



İkidlilik Çalışmaları ve Avrupalı Türkler
Bilingualism Studies and European Turks



III. Uluslararası Avrupalı Türkler ve İkidlilik Çalışmaları Kongresi
III. International Congress of Bilingualism Studies and European Turks
28 - 29 Mayıs/May 2021

İkidlilik Çalışmaları ve Avrupalı Türkler

Bilingualism Studies and European Turks

Editörler | Mert Can Yılmaz
Editors | Berrak Pinar Uluer



İkidiUllilik alışmaları ve AvrupaUı Türkler

Bilingualism Studies and European Turkes

III. Uluslararası AvrupaUı Türkler ve İkidillilik alışmaları Kongresi
III. International Congress of Bilingualism Studies and European Turkes
28-29 Mayıs/May 2021

Editörler | Editors
Mert Can Yılmaz
Berrak Pınar Uluer



Bu kitabın içeriği, 28-29 Mayıs 2021 tarihlerinde çevrimiçi düzenlenen
“III. Uluslararası Avrupalı Türkler ve İkidillilik Çalışmaları Kongresi” bildiri
metinlerinden oluşmaktadır.



Turkiska Student- och Akademikerföreningen
İsveç Türk Üniversiteler ve Akademisyenler Derneği

ISBN: 978-91-527-1817-9

“İkidillilik Çalışmaları ve Avrupalı Türkler (*Bilingualism Studies and European
Turks*)” adlı BİSET 2021 bildiri metinlerinden oluşan bu kitabın içeriği, İsveç
Türk Üniversiteler ve Akademisyenler Derneği’nin görüşlerini yansıtmaz ve
yayın içeriği ile ilgili tek sorumluluk bildiri metni yazarlarına aittir.

Yayına Hazırlayanlar: Mert Can Yılmaz, Berrak Pınar Uluer

Tasarım: Mert Can Yılmaz

Baskı: Mixam

© 2021 Aralık, Stockholm

Bu kitabın her türlü basım-yayın hakkı
İsveç Türk Üniversiteler ve Akademisyenler Derneği’ne aittir.

Turkiska Student- och Akademikerföreningen

İsveç Türk Üniversiteler ve Akademisyenler Derneği

Banéråatan 77, 115 53 Stockholm, İsveç

+46 70 668 76 28 | info@tsaf.se

Bu kitaba dijital ortamda www.bisetcongress.com
veya www.tsaf.se adreslerinden ulaşabilirsiniz.

Düzenleme Kurulu

Prof. Dr. İsmail GÜLEÇ – İstanbul Medeniyet Üniversitesi, TÜRKİYE
Doç. Dr. Bekir İNCE – İstanbul Medeniyet Üniversitesi, TÜRKİYE
Prof. Dr. Belma HAZNEDAR – Boğaziçi Üniversitesi, TÜRKİYE
Berrak Pınar ULUER – İsveç Türk Üniversiteler ve Akademisyenler Derneği, İSVEÇ
Mert Can YILMAZ – İsveç Türk Üniversiteler ve Akademisyenler Derneği, İSVEÇ

Sekretarya

Arş. Gör. Dr. Murat TOPAL – Sakarya Üniversitesi, TÜRKİYE
Öğr. Gör. Ezgi İNAL – İstanbul Aydın Üniversitesi, TÜRKİYE

Bilim Kurulu

Doç. Dr. Adriatik DERJAJ – Tiran Üniversitesi, ARNAVUTLUK
Doç. Dr. Alban FOÇI – Tiran Üniversitesi, ARNAVUTLUK
Prof. Dr. Alpaslan OKUR – Sakarya Üniversitesi, TÜRKİYE
Prof. Dr. Birsal KARAKOÇ- Uppsala Üniversitesi, İSVEÇ
Prof. Dr. Cemal YILDIZ – Berlin Eğitim Müşaviri, ALMANYA
Prof. Dr. Çiğdem SAĞIN ŞİMŞEK – Orta Doğu Teknik Üniversitesi, TÜRKİYE
Prof. Dr. Fırdevs KARAHAN – Sakarya Üniversitesi, TÜRKİYE
Prof. Dr. Marie-Françoise MELMOUX-MONTAUBIN – Picardie Üniversitesi, FRANSA
Prof. Dr. Mehmet Ali AKINCI – Rouen Üniversitesi, FRANSA
Prof. Dr. Mehmet CANBULAT – Akdeniz Üniversitesi, TÜRKİYE
Prof. Dr. Mirjana TEODOSIJEVIĆ – Belgrad Üniversitesi, SİRBİSTAN
Doç. Dr. Monika HASANI – Vlora Üniversitesi, ARNAVUTLUK
Prof. Dr. Murat DEMİRKAN– Paris Eğitim Müşaviri, FRANSA
Prof. Dr. Mustafa ÇAKIR– Münih Eğitim Müşaviri, ALMANYA
Doç. Dr. Mustafa KURT – Gazi Üniversitesi, TÜRKİYE
Prof. Dr. Mustafa S. KAÇALIN – Marmara Üniversitesi, TÜRKİYE
Prof. Dr. Nazım İBRAHİM – Metodiy Üniversitesi, KUZZEY MAKEDONYA
Doç. Dr. Nezir TEMUR – Gazi Üniversitesi, TÜRKİYE
Doç. Dr. Sofia DELJORGJI – Tiran Üniversitesi, ARNAVUTLUK
Prof. Dr. Suat UNGAN – Karadeniz Teknik Üniversitesi, TÜRKİYE

İçindekiler

Önsöz	1
Preface	3
Miras Dil Olarak İsveç'te Türkçe <i>Belma HAZNEDAR, Berrak Pınar ULUER</i>	5
Almanya'da Türkçe-Almanca İkidilli Büyüyen Çocukların İki ya da Çokdillilik Durumlarıyla İlgili Aile Görüşleri <i>Cemal YILDIZ, Kevser ARSLAN, Reyhan THOMAS</i>	29
İki/Çokdilli Ortamlarda Büyüyen Çocuklarda Veli Etkisi: Almanya/Hof Örneği <i>Berna ÇAK</i>	53
İkidillilik Bağlamında Suriyeli Mülteci Öğrenciler ve Kilis İli Örneği <i>Hüseyin DOĞRAMACIOĞLU, Nuran ÖZLÜK</i>	69
Türkiye'de Yaşayan İkidilli Türk-Japon Çocukların Annelerinin Yaşadıkları Sorunlar ve Bunlar Üzerine Görüşleri <i>Nuray DEMİR ÖZTÜRK</i>	80
İkidilli Çocukların Ailelerine Yönelik Çalışmalar Kapsamında Öğretmenler İçin Bir Eğitim Programı Önerisi: Dil ve Kültür Koçluğu Eğitimi <i>Ezgi İNAL</i>	93

İk idillilerde Dil Yıpranmasının Dil Eğ itimi Açısından De ğ erlendirilmesi <i>Selim TIRYAKIOL</i>	108
İk idilli Çocuklar İç in Sanal Kukla Tiyatrosu: Bir Eylem Araç tırması <i>ř eyda YEş İLYURT</i>	120
İk idillilere Sözcük Öğ retiminde Oyunlaş tırmanın Ö nemi ve Öğ retim Teknolojilerine Dayalı Bir Ö rnek <i>Bekir İNCE</i>	147
İk idillilik Konusunda Hazırlanmış Lisansüstü Tezler Ü zerine Bir İnceleme <i>Meltem ÇETİNKAYA</i>	159
The Comparison of English Vocabulary Learning Strategies Employed by Bilingual and Multilingual Students <i>Kiibra AKSAK, Feryal ÇUBUKÇU</i>	178
Olanaksızın Sınırında İk idilli Edebiyat ya da Hoca Dehhânî'den Franz Kafka'ya Minör Edebiyat Makinesinin İk idilli Kullanım Kılavuzu <i>Mert TUTUCU</i>	209

Önsöz

Dil, kültürün lokomotifi. Kültürel birikimi nesilden nesile aktarılabilir kılan, bir topluluğun kimliğinin inşası sürecinde kendini her anlamda ortaya koyan dil, göçün olduğu yerde önemi daha da belirginleşen bir lokomotif. İç veya dış olması fark etmeksizin göç, bireyin “başka”sıyla tanıştığı anı sembolize ediyor. Bu tanışıklık durumu veya bir diğer deyişle temas, göç eden bireyin ve göçün kitlesel olması durumunda göç eden topluluğun kültürel mirasını zamanla yeniden yorumlamasına alan açarken, göç alan topluluğu da değiştiriyor, dönüştürüyor. Dil, kültürün lokomotifi olarak her daim işlevini yerine getirme derdinde ama hem göç alan hem de göç veren topluluklarda temas, iki tarafın vagonlarından da bir şeyler alıyor, iki tarafa da yeni bir şeyler ekliyor.

Türkiye’den yakın tarihin farklı dönemlerinde ailevi, ekonomik, siyasi veya farklı toplumsal nedenlerden dolayı dünyanın farklı yerlerine göç etmiş milyonlarca insan bulunuyor. Çokkültürlü toplumsal yapısı itibariyle ülkemiz, farklı anadillere sahip birçok topluluğa sahip ve işin içine göç girdiğinde Anadolu’daki kültürün elementlerinin değişik dillerde dünyanın dört bir yanında yaşamını sürdürdüğüne tanıklık ediyoruz. Türkçe elbette bu dillerden biri. Anadolu coğrafyasında yaşayan kültürün aort damarının bir parçası. Türkiye’den göç eden bireylerin içerisinde doğup büyüdükları veya anavatan dışında doğan ama Türkiye ile gönül bağı olan milyonlarca insan için Türkçe birçok farklı anlama geliyor. Kimisi için Türkçe bir *özlem*, kimi için *memleketin* ta kendisi. Kimisi Türkçenin kendisi için *aile* demek olduğunu düşünüyor, kimi içinse *kültürel mirasın* bir bütünü Türkçe.

Avrupa’da yaşayan Türkçe konuşucuları için Türkçenin bin bir farklı anlamı olabilir ama çoğunluğun ortaklaştığı bir nokta var: Türkçenin korunması. Birey için her ne anlama geliyorsa gelsin, Türkçe korunması gereken bir varlık olarak resmediliyor. Bir topluluk olmanın, bir yere ait olmanın göstergesi Türkçe.

Bir varlığı korumak ise onu anlamaktan geçiyor. Anlamadığımız, vakıf olmadığımız soyut bir oluşumunun savunusunu yapmamız hayli güç.

Anlamlandırma çabasına bilimsel yöntemlerin eşlik etmesi ise günümüz bilgi ekosisteminde kaçınılmaz bir yaklaşım. Bilimin gösterdiği yolda ilerlemenin, bu dili ve taşıdığı kültürü yaşatmak için atılacak adımların esasını teşkil edeceği fikrindeyiz. Bu nedenle de toplumdilbilim ve ikidillilik alanlarında daha fazla çalışma görmek ve bu çalışmaların hayatın pratiği ile test edilmesine tanıklık etmek istiyoruz.

Bu bağlamda 28-29 Mayıs 2021 tarihlerinde çevrimiçi düzenlediğimiz “III. Uluslararası Avrupalı Türkler ve İkidillilik Çalışmaları Kongresi” oldukça değerli çıktılarını önümüze serdi. Bu kitapta kongrede Türkçe ve İngilizce dillerinde tebliğ edilen bildirilerin bir kısmına yer verildi. Kitapta yer alan bilgilerin alana katkı sağlaması en büyük temennimizdir.

Son olarak kongreye katkıda bulunan başta davetli konuşmacılarımız Uppsala Üniversitesi’nden Birsal Karakoç ve Ute Bohnacker olmak üzere İstanbul Medeniyet Üniversitesi’nden İsmail Güleç ve Bekir İnce, Boğaziçi Üniversitesi’nden Belma Haznedar, Sakarya Üniversitesi’nden Murat Topal ve İstanbul Aydın Üniversitesi’nden Ezgi İnal’a çok teşekkür ediyoruz. Türkiye Cumhuriyeti Stockholm Büyükelçimiz Hakkı Emre Yunt ve müsteşarımız Süleyman Süha Zülfıkar’a da destekleri için minnettarız. Sağladıkları içgörülerle kongremize katkıda bulunan değerli bilim kurulu üyelerine de ayrıca teşekkürlerimizi sunuyoruz.

Bu kitabın basımında emeği geçen İsveç Türk Gençlik Federasyonu (TUF) Genel Sekreteri Alçın Hafif Mutlu’ya, İsveç Türk Üniversiteliler ve Akademisyenler Derneği’nden (TSAF) Alican Bircan, Leyla Ünsal, Gizem Soyal, Kasım Taşkın, Emre Palamut, Medina Deniz ve Berna Kılınç’a da teşekkürlerimizi borç biliriz.

**Mert Can Yılmaz
Berrak Pınar Uluer**

Preface

Language is the engine of culture. It carries the cultural elements from one generation to another while portraying its significance in every step of constructing a community's identity. The importance of this engine becomes more evident in places where migration takes place. Whether internal or external, migration symbolizes the moment when an individual meets the "other." While this meeting, or in other words, contact, allows us to reinterpret our cultural heritage, it also impacts and transforms the host societies in various ways. Language always tries to fulfill its function as the locomotive of culture, yet in both migrating and host societies, contact takes something from the wagons of both sides and adds something new to each of them.

Millions of people have migrated from Turkey to different parts of the world due to family-related, economic, political, or other reasons in the last few decades. Thanks to its multicultural composition, Turkey hosts many communities speaking distinct mother tongues. Turkish is, of course, one of these languages. It is a part of the aorta of the culture living in Anatolia. The Turkish language is attached to various concepts and contexts by the millions of people born and raised in Turkey and later migrated from Turkey or born outside of their homeland but have some ties with Turkey. For some people, Turkish means *nostalgia*; for others, it is the sole representation of their *homeland*. Some people think that Turkish is *family*, while Turkish is a whole body of the *cultural heritage* for others.

The Turkish language may carry hundreds of different meanings for Turkish speakers living in Europe. Yet, there is one thing shared by many: the necessity of the preservation of Turkish. Whatever Turkish means for individuals, Turkish is often portrayed as something that needs to be protected. Turkish is interpreted as the indicator of being part of a community. It signals the idea of belonging to a particular place.

Protecting an asset requires understanding its dynamics. We can hardly defend a social construct without knowing its nitty-gritty elements. We

believe scientific methods enlighten our path in today's information ecosystem and teach us what we need to know. Scientific endeavors will form the basis of the steps necessary to keep the heritage language and culture alive. For this particular reason, we would like to see more studies in sociolinguistics and bilingualism and to witness how specific hypotheses are tested in practice.

The “III. International Congress of Bilingualism Studies and European Turks” presented incredibly valuable outputs in this context. Some of the papers presented at the congress in Turkish and English are included in this book. It is our greatest wish that this book will contribute to the field.

Finally, we would like to thank Birsal Karakoç and Ute Bohnacker from Uppsala University, İsmail Güleç and Bekir İnce from Istanbul Medeniyet University, Belma Haznedar from Boğaziçi University, Murat Topal from Sakarya University and Ezgi İnal from Istanbul Aydın University. We are grateful to the Ambassador of the Republic of Turkey to Sweden Hakkı Emre Yunt and counselor Süleyman Süha Zülfıkar for their support. We would also like to thank the scientific committee members who contributed to the congress with their insights.

For the publication of this book, we are grateful to the General Secretary of the Swedish Turkish Youth Federation (TUF) Alçın Hafif Mutlu and Alican Bircan, Leyla Ünsal, Gizem Soyal, Kasım Taşkın, Emre Palamut, Medina Deniz and Berna Kılınç from the Swedish Turkish Students and Academics Association (TSAF).

Mert Can Yılmaz
Berrak Pınar Uluer

Miras Dil Olarak İsveç'te Türkçe

Belma HAZNEDAR*

Berrak Pınar ULUER **

Özet

Miras dil terimi, günümüzde özellikle göçmen ve azınlık dilleri ile dil toplulukları arasındaki dil, kimlik ve güç ilişkilerini araştıran etnolinguistik canlılık çalışmalarında yaygın bir şekilde kullandığımız önemli bir kavramdır (Cummins, 2005; Giles, 1977; Polinsky, 2018). Fishman'a (2001) göre, miras dil ailede konuşulan dildir. Valdés'e (2000) göre ise, miras dil konuşucusu toplumda prestijli kabul edilen dilin dışında ailede farklı bir dili konuşan ve her iki dili belli ölçüde kullanabilen kişidir. Bu çalışmanın amacı, İsveç'te yaşayan Türklerin miras dil kullanım özelliklerini ve Türkçeyi çocuklarına aktarma konusundaki görüşlerini ortaya koymaktır. Bu amaçla 101 kişiden toplanan anket verilerinde incelenen konular (i) Miras dil konuşucu Türklerin Türkçeyi bilme düzeyi ve kullanım alanları; (ii) Türkçenin genç kuşaklara aktarımı ve (iii) Türkçeye olan tutumlarıdır. Edinilen ilk bulgulara göre, Türkçenin çeşitli alanlardaki kullanım düzeyi nesle göre istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar göstermektedir. Buna rağmen sonuçlar tüm nesillerin göç sebepleri ne olursa olsun miras dil öğrenimini desteklediklerini ve çokdilliliğin öneminin farkında olduğunu göstermektedir.

Anahtar sözcükler: *İsveç'te Türkçe, miras dil, dilin korunması, dil kaybı, dil değişimi*

Günümüzde dünyanın hemen her yerinde pek çok kişi günlük yaşamında birden fazla dil kullanmakta ve milyonlarca çocuk ana dilinin dışında başka bir dili, erken çocukluk döneminden itibaren öğrenmeye başlamaktadır. Yapılan son araştırmalar dünya nüfusunun yaklaşık olarak

* Prof. Dr., Boğaziçi Üniversitesi, Türkiye, haznedab@boun.edu.tr

** Ar. Gör., Uppsala Üniversitesi, İsveç, berrakuluer@gmail.com

üçte ikisinin ikidilli veya çokdilli bireylerden oluştuğunu gösterirken (Bhatia & Ritchie 2013; Rothman, González-Alonso & Puig-Mayenco, 2019), yüzyıllar boyu yaşanan kitlesel göç hareketlerinin giderek hız kazandığı son zamanlarda, dilsel ve kültürel çeşitliliğin hemen her toplumun en belirgin özellikleri arasında yer aldığı görülmektedir. Kişinin birden fazla dil kullanımı kimi zaman doğuştan itibaren aile içinde anne ve babanın farklı diller konuşması sonucu yaşanırken, kimi zaman okul sisteminde yer alan farklı dillerden, kimi zaman ise toplumda yaşayan farklı etnik kökenden grupların, göçmenlerin ve/veya azınlıkların konuştuğu dillerden kaynaklanır. Evde konuşulan anadilden farklı olarak içinde yaşadığı toplum diline de maruz kalan göçmenler aynı zamanda miras dil konuşucusu kişilerdir. Çoğu zaman göçmenlerin veya azınlıkların konuştuğu dilleri tanımlamak için kullanılan miras dil konuşucusu terimi, birinci, ikinci, üçüncü kuşaktan göçmenlerin ve azınlıkların yaşadıkları toplumda özellikle ev ortamında aile bireyleriyle konuştuğu dili tanımlamak için kullanılır (Fishman, 2001; Valdés, 2001; García, 2009).

Bugün Almanya veya Fransa'da doğup, büyüyen bir gençle konuştuğunuzda, örneğin, Türkçenin anadili olduğunu söylese bile, konuşurken Almanca veya Fransızca kadar kendini rahat hissetmediğini söyleyecektir. Bir kısmı 1960'lı yıllarda çeşitli ülkelerle yapılan işçi göçü anlaşmalarıyla Avrupa'ya giden kişilerle onların Türkçeyi 3. ve 4. kuşaktan miras dil olarak konuşan çocukları, çoğu zaman Türkçeyi evde öğrenmeye başlasa da, okulda veya iş yaşamında Türkçenin kullanımı çoğu zaman sınırlı kalmaktadır. Diğer bir ifadeyle, anadil ev yaşamıyla ve yakın çevre ile sınırlı olduğundan, kişinin dili kullanma pratikleri de ev, aile ve yakın çevreyi ilgilendiren konuları içermektedir. Öte yandan, toplumda çoğunluğun konuştuğu prestijli ve resmi dilin kullanımı ise, kişinin girdiği ortamlara göre çeşitlilik göstermektedir. Özellikle okul yaşamıyla birlikte toplum diline maruz kalan bir miras dil konuşucusu, dili sadece okulda öğretmenleri ve arkadaşlarıyla konuşmakla kalmayıp, aynı zamanda yazılı ve sözlü dilde, internette, resmî ve resmî olmayan ortamlarda geniş bir yelpazede kullanma olanağı bulabilir. Üstelik, Türkçenin çoğu zaman okul sonrası yapılan dersler veya konsolosluk

faaliyetleri ve gönüllü çalışmalarla sınırlı olması nedeniyle, (Çakır, 2019), Türkçe okuryazarlık becerileri tam olarak gelişmeyebilir ve öğrenimi özel çaba gerektirir (bk. Haznedar, 2021).

Dil edinimini sosyolojik açıdan inceleyen birçok araştırmada, miras dil konuşucusu kişilerin kuşaklar içinde miras dilden ev sahibi ülkenin veya bölgenin diline doğru kayma yaşadıkları vurgulanır ve miras dilin üçüncü kuşağa gelindiğinde varlığını sürdürmesinin zorluklarına dikkat çekilir (Veltman, 1983; Jensen, 1994). Buna göre, ilk kuşak genellikle ülkesinden getirdiği dili konuşan kişilerden oluşur. İkinci kuşak, hem anne babasının evde konuştuğu dili konuşan hem de toplumda kabul gören toplum dilini öğrenen ancak her iki dilini farklı yeterlik düzeylerinde kullanan kişilerden oluşur. Üçüncü kuşakta ise, prestijli toplum dilinin yanı sıra İngilizce gibi uluslararası bir veya birkaç dili kullanan grupla karşı karşıya kalırız. Dördüncü ve sonraki kuşaklara gelindiğinde, miras dilin artık aile içinde kullanımının giderek daha da sınırlandığı ve eğer aynı bireylerin oluşturduğu topluluğa katılan yeni göçmenler yoksa topluluğun zamanla miras dilden iyice uzaklaştığı görülür (Benmamoun, Montrul & Polinsky, 2010; Hamid, 2011).

Dahası, toplum yaşamında, iş yerinde ve okulda baskın dilin konuşulduğu, evde ise aileden miras olarak edinilen dilin konuşulduğu bu tür bir aile ortamında büyüyen çocukların evde konuşulan dilde, dil becerileri açısından bazı sınırlılıklar veya farklılıklar yaşadığı görülmektedir. Örneğin, Benmamoun, Montrul ve Polinsky'e (2010) göre, miras dil konuşucularının dili farklı kullanma biçimleri, dilin söz varlığı, ses bilimsel, söz dizimsel ve morfolojik özellikleri gibi temel yapı taşlarında görülebilir. Alanyazında bu farklı kullanımları açıklamaya çalışan iki temel yaklaşım bulunmaktadır. Birincisi, miras dilin anadil olarak öğrenimi erken çocukluk döneminde başlasa da, aile içinde öğrenilmeye başlanan bu dilin tam olarak öğrenilemediği görüşü (Montrul, 2008; 2010; 2011), ikincisi ise, dilin daha önce öğrenilen özelliklerinin zaman içinde kaybedilebildiği görüşüdür (Polinsky, 2011). Bunlardan ilkinе göre, miras dil konuşucuları toplum dilinin yaygınlığı ve yoğun kullanımı nedeniyle, ev diline çocukluk dönemini takiben yeterince

maruz kalamayabilir ve dilin tüm özelliklerini öğrenemeyebilirler. Bu ortamdaki çocuk ve yetişkinler yaşıtı tek dilli kişilerin eriştiği yeterlik düzeyine ulaşamayabilirler. Bu anlamda, miras dil öğrenimi bir yandan erken çocukluk dönemi ikidillilik türüne, diğer yandan ise, yer yer ikinci bir dili ileri yaşlarda öğrenme süreçlerine benzetilmiştir. Öte yandan, son yıllarda yapılan birçok çalışma, miras dil konuşucularının evde öğrendiği dilin kendi içinde tutarlı bir bütünsellik taşıdığını öne sürmektedir (Pascual y Cabo & Rothman, 2012; Kupisch & Rothman, 2016). Bu açıdan, özellikle yurt dışında yaşayan göçmen ve azınlık grupların konuştuğu dilin bazı özelliklerinin anadil konuşucularından farklı özellikler gösterse bile, günümüzde ailede öğrenilen dilin sadece çocukluk dönemi ile özdeşleştirilen bir olgu olmayıp, bir dil sistemi olduğu görüşü kabul görmektedir (Kupisch & Rothman, 2016, s. 10).

Bu çalışmanın amacı, İsveç'te yaşayan Türklerin Türkçe kullanımını ve kullandıkları dillere yönelik tutumlarını incelemektir. Bu çerçevede, çalışma kapsamında Mart 2021'de İsveç'in farklı bölgelerinde yaşayan değişik yaş gruplarından internet üzerinden toplanan veriler yoluyla, katılımcıların Türkçe kullanımı konusundaki yeterlikleri, Türkçe'nin evde ve dışarıda kullanımı ile genç kuşaklara aktarımı ve Türkçe'nin korunmasına dönük tutumları incelenmiştir.

Kuşaklararası dil aktarımı ve dilin korunması

Miras dilin genç kuşaklara aktarılması, korunması ve yaşatılması toplumdilbilim çalışmalarında öne çıkan ve özellikle göçmen ve azınlık topluluklarda sıklıkla çalışılan araştırma alanlarından biridir. Dilin kuşaklararası aktarımı konusunda birçok araştırmacı dilin aile içinde kullanımını ve ailenin rolünü özellikle vurgular (Fishman, 1991; Lopez, 1996; Portes & Hao, 1998; Arriagada, 2005). Örneğin, Fishman'a (1991, 2013) göre, etnik ve azınlık dillerin yeni kuşaklara aktarımı evde ve içinde yaşanılan yerel toplulukta garanti altına alınmalıdır. Diğer araştırmacılar ise, tek başına ailenin çabalarının yeterli olmayacağını, bu çabalarda ailenin desteklenmesi gerektiğini vurgular. Dahası, çoğu zaman gerek

sosyo-ekonomik koşullar gerekse eğitim düzeyi açısından daha kırılgan olan göçmen ve azınlık gruplarda anne babaların ve çocukların, eğitimde, toplumda prestijli olan dilin etkisinde kalabildikleri görülmektedir (Polinsky, 2018; García, 2009). Bu anlamda, iki veya çok dilin konuşulduğu toplumlarda dil kullanımının dinamik yapısı ve evde konuşulan dil öne çıkarken, diğerlerinde iş yaşamı, eğitim düzeyi, içinde yaşanılan yerel topluluk ilişkileri ve evlilikler gibi etkenlerin rol oynadığı görülmektedir (García, 2009).

Her iki dilin farklı ortamlarda, farklı amaçlarla, farklı kişilerle, farklı yeterlik düzeylerinde ihtiyaca göre dinamik bir biçimde kullanılması, aynı zamanda her iki dilin toplumda desteklenmesini de gerektirir (Grosjean, 2008; García, 2009). Bu anlamda iki veya çokdilli büyüyen bir çocuk evde konuştuğu dili ev dışında da etkin bir şekilde kullanma olanağı bulduğunda, kuşaklar arası dil aktarımı gerçekleşir, aksi halde dilde değişimler meydana gelebilir. Dil değişimi iki veya çokdilli kişilerin dillerinden birini eğitim ve çalışma yaşamı gibi nedenlerle diğeri uğruna kullanmayı bırakması şeklinde tanımlanabilir (Fishman, 1991). Fishman (1991) dil değişiminin oluşması için aşağıdaki koşulların oluşması gerektiğini öne sürer: (i) aynı toplumda birden fazla dilin bulunması; (ii) her iki dil arasında güç, değer ve statü açısından farklar olması ve bu nedenle insanların anadillerini bırakıp, toplum dilini tercih etmesi; (iii) toplumda dillerden biri üzerinde siyasal, sosyal ve ekonomik baskıların olması (Batibo, 2005; Paulston et. al, 1993). Fishman'ın (1991) *Kuşaklararası Dil Aktarımı Ölçeği*'ni esas alarak UNESCO tarafından hazırlanan tehlike altında olan diller belgesi incelendiğinde (UNESCO, 2003) ise, göçmen veya azınlık gruplarca konuşulan bir miras dilin sabit konumdan yok olma sürecine geçişinin altı aşamada gerçekleştiği öngörülmür. Bu sınıflandırmaya göre, (i) bir dilin, tüm kuşaklar tarafından konuşulması durumunda güvende olduğu, ancak kullanımının sadece ev ve yakın aile çevresi gibi sadece belli ortamlarla sınırlandığı durumlarda güvende olmadığı varsayılmaktadır. (ii) '*dilin kesinlikle tehlike altında*' olduğu evrede, anne babaların çocuklarıyla anadilde konuştuğu ancak çocukların anne babalarıyla veya kardeşleriyle miras dili konuşmadığı

görlür. Miras dilin topluluk içinde neredeyse hiç kullanılmadığı ve kuşaklararası aktarımın gerçekleşmediği son aşamanın hemen öncesi ise, “*dilin kritik bir şekilde tehlike altında*” olduğu aşamadır. Bu süreçte, dil artık sadece büyükanne ve büyükbaba gibi aile büyükleri tarafından kullanılmaktadır (Fishman, 1991: p.8). Hiç kuşkusuz dilin evde olduğu kadar eğitimde, işyerinde, sosyal yaşamda ve farklı ortamlarda etkin kullanımı kuşaklararası dil aktarımının doğasını ve dilde meydana gelen değişimleri doğrudan etkileyen bir durumdur (Li, 1995). Bu konuda yapılan bazı çalışmalar dil değişiminde yapısal değişimlere odaklanırken, bir kısmı ise bu makalede İsveç’te konuşulan Türkçe’nin incelenmesinde olduğu gibi, miras dili konuşan kişilerin ve yaşadıkları topluluğun dile karşı olan tutumlarını incelemiştir (Dorian, 1981; Gal, 1979).

Dil topluluğunu oluşturan göçmen ve azınlık grupların evde ve toplumda konuştukları dillere olan tutumları ve dillerini kullanma yeterlikleri uzun yıllardır toplumdilbilim alanının en temel araştırma konularından biri olmuştur. Bu çalışmaların birçoğunda dil değişimi etnodilbilimsel canlılık kuramları açısından incelenmiştir (Giles, Bourhis & Taylor, 1977). Geliştirdikleri etnodilbilimsel canlılık modelinde Giles, Bourhis ve Taylor (1977) dilin ve o dili konuşan toplulukların korunmasında statü, demografik yapı ve kurumsal desteğin önemine dikkat çekerken (Giles ve diğ. 1977:308), Edwards (1992) benzer şekilde birden fazla dilin bir arada konuşulduğu toplumlarda hem bireysel özelliklerin hem de grup dinamiklerinin önemine işaret etmiştir. Diğer pek çok etkenin yanı sıra Edward’a göre dil değişiminde öne çıkan en önemli unsurlar şunlardır: (i) dili konuşan kişilerin sayısı ve yoğunluğu; (ii) bu kişilerin kırsal bölgelerde veya kent gibi daha büyük yerleşim birimlerindeki dağılımı; (iii) dili genç kuşaklara aktarma şekli ve ne derece aktarıldığı; (iv) dilin standart olup olmadığı; (v) göçmen ve azınlık grupların dile karşı tutumları; (vi) dillerin resmi statüsü ve eğitimde kullanılıp kullanılmadığı. Aynı şekilde, Moseley’in de (2012) dil değişimi, dilin korunması ve dil kaybı konusunda benzer etkenleri incelediği görülmektedir. Bunlar arasında (i) dili konuşan kişilerin sayısı; (ii) kuşaklararası dil aktarımı; (iii) toplam nüfus içinde dili konuşanların oranı; (iv) dil eğitimi için gereken öğretim malzemelerine

erişim; (v) dilin eğitim sistemi ve medya gibi farklı ortamlarda kullanılıp kullanılmadığı; (vi) dilin resmi anlamda kayıtlarının olup olmadığı; (vii) kurumsal ve yönetsel anlamda ülkenin dil politikaları, dile karşı toplumsal yaklaşımlar ve dilin resmi statüsünün olup olmadığı gibi diller arası etkileşimi etkileyen faktörler sayılabilir. (Moseley, 2012: 1-2).

Buraya kadar incelediğimiz çalışmalar miras dillerin korunması, yaşatılması ve genç kuşaklara aktarımı için, evde kullanımın dışında toplumda desteklenmesi gerektiğini ileri süren yaklaşımlardır. Doğrusu bu yaklaşımlar Avrupa Konseyi'nin dilsel ve kültürel çeşitlilik konusunda 1990'lı yılların başından bu yana uzun yıllardır yürüttüğü çalışmalarla da doğrudan örtüşmektedir (Extra & Yağmur, 2011; Piccardo, 2014). Bu anlamda miras dillerin kaybının sadece konuşulduğu topluluğu etkilenmekle kalmadığı, aynı zamanda dilbilimsel açıdan dünya dil mirasının da yoksullaşması anlamına geldiği görüşü ağır basmaktadır (Fishman, 2013).

Miras dillerin korunması ve genç kuşaklara aktarımı özellikle büyük göç hareketlerinin yoğun olarak yaşandığı günümüzde önemini daha da arttırmış olduğundan, bu durum, aralarında Türkçe'nin de bulunduğu birçok dilin miras dil olarak incelendiği çalışmaların önünü açmıştır. Bu, ağırlıklı olarak Almanya, Hollanda ve Fransa gibi Avrupa ülkelerinde Türkçenin kullanımı ve korunması konusunda yapılan son dönem çalışmalarında açıklıkla görülmektedir (Bayram & Wright, 2018; Doğruöz & Backus, 2007; Onar-Valk, 2013; Yılmaz, 2013; Schmid & Karayayla, 2020). Bu çalışmaların önemli bir bölümünde, 2. ve 3. kuşak miras dil konuşucusu kişilerin konuştuğu Türkçe'de görülen farklılaşmalara dikkat çekilmiş ve genç kuşaklarda dil değişimleri incelenmiştir. Bu makalenin çıkış noktasını da gerek göç politikaları gerekse göçmen profili açısından diğer Avrupa ülkelerinden farklı özellikler taşıyan İsveç'te miras dil olarak konuşulan Türkçe'nin kullanımı ve korunması oluşturmaktadır.

İsveç'te Türkçenin Yeri

Türkiye'den İsveç'e göç pek çok diğer Avrupa ülkesine benzer bir şekilde 1960'ların sonunda imzalanan bir işçi göçü anlaşması ile başlamıştır. Bugün İsveç'te Türkiye kökenli yaklaşık 100 bin kişinin olduğu tahmin edilmektedir (Başer & Levin, 2017). Buna ek olarak, İsveç İstatistik Kurumu (*Statistiska Centralbyrån*, SBC, 2020) verilerine göre, Türkiye kökenliler ülkedeki en büyük on göçmen gruptan biridir. Türkiye kökenlilerin yoğunlukta yaşadığı birçok Avrupa ülkesinde olduğu gibi, İsveç'te de Türkçe önemini korumaktadır. Ancak diğer ülkelerin aksine İsveç'in göçmen gruplarına yönelik 1965'lerden itibaren uygulanan entegrasyonu amaçlayan çok kültürlü göç politikaları, onu birçok yönden diğer ülkelerden ayırtmıştır. Bu göç politikaları göçmenlerin İsveç'e entegrasyonunu desteklerken, kendi dil ve kültürlerini de korumalarını hedeflemektedir. Dil perspektifinde ilk adım 1976'da *Ev Dili Eğitimi* Reformuyla (*Hemspråkareform*) hayata geçirilmiştir. Bu reformla isteyen ve evinde/hayatında başka bir dil önemli rol oynayan tüm öğrencilere kendi dillerinde eğitim hakkı İsveç makamlarınca tanınmış olup, anadilde eğitim hakkı denilebilecek bu reform ilerleyen nesillerle yerini sadece *Modersmål* olarak adlandırılan anadil derslerine bırakmıştır (Tuomela, 2001; Hyltenstam & Tuomela, 1996). Türkçe derslerinin diğer birçok Avrupa ülkesindekinden farkı, programın İsveç devleti tarafından finanse ve organize edilmesi ile birlikte öğretmenlerin İsveç içerisinden istihdam edilmesidir. Bu durumda tüm anadil dersleri genel okul müfredatıyla uyumlu bir şekilde ilerlemektedir. Yürütülen göç politikalarının dile olan etkisi, yapılan birçok çalışmada İsveç'in farklı konumunu ortaya koymaktadır (Akinci & Ruiter, 2004; Yağmur & Vijver, 2012; Aktürk-Drake, 2017).

Multilingual Cities Projesi (Extra & Yağmur, 2004) ve *Comparative Study of Ethnocultural Youth* (Berry, Phinney, Sam, Vedder, 2006) çalışmaları miras dili Türkçe olan Türkiye kökenliler arasında Türkçenin ev ve aile dili olarak temel işlevini koruduğunu göstermiştir. Ancak toplum içinde kullanımında farklı değişkenlerin büyük etkisi vardır. İsveç'teki

göçmenlerde Avrupa'daki diğer ülkelerde yaşayanlarla benzer bir şekilde yüksek seviyelerde Türkçe miras dil kullanımı görülürken, diğer ülkelerden farklı olarak yüksek seviyelerde toplum dili olan İsveççenin kullanımı da gözlemlenmektedir (Aktürk-Drake, 2017). Aktürk-Drake'in ikinci nesille yaptığı bu çalışmasında, katılımcıların yüksek seviyede İsveççe yetkinliğine sahip olduğu rapor edilmiş ve bu durumun İsveç dışında veri toplanılan başka hiçbir Avrupa ülkesinde görülmediği belirtilmiştir. Sonuçlar, İsveç'in çoğulcu politikaları ve iyi entegre olduğu düşünülen ilk nesli sayesinde, yeni nesillerin dilbilimsel "çoğulculuk paradoksunu" gösterdiklerine işaret etmektedir (a.g.e). Bu durum, miras dilin korunmasını destekleyen toplumlarda miras dil kullanımının zamanla azalmasıdır. Üçüncü ve dördüncü nesil Türkçe anadil derslerine katılan öğrencilerle yapılan çalışmalar da bu bulguyu destekler niteliktedir. İsveç ve Fransa örnekleri karşılaştırıldığında, miras dili Türkçe olan öğrencilerin Türkçeye ve toplum dillerine olan bakış açıları ve Türkçe edinme motivasyonlarının birbirinden oldukça farklı oldukları görülmüştür (Uluer, 2019).

Bu çalışmanın amacı, Almanya ve Hollanda gibi Avrupa ülkelerine oranla görece daha az çalışılan ve diğer Avrupa örneklerinden farklı olarak Türkçe dil eğitimi yerel makamlarca sağlanan İsveç'te Türkçe'nin evde ve ev dışında kullanımı, yaşatılması, desteklenmesi ve kuşaklararası aktarımı konusunda farklı kuşakların tutum ve yaklaşımlarını ortaya çıkarmaktır.

Çalışmanın yöntemi

Çalışmada İsveç'te miras dili Türkçe olan bireylerin araştırma konusuna ilişkin tutum ve yaklaşımlarının ölçülmesi adına internet üzerinden uygulanan bir anket aracılığıyla veri toplanmıştır. Bu kapsamda araştırmacılar tarafından geliştirilen ölçekte bireylerin demografik bilgilerinin yanı sıra göç yılı ve nedenleriyle ilgili bilgiler, dil düzeyleri ve dile karşı tutumları gibi ana başlıklar altında katılımcılara toplamda 28 soru yöneltilmiştir. Ölçekte ele alınan olguların seçilen yöntem sınırları içerisinde derinlikli bir biçimde araştırılabilmesi için hem nitel hem de

nicel nitelikteki sorulara yer verilmiştir. Elde edilen nicel veriler betimleyici bir biçimde analize tabi tutulmuş, verilen yanıtlar arasındaki korelasyon incelenerek nedensellik üzerine çıkarımlarda bulunulmuştur.

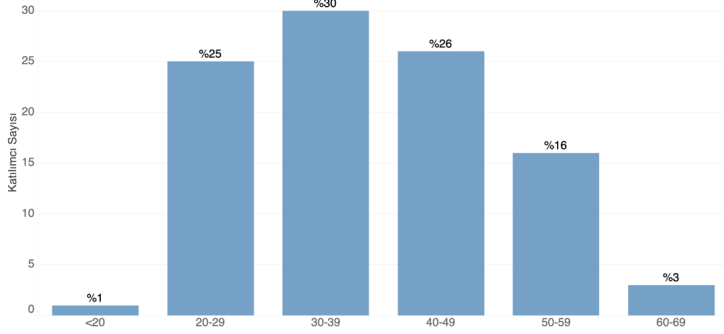
Katılımcılar

Çalışma kapsamında hazırlanan anket, İsveç'te aktif olarak faaliyet gösteren ve Türk etnik kökenlilerin içerisinde yer aldığı en fazla üyeye sahip organizasyon olan İsveç Türk Gençlik Federasyonu (*Turkiska Ungdomsförbundet*, TUF) ve federasyon bünyesinde yer alan derneklerin üyeleriyle paylaşılmıştır. Ek olarak anket İsveç'teki Türk diasporasının aktif bir şekilde kullandığı, ülkedeki günlük yaşama ilişkin görüşlerin paylaşıldığı sosyal medya grupları ve sayfaları aracılığıyla dağıtılmıştır.

Bu doğrultuda Mart 2021'de İsveç'te yaşayan ve miras dilinin Türkçe olduğunu belirten 63'ü kadın 38'i erkek olmak üzere toplam 101 katılımcıdan veri toplanmıştır. Demografik veriler incelendiğinde katılımcıların %72'sinin Türkiye doğumlu olup İsveç'e sonradan göç etmiş olan birinci nesile, kalan %28'inin ise İsveç'te doğup büyümüş olan ikinci ve daha sonraki nesillere mensup olduğu anlaşılmıştır. Türkiye'de doğduğunu belirten birinci nesil katılımcıların göç yılları 1970 ve 2020 arasında değişmektedir. Bu grubun göç nedenleri söz konusu olduğunda en çok ailevi nedenler ve yaşam koşulları ile bunları takiben ekonomik nedenler, siyasi nedenler ve eğitim ön plana çıkmaktadır.

19-61 yaş aralığındaki 101 katılımcının yaş dağılımları Şekil 1'de gösterilmekte olup katılımcıların yaş ortalamasının 38.8 olduğu anlaşılmaktadır.

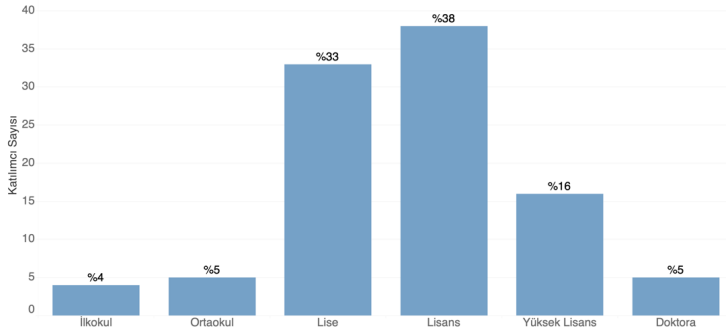
Yaş Dağılımı (Ortalama = 38.8, n = 101)



Şekil 1

Demografik bilgiler başlığında toplanan yanıtlar ışığında katılımcıların eğitim durumlarının dağılımı Şekil 2’de yer almaktadır. Bu noktada katılımcıların büyük çoğunluğunun lise veya daha üst seviyede eğitim aldığı görülmüştür.

Katılımcıların Eğitim Durumu (n = 101)



Şekil 2

Miras dil çalışmalarında farklı sosyo-ekonomik koşulların önemli ve belirleyici etkenler arasında olduğu bilinmektedir. Bu kapsamda katılımcıların anne ve babalarının eğitim durumları da incelenmeye değer

görülmüştür. Veriler diğer Avrupa ülkelerindeki diaspora çalışmalarına paralel olarak babaların annelerden daha yüksek eğitim seviyesine sahip olduklarını ve annelerin yarısından fazlasının sadece ilkokul mezunu olduğu ya da herhangi bir okul bitirmedikleri göstermektedir. Annelerin yalnızca %25'i lise ve daha üzeri bir seviyede eğitim almışken bu oran babalarda %40'tır.

Bulgular

Dil Düzeyleri ve Dili Kullanım

Ölçek kapsamında katılımcıların miras dil Türkçeyi bilme düzeylerine yönelik bireysel değerlendirme sorularına yer verilmiştir. Beyana dayalı olan bu cevaplarda dört ana dil becerisinin (okuma, yazma, dinleme ve konuşma) çoğunluk tarafından iyi veya çok iyi olarak değerlendirildiği ancak literatürdeki çalışmalarla paralel bir şekilde anlama ve konuşma becerilerinin okuma ve yazma becerilerinden daha iyi olduğu rapor edilmiştir.

Bu bulgularla bağlantılı olabilecek şekilde katılımcıların anne ve babasının birbirleriyle konuştukları dil %89 sadece Türkçe olarak belirtilmiş, %7 çoğunlukla Türkçe ve %4 ise hem Türkçe hem İsveççe olarak belirtilmiştir. Çoğunlukla İsveççe ya da sadece İsveççe seçenekleri ise hiçbir katılımcı tarafından seçilmemiştir. Türkçenin en çok aile ve arkadaşlar arasında kullanıldığı bunu cami, düğün ve cenazeler gibi sosyal toplanmaların takip ettiği ancak Türkçenin okul ve iş gibi çevrelerde çok kullanılmadığı belirtilmiştir.

Sonuçlar çokdilli miras dil kullanıcılarının farklı bağlamlarda farklı dil kullanımları ve tercihleri olduğuna işaret etmektedir.

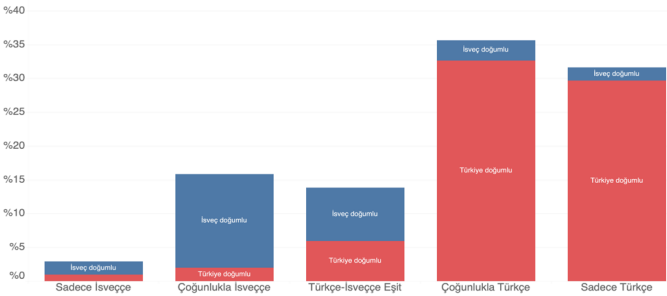
Gelecek Planları Yaparken Kullanılan Dil (n = 101)



Şekil 3

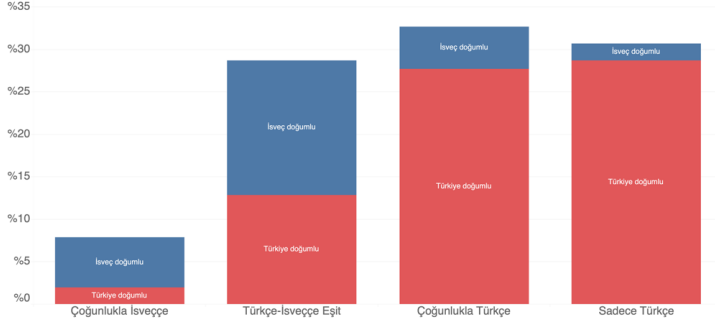
Özellikle bazı bağlamlarda Türkiye’de doğan birinci nesil ile onu takip eden nesillerin farklılaştıkları görülmektedir. Bu fark yetkin oldukları dil ya da belirli bir bağlamda daha kapsamlı olduğunu düşündükleri dil ile açıklanabilir. Örneğin, katılımcılara gelecek planları yaparken kullandıkları dil sorulduğunda birinci kuşağın cevapları *sadece Türkçe* ve *çoğunlukla Türkçe* seçeneklerinde yoğunlaşırken, İsveç'te doğan kuşak daha çok *sadece İsveççe*, *çoğunlukla İsveççe* ve son olarak *Türkçe ve İsveççe Eşit* seçeneklerini belirtmişlerdir (Şekil 3). Benzer bulgulara matematik işlemleri yapılırken (Şekil 4), düşünürken (Şekil 5), problem çözerken (Şekil 6) ve tartışırken (Şekil 7) gibi bağlamlarda da ulaşılmaktadır.

Matematik İşlemleri Yaparken Kullanılan Dil (n = 101)



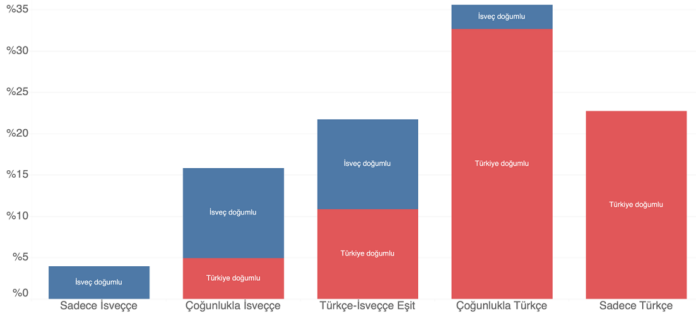
Şekil 3

Düşünürken Kullanılan Dil (n = 101)



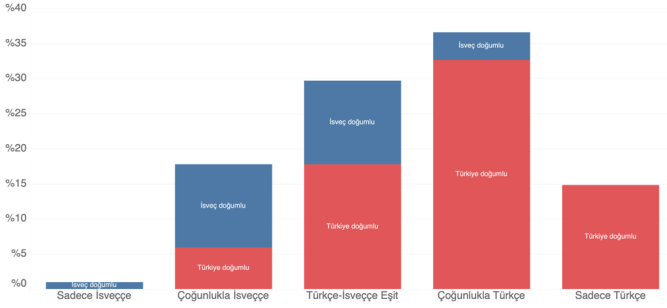
Şekil 4

Problem Çözerken Kullanılan Dil (n = 101)



Şekil 5

Tartışırken Kullanılan Dil (n = 101)



Şekil 6

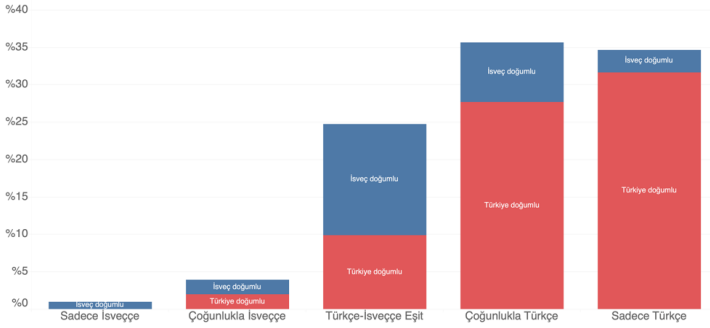
Konu duyguları ifade etmeye geldiğinde ise, katılımcıların cevapları Şekil 8’de görüldüğü üzere öncekilere benzer bir yapıdadır. Bilindiği üzere çokdilli bireyler bilinçli veya bilinçdışı bir şekilde ne söylediklerine yani konuya bağlı olarak kolayca dil değiştirirler. Duygularla ilgili dil tercih kuramına göre ilk dil, konuşmacı için tehdit oluşturabilecek kadar çok duygusal güç taşıdığı için, ikinci dil güçlü duygular uyandıran içeriği iletmek için daha kolay bir araç olarak görülür (Kim & Starks, 2008). Bu sebeple duyguları ifade etmenin bir parçası sayılabilecek küfrete bağlamında Şekil 9’da görülebileceği üzere çok daha fazla İsveç doğumlu Türkçeyi tercih ettiğini belirtmiştir.

Duyguları İfade Ederken Kullanılan Dil (n = 101)



Şekil 7

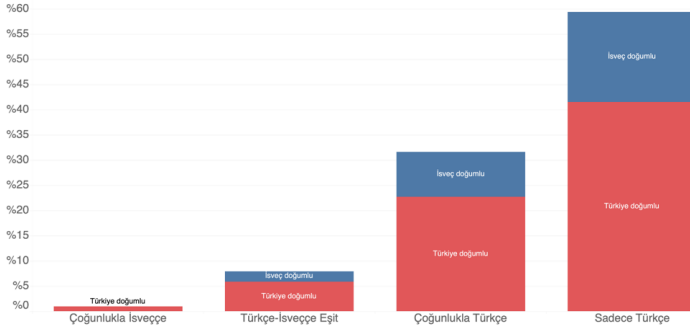
Küfrederken Kullanılan Dil (n = 101)



Şekil 8

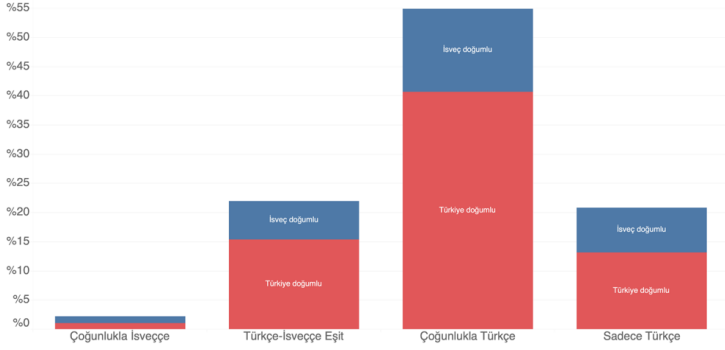
“Dilek Dilerken/Dua Ederken” (Şekil 10), “Şarkı Söylerken” (Şekil 11) ve “Televizyon İzlerken” (Şekil 12) bağlamlarında ise sadece İsveççe seçeneğini hiçbir katılımcının seçmediği ve istatistiksel olarak anlamlı bir biçimde Türkçe kullanımının arttığı gözlemlenmektedir. Özellikle şarkı ve televizyon özelinde bu sonuçlar beklenmedik değildir, göçmen toplumlarda sıklıkla gözlemlenen bu yönelimler, internet sayesinde kolaylaşan erişilebilirlikle açıklanabilir.

Dilek Dilerken / Dua Ederken Kullanılan Dil (n = 101)



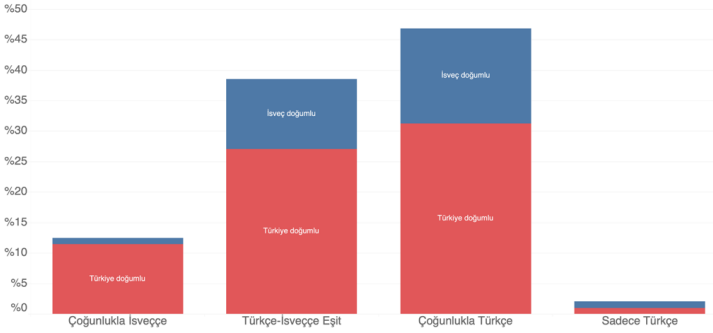
Şekil 9

Hangi dilde müzik dinlersiniz? (n = 91)



Şekil 10

Hangi dilde TV izlersiniz? (n = 93)



Şekil 11

Dile Karşı Tutum

Dillere karşı tutumların ölçüldüğü anket bölümünde katılımcıların miras dilleri Türkçe, çoğunluk dili İsveççe ve *lingua franca* İngilizceye karşı tutumlarına yönelik sorular sorulmuştur. Sonuçlar katılımcıların %99'unun Türkçeyi bilmenin ve konuşmanın önemli olduğunu ifade

ettiğini ve %95'inin miras dilinde okuyup yazabilmek istediğini belirttiğini göstermiştir. Ek olarak, katılımcıların %98'i ikidillilik ve çokdilliliğin önemli olduğunu ifade etmiştir.

Katılımcıların gelecek kuşaklarla ilgili tutumlarında da benzer bulgular elde edilmiştir. Katılımcılar Türkçe, İsveççe ve İngilizce dillerinden çocuklarının en çok Türkçe öğrenmesini istediklerini belirtmişlerdir. Türkçeyi İsveççe değil İngilizce takip etmiştir ancak dünya genelinde ve İsveç özelinde İngilizcenin konumu ve önemi düşünüldüğünde bu çok da beklenmedik bir sıralama değildir. İsveççe her ne kadar öğrenilmesi çok istenilen bir dil olarak da ifade edilse de, ancak üçüncü sırada yer alabilmektedir.

Bulgular katılımcıların çocuklarıyla evde ana dil olarak Türkçe iletişim kurduğunu ya da kurmak istediğini gösterir niteliktedir. Yine de evde çocuklarıyla Türkçe konuşmayı tercih etmeyebileceğini ifade eden %46 katılımcı bulunmaktadır. Bu paradoksal görünen tercihin sebebi sorulduğunda, çoğunlukla çocuğun iş/egitim hayatını olumsuz etkileyebileceği veya çocuğun şivesinin bozulabileceği, çocukla alay edilebileceği gibi endişelerin yanı sıra ebeveynler, çocuğun ya da kendilerinin evde İsveççeyi daha çok tercih ettiği ve kullanırken daha rahat hissettiğini belirten yanıtlar vermişlerdir. Bunun dışında yine başta erişilen bulguyla çelişir nitelikte katılımcılar “Çocuğumun Türkçeyi öğrenip öğrenmemesi benim için önemli değil” ya da “Okulda öğrenebilir” gibi sebepler de öne sürmüşlerdir. Bunlar haricinde bir katılımcı evde diğer ebeveyn Türkçe bilmediği için çokdilli ailesinde Türkçe tercih edilmediğini “İsveçli eşimi dışlamamak için” sözleriyle aktarmıştır.

Katılımcılara dillerinin onlar için neyi simgelediği sorulduğunda ise, katılımcılara birden fazla şıkki işaretleyebilme ve ek olarak kendi şıklarını ekleyebilme imkânı sunulmuştur. Aşağıda Tablo 1’de görüldüğü üzere, Türkçe sıklıkla kültürel miras, memleket ve mutlulukla ilişkilendirilirken, İsveççe iyi bir eğitim, iyi bir sosyal statü ve prestijli iş seçenekleriyle ilişkilendirilmiştir. Ayrıca, bazı katılımcılar Türkçeyi benlik ve aidiyet gibi

kelimelerle ifade etmeyi tercih ederken, İsveççe için zorunluluk, entegre olma ve adaptasyon gibi kelimeler kullanmıştır.

Türkçe sizin için ne ifade ediyor? (n=101)	Yanıt sayısı (frekans)	Yüzde	İsveççe sizin için ne ifade ediyor? (n=101)	Yanıt sayısı (frekans)	Yüzde
Kültürel miras	83	82,17	İyi bir eğitim	78	77,22
Memleket	67	66,33	İyi bir sosyal statü	66	65,34
Mutluluk	41	40,59	Prestijli bir iş	58	57,42
Arkadaşlık	40	39,60	Arkadaşlık	39	38,61
Çocukluk	34	33,66	Göç	28	27,72
Dede-Nine	29	28,71	Mutluluk	26	25,74
İyi bir eğitim	28	27,72	Memleket	13	12,87
Eski zamanlar	26	25,74	İşsizlik	5	4,95
İyi bir sosyal statü	19	18,81	Hiçbir şey	4	3,964
Hiçbir şey	3	2,97	Eski zamanlar	0	0
Prestijli bir iş	2	1,98	Çocukluk	0	0
Göç	0	0	Dede-Nine	0	0
İşsizlik	0	0	Kültürel miras	0	0

Tablo 1

Son olarak, Türkçenin toplumda korunması noktasında katılımcıların neredeyse hepsi sorumluluğun kendilerinde olduğunu ifade ederken, %32'si siyasetçilerin de bu noktada sorumlu olduklarını ve %27,7'si vakıf ve derneklerin de bu sorumluluğu taşıdığını ifade etmişlerdir. Bu açıdan verilen yanıtlar yakından incelendiğinde, diğer seçeneklerle kıyaslayınca yerel yöneticiler ve aydınların Türkçenin korunması hususunda baş sorumlu görülmediği söylenebilmektedir.

Sonuç

Miras dilin kuşaklararası aktarımında dil kullanımı ile bireyler ve toplumların dillere yönelik tutumlarının belirleyici etmenler olduğu bilinmektedir. Birçok Avrupa ülkesine kıyasla göçmenlerin miras dil korunumu ve kullanımının görece daha fazla desteklendiği İsveç örneği göz önünde bulundurularak yapılan bu çalışmada ülkede yaşayan Türkçe miras dil konuşucularının dil kullanımlarına yönelik bireysel tutumları incelenmiştir. Miras dilin korunması yönündeki çabaların bir sonucu olarak düşünülebilecek şekilde, kuşak fark etmeksizin, dört ana dil becerisinin katılımcıların önemli bir kısmı tarafından yüksek olarak değerlendirildiği görülmüştür. Bununla birlikte literatürdeki çalışmalara paralel bir şekilde, katılımcıların anlama ve konuşma becerilerini okuma ve yazma becerilerinden daha iyi olduğunu belirttikleri görülmüştür. Çokdilli miras dil kullanıcılarının farklı bağlamlarda farklı dil kullanımları ve tercihleri olduğu tespit edilmiş, özellikle bazı bağlamlarda kuşakların farklılaştıkları anlaşılmıştır. Bu durum kuşaklar arası dil değişiminin bir yansımasıdır (Benmamoun, Montrul & Polinsky, 2010; Hamid, 2011; Fishman, 1991). Çalışma miras dil Türkçenin tüm kuşaklarca önemli görüldüğünü ve aktarılmak istendiğini işaret etse de bazı katılımcılar paradoksal bir biçimde toplumsal yaşamdaki muhtemel olumsuzlukları öngörerek miras dil kullanımına ilişkin çekincelerini belirtmişlerdir. Çalışmadan edinilen bulgular Aktürk-Drake (2017) tarafından bahsedilen çoğulculuk paradoksunu destekler görünümündedir. Son olarak miras dil ile çoğunluk dili İsveççenin ilişkilendirildiği bağlamlar arasında derin farklılıklar gözlemlenmektedir. Türkçe daha çok duygusal olarak nitelendirilebilecek bağlamlarla ilişkilendirilirken, İsveççe daha iyi bir eğitim, sosyal statü, iş gibi beşerî sermaye odaklı bağlamlarla ilişkilendirilmiştir. Bu durum Fishman'ın (1991) ifade ettiği diller arasındaki “güç, değer ve statü açısından farklara” işaret etmektedir. Dolayısıyla her ne kadar miras dilin korunması toplumsal ve bu çalışmanın gösterdiği üzere bireysel olarak desteklene de uzun vadede dillerin statü farkından kaynaklanan kuşaklar arası dil değişimine ilişkin bir yönelim gözlemlenmektedir.

Kaynakça

- Akıncı, M. A., & de Ruiter, J. J. (2004). 11 Multilingualism in Lyon.
- E. Guss & K. Yağmur (Ed.), *Urban multilingualism in Europe: Immigrant minority languages at home and school*, 130, 251.
- Aktürk-Drake, M. (2017). Turkish maintenance and bilingualism among second generation Turks in multicultural Stockholm. Başer, B. & Levin, P. T. (Ed.), *Migration from Turkey to Sweden: Integration, Belonging and Transnational Community*. IB Tauris.
- Arriagada, P. A. (2005). Family context and Spanish-language use: A Study of Latino children in the United States. *Social Science Quarterly*, 86(3), 599-619.
- Batibo, H.M. (2005). *Language decline and death in Africa: Causes, consequences and challenges*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Başer, B., & Levin, P. T. (2017). *Migration from Turkey to Sweden: integration, belonging and transnational community*. IB Tauris..
- Bayram F. & Wright C. (2018). Turkish heritage language acquisition and maintenance in Germany. Trifonas P., Aravossitas T. (Ed.), In *Handbook of research and practice in heritage language education*. Springer International Handbooks of Education. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-319-44694-3_49
- Berry, J. W., Phinney, J. S., Sam, D. L., & Vedder, P. E. (2006). *Immigrant youth in cultural transition: acculturation, identity, and adaptation across national contexts*. Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Benmamoun, E., Montrul, S. & Polinsky, M. (2010). *Prolegomena to heritage linguistics*. White Paper, Department of Linguistics, Harvard University. Web: https://dash.harvard.edu/bitstream/handle/1/23519841/Benmamoun_ProlegomenaHeritage.pdf?sequence=1&isAllowed=y [12 Ağustos 2021]
- Bhatia, T.K. & Ritchie, W.C. (2013). (Ed). *The handbook of bilingualism and multilingualism*, (109-136). Chichester: Wiley-Blackwell.
- Bloch, A. & Hirsch, S. (2017). "Second generation" refugees and multilingualism: identity, race and language transmission. *Ethnic and Racial Studies*, 40 (14), 2444-2462.
- Çakır, M. (2019). Avrupa'da yaşayan ikidilli Türkler ve Türkçenin korunması: İkidillilik ve miras dil kavramı üzerinde düşünceler. İ. Güleç, B. İnce & B. Haznedar (Ed.), *II. Uluslararası Avrupalı Türkler ve İkidillilik Çalışmaları Kongresi, Köln Bildiriler Kitabı*, 273-286. İstanbul: Türk Maarif Vakfı.
- Doğruöz, S. & Backus, A. (2009). Innovative constructions in Dutch Turkish: An assessment of ongoing contact-induced change. *Bilingualism: Language and Cognition*, 12(1), 41-63.
- Dorian, N. (1981). *Language death: The life cycle of a Scottish Gaelic dialect*. Philadelphia, PA: University of Pennsylvania Press.

- Edwards, J. (1992). Sociopolitical aspects of language maintenance and loss: Towards a typology of minority language situations. W. Fasé, K. Jaspaert, and S. Kroon (Eds.), *Maintenance and loss of minority languages*, 37-54. Amsterdam: John Benjamins.
- Extra, G., & Yağmur, K. (Ed.). (2004). *Urban multilingualism in Europe: Immigrant minority languages at home and school* (Vol. 130). Clevedon: Multilingual Matters.
- Extra, G., & Yağmur, K. (Ed.). (2011). *Urban multilingualism in Europe: Educational responses to increasing diversity*. *Journal of Pragmatics*, 43, 1185-1195.
- Fishman, J.A. (1991). *Reversing language shift: Theoretical and empirical foundations of assistance to threatened languages*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Fishman, J. A. (2001). 300-plus years of heritage language education in the United States. J. Kreeft-Peyton, D. A. Ranard ve S. McGinnis, (Ed.), *Heritage languages in America: Preserving a national resource* (81-97). Washington, DC and McHenry, IL: Center for Applied Linguistics and Delta Systems.
- Fishman, J.A. (2013). Language maintenance, language shift, and reversing language shift. T.K. Bhatia & W.C. Ritchie, (Ed.), *Handbook of bilingualism and multilingualism*, 466-494. Malden, MA: Blackwell Publishing.
- Gal, S. (1979). *Language shift: Social determinants of linguistic change in bilingual Austria*. New York, NY: Academic Press.
- García, O. (2009). *Bilingual education in the 21st century: A global perspective*. Oxford: Blackwell.
- Giles, H., Bourhis, R.Y., & Taylor, D.M. (1977). Towards a theory of language in ethnic group relations. H. Giles (Ed.), *Language, ethnicity and intergroup relations*, 307-348. London: Academic Press.
- Grosjean, F. (2008). *Studying bilinguals*. Oxford: Oxford University Press.
- Hamid, S. (2011). *Language use and identity: The Sylheti Bangladeshis in Leeds*. Frankfurt: Peter Lang.
- Haznedar, B. (2021). *İkidillilik ve çokdillilik: Erken çocukluk döneminde birden fazla dil öğrenimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Hyltenstam, K., & Tuomela, V. (1996). Hemspråksundervisningen [Mother-tongue instruction] In K. Hyltenstam. (Ed.), *Tvåspråkighet med förhinder, Invandrar- och minoritetsundervisning i Sverige*. Lund: Studentlitteratur.
- Jensen, L. (1994). Today's second generation: Evidence from the 1990 U.S. census. *International Migration Review*, 28(4), 714-735.
- Kim, S. H. O., & Starks, D. (2008). The role of emotions in L1 attrition: The case of Korean-English late bilinguals in New Zealand. *International Journal of Bilingualism*, 12(4), 303-319.

- Kupisch, T. & Rothman, J. (2016). Terminology matters! Why difference is not incompleteness and how early child bilinguals are heritage speakers. *International Journal of Bilingualism*, 22(5), 564-582.
- Levin, P. T., & Baser, B. (2017). Migration from Turkey to Sweden: Integration, Belonging and Transnational Community. IB Tauris, Limited.
- Li, W. (1995). Variations in patterns of language choice and code-switching by three groups of Chinese/English speakers in Newcastle upon Tyne. *Multilingua—Journal of Cross-Cultural and Interlanguage Communication*, 14 (3), 297–322.
- Lopez, D. E. (1996). Language: Diversity and assimilation. R. Waldinger & M. Bozorgmehr (Ed.), *Ethnic Los Angeles*, 139-163. New York: Russell Sage Foundation.
- Montrul, S. (2008). *Incomplete acquisition in bilingualism: Re-examining the age factor*. Amsterdam: John Benjamins.
- Montrul, S. (2010). How similar are L2 learners and heritage speakers? Spanish clitics and word order. *Applied Psycholinguistics*, 31(1), 167-207.
- Montrul, S. (2011). Morphological errors in Spanish second language learners and heritage speakers. *Studies in Second Language Acquisition*, 33(2), 155-161.
- Moseley, C. (2012). *The UNESCO Atlas of the world's languages in danger: Context and process*. World Oral Literature Project. Cambridge: University of Cambridge. https://aspace.repository.cam.ac.uk/bitstream/handle/1810/243434/WOLP_OP_05_highres.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Norton (Peirce), B. (1995). Social identity, investment, and language learning. *TESOL Quarterly*, 29(1), 9-31.
- Norton, B. (2008). Identity, language learning and critical pedagogies. J. Cenoz & N. H. Hornberger (Ed.), *Encyclopedia of language and education* (1-13). Switzerland: Springer
- Onar Valk, P. (2013). Dutch Turkish diverging from Turkey-Turkish: A judgment task study on how Dutch Turkish employs subordination and word order. *Working Papers of the Linguistics Circle of the University of Victoria*, 23(1), 158-176.
- Onar Valk, P. & Backus, A. (2013). Syntactic change in an immigrant language: From non-finite to finite subordinate clauses in Turkish. *Journal of Estonian and Finno-Ugric Languages*, 4(2), 7-29.
- Pascual y Cabo, D. & Rothman, J. (2012). The (Il)logical problem of heritage speaker bilingualism and incomplete acquisition. *Applied Linguistics*, 33(4), 450-455.
- Paulston, C. B., Chen, P. C. and Connerty, M. C. (1993). Language regeneration: A conceptual overview of language revival, revitalization and reversal. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 14, 4, 275-286.
- Pavlenko, A. (2002). Poststructuralist approaches to the study of social factors in second language learning and use. V. Cook (Ed.), *Portraits of the L2 user* (277-302). Clevedon: Multilingual Matters.

- Piccardo, E. (2014). *From Communicative to Action-oriented: a Research Pathways*. Available at: http://www.curriculum.org/storage/241/1408622981/TAGGED_DOCU_MENT_%28CSC605_Research_Guide_English%29_01.pdf
- Polinsky, M. (2011). Reanalysis in adult heritage language: A case for attrition. *Studies in Second Language Acquisition*, 33, 305–28.
- Polinsky, M. (2018). *Heritage languages and their speakers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Portes, A., & Hao, L. (1998). E pluribus unum: Bilingualism and loss of language in the second generation. *Sociology of Education*, 7(1), 269-294.
- Rothman, J., González-Alonso, J. & Puig-Mayenco. (2019). *Third language acquisition and linguistic transfer*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Schmid, M. S. & Karayayla, T. (2020). The roles of age, attitude, and use in first language development and attrition of Turkish-English bilinguals. *Language Learning*, 70(51), 54-84.
- Statistics Sweden [Statistiska Centralbyrån] (2020). https://www.scb.se/hitta-statistik/statistik-efter-amne/befolkning/befolkningens-sammansattning/befolkningsstatistik/#_TabelleriStatistikdatabasen (26 Ekim 2021).
- Tuomela, V. (2001). Tvåspråkig utveckling i skolåldern. En jämförelse av sverigefinska elever i tre undervisningsmodeller. Centrum för tvåspråkighetsforskning, Stockholm University Stockholm.
- Uluer, B.P. (2019). Investments in heritage language: A comparative Ccase study of Turkish speakers in Sweden and France. [Unpublished Master's Thesis]. Stockholm University.
- UNESCO (2003). *Language vitality and endangerment*. Presented at the International Expert Meeting on UNESCO Programme Safeguarding of Endangered Languages, Paris: UNESCO Ad Hoc Expert Group on Endangered Languages. Retrieved from <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000183699>.
- Valdés, G. (2001). Heritage language students: Profiles and possibilities. J. K. Peyton, Donald. A. Ranard & Scott McGinnis (Ed.), *Heritage languages in America: Preserving a national resource*, (37–77). Washington, DC & McHenry, IL: Center for Applied Linguistics & Delta Systems.
- Veltman, C. (1983). *Language shift in the United States*. New York: Mouton.
- Yağmur, K., & Van de Vijver, F. J. (2012). Acculturation and language orientations of Turkish immigrants in Australia, France, Germany, and the Netherlands. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 43(7), 1110-1130.
- Yılmaz, G. (2013). *Bilingual language development among the first generation Turkish immigrants in the Netherlands*. [Unpublished doctoral dissertation], University of Groningen.

Almanya’da Türkçe-Almanca İkidilli Büyüyen Çocukların İki ya da Çokdillilik Durumlarıyla İlgili Aile Görüşleri

Cemal YILDIZ* Kevser ARSLAN** Reyhan THOMAS***

Özet

Birden çok dil bilmek, günümüz dünyasında artık inkâr edilemeyecek sosyal bir gerçeklik olmasının yanında kaçınılmaz ve önemli bir beceri olarak görülmektedir. Ülkeler arasındaki sınırlar eskisine göre daha serbesttir ve gittikçe daha fazla insan turizm, ticaret, ziyaret vb. amaçlarla yabancı ülkelere seyahat etmekte ve yüzbinlerce insan ise değişik nedenlerle doğup büyüdüğü topraklardan başka ülkelere göç etmektedir. Küreselleşme hızı her geçen gün artarken birden fazla dil bilme zarureti de kendini göstermektedir. Çalışmada, yurt dışında Türkçe-Almanca ikidilli büyüyen Türk çocuklarının iki dili dil gelişimi konu edilmiş ve bu süreçteki koşullar farklı değişkenler açısından ele alınarak özellikle ailelerin süreçle ilgili görüşleri ve rolleri üzerinde durulmuştur.

Anahtar Kelimeler: İkidillilik, çokdillilik, Almanya'da ikidilli eğitim, ikidilli aile

Günümüzde toplumlar giderek daha fazla çok kültürlü ve çokdilli hâle gelmektedir. Dünya nüfusunun yarısından fazlasının ikidilli olduğu tahmin edilmektedir. Bu durumun en temel nedenleri arasında, göç hareketleri, turizm, iletişim imkânlarının gelişimi, farklı kültürleri tanıma ve bilgi kaynaklarına erişme arzusu, artan ticarî ve diplomatik temaslar ve evlilikler sayılabilir. İş gücü göçü bağlamında 1960’lı yıllardan itibaren

* Prof. Dr., Yükseköğretim ve Yurt Dışı Eğitim Genel Müdürlüğü, Türkiye.
cemalyildiz@yahoo.com

** Doktora öğrencisi, Berlin Büyükelçiliği, Almanya, kevsr.as@gmail.com

*** Öğretmen, Berlin Büyükelçiliği, Almanya, reyh.thomas@gmail.com

başta Almanya olmak üzere dünyanın birçok ülkesine ülkemizden yoğun hareketlilik yaşanmaya başlamasıyla birlikte genelde kırsal kesimden yurt dışına giden insanlar yeni bir dil ve kültür çevresiyle tanışmışlardır. Daha sonraları işçilerin ailelerini de yanlarına almalarıyla başlangıçta sadece kısa bir süre için öngörülen çalışma arzusu kalıcı bir durum haline gelmiş ve böylece geçen 60 yıl içerisinde yurt dışında toplumun her kesiminde azımsanmayacak bir Türk nüfusu oluşmuştur. Her ne kadar azımsanmayacak sayıdaki vatandaşımızın ülkemize geri dönmeyi tercih ettiği gözlemlense de büyük çoğunluğun artık Almanya'da kalıcı olmayı seçtiğini söylemek mümkündür. Günümüzde yurtdışında yaşamını sürdüren üçüncü ve dördüncü nesil vatandaşlarımızın sadece iktisadi değil, daha girift bir karakter arz eden sosyal ve kültürel meselelerle karşı karşıya kaldıkları görülmektedir. Avrupa ülkelerinde yaşayan ister birinci ister ikinci isterse üçüncü ve dördüncü kuşak olsun Türk vatandaşları bulundukları ülkelerde yeni göçmen toplulukları oluştururlarken, özellikle üçüncü ve dördüncü kuşakla birlikte yaşanan sosyal ve kültürel problemler daha belirgin hâle gelmiştir. Göçmen kökenli çocuklar, bir taraftan yaşadıkları toplumunkinden tamamen farklı olarak aile içerisinde köken dillerini, değer ve normlarını edinirken, diğer taraftan okullarda, arkadaş gruplarında, işyerlerinde, yakından ve uzaktan ilişki içerisine girdikleri sosyal çevrede içinde yaşadıkları toplumun dilini, inanç, değer ve normlarını öğrenerek çokdilli ve çok kültürlü ayrı bir sosyalleşme süreci yaşamaktadırlar.

Yurt dışında büyüyen Türk çocukları açısından normal bir süreç olarak görülen iki ya da çokdillilik günümüzde artık olağan bir durum arz etmeye başlamıştır. Bu sürecin ne olduğu ve nasıl geliştiği bu çalışmanın odak noktasını oluşturmaktadır. Çocukların çokdilli becerilerini desteklemek amacıyla aile içinde bilinçli ve etkin ikidilli eğitimin önemi yadsınamaz. Fakat bazı eğitimciler arasında ve akademik camia da dâhil olmak üzere toplum içinde ikidillilik üzerine birçok ön yargının hâlâ geçerliliğini koruduğu da bir gerçektir. Bu çalışmada iki ya da çokdillilik hakkında yapılan akademik çalışmalardan hareketle, Almanya'da yaşayan çokdilli ebeveynlerin kendi çocuklarına uyguladıkları ikidilli eğitim yaklaşımlarıyla

eğitim kurumlarında sunulan çokdillilik uygulamaları, sahada gerçekleştirilen deneysel çalışma sonuçlarına göre değerlendirilecektir.

Ana Dili, İkidillilik, Çokdillilik Kavramları

Küreselleşen dünyada farklı etnik kökenlerden ve farklı dillere sahip topluluklar her geçen gün daha da iç içe yaşamak durumunda kalmaktadır. Bu durum kullandıkları dil veya sahip oldukları dil becerilerine göre ana dili, ikidillilik, çokdillilik gibi farklı kavramları karşımıza çıkarmaktadır ki bu kavramların iyi ayırt edilmesi gerekir. Ana dili Aksan'a (1990) göre, *“başlangıçta anneden ve yakın aile çevresinden, daha sonra da ilişkili bulunulan çevrelerden öğrenilen, insanın bilinçaltına inen ve bireylerin topluma en güçlü bağlarını oluşturan dildir”* (s. 81). Oomen-Welke (2007) ise, ana dili (*Muttersprache*) kavramını, *“kişinin birinci dili, yani konuşmayı ve düşünmeyi öğrendiği dil, doğal bir yolla edindiği ve en iyi hâkim olduğu dil”* (s. 578) olarak tanımlamaktadır. Yurt dışına göç edenler bakımından ana dili, genel anlamda, göçmenlerin göç ettikleri ülkelere götürdükleri, ailede ve göçmen grupları arasında konuştukları ana dil olarak anlaşılmaktadır. Köken dili (*Herkunftssprache*) ya da miras dil olarak tanımlanan bu diller çoğu zaman; ailenin ana dili eğitimine özen göstermesi ve çocuklarıyla bu dili konuşması durumunda bir sonraki kuşağa da aktarılmaktadır¹.

İki ya da çokdillilik kavramlarına gelince, bu kavramların geçmişte genel olarak İngilizce literatürde daha fazla tartışıldığı görülmekle birlikte (bkz.

¹ Ana dili, ikinci dil, ikidillilik kavramları, türleri ve Almanya'daki Türk çocuklarına uygulanan ana dili Türkçe ve ikidilli eğitim programları hakkında ayrıntılı bilgi için bkz. Yıldız, Cemal (2012). *Yurt Dışında Yaşayan Türk Çocuklarına Türkçe Öğretimi (Almanya Örneği)*. Yurtdışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığı ve Güzel, Abdurahman (2014). *İkidilli Türk Çocuklarına Türkçe Öğretimi (Almanya Örneği)*. Akçağ Yayınları, Ankara, 3. Baskı. Ayrıca ikidillilik ve çokdillilik kavramları hakkında bkz. Haznedar, Belma (2021). *İkidillilik ve Çokdillilik. Erken Çocukluk Döneminde Birden Fazla Dil Öğrenimi*. Anı Yayıncılık: Ankara.

Baker, 2010), son yıllarda Almanya'da da çokdillilik üzerine giderek artan sayıda makale yayımlanmaktadır (bkz. Ahrenholz, 2007; Ritterfeld, Lücke, Starke, Lücke ve Subellok, 2013). Konunun geniş bir yelpazede ele alınması ve farklı disiplinlerin çalışma alanına girmesi sebebiyle araştırmalarda ikidillilik ve çokdillilik kavramları üzerinde fikir birliği bulunmamaktadır. İnternette arama motorlarına “ikidillilik, çokdillilik” terimleri girildiğinde binlerce farklı tanım ve yaklaşımın olduğunun görülmesi bu belirsizliğin açık göstergesidir.

Cambridge Sözlüğü çift dillilik terimini, “*iki dili eşit derecede iyi kullanabilme durumu*” (Cambridge Dictionary, 2020) olarak basit bir şekilde tanımlasa da son yıllarda yapılan bilimsel çalışmalara bakıldığında, iki ya da çokdillilik terimlerini ana hatlarıyla çizmenin esasen epeyce zor olduğu görülmektedir. Zira yabancı dil öğretimi, psikoloji, pedagoji, sosyoloji ve dil bilimi gibi birçok bilim dalı konuyla ilgilenmekte ve her biri konuya farklı bir açıdan yaklaşmaktadır.

Bölükbaş-Kaya vd. (2019) ise ikidillilik türlerini üç grup altında toplamaktadır: Birincisi dengeli ikidillilik (*balanced bilingualism*) olup daha önce sunulan kavramlara bir alternatif gibi görünmektedir. Her iki dile de eşit derecede iyi hâkim olma anlamına gelmekle birlikte insanlar bir dile diğerinden daha iyi hâkim olurlar ve bu durum iki dil arasında dengesiz bir ilişkiye yol açarak bir dilin diğerinden daha baskın olmasına neden olur (Surkamp, 2017). İkinci grup baskın ikidilliliktir (*dominant bilingualism*) ve bir dilin diğerine göre daha yetkin kullanılması durumudur. Üçüncüsü ise sınırlı ikidillilik olup (*semilingualism*) sınırlı ikidilliler her iki dile de hâkim değildir ve her ikisinde de aynı anda zorluklar çekerler (Bölükbaş-Kaya vd., 2019).

Kaynaklarda genel olarak, erken ve geç ikidillilik (*early and late bilingualism*) arasında temel bir ayırım yapılmaktadır: Bir çocuk üçüncü yaşına kadar ikinci bir dil edinirse, erken çift dilliler arasında sıralanabilirken, geç çift dillilik, ergenliğin başlangıcındaki ikinci dil edinimini kapsar (Bölükbaş-Kaya vd., 2019). Bu bağlamda dil ediniminin esasen iki türünden bahsedilebilir: Çocukların iki dili de aynı anda edinmelerine veya

birincisine hâkim olduktan sonra ikincisine geçmelerine bağlı olarak, türler eş zamanlı ve ardıl ikidillilik (*simultaneous and sequential bilingualism*) olarak adlandırılabilir (Bölükbaş-Kaya vd., 2019; Nagy, 2013).

Özet olarak, çocuklarda yaşa göre çokdillilik türleri genel hatlarıyla şu şekilde özetlenebilir:

0 – 2 yaş arası edinilen birden fazla diller : eş zamanlı çokdillilik

2 – 4 yaş arası edinilen birden fazla diller : ardıl / erken çokdillilik

4 yaş sonrası edinilen birden fazla diller : ardıl / geç çokdillilik

Dil Edinimini Etkileyen Faktörler

a. Çocuk Hakkında Bilgiler

Çocuğun dil gelişimini ve dil seviyesini genel olarak anlamak için öncelikle çocukla ilgili verilerin derlenmesi gerekir. Örneğin, çocuğun yaşı bu süreçte göz önünde bulundurulmalıdır. Çoğu araştırmacı, dil ediniminde kritik dönem olarak adlandırılan yaşlarda (*critical period*) çocukların ikinci dillerini ana dillerinin yetkinlik seviyesine ulaşabilecek şekilde öğrenebilecekleri konusunda hemfikirlerdir (Graf ve Tellmann, 1997, aktaran Bast, 2003). Dil edinimi için çok elverişli bu durum ergenlik çağının başlamasıyla birlikte değişmektedir.

Çocuğun ikinci dil edinimini doğrudan etkileyebilen bir diğer faktör ise, kardeşleri olup olmamasıdır (Schneider ve Frye, 2011). Bu konudaki bir araştırmaya göre, İngiltere’de büyüyen İspanyol kökenli çocukların eğer okula giden kardeşleri varsa, kardeşler kendi aralarında İngilizce konuştukları için bu çocukların büyük kardeşi olmayan çocuklara göre daha zengin bir İngilizce kelime dağarcığına sahip oldukları gösterilmiştir (Bridges ve Hoff, 2014). Aynı araştırmaya göre, aile içinde ağırlıklı olarak İspanyolca konuşulduğunda kardeşsiz büyüyen çocukların kardeşi olan akranlarına göre daha geniş bir İspanyolca dil bilgisine sahip oldukları görülmüştür.

Bahsedilen faktörlere ek olarak, çocuğun dinleme ve konuşmasını olumsuz etkileyebilecek ve dil gelişiminde gecikmelere yol açabilecek olası sağlık sorunları da tespit edilmelidir. (Gesundheitsberichterstattung des Bundes, 2011). Çocuklarda konuşma gelişiminin gecikmesinin en yaygın nedeni işitme sorunlarıdır (Dana, 2020a). İşitme sorunu olan çocukların dil edinimi aynı yaştaki diğer çocuklara göre gecikebilir.

b. Ebeveyn Hakkında Bilgiler

Bu kategori bir öncekiyle doğrudan bağlantılı olup çocuğun dil edinimi üzerindeki en önemli faktörlerden biri olan ailenin durumu hakkında bilgi edinilmesini sağlar (Söhn, 2005). Ebeveyn yaşı, Almanya’da kalış süresi ve doğduğu ülke bilgilerini içeren göç biyografisinin yanında, eğitim düzeyi, ekonomik ve istihdam durumu ile ilgili bilgiler bu kategoride yer alır. Özellikle ailenin sosyo-ekonomik durumunun çocuğun dil edinimi / ikidilliliği üzerinde önemli rol oynayabilmektedir.

c. Girdi (Input)

Çocuklara yönelik olsun ya da olmasın onların çevreleri aracılığıyla algıladıkları dil girdi olarak adlandırılır. Bilindiği gibi, konuşan insanlar olmazsa çocuklar konuşmayı öğrenmezler (De Houwer, 2009). Çocuğun evde, okulda ve diğer ortamlarda hangi dillere maruz kaldığı, girdinin miktarı ve kalitesi, dil gelişimini etkiler. Bu amaçla, dil gelişimini takip etmek için çocuğun maruz kaldığı ortam dilinin, ailenin diller arasında geçiş yapıp yapmadığının ve ailede konuşulan dil girdilerinin belirlenmesi gerekir. Olası bir kod değişimi bir yandan aile üyeleri, arkadaşları ve öğretmenleri ile iletişimi kolaylaştırırken (Alijoundi, 2013), diğer yandan çocuğun konuştuğu dillere hâkimiyetini farklılaştırabilir. Bu da bir dilin diğerinden daha baskın olması sonucunu doğurabilir (Bosma ve Blom, 2019).

Literatürde ikidilli çocuk yetiştirmek için anne-babaların kullandığı başka çeşitli dil stratejileri de bulunmaktadır. Bican’ın (2017) yaptığı derlemeye göre ana stratejileri özetle şu şekilde sıralamak mümkündür:

- Tek kişi, tek dil stratejisi, (*one person, one language strategy* - OPOL)
- Ev içi-ev dış stratejisi (*home – outside the home strategy*)
- Dil zamanı stratejisi (*language-time strategy*)
- nce bir dil stratejisi (*one-language-first strategy*)
- Serbest değişim stratejisi (*free-alternation strategy*)

d. ıktı (Output)

Bir diğer değişken, “girdi” faktörlerinin işlenerek nasıl yeniden üretildiğini ve günlük yaşamda o dilin / dillerin aktif olarak nasıl kullandığını gösteren çıktıdır. Bu kategorinin özü, çocuğun hangi ortamda ve hangi insanlarla hangi dili konuştuğudur. Hedef dilin aktif kullanımı, girdinin ne kadarının alındığını, işlendiğini ve üretildiğini gösterebilir.

e. Ebeveynlerin Tutumları

Çocuğun iki ya da çokdilli geşişim sürecinde ebeveynlerin hangi dilin diğerinden daha önemli olduğuna inandıklarını belirleyen tutumları etkili olmaktadır. Genel olarak, ebeveynlerin çocuğun öğrendiği dillere karşı olumlu tutumları çocuğun o dilleri öğrenmesini kolaylaştırır (Grimm vd., 2016). Çocuklar anne babalarının dili zevkle konuştuğunu ve dile karşı olumlu bir tutuma sahip olduğunu görürlerse, ebeveynlerinin bu tavırlarını taklit etmeye daha istekli olacaklardır. Bazı ebeveynler ikidillilik konusundaki yetersiz bilgilerinden kaynaklanan olumsuz değerlendirmeler nedeniyle çocuklarının ikidilli eğitimine karşı olabilirler. Bu konuda en sık karşılaşılan yanlış bilgi, çocuğun ikidilli yetiştirilmesi nedeniyle dilsel ve bilişsel geşişiminde akranlarının gerisinde kaldığı düşüncesidir (Chong, 2004).

f. Ebeveyn – ocuk İlişkisi

Doğal ve sorunsuz bir dil edinim sürecinde çocuğun zihinsel, motor ve duygusal geşişimine ilave olarak ebeveyn ile ocuk arasında yoğun iletişim son derece etkilidir (Dana, 2020b). Zira dil öğrenme süreci ebeveynlerin yoğun ilgişini ve çocukla birlikte kaliteli vakit geçirmesini gerektirir (Dana, 2020b). Bazen ebeveynleri dışında çocuğun bakıcıları ve diğer aile

üyeleri de sınırlı bir süre için ebeveynleri rollerini üstlenebilir ve çocuğun dili öğrenmesine destek olabilirler.

g. Çocuğun İkidilliliğinin Ebeveynleri Tarafından Değerlendirilmesi

Çocuğun iki ya da çokdilli becerisinin ebeveynleri tarafından değerlendirilmesi, çocuğun mevcut dil seviyesi hakkında genel bir tablo ortaya koyabilir. Edinilen dillerin karşılaştırılması ile elde edilecek veriler ebeveynlerin çocuğun iki ya da çokdilliliğini değerlendirmelerinin ne derece isabetli olduğu (abartma veya küçümseme) konusunda ipuçları da verebilir.

h. Çocuğun Desteklenmesi

Çocukların ikidilli büyümeleri için özellikle ebeveynlerin ve eğitimcilerin desteğine ihtiyaçları vardır. İkidilli çocukların birbiriyle bağlantılı iki zihinsel sözlüğü (*mentales Lexikon*) bulunmaktadır (Keller, 2017). Ebeveynlerin görevi, her iki sözlüğü de çocuğun ihtiyaçlarına göre geliştirmektir. Örneğin, resimli kitaplar çocuğa dili tanıtmak için ideal bir araç olması yanında çocuğun kelime dağarcığını genişletmeye ve zenginleştirmeye de yardımcı olur (Keller, 2017). Bir diğer örnek ise, çocukların dil edinimini müzik yoluyla teşvik edilmesidir. Bir şarkının melodisi ve ritmiyle çocuklar dilin konuşma ritmini ve bir dilin vurgusunu öğrenirler (Keller, 2017). Bazı çocuk şarkılarında ve tekerlemelerde, müzik ile hareket birleştirilir, böylece çocuk oynayarak ve hareket ederek kelime hazinesini de genişletebilir. Resimli kitaplara ve çocuk şarkılarına ek olarak oyunlar da aynı derecede çocuğun dil gelişimine destek sağlayabilir. Oyun oynamak çocuklar için eğlencelidir ve motive edici etkisi onların dil öğrenmesini daha kolay ve daha etkili hâle getirebilir (Keller, 2017).

Almanya’da İkidilli Eğitim-Öğretimin Mevcut Durumu

Esas itibariyle, Almanya’da ikidilli öğretim biçimi üç farklı şekilde sunulmaktadır. Bunlar ikidilli sınıflar, ikidilli dersler ve ikidilli modüller

olarak sıralanabilir. İkidilli sınıflarda, çoğunlukla birkaç ders ilgili dilde öğretilmektedir. Örneğin, bir sınıf, bir eğitim-öğretim yılı boyunca coğrafya, siyaset bilimi ve biyoloji gibi belirli dersleri yabancı dilde alabilmektedir. Genelde bu tür sınıflar, öğrencilerin dil becerilerini geliştirebilecekleri bir hazırlık aşamasıyla beşinci veya yedinci sınıfta başlamaktadır. İkidilli dersler, eyaletin veya okulun verdiği karara bağlı olarak, daha sonraki dönemde, ortaokulun başında başlar ve lisenin son yılına kadar devam edebilir. Bazı okullarda, öğrenciler eğitimlerini ikidilli lise diploması (*Abitur*) ile tamamlayabilmektedir. İkidilli derslerde genellikle coğrafya, tarih ve biyoloji dersleri tercih edilmekte ve ders konuları bir öğretim yılı boyunca yabancı dilde işlenmektedir. İkidilli modüller ise, ikidilli öğretim modeline giriş olarak tasarlanmıştır. Dersler belirli bir süre için yabancı dilde öğretilmektedir. Bu modül, özellikle ikidilli öğretimin okul programında bulunmayan, ancak yine de bu tür öğretimi denemek isteyen okullar için uygundur. Bu üç modele ek olarak, ikidilli eğitim veren ayrıca iki uluslu okullar da bulunmaktadır. Bu okullar öğrencilerine iki ülke arasındaki anlaşmalar temelinde çift derece vermektedirler. En iyi bilinen çift derecelerden biri Alman-Fransız derecesi *AbiBac* ve Alman-İngiliz derecesi Uluslararası Bakalorya'dır (*International Baccalaureate*, IB). Her iki derece için, öğrencilerin yüksek dil becerilerine sahip olmaları beklenmektedir.

İngilizce ve Fransızca, Almanya'da ikidilli öğretim programları için açık ara önde giden diller olmakla birlikte ülke genelinde dokuzdan fazla farklı dilde ikidilli eğitim verilmektedir. 2013 senesinde yayımlanan ve henüz güncellenmemiş bir KMK raporuna göre, İtalyanca yedi federal eyalette, İspanyolca dört, Lehçe üç, Türkçe, Hollandaca, Portekizce, Rusça ve Modern Yunanca iki, Çekçe bir eyalette öğretilmiştir (KMK, 2013). Bu dillerin çoğu, Berlin'de de en az bir okulda sunulmaktadır. İlk ve ortaokullar gibi okul türlerindeki ikidilli ders sayısı artmakla birlikte, ikidilli derslerin çoğu bugün hâlâ daha liselerde (*Gymnasium*) sunulmaktadır (KMK, 2013).

Almanya’da İki/Çokdilli Türk Çocukları Üzerine Bir Araştırma

a. Araştırma Sorusu & Yöntemi

Bu çalışmada değişik bilim dallarının bakış açılarını da dikkate alarak Türkçe-Almanca ikidilli büyüyen çocukların ikidillilik durumlarını tespit etmek amacıyla aşağıdaki sorunun cevabı aranmaya çalışılmıştır:

Almanya’da yaşayan ve ailevi konumundan dolayı ikidilli olan çocukların maruz kaldığı ikidillilik durumu eğitim ve iletişimlerini nasıl etkilemektedir?

Almanya’da Türkçe-Almanca ikidilli büyüyen çocukların ikidillilik durumlarını incelemeyi amaçlayan çalışmada karma yöntem uygulanmıştır. Karma yöntem hem nicel hem nitel verilerin kullanıldığı bir çalışma biçimidir. Bu yaklaşımın temel varsayımı, araştırmacının istatistiki eğilimleri (nicel veriler), öyküler ve kişisel deneyimlerle (nitel veriler) birleştirmesinin, araştırma problemini daha iyi anlamak için bu yöntemlerden herhangi birini yalnız başına kullanmaya kıyasla daha fazla avantajlı olacağıdır (Creswell, 2019).

b. Çalışma Grubu & Sınırlılıklar

Araştırmanın çalışma grubunu Almanya’da yaşayan, aile ortamında ve eğitim çevresinde İki/çokdilliliğe maruz kalan 2-20 yaş arası çocukların ebeveynleri oluşturmaktadır. Toplamda 135 gönüllü ebeveyn çocuklarının iki ya da çokdilliliği konusunu içeren ankete katılmıştır. Çalışma, ankete katılan ve özellikleri itibarı ile Almanya’da yaşayan; aile ortamında iki dil konuşan, en az iletişim kurabilecek seviyede ikinci bir dil bilen çocuğu bulunan ebeveynlerle sınırlıdır.

c. Uygulama & Verilerin Analizi

Anketin uygulanması, *Google Forms* adlı uygulama üzerinden Aralık 2020’de Almanya’da gerçekleştirilmiştir. Anketlerin yüklendiği uygulama linki araştırmacılar tarafından Almanya’da yaşayan ve çocuğunu iki ya da çokdilli yetiştiren ebeveynlere gönderilmiş ve anket sorularının çevrimiçi olarak cevaplandırılması sağlanmıştır.

Anketlerden elde edilen veriler kodlanarak bir program geliştirilmiş ve her çocuk için ayrı bir iki ya da çokdillilik raporu üretilmiştir. İkidillilik raporlarını üretmek amacıyla veriler dil edinimindeki değişkenlere uygun olarak sekiz farklı kategori altında sınıflandırılmıştır. Bu sınıflandırmadaki amaç, her çocuğun çokdillilik koşullarını betimleyen bir rapor elde edilerek ailede, yuva ve okullarda yapılacak dil destek programlarında çocuğu tanımak ve doğru yöntemlerle dil teşviklerinin yapılmasını sağlamaktır. Ayrıca ankete katılan toplam 135 ebeveynin verdiği bilgiler doğrultusunda her bir çocuk için ayrı ayrı üretilen dil raporları, alanla ilgili yapılacak başka araştırmalar için de önemli bir derlem (*Korpus*) olma özelliği teşkil etmektedir.

Bulguları sunmadan önce raporlama işleminin ne şekilde gerçekleştiğini kısaca tekrar hatırlatmakta fayda görmekteyiz. Öncelikle anketlerden elde edilen veriler Excel programında kodlanarak özel bir program geliştirilmiş² ve her çocuk için ayrı İki/çokdillilik raporu üretilmiştir. İkidillilik raporunu üretmek amacıyla veriler sekiz farklı kategori altında sınıflandırılmıştır. Çocuğun dil gelişimini etkileyen bu kategoriler şunlardır:

- | | |
|------------------------------------|--|
| 1. Çocuk hakkında bilgiler | 5. Ebeveynlerin tutumları |
| 2. Ebeveyn hakkında bilgiler | 6. Ebeveyn-çocuk ilişkisi |
| 3. Dil girdisi (<i>input</i>) | 7. Çocuğun ikidilliliğinin değerlendirilmesi |
| 4. Dil çıktıları (<i>output</i>) | 8. Çocuğun desteklenmesi |

Çalışmada ürettiğimiz raporların, bu unsurların çoğunu içermeleri bakımından çocuklara gelecekteki dil edinimi ve öğrenimi sürecindeki planlamalar için bir araç görevi görmesi ve yeni öğrenme hedefleri koymalarına katkı sağlaması umulmaktadır. Diğer yandan öğrenilen dilin kullanım ve deneyimlerine şekil ve anlam kazandırmaya yardımcı olması beklenmektedir.

² Anket formunun hazırlanmasına ve verileri kodlayarak özel bir program yazmak suretiyle her çocuk için ayrı rapor üretilmesine katkı sağlayan Öğretmen Erhan Çelik'e teşekkür ederiz.

Bulgular ve Yorumlar: İki Örnek

Bu bölümde toplam 135 çocuk için ayrı ayrı oluşturulan ikidillilik raporlarından iki tanesi örnek olarak sunulacak ve yorumlanacaktır.

Tablo 1: *Katılımcı Çocuk İkidillilik Raporu (Çocuk 1)*

Çocuk Hakkında Bilgiler	Çocuk 1, E.Y. 11 yaşında bir erkek çocuğudur. Doğduğu ülke Almanya olup iki kardeşi vardır. 6. sınıfa gitmekte ve konuşmasını olumsuz etkileyen konsantrasyon sorunu bulunmaktadır.
Aile Hakkında Bilgiler	Çocuğun ankete katılan annesi 43 yaşında ve Almanya doğumludur. Doğduğundan beri Almanya'da Berlin şehrinde yaşamaktadır. Öğrenim seviyesi üniversite / yüksekokul, mesleği serbest çalışan ve ailenin gelir seviyesi yüksektir.
Input (Girdiler)	Çocuk Almanca, Türkçe, İngilizce dillerini edinerek büyümektedir. Günlük yaşamda Almanca, Türkçe; çocukla iletişimde Türkçe, Almanca kullanılmaktadır. Aile içinde çocuğa avutma, övme gibi duygular Türkçe ifade edilmektedir. Çocuk ilk olarak Türkçe edinmiştir. İkinci dili olan Almancayı ise 18 ay ila 3,5 yaş arasında edinmiştir. Çocuk Almancayı kreşte edinmiştir.
Output (Çıktılar)	Çocuk okulda, kreşte, evde, arkadaşlarıyla Almanca konuşmaktadır; aile çocukla Almanca, Türkçe; çocuk ailesi ile Almanca iletişim kurmaktadır. Almanca daha istekli konuştuğu dildir. İçinde bulunduğu ortama göre Türkçeyi konuşmayı reddedebilmektedir. Çocuk daha çok annesiyle, kardeşleri ile, Almanca konuşan arkadaşları ile iletişim kurmaktadır.
Ailenin Tutumu	Aile çocuğun Almanca ve Türkçe öğrenmesini çok önemsemektedir.
Çocuk- Ebeveyn İlişkisi	Çocuk ile günde 2-4 saat birlikte geçirilmektedir. Çocukla birlikte geçirilen zamanların kaliteli geçirilmediği düşünülmektedir. Çocukla birlikte geçirilen zaman ev içinde oyun oynayarak, birlikte televizyon izleyerek değerlendirilmektedir. Çocuğun ebeveynleri dışında bir bakıcısı yoktur. Evde aile dışında dede, babaanne, anneanne, teyze, hala, amca, dayı gibi yakınlar bulunmamaktadır.
Çocuğun İkidilliliğinin Değerlendirilmesi	Türkçe konuşma düzeyi iyi değildir. Türkçe anlama düzeyi iyidir. Almanca konuşma düzeyi iyidir. Almanca anlama düzeyi iyidir. Almancası Türkçesine göre daha iyidir.
Çocuğun Desteklenmesi	Almanca gelişimi birlikte radyo / CD / sesli kitap dinleyerek, konuşma terapisine götürerek desteklenmektedir. Çocuğun Türkçesi çocukla Türkçe konuşarak, birlikte Türkçe TV izleyerek, Türkiye'ye seyahat ederek ve diğer etkinliklerle desteklenmektedir. Aile yılda 1-2 ay Türkiye'de kalmaktadır.

Yorum 1

E.Y. adlı çocuk Almanya’da doğmuş bir erkek çocuğudur ve iki kardeşi vardır. 6. sınıfa gitmektedir ve ankete katılan annesi çocuğun konuşmasını etkileyen konsantrasyon sorunu olduğunu belirtmiştir. Çocuğun 43 yaşındaki annesi Almanya doğumludur ve doğduğundan beri Berlin’de yaşamaktadır. Üniversite mezunu olan anne serbest meslekle uğraşmakta olup ailenin gelir seviyesini yüksek olarak belirtmiştir. Ailenin durumu SES endeksine göre 16,5 ile yüksek seviyededir.

Çocuk Almanca, Türkçe, İngilizce dillerini edinerek büyümektedir. Aile günlük yaşamda ve çocukla iletişimde Almanca ve Türkçe kullanmaktadır. Çocuk ilk olarak Türkçe edinmiştir. İkinci dili olan Almancayı ise 18 ay ile 3,5 yaş arasında eş zamanlı olarak kreşte edinmiştir (Chilla ve Fox-Boyer, 2012; Tracy ve Gawlitzek-Maiwald, 2000). Bu bilgilere dayanarak çocuğun üçüncü dili olan İngilizceyi okulda yönlendirilmiş olarak (*gesteuerte Mehrsprachigkeit*) edindiği varsayılmaktadır.

Girdi (*input*) ve girdinin kalitesi çocuğun dil ediniminde önemli bir değişkendir. Çocuk her ne kadar doğumdan itibaren Türkçe edinmiş ve aile içinde çocuğa avutma, övme gibi duygular Türkçe ifade edilmekte olsa da Türkçe girdinin nicelik ve nitelik bakımından yeterli olmadığı varsayılabilir. Çocuğun Türkçe anlama düzeyinin iyi fakat konuşma düzeyinin iyi olmadığı belirtilmiştir. Aile çocukla Türkçe ve Almanca iletişim kurmasına rağmen çocuk ailesi ile Almanca iletişim kurmakta ve içinde bulunduğu ortama göre Türkçe konuşmayı reddedebilmektedir. Chilla ve Fox-Boyer’e (2012) göre bunun farklı sebepleri vardır. Örneğin, çocuğun ağır basan dilinin Almanca olması, Almancayla ilişkisinin Türkçe ile olduğundan daha fazla olması, yaşadığı ortamda daha çok Almanca konuşan kişilerle iletişim kurması, kısaca çocuğun Alman diline daha alışkın olması örnek olarak gösterebilir. Diğer yandan çocuğun annesinin Almanca bildiğini bilmekte ve Almanca cevap verdiği takdirde annesinin anlayacağını düşünebilmektedir (Chilla ve Fox-Boyer, 2012).

Ebeveyn, çocuğun Almancasının hem anlama hem de konuşma düzeyinde iyi olduğunu ve Almancayı daha istekli konuştuğunu

belirtmiştir. Çocuk okulda, kreşte, evde, arkadaşlarıyla Almanca konuşmaktadır ve daha çok annesiyle, kardeşleri ile ve Almanca konuşan arkadaşları ile iletişim kurmaktadır.

Çocuk ile günde 2-4 saat birlikte geçirilmekle birlikte annesi tarafından bu sürenin kaliteli geçirilmediği düşünülmektedir. Çocukla birlikte geçirilen vakit ev içinde oyun oynayarak, birlikte televizyon izleyerek değerlendirilmektedir. Çocuğun ebeveynleri dışında bir bakıcısı yoktur. Evde aile dışında dede, babaanne, anneanne, teyze, hala, amca, dayı gibi yakınlar bulunmamaktadır.

Aile çocuğun Almanca ve Türkçe öğrenmesini çok önemsemektedir. Çocuğun Almanca gelişimi radyo, CD, sesli kitap gibi işitsel araçlarla ve konuşma terapisine götürerek desteklenmektedir. Çocuğun Türkçesi çocukla Türkçe konuşarak, birlikte Türkçe TV izleyerek, Türkiye'ye seyahat ederek ve diğer etkinliklerle desteklenmektedir. Aile yılda 1-2 ay Türkiye'de kalmaktadır.

Çocuğun çokdilliliğinin dengeli olarak desteklenmesi ve Türkçesini geliştirmesi için çocuğun Türkçe iletişim kuracağı ortamlar artırılabilir veya ilgi alanını çeken Türkçe etkinlikler ile desteklenebilir. Göz önünde bulundurulmalıdır ki çocuğun bilinçli olarak bir dili kullanmak istememesi onun bu dili konuşmadığını göstermemektedir. Chilla ve Fox-Boyer (2012) araştırmalarında reddedilen dilin kullanılmasının zorunlu olduğu ortamlarda çocukların bu davranışlarını değiştirdikleri gözlemişlerdir. Önemli olan çocuğu zorlamamak, bu kararına saygı duymaktır. Çocuğun istemediği halde Türkçe konuşması konusunda ısrarcı olmak çocuk ve ebeveyn arasındaki ilişkinin zedelenme tehlikesini ortaya çıkarabilir ve çocukta olumsuz duygular uyandırabilir (Chilla ve Fox-Boyer, 2012). Bu nedenle çocukla dili neden reddettiği hakkında konuşmak da yararlı olacaktır.

Tablo 2: *Katılımcı Çocuk İkidillilik Raporu (Çocuk 2)*

Çocuk Hakkında Bilgiler	Çocuk 2, L.C. 4,5 yaşında bir kız çocuğudur. Doğduğu ülke Türkiye / Almanya dışında olup 1 kardeşi vardır. Okul öncesi eğitimi almakta ve konuşmasını olumsuz etkileyen bir sorunu yoktur.
Aile Hakkında Bilgiler	Çocuğun ankete katılan annesi 40 yaşında ve Türkiye doğumludur. 1-5 yıldan beri Almanya'da Berlin şehrinde yaşamaktadır. Öğrenim seviyesi üniversite / yüksekokul ve şu an işsizdir, ailenin gelir seviyesi düşüktür.
Input (Girdiler)	Çocuk Almanca, Türkçe, İngilizce dillerini edinerek büyümektedir. Aile içinde duruma göre Türkçe, Almanca ve bir diğer dil (İngilizce) konuşulmaktadır. Günlük yaşamda Almanca, Türkçe, İngilizce; çocukla iletişimde Türkçe, İngilizce kullanılmaktadır. Ailede çocuk ile iletişimde diller arası geçiş yapılmaktadır. Aile içinde çocuğa avutma, övme gibi duygular Türkçe, İngilizce ifade edilmektedir. Çocuk doğduğu andan itibaren birden fazla dile maruz kalmıştır (Türkçe, İngilizce). Çocuk ikidili eş zamanlı edinmiştir (Türkçe, İngilizce). Çocuk Almancayı 18 aydan küçük iken edinmiştir. Çocuk Almancayı kreşte, aile içinde, diğer ortamlarda edinmiştir. Bakıcısı ile Almanca konuşmaktadır.
Output (Çıktılar)	Çocuk evde, diğer ortamlarda Türkçe; kreşte, evde Almanca; evde, arkadaşlarıyla, diğer ortamlarda başka dil (İngilizce) konuşmaktadır; aile çocukla Türkçe, İngilizce; çocuk ailesi ile Türkçe, Almanca iletişim kurmaktadır. Çocuk Almancayı ve Türkçeyi istekli konuşmaktadır. Çocuk ailesine birden fazla dille cevap verebilmektedir. Kardeşler kendi aralarında konuşurken birden fazla dil kullanabilmektedir (İngilizce ve Türkçe). Çocuk daha çok annesiyle, babasıyla, kardeşleri ve Almanca konuşan arkadaşları ile iletişim kurmaktadır.
Ailenin Tutumu	Aile çocuğun Almanca ve Türkçe öğrenmesini çok önemsemektedir.
Çocuk- Ebeveyn İlişkisi	Çocuk ile günde 4-6 saat birlikte geçirilmektedir. Çocukla birlikte geçirilen zamanların kaliteli geçirildiği düşünülmektedir. Çocukla birlikte geçirilen zaman sesli kitap okuyarak, ev içinde oyun oynayarak, ev dışında oyun oynayarak, birlikte elişleri yaparak değerlendirilmektedir. Çocuğa her gün sesli kitap okunmaktadır. Çocuğun ebeveynleri dışında bir bakıcısı vardır. Bakıcısıyla günde 6 saat birlikte geçirmektedir. Evde aile dışında dede, babaanne, anneanne, teyze, hala, amca, dayı gibi yakınlar bulunmamaktadır.

Çocuğun İkidilliliğinin Değerlendirilmesi	Türkçe konuşma düzeyi iyi değildir. Türkçe anlama düzeyi iyidir. Almanca konuşma düzeyi iyidir. Almanca anlama düzeyi iyidir. Almanca ve Türkçe dışındaki dilde (İngilizce) konuşma düzeyi iyidir. Almanca ve Türkçe dışındaki dilde (İngilizce) anlama düzeyi iyidir. Almancası Türkçesine göre daha iyidir. Almancası bildiği diğer dile (İngilizce) göre daha kötüdür.
Çocuğun Desteklenmesi	Almanca gelişimi birlikte radyo / CD / sesli kitap dinleyerek, kursa / etkinliklere / oyun gruplarına göndererek, diğer etkinliklerle desteklenmektedir. Çocuğun Türkçesi çocukla Türkçe konuşarak, kitap okuyarak, hikâye anlatarak, birlikte Türkçe TV izleyerek, Türkçe konuşan çocuklarla iletişim kurmasını sağlayarak, Türkiye'ye seyahat ederek desteklenmektedir. Aile yılda 1-2 ay Türkiye'de kalmaktadır. Çocuğun diğer dili (İngilizce) kitap okuyarak, hikâye anlatarak, birlikte TV izleyerek, diğer dilin (İngilizce) konuşulduğu ülkeye seyahat ederek desteklenmektedir. Aile yılda 1 aydan az diğer dilin (İngilizce) konuşulduğu ülkede kalmaktadır.

Yorum 2

L.C. 4,5 yaşında ve İngiltere’de doğmuş bir kız çocuğudur ve bir kardeşi vardır. Çocuk okul öncesi eğitim almaktadır, konuşmasını olumsuz etkileyen bir sorunu yoktur. Çocuğun annesi 40 yaşında ve Türkiye doğumludur. Üniversite mezunu olan anne, şu an işsizdir. Aile, 1-5 yıldan beri Almanya’da Berlin şehrinde yaşamaktadır. Ankette ailenin gelir seviyesinin düşük olduğu belirtilmiş olmasına rağmen, 10 puan ile değerlendirilen aile gelir seviyesi SES endeksine göre orta düzey olarak kabul edilmiştir. Bunun yanı sıra, ailenin mevcut göç biyografisi, çocuğun ikiden fazla dil edinerek büyümesi için gerekli koşulların yerine getirildiğini göstermektedir. Ancak çocuğun yaşı daha küçük olduğu için, İngiltere’de doğmuş olmasına rağmen, ana dili İngilizce olan aile dışındaki kişilerle temasının muhtemelen oldukça az olduğu varsayılabilir.

Çocuk Almanca, Türkçe ve İngilizce dillerini edinerek büyümektedir. Aile içinde ve günlük yaşamda duruma göre bu üç dil konuşulmaktadır; ancak çocuk ile iletişimde sadece Türkçe ve İngilizce kullanılmaktadır. Ayrıca, çocuk ile iletişimde diller arası geçiş yapılmakta; avutma, övme gibi duygular Türkçe ve İngilizce olarak ifade edilmektedir. Buradan

çocuğun esas olarak Türkçe ve İngilizce dillerine aşına olduğu sonucuna varılabilir. Çocuk her iki dili de eş zamanlı edinmiştir ve doğuştan itibaren bu dillere maruz kalmıştır. Aile Almanca konuşsa da Almanca genellikle ikinci planda kalmaktadır. Almanca gelişimindeki eksikliği telafi etmek için aile çocuğa kendisiyle Almanca konuşan ve onunla birlikte her gün 6 saat vakit geçiren bir bakıcı tutmuştur. Bunun yanı sıra, çocuk kreşte de Almancayı edinmektedir. Bir önceki bölümde de bahsedildiği gibi, girdi (*input*) çocuğun dil ediniminde önemli bir değişkendir. Bu bilgilere dayanarak, ailenin girdinin üç temel görevini de yerine getirmeye gayret gösterdiği görülmektedir.

Çocuk evde ve Türkiye’de Türkçe; kreşte ve evde Almanca, evde, arkadaşlarıyla ve telefonda ailesiyle İngilizce konuşmaktadır. Aile çocuğu ile Türkçe ve İngilizce konuşurken, çocuk da ailesine birden fazla dille cevap verebilmekte, onlarla Türkçe ve Almanca konuşmayı tercih etmektedir, Türkçe ve Almancayı, İngilizceden daha istekli konuşmaktadır. Çocuk kardeşiyle kendi aralarında konuşurken Türkçe ve İngilizce kullanabilmektedir. Özetle, çocuk, aile içinde Türkçe ve İngilizce dillerini edinirken, aile dışında genelde Almancasını geliştirmektedir. Bu verilerden hareketle ebeveynlerin çocuklarını yetiştirirken “ev içi-ev dışı stratejisinden” yararlandıkları söylenebilir.

Anne çocuğu ile günde 4-6 saat kaliteli vakit geçirmektedir. Geçirilen zaman dilimi anne çocuğu ile evde ve dışarıda oyun oynayarak ve birlikte el işleri yaparak değerlendirilmektedir. Bunların dışında, anne çocuğuna her gün sesli kitap okumaktadır. Çocuğun doğal ve sorunsuz bir dil gelişim sürecinde ebeveyn ile çocuk arasında yoğun iletişim önemlidir. Bu örnekte annenin çocuğu ile nitelikli vakit geçirdiği görülmektedir. Evde aile dışında dede, babaanne, anneanne, teyze, hala, amca, dayı gibi yakınlar bulunmasa da çocuğun bakıcısı ebeveynin rolünü bir süreliğine üstlenip çocuğun dil öğrenmesine destek olabilmektedir.

Ebeveyn, çocuğunun Türkçe, Almanca ve İngilizce anlama düzeyinin iyi olduğunu, Almanca ve İngilizce konuşurken güçlük çekmediğini belirtirken, Türkçe konuşma düzeyinin -çocuğun dili istekli konuşmasına

rağmen- iyi olmadığını bildirmiştir. Çocuğun Almancası hem Türkçeden hem de İngilizceden daha iyidir, bu da bakıcının ve kreşte birlikte olduğu arkadaşlarının onun Almanca dil edinim sürecinde etkili bir rol oynadığını açıkça göstermektedir. Aile, evde çocuk ile ağırlıklı olarak Türkçe ve İngilizce konuştuğu halde, çocuğun Almancasının bu iki dilden daha iyi olduğunu belirtmektedir. Bu da aile dışındaki çevrenin çocuğun dil gelişimi üzerindeki etkisinin küçümsenmemesi gerektiğini göstermektedir.

Ebeveyn çocuğunun Almanca ve Türkçe öğrenmesini çok önemsemektedir ve bunun için çaba sarf etmektedir. Örneğin, anne, çocuğun Türkçe, Almanca ve İngilizce dil gelişimini çocuğu ile birlikte radyo ve CD dinleyerek ve onu oyun gruplarına göndererek desteklemektedir. Ayrıca, çocuk ile birlikte Türkiye'ye ve İngiltere'ye de seyahat edilmektedir ve orada yaklaşık bir ay vakit geçirilmektedir. Bunun yanı sıra aile, çocuğun Türkçesini geliştirmek için onunla Türkçe konuşarak, birlikte Türkçe TV izleyerek, kitap okuyarak ve Türkçe konuşan çocuklarla iletişim kurmasını sağlayarak desteklemektedir. Böylelikle aile, çocuğun Türkçe konuşma zorluklarını daha erken yaşlarda yakından takip etmektedir. Anket verilerinden hareketle ailenin çocuğun dil gelişimini yeterince desteklediğini söylemek mümkündür.

Sonuç

Almanya'da büyüyen 2-20 yaş arası ikidilli çocukların ebeveynlerinin katıldığı araştırmada elde ettiğimiz yukarıda örnekleri verilen ikidillilik raporları ile uygulanan anket sorularına verilen cevapların istatistik analizlerden elde ettiğimiz diğer sonuçlara göre, çocukların farklı yaşam ve eğitim bağlamlarında bilerek ve isteyerek farklı dilleri kullandıkları ve çift dillilik gerçeğini yaşadıkları ortaya çıkmıştır. Çocuklar ilişkide olunan kurumlara ve kişilere karşı dil davranışlarında çok net kararlar almakta, büyük çoğunluğu arkadaşlarıyla, öğretmen ve eğitimcileriyle sadece Almanca konuşmakta; evde ise ebeveyn ya da kardeşleriyle Türkçe, bazen de iki dili karma şekilde kullandıkları görülmektedir. Bulgular,

ebeveynlerin de Almanya’da yaşadıkları süreyle doğru orantılı olarak diller arası geçiş yapma oranının arttığını, özellikle 21 yıl ve üzeri bir süredir Almanya’da yaşayan ebeveynler için çokdilliliğin yaşamlarının vazgeçilmez bir parçası hâline geldiğini göstermektedir.

Araştırma sonuçlarına göre, ebeveynlerin günlük yaşamda daha çok Almanca kullanırken çocukları ile konuşurken Almancadan (%50,37) daha çok Türkçe (%65,93) konuşmayı tercih ettiklerini belirtmeleri dikkat çekicidir. Araştırmaya katılan çocukların %63’ünün evde Türkçe ve Almanca karışık konuştukları ve bunların %89,63’ünün aile dilinin Türkçe olduğu görülmektedir. Yani birçok çocuk ve gencin en azından iki dilde yeterliklere sahip olduğu, hatta kısmen üç veya daha fazla dil konuştuğu sonucu ortaya çıkmaktadır.

Ankete katılan ebeveynlerin çoğu çocuklarının Almanca (%97,78) ve Türkçe (%91,11) edinerek büyüdüğünü belirtmekte ve çocuklarını çift dilli bireyler olarak yetiştirmektedirler. Bunun yanı sıra, ebeveynlerin yaklaşık yarısının (%47,41) çocuklarının İngilizceyi de edindiğini belirtmesi ankete katılanlar arasında çift dilli çocukların yanı sıra çokdilli büyüyen çocukların da olduğunu göstermektedir. Ankete katılan çocukların %71,1’i ilk olarak Türkçeyi, %8,1’i de Almancayı edinmiştir. Başka bir ifadeyle, çocukların %78,2’sinin dil edinim sırasının eş zamanlı değil, ardıl olduğu söylenebilir. İki dili de eş zamanlı edinen çocukların sayısı ise sadece %14,8’dir. Ulaşılan sonuçlar, evde konuşulan dillerin, çocukların dil gelişimi üzerinde önemli etkileri olduğunu açıkça göstermektedir. Evde çoğunlukla Türkçe konuşan çocukların bu dilin bazı alanlarında evde Türkçe konuşmayan çocuklara göre daha iyi gelişme kaydettiklerini söyleyebiliriz.

Genel olarak bakıldığında, ebeveynlerin çoğunun günlük yaşamda birden fazla dil kullandıklarını, çocukları ile genelde Almanca ve Türkçe konuştuklarını, konuşurken de diller arası geçiş yaptıklarını, duygularını ifade ederken Türkçeyi tercih ettiklerini, çocukların Almanca ve Türkçe edinerek büyüdüklarini, ilk önce Türkçe edindiklerini ve diğer dili/dilleri

kreşte, anaokulunda ve/veya diğer aile mensupları içinde edindiklerini söyleyebiliriz.

İkinci dil gelişimini desteklemek düşüncesiyle Türkçenin evdeki yerini azaltmak kadar çevre dili Almancayı tamamen yok sayarak Türkçe gelişimine yoğunlaşmak da tek dilli yaklaşımlar olmaktan öteye gidemeyeceklerdir. Oysa yurt dışında yaşayan göçmen kökenli Türk çocuklarının ihtiyaç duydukları yaklaşım türü, onların ikidilliliğine ve iki kültürlülüğüne uygun olan yaklaşımlardır. Ancak bunlar sayesinde sağlıklı ikidilli ve iki kültürlü nesillerin yetişmesi mümkün olacaktır (Hamurcu-Süverdem ve Akıncı, 2017, s. 187).

Ulaşılan sonuçlar, çocukların çoğunluğunun kendi kişiliklerini çokdilli olarak oluşturduğu yönündedir. Köken dil / ana dili kişiliğin bir sembolüdür ve konuşanın özgüvenini artırır. Özellikle Almanya'da pek prestiji olmayan göçmen dillerinin konuşulması durumunda bu husus gözlenmektedir. Araştırma sonuçlarına göre, çokdilli çocukların aileden getirdikleri dil becerilerini doğal ortamda geliştirebilmeleri ve eğitimde daha başarılı olabilmeleri için erken teşvik tedbirlerinin uygulanması ve okulda çokdilli çocuklar için uygun ortam ve şartların oluşturulması gerekliliği ortaya çıkmaktadır.

Tartışma

Yukarıda değinilen araştırmalarda ulaşılan sonuçlar, iki ya da çokdilliliğin önemini ortaya koyması yanında ana dilinin, Almanca ediniminde ve genel anlamda dil edincinde vazgeçilmez bir araç olduğunu da vurgulamaktadır. Bu potansiyel ve kaynak, sadece göçmen çocukları için değil, derste kullanıldığı takdirde Alman çocukları için de bir zenginliktir. Her iki dilden birinin ihmal edilmesi, dilsel yetersizliğe götürebilir ki bu da çocuğun zihinsel olarak gelişmesini olumsuz yönde etkileyebilir. Zira dil ve düşünce gelişimi birbiriyle doğrudan bağlantılıdır. Bu nedenle çocukların dil edinimleri her iki dilde de desteklenmelidir ki her iki dili de geliştirebilsinler, ilerelebilsinler ve farkındalık oluşturabilsinler.

Almanya'daki Türk toplumu bağlamında çocukların genel eğitim durumunun iyileştirilmesi yanında ikidilliliğin aile ve okul tarafından teşvik edilmesi, onların iş hayatına ve topluma katılımlarının yolunun açılması bakımından hayati öneme sahiptir. Ailede, okulda ve toplumda kültürel farklılıkların bir zenginlik olarak görülmesi ön yargıların bertaraf edilmesine önemli katkılar sağlayacaktır. Eğitimde göçmen ailelerin çocuklarının başarı şanslarının artırılabilmesi için tüm kurumların birlikte daha yoğun çalışması gerektiği açıktır. Zira özellikle göç alan ülkelerde iyi bir eğitim, başarılı bir uyumun da anahtarıdır.

Çocukların en yakınları olan ailesi onların ilk çevreleridir. Bu noktada çocuk, dil gelişiminde ilk olarak anne ve babayı taklit ederek yaşadığı çevrenin dilini öğrenir ve kendini ifade etmeye başlar. Fakat doğdukları andan itibaren iki ya da daha fazla farklı dile maruz kalan ailelerin çocuklarında dil gelişimini teşvik edebilmek adına bilinçli davranılmalı ve belirli stratejiler kullanılmalıdır. Örneğin, anne-baba çocukla ayrı dilleri konuşabilir, kullanılan dil girdilerinin yalın ve anlaşılır olmasına dikkat edilebilir, dil eğitimi pedagojik materyallerle destekleyebilir, çocuklar akranları ile bir araya getirilebilir, çocukla kaliteli vakit geçirilebilir vb. Tüm bunlar çocuğun her iki dilini de geliştirecek strateji ve etkinliklerdir.

Özetle, ilerleyen zamanla ailelerin iki ve/veya çokdilliliğe olan tutumları ve bakış açıları değişmiştir ve artık normal bir durum olarak algılanmaktadır. İki/çokdilliliğin avantajlarını bilip çocuklarının İki/çokdilli yetişmesini önemsemekle beraber bunun için de ciddi çaba sarf etmektedirler. Türkçenin yanında Almancanın da çocuk açısından önemli olduğunu kabul edip çocuklara gereken desteği vermekten çekinmemektedirler.

Okullar ve eğitim kurumları ise iki/çokdilliliğin öneminin farkına varıp öğrencileri farklı eğitim modelleri ile desteklemektedir. Ancak şimdilik bu tarz kurumlar nicelik ve nitelik açısından olması gereken seviyeye daha ulaşamamıştır.

Çocukların iki/çokdilliliğini destekleyen materyaller dil edinim sürecinde önemli bir rol almaktadır. Günümüzde çok sayıda iki/çokdilli materyaller bulunmasına rağmen bunlar yetersiz kalmakla birlikte geliştirilmeye de ihtiyaç duymaktadır.

Kaynakça

- Ahrenholz, B. (2007). *Kinder mit Migrationshintergrund - Spracherwerb und Fördermöglichkeiten 2. Auflage*. Freiburg: Fillibach.
- Aksan, D. (1990). *Her Yöniyle Dil, Ana Çizgileriyle Dilbilim 1*. Ankara: TDK Basımevi.
- Alijoundi, E. K. (2013). *The strengths and weaknesses of code switching and bilingualism in the language classroom*. University of the Witwatersrand. https://www.researchgate.net/publication/299657682_The_strengths_and_weaknesses_of_code_switching_and_bilingualism_in_the_language_classroom adresinden edinilmiştir. Son erişim: 22.04.2021
- Baker, C. (2010). *Foundations of bilingual education and bilingualism 4th edition*. Bristol, UK: Multilingual Matters.
- Bast, C. (2003). *Der Altersfaktor im Zweitspracherwerb. Die Entwicklung der grammatischen Kategorien Numerus, Genus und Kasus in der Nominalphase im ungesteuerten Zweitspracherwerb des Deutschen bei russischen Lernerinnen*. Köln: Philosophische Fakultät der Universität zu Köln.
- Bican, G. (2017). *İkidiilli olmanın önemi ve aileler için ikidiillilik stratejileri. Importance of being bilingual and bilingual strategies for families*. University of Copenhagen, 1-7. https://www.academia.edu/38235778/%C4%B0ki_dillilik_in_o_nemi_ve_aileler_i%C3%A7in_iki_dillilik_stratejileri adresinden edinilmiştir. Son erişim: 22.04.2021
- Bosma, E. Blom, E. (2019). A code-switching asymmetry in bilingual children: Code-switching from Dutch to Frisian requires more cognitive control than code-switching from Frisian to Dutch. *International Journal of Bilingualism*, 23(6), 1431-1447.
- Bölükbas-Kaya, F., Hancer, F.B., Golynskaia, A. (2019). Bilingualism: Theoretical Discussions on Definitions and Types. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 7(2), 98-113.
- Bridges, K., Hoff, E. (2014). Older Sibling Influences on the Language Environment and Language Development of Toddlers in Bilingual Homes. *Appl Psycholinguist*, 35(2), 225-241. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC4208071/> adresinden edinilmiştir. Son erişim: 22.04.2021
- Cambridge Dictionary. (2020). bilingualism. *Cambridge Dictionary*. Cambridge University Press.
- Chilla, S., Fox-Boyer, A. (2012). *İkidiillilik/ Çokidiillilik. Anne-baba el kitabı*. (E. Babur, Çeviri Ed.). Idstein: Schulz-Kirchner Verlag.
- Chong, L. (2004). *Bilingualer Spracherwerb in deutsch-chinesischen Familien in einem englisch-chinesischen Umfeld – Eine Erhebung in Hongkong* (doktora tezi). <https://edoc.ub.uni->

- muenchen.de/1756/1/Chong_Li.pdf adresinden edinilmiştir. Son erişim: 22.04.2021
- Creswell, J.W. (2019). *A Concise Introduction to Mixed Methods Research - Karma Yöntem Araştırmalarına Giriş*. (M. Sözbilir, Çeviri Ed.). Ankara: Pegem Akademi.
- Dana, S. (2020a). Sprachentwicklungsverzögerung – Wenn es etwas länger dauert. *kita.de*. <https://www.kita.de/wissen/sprachentwicklungsverzoeigerung/> adresinden edinilmiştir. Son erişim: 22.04.2021
- Dana, S. (2020b). Spracherwerb bei Kindern: Verlauf, Meilensteine und Förderung im Überblick. *kita.de*. <https://www.kita.de/wissen/spracherwerb/> adresinden edinilmiştir. Son erişim: 22.04.2021
- De Houwer, A. (2009). *Bilingual First Language Acquisition*. Bristol: Multilingual Matters.
- Gesundheitsberichterstattung des Bundes (2011). Sprachstörungen. *gbe-bund*. http://www.erbis.org/downloads/Brochure_info.pdf adresinden edinilmiştir.
- Grimm, A., Schneider, A., Schwalbach, J., Wehke, R. (2016). Kindlicher Spracherwerb in mehrsprachigen Familien. *familienhandbuch.de*. <https://www.familienhandbuch.de/babys-kinder/bildungsbereiche/sprache/KindlicherSpracherwerbinmehrsprachigenFamilien.php> adresinden edinilmiştir. Son erişim: 22.04.2021
- Hamurcu-Süverdem, B., Akıncı, M.A. (2017). Fransa'da Okul Öncesi Dönemde Türk Kökenli Göçmen Çocuklarında İkidilliliğin Gelişimi. Esen, E., Engin, H. (Eds.). *Bir Çocuk- İki Dil- Çift Diploma. İkidilli Okul Öncesi Eğitim için Türk-Alman Yükseköğrenim Programlarının Geliştirilmesi Üzerine Tartışmalar*, (s.161-186) Ankara.
- Keller, S. (2017). *Fördermöglichkeiten mehrsprachiger Kinder mit Erstsprache Türkisch*. Justus-Liebig-Universität Gießen. <https://www.wusgermany.de/sites/wusgermany.de/files/content/files/keller-examensarbeit.pdf> adresinden edinilmiştir. Son erişim: 22.04.2021
- KMK (2013). Bericht – Konzepte für den bilingualen Unterricht – Erfahrungsbericht und Vorschläge zur Weiterentwicklung. *kmk.org*. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2013/201_10_17-Konzepte-bilingualer-Unterricht.pdf adresinden edinilmiştir. Son erişim: 22.04.2021
- Nagy, B. (2013). *The Effects of Early Bilingualism on Children's Development*. Budapest. https://www.academia.edu/10045490/The_Effects_of_Early_Bilingualism_on_Children_s_Language_Development adresinden edinilmiştir. Son erişim: 22.04.2021
- Oomen-Welke, I. (2007). Muttersprachenunterricht und Fremdsprachenunterricht. Bausch, K.R., Christ, H., Krumm, H.-J. (Eds.) *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen und Basel: A. Francke Verlag.

- Ritterfeld, U., Lüke, C., Starke, A., Lüke, T., & Subellok, K. (2013). Studien zur Mehrsprachigkeit: Beiträge der Dortmunder Arbeitsgruppe. *Logos*, 21, 168–179. doi:10.7345/prolog-1303168 adresinden edinilmiştir. Son erişim: 22.04.2021
- Schneider, S. Frye, H. (2011). Ein Kind und zwei Sprachen. Eine Informationsbroschüre für Eltern, Lehrer, andere Bezugspersonen und Interessierte. *Erbis*. http://www.erbis.org/downloads/Brochure_info.pdf adresinden edinilmiştir.
- Söhn, J. (2005). Zweisprachiger Schulunterricht für Migrantenkinder. Ergebnisse der Evaluationsforschung zu seinen Auswirkungen auf Zweitsprachenerwerb und Schulerfolg. *AKI-Forschungsbilanz* 2. https://www.researchgate.net/profile/Janina_Soehn/publication/44962240_Zweisprachiger_Schulunterricht_fur_Migrantenkinder/links/58e4ff13a6fdcc6800afcd40/Zweisprachiger-Schulunterricht-fuer-Migrantenkinder.pdf adresinden edinilmiştir. Son erişim: 22.04.2021
- Surkamp, C. (2017). *Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik. Ansätze – Methoden – Grundbegriffe*. Stuttgart: J. B. Metzler Verlag.
- Tracy, R., Gawlitzek-Maiwald, I. (2000). Bilingualismus in der frühen Kindheit. Grimm, H. (Ed.). *Enzyklopädie der Psychologie. Band 3: Sprachentwicklung*. (s.495-535). Göttingen: Hogrefe.

İki/Çokdilli Ortamlarda Büyüyen Çocuklarda Veli Etkisi: Almanya/Hof Örneği

Berna ÇAK*

Özet

İki/çokdillilik; bireyin, toplumun ya da toplum içindeki özel amaçlı grupların, birden fazla dili kullanabilme yeteneğini doğal ya da zorunlu yollardan edinmiş olmayı ifade eder. İnsanlarda ikidillilik edinimi aile ve çevrede gerçekleşir. Bu şekilde eş zamanlı edinilen dillerin çocuk gelişimi üzerindeki etkileri çeşitli çalışmalarla incelenmiştir. İki ya da çokdilli olarak büyüyen çocukların velilerinde sıkça görülen endişe ise, çocuklarının bilişsel ve zihinsel olarak zorluk çekeceği, gelişimlerinin yaşlılarından geri kalacağı yönündedir. Oysa bu endişelerin aksine çokdilli ortamlarda büyüyen çocukların gelişimlerine önemli katkı sağladığı bilimsel çalışmalarla desteklenmiştir. Dil edinimi ve öğrenimi arasındaki farkları bilmeyen aileler istemeden çocuklarının, erken çocukluk döneminde kazanması gereken bu imkânı kaçırmış olabiliyorlar. Her iki dilde yetkin olabilen bireylerin başarı oranları genellikle tek dilli bireylere göre daha iyi olarak gözlemlenmiştir. İş hayatları, sosyal hayatları ve eğitimlerindeki gelişim, yaşlılarından geri kalmanın aksine kimi zaman onların önüne geçmiştir. Bu başarı yalnızca dildeki yeterlilikle değil aynı zamanda kültür çatışması sorununu aşmakla elde edilebilir. Doğal ortamları itibarıyla iki ya da çokdilli ortamlarda büyüyen bu çocukların veli ve çevreleri tarafından desteklenmesi her iki dil ve kültürde kendilerini ilerletmesi toplumsal açıdan da önemli bir kazanımdır. Aksi taktirde kültür çatışması yaşayan, dil yeterliliği kazanamayan çocuklar, ergenlik ve gençlik dönemlerinde- kötü alışkanlıklara daha meyilli, depresif, asosyal bireyler haline gelebilirler. Bu sorunlar beraberinde eğitim, iş ve sosyal hayatlarında başarısızlıklar getirir. Bu çalışmada Almanya Hof şehri ve çevresindeki velilerin tutum ve davranışı sonucunda iki ya da çokdilli bireyler olarak yetişebilen ve yetişemeyen çocuklar üzerindeki gözlemler öğretmen ve veli değerlendirmeleriyle açıklanacaktır.

Anahtar Kelimeler: iki/çokdillilik, veli tutumu, dil edinimi, kültür çatışması.

* Öğr. Gör., Hof Uygulamalı Bilimler Üniversitesi, Dil Merkezi, Almanya.
cakberna@gmail.com

Aile dili ve toplum dili aynı olmayan bireylerin birden fazla dili aynı anda ya da ardışık olarak edinmesi sonucunda iki/çokdillilik ortaya çıkmaktadır. İki/çokdillilik çeşitli sebeplerle ortaya çıkabilmektedir. 1960'lı yıllardan itibaren Avrupa'ya işçi olarak çalışmak üzere çok sayıda Türk vatandaşı gelmiştir. Bu vatandaşların büyük çoğunluğunun bulunduğu Almanya'da, Bavyera eyaleti içerisinde bulunan Hof şehri ve çevresindeki Türklerin iki/çokdillilik sürecinde karşılaştıkları bazı durumlar gözlemlenmiştir. Farklı dillerin bilinmesinin dil ve düşünce dünyasına katabileceği geniş yelpazeli bakış açısı Almanya'da ikinci ve üçüncü nesilde varlığını çok net bir şekilde gösterirken, maalesef dördüncü neslin bu fırsatı kullanıp kullanamayacağı tartışma konusudur.

Almanya'da yaşayan Türk çocukları ve gençleri için Almancayı kazanma yönünde toplumsal bir baskı söz konusu. Bu baskı en azından gizli (potansiyel) bir ikidilliliğe götürüyor: Onlar da Alman çocukları gibi okula gitmeye yükümlüdürler ve bundan ötürü de okulda geçerli olan iletişim aracı Almancayı benimseme ve kullanma gerekliliğiyle karşı karşıyadırlar. Bu gençler için "doğal" bir ikidillilik söz konusu değildir, yani, aile çevresinde, örneğin çeşitli anadilleri konuşan ana baba arasında ortaya çıkan bir ikidillilik değil (Yletyinen), tersine yaşam koşullarının zorlamasıyla ortaya çıkan ve kullanım alanlarının farklı olmasıyla belirlenen bir ikidillilik söz konusudur: Yaşamın belirli alanlarında bir dil, öteki alanlarında ikinci dil konuşulur. Örneğin çocuğun anadili heyecan ve duygu alanında kullanılır, aile içinde, arkadaşlar ve akrabalar arasında. Almanca resmi dildir, örneğin okulda, alışverişte, resmi dairelerde kullanılır. İki yaşam alanı arasında bağlantı çok az kurulur. Yaşam alanlarının böylesi paylaşılması, misafir işçi çocuklarının kullandığı diller arasında toplumsal prestij açısından bir uçurum söz konusu olduğunda güçleşir. Toplumda çoğunlukta olan dil örneğimizde Almanca, Türkçeden daha değerli görülür, bir dile egemenlik öbür dile egemenlikten daha fazla prestij sağlar. (Keleş, 1991)

İki/çokdillilik kavramları çalışmanın yapıldığı döneme ve topluma göre bazı değişiklikler gösterebilirler. Avrupa'da yaşayan Türk toplumunun bu coğrafyaya göç yoluyla geldiği dikkate alındığında nesiller arasında dillere

yaklaşım konusunda farklılıklar olması doğal bir durumdur. Çoğunluğun kırsal kesimden geldiği birinci nesille, artık anne babalarının genellikle iyi eğitilmiş ebeveynler olduğu dördüncü veya beşinci nesli aynı tutmak çok eşit bir yaklaşım şekli değildir. Bu nesiller arasında dili edinim ya da öğrenim süreçleri konusunda farklılıklar vardır. Yukarıdaki alıntıda belirtilen aile içinde Türkçe, resmi dil olarak Almanca kullanma durumu günümüz toplumunda kısmen değişiklik göstermektedir. Okulda, resmi kurum kuruluşlarda, toplumsal alanlarda Almanca kullanımının yanında artık aile içi iletişim dili olarak da Almanca benimsenmekte ve kullanılmaktadır. Dilin yaygınlaşması ve kullanılmasında işlevselliğinin önemi düşünüldüğünde toplum dili olarak Almanca elbette önemli bir roledir. Almanya'daki Türk toplumunda Almanca yanı sıra miras dilin ya da dillerin de kullanımının bireye kazandıracak bir çok artısı vardır. Bu bağlamda iki/çokdillilik terimlerinin ve bu terimlerin getirdiği diğer durumların da incelenmesi gerekmektedir.

Ana Dili ve Diğer Dillerle İlişkisi

İnsanın doğup büyüdüğü çevrede, daha çok 0-6 yaşları arasında edindiği, duygu ve düşüncelerini en iyi ifade ettiği dildir. Ana dili, her zaman annenin dili olmayabilir. Bir çocuğun doğup büyüdüğü çevrede edindiği ilk dil annesinin dilinden farklı olabilir. Dolayısıyla ana dili tanımını; *“insanın doğup büyüdüğü çevrede edindiği ilk dil ya da kendini en iyi ifade ettiği dil”* biçiminde yapmak daha doğru olur. Ana dili ile etnik köken ya da “etnik dil” karıştırılmamalıdır. Bir insanın etnik kökeni başka ana dili başka olabilir. Örneğin Almanya’da doğup büyüyen kimi Türk çocuklarının ana dili Almanca, Fransa’da doğup büyüyen kimi Türk çocuklarının ana dili Fransızcadır. Karma etnik kökenlerden gelen bir ailede büyüyen çocuk, anne ve babanın dilinden bağımsız bir dili; okul, aile ve çevre etkisiyle edinmiş ve ana dili olarak bunu kullanıyor olabilir. Örneğin anne İtalyan, baba Türk olan bir ailede çocuk aile içi iletişim dili, okuldaki eğitim dili ve sosyal çevrede kullanılan dil olarak Almanya’yı duyarak büyümüşse ve kendisini en iyi Almanca ile ifade edebiliyorsa, bu çocuğun anne ve

babasının kendi köken dillerinin çocuğun dili üzerinde ciddi bir etkisinden söz edilemez. Ana dili tespiti yapılırken bu gerçekten hareket edilmelidir. İlk edinilen dil kimi zaman işlevsel olmadığı için ya da başka nedenlerden dolayı fazlaca kullanılmaz ise, zamanla kısmen veya tamamen unutulabilir ve onun yerini daha işlevsel bir dil alabilir. İtalyan anne Türk baba örneğindeki durumda, birey erken çocukluk döneminde annesle İtalyanca, babayla Türkçe kelimelerle iletişim kurmuş fakat sonraki dönemlerde İtalyancayı ve Türkçeyi geri planda bırakıp Almanca ile hayatını sürdürmeye devam etmiş, kendisini en iyi Almanca ile anlatabilmişse, bu kişinin ana dili Almanca demek doğru olacaktır. Bireyin dünyasını yansıtan, hayal ve hakikatini kurduğu, anlamlandırdığı; duygu ve düşüncelerini en iyi anlattığı bu dil onun ana dili olur. Etnik dil ya da annesinin dili ana dili olmaz. Dil bir araçtır. Mülkiyeti toplumun, kullanım hakkı ferdidir. En iyi kullandığımız, kendimizi en iyi ifade ettiğimiz araç bizim en iyi aracımızdır. Yani ana dilimizdir.

Ana dilini edinmiş ve konuştuğu dile hâkim olan bireyler, diğer dilleri öğrenmenin de temellerini atmış olacaktırlar. Yaşadığımız bölgedeki Türk kökenliler açısından düşünülünce ana dilini bir fırsat olarak görüp, ikinci dil olarak da Almancayı yetkin bir seviyede kullanabilirlerse her iki toplumda da başarı olmaları kaçınılmaz bir sonuçtur. Almanya’da okul öncesi kurumlarındaki çocukların üçte birinin ana dili Almanca değil. Bu oran iki/çokdilliliği desteklemek için önem arz etmektedir.

İki/Çokdillilik

İki ve çokdillilik terimleri birden fazla dili kullanabilme yeteneğini doğal ya da zorunlu yollardan edinmiş, bu dillerle insani ilişkilerini farklı seviyelerde kurabilen bireyleri ifade eder. Genellikle kişinin doğup büyüdüğü çevreden edindiği diller o kişiyi iki/çokdilli bireyler haline getirir. İki/çokdilliliği bireysel ikidillilik ve toplumsal iki/çokdillilik olarak ayırmak ve değerlendirmek mümkündür.

Bireysel iki/çokdillilik, çocuğun dil edinim süreci dediğimiz 0-6 yaş aralığını iki ya da çokdilli ortamlarda geçirmiş olmasından kaynaklanan doğal bir kazanımdır. Bir diğer bireysel iki/çokdillilik ise bireyin hayatının ilerleyen dönemlerinde, eğitim, iş, sosyal ortam vb. sebeplerle ihtiyaç ya da zorunluluk söz konusu olduğu durumlarda, bir öğretici veya materyal destekli öğrenme süreci sonunda kazanılmasıdır.

Toplumsal iki/çokdillilik, bir toplumun farklı sebeplerle iki veya ikiden fazla dili kullanabilir hale gelmesidir. Genellikle inanç, politika, göç gibi unsurlar toplumsal çokdilliliğe sebep olurlar. Sosyal ve kültürel ilişkiler, turizm, ticaret gibi dil dışı etkenlerle karşılaşan ve alış-verişte bulunan toplumların dilleri bu şekilde şekillenir. Dil karşılaşmaları sonucunda ya karma bir dil ortaya çıkar ya da baskın ve üretim bakımından güçlü olan toplumun dili benimsenir bu diller bir süre birlikte kullanılsa da zayıf dil zamanla yok olur.

İki/çokdillilik, aynı bilgi ya da varlık için birden çok karşılık veya kurala sahip olmak demektir. Bu dillerin öğrenim sürecinde sözcük ya da yapı bağlamında karıştırmalar, birbirinin yerine kullanımlar sıkça karşılaşılan durumlardır. Fakat belirli bir seviyeye gelindikten sonra söz varlığı genişler ve dil bilgisi yapısı oturur, dolayısıyla her dil kendi özelliği ile doğru bir şekilde kullanılmaya başlanır. İki/çokdilli bireyler sahip oldukları birinci dilde de diğer dillerde de aynı dil yeteneklerine sahiptirler.

Günümüz toplumlarında iki/çokdillilik gittikçe artan bir olgudur. Teknolojinin sağladığı çok hızlı ve çok yönlü bilişim ortamlarında; ülkeler arasındaki sınırların artık eskisinden açık olduğu bir dönemde çokdillilik kaçınılmaz bir hale gelmiştir. Dünya ülkelerinin önemli bir bölümünün tek resmi dili olması yanı sıra, toplumsal olarak neredeyse bütün ülkelerde iki ya da çokdilli topluluklar, nüfusun büyük bir bölümünü oluşturmaktadırlar. Almanya’da resmi dilin Almanca olması yanı sıra konuşur sayısı bakımından Türk veya Rus nüfusun iki/çokdilliliği bu konuda bahsedilebilecek örnekler arasında sayılabilir.

Yaşadığımız bölge olan Hof ve çevresinde ağırlıklı olarak Adana ve Antakya illerinden göç yoluyla gelmiş çok sayıda Türk kökenli kişi

bulunmaktadır. Bahsi geçen illerin Türkiye'deki coğrafi konumu ve ilişkileri bakımından Arapça ile irtibatı yüksek olduğu için buradaki bireyler genellikle Türkçe- Almanca- Arapça gibi dilleri birinci, ikinci, üçüncü dil olarak kullanabilen çokdilli bireyler olarak sınıflandırılabilir. Fakat birinci ve ikinci nesilde bu çokdillilik daha fazla yayginken günümüzdeki genç ailelerde ve çocuklarda Arapçanın hemen hemen bırakıldığı Türkçenin ise endişe verici durumda olduğu gözlemlenmektedir.

İki/ Çokdilliliğin Faydaları

Bilimsel çalışmalar gösteriyor ki iki/ çokdillilik bireylerde yaşlılarından geri kalmışlık ve eksiklik yerine olumlu sonuçlar doğurmuştur. Birey, iki/ çokdilli ortamlarda dil edinimini sağladığı durumlarda, yaşlılarıyla aynı gelişim seviyesinde ilerlediği genel olarak gözlemlense de yer yer kısa vadeli gecikmelerle yaşlılarının seviyesine ulaştığı gözlemlenmiştir.

İki/ çokdilliliğin beyin üzerinde önemsenecek derecede olumlu etkileri bazı araştırmalarla desteklenmiştir. Bunlardan bahsedecek olursak; beyne yaptırılan egzersizlerin beyin sağlığı açısından önemli olduğu bilinen bir gerçektir. İki veya daha fazla dili akıcı olarak konuşan bireylerde bunama gibi ileri yaşlarda ortaya çıkabilecek hastalıkların çok nadir görüldüğü, görülse bile tek dilli olanlara göre beş yıl gibi bir zaman farkından sonra Alzheimer belirtileri ortaya çıktığı gözlemlenmiştir. İki veya daha fazla dili kullanan bireylerinin beyinlerinin daha çevik olması yanı sıra, iki/ çok dili bilmesine rağmen tek dile odaklananların bu faydalardan en az seviyede yararlanabildiği gözlemlenmiştir.

İki/çokdilliliğin kültürel ve toplumsal faydalarından da bahsedilebilir. Birden fazla dili bilmek, öğrenilen ve kullanılan dillerin toplumlarını da kültürlerini de tanımada önemli katkı sağlar. İki/çokdilli bireylerin konuştukları dile göre duygu ve düşüncelerini yönlendirdikleri gözlemlenmiştir. Örneğin İngilizce ve Almanca konuşan bireylerle yapılan bir çalışmada aynı videoyu Almanca ve İngilizceyi tek dilli olarak

konuşan bireylerle her iki dili birlikte kullanan bireylerin verdikleri tepkiler farklı olmuştur. Birden fazla dili kullanan insanlar her dilin konuşulduğu toplumu ve kültürü de daha yakından tanıma fırsatı bulduğu için empati kurma ve kendisi gibi düşünmeyene de saygı duyma becerilerinin de arttığı gözlemlenmiştir.

İki/çokdilliliğin iş dünyasındaki faydaları da kesinlikle önemsenmeyecek hatta birçok meslek için zorunluluk sayılabilecek boyuttadır. İşletmeler bazında değerlendirilecek olunursa çokdilli olan çalışanların tek dilli olan çalışanlardan daha fazla tercih edildiği bilinmektedir. Örneğin İsviçre’de yapılan bir çalışma, çokdilliliğin gayri safi milli hasılanın %10’unu oluşturduğuna dikkat çekiyor. İstatistikler çalışanların dil yetenekleri ile İsviçre şirketlerine daha fazla pazarda iş olanağı yaratıldığını ve bunun ülke ekonomisinin kalkınmasında önemli rol oynadığını gösteriyor. Bu sebeplerle işletmeler çalışanlarına ya açılmak istedikleri piyasanın dilini ya da uluslararası sahada önemli olan İngilizceyi ikinci üçüncü dil olarak öğrenmeleri konusunda destek vermektedirler. Bireysel olarak iki/çokdilliliğin etkilerini iş hayatı açısından ifade etmek daha zordur. Economist Intelligence Unit tarafından yapılan bir araştırmada yer alan üst düzey müdürlerin %90’ı gelişmiş bir sınırlar arası iletişimin bilançoaya olumlu yansıyacağını ifade etti. Kanada’da yürütülen bir araştırma ile çift dilli çalışanların, diğerlerine oranla %3 ile %7 arası daha fazla kazandığı tespit edilmiştir. Görüldüğü gibi iş hayatında da iki/çokdillilik bireye önemli katkılar sağlamaktadır. İki/çokdilliliğin iş dünyasında bireye getirdiği bu avantaj bağlamında Türkçe için de henüz yeni yeni gelişmekte olan İş Türkçesi çalışmalarından bahsedebiliriz. Almanya-Türkiye arası ticari ilişkiler düşünüldüğü zaman her iki toplum için de iş hayatında kullanılabilecek özel amaçlı dil gerekmektedir. Almanya’da Türkiye ile iş ilişkilerinde, projelerde, araştırmalarda genellikle işletmeler bünyesindeki Türkler görevlendirilmektedir. Bunun nedeni bu bireylerin dil, kültür ve ticaret konusunda köken bağlarının olduğu coğrafyayı daha iyi tanınmasından kaynaklanmaktadır. Bireylerin dil edinim sürecinde kullandıkları günlük Türkçeden çok farklı terminoloji ve dil becerileri gerektiren İş Türkçesi için ayrı bir öğretim yöntemi kullanılmaktadır.

Hof ve Çevresindeki Türk Kökenlilerin İki/Çokdillilik Sürecinde Karşılaştıkları Durumlar

İki/ Çokdilli Birey Tutumu

İki/çokdillilik sürecinde en önemli unsur olan bireyin birinci, ikinci dillerini ve belki fazlasını kazanmasının çeşitli yolları gözlemlenmiştir. Bunlardan ilki; aile dili ve yaşadığı toplumun dilinin farklı olmasından kaynaklanan edinim sürecinde her iki ya da fazla dili aktif olarak kullanabilen bireylerin yetişmesidir. Bu bireyler, erken çocukluk döneminde birden fazla dile maruz kaldıkları için dil gelişimi döneminde biraz zorlanmış olsalar da aile ve çevresinde konuşulan dilleri ileriki yaşlarda birbirinden ayırt edebilmiş ve bunu sosyal, iş ve eğitim hayatında olumlu olarak kullanabilmişlerdir. Aktif olarak çokdilli olanların iş ve sosyal hayatlarında genellikle başarılı oldukları gözlemlenmiştir. Çokdillilik sürecinde maruz kalınan dillere yeterince ilgi ve özen göstermemiş bireylerin ilerleyen yaşlarda bu dillerin hiçbirinde yetkin olamadığı; bunu sosyal ve mesleki anlamda da hayatına bir artı olarak katamadığı söylenebilir.

İkinci durumda ise bireyin aile, çevre ve içinde yaşadıkları toplumun dilinin ortak dil yani Almanca olmasından kaynaklanan durumdur. Günümüz toplumunda bu durum önceki çokdillilik döneminden daha yaygındır. Aile içi iletişim ve sosyal hayat dili olarak Almanca kullanıldığı durumlarda bireyin Türkçe veya diğer daha az kullanım ortamı olan dillere pek ilgi göstermediği gözlemlenmiştir. Bu durum yaşanan coğrafya açısından tabii bir durumdur. Böyle bireylere, eğer öğrenme yoluyla kazandığı başka bir dili yoksa çokdilli demek yerine ana dili Almanca olan tek dilli birey demek daha doğru olacaktır. Aile dilinden bağımsız olarak ana dili Almanca olan Türk kökenlilerin sayısı her geçen gün artmaktadır.

Üçüncü durum ise, karma etnik kökenlerden gelen kişilerin evlilikleri sonucunda ortaya çıkmıştır. Anne veya babadan birinin Türk olduğu durumlarda aile içi iletişim dili Almanca olması nedeniyle birey doğrudan Almanca ile büyümüştür. Fakat anne veya babanın akrabalarından

Türkçeyi duyan ama kendisi kullanmayan bu bireyler, ilerleyen yaşlarda aile bağlarını güçlendirmek ya da az da olsa alt yapıya sahip olduğu bu dili ilerletmek için öğrenme yöntemini kullanarak iki/çokdilli birey olabilmektedirler. Edinim sürecinde olduğu gibi olmasa da bireyin istekli olması iki/ çok dilde de yetkin olmasını sağlayabilmektedir.

Dördüncü durumda olanlarda ise, aile ve çevrede farklı dilleri kazanma şansı olmasına rağmen, toplumdaki “öteki” yaklaşımı nedeniyle aidiyet duygusunu yaşayamamış bireylerdir.

“Almanya’da yabancı, Türkiye’de Almancı” Bu tabirin maalesef birçok gencin mensubiyet duygusunu yıpratmış olduğu gözlemlenmektedir. Yaşanılan toplumda ne yaparsa yapsın yabancı olarak addedileceği için Almancasını geliştirmek için gerekli çabayı sarf etmemiş, dil kullanımında yetkin hale gelememişlerdir. Bahsi geçen bireyler Türkiye ziyaretlerinde akrabaları veya çevreleri tarafından konuşmalarıyla eleştirilmiş, Almancı sıfatının sürekli kendilerine yakıştırılması sebebiyle Türkçe konuşmaktan çekinmiş ve bunu geliştirememişlerdir. Bu bireylerin bir kısmı sosyal ve okul hayatlarındaki başarısızlıkları bu ötekileştirmeyle bağdaştırmış, yer yer kimlik çatışması yaşamış, asosyal bireyler olarak yaşamlarına devam etmişlerdir.

Öğretici Tutumu

Bavyera eyaletinde Türk/Türkiye kökenli insanlar için Millî Eğitim Bakanlığı tarafınca gönderilen öğretmenler Türkçe ve Türk Kültürü derslerinde görevlendirilmektedir. Almanya’da bazı eyaletlerde bu dersler için yerelden görevlendirme mümkündür. Türkiye’de öğretmenlik tecrübesi kazanmış alanında yetkili eğitimci bu dersler de görevlendirilse de bu durumun amaca çok doğru hizmet ettiği söylenemez. Gerek öğretmenlerin hizmet bölgelerini tanıyıp oradaki sorunları tespit edip, bu alanda çalışmaya başlamasındaki süre zarfının uzunluğu gerekse çeşitli sebeplerle çok uzun süre aynı bölgede çalışmaya devam edememesi öğretmen-veli-öğrenci ilişkilerini güçlendirememektedir. Bunun yanı sıra iki/çokdillilik sürecinde kendisiyle aynı sorunları yaşamamış eğitimci tarafından verilen dersler

öğrenci açısından verimli görünmemektedir. Bu durum yerine yaşanan toplumda yetiştirilen öğretmenlerin görevlendirilmesi daha isabetli olacaktır.

YÖK tarafından bazı üniversitelerde açılan “Avrupalı Türk Çocuklarına Türkçe Öğretimi” yüksek lisans programı yerine Almanya’da bazı üniversitelerde açılan Türkçe öğretmenleri yetiştirme amaçlı programlar desteklenmelidir. Yerelde yetişen öğretmenler kendileri de bu süreçten geçtikleri için veli-öğrenci-öğretmen üçgeninde daha sağlıklı adımlar atabileceklerdir.

Bölgemizde görev yapmış ve yapmakta olan öğretmen gözlemleri şu şekildedir:

“Ebeveynler artık Türkiye’ye sadece tatil amaçlı gittikleri için Türkiye’yi buradaki haberlerden tanıyorlar. Politik haberlerden etkilenip dersin tarafsızlığı konusunda endişe duyuyorlar.”

“Annesi ya da babası vesilesiyle Türkiye’ye bağlı olanlarda derse ilgi daha yüksek iken, anne ve baba Almanya’da doğup büyümüş olanlarda derse ilgisizlik görülmektedir.”

“Anne veya baba yabancıysa derse ilgi yok denecek kadar az.”

“Velilerin Türkiye ile toplumsal bağlarının zayıflaması neticesinde, Türkiye’yle alakalı her konuda duyarsız kaldıkları görülmektedir.”

“Bazı aileler hem dile hem de kültüre karşı çok ilgili olurken, bazıları hem dile hem de kültüre de çok yabancı kalıyorlar.”

Alman Makamlarının Tutumu

Almanya genelinde aile dili ya da köken dili olarak ifade edilen dillerin öğretilmesinde bir engel yoktur. Fakat zaman zaman günlük politikalarla ortaya çıkan sert iklim sebebiyle eyalet bazında ya da il/belde bazında Türkçe ve Türk Kültürü derslerinin verilmesi zorlaştırılmaktadır. Nitekim yakın zamanda Hof ve çevresinde de bu tür sorunlar yaşanmıştır. Yerel yöneticiler ve okul müdürleri net bir şekilde karşı çıkmışlardır. Dersleri

veren öğretmenlerin Türkiye’den görevlendirilmesi sebebiyle, tarafsızlıkları ve müfredat içeriklerinin siyasi olabileceği konularında endişelerini açık bir şekilde ifade edip derslik sıkıntısı ya da derslikler için kira isteme gibi sebeplerle yıllardır var olan Türkçe ve Türk Kültürü derslerinin yapılmasını engellemişlerdir. Okullarda verilmesi gereken dersler dernekler aracılığıyla yapılmaya devam etse de gün geçtikçe ailelerin gözündeki önemi azalmıştır. Bir süre sonra yapılan karşılıklı diyaloglar sonucunda ara verilmek zorunda bırakılan eğitime devam edilmeye başlanmıştır.

Alman eğitim sisteminde bu derslerin not olarak karnede olmaması bu konunun en temel sorunlarından biridir. Maalesef bilinçsiz ya da duyarsız aileler not olarak işlenmemesi sebebiyle dili sadece bir ders olarak düşünüp gereken özeni göstermemektedirler.

Bavyera eyaletinde okul öncesi programlarda dahi köken dilinde eğitimi destekleyen projeler olmasına rağmen Hof için aktif olarak Türkçeyi destekleyen bir kreş bulunmamaktadır. Oysaki birçok okul öncesi kurumda Türk çalışan mevcut olup bu projenin hayata geçirilmesi hiç de zor değildir.

Türk Temsilciliklerin Tutumu

Türk temsilcilikleri gerek öğretmen görevlendirmesi ve kontrolüyle gerekse Alman makamlarıyla irtibat halinde olması sebebiyle vatandaşını bu konuda desteklemektedirler. Fakat zaman zaman bu desteklerde eksiklikler ortaya çıkabilmektedir. Temsilciliklerdeki personelin değişme dönemine denk gelmesi ya da o bölge için geçici görevlerle getirilmiş yetkililer maalesef sürelerinin kısıtlılığı sebebiyle Alman makamlarla yeterli diyalogu kuramayabilmişler. Yakın zamana kadar bağlı bulunulan ataşelikte sürekli görevlendirmenin olmaması Hof ve çevresi için büyük talihsizlik olmuştur. Alman makamlar bölümünde değinilen derslerin açılmasını zorlaştıran şartlar, bu bölge için de öne sürülmüş ve Türkçe ve Türk Kültürü derslerinin yeniden okullarda başlaması sancılı bir süreç sonunda gerçekleşmiştir.

Veli Tutumu ve Etkileri

Bireyin dil edinim sürecinde en önemli etkenlerden olan veli tutumu aslında yaşadığımız toplumda iki/çokdilliliği engelleyen en önemli tutumdur. Dil eğitiminin aile ile başladığı düşünülürse ailelerin bu konudaki hassasiyetleri ve bilinçli olmaları çocuklarının gelecekte doğal yoldan büyük bir avantaj kazanmalarını sağlayacaktır. Birinci kuşak ailelerden çok farklı olarak yaşanan topluma entegre olmuş, kendisini iyi yetiştirmiş, toplumsal statü kazanmış velilerin maalesef çocuklarının Türkçe eğitimi konusunda çok da ilgili olmadıkları söylenebilir. Elbette çocuklarının çokdilli bireyler olması için onları destekleyen, çocuğunun öğrendiği her dilde ona imkanlar sunan veliler de mevcuttur. Fakat bu durumun çok yaygın olmadığı görülmektedir. Velilerin eğitilmiş olmalarına rağmen çocuğunun iki/çokdillilik durumunda yaşatlarından geri kalacağını düşünen, onun okul hayatını ertelemek adına tek dilde çocuğuyla iletişim kuranların sayısı ciddi orandadır. Bu durumla ilgili olarak birkaç veli cümlesini sizlere aktaracağım:

“Çocuğumun iki dilde bocalayıp arkadaşlarından geri kalmasını istemiyorum, isterse Türkçeyi sonra da öğrenir.”

“Türkçeyi konuşması şimdi bir şey kazandırmayacak ama Almancayı öğrenmezse okula başlamak için bir sene daha bekeleyecek.”

“Türkiye’ye dönmeyi düşünmüyoruz, Türkçe çok işine yaramayacak.”

“Türkçeyi öğrenmesin demiyorum ama önce Almancayı öğrensin. Sonuçta Almanya’da yaşıyoruz.”

Yukarıda düşüncelerini ifade eden veli tiplerinin yanında çocuğunu Türkçeye karşı hassas büyütmüş; fakat okul çağına geldiğinde çocukları Almanca konuşan veliler de söz konusudur. Erken çocukluk döneminde çocukla Türkçe konuşmasına rağmen okul döneminde çocuğuyla daha iyi iletişim kurabilmek adına ya da çocuğuna kendisini daha iyi anlatabilmek açısından bir süre sonra Almanca kullanan velilerden de söz edilebilir. Birinci çocukta Türkçe ile iletişim kurmayı başaramamış; ama ikinci

çocukta bunu yapamamış veliler de mevcuttur. İkinci, üçüncü çocuklar; birinci çocuğun okula başlamış aktif olarak Almancayı kullanıyor olması sebebiyle rol model olarak abi ya da ablayı gördüğü için iletişim dili olarak doğrudan Almancayı seçebilmektedirler. Dil ve kültürün öğretimine daha ilımlı ebeveynlerin konu hakkındaki cümleleri de aşağıdaki gibidir.

“Ashnda ilk çocukta çok dikkat ettik Türkçe konuşsun diye ama okula başlayınca artık evde de Almanca konuşmaya başladı.”

“Bizim söylediklerimizi anlasa da her zaman Almanca cevap veriyor. Bir süre sonra ben de fark etmeden Almancaya geçmiş olduğumu fark ediyorum.”

“Dersler okulda normal ders saatleri arasında olsa benim için uygun olacak ama hep derslerin bitiminde oluyor, ben de getir götür yapmak istemiyorum.”

Bu şekilde düşüncelerini ifade eden velilerin dışında; okul sonrasında çocukları en az bir spor yapan veliler, hepsinin birden fazla olacağını hem spor hem TTK derslerinin çocuklarını yoracağını düşünmektedirler. Velilerin etkisini bireylerin eğitim ve sosyal hayatlarında baskın bir şekilde görmektediriz.

Türkçe ve Türk Kültürü dersine ilgi göstermeyen velilerin görüşlerine yer verdikten sonra; hangi koşulda ve ortamda olursa olsun, çocuklarının Türk dili ve kültürünü öğrenmesi için çabalayan velilerden de bahsetmek gerekir. Velilere aşağıdaki soru sorulduktan sonra alınan cevaplar şu şekilde baskılandırılmıştır:

Soru: “Çocuğunuzun Türkçe ve Türk kültürü dersine katılmasını neden önemsiyorsunuz?”

Cevaplarının baskılandırılmış hali:

- Türk oldukları için
- Aile ve akrabalarıyla ilişkilerde zorlanmamaları için
- Çocukların Türklerle de arkadaşlık yapabilmeleri için
- Türkiye'ye dönüş olursa zorlanmamaları için
- Kültürünü daha iyi tanınması için

- Dini ortamlara girdiğinde zorlanmaması için
- Anne ya da babadan birinin Almancada yetersiz olduğu durumlarda ileride yaşanabilecek iletişim bozukluğunun önüne geçmek için.

Sonuçlar

- Yaşanılan ortam ve şartlara bakıldığında iki/çokdilliliğin çok doğal olduğu Hof ve çevresinde birden fazla dili ve kültürü bir arada yaşama eğilimi Türk kökenliler için gün geçtikçe azalmaktadır.
- Türkiye ile olan bağların eskisi kadar güçlü olmaması 4. nesil ve sonrasında dil ve kimlik sorunlarının daha fazla yaşanmasına sebep olabilir.
- Ailelerin dil öğrenme ve edinme konusundaki bilgi eksikliği çocuklarının gelişimleri hakkında gereksiz endişeye kapılmalarına neden olmaktadır.
- Kurum ve kuruluşların Türkçenin öğretimi konusunda sıkıntı çıkarması ve ailelerin duyarsızlığı sonucunda Türkçe bireylerin nazarında itibar kaybetmektedir.
- Aile içi iletişim dilinin toplum diliyle aynı olması sonucunda iki/çokdilliliğin de dolaylı olarak önü kesilmektedir.
- Ana dilinde başarılı olan bireylerin ikinci dilde ve sosyal hayatlarında hem başarılı hem de toplumsal konularda daha duyarlı bireyler oldukları söylenebilir.

Öneriler

- Ebeveynlerin bireyler üzerindeki etkisi dikkate alınarak, bilinçlendirme ve bilgilendirme çalışmalarını genellikle anne baba odaklı olmalıdır.
- Somut kazanımların insanlara sunumunun daha kolay olması sebebiyle bireylerin çokdillilikle kazanacağı avantajlar konusunda Türk toplumu daha fazla aydınlatılmalıdır. Bu; örnek temsil eden bireylerle, başarılı kişilerle, iki toplum arasında iyi ilişkiler kurarak

köprü görevi yapan kişilerle aydınlatılmak istenen insanları bir araya getirmekle mümkün olabilir.

- Türk vatandaşlarından milli değerlerini korumada ısrarcı olanlar ödüllendirilmelidir. Örneğin Türkçe ve Türk Kültürü derslerine ilgiyle yaklaşp çocuklarını bu konuda destekleyen aileler ataselikler tarafından kayıt altına alınıp, konsolosluk işlemlerinde kolaylıklar ve öncelikler verilebilir. Bu küçük bir jesttir ama bu konuda farkındalık oluşturmak için denenebilir.
- Mavi kart alabilme şartlarına B1 düzeyinde Türkçe bilmek şartı getirilmelidir. Vatandaşlık işlemlerinde nasıl dilde yeterlilik arama şartı varsa bu Türk vatandaşlığından çıkmasına rağmen Türklük haklarını kaybetmek istemeyenler için de geçerli olmalıdır.
- YÖS ile ilgili düzenlemeler yapıp, Türkçe konusunda yeterli seviyeye ulaşmış kişilere motivasyon verecek avantajlar sunulmalıdır. İndirim gibi, ek kontenjan gibi...
- Ailelere çocuklarının yabancı öğrenci kontenjanından Türkiye`de üniversite okuma imkanları gibi bitirdikten sonra Almanya`da yapmaları gereken denklik işlemleri gibi daha detay konularda sık sık bilgilendirme toplantıları yapılmalıdır. Bu bilgiler sayesinde de olsa veliler çocuklarının Türkiye ile irtibatlarını koparmalarını engelleyecektir.
- Türk toplumda öncelik verilen organizasyonlara bakıldığında akademik eğitimlerin, seminerlerin, konferansların hedef kitleye ulaşabildiği pek söylenemez. Bu tür toplantılara katılımlar düşük, ilgi azdır. Bunun yerine YTB destekleriyle ya da farklı kurumlar aracılığıyla trajikomik tiyatrolarla ya da Avrupa`daki Türklere yönelik çocuk oyunları, filmler yapılmalıdır. Bu görsel sanat yöntemleriyle bireylerde Türkçeye ve Türk kültürüne karşı hassasiyet toplumun bilinçaltına işlenmelidir.
- İçinde yaşanan ülkenin gelecek planlarını takip edip Türk toplumunu ilgilendiren her konu için önceden hazırlık yapılmalıdır.
- Türkçenin, Almanya eğitim müfredatına alınabilmesi için yapılan çalışmalar kararlılıkla devam ettirilmelidir.

Kaynakça

- Belet, Ş. D. (2009). İkidilli Türk Öğrencilerin Ana Dili Türkçeyi Öğrenme Durumlarına İlişkin Öğrenci, Veli ve Öğretmen Görüşleri Fjell İlköğretim Okulu Örneği, Norveç. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21, 71-85.
- Buran, A. ve Çak, B. Y. (2012). *Türkiye'de diller ve etnik gruplar*. Akçağ yayınları.
- Karaağaç, G. (2011). Bireysel İkidillilik ve Toplumsal İkidillilik. *Türk Dili Dil ve Edebiyat Dergisi*, 717, 222-228.
- Luchtenberg, S. (2002). Bilingualism and bilingual education and their relationship to citizenship from a comparative German-Australian perspective. *Intercultural Education*, 13(1), 49-61.
- Oruç, Ş. (2016). Ana Dili, İkinci Dil, İkidillilik, Yabancı Dil. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 4, 279-290.
- Keleş, R. (Ed.). (1991). *Türkiye'de ve Almanya'da Sosyal Hizmetler: Ansiklopedik Sözlük*. Selvi Yayınları.

Web Kaynakları

- <https://www.ef.com.tr/blog/language/iki-dillilik-bilingualizm-nedir-neden-onemlidir/>
- https://www.sciencenews.org/blog/growth-curve/bilingual-brain-prepped-more-second-language?_ga=2.253173901.562219452.1543231627-985511771.1522827755
- <https://www.economist.com/prospero/2014/10/17/variety-makes-you-mentally-fit>
- <https://www.theguardian.com/commentisfree/2015/apr/27/world-view-learn-another-language>
- https://www.uoguelph.ca/news/2010/08/bilingualism_pa_1.html
- "Die Muttersprache ist der Schlüssel für die zweite Sprache" | ErzieherIn.de - Das Portal für die Frühpädagogik

İkيدillilik Bağlamında Suriyeli Mülteci Öğrenciler ve Kilis İli Örneği

Hüseyin DOĞRAMACIOĞLU*

Nuran ÖZLÜK**

Özet

Kilis, Güneydoğu Anadolu ile Akdeniz'in birleşim noktasında bulunan ve Suriye sınırına sıfır noktasında yer alan serhat bir şehirdir. Bu küçük şirin Anadolu kenti Suriye göçünden evvel kendi içerisinde farklı kültürlerle kapalı Türkmen ve Sünni nüfustan oluşan, kendine özgü demografik yapısı olan bir şehirdi. Ancak Suriye'deki iç savaş münasebetiyle Türkiye'ye sığınan mülteciler ağırlıklı olarak Kilis Öncüpınar Sınır Kapısından geçerek Anadolu'nun muhtelif şehirlerine sığınmışlardır. Ancak Kilis'i diğer Anadolu şehirlerinden ayıran yegâne fark kendi nüfusundan fazla mülteciye ev sahipliği yapmasıdır. Bu şehirde ilkokuldan üniversiteye kadar anadili Arapça olup sonradan Türkçe öğrenen öğrenciler ikidilli kabul edilebilir. Bu öğrenciler başta kendilerine özel açılan okullarda eğitim görmekteyken günümüzde Türk nüfusuyla aynı sınıflarda tümüyle ortak dersler görmektedirler. Bu durumda özellikle bazı okullarda sınıfın yarısını ve bazen yarıdan fazlasını mülteci, geri kalanı da Türk öğrenciler oluşturmaktadır. Farklı dil konuşan öğrencilerin aynı sınıfta eğitim almaları münasebetiyle iletişimde bazı sıkıntılar olsa da genellikle bir müddet sonra bu sıkıntılar yerini ikidilli insanlara bırakmaktadır. Bu insanlar ileride muhtemeldir ki her iki dili de akıcı konuşabilen, farklı kültürlerle açık ve onları benimsemiş örnek insanlar olarak karşımıza çıkacaktır.

Anahtar Kelimeler: Mülteciler, Kilis, Suriyeli ikidilli öğrenciler.

* Prof. Dr., Kilis 7 Aralık Üniversitesi, Fen-Edebiyat Fakültesi, Türkiye.
dogramacioglu@kilis.edu.tr

** Doç. Dr., Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi,
nuranozluk@yahoo.com

Birçok ulus devlette ikidilli insanlar bulmak mümkündür. Özellikle savaş, ekonomik yetersizlik, sağlık gibi çeşitli sebeplerle yurdunu terk etmek durumunda olanlar gittikleri yerlerde yeni bir dil ve kültürle karşılaştıklarında ikidillilik kavramı ortaya çıkmaktadır. “Ülkemizde etnik kökeni farklı olan topluluklar ana dilleri ile beraber Türkçeyi de kullanan ikidilli dediğimiz grubu oluşturmaktadırlar” (Oruç 2016: 289). Bu gruptakilerin en bariz örneğini Suriye’den ülkemize göç eden insanlarda görebilmek mümkündür. Özellikle ilkokul çağındaki mülteci çocukları Türk öğrencilerle aynı sınıflarda ders görmekte ve ikidilli durumunda olan bu çocuklarda kendini ifade edebilme ve ders öğretmenleriyle ve arkadaşlarıyla sağlıklı bir iletişime girebilme konusunda çeşitli iletişim sıkıntıları yaşayabilmektedirler.

İkidillilik Bağlamında Suriyeli Mülteci Öğrenciler

Kilis, kendi nüfusunun üç katı kadar fazlalıkta Suriyeli mülteci barındıran tek ilimizdir. Yerli nüfus resmi verilere göre 142,729’dur (WEB1). 2012’de nüfusun yaklaşık 2.5 katı Suriyeli sığınmacı Kilis’te ikamet etmekteydi:

“Göçle birlikte Kilis kenti, yerel nüfusun neredeyse 2.5 katı sığınmacıya ev sahipliği yapmıştır. Şehir nüfusu yaklaşık 98 bin iken sığınmacıların sayısı kayıtsız olanlar da dikkate alındığında 130 binin üzerinde olduğu ifade edilmektedir. Mart 2012’de Kilis’te 819 Suriyeli sığınmacı varken, bu rakam Nisan 2013’te 14 bine çıkmıştır” (Harunoğlu 2016, s.385)

Günümüzde ise bu sayı “105 bin 735” (WEB2) olarak ifade edilmektedir. Ancak bu rakamlar şehir merkezinde yaşayan mültecilerdir. Kamplarda ve çeşitli çadır kentlerde yaşayanlar bu rakamlara dâhil edildiğinde nüfusun 3 katına yakın mülteci Kilis’te yaşamaktadır. Bu durumda yerli halk kendini azınlık olarak hissetmektedir:

“Kilis’in toplumsal yapısına bakıldığında büyük çoğunluğu Türkmenlerden oluşan homojen bir niteliğe sahip olduğu görülmektedir. Bu nedenle Suriyelilerin var olan bir etnik-mezhepsel sorunu derinleştirmesi gibi bir durum söz konusu değildir. Ancak sorun Kilislilerin kendi şehirlerinde azınlık hissi yaşamaya başlamasıdır” (WEB3)

Bu durumda yerli Türk nüfusu Arap çoğunluk arasında kendini mülteci olarak görebilmektedir. İlkokuldan üniversiteye çarşıdan pazara her ortamda kendi nüfusundan fazla Arapça konuşan insanlarla karşılaşınca ikidillilik kavramı ve bu durumun getirdiği zorluklar yerel halkta tedirginliğe yol açabilmektedir. Ancak bu mülteciler vatandaşlık aldıklarında ana dilleri olan Arapça resmîyette yabancı dil olarak görülecektir:

“Suriyeli, Iraklı ve İranlı Türkler ülkemize geldiklerinde vatandaşlık hakkı aldıklarında ikinci dilleri artık Türkiye’de yabancı dil olarak kabul ediliyor. Son yıllarda bulunduğunuz coğrafyada meydana gelen savaşlar ve etnik çatışmaların meydana getirdiği göçler yoluyla ülkemize de komşu ülkelere Türk ve Arap kökenli birçok kişi gelmiştir ve gelmeye de devam etmektedir. Yakın gelecekte bu kişiler ülkelere dönemezlerse büyük bir çoğunluğu Türk vatandaşı olmak suretiyle ülkemize yerleşeceklerdir. Böylece yakın gelecekte ikidilli birçok yeni vatandaşımız olacaktır. Bu ikidillerinden biri de yabancı dil olarak kabul edilecektir” (Oruç, 2016, s.289).

Böylece ikidilli ve yabancı dili resmîyette Arapça olan insanlar mülteci değil yerli halk olarak kabul edilmiş olacaktır. Yapılacak resmî düzenlemelerle hem kendi yurttaşımız olan öğrencilerimiz ve hem de mülteci öğrencilerin eşit ve adil bir ortamda eğitim görmelerine olanak sağlayacak imkânlar oluşturulabilir:

Devletin eğitimi hem kendi yurttaşlarının hem de eşit birer birey olarak topluma uyum sağlaması beklenen yeni

gelenlerin talepleri doğrultusunda ele alması, yerel farklılıkları dikkate alarak düzenlemesi ve hak kaybına yol açmayacak biçimde geleceğe yönelik planlaması gerekmektedir (Özer vd. 2016, s.211).

Bu planlamalar günümüzde elbette koordineli olarak yapılmaktadır. Bu çabalar gittikçe sonuç vermekte ve daha nitelikli bir mülteci öğrenci eğitimine doğru ilerleme sağlanmaktadır. Mülteci sayısında ihtilaflar olsa da rakamlar ne olursa olsun gerçek şudur ki mülteci öğrenciler yerli nüfusla aynı sınıflarda eğitim görmekte ve bu da ikidillilik kavramının en somut örneklerinin buralarda ortaya çıkmasına neden olmaktadır. Önceleri mülteci öğrenciler ayrı okullarda eğitim görürken sonradan aynı sınıfta Türk öğrencilerle beraber eğitim görmeye başlamışlardır.

İkidilli Mülteci Öğrenciler ve İletişim Sorunları

İlkokuldan üniversiteye kadar aynı sınıflarda yerli nüfusu oluşturan Türk öğrencilerle beraber eğitim öğretim gören gençlerde ilk zamanlarda Türkçe konuşmada zorlukla beraber kendini ifade edememe, söylenenleri algılamada çeşitli zorluklar baş göstermekteydi. Ancak Türk öğrencilerin mültecilere karşı misafirperver davranışları, onlara destek olmaları zamanla iki farklı dili ve milleti temsil eden insanların kaynaşmalarına ve aralarında kardeşlik, dostluk gibi mefhumların gelişmesine olanak sağladı. Bu durumda dil becerileri ve iletişim becerileri gelişmeye başlayan Suriyeli öğrencilerde özgüven duygusu hâkim olmaya başladı.

Kilis 7 Aralık Üniversitesi bünyesinde hemen her fakülte ve yüksekokulda Suriyeli öğrenci sayısı giderek artmaktadır. Bu da üniversitenin uluslararası öğrenci sayısını arttırmaktadır. Kendi Fakültemizde özellikle Türk Dili ve Edebiyatı Bölümünde okuyan Suriyeli öğrencilerimiz derslere rahatlıkla adapte olmakta ve Türkçeyi çok kısa bir sürede öğrenmektedirler. Türk öğrencilerimiz bu mülteci öğrencilere her türlü maddi manevi desteği vermekte ve onların kaynaşmalarına yardımcı olmaktadır. Ancak bütün bu gayretlere ve

desteklere rağmen Suriyeli öğrencilerin tamamen uyum sağlamaları mümkün olamamaktadır. Derslerde öğretim elemanını anlamadıklarını ve biraz daha yavaş ve anlaşılır ders anlatmamızı ifade eden mülteci öğrenciler meseleye kendileri açısından baktığımızda haklı görünmektedirler. Ancak bu durumda Türk öğrencilerimiz dersin seviyesinin düştüğünü ve konuların gereğinden çok yavaş ilerlediğinden yakınmaktadırlar. Bu durumda seviye farklılıklarının çok fazla olduğu sınıflarda dersin işlenişi ve kalitesi de doğal olarak inkıtaa uğramaktadır.

Öğrencilerin iletişim sorunlarından birisi de dersi veren öğretim elemanına kendilerini net bir şekilde ifade edememeleridir. Bazen teneffüs aralarında derste anlattığımız konuları ofisimizde tekrar etmemizi rica eden öğrencilerle de karşılaşabiliyoruz. Bu durumda hocalarımız dinlenme zamanlarında bile mülteci öğrencilere vakit ayırmakta ve onlara yalnız olmadıklarını hissettirmektedirler. Bütün bu zorluklardan dolayı hemen tüm dünyada bireyler ve kültürler arası sağlıklı iletişime önem verilmeye başlanmıştır: “Sonuç olarak dünyadaki gelişmelere paralel olarak toplumlar ve bireyler arasında başarılı bir şekilde iletişim, etkileşim ve ortak eylem gerçekleştirebilme çabaları da artmıştır” (Günday 2013, s.329). Bu çabaların neticesinde mülteci öğrencilerle yerel nüfus arasında sağlıklı iletişim kurulabilmesi her türlü faaliyetin yanında, eğitim öğretim faaliyetlerinin de başarılı bir şekilde sürdürülebilmesine olanak sağlamaktadır. “Sonuç olarak dil kaynaklı iletişim sorunları, kültürel yanlış anlamalar ve eksik bilgiden kaynaklı ayrımcılık, mülteci çocukları daha büyük bir tecride sürükleyerek, eğitimine devam etmesini çok zor kılmaktadır” (Özer vd. 2016, s.196-197). Dil kaynaklı iletişim sorunları giderek azalmakta ve mültecilerin bu durumdan kaynaklı sıkıntıları her geçen gün biraz daha çözüme kavuşturulmaktadır.

Arapça ve Türkçenin Yapısal Farklılıkları ve Olumsuz Yansımaları

Anadili Arapça olan ve Türkçeyi sonradan öğrenen mülteci öğrenciler Türkçe konuşurken daha fazla yanlışlık yapabilmektedirler. Arapçanın

söz dizimi ile Türkçeninki farklı olduğundan ve bazı harflerin Arapçada olmamasından telaffuzda da yanlışlıklar ve zorlanmalar göze çarpmaktadır. Özellikle ç ile başlayan biten üç, kaç, saç gibi kelimeleri ya da çocuk, çiçek, çarşı kelimelerini c harfı ile telaffuz etmektedirler. J harfinin de Arapçada olmaması, peltek s'nin ve hırıltılı h gibi harflerin de Türkçede yer almaması iki dilin yapısal farklılıklarının olumsuz yansımaları olarak değerlendirilebilir. Ancak bütün bu farklılıkların yanında şunu da unutmamak gerekir ki ana dilin dışında bir başka dili öğrenebilmek ve o dilde yeterli bir düzey yakalayabilmek ancak ana dilin tam anlamıyla bilinmesine ve kullanılabilmesine bağlıdır:

İkيدilliliğin çok olumlu faydalarının elde edilebilmesi ve bilişsel becerilerin en üst seviyede gelişebilmesi için ikidilli çocukların evin üçüncü katına yani ikinci eşige ulaşabilmeleri gerekmektedir. Bu aşamadaki çocukları dengeli ikidilli olarak nitelemekteyiz ve ikidilliliğin bu aşamada bilişsel beceriler üzerinde çok olumlu ve güçlendirici etkide bulunduğunu görüyoruz. Tek dilli çocuklara göre bu seviyedeki çocukların çok daha yaratıcı ve ileri düzeyde zihinsel işlem gerektiren durumlarda çok daha başarılı olduklarını görüyoruz. İkidilli çocuklar açısından ulaşılması gereken beceri düzeyi ikinci eşik seviyesidir. Cummins sonraki çalışmalarında iki dilin gelişiminin birbiriyle bağlantılı olduğu hipotezini öne sürmüş ve bu durum anadili öğretiminin önemini bir kez daha gözler önüne sermiştir. *Developmental interdependence hypothesis* olarak bilinen bu kuram ikinci dilde ulaşılacak olan beceri seviyesinin belli oranlarda birinci dildeki beceri seviyesine bağlı olduğunu önermektedir. Diğer bir deyişle, birinci dildeki kavram gelişimi ne kadar zenginse, ikinci dil de o oranda gelişecektir. (Kutlay, 2007, s.63).

Böylece ikinci dildeki başarının ana dili iyi kullanabilme becerisine bağlı olduğunu iddia edenlerin yanında ikidilli insanların daha başarılı

olduklarını söyleyenler de vardır. İkidilli olmak bir dezavantaj değil bir farklılık ve dil yeteneği olarak algılanmalıdır.

Ekonomik Sıkıntılar ve Eğitim

Mülteci öğrenciler, eğitim sorunları yanında ekonomik sıkıntılarla da boğuşmak zorunda kalıyorlar. Suriye’den çeşitli zorluklarla ülkemize göç etmiş ve sonrasında burada bir eğitim kurumunda okuyan öğrencilerin ekonomik olarak birtakım sıkıntılarla karşılaştıklarını görmekteyiz. Birçoğu herhangi bir geliri olmayan mülteci öğrenciler derslere tam olarak yoğunlaşamamakta ve bunun neticesinde başarısızlık tabii bir hâle gelmektedir. Ders sonunda gizlice yardım istemek, ders dışı sorunlarla hocaları meşgul edip yardım beklemek zorunda kalabilmektedirler. Bu sıkıntılar eğitime ve dersin işlenişine yansımakta bu da sınıf başarısını aşağı doğru tetiklemektedir. Mülteci öğrencilere ders dışında rehberlik edilerek bu tür sıkıntılarla baş etmeleri için yardımcı olmak gerekmektedir.

Çokkültürlülük

Ülkemizdeki Suriyeli mültecileri çokdilli ve çok kültürlü olarak kabul edebiliriz. Çokdilli olmak çok kültürlü olmayı beraberinde getirir. Çünkü dil, kültürün taşıyıcısıdır:

Çokdillilik olgusu beraberinde çok kültürlülük olgusunu getirir. Çokdilli olmak aynı zamanda simetrik olarak çokkültürlü olmaktır. Çokdilli birey, kendi kültüründen başka, konuştuğu veya aşına olduğu dillerin kültürlerini de tanır, bilir. Çokkültürlü birey, özel veya sosyal durumlar, iş hayatı, çalışma olanakları, eğitim, göç veya turistik nedenlerle dilini konuştuğu toplumların ortamlarına girdiğinde zorluk ve uyumsuzluk çekmez. (Saydı, 2013, s.278)

Çokkültürlü öğrenciler, kendi kültürlerinin yanında içerisinde bulundukları toplumun kültürüne de adapte olmaya çalışırlar. Bu süreç biraz zor olmakla beraber zaruridir. Bu zorluğu bir sorun olarak da kabul edebiliriz. Mensup oldukları toplumun kültürünün yansımaları ile göç ettikleri ülkemizin yaşam tarzı birbirine yakın olsa da farklı bir kültür ve medeniyet dairesine girmiş olmaktadır. Bu da eğitimde birtakım sıkıntıları da beraberinde getirmektedir. Kültür değişik olunca derslere ve eğitim camiasına bakışlar ve beklentiler de farklı olmaktadır. Öğrencilerin üniversite eğitiminden bekledikleri sonuçlar umdukları gibi olmayabilmektedir. Az gelişmiş ülkelerde lise mezunu önemli bir kariyer sahibi sayılabilirken gelişmiş veya gelişmekte olan ülkelerde üniversite mezunu kariyer yapmış sayılmayabilmektedir. Bütün bu nedenlerden dolayı mülteci öğrencileri üniversiteyi bitirme gayreti bu noktada akamete de uğrayabilir.

Mülteci Öğrencilerin Diğer Sorunları

Mülteci öğrencilerin eğitimle ilgili karşılaştıkları sorunlar çok çeşitli olmakla birlikte farklı güçlüklerle de karşılaşabilmektedirler. Eğitime Erişim ve Katılım Sorunu, Öğretmen Sorunu, Dil Sorunu ve Koordinasyon Eksikliği öğrencilerin karşılaştıkları diğer sorunlar olarak nitelendirilebilir:

Eğitime Erişim ve Katılım Sorunu: Veri eksikliği, kamp dışı eğitim merkezine servis olmaması, toplumsal cinsiyet ve kız çocuklarının erken yaşta evlendirilmesi okullaşmayı engellemektedir.

Öğretmen Sorunu: Türkiye'deki Suriyeliler arasında ne kadar öğretmen, akademisyen, pedagog vb. olduğu bilinmemektedir, eğitimli gruba erişilememektedir. Mesleği öğretmenlik olmayan kişilerin Arapça bilmeleri nedeniyle eğitim vermeleri büyük bir dezavantaj yaratmaktadır.

Dil Sorunu: Suriyeli Türkmenlerin dışındaki Suriyeli aileler ve çocukları çoğu Türkiye'ye gelirken hiç Türkçe bilmemektedirler. Hem kamp içinde hem de kamp dışında Suriyeli çocuklar ve yetişkinler için Türkçe eğitimi verecek yeterli öğretmen ve öğretim materyalleri bulunmamaktadır. Öğretmenler, hem Arapçayı bilmedikleri hem de yabancılara Türkçe eğitimi konusunda uzman olmadıkları için Suriyelilere Türkçe dersi verme konusunda yeterli mesleki donanıma sahip değildirler (...)

Koordinasyon Eksikliği: Kamu kurumları ve sivil toplum kuruluşları arasında koordinasyon eksikliği hizmetlerin üretilmesinde ve verimliliğinde ciddi sorunlara neden olabilmektedir. GEM'ler için uygun bina tahsisi konusunda ciddi alt yapı ve fiziksel sorunlar yetersizlikler bulunmaktadır. Ayrıca merkezi ve yerel yönetimler arasında, hizmet sunum biçimleri ve koordinasyon açısından eksiklikler görülmektedir (Gencer, 2017, s.844).

Bütün bu eksiklikler ve sorunlar mültecilerin burada kalma süreleri arttıkça giderek azalacaktır. Zamanla eğitimle ilgili kazanımlar ve tecrübeler arttıkça mülteci sorunları da daha profesyonelce çözülebilecektir.

Sonuç ve Öneriler

Günümüzde Suriyeli mülteciler eğitimin hemen her kademesinde eğitim öğretim görmektedirler. Ancak bu incelememizde üniversite eğitimi alan özellikle Suriyeli mültecilerin eğitim öğretime katılabilme durumları ve karşılaştıkları birtakım zorluklar üzerinde durularak çokdillilik bağlamında mültecilere dikkat çekilmeye çalışılmıştır. Suriyeli mültecilerin artık kalıcı misafirler olduğu gerçeği, onları eğitim sistemimizin bir parçası olarak görmemiz gerektiğine bir işaret olarak

algılanmalıdır. Bu gerçeğin bir dezavantaj olarak değil farklılıkları şansa çeviren bir durum olarak koordine edilmesi ve eğitim öğretim faaliyetlerinde onların karşılaştıkları zorluklar göz önünde bulundurularak bu durumun lehimize dönüştürülmesi için çaba sarf etmek gerekmektedir. Olumlu neticelerin ise onların karşılaştıkları sorunların tespiti ve bu problemlerin uygun bir zaman ve zeminde çözüme kavuşturulması için gerekli planlama ve gayretin neticesinde ortaya çıkabileceği göz ardı edilmemelidir. Bu çalışma böyle bir gayretin sonucu olarak görülmelidir. Bu bildiri metninde mültecilerin nüfusa göre en yoğun yaşadığı illerin başında gelen Kilis ele alınmış ve burada eğitim gören Suriyeli mülteci öğrencilerin durumlarının tespiti ve bu tespitin ifadesi olarak birtakım çıkarımlar yapılmıştır.

Kaynakça

- Gencer, T. E. (2017). Göç ve eğitim ilişkisi üzerine bir değerlendirme: Suriyeli çocukların eğitim gereksinimi ve okullaşma süreçlerinde karşılaştıkları güçlükler. *Journal of International Social Research*, 10(54), 838-851.
- Günday, R. (2013). Çokdillilik ve çok kültürlülük bağlamında yabancı dil öğretimine toplumdilbilimsel yaklaşım. *Turkish Studies-International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8(10), 313-330.
- Harunoğulları, M. (2016). Suriyeli sığınmacıların Kilis şehrindeki mekânsal, kültürel ve ekonomik etkileri. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 9(45), 373-396.
- Oruç, Şerif (2016), Ana Dili, İkinci Dil, İkidillilik, Yabancı Dil. *The Journal Of Academic Social Science Studies*, 45, 279-290.
- Özer Yürür, Y., Komsuoğlu, A. ve Ateşok, Z. (2016). Türkiye'deki Suriyeli çocukların eğitimi: sorunlar ve çözüm önerileri, *Asos Journal, Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 4(37), 34-42.
- Saydı, T. (2013). Avrupa Birliği vizyonu ile ikidillilik, çokdillilik ve eğitimi. *Journal of International Social Research*, 6(28), 269-284.
- Yağmur, K. (2007) İkidilli çocukların dil becerilerinin ölçümü ve eşik kuramı, *Dil Dergisi*, 135, 60 – 75.

Web Kaynakları

- WEB1.<https://www.nufusu.com/il/kilis-nufusu#:~:text=Kilis%20n%C3%BCfusu%202020%20y%C4%B1%C4%B1na%20g%C3%B6re,%2C%20%49%2C12%20kad%C4%B1nd%C4%B1r.> (Siteye erişim tarihi: 14.03.2021)
- WEB2.<https://multeciler.org.tr/turkiyedeki-suriyeli-sayisi/> (Siteye erişim tarihi: 14.03.2021)
- WEB3.https://www.tesev.org.tr/wp-content/uploads/rapor_Suriyeli_Siginmacilarin_Turkiyeye_Etkileri.pdf (Siteye erişim tarihi: 14.03.2021)

Türkiye’de Yaşayan İkidilli Türk-Japon Çocukların Annelerinin Yaşadıkları Sorunlar ve Bunlar Üzerine Görüşleri

Nuray DEMİR ÖZTÜRK*

Özet

Japonya, Güneşin Ülkesi olarak adlandırılan ve uzun, ince adalardan oluşan Asya’nın en önemli ülkelerinden birisidir. Bu uzak Asya ülkesi ile bağımız Türkçe ve Japoncanın Altay dil ailesinin birer üyesi olmasından kaynaklanır. Ertuğrul Firkateyninin Japonya’ya yolculuğu ile bu iki millet arasında kopmaz bağların oluşması sağlanmıştır. Günümüze geldiğindeyse Japon-Türk ilişkilerinin giderek güçlenmesiyle Türkiye’de 2010 yılı Japon yılı olarak kabul edilmiştir. Bu ilişkilerin geliştirilmesinde iki toplumun bireylerinin birbirlerini daha iyi tanınması için yapılacak çalışmalar önemlidir. Bu çalışmanın amacı ise, Türkiye’de yaşayan Japon annelerin Türkçe ve Japonca konuşan ikidilli çocuklarıyla ilgili karşılaştıkları sorunların belirlenmesidir. Araştırmada nitel düzlemde uzman görüşüne başvurmak, ilgili kaynakları taramak suretiyle ölçmeyi sağlayacak şekilde bir anket oluşturulmuştur. Ankete katılan Japon anneler İstanbul’un çeşitli yerlerinde yaşayan yirmi beş kişiden oluşur, bu kişiler amaçlı örnekleme yönteminden biri olan kartopu örnekleme ile belirlenmiştir ve araştırmada yüz yüze görüşme yoluyla veriler elde edilmiştir. Bu araştırmanın sonucunda Türkiye’de yaşayan Japon annelerin en sık karşılaştığı sorunlar hakkında şu genel çıkarımlarda bulunulmuştur: Türkiye’deki okul-ödev-sınav konularıyla ilgili yeterince bilgi sahibi olmayıp bunları anlamakta güçlük çekmektedirler; sosyal haberleşme araçlarını kullanırlarken birtakım sorunlarla karşılaşmaktadırlar, yoğun mesajlaşmalar sonucunda konudan uzaklaşıldığını ve esas konuyu kaçırdıklarını ifade etmişlerdir; beslenme kültürünün farklı olması açısından sorunlar yaşamaktadırlar; Japon algısı kaynaklı çocuklarının baskıyla karşılaşmalarının yarattığı sorunlar yaşamaktadırlar; Covid-19 salgın sürecinde Çinlilere benzetildiklerinden hem çocukları hem de kendileri birtakım sorunlarla karşılaşmışlardır; kendi kültürlerini ve dillerini çocuklarına aktarmada birtakım sorunlar

* Dr., Milli Eğitim Bakanlığı, Türkiye, demirnurayozturk@gmail.com

yaşamaktadırlar. Araştırmaya katılan Japon annelerin bir kısmı her ne kadar Türkçeyi ve Türkiye'yi iyi biliyor olsalar da kendi dilleri ve kültürlerindeki gibi rahat olmadıkları, bireylerin davranışlarını, toplumun kültürel yönlerini ve Türkçe ifadelerin bir kısmını anlamada zorluk çektikleri saptanmıştır. Türkçeyi çok az bilenler ise çocuklarıyla ilgili konularda pasif kaldıklarını, sosyal ilişkilerinin zayıf olduklarını ve eşlerinin çocuklarıyla ilgili sorunları çözmede kendilerinden daha fazla aktif olduğunu belirtmişlerdir.

Anahtar Kelimeler: İkidillilik, çokdillilik, ikidilli aile

Japonya, Kore ve Çin'in doğusunda, Rusya'nın güney doğusunda yer alan kuzeyde Ohotsk Denizi'nden, güneyde Doğu Çin Denizi'ne kadar uzanan uzun, ince adaların oluşturduğu bir okyanus ülkesidir. Kendilerini kullandıkları yazı sistemlerinden en eskisi olan kanji yazısındaki haliyle 日本 (Nihon) yani “Güneş Ülkesi” olarak isimlendirmişlerdir. Çince den türemiş olan bu terimin farklı bir çeşidi Batı'da Japonya'yı ifade etmek için kullanılmıştır. Japonya için Güneş, millî bir simgedir, “Doğan Güneş” Japon bayrağında da yer almıştır. XIII. yüzyılda Çin'de Moğol hükümdarlarının yanında bulunan gezgin Marco Polo, bu ismi Venediklilerin hiçbir zaman ziyaret etmediği deniz aşırı bir ülke için kullandıklarını ifade etmiştir. Ardından Marco Polo'nun Avrupa'daki bir çevirisinde Nippon veya Nihon isimlerini bir yazıcı, çevirisinde Şipango veya Zipango'ya benzetmiş; bu isimlendirmeler zamanla değişerek “Japonya” şeklinde Latinceye girmiştir (Koç, 2000, s.125-126).

Asya'nın en doğusunda bulunan bu toplulukla Türkler arasındaki ilişki mesafe anlamında uzak ama samimiyet bağlamında yakın bir seyrinde ilerlemiştir. Altay dilleriyle genetik akrabalığı tartışmalı olan fakat Türkçeyle tipolojik bakımdan akraba olan Japonca'nın bu dilsel yakınlığı dışında XI. yüzyılda çizilen Kaşgarlı Mahmut'un dünya haritasında Japonya'nın yer alması dikkate değerdir. Ertuğrul Fırkateyni ile başlayan bu iki millet arasındaki dostluk, Rusya'daki ihtilaller ve katliamlardan kaçan Türk göçmenlerin Japon adalarına sığınmalarıyla güçlenmiştir.

Günümüze gelindiğindeyse 2010 yılı Türkiye’de Japon yılı olarak kabul edilmiştir.

Türk-Japon ilişkileri üzerine yapılan çeşitli araştırmalarda bu iki milletin birbirlerini nasıl algıladıkları üzerinde durulmuş Türkiye’de Japonya denildiğinde teknoloji ve Japon insanının çalışkanlığı akla gelirken; Japonlara Türkiye sorulduğunda Türk mutfağı ve Türkiye’nin tarihî zenginliklerinin akla geldiği tespit edilmiştir (Kahraman, 2017, s.73). Genellikle bu iki millet arasında yapılan çalışmalar bugün özellikle ekonomik bağlamda sınırlı kalmış ve kültürel anlamda daha çok çalışmanın yapılması gerektiği de anlaşılmıştır. Bu iki kadim millet arasında yalnız ortak dil ailesinden gelen sınırlı ilişkiden daha fazlası yapılacak araştırmalar neticesinde ortaya konacaktır.

Kültürlerin birbirlerini tanıma ve anlamlandırmalarında çeşitli dinamikler önemli rol oynar. Siyasî mücadeleler, ekonomik etmenler, göçler, evlilikler bu dinamiklerden bazılarıdır. Siyasî düzlemde başlayan etkileşimler ya da ekonomik sebeple kurulan ilişkilerin yanı sıra toplumların içinde yaşayan bireylerin birbirleriyle kurduğu ilişkiler milletlerin birbirlerini tanıma ve anlamlandırmalarında daha güçlü köprüler kurulmasını sağlayabilir. Bu ilişkilerden en güçlü olanlarından biri evlilik bağıyla kurulanlardır. Bu tarz bir ilişkide karşı kültürün taşıyıcısı konumunda olan birinin kendine yabancı bambaşka bir kültürün içine dahil olmasıyla ortaya farklı sonuçlar çıkabilmektedir. Kişi geldiği kültürü, yeni dahil olduğu kültüre taşımakla kalmaz aynı zamanda girdiği bu yeni kültürün de bir parçası haline gelerek zenginleşmiş olur.

Bu çalışmada da Türkiye’de yaşayan 25 Japon annenin ikidilli çocuklarını büyütürken yaşadıkları sorunlar onların bakış açısıyla verilmiş, sorunlar hem tespit edilmiş hem de onlara göre olası çözüm yolları da verilmeye çalışılmıştır. İkidilli olmak büyük avantajları olan bir durum olmuş olsa da ikidilli çocuk velisi olmanın annelere ne gibi sorunlar yaşattığı ve farklı kültüre ait birleşimlerin ne gibi sonuçlarının da olabileceği üzerinde durulacaktır.

Araştırmanın yöntemi

Bu çalışmada, Türkiye’de yaşayan ikidilli Türk-Japon çocuklarının annelerinin yaşadıkları sorunlar ve bunlara dair annelerin görüşleri incelenmiştir. Bu kapsamda konuya ilişkin annelerin görüşlerine başvurularak nitel araştırmaya dayalı gözlem yoluyla konu ele alınmıştır. Çalışmada ilgili kaynaklara ve uzman görüşlerine dayanılarak bir ölçek geliştirilmiş ve 25 kişiden oluşan veli grubuna ön uygulama yapıp sonra düzeltmelerle veriler toplanmıştır.

Evren ve örneklem

Bu araştırmada Japon anneler ile çalışılmıştır. Katılımcıların belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemlerinden biri olan kartopu örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Çalışmada Patton’un (2014) “Bu konu hakkında kim daha çok şey bilir Kiminle mülakat yapmalıyım” sorusundan hareketle Japon annelerin araştırmacıyı birbirlerine yönlendirmesi ile çalışma grubu oluşturulmuştur. Araştırmanın çalışma grubunu İstanbul’un değişik yerlerinde yaşayan yirmi beş Japon anne oluşturmaktadır. Örneklem olarak İstanbul’un çeşitli semtlerinde bulunan 25 Japon anne araştırmaya katılmıştır.

Verilerin toplanması ve analizi

Araştırmada Japon annelere çocuklarıyla ilgili yaşadıkları sorunlar bağlamında çocuklarının eğitim hayatlarından sosyal çevrelerine, yeme-içme kültüründen dille ilgili yeterliliklerine kadar farklı tarzda pek çok soru yöneltilmiştir. Üç kısımdan oluşan anketin ilk kısmında velilerin bireysel bilgileri elde etmeye yöneliktir. İkinci bölüm ikidilli Türk-Japon çocuklarının eğitim hayatlarında, sosyal çevrelerinde, anadillerini geliştirmelerinde, Japon annelerin diğer Türk velilerle ilişkileri hakkında, çocuklarının okullarında kendi karşılaştıkları sorunlar hakkında, yeme-içme kültürü üzerinde ve eşlerinin kendilerine olan destekleri hakkında sorulardan oluşmaktadır, üçüncü ve son kısım ise velilerin bu sorunlara ne gibi çözüm yolları düşündükleri bilgilerine yer verilmiştir. Verilerin çözümlenmesinde Excel programı kullanılmıştır. Ankete verilen cevaplar sayısal değerlere dönüştürülmüş ve yüzdelik oranları tablolar halinde gösterilmiştir.

Bulgu ve yorumlar

Araştırmamızın ilk kısmında ankete katılan Japon annelerin Türkiye’de ne zamandan beri yaşadıkları sorusunun cevabı Tablo 1’de gösterilmiştir.

Tablo 1: *Türkiye’de kaç yıldır yaşıyorsunuz?*

Yıl	f	%
0-10	4	16
10-20	8	32
20 Üzeri	13	52
Toplam	25	100

Ankete katılan Japon annelerin 21 tanesi yani %84’ü Türkiye’de 10 yılın üzerinde yaşamakta olup Türk kültürüne vakıftırlar. Türk kültürü hakkında yeterince bilgi sahibi olmaları ve Türkiye’yi tanımaları çıkarımları hakkında daha doğru bilgilere ulaşılmasını sağlayacaktır.

Tablo 2: *Türkçeyi ne kadar biliyorsunuz?*

Seviye	f	%
Çok az	2	8
Orta	8	32
İyi	7	28
Çok iyi	8	32
Toplam	25	100

Tablo 2’de Japon annelerin Türkçeyi bilme oranlarına yer verilmiştir. Araştırmaya katılan 23 Japon annenin Türkçeyi orta düzeyin üzerinde bilip konuşuyor olması karşılaştıkları sorunları daha iyi kavradıklarını ve karşılaştıkları bir meseleyi anlamaları için önemli bir veridir.

Tablo 3: *Eğitim durumunuz nedir?*

Durum	f	%
Yüksek Lisans/Doktora	6	24
Lisans	14	56
Lise	3	12
Diğer	2	8
Toplam	25	100

Araştırmaya katılan Japon annelerin eğitim durumlarını gösterir tablo (Tablo 3) yukarıdadır.

Çalışmaya katılan Japon annelerden 1 tanesinin çocuğu anaokuluna, 3 tanesinin çocuğu ilkökula, 16 tanesinin çocuğu ortaokula ve 5 tanesinin çocuğu lise seviyesindeki okullara devam etmektedirler. Ayrıca bu öğrencilerden 15 tanesi devlet okullarına 10 tanesi ise özel okullara devam etmektedir. Eğitimin her tabakasına ait çocukların bulunması aslında karşılaştıkları sorunlara genel olarak bakıp çıkarımları daha doğru yapmada etkili olmaktadır.

Anketin ikinci kısmı Japon annelerin çocuklarının eğitim hayatlarından sosyal çevrelerine, yeme-içme kültüründen birçok farklı alana değin karşılaştıkları sorunları saptamaya yönelik sorulardan oluşmaktadır.

İlk olarak Japon annelere çocuklarının eğitim hayatları hakkında, Türk-Japon çocukların Türk öğretmenleriyle ilgili ilişkilerinin nasıl olduğu sorusu yöneltilmiştir; buna 25 Japon anne çok iyi (7), iyi (15) problem yok (3) şeklinde cevaplar vermişlerdir.

Bu kısımda ikinci soru olarak Japon annelere çocuklarının öğretmenleriyle en sık yaşadıkları sorunların neler olduğu sorulmuştur. Buna on dört Japon anne sorunlarının olmadığı şeklinde cevap vermiştir, geriye kalan on bir anne ise sorunları şu şekilde sıralamıştır: Derslerin fazla olmasını, performans notu baskısının çok olmasını eğer düşük performans gösterirlerse bunu senden beklemezdim gibi ifadelerle karşılaştıklarını, yedekte başka bir öğretmen olmadığı için derslerin boş geçtiği durumların olmasını, bazı konularda çocuklarının pasif kalmasını, yurt dışından gelen çocukların hayata bakış açılarının farklı olmasını Türk öğretmenlerin anlayamamasını, çocuğunun utangaç olması durumunda Türkçesi de yetersizse öğretmenin gerektiği kadar söz hakkı vermemiş olmasını, ödev konusunda herhangi bir standardın olmayışını ve her öğretmene göre değişen bir ödev kontrol sisteminin olmasını, öğretmenlerin biraz daha uyanık olma konusunda çocuklarını uyarmasını, kültür farklılığını hissettikleri şeklinde cevaplar vermişlerdir.

Bir diğer soruda, Japon annelere çocuklarının okudukları okullarda okul yönetimiyle ne gibi sorunlar yaşadıkları sorulmuştur. Buna 13 Japon anne herhangi bir sorun yaşamadıkları şeklinde cevap vermiş; geriye kalan 12 Japon annenin cevaplarının özeti ise şu şekilde sıralanmıştır: Sorun olduğunda eşlerinin ilgilendiğini ifade etmişler, yöneticilerin kendilerini yeterince ifade edemediklerinde sinirlenip inatlaştıklarını ve kötü olduklarını belirtmişler, yurt dışındaki yöneticilerle karşılaştıldıklarında rahat olduklarını düşünmüşler ve tek yönlü bir bilgilendirmenin olduğunu velilere yönelik onların görüşlerinin alınabileceği toplantıların yapılmamasından şikayet etmişler ve yöneticilerin boş derslere müdahale etmediklerini düşünmüşlerdir.

Bir diğer soruda Japon annelere çocuklarının okuduğu okullarda Türk velilerle ilişkilerinin nasıl olduğu sorusu yöneltilmiştir. (Tablo 4)

Tablo 4: *Türk velilerle ilişkiniz nasıldır?*

Seviye	f	%
Hiç yok	9	36
Orta	1	4
İyi	14	56
Çok iyi	1	4
Toplam	25	100

Burada ek olarak Japon anneler, bazı Türk velilerin kendilerine sınır koyduklarını ifade etmişler; bazılarının da Japon oldukları için kendilerine nazik davrandıklarını söylemişlerdir.

Bu konuyla alakalı bir diğer soruda Japon annelere veli WhatsApp gruplarında en sık yaşadıkları sorunlar da sorulmuştur. Özetle şu şekilde sorunlarını sıralamışlardır: Çoğu velinin sosyal medya kurallarına uymadığını ve başka veliler tarafından bir eleştiri geldiğinde bunu kabullenemediğini, gereksiz mesajlaşmanın çok olduğunu, başkalarının problemlerini problem olarak görmeyip eleştirmelerini, kesin olmayan bilgi sirkülasyonunu, kendi dilinde yazışma kadar rahat olmadıklarını, özel konuların paylaşılmasını, bazı saçma şikayetlerin olmasını, çok fazla

mesajın içinden kendileriyle ilgili olanı bulamamalarını, mesajların tamamının Türkçe olmasını ve Türkçe cevap yazmakta zorlandıklarını ifade etmişlerdir.

Bir diğer soruda Japon annelere yeme-içme kültürü ile ilgili ne gibi konularda zorlandıkları sorulmuştur. Japon anneler hem Türk hem de Japon yemekleri konusunda çocukları ve kendilerinin herhangi bir sıkıntı yaşamadıklarını ifade etmekle birlikte, çocuklarının şekil ve kokusu açısından Japon yemeklerini okula götüremediklerini diğer çocuklar tarafından dalga geçildiğini ve dışlanma korkusu yaşadıklarını bu yüzden okulda hep Türk yemekleri tercih ettiklerini belirtmişlerdir.

Japon annelere çocuklarının okudukları okullarda Türk öğrenciler tarafından ayrımcılığa uğrayıp uğramadığı da sorulmuştur. Yirmi beş Japon anneden yalnız sekiz tanesi çocuğunun ayrımcılığa uğramadığını söylemiş geriye kalan on yedi kişi çocuklarının ayrımcılığa uğradığını ifade etmişlerdir. Ayrımcılığın ise şu şekillerde yapıldığı söylenmiştir: çocukları için “yellow monkey” ifadesinin kullanıldığını, çekik gözlü olmalarıyla dalga geçildiğini, Covid-19 salgın sürecinde Çinli olmakla suçlanıp hakarete uğradıklarını, farklı olduklarını diğer öğrencilerin hissettirdiklerini, “çan çin çon” diye dalga geçildiğini ifade etmişlerdir. Bunlarla karşılaştıkları durumlarda okul idaresine, öğrenci velilerine, sınıf öğretmenlerine, psikoloğa konuyu taşıdıklarını sorunun çözülmediği durumlarda bazı Japon anneler okul değişikliğine gittiklerini de eklemişlerdir.

Bir diğer soru çocuklarının okul ödevleri konusunda yaşadıkları sorunların ne olduğu ile ilgilidir. Çocukların ödevlerini anlamadıkları için babalarının çocuklara yardım ettiğini, ödev miktarının kendi okullarından daha fazla olduğunu, öğretmenlerin ödevleri yeterince kontrol etmediğini ve anlaşılmayan konularda sorumluluğun veliye yüklendiğini söylemişlerdir.

Çocuklarının sınavları hakkında karşılaştıkları sorunların neler olduğu Japon annelere sorulmuş genel olarak Türk sınav sistemini anlamadıklarını, çocuklarının ve eşlerinin bu konuyu hallettiklerini ancak

sınavların erken yaşta başlayıp konuların kapsamının da net olmayışında sorunlar olduğunu söylemişlerdir.

Japon annelere çocuklarının isim tercihinde Japonca bir isim de koyup koymadıklarını ve varsa bu konuda bir sorun yaşayıp yaşamadıkları da sorulmuştur. On bir anne çocuklarına Japon ismi koymadıklarını söylediler, geriye kalan on dört çocuğun Japon ismi de var ancak çocukların bu isimlerini kullanmak istemediklerini söyleyip öğretmenleri tarafından da anlamlarının çocuklara sık sık sorulduğunu söylemişlerdir.

Japon annelere çocuklarına Japonca konusunda nasıl destek oldukları sorulmuş cevaplar şu şekilde özetlenmiştir: Yazları Japonya'ya gitmek, anime/ manga izletmek, istedikleri Japonca kitapları satın almak, hafta sonları Japon okuluna göndermek, evde sürekli Japonca konuşmak, kanji çalışmaları yapmak şeklinde destek verdiklerini ifade etmişlerdir.

Ayrıca çocuklarının Japon arkadaşları olup olmadığı da sorulmuş; sadece dört tanesinin hiç Japon arkadaşının olmadığı ve istemedikleri söylenmiş geriye kalan yirmi bir çocuğun Japon arkadaşlarının olduğu ve aralarının gayet iyi olduğu belirtilmiştir.

Japon annelere çocuklarının okul dışı sosyal çevrelerde sorunlar yaşayıp yaşamadığı sorulmuştur, on bir anne genelde herhangi bir sorunla karşılaşmadıklarını ifade ederken geriye kalan Japon anneler karşılaştıkları sorunlara şunları örnek vermişlerdir: Sosyal çevrelerde (park, bahçe, açık/kapalı mekanlar) Türklerin kurallara uymadığını, kendilerinin bakıcı olduklarını düşünmelerini, insanların rahatsız edici bakışlarının uzun süreli olmasını, yabancı olduğunu düşünüp Türkçe konuştuklarında hep aynı soruların kendilerine sorulmasını, “çin çan çon” diye alay edilmesini, çocuklarının kendilerini farklı görerek bir ortama girmek istememesini ve aynı kişilerle beraber olmak isteyişlerini sıralamışlardır.

Japon annelere eşlerinin kendilerine ne gibi konularda destek oldukları sorulmuştur; sadece üç kişi eşinden herhangi bir destek görmediğini söylemiş onun dışındaki yirmi iki Japon anne özellikle çocuklarının

eğitimi konusunda kendilerine destek olduğunu, farklı kültüre saygı duymayı eşlerinin öğrendiklerini ifade etmişlerdir.

Anketin son kısmında Japon annelere sorulan sorular hakkında m nerileri ya da herhangi bir şeyi eklemek isterler mi diye sorulmuş şu şekilde yanıtlar özetlenmiştir: Türkiye’de dil açısından sorun yaşamadıklarını ancak kültür ve din açılardan sorunlarının olduklarını düşünüyorlar, çocuklarının melez oldukları için hayatlarında sorun yaşayacaklarını ama bunların onları güçlü kılacağına inanıyorlar, her çocuğun gelişme hızının farklı olduğunu eğitim sisteminde bunun anlaşılması gerektiğini düşünüyorlar, iki ülkenin iyi taraflarına bakarak çocuklarının kendi kimliklerinden gurur duyması gerektiğine inanıyorlar, gerçek Türk kültürünü tanıyıp iyi yönleri görmenin daha faydalı olduğunu düşünüyorlar ve bu sorunlarının başka araştırmalara da konu olup m yolları olacağına inanıyorlar.

Sonuç

Bu araştırma sonucunda İstanbül’da yaşayan Japon annelerin ikidilli Türk-Japon çocuklarını yetiştirirken eğitim hayatlarından sosyal çevrelere değin birçok alanda sorunlarla karşılaştıkları anlaşılmıştır.

Ortaya çıkan belli başlı sorunları şu şekilde sıralamak mümkündür:

- Türkiye’de Japon imaj doğrltusunda Türk ğretmenlerde Türk-Japon ocuklar hakkında beklentilerin daha yüksek olduğu gözlenmiştir.
- Okul idarecilerinin Japon annelerin sorunlarını anlamada ve çözmede sorunlar yaşadığı tespit edilmiştir.
- Japon annelerin özellikle çocuklarının gittikleri okullarda kurulan veli WhatsApp gruplarında iletişim kurarken ve mesajlaşmaları anlamada zorlandıkları grlmştir.
- Japon annelerin zorluk yaşadığı konulardan biri de yeme kültürleriyle alakalı yaşadıkları sorunlardır. Japon yemeklerinin

şekil ve koku yönlerinden kabul görmeyeceği ve dışlanacağı korkusu çocukların sevseler bile bu tarz yemekleri okula götürmemesine neden olmuştur.

- Türk-Japon çocukların okulda ya da sosyal çevrelerde sıklıkla ayrımcılık ifade eden söylemlerle karşılaştıkları gözlenmiştir, bu onların anneleri için zorlu ve yorucu bir süreci de beraberinde getirmiştir.
- Japon annelerin Türk sınav sistemini, ödevleri, derslerin içerikleri ve kapsamı konularında çok fazla sorun yaşadıkları ve anlamadıkları gözlenmiştir; bu konuda sorumluluğu ya çocuklarına ya da eşlerine bırakmışlardır.
- Japon annelerin yaşadıkları en önemli sorunlardan biri de özellikle Covid-19 salgın sürecinde Çinlilere benzetilmek ve bu konuda hakaretlere ya da dışlamalara varan hareketlerle karşı karşıya kalmalarından duydukları üzüntüdür.
- Japon annelerin Japonca öğretirken bireysel çabalarıyla hareket ettikleri gözlenmiştir.
- Türk insanın kurallara uymadaki zorluğu ile Japon kültüründeki kuralların önemi özellikle 'Türkiye'de Japon annelerin hem kendi çevrelerinde hem de çocuklarının çevrelerinde en çok sorun yaşadıkları konulardan biri olarak göze çarpmaktadır.

Öneriler

Türk-Japon çocukların okullarda diğer Türk öğrencilerle kaynaşması sağlanmalı, kendilerini ifade etmelerine daha çok izin verilmeli, beslenme konusunda farklı kültürlerle olan merak desteklenmeli, her türlü dışlayıcı söylemden çocuklar uzak tutulmalı ve Türk-Japon çocukların her iki kültüre ait olan olumlu özellikleri ön plana çıkarılıp desteklenmelidir. Ayrıca okul yöneticilerinin Japon annelerle zaman zaman sorunlar yaşamasından hareketle Türk olmayan velilere karşı yönetici yaklaşımlarıyla alakalı bir eğitim geliştirilebilir. Veli WhatsApp gruplarında yaşanan karmaşadan dolayı öğretmenler ve idareciler tarafından sınıflarında yabancı unsurlar bulunan gruplarda çeşitli

düzenlemelere gidilmesi gerektiği böylece ortaya çıkacak sorunların en aza indirgenebileceği ön görülmüştür. Sınav, ödev vb. resmî konularda daha açık, anlaşılır ve sistemli açıklamaların yetkililerce yapılması Japon annelerin de sürece katılmasına destek olabilir. Japon annelerin, kendi kültürlerine saygı ve kabul görme ihtiyacı temel beklentileridir; sosyal çevrelerde ya da okul yaşantılarında çocuklarının veya kendilerinin zorlu durumlarla karşı karşıya kalmaları Türk-Japon çocuklarını yalnızlaştırmakta ve çocukların yakın çevre dışında başka kişilerle iletişim kurmasını zorlaştırmaktadır.

Kaynakça

- Aksan, D. (1988). *Her Yönüyle Dil*, Ankara: TDK.
- Bloomfield, L. (1923). *Language*. London: Compton Printing Works.
- Bussmann, H. (1996). *Routledge Dictionary of Language and Linguistics*. London: Routledge.
- Campbell, L. (2013). *Historical Linguistics*. UK: Edinburgh University Press.
- Campbell, L. ve Mixco, M. (2007). J. *A Glossary of Historical Linguistics*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Eltazarov, J. (2015). Japonya’da Türkçenin araştırılması ve öğretimi meseleleri. *Akademik Tarih ve Düşünce Dergisi*, 2(7), 65-79.
- Kahraman, C. (2017). Asya’nın iki ucundan görüşler: Türkiye-Japonya algısı. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 28, 73-86.
- Koç, K. (2020). Ülke Tanıtımı Japonya. *Asya Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 125-134.
- Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma. Desen ve uygulama için bir rehber*. (Çev. Ed. Turan, S.). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Patton, M. Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri*. (Çev. Ed. Bütün, M. ve Demir, S. B.). Ankara: Pegem Akademi.
- Türkiye’de Japonca Çalışmaları Konferansı -I-* (2012). Derleyici: Esenbel, S. ve Küçükyalçın, E. İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Yayınevi.
- Türkiye’de Japonca Çalışmaları Konferansı -II-* (2015). Derleyici: Esenbel, S. ve Küçükyalçın, E. İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Yayınevi.
- Türkiye’de Japonca Çalışmaları Konferansı -III-* (2018). Derleyici: Esenbel, S. ve Baykara, O. İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Yayınevi.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (8. Tıpkı Basım). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

İkiddilli Çocukların Ailelerine Yönelik Çalışmalar Kapsamında Öğretmenler İçin Bir Eğitim Programı Önerisi: Dil ve Kültür Koçluğu Eğitimi

Ezgi İNAL*

Özet

İkiddillilik ve çokdillilik beraberinde çok kültürlülüğü getiren bir süreçtir. Bu kapsamda ikiddilliliğin farklı türleri bulunmaktadır ve çocukların dil gelişimiyle birlikte sosyal uyumları da konusu olmaktadır. Bu kapsamda özellikle çocukların sosyalleşmeleri ve ikiddilli yahut çokdilli olabilmeleri konusunda stratejilerin uygulanmasına yönelik inisiyatif ve tercih tamamen ailelere aittir. Ailelerin bu konuyu sağlıklı yönetebilmek ve ikiddilli olarak yetişen çocuklarının sağlıklı ortamlarda bulunabilmelerini sağlamak üzere danışabilecekleri çeşitli uzmanlara ihtiyaçları vardır. Bu uzmanlar bir psikolojik danışman ya da klasik öğretmen niteliklerinden farklı olarak dil gelişiminin ve kültürel uyumun inceliklerini bilen dil uzmanları olmalıdır. Bu anlamda ailelere kültürel uyum ve çokdillilik hakkında doğru bilgilerin verilmesi, doğru bilinen yanlışların düzeltilmesi ve çocuklara sağlıklı dilsel ortamlar yaratılması oldukça önemlidir. Çocukların bütün yaşamlarını etkileyecek bu önemli iletişimsel zenginlikten mahrum kalmamalarını sağlamak, çocuğun gelecek yaşantısında ve elbette toplumun nitelikli bir üyesi olmasında oldukça önemlidir. Bu çalışmada koçluk kavramı ve buna bağlı olarak oluşturulan eğitim çerçevesinde söz konusu ikiddilli çocukların ailelerine dil ve kültür koçluğu eğitimi kapsamında bu eğitimi alan dil uzmanlarının nasıl destek olabileceklerine yönelik bir program önerisinde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: İkiddillilik, Koçluk, Aile, Öğretmen Eğitimi, Program.

* Öğr. Gör., İstanbul Aydın Üniversitesi, Eğitim Fakültesi & TÖMER, Türkiye.
ezgiinal1@aydin.edu.tr

İkidillilik ve çokdillilik bugün, pek çok ülkede karşımıza çıkan bir durumdur. Söz gelimi Kanada, Hollanda gibi ülkeler başta olmak üzere Amerika Birleşik Devletleri’nden Türkiye’ye, Rusya’dan Hindistan’a, Almanya’dan İran’a, Fas’tan Çin’e kadar dünya üzerindeki pek çok ülkede de ikidillilik ya da çokdillilik durumları çeşitli nedenlerle ortaya çıkabilmektedir. Özellikle göç -zorunlu ya da isteğe bağlı göç fark etmeksizin- ve göçün ardından dil, uyum gibi konular söz konusu olmaktadır. Bu çerçevede çocukların hedef dil ve kültürdeki uyumlarına yönelik literatürde toplumdaki sosyolojik durumlara odaklanan bazı yaklaşımlar yer almaktadır. Bunlar,

Göçmen çocukların eğitimi amacıyla belli bir hedef kitleye yönelik, farklı bilim dallarındaki çabayı içeren yabancılar pedagojisi yaklaşımı; göçmen ve yerleşik toplum çocuklarının gruplar şeklinde, göçmen çocuklarının ulusal kimliklerini kaybetmeden her iki kültürde de var olabilmelerini amaçlayan iki kültürlü yaklaşım; yerleşik ve göçmen çocuklarının yaşam boyu çok kültürlü toplumsal yaşama hazırlayan, çocukların farklı yaşam deneyimlerinin eşit olarak gözetilip tasarlandığı çok kültürlü yaklaşım; kültürlerin karşılıklı etkileşimini hedefleyen ve kültürel çeşitliliği okul sistemine yansıtan kültürler arası yaklaşım gibi yaklaşımlardır. (Kula, 2012: 218-241 akt. Tüfekçioğlu, 2020, s.36)

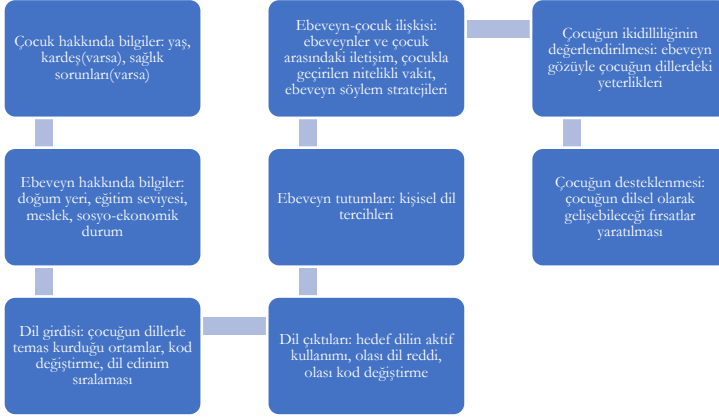
Böylece, söz konusu yaklaşımları temel alan ihtiyaçlara yönelik gerçekleştirilecek eğitim politikalarının ve toplumsal motivasyonun öneminden bahsetmek yerinde olacaktır.

Çocuklar birden fazla dili aynı anda edinebilir veya öğrenebilir (Balçıkanlı, 2021, s.34). Bu süreçte de ikidillilik ya da çokdillilik durumu ortaya çıkmaktadır. En genel tanımıyla, “ikidillilik veya çokdillilik bir kişinin günlük yaşamında birden fazla dil kullanabilmesi” (Haznedar, 2021: 4) olarak tanımlanmaktadır. İkidilliliğin söz konusu olduğu ortamlarda sistem koyucular, okul yöneticileri, öğretmenler ve ailelere bazı görevler düşmektedir. Böylece çocukların ikidillilik süreçlerini yönetmek daha kolay ve sağlıklı olabilir.

Sistem koyucuların ve idarecilerin eğitim yönetimini doğru sağlamak dışında çocukların donanımlı öğretmen profilleriyle karşılaşmalarını sağlamak gibi görevleri de bulunmaktadır. Öğretmenlerin pedagojik yeterliklerinin yanında ikidilli çocukların kişisel süreçlerine bağlı bilgilerinin ve yeterliklerinin bulunması da öğrencilerin başarılı olması için önemli unsurlardandır. Bu çalışmada ikidilli çocukların ailelerine yönelik yapılacak çalışmalara rehberlik edecek ve çocuğun hem okuldaki hem de evdeki dilsel süreçlerini yakından takip edecek öğretmenler için bir yeterlik olarak “Dil ve Kültür Koçluğu Eğitimi”nin özellikleri ve gerekliliği literatür çerçevesinde ele alınmıştır. Ayrıca bu eğitim kapsamında bu eğitimi alan dil uzmanlarının ailelere nasıl destek olabileceklerine yönelik bir program önerisinde bulunulmuştur.

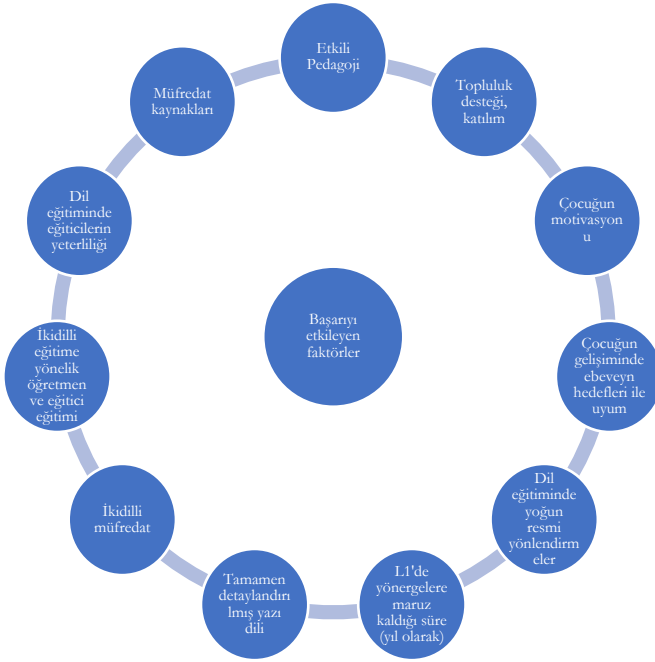
İkidillilik Deneyimlerinde Öğretmenlerin Yeri

Bireylerin ikidillilik hikayesi doğal olarak ortaya çıkabileceği gibi (eş zamanlı) sonradan da (ardışık) meydana gelebilmektedir. Özellikle ikinci dil deneyimine sahip olanların çeşitli nedenlerle kendi ülkelerinden başka bir ülkeye göç durumları düşünüldüğünde göçün ihmal edilmemesi ve iyi planlanması gereken önemli bir durum olduğu söylenebilir. Bu çerçevede özellikle ardışık ikidillilik durumunda dilsel çıktıları olumlu etkileyen faktörler incelendiğinde bu faktörlerin bir yönüyle uyum sürecinin de temsilcisi olduğu görülecektir. Yıldız, Arslan ve Thomas (2021, s.15) yapmış oldukları çalışmada çocuklarda dil gelişimini etkileyen aile odaklı unsurları kategorilere ayırmışlardır:



Şekil 1: *Dil Edinimini Etkileyen Faktörler (Yıldız, Arslan ve Thomas, 2021)*

Yukarıdaki maddeler incelendiğinde aile unsurunun hemen her aşamada çocuğun dil gelişimine etki eden birinci dereceden faktör olduğu görülmekte ve ailelerin bu anlamda bilinçlendirilmesinin gerekliliği ortaya çıkmaktadır. Ball (2010) çalışmasında anadili temelli iki/çokdilli eğitim programlarına katkıda bulunanları şöyle sıralamıştır:



Şekil 2: *İki/Çokdilli eğitim programına katkıda bulunan unsurlar (Ball, 2010)*

Şekil 2’de yer alan unsurlar incelendiğinde bu maddelerden beşinin doğrudan öğretmenlerle dördünün ise doğrudan ailelerle ilgili olduğu görülmektedir. Bu durum da ikidilli çocukların eğitiminde öğretmen ve ailenin yerinin ne denli önemli olduğunu göstermektedir. Bu kapsamda hem öğretmenler hem de aileler için ortak geçerli madde olarak anadilindeki maruz kalma sürecini incelediğimizde öğretmen ve ebeveyn ilişkisinin niteliğinin önemi de ortaya çıkmaktadır. Özellikle ardışık ikidilli çocukların yani çeşitli nedenlerle daha sonra ikinci dile maruz kalarak bu dili edinen çocukların ailelerinin, içinde bulunabileceği pek çok durumun çözümünü yeni dahil oldukları eğitim sistemine hâkim öğretmenlerden beklmeleri oldukça doğaldır. Dahası, öğretmenlerin bu kapsamda kazandıkları deneyim ve bilgi ailelerin doğru yönlendirilmelerini sağlayıcı

olabilir. Baker (2011, s.258-259) bu bağlamda öğretmenlerin eğitiminin gerekliliğini vurgular ve ailelerin bazen ikidillilik konusunda oldukça yüksek motivasyona sahip olduklarını hatırlatır:

İkidilli eğitimdeki sorunlardan biri de ikidilli okullarda ve ikidilli sınıflarda çalışmaları için öğretmenlere çok az eğitim verilmesidir. İkidilli ülkelerde bile öğretmen eğitim kurslarının çoğunda öğretmenleri ikidilli çocuklara eğitim vermeye hazırlayan çok az kurs bulunur. İkidilli öğretmen sayısının ve ikidilli sınıflar için verilen eğitimin yetersiz olmasından dolayı, ikidilli çocuklar ve ikidilli eğitim hakkındaki güncel uzman bilgilerinin çoğu öğretmenlere ulaşmaz.

Müdür, danışman ve eğitim idarecileri olan öğretmenler, ikidilli çocuklar ve ikidilli eğitim konularında bazen şaşılacak derecede cahil olurlar. Bu yüzden bazı öğretmenlerin ikidilli öğrencilere karşı önyargılı olmalarına, ikidilliği tuhaf bir olgu olarak görmelerine ve çocuklarının ikidilli ve iki dilde okuryazar olmasıyla ilgilenen anne-babalara karşı nasıl bir tavır sergileyeceklerini bilmemelerine şaşmamak gerekir. İkidilli anne-babalar bazen ikidillilik konusunda daha şevkli, bilgili ve eğitimli olabilir.

Buradan hareketle ikidillilik konusunda aile-öğretmen iletişimini geliştirecek eğitimlerin gerçekleştirilmesi önem arz etmektedir. Nitekim bu çerçevede öğretmenlere hem meslek öncesi hem de meslekleri süresince kendilerini geliştirebilecekleri; mesleklerinin okul içi ve okul dışı boyutlarında aktif yer alabilecekleri fırsatlar sunulması gerekmektedir. Bu da ancak öğretmenler için ve eğitim ihtiyaçlarına uygun yeterlik eğitimleriyle mümkündür. “Çünkü öğretmen eğitiminde program standartları, öğretmen adaylarının öğretmenlik görevleri sırasında karşılaşılabilecekleri her durumda bilinçli ve gerektiği gibi davranma, okullarda farklı bireysel özelliklere ve özgeçmişe sahip öğrencilerle çalışma ve sınıf içinde daha etkin olma gibi öğretmen yeterliklerini kapsar” (Demir ve Doğanay, 2019). Bu çalışmanın omurgasını da öğreticilerin genel yeterliklerinin yanında özellikle iki/çokdillilik özel alan öğretmenlerinin alan yeterliklerini artırıcı farklı bir eğitim programı önerisinde bulunulması oluşturmaktadır.

Koçluk Kavramı

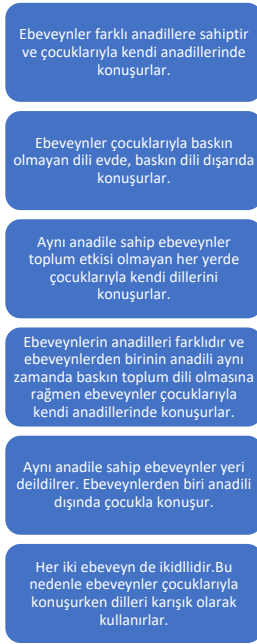
Günümüzdeki teknolojik gelişmeler ve toplumsal/küresel dönüşümler çerçevesinde ortaya çıkan pek çok durumda bir yaşam rehberi olarak koçların, koçluk yaklaşımının önemi her geçen gün artmaktadır. Koçların, toplumsal yaşamın her anında aktif olan bireylerin potansiyellerini keşfetme, buna uygun bir tarz belirleme, kişisel özellikleri ve hedefleri doğrultusunda doğru yönlendirilme (Eryılmaz, 2014) gibi konularda rehberlik ettiklerinden hareketle koçluğun ihtiyaç duyulan hemen her alanda dönüştürülebilir ve işlevsel olduğundan söz etmek mümkündür.

“Uluslararası Koçluk Federasyonu (ICF) tarafından koçluk, günümüzün belirsiz ve karmaşık ortamlarında, kişisel ve mesleki potansiyeli en üst düzeye çıkarmak için ilham veren, düşünmeye teşvik eden ve yaratıcı bir süreçte danışan ile kurulan ortaklık ilişkisi olarak tanımlanmaktadır” (Aydın, 2021: 82). Nitekim ülkemizde de MYK Yönetim Kurulu tarafından Koçluk bir meslek olarak onaylanmış ve 29.06.2013 tarih ve 28692 sayılı Resmî Gazete’de yayımlanarak Ulusal Meslek Standardı olarak yürürlüğe girmiştir (Resmî Gazete, 2013).

İkidilli çocukların hepsinin farklı dil deneyimlerinin olduğu düşünüldüğünde danışmanlık ve mentörlüğün ötesinde çocukların sağlıklı gelişimleri için hem çocuklara yönelik hem de ailelere yönelik yapılacak çalışmalarda görev alacak öğretmenlere yönelik "Dil ve Kültür Koçluğu" önemli bir ihtiyaç olarak görünmektedir. Çünkü koçluk standartlaştırılmış bilgilerden değil bireysel şartların genel yaşam hedefleri çerçevesinde ele alınması ile işlevsellik kazanmaktadır. “Eğitim yönetiminde koçluk, öğrencilerin, öğretmenlerin, okul liderlerinin ve eğitim kurumlarının gelişimini desteklemeyi amaçlar. Akademik konular kadar çocukları bir bütün olarak eğitmeye ve yaşam için yeterlilikler oluşturmaya odaklanan pozitif psikoloji eğitimde koçluğun bir araç olarak kullanılmasını olanaklı kılmaktadır” (Aydın, 2021, s.89). Dolayısıyla bireysel dil deneyimlerine sahip çocuklar için Koçluk yaklaşımı çerçevesinde geliştirilmiş bireysel hemen her uygulamanın söz konusu ailelerin motivasyon düzeyini artırması ve güven duygusuyla hareket edebilecekleri yeni fırsatları yaratabilecekleri gücü bulabilmeleri bakımından oldukça değerlidir.

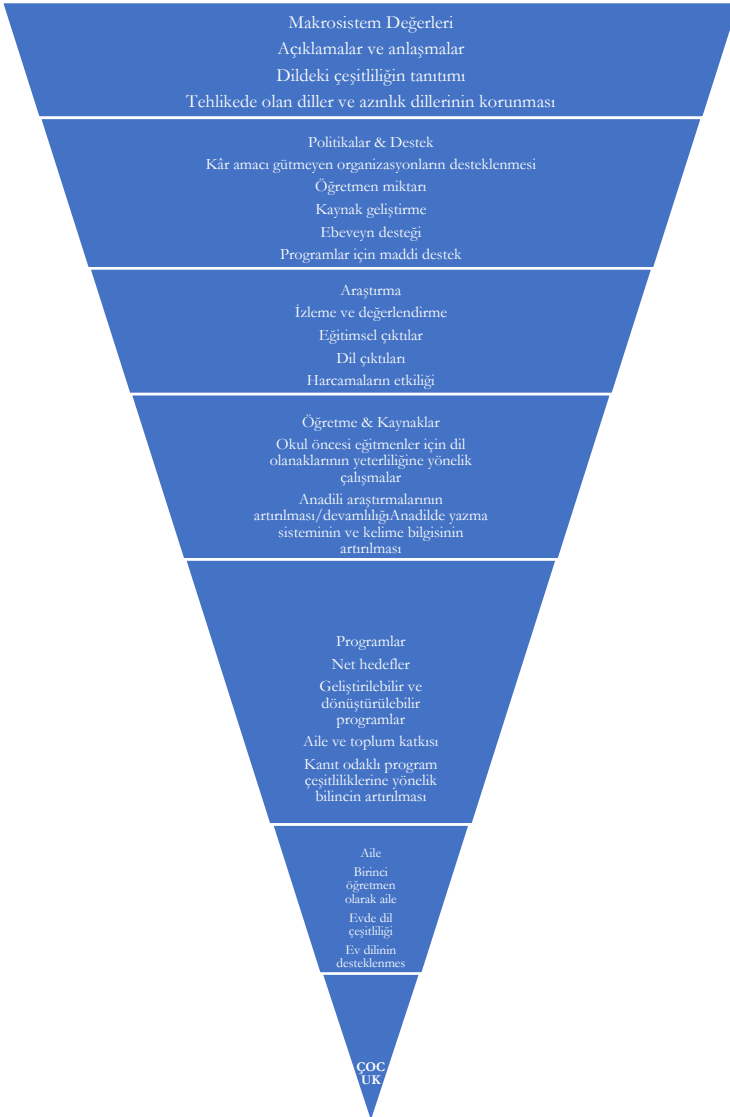
Dil ve Kùltür Koçluğu Eğitimi

İkinci dil edinimi, anadil ediniminin ardından bireylerin sosyal ve kùltürel gelişimlerini etkileyen yeni ortamın temel unsurudur (İnal ve Çakır, 2021, s.136). Böylece bireyler çocukluktan yetişkinliğe doğru ilerleyen gelişim süreçlerinde dilin kendilerine sunduğu sosyalleşme olanaklarından yaşamın hemen her alanında yararlanırlar. İkinci dil edinimi sonrasında doğru desteklendiğinde ikidillilik durumunun ortaya çıkmasını sağlar ve çocuk yaşamında her iki dili de aktif bir şekilde kullanabilme yeterliğine sahip olur. Gelişimsel bir problemi olmamakla birlikte bazı çocuklarda ikidilliliği deneyimleme süreçlerinde psiko-sosyal yoksunluğa (göç, kayıp vb.) bağlı olarak dilde gecikmelere neden olabilir (Şenkal, 2018, s.64). Bu durum, ailelerin kendilerini yetersiz hissetmelerine ve olumsuz duygular hissetmelerine neden olabilir. Dolayısıyla ailelerin içinde bulundukları süreçlerin doğrudan çocukları etkilemesi kaçınılmazdır. Bu kapsamda ailelerin ve öğretmenlerin profesyonel ve sürekli desteği ortaya çıkabilecek bütün olumsuz süreçlerin üstesinden gelmeye ve çocuğın yeni bir ortamda uyum sağlayabilmesine yardımcıdır. Planlanacak “Dil ve Kùltür Koçluğu” eğitimiyle öğreticilerin aile modellerine uygun planlayacakları çocuğa özel uygulamaların, ikidilliliğin temel niteliklerine hakim olmalarının sağlanması ve rehberlik edecekleri aileleri analiz edebilmeleri bakımından önemlidir. Bu kapsamda Romanie (1995)’nin ikidilli çocukların ailelerine yönelik oluşturuğu sınıflandırma öğreticilere yol gösterebilir (Akıncı, 2002, s.39):



Şekil 3: *İkidilli çocukların aile profilleri*

Ailelerin içinde bulundukları sosyolojik ve psikolojik süreçlerin doğrudan çocukların dil edinimini etkilemesi doğaldır. Bu nedenle ailelerin doğru bildikleri yanlışların bir mentör eşliğinde aşılabilmesi ve böylece ailelerin bilinçlendirilmesi oldukça önemli bir konudur. Ball (2010), çalışmasında iki/çokdilli gelişimi süreçlerindeki destek unsurlarının seviyelendirmesini yapmıştır. Çocuğun dil edinim safhasında birinci safhada aile yer alırken, ikinci ve üçüncü safhanın öğretmenlerle ilgili olduğu görülmektedir. Bu da iki/çokdilli ortamlarda aile ve öğretmen hedeflerinin yakınsallığına önemli bir kanıttır.



Şekil 4: İki/çokdilli erken öğrenme imkanlarında destek unsurlarının seviyesi

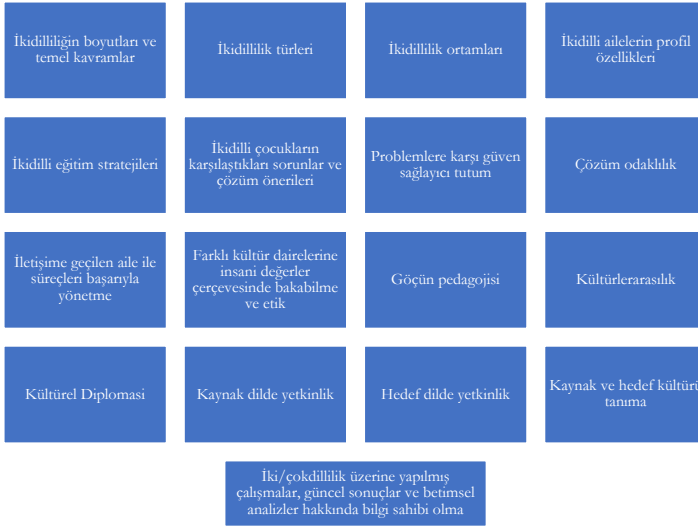
Bu bağlamda ailelerin doğru bilgilere sahip olması ve bunun ardından da doğru öğretmen rehberliği önem arz etmektedir. Dahası, aileler kimi zaman ikidillilik konusunda yüksek motivasyon ve bilgiye sahipken kimi zaman bazı genelleştirilmiş yanlış bilgiler nedeniyle çocuklarını yanlış yönlendirebilmektedir. Haznedar (2021) çalışmasında doğru bilinen yanlışları on temel maddede toplamış ve bu çerçevede bilimsel açıklamalarla ailelere yönelik bazı tavsiyelerde bulunmuştur:

Tablo 1: *İkidillilik hakkında doğru bilinen yanlışlar (Haznedar, 2021)*

İki dile maruz kalmak çocuğumun kafasını karıştırır mı?
Çocuğum her iki dilini aynı derecede akıcı ve doğru kullanabilir mi?
İkidillilik çocuğumun zekasını köreltir mi?
İkidillilik çocuğumu daha zeki mi yapar?
İkidilli çocuk yetiştirmek isteyen anne ve babalar ne yapmalı?
İkinci bir dili öğrenmede yaşın önemi var mıdır?
Çocuğum okuma ve yazmayı iki dilde aynı anda mı, yoksa önce bir dilde, sonra diğer dilde mi öğrenmeli?
Çocuğumun okuma ve yazma becerilerinin gelişimine nasıl yardım edebilirim?
Erken çocukluk döneminde iki dil öğrenmesi, çocuğumun dil gelişiminde gecikmelere, ciddi sorunlara ve dil geriliklerine neden olur mu?
Göçmen aileler çocuklarının okul başarısı için evde toplum dilini mi kullanmalı?

Bu temel maddeler incelendiğinde ebeveynlerin genellikle kendilerinin yanıt bulamayacağı ve mutlaka bir uzman desteği alarak sorularına cevap alabilecekleri gerçeği söz konusu olmaktadır. Öyleyse çalışmamızın odağında yer alan koçluk kavramının iki/çokdillilik çerçevesinde özellikle de ardışık ikidillilik durumlarında bir aracılık sağlayacağını söylemek mümkündür. Bu çerçevede alandaki öğretmenlere verilecek dil ve kültür koçluğu eğitimi öncelikle ebeveyn ve öğretmenler arasındaki iletişimin artırılması, doğru bilinen yanlışlara kalıcı çözümler bulunabilmesi ve elbette sonunda çocukların etkili iki/çokdilli ortamlarda eğitim alabilmeleri; bu eğitimlerin hem okul hem de aile tarafından tutarlı ve düzenli sağlanabilmesi açısından oldukça önemlidir.

Bir öğretmenin ikidilli olması, ikidilli eğitim alması, ikidilli aile geçmişine sahip olması ya da bu alanda hizmetiçi eğitim alma zorunluluğunun bulunması söz konusu öğretmenin ikidillili öğrenciler ve ailelerine yönelik rehberlik yapacağını garanti eden bir durum değildir. Özellikle göçmen aileler başta olmak üzere iki/çokdilli çocuklara ve ailelerine dil ve kültür konusunda uyumları açısından rehberlik edecek öğreticilerin eğitimi önemli bir gerekliliktir. Bu gereklilik kapsamında “Dil ve Kültür Koçluğu Eğitimi” alacak öğretmenlerin şu başlıklarda yeterliklerinin artırılması gerektiği öngörülmektedir:



Şekil 5: *Dil ve Kültür Koçluğu Eğitimi Temel Konuları*

Buradan hareketle herhangi bir dil öğreticisinin almış olduğu pedagojik bilgi düzeyi ile alan uygulaması çerçevesinde sahip olamayacağı, bu bilgilerin yapılandırılmış ve hedef gruplara yönelik olarak hazırlanmasının önemini vurgulamak yerinde olacaktır. Dil ve kültür koçluğu yapacak öğretmenlerin alacakları bu özel alan bilgisi eğitiminin ardından koçluk uygulama aşamalarının şöyle planlanması mümkün olabilir:

Tablo 2: *Dil ve Kültür Koçluğu Uygulama Aşamaları*

1.Aşama	Ailenin profilini belirleme
2.Aşama	Ailenin beklentilerinin tespiti
3.Aşama	Aile ve çocuk ilişkilerinin gözlemlenmesi
4.Aşama	Aile ile görüşme/dil ve kültür niteliklerinin çok kültürlülük bağlamında değerlendirilmesi
5.Aşama	Çocuk ile görüşme/çocuğun duygularının ve kendini ifade etme tercihlerinin tespiti
6.Aşama	Aile ile birlikte hedef belirleme
7.Aşama	Ailelere alan uzmanları desteğiyle çokdillilik üzerine danışmanlık ya da eğitim planlama/verilmesine rehberlik etme
8.Aşama	Ailelerin benzer deneyimlere sahip diğer ailelerle buluşturma
9.Aşama	Ailenin 8 aşama sonundaki görüşlerini alma ve gerekli görülen aşamaları tekrarlayarak devam etme

Söz konusu uygulama aşamalarının tekrarlanabilirliği aileler ve çocuklar için oldukça önemli ve ilerleme kaydetmelerini sağlayacak işlevsel bir fırsat olarak görünmektedir.

Sonuç

Bu programda öncelikli hedef kitle göçmen çocuğun anadiline sahip ve toplum dilini ve kültürüne uyum sağlamış öğretmen profilleridir. Çocuğun ve ailenin kendisine benzer hikâyeye sahip bir diğer bireyden destek almak konusundaki motivasyonu daha yüksek olabilir. Güven ve uyum süreçleri bu şekilde hızlıca aşılabılır ve hedeflenen dil ve kültür koçluğu başlatılmış olur. Aksi takdirde aracı bir dil ya da ailenin tam manasıyla hâkim olmadığı toplum dilinde kurulacak iletişime sahip

öğretmenler, bir yönüyle duygusal olan bu süreçte iletişimde yanlışlara yahut eksiklere neden olabilir. Çalışmalarda ve süreçlerde beklenmedik aksaklıklara yahut çatışmalara neden olabilir.

Çocukların eğitiminde temel unsur olan ailelerin çokdilli ve çokkültürlü ortamlarda daha sistemli ve profesyonel hareket edebilmeleri için öğretmenlerin kişisel görüşleri ve şahsi tercihlerinin dışında daha geniş kapsamlı danışmanlığa ihtiyaçları vardır. Bu danışmanlığı yalnızca psikolojik danışmanların ya da yalnızca alan öğretmeninin yapması uygun değildir. Çünkü herkes konuya kendi alan bilgisi sınırından bakacaktır. Bu da eksik ya da yanlış değerlendirmelere yol açabilir. Ayrıca her öğretmen kendisini bu konuda yeterli ve istekli hatta sorumlu hissetmeyebilir. Bu anlamda iki/çokdillilik süreçlerindeki hedeflerin kesişiminde görev yapacak donanımlı ve motivasyonu yüksek öğretmenlere olan ihtiyacın karşılanabilmesi alan açısından “Dil ve Kültür Koçluğu Eğitimi” oldukça kritik bir ihtiyaçtır.

Kaynakça

- Akın Şenkal, Ö. (2018). *Dil Gelişimi-Dil Gecikmesi*. Ankara: Akademisyen Kitabevi.
- Aydın, İ. (2021). Eğitim Yönetiminde Koçluk: Pozitif Psikoloji ve Okul Yöneticileri için Koçluk Uygulamaları. *Prof. Dr. Ali Balci'ya Armağan* (Ed. İ. Aydın). Ankara Üniversitesi Yayınları, Ankara, 81-94.
- Baker, C. (2011). *Anne-babalar ve Öğretmenler İçin Rehber İkidilli Eğitim* (Çev. S. Güvener). İstanbul: Heyamola Yayınları.
- Balçıkınlı, C. (2021). *50 Soruda Dil Öğrenme*. İstanbul: 7 Renk Basım Yayın.
- Ball, J. (2010). *Educational equity for children from diverse language backgrounds: Mother tongue-based bilingual or multilingual education in the early years*. UNESCO International Symposium: Translation and Cultural Mediation, 22-23 February, Paris
- Basinger, J. (2000). Teaching Accreditor Issues New Standards, *The Chronicle of Higher Education*, 46, 12-16.
- Demir Ö., Doğanay, A. (2019). Bilişsel Koçluk Yöntemiyle Öğretilen Bilişsel Farkındalık Stratejilerinin Altıncı Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Bilişsel Farkındalık Becerilerine ve Kalıcılığa Etkisi, *İlköğretim Online*, 9(1), 106-127.
- Eryılmaz, E. (2014). *Postmodern dönemin bireye yansımaları açısından koçluk* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Maltepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Haznedar, B. (2021). *İkidillilik ve Çokdillilik Erken Çocukluk Döneminde Birden Fazla Dil Öğrenimi*, Ankara: Anı Yayınları.
- İnal, E. ve Çakır, M. (2021). Okul Öncesi Eğitim Sürecinde İkinci Dil Edinimi. *İkidillilik ve İkidilli Çocukların Eğitimi* (Ed. İ. Güleç, B. İnce ve H.N. Demiriz). İstanbul: Kesit yayınları, ss. 135-176.
- Tüfekçioğlu, B. (2020). Göçmen Çocukların Türkçe Eğitiminde Dikkate Alınması Gereken Faktörler ve Genel Yaklaşım. *Göçmenlere Türkçe Öğretimi* (Ed. U. Başar ve B. Tüfekçioğlu). Ankara: Nobel Yayınları, ss. 29-44.
- Yıldız, C., Arslan, K. ve Thomas, R. (2021). *İkidillilik ve Dil Edinimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Resmî Gazete (2013). *Ulusal Meslek Standartlarına Dair Tebliğ*, <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2013/06/20130629-8.htm> adresinden erişilmiştir.

İkidiİlilerde Dil Yıpranmasının Dil Eğitimi Açısından Değerlendirilmesi

Selim TİRYAKİOL*

Özet

Bu çalışma ikidilli olma sürecinde her iki dilde meydana gelen değişimleri ve bu değişimlerin eğitim çalışmaları bakımından değerini konu edinmektedir. İkidillilik kelime anlamı itibarıyla iki farklı dilde eşit derecede yetkinliği çağrıştırırsa da bu tür bir ikidilliliğin gerçek hayatta bir karşılığı yoktur. Her iki dilde de eşit derecede beceri göstermek teorik olarak mümkünse de kişiler nadiren aynı bağlam ve aynı dil alanlarında her iki dili de aynı yetkinlikte kullanırlar. Bu yüzden dil öğrenme/edinme eylemi kategorik olmaktan ziyade dinamik bir süreçtir. Her ne kadar ikidillilik literatürde her iki dildeki yeterlilik düzeyine, anlama ve anlatma becerilerindeki yetkinlik durumuna, dilin edinildiği yaşa, dilin zihinde düzenlenmesine, dilin durumu ve öğrenme çevresine, ikinci dili edinirken birinci dilin korunup korunmamasına göre sınıflandırılrsa da ikidillilik aslında her iki dilin kesintisiz etkileşiminin adıdır. Bu noktada iki dilin etkileşiminden doğan dil yıpranması dillerde meydana gelebilecek dilbilimsel ve psikolojik değişimlere yönelik incelemeye değer veriler sunmaktadır. İkidillilerin D1'lerinde, D1-D2 etkileşimi dolayısıyla meydana gelen yıpranmalar ikidillilere yönelik uygulanacak eğitim politikaları ve hazırlanacak öğretim materyallerinde de önem arz etmektedir. Bu nedenle bu çalışma iki dilin etkileşime girmesi neticesinde dillerde meydana gelen yıpranmalara odaklanmaktadır. Bu amaçla dil yıpranması üzerine olan literatür taranarak öncelikli olarak Türkçenin ve diğer dillerin birbirleriyle etkileşimi neticesinde yaşanan dil yıpranmaları ortaya konulmuştur. Bununla birlikte farklı diller üzerine yapılan çalışmaların işaret ettikleri yıpranmaya maruz kalan dil alanları da listelenmiştir. Ardından dil yıpranması literatürü dil eğitimi açısından değerlendirilerek bu literatürün dil eğitimine sağlayabileceği çeşitli katkılara değinilmiştir. Sonuç olarak dil yıpranması üzerine yapılan

* Dr. Öğr. Üyesi, İstanbul Medeniyet Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi, Türkiye, selim.tiryakiol@medeniyet.edu.tr

çalışmalar dillerin aynı zihinde sürekli olarak rekabet hâlinde olduğunu göstermektedir. İki dilin aynı zihinde aynı anda var olması çeşitli dilbilimsel görevlerde dezavantaja dönüşebilmektedir. Ancak ülkelerin dil politikaları ve eğitim sistemleri ikidilliliği destekleyecek şekilde oluşturulduğunda ikidilliliğin çeşitli sosyolojik ve psikolojik faydalarının olduğu da kanıtlanmıştır. Yıpranma literatürüne bakıldığında yıpranmanın ilk nesilde D1 ile ilişkinin azalmasından dolayı başladığını ikinci ve üçüncü nesilde ise ilk nesilde görülen yıpranmanın da etkisi ile tamamlanmamış bir D1 edinimi gerçekleştiği görülmektedir. Bunun için ikidilliler için yapılacak eğitim planlamaları yalnızca ikinci ve üçüncü nesil çocukları değil, ebeveynleri de kapsamalıdır. İkidillilerin eğitimi sadece standart ders kitapları ve materyallerle sürdürmek zordur. İkidillilerin eğitiminde öğrenme sürecini kişiselleştiren yaklaşımlar uygulanmalıdır. D1 kod değiştirmenin mümkün olmadığı profesyonel amaçlarla dil kullanımının D1 yıpranmasını azaltma potansiyeli olduğuna araştırmalarda işaret edilmektedir. Buna rağmen bu veri yapılacak deneysel çalışmalarla test edilmeye muhtaçtır.

Anahtar Kelimeler: İkidillilik, D1 yıpranması, dil eğitimi.

İkidillilik kelime anlamı itibariyle iki farklı dilde eşit derecede yetkinliği çağırırsa da bu tür bir ikidilliliğin gerçek hayatta bir karşılığı yoktur. Her iki dilde de eşit derecede beceri göstermek teorik olarak mümkünse de kişiler nadiren aynı bağlam ve aynı dil alanlarında her iki dili de aynı yetkinlikte kullanırlar. Bu yüzden dil öğrenme/edinme eylemi kategorik olmaktan ziyade dinamik bir süreçtir. Zihinde her iki dilin nasıl geliştiğine dair farklı teorik yaklaşımlar ve açıklamalar mevcutsa da Valdes vd. (2001) iki dil edinme/öğrenme sürecini basit bir formülle şu şekilde ifade etmektedir¹.

Tek Dil A

Tek Dil B

$A \rightarrow AB \rightarrow AB \rightarrow BA \rightarrow BA \rightarrow BA \rightarrow B$

¹ Valdes vd. (2001) süreci bu şekilde karakterize etseler de D2'de yeterliliği arttıkça D1 yeterliliğinin doğrusal olarak azaldığına dair literatürde kesin bir bulgu yoktur. İlgi çekici biçimde D2 becerileri daha düşük olan kişilerin D1'de daha fazla kayba uğradığını belirten çalışmalar vardır (Yağmur, 1997).

Bu formüle göre A ile B tek dilleri arasında herhangi bir noktada bulunan bütün bireyler ikidilli olarak kabul edilebilir. İkidilliliğin bu karmaşık tabiatı ikidilliliği kategorik olarak tanımlamayı da zorlaştırmaktadır. Her ne kadar ikidillilik literatürde her iki dildeki yeterlilik düzeyine, anlama ve anlatma becerilerindeki yetkinlik durumuna, dilin edinildiği yaşa, dilin zihinde düzenlenmesine, dilin durumu ve öğrenme çevresine, ikinci dili edinirken birinci dilin korunup korunmamasına göre (Bölükbaş Kaya vd., 2019) sınıflandırılrsa da ikidillilik aslında her iki dilin kesintisiz etkileşiminin adıdır. Bu noktada iki dilin etkileşiminden doğan dil yıpranması dillerde meydana gelebilecek dilbilimsel ve psikolojik değişimlere yönelik incelemeye değer veriler sunmaktadır. İkidillilerin D1'lerinde, D1-D2 etkileşimi dolayısıyla meydana gelen yıpranmalar ikidillilere yönelik uygulanacak eğitim politikaları ve hazırlanacak öğretim materyallerinde de önem arz etmektedir.

Bu nedenle bu çalışma iki dilin etkileşime girmesi neticesinde D1'de meydana gelen yıpranmalara odaklanmaktadır. Bu amaçla dil yıpranması üzerine olan literatür taranarak Türkçenin farklı dillerle etkileşimi neticesinde yaşanan yıpranmalar ortaya konulmuştur. Bununla birlikte farklı diller üzerine yapılan çalışmaların işaret ettikleri yıpranmaya maruz kalan dil alanları da listelenmiştir. Ardından dil yıpranması literatürü dil eğitimi açısından değerlendirilerek dil yıpranması literatürünün dil eğitimine yapabileceği çeşitli katkılara değinilmiştir.

Yıpranma Üzerine Yapılan Çalışmalar

İkidillilerde dil yıpranması üzerine çalışan araştırmacılar Türkçe ve diğer dillerde farklı hususlarda yıpranma tespit etmişlerdir. Bu kısımda öncelikle Türkçe için yapılan çalışmalar tasvir edildikten sonra diğer bazı diller üzerine yapılan çalışmaların sonuçları anılacaktır.

Türkçe üzerine ilk çalışmalardan birini Yağmur (1997) yapmıştır. Yağmur (1997) çalışmasında Slobin'in (1977) öngörüsüne atıfta bulunarak ilgi

tümceciklerinin karmaşık yapılar olduğunu ve D1 olarak da geç edildiğini ifade etmektedir. O hâlde bu yapılar iki dilin etkileşime girdiği ve bir dilin yıprandığı durumlarda da yıpranmaya en müsait yapılardan olmalı öngörüsünü paylaşmaktadır. Bu öngörüye dayanarak Yağmur (1997) Avustralya’da yaşayan Türk göçmenler ve Türkiye’deki tek dillilerden veri toplanmıştır. Katılımcılardan *duran vazo / çarpmasıyla / masanın üstünde / dusup kırıldı / topun* gibi sözcük dizilişi karıştırılmış olarak verilen bir tümceyi anlamlı bir tümce hâline getirmeleri istenmiştir. Sonuç olarak Türk göçmenlerin ana dillerindeki ilgi tümceciklerini oluşturmakta tek dillilere göre daha yavaş olduğu, tek dillilerin kendilerine verilen sözcük dizilişi karıştırılmış tümceyi birkaç saniyede bir araya getirebilirken, Türk göçmenlerin tümceyi bir araya getirmeleri çok daha uzun sürdüğü tespit edilmiştir. Bu da ikidillilerin D1 sözdizimlerinde bir yıpranma olduğunu ve işleme güçlükleri çektiklerini göstermektedir. Yağmur (1997) sözdizim düzeyinde tespit ettiği bu yıpranmaya ek olarak sözcük bilgisi düzeyinde de bir yıpranma tespit etmiştir. Buna göre katılımcılardan 60 saniye içinde sayabildikleri kadar hayvan, sebze ve meyve isimleri saymaları istenmiş ve ikidillilerin D1’lerinde sözcükleri belleklerinden çağırmada tek dillilere göre daha çok zorlandıkları tespit edilmiştir.

Türkçe üzerine bir başka incelemeyi Gürel (2002) yapmıştır. Bu çalışmada Türkçe’de O açık adının içeryleşik tümcelerde ana tümcenin öznesine gönderimde bulunamadığı, ancak İngilizce’de bulunabildiği bilgisinden hareketle ikidilli Türklerin O açık adını yorumlamalarının İngilizce etkisi ile değişebileceği ön görüşünde bulunulmuştur. Çalışmada Türkiye’de yaşayan D1’i İngilizce D2’si Türkçe olan konuşurlarla Kuzey Amerika’da yaşayan D1’i Türkçe D2’si İngilizce olan konuşurlar karşılaştırılmıştır. Yani hem Türkçe edinenler hem de Türkçede yıpranmaya uğrayanlar çalışılmıştır. Katılımcılara aşağıdaki gibi bir tümce verilip yorumlamaları istenmiştir.

Elif [o-nun kazan-acağ-ı]-nı söyledi.

Elif said that she would win.

Sonuç olarak her iki grubun da açık adlı O'nun edinimi ve korunumu konusunda aynı zorlukları yaşadıkları bulunmuştur. Yıpranma açısından düşünüldüğünde ikidillilerin D1'lerinde O adlı yıpranmaya uğradığı sonucuna ulaşılmıştır.

Bu çalışmanın devamı niteliğinde sayılabilecek bir başka çalışmayı Gürel ve Yılmaz (2011) yapmıştır. Bir önceki çalışma ile aynı varsayımdan hareket ederek bir önceki çalışmadaki baskın dil İngilizce'ye ek olarak Hollandaca ile çalışma yürütülmüştür. Sonuç olarak beklenildiği gibi eşgönderimli yorumlamaya açık olan İngilizce ve Hollandacadan etkilenecek eşgönderimli yorumlamaya kapalı olan D1'in yani Türkçenin yıprandığı bulunmuştur.

Yılmaz (2011) tarafından gerçekleştirilen bir başka çalışmada ise Türkçedeki içeyerleşik tümceler incelemiştir. İçeyerleşik tümcelelerin karmaşık yapılar olduğu ve edinim sürecinde de daha geç edinildikleri bilinmektedir. O hâlde bu yapılar yıpranmaya da daha müsait olmalıdır öngörüsü ile hareket eden Yılmaz (2011) içeyerleşik tümcelelerin az karmaşık olanından çok karmaşık olana doğru sıralamasını vermiş ve katılımcıların dili doğal bir şekilde kullanabilecekleri görüşmeler yoluyla veri toplamıştır. Bu yönüyle bu çalışma Yağmur'un (1997) daha önce yürüttüğü çalışmada kullandığı yapay bir test aracılığı ile veri toplamak yerine dil üretimine odaklanmıştır. Katılımcılar Hollanda'da yaşayan Türk göçmenlerdir ve Türkiye'de yaşayan tek dillilerdir. Ayrıca Yağmur (1997) sadece ilgi tümcecikleri üzerinden test etmiştir, bu çalışmada ise az kompleks olandan çok kompleks olana doğru ulaçlar, ortaçlar, adlaştırma yapıları ve ilgeç tümceciklerine bakılmıştır. Sonuç olarak ikidillilerin ilgeç tümceciklerini tek dilliler kadar sık kullanmadıkları görülmüştür.

Dil yıpranması üzerine yürütülen literatür gözden geçirildiğinde Türkçe dışında da birçok dille ilgili çalışmalar yürütüldüğü görülmektedir. Burada çok detaya girilmeyecek olmakla birlikte bu çalışmaların tespit ettikleri bazı problem noktalarına değinilecektir. Bu çalışmalar sözcük çağırımında zorlanma, isim çekimleri (özellikle durum ve cinsiyet belirtecileri), fil çekimleri (kişi ve sayı uyumları, zaman ve görünüş

belirticileri), sözdizim-edimbilim arayüzüdür. Örneğin, Türkçe için adılların fazladan kullanımı, deyim ve eşdizimleri D2'dekine benzetme, D1'in sesbilgisi sistemi gibi alanlarda yıpranmalar tespit edilmiştir.

Tartışma

Bu çalışmanın bulgularında ortaya konulduğu gibi ikidillilerin dilleri birbirinden etkilenmektedir. Bu etki dil çalışmaları uzun yıllar D1'den D2'ye transfer şeklinde düşünülmüştür. Oysa D1 yıpranması üzerine yapılan çalışmalar D2'nin de D1'i etkilediğini kanıtlamıştır (Yılmaz ve Schmid 2018). Yani göçler dolayısıyla ana dilinde meydana gelen değişimler yalnızca anadilinden uzak kalmaktan kaynaklanmamaktadır. Baskın olan D2 de bunda pay sahibidir. Ayrıca D1 ile D2 etkileşiminin bizatihi kendisi de yıpranmanın sebepleri arasında zikredilmektedir.

Bir insan ikinci bir dil öğrenmeye başladığı anda insan zihninde D1 dolayısıyla var olan temsillerin karşısına onlarla rekâbet içine girecek girdiler yer etmeye başlamaktadır. Bu nedenle D1 ve D2 iki ayrı varlık gibi görülmemeli, her iki dilin de aynı zihinde sabit kapasiteye sahip bellekler tarafından işlemlendiği göz önünde bulundurulmalıdır. (Cook, 1991'den aktaran Atar, 2014; Yılmaz ve Schmid, 2018). İki dilin aynı zihinde aynı anda var olması çeşitli dilbilimsel görevlerde dezavantaja dönüşebilmektedir (Schmid ve Köpke, 2017).

Gürel ve Yılmaz (2011) D1 yıpranmasının nesiller arası ve nesil içi olarak iki farklı şekilde gerçekleşebileceğine vurgu yapmaktadır. Nesiller arası yıpranma göçmenlerin ikinci ve üçüncü nesil çocuklarında tamamlanmamış D1 ediniminden dolayı meydana gelmektedir².

² Her ne kadar bazı kaynaklarda dil yıpranması tamamlanmamışlık ve D1'den uzaklaşma şeklinde ikiye ayrılabilir da bu konu literatürde oldukça tartışmalıdır. Ancak bu çalışmanın konusu dil yıpranması literatürünü teorik düzeyde tartışmak olmayıp dil yıpranmasını eğitim açısından değerlendirmek olduğu için bu konunun detaylarına buraya girilmemiştir.

Nesil içi yıpranma ise D1 edinimini tamamlamış olmakla birlikte D2 konuşulan başka bir ülkeye taşındığı için yoğun olarak D2 kullanırken D1 ile ilişkisi zayıflayan ilk nesil göçmenler arasında görülür. Köpke ve Schmid (2004), Montrul (2008) ve Schmid (2008) ilk nesil göçmenlerde dil yıpranmasının radikal düzeylerde olmayacağını düşüldüğünü ama çalışmaların ilk nesilde de belirli ölçüde yıpranma tespit ettiğini belirtmektedir. Schmid ve Köpke'ye göre (2017) yıpranmanın etkileri D2 edinilmeye başladığı anda başlamaktadır. Bu anlamda her ikidilli D1'de yıpranmaya uğramaktadır.

Gürel ve Yılmaz (2011) D2'nin konuşulduğu ülkede kalma süresi, D1 ve D2 arasındaki yapısal benzerlik, D1'de eğitim seviyesi, D1/D2 etkileşiminin niceliği ve niteliği, D1/D2'ye karşı tutum, D1'i devam ettirmek için duyulan motivasyon, D1/D2 ile ilgili duygusal yük gibi çok çeşitli faktörlerin dil değişiminin derecesinde rol oynadığını belirtmiştir. Bütün bu faktörler yakından incelendiğinde bazılarının eğitim süreçleri ile değiştirilemez bazılarının ise değiştirilebilir olduğu görülmektedir. Dil yıpranmasına etki eden bu tür faktörler dil yıpranması literatürünün dil eğitimi literatürüne söyleyebileceği birçok sözü olduğunu ortaya koymaktadır. Bu bakımdan dil eğitimi literatürü hem teoriyi beslemek için hem de pratik uygulamalar için dil yıpranması literatürünü yakından incelemelidir. Buna göre eğitim yoluyla değiştirilemeyecek faktörler;

1. D2'nin konuşulduğu ülkede kalma süresi,
2. D1 ile D2 arasındaki yapısal benzerlik olarak ifade edilebilir.

Öbür yandan eğitim yoluyla değiştirilebilecek faktörler;

1. D1'de eğitim seviyesi,
2. D1/D2 etkileşiminin niceliği,
3. D1/D2'ye karşı tutum,
4. D1'i devam ettirmek için duyulan motivasyon,
5. D1/D2 ile ilgili duygusal yük olarak ifade edilebilir.

Bu sınıflandırma göçmen topluluklarının D1’i nesiller boyunca devam ettirme ve koruma düşüncesiyle giriştikleri eğitim uygulamalarına (hafta sonu okulu açma, materyal hazırlama gibi) rehberlik edebilir. Dil yıpranmasında bu tür dil dışı değişkenlerin önemli bir rolü olduğu kabul edilmektedir. Birçok araştırma sosyodilbilimsel ve psikodilbilimsel açıdan bakarak bu tür dil dışı değişkenlerin dil yıpranmasındaki rolünü ortaya çıkarmayı hedeflemiş olsa da bu değişkenlerin dil yıpranması sonucunda ortaya çıkan durumları nasıl etkilediği ve birbirleri ile nasıl bir etkileşim içerisinde oldukları hâlâ tam anlamıyla anlaşılabilmiş değildir. Örneğin, şaşırtıcı bir şekilde, uzun yıllar boyunca D1 kullanımının en aza inmesinin D1’in yıpranması üzerinde sınırlı bir etkisi olduğu, sözdizimsel işleme becerilerinin D1 kullanımından bağımsız olarak oldukça iyi korunduğu bazı çalışmalarda ortaya konulmuştur (Cook, 2003; Gürel, 2002; Schmid, 2007; Schmid ve Dusseldorp, 2010). Eğitim gibi faktörlerin de yine dil yıpranması üzerindeki etkisi tartışmalıdır. Bazı çalışmalar eğitim seviyesinin yüksek olmasının D1’in devam ettirilmesini sağladığını raporlarken (Clyne, 1972; Jaspaert and Kroon, 1989; Yağmur, 1997) bazı çalışmalar eğitimin dil yıpranması üzerinde bir etkisinin olmadığını raporlamaktadır (Köpke, 1999). Yine birçok çalışma duygusal ve tutumsal değişkenlerin yıpranma üzerinde bir etkisi olmadığını raporlarken (Hulsen, 2000; Waas 1996; Yağmur 1997) yalnızca bir çalışma (Schmid, 2002) etkisi olduğunu raporlamaktadır (Aktaran Yılmaz, 2011: 259-260).

Yılmaz (2011) araştırmaların dil dışı faktörlerin dil yıpranması üzerindeki etkisi ile ilgili sınırlı bir etki ya da tutarsız sonuçlar ortaya koymasını her bir yıpranma durumunun kendine has özellikler taşımasına bağlamaktadır. Bu yüzden farklı bağlamlarda farklı gruplarla ilgili detaylı incelemelerin yapılması, bu çalışmaların mümkün olduğu kadar kapsamlı dilbilimsel ve sosyodemografik veriyi işe koşması gerektiğini belirtmektedir. Öbür yandan tutumları objektif olarak ölçmek oldukça zordur. Köpke ve Schmid’in (2004) de vurguladığı gibi tutum ölçekleri genellikle kişilerin kendi beyanlarına dayanmaktadır. Bu durum da çalışmaların tutarsız sonuçlar göstermesine sebep oluyor olabilir.

Schmid ve Köpke de (2017) yukarıdaki bulgulara benzer şekilde D1 yıpranmasında önemli olanın D1'i kullanma sıklığı değil D1'in hangi modda aktive edildiği ve kullanıldığı olduğunu belirtmektedir. İkidillilik durumunda her iki dilin eş zamanlı aktivasyonu dillerdeki değişime öncülük ediyor olmalıdır. Buna göre kod-değiştirmenin bir norm olarak bulunduğu bir toplulukta D1'in sık sık kullanılmasının D1 değişimini tetikleyeceğini belirtmektedir. Öbür yandan kod değiştirmenin uygun görülmediği ortamlarda D1'i sıklıkla kullanan kişiler eş zamanlı aktivasyonu en aza indirmekte alışkanlığa sahiptir. Bu tür kişiler bir dili konuşurken diğer dilin devreye girmesini profesyonel amaçlarla bastırmaktadır. Bu veri eğitimsel açıdan yorumlandığında kod-değiştirmenin norm olmadığı bir eğitim ortamı yaratmanın D1 yıpranmasını yavaşlatacağı çıkarımı yapılabilir. Nitekim Schmid (2007) ve Schmid ve Dusseldorp da (2010) D1'i profesyonel amaçlarla kullanmanın yıpranmanın derecesini azaltma potansiyeli olduğunu belirtmektedir (Aktaran Yılmaz ve Schmid, 2018). Buna rağmen bu varsayım daha detaylı çalışmalarla cevaplanmaya ve açıklanmaya muhtaçtır.

Sonuç ve Öneriler

Dil yıpranması üzerine yapılan çalışmalar dillerin aynı zihinde sürekli olarak rekâbet hâlinde olduğunu göstermektedir. Bu etkileşim sürecinde D2, D1'i ya bütün alanlarda ya da bazı alanlarda baskılayabilmektedir. Bu baskı neticesinde D1'de yıpranma meydana gelmektedir. Dil yıpranması zihindeki dille ilgili işleme süreçlerinin doğal bir sonucudur. Tek Dil A'dan Tek Dil B'ye giden süreç ikidilliliğin hayat boyu devam eden dinamik bir süreç olduğunu göstermektedir. Bunun için dil politikalarının ve eğitim sistemlerinin ikidilliliği destekleyecek şekilde oluşturulması gerekmektedir. Her iki dilin de desteklenmesinin sosyolojik, psikolojik ve bilişsel alanlardaki faydaları çalışmalarla da kanıtlanmıştır (Bkz. Köpke, 2007; Bialystok, 2021)

D1'de eğitim seviyesi, D1/D2 etkileşiminin niceliği ve niteliği, D1/D2'ye karşı tutum, D1'i devam ettirmek için duyulan motivasyon, D1/D2 ile

ilgili duygusal yük gibi faktörleri çeşitli müdahale süreçleri (eğitim uygulamaları, program ve politikaları) ile değiştirmek mümkün görünmektedir. Ancak bütün bu faktörlerin yıpranmaya ne kadar etki ettiğine dair elimizde net bir veri yoktur. Bütün bu faktörlerin yıpranma üzerinde ne kadar ve ne yönde etkisi olduğuna dair yapılacak çalışmalar eğitim uygulamalarına, program ve politikalarına yön gösterici olabilir. Bu tür faktörlerin etki derecesi şu an için tam bilinmemekle birlikte bu faktörler ikidillilerin çok farklı özelliklere sahip olabileceğini göstermektedir. Bundan dolayı ikidillilerin eğitimi sadece standart ders kitapları ve materyallerle sürdürmek zordur. İkidillilerin eğitiminde öğrenme sürecini kişiselleştiren yaklaşımlar uygulanmalıdır (Ör. Proje odaklı uygulamalar).

Yıpranma literatürüne bakıldığında yıpranmanın ilk nesilde D1 ile ilişkinin azalmasından dolayı başladığını ikinci ve üçüncü nesilde ise ilk nesilde görülen yıpranmanın da etkisi ile tamamlanmamış bir D1 edinimi gerçekleştiği görülmektedir. Bunun için ikidilliler için yapılacak eğitim planlamaları yalnızca ikinci ve üçüncü nesil çocukları değil, ebeveynleri de kapsamalıdır.

Araştırmalar (Gürel ve Yılmaz, 2011; Yılmaz ve Schmid, 2018) D1 gramerinde görülen yıpranmanın sebepleri arasında yetersiz ve kesintili D1 girdisi, ebeveynlerin neslinde meydana gelen D1 yıpranmasından dolayı yeterli çeşitlilikte D1 girdisine maruz kalamama, formel eğitim ve okuma-yazma eksikliği gibi etkenleri göstermektedir. Farklı sebeplerle dile maruz kalamayan ikidilliler farklı alanlarda dil yıpranması yaşayabilir. Bu yüzden ikidillilerin problem yaşadıkları alanlar tespit edilerek eğitim uygulamaları bu alanlara yönlendirilebilir.

Araştırmalar D1 yıpranmasında zannedilenin aksine D1'i kullanma sıklığının değil D1'in hangi modda aktive edildiği ve kullanıldığının daha etkili olduğunu belirtmektedir. Kod-değiştirmenin yaygın olarak gerçekleştirildiği bir toplulukta D1'in sık sık kullanılması D1 değişimini tetikleyebilir. Öbür yandan kod değiştirmenin uygun görülmediği ortamlarda D1'i sıklıkla kullanan kişiler tek bir dili aktive etmeye odaklanmaktadır. Bu tür kişiler bir dili konuşurken diğer dilin devreye girmesini profesyonel amaçlarla bastırmaktadır. D1'in profesyonel amaçlarla kullanmanın yıpranmanın derecesini azaltma potansiyeli olduğu araştırmalarda da belirtilmektedir. Yine de bu veri daha detaylı çalışmalarla açıklanmaya muhtaçtır.

Kaynaklar

- Atar, C. (2014). Do Turkish bilinguals of English process Turkish predictive conditionals different than Turkish monolinguals. *Annual Review of Education, Communication and Language Sciences*, 11, 15-34.
- Bialystok, E. (2021). Bilingualism: Pathway to Cognitive Reserve. *Trends in Cognitive Sciences*.
- Bölükbaş Kaya, F., Hançer, F. B. ve Golynskaia, A. (2019). İkidillilik: Tanımı ve Türler Üzerine Kuramsal Tartışmalar. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 7(2), 98-113.
- Gürel, A. (2002). Linguistic characteristics of second language acquisition and first language attrition: Overt versus null pronouns. *Unpublished Doctoral Dissertation, McGill University, Montreal, Canada*.
- Gürel, A. (2013). First language attrition of constraints on wh-scrambling: Does the second language have an effect? *International Journal of Bilingualism*, 19(1), 75-91.
- Gürel, A. ve Yılmaz, G. (2011). Restructuring in the L1 Turkish grammar: Effects of L2 English and L2 Dutch. *Language, Interaction and Acquisition*, 2(2), 221-250.
- Köpke, B. (2007). Language attrition at the crossroads of brain, mind, and society. In B. Köpke, M. S. Schmid, M. Keijzer ve S. Dostert (Ed.) *Language attrition: Theoretical perspectives* (ss. 9–38). Amsterdam, the Netherlands: John Benjamins.
- Köpke, B. ve Schmid, M. S. (2004). Language attrition: The next phase. In M. S. Schmid, B. Köpke, M. Keijzer ve L. Weilemar (Ed.), *First language attrition: Interdisciplinary perspectives on methodological issues* (ss. 1–44). Amsterdam, the Netherlands/Philadelphia: John Benjamins.
- Köpke, B. ve Schmid, M.S. (2004). Language attrition: the next phase. In M. S. Schmid, B. Köpke, M. Keijzer ve L. Weilemar (Ed.), *First language attrition: interdisciplinary perspectives on methodological issues*, 1–45. Amsterdam: John Benjamins.
- Montrul, S. (2008). *Incomplete acquisition in bilingualism: Reexamining the age factor*. Amsterdam, the Netherlands: John Benjamins.
- Schmid, M. S. (2008). Defining language attrition. *Babylonia*, 2(08), 9-12.
- Schmid, M. S. ve Köpke, B. (2017). The relevance of first language attrition to theories of bilingual development. *Linguistic Approaches to Bilingualism*, 7(6), 637-667.
- Valdés, G., Peyton, J., Ranard, J. ve McGinnis, S. (2001). Heritage language students: Profiles and possibilities. *Heritage languages in America: Preserving a national resource*, 37-80.

- Yağmur, K. (1997). *First language attrition among Turkish speakers in Sydney*. Tilburg: Tilburg University Press.
- Yılmaz, G. (2011). Complex embeddings in free speech production among late Turkish-Dutch bilinguals. *Language, Interaction and Acquisition*, 2(2), 251-275.
- Yılmaz, G. ve Schmid, M. S. (2018). First language attrition and bilingualism. *Bilingual cognition and language: The state of the science across its subfields*, 225-249.

İkiddilli Çocuklar İçin Sanal Kukla Tiyatrosu: Bir Eylem Araştırması

Şeyda YEŞİLYURT*

Özet

İkiddilli ailelerde çocukların kelime dağarcıklarını her iki dilde de geliştirmek ve telaffuz problemlerini en aza indirmek, dil gelişimi için büyük önem taşımaktadır. Özellikle ana dil edinimi, farklı dil konuşan bir ülkede gerçekleşiyorsa çocukların ilgisini çekecek aktiviteler, görsel-işitsel materyaller tasarlamak önem arz etmektedir. Bu sebeple “Sanal Kukla Tiyatrosu: Merve ve Kırmızı Gaga” adlı oyunun ve bu oyuna bağlı tasarlanacak etkinliklerin çocukların dil gelişimine etkisini gözlemlemek, ailelerde dil gelişimine yönelik bir farkındalık oluşturmak ve velilerin görüşlerine başvurmak amacıyla bu çalışma bir eylem araştırması olarak planlanmıştır. Nitel bir çalışmadır ve deseni “eylem araştırması”dır. Öncelikle sorun tespit edilmiş. Literatür taraması yapılmış ve materyal seçimi gerçekleştirilmiştir. Çocukların dil gelişim özelliklerine uygun ana materyalle bağlantılı “papağanlık oyunu” çocukların yeni kelimeler öğrenmeleri ve kelimeleri doğru telaffuz etmeleri için eylem planına dâhil edilmiştir. Etkileşimli bir aile çocuk etkinliği olması için “kuklanı tasarla ve oynat” etkinliği de plana eklenerek materyalin dikkat çekici ve motive edici olması sağlanmıştır. Yurt dışındaki ailelere bir model sunması açısından öncelikle gönüllü başka bir aileden çalışmayı yapması ve gün gün kaydetmesi istenmiştir. Ayrıca evdeki eski malzemelerle bir kukla tasarlaması ve bunu da videoya alması istenmiştir. Örnek videolar hazır olunca bir Word dosyası şeklinde açıklamalar yazılarak yurt dışındaki “gönüllü olan” ikiddilli ailelere ulaştırılmıştır. Ailelerin çocuklarıyla dört gün boyunca “Türkçe saati” etkinliği adı altında videoları izlemeleri, “papağanlık” oyununu tasarladıkları kuklayla veya kuklasız olarak oynamaları ve mümkünse ses kaydı, video kaydı almaları, alamazlarsa gün içinde dönüt vermeleri için görüşme yapılması sağlanmıştır. Verilerin toplanmasında görüşme, gözlem ve veli günlüklerinden yararlanılmıştır. Elde edilen veriler içerik analizi yöntemiyle çözümlenmiştir. Yapılan

* Dr., Gazi Üniversitesi TÖMER, Türkiye, syesilyurt@gazi.edu.tr

görüşmeler, gözlemler ve doküman incelemeleri bize, sanal kukla tiyatrosu ve buna bağlı tasarlanan etkinliklerin aile içi iletişimi ve etkileşimi canlandırıldığını, çocukların kelime dağarcığına yeni kelimeler eklendiğini, telaffuzda zorlandıkları kelimeleri papağancılık oyunu yardımıyla daha kolay söyleyebildiklerini, Türkçe kukla oynatma etkinliği sayesinde kendilerini Türkçe ifade etme motivasyonlarının arttığını göstermektedir. Bu çalışmayla ikidilli ebeveynlerde çocuklarının dil gelişimini desteklemeleri açısından bir farkındalık oluşturulmuştur.

Anahtar Kelimeler: İkidillilik, ikidilli çocuklar, dil öğretimi, kukla tiyatrosu, kukla ile öğretim, görsel-işitsel materyal, eylem araştırması

Çocuk gelişimi, eğitimi, öğretimi hem ebeveynlerin hem öğretmenlerin hem de toplumun ortak sorumluluğudur. İyi bir birey; iyi bir ailenin, iyi bir toplumun çekirdeğidir. Çocukların fiziksel ve ruhsal gelişimini desteklemek için tüm bu kurumlar (aile, okul ve toplum) bilinçli veya bilinçsiz bir çaba içerisinde. Özellikle yurt dışında yaşayan ve kendi kültüründen, vatanından uzakta yaşayan ailelerde bu çabaya dair bir endişe görülmektedir. Bu endişe, çocuklarını hem ana dillerinden hem de kültürlerinden koparmadan en iyi şekilde büyütebilme, yetiştirebilme çabasının endişesidir. En büyük endişe de çocukların anadilini (veya miras dili), toplum dili, okulda öğrendiği dil kadar konuşabilmesidir.

Eğitim-öğretim, sistemli ve planlı bir şekilde okullar aracılığıyla sağlanmaktadır ancak ev içi iletişim, çocuğun anne karnındayken başlayan ve ömrü boyunca da devam edecek olan bir öğrenme ortamını çocuğa sunmaktadır. Adıgüzel (2000, s.15), eğitim bir süreçtir, programlı ve planlı boyutu okulda uygulanır ki bu boyutun adı öğretimdir, davranışlarda değiştirme yapmayı amaçlar ve bu değişikliklerin çoğunluğu yaşantılara dayalı olarak gelişir. İnsanın doğduğu andan (hatta doğum öncesi) başlayan, planlı ve programlı yönüyle okullarda, örgün eğitim kurumlarına göre daha az planlı olarak ise ailede ya da arkadaş gruplarındaki etkileşimlerde devam eden eğitim; bir toplum içinde oluşmuş tüm maddi ve manevi kültürel birikimi ve toplumsal değerleri kuşaktan kuşağa aktarmaktan sorumludur, diyerek ailenin de eğitim

öğretimdeki işlevine vurgu yapmaktadır. Özellikle ikidilli ailelerde bu mesuliyet biraz daha artmaktadır. Dengeli ikidilli ve kültüründen kopmamış çocuklar yetiştirebilmek için hem dilinin hem kültürünün unsurlarını çocuğuna bir projeksiyon gibi yansıtacak ebeveynler önem arz etmektedir. Araştırmalar Türk çocuklarının akademik başarı eksikliğini kültürel kökenlerindense ebeveynlerinin eğitim eksikliğine bağlamaktadırlar (Leyendecker vd., 2006, s.304). Bu sebeple ebeveynlerin eğitim, bilinç düzeyi ve farkındalığını arttırmak büyük önem taşımaktadır. Kelime hazneleri gelişmeyen çocuklar dil becerilerini yeterince geliştirememekte, diğer yaşlarıyla aynı dil edinimi düzeyine ulaşamamaktadır ve yaşlarının gerektirdiği şekilde konuşucu özelliği gösterememektedirler (Huber, 2007, s.10). Ailelere çocuklarıyla ilgilenmelerinin; konuşmalarının, oyun oynamalarının, onlara masal anlatmanın ve yaşları küçük olsa dahi onlara konuşma hakkının tanınmasının çok önemli olduğu anlatılmalıdır. Şu da unutulmamalıdır ki; bazı göçmen ailelerde anadili ile ülke dilinin karışık bir şekilde kullanılması, dil öğrenme aşamasında olan çocukların dil gelişimlerine de olumsuz bir etki yapmaktadır (Huber, 2009, s.26). Çocuğun ilk dönemlerde konuşması için desteklenmesine, uygun ortamlar yaratılmasına ve uyarıcılar sunulmasına gereksinimi vardır. Çocuklara drama, oyun, tiyatro, şiir, tekerleme, parmak oyunları, hikâye anlatma, tekrarlama, yorumlama gibi çalışmalar yaptırılarak hem dili düzgün kullanmaları öğretilir hem de bunu yaparken çocuğun zevk alması sağlanabilir (Ayrancı, 2018). Sözcük dağarcığı gelişimi dil becerilerinin tümünü etkileyen önemli bir dil özelliğidir. Bireyde sözcük dağarcığı ne kadar gelişmişse okunan ya da dinlenenler o kadar net ve doğru anlaşılmaktadır (Demir, 2010, s.925). Kullanılan aktif kelime sayısının artırılması bir bakıma ana dille etkileşim kurmasına bağlıdır. Kelime dağarcığının geliştirilmesi ve kullanılan aktif kelime sayısının artırılması etkili bir iletişimin varlığına, etkili bir iletişimin varlığı ise ana dilini etkili biçimde kullanılmasına bağlıdır (Tekin, 1980, s.21). Davranışçılar, çocukların duydukları yeni sözcükleri eş zamanlı olarak taklit ettiklerini, taklit edilen sözcükleri ve yapıları günlük konuşmalarına yansıtmakta olduğunu, ayrıca çocukların deyim ve tamlamaları oyun içinde

uygulayarak ve taklit ederek dili kazandıklarını savunmaktadırlar (Reiche, 1986, s.312; Berk, 1999, s.162). Bu sebeple bu çalışma taklit yoluyla sözcük öğrenmeyi “sanal kukla ve papağancılık oyunu” ile geliştirmeyi amaçlamaktadır.

İnsan sosyal bir varlıktır ve iletişim kurmaya ihtiyaç duymaktadır. İnsanların birbirleriyle iletişim kurarken kullandıkları en önemli becerilerden biri ise konuşmadır. Bireyin konuşma becerisi içinde bulunduğu sosyal çevresinden ve eğitim aldığı kurumlardan etkilenebilmektedir. Konuşma becerisi eğitimle geliştirilebilen bir beceri olduğu için eğitim ortamlarının uygun şekilde düzenlenmesi önemlidir. Farklı yöntem, teknik ve materyallerin eğitim ortamlarında kullanılması öğrencilerin öğrenme motivasyonlarını artırmaktadır. Görsel ve işitsel açıdan eğitim- öğretimde kullanılabilen araçlardan biri de “kuklalar”dır. Birth ve Nichol (1975) oyunun öğrenciye faydalarını şöyle tespit etmişlerdir:

1. Motivasyon
2. Empati yapma
3. Tarihi gelişmelere karşı anlayış kazanma
4. Öğrenme ve hatırlama
5. Sosyal beceri kazanma
6. Değişiklik (akt: Torun, 2011, s. 48)

Boyacı ve Ersoy (2015), “Yurt Dışında Yaşayan Türk Çocuklarına Sözcük Öğretimi Sürecine İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Değerlendirilmesi” adlı çalışmalarında yurt dışında yaşayan Türk ailelerinin çocuklarının sözcük dağarcığının yetersiz olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Araştırma sonucunda katılımcıların görüşlerine göre yurt dışında yaşayan Türk öğrencilerinin sözcük dağarcığının yetersiz olduğu, sözcük dağarcığının sadece okulla değil ailenin sosyo-ekonomik profili, eğitim durumu ve aile ilgisiyle ilişkili olduğu görüşü ortaya çıkmıştır. Ayrıca öğretmenler, öğrencilerin yeterli sözcük dağarcığına sahip olamamalarına bağlı olarak kendilerini ifade etmede güçlük çektikleri, iki dili bir arada ve hatalı kullandıkları görüşünü belirtmişlerdir. Ayrıca

çevresel bir etmen olarak materyal eksikliklerinin soyut kavramların öğretimi zorlaştırdığı sonucuna ulaşılmıştır. Boyacı ve Ersoy ilk şemada sözcük öğretimi sorunlarında “Aile Odaklı” sorunları şemanın en altında vermiş olsalar da sorunun çözümünde ailenin öneminin farkına varmış olacaklar ki ikinci şemada “Aile Odaklı” çözüm önerilerinin ilk sırasında yer almaktadır:



Şekil 1: *Türkçe sözcük dağarcığını geliştirmeye yönelik öneriler (Boyacı ve Ersoy, 2015).*

Öğretmenler öğretim sürecinde konuların paralel ve birbirini takip eden bir biçimde verilmesi, süreç içerisinde öğrencilerin dil gelişimini destekleyen ve öğrencilere uygun etkinliklere yer verilmesi, sözcük öğretim sürecinde sözlük kullanımının yaygınlaştırılması, materyallerin erişiminin kolaylaştırılması, sistemli, planlı ve programlı bir sözcük öğretimi sürecinin gerçekleştirilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Ailelerin de sürecin içine aktif katılımlarının sağlanması, aile-öğrenci-öğretmen işbirliğinin artırılması, aile içerisinde Türkçe konuşmanın

desteklenmesinin gerekliliğini vurgulamışlardır. Bu çalışmada da ailenin sürecin içine dâhil edilmesine yönelik uygulamalar yapılacaktır.

Problem

İkidilli ailelerde;

- Çocukların dil gelişimini desteklemek, kelime haznesini geliştirmek, telaffuz ve Türkçe iletişim becerilerini geliştirmek için neler yapılabilir?
- Ebeveynlerin çocuklarıyla vakit geçirmelerini sağlayacak nasıl materyaller üretilebilir ve neler kullanılabilir?

soruları çalışmanın çözüm bulmayı amaçladığı problemlerdir.

Amaç

Çalışmanın çözüm bulmaya çalıştığı sorulardan hareketle eylem araştırması yöntemiyle yürütülmesi planlanan bu çalışmada eylem planında kullanılacak “Merve ve Kırmızı Gaga” adlı sanal kukla tiyatrosunun ve buna bağlı oynanacak “Papağancılık” oyununun çocukların dil gelişimlerine, kelime haznelerine, telaffuzlarına katkısı ve çocuklarının Türkçe gelişimleri konusunda ebeveynlerin farkındalıklarına etkisi hakkındaki görüşlerini tespit etmek amaçlanmaktadır. Bu amaçların verileri, velilerle yapılan görüşmeler, velilerin gönderdikleri videolardan hareketle yapılacak gözlemler ve velilerin aldıkları notlardan hareketle ortaya konulacaktır.

İlgili Çalışmalar

Bu çalışma “ikidillilik, kukla ile öğretim” anahtar kavramlarını içermesi sebebiyle alanyazında bu konularla ilgili çalışmalar incelenmiş ve iki ayrı başlık altında sunulmuştur:

İkidillilik

İkidillilik ile ilgili alanda birçok çalışma bulunmaktadır. Ancak burada sadece yurt dışında yaşayan ailelerin ana dilleri hakkındaki problemlerini ve çocukların dil gelişimlerini inceleyen çalışmalardan bu çalışmayla bire bir ilgili olanlara yer verilmiştir:

Özkara (2014), “Temel Eğitime Başlayan İki ve Tek Dilli Çocukların Türkçe Sözcük Dağarcığının Karşılaştırılması” adlı çalışmasında tek dilli çocukların Türkçe sözcük dağarcığının, Rusça-Türkçe ikidilli çocukların sözcük dağarcığından daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Araştırmadan elde edilen bir diğer bulgu annelerin eğitim düzeyine göre üniversite mezunu annelerin çocuklarının sözcük dağarcığı ve puanlarının lise mezunu annelerin çocuklarına göre daha yüksek olduğu, babaların eğitim düzeyinin ise çocukların sözcük dağarcığı gelişiminde etkili bir faktör olmadığı belirlenmiştir.

Yazıcı (2007), “Birinci ve İkinci Dili Türkçe Olan İkidilli Çocukların Türkçeyi Kazanımlarına Dil Merkezli Okul Öncesi Eğitim Programının Etkisi” adlı çalışmasında, ikidilli çocuklar, eğitim-öğretime başladıklarında, hem birinci dillerinde hem de ikinci dilindeki yetersizlikleri sebebiyle akademik başarıları olumsuz yönde etkilenebilmektedir, bu nedenle ikidilli çocukların erken dönemden itibaren dil merkezli programlar yoluyla hem dilsel yetersizlikleri ortadan kaldırılarak akademik başarıları arttırılabilir hem de yetişkinlik dönemlerinde dili doğru kullanmalarının sağlanabileceğini belirtmiştir.

Arslan ve Şaşmaz (2016) “Yurt Dışında Yaşayan Türk Çocuklarının Ana Dili Kullanımı ve Kültür Açısından Karşılaştıkları Sorunlar: Bosna Hersek Örneği” adlı çalışmalarında, çocukların Türkçe öğrenirken karşılaştıkları zorlukların, büyük oranda Türkçe kelime dağarcıklarının yetersizliğinden kaynaklandığını tespit etmişlerdir.

Çakır (2002) “Almanya'daki Çok Kültürlü Ortamlarda Türkçenin Ana dili Olarak Kullanımı” adlı çalışmasında ana dili gelişmeyen bir bireyin, çokdillilik ve çok kültürlülük akımının etkisiyle kendine ve sosyal

çevresine yabancılaşma tehlikesi vardır. Bir çocuk, ancak ilişki kurduğu kişilerle olan ilişkisi sayesinde kullandığı dili öğreneceğini ifade etmiştir.

Ekmekçi (2012) “Belçika’da Türkçe Öğretimi ve Sorunları” adlı çalışmasında, velilerde ana dil ve kültür bilincinin oluşturulması için resmi makamlar yoluyla seminer vb. eğitim faaliyetleri düzenlenmelidir, önerisinde bulunmuştur.

Kukla Tiyatrosu

Kimi araştırmacılar kuklanın gölge oyunu ve Karagöz’den çok daha önceleri Türkler tarafından oynatıldığını belirtmektedir (Kurtuluş; akt: Yakıcı, 2009).

Alev Önder’in (2001) “Yaşayarak Öğrenme için Eğitici Drama” adlı çalışmasında, kuklalar aracılığı ile drama oyunlarının çocukların ilgisini en çok çeken tekniklerden biri olduğunu ifade etmektedir. Kukla draması olarak adlandırdığı bu tiyatronun kukla perdesinin olmaması ve kukla oynatmaya çocukların tümünün katılması yönünden, kukla tiyatrosundan ayrıldığını belirtir. Kukla dramasında seyirci rolünde olan çocuklar bulunmaz. Çocukların hepsi ellerindeki kuklalarla oyunun bir parçasıdır. Ayrıca çocukların kuklaların sözlerine ve hareketlerine tepki vermeye, kuklalarla diyalog kurmaya istekli olmaları kuklaların eğitimde kullanılabileceğinin bir göstergesidir.

Tulukçu (2004), “3-5 Yaş Çocuk Eğitimine Göre Yeni Kukla Önerileri” adlı çalışmasında oyunun ve kuklanın insanlık tarihi ve çocuk gelişimindeki önemi belirtilmiş, çocuk eğitiminde kullanılmak üzere kedi şeklinde bir kukla tasarlanmıştır.

Anagün (2010), “Kuklaların Fen ve Teknoloji Dersine Öğrenci Katılımına ve Öğrenmeye Etkisi” adlı çalışmasında, eğitim süreçlerinde konu aktarma ve öğretme amaçlı etkinliklerde de öğrenciyi aktif kılan etkinlik olarak kukla oldukça önemli olabilmektedir, tespitinde bulunmuştur.

Karadağ (2007), “Okul Öncesinde Dramatik Etkinlikler” adlı çalışmasında, kuklalar çocukları eğlendirir, neşelendirir, hoş vakit geçirmelerini sağlarken zaman zaman duygulandırır, zaman zaman düşündürür. Öğrendikleri kelime sayısında artış görülür, düzgün cümleler kurma, espri yapma, düşüncelerini çekinmeden açığa vurma, kendini ifade etme gibi dil gelişim alanında hızlı bir ilerleme kaydeder. Zihinsel bir uyarıcıdır, hayal gücünü, yeteneklerini ve yaratıcı düşünmeyi geliştirir ifadelerini kullanmıştır.

MEB’in (2013) hazırladığı “Çocuk Gelişimi ve Eğitimi: Kuklalar” adlı çalışmada kuklaların tarihî serüveninden günümüzde eğitimde kullanılmasına kadar birçok aşama ele alınmıştır. Çocuklarda dil gelişimine katkısının da ele alındığı çalışmada, “Çocuklar kuklaları oynatırken dili etkin bir biçimde kullanmaktadır. Öğretmen çocuklara kuklalarla öykü anlatırken çocuklar yeni kelimeler öğrenir ve öğrendiği bu kelimelerin hangi durumlarda kullanıldığını ilişkin düşünceleri gelişir. Düzgün cümleler kurma, espri yapma, düşüncelerini çekinmeden açığa vurma kuklalarla oyun sırasında desteklenmektedir. Kuklalar ile yapılan etkinlikler çocuğun dili akıcı, anlaşılır bir şekilde kullanma ve konuşmalarında Türkçe dil kurallarını kullanma, kendini rahat bir şekilde ifade etme gibi dil gelişim alanında hızlı bir ilerlemenin görülmesine katkı sağlayacaktır.” ifadeleriyle dil gelişimine katkısının altını çizilmiştir.

Yılmaz (2013)’in “Geometri Öğretiminde Bir Kukla Modeli Tasarlanması ve Kukla Modeli ile Geometri Öğretiminin Matematiğe Yönelik Tutuma Etkisinin İncelenmesi” adlı çalışmasında oyun ve etkinliklerle yapılan matematik öğretiminin, öğrencilerin matematiğe yönelik tutumlarını olumlu yönde etkilediği bulunmuştur.

Çetin ve Şimşek’in (2015) “Kukla Kullanımının Öğrenme Üzerindeki Etkileri: Alan Yazın Çalışmalarının İncelenmesi” bize aslında yapılan tüm çalışmaların “kukla”nın eğitimde ve çocuklar üzerinde olumlu sonuçlar doğurduğunu göstermektedir. Çalışmada kukla kullanımının öğrenme üzerindeki etkilerinin incelendiği çalışmaların analizi hedeflenmiştir. Çalışma kapsamında alan yazın taraması yapılarak 1972-2014 yılları

arasında yapılan birbirinden bağımsız 20 adet çalışma belge tarama yöntemi kullanılarak incelenmiştir. Çalışmalar bağımlı -bağımsız değişken, araştırma yöntemi, alan, düzey ve sonuç yönünden incelenmiştir. Çalışmalardan elde edilen bulgular doğrultusunda kuklalı eğitimin sonuçları ve buna benzer çalışmalarda kullanılıp kullanılmayacağı hakkında eğitimcilere nasıl yol göstereceği belirtilmiştir. Genel olarak bilişsel ve duyuşsal yönlerden kukla kullanımının olumlu etki gösterdiği tespit edilmiştir.

Örendil’ in (2017) “Eğitimde Bir Yöntem Olarak Yaratıcı Drama ve Kukla” adlı çalışmasında, kukla ve drama taklit ortamlarının yaratılmasına en müsait eğitim yöntemleridir, çocukla bir nesneyi konuşturmak, ona hareket ve söz imkânı vermek yetişkine başka bir etkinlikte olmayacak şekilde gözlem fırsatı tanımaktadır ifadesi kullanılmıştır.

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden eylem araştırması kullanılmıştır. Çalışmamızda gözlem görüşme ve buna bağlı değerlendirmelere gidileceği için en uygun yöntem, eylem araştırması yöntemidir. Bazı sınıflamalara göre uygulamalı nitel araştırmalardan biri olan eylem araştırmaları eleştirel yansıtma ve sorgulama yoluyla yaşamın kalitesini artırmak için önceden planlanmış, düzenlenmiş ve iş birliğine dayalı sistematik incelemelerdir (Bogdan ve Biklen, 1998; Johnson, 2002; Mills, 2003). Eylem araştırması sistematik, yansıtıcı ve işbirlikli sorgulamadır. Öğretmenler, okul müdürleri veya diğer paydaşlar öğretimin kalitesini artırmak için veri toplarlar. Ölçme, keşfetme, araştırma, tartışma, belgelendirme, değerlendirme, analiz etme, iyileştirme ve gözden geçirme döngüsel eylemler olarak gerçekleşir. Eylem araştırması nicel bir araştırma değildir. Herhangi bir şeyi ispatlamak zorunluluğu yoktur. En iyi şeyi belirlemek için birini diğerine karşılaştırmak durumu yoktur. Araştırma deseninde kontrol grubu

olmadığı gibi bağımlı ve bağımsız değişken ve denenceler de yoktur. Amaç anlamak ve çözüm bulmaya çalışmaktır (Uzun, 2005, s.6). Bu sebeple çalışmamız için uygundur.

Eylem araştırması süreci, problem belirleme, veri toplama, veri analizi, eylem planı belirleme, eylemi gerçekleştirme ve alternatif ya da yeni bir eylem karar verme aşamalarından oluşmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2011, s.295). Bu çalışmada Yıldırım ve Şimşek'in (2011) eylem araştırması basamakları takip edilmiştir:

1. Araştırma problemine karar verme
2. Eylem araştırması sorularını belirleme
3. Veri toplama
4. Alanyazın taraması
5. Veri analizi ve yorum
6. Eylem/Uygulama planı geliştirme
7. İzleme planı geliştirme
8. Eylem planının uygulanması
9. Uygulamanın izlenmesi
10. Uygulamanın analizi ve değerlendirme

Verilerin toplanmasında görüşme, gözlem ve veli günlüklerinden yararlanılmıştır. Elde edilen veriler içerik analizi yöntemiyle çözümlenmiştir.

Katılımcılar (Çalışma Grubu)

Çalışmanın sürdürülmesi için gönüllü katılımcılara ihtiyaç duyulmuştur. Katılımcılar, yurt dışında yaşayan aileler olacağı için onlara ulaşmak, çalışma hakkında bilgi vermek ve gönüllü olup olmayacaklarını sormak yaklaşık bir aylık bir süreyi almıştır. “Instagram Göçmen Kadınlar” sayfasından 8 kişiye ulaşılmıştır. Ancak içlerinden sadece bir anne, çalışmaya gönüllü destek vermek istediğini iletmıştır. Diğer ailelere MEB vasıtasıyla yurt dışı öğretmenlik görevini yürüten hocalarımızla iletişime geçilerek erişilmeye çalışılmıştır. Bu kanalla da erişilen aile sayısı dört olmasına rağmen yine bir aile gönüllü olmuştur. Diğer iki aileye ise tanıdıklar vasıtasıyla erişilmiştir.

Almanya'daki Aile (A1)	Anne, baba Türk. Baba üniversitede mezunu. Anne Almanya'da meslek lisesi mezunu. İkisi de çalışıyor. Anne, Almanya'da üçüncü kuşak. Baba, üniversiteden sonra Almanya'ya gitmiş. İki çocukları var. 8 yaşındaki oğulları ile çalışmaya destek verdiler. 10 aylık bir oğulları daha var. Anne evde Almanca konuşmayı tercih ediyor. Baba Türkçe konuşuyor. Çocukları hafta sonları Türkçe dersi alıyor.
Amerika'daki Aile (A2)	Anne, baba Türk. İkisi de çalışıyor. İkisi de üniversite mezunu. Dokuz yıl önce iş sebebiyle Amerika'ya gelmişler. İki çocukları da Amerika'da doğmuş. 3 yaşında bir oğulları ve 7 yaşında bir kızları var. Çocuklar evde tamamen Türkçeye maruz kalıyor. Anne, baba evde hep Türkçe konuşuyor. İki çocuklarıyla birlikte anne çalışmaya destek oldular. Anne hafta sonları bir Türk okulunda 3-6 yaş aralığındaki çocuklara öğretmenlik yapıyor. Çocuklar hafta sonu Türkçe dersi alıyor.
Estonya'daki Aile (A3)	Anne Eston, baba Türk. İkisi de üniversite mezunu. İkisi de çalışıyor. Estonya'ya çocuklar olunca gitmişler. İkiz kızları var. Kızlar 8 yaşındalar. İki çocuklarıyla çalışmaya destek oldular. Çocukların okulda Türkçe dersleri yok. Estonca ve Rusça eğitim veren bir okula gidiyorlar. Anne filolog. Yedi dil biliyor. Türkçe bu dillerden biri. Evde genellikle Türkçe konuşmaya çalıştıklarını ifade ediyorlar. Çocuklar Rusça ve Estonca okuyup yazabiliyorlar ama Türkçe o seviyede değil.
İngiltere'deki Aile (A4)	Anne, baba Türk. Anne lise mezunu, baba üniversitede mezunu. Anne ev hanımı, baba çalışıyor. Bir erkek, bir kız çocukları var. Kızları 3 yaşında oğulları 8 yaşında. İki çocuklarıyla çalışmaya destek oldular. 11 yıldır İngiltere'de yaşıyorlar. Çocuklarla evde hep Türkçe konuşuyorlar. Çocukların okulda Türkçe dersleri yok.

Çalışmaya katılan ebeveynlerin yaş aralığı 30-40'tır. Maddi imkânlar açısından aileler denk özellik göstermektedir. Çalışmaya 1 baba 3 anne destek olmuştur. Çalışmadaki çocuk sayısı ise 7'dir.

Eylem Planı ve İzleme Planı Gerçekleştirme

Videoları Seçme

1. <https://www.youtube.com/watch?v=yM93Wk3BDVY> Kişisel ya da Kuşsal Bakım Hiç Fark Etmez. Önemli Olan Hem Kendimizi İyi Hissetmek Hem De Çevremizdeki Kişiler İçin Kişisel Bakımımızı İhmal Etmememiz. (11 dakikalık video)
2. <https://www.youtube.com/watch?v=bCn6pL131mE> Kırmızı Gaga ile Merve, Hayvan Dostlarının Hikâyelerinden Yola Çıkarak "Çöpe Atma, Dönüştür!" Diyor. (12 dakikalık video)
3. <https://www.youtube.com/watch?v=ObL6n96N5qA> Trafik Nedir? Kırmızı Gaga'nın Eğlenceli Yorumları Eşliğinde Ulaşım Yolları, Tabelalar ve Taşıtlar. (16 dakikalık video)

Ailelere Örnek Çalışma Videoları ve İşleyiş Plan Mektubu Gönderme

“Sevgili Veliler,

Bu çalışma ikidilli çocukların (3-8 yaş) dil gelişimini desteklemek amacıyla yapılmaktadır. Yurt dışında yaşayan Türk aileler, çocuklarının Türkçelerinin gelişmediğinden veya nasıl geliştireceklerini bilemediklerinden yakınmaktadırlar. Özellikle küçük yaşlarda dili iyi kullanmayı ve telaffuzunu doğru öğrenen çocuklar, bu edinimi büyüdüklerinde de sürdürmektedirler. Bu amaçla “Sanal Kukla Tiyatrosuyla Türkçe Zamanı” adlı etkinliğimize, 4 gün yaklaşık yirmi dakika vakit ayırmanızı isteyeceğiz. Üç gün süresince göndereceğimiz videoları çocuğunuzla birlikte izledikten sonra videodaki konu üzerine konuşmanızı isteyeceğiz. Videolardaki kelime kadrosuyla cümleler kurmanız, onların bu kelimelere daha çok dikkat etmesini ve bilmiyorsa öğrenmesine yardımcı olacaktır. Bu konuşma beş dakika bile sürse çocuğunuzun oradan ne edindiği, ne anladığını size ifade edecektir. Bütün videoları bir günde izleyelim bitsin şeklinde yaklaşmayalım ki hem çocuğunuzla 3 gün nitelikli zaman geçirmiş olun hem de çalışmamızın amacı gerçekleşmiş olsun.

Videoların sonunda:

“Kırmızı gaga ne kadar şakacı değil mi?

Sen daha önce hiç papağan gördün mü?

Bak sana internetten gerçek papağanları göstereyim.

Aa ne kadar güzel bir konuydu değil mi? Sen bu konuda neler yapıyorsun/ yaparsın?” gibi videodaki kişi ve olaylara dikkat çekecek şekilde çocukla konuşmanız kelime kadrosunun zenginleşmesine yardımcı olacaktır.

Papağancılık oyunu:

“Kırmızı Gaga da bir papağan sen de beş dakika papağan olmak ister misin? Haydi, papağancılık oynayalım. İlk papağan benim, sen benim sözlerimi tekrar edeceksin. Sonra ben papağan olacağım.” diyerek çocuğunuza telaffuzunda zorlandığı veya öğrenmesini istediğiniz beş kelimeyi tekrar ettirin. Cümle de olabilir. Sonra o size söylesin siz tekrar edin. Bu oyunu 3 gün her videodan sonra veya gün içinde oynayın. Kelimeler videoda geçen çocuğunuzun bilmediğini düşündüğünüz kelimelerden olsun.

4. Gün

Bugün sizden evdeki çoraplarla veya farklı malzemelerle bir kukla yapmanızı ve çocuğunuzla bir konu seçip o konu üzerinde 10 dakika sohbet etmenizi isteyeceğiz. (Kukla nasıl yapabilirsiniz bu konuda da size video göndereceğiz.) Videoya almak isterseniz biz de görmek isteriz. Ses dosyası da olabilir. Tüm bunların sonunda sizlerin bu faaliyet hakkındaki görüşlerinizi almak için zoom veya telefon görüşmesi yapacağız eğer bunları istemezseniz sesli mesaj veya mail yoluyla da görüşlerinizi alabiliriz. Kuklaları ilk gün yapabilirseniz üç gün boyunca papağancılık oyununu bu kuklalarla oynayabilirsiniz. Katılımınız için teşekkür ederiz.”

Açıklama mektubuyla birlikte örnek bir çalışma videosu (Türk bir ailenin videoları izlemesi ve çocuğuyla videolar üzerine konuşması, papağancılık oyunu oynaması ve evdeki malzemelerle kukla yapması.) ebeveynlere gönderilmiştir.



Şekil 2: Örnek kukla

Verilerin Toplanması ve Veri Toplama Araçları

Görüşme formu: Çalışmada aileler hakkında ön bilgi edinmek ve ikidilli/çokdilli çocukların ebeveynlerinin Türkçe öğrenme ihtiyaçlarıyla ilgili görüşlerini almak için görüşme formu geliştirilmiştir. Görüşmeler asıl veri toplama aracı olarak kullanılabildikleri gibi gözlem, doküman analizi ve diğer araçları desteklemek için de kullanılabilirler. Görüşmeler her iki şekilde de betimsel verilerin toplanmasına yardımcı olur (Bogdan ve Biklen, 2007).

Gözlem formu: Herhangi bir ortamda ya da kurumda oluşan davranış, olay ya da olguları ayrıntılı bir şekilde tanımlamak ve betimlemek amacıyla gözlem kullanılır (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Velilerden çocuklarının dil ve telaffuzlarına dair dikkat etmelerini istediğimiz noktalardan oluşmaktadır.

Araştırmacı ve ebeveyn günlükleri: Uygulama esnasında ve sonrasında mümkünse velilerden sürecin ilerleyişini not etmeleri istenmiştir. Bu notları günü gününe araştırmacı ile paylaşmaları istenmiştir. Araştırmacı günlükleri gözlem, analiz, alıntı, öğrenci yorumu, sınav sonucu, duygu, düşünce ve izlenimleri yansıtacak şekillerde hazırlanabilirler (Johnson, 2014, s.81).

Eylem Aşaması

Araştırmının ve araştırmacının inandırıcılığı, çalışmanın sağlıklı yürütmesi açısından önem taşımaktadır. Bu sebeple eylem planı aşamaları velilerle tek tek konuşularak açıklanmış. Uygulama daha önce başka bir aile ile denenmiş ve bu denemeye dair video görüntüleri uygulamaya katılacak gönüllü ailelerle paylaşılmıştır.

Ailelerin etik hakları gözetilerek ad, soyad ve adres belirtmeden çalışma hakkındaki görüşleri gün gün alınmış ve çektikleri videolar izlenmiştir. İsteyen çocuklarla ve velilerle görüntülü telefon konuşması yapılarak, çalışmaya dair izlenimleri hakkındaki yorumları ve düşünceleri dinlenmiştir.

Bulgular

Ebeveynlerin Erde Türkçe Konuşmaya Yönelik Görüşleri

Almanya'daki Aile (A1)

Annenin ifadeleri: “Ben Almanya’da doğdum büyüdüm. Üçüncü kuşağım. Bizim mahallede de herkes Türk’tü. Bu sebeple okula başlayana kadar hiç Almanca duymadım diyebilirim. Almanca ile okulda tanıştım. Çok zorluk çektim. Başta hiçbir şeyi anlamadım. İlk yıllar zor geçti. Ama şimdi Almanca konuşmak Türkçe konuşmaktan kolay geliyor. Bu sebeple oğlum doğduğundan beri erde ben Almanca konuşuyorum. Okulda sıkıntı çekmesinden korktum. Ama eşim hep Türkçe konuşuyor. O Almanya’ya sonra geldi. Türkiye’de büyüdü. Ama oğlum, babası Türkçe konuşsa da ona Almanca cevap veriyor.”

Amerika'daki Aile (A2)

Annenin ifadeleri: “Türkiye’ye her yıl dönme düşüncemizle 9 yılı tamamladık. Erde her zaman ben ve eşim de Türkçe konuşuyoruz. Aile büyükleri ile görüntülü konuşmalar yapıyoruz. Burada Türk aileler çok. Onlarla görüşüyoruz. Yazları Türkiye’ye mutlaka geliyoruz. Türkçe kitap okuyoruz, oyunlar oynuyoruz. Bu

sebeple çocukların Türkçeleri iyi. Aslında İngilizceleri de aynı düzeyde iyi. İkisini birden çok iyi öğrendiler.”

Estonya’daki Aile (A3)

Babanın ifadeleri: “Çocuklar doğunca Estonya’ya yerleşmeye karar verdik. Oradaki imkânların bizim için daha iyi olacağını düşündük. Çok fazla evde olmadığım için yoğun çalışıyorum, genellikle akşam da çalışıyorum, çocuklar sadece ben evdeyken Türkçe konuşuyorlar. Anne ile ve okulda Estonca konuşuyorlar. Çevremizde Türkçe bilen çok az kişi var. Sadece Türk elçiliğinin çalışanları ve onların çocukları ile bazen birlikte vakit geçiriyoruz. Bu süreçte çocuklar hep Türkçe konuşmaya gayret ediyorlar. Özellikle yazları Türkiye’ye gitmek çocukların Türkçesi için çok iyi oluyor. Sanki hızlandırılmış bir tur gibi o süreci çok iyi değerlendirmeye çalışıyoruz. Ancak pandemi dolayısıyla bu yaz gelemedik ve çocukların Türkçelerindeki gerilemeyi fark ettim. Aslında eşim de Türkçe biliyor. Çocukların Türkçelerinin gelişmesini istiyorum ama sanırım ben çok vakit ayıramıyorum.”

İngiltere’deki Aile (A4)

Annenin ifadeleri: “Biz on bir yıldır buradayız. Çocuklar burada doğdu. Ana dilimize önem veren bir anneyim bu sebeple kelimeleri doğru telaffuz etmeleri için de gayret ediyorum. Evde sürekli Türkçe konuşuyoruz. Ben mutlaka yatmadan önce Türkçe kitap okuyorum. Etkinlik yapıyoruz evde. Türkçeleri gayet iyi. Şimdiye kadar sıkıntı çekmedik. Okulda Türkçe dersi yok. Ama yokluğunu hissetmedik. Türkiye ile de bağlantımız hiç kopmadı.”

Ailelerin Türkçe konuşma konusundaki görüşlerinin yanında buraya gözlemler de aktarılacaktır. Çocukların video görüntüleri veya bazıları ile yapılan telefon görüşmeleri sonucunda şunlar söylenebilir:

A1’deki çocuğun Türkçe telaffuzu Türkiye’de yetişen sekiz yaşındaki bir çocuğun telaffuzundan biraz farklılık göstermektedir. Almancanın diline yerleştirmiş olduğu aksan özellikleri Türkçe konuşmasında da belli belirsiz hissedilmektedir. Baba ile konuşurken her zaman Türkçe konuşmaya gayret etse de anne ile diyaloglarında Almanca cevaplar verdiği görülmüştür. Türkçe hatırlayamadığı kelimelerin direkt

Almancasını Türkçe cümleler içinde kullanmaktadır. Bu gözlemler ile annenin ifadeleri örtüşmektedir. Çocuk evde ve okulda daha çok Almancaya maruz kaldığı için Almanca konuşmak çocuk için daha kolay olmaktadır. Annenin üçüncü kuşak olması evdeki dili toplum dili hâline getirmiştir.

A2 ve A4 yurt dışında bulunma süreleri bakımından benzerlik (9 ve 11 yıl) göstermektedir. Birinci kuşak aileler olmaları, evde konuşulan dilin hem anne hem baba tarafından Türkçe olması, evde Türkçe kitap okunması, Türkçe etkinlikler için zaman ayrılması gibi önemli faktörler sebebiyle bu iki ailenin çocuklarının konuşmaları kelime bilgileri, telaffuzları Türkiye’de doğup yetişen aynı yaştaki bir çocukla kıyaslandığında çok büyük farklar arz etmeyecektir. Videolardan edinilen izlenimlerde çocuklar gayet düzgün bir şekilde cümleler kurmakta, telaffuz sıkıntısı çekmemektedirler.

Eston ailenin durumu diğer üç aileden, annenin Eston babanın Türk olması sebebiyle farklılık göstermektedir. Baba Türkçe soru sorduğunda da çocukların Estonca cevap verdikleri videolarda görülmüştür. Baba Türkçede ısrarcı olunca onlar da kendilerini Türkçe konuşmak için zorladıkları görülmektedir. Kelimelerin Türkçesini de konuşurken hatırlamakta zorluk çektikleri dikkat çekmektedir. Diğer ailelerin çocuklarıyla aynı yaşta olmalarına rağmen bildikleri ve kullandıkları kelimelerin daha sınırlı olduğu görülmektedir. Okuldaki derslerin Estonca ve Rusça olması, evde genellikle Estonca konuşulması sebebiyle Türkçe telaffuzlarında da bariz bir farklılık dikkat çekmektedir.

Ailelerin Videolar ve Papağancılık Oyunu Hakkındaki Görüşleri

Almanya’daki Aile: *“Bu etkinliği çok keyifli yaptık. Oğlum heyecanla bunu yapmayı bekledi. Birlikte vakit geçirmiş olduk. Bizim için iyi bir çalışma oldu. Bazı şeyleri daha iyi gördüm. Oğlumun ikidilli ve kültürlü olmasından dolayı zorlandığımı fark ettim. Az çok videolardaki kelimelerin anlamını tahmin etse de bana anlatırken biraz zorlandığını gördüm. Videoları izleyince oğlum bana her şeyi tekrar anlattı bu*

da iyi oldu oradaki cümleleri tek tek geri söyleyebildi, bu kelimeleri kullanmayı daha iyi öğrendiğini fark ettim ama aradan gün geçince tekrar sorduğumda bu kelimeleri unuttuğunu fark ettim. Üst geçit, demiryolu, kişisel bakım geri dönüşüm, ilham gibi mesela. Bunlarla tekrar cümle kurmakta zorlandık. Sanırım bu kelimelerin günlük hayatta çok kullanılmamasından böyle oldu. Papağanlık oyununu çok oynayamadık. Benim ufaklık çok ağladı. Ama videolar hakkında hep konuştuk. Küçük bir kukla yaptık, hoşuna gitti. Kuklayla konuşmayı sevdi. Oğlum ilgiyi seven bir çocuk siz’in de arayıp onunla görüntülü konuşmanız çok hoşuna gitti.”

Amerika’daki Aile: “Çok güzel eğlendiler ve çok kıymetli bir etkinlik oldu. Zaman farkından dolayı birer gün araya yapmış olduk, çocuklar o saati heyecanla bekledi.

Çocukların Türkcəsi zaten çok iyi ama bazı kelimelerini bilmediklerini (üst geçit, demiryolu, kişisel bakım, ilham) ve arada onların İngilizcesini söylediklerini fark ettim. Mesela yaya yolunu İngilizce anlattı. Ama sadece bir iki kelimede böyle oldu. Bilmediği kelimeleri ben onlara anlattım.

Biz kuklayı çok sevdik. Çocuklar kuklayı konuşturmaya bayıldılar. Kendimiz yapınca daha kıymetli oldu. Bir de biz kuklayı ilk gün yaptık. Ve böylece dört gün kuklayla da etkinlik yapmış olduk. Bir çoraptan ve evdeki eşyalardan olması çocukları daha çok heyecanlandırdı. Kukla perdesi basırlamaya ve evde iki haftada bir oynamaya karar verdik.

Papağanlık oyunu bize ilham verdi. Kendi öğrencilerime de 23 Nisan çalışmalarında kelime öğretimi ve telaffuzu için bundan faydalandım. Ayrıca kendi çocuğum için de özellikle «r» lerin telaffuzunu öğretmede çok etkili oldu.”

İngiltere’deki Aile: “Videolardaki konu ve kelimeler hakkında çocuğum bilgi sahibiydi. Çocuklar bazı cevaplarında İngilizce ve Türkçe karışık cevap verdiler. İkisini birden video karşısına oturtup izletmekte zorlandım. İlk video çok ilgilerini çekmedi. Bir de ben onlara görev gibi anlattığım için sanırım yapmak istemediler. İkinci ve üçüncü videoyu daha dikkatli izlediler. Papağanlık oyunu oynadık ama zaten Türkçeleri iyi olduğu için uzun süre oynamadık. Kukla yapmaya erindik. Çok vakitimiz olmadı. Evdeki oyuncakları kukla gibi oynattık. Bazı soyut, mecaz anlamlı kelimeleri anlamadılar. İlham, fenomen, kişisel bakım, geri dönüşüm gibi.”

Estonya'daki Aile: *“Günlük durumlarına bağlı belki de üçüncü video daha çok dikkatlerini çekti. Trafikle ilgili olmasından belki. Bu korona sürecinde olduğu için videoları izletme konusunda motivasyonda zorlandık. Genel batlaryla anladılar. Dikkat verince anlıyorlar. «Kişisel bakım, gaga, tıraş olmak, canlı yayım, ilham al, mucit, törpülemek, aksatmak, terlemek, aksatmak, mızıkçı, gözlemlemek, akan trafik, fenomen, şaşırmak, sergi aç-, dönüştür, pipet, bilmece, yaya geçidi, şaşırmak, is, dönüştürmek» gibi kelimeleri bilmiyorlardı. Bunları anlattım.*

Kırmızı gaganın esprilerini anlamakta zorlandılar. Merve'nin konuşmaları daha tane tane ve daha somut sanırım. Papağancılık oyunu birkaç kelime ile oynadık. Kukla yapamadık. Elimizdeki oyuncakları konuşturduk.

Ailelerin videolar hakkındaki görüşlerinin genelde olumlu olduğu görülmüştür. Çocuklar özellikle 2. ve 3. videoyu daha ilgiyle ve anlayarak izlemişlerdir. İlk videoda Kırmızı Gaga'nın esprilerinin daha çok olması sebebiyle çocuklar anlamakta zorluk yaşamışlardır. İki aile kukla çalışmasını kendi kuklalarıyla yapmış ve eğlendiklerini ifade etmişlerdir. Estonya'daki ailenin çocuklarının Türkçe kelime haznesinin, diğer üç aileden daha az geliştiği gözlemlenmiştir. Çocukların üç videoda bilmedikleri kelime sayısı 23'tür. Diğer anneler, çocuklar kelimeleri bilmeseler de bağlamdan hareketle konuyu anladıklarını ifade etmişler ve bilmedikleri kelime sayısının çok fazla olmadığını ifade etmişlerdir.

Çalışmanın Süresine Yönelik Görüşler

Almanya'daki Aile: *“Süre yeterliydi daha uzun videolar olsa katılmak zor olurdu. Ve gün sayısı da bizim için uygundu. 3 günü bile bitirmekte zorluk yaşadım. İki haftada bitirebildik. Daha uzun süreli bir çalışma olsa yapamayabilirdik.”*

Amerika'daki Aile: *“Süre çok idealdi. Bizim için bu vakitler çok kıymetli oldu. Saat farkından dolayı biz videoları birer gün arayla izledik. Çocuklar heyecanla beklediler. Videoların yaklaşık onar dakika olması da çocukları sıkmadı.”*

Estonya'daki Aile: *“Çalışmayı on beş günlük sürede tamamlayabildik. İşlerim dolayısıyla ertelemek zorunda kaldık. Süre iyi ve yeterliydi. Daha uzun sürseydi yine*

katılırdık ancak pandemi dolayısıyla çocuklar ekran karşısında oturup bir şeyler izlemekten sıkıldılar.”

İngiltere’deki Aile: *“İki çocuğu birden ekran karşısında oturtmakta biraz zorluk yaşadım. Bu sebeple videolar daha uzun olsa sıkıcı olurdu. Gün sayısı da bizim için iyiydi. Daha uzun soluklu bir çalışmaya katılmak zor olurdu.”*

Aileler genel olarak 4 günlük çalışma süresinin çocukların katılımı için ideal olduğunu belirtmişlerdir. Özellikle videoların 10-16 dakika sürmesi çocukların sıkılmadan izleyebilmelerini sağlamıştır.

Çalışmanın Geneli Hakkında Ailelerin Gözlem Sonuçları ve Notları

Almanya’daki Aile: *“Evde Almanca konuşmama bağlı olarak oğlumun kelime bilgisinin az olduğunu fark ettim. Daha fazla etkinlik yapmalıyım ama vaktim yok ne yazık ki. Ufak kardeşi var ve anne babama da bakıyorum. Oğlumla sırf Almanca konuştuğum için eksiklerinin olduğunu biliyorum. Bence video 8 yaş için uygundu ama mesela 6 yaş 7 yaş Almanya’daki bir çocuk bu videoları anlamakta zorlanır.”*

Amerika’daki Aile: *“Çocukların Türkçesi zaten çok iyi ama bazı kelimelerini bilmediklerini (üst geçit, demiryolu, kişisel bakım) ve arada onların İngilizcesini söylediklerini fark ettim. Mesela yaya yolunu İngilizce anlattı. Ama sadece bir iki kelimede böyle oldu. Bilmediği kelimeleri ben onlara anlattım. Bizim için güzel bir deneyim oldu, hem bir çalışmaya katkı sağladık hem eğlendik. Teşekkür ederiz.”*

İngiltere’deki Aile: *“Genel olarak oğlum yaşça büyük olduğu için videolardaki kelimelerin geneline biliyordu. Evde Türkçe kitap okuma etkinliği yapıyoruz. Çocuklar bazı cevaplarında İngilizce ve Türkçe karışık cevap verdiler. Ama çok az kelimede bunu yaşadık. Farklı bir deneyim oldu bizim için.”*

Estonya’daki Aile: *“Çalışmanın pandemi sürecinde yapılması belik sonucu etkileyebilir. Çünkü çocuklar sürekli bir şeyler izlemekten çok sıkıldılar. Okuldan birçok video ödevi veriyorlar. Bir de ben çocuklara bunu yapmak zorundayız dedim.*

Belki en başta oyun gibi başlasaydım tepkili yaklaşmazlardı. Bu sebeple ilk videoda çok sıkıldılar ama 2. ve 3. videoda daha ilgili olduklarını gördüm. Sanırım ödev gibi olmadığını anladılar. Bu çalışmayla çocuklara biraz daha Türkçe konusunda vakit ayırmam gerektiğini fark ettim. Türkçe eksiklerini fark ettim. Benim daha fazla gayret etmem gerektiği ortada.”

Ebeveynler, bu çalışmayla çocuklarının Türkçe dil gelişimlerini gözlemlene fırsatı yakalamışlardır. Çalışma bir farkındalık oluşturmuştur. Özellikle A1 ve A4 çocukları için daha fazla zaman ayırması gerektiğini anlamıştır. Bu da çalışmanın amaçlarından birini gerçekleştirmiş olduğunu göstermektedir.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Sanal kukla tiyatrosu ve buna bağlı tasarlanan etkinlikler sayesinde;

- Aile içi iletişimin ve etkileşimin canlandığı,
- Çocukların kelime dağarcığına yeni kelimelerin eklendiği,
- Çocukların telaffuzunda zorlandıkları kelimeleri papağancılık oyunu yardımıyla daha kolay söyleyebildikleri,
- Türkçe kukla oynatma etkinliği sayesinde çocukların kendilerini Türkçe ifade etme motivasyonlarının arttığı görülmüştür.

Bu çalışmayla ebeveynlerde evde Türkçe konuşmaya yönelik bir farkındalık oluşturulmuştur.

Ebeveynler, çocuklarıyla nitelikli zaman geçirdiklerinde ve bu nitelikli zaman içerisinde çocuklarıyla Türkçe konuştuklarında çocuklarının kelime dağarcıklarına yeni kelimeler katabileceklerini ve telaffuzda zorlandıkları kelimelerde yardımcı olabileceklerini görmüşlerdir.

Boyacı ve Ersoy (2015), “Türkçe Sözcük Dağarcığını Geliştirmeye Yönelik Öneriler” adlı çalışmalarında çocuklardaki sözcük dağarcığını geliştirmek için ailenin sürecin içine dâhil edilmesini ve ailede Türkçe konuşulmasını önermişlerdir. Bu çalışmada da aile sürecin içinde

olduğunda, çocuklarıyla Türkçe kitap okuduklarında, etkinlikler yaptıklarında ve en önemlisi evde hem anne hem baba Türkçe konuştuğunda çocukların sözcük dağarcığının gelişebildiği gözlemlenmiştir. Arslan ve Şaşmaz (2016) “Yurt Dışında Yaşayan Türk Çocuklarının Ana Dili Kullanımı ve Kültür Açısından Karşılaştıkları Sorunlar: Bosna Hersek Örneği” adlı çalışmalarında, çocukların Türkçe öğrenirken karşılaştıkları zorlukların, büyük oranda Türkçe kelime dağarcıklarının yetersizliğinden kaynaklandığını tespit etmişlerdir. Bu sebeple ailelerin bu konuda bilinçlendirilmesi ve sürece dâhil edilmesi büyük önem taşımaktadır.

Özkara (2014) “Temel Eğitime Başlayan İki ve Tek Dilli Çocukların Türkçe Sözcük Dağarcığının Karşılaştırılması” adlı çalışmasında tek dilli çocukların Türkçe sözcük dağarcığının, Rusça-Türkçe ikidilli çocukların sözcük dağarcığından daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Araştırmadan elde edilen bir diğer bulgu annelerin eğitim düzeyine göre üniversite mezunu annelerin çocukların sözcük dağarcığı puanlarının lise mezunu annelerin çocuklarına göre daha yüksek olduğu, babaların eğitim düzeyinin ise çocukların sözcük dağarcığı gelişiminde etkili bir faktör olmadığı belirlenmiştir.

Bu çalışmada da anne Türkse ve evde sürekli Türkçe konuşuyorsa çocuklardaki Türkçe kelime haznesinin daha geniş olduğunu ve çocukların Türkçe konuşurken zorlanmadıklarını gözlemledik. Annelerin çocuklarıyla geçirdikleri süre babalara göre daha fazla olduğu için anne dili çocuk dili için önem taşımaktadır. A1’deki ailenin 3. kuşak olması ve annenin evde Almanca tercih etmesi, A3’te annenin Eston olması ve Estonca konuşması çocukların toplum dilini Türkçelerinden daha ileri seviyeye getirmelerine, Türkçelerinin geri kalmasına sebep olmuştur. Ayrıca annenin (veya Türkçe bilen babanın) çocuklarıyla ilgilenecek vaktinin daha çok olduğu (A2 ve A4) ailelerin çocuklarının dil gelişimlerinin de olumlu yönde farklılık arz ettiği söylenebilir.

Çetin ve Şimşek’in (2015) “Kukla Kullanımının Öğrenme Üzerindeki Etkileri: Alan Yazın Çalışmalarının İncelenmesi” adlı çalışması bilişsel ve

duyuşsal yönlerden kukla kullanımının olumlu etki gösterdiği tespit etmiştir. Örendil'in (2017) "Eğitimde Bir Yöntem Olarak Yaratıcı Drama ve Kukla" adlı çalışmasında, kukla ve drama taklit ortamlarının yaratılmasına en müsait eğitim yöntemleridir, çocukla bir nesneyi konuşturmak, ona hareket ve söz imkânı vermek yetişkine başka bir etkinlikte olmayacak şekilde gözlem fırsatı tanımaktadır ifadesi kullanılmıştır. Bu çalışmada da özellikle evdeki malzemelerle kendi kuklasını tasarlayan ve üreten çocukların kuklayla arasında duygusal bir bağ kurduğu ve onu konuşturmak için daha istekli olduğu tespit edilmiştir. Bu da kukla çalışmalarının özellikle konuşma becerisini geliştirmek amacıyla çocuklarda kullanılabilecek önemli bir materyal olduğunu göstermektedir.

Papağancılık oyunu daha önce literatürde bulunan bir oyun değildir. Dil öğretiminde kelime ve telaffuz gelişimi için ilk kez bu çalışmada denenmiştir. Özellikle "Amerika'daki anne" bu oyunu hem kendi çocuklarıyla hem de öğretmen olarak çalıştığı okulun öğrencileriyle oynamış ve oyunun zevkli, motive edici ve öğretici olduğunu ifade etmiştir. Bundan sonra yapılacak çalışmalarda daha kalabalık gruplarla ve belirlenmiş kelimelerle "Papağancılık Oyunu"nun dil öğretimine etkisi geliştirilerek ölçülebilir.

Bu çalışma bir eylem araştırmasıdır ve eylem araştırması için bu çalışmaya katılan aile sayısı sadece dördtür ve dördü de farklı ülkelerdendir. Aynı çalışma aynı ülkede yaşayan daha fazla aile ile yürütülebilir ve sonuçları karşılaştırılabilir.

Ailelerin sürecin içine katılması ve ailelerin dil gelişimi konusunda bilinçlendirilmesi büyük önem taşımaktadır bu sebeple bu çalışma gibi ailelerin sürecin içine katıldığı farklı çalışmalar yapılmalıdır.

Kaynakça

- Adıgüzel, Ö. (2000). Eğitim Bilimlerinde (Güzel Sanatlar Eğitiminde) Bir Uzmanlık Alanı Olarak Kültür Pedagojisi. *Yayımlanmamış Doktora Tezi*. Ankara: Ankara Üniversitesi.
- Adıgüzel, Ö. (2010). *Eğitimde Yaratıcı Drama*. Ankara: Naturel Yayınları
- Anagün, Ş. S. (2010). Kuklaların Fen ve Teknoloji Dersine Öğrenci Katılımına ve Öğrenmeye Etkisi.NWSA. *Education Sciences*, 5(4), 1984-1992.
- Anagün, Ş. S. ve Anılan, H. (2010). The Turkish adaptation study results of constructivist learning environments scale. *Confirmatory factor analysis results.Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 1482-1487.
- Arslan M. ve Şaşmaz A. (2016). Yurt Dışında Yaşayan Türk Çocuklarının Ana Dili Kullanımı ve Kültür Açısından Karşılaştıkları Sorunlar: Bosna Hersek Örneği. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 4(1), 180-195.
- Bağcı Ayrancı, B. (2018). 0-12 Yaş Dil Gelişimi Uygulamaları ve Yapılması Gerekenler. *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(1), 13-34.
- Berk, L. E. (1999). *Infant Cildren and Adolescents. Ally and Bacon*. Boston.
- Bogdan, R. C. ve Biklen, S. K. (2007). *Qualitative research for education*. London: Pearson
- Boyacı D. ve Ersoy B. (2015). Yurt Dışında Yaşayan Türk Çocuklarına Sözcük Öğretimi Sürecine İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Değerlendirilmesi. *Turkish Literature and History of Turkish or Turkic*, 10(15), 159-180.
- Cengiz, K. ve Türk, H. (2009). Hatay da ikidillilik ve ikidillilikten kaynaklanan dil karışması. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(12), 190-208.
- Çakır, M. (2002). Almanya'daki çok kültürlü ortamlarda Türkçenin ana dili olarak kullanımı. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 1, 39-58.
- Çetin A. ve Şimşek, N. (2015). Kukla Kullanımının Öğrenme Üzerindeki Etkileri: Alan Yazın Çalışmalarının İncelenmesi. *MSU Fen Bil. Dergi*. 3(2), 355-359.
- Demir, G. (2013). Bir Eğitim Yöntemi Olarak Yaratıcı Drama ve John Somers Yaklaşımı. *Yüksek Lisans Tezi*. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı
- Demir, T. (2010). Yurt Dışındaki Türk Çocukları İçin Türkçe ve Türk Kültürü Dersi Öğretim Programı Kapsamındaki Türkçe Dersi Kazanımlarının Değerlendirilmesi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(3), 913-938
- Derince, Z. M. ve Özgen, B. (2017). Eylem araştırması. F. N. Seggie, ve Y. Bayyurt (Ed.), *Nitel araştırma yöntem teknik analiz ve yaklaşımları* (2. baskı). Ankara: Anı Yayıncılık
- Huber, E. (2007). Bildirişim edincinin dil edincine etkisi. *Ankara Üniversitesi Dil Dergisi*, 135, 7-21.

- Huber, E. (2008). *Prof. Dr. Emel Huber ile söyleşi*. Die Gaste, 1, 3.
- Huber, E. (2009). *Dil edinimi, dil öğrenimi, dil öğretimi*. Z. Korkmaz, E. Kunter ve O. Dağhan (Editörler). Göçmenlerin anadili sorunu ve çözüm önerileri, sempozyum 2009. İstanbul: Kayhan Matbaası, ss. 21-28.
- Huber, E. (2008). *Prof. Dr. Emel Huber ile söyleşi*. Die Gaste, 1, 3.
- Huber, E. (2007). Bildirişim edincinin dil edincine etkisi. *Ankara Üniversitesi Dil Dergisi*, 135, 7-21.
- İnce, B. (2011). *Yurt Dışındaki Türk Çocuklarının Anadilleri Türkçe'de Yaşadıkları Anlatım Sorunları: Fransa Örneği*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. İstanbul Üniversitesi/ Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Johnson, A. P. (2014). *Eylem araştırması el kitabı*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Johnson, A. P. (2015). *Eylem araştırması el kitabı* (2. baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Karadağ, A. (2007). *Okul Öncesinde Dramatik Etkinlikler*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Kuzu, A. (2009). Öğretmen yetiştirme ve mesleki gelişimde eylem araştırması. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2(6), 425-433.
- Leyendecker, B., Schölmerich ve A., Citlak, B. (2006). Similarities and differences between first-and-second generation Turkish migrant mothers in Germany: The acculturation gap. In M. H. Bornstein, L. R. Cote (Eds.), *Acculturation and parent-child relationships, measurement and development* (ss. 297-318). National Institute of Child Health and Human Development. USA: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- MEB (2013). *Çocuk Gelişimi ve Eğitimi: Kuklalar* http://ismek.ist/files/ismekOrg/file/2013_hbo_program_modulleri/Kuklalar.pdf. 11.04.2021 tarihinde erişilmiştir.
- Örendil, Y. (2017). *Eğitimde Bir Yöntem Olarak Yaratıcı Drama ve Kukla*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü
- Özkara, Y. (2014). Temel Eğitime Başlayan İki ve Tek Dilli Çocukların Türkçe Sözcük Dağarcığının Karşılaştırılması. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11(25):265-277
- Reiche, P. A. (1986). *Language Development*. Prentice-Hall international Limited. London
- Sarı, M. (2001). *İkidiilli Çocukların Çözümleme Yöntemiyle Okuma- Yazma Öğrenirken Karşılaştıkları Güçlükler*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Çukurova Üniversitesi/ Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Adana.
- Song, S. (2011). Second generation Turkish youth in Europe: Explaining the academic disadvantage in Austria, Germany and Switzerland. *Economics of Education Review*, 30 (5), 938-949. Web: <http://www.sciencedirect.com> adresinden 12.03.2021 tarihinde alınmıştır.

- Tekin, H. (1980). *Okullarımızdaki Türkçe Öğretimi*. Ankara.
- Tezcan, Ö., Ada, S. ve Baysal, Z. N. (2016). Eğitim alanında eylem araştırmaları. *Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 32, 133-148.
- Torun, F. (2011). *Çocuk Hakları Öğretiminde Oyun Yönteminin Başarıya, Kalıcılığa ve Tutuma Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Adıyaman, Türkiye: Adıyaman Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İlköğretim Anabilimdalı.
- Tulukçu, Ç. (2004) *3-5 Yaş Çocuk Eğitimine Göre Yeni Kukla Önerileri*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Mimar Sinan Güzel sanatlar Üniversitesi
- Uzuner, Y. (2005). Özel Eğitimden Örneklerle Eylem Araştırmaları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 6(02), 1-13.
- Yakıcı, A. (2009). Evrensel Bir Tiyatro Sanatı Olan Kuklanın Anadolu İnsanın Sosyal ve Kültürel Hayatına Etkisi. *Millî Folklor Dergisi*, 21- 35.
- Yazıcı G. Z. (2007). *Birinci ve İkinci Dili Türkçe Olan İkidilli Çocukların Türkçeyi Kazanımlarına Dil Merkezli Okul Öncesi Eğitim Programının Etkisi*. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (8. tıpkı basım). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldız, C. (2012). *Yurt dışında yaşayan Türk çocuklarına Türkçe öğretimi (Almanya örneği)*. Ankara. Mayıs 18, 2021 tarihinde [http://www.ytb.gov.tr/documents/ytb/files/yayinlar/kitaplar/Yurt_Disinda_Yasayan_Turk_ Cocuklarına_Turkce_Oğretimi.pdf](http://www.ytb.gov.tr/documents/ytb/files/yayinlar/kitaplar/Yurt_Disinda_Yasayan_Turk_Cocuklarına_Turkce_Oğretimi.pdf) adresinden erişilmiştir.
- Yılmaz, Z. (2013). *Geometri Öğretiminde Bir Kukla Modeli Tasarlanması ve Kukla Modeli ile Geometri Öğretiminin Matematiğe Yönelik Tutuma Etkisinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gaziosmanpaşa Üniversitesi.

İkidiillilere Sözcük Öğretiminde Oyunlaştırmanın Önemi ve Öğretim Teknolojilerine Dayalı Bir Örnek

Bekir İNCE*

Özet

Avrupa’da yaşayan ikidilli Türk çocukları için verilmekte olan Türkçe ve Türk Kültürü dersleri bugüne değin çok önemli bir görevi üstlenmiştir ancak ikidilli Türk çocukları için verilmekte olan derslerde oyuna ve oyunlaştırmaya yeteri kadar yer verilmemesi çocuğun doğasında var olan bu önemli öğrenim aracının yok sayılmasına neden olmaktadır. Bu nedenle de önceleri milli duygularla ve çoğu zamanda gönüllü olarak takip edilen Türkçe ve Türk Kültürü dersleri, maalesef bugün çocukların değil, ailelerin arzusu ile gidilen dolayısıyla öğrenciler açısından çok da anlamlı görülmeyen aktivitelere dönüşmektedir. Öte yandan ikidilli Türk çocuklarının dilsel becerilerinde istenen hedeflere ulaşamamasının nedenleri arasında çocukların kavram dünyalarında yaşanan sıklık ilk sıralarda gelmektedir. Bu çalışmanın amacı oyun ve oyunlaştırmadan yararlanmanın ikidilli Türk çocuklarının kavram dünyasında zenginleştirmeye neden olup olmadığını ortaya koymaktır. Çalışmada yöntem olarak fenomenolojik yaklaşımdan, verilerin toplanmasında görüşmeden, analizinde ise içerik çözümlemesinden yararlanılmıştır. Çalışmanın sonuçları, sözcük öğretimine yönelik öğretim teknolojilerine dayalı olarak geliştirilen oyunlaştırma örneğinin çocukların kavram dünyası üzerinde olumlu etkileri olduğunu ortaya koymaktadır.

Anahtar Kelimeler: Oyunlaştırma, ikidillilik, sözcük öğretimi.

* Doç. Dr., İstanbul Medeniyet Üniversitesi, Türkiye,
bekir.ince@medeniyet.edu.tr

Çocuğun dünyasına değgin en temel kavram oyundur. Oyun ve eğitim arasındaki ilişki ise nerdeyse insanlık tarihi kadar eskidir. Oyunlar, amaçsız ve gereksiz çocuksu faaliyetler değildir. Üstelik doğru planlandıkları takdirde çocukların eğitime ve gelişimine hizmet edebilmeleri de mümkündür (İnce, 2014).

Bazen ikidilli çocuklarda kelime dağarcığı gelişimi daha yavaş olur. Bu gecikmeye “sözde dil gecikmesi”¹ denir. Nitekim ikidilliler söz konusu olduğunda yapılan birçok araştırma ikidillilerin söz dağarcıklarındaki sığlığın dilsel gelişimleri üzerindeki temel olumsuzluk olduğunu ortaya koymaktadır (İnce, 2011). Bu sığlığı aşmanın yollarından biri de sözcük çalışmalarında oyunlara yer vermektir.

Huizinga; *oyunu* “özgürce razı olunan, ama tamamen emredici *kurallara uygun* olarak belirli zaman ve mekân sınırları içinde gerçekleştirilen, bizatihi bir amaca sahip olan, bir gerilim ve sevinç duygusu ile ‘*alışılmış hayattan başka türlü olmak*’ bilincinin eşlik ettiği, iradi bir eylem veya faaliyet” şeklinde tanımlamaktadır (Huizinga, 1995, s. 48’den aktaran, İnce, 2014).

İkidillilik söz konusu olduğunda ikidilliler için hazırlanacak oyunların ikidilli çocukların pedagojik durumları göz önünde bulundurularak hazırlanması, bu çocukların dilsel gelişimlerine olumlu etki edecek bir etken olarak görülmektedir. Dolayısıyla Avrupa’ya göçün artması ile birlikte Türk dünyasında daha çok ön plana çıkan ikidillilik kavramı ve ikidilli Türk çocuklarının eğitimi, araştırma yapılması gereken bir olgu olarak ön plana çıkmaktadır.

Öte yandan Topal, İnce ve Eroğlu’na göre (2015) dil öğretimi açısından dezavantajlı sayılabilecek kitlelerden biri de yurt dışında yaşayan ikidilli Türk çocuklarıdır. Kimliklerini ve kültürlerini korumada tek dilli bireylere göre daha zor şartlar altında mücadele veren ikidilli Türk çocukları hem konvansiyonel eğitim araçlarına hem de teknoloji tabanlı araçlara tek

¹ Pseudo-retard langagier.

dillilere göre daha çok ihtiyaç duymaktadır (Topal, İnce ve Eroğlu, 2015, s.169).

Alanyazın taramasında başta Türkçe-Fransızca ya da ise Türkçe- ve diğer bir dile sahip ikidillilerin eğitim-öğretim sürecinde oyuna ve oyunlaştırmaya ne kadar yer verildiğine yönelik bir araştırmaya rastlanılamamıştır. Bu çalışmanın amacı hem oyunlaştırmının sözcük öğretimi üzerine etkilerini ikidillilik perspektifinden tartışmaya açmak hem de oyunlaştırmaya yönelik bir örneği ortaya koymaktır.

Oyunlaştırmının söz dağarcığını geliştirme sürecinde öğrenme motivasyonunu ve öğrenci katılımını etkileyebileceğini ve öğrenciler arasında hem oyuna dayalı işbirliğini hem de oyundan kaynaklı rekabeti teşvik edebileceğini bu çalışmamızda göstermeyi amaçlıyoruz.

Bu çalışmadaki bir diğer amaç da, Avrupa’da yaşayan ikidilli çocukların dili öğretimine yönelik hem söz dağarcıklarını geliştirmek hem de eğlenceli bir şekilde öğrenmelerini sağlayacak yardımcı bir kaynak hazırlamaktır. Bu yardımcı kaynakla öğrencilerin konuşabildikleri iki dilde de diller arası geçiş yapabilmelerine fırsat verilmektedir.

Kavramsal çerçeve

Oyunlaştırma, oyun öğelerini “oyun dışı bağlamlarda” kullanarak yeni deneyimler sağlayan yeni bir metodolojik yaklaşımın adıdır (Deterding vd., 2011). Günümüz insanı aynı zamanda bir oyun insanı olup gerek sosyalleşmeyi gerek öğrenme basamaklarını gerek de dünyayı tanıma süreçlerini oyunlar sayesinde gerçekleştirebilmektedir. Oyunun motivasyondaki gücünü eğitim-öğretim süreçlerine taşımak program hedeflerine ve kazanımlarına ulaşmayı da kolaylaştıracaktır.

Eğitsel oyunlar; motivasyon, yaratıcılık, iş birliği, iletişim, paylaşma, oyun yapısındaki karmaşıklık ve oyun sonucundaki belirsizlik gibi özelliklerinden dolayı farklı yaş gruplarına her zaman çekici gelmekte ve

sürekli oynanabilmektedir (Varışoğlu vd., 2013, s.1060'dan aktaran, İnce, 2014).

Bayram'a göre "eğitsel oyun" kavramı kullanıcıyı belli bir bağlamda tanımlayan ona belli roller veren ve kullanıcının belli oranda sorumluluk alarak verdiği kararların sonuçlarını gören programlar olarak tanımlanabilir ve eğitsel oyunlar:

1. Bir ya da daha fazla oyuncu,
2. Oyunun kuralları,
3. Ulaşılmak istenen bir ya da daha fazla amaç,
4. Oyunun içindeki koşullar,
5. Yarışma ruhu,
6. Oyuncuların tercih ettiği stratejiler,
7. Oyunun durumunu gösteren geri bildirim,
8. Kazanan taraf

kavramlarını içeren bir karar verme etkinliği olarak tanımlanabilir (Bayram, 1997'den aktaran, Fidan ve Erekmeççi, 2012, s.855).

İnce'nin Kim'den aktardığına göre, sınıf içi dil oyunlarına yer veren bir öğretmen her zaman hevesli olmalıdır ve oyunların bir dil sınıfı için avantajları şunlardır (Kim, 1995 akt. İnce: 35):

- Oyunlar dil sınıfının hoş ve rutin molalarıdır.
- Oyunlar öğrenciyi öğrenmeye zorlar ve öğrenme motivasyonlarını güçlendirir.
- Bir dilin kurallarını ve işleyişini öğrenmek büyük bir çaba gerektirmektedir. Oyunlar, öğrencilerin bu çabasını destekleyen ve sürdüren etkinliklerdir.
- Oyunlar her açıdan öğrencilerin birbiri ile etkileşim içinde olmalarını ve iletişim kurmalarını teşvik eder.
- Oyunlar dil kullanımı açısından öğrencilere anlamlı bir bağlam oluşmasını sağlar.

Görüldüğü gibi eğitsel oyunların öğrencilerin motivasyonu güçlendirmek başta olmak üzere öğrenme eylemine yönelik ciddi faydaları bulunmaktadır. Nitekim oyunların, motivasyon başta olmak üzere sağladıkları yararlar öğrencilerin başarı durumları üzerinde de olumlu etkiler yaratmaktadır. Benzer bir şekilde Sağlam'a göre de fiziksel aktiviteler, dramatik oyunlar, zekâ oyunları ve tiyatro gibi oyunlar kültürel aktarım başta olmak üzere değişik amaçlarla daha ilk insanlardan bu yana eğitim faaliyetleri içine dâhil edilmiş etkinliklerdir (Sağlam, 2003, s.4). Dolayısıyla sanılanın aksine oyunlar, amaçsız ve gereksiz çocuksu faaliyetler değildir. Üstelik doğru planlandıkları takdirde çocukların eğitimine ve gelişimine hizmet edebilmeleri de mümkündür (İnce, 2014).

İnce, Topal ve Eroğlu'nun (2015), İkidilli Türk öğrencilerin bilişim teknolojilerini kullanma düzeylerini çeşitli değişkenler açısından inceledikleri araştırmada Türkçe-Fransızca ikidilli çocukların bilişim teknolojilerini eğlenme amaçlı kullandıkları zamanlarda daha çok Türkçeyi tercih ettikleri görülmektedir. Dolayısıyla İkidillilerin söz dağarcıkları ile ilgili oyunlaştırmadan yararlanılması fikri, ikidillilerin bilişim teknolojilerini kullanma eğilimleri ile de paralellik göstermektedir.

Yöntem

Bu çalışma, nitel araştırma desenlerinden olgu bilim (fenomenoloji) çalışmasıdır. Olgu bilim (fenomenoloji/phenomenology) deseni farkında olduğumuz ancak derinlemesine ve ayrıntılı bir anlayışa sahip olmadığımız olgulara odaklanmaktadır.

Verilerin toplanmasında görüşme yöntemi kullanılmıştır. Veriler açık uçlu sorular sorularak toplanmıştır. Araştırmacıların belirlediği çerçeve doğrultusunda sorular sorulmuş, katılımcıların verdiği cevaplara göre soruların kapsamı genişletilmiştir. Veriler çözümlenirken nitel veri analiz tekniklerinden içerik analizi kullanılmıştır.

Örneklem belirlenirken kartopu örneklem kullanılmış ve sorulan soruların cevaplarına göre ilgili olan kişilerle görüşmeye devam edilmiştir. Öncelikle yurt dışında görevli iki Türkçe ve Türk kültürü öğretmeniyle görüşülmüş verilen cevaplar doğrultusunda ise aynı öğretmen grubu ve üç öğrenci ile görüşmeler devam edilmiştir. Toplam beş kişi ile çalışma yapılmıştır. Katılımcılardan gerekli izinler alınmış ve bilgilerinin gizli kalması amacıyla K1,K2... şeklinde kodlanmalar yapılmıştır.

K1 ve K2 kodlarıyla kodlanan katılımcılar yurt dışında görevli Türkçe ve Türk Kültürü dersi öğretmenleridir. K3-K4 ve K5 kodlu katılımcılar ise yine bu ders kapsamında eğitim almakta olan ikidilli Türk öğrencilerdir.

Öte yandan bu çalışma, tasarım ve geliştirme araştırması (TGA) olarak tasarlanmıştır. Tasarım ve geliştirme araştırması, gerçek hayatta karşılaşılan problemlere yönelik, somut, uygulanabilir çözümler, ürünler araştırmaya yönelik bir yöntemdir (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2015, s.225). Tasarım ve geliştirme araştırması ile bilginin üretilmesi, alanın daha iyi anlaşılabilmesi ve tahminlerde bulunabilmek için iki farklı kategoride araştırma gerçekleştirilebilmektedir. Bu araştırmalar sırası ile ürün ve araç araştırmaları ve model araştırmalarıdır (Ross vd., 2008'den aktaran, Şengel, 2013, s.331). Tasarım ve geliştirme araştırmaları;

- analiz,
- tasarım,
- geliştirme,
- uygulama ve
- değerlendirme

olacak şekilde beş aşamalıdır. Çalışmamız analiz, tasarım ve geliştirme basamaklarından sonra gelen uygulama ve değerlendirme aşaması ile sınırlıdır. Oluşturulan oyunlaştırma etkinlikleri ve seçilen sözcükler 4. ve 5. sınıf seviyesindeki öğrencilere yöneliktir. Sözcük seçiminde sıklık çalışmalarından faydalanılmıştır.

Çalışmanın uygulaması

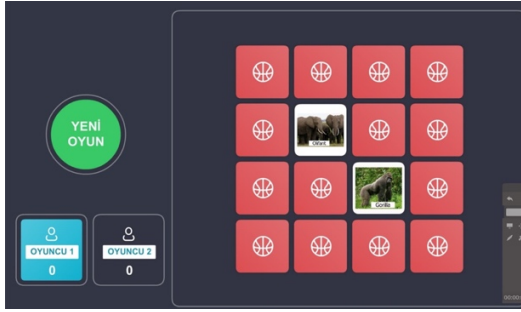
Çalışmanın etkinlik safhası oluşturulmadan önce gerekli literatür taraması yapılmış ve yurt dışında ikidillilere eğitim veren öğretmenlerle görüşme yapılarak gerekli bilgiler toplanmıştır. Bu bilgiler ışığında ise oyun ve sözcük seçimi yapılmış ve uygun etkinlikler oluşturulmuştur. Sözcük seçiminde ilgili ülkenin yaş düzeyine göre hazırlanmış “sözcük sıklık çalışmaları” da incelenmiş ve seçilecek sözcüklere buna göre karar verilmiştir. Oyunların hazırlanması aşamasında Sakarya Teknoparkta faaliyet gösteren ve eğitim alanında yazılım çalışmaları yapan bir firmadan² destek alınmış ve firmanın İnFlex programında hazırlanan bir oyun modülünden yararlanılmıştır. Söz konusu oyun modülü beş ana oyundan oluşmaktadır ve bu oyunlara ilişkin örnek görüntüler de aşağıda sunulmuştur:



Şekil 1: Sözcük öğretimi oyun modülü ana sayfa görüntüsü

Oyun modülünün ön görüntüsünde de görüldüğü üzere toplam dört farklı oyun bulunmaktadır. Oyun modülündeki sözcük sayısı yaklaşık 1000 sözcüktür. Bu sözcüklerin hem L1'deki hem de L2'deki karşılıkları oyun içerisinde verilmektedir.

²Sakarya Üniversitesi Teknopark bünyesinde ALTE Teknoloji ve Eğitim Ltd. Şti.



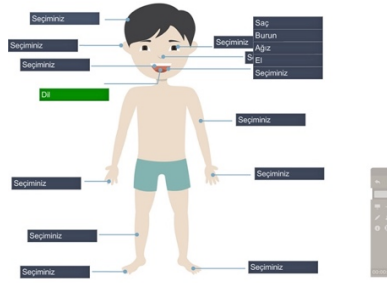
Şekil 2: *Sözcük öğretimi oyun modülü eşini bul (hafıza) oyunu*

Eşini bul oyunu öğrencilerin kavram dünyasında olması gereken sözcükler üzerinden ve şekilleri ile birlikte yazılışları olan kartlar şeklinde çift hazırlanarak oluşturulmuş bir oyundur. Öğrencilerden sırası ile çiftlerin eşlerini bulup eşleştirmeleri beklenmektedir. Eşleşme olması durumunda oyundaki kartlar ikiye ikiye azalmaktadır. Çiftlerin birinde bir kavramın birinci dildeki (L1) diğerinde ise ikinci dildeki (L2) karşılığı bulunmaktadır.



Şekil 3: *Sözcük öğretimi oyun modülü bir kelime avı oyunu*

Kelime avı oyununda ise öğrenciye bir kavramın resmi/şekli ve bir dildeki karşılığı verilirken (örneğin L1) sonrasında öğrencinin diğer dildeki karşılığını tahmin etmesi beklenmektedir (örneğin L2).



Şekil 4: *Sözcük öğretimi oyun modülü Combobox oyunu*

Bu oyun modelinde öğrenciden bir kavrama ait şeklin/resmin farklı parçalarına ait adları çoktan seçmeli bir havuz içerisinde doğru olarak seçmesi beklenmektedir. Grup yarışmalarına da uygun olan oyunun içeriğinde beş farklı şekil/resim üzerinden yaklaşık 180 sözcüğün/kavramın öğretilmesi amaçlanmıştır.



Şekil 5: *Sözcük öğretimi oyun modülü çarkıfelek oyunu*

Çarkıfelek oyununda ise öğrenciye bir kavrama/varlığa ait şekil/resim ve bir dildeki (L1) karşılığı verilmekte ve öğrencilerden bu kavramın diğer dildeki ismini (L2) tahmin etmeleri beklenmektedir. Çarkıfelek oyunu her seferinde öğrencilerin başarılı tahminler sonucunda farklı puanlar almaları nedeniyle kazanmada şansın ön plana çıktığı bir oyundur.

Oyun modülündeki tüm oyunlar grup çalışmasına da uygundur. Dolayısıyla öğretmenler ikidilli öğrencileri sınıf içinde 3'erli ya da 4'erli gruplara ayırarak çok sayıda öğrenciyi oyunlara dahil edebilmektedir.

Bulgular

Çalışma sonrasında oyunları uygulayan öğrencilerin ve öğretmenlerin görüşleri şu şekilde olmuştur:

Tablo 1: Öğrenci ve Öğretmen Görüşleri

Beklenti ve görüşler	Katılımcı	Katılımcı İfadesi
Öğreticilerin ve öğrencilerin beklenti ve görüşleri	K1	<i>Öğrencilerin çok eğlendiğini gözlemledim. Oyunları tekrar tekrar oynamak istediler. Ayrıca oyundan sonra yaptığım bir ölçme çalışmasında çocukların sözcükleri kolayca ezberlediklerini de gördüm. Bu beni mutlu etti. Çok sayıda sözcük vardı. Ama oyun sayısı çeşitlendirilebilir. Oyunla sözcük öğretimi sınıfla sınırlandırılmamalı bence. İnternet üzerinden çocuklar buna benzer oyunlara erişebilirlerse modül daha çok işe yarayabilir. Bazı sözcüklerde çok zorlandılar. Bence o sözcükler saptanıp daha sonra o sözcüklere yönelik başka çalışmalar yapılabilir. Böylece o sözcükleri daha kolay öğreneceklerdir.</i>
	K2	<i>Sınıfta derse çoğu zaman gelmekten memnun olmayan öğrenciler de vardı oyunlar oynanırken onların da neşelendiklerini gördüm. Bu memnun olmayan öğrenciler, genel bir memnuniyetsizlikleri olur ve ders içi dengeyi de bozarlardı çoğu kez. Ama mesela oyunlar esnasında bunlar da etkinliğe katıldılar... Hatta başı çektiler demek daha doğru olur. Mümkün mertebe bu tür oyunların sayısı artırılmalı. Bazı sözcüklerde zorlandılar. Orada yardım etmek zorunda kaldım. Ama genelde müdahale etmedim öğrenciler eğlenerek öğrendiler. Oyuna başladıktan bir müddet sonra sıkıldıklarını fark ettim. Oyun modülü sayısı artırılsa da yine sıkılabilirler. Sürekli aynı şeyi yapmak istemezler ama yine de etkili olduğunu söylemek mümkün. Sınıfta 11 civarında öğrenci vardı. 4-5 haftalık süre sonunda öğrencilerim modüle bulunan tüm sözcükleri öğrendiler. Bir sıkıntı yaşamadık.</i>
	K3	<i>Çok zevkli. İyi işte. Oyun oynadık. Güldük. Kelime öğrendik bilmediğim çok kelime vardı: Ayra mesela onu öğrendim. Bir de kaş ile kirpik karıştırıyordum onları da öğrendim. İyi oldu.</i>
	K4	<i>Oyun güzel. Eğlendim. İnternette olsa orda da oynarım. Ama yok. Aradım sonra bulamadım. Sadece sınıfta varmış. En çok çarkıfelekte eğlendim bir de eşini bul da (Araştırmacının notu: hafıza oyunu demek istiyor).</i>
	K5	<i>Çok heyecanlandım. Kazanamayacağız diye korktum ama kazandık. Oyun güzeldi ama diğer grup hile yaptı. İnternete baktılar. Fil ve goril bilmiyordum Türkçesini öğrendim onları. Birkaç tane daha var. Marul, çata, tavan arası aklıma gelenler.</i>

Sonuç ve Tartışma

Türkçe-Fransızca ikidilli 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin katıldığı öğretim teknolojileriyle desteklenmiş ve oyunlaştırmayı temele alan sözcük öğretimi çalışmasında oyun tabanlı sözcük öğretimi modelinin öğrencilerin sözcük öğretimine yönelik motivasyon ve tutumlarına olumlu etkileri olduğu gözlenmiştir. İkidilli öğrencilerin ilgi ve motivasyonlarındaki bu olumlu yansımanın ise yine öğreticilere göre öğrencilerin söz dağarcıklarına olumlu etkileri olmuştur. Öğretmen ve öğrenci görüşleri doğrultusunda oyun esnasındaki duygu durumunun anlamlı öğrenmeyi tetiklediği söylenebilir. Zira öğretmen ve öğrenci görüşleri incelendiğinde şu sözcüklerin anahtar sözcük olarak öne çıktığı gözlenmektedir:

- Eğlenmek / eğlenerek öğrenmek
- Memnun olmak
- Neşelenmek
- Güzel
- Heyecanlanmak
- Zevkli olmak

Bu sonuçlara göre; eğitim-öğretim sürecinde ikidilli öğrenciler için oyunlaştırma çalışmalarına ağırlık verilmesi gerektiği söylenebilir. Gerek temel iletişim becerileri basamağı gerekse de akademik dil becerileri basamağı için farklı oyunlaştırma modelleri üzerinde çalışılmalıdır. Bu bağlamda bilişim teknolojilerine öncelik verilmesi, özellikle pandemik bir dönem içinde olduğumuz için daha da önem arz etmektedir.

Kaynakça

- Büyüktürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2015). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (19. baskı). Pegem Akademi, Ankara.
- Deterding, S., Dixon, D., Khaled, R. ve Nacke, L. (2011, September). From game design elements to gamefulness: defining "gamification". *Proceedings of the 15th international academic MindTrek conference: Envisioning future media environments* (ss. 9-15).
- Erekmeççi, M. ve Fidan, Ş. (2012). Oyunun tasarım platformları: oyunun eğitim ve kültüre etkisi. *Batman Üniversitesi Yaşam Bilimleri Dergisi*, 1(1), 851-861.
- İnce, B. (2011). Yurt Dışındaki Türk Çocuklarının Anadilleri Türkçede Yaşadıkları Anlatım Sorunları Fransa Örneği (Yayımlanmamış Doktora Tezi). *İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul*.
- İnce, B. (2014). *Türkçe derslerinde oyun tabanlı öğrenme: eğitim etkinliği ve öğrenci motivasyonuna etkisi*. Türk Dil Kurumu Ana Dili Olarak Türkçenin Eğitimi ve Öğretimi Kongresi, Sivas.
- İnce, B., Topal, M. ve Eroğlu, S. (2015). İkidilli Türk öğrencilerin bilişim teknolojilerini kullanma düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi: Fransa örneği. *International Journal of Language Academy*, 3(3), 167-183.
- Sağlam, T. (2014). Dramatik Eğitim: Amaç mı? Araç mı? *Tiyatro Araştırmaları Dergisi*, 17, 4-21.
- Şengel, E. (2013). Tasarım ve Geliştirme Araştırmaları. K. Çağıltay, ve Y. Göktaş (Ed.). *Öğretim Teknolojilerinin Temelleri: Teoriler, Araştırmalar, Eğilimler* (s. 327-340). Pegem Akademi, Ankara.

İkidevillilik Konusunda Hazırlanmış Lisansüstü Tezler Üzerine Bir İnceleme

Meltem ÇETİNKAYA*

Özet

Savaş, göç, eğitim gibi olgular insanlar arası iletişimi zorunlu kılarırken bu iletişim, diller arası etkileşimlerin meydana gelmesine neden olmuştur. Bunun yanında günümüzdeki teknolojik gelişmeler de diller arası bu etkileşimleri arttırmıştır. Gerek sosyal yaşamda gerek eğitim ve iş yaşantısında birden fazla dil kullananların sayısı giderek artmaktadır. Bu bağlamda son yıllarda bu konu üzerine eğilinmeye başlanmış ve alan yazında ikidevillilik üzerine çeşitli çalışmalar gerçekleştirilmiştir. Bu araştırmada da bu çalışmalar arasından Türkiye’de ikidevillilik üzerine hazırlanmış lisansüstü tezlerin; türüne, yapıldığı yıllara, yürütüldüğü üniversite ve enstitülere, uygulandığı konu alanlarına, hedef kitlelerine ve araştırma yöntemlerine göre sınıflandırılarak değerlendirilmeleri amaçlanmıştır. Araştırmaya konu olan tezler YÖK’ün Ulusal Tez Merkezi veri tabanından elde edilmiştir. Bu veri tabanında arama yapılırken “ikidevilli” anahtar sözcüğü kullanılmıştır. Çıkan sonuçlardan sadece Türkçe dilinde yazılmış lisansüstü tezler araştırma kapsamına alınmıştır. Yapılan araştırma doküman incelemesi yöntemiyle gerçekleştirilmiştir. Doküman incelemesiyle elde edilen veriler belirlenen başlıklara göre içerik analizi yapılarak sınıflandırılmıştır. Tezlerle ilgili kodlamalar araştırma alt başlıklarından hareketle araştırmacı tarafından geliştirilmiş “Lisansüstü Tez İnceleme Formu”na kaydedilmiştir. Kodlama sonucunda ulaşılan sonuçlar yüzde ve frekans olarak tablo biçiminde verilmiştir. İnceleme sonucu elde edilen verilerden hareketle ikidevillilik konusunun önemi vurgulanmış ve konuyla ilgili değerlendirmeler gerçekleştirilmiştir.

Anahtar Kelimeler: İkidevillilik, ikidevilli, lisansüstü tezler, doküman incelemesi, içerik analizi.

* Doktora Öğrencisi, İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa, Türkiye, meltem.cetinkaya@ogr.iuc.edu.tr

Dünyada gerçekleşen değişim, gelişim ve etkileşimler düşünüldüğünde ikidilli bireylerin her geçen gün arttığından söz etmek mümkündür. Bu durum ise ikidillilik üzerine çalışmaların gerçekleştirilmesi gerekliliğini ortaya çıkarmıştır. Bunun sonucu olarak son yıllarda ikidillilik konusu üzerine dil uzmanları özellikle eğilmiştir. İkidillilik üzerine yapılan tartışmaların sayıca arttığı ve konuya ilişkin çeşitli tanımlamalar getirildiği görülmektedir. Bu bağlamda bireysel ve toplumsal açılardan yaklaşılabilen ikidillilik için birçok tanımlamanın varlığından söz etmek mümkündür. Butler ve Hakuta'ya göre (2004) her araştırmacının ikidillilik konusuna farklı boyutlardan yaklaşması ikidillilik konusunda net bir tanım yapılmasını engellemektedir. Ancak ikidillilik konusunu anlayabilmek için alanda ikidillilik kavramı ve ikidilli bireylerin tanımlanması üzerine yapılmış birkaç tanıma değinmek yerinde olacaktır. “İkidilliliğin tanımlanmasında bir ölçüt olarak Bloomfield, her iki dilin de iyi bir şekilde kullanılabilmesi gerektiğini belirtirken; bunun tersine Haugen, karşı dilde anlamlı ifadeler ortaya koyabilmek noktasında ikidilliliğin başladığını belirtir” (akt. Rezzagil, 2010, s.22). Aslında bu tanımlamalar bile bize, ikidillilik konusuyla ilgili uzmanlar arasında bir görüş birliği olmadığını göstermektedir.

İmer'e göre (1990) ikidillilik, bireysel ve toplumsal yönleri içerisinde barındırdığı için bu kavram tanımlanırken bireyi ve toplumu konu edinen bilim dallarının ortaklaşa çalışması gerekir. Çünkü her ne kadar ikidilli bireylerden söz edilse de ikidilliliğin hem bireysel hem de toplumsal bir yanı olduğu unutulmamalıdır. Karaağaç (2011) da bu konuya bireysel ve toplumsal ikidillilik bağlamında yaklaşmıştır. Bireylerde ikidillilik olabileceği gibi toplumlarda da ikidillilik olabileceğinden söz etmiştir. Ancak bu durumların oluşmasında farklı nedenlerin etkili olabileceğini belirtmiştir (Karaağaç, 2011, s.223-224).

Aksan'a göre (2015) ikidillilik, bireylerin bazı nedenler ve çeşitli şartlar altında birden çok dili edinmesi, kullanması ya da ikinci bir dilde ana diline yakın derecede yetkin olmasıdır. Bloomfield (1993), iki dilin de yetkin bir biçimde kullanılmasını ikidillilik olarak ele almıştır. Yine benzer biçimde Tokdemir (1997) de ikidilliliği iki dilde de ana dil performansının

ortaya koyulması olarak ifade etmiştir. Grosjean (1982) ise ikidilliliği iki veya daha çok dilde anlamlı sözcükler üretebilme yetisi olarak tanımlarken kişinin ikidilli sayılabilmesi için diğer dilde dört temel dil becerisinden en az birinde yetkin olmayı yeterli görmüştür. Bu noktada ikidilli bireylerin tanımlanmasına bakacak olursak da Türkçe Sözlükte (TDK, <https://sozluk.gov.tr/>, 2021) ikidilli bireyler için “iki ayrı dile sahip olan” ve “iki ayrı dili okuyup yazma gücünde ve becerisinde olan” tanımları kullanılmıştır. Bu bağlamda ikidilli bireylerin ana dilleri dışında bir başka dilde dört temel dil becerisini (dinleme, konuşma, okuma ve yazma) yetkin bir biçimde kullanabilen kişiler olduğundan söz edilebilir.

İkidillilikte iki ayrı dilde iletişim kurabilme yetisi bulunduğu söz etmiştik. Molali'nin (2005: 6) ikidillilik kavramının öncüsü olduğunu söylediği Weinrich'in (1968) tanımına baktığımızda: “İki dilin alternatif şekilde kullanım pratiğine ikidillilik denir ve bunu uygulayan kişiye de ikidilli denir.” tanımlaması ikidillilik ve ikidilli olma durumunu özetle ortaya koymaktadır. Bu tanımdan da yola çıkılarak ikidilli bireylerin iletişim ortamlarında her iki dili de kullanabildiklerinden ve duygu, düşünce, isteklerini her iki dilde de anlatabildiklerinden bahsedilebilir.

İnsanlar doğaları gereği dünyaya geldiklerinde birden fazla dil öğrenebilme kapasitesiyle doğarlar. Bu görüşün öncüsü olan “Chomsky'e göre çocuk doğuştan gelen bir yetenekle dili kullanmaktadır. İnsanlar iç dil kapasitesi ile doğmakta ve çevrelerinde konuşulan dili, doğuştan getirilen dil yetisi ile keşfedip içselleştirmektedirler.” (Çelik, 2017, s.193). İşte bu dil öğrenebilme yetisi sayesinde de bireylerin birden fazla dile hâkim olma durumları karşımıza çıkmaktadır. Her birey doğuştan getirdiği dil öğrenme yetisi sayesinde öncelikle içine doğduğu toplumun dilini öğrenmektedir. Ancak bu dil öğrenme durumu, dil öğrenme mekanizması sayesinde de tek bir dille sınırlı kalmamaktadır. Bireyler doğuştan getirdikleri bu dil öğrenme mekanizması sayesinde farklı dilleri öğrenebilmektedirler. Baker (2014) birden fazla dil kullanan bireylerin dünyadaki çoğunluğu meydana getirdiğini belirtmektedir. Hem dünyada yaşanan gelişmeler hem meydana gelen etkileşimler bu durumu tetiklemektedir. Durum böyleyken ikidillilik konusu üzerine çalışmalar

yapılıp konuyla ilgili görüşlerin ve çalışmaların ortaya koyulması da bir gereklilik haline gelmiştir. Çalışmamızda, bu düşüncelerden hareketle ikidillilik konusu üzerine yükseköğretim kurumlarında lisansüstü tez çalışması (yüksek lisans ve doktora düzeyi) adı altında yapılan araştırmalar incelenmiştir.

Araştırmanın Amacı ve Önemi

Savaş, göç, eğitim gibi olgular insanlar arası iletişimi zorunlu kılarken bu iletişim, diller arası etkileşimlerin meydana gelmesine neden olmuştur. Bunun yanında günümüzdeki teknolojik gelişmeler de diller arası bu etkileşimleri arttırmıştır. Gerek sosyal yaşamda gerek eğitim ve iş yaşantısında birden fazla dil kullananların sayısı giderek artmaktadır. Bu bağlamda son yıllarda bu konu üzerine daha fazla eğilinmeye başlandığı ve alan yazında ikidillilik üzerine çeşitli çalışmalar gerçekleştirildiği görülmektedir. Bu araştırmada da bu çalışmalar arasından Türkiye’de ikidillilik üzerine hazırlanmış lisansüstü tezlerin; türüne, yapıldığı yıllara, yürütüldüğü üniversite ve enstitülere, uygulandığı konu alanlarına, hedef kitlelerine ve araştırma yöntemlerine göre sınıflandırılarak değerlendirilmeleri amaçlanmıştır.

Yaşanan gelişmeler ve dünyada meydana gelen değişimler sonrası diller arası etkileşimler, insanların birden fazla dilde yetkinliğinin artması gibi konular ikidillilik ile çokdillilik kavramları üzerine eğilmeyi gerekli kılmıştır. Özellikle akademik anlamda yapılacak çalışmalar ikidillilerin dil öğrenim süreçlerini, akademik başarılarını, sosyal yaşamlarını dil konusunda etkileyip yönlendirebilecek veriler elde edilmesini sağlayacağından önemli görülmektedir. Çalışmamız ikidillilik konusunda üniversitelerde yapılmış lisansüstü çalışmaların akademik çerçevede değerlendirmesini sunması bakımından önemli görülmektedir.

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bowen (2009, s.27) tarafından hem basılı hem de elektronik (bilgisayar tabanlı ve internet üzerinden iletilen) materyalleri gözden geçirmek veya değerlendirmek için sistematik bir prosedür olarak tanımlanan doküman incelemesiyle elde edilen veriler, araştırmada belirlenen başlıklara göre içerik analizi yapılarak sınıflandırılmıştır. İçerik analizi, metinsel verilerin bilgi içeriklerini analiz etmek için kullanılan sistematik, kurala dayalı bir çözümleme yöntemidir (Mayring, 2000). “Falkingham ve Reeves (1998) de içerik analizinin, yayın yığınlarının değerlendirilmesi için kullanılan yeni bir yöntem olduğunu ifade etmiştir.” (Selçuk, Palancı, Kandemir ve Dündar, 2014, s.433).

Evren ve Örneklem

Çalışmada amaçlı örnekleme yöntemlerinden bir dizi ölçütü karşılayan bütün durumlar üzerinde çalışmayı hedefleyen (Yıldırım ve Şimşek, 2008) ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Araştırmaya konu olan tezler YÖK’ün Ulusal Tez Merkezi veri tabanından elde edilmiştir. Bu veri tabanında arama yapılırken “*ikidilli*” anahtar sözcüğü kullanılmıştır. Çıkan sonuçlardan sadece Türkçe dilinde yazılmış elli dört lisansüstü tez araştırma kapsamına alınmıştır.

İncelemede ulaşılan tezlerden biri ikidilli tipografi tasarımları ile ilgilidir. Ancak bu tez araştırmamız kapsamında ele alınan “*ikidillilik*” kavramından farklı bir alanda olduğu için araştırmamız kapsamına dahil edilmemiştir. Ayrıca tezlerden üç tanesinin tam metin haline YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından ulaşılamadığı ve araştırmamız kapsamında incelenmesi gereken başlıklara yanıt bulunamadığı için yine bu tezler de araştırmamıza dahil edilememiştir. Bu bağlamda çalışmamızda “*ikidillilik*” konusunu ele alan toplam elli lisansüstü tez incelenmiştir.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Doküman incelemesiyle elde edilen veriler belirlenen başlıklara göre içerik analizi yapılarak sınıflandırılmıştır. Araştırmada, tezlerle ilgili kodlamalar araştırma alt başlıklarından hareketle araştırmacı tarafından geliştirilmiş “*Lisansüstü Tez İnceleme Formu*”na kaydedilmiştir. Kodlama sonucunda ulaşılan sonuçlar yüzde ve frekans olarak tablo biçiminde verilmiştir. Araştırmanın güvenilirliğini sağlamak için yapılan kodlamalar doktora derecesine sahip bir alan uzmanı tarafından daha değerlendirilmiştir. Kodlayıcılar arası güvenilirlik Miles ve Huberman’ın (1994) güvenilirlik formülü [$\text{Güvenirlik} = \frac{\text{Görüş Birliği}}{(\text{Görüş Birliği} + \text{Görüş Ayrılığı})}$] kullanılarak hesaplanmış ve güvenilirlik %93 bulunmuştur. Güvenirlik sonucunun %70’in üzerinde çıkması araştırmanın güvenilirliği için yeterlidir (Miles ve Huberman, 1994). İnceleme sonucu elde edilen verilerden hareketle ikidillilik konusunun önemi vurgulanmış ve konuyla ilgili değerlendirmeler gerçekleştirilmiştir.

Bulgular ve Yorumlar

Çalışmanın bu bölümünde “ikidillilik” konusunda yapılmış olan tezlerin incelenmesinden elde edilen bulgulara ve bulgulara dayalı yorumlara yer verilmiştir.

Tablo 1: *İkidillilik konusunda yapılan tezlerin türlerine ve yıllarına göre dağılımı*

Yıllar	Tez Türü					
	Yüksek Lisans		Doktora		Toplam	
	f	%	f	%	f	%
2001-2005	1	2	2	4	3	6
2006-2010	3	6	2	4	5	10
2011-2015	8	16	2	4	10	20
2016-2021	29	58	3	6	32	64
Toplam	41	82	9	18	50	100

İncelenen tezlerin yıllara ilişkin dağılımına bakıldığında en çok 32 (%64) teze 2016-2021 yılları arasında tez çalışması yapıldığı görülmektedir. 2011-2015 yılları arasında 10 (%20), 2006-2010 yılları arasında 5 (%10) ve son olarak da 2001-2005 yılları arasında 3 (%6) tez çalışmasının yapıldığı görülmektedir. Günümüze yaklaştıkça ikidillilik konusu üzerine önceki yıllara oranla daha fazla değinildiği ve ilgili konuda daha fazla çalışma ortaya koyulduğu görülmektedir.

Lisansüstü tezlere türleri bağlamında bakılacak olursa yüksek lisans düzeyinde 41 (%82), doktora düzeyinde 9 (%18) tez çalışması yapıldığı görülmektedir. Bu tez çalışmalarından yüksek lisans düzeyinde olanların en çok 29 (%58) teze 2016-2021 yılları arasında yapıldığı görülmektedir. 2011-2015 yılları arasında 8 (%16), 2006-2010 yılları arasında 3 (%6) ve 2001-2005 yılları arasında 1 (%2) tez çalışması yapıldığı görülmektedir. Günümüze yaklaştıkça ikidillilik konusundaki yüksek lisans tezlerinin sayısında artış olduğu görülmektedir. Doktora tezlerine bakacak olursak 2016-2021 yılları arasında 3 (%6) doktora tez çalışması gerçekleştirilirken 2011-2015, 2006-2010 ve 2001-2005 yılları arasında ikiye doktora tez çalışmasının gerçekleştirildiği görülmektedir. Yıllar bağlamında doktora tez çalışmalarına yaklaştığımızda günümüze yakın tarihlerde yüksek lisans tezlerindeki gibi bir artış karşımıza çıkmamaktadır.

Tablo 2: *İkidillilik konusunda yapılan tezlerin üniversitelere göre dağılımı*

Üniversite Adı	Tez Türü		Toplam	
	Yüksek Lisans	Doktora	f	%
Anadolu Üniversitesi	2	-	2	4
Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi	1	-	1	2
Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi	1	1	2	4
Çukurova Üniversitesi	2	1	3	6
Dicle Üniversitesi	1	-	1	2
Dokuz Eylül Üniversitesi	1	-	1	2
Erciyes Üniversitesi	1	-	1	2

Gazi Üniversitesi	5	6	11	22
Gaziantep Üniversitesi	1	-	1	2
Hacettepe Üniversitesi	4	1	5	10
Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi	2	-	2	4
İnönü Üniversitesi	1	-	1	2
İstanbul Teknik Üniversitesi	1	-	1	2
İstanbul Üniversitesi	1	-	1	2
Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi	1	-	1	2
Kırıkkale Üniversitesi	1	-	1	2
Maltepe Üniversitesi	1	-	1	2
Marmara Üniversitesi	1	-	1	2
Necmettin Erbakan Üniversitesi	1	-	1	2
Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi	2	-	2	4
Pamukkale Üniversitesi	1	-	1	2
Sakarya Üniversitesi	5	-	5	10
Selçuk Üniversitesi	1	-	1	2
Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi	2	-	2	4
Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi	1	-	1	2
TOPLAM	41	9	50	100

İkidillilik konusunu içeren yüksek lisans tezlerinin hangi üniversitelerde yapıldığına baktığımızda beşer yüksek lisans tez sayısı ile Gazi Üniversitesi ve Sakarya Üniversitesi'nin öne çıktığı görülmektedir. Ardından sırasıyla 4 teze Hacettepe Üniversitesi; ikişer teze Anadolu Üniversitesi, Çukurova Üniversitesi, Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi, Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi ve Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi; birer teze de Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Dicle Üniversitesi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Erciyes Üniversitesi, Gaziantep Üniversitesi, İnönü Üniversitesi, İstanbul Teknik Üniversitesi, İstanbul Üniversitesi, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Kırıkkale Üniversitesi, Maltepe Üniversitesi, Marmara Üniversitesi, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Pamukkale Üniversitesi, Selçuk Üniversitesi ve Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi gelmektedir.

İkidiğerlilik konusundaki doktora tezlerinin hangi üniversitelerde yapıldığına bakacak olursak konuyla ilgili yapılan 9 tezin 6'sının Gazi Üniversitesi'nde yapıldığı görölmektedir. Çanakale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çukurova Üniversitesi ve Hacettepe Üniversitesi'nde de konuyla ilgili birer doktora tez çalışmasının yapıldığı görölmektedir.

Tablo 3: İkidiğerlilik konusunda yapılan tezlerin enstitüleri göre dağılımı

Yıllar	Enstitü Türü									
	Eğitim Bilimleri		Sosyal Bilimler		Sağlık Bilimleri		Türkiyat Araştırmaları		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
2001-2005	-	-	3	6	-	-	-	-	3	6
2006-2010	1	2	4	8	-	-	-	-	5	10
2011-2015	4	8	5	10	1	2	-	-	10	20
2016-2021	20	40	8	16	3	6	1	2	32	64
Toplam	25	50	20	40	4	8	1	2	50	100

İlgili konudaki tezlerin enstitüleri göre dağılımına baktığımızda 25 (%50) tezin Eğitim Bilimleri Enstitülerinde, 20 (%40) tezin Sosyal Bilimler Enstitülerinde, 4 (%8) tezin Sağlık Bilimleri Enstitülerinde ve 1 (%2) tezin de Türkiyat Araştırmaları Enstitüsünde yapıldığı görölmektedir. Tablo 3'e göre Eğitim Bilimleri, Sosyal Bilimler, Sağlık Bilimleri ve Türkiyat Araştırmaları Enstitülerinde yapılan bu tezlerin ağırlıklı olarak 2016-2021 yılları arasında yapıldığı görölmektedir. Eğitim Bilimleri Enstitülerinde yapılan çalışmaların 20 (%40) tanesi 2016-2021 yılları arasında, 4 (%8) tanesi 2011-2015 yılları arasında, 1 (%2) tanesi ise 2006-2010 yılları arasında yapılmıştır. Ancak 2001-2005 yılları arasında Eğitim Bilimleri Enstitülerinde ikidiğerlilik üzerine bir çalışma yapılmadığı görölmektedir. Sosyal Bilimler Enstitülerinde yapılan çalışmalara bakıldığında bunların 8'i (%16) 2016-2021 yılları arasında, 5'i (%10) 2011-2015 yılları arasında, 4'ü (%8) 2006-2010 yılları arasında ve 3'ü (%6) de 2001-2005 yılları arasında gerçekleştirilmiş çalışmalardır. Sağlık Bilimleri

Enstitülerinde yapılan çalışmalardan 3'ü (%6) 2016-2021 yılları arasında gerçekleştirilirken 1'i (%2) de 2011-2015 yılları arasında gerçekleştirilmiştir. Ancak Tablo 3'e göre 2006-2010 ve 2001-2005 yıllarını içeren başlıklar altında ikidillilik konusunda herhangi bir çalışma yapılmadığı anlaşılmaktadır. Türkiyat Araştırmaları Enstitüsünde yapılan 1 (%2) çalışma ise 2016-2021 yılları arasında yapılmıştır. 2011-2015, 2006-2010 ve 2001-2005 yıllarını içeren başlıklar altında da ikidillilik konusunu ele alan bir çalışma yapılmadığı Tablo 3.'te görülmektedir.

Tablo 4: *İkidillilik konusunda yapılan tezlerin konularına göre dağılımı*

Konu	f	%
İkidillilerin Dil Kullanım Düzeyleri	16	32
Temel Dil Becerileri Açısından İkidillilik	6	12
İkidillilikte Yöntem, Teknik ve Stratejiler	6	12
Ülke-Şehir Bakımından İkidillilik	5	10
İkidillilere Dil Öğretiminde Kullanılan Materyaller	5	10
İkidillilerin Sosyal Gelişimi ve Okul Yaşamı	3	6
İkidilliliğe Yönelik Tutum ve Görüşler	3	6
İkidillilikte Ölçme ve Değerlendirme	2	4
Okula Hazırbulunuşluk Bakımından İkidillilik	1	2
İkidillilere Metafor ve Deyim Öğretimi	1	2
İkidilliliğin Branş Derslerine Etkisi	1	2
İkidilliliğe Yönelik Projelerin İncelenmesi	1	2
TOPLAM	50	100

İkidillilik konusunda yapılan tezlerin konularına göre dağılımına bakılacak olursa 16 tezin “*ikidillilerin dil kullanım düzeyleri*” üzerine olduğu görülmektedir. İkidillilerin dil kullanım düzeylerinin araştırılması tez konuları içerisinde en çok araştırılan konu olarak karşımıza çıkmaktadır. Ardından altışar tezin ise “*temel dil becerileri açısından ikidillilik*” ve “*ikidillilikte yöntem, teknik ve stratejiler*” konularında yapıldıkları görülmektedir. Beşer tez ise “*ülke-şehir bakımından ikidillilik*” ve “*ikidillilere dil öğretiminde kullanılan materyaller*” konularını içermektedir. Üçer tez ise “*ikidillilerin sosyal gelişimi ve okul yaşamı*” ile “*ikidilliliğe yönelik tutum ve görüşleri*” içerir biçimde düzenlenmiştir. “*İkidillilikte ölçme ve değerlendirme*”

konusunda ise 2 tez çalışması yapıldığı görülmektedir. Bunların dışında “*okula hazırbulunuşluk bakımından ikidillilik*”, “*ikidillilere metafor ve deyim öğretimi*”, “*ikidilliliğin branş derslerine etkisi*” ve “*ikidilliliğe yönelik projelerin incelenmesi*” konularında da birer tez çalışması yapıldığı görülmektedir.

Tablo 5: *İkidillilik konusunda yapılan tezlerin hedef kitlesine göre dağılımı*

Hedef Kitle	f	%
Okul Öncesi Öğrencileri	8	16
Okul Öncesi ve İlkokul Öğrencileri	1	2
İlkokul Öğrencileri	3	6
Ortaokul Öğrencileri	8	16
Lise Öğrencileri	1	2
Üniversite Öğrencileri	1	2
Yetişkinler	4	8
Öğretmenler	4	8
Öğretmenler ve Okul Öncesi Öğrencileri	1	2
Öğretmenler ve İlkokul Öğrencileri	1	2
Öğretmenler ve Lise Öğrencileri	2	4
Öğretmenler, Lise ve Üniversite Öğrencileri	1	2
Öğretmen ve Öğretmen Adayları	1	2
Öğretmen, Öğrenci ve Veliler	1	2
Veliler ve İlkokul Öğrencileri	1	2
Yazılı Ürünler	5	10
Genel	5	10
KOALA Okulları Öğretmen, Müdür, Veli ve Öğrencileri	1	2
Albertslund Vestegnen HF&VUC, Ishøj CPH West, Vesterborg Efterskole ve Kobenhavns Private Gymnasium Okulları Öğrencileri	1	2
TOPLAM	50	100

İkidillilik konusunda yapılan çalışmalar hedef kitlesine göre değerlendirildiğinde sekizer tezin “*okul öncesi öğrencileri*” ve “*ortaokul öğrencileri*”ne yönelik olarak yapıldığı görülmektedir. Beşer tezin “*yazılı ürünler*” ve “*genel*” olarak değerlendirilebilecek konularda yapıldığı

saptanmıştır. Dörder tez ise “yetişkinler” ve “öğretmenler”e yönelik olarak yapıldığı görülmüştür. Üç tez “ilkokul öğrencileri”ni hedef alırken, iki tez ise “öğrenmenler ve lise öğrencileri”ni hedef kitle olarak belirlemiştir. “Okul öncesi ve ilkokul öğrencileri”, “lise öğrencileri”, “üniversite öğrencileri”, “öğretmenler ve okul öncesi öğrencileri”, “öğretmenler ve ilkokul öğrencileri”, “öğretmenler, lise ve üniversite öğrencileri”, “öğretmenler ve öğretmen adayları”, “öğretmen, öğrenci ve veliler”, “veliler ve ilkokul öğrencileri”, “KOALA okulları öğretmen, müdür, veli ve öğrencileri”, “Albertslund Vestegnen HF&VUC, Ishøj CPH West, Vesterborg Efterskole ve Kobenhavns Private Gymnasium okulları öğrencileri” hedef kitlelerine yönelik olarak ise birer tez yapıldığı görülmüştür.

Tablo 6: İkidillilik konusunda yapılan tezlerin araştırma yöntemlerine göre dağılımı

	Araştırma Yöntemi									
	Nitel		Nicel		Karma		Yöntem Belirtilmemiş		Toplam	
Yıllar	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
2001-2005	1	2	1	2	1	2	-	-	3	6
2006-2010	2	4	3	6	-	-	-	-	5	10
2011-2015	5	10	3	6	2	4	-	-	10	20
2016-2021	17	34	6	12	8	16	1	2	32	64
Toplam	25	50	13	26	11	22	1	2	50	100

Yapılan lisansüstü tezler araştırma yöntemleri bağlamında değerlendirildiğinde genellikle nitel çalışmalar oldukları görülmektedir. Çalışmaların 25 (%50) tanesinde nitel, 13 (%26) tanesinde nicel, 11 (%22) tanesinde karma yöntem uygulanırken 1 (%2) çalışmada yöntemin belirtilmediği görülmektedir. Nitel çalışmaların 17 (%34) tanesinin 2016-2021 yılları arasında, 5 (%10) tanesinin 2011-2015 yılları arasında, 2 (%4) tanesinin 2006-2010 yılları arasında ve 1 (%2) tanesinin de 2001-2005 yılları arasında yapıldığı görülmektedir. Nicel çalışmalardan 6 (%12) tanesi 2016-2021 yılları arasında yapılırken, üçer tanesi 2011-2015 ve

2006-2010 yılları arasında yapılmıştır. Yine nicel çalışmalardan 1 (%2) tanesi de 2001-2005 yılları arasında gerçekleştirilmiştir. Karma yöntem uygulanan çalışmalardan 8'i (%16) 2016-2021 yılları arasında, 2'si (%4) 2011-2015 yılları arasında ve 1'i (%2) de 2001-2005 yılları arasında yapılmıştır. Ancak Tablo 6.'ya göre 2006-2010 yılları arasında karma yöntem uygulanan ikidillilik üzerine bir çalışma bulunmamaktadır. Yöntem belirtilmeyen 1 (%2) çalışmanın 2016-2021 yılları arasında yapıldığı görülmektedir. Yine Tablo 6.'ya göre 2011-2015, 2006-2010 ve 2001-2005 yılları arasında yöntemin belirtilmediği ikidillilik üzerine bir çalışma bulunmamaktadır.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Tezlerin yıllara ilişkin dağılımına bakıldığında en çok 32 tezle (%64) 2016-2021 yılları arasında, en az ise 3 tezle (%6) 2001-2005 yılları arasında tez çalışması gerçekleştirildiği görülmektedir. Günümüze yaklaştıkça ikidillilik konusunda daha fazla tez çalışmasının gerçekleştirildiğinden söz edilebilir. Tezlerin türlerine göre dağılımına bakıldığında yüksek lisans düzeyinde 41 tez (%82), doktora düzeyinde 9 tez (%18) çalışması yapıldığı görülmektedir. Bu veri ışığında özellikle doktora düzeyinde yetkin çalışmaların sayısının artırılması gerekliliği karşımıza çıkmaktadır. Tezlerin üniversitelere göre dağılımına bakıldığında ikidillilik konusunda en çok tezin sırasıyla 11 tezle (%22) Gazi Üniversitesi, 5 tezle (%10) Hacettepe Üniversitesi ve yine 5 tezle (%10) Sakarya Üniversitesinde yapıldığı görülmektedir. Diğer üniversitelerimiz bünyesinde de ikidillilik konusundaki tez çalışmalarının artırılması gerekmektedir. Tezlerin enstitülere göre dağılımına bakıldığında sırasıyla 25 tezle (%50) Eğitim Bilimleri Enstitülerinde, 20 tezle (%40) Sosyal Bilimler Enstitülerinde, 4 tezle (%8) Sağlık Bilimleri Enstitülerinde, 1 tezle (%2) de Türkiyat Araştırmaları Enstitüsünde yapıldığı görülmektedir. Yine farklı enstitülerde gerçekleştirecek çalışmaların ikidillilik konusuna farklı açılardan yaklaşılmasını sağlayacağı söylenebilir. Tezlerin konularına göre dağılımına bakıldığında en çok 16 tezle (%32) ikidillilerin dil kullanım

düzeyleri konusunda, en az ise birer tezle (%2) okula hazırbulunuşluk bakımından ikidillilik, ikidillilere metafor ve deyim öğretimi, ikidilliliğin branş derslerine etkisi ve ikidilliliğe yönelik projelerin incelenmesi konularında yapıldığı görülmektedir. İkidillilik konusu tezlerde farklı konular bağlamında da ele alınmalıdır. Tezlerin hedef kitlesine göre dağılımına bakıldığında sırasıyla sekizer tezle (%16) okul öncesi öğrencileri ve ortaokul öğrencileri, beşer tezle (%10) yazılı ürünler ve genel, dörder tezle (%8) de yetişkinler ve öğretmenler başlıklarına uygun yapıldığı görülmektedir. Farklı hedef kitlelerinden veri elde etmek de konuya ilişkin çeşitli bakış açıları geliştirmeyi sağlayacaktır. Tezlerin araştırma yöntemlerine göre dağılımına bakıldığında ise sırasıyla 25 tezde (%50) nitel, 13 tezde (%26) nicel, 11 tezde (%22) karma yöntem uygulandığı ve 1 tezde (%2) ise uygulanan yöntemin belirtilmediği görülmektedir.

Araştırmamız dışında ikidillilik konusunda yapılmış çeşitli çalışmalar bulunmaktadır. Alanda ikidillilik konusuna farklı açılardan yaklaşan bu çalışmalara değinmek yerinde olacaktır. Bu araştırmalardan Yılmaz (2014) tarafından gerçekleştirilen çalışmada Almanya’da yaşayan Türklerin eğitim sorunlarının ele alındığı görülmektedir. Yılmaz (2014) çalışmasında, Almanya’da yaşamını sürdüren Türklerin ana dili eğitiminde yaşadıkları sorunları belirlemeyi ve bu sorunlara ikidillilik bağlamında yaklaşmayı hedeflemiştir. Bunu yaparken Almanya’daki ikidillilerin eğitim sistemi üzerine de belirlemeler gerçekleştirmiştir. Belet (2009) ise Norveç’teki ikidilli Türk öğrencilerin ana dilleri olan Türkçeyi öğrenme durumlarına ilişkin görüşlerine başvurmuştur. Araştırma sonucunda katılımcılar, ana dillerini özellikle yakın çevrelerinde kullandıklarını ve anlama, ifade etmede birtakım sıkıntılar yaşadıklarını dile getirmişlerdir.

San (2002) da ikidilli çocukların çözümleme yöntemi ile okuma-yazma öğrenmelerinde karşılaştıkları güçlükleri belirlemeyi amaçladığı çalışmasında ilköğretim düzeyinde elli yedi birinci sınıf öğretmeniyle görüşmeler yapmıştır. Bu görüşmeler sonrasında elde ettiği bulguları şöyle ifade etmiştir: “İkidilli çocukların devam ettiği okullarda çalışan

öğretmenler öğrencilerinin karşılaştıkları güçlükleri, dikkat yetersizliği, telaffuz bozuklukları, derse karşı ilgisizlik, araç-gereç eksikliği, okuduğunu veya dinlediğini anlamama, sorulan sorulara cevap verememe, kendini ifade edememe olarak sıralamışlardır” (Sarı, 2002: 108). Sarı’nın çalışması ikidilli çocukların okuma-yazma öğrenme sırasında karşılaştıkları güçlükleri belirlemesi açısından dikkate değer bir çalışmadır.

Sipra (2013) ise yaptığı çalışmada ikidilliliğin yabancı dil öğrenimine etkisini araştırmıştır. Araştırması sonucunda ikidilliliğin ikinci dil öğrenimini kolaylaştırdığı sonucuna ulaşmıştır. Fox, Corretjer, Webb ve Tian (2019) da yabancı dil öğrenme ve ikidillilik üzerine yapılan araştırmaları inceledikleri çalışmalarında dil öğrenmenin ve ikidilliliğin hem bireylere hem de topluma sağladığı çoklu yararları ortaya koymuşlardır.

Sadece dili öğrenip kullananlar değil, o dili öğretenler üzerine de alanda çeşitli çalışmalar gerçekleştirildiği görülmektedir. Yaman ve Dağtaş (2015) İngiltere’deki ikidilli Türk çocuklara Türkçe öğreten öğretmenlerin ihtiyaçlarına yönelik yaptıkları analiz çalışmalarında dil öğreticiliği görevi üstlenen öğretmenlerin, “ihtiyaçlarının ya da eksiklerinin ders kitabı, öğretim programı, materyalleri eksiklikleri; meslekî bilgi, donanım, tecrübe yetersizlikleri ve bunları giderebilecek meslekî gelişim imkânlarının kısıtlı olması; maddî ve kurumsal destek ile imkânların yeterli olmadığı; okullarda araç-gereç eksiklikleri ya da yaş ve seviyeye göre sınıf oluşturmama gibi çeşitli zorluklar ile aile ve çocuklardan kaynaklanan farklı sorunlar etrafında toplandığı” sonuçlarına varmışlardır (Yaman ve Dağtaş, 2015: 47). Aydın (2018) da Makedonya’daki ikidilli Türkçe öğretmenlerinin Türkçeye ilişkin metaforik algılarını belirlemeyi amaçladığı çalışmasında “Makedonya’daki ikidilli Türkçe öğretmenlerinin Türkçeye ilişkin pozitif algılar taşıdıkları ve bu konudaki duyarlılıklarının yüksek olduğu” sonucuna ulaşmıştır (Aydın, 2018: 230).

Pılandı, Saltık ve Sözer (2019) tarafından yapılan çalışmada ise Türkiye’de görev yapan öğretmenlerin “ana dil”, “ikinci dil”, “ikidillilik” ve “yabancı dil” konularındaki tanımlamaları belirlenmeye çalışılmıştır. Çalışmaları sonunda araştırmacılar, öğretmenlerin, ilgili kavramlar konusunda büyük oranda kendi yaşantılarından yola çıkarak tanımlamalar getirdikleri sonucuna ulaşmışlardır. Bu durumun dil öğretim yöntemlerini ve uygulayacakları etkinlikleri etkileyeceğini ifade etmişlerdir. Asıl tanımlardan uzaklaşmanın dil öğretim sürecine yansımalarının birtakım olumsuzluklara neden olabileceğinden söz etmişlerdir.

Kesmez (2015) ise ikidillilik konusuna ikidilli akademisyenlerin dil kullanımları bağlamında yaklaşmıştır. Görüşme formlarıyla Zazaca ve Türkçe dillerini bilip yaşamlarında etkin bir biçimde kullanan akademisyenlerin görüşlerini alan Kesmez, katılımcıların görüşlerinden hareketle yakın çevreleriyle iletişimlerinde Zazacayı, uzak çevreleriyle olan iletişimlerinde ise Türkçeyi tercih ettikleri sonucuna ulaşmıştır.

Yukarıda sayılan çalışmalarda da görüldüğü gibi ikidillilik konusuna farklı açılardan yaklaşmak konuyla ilgili çeşitli bakış açıları edinmeyi sağlayacaktır. Sözü edilen çalışmalar dışında son yıllarda ikidillilik konusunda gerçekleştirilen tez sayısında da belirgin bir artış görülse de konunun öneminden yola çıkılarak bu konuda yapılmış çalışmaların yeterli olmadığını söylemek mümkündür. Konuya ilişkin pek çok problem hâlâ araştırılmaya gereksinim duymaktadır. Alana katkı sağlamak ve alandaki sorunların çözümü için ikidillilik konusunda daha fazla çalışmaya ihtiyaç vardır. İkidillilik konusunun çeşitli üniversitelerde ele alındığı özellikle doktora düzeyi nitelikli tez çalışmalarının sayıca artırılması gerekmektedir. İlgili konudaki çalışmalara belli başlı üniversiteler yerine diğer üniversitelerin de eğilmesi yerinde bir davranış olacaktır. Eğitim Bilimleri Enstitüleri dışında diğer enstitülerde de ikidillilik konusunda çalışmalara ağırlık verilmelidir. İkidillilik konusundaki tezlerin konularının dağılımlarının çeşitlilik göstermesine dikkat edilmelidir. Konuların çeşitlendirilmesi ikidilliliğe ilişkin zengin veriler elde edilmesini sağlayacaktır. İkidillilik konusunda yapılacak çalışmalar farklı hedef kitlelerine yönelik gerçekleştirilmelidir. Yine aynı

biçimde araştırmaların hedef kitlelerinin çeşitlendirilmesi de farklı bakış açılarından ikidilliliğe yaklaşmayı sağlayacaktır. Farklı bilimsel yöntemler kullanılarak üretilmiş lisansüstü tez çalışmalarının bulunması konu alanına ilişkin zengin veriler elde edilmesini sağlayabilir. Bu bağlamda lisansüstü tezlerin nitel yöntemler dışında diğer araştırma yöntemleriyle de yürütülmesi gerekir.

Araştırmamız kapsamında Türkiye’de ikidillilik üzerine hazırlanmış Türkçe dilindeki lisansüstü tezler; türüne, yapıldığı yıllara, yürütüldüğü üniversite ve enstitülere, uygulandığı konu alanlarına, hedef kitlelerine ve araştırma yöntemlerine göre sınıflandırılarak incelenmiştir. İleride yapılacak çalışmalarda tezlerin yanında yerli ve yabancı kaynaklarda yayımlanmış kitap, makale ve bildirilerin de incelenmesi; ayrıca çokdillilik bağlamında da bir değerlendirmenin yapılması konuyla ilgili daha zengin veriler elde edilmesini sağlayabilecektir.

Kaynakça

- Aksan, D. (2015). *Her yönüyle dil -ana çizgileriyle dilbilim-* (3. Baskı). Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Aydın, G. (2018). İkidilli Türkçe öğretmenlerinin Türkçeye ilişkin metaforik algıları: Makedonya örneği. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 25, 230-254.
- Baker, C. (2014). *A parents' and teachers' guide to bilingualism* (4th Edition). Clevedon: Multilingual Matters.
- Belet, Ş. D. (2009). İkidilli Türk öğrencilerin ana dili Türkçeyi öğrenme durumlarına ilişkin öğrenci, veli ve öğretmen görüşleri (Fjell ilköğretim okulu örneği, Norveç). *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21, 71-85.
- Bloomfield, L. (1933). *Language*. (1st Edition). New York: Henry Holt and Company, Inc.
- Bowen, G. A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal*, 9 (2), 27-40. Doi: 10.3316/QRJ0902027
- Butler, G. Y. ve Hakuta, K. (2004). *Bilingualism and second language acquisition. The handbook of bilingualism*. Blackwell Publishing.
- Çelik, İ. (2017). Noam Chomsky ve psiko-linguistik dil gelişim kuramı. *Turkish Studies International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 12 (28), 193-208. Doi: 10.7827/TurkishStudies.12507
- Fox, R., Corretjer, O., Webb, K., ve Tian, J. (2019). Benefits of foreign language learning and bilingualism: an analysis of published empirical research 2005–2011. *Foreign Language Annals*, 52 (3), 1-21. Doi: 10.1111/flan.12418
- Grosjean, F. (1982). *Life with two languages: an introduction to bilingualism*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- İmer, K. (1990). *Dil ve toplum*. Ankara: Gündoğan Yayınları.
- Karaağaç, G. (2011). Bireysel ikidillilik ve toplumsal ikidillilik. *Türk Dili Dil ve Edebiyat Dergisi*, 717, 222-228.
- Kesmez, A. (2015). İkidillilik, Zazaca-Türkçe ikidilli akademisyenlerde dil kullanımı ve tercihler. *Bingöl Üniversitesi Yaşayan Diller Enstitüsü Dergisi*, 1 (1), 157-165.
- Mayring, P. (2000). Qualitative content analysis. *Forum on Qualitative Social Research*, 1 (2).
- Miles, M. B. ve Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: an expanded sourcebook* (2nd edition). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Molali, N. (2005). *Romanya Türk toplulukları örneğinde ikidillilik*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü: Ankara.

- Pılandı, H., Saltık, O. ve Sözer, B. (2019). Türkiye’de görev yapan öğretmenlerin “anadili, ikinci dil, ikidillilik ve yabancı dil” tanımları. II. Uluslararası Avrupalı Türkler ve İkidillilik Çalışmaları Kongresi (119-138) içinde. Köln.
- Rezzagıl, M. (2010). 5-8 yaş ikidilli çocukların Türkçe artikülasyon özelliklerinin sesbilgisel (fonolojik) süreçler açısından incelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü: Ankara.
- Sarı, M. (2002). İkidilli çocukların çözümleme yöntemiyle okuma yazma öğrenirken karşılaştıkları güçlükler. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9 (9), 108-122.
- Selçuk, Z., Palancı, M., Kandemir, M. ve Dünder, H. (2014). Eğitim ve Bilim Dergisinde yayınlanan araştırmaların eğilimleri: içerik analizi. *Eğitim ve Bilim*, 39 (173), 430-453.
- Sipra, M. A. (2013). Contribution of bilingualism in language teaching. *English Language Teaching*, 6 (1), 56-66. Doi:10.5539/elt.v6n1p56
- Tokdemir, A. (1997). *Dil edinimi ve yabancı dil*. Ankara: Sam Yayınları.
- Yaman, H. ve Dağtaş, A. (2015). İngiltere’deki ikidilli Türk çocuklarına Türkçe öğreten öğretmenlerin ihtiyaç analizi: swot analizi örneği. *International Journal of Social and Educational Sciences*, 2 (4), 47-82.
- Yılmaz, M. Y. (2014). İkidillilik olgusu ve Almanya’daki Türklerin ikidilli eğitim sorunu. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 9 (3), 1641-1651.
- <https://sozluk.gov.tr/> Erişim Tarihi: 06.05.2021
- <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> Erişim Tarihi: 28.04.2021

The Comparison of English Vocabulary Learning Strategies Employed by Bilingual and Multilingual Students

Kübra AKSAK*

Feryal ÇUBUKÇU**

Abstract

In today's world, linguistic diversity has become an issue of importance since societies are becoming more and more multilingual as a result of globalization. This impacts the ways of communication by forcing people to go beyond their borders and learn other languages regarded as tools that help them meet their needs. The question of whether multilinguals or bilinguals have a deeper understanding of how languages are learned has long been studied vehemently by the scholars. Hence, this study investigates whether bilingual and multilingual primary school students differ significantly in using vocabulary learning strategies. The present study was carried out through a questionnaire from which findings stressing a higher level of overall strategy use for multilingual students in comparison with bilingual students were extracted. The results showcased that a frequent use of strategies of multilinguals to learn and practice new words might arise from both their awareness of how they can learn an additional language and their utilization of these strategies flexibly and appropriately. The findings also revealed that significant differences between bilingual and multilingual learners come in sight in terms of only cognitive and metacognitive strategies that are deployed by multilingual participants more frequently, which points to the justification that multilingual learners' language learning experience contributes to their autonomy by planning and controlling their own learning process, closely associated with cognitive and metacognitive strategies.

Keywords: Bilingualism, multilingualism, primary schoolers.

* Milli Eğitim Bakanlığı, Türkiye, k.aksak@hotmail.com

** Prof. Dr., Dokuz Eylül Üniversitesi, Türkiye, cubukcu.feryal@gmail.com

In today's world, linguistic diversity has become a vital issue of importance since the world is becoming more and more multilingual as a result of globalization (Nayak et al., 1990). Globalization based on the process of exchanging services, goods and information promotes the interaction between different nations across the globe, which makes people more connected to each other (Otwinowska-Kasztelanic, 2011). This impacts the ways of communication by forcing people to go beyond their borders and learn other languages regarded as tools that help them meet their needs (Nayak et al., 1990).

People have a natural ability to learn languages which enables them to participate in communication with others to maintain their life (Ur, 1996). The core of this communication is vocabulary as Richards and Rodgers (2001) state "the building blocks of language learning and communication are not grammar, function, notions, or some other unit of planning and teaching but lexis, that is, word and word combinations" (p.132). Therefore, vocabulary constitutes the main tool for communication as it provides the basis of how language learning can be achieved. In the same vein, Harmer (1994) suggests that "If language structures make up the skeleton of language, then it is vocabulary that provides the vital organs and the flesh" (p.153). This leads to the conclusion that vocabulary is central to language development.

Language development requires students to perceive and produce the language appropriately in different social settings (Nation, 2001). To put it in different way, it is necessary for students to develop proficiency in receptive skills which are reading and listening along with productive skills including speaking and writing (Ur, 1996). In this respect, vocabulary can be regarded as a bridge among these four skills. Hence, building vocabulary knowledge is the precondition for the development of other language abilities (Harmer, 1994).

Vocabulary

Vocabulary considered as the benchmark of success on the way to becoming proficient language users is composed of words in relation to a particular language (Nunan, 1999). Specifically, Ur (1996) provides a definition for vocabulary as “the words we teach in the foreign language” (P.60). To gain proficiency in a foreign language, students should have a brilliant mastery of words, which requires more than just knowing their definitions since vocabulary knowledge is a rich and multifaceted construct (Yolcu & Mirioglu, 2020). Nation (as cited in Griva et al., 2009) proposes that knowing a word corresponds to mastering:

- a) the meaning(s) of the word
- b) the written form of the word
- c) the spoken form of the word
- d) the grammatical behavior of the word
- e) the collocations of the word
- f) the register of the word
- g) the associations of the word
- h) the frequency of the word (p.22).

It is essential to touch upon the aspects and dimensions of vocabulary knowledge which affect the process of learning a new word. Nation (2001) handles vocabulary knowledge in terms of three aspects which are form, meaning and use. As a first step, students should recognize the written and spoken forms of the words, then they need to connect this form with a specific meaning and expressing this meaning through speaking or writing falls into the final step (Yolcu & Mirioglu, 2020). In this way, learners will have a command of how and where to use an individual word. Moreover, Henriksen (1999) makes a distinction between two dimensions which are depth of vocabulary knowledge and

breadth of vocabulary knowledge. Namely, the depth of vocabulary knowledge refers to the number of words in students' mental lexicon, whereas, the breadth of vocabulary knowledge deals with how well students know these words (Read, 2000). Vocabulary size has a big role for comprehension of texts in a foreign language, in the same vein, students need to enrich deep knowledge of words by focusing on many different facets such as phonology, orthography, morphology, syntax, semantics and pragmatics to communicate with others effectively (Cieślicka, 2000).

Apparently, a word exists with its many different features such as associations, collocations, registers, forms, meanings etc., which leads to the conclusion that lexical knowledge is complex as the relationship among these features overlapping each other is not clear (Nation, 2001). Just to clarify, a word form can have multiple meanings depending on the different contexts, which in turn, makes the vocabulary learning process a challenging task for students (Schmitt, 1997). Managing this challenging task through the acquisition of all these features in relation a word requires a long time and language experiences for students. Keeping all these in view, as one of the most efficient ways to facilitate building broad knowledge of words along with vocabulary expansion on the part of students, vocabulary learning strategies become avital issue in the educational context (Oxford, 1990).

Vocabulary Learning Strategies (VLSs)

Lack of vocabulary is the main obstacle for students to overcome during their language learning process inasmuch as without sufficient vocabulary knowledge, students' ideas and feelings cannot come to life, preventing students from becoming proficient language learners and communicators (Yolcu & Mirioglu, 2020). Since enriching vocabulary knowledge is placed at the top to gain competence in a foreign language, it paves the way for the question of how students can learn vocabularies efficiently (Kashani & Shafiee, 2016). Among the 21st century skills,

introducing students to the ways of ‘how to learn’ has gained more importance than giving knowledge to students directly (Kashani & Shafiee, 2016). Hence, in response to this question, vocabulary learning strategies come into prominence as one of the best answers.

Vocabulary learning strategies can be explained as the actions taken by students consciously to organize and acquire knowledge with reference to new words (Nation, 2001). They play a great role in vocabulary development in the sense that they facilitate and accelerate learning process for students by providing them with implications about the ways of how words can be learned and retrieved (Yolcu & Mirioglu, 2020). Through these strategies, students take responsibility of monitoring their own learning process, enabling them to be independent language learners (Kashani & Shafiee, 2016).

There are a wide range of vocabulary learning strategies employed by learners. Schmitt (1997) puts forward one of the most recent and comprehensive classification of vocabulary learning strategies in his taxonomy including determination strategies, memory strategies, cognitive strategies, social strategies and metacognitive strategies as shown in Figure 1.

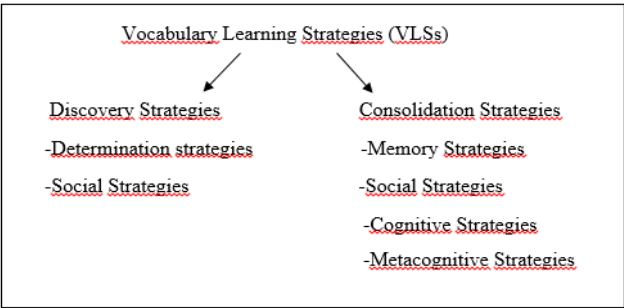


Figure 1: *The classification of vocabulary learning strategies (Schmitt, 1997, p.125)*

Broadly, Schmitt (1997) divides vocabulary learning strategies into two groups: discovery strategies used by learners to find out the meaning of

a new word they face for the first time and consolidation strategies applied by learners to internalize the meaning of a new word in time. Discovery strategies consist of determination and social strategies while consolidation strategies include memory, cognitive metacognitive and social strategies (Kashani & Shafiee, 2016). Apparently, social strategies which are based on the interaction with other people can be employed to both discover and consolidate the meanings of new words (Oxford, 1990).

Determination strategies come into play when learners try to explore the meanings of new words with the help of dictionaries and context (Yolcu & Mirioglu, 2020). These strategies include guessing from textual context, analyzing pictures or gestures in relation to words, using bilingual or monolingual dictionary and studying the parts of the words such as roots and affixes (Schmitt, 1997). Furthermore, learners can find out the definitions of new words through group work activity, cooperation with native speakers, asking their teacher for help or an L1 translation, which corresponds to social strategies (Oxford, 1990). At the same time, for recallment, studying and practicing new words with classmates point to the social aspect of language learning (Nation, 2001).

Memory strategies which are deployed by learners to store and recall words are based on the ground of mental processing (Schmitt, 1997). Learners make use of grouping words together, using semantic maps, associating word with their personal experiences or images to facilitate retrieval words from long-term memory (Oxford, 1990). Similarly, cognitive strategies are of significance for vocabulary retention, nevertheless, they differ from memory strategies in that they are predicated on repetition rather than mental processing (Schmitt, 1997). Flash cards, verbal and written repetitions, taking notes in class, using the vocabulary section in textbooks, keeping a vocabulary notebook are counted as cognitive strategies (Kashani & Shafiee, 2016).

Lastly, metacognitive strategies give students opportunity “to regulate their own cognition and to focus, plan, and evaluate their progress as

they move toward communicative competence.” (Oxford, 1990, p.8). Students can evaluate their vocabulary knowledge through word test to determine their needs upon which they direct and monitor their own learning process (Yolcu & Mirioglu, 2020). Based on their decisions, they continue to study words over time and they use English-language media, movie, films, songs, newscasts for vocabulary development (Griva et al., 2009).

Bilingualism and Multilingualism

In the globalizing world where the number of multilinguals and bilinguals is more than monolinguals, the spread of multilingualism and the importance of knowing more than one language bring the question of how individuals learn multiple languages into the forefront (Nayak et al., 1990). Before touching upon their language learning process, it is essential to gain insight into who bilinguals and multilinguals are. In this respect, bilinguals can be classified as individuals who have the knowledge of two languages, whereas, multilingual individuals are people with an ability to communicate in more than two languages (Cieślicka 2000). Furthermore, bilinguals identify “themselves as having acquired a language and are in the process of gaining competence in the second one” (Arslan, 2014, p.58). In the same direction, multilinguals can be considered as individuals who have acquired two languages and are in the process of learning subsequent languages.

It is noteworthy to mention that the number of languages acquired by learners might change their learning process and needs since a prior lexical knowledge has an impact on the acquisition of an additional language (Schmitt, 1997). Every student has a unique style of learning a new language and improving their vocabulary knowledge depending on their learning needs (Kashani & Shafiee, 2016). In a broad sense, students ‘needs determine their choice of a strategy that increases the chance of being successful when it is suitable to their needs. Therefore, the preference of using vocabulary learning strategies which paves the

way for vocabulary achievement changes from one learner to another (Oxford, 1990).

The number of acquired languages plays a great role on the use of vocabulary learning strategies, which can be supported with the claim that multiple language skills are associated with the use of a wider range of vocabulary learning strategies with a higher frequency (Griva et al., 2009). At this point, Nayak et al., (1990) investigated the hypothesis that people with multiple language skills have different language acquisition strategies than do people with single language skill. They affirmed in their study that multilingual individuals deploy a greater variety of vocabulary strategies more frequently than monolinguals, additionally, they can adjust vocabulary strategies in accordance with task requirements when compared with monolinguals. These results can be attributed to the fact that multilinguals have a deeper understanding of how languages are learned and used, giving them flexibility in switching strategies.

There is a common belief that the awareness of vocabulary strategy use is closely related to successful language learning (Nation, 2001). Through a higher awareness of vocabulary strategies, learners gain a better control and a deeper understanding of new words (Yolcu & Mirioglu, 2020). In the same direction, coming up with vocabulary strategies in accordance with their language learning needs exerts an influence on learners' success, so it can be said that multilinguals and bilinguals have the edge on the use of vocabulary learning strategies in comparison with monolingual learners (Cieślicka, 2000). In this respect, Sazvar and Varmaziyar (2017) investigated the differences between Iranian EFL monolinguals and bilinguals in terms of vocabulary language learning strategies. Their findings showed that bilinguals had, to some extent, an advantage over monolinguals and they used more metacognitive and cognitive strategies which are considered more important and effective in learning another language. However, they stressed the significant dissimilarities between bilinguals and monolinguals' usage of determination, memory, cognitive and metacognitive strategies. Persian-monolingual learners used determination strategies as the most

frequently used strategies followed by social, metacognitive, memory strategies, and cognitive strategies, respectively. Arabic-Persian bilingual learners used cognitive strategies as the most frequently used strategies followed by metacognitive, social strategies, determination strategies, and memory strategies respectively. Similarly, the study conducted by Seifi and Abdolmanafi Rokni (2013) who investigated the difference between the strategy use of Iranian monolingual and bilingual language learners with an intermediate level of language proficiency showed that bilinguals and monolinguals had a little different preference in using strategies. Bilinguals used metacognitive, social, cognitive, and memory strategies, respectively, while monolinguals used metacognitive, cognitive, social, and memory strategies, respectively.

When it comes to bilingual and multilingual learners' vocabulary learning strategies, it is clear that they are different from each other with respect to the amount of language learning experience (Cieślicka, 2000). Namely, multilinguals have the knowledge of first, second and additional languages whereas bilinguals are limited to concepts in relation to first and second language. Language learning experience is shown as being directly related to language learning success since it was revealed that as the number of languages learners know increases, they become better at learning additional languages (Brohy, 2001; Kemp, 2007). In that vein, the frequency of strategies employed by learners increases gradually in learning additional languages (Sabeki & Karimzadeh, 2020; Yayla, Kozikoglu, & Celik, 2016). Hence, it is expected that there can be differences in their use of the vocabulary learning strategies. In this respect, Arslan (2014) investigated the strategy use of bilingual and multilingual preparatory students. The findings pointed out multilingual learners used the strategies remarkably more often than bilingual learners. The analyses also showed that particularly, the memory strategies and the cognitive strategies were less frequently used by bilingual than multilingual learners. More specifically, Otwinowska-Kasztelanic (2011) explored the vocabulary learning strategies of Polish multilingual and bilingual advanced learners of English. She stated in her

study that there were no statistically significant differences in the choice of the strategies between the multilingual and bilingual groups. The five most highly valued vocabulary learning strategies were note-taking, imagery, translation, inferencing and repetition in both group types. In addition, transfer including looking for L1 similarities was one of the least commonly employed strategies.

It is commonly accepted that the number of languages learners know differentiates them from each other in terms of strategy choice and use in learning new words in the target language. Nevertheless, the research findings yield mixed results. While some research findings (Arslan, 2014) point to differences between bilingual and multilingual learners with respect to vocabulary strategies, other studies (Otwinska-Kasztelanic, 2011; Sazvar & Varmaziyar, 2017) stress their similarities in the choice and use of vocabulary strategies. This research area is a bit controversial, so as to gain a better insight into this area the present study investigates whether bilingual and multilingual primary school students differ significantly in using vocabulary learning strategies. It is an attempt to find the answers to the following five questions stated below:

- 1- What are the types of English vocabulary learning strategies used by bilingual and multilingual primary school students?
- 2- Is there a significant difference between bilingual and multilingual primary school students in terms of the use of English vocabulary learning strategies?
- 3- Is there a significant difference between bilingual and multilingual students' vocabulary achievement scores?
- 4- Is there a correlation between bilingual primary school students' English vocabulary learning strategies and their vocabulary achievement?
- 5- Is there a correlation between multilingual primary school students' English vocabulary learning strategies and their vocabulary achievement?

Methodology

Participants

As the participants of the present study, 30 students who are 3rd graders aged nine at an eastern state primary school in Turkey were selected as the convenience sampling since they were the students of one of the researchers. This study was conducted with 15 bilingual and 15 multilingual learners of English. Bilingual students know Turkish and they are in the process of learning English, whereas, multilingual students who know Turkish have already acquired either Arabic or Kurdish language and they are learning English as the third one.

Instrument

The main aim of this study was to investigate whether bilingual and multilingual 3rd grade students differ from each other in their use of English vocabulary strategies. Data were obtained through “Vocabulary Learning Strategies Questionnaire” by Schmitt (1997) which was both adapted to make it compatible with participants ‘competence level and translated into Turkish to ensure accurate responses on the part of students. First, the questionnaire was translated into Turkish by 3 experts and they negotiated and decided on the lexical translation. Then the questionnaire in Turkish was back translated and administered to 30 students in another school. The correlation between the original questionnaire and back translated questionnaire is found to be .81. Then the translated questionnaire was adopted for the present study. This questionnaire including 32 items has 5 sub-dimensions which are determination, social, memory, cognitive and metacognitive vocabulary learning strategies. For each item, students were given three options to choose from which are ‘always, sometimes, never’, measuring students’ use and choice of these strategies. Cronbach -Alpha formula was used in calculating the reliability coefficient of this questionnaire, which reliability value is .85.

Moreover, in this study, the correlation between students' vocabulary learning strategies and their vocabulary achievement levels was questioned. To realize this aim, an English vocabulary achievement test was formed based on ten English words taught by one of the researchers during the lesson. The reliability coefficient of the achievement test was calculated as 0.76. Students' scores on English vocabulary test were used as the data to see whether there was a relation between students' vocabulary learning strategies and their vocabulary achievement scores.

Procedures

All of the students and their parents were informed about the aim of this study. Since the 3rd graders were very young, the consent forms were obtained from their parents. Secondly, the students were asked to complete the English vocabulary learning strategies questionnaire that was in the form of Turkish so that they could easily understand the items. Students were explained that they should answer the items in the questionnaire freely without any pressure. Moreover, they were required to write the languages they know on the questionnaire. Then English vocabulary achievement test was administered to the 3rd graders during their English lesson.

Data Analysis

The data were analyzed through Statistical Package for the Social Sciences (SPSS) program. Firstly, in this program, the descriptive statistics showing mean scores and standard deviations of English vocabulary learning strategies including determination, social, memory, cognitive and metacognitive strategies were run to discover English vocabulary learning strategies deployed by both bilingual and multilingual participants of the present study.

Secondly, the independent samples t-test which compares the mean scores of two groups in a variable was employed to reveal whether there is a significant difference in the use of English vocabulary learning strategies of multilingual and bilingual primary school students. In the

same manner, bilingual and multilingual participants' scores on vocabulary achievement test were compared through independent samples t-test to find out any differences between their success in vocabulary. Lastly, the Pearson Product Moment Correlation Coefficient Analysis was run to determine whether there was a correlation between students' English vocabulary strategies and their vocabulary achievement scores.

Results

In the present study, the data were gathered through vocabulary language learning strategies questionnaire adapted from Schmitt (1997) to compare bilingual and multilingual primary school students in terms of vocabulary learning strategies including determination, social, memory, cognitive and metacognitive strategies. In addition, students' scores on vocabulary achievement test were collected as data. To the extent that, the data were analyzed to clarify whether there is a correlation between students' strategy use and their success in vocabulary. The findings are discussed in relation to the five questions:

What are the types of English vocabulary learning strategies used by bilingual and multilingual primary school students?

The descriptive statistics based on Table 1 shows that "Asking teacher for meaning of a new word" is the most preferred strategy used by bilingual primary school students with the highest mean score (2.53) to learn the meaning of a new word in English. Other popular strategies "Using a new word in a sentence", "Guessing the meaning of new words by analyzing affixes and roots" and "Trying to find the meanings of new words with group through games in English" tie with the mean scores of 2.46. "Skipping or passing new word" (1.53) falls into the least preferred strategy category by bilingual participants.

On the other hand, the most frequently used vocabulary learning strategy for multilingual primary school students is “Studying new words by grouping them together” with a mean of 2.73. Similarly, English vocabulary strategies such as “Testing oneself with word tests”, “Studying words through written repetitions”, “Putting English labels on physical objects”, “Using physical action when learning a word” and “Checking whether a new word in English is similar to a word in Turkish” with the mean scores of 2.60 are among the preferred ones used by multilingual students to learn new words in English. However, “Imagining word’s meaning” and “Asking teacher for a sentence including new word” (2.20) were found to be the least popular strategies utilized by multilingual learners as seen in Table1 below.

Table 1: *Descriptive statistics for English vocabulary learning strategies employed by bilingual and multilingual primary school students*

Vocabulary Learning Strategies	Bilingual Students		Multilingual Students	
	Mean	SD	Mean	SD
Checking whether a new word in English is similar to a word in Turkish	2.20	0.67	2.60	0.50
Using a dictionary to discover the meaning of new words	2.26	0.45	2.46	0.63
Analyzing pictures or gestures in relation to words	2.20	0.77	2.46	0.51
Guessing the meaning of a new word from textual context	1.93	0.70	2.26	0.59
Guessing the meaning of new words from aural features such as pronunciation and intonation	2.26	0.70	2.40	0.63
Guessing the meaning of new words by analyzing affixes and roots	2.40	0.73	2.53	0.63
Asking teacher for meaning of a new word	2.53	0.63	2.46	0.63

Asking teacher for a sentence including new word	2.20	0.77	2.20	0.67
Asking classmates for meaning of new words	2.20	0.56	2.53	0.51
Interacting with native speakers	1.93	0.70	2.40	0.73
Practicing new words in a group	2.26	0.79	2.26	0.59
Trying to find the meanings of new words with group through games in English	2.46	0.63	2.33	0.61
Imagining a new word's meaning	2.40	0.73	2.20	0.77
Associating a new word with their personal experiences	2.13	0.63	2.40	0.50
Using a new word in a sentence	2.46	0.63	2.26	0.70
Placing a new word in a rectangle, circle etc. by drawing lines around it	2.13	0.63	2.46	0.51
Using physical action when learning a word	2.20	0.86	2.60	0.50
Studying words by grouping them together	2.13	0.63	2.73	0.45
Practicing words through verbal repetitions	2.06	0.88	2.53	0.51
Putting English labels on physical objects	1.86	0.35	2.60	0.50
Studying words through written repetitions	2.00	0.72	2.53	0.51
Practicing new words with flash cards	1.66	0.72	2.53	0.51
Listening to tape of word lists	1.73	0.70	2.53	0.51
Taking notes in class to learn new words	1.73	0.79	2.26	0.59
Keeping a vocabulary notebook	2.00	0.84	2.53	0.51
Studying words through English-language newscasts and movies etc.	0.63	2.26	0.70	1.46
Testing oneself with word tests	1.86	0.63	2.60	0.63
Learning new words by reading newspapers, magazines brochures in English.	1.60	0.63	2.46	0.51

Improving lexical knowledge by listening to English songs	1.73	0.70	2.53	0.74
Relating newly-learned words with previously learned ones	1.80	0.56	2.46	0.63
Continuing to study words over time	1.73	0.79	2.53	0.63
Skipping or passing new words	1.53	0.51	2.26	0.70
Checking whether a new word in English is similar to a word in Turkish	2.20	0.67	2.60	0.50
Using a dictionary to discover the meaning of new words	2.26	0.45	2.46	0.63

Is there a significant difference between bilingual and multilingual primary school students in terms of the use of English vocabulary learning strategies?

Whether bilingual and multilingual primary school students differ in their use of English vocabulary learning strategies was investigated. In this respect, the mean of overall strategy use for bilingual students was found to be 2.03, whereas, the mean of overall strategy use for multilingual students was found to be 2.44. This finding implies that multilingual students employ vocabulary strategies more frequently than bilingual students to learn and retrieve new words in English. Hence, results of t-test showed that there is a statistically significant difference between bilingual and multilingual students' mean scores in terms of the use of English vocabulary strategies ($t= 5.34, p=0.00<0.05$) as seen in the Table 2.

Table 2: *Results of independent samples t test for vocabulary learning strategies used by participants*

Group	N	X	S	df	t	p
Bilingual Students	15	2.03	.25	28	5.34	.00
Multilingual Students	15	2.44	.16			

* $p>.05$

Bilingual and multilingual primary school students were compared in their use of English vocabulary learning strategies including determination, social, memory, cognitive and metacognitive strategies in detail. First of all, it was detected that there is not a statistically significant difference between bilingual and multilingual students' mean scores in relation to the use of determination strategies ($t=1.78$, $p=0.85 > 0.05$) as seen in Table 3.

Table 3: *Results of independent samples t test for determination strategies used by participants*

Group	N	X	S	df	t	p
Bilingual Students	15	2.21	.42	28	1.78	.85
Multilingual Students	15	2.45	.32			

* $P>.05$

Similarly, the comparison between bilingual and multilingual students' use of social strategies indicated that there is not a statistically significant difference between their scores ($t=0.60$, $p=0.55 > 0.05$) as seen in Table 4 below.

Table 4: *Results of independent samples t test for social strategies used by participants*

Group	N	X	S	df	t	p
Bilingual Students	15	2.26	.48	28	.60	.55
Multilingual Students	15	2.36	.42			

* $P>.05$

Additionally, the findings revealed that there was no statistically significant difference between bilingual and multilingual students in using memory strategies ($t=1.41$, $p=0.16>0.05$) as shown in Table 5 below.

Table 5: *Results of independent samples t test for memory strategies used by participants*

Group	N	S	df	t	p
Bilingual Students	2.24	.44	28	1.41	.16
Multilingual Students	2.44	.32			

* $P>.05$

However, a statistically significant difference was found between bilingual and multilingual students with regard to the use of cognitive strategies ($t=5.12$, $p=0.00<0.05$) as seen in Table 6 below. It can be interpreted that multilingual learners had a higher tendency towards using cognitive strategies than bilingual learners.

Table 6: *Results of independent samples t test for cognitive strategies used by participants*

Group	N	X	S	df	t	p
Bilingual Students	15	1.86	.47	15.35	5.12	.00
Multilingual Students	15	2.51	.10			

* $P>.05$

The analysis of independent samples t- test for metacognitive strategies displayed that multilingual participant used this type of strategies more frequently since they scored higher than bilingual participants. Therefore, there is a statistically significant difference between bilingual and multilingual participants in reference to metacognitive strategies ($t=5.80$, $p=0.00<0.05$) as shown in Table 7 below.

Table 7: *Results of independent samples t test for metacognitive strategies used by participants*

Group	N	X	S	df	t	p
Bilingual Students	15	1.67	.34	28	5.80	.00
Multilingual Students	15	2.44	.40			

*P>.05

Is there a significant difference between bilingual and multilingual students' vocabulary achievement scores?

The calculation of whether there is a difference between bilingual and multilingual students' success in vocabulary showed that students do not differ from each other significantly in their mean scores ($t=1.20$, $p=0.24>0.05$) as shown in Table 8 below. Nevertheless, it is noteworthy to stress that the score of multilingual learners on vocabulary achievement test is slightly more than that of bilingual learners.

Table 8: *Results of independent samples t test for the success of participants on vocabulary achievement test*

Group	N	X	S	df	t	p
Bilingual Students	15	.68	.28	23.6	1.20	.24
Multilingual Students	15	.79	.18			

*P>.05

Is there a correlation between bilingual primary school students' English vocabulary learning strategies and their vocabulary achievement?

In the present study, the findings are discussed in relation to the five categories of vocabulary learning strategies which are determination

strategies, social strategies, memory strategies, cognitive strategies and metacognitive strategies. The correlation of each category with students' success in vocabulary was analyzed.

When we look at the correlation between bilingual students' English vocabulary learning strategies and their success in vocabulary, it is clear that there is a poor correlation ($r = .31$) between bilingual students' success and their use of determination strategies as shown in Table 9 below. Moreover, results indicate a moderate correlation ($r = .59$) of cognitive strategies with bilingual students' vocabulary achievement levels.

As understood from the Table 9, no significant correlation ($r = .04$) between social strategies and bilingual students' success in vocabulary was found. However, there appears a high correlation of memory strategies ($r = .81$) and metacognitive strategies ($r = .92$) with bilingual students' vocabulary achievement levels. That is to say, the more they use memory and metacognitive strategies, the higher scores they get from vocabulary achievement test.

Table 9: *The correlation between bilingual students' vocabulary learning strategies and their success in vocabulary*

Vocabulary Learning Strategies	Pearson Correlation
Social Strategies	$r = .04$
Determination Strategies	$r = .31$
Cognitive Strategies	$r = .59$
Memory Strategies	$r = .81$
Metacognitive Strategies	$r = .92$
Social Strategies	$r = .04$

Is there a correlation between multilingual primary school students’ English vocabulary learning strategies and their vocabulary achievement?

It can be stated that memory and metacognitive strategies can be good predictors of multilingual students’ vocabulary achievement levels as a high correlation of students’ success in vocabulary with their use of memory strategies ($r=.74$) and metacognitive strategies ($r=.62$) was highlighted as in Table 10. It was also revealed that there is a moderate correlation ($r=.54$) between multilingual students’ use of social strategies and their vocabulary achievement level.

Nevertheless, there is little evidence of a link ($r=.15$) between determination strategies and their vocabulary achievement level. Similarly, Table 10 shows that there is not a significant correlation ($r=.02$) between multilingual students’ use of cognitive strategies and their success in vocabulary. It is difficult to say that the multilingual students employing determination and cognitive strategies achieved a high score in English vocabulary achievement test, so students’ use of determination and cognitive strategies is not likely to be a determinant of their success in vocabulary.

Table 10: *The correlation between multilingual students’ vocabulary learning strategies and their success in vocabulary*

Vocabulary Learning Strategies	Pearson Correlation
Cognitive Strategies	$r=.02$
Determination Strategies	$r=.15$
Social Strategies	$r=.54$
Metacognitive Strategies	$r=.62$
Memory Strategies	$r=-.74$

Discussion

The purpose of this study was to reveal the differences between bilingual and multilingual primary school students in terms of the use of English vocabulary learning strategies. To realize this aim, students were given a questionnaire designed to discover the strategies they employ to learn and retrieve English vocabularies. Furthermore, students' scores on English vocabulary achievement test were used to compare their success in relation to the strategies they use.

The findings obtained from the questionnaire and vocabulary achievement test were discussed in detail by handling all of the vocabulary learning strategies of bilingual and multilingual primary school students to gain a deeper insight into the differences between them.

English vocabulary learning strategies used by bilingual and multilingual primary school students

The findings of the study indicated that the preferred strategies by bilingual primary school students to learn new English vocabularies involve "Asking teacher for meaning of a new word", and "Trying to find the meanings of new words with group through games in English". In this respect, Purdie and Oliver (1999) examined the language learning strategies employed by 58 bilingual primary school-aged children and found that bilingual learners use social strategies enabling them to exchange and build new knowledge through cooperation with their teachers and classmates, which comes to mean that, socialization is an important part of their language learning process. Furthermore, "Using a new word in a sentence" and "Guessing the meaning of new words by analyzing affixes and roots" are the strategies deployed by bilingual students frequently. This is in line with the study of Sazvar and Varmaziyar (2017) who put emphasis on the production of new words after examining the parts of them as a strategy used by students to learn and practice newly learned vocabularies.

On the other hand, popular strategies utilized by multilingual primary school students are “Studying new words by grouping them together”, “Testing oneself with word tests”, “Studying words through written repetitions”, “Putting English labels on physical objects”, “Using physical action when learning a word” and “Checking whether a new word in English is similar to a word in Turkish”, which corroborates the other studies (Celik-Korkmaz, 2013; Arslan, 2014; Otwinowska-Kasztelanic, 2011; Pawlak & Kiermasz, 2018) pointing out that multilingual learners have a tendency to look for cross-linguistic similarities between languages as they have already developed a high level of linguistic awareness with the help of their previous language learning experience. Moreover, it is worth mentioning that they build autonomy allowing them to create their own way to learn new words.

Difference between bilingual and multilingual primary school students in terms of the use of English vocabulary learning strategies

In the present study, the mean score of overall strategy use for multilingual students was found to be higher than that of bilingual students, implying that there is a statistically significant difference between bilingual and multilingual students’ use of English vocabulary strategies. Multilingual students make use of these strategies with a higher frequency as compared with bilingual students to learn and retrieve new words, which is considerably in line with the studies carried out in this research area (Kemp, 2007; Nayak et al., 1990; Arslan, 2014; Psaltou-Joyce & Kantaridou, 2009; Seifi & Abdolmanafi Rokni, 2013). The reasons for this difference can be attributed to the amount of language learning experience which increases their flexibility in switching between strategies (Rivers, 2001). As compared with multilinguals, bilingual students have slight awareness of vocabulary learning strategies leading to underutilization of these strategies to learn new words (Jessner, 2010).

The detailed comparison of bilingual and multilingual primary school students’ use of English vocabulary learning strategies including determination, social, memory, cognitive and metacognitive strategies

pointed out that there is not a statistically significant difference between their mean scores in relation to the use of determination, social and memory strategies; however, a statistically significant difference was emphasized with their use of cognitive and metacognitive strategies. In this respect, Otwinowska-Kasztelanica (2011) investigated vocabulary learning strategies of Polish bilingual and multilingual learners of English and reported that they differ in terms of cognitive and metacognitive strategies. Accordingly, the study of Arslan (2014) based on the effect of multilingualism on strategy use of the preparatory class students indicated that bilingual and multilingual students show a change in their use of cognitive strategies, in that, multilingual learners employ these strategies more frequently. Another study conducted by Sung (2011) who examined the use of strategies by bilingual and multilingual learners enrolled in Chinese language classrooms in the USA revealed that bilingual learners make less frequent use of cognitive and metacognitive strategies as found in the other studies conducted in this field (Jessner, 2010; Möhle, 1989; Seifi & Abdolmanafi Rokni, 2013). This might be due to multilingual learners' activation of prior linguistic knowledge that provides them with metalinguistic knowledge of how language systems work (Rivers, 2001). Multilinguals use this knowledge to restructure their linguistic system based on their learning needs (Jessner, 2010). It is supposed that in time, multilinguals become autonomous learners by taking control of their own learning, which directs them to use metacognitive and cognitive strategies (Graham, 2003).

Difference between bilingual and multilingual students' success in vocabulary

The findings extracted from students' vocabulary achievement test do not differentiate bilingual and multilingual students from each other significantly, which points to the conclusion that language experience is not likely to have an impact on learners' language proficiency. This is in compliance with the study of Sazvar and Varmaziyar (2017) on the differences between Iranian EFL monolinguals and bilinguals in terms of vocabulary language learning strategies, which shows that both groups

were homogeneous in terms of their proficiency level, so there was no significant variation between their success in vocabulary.

Nevertheless, it is essential to underline the fact that the score of multilingual learners on vocabulary achievement test is slightly more than that of bilingual learners, which yields similar results with the earlier studies (Festman, 2018; Keshavarz & Astaneh, 2010; Möhle, 1989; Arslan, 2014). This can be attributed to multilingual learners' advantage over bilingual learners in the frequent use of vocabulary language learning strategies, which turns out to be a factor affecting students' success positively. Moreover, employing cognitive and metacognitive strategies considered to be more effective strategies due to their facilitative roles of activating students' prior linguistic knowledge, so it ends up with learning subsequent languages more easily (Rivers, 2001). Hence, multilingual students can be expected to be good at learning additional languages as in the study of Ramsay (1980) who discovered that multilinguals tended to perform far better than monolinguals on an achievement test by the reason of their tendency to use more cognitive and metacognitive strategies.

The correlation between bilingual primary school students' English vocabulary learning strategies and their vocabulary achievement

The analysis of the correlation between bilingual learners' success in vocabulary and their use of vocabulary learning strategies revealed that there is not a significant correlation between social strategies and vocabulary achievement levels. Similarly, a poor correlation was detected between bilingual students' success and their use of determination strategies, which complies with the studies carried out in this research area (Al-Shuwairakh, 2001; Ehrman & Oxford, 1995; Gu & Johnson, 1996; Kafipour & Navch, 2011). Moreover, findings indicate a moderate relationship of cognitive strategies with bilingual students' vocabulary achievement levels, which is congruent with the study conducted Behrman and Oxford (1995) searching for variables impacting students' English proficiency levels. They punctuated that among memory,

metacognitive and social strategies, only cognitive strategies had a significant relationship with learners' language proficiency. Stated in other words, cognitive strategies are predictors of success in language learning for bilingual students.

On the contrary, a significant relationship between memory/metacognitive strategies and bilingual students' vocabulary achievement levels was stressed. Kafipour and Naveh (2011) investigated the variables in relation to English vocabulary learning strategies deployed by Iranian EFL students and stated that memory strategies had the highest contribution to students' overall vocabulary learning, whereas social strategies demonstrated a weak correlation with students' success in vocabulary. Other studies (Graham, 2003; Psaltou-Joycey & Kantaridou, 2009; Seifi & Abdolmanafi Rokni, 2013) investigating the relation between learners' use of vocabulary learning strategies and their success in vocabulary gain draws attention to the consequence that the exploitation of metacognitive strategies refers to a higher proficiency level.

The correlation between multilingual primary school students' English vocabulary learning strategies and their vocabulary achievement

The current study highlighted a close relationship between multilingual learners' success in vocabulary and their use of both memory and metacognitive strategies. This finding corroborates the studies of Arslan (2014) and Celik-Korkmaz (2013) who put emphasis on that memory and metacognitive strategies are considered as having a high correlation with multilingual students' language proficiency levels. In this regard, it can be said that multilingual students who have already acquired two languages are aware of both linguistic systems and the role of memorization in vocabulary learning, which leads them to be successful language learners. It was also shown that there is a moderate correlation between multilingual students' use of social strategies and their vocabulary achievement levels as in the study of Sung (2011) pointing out that learners who acquired two or more languages use metacognitive

and social strategies contributing to their success during learning subsequent languages.

Nevertheless, a strong link of multilingual students' success in vocabulary with determination strategies and cognitive strategies could not be found, which does not comply with the related literature and studies (Cook, 2003; Graham, 2003; Ehrman & Oxford, 1995; Jessner, 2010; Ramsay, 1980) in which, particularly, cognitive strategies are regarded as a good predictor of language learning success since they provide learners with a chance to manipulate new linguistic items through repetitions, associations and summarizations by helping them be better language learners.

Conclusion

The present study attempted to probe the differences between bilingual and multilingual primary school students related to their use of English vocabulary learning strategies including determination, social, memory, cognitive and metacognitive strategies. The examination of these differences was carried out through a questionnaire from which findings stressing a higher level of overall strategy use for multilingual students in comparison with bilingual students were extracted. A frequent use of strategies of multilinguals to learn and practice new words might arise from both their awareness of how they can learn an additional language and their utilization of these strategies flexibly and appropriately (Graham, 2003). The findings also revealed that significant differences between bilingual and multilingual learners come in sight in terms of only cognitive and metacognitive strategies that are deployed by multilingual participants more frequently, which points to the justification that multilingual learners' language learning experience contributes to their autonomy by planning and controlling their own learning process, closely associated with cognitive and metacognitive strategies.

In the present study, bilingual and multilingual learners were compared with respect to their success in vocabulary through a vocabulary achievement test leading to the conclusion that participants do not differ from each other significantly. Nevertheless, multilingual students scored slightly higher than bilingual students, which can be ascribed to the assumption that the frequent use of vocabulary learning strategies, especially, cognitive and metacognitive ones considered as the most effective strategies giving learners opportunities to activate their metacognition by rebuilding their linguistic system brings success to learners (Ramsay, 1980). The detailed examination of each vocabulary learning strategy employed by participants in relation to their success in vocabulary showed two important results. Firstly, for bilingual participants, a significant correlation of their vocabulary achievement levels with memory strategies and metacognitive strategies was stressed. Secondly, for multilingual participants, memory and metacognitive strategies were found to have a high correlation with their vocabulary achievement levels. Broadly, these results provide implications that memory vocabulary learning strategies helping learners remember and retrieve information are the key factors of success for all the participants. Specifically, cognitive strategies can be seen as good predictors of high level of success on the part of bilingual participants, whereas, the use of metacognitive strategies can be associated with achievement in vocabulary learning on the part of multilingual participants.

In the light of these findings, it can be suggested that as the frequent use of strategies contributes to the learners' language learning success, an awareness of vocabulary learning strategies should be created among students. Students should be encouraged to choose the most appropriate strategies in line with their learning needs and aims by gaining control over their own learning process. For this, it is essential to bring cognitive and metacognitive strategies into the forefront for students. Above all, the differences between learner's dependent on the number of languages they know in terms of vocabulary strategy use should be taken into consideration in the educational context and each strategy leading to success of an individual learner should be given an important place in language learning practices.

Bibliography

- Al-Shuwairkeh, S. (2001). *Vocabulary learning strategies used by AFL (Arabic as a foreign language) learners in Saudi Arabia*. (Unpublished doctoral dissertation). The University of Leeds School of Education. Leeds.
- Arslan, N. H. (2014). The Comparison of the use of language learning strategies of bilingual and multilingual students. *Ufuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3(5), 57-75.
- Brohy, C. (2001). Generic and/or specific advantages of bilingualism in a dynamic plurilingual situation: The case of French as official L3 in the school of Samedan (Switzerland). *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 4(1), 38-49.
- Celik-Korkmaz, S. (2013). Third language learning strategies of ELT learners studying either German or French. *H. U. Journal of Education*, 28(1), 92-104.
- Cieślicka, A. (2000). The effect of language proficiency and L2 vocabulary learning strategies on patterns of bilingual lexical processing. *Poznań Studies in Contemporary Linguistics*, 36, 27-53.
- Cook, V. J. (2003). The changing L1 in the L2 user's mind. In V. J. Cook (Ed.), *Effects of the second language on the first* (pp. 1-18). Clevedon: Multilingual Matters.
- Ehrman, M., & Oxford, R. (1995). Cognitive plus: Correlations of language learning success. *Modern Language Journal*, 79(1), 67-89.
- Festman, J. (2018). Vocabulary gains of mono- and multilingual learners in a linguistically diverse setting: Results from a German-English intervention with inclusion of home languages. *Frontiers in Communication*, 3, 1-15.
- Graham, S. (2003). Learners' metacognitive beliefs: A modern foreign languages case study. *Research in Education*, 70(1), 9-20.
- Griva, E., S. Kamaroudis, & A. Geladari. (2009). Young learners' vocabulary strategies employment in a foreign language. *Synergies Sud-Est européen*, 2, 21-36.
- Gu, Y., & Johnson, R.K. (1996). Vocabulary learning strategies and language learning outcomes. *Language Learning*, 46(4), 643- 679.
- Harmer, J. (1994). *The practice of English language teaching*. Retrieved on January 15, 2021 from <https://scholar.google.co.id/citations?user=vTNA4rcAAA&hl=en>
- Henriksen, B. (1999). Three dimensions of vocabulary development. *Studies in Second Language Acquisition*, 21(2), 303-317.
- Jessner, U. (2010). Metalinguistic awareness in multilinguals: Cognitive aspects of third language learning. *Language Awareness*, 8(3), 201-209.
- Kafipour, R., & Naveh, M. H. (2011). Vocabulary learning strategies and their contribution to reading comprehension of EFL undergraduate students in Kerman province. *European Journal of Social Sciences*, 23(4), 626-647.

- Kashani, S. & Shafiee, S. (2016). A comparison of vocabulary learning strategies among elementary Iraian EFL learners. *Journal of Language Teaching and Research*, 7(3), 511-518.
- Kemp, C. (2007) Strategic processing in grammar learning: Do multilinguals use more strategies? *International Journal of Multilingualism*, 4(4), 241-261.
- Keshavarz, M. H., & Astaneh, H. (2010). The impact of bilinguality on the learning of English vocabulary as a foreign language (L3), *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 7(4), 295-302.
- Möhle, D. (1989). Multilingual interaction in foreign language production. In H. Dechert, & M. Raupach (Eds.), *Interlingual process* (pp. 179-194). Tübingen: Gunter Narr.
- Nation, I.S.P. (2001). *Learning vocabulary in another language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nayak, H., Hansen, N., Krueger, N., & McLaughlin, B. (1990). Language-learning strategies in monolingual and multilingual adults. *Language Learning*, 40(2), 221-244.
- Nunan, D. (1999). *Second language teaching and learning*. Boston, Massachusetts: Heinle & Heinle Publishers.
- Otwinowska-Kasztelanica, A. (2011) Awareness of cognate vocabulary and vocabulary learning strategies of Polish multilingual and bilingual advanced learners of English. In J. Arabski & A. Wojtaszek (Eds.), *Individual learner differences in SLA*, (pp. 110-126). Bristol: Multilingual Matters.
- Oxford, R. (1990). *Language learning strategies: What every teacher should know*. New York: Newbury House.
- Pawlak, M. & Kiermasz, Z. (2018). The use of language learning strategies in a second and third language: The case of foreign language majors. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 8(2), 427-443.
- Psaltou-Joycey, A., & Kantaridou, Z. (2009). Plurilingualism, language learning strategy use and learning style preferences. *International Journal of Multilingualism*, 6(4), 460-474.
- Purdie, N., & Oliver, R. (1999). Language learning strategies used by bilingual school-aged students. *System*, 27(3), 375-388.
- Ramsay, R. (1980). Language-learning approach styles of adult multilinguals and successful language learners. In V. Teller, & S. White (Eds.), *Studies in child language and multilingualism* (pp. 73-96). New York: New York Academy of Sciences.
- Read, J. (2000). *Assessing vocabulary*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Richards, J. C., & Rodgers, T. S. (2001). *Approaches and methods in language teaching*. Retrieved on January 10, 2021 from <https://www.novaconcursos.com.br/blog/pdf/richards-jack-c.-&-rodgers.pdf>

- Rivers, W. (2001). Autonomy at all costs: An ethnography of metacognitive self-assessment and self-management among experienced language learners. *Modern Language Journal*, 85(2), 279-290.
- Sabeki, F. & Karimzadeh, R. (2020). A comparative study of English vocabulary learning strategies used by Iranian bilinguals and monolinguals. *Journal of Arts and Social Sciences*, 7(2), 12-31.
- Sazvar, A., & Varmaziyar, H. (2017). English vocabulary learning strategies: The case of Iranian monolinguals vs. bilinguals. *Journal of English Language Teaching and Learning*, 9 (19), 169-196.
- Seifi, A. & Abdolmanafi Rokni, S.J. (2013). Do intermediate monolinguals and bilinguals use different learning strategies? *International Journal of English Language Education*, 2(1), 57-70.
- Schmitt, N. (1997). Vocabulary learning strategies. In N. Schmitt & M. McCarthy (Eds), *Vocabulary: Description, acquisition and pedagogy*, (pp. 77-85). Cambridge: CUP.
- Sung, K. Y. (2011). Factors influencing Chinese language learners' strategy use. *International Journal of Multilingualism*, 8(2), 117-134.
- Ur, P. (1996). *A course in language teaching*. Retrieved on January 18, 2021 from <https://sacunslc.files.wordpress.com/2015/03/penny-ur-a-course-in-language-teaching-practice-of-theory-cambridge-teacher-training-and-development-1996.pdf>
- Yayla, A., Kozikoglu, I., & Celik, S. N. (2016). A Comparative Study of Language Learning Strategies Used by Monolingual and Bilingual Learners. *European Scientific Journal* 12(26), 1-20.
- Yolcu, M., & Mirioglu, M. (2020). Investigating the importance level and utilization of vocabulary learning strategies among Turkish EFL learners. *Asian Journal of University Education*, 16(1), 32-45.

**Olanaksızın Sınırında İkidilli Edebiyat ya da Hoca Dehhânî'den
Franz Kafka'ya Minör Edebiyat Makinesinin İkidilli Kullanım
Kılavuzu**

Mert TUTUCU*

Özet

Gilles Deleuze ve Félix Guattari *Kafka-Minör Bir Edebiyat İçin* (2001) adlı eserlerinin “Minör Edebiyat Nedir?” başlıklı bölümünde “Kendilerinin olmayan bir dilde yaşayan ne kadar insan vardır günümüzde? (...)” (s. 29) diye sorarlar. Kendilerinin olmayan dilin göçebesi, yersizyurtsuz bir dilin öznesi olarak majör dilde yazmak zorunda kalanlar yalnızca kendilerinin olmayan bir dilde yaşamazlar, aynı zamanda bu yaşamın olanaksızlığının sınırlarını deneyimlerler. Prag Yahudisi olmasına rağmen majör dil konumundaki Çek Almancası ile yazmak zorunda kalan Franz Kafka, Max Brod’a yazdığı bir mektupta olanaksızın sınırını şöyle tarif eder: “Yazmama olanaksızlığı, Almanca yazma olanaksızlığı, başka türlü yazma olanaksızlığı.” (akt. Deleuze ve Guattari, 2001, s. 25) Kafka özeline majör dilde yazmak zorunda kalan minör dilin öznesi olan yazarın ortaya koyduğu edebiyatı tanımlamak için Deleuze ve Guattari minör edebiyat veya minör edebiyat makinesi kavramını kullanırlar. Minör edebiyat, minör bir dilde yapılan edebiyat değil tam tersine azınlık durumunda olan bir topluluğun majör dilde yaptıkları edebiyattır. Deleuze ve Guattari’ye göre minör edebiyatın üç temel özelliği bulunmaktadır. Bu özelliklerden ilki yazının başından beri üzerinde durduğumuz yersizyurtsuzluktur. İkinci özellik, minör edebiyatın her zaman siyasi olmasıdır. Majör edebiyatın bireysel sorunlara yönelme stratejisi yerine minör edebiyat her zaman için bireyselin içindeki toplumsal çatışmayı açığa çıkarma eğilimindedir. Minör edebiyatın son özelliği ise kolektif değerlere daima dikkat göstermesidir. Minör edebiyat yazarları bireyselleştirilmiş metaforlar, imgeler, sözcelemler kullanmak yerine kolektif yazma biçimlerine, kolektif hafızaya daha fazla değer verirler. Yazmak onlar için kolektif bir eylemdir (s. 25-28). Peki minör edebiyat yalnızca Avrupa’da ikidilli olarak yaşamalarını sürdüren ve majör

* Boğaziçi Üniversitesi, Türkiye. merttutucu94@gmail.com

dilde yazmak zorunda kalan yazarlarla mı ilgilidir? Bu soruya hayır şeklinde yanıt vermek için Franz Kafka'dan çok öncesine, 1200'lerin Anadolu'suna bakmanın yeterli olacağı kanaatindeyim. 13. ve 14. yüzyıllar arasında yaşamış olan Hoca Dehhânî ile başlatılan Klasik Şiir - veya Divan Edebiyatı- şairlerine baktığımızda bu şairlerin Arap veya Fars olmamalarına rağmen artan bir şekilde Arapça ve Farsça dillerinin etkisinde şiirler söylediklerini/yazdıklarını görürüz. Önce Anadolu Selçuklu Devleti, daha sonra Anadolu beylikleri ve en sonunda Osmanlı Devleti himayesinde yetişen şairler, geç yerleşik hayata geçme, Moğol istilaları gibi sebeplerle yazılı edebiyat geleneğine uzak kalan ve majör edebiyatını kuramayan Türkçe dilinde şiirler yazmak yerine Arap ve Fars edebiyatı gibi iki majör edebiyatın dilinde, Farsça ve Arapça dillerinin etkisinde şiirler yazmaya başlarlar. Tüm bu şartlar altında minör edebiyat olarak karşımıza çıkan Klasik Şiir, minör edebiyatın bütün özelliklerini gösterir. Medrese eğitimi görmüş belli bir azınlık zümresinden çıkan şairler şiirlerini yersizyurtsuz bir dilde Osmanlıca olarak söylerler/yazarlar. İkinci olarak Klasik Şiir zannedilenin aksine oldukça siyastır. Walter G. Andrews'ın Şiirin Sesi, Toplumun Şarkısı (2018) eserinde değindiği gibi Klasik Şiir'in yaratıldığı ortamlar olan bezm meclisleri, bu meclislerde ortaya çıkan şiirler çoğu zaman Sultan'a bağlanır. Diğer taraftan bazı klasik şairler şiirlerinde mevcut iktidarın Ortodoks İslam anlayışına karşı heterodoks kültüre ses verirler. Son olarak minör bir edebiyat olan Klasik Şiir'de bireysel üslup yerine mazmunların kullanılması şairlerin kolektif üretime, kolektif sözcelemlere ve kolektif hafızaya verdikleri değeri gösterir. Yukarıda ana hatlarıyla çerçevesi çizilen bu çalışmada ikidilli edebiyatın bir yansıması olan minör edebiyat kavramı üzerinden farklı toplumlardan örneklerle ikidilli minör edebiyat makinesinin olanaksızın sınırlarında nasıl işlediği incelenecektir.

Anahtar Kelimeler: İkidillilik, Majör Dil, Minör Edebiyat, Divan Edebiyatı, Yersizyurtsuzluk.

Gilles Deleuze ve Félix Guattari ilk olarak 1975 yılında yayımlanan *Kafka- Minör Bir Edebiyat* için adlı eserlerinin “Minör Edebiyat Nedir?” başlıklı bölümünde şu soruyu sorarlar: “Kendilerinin olmayan bir dilde yaşayan ne kadar insan vardır günümüzde? Kendi dillerini bile bilmeyen ya da

henüz bilmeyen ve kullanmaya zorlandıkları majör dili de iyi bilmeyen ne kadar insan vardır?” (Deleuze ve Guattari, 2001, s.29) Majör dile karşı göçebe öznenin konumunu imleyen bu sorular minör edebiyatın kuruluş zeminini oluşturur. Minör edebiyat majör dilin maskesi altında işler. Majör dil, bu dilin göçebesi olarak konuşan veya yazan öznenin diline sonradan eklenmiş ikinci bir deri, ikinci bir et parçası gibidir. Bu yüzden minör edebiyat ikiye katlanmış, katmanlaşmış bir dilin edebiyatı olarak peltek veya Deleuze'nin deyişiyle kekemedir (Sauvagnargues, 2010, s.123). Anadilin majör dilden tarh edilmesiyle (çıkarılmasıyla) oluşur minör edebiyat. Tarh etmek aynı zamanda vergilendirmek manasına geldiğine göre minör edebiyatı vergilendirilmiş bir dilin edebiyatı olarak görmek de oldukça isabetli bir yorumdur. Anadilin yerliyurtlu ekonomisine karşı majör dilde yazan göçebe özne sürekli olarak ayak bastı parası ödemeye mahkumdur. Üstelik bu vergilendirmeye, eksiltmeye karşılık elinde kalan ne anadilin perdahlanmış görünümüne ne de kıvraklığına sahip bir majör dildir. Yazarken bile kendi zihninden taşan kelimelerin yabancıları olan özne çevresiyle nasıl bir aşinalık kurabilir? Artık yazmak bir motor becerisi değildir; taştan, tunçtan kelimeler yontmaktır belki de. Bu yüzden kendilerinin olmayan dilin göçebesi, yersizyurtsuz bir dilin öznesi olarak majör dilde yazmak zorunda kalanlar yalnızca kendilerinin olmayan bir dilde yaşamazlar, aynı zamanda bu yaşamın olanaksızlığının sınırlarını deneyimlerler. Kafka kendisinin olmayan bir dilde Prag Almancasıyla yazma zorunluluğuyla bu olanaksızlığı deneyimler. Samuel Beckett bu olanaksızlığı deneyimlemek için kendi isteğiyle Fransızca yazar eserlerini. Peki, yalnızca Avrupalı öznelere midir bu olanaksızlığın sınırında dolaşanlar? Buna hayır yanıtını vermek için 13. yüzyıl Anadolu'suna bakmak yeterlidir. Hoca Dehhâni ile başlayan Klasik Şiir şairleri de Arap veya Fars olmamalarına rağmen Arapça ve Farsça dillerinin etkisinde şiirler söyleyerek/yazarak bu olanaksızlığı deneyimler. Bu çalışmada ikidilli edebiyatın bir yansıması olan minör edebiyat kavramı üzerinden farklı toplumlardan örneklerle ikidilli minör edebiyat makinesinin olanaksız sınırlarında nasıl işlediği incelenecektir.

Minör Edebiyat Makinesi

Minör edebiyat kavramsallaştırması minör sıfatının anlamının tersine bir pratiği kasteder. Minör edebiyat minör dilde yapılan bir edebiyat değil aksine belli bir azınlığın majör dilde yaptıkları -veya yapmak zorunda kaldıkları- edebiyatı tanımlar. Bu edebiyatın en önemli özelliği yerleşik dilin ötekisi olan göçebe öznenin yersizyurtsuzluğunu içinde barındırmasıdır. Franz Kafka bu durumu şöyle ifade eder: “Yazmama olanaksızlığı, Almanca yazma olanaksızlığı, başka türlü yazma olanaksızlığı.” (Deleuze ve Guattari, 2001, s.25) Deleuze Kafka’nın bahsettiği çıkmazı açılmakla Henri Gobard’ın ayrımlarından yararlanır. Kafka Almanca konuşmasına rağmen Praglıların yerli dilleri Çekçe’dir. Çekçe ise Yahudi Almancası’nın bir bileşkesidir. Kafka’nın babası bir Çek Yahudisi olmasına rağmen toplumsal arzuları sebebiyle çocuklarını kendisinin de çok iyi konuşamadığı Almanca diliyle yetiştirir (Sauvagnargues, 2010, s.111-112). Kafka bu dönemini “Alman olmayan annelerimizden öğrendiğimiz Almanca” ifadeleriyle hatırlar (Sauvagnargues, 2010, s.112). Deleuze’ye göre Almanca’dan başka dille yazma olanaksızlığı Prag Yahudilerinin Çek yerliyurtluluğu ile ortadan kaldırılamayan uzaklığını tarif eder. Almanca yazma olanaksızlığı ise Alman nüfusun yersizyurtsuzlaşmasıdır. Yahudiler hem bu azınlığın bir parçasıdırlar hem de ötekisidirler. Bu açıdan Prag Almancası tam olarak yersizyurtsuzlaşmış bir dildir (Deleuze ve Guattari, 2001, s.25-26). Kısacası canlı araç ile yazın arasındaki ilişki dilsel ölçütü yani yersizyurtsuzlaşmayı belirler (Sauvagnargues, 2010, s.109).

Deleuze ve Guattari’ye göre, minör edebiyatın ikinci özelliği ise bu edebiyatın her zaman siyasal olmasıdır. Kanonik, majör edebiyatlarda toplumsal sorun, bireysel sorunların arka planını oluşturur. Bu eserlerdeki topluma dair sorunlar toplumsal değil daha az bireysel sorunlar olarak okuyucuya sunulur. Bu yüzden eser ile siyasal olan arasında her zaman bir mesafe vardır. Minör edebiyatta ise bireysel olan her zaman siyasal olanla ilişkilidir. Kendisinin olmayan ama aynı zamanda kendisinden başka kimsenin de olmayan bir dilin içine hapsolmuş olan göçebe özne, bu dilin yersizyurtsuzluğu içinde bireyselliği her zaman siyasal olanın

güdümlünde var olur (Deleuze ve Guattari, 2001, s.26). Şöyle yazar Deleuze ve Guattari:

(...) [B]üyük edebiyatlarda bireysel sorun (ailevi, evliliğe ilişkin vb.) daha az bireysel olmayan başka sorunlarla birleşme eğilimindedir, toplumsal ortam, çevre ve arka-plan olarak kullanılır[.] (...) Minör edebiyat ise tümüyle farklıdır: Daracık mekânı, her bireysel sorunun doğrudan siyasete bağlanmasını sağlar. Yani bireysel sorun, içinde bambaşka bir öykü hareket ettiği oranda zorunlu, vazgeçilmez ve mikroskop altında büyütülmüş hale gelir. (s. 26)

Göçebe yaşam tarzına sahip bir topluluk içinde yaşadığımızı düşünelim. Karnımızı doyurmak için hayvanlarımızın iyi beslenmesine, bunun için de geniş otlaklara ihtiyacımız vardır. Geniş otlaklara ulaşmak için göç ederiz fakat bu göç karın doyurmak gibi bireysel bir sorunu siyasal olana bağlar çünkü göç sırasında her an bir haydut saldırısına uğrama, gittiğimiz yerdeki kişiler tarafından misafirperver bir şekilde karşılanmama tehdidi altındayızdır. Üstelik her zaman göçtüğümüz yerin ötekisiyizdir. Yani bireysel sorun bizim için bir ölüm kalım meselesine dönüşür. Deleuze bu durumu şöyle tarif eder:

Büyük edebiyatlarda olup biten ve bir binanın varlığı için zorunlu sayılamayacak olan bodrum katını oluşturan şey, küçük edebiyatlarda tam bir aydınlık içinde gerçekleşir. Büyük edebiyatlarda ancak bir anlık konuşmaya neden olan şey, küçük edebiyatlarda herkesin ölüm kalımıyla ilgili bir karar niteliği taşır. (s. 26)

Özetle özne ile toplumsal beden arasındaki ilişki siyasal ölçütü belirler diyebiliriz (Sauvagnargues, 2010, s.109).

Minör edebiyatın üçüncü özelliği ise bireysel üretim yerine kolektif üretimlere dayanmasıdır. “Özne yoktur, yalnızca kolektif sözcelem düzenlemeleri vardır” (s. 28) diye yazar Deleuze. Yazarın dile getirdikleri ortak bir eylemin sonucudur. Hiçbir sözcelem bireysel değildir. Örneğin Kafka’nın *Dava* adlı yapıtında K harfi ile belirtilen anlatıcı baş kişi artık

ne bir baş karakter ne de belirli bir anlatıcıdır. Deleuze'ün deyimiyle o artık makinesel olan düzenlemeyi ve kolektif faili gösterir (s. 28). Bu kolektif yersiz yurtsuzlaşmanın iki olası sonucu vardır (s. 28). İlkinde majör dil “(...) yapay olarak zenginleştirilir, simgecilğin, düşçülüğün, ezoterik bir anlayışın, gizil bir gösterenin bütün kaynaklarıyla doldurulur (..) Prag Okulu'nun, Gustave Meyrin ve Max Brod'un da aralarında olduğu birçoklarının tarzı budur.” (s. 29) İkinci sonuç ise Kafka tarafından icat edilir. Deleuze ve Guattari Kafka'nın icadını şöyle tarif ederler:

Kafka hızla diğer tarza yönelir, daha doğrusu onu icat eder: Prag Almancasını tercih etmek, nasılsa öyle, hatta bütün yoksulluğu içinde. Yersizyurtsuzlaşmada hep daha ileri gitmek...kanaatkârlığın verdiği güçle. Sözcük dağarcığı kurduğuna göre, onu yoğunluğu içinde titreştirmek. Her türlü simgesel, hatta anlamlandırıcı ya da yalnızca gösteren dil kullanımının karşısına, tamamen yoğun bir dil kullanımı koymak. (s. 29)

Sözdağarcığının kurduğu bir sözceye eklemenecek olan sesler de kendilerini tamamen yersizyurtsuzlaştırır. “Bu yeni yersizyurtsuzlaşmayı kateden ses ya da sözcük, anlamlı dilden türediği halde ona ait değildir.” (s. 31) O halde aşkın özne ile kişisizleştirme arasında kurulan diyalektik ilişkinin öznel olmayan ölçütü meydana getirdiğini söyleyebiliriz (Sauvagnargues, 2010, s.109).

Minör edebiyatın bir diğer özelliği söz konusu edebiyatın olanaksızlığının aynı zamanda kaçış yolunu da beraberinde getirmesidir. Ne kadar iktidar alanı varsa o kadar direniş alanı vardır ve ne kadar minör edebiyat varsa o kadar kaçış alanı... Anne Sauvagnargues *Deleuze ve Sanat* (2010) adlı eserinde bu durumu şöyle açıklar:

(...) [E]ğer Kafka yazın projesini gerçekleştirecek uygun dilden yoksun ise ve zamanının Çek yazını için kullanılan yazın ölçüsünü ihmal ediyorsa bu onun edimsel konuşucu-özne konumunun birçok dili kullanabilmesindendir. İmkânsızlık yokluk anlamında

bir eksiklik değil büyük Almancayı çeşitlendiren Çek konuşucuların dilsel konumlarını da ilgilendiren bir kaçış yolu açmaya iten baskıyı kilitleyen bir engellemedir. Biçimsel kaçış yolu dilsel bir kaçış yolundan hareketle açılır. (s. 112)

Minör edebiyatın son özelliği ise kekemeliğin yaratıcı gücünden yararlanmasıdır. Kekemelik dili dilbilgisinin sınırları dışına iten, yoğun ve kurlsız bir güçtür. Deleuze, *Critique et Clinique* eserinde yabancı bir dil yaratmaya çalışır (s. 123). Bu açıdan kekemelik ikidilliliğe yakındır. Minör dilin kekemeliği organsız bir bedene dönüşerek dilbilgisinin yoğunluğuna sınırlarına saldırır. Ümmet Erkan, “Gilles Deleuze Felsefesinde Temel Kavramlar ve Yeni Toplumsal Hareketler” (2019) başlıklı çalışmasında minör edebiyatın kekemeliğini ve ikidilliliğini şöyle tarif eder:

O, bir çoğulluktur. Kendi hâkim kimliğinin içerisinde ötekini yerleştirmektedir. Tek bir dille bile ikidilli olma durumudur. Kendi dilimizde bir azınlık yaratmaktır. İki dil konuşan yazarlar bir dil içerisinde yabancı gibi konuşarak ikidilli olmaya başarabilir. Böylece bir dile sabitlenip kalmamakta ve dil üzerinden de işleyen iktidarın denetiminden kaçabilmektedir. (s. 2640)

Deleuze ve Guattari tarafından ortaya konulan minör dilin özelliklerini açıkladığımıza göre Klasik Şiir ile minör edebiyat arasındaki ilişkiye bakabiliriz. Bu bağlamda Klasik şiir saydığımız beş özelliğe yani yersizyurtsuzlaşma, siyasal olma, kolektif üretime dayanma, kaçış olasılıklarını içinde barındırma ve yaratıcı bir güç olarak kekeleme bağlamında incelenebilir.

Klasik Şiir ve Minör Edebiyat

Klasik edebiyat Türklerin İslamlaşmasının ardından İran ve Arap edebiyatları etkisi altında gelişen, ilk ürünlerini verdiği 13. yüzyıldan yeni bir edebiyat anlayışının filizlenmeye başladığı 19. yüzyıl ortalarına kadar çeşitli biçimlerde devam eden nazım ve nesir anlayışını tanımlamak için

kullanılan bir ifadedir (Okuyucu, 2004, s.215). Cihan Okuyucu'nun Fuad Köprülü'den aktardığı şekilde Türklerin İslam öncesi edebi ürünleri sözlü gelenek içinde şekillenmiştir. Türkler V. yüzyılda İranlılarla karşılaştıklarında İranlıların her açıdan gelişmiş bir edebiyatları vardır (s. 217). Bu eşitsizlik Türkçe'nin aleyhine sonuçlanırken, 12. ve 13. yüzyıl şairleri eserlerini Farsça yazmayı tercih etmişlerdir (s. 217-218). Edebiyat biçiminin temel özellikleri İran etkisiyle benimsenirken, divan tertip etme pratiği de Arap geleneği üzerinden Klasik edebiyata girer (s. 219). Özellikle Anadolu Selçuklu sarayında Farsça rakipsiz bir dil konumundadır ve bu yıllarda ürün veren şairler de eserlerini Farsça olarak kaleme alırlar (s. 218).

Stanley Lane-Poole Osmanlıların edebiyatı Selçuklular üzerinden Farsçadan ödünç aldıklarını -ödünç ifadesi oldukça önemlidir. Türkler Farsça'dan ödünç aldıkları edebiyatı majör dilde edebiyat yaparak bir anlamda geri vereceklerdir- bu yüzden Farsça eserler ile Osmanlıca eserler arasındaki benzerliğin şaşırtıcı olmadığını yazar (Poole, 1999, s.41). Elias John Gibb'e göre de Osmanlılar Farsça'ya dayanan edebi mirası Selçuklulardan devralırlar. Ayrıca Osmanlılar Tatar lehçesinin eksiklerini gidermek için Arapça ve Farsça'dan yararlanırlar (Gibb, 1999, s.55-56). Servan de Sugny de Gibb ile aynı fikirdedir. Tatar kökenli, hayli yoksul olan Türkçe'nin Arapça ve Farsça sayesinde zenginleştiğini ileri sürer (Sugny, 1999, s.36). Zaten Şeyhi, Aşık Paşa, Şeyh Elvan gibi isimler tarafından klasik edebiyatta verilen ilk ürünler majör dilde yani Farsça olarak yazılmış eserlerin kopyasıdır (s. 36-37). Arapça, Farsça ve Türkçe arasındaki ilişkiye değinen bir diğer isim de Giovanni Battista Donado'dur. Donado *Della Letteratura de'Turchi* adlı eserinde Türkçe, Farsça ve Arapça arasındaki alışverişi şu şekilde değerlendirir:

Türk dili, herkesin yöresel şekil, telaffuz ve de ağızyla konuştuğu İtalya taşrasında olduğu gibidir. Fakat (Türkçe), bizim Toskana lisânıyla yaptığımız gibi, Farsça ile süslenir. Bunun gibi, Arapça dahi Türkler arasında mevcûd olup, bizdeki Latince gibidir. (...) Bizim Toskana lisanından, daha doğrusu Siena ağızından aldığımız gibi onlar da Farsça'dan lisânın nezâketini ve bizim Latince'den aldığımız gibi,

Arapça'dan da dilin kuvvetini, etkili ve süslü söz söyleme sanatını alırlar. (Donado, 1999, s. 18)

Ahmet Hamdi Tanpınar da Klasik Şiir'in Arap ve Fars edebiyatlarının etkisi altında geliştiğini kabul eder. Tanpınar edebiyat yolu ile Farsça'nın din terbiyesi ve medrese yolu ile de Arapça'nın etkili bir konuma geldiğini ileri sürer (Tanpınar, 1976, s.1-2). İlginç olan nokta Tanpınar'ın Deleuze'den yıllar önce majör bir dilde yapılan edebiyat hakkında yazarken Kafka örneğini vermesidir. Şöyle yazar Tanpınar: “Kafka hatıralarında bir Yahudi için Almanca anne ve baba kelimelerinin hiçbir zaman tam manasıyla bu kelimelerden beklenen sıcaklığı vermediğini söyler. İşte Türk şiiri büyük bir tarafla çok defa bu iç uzaklığından konuşacaktır.” (s. 3)

Tüm bu bilgiler ışığında Kafka'nın “Musevi bir yazar için Almanca konuşma imkânsızlığı, Çekçe konuşma imkânsızlığı ve konuşmama imkânsızlığı” (akt. Sauvagnargues, 2010, s.113) ifadesini Klasik Şiir için şu şekilde yeniden yazabiliriz: Türk bir şair için Farsça konuşma imkânsızlığı, Arapça konuşma imkânsızlığı ve konuşmama imkânsızlığı. Diğer taraftan imkânsızlığın aynı zamanda kaçış imkanını da içinde barındırdığını söylemiştik. Hoca Dehhâni, Seyyat Hamza gibi ilk ürün veren şairlerden itibaren Klasik edebiyat majör dilden aldığı vezni, tamlama yapısını, kelimeleri birlikte kullanarak imkânsız bir dil, bir yok varlık -çünkü bu dil mevcuttur ama var değildir- icat ederler. Bu dil bir kaçış dilidir. Ne İranlılar ne de Araplar tarafından anlaşılabilir, tam anlamıyla Türklerin olmayan ama aynı zamanda Türklerden başka da kimsenin olmayan bir dildir. O halde kâğıt üzerinde nefes alan konakçı bir dilden bahsettiğimizi söyleyebiliriz. Yerliyuftlu bir dil değildir karşımızda duran. Dil organının, dişlerin, damakların ve gırtlığın yapısından sürgün edilmiş, kâğıt denilen o eklenti yüzeyinin, belli bir sınırdan sonra genişleyemeyen, boşluğa açılan o kâğıt denilen mikro yüzeyin, genişleyen, yayılan kâinatın yüzeyinin üzerinde bir eklenti olan, yüzeyin üstünde ikinci bir yüzey, bir mikro yüzey olan kâğıdın üzerinde nefes alan bir dilden bahsediyoruz. Ayrıca hem bu yüzeyin yani kâğıdın ve bu kâğıda kalemin mikroskobik ucu vasıtasıyla işlenen, kazınan bu

mikro dilin her an yırtılmaya, dağılmaya hazır olduğunu da unutmamak gerekir. Jacques Lacan'ın söylediği gibi söz değil yazı uçar (Lacan, 2020, s.53). Bu kadar kolay dağılan bir dil olsa olsa köksüzdür. Adornocu bir bakış açısından hareketle söylersek evde bile evde hissetmemenin bir göstergesidir. Klasik Şiir'i okuduğumuzda onu anlayamadığımızı söylüyoruz çünkü onu yalnızca yazarken anlayabiliriz. Bir kullanım kılavuzunu okumak her zaman bir makinenin el yordamıyla nasıl çalıştığını öğrenmekten daha zor bir deneyimdir çünkü kullanım kılavuzunun her şekliyle, her zaman bizim yerliyurtlu dilimize tercüme edilmesini, bizim söz-merkezci dilimizle konuşmasını -yani yazmamasını- kullanım kılavuzunu yazan elin kâğıttan çıkarak, hayatımıza, günlük pratiğimize kök salmasını, elimizden tutup bize “yaptırmasını” isteriz. Oysa kılavuz yersizyurtsuzdur, konakçıdır. Bir kere makinenin nasıl çalıştığını öğrenirsek ona gerek kalmayacaktır. Bu yüzden Klasik Şiir'in günümüz Türkçesine çevrilmesini bekleriz. Günümüz Türkçesine çevrildiği anda yani modernizmin getirdiği o kalıcı yurdun, güvenli evin, güvenli siteleri, şifreli kapıların diline çevrildiği anda yani yerliyurtlulaştırıldığı anda derin bir oh çekeriz ve artık konakçı dile, o tekinsiz nesneye ihtiyacımız kalmaz. Artık evdeyizdir.

Klasik Şiir ile minör edebiyat arasındaki bir diğer ilişki her edebi üretimin siyasete bağlanmasıdır. Klasik Şiir zannedildiğinin aksine oldukça siyasaldır. Rüştü Sarıdağ, Klasik Şiir ile toplumsal olan arasındaki ilişki hakkında şöyle yazar: “Divan ozanlarının kullandıkları bazı deyimlerin dışını kazırsanız dökülen bu kabukların altından toplum çıkar.” (Sarıdağ, 1999, s.187) Sarıdağ'a göre Klasik Şiir'de dehr, devr, bezm, zemâne, devran gibi kelimeler toplumsal sorunları eleştirmek için kullanılır. Şairler bu kelimeler üzerinden toplumsal bozulmaları, rüşvet meselelerini eleştirir (s. 187).

Selçuk Aylar “Divan Şiirinde Sosyal Hayatın İzlerine Dair Birkaç Örnek” başlıklı çalışmasında Klasik Şiir'in zannedildiği kadar siyasetten ve toplumsal meselelerden bağımsız olmadığını gösterir. Aylar, Klasik Şiir'de Yeniçerilerin yağma faaliyetlerine, hediye adı altından haraç toplamalarına, hac yolundaki yağmacılara, haramilere, eşkıyalara,

levendlerin halka zarar veren kanunsuz hareketlerine sıklıkla değinildiğini ortaya koyar (Aylar, 1999, s.460-461).

Walter Andrews'e göre Osmanlı siyasetinde ve ordusunda etkili olan devşirme sisteminin dayandığı efendi-kul anlayışı bir süre sonra toplumun geneline yayılmış ve padişah ile Osmanlı bireyleri arasındaki ilişkinin belirleyicisi haline gelmiştir. Bu ilişki biçimi Klasik Şiir'e de yansımış, hükümdar ve sevgili, kul ve aşık arasında koşutluk kurulmuştur (Andrews, 2018, s.114-115). Bu durumda sevgili için kullanılan cefa, sitem, zulüm ve cevri gibi kelimeler aynı zamanda otoritenin olumsuz yönlerini ifşa eder (s. 118). Buna ek olarak Walter Andrews "(...) birey bütün ödülleri ve cezaların nihai olarak hükümdardan geldiği ve mevkii ne kadar yüksek olursa olsun, iktidarını, varlığını hatta canını padişahın iki dudağı arasından çıkacak bir söze borçlu olduğu bir sisteme bağlı (...)" (s. 119) bulunduğunu söyler. O halde Klasik Şair'in şiirlerinin ölüm-kalım meselesini işlediğini söyleyebiliriz. Öyle ki söz konusu duruma en iyi örnek de Nef'i'nin hicviyelerinden dolayı boğdurularak öldürülmesidir.

Ölümü yalnızca bedene yönelik bir saldırı çerçevesinde değerlendirmek de eksik olacaktır. Klasik Şiir'in beyit yapısı bizzatı bir ölüm sembolüdür. Bunu Sebk-i Hindî üzerinden düşünebiliriz. Sebk-i Hindî şairlerine baktığımızda Arap veya Fars olmadıkları halde Arapça'nın Farsça'nın yapısından yararlanarak yoğun bir şiir dili meydana getirdiklerini görürüz. Bu dil Arapça, Farsça gibi majör dillerin içinde bir minör dildir. O zamana kadar kullanılmamış Arapça ve Farsça sözcükleri kullanırlar. Sebk-i Hindî üslubunda anlamın tek beyitte bitmesine dikkat edilir. Beyit kelimesinin kökeni Arapça beyt yani ev kelimesidir ("Beyt," t.y.). Ev ise bizi dışı olana hatta doğuma götürür. Eski Yunanca'da ev *oikos* demektir ve oikos kadının doğum yaptığı yer olarak görülür (Yılmazcan, 2020, s.273). Sebk-i Hindî şairi her beyitte anlamı tamamlayarak aslında kendisini metinsel olarak öldürür. Bu açıdan bakarsak şiirde her beyit doğumun ölümle sonuçlandığı bir evdir. Şair her beyitte yani evde kendisini öldürerek anne rahminden hiç ayrılmamaya, abject travmasını hiç yaşamamaya ve anne ile bütünlük imgesini sonsuza dek korumaya çalışır.

Minör edebiyatı dilbilgisinin ve söylemin sınırlarına taşıyan Sebk-i Hindi hareketinden Fehim-i Kadim'in kekeme olması da ilginçtir. Aynı zamanda Klasik Şiir beyitlerinde yer alan her tamlama eki bir kekelemedir. Kelimenin sonuna eklenmiş aslında onun olmayan ek kısa bir es'e sebebiyet verir. Bu durum transkripsiyonda daha nettir. Tamlama eki kelimeden kısa bir çizgi ile ayrılır. Kısa çizgi aslında kekelemenin kâğıda yansımasıdır çünkü bölünmeyi görünür kılar.

Son olarak Klasik Şiir'in minör bir edebiyat olarak nasıl bir kolektif üretime dayandığına bakabiliriz. Walter Andrews gazelin bir grup katılımına ve eylemin içinde olma duygusuna dayandığını söyler. Bu ortak katılım ve deneyim duygusu Klasik şiire özgü belirli bir kelime dağarcığı yaratır:

Kuşkusuz bir başka göstergede de şiirin sınırlı sözdağarcıdır; asırlar boyu süren çokdilli bir şiir deneyiminden gelen, yoğun anlamlarla yüklü ve günlük dilden farklı geleneksel bir kelime hazinesi vardır şiirin. Bu özelliklerin ve -"zor", karmaşık bir metafor yapısı gibi- başka özelliklerin her biri, dayanışmacı bir grubun oluşmasına, yaratılmasına katkıda bulunur. Mekânsal ve bir ölçüde toplumsal engelleri aşan bir ehiller halkasıdır bu; duygunun taşıdığı aşkın anlamın "sırrını" ve özel duyarlılık meziyetini de paylaştıkları için duygusal yaşantıyı paylaşabilen bir çevredir. (Andrews, 2018, s.152)

Belirli bir kelime dağarcığının ortaya çıkmasıyla şiirde kullanılan mecazlar ve semboller tek tek şairlerin üslubu olmaktan çıkar. Yıllarca devam eden bir gelenek içinde sürekli kullanılarak bir kalıp, mazmun haline gelen semboller ne bir dehanın ne de kişisel bir deneyimin ürünüdür artık. Bu kelimeleri yaratan bezm meclislerinde, meyhanelerde, kahvehanelerde yaşanan kolektif deneyimlerdir. Andrews klasik şiire egemen olan kolektivizmi açıklamak için şöyle yazar: “Gazel genelde özgül karakteristikleri olan, özgül bir mekanla sınırlanır; bir grup insanın sınırlı bir süre devam eden belirli etkinlikleriyle ilgilidir.” (s. 210)

Gördüğümüz gibi ortak edebiyat deneyimi de romantik deha yazar-şair algısıyla anlaşılamaz. Ortak edebiyat deneyimi köksüz, yersizyurtsuzdur.

Yazarın ya da şairin tinsel bir niteliği, ayrımı yoktur. Ayrım biçimde yani yapıdadır. Bu yüzden minör edebiyat kanonik değildir. Deha yazar-şair algısı ise yerliyurtludur. Ulus devletin tek dil anlayışı tarafından da beslenen bu sanatçı imgesi, yurdu sınırlar tarafından belirlenmiş ve ortak bir ulus diline sahip millet içinden çıkan, ulusunun dilini zirveye taşıyan deha yazar prototipine dayanır. Bu yüzden her köklü edebiyat anlayışı gibi kanoniktir.

Kolektif yersizyurtsuzlaşmanın diğer örnekleri ise şairlerin kendileri için seçtikleri mahlaslar ve beyitlerin her dizesinin sonunda tekrarlanan rediflerdir. Klasik Şiir'de kullanılan mahlaslar artık özgün bir şairin bireysel kimliğini değil kolektif üretime dahil olan şair personasının kolektif failliğini işaret eder. Redifler ise her dizenin sonuna eklenen iskelet sesler olarak majör dilin kurumuşluğunun altını çizer. Her sözcelemin sonuna eklenen sesler gibi kendisini yersizyurtsuzlaştırır. Bu yüzden her redif anlambilimsel yorumlamaların altını oyan bir dil temsildir çünkü herhangi bir anlama değil kolektif üretimin kristalize olduğu bir tekrara dayanır.

Sonuç

Minör bir dil olarak Osmanlıca ve minör bir edebiyat olarak Klasik şiir 19. yüzyılın ortalarına kadar etkisini büyük ölçüde korumuştur. 19. yüzyılın ortalarından başlayarak Türkçe'ye yönelik başlayan ilgi, 20.yüzyılın ilk yarısında milliyetçi ideolojinin yükselmesiyle birlikte tepe noktasına ulaşmıştır. Böylece Türkçe yavaş yavaş majör dil haline gelirken Türkçe yazmak zorunda kalan Ermeniler, Rumlar ve Kürtler başta olmak üzere Anadolu halkları minör edebiyat üretimine başlamışlardır. “Büyük bir edebiyat ülkesinde dünyaya gelme bahtsızlığına sahip biri bile kendi dilinde yazmak zorundadır; tıpkı bir Çek Yahudisi'nin Almanca ya da bir Özbek'in Rusça yazmak zorunda olması gibi” (Deleuze ve Guattari, 2001, s.28) diye yazar Deleuze. Türkçe'nin majör dil haline gelme aşamasında yayımlanan Ermeni harfli Türkçe eserler, Rum harfli Türkçe eserler, günümüzde dahi Kürt, Laz, Çerkes yazarlar, şairler tarafından yayımlanan Türkçe eserler minör edebiyat bağlamında inceleme konusu olmayı beklemektedir.

Kaynakça

- Andrews, W. G. (2018). *Şiirin Sesi, Toplumun Şarkısı*. (Çev. Tansel Güney). İstanbul: İletişim Yayınları.
- Aylar, S. (1999). Divan Şiirinde Sosyal Hayatın İzlerine Dair Birkaç Örnek. Mehmet Kalpaklı (Yay. Haz.), *Osmanlı Divan Şiiri Üzerine Metinler* içinde (ss. 459-464). İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Beyt. (t.y.). Erişim adresi: <https://www.luggat.com/beyt/1/1>
- Deleuze, G., Gilles, F. ve Guattari, F. (2001). *Kafka-Minör Bir Edebiyat İçin*. (Çev. Özgür Uçkan ve Işık Ergüden). İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Donado, G. B. (1999). Türk Edebiyatı'ndan. Mehmet Kalpaklı (Yay. Haz.), *Osmanlı Divan Şiiri Üzerine Metinler* içinde (ss. 18). İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Erkan, Ü. (2019). Gilles Deleuze Felsefesinde Temel Kavramlar ve Yeni Toplumsal Hareketler. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 13(19), 2627-2652.
- Gibb, E. J. Wilkinson. (1999). Osmanlı Şiirinin Hususiyeti ve Sahası. Mehmet Kalpaklı (Yay. Haz.), *Osmanlı Divan Şiiri Üzerine Metinler* içinde (ss. 54-63). İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Lacan, J. (2020). Çalınan Mektup Üzerine Seminer. (Çev. Mukadder Erkan ve Ali Utku), *Çalınan Poe* içinde (ss. 33-70). İstanbul: Ketebe Yayınları.
- Okuyucu, C. (2004). Klasik Edebiyat: Türk Kültürü İçindeki Yeri, Kaynakları, Oluşumu, Sanat ve Estetik Anlayışı. *Türk Dünyası Edebiyat Tarihi 4. cilt* içinde (ss. 210-303). Ankara: Atatürk Kültür Merkezi Başkanlığı Yayınları.
- Poole, S. L. (1999). Osmanlı Edebiyatı. Mehmet Kalpaklı (Yay. Haz.), *Osmanlı Divan Şiiri Üzerine Metinler* içinde (ss. 41-47). İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Sarıdağ, R. (1999). Divan Şiirine Toplum Açısından Bakış. Mehmet Kalpaklı (Yay. Haz.), *Osmanlı Divan Şiiri Üzerine Metinler* içinde (ss. 187-189). İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Sauvagnargues, A. (2010). *Deleuze ve Sanat*. (Çev. Nurten Sarıca). De Ki Basım Yayım.
- Servan, D. S. (1999). Türk Şiirinin Kısa Tarihi. Mehmet Kalpaklı (Yay. Haz.), *Osmanlı Divan Şiiri Üzerine Metinler* içinde (ss. 35-40). İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Tanpınar, A. H. (1976). *19'uncu Asır Türk Edebiyatı Tarihi*. İstanbul: Çağlayan Kitabevi.
- Yılmazcan, D. (2020). Antik Yunan'da Oikos ve Kadın. *KAREFAD ÇKÜ Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 8(2), 272-285.

