Bir Çocuk - İki Dil - Çift Diploma

İki Dilli Okul Öncesi Eğitim İçin Türk-Alman Yükseköğrenim Programlarının Geliştirilmesi Üzerine Tartışmalar

Editörler

Erol ESEN

Havva ENGİN

Bir Çocuk - İki Dil - Çift Diploma:
İki Dilli Okul Öncesi Eğitim İçin Türk-Alman Yükseköğrenim Programlarının Geliştirilmesi Üzerine Tartışmalar
Editörler: Erol Esen – Havva Engin
Kapak ve Sayfa Düzeni: Gamze Uçak
©Siyasal Kitabevi Tüm Hakları Saklıdır.
2017 Mart, Ankara
ISBN: 978-605-9221-60-3
Siyasal Kitabevi-Ünal Sevindik
Yayıncı Sertifika No: 14016
Şehit Adem Yavuz Sok. Hitit Apt. 14/1
Kızılay-Ankara
Tel: +90 (0) 312 419 97 81
Faks: +90 (0) 312 419 16 11
Baskı:
Desen Ofset A. Ş.
Sertifika No: 11289
Birlik Mah. 448. Cad. 476. Sk. No: 2
Çankaya/Ankara Tel: 0 (312) 496 43 43
Dağıtım:
Siyasal Kitabevi
Şehit Adem Yavuz Sok. Hitit Apt. 14/1
Kızılay-Ankara
Tel: +90 (0) 312 419 97 81
Faks: +90 (0) 312 419 16 11

Bir Çocuk - İki Dil - Çift Diploma

İki Dilli Okul Öncesi Eğitim İçin Türk-Alman Yüksek Öğrenim Programlarının Geliştirilmesi Üzerine Tartışmalar

Editörler

Erol ESEN

Havva ENGİN

İÇİNDEKİLER

SELAMLAMA 9
Prof. Dr. Mustafa ÜNAL
Akdeniz Üniversitesi Rektörü

SELAMLAMA 13
Prof. Dr. Hans-Werner HUNEKE
Heidelberg Eğitim Bilimleri Üniversitesi Rektörü

SELAMLAMA 15
Mehmet KÖSE
YTB Başkanı

ÖNSÖZ 23
Prof. Dr. Erol ESEN
AKVAM, Antalya
Prof. Dr. Havva ENGİN
Hei-MaT, Heidelberg

MAKALE ÖZETLERİ 27

BÖLÜM I
BİR ÇOCUK İKİ DİL EDİNİMİ: TOPLUM, BİLİM VE UYGULAMADA ÇOK DİLLİLİK

Türk-Alman Kreşleri için Eğitim Personeli Yetiştirme Müfredatı üzerine Düşünceler: Antalya Proje Çalıştayı Sonuçları ile ilgili Kısa bir Değerlendirme..... 45
Nihal DURMUŞ

İki Dilli Kreşlerde Dilbilimsel Açıdan Çok Dillilik Edinimi 67
Jochen REHBEIN

Almanya'da Göç Dilleri - Eğitim Biyografisi Açısından Anlamı ve Toplumsal Önemi 95
Havva ENGİN

Türk-Alman İlişkilerinde İki Dilliliğin Önemi..... 113
Yaşar AYDIN

Hollanda'daki Türk Toplumu ve Ana Dili Etkinliklerinin Önemi..... 127
İrem BEZCİOĞLU GÖKTOLGA

BÖLÜM II
OKUL ÖNCESİ EĞİTİMDE İKİ DİLLİLİK: ÜLKE ÖRNEKLERİ

Çok Dilli Okul Öncesi Öğretim ve Almanya Örneğinde Türk Kökenli Göçmen Çocuklarının Durumu 147
Reyhan KUYUMCU

Fransa'da Okul Öncesi Dönemde Türk Kökenli Göçmen Çocuklarda İki Dilliliğin Gelişimi..... 161
Büşra HAMURCU SÜVERDEM ve Mehmet Ali AKINCI

Belçika'da Çok Dilli Okul Öncesi Eğitim ve Türk Kökenli Göçmen Çocuklarının Durumu..... 187
Ural MANÇO ve Altay MANÇO

Geçmişten Günümüze Hollanda Eğitim Sisteminde Türk Kökenli Göçmen Çocuklarına Yönelik İki Dilli Okul Öncesi Eğitim Uygulamaları 199
Seyfi ÖZGÜZEL

Kanada'da İki Dilli Okul Öncesi Eğitim:
'French Daldırma' Programları 217
Jennifer HARTOG

Kreş-dOSTluk: Dostluk, Türkçe-Almanca, İki Dilli..... 233
Berrin NAKİPOĞLU-SCHIMANG

BÖLÜM III
OKUL ÖNCESİ EĞİTİM İÇİN ÇİFT DİPLOMALI TÜRK-ALMAN YÜKSEK ÖĞRENİM PROGRAMI

İki Dilli Okul Öncesi Eğitimin Didaktik ve Materyalleri..... 251
Peter DOYÉ

Kültürlerarası Eğitim Modülü: İki Dilli Okul Öncesi Lisans Eğitim Programı için bir Öneri 269
İlhan TOMANBAY

Bir Çocuk – İki Dil – Çift Diploma: İki Dilli Okul Öncesi Eğitim için bir Lisans Programı Geliştirme ve Uygulama Önerisi..... 287
Erol ESEN, Zeliha YAZICI ve Reyhan KUYUMCU

İki Dilli Anaokullarında ve Diğer Okul Öncesi Kurumlarında Çalışma ve Danışmanlığa Yönelik bir Türkçe-Almanca Üniversite Programı Geliştirilmesi Hakkında Düşünceler 351
Bengül ÇETİNTAŞ

YAZARLAR DİZİNİ 369

PROJE ORTAKLARI..... 379

KİTAP TANITIMI 383

SELAMLAMA

Dünya dillerinde geçen küreselleşme, uluslararası göç, çok kültürlülük ve kültürlerarası iletişim bugün, hiç olmadığı kadar güncel ve önemli kavramlardır. Daha iyi yaşam koşulları arayan ve savaş ve şiddetten kaçan insan hareketleri tarihte hep olmuştur. Ancak günümüzde bu hareketlilik hiç olmadığı kadar artmış ve halen de artmaya devam etmektedir. Birleşmiş Milletler sayıları ile ifade edersek, son 15 yılda göçmen sayısı yüzde 40'ın üzerinde artarak 2015 yılında yaklaşık 250 milyona ulaşmıştır. Hem tehditleri hem de fırsatları içinde barındıran göç hareketleri, bugün toplumları büyük değişimlere uğratmaktadır. Tüm insanlık tarihi boyunca devam eden göç, yeni kültür ürünlerinin ortaya çıkmasına neden olurken, yeni örgütlenmeleri, yeni yapıları ve siyasi, ekonomik ve sosyal süreçleri etkileyen yeni dinamikleri de beraberinde getirmektedir.

Türkiye'den Almanya'ya işgücü göçü de göç tarihinde önemli bir yere sahiptir. 1960'lı yıllarda başlayan Türk işgücü göçü sonucu, bugün Almanya'da 3 milyonun üzerinde Türkiye kökenli göçmen yaşamaktadır. 60 yıla ulaşan bu göç hareketi, başlarda planlandığı gibi geçici olmamış, artık dördüncü hatta beşinci kuşakta göçmen konumunda olan Türk kökenli nüfusla karşı karşıyayız Almanya'da. Bu durum, Türk-Alman

ilişkilerinde önemli bir faktöre dönüştüğü gibi, Türkiye-Avrupa Birliği (AB) ilişkilerini de yoğun bir şekilde etkilemektedir. Her iki ülkede bulunan kamu, özel sektör ve sivil toplum kuruluşları arasındaki ikili ilişkiler yoğun bir işbirliğini de beraberinde getirirken, diğer AB ülke kurum ve kuruluşları için de bir model teşkil etmektedir. Birçok alanda "En"ler ilişkisi olarak bilinen Türkiye ve Almanya arasındaki siyasi, ekonomik ve sosyal ilişkiler, Türkiye'nin AB üyelik sürecine girdiği 2000'li yıllardan beri eğitimi de yoğun bir şekilde kapsamaya başlamıştır. Bunda kurumlar arası işbirlikleri, özellikle yüksek öğrenimde ortak programlar ve değişim hareketleri önemli bir yer kaplamaktadır.

Akdeniz Üniversitesi'nin okul öncesi eğitimde hem Türk kökenli göçmen çocukları hem de Alman ve diğer ülke kökenli çocukları kapsayan çalışması, Heidelberg Uygulamalı Eğitim Bilimleri Üniversitesi ile bir işbirliği ürünüdür. Bu ortak çalışmanın hedefi, Almanya'da olduğu kadar birçok Avrupa ülkesinde de giderek yaygınlaşan iki dilli kreşlere öğretmen yetiştirmek üzere ortak bir lisans eğitim programı geliştirmek olmuştur. Türk-Alman iki dilli kreşlerde istihdam edilecek eğitim personelini yetiştirmeye yönelik bu çalışmada, her iki üniversite ortakları olan Akdeniz Üniversitesi AB Araştırma ve Uygulama Merkezi (AKVAM) ve Heidelberg Göç Araştırmaları ve Kültürleraşırı Eğitim Merkezi (Hei-MaT) önemli mesafeler kaydetmişlerdir. Her iki üniversite biriminin çalışmaları, yüksek öğrenimde ortak müfredat geliştirme konusunda model nitelikli bir örnek teşkil etmekle kalmayacaktır. Bu çalışmalar aynı zamanda gelecekte göç hareketlerini ikili ya da çok ülkeli işbirliği yoluyla fırsata dönüştürecek bir zemin oluşturması açısından da önemlidir.

Göçün beraberinde getirdiği eğitim ihtiyaçlarına ikili işbirliği yoluyla cevap vermek üzere geliştirilen "Bir Çocuk-İki Dil-Çift Diploma" araştırma, geliştirme ve uygulama projesine katkı vermeyi kabul eden Heidelberg Uygulamalı Eğitim Bilimleri Üniversitesi'ne sayın Rektör Prof. Dr. Hans-Werner HUNEKE'nin şahsında teşekkür ediyorum. Ayrıca bu projeyi gerçekleştiren Akdeniz Üniversitesi AB Araştırma ve Uygulama Merkezi (AKVAM) ve Heidelberg Göç Araştırmaları ve Kültürlerüstü Eğitim Merkezi'ni (Hei-MaT) başarılarından dolayı kutluyor ve bu güzel işbirliğinin sürmesini diliyorum. Son olarak, sundukları çalışmaları ile yayına katkı veren araştırmacı ve uygulamadan gelen uzmanlara ve bu bilgileri derleyerek alan yazınına önemli bir katkı sunan ve aynı zamanda proje sorumluları sayın Prof. Dr. Erol ESEN ve Prof. Dr. Havva ENGİN'e teşekkür ediyorum.

Prof. Dr. Mustafa ÜNAL
Akdeniz Üniversitesi Rektörü

SELAMLAMA

Birbiriyle bağlantılı bir Dünya'da yaşıyoruz. Kişiler, bilgiler, fikirler, kültürel kazanımlar, ürünler, hizmetler ve mali kaynaklar – bunların hepsi küresel düzeyde erişilebilir durumda. Modern iletişim araçları, bununla ilgili hemen hemen eş zamanlı iletişimi kolaylaştırmaktadırlar. Böylece büyük fırsatlar doğmakta, ancak bu durum aynı zamanda uyumsuzluklar ve eşitsizliklerin de güçlü bir şekilde ortaya çıkmasına neden olmaktadır. Modern toplumlar giderek, küreselleşme ve beraberinde getirdiği sonuçları verimli ve kendi üyelerinin çıkarları doğrultusunda yönetmek zorunda kalmaktadırlar. Bunun gerektirdiği uygulama süreçleri, bilgi ve becerileri kendi kültürel ve dilsel sınırlarının ötesine geçen insanlara ihtiyacı beraberinde getirmektedir.

Türkiye ve Almanya burada büyük bir potansiyeli kullanma şansına sahip iki ülke konumundadır. Almanya'da yaklaşık 3 Milyon Türk kökenli ailelerden gelen ve toplumla farklı şekillerde entegre olmuş insan yaşıyor. Türkiye'de, Almanya'yı tanıyan ve orayla mesleki, kültürel veya ailevi ilişkilere sahip çok sayıda insan yaşamakta. Bu potansiyellerin değerlendirilmesi gerekiyor: Oraya giden yol eğitimden geçmekte. Eğitim yoluyla kendi kimliğini ve kişisel güç profilini inşa etmek, kendi özgünlüğünü kazanmak ve aynı zamanda kolaycılık ve ideolojileştirme tehlikesine karşı durabilmek mümkündür.

Başlangıçlar önemlidir. Okul öncesi iki dilli eğitim çocuklara sadece iki dilliliğin yolunu açmaz, onların aynı zamanda iki iletişim alanına da hakim olmayı, her ikisine de uygun hareket etmeyi ve ikisi arasında da köprü olmayı öğrenmelerini sağlar. İki dillilik aynı zamanda okul, mesleki eğitim ve öğrenim için güçlü bir zemin hazırlar.

Bu iki dilli okul öncesi eğitime yönelik yukarıdan aşağıya (top-down) bir gerekçedir. Böyle bir eğitim konusu için aşağıdan yukarıya, yani çocuktan hareketle oluşturulacak bir gerekçe de gerekir. BM-Çocuk Hakları Sözleşmesi her çocuğun eğitim ve kültürel gelişimini güvence altına almaktadır. Buradan şu sonuç çıkmakta: İki dile ve iki kültürel yaşam alanına sahip olan çocuklar için iki dilli eğitime erişim yolunun da açık olması gerekir, ne kadar erkense o kadar iyi. Bu, çocukların sahip olduğu *tüm* olanakların geliştirmesinin de bir koşuludur.

Her iki gerekçe de aynı kapıya ve bununla birlikte şu sorumluluğa götürmekte: İki dilli okul öncesi eğitim verebilecek uzman personel yetiştirmek. Böyle bir eğitim bilimsel koşullara göre ve üniversitelerde yapılmalı. Ancak bu yolla eğitimin bilimselliği de güvence altına alınabilir.

„Bir Çocuk, İki Dil" yayınları bu temelin oluşmasına önemli katkılar sunmakta. Heidelberg Eğitim Bilimleri Üniversitesi'ni bu çalışmaya dahil ettiği için Antalya Akdeniz Üniversitesi'ne içten teşekkür ediyorum. AB Araştırma ve Uygulama Merkezi'ne (AKVAM) projeyi geliştirdiği için, Üniversitemizin Göç Araştırmaları ve Kültürleraşırı Eğitim Merkezi'ne (Hei-MaT) sunduğu değerli önerileri ve birçok konuda öncü niteliğe sahip buradaki çalışmalara katkı veren herkese teşekkür ediyorum.

Prof. Dr. Hans-Werner HUNEKE
Heidelberg Eğitim Bilimleri Üniversitesi Rektörü

SELAMLAMA

Dil, bireyin, içinde yaşadığı toplumla iletişime geçerek bir etkileşim oluşturabilmesi için ve nihai kertede söz konusu toplumla uyum sürecini sağlaması bakımından kilit önemi haiz bir vasıtadır. Dünya ülkelerinin bilaistisna tamamı, eğitim ve öğretim düzenlerini 'dil' üzerine inşa etmektedir. Devlet sistemi içerisinde 'resmî dil' olarak da adlandırılan bu mihenk taşı, kimi ülkelerde tek dilden ibaret iken kimi ülkelerde birden fazla olabilmektedir. Devletin tek bir resmi dili benimseyerek devlet içerisine sonradan dâhil olmuş diğer dilleri ötekileştirmesi sonucunda, ev sahibi ülke topraklarında yaşayan azınlık durumundaki topluluklar, sosyal, kültürel ve eğitim alanında ciddi zorluklarla karşılaşmakta ve uyum süreçleri sekteye uğramaktadır. Elinizdeki çalışmanın gerçekleştirilme amacı, eğitim dilinde ötekileştirici ve tektipleştirici yaklaşımların, bilhassa anaokulu döneminde ortaya çıkardığı olumsuzlukları ve aksi yönde geliştirilen pozitif tavrın, uyum sürecine sağladığı katkıyı göstermektir. Dil, bu sayılanların dışında, diaspora olarak bir toplumda yaşayan bireylerin özgüvenini pekiştirmek gibi çok önemli bir işleve sahiptir

Christine Baur'den esinlenerek söyleyecek olursak; entegrasyon kapısının en önemli anahtarı dildir. Fakat bu kapının inat ve ısrarla yanlış anahtarla açılacağı zannı ve ısrarına kapılmak, kapının önünde ve arkasında bulunanlar için anlamsız bir meşakkate yol açacaktır. Bilimsel araştırmaların büyük

çoğunluğu açık bir şekilde göstermektedir ki; hâkim kültüre eklemlenmesi arzulanan toplulukların, içinde bulundukları toplumun dilini öğrenebilmesi, her şeyden evvel anadillerini iyi bir şekilde öğrenmeleri ile mümkün olabilmektedir. Anadiline dair kısıtlamalara ve önyargılara maruz bırakılan kişiler, umulanın aksine tepkisel bir tutum içerisine girerek kendisine bir kimlik veren kültür ve değerlerini sıkı koruma altına alarak entegrasyon sürecine dâhil olmamayı tercih etmektedir. Bezcioğlu'nun yazısında da ifade edildiği gibi; anadilini kullanmaktan kendi iradeleri dışında caydırılıp çoğunluk diline mecbur bırakılan çocukların okul başarısı olumsuz etkilenmektedir. Bu sonuçlar, "zorunluluk, zorlayıcılık" gibi sıfatlara mündemiç asimilasyon ile "gönüllülük eksenli" entegrasyon arasında var olan ince ve fakat bir o kadar keskin farkın tezahürünü birçok açıdan bize faş etmektedir.

Takriben altmış sene önce başlayan göç süreci ve ortaya çıkardığı etkilerin hâlâ 'geçici' bir 'sorun' olduğu zannı, her bakımdan 'var olan bir gerçeklik'i problematik hale getirmektedir. Gündelik siyasetin değişken yapısına teslim edilemeyecek kadar mühim bir iş olan 'eğitim' hizmeti; sadece içinde bulundukları ya da aidiyet hissettikleri devlete değil, aynı zamanda tüm dünyaya büyük hizmet ve katkı sağlama potansiyeli olan bireylere önyargısız, kucaklayıcı ve bilimsel gerçeklerin ışığında en uygun şekilde verilmelidir. Herkesçe malumdur ki; bir sistemde çift dilliliğin ortaya çıkmasında politik, sosyal veya ekonomik saikler etkili olmuştur. Bugün konuşulması gereken şey, bu sebeplerin retrospektifini çıkartmak ya da vaktizamanında engellenip engellenemeyeceğini tartışmak değil, ortaya çıkan sonucun olumlu işlevinin yerel ve küresel bazda nasıl kuvvetlendirileceğidir. Bu bağlamda, farklı nedenlerden ötürü bir araya gelen iki dilli bireylerin,

bulundukları toplumla yakın ilişki kurması ve pozitif etkileşime giren fertler haline gelmesi bireysel, toplumsal ve devlet seviyesinde kolektif bir çaba sayesinde gerçekleştirilecektir. Bireyin, içinde yaşadığı topluma uyum sağlaması, aidiyet hissettiği kültürün sözde değil özde muhafazası ile mümkün olabilir. Bu durumun taşıdığı ehemmiyet ve getirdiği yükümlülükler, yetkili makamlarca asla küçümsenmemeli, üstünkörü bir bakışla ihmal edilmemeli ve ilgililerin eli, taşın altına girmekten çekinmemelidir.

Araştırmaların gayet net bir şekilde ortaya koyduğu gibi, çift dilli eğitimin çocukların zihnî, kültürel ve psikolojik gelişimine katkısı ciddi seviyelerdedir. Avrupa Birliği'nin bu tespitler ışığında 2000 yılında AB vatandaşlarına yönelik almış olduğu "kendi anadili dışında en az iki dil daha bilmenin gerekli olduğu" kararı da, meselenin önemini ispatlar niteliktedir. Peter Doyé'nin, dil öğrenmenin sadece kognitif perspektiften organize edilmediği, bilakis uygulamalı, duygusal ve sosyal bileşenleri dikkate aldığı tespiti göz önünde bulundurulduğunda, dil eğitiminin çok yönlülüğü ve titiz gelişim süreci daha iyi anlaşılmaktadır. Tabiri caizse ilmek ilmek dokunması lazım gelen dil eğitim sürecinin, ehil olmayan ellerde ve yanlış zihniyete sahip şahıs ya da kurumların yönlendirmesi ve baskılarıyla heba edileceği çıplak bir gerçektir. Burada, konunun tarafı olan kişi ve kurumların, üzerine düşen görevi bilinçli ve özenli bir şekilde yerine getirmesi, şimdiki ve gelecekteki toplumlar adına ciddi bir mesuliyettir. Göçmen sıfatını taşıyan çeşitli milletlerden kişilerin tek bir sınıfa toplanarak eğitim verilmesi şeklinde, öz kimliğin eritilmesini amaçlayan tektipleştirici yaklaşımların fayda sağlamadığı geçmiş yıllarda acı bir şekilde tecrübe edilmiştir. Söz konusu talihsiz geçmişi unutarak Avrupa ülkelerinin çoğulculuk politikalarını, geçici

siyasi kazanımlar uğruna asimilasyoncu yaklaşım ile ikame etmeye çalışması kısa, orta ve uzun vadede ciddi toplumsal kırılmalara ve kültürel tahakkümün kısır döngüsüne girilmesine yol açacaktır. Kişinin öz benliği ile dahi çatışmasına yol açabilecek anadilinin kısıtlanması durumu, hem entegrasyon sürecini akamete uğratacak hem de karşı tarafta yol açılan zararın kısa vadede telafi edilemeyeceği sıfır toplamlı bir oyun ortaya çıkaracaktır. Bu durum, sadece Türk diasporası için değil, dünyadaki tüm diasporalar için geçerli bir realitedir. Bu olumsuz tablonun engellenmesi, basiret sahibi bir eğitim anlayışının yerleştirilmesi ile söz konusu olacaktır. Mezkûr eğitim anlayışının başlangıç noktası ve mihenk taşı ise çift dile imkân tanıyan, bu sayede bireyin öz kültürü ile barışık, özgüvenli ve içinde yaşadığı toplumun değerlerine saygılı hale gelmesini sağlayan bir yaklaşımdır. Takdir edilecektir ki, bir ülkenin geleceği mesabesindeki çocuklar, devlet politikalarının değişken ve geçici arzularına kurban edilemeyecek kadar büyük bir değer ve önem ifade etmektedir. Bundan dolayı; tüm inanışlarca kutsal addedilen "eğitim" içerisinde, bu değerleri daha da kıymetlendirmek için aklıselim ve vizyon sahibi bir yaklaşım benimsenmesi her anlamda olması gerekendir.

Hakkında birçok şey söylenirken ıskalanmaması gereken önemli bir gerçek de entegrasyonun tek taraflı ve yönlü bir süreç olmadığıdır. Bununla birlikte; günümüze kadar hâkim eğilim, olası bir uyum aksaklığı/uyumsuzluk durumunda göç eden toplum üyelerini suçlamak şeklinde olmuştur. Türk toplumunun, ev sahibi ülkelerin yasalarına ve toplumsal sistemlerine uyum sağlamada gösterdiği üstün başarı, ne yazık ki ev sahibi ülke tarafından pekiştirilip karşılık görmemiş ve sadece eğitim alanında değil, cenaze işlemlerinden helal gıda temininе kadar hayatın birçok yönünü kapsayan hususlarda genel

bir sürüncemede bırakma tavrı takınılmıştır. Bu durum, uyumun niteliğine sekte vurmaktan başka bir sonuca yol açmamıştır. Oysaki bu konuda benimsenecek çoğulcu ve ileri görüşlü tutum, çift taraflı bir kazan-kazan ilişkisi ile sonuçlanacaktır. Nihal Durmuş'un isabetli bir şekilde belirttiği gibi; göçmen çocuklarının dil problemlerinin belirlenmesine yönelik araştırmalarda sıklıkla, sorunun köken dilin kullanımı ile bağlantılı olduğu ön kabulünden hareket etme hatası yapılmakta ve göçmenlerin dil seviyelerinin sosyal kökenleri etkisinde incelenmesinden dolayı bilimsel alanın dışına çıkılmaktadır. Sonuç olarak; yol gösterici önerileriyle karar vericilere ışık tutması gereken bilimin gündelik siyasetin pejoratif bir istismar aracı haline gelmesi, devletlerin entegrasyon ile asimilasyon arasındaki farkı görmezden gelerek bu farkın keskinleşmesine davet çıkarmaktadır. Tüm bunlara karşın eldeki veriler ve bulgular, iki dilliliğin eğitime sağladığı katkının, şüpheye yer vermeyecek şekilde, altını çizmektedir. Bir kez daha yinelenmelidir ki; Almanya'da yaşayan Türklerin uyum duygusunun güçlendirilmesi, anadilinde eğitim hakkının kısıtlanması sonucu tek dile mecbur bırakılmakla değil, bilakis ev sahibi ülke dili ile eş güdümlü Türkçe eğitimi verilmek suretiyle olacaktır. Çift dilli okullardan mezun olan Türk çocukların, Almanya'da lise bitirme sınavı olan Abitur'u, diğer Türk çocuklara nazaran ciddi bir oransal üstünlükle tamamlamaları da çift dilli eğitimin desteklenmesi gerektiğinin açık bir göstergesi niteliğindedir. Türk diasporasının varlığını sürdürdüğü toplumlarda yükümlülüklerini ve haklarını en iyi şekilde bilebilmesi ile yararlı ve güçlü bir mevcudiyet ortaya koyabilmesinin yolu, bulunulan ülkenin dilini kaliteli bir şekilde öğrenmenin yanında anadili ve özkültürle olan sıkı bağın korunmasından geçmektedir.

Türkiye'nin "çift dilli anaokulları" meselesine dair yaklaşımında, "müfredat belirleme, materyal temini ve eğitmen yetiştirme" gibi sorunlar göze çarpmaktadır. İlgili konuda yapılmış Türkçe çalışmaların yok denecek kadar az olması, alana dair çalışmaların teşvik edilerek literatürün zenginleştirilmesinin edilgen pozisyondan kurtulmak için bir ön şart olduğunu da gösterir niteliktedir. Bununla birlikte; Almanya'da hâlihazırda dört eyalette Türkiye'den öğretmen kabul edilmemesi ve diğer eyaletlerde de politik kaynaklı önyargılı ve müdahaleci yaklaşımların mevcudiyetine rağmen Türkiye, yapıcılık ilkesinden vazgeçmeyerek 'yerinden eğitim' ile Almanya'da bulunan bireylere eğitim vermek suretiyle eğitmen açığını kapatma yoluna gitmeyi amaçlamaktadır. Bu alanda çalışmalar, gerek devlet mekanizması gerek akademik camia içerisinde hızlı ve yoğun bir şekilde devam etmektedir.

Almanya'daki ikinci dil imkânı sunan anaokullarında, 21 dil arasında Türkçe'nin 2014 yılı verilerine göre yalnızca %5'lik bir dilimde yer alıyor olması, her anlamda yürünecek çok yolun, aşılacak çok engelin olduğunu göstermektedir. Belçika'da iki dilli bir anaokulunun bulunmayışı, Almanya'da iki dilli anaokulları arasında Türkçenin hâlâ ayrımcı ve önyargılı bir bakış açısıyla değerlendirilip en büyük azınlık dili olmasına karşın çok küçük bir yüzde ile yer alması dikkat çekicidir. Havva Engin'in yazısında ifade edildiği gibi, Almanya'da göçe bağlı çok dillilik bir zenginlik olarak görülmemekte, bilakis köken dilin kullanımının kişinin uyumuna engel olduğu şeklindeki hatalı pedagojik düşünce hâlâ etkinliğini korumaktadır. Kültür ve dil aktarımının üçüncü nesil diaspora üyelerinde çeşitli sebeplerle kesintiye uğrayabileceği göz önünde bulundurularak, köken dilin ve kültürün muhafazasına azami gayret gösterilmesi elzemdir. Bu husus, aynı zaman-

da yaşanılan toplumda "öz kimliğin korunması" anlamına gelmekte ve sadece dil ve kültürün alanı ile sınırlandırılamayacak kadar geniş bir yaşam sahasına tekabül etmektedir. İlgili amaç doğrultusunda şimdiye dek yapılan olumlu şeylerin güçlendirilerek arttırılması ve eksikliği tespit edilenlerin hızla tamamlanması için, ev sahibi ülkeler ile işbirliği halinde kararlı adımlar atılmalıdır.

Birbirinden kıymetli on beş yazıya sahip elinizdeki kitabın hazırlanmasında emeği geçen tüm araştırmacı ve akademisyenlere teşekkür ederken, siz değerli okurların ve alan araştırmacılarının dikkatini bir nebze de olsa Türk diasporasının "çift dilli eğitim" konusunun geleceğine çekebildiysek 'ne mutlu bize' diyorum. T.C. Başbakanlık Yurtdışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığı olarak bu projeyi desteklemiş olmaktan duyduğumuz memnuniyeti özellikle dile getirmek istiyorum. Dostluğun ve kardeşliğin sınır tanımadan tahkim edildiği, zübde-i âlem olan insana kimlik kazandıran değerlerin dikenli tellere takılmadığı bir dünya arzuladığımızı yineleyerek yazıyı 'Milli Şair' Mehmet Akif Ersoy'un *Berlin Hatıraları* isimli şiirinde geçen şu iki dize ile bitirmeyi arzuluyorum:

nedir bu anlaşamazlık? gelin de anlaşınız;
lisân-ı müşterek olmaz mı kendi gözyaşınız?

Mehmet KÖSE
YTB Başkanı

ÖNSÖZ

Türkiye'den göç eden insanlar artık neredeyse altmış yıldır Avrupa'da yaşamaktadır. Bu insanlar, „İşgücü Alımı Anlaşmaları" çerçevesinde farklı Batı Avrupa ülkelerine göçtüler. Halen -ihtiyatlı tahminlere göre- Türk kökenli 5 Milyon insan değişik Avrupa ülkelerinde yaşamaktadır ki, bunun 2,5 Milyon kişiye ulaşan en büyük grubu Almanya'da yaşamaktadır. Bu arada Almanya'da Türk kökenli göçmelerin dördüncü kuşağı yetişmekte ve Türkçe, -Rusça ile birlikte- en çok konuşulan göç dili konumundadır.

Ancak toplumun yaşam dünyası açısından iki/çok dilliliği, eğitim kurumlarına bir nebze olsun yansımamaktadır. Türkçe, Berlin ve Bremen dışında hiç bir eyalette okullarda resmi yabancı dil olarak kabul görmemektedir veya bu dilde yetişen çocukların gittiği anaokullarında öğretilmemektedir. Tüm Almanya'da Türkçeyi kurumsal profiline dahil etmiş ve eğitim dili olarak kullanan anaokulu ve okul sayısı, bir elin parmaklarıyla sayılabilecek kadar az ve çoğu zaman geçici bir proje seviyesinde kalmaktadır.

Araştırmalar, köken dillerin göçten onlarca yıl sonra bile göçmen ailelerde önemli bir rol oynadığını ve genç nesillere aktarıldığını göstermektedir. Bu uygulamanın gelecek yıllarda da önemli bir değişikliğe uğramayacağı varsayılmalıdır. Bunun anlamı, artan sayıda çocuk ve gencin günlük hayatını en az iki dilde yaşadığı ve onların okul için öğrenmelerinin

iki/çok dilli ortamlarda gerçekleşmesidir; buna yabancı diller dahil değildir.

Ebeveynlerin çocuklarını baştan itibaren iki dilli yetiştirme bilinci artmaktadır. Bu durum, Alman kamuoyunda göç dillerinin toplumsal ve kültürel kaynak olarak önemi ve değeri hakkındaki tartışmaların meslek eğitimi ve ekonomi bağlamlarında çok artmış olmasıyla da ilişkilidir.

Bu bağlamda bilimsel temellere dayalı ya da pedagojik açıdan denenmiş iki dilli eğitim hizmetleri sunabilecek eğitim kurumlarına ve eğitimcilere yönelik talep düzenli olarak artmaktadır. Şu anda Alman iş piyasası, kalifiye, bilimsel eğitim almış Türkçe-Almanca iki dilli okul öncesi eğitimci ihtiyacını karşılamaktan çok uzaktır.

Çok sayıda Alman sermayeli işletmelerin de etkisiyle, Türkiye'de de Alman turistlerin ve Türk-Alman iki uluslu evliliklerden doğan çocukların artan sayısı dolayısıyla, Türkçe-Almanca iki dile hakim kişilere yönelik talep artmaya devam etmektedir. Bu durum, son yıllarda İstanbul, Ankara, İzmir ve Antalya vb. büyük şehirlerde Türkçe-Almanca iki dilli okul öncesi kurumlarının açılmış olmasından ve Almancanın İngilizceden sonra okullarda en yaygın yabancı dil olmasından da anlaşılabilir.

Elinizdeki proje yayını, Türkçe konuşan çok sayıda çocuğun ve gencin yetiştiği değişik Avrupa ülkelerindeki bilimsel ve uygulamaya yönelik güncel makalelerden oluşmaktadır.

Bu yayın, Akdeniz Üniversitesi ve Heidelberg Eğitim Bilimleri Üniversitesi'nin birlikte yürüttükleri "Bir Lisans, İki Dil, Çift Diploma: Türk-Alman Okul Öncesi Eğitim Programı" konulu proje çalışmalarından ortaya çıkmıştır. Hem Türkiye'de hem de Almanya'da yaşayan ve bu iki dilden (Türkçe veya Almanca) birini ilk dil/aile dili olarak öğrenmiş olup kendisini

sözlü ve yazılı makul bir seviyede ifade edebilen üniversite öğrencileri hedef kitleyi oluşturmaktadır.

Bu derleme kitaptaki makalelerin büyük çoğunluğu, Akdeniz Üniversitesi ve Heidelberg Eğitim Bilimleri Üniversitesi'nin 2015 yılı Kasım ayında Antalya'da ortaklaşa düzenledikleri sempozyumda sunulan makalelere dayanmaktadır.

Giriş bölümü, konunun Avrupa ya da Almanya perspektifinden toplumsal çerçevelemesini ele alan makaleleri içermektedir.

İkinci bölüm, Avrupa'nın değişik ülkelerinde iki dilli yetişen ve Türkçe konuşan çocukların dil gelişimini dilbilimsel açıdan ortaya koyan makaleleri kapsamaktadır. Berrin Nakipoğlu-Schimang'ın makalesi, somut anaokulu uygulamasından hareketle çocuklarda iki dilliliği aydınlatmaktadır.

Son bölüm, iki dilli bir lisans eğitim programının içerik ve organizasyon açısından somut tasarımı üzerine yazılmış makaleleri bir araya getirmektedir.

Bu kitabın konuya ilgi duyan bir okuyucu kitlesine ulaşması ve konu hakkında araştırma yapan ya da iki dilli çocuklarla çalışan kişiler için bir ilham kaynağı olması bizi mutlu edecektir.

Çeşitli proje toplantıları çerçevesinde tartışmalara katılan ve bu yayını makaleleriyle zenginleştiren tüm yazarlara teşekkür ederiz. Türkiye'den ve Almanya'dan grup toplantılarına ve proje görüşmelerine katılan diğer bilim insanları, uygulayıcılar ve çeşitli kurumların temsilcileri de proje içeriklerinin geliştirilmesine ve profilinin güçlendirilmesine önemli katkılarda bulundular. Onlara da teşekkürü bir borç biliriz.

Özellikle projeye katılan her iki üniversitenin yönetimlerine, Akdeniz Üniversitesi Rektörü Prof. Dr. Mustafa ÜNAL ve Heidelberg Eğitim Bilimleri Üniversitesi Rektörü Prof. Dr. Hans-Werner HUNEKE'ye, alanla ilgili temel desteklerinden

dolayı teşekkür ederiz. Onların desteği olmadan elinizdeki sonuçlara ulaşamazdık.

Türkiye Cumhuriyeti'nin Almanya'daki Büyükelçiliği, Berlin Başkonsolosluğu, Berlin Yunus Emre Enstitüsü ve Ankara'daki DAAD bürosu gibi bize destek olan tüm kuruluşlara ve resmi kurumlara da teşekkür ederiz. Ankara'daki „Yurtdışı Türkler ve Akraba Toplulukları Başkanlığı– YTB" bu projeyi maddi anlamda desteklemiş ve gerçekleşmesini mümkün kılmıştır. Onlara da teşekkürü bir borç biliriz.

Her iki ülkede başlatılan verimli tartışmaların devam edebilmesi için, okul öncesi dönemde çok dillilik hakkındaki bu kitabın Türkçe ve Almanca iki dilli yayımlamasına karar verdik. Makalelerin ilgili diğer dile çevirisi için Sezai ZEYBEKOĞLU'na teşekkür ederiz.

Alanla ilgili değerli desteklerinden dolayı proje ekibi üyeleri Doç. Dr. Zeliha YAZICI, Dr. Reyhan KUYUMCU, Fatma UYSAL, Meral AKSU, Sylvia Monique DEROOİJ'e ve Özlem YALÇIN (AKVAM) gibi Akdeniz Üniversitesinin diğer çalışanlarına özellikle teşekkür ederiz.

Sürece başından beri katılan ve hiçbir desteğini esirgemeyen Heidelberg Eğitim Bilimleri Üniversitesi'ndeki değerli dostlarımıza, Prof. Dr. Janette ROOS (Erken Çocukluk ve Okul Öncesi Eğitimi Bölümü Başkanı (FELBI)) ve Henrike SCHÖN'e de (Uluslararası Öğrenci Ofisi Müdürü (AAA)) çok teşekkür ederiz.

Prof. Dr. Rolf WIRSING, Gülşah TIRIŞ ve Büşra AKSOY'a da teşekkürü borç biliriz. Onların redaksiyon desteği olmasaydı elinizdeki yayın bu şekliyle yayımlanamazdı.

Prof. Dr. Erol ESEN
AKVAM, Antalya

Prof. Dr. Havva ENGİN
Hei-MaT, Heidelberg

MAKALE ÖZETLERİ

Türk-Alman Kreşleri için Eğitim Personeli Yetiştirme Müfredatı üzerine Düşünceler: Antalya Proje Çalıştayı Sonuçları ile ilgili Kısa bir Değerlendirme

Nihal DURMUŞ

Anahtar Kelimeler: *Çok dillilik, okul öncesi pedagojisi, iki dilli öğretim programı, uluslarüstü lisans programı, kültürlerüstülük*

Bu makalenin konusu, „Bir Çocuk - İki Dil: Türkçe-Almanca Anaokulları İçin Eğitim Personeli Eğitimi Öğretim Programı Hakkında Düşünceler“ isimli proje çalıştayının sunumları ve sonuçları hakkında kısa bir genel bakış sunmaktır. Makale üç bölümden oluşmaktadır: Antalya'daki proje çalıştayı, sunumların ve sonuçların özetleri ve genel bakışla birlikte sonuçlar. Proje çalıştayından uluslarüstü bir iki dilli okul öncesi eğitim öğretimi bölümünün geliştirilmesi konusunda önemli sonuçlar ve ilginç esin kaynakları doğmuştur.

İki Dilli Kreşlerde Dilbilimsel Açıdan Çok Dillilik Edinimi

Jochen REHBEIN

Anahtar Kelimeler: *Çok dilli iletişim, çok dilli dil edinimi, anlayarak öğrenme, üç dilli eğitim, Codeswitching, çok dilli davranış alanları*

Bu makalede Türkçe-Almanca anaokullarında çok dilliliğin gelişimi hakkındaki düşünceleri tanıtma istiyorum. Bu düşüncelerin kaynağı, erken çocuklukta edinilen çok dillilikte beyindeki nöro-fizyolojik ağlar hakkındaki yeni bir araştırmadır. Çocuklar, dilleri dinleyerek öğrenirler ve dillerin renkli çeşitliliğine sahip bir sunumdan kendiliklerinden ilgili dilin dilbilgisini çekip çıkarırlar. İki dilli anaokullarında kültürlerarası iletişim ile önyargılar ortadan kaldırılır. Çocukların çok dilliliği, oyunların planlanmasıyla teşvik edilebilir. İki ve daha fazla dilde sesli okuma ve anlatma, karmaşık standart dilin ve iki dilde kelime hazinesinin gelişimine katkıda bulunur. Bir çocuğun resimli kitaplar vasıtasıyla Türkçesini ve Almancasını nasıl geliştirdiği, somut bir örnekte gösterilir. Çok dilli gelişimin ölçülmesi hakkında bir yönteme göre (çok dillilik endeksi), çok yönlü çok dilli davranış alanlarının planlanmasını ve organizasyonunu teklif ediyorum.

Almanya'da Göç Dilleri - Eğitim Biyografisi Açısından Anlamı ve Toplumsal Önemi

Havva ENGİN

Anahtar Kelimeler: *Göç dilleri, dil edinimi, eğitim potansiyeli, kabul etme, teşvik*

Almanya'daki birçok büyük şehirde genç nüfusun yarıdan fazlası, göç geçmişine sahip olup potansiyel olarak iki-/çok dilli yetişmektedir. Köken dilin göçmen ailelerde göçten on yıllarca sonra dahi önemli bir rol oynadığını ve genç nesillere aktarıldığını araştırmalar göstermektedir. Bu sebeple ilk dillerin/göç dillerinin göçmenlerin eğitim biyografilerinde mevcut olduğu ve dil gelişimi süreçlerini kökten etkilediği bilinmelidir. Ancak toplum politikası ve pedagoji söylemlerinde, köken dillerin/göç dillerinin bilimde, araştırmada ve ekonomide en iyi beyinlere yönelik uluslararası rekabette Almanya için önemli bir eğitim potansiyeli oluşturduğu ve bu sebeple bu dillerin eğitim politikası açısından kabul edilmesi gerektiği pek dikkate alınmamaktadır.

Türk-Alman İlişkilerinde İki Dilliliğin Önemi

Yaşar AYDIN

Anahtar Kelimeler: *İki dillilik, Türk-Alman ilişkileri, Türk diasporası, ana dili öğrenimi*

Bu yazının amacı, Türk-Alman ilişkilerinde iki dillilik meselesinin yol açtığı gerilimlere işaret etmek ve iki dillilikle ilgili tüm tartışmalarda karşı görüşleri hesaba katmanın önemine vurgu yapmaktır. Ayrıca Almanya bağlamında iki dillilik tartışmalarında Türkiyelilerin toplumla bütünleşme süreçlerini dikkate almak gerekmektedir. İki dillilik kavramı ve olgusunun tartışılmasıyla başlayan bu yazı, iki dilliliğin yeni Türk diaspora politikasındaki yerini de özetlemektedir. Almanya'da, ana dili öğrenimine bir kültürel zenginlik olarak bakan kurumların sayısının artmasına rağmen, iki dillilik göçmen ana dilleri söz konusu olduğunda, halen uyumun önünde „ayak bağı" olarak değerlendirilmektedir.

Hollanda'daki Türk Toplumu ve Anadili Etkinliklerinin Önemi

İrem BEZCİOĞLU GÖKTOLGA

Anahtar Kelimeler: *Hollanda dil politikası, ana dilinin önemi, Hollanda'daki Türk toplumu, Hollanda'da Türkçenin yeri*

1960'ların sonlarından itibaren Hollanda'ya işçi olarak göçen Türk toplumu üç nesildir artık iki dilli olarak yaşamlarını bu ülkede sürdürmekte, Türkçenin korunumunu devam ettirmektedir. Çocukların başarılı birer iki dilli olmaları için ana dili ediniminin önemi bilimsel olarak bilinmektedir. Ancak Türkçe pek çok çocuğun ana dili olmasına rağmen bir göçmen dili olarak gereken önemi görememektedir. 1974 yılında müfredata dahil edilerek başlayan Türkçe dersleri, çocukların ülkeye uyumunu zorlaştırdığı gerekçesiyle 2004 yılında kaldırılmıştır. Türk çocukları ise hem Hollandaca hem de Türkçe dil becerilerinde yaşıtlarının gerisinde kalmaktadır. Bu durumu düzeltmek ve çocuklarının hem ana dillerini en iyi şekilde edinmelerini hem de Hollandacayı en iyi şekilde öğrenmelerini sağlamak ailelerin üzerine düşmektedir.

Çok Dilli Okul Öncesi Öğretim ve Almanya Örneğinde Türk Kökenli Göçmen Çocuklarının Durumu

Reyhan KUYUMCU

***Anahtar Kelimeler**: İki dilli eğitim, Türkçe-Almanca anaokulları, ortak dil olarak Türkçe, daldırma, anaokulu öğretmeni eğitimi ve iki dillilik*

Almanya'da iki dilli grupların ya da kurumların sayısı artmaktadır. Son yıllarda Almanca-İngilizce ya da Almanca-Fransızca geleneksel iki dilli yaklaşımlara ek olarak Türkçe gibi göçe dayalı bir dilin ortak dil olarak alındığı yaklaşımlar da ortaya çıkmıştır. Bu yaklaşımları hayata geçirme güdüsü ve bu gruplardan beklentiler, bakış açısına (ebeveynler, yükleniciler, pedagojik uygulama) göre farklılık arz edebilir. Ayrıca ortak dili Türkçe olan iki dilli modeller kendine has zorluklara sahip olup, bu sebeple başarılı olmak için özgül konseptlere ihtiyaç duyar.

Fransa'da Okul Öncesi Dönemde Türk Kökenli Göçmen Çocuklarda İki Dilliliğin Gelişimi

Büşra HAMURCU SÜVERDEM ve Mehmet Ali AKINCI

***Anahtar Kelimeler**: Fransa'daki Türk göçmenler, iki dillilik, dil gelişimi, okul başarısı, erken okullaşma*

Geçtiğimiz yıl 50. yıldönümünü kutladığımız Fransa'ya Türk göçünün başlamasından bu yana, Türk toplumunu konu alan birçok sosyo-ekonomik araştırma gerçekleştirilmiştir. Ancak bu araştırmalarda, 90'lı yılların başına kadar, dil sorunları göz ardı edilmiştir. Özellikle Fransa'da doğup büyüyen ikinci ve üçüncü kuşak çocukların eğitimde yeterli başarıya ulaşamaması sonucu bir çözüm arayışı içine girilmiş ve dil gelişimleri incelenmeye başlanmıştır. Sayısı giderek artan bu çalışmalar, hem çocuklarının eğitim başarısının artmasını isteyen hem de onlara ana dillerini aktarmayı arzulayan Türk aileler açısından olduğu kadar bu çocukların okulda yaşadıkları dil sorunlarına daha etkin çözümler bulma kaygısı taşıyan Fransız eğitimciler ve toplumsal bütünleşmeyi hedefleyen siyasetçiler açısından da önem arz etmektedir. Bu makalenin amacı da Fransa'daki göçmen kökenli Türk toplumunun, eğitimdeki konumu ve toplumsal koşullarını ele alarak iki dillilik, göç ve okul arasındaki bağlantıları incelemektir. Erken okullaşma döneminde, 3-5 yaş arası iki dilli Türk çocukların dil gelişimi ile ilgili yaptığımız araştırmanın sonuçları da makalemizde yer almaktadır.

Belçika'da Çok Dilli Okul Öncesi Eğitim ve Türk Kökenli Göçmen Çocuklarının Durumu

Ural MANÇO ve Altay MANÇO

Anahtar Kelimeler: *Avrupa'ya Türk göçü, Belçika, çok dillilik, okul öncesi eğitim, çok kültürlü eğitim*

Bugün Belçika'da 210.000'in üzerinde Türkiye kökenli insan yaşamaktadır. Sosyal ve ekonomik açıdan, Belçika'daki Türkiye kökenli nüfusun eğitimde başarısızlık, meslekte vasıfsızlık, işsizlik ve bulunduğu ülkenin dilini/dillerini konuşamama açısından yaşadığı sorunlarının kuşaktan kuşağa devam ettiği bilinmektedir. Eldeki en son tahminlere göre, 2013 yılında okul öncesi eğitim yaşında (3-6 yaş) ülkede yaklaşık 15.000 Türkiye kökenli çocuk bulunmaktadır. Bu çocukların en az %86'sının zorunlu olmayan anaokullarına kayıtlı olduğu tahmin edilmektedir. Çalışmada, söz konusu grubun özellikle okul öncesi dönemde yaşadığı deneyimler; anaokullarında kültürlerarası iletişim ve çok dillilik açısından karşılaşılan sorunlar ele alınacaktır.

Geçmişten Günümüze Hollanda Eğitim Sisteminde Türk Kökenli Göçmen Çocuklarına Yönelik İki Dilli Okul Öncesi Eğitim Uygulamaları

Seyfi ÖZGÜZEL

Anahtar Kelimeler: *İki dilli eğitim, ana dili eğitimi, okul öncesi eğitim, aile içi iletişim, kimlik oluşumu*

Bu çalışmada İkinci Dünya Savaşı'ndan sonra Türkiye'den Hollanda'ya göçmen işçi olarak giden Türklerin sosyo-ekonomik, kültürel ve eğitim durumu incelenmiştir. Amaç, Türklerin durumuyla, içinde yaşadığı baskın Hollanda toplumunun karşılaştırmasını yapmak ve örnek alınabilecek sonuçlar ortaya koymaktır. 1983 yılında kabul edilen yasayla, daha önce zorunlu olmayan okul öncesi eğitim (4-6 yaş grubu) ilköğretimle birleştirilerek, 4-12 yaş grubu için eğitimde süreklilik sağlanmıştır. Çünkü yapılan araştırmalar göçmen çocuklarının okul öncesi eğitime katılmadıklarını ve ilkokullarda başarısız olduklarını ortaya koymuştur. Yasada yapılan başka bir değişiklikle de yabancı çocukların Ana Dili ve Kültür (OETC) eğitimi ulusal ilköğretim ders programına yerleştirilmiştir. İki dilli çocuk yuvaları, daha sonra ilköğretime hazırlık dönemi olan 2,5 - 4 yaş grubuna yönelik olarak teşvik edilmiş olup göçmen çocuklarının geri kalmışlığının erken yaşta giderilmesi hedeflenmiştir.

Kanada'da İki Dilli Okul Öncesi Eğitim: 'French Daldırma' Programları

Jennifer HARTOG

Anahtar Kelimeler: *Kanada'da diller, Fransızca daldırma, resmi diller, iki dillilik, çok dillilik*

Kanada, Fransızca ve İngilizcenin 1969 yılında resmi dil olarak deklare edildiği bir göç ülkesidir. Bu kanunun uygulanmasına yönelik olarak, okullar için iki dilli öğretim programları geliştirildi: *Fransızca daldırma* programları. Öğrenilen Fransızca, bu programın yürürlüğe girmesinden beri kapsamlı bir şekilde incelendi. Sonuçlar burada tartışılmaktadır. Ayrıca burada, Kanada konstellasyonunda özgül olanın ne olduğu ve bunun Fransızca öğrenme üzerinde hangi etkiye sahip olduğu tartışılmaktadır. Kanada'nın özelliği, çok dilli bir toplumun şartları açısından da tartışılmaktadır.

Kreş- dOSTluk: Dostluk, Türkçe-Almanca, İki Dilli

Berrin NAKİPOĞLU-SCHIMANG

Anahtar Kelimeler: *Türkçe/Almanca iki dilli erken eğitim, kültüre duyarlı, danışma kurulu modeli, dil teşviki, ebeveyn danışmanlığı*

En az 30 yıldır birçok inisiyatif, Frankfurt'ta Türkçe-Almanca iki dilli eğitim kurumları kurmaya çalışmaktadır. AWO Frankfurt'un aktörleri, Türkiye'nin Frankfurt başkonsolosluğuyla birlikte ve Hessen Türk Toplumu (TG-Hessen), Frankfurt DİTİP ve Frankfurt Alevi Kültür Merkezi ile işbirliği içinde iki dilli ve bütünleyici bir yaklaşım geliştirdi. Danışma kurulu modeli, iki dilli ve kültüre duyarlı dOSTluk çocuk gündüz bakım evi konseptinin öngörülen gelişimi için sabit bir çerçeve sağlamaktadır. Çocukların dilsel gelişimlerini onların dilsel imkanlarına ve ihtiyaçlarına uyarlamak için, münferit çocukların dil gelişimine göre uygun dil teşviki gerçekleştirilmelidir. Buna ek olarak AWO ve TG Hessen işbirliğinde sabit bir ebeveyn danışmanlığının yerleştirilmesi planlanmıştır.

İki Dilli Okul Öncesi Eğitimin Didaktik ve Materyalleri

Peter DOYÈ

Anahtar Kelimeler: *İki dilli, anaokulu öğretmeni, kültürler arası, çocuğa uygun, okul öncesi eğitim*

Bu makalede „okul öncesi eğitim“ kavramından, çocukların okula başlamadan önce (yani 4-6 yaş arası) pedagojik kurumlarda eğitilmesi anlaşılmaktadır. „İki dilli“ tabir edilen kurumlar,

- iki dil ve kültürden gelen çocukların birlikte eğitildikleri,
- eğitimcilerin ilgili iki dil topluluğundan geldikleri ve
- öğrenme konularının iki kültürden geldiği kurumlardır.

Bu makalede böyle bir eğitimin didaktik prensipleri tanıtılıp örneklerle açıklanmaktadır.

Kültürlerarası Eğitim Modülü:
İki Dilli Okul Öncesi Lisans Eğitim Programı için bir Öneri

İlhan TOMANBAY

Anahtar Kelimeler: *İki dillilik, eğitim, öğretim, kültürlerarası gelişme*

İki dillilik, Türkiye'nin 1960'lı yıllarda Avrupa'ya işgücü olarak açılmasıyla başlayan tarihsel bir sürecin ulaştığı bir noktada Avrupa'da yetişen Türkiyeli çocukların hem büyüme süreçleri içinde yaşanarak tanınan ve tanımlanan, hem de bu çocuklar yetiştikten sonra ortaya çıkan farklı bir niteliğin kendisini kabul ettirmesiyle benimsenen bir olgudur. Bu çalışmanın amacı, iki dilli çocukların yetiştirilmesi tartışmalarına temel görüşlerle katkı vermektir. Türkiye'de bugün, "iki dilli" çok insanımızın olmasına karşın, "ikidilli" insanımızın sayısı yok denecek kadar azdır. Türkiye'de iki dilli yurttaşlarımızın sayısını arttırmak için çocukluklarından başlayarak neler yapılmalıdır? Eğitim öğretim sisteminin yeniden düzenlenmesinden, bilgi üretilmesi ve yöntemler geliştirilmesinden, eğitici ve öğretici kadroların hazırlanmasına kadar yapılacak çok şey vardır. Ama herhalde en önemlisi yaşanan ortamın iki dilliliğe uygunlaştırılması olacaktır.

Bir Çocuk – İki Dil – Çift Diploma: İki Dilli Okul Öncesi Eğitim için bir Lisans Programı Geliştirme ve Uygulama Önerisi

Erol ESEN, Zeliha YAZICI ve Reyhan KUYUMCU

Anahtar Kelimeler: *İki dilli okul öncesi eğitim, Türk-Alman eğitim programı, çok kültürlülük eğitim ve öğretim, çift diplomalı lisans programı, çok dilli ortamlarda okul öncesi eğitim*

Bu makalede, iki dilli (Türk-Alman) okul öncesi kurumlarda istihdam edilecek eğitim personelinin yetiştirilmesine yönelik bir lisans programı tanıtılacaktır. Türk ve Alman yükseköğretim kurumlarının ortaklığında geliştirilip yürütülmesi öngörülen lisans programının nitelikleri, tabi olduğu yasal düzenlemeler ve programın çeşitli alanlarına yönelik uygulama önerileri sunulacaktır. Çok dilli ve çok kültürlü ortamlarda eğitimin önemi ve ilkelerinin de işlendiği makalede, hedeflenen Türk-Alman ortak lisans programının müfredatı, ders kataloğu ve derslerin dönemlere dağılımı da ele alınmaktadır. Yeni düzenlemelere göre ortak lisans programıyla ilgili öğrenci kabul koşulları, öğrenim dili, öğrenim süreleri, ortak diploma nitelikleri ve benzer konu başlıklarının değerlendirildiği çalışma, Akdeniz Üniversitesi ve Heidelberg Eğitim Bilimleri Üniversitesi'nin ortaklığında yürütülen ve TC Başbakanlık Yurtdışı Türkler ve Akraba Toplulukları Başkanlığı'nın (YTB) desteklenen model proje sonuçlarını içermektedir.

İki Dilli Anaokullarında ve Diğer Okul Öncesi Kurumlarında Çalışma ve Danışmanlığa Yönelik Bir Türkçe-Almanca Üniversite Programı Geliştirilmesi Hakkında Düşünceler

Bengül ÇETİNTAŞ

Anahtar Kelimeler: *Yüksek lisans programı, iki dilli okul öncesi eğitim, yeni meslek alanları, Alman Dili ve Edebiyatı mezunları, Okul Öncesi Pedagojisi mezunları*

Bu makale, iki dilli anaokullarında eğitim ve danışmanlık yeterliliği sağlayan bir Almanca yüksek lisans programı geliştirilmesi hakkında ilk öneri olma amacındadır. Almanya'daki Türkçe-Almanca anaokullarına anaokulu öğretmeni yetiştirmek için, iki dilli okul öncesi öğretimine yönelik bir lisans öğretim planı hazırlanmasına yoğunlaşan bir proje arka planında ortaya çıktı. Bu model proje çerçevesinde tartışılan konular ve problemler, aşağıdaki düşünceleri tahrik etti: Uluslararası bir yüksek lisans programı geliştirmek ve bu programı Türkiye'deki iki dilli anaokullarında verimli kılmak anlamlı olmaz mıydı? Düşünülen yüksek lisans programı, özellikle Alman Dili ve Edebiyatı, Almanca Öğretmenliği ve Okul Öncesi Pedagojisi bölümü mezunlarının ilgisiyle karşılaşabilir ve onlara yeni mesleki alanlar açabilir.

BÖLÜM I

BİR ÇOCUK İKİ DİL EDİNİMİ: TOPLUM, BİLİM VE UYGULAMADA ÇOK DİLLİLİK

Türk-Alman Kreşleri için Eğitim Personeli Yetiştirme Müfredatı üzerine Düşünceler: Antalya Proje Çalıştayı Sonuçları ile ilgili Kısa bir Değerlendirme

Nihal DURMUŞ

Antalya Proje Çalıştayı: „Türkçe-Almanca Anaokulları İçin Eğitim Personeli Eğitimi Öğretim Programı“ İşbirliği Projesi Çerçeve Verileri

Akdeniz Üniversitesi Avrupa Birliği Araştırma ve Uygulama Merkezi (AKVAM) ve Heidelberg Eğitim Bilimleri Üniversitesi Göç Araştırmaları ve Kültürleraşırı Eğitim Merkezi (Hei-MaT-Heidelberger Zentrum für Migrationsforschung und Transkulturelle Pädagogik) tarafından düzenlenen „Türkçe-Almanca Anaokulları İçin Eğitim Personeli Eğitimi Öğretim Programı“ işbirliği projesi çerçevesinde, 11 ve 12 Kasım 2015 tarihinde „Bir Çocuk - İki Dil: Türkçe-Almanca Anaokulları İçin Eğitim Personeli Eğitimi Öğretim Programı Hakkında Düşünceler“ konulu çalıştay projesi Antalya'da gerçekleştirildi. Bu çalıştaya erken çocukluk eğitim öğretimi alanında uzmanlar davet edilmişlerdi. Proje yöneticileri *Prof. Dr. Erol Esen* (AKVAM) ve *Prof. Dr. Havva Engin* (Hei-MaT), açılış konuşmalarında müşterek projenin bir öncü çalışma olarak büyük önemine

işaret edip başka projelerin hazırlanmasına da hazır olduklarını bir kez daha vurguladılar. Hedeflenen işbirliği için iki aşama öngörülmüştür: (1) Okul öncesi eğitimi alanında Türkiye ve Almanya'da seçilmiş iki dilli pilot proje anaokullarında bir iki dilli Türkçe-Almanca dil öğrenme ve öğretme konseptinin geliştirilmesi ve denenmesi ve olumlu değerlendirme sonuçlarının onaylanması halinde (2) katılımcı üniversitelerde uluslarüstü bir „Türkçe-Almanca okul öncesi eğitim öğretimi" lisans programının hayata geçirilmesi. 1. aşama için, pilot projeye katılan anaokullarının pedagojik personelinin işbirliği ortakları tarafından teşvik ve ilave eğitim tedbirleriyle desteklenmesi kararlaştırıldı. İşbirliği projesi, ilk aşamada 2016 yazına kadar sürecek; ilk sonuçlar proje raporlarında sunulacaktır.

Açılış Konuşmaları

Prof. Dr. Engin, açılış konuşmasında Türkçe-Almanca iki dilli işbirliği projesinde birlikte çalışma arzusunu ifade edip Heidelberg Eğitim Bilimleri Üniversitesi'nin köklü bir geçmişe sahip olan „Okul Öncesi ve Erken Çocukluk Eğitimi" (Frühkindliche und Elementarbildung -FELBI) bölümü sayesinde birçok konuda olduğu gibi özellikle okul öncesi eğitimi alanında sahip olduğu uzmanlığına işaret etti. Prof. Dr. Engin, ayrıca pilot projenin Almanya tarafında uygulanması için Baden-Württemberg eyaletinin konumunun önemini vurguladı ve bunu, örneğin Türk ailelerin ana dili dersine olan yoğun ilgisiyle ve bölgedeki Türkçe-Almanca anaokulları ve okulların mevcut altyapısıyla gerekçelendirdi. Ona göre bu gerekçeler, proje amacının başarı şansını ve bir sonraki adımda uluslarüstü bir lisans programının hayata geçirilmesini garanti etmiştir. Almanya'daki demografik dönüşüm ve göç-

men geçmişe sahip çocukların ve gençlerin sayısında buradan doğacak artış dikkate alındığında, eğitim personeli, anaokulu öğretmeni ve okul öncesi pedagoglarına ihtiyacın artacağı beklenmelidir. Bu gelişmelerle birlikte üniversitelerde iki ve çok dilli eğitim ve öğretimin kurumsallaşması ya da uzmanlaşması için boşa harcanmaması gereken bir zaman aralığı açılacaktır. Prof. Dr. Engin, konuşmasının sonunda Türkiye tarafındaki proje ortaklarına teşekkür edip projenin başarılı bir şekilde gerçekleşeceğine olan inancını vurguladı.

Profesör Dr. Esen, Alman proje ortaklarının projeye olan ilgisine teşekkür edip ortaklığın Akdeniz Üniversitesi'ndeki Türk-Alman Bilim Forumu çerçevesinde genişletilmesi imkanına işaret etti. Ona göre, elimizdeki projede bir lisans programının geliştirilmesi söz konusudur. Bu inovatif ve uluslarüstü üniversite programının gerçekleştirilmesi için iki merkez seçilmiştir: Antalya ve Heidelberg. Hazırlanacak olan anaokulu öğretmeni eğitimi öğretim programı, Her iki ülkede uygulanacaktır. Bölüm, iki dilli (Türkçe-Almanca) tasarlanıp çift diploma şeklinde her iki üniversitede yerleşecektir. Proje çalıştayı, Ankara'daki Yurtdışı Türkler ve Akraba Toplulukları Başkanlığı (YTB) tarafından desteklenen, Akdeniz Üniversitesi ve Heidelberg Eğitim Bilimleri Üniversitesi'nin „Türkçe-Almanca iki dilli okul öncesi eğitim öğretimi bölümü" ortak projesinin bir parçasıdır. Çalıştay ayrıca Friedrich Ebert Vakfı tarafından desteklenmektedir. Proje çalıştayının seyri hakkındaki açıklamalardan sonra Prof. Dr. Esen, planlanan yayın şekillerine dikkat çekip işbirliği projesi ekibini isimleriyle takdim etti. Çalıştay, Antalya'da „Aska Lara Resort & Spa" otelinde gerçekleştirildi ve iki gün boyunca ilginç oturumlar ve heyecanlı tartışmalar yapıldı.

Çok Dilliliğin Getirdiği Fırsatlar ve Zorluklar

Çalıştayın *ilk oturumun konusunu*, „çok dilliliğin getirdiği fırsatlar ve zorluklar" oluşturdu. Hamburg HafenCity Üniversitesi'nden *Dr. Yaşar Aydın*, *„Yeni Türk Diaspora Politikası ve Çift Dillilik"* konulu sunumunda Türkiye'nin ve Avrupa Birliği'nin geçmişteki ve günümüzdeki dil politikalarını ve özellikle çok dilliliğin teşviki hakkındaki tedbirler açısından Almanya'nın dil politikasını anlattı. Dr. Aydın'a göre, köken dillerin teşvik edilmesinin muhtemel olumsuz etkilerine karşı artık daha yüksek seslerin çıkmasına rağmen, dil politikası tartışmaları hala eleştirenler ya da karşıt olanlar tarafından belirlenmektedir. Dr. Aydın, dil teşvik tedbirlerine karşı Alman tarafındaki olumsuz tavrın sebepleri olarak şunları sunmaktadır: (1) Türkçenin düşük prestiji, (2) yaşam dünyasındaki çok dilliliğin yol açtığı dil gelişim bozukluklarıyla (çift yarı dillilik) ilgili dilbilimsel temellere dayanan kaygılar ve (3) bu nedenle hakim toplumun uyum arzusunun frenlenmesi. Ona göre, Almanya'nın çok kültürlü bir topluma doğru gelişmesi dolayısıyla bu çekinceler toplumsal gerçekliğe aykırıdır.

Harvard ve Boğaziçi Üniversiteleri'nden *Dr. Aylin Yıldırım Tschoepe, „Identität durch Sprache - von kultureller Intimität zu kultureller Flexibilität"* (Dil Vasıtasıyla Kimlik - Kültürel Mahremiyetten Kültürel Esnekliğe) başlıklı sunumunda dilin kimlik aracı ve kültürlere, mekanlara ve insanlara erişim aracı olarak önemine işaret etti. Wygotskis'in bilişsel gelişim teorisinden hareketle ve yine onun sosyo-kültürel yaklaşımı uyarınca Dr. Yıldırım Tschoepe, insanların „kendi" kültürlerini şekillendirdiklerini; ancak sosyal etkileşimde kendilerinin de bu kültür tarafından şekillendirildikleri görüşünü savundu. Ona göre, Türk-Alman iletişimindeki dilsel ve kültürel uyum-

suzlukların kaynağı, değişik tasavvur imgelerindeki dil dışı gerçekliğin farklı algılanma türleri, Codeswitching uygulamaları ya da *memleketçe* (Heimatça) (Yıldırım Tschoepe 2015) sebebiyle ortaya çıkan başarısız iletişimde ve „geleneksel Türk" hiyerarşisinin sosyal etkileşimde irade dışı hiçe sayılmasındadır. Almanya'daki Türk diasporası içinde kültürel mahremiyet konusundaki müşterek bilinç, belirli bir dışlanma tehlikesi de taşıyan bir tür dayanışma üretmektedir. Buradan doğacak *Inbetweenness* (tam ortada olma) yerine *Betweenness* (arada olma) göz önüne alınmalıdır. Bu arada olma durumunun aşılması için bir imkan, hibrit kimliklerin ve kültürel esnekliğin ortaya çıkmasında görülmektedir.

Eichstätt-Ingolstadt Katolik Üniversitesi'nden *Dr. Nihal Durmuş, „Transmigrantlar"* konulu sunumunda göçmen Türkler arasında, AB'nin ve Türkiye'nin kültürel, sosyal ve ekonomik zenginlik kaynağını oluşturan uluslarüstü kimliklerin oluşmasını ele aldı. Ona göre, karmaşık ekonomik, kültürel (kültürlerarası) ve sosyo-politik bütünleşmelerle şekillenen küreselleşme çağında transmigrantlar önem kazanacaktır. Artık elli yılı bulan göç tarihine baktığımızda, Türkçe, Batı Avrupa'da bir dil dönüşüm sürecinde bulunmaktadır. Karmaşık çok dilli dil konstelasyonları arka planında (etnik /sosyal jargonlar) göçmen Türklerin dil kullanımları, Türkçenin ve diğer hakim dillerin çeşitlerinin farklı varyantlarının kullanılmasıyla (şive varyantları da dahil) , sıkça "code-switching/-mixing" ile ve yaratıcı "polylanguaging" uygulamalarıyla kendini gösterir.

Çalıştayda *ilk oturumun sonucu* olarak çok dilliliğin, ortaya çıkardığı zorluklar yanında özellikle fırsatlar da sunduğu tespit edildi. Elde edilen sonuçlara göre çok dillilik, farklı kül-

türlere, ritüellere ve semboliklere erişimi mümkün kılar. Bunun sonucunda çok dilli insanlar, farklı kültürlerin dillerini de konuşurlar. Arabulucu olarak çok dilliler, kendilerine has kültürel ve dilsel esneklikleriyle tek dillilerin kültürel mahremiyetini aşabilirler. Diller ve kültürlere çekincesiz yaklaştıkları için, başka dillerin edinilmesi de çok dilliler için daha kolaydır. Sayılan tüm bu sebeplerden dolayı okul öncesi dil teşvik tedbirleri, çok dilli yetişen çocuklarda başarılı bir dil gelişim seyri için çok önemlidir.

Çok Dilli Okul Öncesi Eğitim Öğretim: Göçmen Geçmişe Sahip Türk Çocuklarının Durumu: Ülke Örnekleri

Proje çalıştayının ikinci oturumunun konusunu „Çok Dilli Okul Öncesi Eğitim Öğretim: Göçmen Kökenli Türk Çocuklarının Durumu" hakkındaki ülke örnekleri oluşturdu. Kiel Üniversitesi'nden *Dr. Reyhan Kuyumcu*, bu konuda „Almanya örneğini" anlattı. Dr. Kuyumcu'ya göre, özellikle son yıllarda Türkçe-Almanca iki dilli anaokullarına artan bir ilgi gözlenmektedir. Ayrıca göçe dayalı bir ilk dile sahip iki dilli anaokullarının kurulmasına odaklanan birçok ebeveyn inisiyatifi ve yüklenici vardır. Ona göre, ebeveynler de ilk dilin teşvik edilmesinin diğer dillerin edinimini olumsuz etkilemediğini, aksine kolaylaştırdığını giderek daha fazla kavramaktadırlar. Ancak Türkçe-Almanca anaokullarının kurulması, hala birçok zorlukla ve toplumsal kuşkuyla karşılaşmaktadır. İki dilli eğitimin devamı ve bununla „Sonra okulda nasıl olacak?" sorusu, okul öncesi eğitim öğretim alanında da büyük öneme sahiptir. Anaokulu öğretmenlerinin mativasyonu da çabaların ve angajmanların Türk göçmen çocuklarının eğitim hayatında

olumlu sonuçlar verip vermediğine ve toplumda yankı bulmasına ve kabul görmesine bağlıdır.

„Hollanda Eğitim Sisteminde Türk Öğrencilerin Genel Durumu, Geçmişten Bugüne Okul Öncesi Eğitim Uygulamaları ile İki Dilli Okul Öncesi Eğitimi" konulu sunumunda Akdeniz Üniversitesi'nden *Doç. Dr. Seyfi Özgüzel,* "Hollanda örneğini" tanıttı. Türk işçilerin Hollanda'ya göç tarihine kısa bir bakıştan sonra Dr. Özgüzel, dil teşvik tedbirlerinin başlangıcını ve şimdiki durumunu ele aldı. Ona göre, sosyal seviyesi düşük göçmen ailelerin çocukları Hollandalı çocuklarla kıyaslandığı zaman, hala okuma, yazma ve hesaplama becerileri açısından eğitim yetersizliklerine sahip oldukları görülmektedir. Bunu takip eden dil gelişimine yönelik tedbirler de bu açığı kapatamamaktadır ki Hollanda'daki göçmen çocuklarının okul ve mesleki başarısızlığı bunun ispatı olarak görülmektedir.

Tilburg Üniversitesi'nden *Irem Bezcioğlu Göktolga* yine „Hollanda örneğini" işleyen sunumunda *„Erken Çocukluk Döneminde Çok Dilli Eğitim ve Türk Kökenli Göçmen Çocukların Durumu„* konusunu ele aldı. Türk göçmen çocuklarının dilsel gelişimlerine ve okul durumlarına kısaca değindikten sonra, Bezcioğlu Göktolga, köken dillerin okul ve aile bağlamındaki önemine işaret etti. Buna göre köken dillerin okul etkileşiminde ve iletişiminde yasaklanması ve aile iletişiminde sadece Hollandacanın kullanılması, Türk göçmen çocuklarının dilsel gelişimlerini olumsuz etkiler. Araştırmalara (Leseman, 2000; Verhoeven, 1994) göre, hem Hollandacada hem de Türkçede dilsel açıkların bulunduğu görülmektedir.

„Fransız Anaokullarında Eğitim Gören Göçmen Türk Ailelerinin Çocuklarında Ortaya Çıkan İki dillilik" konulu sunumunda Rouen Üniversitesi'nden *Profesör Dr. Mehmet Ali Akıncı,* "Fran-

sa örneğini" anlattı. Profesör Akıncı'ya göre, çok dilliliğin teşvikine yönelik tedbirlerin önemi giderek artacaktır. Bilimsel açıdan veya eğitim politikası açısından ele alınsa da çabaların merkezinde göçmen çocuklarının okul başarısızlıklarına karşı etkin çözümler yer almaktadır. Ona göre, bu talepte farklı iki söylem karşı karşıya gelmektedir: Bir tarafta çok dillilik taraftarları grubu, diğer tarafta ise buna karşıt olanların grubu bulunmaktadır (Kroll & De Groot, 2005; Hélot, 2007; Akıncı, 2016, hazırlık aşamasında). Göçmen çocuklarının okul öncesi alanda etkileşim ve iletişim yeteneklerinin gelişimi hakkındaki bir boylamsal araştırmanın sonuçları (Hamurcu, 2015), aile içi dil kullanım alışkanlıklarının etkileşimsel ve iletişimsel yeteneklere önemli bir etkisinin olduğuna işaret etmektedir. Dil teşvik tedbirlerinin verimliliği için, Türkçenin farklı varyantları (standart vs. günlük hayat Türkçesi) hakkında dil bilincinin teşvik edilmesi zorunludur.

Aksaray Üniversitesi'nden *Profesör Dr. Ural Manço* ve *Doç. Dr. Altay Manço, „Belçika'da Çok Dilli Okul Öncesi Eğitim ve Türk Kökenli Göçmen Çocukların Durumu*" başlıklı müşterek sunumlarında "*Belçika örneğini*" ele aldılar. Konuşmacılar, sunumlarında önce okul öncesi eğitim öğretim hakkındaki Türkiye-Belçika anlaşmasının eleştirel bir analizini yaptılar. Arkasından kültürlerarası iletişimdeki muhtemel problemler ve okul öncesi eğitim ve öğretim kurumlarındaki Türk göçmen çocuklarının çok dilliliği aydınlatıldı. İki dilli okul öncesi eğitim öğretimin köken dilde teşvik tedbirlerine yönelik olarak, okul öncesi eğitim öğretim alanında resmi olarak ortaya koyulabilecek önemli bir tecrübe gösterilememektedir.

İkinci oturumun sonunda, göçmen çocuklarının yaşam dünyasına yönelik iki dilliliklerini güvenilir bir şekilde ortaya

koyabilecek sağlam bilimsel araçların hala mevcut olmadığı tespit edildi. Gerçi ülke örneklerinde göçmen çocuklarının yaşam dünyası açısından en azından iki dilli oldukları tekrar tekrar vurgulanmakta; ancak sunulan araştırmalarda daima ikinci dil yeterliliği ölçülmektedir. Bu oturumda elde edilen sonuçlara göre, öğrenici dili araştırmalarından (Lernersprachenforschung) ve öğrenme psikolojisinden, bir çocuğun köken dilinde veya aile dilindeki dil seviyesine çok önem verilmesi gerektiği bilinmektedir. Pedagojik açıdan ve dil politikası açısından, sağlam bilimsel dil tespit araçlarının geliştirilmesi zorunludur ve vakti çoktan gelmiştir. Ayrıca göçmen çocukları arasında Codeswitching uygulamaları hakkında başka araştırmalar gereklidir. Göçmen çocuklarının dil problemlerinin belirlenmesine yönelik araştırmalar göz önünde bulundurulduğu zaman, bu araştırmalar çerçevesinde söz konusu bir ikinci dildeki dil problemlerinin ya da dilsel yetersizliklerinin sıkça ilk dilin daha fazla kullanılmasına bağlanmasına eleştirel olarak işaret edilmelidir. Yine elde edilen sonuçlara göre, bu tür araştırmaların sonuçları, bir göçmen çocuğunun ilgili dil seviyesi sosyal kökenle birleştirildiği için bilimsel olarak geçerli değildir.

İki Dilli Anaokullarında Gündelik Eğitim Hayatı: Fırsatlar ve Tecrübeler

Çalıştayın üçüncü oturumu çerçevesinde iki dilli anaokullarının gündelik eğitim hayatına göz atıldı. Berlin'deki Kültürlerarası Pedagoji Topluluğu *MITRA e. V* derneğinden *Dr. Marina Burd,* sunumunda iki dilli anaokullarının kurulması için gerekli olan içeriksel ve idari şartları anlattı. Ona göre *MITRA e. V*. derneğinin anaokulu konsepti, içerik açısından

modern bir çocuk (özellikle iki dilli bir çocuk) imgesine ve eğitimde yeni yaklaşımlara dayanmaktadır. Örgütsel şartlar olarak, pedagojik ekibin hazırlanması ve seçimi, ebeveyn çalışmalarının temelleri ve pedagojik gündelik yaşamın yapılandırılması sayıldı.

Sevgi Uysal-Şahin, sunumunda Mannheim'daki *Lâlezâr - Tulpengarten İslami Anaokulun*daki konsepsiyonu ve gündelik eğitim hayatını ele aldı. Bu anaokulu, „Vereins zur Errichtung und Erhaltung muslimischer Kindergärten e.V." (İslami Anaokullarının Kurulması ve Yaşatılması Derneği) yükleniciliğinde 2014 yılında kurulmuştur. Ona göre bu anaokulunun pedagojik konsepti, Montessori Pedagojisi temellerine dayanmaktadır. Bu anaokulu, iki dilli değildir; ancak dil teşvik tedbirleri çerçevesinde ana dili dersleri Türkiye'den gönderilen eğitimciler tarafından verilmektedir. Genel iletişim dili olarak Almanca hakimdir. Merhamet ve diğer dinlere karşı hoşgörüye dayanan din pedagojisi yaklaşımları da aynı şekilde anaokulunun konsepsiyonuna dahildir.

Hessen Türk Toplumu'ndan *Berrin Nakipoğlu-Schiman*g, sunumunda Frankfurt'taki *KITA dOSTluk - Freundschaft* anaokulunu tanıttı. Anaokulu, Hessen Türk Toplumu tarafından *AWO* Frankfurt yükleniciliğinde 2015 yılında tamamlandı. Kurumun konsepti, AWO Frankfurt'un din ve mezhep tarafsızlığıyla öne çıkan anaokulları çerçeve konseptine dayanmaktadır. Nakıpoğlu-Schimang, işbirliği ortaklarıyla birlikte iki dilli ve bütünleyici bir yaklaşım geliştirildiğini ve bunun sonucunda her iki dilin sunulmasının yanında kültürlerarası yeteneklerin edinilmesine de özel önem verildiğini bildirdi. Dilsel imkanlar, çocukların dil gelişimine uygun bir bireysel teşvik ile uygulanmaktadır.

Elif Içbilen Welsh ve *Carina Plinke,* müşterek sunumlarında İstanbul'daki *Fröbel e. V.* derneği anaokulunun kuruluşunu ve konsepsiyonunu anlattılar. Konuşmacılara göre bu anaokulu, okul öncesi dil teşvik tedbirleri Türkçe, İngilizce ve Almanca dillerini kapsayan iki ya da çok dilli bir eğitim öğretim kurumudur. Anaokulunun açılışı 2014 yılında gerçekleşmiştir. Anaokulunun pedagojik yaklaşımı Fröbel pedagojisine dayanmakta ve daldırma (Immersion) prensibi ışığında hazırlanmıştır ki ana dilli pedagojik personel „bir insan -bir dil prensibini" uygulamaktadır. Konuşmacılara göre, okul öncesi eğitim öğretimi çerçeve konsepsiyonu, pedagojik personel için eğitim ve ilave eğitimler de öngörmektedir. Dil öğrenmeye yönelik dışsal ve içsel güdülere önemli bir rol düşmektedir. Dilsel davranış ve görsel iletişim araçların kullanımı, iki ya da çok dilli anaokullarının dil teşviki uygulamalarının köşe taşlarını oluşturmuştur.

Antalya'daki *Elma Şekeri Yuva ve Çocuk Kulübü'nden Mira Çerçiler* ve *Ceyla Hastürk,* sunumlarında adı geçen anaokulunda iki dilli Türkçe-Rusça çocuk grubunun kuruluşunu ele aldılar. Bu gruptaki dil dersi, „bir insan-bir dil prensibine" göre bir Türk eğitimcinin desteklediği iki Rus eğitimci tarafından verilmektedir.

Üçüncü oturumun sonucu olarak, dil teşvik tedbirlerinin başarısı için dil topluluklarının ilgili ülkelerdeki angajmanı ve işbirliği içinde birlikte çalışmalarının önemli bir rol oynadığı *tespit edildi.* Ayrıca dinlerin anaokullarında hangi rolü oynaması gerektiği sorusu ortaya atıldı. Genel mutabakat halinde, çocuklarının hangi anaokuluna gideceğinin ebeveynlerin sorumluluğunda olduğu sonucuna varıldı. *Bu bağlamda, ilgili*

anaokullarındaki din pedagojisi yaklaşımının önemli olduğu sonucu ortaya çıktı.

Okul Öncesi İki Dilli Eğitim Öğretime Yönelik Yükseköğretim Hakkında Düşünceler

Çalıştayın dördüncü oturumunda „Okul Öncesi Eğitim Öğretime Yönelik Yükseköğretim Hakkında Düşünceler" ele alındı. Braunschweig Teknik Üniversitesi'nden *Profesör Dr. Peter Doyé,* sunumunda *„Die Didaktik der bilingualen Vorschulerziehung und ihre Materialien*" (İki Dilli Okul Öncesi Eğitiminin Didaktik ve Malzemeleri) konusunu inceledi. İki dilli okul öncesi eğitiminin tarihine bir bakıştan sonra Prof. Dr. Doyé, iki dilli anaokullarının karakteristik özelliklerini ele aldı: Dillere ve kültürlere eşit muamele, „bir insan-bir dil prensibi" ve eğitimcilerin „ana dilli" olması. İki dilli anaokullarının kurulması için ayrıca bir dizi önemli şartın da yerine getirilmiş olması gereklidir: Anaokulu öğretmenlerinin dilsel-pedagojik yeterliliği, çocuğa, öğrenme teorisine ve dil psikolojisine uygun şekilde temellendirilmiş öğrenme malzemeleri. Prof. Dr. Doyé'nin görüşüne göre, eğitim ve öğretim görevi göçmen çocuklarının hakim topluma sadece dilsel uyumundan ibaret olmamalı ve özellikle köken dil ve kültür aleyhine gelişmemelidir. İki dilli okul öncesi eğitim yönteminde önemli bir prensip, Profesör Doyé'ye göre, anaokulu gruplarının ideal 50:50 oranındaki bileşimidir ki karşılıklı öğretme ya da öğrenme ve birbirinden öğrenme bu temelde mümkündür.

Hacettepe Üniversitesi'nden *Profesör Dr. İlhan Tomanbay*'a göre *„Kültürlerarası Eğitim Modülü: İki Dilli Okul Öncesi Eğitim için Yüksekokul Düzeyinde Eğitim Önerileri*" konusu üç perspektiften ele alınmalıdır: 1) çok dilli çocuklar, 2) çok dilli çocukla-

rın okul öncesi eğitimindeki elemanlar ve 3) eğitim öğretim sistemi. Prof. Dr. Tomanbay'a göre beynin nöronal donanımı, çocuğun dil öğrenme sürecinde en önemli belirleyicidir; sosyal ortam daha önemli değildir. Dilsel-bilişsel düzlemde, bazı araştırmalara göre, çok dilli çocuklarda daha yavaş bir dil edinim süreci saptanmaktadır; ancak bu tür araştırmalarda birçok kültürün aynı anda öğrenilmesine önem verilmemektedir. Okul öncesi eğitimindeki elemanların pedagojik ve dilsel yeterliliği, kültürlerarası farklılıklar göz önünde bulundurularak ilgili kültürler hakkında derin bilgiler de içermelidir. Ona göre, eğitim öğretim sistemine bakıldığında iki ülke arasında önemli yapısal farklılıklar görülmektedir. Almanya'da anaokulu öğretmenlerinin eğitimi için meslek okulları yetkiliyken, Türkiye'deki pedagojik elemanlar üniversite eğitimi görmektedirler.

Akdeniz Üniversitesi'nden *Profesör Dr. Jochen Rehbein,* sunumunda „*Zum Erwerb von Mehrsprachigkeit im Kindergarten durch mehrsprachige Kommunikation*" (Anaokulunda Çok Dilli İletişimle Çok Dillilik Edinimi) konusunu ele aldı. Prof. Dr. Rehbein'a göre çok dillilik ediniminin anahtarı, çok dilli iletişimde ve çok dilli bir girdide (İnput) yatmaktadır. Çok dilli iletişimin uygulanması, anaokullarının iletişimsel gündelik hayatında çok dilli davranış alanlarının oluşturulmasıyla ve örneğin farklı oyun odalarında farklı dillerle organize edilmiş bir dil değişimiyle gerçekleşebilir. Ancak etkileşimsel yaklaşım, kesinlikle normatif okul eğitimi olarak değil, aksine çocuktan çocuğa iletişim anlamında oyun iletişimi olarak anlaşılmalıdır. Çocuksu iletişim dışında yetişkinler, kendi dillerinde oyun açıklamaları, resimli kitaplar ve diğer malzemeler, karmaşık söylemler ve cazip içerikli metinler sunmalıdırlar.

Profesör Dr. Rehbein'a göre bu yöntem, fantezinin dil yoğun bir donanımını ve dillere metin olarak aşina olmayı sağlar. Yöntemlerin merkezinde, yabancı dil didaktiği değil, ihtiyaç ve ilgiye dayalı iletişim olmalıdır.

Heidelberg Eğitim Bilimleri Üniversitesi „Göç Araştırmaları ve Kültürlerüstü Pedagoji Merkezinden (Hei-MaT)" *Profesör Dr. Havva Engin*, „*Hochschuldidaktische Anregungen für frühkindliche Bildung und Erziehung*" (Okul öncesi eğitim öğretime yönelik yükseköğretim hakkında düşünceler) başlıklı sunumunda önce Alman eğitim sisteminde bir reform ihtiyacını gösterdiğini düşündüğü uluslararası karşılaştırmalı araştırmalara işaret etti. Ona göre, önümüzdeki yıllardaki eğitim politikası tartışmaları, sadece hangi alanlarda acil eylem ihtiyacı olduğuna değil, aynı zamanda harekete geçirilen reformların sürdürülebilirliğinin nasıl sağlanacağına yoğunlaşacaktır. Bu reform aşamasının en önemli sonucu, münferit eyaletlerde okul öncesi kurumlarının eğitim ve yönelim planlarının geliştirilmesini oluşturmuştur. Bu yeni politikanın sonucu olarak, meslek okullarının yanı sıra meslek yüksek okullarında ve üniversitelerde de eğitilen okul öncesi personelini ilgilendiren eğitim yönetmeliğinde değişiklik yapıldı. Toplumdaki demografik dönüşüm ve yaşam dünyalarında iki ya da çok dilli ortamlarda yetişen toplum üyelerinin sayısı karşısında, bu toplumsal kaynağı pozitif olarak ele alan ve eğitimin temel konusu yapan üniversite bölümlerinin yerleştirilmesi, yazara göre tarihi bir fırsat ifade etmektedir.

Dördüncü oturumun sonucunda üretici dilbilgisi (Generativistik) çerçevesinde ortaya atılan hassas/kritik aşamalar ya da optimal dil edinimi için zamansal gelişim dilimleri tezlerinin hala tartışmalı olduğu belirlendi. Çocuklar dilleri

duyarak öğrenme yeteneklerini kaybedebilecekleri için, bu bağlamda daha ziyade eğitim sürecinin tek dilliliğe etkisi incelenmeliydi. İşte bu çocukların asıl yeteneğidir; onlar dilleri didaktik malzemelerle öğrenmezler, aksine bir dilin dilbilgisini duyarak çıkarıp alırlar ki bu yetenek desteklenmelidir. Ortaya çıkan kanaate göre, bu açıdan çok dilli anaokulları, değişik dillerin öğrenilmesi için gerekli ortamı sunarlar.

Çift Diplomalı İki Dilli Okul Öncesi Eğitim Öğretim Bölümünün Kurulmasıyla İlgili Konular

Çalıştayın „Çift diplomalı iki dilli okul öncesi eğitim öğretim bölümünün kurulmasıyla ilgili konular" hakkındaki beşinci oturumu çerçevesinde Akdeniz Üniversitesi'nden *Doç. Dr. Mehmet Canbulat*, „*Okulöncesi İkidilli Eğitim Uygulamalarının Uygulanabilirliği*" konulu araştırmasını sundu. Dr. Canbulat, araştırması sırasında resmi istatistiklere göre neredeyse 340.000 Türk kökenli okul öncesi çocuğundan hareket edilebilirken, bu çocukların Almanya'daki okul öncesi eğitim öğretim kurumlarında eksik temsil edildiklerini söyledi. Bu durumun sebebi olarak Türk ebeveynlerin okul öncesi eğitim öğretim kurumlarına karşı çekinceleri yanında, bu kurumların göçmen çocuklarının ihtiyaçları açısından yetersiz kalan yapılarını da saydı. Dr. Canbulat'a göre, prestijli dillerde eğitim veren iki dilli anaokullarının tersine, göçmen dillerine sahip anaokulu sayısı çok azdır.

Akdeniz Üniversitesi'nden *Doç. Dr. Bengül Çetintaş*, sunumunda „*anaokulu öğretmeni ya da danışmanı eğitimine yönelik bir Türkçe-Almanca yüksek lisans programı*" geliştirilmesini ele aldı. Dr. Çetintaş, „Türkçe-Almanca okul öncesi eğitim öğretim bölümü" lisans programının hazırlanması çerçevesinde ve

Türkiye'de üniversite programlarının geliştirilmesine yönelik yasal hükümler dolayısıyla, planlanan lisans programının yerleştirilmesi için, buna paralel olarak bir yüksek lisans programının da hazırlanmasını tavsiye etmektedir. Ona göre, iki dilli okul öncesi çocuk bakım kurumlarında eğitim öğretim görevinin en iyi şekilde yerine getirilmesi için, anaokulu öğretmenlerinden yüksek yeterlilikler beklenmelidir, ki bu yeterlilikler dilsel, yöntemsel ve genel pedagojik unsurlar (vgl. Doyé, 2009: 59) içermelidir. Bu programa kabul şartları; mesleki yeterlilik, sekiz sömestrlik lisans eğitimi, Türkçe ve Almanca bilgilerinin belgelenmesi ve mezunları bir danışmanlık yetkisiyle donatacak ek yeterlilikler (mesela bir bitirme tezinin hazırlanması) içerecektir.

Akdeniz Üniversitesi „Avrupa Birliği Araştırma ve Uygulama Merkerzi'nden" (AKVAM) *Meral Aksu*, *„İki Dilli Okul Öncesi Öğretmenliği Lisans Program Taslağı"* konusunu ele alan sunumunda önce hedeflenen iki dilli öğretim programın esaslarını ele aldı. Ona göre, birlikte sosyalleşme süreci çerçevesinde ve sosyal etkileşimde gerçekleşen kubaşık öğrenme önemli bir unsurdur ve burada akran etkileşimi ile öğrenmeye (Peer-Learning) önemli bir rol düşmektedir. Her iki dile dengeli desteğe özel bir önem verilmeli ve okul dışı öğrenme alanları da dikkate alınmalıdır. Hazırlanacak Türkçe-Almanca öğretim programına ilişkin olarak, Aksu'ya göre, aşağıdaki modüller ve içerikler doğmaktadır:

Tablo.1: Muhtemel modüller ve içerikler (Aksu)

MODÜLLER	**İçerikler**
MODÜL 1: *Okul öncesi gelişim ve eğitim* (1.1 Okul öncesi gelişim, 1.2 Okul öncesi eğitim, 1.3 Özel pedagojik destek)	Okul öncesi gelişim ve eğitim süreçlerinin esaslarına giriş, özel ihtiyacı olan çocukların desteklenmesi hakkındaki esaslar ve konseptler, özel ihtiyacı olan çocukların bütünleyici düzenli derse katılımı (kapsayıcılık - Inklusion), bireysel eğitim ve destek tedbirleri.
MODÜL 2: *İki dillilik ve çok kültürlülük*	0-6 yaş çocuklarında dil edinimi ve gelişimi, dil gelişiminde kritik/hassas aşamalar, dil edinimi teorileri, standardize dil seviye tespit yöntemlerinin geliştirilmesi, dil teşvikinin yöntemleri ve teknikleri; Türk ve Alman kültürlerinin esasları, hakim toplumdaki azınlıkların psiko-sosyal durumu, azınlıkların hakları, hakim toplumun azınlıklara karşı tutumu.
MODÜL 3: *Okul öncesi eğitimi personelinin yeterlilik profili* (3.1 Okul öncesi pedagojisi, 3.2 Pedagojik uygulama)	Mesleki yeterlilik (okul öncesi gelişim ve eğitim süreçleri hakkında bilgiler, gözlem ve belgeleme (mesela portföy ve analizler), yöntem becerisi (yöntem çeşitliliği, oyunsu ve görsel yaklaşımlar, kültürlerarası öğrenme modelleri) ve sosyal yeterlilik.
MODÜL 4: *Bilimsel çalışma ve uygulama ilişkisi* (4.1 Bilimsel çalışma, 4.2 Uygulama ilişkisi)	
MODÜL 5*: Estetik eğitimi ve doğa pedagojisi* (5.1 Estetik eğitimi, 5.2 Doğa pedagojisi)	Estetik eğitiminin temellerine giriş, değişik sanat türleriyle (görsel sanatlar ve gösteri sanatları) çalışma, yaratıcılık ve sanatsal-kültürel eğitim, oyun pedagojisi.
MODÜL 6*: Eğitim desteği: Ebeveyn ve aile eğitimi* (6.1 Eğitim desteği, 6.2 Ebeveyn eğitimi)	Aile eğitiminin esasları ve hedefleri, ebeveyn seminerleri, toplantılar, ebeveynle görüşmeler, planlama hakkında çalışma tekniklerine giriş, Türkiye'de ve Almanya'da ebeveyn seminerlerinin ve ebeveyn çalışmalarının uygulanması ve değerlendirilmesi, çocuk eğitiminde kültürel farklar, eğitim stilinin etkileri.
MODÜL 7: *Zorunlu dersler*	
MODUL 8: *Zorunlu seçmeli dersler*	

Kiel Üniversitesi'nden *Dr. Reyhan Kuyumcu'*ya göre öğretim programının hazırlanması için aşağıdaki noktalar tartışılmalıdır: (1) Diploma türleri (anaokulu öğretmeni ve/veya sosyal (pedagoji) asistanı), (2) ağırlık noktaları (okul öncesi pedagojisi lisans eğitimi, sosyal pedagoji veya sağaltıcı ve kapsayıcı pedagoji (Heil- und Inklusionspädagogik)), (3) kabul şartları, (4) yurtdışı stajları. Kuyumcu'ya göre öğrenme içerikleri ve münferit modüllerin içerikleri için aşağıdaki noktalara değinilmelidir: (1) Esasların edinilmesi (okul öncesi yaşta gelişim süreçleri), (2) dil(ler)le meşguliyet (anaokulu yaşında dil edinim süreçleri ve kendi dil davranışı hakkında yansıtma), (3) kültürlerarasılıkla meşguliyet: (kültürlerüstülük, eğitimde farklı beklentiler, kültürel olgular ve yönelimler, değerler ve normlar), (4) gözlemleme, kaydetme, açıklama ve belgeleme (çocuk gelişim alanları, iki dilli dokümantasyon malzemesi).

Akdeniz Üniversitesi'nden *Doç. Dr. Zeliha Yazıcı*, „*İki Dilli Okul Öncesi Öğretmenliği Lisans Programı Taslağı*" hakkındaki sunumunda önce „*Okul Öncesi Öğretmenliği* " lisans programının çerçeve verilerini ele aldı[1]. Ona göre lisans programı, 240 AKTS-kredi puanına sahip olup (≙ 151 ulusal performans puanı) toplam 176 ders saati vardır (126 saat teori / 50 saat uygulama). İki dilli öğretim programının muhtemel modülleri ve içerikleri olarak, Doç. Dr. Yazıcı'ya göre, aşağıdakiler sayılabilir:

[1] Lisans programının içeriksel tasnifi için ilgili okuyucu aşağıdaki linke başvurabilir: http://egitim.akdeniz.edu.tr/okul-oncesi-egitimi-ad-.

Tablo.2: Muhtemel modüller ve içerikler (Yazıcı)

MODÜLLER	**İçerikler**
MODÜL 1: *Okul öncesi gelişim ve eğitim*	**Gelişim**: Bebeklik ve küçük çocukluk yaşı, psikolojiye giriş, aile hayatı ve aile ilişkileri, çocuk psikolojisi, nörolojik gelişim, anatomi ve psikoloji, **zorunlu seçmeli dersler**. **Eğitim**: Eğitim ve öğrenme teorileri, felsefe ve pedagoji, pedagojik psikoloji, pedagojik sosyoloji, eğitim bilimlerine giriş, erken çocukluk eğitim öğretimine giriş, okula başlama ve ilkokul öğretim planları, okuma ve yazma öğrenme, **zorunlu seçmeli dersler**. **Destek dersi**: Okul öncesi çocuklarının desteklenmesi, özel pedagoji, **zorunlu seçmeli dersler**.
MODÜL 2: *İki dillilik ve çok kültürlülük*	**İki dillilik**: Dil edinim süreçleri, iki dilli çocuklarda dil gelişimi, I. grup iki dilli çocuklarla (0-3 yaş) çalışmalarda çalışma teknikleri, II. grup iki dilli çocuklarla (3-6 yaş) çalışmalarda çalışma teknikleri, iki dilli dil seviye tespit yöntemleri, yabancı dil olarak Türkçe, yabancı dil olarak Almanca. **Çok kültürlülük**: Çok kültürlü eğitim öğretim, çok kültürlü okul öncesi eğitim öğretim, göç sosyolojisi ve psikolojisi, kültürlerarası iletişim, karşılaştırmalı kültür bilimleri.
MODÜL 3: *Okul öncesi eğitimi personelinin yeterlilik profili*	**Pedagoji**: Çocuk gelişim süreçlerinin teşhis ve değerlendirme yöntemleri, etkin iletişim yetenekleri, okul öncesi atmosfer ve grup yönetimi, okul öncesi eğitim öğretim, Türk eğitim öğretim sistemi ve okul idaresi, çocuk hakları. **Didaktik**: İki dilli okul öncesi pedagojisinin temelleri ve yöntemleri, iki dilli okul öncesi pedagojisinin didaktiği, iki dilli öğretim malzemeleri.
MODÜL 4: *Bliimsel çalışma ve uygulama ilişkisi*	**Bilimsel çalışma**: İstatistik, bilimsel çalışma teknikleri, iki dilli dil seviye tespit yöntemleri. **Uygulama ilişkisi:** Araştırmalar: Okul çevresi/ atmosferi, staj I ve II, sosyal çalışma (Soziale Arbeit), bitirme tezi.
MODÜL 5: Estetik eğitimi ve doğa pedagojisi: Estetik eğitimi	**Estetik eğitimi**: Okul öncesi eğitim öğretimde gösteri oyunları, müzik ve sanat eğitimi, oyun pedagojisi, çocuk edebiyatı, **zorunlu seçmeli dersler**. **Doğa pedagojisi**: Doğa bilimleri ve matematik eğitimi, erken çocukluk eğitiminde bilim, **zorunlu seçmeli dersler**.

MODÜL 6: *Eğitim desteği: Ebeveyn ve aile eğitimi*	**Eğitim desteği: Ebeveyn ve aile eğitimi:** Ailevi yapılar ve aile iletişimi, anne-baba-çocuk iletişimi, eğitim stillerinde kültürel farklılıklar; aile eğitimi, ebeveyn çalışmaları, aile süreçleri/ yapıları, anne-çocuk-sağlığı ve beslenme, **zorunlu seçmeli dersler**: Ailevi yapılar ve süreçler, anne-baba-çocuk iletişimi, müze ve çocuklar, çocuklar ve yaratıcılık, tehlike altındaki çocuklar, bebeklik yaşında eğitim, duyu eğitimi, çocuğun tarihi, aile eğitimi, okul öncesi alanında kalite standartları, otistik davranış gösteren çocukların eğitim öğretimi, dil gelişim bozuklukları, anne-çocuk sağlığı ve beslenme.

Genel Değerlendirme ve Geleceğe Bakış

Prof. Dr. Engin, proje çalıştayı hakkında yaptığı genel değerlendirmesinde, hedeflenen „Türkçe-Almanca İki Dilli Okul Öncesi Eğitim Öğretimi Lisans Programının" geliştirilmesi için yapılmış olan ön çalışmaların önemini vurgulayıp işbirliği projesinin başarılı bir şekilde seyredip tamamlanacağına olan inancını tekrar ifade etti. Ona göre sıradaki adım, modül içeriklerinin karşılaştırılıp iki ülkeye uyarlanması ve duruma göre erken çocukluk pedagojisi bağlamlarında iki dillilik konusunda bazı modüllerin eklenmesidir. Prof. Engine göre, şimdiye kadar iki dilli bir Türkçe-Almanca okul öncesi eğitim öğretimi lisans programının geliştirilmesi ve yerleştirilmesi konusunda bir çaba gösterilmemiş olduğu gerçeği dolayısıyla bu çalışma, erken çocukluk dil teşviki hakkındaki politik tartışmalarda bir dönüm noktası teşkil etmektedir. Ona göre buradan, mesela çift diplomalı Türkçe-Almanca öğretmenliği gibi diğer iki taraflı eğitim programları için bağlantı noktaları doğacaktır. Ayrıca hedeflenen iki dilli bölüm, diğer göç dilleri için de bir model teşkil edecektir. *Profesör Dr. Esen* de işbirliğinin başarılı bir şekilde seyredip tamamlanacağına olan ümidini dile getirdi. Ayrıca Profesör Dr. Esen, çift diplomanın Tür-

kiye'deki üniversite adayları için cazibesine dikkat çekip iki dilli anaokulları için pedagojik personel ihtiyacının belirlenmesine yönelik gerçekleştirilmiş olan bir araştırmaya işaret etti ki buna göre burada büyük bir ihtiyaç olduğu tespit edilmiştir. Esen'e göre çift diplomalı bu iki dilli program, bunun dışında sadece Türkiye'deki devlet okulları ve özel okullarda geniş bir mesleki alan açmakla kalmayacak, aynı zamanda yurtdışında yabancı dil olarak Türkçe dersi için eğitim elemanı olarak çalışma imkanı da sunacaktır.

İki Dilli Kreşlerde Dilbilimsel Açıdan Çok Dillilik Edinimi

Jochen REHBEIN

Giriş

Anaokulu öğretmeni eğitimi hakkında dilbilimsel açıdan somut tavsiyeler vermeden önce çocuğun çok dillilik edinimi için uygun şartları ortaya çıkarmak istiyorum. "İki dilli Türkçe-Almanca anaokulu programından" bu sebeple bahsediyorum, ki anaokulu öğretmeni eğitimi için bir dilbilimsel modül, bu anaokuluna bakarak tavsiye edilmelidir. Bu arada Almanya'da ve Türkiye'deki yeni neslin çok dillilikle buluştuğu göçün farklı sosyal gerilim alanlarını dikkate alıyorum. Buradaki çıkış noktası aşağıdaki bilgidir: Kim başka dilleri anlar ve hatta konuşursa, o dili konuşanlarla arasında karşılıklı geçişlere bir kapı açar. Ancak çok dilliliğin teşvik edilmemesi, genişletilmemesi, baskı altına alınması, kısaca insanların çok dilli potansiyellerinin geliştirilmemesi, tam tersine sözün silah lehine terk edildiği sosyal çatışmalar doğurabilir.

Erken çocuklukta çok dillilik ediniminin anahtarı, kanaatimce çok dilli *iletişimde* yatmaktadır. Yetişen çocuk, çok dilli iletişim çerçevesinde dilsel, psiko-sosyal ve bilişsel alanları aynı anda oluşturur. Dilsel alanların ayrımlaşması, burada psiko-sosyal ve bilişsel alanların ayrımlaşmasını destekler, ki bunun avantajları daha sonra okulda görülür (krş. Bialystok, 2001).

"Dil edinimine hem insan türünün özelliklerinin hem de küçük çocuğun öğrenme imkanlarına uyarlanan karakteristik etkileşim ve iletişim şartlarının esas olması, olağan hale gelmiştir. Çocuğun bilişsel, sensomotorik ve sosyal gelişiminin, en azından belirli bir dereceye ve zamana kadar dil gelişiminin öncüsü olduğu genel kabul görmüştür." (Meng, 1994: 381-382; krş. Meng vd., 1991). Dil gelişimi ne kadar ayrımlaşmış bir şekilde ilerlerse, dil de psikolojik gelişimin öncü rolünü o kadar iyi üstlenir, ki bu sayede örneğin algılama, hayal gücü, tasvir etme, deneme, anlama ve ihtiyaç yapısının karmaşık yapısallaştırılması gibi zihinsel işlemlerin ayrımlaşması dilsel olarak yönetilir (Rehbein & Meng'e göre, 2007).

Çok dillilik araştırmalarından bildiğimiz gibi çocuklar, çevrelerinin dillerini girdi hacmine göre öğrenerek, doğuştan sahip oldukları antropojenik çok dillilik potansiyellerini *kendi güdüleriyle* geliştirirler (bak. Rehbein & Meng, 2007). Anaokulundaki çok dilliliğin gelişmesi, buna göre birçok dilin ne derece sunulduğuna ve iletişimin ne derece çocukların ihtiyaçlarına yönelik olduğuna çok bağlıdır.

Almanya'nın ve Türkiye'nin eğitim sistemleri, şimdiye kadar yeterince algılanamayan ama her bireyde var olan çok dillilik yeteneğini ve buna bağlı psikolojik yetenekleri geliştirme ve genişletme şansını kullanabilir. Bu, hem Türkçe veya Almanca *tek dilli* olarak anaokuluna gelen çocuklar hem de

zaten iki dilli olan çocuklar için geçerlidir. Zira çocukların bir çok dilli anaokulunu, yani burada bir iki dilli anaokulunu bitirdikten sonra ilkokula başlarken tüm katılımcı dillerdeki dilsel yeteneklerinin tek dilli bir anaokulunda elde edebilecekleri yeteneklerden daha yüksek olacağı kabul edilmelidir. Bu durum, benzer şekilde psiko-sosyal ve bilişsel yetenekler için de geçerlidir.

Türkiye'deki iki dilli anaokulları hakkında bir bilgiye sahip değilim; ancak Kerstin Dämon'un 2014 yılında bildirdiğine göre Almanya'da 21 farklı dilde ve Almanca çok sayıda kreş bulunmaktadır:

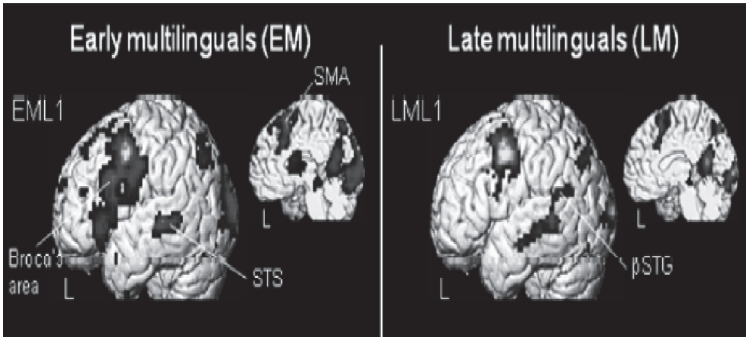
- En sık rastlanan yabancı dil olarak İngilizce 437 çocuk gündüz bakım evinde sunulmaktadır (Yüzde 41).
- İkinci sırada 318 çocuk gündüz bakım evinde sunulan Fransızca bulunmaktadır (Yüzde 30).
- Arkasından Schleswig-Holstein eyaletinde 57 çocuk gündüz bakım eviyle Danca ve 52 çocuk gündüz bakım eviyle İspanyolca gelmektedir. Her ikisi de yüzde beş paya sahiptir.
- *Türkçe* tüm Almanya'da 42 iki dilli çocuk gündüz bakım evinde sunulmaktadır. Bu sayı, tüm iki dilli anaokullarının yüzde dördüne tekabül etmektedir.
- Yüzde 3,5 oranında ya da 36 iki dilli çocuk gündüz bakım evinde Rusça, Saksonya'da 32 kurumda ise Sorbça konuşulmaktadır. Bu da yüzde 3'e tekabül etmektedir.
- 20 çocuk gündüz bakım evinde İtalyanca konuşulmaktadır, ki bu yüzde 3'lük bir orandır. Kuzey Almanya şivesi (Plattdeutsch) konuşulan kurumlar ise yüzde ikiye ulaşmaktadır. Bu dil, Aşağı Saksonya ve

Schleswig-Holstein eyaletlerindeki 19 çocuk gündüz bakım evinde konuşulmaktadır.

- Yüzde birin altında temsil edilen diller ise Lehçe (sekiz kurum), Yunanca (yedi kurum), Çekçe ve Çince (altışar kurum), Portekizce (beş kurum), Arapça (dört kurum), Japonca (üç kurum) ve Hollandacadır (iki kurum). Ayrıca Almanya'da Farsça, İbranice ve İsveççe konuşulan birer çocuk gündüz bakım evi bulunmaktadır.

Nöro-Fizyolojik Fırsatlar

Çok dilli anaokulu eğitimi için önemli bir gerekçe, nöro-fizyolojik araştırmaların sonuçlarıdır. İsviçre'de güncel bir nöro-dilbilimsel araştırma (Wattendorf vd., 2014), iki veya daha fazla dili erken çocuklukta öğrenmiş olan kişilerin ("early multilinguals" (EM)) her iki dili *birleşik* bir dil merkezinde ağ olarak (ya da dağarcık olarak) şekillendirdiklerini göstermektedir. Böylece bu kişiler, her iki dilde ve daha sonra öğrenilen dillerde *L1 benzeri ("native speaker-like") yeterlilikler* göstermektedirler (bak. Şekil 1).



Şekil 1: Erken iki dillilerde (early multilinguals: EMs), erken edinilen diller L1 veya L2 veya daha sonra yetişkin yaşta edinilen dil (L3) kullanıldığı zaman beyin bölgeleri, özellikle Broca dil merkezi, yüksek derecede etkinleştirilir (soldaki resim). Geç iki dillilerde (late multilinguals: LMs) erken çocuklukta edinilen dil L1 ya da daha sonra yetişkin çağda edinilen L2 veya bundan da sonra edinilen L3 kullanıldığı zaman beyin bölgeleri, özellikle Broca dil merkezi, kullanılan dile göre düşük ölçüde etkinleştirilir (sağdaki resim).

Buna karşılık geç yaşta bir ikinci dil edinen kişiler ("late multilinguals" (LM)), erken çocuklukta iki dilli olanların etkinleştirdiği birleşik alanlara kıyasla her biri birleşik olmayan ve daha küçük, ayrı dilsel alanlar etkinleştirirler. Şimdi burada ilginç olan ise erken iki dillilerin *daha sonra öğrendikleri* müteakip dilleri (L3 ve daha sonraki) erken çocuklukta oluşturdukları ağa entegre etmeleri, bunu kullanmaları ve böylece daha sonra öğrenilen dillerde de nispeten hızlı bir şekilde L1 benzeri bir yeterlilik edinmeleridir.

Şekil 1'de erken iki dillilerin (EM) beynindeki dil merkezinin (Broca) çok dilli ağı tek daire içinde görülmektedir. Buna karşılık dilleri geç ve tedrici olarak öğrenen kişilerin *ayrı* iki etkinleştirmesi (geç iki dillilerde iki ayrı daire) görülmektedir. Erken çocuklukta oluşturulan büyük bir ağın

daha sonraki gelişmeler süresince örneğin matematiksel düşünme gibi diğer bilişsel işlemler için de kullanılabileceği akla yatkındır. Bunun sebebi, erken çocukluktaki çok dillilik ediniminde merkezi sinir sisteminde karmaşık devrelerin yerleşmesi ve bu devrelerin daha sonra çok fonksiyonlu bir şekilde genişletilebilmesidir. Özellikle dil yeteneği, birçok dilin senteziyle bir erken çocukluk çok dillilik potansiyeline genişletilir. – Almanya'da Türkçe konuşan 7. sınıf öğrencilerinin matematik dersinde Türkçenin teşvik edici kullanımı hakkındaki bir güncel pilot projede, Türkçe-Almanca iki dillilerin hipoteze göre bu potansiyelinden faydalanıyoruz (Prediger vd., 2013).

Yani nöro-fizyolojik perspektiften bakıldığı zaman birçok dilin erken edinimi, tek dilli dil edinimine tercih edilmesi gereken bir öğrenme niteliği sağlamaktadır (krş. Paradis, 2004; Grosjean, 2010; Friederici, 1994; Pallier vd., 1997; Nitsch, 2007). Beyinde özel semantik sistemlerin gelişimi hakkında bir süre önce *Nature* dergisinde yukarıdaki nöro-psikolojik argümantasyonu destekleyen bir makale yayımlandı (Huth vd. 2016).

Anaokulundaki Çok Dilliliğin Renkli Çeşitliliği

Çocuklar, dilleri konuşulan iletişimi *dinleyerek* öğrenirler (*Alımlama* (Rezeption) anlaminda): Böylece diller hakkında bir anlayış geliştirirler. Yani çocuksu iki dillilik gelişimi, *anlayarak dil edinimini* şart koşar (krş. Leimbrink, 2010; Rehbein, 2007; Rehbein & Meng, 2007 vd.). Ve bir Türkçe-Almanca anaokulunda da çocuklar, iki dilde bir anlama yeterliliği geliştirirler. Bu arada dillerden birini konuşmama, bir çocuğun dilsel yeterlilikten mahrum olduğuna bir delil olmayıp böyle bir çocuğun dil yeteneği, daha ziyade ancak bir anlama testinde ortaya çıkar.

Almanya'da çoğu zaman nesiller üstü *algısal* (rezeptiv*)* bir *çok dillilik* görürüz. Örneğin ebeveynler veya büyük anne-

babalar Türkçe konuşurken çocukların veya torunların Almanca cevap vermesi, bu çocukların veya torunların Türkçe anladığının ispatıdır. Bu iletişim türü, iki dilli anaokullarında da uygulanabilir. Böylece bir *algısal* (rezeptiv*) iki dillilik,* dillerin edinilmesi, genişletilmesi ve onlara etkin bir şekilde hakim olmak için bir temel oluşturur (krş. Rehbein vd., 2010, genel olarak algısal iki dillilik hakkında; Herkenrath, 2011, Türkçe-Almanca iki dilli SKOBI projesinde algısal iki dillilik hakkında).

Somut olarak bir Türkçe-Almanca anaokulu, hem Türkçede hem de Almancada çok dilliliğin *renkli çeşitliliğini* gösterir (Rehbein, 2001). Federal İstatistik Kurumunun verilerine göre daha 2012 yılında *Almanya*'da tüm okula başlayanların neredeyse %50'si, Almancadan farklı bir arka plana sahipti. Yani Almanya'daki okul çocukları arasında büyük oranda bir çok dillilik *potansiyeli* mevcuttur, ki bu potansiyel okul öncesi dönemde, yani anaokulunda teşvik edilmelidir. Gerçi Almanca Almanya'da toplumsal olarak baskın piyasa dili veya Lingua Franca'dır; ancak Türkçe günümüz neslinin birçok çocuğunda (en azından pasif-algısal) hala aile dilidir. Tek dilli yetişen Alman çocuklarının ya da L1'lerini "unutmuş" olan Türk çocuklarının veya Almanca ve Türkçeden farklı bir ana diline sahip göçmen çocuklarının iki dilli Türkçe-Almanca anaokullarına giderek kazançlı çıkacakları eklenmelidir (bak. die Erfahrungen der bilingualen deutsch-türkischen Kindergärten der AWO in Frankfurt). *Almanya*'da Türkçe-Almanca iki dillilik (Rusça-Almancanın yanında) şu anda hatta esas olan modeldir; ancak diğer göçmen dillerine, yani okul müfredatından bulunmayan diğer dillere hemen genişletilmelidir, zira değişik dillerin sayısal durumları yoğun göçlerle birlikte hızlı bir şekilde değişmektedir.

Türkiye'de ise bunun tersine toplumsal baskın dil, yani Lingua Franca Türkçedir. Geçici bir süre için veya sürekli Türkiye'ye yerleşmiş olan veya geri dönmüş olan birçok Avrupalı aile arasında Türkçe-Almanca iki dilli veya Almancası baskın ama biraz Türkçe bilen ve Türkçe konuşulan çevrede dillerini hızlı bir şekilde geliştirebilecek çocuklar vardır. Türkiye'de yerleşik çocuklar ise daha çok tek dilli olup Almancayı yabancı dil olarak öğrenmektedir. Ancak belki bu çocuklar da bir ölçüde Almanca iletişimsel tecrübelere sahiptirler. Sadece tek dilli Alman çocuklarına Türkiye'de nadiren rastlanır – (Bazıları yıllardır Türkiye'de yaşamakla birlikte genellikle İngilizce iletişim kuran birçok yetişkin Almanın durumundan farklı olarak) küçük çocuklar, kısa süreli ziyaretlerde bile Türkçe kelimeler kapmaktadırlar. Her ne olursa olsun, özellikle ana dili Almanca olanlarla iletişim iki dilliliğin gelişimi için (örneğin Almanca konuşan personelle) – 'bir ortak- bir dil' ilkesi kullanılarak – önemlidir.

Geliştirilecek olan anaokulu programı, bir üç dillilik de (de Angelis, 2007) amaçlayabilir. *Türkiye'*de üçüncü dil bir diğer aile dili veya daha doğrusu Arapça, Kürtçe, Lazca, Yunanca, Rusça vs. gibi bir *topluluk* dili (Community-Sprache) olabilir (bak. Rehbein, 2014). Böyle üç dilli eğitim alan çocuklar, daha sonra Türkiye'deki diğer gruplarla bir iletişim problemi yaşamayacaklar ve aynı zamanda daha sonraki uluslararası iletişim için dil açısından iyi bir temele sahip olacaklardır.

Türkiye'de ve Almanya'da İngilizce, gerçek bir *erken yabancı dil* olmaya adaydır(bak. Clyne, 1986, Avustralya'da Almanca için). Ancak bir üçüncü dilin yabancı dil olarak erken edinimi hakkındaki araştırmalar henüz gelişme aşamasındadır (krş. Sağın-Şimşek, 2004, Almanya'daki ve Türkiye'deki Türk öğrenciler için İngilizce karşılaştırması hakkında). Ancak -

yabancı dillerin okul eğitimi şeklinde sunulması çocukların dil öğrenmeden alacakları zevki bozacağından- anaokulunda bir yabancı dilin mümkün mertebe çocuğun ilk dillerine benzer şekilde *çocuksu iletişimde dinleme* yoluyla edinilmesini destekliyorum. Çok dili dil ediniminin anahtarı, işte çok dilli bir girdiyle doğal iletişimdedir (Snow, 1987; Snow & Ferguson, 1977; House & Rehbein, 2004).

Anaokulunda katılımcı grupların yaşına ve rolüne göre beş temel iletişim konstelasyonu ayrılabilir: Bunlar, *personelin* kendi arasında, büyük çocuklarla, küçük çocuklarla veya ebeveynlerle iletişimi; *büyük çocukların* diğer büyük çocuklarla veya küçük çocuklarla iletişimi; *küçük çocukların* diğer küçük çocuklarla iletişimi; *büyük ve küçük çocukların* yine ebeveynlerle iletişimi ve nihayet *ebeveynlerin* kendi aralarındaki iletişimleridir. Bu gruplar arasındaki iletişim, 1) sadece Türkçe, 2) sadece Almanca, 3) dil değişimiyle (Codeswitching), 4) algısal (rezeptiv) çok dilli ve 5) diğer dillerde gerçekleşebilir. Böylece anaokulunda Türkçe ve Almanca kullanımının çok renkli bir çeşitliliği imkanı doğar. Münferit anaokullarındaki bireysel çocuklar, bakıcılar ve ebeveynler, bu renkli çeşitlilikten somut bir seçim yaparlar.

Aslında diğer ülkelerde de gerçekleşen böyle bir renkli çeşitlilik gerçeği karşısında, bir çocuğun "çok dilli bir girdiden" münferit dilleri nasıl "çekip çıkardığı" ve oluşturduğu, hala bilimsel bir bilmecedir. Bu, Afrika toplumlarında ve diğer çok dilli toplumlarda zaten kural olandır (bak. Agoya, 2011). Avrupa göçmen toplumlarında ise yakında kural haline gelecektir. Çok dilli bir öğrenme çevresinden gelen çok dilli bir çocuğun *tek dilli bir kişiyle dilleri karıştırmadan* iletişimde bulunması tecrübesi de sıkça yapılmaktadır. Anlaşılan o ki, bir çocuk, görünüşte çok dilli bir diller dizisinden gramer araçlarının kısmi kullanımın temelinde yatan sistematiğini kavrama yeteneğine sahiptir.

Vygotskij, küçük çocuğun dil algılamasında önemli bir yetenek olarak *genelleştirmeden (*Verallgemeinerung*)* bahseder (Vygotskij, 1985; 1987). Çocuk -Slobin'in gösterdiği gibi-, "with sufficient flexibility to discern and master the particular organisation of the exposure language" ile donatılmıştır (Slobin, 1997). Yani çocuk *dillerin çok dilli bir renkli çeşitliliğine* dalınca (bir "daldırma" (Immersion) programında olduğu gibi tek bir dile değil) ve bu çok dilli renk çeşitliliğinden hareketle münferit dillerde de *ana dilli konuşuru* (native speaker*)* yeterliliği geliştirince, bu tür esnek anlama stratejilerini, -çok dilli anaokullarında olduğu gibi- birçok dilin ve varyasyonlarının *aynı anda* sunulduğu durumlara daha fazla uygular.

Çok Dillilikle Kültürlerarası İletişim

Çok dilli anaokullarının bir olumlu etkisi de diğer dilleri konuşanlara karşı önyargıların ortadan kaldırılmasıdır: Dilsel etkileşim, dil bariyerlerinin ötesinde, dilsel-kültürel farklı grupların ya da bireylerin Franca Lingua olan dilde olsa bile tek dilli bir iletişime kıyasla yönelim olarak daha büyük bir dayanışmasını (uyumluluğunu) sağlar.

Çok dilli anaokulları hakkında kültürlerarası iletişim edinimini vurgulayan değişik araştırmalar mevcuttur (Apeltauer, 2004; 2007; Thiersch, 2007; Nauwerck, 2005 vs.). Burada temsil edilen modele benzer iki öncü vardır. Finladiya'da Fince-Rusça Kalinka anaokulu (Protassova, 1992; Protassova & Miettinen, 1992) ve Berlin'de Rusça-Almanca anaokulu (Meng, 2009; Lehmann vd., 2004). Bu projelerdeki tecrübeler, çok dilli eğitim sayesinde kültürlerarası iletişim yeteneğinde önemli gelişmeler olduğunu göstermektedir. Protassova, iki dilli bir anaokulunda eğitilmiş olan çocukların tek dilli yetiştirilmiş

olan çocuklara göre başkalarının görüşlerine karşı daha toleranslı olduklarına, bir şeyi onaylamadığını ifade etmek için daha medeni ifade şekillerine sahip olduklarına ve uzlaşma arayışlarına daha iyi hâkim olduklarına işaret eder (Protassova, 2009: 28)

Çocukların Oyunda Kendi Kendine Dilsel Gelişimi

Burada savunulan konsept, çocukların doğal dilsel bir davranışının gelişimini mümkün kılan çok dilli tasarlanmış *iletişim konstellasyonlarını* merkeze koyar (Bührig & Rehbein, 2010; Ehlich & Rehbein, 1986). Böyle bir ağırlık noktası seçimi, 'durum yönelimli yaklaşım' (situationsorientierter Ansatz) olarak adlandırılır. Ancak bu yaklaşım genel olarak dilsel davranışın edinimi ile sadece ara sıra ilişkilendirilmiş olup (Laewen vd., 1997); şimdiye kadar çok dillilik edinimiyle ilişkilendirilmemiştir (bak. Rehbein & Meng, 2007). Buradaki tez, aile iletişimi sebebiyle bir çok dilli yeterliliğe sahip olan çocukların (örn. Afshar, 1998; Garlin, 2008; Meng, 2005), bu yeterliliklerini anaokulunda sadece geliştirmeye devam etmedikleri, aynı zamanda diğer çocuklara da aktardıklarıdır. Böyle bir anaokulu modeli, aile durumlarına göre göre çok dilliliğin değişik aşamalarında bulunan (tek dilliliğe kadar) çocukların çok dilli potansiyellerinin gelişmesini sağlamalıdır (örn. Montanari, 2002): "Çocuklar, dilsel etkileşimlere katılarak ve bu etkileşimlerde hangi dilsel fonksiyonun ilgili dilin hangi araçlarıyla gerçekleştirildiğini algılayarak dilleri edinirler. Ve onlar, sadece ilgili dilde çeşitli ve motive edici etkileşimlere katılım için kendilerine yeterli ölçüde fırsat sunulması halinde dilleri edinirler" (Meng, 2007; Vygotsky, 2007). Bu amaçla Bührig & Rehbein (2010) tarafından çok dilli davranış

konstelasyonlarının merkezde olduğu ve benim burada takip edeceğim somut bir model teklif edildi.

Değişen dil konstellasyonlarıyla iyi tasarlanmış bir oyun, bu konseptte önemli bir rol oynar. Meng'e göre iki dillilik için ilginç oyunlar, örneğin a) illüzyon oyunları (fonksiyon, deney), b) yaşıtlarla veya daha büyük arkadaşlarla oynanan oyunlar (roller ve kurallar) c) tasarım oyunları (plan gerçekleştirme), d) grup oyunları, e) rol oyunları ve tiyatro oyunları, f) müzikli, şarkılı vs. oyunlar ve g) öğünler, yatağa gitme, yürüyüş yapma, selamlaşma, vedalaşma gibi diğer etkinliklerdir. Dilsel davranış, bu etkinliklerde fonksiyonlarına göre ayrımlaştırılmış şekilde edinilir (Meng, 2009: 19).

Uygulamada çocuklar, kendi (aile) dillerinde (Brizić, 2009; Grabow, 2005) ve başka bir aile dili olan çocuklarla iletişimde bulunurlar. Böylece yetişkinler tarafından oluşturulan özel ortamlarda anlayarak öğrenirler (Rehbein, 1987). Dil uygulaması ve dil edinimi, sıkça çocukların kendi aralarındaki sözlü iletişimde veya erken çocukluk dil ediniminde yetişkinlerle iletişimde gerçekleşir. Buna göre çocuğa uygun ve özellikle çocuk için cazip konstellasyonlar geliştirilmelidir. Bu arada burada temsil edilen yaklaşım, normatif ve okulla, eğitimle ilgili değil, aksine oyun şeklinde, iletişimsel ve etkileşimseldir. Yani erken çocuklukta çok dillilik eğitimi, öğretmen merkezli sınıflarda yönlendirilen bir yabancı dil dersi şeklinde değildir. Dilbilimselleştirilmiş bir erken yabancı dil eğitimi, çocuğun başka dilleri edinme arzusu için bir zehir olabilir. Bakıcılar, daha ziyade çocukların ilgi çeken durumlarda doğal bir şekilde Türkçe ve Almanca dilsel davranışlarda bulunacakları *oyun ve diğer davranış konstellasyonları* tertiplemelidir. Anaokulu günlük hayatındaki çalışmalarda anaokulu öğretmenleri, bunun için önceden

planlanan ve hazırlanan ve her *iki dilde* günlük dönüşümlü oyun ve davranış planlarını gerçekleştirebilecekleri bir dağarcığa sahip olmalıdır.

Bu tür iki dilli bir anaokulu için diğer bir konu ise birçok dilin edinimiyle çocukların *dil ötesiyle ve dil yansıtmasıyla ilgili* yeteneklerinin bilenmesidir (krş. Bialystok'in çalışmaları, 2001; Redder, 1998; Garlin, 2008). Bu yetenekler -örneğin *iki dilli dil oyunlarıyla-* itinayla geliştirilmelidir (krş. Apeltauer, 2004; 2007).

Sesli Okuma ve Anlatma – İki Dilde Fantezinin ve Kelime Hazinesinin Oluşturulması

Oyunda iki dilli dil ediniminin dışında yetişkinler, ilgili dillerinde resimli kitaplar ve diğer malzemeleri sesli okuyup çocuklarla birlikte bunlar hakkında konuşabilirler ve kendileri de bir şeyler anlatabilirler. Günümüzde ailede nadiren bir şey okunmaktadır. Böylece iki dilli dil gelişimi için çok değerli olan bu görev anaokuluna düşmektedir (Literatür ve Türkçe ve Almanca sesli okuma hakkında bak. Rehbein, 2016). Çocukların masal dinlerken doğrudan dil durumuna bağlarını nasıl gevşettikleri, kendilerini anlatılan duruma nasıl soktukları, hayali davranışları ve olayları meraklı bir şekilde nasıl takip ettikleri, olay için önemli kelimeleri nasıl anlamaya çalıştıkları, davranışlardan figürlerin gizli karakterine nasıl ulaşmaya çalıştıkları ve dilsel olarak yaratılan dünyayı nasıl tahayyül ettikleri gözlemlenmiştir. Yetişkinin sözlü anlatması da çocukta elbette sesli okumaya benzer etki yapar. Sesli okuma (hem ailede hem de anaokulunda) üç etkiye sahiptir:

- *Fantezinin* dil yoğun bir ilerlemesini sağlar
- İki dildeki metinlerdeki dilin *anlaşılmasını* sağlar
- *Her iki dildeki kelime hazinesini* genişletir

– Çocukları *her iki dildeki* karmaşık standart dille ve okul dili kavramlarıyla okul başlamadan önce aşina eder.

Çocuklukta iki dilli metin yeteneğinin (Textfähigkeiten) sekiz edinim aşaması tespit edilebilir:

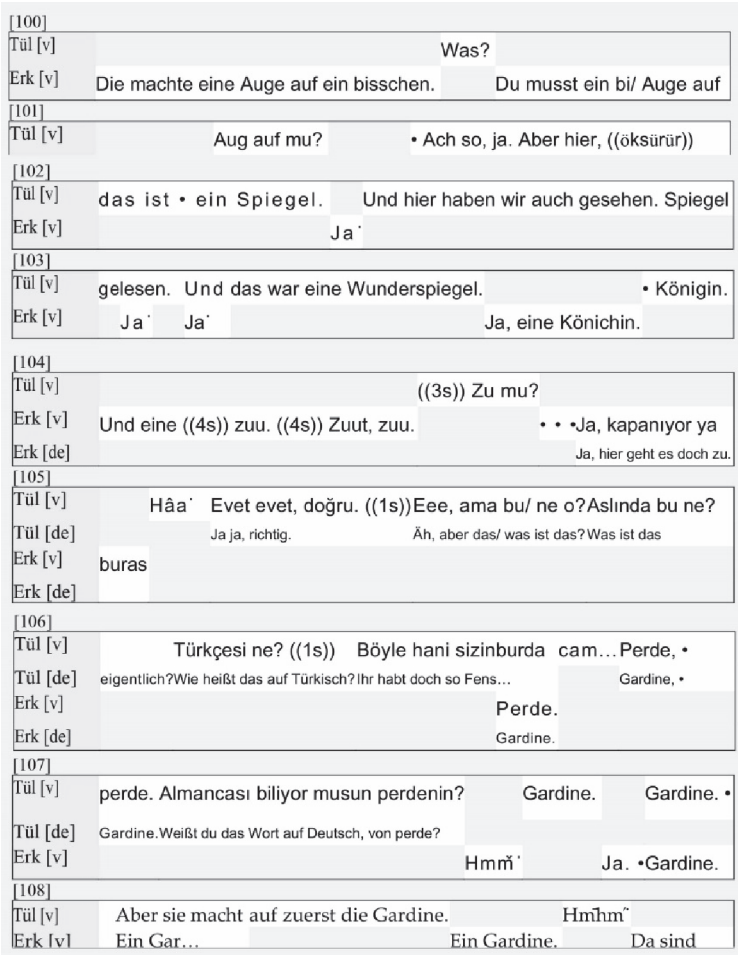
I. Erken çocukluktaki dil ediniminde (yetişkin tarafından) şarkılar okunur.
II. Babıldama aşamasından (Lallphase) sonra resimlerdeki canlıların ve objelerin incelenmesi ve isimlendirilmesi başlar.
III. Daha sonra metin içermeyen ama birbiriyle bağlantılı eylemler içeren resimli kitaplar ya da duruma göre çizgi filmler takip eder.
IV. Daha sonra resimler hakkında basit metinler içeren resimli kitaplar takip eder.
V. Daha sonra az resimli ama çok metinli okuma kitapları kullanılır.
VI. Bunun yanında – duruma göre – masallar, hikayeler, dijital işitseller dinlenir ve videolar, filmler ve televizyon seyredilir.
VII. Çocukla resimli kitaplar, masallar ve hikayeler hakkında konuşulur.
VIII. İdeal durumda anaokulunun sonunda çocukların *iki veya çok dilde* masal ve hikaye metinlerini anlama (ama kendi okuması değil) ve hatta anlatma yeteneği ve böylece iki dilde gelişmiş bir kelime hazinesi oluşmuştur.

I-VIII aşamaları itinayla geçildiyse, bu aşamalar, okulda okuma ve yazma öğrenmeden önce çocukların karmaşık dilsel kavramları iki dilde edinmelerini sağlar. Ancak münfe-

rit çocuklar her dilde farklı ilerlerler - bunun sebepleri araştırılmalıdır.

Çok Dilli Kaynakların Yapısı: Bir Örnek

Bu söylenenleri, iyi derecede Almanca bilen Tülin isimli ve Türkiye'den gelen bir stajyerin Hamburglu bir ailenin neredeyse beş yaşındaki (3. nesilden) bir Türk-Alman çocuğuyla bir Almanca resimli kitap hakkında yaptığı somut bir konuşma kesitinde açıklayalım. Küçük Erkin bir Alman anaokuluna gitmektedir. Resimli kitabın altında masal metni olan münferit resimleri, çocuk için onun sözle ifade edebileceği bir sahne potansiyeline sahiptir (Çocuk örneğin Almanca şunları söyler: "kar tanesi", "çocuğuyla anne", "göz", "ayna", "ateş" vs.). Almanca sesli okuma kitabı, zorluk açısından V. dereceye sahiptir ve Erkin Almancada henüz IV. aşamaya ulaşmıştır. Çocuk neredeyse her bir yeni objeyi her nitelemeye "burada" (hier) vs. ile başlamaktadır. (B 1) EFE01tk_Sey_b_0057_2_ENF; kayıt tarihi: 01121991; Erk: Erkin, 4;9 yaş.; Tül: Bir Türk stajyer Tülin. Soldaki rakamlar, "partisyon alanlarını" (= kısaca "alanlar") numaralandırmaktadır. Böylece kesit, Tülin resimli kitapta bir resmi göstererek sormasıyla başlar: "Burada ne görüyorsun?" (Was siehst du hier?); bunun üzerine Erkin cevaplar:


[100]
Tül [v] Was?
Erk [v] Die machte eine Auge auf ein bisschen. Du musst ein bi/ Auge auf
[101]
Tül [v] Aug auf mu? • Ach so, ja. Aber hier, ((öksürür))
[102]
Tül [v] das ist • ein Spiegel. Und hier haben wir auch gesehen. Spiegel
Erk [v] Ja˙
[103]
Tül [v] gelesen. Und das war eine Wunderspiegel. • Königin.
Erk [v] Ja˙ Ja˙ Ja, eine Könichin.
[104]
Tül [v] ((3s)) Zu mu?
Erk [v] Und eine ((4s)) zuu. ((4s)) Zuut, zuu. • • •Ja, kapanıyor ya
Erk [de] Ja, hier geht es doch zu.
[105]
Tül [v] Hâa˙ Evet evet, doğru. ((1s)) Eee, ama bu/ ne o? Aslında bu ne?
Tül [de] Ja ja, richtig. Äh, aber das/ was ist das? Was ist das
Erk [v] buras
Erk [de]
[106]
Tül [v] Türkçesi ne? ((1s)) Böyle hani sizinburda cam… Perde, •
Tül [de] eigentlich? Wie heißt das auf Türkisch? Ihr habt doch so Fens… Gardine, •
Erk [v] Perde.
Erk [de] Gardine.
[107]
Tül [v] perde. Almancası biliyor musun perdenin? Gardine. Gardine. •
Tül [de] Gardine. Weißt du das Wort auf Deutsch, von perde?
Erk [v] Hmm˘ Ja. •Gardine.
[108]
Tül [v] Aber sie macht auf zuerst die Gardine. Hm͞hm˜
Erk [v] Ein Gar… Ein Gardine. Da sind

Transkripsiyon kesitinde Tülin ve beş yaşındaki Erkin iki dilde sohbet etmektedir. Burada resimdeki objeler (kısmen masal metninden, kısmen de serbest resim yorumu), Erkin aşağıdakileri söyleyinceye kadar sözle ifade edilmektedir: "und eine ((4s)) zuu. ((4s)) (Zuut)/suu." (104). Erkin burada ne yaptı? Erkin – 4 saniyelik uzun bir aradan sonra – Almanca "zu" ön ekini "Zuut" şeklinde tam fiil haline getirdi ve 3. kişi şimdiki zaman ekiyle tamamladı: "Zuut" (104). Bu "kreasyonu1 Erkin'in muhatabı olan Tülin anlamaz ve Türkçe şöyle sorar: "zu mu?" (123). Bunun üzerine Erkin, Türkçe geniş bir ifadeyle ne kastettiğini açıklar: "Ja, kapanıyor ya burası" (Ja, es geht doch zu hier), ki Tülin şimdi anlar: "H aˆa ˙" (ach ja). Anlaşılan çocuk, Türkçede ("kapanıyor" (geht zu)) kelimesini tanımaktadır; ancak Almancadaki anlamını -Türkçe bazındabilse de kelimeye tam hakim değildir. Tülin, Almanca zıt anlamlı kelimeyle (108)'de ona yardım eder ("Aber sie macht auf ..." –ama açıyor). – Erkin'in Almancasına ve Türkçesine *aynı anda* erişimi, (106-108) numaralı partisyon alanlarında, "Gardine" ve "Perde" kelimelerini birbiriyle ilişkilendirdiği zaman da açıkça görülür (krş. Matras 2007). Erkin bu şekilde *iki dilde bir kelime hazinesi* oluşturur.

Çocuklarda diller arasındaki dil değişiminin (Codeswitching) sadece izin verilmiş olmadığı bunun yanında arzu edilir de olduğu - en azından resimli kitaplar hakkındaki yetişkinlerle yapılan konuşmalarda - bu örnekte açıkça görülmektedir. Codeswitching, anlam bilgisinin sözle ifade edilmesinde ve her iki dildeki kelime hazinesi genişletmesinde çocuğun çok dilli kaynağına erişimini sağlar; bu sebeple dillerin olumsuz algılanacak bir karıştırılması değildir.

Çok Dilliliğin Ölçülmesi Hakkında

Türk göçmen işçilerin birinci, ikinci ve üçüncü nesillerinin Türkçe-Almanca iki dillilikleri hakkında 1979 yılından beri gerçekleştirilen araştırmalara dayanarak, çocukların çok dilli gelişimlerinin belirlenebileceği ve tahmin edilebileceği bir *dilbilimsel kriter listesi* düzenledim (bak. Rehbein, 2007). Dilbiliminde bu konuda başka teklifler de yapılmış -hatta birçok testler sunulmuştur -; ancak bunlar başka bir yerde tartışılmalıdır. Benim kriter listem, dilsel formların kullanılırken, yani işlevsellikleri sebebiyle edinildikleri düşüncesinden hareket eder. Bu yöntemde dört araştırma alanı doğar:

I. *Diller arasındaki ilişki*, her bir çocuk için tespit edilmelidir. Bu arada hangi alanda hangi yeteneklerin hangi dilde daha güçlü olduğu bulunmalıdır. Böylece *konuşmanın akıcılığı*yla *dilsel davranışlar* ve bunların *kalıpları* (örneğin anlatmak, rica etmek, sormak, özür dilemek, tebrik etmek, bilmece çözmek vs.) belirlenir. Daha sonra *Gramer* (işaret kelimeleri, kelime oluşturma, hal eki (Kasus) ve sona gelen edatlar (Adpositionen), fiilin zamanı (Tempus) ve fiilin görünüşü (Aspekt), kiplik (Modalität), eşgüdüm (Koordination), alt eşgüdüm (Subordination) vs.) incelenir. Ve nihayet bilişsel, duygusal ve algısal süreçlerin *ifade araçları* ele alınır. Çocukların Türkçe ve Almancada dilsel kullanımları, dört aşamalı bir ölçeğe göre (0-3) tahmin edilir.

II. Devamında bir dilin diğer dilden etkilenmesi, yani *dil teması* incelenir. Bununla ilgili olarak örn. Codeswitching, kelime iktibası, kopyalanan deyimler vs. tespit edilir. Bu, çocukların katılımcı dilleri yaratıcı

bir şekilde ele almaları ve çok dillilik dağarcığının çocuğun erişebileceği kapsamı hakkında ifadeler elde edilmesini sağlar (bak. Lüdi & Py, 2009; Lüdi, 2006).

III. Her iki dilde *anlamanın derecesi* belirlenir.

IV. Her iki dilde *kelime hazinesi* tespit edilir.

Bu şekilde incelenen dilsel veriler, her bir çocuk için ayrı bir *çok dillilik endeksinde* derlenir. Bu indeks, her bir çocuk ve her bir gelişim aşaması için iki dilliliğin ölçülmesine imkan tanır. Eğer çocuksu yetenekler uzun bir süre her iki dilde boylamsal olarak (longitudinal) derlenirse, iki dilli anaokulundaki bir çocuğun bireysel çok dilli gelişimi hakkında bilgi elde edilir.

Bu yöntem, Bates & MacWhinney (1979) tarafından açıklanan pragmatik kategorilerin işlevsel yönüne benzer şekilde gider; ancak gelişim konseptinde şu noktalarda onlardan ayrılır;

- bizim kriter listemize göre İngilizce gibi tek bir dilin incelenmemesi,
- *birçok dilin* birbiriyle ilişkilendirilmesi,
- sadece münferit cümlelerin edinilmesi değil, aksine söylemlerin incelenmesi ve
- çocuksu zihinsel süreçler için ilave ifade şekillerinin dikkate alınması.

Türkçe-Almanca çok dillilik ediniminin dilbilimsel sonuçlarından, iki dilli dil pedagojisi uygulamalarına yönelik yargılara varılabilir. Anaokulundaki iki dilliliğin mekânsal, zamansal, pedagojik ve idari yapılandırılması, böyle bir dilbilimsel edinim kontrolüyle sıkı bir *geri besleme* içinde gerçekleşmelidir.

Organizasyon Hakkında: Anaokulunda Çok Dilli Davranış Alanları

Anaokulundaki çok dilliliğin nasıl organize edildiği, sürekli mi yoksa kısmi mi çok dilli davranıldığı, oyunda yaş ve yeterlilik karışımının nasıl gerçekleştirilmesi gerektiği, haftalık planın ve birlikte yemek yemenin nasıl organize edildiği, iki dilli bir modele tek dilli bir kurumun parçası olarak mı başlanacağı, haftalık planda dillerin zaman açısından dönüşümlü kullanılmasının nasıl organize edilmesi gerektiği vs., merkezi sorulardır. Genel olarak zengin bir oyun dağarcığı oluşturulmalı ve eğitimin bir ağırlık noktası burada olmalıdır. Antalya 2015 "Bir Çocuk –İki Dil" çalıştayında bu konu hakkında bir dizi öneriler sunuldu.

Toplamda değişik durumların denenmesini savunuyoruz (Bührig & Rehbein, 2010). Burada yöntemsel yaklaşım, günlük hayat uygulamasının dilsel iletişiminin gözlemi ve tespitine dayanan ve buradan hareketle çok dilli iletişimde bir gelişimin ve değişimin gerçekleşebileceği bir *experimentum in vivo* (yaşam içinde deney) bakış açısına göre, öncelikle müdahalecidir (interventionistisch). Prensip olarak yeni bir anaokulu kurulmamalı, aksine mevcut bir anaokulu dikkatli bir *yapı uygulamasıyla* modifiye edilmeli ve icabında mevcut olan çok dillilik hedefe odaklı teşvikle şekillendirilmelidir. Bu yönteme (özellikle dil)bilimsel ve dil edinim bilimsel açıdan refakat edilmelidir. Bunun teorik-yöntemsel arka planını, işlevsel-pragmatik söylem analizi sağlar (Ehlich & Rehbein, 1986; Ehlich, 1991). Bu analiz çerçevesinde dilsel davranış, toplumsal tutarlı konuşan-dinleyen konstelasyonu sistematik olarak dikkate alınarak incelenir. Değişik dil konstellasyonlarından elde edilen ve daha sonra dilbilimsel açıdan analiz edilen otantik verilerin kaydı ve dokümantasyonu, bilimsel refakate dahildir (bak.

yukarıda §3, §7). Değişik uygulamalarla elde edilen tecrübeler, somut örneklere dayanarak iki dilli anaokulu personelinin eğitimine dahil edilebilir.

Yani model olarak çok dilli iletişimin anaokulunun iletişimsel günlük hayatına uygulanması, genel olarak *zaman ve mekân açısından organize edilmiş bir dil seçimine* göre gerçekleşir. Bu arada çok dilli iletişim, – didaktikleştiren, yukarıdan aşağıya yöntemi yerine – oyunda, sesli okumada, anlatmada, müzikte ve diğer faaliyetlerde çocukların çok dilliliğinin *iletişimde* gelişeceği *çok dilli davranış alanları* ortaya çıkacak şekilde anaokulu günlük hayatına entegre edilir. Bu tür faaliyetler için uzlaşmalar ve planlar, anaokulu öğretmenlerine yönelik bir eğitim programı çerçevesinde iyice düşünülüp hazırlanabilir. Böyle bir yöntemsel yaklaşım, bu durumda kesinlikle normatif veya okullaştırılmış değildir. Toplamda çocuklarla ihtiyaca yönelik iletişim, farkında olmadan otoriter bir çizgiye gelebilecek olan bir dilbilgiselleştiren yabancı dil didaktiği yöntemine göre önceliklidir. Eğer çocuklar çok dilli iletişim kapsamında bulunurlarsa, en azından okul öncesi dönemde kendilerine özgü ve oldukça etkin yöntemler geliştirirler.

Kaynakça

AFSHAR, K. (1998), Zweisprachigkeit oder Zweitsprachigkeit? Zur Entwicklung einer schwachen Sprache in der deutsch-persischen Familienkommunikation, Münster

AGOYA, C. N.(2011), Die Sprachsituation Kenias als Voraussetzung für die Vermittlung des Deutschen als Fremdsprache, Münster, New York vs.

APELTAUER, E. (2004), Sprachliche Frühförderung von zweisprachig aufwachsenden türkischen Kindern im Vorschulbereich. Flensburger Papiere zur Mehrsprachigkeit und Kulturenvielfalt im Unterricht, Universität Flensburg: Abt. Deutsch als fremde Sprache

– (2007) Grundlagen vorschulischer Sprachförderung. Flensburger Papiere zur Mehrsprachigkeit und Kulturenvielfalt im Unterricht 4, Universität Flensburg: Abt. Deutsch als fremde Sprache

AWO, Kreisverband Frankfurt am Main e.V. (2015), Eröffnung deutsch-türkische KITA "dOSTluk - Freundschaft", http://www.awo-frankfurt.com/die-awo/news-allgemein/detail/article/eroeffnung-deutsch-tuerkische-kita-dostluk-freundschaft.html (31.01.2017)

BATES, E. & MACWHINNEY, B. (1979), A Functionalistic Approach to the Acquisition of Grammar, OCHS, E. & SCHIEFFELIN, B. B. (Der.) *Developmental Pragmatics*, New York etc., 167-211

BIALYSTOCK, E. (2001), Bilingualism in Development. Language, Literacy, and Cognition. Cambridge

BRAUN, B. (2007), Gemeinsam ein Bilderbuch lesen – Vermitteln und Aneignen in der Kommunikation von Mutter und Kind, MENG, K. & REHBEIN, J. (Der.), *Kindliche Kommunikation – einsprachig und mehrsprachig*, S. 127-154

BRIZIĆ, K. (2009), Ressource Familiensprache: Eine soziolinguistische Untersuchung zum Bildungserfolg in der Migration, SCHRAMM, K. & SCHROEDER, C. (Der.) *Empirische Zugänge*

zu Spracherwerb und Sprachförderung in Deutsch als Zweitsprache, Münster, 23-42

BÜHRIG, K. & REHBEIN, J. (2010), Mehrsprachiger Kindergarten (MultiKid) – Eine experimentelle Feldstudie anhand dreier ausgewählter Fälle, Projektantrag an das BMF, Universität Hamburg: Arbeitsbereich DaF, Institut für Germanistik

CLYNE, M. (Der.) (1986), An Early Start: Second Language At Primary School. Melbourne: River Seine Publications

DÄMON, K. (2014), Mehrsprachige Kitas – Was bringt eine bilinguale Früherziehung? *WirtschaftsWoche* v. 12.8.2014, http://www.wiwo.de/erfolg/trends/mehrsprachige-kitas-was-bringt-eine-bilinguale-frueherziehung/10316226.html (15.5.2016)

DE ANGELIS, G. (2007), Third or Additional Language Acquisition. Clevedon: Multilingual Matters

EHLICH, K. (1991), Funktional-pragmatische Diskursanalyse, FLADER, D. (Der.) (1991), *Verbale Interaktion. Studien zur Empirie und Methodologie der Pragmatik*, Stuttgart, 127-143

– & REHBEIN, J. (1986), Muster und Institution. Untersuchungen zur schulischen Kommunikation, Tübingen

FRIEDERICI, A. D. (1994), Funktionale Organisation und Reorganisation der Sprache während der Sprachentwicklung: Eine Hypothese, *Neurolinguistik* 8, 41-55

GARLIN, E. (2008²), Bilingualer Erstspracherwerb. Sprachlich handeln - Sprachprobieren - Sprachreflexion. Eine Langzeitstudie eines deutsch-spanisch aufwachsenden Geschwisterpaares, Münster

GRABOW, A. (2005), Das Leseklima in türkischen Migrantenfamilien. Eine explorative Untersuchung auf der Basis von vier Fallstudien. Flensburger Papiere zur Mehrsprachigkeit und Kulturenvielfalt im Unterricht, Sonderheft 2. Flensburg

GRIESSHABER, W., ÖZEL, B. & REHBEIN, J. (1996), Aspekte von Arbeits- und Denksprache türkischer Schüler, *Unterrichtswissenschaft* 1996/24, 3-20

GROSJEAN, F. (2001), The bilingual's language modes, NICOL, J. L. (Der.) (2001), *One mind, two languages. Bilingual language processing*, Malden, Oxford, 1-22

– (2010) Bilingual. Life and Reality. Cambridge: Harvard University Press

HERKENRATH, A. (2011), Receptive multilingualism in an immigrant constellation: examples from Turkish-German children's language, *International Journal of Bilingualism* 16(3), 287–314

HOUSE, J., & REHBEIN, J. (2004), What is 'multilingual communication'? In dies. (Der.), Multilingual Communication. Amsterdam: Benjamins, 1-17

HUTH, A. G., DE HEER, W. A., GRIFFITHS, T. L., THEUNISSEN, F. E. &GALLANT J. L. (2016), Natural speech reveals the semantic maps that tile human cerebralcortex, *Nature* 532, 453–458

LAEWEN, H.-J., NEUMANN, K. & ZIMMER, J. (Der.) (1997), Der Situationsansatz – Vergangenheit und Zukunft, Seelze

LEHMANN, C., MENG, K. & PRONINA, M. (2004), Zweisprachige und interkulturelle Erziehung in "Umka", einer Berliner Kindertagesstätte, *Deutsch als Zweitsprache 3*, 14-20

LEIMBRINK, K. (2010), Kommunikation von Anfang an. Die Entwicklung von Sprache in den ersten Lebensmonaten, Tübingen

LÜDI, G. (2006), Multilingual repertoires and the consequences for linguistic theory, BUHRIG, K. & TEN THIJE, J. D. (Der.), Beyond misunderstanding: Linguistic analyses of intercultural communication, Amsterdam/Philadelphia, 11–42.

–, G. & PY, B. (2009), To be or not to be ... a multilingual speaker, *International Journal of Multilingualism and Multiculturalism*, 6(2), 154-167

MATRAS, Y. (2007), Contact, connectivity and language evolution, REHBEIN, J., HOHENSTEIN, C. & PIETSCH, L. (Der.), *Connectivity in Grammar and Discourse*. Amsterdam, 51-74

MENG, K., KRAFT, B. & NITSCHE, U. (1991), Kommunikation im Kindergarten. Studien zur Aneignung der kommunikativen Kompetenz, Berlin

MENG, K. (2007), Russischsprachige Eltern und deutsche Kindergärten, *INTERKULTURELL und GLOBAL, Zeitschrift der Forschungsstelle Migration und Integration der PH Freiburg#*, Heft 1/2, 2006, 69-87

– (2009) Der kindliche Spracherwerb und seine Vermittlung in sprachlichen Interaktionen, *Language for Integration and Global Human Tolerance (LIGHT), Europäisches Modell zum Aufbau bilingualer Kindergärten*, Interkulturelle pädagogische Gesellschaft MITRA e.V: Berlin, 14-22. URL: *http://www.mitra-ev.de/mitra/download/DE-EN-WEB.pdf*(31.01.2017)

– & REHBEIN, J. (Der.)(2007), Kindliche Kommunikation – einsprachig und mehrsprachig. Mit einer erstmals auf Deutsch publizierten Arbeit von Lev S. Vygotskij, Zur Frage nach der Mehrsprachigkeit im kindlichen Alter, Münster

MONTANARI, E. (2002), Mit zwei Sprachen groß werden. Mehrsprachige Erziehung in Familie, Kindergarten und Schule, München

NAUWERCK, P. (2005), Zweisprachigkeit im Kindergarten. Konzepte und Bedingungen für das Gelingen. Freiburg i. B.

NITSCH, C. (2007), Mehrsprachigkeit: Eine neurowissenschaftliche Perspektive, ANSTATT, T. (Der.) *Mehrsprachigkeit bei Kindern und Erwachsenen. Erwerb, Formen, Förderung*, Tübingen, 47-68

PALLIER, C., CHRISTOPHE, A. & MEHLER, J. (1997), Language specific listening, *Trends in Cognitive Science*, 1(4), 129-132

PARADIS, M.(2004), A Neurolinguistic Theory of Bilingualism, Amsterdam and Philadelphia

PREDIGER, S., REDDER, A. & REHBEIN, J. (2013), Sprachförderung im Mathematikunterricht unter Berücksichtigung der Mehrsprachigkeit (MuM). Forschungsvorhaben des BMBF im Bereich „Sprachliche Bildung und Mehrsprachigkeit“ (2014-2017)

PROTASSOVA, E. (1992), Play without a common language, *Language, Culture and Curriculum* 5(2), 73-86– (2009) Konzeption eines europäischen Modells der zweisprachigen Bildung von Vorschulkindern, *Language for Integration and Global Human*

*Tolerance (LIGHT), Europäisches Modell zum Aufbau bilingualer Kindergärten. Interkulturelle pädagogische Gesellschaft MITRA e.V,*Berlin, 23-34 URL : http :// www.mitra-ev.de/ mitr a/download / DE -EN-WEB. pdf (31.01.2017)

– & MIETTINEN, S. (1992), Two languages and two cultures: The problem of the integration of Russian children in Finland, NYYSSÄNEN, H. & KUURE, L. (Der.) *Acquisition of language – acquisition of culture*, Jyväskylä, 337-356

REDDER, A. (1998), Sprachwissen als handlungspraktisches Bewußtsein – eine funktional-pragmatische Diskussion, *Didaktik Deutsch* 5, 60-76

REHBEIN, J. (1987), Diskurs und Verstehen. Zur Rolle der Muttersprache bei der Textverarbeitung in der Zweitsprache, APELTAUER, E. (Der.) *Gesteuerter Zweitspracherwerb*, München, 113-172

– (2007) Erzählen in zwei Sprachen – auf Anforderung, MENG, K. & REHBEIN, J. (Der.), 393-460

– (2011), Arbeitssprache' Türkisch im mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterricht der deutschen Schule – ein Plädoyer, PREDIGER, S. & ÖZDIL, E. (Der.), *Mathematiklernen unter Bedingungen der Mehrsprachigkeit*, Münster, New York, 205-232

– (2014), Multilingualität in Bildungseinrichtungen: Ein Vorschlag für eine mehrsprachige Erziehung im deutsch-türkischen Vergleich, ESEN, E. & BORDE, T. (Der.), *Deutschland und die Türkei, Band II. Forschen, Lehren und Zusammenarbeiten in Gesellschaft, Gesundheit und Bildung*, Ankara, 279-304

– (2016), Textuelle Literalisierung – mehrsprachig. Zur Verschränkung von Text und Diskurs bei Vorlesen, Bereden und Wiedergeben in zwei Sprachen, ROSENBERG, P. & SCHROEDER, S. (Der.), *Mehrsprachigkeit als Ressource in der Schriftlichkeit*, Berlin, 267-304

– & MENG, K. (2007), Kindliche Kommunikation als Gegenstand sprachwissenschaftlicher Forschung, MENG, K. & REHBEIN, J. (Der.), 1-38

TEN THIJE, J. D. & VERSCHIK, A. (2011), Lingua Receptiva (LaRa) - Introductory remarks on the quintessence of Receptive Multilingualism, *International Journal of Bilingualism* 16(3), 248–264

SAĞIN-ŞIMŞEK, Ç. (2006), Turkish-German Bilingual Students' Acquisition of English Word Order in a German Educational Setting, Münster, New York

SLOBIN, D. I. (1987), The universal, the typological, and the particular in acquisition, SLOBIN, D.I., The crosslinguistic study of language acquisition: Vol. 2. Theoretical issues. Hillsdale: Erlbaum, 1-39

SNOW, C. E. (1987), Issues in the study of input: Finetuning, universality, individual and developmental differences, and necessary causes, FLETCHER P. & MACWHINNEY, B. (Der.) *The Handbook of Child Language*, Oxford etc., 180-193

– & FERGUSON, C.A. (Der.) (1977), Talking to children. Language input and acquisition, Cambridge etc.

THIERSCH, R. (2007), Sprachförderung mehrsprachiger Kinder im Kindergarten, ANSTATT, T. (Der.), *Mehrsprachigkeit bei Kindern und Erwachsenen, Erwerb, Formen, Förderung*, Tübingen, 9-30

VYGOTSKIJ, L. S. (1985), Ausgewählte Schriften. Band 1: Arbeiten zu theoretischen und methodologischen Problemen der Psychologie, Berlin– (1987) Ausgewählte Schriften. Band 2: Arbeiten zur psychischen Entwicklung der Persönlichkeit, Berlin

WATTENDORF, E. vd. (2014), Early bilingualism influences early and subsequently later acquired languages in cortical regions representing control functions, *International Journal of Bilingualism* 2014, Vol. 18(1) 48–66

Almanya'da Göç Dilleri - Eğitim Biyografisi Açısından Anlamı ve Toplumsal Önemi

Havva ENGİN

Başlangıç Durumu

Almanya'da güncel nüfus sayımı rakamlarına göre nüfusun yaklaşık %20'si bir göçmen kökene sahiptir, genç nüfus grubunda ise bu oran hızlı bir artış sergilemektedir hatta bazı metropollerde ilkokul öğrencilerinin %50'den fazlası bir göçmen geçmişe sahiptir.

Toplumun kültürel ve dilsel farklılaşması, en fazla Almanya'nın -anaokulundan başlayarak- eğitim kurumlarında görülmektedir. Değişik eyaletlerdeki ilkokullarda öğrencilerle yapılan anketler, bu okullarda çok sayıda köken dilin konuşulduğu sonucunu ortaya koymuştur (krş. Fürstenau vd., 2003). Sonuçlar "Almanya'da Eğitim" (Bildung in Deutschland, 2016) isimli raporun sonuçlarıyla uyuşmaktadır. Bu rapora göre Almanya'da yerlilerin yanında farklı göç bağlamlarında yetişen çok sayıda çocuk bulunmaktadır. Bu arada eski "misafir işçilerin" yetişen nesilleri en büyük grubu oluşturmakla birlikte Rusya'dan göç eden Alman asıllı göçmenlerin (Spaetaussiedler) çocuklarının ve mülteci kökenli çocukların sayısı da unutulmamalıdır.

Göçten on yıllarca sonra bile göçmen ailelerde köken dillerin önemli bir rol oynadığını ve bu dillerin genç nesillere aktarıldığını yapılan araştırmalar göstermektedir. Bu uygulamanın önümüzdeki yıllarda da pek değişmeyeceği varsayılabilir ki bunun anlamı, artan sayıda çocuğun ve gencin günlük hayatlarında en az iki dille (yabancı dil hariç) baş etiği ve onların okul için öğrenmelerinin çok dilli bağlamlarda gerçekleştiğidir (krş. DJI 2000; Fürstenau vd., 2003; Baur vd., 2003; Ahrenholz & Maak, 2013; Engin, 2016).

İki dilin değişimli kullanımı, birçok göçmen çocuk için normal bir durumdur. Alman Gençlik Enstitüsü (Deutsches Jugendinstitut - DJI) tarafından gerçekleştirilen ve Almanya'nın değişik büyük şehirlerinde 5-11 yaş arası çocukların katıldığı anket, bu çocukların dil değişimini gayet normal gördüklerini ve bilerek ve isteyerek farklı dilleri farklı yaşam ve eğitim bağlamlarında kullandıklarını göstermiştir. Beş yaşındaki çocuklar bile ilişkide olunan (kurumsal) kişilere karşı dil davranışlarında çok net kararlar almaktadırlar. Böylece bunların büyük çoğunluğu, ebeveynleriyle ana dilini-/köken dilini konuşmakta ancak buna karşılık arkadaşlarıyla ve pedagoglarla sadece Almanca konuşmaktadır. Bu arada yaşam dünyasının (Lebenswelt) değişik dillere göre bölünmesi, ilerleyen yaşla birlikte gittikçe yoğunlaşmaktadır (krş. DJI, 2000).

2014 yılında Baden-Württemberg eyaletinde ana dili ek dersi alan göçmen kökenli Türk öğrencilerin okul pratiği hakkında gerçekleştirilen bir araştırma, araştırmaya katılan öğrencilerin yarısından fazlasının evde Türkçe ve Almanca konuştuklarını ve bunların üçte birinin aile dilinin Türkçe olduğunu göstermiştir. Yani birçok çocuk ve gencin en azından iki

dilde yeterliliklere sahip olduğu hatta kısmen üç veya daha fazla dil konuştuğu açıkça görülmektedir (krş. Engin, 2016).

Münferit aile üyeleriyle yapılan görüşmelerin analizine göre araştırmaya katılanların yarısı anneleri ve babalarıyla sadece Türkçe konuşmakta, buna karşılık kardeşleriyle sadece Almanca iletişim kurmakta ve sadece üçte biri her iki dili de aynı anda kullanmaktadır. Böylece Türk kökenli öğrencilerin yaşam dünyasına ilişkin dil pratiği hakkındaki cevaplarından, ailelerde hem Almanca hem de Türkçenin var olduğu ve konuşulduğu, yani dil değişiminin olağan bir şey olduğu anlaşılmaktadır (krş. Engin, 2016).

Göç dillerinin kişilik oluşturan önemi

Krumm'un çok dillilerde dillerin kişilik oluşturan önemi hakkındaki sosyal-dilbilimsel araştırmaları, gerçekten çok dilli bir potansiyelin varsayılması gerektiğini göstermiştir (krş. Krumm, 2009). Bu dilbilimci, katılımcıların bireysel tasarlanmış dil portreleri temelinde, bu kişilerin bedenlerinin bir yarısını daima ebeveyn dili için ayırdıklarını ve diğer tüm dillerin -geçmişteki konumlarından bağımsız olarak- bedenin diğer yarısına yerleştirildiğini açıklığa kavuşturmuştur. Bu arada ilk dilin kişilik oluşturma fonksiyonunun, ikinci dilin baskın hale gelmesi ve o dile daha hâkim olunması halinde bile yerini koruduğu görülmektedir. Değerlendirilen dil portrelerinin diğer önemli bir sonucu ise katılımcıların büyük çoğunluğunun kendi kişiliklerini çok dilli oluşturduğudur.

Çok dillilik araştırmacısı Claudia Riehl aynı sonuca ulaştı (krş. Riehl, 2009). Ona göre köken dil (*ana dili*) kişiliğin bir sembolünü ifade eder ve konuşanın özgüvenini artırır. Ona göre bu durum, özellikle Almanya'da pek prestiji olmayan göç dillerinin konuşulması durumunda geçerlidir.

Riehl'e göre pragmatik-kültürel düzlemde çok dillilik, dünyaya farklılaştırılmış bir bakış imkanı sunar; konuşanlar, konuştukları dilin gözlüğünden diğer bakış açılarını öğrenirler ve böylece farklı davranış bağlamlarına ve durumlara daha esnek tepki verebilirler:

> "Çok dilliler, özellikle dil azınlıklarının üyeleri ve göçmen toplulukları, değişik diller arasında aracı olarak bir köprü fonksiyonuna sahiptirler. Değişik dil ve kültürlerde kendilerini evlerinde hissetmekte ve bunları başkalarına aktarabilmektedirler".

Toplumsal Çok Dillilik ve Pedagojik Kurumların Tek Dilli Tutumları

Alman eğitim sistemi, öğrencilerinin önemli bir kısmının göçe bağlı iki ve çok dilliliğine alışamadı ve hala alışamamaktadır. ABD veya Kanada gibi (klasik) göç ülkelerinden farklı olarak Almanya'da göçe bağlı çok dilliliğin bir zenginlik olmadığı, aksine bu dilleri konuşanların uyumuna engel olduğu şeklindeki pedagojik düşünce hala hâkimiyetini sürdürmektedir. Kavramları eleştirel açıdan yansıtmadan ve böylece bu kavramların içinde barındırdığı "yarı gelişmiş" ya da "az gelişmiş" bir bireye ayrımcılığı görmeden, göçmen kökenli çocukların dil(ler) pratiğini "yarım dillilik", "çift yarım dillilik" veya "dil-siz" olarak açıklayan pedagogların sayısı az değildir. Bu sayede ilk-/köken diller, okuldaki yabancı dile verilen önemin yanına bile yaklaşamamaktadır. Daha ziyade göçmen çocuklarının en başta "adam akıllı Almanca" öğrenmek zorunda oldukları görüşü baskındır. Bu tutuma verilebilecek daha güncel bir örnek, birçok okul bahçesinde okulların kendiliğinden empoze ettiği Almanca konuşma yükümlülüğüdür.

Çocukların ve gençlerin çok dilliliğini dikkate alan konseptler, hala sadece az sayıda model okulda mevcuttur. Çoğu göçmen çocuğu, öğrencinin iki dilliliğinin önemsenmediği ve Almanca öğrenme için öneminin dikkate alınmadığı (Almanca) dersi görmektedir. Özellikle ilk-/köken dili Avrupa dil ailelerine mensup olmayan ve ses sistemleri ve gramerleri Almancadan farklı olan öğrencilerin durumu daha da zordur.

Gerçek şudur ki; okul, çoğu göçmen çocuğu için ikinci dil Almancanın öğrenilmesinde en önemli yerdir. Bu sebeple göçmen çocuklarının eğitim başarısını belirleyen, birincil olarak okulla ilgili-kurumsal bağlamlardır. Bu açıdan Almancanın çok dilli bağlamlarda edinilmesi için okullarda baştan itibaren amaca odaklı hizmetlere ihtiyaç duyulmaktadır.

(İkinci) Dil Edinimi ve Göçmenlerle İlgili Çok Dillilik

Almanya'da uzun zaman ilk-/köken dillerin okulda dil edinim sürecinde marjinal bir rol oynadığı ya da hiç bir rol oynamadığı ve önemli olanın sadece çocuklara Almanca öğretilmesi olduğu hayaline kapılındı. Bunun tam tersinin geçerli olduğu bu arada anlaşıldı. Bu sebeple çok dillilikte dil ediniminin hangi şeklinin -eş zamanlı veya izleyen iki dillilik- bulunduğunu ispatlamak için, çok dilli çocukların dil gelişim yöntemleri (Sprachentwicklungsmodi) hakkında güvenilir verilerin elde edilmesi, dil edinimi araştırmalarının başlıca zorluğu olarak ortaya çıkmaktadır.

Dil edinim araştırması, son yıllarda Almanya'da da iki-/çok dilli bağlamlardaki çocukların dil öğrenmeleriyle daha çok ilgilenmeye başladı ve ilginç bulgulara ulaştı. Bunlar da göstermektedir ki, örneğin iki dilin aynı anda edinilmesinin çocukları zorlayacağı konusundaki şimdiye kadarki varsayım düzeltilmelidir. Franceschini'nin çalışmaları, nöronal dil işle-

me hakkındaki en tanınmış araştırmalardandır (krş. Franceschini, 2006). Bu araştırmalarda erken çok dillilerin, yani üç yaşından önce ikinci bir dil öğrenenlerin ve sonradan iki dillilerin, yani dokuz yaşına kadar tek dilli olup daha sonra iki dil öğrenenlerin dil edinimleri analiz edildi.

Araştırmalarının sonuçları, erken çok dillilerin (iki dilin üç yaşından önce edinilmesi) beyinlerinin tüm dilleri bir merkezde işlediği ve kaydettiği, yani onları tek bir dil gibi ele aldığı yönünde bulgular vermektedir. Geç çok dillilikte ise (ikinci dilin dokuz yaşından sonra edinilmesi) dil işlemesi için değişik merkezler aktif gibi görünmektedir. Bu araştırmaya göre çok dillilik, insan beyni için ve çocuksu öğrenme için bir aşırı yüklenme ifade etmeyebilir. Bu açıdan ilk-/köken dilin bir ikinci-/üçüncü dilin öğrenilmesini engellemediği, aksine bir ikinci dil öğrenmeye ne kadar erken başlanırsa diğer dillerin o kadar daha etkin öğrenileceği varsayılabilir. Böylece Franceschini, beynin aynı anda birçok dile yetecek kadar alana sahip olduğu sonucunu çıkarır (krş. Franceschini, 2003):

> *"Ve birçok dili erkenden öğrenmiş olan gençlerin ve yetişkinlerin bu bilinçsiz (implizit) öğrenme stratejisini daha sonra öğrenilecek dillerde de uygulanabileceği anlaşılmaktadır. Erken çok dilli kişiler, bilişsel pencereyi tabiri caizse hayat boyu aralık bırakabilirler. Bunun sonucu ise bu kişilerin diğer dilleri daha kolay ve daha hızlı edinmeleridir".*

Göçmen köken dillerinin önemi hakkındaki tartışmalardan Franceschini'nin genel olarak eğitim başarısı ve özel olarak dil öğrenme için çıkardığı sonuç, Avrupa'da ve Almanya'da iki türlü çok dillilik olduğudur; kabul edilen çok dillilik ve kabul edilmeyen çok dillilik (krş. Franceschini, 2009: 65 ve devamı.):

"Hiç kendimizi kandırmayalım: Özellikle çocuklar – ne kadar erken olursa o kadar iyidir – önce adet olduğu üzere ‚doğru' tek dilliliğe ulaştırılır ki daha sonra kalıp şeklinde sınıftaki diğer öğrencilerle birlikte götürülebilsin ve diğer öğrencilerle birlikte geleneksel yabancı dil dersinde kabul edilen çok dillilerden olsunlar. Sanki gizli bir ajandadır bu…"

Göçe dayalı iki-/çok dilli çocukların dil edinimi hakkındaki diğer araştırma sonuçlarını, anaokullarında yaptığı boylamsal araştırmalar yardımıyla iki dilli çocuklardaki Almanca ediniminin tek dilli Alman çocukların Almanca edinimi aşamalarına benzer şekilde seyrettiğini ispatlayan Apeltauer sundu (krş. Apeltauer 2004; 2007). Onun ilk dil yeterliliklerini göz önünde bulunduran araştırmaları, yüksek ilk dil seviyesine sahip çocukların ilk dil seviyesi düşük çocuklara göre ikinci dil Almancada daha geniş bir kelime hazinesi geliştirdiklerini ve dilsel kilometre taşlarını daha hızlı kat ettiklerini göstermektedir (krş. Apeltauer, 2006; 2007).

İsviçre'de müfredata ek olarak ana dili dersi alan ilkokul öğrencileri üzerinde yapılan daha yeni araştırmalar, öğrencilerin Almancayı transfer hipotezi uyarınca öğrendiklerini, yani ilk dildeki bildiklerini ikinci dile aktardıklarını ortaya koymaktadır:

"Okulda teşvikin başlama anındaki daha yüksek dilsel yeterlilikler, bağımlılık (Interdependenz) ve transfer hipotezlerine uygun şekilde ikinci dil Almancada da daha yüksek yeterlilik sağlamaktadır. Buradan eğer çocuklar mümkün olduğu kadar iyi ilk dil bilgisiyle okula başlamış olsalardı, okul çağındaki Almanca bilgisinin de muhtemelen daha iyi olacağı sonucu türetilebilir" (Häusermann, 2011:7).

Baden-Württemberg ve Rheinland-Pfalz eyaletlerinde baştan itibaren iki dilli yetişen anaokulu çocuklarını inceleyen Tracy, çift dilliliğin çocuklar için bir aşırı yüklenme ifade etmediğini ispatladı (krş. Thoma ve Tracy, 2006). Bu araştırmacı, dilsel teşvik ne kadar erken başlarsa temel kuralların o kadar hızlı edinildiği sonucuna ulaşmaktadır (krş. Thoma ve Tracy, 2006); böylece iki-/çok dilli çocuklar, Almancanın temel gramer ve sözdizimi kurallarını öğrenmek için altı ay ve bir yıl arası bir süreye ihtiyaç duymuşlardır (krş. Tracy, 2008).

Dil Seviye Tespiti Araçlarının Sonuçları

İki dilli çocukların ya da öğrencilerin dil seviyelerini belirleme amacıyla tasarlanan yöntemler, ikinci dil Almancadaki yaşa uygun dil seviyesinin sıkça ilk dildeki aynı yaşa uygun dil seviyesiyle ilintili olduğu varsayımına dayanır. Böylece 2003 yılında Duisburg'da Türk kökenli çocuklara uygulanan bilgisayar destekli Almanca ve Türkçe Cito testinde iki dilli çocuklar, her iki dilde de tek dilli Türk çocuklarından daha başarılı oldular. Araştırmaya bilimsel açıdan eşlik edenler, bunu daha yüksek bir dil ötesi (metasprachlich) bilinçle ve katılımcı çocukların dengeli iki dilliliğiyle gerekçelendirdiler (krş. Cito Türkisch-Deutsch, 2003). Daha sonraki yıllarda göçmen çocuklarının dilbilgisini başka yöntemlerle belirleyen diğer araştırmalar da aynı şekilde iki dildeki dil seviyesi hakkındaki yüksek korelasyonu belgelemiştir. İki-/çok dilli göçmen öğrencilerde düşük seviyedeki ilk dilin yine düşük seviyedeki ikinci dille birlikte ortaya çıktığını ispatlayan Avusturya'dan Brizic araştırması burada anılmalıdır (krş. Brizic, 2006).

Ortaokul I. sınıf öğrencilerinin İngilizce seviyesini inceleyen DESI araştırmasında erken iki dilli öğrenciler, tek dilli ve ikinci dil öğrenen öğrencilere göre yabancı dilde daha başarılı

olmuşlardır (krş. Hesse/Göbel, 2009). Ortaokul öğrencilerinin ilk dil seviyesiyle aynı kültürden gelen lise öğrencilerinin ilk dil seviyesini belirleyen, Baden-Württemberg eyaletinde gerçekleştirilen bir araştırma bu sonuçları onaylamaktadır. Lise öğrencilerinin sadece Almancayı değil aynı zamanda ilk dili de ortaokul öğrencilerine göre çok daha yüksek bir seviyede konuştukları görülmektedir. Yazar şu sonucu çıkarmaktadır:

> *"Bu araştırmanın temelindeki sorulardan biri olan, kötü ya da iyi ilk dil yeterliliklerinin ikinci dil edinimine ve bunun sonucunda okul başarısına etkisi ne olduğu, burada lise öğrencilerinin daha iyi ilk dil yeterlilikleri sebebiyle ikinci dil Almancada da daha iyi sonuçlar elde etmeleri tahminini güçlendirmektedir" (Tunc, 2012:153 ve devamı).*

Rauch vd., 2010 yılında gerçekleştirilen ve çok dillilerin öğrendikleri dillerin etkileşimleri hakkındaki bir araştırmayla bir dildeki seviyenin diğer dil(ler)deki seviyeyi gerçekten etkilediğini ispatladılar.

> *"Buna karşılık hem Almanca hem de Türkçe okuma yeterlilikleri, İngilizce okuma yeterliliğine önemli olumlu etkiler göstermektedir. […] Buna göre L1 yeterliliğinin L2 ve L3 edinimine farklı etkileri hakkında bir açıklama, Almanca dersi dilin bilinmesini önemli ölçüde varsayıp bunun üzerinde yeterlilikler sunarken, İngilizcenin düzenli yabancı dil dersinde öğrenilmesidir" (Rauch vd., 2010: 96 ve devamı).*

İlk-/göçmen dilinin ikinci ya da üçüncü dile etkisi hakkındaki araştırmalardan en günceli Edele ve Stanat'ın "The Role of First-Language Listening Comprehension in Second-Language Reading Comprehension" isimli araştırmasıdır. Burada söz konusu olan, 652 Türkçe ana dilli öğrenci ve 502 Rusça ana dilli gencinin okuma yeteneklerinin incelenmesidir. Araştırmacılar, ilk-/göçmen dilindeki sözlü dil yeterliliklerinin

ikinci dil Almanca okuma yeteneğini etkileyip etkilemediği sorusuna cevap aradılar. İlk-/göçmen dilindeki sözlü yeterliliği, Türkçe ya da Rusça bir duyup anlama testiyle incelediler; ikinci dil Almancadaki okuma yeteneği ise bir okuma anlama testiyle belirlendi. Duyup anlama testinde gençler, yedi kısa metin (diyalog, konu metinleri (Sachtext), tarih) hakkında çoktan seçmeli bir dizi soru cevaplandırdılar. Okuma anlama testi, her birinde beş yedi arası soru olan beş metin tipinden oluşmaktaydı. Bilim insanları, gençlerin duyup anlama ve okuma anlama testlerindeki performansları arasındaki ilişkiyi analiz ettiler. Öğrenciler ana dilini ne kadar iyi anlarlarsa, Almancadaki okuma yeterliliğinin o kadar yüksek olduğu sonucu tespit edildi. Buna göre birinci dilden ikinci dile bir dil transferi var gibi görünmekte ve bu transfer, sadece ilk-/göçmen dilindeki yazılı yeterliliklerde değil, aynı zamanda sözlü yeterliliklerde de geçerli gibi görünmektedir. Araştırmacılar şu sonucu çıkardılar:

> *"Yani göçmen kökenli gençlerin ana dillerinde yüksek yeterlilikler kazanmaları faydalıdır. Ana diline yüksek bir seviyede hakimiyet, ikinci dildeki yeterliliklerin kazanılmasını kolaylaştırmaktadır. (…)*
>
> *Yani toplamda sonuçlarımız, aile içinde Almancadan farklı bir dil konuşan ebeveynlerin çocuklarının bu dili mümkün mertebe iyi öğrenmelerini sağlamaları gerektiğini göstermektedir […]"*[1]

Toplum Politikası ve Eğitim Politikası Açısından Zorluk Olarak Göç Dillerinin Tanınması

Geçtiğimiz on yılda Almanca bölgesinde göç dillerinin değişik meslek alanlarındaki önemini ve bu dillerin konuşanları için

[1] Klostermann, A.(2015), Ana dildeki iyi yetenekler, Almancanın edinilmesini kolaylaştırır. (idw-Informationsdienst Wissenschaft URL: https://idw-online.de/de/news637032 (07.09.2015)

ekonomik açıdan ifade ettiği değeri araştıran sadece birkaç araştırma vardır.

Federal Meslek Eğitimi Enstitüsü (Bundesinstitut für Berufsbildung-BIBB) tarafından gerçekleştirilen 'göçmen kökenli çalışanların kültürlerarası yeterliliği' isimli araştırma bunlardan biridir. Bu araştırma, köken dil bilgilerinin özellikle üç meslek alanındaki meslek uygulamasında doğrudan kullanılabildiğini gösterdi (Settelmeyer vd., 2006). Bu alanlar; tıp ve bakım hizmetleri, perakendecilik ve dış ticaret / nakliye ve lojistiktir. Bu sonuçlar, kısa bir süre sonra Federal Göç ve Mülteciler Dairesi (BAMF, 2008) tarafından onaylanmıştır:

> *"Bize örneğin banka çalışanları şunları ifade ediyorlar: Müşteriler, ben burada oturduğum ve Türkçe bilgi verebildiğim için bu bankaya gelmekteler. Bu bir güven duygusu yaratmaktadır. Eğer bankalar bunu hedefe odaklı bir şekilde kullanırlarsa, kendileri için faydalı olacaktır" (Meyer, 2008:43 ve devamı).*

Göç dillerinin algılanması ve onlara değer verilmesi açısından en yeni gelişmeyi, "Yaşayan Çok Dillilik İnisiyatifi"ni hayata geçiren Kuzey Ren-Vestfalya eyalet hükümetinin aldığı pozisyon oluşturmaktadır. "Çok dillilik – toplumumuzun kullanılmayan bir kaynağı" isimli ilgili basın açıklamasında, çok dilliliğin Kuzey Ren-Vestfalya eyaletinde teşvik edilmek zorunda olduğu vurgulanır. Bu açıklamaya göre artık *"çok dillilik özel bir durum değil, aksine toplumumuzun günlük hayatının bir parçasıdır"* (WIR in NRW, 2015). Ancak eyalet hükümeti, göçmenlerle ilgili çok dilliliğin iş piyasası ekonomisi açısından kullanılabilecek bir potansiyel oluşturmasına rağmen, göç dillerine verilmesi gereken değerin birçok alanda verilmediğini kaydetmektedir: *"Dil yeterliliği, özellikle uluslararası iş piyasası açısından da önemli bir faktördür. Bu kaynakların teşvik edilmesi, bu sebeple de daha önemlidir"* (WIR in NRW, 2015).

Özet ve Geleceğe Bakış

Özet olarak ilk-/göç dilinin ikinci ve daha sonraki dillerin öğrenilmesinde önemli bir başvuru büyüklüğü ifade ettiği ve böylece dil gelişimi sürecinde sürekli önemli bir rol oynadığı vurgulanabilir.

Göçmen dillerinin Almanya için bilimde, araştırmada ve ekonomide en iyi beyinlere yönelik uluslararası rekabette önem kazanmaya devam edecek olan önemli bir eğitim potansiyeli ifade ettiği ve özellikle Alman ekonomisinin küreselleşmiş bir dünyada uluslararası perspektifte düşünüp davranabilen çok dilli kültürlerarası/transkültürel eğitimli kişilere muhtaç olduğu, pedagojik tartışmalarda maalesef çok az dikkate alınmaktadır. Bu sebeple tüm vatandaşların kültürel ve dilsel kaynaklarının algılanması ve teşvik edilmesi, (eğitim politikası konusunda) sorumluların yararına olmalıdır. Ancak bunun için eğitim politikası algısında ve göç dillerinin tanınmasında, şimdiye kadar henüz gerçekleşmemiş olan köklü bir değişiklik gereklidir.

> *"Son olarak çok dilli çocukların okul başarısı hedefi için sadece uygun erken teşvik tedbirlerinin aranmaması, aynı zamanda okulun çok dilli çocukların (ikinci) dil edinimine yaklaşım tarzının da odak noktasında olması gerektiği vurgulanmalıdır. Göçmen kökenli birçok çocuğun Almanca tek dilli yetişen çocuklara göre neden hala daha kötü okul performansı gösterdikleri sorusu, okulun bu öğrencilerin çok dilliliğine uygun bir davranış şekli bulamamış olmasıyla da cevaplandırılmalıdır" (Häusermann, 2011:8).*

Kaynakça

AHRENHOLZ, B., MAAK, D. (2013), Zur Situation von SchülerInnen nicht-deutscher Herkunftssprache in Thüringen unter besonderer Berücksichtigung von Seiteneinsteigern. Abschlussbericht zum Projekt „Mehrsprachigkeit an Thüringer Schulen (MaTS)“, durchgeführt im Auftrage des TMBWK. URL: https://www.deutsche-digitale-bibliothek.de/binary/RELGUJX3HZDGDRZKKFWZI2OULBHMMONH/full/1.pdf (15.08.2016)

APELTAUER, E. (2003), Literalität und Spracherwerb. Flensburger Papiere zur Mehrsprachigkeit und Kulturenvielfalt im Unterricht, Nr. 32

APELTAUER, E. (2006), Bedeutungsentwicklung bei zweisprachig aufwachsenden türkischen Vorschulkindern, AHRENHOLZ, B. & APELTAUER, E. (Der.), *Zweitspracherwerb und curriculare Dimensionen. Empirische Untersuchungen zum Deutschlernen in Kindergarten und Grundschule*, Tübingen, S. 31-54

APELTAUER, E. (2007), Förderprogramme, Modellvorstellungen und empirische Befunde. Zur Wortschatz- und Bedeutungsentwicklung bei türkischen Vorschulkindern,

AHRENHOLZ, B. (Der.), *Kinder mit Migrationshintergrund. Spracherwerb und Fördermöglichkeiten*, Freiburg i.Br, S. 11-33

BAUR, R. S., CHLOSTA, C., OSTERMANN, T. & SCHROEDER, C. (2005), „Was sprecht Ihr vornehmlich zu Hause?“ Zur Erhebung sprachbezogener Daten, URL: http//www.uni-due.de/unikate/ressourcen/grafiken/PDF's/EU_24/24_baur.pdf (15.08.2016)

BRIZIĆ, K. (2006),L154L155, *International Journal of Applied Linguistics (INJAL)* 16: 3/2006, S. 339-362**,** URL: L159 (15.08.2016)

DEUTSCHES JUGENDINSTITUT (2000), Wie Kinder multikulturellen Alltag erleben. Projektbericht, München

DUINDAM, T., KONAK, Ö. & KAMPHUIS, F. (2010), CITO Sprachtest. Wissenschaftlicher Bericht, CITO Deutschland. URL:

http://www.de.cito.com/de/leistungen_und_produkte/cito_sprachtest.aspx (15.08.2016)

EDELE, A., STANAT, P. (2015), The Role of First-Language Listening Comprehension in Second-Language Reading Comprehension, *Journal of Educational Psychology. Advance online publication*, URL: http://dx.doi.org/10.1037/edu0000060 (15.08.2016)

ENGIN, H., OLSEN, R. (2009), Interkulturelle Deutschdidaktik und ihre transkulturellen Ansätze. Zur Einführung, ENGIN, H., & Olsen, R. (Der.), Interkulturalität und Mehrsprachigkeit

ENGIN, H. (2016), Zur Sprachpraxis von türkischstämmigen Schülerinnen und Schülern – Eine exemplarische Untersuchung an Teilnehmenden des Muttersprachlichen Ergänzungsunterrichts in Baden-Württemberg, Landesteil Baden, im Druck

FRANCESCHINI, R. (2007), Früher Spracherwerb und frühes Lernen: Wie nutzen wir die Chancen?, URL: http://www. fruehkindliche-mehrspra chigkeit.de /downloads / abstract ritafranceschini.pdf (15.08.2016)

FRANCESCHINI, R. (2003), "Viele Wege führen zum Ziel": Erfahrungen und Anregungen aus der Beobachtung des Frühfranzösischunterrichts im Saarland, *Ministerium für Bildung, Kultur und Wissenschaft: Frühes Lernen - Bildung im Kindergarten. Eine Veranstaltung für pädagogisches Fachpersonal, Dokumentation*, URL: http://cms.awo-sh.de/cms/fileadmin /awo-sh/Dokumente/PDF/vortrag1.pdf (15.08.2016)

FRANCESCHINI, R. (2009), Mehrsprachigkeit als Ziel: didaktische Herausforderungen und Forschungsperspektiven, *ForumSprache. Die Online-Zeitschrift für Fremdsprachenforschung und Fremdsprachenunterricht*. Heft 1, S.62-67

FÜRSTENAU, S., GOGOLIN, I. & YAĞMUR, K. (Der.) (2003), Mehrsprachigkeit in Hamburg. Ergebnisse einer Sprachenerhebung an den Grundschulen in Hamburg. Münster u.a., S. 44-149

HÄUSERMANN, J. (2011), Erstsprachförderung im Frühbereich, *vpod bildungspolitik. Zeitschrift für Bildung, Erziehung und Wissenschaft*, Heft 174. S. 4-8

HESSE, H.-G. & GÖBEL, K. (2009), Mehrsprachigkeit als Kapital: Ergebnisse der DESI Studie, GOGOLIN, I. & NEUMANN, U. (Der.), *Streitfall Zweisprachigkeit – The Bilingualism Controversy*, Wiesbaden

KONSORTIUM BILDUNGSBERICHTERSTATTUNG (Der.) (2016), Bildung in Deutschland. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration, Bonn, URL: http://www.bildungsbericht.de/de/bildungsberichte-seit-2006/bildungsbericht-2016/pdf-bildungsbericht-2016/bildungsbericht-2016 (15.08.2016)

THOMA, D. & TRACY, R. (2006), Deutsch als frühe Zweitsprache: zweite Erstsprache?, AHRENHOLZ, B. (Der.), *Kinder mit Migrationshintergrund - Spracherwerb und Fördermöglichkeiten*, Freiburg i. Br., S.58–79

KRUMM, H.-J. (2003), „Mein Bauch ist italienisch ...“ Kinder sprechen über Sprachen, BAUMGARTEN, N., BÖTTGER, C., MOTZ, M. & PROBST, J. (Der.), Übersetzen, Interkulturelle Kommunikation, Spracherwerb und Sprachvermittlung - das Leben mit mehreren Sprachen, *Festschrift für Juliane House zum 60. Geburtstag. Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* [Online], 8(2/3), 110-114, (15.08.2016)

KRUMM, H.-J. (2003), „Mein Bauch ist italienisch ...“ Kinder sprechen über Sprachen, BAUMGARTEN, N., BÖTTGER, C., MOTZ, M. & PROBST, J. (Der.), Übersetzen, Interkulturelle Kommunikation, Spracherwerb und Sprachvermittlung - das Leben mit mehreren Sprachen, Festschrift für Juliane House zum 60. Geburtstag, *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* [Online], 8(2/3), 110-114, URL: http://www.daz-mv.de/fileadmin/team/Handreichung/4_c_i_Krumm.pdf (15.08.2016)

KRUMM, H.-J. (2009), Die Bedeutung der Mehrsprachigkeit in den Identitätskonzepten von Migrantinnen und Migranten,

GOGOLIN, I. & Neumann, U. (Der.), *Streitfall Zweisprachigkeit*, Wiesbaden

KULTUSMINISTERKONFERENZ (2016), Bildung in Deutschland 2016. URL: http://www.bildungsbericht.de/de/nationaler-bildungsbericht (15.08.2016)

MEYER, B. (2008), Nutzung der Mehrsprachigkeit von Menschen mit Migrationshintergrund Berufsfelder mit besonderem Potenzial. Expertise für das BAMF, 2008. URL: http://www.bamf.de /SharedDocs/Anlagen/DE/Publikationen/Expertisen/Expertise Mehrsprachigkeit.pdf;jsessionid= 85B1D5471401C733C284EA9E6D115A39.1_cid294?__blob=publicationFile (15.08.2016)

RAUCH, D., JURECKA, A. & HESSE, H.-G. (2010), Für den Drittspracherwerb zählt auch die Lesekompetenz in der Herkunftssprache: Untersuchung der Türkisch-, Deutsch- und Englisch-Lesekompetenz bei Deutsch-Türkisch bilingualen Schülern, *ZS f. Pädagogik*, 55. Beiheft, 2010, S. 78-100

RIEHL, C. (2009), Mehrsprachigkeit - ein Reichtum für alle, URL:www.laga-nrw.de/.../statement_zur_mehrsprachigkeit_ claudia_maria_riehl.pdf (15.08.2016)

SETTELMEYER, A., DORAU, R. & HÖRSCH, K. (2006), Interkulturelle Kompetenzen junger Fachkräfte mit Migrationshintergrund: Bestimmung und beruflicher Nutzen. Abschlussbericht, BUNDESINSTITUT FÜR BERUFSBILDUNG (Der.), URL: https://www2.bibb.de /bibbtools/tools/dapro/data/documents/pdf/eb_24102.pdf (15.08.2016)

THOMA, D. & TRACY, R. (2006), Deutsch als frühe Zweitsprache: zweite Erstsprache?, AHRENHOLZ, B. (Der.) *Kinder mit Migrationshintergrund*, Freiburg, S. 58-79

TRACY, R. (2008), Wie Kinder Sprachen lernen, Tübingen

TUNC, S. (2012), der Einfluss der Erstsprache auf den Erwerb der Zweitsprache. Eine empirische Untersuchung zum Einfluss erstsprachlicher Strukturen bei zweisprachig türkisch-

deutschen, kroatisch-deutschen und griechisch-deutschen Hauptschülern und Gymnasiasten, Münster/New York/Berlin

WIR IN NRW (2015), Landesportal: Staatssekretär Klute: Mehrsprachigkeit – eine ungenutzte Ressource unserer Gesellschaft. URL:https://www.land.nrw /de/pressemitteilung /staatssekretaer-klute-mehrsprachigkeit-eine-ungenutzte-ressource-unserer (27.01.2017)

Türk-Alman İlişkilerinde İki Dilliliğin Önemi

Yaşar AYDIN

"İki dillilik", yani Almancanın yanında göçmenlere ve onların çocuklarına geldikleri ülkenin dilinin de öğretilmesi, Almanya'da bir kesim tarafından hala ciddi bir sorun olarak algılanmaya devam ediyor. Ayrıca Türk-Alman ilişkilerinde de ciddi bir gerilim noktası teşkil etmektedir. Türkiye'nin yurt dışındaki Türk ve Türkiyelilere yönelik geliştirdiği diaspora politikasında temel bir talep olarak önemli bir yer tutan "iki dillilik" ve "iki dilli" eğitime, yani Türkçenin de öğretilmesine, her ne kadar bazı eyaletlerde bu yönde bir uygulama olsa da, Alman eğitim politikalarında sıcak bakılmamaktadır. Bu da bizi bu yazının temel sorusuna, yani bu yaklaşımın arkasında hangi neden ve gerekçelerin yattığı sorusuna getirmektedir. Ancak bu soruyu cevaplamadan önce "iki dillilik" olgusunu farklı varyasyonlarıyla kısaca özetlemek faydalı olacaktır.

İki Dillilik

Kavram

İki dillilik kavramı "iki dilin alternatif şekilde kullanım pratiği"ni tanımlamaktadır. Burada şöyle bir sorunla karşılaşmaktayız: İki dillilikten söz edebilmek için iki dilin de aynı anda

ya da aynı düzeyde kullanılması gerekmekte midir? Akademik kaynaklarda ve konuyla ilgili tartışmalarda birçok iki dillilik türüne işaret edilmekte ve iki dillilik gerek edinilme koşullarına gerekse dilsel ölçütlere ve kullanım biçimlerine göre farklı türlere ayrılmaktadır.

İki Dillilik Türleri

Edinilme koşullarına göre iki türden, yani eşzamanlı iki dillilikten ve izleyen iki dillilikten söz edilmektedir.

a) Eşzamanlı iki dillilik (*simultaneous bilingualism*): Bir çocuğun doğumdan itibaren iki dile de aynı anda maruz kalması olgusuna işaret etmektedir. Bu tür Almanya'daki Türkler için hala istisnai bir durumdur, çünkü onlar, orada doğanlar dahi Almancayı sonradan öğrendiler. Orada doğan çocukların muhtemelen çok az bir kısmı, yani sadece iki dilli ebeveynlere sahip olanları, iki dil ile birlikte büyüdüler; büyük çoğunluk ise Almanca ile üç ile beş yaş arası karşılaştılar ve daha sonra, örneğin anaokulunda öğrenmeye başladılar.
b) Sonradan iki dillilik (*sequential bilingualism*): İkinci bir dilin sonradan, örneğin üç yaşından itibaren öğrenilmesi olgusuna işaret etmektedir ki bu durum Almanya'da 1970'li yıllarla 2000'li yıllar arasında doğan Türk çocuklarının çoğunluğu için geçerlidir (Baker, 2001: 87).

Bu iki temel türden hareketle iki dillilik olgusunu erken iki dillilik (*ascribed bilingualism*), sonradan iki dillilik (*achieved bilingualism*), doğal/kültürel iki dillilik ve yapay/güdümlü iki dillilik türlerine de ayırabiliriz. Doğal ya da kültürel iki dillilik, ikinci dilin ana dili konuşanları ile günlük iletişimde edi-

nilmesi, yapay ya da güdümlü iki dillilik (okul iki dilliliği) ise ikinci dilin bir dil kursunda ya da okulda sistemli bir biçimde öğrenilmesine işaret etmektedir.

İki dillilik, bundan başka dilsel ölçütlere göre de üç farklı türe ayrılmaktadır:

a) Eşgüdümlü iki dillilik (*ordinate bilingualism*): İki dilin aynı anda, farklı toplumsal alanlarda öğrenilmesi. Örnek olarak Türkçenin evde, aile ve akraba ortamında, Almancanın ise kreşte, okulda ve arkadaş çevresinde öğrenilip konuşulması gösterilebilir.
b) Eklemeli iki dillilik (*compound bilingualism*): Ebeveynlerden birinin çocuğuyla bazen bir dilde, bazen de öbür dilde konuşması. Bu tür iki dilliliğe Almanya'daki Türklerde sıkça karşılaşılmaktadır.
c) Bağımlı iki dillilik (*subordinate bilingualism*): İkinci dilin daha önce öğrenilmiş bir dilin yardımıyla öğrenilmiş olması. Bu durum daha çok Almanya'ya sonradan gelenler için geçerlidir (Romain, 1995).

Ayrıca kullanım biçimine göre de "baskın iki dillilik", "iki yönlü iki dillilik", yani iki dilin günlük yaşamda kullanılması ve "dengeli iki dillilikten", yani iki dilin de aynı derecede bilinmesinden söz edebiliriz.

Psiko-sosyodilsel ölçütlere göre ise iki tür iki dillilikten bahsedilmektedir:

a) Eklemeli iki dillilik (*additive bilingualism*): İki dil ve kültür ile sürekli iletişim halinde olmak, örneğin karma evliliklerde olduğu gibi.
b) Eksiltici iki dillilik (*substractive bilingualism*): toplumsal/siyasi baskı sonucu sadece bir dilin kullanılması ki bu duruma sıkça azınlık gruplarında rastlanmaktadır

ve çift yönlü "yarım dillilik" olarak tanımlanmaktadır (Yılmaz, 2014: 1641-1651).

İki Dillilik Eğitim Modelleri

İki dilli eğitim modellerini kabaca iki grupta toplayabiliriz:

a) *Submersiyon*: Bu modelde, ikinci dil öğrenilirken çocuk ikinci dilin "derin sularına" atılır. Bu yöntemin açmazı ise çocukta güven bunalımı ve aşağılık duygusuna yol açabilmesidir. Bu modelde ana dili, okul eğitimini ve öğrencinin başarısını engelleyici bir unsur olarak değerlendirilmektedir.
b) *İmersiyon*: Eğitimin tamamı çoğunluk dilinde verilir, bir süre sonra ise ana dili dersleri programa dâhil edilir.

İki Dilliliğin Eleştirisi

İki dilliliğe yöneltilen eleştiriler de yine iki başlık altında toparlanabilir:

a) İki dilliliğin ve iki dilli eğitimin dil gelişimini engellediği iddiası: Bu görüşe göre iki dilli yetişen çocuklar ne ilk ya da ana diline ne de içinde yaşadıkları toplumdaki çoğunluğun diline vakıf olabilmektedir. İki dilli büyüyen bir çocuğun ikinci dilde kaydettiği gelişmelerin onun birinci dildeki gelişimine zarar verdiği iddia edilmektedir.
b) İki dilli yetişen çocukların genç yaşlarda eksiklikler gösterdiği savı ve bu durumun kelime hazinesi ve gramer yetersizliği olarak kendini gösterdiği gerekçesiyle temellendirilmesi (Die Welt, 2012).

Yeni Türk Diaspora Politikası ve İki Dillilik

Türk Diasporası

Günümüzde Almanya'da üç milyonun üzerinde Türkiyeli yaşamaktadır. Bunların bir buçuk milyon kadarı Türk vatandaşlığına sahip, geri kalanı ise Alman vatandaşıdır. Yarım milyon Türk kökenlinin Almanya'da doğduğu, Alman vatandaşı olanların ise yüzde 14'ünün aynı anda Türk vatandaşlığına da sahip olduğu ve 1972 ile 2009 yılları arası Alman vatandaşlığına geçenlerin sayısının 770 bin civarında olduğu bilinmektedir. Almanya'daki Türkler etnik, kültürel, dinsel/mezhepsel ve siyasal bakımdan farklılaşmış, son derece heterojen bir topluluk meydana getirmektedirler. Almanyalı Türklerin toplumsal yaşamın her alanında aktif olduğu görülmekte, siyasete katılımları her geçen süre artmakta ve nerdeyse her meslek dalında temsil edilmektedirler. Ayrıca Türkiyelilerin sahip oldukları siyasal-sosyal örgütlülükten dolayı da günümüz Almanya'sında artık bir Türk diasporasının varlığından söz edebiliriz (BAMF, 2016).

Almanya'daki Türk diasporasının çok farklı, birbirine zıt süreçlerden geçtiği söylenebilir. Az da olsa Alman kültürüne asimile olan, kendi farklı Türk/Türkiyeli kimliğini Alman kimliği ile ikame eden birçok Türkiyelinin olduğu bir gerçektir. Ancak ana yönelimin sosyo-ekonomik ve siyasi bütünleşme olduğunu söylemek doğru olacaktır. Türkler günümüzde artık eskisi gibi sadece kendi topluluğu içine hapsolmuş değil, Almanya'daki toplumsal ve iktisadi yaşamın her alanında aktiflerdir. Arkadaş çevreleri daha çeşitli, iki ve daha fazla farklı kültür ve etnik aidiyete sahip kişilerle arkadaşlıklar yaygındır. Dolayısıyla Türkiyeliler nezdinde iki dillilik konusunda da önemli bir farklılaşma gerçekleşti. 2008 yılında yayımlanan bir

araştırmaya göre, Almanya'daki Türklerin büyük bir kısmı (yüzde 50 civarında) çok dillidir. Yüzde 40 civarında bir kesimde Türkçe "baskın" dil ve yüzde beş civarında bir kesimde ise Almanca "baskın" dildir (Haug, 2008: 14).

Eğitim sistemine baktığımızda – Türklerle ilgili – hem eklemeli bir iki dillilikten hem de eksiltici bir iki dillikten söz edebiliriz. Göçün ilk on yılında Türk çocuklarının Türkçe dersi almalarına özen gösteriliyordu; ancak bunun arkasında tamamen faydacı nedenlerin olduğu gerçeği yadsınamaz. Türklerin Almanya'da geçici olarak bulunduklarından yola çıkan Alman karar vericiler, Türk ailelerinin geri dönüşlerini kolaylaştırmayı amaçlıyordu. Ve bu bağlamda Türk çocuklarının Türkçe eğitim almalarına özen gösteriliyordu ki olası bir geri dönüşte Türkiye'deki okul sistemine ve toplumsal yaşama uyum sağlasınlar. Ancak bu durum Türklerin Almanya'da kalıcı olduklarının anlaşılması üzerine değişti ve Türkiye ile sosyo-ekonomik ve siyasi bağlar ve Türkçe eğitimi, Almanya ile bütünleşmenin önünde engel olarak görülmeye başlandı.

Dolayısıyla eksiltici bir iki dillilikten söz edebiliriz. Yani ikinci dilin, Türkçenin prestijinin, örneğin bir Fransızca ya da İspanyolca ile mukayese edildiğinde, bir hayli düşük olduğunu söyleyebiliriz. Almanya'da, Türk çocuklarının Türkçe konuşması, – bazı istisnai durumlar dışında – bir artı değer olarak değerlendirilmek bir yana, hatta bir nevi ayak bağı olarak da görüldüğü bir durum söz konusudur. Türkçenin etkin kullanımının toplumdaki başat kurumlarca olumlu karşılandığı söylenemez.

Bundan başka Almanyalı Türk gençlerinde yaygın bir "yarım iki dillilik" olgusuyla da karşılaşmaktayız. Bu bir gerçektir; ancak bu durumun iki dilliliğe karşı bir gerekçe olarak öne sürülmesi de – ikna edici olmasa da – bir başka gerçektir.

Bu örneklerden yola çıkılarak iki dilli eğitime karşı çıkılmaktadır. Sonuç olarak Almanya'da iki dillilik yaygın olarak kabul gören bir eğitim yöntemi değildir.

Türk Diaspora Politikası

"Diaspora politikası"ndan ne anlıyoruz? Türklerin önce Almanya'ya, sonra da Avrupa'nın diğer ülkelerine kitlesel göçü 1961'de başladı. Ve her ne kadar bu politika diaspora politikası olarak tanımlanmasa da, bu tarihten itibaren Türkiye Cumhuriyeti hükümetlerinin Avrupa'daki Türklere yönelik bir politikası vardı. Bugün bu politikanın sosyal ve siyaset bilimciler ve siyasi çevrelerce "diaspora politikası" olarak tanımlanmasının birçok nedeni vardır. Bu nedenlerden ilki, Türkiye'nin yurtdışında ve özellikle de Avrupa'da yaşayan Türkleri artık "gurbetçi" olarak değil, bir diaspora topluluğu olarak tanımlıyor olmasıdır. İkincisi ise Türkiye'nin resmi olarak da Avrupa'daki Türkleri bulundukları ülke ve toplumlarla bütünleşmeye ve o ülkelerin vatandaşlığına geçmeye teşvik etmesidir.

Türkiye'nin yeni diaspora politikası, kültürel alanda üç temel hedefe odaklanmaktadır. *Bir*, Türklerin bulundukları ülke ve topluma yerleşmelerini teşvik etmek; onları vatandaşlık, sosyal bütünleşme ve siyasal katılım konusunda desteklemek. *İki*, Türkleri Türkiye ile bağlarını güçlendirmek ve asimilasyona direnme konusunda desteklemek. *Üç*, Türkçenin Türkler arasında teşvik edilmesi ve Almanyalı Türklerin Türkiye ile ilişkilerini canlı tutmak amaçlı çalışmalar yürütmek.

Bundan başka son yıllarda geliştirilen yeni kurumlar da bir diaspora politikasından, hatta yeni bir diaspora politikasından söz edilmesini meşrulaştırmaktadır. Bu yeni kurumların en önemlileri şunlardır:

a) *YTB – Yurt Dışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığı*: Bu kurumun amacı, Türkiye dışındaki Türklerin ve akraba toplulukların Türkiye ile bağlarını geliştirmek, onlara bulundukları toplumla bütünleşmede destek sunmak, onların kültür ve dillerine yabancılaşmamalarına yardımcı olmaktır.
b) *Yunus Emre Kültür Merkezleri:* Eğitim ve kültür evleri olarak düşünülen bu merkezlerin hedeflerinden biri, yurtdışında Türk kültürünü ve Türkçeyi tanıtmak, öğrenilmesini teşvik etmek ve bu konuda olanaklar sunmaktır.

AKP-hükümetinin iki dilliğe verdiği önemi göstermek için ayrıca AKP'nin "Yurtdışı Vatandaşlar Seçim Beyannamesi"ne bakmakta da fayda vardır. Bu beyannamede şu beş hedefe yer verilmektedir: (1) Almanya'da yaşayan Türklerin Türkiye ile bağlarının güçlendirilmesi ve kültürel kimliğin muhafaza edilmesi. (2) Çok dilli kreş ve anaokullarının desteklenmesi. (3) Çift dilli eğitimin teşviki. (4) Ana dili eğitiminin yaygınlaştırılması ve konuyla ilgili materyal desteğinin sağlanması. (5) Türkçenin ve Türk kültürünün korunmasına yönelik çalışmaların desteklenmesi (Adalet ve Kalkınma Partisi, 2015).

HDP ve CHP'nin yurt dışındaki Türk seçmenlere yönelik vaatlerinde iki dilli eğitime destek gibi bir madde bulunmamaktadır. Saadet Partisi çatısı altında seçime giren ittifak ise, yurt dışındaki Türklerin Türkiye'ye "aidiyetlerini güçlendirmek, dil, din ve kültürlerini geliştirmek, ev sahibi ülkelerle eğitim ve kültür "anlaşmaları yaparak ana dillerininin, milli ve manevi değerlerin öğrenilmesi için eğitim kurumları" açmak gibi vaatleri içermektedir (Hürriyet,2015).

Türkiye'nin bu yeni diaspora politikası, Almanya'da hoş karşılanmamakta, bu konuda hararetli tartışmalar yapılmakta, hatta sert eleştirilere maruz kalmaktadır. Temel gerekçe ise, Türkiye'nin Türklere yönelik ilgisinin onların Alman toplumuyla bütünleşmesini engelleyeceği varsayımıdır. Bu ciddi bir tartışma konusudur ve Türkiye ile Almanya arasındaki ikili diplomatik ilişkilere de zarar vermektedir. Bu bağlamda Cumhurbaşkanı Erdoğan'ın Başbakan iken Köln'de yaptığı bir konuşmasında Almanya'da kimsenin Türklerden Türkiye ile bağlarını koparmalarını ve asimile olmalarını beklemeye hakkının olmadığı yönündeki sözlerini örnek olarak gösterebiliriz. Erdoğan'ın bu çıkışı, Almanya'da hararetli tartışmaları beraberinde getirmiş, Türklerin Türkiye'den kopmamalarının onların Alman toplumuna "uyum" sağlamalarının ve toplumla bütünleşmelerinin önünde bir engel teşkil ettiği yorumlarına sebep olmuştu (Welt N24, 2008). Benzeri iddialar, Türk Okulu talebinde de dile getirilmişti (Zeit Online, 2010).

Almanya'daki iki dilliliğe gelecek olursak: *Bir*, göçmen çocuklarının iki dilliliğine Alman karar vericiler tarafından olumlu bakılmıyor. Ancak Almanya, artık göçmenlerin ve Türklerin geri dönmeyeceklerini anladığı ve kabul ettiği andan itibaren, göçmenlerin toplumun bir parçası oldukları konusunu işlemeye, göçmenlerde bunun bilincinin oluşturulmasına öncelik vermeye başladı. Almanya, eskiden Türklerin ve diğer göçmenlerin geldikleri ülkelerle ve o ülkelerin kültürüyle bağının güçlü kalmasını teşvik ederken, şimdi bunu bir sorun olarak görmektedir. Bundan dolayı bu anlamda bir iki dilliliğe olumlu bakmamaktadır. Hem bu konuda hem de Türkçe okul konusunda ciddi ve hararetli tartışmalar yapıldı. Almanya'da iktidar partileri ve göç ve bütünleşme konularıyla

ilgilenen karar vericiler, toplumsal bütünleşmenin ve eğitim-mesleki başarının ön koşulunun ve temel aracının Almanca dili olduğuna vurgu yapmaktadırlar (Reimann, 2016).

Bunun bir nedeni de göçmenlerin bütünleşme süreçlerinin sekteye uğraması kaygısı ise, bir başka önemli nedeni de Almanya'nın hala bir ulus devlet olması ve dolayısıyla ulusal kimlik politikalarına devam etmesidir. Bir başka deyişle, ulusal birlik ve bütünlük Alman resmi politikaları ve karar vericileri için hala önemini devam ettirmektedir. Avrupa Birliği sürecine rağmen, Almanya'da Alman kimliğinin başat kolektif kimlik olarak kalması ve göçmenler arasında da Almanya'ya sadakatin güçlenmesi arzu edilmektedir.

Sosyolog Hartmut Esser, ki kendisini "asimilasyoncu" yaklaşımın Almanya'daki öncülerinden sayabiliriz, göç ve sonraki süreçlerle ilgili çalışmalarında iki dilli eğitimin ve ana dili öğreniminin çocuğun okuldaki başarısını olumlu yönde etkilemediğini ileri sürmektedir. Esser, göç sosyolojisinin normatif arka planının kabul edilemez olmasına rağmen, iki dilliliğe karşı ciddiye alınması gereken karşıt gerekçeler geliştirmektedir. Kanıtlanamayan bir nokta var: Ana dili eğitiminin devam etmesi halinde çocuğun okulda daha başarılı olduğunun kanıtı yoktur. Kanıtlanamayan ikinci bir nokta ise ana diline hâkim olmanın kişinin istihdamına olumlu katkısının olup olmadığıdır. Esser'e göre eldeki mevcut istatistikî bilgiler bu konuda sağlam bir ipucu vermemektedir.

Ancak Osler 2008'de yayınladığı bir makalesinde, Esser'in savunduğunun aksine iki dilliliğin bilişsel becerilere olumlu etkisinin olduğunu öne sürmektedir. Esser'in tezinin verilerin kusurlu değerlendirilmesine dayandığını gösteren Osler, iki dillilik konusunda farklı bulguların olduğunu da teslim etmektedir (Osler, 2008: 1-11).

Küreselleşme süreciyle bütünleşmiş, yoğun göç alan kapitalist toplumlarda zamanla etnik temelli bir iktisadi sektörün (gastronomi, küçük işletmecilik vs.) oluştuğu ve bu sektörde göçmenlerin ana dillerinin bir sosyal sermaye olarak işe yaradığı bilinen bir gerçektir. Ancak bu sektörlerin dışında örneğin Türkçeyi iyi kullanmanın iş piyasasında kariyer yapmayı kolaylaştırmadığını söylemek pek yanlış olmaz.

Bunun ötesinde iki dilliğe Alman yasalarından meşruiyet sağlamak da mümkündür. Örneğin Alman Anayasasında, "Almanya'da resmi dil Almancadır" diye bir madde yoktur. Ancak "kimse dilinden dolayı mağdur edilemez" diye bir madde vardır (§ 3). Almancanın Almanya'nın resmi dili olduğu sadece mevcut idari yasada (Verwaltungsgesetz) yazılıdır. Anayasadaki bu boşluktan hareketle Almancanın resmi dil olduğunu anayasal güvence altına almak isteyen gruplar mevcuttur. Aynı zamanda iki dilliliğe şiddetle karşı çıkan bu grupların ortak paydası, çok kültürlülüğe karşı ve tek bir kültürden yana olmalarıdır. Bu ayrım göç sosyolojisinde de kendini göstermektedir.

Almanya'nın birçok eyaletinde, bazı koşullara bağlı olmak şartıyla, örneğin bir okulda öğrenci sayısının 15'i geçmesi koşuluyla, öğrencilere ana dili eğitimi imkânı sunulmaktadır. Bundan başka birçok kurum da ana dili eğitiminin önemine vurgu yapmaktadır. Örneğin *Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung* (Öğretmen Yetiştirme ve Okul Geliştirme Enstitüsü), ana diline hâkim olmanın başlı başına bir değer olmasının yanında, başka dilleri de öğrenmeyi kolaylaştırdığının altını çizmektedir. Hamburg eyaletinde yeterli öğrenci sayısına ulaşılması durumunda Türkçe, Rusça, Lehçe, Boşnakça, Farsça ve Arnavutça öğretilmektedir (Bkz. Li Hamburg 2016). Kuzey Ren Vestfalya eyaletinde de göçmen ve göçmen

kökenli öğrencilere ana dili eğitimi olanağı sağlanmaktadır. 2014 yılında yayınlanan bir genelgede çocuk ve gençlerin Almanya'ya getirdikleri dilin onların kimliğinin bir parçası olduğu ifade edilmekte, kişisel gelişimleri için önemli olduğunun altı çizilerek, çok dilliliğin küreselleşen dünyada kültürel bir zenginlik olduğu ifade edilmektedir (Bkz. Ministerium für Schule und Weiterbildung 2014).

Sonuç Yerine

İki dillilikle ilgili tüm tartışmalarda yukarıda özetlenen karşı görüşleri hesaba katmak önümüzde bir zorunluluk olarak durmaktadır. Ancak eleştiriler göz önünde bulundurularak bunlara karşı gerekçeler geliştirilebilir. Gözden kaçırılmaması gereken temel nokta ise, göç hareketlerinin son derece karmaşık süreçler olduğudur. Göç ve sonrasında kabaca hep üç grup olacaktır: Bir grup toplumla bütünleşmek isterken, bir başkası da önceliği kendi kültürünü korumaya verecektir. Bir üçüncü grup ise kendi kültüründen bilinçli olarak uzaklaşmaya çalışacak, içinde yaşadığı toplum içinde erimeyi, yani asimilasyonu tercih edecektir. İki dillilik tartışmalarında bu durumun da göz önünde bulundurulması faydalı olacaktır. Almanya'da son zamanlarda iki ve çok dillilikle ilgili bir farkındalığın oluştuğu da gözden kaçırılmamalıdır. İlkokuldan itibaren iki dilde, Almanca ve İngilizce, eğitim veren (*Englisch immersiv*) okulların sayısında da bir artış söz konusudur. Ana dili öğrenimine bir kültürel zenginlik olarak bakan kurumların sayısında artış olduğu gözlemlenmektedir. Bu konuda yeni düzenlemeler mevcuttur. Ancak göçmenler ve onların toplumsal bütünleşmeleriyle ilgili tartışmalarda iki dillilik, göçmenlerin ana dilleri söz konusu olduğunda, halen uyumun önünde "ayak bağı" olarak değerlendirilmektedir.

Kaynakça

MINISTERIUM FÜR SCHULE UND WEITERBILDUNG (2014), 01.04.2014 tarihli genelge "Unterricht für Schülerinnen und Schüler mit Zuwanderungsgeschichte, insbesondere im Bereich der Sprachen", RdErl. d. Ministeriums für Schule und Weiterbildung v. 21.12.2009 (ABl. NRW. 2/10 S. 93)

AK PARTİ (2015), AK Parti Yurtdışında Yaşayan Vatandaşlarımızın Yanında,http://www.akparti.org.tr/site/dosya/78613 (31.10.2016)

BAKER, C. (2001), *The Development of Bilingualism, Foundations of Bilingual Education and Bilingualism. Clevedon*, GBR: Multilingual Matters Ltd., s. 87

BAMF (2016), Migrationsbericht 2014 des Bundesamtes für Migration und Flüchtlinge im Auftrag der Bundesregierung (Göç Raporu), Nürnberg, https://www.bamf.de /SharedDocs/ Anlagen/DE/Publikationen/ Migrationsberichte/migrationsbericht-2014.pdf?__blob=publicationFile (31.10.2016)

BERLINER ZEITUNG (17.10.2016), "Pro und Kontra Deutschpflicht Schlüssel zur Integration versus kulturelle Vielfalt" http://www.berliner-zeitung.de/berlin/pro-und-kontra-deutschpflicht-schluessel-zur-integration-versus-kulturelle-vielfalt-24925480 (31.10.2016)

DIE WELT (25.02.2012), "Zweisprachige Erziehung verzögert Sprachentwicklung"

HAUG, S. (2008), Sprachliche Integration von Migranten in Deutschland, Working Paper-14, BAMF https://www.bamf.de/ SharedDocs/Anlagen/DE/Publikationen/WorkingPapers/wp14-sprachliche-integration.pdf?__blob=publicationFile (31.10.2016)

HÜRRİYET (12.5.2015), "İşte partilerin yurt dışındaki Türklere vaatleri" http://www.hurriyet.com.tr/iste-partilerin-yurt-disindaki-turklere-vaatleri-28972588 (31.10.2016)

LI HAMBURG, "Herkunftssprachlicher Unterricht" http:/ /li. hamburg.de / herkunftssprachlicher-unterricht/ (31.10.2016)

OSLER, L. C. (2008), "Evaluation neuerer Studien zum Thema Mehrsprachigkeit. Eine kritische Untersuchung der 2006 erschienenen Studie Sprache und Integration", *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht,* 13. Jg., Nr. 1 (April 2008): 1–11

REIMANN, A. (20.10.2016), "Staatsministerin Özoguz lobt Berliner Schule für Deutschpflicht" [Devlet Bakanı Özoğuz'dan Berlin Okulu'ndaki Almanca konuşma zorunluluğuna övgü], Spiegel-Online, http://www.spiegel.de/politik/deutschland/deutschpflicht-auf-schulhoefen-aydan-oezoguz-kritisiert-tbb-a-1117501.html (31.10.2016)

ROMAIN, S. (1995), *Bilingualism*, UK

WELT N24, (11.02.2008), "Das sagte Ministerpräsident Erdogan in Köln", https://www.welt.de/debatte/article1660510/Das-sagte-Ministerpraesident-Erdogan-in-Koeln.html (31.10.2016)

YILMAZ, M. Y. (2014), "İki Dillilik Olgusu ve Almanya'daki Türklerin İki Dilli Eğitim Sorunu", *Turkish Studies – International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, Volume 9/3 Winter 2014, p. 1641-1651, s. 1646

ZEİT ONLINE (24.03.2010), "Erdoğan will türkische Gymnasien in Deutschland", http://www.zeit.de /politik /ausland /2010 -03/ erdogan-eu-beitritt-gymnasium (31.10.2016)

Hollanda'daki Türk Toplumu ve Ana Dili Etkinliklerinin Önemi

İrem BEZCİOĞLU GÖKTOLGA

Giriş

50 yılı aşkın süredir Hollanda'da bulunan ve en büyük azınlık grubunu oluşturan Türk toplumunun bir getirisi olarak Türkçenin varlığı ülkede göz ardı edilemez bir gerçektedir. Şu anda üçüncü nesil çocuklarımızın ve gençlerimizin oluşturduğu Türk toplumu, bir yandan okul ve toplum hayatlarına devam edebilmek için Hollandaca öğrenmekte, bir yandan da ailelerinin ve anavatanları saydıkları ülkelerinin dili olarak Türkçeyi korumaya çalışmaktadır. Ancak çalışmalar iki dilli yetişen Türk çocuklarının ne Türkçe ne de Hollandaca dil becerilerinde yaşıtlarının seviyelerine ulaşamadıklarını göstermiştir. Ana dili edinimi, ikinci dilin öğrenilmesinde ve okul başarısında büyük önem taşımaktadır. Bu durum çocuklarımızın kendi ana dillerini edinmekte problemler yaşadıklarının bir göstergesi olabilir.

Hollanda'da 1974 yılında başlayan göçmen çocukları için ana dili dersleri, 2004 yılında çocukların ülkeye uyumunu geciktirdiği gerekçesiyle kaldırılmıştır. Ülke genelinde çocukların gideceği iki dilli okullar bulunmamaktadır. Bu durumda ana dilinin korunumu ve başarılı iki dilli çocuklar yetiştirme-

de en büyük görev ailelere düşmektedir. Ancak ülkedeki göçmen ailelerin büyük çoğunluğu düşük sosyal ve ekonomik olanaklara sahip olduklarından kendi çocuklarını sınırlı oranda destekleyebilmektedirler. Bu yüzden anne babaları bilinçlendirecek ve onların çocuklarını en iyi şekilde desteklemelerini sağlayacak proje ve çalışmalara ihtiyaç vardır.

Bu çalışmaları en iyi şekilde gerçekleştirebilmek için Hollanda'daki Türk toplumu, onların dil tercihleri ve yeterlilikleri, Hollanda'daki dil politikaları ve çocukların okul başarısı hakkında bilgi sahibi olmak gereklidir.

Hollanda'da Türk Toplumu ve Türkçenin Yeri

Hollanda'da Türk toplumunun tarihi 1960'ların sonlarına uzanmaktadır. İlk nesil göçmenler iş bulmak amacıyla ve "misafir işçi" olarak Türkiye'nin kırsal kesimlerinden göç etmişlerdir (Backus, 2013). Öncelikli hedef birkaç yıl para biriktirip Türkiye'ye dönmek olsa da Hollanda'daki ekonomik avantajlar sebebiyle Türkiye'ye dönmek yerine Hollanda'da aile birleşimi ile sonuçlanmıştır. Bu da Hollanda'da kalıcı olacak yeni bir toplum oluşmasına neden olmuştur. Şu an ülkede yaklaşık 400.000 Türkçe konuşan insanımız bulunmaktadır. On yedi milyona yakın nüfusa sahip bir ülkede bu sayı azımsanmayacak orandadır. Türkçenin varlığı sokakta, mağaza isimlerinde, bankalar ve devlet daireleri gibi pek çok yerde etkisini göstermektedir.

Hollanda'daki göçmenlerimiz çoğunlukla büyük şehirlerde ve aynı mahallelerde yaşamaktadırlar. Bu durum insanların birbirleriyle sosyal ve dilsel iletişimini artıracak olanaklar sunmaktadır (Yağmur, 2009). Türk toplumunun Türkçeyi büyük oranda muhafaza ettiği, çeşitli çalışmalar tarafından da ortaya koyulmuştur (Backus, 2013; Böcker, 1994; Everstijn,

2011; Extra & Yağmur, 2010; Yağmur, 2010; Leseman, 2000). Bu çalışmalar Türkçenin yüksek oranda korunmasının sebeplerini şu şekilde açıklamışlardır: Öncelikle çocuklar okul çağına kadar evlerinde büyük oranda Türkçe duymakta ve kullanmaktadırlar. Türkçe televizyon kanalları izlenmekte, Türkçe şarkılar dinlenmektedir. Gençlerin büyük kısmı güncel Türk şarkılarını ve şarkıcılarını tanımakta ve takip etmektedirler. Ayrıca tatillerini Türkiye'de geçirmektedirler. Evlenme çağındaki gençler eşlerini çoğunlukla Türkiye'den ya da Türk göçmenlerden seçmektedirler. Bunların yanında Hollanda'da pek çok Türk vakfı, camisi, derneği bulunmakta, Türkler diğer göçmen grupları ya da Hollandalılar dışında kendi içlerinde sosyalleşmekte ve Hollanda toplumundan ayrı yaşamaktadırlar. Grup içindeki tüm bu kültürel ve sosyal bağlantılar günümüzdeki üçüncü neslin de Türkçe hakimiyetinin olduğunu göstermektedir.

Türkçenin yeri ve iki dilliliğe geçişe nesiller açısından baktığımızda, ilk nesil göçmenlerin her ne kadar Hollanda'da yaşasalar da tek dilli olup Türkçe konuştukları söylenebilir. Türklerin çoğunlukta olduğu mahallelerde yaşamanın yanı sıra, evde ve iş yerlerinde diğer Türklerle beraber oldukları için iletişimlerinde Türkçe ile sınırlı kalmışlardır. Bunların büyük çoğunluğu ilkokul mezunu olduğundan ya da hiç eğitim almadığından (Crul & Doomernik, 2003), Hollandaca öğrenebilecekleri kurslara katılabilmeleri zorlaşmıştır. Ayrıca bu grubun ilk hedefi para biriktirip Türkiye'ye geri dönmek olduğu için ne kendilerinin ne de çocuklarının Hollandaca becerileri ve eğitimleri üzerinde çok fazla durmamışlardır.

İkinci neslin ise ev içinde tek dilli Türkçe, okulda ise tek dilli Hollandaca becerileri edindiğini, bu açıdan Türkçe-Hollandaca iki dilli kabul edilebileceğini ifade etmek müm-

kündür. Ancak ikinci nesil de aileleri gibi genellikle düşük sosyo-ekonomik statüye sahiptir (Leseman & van de Boom, 1999). Bu durum onların hem kendi ana dillerinde hem de Hollandacada sınırlı dil öğrenme olanağına sahip olduklarını göstermektedir. Diğer yandan 1990'lara kadar Hollanda hükümeti göçmenler ve çocuklarının dil açısından ülkeye uyum sağlaması konusunda çok fazla çalışmada bulunmamıştır. Dilsel problemler sosyal ve eğitimsel sorunlarla birleştiğinde ikinci nesil çocukların düşük seviyeli okullarda okudukları ya da okulu bıraktıkları görülmektedir.

Ancak göz ardı edilmemesi gereken bir konu, ikinci nesilden itibaren Türk çocuklarının dil tercihlerinde Türkçeden Hollandacaya bir geçiş olduğudur. Çocuklar okul çağına ulaştıkları zaman ev içinde kardeşleriyle ve ev dışında iletişimde bulundukları kişilerle Hollandaca konuşmayı tercih etmektedirler. Hatta üçüncü nesle bakıldığında çocukların günlük hayatlarında Türkçe yerine Hollandacayı tercih ettikleri gözlemlenmektedir.

Türk Çocuklarının Eğitim Hayatı

Hollanda'daki çocuklar 2 yaşından itibaren devletin desteklediği ve *Peuterspeelzaal* (Oyun Grubu) adı verilen kreşlere gitme olanağına sahiptirler. Aileler çocuklarını kendi programlarına göre haftanın her günü ya da birkaç gün bu okullara gönderebilmektedir. Çocuklar bu kreşlerde yaşıtlarıyla oyun oynamakta, Türk çocukları içinse bu süreç, Hollandacaya alışma süreci haline gelmektedir. Çocuklar 4 yaşından itibaren ilkokul eğitimine başlamaktadır. Çocukların eğitim aldıkları okullar, onların akademik başarıları için olduğu kadar Hollandaca gelişimleri için de büyük önem taşımaktadır.

Türk çocuklarının büyük kısmı aynı mahallelerde yaşamanın da etkisiyle siyahlar okulu (zwarte school) denen ve çoğunluğunu Türk ve Faslıların oluşturduğu okullara gitmekte, ancak Hollandalı aileler çocuklarını bu okullara göndermek istememektedir. Dil öğrenme açısından göçmen çocuklarının okul içinde kendi dillerini konuşmaları yasaklanmakta, Hollandalı çocuklarla iletişim halinde olamadıkları için ise yeterli Hollandaca girdisi alamamakta, bu durum çocukların Hollandaca öğrenmesini zorlaştırmaktadır. Ayrıca öğretmenler ailelere okul içinde olduğu kadar okul dışında da çocuklarıyla ana dilleri yerine Hollandaca konuşmaları gerektiği tavsiyesini vermektedir (Stevens, 2008). Bu tavsiyeyi uygulamaya çalışan ailelerin çocukları ne ana dillerinde ne de Hollandaca becerilerinde yeterli seviyeye ulaşabilmektedir. Bunun yanı sıra günümüz çocukları okul çağından itibaren ev içinde kardeşleriyle ve ev dışında iletişimde bulundukları kişilerle Hollandaca konuşmayı tercih etmektedirler. Ancak okul içinde yapılan sınavlarda çocukların başarısı yaşıtlarının gerisinde kalmakta (Aarts & Verhoeven, 1999; Backus, 2013; Driessen & Merry, 2011 Leseman, 2000; Verhallen & Schoonen, 1998), bu durum ileriki yıllarda yüksek dereceli okullara gitmelerini güçleştirmektedir.

Ancak dil becerileri ve okul başarıları, çocukların ve ailelerin kendi çabaları dışında Hollanda hükümetinin uyguladığı dil politikalarından da etkilenmektedir.

Hollanda'da Azınlık Dilleri Politikası ve Türkçe Dersleri

Hollanda'da son yıllarda çoğulculuk politikasından asimilasyon politikasına doğru bir geçiş olduğu görülmektedir (Driessen & Merry, 2011; Extra & Yağmur, 2004; Vasta, 2007; Yağmur, 2005). Misafir işçi olarak ülkeye gelen göçmenlerin kalıcılığının belirginleşmesiyle birlikte göçmenlerin ülkeye

uyum süreci ilgi odağı olmuş, ancak eğer uyum süreci gerçekleşecekse bunun azınlıkların sorumluluğu olduğu inancı ortaya çıkmıştır.

1974 yılında Hollanda'da ilk ve orta seviyeli okullarda ana dili becerilerini geliştirmek ve Hollandaca öğrenimine katkı sağlamak amacıyla azınlık dilleri öğretilmeye başlanmıştır. İlk olarak *Onderwijs in Eigen Taal and Cultuur* (Kendi Dil ve Kültüründe Eğitim) adı altında başlayan bu dersler daha sonra *Onderwijs in Eigen Taal* (Kendi Dilinde Eğitim) ve 1998 yılında da *Onderwijs in Allochtone Levende Talen* (Yaşayan Dışkökenli Dillerde Eğitim) adını almıştır. Ancak bu dersler 2004 yılında ikinci Balkanende kabinesi sırasında göçmenlerin ülkeye uyum süreciyle çakıştığı gerekçesiyle ilkokullarda kaldırılmıştır (Extra & Yağmur, 2006). Ortaokul düzeyinde ise seçmeli ders olarak devam etmesi uygun görülmüştür. Bu durum azınlıkların uyum sürecindeki sorumluluğunu daha da artırmıştır (Driessen & Merry, 2011; Vasta, 2007), çünkü artık Hollanda hükümeti farklı kültür ve dilleri bir tehdit olarak görmeye başlamıştır. Bunun sonucunda bazı okullardaki öğretmenler, azınlık çocuklarına ve ailelerine evlerinde ve günlük hayatlarında Hollandaca konuşmalarını tavsiye etmeye başlamışlardır (Stevens, 2008). Bu durum, azınlıkların ülkede başarılı olabilmeleri için Hollandacanın kendi dillerinden daha değerli olduğu görüşünün yaygınlaşmasına neden olmuştur (Rijkschroeff et al., 2005).

Araştırmalar azınlık çocuklarının ana dillerinden vazgeçip yalnızca çoğunluk dilini öğrenmeye zorlandıklarında okul başarılarının olumsuz yönde etkilendiğini göstermektedir (Levin & Shohamy, 2012). Hollanda'da son yıllarda gerçekleşen değişiklikler düşünüldüğünde Türklerin de içinde bulunduğu azınlık ailelerin toplumsal, dilsel ve kültürel açıdan se-

çim yapmaya zorlandığı görülmektedir. Aileler bir yandan çocuklarının Hollanda'daki eğitim ve sosyal olanaklardan faydalanmasını istemekte diğer yandan ise kendi kültürlerini, Türkiye'deki akrabalarıyla ve Hollanda'daki diğer Türk azınlıklarla iletişimlerini kendi ana dillerinde sürdürmeleri için çabalamaktadır.

Ülke genelindeki politika böyle olunca azınlık dillerinin öğretilmesi ve yaşatılması, azınlık topluluklarının kendi çabalarıyla sınırlı kalmıştır. Türkçe açısından bakıldığında ilk olarak "Türkçe İçin El Ele" sloganı altında Hollanda Türkçe Eğitim Vakfı kurulmuştur (Extra & Yağmur, 2006). Bu Vakıf, okullarda müfredat dışında da olsa Türkçe derslerinin devamı için çalışmıştır. Ancak bu Vakıf kısa sürede pek çok üyeye ulaşsa da ne yazık ki günümüzde faaliyetlerini sürdürmemektedir. Bunun yerine Türkçe dersleri çeşitli vakıf, cami ve dernekler gibi özel kuruluşlarda devam etmektedir. Örneğin yaklaşık 40.000 nüfusu olan Veghel şehrinde Türk Okul Aile Birliği çatısı altında ilkokul seviyesindeki öğrencilere her hafta okul dışı saatlerde Türkçe dersi verilmekte; 29 Ekim Cumhuriyet Bayramı, 23 Nisan Ulusal Egemenlik ve Çocuk Bayramı gibi milli bayramlar için büyük çaplı etkinlikler düzenlenmektedir. Benzer çalışmalar büyük şehirlerde ve daha küçük yerleşim yerlerinde de devam etmektedir.

Türk Çocuklarının Dil Tercihi ve Okul Başarısı

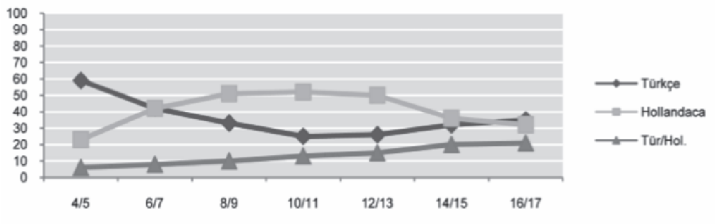
Hollanda'daki Türk çocukları iki dillilik konusunda araştırmacıların ilgisini çekmektedir. Çocukların dil yeterlilikleri (Aarts & Verhoeven, 1999; Driessen & Merry, 2011; Leseman, 2000; Scheele, Leseman, Mayo, 2010), Türkçenin korunumu, Hollandacanın artışı ve diller arası geçiş (Backus, 1996;

Doğruöz & Backus, 2007; Everstijn, 2011; Yağmur, 2009) gibi konularda pek çok çalışma yapılmıştır.

Bu araştırmaların pek çoğu, Türk çocuklarının okul çağına gelene kadar ev içinde büyük oranda Türkçe konuştuklarını; kreşler, anasınıfları ve ilkokul ile birlikte Hollandacanın baskınlaştığını (Appel & Vermeer, 1998; Blom, 2010; Droop & Verhoeven, 2003; Scheele, Leseman, Mayo, 2010; Verhallen & Schoonen, 1993), 13 yaşına yani ilkokul çağının sonuna kadar da baskın dilin Hollandaca olduğunu göstermektedir (Yağmur, 2010).

Hollanda'nın 13 kentinden öğrencilerin katıldığı bir araştırma, çocukların dil tercihlerinde okul hayatları ile birlikte Türkçenin yerinin azaldığını göstermektedir. Okul ve toplum dilinin Hollandaca olması nedeniyle bu değişim normal sayılmaktadır. Ancak bu araştırma 12/13 yaşından itibaren Türk çocuklarının Türkçe kullanım tercihlerinde artış olduğunu ifade etmektedir. Çocuklar ergenlik çağıyla birlikte günlük hayatlarında tekrar Türkçeyi tercih etmeye başlamaktadırlar. Bu durum, çocuklar 17 yaşına geldiklerinde daha da net görülmektedir, çünkü Türkçe kullanımı tercihi Hollandacanın önüne geçmektedir. Bunun yanı sıra Türkçe ve Hollandacanın aynı anda kullanıldığı karma bir dil ortaya çıkmakta, bu karma dil kullanım tercihinin de yaş ile doğru orantılı olarak arttığı görülmektedir (Yağmur, 2010).

Grafik 1: Türk Öğrencilerin Dil Tercihi (Yağmur, 2010)



Araştırmaların Hollanda'daki Türk çocuklarının akademik başarılarının diğer çocuklardan daha düşük olduğunu gösterdiği bilinmektedir.

Ancak bu çalışmalardan bir tanesi azınlık çocuklarının başarısına başka bir açıdan bakmıştır. Bu çalışmada ilkokul döneminin sonunda yapılan ulusal ölçme değerlendirme kriteri olarak *CITO* sınav başarıları göz önüne alındığında etnik kökenli gruplar tek bir başlık altında toplanırken, Hollandalı öğrencilerin düşük ve yüksek sosyo-ekonomik statüde olmak üzere ikiye ayrıldığı üzerinde durulmuştur. Genel olarak *CITO* sınav istatistikleri şu şekilde sunulmaktadır (Akoğlu & Yağmur, baskıda):

Tablo 1: 1994-2005 Yılları Arası İlkokul Sonrası Sınav Sonuçları (Akoğlu & Yağmur, baskıda)

Years	Turkish	Moroccan	Surinamese	Native-Low SES	Native-High SES
1994/95	524.1	525.1	527.1	531.9	538
1996/97	525.2	526.4	527.4	531.2	537.4
1998/99	526.9	526.9	529.2	530.6	536.9
2000/1	527.3	527.4	529.8	530.5	537.3
2002/3	527.3	528.3	528.3	530.6	537.3
2004/5	527	527.7	527.9	528.9	536.2

Bu tabloya bakıldığında en yüksek başarı, yüksek sosyo-ekonomik düzeye sahip Hollandalı öğrencilerde, en düşük başarı ise sırasıyla Surinamlı, Faslı ve Türk öğrencilerde görülmektedir. Ancak bu etnik grupların sınav istatistiklerinde sosyo-ekonomik durumlarının göz önüne alınmaması verinin geçerliliğini şüpheye düşürmektedir. Büyük ölçüde düşük gelir düzeyinden geldikleri bilinse de, Hollanda'daki etnik grupların tümünün sosyal ve ekonomik olarak aynı statüye sahip olduğu düşünülemez. Batılı olmayan göçmen grupların ve Hollandalı öğrencilerin gelir seviyeleri kontrol edildiğinde ortaya çıkan tablo şu şekildedir:

Tablo 2: CITO Sınav Sonuçlarının Gelir Seviyesi Göz Önüne Alınarak Göçmen ve Yerli Gruplara Göre Dağılımı (Akoğlu & Yağmur, baskıda)

Family income level	Background	2005/06	2006/07	2007/08	2008/09	2009/10	2010/11
Income 1st 20%	Native Dutch	533	533	533	533	533	533
Income 1st 20%	Non-western immigrant	528	528	529	529	529	530
Income 2nd 20%	Native Dutch	534	534	534	534	534	534
Income 2nd 20%	Non-western immigrant	529	529	530	530	530	531
Income 3rd 20%	Native Dutch	535	535	535	535	536	536
Income 3rd 20%	Non-western immigrant	531	531	531	532	531	532
Income 4th 20%	Native Dutch	537	537	537	537	537	537
Income 4th 20%	Non-western immigrant	533	533	533	534	534	535
Income 5th 20%	Native Dutch	539	539	539	539	540	539
Income 5th 20%	Non-western immigrant	537	538	538	538	538	538

Görüldüğü gibi en yüksek gelire sahip (5. seviye) göçmen kökenli ve Hollandalı öğrenciler karşılaştırıldığında aradaki farkın, yansıtıldığından çok daha az olduğu görülmektedir.

Örneğin 2005/2006 yılında yapılan sınav sonucunda aradaki fark 2 puan iken, 2010/2011 yılında yapılan sınavda bu fark yalnızca 1 puana düşmüştür. Yıllara göre bakıldığında ise puanlarda yükselmenin olduğu görülmektedir.

Bu iki tablo ülkedeki azınlık çocuklarının okul başarıları ve dil becerileri hakkında pek çok gelişmenin habercisidir. Her şeyden önce okullarda "umutsuz vaka" olarak görülen göçmen çocuklarına bakış açısını değiştirecek ve farkındalığı artıracaktır. Ulusal anlamda destek görülmese bile ailelerin sosyal ve ekonomik durumu iyileştikçe, yani aileler bilinçlendikçe çocuklarımızın dil ve eğitim başarısı daha büyük artışlar gösterecektir.

Sonuç ve Öneriler

Hollanda'daki Türk çocuklarımızın okul çağlarından itibaren tercih ettikleri dil Hollandaca olmasına rağmen, öğretmenler ve okul yönetimi, bu öğrencilerin Hollandaca becerilerinin diğer öğrencilerden düşük olduğunu belirtmektedir (Backus, 2013). Hollandacada başarılı olamayan Türk çocuklarının Türkçe becerilerinin de zayıf olduğu bilinmektedir (Leseman, 2000; Verhoeven, 1994). Ayrıca Türk çocukları kendi ana dillerinde de tek dilli Türk yaşıtlarının gerisinde kalmaktadır. Çocukların okul çağına kadar çoğunlukla Türkçe konuşulan ortamlarda büyümeleri ve okula başladıktan sonra Hollandaca tercihlerine rağmen hem Hollandaca hem de Türkçe becerilerinde yaşıtlarının gerisinde kalmaları tezat oluşturmaktadır. Ancak son yıllarda gelir ve sosyo-ekonomik seviye göz önüne alındığında azınlık çocuklarının başarısında artış olduğu, hatta sadece Hollandaca konuşan tek dilli yaşıtlarını yakaladıkları görülmektedir. Bu durumda çocukların başarısını artırmak ve onları daha ileriye götürmek için üzerinde durulması gere-

ken nokta, temelde, yani ailede ana dili edinimindeki eksiklikler, bu eksikliklerin düzeltilmesi ve çocukların en iyi şekilde eğitilmesi olmalıdır.

Bu noktada Türk kökenli çocukların dil yeterliliğini artırmak adına gerekli çözüm yollarına başvurulmalıdır. Çocukların her iki dilde de başarılı olabilmeleri için belirli seviyelere ulaşmaları gerekmektedir. Kendi ana dillerinde belli dil seviyesine ulaşamayan çocuklar, ne kendi dillerinde ne de ikinci dilde başarılı olabilirler (Cummins, 1979). Bunun için göçmen çocuklarının ana dillerinde belirli bir seviyeye ulaşmaları çok önemlidir. Ancak Hollanda'da çocukların ana dillerini geliştirecek ülke çapında bir kurum bulunmamaktadır. Bu yüzden de en büyük görev ailelere düşmektedir. Anne babalar ve diğer aile üyeleri, çocuklarının dillerini muhafaza etmelerini ve geliştirmelerini sağlayacak en önemli etkendir (Clarke & Milne, 1996). Aileler özellikle okul öncesi dönemde çocuklarının ana dillerini iyi bir düzeyde edinmelerini kolaylaştıracak çalışmalar yapmalı, kendi ana dillerinde kavramları iyi bir şekilde öğrenen çocukların Hollandaca öğrenirken de bağlantı kurabilmeleri ve daha başarılı olmaları sağlanmalıdır.

Ailelerin iki dilliliğin bir avantaj olduğunu ve bu avantajı kullanabilmek için ana dilinin iyi edinilmesinin çok önemli bir yere sahip olduğu konusunda bilinçlendirilmeleri gerekmektedir. Türkçe-Hollandaca iki dilli ve Hollandaca tek dilli çocukların karşılaştırıldığı ve çocukların ev içindeki dil kullanımını ve bilişsel fonksiyonlarını araştıran bir çalışma, iki dilli çocukların daha avantajlı olduğunu göstermiştir (Blom, Küntay, Messer, Vehagen, Leseman, 2014). Her şeyden önce çocukların ev içinde dili doğal bir şekilde edinmelerini sağlayacak ortam hazırlanmalıdır (Clarke, 2009). Çocuklar ile birlikte ev içinde yapılacak resimli hikaye kitabı okuma, masal an-

latma, ana dilinde oyunlar oynama, tekerlemeler öğrenme, güncel olaylar hakkında sohbet etme gibi etkinlikler, çocuğun dil edinimini hızlandıracak, bilişsel gelişimine destek olacak ve çocuğun okula ana dilini sağlam bir şekilde edinmiş ve öğrenmeye hazır bir halde başlamasını sağlayacaktır (Cummins, 2001). Böylece iki dili de sağlıklı bir şekilde öğrenen ve eğitimlerinde çok daha başarılı nesiller yetişecektir.

Kaynakça

AARTS, R., & VERHOEVEN, L. (1999), Literacy attainment in a second language submersion context, *Applied Psycholinguistics,* 20(3), 377-393

AKOĞLU, G., & YAĞMUR, K. (baskıda), First language skills of bilingual Turkish immigrant Children growing up in Dutch submersion context, *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*

APPEL, R. & VERMEER, A. (1998), Speeding up second language vocabulary acquisition of minority children, *Language and Education*, 12, 159-173

BACKUS, A. (1996), Two in one. Bilingual speech of Turkish immigrants in the Netherlands, Tilburg

BACKUS, A. (2013), Turkish as an immigrant language in Europe, Bhatia, Tej K. & William C. Ritchie (Der.), *The Handbook of Bilingualism and Multilingualism,* Blackwell Handbooks in Linguistics, pp. 770-790

BLOM, E. (2010), Effects of input on the early grammatical development of bilingual children, *International Journal of Bilingualism*, 14, 422-446

BLOM, E., KÜNTAY, A. C., MESSER, M., VERHAGEN, J., & LESEMAN, P. (2014), The benefits of being bilingual: Working memory in bilingual Turkish-Dutch children, *Journal of Experimental Child Psychology*, 128, 105-119

BÖCKER, A. (1994), Chain migration over legally closed borders. Settled immigrants as bridgeheads and gatekeepers, *Netherlands' Journal of Social Sciences,* 30(2), 87-106

CLARKE, P., & MILNE, R. (1996), Maintaining the first language and learning English as a second language, Talking Diversity, Free Kindergarten Association, Children's Services, Richmond, Victoria, Australia

CLARKE, P. (2009), Supporting children learning English as a second language in the early years (birth to six years), Victorian Curriculum and Assessment Authority 2009, http://

www.vcaa.vic.edu.au/documents/earlyyears/supporting_children_learning_esl.pdf (15.01.2016)

CRUL, M., & DOOMERNIK, J. (2003), The second generation in the Netherlands. Divergent trends between and polarization within the two groups, *International Migration Review, 37(4), 1039-1064*

CUMMINS, J. (1979), Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children, *Review of Educational Research Spring*, 49(2), 222-251

CUMMINS, J. (2001), Bilingual children's mother tongue: Why is it important for education, Sprogforum, 7(19), 15-20

DOĞRUÖZ, A. S., & BACKUS, A. (2007), Postverbal elements in immigrant Turkish: Evidence of Change?, International Journal of Bilingualism, 11 (2), 185-220

DRIESSEN, G., & MERRY, M. S. (2011), The effects of integration and generation of immigrants on language and numeracy achievement, Educational Sciences, 37(5), 581-592

DROOP, M., & VERHOEVEN, L. (2003), Language profieciency and reading ability in first- and second-language learners, Reading Research Quarterly, 38, 78-103

EVERSTEIJN, N. (2011), "All at once": Language choice and codeswitching by Turkish-Dutch teenagers, Tilburg: Universiteit van Tilburg

EXTRA, G. & YAĞMUR, K. (2004), Urban Multilingualism in Europe: Immigrant Minority Languages at Home and School. Clevedon

EXTRA, G. & YAĞMUR, K. (2006), Immigrant minority languages at home and at school. A case study of the Netherlands, *European Education*, 38(2), 50-63

EXTRA, G. & YAĞMUR, K. (2010), Language proficiency and socio-cultural orientation of Turkish and Moroccan youngsters in the Netherlands, *Language and Education*, 24(2), 117-132

LESEMAN, P. P. M. & VAN DEN BOOM, D. C. (1999), Effects of quantity and quality of home proximal processes on Dutch,

Surinamese-Dutch and Turkish-Dutch pre-schoolers' cognitive development, *Infant Child Development*, 8, 19-38

LESEMAN, P. P. M. (2000), Bilingual vocabulary development of Turkish preschoolers in the Netherlands, *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 21(2), 93-112

LEVIN, T. & SHOHAMY, E. (2012), Understanding language achievement of immigrants in schools: The role of multiple academic languages, LEIKIN, M., SCHWARTZ, M., TOBIN, Y. (Der.), Current Issues in Bilingualism: Cognitive and Socio-linguistic perspectives add page numbers, *Literacy Studies*, Springer, 137-155

RIJKSCHROEFF, R. A. L., TEN DAM, G. T. M., DUYVENDAK, J. W., GRUIJTER, M., PELS, T. (2005), Educational policies on migrants and minorities in the Netherlands: success or failure?, *Journal of Education Policy*, 20(4), 417-435

SCHEELE, A. F., LESEMAN, P. P. M. & MAYO, A. Y. (2010), The home language environment of mono- and bilingual children and their language proficiency, *Applied Psycholinguistics*, 31, 117-140

STEVENS, P. A. J. (2008), Exploring pupils' perceptions of teacher racism in their context: A case study of Turkish and Belgian vocational education pupils in a Belgian school, *British Journal of Sociology of Education*, 29(2), 175-187

VASTA, E. (2007), From ethnic minorities to ethnic majority policy: multiculturalism and the shift to assimilationism in the Netherlands, *Ethnic and Racial Studies*, 30(5), 713-740

VERHOEVEN, L. (1994), Transfer in bilingual development, *Language Learning*, 44, 381–415

VERHALLEN, M. & SCHOONEN, R. (1993), Lexical knowledge of monolingual and bilingual children, *Applied Linguistics*, 14, 343-363

VERHALLEN, M. & SCHOONEN, R. (1998), Lexical knowledge in L1 and L2 of third and fifth graders, *Applied Linguistics*, 19(4), 452-470

YAĞMUR, K. (2005), Language policy in the Netherlands, http://www.amarauna-languages.com/orokorra/artikuluak/eu/Bilbao_Yagmur.pdf (12.12.2013)

YAĞMUR, K. (2009), Language use and ethnolinguistic vitality of Turkish compared with the Dutch in the Netherlands, *Journal of Mutlilingual and Multicultural Development*, 30(3), 219-303

YAĞMUR, K. (2010), Batı Avrupa'da uygulanan dil politikaları kapsamında Türkçe öğretiminin değerlendirilmesi, *bilig,* 55, 221-242

BÖLÜM II

OKUL ÖNCESİ EĞİTİMDE İKİ DİLLİLİK: ÜLKE ÖRNEKLERİ

Çok Dilli Okul Öncesi Öğretim ve Almanya Örneğinde Türk Kökenli Göçmen Çocuklarının Durumu

Reyhan KUYUMCU

Almanya'da yaşayan her çocuk, 1995 yılından bu yana üç yaşından itibaren ve 2013 yılından bu yana bir yaşından itibaren anaokuluna gitme hakkına sahiptir. Böylece anaokulu hizmetleri, kanuni olarak tüm ülkeyi kapsayacak şekilde düzenlenmiş olup aileler tarafından iyice benimsenmiştir.

Kreşler Almanya'da ilk sıradaki öğretim kurumlarıdır. Bu kurumlar, sosyal pedagojik kurumlar olup öğretim sisteminin birincil alanı olarak bakım görevlerinin yanında bağımsız bir eğitim ve öğretim görevine de sahiptir (krş. Çocuklar için gündüz hizmet kuruluşları kanunu madde 2 (Gesetz über Tageseinrichtungen für Kinder)). Ayrıca bu kurumlar, duruma ve isteğe bağlı olarak kendi özel niteliklerini belirleyebilir. Bu bağlamda iki dilliliği, kendi özel niteliği olarak belirleyen birçok kreş vardır.

Kreş ve Okullarda Çokdillilik Derneği'ne (Verein für Mehrsprachigkeit an Kitas und Schulen – FMKS) göre, Almanya'da yaklaşık 50 Türkçe-Almanca iki dilli anaokulu/kreş bulunmaktadır (krş. FMKS, 2016). Türkçe-Almanca anaokullarına karşı ilgi, özellikle son yıllarda artış göstermiştir. Bu arada işlettikleri anaokulları Türkçe ve Almancanın yanında ek olarak

İngilizce de sunan, yani üç dilli olan birçok ebeveyn inisiyatifi de vardır.

Artık ebeveynler, ilk dil ediniminin diğer dillerin edinimini olumsuz etkilemediğini, aksine kolaylaştırabileceğini gitgide daha iyi anlamaktadırlar. Bu sebeple çocuklarının mesleki geleceğini de düşünerek onlara mümkün olduğunca dengeli bir iki dillilik imkanı sağlamak isteyen üçüncü ve dördüncü nesilden ebeveynlerin sayısı oldukça artmıştır.

Ebeveyn inisiyatiflerine ek olarak özellikle Türkçe gibi göçe dayalı bir ilk dile sahip iki dilli grupların/anaokullarının kurulmasına gayret eden kuruluşlar da vardır. Örnek olarak burada Berlin'de birçok kuruluş, Dortmund'da ve yine Essen'de birer kamu kuruluşu ve Köln'de bir kuruluş sayılabilir. Bu kuruluşlar, iki dilli ve çok dilli yetişen çocukların ilk dilinin anaokulunda desteklenmesini giderek artık bir fırsat olarak görmekte, iki dilli grupların kurulmasındaki görevlerini göçmen kökenli çocukların kişilik gelişimlerine ve okul başarılarına katkı olarak algılamaktadırlar.

Artan bu ilgiye ve Türkçenin Almanya'da Almancadan sonra en çok konuşulan dil olduğu gerçeğine rağmen, bir Türkçe-Almanca anaokulunun ya da böyle bir anaokulu grubunun kurulması, hala birçok zorlukla ve siyasi ve toplumsal kuşkuyla karşılaşmaktadır.

Örneğin Almanca-İngilizce veya Almanca-Fransızca anaokullarının tersine, bu tür anaokullarına karşı duyulan bu kuşku, farklı sebeplere dayanmaktadır.

Türkçe, Alman toplumunda ve hatta bazen Türkçe konuşanlar arasında bile prestijli bir dil olarak görülmemektedir. Bu durum, kısmen ebeveynlerin yıllardır eğiticilerden duydukları şu kanıyla ilişkilidir: -her ne kadar onların bunu yapamayacaklarını bilseler bile- "çocuklarınızın Almanca öğrenebilmeleri için, onlarla evde Almanca konuşun". Ebeveynlerin çocukları-

nın ev ödevlerine yardımcı olabilmeleri için Almanca öğrenmek zorunda oldukları görüşü, Almanya'da uzun süre hakimdi. Ebeveynlerin Almanca kurslarında edindikleri günlük hayat ve iletişim dilinin kendi çocuklarının ev ödevlerine yardım etmeye pek yeterli olmayacağı gerçeği çoğu zaman göz ardı edildi.

Ayrıca özellikle Almanca diline yeteri kadar hakim olmayan ebeveynlerin Almancanın kreşde öğrenilmesine daha fazla değer verdikleri görülmektedir. Bu durum, iki dilli yetişmiş olan ve teorik olarak çocuklarıyla evde Almanca konuşma imkanına sahip olan birçok ebeveynde farklıdır.

Ayrıca birçok insan (buna eğiticiler de dahildir), çocukların aile dillerini konuşmaya devam etmeleri halinde Almanca öğrenemeyecekleri veya daha zor öğrenecekleri gibi yanlış bir varsayımı destekler gibi görünmektedirler. Bu varsayımı kabul edenler, aile dilinin anaokulunda kullanılmasını yasaklama veya bu dili "istenmeyen dil" ilan etme eğilimindedirler. Buna uygun şekilde birçok kurumda "Burada Almanca konuşuyoruz!" veya "Benimle Almanca konuşmazsan seni anlayamam" gibi uyarılara sık sık rastlanır. Çocukların aile dillerine karşı böyle bir tutumun arkasında, muhtemelen pedagogların dil edinimi ve dil gelişimi süreçleri hakkındaki kendi güvensizlikleri ve belirsizliklerinin saklı olabileceği, Almanya'da henüz birkaç yıldır yavaş yavaş anlaşılmaya başlanmıştır. Göçe bağlı dillere karşı politik tavizler, hala çekinerek verilmektedir. Almanca-İngilizce iki dilli kurumlara karşı gösterilen açıklık, örneğin Türkçe-Almanca çocuk gündüz bakım evleri söz konusu olduğunda, yerini hemen kuşkuya bırakmaktadır. Böyle bir kuşku, iki dilli kuruluşlar için potansiyeli olan mahallelerde belli çevrelerce de oluşturulmaktadır.

Türkçe-Almanca anaokullarının kurulduğu mahallelerde genel olarak Türk veya diğer göçmen kökenli insanlar yaşamaktadır. Böyle bölgelerde 50/50 karışım oranına sahip ideal grupların oluşturulması yer yer çok zordur. Ayrıca bu kurumlarda

Almanca, birçok çocuk tarafından ikinci dil olarak edinilmektedir. Bu bağlamda pedagojik uygulamada dil öğretiminde hangi metodik yaklaşımın uygulanması gerektiği konusunda tereddütler doğmaktadır. Örneğin Türkçenin günlük alanda ne kadar bir alanı kapsaması gerektiği, uygulamada sıkça bir soru olarak karşımıza çıkar ki Türk çocuklarının (ve duruma göre ilk dili Türkçe ve Almancanın dışında başka bir dil olan çocukların) "Almanca öğrenmesi gerektiği" düşünülürse, bu sorunun önemi daha da artar. Ayrıca Alman çocukları ve icabında Türkçeden başka bir ilk dile sahip diğer çocuklar mutlaka Türkçe öğrenmek zorunda değildir (bunun için bk. aşağıda). Bu tereddütler, günlük hayattaki dilsel davranışlarda problemlere sebep olur. İki dilli bir kurumdaki dilsel uygulama, gerçekten önemli bir konudur.

Hangi Dil Kim için Nasıl bir Dildir?

En geniş anlamda düşünüldüğü zaman tüm insanlar çok dillidir. Kişinin öğrendiği dil sadece Çince veya İtalyanca değil, aynı zamanda mesela Karadeniz ağzı, Ege ağzı veya eğitim dili gibi farklı lehçelere sahip dillerde olabilir.

Bir ilk dil (ailevi veya siyasi bir bağlamda "ana dili" olarak da adlandırılır, krş. Ahrenholz, 2010: 3), doğumdan itibaren esas olarak aile içinde iletişim yoluyla kazanılır. İlk dilin edinimi, tek dilli veya iki dilli seyredebilir. Hayatın ilk yıllarında iki dil edinilmesi halinde, iki dilli ilk dil ediniminden bahsedilir (çift ilk dil edinimi olarak da adlandırılır, krş. Bickes/Pauli, 2009:81). Bir ilk dilden ya da ilk dillerden, ancak bu dilin/dillerin doğumdan itibaren öğrenilmesi ve gramer yapısı üzerinde düşünmek zorunda kalınmadan konuşulabilmesi halinde bahsedilebilir.

Öğrenilen dil bilgileri ve neronal ve bilişsel gelişimler temelinde 3. ve 4. yaştan itibaren "erken ikinci dil ediniminden"

bahsedilir (*erken sonradan ikinci dil edinimi* olarak da adlandırılır (*früher nachzeitiger Zweitsprachenerwerb*), krş. Apeltauer, 2001). İkinci dil kavramı, dil ediniminin daha çok güdümsüz (yani sadece ders bağlamında değil, aynı zamanda çevreyle etkileşim yoluyla) gerçekleşmesi anlamını içerir.

İlk dilin ve ikinci dilin fenomenleri statik değil aksine dinamiktir. Bir ilk dilin veya ikinci dilin ilerideki gelişimi kişinin yaşam durumuyla ilişkilidir. Hangi dilin bir kişinin baskın dili olduğu, zamanla değişebilir.

Bir ikinci dilin aksine bir yabancı dil, mesela okuldaki gibi, güdümlü bağlamlarda kurallara göre öğrenilir. İkinci dil ve yabancı dil arasında kesin bir sınır belirlemek zordur. Bu sebeple buradaki bağlamda bir *yabancı dilden* (bk. aşağıda) bahsedilmelidir.

İki dilli bir kurumdaki çocuklar için bu nasıl şekillenir? Hangi dil kim için nasıl bir dildir?

- Çocuklar bir yabancı dil öğrenirler: Bu durumda, örneğin bir Almanca-Türkçe programda uzman personel tarafından bakılan ve Almanca konuşan çocuklar söz konusudur.
- Çocuklar bir yabancı dil ve ikinci dil olarak Almanca öğrenirler: Burada söz konusu olan çocuklar, örneğin Almanca-İngilizce iki dilli bir ilkokula giden ve aile dili Türkçe olan Türkçe konuşan çocuklardır.
- Çocuklar ilk dillerini geliştirmeye devam ederler ve ikinci dil olarak Almanca öğrenirler: Bu durum, örneğin Rusça konuşan çocukların bir Almanca-Rusça çocuk gündüz bakım evine gitmeleri halinde söz konusudur.
- Çocuklar her iki dili de ilk dil olarak öğrenirler: Eğer çocuklar evlerinde her iki dile de sürekli ve sistematik

şekilde muhattapsa, örneğin ebeveynden biri bir dili, diğeri de diğer dili konuşuyorsa.

Yukarıdaki açıklamalar, aile ortamındaki kullanım açısından oldukça yüzeysel kalır ve bu sebeple statik bir tanım olarak anlaşılma iddiasında değildir. Dil sosyal hayatla iç içe geçmiş bir halde olduğu için, diğer bir sorunun, yani hangi çocuğun hangi dili hangi yöntemle öğrendiği sorusunun cevaplandırılması da her zaman kolay değildir. Zira birçok ailede dil kullanımı birçok yönü olan bir bütündür. Örneğin çocuklarıyla tutarlı bir şekilde Almancanın dışında bir dili konuşan ebeveynler vardır. Kendileri de çok dilli yetişmiş olan diğer ebeveynler, bu arada Almancaya kendi ilk dillerinden daha çok hakimdirler. Buna rağmen kökenlerinin dilini kişiliklerinin bir parçası olarak görmeye devam ederler ve tutarlı bir şekilde yapamasalar bile bu dilin konuşulmasını arzu ederler. Ebeveynler hangi dili seçerse seçsin, onların seçimi, bu dilin onların çocukları tarafından da mutlaka (tek) iletişim dili olarak kabul edileceği anlamına gelmez. Örneğin annenin çocuklarıyla Kürtçe konuştuğu bir ailede çocuklar, anneleriyle otomatik olarak Kürtçe konuşmazlar. Aynı ailedeki baba, çocuklarıyla belki ortama ve kişiye bağlı olarak Türkçe veya Almanca iletişim kurar. Bu durumda çocuklar her üç dili de anlarlar ve ortama ve kişiye göre farklı şekillerde kullanırlar.

"Daldırma" (Immersion) Prensibi

Yabancı diller (İngilizce veya Çince gibi) öğreten iki dilli anaokulları ve okullar, genellikle *immersiyon* (daldırma) prensibine göre hareket ederler. İmmersiyon dil banyosu demektir. Buradaki yeni dil, hem konuşma dili hem de çalışma dilidir (krş. Möller, 2013: 22). Çocuklar, bu dilleri kullanıldıkları bağlamdan hareketle, yani ilk dili edindikleri gibi kavrarlar. Bu arada ön planda olan, gramer ve kelime değil yüksek bir yoğunluktur.

Daldırmanın en önemli prensiplerinden biri, "bir dil - bir insan" prensibidir. Diller, burada birbirlerinden kesin bir şekilde ayrı kullanılmalıdır. Böylece bir pedagojik personel örneğin İngilizce konuşurken diğeri Almanca konuşur. Bu, örneğin İngilizce öğreten anaokulu öğretmeninin çocuklarla olduğu gibi diğer tüm katılımcılarla da (diğer öğretmenler, ebeveynler, yerine göre mutfak görevlileri) icabında İngilizce anlaşması gerektiği anlamındadır. Çocuklarını iki dilli yetiştirmek isteyen ebeveynlere de evde bu prensibi uygulamaları tavsiye edilir.

Erken çocuklukta bir yabancı dilin kazanılması için (Alman çocuklarının anaokulunda İngilizce öğrenmesi gibi) bir dil - bir insan prensibine göre dillerin bu kesin ayrımı, tüm katılımcılar için haklı olabilir. Ancak diğer bağlamlarda kullanılmayan bir yabancı dili öğrenmek için, çocuklar yüksek bir girdi (input) yoğunluğuna ihtiyaç duyarlar (krş. Steinlen et al., 2013: 80). Bu yoğunluk, bu dilde yüksek bir yeterlilik derecesini sağlamalıdır.

Diğer katılımcılarla da sadece bu yabancı dilde iletişim kurma prensibinin, uygulamada - en azından göçe bağlı dillerde – gerçekleştirilemez olduğu defalarca görüldü. Örneğin bir Türkçe-Almanca grubunun öğretmenleri, "bir dil - bir insan" prensibinin yetişkinler arasında uygulanmasının kendileri için mümkün olmadığını ifade ederler. Alman anaokulu öğretmeni daha yeni Türkçe öğrendiği için, Türkçe konuşan anaokulu öğretmeninin söylediklerini henüz anlayabilecek durumda değildi. Prensibi ayakta tutabilmek için, artık her iki anaokulu öğretmeni, özellikle bir şey konuşmaları ya da bir karar vermeleri gerektiğinde birlikte grup önüne çıkmaktadır. Grubun zaten yoğun olan günlük programında, bunu gerçekleştirmek de bir müddet sonra mümkün olmamaktadır. Çocukları bir Almanca-Çince kreşe devam eden ve Almanca konuşan ebeveynler de

Çinli anaokulu öğretmeninin Çince konuşması durumunda iletişimin mümkün olmadığını bildirmektedirler.

Dillerin bu şekilde kesin bir ayrımı, katılımcılarla etkileşimlerde arzu edilmekle birlikte sadece ideal durumda mümkün olup normal şartlarda pek mümkün değildir. Otantik iletişim, belirli bir dilin kullanılması uğruna arka plana itilmemelidir. Ayrıca iki dilli bir kişinin iki dilliliğini çocuklara neden gösteremeyeceği belirsizdir. Türkçe ve Almanca konuşan bir anaokulu öğretmeninin çocuklarla Türkçe konuşması ve Türkçe konuşamayan iş arkadaşlarıyla ve ebeveynlerle Almanca konuşmasının önünde hiç bir engel yoktur.

Ev ortamında da birçok aile, farklı dilleri kesin bir şekilde ayırmamaktadır. Çok dilli yetişmiş olan birçok ebeveyn, eski ilk dillerine artık eskisi kadar hakim değildir ki Almanca onların baskın dili haline gelmiştir. Ancak ebeveynler, kendi ebeveynlerinin dilini kendi kişiliklerinin bir parçası olarak görmekte ve bu dili belirli bağlamlarda hala konuşmaktadırlar. Çocuklarıyla etkileşim de buna uygun şekilde iki dilde ve hatta diller arasında geçişler yaparak gerçekleşmektedir (Code-Switching).

Dillerin Günlük Hayattaki Payı

Örneğin Türkçe ve Almanca konuşulan iki dilli bir anaokulunda dil kullanımı nasıl tasarlanmalıdır? Burada özellikle aşağıdaki sorular ortaya çıkmaktadır:

1) Bilhassa bazı çocukların Türkçeyi ilk dil olarak konuştukları ve Almancayı ikinci dil olarak anaokulunda öğrenmeleri gerektiği düşünülürse, Türk dili ne kadar bir alan kaplamalıdır?
2) Türkçe konuşan anaokulu öğretmeni Türkçe bilmeyen Alman çocuklarıyla ve diğer ilk dillere sahip çocuklarla (örneğin Hırvatça, Arapça) hangi dili konuşmalıdır? Türkçe ve Almanca dışında bir ilk dile sahip olan ço-

cuklar aslında Türkçeden ziyade Almanca öğrenmemeliler mi?

1)

Bu soruların cevabın ipuçlarını "Dilsel erken teşvik hakkında Kiel modeli"nde bulabiliriz (Apeltauer, 2004; 2007; Kuyumcu, 2011). Bu projede tutarlı bir şekilde iki dilli çalışıldı. Grubun başlangıçta birçok taraftan eleştirel bakılan durumuna rağmen (gruptaki tüm çocuklar Türkçe konuşuyordu ve Almanca dil ediniminin henüz başındaydılar), çocuklar ve Türkçe konuşan anaokulu öğretmeni hangi dilde iletişim kuracaklarına kendileri karar verebilirdi. İki dilli anaokulu öğretmeni dilleri kesin bir şekilde ayırmayıp genel olarak "bir durum - bir dil" prensibini uyguladı. Belirli durumlarda bir dilde kaldı; ancak günlük hayatta karşılaşılan durumlarda da duruma uygun dili seçti. Çocuklar, söylenenleri bir ya da diğer dile çevirme konusunda cesaretlendirildiler. Buradan dilsel fenomenler ve diğer bir dile yansıtmalar hakkında tartışmalar, çok olağan bir şekilde tekrar tekrar ortaya çıktı. Eğitim dilini ilgilendiren içerikler genel olarak her iki dilde gerçekleştirildi ve çatışmalar duruma göre bir dilde veya diğer dilde yaşanmak durumundaydı. Her iki dilde de içerikler iddialı olmakla birlikte çocuğa uygundu. Grupta dil önemli bir konuydu ve Almanca, özellikle ilk dilin teşviki temelinde de edinildi. Çocuklar, Almanca konuşmanın mutlaka gerekli olmadığı yerde bile (tüm çocuklar kendi aralarında Türkçe iletişim kurabilirlerdi; sadece Almanca konuşan anaokulu öğretmeniyle Türkçe anlaşamıyorlardı), Almanca bilgilerini genişlettiler ve çocuk gündüz bakım evinden sonra başarılı bir okul hayatı geçirdiler.

2)

Hamburg'da Türkçe ve Almanca dillerinin dahil olduğu bir okul deneyinde (Dirim et al., 2009), Almanca ve Türkçe dışında

bir ilk dile sahip olan çocuklar, tek dilli Almanca konuşan çocuklar ve ilk dili Türkçe olan iki dilli çocuklarla birlikte eğitildiler. Deneyi yürüten bilim adamları, Türkçenin ders dilindeki payının yaklaşık % 30 olduğunu tahmin etmektedirler. Almancanın gelişimi, Türkçe ve Almanca dışında bir ilk dile sahip çocuklar ve tek dilli Alman çocukları arasında incelenen birçok noktada (biçim-sözdizim, kelime hazinesi, yazı diline ilişkin yetenekler, IGLU (Almanca okuma anlama)) anlamlı bir farklılık göstermedi. Bu demektir ki başka dillerden çocuklar, Alman çocukları gibi aynı derecede Almanca öğrenebildiler.

Araştırmada, Türkçe bilgisi olmadan anaokuluna başlayan çocukların Türkçe gelişimlerinin özellikle sözlü alanda biraz düşük seviyede kaldığı tespit edildi. Buna karşılık Türkçe test sonuçları, özellikle sınıflardan birindeki çocukların -sözlü ifadelerinin azlığına göre beklenmeyen bir okuma seviyesine ulaştıklarını göstermiştir. Dirim et al., bunu başka sebeplerin yanında Türkçe öğretmenlerinin didaktik yöntemlerine (yabancı dil didaktiğine yönelime, *pattern drill*) bağlar (krş. gösterilen yer, 62). Ancak diğer tek dilli pilot sınıflarındaki (İspanyolca-Almanca, Portekizce-Almanca, İtalyanca-Almanca) tek dilli Alman çocukları, ilgili ortak dillerinde daha yüksek bir seviyeye ulaştılar (krş. gösterilen yer, 58).

İki Dilli Programlar İçin Personel

İki dilli programlar, iki dilli yeterliklere sahip pedagojik elemanlara ihtiyaç duyar. Kalifiye ve uygun pedagojik eleman bulmak, iki dilli çalışmak isteyen anaokulları için zorluk oluşturabilir. Anaokulu öğretmeni eğitiminde birkaç yıldır iki ve çok dillilik konuları ele alınıyor olsa da iki dillilik üzerine -özellikle göçe bağlı bir ortak dile sahip iki dilli anaokulları konusunda- uzmanlaşmak için henüz nadiren imkan bulunmaktadır. Alman-

ya'da Türkçe, Rusça, Kürtçe vb. gibi göçe bağlı dillerini konuşan pedagojik elemanlar mevcuttur. Bu insanlar bu dilleri konuşmaktadır, çünkü ya kendileri Almanya'da iki dilli olarak yetişmişlerdir ya da şahsen kendileri bir göçmen geçmişe sahiptirler, yani yetişkin olarak Almanya'ya gelip Almancayı sonradan öğrenmişlerdir. Her iki durumda da bu insanlar, ideal durumda çocuk gündüz bakım evlerinde kullanılabilecek bir potansiyel sunmaktadırlar (mesela Almancaya henüz hakim olmayan çocuklar veya yetişkinlerle etkileşimlerde). Ancak bu kişiler, çoğu zaman "anaokulunda iki dillilik" konusunda eğitim almamışlardır. Yani günlük hayatta bilimsel temelli bilgi ve çalışma yerine sezgilerine güvenmek zorundadırlar. Böylece Türkçe ve Almancayı iyi konuşan ama Türkçe yazma konusunda güvensizlik yaşayan kreş öğretmenleriyle sıkça karşılaşabiliriz. Ayrıca bu kişiler, çocuklarla hangi dili ne zaman konuşmaları gerektiği konusunda sıkça tereddüde düşerler.

Bunun dışında göçmen geçmişe sahip pedagojik personelin de eğitilmesi gerektiği kültürlerarasılık ve transkültürellik gibi alanlar vardır. Aileler ve öğretim kurumları arasında başarılı bir şekilde bağlantı kurabilmek için sadece aynı kültür çevresinden gelmek ve ailelerin dillerini konuşmak yeterli olmaz.

Nihayet şunlar tespit edilebilir: "Minikler için en iyisi" prensibinden hareketle, ilk olarak anaokulu öğretmenliği mesleğinin üniversite mezuniyetini şart koşması hedeflenmelidir. İkinci olarak, böyle bir yükseköğrenim programında hem iki ve çok dillilik hem de iki ve çok kültürlülük erken çocukluk eğitiminde özel bir alan olarak seçilebilmelidir.

İki Dilli Erken Çocukluk Eğitimi Bölümü Müfredatı Hakkında Düşünceler

İki dilli kreşlere pedagojik eleman yetiştirmek isteyen bir lisans programı neleri içermelidir? Böyle bir programın taslağı,

özellikle başlangıç aşamasında iyi düşünülmüş konseptlere ihtiyaç duyar. Özellikle dil alanı, birçok farklı perspektiften aydınlatılıp kapsamlı bir şekilde incelenmelidir. Aşağıdaki düşünceler tasavvur edilebilir:

- *İlkelerin benimsenmesi:* Bunlardan biri, erken çocukluk gelişimi süreçleri hakkında disiplinler arası bilginin değişik bakış açılarından benimsenmesidir.
- *Dil(ler)in incelenmesi:* Burada hem anaokulu yaşında dil edinimi süreçlerinin incelenmesi hem de kendi dil kullanımlarının yansıtılması söz konusudur. Ayrıca üniversite eğitimi sırasında ortak dilin ilgili ülkede öğrenilmesine yönelik bir imkan da müfredatın bir parçası olabilir. Almanya'daki diğer programlardaki tecrübeler, bir dili baştan itibaren öğrenme imkanının bölümleri daha çekici kıldığını göstermiştir. Yani her iki ülkede böyle bir imkan, ortak dilin ilgili ülkedeki prestijinin artmasına katkıda bulunabilir.

Bunun dışında öğrenciler aşağıdaki konularla ilgilenmelidirler:

- *Kültürlerarasılık:* Kültürlerarasılık ve transkültürellik konularıyla ilgilenmek, bu programın önemli ilkelerinden birini teşkil eder. İlkelerin dışında; öğretim, kültürel olgular, yönelimler, değerler ve normlarda farklı beklentilerle ilgilenmek de buna dahildir.
- Çocukluk gelişim alanlarını *dikkate almak, açıklamak ve belgelemek,* her iki dilde konuyla ilgili teorik yaklaşımlarını incelemek ve dokümantasyon gereçlerinin pratik uygulama imkanları.

Kaynakça

AHRENHOLZ, B. (2010), Erstsprache – Zweitsprache – Fremdsprache, AHRENHOLZ, B./OOMEN-WELKE, I. (Der.), *Deutsch als Zweitsprache*. Bd.9, 2., *Deutschunterricht in Theorie und Praxis: Handbuch zur Didaktik der deutschen Sprache und Literatur in elf Bänden*, (Hrsg. Ulrich, Winfried). Hohengehren, S. 3 – 16

APELTAUER, E. (2001), Grundlagen des Erst- und Fremdsprachenerwerbs. Eine Einführung. Fernstudieneinheit 15. Berlin

APELTAUER, E. (2004), Sprachliche Frühförderung von zweisprachig aufwachsenden Kindern im Vorschulbereich. Bericht über die Kieler Modellgruppe (März 2003 bis April 2004), *Flensburger Papiere zur Mehrsprachigkeit und Kulturenvielfalt im Unterricht*, Sonderheft 1

APELTAUER, E. (2007), Das Kieler Modell: Sprachliche Frühförderung von Kindern mit Migrationshintergrund, AHRENHOLZ, B. (Der.), *Deutsch als Zweitsprache, Voraussetzungen und Konzepte für die Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund*; Freiburg/Br., 111 - 135

BICKES, H. & PAULI, U. (2009), Erst- und Zweitspracherwerb. Eine Einführung, Stuttgart

DIRIM, İ., DÖLL, M., NEUMANN, U. & ROTH, H. J. (2009), Schulversuch bilinguale Grundschulklassen in Hamburg. Wissenschaftliche Begleitung. Bericht 2009. Abschlussbericht über die türkisch deutschen Modellklassen. Hamburg (Universität Hamburg & Universität Köln, Typoskript)

FMKS (2016), http://www.fm ks-online. de / biliş chools .html (6.2.2016)

KUYUMCU, R. (2011), Die Rolle der Schriftsprache für den Zweitspracherwerb zweisprachig aufwachsender Kinder: das Kieler Modell sprachlicher Frühförderung, HORNBERG, S. & VALTIN, R. (Der.), *Mehrsprachigkeit. Chance oder Hürde beim*

Schriftspracherwerb? Empirische Befunde und Beispiele guter Praxis, Berlin, S. 185 – 200

KUYUMCU, R. (2014), Sprach(en) ent wicklung und Sprach reflexion: Drei Fallstudien zu zweisprachig aufwachsenden Vorsc hulkindern mit Erstsprache Türkisch und Zweitsprache Deutsch, Tübingen

MÖLLER, C. (2013), Zur Geschichte und Zukunft des bilingualen Unterrichts, STEINLEN, A. & ROHDE, A. (Der.), *Mehrsprachigkeit in bilingualen Kindertagesstätten und Schulen. Voraussetzungen – Methoden – Erfolge*. S. 14 – 30

STEINLEN, A. & ROHDE, A. (2013) (Der.), Mehrsprachigkeit in bilingualen Kindertagesstätten und Schulen. Voraussetzungen – Methoden – Erfolge

Fransa'da Okul Öncesi Dönemde Türk Kökenli Göçmen Çocuklarda İki Dilliliğin Gelişimi

Büşra HAMURCU SÜVERDEM ve Mehmet Ali AKINCI

Fransa'daki Türk Toplumunun Özellikleri

İki dillilik, göç ve okul arasındaki bağlantıları incelemeye başlamadan önce Fransa'daki Türk toplumunun özelliklerinden bahsetmek ve göç hikâyelerini hatırlamakta fayda vardır.

Türkler, Fransa'ya en geç göç eden gruplardan biridir. Türkiye ile Fransa arasında 8 Nisan 1965 tarihinde imzalanan ikili anlaşmanın ardından 1970-1980 yılları arasında Türkler yoğun bir şekilde Fransa'ya göç etmeye başlamıştır. Öyle ki, anlaşmanın imzalanmasından önceki tarihlerde Fransa'da yaşayan Türk nüfusu 5000 ila 7000 arasında değişirken[1], bu rakam, 1982'de 123.540'a ulaşmıştır. T.C. Çalışma ve Sosyal Güvenlik Bakanlığı'nın Ocak 2014'te açıkladığı en güncel verilere göre, Fransa'daki Türk nüfusu yaklaşık 611.515'dir. Sosyo-ekonomik sebeplerle başlayan bu göç, 90'lı yılların başında, çoğunlukla Fransa'da doğup büyüyen 2. kuşak gençle-

[1] İkinci Dünya Savaşı sonrası Fransa'da Türk nüfusu 7770 olarak kayda geçmiştir. 1954 yılında ise bu rakam 5273'e gerilemiştir. Anlaşmanın imzalanmasından 3 yıl sonra, yani 1968'de Türk nüfusu 7628'e ulaşarak küçük bir artış göstermiş fakat kitlesel göç 1970'lerin başında başlamıştır.

rin Türkiye'den eş seçmeleriyle birlikte şekil değiştirmiştir. INSEE'nin 1997 yılında yayınladığı sonuçlara göre, genç kızların %98'i, erkeklerin ise %92'si Türkiye'den bir eşle evlenmektedirler. Dolayısıyla günümüzde Fransa'da eğitim gören Türk çocuklarının bir kısmı, ikisi de Fransa'da doğup büyümüş anne babadan oluşan ailelerden gelmektedir; bir kısmının da ebeveynlerinden yalnızca bir tanesi Fransa'da doğup büyümüş, diğeri ise evlilik sebebiyle Türkiye'den gelmiştir. İkinci gruptaki anne-babalar farklı ülkelerde yetiştikleri için daha karma bir aile yapısı ortaya çıkmaktadır. Fakat bu durum, her ne kadar eşler arasında sosyo-kültürel açıdan farklılıklar yaratsa da, dil açısından aile içinde Türkçe'nin yerini güçlendirmektedir. Okul çağına kadar çocukların evde çoğunlukla duydukları dil Türkçe olduğundan, ancak kreşe başladıklarında (3 yaşında) Fransızcayı öğrenmektedirler (Akıncı, 2001; Hamurcu, 2015). Birinci grupta ise (ikisi de Fransa'da doğup büyümüş anne-babadan oluşan aile yapısı) genellikle evde her iki dil de kullanıldığından, çocukların okul çağı öncesinde de Fransızca'yı öğrenmeye başladıkları ve daha aktif olarak kullandıkları gözlemlenmiştir (Hamurcu, 2015).

Fransa'daki Türk toplumunu, diğer göçmen gruplarından ayıran özelliklerden bir tanesi etno-kültürel kökenlerine bağlı olmalarıdır. Fransa'da doğup büyüyen Türk gençlerinin, bir takım kültürel farklılıkları göze alarak anavatandan eş seçmeleri bunun en güzel örneğidir. Türk toplumu, kültürünü daha iyi yaşayabilmek ve yaşatabilmek adına yerel halktan uzak, daha çok kendi içine dönük, aile ve komşu ziyaretlerinin hakim olduğu bir hayat sürdürmektedir. Dolayısıyla Fransızlar ile sosyal etkileşimi oldukça zayıftır. Fakat kendi aralarında son derece faal olan Türkler, bir araya gelmelerini sağlayan 300'den fazla dernek kurmuşlardır. Üyeleri hangi sınıfa dâhil

olursa olsun, farklı alanlarda faaliyet gösteren bu dernekler, Türk toplumu için toplantı merkezleri olmakla kalmayıp aynı zamanda dillerinin, kültürlerinin ve dinlerinin korunmasında ve sonraki nesillere aktarılmasında büyük rol oynayan paylaşım alanlarıdır (Akıncı, 2014).

Fransa'daki Türk toplumunun bir başka özelliği ise Türk medyasını (televizyon, gazete, sosyal medya) yakından takip edebilmeleridir. Bu sayede güncel Türkçe ile de sürekli temas halinde olduklarından ana dillerini koruyabilmektedirler.

Yapılan araştırmalar, göçmen ailelerde Türkçe'nin korunduğunu açıkça göstermiştir. İlk olarak 90'lı yıllarda yapılan anketlerde (Akıncı, 1996) Fransa'da yaşayan Türk ailelerin %77 gibi büyük bir oranı evde yalnızca Türkçe konuştuğunu, %20'si her iki dili de konuştuğunu ve yalnızca %3'ü sadece Fransızca konuştuğunu beyan etmiştir. Daha güncel araştırmalarda da benzer sonuçlar gözlemlenmiştir (Akıncı, 2003; Irtis-Dabbah, 2003). Bu sonuçlara göre gençler genellikle ebeveynleriyle olan iletişimlerinde Türkçe'yi, kardeşleriyle ve arkadaşlarıyla olan iletişimlerinde ise Fransızca'yı kullanmaktadırlar. *Tablo 1*, göçmen ailelerde yetişen iki dilli ikinci kuşak gençlerin, aile ve arkadaş çevresindeki bireylerle iletişimde tercih ettikleri dilleri göstermektedir. Bu tercihlerin zaman içerisinde gösterdiği değişimi incelemek açısından veriler 2003 ve 2010 olmak üzere iki farklı tarihte elde edilmiştir.

Tablo 1: Dil kullanımları 2003-2010 karşılaştırması (Akıncı, 2014)

Yıl/denek sayısı	**2003 (n=106)***				**2010 (n=82)***			
Konuşulan kişi (alıcı) / dil tercihi	FR	TR	FR + TR	Cevapsız	FR	TR	FR + TR	Cevapsız
Anne	3	62	35	0	17	45	35,5	2,5
Baba	0	55,5	43,5	1	6	43	46,5	5
Kardeşler	40,5	1	55,5	3	44	7,5	41	7,5
Arkadaşlar	37,5	2	61,5	0	27	8,5	61	4,5

Bu tablodan ve daha önceki araştırmalardan yola çıkarak iki önemli sonucun ön plana çıktığını söylemek mümkündür. İlk olarak, 2003 yılında olduğu gibi 2010 yılında da deneklerin ebeveynleriyle konuşurken tercih ettikleri dil genellikle Türkçe'dir. Bununla birlikte, bu tablodaki verileri daha önceki verilerle kıyasladığımızda, zaman içinde her iki dilin de aile içinde tercih edilen dil konumuna geldiğini gözlemlemek mümkündür: 1996 yılında aile içinde her iki dili de konuşma oranı %20 iken; 2003 ve 2010 yıllarında bu oran %40'lara ulaşmış durumdadır. Aynı denekler Türkiye'ye tatile geldiklerinde annebaba ile olan iletişimlerinde yalnızca Türkçe kullanımını arttırsalar da, anne ve kardeşlerle olan iletişimlerinde her iki dilin de kullanımını korumaktadırlar (Akıncı, 2003).

Yapılan başka araştırmalar (Irtis-Dabbah, 2003) Fransa'daki Türklerin dinî kimliklerini de çok iyi derecede koruduklarını ve bu sayede ulusal kimliklerine de sahip çıktıklarını göstermiştir.

Özet olarak, Fransa'daki Türk toplumunu inceleyen son 10 yılda gerçekleştirdiğimiz bir dizi çalışmalarımızda (Akıncı, 2001, 2006; Yağmur ve Akıncı, 2003), her ne kadar kardeş ve arkadaş ortamında Fransızca kullanımının arttığını gözlemle-

sek de, Fransa'daki diğer göçmen toplulukların aksine, ebeveynlerle olan iletişimlerde ana dili kullanımının ve korunmasının oranı hâlâ yüksektir. Ana dilinin korunması, ikinci kuşak gençlerinin iki dilliliklerinin gelişmesine yardımcı olup azınlık dili konumunda olan Türkçenin kaybolmasını engellemektedir (Akıncı, 2006).

Fransa'daki Türk toplumunun genel özelliklerinden bahsettikten sonra iki dillilik ve eğitim arasındaki ilişkiyi yakından inceleyeceğiz.

Fransa'daki Türklerde İki Dillilik ve Eğitim

Fransa'daki Türk toplumunu konu alan bilimsel çalışmalar başlarda yalnızca sosyo-ekonomik alanda olsa da, 1980'li yıllardan itibaren bu toplumun dil ve eğitim sorunlarını da inceleyen çalışmaların eksikliği hissedilmiş ve bu açık kapatılmaya başlanmıştır (Hélot, 2007). Fakat bu sefer de farklı bir sorunla karşı karşıya kalınmıştır: iki dilliliği destekleyen ve desteklemeyen iki farklı söylem bulunmaktadır (Kroll ve Groot, 2005; Hélot, 2007). İki dilliliği destekleyen görüş, güncel bilimsel çalışmaların gösterdiği sonuçlara dayanmaktadır. Bu çalışmalar iki dilliliğin birçok avantajını gözler önüne sermiştir. Bununla birlikte, öğrenilen her iki dilin de yaşanılan toplum tarafından kabul ve değer gören (genellikle Batı dilleri) diller olması halinde iki dilliliğin daha uygun şartlarda geliştiği gerçeğini de göz ardı etmemek gerekir. Zira söz konusu iki dillilik bir azınlık dili ve bir çoğunluk dilinden oluşuyorsa, ikincisi hemen hemen her durumda baskın çıkmaktadır. Öyle ki azınlık dilleri konuşan göçmen aileler bile, bilinçaltında çocuklarının çoğunluk diline daha kolay adapte olabilmeleri için ana dillerini aktarmaktan vazgeçebilmektedir (Prohic ve Varro, 2007). Eğitim kurumları da çoğu zaman bu çocukların

iki dilli olduklarını bilmemektedir. Bunun bir sebebi öğretmenin dikkatinden kaçmış olması, bir diğer sebebi ise öğrencinin, okulda konuşulan dil dışında başka bir dil bildiğini belli etmemesi, hatta gizlemesidir.

Bu bağlamda, Fransa'da yaşayan göçmen kökenli Türk ailelerinin çocukları açısından ele alındığında iki dillilik kavramı birçok meseleyi gündeme getirmektedir. Bu çocukların dil gelişiminde rol oynayan, başta veliler olmak üzere öğretmenler ve genel olarak eğitim kurumları, küçük yaşlarda yönlendirilmeye başlandıkları dil ve konuşma terapistleri gibi bütün aktörlerin, genel anlamda iki dilliliği iyi anlamaları ve göçmen kökenli çocuklarda iki dilliliğin nasıl geliştiğine dair bilinçlenmeleri gerekmektedir.

Böyle bir bilinçlenmenin eksik olduğu, göçmen kökenli Türk çocukları anaokuluna ilk başladıklarında fark edilmektedir. Zira, yukarıda anlatıldığı gibi, bazen hiç Fransızca bilmeyerek okula başlayan Türk çocuklarla karşı karşıya kaldıklarında öğretmenler adeta çaresiz kalmakta ve bu çaresizlikten ötürü Türk çocuklarının, hatta genel olarak göçmen çocuklarının dil gelişimlerine ve iki dilliliklerine ön yargıyla bakmaya başlamaktadırlar. Umdukları kadar kısa bir süre içinde Fransızca gelişimlerini yeterli bulmayan öğretmenler, bu çocukları çok erken yaşlarda (3-4), genellikle gerek olmadığı halde dil ve konuşma terapistlerine yönlendirmektedirler; zira çocukların tek sorunu, herhangi bir konuşma bozukluğundan ziyade Fransızca bilmemeleridir. Alsace bölgesindeki durumu inceleyen Tinelli'ye (2004) göre bu terapi seanslarının amaçları aileler tarafından da tam olarak anlaşılamadığından genellikle ek ders gibi algılanmaktadır. Fransızca bilmeyen öğrencileriyle iletişim kuramayan, dolayısıyla onlara bilgi aktaramamaktan şikâyet eden öğretmenler en sonunda çözüm olarak ailelere

evde çoğunlukla Fransızca konuşmalarını, hatta bazen, çocuk Fransızca'yı yeterli derecede öğrenene kadar Türkçe'yi tamaman devre dışı bırakmalarını tavsiye etmektedirler. Elbette bu tavsiyeye uymak, ana dilini bu denli koruyan bir toplum için oldukça zordur. Fakat öğretmenler ve zamanla onların etkisinde kalan bazı veliler, maalesef evde çoğunlukla Türkçe konuşmanın, Fransızca gelişimini geciktireceği düşüncesini benimsemişlerdir (Akıncı, 1996).

Buradan yola çıkarak ve bunun aksini kanıtlayacak bir çalışma gerçekleştirdik. Türklerin toplam nüfusun %27'sini oluşturduğu küçük bir Alsace ilçesinde, evde çoğunlukla Türkçe konuşan (1. grup) ve evde her iki dili de konuşan (2. grup) iki farklı aile türünde yetişmiş göçmen kökenli Türk çocuklarını, anaokuluna başladıkları tarihten itibaren iki sene boyunca (3-5 yaş arası) gözlemledik (Hamurcu, 2015). Kuramsal çerçeve açısından etkileşimsel kuram ve ağırlıklı olarak Vygotsky'nin (1934) sosyal gelişme teorisine dayandırdığımız bu boylamsal çalışmanın amacı, evde konuşulan dillerin (Türkçe-Fransızca veya çoğunlukla Türkçe), bu çocukların dil gelişimlerinde ne derece etkili olduğunu tespit etmekti. Bu çalışmada, çocukların Türkçe'de ve Fransızca'da dil kabiliyetlerini gözlemlemekle kalmayıp genel anlamda iletişim kabiliyetlerini de gözlemledik. Zira bazı çocuklar, özellikle Fransızca konuşulan bir ortamda bulunduklarında, dil kabiliyetleri çok gelişmiş olmasa da bu açığı genel iletişim kabiliyetleriyle kapatabilmektedirler. Bir resim etrafında gelişen yetişkin-çocuk etkileşimlerinden oluşan verilerimizde etkileşimlerde konu belirlemeyi ve buna bağlı olarak beden dili kullanımını, anlatım türlerini, kipli (modal) önermeleri ve sözcük çeşitliliğini inceledik.

Çocukların, evde konuşulan dil/diller açısından ait oldukları aile türü (1. grup veya 2. grup), kaydettiğimiz ilk ve son seanslardaki yaşları ve her aile türü için yaş ortalamaları *Tablo 2*'de özetlenmiştir.

Tablo 2: 1. ve 2. gruplardaki çocukların ilk ve son seanslarda yaşları ve yaş ortalamaları (Hamurcu, 2015)

Aile türü		**1. grup** (çoğunlukla Türkçe)			**2. grup** (Türkçe ve Fransızca)		
İsim		İsmail	Aslı	Nur	Yelda	İsa	Yusuf
Yaş	**İlk seans** (Ekim 2011)	3;7	2;10	3;5	2;10	3;8	3;2
	Yaş ortalaması	**3;3**			**3;2**		
	Son seans (Haziran 2013)	5;3	4;6	5;1	4;6	5;4	4;10
	Yaş ortalaması	**4;11**			**4;10**		

Etkileşimlerde Konu Belirleme

Bilindiği üzere etkileşimler birçok farklı konudan oluşur. Bütüncemizdeki etkileşimlerde bu konuları konuşmacılardan hangisinin önerdiğini (yetişkin veya çocuk), her bir konuşmacının en çok hangi dilde konu önerdiğini (Türkçe veya Fransızca), nasıl önerdiğini (yalnızca sözel ifade kullanarak; hem sözel ifade hem de beden dili kullanarak; yalnızca beden dili kullanarak) ve son olarak konu belirlemede çocuğun ait olduğu aile türünün bir etkisinin olup olmadığını inceledik. *Tablo 3*, 1. grup ve 2. gruba ait olan çocuklarla yapılan Türkçe ve Fransızca tüm etkileşimlerde, yetişkinin ve çocukların konu önerme yüzdelerini göstermektedir. Sonuçlar, tüm seansların ortalaması alınarak elde edilmiştir.

Tablo 3: Türkçe ve Fransızca etkileşimlerde yetişkinin ve çocukların (1.grup ve 2.grup) konu önerme yüzdeleri (Hamurcu, 2015)

	1. grup (çoğunlukla Türkçe)		**2. grup** (Türkçe ve Fransızca)	
	Türkçe	Fransızca	Türkçe	Fransızca
Yetişkin	%52	%73,7	%65	%60,5
Çocuklar	%48	%26,3	%35	%39,5

Bu tabloya göre, öncelikle, etkileşim dili ne olursa olsun, yetişkinlerin çocuklardan daha fazla konu önerdiğini gözlemlemek mümkündür. Bu durumda, etkileşimleri genellikle yetişkinin yönettiğini söyleyebiliriz. Fakat istisnai bir durum olarak Türkçe etkileşimlerde, 1. gruptaki çocukların, yetişkinle hemen hemen aynı oranda konu önerdiğini de görüyoruz (%48 *vs* %52). Dolayısıyla etkileşim dili Türkçe olduğunda, evde çoğunlukla Türkçe konuşan çocuklar muhtemelen kendilerini daha rahat ifade edebildikleri için neredeyse yetişkin ile aynı oranda etkileşimi yönetiyorlar.

Gruplara göre karşılaştırma yaptığımızda, ilk olarak, 1. gruba ait çocukların Türkçe etkileşimlerde diğerlerine göre daha fazla (+ %13) konu önerdiğini görmek mümkündür. Aksine, 2. gruba ait çocuklar ise Fransızca etkileşimlerde diğerlerine göre daha fazla (+ %13,2) konu önermektedirler. Bu durum, evde çoğunlukla Türkçe konuşan çocukların (1. grup) Türkçe etkileşimlerde kendilerini daha rahat ifade ettiklerini; evde her iki dili de konuşan çocukların (2. grup) ise Fransızca etkileşimlerde kendilerini daha rahat ifade ettiklerini göstermektedir. 2. gruptaki çocuklarda Türkçe yerine Fransızca'nın öne çıkması, bu dilin okullaşma süreciyle de gelişiminin desteklenmesiyle açıklanabilir. Zira 1. gruptaki çocuklar Fransızca'yı yalnızca okulda duyarken, 2. gruptakiler hem evde hem

okulda, dolayısıyla daha yoğun olarak duymaktadırlar. Özetle, etkileşimlerde konu önerme, konuşmacıların bir dilde kendilerini rahat ifade edip edememeleriyle doğrudan bağlantılıdır. Burada gördüğümüz gibi çocuklar, kendilerini daha rahat ifade edebildikleri dilde daha fazla konu önermektedirler. Çocukların az konu önerdiği etkileşimlerde yetişkin daha fazla konu önererek baskın çıkmaktadır.

Yetişkin ve çocuklar tarafından önerilen konuları daha yakından incelediğimizde konuşmacıların farklı yöntemler kullandığını görmek mümkündür. Üç sınıfa ayırdığımız bu yöntemler şöyledir:

- *sözel*: konuşmacının, yalnızca sözel bir ifade kullanarak konu belirlemesi (örneğin: "kuş uçuyor" demesi);
- *sözel+beden dili*: konuşmacının, sözel bir ifade ile birlikte beden dilini de kullanarak konu belirlemesi (örneğin: resimde uçan kuşu işaret ederek "kuş uçuyor" demesi);
- *beden dili*: konuşmacının, hiçbir sözel ifade kullanmadan, yalnızca beden dili ile konu belirlemesi (örneğin: resimdeki kuşu işaret etmesi). Bu durumda, sözel ifade kullanılmadığı için konuşmacının tam olarak ne ifade etmek istediğini anlamak elbette mümkün değildir. Fakat en azından, işaret edilen nesne ile birlikte yeni bir konu açıldığı için bu da bir konu belirleme/önerme yöntemi olarak değerlendirilmektedir.

Bu yöntemleri inceledikten sonra öne çıkan bazı sonuçlar tespit ettik. Öncelikle, çocuklarda olduğu gibi yetişkinin de çoğunlukla tercih ettiği konu önerme yöntemi *sözel+beden dili* ile yapılan önermelerdir. Yani hem yetişkin, hem de çocuklar, genellikle sözel ifadenin yanında, aynı nesneyi veya fiili resimde de işaret ederek konu önermektedirler. Öne çıkan diğer

bir sonuç ise 1. gruptaki çocukların hem Türkçe hem de Fransızca etkileşimlerde sözel konu önermeleri diğer çocuklara göre daha fazla kullanmalarıdır. Son olarak, tamamen beden dili ile yapılan konu önermelerini, yetişkinden ziyade çocukların tercih ettiğini söylemek mümkündür. Gruplar arasında bir kıyaslama yaptığımızda ise ilginç bir sonuç karşımıza çıkar: evde çoğunlukla Türkçe konuşan çocuklar (1. grup), beden dili ile yapılan önermeleri daha çok Fransızca etkileşimlerde kullanırken, evde her iki dili de konuşanlar (2. grup) bunları daha çok Türkçe etkileşimlerde kullanmaktadırlar. Yani çocuklar, kendilerini sözel olarak ifade etmekte zorlandıkları dilde bu açığı beden dili ile kapatmaktadırlar. Bu da, iletişim kurmak için dil becerisinin kaçınılmaz olmadığını vurgulamaktadır.

Etkileşimlerde Anlatım Türleri

Derlediğimiz etkileşimlerde farklı konular olduğu gibi farklı anlatım türleri de bulunmaktadır. Bilinen bütün anlatım türlerini içermeseler de, bütüncemizdeki etkileşimler anlatım türü açısından oldukça zengindir. Fakat biz, bu çalışmamızda, bunların sadece en sık kullanılanlarını ele alacağız. Konuşmacıların ürettikleri her bir önermeyi sınıflandırarak elde ettiğimiz sık kullanılan anlatım türleri şunlardır:

- *betimleyici anlatım*: konuşmacıların resmi betimlediği anlatım türü (örneğin: "burada bir ağaç var");
- *adlandırıcı anlatım*: konuşmacıların resim üzerinde farklı nesneleri adlandırdıkları anlatım türü. Daha çok yetişkinin yönelttiği, adlandırmaya yönelik sorular da buna dahildir (örneğin: "bu ne?"). Bu anlatım türünü betimleyici anlatımdan ayırmamızın sebebi, betimlemedekinden daha basit ve kısa önermelerden oluşmasıdır (örneğin: "bu ağaç"). Ayrıca etkileşimlerde sayı-

ları çok fazla olduğundan başlı başına bir anlatım türü kategorisi altında değerlendirmeyi daha uygun bulduk.

- *öyküleyici anlatım*: konuşmacıların, genellikle resimdeki nesnelerden veya olaylardan yola çıkarak kendi başlarından geçen olayları anlattıkları anlatım türü (örneğin: "bir gün ağaca çıkmıştım…").
- *düşsel anlatım*: konuşmacıların, resimde görmedikleri olayları, tamamen hayal güçlerine dayanarak anlattıkları anlatım türü[2] (örneğin: "bu çocuk ağaca çıkacak").

Farklı gruplara ait çocukların yetişkinle etkileşimlerinde kullanılan yukarıdaki dört temel anlatım türünün etkileşim diline ve konuşmacılara göre yüzdelerini *Tablo 4*'te gösterdik.

[2] Bu anlatım türünün genel tanımı farklılıklar içerse de bu çalışmamızda benimsediğimiz tanımı burada yazıldığı gibidir.

Tablo 4: Anlatım türlerinin konuşmacılara, dillere ve seanslara göre dağılımı (Hamurcu, 2015)

		1.gruba ait çocuklar				**2.gruba ait çocuklar**			
		Türkçe		**Fransızca**		**Türkçe**		**Fransızca**	
		S1[1]	S5[2]	S1	S5	S1	S5	S1	S5
Betimleyici anlatım türü	Y[3]	%28,9	%59,8	%16,5	%61,8	%38,8	%75	%23,9	%54,8
	Ç[4]	%9,4	%35	%8,5	%26,7	%24,4	%28,1	%24	%42,7
Adlandırıcı anlatım türü	Y	%17,2	%2,1	%23,1	%4,5	%19,1	%2,7	%25,4	%2,2
	Ç	%10,1	%5	%26,8	%6,2	%18,5	%6,8	%40,7	%3,8
Öyküleyici anlatım türü	Y	%0,6	%1,4	%0	%0	%0	%0,1	%0	%0
	Ç	%2,3	%4,6	%0	%0	%0	%2,1	%0	%0
Düşsel anlatım türü	Y	%1,1	%4	%0	%4	%4	%6,1	%2,9	%8
	Ç	%0,3	%12,1	%0	%5	%1,8	%4,7	%1,2	%14,7

1 İlk seans (Ekim 2011).
2 Son seans (Haziran 2013).
3 Yetişkin.
4 Çocuklar.

Anlatım türlerinin dağılımı ile ilgili yapabileceğimiz ilk gözlem, bütün etkileşimlerde betimleyici anlatım türünün çoğunlukta olmasıdır ki bu da seçilen materyal (resim) göz önünde bulundurulduğunda olağandır. En çok tercih edilen anlatım türü olmasının yanı sıra, betimleyici önermeler ilk seans ile son seans arasında artış da göstermektedir. Yani yetişkin ve çocuklar zamanla resmi daha çok betimlemektedirler. Ayrıca bu artış, her iki dilde de 1. gruptaki çocuklarda daha belirgindir. Zira bu çocuklar, ilk seanslarda, diğerlerine göre resmi daha az betimlemişlerdir.

Betimleyici anlatım türündeki önermelerin aksine, adlandırıcı anlatım türündeki önermelerin sayısı ilk seans ile son seans arasında ciddi bir düşüş kaydetmiştir. Yani hem yetişkin hem de çocuklar zamanla daha az adlandırmaya başvurmuştur. Bunun da, seanslar ilerledikçe resmi daha iyi tanıdıklarının bir göstergesi olduğu düşünülebilir. Bunun yanı sıra, hem çocukların hem de yetişkinin en çok adlandırıcı anlatıma başvurduğu seansın Fransızca gerçekleştirilen ilk seans olduğunu görüyoruz. Materyalle ilk defa karşılaşıldığı için ve çocukların anaokuluna yeni başladıklarında (3 yaşında) baskın dillerinin Türkçe olduğu bilindiği için bu sonuç da doğal görünüyor. Fakat daha ayrıntılı baktığımızda, 2. gruptaki çocukların ilk Fransızca seansta 1. gruptaki çocuklara göre %13,9 daha fazla adlandırıcı anlatım kullandıklarını görüyoruz. Bu anlatım türünde, çoğunlukla yetişkinin resimdeki nesnelerin adları ile ilgili soru yönelttiğini, çocukların da bunları cevapladığını göz önünde bulundurursak[1], bu sonuç, 2. gruptaki çocukların,

[1] Etkileşimlerde yetişkin ve çocuklar genellikle bu rolleri üstlenmişlerdir. Bunun, büyük ölçüde yetişkinin davranışına bağlı olduğunu varsaysak da, bazı çocukların diğerlerine göre yetişkine çok daha fazla soru yönelttikleri de gözlemlenmiştir.

yetişkinin sorularına cevap verme haricinde de kendi insiyatifleriyle adlandırma yaptıklarını gösteriyor. Oysa 1. gruptaki çocukların adlandırıcı anlatım türündeki önermelerinin oranı yetişkininki ile kıyaslandığında, bunların genellikle yetişkinin sorularına cevap niteliğinde olduğunu görüyoruz. Yani 2. gruptaki çocuklar, henüz anaokulunun ikinci ayında olmalarına rağmen, yetişkinin soruları haricinde resimde Fransızca adlandırma yapabilirken, aynı dönemde, 1. gruptaki çocuklar, büyük ölçüde yetişkinin soruları çerçevesinde kalıyorlar. Bu da, bir kez daha, evde her iki dili de konuşan çocukların daha gelişmiş bir Fransızca ile okula başladıklarını göstermektedir.

Öyküleyici anlatım türündeki önermelerin oranlarına gelişimsel düzeyde baktığımızda, Türkçe etkileşimlerde arttığını görüyoruz. Fakat bu artış, iki grup için de aynı ölçüde gerçekleşmemektedir. 1. gruptaki çocuklar ilk seansta bile, üstelik yetişkine kıyasla daha yüksek oranda öyküleyici anlatım türünde önermeler üretebilirken; 2. gruptaki çocuklar ilk seansta sıfır, ancak son seansta %2,1 öyküleyici anlatım türünde önerme üretebilmektedir (bu oran, 1. gruptaki çocuklar için son seansta %4,6'ya ulaşmıştır). Her iki grubun da ilk ve son seans arasında gösterdiği artış hemen hemen aynı oranda olsa da, başlangıç noktasında 1. gruptaki çocuklar daha ileride oldukları için, son seansta ikisinin oranlarında bir eşitlikten bahsetmek mümkün değildir. Fransızca etkileşimlerdeki oranları incelediğimizde ise ilk seansta olduğu gibi son seansta da hem çocuklarda hem de yetişkinde öyküleyici anlatım türüne rastlanmıyor. Fakat bu tabloda yer almayan ara seansların yüzdelerinden yola çıkarak, konuşmacıların, bu anlatım türünü daha çok ara seanslarda kullandıklarını söylemek mümkündür.

Düşsel anlatım türündeki önermelerde de bütün konuşmacılar için, her iki dilde de ilk seans ile son seans arasında artış gözlemliyoruz. Fakat bu artış, 1. gruptaki çocuklarda Türkçe etkileşimlerde, 2. gruptaki çocuklarda ise Fransızca etkileşimlerde daha yüksektir. Yani 5 yaşına geldiklerinde, evde çoğunlukla Türkçe konuşan çocuklar Türkçe etkileşimlerde daha fazla düşsel anlatım türünde önerme üretirken, evde her iki dili de konuşan çocuklar Fransızca etkileşimlerde daha fazla üretmektedirler. Bu durum da, okullaşmanın ikinci yılında ilk grup için Türkçe'nin, ikinci grup için ise Fransızca'nın bu alanda baskın dil haline geldiğini göstermektedir.

Özetle, bütün etkileşimlerde her iki dilde de adlandırıcı anlatım türündeki önermelerin sayısı azalırken, diğer anlatım türündeki önermelerin sayıları artmaktadır. Bu da, hangi gruba ait olursa olsun, her iki dilde de çocuklarda anlatım türlerinin olumlu yönde geliştiğinin göstergesidir.

Etkileşimlerde Kipli (modal) Önermeler

Bütüncemizdeki etkileşimlerde, anlatım türlerinin yanı sıra önermelerdeki kipliği (modalite) de inceledik. Bunun amacı, konuşmacılar tarafından üretilen her bir önermenin etkileşimdeki işlevini kodlamaktı. Benimsediğimiz kiplik kavramı, klasik kavrama yakın olmakla birlikte bundan daha kapsayıcıdır (Ingold vd., 2008; Salagnac, 2012; Salazar-Orvig ve de Weck, 2010, 2013; Heurdrier, 2015). Toplamda yedi farklı kip kategorisi oluşturmuş olmamıza rağmen bu çalışmada bunlardan yalnızca üçünün sonuçlarını ele alacağız:

a) Soru Cümleleri:

- klasik soru cümleleri (örneğin: "Bu nedir?"),
- dinleyicinin onayını gerektiren önermeler *(tag questions)* (örneğin: "Bu ağaç, değil mi?"),

- dinleyici tarafından tamamlanması beklenen yarım önermeler (örneğin: "Bu…"),
- tekrar, düzeltme veya diğer dilde söyleme isteğinde bulunulan soru cümleleri (örneğin: "Bir kez daha söyler misin?", "Bunun Türkçesi nedir?");

b) Cevaplar;

c) Yalın Önermeler: cevap niteliğinde olmayan bütün önermeler. Bu önermelerin, herhangi bir soruya cevap verme amacı dışında üretildiği için, konuşmacının etkileşimlerdeki özerklik derecesini tespit ettiğini söylemek mümkündür. Yani bir etkileşimde konuşmacının yalın önerme oranının yüksek olması, genellikle kendi insiyatifiyle söz almış olması anlamına gelir. Konuşmacılar yalın önermeleri genellikle konu belirlerken ve öyküleyici anlatım türünde kullanırlar.

Bu kategorilerinin dağılımını *Tablo 5*'te detaylandırdık.

Tablo 5: Kip kategorilerinin konuşmacılara, dillere ve seanslara göre dağılımı (Hamurcu, 2015)

		1. gruba ait çocuklar				**2. gruba ait çocuklar**			
		Türkçe		**Fransızca**		**Türkçe**		**Fransızca**	
		S1	S5	S1	S5	S1	S5	S1	S5
Soru Cevap	Y	%40,2	%31,3	%42,7	%34,4	%41,3	%44,4	%37,4	%44,5
	Ç	%48,9	%53,7	%38,7	%41,1	%60	%62,5	%29,8	%49,8
Yalın önerme	Y	%20,2	%20,9	%24,7	%15	%18,5	%18,5	%9,5	%17,6
	Ç	%15,1	%24,9	%19,4	%15,9	%15,5	%6,7	%14,3	%37,3

Tablodaki sonuçların da gösterdiği gibi, derlediğimiz yetişkin-çocuk etkileşim örneklerinin tamamı soru-cevap şeklinde diyologlardan oluşmuştur. Yetişkinin soru, çocukların da cevap oranlarına baktığımızda şu sonuca varmak mümkündür: bütün etkileşimlerde genellikle soruları yetişkin yöneltmekte, çocuklar ise cevaplamaktadır. Bu da, etkileşimlerde hakimiyetin yetişkinde olduğunu göstermektedir. Fakat yetişkinin, 2. gruptaki çocuklarla olan etkileşimlerde her iki dilde de soru oranlarının daha yüksek olması bu hakimiyetin, bu çocuklara karşı daha baskın olduğunu da göstermektedir.

Yetişkinin soru oranlarını gelişimsel düzeyde değerlendirdiğimizde, her iki gruba da farklı davrandığını gözlemliyoruz. 1. gruptaki çocuklara, son seansta daha az soru sorarken, 2. gruptaki çocuklara daha fazla soru sormaktadır.

Yalın önermelerde ise Türkçe etkileşimlerde yetişkin açısından ilk seans ile son seans arasında kayda değer bir gelişim bulunmamaktadır. Fakat Fransızca etkileşimlerde, 1. gruptaki çocuklarla iletişiminde yalın önermelerin oranı düşerken (-%9,7), 2. gruptaki çocuklarla artmaktadır (+%8,1).

Çocuklar açısından değerlendirdiğimizde ise önemli sonuçlar ortaya çıkmaktadır. 1. gruptaki çocuklarla yapılan Türkçe etkileşimlerde yalın önerme oranı ilk seans ile son seans arasında artarken, Fransızca etkileşimlerde az da olsa düşmektedir. 2. gruba ait çocuklarda ise tam aksine, Türkçe etkileşimlerde yalın önerme oranı ciddi oranda düşerken, Fransızca etkileşimlerde ciddi oranda artmaktadır. Yani 5 yaşına geldiklerinde, her iki gruptaki çocuklarda iki senelik bir okullaşma sürecinin etkilerini bu alanda da görmek mümkün. Evde çoğunlukla Türkçe konuşan çocuklarda Fransızca gelişme gösterse de Türkçe baskınlığını korurken, evde her iki

dili de konuşan çocuklarda Fransızca baskın dil haline gelmektedir.

Etkileşimsel açıdan sonuçları tekrar değerlendirdiğimizde bir kez daha yetişkinin her iki gruba davranışında farklılık gözlemliyoruz. 1. gruptaki çocuklarla olan etkileşimlerinde, ilk seanslarda her iki dilde de yalın önerme oranları çocuklara kıyasla daha yüksek olsa da, son seanslarda yetişkinin yalın önerme oranlarıyla çocukların oranları birbirine çok yaklaşmaktadır. Yani yetişkinin, her iki dilde de 1. gruptaki çocuklar üzerinde ciddi bir hakimiyeti bulunmamaktadır. Yetişkinin bu gruptaki çocuklara yönelttiği soru oranı da bunu doğrular niteliktedir. Fakat 2. gruptaki çocuklarla olan etkileşimler için durum farklıdır. Yetişkinin, bu gruptaki çocuklarla olan Türkçe diyaloglarında ilk ve son seansta aynı oranda yalın önerme üretmesine rağmen, çocukların yalın önerme oranında ciddi bir düşüş gözlemlenmiştir. Bu düşüşü, okullaşma süreciyle beraber Türkçe'nin çocukların günlük hayatlarında yerinin azalmasıyla açıklamak mümkündür. Zira Türkçe'nin aksine, Fransızca etkileşimlerde aynı çocukların yalın önerme oranında ilk seans ile son seans arasında çok ciddi bir artış olduğunu da gözlemliyoruz. Ev ortamında zaten önemli bir yer kaplayan Fransızca'nın, okullaşma ile birlikte daha geniş bir yer edinmesi bu sonucun en mantıklı açıklamasıdır. Bu artışın yanı sıra, Fransızca etkileşimlerde son seansta olduğu gibi ilk seansta da bu gruptaki çocuklar yetişkine göre daha yüksek oranda yalın önerme üretmişlerdir. Bu durum da, bu gruptaki çocuklara daha fazla soru sorarak yetişkinin kurduğu hakimiyeti dengeler niteliktedir.

Özetleyecek olursak, bu alanda da çocukların dil gelişiminin evde kullandıkları dillerin etkisinde kaldığını görüyoruz. Evde çoğunlukla Türkçe konuşan çocuklar bu dilde ger-

çekleşen etkileşimlerde daha aktif olurken, evde her iki dili de konuşan çocuklar, okullaşma ile etkisi artan Fransızca etkileşimlerde daha çok söz almaktadırlar.

Sözcük Çeşitliliği

Etkileşimsel açıdan incelediğimiz başlıkların aksine, sözcük çeşitliliğini değerlendirirken yetişkin ve çocuklar olmak üzere her iki konuşmacının değil, yalnızca çocukların verilerini göz önünde bulundurduk. Guiraud indeksine[2] (Guiraud, 1954) göre hesapladığımız sözcük çeşitliliği verileri *Tablo 6*'da yer almaktadır.

Tablo 6: 1. ve 2. gruptaki çocuklarda ilk seans ile son seans arasında (Guiraud indeksine göre) sözcük çeşitliliği gelişimi (Hamurcu, 2015)

	1. grup (çoğunlukla Türkçe)		**2. grup** (Türkçe ve Fransızca)	
	Türkçe	Fransızca	Türkçe	Fransızca
İlk seans (Ekim 2011)	4,2	0,8	3,9	2,4
Son seans (Haziran 2013)	5,4	5,3	4,6	5,6

İlk olarak sonuçlar, her iki gruptaki çocukların 3 ila 5 yaş arasında her iki dilde de sözcük çeşitliliğinin arttığını gösteriyor. Çocukların 3 yaşındaki sonuçlarını incelediğimizde, her iki grubun da Türkçe'deki sözcük çeşitliliğinin daha yüksek olduğunu görüyoruz. Okullaşma dönemine kadar Fransızca'dan çok Türkçe etkileşimlerde bulundukları için bu beklenen bir sonuçtur. Ebeveynleri evde hemen hemen hiç Fransızca konuşmayan

[2] Guiraud indeksine göre sözcük çeşitliliği, bir metindeki farklı sözcük sayısını (V), toplam sözcük sayısının (N) köküne bölerek, yani şu formülle hesaplanır: $G = V/\sqrt{N}$. Çıkan sonuç, yazılı veya sözlü bir metindeki sözcük çeşitliliğini gösterir.

1. gruba ait çocukların 3 yaşındaki Türkçe sözcük çeşitliliklerinin diğer gruba göre daha yüksek (4,2 *vs* 3,9) olması da bunu doğrular nitelikte olan başka bir sonuçtur. Fakat 2. gruba ait çocukların da 3 yaşında Fransızca sözcük çeşitliliklerinin diğer gruba göre daha yüksek olduğunu da gözlemliyoruz. Yani anaokuluna başladıklarında her iki gruptaki çocukların sözcük çeşitliliği açısından baskın dilinin Türkçe olmasına rağmen evde çoğunlukla Türkçe konuşanların Türkçe'de, evde her iki dili de konuşan çocukların ise Fransızca'da sözcük çeşitliliğinin diğer gruba göre daha yüksek olduğunu gözlemlemek mümkündür.

İki senelik bir okullaşma sürecinden sonra sonuçlara baktığımızda, 1. gruba ait çocukların Türkçe sözcük çeşitliliklerinin diğer çocuklara göre hala daha yüksek olduğunu görüyoruz. Fakat aynı zamanda, evde çoğunlukla Türkçe konuşmalarına rağmen bu çocukların, Fransızca sözcük çeşitliliklerinin de ciddi bir artış göstererek, hemen hemen diğer çocuklarla aynı seviyeye ulaştıklarını da gözlemliyoruz. Bu da okullaşmanın, Fransızca gelişiminde ne derece etkili olduğunu vurgulamaktadır. Bu gruba ait çocukların 5 yaşında her iki dilde de sözcük çeşitliliklerinin birbirine çok yakın olması da ilginç bir sonuçtur. Aynı denge, 2. gruba ait çocukların sonuçlarında görülmemektedir, zira bu çocukların Fransızca sözük çeşitliliği, Türkçe'ye göre çok daha yüksektir.

Özetleyecek olursak, okullaşmanın da etkisiyle, her iki gruptaki çocukların Fransızca sözcük çeşitlilikleri 5 yaşına geldiklerinde hemen hemen aynı seviyeye gelmiş olmaktadır. İki grup arasındaki fark Fransızca'da değil Türkçe'de ortaya çıkar. Evde çoğunlukla Türkçe konuşan çocukların Türkçe sözcük çeşitliliği, evde her iki dili de konuşan çocuklara göre daha iyi gelişmektedir.

Sonuç

Fransa'da anaokuluna giden 3-5 yaş arası göçmen kökenli Türk çocuklarının dil gelişimlerinin farklı alanlarında yaptığımız incelemeler doğrultusunda birkaç sonuca varmak mümkündür.

Elde ettiğimiz sonuçlar, evde konuşulan dillerin, bu çocukların dil gelişimi üzerinde önemli etkileri olduğunu açıkça göstermektedir. Evde çoğunlukla Türkçe konuşan çocukların bu dilin bazı alanlarında diğer çocuklara göre daha iyi gelişme kaydettiklerini söyleyebiliriz. Aradaki farkın sebebi, 1. gruba ait çocukların, okulda yaşadıkları Türkçe eksikliğini evde giderebilirken, diğerlerinin aynı derecede gideremiyor olmasıdır. Fakat bu gruba ait çocuklar evdeki dil kullanımlarının olumlu etkilerini Türkçe gelişiminde görürken, 2. gruptaki çocuklar da Fransızca gelişiminde görmektedirler. Zira evde her iki dili de konuşan çocukların Fransızcanın bazı alanlarında diğer gruba göre daha iyi gelişme gösterdiklerini gözlemliyoruz. Bu da bu çocukların, ailede zaten konuşulan Fransızca'yı, 3 yaşından itibaren okulda da düzenli olarak konuşmaya başlamış olmalarından kaynaklanmaktadır.

Evde konuşulan dillerin, çocukların dil gelişimlerinde sebep olduğu farklılıkların yanı sıra, aksine okullaşmanın da Fransızcada eşitleyici nitelikte bir etkisinin olduğunu gözlemledik. Bunun en çarpıcı örneği de, evde konuşulan dillerden bağımsız olarak her iki gruptaki çocukların da iki senelik bir okullaşma sürecinin ardından, Fransızca sözcük çeşitliliklerinin hemen hemen aynı seviyede olmasıydı. Daha önce yapılan araştırmalar da (örn. Akıncı, 2001), anaokulu sürecinde Fransızca'nın çok hızlı bir şekilde ilerleyerek, 5-6 yaşlarında bu çocukların baskın dili haline geldiğini göstermiştir. Yine aynı araştırmada, tek dilli Fransız yaşıtlarıyla karşılaştırıldıklarında

sözdizim alanında gözlemlenen bazı farklılıkların, bu çocuklarda 7 yaşında tamamen ortadan kalktığı görülmüştür. Fakat aynı çocukların tek dilli Türk yaşıtlarıyla aralarındaki aynı türden farklılıkların ancak 14-15 yaşlarında kapandığı gözlemlenmiştir (Akıncı, 2006). Bu sonuç da, ailelerin Fransızca gelişimi için Türkçe'den vazgeçmemeleri gerektiğinin, aksine bu dilin gelişmesi için Fransa'da var olan örneğin ana dili ve kültür derslerinin ne denli önemli olduğunun bir göstergesidir.

İki dilli çocukların dil becerilerini tek dilli Fransız yaşıtlarıyla karşılaştıran başka bir çalışma (Chalumeau ve Efthymiou, 2010) 5-10 yaş arası iki dilli Türk kökenli çocukların anlama ve üretim becerilerinde sesbilimsel düzeyde yetersizlik; sözcüksel, biçimbilimsel-sözdizimsel düzeyde ciddi zorluklar yaşadıklarını gözlemlemiştir. Türk çocuklarının tek dilli yaşıtlarına göre zorluk çekmedikleri tek alan kiplik olmuştur. Yani, her ne kadar çalışmamızda (Hamurcu, 2015) gösterdiğimiz gibi evde çoğunlukla Türkçe veya her iki dili de konuşan çocukların sözcük çeşitliliği gibi bazı alanlarda dil becerileri iki senelik bir okullaşma sürecinden sonra eşitleniyor olsa da; bu çalışma da bu iki senelik sürenin, bu çocukların tek dilli Fransız yaşıtlarının dil seviyesine ulaşmaya yeterli olmadığını göstermektedir.

Bir başka karşılaştırmalı çalışma (Le Coz ve Lhoste-Lassus 2011) ise 5 yaşındaki iki dilli Türk kökenli çocukların tek dilli Fransız ve Türk yaşıtlarına göre kelime testinde, renk isimleri hariç, düşük puan aldıklarını göstermektedir. Bununla birlikte iki dilli çocukların tek dilli yaşıtlarına göre bir farklılığı daha gözlemlenmiştir: bilmedikleri bir kelime ile karşılaştıklarında iki dilli çocuklar sessiz kalmayı tercih ederken, tek dilli çocuklar farklı bir yaklaşımda bulunarak bilmedikleri kelimenin yerine başka bir kelime önermişlerdir. Aynı araştırmada, Fransızca

dilinde biçimbilimsel-sözdizimsel düzeyde tek dilli Fransız yaşıtlarına göre ciddi derecede gecikme gösteren bazı çocukların Türkçe'ye daha çok hakim oldukları gözlemlenmiştir.

Sonuç olarak, iki dilli göçmen kökenli Türk çocuklarının her iki dilinin de uygun şartlarda gelişmesini sağlamak için bütün aktörlerin iki dillilik ve dil gelişimi alanlarında bilinçli davranması gerekmektedir. Erken yaşlarda evde farklı diller konuşan Türk çocukları arasında veya iki dilli Türk çocukları ile tek dilli Fransız ve Türk yaşıtları arasında bazı farklılıklar bulunsa da, bunlar, çok ciddi sorunlar olmadığı sürece zamanla kapanmaktadır. Fransızca gelişimini desteklemek düşüncesiyle Türkçe'nin evdeki yerini azaltmak kadar Fransızca'yı tamamen yok sayarak Türkçe gelişimine yoğunlaşmak da tek dilli yaklaşımlar olmaktan öte gidemeyeceklerdir. Oysa Fransa'da yaşayan göçmen kökenli Türk çocuklarının ihtiyaç duydukları yaklaşım türü, onların iki dilliliğine ve iki kültürlülüğüne uygun olan yaklaşımlardır. Ancak bunlar sayesinde sağlıklı iki dilli ve iki kültürlü nesillerin yetişmesi mümkün olacaktır.

Kaynakça

AKINCI, M.-A. (2014), Fransa'daki Türk göçmenlerinin etnik ve dinî kimlik algıları, *Bilig*, No70, 29-58

AKINCI, M.-A. (2006), Du Bilinguisme à la bilittéracie. Comparaison entre élèves bilingues turc-français et élèves monolingues français, *Langage et Société*, No 116, 93-110

AKINCI, M.-A. (2003), Une Situation de Contact de Langues: le Cas Turc-Français des Immigrés Turcs en France, BILLIEZ, J. (Der.), Contacts de Langues: Modèles, Typologies, Interventions, Paris: L'Harmattan, Collection Espaces Discursifs, 127-144

AKINCI, M.-A. (2001), Développement des compétences narratives des enfants bilingues turc-français en France âgés de 5 à 10 ans, München

AKINCI, M.-A. (1996), Les Pratiques Langagières chez les Immigrés Turcs en France, Écarts d'Identité, n°76, 14-17

CHALUMEAU, S., EFTHYMIOU, H. (2010), Le bilinguisme précoce consécutif chez les enfants lusophones et turcophones: Influence de la langue maternelle sur l'acquisition du français langue seconde, Yayınlanmamış 120 s. MA tezi, Lyon: Université Claude Bernard Lyon 1, Ecole d'Orthophonie

GUIRAUD, P. (1954), Les étapes du développement psychologique, Paris

HAMURCU SÜVERDEM, B. (2015), Développement du turc et du français en situation de bilinguisme précoce. Le cas d'enfants d'origine turque scolarisés en maternelle, Unpublished PhD, Rouen: Université de Rouen

HELOT, C. (2007), Du bilinguisme en famille au plurilinguisme à l'école, Paris:

HEURDRIER, J. (2015), Usages syntaxiques et dialogue parent-enfant. Etude de dyades mère-enfant et père-enfant dans deux activités ludiques, Unpublished PhD, Paris

INGOLD, J., DA SILVA, C., CORLATEANU, C., GENDRE, S. ve REZZONICO, S. (2008), Diversité des étayages des mères

d'enfants tout-venant et dysphasiques dans deux situations d'interaction, TRANEL, No 49, 69-82

IRTIS-DABBAGH, V. (2003), Les jeunes issus de l'immigration de Turquie en France : état des lieux, analyses et perspectives, Paris

KROLL, J. & DE GROOT, A. M. B. (2005), Handbook of Bilingualism. Psycholinguistic Approaches, Oxford

LE COZ, A., LHOSTE-LASSUS, A. (2011), Compétences lexicales et morphosyntaxiques des enfants bilingues franco-turcs de grande section de maternelle : Comparaison avec leurs pairs monolingues français, Yayınlanmamış 118 s. MA tezi, Lyon: Université Claude Bernard Lyon 1, Ecole d'Orthophonie.

PROHIC, A. ve VARRO, G. (2007), Se transplanter oui, mais à quel prix ?, Education et Sociétés Plurilingues, No 23, 102-106

SALAGNAC, N. (2012), Inscription dialogique des récits par des enfants de 4 à 6 ans dans une situation de restitution,

DELAMOTTE, R. & AKINCI, M.-A. (Der.), Récits d'enfants. Développement, genre, contexte, Rouen : Presses Universitaires de Rouen et du Havre, 54-69

SALAZAR ORVIG, A. & de Weck, G. (2010), Comment les mères racontent un album avec leur enfant, Langages & Pratiques, No 46, 7-16

SALAZAR ORVIG, A. & DE WECK, G. (2013), Profils de mères et implication des enfants dans la co-construction d'un récit, A.N.A.E, No 124, 269-278

VYGOTSKY, L. (1985), Pensée et langage, Paris

YAĞMUR, K., AKINCI, M.-A. (2003), Language use, choice, maintenance and ethnolinguistic vitality of Turkish speakers in France: Intergenerational differences, *International Journal of the Sociology of Language*, No 164, 107-128

Belçika'da Çok Dilli Okul Öncesi Eğitim ve Türk Kökenli Göçmen Çocuklarının Durumu

Ural MANÇO ve Altay MANÇO

Belçika'daki Türkiye Kökenli Çocuklar ve Eğitim

Resmi olarak çok dilli bir ülke olan Belçika'ya Türkiye'den işçi göçü 1964 yılında imzalanan Belçika-Türkiye İşgücü transferi anlaşması ile başladı. Diğer Batı Avrupa ülkeleri ile imzalanan benzerlerinin aksine, Belçika-Türkiye anlaşması çerçevesinde aile birleşimi ilk baştan itibaren desteklenmekteydi. Bu sayede, Belçika'daki Türkiye kökenli göçmenlerin tamamına yakını, on-on beş yıllık sürede aile birleşimlerini tamamlayabildiler. Bugün Belçika'da 210.000'in üzerinde Türkiye kökenli insan yaşamaktadır[1]. Türkiye kökenli kaçak yabancı nüfus tahminini de eklersek, toplam 250.000 kişiyi aşmaktadır. Belçika'da doğurganlık oranı 2013 yılında kadın başına 1,8 çocuk olarak belirlenmiştir. Ülkedeki Türkiye kökenli nüfus için bu oran kadın başına 3 çocuktur. Görüldüğü gibi, söz konusu grubun doğurganlığı Belçika ortalamasının oldukça üzerindedir. Ayrıca, Türkiye'den gelen önemli sayıda gelin ve damat-

[1] Çalışmada sunulan demografik veriler için bkz. Manço, 2011; Schoonvaere, 2013.

larla, yani evlilikler yoluyla da, grubun nüfusu artmaya devam etmektedir.

Sosyal ve ekonomik açıdan, Belçika'daki Türkiye kökenli nüfusun eğitimde başarısızlık, meslekte vasıfsızlık, işsizlik ve bulunduğu ülkenin dilini/dillerini konuşamama açısından yaşadığı yapısal sorunlarının, az bir iyileşme kaydedilse de, kuşaktan kuşağa devam ettiği bilinmektedir. Bugün Belçika'da yaşayan Türkiye kökenli 16-26 yaşındaki genç nüfusun %80'i Belçika'da doğmuştur ve % 90'ı Belçika vatandaşıdır (Belçika-Türkiye çifte vatandaşıdır). 2011 yılı verilerine göre, bu gençlerin %90'ı lise diplomasını almıştır ama diplomasının öngördüğü seviyede Fransızca veya Hollandaca konuşma, okuma ve yazma becerisine sahip olanların oranı ancak %60'tır. 1995'te aynı yaş grubunun sadece %50'sinin lise diploması vardı ve bir o kadarının da yeterli dil bilgisi olduğu tespit edilmişti. Dil bilgisi seviyesi okulu bitirme oranı kadar artmamış olduğuna göre, eğitim sisteminde bir sorun olduğunu düşünebiliriz.

Daha yakından bakacak olursak, 1995'ten beri bu genç grubun %50-60'ı (bu oran 20 yıldır değişmiyor) teknik lise (enseignement technique - Fransızca -; technische onderwijs – Hollandaca -) ve meslek liselerinden (enseignement professionnel - Fransızca -; beroeps onderwijs – Hollandaca -) mezun oluyor. Söz konusu teknik ve meslek okulların eğitim kalitesi ve vaat ettiği mesleki gelecek ülkede yıllardır eleştiri konusudur (Manço, 2002). Ülke nüfusunun karşılaştırılabilir yaş diliminde bu tip liselerden diploma alanların oranı sadece %20'dir. Ayrıca, Türkiye kökenli göçmen çocuklarının %60'ı ilkokulda en az bir yıl sınıfta kalmakta ve bu grubun %7'si ilkokulu engelli çocukların gittiği okullarda okumaktadır. Bu oran genel nüfusta %3'ü geçmemektedir. 16-26 yaş arasındaki

Türkiye kökenli gençlerin işsizlik oranı yıllardır pek değişmiyor: 1995'te işsizlik oranı %40 iken, 2014'te aynı veri %35 olarak tespit edilmiştir. Grubun içinde özellikle 20-24 yaş arasındakilerin yükseköğretimde okuyanlarının oranı, 1995'te %10 idi. 2014'te bu veri %15'e çıkmıştır. Ancak aynı yaşlar arasında Belçika'da yükseköğretimde okuyan, yine göçmen ailelerinin çocukları olan, Fas kökenli gençlerde bu oran %30, Belçikalılarda ise %50'dir.

Eldeki en son demografik verilerden yola çıkan tahminlere göre, 2013 yılında okul öncesi eğitim yaşında (2,5-6 yaş) Belçika'da yaklaşık 15.000 Türkiye kökenli çocuk yaşamaktadır. Bu çocukların en az %86'sının (12.900 çocuk) zorunlu olmayan ama Belçikalı ailelerde kullanımı genelleşmiş olan anaokullarına kayıtlı olduğu düşünülmektedir. Bu çocukların yaklaşık 5.500 tanesinin Fransızca eğitim yapılan Brüksel ve Valon bölgelerinde yaşadığı, 7.400 tanesinin ise Hollandaca eğitim verilen ülkenin kuzeyindeki Flaman bölgesinde olduğu düşünülmektedir.

Belçika'da Okul Öncesi Eğitim ve Türkiye Kökenli Çocuklar

Belçika'da eğitim, 2,5-6 yaş çocuklarının gittiği anaokulu ile başlar. Bu eğitim zorunlu olmasa da, 3 yaşından itibaren Belçikalı çocukların hemen hepsi ücretsiz olan anaokullarına devam eder. Devlet tarafından finanse edilen okul öncesi eğitim, belediyeler, kiliseler veya sivil toplum kuruluşları tarafından düzenlenir. Ülkede resmen tanınmış, sivil toplum kuruluşu tüzel kişiliğine sahip, bir kaç tane Müslüman eğitim kurumu mevcuttur. Bu kurumların ayrı ayrı Faslı veya Türk ailelere seslenen okul öncesi eğitim bölümleri bulunmaktadır.

Türk çocuklarının okul öncesi eğitimdeki varlığının son yıllarda artmasına karşın, ilgili yaş grubunun katılımı Belçika ortalamasının altında kaldığını tespit ettik. Zorunlu olmayan okul öncesi eğitime katılım kadar, düzenli devamlılık da önemlidir. Çocuklar tüm ders yılı boyunca, okul saatinin başından sonuna kadar anaokulu etkinliklerinde hazır bulunurlarsa bu eğitimin yararını görebilirler. Okul öncesi eğitimi almayan veya bu eğitime sürekli olarak düzenli bir şekilde katılamayan çocukların ilkokuldaki başarı düzeyinin düşük olduğu gözlenmiştir. Bu bağlamda, anaokullarına kayıtlı olan Türk çocuklarının yaklaşık üçte birinin devamsız olduğu veya derslere düzensiz bir şekilde katıldığı uzun yıllardır tespit edilmektedir. Türk çocuklarının genel olarak eğitim alanındaki sorunlarının bir bölümünün anaokulu çağındaki devamsızlıklarından kaynaklandığını düşünebiliriz (Manço, 1997; Manço, 2002).

Kimi Türk aileler, anaokullarını sadece bir bakım evi veya kreş olarak görmekte ve anaokullarının eğitim ve öğretim işlevlerini göz ardı etmektedirler. Tespitlerimiz doğrultusunda, annenin yaşı, eğitim seviyesi ve annenin Belçika'da okuyup okumamış olması; çocuğun anaokuluna başlama yaşı ve bu okula düzenli devamlılığı ile yakından ilişkilidir. Eğer çocuğu anaokuluna çalışan anne veya baba götürüyorsa, devamlılık oranı daha yüksek olmaktadır (ailede yatma-kalkma saatlerinin düzenli olması yönünden). Annenin olgunluğu ve eğitim düzeyi, annenin Belçika'da eğitim almış olması ve velilerden en az birinin çalışıyor olması, okul öncesi eğitime katılımı ve düzenli devamlılığı olumlu etkilemektedir (Manço, 1994; Manço, 2002).

Belçika'da eğitim görmüş bazı Türk anneler gerektiğinde anaokullarında gönüllü olarak öğretmenlere yardım edebilmekteler. Yardımcı Türk annelerin mevcut olduğu okullarda, anao-

kulu ile Türkiye kökenli aileler arasında daha sağlıklı bir irtibat kurulabilmektedir. Karşılıklı olarak birbirlerinden neler bekleyip birbirlerine neler getirebileceklerini anlayabilmektedirler. Bu durumdaki okullara kayıtlı çocukların başarısının daha yüksek olduğu söylenebilir. Anaokulları ve göçmen aileleri yakınlaştırmaya yönelik projelerin desteklenmesi gerekmektedir. Okullarda gerçekleştirilecek olan, velilere yönelik muhtemel etkinlikler (dil kursları, toplantılar, gösteriler, günler, vs.), iletişimi kolaylaştırdığı kadar, velilerin okulla kaynaşmasını sağlayacaktır. Bu alanda, ailede veya okuldaki Türkiye kökenli yaşça daha büyük çocukların küçük kardeşlerine veya komşularına yardım edebilecekleri unutulmamalıdır.

Okul Öncesi Eğitimde İki Dillilik ve Türkiye Kökenli Çocuklar

Türkiye kökenli göçmen çocukları anaokuluna başlarken genellikle Türkçe dışında başka bir dili anlamıyorlar. Okul öncesi eğitimden sonra ilkokula başlayan Türk çocukları belirli bir oranda iki dilli olabiliyorlar. Bu durum iki dilli okul öncesi eğitimin öneminin altını çizmektedir. Ancak Belçikalı öğretmenler ana dilinin eğitimde ve toplumsal yaşamdaki önemini sıklıkla göz ardı ediyorlar. Çocukların iki dilliliği değerlendirilmiyor veya yeterince saygı görmüyor. Fakat Belçika'da ana dili İngilizce, Hollandaca, Almanca veya İspanyolca olan çocuklar, bu niteliklerini muhafaza etme açısından kesinlikle daha fazla cesaretlendiriliyorlar. Türkiye'den veya Avrupa dışından gelen ailelerin çocuklarının iki dilliliği ise akademik başarısızlık kaynağı olarak nitelendiriliyor. Anaokulu öğretmenlerinin gözünde yeterince Fransızca/Hollandaca bilmeyen bir öğrenci, okulun ve eğitimin işleyişinde sorun/külfet kaynağı olarak kabul edilebiliyor. Yeterince Fransızca veya Hol-

landaca bilmeyen bir çocuk (veya aile) ve öğretmeni arasında doğabilecek olan iletişimsizlik ortamı, çocuğun okuldan soğumasına vesile olabiliyor (Özdemir, 2003).

Fırsat olabilecekken, iki dillilik engel olarak ortaya çıkıyor. Bu durum, okuldan soğuma dışında çocuğun normal gelişmesine ve her iki dilin de öğreniminde ilerlemesine engel oluşturabiliyor. Halbuki 1990'lardan beri gerçekleştirilen psikolojik ve eğitimbilimsel araştırmalar, iki dilliliğin çocuklarda ne tür bilişsel ve dilsel gelişmelere yol açtığını göstermektedir (Manço, 1994). Bilişsel düzlemde, iki dillilik çocukta soyut kavramların anlaşılmasını ve ifadesini kolaylaştırıyor. Algılamada ve dinlemede onların daha dikkatli olmasını sağlayabiliyor. İki dilli çocuklar tek dillilere göre sözel ve simgesel yaratıcılıkta daha başarılı olabiliyorlar (Gombert, 1990; Fleury, 2002; Özdemir, 2000; Pinto, 1993). Dilbilimsel düzlemde, iki dilli çocuklar tek dillilere göre ses ve harf arasındaki bağlantıyı daha çabuk keşfediyorlar, hece kavramını daha hızlı anlıyor ve uyguluyorlar. Dolayısıyla bu çocuklar diğerlerine göre okumayı ve hatta yazmayı daha çabuk öğrenebiliyorlar (Bruck ve Genesee, 1995; Durgunoğlu ve Öney, 1997; Perregaux, 1994; Rieben ve Perfetti, 1989).

Çocuk için ana dilini öğrenmek, aileler için ise dilini aktarmak en doğal insan haklarındandır. Buna karşın, son yıllara kadar Belçika'daki Türkiye kökenli aileler çocuklarının okulun etkisiyle aile içinde bile Fransızca veya Hollandaca konuşulmalarına tepki vermezlerdi. Fakat son yıllarda özellikle yabancı düşmanlığı ve sosyal dışlanmanın hissedilir düzeylere çıktığı Brüksel ve Flaman bölgesinde, Türkiye kökenli gruplarda Belçika dillerinin aile içinde konuşulmasına karşı bir tepkinin doğduğunu gözlemleyebiliriz (Manço, 2012). Bu tespitler doğrultusunda ana dilinin okul öncesi eğitiminin önemli

bir parçası olması gerektiğini söyleyebiliriz. İki dilliliğin teşvik edilmesi gereklidir. Bu, hem insan hakları ve çoğulcu, demokratik bir toplumun inşası açısından, hem çocukların psikolojik ve entelektüel gelişmesine sağladığı yararlar açısından, hem de ana dili dışında gerekli olan diğer dillerin öğrenilmesini kolaylaştırması açısından önemlidir. Ancak Batı Avrupa dilleri dışında kalan dillere ve özellikle de Türkçeye hak ettikleri önem ve değer verilmemektedir. İki dillilik; aile, okul kurumu ve öğretmenlerin bu niteliğe verdikleri değer doğrultusunda çocuğun genel gelişimi ve akademik başarısı için yararlı olacaktır. Aksi takdirde, ters yönde işleyen «olumsuz iki dillilik» diye adlandıracağımız kısır döngü ile karşı karşıya kalabiliriz.

Belçika'nın Fransızca Konuşlan Bölgelerinde İki Dilli Okul Öncesi Eğitim Uygulamaları

Belçika'nın hiç bir bölgesinde göçmen aile çocuklarına yönelik olarak düzenlenmiş resmi iki dilli okul öncesi eğitim uygulaması bulunmamaktadır. Ancak 1990'larda ve 2005'e kadar bazı okullarda kısmen de olsa iki dilli eğitime doğru yönelen «dillere ve kültürlere açılım programı» (*Programme d'ouverture aux langues et cultures*) uygulamaları mevcuttu. Bugün bu uygulamalar (2012-2017 yıllarını kapsayan yeni anlaşma), sadece ilköğretim seviyesinde sürdürülmekte, okul öncesi eğitimi kapsamamaktadır.

Ülkenin Fransızca konuşulan kesiminde, söz konusu uygulamaların yasal dayanağını Belçika Valonya-Brüksel Topluluğu Eğitim Bakanlığının[2] (*Ministère de l'Education de la*

[2] Federal bir krallık olan Belçika'nın Fransızca konuşulan federe kesiminin resmi adı Valonya-Brüksel Topluluğu'dur. Ülkede federe yönetimlerin başlıca yetkilerinden biri de milli eğitimdir.

Communauté Wallonie-Bruxelles) Türkiye dahil beş ayrı ülke ile imzalamış olduğu ikili anlaşmalar oluşturuyordu. Bu anlaşmalara göre, istekte bulunan okullara T.C. Milli Eğitim Bakanlığı tarafından Fransızca bilen bir öğretmen tahsis ediliyordu. Öğretmenin görevi, Türkiye kökenli çocuklara Türkçe dersleri vermek ve hangi kökenden olursa olsun, tüm öğrencilere Belçikalı sınıf öğretmeni ile beraber verilen «köken kültürler» (*Cours de cultures d'origine*) dersine katılmaktı. Türkçe dersinin amacı Türkçe öğretmekti, iki dilli eğitim değildi. «Köken kültürler» dersinin amacı ise psikomotor, sanatsal, görsel ve müzikal etkinlikler kullanarak, kültürel farklılıkları anlatmak, paylaşmak ve çok kültürlü sınıflarda, «ötekini» daha iyi tanımak ve ortak değerler oluşturmaktı.

Bu programın gerçekleştirilmesinde 1990'ların başından beri önemli zorluklarla karşılaşıldı:

- Proje gönüllülük bazında olduğu için, birçok okul yönetimi iş yüklerini arttırmamak amacıyla velilere böyle bir olasılığın varlığını bildirmekten kaçındı. Dolayısıyla Belçika'nın Fransızca konuşulan kesiminde yaşayan göçmen Türk veliler, çocuklarının okuduğu okula kendi talepleri doğrultusunda, uluslararası bir anlaşmaya dayalı olarak T.C. Milli Eğitim Bakanlığı tarafından gönderilen Fransızca bilen bir Türk öğretmenin atanabileceği hakkında bilgi sahibi olamadılar. Sonuçta ilgili velilerin çoğunluğu bu olasılıktan haberdar olmadıkları için başvurular da az sayıda kaldı ve yukarıda bahsedilen projenin uygulaması sadece birkaç okulda gerçekleşebildi.
- T.C. Brüksel Büyükelçiliği yetkilileri de Belçika'daki vatandaşlarını bu proje hakkında yeterince haberdar edemediler.

- Başvurular az sayıda kalsa da, öğretmen talebini karşılamak amacıyla Türkiye'den gönderilen öğretmenlerin Fransızca bilgisi çok düşük seviyedeydi. Yabancı dildeki bu zafiyet nedeniyle Türkiye'den gönderilen öğretmenlerin Belçikalı meslektaşları ile işbirliği halinde programa etkin katılımları oldukça sınırlı oldu. Bu öğretmenlerden çok azı Fransızca bilgilerini kısa sürede geliştirip kayda değer bir girişim gösterebildiler. Ancak bu öğretmenlerin görevi Türkçe dersleri yerine genellikle Türk veliler ve Belçikalı öğretmenler arasında tercümanlıktan ibaret kaldı.
- «Köken kültürler» dersleri sıklıkla kadük kaldı, zira Belçika'daki yabancılar ve özellikle Türkiye'den gelen göçmenler çok büyük oranda yoğunlaştıkları bazı yerleşim birimlerinde yaşıyorlar. Dolayısıyla o bölgelerin okul nüfuslarının çoğunluğunu ve bazen tamamına yakınını Türkler oluşturmaktadır. Bu coğrafi ve sosyo-kültürel yoğunlaşma bağlamında çok kültürlülükten bahsetmek pek anlamlı değildir.

Sonuç

Bugün Belçika'da yaşayan Türkiye kökenli insanların sosyal ve ekonomik vasıfsızlık, işsizlik ve bulunduğu ülkenin dillerini konuşamama açısından yaşadığı sorunlarının bir kısmının yaşanılan ülkedeki eğitim sistemi ve Türkiye kökenli topluluğun bu eğitim sisteminden yeterince faydalanamamasından kaynaklandığı anlaşılmaktadır. Bu eğitim zincirinin ilk halkası olan kreşlerden 15.000'den fazla Türkiye kökenli çocuk istifade edebilmektedir. Devamsızlık ve okul-aile iletişimsizliği dışında, eğitim sisteminin çocukların çok dilliliklerinden faydalanmaması da önemli

sorunlardan birini oluşturmaktadır. Belçikalı yetkililerin kreş düzeyinde çok kültürlülük ve çok dillilik konusunda iddialı çalışmaları olmamakla beraber, Türkiye Cumhuriyeti ile olan ikili anlaşmalarda bu tip çalışmalara yer verilmemektedir. Dolayısıyla bu alanda, ana dilde eğitimin önemi göz önünde bulunduran bilimsel araştırmalara ve yenilikçi eğitim deneylerine acil ihtiyaç bulunmaktadır.

Kaynakça

BRUCK, M. ve GENESEE, F. (1995), Phonological awareness in young second language learners, *Journal of Child Language*, 22, 307-324

DURGUNOĞLU, A. Y. ve ÖNEY, B. (1997), Beginning to read in Turkish: a phonologically transparent orthography, *Applied Psycholinguistics*, 18, 1-15

FLEURY, B. (2002), Pédagogie adaptée en langue maternelle et enrichissement plurilingue des compétences éducationnelles, *Collectif interculturel*, V, 2, 77-88

GOMBERT J. E. (1990), Le développement métalinguistique, Presses Universitaires de France, Paris

MANÇO, A. (1994), Ecole maternelle en Belgique francophone et milieux populaires ou migrants : un état des lieux, *Bulletin de Psychologie scolaire et d'Orientation*, 3, 127-172

MANÇO, A. (1997), Familles immigrées turques et l'enseignement préscolaire en Belgique francophone, *Zeitschrift für Türkeistudien,* Zentrum für Türkeistudien, 1/97, 17-41

MANÇO, A. (2002), Türklerin Belçika eğitim sisteminde yeri, *Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler* Dergisi, 26, 1, 61-68

MANÇO, A. (2011), Genç Türkler: 1990/2011 gözlemleri vasıtasıyla Belçika'ya Eklenmenin Değerlendirilmesi, Almanya ve Türkiye ile Mukayesesi**,** URL: http://irfam.org /assets /File /turc/genc_turkler.pdf (28.01.2016)

MANÇO, U. (2012), Identifications de jeunes Schaerbeekois issus de l'immigration, MARECHAL, B. ve EL ASRI, F. (der.), Islam belge au pluriel, Presses Universitaires de Louvain, Louvain-la-Neuve, 67-84

ÖZDEMİR, E. (2000), Bilinguisme, immigration et compétences orales comme pré-requis de la lecture, Institut Marie Haps, Brüksel.

ÖZDEMİR, E. (2003), Bilinguisme des enfants d'origine turque à Bruxelles : un atout à valoriser dès l'enseignement maternel. Des repères théoriques et pratiques,

CRUTZEN, D. ve MANÇO, A. (Der.), *Compétences linguistiques et sociocognitives des enfants de migrants*, L'Harmattan, Paris, 33-44

PERREGAUX, C. (1994), Les enfants à deux voix. Des effets du bilinguisme successif sur l'apprentissage de la lecture, Peter Lang, Bern.

PINTO, M. A. (1993), Le développement métalinguistique chez les enfants bilingues. Problématiques théoriques et résultats de recherche, *Scientia Paedagogica Experimentalis*, XXX, 1, 121-130

SCHOONVAERE, Q. (2013), Etude démographique de la population d'origine turque en Belgique, Centre de recherche en démographie et sociétés (Demo, UCL) & Centre pour l'égalité des chances et la lutte contre le racisme, Brüksel, URL:

http://www.diversite.be/sites/default/files/legacy_files/studies/Migration%20turque%20FR%20020513_def%20FR.pdf (28.01.2016)

RIEBEN, L. ve PERFETTI, C. (1989), L'apprenti lecteur : recherches empiriques et implications pédagogiques, Delachaux et Niestlé, Lozan

Geçmişten Günümüze Hollanda Eğitim Sisteminde Türk Kökenli Göçmen Çocuklarına Yönelik İki Dilli Okul Öncesi Eğitim Uygulamaları

Seyfi ÖZGÜZEL

Hollanda'da Türk Toplumunun Sosyal Durumu

İkinci Dünya savaşından sonra hızlı bir endüstrileşme sürecine giren Batı Avrupa ülkelerinde doğan işçi ihtiyacından dolayı Hollanda'ya ilk göçmen işçiler 1960 yılında yerleşmişlerdir. Göçmen işçiler başlangıçta yalnızca erkeklerden oluşmaktaydı ve pansiyonlarda ya da çok sayıda işçinin birlikte kiraladıkları evlerde kalıyorlardı ve Hollanda'nın sosyal yaşantısından soyutlanmış, izole olmuş bir halde yaşamaktaydılar.

1971 yılında aile birleşimi yasasının kabul edilmesinden sonra göçmen işçiler eşlerini ve çocuklarını da Hollanda'ya götürmeye başladılar. Bunun sonucu olarak aileler, Hollanda halkının içinde, onların yaşadığı semtlerde ev kiralayıp yaşamaya; çocuklarını da Hollandalı çocukların gittiği okullara göndermeye başladırlar.

Göç süreci içinde, maddi açıdan genel anlamda kaybedecek hiçbir şeyi olmayan insanlar, Türkiye'den Hollanda'ya gidip, Hollanda'da daha önce yerleşmiş olan bir hemşerisine hat-

ta köylüsüne yakın bir yerde ev bulup yerleşmişler, diğer azınlıkların da bu şekilde davranmasıyla 1980'li yıllarda yabancıların yoğun olarak yaşadığı "getto" semtleri oluşmaya başlamıştır. Lahey'de Schilderswijk semti veya Rotterdam'da özellikle Türk ve Faslıların yaşadığı Afrikaander semti, Hollanda'da ortaya çıkan ilk getto semtlerdir. Gettolaşmayı etkileyen başka bir neden ise "aile birleşimi" sürecinin yanında yeni aile kuran Türk gençlerinin eşlerini Hollanda'daki Türk kökenli (veya başka) gençlerden seçmeyip özellikle Türkiye'den getirmeleridir. Çoğu zaman evlenecek erkeğin ailesi Hollanda'daki Türk kızlarını modernleşmiş ve örf ve adetlerden uzaklaşmış olarak görmektedir. Bunun sonucu olarak Türkiye'den yeni gelen eşlerin Hollandaca bilmemelerinden dolayı Türkçe konuşulan getto semtlerinde yaşamayı tercih etmektedirler. Günlük yaşantının sürdürülebilmesi için maddi ve manevi ihtiyaçlarını, zamanla hemşerileri veya köylüleri tarafından açılan kasap, manav, fırın, kıraathane, cami vb. gibi yerlerden karşılayan Türk topluluğu, ana dilleri haricinde başka bir dili öğrenme mecburiyetini de hissetmemiştir (SCP,1990).

Göçmenlerin sayısının yoğun olduğu bu semtlerde zamanla çocukların eğitim sorunları ön plana çıkmıştır. Nitekim söz konusu çocuklar, evlerinde aile içi iletişimde ve sokakta diğer çocuklarla oynarken ana dillerini konuşmakta olduklarından Hollandaca öğrenmede zayıf kalmaktadırlar. Ebeveynlerin eğitim konusunda desteğinden yoksun olan yabancı öğrenciler, eğitimde yaşıtlarına göre geri kalmaktadır. Örneğin Türk ve Faslı aileler hafta arasında birbirlerine misafirliğe gittiğinde çocuklar geç saate kadar uyumamakta yani uykuyu yeterince alamamakta, bu da eğitim sürecinde çocukların başarısına olumsuz etki yapmaktadır. Göçmen ailelerin çocuklarının eğitimdeki geri kalmışlıklarını gidermek için, Hollanda

Eğitim Bilim ve Kültür Bakanlığı, yasal düzenlemeyle, göçmen çocuklar için okullara sağladığı ekstra öğretmen kadrosu ve parayla söz konusu çocuklara fazla Hollandaca dersi ve ders tekrarı ile ev ödevi yardımı verme veya küçük sınıflarda bu öğrencilere ders verilmesi olanağı sağlamış olsa da, göçmen öğrencilerin çoğunlukta olduğu okullardaki eğitim düzeyi arzu edilen seviyeye çıkarılamamıştır. Zaten göçmenlerin çoğunlukta olduğu semtlerde yaşayan Türk çocuklarının gittikleri okuldaki göçmen öğrenci oranı çok yüksek düzeydedir. Nitekim bir okulun öğrencileri, o semtte yaşayan insanların aynası konumundadır. Geçmişte söz konusu semtlerde yaşayan Hollandalılar zamanla azınlığa düşünce, yıllardır doğup büyüdükleri semtlerinde kendilerini yabancı olarak görebilmekte ve "white flight" olarak ifade edilen başka bir semte taşınma ihtiyacını hissetmektedirler (Broekhof, 2006**).**

Hollanda'daki Türk öğrencilere genel bir perspektiften bakıldığında orta dereceli okul olan ve üniversiteye sınavsız girişi garanti eden süper lise konumundaki Gymnasium ve Atheneum kategorisindeki okullara Hollandalı öğrencilerin %60'ı giderken bu okullara Türk öğrencilerin sadece %30'u gidebilmektedir. Bunun yanında ilk ve orta sanat okullarına bakıldığında, Hollandalı öğrencilerin yakl. %30'unun Türk öğrencilerin ise yakl. %60'ının bu okullara gittiği görülmektedir (Forum Notitie, 2013).

1980'li yıllarda uyum (entegrasyon) üzerine yapılan araştırmalar, göçmenlerin önce aynı milliyetten olan insanlar arasında yaşayarak özgüvenlerini kazandıkları, daha sonra ise sivil toplum örgütlerinin de desteği ile hakim sınıftan haklarını talep etmeye başladıklarını ortaya koymuştur. Ama gerçek anlamda bir entegrasyon çoğu yabancı için geçerli değildir. Çünkü örneğin Türkler söz konusu olduğunda hemen herkes

yönünü Türkiye'ye çevirmiş bir halde Hollanda'da yaşamaktaydı ve günün birinde kesinlikle Türkiye'ye geri dönecekleri-ne inanmaktaydılar; bu konuda o zamanlar "Türkler her gün geri dönüşten söz ederler ama valizlerini bir türlü toplamıyorlar" denilmiştir (Hendiriks, 1981).

90'lı yıllarda özellikle Türk toplumunun Hollandaca dilini öğrenmeden emekliliğine kadar Hollanda'da yaşayabileceklerine inananlar çoğunluktaydı. Hollanda'ya ilk gelen göçmenler kategorisinde olan ve 1. Kuşak olarak adlandırılan insanların hayat beklentilerinin fazla yüksek olmamasından ve bu kuşağın önemli bir kısmının fazla eğitim almamış olmasından dolayı bu durumdaki ebeveynler çocuklarına gerekli aile içi eğitimi verememiş ve onların okul eğitimlerinde de gerekli desteği sağlayamamışlardır. Örneğin 1. Kuşak babanın beklentisi yeterince para biriktirip Türkiye'de doğduğu köye araba tamir atölyesi/garajı kurmak ise, böyle bir baba oğlunun bu alanda ilk sanat okulunu bitirmesini yeterli görmekteydi. Söz konusu aile daha sonra kesin dönüş yapmadığından ve Hollanda'da diplomalı çok sayıda araba tamircisi iş bulamadığından 2. Kuşak göçmen olan oğul da Hollanda toplumunda arzulanan yerini alamamıştır (Özgüzel, 1994). Eğitim ve istihdam alanında başarılı olamayan göçmenlerin durumu, entegrasyonun neden başarılı olmadığı konusuna bu şekilde ışık tutmaktadır.

2000'li yılların başında Hollanda'da çıkarılan bir yasayla Türk gençlerinin yeni aile kuracakları zaman, eşlerini Türkiye'den getirme durumlarında Hollanda'ya yeni gelecek olan eşin, önce uyum kursu adı altında temel düzeyde Hollandaca öğrenmesi öngörülmekteydi. Bu uygulama birkaç yıl uygulandıktan sonra sivil toplum örgütlerinin bu uygulamayı ayrımcılık olarak görmesi ve Hollanda devletine karşı açtıkları

davayı da kazanmalarıyla uyum kursları Türkler için iptal edilmiştir. Halbuki Hollanda'da yabancıların iyi bir kariyer sahibi olmaları için eğitimin şart olduğunu, eğitimde başarı için Hollandacanın Hollandalılar kadar iyi bilinmesi gerektiğini ve gençlerin Hollanda toplum yapısını ve kültürünü iyi tanımalarının gerekliliği bilinmelidir. Göçmen işçiliğin başladığı tarihten bu güne kadar aradan geçen 55 yıldan sonra 3. hatta 4. kuşak Türk çocukları Hollandacayı hala yeterince konuşamamaktadır ve üniversiteye öğrenci hazırlayan süper liselerde, yüksekokul ve üniversitelerde Türkler, Hollandalılar kadar yüksek bir oranda temsil edilememektedir. Göçmen anne-babalar aile içi iletişimi ve eğitimi, maalesef hala çocuğa yapılan bir yatırım olarak görmemektedir ki, bunlar Hollanda'daki Türk toplumunun genel konumunu açıklayan faktörlerdir (WRR, 1990).

Eğitimde Yasal Çerçeve ve Geçmişe Kısa Bir Bakış

Göçmen işçilerin Hollanda'ya yerleşmelerinden yaklaşık 12 yıl sonra Hollanda'da 1970 yılında kabul edilen A*ile Birleşimi* yasasıyla Hollanda'ya gelen göçmen çocuklarına, belediyeler tarafından 1974'ten itibaren "Ana dili ve Kültür" (OETC) adı altında kendi *dil ve kültür*lerini ilköğretimde öğrenme olanağı sağlamıştır. Söz konusu çocukların bir süre sonra ebeveynleriyle birlikte ülkelerine geri dönecekleri düşünülerek başlangıçta bu eğitim, geri dönüş amaçlı olarak verilmiştir. 1970'li yıllardaki gelişmelere dayanarak azınlık gruplarından ve belediyelerden gelen talep üzerine Hollanda parlamentosu, göçmen çocuklarının ebeveynleriyle Hollanda'da kalıcı olacaklarını göz önünde bulundurup 1983 yılında eğitim yasasında yaptığı değişiklikle OETC (daha sonra OALT= göçmenlerin *ana dili* eğitimi) ana dili eğitimini ilköğretimin ulusal ders

programına yerleştirmiştir. Hollanda'nın bu yasal değişikliği yapmasının diğer bir nedeni ise yabancı öğrencilerin yaşıtlarına göre eğitimde geride kalmasıydı. Çünkü o zamanlar ana dili eğitimi ve bu dilin eğitimde kullanılmasıyla geri kalmışlığın giderilebileceğine inanılmaktaydı (Forum Notitie, 2012a). Hükümet tarafından yapılan diğer bir yasa değişikliği ile orta dereceli okullarda da Türkçe ve Arapça (OALT) eğitimini almak olanaklı kılınmıştır. Daha sonra, Hollandalı öğrencilere de açık olması için, *Yaşayan Diller* adı altında özellikle Türkçe ve Arapça dilleri bütün öğrenciler için seçmeli ders olarak ders programına yerleştirilmiştir. 1984 yılında Rotterdam'da Türkçe öğretmeni yetiştiren Hogeschool Rotterdam'a bağlı Nuts Academie adıyla bir eğitim fakültesi kurulmuştur (Arapça öğretmenleri için bunun benzeri bir öğretmen akademisi; Nuts Seminarium adıyla Amsterdam'da kurulmuştur). 1992 yılında Eğitim Bilim Kültür Bakanlığı tarafından Türkçe-Arapça sınav komisyonu oluşturulmuştur. Bu komisyon İngilizce, Fransızca, Almanca yabancı dillerinde olduğu gibi sınav seviyesini saptamak ve örnek sınav soruları hazırlamakla sorumluydu. Bugün itibarıyla Türkçe dersi orta dereceli okullarda hala seçmeli bir derstir. Her ne kadar Ana dili eğitiminin ilköğretimde öğrenci başarısına beklenen katkıyı vermediği düşünülerek 2004 yılında ulusal düzenlemeden vazgeçilmiş olunsa da, Ana dili (ve kültürü) eğitimi belediyeler tarafından üstlenilerek devam etmektedir. Önce Ana dili ve Kültürü (OETC), daha sonra OALT (Ana dili) olarak verilen eğitim, genel olarak Türkçe öğretmenlerinin bağımsız bir sınıfta Türkçe ders vermesiyle gerçekleşmektedir. Bazı belediyeler ise Türkçe öğretmeninin Türk çocuklarının bulunduğu sınıflarda Hollandalı öğretmenlerle birlikte ders vermelerini ve ders verilirken ders, yani programdaki konu anlatılırken, Türkçe öğretmeninin öğrencilere ana dillerinde

(transitietaal ve transitie model) yardımcı olmasını daha uygun bulmuştur (Özgüzel, 2013).

İlköğretim ve Okul Öncesi Eğitim

Hollanda'da "Altın Üçgen" (Okul-Aile-Çevre) olarak adlandırılan ve çocuğun bu üçgenin ortasında olması gerektiğini kabul eden, bunun yanında da üçgenin bütün köşeleri arasında sağlıklı bir iletişimin olması gerektiğini savunan bir eğitim felsefesi vardır. Bu felsefeye dayanarak ebeveynlerle - okul ve ebeveynlerle - çocuğun yakın çevresi arasında çok iyi bir işbirliğinin sağlanması koşuluyla, 0-6 yaş kategorisindeki çocuklara sağlıklı ve güvenli bir yaşam/büyüme ortamı hazırlama amacı güdülmektedir. Paul Verhaeghe'nin belirttiği gibi kimlik çok derinliklerde saklı, değişken olmayan bir şey değildir. Tam tersine dışarıdan gelen düşünce ve etkilerin bütününün kişide kazınması, yerleşmesidir. Kimlik zamanla değişime uğrar. Çocuğun kimliğinin en fazla etkilendiği, oluştuğu zaman süreci de 0-6 yaşları arasıdır ve kültürün kimliğe çok önemli bir etkisi vardır. Değerler ve kurallar ve bunlara temel oluşturan örf ve adetler de kimlik oluşumunda çok önemli yer tutar ve bu bunlar, sosyal ilişkilere göre şekillendirilerek çocuğa öğretilir. Kimlik oluşumunda, Paul Verhaeghe'nin ortaya attığı "genetik" (*nature*) mi, (aile) eğitim(i) (*nurture*) mi daha önemlidir?" tartışmasından da kaçmamamız gerekmektedir. Çünkü çocukların kimliği büyük bir oranda genetikle belirlenseydi, eğitimle çok az şeyi değiştirebilirdik (Verhaeghe, 2012).

Üçgeni oluşturan özellikle okul ve aile, *çocuğun dünyasına* erişme ve çocuğun sahip olduğu insan kaynağını en iyi şekilde geliştirmeye odaklıdır. Bu iki etmen diyalog içinde olmalı, birbirini tamamlamalı ve çocuğun farklı zekâlarına/insan kaynağına hitap etmelidir. Hollanda' da 1983 yılına kadar, 6-12

yaş grubu için 6 yıllık ilkokul ve ilkokuldan önce de 4-6 yaş grubu için bağımsız anasınıfları veya ilkokullara bağlı anasınıfları mevcuttu. Yabancı öğrencilerin eğitimdeki geri kalmışlığını önlemek ve eğitimdeki sürekliliği sağlamak için Hollanda'da anasınıfları olan, başka bir deyişle 4-6 yaş grubuna eğitim veren kurumlar, 1980'lerde aşamalı olarak ilkokulla birleştirilmiştir. 1983'te kabul edilen yasayla (WBO) daha önce isteğe bağlı olan anasınıfları yasal olarak ilkokullara bağlanmıştır. Böylece bugüne kadar geçerli olmak üzere ilköğretim 4-12 yaş grubunu kapsamaktadır. Geçmişte yapılan farklı araştırmalar 4 yaşını dolduran Türk çocuklarının çoğunun okuma, yazma ve matematikte Hollandalı yaşıtlarından daha geride olduğunu ortaya koymaktaydı; 4 yaşını tamamlayan çocukların %70'i akranlarından gerideydi. Bu geri kalmışlık, aradan geçen zamana rağmen hâlâ giderilememiştir (Schalkwijk, 2011). Buradan da anlaşılacağı gibi bu yasal değişikliğin en önemli nedenlerinden biri, yabancı kökenli çocukların Hollandalılara göre eğitimdeki geri kalmışlıklarını erken yaşta önlemek idi. Çünkü ebeveynlerin çocuklarına yeterince rehberlik yapmadıkları ve eğitimde de çocuklarına gerekli desteği vermedikleri biliniyordu (Veen et al., 2007). Böylelikle 4 yaşını dolduran her çocuk, 12 yaşını doldurıncaya kadar ilköğretime gitmek zorundadır. Anaokulunun ilkokulla birleştirilmesiyle eğitimdeki eşitliğin hala sağlanamadığı saptandığından, 2,5-4 yaş arasındaki çocukların gittiği okul öncesi eğitim (ilköğretime hazırlık = *VVE*) kurumlarının da ilköğretim kurumlarına bağlanması veya ilköğretim kurumlarının himayesinde olması teşvik edilmiştir. Bunun da hedefi, ilköğretimin başlayacağı 4 yaşına kadar, göçmen çocuklarının eksiklerini gidermektir. Bu alanda Averroes Kurumu, ulusal alanda *Opstap* (2,5–4) ve *Overstap* (4–6) olarak adlandırılan yaş grupları için araç-gereç geliştirip

eğitim kurumları aracılığıyla ve köprü görevini üstlenmek üzere araya koyduğu *Para profesyonel* annelerle bu yaşlarda çocuk sahibi olan tüm annelere ulaşmayı hedeflemiştir. Göçmen annelerden en az orta dereceli (orta /lise) okul mezunu olanların hizmet içi kurslarla eğitilip, daha sonra onların diğer annelere kendi dillerinde ulaşmaları ve rehberlik yapmaları hedeflenmiştir. Çünkü ebeveynlerin çocuklarını bilinçli olarak desteklemeleri, çocukların eğitimdeki başarıları için çok önemlidir (Beekhoven et al., 2008).

Yapılan başka bir yasal düzenleme ile ilköğretim kurumlarında da zorunlu eğitimin Hollandaca olarak verileceği ve 7. ve 8. sınıflarda ikinci bir dil olarak İngilizcenin de zorunlu verileceği karara bağlanmıştır. Bunun haricinde öğrencilerin ana dili, aracı dil olarak kullanılabilecektir. Yani öğrenciye verilmesi arzulanan bilgi ve becerenin çocuğun ana diliyle kendisine öğretilmesi olanağı yine yasal çerçevede yer almaktadır (WPO, artikel 9; Notitie Eigen Taal Onderwijs – 1983).

Hollanda'da okulöncesi eğitim üzerine birçok farklı araştırma yapılmıştır. Bu araştırmalardan elde edilen sonuçlar Hollanda dışında birçok ülkede yapılan araştırma sonuçlarıyla önemli bir şekilde örtüşmektedir. Hollanda da 0-6 yaş grubuna yönelik hazırlanmış olan ve en fazla tanınmış programlar *OPSTAP, OPNİEUW PİRAMİDE, KALEİDOSCOOP* olarak bilinir. Bu programlar üzerine yapılan değerlendirme sonuçları, arzu edilen düzeyde olmasa bile bu programların genel olarak olumlu olduklarını ve çocuğun okuma yazma motivasyonunu arttırdıklarını, bunun yanında veli-okul ilişkilerini de geliştirdiklerini ortaya koymuştur. Eğitim Bilim ve Kültür Bakanlığının Teftiş Kurulunun, ülkenin 4 büyük şehrinde, okulöncesi eğitimin kalitesi üzerine yaptığı bir çalışma, çocukların bu programlar sayesinde daha iyi bir şekilde öğrenme

moduna girdiklerini ve bağımsız olarak çalışmayı öğrendiklerini ortaya koymuştur (Driessen, 2013). 2010 yılında kabul edilen ve *OKE* (*Ontwikkelingskansen door Kwaliteit en Educatie* = Kalite ve Eğitimle Gelişim olanağı sunmak) olarak adlandırılan yasa, yabancı öğrencilerle Hollandalı öğrenciler arasında eğitimdeki fırsat eşitliğinin sağlanabilmesi için iki dilliliği, eğitimde bir araç olarak görmüştür. Bu çalışmalar şu anda *Het Nederlands Instituut voor Zorg en Welzijn* Kurumu tarafından yürütülmektedir (Meij et al., 2009).

Eğitim Bilim ve Kültür Bakanlığının hedefi, eğitim düzeyi düşük olan ebeveynlerin Hollandacalarının yeterli olmaması ve çocuklarına yeterli destek olamamaları durumunda, yasal çerçeve içerisinde bu koşullara uyan aile çocukları için ekstra eğitim hizmetini sunarak bu çocukların dört yaşına kadar yaşıtlarıyla aynı başlangıç noktasında ilköğretime başlamalarını sağlamaktır. Kısacası okul öncesi eğitimin en önemli amacı, anne baba tarafından yeterince destek alamayan ve yaşıtlarına göre geride kalmış olan tüm çocukların, okuma, yazma ve matematikte, ilköğretime eşit koşullarda başlamalarını sağlamaktır. Göçmen çocukları için zenginleştirici çalışmalar yapılırken aynı zamanda da ebeveynler için rehberlik yapılması hedeflenmektedir: Çünkü okul tarafından okulöncesi eğitim verilirken, ebeveynlerin de çocuğun gelişiminde önemli bir ortak (*partner*) olarak eğitim sürecine katkıda bulunmaları beklenmektedir (Driessen, 2005). Okulöncesi eğitimin başarılı olabilmesi için en önemli şartlardan biri, eğiticinin kalitesidir. Gerek 2,5-4 okul öncesi hazırlıktaki, gerekse ilköğretimdeki sınıf öğretmenlerinin kalitesi, söz konusu eğitimin başarılı olması için önemli bir şarttır. Hollanda'da yapılan araştırmada, okul öncesi eğitimi eğiticilerinin %84'ünün istenen şartlara uyduğu ortaya çıkmıştır. Ama normal şartlarda her sınıfta 2

eğiticinin bulunması gerekirken, bu durum okul öncesi eğitim kurumlarının yalnızca 2/3ünde gerçekleştirilmiştir. Eğiticilerin kağıt üzerinde istenen şartlara uymasının yanında onların çocuklarla ve velilerle etkileşim becerileri de çok önemlidir; eğiticilerde görülen en büyük eksikliklerden biri bu alandadır. Son olarak; bu bağlamda ortaya çıkan önemli bir başka bulgu ise okul öncesi eğitim kurumlarının kullandığı okulöncesi eğitim programının kalitesinden ziyade eğiticilerin kalitesinin canlı tutulması ve bunun erozyona uğramaması için eğiticilere sürekli hizmet içi kurslarının verilmesinin önemini anlamaktır. Yapılan araştırmalar, okulöncesi (*VVE*) eğitimin bazı yararlarını ortaya koymuştur. Örneğin bu eğitime katılan çocukların geniş bir genel kültürle büyüdükleri saptanmıştır. Ayrıca okul öncesi eğitim programı, çocukta dil, matematik, sosyal-duygusal alan, motorik gelişimini olumlu bir şekilde etkilemektedir (Mutsaers et al., 2013).

Okul Öncesi Eğitimde İki Dillilik

Okul öncesi eğitimde her ne kadar iki dillikten söz edilmekte ise de, bu projelerin ana hedefinin çocukların Hollandacasını daha yukarı bir seviyeye çıkarmak olduğu söylenebilir. Çünkü yabancı kökenli ailelerde iki dilli olarak büyüyen ama Hollandalı yaşıtlarına göre Hollandaca dilinde geride kalan çocukların ebeveynlerinin yeterince Hollandaca konuşamadıkları ortaya çıkmıştır. Söz konusu ebeveynler çocuklarıyla genellikle kendi ana dillerinde konuşmaktadırlar. Bu durum Hollanda'daki ikinci ve üçüncü kuşakta aynı şekilde devam etmiştir. Yani çocuklar iki dilli ortamda büyümekte olsalar da genellikle her iki dile de güçlü bir şekilde sahip değildirler. Bu yüzden okulöncesi eğitim programlarında iki dilli programlarla ana

dilinden istifade ederek Hollandacanın hızlı bir şekilde öğretilmesi hedeflenir (Driessen, 2012a).

Okul himayesinde veya okul bünyesinde verilmekte olan okul öncesi eğitim (*VVE*), genellikle iki eğitmen tarafından birlikte verilir. Bunlardan biri Hollanda'da eğitim fakültesinden mezun olmuş / pedagoji eğitimi almış bir sınıf öğretmenidir. Diğeri ise asistan eğiticidir, örneğin yalnızca Amsterdam'da 700 asistan eğitici-rehber vardır. Bu eğitmen, göçmen çocuklarının ana diline hakim olup en az lise düzeyinde bir (meslek) okulundan mezundur ve hizmet içi kursu alarak eğitmen asistanlığı konusunda diplomalı (sertifikalı) olmuştur. Bu eğitmenler, göçmen çocuklarına kendi dillerinde (*transitietaal*) gerekli açıklamayı yapar ve ders konusunda geride kalmış olan çocukların sınıfa anlatılan konuları kavramalarına destek olurlar. İki dilli eğiticiler hem çocuğun ana dilini hem de Hollandacayı iyi bilen ve çocuğun kendisine anlatılan bir şeyi en iyi bir şekilde anlayabilmesi için kullandığı her iki dilden istifade etmesini bilen eğiticiler olmalıdır. Yapılan araştırmalarda rehber eğitmen ile çocuk arasındaki etkileşimde çocukların duygusallık içinde çoğu zaman kendi ana dillerinde yanıt verdikleri görülmektedir. Bu durumdaki etkileşimde eğiticinin söz konusu olan ana dilinde cevap vermesi çocuğun öğretilen konuyu daha hızlı öğrenmesine yarayacaktır. Ana dilinin bu şekilde eğitimde kullanılma yöntemine *transitiemodel* denilmektedir. Ana dili de bir aracı dil (*transitietaal*) konumundadır (Veen & Van Daalen, 2008).

Rotterdam'da iki dilli eğitim veren (*Early Childhood Education and Care Policy in the Netherlands*) 13 adet eğitim kurumu vardır. İki dillilik üzerine yapılan bir araştırmaya göre okulöncesi programın başarılı olabilmesi için:

- İhtiyaca cevap verecek bir pedagojik didaktik yaklaşımın olması;
- Çocuğun farklı alanlarda gelişmesini sağlayacak konuları kapsaması;
- Haftada en az 3 ya da 4 yarım günü kapsayacak bir programın olması;
- Öğretilen şeylerin çocuktaki becerileri ilköğretimde beklenenlere doğru geliştirmesinin hedeflenmesi;
- Hedeflenen süreçte çocuğun 3. grupta öğretilecek (motorik, okuma, vb.) becerileri öğrenmesinin hedeflenmesi;
- Sınıflardaki çocuk sayısının az olması ve her grupta 2 eğitimcinin bulunması;
- Anne babanın gerekli desteği vermeleri ve okulla işbirliği içinde olmaları;
- Sık sık gözlem ve testlere dayalı değerlendirmenin yapılması ve
- Eğiticilerin/rehberlerin profesyonelliklerinin sürekliliği çok önemlidir (hizmet içi kursları yardımıyla bilgilerini güncelleştirmeleri) (The Hague, Ministry of Health, Welfare & Sport Ministry of Education, Culture & Science, 2000).

Sonuç olarak: okulöncesi programları olarak geliştirilen en önemli 8 programın bir kısmı çocuğun gelişimine, diğerleri ise anne ve babanın çocuğa daha iyi destek vermesi için anne ve babayı eğitmeye yöneliktir. Bunlar: *Piramide, Kaleidoscoop, Startblokken en basisontwikkeling, Instapje, Jij bent belangrijk, Opstap, Opstapje, Boekenpret* olarak sıralanabilir (Meij et al., 2009).

Bu programların dışında 2000'li yıllarda eski programlar üzerine yapılan değerlendirmeden sonra üretilen en güncel programlar ise şunlardır: *Ko-totaal*, *Sporen als VVE* ve *Taallijn*.

Öğrenci başarısına etkisi olan ve yukarıda sayılan maddelerden en önemlisi rehber öğretmen ile çocuk arasındaki etkileşimin kalitesidir. İki dilde okul öncesi eğitimi veren kurumlarda yapılan araştırmalar, asistan eğitimcilerin çoğunun başarısız olduğunu ortaya koymaktadır. Eğitmen asistanlarının özellikle etkileşim, konuşma, kavramları açıklama, çocuğun gelişimini destekleme ve teşvik etme ile rehberlik alanlarında beklenenin altında performans gösterdikleri görülmüştür.

Bir başka önemli araştırma sonucu ise iki dilli eğitimin eğitimli aile çocuklarında her iki dilin gelişimine yararı saptanırken, az eğitimli ailelerde bu eğitimin iki dilliliğe yararı kanıtlanamamıştır. İki dilli çocukların çoğunun başlangıçta düşük seviyede olmasından dolayı, eğitimden sonra varılacak hedef de çok yüksek olmamaktadır (Rotterdamse Onderwijsbeleid, 2013).

Sonuç

- Okul öncesi eğitimi alan çocukların, bu eğitimi almayan çocuklara göre daha geniş bir genel kültürle büyüdükleri saptanmıştır. Ayrıca okul öncesi eğitim programı dil, matematik, sosyal-duygusal alan, motorik gelişimini olumlu bir şekilde etkilemektedir.
- Okulöncesi iki dilli eğitim üzerine yapılan farklı araştırmalar, bu eğitiminin çocukların gelişimi ve okuldaki başarıları açısından bazı yararlarını ortaya koymasına rağmen zararları üzerine hiçbir bulgu ortaya konulmamıştır.
- Okul öncesi eğitimin başarısı için, rehber öğretmen ile çocuk arasındaki etkileşimin kalitesi çok önemlidir. İki dilde okul öncesi eğitimi veren kurumlarda yapılan

araştırmalar, asistan eğitimcilerin çoğunun başarısız olduğunu ortaya koymaktadır. Eğitmen asistanlarının özellikle etkileşim, konuşma, kavramları açıklama, çocuğun gelişimini destekleme ve teşvik etme ile rehberlik alanlarında beklenenin altında performans gösterdikleri görülmüştür.

- Anne babası yüksek eğitimli olan ve evde konuşulan her iki dili de kaliteli olarak kullanan ebeveynlerin çocuklarına verilen iki dilli eğitim, çocukları daha başarılı bir seviyeye getirmektedir.
- Çocukların davranışları üzerine elde edilen önemli bir bulgu ise hem ana dilinde hem de Hollandacada zayıf olan öğrencilerin başka çocuklarla anlaşmazlık durumlarında tartışma kültürü yerine fizik güçlerini kullandıklarıdır.
- Türkiye'deki eğitim ile Hollanda'daki eğitim arasında bir karşılaştırma yapıldığında; Türkiye'de aile içi iletişimin öneminin son yıllarda özellikle eğitim düzeyi yüksek ebeveynler tarafından anlaşıldığı söylenebilir. Hatta eğitim düzeyi yüksek olan ebeveynlerin, bir yandan kendi aileleri içindeki iletişim eksikliğini diğer yandan da eğitim kurumunun gelecekteki eksiğini kapatmak üzere, çocukları için kaliteli ve oldukça pahalı olan okul öncesi eğitim kurumlarını tercih etmekte oldukları söylenebilir. Bu gelişmeler umut verici olsa da yeterli değildir. Bu yüzden Türkiye'deki iletişim kültürü açısından algıların değişmesinin gerektiği ve aile içinde olduğu gibi eğitim kurumlarında da açık, etkili, olumlu (yapıcı) bir iletişime (etkileşime) geçilmesinin bir zorunluluk olduğu sonucuna varılabilir.

Kaynakça

BEEKHOVEN, S., DENİZ, I., KALTHOFF, H. & VAN DER VEGT, A. (2008), Ontwikkelingsstimulering en opvoedingsondersteuning voor allochtone kinderen en hun ouders: inventarisatie van programma's en interventies. Utrecht

BROEKHOF, K. (2006), Preschool education in the Netherlands: De handen op elkaar, Utrecht

DRIESSEN, G. (2005), From cure to curse: The rise and fall of bilingual education programs in the Netherlands, In AKI (ed.), The effectiveness of bilingual school programs for immigrantchildren. WZB Discussion Paper SP IV 2005-601, Berlin

DRIESSEN, G. (2012a), Variatie in Voor- en Vroegschoolse Educatie. Een onderzoek naar de uiteenlopende wijzen waarop in gemeenten vorm wordt gegeven aan VVE, Nijmegen

DRIESSEN, G. (2013), Naar een optimalisering van voorschoolse educatie: beleid, stand-van-zaken, aangrijpingspunten, Nijmegen

EARLY CHILDHOOD EDUCATION AND CARE POLICY IN THE NETHERLANDS: Background report to the OECD-project Thematic Review of Early Childhood Education and Care Policy (2000), The Hague: Ministry of Health, Welfare & Sport Ministry of Education, Culture & Science.

HENDRIKS, J. (1981), Emancipatie. Relaties tussen minoriteit en dominant, Alphen a /d Rijn

KWALITATIEVE MONITORING VAN GROEP NUL: Rotterdamse Onderwijsbeleid 2011 - 2014 (2013). Rotterdam

LESEMAN, P.; OTTER, M., BLOK, H. & DECKERS, P. (1998), Effecten van voor- en vroegschoolse educatieve centrumprogramma's. Een meta-analyse van studies gepubliceerd tussen 1985 en 1996. Groningen: RUG, Nederlands tijdschrift voor opvoeding, vorming en onderwijs

FORUM.(2012), Meer doelgroepkinderen in de vve: zes voorbeelden van succesvolle toeleiding. Utrecht: Forum Instituut voor Multiculturele Vraagstukken

MEIJ, H., MUTSAERS, K. & PENNINGS, T. (2009), Effectiviteit van voor- en vroegschoolse programma's in Nederland. Utrecht

MUTSAERS, K., ZOON, M., DE BAAT, M. & PRINS, D. (2013), Wat werkt bij het voorkomen en terugdringen van onderwijsachterstanden? Utrecht

FORUM, (2013), Notitie taal en onderwijs: een quickscan naar de wettelijke mogelijkheden van het gebruik van andere talen dan het Nederlands in het onderwijs. Forum Notitie 2013, Utrecht: Forum Instituut voor Multiculturele Vraagstukken.

ÖZGÜZEL, S. (1994), Vitaliteit van het Turks, Tilburg

ÖZGÜZEL, S. (2013), Batı Avrupa'da Çok Kültürlü Toplum Olgusu ve Kültürlerarası İletişimin Önemi, Ankara

VAN SCHALKWIJK, M. (2011), Effectief woordenschatonderwijs in de voorschoolse educatie: onderzoek naar het gebruik van De Taallijn in combinatie met Met Woorden in de Weer. Amsterdam: Scriptie Duale Master Nederlands als Tweede Taal Universiteit van Amsterdam

VEEN, A. & VAN DAALEN, M. (2008), Kwaliteitsgebieden VVE: leidraad bij de vormgeving van voor- en vroegschoolse educatie., Amsterdam: Universiteit van Amsterdam SCO-Kohnstamm Instituut van de Faculteit der Maatschappij- en Gedragswetenschappen, (projectnummer 40170)

VEEN, A., VAN DAALEN, M., ROELEVELD, J. & DE JONGE, N. (2007), Voor- en Vroegschoolse Educatie in Rotterdam: de implementatie van Kaleidoscoop, Piramide, Basisgoed en Kototaal in de voorscholen, SCO-rapport nr. 779

SCP (1990). Sociaal Cultureel Werk. Den Haag

VERHAEGHE, P. (2012). İdentiteit, Steenwijk

WPO, artikel 9 (1983), Notitie Eigen Taal Onderwijs, Den Haag

WRR (1990), Een Werkend Perspectief, Arbeidsparticipatie in de jaren '90. Den Haag

Kanada'da İki Dilli Okul Öncesi Eğitim: 'French Daldırma' Programları

Jennifer HARTOG

Kanada'da Diller

Göç ülkesi Kanada'da artık 200'den fazla dil konuşulmaktadır. Bu dillerin kullanılma yoğunluğu ve dağılımı fetih ve göç dalgalarını takip etmektedir. Ülkenin yerli halkının konuştuğu dillere, 17. yüzyıldan itibaren göçmenlerle birlikte Fransızca ve İngilizce dilleri de eklendi.

Ülkenin toplam nüfusu 35 milyondur ve bu nüfusun 20 milyonu ana dili olarak İngilizce (neredeyse %60), yaklaşık 7 milyonu ise yine ana dili olarak Fransızca (yaklaşık %20) konuşmaktadır.

Fransa 17. yüzyılın başlarında Kuzey Amerika'da iki koloni kurdu: *Akadya* (şimdi: Yeni İskoçya eyaleti) ve *Yeni Fransa Naipliği* (şimdi: Quebec Eyaleti). Britanyalılar, Akadya halkının büyük çoğunluğunu zorunlu göçe tabi tuttular ve bugün onların torunları olan ve Yeni İskoçya ile birlikte New Brunswick ve Princ Edward Island'da yaşayan yaklaşık 300.000 kişi Fransızca konuşmaktadır.

Mougeon'e göre (2006; 2015) *Yeni Fransa Naipliği* 1695 yılında 13.000 kişilik bir nüfusa sahipti. Yeni Fransa Naipliği, 1763 yılında Britanya kolonisi olduğu zaman neredeyse 70.000 kişilik

bir nüfusa sahipti. Bundan sonra Fransızların bu koloniye göç etme güdüleri azaldı. Ancak bu durum 20. yüzyılda tekrar değişti; günümüzde artık Quebec eyaletinde 5,6 milyon ve Quebec eyaletinin batısında ise yaklaşık 750.000 Fransızca konuşan insan yaşamaktadır. Quebec eyaletinde konuşulan Fransızca, *Yeni Fransa Naipliği*'nde konuşulan Fransızcanın oldukça yalın bir gelişimi olarak görülebilir.

Mougeon'a göre (2006; 2015) *Akadya* bölgesine gelen yerleşimcilerin çoğu, Loire'nin güneyindeki bölgelerden ve Poitou, Aunis ve Saintonge gibi Fransa'nın batısından veya Bask ülkesinden gelmiştir. Bunların çok azı, Loire'nin kuzeyindeki alanlardan gelmiştir. Loire'nin kuzeyindeki, mesela Normandiya, Bretonya, Şampanya, Ile-de-France ve Picardie gibi bölgelerden gelen Fransızlar ise daha çok *Yeni Fransa Naipliği*'ne yerleşmeyi tercih etmişlerdir.

Göç eden insanlar, göç anında konuşulduğu şekliyle dillerini de birlikte getirirler. Bundan sonra 17. ve 18. yüzyılda İngilizce veya Fransızca (sadece Koloni dillerine değinirsek) anavatandakinden farklı bir yönde gelişmiştir. Gelişimin hızı da yine kendine has bir seyir arz eder. Gelişimin kendisi ise etraftaki diller ve uygulamalarla temastan etkilenir. Bu durum, dil temasının bir esasıdır ve Kanada'da da bu şekilde gerçekleşmiştir, zira göçmenlerin anavatanı çok uzaktaydı ve sadece seyrek mektuplarla temas sağlanabiliyordu.

Kanada'da Fransızca

17. ve 18. yüzyıllarda henüz merkezi normlara sahip bir dil olmadığı için, Fransa'daki insanların sadece kendi bölgesel lehçelerini konuştukları ve ilaveten özellikle Fransızca dili konuşulduğu işaret edilmelidir. Yani Kuzey Amerika'ya göç eden insanlar, hala lehçelerini konuşmaktaydılar. Zamanla ortak bir

Kanada Fransızcası gelişti; ancak bu dil anavatandaki lehçelerin farklı özelliklerini daima korudu.

Kanada Fransızcası, 200 yıllık gelişiminde yerlilerin ifade şekillerini aldı (mesela İngilizce *cranberrie* için *atoca*, *canneberge*) ve İngilizce dilinden kelimeler ithal etti (Calque) (örn. aslında *uluslararası standart Fransızcada habiter denilirken,* İngilizce *live* kelimesi yerine *demeurer*).

İş dünyasında da birçok ifade İngilizceden alındı (örn. Fransa'da *patron* veya *chef* denirken amir anlamında le *boss)*. Bu gelişmenin sonucu olarak, 20. yüzyılın ilk yarısında, birçok İngilizce ifadenin (Anglizismen) Kanada Fransızcasına girmiş olması, Quebec'te pek hoş karşılanmadı. Böylelikle Fransızca temiz tutulmak istendi; ancak bu amaçta pek başarılı olunamadı.

Tranquille Devrimi („Sessiz Devrim")

Tranquille devrimi ile Quebec eyaletinde 1960-1970 yılları arasındaki politik, ekonomik ve sonucunda dilsel değişimler ile ifade edilir. Ana dili Fransızca olan vatandaşlar, ana dili İngilizce olanlardan %35 oranında daha az kazandıklarını ve işletmelerdeki yönetim kademelerinin %80'inin ana dili İngilizce olanların elinde olduğunu fark ettiler.

Çatışmaların ilk sonuçlarından biri, 1969 yılında tüm Kanada'da iki dilliliği yerleşik hale getirmek oldu: Loi sur les langues officielles / Official Languages Act (Resmi diller hakkında kanun). Pierre Trudeau, bu kanunu politikasının köşe taşı yaptı. Bundan sonra her iki dil de (İngilizce ve Fransızca) hem hükümette hem de tüm kurumlarda ve özellikle mahkemelerde eşit statüye sahip hale geldi. Bu kanun, Kanada'nın bugüne kadar oluşan iki dillilik politikasına temel teşkil etmektedir. Bu duruma ek olarak Quebec'te milliyetçiliğin yükselişi devam etti ve seçim sonuçlarında da belirgin hale geldi. İktidara gelen,

Parti Québécois, birçok reform gerçekleştirdi, parti Katolik kilisesiyle çatıştı ve 1977 yılında Loi 101 veya İngilizce Bill 101 olarak tanınan *Fransızca dili kanununu* (Charte de la Langue Française) çıkardı.

Bu kanun, Fransızca dilinin tüm Quebec eyaletinde hükümetin ve mahkemelerin resmi dili olduğunu bildirir. Ayrıca bu kanun, Fransızcanın işyerinde, okullarda, iletişimde, ticarette ve iş dünyasında olağan ve daimi dil olduğunu beyan eder.

Bu andan itibaren, tüm göçmenler Fransızca okullara gitmek zorundaydılar. Ana dili İngilizce olan aileler, Fransızca dersi yükümlülüğünden sadece özel durumlarda muaf tutulabilirlerdi. Ana dili İngilizce olan birçok aile bu duruma reaksiyon olarak Quebec'ten taşındılar. Fraser'e (206: 134) göre; bu kişilerin sayısı 276.000 idi.

Fransızcanın hangi şeklinin norm dili ifade edeceği Quebec eyaletinde hararetle tartışıldı. Sol görüşlü vatandaşlar Quebec'te gelişen Fransızcanın eyaletin dili olması gerektiğini gururla savundular. Başkaları ise zaten Radyo ve televizyonda dinlenen uluslararası standart Fransızcayı desteklediler. Birçok öğretmen hala Fransa'nın etkisi altında olsa bile, nihayet Quebec Fransızcası norm olarak kabul edildi.

Okullarda İki Dilli Öğretim Programının Başlangıcı

İki dilli okul programları Kanada'nın resmi dil politikasının uygulaması olarak anlaşılmalıdır. Kanunun uygulanmasının gerekliliği, iki dilli okul programlarının gelişiminin itici gücü oldu. Halkın çoğunun ilk dili (L1) İngilizce olduğu için, programlar ikinci dil olarak Fransızcaya yoğunlaştı. İşte böylece *Fransızca Daldırma Öğretim Programı* (French Immersion Curricula) ortaya çıktı.

Quebec'te ilk iki dilli ders inisiyatifi 1965 yılında St. Lambert okulunda gerçekleştirildi. Çocuklarının okulunda resmi olarak iki dilli bir ders uygulamasını yerleştirmek isteyen, on iki kişilik bir ebeveyn grubuydu. Onların karşılaştıkları asıl zorluk, Eğitim Öğretim Dairesini çocukların iki dillilikten sıkıntı çekmeyeceğine ikna etmekti. St. Lambert deneyi, bilim tarafından ayrıntılı olarak incelendi (Lambert & Tucker, 1972; Calvé, 1991).

1970'li yılların başında *Fransızca Daldırma Programının* geliştirilmesi için mali kaynak ayrıldı. Böylece 1977 yılında Kanada'da 45.000 öğrenci *Fransızca Daldırma Programına* kayıtlıydı. 1990'lı yılların sonunda bu sayı 320.000 öğrenciye ulaştı ve günümüzde ise bu sayı hala artmaktadır.

Konseptler

Fransızca Daldırma Programının hedefi, L1 olarak Fransızca konuşmayan çocuklara Fransızca dersleri takip edebilme ve günlük hayatta iletişim esnasında Fransızca anlaşabilme yeteneği kazandırmaktır. Diğer bir hedef ise öğrencilerin hem dil dersini hem de branş dersini ikinci dilde (L2) almalarıdır ("language and content" - dil ve içerik). Öğretim programı özellikle pedagoglar ve psikologlar tarafından geliştirilmiştir.

Araştırma sorularında özellikle (krş. Cummins, 1978; Genesee, 1987), iki dilli çocukların tek dilli çocuklardan geri kalacağı görüşünün ağır basmasına rağmen, *Fransızca Daldırma Programına* katılmış olan öğrencilerin neden tek dilli akranlarıyla aynı hatta onlardan daha iyi performans gösterdikleri araştırıldı. İki dilli öğrencilerin tek dillilere göre daha fazla bilişsel esnekliğe ve yaratıcı düşünceye sahip oldukları tahmin edilmekteydi. Lambert'e göre (1975) ikinci dil edinimi öğrencilerin ilk dili için bir tehlike oluşturmaz.

Cummins (1978), "eşik hipotezi" ile çocukların iki dilli bir eğitimin avantajlarından faydalanabilmek için L2'de belirli bir yeterliliğe ulaşmış olmaları gerektiği görüşünü savunur. Ona göre, eğer L2'de bir eşik yeterliliğe erişildiyse, öğrenciler diğer dilde de aynı seviyede öğrenmeye devam edebilirler veya bunun tam tersi de geçerlidir. Cummins (1979), bu yaklaşımı "iki dilin gelişiminin birbiriyle bağlantılı olduğu hipotezi" olarak adlandırdı.

İkinci dil dersinin eğitim başarısının test edilmesini sağlamak için, BICS (Günlük Temel İletişim Becerileri - Basic Interpersonal Communicative Skills) ve CALP (Bilişsel ve Okul Odaklı Dil Becerileri - Cognitive Academic Language Proficiency) ayrımını 1979 yılında teklif olarak sunan da Cummins idi. BICS ile sözlü alana tekabül eden doğrudan kişisel iletişimdeki dil ifade edilir. CALP ise eğitim içeriklerinin anlaşılması için önemli olan dili ifade eder. Cummins böylece konuşma ve akademik/yazı dili (literacy-related skills) becerileri arasında bir ayrım yapar. Eğer bir L2 öğrenicisinin dil edinimi, işlevsel-pragmatik olarak düşünülürse (örn. Rehbein & Grießhaber 1996) ve L2 edinimde zihinsel süreçler yeniden kurulursa bu durumda CAPL alanındaki dilsel eylemlerin BICS alanındaki dilsel eylemlere ihtiyaç duyduğu ve bu sebeple kesin bir şekilde ayrılamayacağı saptanmalıdır. Ancak dil edinimi BICS ve CAPL olarak ayırma anlayışı, dil ediniminde ne kadar farklı ve çok yönlü dilsel-iletişimsel becerilerin öğrenilmesi gerektiğini gösterir.

Uygulama

Fransızca Daldırma Programının özelliklerinden biri, branş dersinin de tutarlı bir şekilde ikinci dilde (L2) verilmesidir. Fransızca öğretilen içerik, İngilizce tekrar edilmez.

Program üç aşamalı bir yapıya sahiptir:

- 2. ana sınıfı yılından itibaren bir erken daldırma;
- 4. sınıftan itibaren bir orta daldırma;
- 7. sınıftan itibaren bir geç daldırma.

Bilimsel çevrelerde uzun zaman ikinci dil edinimine erken başlamanın daha avantajlı olduğu görüşü savunuldu (örn. Birdsong, 1999). Kanada'daki L2 olarak Fransızca edinimi hakkındaki araştırmalar, bu görüşü net bir şekilde ispatlamaktadır. Bir dilin ediniminde, örn. Bialystok'in (2001) ayrıntılı bir şekilde tartıştığı gibi, birçok faktör belirli ölçüde etki etmektedir. Geç daldırma programlarındaki öğrencilerin, kendileri de istedikleri için erken daldırmaya göre daha motive oldukları varsayılır. Diğer bir sebep ise onların L1 seviyesinin daha gelişmiş olmasıdır ki bu, Cummins'in (1979) iki dilin gelişiminin birbiriyle bağlantılı olduğu yaklaşımında savunduğu gibi, L2 edinim sürecini kolaylaştırır.

Ancak başlama aşamasından bağımsız olarak tüm öğrencilerin 12. (son) sınıfa kadar programda kalması tavsiye edilebilir.

Fransızca Daldırma Programına katılan öğrenci sayısı hala sabit bir şekilde artmaktadır. Tüm Kanada'da *Fransızca Daldırma Programına* kayıtlı öğrenci sayısı, 1998 yılında 320.000'e ulaşmıştır.

Buna karşın 2011 yılı nüfus sayımı çerçevesinde gerçekleştirilen anket, yaklaşık 22,5 milyon insanın Fransızca yapılan bir görüşmeye katılamadığını ortaya koydu. 5,8 milyon kişi, hem İngilizce hem de Fransızca sohbet edebildiğini bildirdi. Neredeyse 6 milyonu bulan bu kişilerin bir kısmının *Fransızca Dal-*

dırma Programına katılmış oldukları varsayılabilir. Bu, Kanada'da koordine edilmiş resmi iki dillilik programı uygulanmasının daha uzun zaman alacağını göstermektedir. Bölgesel olarak düşünüldüğü zaman, *Fransızca Daldırma Programının* en güçlü olduğu yerin ülkenin doğusu olduğu (New Brunswick eyaletinde %32) ve batıya doğru sürekli azaldığı (British Columbia eyaletinde %2) görülmektedir (krş. www.statcan.gc.ca, 2016). Ontario eyaletinde ise öğrencilerin %10'u *Fransızca Daldırma Programına* kayıtlıdır. Programı terk edenler en çok 8. ve 9. sınıflarda görülmektedir. 9. sınıfın sonuna kadar dayananların %95'i, artık 12. sınıfa kadar programı terk etmemektedir. Bu arada sürekli yeni fikirler ortaya atılmaktadır. Mesela 2016 Eylül ayından itibaren Ottawa'daki tüm anaokulları ilk yıldan itibaren iki dillidir. Böylece okulun ilk yılından itibaren *Fransızca Daldırma Programına* katılıp katılmama kararını vermeden önce, tüm çocuklar iki yıllık bir süreye sahip olacaktır (krş. ocdsb.ca, 2016).

Ebeveynler, *Fransızca Daldırma Programına* kayıt yaptırma kararlarında en önemli sebebin çocuklarının iş piyasasındaki ve özellikle devlet hizmetindeki şanslarını artırmak olduğunu bildirmektedirler.

Fransızca Daldırma Programına katılan öğrencilerin daha çok çocuklarını dil eğitimi için Quebec veya Fransa'ya gönderebilen, sosyo-ekonomik açıdan daha iyi durumdaki ailelerden geldiğine de burada değinilmelidir (krş. statcan.gc.ca., 2016).

Fransızca Daldırma Programında Öğrenilen Fransızca Hakkında Araştırmalar

Kanada daldırma programı, pedagoglar ve psikologlar tarafından çok defa incelenmiş ve değerlendirilmiştir (Genesee, 2004; bir Meta-analizi için: Norris & Ortega, 2000).

Bu bağlamdaki temel tartışma, *şekil* yerine *içeriğe* odaklanmanın etkileri etrafında dönmekteydi. Genesee'e göre (2004) öğrencilerde hem L2 bilgisinde hem de özellikle L2 hakimiyetinde bazen eksiklikler ortaya çıkmaktadır. Ona göre (krş. Genesee, 2004: 552), matematik dersini L2 dilinde alan öğrenciler, matematik dersinde İngilizce test edildikleri zaman, L1'e tam hakim olmadıkları için matematikte eksiklik göstermektedirler. Bu durumun diğer bir açıklaması ise bu öğrencilerin matematik bilgisinin daha ziyade L2 üzerine kurulu olduğu ve bu sebeple mevcut bilginin L1'de kullanılabilmesinin sadece tercüme süreçleri üzerinden mümkün olduğu şeklinde olabilir. Ancak Genesee L1'in esas olarak L2'den etkilenmediğine işaret eder.

Daldırma öğrencilerinin dil bilgilerinin incelenmesi, L2 hakimiyetinin sadece belirli bir dereceye kadar gerçekleştiğini göstermektedir. Bunun sebepleri, özellikle *Fransızca Daldırma Programında* bulunan içerik ve şekil arasındaki gerginlikten kaynaklanmaktadır. Kanada'daki ikinci dil edinimi hakkındaki araştırmalar, yıllarca Fransızca dilinde ders görmelerine rağmen öğrencilerin yine de zamirler, edatlar ve fiil çekimlerinde problemleri olduğunu belgelemiştir (Harley & Swain, 1984). Bu sebeple dilsel öğrenmede ilerleme için L2'deki ders saati sayısını artırmak yeterli olmaz. Zira odak noktası içeriğe dönük oldukça, dil hataları nadiren düzeltilir ki böylece dilde gelişim yaşanmaz (Genesee, 1987). Buna göre L2'de daha fazla ders saati, L2'de mutlak ilerleme sağlamaz. Bu ilerleme, -Norris & Ortega (2000) böyle söyler– odak noktasının sadece yanı sıra değil kesinlikle dil hatalarına

yöneltilmesi halinde elde edilebilir. Öğrencilerin daldırma programlarında dilsel eylemlerin okul için yeterli olan ve sadece okul iletişimiyle sınırlı belirli bir repertuarını öğrendikleri tahmin edilebilir (bak. Swain, 1998).

Daldırma programı hakkındaki eski araştırmalar, bu programların L2 bilgisi açısından, dil bilgisel cinsiyet (Genus) ve geçmiş zaman şekillerinde (Harley, 1979 ve 1984) veya *tu* ve *vous* (Lyster, 1994) kelimelerinin sosyal duruma uygun kullanımında zorluklar yaşandığını göstermiştir.

Swain & Lapkin (1990) ve Harley & King'in (1989) Kanada'daki daldırma programlarındaki Fransızca hakkındaki araştırmalarına göre, Mougeon et al. (2010) çalışması en güncel çalışmalardan biridir. *Mougeon et al*, Labov'un sosyal-dilbilimsel varyans analizi metoduyla bir araştırma yaptılar. Geç daldırmadaki öğrencilerle yapılan yarı yapısal görüşmelerden, resmi dilden günlük konuşma diline kadar değişik stilleri kapsayan değişkenler seçtiler ve bunları saydılar. Burada söz konusu olan, örn. *on* / *nous* veya *voiture* / *automobile* / *auto* /*char* / *machine* veya *seulement* / *juste* zıtlıkları veya ne olumsuzluk ilgecinin kullanılması veya kullanılmamasıydı. Ayrıca stil değişkenlerini aşağıdaki bağımsız değişkenlerle ilişkilendirdiler. Örneğin: Fransızcayı L1 olarak konuşan kişilerle temasın sıklığı, aile dili, öğrencilerin cinsiyeti ve köken ailenin sosyo-ekonomik durumu.

Sonuçlar, *Fransızca Daldırma Programı* öğrencilerinin Fransızcayı L1 olarak konuşan çocuklara göre çok daha kısıtlı ifade imkanlarına sahip olduklarını göstermektedir. Öğrenilen dil, ortalamanın üstünde hatta çok daha aşırı resmidir ki öğreticilerin sunduğu temel girdiye uygundur. Öğrenciler resmi olmayan varyantları öğrenmezler, çünkü derste çoğu zaman sosyal bilgiler söz konusudur.

Öğretmen mülakatlarından oluşan bir bütüncede (Korpus) (Mougeon et al.) öğretmenlerin öğrencilere farklı stilleri öğret-

medikleri ve sadece resmi bir okul iletişiminde kaldıkları gösterildi ki bundan dolayı kız öğrenciler ve iyi durumdaki erkek öğrenciler resmi formları seçmeye yöneldiler.

Öğrenciler günlük hayatlarında L1 olarak Fransızcaya sahip olan kişilerle iletişim imkanına sahip olduklarında, Fransızcanın resmi olmayan varyantlarını ve okul iletişiminde gerekli olmayan başka dilsel eylemleri de öğrendiler.

Mougeon et al., bunun dışında mesela L1 olarak İngilizce konuşan çocukların *seulement* veya *juste* ifadesiyle kullanılabilecek olan *sadece* ifadesi için, İngilizce *just* kelimesine benzediği için daha çok *juste* kelimesini seçmeleri gibi bazı dil teması etkilerini belgelediler. Mougeon et al. görüşüne göre, öğretmenlerin ders modelleri çoğu zaman çok seçkin bir stilde hazırlanmıştır. Şimdiye kadar *Fransızca Daldırma Modelindeki* okul iletişiminde hem öğretmenler ve öğrenciler arasında hem de bu öğrencilerle okul dışındaki sosyal çevreleri arasında iletişimi yeniden kurabilecek (*Rekonstruktion*) ve daha iyi bir ders için teklifler kazandıracak bir söylem çözümlemesi (*Diskursanalyse*) yapılmamıştır.

Tartışma - Kanada konstellasyonunda özgül olan

Kanada'da iki dilliliğin uygulanmasından neredeyse elli yıl sonra, ana dili İngilizce olanların sadece %7'si Fransızca sohbet edebildiğini söyleyebiliyorsa (Fraser, 206:145), *Fransızca Daldırma Programının* altında yatan düşünce belki artık yeniden düşünülmelidir.

Fransızca ikinci dil hakkındaki araştırmaların çoğu göstermektedir ki *Fransızca Daldırma Programını* bitiren öğrenciler, Fransızcaya genellikle belirli bir seviyeye kadar hakim olmakta, geniş bir ifade yelpazesine kavuşamamakta, fosilleşmiş hatalar yapmakta ve (adeta) *'Fransızca Daldırma'* dili konuşmaktadırlar.

Büyük alana sahip bir ülke olarak Kanada dünyanın toprak bakımından ikinci büyük ülkesidir. Örn. Vancouver eyaletindeki daldırma programına kayıtlı öğrenciler, Fransızca konuşan birçok kişiyle konuşabilmek için çok kısıtlı imkanlara sahiptir. Bu sebeple sadece okul dili olan bir dili öğrenmek için motivasyon azalmaktadır. Fransızca öğrenmenin temel motivasyonu daha iyi meslek şansına sahip olmakla gerekçelendirilse de farklı dil edinimi için içsel motivasyon eksiktir.

Cummins (2010:13), devam eden daldırma programlarına esas olan aşağıdaki kriterler kataloğunu hazırlamıştı:

- Ders sadece hedef dilde gerçekleşmelidir;
- L1 ve L2 arasında tercüme yapılmamalıdır;
- Daldırma programlarında L1 ve L2 katiyetle ayrılmalıdır ki Cummins bunu *iki yalnızlık* olarak adlandırır.

Cummins daha önce iki dilin birbiriyle bağlantılı olduğu yaklaşımı çerçevesinde, öğrencilerin L1 ve L2 arasında dil değişimi sayesinde daha iyi öğrendiklerini bundan hem L1'in hem de L2'nin faydalandığını savunmaktaydı. Şimdi ise Herdina & Jessner'in (2002) iki dillilerin veya çok dillilerin, psiko-dil bilimsel sisteminin çok dillilik sebebiyle, tek dillilerin yaşamadığı karmaşık dönüşümler yaşadığını açıkça gösteren araştırma sonucuna atıf yapmaktadır.

Heller, küreselleşmiş bir dünyada katı tek dillilik imgesinin artık akışkan hale geldiğini ve bu sebeple yeniden ele alınması gerektiğini savunur (krş. Heller 2006: 341). Özellikle Kanada gibi 200'ü aşkın dilin konuşulduğu bir ülkede tüm bu diller kaynak olarak ele alınmalı ve dil dersinin öğretim programına kaynak olarak dahil edilmelidir. Böylece öğrencilerin farklı kaynak dilleri ve hedef dilleri birbirinden faydalanabilir ve gelişebilir. Ancak yeni DELF felsefesi (Diplôme d' Etudes en Langue Française), L1 ve L2 arasındaki farklılıkların dikkate alınmasına imkan tanımak istemektedir.

Çok sayıda tek dilli kişiyi yan yana görmek yerine, eyleyenleri (Aktant) arasında çok sıkı bir işbirliğiyle çok dilli bir toplum oluşabilir. Bu süreç için Rehbein (2012), *çok dilliliğin sarmalı* (HELİX) düşüncesini geliştirdi. Bu sarmal, genetikteki DNS'nin çifte sarmalı mecazına işaret eder. Rehbein bu sarmalın toplumda nasıl çalıştığını açıklar:

"Spiral şeklinde dönen sarmalda toplumsal çok dillilik, bir tür soyut ya da objektif işbirliği halinde gelişir. Bu gelişme, kurumlarda toplumsal eylem boyunca cereyan eder, özellikle müvekkilden vekile aktarılır. Zira çok sayıda dili toplumun kurumlarına taşıyanlar bu müvekkillerdir(...)" (Rehbein, 2012:83). Çok dilli bir toplumda tedrici ve art arda değişiklikleri açıklamayı mümkün kılan, işte bu sarmaldır. Eğer bu sarmalın ipleri birbirine yakınsa, işte o zaman dil temasları mümkün hale gelir. Ayrıca – Rehbein (2012:84) şöyle söyler– sarmal düşüncesi, değişik kurumların (okul bu kurumların önemlilerindendir) çok dilli tasarlanmasının temel taşını oluşturur. Çok dillilik, böylece bir toplumun tüm yönleriyle kaynağı haline gelir.

Kapsamlı bir çalışmasında Rehbein (1987), ana dilinin bilginin oluşturulmasında hangi rolü oynadığını ve bilginin ana dilinde nasıl oluşturulduğunu gösterdi.

Eğer bir toplum tamamen çok dilli olsaydı, bilgi çok dilli oluşturulabilirdi. Böylece sarmalın temel ipleri arasındaki her bir bağlantı ipi, kısa ve sağlam olurdu. Özellikle Kanada böyle bir gelişim için biçilmiş kaftandır. Ancak bunun için çok dilliliğin değeri bilinmeli ve sadece daha iyi iş bulma şansının aracı olarak anlaşılmamalıdır. Ülkenin geniş alanı sebebiyle Fransızca ve İngilizcenin yakınlığının sağlanmasının çok kolay olmadığı elbette doğrudur; ancak Kanada'da çok dilliliğin alıştırılmasını kolaylaştırmak için bu iki dilden başka diller de konuşulmalı ve araştırılmalıdır.

Kaynakça

BIALYSTOK, E. (2001), Bilingualism in Development. Language, Literacy & Cognition, Cambridge, UK

BIRDSONG, D. (Der.) (1999), Second language Acquisition and the critical period hypothesis, Mahwah, NJ

CALVÉ, P. (1991), Vingt-cinq ans d'immersion au Canada 1965-1990, *Etudes de Linguistique Appliquée*, 82, 7-23

CENSUS (2011), URL:http://www.statcan.gc.ca /census-recensement2011 (05.01.2016)

CUMMINS, J. (1978), The cognitive development of children in immersion programms, *The Canadian Modern Language Review/La revue canadienne des langues vivantes*, 34, 855-883

CUMMINS, J. (1979), Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children, *Review of Educational Research*, 49, 222-251

CUMMINS, J. (1991), Conversational and academic language proficiency in bilingual education, Alatis, J. E. (Der.), *Current issues in Bilingual Education*, Washington, 81-103

CUMMINS, J. (2010), Language support for Pupils from Families with Migration Backgrounds: Challenging Monolingual Instruction Assumptions, Bentholz, C., Kniffka, G. und Winters-Ohle, E. (Der.) *Fachliche und sprachliche Förderung von Kindern mit Migrationsgeschichte*, Münster, New-York, 13-23

FRASER, G. (2006), Sorry, I don't speak French, Toronto

GENESEE, F. (1987), Learning through Two Languages: Studies of Immersion and Bilingual Children, Cambridge, MA

GENESEE, F. (2004), What do we know about bilingual education for Majority-Language Students? Bhatia, T.K. und Ritchie, W.C. (Der.), *The handbook of bilingualism*, Oxford, 547-601

HARLEY, B. (1979), French gender 'rules' in the speech of English-dominant, French-dominant and monolingual French-speaking children, *Working Papers in Bilingualism* 19, 129-156

HARLEY, B. (1984), How good is their French? *Language and Society* 10, 55-60

HARLEY, B. & King, M.L. (1989), Verb lexis in the compositions of young L2 learners, *Studies in Second Language Acquisition*, 11, 415-436

HARLEY, B. & SWAIN, M. (1984), An Analysis of verb form and function in the speech of French Immersion pupils, Working Papers in Bilingualism, 14, 31-46

HELLER, M. (2007), The future of "bilingualism", Heller, M. (Der.) *Bilingualism: a social approach,* Houndmills, Basingstoke, 340-345

HERDINA, P. & JESSNER, U. (2002), A dynamic model of multilingualism: Changing the psycholinguistic perspective, Clevedon

LAMBERT, W. & TUCKER, R. (1972), Bilingual education of children: The St. Lambert Experiment, Rowley, MA

LYSTER, R. (1994), La négotiation de la forme: stratégie analytique en classe d'immersion, *The Canadian Modern Language Review*, 50, 446-465

MOUGEON, R. (2006/2015), French Language, URL:http://www. thecanadianency clopedia.com /en/ article / french- language (25.10.2015)

MOUGEON, R., NADASDI, T. & REHNER, K. (2010), The sociolinguistic Competence of Immersion Students, Bristol, Buffalo, Toronto

NORRIS, J.M. & ORTEGA, L. (2000), Effectiveness of L2 Instruction: A Research Synthesis and Quantative Metaanalysis, *Language Learning*, 50, 417-528

OCDSB.CA (2016), URL://http: www. ocdsb.ca /programs/French Immersion (15.02.2016)

REHBEIN, J. (1987), Diskurs und Verstehen. Zur Rolle der Muttersprache bei der Textverarbeitung in der Zweitsprache, APELTAUER, E. (Der.) *Gesteuerter Zweitspracherwerb*, München, 113-172

REHBEIN, J. (2010), Mehrsprachige Erziehung heute – Für eine zeitgemäße Erweiterung des "Memorandums zum Muttersprachlichen Unterricht in der Bundesrepublik

Deutschland" von 1985, WINTERS-OHLE, E., SEIPP, B. & RALLE, B. (Der.), *Lehrer für Schüler mit Migrationsgeschichte*, Münster, New-York, 66-92

REHBEIN, J. & GRIESSHABER, W. (1996), L2-Erwerb versus L1-Erwerb: Methodologische Aspekte ihrer Erforschung, EHLICH, K. (Der.), *Kindliche Sprachentwicklung*, Opladen, 67-119

STATCAN (2015), URL:http://www.statcan. gc.can2011/French immersion (15.10.2015)

SWAIN, M. (1998), Focus on form through conscious reflection, DOUGHTY, C. & WILLIAMS, J. (Der.), *Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition*, Cambridge, UK, 64-81

SWAIN, M. & LAPKIN, S. (1990), Aspects of the sociolinguistic performance of early and later French Immersion students, SCARCELLA, R.C., ANDERSON, E.S. & KRASHEN, S.D. (Der.), *Developing Communicative Competence in a Second Language*, New-York, 41-54

TDSB (2015), Toronto District School Board: Report on Enrolment in French Immersion 2015-16, URL:http://www.tdsb.on.ca/fslac (7.01.2016)

Kreş-dOSTluk: Dostluk, Türkçe-Almanca, İki Dilli

Berrin NAKİPOĞLU-SCHIMANG

Oluşum Tarihi

En az 30 yıldır birçok inisiyatif, Frankfurt'ta Türkçe-Almanca iki dilli eğitim kurumları kurmaya çalışmaktadır. Özel Türk okulları kurmaya yönelik bazı çabalar şimdiye kadar çoğunlukla başarısız oldu. Yani Türkçe henüz "saraylara layık" bir dil değildi. Böyle bir kurumun kurulmasına yönelik olarak resmi alanda gösterilen çabalar başarısızlığa uğradı. Bunun farklı sebepleri vardı: Siyasi irade eksikliği, mali güçlükler - amaçlanan devlet finansmanı sonuçsuz kaldı- ve en az bunlar kadar önemli olan Türk ebeveynlerin ve diğer çıkar gruplarının temsilcilerinin bilinç ve ilgi eksikliği. Bir başlangıç olarak Frankfurt ilkokullarındaki KOALA prensibini (başlangıç dersinde koordineli iki dilli okuma yazma öğrenme) bir kenara bırakırsak, Türkçe-Almanca iki dilli kurumlar yönünde bir ilerleme kaydedemedik.

Bu başarısızlığın Almancanın arkasından en çok konuşulan dilin Türkçe olduğu Frankfurt gibi çok kültürlü ve kozmopolit bir şehirde olması daha da üzücüdür.

Siyasi Düzlemdeki Ön Şartlar

Göçmen politikası ve -buna bağlı olarak- eğitim politikası alanlarında son yıllarda bir paradigma değişikliği yaşandı. AB direktifleri sebebiyle çokdilliliğe şimdi en azından kağıt üzerinde önemli bir değer tanındı. İngilizce ve Fransızcanın yanında İspanyolca da ders dili olarak kabul edildi ve onu diğer AB dilleri izledi.

Bu yıllarda yoğun çabalar sonucunda Frankfurt'ta değişik dil toplulukları için iki dilli kreşleri ortaya çıktı. Bunların ilki İtalyancaydı ve arkasından İspanyolca, Rusça, Lehçe, Portekizce vs. geldi. Böylece politik alanda temel hazırlanmış oldu. Hessen Türk Toplumu bu gelişmeleri çok yakından takip etti.

Bilinç Düzleminde

Bu düzlem çok önemli bir bileşim ifade etmektedir, çünkü bu bağlamda -burada yer darlığından giremeyeceğim- birçok faktör rol oynamaktadır. Ancak şunları söylemiş olalım: Bu arada Türk kökenli ebeveynlerin dil bilincine sahip bir ikinci/üçüncü nesli yetişti ve çift uluslu aileler çoğaldı. "Organik Almanlar[1]"da da kendi çocuklarını erkenden iki dilli yetiştirme ya da başka dillere karşı duyarlı hale getirme bilinci ortaya çıktı. Böylece on yıllardır beslenen iki dilli, iki kültürlü bir kurum adını hak etmeyen bir getto kurumu kurma korkusu azaldı.

Eğitim politikasının on yıllarca süren yanlış takıntısı sebebiyle güven sarsıntısına uğrayan Türk kökenli ebeveynleri çocuklarının iki dilli eğitimi için kazanmanın başka çabaları da

[1] "Organik Alman" kavramı bu makalede göçmen kökeni olmayan Alman lar için kullanılmıştır (Ed. Notu)

gerektiğine burada değinilmelidir. Bu çocuklara ve ebeveynlere erişmek, yaygın bir aydınlatma çalışmasını gerektirir.

Organizasyon Düzleminde ve Mali Düzlemde - AWO Desteğiyle Mümkün Olmuştur

Daha önce de değinildiği gibi, inisiyatifler mali düzlemde de başarısızlığa uğramıştır. Bahsi geçen paradigma değişikliğine rağmen böyle bir kurumun sorumluluğunu üstlenecek bir belediye kurumunu kazanmak uzun süre mümkün olmadı. AWO - Frankfurt (Arbeiterwohlfahrt) projeye ilgi gösterinceye kadar bir kaç deneme başarısız olmuştu. AWO - Frankfurt'un yükleniciliği ve yönetiminin gayretleri olmasaydı bu projenin gerçekleştirilemeyeceğini burada vurgulamak isterim. Dr. Jürgen Richter, ilk basın toplantısında bu konuda şu beyanatta bulunmuştu (Presse- und Informationsamt der Stadt Frankfurt am Main, 2014):

> *"Yeni projenin bir tür pilot proje olmasını ve bundan sonra başka yüklenicilerin de bu konuya angaje olmalarını arzu ederiz. Kentteki gerçek ihtiyaç, bu ilk Türkçe-Almanca kurumda sunabildiğimiz kapasitenin tahminen çok üstündedir".*

Nihayet Zamanı Gelmişti!

Çok uygun şartların birleşmesi, on yıllardır amaçlanan kurumun ortaya çıkmasını nihayet mümkün kıldı. Bir avuç dolusu insan bıkıp usanmadan bunun için çalıştı ve hiç bir gayretten kaçınmadı.

Burada Hessen Hessen Türk Toplumu'nun (TG-Hessen) emektar üyelerine değinelim. O zaman henüz TG-Rheinmain olan TG-Hessen, yönetim kurulu başkanı Atila Karabörklü'nün öncülüğünde ilk görüşmeleri 2013 yılında

görevine yeni atanan Başkonsolos Ufuk Ekici ile yaptı. Burada söz konusu olan yine kreşler, ilkokul sınıfları, yabancı dil olarak Türkçe vs. gibi üzerinde yoğun çalışılan konu alanlarıydı. Ufuk Ekici, -Almanya'da yetişen ve Almanca dilinde sosyalleşen birisi olarak- bu alanlarda tecrübe sahibi olduğundan dolayı bu alanlara çok açıktı.

TG-Hessen, Ufuk Ekici ve o zaman yeni seçilmiş olan Büyükşehir Belediye Başkanı Peter Feldmann (SPD) ile birlikte arkasında güçlü bir Türk kökenli destekçi grubunun bulunduğu görüşmeler yaptı. İşte bu olumlu atmosferde TG-Hessen, planlanan kreş için bir yüklenici (Träger) aramaya başladı ki, gerçekten en zor görevin de bu olduğu anlaşıldı.

Devlet destekli çocuk gündüz bakım evlerini yöneten kurumlarla birkaç başarısız denemeden sonra, Belediye Başkanı Feldmann'ın yardımıyla AWO Frankfurt (Frankfurt İşçi Yardım Kuruluşu)[2] ve yöneticisi Dr. Jürgen Richter ile zor ama çok başarılı işbirliği meydana geldi. dOSTluk çocuk gündüz bakım evinin açılış töreninde Peter Feldmann şöyle söyledi: "Berlin, Hamburg ve Köln'de çoktandır Türkçe-Almanca kreşler bulunmaktadır. Frankfurt'ta böyle bir kurumun zamanı gelmiş ve geçmiştir bile. Bu adımı neden ancak şimdi attığımız şaşırtıcıdır".

[2] AWO (Abeiterwohlfahrt) Federal Almanya'nın en tanınmış beş sosyal yardım örgütünden biridir. Kökeni işçi hareketine dayanmaktadır. 1919 yılında, Birinci Dünya Savaşı sonrasında sosyal demokrat kadınlar tarafından kurulmuştur. Temel felsefesi ve bağlayıcı değerleri, "Demokratik Sosyalizm"in değerleri olan barış, özgürlük, sosyal adalet ve toplumsal dayanışmadır. AWO bir yandan çocuk yuvalarından okul sosyal çalışmalarına, gençlik çalışmalarından yaşlı bakım yurtlarına kadar birçok alanda profesyonel hizmetler sunan bir kuruluş, öte yandan fahri çalışmalara önem veren bir üyeler örgütüdür. Göçmenler arasında özellikle Türk kökenli göçmenlere yönelik hizmetler geliştirip sunmaktadır (Ed. Notu).

Danışma Kurulu Modeli

Bu inisiyatifin amacı, Frankfurt'taki Türkçe konuşan nüfusun geniş bir kesimini dahil etmekti. Bu sebeple o zamanki eyalet başkanı Fuat Kurt öncülüğünde DITIB Frankfurt ve Nalan Seval öncülüğünde Frankfurt Alevi Toplumu gibi bu inisiyatife olumlu bakan başka işbirliği ortakları da kazanıldı. Onların tümünü bir masa etrafında toplamak ve pilot projeyi birlikte oluşturmak, TG-Hessen'in yerine getirilmesinde önemli bir katkı sağladığı zor bir görevdi. Her projede olduğu gibi, bu kurumları temsil eden insanlar önemli görevler üstlendiler ve nihayet ortak bir paydada buluşabildiler. Kreşin yüklenicisi, o zamandan beri özellikle danışma ve problem çözme mercii olarak görev yapan danışma kurulu tarafından desteklenmektedir.

Kurumun Tasarlanması

DOSTluk çocuk gündüz bakım evi için özel bir konsept öngörüldü. AWO Frankfurt'un aktörleri, Türkiye'nin Frankfurt başkonsolosluğuyla birlikte ve Hessen Türk Toplumu (TG-Hessen), Frankfurt DİTİP ve Frankfurt Alevi Kültür Merkezi ile işbirliği içinde iki dilli ve bütünleyici bir yaklaşım geliştirdi.

Buna göre Almanca ve Türkçenin sunulmasının yanında özellikle kültürlerarası yetenekler kazandırılacaktır. Konsept, ebeveynlerin dahil edilmesini öngörür. Bu sayede çocuklar ve ebeveyn nesli üzerinde bütünleyici bir etki arzu edilir. Kurumda kültürlerarası öğrenme yaşanmalı ve yaşayarak örnek olunmalıdır. Bu da özel projelere aktif katılım, bayramların kutlanması ve özel projelerde kültürel paylaşım demektir. Yaşanan iki dillilik göz önünde bulundurularak ebeveynler, genel pedagojik soruların yanında çocuklarının iki dilli eğitimi konusunda desteklenmeli ve bu süreçte onlara eşlik edilmelidir.

Pedagojik Hedefler

Kurumun tasarımı, AWO Frankfurt'un çocuk gündüz bakım kurumları çerçeve taslağını temel alır; bu taslak din ve mezhep açısından tarafsız bir eğitimle şekillenmiştir (AWO FRANKFURT, 2014):

> *"Günümüzdeki toplumsal dönüşüm süreçleri, bugün çocukların kültürel açıdan çeşitli, sosyal açıdan karmaşık ve aşırı teknikleştirilmiş bir dünyada yetiştirmesine sebep olmaktadır. Çocukların bireysel ve toplumsal yaşam durumlarına ve onların kişisel gelişimlerine eşlik etmek ve onları teşvik etmek, bu sebeple kurumdaki çalışmalarımızda büyük öneme sahiptir. Çocuklara, yeterlilik, değer ve bilgi kazanma imkanı ve dünyaya karşı farklı bir bakış kazanma yeteneği sağlıyoruz. Bu arada mevcut potansiyellerin keşfedilmesi ve teşvik edilmesi için, her çocuğun eşsiz ve benzersiz olduğu kabul edilir".*

AWO kurumları da aynı şekilde Hessen Sosyal İşler Bakanlığı ve Kültür Bakanlığı tarafından hazırlanan Eğitim ve Öğretim Planı (EÖP) doğrultusunda hareket eder. Bu plan, 0-10 yaş arası çocukların eğitim öğretim aldığı tüm eğitim mekanlarının, yani gündüz çocuk bakım kurumları/kreşler, ilkokullar ve günlük bakım yerlerinin amaçlarını dile getirir. Eğitim ve Öğretim Planı (EÖP), bir insanın ilk on yaşam yılının öğrenme ve gelişim için önemini vurgular. Eğitim ve Öğretim Planı (EÖP) yardımıyla eğitim ve öğretim sürecindeki tüm katılımcıların aynı ilkeleri benimsemeleri ve birbirleriyle iletişim içinde çocukların eğitim ve öğretiminde aynı hedefleri takip etmeleri sağlanır (krş. Bildungs- und Erziehungsplan für Kinder von 0 bis 10 Jahren in Hessen, Dezember 2007).

Ayrıca AWO kreşlerinde "Çocuk Gündüz Bakım Kurumları için Frankfurt Kriterleri" (Frankfurter Leitlinien für Kindertageseinrichtungen) uygulanır (krş. Leitlinien für

Kindertageseinrichtungen in Frankfurt am Main, in der Fassung vom 25.07.2005).

AWO Frankfurt'un pedagojik çalışması aşağıdaki yaklaşımları takip eder: Durum yönelimli yaklaşım, oyunun önemi, mekan düzenlemesi, temel yeterliliklerin sunumu.

Bunların yanında hareket, dil edinimi, dil teşviki, sağlık ve hijyen, sosyal ve duygusal yeterlilik ve kültürlerarası eğitim gibi içeriksel ağırlık noktaları gerçekleştirilir (krş. AWO Frankfurt, 2014). Tüm taslakta; çocukların alıştırılması, yapılar, kurallar ve ritüeller, gözlem ve belgeleme, bayramlar ve eğlenceler, ebeveyn katılımı, ekip çalışması, eğitimcinin rolü, diğer kurumlarla işbirliği ve kamusal çalışmalar gibi konu alanları özellikle dikkate alınır. Sayılan tüm bu içeriksel tercihler, iki dilli ve kültürlere duyarlı dOSTluk çocuk gündüz bakım evinin pedagojik konseptini destekler ve gelişimini sürdürmesini mümkün kılar.

AWO Kurumu - Dostluk Çocuk Gündüz Bakım Evi

Kurum, Frankfurt'un doğusunda Avrupa Merkez Bankası'nın ve Frankfurt Hayvanat Bahçesi'nin hemen yanında bulunmaktadır. Ostend mahallesindeki kreşte 60 çocuk kapasitesi planlanmıştır; 20 kişilik kapasite 3 yaş altı çocuklar için öngörülmüş olup kalan 40 kişilik kapasite ise yarım veya tam gün kullanılabilmektedir. Toplam 60 çocuğun bakılabilmesi için 11-14 arası eğitim personeli (yarı zamanlı veya tam zamanlı) ve bir mutfak personelinin istihdamı planlanmıştır. Kurumun odaları iki kata dağılmıştır ve toplam 700 m^2'lik bir alanı kapsamaktadır. Bunun dışında 450 m^2 büyüklüğünde bir bahçeye sahiptir.

Kreş, dört büyük grup odasının yanında[3] pedagojik çalışmalar için ek odaların donatılması imkanına da sahiptir; mesela bir eğitimci odası, kütüphaneyle birlikte bir ebeveyn odası, bir atölye, bir spor ve hareket odası, sahne oyunları ve eğlenceler için bir oda ve çocuk mutfağının entegre edildiği bir mutfak.

İki Dillilik, Dil Gelişimi ve Dil Teşviki

Çocuğun dil gelişimi ve dil teşviki hakkında bilinen tüm ilkeler, iki dilli eğitim ve öğretimin temelini oluşturur. İki dilli pedagojik çalışmaların önemli bir ağırlık noktası, iki dilin çocuk gündüz bakım kurumunda sürekli varlığıdır.

Her grupta Almanca ve Türkçe dilinde ana dili yeterliliğine sahip birer sosyal pedagoji elemanı istihdam edilecektir. "Bir insan - bir dil" prensibi geçerlidir; yani Türkçe konuşan sosyal pedagoji elemanı grup ortamında çocuklarla Türkçe konuşur, Almanca konuşan sosyal pedagoji elemanı ise Almanca konuşur. Söylenen şeyler ihtiyaç halinde diğer dilde tekrar edilir (AWO, 2015).

Eğer bir çatışma doğar veya çocuklar teselliye ve ilgiye ihtiyaç duyarlarsa (duygusal baskınlık), bu prensipten bilerek ve isteyerek sapılabilir. İhtiyaç halinde aile diline başvurulabilir ki söz konusu çocuk böyle bir durumda kendini güvende ve kabul edilmiş hissedebilsin.

Tüm gün akışında her iki dil, kreşin faaliyetlerine dahil edilmiştir. Böylece çocuklar oynayarak ve anlaşılabilir anlam bütünlükleri içinde ilgili ikinci dille ilişkiyi öğrenirler. Dil gelişimi ve dil teşvikiyle ilgili tüm tedbirler, çocukların yaşam

[3] Kreş 01.09.2015 tarihinde açılmıştır (Ed. Notu)

dünyası yönelimli ve çocukların kendiliklerinden aktif davranabilecekleri durumlarda gerçekleşir (AWO, 2015).

Çocukların Farklı Dilsel Gelişimleri

Eğer sadece Türk kökenli çocukların farklı dilsel gelişim aşamalarından hareket edilirse, farklı ön şartlar tüm çıplaklığıyla ortaya çıkar. Münferit çocukların genel gelişim farklılıklarına, bir de aile durumlarına göre bu çocukların hatta üç dile kadar farklı dille yetiştikleri eklenir.

Aile dilleri göz önünde bulundurulduğu zaman, bu çocuk gündüz bakım kurumuna gelen çocukları kabaca dört farklı gruba ayırabiliriz: Türkçe-Almanca iki dilli yetişen çocuklar, ilk dili/aile dili Türkçe veya Almanca olan çocuklar ve Türkçe veya Almancadan farklı bir ilk dil/aile dili konuşan çocuklar. Böylece Türkçe kimisi için ilk dil/aile dili, diğerleri için de ikinci dildir. Başka bir ilk dile sahip çocuklar için ise yabancı dil ya da hassaslaşma dilidir (bkz. Şekil).

Şekil: Çocukların farklı dil gelişimi



Çocukların gelişimini onların dilsel imkanlarına ve ihtiyaçlarına uyarlamak için, münferit çocukların dil gelişimi durumlarına göre uygun bir teşvik gerçekleştirilmelidir. Bu arada *okulda başarılı olabilmeleri için tüm çocukların, kreşten yaşlarına uygun bir Almanca bilgisiyle ayrılmaları önemlidir*.

Birçok Türk kökenli çocuğun anaokuluna gitmelerine rağmen yaşlarına uygun bir Almanca bilgisiyle okula başlamadıklarını tecrübeler göstermektedir. Hazırlık kursları da okulda dersleri gerektiği gibi takip etmeye pek yeterli olmamaktadır. Bu çocukların Almanca bilgilerinin matematik problemlerini çözmeye veya sosyal bilgiler dersinin içeriğini anlamaya yeterli olmadığı, en geç üçüncü sınıfta ortaya çıkmaktadır. Sözel ifade yeteneği yeteri kadar oluşmadığı için, yazılı performanslar da bundan etkilenmektedir. Özellikle iki dilli eğitimde, çocukların her iki dilde yaşlarına uygun gelişmeleri şansı vardır. Çocukların "ilişkide oldukları kişilere", yani burada sosyal pedagoji elemanlarına özel bağları, dil gelişiminde önemli bir rol oynar. Ancak yine de belirli çocuklara özel bir dil teşvikiyle eşlik etmek gerekli olabilir. Bu sayede dengeli bir iki dilliliğin ihtiyaçlarına uygun davranılmış olmalıdır.

Aşağıdaki ifadeler, doğrudan dil gelişimi aşamasının - yani çocukların üç yaşından itibaren dil gelişimlerinin- şekli ve yöntemleriyle ilgilidir. Küçük gruplardaki pedagojik çalışmalar çocukların eğilimlerine göre tasarlanabileceği gibi, bu, farklı dilsel teşvik grupları için de mümkün olmalıdır. Oyunsal yaklaşım ve davranış yönelimi, tüm "teşvik grupları" için bir ilke olarak geçerlidir. Bu gruplar, ihtiyaca göre aşağıdaki gibi kurulabilir:

- *İkinci dil ya da yabancı dil olarak Almanca*: Düşük Almanca bilgisine sahip tüm çocuklar için geçerlidir.

Ağırlık noktaları; özellikle kelime hazinesinin genişletilmesi, sözel iletişimin güçlendirilmesi, yaşa uygun dilsel yapıların derinleştirilmesidir.

- *İkinci dil ya da yabancı dil olarak Türkçe*: Yukarıdaki gibi, düşük Türkçe bilgisine sahip tüm çocuklar.
- *İki dilli yetişenler*: Bir dilden diğer dile aktarma faaliyetleri sırasında muhtemelen aktarılabilecek olan diller arası karıştırmalardan (Interferenzen) hareketle - her iki dilde dilsel yapıların derinleştirilmesi ve sağlamlaştırılması. KOALA prensibi sayesinde Türkçe-Almancada kazanılan tecrübeler, çocukların birinci sınıfta bile her iki dili ne kadar rahat kullandıklarını ve bunları birbiriyle ilişkilendirdiklerini göstermektedir. Burada söz konusu olan "okullaştırılmış bir ders" değildir. Bu arada dil didaktiği ve metodiği, dil ve dil bilinçliliğinin aktarımında çocuğa uygun birçok şekil tanımaktadır.

Kültürlerarası Yönelim

Kültürlerarası yönelim, köken ülke ve ana dilinden bağımsız olarak katılımcı tüm çocukların, ebeveynlerin ve çalışanların kültürlerarası yeterlilikler edinmelerini destekler.

Gruplar, Türkçe ve Almanca konuşan çocuklar arasında dengeli bir ilişki olacak şekilde yapılandırılmalıdır. Her grupta çocuğa ana dilinde ulaşabilecek bir Almanca konuşan ve bir Türkçe konuşan eğitimci istihdam edilmelidir.

Çocuk gündüz bakım kurumu günlük hayatında çocuklara, farklı kültürlerin eşitliği ve onlara saygılı davranma oynayarak aktarılır. Çocuklar, farklı olmanın ve bireysel özelliklerin kabul edilebileceğini ve buradan doğan çatışmaların barış içinde çözülebileceğini yaşayarak öğrenirler. Her iki dildeki

şarkılar, kitaplar ve danslar, çocuklarda diğer kültüre karşı merak ve coşku uyandırır. Kültürel beslenme alışkanlıkları yemeklerin hazırlanmasında dikkate alınır.

Başka bir ilke ise kültürlerarası yönelimin iki taraflı bir süreç olduğudur. Böylece sadece Türk çocukları Alman kültürünü ve dilini değil, aynı zamanda Alman çocukları da Türk kültürünü ve dilini tanırlar. Başka kültürlere karşı açıklığı ve merakı uygulamalı olarak teşvik etmek için, çocuklar ve ebeveynlerle Türk, Alman ve duruma göre başka kültürlerin bayramları kutlanır.

İki dilli eğitim ve öğretimde müşterek hedeflerin aktarılması ve bu hedeflere erişmek için, ebeveynlerle açık ve güven dolu bir iletişim mutlaka gereklidir. Ebeveynler, mümkün olan her durumda kendi düşüncelerini ve tekliflerini sunmaya davet edilirler (krş. AWO, 2015).

İki Dilli ya da Çok Dilli Çocuk Eğitimi Hakkında Ebeveyn Danışmanlığı

AWO ve Hessen Türk Toplumunun (TG-Hessen) işbirliğiyle, dOSTluk Kreş'te ek olarak sabit bir ebeveyn danışmanlığının kurulması planlanmıştır. Ebeveynlerin iki dilli eğitimden beklentileri büyüktür; çocuksu dil, mümkün oldukça dengeli bir gelişim yaşamalıdır. Ebeveynler bunun için hiç bir çabadan kaçınmamakta ve uzun yollardan gelmeyi göze almaktadırlar. Ebeveyn danışmanlığı, bir taraftan kurumumuzdaki ebeveynlere bireysel olarak destek olmalı ve çocuklarının iki dilli eğitimlerinde onlara eşlik etmelidir. Diğer taraftan - başlangıçta ifade edildiği gibi - birçok Türk kökenli ebeveynin iki dilli eğitime karşı duyduğu kuşkulara ve korkulara engel olmalıdır. Böylece eğitim politikasının on yıllarca süren yanlış takıntısı sebebiyle güven sarsıntısına uğrayan Türk kökenli ebe-

veynler tekrar kazanılmalıdır. Bizim için önemli olan, bu ebeveynlerin çocuklarının kurumumuzda iki dilli eğitimleri için kazanılmasıdır. Bu sebeple sadece çocuklarını dOSTluk çocuk gündüz bakım kurumuna kaydeden ebeveynlerin bireysel (münferit çocukların dil bilgilerine göre) olarak kaliteli bir şekilde bilgilendirilmesi yeterli değil, aynı zamanda bu hizmetin Frankfurt'taki tüm ebeveynlere açılması gereklidir. Herkese açık danışma hizmeti, ebeveynleri iki dilli eğitim açısından hassaslaştırmalı ve içerikler ve yöntemler hakkında onları aydınlatmalıdır. Mesleki ebeveyn danışmanlığından sadece kurumumuza kayıtlı çocukların ebeveynleri değil, aynı zamanda Frankfurt'taki tüm ilgili ebeveynler faydalanacaktır. Bu da AWO kurumunun felsefesine, yani dayanışma birliği olarak zorlukları birlikte aşma düşüncesine uygundur.

Mevcut Durum

01.09.2015 tarihinde açılışından bu yana dOSTluk çocuk gündüz bakım kurumu, hem bakılan çocuk sayısını hem de eğitim personeli sayısını kademeli olarak artırmaktadır. Şimdiye kadarki kayıtlar başlangıçtaki beklentilerimizle tamamen örtüşmektedir. Frankfurt'un tüm mahallelerinden, hatta Frankfurt dışından ebeveynler başvurmuştur. Bunlar arasında Türkçe-Almanca iki dilli yetişen çocuklar, aile dili Türkçe ya da Almanca veya başka bir dil olan çocuklar vardır. Türk-Alman iki uluslu ailelerin yanında mesela Türk-İtalyan, Arap-Türk, Moldovalı-Hintli ve Azeri-Alman aileler, çocuklarını dOSTluk çocuk gündüz bakım kurumuna kaydettirmişlerdir. Böylece - beklendiği gibi - üç dilli çocuklara da bakılmaktadır. Aileleri Türkçeyi çocuklarının hassaslaşma dili olarak gören birkaç "Organik Alman" çocuğu da bulunmaktadır. Bu şartlar altında, uygula-

ma düzleminde gerçekleşen ve ebeveynlerin kültürlerarası gerçek bir paylaşımına önayak olma fırsatı vardır.

Bu arada bir anaokulu grubu tamamen oluşmuş ve üç yaş altı grubu da daha yavaş olmakla birlikte gelişmektedir. Bir taraftan küçük çocukların alışmaları daha uzun sürmekte, diğer taraftan kaydolan çocuklar henüz 10 aylıktan küçük olduğundan kuruma alınmaları ek olarak gecikmektedir.

Almanya'nın her yerinde olduğu gibi dOSTluk çocuk gündüz bakım kurumu da anaokulu öğretmeni eksikliğini çok yoğun hissetmektedir. Tecrübeli anaokulu personeli nadir bulunmakta, hatta eğitimli veya dengeli bir şekilde iki dilli personel bulmak çok daha zordur. Ayrıca eğitim personelinin yarısının Türk dilinin temel bilgilerini edinmeye hazır olan "Organik Almanlardan" oluşmasına dikkat edilmektedir. Eğitim personeli seviyesinde kültürlerarası gerçek paylaşım ancak bu şekilde mümkün olacaktır. Sorumlular her seviyede uygun personel bulmak için gayret göstermektedir.

Bir ilk değerlendirme için henüz çok erken. Çocukların gelişimi, ebeveynlerle çalışmalar ve çocuk gündüz bakım kurumu topluluğunun kaynaşması, ancak böyle bir değerlendirmeyle gösterilebilecektir.

Dostluk çocuklarının iki dilliliğini ilkokulda da mümkün kılmak için Hessen Kültür Bakanlığıyla görüşmeler başlamıştır. Amaç, çocuk gündüz bakım kurumuna yakın bir ilkokulda Türkçe-Almanca iki dilli sınıfların açılması ve böylece Türkçenin daha yüksek okullarda düzenli bir bölüm olarak yerleşmesi için imkan yaratılmasıdır. Yani hala gitmeye değer uzun bir yolumuz bulunmaktadır.

Kaynakça

HESSISCHES MINISTERIUM FÜR SOZIALES UND INTEGRATION (2007), Bildung von Anfang an - Bildungs- und Erziehungsplan für Kinder von 0 bis 10 Jahren in Hessen, 1. Auflage, Dezember 2007, 7. Auflage Juni 2015, , Hessisches Kultusministerium, URL: https://soziales. hessen.de /sites/default/files/media/hsm/bildungs-und_erziehungsplan _2015-08-27.pdf (01.02.2017)

PRESSE- UND INFORMATIONSAMT DER STADT FRANKFURT AM MAIN (2014),_Deutsch-türkische Kindertagesstätte soll 2015 eröffnen (12.03.2014)

AWO (2015), Presseinformation, Erste deutsch-türkische Kindertagesstätte der Arbeiterwohlfahrt Frankfurt am Main e.V. Hessen, Frankfurt, den 15. Januar 2015

LEITLINIEN FÜR KINDERTAGESEINRICHTUNGEN IN FRANK-FURT AM MAIN, in der Fassung vom 25.07.05

AWO FRANKFURT (2014), Rahmenkonzeption der Tageseinrichtungen für Kinder, Abteilung Kindertagesstätten (Stand: März 2014)

BÖLÜM III

OKUL ÖNCESİ EĞİTİM İÇİN ÇİFT DİPLOMALI TÜRK-ALMAN YÜKSEK ÖĞRENİM PROGRAMI

İki Dilli Okul Öncesi Eğitimin Didaktik ve Materyalleri

*Peter DOY*É

Giriş

İki dilli okul öncesi eğitimin didaktiği, yeni binyıl dönümünden bu yana kayda değer gelişmeler gösterdi. Teorik temelleri sağlamlaşmış olup birçok iki dilli anaokulundaki pratik tecrübeler cesaret vermektedir. İşbirliği içindeki anaokulu öğretmenleri ve onlara refakat eden bilim insanları arasında ağlar (network) oluşmuş ve düzenli gerçekleştirilen toplantılar karşılıklı fikir alışverişini sağlamaktadır.

Şu anda Almanya'da 1.000'in üzerinde (2014) iki dilli kreş bulunmakta ve sayıları giderek artmaktadır. Bu kurumların büyük çoğunluğu, Almanca-İngilizce dil kombinasyonunda çalışmaktadır; ancak Almanca-Fransızca, Almanca-İtalyanca, Almanca-Lehçe, Almanca-Rusça, Almanca-İspanyolca ve Almanca-Türkçe kurumlar da vardır. Elbette bunların arasında kendilerini *iki dilli* etiketiyle süslemek isteyen ama bu etiketin özelliklerini taşımayan kurumlar da vardır, ancak bunlar azınlıktadır.

Aşağıdaki üç özellik, iki dilli çocuk gündüz bakım kurumları için karakteristiktir.

1. Kombine edilen tüm dil ve kültür çiftleri birbirlerine eşit konuma sahiptir.
2. *Bir dil -bir insan prensibi* geçerlidir; anaokulu öğretmenleri çocuklarla sadece kendi temsil ettikleri dilde iletişim kurarlar.
3. Kreş öğretmenleri ana dilini konuşan (Native Speaker) veya temsil ettikleri kültürde uzun yıllara varan tecrübe sahibi kişilerdir.

Gruplarda temsil edilen çocukların da kombinaysondaki kültürleri birbirine yakın oranda temsil etmeleri durumu, öğreticiler tarafından bu özelliklere değerli bir katkı olarak ele alınır. Ancak bu optimal durum, Almanya'da sadece Berlin gibi büyük şehirlerde ve nüfusun bileşiminin buna imkan tanıdığı Wolfsburg gibi yerlerde mevcuttur.

Daha anaokulundayken yerleştirilecek bir iki dilli eğitimin avantajları hakkında, bu yüzyılın başlangıcından beri büyük ölçüde fikir birliği hakimdir. İlgili didaktik teorisinin argümanları o kadar zorlayıcı ve yine iyi organize edilmiş uygulamanın sonuçları o kadar ikna edicidir ki şüphecilerin öne sürdüğü kuşkuların ciddiye alınma imkanı ortadan kalkmaktadır.

Ancak geçtiğimiz yıllarda, iki dilli anaokulu kurmanın sadece bir dizi önemli şartın yerine getirilmiş olması durumunda anlamlı olacağı anlaşılmıştır. Bu şartlardan en önemlileri şunlardır:

- Anaokulu öğretmenleri, pedagojik ve dilsel açıdan yeterli niteliklere sahiptir.
- Anlaşılır bir didaktik konseptine göre çalışırlar.
- Çocuğa uygun, öğrenme teorisi ve dil psikolojisine göre temellendirilmiş malzemeyle çalışırlar.

Üçüncü şartın yerine getirilmesine bir katkıda bulunmak, yazarın katılımcı ortak kültürlerden gelen anaokulu öğretmenleriyle birlikte hazırladığı *İki Dilli Okul Öncesi Eğitim için Malzemeler* isimli eserin temel amacıydı. Bu eser Georg Olms Verlag (Hildesheim) tarafından yayımlanmış olup şimdiye kadar 7 dile çevrilmiştir. Yazar grubu bu eserle iki dilli okul öncesi eğitimin bir yayın eksiğini gidermek istedi. Gerçi tek dilli okul öncesi eğitimde kullanıla(bile)cek önemli sayıda malzeme mevcuttur ve bunların birçoğu iki dilli çalışan kurumlarda kullanılabilir; ancak özellikle iki dil yönelimli kurumlara göre hazırlanmış malzemeler yoktur. Aşağıda yazar grubu tarafından yayımlanmış eser temelinde erken çocukluk pedagojisi alanında iki dilli eğitimin merkezi konuları tanıtılmaktadır.

Bütüncül Öğretme ve Öğrenme

Çocukların dil öğrenmesi, onların genel gelişiminin gereklerini yerine getirmeye ve teşvik etmeye çalışan bütüncül bir sürece yerleştirilmiştir. Bu, öncelikle dil öğrenmenin sadece bilişsel bakış açısından organize edilmediği, aksine pratik, duygusal ve sosyal bileşenleri dikkate aldığı anlamındadır. Yani zihinle, kalple ve el ile öğrenme (Pestalozzi). Dilsel ifadelerin kazanılmasına yönelik doğrudan çabaların yanında, şarkı söylemek, dans etmek, bilmece çözmek, bir şeyler toplamak, icat etmek, boyamak ve el işi yapmak önemli bir yere sahiptir. Çalışmaların birçok aşaması, özellikle oyun şeklinde gerçekleşir ve tüm aktiviteler, çocuğun kendine uygun dil öğrenmesi için gerekli olan anlamsal tecrübelerine imkan tanıyacak şekilde düzenlenmiştir.

Bu amaca yönelik olarak, anaokulu öğretmenlerinin günlük hayatta ortaya çıkabilecek tüm durumları iki dilli dil teşviki için kullanmaları da önemlidir. Sürekli tekrarlanan ritüeller,

her iki dilde de gerçekleştirilir ve çocuklara yönelik talepler, yardımlar ve destek tedbirleri, tüm çocuklara o anda baskın olan dilde yöneltilir.

Daldırma (İmmersion)

İkinci bir önemli prensip ise daldırma prensibidir. Bundan anlaşılan, dersin nesnel içeriklerinin (tamamen veya kısmen) yabancı dilde sunulmasıdır. Bu yöntemde, gerçek yabancı dil dersinde olduğu gibi dil, öğrenmenin bir objesi değil, bilakis dil dışı diğer ögelerin aktarılması için bir araç işlevini üstlenir. İmmersion kelimesi İngilizceden gelmekte olup, H.H. Stern tarafından yaygınlaştırılmıştır. Stern, bununla şunu ifade eder: *"the exposure of children to the second language in real-life situations which excludes the use of L1. The pupil is plunged into a 'language bath' in the same way as he found himself immersed in the linguistic environment of his mother tongue"* (Stern, 1963: 66).

Günümüzde Almanya'da eşleştirilmiş iki dilde çocukların birlikte eğitildikleri, yani her iki kültürden *ana dilini konuşanların* (native speakers) temsil edildiği kurumlar ve bunların yanında (neredeyse) sadece Alman çocuklarının gittiği kreşler/anaokulları vardır. Sözü geçen Alman çocukları, ortak dili "daldırma" yöntemiyle öğrenirler. "Karma" kurumlarda durum biraz daha karmaşıktır: İletişimin çocukların ana dili olmayan dilde gerçekleştiği zaman daldırmadan bahsedilebilir. Dilsel kökenlerine göre çocuklar, daldırma yöntemiyle (immersiv) veya ana dillerinde öğrenirler. Bu uygulamanın önemli bir avantajı vardır. Bu çocukların -iletişim kendi dillerinde gerçekleştiği zaman- kolayca takip edebildikleri aşamalar vardır, ama aynı zamanda -ortak dilde konuşulduğu için- daha çok çaba göstermeleri gereken aşamalar da vardır. Bu, "iki yönlü daldır-

ma" (two-way immersion) olarak adlandırılır (Curtain & Pesola, 1974: 77) (bk. aşağıda: Tandem öğrenme ve öğretme).

Yukarıda bahsedilen avantajlara rağmen, sadece daldırma yöntemine bel bağlamamanın amaca daha uygun olacağı anlaşılmıştır. Yabancı dildeki terimler hakkında ara sıra doğrudan açıklamalar yapmak ve hatta bunları öğrenmek için yapılan alıştırmalar (geleneksel yabancı dil dersinde olduğu gibi), daldırma yöntemiyle öğrenmeyi destekler. Belli bir yöntemsel prensipte bağnaz bir direnme, her yerde olduğu gibi burada da zararlıdır.

İki Dile Eşit Muamele

Çocuk kreşte temsil edilen her iki dile -yani burada Türkçe ve Almanca-, aynı ölçüde özen gösterilir. Bu özellikle her grupta her iki kültürden birer anaokulu öğretmeninin istihdam edilmesiyle sağlanır. Anaokulu öğretmenleri, (neredeyse) sadece kendi köken dilinde konuşur ve içerik açısından da geldiği ülkeyi temsil eder. Böylece çocuklar, her iki kültürle aynı sıklıkla ve yoğunlukla yüz yüze gelirler. Ayrıca çocuklar henüz gelişimlerinin bu erken aşamasında kıyaslamaya özendirilebilirler ki bu kıyaslama, kültürlerarası eğitimlerinin önemli bir esası olabilir.

Ancak iki dilin gerçekten eşit lehçeler gibi görünmeleri çok önemlidir. Schlösser, bu konuyu vurgulayıp, bu konunun arkasındaki tutum için "dile saygı"(Sprachrespekt) ifadesini ortaya atmıştır (krş. Schlösser, 2001: 42). Çocuklar, ilişkide oldukları kişilerin bir dile saygı duyduğunu veya küçümsediğini anlama konusunda sağlam bir duyguya sahiptirler. Algılanan değere göre, ilgili dile karşı pozitif veya negatif bir ilişki geliştirirler. Örneğin, eğer bu iki dilden biri daima hoş olayları ifade etmek için, buna karşılık diğer dil daima negatif ifadeler

için (azarlamak, paylamak) kullanılırsa; bu durum çocuğun dillere karşı tutumuna genelleştirici bir etki yapabilir. Bu durum kültürlerarası ilişki açısından sıkıntılı bir durumdur (krş. Schlösser, 2001: 42).

Tandem Öğrenme ve Öğretme

Eşleştirilmiş iki dil topluluğundan gelen çocukların birlikte eğitildikleri her yerde bir prensip daha uygulanabilir: Tandem öğrenme ve öğretme. Bu prensip uygulanabildiği her yerde çok verimli olmuştur. Çocuklar, bir diğer gruptaki ortağın varlığından, özellikle *onların* ana dilini öğrenmeleri durumunda onların yüksek dilsel yeterliliklerinden faydalanırlar. Diğer taraftan ikinci bir dil olarak *kendi* ana dilini öğrenmeye çalışan diğer grup çocuklarını destekledikleri zaman, bu çocuklar kendi ana dili yeterlilikleri konusunda da bilinçlenirler. Hatta ideal durumda, dilsel ön şartlardaki ilgili dengesizliğin bir dezavantaj olmak zorunda olmadığını görürler, zira bu dengesizlikler karşılıklı yardımlarla dengelenebilir.

Dil Karşılaştırmaları

Karşılaştırma, somut objelerin önemli özelliklerinin belirlenmesi için uygun bir araç olup nesnelerin kavranması için kullanılan bilimsel yöntemlerden biridir. Dil biliminde değişik dillerin yapılarının karşılaştırılması çoktandır önemli bir rol oynamaktadır ve çağdaş *Karşıtsal Dilbilim* (Kontrastive Linguistik), diller arasındaki ortaklıkların ve farklılıkların belirlenmesinde bu yöntemi büyük bir başarıyla kullanmaktadır. Gerçi belirlenen farklılıkların didaktik planlamaya yönelik bir ilke olarak kullanılması şeklindeki başlangıçtaki düşüncenin – "difficulty results from difference" anlamında (Lado, 1957: 59) – sağlam olmadığı anlaşılmıştır; an-

cak bu farklılıklar hakkında bilinçlendirme, bu düşüncenin uygulandığı her yerde görünür pratik başarılar sağlamıştır.

Burada ortaya çıkan soru şudur: Hangi aşamada böyle bir bilinçlendirme mümkündür. Bilinçlendiren yöntemlerin ancak ikinci aşamada anlamlı olduğu şeklindeki önyargı hakimiyetini on yıllarca sürdürdü. Ancak bu tür yöntemlerin ilkokuldaki yabancı dil dersinde de gayet uygulanabilir olduğunu, yapılan didaktik araştırmalar bu arada gösterdi. Ancak son zamanlarda örneğin Berlin ve Wolfsburg'taki anaokulu öğretmenlerinin dil karşılaştırmalarını doğrudan pratik rehberliğe destek olmak için yöntemsel araç olarak kullanmaktadırlar. Anaokulu öğretmenleri bu yöntemleri itinayla ve çocuklara aşırı yüklenmemek için elbette yaşa uygun şekilde uygularlar. Yardımlar, önemli ölçüde uyarı, soru ve tespit şeklinde gerçekleşir. Örneğin:

- Vedalaşırken Türkiye'de şu söylenir.
- İngiliz çocukları bir hediye için teşekkür ederken ne söylerler?
- Saatin kaç olduğu Almanca şöyle söylenir, İtalyanca böyle söylenir.

Kültürlerarası Eğitim

İki dilli okul öncesi eğitim, iki ortak dilin karşılaştırılmasıyla ve kati surette eşit görülmesiyle, kültürlerarası eğitim için kendinde iyi imkanlar barındırır. Kültürlerarası eğitimin ancak daha sonraki aşamalarda geliştirilebileceğini varsaymak, pedagogların uzun zaman ısrar ettikleri bir hataydı. Çağdaş kreşlerde edinilen yeni tecrübeler, böyle bir eğitimin temellerinin elbette daha önceki aşamalarda da atılabileceğini göstermiştir.

Objelerle ve uygun durumda başka kültürlerin mensuplarıyla günlük ilişki, itinayla yönlendirilmesi halinde yabancı olana

karşı amaçlanan açıklığa ve hoşgörüye götürebilecek bilgi ve anlayışların edinilmesi ve sunulmasına uygundur.

Başka kültürel kökenlerden nesnelerle ve insanlarla sürekli karşılaşma ve meşguliyet sayesinde çocuklarda, gerçi bir dokunulmazlık garanti etmeyen ama yabancı düşmanlığına engel olmak için güzel fırsatlar sunan pozitif tutumlar ortaya çıkabilir.

Kültürlerarası eğitim bakış açısıyla yazar grubu, örneklerin seçiminde onların Alman kültürünün otantik ürünleri olmasına çok özen gösterdi. Sadece istisnai durumlarda, özellikle dil öğrenme için hazırlanmış malzemeler alındı.

Pedagojik Temellendirme

Şimdiye kadar anlatılan prensipler, son olarak anlatacağımız bir pedagojik temel konsepte dayanmaktadır.

Biz, öğrenmeyi bireysel ve yapıcı subjektif tecrübe ve hayat imkanlarının genişlemesi olarak algılarız (Holzkamp, 1995). Böyle bir anlayıştan, öğretmenlerin ve kreş öğretmenlerinin görevlerinin kendine has bir konsepsiyonu doğar: Bu görev, öğrenenlere öğrenmelerinde uygun fırsatlar yaratarak onları bireysel gelişimlerinde desteklemektir.

Çocuk gündüz bakım kurumlarındaki anaokulu öğretmenleri, bu görevi çocuklara öğrenmeyi teşvik eden atmosferler ve malzemeler sunarak en iyi şekilde yerine getirebilirler.

Bunun için belirli ön şartlar vardır:

Bu ön şartların ilki; korku ve tehditten arınmış olmaktır. Küçük çocuklar, sadece bir esenlik atmosferinde gelişebilirler. Gereksiz zorlama ve baskı, öğrenmeyi engeller ve erken hüsrana yol açar. Bu sebeple özendirme ve övgü çok önemlidir.

İkinci bir ön şart ise anaokulu öğretmeni ve çocuk arasında olumlu bir ilişkinin olmasıdır. Bettina King, bunu "a trusting bond" olarak adlandırdı. *"There has to be a trusting*

bond between teacher and child. This bond is a mutual construct. The children must have the confidence that the teacher will always act with the intention of helping them and that they can rely on her. On the other hand the children must know that the teacher relies on them and that they should act according to this expectation" (Doyé & King, 2010: 15).

Üçüncü ön şart, anaokulu çalışmalarının toplumsal dayanağında bulunmaktadır. Bu şart, özellikle ebeveynlerle işbirliğini ilgilendirir. Ebeveynler çocuklarını bakım kurumunun kapısında teslim edip sorumluluğu anaokulu öğretmenine bırakamayacaklarını kavramak zorundadırlar ve anaokulu öğretmeni de aynı şekilde ebeveynin rolüne saygı duymalıdır. Her ikisi de "aynı yönde hareket etmek" durumundadır. Ancak toplumsal bağlanmanın gerekliliği bundan daha fazla şey ifade eder. Bu gereklilik, Avrupa'nın hiç bir yerinde Reggio Emilia pedagojisinden daha kuvvetli ifade edilmemiştir. Bu pedagojide belediyelerin bütünlüğü -belediye başkanından kapıcıya kadar-, anaokulunda olanların sorumluluğunu taşır (Reggio Children, 1996).

Malzemeler

Yazar grubu, sonuç bölümünde Berlin ve Wolfsburg'da gerçekleştirilen müşterek proje çerçevesinde ortaya çıkan malzeme derlemesinden bazı örnekleri zikreder. Malzemeler, şimdiye kadar sekiz Avrupa dilinde mevcuttur (Alm., Ing., Fr., İt., Lehl., Rus., İsp., Türk.) Bunlar aynı şekilde yapılandırılmıştır ve ihtiyaç halinde kombine edilebilir (bk. Kaynakça).

Malzemelerin akla yakın bir gruplandırması, anaokullarına bırakılan eğitim alanlarından ve malzemelerin bulunduğu türlerden doğar. Sonuncusu için *tür* (Genre) kavramını kullanırız;

ancak edebiyat biliminin kastettiği anlamın ötesinde edebi olmayan türler için de kullanırız.

En önemli *eğitim alanları* şunlardır:

- Öz kişilik, bedensel ve ruhsal huzur
- Sosyal ve kültürel çevre, sosyal ilişkiler
- Sağlık ve beslenme
- İkamet ve giyinme
- Sayma ve ölçme
- Şekiller ve renkler
- Bitkiler ve hayvanlar

Bizim tarafımızdan seçilen *türler* (Genres) şunlardır:

- Şiirler ve kafiyeler
- Şarkılar
- Hikayeler
- Olgular
- Resimler ve kartlar
- Oyunlar ve danslar
- Dil alıştırmaları
- Bilmeceler
- Yemek tarifleri
- Atasözleri

Nihayet münferit örneklerin seçimi için esas olması gereken -ilgili dilden bağımsız olarak tüm malzeme derlemeleri için- *kriterleri* tespit etmek çok önemliydi.

Kriterler şunlardır:

1. Çocuğa uygunluk. Hikayeler, şiirler, şarkılar, ve oyunlar vs., çocukların yaşına ve yeterlilik seviyesine uy-

gun olmalıdır. Bu, hem hikayenin içeriği hem de anlatıldığı dildeki dilsel şekli ilgilendirir. Değişik örneklerimizle tüm 4-6 yaş aralığına hizmet sağlamaya gayret ettik.

2. Edebi kalite. Hikayeler, şiirler, şarkılar vs., çocukların zihinsel kapasiteleri tamamen dikkate alınarak edebi açıdan iddialı malzemeler sunmalıdır. Bizim çalışmalarımızdaki temel düşünce, "bu, çocuklar için yeteri kadar iyidir" değil, "çocukları, yani uzmanları destekliyoruz" şeklindeydi. (krş. Krüss, 1959)
3. Pedagojik değer. Açık ve çocukların anlayabileceği mesajlar içeren hikayelere, şiirlere öncelik verdik; örneğin hayatla ilgili öngörüler, pedagojik bir amaç, sosyal bir değer veya aydınlatıcı bir konu içeren mesajlar.
4. Kültürlerarası güç. Hikayeler, şarkılar vs., mümkün oldukça kültürlerin -çocukların öz kültürü ve ortak kültürün- birbirleriyle karşılaştığı veya çocukların diğer kültürle ilgilenmelerine imkan tanıyacak yelpazede sunulan durumlar içermelidir. Bunun da anlamı, metinlerin mümkün olduğunca otantik olmak zorunda olmasıydı.

Şimdi bu 10 kategoriden birer örnek verelim:

1. Şiirler (Wright: 2010)

Poems offer the following advantages:

a) They open our imagination.
b) They are humorous and witty.
c) They facilitate language play.
d) They tap into feelings.
e) They offer painless repetition.

Humpty Dumpty
Humpty Dumpty sat on a wall.
Humpty Dumpty had a great fall.
All the king's horses
And all the king's men
Couldn't put Humpty together again.

2. Şarkılar

Beaucoup de chansons traditionnelles sont utilisées régulièrement dans les institutions bilingues.

La plupart de ces chansons peuvent être mimées ou dansées, mais aussi servir de
prétexte d'une petite pièce de théâtre.

Exemple: Sur le pont d'Avignon.

3. Hikayeler

Oh, wie schön ist Panama
Quelle: Janosch (1978): *Oh, wie schön ist Panama*
Weinheim & Basel: Beltz.

Şefkatli ve cezbedici bir şekilde anlatılan bu hikaye, yazarın şaheserlerinden biridir. Birçok dile çevrilmiş olup ortak dilin Almanca olduğu iki dilli anaokullarında kullanılmaya çok uygundur. Hikayenin rahatsız etmeden sunulan ahlakı, küçük çocuklar tarafından da anlaşılabilir.

4. Olgular

Un des grands avantages de l'école maternelle est le fait que son curriculum ouvert permet une approche holistique à l'enseignement d'une seconde langue. Cet enseignement peut être intégré sans problèmes dans les activités quotidiennes, c'est

à dire sans la création de situations pseudo-autentiques et sans l'introduction de matériaux supplémentaire. Les enseignants peut se servir simplement des matériaux qui sont déjà présents.

Exemples: Carton, papier, ciseaux, balance, dés, calendriers, cartes, timbres.

5. Resimler

L'insegnante della scuola dell'infanzia svolgerà compiti di regia educativa, predisponendo ambienti stimolanti e ricchi di opportunità diversicate di esercizio; inoltre programmerà con cura la scelta dei materiali didattici.

Dove gli oggetti reali, che sarebbero ideali per questa funzione, non sono disponibili, la forma preferita di sostituirli è la visualizzazione.

Çok uygun: *Pinokyo* ve *Max ve Moritz* ile ilgili çocuk kitaplarındaki resimler.

6. Oyunlar

La actividad lúdica es considerada en la edad infantil como el recurso más potente y eficaz para alcanzar las finalidades de esta etapa. El juego forma parte de la vida cotidiana del niño; a través de él los niños satisfacen sus necesidades de relación y conocimiento, mediante acciones exploratorias diversas.

(Gallego Ortega & de Haro 2003, 39)

Piedra, papel y tijera

Se ponen dos niños frente a frente y dicen: „Piedra, papel o tijera. Uno, dos, tres" Y sacan cada uno lo que quiera. La piedra es la mano empuñada. El papel la mano estirada y la tijera ,

dedos índice y del medio mostrando una tijera abierta . La piedra gana a la tijera, la tijera al papel y el papel a la piedra.

7. Dil alıştırmaları

However appropriate games and plays may be for the learning and teaching in bilingual kindergartens, they should not remain the only form of activity and should be complemented by exercises that demand concentration and conscious effort. Experience shows that also young children are ready for such exercises, if they are geared to their interests.

Auditory comprehension

Stand on your left foot.
Cross your arms.
Shut your eyes.
Nod your head.
Wave your right hand.
Rub your nose.
Open your eyes.
Stand back to back.
Shake hands.

8. Bilmeceler

Les devinettes sont un bon outil pour l'acqusition d'une langue partenaire. Ils demandent beaucoup de concentration et promeuvent la compréhension et la production de questions.

Identification

L'éducatrice pose l'image d'un animal sur le front de chaque enfant sans que l'enfant sache quel animal il ou elle représente. La tâche: dècouvrir quel animal on représente en posant des questions investigateures.

9. Yemek tarifleri

Yemek tarifleri, iki sebepten dolayı iki dilli okul öncesi eğitimde kullanılmaya uygundur: İlk olarak yemeklerin hazırlanması, zaten anaokulu çalışmalarının önemli bir konusudur. Diğer taraftan burada ortaya çıkan aktivitelerin çeşitliliği, dilsel eğitim için birçok imkanlar doğurur. Yemeklerin hazırlanmasının beraberce planlaması, malzemelerin satın alınması, yemeklerin hazırlanması ve nihayet onları beraberce yemek zevk verir.

Elmalı pasta	Patates mücveri
Ratatouille	Mousse au chocolat
Pizza	Panettone
Ensalada de frutas	Quesadillas
Hot cross buns	Ice-cream sodas

10. Atasözleri

Atasözleri çoğu zaman soyut ve anaokulunda kullanım için içerik açısından karmaşıktır. Bu yaştaki çocuklar için henüz anlaşılır olmayan, hayatla ilgili nesilden nesile aktarılan hikmetler içerir. Ancak anlaşılırlığıyla daha az tecrübeli insanlara, yani okul öncesi çocuklarına da hitap eden istisnalar vardır.

An apple a day keeps the doctor away.

Başkasına kuyu kazan, kendisi düşer (Wer andern eine Grube gräbt, fällt selbst hinein).

La risa es el mejor remedio.

L'appetito viene mangiando.

L'union fait la force.

Kaynakça

APELTAUER, E. (1997), Grundlagen des Erst- und Zweitspra chenenerwerbs, Berlin, München & Wien

BAKER, C. (1993), Foundations of Bilingual Education and Bilingualism, Clevedon

CURTAIN, H. & PESOLA, C. A. (1994), Languages and Children. Making the Match, New York

DALGALIAN, G. (2000), Enfances plurilingues, Paris

DOYÉ, P. (2009), Didaktik der bilingualen Vorschulerziehung, Tübingen

DOYÉ, P. (2008), Interkulturelles und mehrsprachiges Lehren und Lernen, Tübingen

DOYÉ, P. (2009), Didaktik der bilingualen Vorschulerziehung, Tübingen

DOYÉ, P. (2012), Lernen in zwei Sprachen, Hildesheim

DOYÉ, P. & KING, B. (2010), Kindergarten goes bilingual, Hildesheim

DOYÉ, P., MANAZZA, A. & POSILLICO, F. (2011), Vivere due lingue, Hildesheim

DOYÉ, P. & HAUSMANN, C. (2011), Educación bilingüe, Hildesheim

DOYÉ, P. & JERECZEK, C. (2012), Enfance bilingue, Hildesheim

DOYÉ, P. & ŞIMŞEK-YILMAZ, L. (2016), Canlı Türkçe, Hildesheim

HOLZKAMP, K. (1995), Lernen, Frankfurt/ New York

KIELHÖFER, B. & JONEKEIT, S. (1983), Zweisprachige Kindererziehung, Tübingen

KRUSS, J. (Der.) (1959): *So viele Tage wie das Jahr hat. Gedichte für Kinder und Kenner,* Gütersloh

LADO, R. (1957), Linguistics across cultures, Ann Arbor, University of Michigan Press.

CHILDREN, R. (Der.) (1995), I cento linguaggi die bambini, Comune di Reggio Emilia.

SCHLÖSSER, E. (2001), Wir verstehen uns gut. Spielerisch Deutsch lernen. Methoden und Bausteine zur Sprachförderung für deutsche und zugewanderte Kinder als Integrationsbeitrag in Kindergarten und Grundschule, Münster

STEFFE, S. & HÖFELE, H. (2002), Europa in 80 Tönen, Münster
STERN, H. H. (1963), Foreign Languages in Primary Education, Hamburg
WRIGHT, A. (2010), The Long and the Short of It. Unveröffentlichtes Manuskript des Vortrages an der Universität Hildesheim, 2010)

Kültürlerarası Eğitim Modülü: İki Dilli Okul Öncesi Lisans Eğitim Programı için bir Öneri

İlhan TOMANBAY

Giriş

Bu çalıştayda[1] Türkiye'de henüz var olmayan bir şeyi konuşuyoruz. Bu konuda bir bütünsellikten kopamadığım için üç noktaya değinerek başlıyorum.

- İki dilli çocuklar,
- Bu çocukların eğiticileri ve
- Eğitim-öğretim sistemi.

Bunlar hem ayrı ayrı, hem de bir bütün olarak önemlidir. Çocuk, eğitici, öğretici ve eğitim öğretim modeli ve yöntemleri, bir bütün olarak birbirleri ile uyumlu olmak zorundadır.

Türkiye'nin gündemine iki dilli eğitim 1950 ve sonrasında Türkiye'den Almanya ve diğer Avrupa ülkelerine işçi ve ailelerinin göçü ile girdi. Öyküsü ve konu ile ilgili üretilen kuramlar ilginçtir (Esen ve Taheri, 2016). Gerçekten de, iki dilli

[1] "*Bir Çocuk – İki Dil: Türk-Alman Kreşlere Öğretmen Yetiştirmeye Yönelik Müfredat Çalışmaları*" konulu ve 11-12 Kasım 2015 tarihleri arasında Antalya'da gerçekleştirilen Çalıştay. Düzenleyenler: Akdeniz Üniversitesi AB Araştırma ve Uygulama Merkezi (AKVAM), Heidelberger Zentrum für Migration und Transkulturelle Pädagogik (Hei-Mat), Friedrich-Ebert-Stiftung Derneği İstanbul Temsilciliği

okul öncesi eğitimin sürekliliğinin sağlanması ve dolayısıyla iki dilli eğitimin amacına ulaşması, ancak iki dilli ortamlarda veya iki dilli toplumlarda gerçekleşebilir. Sadece okullarda kalan iki dilli yaşam, evde de ortamını bulmadıkça iki dilli öğretim iki dilli olarak kalır; ikidilli olamaz. Kreşte iki dilli eğitim görüp ilkokul, ortaokul veya lisede tek dile inmek iki dilliği sürekli kılmaz. Süreklilik olmayınca da iki dillilik gerçekleşemez. Böyle bir "iki dilli" eğitim, "iki dilli" öğretimle sürdürülürse, o insan gerçek anlamda iki dilli olabilir. "Federal Almanya'da çocuklar iki kültür içinde yetişiyorlar." (Boos-Nünning, 1991: 41).

Bu sunumun temel kavramı "*iki dilliliktir*". Üniversite çatısı altında her konuya her zaman önce kavramla başlamamız gerektiğine inanan biri olduğum için burada da öyle yapmak istiyorum.

Bir açıklama verilmek ve olgu gösterilmek istendiğinde ayrı yazılan "*iki dillilik*", bu koşullar ve konum içinde ortaya çıkacak özne, yani insanın ulaştığı noktayı belirten özgün bir kavram olarak belirtilmek istendiğinde bitişik yazılmalıdır. Çünkü "ikidillilik" artık iki dil biliyor olmayı aşan bir durumdur; iki dil öğrenmekten farklı bir konumdur. İki dil öğrenmenin gerek öğrenende, gerek onun çevresinde yaratacağı çarpan etkisi ile, başka deyişle, sinerji ile iki dili bilmenin ötesinde bir olguyu anlattığı için bitişik yazılmalıdır.

Çünkü "iki dilli" çoğu insan olabilir. Yaşamının herhangi bir aşamasında ikinci bir dil öğrenen iki dillidir. Oysa "ikidilli" olabilmek için, çok küçük yaşta iki dilli bir ortamda büyümek gerekecektir.

İkidillilik sosyal öğrenme yoluyla edinilen bir kazanımdır. İki dillilik, öğrenme yoluyla kazanılmış bir çalışmadır. Yani ben de iki dil biliyorum, ama ikidilli değilim. Çünkü doğumdan ya da kreşten başlayarak öğrenmedim ikinci dilimi. İkidillilik,

yaşamının ilk günlerinden, haydi haydi, üç, beş, yedi yaşlarında ikinci dille tanışan ve yaşamında her iki dili birlikte öğrenerek büyüyen çocukların durumunu ifade eden bir kavramdır. Bu demektir ki her iki dili de ana dili öğrenme koşulları altında öğrenenlerin durumudur ikidillilik. Bu farkı herhalde netleştirmemiz gerekiyor.

> *Özetle, "iki dilli" bir insanın bu iki dilinden birisi ana dili, diğeri yabancı dilidir. Ancak, "ikidilli" çocuğun/kişinin tek ana dili yoktur. İki dilinin ikisi de ana dilidir.*

Bir de, kimi metinlerde eğitim ve öğretim kavramının çok karıştırıldığını görüyorum. Eğitim, yeni doğanın doğumla başlayan, çevresini ve tüm yaşamı tanıma, içselleştirme ve öğrenme sürecidir. Görerek, dinleyerek ve öykünerek yaşanan bir süreçtir. Eğitim, değişim sürecidir. Topluma uyum sürecidir. Çok basit şekliyle, yeni doğanın ev ortamında, sonra kreşte, sonra ilkokulda etkilenim yoluyla topluma uyum sürecidir. Kesintisiz bir süreçtir.

Öğretim ise, belirli bir süre içinde yapılan; öğretici/ler aracılığıyla, kitaplar, diğer öğretim materyalleri ve kitle iletişim araçları yoluyla düzenli ve planlı olarak programlı bilgi toplama, anlama, algılama ve kavrama sürecidir. Başı sonu vardır. Sürelidir.

İkidillilik

İki dilli eğitim, örneğin, ana ve babası farklı dillerde olan çocukların ev ortamında ya da evden farklı olarak ikinci bir dil konuşulan kreşlerde her iki dilin yaşanarak öğrenilmesiyle sağlanır. İki dilli öğrenim ise, tek dil kullanılan ortamlarda, ilk, orta ve yükseköğretim süreçlerinde kimi derslerin farklı bir dilde öğre-

nilmesi modeline verilen addır. İki dilli öğretimden, hele, giderek, üst sınıflardan başlayarak iki dille öğretim yapanların ikidilli olacaklarını söylemek zordur. Onlar ikidilli değil, ikinci bir dil bilen kişilerdir. İki dilli öğretimin en belirgin merkezleri, ikinci dille ders yapan üniversitelerdir. İkidillilikten temel farkı, bunların ana dili tektir. Diğeri "yabancı" dildir.

Biz burada iki dilli eğitim ve öğretim üzerine konuşacağız.

İki dilli çocuklar hakkında bazı tartışmalar vardır. Bunların en temelindeki tartışma iki dilliliğin iyi bir şey mi, yoksa kötü bir şey mi olduğudur. Bu konuda görülen makaleler ya da sıkça duyulan sözel savlar, anlık değerlendirmeler yapanların anlık değerlendirmeleri, iki dilliliğin olumlu olduğunu söylüyor; ama uzun vadeli, kapsamlı araştırmalara pek tanık olmuyoruz. Kuşkusuz yaşam boyunca karşılaşacakları başka birçok değişken çocukların kişilik yapılarını ve somut yaşam süreçlerini etkileyecektir. Ama, örneğin, kreşte iki dille yetişen bir çocuğun 40 yaşına gelince daha çok saldırgan ya da dingin olup olmayacağı; öğrenme kapasitesinin daha mı yüksek, daha mı düşük olacağı; iş yaşamındaki başarılarının iki dilliliğin sağladığı avantaja ne kadar bağlı olacağı; ileride önderlik yeteneklerinin olup olmayacağı ya da iki dilli çocukların yüzde kaçının genel olarak ileriki yaşamlarında ya da ileriki çalışma yaşamlarında iki dilliliğin avantajlarından yararlanabildiği konusu ile ilgili araştırmalara rastlamadım. İki dilli çocukların uzak gelecekleri üzerine kesin bilgilerimiz yok. Bu konudaki değerlendirmelerimiz daha çok öznel değerlendirmeler. Temel belirleyici beyindir. Ortamdır diyenlere katılmıyorum, çünkü beyin iyi çalışmazsa, belirgin işlevleri ortaya çıkarılamazsa en güzel ortamda bile işe yaramayacaktır.

Sıkça değinilen bir başka konu, çocuğun küçük yaşta iki ayrı dille zorlanıyor olması, fazla yüklenmesi ve bunun çocuğa

zarar vermesi tezidir. Bunu doğru bulmuyorum. Hiç girmek istemiyorum aslında bu konulara, ancak, kısacık belirtmekte yarar var. Beynimizde, uzun yıllar 60 milyar, son hesaplamalarla 100 milyarın üzerinde olduğu söylenen nöron, yani minik hücrecikler bulunmaktadır. Son araştırmalar bunun 140 milyara kadar çıktığını söylüyor. Her nöronun içinde bir birikim var. Herhangi bir birikim… Tahta, bardak, kuş her neyse… Çocuk daha küçükken, ne kadar çok nöronun içine ne kadar çok bilgi, kavram, terim koyulabilirse, kültürleme, öykünme, sosyal öğrenme, herhangi bir iletişim ve etkileşimle, oyunlarla, öğreterek vb. her türlü yöntemlerle, o beyin o kadar gelişecek ve daha iyi çalışacaktır. Dolayısıyla, bu, aynı anda iki dil öğrenimi çocuklara ağır gelir mi, gibi tezlerin ben çok doğru olduğu kanısında değilim.

Beyin her şeye muktedir bir organımızdır. Amiyane deyişle, beyin, 'ne kadar ekmek, o kadar köfte', tezine çok uygun bir organdır. Beyine bilgi, yormadan, yaşa göre uygun yöntemleri kullanarak, zararlı strese sokmadan, doğru ve dengeli beslenmeyle, yeterli uykuyla, sistemli çalışmalarla "yüklenirse", beynin bunu kaldırabileceği açıktır. Yeter ki, uygun eğitimi doğru yöntemlerle verelim.

Bir de iki dili aynı zamanda öğrenmek uzun zaman alıyor, tezi var. Biraz uzun zaman alıyor ama şöyle de düşünülebilir. Örneğin, normal ana dillerini öğrenirken çocuklar, diyelim ki zamanlarının %50'sini harcıyorlarsa, zamanlarının diğer %50'sini de kültürü izlemek, anlamak ve öğrenmek için harcarlar. Yani çocukta beyin zaten boş durmamaktadır. Kültürü öğrenmeden de dil öğrenilmez. İki farklı dili öğrenirken belki yüzde elliden fazla bir zaman harcar; iki dili, bir dil öğrenme süresinden belki biraz daha fazla bir süre içerisinde öğrenmiş olur, ancak, aynı süreçte kültür alımları da sürer.

Kuşkusuz, hep tartışmaya açık konulardır bunlar. Çünkü, bu konular, hangi bitkinin hangi iklim ve toprakta daha verimli açacağı konusunda yapılmış somut araştırmalar kadar işlenmiş konular değildir.

Öğrenme yoluyla iki dillilik konusunu özellikle ayrı yazmak gerekir. Ortamdan kaynaklanan ikidillilik, sosyal öğrenme, yani, çocuk yuvalarındaki ikidillilik. Örneğin, bir dönem, Almanya'da yaşayan bir arkadaşımın çocukları iki dili de çok güzel konuşuyordu. Arkadaşım; "Annemiz Alman, ben Türküm. Evde çocuk kimle, ne konuşacağını biliyor. Benimle Türkçe, annesiyle Almanca konuşuyor." diyordu. Çok ilginç bulmuştum bu durumu. Ben, oralara gittiğim zaman bir farklı modeli de biz aile olarak yaşadık. Anne ve babası, ikisi de Türk olan ve evde doğal olarak Türkçe konuşulan 3-4 yaşlarındaki kızımı, her sabah evimizin avlusundan geçerek aynı bina bloğunda bulunan kreşe bırakıyorduk ve kreş öğretmeni, Danimarka kökenli bir Alman olan Karin'di. Türkçe öğreniyor ve biraz Türkçe konuşuyordu. Kızımla da Türkçe konuşarak geliştirmek istiyordu. Ancak, kreşte, kaçınılmaz olarak, Almanca konuşuluyordu. Benim kızım da Almancayı orada öğrendi. Şimdi Türkiye'de yaşıyor. Kullanamadığı için oldukça geriledi, ama köken olarak iki dilli oldu. Bir Almanla karşılaştığı zaman da Almanca sözcükleri ve hele üslubu şaşırtıcı biçimde bilinç üstüne çıkıyor.

Çok hoş bir anımı anlatayım. Bana çocuğum o yıllarda bir gün evde şunu söyledi: "Baba, benimle lütfen Türkçe konuş Almanca konuşma." Dört yaşlarındaydı. "Niye yavrum?" diye sordum. "Çünkü, dedi, sen düzgün Almanca konuşmuyorsun." Çok hoşuma gitti. Etkilendim. Koştum, ertesi gün Karin'e söyledim. Bunu söyleyince şaşırma sırası ona geldi. Aynısını bana da söyledi, dedi. "Sen benimle Türkçe konuşma, Almanca konuş. Çünkü, Türkçeyi güzel konuşmuyorsun!"

Bu çok anlamlı bir anekdottur. Demek ki çocuklar, küçük yaşlarından başlayarak kimin hangi dile daha egemen olduğunun ayırdına varıyorlar. Kiminle hangi dili konuşmaları gerektiğine dair sinyalleri kulaklar beyine iletiyor. Bu sinyalleri alıp anlamlandırıyorlar. Bu ayırabilme ve kavrama gücü onlara iki dili de, hem de en iyisinden, yani, daha iyi konuşanı örnek alarak öğrenmelerini sağlıyor. Biriyle Türkçeyi, ona göre iyi ve düzgün, diğeriyle diğer dili iyi ve düzgün konuşma algısı ve becerisi birbirini destekleyerek çocuğun başarılı bir biçimde iki dili de öğrenmesini sağlıyor. Ve çocuklar böylece ikidilli oluyor.

Çocuklar kimle Almanca, kimle Türkçe konuşacağına kendileri çok net karar verebiliyorlar. Galiba ikidilli olmak temelde bu tercihe dayalı. Dolayısıyla bir hocamız (Çalıştayda, Ed.) dünkü konuşmasında söyledi. Sosyal öğrenmede çocuk kimle neyi konuşacağına kendisi karar veriyor ve ona göre iki dili çok kolay öğrenebiliyor. Ben herhalde, Almanya'da doktora çalışmamı tamamlayınca Türkiye'ye dönmeyip Almanya'da kalsaydım, buradaki değerli birçok dostlarımız gibi, 20-25 yıl sonra mutlaka daha iyi Almanca konuşur ve ikidilliliğe yaklaşabilirdim, ama gene de buna ikidillilik denemezdi. Çünkü iki dilin ikisini birden, aynı zamanda ve çocukluğumda almadım.

Almanya'da 80'li yıllarda Berlin Kreuzberg'de yapılan bir araştırmaya göre, iki dilde okuma yazma eğitiminin "Türkçedeki başarısının Almancadaki başarıyla birlikte geldiği ve Almancadaki başarının da Türkçe başarısına bağlı olduğu varsayımı, çok önemli sonuçlarla tasdik edilmiştir." Araştırmada ortaya çıkan sonuçlar, iki dilli eğitimde dil yeteneklerinin birlikte gelişimi hakkındaki dil psikolojisi varsayımını desteklemektedir." (Uçar, 2016: 298-299). Demek, araştırmalar da gösteriyor ki her iki dildeki yeteneğin birlikte gelişimi temeldir. Yetenek gelişimi doğumla başlar, süreç içinde gelişir!

Bu görüşü destekleyen bir başka ifade Steinmüller'den geliyor: Almanya'da yetişen Türk çocuklarında Almanca konuşma yeteneğinin büyük farklılıklar gösterdiğini söyledikten sonra diyor ki; "Benim gözlemlediğim [Almanya'daki] Türk öğrencilerin %40'ından fazlasında Almanca dil becerisinin çok düşük olması ve bu düzeyde bir dille ileri bir eğitim yarışına baştan eksikli girmeleri bu durumda pek şaşırtıcı değil." (Steinmüller, 1991: 106). Evet. Dil yetenekleri birlikte ya da paralel yetişmelidir.

İkidilliliğin Yaş Sınırı

Çocukluktan öğrenme ile sonradan öğrenmenin sınırının hangi yaş ve hangi koşullar olduğunu kesin söyleyemeyiz. Kuşkusuz ikidillilik çocuğun iki dilli bir ortamda doğmasıyla başlar. Bir yaş, iki yaş, üç, dört, beş… Ancak, bana sorarsanız, ikidillilik için çocuğun iki dili konuşma ortamıyla karşılaşma yaşı en geç 5-6 yaşlar olmalı; bunu geçmemeli. 7-8 olmaz mı; olabilir. Kesin bir sınır söylenemez ki! Ancak, beyin ve zeka gelişmesindeki en hızlı dönem 0-4, biraz hızı azalarak sürdüğü ikinci dönem 4-6 yaşlar olduğuna göre bence ikidillilik sürecinin tam anlamıyla yaşanacağı dönem 0-6'dır. Ancak, genel olarak ve savsız söylüyorum, 20. yaşın altında yabancı bir ülkeye gidip evde ve sokakta iki dilli bir ortama giren ve mutlaka yabancı dili gramatik olarak öğrenerek başlayan bir genç, eğer bütün ömrünü iki dilini de kullandığı ortamda geçirirse bir 30 yıl sonra ikidilli denecek ölçüye gelir mi?

Eğer ev ortamında kullanılan ana dili düzgün konuşulan bir aile ortamındaysa; sosyal etkileşime açık ve yaşamını insanlarla yoğun iletişim içinde sürdürüyorsa, insan, belki bir 30 yıl sonra ikidilli denilebilecek bir noktaya gelebilir. Ancak bu olanak sınırlıdır.

Eğiticiler

Çok dilli çocukların eğiticileri nasıl olmalı? Eğitici iki dile de egemen olmalıdır; özellikle kendi diline egemen olmalıdır. Dilbilgisi kurallarıyla Türkçeyi ya da ana dillerini iyi bilmelidirler. Konu olaraksa konuya egemen olmalılar, yani; kiminle dans ettiklerini iyi bilmelidirler. Eğitim olarak ise eğitim bilimine, yani, pedagojiye egemen olmalıdırlar. Kültür olarak kültür farklılıklarına ve kültür bilimine egemen olmalı ve başarılı bir iletişimci olmalıdırlar; özellikle çocuklarla.

Şimdi burada, çok önem verdiğim bir noktaya, Türkiye açısından değinmek istiyorum. Nasıl bir öğretim verelim üniversitelerde? Ben üniversiteden birkaç ay önce ayrılmış bir öğretim elemanıyım. Türkiye'de üniversiteler büyük oranda geri gitmiştir. Neden geri gitmiştir? Çünkü, belirli bir süreden beri özellikle sosyal bilimlerde ağırlıklı olarak ezbere dayalı öğretim yapılmaya çalışılmaktadır. Acı olan öğrencilerin ezbere dayalı öğrenmesi değildir. Profesör, doçent olan öğretim elemanlarının ezberleyin çocuklar diyerek onları ezberleyerek öğrenmeye yönlendirmeleridir. Üniversitede ezber olmaz. Ezber ve algı diye, bunu pedagoglar çok iyi bilir, mekanik ve kavramsal iki öğrenme türü vardır. Ben kavramsal diye nitelenene algısal diyorum. Aynı kapıya çıkar. Kişinin algılaması gerekir ki interaktif öğretimi yapabilsin. Algılaması gerekir ki çocuğu anlayabilsin. Kitaptan ezber bilgilerle özellikle bilgisayardan kes yapıştır ev ödevleri ile yetişecek olan bir eğitimcinin hatta öğretim elemanının hiçbir şekilde başarılı olabileceğine inanmıyorum. Üniversitede, özellikle yeni kurulacaksa, bu konularda mutlaka algıya dayalı, yani, ezbere değil kavrayarak öğrenmeye dayalı bir eğitimin oturtulması gerekmektedir. Bunu çok önemsiyorum.

Çünkü ezber bilgi, yaşama aktarılamayan bilgidir. Yaratıcılığı olmayan, yaratıcı noktalara gelemeyen bilgidir. Öykünme bilgidir. Ezber bilgiyle meslek uygulanamaz. Bir bilginin insanı

yaratıcı ve üretici kılabilmesi için algılamak, bilgiyi sindirmek, özümsemek gerekir.

Çok dilli çocukların yetiştirildiği, üzerinde daha bilgili olduğum Almanya örneğini ele alarak birkaç şey söyleyebilirim.

En az bir yabancı dil mutlaka iyi bilinmelidir. Oyunla öğretim yöntemleri kreşte zaten biliniyor; bu Türkiye'de, kreşlerde oyun düzeyinde, çok da kötü değil. Ancak, iki dilli öğretimde görev alacak öğretim elemanlarının yetiştirilmesinde algısal öğrenme temel alınmalıdır. Bu alanda çalışanlar, özellikle üniversite öğretim süreçlerinde öğretim elemanlarından çoğunlukla ezbere dayalı kuramsal bilgilerle sınıf geçtikleri için bu konuda başarılı olunabileceğini sanmıyorum.

Yetiştirilecek olan bu öğreticiler, öğretim elemanları, örneğin, oyunla öğretim yöntemlerinin kuramsal temellerini kavrayarak uygulamaya dönüştürecek düzeyde öğrenmelidirler, bilmelidirler.

Yabancı öğretim elemanlarıyla birlikte çalışıp, onlarla uyumlu, anlaşmayı kolaylaştıracak yöntemler geliştirmelidirler. Özellikle yabancılara yabancı kalan öğretim elemanları ne ikidilli eğitici yetiştirebilir, ne çocuklara yararlı olabilir. Yetişecek öğreticilerin bilişsel ufukları geniş olmalıdır. İletişim becerileri geniş olmalıdır ve çocuğu ikidilli yetiştirecek ortamın da nasıl düzenlenmesi ve nasıl kullanılması gerektiği konusunda da bilgili ve becerili olmalıdırlar.

Zaman dar. Diğer iki ögeyi atlayarak kültürel ve içerik farklılıklarından geçerek yapısal bir farklılığa değinmek istiyorum. Sevgili Prof. Dr. Esen hocama da belki, beklediği bilgileri verebilmek adına ufak bir katkım olabilir.

Almanya'da, profession değil, occupation sözcüğüyle ifade edilen meslek öğretimi lise ile üniversite arasında, yani üniversite dışında bir yerde kurgulanmıştır. Türkiye'de ise eğitim ve öğretim sisteminde iki yıllık öğretim sistemi, meslek öğretimi üniver-

site kapsamındadır. İki yıllık öğretim kurumları hem üniversite çatısı altındadır ve hem de tamamıyla ezbere dayalı öğretim yapılan kurumlardır. Oysa üniversitede ezber olmaz. Üniversite düşünce üreten, değerlendiren, yorumlayan, sorgulayan, düşünsel yaratılara açık olması gereken kurumlardır. Üniversite ile ezber yan yana gelemeyecek iki sözcüktür. Ama Türkiye'de aynı çatı altındadırlar. Bu çarpık durum, hem öğrenilen mesleği, yani iki yıllık öğrenimi ve hem de ülkedeki tüm üniversiteleri değersizleştiren, değerlerini düşüren bir durumdur. Çünkü meslek yüksekokullarında, bilgileri var olan hazır kaplarda (kağıtlarda, ekranlarda) uygulamaya aktarılamaz bir biçimde verip sınıf geçirme ile sonlanan bir öğretim süreci yaşanmaktadır. Bu mutlaka önlenmelidir. Öğrencinin mesleğini üretebileceği, içselleştirebileceği, uygulamaya dönük, bilgisini ve becerisini geliştiren bir öğretim kurgulanmalıdır. Ancak bunun için de işe Meslek Yüksek Okullarının öğretim elemanlarından başlanmalıdır.

Türkiye'de iki yıllık öğretim programları bu farklar iyi kavranarak yeniden kurgulanmalıdır. Ancak böylelikle başarılı yeni bir oluşuma girebiliriz diye düşünüyorum. Hatta, üniversitelerimizde çocuk gelişimi ve eğitimi bölümleri var. Dört yıllıktır bunlar. Bu alanlarda, -kreş dahil- çocuklarla ilgili eğitim alanlarında çocuk bakım elemanı, çocuk eğiticisi ve öğretici yetiştirilmektedir. Ancak bu okullardan kültür farklarına dayalı iki dilli öğretim çerçevesinde eleman yetiştirilmesi henüz düşünülmeye bile başlanmamıştır.

Ben sadece Ankara'da Gazi, Ankara ve Hacettepe üniversitelerinin hocalarıyla daha önce yaptığım konuşmalara dayanarak bu bilgiyi veriyorum. Öyle bir bölüm var, ama eğitici ya da eğitmen denilen kategori, branş Türkiye'de yoktur. Şimdi yeni yeni bazı öğretmenler iş bulabilmek için kendilerine eğitici falan demektedirler ama Almanya'da olan o üç yıllık ya da iki yıllık eğitici okulları Türkiye'de o düzeyde yoktur. Öyle görünüyor ki eğer

böyle bir şey kurulacak olursa bu da üniversite içinde dört yıllık bölüm olarak kurgulanacaktır. Çocuk eğitim ve gelişimi bölümleri bu yönde ele alınıp yeniden düzenlenebilir.

Bunun yanında dikkat edilmesi gereken bir konu olarak, Almanya (ya da diğer Avrupa ülkeleri) ve Türkiye arasında denklik konusu da gündeme alınıp değerlendirilmelidir. Çünkü Almanya'da eğitici ile Türkiye'de çocuk gelişimci ya da öğretmenin öğrenimleri pek de denk değildir birbirleriyle.

Öneriler

Hızla önerilerime geçiyorum. Bunları tamamen konunun içeriğine göre ortaya çıkarmaya çalıştım; yani, bir kaynaktan alınmadı. Konuya özgü, tartışılabilir ya da geliştirilebilir önerilerdir.

- Öncelikle, iki dilli öğretim vermek üzere yetiştirilen öğrencilere ''Toplumsal Yapı'' dersi verilmelidir. Toplumsal yapı sosyolojiye, toplumbilime dayalı bir derstir. Toplumun yapısının sürekli değiştiğini anlatır. Bu dersi de diğer tüm dersler gibi, sınıf geçme hedefiyle ezberleyip geçerseniz, sizde kalıcı bir şey bırakmaz. Bu ezber bir bilgi olarak akar geçer; unutulur gider. Ancak bilirseniz ve kavramışsanız ki, toplumlar durmaksızın değişir; içinde yaşadığımız toplum da değişiyor, işte o zaman zihninizde bir şeyler canlanmaya başlar. Bunun yanı sıra ekonominin, üretim ilişkilerinin önemli bir rolü var. Ezber yoluyla değil, algı yoluyla öğrendiğiniz için de bu dersten aldığınız bilgileri kullanabileceksiniz, yaşama aktarabileceksiniz, zihninizde bir yerlere oturtabileceksiniz, böylelikle bilgilerin kullanılma katsayısı yükselecek. Bu çocuklar yarın büyüyecekler, belli mevkilere gelecekler ve bu değişimde kültürün önemli bir rolü var; bunu kavramış olacaklar. Bu dersin temel bilgilerini algılayarak bi-

lirseniz bu alanda galiba önemli bir zihin açıcı temel oluşturabilir Toplumsal Yapı dersi.

- Psikolojiye Giriş dersi mutlaka verilerek gençlik psikolojisi ve sosyal psikoloji konularında temel bilgiler mutlaka verilmelidir. Gençlik psikolojisini bilmeden üniversitede onlarla sağlıklı diyalog kurmak biraz zor gibi görünüyor bana. Sosyal psikoloji de grup içerisinde bağlantıları değerlendiren bilim dalıdır. İnsanlar sosyal gruplar içinde yaşadığına göre ve bu çocuklar ve gençler de birbirinden farklı gruplarla uyum içinde yaşamak durumunda olan gençler olduğuna göre bu dersin öğrenciye katacağı herhalde çok şey bulunur.
- Kültürbilim, - buna antropoloji diyemiyorum ama antropolojinin (insanbilim) önemli bir boyutudur - konusunda bu gençler bilgili olmalıdır. Hatta gençlik kültürü, örneğin;"Apaçi kültürü" gibi, bilmediğimiz birçok gençlik kültürleri ve benzerlerini bu gençlerin bilmeleri gerekir[2]. Çünkü değişik yabancı ülkelerden gelen delikanlılar veya genç kızlar, bu kültürlerin farklı altkültürlerinden gelmiş olacaklardır. Bu farklı kültürleri bilecek, hatta birkaçının içinde yer alacak ya da girip çıkmış olacaklardır. Farklı kültürleri tanıma ve içselleştirme, gençlerin yaşamı tanıma ve sıkıntılarını anlayışla karşılama konusunda işlerini kolaylaştıracaktır.
- İletişimi mutlaka çok iyi bilmelidirler. Böyle bir ders de konmalıdır. İnsanı anlamak diye bir dersin çok yararlı

[2] Apaçi kültürü, varoşlarda yaşayan, eğitim ve gelir seviyesi düşük insanların oluşturduğu bir gençlik hareketini ifade eder. Giyim tarzları, dinledikleri müzik türü ve danslarıyla dikkat çekerler. Manevi değerlerden yoksun oldukları söylenir. Apaçi kültürü, varoşlarda yaşayan, eğitim ve gelir seviyesi düşük insanların oluşturduğu bir gençlik hareketini ifade eder. Giyim tarzları, dinledikleri müzik türü ve danslarıyla dikkat çekerler. Manevi değerlerden yoksun oldukları söylenir.

olacağına inanıyorum. Tabii bu derslerin içeriklerinin de titizlikle ve doğru hazırlanması gerekir. İnsanı anlamak denince hangi dinden, hangi dilden, hangi ırktan olursa olsun, dünyanın neresinde yaşarsa yaşasın, deniz kıyısından da gelse, dağdan, ormandan da gelse o insanı anlamaya çalışmak gibi bir özelliği geliştirmeyi kastediyorum.

- Kültürel çevre ve insan çerçeveli bir ders, insanın kültürel çevresi içinde bir varlık olduğunu anlatan, kavratan, dolayısıyla önyargılı olmayı ortadan kaldıran, insanı yargılamayı azaltan bir ders olarak önem taşımaktadır.
- Gençlik jargonu belki çok sınırlı bir seçmeli ders olabilir ama bence gereklidir. Hatta örneğin, "Apaçi gençlik" gibi, onların jargonunu bilen öğretim elemanları yetiştirilmelidir. Onlarla anlaşabilmeleri için bu jargonu bilmek önemlidir, çünkü değişik ülkelerin değişik kreşlerinden gelen gençler olacaktır bunlar.
- Uygulama ağırlıklı ders olarak da, yaşam pratiğini ortaya çıkaran dersler geliştirilebilir. Derslerin adını lütfen siz koyun, çocuklara bu derste, isterseniz kreş, isterseniz ilkokul ya da ortaöğretim aşamasındaki aile deneyimleri sorulabilir. Öyle ilginç noktalar ortaya çıkar ki, şaşırabiliriz. Çok şey öğreniriz bu yaşam deneyimlerinden. Örneğin, anne ve baba ayrı dilleri olan kişiler olabilir. Aynı dile sahip, ama, farklı okullarda, farklı öğretmenlerden yetişen çocuklar olabilir. İlköğretim deneyimleri, ortaokul ve lise deneyimleri konusunda interaktif bir eğitim değil, öğretim yapılmalıdır. Onlara danışılarak sorularak bunlar irdelenmelidir. Bu şekilde çok verimli bilgilerin çıkacağına inanıyorum. Gene bunlar gibi uygulamalı derslerin içinde "Arkadaşlarınızla ilişkileriniz nasıldır? Kendinizi nasıl hissediyorsunuz?" benzeri sorularla özgeçmiş-

lerine kadar inilebilir. Bu tür sorulara verilen yanıtlar bize belki büyük oranda ışık tutabilir. "Farklı bilgi öğrendiğin zaman çok mu zorlandın? Sende bir travma yarattı mı?" gibi ek sorular eklenebilir.

- Çocuklukta yaşanılan travmalar çok ileri yaşlarda bile olumsuz etkilerini gösterebiliyorlar. Bunları belki ortaya çıkartabiliriz. Türkiye'de bu öğretimi alan gençler üzerinde bu konuda çalışarak yerli bilgiler de üretmiş oluruz. "O zamanları bugüne göre nasıl değerlendiriyorsun?" diye sorular sorulursa belki birçok veri ortaya çıkacaktır. Bunun için araştırmalar da yapmak gerekir diye düşünüyorum. Arkadaşlarıyla iletişimleri, ilkokul, ortaokul ve lise döneminde öğrencilerle ilişkileri konusunda çok ilginç bulgulara ulaşılabileceğini sanıyorum. Sosyogram yapılabilir. Arkadaşları arasındaki önceki ve sonraki ilişkilerine bakılabilir. Bunlardan çok değerli bulgular çıkacaktır.

Bakalım çift dilli, iki dilli yetişenler kendi gibi olanlara mı daha yakınlık gösteriyor, yoksa farklı öğrencilerle, gençlerle mi daha çok iletişim kuruyor; arkadaşlık kuruyor? Analitik düşünceleri mi, sanatsal düşünceleri mi daha önde; daha gelişkin? Bu tabii bir ölçüde bilinen bir şey, ancak, araştırma konusu olunca bizi çok değerli başka bilgilere, bulgulara ulaştıracaktır. İkidilliliğin özellikleri ortaya çıkabilir.

Sonuç

Sonuç olarak, iki dilliliği aile ve toplum içinde sahip olunan olanaklar açısından bir şans diye görüyorum ben. Beynin iyi kullanıldığı zaman çok üretici bir organ olduğunu vurgulamak istiyorum. İki dilli gelişen beyinlerin daha yaratıcı, daha kavrayıcı olacağını, olduğunu düşünüyorum. Bu nedenle aynı zamanın, iki dili de – pratik temelde – öğrenmeye yeteceğini düşünüyorum. Çünkü birinin iyileşmesi diğer dilin kullanımını da kendiliğinden iyileştirecektir.

Bu Türkiye için yeni bir kapıdır ve önemli bir kapıdır. Bu kapı umutla, yılmadan genişletilmelidir. Hem eğitici ve öğreticilerin yetiştirilmesi, hem iki dilli gençlerin geleceğe hazırlanmasının nasıl olması gerektiği titizlikle düşünülmelidir.

Kültürlerarası gelişme dünyayı da toplumları da, aile, grup ve bireyleri de varsıllaştırır; güzelleştirir.

Bu çalıştayın yan yana yükselen direkleri şunlardır:

- Dünyanın her bir tarafında iki dilli yetişen Anadolu çocukları.
- Türkiye'de - ikidilliliğe çok uygun olmayan - farklı ortamda iki dilli yetiştirilmek istenen, yetiştirilecek olan Türkiye'nin çocukları.
- İki dilli çocukların temel öğretimlerinin (ortaokul ve lise) yapılandırılması.
- Üniversite öğretimlerinin yapılandırılması.
- İki dilli yetişenlerin üniversitede özelliklerine uygun yetiştirilmeleri için bu eğitim ve öğretimi verebilecek eğitici ve öğreticilerin yetiştirilmesi.
- Kreş, ilkokul, ortaokul ve lisede görev alacak eğitmenlerin ve öğretmenlerin yetiştirilmesi.
- İki dilli yetişecek olanların üniversite öğretim model ve yöntemlerinin üretilmesi.
- Uygun ders gereçlerinin hazırlanması.

Bu çocuklar, bu gençler, ezber temelli öğretim verilen eğitim öğretim ortamlarında başarısız olacaklardır.

Bu çocuklar ve gençler için, kendilerini anlayıp onlara destek verecek özel donanımlı eğitim ve öğretim elemanları bulunmalıdır.

Bu çocuklar ve gençler için, çağdaş, hem yerli hem uluslararası boyutu olan öğretim konuları (ders) ve yöntemleri geliştirilmelidir.

En önemlisi: Eğitimci yetiştirecek öğretim elemanları kesinlikle ezberci olmayan, algıya dayalı kavramsal bir öğretim düzeyini oluşturmak zorundalar. İyi bir kültür, toplumbilim ve psikoloji, iletişim dersleri ile bütünlük içinde verilmelidir.

Ama herhalde, bunların gerçekleştirilmesi ve eğitim öğretimin amacına ulaşabilmesi için "iki dilli" yetiştirilecek olan çocuk ve gençlerimizin tam anlamıyla "ikidilli" olabilmeleri için onların yaşadığı ortamların da buna göre hazırlanması, ikidilliliği besleyecek sosyal etkileşim ve iletişimlerin gerek yurtiçinde gerek yurtdışında eğitim ve öğretim süreçlerinde kesintisiz olarak sağlanması önkoşuldur gibi gelir bana.

Hepinize saygılarımı sunuyorum.

Kaynakça

BOOS-NÜNNING, U. (1991), "Çiftkültürlü Yetişme", KELEŞ, R., NOWAK J., TOMANBAY, İ. (Ed.), *Türkiye'de ve Almanya'da Sosyal Hizmetler – Ansiklopedik Sözlük*, Ankara, S. 41-43

ESEN, E. ve TAHERI, A. (2016), "İki dilli Okul Öncesi Eğitim Hakkında Bilimsel Tartışmalar ve Uygulamalar – Berlin'de Türk Kökenli Göçmen Çocuklar ve Gençler Örneğinde Bir Giriş", ESEN, E. (Ed.), *Bir Çocuk – İki Dil; Berlin Örneğinde Türk-Alman Okul Öncesi Eğitim Koşulları ve Fırsatlar*, Ankara, S. 39-126

STEINMÜLLER, U. (1991), "Ikidillilik", KELEŞ; R., NOWAK, J., ve TOMANBAY, İ. (Ed.), *Türkiye'de ve Almanya'da SOSYAL HIZMETLER. Ansiklopedik Sözlük,* Ankara, S. 105-108

UÇAR, A. (2016), "İki Dilde Okuma Yazma Eğitimi (Türkçe – Almanca)", ESEN, E. (Ed.), *Bir Çocuk – İki Dil; Berlin Örneğinde Türk-Alman Okul Öncesi Eğitim Koşulları ve Fırsatlar*, Ankara, S. 293-300

Bir Çocuk – İki Dil – Çift Diploma: İki Dilli Okul Öncesi Eğitim için bir Lisans Programı Geliştirme ve Uygulama Önerisi

Erol ESEN, Zeliha YAZICI ve Reyhan KUYUMCU

Giriş

Bu makalede sözü geçen iki dilli okul öncesi eğitim[1] üzerine yürütülen araştırma projesinin amacı, Almanya'da yaşayan Türk kökenli göçmen çocukları ve gençlerinin eğitim ve istihdam koşullarının iyileştirilmesine yönelik alternatif çözümler geliştirmektir. Ayrıca araştırma, çok kültürlü toplumların yapısına uygun olarak hem göçmen kökenlilerin ihtiyaçlarına gerektiği şekilde cevap verilmesini, hem de çok kültürlülük ve kültürlerarası iletişim konularının okul öncesi dönemden itibaren eğitim programlarında yerini alması için içerikler geliştirmeyi ve böylece farklı kültürlerden insanların bir arada yaşamalarını kolaylaştırmayı hedeflemektedir. Özellikle İkinci

[1] Türkçe alan yazınında çocuğun doğumdan temel eğitime başladığı 6 yaşına kadar olan dönem "okul öncesi eğitim dönemi" ya da "erken çocukluk eğitimi" olarak ifade edilmektedir. Almanca alan yazınında 0-3 yaş arası erken çocukluk, 3-6 yaş arası okul öncesi olarak iki farklı dilimde değerlendirilmektedir. Bu proje kapsamında ele alınan iki dilli erken çocukluk eğitimi, genel olarak "iki dilli okul öncesi eğitim" şeklinde ifade edilmiştir.

Dünya Savaşı'ndan sonra Avrupa Birliği ülkelerine yönelen işgücü göçünün üzerinden geçen 60 yıldan fazla zaman geçmesine rağmen, göçmen kökenli nüfusun göç alan toplumlarda yeterli düzeyde kabul gördüğü söylenemez.

Göç hareketlerinin bir sonucu çok kültürlülükse, diğer bir sonucu da çok dilliliktir. Ancak çok dilliliğin korunup geliştirilmesi ve bu yolla toplumsal kabul ve sosyal uyumun güçlendirilmesi, göç hareketlerini yaşayan ülkelerin yalnız başlarına başarabilecekleri bir konu değil, taraf ülke kurumlarının yoğun işbirliğini gerektiren bir durumdur. Dolayısıyla proje süresince üzerinde tartışılan ve sonuçları bu kitapta yayınlanan çalışmada[2], okul öncesi eğitim personelinin Türkçe-Almanca hizmet veren iki dilli kreşlerde istihdam edilmek üzere eğitilmelerine yönelik bir lisans programının geliştirilmesine yoğunlaşıyoruz. Ortak lisans program taslağının tanıtılacağı bu makalenin ana konusunu, lisans programı müfredatı oluşturmaktadır. Küreselleşme ve göç hareketleri sonucu giderek önem kazanan çok kültürlü eğitimin temel gerekçe ve içeriklerine kısaca değinildikten sonra, çalışmada okul öncesi öğretmeni yeterlilikleri ele alınacak, model proje çerçevesinde üzerinde çalışılan ortak lisans programı tanıtılmaktadır. Toplam dokuz modülde değerlendirilen ortak lisans program taslağı, bir örnek niteliğinde olup, bu taslağın gelecekte birlikte çalışmak isteyen yükseköğretim kurumlarına yol göstermesi hedeflenmektedir.

Örnek müfredat çalışmasına geçmeden önce, böyle bir ortak lisans programının sahip olması gereken nitelikler ele alı-

[2] Model Projenin ilk aşamasında elde edilen sonuçlar 2016 yılında Türkçe ve Almanca olarak aşağıdaki başlıkla yayınlanmıştır: Esen, Erol (Ed.) (2016), Bir Çocuk, İki Dil: Berlin Örneğinde Türk-Alman Okul Öncesi Eğitim Koşulları ve Fırsatlar, Ankara

nacaktır. Model proje çerçevesinde okul öncesi çok dillilik üzerine devam eden uluslararası bilimsel tartışmaların ve çeşitli uygulama sonuçlarının değerlendirdiği çalışmada, ortak lisans programının niteliklerinin yanı sıra, yürütme ilkeleri ve konuyla ilgili düzenlemeler ele alınacaktır. Yükseköğretim Kurulu (YÖK) tarafından sunulan ve 2016 Ekim ayında yürürlüğe giren Yönetmeliğin oluşturduğu yeni fırsatları da içeren bu çalışmanın ilk bölümü, ortak programı uygulamaya yönelik önerilerle sonuçlandırılmaktadır.

Ortak Programın Nitelikleri: Nasıl bir Program olmalı?

Türk ve Alman yükseköğrenim kurumlarının birlikte yürütecekleri ortak lisans programlarının hangi niteliklere sahip olması gerektiği sorusuna cevaben, burada üç temel koşuldan söz edilecektir:

1. Çift diplomalı (ortak program) bir programın oluşturulması ve uygulanabilmesi için (*ön lisans, lisans ya da yüksek lisans da dâhil),* bu programın üniversite bakımından bilimsel tanınırlığı olan en az iki ortakla yürütülmesini gerektirmektedir.
2. Çok dilli ortamlarda çalışabilecek nitelikte yetiştirilecek olan kalifiye personelin her iki üniversitenin eğitim dilinde de yeterli düzeye ulaştırılması gerekir. (Önerilen bu projede Türkçe ve Almanca iki dilli eğitim hedeflenmektedir).
3. Ortak programlar çift veya ortak diplomalı olmalıdır.

(1) İki Ortak Üniversite; çift diplomalı veya ortak diplomalı bir lisans programı en az "*iki üniversite*"nin ortaklığında yürütülmesi gereken bir eğitim programıdır (Esen ve Taheri, 2016: 104). Okul öncesi eğitimi lisans programlarının eğitim fakülte-

leri bünyesinde olması nedeniyle, iki dilli okul öncesi ortak lisans programı, eğitim fakültesine sahip her Türk üniversitesinde gerçekleştirilebilir. Ekim 2016'da yürürlüğe giren ilgili yönetmeliğe göre, bunun için o üniversitede halen yürümekte olan bir okul öncesi lisans programının olması gerekmiyor. Almanya'da ise genelde "Uygulamalı Bilimler Üniversitesi" olarak Türkçeye çevrilen "Fachhochschule" veya "Hochschule" olarak anılan yükseköğretim kurumları böyle bir programa ortak olabilmektedir. Tüm Almanya'daki uygulamalı bilimler üniversitelerinde (Fachhochschule ve Hochschule) yaklaşık 100 adet okul öncesi eğitim programının halen eğitim verdiği biliniyor. Özellikle Türk kökenli göçmen nüfusun yoğun olduğu Kuzey Ren Vestfalya, Baden Württemberg veya Berlin gibi eyaletlerde bulunan Üniversiteler bu tür programlara ilgi duyabilir.

Her iki ülkede tamamen yeni açılan bir bölüm veya halen mevcut bölümlerdeki öğrencilerin belli kriterlere göre geçiş yapmaları yoluyla oluşturulacak ortak programlar için yurtdışındaki ortak üniversitenin YÖK tarafından tanınması, yani bir Türk üniversitesi ile işbirliği yeterliliği olması gerekmektedir. Ayrıca ortak üniversite sayısı iki ile sınırlı olmak zorunda değildir. Hatta ikiden fazla üniversitenin ortak eğitim programına dahil olması, birçok avantajı da beraberinde getirmektedir. Öğrencilerin yabancı dil ediniminde olsun, stajların yapılmasında veya yabancı dilde derslerin verilmesinde olsun, çok ortaklı programlar önemli avantajlar sunmaktadır.

(2) İki Dilde Yeterlilik; programın bir diğer önemli niteliği olan "*iki dillilik*", programın özünü oluşturmaktadır. Her iki dilin (Türkçe ve Almanca) eşit düzeyde kullanıldığı bir çalışma ortamı olan iki dilli okul öncesi eğitim kurumlarında (Kreş ya da anaokulu) çalışanın her iki dile de hakim olması gerekir.

Bu durum, bu kurumlarda görev alacak olan eğitim personelinin, her iki dilde de yüksek düzeyde yeterliliğe sahip olmasını gerektirir. Dilsel iletişim, kültüre de belli bir düzeyde hâkimiyeti gerektirir ve bu özelliği itibarıyla bir tür kültür transformasyonu sürecidir. İki dilli okul öncesi eğitim kurumlarında en az iki farklı kültürel alt yapıdan gelen çocuklar olduğu varsayıldığından, bu ortamlarda görev alacak personelin, her iki dil kadar her iki kültüre ait bilgilere de belli bir yoğunlukta sahip olması gerekmektedir. İki dilli eğitimde "bir dil bir insan prensibinden" (bu prensibin eleştirel bir tartışması için bkz. Reyhan, 2017) hareketle, okul öncesi öğretmenlerinin, yürütecekleri eğitim etkinliklerinde her ne kadar kendi anadillerini kullanmaları beklense de, sınıf ortamında farklı dil ve kültürden gelen çocuklarla etkileşime girebilmek ve diğer dille yürütülmekte olan eğitim etkinliklerini takip edebilmek için ikinci dili yetkin olarak kullanabilmelidirler. Dolayısıyla iki dilli bir okul öncesi ortamında görev alacak eğitim personelinin ikinci dili sadece düşük bir seviyede öğrenmesi yeterli olmayacaktır. Bu nedenle iki dilli okul öncesi eğitimde (kreş veya anaokulu) istihdam edilecek eğitimci adaylarının, mümkün olduğu kadar uzun bir süre boyunca her iki dille de muhatap olmaları ve ikinci dile de ileri düzeyde hakim olmaları gerekmektedir.

Her iki dile ve bununla birlikte kültüre de aşağıda vurgulandığı şekilde hakim olabilmek için, eğitimci adaylarının öğrenimlerini iki dilde sürdürmeleri, proje hedeflerine ulaşmayı daha da kolaylaştıracaktır. Ayrıca kültürel deneyimlerini de güçlendirmek adına hem müfredatın belli bir bölümünün ortak üniversite ortamında yürütülmesi ama aynı zamanda müfredat çerçevesinde öngörülen stajların da kısmen ortak ülkede yapılması program çerçevesinde önemlidir.

(3) Çift Diploma; programın ortak olmasının yanı sıra "*çift diplomalı*" olması, birçok avantajı da beraberinde getirmekte ve programın hedefleri açısından önemli bir nitelik olarak karşımıza çıkmaktadır. Hem Türk, hem Alman yükseköğrenim mevzuatında ortak lisans programlarının en az bir yılının ortak üniversitede geçirilmesi zorunluluğu vardır. Bu zorunluluk, önerilen iki dilli okul öncesi programın hedeflerine ulaşması açısından büyük avantaj sağlamaktadır. Temelinde iki dile ve iki kültüre hakim olmayı gerektiren program, özellikle eğitimci adayları ortak ülkede hem zorunlu olan dil bilgi ve becerilerini geliştirme olanağı bulmalarına, ama aynı zamanda ortak ülke kültürünü de yakından tanıma fırsatına sahip olmalarına olanak tanımaktadır (Esen ve Taheri, 2016: 116-118). Bununla birlikte adayların; ortak ülke yönetim yapısı, kurumlar ve sosyal dinamiklerini de yerinde tanıma olanağını bulmasını sağlamaktadır.

Ortak diplomalı programlar, aynı zamanda müfredatın ve öğrenim başarısının kısmen veya tamamının karşılıklı olarak tanınmasını da beraberinde getirmektedir. Bu yolla mezunlar her iki ülkede de lisansüstü eğitim programlarına katılmaya hak kazanmaktadırlar. Ayrıca müfredat içeriklerinin yanı sıra programın uygulanmasının da uluslararasılaşması mümkün olmaktadır. Her iki tarafın ortak oluşturacakları programda hem Türk hem de Alman yükseköğretim hedefleri dikkate alınabilmekte ve uluslararası standartlara uygun bir eğitim programı ortaya çıkabilmektedir. Çift diplomalı ortak programlar aynı zamanda her iki ülkenin de desteğini bulmaktadır. Özellikle Alman Akademik Değişim Servisi (DAAD), yabancı bir üniversite ile yürütülen ortak yükseköğretim programlarını başvuru sürecinden başlayarak sekiz, belli koşullar altında 12 yıla kadar desteklemektedir. Progra-

ma katılan Alman öğrencilerle birlikte, Türkiye'den öğrenciler ve öğretim elemanları da bu destekten yararlanmaktadırlar (DAAD, 2017). Yaşam standartlarının yüksek olduğu Almanya'da bu destekler, programın Almanya ayağına katılımı önemli ölçüde kolaylaştırmaktadır. Ayrıca Başbakanlık Yurtdışı Türkler ve Akraba Toplulukları Başkanlığı'nın da (YTB) belli alanlarda oluşturulan programlara katılan ve özellikle yurtdışından gelen Türk kökenli göçmen öğrenciler için destek programları bulunmaktadır. Belli koşullar altında Türkiye tarafından ayrılan bu kaynaklarla öğrenimin tamamının desteklenmesi mümkün olabilmektedir.

Son olarak, çift diplomalı program mezunlarının ortak ülke eğitim kurumlarında lisansüstü programlara katılma hakkı yanı sıra, özellikle Alman iş hukuku mevzuatına göre, orada istihdam edilme hakkını da elde etmiş olmaktalar. İlk 18 aylık dönem sonrası mezunların istihdam edileceklerini belgelemeleri durumunda çalışma izni alma olanakları bulunmaktadır. Özellikle okul öncesi dönemde iki dilli kreşlerde oluşan personel ihtiyacı dikkate alındığında, Türk vatandaşı mezunların da Almanya'da istihdam olanağına kavuşmaları zor olmayacaktır.

Ortak Programı Yürütme İlkeleri ve Düzenlemeler

Programın Açılması

Ortak programlar, Türkiye'den bir üniversite ile yurtdışındaki kapsama dahil bir ya da birden çok yükseköğretim kurumunun birlikte ve tamamen yeni oluşturularak açılan (Md. 5) veya mevcut programlara devam eden ve belli koşulları yerine getiren öğrencilerin geçiş yapabilecekleri şekilde tanımlanmış programlardır (Md. 14). Türkiye'den ve yurtdışından yükseköğretim kurumlarının birlikte açacakları ortak

programlar, ön lisans, lisans veya lisansüstü düzeylerinde olabilir; ortak programların açılması, her durumda Yükseköğretim Kurulu'nun (YÖK) Ekim 2016 tarihinde kabul ettiği ilgili yönetmeliğe[3] tabidir. Ortak programın açılması için, programı yürütecek (burada Türk ve Alman) kurum/kuruluşlar arasında karşılıklı hak ve yükümlülükleri belirleyen bir işbirliği protokolü hazırlanarak YÖK'ün uygun görüşü alındıktan sonra imzalanarak YÖK'e sunulur. Sunulan belgede programa ortak olan yükseköğretim kurumlarının adı, programın akademik düzeyi (ön lisans/lisans/yüksek lisans/doktora) ve "Protokol" ifadesi kullanarak belirtilir.

Ortak programın açılması, ancak tarafların imzaladığı Protokol'e uygun öğrenci alımı için yapılacak başvurunun YÖK tarafından uygun bulunması halinde mümkün olur (Md. 6). Başından itibaren ifade etmekte yarar var: 2006'daki yönetmelikten farklı olarak ortak programlar, yeni yönetmeliğe göre ortak kurum/kuruluşlar tarafından ya tamamen yeni bir program olarak veya her iki yükseköğretim kurumunda mevcut programlar çerçevesinde açılabilir. Ortak programın ikinci şekli, öğrenci kabul koşulları niteliğinde oluşturulacak bir kriterler kataloğu ile gerçekleştirilir. Geçiş kriterleri tanımlanmış ortak program, öğreniminin ancak belli bir aşamasına gelmiş öğrencileri kapsayacaktır. Her iki program türünde de aşağıda sözü geçen ve tarafların hak ve yükümlülüklerini

[3] Sözü geçen yönetmelik, Yükseköğretim Kurulu'nun (YÖK) kabul edip 6 Ekim 2016 tarihinde Resmi Gazete'de yayınlanarak yürürlüğe giren "Yükseköğretim Kurumlarının Yurtdışındaki Kapsama Dahil Yükseköğretim Kurumlarıyla Ortak Eğitim ve Öğretim Programları Tesisi Hakkında Yönetmelik"tir. 2006 yılında yayınlanan yönetmeliği kaldıran yeni yönetmelik, toplam 26 maddeden oluşup, birçok konuda iyileştirmeleri beraberinde getirmiştir.

içeren ve YÖK tarafından onaylanan bir protokol yapılması zorunludur.

Öğrenci Kabul Koşulları ve Kontenjanlar

YÖK'ün öğrenci alım başvurusunu kabul etmesinden sonra, öğrenci kabul koşulları, programın her iki türünde de Türk vatandaşı ve yabancı uyruklu adaylar için işbirliği protokolünde ayrı ayrı tanımlanır. "TC vatandaşı" adaylarda açılan ön lisans ve lisans programları ÖSYM Klavuzu'nda yayınlanmış olması ve adayların Yükseköğretime Geçiş Sınavı (YGS) ve Lisans Yerleştirme Sınavı'na (LYS) girmek ve tercihleri arasında yer vererek ortak programa yerleşecek kadar ilgili puan türünde başarılı olmaları koşulu aranır (Md. 6). Buna ek olarak, yurtdışındaki kurumun kabul koşullarının sağlanması da gerekir.

"TC vatandaşı olmayan" öğrencilerin ortak programa kabulünde aranacak koşullar da, Ortak Program Protokolü'nde belirtilir. Türk üniversitelerine yabancı uyruklu öğrenci kabulünde uygulanan uluslararası sınav puanı veya ortaöğretim mezuniyet belgesi veya derecesi gibi kriterler ortak programlara yabancı öğrenci kabulünde de uygulanır. Bu kriterlerin asgari düzeyleri hususunda Yükseköğretim Kurulu'nun onayı alınır. Yabancı uyruklu öğrencilerin kabulü ile ilgili uygulamalar genellikle ilgili üniversitenin kendisine bırakılmaktadır. Örneğin Akdeniz Üniversitesi Senatosu'nun 2 Nisan 2014 tarihinde kabul ettiği "Akdeniz Üniversitesi Önlisans ve Lisans Programlarına Uluslararası Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Yönergesi"[4] ile belirlenen sınavlar sonucu, Üniversite'nin yürüteceği ortak programlara öğrenci alması mümkündür.

[4] Bkz. http://intstudents.akdeniz.edu.tr/_dinamik/251/367.pdf

Program ortağı üniversitelerde bulunan mevcut programlardan geçiş yoluyla ortak program oluşturulacaksa öğrenciler, belirlenen kriterlere göre seçilir. Burada işbirliği protokolünde belirlenen kriterler geçerlidir. Ancak her iki durumda da öğrenci kontenjanları, uygulama ile ilgili olduğu için her yıl YÖK tarafından belirlenir ve işbirliği protokolünün konusu değildir. Ancak öğrenci alımı için başvuruda YÖK'e önerilecek öğrenci sayısı ilk yıllarda 20'yi geçmemelidir. Akdeniz Üniversitesi ve Heidelberg Eğitim Bilimleri Üniversitesi'nin ilk yıl için önermeyi planladığı öğrenci sayısı 15 olmuştur.

Eğitim-Öğretim Ücreti

Ortak programlarda eğitim, ücrete tabidir. Bu ücretin kapsadığı hizmetler ve giriş yılından sonraki yıllarda yapılması öngörülen yıllık artış oranları belirlenip ilgili taraflarca kılavuz, broşür ve internet yolu ile ilan edilir**.** "Devlet üniversitelerinde" öğrencilerden alınacak yurtiçi öğrenim ücretleri, Bakanlar Kurulu'nca belirlenen ikinci öğretim ücretlerine bağlı olarak protokolde belirlenir (Md. 7). "Vakıf Üniversiteleri", bu ücretleri kendileri belirleyebilmektedir. İşbirliği yapılan yurtdışı yükseköğrenim kurumunun veya ortak üniversitenin öğrenim ücretleri ise bu kurum tarafından belirlenir.

Öğrenim ücretiyle ilgili yukarıda belirtilen düzenlemeler, iki ortak üniversite tarafından böyle bir programın yeni açılıp ilgili programa doğrudan öğrenci alınması durumunda geçerlidir. Her iki üniversitede mevcut programlardan geçiş yoluyla yürütülecek ortak programlarda ücret konusu daha esnek uygulanabilmektedir. Öğrenim süresinin en az yarısını tamamladıktan sonra ortak programa geçiş yapan öğrenciler için ücret konusu protokole konulacak bir maddeyle düzenlenir (Md. 16). Protokolde ücret ödemesinin düzenlenmediği

durumlarda öğrenciler yurtiçinde ödenecek ücretler konusunda 2547 sayılı yasanın 46. maddesine tabidirler. Yurtdışında ise, ortak üniversitenin konuyla ilgili düzenlemeleri geçerlidir.

Öğretim Dili

İlgili Yönetmeliğin 12. maddesine göre, programın hangi dil veya dillerde yürütüleceği belirtilmelidir. Ortak programlar, işbirliği yapan ülke eğitim dillerinden (burada Türkçe ve Almanca) birinde veya her ikisinde (iki dilde) yürütülebilir. Öğrenciler tek bir yabancı dilden sorumlu tutulabilir[5]. Bunlar İngilizce, Almanca veya Fransızca dillerinden biri olabilir. Ortak programların bu diller dışında başka bir yabancı dille verilebilmesi için Yükseköğretim Kurulu'nun (YÖK) onayı gereklidir. Öğrencilerin öğrenimlerine başlayabilmeleri için protokolde belirlenen yabancı dili yeterli düzeyde bilmeleri gerekir. Bu durumda ise eğitimin verileceği yabancı dilin yeterli düzeyde bilindiğini ölçen bir uluslararası sınav veya ilgili üniversitelerin yapacağı yabancı dil sınavında alınması gereken asgari puan protokolde belirtilir. Yabancı dil bilgisi yetersiz olan öğrencilerin bu dilde hazırlık eğitimi almaları (en fazla 2 yıl) sağlanır.

Eğitim Süreleri

Ekim 2016 YÖK Yönetmeliğine göre uluslararası ön lisans, lisans, yüksek lisans ve doktora ortak programlarının süre ve toplam kredisi, Türkiye'deki benzer programların süresi ve toplam kredisinden daha az olamaz (Md. 11). Yükseköğretim Kurulu'nca denkliği tanınan Bologna Sürecine dahil

[5] Akdeniz Üniversitesi'nin önerdiği ortak bir programla ilgili işbirliği protokolü taslağının YÖK tarafından değerlendirme yazışmasından alınmıştır.

ülkelerin 3 yıllık lisans programları ile yürütülen ortak programlarda toplam 240 AKTS (Avrupa Kredi Transfer Sistemi) kredisinin başarı ile tamamlanması koşulu aranır. Bu durumda yeni açılarak LYS Puanıyla doğrudan öğrenci alan ve her iki ülkede geçerli olan ortak lisans programlarının (Md. 11) toplam süresi dört yıldır.

Eğitim süreleri, aynı zamanda ortak program çerçevesinde işbirliği yapan yükseköğretim kurum/kuruluşlarda geçirilecek süreleri de kapsamaktadır. YÖK Yönetmeliğine göre bu programa kayıtlı öğrencilerin dört yıllık normal eğitim sürelerinin en az yarısını kayıtlı oldukları üniversitede tamamlamaları gerekmektedir. Ancak bunun dışındaki iki yıllık sürenin ne kadarının ortak üniversitede geçirilmesi gerektiği konusunda bir düzenleme olmadığı için, her iki ortak üniversiteye daha esnek uygulama imkanı sunulmaktadır. Yurtdışında geçirilecek sürelerin toplamı ve bu sürelerin geçirileceği dönemler işbirliği protokolünde belirtilir. Bu süre, yani ortak üniversitede geçirilmesi gereken süre 1 yıl ile sınırlanabilir.

LYS puanlarına göre öğrenci alarak değil de mevcut programlardan belli kriterlere göre geçiş yaparak bir ortak lisans programı oluşturulması durumunda, ortak program süresi bir yıla kadar kısalabilmektedir (Md. 16). Ancak öğrenci kabul koşullarına bağlı olarak bu süre iki yıl da olabilir. Programın sadece ortak üniversitede geçen kısmı tanımlanmış ve iki üniversite arasındaki işbirliği sadece bu süreyi kapsıyorsa bu bir yıl ile sınırlı kalabilir. Almanya'da ortak programlar çerçevesinde yurtdışında geçirilmesi beklenen süre en az bir yılken, Türkiye'de bu süre yurtiçinde geçirilmesi gereken 2 yıllık sürenin dışında kalan süre çerçevesinde tanımlanabilmektedir. Bu nedenle mevcut programlardan geçiş yoluyla

oluşturulan ortak programlar çerçevesinde de yurtdışında geçirilecek süre bir yılla sınırlandırılabilir.

Ortak Diploma

Bir Türk üniversitesi ile bir yabancı (burada Alman) üniversitenin birlikte yürütecekleri ortak uluslararası program; ön lisans, lisans, yüksek lisans veya doktora düzeyinde olabilir. Bu programda (Md. 15), her iki kurumun akademik gereklerini başarı ile yerine getiren bir öğrenciye, her üniversiteden bir tane olmak üzere iki ayrı diploma veya her iki üniversitenin birlikte verdikleri ve birbirine bağlı tek bir diploma (*joint*) verilir. Diplomanın üzerinde ortak programı yürüten üniversitelerin logo, isim ve yetkili imzalarının bulunması gerekir. Veya bu diploma(lar) birbirine bağlı çoklu (*dual*) veya birbirinden bağımsız çoklu (*double*) olabilir. Birbirine bağlı çoklu diplomada (dual), ortak üniversitelerin biri tarafından düzenlenen diplomanın ortak diploma olarak geçerli olabilmesi için, diğer üniversite tarafından düzenlenen diploma ile birlikte sunulması gerektiğinin diplomada belirtilmesi gerekir. Birbirinden bağımsız çoklu diplomada (double) ise, ortak üniversiteler tarafından düzenlenen diplomada ortak program olduğunu belirten bir ibare bulunması gerekir. Diplomalarda yer alacak ibareler taraflar arasında imzalanan protokolde açıkça belirtilir. Öğrenciler, çift veya ortak diplomaya yönelik uluslararası ortak programın her iki kurumdaki akademik gereklerini yerine getirmeden diplomalardan herhangi birini almaya hak kazanamazlar.

Akademik Başarısızlık

İki yıllık azami sürenin sonunda yabancı dil koşulunu sağlayamayan öğrencinin talebi üzerine, Öğrenci Seçme ve

Yerleştirme Merkezi (ÖSYM) tarafından, başka bir üniversitede ya da kaydının bulunduğu üniversitede öğretim dili Türkçe olan eşdeğer bir programa yerleştirilir. Eşdeğer programın bulunmaması halinde, yakın programlardan birine yerleştirilebilir (Md. 14). Ancak bunun için, kayıt yaptırdığı yıl itibarıyla, öğrencinin üniversiteye giriş puanının, yerleştirileceği programa kayıt yaptırmak için aranan taban puanından düşük olmaması gerekir.

"Yurt içindeki bir yükseköğretim kurumundan" akademik başarısızlık nedeni ile ortak programdan ilişiği kesilen öğrencinin, Yönetmelik hükümlerine göre yurt dışındaki yükseköğrenim kurumundan da ilişiği kesilir (Md. 14). Belli koşulları yerine getirmesi kaydıyla öncelikle kendi üniversitesinde bir Türkçe programa; Türkçe programın olmaması durumunda ise Türkiye'de başka bir üniversitenin eş değer bir programına yatay geçiş yapabilir. Yönetmelik hükümlerine göre "yurt dışındaki ortak yükseköğretim kurumunda" öğrenim görürken akademik başarısızlık nedeni ile bu kurumdan ilişiği kesilen öğrenci, yurt içinde gördüğü yükseköğrenimdeki başarı notu esas alınarak ilgili yönetmelik hükümlerine göre[6] (YÖK, 1982) Türkiye'de başka bir öğretim kurumundaki eşdeğer bir programa yatay geçiş yapabilir. Yatay geçiş, ancak başarısız olunan yarıyılı takip eden yarıyılda yapılabilir. Başarısızlık dışındaki bir nedenle bu yükseköğretim kurumlarından birisinden ilişiği kesilen öğrencinin diğer yükseköğretim kurumundan da ilişiği kesilir.

Mevcut programlara kayıtlı olan ve işbirliği protokolünde belirtilen şartları sağladıkları için ortak programa geçiş

[6] 21/10/1982 tarihli ve 17845 sayılı Resmi Gazete'de yayımlanan Yükseköğretim Kurumları Arasında Ön Lisans ve Lisans Düzeyinde Yatay Geçiş Esaslarına İlişkin Yönetmelik

yapan öğrencilerin (Md. 16) yurtiçinde veya yurtdışındaki öğrenimleri sırasında başarısız olmaları durumunda ortak programdan ilişkileri kesilir ve kayıtlı oldukları mevcut programda eğitimlerine devam ederler. Burada azami program süresi de dikkate alınır.

Not Sistemleri

Uluslararası ortak programı yürüten tarafların kendi programlarında uyguladıkları not sistemleri ve başarı koşulları ayrı ayrı tanımlanır. Taraf kurumlardan birinde başarısız olunabilecek derslerin ve diğer etkinliklerin nasıl ve taraflardan hangisinde telafi edilebileceğinin ve ortak programda genel not ortalamasının ne şekilde hesaplanacağının esas ve usulleri de belirtilir. Bir öğrencinin mezun olabilmesi için her iki kurumun asgari akademik koşullarını sağlaması ve ayrıca programın tümüne ait akademik gerekleri de yerine getirmesi esastır.

Müfredat

Uluslararası ortak programın müfredatı; müfredatı oluşturan ders, laboratuvar, uygulama, staj ve tez gibi etkinliklerin tanımları ve kredileri ile müfredatın programı yürüten kuruluşlar arasındaki bölüşümü, iki kuruluş arasında imzalanan işbirliği protokolünde belirtilir. Bunun Türkiye Yükseköğretim Yeterlilikler Çerçevesine uygun ve her bir düzey için gereken AKTS toplamı, protokoldeki "müfredat" başlığı altında belirtilir.

Programı Uygulama Önerileri

Program Açma ve Öğrenci Kabulü

Ekim 2016 Yönetmeliğine göre, burada sözü geçen ortak programlar; ön lisans, lisans ve lisansüstü derecelerde iki şekilde açılabilir. Burada bunlardan bir tanesinin tercih edilmesi koşullarından çok, hangi programda neyin daha sağlıklı olabileceği konusunda öneriler sunulacaktır. Tamamen yeni açılan ve dört yıllık müfredatın tamamının yeni oluşturulacağı ilk program türü, belli esneklikler ve uygulama kolaylıklarını beraberinde getirmektedir. Tamamen yeni tanımlanan ortak program, her iki tarafın önceliklerini ve programın daha sonra en sağlıklı bir şekilde uygulanması için gerekli koşulları dikkate alarak oluşturulabilir. Ancak ortak programlar Türkiye'de ücrete tabi olduğu ve Almanya'da lisans düzeyinde öğretim ücreti olmadığı için bu program türünde öğrenim ücretlerinin tahsili ve kullanılması sorun oluşturabilir.

Mevcut programlardan geçiş yoluyla oluşturulan ortak programlarda öğrenci kabul koşullarının belirlenmesinde taraflar daha esnektir. Burada mevcut programdan geçiş aşaması, örneğin hangi dönem öğrencilerinin, hangi dil düzeyinde programa kabul edilecekleri taraflarca belirlenebilir. Bu durumda öğrenci başlamak için belli bir başarı ve dil bilgisini beraberinde getirmek durumundadır. İkinci program türünde ortak öğretim süresi, diğerine göre daha kısadır.

Halen yürütülmekte olan ortak yüksek lisans programlarında öğrenci, öğrenim süresinin yarısında ortak programa geçiş yaparak diğer yarısını ortak üniversitede başarıyla geçirebildiğine[7] bakarak, lisans programında da benzer bir uygu-

[7] Örneğin İstanbul Bilgi Üniversitesi ve Viadrina Avrupa Üniversitesi'nin Avrupa Çalışmaları ortak yüksek lisans programı

lama önerilebilir. Öğreniminin ilk dört dönemini başarıyla tamamlamış ve belli bir düzeyde yabancı dil bilgisini beraberinde getiren öğrenciler, ortak programa geçiş yapabilir. Her iki durumda da programa ortak olan tarafların bir işbirliği protokolü imzalamaları gereklidir. Ancak uygulamada, ortak programın en ince ayrıntılarının belirlendiği protokolden de önce iki üniversite arasında genel bir İşbirliği Anlaşması'nın imzalanması önemlidir. Bu yolla ortak üniversitenin işbirliğine uygunluğu YÖK tarafından önceden belirlenebileceği gibi, olası diğer işbirliği alanları da bu ön anlaşmada genel hatlarıyla belirlenip, gelecekte bir tür ortak çalışma planı gibi birlikte resmi hale getirilebilir.

Yoğun koordinasyon ihtiyacını dikkate alarak ortak programın başladığı ilk yıllarda öğrenci kontenjanlarını sınırlı tutmak (örneğin 10-15 arası gibi) yararlı olabilir. Kontenjanların oluşturulması da yine YÖK ile işbirliği içerisinde sağlanmalıdır. Ortak program çerçevesinde dil ve kültür açısından olası ön bilgileri nedeniyle avantajlı konumdaki Türk kökenli öğrenci adayları için ise belli düzeyde yabancı öğrenci kontenjanı belirlenmeli ki, Türk kökenli yurtdışından öğrencilerin programa kabulü aksi takdirde mümkün olmaz.

Öğretim Dili ve Dil Bilgisi

Ortak programın Türkçe ve Almanca, yani iki dilde yürütülmesi önemlidir. Programa başlayan öğrencilerin ortak üniversitenin dilini belli bir düzeyde bilmeleri öğrenci kabul koşullarına dahil edilmelidir. Akdeniz Üniversitesi ve Heidelberg Eğitim Bilimleri Üniversitesi arasında yapılan müfredat görüşmelerinde, öğrenime başlamak için dil bilgisi düzeyinin en az A1 olması gerektiği tespit edilmiştir. Bu koşulun Almanya'da başlayacak olup Türkçeden yabancı dil olarak

sorumlu olan öğrenciler için uygulanması zor değildir. Yabancı dil koşulunun öğrenci alım koşullarında belirtilmesiyle, bu dil bilgisini yerine getiren adaylar programa alınır. Ancak ilgili yönetmelik gereğince orta öğrenimini Türkiye'de tamamlamış öğrenciler için dil koşulu bu şekilde uygulanamaz. Öğrenciler ilk etapta LYS Sınavından aldığı puana göre programa kabul edildiği için, dil koşulunu yerine getirmeyenler, bu koşula ulaşıncaya kadar sürecek dil kursuna katılma hakkı elde etmektedirler. Üniversite bu durumdaki öğrencilere iki yıldan fazla olmamak kaydıyla bir dil hazırlık programı sunmak zorundadır.

Türkiye'de başlayacak öğrencileri de belli bir yabancı dil seviyesinde başlatabilmek için, iki farklı uygulama düşünülebilir. İlki, öğrenci alımlarında orta öğrenimini Almanya'da tamamlamış Türk kökenli gençleri yoğunlukla bu programa kazanmaya çalışmak olur. Bu grubun her iki dile oldukça yüksek seviyede hakim olması, istenen yabancı dil düzeyinde adaylara ulaşmayı kolaylaştırabilir. Diğer bir yol ise, ÖSYM Klavuzu'nda da belirtilerek, öğrencilerin belli bir yabancı dil puanı ile programa kabul edilmeleri sağlanabilir. Yabancı dil bilgisi seviyesinin en geç 4. veya 5. dönemden itibaren B2 veya C1 düzeyine erişmiş olması istenebilir. Örneğin en geç 4. dönemden itibaren mesleki yabancı dil dersleri çerçevesinde öğrencilerin ortak üniversitenin dilinde akademik programa hazırlanmaları sağlanabilir. Öğrenimin ikinci yarısından, yani 5. dönemden itibaren de müfredat iki dilde yürütülmeye başlanabilir.

Yukarıda belirtilen koşullar, ortak programın tamamen yeni oluşturulması ve öğrencilerin doğrudan programa kabul edilmesi durumunda geçerlidir. Mevcut programlardan ortak programa geçiş yapılması durumunda ise, Protokol ile belirle-

necek koşullarda istenen dil seviyesinin belirtilmesi yeterli olacaktır. Bu durumda ortak Programa geçecek öğrencilerin, mevcut programda en az 2 yıl geçirmiş olmaları beklenebilir. Prensipte 5. dönemden itibaren ortak programa kabul edilen öğrenciler öğrenimlerine iki dilde devam edeceklerinden, ortak üniversitenin diline yeterli düzeyde hakim olmaları gerekmektedir. Bunun en az B2 veya C1 düzeyinde olması ortak üniversitelerin önceliklerine bağlı olarak düşünülebilir.

Ortak öğrenimin önemli bir uygulamasını oluşturan derslerin yabancı dilde veya iki dilde işlenmesi kadar, öğrenimde zorunlu olan stajların da en az yarısının diğer dilde hatta ortak ülkede yerine getirilmesi önemlidir. Bu amaçla adayların Immersion yöntemiyle çalışan kreşlerde stajlarının belli bir kısmını yapmaları sağlanabilir. Son dönem tamamlanması gereken mezuniyet ödevinin ise öğrenime başlanan üniversitede ve o ülke dilinde tamamlanması yararlı olacaktır.

Eğitim Süreleri

LYS puanı ile oluşturulan uluslararası lisans programları süresinin dört yıl olması zorunludur. Yani her iki ortak üniversitede yürütülecek ortak programın süresi toplam dört yıldır. Öğrencilerin ortak üniversiteye geçiş yılı olarak en erken öğrenimin ikinci yarısı öngörülmelidir. Akdeniz Üniversitesi ve Heidelberg Eğitim Bilimleri Üniversitesi görüşmelerinde, yurtdışı öğrenim sürecinin Türkiye'den gidecek öğrenciler için 5. dönemde başlaması ve toplam iki dönem sürmesi öngörülmüştür. Heidelberg'ten gelecek öğrenciler içinse 6. ve 7. dönem olmak üzere yine iki dönem öngörülmüştür. Bu şekilde ortak program öğrencilerinin, bir dönemini Türkiye'de bir dönemini Almanya'da olmak üzere iki dönemi ortak üniversitede ve birlikte geçirmeleri sağlanmış olacaktır. Ortak üniversitede geçe-

cek iki dönemin kalan bir dönemini de yalnız başlarına veya varsa mevcut program öğrencileri ile geçireceklerdir.

Halen yürümekte olan programlar varsa, burada da ortak programa geçiş dönemi olarak 5. dönem öngörülebilir. Ya yukarıdaki program türünde olduğu gibi ortak üniversitede geçirmek üzere 5, 6 ve 7. dönemler seçilebilir. Veya bunlardan iki tanesi seçilerek öğrenciler, ortak program üniversitesine geçiş yaparak 2 dönemi orada geçirmiş olurlar. Ortak ülkede geçmesi itibarıyla bir yıllık bu sürenin hem dil bilgilerinin pekiştirilmesi hem de staj için değerlendirilmesi amacıyla ve yaz tatilini de orada geçirecek şekilde 5. ve 6. dönem karşılıklı değişim yılı olarak değerlendirilmesi önerilir.

Öğrenim Müfredatı

İşbirliği protokolüne ek olarak ilave edilen müfredat, ortak program çerçevesinde uygulanacak akademik programın ders kataloğu, stajları ve bitirme tezini kapsamaktadır. Aşağıda da değinileceği gibi, burada derslerin niteliklerine göre farklı kategorilerde toplanarak öğrenim programının oluşturulması gerekir. Okul öncesi öğretmenliği lisans programının Türkiye'de ve Almanya'da uygulanışına bakıldığında şu farklılıklar göze çarpmaktadır: Türkiye müfredatında olup, Almanya müfredatında olmayan dersler veya tersi, yani Almanya müfredatında olup Türkiye'de uygulanan programlarda olmayan dersler (bkz. Ek, Tablo 1)[8]; her iki ülke müfredatında birbirine benzeyen içeriklere sahip ve genelde temel alan dersi niteliğindeki dersler; mevcut programlardan farklı olarak iki dilli kreşlere personel yetiştirmeye yönelik çok dillilik ve çok kültürlülükle ilgili

[8] Burada Türkiye ve Almanya'daki Üniversitelerde okutulan derslerin tam bir listesi değil, her iki ülkeden seçilen üniversitelerin dersleri ele alınmıştır.

alan dersleri (bkz. Ek, Tablo 6). Bu şekilde tüm dersleri kapsayacak kategoriler oluşturulduktan sonra, bunların uygulanışında ise ortak programın diğer koşulları dikkate alınmalıdır.

Programın önemli niteliklerinden biri olan iki dilliliğin müfredata yansıtılması ve oluşturulan ders kataloğunun dönemlere dağılışını düzenlerken aşağıdaki nitelikler de dikkate alınmalıdır: Ortak iki üniversitede uygulanan ders programının ülkelere dağılımı, yani hangi derslerin Türkiye'de hangilerinin Almanya'da işleneceği; ortak programın iki dilli olmasını sağlamak amacıyla yabancı dilde verilecek derslerin başından itibaren tespit edilmesi. Ortak ve iki dilli program olması nedeniyle stajların ve mezuniyet tezinin nerede, hangi ülkede yapılması gerektiği konusunun da düzenlenmesi gerekmektedir.

Hangi derslerin nerede işlenmesi gerektiği konusu, ortak program çerçevesinde öğrencilerin değişim yılı/döneminin de belirlenmesini gerektirir. Akdeniz Üniversitesi ve Heidelberg Eğitim Bilimleri Üniversitesi arasında yapılan çalıştaylar ve müfredat toplantılarında 5. ve 6. dönemlerde Türkiye'de başlayan öğrencilerin Almanya'ya gitmeleri ve 6. ve 7. dönemlerde Almanya'da başlayan öğrencilerin öğrenimlerini Türkiye'de geçirmelerinin uygun olacağı tespit edilmiştir. Bu 5, 6 ve 7. dönemlerin değişim için değerlendirilmeleri birçok avantajı da beraberinde getirmektedir. Özellikle ortak iki dilli programa katılacak öğrencilerin yabancı dili öğrenmeleri açısından ileriki dönemler önemli avantaj sunmaktadır. Zaten belli bir dil bilgisi ile (A1) öğrenime başlayan öğrenci, 4. dönemin sonuna kadar diğer dilde ders işleyebilecek düzeye (B2 veya C1) gelmesi mümkün olacaktır.

Mevcut programlardan geçiş yoluyla oluşturulacak ortak programlar için de 5. dönem değişimle başlamak için uygun görünmektedir, yani öğrencilerin programa geçiş yaptıktan

hemen sonra doğrudan bir yıllığına ortak üniversiteye giderek oradaki derslere katılmak üzere gerekli alt yapıyı oluşturabilirler. Sözü geçen 5, 6 ve 7. dönemler, ortak program çerçevesinde zorunlu olan stajların belli bir bölümünün de her iki ülkede yapılmasını kolaylaştıracaktır. Bu yolla hem Türkiye'den Almanya'ya gidecek, hem de Almanya'dan Türkiye'ye gidecek öğrencilerin dönem tatillerini staj için değerlendirmeleri sağlanarak zorunlu stajların en az yarısının ortak ülkede tamamlanması mümkün olacaktır. Değişimin 7. dönemin sonunda tamamlanması, programa katılan öğrencilerin son dönem olan 8. dönemi kendi ülkelerinde geçirmelerini ve bu dönemde bitirme tezini kendi ana dillerinde tamamlamalarını sağlayacaktır.

Ortak program çerçevesinde değişim yapılacak dönemlerin belirlenmesi, derslerin hangi ülkede ve hangi dilde yapılacağı konusunun da belirlenmesini kolaylaştıracaktır. Bu çerçevede verilecek tüm kararlar, ortak üniversitelerin yetkisinde olup, farklı şekillerde düzenlenebilecekleri gibi, burada sunulan alternatifler bir öneri niteliğindedir. Model proje çerçevesinde gerçekleştirilen çalıştaylar ve iki üniversite eğitim bilimcileri arasında yürütülen görüşmelerde müfredatlar karşılaştırılmış ve avantaj ve dezavantajları değerlendirilerek aşağıdaki program taslağı geliştirilmiştir. Bu taslak her ne kadar müfredata konu olan tüm akademik çalışmaları kapsasa da, burada derslerin değişim dönemlerine veya yabancı dilde verilecek derslerin ortak iki üniversiteye dağılımı tüm ayrıntıları ile ele alınmamıştır. Ortak programın müfredatının ve uygulanışının son şekli tamamen ortak yükseköğretim kurumlarının nitelikleri ve önceliklerine bağlı olarak ve her iki ülke yükseköğretim kurul ve kuruluşları ile koordinasyon içerisinde belirlenmesi, programın onay almasını kolaylaştıracaktır.

Buraya kadar iki dilli okul öncesi eğitim için ortak bir lisans programının geliştirilmesi ve uygulanması ile ilgili genel ve yasal çerçeve ele alınmış, özellikle uygulamaya yönelik bir takım öneriler sunulmuştur. Aşağıda böyle bir program ile ilgili hazırlanmış muhtemel bir müfredat, modüller şeklinde tanıtılacaktır. Ancak müfredata geçmeden önce kısaca çok kültürlü eğitim ve bu eğitimin vazgeçilmez iki öğesi olan 'öğrenci' ve 'öğretmen' konularına kısaca değinilecektir.

Çok Kültürlü Eğitim

Geçmişten günümüze hızla değişmekte olan bir dünyada, toplumlar hem kendi öz kültürünü korumak, güçlendirmek ve gelecek nesillere aktarmak hem de değişen dünya koşullarına uyum sağlamak için eğitimi araç olarak kullanmıştır. Toplumlar geliştikçe ihtiyaçları değişmiş, ihtiyaçları karşılamak için de eğitim sistemlerinde de yeniden yapılanmalar gerçekleştirilmiştir.

Sanayi toplumundan bilgi toplumuna geçişle birlikte gerçekleşen göç dalgaları, yerellikten evrenselliğe doğru geçişin hızlanmasına neden olmuştur. Bu göç dalgaları toplumlarda doğal olarak kültürel çeşitliliği artırmıştır. Küresel değişimle ortaya çıkan kültürel çeşitlilik, eğitimde evrensel ilkelerin oluşturulması ve kültürlerarası etkileşimin sağlanması gibi zorunlulukları beraberinde getirmiştir. Böylece eğitim alanında bireyin biyolojik ve psikolojik gelişim özelliği kadar, sosyokültürel özellikleri de önem kazanmaya ve "çok kültürlü eğitim" kavramı eğitim alanına girmeye başlamıştır.

Aslan'ın (2016) aktarımına göre çok kültürlü eğitim, her şeyden önce birçok kültürü bilmeyi ve anlamayı sağlayan bir eğitim anlayışıdır. Çok kültürlü eğitim anlayışında, farklı kültürden gelen bireylerin farklı tarih ve kültürel özelliklerinden

dolayı; yaşamsal deneyimleri, öğrenme stilleri, grup içi ve gruplar arası dil ve duyuş becerilerinde farklılıklara sahip olabileceğinin bilinmesi son derece önemlidir.

Çok kültürlü eğitimde amaçlara ulaşılabilmesi, çok kültürlü eğitime uygun okul ikliminin yaratılması için eğitim-öğretim programlarının geliştirilmesi ve öğretmenlerin de çok kültürlü anlayışa uygun olarak yetiştirilmesi gerekmektedir (Gay, 1994).

Tüm eğitim sistemlerinde olduğu gibi çok kültürlü eğitiminde de öğrenci, öğretmen ve program temel öğeleri oluşturur. Çok kültürlü eğitimin etkili ve verimli olması, bu üç temel öğenin birbiriyle uyum içerisinde olmasına bağlıdır. Bu öğelerin herhangi birinde meydana gelebilecek bir sorun ya da uyumsuzluk bütün bir sistemin verimliliğini olumsuz yönde etkileyebilmektedir.

Öğrenci; çok kültürlü ortamda yaşayan çocuklar için erken çocukluk yıllarından itibaren olumlu kültürel benlik gelişimi son derece önemlidir. Çocuklar benlik algısını şekillendirirken başkalarının ve kendi davranışlarını gözlemleyerek düşünce ya da duygulara ilişkin çıkarımlar yapmaktadır. Çocuklar bu süreçte öncelikle, kendisi ile ait olduğu etnik grup arasında fiziksel ve sosyal benzerliklerini daha sonra diğer etnik grupların bireyleriyle olan farklılıklarını algılamaktadır. Her kültürde ailelerin kendi kültürel birikimleri ve değer yargılarına göre belirlediği kuralları, alışkanlıkları bulunmaktadır. Çocuklar da önce ait oldukları aile ortamının kültürel değerlerini, alışkanlıklarını, yargılarını ve dillerini öğrenerek ilk kültürel benlik algılarını şekillendirmektedir. Bu benlik algıları, aile ortamı dışında bulundukları sosyal çevrelerinde de yansıtmaktadır. Çocukların aile ortamında edindiği ilk dili, aynı zamanda ilk sosyalleşme sürecini ve sosyal etkileşimini

de şekillendirmektedir. Giderek genişleyen sosyal çevresinde çocuğun aktif olabilmesi, çocuğun karakterinin şekillenmesini de sağlamaktadır. Dolayısıyla okul öncesi dönemdeki çocukların farklı kültürel özelliklere sahip çocuklarla bir arada bulunup, akranları ve öğretmenleriyle etkileşime girebilmeleri, onların kendilerini değerli hissetmelerini sağlayarak sağlıklı kültürel benlik oluşturmalarına temel oluşturacaktır. Kendisinin kabul edildiğini ve değerli olduğunu hisseden çocuk, okula ve öğrenmeye ilişkin olumlu bir tutum geliştirebilecektir. Özellikle sahip oldukları dilsel, etnik ve kültürel özelliklerine saygı duyulduğunu fark ettiklerinde, kabul edildiğini ve akranlarıyla eşit statüye sahip olduğunu düşünecek ve benlik gelişimi olumlu etkilenecektir. Bu durum, özellikle çok dilli ve çok kültürlü ortamdaki çocukların benlik kazanımlarında son derece önemlidir. Bireylerin benlik algısının şekillenmesinde rol oynayan en önemli faktörlerden biri hiç şüphesiz kültürdür. Çok kültürlü bir ortamdaki çocuklar, erken dönemden itibaren kendi dillerine ve kültürlerine saygı duyulduğunu fark ettiklerinde, diğer kültürlere daha kolay adapte olacak ve bu adaptasyon, onların ilerideki akademik başarılarını olumlu etkileyecektir.

Kültürel benliğin oluşturulmasında ve kültürler arası uyumun sağlanmasında, dil eğitimi, son derece önemli bir araç görevi üstlenmektedir. Farklı nedenlerden dolayı (göç, karma evlilikler v.b.) aileler ev ortamında çoğunluğun dilinden farklı bir dili de konuşabildikleri için, çocuklar genellikle çok dilli yetişiyor. Özellikle çok dilli çocukların, konuştukları dilleri erken yaşta öğrenmeye başlamaları, onların hem ilk hem de diğer dil(i)leri iyi bir şekilde öğrenebilmeleri açısından önemlidir. Bugün biliyoruz ki, ilk dilin edinimi ikinci bir dilin edinilmesinde için bir engel değil, bilakis ikinci dilin edinilme-

sinin bir koşuludur (Esen ve Taheri, 2016: 52-53; Rehbein, 2017). Araştırmalara göre, ilk dile iyi bir şekilde hakim olan bireylerin ikinci bir dili daha iyi kavramaktadırlar. Bu araştırma sonuçlarının önemini gören bazı Avrupa ülkelerinde, göçmen kökenli çocukların dil edinimini daha iyi destekleyebilmek için, erken çocukluk döneminde iki dilli eğitim uygulamalarını artmıştır. Ancak iki dilli okul öncesi eğitim kurumlarında çalışabilecek kalifiye personel eksikliği, bu uygulamaların önünde ciddi bir engel teşkil etmektedir.

Çok kültürlü bir toplumda ***öğretmenlik mesleği***, sosyal, kültürel, ekonomik, bilimsel ve teknolojik boyutlar ile alanında bilgi, beceri ve mesleki yeterliliklere sahip bir uzmanlık gerektirmektedir. Burada öğretmenlere önemli sorumluluklar düşmektedir. Çünkü onlar gelecekte toplumdaki huzur ve barışın sağlanmasından sorumlu olacak çocukların eğitilmelerine refakat etmektedirler. Bunun dışında öğretmenlik mesleği, toplumun kültürel değerlerinin genç kuşaklara aktarılması, bireylerin sosyalleşmesi ve toplumsal hayata hazırlanmalarıda önemli rol üstlenmektedir. Bu nedenle çok kültürlü eğitim anlayışındaki öğretmenlerin ulusal ve uluslararası düzeyde gereksinim duyulan yeterlilikte yetiştirilmesi zaruri bir durumdur.

Öğretmen yeterlilikleri, öğretmenlerin bilgi, beceri, tutum, değer, davranış gibi yönlerden sahip olmaları öngörülen özellikler ya da nitelikler bütünü olarak ifade edilmektedir (Şişman, 2009). Avrupa Birliği, öğretmenlerin sahip olması gereken yeterlilikler olarak, yaşam boyu öğrenme ve mesleki gelişimi (alan bilgisi, pedagojik bilgi, sosyal ve kültürel bilgi) öncelikli alanlar içinde görmektedir. Bunun için öğretmenlerin özerk öğreniciler olarak yaşam boyu öğrenme anlayışına sahip olmaları, öğrencilerinin Avrupa vatandaşlığına hazırlanmaları, farklı kültürlere

karşı saygının geliştirilmesi gibi donanımlarla yetiştirilmesine vurgu yapmaktadır.

Türkiye de ise genel olarak öğretmen yeterlilik alanları, öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri ve okulöncesi ve ilköğretim kademesi öğretmenlerine yönelik özel alan yeterlikleri olarak ayrı ayrı açıklanmaktadır. Öğretmenlik mesleği genel yeterlilikleri; mesleki gelişim, öğrenciyi tanıma, öğretme ve öğrenme süreci, öğrenme ve gelişmeyi izleme-değerlendirme, okul aile toplum ilişkileri ve program içerik bilgileri olmak üzere altı başlıkta toplanmaktadır (MEB, 2008). Bu çalışmada okul öncesi öğretmenliği yeterlilik alanları üzerinde durulacağından dolayı, yalnızca okul öncesi öğretmenliği için belirlenen yeterliliklerden bahsedilecektir.

Özel Alan Yeterlilikleri

TC Milli Eğitim Bakanlığı'nın 2008 yılında yayınladığı okul öncesi öğretmeni özel alan yeterlikleri şu şekilde sıralanmıştır:

1. *Gelişim Alanları*: 3-6 yaş arası çocukların psiko-motor, sosyal-duygusal, dil, bilişsel gelişim ve öz bakım becerilerinin gelişimini desteklemek için eğitim sürecini planlayabilme, eğitim ortamını düzenleyebilme, materyal seçebilme, kullanabilme ve hazırlayabilme, eğitim faaliyetlerini yürütebilme becerini kapsamaktadır.
2. *Ailelerle İletişim*: Aile katılımı ve aile eğitimi, 3-6 yaş çocuklarının aileleriyle iletişim kurabilme ve aile katılımını sağlayabilme, aile eğitimi etkinliklerini yürütebilme gibi becerileri kapsamaktadır.
3. *Değerlendirme*: 3-6 yaş çocuklarının gelişimlerini ve eğitim programlarını değerlendirebilme becerilerini kapsamaktadır.

4. *İletişim:* 3-6 yaş arası etkin dinleme becerisini geliştirebilme, empati kurabilme becerisini geliştirebilme, kendini söz, beden ve sanat yoluyla ifade edebilme becerisini geliştirebilme, bilişim teknolojilerinin günlük yaşamda kullanımına ait farkındalık geliştirebilme becerilerini kapsamaktadır.
5. *Yaratıcılık ve Estetik:* Çocukların, keşfetme ve alternatif çözüm yolları üretme becerisini geliştirebilme, özgün ürünler oluşturma becerisi geliştirebilme, estetik anlayışı ve seçicilik becerilerini geliştirebilme becerilerini kapsamaktadır.
6. *Okul ve Toplumla İş Birliği Yapma*: Çocukların, ulusal bayram ve törenlerin anlam ve önemin farkına varmalarını ve katılımlarını sağlayabilme, ulusal bayram ve törenlerin yönetim ve organizasyonunu yapabilme, okulun kültür ve öğrenme merkezi haline getirilmesinde toplumla iş birliği yapabilme becerilerini kapsamaktadır.
7. *Mesleki Gelişimi Sağlama*: Mesleki gelişimi belirleyebilme, meslektaşlarıyla alanıyla ilgili görüşmeler yapma ve alanıyla ilgili yayınları, araştırmaları ve hizmet içi eğitimleri takip etme gibi becerileri kapsamaktadır (MEB, 2008).

Görüldüğü gibi halen devam etmekte olan okul öncesi eğitim öğretmeni yetiştirme programlarında hedeflenen yeterlilik alanları, ulusal boyutta olup uluslararası ya da iki dilli ve çok kültürlü eğitim anlayışına uygun yeterlilikleri kapsamamaktadır. İki dilli okul öncesi eğitiminde görev alacak öğretmenlerin yetiştirilmesinde ek yeterlilikleri içeren lisans programlarına ihtiyaç duyulmaktadır. Bu nedenle iki dilli ve çok kültürlü bir ortamda yetişen çocukların eğitiminde görev ala-

cak öğretmenlerin yetiştirilmesi için hazırlanacak programlara çok dilli ve çok kültürlü eğitim pedagojisi, kültürler arası etkileşim, iki dilli çocukların gelişimi, izlenmesi ve değerlendirilmesi, göç ve göç sosyolojisi bilgisi gibi bir takım yeterlilikler eklenmelidir.

Erken çocukluk döneminde çok dilli ve çok kültürlü eğitim ortamındaki çocuklarla çalışacak öğretmenlerin iki dilli ve çok kültürlü bir eğitim anlayışına sahip olmaları gerekmektedir. Bu anlayış, iki dilli çocukların dil ve kültürel farklılıklarından kaynaklanan sorunların çözülmesinde faydalı olacaktır. Böylece çocukların hem erken yaştan itibaren farklı dillere ve kültürlere karşı olumlu tutum geliştirmeleri, hem de ileriki akademik yaşamlarındaki başarıları olumlu etkilenecektir.

İki dillilik ve çok kültürlülük pedagojisi ve sosyolojisi konusunda bilgiyle donatılarak yetiştirilen bir öğretmen, farklı kültürlerin özelliklerini bilip o kültürün öğrenilmesini sağlayarak her bir çocuğun sınıf ortamında kendini daha rahat ifade edebilmesine fırsat yaratacaktır. Bu fırsatı bulan çocuklar da farklı dil ve kültüre sahip olsalar da değerli olduklarını hissedecekler ve kişilik oluşumları olumlu yönde etkilenecektir. Ayrıca çok kültürlü eğitim anlayışıyla yetişen öğretmenler, her iki dili ve kültürü bildiğinden, çocukların eğitimi bağlamında tüm kişi ve kuruluşları eğitime dâhil etmede daha başarılı olabilecektir.

Sayılan bu nedenlerden dolayı, iki ve çok dillilik ve çok kültürlülük konularında uzman öğretmen yetiştirmeye yönelik eğitim prgoramlarında, öğretmen adaylarının erken çok dillilik ve iki dil edinimi yanı sıra kültürel farklılıklar ve kültür duyarlı pedagoji gibi alanlarda yeterlilik kazanmaları önemlidir. Başka bir ifadeyle, iki dilli çocuklarla çalışan öğretmenlerin, iki dil edinimi ve çok kültürlülükle ilgili eğitim

teorileri, eğitim yöntem ve teknikleri konusunda da yeterliliklere sahip olmaları gerekmektedir. İki dilli çocukların gelişim süreçlerini anlama, izleme ve değerlendirmenin yanında, çocukları ve aileleri destekleme konusunda da yeterliliklere sahip olması gerekmektedir.

Bir çocuk-iki dil projesi kapsamında bu nitelikleri içeren Türkçe-Almanca İki Dilli Okul Öncesi Eğitimi Lisans programı taslağı geliştirilmiştir. Bu taslağın programı ve içerdiği yeterlilikler aşağıda sunulmuştur.

İki Dilli Okul Öncesi Eğitimi Lisans Programı

Programın amacı, okul öncesi dönemindeki çocuklara iki dilli eğitim sunabilen öğretmen yetiştirmektir. Öğretmenler, tüm gelişim alanları üzerine öğrendikleriyle ve destekleyici kuramsal ve uygulamalı eğitim programlarıyla çocuklara, ailelere ve sonuçta topluma katkı sunacaklardır. Ayrıca; iki dilli okul öncesi eğitim konusuna yoğunlaşacak bu program, diğer lisans programlarıyla işbirliği içerisinde disiplinler arası çalışmalar yürütülmesine katkı sağlayacaktır. Geliştirilmesi planlanan program, Avrupa Birliği'ne uyum süreci içerisinde bulunan Türkiye'de ihtiyaç duyulan anaokulu öğretmenleri yetiştirmeyi hedeflemektedir. Buna ek olarak çağdaş ve demokratik toplumun gerektirdiği, duygu ve düşüncelerini özgürce ifade edebilen, sosyal yaşam becerilerini günlük hayata aktarabilen, yaratıcı, araştırıcı, girişimci, özdenetimini sağlayabilen, farklılıklara değer veren ve insan haklarına saygılı, öğrenmeye istekli, ruhsal ve bedensel yönden sağlıklı bireyler yetiştirmeyi kendine amaç edinen ve çok kültürlü perspektifi olan öğretmenler yetiştirmektir.

Türkçe-Almanca İki Dilli Okul Öncesi Eğitimi Lisans Programı taslağında (bkz. Ek, Tablo 3 ve 4), farklı kültürlerden

gelen insanların beraber yaşamalarına zemin hazırlayacak çok kültürlü ve çok dilli eğitim modellerine paralel olarak, konuşulan dillerin korunmasına yönelik uygulamalar ön planda tutulmuştur. Program içeriğinde anadiline ve kültüre bir zenginlik kaynağı olarak yaklaşılmaktadır. Geliştirilen programda her iki ülkenin okul öncesi eğitim sistemine ilişkin temel prensipleri korunmuş, ayrıca programa iki dillilik ve çok kültürlülük boyutları eklenmiştir. Programa katılan bireylerin hem Türkiye genelinde uygulanmaya başlanan ve iki dilli eğitim veren anaokullarına hem de Almanya da göçmen çocukların eğitiminde uzman öğretmenlik veya danışmanlık yapma olanağı bulacakları düşünülmektedir. Eğitim programının hedefleri arasında çok ulusluluk -çok boyutlu yurttaşlık-dünya yurttaşlığı- kavramına ve küresel dünyanın bir yurttaşı olma konusuna yer verilmiştir.

Programın İçeriği ve Modülleri

Program içeriği oluşturulurken Türkiye ve Almanya'da uygulanmakta olan okul öncesi öğretmeni yetiştirme müfredatları incelenmiştir. Almanya ve Türkiye'de uygulanan öğretmen yetiştirme programlarının temel alanları aşağıdaki tabloda (bkz. Ek, Tablo 2) verilmiştir. Tabloda da görüldüğü gibi iki program da benzer özellikler taşımasına rağmen, ulusal boyutlarda tasarlanmış olduğundan bazı farklılıkları da içerisinde barındırmaktadır[9].

[9] Türkiye'de 2007 yılı itibariyle uygulanan öğretmen yetiştirme müfredatının %50'si alan bilgi ve becerisi, %30 öğretmenlik meslek bilgisi, %20 de genel kültür derslerini içermektedir. Programdaki toplam kredinin %25'ine varan oranlarda fakültelere dersleri belirleme yetkisi verilerek seçmeli ders ekleme olanağı tanınmaktadır (YÖK, 2007).

İki Dilli Okul Öncesi Eğitimi Lisans Programı taslağı hazırlanırken, öncelikle her iki ülkedeki okul öncesi öğretmen yetiştirme programları karşılaştırılmış, örtüşen ve ayrışan yönleri belirlenmiştir[10]. Daha sonra, her iki programda da yer almayan yeterlilikler belirlenmiştir. Ek yeterliliklerin belirlenmesinde, birçok Avrupa ülkesinden davetli alan uzmanlarının katılımıyla 11-12 Kasım 2015 tarihleri arasında Antalya'da düzenlenen uluslararası çalıştay sonuçlarından yararlanılmıştır[11]. Bu çalıştayda İki Dilli Okul Öncesi Eğitimi Lisans programında olması gereken nitelikler tartışılmıştır. Alan yazın, çalıştay sonucu edinilen bilgiler (öneriler) ve iki ülkenin müfredatlarından hareketle bir taslak program oluşturulmuştur. Hazırlanan taslak müfredat, 4 akademik yıl ve toplam 9 farklı modülden oluşturulmuştur. Bu Modüller ve içerikleri aşağıda sunulmuştur.

1. Modül: Yükseköğretim Dersleri Modülü/YÖK dersleri (Türkiye Koşullarında Geçerli)
2. Modül: Eğitim Bilimleri Modülü/**EB**
3. Modül: Bilimsel Çalışma Modülü/ **BÇ**
4. Modül: Çocuk Gelişimi Modülü/ **ÇG**
5. Modül: Oyun, Bilim, Sanat, Müzik Modülü**/OBSM**
6. Modül: İki Dillilik Çok Kültürlülük Modülü/ **IDÇK**
7. Modül: Alan Seçmeli Dersler (Branşlaşma, Alan bilgisi destek vb.) Modülü/ **ASD**
8. Modül: Staj: (Günlük Staj/Yaz Stajı) Modülü**/ ST**
9. Modül: Mezuniyet Tezi Modülü/ **MZ**

[10] Burada yoğunlukla proje ortağı Heidelberg Eğitim Bilimleri Üniversitesi'nin ilgili bölüm programı baz olarak alınmışsa da, diğer üniversitelerde uygulanan müfredat da değerlendirmeye dahil edilmiştir.

[11] Sözü geçen Çalıştay sonuçları için bkz., Durmuş, 2017

1. *Yükseköğretim Dersleri Modülü/YÖK dersleri (Türkiye Koşullarında Geçerli):* Modülde Yer Alan Dersler (derslerin modüllere dağılımı için bkz. Ek, Tablo 6)**:**

- Atatürk İlkeleri ve İnkılapları Tarihi
- Türkçe I: Yazılı ve Sözlü Anlatım
- Yabancı Dil I/II
- Temel Bilgi ve İletişim Teknolojileri Kullanımı

Modülün İçeriği: Bu modül, genel kültür alanındaki yeterlilikleri kapsamaktadır. Dil, tarih ve teknoloji gibi genel kültür alanlarında öğretmen adaylarının bilgilendirilmesini içermektedir. Türkiye tarihi, Türkçe yazılı ve sözlü anlatımı, yabancı dil ve bilgisayar kullanımına yönelik dersleri içermektedir.

2. *Eğitim Bilimleri Modülü/EB:* Modülün içerdiği dersler:

- Öğrenme Teorileri
- Eğitim Bilimine Giriş
- Öğretim İlke ve Yöntemleri
- Sınıf Yönetimi
- Rehberlik Hizmetleri
- Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı
- Erken Çocukluk Eğitiminde Program
- Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi

Modülün İçeriği: Eğitimin temel kavramları, eğitimin diğer disiplinlerle ilişkisi, eğitim biliminde araştırma yöntemleri, felsefe ve eğitim ilişkisi, eğitimi etkileyen temel felsefi akımlar, eğitim felsefesi akımları, eğitim felsefesi akımlarının eğitim sistemine etkileri, yabancılaşma ve eğitim, toplumsal hareketlilik, göç, medya, küreselleşme ve bunların eğitim sistemine etkisi incelenir. Ayrıca psikolojinin alanları (sosyal psikoloji, klinik psikoloji, öğrenme psikolojisi vs.), gelişim ve kişilik

kuramları (davranışçı kuramlar, bilişsel kuramlar, varoluşçu kuram vb.), psikolojinin biyolojik temelleri, kişilik ve kuramları, normal dışı davranışlar, güdülenme, heyecan, savunma mekanizmaları konusunda bilgi alınır. Psikolojik ve sosyolojik gelişim ve sosyalizasyon kuramlarının yanı sıra farklı alanlarda çocuk gelişiminin işlenmesi de bu modül içinde gerçekleşir. Toplumsal bir sistem olarak okul, okul-çevre ilişkisi ve öğretmen yetiştirme alanındaki uygulamalar ve gelişmeler tartışılır. Okul öncesi eğitim etkinlikleri hazırlama, eğitim programlarının değerlendirilmesi, okul öncesinde eğitim ortamları, materyal kullanımı, okul öncesi eğitimde kullanılabilecek öğretim yöntemleri tartışılır. Öğretim teknolojilerinin öğretim sürecindeki yeri ve kullanımı, uygun teknoloji planlamasının yapılması ve yürütülmesi, eğitim yazılımlarının incelenmesi, öğretim materyallerinin etkinlik durumuna ilişkin araştırmalar sunulup tartışmaya açılır. Türk eğitim sisteminin amaçları ve temel ilkeleri, eğitimle ilgili yasal düzenlemeler, Türk eğitim sisteminin yapısı, yönetim kuramları ve süreçleri, okul örgütü ve yönetimi, okul yönetiminde personel, öğrenci, öğretim ve işletmecilikle ilgili işler ve okula toplumsal katılım araştırılır ve tartışılır.

Erken çocukluk bakım ve eğitim hizmetlerinde kalite, kaliteyi etkileyen etmenler, Türkiye' de ve Almanya'da erken çocukluk eğitimi kalite standartları ve kalitenin değerlendirilmesi uygulama örnekleriyle ele alınır. Öğretimle ilgili temel kavramlar, öğrenme ve öğretim ilkeleri, öğretimde planlı çalışmanın önemi ve yararları, öğretimin planlanması, öğrenme ve öğretim stratejileri, öğretim yöntem ve teknikleri, bunların uygulama ile ilişkisi, öğretim araç ve gereçleri, öğretim hizmetinin niteliğini artırmada öğretmenin görev ve sorumlulukları ve öğretmen yeterlikleri bu modülün temaları arasındadır.

3. *Bilimsel Çalışma Modülü/ BÇ:* Modülün İçerdiği Dersler:

- Bilimsel Araştırma Yöntemleri
- Ölçme ve Değerlendirme
- Okul Öncesi Eğitimde Araştırma I
- Okul Öncesi Eğitimde Araştırma II

Modülün İçeriği: Bu modül, bilim ve temel kavramlar (olgu, bilgi, mutlak, doğru, yanlış, evrensel bilgi vb.), bilim tarihine ilişkin temel bilgiler, bilimsel araştırmanın yapısı, bilimsel yöntemler ve bu yöntemlere ilişkin farklı görüşler, problem, araştırma modeli, evren ve örneklem, verilerin toplanması ve veri toplama yöntemleri (nicel ve nitel veri toplama teknikleri), verilerin kaydedilmesi, analizi, yorumlanması ve rapora dönüştürülmesini içermektedir. Öğrenciler bu modülde bilimsel düşünme ve çalışmanın temel yetkinliklerini edinmenin yanı sıra pedagojik uygulamalara geçiş olanağı elde ederler. Bilim ve kuramlara dair temel kavramları tanır, pratik örnekler ve alıştırmalar tercih edilmek suretiyle, araştırma, çözümleme, bilimsel metin yazma ve bilgi-veri sunumu tekniklerini öğrenirler; kuramsal ve deneysel incelemelere eleştirel yaklaşmayı öğrenir, kendi bakış açılarını geliştirirler. Araştırma yoluyla öğrenme yöntemi ile öğrenciler, bu modülde öğrendikleri yöntemlerle, kendi pedagojik bakış açılarına dair eleştirel ve yansıtıcı düşünme olanağı kazanırlar. Yapılandırılmış ve yapılandırılmamış gözlem, tam katılımcı ve gözlemci olarak gözlemler, çocuk pedagojisi alanında profesyonel çalışmaya özgün uygulamalar, deneysel incelemeler, uygulama örnekleri ve öğrencilerin kendilerinin yapacakları gözlem ve video ödevleriyle pekiştirilir. Öğrenciler stajlarda yaptıkları uygulama ile araştırma yoluyla öğrenmenin temel yöntemlerini deneyimleme olanağı bulur, elde ettikleri deneyimleri seminer ortamında geliştirip derinleştirir, bunlar üze-

rinde tartışırlar. Staj modülünü alan adaylar, öğretmenin ve çocuğun birer gününü, eğitim ortamını, materyalleri, öğrenme sürecini ve sınıf içi iletişimi gözlemleme, gözlem raporunu hazırlama imkanı bulurlar.

4. *Çocuk Gelişimi Modülü/ ÇG:* Modülün İçerdiği Dersler:

- Erken çocukluk Eğitimine Genel Bakış
- Erken Çocukluk Eğitim Kurumlarında Gözlem
- Erken Çocukluk Döneminde Gelişim ve Eğitim I
- Erken Çocukluk Döneminde Gelişim ve Eğitim II
- Çocuk Sağlığı ve Hastalıkları
- Çocuk Ruh Sağlığı
- Çocuğu Tanıma ve Değerlendirme
- Sosyal Sorumluluk Projesi
- Erken Çocuklukta Bağımsız Çalışmalar I
- Erken Çocuklukta Bağımsız Çalışmalar II

Modülün İçeriği: Bu modül, çocukluk dönemindeki gelişim ve eğitim süreçlerinin biçimlendirilmesi yolunda önemli kuram ve bilimsel verileri ele alır. 0-6 yaş arası çocukların bilişsel gelişimi, dil gelişimi, sosyal gelişimi, duygusal gelişimi, kişilik gelişimi, ahlak gelişimi ile ilgili kavramlar ve kuramları ele alır. Ayrıca dil ve bilişsel gelişimin nörolojik ve fizyolojik temelleri, gelişimi etkileyen olumlu ve olumsuz etkenler ve iki dillilik gibi konular ele alınır. Derslerin her birinde gelişim ve eğitim kuramları ve farklı gelişen çocukların durumu tarihsel ve güncel açıdan incelenir. Psikolojik ve sosyolojik gelişim ve sosyalizasyon kuramlarının yanı sıra farklı alanlarda çocuk gelişiminin işlenmesi de bu modül içinde gerçekleşir. Bu anlamda biyolojik, psikolojik ve sosyokültürel etmenler göz önünde bulundurulmak kaydıyla, çocuğa yaklaşım biçiminin nasıl olması gerektiği; buradan elde

edilen gözlem ve verilerin pedagojik kuramların geliştirilmesinde ne oranda değerlendirmeye alındığı veya alınması gerektiği, modülün ana temasını oluşturmaktadır. Bu kapsamda öğretmen adayları, çocuk ve çocukluk bağlamında pedagojik yaklaşımları tartışıp yansıtır, bunları özümseyip bilimsel formatta veriler haline dönüştürürler. Bu yapılırken de toplumsal ve kültürel bağlam üzerinde durulur. Gelişim ilkeleri ve çocukluk döneminde gelişim ödevleri, gelişim ve öğrenim dönemlerinin izlediği süreç üzerine elde edilen veriler derste sunulup tartışmaya açılır.

Öğretmen adayları buarada çeşitli konuları öğrenmekte, örneğin çocukluk, farklı açılardan çocukları görme, çocuğu ve çocuğun dünyasını tanıma yöntem ve teknikleri gibi (gözlem, olay kaydı, bireysel görüşme, ev ziyaretleri), erken çocuklukta kullanılan testler (gelişim testleri, projektif testler, zeka testleri), oyun ve resim yoluyla çocuğun yeteneklerini tanıma, portfolyo (gelişim dosyası) ve dokümantasyon yöntemleri. Okul öncesi eğitimde kullanılabilecek öğret yöntemlerinin (alan gezisi, drama, oyun, müzik, soru-yanıt, tartışma, demonstrasyon, beyin fırtınası, sorgulama, öyküleştirme vb.) incelenmesi, çoklu yöntemlerin kullanılmasının önemi, okul öncesinde farklı yaklaşım ve programlar (Montessori, Proje yaklaşımı, Bank Street, High Scope, Reggio Emilia, Waldorf ve Steiner Pedagojisi), bu yaklaşım ve programların farklı ülke ve kültürlere uyarlanmasında dikkat edilecek noktalar incelenir.

Öğretmen adayları, gerek kuramsal gerekse uygulama bağlamında, kurumlardaki pedagojik davranışların en temel unsurlarını gözlemlerler. Gündelik hayatın işleyişi, mekânsal düzenlemenin eğitim ve öğrenim sürecine yaptığı katkılar, grup yönetimi ve gruba eşlik etme, okul öncesi eğitim kurumlarında çocuk ve yetişkinlerle iletişim, sınıfta istenmeyen dav-

ranışların, çocuklar arası ilişkilerin ve çatışmaların yönetimi hakkında bilgiler edinirler. Türkiye'de ve Almanya'da uygulanan 0-6 yaş okul öncesi eğitim programı (temel özellikleri, ilkeleri, ortam özellikleri, etkinlikler, kullanılacak formlar, planlama, uygulama ve değerlendirme, okul öncesi eğitim programı ile ilgili sınıf içi uygulamalı çalışmalar) tartışılır.

5. *Oyun, Bilim, Sanat, Müzik Modülü/OBSM:* Modülün İçerdiği Dersler:

- Erken Çocukluk Döneminde Fen Eğitimi
- Eğitimde Drama
- Erken Çocukluk Döneminde Matematik
- Erken Çocuklukta Hareket Eğitimi
- Erken Çocukluk Döneminde Oyun Gelişimi
- Erken Çocukluk Döneminde Müzik
- Erken Çocuklukta Sanat
- Okuma Yazmaya Hazırlık

*Modülün İçeriği***:** Öğretmen adaylarına bu modülde estetik eğitimin kuramsal temelleri, temel sanat biçimleri, yaratıcılık ve kültürel uygulamalar, farklı perspektiflerden tanıtılıp, onların bunlar üzerinde tartışmaları sağlanır. Adaylar, çocukların çizdiği resimleri birer iletişim aracı ve onlardaki resimsel düşünmenin belli bir ifade biçimi olarak algılamayı öğrenirler. Boyama, çizme, yoğurma ve kağıt işleri etkinliklerinin teknik ve ifade biçimlerini öğrenirler. Ayrıca çocukların yarattığı her tür sanat eserine saygı göstermeyi de içinde barındıran bir eğitim alırlar. Çocukluk döneminde müzik eğitimi ile ilgili temel bilgileri edinirler. Seslerini kullanmayı, basit çalgılarla tını ve ritim yaratmayı ve müzik eşliğinde estetik bedensel

hareketlerle çocukların yaratıcılıklarını desteklemeyi öğrenirler. Çocuk gruplarını müzikal olarak yönetmeyi, müzikal projeleri hayata geçirmeyi öğrenirler. Dramanın tanımı, amaçları, drama türleri, dramada kullanılan teknikler (pantomim, rol oynama, dramatizasyon, doğaçlama, fotoğraf, anlatı, öykü, şiir, tekerleme oluşturma vb.), dramada öğretmenin rolü, dramada katılımcılar, drama aşamaları, dramada eğitim ortamının hazırlanması, dramada müzik, okul öncesi eğitim programına uygun drama etkinlikleri planlama, uygulama ve değerlendirme hakkında bilgi edinirler. Vücut, grup ve dile dayanan temel oyun uygulamalarını öğrenir onları uygulamaya yansıtırlar. Okul öncesi dönemde oyunla çocuğun gelişimini destekleme, oyunda yetişkinin rolü, oyun ortamı düzenleme, okul öncesi eğitim programına uygun oyun etkinlikleri planlama, uygulama ve değerlendirme hakkında bilgi sahibi olurlar. Her iki kültüre ait çocuk edebiyatının tarihçesi, edebi türler açısından çocuk edebiyatı, okul öncesi çocuk kitaplarının içerik özellikleri, yaş gruplarına göre çocuk kitapları çeşitleri, çocuk kitaplarının fiziksel özellikleri ve okul öncesi sınıf içi uygulamalı çalışmalar bu modülün içeriklerinden biridir. Doğa bilimsel çalışma yoluyla toplama, izleme, gözleme, karşılaştırma, ölçme, araştırma, deney yapma, belgeleme (tutanak tutma, çizme, fotoğrafla sabitleme, tabela üretme ve yorumlama), değerlendirme ve sunma hakkında bilgi edinilir. Belirli doğa bilimsel bilgilerin ve bilim insanlarının biyografilerindeki gelişim süreçleri incelenir. Doğa bilimsel içerik ve yöntemleri öğrenebilmek üzere gelişim psikolojisi, öğrenme, ilgi ve güdülenme kuramlarının temel esasları hakkında bilgi edinilir.

6. *İki Dillilik ve Çok Kültürlülük (IDÇK):* Bu modül, İki Dilli Okul Öncesi Eğitimi Programının temel yapı taşını oluşturmaktadır. Bu nedenle bu modülün içeriği daha ayrıntılı olarak açıklanmıştır. Modül toplamda 13 farklı dersi içermektedir. Bunlar;

- Çok Dilli Çocukların Dil Gelişim Süreçleri
- İki ve Çok Dilli Çocukların Dil Gelişimini İzleme Yön temleri
- Türkçenin Yabancı Dil olarak öğretimi
- Almancanın Yabancı Dil olarak öğretimi
- Kültürel Farklılıklarla Etkileşim
- Farklı Kültürlerde Okul Öncesi Eğitim
- Göç Sosyolojisi ve Psikolojisi
- Alman Kültür yapısında Aile Sitemleri
- İki ve Çok Dilli Erken Okuryazarlık
- İki ve Çok Dilli Bağlamlarda Medya
- Türk Kültür Yapısında Aile Yapısı
- İki ve Çok Dilli Okul Öncesi Eğitim Sistemleri ve Standartları
- Günlük / Blok Staj

Modülün Genel Özellikleri: Bu modülde, çocuklarda 0-6 yaş arasında dil ediniminin ve dil gelişiminin basamakları, dil gelişiminde kritik dönemler ve dil edinim kuramları yer alır. İki dili eş zamanlı ya da bir dili ikinci dil olarak öğrenmek suretiyle büyüyen ya da erken çocuklukta birkaç dil ile ve çok kültürlü ortamlarda büyümekte olan çocukların gelişim ve eğitim süreçlerinin gidiş hattı ve bu süreçlerin biçimlendirilmesi yolunda kuramsal ve bilimsel tartışmalara temel olan veriler değerlendirilir. Derslerde iki ve çok dilliliğe tarihsel ve

çağdaş bakış açıları ele alınır. İki dilin birbiriyle etkileşimi, iki ya da çok dilli çocuklardaki dil gelişimini izleme yöntemleri, dil gelişim düzeylerinin ölçülmesine yönelik olarak geliştirilen standardize dil testleri ve diğer dil gelişimine yönelik ölçme yöntemleri tanıtılır, uygulamasına ilişkin bilgiler verilir. Okul öncesi eğitimde ikinci ya da yabancı bir dilin çocuklara kazandırılmasındaki faktörler, okul öncesi çocukların iki dilli eğitim ortamına ve ikinci dile karşı tepkileri, çocuklara yaklaşım biçimleri, iki dilli eğitim ortamında anadilinin ve ikinci dilin kullanımı, Almancanın ve Türkçenin ikinci dil olarak öğretiminde kullanılacak yöntem ve teknikler ve her iki dilin sınıfta kullanım biçimleri bu modülde işlenir. Bunun yanı sıra çok dilli ve çok kültürlü ortamlarda büyüyen çocukların yaşadıkları ortam, yaşam gerçeklikleri, çocuklara yaklaşım, kültürlere saygının öğretilmesi ve farklılıkların yönetimi, aile ve çevrenin sosyolojik ve psikolojik açıdan öğrenim ve eğitim süreçlerindeki rolleri bilimsel araştırmalar baz alınarak incelenir. Farklı kültürlerde okul öncesi eğitim ortamları, yaygınlığı, kurum türleri, program türleri, öğretmen tutumları, aile katılımı, özel gereksinimli çocukların kaynaştırılması, okul öncesi eğitimde öğretmen yetiştirme sistemi ve okul öncesi eğitim hedefleri karşılaştırmalı olarak incelenir. Türkiye'de ve Almanya'da okul öncesi eğitim sistemi değerlendirilir. Türk ve Alman Kültürlerinin temel özellikleri, yaşam biçimine yansımaları, kültürel benzerlikler ve farklılıklar ve değişik kültürlerdeki değişik aile sistemleri üzerinde durulur. Bir ülkede azınlık olarak yaşayan insanların psikolojisi, karşılaşabilecekleri olası durumlar, bu insanlara karşı sosyal tutumlar, yasal haklar, toplumsal kabul durumu, dışlanma, kabul görme gibi olgular hakkında genel değerlendirmeler ve konuların Almanya'da yaşayan Türkler perspektifinde incelenmesi de bu

modülün temalarından biridir. İki ve çok dilli ortamlarda erken okuryazarlık ve medya konuları işlenir. İki ve çok dilli ve kültürlü ortamlarda var olan eğitim sistemleri ve standartların çağdaş ve bilimsel eğitime uygunluğu eleştirisel açıdan mercek altına alınır. Bu bağlamda öğrenciler kendi biyografilerinden yararlanmaya, aynı zamanda deneysel araştırma yöntemlerini içselleştirmeye yönlendirilir. Böylece konu ve olgulara hem empatik bir gözle bakmaları hem de gözlemci ve profesyonel davranış geliştirmeleri hedeflenir.

Modülün Amacı: Öğrenciler erken çocukluk dönemine ilişkin dil öğrenme teorileri, biliş, dil öğrenmedeki bireysel farklılıklar, psiko-bilim ve dil öğrenmedeki nörolojik etkilerle ilgili genel ön bilgileri öğrenirler. Dil öğretimindeki tarihsel gelişmeler hakkında bilgi verilerek öğrenciler bilinçlendirilir. Ayrıca adaylar dil öğretiminde yaklaşımları, yöntemleri ve teknik kavramları öğrenir; hem geleneksel hem de çağdaş yöntemlerin olumlu ve olumsuz yönlerini irdeleyerek, dil eğitiminde uygulanan yaklaşım ve yöntemlerin teorik ve uygulamalı alanlarını derinlemesine analiz eder. Adaylar, okul öncesi çocukların ilk dil, ikinci dil ya da yabancı dil edinim süreçlerine ilişkin bilgiler edinir. Ayrıca adaylara, iki ve çok dilli çocuklarla tek dilli büyüyen çocukların dil edinim süreçlerindeki farklılıkları tanıma, Almanca-Türkçe öğretmede kullanılan yöntem ve tekniklerin benzerlik ve farklılıklarını ayırt etme, okul öncesi dönemde dil eğitiminde kullanılabilecek görsel ve işitsel materyallerin hazırlanması gibi konularda bilgi ve beceriler edindirilir. Adaylara modül boyunca Türkçe ve Almanca dillerinde karşılaştırmalı olarak dil yapıları tanıtılır. Her iki dilin fonoloji, morfoloji, sözdizimi ve anlam açısından benzerlik ve farklılıkları inceletilir. Dil edinim süreçlerinde kültürel ve sosyo-kültürel faktörlerin etkisi, ailenin rolü ve

aileye refakat yöntemleri tartışılır. Öğrenciler, ikinci dil edinimi teorilerini ve öğrenmeyi kültürler arası bir bakış açısıyla okur ve tartışırlar; dil öğrenimindeki sosyal süreçleri okur ve tartışırlar; güdülenme teorilerini ve dil öğrenimini okur ve tartışırlar.

Modülün Öğrenme Çıktıları: Öğrenciler, sosyal-bilişsel teoriyi okur ve tartışırlar, dil öğreniminin sosyal çevresini okur ve tartışırlar, kişiler ve kültürler arası iletişimi okur ve tartışırlar, dil öğreniminin bilişsel sürecini okur ve tartışırlar, Vygotsyky, Chomsky ve Tomasello gibi dil edinim tartışmalarına yön veren kuramcıları okur ve tartışırlar.

Öğretmen adayları, yapılandırmacılığı, çift-kodlama teorisini, zekanın rolünü ve dil öğrenimini, dil öğrenimi stratejilerini, yabancı dil eğitiminde işbirlikçi öğrenmeyi ve dil öğrenimindeki bireysel farklılıkları okur ve tartışırlar.

Yabancı dil öğretiminde çocuklara öğretilecek içeriği tanır ve uygularlar. Çocuklara yabancı dil öğretiminde uygulanacak sınıf içi yöntem ve teknikleri tanır. Yaş grubuna uygun ders malzemeleri hazırlar ve uygularlar. Almanca öğretimi için farklı kaynakları dikkate alarak iki dilli çocuklara yönelik eğitim materyali geliştirir. Geliştirilen malzemenin seçim ilkelerini tanımlar ve değerlendirir. Ders malzemesi uyarlama ölçüt ve yöntemlerini tanır ve uygular. Ders kitabı geliştirme deneyimi kazanır. Dil yapıları, diller arasındaki benzerlikler ve farklılıklar, dil benzerlik ve farklılıklarını metinlerde gösterme, kültürel ve Kültürlerarası Psikoloji yaklaşımlarını tanımlar. Elde ettiği kuramsal bilgiler ışığında kültürel ve kültürlerarası araştırma örneklerini yorumlar.

Modülün İçeriği: Dil edinimi teorileri, kültürlerarası bir bakış açısıyla öğrenme, dil öğrenimindeki sosyal süreçler, güdülenme teorileri ve dil öğrenimi, sosyal-bilişsel teori, dil

öğreniminin sosyal çevresi, kişi ve kültürlerarası iletişim, dil öğreniminin bilişsel süreci, yapılandırmacılık, çift-kodlama teorisi, zekanın rolü ve dil öğrenimi, dil öğrenme stratejileri, yabancı dil eğitiminde işbirlikçi öğrenme, dil öğrenimindeki bireysel farklılıklar

7. *Alan Seçmeli Dersler (Branşlaşma, Alan bilgisi destek vb.) Modülü/ ASD:* Bu modül, öğrencilerin özel uzmanlık alanlarını keşfetmelerine yöneliktir. Öğrenciler, seçmeli ders havuzundan kendi ilgi alanları ve uzmanlaşmak istedikleri özel alanlara yönelik dersleri seçebilmektedir. Modülde yer alan seçmeli dersler (ders kredileri için bkz. Ek, Tablo 6;

- Çocuk Kültürü
- Çocuk Hakları
- Çocukla İletişim
- Aile Eğitimi ve Katılımı
- Erken Çocukta Özel Eğitim
- Anne Çocuk Beslenmesi
- Çocuk ve Medya
- Çocuk Edebiyatı
- Müze Eğitimi
- Dil ve Erken Okur Yazarlık
- Çevre Eğitimi
- Çocuk ve Hukuk
- Risk Altındaki Çocuklar
- Dil ve Konuşma Bozuklukları
- Erken Çocukluk Eğitim Politikaları
- Erken Çocuklukta Koruyucu Hizmetler
- Erken Çocuklukta Bağımsız Çalışmalar II
- Psikoloji
- Sosyoloji

8. *Staj: (Günlük Staj/Yaz Stajı) Modülü ST/:* Bu modül öğrencilerin alanda pratik kazanmasına yönelik dersleri içermektedir. Bu dersler,

- Okul Deneyimi
- Öğretmenlik Uygulaması I

- Öğretmenlik Uygulaması II

Modülün İçeriği: Öğretmen adayı, danışman öğretmenin ve çocukların bir okul gününü gözlemler. Öğretmenin gün içinde işleyişi, öğretim yöntem ve tekniklerini uygulayışı, sınıf yönetimi ve çocuklarla etkileşimi gibi okul ortamına uyum becerilerini tanır. Okul örgütü ve okul örgütündeki yönetsel işleyişi gözlemleyerek tanır. Ayrıca bu modül, kreş ya da anaokulunda bir gün içinde yapılacak işleri belirleme, bir günlük plan hazırlama (planın gerektirdiği ortam, materyal ve ölçme araçlarını hazırlama), hazırlanan planı ya da plandaki bazı etkinlikleri uygulama, bir öğrenci için istenmeyen davranışları yönetme planı hazırlama, uygulama ve değerlendirme, bu dersteki uygulamalar ile ilgili öz değerlendirme, gelişimsel rapor hazırlama gibi becerileri de kapsamaktadır.

9. *Mezuniyet Tezi Modülü/ MZ*

Modülün İçeriği: Öğrencilerin erken çocukluk eğitimiyle ilgili merak ettiği bir konuda bilimsel araştırma projesi hazırlama, projenin uygulanması, veri toplama, verilerin değerlendirilmesi, raporlaştırılması ve sunulmasını içermektedir.

Sonuç

İki Dilli Okul Öncesi Eğitimi Lisans Programı'nın amacı, çok kültürlü ve çok dilli (Almanya'da) Türk kökenli göçmen çocuklarının her iki dildeki ihtiyaçları temel alınarak tüm gelişimsel ihtiyaçlarına uygun kalifiye eğitim personeli yetiştirmektir. Ayrıca göç toplumlarının çok dilli ve çok kültürlü yapılarını, erken yaşlarda çocukların eğitimine yansıtmaktır. Bunun için Akdeniz Üniversitesi ve Heidelberg Eğitim Bilimleri Üniversitesi'nin birlikte üzerinde çalıştığı model proje çerçevesinde iki

dilli okul öncesi eğitimi için Türk-Alman ortak lisans program önerisi geliştirilmiştir. Toplam sekiz dönem ve 240 AKTS'yi kapsayan lisans programının, iki üniversitenin işbirliğinde Türkiye ve Almanya'da yürütülmesi öngörülmüştür. Türkçe ve Almanca olarak iki dilde yürütülmesi planlanan programın belli niteliklere sahip olması kadar belli ilkelerle de uygulanması önerilmektedir.

Toplam dokuz modülden oluşan müfredat, büyük ölçüde Almanya ve Türkiye'de mevcut okul öncesi eğitim programlarından yararlanılarak oluşturulmuştur. Bunlar arasında yer alan iki dillilik ve çok kültürlülük modülü, uluslararası tartışmalar ve iki dilli okul öncesi eğitim uygulamalarından edinilen deneyimler ışığında tamamen yeni geliştirilmiştir. Derslerin ve uygulamaların dönemlere dağılımı, programın ortak ve iki dillilik niteliklerini dikkate almakla birlikte, program ortaklarının önceliklerine göre modifiye edilmeye de açıktır. Adayların öğrenime başlarken beraberinde getirdikleri yabancı dil koşulları ve ortak diplomanın gereklerini yerine getirmek üzere derslerin kısmen ortak üniversitede alınması koşullarına bağlı olarak, eğitim programının uygulanmasında değişiklikler yapılabilir. İlgili yasal düzenlemeler her iki ülkede de buna uygundur. İki dilli okul öncesi ortak lisans eğitim programını geliştirme ve uygulamaya yönelik öneriler şöyledir:

- Programın çok ortaklı oluşturulması: Her ülkeden birer olmak üzere programın en az iki yükseköğrenim kurumu tarafından yürütülmesi gerekmektedir. Yabancı dil öğrenimi ve yabancı dilde derslerin yürütülmesi açısından programın daha fazla ortak üniversite tarafından yürütülmesi yararlı olacaktır.
- Programın çok dilli yürütülmesi: Mezunların kreşteki çalışma dili, kendi ilk dili olması gerekirken, diğer dilde yapılan aktiviteleri takip edebilmek ve diğer dilin dahil

olduğu kültüre hakim olabilmek için, öğrenim dilinin iki dilde olması önemlidir. Bunun için derslerin bazılarının ikinci dilde yürütülmesi gerekir. Yabancı dilde yürütülecek derslerin ne kadar olacağı ve hangi dönemden itibaren başlayacağı konularına, öğrenci kabul koşullarına bağlı olarak ortak üniversiteler birlikte karar vermelidir.

- Programın çift diploma ile tamamlanması: Programa katılan öğrencilerin her iki ülkede de geçerli olacak bir belge ile programı tamamlamaları önemlidir. Bunun için her iki ortak üniversite tarafından onaylanmış tek diploma veya birbirine bağlı çoklu veya birbirinden bağımsız çoklu diploma olarak düzenlenmiş bitirme belgesi olması gerekmektedir.
- Programın geçiş yoluyla açılması: Ortak programın açılması iki yolla mümkündür; bunlardan ilki tamamen yeni oluşturulmuş ve toplam 4 yıllık bir programdan oluşan, diğeri mevcut programlardan belli kriterler çerçevesinde geçiş yoluyla oluşturulacak programdır. Diğer tüm koşulları yerine getirmesi kaydıyla öğrencinin ortak üniversitede tamamlayacağı en az bir yıllık ders döneminden oluşan ortak program süresi nedeniyle geçiş yoluşya açılan ortak program, yapılabilirliği daha kolay olan program oluşturma şeklidir.
- Öğrenim süreleri: Lisans öğrenim süresinin Türkiye'de dört, Almanya'da üç yıl sürmesinden bağımsız, lisans öğrenim süresi, Türkiye'deki yönetmelik nedeniyle başından itibaren en az dört yıllık bir öğrenimi ve toplam 240 AKTS puanını gerektirmektedir. Toplam öğrenim süresinin yanı sıra, öğrencilerin ne zamandan itibaren ve ne kadar süre ortak üniversitede geçirmeleri gerektiğini de içermektedir. Öğrencilerin 5.-7. dönemler ara-

sında toplam 1 yılı karşı üniversitede geçirmeleri, hem yabancı dil altyapısının yeterli düzeyde oluşturulmasını hem de ortak üniversite öğrencileri ile uyum içerisinde derslere katılmalarını kolaylaştıracaktır.

- Müfredatın uygulanmasında asgari koşulların dikkate alınması: Müfredatın oluşturulması ve uygulanmasında ilgili yönetmelik ve diğer düzenlemelerin dikkate alınarak asgari koşullara uygun yürütülmesi önemlidir. Bunun için programın en az yarı süresinin Türkiye'de tamamlanması, okul öncesi lisans programlarında bulunan ulusal derslerin ortak programa dahil edilerek ilgili ülke üniversitesinde alınması programın uygulanması açısından gereklidir.

Burada sunulan müfredat taslağı ve buna bağlı olarak oluşturulan ders kataloğu, sadece bir örnek teşkil etmekte olup, programın oluşturulma şekli, öğrenci kabul koşulları ve ortak üniversiteler arası öğrenci değişim süreleri gibi birçok konu, oluşturulan her ortak program için farklı olabilir. Her iki ülkenin düzenlemeleri, bu konularda belli düzeyde esneklik sunmakta ve ortak programın oluşturulmasını kolaylaştırmaktadır. Hem Türkiye'de hem de Almanya'da ortak programların açılıp yürütülmesi önemli ölçüde kurumsallaşmış olup, çeşitli destekleme programları çerçevesinde teşvik edilmektedir.

Kaynakça

AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ SENATOSU (2014), Akdeniz Üniversitesi Önlisans ve Lisans Programlarına Uluslararası Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Yönergesi, 2.4.2014, http://intstudents. akdeniz.edu.tr/_dinamik/251/367.pdf (3.2.2017)

ARSLAN, S. (2016), Çokkültürlü Eğitim ve Türkiye: Mevcut Durum, Beklentiler, Olasılıklar, *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, *15*(57), http: // dergipark. gov.tr /esosder /issue /24935/ 263190 (03.02.2017)

BANKS, J.A., COOKSON, P., GAY, G., HAWLEY, W.D., IRVİNE, J.J., NİETO, S., et al. (2001), Diversity within unity: Essential principles for teaching and learning in a multicultural society. 27, http://www.educ.washington.edu/ coetestwebsite/pdf/ DiversityUnity.pdf (15.12.2016)

BANKS, J.A. (2004), Teaching for social justice, diversity, and citizenship in a global world, *The Educational Forum*, (68), 289-298, https:// search.ebscohost.com/ (07.10.2006)

DEUTSCHER AKADEMISCHER AUSTAUSCHDIENST – DAAD, Integrierte Internationale Studiengaenge mit Doppelabschluss, https://www.daad.de /hochschulen /programme-weltweit/ studiengaenge/de/23193-integrierte-internationale-studiengaenge-mit-doppelabschluss/ (02.02.2017)

DURMUŞ, N. (2017), Türk-Alman Kreşleri için Eğitim Personeli Yetiştirme Müfredatı üzerine Düşünceler: Antalya'daki Proje Çalıştay Sonuçları ile ilgili Kısa bir Değerlendirme, ESEN. E., . ENGİN, H. (Ed.), *Bir Çocuk, İki Dil, Çift Diploma: İki Dilli Okul Öncesi Eğitim İçin Türk-Alman Yükseköğrenim Programlarının Geliştirilmesi Üzerine Tartışmalar,* Ankara, S. 45-65

ESEN, E. ve TAHERİ, A. (2016), İki Dilli Okul Öncesi Eğitim Hakkında Bilimsel Tartışmalar ve Uygulamalar - Berlin'de Türk Kökenli Göçmen Çocuklar ve Gençler Örneğinde Bir Giriş, EROL, E. (Ed.), *Bir Çocuk, İki Dil: Berlin Örneğinde Türk-Alman Okul Öncesi Eğitim Koşulları ve Fırsatlar*, Ankara, S. 39-127

GAY, G. (1994), A synthesis of scholarship in multicultural education, https:// scholar.google.com.tr /scholar?q =Gay %2C+G+%28 1994

%29. +A+synthesis+of+ scholarship +in + multicultural+ education.+&btnG= &hl=tr&as_sdt=0%2C5 (14.1.2017)
HERRING, R.D., & WHİTE, L.M. (1995), School counselors, teachers, and the culturally compatible classroom: Partnerships in multicultural education, *Journal of Humanistic Education and Development*, 34(2), 52-65, https://search.ebscohost.com/ (28.11.2006)
HOFFMAN, D. M. (1996), Cultureand self in Multicultural Education: Reflectionson Discourse, Text, and Practice, *American Educational Research Journal*, 33(3), pp.545-569, http://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.3102/0002831203300354 5 (11.1.2017)
KARAGÖZOĞLU, G., ARICI, H., BÜLBÜL, S., & ÇOKER, N. (1995), Türkiye'de Öğretmen Eğitim Politikaları ve Modelleri. *Avrupa Konseyi Ülkeleri Öğretmen Yetiştirme Politikaları ve Modelleri Toplantısı Milli Eğitim Basımevi*
KUYUMCU, R. (2017), Bilinguale Krippe – Das Lübecker Modell, Zur sprachlichen Entwicklung von Kindern waehrend des ersten Kindergartenjahres 2014-2015
MEB (2009), Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlilikleri, http:// otmg.meb.gov.tr /YetGenel. html (15.02.2017)
ŞİŞMAN, M. (2009), Teacher's Competencies: A Modern Discourse and the Rhetoric, *Inonu University Journal of the Faculty of Education*,10 (3): 63-82
TAYLOR, M., & FOX, D. L. (1996), New Teachers: Valuing Cultural Diversity, The English Journal,*85*(8), 87-90
YÜKSEKÖĞRETİM KURULU/(YÖK) (2007), Eğitim Fakültesi Öğretmen Yetiştirme Lisans Programları
YÜKSEKÖĞRETİM KURULU BAŞKANLIĞI (2016), Yükseköğretim Kurumlarının Yurtdışındaki Kapsama Dahil Yükseköğretim Kurumlarıyla Ortak Eğitim ve Öğretim Programları Tesisi Hakkında Yönetmelik, Resmi Gazete, Sayı 29849, 6 Ekim 2016
YÜKSEKÖĞRETİM KURULU BAŞKANLIĞI (1982), Yükseköğretim Kurumları Arasında Ön Lisans ve Lisans Düzeyinde Yatay Geçiş Esaslarına İlişkin Yönetmelik, Resmi Gazete, Sayı 17845, 21.10.1982

Ek: Tablolar

Tablo 1: Türk ve Alman Okul Öncesi Eğitim Programlarında Ulusal Dersler

Almanya	**Türkiye**
Bilimsel Düşünme	Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi
Blok Staj	Türkçe I/II: Yazılı/Sözlü Anlatım
Gelişim Alanlarında Dil	Eğitim Felsefesi
Dinler Arası Diyalog Eğitimi	Eğitim Sosyolojisi
Çocuklarla Felsefe Tartışmaları	Okul Öncesi Kaynaştırma
Mesleğe Hazırlık	Otizmli Çocuklar ve Eğitimleri (Seç.) / Çevre Eğitimi ve Sürdürülebilirlik (Seç.)/ Sosyal psikoloji (Seç.)

Tablo 2: Almanya ve Türkiye'de Okul Öncesi Öğretmeni Yetiştirme Programları Temel Alanları

Almanya	**Türkiye**
Çocuk Gelişiminin Temelleri	Özel Alan Bilgisi (*Gelişimin temelleri, eğitim süreci ve eğitim programları, aile eğitimi, çocuğu değerlendirme, çocukla iletişim, oyun, sanat müzik, hareket ve yaratıcılık, yönetim ve u*ygulama *vb.)*
Eğitim Süreci ve Eğitim Psikolojisinin Temelleri	Öğretmenlik Meslek Bilgisi (Eğitim Bilimleri/Bilimsel Araştırma/ Okul ve Sınıf Yönetimi)
Çok Dillilik ve Kültürel Çeşitlilik	Genel Kültür
Bilimsel Çalışma	Seçmeli Dersler (Alan ve Mesleki İlgi)
Yönetim ve Denetim	

Tablo 3: İki Dilli Okul Öncesi Eğitimi Lisans Programı Modüllerinin Dönemlere Dağılımı

1. Dönem	2. Dönem	3. Dönem	4. Dönem	5. Dönem	6. Dönem	7. Dönem	8. Dönem
YÖK	YÖK	IDÇK	IDÇK	IDÇK	IDÇK	IDÇK	IDÇK
EB	EB	EB	OBSM	OBSM	OBSM	ASD	ASD
ÇG	ÇG	ÇG	ÇG	ÇG	ÇG	MZ	MZ
ASD	OBSM	OBSM	ASD	ASD	ASD	ASD	ASD
BÇ	BÇ	BÇ	BÇ	ST	ST	ST	ST

Kısaltmalar: ***YÖK:*** *Yükseköğretim Kurulu Dersleri,* ***EB:*** *Eğitim Bilimleri* ***BÇ:*** *Bilimsel Çalışma,* ***ÇG:*** *Çocuk Gelişimi,* ***OBSM:*** *Oyun, Bilim, Sanat, Müzik,* ***IDÇK:*** *İki Dillilik Çok Kültürlülük,* ***ASD:*** *Alan Seçmeli Dersler (Branşlaşma, Alan bilgisi destek vb.),* ***ST:*** *Staj: (Günlük Staj/Yaz Stajı),* ***MZ****: Mezuniyet Tezi*

Tablo 4: İki Dilli Okul Öncesi Eğitimi Lisans Programı Taslağı Ders Kataloğu

I. YARIYIL

	Dersin Adı	**Tü**[12]	**T**[13]	**U**[14]	**H/S**[15]	**AKTS**[16]
ÇG	Erken Çocukluk Eğitimine Genel Bakış	Z[17]	3	0	3	3
ÇG	Erken Çocukluk Döneminde Gelişim ve Eğitim I	Z[18]	2	0	2	3
BÇ	Bilimsel Araştırma Yöntemleri	Z	2	1	3	3
YÖK	Türkçe I: Yazılı Anlatım	Z	2	0	2	2
YÖK	Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi I/II[19]	Z	2	0	2	2
YÖK	Yabancı Dil I/II[20]	Z	3	0	3	3
EB	Öğrenme Teorisi	Z	2	0	2	3
EB	Eğitim Bilimine Giriş	Z	2	0	2	3
ASD	Seçmeli I[21]	S	2+2	2+2	8	8
	Zorunlu Olarak Alınması Gereken AKTS Toplamı:					22
	Seçmeli Olarak AKTS Toplamı:					8
	TOPLAM		22	5	27	**30**

12 Ders Türü (**Z**orunlu/**S**eçmeli)
13 Teori
14 Uygulama
15 Haftalık Ders Saati
16 Avrupa Kredi Transfer Sistemi/ECTS
17 Zorunlu
18 Seçmeli
19 1. ya da 2. dönem alınabilir.
20 1. ya da 2. dönem alınabilir.
21 En az 2 tane Alan Seçmeli Ders (Branşlaşma, Alan bilgisi destek vb.) tercih edilmelidir.

II. YARIYIL

	Dersin Adı	**Tü**	**T**	**U**	**H/S**	**AKTS**
ÇG	Erken Çocukluk Eğitim Kurumlarında Gözlem I	Z	0	4	4	6
ÇG	Erken Çocukluk Döneminde Gelişim ve Eğitim II	Z	2	0	2	2
YÖK	Türkçe I: Sözlü Anlatım	Z	1	1	2	2
YÖK	Atatürk İlkeleri ve Ink. Tarihi I/II*	Z	2	0	2	2
YÖK	Temel Bilgi ve İletişim Teknolojileri Kullanımı	Z	0	2	2	2
YÖK	Yabancı Dil I/II[22]	Z	2	0	2	3
EB	Erken Çocukluk Rehberlik Hizmetleri	Z	1	2	3	3
EB	Öğretim İlke ve Yöntemleri	Z	2	1	3	3
BÇ	Ölçme ve Değerlendirme	Z	2	0	2	3
ASD	Seçmeli [23]	S	2+2	0	4	3+3
	Zorunlu Olarak Alınması Gereken AKTS Toplamı:					24
	Seçmeli Olarak AKTS Toplamı:					6
	TOPLAM		16	10	26	**30**

[22] 1. ya da 2. dönem alınabilir.

[23] En az 2 tane Alan Seçmeli Ders (Branşlaşma, Alan bilgisi destek vb.) tercih edilmelidir.

III. YARIYIL

	Dersin Adı	**Tü**	**T**	**U**	**H/S**	**AKTS**
ÇG	Erken Çocukluk Döneminde Gelişim ve Eğitim III	Z	2	0	2	3
ÇG	Erken Çocuklukta Bağımsız Çalışmalar I	Z	0	4	4	3
BÇ	Okul Öncesi Eğitimde Araştırma	Z	0	4	4	3
EB	Erken Çocukluk Eğitiminde Program	Z	1	2	3	2
EB	Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi	Z	2	0	2	2
EB	Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı	Z	1	3	4	3
IDÇK	Çok Dilli Çocukların Dil Gelişim Süreçleri	Z	3	0	3	3
IDÇK	Göç Sosyolojisi ve Psikolojisi	Z	2	0	2	3
IDÇK	Kültürel Farklılıklarla Etkileşim	Z	2	0	2	2
ASD	Seçmeli[24]	S	2+2	0	4	3+3
	Zorunlu Olarak Alınması Gereken AKTS Toplamı:					24
	Seçmeli Olarak AKTS Toplamı:					6
	TOPLAM		17	13	30	**30**

[24] En az 2 tane Alan Seçmeli Ders (Branşlaşma, Alan bilgisi destek vb.) tercih edilmelidir.

IV. YARIYIL

	Dersin Adı	**Tü**	**T**	**U**	**H/S**	**AKTS**
ÇG	**Çocuk Sağlığı ve Hastalıkları**	Z	3	0	3	2
ÇG	Çocuğu Tanıma ve Değerlendirme	Z	1	2	3	3
IDÇK	Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi	Z	3	0	3	3
IDÇK	Türk Kültür Yapısında Aile Sistemleri	Z	2	0	2	3
IDÇK	Farklı Kültürlerde Okul Öncesi Eğitim	Z	2	0	2	2
OBSM	Erken Çocukluk Döneminde Müzik	Z	1	2	3	3
OBSM	Erken Çocukluk Döneminde Oyun Gelişimi	Z	2	1	3	2
BÇ	Okul Öncesi Eğitimde Araştırma I	Z	1	3	4	5
ASD	Seçmeli[25]	S	0	3+3	6	4+4
	Zorunlu Olarak Alınması Gereken AKTS Toplamı:					22
	Seçmeli Olarak AKTS Toplamı:					8
	TOPLAM		15	14	29	**30**

[25] En az 2 tane Alan Seçmeli Ders (Branşlaşma, Alan bilgisi destek vb.) tercih edilmelidir.

V. YARIYIL

	Dersin Adı	**Tü**	**T**	**U**	**H/S**	**AKTS**
ÇG	Çocuk Ruh Sağlığı	Z	2	0	2	3
IDÇK	İki ve Çok Dilli Çocukların Dil gelişimini İzleme Yöntemleri	Z	2	2	4	4
IDÇK	Almancanın Yabancı Dil Olarak Öğretimi	Z	2	0	2	2
IDÇK	Alman Kültür yapısında Aile Sistemleri	Z	2	0	2	2
OBSM	Eğitimde Drama	Z	1	2	3	3
OBSM	Erken Çocukluk Döneminde Matematik	Z	1	2	3	3
ST	Öğretmenlik Uygulaması I	Z	2	6	8	10
ASD	Seçmeli	S	3	0	3	3
	Zorunlu Olarak Alınması Gereken AKTS Toplamı:					27
	Seçmeli Olarak AKTS Toplamı:					3
	TOPLAM		15	12	27	**30**

VI. YARIYIL

	Dersin Adı	**Tü**	**T**	**U**	**H/S**	**AKTS**
ÇG	Sosyal Sorumluluk Projesi	Z	0	4	4	4
IDÇK	İki ve Çok Dilli Erken Okuryazarlık	Z	2	0	2	2
IDÇK	Türkçe Almanca Karşılaştırma	Z	2	0	2	2
OBSM	Erken Çocuklukta Hareket Eğitimi	Z	2	2	4	4
OBSM	Erken Çocuklukta Sanat	Z	1	2	3	4
OBSM	Erken Çocukluk Döneminde Fen Eğitimi	Z	1	2	3	4
ST	Öğretmenlik Uygulaması II	Z	2	6	8	10
	Zorunlu Olarak Alınması Gereken AKTS Toplamı:					30
	TOPLAM		10	16	26	**30**

VII. YARIYIL

	Dersin Adı	**Tü**	**T**	**U**	**H/S**	**AKTS**
IDÇK	İki ve Çok Dilli Bağlamlarda Medya	Z	2	0	2	4
MZ	Mezuniyet Tezi	Z	1	10	11	14
ST	Öğretmenlik Uygulaması III	Z	2	6	8	12
	TOPLAM		5	16	21	**30**

VIII. YARIYIL

	Dersin Adı	Tü	T	U	H/S	AKTS
IDÇK	İki ve Çok Dilli Okul Öncesi Eğitim Sistemleri ve Standartları	Z	2	0	2	2
IDÇK	Türkçe Almanca Karşılaştırma	Z	2	0	2	2
MZ	Mezuniyet Tezi	Z	1	10	11	14
ST	Öğretmenlik Uygulaması IV	Z	2	6	8	12
	TOPLAM		7	16	23	**30**

ÖNERİLEN PROGRAM	**T**	**U**	**H/S**	**AKTS**
Genel Toplam	**100**	**99**	**199**	**240**

Tablo 5: Alan Seçmeli Dersleri Modülü

Dersin Adı	**T**	**U**	**H/S**	**AKTS**
Çocuk Kültürü	1	1	2	3
Çocuk Hakları	2	0	2	3
Çocukla İletişim	2	0	2	3
Aile Eğitimi ve Katılımı	1	1	2	3
Erken Çocuklukta Özel Eğitim	2	2	4	4
Anne Çocuk Beslenmesi	2	0	2	3
Çocuk ve Medya	2	2	4	4
Çocuk Edebiyatı	2	2	4	4
Müze Eğitimi	2	2	4	4
Çevre Eğitimi	2	2	4	4
Çocuk ve Hukuk	2	0	2	3
Risk Altındaki Çocuklar	2	2	4	4
Dil ve Konuşma Bozuklukları	2	2	4	4
Erken Çocukluk Eğitim Politikaları	2	0	2	3
Erken Çocuklukta Koruyucu Hizmetler	2	0	2	4
Erken Çocuklukta Bağımsız Çalışmalar	2	2	4	4
Psikoloji	2	0	2	3
Sosyoloji	2	0	2	3
Dil ve Erken Okur Yazarlık	2	0	2	3
Sınıf Yönetimi	1	1	2	3

Tablo 6: İki Dilli Okul Öncesi Eğitimi Lisans Programı Derslerinin Modüllere Dağılımı

1- YÖK Dersleri MODÜLÜ	**2- Eğitim Bilimleri (EB) MODÜLÜ**	**3- Bilimsel Çalışma (BÇ) MODÜLÜ**
1. Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi I 2. Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi II 3. Türkçe I: Yazılı Anlatım 4. Türkçe I: Sözlü Anlatım 5. Yabancı Dil I 6. Yabancı Dil II 7. Temel Bilgi ve İletişim Teknolojileri Kullanımı	1. Öğrenme Teorisi 2. Eğitim Bilimine Giriş 3. Öğretim İlke ve Yöntemleri 4. Erken Çocukluk Rehberlik Hizmetleri 5. Erken Çocukluk Eğitiminde Program 6. Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi 7. Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı	1. Bilimsel Araştırma Yöntemleri 2. Ölçme ve değerlendirme 3. Okul Öncesi Eğitimde Araştırma I

4- Oyun, Bilim, Sanat, Müzik (OBSM) MODÜLÜ	5- Çocuk Gelişimi/Gelişim Süreçleri (ÇG) MODÜLÜ	6- İki Dillilik ve Çok Kültürlülük (IDÇK) MODÜLÜ
1. Erken Çocukluk Döneminde Fen Eğitimi 2. Eğitimde Drama 3. Erken Çocukluk Döneminde Matematik 4. Erken Çocukluk Döneminde Oyun Gelişimi 5. Erken Çocukluk Döneminde Müzik 6. Erken Çocuklukta Hareket Eğitimi 7. Erken Çocuklukta Sanat	1. Erken çocukluk Eğitimine Genel Bakış 2. Erken Çocukluk Döneminde Gelişim ve Eğitim I 3. Erken Çocukluk Döneminde Gelişim ve Eğitim II 4. Erken Çocukluk Döneminde Gelişim ve Eğitim III 5. Erken Çocukluk Eğitim Kurumlarında Gözlem I 6. Çocuk Sağlığı ve Hastalıkları 7. Çocuk Ruh Sağlığı 8. Çocuğu Tanıma ve Değerlendirme 9. Sosyal Sorumluluk Projesi 10. 10. Erken Çocuklukta Bağımsız Çalışmalar I	1. Çok Dilli Çocukların Dil Gelişim Süreçleri 2. İki ve Çok Dilli Çocukların Dil gelişimini İzleme Yöntemleri 3. Türkçenin Yabancı Dil olarak öğretimi 4. Almancanın Yabancı Dil Olarak Öğretimi 5. Türkçe Almanca Karşılaştırma 6. Kültürel Farklılıklarla Etkileşim 7. Farklı Kültürlerde Okul Öncesi Eğitim 8. Göç Sosyolojisi ve Psikolojisi 9. Alman Kültür Yapısında Aile Sistemleri 10. İki ve Çok Dilli Erken Okuryazarlık 11. İki ve Çok Dilli Bağlamlarda Medya 12. Türk Kültür yapısında aile sistemleri 13. İki ve Çok Dilli Okul Öncesi Eğitim Sistemleri ve Standartları

7- Alan Seçmeli Dersler (ASD) MODÜLÜ	8- STAJ (Günlük Staj/Yaz Stajı) (ST) MODULÜ /	9- Mezuniyet Tezi
1. Çocuk Kültürü 2. Çocuk Hakları 3. Çocukla İletişim 4. Aile Eğitimi ve Katılımı 5. Erken Çocukta Özel Eğitim 6. Anne Çocuk Beslenmesi 7. Çocuk ve Medya 8. Çocuk Edebiyatı 9. Müze Eğitimi 10. Çevre Eğitimi 11. Çocuk ve Hukuk 12. Risk Altındaki Çocuklar 13. Dil ve Konuşma Bozuklukları 14. Erken Çocukluk Eğitim Politikaları 15. Erken Çocuklukta Koruyucu Hizmetler 16. Erken Çocuklukta Bağımsız Çalışmalar II 17. Psikoloji 18. Sosyoloji 19. Dil ve Erken Okur Yazarlık 20. Sınıf Yönetimi	1. Öğretmenlik Uygulaması I 2. Öğretmenlik Uygulaması II 3. Öğretmenlik Uygulaması III 4. Öğretmenlik Uygulaması IV	1. Mezuniyet Tezi

İki Dilli Anaokullarında ve Diğer Okul Öncesi Kurumlarında Çalışma ve Danışmanlığa Yönelik bir Türkçe-Almanca Üniversite Programı Geliştirilmesi Hakkında Düşünceler[1]

Bengül ÇETİNTAŞ

Erken Yabancı Dil Dersinin Çerçeve Şartları

Avrupa Birliği (AB), uzun yıllardır Avrupalı çocukların okul çağında ana dilleri yanında en az iki dili daha „işlevsel olarak yeterli bir seviyede" öğrenmelerini talep etmektedir. *Dil öğrenmeyi ve dil çeşitliliğini teşvik aksiyon planı*nda bu merkezi amaç, Avrupa Komisyonu tarafından şu şekilde ifade edilmektedir:

> *„Üye ülkeler, dil öğrenmenin daha anaokulunda ve ilkokulda etkin olmasını öncelikli olarak sağlamalıdır, zira daha burada başka dillere ve kültürlere karşı kritik tutumlar oluşmakta ve daha sonraki yabancı dil ediniminin temelleri atılmaktadır.* Avrupa Konseyi, Barselona toplantısında *„en erken çocukluk yaşından itibaren en az iki dilde ya-*

[1] Bu makale, yazarın „iki dilli anaokullarında ve ana sınıflarında çalışma ve danışmanlık yeterliliği sağlayan bir Almanca yüksek lisans programı geliştirilmesi hakkında" isimli makalesindeki öneriye dayanmaktadır. Bahsi geçen makale daha önce Selçuk Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi'nde (krş. http://sefad.selcuk.edu.tr/sefad/article/view/690/612) yayımlandı.

bancı dil dersiyle temel bilgilerin ediniminin iyileştirilmesini“ talep etti (Europäische Kommission, 2003: 8).

İlkokulda veya daha anaokulunda başlayan yabancı dil dersi, çocuklara erkenden diğer diller ve kültürlere karşı bir bilinç geliştirme imkanı verir. Ayrıca bir ilk yabancı dilin erkenden öğrenilmesiyle, öğretim planında diğer dillere alan açılmış olur (krş. Wode, 2006: 2). İki yabancı dilin gerekli seviyeye ulaşacak şekilde aynı anda yoğun teşviki için „orta dereceli okullarda yeterli zaman olmadığından erkenden başlamaktan başka bir yol yoktur“ (Wode, 2006: 3).

AB tarafından tavsiye edilen erken çok dilliliğin uygulanması için, şimdi pratikte değişik imkanlar mevcuttur. Erken dil aktarımı için Avrupa'da iki dilli bir dil öğrenme yöntemi, yani daldırma (Immersion) olarak adlandırılan ve özellikle Kanada'da uygulanmış olup bilimsel olarak ispatlanmış olarak bilinen yöntem, şüphesiz başarılı bir şekilde yerleşmiştir (karş. Chighini ve Kirsch, 2009: 36).

Yabancı dillerin erken iki dilli aktarımı, Gündoğar'a göre (2004: 103), kendi ana dilinin edinimi için de önemli avantajlara sahiptir ve yabancı dilde daha yüksek bir dil seviyesine ulaşmayı kolaylaştırır. Dillerin erken ve iki dilli öğrenilmesinin bu ve diğer avantajları, saygın araştırmacılar tarafından bilimsel alan yazında uzun yıllardır artarak tartışılmaktadır (Wode, 2006; 2007; Steinlen, 2007; Gündoğar, 2004; 2005; 2007; Rehbein, 2014). Doyé, *Didaktik der bilingualen Vorschulerziehung* (İki dilli okul öncesi eğitimin didaktiği) isimli kitabında iki dilli okul öncesi eğitimin en önemli avantajlarını dört başlık altında özetler: İki dilli eğitim şunları teşvik eder:

„Yaratıcı" / *ıraksak düşünme*

İki dilli eğitimde çocuğa yöneltilen tekrar tekrar dil değiştirme talebi, düşünmenin esnekliğini artırır. Sürekli veya sıkça bir lehçeden diğerine geçme gerekliliği, hareketliliği ve yaratıcılığı çalıştırır.

Dil ötesiyle ilgili bilinç

İki dille sürekli karşılaşma, iki dilli insanların diller hakkında düşünmelerini ve dilleri birbiriyle kıyaslamalarını sağlar. Erken yaştaki çocuklar da iki dilin olayları farklı şekilde „düzenlediğini" fark ederler ki bu, ustalıkla yönlendirilmeleri halinde o çocukları genel olarak dilin doğası hakkında düşünmeye sevk eder.

İletişimsel duyarlık

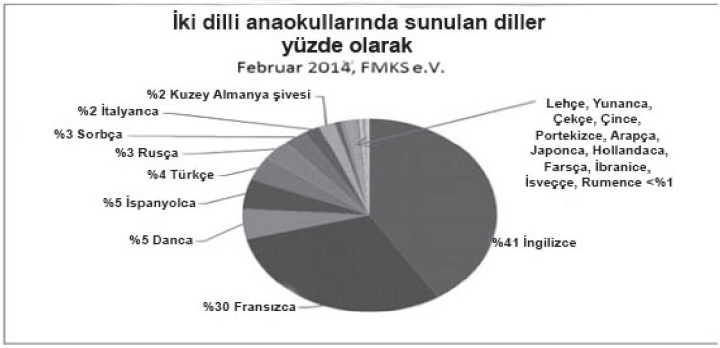
Duruma göre bir dili veya başka bir dili kullanma gerekliliği, genel olarak dilin duruma uygun kullanımı için duyarlı kılar. Çocuklar, bu insanlarla bu durumdaki ilişkilerinde başka insanlarla başka durumlardaki ilişkilerden farklı davranmak zorunda oldukları konusunda bir his kazanırlar.

Kültürlerarası yeterlilik

Bu yeterliliği oluşturmak, iki dilli okul öncesi eğitimin en önemli hedeflerinden biridir. Bu mümkündür, çünkü okul öncesi yaştaki çocuklar henüz büyük ölçüde önyargısız düşünüp davranırlar ve başka kültürel kökenden gelen insanlara çok açık yaklaşırlar. Başka kültürlerin referanslarıyla ve başka milletlerden ve toplumlardan insanlarla günlük karşılaşma, düşünmenin, değer biçmenin ve davranışın yabancı normlarıyla ilişkiye alışmak için ideal bir idman sahasıdır."(Doyé, 2009: 67)

Almanya'da iki dilli anaokullarının neredeyse enflasyonist bir şekilde kurulmaları, tahminen bu tartışmalardan dolayıdır. *Anaokullarında ve okullarda erken iki dillilik derneğinin* (Vereins für frühe Mehrsprachigkeit an

Kindertageseinrichtungen und Schulen - FMKS) bir araştırmasına göre 2014 yılında Almanya'da 1035 iki dilli anaokulu mevcuttur. Derneğin verilerine gör bu sayı son on yılda üç katına çıkmıştır. Bu anaokullarında Almanya çapında çok farklı diller sunulmaktadır. Aşağıda FMKS derneğinin Almanya'daki iki dilli anaokulları hakkındaki istatistiği verilmektedir:



Kaynak: FMKS http://www.fmks-online.de/

Almanya'daki anaokullarında toplam 21 farklı dil sunulmaktadır.

- En sık rastlanan yabancı dil olan İngilizce 437 anaokulunda (41%) sunulmaktadır,
- İkinci sırada 318 anaokulunda sunulan Fransızca vardır (30%),
- Danca, bunları oldukça geriden takip eder (57 anaokulu, 5%),
- İspanyolca (52 anaokulu, 5%),
- Türkçe (42 anaokulu, 4%),
- Rusça (36 anaokulu, 3%),
- Sorbça (32 anaokulu, 3%),

- İtalyanca (20 anaokulu, 2%),
- Kuzey Almanya şivesi (Plattdeutsch) (19 anaokulu, 2%) ve
- Yüzde birden az olanlar:
- Lehçe(sekiz anaokulu),
- Yunanca (yedi anaokulu),
- Çekçe ve Çince (her biri altı anaokulu),
- Portekizce (beş anaokulu),
- Arapça (dört anaokulu), Japonca (üç anaokulu),
- Hollandaca (iki anaokulu) ve
- Farsça, İbranice, Rumence ve İsveççe birer anaokulu.

(bak. http://www.fmks-online.de/).

İki dilli anaokullarının sayısı, sadece Almanya'da değil Türkiye'de de artmaya devam etmektedir, çünkü talep arzı çoktan aşmıştır. Eksik veriler sebebiyle Almanya ile bir kıyaslama mümkün olmamakla birlikte Türk toplumunun anaokullarında ve okul öncesi kurumlarda iki dilliliğe olan büyük ilgisini görmek için, şehirde kısa bir tur atmak veya bu kurumların internet sayfalarında biraz dolaşmak yeterlidir.



Antalya'da bir billboard (Kaynak: B.Ç.)

Ancak Türkiye'de hem uygulamanın bilimsel dayanağı olan analizleri hem de iki dilli anaokullarının özel gerekliliklerini karşılayabilecek bilimsel yeterliliğe sahip personel eksiktir. Bu önemli noktayı aşağıda daha ayrıntılı ele alacağız.

Şimdiye Kadarki Uygulamanın Yetersizliği

İki dilli kurum olarak kabul edilmek için anaokulları bir dizi şartı yerine getirmek zorundadır. FMKS derneğine göre bu şartların en önemlileri şunlardır:

1. *Dil, anaokulu günlük hayatında sürekli kullanılır*
2. *Bakım personeli için „bir insan - bir dil" prensibi geçerlidir*
3. *Çalışma saatinin en az yarısında yabancı dilli bakım personeliyle temas vardır*
4. *Personel ana dillidir veya ana dili yeterliliklerine sahiptir*

(FMKS derneği, http://www.fmks-online.de/).

İki dilli Alman anaokullarının çoğunluğu, halihazırda yukarıda bahsi geçen „bir insan - bir dil" daldırma prensibine göre çalışmaktadır. Carroll, *daldırma* (Immersion) kavramından *„çocukların yönlendirilen bir yabancı dil dersi olmadan, gündelik hayatta ve dil banyosunda*" bir yabancı dili doğal yollarla öğrendiği bir yöntem olarak anlar. Bu yöntem, *„bir grupta çalışan iki bakıcının çocuklarla tutarlı bir şekilde kendi ilk dillerini konuşmaları" şeklinde uygulanır"* (Carroll, 2009). Kersten'e göre her iki bakıcı, *„çocuklarla ilişkilerinde sadece kendi dillerini kullanırlar ve tüm aktivitelere eşit şekilde dahil olurlar ki hem L1 hem de L2'deki girdi yaklaşık %50% oranındadır"* (Kersten, 2009).

İki dilli anaokulu veya ana sınıfı olarak kabul edilmek için, elbette Türkiye'de de bir dizi şartın yerine getirilmiş olması gerekir. Ancak bir anaokulu öğretmeninin yalnız başka bir dile (ana dili, ikinci dil veya yabancı dil olarak olsun) hakim olması

Türkiye'de yetersizdir. Zira iki dilli Türk anaokullarında branş öğretmeni veya öğretmen çoğu zaman ana dilli değildir ve görevler paylaşılmaktadır. Bir öğretmen eğitim konularında yeterliliğe sahiptir ve diğer öğretmen yabancı dilin öğretilmesi ile görevlidir.

Yani Türkiye'deki iki dilli anaokullarının ve ana sınıflarının çoğunluğu, „bir insan – bir dil" prensibini farkı şekilde üstlenmiştir. Burada birbirine bağlı iki dil, genel olarak her grupta bir anaokulu öğretmeni ve bir dil öğretmeni tarafından temsil edilmektedir. İki dilli okul öncesi kurumlarda genellikle farklı eğitim profiline sahip personel istihdam edilmektedir.



Antalya'da iki dilli anaokulu (Kaynak: B.Ç)

Yukarıdaki resim, iki dilli bir Türk okul öncesi kurumunda bir dersi göstermektedir. Resmin sağında anaokulu öğretmeni, solundaysa dil öğretmeni görülmektedir. Yani buradaki soru, dil öğretmeninin ne kadar meslek bilgisine ve anaokulu öğretmeninin ne kadar dil becerisine sahip olması gerektiğidir.

Planlanan yüksek lisans programı, uygulamada 'iki dilli' *bir insan - bir dil prensibinin* uygulanması için başka bir imkana yol açabilir. Alman Dili ve Edebiyatı bölümünün birçok öğ-

rencisi, yabancı dil ve kültüre aşinadır: Uzun yıllar Almanya'da yaşamışlar ve bu sayede Alman kültürü ve diliyle çok yakın bir ilişki içine girmişlerdir. Ana dili yeterliliklerine sahiptirler. İki dilli anaokullarında dil öğretmeni veya anaokulu öğretmeni olarak istihdam edilebilmeleri için, bu mezunlar, dilsel yeterlilikleri yanında genel pedagojiye özgü yeterliliklere de sahip olmalıdırlar.

Özel Eğitimin Gerekliliği

Fthenakis, 2014 yılında şunları söyledi:

> *„Eğer erken öğrenme süreçleri bu kadar önemliyse, çocukların yaşamlarının ilk altı yılında eğitim öğretimi bu kadar önemli görülüyorsa, bu erken eğitim süreçlerine neden mümkün olan en iyi şekilde yetiştirilmiş personelle refakat edilmediği ve bu süreçlerin neden desteklenmediği anlaşılamamaktadır"*(Fthenakis,2004: 394).

Genel eğitim öğretim sistemi göz önünde bulundurulduğu zaman, geçtiğimiz son on yıllarda çok şeyin yapıldığı görülür. Türkiye de mükemmel anaokulu öğretmenleri yetiştirmektedir. Türk üniversiteleri, eğitim fakültelerinde 1997 yılından beri öğretmenleri anaokullarında ve anasınıfı olarak adlandırılan kurumlardaki çalışmalarına hazırlayan temel programlar sunmaktadır. Ancak yabancı diller eğitiminin bu bölümlerin eğitim çıktılarına dahil olmaması üzücüdür. Sürekli güncelleştirilen Nürnberg tavsiyeleri, özellikle bir yabancı dilin çocukça edinimini hedefleyen bir eğitim talep etmektedir:

> *„Anaokulu öğretmenleri ve erken yabancı dil öğrenimine yönelik personel, çocuğa uygun dil aktarımına yönelik spesifik bölümlerde yetiştirilmelidir"* (Nürnberger Empfehlungen zum frühen Fremdsprachenlernen, 2010).

Yani yukarıda zikredilen *Nürnberg tavsiyelerinin* önerdiği gibi bölümler, Türkiye'de ne lisans ne de yüksek lisans programı olarak mevcuttur. Ancak Akdeniz Üniversitesi *Avrupa Birliği Araştırma ve Uygulama Merkezi* (AKVAM) ve *Heidelberg Göç Araştırmaları ve Kültürleraşırı Eğitim Merkezi* (Hei-MaT), Prof. Dr. Erol Esen yönetiminde iki dilli okul öncesi eğitimine yönelik bir lisans programı geliştirilmesi üzerinde çalışmaktadır. Böylece bu iki uluslu üniversite bölümü, mezuniyetleri sonrasında Almanya'daki Türkçe-Almanca anaokullarında Türk kökenli çocuklara destek olacak ve onlara refakat edecek anaokulu öğretmenleri yetiştirecektir.

Alman çocuk bakım kurumlarında Türk kökenli çocukların eğitim öğretimleri için çalışacak anaokulu öğretmeni yetiştiren bir Türkçe-Almanca lisans programının açılmasına Almanya tarafının ilgisinin sebepleri açıktır. Bu tartışmalara geçmişte hep katılmış olmamın ve hala katılıyor olmamın sebebi, sadece buradaki öğrencilere yeni mesleki perspektifler açmak değildir. Yani böyle bir öğretim programının açılmasını çok yararlı buluyorum.

Ancak Germanist olarak ilgim başka bir muhtemel projeye yöneliktir: yani hem Alman Dili ve Edebiyatı ve Almanca Öğretmenliği mezunlarının hem de Okul Öncesi Pedagojisi lisans mezunlarının alınabileceği ve böylece *Nürnberg tavsiyelerine* uyacak bir yüksek lisans programının geliştirilmesi. Bir yüksek lisans programı, yeni bir lisans programının yerleştirilmesine göre *YÖK*'ten daha hızlı akreditasyon alma ve daha özerk olma avantajına sahiptir ki bu sayede araştırma sonuçları ve projeler daha kolay gerçekleştirilebilir ve modüller daha esnek tasarlanabilir.

Alman Dili ve Edebiyatı Mezunlarının Meslek Perspektifleri

2015/2016 öğretim yılı başında Türkiye'de 800 öğrenci Alman Dili ve Edebiyatı bölümüne başladı. Bölümümüz tarafından 2016 yılında Antalya'da organize edilmiş olan *XIII. Germanistik'in Türkiye'de 80. yılı ve geleceğe dair beklentileri uluslararası kongresi* (XIII. Internationalen Kongresses zum 80 jährigen Bestehen der türkischen Germanistik und zu ihren Zukunftsaussichten) çerçevesinde bir yuvarlak masa toplantısında Türk Germanistlerin meslek perspektifleri tartışıldı. Yeni arayışlara gidilmesi konusunda fikir birliği oluştu. Yeni düşünceler konusunda bir eksiklik yoktu. Mezunlar hangi yola gitmeye karar verirlerse versinler, sadece çok az kişiye açık olan akademik hayata yönelmedikçe ek bir yeterliliğe sahip olmaları gerektiği konusunda da fikir birliği vardı. Gerçekçi olmak gerekirse, üniversitenin öğrencilere mesleki yeterlilik kazandırma görevi, sadece akademik hayata yönelenler için yerine getirilebilmektedir.

Doğrusu Türkiye'deki Germanistik öğrencileri, mesleki yeterlilikler dışında değişik meslek alanlarına en iyi şekilde kullanabilecekleri yeteneklere sahiptir. Daha önce de bahsedildiği gibi onlardan birçoğu, uzun yıllara varan Almanya tecrübesine sahip olup bu tecrübeyi mesela tatilde turizm sektöründe çalışmak için bir kaynak olarak kullanmaktadır. Yine başkaları, çevirmen ve tercüman olarak çalışmakta veya bir ek yeterlilikle öğretmenlik mesleğine atılmaya çalışmaktadır.

Last but not least: Bölümlerimizin mezunları için disiplinlerarasılık doğal bir durumdur. *Alman Dili ve Edebiyatı* bölümümüzde, Türkiye'deki iki dilli kurumlarda çalışmış olan veya çalışan ve dilsel yeteneklerini geliştirmek isteyen öğrencilerle sürekli karşılaşmaktayım. Bunlardan bazıları eğitim

bilimlerinde lisans diplomasına sahiptir; ancak iki dilli anaokullarında bakım personeli olarak yabancı dile ana dili seviyesinde, ama en azından B2/C1 seviyesinde hakim olmak istemektedirler ki bunu bölümümüzde okuyarak ispatlayabilmektedirler. Ancak dilsel, yöntemsel, pedagojik ve uygulamaya yönelik yeterlilikleri birleştiren ve okul öncesi iki dillilikle ilgili çok farklı bilim alanlarından en güncel bilgileri yansıtan bir Almanca yüksek lisans programını özendirici bulmaktadırlar.

Çocuklar sahip olduğumuz en değerli varlıklar oldukları için, onların bakımlarına yönelik talepler ne kadar yüksek olsa da azdır. Ancak yine de gerçekçi olmak gerekir. Personelin kalitesini uzun yılları bulan üniversite eğitimiyle sağlamak, bazı öğrencileri korkuttu. Çözüm, meslekte çalışırken eğitime devam etmektir. Planlanan yüksek lisans programı, bu sebeple yabancı dil öğrenen çocuklarla ilişkide sadece bir ek yeterlilik kazandırmakla kalmaz, aynı zamanda özellikle kısmi olarak anaokullarına giden ve orada destek hizmeti veren danışmanlar yetiştirebilir.

Üniversitelerin daha sonra böyle bir yüksek lisans programından hareketle, çalışanlara meslek içi eğitim ve ilave eğitim olarak sunabileceği kısa süreli kurslar geliştirmesi de düşünülebilir

Böyle bir proje için mutlaka destek bulunabilecektir. Mesela DAAD'nin (Alman Değişim Servisi) şu beyanatını bu anlamda görüyorum:

> *„Yabancı üniversitelerde yabancı dil olarak Almancaya olan talep, cazip hizmetlerle uyandırılmalı ya da sürekli hale getirilmelidir. (....) Bu sebeple yabancı enstitülerin Germanistik öğretim programlarının sürekli modernleştirilmesinde desteklenmesi önemlidir. „Bu", -beyanat böyle de-*

vam eder- „mesleki yeterliliğinin aktarılması için bölümün pragmatik açılımı için de geçerlidir“ (bak. https://www.daad.de /de/).

Halihazırda mevcut olan ve yeni kurulacak üniversite işbirlikleri bağlamında nitelikli hocalar mutlaka desteklenecektir. Avrupa teşvik kurumlarının proje destekleri de elbette kazanılabilir.

Modüllerin ve Eğitim İçeriklerinin Tasarlanması

Üniversitelerin artan uluslararasılaşması ve eğitim performanslarının karşılıklı kabulü, tüm Türkiye'deki üniversitelerin Avrupa'daki çok sayıda üniversite ile işbirliğine girmesini mümkün kılmaktadır. Üniversite alanındaki bu gelişme, böylece *Hamburg Üniversitesi Ekonomi ve Sosyal Bilimler Fakültesi* ve *Akdeniz Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi*'nin „*European Studies – Antalya*“ yüksek lisans programının temelini de oluşturdu.

Çift diplomalı yeni ve ikinci bir yüksek lisans programı, çok yakında üniversitemizde hayata geçirilebilip planlanan *Türkçe-Almanca okul öncesi eğitim öğretimi* lisans programına eklenebilir. Çift diplomalı yüksek lisans programı şu anda hazırlık aşamasındadır. Alman Dili ve Edebiyatı ve Okul Öncesi Eğitimi bölümü hocalarından bir grup, şu anda programın eğitim içerikleri ve içeriksel ağırlık noktaları üzerinde çalışmaktadır. Sonuçlar ileri bir tarihte tartışmaya açılacaktır. İki yıllık iki dilli eğitim programı şu modülleri kapsamaktadır

Modül 1:	Eğitim, öğretim ve çocukların gelişimi
Modül 2:	İki dilliliğin esasları, iki dilli öğrenme teorileri
Modül 3:	Kültürlerarası eğitim öğretimin ve kültürlerarası öğrenmenin temel konuları
Modül 4	Dillerin yapıları ve fonksiyonları
Modül 5:	Araştırma modülü
Modül 6:	Seçmeli modül
Modül 7:	Zorunlu staj
Modül 8:	Yüksek lisans tezi

Yüksek lisans programı şu kısımlara ayrılmaktadır: 1. okul öncesi iki dilli öğrenmenin teorik bilgilerinin aktarılması ve 2. bunların pratikte, yani iki dilli anaokullarında ve ana sınıflarında uygulanması. Ayrıca bilimsel yöntemlerle elde edilmiş konsepsiyonların uygulanması, projelerin belgelenmesi ve değerlendirilmesi de buna dahildir.

Eğitimin bir ağırlık noktasını belirli konulardaki seminerler oluşturmaktadır. Bu konular hocaların araştırma alanlarına ve mesleki eğitimlerine uygun olup, aynı zamanda öğrencilerin Almanca bilim diline aşinalıklarını artırmayı hedeflemektedir. Zorunlu seçmeli dersler, öğrencilerin farklı bireysel eğilimlerine ve ilgilerine uyum sağlamayı amaçlamaktadır. Nihayet diğer bir modül ise yüksek lisans programına katılan bir üniversite hocası yönetiminde öğrencinin özgün bir araştırma çalışması hazırlamasıdır. Staj, eğitimin önemli bir parçası olup yurtdışında yapılmalıdır.

„İki dilli eğitim yüksek lisans programı", öğrencilere iki dilli, disiplinlerarası ve karşıtsal çalışma yeteneği kazandıracaktır. Baur'a göre (2009: 251) iki dilli yönelimli eğitim prog-

ramlarının avantajı, dillerin ve kültürlerin kıyaslanmasında ve kültürlerarası karşılaştırma metodolojisinin iki dilli öğretme ve öğrenmenin (BILL) karşıtsal unsuru olmasında yatmaktadır". Bu kıyaslama, planladığımız eğitim programının da önemli bir hedefi ve prensibidir. *İki dilliliğin esasları*, *kültürlerarası eğitim ve kültürlerarası öğrenmenin temel konuları* ve *dillerin yapıları ve fonksiyonları* modülleri, içeriklerin karşıtsal düzlemde doğrudan aktarılmasını gerektirir.

Eğitim programını bitirdikten sonra mezunlar, Türkiye ve Almanya anaokullarında ve okul öncesi kurumlarında öğretmen/anaokulu öğretmeni olarak ve aynı zamanda yönetim pozisyonlarında çalışma becerisi kazanmış olurlar. Yani mezunlara iki dilli anaokullarında ve ana sınıflarında (sadece) uygulama alanında çalışmak için değil, aynı zamanda bu kurumlarda danışman olarak da görev yapma becerisi kazandırılmalıdır.

İki dilli okul öncesi eğitimi yüksek lisans programına giriş şartı, lisans mezunu olmak veya *Alman Dili ve Edebiyatı, Germanistik veya Okul Öncesi Eğitimi bölümlerinden* eşdeğer bir diplomaya sahip olmaktır.

Yüksek lisans programına kabul edilebilecekler, üç veya dört yıllık Alman Dili ve Edebiyatı, Almanca Öğretmenliği veya Okul Öncesi Eğitimi bölümünü bitiren ve Almanca ve Türkçe bilgileri hakkında belge sunabilen mezunlardır.

Sonuç

Okul öncesi iki dilliliğin avantajları şüphe götürmez bir gerçektir. İki dilli anaokullarının tüm dünyada artması, yükselen bu talebe bir reaksiyon olup olumlu karşılanmalıdır. Bir kaç önemli konu başlığı olarak söylemek gerekirse, küreselleşme ve talepleri gittikçe artan iş piyasaları, çok perspektifli öğren-

meyi teşvik eden yeni eğitim yolları ve konseptler talep etmektedir İşte çocukların mümkün oldukça erken yaşta toplumsal taleplere hazırlanmasına - sadece ekonomik açıdan değil daha ziyade kültürel ve sosyal açıdan - Türkiye'de de büyük bir ilgi vardır. Okul öncesi çok dilliliğe yönelik talep, bu konuda eğitim almış personelin teşvik edilmesini gerektirir. İkinci bir dil, çocuklara ikinci bir dünyanın kapılarını açar. Yukarıda taslağı sunulan okul öncesi eğitim öğretimi yüksek lisans programı, böylece Türk Germanistlere ve anaokulu öğretmenlerine makul bir meslek perspektifi açabilir.

Kaynakça

BAUR, R.S. (2008), Deutschsprachige und bilinguale Studiengänge: eine Chance für Deutsch als Fremdsprache in Russland , file:// /C :/ Users/ USER/ Downloads/ Rupprecht_S._Baur_ Deutsch sprachige_und_bilinguale_Studiengaenge.pdf (06.02.2016)

BESCHLUSS DER KULTUSMINISTERKONFERENZ (2013), Konzepte für den bilingualen Unterricht – Erfahrungsbericht und Vorschläge zur Weiterentwicklung ,http:// www.kmk.org /fileadmin /Dateien/veroeffentlichungen_ beschluesse/2013/201 _10_17-Konzepte-_bilingualer-_Unterricht.pdf(07.02.2016)

CARROLL, C.(2009), Mehrsprachigkeit ab dem Vorschulalter in Deutschlandein Konzept orientiert an der empirischen Realität,

http://www.pedocs. de / volltexte/ 2009/ 2085 /pdf /Mehrspr achigkeit_dem_-Vorschul alter_inDeutschland_ D_A.pdf (13.02.2016)

CHIGHINI, P. und KIRSCH, D.(2009), Deutsch im Primarbereich. Fernstudieneinheit 25, Berlin, München

ÇOBAN, A. (2003), Türk ve Alman Eğitim Sistemlerinde Öğretmen Eğitimi ve Boyutları, *Akademik Araştırmalar Dergisi*, Sayı 17, 77-90

DÄMON, K.(2014), Mehrsprachige Kitas – Was bringt eine bilinguale Früherziehung? *Wirtschafts Wochev*. 12.8.2014 http :/ / www. wiwo. de / erfolg / trends / mehrsprachige - kitas- was-bringteine – bilinguale - frueherziehung / 10316226. html (14.02.2016)

DOYÉ, P.(2009),Didaktik der bilingualen Vorschulerziehung. Dargestellt am Beispiel der vorschulischen Einrichtungen in Berlin und Wolfsburg, Tübingen

DEUTSCHER AKADEMISCHER AUSTAUSCHDIENST, https:/ /www.d aad. de /de / (15.03.2016)

EUROPÄISCHE KOMMISSION (2006), Die wichtigsten pädagogischen Grundsä tze für die fremd sprachl iche Früherziehung Sprac hen für die Kinder Europas Forschun gsveröf fentlichungen, gute Praxis & zentrale Prinzipien Endbericht der Studie EAC 89

/04 (Lot 1),http ://ec.europa .eu languag es/policy / language-policy / documents / young_de. pdf (28.02.2016)

FTHENAKIS, W. E., SONNER, A., THRUL, R. & WALBINER, W. (1985), Bilingual-bikulturelle Entwicklung des Kindes, München

GÜNDOĞAR, F.(2004), Yeni Projeler Işığında Erken Yaşta Yabancı Dil Öğretimi, *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi* Sayı 2, 97-111

GÜNDOĞAR, F.(2005), Früher fremdsprachlicher Deutschunterricht an türkischen bilingualen Grundschulen: Bestandsaufnahme, Folgerungen und Thesen, *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht,* Kanada URL, http://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/article/view/426/402 (05.03. 2016)

GÜNDOĞAR,F.(2007), Muttersprachlich bedingte Lernvoraussetzungen im frühen Fremdsprachenunterricht - Notizen zu einem sprachvergleichenden und zielgruppenorientierten Vorgehen an türkischen bilingualen Grundschulen, *Frühes Deutsch*. 16. Jg. Heft 11. Band 16, 19-24

KERSTEN, K.(2005), Bilinguale Kindergärten und Grundschulen: Wissenschaft und Praxis im Kieler Immersionsprojekt, BARON, P. (Der.), *Bilingualitätim Kindergarten und in der Primarstufe. Bessere Zukunftschancen für unsere Kinder*, Opole, Niemieckie Towarzystwo Oswiatowe, 22-33,http://www.kristinkersten.de /media/Kersten$202005$20Bilinguale$20Kitas$20und$20Grundschulen$20$28Publ$29.pdf (03.03.2016)

KERSTEN, K.(2012), „Frühes Fremdsprachenlernen in bilingualen Kindertagesstätten Forschungsprojekt Early Language and Intercultural Acquisition

Studies (ELIAS)“,*news&science. Begabtenförderung und Begabungsforschung,* ÖZBF, Nr.30/Ausgabe 1, 2012, 12-17, http://www.oezbf.at /cms /tl _files/ Publikationen/ Beitraege_aus_der_Wissen schaf t/2012 / Fruehes %20 Fremdsprachenlernen %20in %20 bilingualen %20Kitas.pdf (06.03.2016)

KOMMISSION DER EUROPÄISCHEN GEMEINSCHAFTEN (2003), Mitteilungen der Kommission an den Rat, das Europäische Parlament, den Wirtschafts- und Sozialausschuss und den

Ausschuss der Regionen. Förderung des Sprachenlernens und der Sprachenvielfalt: Aktionsplan 2004 – 2006, http://eur-lex.europa.eu / legal-content /DE/TXT/ PDF/ ?uri= CELEX: 52003DC0449 &from=DE (04.04.2017)

LOMMEL, A.(2007), Ranking: bilinguale Kitas und Grundschulen im Bundesvergleich, www.fmks-online.de (02.08. 2016)

NÜRNBERGER EMPFEHLUNGEN ZUM FRÜHEN FREMD SPRACHENLERNEN (2010), Neubearbeitung Goethe- Institut München, http: // www.goethe.de / lhr /prj /nef/ deindex. htm? wt _sc = nuernberger -empfehlungen (11.03.2016)

REHBEIN, J. (2014), Multilingualität in Bildungseinrichtungen: Ein Vorschlag für eine mehrsprachige Erziehung im deutsch-türkischen Vergleich, ESEN,

E. &BORDE, T. (Der.), Deutschland und die Türkei, Band II. Forschen, Lehren und Zusammenarbeiten in Gesellschaft, Gesundheit und Bildung. Ankara, S. 279-304

STEINLEN, A. (2007). „ Immersionsmetheode –Wie funktioniert das? Aufbau und Beginn einer immersiven Kindertagungse-inrichtung mit wissenschaftlicher

Begleitung“, *Dokumentation der Weiterbildung „Wege der frühen Mehrsprachigkeit in Kindertageseinrichtungen“ Stand der Wissenschaft Erfahrungen Austausch*, 5. November 2007, Internationales Begegnungszentrum St. Marienthal Ostrit, http:// www.pontes -pontes.eu /filead min/ userfiles /files _de/ Dokumentation_der_ Weiterbildung 05.11.2007 .pdf (18.03.2016)

WODE, H.(1995), Lernen in der Fremdsprache: Grundzüge von Immersion und bilingualem Unterricht, Ismaning

WODE,H. (2007), Frühkindliche Mehrsprachigkeit, http://fruehkindli chemeh rsprachigkeit.de/ downloads/abstract henningwode.pdf (10.03.2016)

WODE, H. (2006), Mehrsprachigkeit durch immersive KiTas,

Zukunfts-Handbuch Kindertageseinrichtungen: Qualitätsmanagement für Träger, Leitung, Team, Regensburg/Berlin Walhalla, file:/// C:/Users/USER/Downloads/Info_Wode_Mehrsprachigkeit%20i mmersive %20KiTas_2006%20(3).pdf (12.03.2016)

YAZARLAR DİZİNİ

Prof. Dr. Mehmet Ali AKINCI

Prof. Dr. Mehmet Ali Akıncı, orta ve lise eğitimini Fransa'nın Grenoble şehrinde tamamlamış, dilbilim alanındaki lisans ve yüksek lisansını Grenoble Üniversitesi'nde bitirmiştir. Prof. Akıncı 1999 yılında Lyon 2 Üniversitesi'nde "Fransa'daki 5-10 yaş arası Türkçe-Fransızca konuşan iki dilli çocuklarda anlatım becerilerinin gelişimi" konulu doktora tezini savunmuştur. 2000 yılında araştırma görevlisi olarak Fransa Ulusal Bilimsel Araştırmalar Merkezi'nde (CNRS) çalışmaya başlamış, psiko ve sosyodilbilimsel açıdan göç ortamlarında ve özellikle de Fransa ve Avrupa'da doğup büyüyen Türk kökenli iki dilli çocuklarda dil edinimi/gelişimi ve dil temasları alanlarında birçok araştırma yapmıştır. 2010-2013 yılları arasında, Prof. Dr. Christoph Schroeder (Potsdam Üniversitesi, Almanya) ile birlikte, Fransa ANR ve Alman Araştırma Topluluğu (DFG) tarafından desteklenen "Fransa ve Almanya'daki Türk Toplumunda Çocuklarda ve Ergenlerde 1., 2. ve 3. Dillerde Sözlü ve Yazılı Becerilerinin Gelişimi" adlı projeyi yürütmüştür. 2012 yılında Fransa Rouen Üniversitesi Dilbilim bölümüne Profesör olarak atanan M. A. Akıncı, çocuklarda dil edinimi ve dil gelişimi, iki dillilik gibi dersler vermektedir.

mehmet-ali.akinci1@univ-rouen.fr

Dr. Yaşar AYDIN

Dr. Yaşar Aydın, Hamburg Üniversitesi'nde Sosyoloji ve İktisat dallarında yaptığı yüksek öğreniminden sonra Lancaster Üniversitesi'nde sosyoloji dalında yüksek lisans eğitimini tamamladı. Serbest araştırmacı olarak çalıştı ve Hamburg Üniversitesinde ders verdi. Aynı üniversitede "Bir Sosyal Kurgu Olarak Yabancılığın Analizi ve Eleştirisi" başlıklı tez yazarak, 2009 yılında doktorasını tamamladı. Dr. Aydın Hamburgisches WeltWirtschaftsInstitut (HWWI) ve Berlin'de Stiftung Wissenschaft und Politik (SWP) araştırma kurumlarında Türkiye ile Almanya arasındaki göç hareketleri, Türk dış politikası ve Türkiye'nin Dış Türklere yönelik politikaları (Diyaspora siyaseti) üzerine araştırmalar gerçekleştirdi. Halen Hamburg'ta HafenCity ve Evangelische Hochschule für Soziale Arbeit und Diakonie Üniversitelerinde sosyoloji dersleri vermektedir. Dr. Aydın'ın Milliyetçilik, ırkçılık, göç hareketleri, sosyal hareketler, modernite, sosyal devlet ve benzeri toplumsal konulara ilişkin İngilizce, Almanca ve Türkçe birçok bilimsel makalesi ve denemeleri bulunmaktadır. Dr. Aydın Alman ve Türk gazetelerine güncel konularda yorum yazıları da yazmaktadır (Der Freitag, Hürriyet Daily News, Vorwärts.de vb.).

yasar.aydin@gmx.de

İrem BEZCİOĞLU GÖKTOLGA

İrem Bezcioğlu Göktolga, 2010 yılında Orta Doğu Teknik Üniversitesi İngilizce Öğretmenliği Bölümü'nden yüksek şeref öğrencisi olarak mezun oldu. Aynı yıl yine ODTÜ'de Okul Öncesi Eğitimi alanında yüksek lisans çalışmalarına başladı. 2013 yılında okul öncesi dönem çocukları ile çalışan yabancı dil öğretmenlerinin etkinliklerini planlama, uygulama ve ölçmede karşılaştıkları problemler ile ilgili yüksek lisans tezini tamamladı. Lisans döneminde Comenius Dil Asistanı olarak Avusturya'da ve sonrasında Türkiye'de okul öncesi kurumlarında İngilizce öğretmenliğinin yanı sıra 2011-2013 yılları arasında Gazi Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu'nda İngilizce okutmanı olarak görev yaptı. 2014 yılında Hollanda'da Tilburg Üniversitesi Kültür Çalışmaları Bölümü'nde doktora çalışmalarına başladı. Halen Hollanda'da yaşayan ikinci nesil Türk ailelerin ev-içi dil politikası ve 5-7 yaş

arası üçüncü nesil çocuklarının Türkçe dil becerileri konusundaki doktora çalışmalarını sürdürmektedir.

irembezcioglu@gmail.com

Doç. Dr. Bengül ÇETİNTAŞ

Prof. Bengül Çetintaş, Ankara lisans öğrenimini Hacettepe Üniversitesi Alman Dili ve Edebiyatı Bölümü'nde tamamladı ve doktorasını 1991'de Kontrastive Dil Bilimi üzerine yapmıştır. Halen Akdeniz Üniversitesi Alman Dili ve Edebiyatı Bölümü'nde Dil Bilimi ve Kültür Kürsü'nde öğretim üyesi olarak çalışmaktadır. Dil politikaları ve çok dillilik, kültürlerarası iletişim ve öğrenme konuları araştırma alanlarını oluşturmaktadır. 2016'dan beri Doç. Dr. Çetintaş, Antalya Akdeniz Üniversitesi Alman Dili ve Edebiyatı Bölüm Başkanlığı görevini yürütmektedir.

bengulcetintas@akdeniz.edu.tr

Prof. Dr. Peter DOYÉ

Prof. Dr. Peter Doyé, Braunschweig Teknik Üniversitesi'nde emeritus profesördür. Bu üniversitede 30 yıl boyunca, bugün Federal Almanya'da yabancı dil eğitimi veren çok sayıda İngilizce öğretmeni yetiştirdi. Asya, Afrika ve Avrupa'da 20 Goethe Enstitüsü'nde esas olarak yabancı dil dersi olarak Almanca konusunda seminerler verdi ve Avrupa Komisyonu için yabancı dil didaktiği odaklı temel konularda çok sayıda çalıştay organize etti. Emeritus unvanını almasından beri Peter Doyé, esas olarak Avrupa Konseyi'ne danışmanlık yapmakta ve AB projelerinde değerlendirici olarak hizmet vermektedir. Çalışmalarının ağırlık noktası, kültürlerarası ve çok dilli eğitimdir. Şu andaki çalışması, karşılıklı kavrayış (Interkomprehension) ve iki dilli okul öncesi eğitime yoğunlaşmaktadır. Prof. Doyé, yabancı dil didaktiği konularında 70 makale ve 12 kitap yayımlamıştır. Leyla Şimşek-Yılmaz ile birlikte 2017 yılında OLMS Yayınevi'nin iki dilli okul öncesi eğitim dizisinde "İki Dilli Anaokullarında Türkçe" isimli kitabı yayımladı. Prof. Doyé, Federal Üstün Hizmet Madalyası sahibidir.

p.doye@freenet.de

Dr. Nihal DURMUŞ

Dr. Nihal Durmuş, doktorasını Eichstätt-Ingolstadt Katolik Üniversitesi'nde 2009 yılında tamamladı. „Türkçe-Almanca dil karşılaştırmasında çoğulculuk ve nicelik" konulu doktora tezinde her iki dilde gramer kategorisi olarak sayı ifadesiyle ilgilendi. İlgi alanları, karşıtsal dilbilim, çok dillilik ve kültürlerarası pedagoji gibi konulardır. Yurtiçi ve yurtdışındaki eğitim görevlerinden sonra halen Eichstätt-Ingolstadt Katolik Üniversitesi Dil Merkezi ve Uluslararası Ofisi'nde yabancı dil olarak Almanca dersi öğretim görevlisi olarak çalışmaktadır.

nih.durmus@googlemail.com

Prof. Dr. Havva ENGİN

Prof. Engin, lisans eğitimini Berlin Teknik Üniversitesi'nde liseler için Almanca ve Biyoloji Öğretmenliği bölümlerinde tamamladı ve 1997 yılında Yeni Alman Felsefesi alanında yüksek lisans yaptı. Doktorasını 2003 yılında bitirdi. 2005 yılından 2009 yılına kadar Karlsruhe Eğitim Bilimleri Üniversitesi'nde Alman Dili ve Edebiyatı Bölümü'nde yardımcı doçent olarak görev aldı. 2010 yılında Heidelberg Eğitim Bilimleri Üniversitesi'ne Kültürlerarası Pedagoji ağırlıklı Genel Pedagoji profesörü olarak atandı. Burada Heidelberg Göç Araştırmaları ve Kültürleraşırı Pedagoji Merkezi'nin (Hei-MaT) yöneticiliğini yapmaktadır.

Araştırma ve çalışma alanları, göç toplumlarında kültürel kimlik gelişimi, göç toplumlarında eğitim kurumlarının yapısı, göçmen kökenli çocuklarda dil gelişimi ve kültürleraşırı eğitim konseptleridir (kültürleraşırı pedagoji).

havva_e@yahoo.de

Prof. Dr. Erol ESEN

Prof. Dr. Erol Esen, lisans öğrenimini Bonn'da Friedrich-Wilhelms-Üniversitesi Siyaset Bilimi, Sosyoloji ve Kalkınma Politikası alanlarında yapmıştır. Esen, Friedrich Ebert Vakfı Bursiyeri olarak 1990 yılından Türkiye-AB İlişkileri üzerine Doktora öğrenimini tamamlamış ve Berlin'e geçmiştir. Orada çeşitli eğitim kuruluşları adına seminer ve eğitim programları geliştirmiş ve yoğunlukla Almanya'nın yeni eyaletlerinde

gerçekleştirmiştir. 1995-1998 yılları arasında Potsdam'da Arbeit und Leben (Eğitim Kuruluşunun) Brandenburg Eyalet Şubesi'nin genel sekreterliğini yürütmüştür. Arkasından eğitim programları geliştirmiş, AB destekli de olmak üzere çeşitli projeler yürütmüş ve çokkültürlü hizmetler ve Avrupa bütünleşmesi alanlarında çalışma ekiplerine başkanlık yapmıştır. Esen, 2000 yılından beri Akdeniz Üniveristesi Kamu Yönetimi Bölümü'nde öğretim üyesi olarak çalışmaktadır. 2014 yılında Yönetim Bilimleri Profesörü olan Esen, Kamu Yönetimi Bölümü Başkanlığını üstlenmiştir. Avrupa bütünleşmesi, Türk-Alman işbirliği, yerel yönetimler ve ulusüstü ve kültürlerüstü süreçler, Prof. Esen'in çalışma alanlarının bazılarını oluşturmaktadır. 2003 yılında Akdeniz Üniversitesi Avrupa Birliği Araştırma ve Uygulama Merkezi'ni (AKVAM) kuran Prof. Esen, o zamandan beri Merkezin müdürlüğünü yürütmektedir.

esen@akdeniz.edu.tr

Dr. Büşra HAMURCU SÜVERDEM

Dr. Hamurcu Süverdem, orta ve lise eğitimini Fransa'nın Strasburg şehrinde tamamlamış, 2008 yılında Strasburg Üniversitesi'nde İngiliz Dili ve Edebiyatı ve Türk Dili ve Edebiyatı alanlarında Lisans, 2010 yılında da aynı üniversite bünyesindeki Mütercim-Tercümanlık ve Uluslararası İlişkiler Enstitüsü'nde (ITI-RI) yüksek lisansını bitirmiştir. 2015 yılında Fransa'nın Rouen Üniversitesi'nde Prof. Dr. Régine Delamotte ve Prof. Dr. Mehmet Ali Akıncı yönetiminde başladığı "Fransa'da Anaokulu Düzeyindeki (3–5 yaş grubu) Türk Asıllı İki Dilli Çocuklarda Türkçe ve Fransızca Gelişimi" adlı doktora tezini tamamlamıştır. Dr. Hamurcu Süverdem çalışmalarına Türkiye'de devam etmektedir.

busrahamurcu@gmail.com

Dr. Jennifer HARTOG

Dr. Jennifer HARTOG, Leeds Üniversitesi'nde karşılaştırmalı edebiyat bilimi, Göttingen ve Konstanz'da felsefe, Alman filolojisi, sosyoloji ve dilbilim okudu. Genetik danışma görüşmelerinin bir söylem analizi ile Hamburg Üniversitesi'nde Alman dili ve edebiyatı alanında doktorası-

nı yaptı. Dr. Hartog, Ulm Üniversitesi'nde "psikoterapik süreçler" konusunda uzun vadeli araştırmalar yaptı ve Konstanz Üniversitesi'nde "edebiyat ve antropoloji" alanında uzun vadeli bir proje yönetti. Misafir bilim adamı olarak birçok defa Ecole des Hautes Etudes en Sciences Sociales'ın (EHESS) bulunduğu Paris'te "Langage et Travail" isimli CNRS grubunun üyesiydi. 2009 yılından beri yaşadığı Toronto'da önce Toronto Üniversitesi'nde Centre de Recherche en Etudes Franco-Ontariennes'de araştırmalar yapıp daha sonra New York Üniversitesi Glendon College'de Centre for Research on Language and Culture Contact'a geçti. Temel araştırma alanları, tercüme edilmiş söylemler, kurumlardaki dil ve travma, hafıza ve dil konularıdır.

jenniferannhartog@gmail.com

Dr. Reyhan KUYUMCU

Dr. Reyhan Kuyumcu, Kiel Christian-Albrechts Üniversitesi'nde dilbilimci ve Türkçe okutmanıdır. 20 yılı aşkın bir süredir Almanya'da yaşayan bilim insanı Dr. Kuyumcu, son 10 yılda ilk ve ikinci dil edinimi, ikinci dil olarak Almanca, göçmen ebeveynlerle işbirliği, okul öncesi dönemde okuryazarlığa hazırlık ve göçmen kökenli ailelerde okuryazarlık gibi konularla meşgul oldu. AKVAM ve Heidelberg HeiMat Enstitüsü'nün burada tasarlanan bir iki dilli okul öncesi eğitimi bölümü geliştirilmesi hakkındaki projesine, Almanya'daki proje koordinatörü olarak en başından beri eşlik etmektedir.

kuyumcu@islam.uni-kiel.de

Dr. Altay MANÇO

Dr. Altay MANÇO, Sosyal Psikoloji doktorudur (Liège Üniversitesi, Belçika). Göçmen grupların sosyal uyumları konusunda birçok bilimsel araştırması ve kitabı bulunmaktadır. Batı Avrupa'nın çeşitli ülkelerinde, göç ve sosyal uyum alanlarında çalışan birçok resmi kurum ve sivil toplum kuruluşunun danışmanlığını yapmış ve yapmaktadır. 1997 yılından beri kurucusu olduğu "Göç Tetkik Enstitüsü"nün bilimsel müdürlüğünü yürütmektedir (Institut de Recherche, Formation et Action sur les Migrations, Liège, Belçika, www.irfam.org).

amanco@irfam.org

Prof. Dr. Ural MANÇO

Prof. Dr. Ural MANÇO, Aksaray Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi Sosyoloji Bölümü öğretim üyesidir. 1995-2012 yılları arasında Brüksel Saint-Louis Üniversitesi Sosyoloji Araştırma Merkezinde sırayla araştırma görevlisi, öğretim görevlisi ve sözleşmeli öğretim üyesi olarak bulunmuştur. Çalışma konuları; din, göç ve kimlik sosyolojisi ve sosyal çalışma ile kültürlerarası ilişkileri kapsamaktadır.

uralmanco@aksaray.edu.tr

Berrin NAKİPOĞLU-SCHIMANG

Berrin Nakipoğlu-Schimang, Frankfurt Goethe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi'nde öğretmenlik eğitiminden sonra 1991 yılına kadar PAS/DVV kurumunda „Kültürlerarası Türkçe Dersinin Esasları" projesini yönetti. Kassel ve Frankfurt gibi değişik üniversitelerde öğretim görevliliği ve araştırma görevliliği yanında 1991 yılında Hessen'de 2000 yılına kadar sürdüreceği öğretmenlik hizmetine başladı. Bayan Nakipoğlu-Schimang, 1995 yılında Hessen Eğitim Bakanlığı'nda Türkçe danışmanı oldu. 2005 ve 2013 yılları arasında Köken dil, Çok Dillilik ve Okula Uyum Danışma Merkezi'ni (Fachberaterzentrum für Herkunftssprachen, Mehrsprachigkeit und schulische Integration) yönetti. 2013 yılından beri TG-Hessen yönetim kurulu üyeliği, KITA-Dostluk anaokulunda bilimsel danışmanlık gibi fahri görevler üstlenmekte ve HSMI-Uyum Konferansı, TG-Hessen'in „Vatanı paylaşmak-Heimat teilen" gibi projelerde çalışmaktadır. Çalışma alanlarından bazıları, ana diller için müfredat geliştirme, telc GmbH ile birlikte Türkçe sertifika programları geliştirme, köken dil dersinin Almancaya uyarlanması, Türkçe/Almanca karşıtsal dil çalışmaları, „Birlikte Öğrenelim – Gemeinsam Lernen" tandem öğrenme konsepti ve KOALA projesi.

berrinnakipoglu@gmail.com

Doç. Dr. Seyfi ÖZGÜZEL

Doç. Dr. Seyfi Özgüzel, 1975 yılında Gazi Üniversitesi Matematik Bölümü'nü dereceyle bitirmiş ve Çukurova Üniversitesi Antakya Eğitim Enstitüsü'nde öğretim elemanı olarak çalışmıştır. Doç. Dr. Özgüzel,

1980-1984 yılları arasında Hollanda'da ECM'de (Educatief Centrum Migranten) rehber öğretmen olarak çalışmış, 1981-1983 arasında ve SG Groot Charlois okulunda öğremenlik ve danışmanlığın yanı sıra yapmış ve göçmen çocukları için koordinatörlük yapmış ve öğretmenlere eğitimler vermiştir. 1983-1985 yıllarında Lahey'de GDAS'ta rektör yrd., 1986-1998 yıllarında Hol. Eğt., Kültür ve Blm. Bkn. (Yükseköğretim) müfettişliği yapmıştır. Bununla birlikte Hollanda'nın Kültürel anlaşmalar için Eğitim Komisyonu daimi delegesi ve Bakanlık Ombudsmanlığı yapmıştır. 1989 yılında Utrecht Üniversitesi'nde Stratejik Planlama alanında yüksek lisansını, 1994 yılında Tilburg Üniversitesi'nde (sosyolinguistik) "Türkçenin Gücü" üzerine yazdığı tezle doktorasını tamamlamıştır. 2010 yılından beri Akdeniz Üniversitesi'nde iletişim çalışmaları, kültürlerarası iletişim ve uluslararası ilişkiler, kimlik ve insan kaynakları, göç, çokkültürlülük ve yönetimi ile girişimcilik ve küresellik alanında çalışmalar yapmaktadır. Erasmus programı Kültürlerarası İletişim Kurs modülünü yazmıştır. KU Leuven Üniversitesi AB projesi Taalbrug proje ortağı olup, Taalunie (Belçika ve Hollanda) tarafından desteklenen Akademik Hollandaca kursunu gerçekleştirmiştir.

sozguzel@gmail.com

Prof. Dr. Jochen REHBEIN

Prof. Dr. Jochen Rehbein, Berlin ve Paris'te tıp, dil ve edebiyat bilimleri, Alman dili ve edebiyatı ve felsefe bölümlerinde okudu. 1968-69 yıllarında Batı Berlin'de Çocuk Dükkanları (Kinderläden) isimli alternatif anaokullarının kurucularındandır. 1978 yılından itibaren Bochum'da dil sosyolojisi ve yabancı dil edinimi profesörü, 1983-2006 yılları arasında Hamburg'da yabancı dil olarak Almanca profesörü, 2006-2013 yılları arasında da Ankara'da Ortadoğu Teknik Üniversitesi'nde (ODTÜ) ve hemen ardından 2016 yılına kadar Akdeniz Üniversitesi Alman Dili ve Edebiyatı bölümünde profesör olarak görev almıştır. Prof. Rehbein, Hamburg Üniversitesi çok dillilik uzun vadeli araştırma alanının (Japonca, Türkçe ve bilgisayar dili bilimleri hakkında projeler) kurucularındandır (1999-2008) ve Türkçe-Kürtçe dil teması konusunda bir AB projesini (AMuSE) yönetmektedir. Fonksiyonel pragmatik

(Funktionaler Pragmatik) ve dil davranış teorisi, çok dillilik, kültürlerarası iletişim, kurum analizi, dil bilgisi, söylem analizi, Türk çocukları ve yetişkinlerinin iki dilliliği ve Türkçe'nin dilbilimi hakkında kitaplar ve makaleler yayımlamıştır ve Waxmann Yayınevi'nin çok dillilik dizisiyle Hamburg Üniversitesi'ndeki çok dillilik çalışmalarını neşretmektedir.

rehbein@uni-hamburg.de

Prof. Dr. İlhan TOMANBAY

İskenderun'da (Hatay) 1948 yılında doğan Prof. Dr. İlhan Tomanbay, 1971 yılında Sosyal Hizmetler Akademisi'nden mezun oldu. Önce Türk-İş'e, sonra DİSK'e bağlı olan Genel-İş Sendikasında sekiz yıl eğitim ve araştırma uzmanı olarak çalıştı (Nisan 1972-Ağustos 1979). 1974-1975 yıllarında F. Almanya'da sendikacılık eğitimi alıp yurtdışındaki işçilerimiz ve aileleri üzerine uygulamalı mesleki çalışmalar yaptı. Arkasından 1976 yılına kadar F. Almanya'da bir yetiştirme yurdunda gençlik sosyal çalışmacısı olarak çalıştı. A.Ü. Siyasal Bilgiler Fakültesi Sosyal Politika kürsüsünde yüksek lisans yaptı (1979-1981). 1985 yılında Berlin Sosyal Çalışma ve Sosyal Eğitim Yüksekokulu'nda (Alice Salomon Fachhochschule für Sozialarbeit/Sozialpädagogik) konuk öğretim elemanı olarak çalıştı. 1987-1990 yılları arasında Berlin Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Sosyal Eğitim ve Sosyal Çalışma Bölümünde (Technische Universität, Berlin, Fachbereich für Erziehungswissenschaften, Abteilung Sozialpädagogik/Sozialarbeit) Friedrich Ebert Vakfı'nın bursiyeri olarak doktorasını tamamladı. Sosyal hizmet anabilim dalında 1993 yılında doçentlik ve 1999 yılında profesörlük sanını aldı. Akdeniz Üniversitesinde (Antalya) Sosyal Hizmetler Eğitim, Araştırma ve Uygulama Merkezi'ni (AKSUM) kurdu; iki yıl müdürlüğünü yaptı (1998-2000). SABEV (Sosyal Hizmetler Araştırma, Belgeleme, Eğitim Vakfı) kurucusu ve başkanıdır. Hacettepe Üniversitesi Ankara Meslek Yüksekokulu'nda müdür yardımcısı (2000-2002) ve müdür (2002-2009) olarak çalıştı. 2014-2015 yıllarında H.Ü. Sosyal Hizmet Bölüm Başkanlığı yaptı ve arkasından emekliye ayrıldı.

tomanbay@sabev.org.tr

Doç. Dr. Zeliha YAZICI
Gazi Üniversitesi Çocuk Gelişimi ve Eğitimi alanında 1996'da Lisans eğitimini tamamlayan Doç. Dr. Zeliha Yazıcı, aynı alanda 1999'da uzman ve 2007 yılında da Doktor unvanını almıştır. 1998 yılında Gazi Üniversitesi Mesleki Eğitim Fakültesi Çocuk Gelişimi ve Eğitimi bölümünde araştırma görevlisi olarak görev yapan Yazıcı, 1997-1998 yıllarında Almanya-Köln, 1999-2001 yılları arasında da Norveç –Oslo'da misafir araştırmacı olarak iki dilli çocuklar ve dil gelişimleri üzerine çalışmalar yapmıştır. 2003 yılında Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesinde öğretim görevlisi olarak göreve başlayan Doç. Dr. Zeliha Yazıcı, 2008 yılında yardımcı doçent, 2014 yılında da doçent unvanını almıştır. İki dilli çocuklar ve eğitim sorunlarıyla ilgili birçok projede görev alan araştırmacının, erken çocukluk döneminde dil gelişimi ve dil eğitimi, iki dilli çocuklar ve dil gelişimleri, aile ve öğretmen eğitimi, erken çocukluk yıllarında sosyal yalnızlık, benlik algısı gibi bir çok konuda ulusal ve uluslararası dergilerde ve kongrelerde kitaplarında yayınlanmış makale ve bildirileri bulunmaktadır. Yayınlanmış kitapları da bulunan araştırmacı Yazıcı'nın birçok akademik dergide hakemlikleri ve yayın kurulu üyelikleri bulunmaktadır.

yaziciz@windowslive.com

PROJE ORTAKLARI

Akdeniz Üniversitesi Avrupa Birliği Araştırma ve Uygulama Merkezi A K V A M

Akdeniz Üniversitesi Avrupa Birliği Araştırma ve Uygulama Merkezi (AKVAM), 2003 yılında AB Eğitim ve Gençlik Programları'nın Türkiye'de uygulamaya başlamasıyla kurulmuştur. AB'nin bütünleşme sürecini izlemeyi, üye ülkeler arasında ilişkilerin geliştirilmesini ve Türkiye'deki gerek kamu ve sivil toplum kuruluşlarının ve gerekse özel sektör kuruluşlarının AB'ye uyum çabalarında onlara destek olmayı kendine misyon edinmiş bir araştırma ve uygulama merkezidir.

Bu misyonda ilerleyen Merkez, kuruluşundan bir ay sonra Akdeniz Üniversitesi'nin AB Eğitim ve Gençlik Programları için seçilen 15 pilot üniversite arasına girmesini sağlamıştır. Türkiye-AB ilişkileri, çok kültürlülük, iki dillilik ve göç odağında Doğu Batı diyaloğu, AKVAM'ın çalışma alanlarını oluşturan konular arasındadır. AKVAM, bu çalışmaları gerek yurtiçinde gerekse yurtdışında konferanslar eşliğinde, öğrencilerle ve kamuoyuyla paylaşmakta olup, ayrıca araştırma sonuçlarını içeren kitaplar da yayınlamaktadır. Ulusal ve uluslararası farklı üniversite birimleri ile birlikte çalışan Merkez, başta Antalya olmak üzere Akdeniz Bölgesinde de

kamu, özel sektör ve sivil toplum kuruluşları ile yoğun bir çalışma içerisindedir.

Gerçekleştirdiği etkinlikler çerçevesinde AKVAM'ın önem verdiği öncelikler arasında ise gençler ilk sırayı almaktadır. Merkez, kurulduğu günden bu yana her yıl düzenlenen çeşitli etkinlikler çerçevesinde gerçekleştirdiği "Uluslararası Avrupa Gençlik Haftası", "9 Mayıs Avrupa Günü", "Gençler Sivil Toplumla Ele Ele" gibi projeler ve organizasyonlarla yurtiçinden ve yurtdışından gençleri buluşturmaktadır.

İletişim:

Akdeniz Üniversitesi Avrupa Birliği Araştırma ve Uygulama Merkezi

İİB Fakültesi, B Blok

Kampus – Antalya

Tel.: 0090 – 242 – 310 15 47

Fax: 0090-242-227 90 95

infoakvam@akdeniz.edu.tr http://akvam.akdeniz.edu.tr

Heidelberg Göç Araştırmaları ve Kültürleraşırı Eğitim Merkezi (Hei-MaT)

Heidelberg Göç Araştırmaları ve Kültürleraşırı Eğitim Merkezi (Hei-MaT), Heidelberg Uygulamalı Eğitim Bilimleri Üniversitesi Eğitim Enstitüsü'nün bir araştırma kuruluşudur. Amacı, göç araştırmaları, kültürlerarası ve kültürleraşırı eğitim ve kapsayıcı (inklusiv) okul alanlarında bilim, araştırma ve öğretimi desteklemektir. Bilim ve uygulama arasında bir köprü görevi üstlenerek eğitim ve uyum alanları için bir işbirliği alt yapısı oluşturmayı hedeflemektedir.

Merkezin amacı, çeşitli etkinlikler yoluyla, ilgili tüm bilimsel alanlarda, özellikle eğitim ve sosyal bilimlerde uygulama ile ilgili ihtiyaç ve gerekliliklere yönelik disiplinler arası geniş bir araştırma alanının gelişmesini sağlamaktır.

Merkezin aktiviteleri?

- Bilimsel etkinlikler ve araştırma projelerinin gerçekleştirilmesi,
- Araştırma görevlerinin verilmesi,
- Göç, kültürlerarası ve kültürlerüstü eğitim ve kapsa ma (Inklusion) alanlarında faaliyet gösteren kurum ve kuruluşlarla işbirliği yapma ve ilişkileri güçlendirme;
- Yerel ve eyalet çapında bilimsel ve uygulamaya yöne lik olarak çalışan aktörler, kurumlar ve dernekler ara sındaki işbirliğinin eğitim ve entegrasyonun teşviki anlamında derinleştirilmesi, desteklenmesi ve korun ması;
- Eğitim mesleklerinde ve çalışma alanlarındaki perso nel için hizmetiçi eğitim, ek eğitim ve yeterlilik kazan dırma projelerinin uygulanması;

- Pedagojik alanlarda çocukların, gençlerin ve yetişkin lerin eğitim ve entegrasyon süreçlerinin desteklenmesi amacıyla destekleyici kurslar, dil ve öğrenme teşvikle ri;
- Almanca ve köken dil yeterliliklerinin uygulama mal zemeleri ve teşhis enstrümanlarının hazırlanmasıyla da
  teşviki.

İletişim:

Heidelberger Zentrum für Migrationsforschung und Transkulturelle Pädagogik
Keplerstraße 87; D-69120 Heidelberg;

KİTAP TANITIMI

ESEN, E. (Ed.) (2016), Bir Çocuk- İki Dil: Berlin Örneğinde Türk-Alman Okul Öncesi Eğitim Koşulları ve Fırsatlar, Ankara

Akdeniz Üniversitesi Avrupa Birliği Araştırma ve Uygulama Merkezi (AKVAM) ve Berlin Alice Salomon Uygulamalı Bilimler Üniversitesi'nin birlikte yürüttükleri proje sonrası yayınlanan kitap, Başbakanlık Yurtdışı Türkler ve Akraba Toplulukları Başkanlığı (YTB) tarafından desteklenen pilot projenin ilk aşamasında elde edilen sonuçları içermektedir. Okul öncesi iki dilli eğitimi konu alan kitabın birinci bölümü, Avrupa'da ve Almanya'da "Araştırma ve Uygulamada Erken Çok Dillilik" tartışmalarını ele alıyor. Almanya'nın Berlin şehrini pilot bölge olarak seçen proje, şehirdeki Türkiye kökenli göçmen çocuk ve geçlerin eğitim ve istihdamdaki durumunu ve okul öncesi eğitim hizmetlerinden yararlanma koşullarını inceliyor. Türkçe ve Almanca hazırlanan kitapta, Berlin örneğinde Türk kökenli ebeveynlerin çocuklarının okul öncesi eğitimi ile ilgili tutumlarını da bir anket çerçevesinde değerlendiriyor.

Toplam üç bölümden oluşan kitap, ''Dil Edinimi ve Dil Eğitimi için Yöntem ve Araçlar" başlığını taşıyan ikinci bölümde Almanya'da okul öncesi dönemde iki dilli eğitim ko-

şullarını ele alıyor. Kitap son bölümde "İki Dilli Öğretim Yetileri için Müfredat Tartışmaları" başlığı altında Türkiye ve Almanya'daki üniversitelerde bu konuda yapılan araştırmalara yer veriyor. Proje çerçevesinde gerçekleştirilen çeşitli sempozyum ve çalıştaylarda sunulan bildirileri baz alan yayın, 400 sayfayı geçen bir kapsamla Türkçe ve Almanca alan yazınına önemli bir katkı sunmaktadır.