

LAS

Literacy Acquisition in Schools
in the Context of Migration and Multilingualism

Göç ve Çokdillilik Bağlamında Okullarda Okuryazarlık Edinimi

MÜGE AYAN CEYHAN - DİLARA KOÇBAŞ



İstanbul
Bilgi Üniversitesi
LAUREATE INTERNATIONAL UNIVERSITIES



İSTANBUL BİLGİ ÜNİVERSİTESİ
Göç Çalışmaları Uygulama
ve Araştırma Merkezi



Universität
Potsdam



ZENTRUM „SPRACHE,
VARIATION UND
MIGRATION“



VolkswagenStiftung

UNIVERSITÄT OSNABRÜCK

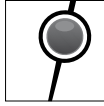
IMIS
Institut für Migrationsforschung
und Interkulturelle Studien

LAS

Literacy Acquisition in Schools
in the Context of Migration and Multilingualism

GÖÇ VE ÇOKDİLLİLİK BAĞLAMINDA OKULLARDA OKURYAZARLIK EDİNİMİ

HAZIRLAYANLAR
MÜGE AYAN CEYHAN - DİLARA KOÇBAŞ



**İstanbul
Bilgi Üniversitesi**

LAUREATE INTERNATIONAL UNIVERSITIES



İSTANBUL BİLGİ ÜNİVERSİTESİ

Göç Çalışmaları Uygulama
ve Araştırma Merkezi



ZENTRUM „SPRACHE,
VARIATION UND
MIGRATION“



VolkswagenStiftung

HAZIRLAYANLAR: MÜGE AYAN CEYHAN - DİLARA KOÇBAŞ
GÖÇ VE ÇOKDİLLİLİK BAĞLAMINDA OKULLARDA OKURYAZARLIK EDİNİMİ

LAS PROJESİ TÜRKİYE RAPORU
İSTANBUL, ARALIK 2011

TÜRKİYE PROJE KOORDİNATÖRLERİ CHRISTOPH SCHROEDER, PINAR UYAN SEMERCİ

PROJE EKİBİ MÜGE AYAN CEYHAN, MICHAEL BOMMES, ANJA BONEß, DİLARA KOÇBAŞ,
ULRICH MEHLEM, HELENA OLFERT, JOHN M. PETERSON, CHRISTOPH SCHROEDER,
PINAR UYAN SEMERCİ, INKEN SÜRİG, YAZGÜL ŞİMŞEK

ASİSTANLAR: BASRI ÇAĞLAYAN, GÜLÜMSER EFEÖĞLU, GİZEM KÜLEKÇİOĞLU,
ASLI SEYİTHANOĞLU VE BİRÇOK ÖĞRENCİ ASİSTANI.

© İSTANBUL BİLGİ ÜNİVERSİTESİ
GÖÇ ÇALIŞMALARI UYGULAMA VE ARAŞTIRMA MERKEZİ
KURTULUŞ DERESİ CADDESİ, YAHYA KÖPRÜSÜ SOKAK NO: 1 DOLAPDERE / BEYOĞLU - İSTANBUL
TELEFON: 0212 311 52 11 / FAKS: 0212 256 96 57

E-POSTA rc.mig@bilgi.edu.tr

WEB <http://goc.bilgi.edu.tr>

KAPAK KADİR ABBAS

DİZGİ VE UYGULAMA MARATON DİZGİEVİ

BASKI VE CİLT SENA OFSET AMBALAJ VE MATBAACILIK SAN. TİC. LTD. ŞTİ.

LİTROS YOLU 2. MATBAACILAR SİTESİ B BLOK KAT 6 NO: 4 NB 7-9-11 TOPKAPI İSTANBUL

TELEFON: 0212 613 03 21 - 613 38 46 / FAKS: 0212 613 38 46

SERTİFİKA NO: 12064

Bu yayın “Göç ve Çokdillilik Bağlamında Okullarda Okuryazarlık Edinimi” Projesi kapsamında hazırlanmış ve Volkswagen Vakfı ve İstanbul Bilgi Üniversitesi desteğiyle basılmıştır. Yayın içeriğinin sorumluluğu tamamen yazarlara ait olup, hiçbir suretle Volkswagen Vakfı ve İstanbul Bilgi Üniversitesi’nin görüşleri olarak yansıtılamaz.

Raporun içeriği kaynak gösterilemeden kullanılamaz ve izinsiz çoğaltılamaz. Her türlü hakkı saklıdır.

İçindekiler

Teşekkür.....	5
Yazarların Kısa Özgeçmişleri.....	6
I. GİRİŞ.....	7
A. Göç.....	7
B. Çokdillilik.....	9
Çokdillilikle İlgili Önemli Kavramlar.....	11
Çokdilliliğin Zihinsel ve Dilsel Gelişime Etkisi.....	12
Çokdilli Eğitim Modelleri.....	13
<i>Yoğunluklu Yabancı Dilde Eğitim Modeli (Immersion Education Model)</i>	13
<i>Çift Yönlü Eğitim Modeli (Dual Language / Two-Way Immersion Model)</i>	14
<i>Geçişli Eğitim Modeli (Transitional Model)</i>	14
II. GÖÇ VE ÇOKDİLLİLİK BAĞLAMINDA	
OKULLARDA OKURYAZARLIK EDİNİMİ (LAS) PROJESİ.....	15
A. Yöntem.....	15
Hipotezler ve Araştırma Soruları.....	15
Veri Toplama Yöntemi.....	17
<i>Katılımcı Gözlem ve Video Kaydı</i>	18
<i>Yazılı Materyallerin Toplanması</i>	18
<i>Okul Etnografyası</i>	18
<i>Ev Ziyaretleri ve Aile Mülakatları</i>	19
<i>Testler</i>	19
Verilerin Analizi.....	19
B. LAS Projesi'nde Öne Çıkan Bulgular.....	22
Mahalle ve Okula İlişkin Bulgular.....	22
<i>Yoksulluk</i>	22
<i>Farklı Etnik Gruplara Karşı Önyargılar</i>	23
<i>Güvenli Bir Alan Olarak Okul</i>	28
Derslere İlişkin Bulgular.....	30
1. <i>Sınıf</i>	30
<i>Farklı Seviye Grupları</i>	30
<i>Sosyal Sınıflandırma ve Kategoriler Arası Geçirgenlik</i>	33
<i>Okuma Yazma: Teknik Becerilerin Mekanik Bir Biçimde Öğretilmesi/Öğrenilmesi</i>	35
<i>Süreç Değil Sonuç Olarak Okuma Yazma</i>	36

7. Sınıf.....	36
Okuduğunu Anlama.....	36
Kestirme Formüllerin/Şablonların Öğrenme Üzerindeki Etkisi.....	37
Sınav Odaklı Yaklaşım.....	38
Öğretmen ile Öğrenci Arasındaki İletişim.....	40
Çokdillilik ve Çokdilde Okuryazarlıkla İlgili Bulgular.....	44
Çokdilli Öğrencilerin Dil Kullanımları.....	44
Çokdilli Öğrencilerin Birinci Dillerinin Okul Ortamı ve Uygulamalarındaki Yeri ve Konumu.....	46
III. TARTIŞMA VE ÖNERİLER.....	51
Tekdilli Eğitim Sisteminde Çokdilli Öğrencilerin Gereksinimlerinin Karşlanması.....	52
Çokdilli Öğrencilere Eğitim Verebilecek Öğretmen Yetersizliği.....	53
Sonuç Değil Süreç Olarak Okuma Yazma Öğretimi/Öğrenimi.....	54
Olumsuz Önyargı ve Kalıpyargıların Dönüştürülmesi.....	54
Eğitim Sisteminin Bilimsel Araştırmalarla Beslenmesi Gerekliği.....	55
Ek: CHAT Transkripsiyonunda Kullanılan İşaretler.....	57
Kaynakça.....	59

Teşekkür

Volkswagen Vakfı'nın desteğiyle gerçekleştirdiğimiz bu araştırmada ve araştırmanın çıktılarından biri olan, Türkiye'deki okura sunmak üzere kaleme aldığımız bu raporda çok sayıda arkadaşımızdan, meslektaşımızdan, kurumdan yardım aldık: İstanbul Bilgi Üniversitesi, Göç Çalışmaları Uygulama ve Araştırma Merkezi'nin kurumsal desteği ve Milli Eğitim Bakanlığı'nın araştırma izni bu çalışmayı hayata geçirmemize olanak tanıdı. Deneyimlerini bizimle paylaşmaya gönüllü olan Sabiha Necipoğlu İlköğretim Okulu öğrencileri, öğretmenleri, idarecileri ve velilerinin işbirliği saha araştırmamıza büyük bir heyecan kattı. Christoph Schroeder, Pınar Uyan Semerci, Gizem Külekçiöğlü, Kenan Çayır, Nazlı Somel ve Veysi Kondu raporu titizlikle okuyarak eksiklerimizi giderebilmemiz için bize yol gösterdiler. Hepsine gönülden teşekkür ederiz.

Raporda hâlâ pek çok eksiklik vardır kuşkusuz; bunların sorumluluğu elbette bize ait. Siz okurlar da dikkatinizi çeken eksiklikleri bize iletirseniz daha sonraki çalışmalarımıza ışık tutmuş olursunuz.

Bu raporun, eğitimde çokdillilik meselesi üzerine yürütülecek daha kapsamlı tartışmalara önyak olmasını, bu konuda bundan sonra yapılacak araştırmaların kurgulanmasına katkıda bulunmasını diliyoruz.

Müge Ayan Ceyhan - Dilara Koçbaş

Yazarların Kısa Özgeçmişleri

MÜGE AYAN CEYHAN

Boğaziçi Üniversitesi Çeviribilim ve Oxford Üniversitesi Sosyal Antropoloji dallarında yüksek lisans derecelerini tamamladıktan sonra Oxford Üniversitesi Sosyal Antropoloji Bölümü'nden doktorasını almıştır. 2000'den bu yana Türkiye'deki çeşitli okullarda uzun süreli saha araştırmaları yürütmekte olan Ayan Ceyhan'ın çalışma alanları arasında eğitim antropolojisi, okul etnografyası, eğitimde çiftdillilik vardır. D. Koçbaş ile birlikte Sabancı Üniversitesi, Eğitim Reformu Girişimi için hazırladığı "Çiftdillilik ve Eğitim" başlıklı rapor (Kasım, 2009) bu alanda hazırlanmış ilk kapsamlı rapor olma özelliği taşımaktadır. Halen İstanbul Bilgi Üniversitesi, Sosyoloji ve Eğitim Çalışmaları Birimi'nde projeler koordinatörü olarak görev yapmaktadır.

İletişim için: muge.ayan@gmail.com

DİLARA KOÇBAŞ

Lisans eğitimini Boğaziçi Üniversitesi'nde Sosyoloji dalında tamamlamış, yine aynı üniversiteden Dilbilim alanında yüksek lisans derecesi almıştır. Doktora eğitimini Kanada'da bulunan University of British Columbia'da dil ve okuryazarlık eğitimi alanında sürdürmektedir. Dil edinimi, yazılı metin üretme becerileri ve ailedeki okuryazarlık pratikleri konularında çalışmaları bulunmaktadır.

İletişim için: dkocbas@yahoo.com

I. GİRİŞ

Bu raporda 2007- 2011 yılları arasında gerçekleştirilen ‘Göç ve Çokdillilik Bağlamında Okullarda Okuryazarlık Edinimi¹ (bundan sonra LAS olarak geçecek) adlı projenin bulgularını paylaşacağız. Almanya’daki Volkswagen Vakfı tarafından desteklenen LAS Projesi’ni Türkiye’de İstanbul Bilgi Üniversitesi Göç Çalışmaları Uygulama ve Araştırma Merkezi, Almanya’da Potsdam Üniversitesi Dil, Dil Değişimi ve Göç Merkezi (SVM) ve Osnabrück Üniversitesi Göç Araştırmaları ve Kültürlerarası Çalışmalar Enstitüsü’nün (IMIS) işbirliğiyle gerçekleştirdik. Dilbilim uzmanı Prof. Dr. Christoph Schroeder (Potsdam Üniversitesi) ile siyaset bilimi uzmanı Yard. Doç. Pınar Uyan Semerci’nin (İstanbul Bilgi Üniversitesi) koordinatörlüğünü üstlendiği LAS Projesi’nin Türkiye ayağının² araştırmacıları ve yazarları olarak veri toplama, verilerin analizi ve ön raporun yazılmasında aktif olarak yer aldık. Eylül 2011’de projenin bulgularını Almanya’da uluslararası katılımlı bir konferansta akademik camiayla paylaştık. Bu konferans öncesinde hazırlanan ve daha kapsamlı bir rapor olan ‘LAS Araştırması Ön Raporu’ndan farklı olarak elinizdeki raporda LAS Projesi’nin öne çıkan bulgularını Türkiye’deki okurlar için, Türkiye’nin toplumsal bağlamı içinde ele almaya çalışacağız.

Giriş bölümünde projenin oturduğu çerçeveyi daha net çizebilmek için LAS’ın sorunsallaştırdığı iki temel olgu olan ‘göç’ ve ‘çokdillilik’ kavramlarını tartışacağız. Tartışmada, özellikle yaşanan iç göçün ve Türkiye’nin çokdilli yapısının eğitim süreçlerine etkisi üzerine odaklanacağız. Bu bağlamda birden fazla dilde okuryazarlığın pedagojik, toplumsal ve dilsel açıdan ne anlama geldiğini ortaya koyan bir çerçeve çizmeye çalışacağız. Bunu izleyen bölümde projenin araştırma sorularını, veri toplama ve analiz yöntemlerini açıklayarak projenin öne çıkan bulgularını aktaracağız. Genel bir tartışmayla rapora son vereceğiz.

A. GÖÇ

2005 yılında sadece Avrupa Birliği ülkelerine 1.8 milyon insan göç etti. Bu 1.8 milyon insan tüm Avrupa’nın yıllık toplam nüfus artışının %85’ini oluşturuyor.³ Dünyada göçlerin artmasıyla birlikte kurulan yeni düzen toplumdaki her kurumu çarpıcı biçimde etkiliyor. Bilindiği gibi bu kurumlardan biri de örgün ve yaygın eğitim kurumlarıdır. Günümüzde özellikle yoğun göç alan şehirlerdeki sınıflarda toplumun hâkim dilinden farklı diller konuşan öğrencilerin sayısı arttı. Örneğin Almanya’daki okullarda Almandan farklı diller konuşan çokdilli çocukların sayısı İkinci Dünya Savaşı’ndan sonra yaşanan göçlere koşut olarak artış gösterdi. Bu çocuklar Türkiye, İs-

¹ “*Literacy Acquisition in Schools in the Context of Migration and Multilingualism*”

² LAS projesinin Almanya ayağının koordinatörlüğünü 2010 yılının Aralık ayında vefat eden değerli sosyolog Prof. Dr. Michael Bommers (Osnabrück Üniversitesi) ile dilbilimci Prof. Dr. John Petersen (Osnabrück Üniversitesi) üstlendiler. LAS’ın diğer araştırmacıları olarak Anja Boneß, Basri Çağlayan, Prof. Dr. Ulrich Mehlem, Helena Olfert, Inken Sürig ve Dr. Yazgül Şimşek projede yer aldı.

³ Muenz, 2006

panya, Yunanistan, İtalya, Fas, Portekiz gibi başka ülkelerden Almanya'ya iş bulmak için gelen ailelerin çocuklarından oluşuyor.⁴ Göçün yaşandığı ilk yıllarda Almanya, göçmen işçileri 'mısır işçi' olarak tanımladı ve bu işçilerin kısa bir süre sonra Almanya'dan ayrılarak kendi ülkelere geri döneceklerini düşündü. Almanya'da federal eyaletlerde çeşitli yaklaşımlardan söz etmek mümkün olsa da bu bakış açısı hâkim sistemi şekillendirmede rol oynadı. Örneğin yetmişli yıllarda Bavyera eyaletinde, göçmenlerin bir an önce memleketlerine dönecekleri beklentisiyle göçmen çocuklarının Almanca yerine birinci dillerini öğrenmeleri desteklendi. Diğer birçok eyalette de yine Almancaya ağırlık verildi; Almancanın yanı sıra Türkiye'den atanan Türkçe öğretmenleri tarafından anadili dersi verilmesi de uygun görüldü. Buralarda Almanca ve birinci dil eğitimi birbirinden kopuk uygulanıyor; çocukların birinci dilleri okul saatleri dışında sadece dil dersi olarak yer alıyordu. 2000'lere gelindiğinde göçmen ailelerin çocuklarının eğitimdeki başarısızlıkları sonucunda bu çocukların Almancayı yeterince iyi öğrenemedikleri ve bu yüzden okulda başarısız oldukları tezi güçlendi. Sonuç olarak Almancanın daha iyi öğrenilmesi için birinci dil eğitiminin tamamen terk edilmesi politikası güçlendi. Bununla birlikte ikinci dilin öğrenilmesinde çocuğun birinci dilindeki beceri ve yeterliliğinin önemli olduğu tezinin benimsendiği Kuzey-Ren Westfalya ve Hamburg gibi bazı eyaletlerden söz etmek de mümkündür.

Çokdillilik, Almanya'da dış göç bağlamında değerlendirilmesi gereken bir konuyken Türkiye'de iç göç ve etnik çeşitlilik bağlamında karşımıza çıkar. İç göçle ilgili yapılan çalışmalara göre, Türkiye'de her üç yetişkinden birinin doğduğu yerden başka yerde yaşadığını görüyoruz.⁵ İnsanların yer değiştirmesine yol açan dinamiklere baktığımızda Türkiye'de iki ana iç göç akımından bahsedebiliriz. Bunlardan ilki 1950'lerde başlayan ve ekonomik nedenlerle ivme kazanan göçtür. İş olanaklarına ve daha iyi yaşam koşullarına erişebilmek için ülkenin ekonomik olarak az gelişmiş bölgelerinden İstanbul, Ankara, İzmir gibi büyük şehirlere göç akımı yaşandı. İkinci akım, 1980'lerde ülkenin doğusunda yaşanan güvenlik sorunundan ve 'düşük yoğunluklu çatışma' ortamından kaçan ya da devlet tarafından göçe zorlanan Kürt gruplarının doğudan başka bölgelere göç etmesidir. İkinci akımın sonucu olarak 1990'larda yerlerinden edilen yaklaşık bir milyon Kürt olduğu tahmin ediliyor. Bu iki ana göç akımıyla göç eden aileler şehirlerin kenarında altyapısı yetersiz gecekondulu mahallelerine ya da şehirlerin merkezindeki yoksul mahallere yerleştiler. Geldikleri yeni yerlerdeki yaşam koşullarının ailelerin sağlık, barınma ve eğitim gibi sosyal olanaklara erişimini zorlaştırarak göç etmiş grupların aleyhine bir eşitsizlik yarattığı söylenebilir. Son dönemdeki çalışmalar büyük şehirlere göçün insanları yoksullaştırdığını ve bu grupların durumunun, maruz kaldıkları sosyal dışlanma sonucunda daha da kötüleştiğini ortaya koyuyor.⁶ Özellikle eğitime erişimdeki eşitsizlikler uzun dönemde ailelerin yoksulluğunu ve dışlanmışlıklarını arttıran bir etkiye sahip. Maddi sıkıntılar nedeniyle çocukların eğitime devam edememeleri ve aileye maddi katkı sağlamak amacıyla okuldan alınıp çoğunlukla sosyal güvencesi olmayan kayıtdışı sektörlerde çalıştırılmaları öncelikle iyi bir eğitimin çocuğa sağlayabileceği iş ve yaşam koşullarına erişimi baltalıyor. Bu da göç etmiş aileler arasındaki işsizlik ve onun getirdiği yoksulluğu arttırıyor. Her ne kadar çocuk işçiliği kısa vadede ailenin yoksulluğuna bir çözüm gibi görünse de iyi eğitimden ve iş olanaklarından mahrum kalan yeni nesillerin yukarı sınıfsal hareketliliğini engelliyor.⁷

Yaşamakta olan iç göç, toplumdaki birçok düzeni değiştirdiği gibi eğitim sisteminin işleyişini de değiştiriyor. Türkiye'de yaşayan ve Türkçeden farklı diller konuşan etnik grupların ül-

4 Kaya ve Kentel, 2005

5 KONDA, 2006

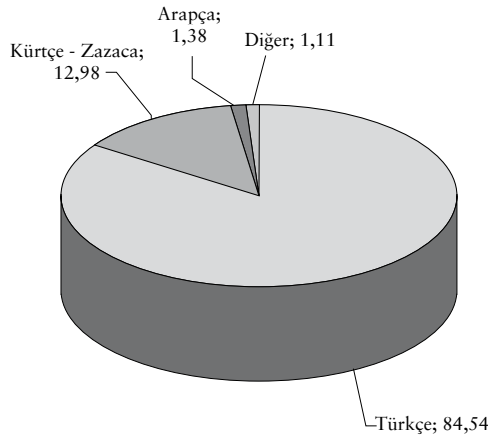
6 Adaman ve Keyder, 2006; Hacettepe Üniversitesi Nüfus Etütleri Enstitüsü, 2006; Kurban, Yüksek, Çelik, Ünal ve Aker, 2008; Sosyal Politika Forumu, 2010; Yılmaz, 2006; Yüksek, 2006

7 Müderrisoğlu, 2006

kenin doğusundan diğer bölgelere göç etmesiyle birlikte ailelerinde farklı diller konuşan çocuklar ile birinci dili Türkçe olan çocukların bir arada okuduğu sınıflar artıyor. Bu durum dünyanın birçok yerinde olduğu gibi Türkiye’de de mevcut eğitim sistemini ‘çokdilli’ sınıfların ihtiyaçlarını belirleme ve bu ihtiyaçlara uygun yöntemler geliştirme zorunluluğuyla karşı karşıya bırakıyor.

B. ÇOKDİLLİLİK

Devlet İstatistik Enstitüsü tarafından yapılan nüfus sayımlarında evde konuşulan dillere değinilmediğinden Türkiye’de yaşayan farklı etnik gruplara ya da konuşulan farklı dillere ilişkin elimizde güncel olan resmi bir rakam yoktur. Bu konuda başvurulabilecek bir çalışma KONDA Araştırma ve Danışmanlık’ın *Milliyet Gazetesi* için 2006’da yaptığı “Biz Kimiz?” adlı toplumsal yapı araştırmasıdır. Bu araştırmaya göre Türkiye’de konuşulmakta olan birinci dillerinin oranı şu şekildedir: Türkçe % 84,54, Kürtçe/Kurmançî % 11,97, Zazaca % 1,01, Arapça % 1,38, Ermenice % 0,07, Rumca % 0,06, İbranice % 0,01, Lazca % 0,12, Çerkesçe⁸ % 0,11, Kıptice % 0,01.⁹



Türkiye’de çokdillilikle ve çokdilli eğitimle ilgili ciddi bir araştırma eksikliğinden söz etmek mümkün. Farklı grupların kendi dillerinde eğitim görmesiyle ilgili talep ve tercihlerini açıkça ortaya koyan, çokdilli eğitim birikim ve deneyimini değerlendiren çalışmalar oldukça yetersiz. Bununla birlikte son yıllarda çokdillilik ve çokdilli eğitimle ilgili yapılan çalışmaların hızla artmakta olduğu da gözlemleniyor. Bu araştırmaları kısaca özetlemekte fayda var:

Türkiye’de okul öncesi eğitime duyulan gereksinimin belirlenmesi için İstanbul, Diyarbakır ve Van illerinde yürütülen bir alan araştırması¹⁰ kapsamında görüşülen ana sınıfı ve 1. sınıf öğretmenlerinin % 81,1’i sınıflarındaki öğrencilerin Türkçesinin yetersiz olduğunu belirtiyor. Çocukların en yetersiz oldukları alan düzgün cümle kuramama ve özellikle Diyarbakır ve Van’da Türkçeyi anlamama. Görüşülen öğretmenlere göre, bu yetersizlik öğrencilerin okuma yazmayı geç öğrenme nedenlerinden biri. Bu çalışmanın bulgularına göre, eğitim sisteminde birinci dili Türkçeden farklı olan çocuklar için özel yaklaşımların olmaması nedeniyle öğrenciler okuma yazmayı geç öğreniyor ve bu gecikmenin bir yansıması olarak ilerleyen sınıflarda kendilerini sözlü ve yazılı ifade etmekte zorlanıyorlar. Sosyal, kültürel ve aile içi koşulların çocukların eğitim

⁸ Türk Dil Kurumu’nun yazım kılavuzunda topluluğun adı ‘Çerkez’ olarak geçmektedir. Ancak bu topluluk tarafından yapılan yayınlarda topluluğun kendini ‘Çerkes’ olarak tanımladığını gördüğümüzden biz bu şekilde kullanmayı uygun buluyoruz.

⁹ KONDA, 2006

¹⁰ Aksu-Koç, Erguvanlı-Taylan ve Bekman, 2002

sürecine olan etkilerini incelemek amacıyla 2006 yılında yapılan bir başka alan çalışması¹¹, evde Türkçeden başka dil konuşan çocukların okulu terk eden çocuklar içindeki oranına işaret ediyor. Araştırmaya göre Diyarbakır'da bu oran % 85. BETAM'ın TNSA (Türkiye Nüfus ve Sağlık Araştırması) 2003 verilerini kullanarak hazırladığı çalışma¹², birinci dili Kürtçe olan nüfusun % 46'sının ilköğretim mezunu olmadığını gösteriyor. Birinci dili Türkçe olan nüfusta ilköğretim mezunu olmayanların oranı % 9'a düşüyor. BETAM'ın HİA (Hanehalkı işgücü anketi) verilerinden yola çıkarak yaptığı çalışma,¹³ Güneydoğu Anadolu'da her üç yetişkinden birinin ekonomik ve toplumsal hayata katılmanın ön koşulu olan okuma yazmayı bilmediğini ortaya koyuyor. Eğitim Sen'in (Eğitim ve Bilim Emekçileri Sendikası) araştırması ise Türkiye'de Türkçeden farklı diller konuşan grupların dil değiştirim (*language shift*) eğilimlerini inceliyor. Bu araştırmaya göre farklı etnik gruplara mensup insanlar aile büyükleriyle birinci dillerinde konuşurken çocuklarıyla Türkçe konuşmayı tercih ediyorlar. Eğitim Sen'in görüştüğü kişilerin sadece %27'si çocuklarıyla iletişim kurarken birinci dillerini tercih ettiklerini belirtiyorlar.¹⁴

2010 yılında Diyarbakır Sosyal ve Siyasal Araştırmalar Derneği (DİSA) tarafından yürütülen, Diyarbakır'da yaşayan Kürt yetişkinlerin ve Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından atanan sadece Türkçe bilen ve hem Türkçe hem Kürtçe bilen öğretmenlerin katıldığı araştırma¹⁵ bölgede eğitim gören çocukların psikolojik, eğitimsel ve sosyal ihtiyaçlarını belirlemeyi amaçlıyor. Araştırmada katılımcıların üzerinde durdukları en önemli konu MEB'in atadığı sadece Türkçe bilen ve bölgeye yabancı öğretmenlerle yaşanan iletişim sorunları. Bölgede öğrencilerin büyük bir kısmı okula hiç Türkçe bilmeden ya da yeterli Türkçe öğrenmeden başladığını ifade ediyor. Bu nedenle çocuklar, okulun ilk yıllarında dersleri takip edemiyorlar ve öğretmenle anlaşamadıkları için okulda ciddi sorunlar yaşıyorlar; derslerde öğretmenin ne dediğini anlamadıkları için 'papağan' gibi öğretmenin dediklerini tekrarlamak zorunda kalıyorlar. Okulda Kürtçe konuşmalarına izin verilmediğinden çoğu öğrenci sınıfta ve hatta tenefüslerde bile sessiz kalıyor, okulun sosyal ortamına katılmıyor. Birinci dili Türkçe olmayan çocuklara Türkçeyi öğretebilmenin en iyi yolunun çocukları mümkün olduğunca çok Türkçe iletişim kurmak zorunda bırakma düşüncesinin hâkim olduğu bir anlayıştan söz etmek mümkün. Bu nedenle aileler evde çocuklarıyla Türkçe konuşmaya teşvik ediliyor. Ne var ki yeterli derecede Türkçe bilmeyen ailelerin çocuklarıyla iletişim olanakları bu anlayış yüzünden kısıtlı kalıyor. Sonuç olarak çevresindeki iletişimin kalitesi düşen çocukların ne Kürtçesi ne de Türkçesi gelişme gösteriyor. Bu da onların akademik olarak başarısız olmalarına yol açan bir dezavantaj yaratıyor. Araştırma kapsamında görüşme yapılanların neredeyse tamamı, Türkçesi yetersiz öğrencilerin ihtiyaçlarına yönelik bir eğitim programının eksikliğinden yakınıyor.

Yukarıda değindiğimiz araştırmaların bulgularından yola çıkarak eğitimde çokdillilik meselesini şu şekilde sorunsallaştırabiliriz: Türkiye'de örgün eğitime başlayan çocukların bir bölümü okula başlarken Türkçe dışında bir dil biliyor, Türkçeyle sorun yaşıyor. Bu durumun öğrencilerin eğitime erişimlerinin ve gelecekteki eğitim başarılarının üzerinde önemli bir etkisi olduğu ileri sürülebilir. LAS araştırması, yukarıda özetlediğimiz sorunsaldan hareketle, bir büyük şehrin göç alan bir bölgesinde çokdilli ve tekdilli çocukların bulunduğu bir okulda yürütüldü. Araştırma, bu okulda eğitim ortamlarının nasıl kurgulandığına ve bu eğitim kurgusunun okulun farklı aktörleri tarafından nasıl algılandığına bakması açısından literatüre katkıda bulunmayı amaçlıyor.

11 Gökşen, Cemalcılar ve Gürlesel, 2008

12 Gürsel, Uysal-Kolaşın ve Altındağ, 2009

13 Uysal-Kolaşın ve Güner, 2010

14 Eğitim Sen, 2010

15 Coşkun, Derince ve Uçarlar, 2010

Çokdillilikle İlgili Önemli Kavramlar

Çokdillilik tartışmaları yürütülürken kullanılan kavramlar oldukça karmaşık ve kafa karıştırıcı olduğundan bu kavramları kısaca tartışmakta fayda var. 2009'da ERG için yazdığımız 'Çiftdillilik ve eğitim' başlıklı raporda¹⁶ 'anadilinde eğitim' ya da 'anadili eğitimi' ifadeleri yerine 'çift-dilli eğitim' ifadesini kullanmayı yeğlemiştik. Bunun nedenlerinden biri dünya literatürüyle aynı dili konuşmakken en az bunun kadar önemli olan bir başka nedeni de 'anadili eğitimi' / 'anadilinde eğitim' kavramlarının Türkiye bağlamında yüklü politik çağrışımlarının olmasıydı. Bizim amacımız ise eğitimde çiftdilliliği politik çağrışımlarının ötesinde pedagojik, dilbilimsel ve sosyolojik boyutlarıyla ele alabilmek, çiftdilliliğin olanak sağlayıcı özelliklerine vurgu yapabilmektir. Ancak raporun yayımlanmasını izleyen toplantı ve konuşmalarda aldığımız geribildirimler, bizi Türkiye bağlamında 'çiftdillilik' ifadesinin de kısıtlayıcı olabileceği, bu nedenden ötürü 'çiftdillilik' yerine 'çokdillilik' ifadesinin daha yerinde olacağı sonucuna götürdü. Bunun üç temel nedeni var: Öncelikle, 'çiftdillilik' kavramı, bireyin söz konusu dilleri aynı yeterlilikte kullanıyor olmasıyla kısıtlıymış gibi algılanıyor. Oysa 'çiftdillilik', bireylerin bu dillerin kurallarını kullanarak iletişim kurmalarından doğan psikolojik ve sosyal durumlara karşılık geliyor. Çiftdilliliğin daha eski tanımlarında söz konusu tüm dillerde eşit derecede yetkin olunmasına vurgu yapılırsa da günümüzde benimsenen tanıma göre her bir dilde farklı düzeylerde yeterliliğe sahip kişiler çiftdilli sayılırlar.¹⁷ Örneğin evde, aile bireyleriyle iletişim kurarken Kürtçe konuşan, okulda öğretmen ve arkadaşlarıyla Türkçe konuşan bir birey çiftdilli ya da çokdilli olarak kabul edilir. İkinci olarak, çocuklar eğitim hayatları içinde İngilizce vb. başka diller de öğreniyor; bu dillerin etkisine de maruz kalıyorlar. Dolayısıyla meseleyi söz konusu tüm dillerin içinde olduğu bir 'eğitimde çokdillilik' meselesi olarak ele almalıyız. Örneğin bazı Ermeni velilerin Ermeni Okulları'nı tercih etmeme nedenlerinden biri çocuklarının İngilizce vb. yabancı diller öğrenmelerini istemeleridir ve bu da eğitimde çokdillilik tartışması bağlamında değerlendirilmesi gereken bir durumdur. Son olarak yukarıda değindiğimiz gibi Türkiye'de farklı diller konuşuluyor. Her ne kadar Türkiye'deki 'anadili eğitimi' ve 'anadilinde eğitim' daha çok Kürtçe-Türkçe eğitime gönderme yapacak şekilde tartışılıyor olsa da 'eğitimde çokdillilik' tartışmasının bu coğrafyada kullanılan tüm dilleri içerecek ve farklı toplumların taleplerine cevap verebilecek bir eğitim sistemi tartışması olarak değerlendirilmesi gerektiğine inanıyoruz. Bütün bu nedenlerden dolayı 'çiftdillilik' yerine 'çokdillilik' ifadesini kullanmayı yeğliyoruz.

Şimdi de bu tartışmalar bağlamında kullanılabilecek bazı kavramlara kısaca göz atalım. Bazı durumlarda çokdilli çocukların 'birinci dili'nin / 'anadili'nin ne olduğunun anlaşılması pek de kolay olmayabiliyor. Dilbilimci Briziç'in çalışmasında bunun ilginç bir örneğini görüyoruz.¹⁸ Bu çalışmaya göre, İtalya'nın Sardunya Adası'nda yaşayan ve birinci dili Sarduca olan bir ailede anne, baba ve amca aralarında Sarduca konuşuyorlar. Ancak Sarduca İtalyanca gibi itibarı olan ve kabul gören bir dil olmadığından, aile çocuklarının gelecekteki yaşamını kolaylaştıracağı düşüncesiyle çocuklarıyla Sarduca yerine İtalyanca iletişim kurmaya çalışıyor. Ne var ki aile İtalyancayı okulda öğrendiğinden ve eğitimine uzun süre devam edemediğinden ailenin İtalyancadaki yeterliliği kısıtlıdır. Bu durumun, aile ve çocuk iletişimde engelleyici etkisi olduğu açıktır. Hatta babanın, çocukla sözsüz iletişim kurma yollarını denediği gözlemleniyor. Kendisiyle konuşulmayan bir çocuğun dilsel becerilerinin ne denli kısıtlandığının yanı sıra Briziç'in değindiği başka bir önemli nokta da çocuğun, masal dinlemeden, ailesinin sözlü kültüründen yoksun kalarak

¹⁶ Ayan Ceyhan ve Koçbaş, 2009

¹⁷ Bhatia ve Ritchie (der.), 2004

¹⁸ Bu örnek Briziç tarafından 30-31 Mayıs 2009 tarihli Eğitim Sen 'Ana Dili Sempozyumu'nda verilmiştir.

büyüme durumunda kalmasıdır. LAS araştırmasının yürütüldüğü mahalle özelinde baktığımızda bazı aileler çocuklarıyla çocuğun evde öğrendiği birinci dil olan Kürtçeyi kullanarak iletişim kurarken bazı ailelerinse çocuklarının eğitim başarısı olumsuz etkilenmesin diye toplumun hâkim dili olan Türkçeyi kullanarak çocuklarıyla iletişim kurmayı seçtiklerini görüyoruz. ‘Evde konuşulan dil’ ya da ‘ev dili’ ifadeleri de bazı durumlarda yetersiz kalıyor. Örneğin LAS araştırmasını yürüttüğümüz mahallede yaşayan çocukların önemli bir bölümü evde anne-baba ve büyüklerle birinci dillerinde iletişim kurarken kardeşleri ve diğer yaşıt akrabalarıyla okulda öğrendiği dili konuşmayı yeğliyor. Bu nedenlerle ‘çiftdilli/çokdilli’, ‘birinci/ikinci dil’, ‘anadili’, ‘ev dili’ kavramlarının kendi içine kapalı, kesin ve değişmez kavramlar olmadığı unutulmamalıdır.

Çokdilliliğin Zihinsel ve Dilsel Gelişime Etkisi

Günlük hayatta her an, çok sayıda farklı uyarana maruz kalırız. Beynimiz de farklı sesler, kokular, hisler arasında bir öncelik sıralaması yapar; belli duyuları seçerek dikkati bunlara verir; diğerlerini filtreler. Çokdilli bireyler, içinde buldukları iletişimin durumuna göre, okurken, dinlerken, konuşurken ve yazarken sürekli bir sözcük dağarcığıyla diğeri arasında, bir dilbilgisiyle diğeri arasında seçim yapar. Örneğin İngilizce ve Türkçe konuşan biri, duyduğu ‘ayran/*I run*’ sözünün ‘koşuyorum’ mu, yoksa ‘yoğurtlu içecek’ mi anlamına geldiğini konuşmanın bağlamına bakarak çıkarır.¹⁹

Çokdilliliğin zihinsel gelişimin yanı sıra dilsel gelişimi de olumlu yönde etkilediği pek çok çalışmada vurgulanıyor. Bu çalışmalar çokdilli çocukların dildeki anlamlara daha duyarlı olduklarını ve tekdilli çocuklarla karşılaştırıldıklarında dilsel işlemlere daha fazla yatkınlık gösterdiklerini ortaya koyuyor. Son dönemde yapılan çalışmalar, çokdilli çocukların dilsel yapıyı anlama becerilerinin tekdilli çocuklardan daha fazla gelişmiş olduğuna dikkat çekiyor. Örneğin yapılan bir çalışmada çocuklara, üzerinde farklı resimler olan kartlar verilerek belli kurallara göre nasıl dizecekleri öğretildiğinde, tekdilli ve çokdilli çocukların aynı hızda öğrendikleri ortaya çıkıyor. Ancak araştırmacılar kuralları değiştirdiklerinde, çokdillilerin yeni kurallara rahatça uyum sağladığı, tekdillilerinse görece zorlandığı görülüyor.²⁰

Günümüzde benimsenen tanıma göre bireyin çiftdilli sayılabilmesi için o kişinin günlük yaşantısında kullandığı tüm dillerde aynı düzeyde yetkin olması gerekmez. Söz konusu tüm dillerde farklı düzeylerde yeterliliğe sahip olan bireyler günlük yaşamlarında iki dili de kullanıyorlarsa çiftdilli sayılırlar. Çiftdillilik tanımını kapsayıcı bir biçimde kullanmanın avantajı çiftdilli ya da çokdilli olma sürecinin de aynı disiplin içinde incelenebilmesidir.²¹ Bu alanda en tanınmış teorik yaklaşım eğitimbilimci Cummins’in ‘dillerarası aktarım’ ilkesidir. ‘Dillerarası aktarım’ ilkesine göre her ne kadar farklı dillerin sözdizimsel, dilbilgisel vb. yapıları birbirinden farklı olsa da bütün dillerin altında yatan bazı bilişsel ve dilsel özellikler vardır. Bu, birinci dilinde okuryazarlık becerisi edinmiş olan bir çocuğun ‘dillerarası aktarım’ yapabildiği, bir dilde edindiği dilsel becerileri ikinci dilde iletişim kurarken kullanabildiği anlamına gelir. ‘Dillerarası aktarım’ ilkesi sayesinde birinci dili gelişmiş olan çocukların ikinci, hatta üçüncü, dördüncü dillerde okuryazar olması kolaylaşır.²²

19 SOL, 2010

20 Bialystok, 2010

21 Butler ve Hakuta, 2004

22 Cummins, 1979, 1981, 1991, 2000

Çokdilli Eğitim Modelleri

Eğitim politikalarına yön verirken yukarıda ortaya koyulan bilimsel savları görmezden gelen ülkelerden söz etmek de mümkündür. Özellikle Amerika Birleşik Devletleri (A.B.D) ve bazı Batı Avrupa ülkelerinde 1970’lerde devlet destekli uygulanmaya başlanan çokdilli eğitim modellerinin 2000’lere gelindiğinde birer birer uygulamadan kaldırıldığını görüyoruz. Örneğin A.B.D’de İspanyolca konuşan çocukların küçük yaşta başarısız olup okulu terk etmelerinden tekdilli eğitim sistemi sorumlu tutulmuştu; bunun üzerine 1968 yılında ‘Çiftdilli Eğitim Yasası’ (*Bilingual Education Act*) çıkarılmıştı. Bu yasaya göre birinci dili İspanyolca olan ve İngilizcesi yetersiz olan çocuklara yönelik hem İspanyolca hem de İngilizce eğitim veren çiftdilli okullar devlet desteğiyle yaygınlaştırılmaya, bu okullara yönelik kaynaklar arttırılmaya başlandı.²³ Ancak 2001 yılında George W. Bush yönetiminde kabul edilen bir yasa²⁴ ile ‘Çiftdilli Eğitim Yasası’na son verilerek ülke çapında birinci dil eğitimine verilen destek kaldırıldı ve sadece İngilizce öğrenme zorunluluğu getirildi. Politik yaklaşımlar, bazen desteklenen akademik çalışmaların etki alanlarını bile belirleyebiliyor. Bu yüzden çokdilli eğitim modellerinin kazanımlarını ortaya koyan çalışmaların daha çok çokkültürlülüğü destekleyen yerlerde ses getirmesi bir rastlantı değildir. Örneğin Kanada’nın British Columbia eyaletinde Cummins’in okuryazarlık gelişiminde birinci dilin öneme ilişkin çalışmaları temel alınarak Fransızca-İngilizce, hatta Çince-İngilizce eğitim veren okullar mevcutken yine Kanada’nın Quebec gibi daha milliyetçi ve üniterist yaklaşımı olan bir diğer eyaletinde İngilizce-Fransızca eğitim verilmesine karşı olan bir yönetimin olması çarpıcıdır.

Elinizdeki rapor tekdilli eğitim sistemi içindeki bir okuldan elde edilen verilerin derlenmesiyle oluşturulduğundan burada sunduğumuz bulgular tekdilli eğitim sistemi içinde çokdilli çocukların kazanımlarının nasıl etkilendiğiyle ilgilidir. Buradan yola çıkarak yine tekdilli eğitim sistemi içinde öğrenci kazanımlarının nasıl arttırılabileceği tartışılıyor. Bununla birlikte altı çizilmesi gereken bir konu da dünyanın çeşitli ülkelerindeki okullarda uygulanmakta olan farklı çokdilli eğitim modellerinin bulunduğuudur.²⁵ Bir ülkede bu modellerin birkaç türü uygulanıyor olabilir. Ayrıca çeşitli ülkeler tarafından her model farklı şekillerde kurgulanabiliyor. Dünyada uygulanan çokdilli eğitim modellerinin özetleneceği bu bölümde uygulamadaki farklılıklar nedeniyle iki temel ölçüt esas alınıyor: Bunlar eğitime hangi dilde başlandığı ve söz konusu dillerin bir arada ders programında yer bulup bulmadığıdır. Aşağıda, ‘anadili’ için ‘birinci dil’in kısaltması olan ‘D1’, toplumun hâkim dili olan ‘ikinci dil’ için ise ‘D2’ kısaltmasını kullanacağız.²⁶

Yoğunluklu Yabancı Dilde Eğitim Modeli (Immersion Education Model)²⁷

Bu modelde esas olan eğitimin tamamının önce D2’de verilmesi, ancak bir süre sonra D1’de dil derslerinin programa dâhil edilmesidir. Bu nedenle, bu modeli D2’de eğitim vermekle birlikte D1’i de geliştiren bir model olarak tanımlayabiliriz. Kanada, Fransızca eğitim veren okullarıyla bu konuda en fazla deneyim sahibi olan ülkelerden biridir. Bu model Türkiye’de de yabancı dillerin öğretilmesine ağırlık vermeyi hedefleyen çeşitli özel okullarda uygulanıyor. Bu özel okullarda okul öncesi eğitim almaya başlayan üç yaşındaki çocuklar İngilizce eğitim veren

23 Verhoeven, 1987

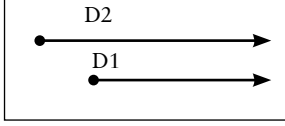
24 No Child Left Behind Act <http://nochildleft.com/>

25 Farklı eğitim modelleriyle ilgili ayrıntılı bilgi için bkz. Ayan Ceyhan ve Koçbaşı, 2009

26 Bu bölümdeki şekiller Verhoeven (1987)’den uyarlanmıştır.

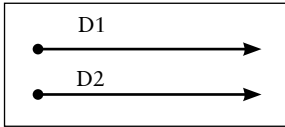
27 Türkçe yazılan bazı kaynaklarda ‘*immersion education*’ın karşılığı olarak ‘çiftdillileştirme’ ya da ‘batırmalı eğitim’ kullanılmıştır. Ancak bazı Türkçe kaynaklar da “batırmalı eğitim” diyerek ‘*submersion education*’ı ifade etmektedirler. Bu karışıklığı gidermek için biz burada ‘yoğunluklu yabancı dil’ ifadesini kullanmayı yeğledik.

sınıflarda çoğunlukla D1'i Türkçe olmayan öğretmenlerden eğitim alıyorlar. İlköğretim çağının başlangıcı olan altı ya da yedi yaşlarına geldiklerinde eğitim Türkçe olarak yapılmaya başlanıyor, İngilizce bir dil dersi olarak görülüyor.



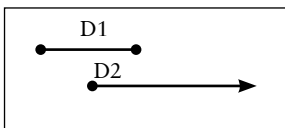
Çift Yönlü Eğitim Modeli (Dual Language / Two-Way Immersion Model).

Çift yönlü eğitim modelinde, çocuğun D1'deki beceri düzeyinin D2'yi öğrenmesine olumlu katkıda bulunduğu ve çift dilde okuryazar olmanın önemli olduğu fikrinden hareketle eğitim iki dilde verilir. D1'i bu dillerden herhangi biri olan çocuklar bu modeli uygulayan okullarda okuyabilirler. Örneğin ABD'de D1'i İspanyolca veya İngilizce olan çocuklara yönelik bu tür okullar bulunur. Bu okullarda İngilizce ve İspanyolca olmak üzere her sınıfın devam ettiği iki eğitim grubu bulunur. Her grupta söz konusu dilde (İngilizce veya İspanyolca) eğitim veren bir öğretmen ve bir öğretmen yardımcısı vardır. Öğrenciler eğitimlerini bir hafta İngilizce, bir hafta İspanyolca olarak alırlar. Örneğin coğrafya dersinde birinci konu İngilizce işlenir, ertesi hafta ikinci konu İspanyolca işlenir. Müfredat, bu şekilde dönüşümlü ilerleyerek devam eder.

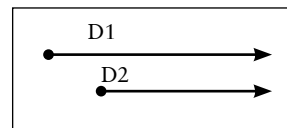


Geçişli Eğitim Modeli (Transitional Model)

Geçişli eğitim programlarında eğitime ilk önce D1 ile başlanır, daha sonra D2 eğitimi başlanır. Bu programlarda D2 ile eğitim verilmeye başlandıktan sonra D1 tamamen bırakılır (geçişli eğitim modeli 1) ya da D1 ile D2 aynı zamanda devam eder (geçişli eğitim modeli 2). Ancak D1 tamamen bırakılmadan önce D1'i farklı olan çocukların dersleri D2'de takip edecek düzeye gelmesi beklenir. Belirli bir düzeyden sonra D1'e son verilerek sadece D2 ile devam edilir. Geçişli eğitim modeli 1'de asıl hedeflenen D2'de okuryazarlık becerilerinin edinilmesidir. D1 bu amaç için geçici bir araç olarak kullanılır. Bunun aksine geçişli eğitim modeli 2'de çift dilde okuryazarlık hedeflenmektedir.



Geçişli eğitim modeli 1



Geçişli eğitim modeli 2

II. GÖÇ VE ÇOKDİLLİLİK BAĞLAMINDA OKULLARDA OKURYAZARLIK EDİNİMİ (LAS) PROJESİ

2007-2011 yılları arasında Almanya ve Türkiye’de eşzamanlı olarak yürüttüğümüz LAS Projesi’nde Türkiye’den ve Almanya’dan sosyoloji, antropoloji ve dilbilim uzmanlarından oluşan bir grup akademisyen olarak ortaklaşa çalıştık. Proje’nin Türkiye ayağında ülkenin çeşitli illerinden göç ederek bu şehre gelmiş ailelerin çocuklarının okul deneyimlerini ve okuryazarlık edinim süreçlerini inceledik.

Örnekleme grubumuz içinde yer alan çocukların yarısının evde konuştuğu dil Türkçeydi. Diğer yarısının ise çalışmayı yaptığımız bölgenin demografik yapısı nedeniyle evde konuştukları dil Kürtçeydi. LAS’ın üzerinde durduğu konulardan biri, birinci dili Türkçe olan çocuklar için hazırlanmış bir eğitim sistemi içinde Türkçeden farklı diller konuşan ailelerden gelen çocukların okuma yazma öğrenim süreci içinde karşılaştıkları durumlardır.

A.YÖNTEM

Hipotezler ve Araştırma Soruları

LAS Projesi’nde, Almanya ve Türkiye’deki okuryazarlık edinim sürecinde göç ve çokdillilik bağlamında şekillenen koşulların etkilerini araştırmak amacıyla karşılaştırmalı bir yaklaşım benimsedik. İlk aşamada göç etmiş ve çokdilli çocukların okuryazarlık edinim süreçleri ile tekdilli (sadece Türkçe bilen ve sadece Almanca bilen) çocukların okuryazarlık edinim süreçlerini Türkiye’de ve Almanya’da benzer yaklaşımlarla karşılaştırdık. Bu iki ülke arasındaki karşılaştırma iki ülkedeki farklı göç deneyimleri ve farklı eğitim sistemleri açısından da dikkate değerdir. Öncelikle Almanya dışarıdan işçi göçü alan bir ülke olmuştur. Almanya’daki okullarda Almancadan farklı diller konuşan çokdilli çocukların sayısı 1960’lardan sonra yaşanan göçlere koşut olarak artış gösterdi. Yeni bulgulara göre, bugün Almanya’nın büyük kentlerinde ilkökul öğrencilerinin yüzde 30’u yakınlarıyla konuşurken Almancadan başka bir dil daha kullanıyor. Araştırmalar çokdilli öğrencilerin büyük çoğunluğunu Almancanın yanı sıra Türkçe konuşan öğrenciler olduğunu da ortaya koyuyor.¹

Türkiye ise bugüne kadar başka ülkelerden pek göç alan bir ülke değildi. Türkiye’de bulunan insanların çeşitli nedenlerle ülke içinde yer değiştirmelerinden doğan bir nüfus hareketliliğinden söz edilebilir. Her iki ülkede çokdilli çocukların eğitimleriyle ilgili birtakım farklar söz konusu olsa da², toplumun hâkim diline (Türkiye’de Türkçe, Almanya’da ise Almanca) verdiği

1 Chlosta, Ostermann ve Schroeder, 2003; Fürstenau, Gogolin ve Yağmur, 2003

2 Sayıları fazla olmamakla birlikte Almanya’nın kimi eyaletlerinde çiftdilli programların bulunduğunu, çokdilli öğrencilere eğitim verebilecek öğretmen yetiştirme konusunun gittikçe daha çok tartışıldığını, göç ve dil bağlamında yapılan araştırmalara Türkiye’den daha çok önem verildiğini ve daha fazla maddi kaynak sağlandığını burada belirtmekte fayda var.

önem açısından ve çokdilli çocukların ‘diğer’ dildeki gelişimini desteklemekten yoksun bırakması açısından Almanya ve Türkiye’deki eğitim sistemlerinde benzer yaklaşımların benimsendiği söylenebilir. Bununla birlikte her iki ülkedeki çokdilli öğrencilerin eğitim başarısının tekdillilerden geride kaldığı ileri sürülebilir. Öte yandan sosyoekonomik ve tarihsel koşulların, ailelerin ve çocukların öğrenime ve okuryazarlığa karşı yaklaşım ve tutumlarını her iki ülkede benzer ve/veya farklı şekillerde belirlediğini de eklemek gerekir. Bu koşulların şekillendirdiği söylem ve tutumların göç etmiş ve/veya çokdilli toplumsal grupların okuryazarlık edinim süreçleri üzerindeki etkisi de incelenmeye değerdir.

LAS’ın araştırma çerçevesinde ‘okuryazarlık edinimi’, ‘ileri dilsel yeterliliğin gelişmesi’ olarak tanımlanır. Buna göre okuma yazma öğrenen öğrencinin, yazılı ve sözlü akademik dilin dilsel ve sosyal gereklerini karşılayacak donanımı kazanması hedeflenir. Okuryazarlık edinim sürecinin ilk yıllarında öğrencinin kazanması beklenen dilsel beceriler arasında, (a) okuma ve yazmanın tekniğinin öğrenilmesi, (b) okulda kullanılan akademik metin türlerine özgü bilginin edinilmesi, (c) yazılı ve sözlü dil arasındaki yapısal farklara ilişkin bilginin geliştirilmesini sayabiliriz. Ayrıca eğitim sisteminin temel kurumu olan okulun örgütsel yapısının gerektirdiği sosyal beceri ve bilgilerin de bu süreç içinde kazanılması beklenir, çünkü öğrencilerin okuryazarlık edinim süreci, okuldaki örgütsel yapının oluşturduğu sosyal koşullar tarafından da etkilenir.³ Bu dilsel ve sosyal koşullar öğrencilerin okuryazarlık edinimini kolaylaştırıcı ya da zorlaştırıcı/kısıtlayıcı durumlar yaratır. Öncelikle bu sürecin üç önemli aktörü olan öğretmenler, öğrenciler ve veliler farklı amaçlar güder.⁴ Bunun yanı sıra, okulun pedagojik yapılanması içinde yer alan aktörler ‘iyi öğretim/öğrenim’in ne olduğu ve kendilerine uygun rollerin neler oldukları konusunda farklı beklentilere sahip olabilirler. Örneğin kimi veliler iyi bir öğretimin öğrenciye ev ödevi vererek sağlanabileceğini düşünürken, kimi öğretmenler ev ödevi vermekten yana bir tutum sergilemebilirler. Bu aktörler, kendi rollerini yerine getirirken devingen ve karşılıklı bir ilişki içindedir ve birbirlerinin rollerini kısıtlayıcı ya da kolaylaştırıcı bir potansiyel barındırırlar.⁵

Göç ve çokdillilik durumları da öğrencilerin okuryazarlık edinim sürecinin sosyal ve dilsel gereklerine nasıl uyum sağladığı üzerinde kısıtlayıcı ya da kolaylaştırıcı etkilere sahip olabilir. Göçmen ailelerin çocukları okula, içinde buldukları göç ve çokdillilik koşullarında sosyalleşmiş olarak başlarlar. Bu açıdan evde, okulda kullanılan dilden başka diller kullanan çocuklar okulun gerektirdiği öğrenci rolüne uyum sürecinde zorlanabilirler. Bu sorunların temel nedeni okulun hâkim dilinde iletişim kurma zorluğu olabilir. Eğer öğrencinin eğitim dilindeki yeterliliği geri kalmışsa bu durumun kısıtlayıcı etkisinden söz edilebilir. Bunun yanı sıra evde ve okulda hâkim olan kültürlerin farklı olması da kısıtlayıcı bir etki yaratabilir. Öğretmenin sınıfta ders işlerken kullandığı bir bilgi hâkim kültürden gelmeyen çocuklar için tanıdık bir bilgi olmayabilir; bu durumda çocuk dersi takip etmekte zorlanabilir.⁶ Her ne kadar şimdiki dek sözü edilen hipo-

3 Bommès, 2008

4 Örneğin öğretmenlerin okuma yazma öğrenimindeki sosyal etkinlik alanı ‘iş ve çalışma’ alanıdır. Onlar için öğretim, karşılığında para kazandıkları bir etkinliktir. Öte yandan öğrencilerin bu süreç içindeki etkinliklerini belirleyen sosyal etkinlik alanı ‘okullaşma’dır. Öğrencilerin bu sosyal alandaki rollerini ve amaçlarını belirleyen okuma yazma öğrenme etkinliğidir (Purcell-Gates, Jacobson ve Degener, 2004).

5 Bidwell, 2000; Bommès, 2008

6 Bourdieu’nün ‘kültürel sermaye’ (*cultural capital*) analizi burada yararlı olabilir. Bourdieu’ye göre (1991) insanlar kendi sosyal durumlarından kaynaklanan deneyimlerine göre belli şekillerde hareket eder, tepki gösterir, düşünür ve hissederler. Bu deneyimler, insanların belli sosyal bağlamlarda neyin uygun olup olmadığına ilişkin algılarını da şekillendirir. Toplumsal ve tarihsel süreçler içinde bazı sosyal gruplar diğerleri karşısında daha güçlü konuma gelerek kendi algıları, hareket, düşünce, konuşma vb. şekillerini (Bourdieu’nün tanımıyla ‘sermaye’lerini) diğer algılamaya, hareket etmeye, düşünmeye, konuşmaya biçimlerini

tezler göç ve çokdillilik durumlarının çocukların akademik başarıları üzerinde kısıtlayıcı etkilerine yoğunlaşmış olsa da LAS araştırmasında bu koşulların kolaylaştırıcı etkileri olup olmadığı da incelenmiştir. Bu hipotezlerden yola çıkarak göç ve çokdilliliğin, çocukların okul deneyimleri üzerindeki kolaylaştırıcı ve kısıtlayıcı etkileri konusunda LAS Projesi'nde temel alınan araştırma sorularını şu şekilde formüle edebiliriz:

- a. Okuldaki günlük okuma yazma etkinlikleri ve okulun yapısal gerekleri⁷ öğrencilerin akademik başarıları üzerinde ne gibi kolaylaştırıcı ya da kısıtlayıcı etkilere sahiptir?
- b. Göç ve çokdilliliğin yarattığı koşulların Türkiye ve Almanya'daki çocukların okul deneyimleri üzerindeki etkileri nelerdir?

Projeyi, Almanya-Türkiye işbirliğiyle gerçekleştirdiğimizden sorular her iki ülkeyi de kapsayacak şekilde formüle edilmiştir. Ancak elinizdeki raporu Türkiye'deki okuldan edindiğimiz araştırma bulgularını içerecek şekilde yazdık. Bu raporda Almanya'daki okuldan edinilen verileri paylaşmak ya da okulları karşılaştırmalı olarak incelemek yerine Türkiye'deki okuldan edindiğimiz verileri Türkiye'nin toplumsal bağlamı içinde tartışmayı hedefliyoruz.⁸

Veri Toplama Yöntemi

LAS araştırmasında kullanılan veriler Almanya ve Türkiye'de 2007-2008 eğitim ve öğretim yılında toplandı. Veri toplama ve analiz yöntemleri her iki ülkede de mümkün olduğunca benzer biçimde uygulandı. Bu raporda Türkiye'deki bulgular üzerine odaklanacağımız için bu bölümde daha çok Türkiye'deki veri toplama ve analiz yöntemlerini anlatacağız.

Türkiye'deki veri, ülkenin en büyük ve en kalabalık şehirlerinden birinde toplandı. Bu şehir yaklaşık 50 yıldır en çok göç alan iller arasında bulunmaktadır.⁹ Veriler 2007-2008 eğitim ve öğretim yılında yoğun göç alan bir mahalledeki bir devlet ilköğretim okulunda toplandı. Bu mahallenin seçilmesinin nedeni nüfusunun büyük bir kısmının göçle gelmiş olması ve evlerinde Türkçeden başka dillerin konuşulduğu ailelerin bulunmasıdır. Araştırma yapılan okul da bölgenin nüfus yapısını yansıttığı için seçildi. Araştırma, okulda seçilen bir 1. sınıf bir de 7. sınıftan toplanan verileri içeriyor. Bu iki sınıfta yoğunlaşılmasının nedeni şu şekilde açıklanabilir: 1. sınıfa başlayan çocuklar aynı anda pek çok işle baş etmek durumunda kalıyorlar: Bir yandan 'öğrenci' olmayı öğreniyorlar (Bu sosyoekonomik seviyedeki çocukların çoğu okul öncesi eğitimden geçmiyor); öte yandan okuma yazma öğreniyorlar. Bu iki işin yanı sıra çokdilli çocukların karşı karşıya oldukları bir başka güçlükten daha söz edebiliriz: Evlerinde konuşulan dilden farklı bir dilde iletişim kurmayı öğrenmek ve evden ya da buldukları çevreden farklı olan, tanımadıkları bir kültüre ait pratikleri içeren bir sınıf ortamında karşılaştıkları kültürel kodları öğrenmek. Bu durum ülkenin doğusundaki daha küçük yerleşim yerlerinde daha farklı şekillerde deneyimlenirken bizim araştırma bölgemizde farklı şekillerde yaşanmaktadır. Araştırmada öğrencilerin

göre daha değerli konuma getirirler. Örneğin kendi dillerini hâkim dil ilan edip o dilin temsil ettiği kültürü devam ettirecek ve yeniden üretecek kurumlar kurarlar. Hâkim olan dilden ve algılama, hareket etme, düşünme, konuşma biçimlerinden farklı sermayeleri olan daha güçsüz ve/veya marjinal gruplar ise hâkim kültürel sermayeye sahip olmadıkları için dezavantajlı durumdadırlar. Onların kültürel sermayeleri baskılanır ve değersizleştirilir.

⁷ Bu raporun kapsamı okuldaki günlük okuma-yazma etkinlikleriyle kısıtlı tutulmaktadır. Okulun yapısal gereklerini de içeren bir ön rapor Volkswagen Vakfı'na sunulmuştur.

⁸ LAS Projesi'nin Almanya ayağıyla ilgili sonuçlarını özetleyen web sayfası için bkz. <http://www.uni-potsdam.de/daf/projekte/las/abschlusskonferenz>

⁹ Türkiye İstatistik Kurumu, 2009

bütün bunlarla ne şekilde başa çıkabildikleri üzerinde durduk. 7. sınıfa geldiklerinde ise öğrencilerin okudukları metinden bilgi edinme becerisi geliştirebilmiş ve farklı türlerde metin üretebilme becerisi edinmiş olmaları beklenir. Bu yaş grubundaki öğrencilerin de bu becerileri ne ölçüde geliştirebildiklerine ve bu bağlamda hangi stratejileri kullandıklarına yoğunlaştık. Bunun yanı sıra okulun yapısal gerekliliklerine ne ölçüde uyum sağladıklarını ve ‘öğrenci olma’nın okul tarafından yapılandırılmış gereklerini ne şekilde yerine getirdiklerini gözlemledik. LAS Projesi çerçevesinde 1. sınıf, okuma yazma öğreniminin başı olduğu için alındı. 7. sınıf ise Almanya’daki öğrencilerin ilköğretimden sonra gittikleri okulun ilk senesine denk geldiği için ele alındı.¹⁰ Çocuğun eğitim aldığı sürenin Almanya’dakine eşdeğer olması için Türkiye’de de 7. sınıf çalışılmıştır.

Katılımcı Gözlem¹¹ ve Video Kaydı¹²

Bu iki sınıfın her birinden altı tane çokdilli, altı tane de tekdilli öğrenciyi örneklem grubu öğrencileri olarak seçtik. Araştırma yaptığımız okulda devamsızlık önemli bir sorun olduğu için örneklem grubumuzu oluşturan öğrencilerin devamsızlık etmeyen öğrenciler olmasına dikkat ettik. Toplam 24 öğrenciyi bir ders yılı boyunca gözlemledik. 1. sınıftaki okuma yazma dersleri ile 7. sınıftaki Türkçe derslerini ders yılı süresince katılımcı gözlem yöntemiyle takip ettik. Bir dilbilimci, bir eğitim antropoloğu ve bir sosyologdan oluşan Türkiye’deki araştırma ekibi olarak her hafta 1. ve 7. sınıftaki üçer derse girerek alan notu tuttuk. Ayrıca öğretim yılı boyunca her ay 1. sınıftan ve 7. sınıftan ikişer dersin video kaydını aldık. Her sınıfa beşer kamera yerleştirilerek hem genel ders işleyişi hem de öğrencilerin ders içindeki davranışlarını kamerayla kaydettik.

Yazılı Materyallerin Toplanması

Alan notlarına ve video kayıtlarına ek olarak örneklem grubumuzdaki toplam 24 öğrencinin defterleri, çalışma kitapları, ödev projeleri ve yazılı sınavlarını sistematik olarak topladık.

Okul Etnografyası

Derslerin yanı sıra okuldaki örgütsel yapı ve işleyişi öğretmenler, idareciler ve diğer görevlilerle yapılan derinlemesine mülakatlar yoluyla inceledik. Bunun yanı sıra okuldaki havanın içerdiklerinden solunduğu, bir yıllık okul sürecindeki yaşantıların, okulun aktörlerine ne ifade ettiği üzerine uzun soluklu, nitelikli verilerin elde edildiği etnografik bir yaklaşım benimsedik. Bu amaçla okuldaki gözlemleri, odaklanılan derslerin gözlemleriyle kısıtlı tutmadık; okuldaki törenler, özel gün ve kutlamalar ve karşılaştırmalı veri sağlayabilecek diğer dersleri de gözlemleyerek alan notları tuttuk; görsel kayıtlar aldık.

¹⁰ Almanya federal bir devlet olduğundan eyaletlere eğitim konusunda sınırlı da olsa bir özerklik tanınmaktadır. Bu nedenle Almanya’nın okul sistemi eyaletten eyalete belli oranlarda değişebilmektedir. Zorunlu eğitim süresi kimi eyaletlerde 9, kimi eyaletlerde 10 yıldır. İlköğretim genellikle ya altıncı sınıfa kadar devam etmektedir ya da 4. sınıftan sonra iki senelik bir ‘oryantasyon dönemi’ başlamaktadır. Altıncı sınıftan sonra çocuklar okul başarılarına göre temel okul (*Hauptschule*), ortaokul (*Realschule*) ya da liseye (*Gymnasium*) gitmektedir ya da bu üç tür okulu birleştiren ve *Gesamtschule* olarak adlandırılan bir okula devam etmektedirler. LAS Projesi’nin yürütüldüğü okullardan biri bir *Gesamtschule* sınıfıdır.

¹¹ Raporda, daha açıklayıcı olabilmek için gözlemlerden, video kayıtlardan, mülakatlardan ve testlerden örnekler vereceğiz. Katılımcı gözlem yoluyla topladığımız verileri belgelediğimiz alan notlarını parantez içinde ‘alan notu’ olarak belirttik ve gözlem tarihi_gözlemin yapıldığı sınıf_gözlemi yapan araştırmacının baş harflerini kodladık. Örnek: 2008_04_04_7_DK (alan notu)

¹² Video kayıtlarının yazılandırılmaları, parantez içinde transkripsiyonun kısaltması olarak ‘TK’ şeklinde belirtilmiştir. Videonun kısaltması olarak ‘vid’in ardından kaydın yapıldığı sınıf_tarih:alıntının transkripsiyondaki yeri şeklinde kodlanmıştır. Örnek: Vid1_2007_12_11:Sequence 4/1(TK)

*Ev Ziyaretleri ve Aile Mülakatları*¹³

Ev ortamlarını gözlemlemek amacıyla örneklem grubundaki her bir öğrencinin evini birer defa ziyaret ettik. Aileleriyle mülakatlar yaparak öğrencilerin içinde buldukları sosyal ve kültürel ortamları inceledik, ailelerin eğitime yaklaşımlarını ve çocukların katıldıkları okul dışı etkinlikleri araştırdık.

*Testler*¹⁴

Örneklem grubundaki 24 öğrenciden çeşitli türlerde yazılı ve sözlü metinler üretmelerini isteyerek öğrencilerin okuryazarlık gelişimlerini okul yılı boyunca izlemeye çalıştık. Örneklem grubumuzdaki 1. sınıf öğrencileri kendilerine izletilen kısa bir videodan yola çıkarak bir yazılı bir de sözlü anlatı ürettik. Ders yılı başında ve ders yılı sonunda iki oturumda gerçekleştirilen bu uygulamalarda anlatım dili Türkçeydi. Türkçenin yanı sıra çokdilli öğrenciler ders yılı sonunda aynı tür yazılı ve sözlü metinleri birinci dilleri olan Kürtçede ürettik. Ayrıca ders yılının ortasında 1. sınıf öğrencilerine Türkçenin yapısına uygun ancak Türkçe olmayan uydurma sözcükler (*pseudo-word*) vererek bunları yazmalarını istedik. Bu testin amacı 1. sınıftaki öğrencilerin fonetik ve ortografik bilgi ve beceri düzeylerini değerlendirmektir. 7. sınıftan seçilen öğrencilere de ders yılı boyunca birtakım testler uyguladık. Öğrenciler, ders yılı başında kendilerine izletilen kısa bir filme dayanarak bir sözlü bir de yazılı kişisel anlatı ürettik. Yazılı anlatıları ürettikten bir ay sonra kendilerine yazdıkları metni geri verdik ve okul dergisinde yayımlanacağını varsayarak metinleri üzerinde düzeltmeler yapmalarını istedik. Ders yılı sonunda aynı öğrencilerden cep telefonuyla nasıl arama yapılacağını, aramaya cevap verileceğini ve kısa mesaj gönderileceğini tarif eden açıklayıcı bir yazılı metin üretmelerini istedik. Bu şekilde 7. sınıf öğrencilerinin farklı metin türleri üretme becerilerini saptamayı hedefledik. Çokdilli 1. sınıf öğrencileri gibi çokdilli 7. sınıf öğrencileri de birinci dillerinde bir yazılı bir de sözlü kişisel anlatı ürettik.

Verilerin Analizi

Verilerin analizinde kullanılan temel yöntem LAS araştırmasındaki Almanya ekibi tarafından geliştirilen ‘Ana Ders Analizi’ (*Core Lesson Analysis*- bundan sonra CLA olarak geçecek) yöntemidir. Bu yöntemde video ders kayıtlarını esas alarak alan notlarını ve örneklem grubundaki öğrencilerden toplanan yazılı metinleri bir arada inceledik. Bütün LAS veri tabanında beş kameradan elde edilen yaklaşık 170 ders kaydı vardır. Bu kayıtların toplam süresi 38.000 dakikadır. Tüm kayıtları derinlemesine incelemek olanaksız olduğu için 1. sınıftan üç, 7. sınıftan üç temsilî dersin kaydını, dersin içeriği, yazılı materyalin varlığı ve örneklem grubundaki öğrencilerin o derste bulunup bulunmadığına bakarak belirledik ve bu dersleri CLA yöntemiyle inceledik.

Geliştirilen CLA yöntemi temel olarak Wagner-Willi¹⁵ ve Raab ve Tänzler’in¹⁶ çalışmalarına dayanıyor. Wagner-Willi, video verilerinin analizinde özellikle çok boyutluluk (*multidimensionality*) üzerinde durur. Buna göre video, sosyal etkileşimlerin (*social interactions*) ardışık

13 Projede yapılan mülakatlar parantez içinde ‘mülakat’ olarak belirtilmiş ve ‘interview’ sözcüğünün kısaltması olarak int_mülakatın kiminle yapıldığı (örneğin aile mülakatları için ‘family’nin kısaltması olarak ‘f’ harfi kullanılıyor)_mülakat yapılan ailenin çocuğunun hangi sınıfta olduğu_mülakat yapılan ailenin çocuğunun kod adı_mülakatı yapan araştırmacının adının baş harfleri şeklinde kodlanmıştır. Örnek: int_f_1_NIH_MAC (mülakat)

14 Testler kapsamında öğrencilerin ürettikleri sözlü ve yazılı metinler metin türü_metin kodu_metin modalitesi ve sırası_öğrencinin sınıfı_metin dili_öğrencinin kod adı şeklinde kodlanmıştır. Örnek: exp_sp_wrb_7_tur_ZAF

15 Wagner-Willi, 2006

16 Raab ve Tänzler, 2006

(*sequential*) ve eş zamanlı (*simultaneous*) olma durumlarını yakalama açısından diğer veri toplama yöntemlerine göre daha başarılıdır. Videoyla kıyaslandığında alan notu tutmak gibi yöntemler sosyal etkileşimlerin ardışık ve eş zamanlı yapısını yeterince kaydedemez. Wagner-Willi ve Raab ve Tänzler'in çalışmalarından yola çıkan CLA yöntemi üç teorik varsayıma dayanır. İlk varsayıma göre derslerin öğretmen ve öğrenciler tarafından ortaklaşa üretilen belli bir yüzey yapısı (*surface structure*) vardır. Bu yüzey yapısı kronolojik ve içeriksel birimlerden oluşur. Öğretmen ve öğrenciler genellikle bu birimleri bilirler ve kendilerini bu yapı içine yerleştirerek dersin yüzey yapısına uyum sağlarlar.

İkinci teorik varsayım olan 'ardışıklık' varsayımına göre bir dersin yapısal birimleri içindeki etkinlikler her zaman kendinden önce ve sonra gelen diğer etkinliklere bağlıdır. Bu nedenle kullanılacak analiz yönteminde bağımsız birimler olarak değil, ardışık diziler olarak kabul edilmeleri gerekir. Ancak bu şekilde yapısal birimlerin, sosyal etkileşim içinde bulunan katılımcılar tarafından nasıl yorumlandığına ilişkin bir izlenim elde edilebilir. Öğretmen ve öğrenciler bu kronolojik ve içeriksel birimleri, kendi sosyal amaçlarına ve motivasyonlarına göre tekrar tekrar oluştururlar. Dersin ana katılımcıları oldukları için her birimi, içerdiği iletişimsel amaçlara dayanarak tanıyabilirler ve buna göre sınıfın sosyal yapısı içinde diğer aktörlerle karşılıklı bir ilişki yaratırlar. Bu iki teorik varsayımdan yola çıkan CLA yöntemine göre, dersin katılımcılarının (yani öğretmen ve öğrencilerin) ders birimlerini nasıl yorumladıklarını anlayabilmek için onların ders içinde ne yaptıklarını incelemek gerekir.

Üçüncü teorik varsayım 'eş zamanlılık'tır (*simultaneity*). Bir ders içerisinde katılımcılar aynı anda farklı şeyler yapıyor olabilirler. Örneğin bir öğrenci öğretmenin sorusuna yanıt verirken, diğer bir öğrenci sıra arkadaşıyla konuşuyor olabilir ya da defterini/kıtabını okuyor olabilir. Bütün bu etkinlikler aynı anda gerçekleşir ve diğer katılımcıların hareketlerini belirleyerek dersin yapısını etkiler.¹⁷

LAS Projesi'nde kullanılan CLA yönteminde seçilen 'ana dersleri' (*core lessons*) yukarıda anlatılan üç teorik varsayıma dayanarak modelledik. Öncelikle, üç ana ders ile birlikte bütün kaydedilen derslerin CHAT (Codes for the Human Analysis of Transcripts) transkripsiyon programını¹⁸ kullanarak transkripsiyonunu (yazılandırmasını) yaptık. Daha sonra derslerin tüm kaba transkripsiyonlarını 'bağdaşık transkripsiyonlar'a (*coherent transcripts*) çevirdik. Bir başka deyişle bütün kaba transkripsiyonları içeriklerine göre birimlere ayırdık, böylece 'ders bölümlerine' (*lesson portions*)¹⁹ çevirdik. Sonraki adımda bağdaşık transkripsiyonları 'seyir defteri'ne (*logbooks*) dönüştürdük. Burada yaptığımız derste geçen olayları ve o olaylara eşlik eden unsurları kronolojik olarak bir tablo halinde sergilemekti. Bu tür bir 'seyir defteri' yaklaşımının amacı derste geçen olayların düzenine ve kurgusuna ilişkin sistematik bir genel bakış sağlayabilmektir. Ayrıca her video kaydını derinlemesine inceleme olanağımız bulunmadığından 'seyir defteri' yoluyla sağladığımız genel bakış derste geçen olayların can alıcı kısımlarını daha ayrıntılı bir biçimde inceleyebilecek şekilde olayları birbiriyle karşılaştırma olanağı sundu.

Bu başlıkların yanı sıra öğrencilerin okuryazarlık gelişimlerini takip etmek amacıyla testlerde ürettikleri yazılı ve sözlü metinlerin ön analizlerini yaptık. LAS Projesi kapsamında 'okuryazarlık gelişimi', öğrencilerin sözlü ve yazılı dilin kurallarını öğrenmeleri ve bu iki modaliteyi

¹⁷ Özellikle Raab ve Tänzler'in yaklaşımında yöntemsel olarak önemli olan bir nokta da araştırmacının kendisinin öz-düşünüm (reflexive) olmasını gerektirir. Bir başka deyişle araştırmacı, gözlem yaparken kendi öznel önkabullerinin ne olduğu üzerine kafa yormalıdır çünkü araştırmacının varlığı da sosyal gerçekliğin yapısını etkiler.

¹⁸ MacWhinney, 2000

¹⁹ Jordan ve Henderson, 1995

kullanarak farklı türlerde metinler üretme becerisi edinmeleri olarak tanımlandı. Bir başka deyişle, okuryazarlık eğitiminin hedeflediği kazanımlar arasında sözlü ve yazılı dilin kurallarına ve kişisel anlatı, açıklayıcı metinler gibi farklı metin türlerinin gereklerine göre metin üretebilme becerisi de bulunuyor. Daha açıklayıcı olmak için dilbilimin araştırma alanlarından biri olan sözlü ve yazılı dil arasındaki farklara ve çeşitli metin türlerinin yapısal olarak birbirlerinden nasıl farklılaştığına ilişkin kısa bir açıklama yapmakta fayda var:

Sözlü ve yazılı metinlerin yapıları karşılaştırıldığında yazılı metinlerin soyut ve bağlamından ayrılmış olduklarını görürüz, çünkü yazılı dilin temel özelliği içeriğinin, üretildiği bağlamdan ayrılarak aktarılmasıdır. Bu nedenle, yazılı metindeki dilsel yapı ve sözel ipuçları, mesajın okuyan tarafından anlamlandırılabilmesi için kullanılacak tek araçtır. Oysa sözlü iletişim, kurgulandığı bağlamda gerçekleşir ve sözlü dilde bağlamın öğelerine doğrudan gönderme yapılabilir. Örneğin sözlü iletişim ortamında ‘şu adam’ dediğimizde söz konusu adamı işaret ederek gösterebiliriz; böylelikle hangi adamdan bahsettiğimizi dinleyiciye iletebiliriz. Oysa yazılı dilde, sözü geçen adamın okuyucu tarafından bilinmesi için adamın ayırt edici özelliklerini açıkça ifade etmemiz gerekir.

Sözlü ve yazılı modalitelerdeki yapısal farklılıklara benzer şekilde metin türleri de yapısal özellikler açısından birbirlerinden farklılaşır. Örneğin başımızdan geçen bir olayı anlattığımız kişisel anlatı metinleri, metindeki yapısal kurgu ve cümleler arasında kurulan ilişki açısından açıklayıcı metinlerden belli açılardan ayrılır. Kişisel anlatılar, yaşanmış bir olaya dayandıklarından, bu anlatılarda geçmiş zamanı belirten zaman-görünüş-kiplik (*tense-aspect-modality*) eklerine ve ‘sonra, o sırada’ gibi zamansal bağlaçlara daha sık rastlarız. Buna karşılık açıklayıcı metinlerde, bir konuyu ya da kavramı açıklarken sıklıkla kullandığımız şimdiki zaman ve gelecek zamanı belirten zaman-görünüş-kiplik ekleri kullanılabilir. Ayrıca açıklayıcı metinlerde ‘demek ki, yani’ gibi açıklamacı (*paraphrasing*) ve ‘ancak’ gibi karşıt fikir bildiren bağlaçlar daha sık görülebilir.²⁰

Bu tür genel bir dilsel yeterliliğin gelişmesini ölçmek amacıyla LAS Projesi’nde üç tür dilbilimsel analiz uyguladık. Bunlar, öğrencilerin ürettiği farklı türdeki sözlü ve yazılı metinlerin ortografik, biçimbilimsel (morfolojik)/sözdizimsel (sentaktik) ve metinsel analizleridir. Söz konusu analizlerin yapılmasının nedeni okuma yazma öğrenimiyle birlikte ikinci dil edinimi sürecinde olan çokdilli çocukların eğitim dilinin kurallarını kullanma becerilerini tekdilli çocuklarla karşılaştırarak inceleyebilmektir. Örneğin özellikle Türkiye bağlamında 1. sınıfta sözcükleri yazıda gösterme ve Türkçeyi kurallarına göre yazma (ortografi) üzerinde daha çok durulduğunu gördük. Bu nedenle ortografik incelemelerde tekdilli ve çokdilli çocukların okuma yazmanın teknik kurallarını ne ölçüde öğrenebildiklerine ve birinci dili Türkçe olan çocukların diğerlerine göre bir avantajları olup olmadığına baktık. Ayrıca biçimbilimsel/sözdizimsel incelemelerde her iki gruptaki öğrencilerin eğitim dilindeki yapıları ne ölçüde kullanabildiklerini inceledik. Bunlara ek olarak öğrencilerin ürettikleri sözlü ve yazılı metin türlerinde kullanılan yapıların sözlü ve yazılı dile ait olma durumlarına baktık. Daha sonra öğrencilerin kişisel anlatı ve açıklayıcı metin üretimlerini inceleyerek en temel iki metin türüne özgü bilginin örneklem grubumuzdaki öğrenci grupları arasındaki kullanım farklarını inceledik.

Örneklem grubumuzdaki toplam 24 öğrencinin genel profilini çıkarmak amacıyla CLA ve aile görüşmelerinden elde edilen veriler doğrultusunda öğrenci profilleri (*case pupil profiles*) oluşturduk. Öğrenci profillerinde yer alan temel başlıkları aile hakkında genel bilgi, ailenin göç hikâyesi, ailedeki eğitim düzeyi ve çalışma durumu, ailedeki okuryazarlık pratikleri ve yaklaşım-

²⁰ Farklı yaş gruplarından çocukların ürettikleri Türkçe sözlü ve yazılı kişisel anlatı ve açıklayıcı metinlerin incelemesi için bkz. Koçbaş, 2006

ları, öğrencinin derslerdeki durumunun genel değerlendirmesi şeklinde sınıflandırdık. Ayrıca testlerden elde edilen dilsel değerlendirmeleri öğrenci profillerine ekledik. Öğrenci profillerinin yanı sıra ‘ana derslerin’ sosyolojik ve dilbilimsel ders analizlerini yaptık. Burada özellikle dilbilimsel incelemeden kastettiğimiz öğretmen ve öğrencilerin ders içi iletişimde kullandıkları dilin söylem (*discourse*) açısından incelenmesidir. Örnek vermek gerekirse öğretmenin konuyu sınıfa açması, yaptığı açıklamaların dilsel içeriği, öğrencilerin sorularının sıklığı ve içeriği, öğretmenin sınıf içinde kullandığı ve öğrencilerin kullanmasını istediği dilin özelliklerini sayabiliriz. Bundan sonraki bölümlerde bu analizlerde öne çıkan bulguları tartışacağız.

B. LAS PROJESİNDE ÖNE ÇIKAN BULGULAR

Bu bölümdeki bulguları üç ana alt başlık halinde tartışacağız. Okurun, bulguları bağlamına oturtabilmesi açısından öncelikle mahalle ve okula ilişkin bulguları aktaracağız. Daha sonra sınıf içi etkileşimi odağa alacak şekilde merceği daraltarak ders analizleri sonucu ortaya çıkan bulguları tartışacağız. Son olarak çokdillilikle ilgili bulgulara yer vereceğiz.

Mahalle ve Okula İlişkin Bulgular²¹

Saha araştırmamızı yaptığımız Sabiha Necipoğlu İlköğretim Okulu²² 740’ı kız, 813’ü erkek olmak üzere 1553 öğrencilik bir mevcuda sahip. Okulun, içinde bulunduğu mahallenin demografik yapısını yansıttığı düşünülürse öğrencilerin yarıya yakınının birinci dili Türkçe, yarıya yakınının birinci dili ise Kürtçe/ Kurmancî. Geri kalan birinci diller Arapça, Zazaca ve Ermenice. Okul pek çok öğretmen tarafından ‘sürgün yeri’ olarak anılıyor; öğretmenlerin ezici bir çoğunluğu bu okulda istemeden görev yapıyor; başka okula tayin olmak için sıra bekliyor. Bu nedenle okulda öğretmen sirkülasyonu hayli yüksek. Okulda 5 yıldır görev yapan biri idari görevli, diğeri idari görevler üstlenen bir öğretmen olmak üzere iki çalışanın dışında okuldaki tüm öğretmenler ve idari çalışanlar üç seneden kısa süredir görev yapmaktalar. LAS araştırmasının yürütüldüğü yıl okulda müdürün üç defa değiştiği de dikkate alındığında okulda sağlam, yeni gelen görevlilere de aktarılabilen bir kurum kültürünün oluşması neredeyse olanaksız hale geliyor. Nitekim pek çok öğretmen ve idareci de okulun başlıca sorunları arasında kurum kültürünün oluşmamasına vurgu yapıyor. Bunun kaçınılmaz bir uzantısının okul organizasyonu ile ilgili yaşanan sorunlar olduğu gözlemleniyor. Bu bağlamda başlıca sorunun derslerin boş geçmesi olduğu ileri sürülebilir. Okulun bu denli tercih edilmiyor olması, her şeyden çok içinde bulunduğu mahalleden kaynaklanıyor. Bu bağlamda mahalle ve okul, okul etnografyası ve aile mülakatlarının açıkça ortaya koyduğu üzere, iç içe geçmiş durumda. Okulun yetişkin aktörleriyle mahalleden bağımsız olarak okul üzerine konuşmak neredeyse olanaksız. Okulla ilgili konuşulmaya başlandığında konu, neredeyse her defasında mahallenin sıkıntılarında dögümleniyor.

Yoksulluk

Pınarcık yoksulluk, işsizlik ve eğitim düzeyinin düşüklüğü nedeniyle sosyal dışlanmanın oldukça şiddetli bir biçimde yaşandığı bir semttir. Altyapı, güvenlik, sağlık gibi temel kamu hizmetlerine erişimin son derece sınırlı olması, Pınarcık sakinlerinin toplum içindeki konumlanmasını doğrudan etkileyen faktörlerdendir.

Çocukları Sabiha Necipoğlu İlköğretim Okulu’na devam eden aileler, bu şehre göç ederek

21 Özellikle bu bölümde sıklıkla kullanılmak zorunda kaldığımız ‘Türkler’, ‘Kürtler’, ‘Romanlar’ gibi ifadelerin homojen bir grubu tarif etmek üzere kullanılan, kendi içine kapalı, kesin ve değişmez, özcü kategoriler olarak algılanmaması önemlidir.

22 Mahallenin, okulun ve katılımcıların gerçek adı yerine takma ad kullanılmıştır.

gelmiş ve maddi olanakları daha iyi bir semtte konaklamaya elvermediği için Pınarcık'a yerleşmiş ailelerdir. Ailelerin eğitim seviyesi düşüktür. Annelerin önemli bir bölümü okuma yazma bilmemektedir. Aileler temel sosyal hizmetlerden ve iş olanaklarından mahrum durumdadırlar. Çocukların dengeli ve sağlıklı beslenme olanakları kısıtlıdır. Hatta bir kısmı düzenli olarak banyo yapabilme olanağı bulamamaktadır. Kalabalık evlerde yaşayan çocukların çoğunun kardeş sayısı için üstündedir. Aileleriyle mülakat yaptığımız 19 öğrencinin²³ 14'ünün anne ve babasından en az biri okuma yazma bilmemektedir. Çokdilli ailelerde babalar Türkçe iletişim kurmada yeterliken annelerin bazılarının Türkçesi yeterli değildir. Örneklem grubumuz içindeki öğrenciler arasında 1. sınıf öğrencilerinin 6'sının ve 7. sınıf öğrencilerinin 7'sinin evinde okul kitapları dışında kitap ve kitaplık ya da çalışma alanı bulunmamaktadır. Bu koşulları dikkate aldığımızda yoksulluğun bölge halkının yaşamını doğrudan etkileyen bir unsur olarak karşımıza çıkması şartırtıcı değildir.

34 yaşındaki bir annenin aşağıdaki ifadesi yoksulluktan dolayı bu mahallede yaşama zorunluluğuyla ilgili isyanını ortaya koyuyor:

Öğretmenler pırlanta gibi. Emre'nin ikinci sınıf öğretmeni, "Alabiliyorsan okuldan al," dedi. Hükümet n'apsın, devlet n'apsın. Birini de kesip asmıyorlar ki yapmasınlar. Ben ayırım yapmam. Adem'in çocuklarıız hepimiz. [*Sesini alçaltarak*] Sokak hep hapçı. Duysalar bombalarlar. Yoluğun gözü kör olsun.²⁴

Anne, Sabiha Necipoğlu İlköğretim Okulu'yla ilgili olumsuzlukların öğretmenlerden kaynaklanmadığını düşünüyor. İfadesi, devleti de kendi olanaksızlıklarından sorumlu tutmadığını ortaya koyuyor. Ona göre sorun mahalleden kaynaklanıyor. Burada yaşamak zorunda olmasının nedeniyse yoksulluk.

Yoksullukla ilgili meseleler gündelik okul yaşantısında da kendisini ortaya koyuyor. Aşağıdaki etnografik örnek bunun çarpıcı bir göstergesi:

Burak, evden getirdiği salamlı sandöviçi yerken Remzi yanına geliyor. Sandöviğin üzerine eğilip onu iyice inceledikten sonra, Burak'a "Sen fakirsin, fakir," diyor. Araştırmacılarımızdan biri Remzi'ye soruyor: "Remzi, fakir ne demek ki?" Remzi iki yana sallanarak anlatmaya başlıyor: "Fakirler güzel yazı yazamazlar, güzel yemek yiyemezler, paraları hiç olmaz."²⁵

Yukarıda aktarılan etnografik olay, Remzi'nin yoksullukla kurduğu ilişkinin onun hayata bakış açısını şekillendirdiğini gösteriyor. Remzi, gündelik sınıf yaşantısının başlıca pratiği olan 'güzel yazı yazma' ile yoksulluk arasında bir karşıtlık ilişkisi kuruyor.

Farklı Etnik Gruplara Karşı Önyargılar

Aile mülakatları ailelerin okula ilişkin görüşleriyle mahalleye ilişkin görüşlerinin iç içe geçmiş olduğunu ortaya koyuyor. Mahalleye ilişkin görüşlerin yukarıda aktarılan yoksulluk boyutunun yanı sıra etnisite boyutundan da söz etmek önemli.

²³ Örneklem grubumuzdaki on iki 1. sınıf öğrencisinden beşinin ailesi mülakat yapmayı kabul etmedi. Görüşmeyi kabul etmeyen aileler daha çok tekdilli ailelerdi. Çiftdilli ailelerden sadece biri görüşme talebimizi reddetti. Örneklem grubumuzdaki on iki 7. sınıf öğrencisinin hepsinin ailesi görüşme talebimizi kabul etti. Mülakatı kabul etmeyen ailelerin 7. sınıftan değil de 1. sınıftan çıkmasının nedenini, 1. sınıftaki çocukların yaşça küçük oldukları için ailelerine 'araştırmacı ağabey ve abla'larından yeterince bahsedememesine ve bu yüzden ailelerin bizim hakkımızda 7. sınıftakilere kıyasla daha az bilgi sahibi olmalarına bağlıyoruz.

²⁴ int_f_7_EMR_MAC (mülakat)

²⁵ 2008_03_07_1_BC (alan notu)

Bilindiği gibi, insanlar şu ya da bu biçimde çeşitli önyargılarla iç içe yaşarlar. Yaşları, cinsiyetleri ve ait oldukları etnik gruba yönelik bazı önyargıların şekillendirdiği çeşitli davranışlara maruz kalırlar. İlginç ve paradoksal olan olumsuz önyargıların hedefi olan insanların da başkaları hakkında benzer türden önyargılara sahip olabilmesidir.²⁶ Saha araştırması ayrımcılığa uğradığını hisseden etnik grupların diğer etnik gruplara yönelik önyargılar beslediğini gösteriyor. ‘Kürt’ bir anne okula gittiğinde okul müdürünün kendisiyle ilgilenmediğini anlatırken müdüre verdiği cevabı bize şu şekilde aktarıyor:

“Elbisemi gördün. Başım kapalı. Gözümde kalem yok. O süslü püslü. Ona bakıyorsun, bana bakmıyorsun,” dedim. “Ben çingene değilim. Ben de senin gibi insanım.”²⁷

Annenin ifadesi ‘insan’ olmadığını düşündüğü ‘çingene’lere karşı önyargısını açıkça ortaya koyuyor.

Ailelerin yanı sıra okul kadrosundaki öğretmen ve idarecilerin de etnisiteye dayalı kalıpyargılarından söz etmek mümkün. Belli bir etnik gruba karşı oluşmuş kalıpyargıların etkisiyle her türlü olumsuz durum o etnik gruba aidiyetle özdeşleştiriliyor. Örneğin o zamana kadar edinilmiş olmasını beklediği bir kazanımı bir öğrencinin hâlâ edinmemiş olduğunu görmesi üzerine öğretmen ders sırasında araştırmacılara dönerek, “Ben böyle sınıf hayatımda görmedim. Çok ilginç. On senelik öğretmenim. Ben böyle şey görmedim. Romanlara özgü bir şey olsa gerek,” şeklinde bir yorum yapabiliyor.²⁸

Bu aşamada, sosyal psikoloji disiplini tarafından geliştirilen sosyal kimlik kuramına kısaca değinmekte fayda var. Bu kurama göre, bireyler olumlu bir öz-değerlendirme yapabilmek için gruplara ayrılma ve kendi grubunu diğer gruplardan daha üstün görme eğilimi gösterirler.²⁹ Bu süreçte, ait oldukları grupla kendilerini özdeşleştirirler ve sosyal kimliklerini oluştururlar. Ait oldukları grubun konumunu belirlemede iç grup-dış grup karşılaştırması yaparlar.³⁰ Bu karşılaştırma belli davranış ve niteliklere (güçlülük, ten rengi, beceriler) yüklenen değerlerle ilişkilidir.³¹ Yukarıdaki etnografik örneği sosyal kimlik kuramı ışığında değerlendirdiğimizde öğretmenin, öğrencinin kazanımı edinmemiş olmasını, ‘Romanların’ tembel oldukları kalıpyargısına bağladığını ileri sürebiliriz.

Aynı öğretmenle yapılan mülakattan alıntılanan bölümde öğretmen ‘Romanlar’ ile ‘Kürtleri’ karşılaştırıyor:

Kuralsız yaşıyor Romanlar. Temizliği bilmiyor çocuklar. Sıvı sabun aldım koydum oraya. “Bu ne?” diye soruyorlar. Eğitimsiz aileler. Çocuğun istediği yapıyor. Ali istemediği için okula gelmiyor. Varoşlarda ezilmişlik, başkaldırı vardır. Emeğe saygı vardır. Romanlar beleşe alışmışlar. Tembeller. Hazıra konmaya alışık bir halk. Ben önceden sempati duyardım. Özgürlükçü falanlar ya, hoşuma giderdi. Ne yalan söyleyeyim, artık otobüste yer değiştiriyorum bir Roman gelip yanıma oturduğunda.³²

²⁶ Hogg ve Vaughan, 2007

²⁷ int_f_7_DER_MAC (mülakat)

²⁸ 2008_01_03_1_MAC (alan notu)

²⁹ Brehm ve Kassın, 1993: 102; Hogg ve Abrams, 1988: 8

³⁰ Turner, 1975: 30

³¹ Demirtaş, 2003: 130

³² int-sp-1-classroom-TEA_2008_05_MAC (mülakat)

Öğretmenin ‘Kürtleri’ ‘varoş’, ‘ezilmiş’, ‘başkaldıran’ *ama* ‘emeğe saygı duyan’ şeklinde tanımladığını, ‘Kürtlere’ sempati duyduğunu, öte yandan ‘Romanlardan’ *artık* hoşlanmadığını ifade ettiğini görüyoruz. Öğretmenin, otobüste yanına bir ‘Roman’ oturduğunda yerini değiştirdiğini ifade etmesi sosyal temasın her zaman önyargıları azaltmadığının bir göstergesi. Öğretmen, ‘kuralsız yaşayan’, ‘temizliği bilmeyen’ ve ‘eğitimsiz’ ‘Romanlarla’ ilgili yakınmasını şu şekilde sürdürüyor:

Romanlar benciller. ‘Ben çocuğumu çalıştıracaksam sen ne işe yarıyorsun?’ dedi ya bana adam. Tembeller. Çalışma alışkanlıkları yok, esrar satsınlar, eroin satsınlar, para gelsin. Mesela Remzi, Ali, Bilgen. Diyorum ya Romanlar özgürlükçü diye. Çocuklar zorlamaya gelmiyorlar. Okuma yazma öğrensinler diye en azından çabalıyorum ben. Yönlendirmeye çalışıyorum yeteneğine göre. Müziğe, dansa yetenekli onlar. Gerçekten öyle bir yetenekleri var. Onlara onu yaptırmalı. Okuma yazma öğrensinler bir de basit matematik işlemlerini. Yeter onlara. Sürekli müzik yaptırmak lazım onlara.³³

Güçlü ‘doğuştan müzisyen’ aşırı genellemesi, o grubun üyelerini neredeyse tek boyutlu olarak müziğe yetenekli olarak algılamaya itiyor. Öğretmenin başta olumlu gibi görünen bu algısı onun, heterojen bir grubu tek bir özelliğe indirgediği anlamına geliyor. Bunun, onları yerli yerinde tutma, dikey hareketliliklerini engelleme sonucu doğurabileceği ileri sürülebilir, çünkü ‘Romanların’ müziğe ve dansa yetenekli olmasıyla ilgili kalıpyargı öğretmenin ‘Roman’ öğrencilerden beklentilerini tamamen bununla kısıtlı tutmasına, basit matematik işlemleri ve okuma yazma öğrenme dışındaki akademik kazanımlara gereksinimleri olmadığını düşünmesine neden oluyor. Muhtemelen ilerleyen yıllarda ve başka ortamlarda da benzer yaklaşımlarla karşılaştıkları takdirde bu durum bir *pygmalion etkisi* yaratacak, öğrenciler kendilerine biçilen ve üstlerine adeta yapışmış olan bu rolü gerçekleştirmek üzere davranış sergileyeceklerdir. Burada bir kalıpyargı tehdidinden de söz edilebilir. Damgalanmış grupların, başkalarının kendileri hakkındaki olumsuz kalıpyargılarının neler olduğunu bilmeleri ‘kalıpyargı tehdidi’ adı verilen bir duyguya kapılmalarına neden olur.³⁴ Kalıpyargılamaya maruz kalabileceklerinin ve kendilerine bu kalıpyargının etkisiyle davranılacağını farkında olan bu bireyler sergiledikleri davranışla bu kalıpyargıyı doğrulama kaygısını taşırlar. Bu durum aynı zamanda bir görevlerini yerine getirmekten de onları alıkoyabilir. Hogg ve Vaughan’dan alıntıladığımız bir örnekle bunu açıklayacak olursak, akademik olarak yükselmek istese de kendi grubuna yakıştırılan entelektüel yetersizlik kalıpyargısının farkında olan bir Briton’un, sınıfta sorulan bir soruyu yanıtlarken aşırı derecede kaygılanabileceğini, bu kaygının onun davranışı üzerinde ters etki yaratabileceğini söyleyebiliriz.³⁵ Benzer şekilde ‘Roman’ öğrencilerin basit matematik işlemlerinin ötesindeki işlemleri çözerken kaygı duyabilecekleri ve bu kaygılarının onların akademik ilerlemelerine ket vurabileceği ileri sürülebilir.

Öğretmenin bakış açısındaki son derece çarpıcı bir başka nokta “ ‘Ben çocuğumu çalıştıracaksam sen ne işe yarıyorsun?’ dedi ya bana adam,” derken sözünü ettiği velinin tahmin ettiği gibi ‘Roman’ değil de ‘Kürt’ olması. ‘Yükleme teorisi’ bu etnografik örneği açıklamamız için bize şöyle bir çerçeve sunar: Bir iç grup üyesinin olumlu davranışlarını açıklarken kalıpyargıların etkisinde kalma eğilimi göstermeyiz ve onun olumlu davranışlarının kendi içsel özelliklerine, olumsuz davranışlarını ise dışsal etmenlere bağlama eğilimi gösteririz. Önyargılı olduğumuz bir

33 int-sp-1-classroom-TEA_2008_05_MAC (mülakat)

34 Steele, Spencer ve Aronson, 2002

35 Hogg ve Vaughan, 2002

dış grup üyesinin davranışlarını ise tam tersi şekilde açıklarız: Olumlu davranışları dışsal etmenlerle açıklarken olumsuz davranışlardan içsel etmenleri sorumlu tutarız.³⁶ Bu örnekten de öğretmenin olumsuz nitelikleri ‘Romanlarla’ özdeşleştirdiğini ve kendisine hayatı zorlaştıran bu olumsuz nitelikle karşı karşıya kaldığında bu niteliklerin ‘Roman’ etnisitesiyle ilgili olduğu kalıpyargısından etkilendiğini anlıyoruz.

Okulun muhasebe işleri sorumlusunun ‘Kürtlere’ karşı beslediği olumsuz önyargılar aşağıdaki şekilde ifade buluyor:

[Okul mevcudunu kast ederek]1500’ü Doğulu [...] Normal Türk vatandaşı yok [bizim vurgumuz]. Eskiden 40 öğrencinin 5-6’sı Doğuluydu. Artık Kürtçe konuşma uğultu haline geldi. Geçen gün bir sınıfa girdim. En sonunda elimi masaya vurdum: “Oğlum bi Türkçe konuşun,” dedim.³⁷

Görüldüğü gibi muhasebe işleri sorumlusu ‘Kürtlerin’ okuldaki varlığından rahatsızlık duyuyor. İfadesinden, ‘Kürtlerin’ ‘normal Türk vatandaşı’ olmadığını düşündüğü ve okulda kendi dillerinde konuşmalarından rahatsız olduğu anlaşılıyor.

Benzer şekilde ‘Roman’ bir baba okulda ve mahallede yaşanan sorunların ‘Anadolu’dan gelen’ ve ‘medeni olmayan’ ‘Kürtler’den kaynaklandığı görüşünde:

Bölge olarak şu anda o okulun etrafı şey, Kürtlerin olduğu bi şey olduğu için [...] çok sorunlar yaşıyor. Bir de PKK tarafından yönlendiriliyor bazı şeyler. Öyle sorunlar yaşıyor [...] Çocukluğumuzda öyle değildi. O zamanlar Ermeni arkadaşlarımız vardı bizim. Yani öyleydi. Daha medeni insanlar vardı. Sonra bozuldu tabii. Bu son olaylardan sonra Anadolu’dan gelenlerle birlikte bozulmaya başladı.³⁸

‘Kürt’ bir öğretmenin mülakat sırasında aktardığı bir hikâye çocukların farklı etnik gruplara ilişkin önyargılarını ortaya koyuyor:

Romanların babaları yılın altı ayı hapsedir. Benim ikiz öğrencilerim var. Babaları bırakıldı. İki si de gelmedi okula. Dedi: “Kürtler eniştemi dövmüş. Annem okulda bir şey olur diye göndermedi.” Dedim: “Ben bırakır mıyım?” Dedi: “Yok, öğretmenim, bırakmazsın.” Dedim: “Ben de Kürdüm, biliyorsun değil mi?” Dedi: “Sen çok iyisin öğretmenim. Keşke sen Kürt olmasaydın.”³⁹

‘Kürtlerle’ aynı mahallede bir arada yaşıyor olmayı bir güvenlik tehdidi olarak algılayan bir annenin 7 yaşındaki çocuğuyla araştırmacılarımızdan biri arasında geçen diyalog muhtemelen evde konuşulanları yansıtıyor. Nihat, ‘Kürtleri’ ‘düşman’la özdeşleştiriyor:

Nihat: Ben 5 aldım, Atatürk resmi getirdiğim için.
Araştırmacı: Atatürk kim?
Nihat: O düşmanı öldürdü ama onlar [*düşman*] tekrar çıktı.
Araştırmacı: Düşman kim?
Nihat: Teröristler bi de Kürtler.⁴⁰

³⁶ Healey, 2006: 79-80

³⁷ int_sp_accounting-responsible_06_2008 (mülakat)

³⁸ int_f_1_ALP_BC (mülakat)

³⁹ int_sp_classroom-TEA-2B_2008_05_15_MAC (mülakat)

⁴⁰ 2007_11_19_1_MAC (alan notu)

Sosyal psikolojinin önyargı ve ayrımcılığa ilişkin getirdiği açıklamalar arasında önyargıların öğrenildiği yönünde bir yaklaşım bulunur. Tajfel, çocuğun yaşamının ilk yıllarında, henüz hedef grup hakkında pek bir bilgi sahibi değilken belli gruplara yönelik nefret duygusunu öğrendiğinden söz eder. Daha sonra edindiği bilgilere ve söz konusu gruplarla yaşayacağı deneyimlere şekil veren bu duygusal çerçevedir.⁴¹ Bu duygusal çerçevede ebeveynlerin tutum ve davranışlarının benimsenmesi önemli yer tutar.⁴² Saha araştırmamız, önyargıların erken yaşlarda öğrenildiğini ortaya koyuyor.

1. sınıf öğrencilerine seyrettirilen Çanakkale Savaşı'yla ilgili bir filmi izleyen derste aynı öğrenci ile araştırmacılarımızdan birinin arasında geçen diyalog şu şekilde:

Araştırmacı: Çanakkale filmini beğendin mi?

Nihat: Beğendim.

Araştırmacı: Ne oluyordu filmde? Bana anlatır mısın?

Nihat: Askerler savaşıyorlardı.

Araştırmacı: Hangi askerler?

Nihat: Türkle Kürt.

Araştırmacı: Başka n'oldu?

Nihat: Bi de bi kere bizim mahallede Türkle Kürt savaştı. PKKlar bomba atıyorlardı.

Araştırmacı: Sonra n'oldu?

Nihat: Türk kazandı.⁴³

Her iki diyalog da Nihat'ın 'düşman' algısının 'Kürtler'den ibaret olduğunu gösteriyor. O kadar ki Çanakkale Savaşı'yla ilgili bir filmde 'Türkler'in savaştığını gördüğünde karşı tarafın 'Kürt' olduğunu düşünüyor. Öte yandan, Nihat'ın çarpıcı ve çelişkili bir biçimde sınıftaki pek çok 'Kürt' çocukla yakın arkadaşlık kurduğu gözlemleniyor. Büyük olasılıkla sıra arkadaşı Ramazan'ın ve evine davet ettiği arkadaşı Emrah'ın 'Kürt' olduğunun farkında değil. Farkında olduğunu varsayarsak şunu ileri sürmemiz gerekir: Başka bir etnik gruba karşı önyargılar besleyen bir kimsenin o etnik grubun üyeleriyle temasının önyargıları silmede başlı başına bir etkisi bulunmamaktadır. Sosyal temas, uygun koşullar altında gerçekleştiğinde önyargıları azaltmada ve diğer grubun üyelerine karşı tek taraflı bakış açısını dönüştürmede etkili olabilmektedir.⁴⁴

'Kürt' çocukların bazılarının da 'Roman' arkadaşlarına karşı mesafeli durduklarını görüyoruz. Örneğin öğretmen 'Kürt' bir 1. sınıf öğrencisi olan Aydın'dan 'Roman' arkadaşı Remzi'yi çalıştırmasını istediğinde Aydın bunu kabul etmiyor. Buna tanıklık eden LAS araştırmacılarımızdan biri Aydın'a, Remzi'yi neden çalıştırmadığını sorduğunda Aydın, "Kokuyor. Çingene o. Hiç yıkanmıyor," diye yanıtıyor.⁴⁵ Maddi olanakları son derece kısıtlı olan Remzi'nin yaşam koşulları ona düzenli olarak banyo yapacak olanağı tanımıyor. Büyük olasılıkla ailesinin bakış açısını yansıtan Aydın'ın ifadesinden şu çıkarımı yapmak mümkün: Aydın'a göre Remzi'nin banyo yap(a)maması onun kısıtlı maddi koşullarından değil 'çingene' oluşundan kaynaklanıyor.

Bu bağlamda aynı mahallenin başka bir okulunda gözlemlediğimiz bir örneği aktarmak yerinde olur: Bu okuldaki 'Kürt' bir öğretmen, çocuklara 'milliyetçiliği ve ötekini dışlamayı' değil de 'ortak yaşamayı' oyunlarla öğretmenin öneminden söz ediyor. Bu öğretmenin yaklaşımı ilk

⁴¹ Tajfel (1981)'den aktaran Hogg ve Vaughan, 2007

⁴² Goodman (1964) ve Katz (1976)'dan aktaran Hogg ve Vaughan, 2007

⁴³ 2008_03_20_1_MAC (alan notu)

⁴⁴ Sosyal temas teorisiyle ilgili ayrıntılı bilgi için bkz. Çuhadar ve Dayton, 2011

⁴⁵ 2007_12_10_1_BC (alan notu)

bakışta, şimdiye kadar aktarılan söylemlerden farklı görünse de öğretmen konuşmasını sürdürdükçe fikirleri açıklık kazanıyor. Öğretmenin ‘Romanlarla’ ilgili önyargılarını özetleyen aşağıdaki ifadesi buna örnek gösterilebilir:

Çocukların yanında bazı şeylerden bahsetmemek gerekiyor. Maalesef çingene aileleri böyle yapmıyor. Mesela namus, küfretme, dövme gibi konulara Kürtler tepki gösterir. Çingeneler çocuğunu korumaz. Müzisyenlik yapar, gece 4’e kadar çalar. Çocuk bekler sabaha kadar. Hem kendi çocuğunu korumaz, hem bir şey olunca keşmekeş bağırır. Çingene ailelerin samimi gelmeyen, carcara çıkarma tarafları var.⁴⁶

Bu alıntı, öğretmenin ‘ötekini dışlamamak’la ilgili içermeci söylemiyle çeliştiğinin bir göstergesi olarak yorumlanabilir.

Güvenli Bir Alan Olarak Okul

Ailelerle yapılan mülakatlar ailelerin, yaşadıkları mahallenin güvenli olmadığını düşündüğünü, çocuklarının güvenliği için kaygılandığını ortaya koyuyor. Bu bağlamda okula yükledikleri temel işlevlerden biri de güvenlik. Onlara göre okul, çocuklarının bütün günlerini güvenli bir şekilde geçirebilecekleri bir alan. 34 yaşındaki ‘Roman’ bir anne şöyle diyor:

Doğulular buraya hücum ettikten sonra burada huzur yok, Pınarcık’ta huzur yok. Esrar hep göz önünde. [*Vatanı teröristlerden korumak için asker olmak istediğini*] ifade eden 15 yaşındaki çocuğunu kast ederek] Koca çocuğu evde tutuyorum, dışarı bırakamıyorum.⁴⁷

Görüşme yaptığımız ‘Roman’ ailelerin önemli bir bölümü ‘Kürtlerle’ bir arada yaşıyor olmayı bir güvenlik tehdidi olarak algılıyor. Yukarıdaki alıntidan, annenin bu tehditten kaçınmak için çocuğunun okul sonrası herhangi bir etkinliğe katılmasına izin vermediği anlaşılıyor. Bunun yerine anne, güvenli bir yer olarak algıladığı tek yer olan okuldan hemen sonra çocuğunun eve gelmesini istiyor. Maddi olanaklarının kısıtlı olmasına rağmen bazı aileler evlerine bu nedenle bilgisayar almışlar. Böylelikle çocuklarının evde oyalanabilmesini, sokağın tehdidinden uzak olmasını sağlayacakları düşüncesindedir.

Öte yandan görüştüğümüz ‘Kürt’ ailelerin çoğu da yaşadıkları mahallenin güvenli olmadığı görüşünde. Bazı aileler çocuklarının yaşam alanlarını ev ve okulla kısıtlarken diğerleri okul sonrası bazı etkinliklere katılmalarını sağlayarak onlara güvenli ortamlar sunmaya çalışıyorlar. Söz konusu okul sonrası etkinlikler ailelerin eğilimine ve dünya görüşüne göre Kur’an kursu, tiyatro kursu veya İngilizce kursu gibi etkinlikler olabiliyor.

Güvenlik tehdidi algısı bağlamında aileler, okulu gün boyu çocuklarını bıraktıkları, gün sonunda aldıkları güvenli bir yer olarak görüyorlar. Bu çerçevede onların görevi sabahları çocuklarını okula getirmek ya da daha büyük ağabey ve ablalarıyla okula göndermek ve okul süresinin sonunda da çocuklarını okuldan almak. Okul yetkililerinin yaklaşımı da ailelerin bu algısını güçlendiriyor.

Öğretmen eksikliğinden dolayı derslerin olmadığı okul günlerinde de çocukların okul sınırları içinde tutulmasına özen gösteriliyor; kapıdaki görevli, öğrencilerin dışarı çıkmasını engelliyor. Okulun rehber öğretmeni okulda boş geçen dersler çoğaldıkça, “Bu kadar dersi boş çocuk ortalıkta nerede ne yapıyor,” endişesinin arttığından bahsediyor. Silah getirme olasılığı olan ço-

⁴⁶ int_sp_classroom-TEA-2B_2008_05_15_MAC (mülakat)

⁴⁷ int_f_1_NIH_MAC (mülakat)

cukları gözlemek zorunda kaldığını, kendini gardiyan gibi hissettiğini anlatıyor. Açıkça çocuğun üstünü silah var mı diye aramadığı için bazı yollar bulduğundan söz ediyor. “Çocukların bellerine dokunmak için ‘Aa, sen şişmanladın/zayıfladın mı? Bu kazak da sana ne kadar bol gelmiş’ gibi bahaneler buluyorum,” diyor.⁴⁸ Sabiha Necipoğlu İlköğretim Okulu’nda sık sık polislerle rastlamak mümkün. Okulun rehber öğretmeni emniyet müdürlüğüyle işbirliği içinde çalışıyor. Çocukların emniyet yetkilileriyle bir araya geldiği etkinlikler okulda sık sık düzenleniyor. Çocukların polislerle beraber futbol oynaması, emniyet yetkililerinin okulda seminerler vererek çocukların merak ettikleri soruları yanıtlaması bu etkinlikler arasında. Okulda görev yapmakta olan bir başka öğretmen polisle bu şekilde işbirliği yapılmasına karşı. Bunu “İktidarda olana yakın olmak, bundan nemalanmak,” olarak yorumluyor.⁴⁹ Rehber öğretmen ise bunun zaten milli eğitimin bir uygulaması olduğunu, ayrıca mahallenin koşulları dolayısıyla bunun gerekli olduğunu ifade ediyor:

Bana neden böyle polislerle sıkı fıkısın diyorlar, öğretmenler karşı çıkıyorlar. [...] Ben polislerle sıkı fıkı olup da bundan kendime bir fayda mı sağlıyorum: Çocuklar iki ateş arasında kalıyorlar. [*Polisleri kast ederek*] Korktukları insanlarla bir arada yaşıyorlar. Aileleri çalışmaya gönderiyor sokağa. Polisler “Kanun böyle, çalışamazsın,” diyor. Ben istiyorum ki öyle bir duruma gelsin ki polise sığınabilsinler. Polisler de onları tanısın. Onları tehlike olarak görmesin. Polislerle çocuklar futbol maçı yapıyorlar. Çocuk da keyif alıyor polis de. Polisler, “Aa, hocam bunlar bizim sokakta gördüğümüz çocuklar,” diyorlar. E, şimdi sokakta görünce artık kolluyorlar.⁵⁰

Pınarcık’taki başka bir okulda düzenlenen gösterinin öncesinde emniyet müdürü ve okul müdürünün yaptığı konuşma ‘güvenli bir ortam olarak okul’ algısının yalnızca Sabiha Necipoğlu İlköğretim Okulu’nun aktörlerine özgü bir algı olmadığını, mahalledeki diğer okullarda benzer bir algının bulunduğunu ortaya koyuyor. Okul sonrası etkinliklere yönelik bir sosyal sorumluluk projesinin tanıtımını yaparken okul müdürü şöyle diyor:

Burası riski yüksek bir bölge. [...] Riskin sıfır olduğu yer neresidir? Okul. O zaman biz çocuklarımızı ne kadar çok okulda tutabilirsek o kadar çok onları sosyal hayata kazandırabileceğimizi düşünüyorum.⁵¹

Görüldüğü gibi aile mülakatları ve okul etnografyası, okulun yetişkin aktörleri için okul ve mahallenin birbiriyle iç içe geçmiş olduğunu ortaya koyuyor. Daha önce de ifade ettiğimiz gibi okulun içinde bulunduğu mahalle sosyoekonomik seviyesi düşük, etnik, eğitimsel, mesleki açıdan dezavantajlı ve toplumsal olarak dışlanmış ailelerden oluşuyor. Bu durumun, okulla ilgili dinamikleri doğrudan etkilediğini görüyoruz. Elektrik, doğalgaz, su masrafları ve ders kitapları devlet tarafından karşılanırken bunun dışındaki okul masraflarının tamamı okulun aktörlerinin çabasıyla karşılanıyor. Sonuç olarak okul ile aile arasında köprü görevi kurması gereken, okul ile aile iletişimini sağlamakla görevli okul-aile birliği okulun gündelik işleyişini ve devamlılığını sağlayabilmek için fon yaratmak dışında bir işlev üstlenemiyor. Bu koşullar altında öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu Sabiha Necipoğlu İlköğretim Okulu’nu bir ‘sürgün yeri’ ya da ‘geçici iş yeri’ olarak görüyor; başka bir okula tayin olabilmeyi bekliyor. Bunda, öğretmenlerin mahalle-

48 2008_04_04_7_DK (alan notu)

49 int_sp_classroom-TEA-2B_2008_05_15_MAC (mülakat)

50 int_sp_counselling-teacher_2008_05_21_MAC (mülakat)

51 misc_pic_other_school1 (video)

ye ve dolayısıyla okulun etnik ve sosyoekonomik yapısına mesafeli durmalarının etkisinin de büyük olduğunu eklemek gerekir. Bu çerçevede öğretmenler okuldaki öğrencileri daha baştan ‘kaybeden’ olarak görüyor. Çalışmadaki 1. sınıf öğretmeni, Sabiha Necipoğlu’nu ‘merkez okullar’ olarak adlandırdığı okullardan ayrı tutuyor ve iki okul arasında kıyaslama yapıyor. 7. sınıf öğretmeniyle yapılan enformel mülakatlar onun da çocukları gözden çıkardığını ortaya koyuyor. Öğretmen sirkülasyonunun bu denli yüksek olması okulda bir kurum kültürünün bulunmamasıyla kalmayıp öğretmen-öğrenci arasında sürdürülebilir ilişkilerin kurulmasını da engelliyor.

Derslere İlişkin Bulgular

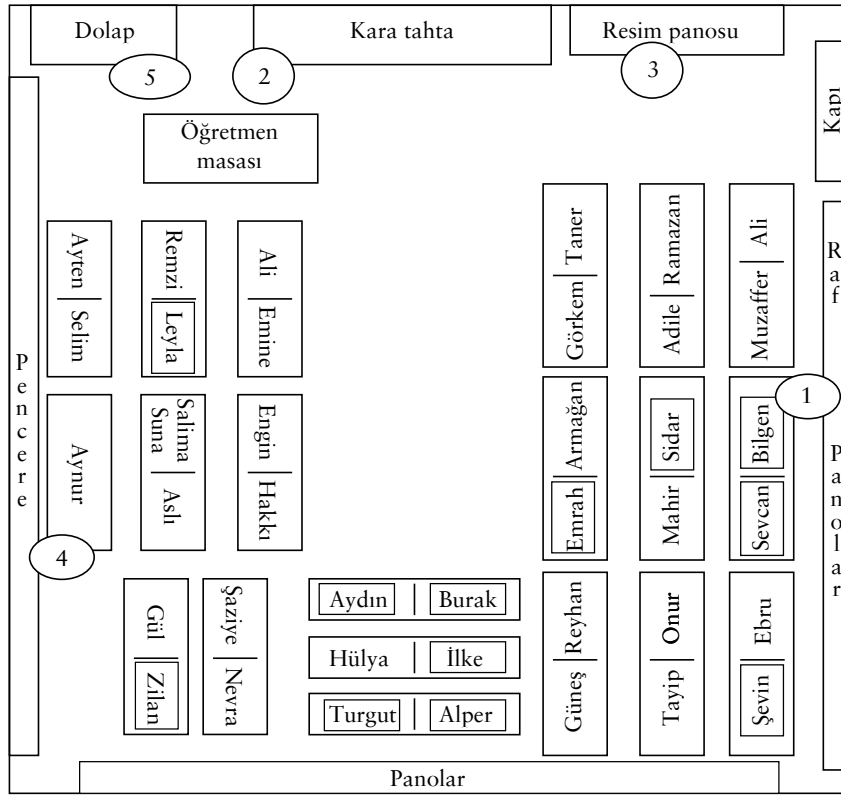
Bu bölümde 1. ve 7. sınıf derslerinde okuryazarlığın nasıl kurgulandığına bakacağız. Okuryazarlığın sınıf içinde nasıl kurgulandığı; sınıf içi dinamikler, öğretmenin farklı öğrencilere/öğrenci gruplarına yaklaşımı, bunun farklı öğrenci grupları tarafından nasıl farklı şekillerde yorumlandığı vb.yi içeren sınıf kurgusundan ayrı olarak düşünülemez. Bu nedenle okuryazarlığın nasıl kurgulandığının yanı sıra sınıfın ne şekilde kurgulandığına bakmakta fayda var. Derslere ilişkin bulguları tartışacağımız bu bölümde ayrıca eğitim sisteminin yapısal özelliklerinin, ders işlenişine ve öğretmen-öğrenci arasındaki ilişkiye yansımaları gibi konular üzerinde de duracağız. 1. sınıfta ve 7. sınıfta öne çıkan bulgular birbirinden farklı olduğundan derslere ilişkin bulguları aktaracağımız bu bölümde her iki sınıf için farklı alt başlıklar kullanacağız.

1. Sınıf

Farklı Seviye Grupları

Sabiha Necipoğlu İlköğretim Okulu 1. sınıf öğrencilerinin büyük çoğunluğu okul öncesi eğitimi almamış olduğundan 1. sınıfta işlenen derslerin önemli bir bölümünün öğrenciye nasıl öğrenci olunacağını öğretmek amacıyla sınıf kuralları ve ritüellerini sık sık vurgulamaya ayrıldığı gözlemleniyor. Öğretmen⁵², öğrencilerinin bağımsız hareket etmelerini desteklemektense onları bir bütün olarak hareket etmeye teşvik ediyor. Öğretmen, öğrencileri farklı seviye gruplarına ayırarak bu gruplara farklı çalışmalar veriyor, ardından öğrenci sıralarını teker teker dolaşarak yapılan çalışmaları kontrol ediyor. Aşağıdaki şemada 1. sınıftaki oturma düzeni veriliyor. Öğretmenin çalışkan olma/olmama durumuna göre belirlediği bu düzende çalışkanlar tahtaya ve öğretmene uzak, çalışkan olmayan öğrenciler ise öğretmenin her an görebildiği, öğretmene en yakın noktada bulunuyorlar. Böylece öğretmen çalışkan olmayan öğrencilerin yapabildiklerini/yapamadıklarını anında görme olanağına sahipken çalışkan öğrenciler görece daha bağımsız hareket edebiliyor.

52 1. sınıf öğretmeni, daha önce Türkiye’nin doğu ve güney bölgelerindeki devlet okullarında öğretmenlik yapmış, iki defa 1. sınıf okutmuştur. Öğretmenliğinin 9. yılındadır.



Şema 1: 1. sınıftaki oturma düzeni

Bu bağlamda öğretmenin en çok vurguladığı sınıf kuralı ‘öğretmen, öğrencinin yanına gelinceye kadar öğrencinin sessizce beklemesi’dir. Sınıf oldukça kalabalık olduğundan (38 öğrenci) öğretmenin öğrencinin yanına gelmesi uzunca bir süre alıyor; bu durum öğrencilerin sıkılmasına ve dersin önemli bir bölümünün atıl geçmesine yol açıyor. Küçük yaş grubundaki öğrencilerden oluşan kalabalık bir sınıfla baş etmede, özellikle de okuma yazma gibi tüm ilköğretim sürecinin başlıca aşamalarından biri olarak kabul edilen bir kazanımı öğrencilerin edinmesini sağlamada öğretmenin kullandığı yöntemlerden biri de şu şekildedir: Öğretmen dersi işlemeye başlamadan, bir başka deyişle ders içeriğine girmeden önce sınıfı buna hazır hale getirmek için uzun süre çaba sarf ediyor. Bu sırada çoğunluğu emir kipi olan son derece açık ve net bir şekilde ifade ettiği yönergeleri defalarca tekrar ediyor. Bu yönergelere uymayan tek bir öğrenci kalmayınca kadar uyarılarına devam ediyor ve ancak sınıfın tümünün dersin işlenebilmesi için gerekli olan duruma geldiğine ikna olduğunda ders içeriğine giriş yapıyor. Defalarca tekrar edilen yönergeler uzunca bir sürenin ders hazırlığına harcanmasına neden oluyor. Aşağıdaki alıntı bunun bir örneğidir:⁵³

53 LAS projesinin CHAT transkripsiyonlarında kullanılan işaretler için bkz. “Ek: CHAT transkripsiyonunda kullanılan işaretler”

- * Öğretmen: evet arkana yasla:n .
 * Öğretmen: hazırsanız Nevra gelebilir artık .
 %com: Nevra öğretmenin yanına gider
 * Öğretmen: önce Nevra çektikten sonra +//.
 * Öğretmen: defteri kapatıyoruz dedim bak defter kapalı !
 %com: birinci kümeye bakarak
 * Öğretmen: Şükran çektikten sonra yazmak yok .
 * Öğretmen: okuyca:z [: okuyacağız], sonra.
 * Öğretmen -Hülya:kapat Hülya !
 %com: Nevra torbadan bir kart çekmeye çalışır
 * Öğretmen -Nevra:dur Nevra !
 * Öğretmen: hala hazır olmayanlar va:r [= yedinci kümeye bakarak] .
 * Öğretmen -Remzi: defteri kapat dedik Remzi !
 * Öğretmen: evet daha ne kadar bekliycem [: bekleyeceğim] ?⁵⁴

Eğitim ve öğretim yılının başında öğretmenin tüm sınıfa yönelik eğitim vermeyi yeğlediğini, sınıftaki öğrencilerin tümünün aynı yönergeleri takip etmeye yönlendirildiğini görüyoruz. Zaman içinde bazı öğrencilerin geride kaldığını, diğerlerininse öğretmenin sınıfta sıklıkla kullandığı deyimle ‘okuma yazmaya geçtiğini’ fark eden öğretmen, sınıfı farklı seviye gruplarına ayırıyor. Her ders aynı seviye gruplarına göre işlenmiyor. Bazı derslerde bu gruplardan bazıları birleştirilerek iki ya da üç seviye grubuna yönelik ders işlenirken diğer derslerde beş farklı seviye grubuna yönelik ders işlenmesi söz konusu olabiliyor. Öte yandan gruplar arasında bir devingenlik var. Bir başka deyişle, bir gruba dâhil olan bir öğrencinin sene sonuna kadar aynı grupta kalmasındansa bir üst gruba terfi etmesini destekleyen bir sınıf ortamı kurgulanıyor. Bu yöntemle işlenen derslerin okuma yazma öğrenimini kolaylaştıran ve güçleştiren bazı etkilerinden söz etmek mümkün.

Farklı seviye gruplarına yönelik ders işleme uygulaması yalnızca okul saatleriyle de sınırlı değil. Öğretmen okuldan sonra da öğrencilerle etüd çalışmaları yapıyor. Bu çalışmalar başlıca iki gruba hitap ediyor: Biri ‘okuma yazmaya geçtiği’ için öğretmenin geri kalmasını istemediği öğrenciler; bir diğer grup da ‘okuma yazmaya geçmeye’ çalışan öğrenciler. Dönem sonuna doğru etüd çalışmasının tamamen terk edilerek yerini öğretmenin ders içinde öğrencilerle yaptığı birebir çalışmalara bıraktığını gözlemliyoruz. Bu çalışmalarda artık ‘okuma yazmaya geçmiş olan’ öğrenciler bulunmuyor. Öğretmen daha önce öğretmiş olduğu hecelerin ve seslerin tekrar tekrar üstünden geçerek birebir çalışma yoluyla öğrencinin bunları ezberlemesini sağlamaya çalışıyor. U-düzeni şeklinde düzenlenmiş olan sınıfın ortak görüş alanında bulunan tahtanın önüne bir sıra çekiliyor. Öğretmen, kimi öğrencileri teker teker çağırarak onlarla birebir çalışıyor. Bu çalışma, öğretmen ve öğrenci arasında birebir iletişimi kuvvetlendirerek öğretmenin öğrencinin eksiklerine doğrudan yönelebilmesini sağlamakla birlikte öğretmenin öğrencinin seviyesini görmesine de olanak sağlıyor. Bu süreçte öğretmenin birebir çalışması sık sık diğer öğrencilere yönelik uyarılarla kesintiye uğruyor: “Mutlaka bir şeyle ilgilenin, etkinlik, matematikten etkinlik yapabilirsiniz, hece kitabınızdan metin çalışması yapabilirsiniz, isterseniz resim yapabilirsiniz ama önünüz boş olmasın.”⁵⁵ Öğretmenin sık sık tekrarladığı bu uyarıları sınıfın büyük bir bölümü-

54 Vid1_2007_12_11: Sequence 4/1 (TK)

55 Vid1_2008_04_16: Sequence 1/5 (TK)

nün dikkate almadığını gözlemliyoruz. Dönemin sonuna doğru neredeyse derslerin tümünün birbir çalışma yöntemiyle işlendiğini görüyoruz. Bunun nedeni yılın sonuna kadar tüm öğrencilerin ‘okuma yazmaya geçmesini’ olanaklı kılmak. Burada değinilmesi gereken bir başka önemli konu da 1. sınıf derslerinin neredeyse tamamının okuma yazmayla kısıtlı tutulması.⁵⁶ Öğretmenin senenin başı ile ortası arasında dönem dönem Matematik ve Hayat Bilgisi dersleri işlediğini, ancak bir süre sonra öğrencilerin tümünün ‘okuma yazmaya geçebilmesi’ için diğer dersleri tamamen bırakarak tüm dersleri yalnızca okuma yazmaya ayırdığını gözlemliyoruz.

Görüldüğü gibi farklı seviye gruplarına yönelik yapılan eğitimin çeşitli etkileri söz konusu. Bir yandan öğrencilerin farklı gereksinimlerini karşılayarak öğrenmeyi kolaylaştırdığı ileri sürülebilirken öte yandan diğer öğrencilerin potansiyellerini ne ölçüde gerçekleştirebildikleri sorgulanabilir. Bu durumda kalabalık sınıflarda bir öğretmenle gerçekleştirilmeye çalışılan okuma yazma öğretiminin gözden geçirilmesi gerektiği ortaya çıkıyor.

Sosyal Sınıflandırma ve Kategoriler Arası Geçirgenlik

Okulların açılmasından bir buçuk ay sonra öğrencilerin arasında ‘tembeller’, ‘çalışkanlar’ ifadelerinin kullanılmaya başlandığını görüyoruz. Her ne kadar öğretmen “Tembel yoktur, çalışkan - çalışmayan vardır. Devam eden – etmeyen...”⁵⁷ şeklinde ifade etse de kendisinin de bu terimleri sık sık kullandığına tanık oluyoruz. Sınıf düzeni de bu sınıflandırmaya göre şekillendiriliyor. Farklı seviye grupları kendi aralarında gruplaştırılarak oturtulurken bu gruplara öğretmen tarafından ‘en tembeller’ ‘tembeller’, ‘çalışkanlar’, ‘en çalışkanlar’ gibi isimler verilmeye başlanıyor. Bu ifadelerin ilk ortaya çıkışı bizim gözlemediğimiz derslerde olduğundan öğretmenin bu sınıflandırmayı nasıl temellendirdiğini açıklayamıyoruz. Bu sınıflandırma ders yılının sonuna kadar sınıfta oldukça işlevsel bir biçimde kullanılıyor. Yukarıda da değindiğimiz gibi seviye grupları arasında geçişlilik söz konusu. Öğretmenin sık sık bu geçişliliğe gönderme yapmasının da etkisiyle (örneğin öğretmenin ‘tembeller’ sırasında oturan bir öğrencinin çok çalıştığını, çok aşama kaydettiğini söyleyerek o öğrenciyi sınıfa örnek göstermesi üzerine ‘çalışkanlar’ sırasında oturan bir öğrencinin o öğrenci için “Çok çalışacak o da buraya gelecek,”⁵⁸ demesi) ‘tembel’ olarak nitelendirilen öğrencilerin, buldukları gruptaki konumlarını benimsemektense bir üst gruba atlayabilmek için motive oldukları gözlemleniyor. Bu yönüyle bu sınıflandırmanın etkili olduğu ileri sürülebilir. Öte yandan, öğrencilerin bu ifadelerle sınıflandırılmasının bir anlamda etiketlemeye yol açacağı ve hatta bir süre sonra ‘tembel’ olarak anılan öğrencilerin bu rollerini benimseyerek başka gruba geçmeye yeltenmeyebileceği de ileri sürülebilir. Sosyal psikoloji literatüründe bununla ilgili pek çok araştırmaya rastlamak mümkün.⁵⁹ Bu araştırmaların vardığı ortak sonuç insanların diğer insanları sosyal sınıflara ayırarak algıladığı ve bu sınıflara ilişkin kalıpyargılar oluşturması sonucu hedef kitleye bu kalıpyargılar tarafından şekillendirilmiş beklentilerle yaklaştıklarıdır. Bunun sonucu olarak hedef kitlenin de zamanla maruz kaldığı davranışların temelinde yatan beklentilere uygun tepkiler verdiği gözlemlenir. Buna ‘kendini doğrulayan kehanet’ adı verilmektedir. Bu sürecin işlerliğini ölçmek LAS’ın ana hedefleri arasında bulunmadığından doğrudan buna yönelik çalışma yapılmamış olmakla birlikte ilk bakışta olumsuz bir yaklaşım olarak kendini ortaya koyan sınıflandırma sürecinin gözle görülür bir olumsuz etkisinin sı-

56 MEB’in müfredatına göre ilköğretim 1. sınıflarda okutulan dersler ve haftalık ders saatleri: Türkçe (11 saat), Matematik (4 saat), Hayat Bilgisi (4 saat), Görsel Sanatlar (2 saat), Müzik (2 saat), Beden Eğitimi (2 saat)

57 2007_12_11_1_DK (alan notu)

58 2007_12_04_1_MAC (alan notu)

59 Bkz. Merton, 1948; Rubovits ve Maehr, 1973; Rosenthal, 1993; Skrypnek ve Snyder, 1982

nıfta kendini göstermediğini ileri sürmek olası. Ders gözlemleri bu sürecin olumlu bir şekilde işleminin gruplararası geçişliliğin öğretmen tarafından sıklıkla vurgulanmasıyla doğrudan ilintili olduğunu ortaya koyuyor. Zira 7. sınıftaki gözlemler bu durumun tam tersine işaret ediyor. Öğretmenin öğrencileri etiketlemesi (bu etiketleme çoğu zaman aşağılamaya varabiliyor: örneğin bir öğrenciye “Salaksın oğlum sen! İlla hakaret istiyorsun,” demesi⁶⁰) sonucu öğrencilerin kendilerini derse kapadıkları, hatta bazılarının kendilerine sınıfın içinde, ama dersin dışında bir alan yarattıkları ve sınıftaki ders içi etkinliklere yarattıkları bu alandan katıldıklarını görüyoruz. Bununla kalmayıp bu öğrencilerin bazıları kendilerine sınıf içinde farklı varoluş biçimleri yaratıyorlar; bu varoluş biçimleri dersin kazanımlarıyla tamamen ilintisiz olmakla birlikte, ders içeriğiyle bir oranda ilintili: Örneğin kimi öğrenciler dersin işleniş sırasında kulaklarına çalınan bazı ifadeleri kullanarak espriler yaptıkları (öğretmen “soru eki” dediğinde öğrencinin “boru eki” demesi gibi⁶¹) ve bu yolla birbirleriyle iletişim kurdukları bir ders kurgusu yaratıyorlar. Bu durumu, ‘ilişkisizleştirme’ kavramıyla açıklayabiliriz: Kalıpyargı tehdidine hedef olan birey ya da gruplar kalıpyargılamaya kendilerini maruz bırakan alanla ilişkilerini koparabilirler. Bu süreç ‘ilişkisizleştirme’ adı verilir. Bir başka deyişle bireyler o alandaki edimi değersizleştirirler.⁶² Bu etnografik örnekte de ilişkisizleştirmeden söz edilebilir, çünkü öğretmenin aşağılamalarına maruz kalan öğrenciler kendileri ile ders arasındaki ilişkiyi koparıyor.

Yukarıda da ortaya koyduğumuz gibi 1. sınıftaki ‘tembel’ ve ‘çalışkan’ kategorileri kendi içlerine kapalı, kesin ve değişmez, gruplararası geçişliliği olanaksız kılan kategoriler olarak kurgulanmadığından öğrenciler arasında olumsuz bir etki yaratmadığı gözlemleniyor; aksine sınıflandırmanın böyle bir bağlama oturtulmasının olumlu ve öğrencileri motive edici bir etki yarattığını ileri sürmek dahi mümkün. Öğrencilerin sınıfın neresinde oturduğu bir anlamda sınıf içindeki prestijlerinin bir göstergesi olarak değerlendirilebilir. İçinde farklı semtlerin bulunduğu bir bölgeye benzetilebilecek olan derslikte öğrencilerin nerede oturduğu adeta onların sınıf içindeki sosyal konumlarını belirliyor. Ancak her zaman sosyal hareketliliğin olabileceği, öğrencilere öğretmen tarafından sık sık hatırlatılıyor. Öğretmen çalışan ve kazanımları artan öğrencilerin yerlerini sık sık değiştiriyor; ‘çalışkan’ öğrencilerin yanına gelen bu öğrenciler kendi konumlarını sağlamlaştırmak için çabalarken ‘tembel’ olarak anılanlar için de bir rol modeli olarak gösteriliyor. Bununla birlikte ‘tembel’ olarak anılan öğrencilere sık sık ‘çalışkan’ olmaları için çok çalışmaları gerektiği hatırlatılıyor. Bu yönüyle sınıfta kurgulanan kategorilerin öğrenci başarısını olumlu yönde etkilediğinin altını çizmek gerek. Bütün bu hareketlilik içinde ‘çalışkanlık’ kategorisine terfi etmenin iki olmazsa olmaz’ı da sık sık vurgulanıyor: Okula gelmek ve çok çalışmak.⁶³

Çocukların önce kesin ve katı ayrımlarla sınırları çizilmiş kategoriler algıladıklarını (Örneğin öğretmen ‘tembel’ olarak anılan bir öğrencinin tahtayı göremediği için yerini değiştirdiğinde yeni yeri ‘çalışkan sırası’ndaysa bazı öğrenciler “Ama o tembel,” diyerek buna itiraz edebiliyor, bu tarz itirazları öğretmen “Olsun, o da çalışkan olur,”⁶⁴ diyerek karşılıyor.) ama zamanla, öğretmenin sıklıkla tekrarladığı söyleminin ve yer değiştirme uygulamasının etkisiyle bu kategorilerin öğrenciler tarafından da geçirgen kategoriler olarak algılanmaya başladığını görüyoruz. Bu veriler bizi şu sonuca götürüyor: Öğretmenin ne yaptığından ziyade neyi *nasıl* yaptığı önem taşımaktadır. Çünkü neyin nasıl yapıldığı öğrencilerin bakış açısını şekillendirmede önemli rol oynamaktadır.

60 2007_10_20_7_DK (alan notu)

61 2007_11_20_7_MAC (alan notu)

62 Taylor, Sears ve Peplau, 2007

63 Vid1_2007_12_11: Sequence 15/3 (TK)

64 Vid1_2007_21_11: Sequence 15/3 (TK)

Okuma Yazma: Teknik Becerilerin Mekanik Bir Biçimde Öğretilmesi/Öğrenilmesi

Gözlemediğimiz 1. sınıftaki okuma yazma öğretimi teknik becerilerin mekanik bir biçimde öğretilmesi yoluyla gerçekleşiyor. Öğrencilerden beklenen, tahtaya ya da deftere öğretmen tarafından yazılan harf, hece, sözcük ve cümlelerin aynısını yazmak, öğretmen tarafından çıkarılan sesleri taklit ve tekrar etmek gibi yapısal ve şematik işlerden oluşuyor. Öğretmenin MEB'in onayladığı okuma yazma öğretimi kitaplarından alarak kullandığı sözcükler içinde 'el', 'al' gibi anlamlı ve Türkçedeki "en küçük çiftler⁶⁵" (*minimal pairs*); 'Talat', 'Lale' gibi iki heceli sözcükler ve 'mala' gibi anlamsız hece kombinasyonları bulunuyor. İlerleyen aylarda metin çalışmalarına geçildiğinde de daha çok öğrenilen hece ve sözcüklerin tekrarını amaçlayan dörtlükler kullanılıyor. Bu dörtlükleri oluşturan dizeler arasında anlam ilişkisi olmasına dikkat edilmiyor. Aşağıdaki dörtlük bu tür metinlere bir örnektir.⁶⁶

Koy
Koy Oya koy
Soya soya koy
Koy suya koy
Kaya elini yıka

1. sınıftaki okuma yazma etkinliklerinde anlamlı metinlerin yanı sıra anlam bütünlüğü açısından zayıf metinler de kullanılıyor ve ders yılının son aylarına kadar metin içeriğiyle ilgili etkinlikler pek yapılmıyor. Bunun sonucu olarak öğrencilerin ders yılının sonunda metinden özet çıkarma gibi metnin anlam bütünlüğünü öne çıkaran etkinliklerde çok zorlandığı ve bu tür etkinliklerde başarısız oldukları görülüyor.

Burada MEB müfredatında kullanılmaya başlanan ses temelli okuma yazma yaklaşımından da söz etmek gerekir.⁶⁷ MEB'in uyguladığı ses temelli okuma yazma yaklaşımına göre harfler hece içinde değil, tek başlarına verilirler. Ancak [r], [l], [p] gibi harflerin tek başlarına söylenmeleri zor olduğundan bu yaklaşımın özellikle sessiz harfler için uygulanmasında bazı sorunlar yaşanıyor. Sessizleri tek başına telaffuz etmek gibi sorunları aşmak için öğretmen, hemen hemen her sessiz harf için o harfle ilişkilendirilebilecek bir ses belirleyip onu kullanıyor. Örneğin [m] sesi için 'çok lezzetli' anlamına gelen, dudaklarla çıkarılan sesi tarif edecek şekilde 'lezzet sesi' etiketinin kullanılması ya da [r] sesi için 'motor sesi' etiketinin kullanılması. Ancak çocukların bazılarının [r] gibi sessiz harfleri tek başına okumakta zorlandıklarını ve öğretmen [r] sesini okumalarını istediğinde [re] yanıtını verdiklerini görüyoruz. Bu, ailelerin çocuklarını derslerine çalıştırırken [r] harfine [re] demelerinden de kaynaklanıyor olabilir. İlerleyen aylarda velilerin evde çocuklarına yanlış öğrettiklerine kanaat getiren öğretmen, derslerde öğrencilere sık sık, "Anneleriniz yanlış öğretiyor," diyerek uyarıda bulunuyor.⁶⁸ Hatta bir veli toplantısında çocuklarıyla çalışırken seslerin nasıl okunması gerektiğini velilere uzun uzun anlattığı, velilerin çocuklarının derslerine yardım etmekteki rolüne vurgu yaptığı gözlemleniyor. Çünkü öğretmene göre "Başarısız öğrenci yoktur, başarısız veli vardır."⁶⁹

⁶⁵ "En küçük çift", biri dışında bütün sesbirimleri aynı ve anlamları ayrı gösterge çifti olarak tanımlanmıştır (Vardar, 2002: 93).

⁶⁶ 2008_01_10_1_DK (alan notu)

⁶⁷ Okuma yazma öğretiminde ses temelli cümle yöntemi (tümevarım), çözümleme yöntemi (tümdengelim) veya karma yöntem gibi çeşitli yöntemler kullanılmaktadır. Bu yaklaşımlar okuma yazma edinimini farklı şekillerde kurgulamaktadır. Ancak yaklaşım farklarından doğan süreçler çalışmamızın kapsamı dışındadır.

⁶⁸ 2007_12_11_1_DK (alan notu)

⁶⁹ 2007_11_20_1_PTA_MAC (alan notu)

Süreç Değil Sonuç Olarak Okuma Yazma

Tahtaya belli ses, hece ya da sözcükleri okumak için çağrılan öğrenciler yüzlerini sınıfa, bir başka deyişle öğrencilere dönmek yerine öğretmene dönüyorlar, çoğunlukla hemen yanlarında duran öğretmenin duyacağı, görece daha uzakta oturan öğrencilerin duyamayacağı kadar alçak sesle okuyorlar. Öğretmenin, tahtadaki öğrenciyi, sınıfa dönmesi ve onların duyacağı şekilde okuması konusunda uyardığına ender olarak rastlanıyor. Bunun, okumanın öğrenciler tarafından öğretmen için yapılan bir iş olarak algılandığı anlamına geldiği ileri sürülebilir.

Öğrencilerin defterlerini incelediğimizde bazı öğrencilerin öğretmen için yazdığını görüyoruz. İlk dönemin sonundan itibaren öğretmen öğrencilere heceleri daha kolay yazabilmeleri için kendi geliştirdiği ve 'sıralama' diye adlandırdığı stratejiyi öğretmeye başlıyor. Öğretmen, bu stratejide öğrenilen her sessiz harfin Türkçedeki tüm sesli harflerle olan sessiz-sesli kombinasyonlarını (Örneğin 'l' harfi için la, le, lı, li, lo, lö, lu, lü) ve sesli-sessiz kombinasyonlarını (Örneğin 'l' harfi için al, el, ıl, il, ol, öl, ul, ül) bir sıra halinde yazdırıyor ve ezberletiyor. Öğrenciler yazmaları beklenen heceyi yazabilmek için önce hece dizisinin tümünü (örneğin la, le, lı, li, lo, lö, lu, lü) defterlerine yazıyorlar, ardından yazmaları gereken heceyi bu dizinin arasından buluyor ve defterlerine yazıyorlar. Bunu yaparken bazı öğrenciler sıraladıkları heceleri sonradan siliyorlar, yalnızca yazmaları beklenen heceyi defterlerinde tutuyorlar. Bu, okuma yazmanın bu öğrenciler için bir süreç değil bir sonuç olarak algılandığı bir yaklaşıma işaret ediyor. Bu anlayışa göre defter, bu sonucu ortaya koyan bir üründür ve bu ürünün bir heceyi yazarken o hecenin nasıl yazılacağına ilişkin stratejiyi (sıralama yöntemi gibi) içermesi uygun görülüyor.

Bununla ilişkili bir şekilde öğretmenin üzerinde durduğu 'düzgün defter tutmak' konusunun, daha çok öğretmenin öğrencinin defterine baktığı zaman nasıl yaptığından çok ne yaptığını anlamaya ve öğrencideki gelişimi bu şekilde izlemeye yönelik bir önemi var. Aşağıdaki alıntı öğretmenin bu tutumuna bir örnektir:

- *Öğretmen-Mahir: bu ne ya ?
- *Öğretmen- Mahir: sen napiyosun [: ne yapıyorsun] kafana göre mi takılıyo(r)sun ?
- *Öğretmen- Mahir: ha bunu sen sıralamıssı:n .
- * Mahir -Öğretmen: haha [= Öğretmeni doğrular] .
- *Öğretmen- Mahir: ama # şu sıraladığını sil istersen benim kafam karısıyo(r) .
- *Öğretmen- Mahir: şunu sil .⁷⁰

Bu örnekte öğretmenin öğrenciden sıraladığı heceleri silmesini isterken kafasının karıştığını ileri sürmesi dikkat çekicidir. Öğretmen, öğrencinin kafasının karışabileceğini değil de okurken (defteri kontrol ederken) kendi kafasının karıştığını dile getiriyor. Böylelikle, öğretmen öğrencilere hem defterin *öğretmen için* tutulduğu hem de okuma yazmanın bir süreçten ziyade bir sonuç olması gerektiği mesajını veriyor.

7. Sınıf

Okuduğunu Anlama

1. sınıfta okumanın mekanik bir biçimde öğretilmesi ve süreç değil sonuç olarak kurgulanması yaklaşımlarının belki de en çarpıcı yansıması 7. sınıf öğrencilerinde rastladığımız metnin içeriğini anlama konusundaki zorlanmadır. Öğrencilerin büyük çoğunluğunun bir metni sınıf

çinde sesli okurken yanlış vurgulamalar yapmaları ve cümle içinde yanlış yerlerde duraklamaları, okuduklarını anlamadıklarını ortaya koyuyor. Bazı öğrenciler yanlış okudukları yerleri geri dönüp düzeltirken öğrencilerin çoğunun bunu yapmaması da öğrencilerin okuduklarını anlamadığını destekliyor. Ayrıca ders kitaplarındaki metinlerin bir kısmı öğrencilerin okuduğunu anlamasını güçleştiriyor: Bazı metinlerin tamamı verilmiyor, alıntılanan bölümün kendi içinde belli bir anlam bütünlüğü bulunmuyor. Özellikle çeviri metinlerin bazılarında anlaşılabilir cümleler var. Metin bütünlüğünde bir tutarlılığın olmaması öğrencilerin okuduklarını anlamalarını güçleştiriyor. Bununla birlikte öğrencilerin önemli bir bölümünün 1. sınıftaki öğrencilere benzer şekilde okudukları metni özetleyemedikleri de göze çarpıyor.⁷¹

Kestirme Formüllerin/Şablonların Öğrenme Üzerindeki Etkisi

Gözlemlediğimiz 7. sınıfın Türkçe öğretmenin⁷² uyguladığı yöntemler arasında en dikkat çekici olanlarından biri formüllere ve kısa yol açıklamalarına sıklıkla yer vermesi, öğrencilerin soruları cevaplarken bu formülleri hatırlamalarını, onlardan faydalanmalarını beklemesidir. Aşağıdaki alıntıda da görüleceği gibi öğretmen, önerdiği kestirme yöntemler ve basit teknik açıklamalar içeren formüllerle öğrencileri sınava hazırlamaya yönelik bir ders kurgusunu benimsiyor. Bu bağlamda dersin başlıca odak noktası öğrenciye en kısa sürede doğru cevaba ulaşmayı öğretmek oluyor. Böylelikle Türkçe dersleri öğrencileri sınava hazırlayan mekanik süreçlere indirgeniyor.

- *Öğretmen: şöyle da ayırabilirsiniz bakın size bi(r) ipucu daha .
- %com: Öğretmen ayağa kalkar ve açıklama yapmak için tahtaya doğru ilerler
- *Öğretmen: sınavda karşınıza çıktı bu işaret sıfatımı işaret [//] şahıs zamiri mi ?
- *Öğretmen: ikisi de o bak nasıl ayırabilirsiniz kısa bir yöntem. [Bizim vurgumuz]⁷³

Cümle içinde isimleri kolayca tespit edebilmek için önerilen bir diğer şablon ise şu şekildedir: “Sözcük, mastar eki olan *-mek/ -mak* almıyorsa isimdir.” Derste verilen bir örneğe göre ‘yaşlı ceviz ağacı’ sözcük öbeğinde ‘ceviz’ isimdir çünkü *-mek/ -mak* eki almaz. ‘Yaşlı’ sözcüğünün de *-mek/ -mak* eki almaması, ancak isim değil de sıfat olması öğretmenin bu açıklamasının kısıtlayıcı ve kafa karıştırıcı olduğunu ortaya koyuyor. Bu örnekteki kısıtlayıcılık dilbilgisinin, dilin kullanım zenginliğinden bağımsız bir şekilde öğretilmesinden kaynaklanıyor: Örneğin öğretmen tarafından verilen *-mek/ -mak* kuralı’ isim soylu sözcükleri (sıfat, zarf da dâhil olmak üzere) fiil soylu sözcüklerden ayırt etmek için genel bir kural olarak kullanılarak şema üzerinde anlatım yapılsa ya da sıfat isimle, zarfla, zamirle karşılaştırmalı verilse öğrencilerin kavramaları daha kolay olabilir.

Öğrencilerin zorlandıkları bir konu da hal eki *-de* ile bağlaç *de*’nin bitişik ve ayrı yazılma durumlarıdır. Öğretmenin bunu anlatabilmek için başvurduğu formül şu şekilde: “Ek, cümleden çıkarıldığında cümle okunabilirse *de* ayrı demektir.” Öğrenciler *-mek/ -mak* ekinde olduğu gibi bu açıklamayı da ezberlemişler ve neredeyse hepsi bu açıklamayı yapabilmeye yeterliliğine sahiptirler. Ancak cümle içinde gördüklerinde ya da kullandıklarında ayrı mı bitişik mi yazılacağını öğrencilerin çoğu karıştırıyorlar.⁷⁴

⁷¹ 2007_11_30_7_DK (alan notu)

⁷² 7. sınıfın Türkçe öğretmeni, bir Orta Anadolu şehrinde bir yıl öğretmenlik yaptıktan sonra bu şehre gelmiştir ve öğretmenliğinin 3. yılındadır.

⁷³ Vid7_1008_04_17: Sequence 10/7 (TK)

⁷⁴ 2008_04_17_7_DK (alan notu)

Buradaki asıl kısıtlayıcılığın şablonların kullanılmasıyla ilgili olmadığını altını çizmek gerekir. Çünkü söz konusu şablonlar da dil öğrenim süreçlerinde etkili olabilir. Ayrıca bu tür şablonların OKS (Ortaöğretim Kurumları Sınavı) gibi çoktan seçmeli ve zamana karşı yarışılan sınavlarda öğrencilerin kısa zamanda benzer örnekler arasından seçim yapabilmesine yardımcı olduğu ileri sürülebilir. Ancak şablonlar yoluyla kavratılan ilk bilginin daha sonraki adımlarda zenginleştirilerek bu şablonların altında yatan kuralların doğru ve dilde karşımıza çıkan tüm durumlarda geçerli olacak kurallar halinde genişletilmesi gerekir. Aksi halde sırf bir iki cümlelik şablonlar dilin zenginliği içinde kullandığımız farklı metin türlerinden ve söylem biçimlerinden doğan ifadeleri karşılamaz. Örneğin Türkçede sıklıkla kullanılan devrik cümleler bu verilen kısa şablonlara oturmaz. Bu nedenle 7. sınıf öğrencilerinden Tarık'ın pekiştirme sıfatı örneklerinde uyguladığı şablonun dildeki zengin kullanımlar düşünüldüğünde hatalı sonuca götürdüğünü görüyoruz. Tarık diğer pek çok öğrenci gibi sıfat tanımıyla ilgili "Sıfat, isimden önce gelir ve ismi tanımlar," şablonunu öğreniyor. Ancak çalışma kitabında pekiştirme sıfatlarına örnek olarak 'ap acı bu biber' ve 'sapa sağlam oldu bu top' yazıyor. Tarık'ın buraya yazdığı iki örnek de kendisine verilen tanıma uygundur (isimden önce geliyor ve ismi niteliyor) fakat örnektekiler sıfat işlevi görmez. Bu durum, öğrencilerin öğrenmesinde bu tanımların yetersiz kaldığını ortaya koyuyor. Dili etkili bir şekilde kullanma yetisi ve yetkin okuryazarlık becerisi geliştirebilmek için öğrencilerin dilin dilbilgisi kurallarının yanı sıra kullanım kurallarını da öğrenmeleri gerekir. Yukarıdaki örnekler, öğrencilerin dildeki geçerli tüm kullanımları kavrayabilmeleri için formül ezberlemenin etkili bir yöntem olmadığını gösteriyor.⁷⁵

Şablonların bu kadar sık tekrarlanmasının bir nedeni de öğretmenin alan bilgisi ve öğretim yöntemleri konusundaki yetersizliğine bağlanabilir. Bu, yalnızca çokdilli öğrencilerin kazanımlarını olumsuz etkilemiyor; aynı zamanda tekdilli öğrenciler de bu durumdan olumsuz etkileniyor. Örneğin dersin yeni sözcüklerin öğrenildiği bir bölümünde 'toplama kampı'nı öğrencilere açıklarken öğretmenin verdiği yanıltıcı örnek öğrencilerin tamamen yanlış anlamasına neden oluyor: Öğretmen 'toplama kampı' sözcük öbeğini açıklarken Afganistan'daki savaştan kaçan sivillerin sığındıkları 'sığınma kampları'nı örnek veriyor. Bu yüzden öğrenciler de içinde 'toplama kampı' sözcüğünün olumlu çağrışımları olan cümleler kuruyorlar: "Başbakan Türkiye'de bir toplama kampı açmaya karar verdi," gibi.⁷⁶

Sınav Odaklı Yaklaşım

Öğretmen, öğrencilerin öğrendikleri konusunda sınava tabii tutulacağını onlara sık sık hatırlatıyor. Sınıf etkinlikleri arasında sıklıkla, "Bunlardan not alıyorsunuz biliyorsunuz di mi?"⁷⁷ şeklinde hatırlatmalarda bulunması öğretmenin öğrencileri sınavla ve notla motive etmeye çalıştığını gösteriyor. Öğrencilerin de bu yaklaşımı benimsedikleri gözlemleniyor. Aşağıdaki alıntılardan da ortaya koyduğu üzere, bu motivasyon kaynağının öğrencilerin derse ilgisini artırıcı etkisi olduğu ileri sürülebilir:

Dersin zamir konusunun işlendiği bir bölümünde öğretmen öncelikle öğrencilere soruyor:

*Öğretmen: ismin yerine geçen sözcüklere # ne diyo(r)duk?⁷⁸

Öğrencilerin sorulan soruyla pek ilgilenmedikleri gözlemleniyor. Pek çoğunun sorulan so-

⁷⁵ Vid7_2008_04_17_CPA

⁷⁶ 2008_04_01_7_DK (alan notu)

⁷⁷ Vid7_2007_12_11: Sequence 8/6 (TK)

⁷⁸ Vid7_2008_04_17: Sequence 9/1 (TK)

runun ne olduğunun bile farkında olmadığını söylemek mümkün. Öğrencilerin ilgisini derse çekebilmek amacıyla öğretmen şöyle söylüyor:

*Öğretmen: bilene artı vercem [: vereceğim].⁷⁹

Bunun üzerine öğrencilerin davranışlarında gözle görülür bir değişiklik dikkat çekiyor:

*Ayfer: bi(r) daha söyleyin hocam .
*Sündüs: efendim hocam ?
%com: Öğretmen doğru soruya artı vereceğini söyleyince öğrenciler heyecanlanır. ⁸⁰

İlginç bir şekilde öğrenciler artı alabilmek için kendilerine yöneltilen sorudan bağımsız olarak akıllarına gelen tüm terminolojiyi sıralamaya başlıyorlar. Aşağıda alıntılanan bölüm, öğrencilerden gelen yanıtların büyük çoğunluğunun ‘isim yerine geçen sözcük’ sorusuyla tamamen ilgisiz olduğunu ortaya koyuyor:

*UP3-Öğretmen: sayı sıfatı .
*Öğretmen: parmak kaldırın parmak .
*Tayfun: hocam [= cevap vermeye çalışır] .
*Öğretmen: hocam yok .
%com: Öğretmen önce Adem’e söz verir
*Adem: e: sayı sıfatı .
%com: Seyhan, Adem’in cevabına güler
%com: Öğretmen parmak kaldıran öğrencilere söz verir
*Merve: belgesiz .
%com: Merve cevabını söyledikten sonra güler
*Atilla: zarf .
*Tayfun: fiil .
%com: Öğretmen öğrencilerin verdikleri cevaplara gülümser, kimse doğru cevabı veremez
*Öğretmen: unutmuşsunuz bak .
*Beyza: yalın hali mi hocam ?
*Atilla: defterimizde var mı ?
*Ayfer: he he he .
*Ayfer: çekimli fiiller mi [=! Dil çıkarır] ?
%com: Öğrenciler cevabı bulabilmek için defterlerini karıştırırlar
*Öğretmen: zarf [//] zamir .
%com: Öğretmen sonunda “zamir” diyerek doğru cevabı verir ve yazmak için tahtaya döner
%com: Öğretmen ikinci örnekteki “o” sözcüğünün altını çizer ve altına “zamir” yazar ⁸¹

Öğretmen doğru cevabı verdikten sonra öğrencilerden birinden gelen yorum, öğrencilerin katılımının ve ilgisinin artı almak için olduğunu bir kez daha destekler nitelikte:

*Ayfer: bilseydik vermezsiniz ki zaten.⁸²

⁷⁹ Vid7_2008_04_17: Sequence 9/1 (TK)

⁸⁰ Vid7_2008_04_17: Sequence 9/2 (TK)

⁸¹ Vid7_2008_04_17: Sequence 9/4 (TK)

⁸² Vid7_2008_04_17: Sequence 9/5 (TK)

Alıntılanan bölüm, not odaklı ders işleme pratiğinin şekillendirdiği derslerde öğrenci katılımını sağlayabilmek için öğretmen tarafından nota yönelik yapılan vurguların etkili olduğunu gösteriyor. Ayrıca öğrencilerin defter ve kitaplarını incelediğimizde sık sık, “Sınavda çıkacak,” tarzında notların alındığını görüyoruz. Öğrencilerin derse katılma girişimlerine devam etmek ya da dersle bağlantısını koparmak arasındaki kararı vermekte sınavda çıkacakların etkili olduğu gözlemleniyor.⁸³ Notlara gereğinden fazla vurgu yapılması eğitimin süreç olarak algılandığı bir yaklaşımdan ziyade sınav ya da sonuç odaklı diye nitelendirebileceğimiz bir eğitim sistemine işaret ediyor. Bu bağlamda öğretmenin kestirme formüllerinin yanı sıra sınava ve notlara yönelik vurgusu anlam kazanıyor. Öğrenciler not odaklı sistemin gereklerini benimsemiş olsalar da bu, onların öğrenmesi üzerinde doğrudan bir etkiye sahip olamayabiliyor. Sonunda alınacak notla kıyaslandığında dersin içeriği ve kazanımları ikinci plana itiliyor. Öğretmenin araştırmacılardan biriyle arasında geçen enformel bir mülakat esnasında öğretmen, öğrencilere sıfat, isim, ekler ve kökler okutmanın anlamsız olduğunu, elinde olsa daha çok metin çalışması yaptıracağını ve kompozisyon yazdıracağını ifade ediyor. Öğrencileri bu şekilde çalıştırmasının nedeninin OKS’de en çok dilbilgisi çıkması olduğunu ifade eden öğretmen “Yoksa sınavda sormasalar ben bu kadar işlemem,” diyor.⁸⁴ Bu, OKS’nin öğretmenin daha önemli bulduğu konulara odaklanması önünde bir engel olabileceğine işaret ediyor.

Öğretmen ile Öğrenci Arasındaki İletişim

Öğretmenin arka arkaya sıraladığı yönergelerle ve öğrencilerden beklediği çalışmalarla ilgili yeterince açıklayıcı olmaması öğrencilerin anlamasını güçleştiriyor. Öğretmenin, öğrencilerin sordukları sorulara cevap vermemesi öğrencilerin kafasını kurcalayan, kavrayamadıkları konuların açıklanmadan kalmasıyla sonuçlanıyor. Bunun yanı sıra öğrenciler etkinlik yaparken yanlış örnekler verdiklerinde öğretmenin onları düzeltmediğine sık sık rastlıyoruz. Aşağıda alıntılanan ders bölümü bu duruma örnek gösterilebilir:

*Tayfun:	pazarda kıpkırmızı elma gördüm .
* Öğretmen:	+” pazarda kıpkırmızı elma gördüm .
%com: Öğretmen,	Tayfun’nun cevabını tekrarlar
* Öğretmen:	Zafer .
%com: Öğretmen,	Zafer’e söz verir
*Zafer:	gökyüzü masmaviydi .
* Öğretmen:	+” masmavi .
* Öğretmen:	güzel .
* Öğretmen:	Havva .
%com: Öğretmen,	Havva’ya söz verir
*Havva:	köylü çocuklarının yüzleri kapkara .
* Öğretmen:	+” köylü çocuklarının yüzleri kapkaraydı .
%com: Öğretmen,	Havva’nın cevabını tekrarlar ⁸⁵

Pekiştirme sıfatlarının işlendiği bir dersten alıntılanan bu bölümde, Tayfun’un cevabından hemen sonra öğretmen Zafer’e söz veriyor. “Gökyüzü masmaviydi” örneğini veren Zafer’in cevabını öğretmen “Güzel,” diye yanıtlıyor. Oysa Zafer yanlış bir örnek veriyor: Pekiştirme sıfatı-

⁸³ Vid7_2008_04_17: Sequence 10/3 ve 10/4 (TK)

⁸⁴ 2008_04_21_7_DK (alan notu)

⁸⁵ Vid7_2008_04_17: Sequence 1/5 (TK)

nı yüklem yerine kullanıyor. Öğretmen bu örneğe olumlu bir geribildirim verdiği için bundan sonra gelen örnekler de aynı şekilde yanlış örnekler oluyor. Havva da aynı şekilde hatalı bir örnek veriyor. Böylece öğretmenin öğrencilerin hatalı cevaplarını düzeltmemesi yanlış kullanımlara yol açmış oluyor. Araştırmacılarla öğretmen arasındaki enformal bir sohbet esnasında öğretmen öğrencilerin motivasyonunu kırmamak için onları düzeltmediğini ifade ediyor.⁸⁶ Ne var ki başka örneklerde öğretmenin öğrencilerin yetersizliklerinden söz ederek onların motivasyonunu kırabildiğini ve bunun öğrenciler tarafından tepkiyle karşılandığını gözlemliyoruz. Aşağıda alın-tılanan bölümde öğretmen öğrencilere ödev veriyor:

*Öğretmen: şiir yazamazsınız da birer yazı yazmaya çalışın metin yazmaya çalışın !
 *Emre: ne var hocam şiir yazalım .
 *Asiye: şiir de yazalım hocam .
 *Öğretmen: tamam .
 *Öğretmen: yazabilerseniz şiir yazın.⁸⁷

Öğretmenin yukarıda örneklenen yaklaşımının bazı öğrencilerde bir yetersizlik duygusu meydana getirdiğinin ve bunun aslında başarabilecekleri bir işe baştan kalkışmamalarıyla sonuçlandırıldığının, ‘kendini doğrulayan kehanet’ durumunun gerçekleştiğinin altını çizmek gerekir. Nitekim yukarıdaki örneğin yaşandığı dersi takip eden günde işlenen derste öğrencilerin çoğunluğunun bu ödevi yapmadıklarını görüyoruz. Bir başka derste öğretmen “Sözlüğe bakmadan önce metinden anlamını çıkarmaya çalışmalısınız. Hiç yapamıyorsunuz,” deyince sınıftan bir öğrenci defterine işaret ederek buna tepki gösteriyor: “Yapıyoruz hocam, bakın!”⁸⁸ Bu örnekte de öğretmenin öğrenci performanslarını olumsuz değerlendirmesinin öğrencilerin tepkisine yol açtığını görüyoruz. Kimi durumlardaysa öğrencilerin dikkat çekici bir biçimde anlamak için çabaladıkları gözlemleniyor. Ne var ki öğrencilerin anlayabilme girişimleri neredeyse her zaman öğretmen tarafından karşılıksız bırakılıyor. Buna karşın öğrenciler yönergeleri, kendilerinden bekleneni ya da ders içeriğini anlayabilmek için şaşırtıcı bir biçimde birden fazla girişimde bulunabiliyorlar. Bu girişimlerin hepsi öğretmen tarafından olumsuz bir şekilde karşılandığında çocukların kazanımları gerçekleştirmesi olanaksız hale geliyor. Örneğin öğretmenin arka arkaya sıraladığı, “Cumhuriyet Bayramı konulu planlı bir kompozisyon yazın. En son başlık yazılır. Giriş, gelişme, sonuç bölümlerini planlıyoruz. Hayal dünyanızı geniş tutun,” cümlelerinden sonra çokdilli bir erkek öğrenci, öğretmenin verdiği yönergeyi açıklamasını ya da bununla ilgili bir örnek vermesini istediğinde öğretmen cevap vermiyor; bu soruyu duymazlıktan geliyor. Bunun sonucunda öğrenci, “O zaman ben de kitaptan bakarım,” diyor ve kendinden beklenen çalışmayla ilgisi olmayan bir şiiri okumaya başlıyor. Öğrenci bir süre sonra bir girişimde daha bulunuyor. Öğretmenin bu ikinci girişimi, ‘Öff yaz işte!’ diye cevaplaması üzerine öğrenci kitaptaki şiiri defterine aynen geçirmeye başlıyor. Böylelikle bu öğrencinin ders kazanımlarını gerçekleştirmesi olanaksız hale geliyor.⁸⁹

Yukarıdaki etnografik örnekte de görüldüğü gibi öğretmen ve öğrenci arasında ciddi anlamda bir iletişim kopukluğu söz konusu. Öte yandan öğrencilerin dersi anlamak için gösterdikleri çaba dikkat çekici. Bu çabanın parçası olarak öğrenciler öğretmene sorular yöneltiyorlar. Ancak öğretmen sistematik bir biçimde, özellikle de belli öğrencilerden (öğretmenin dersin disip-

⁸⁶ 2008_04_21_DK (alan notu)

⁸⁷ Vid7_2007_12_11: Sequence 6/2 (TK)

⁸⁸ 2008_04_01_7_DK (alan notu)

⁸⁹ 2007_10_7_DK (alan notu)

linini bozduğunu düşündüğü öğrenciler) gelen soruları cevaplandırmamayı yeğliyor. Bazı durumlarda öğrenciler sorularının cevabını almak için sorularını ısrarlı bir şekilde sormayı sürdürmüyor, onun yerine vazgeçiyorlar. Diğer durumlardaysa sorularını tekrar tekrar sormaya ve cevap almaya çalışıyorlar. Bu gibi durumlarda öğretmenin öğrencileri dersin düzenini bozmakla ya da ilgisiz sorular sormakla suçladığına tanık oluyoruz. Öğretmen, öğrencilerin sordukları soruları dersle ilişkilendirmek yerine, düzenli ve sıralı bir biçimde ilerleyen bir ders kurgusu yaratmayı yeğliyor. Bu kurgu içinde Türkçe dersleri öğretmenin söz hakkı verdiği öğrencilerle birlikte yürütülen soru-cevap etkinliklerine indirgeniyor.

Öğretmenin öğrencilerle hiyerarşik bir ilişki kurduğu gözlemleniyor. Ayrıca öğretmenin disipline ve hiyerarşiye önem verdiğini belirttiği örneklerle sık sık rastlamak mümkün. Örneğin eski zaman alışkanlıklarıyla ilgili bir derste öğretmen eskiye göre çok şey değiştiğiyle ilgili bir konu açıyor: “Ben öğretmenimi 500 metreden göürdüm. İki saat düşünürdüm, acaba ne desem, önümü mü iliklesem, nasıl selam versem derdim. [...] Eski zamanlardaki öğretmenler gibi ben de alırım elime sopayı, girerim derse,” diyerek eğitimin sıkı bir disiplinden geçtiğiyle ilgili düşüncesini öğrencilere aktarıyor.⁹⁰ Öte yandan öğrencilerin büyük çoğunluğunun öğretmenin otoritesini ciddiye almadığına tanık oluyoruz. Bazıları öğretmene cevap yetiştirerek bazılarıysa öğretmenle güç savaşına girerek bunu gösteriyor. Güç savaşları kimi zaman öğrenciler tarafından başlatılırken (genellikle öğrencilerin öğretmeni ciddiye almamasından kaynaklanıyor) kimi zaman da öğretmen tarafından başlatılıyor. İkincisi genellikle öğrencilerin itaat etmediği durumlarda ortaya çıkıyor. Örneğin üşüdüğü için derste montuyla oturan bir öğrenciden öğretmen montunu çıkarmasını istediğinde öğrenci, “Soğuk ama!” diye cevap veriyor. Öğretmen öğrencinin söylemeni yapması gerektiği konusunda ısrar edince öğrenci, ‘E, soğuk,’ diye yineliyor. Bunun üzerine öğretmen sinirlenerek, “Israr etme, çıkar montunu!” diye öğrenciyi azarlıyor. Bir yandan da öğrencinin montunu üzerinden çıkarmaya çalışıyor. Sonunda öğrenci montunu çıkarıyor.⁹¹ Sene boyunca sık sık gözlemlendiği üzere öğretmen öğrencilere söz hakkı tanımıyor. Ders videolarının derinlemesine analizi öğretmenin bu davranışının öğrencilerin öğrenmesini kısıtlayan bir etkisi olduğunu açıkça ortaya koyuyor. Örneğin bir erkek öğrenci öğretmenden, “Hocam bir şey söyleyebilir miyim?” diyerek söz istediğinde öğretmen, “Ses olmayacak, söyleme ya,” diye cevap veriyor. Öğrenci bunun üzerine, “Ama yazmam hocam,” diyor.⁹² Bu diyalogun sonucunda öğrencinin vücut dilinden derse olan ilgisini kaybettiğini gözlemliyoruz: Öğrenci defterini kapıyor ve arkasına yaslanıyor, dersin bitimine kadar bir daha derse katılmamayı seçiyor. Benzer şekilde dikte çalışmasının yapıldığı bir başka derste bir erkek öğrenci yüksek sesle konuştuğu için öğretmen öğrenciye tokat atıyor, ardından yazısının kötü olduğu gerekçesiyle öğrenciyi azarlıyor. Yaşanan bu olayın ardından sınıf sessizliğe bürünüyor. Söz konusu öğrenci dikte çalışmasını bırakıyor, dersin sonuna kadar hiçbir şey yazmıyor.⁹³ Bu ve benzeri etnografik olaylar öğretmenin davranışının öğrencilerin dersle olan ilişkilerini kesmeye yol açabildiğini, raporun daha önceki bölümlerinde değindiğimiz ‘ilişkisizlendirme’ durumunun ortaya çıkabildiğini gösteriyor.

Öğretmenin sınıf disiplinini sağlayabilmek ve koruyabilmek için başvurduğu bir yöntem de dersle en ilgili olduğu gözlemlenen belli bir grup öğrenciyle dersi yürütmek ve diğer öğrencilerin söz alma ya da katkıda bulunma girişimlerini görmezden gelmek. Öğretmenin kafasında kabaca iki öğrenci grubu bulunduğundan söz etmek mümkün: Öğretmenin gözünde bir grup derse ilgili ve ders yapmaya istekli grup; diğer bir grup ise dersin düzenini bozmaya çalışan bir grup. Öğ-

⁹⁰ 2008_03_20_7_MAC (alan notu)

⁹¹ 2007_11_20_7_MAC (alan notu)

⁹² 2008_05_16_7_DK (alan notu)

⁹³ 2008_03_25_7_DK (alan notu)

retmenin ilk grupla ders yapmayı, ikinci gruptan gelen sorularıyla duymazlıktan gelmeyi tercih ettiği gözlemleniyor. İkinci gruptaki öğrenciler dersin düzenini bozmadıkları sürece öğretmenin bu gruplara bir itirazı olmuyor. Bu öğrencilerin çoğu defterlerini, kitaplarını açmaya dahi gerek duymayabiliyor, sınıftaki etkinliklere katılmıyorlar (Bu gruptaki öğrencilerin, öğretmenin söz hakkı tanımadığı öğrenciler olduğu değerlendirildiğinde öğrencilerin bu davranışlarının öğretmene ve derse tepki olduğu sonucuna varılabilir). Öğrencilerin kendilerini dersin dışında tutmasına öğretmenin bir itirazı olmadığı, öğrencilere bir uyarıda bulunmadığı gözlemleniyor. Ne zaman ki öğrencilerden biri ortaya bir laf atıyor, bir espri yapıyor, öğretmenin öğrenciyi defter ve kitabı önünde açık olmadığı için azarladığına tanık oluyoruz.⁹⁴ Görüldüğü gibi öğretmen sınıftaki tüm öğrencilerin kazanımlarını arttırmayı hedeflemek yerine sınıftaki belli bir grubun öğrenmesine odaklanıyor; bu durum sınıftaki öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun dersin dışına itilmesiyle sonuçlanıyor.

Okuma yazma öğrenimi ve okuryazarlık edinimi sürecinin okul ve sınıf içi ortamlarda etkili bir şekilde kurgulanmasında öğretmenin yeterliliklerinin, kazanımların kalitesini belirlemede önemli bir etkisi vardır. LAS Projesi'ndeki 7. sınıf öğretmenin, öğrencilerin tümünün ders kazanımlarını arttırmayı hedeflemek yerine sınıfın bir bölümüne yönelik (Bu öğrenciler zaten öğrenmeye hazır olan, özellikle motive edilmeye gerek duymayan öğrencilerdir) ders işleme dikkat çekicidir, çünkü 2004 müfredat programı bunun tam tersini hedefler. İçermeci bir yaklaşımla öğrencilerin tamamının kazanımlarını arttırabilmek 2004 müfredatında vurgulardan biridir. Öğretmenin öğrencilere hatalı geribildirimler vermesi ya da hiç geribildirim vermemesinin ve öğretmen-öğrenci arasında iletişim kopukluğunun sınıftaki öğrencilerin kayda değer bir bölümünün derse kendilerini kapamalarına neden olması da üzerinde durulması gereken ayrı bir konudur. Öğretmenin bu tutumu, içinde yetiştiği eğitim sisteminin genel özelliklerine bağlanmalıdır. Her ne kadar MEB, 2004'ten bu yana yapılandırmacı müfredat bağlamında öğrenci-merkezli bir yaklaşımı (Öğrencinin eğitim sürecine aktif olarak katılmasını hedefleyen bu yaklaşım öğrencilerin sorgulayabilme, bilgiyi inşa edebilme ve bilgiye kendi ulaşabilme gibi becerilerini öne çıkarmaya çalışır) benimse de LAS Projesi'nde yer alan öğretmen, böyle bir eğitim sisteminden gelmemektedir.⁹⁵ Burada amacımız 2004 müfredat programının uygunluğunu değerlendirmek değil, bu programın ne ölçüde hayata geçebildiğiyle ilgili ön gözlemlerimizi paylaşmaktır. Burada aktarmaya çalıştığımız ön gözlemler müfredatın içeriğine değil, yöntemine ilişkindir.⁹⁶ Müfredat programının yaklaşımı ya da uygulanma biçimleri bu çalışmanın kapsamı dışında olmakla birlikte müfredat programı eğitim uygulamalarına yönelik genel bir çerçeve sunduğundan bu vurguyu yapmayı önemli bulduk. Özetle sınıf içi uygulamaların hedeflendiği gibi gerçekleştirilememesini öğretmenin kendi eğitimi sırasında bu alanlarda edindiği becerilerin sınırlı olmasına bağlayabiliriz.⁹⁷

⁹⁴ Vid7_2008_04_17: Sequence 10/7 (TK)

⁹⁵ 2004 müfredat programının altında yatan anlayışın öğretmenler tarafından kavranmasında deneyimlenen güçlükler, bu süreçte ortaya çıkan çelişkili öğrenci, öğretmen ve idareci tutumlarının gündelik okul hayatındaki yansımalarıyla ilgili ayrıntılı etnografik örnekler için bkz. Ayan, 2006; Ayan Ceyhan, 2009a; Ayan Ceyhan, 2009b

⁹⁶ 2004 müfredat programının içeriğiyle ilgili önemli saptamalarda bulunan Çayır'a (2010:29) göre bu müfredat programının toplumsal talepleri ne ölçüde karşıladığı, farklılıklara saygı duyan yeni bir toplumsal düzen arayışıyla ne ölçüde örtüştüğü sorulması gereken önemli sorulardır.

⁹⁷ Öğretmenin, nasıl ele alacağını bilmediği bu yeni eğitim yaklaşımı doğrultusunda MEB tarafından kendisine verilen 'Öğretmen Kılavuz Kitabı'nı işlevsel olarak kullanmakta eksik kaldığı görülüyor. Hizmet içi eğitimlerin bu sorunun giderilmesine odaklanması önemlidir. Bu sorunun giderilmesini hedefleyen bir hizmet içi eğitim programının kurgulanmasına uygulamadaki aksaklıkları betimleyen etnografik çalışmalar ışık tutacaktır.

Çokdillilik ve Çokdilde Okuryazarlıkla İlgili Bulgular

Çocukların etnik kökenlerini ve birinci dillerini doğrudan araştırabildiğimiz bir proje kurgulayabilmemizin tam anlamıyla mümkün olduğunu söylemek zor. Bu sorunun temelinde öncelikle, bu alanda veri toplamanın zorluğu yatıyor. Bir başka deyişle, sınıfların heterojen yapısı ve farklı etnik kökenlerden gelen öğrencilerin gereksinimleri ile kültürel özellikleri konusunda sistemin belirleyicilerinin, uygulayıcılarının ve hatta araştırmacıların farkındalıkları zayıf ise bu konuyu inceleyecek araştırmaları kurgulayabilmek, o araştırmaları yürütebilmek için gerekli kurumlardan izin alabilmek ve/veya kurumlarla işbirliğine girebilmek, en önemlisi sürecin aktörlerinden bilgi toplayabilmek zor hatta kimi durumlarda olanaksız hale gelebiliyor. Örneğin 1. sınıf öğretmeniyle yaptığımız mülakatta her ne kadar çocukların tekdillilik ve çokdillilik durumları ile okuryazarlık gelişimleri arasındaki ilişkinin öğretmen tarafından nasıl anlaşıldığını ortaya çıkarmaya çalıştıysak da öğretmen, okuryazarlık gelişiminde öğrencilerin çokdilli ya da tekdilli olmasından ziyade bireysel zekâ ve kavrama yeteneklerindeki farklılıkların öneminden söz etmekle yetindi; öğrencilerin birinci dilleri ya da ait oldukları etnik grupla ilgili konuşmadı/konuşmaktan kaçındı.⁹⁸ Bu kısıtlayıcılık yalnızca öğretmenlerin davranış ya da değerlendirmelerinde kendini göstermekle kalmıyor, aynı zamanda okulun genelinde de hissediliyor.

Çokdilli Öğrencilerin Dil Kullanımları

Bu başlık altında tekdilli ve çokdilli öğrencilere uyguladığımız testlerden edindiğimiz bulguları karşılaştırarak aktaracağız. Buna geçmeden önce çokdilli öğrencilerin dilbilgisi etkinliklerine verdikleri dikkat çekici bazı cevapları tartışacağız; çünkü bu tür örnekler öğrencilerin çokdilliliklerinden kaynaklanan stratejilerin öğretmen tarafından nasıl değerlendirileceği ile ilgili bize önemli ipuçları sunuyor. 7. sınıfın Türkçe dersi sırasında yapılan sözcük inceleme çalışmasında gözlemlenen bir örnek şu şekildedir:⁹⁹ Öğretmen, tahtaya ‘bil-me-miş-im’ yazdıktan sonra öğrencilere *-me* ekinin ne eki olduğunu soruyor. Çokdilli olan Göksel, oturduğu yerden “kişi eki” diye yanıtıyor. Öğretmen “Uyuyorsunuz,” diye sınıfı azarlıyor ve ekin ne eki olduğunu anlatıyor. Ardından “Demek ki bu ek nedir?” diye soruyor, Göksel bu sefer “olumsuzluk eki” diyerek doğru cevabı veriyor.¹⁰⁰ Bu örnekte öğrencinin ilk vermiş olduğu cevapta Kürtçenin etkisinde kalmış olduğu düşünülebilir çünkü Kürtçede *me* kişi bildiren morfemdir.¹⁰¹ Bir başka örnek pekiştirme sıfatlarının işlendiği bir derste öğrencinin ‘kapkara kalem’ yerine ‘kapkalem’ ifadesini kullanmasıdır. Bu örnek, birinci dili Türkçe olan bir çocuğun yapması mümkün olmayan bir hata olduğundan bu gibi bulgular birinci dili Türkçe olmayan öğrencilerin Türkçe sözcük dağarcıkları yeterli değilse yanlış stratejiler uygulamaya meyilli olduğuna işaret edebileceği gibi çokdilli çocuğun dilin kurallarıyla daha yaratıcı bir şekilde oynayabildiği şeklinde de yorumlanabilir. Her durumda bu, çocuğun çokdilliliğinden kaynaklanır ve desteklendiği takdirde kazanıma dönüştürülebilir. Oysa öğretmenin, birinci dili Türkçe olmayan çocuklara öğretim verebilecek bir eğitimden geçmemiş olması bu gibi durumları gözünden kaçırmasına neden oluyor ve sonuç olarak ders sırasında farklı şekillerde açılmış olan alan değerlendirilemiyor. Öğretmen öğrencilerinin birinci dilinin özellikle-

⁹⁸ Öğrencilerin ait oldukları etnik grupla ilgili öğretmen tarafından yapılan değerlendirmeler raporun önceki bölümünde aktardığımız gibi bazı kalıpyargıların şekillendirdiği değerlendirmeler olmaktan öteye gitmemektedir.

⁹⁹ 1. sınıfa kıyasla 7. sınıfta daha çok soru-cevap tarzında ders işlendiği için öğrencilerin yanıtlarına ve dolayısıyla yaptıkları yanıtlara ya da yorumlara 7. sınıfta daha çok şahit olabildik.

¹⁰⁰ 2007_10_20_7_DK (alan notu)

¹⁰¹ Morfem ya da biçimbirim dildeki en küçük anlamlı birimdir (Vardar, 2002). Örneğin “Ez mamoste me” (“Ben öğretmenim”) cümlesindeki Kürtçe *me* ve Türkçe karşılığı olan *-im* kişi bildiren morfemlerdir.

rine aşına olmadığından ve bu konuda özel bir eğitimden geçmediğinden çocukların kendi dillerinden kullanımlar, dil yapıları getirerek açtıkları alanları değerlendirme fırsatını kaçırmış oluyor. Böylelikle çokdilli öğrenciler ders kazanımlarını tekdilli arkadaşları kadar gerçekleştiremiyor ve tekdilli öğrencilerle kıyaslandığında dezavantajlı duruma düşüyorlar.

Öğrencilere uygulanan testlerin¹⁰² ortaya koyduğu ön bulgulardan hareketle metin üretme becerilerinde çokdilli çocukların tekdilli çocuklardan daha geri kalmadığını söyleyebiliriz. Bir başka deyişle evde konuştukları dil, eğitim dili olan Türkçe olmasa dahi çocukların, birinci dillerinden getirdikleri becerilerini kullanarak Türkçe sözlü ve yazılı anlatı üretmekte birinci dili Türkçe olan öğrenciler kadar başarılı oldukları ortaya çıkıyor. Bu grupta yer alan çocukların evde konuştukları dilin Türkçeden çok Kürtçe olduğu düşünülürse birinci dili Türkçe olan arkadaşları kadar çok Türkçe sözlü ya da yazılı anlatılarla karşılaşma olanakları bulunmuyor.¹⁰³ Buna rağmen yapılan testlerde ürettikleri metinlere özgü belirli dilsel yapıları¹⁰⁴ birinci dili Türkçe olan çocuklarla benzer oranlarda kullandıkları görülüyor. Bir başka deyişle metin analizlerinde kullanılan parametrelerin çoğunda tekdillilerin bir üstünlüğü bulunmadığı görülüyor. Bununla birlikte ortografik analizlerde¹⁰⁵ 1. sınıftaki çokdilli öğrenciler, karmaşık heceleri ve seslileri hatasız yazmada tekdillilerden daha başarılı olmuşlardır. Birinci dili Kürtçe olan çokdilli çocukların sesli dağarcıkları iki dili kapsadığından daha geniştir ve Kürtçede bulunan [xw] gibi ikili seslere aşına olmaları burada etkili olabilir.

7. sınıf örneklem grubu öğrencilerinin ürettikleri metinlerin ortografik analizlerinde de benzer bulgulara rastlıyoruz. 7. sınıftaki çokdilli öğrencilerin genel metin üretme becerileri tekdillilerinkine eşit derecede gelişmiştir, hatta çokdilli öğrenciler ortografik alanda tekdillilerden daha başarılı olmuşlardır.

Proje kapsamında çokdilli çocuklardan birinci dillerinde kişisel anlatı üretmelerini istediğimizden söz etmiştik. Bu metinlerin analizi, büyük bir çoğunluğu sadece Türkçe okuma yazma öğrenen örneklem grubumuzdaki çokdilli çocukların¹⁰⁶, evde konuştukları ancak daha önce hiç yazmadıkları bir dili yazmak gibi yeni sayılan bir görevi yerine getirebildiklerini gösteriyor. Özellikle 1. sınıftaki çokdilli çocukların çoğu için görece daha karmaşık hece yapısı olan Kürtçenin yazımının sorun olmadığını ekleyebiliriz. Bu gruptaki çocukların sesbilimsel farkındalıklarının (*phonological awareness*) ölçüldüğü hece yapısı ve kısa/uzun ünlüler gibi parametrelerde birinci dilleri ile Türkçe arasında beceri aktarımı yaparak başarılı olduklarını saptadık. Bu bulgunun da işaret ettiği gibi Cummins'in daha önce de bahsettiğimiz 'dillerarası aktarım' ilkesi çift yönlü işleyen bir ilkedir. Bir başka deyişle çocuk, ikinci dilinde edindiği becerileri birinci dilini daha çok geliştirmek üzere de kullanabilir. 'Dillerarası aktarım' ilkesinin de öngördüğü gibi örneklem grubumuzdaki çokdilli çocukların Türkçe metin üretmede en başarılı olanları Kürtçe metin üretmede de en başarılı olan öğrencilerdir. Bu durum özellikle 1. sınıflar için geçerlidir. 1. sınıf öğrencilerinin ürettikleri hem Kürtçe hem Türkçe metinlerin analizi ve ortografik analizlerin sonuçlarına baktığımızda en ileri seviyede olan öğrencinin Turgut olduğunu görüyoruz. Bu öğrenci aynı zamanda ders yılı sonunda okulunun tüm 1. sınıfları arasında en başarılı öğrenci seçi-

¹⁰² Bkz. "Veri Toplama Yöntemi"

¹⁰³ Ev görüşmeleri sırasında birinci dilleri Kürtçe olan çocukların anne ve baba gibi aile büyükleriyle Kürtçe konuşurken, yaşlıları ve kardeşleriyle daha çok Türkçe konuştukları bildirilmiştir. Ayrıca bu evlerde kendi birinci dillerinde televizyon izledikleri görülmüştür.

¹⁰⁴ Daha ayrıntılı açıklama için bkz. "Verilerin Analizi" bölümü

¹⁰⁵ Bkz. "Verilerin Analizi" bölümü

¹⁰⁶ Örneklem grubumuzda sadece bir tane 1. sınıf öğrencisi haftasonları Kürtçe okuma-yazma kursuna gitmektedir.

lererek yerel belediye tarafından takdirle ödüllendirilmiştir. 1. sınıf öğrencileri kadar olmamakla birlikte 7. sınıf öğrencilerinin de ‘dillerarası aktarım’ yapabildikleri görülüyor: Örneğin 7. sınıftaki çokdilli öğrencilerden Aysel, her iki dilde ürettiği tüm metin türlerinin metinsel ve ortografik analizlerinde en ileri seviyede olan öğrencidir ve sınıfında dersleri en iyi olandır. Aysel gibi dil becerileri gelişmiş olan öğrenciler, her iki dilde de yeterli düzeyde beceriye sahip olduğu için bir dilden diğerine aktarım yapabiliyorlar. Türkçe metin bilgisi gelişmiş olduğu için Aysel başka dilde metin üretmesi gerektiğinde metindeki kurgu ya da cümleler arası ilişki gibi genel metin yapısı konusundaki bilgisini Türkçeden Kürtçeye aktarabiliyor. 7. sınıf öğrencisi Derviş’in metin analizleri ve ortografik analizlerine baktığımızda ise hem Türkçe hem Kürtçe dil becerilerinin aynı düzeyde gelişmemiş olduğu ortaya çıkıyor. Her iki dilde de yetersiz olan Derviş’in Kürtçede ya da Türkçede zorlandığında aktarım yapabileceği yeterli altyapısı bulunmuyor. O halde Türkçeden farklı diller konuşan çocukların başarılarını arttıracak etkili bir eğitim uygulamasının ancak ‘dillerarası aktarım’ ilkesinden faydalanan bir eğitim ortamının yaratılmasıyla mümkün kılınabileceğinin altını çizmek gerekir.

1. sınıf ve 7. sınıf öğrencilerinin testlerdeki dil becerilerinin karşılaştırmalı değerlendirmesi şu sonuca işaret ediyor: Örneklem grubumuz içinde bulunan çokdilli öğrenciler, evlerinde ve girdikleri diğer sosyal ortamlarda karşılaştıkları farklı seslere, metin türlerine ve modalitelere ait yapıları ilk önce birinci dillerinde öğreniyorlar. Her ne kadar evde eğitim dilinden farklı bir dilde iletişim kuruyor ve sosyalleşiyor olsalar da bu çocuklar, dağarcıklarında bulunan metin türlerini farklı bir dilde üretmeye çalıştıklarında birinci dillerinde edindikleri becerileri belli bir noktaya kadar kullanabiliyorlar. Çokdilli çocukların dilsel işlevler konusunda tekdillilere kıyasla daha becerikli olduklarını gösteren çalışmaları dikkate aldığımızda bu çocukların kendilerinden beklenen farklı dilsel görevlere çabuk uyum sağladıklarını ileri sürebiliriz.

1. sınıf öğrencilerinin dil becerilerini toplu olarak değerlendirdiğimizde öğrenciler arasında büyük farklar olduğunu görüyoruz: Farklı parametrelerde yapılan metin analizlerinde bireysel beceriler ya da yetersizlikler öne çıkıyor. Ancak 7. sınıfa gelindiğinde bireysel farklar dikkat çekici bir biçimde azalıyor: 7. sınıf öğrencilerine baktığımızda öğrencilerin seviyelerinin birbirine daha yakın olduğunu görüyoruz. Bu durumu, okullaşmayla ilişkilendirerek yorumlamak gerekir: 1. sınıftaki öğrenciler aileden getirdikleri, okuldaki uygulamalardan farklı olan kaynakların etkisi altındadır. Ancak yedi yıllık bir eğitimin ardından aile dilinin ve kültürünün sağladığı kaynakların etkisi azalarak okulun etkisi artıyor. Bu da 7. sınıf öğrencilerinin seviyelerinin giderek birbirine yaklaşmasına yol açıyor. Ayrıca yapılan testlerin ortografik incelemeleri çokdilli öğrencilerin özellikle erken sınıflarda ‘dillerarası aktarım’ yapabilme becerilerinin daha gelişmiş olduğunu gösteriyor. Bu da bizi, tekdilli eğitim sistemi içinde çokdilli çocukların ‘dillerarası aktarım’ yapabilme becerisinin giderek köreldiği sonucuna götürüyor. O halde çokdilli çocukların bu potansiyelinin eğitim ortamında desteklenmesi önemlidir; böylelikle çocuklar bu potansiyellerini geliştirme olanağı bulacaklardır.¹⁰⁷

Çokdilli Öğrencilerin Birinci Dillerinin Okul Ortamı ve Uygulamalarındaki Yeri ve Konumu

Öncelikle çokdilli öğrencilerin okul ortamını genel olarak betimleyerek başlayalım: Bilindiği gibi, okul nüfusunun kayda değer bir bölümü çokdilli olduğu halde sınıf içinde ve okul ge-

¹⁰⁷ ABD’de İspanyolca konuşan ve hem İspanyolca hem İngilizce eğitim veren çift dilli okullardaki çocukların sadece İngilizce eğitim alan çocuklar kadar başarılı oldukları saptanmıştır (Barnett, Yarosz, Thomas, Jung ve Blanco, 2007). Ancak Türkiye’deki eğitim sistemi birinci dili Türkçe olmayan çocukların birinci dillerine yer vermediği için çocukların okul ortamında ikinci dilleri ile birinci dilleri arasında nasıl bir aktarım yaptıklarını kesin olarak saptayabilmek mümkün değildir.

nelinde tekdilli eğitim destekleniyor.¹⁰⁸ Öğretmenlerin büyük çoğunluğu tarafından öğrencilerin teneffüslerde dahi kendi dillerinde iletişim kurmaları engelleniyor. Türkçenin hâkim olduğu bu şehirde büyümüş olmalarına rağmen 1. sınıf öğrencilerinden bazıları Türkçeleri yetersiz olduğu için verilen yönergeleri anlayamıyor; ne yapmalarının beklendiğini anlamak için etraflarına bakarak diğer arkadaşlarını taklit etme yoluna başvuruyor. Bununla birlikte Türkçedeki dil yetkinliklerine güvenmediklerinden sınıfta çoğunlukla sessiz kalıyorlar. Bu öğrenciler ancak derse kalıp öğretmenin kendilerine sordukları soruyu cevaplandırmaları gerektiğinde sessizliklerini bozuyorlar. Bu durumda kimi öğrencilerin elleriyle ağızlarını kapayarak konuştukları, kimilerininse duyulamayacak kadar alçak sesle konuştukları gözlemleniyor.

1. sınıftaki çokdilli öğrencilerin arasında en azından iki gruptan söz edebiliriz: Hem Türkçe hem Kürtçeyi iyi seviyede kullananlar (Turgut gibi), Türkçesi yetersiz olanlar (Emrah gibi). Ancak Emrah'ın annesi görüşme talebimizi kabul etmediğinden Emrah'ın Kürtçesiyle ilgili verimiz bulunmuyor. Emrah'ın ürettiği Türkçe metinlerden yola çıkarak Türkçesinin yeterince gelişmemiş olduğunu ve Türkçede özel yardıma gereksinim duyduğunu söylemek mümkün. Öğretmen, çocukların çokdilliliğini dikkate almadığı için Emrah'ın durumu genel bir zayıflık/tembellik vb. olarak nitelendiriyor. Oysa Emrah'ın 'ikinci dil olarak Türkçe geliştirme' konusunda özel desteğe ihtiyacı olduğu açıktır. Bu destek, Türkçesi yeterli olan tekdilli ya da çift dilli bir öğrencinin ihtiyaç duyduğu destekten farklı bir destektir, çünkü Emrah'ın bu 'zayıflığı' daha çok ikinci dil öğrenme sürecinin başında olmasından kaynaklanmaktadır.

Çokdilli çocukların eğitim gördükleri bu okulda ve sınıflarda çocukların birinci dilinin hiçbir şekilde telaffuz edilmemesi, araştırmamız açısından gözlemlenen olgulara bakmak kadar gözlemlenemeyen olgulara bakmanın önemini ortaya koyuyor. Bir yıl boyunca gerçekleştirilen saha çalışması süresince gözlemlediğimiz çok sayıda derste bir defa dahi Kürtçenin sözünün geçmemesi dikkate değerdir. 1. sınıf öğretmenin Kürtçe konuşan bir çocuğu uyarırken 'Türkçe konuş,' ifadesini kullanması öğretmenin olumlu bir dil kullanmayı ("Kürtçe konuşma," yerine "Türkçe konuş.") yeğlemesiyle açıklanabileceği gibi 'Kürtçe' sözcüğünü telaffuz etmek istememesi şeklinde de yorumlanabilir. Saha araştırmamız sırasında öğrencilerle zaman geçirmemiz bize onlarla yakın ilişkiler kurabilme olanağı tanıdığından öğrencilerin sakıncalı olduğunu düşündükleri konuları bile zaman zaman bizimle paylaşabilmesine yol açtığımız ekleyelim. Bu paylaşımlardan biri 1. sınıf öğrencilerinin gittiği bir Kürtçe kursu olduğuydu. Çokdilli bir 1. sınıf öğrencisinin araştırmacılarından birine bu kursla ilgili bir şey söylerken onun kulağına eğilerek fısıldama gereksinimi duyması, araştırmacı neden kulağına eğildiğini sorduğunda öğrencinin, öğretmenin başının derde girmesini istemediği için böyle yaptığını ifade etmesi son derece çarpıcıdır. Bu örnek öğrencilerin henüz o yaşta okul içinde birinci dillerini kullanmaktan veya birinci dilleriyle ilgili konuşmaktan çekindiklerini ortaya koyuyor.

Öğrencilerin birinci dillerinin yok sayıldığı uygulamalara yönelik 7. sınıfta gözlemlenen bir örnekse şu şekildedir: 'Dilimizin Önemi' konusu işlenmeye başlandığında öğrencilerden biri son derece doğal bir şekilde "Hangi dil?" diye soruyor, öğretmen de aynı doğallıkla "Türkçe" diye yanıtıyor.¹⁰⁹ Her ne kadar çokdilli öğrencilerin kendi dillerinin temsil edilmediği bir okul ortamı yaratılmaya çalışılsa da öğrencinin sorduğu bu basit ve sıradan soru öğrencilerin, dillerini eğitim ortamlarına sokabilme girişimlerine işaret ediyor. Öğretmenin bu sorunun gelmesiyle birlik-

108 Bunun bir istisnası kendisi de Kürt olan 2. sınıf öğretmenin öğrencilerin Kürtçe konuşmasını kısıtlamasıdır. Aksine bu öğretmenin derste öğrencileri Kürtçe şarkı söylemeye teşvik ettiği dahi gözlemlenmiştir. 2. sınıf, LAS Projesi'nin araştırdığı sınıflardan biri olmadığından bu sınıfta sistematik bir gözlem yapılmamıştır.

109 2008_05_16_7_DK (alan notu)

te açılmış olan alanı değerlendirmesi ve öğrencilerle bunun üzerine tartışmasının hem birinci dili Kürtçe olan öğrenciler hem de birinci dili Türkçe olan öğrenciler açısından etkilerinin olumlu olacağını altını çizmek gerekir. Bir başka deyişle tekdilli bir müfredat programı işlerken bile hiç değilse çocukların çokdilli dünyalarının yok sayılmadığı bir eğitim ortamının yaratılması pedagojik, dilbilimsel ve sosyolojik açılardan son derece önemli ve gereklidir. Bunun nedenleri aşağıdaki şekilde özetlenebilir:

Evde konuştuğu dil Türkçe olmayan çocuklar örgün eğitimle birlikte çokdilliliğe ve çokdilde okuryazarlığa adım atıyorlar. Bu nedenle, okulda girdikleri sosyal ortamlarda birinci dilinden farklı bir dil olan Türkçede iletişim kurma becerisi edinmek durumunda kalıyorlar. Okulda çocukların birinci dillerine ve bu dillerin temsil ettiği kültüre ait öğelere hiç değinilmemesi öğrencilerin okul alanı ile okul dışı alanı birbirinden ayırmasına yol açıyor. Yöntem kısmında LAS Projesi kapsamında öğrencilerin defterlerini, yazılı sınavlarını, ödev ve projelerini topladığımızı belirtmiştik. Bunlara ek olarak öğrencilerden çeşitli metin türleri üretmelerini de istedik. 7. sınıf öğrencilerinden Zafer hem Türkçe dersinin yazılı sınavında hem de LAS araştırması için ürettiği yazılı kişisel anlatıda aynı olayı aktararak bize çok ilginç bir örnek sunmuş oldu. Aşağıda bu metinleri aktaracağız.

Zafer'in Türkçe sınavında ürettiği kişisel anlatı:

SİLİVRİ TATİLİ

Bir gün telefon çaldı, dayım dediki yarın silivriye gezmeye gideceğiz. Sonra hazırlık yaptık ve gittik. Orada yemek yedikten sonra, denize gittik. 1-2 saat denizde yüzdükten sonra, orada bir halı saha vardı. Orada benle dayımın oğlu ve birkaç çocuk maç yaptık ve nedense bilmiyorum ama dayımın oğlu çocuğu dövmeğe başladı ve kötü bir olay yaşadık. Ak şam eve dönerken dedimki o kötü olay olmasaydı günüm çok güzel geçecekti.

Zafer'in LAS testinde ürettiği kişisel anlatı:

Birgün akşamüstü dayımlar telefon açtı. Dedi ki yarın denize veya pikniğe gideceğiz. Bende çok heyecanlanmışım. Sonra hazırlıkları yaptık. Sonra sabah oldu. Babam arabayla dayımlara haber verdi. Bide 2 amcam ve aileside geldi. Sonra biz en az 1- 1,5 saat yolda kaldık. Çünkü çok uzaktı. Sonra oraya vardığımızda oranın görevlisi benim babamı ve dayımı eskiden tanıyormuş. Sonra bize en güzel yeri verdi. Sonra annem ve yengemler yemek hazırlıkları yaptı ve yemek yiyip denize gittik. 2 saat yüzmüştük geldik oradada bir halı saha ve park vardı. Kızlar parkta oynuyorlardı. Bizde top oynuyorduk. Zaman geçiyordu ve baktıkki kapıda 4 çocuk geldi. Maç yaptık sonra onlar çok küfür ediyorlardı. Bize siz kürtsünüz diyorlardı. Dayımın oğlu 2 tanesinin kafalarını kırdı. Ben de bir tanesinin gözünü, diğerinin burnunu kırmıştım. 1 saat sonra abileriyle geldiler. 2 tanesi başı sargılı, biri burnu sargılı diğeride elinde buz koyuyordu. Sonra biz gittik günde böyle geçti.

Görüldüğü gibi her iki metinde anlatılan olay aynı olmasına rağmen sınavdaki anlatısında Zafer olaydaki bazı ayrıntıları atlayacak şekilde metnine sansür uygulayarak kavganın neden çıktığından bahsetmiyor.¹¹⁰ Örneğin Türkçe sınavında yazdığı metinde kavga sebebine “Neden bilmiyorum,” demiş olması dikkat çekicidir. LAS Projesi için ürettiği metinde ise kavganın çıkış nedeni olarak karşı tarafın “Siz Kürtsünüz,” demesini gösteriyor. Ayrıca bu metinde olayı daha ayrıntılı bir biçimde anlatıyor; duygularına ve yorumlarına daha çok yer veriyor.¹¹¹ Zafer'in

¹¹⁰ exp_sp_wrb_7_tur_ZAF

¹¹¹ exp_SP_or_7_tur_ZAF

okul için üretmesi gereken, okuru öğretmen olan sınav metniyle, bir süredir yakın ilişki içinde olduğu araştırmacıların uyguladığı test kapsamında ürettiği metin arasındaki bu farklılıklar oldukça çarpıcıdır. Okul ve sınıf ortamında öğrencilerin kendilerini ifade edebilecekleri, ait oldukları etnik grupla ilgili duygu ve deneyimlerini paylaşabilecekleri bir eğitim ortamının yaratılması onların okulu benimsemelerine, oradaki pratikleri içselleştirmelerine katkıda bulunacaktır; böylelikle öğrenci kazanımları artacaktır. Özetle öğrencilerin derste birinci dillerinin ve onun temsil ettiği kültürün öğelerinin yer bulduğu bir hareket alanı bulmaları okulda düzenlenen öğrenme etkinliklerini benimsemelerine yol açar. Böylece öğrencilerin birinci dillerinde buldukları hareket alanının derslerine faydası olur ve onların genel olarak okuldaki eğitim ve öğretim etkinliklerine karşı olumlu tutumlar geliştirmelerine olanak tanır.¹¹²

Araştırmamız kapsamında göç alan bölgelerdeki okullarda çalışan Türkçe ve sınıf öğretmenlerinin katıldığı çalışmada bir ‘Türk’ öğretmenin aşağıda alıntılanan anlatısı, tekdilli eğitim sisteminin içinde dahi öğretmenlerin, çocukların birinci diline yaklaşımlarının öğrencilerin derse katılma potansiyeli üzerindeki olumlu etkisine işaret ediyor:

İlk okula başladığımda; “Ne konuşuyorsunuz?” mesela diyordum, “Türkçe konuşun,” diyordum. Ya da ilgilenmiyordum dilleriyle. [...] Yani aslında ilgisiz kalmak da aslında tepki göstermekle çok yakın.[...] [*Kendisine kırılma noktasının nasıl olduğunun sorulması üzerine*] Ben böyle bir durdum, “ne yapmalıyım?” diye [düşündüm]. Çünkü ilgisiz çocuklar, ben de ilgisizim derken, ilgilenmiyordum onların dilleriyle. Sonra şey yapmaya başladım. İşte çocuklar “Bu ne demek?”, “Bunu bana çevirir misiniz?” dedim. Birkaç şey öğrendim işte türkü falan, severim de. Ben o türküyü bilirim deyip ilk iki şeyini söylüyordum böyle, ilk iki kıtasını falan. Sonra baktım ki, çocukların tavrı da değişti. Bir de o zaman orta sona giriyorum; sekizinci sınıflara ilk defa giriyorum ve zaten tepkililer ve inanılmaz bir ergenlik dönemindeler. Yapıları da agresif, birçok şeye karşılar falan; tepkili çocuklar bile sonradan ben okula geldiğimde kapıda önlerini ilikleyip “Hoşgeldin hocam,” diyorlar, *derse daha çok katılıyorlar* [bizim vurgumuz]. [...] Bunların hepsinin nedeni demin de söylediğim gibi, onların diliyle ilgilenmem, onları anlamaya çalışmam, onların dilini onayladığımı gösteriyor sonuçta ve kabul ettiğimi gösteriyor. Dolayısıyla direnç gösterdiğimiz her şey aslında daha fazla büyüyerek problem olarak bizim karşımıza geliyor ve ben ne zaman kabul ettim, hiçbir problem kalmadı ve onlar da o zaman size yardımcı olmaya başlıyorlar. Diyorlar ki “Ya evet, öğretmen sınıfta bu yüzden konuşmamızı istemiyor,” deyip, onlar da sizi kabul ediyorlar çünkü sizi dinlemeye başlıyorlar. Çünkü başka türlü yani sizin onu dinlediğini yani hissetmezse çocuk, problemlerini ve neye ihtiyacı olduklarını dinlemezseniz onlar da sizi hiç dinlemezler.¹¹³

Görüldüğü gibi öğretmen bir süre öğrencilerin kendi dillerinde konuşmalarını kısıtladıktan sonra kendi yaşadığı sıkıntıların da etkisiyle bu konudaki stratejisini tamamen terk ederek Kürtçe birtakım sözcükler, türküler öğrenmeye çalışmıştır. Öğretmenin ifadesinden bu durumun öğrenci davranışlarında olumlu bir değişim yarattığını anlıyoruz. Öğretmenin kendi yaşadığı sıkıntıdan yola çıkarak stratejik bir çözüm üretmesi dikkat çekicidir.

¹¹² Bunun bir örneği ikinci dil olarak İngilizce okuryazarlık dersinin işlendiği bir sınıfta bulunan Kamboçyalı yetişkinler üzerine yapılan bir çalışmadır. Bu çalışmaya göre, öğrenciler birinci dillerinde notlar almakta, başka öğrencilerle birinci dillerinde iletişim kurarak anlamadıkları bölümleri birbirlerine sormaktadırlar. Bu gözlemlere göre, birinci dilinde kısıtlanmışlık yerine hareket alanı bulabilmeleri öğrencilerin öğrenme yollarını kapamaktan ziyade açmaktadır (Hornberger ve Hardman, 1994).

¹¹³ 27 Aralık 2010 tarihinde gerçekleştirilen LAS Değerlendirme Çalıştayı’ndan alıntılanmıştır.

III. TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Çokdilli çocukların birinci dildeki becerilerinin yeni bir dil öğrenmelerinde ve okuryazarlık edinmelerindeki işlevini raporda ayrıntılı bir şekilde ortaya koymaya çalıştık. Bu durum, onların ilk sosyalleştikleri ortam olan ev ve yakın sosyal çevrenin rolünü de önemli kılar. LAS Projesi'nin örneklem grubundaki çokdilli ve tekdilli öğrencilerin genel akademik başarı seviyelerine baktığımızda bir grubun diğerine mutlak üstünlük sağladığı söylenemez. Bir başka deyişle hem 1. hem de 7. sınıftaki öğrenciler arasında derslerinde başarılı olanlar tekdilli olduğu kadar çokdilli öğrencilerdir de. Ancak özellikle eğitim hayatının başındaki 1. sınıflar arasında en başarısız olan öğrencilerin çokdilli gruptan çıktığı söylenebilir. Bu durum şu şekilde açıklanabilir: Öğrencilerin eriştikleri okul dışı etkinliklerin ve aile içindeki okuryazarlık pratiklerinin akademik başarı üzerindeki doğrudan etkisi birçok araştırmada ortaya koyulmaktadır.¹ Bu çalışmalara göre ailesindeki okuryazarlık pratikleri okulda karşılaştığı pratiklerden çok farklı olan öğrenciler okuldaki pratiklere uyum sağlamakta zorlanır ve akademik yönden geride kalır. Öte yandan evdeki okuryazarlık pratikleri ile okuldakiler arasında benzerlik olan öğrenciler daha çabuk ilerleme sağlayabilmektedir.² Bu nedenle LAS araştırması örneklem grubunda başarılı olan çokdilli/tekdilli ve başarısız olan çokdilli/tekdilli öğrencilerin okul dışında erişebildikleri kaynakların ne olduğunu ve bu kaynaklar ile çocukların başarı durumları arasındaki ilişki dikkate değerdir. Çünkü eğitim kazanımlarının başlıca etkenlerinden biri de çokdillilik/tekdillilikten bağımsız olarak gözlem yaptığımız bölgedeki ailelerin genel sosyoekonomik durumlarıdır. Çokdilli ya da tekdilli olsun aileler, bu şehre göç ederek gelmiş ve maddi olanakları daha iyi bir semtte konaklamaya elvermediği için çalışma yaptığımız semte yerleşmişlerdir. Eğitim seviyesi düşük ve temel sosyal hizmetlerden mahrum olan ailelerin düşük sosyoekonomik durumu öğrencilerin okul başarılarına da olumsuz olarak yansımaktadır. Sabiha Necipoğlu İlköğretim Okulu'nda saptadığımız önemli bir bulgu da devamsızlığın her kademedede çok yüksek oranlarda olmasıdır; bu, ailelerin içinde buldukları sosyal yoksunluğun bir sonucudur. Çocuklarının bir işte çalışması ailenin günlük maddi sorunlarına kısa vadede çözüm olanağı sunar. Ancak bu durumun uzun vadede ailenin yoksulluğunu devam ettiren bir etkiye sahip olduğunu vurgulamalıyız.³ Göç alan bölgelerde çocuk işçiliğinin ve buna bağlı olarak sürekli devamsızlık oranlarının yüksek olduğunu düşünürsek 7. sınıfa devam edebilen öğrencilerin hem aileden destek gören hem de eğitim sistemine görece başarılı bir şekilde tutanabilen öğrenciler olduğunu da göz önünde bulundurmak gerekir.

Bununla birlikte Pınarcık'ta yaşayan çocukların genelinin eğitim başarılarının düşük olduğunu söylemek mümkündür. Bu durum okula başladığında Türkçesi yetersiz olan öğrencilerde daha çok fark ediliyor. Benzer durum dünyanın başka yerlerinde benzer sosyoekonomik durum-

1 Anderson, Anderson, Friedrich ve Kim, (baskıda); Auerbach, 1989; McTavish, 2007; Moll, 2000

2 Heath, 1983

3 Müderrisoğlu, 2006

daki (göçmen ve/veya çokdilli) topluluklar arasında da ortaya çıkıyor. Örneğin Kosta Rika'daki göçmenlerin eğitim başarıları üzerine yapılan bir araştırma, düşük sosyoekonomik statüye sahip birinci dili Nikaraguaca olan göçmenlerin çocukları ile onlarla aynı sosyoekonomik statüye sahip birinci dili Kosta Rikaca olan komşularının çocuklarının okul başarılarının birbirinden farklı olmadığını gösteriyor. Hatta o semtteki okullarda görev yapan öğretmenlerin kendi öğrencilerinin etnik kökenini okul içindeki başarı durumlarından yola çıkarak yanlış tahmin ettikleri gözlemleniyor.⁴ Sonuç olarak toplumsal ve ekonomik koşullar çocukların okul dışında erişebildikleri eğitsel kaynakların nicelik ve niteliğini etkiler. Bu bağlamda çocukların düşük sosyoekonomik durumları, onların çifte dışlanmasına yol açar. Bu çifte dışlanmayı ve dezavantajlı durumu aşmada genç nüfusun eğitim başarısının rolünün altını çizmek gerekir.

Çokdilli eğitim birinci dili toplumun hâkim dilinden farklı bir dil olan bireylerin ihtiyaçlarına cevap verme potansiyeli taşır. Bu nedenle çokdilli eğitim modellerinin çokdilli çocukların sosyal yoksunluklarını aşmalarında etkili olacağı göz ardı edilmemelidir. Bununla birlikte bu modellerin başarılı bir şekilde uygulanabilmesi toplumdaki hâkim dili konuşan tekdilli nüfusun da ülkede konuşulan farklı dilleri öğrenerek ek kazanımlar elde etmelerini sağlayacaktır. Bu kazanımlar dil kazanımlarıyla sınırlı değildir. Zira başarılı bir şekilde hayata geçirilebilen bir çokdilli eğitim uygulamasının farklı grupları bir araya getirme işlevi de son derece önemlidir. Ne var ki Türkiye'nin çokdilli ve çoketnili yapısını görmezden gelen tektipçi mevcut eğitim sisteminin yol açtığı olumsuz sonuçlar adil, eşitlikçi ve farklılıkların kendilerini ifade edebildiği barışçıl bir toplum yaratabilmeyi güçleştiriyor. Bu yönüyle çokdilli eğitimin, farklılıkların bir arada yaşayabildiği barışçıl bir toplum tahayyülünün merkezinde yer aldığı altını çizmek istiyoruz.

'Anadilinde eğitim' ve 'anadili eğitimi' Türkiye'de son dönemlerde sıklıkla tartışılan bir konu olmakla birlikte, kaygı odaklı bir biçimde yürütülen bu tartışmalar siyaset ekseninin ötesine geçmiyor; konunun teknik ve pedagojik boyutları çoğu zaman tartışmaların dışında tutulmaya devam ediyor. Bu da çokdilliliğin ve çokdilde okuryazarlığın olanak sağlayıcı özelliklerinin gözden kaçırılması, olası eğitim kazanımlarının göz ardı edilmesi, dolayısıyla çocuğun odağa alındığı bir yaklaşımın gözetilmemesi anlamına gelebiliyor. Raporda çokdilde okuryazarlığın olanak sağlayıcı özelliklerini ortaya koyan bilimsel çalışmaları özetledik. Gözlem yaptığımız sınıflardan elde ettiğimiz bulgular, Sabiha Necipoğlu İlköğretim Okulu'ndaki gündelik yaşantının, çokdilliliğin olanak sağlayıcı özelliklerini göz ardı edecek şekilde kurgulandığını gösteriyor. Çokdilliliğin ve çokdilli eğitimin yukarıda sözünü ettiğimiz siyasi boyutunun ve meselenin toplumda 'hassas' ve 'tartışmalı' olarak algılanmasının araştırma yöntemimizi ve bulgularımızı da doğrudan etkilediğini eklemek gerekir. Bu nedenle bulgularımızın kısıtlı kaldığı, varsayımlarda bulunmaktan öteye gidemediğimiz pek çok durum oldu. Her ne kadar araştırmada ve elinizdeki raporda çokdilliliği odağa almayı hedeflediyssek de yukarıda özetlediğimiz kısıtlamalardan ötürü bu hedefimizi tam anlamıyla gerçekleştiremedik. Bütün bu kısıtlarına karşın bu alanda yapılan en kapsamlı çalışmalardan biri olarak LAS Projesi'nin literatüre katkıda bulunacağını ve bundan sonra yapılacak çalışmalara ışık tutacağını umuyoruz. Sonuç bölümünün geri kalanında mevcut eğitim sisteminin yapısındaki sorunların şekillendirdiği bazı yaklaşımların Sabiha Necipoğlu İlköğretim Okulu'ndaki tezahürlerini ele alacak ve çokdilli bir eğitim anlayışının eğitim sistemine yapacağı katkıları tartışacağız.

Tekdilli Eğitim Sisteminde Çokdilli Öğrencilerin Gereksinimlerinin Karşlanması

Sabiha Necipoğlu İlköğretim Okulu'ndaki öğrencilerin büyük bir bölümü çokdilli olduğu halde eğitim pratikleri tekdillilikle sınırlandırılıyor. Çocukların birinci dilinin hiçbir şekilde telaffuz

4 Purcell-Gates, (baskıda)

edilmemesi dikkat çekilmesi gereken bir nokta olarak karşımıza çıkıyor. Bu sınırlandırmanın hem ders içerikleri hem de ders dışındaki tüm pratikler için geçerli olduğu görülüyor. Derslerde özellikle 1. sınıftaki çokdilli öğrencilerin bazıları yönergeleri takip etmekte zorlanmakla kalmayıp Türkçedeki dil yeterliliklerine güvenmediklerinden sessiz kalıyorlar. Çokdilli öğrencilerin tenffüslerde dahi kendi dillerinde iletişim kurmaları öğretmenlerin çoğu tarafından engelleniyor. Oysa raporda ayrıntılı bir şekilde açıkladığımız gibi, bilimsel araştırmalar çokdilli öğrencilerin birinci dilde edindikleri becerilerden ikinci, hatta üçüncü, dördüncü dilleri edinirken faydalandıklarını açıkça gösteriyor. Unutulmamalıdır ki çokdilli/çokkültürlü öğrenciler, okul ortamına kendi sosyokültürel çevrelerinden bir dilsel ve kültürel birikim getirirler. Bu birikimin birden fazla dilde okuryazar olma yönünde bir kaynak olarak kullanabileceği bir eğitim ortamı yaratıldığı takdirde, çocukların hem kendi dillerinin ve kültürlerinin yer bulduğu eğitim uygulamalarını daha fazla benimsedikleri, hem de eğitimin içeriğini daha iyi kavradıklarından eğitim kazanımlarının arttığı bilimsel çalışmalarda açıkça ortaya koyuluyor.⁵

Evde konuştuğu dil Türkçe olmayan çocuklar örgün eğitimle birlikte çokdilliliğe ve çokdilide okuryazarlığa adım atıyorlar. Yakın çevrelerinde Türkçeden başka dilde iletişim kurmayı öğrenmiş çocuklar, okulda girdikleri sosyal ortamlarda birinci dillerinden farklı bir dil olan Türkçede iletişim kurma becerisi edinmek durumunda kalıyorlar. Bu süreçte çocukların evlerinde konuşulan dil, okul uygulamalarında gerek müfredat içeriğinde gerekse okul içi iletişimde tamamen dışlanıyor ve böylelikle birinci dili Türkçe olmayan çocuklar ayrımcılığa uğruyor. Göçle gelen ailelerin sosyoekonomik ve eğitim seviyesinin genellikle düşük olduğu da dikkate alındığında göç alan bölgelerde okula giden çokdilli çocukların uğradıkları ayrımcılığın boyutu daha da derinleşiyor. Bu ayrımcılığa bir de toplumsal cinsiyet⁶ boyutunu ekleyecek olursak hem düşük sosyoekonomik seviyeden gelen hem çokdilli hem de kız olan bir öğrencinin eğitim kazanımları önündeki engeller neredeyse aşılabilir bir boyuta geliyor.

Çokdilli Öğrencilere Eğitim Verebilecek Öğretmen Yetersizliği

Türkçeden başka bir dil bilerek okula başlayan çocukların bir dil açığı/dil eksiği bulunduğu yaygın ama hiçbir bilimsel dayanağı olmayan bir algıdır. İkinci bir dil öğreniminin çocuğun kafasını karıştırdığına ilişkin inanış pek çok başka toplumda olduğu gibi bizim toplumumuzda da yaygındır. Oysa bilimsel araştırmalar çokdillilik ve çokdilide okuryazarlığın, çocuğun gelişimini hiçbir şekilde kısıtlamadığını, aksine zihinsel kapasitesini geliştirdiğini ortaya koyuyor. Bunun yanı sıra, çokdillilik, yukarıda da değindiğimiz gibi çocuğun dillerarası aktarım yapabilmesine olanak sağlayarak yeni dillerin öğrenimini kolaylaştırır. O halde asıl engelleyici olan, çokdilli bir çocuğun bu potansiyelini ortaya çıkarabileceği kaliteli bir eğitim ortamının yaratılmamasıdır.⁷

Ayrıca öğrencilerin çokdilli olmalarından ötürü geliştirdikleri stratejileri değerlendirerek bunu bir kazanıma çevirebilecek potansiyele sahip öğretmenlerin eksikliğine dikkat çekmek gerekir. 7. sınıfta ‘Dilimizin Önemi’ konusu işlenirken çokdilli bir öğrencinin doğallıkla sorduğu ‘Hangi dil?’ sorusu bu bağlamda önemlidir. Öğrencinin okulun yapısal gereklilik ve kısıtlamalarından ötürü örtük bir biçimde sorduğu bu soru tekdilli bir eğitim ortamı içinde dahi öğretmen tarafından öğrenci kazanımlarını arttıracak bir alan açacak şekilde değerlendirilebilir. 1. sınıf öğretmeniyle yapılan mülakatta öğretmene çokdilli öğrencilerin kazanımları ile çokdillilikleri arasındaki bağlantı konusunda bir soru yönelttiğimizde öğretmenin “Dille ilgisi yok.

5 Bkz. Ayan Ceyhan ve Koçbaş, 2009

6 Toplumsal cinsiyet bu raporun kapsamı dışındadır. Eğitimde toplumsal cinsiyet boyutunu ele alan ERG tarafından yürütülen çalışmalar için bkz. <http://www.kizlaricinegitim.net/page.aspx?nm=yayinlar>

7 Bkz. Ayan Ceyhan ve Koçbaş, 2009

Zekâyla ilgisi var. Aynı zamanda aynı şeyi öğretirsin. Kimisi Ocak'a kadar okumayı söker kimisi yıl sonunda hâlâ zorlanır,"⁸ açıklamasını yapması onun, çocukların çokdillilik durumunu tamamen göz ardı ettiğini ortaya koyuyor.⁹ Gerek okulun yapısal kısıtlamalarının gerekse öğretmenlerin birinci dili Türkçe olmayan çocuklara öğretim verebilecek bir eğitimden geçmemiş olmasının çokdilli öğrencilerin ders kazanımlarını tekdilli arkadaşları kadar gerçekleştirememelerine ve tekdilli öğrencilerle kıyaslandığında dezavantajlı duruma düşmelerine neden olduğu ileri sürülebilir.

Sonuç Değil Süreç Olarak Okuma Yazma Öğretimi/Öğrenimi

LAS bulguları, okuma yazma öğrenimi/öğretiminde anlam bütünlüğü açısından zayıf metinlerin kullanılması ve teknik becerilerin mekanik bir biçimde öğretilmesine odaklanılması sonucunda 1. sınıftaki öğrencilerin ders yılının sonunda metinden özet çıkarma gibi metnin anlam bütünlüğünü öne çıkaran etkinliklerde başarısız olduklarını ortaya koyuyor. 7. sınıfta da benzer bir durum kendini gösteriyor: Öğrenciler ortalama olarak 13 yaşına geldiklerinde hâlâ okuduklarını anlamakta ve özet çıkarmakta zorlanıyorlar. Bununla birlikte Türkçe dersleri öğrencileri sınava hazırlayan mekanik süreçlere indirgeniyor. Bu süreçte öğrenciye ezberletilen formüllerin öğrenci kazanımlarını arttırmada yeterince etkili olmadığı, öğrencilerin dildeki geçerli kuralları ve kulları yeterince kavrayamadıkları ortaya çıkıyor. Ayrıca işlenen dersin öğretmen ve öğrenci için bilgi ve becerilerin edinilmesi ve geliştirilmesinden çok geçirilmesi gereken 40 dakika olarak kurgulanmasına yol açıyor. Sınava ve notlara gereğinden fazla vurgu yapılması, eğitimin süreç olarak algılandığı bir yaklaşımdan ziyade sınav ya da sonuç odaklı diye nitelendirebileceğimiz bir eğitim sistemine işaret ediyor. Ancak sonucun kaliteli olabilmesi için sürecin nasıl ilerlediğinin de farkında olunması önemlidir. Bu nedenle öğrencilerin okuma yazmanın gerektirdiği mekanik beceriler gibi beceriler de dâhil olmak üzere okulda hedeflenen tüm kazanımları nasıl edindiklerinin ve hangi süreçlerden geçtiklerinin öğretmen tarafından izlenerek değerlendirilmesi, sürecin doğru bir şekilde kurgulanarak etkili bir sonuca ulaşılmasını sağlayacaktır.

Olumsuz Önyargı ve Kalıpyargıların Dönüştürülmesi

Farklı etnik kökenlerden gelen ve bir arada okuyan tekdilli ve çokdilli öğrenciler için uygun olan eğitim modellerini hayata geçirmek başlı başına yeterli midir? Saha araştırmamız, Sabiha Necipoğlu İlköğretim Okulu'ndaki aktörlerin dış gruplara karşı olumsuz önyargılar beslediklerini, onları kalıpyargıladıklarını ortaya koyuyor. Okuldaki yetişkin bir aktörün Kürtçenin 'uğultu haline gelmesinden' duyduğu rahatsızlık sonucu yumruğunu masaya vurarak 'Oğlum bir Türkçe konuşun,' diye bağırması ayrımcı dilin beslediği çatışma potansiyelinin gündelik okul yaşantısındaki yansımasının bir örneği. Aynı zamanda farklı grupların bir arada yaşayabildiği barışçıl bir eğitim kurgusunun eksikliğine dikkat çekmesi açısından önemli. Bahar Şahin Fırat'ın toplumun farklı kimlikleri arasında 'çatışma ve şiddet dili'nin oluşmasında eğitimin etkisini ortaya koyan araştırması, Kürt göçünün yoğun olduğu kentlerdeki okullarda yaşanan gerilimleri çarpıcı bir biçimde ortaya koyuyor.¹⁰ LAS bulgularına göre henüz 7 yaşındaki bir 'Roman' öğrencinin Çanakkale Savaşı'yla ilgili bir filmi 'Kürtler' ile 'Türkler' arasında geçen bir savaş filmi olduğunu sanarak seyretmesi ya da 8 yaşındaki bir 'Roman' öğrencinin 'Kürt' öğretmenine 'Keşke sen Kürt

8 int-sp-1-classroom-teacher_2008_05_MAC (mülakat)

9 Bu durum yalnızca Türkiye'de değil araştırmanın Almanya ayağında da benzer şekilde gerçekleşti. Almanya'daki öğretmen de Türkiye'deki meslektaş gibi etnik köken ve dil farklılıklarına hiç değinmedi; konuyu bilişsel farklılıklar çerçevesinde değerlendirdi.

10 Şahin Fırat, 2010

olmasaydın öğretmenim,' demesi kendinden farklı olana karşı en yumuşak ifadeyle olumsuz önyargıların erken yaşta şekillendiğini gösteriyor.

Türkiye, tarihiyle yüzleştiği bir toplumsal dönüşümden geçiyor. Ulus-devletleşme sürecinde temel hakları baskılanan Kürt, Ermeni, Roman, Çerkez, Laz, Alevi, Yahudi, Rum vb. gruplar eşit yurttaşlık haklarını talep ediyor; kamusal alanda gittikçe daha fazla görünürlük kazanıyor. Bu, gruplar arasında yakınlaşmanın başladığı bir sürecin içinde olduğumuz anlamına geliyor. Çünkü farklı gruplar görünür oldukça, özellikle de bu gruplar statü olarak daha aşağıda görülen gruplar olduklarından bazı hâkim gruplar kendilerinin ve kimliklerinin tehdit altında olduğunu hissediyor. Bu tehdit algısı ayrımcı dilin beslendiği bir çatışma potansiyelini beraberinde getiriyor. Bunun bir örneği son dönemlerde belli gruplara karşı nefret söyleminin artması olarak kendini gösteriyor. Dolayısıyla bu süreç bir yandan demokratikleşme fırsatları açarken öte yandan çatışma potansiyeli taşıyor.¹¹ Bununla birlikte bugüne kadar tartışmaya cesaret edemediğimiz konuların tabu olmaktan çıkması, farklı grupların taleplerinin demokratik zeminde tartışılabilir hale gelmesiyle sorunların çözümüne bir adım daha yaklaşıyoruz. Bu anlamda, içinde bulunduğumuz sürecin sunduğu demokratikleşme fırsatını görmek ve değerlendirmek önemli. Farklılıkların bir arada yaşayabildiği bir toplum tahayyülü bağlamında farklılıkların kısıtlama yerine zenginlik olarak algılandığı içermeci bir eğitim ortamı kurgulayabilmenin, Türkiye'nin toplumsal dönüşüm sürecinin demokratikleşme fırsatına dönüşmesi açısından gerekliliğine dikkat çekmek gerekir.

Raporda sosyal psikoloji literatüründen faydalanarak önyargı ve kalıpyargıların hedefi olan grupların geliştirebilecekleri olumsuz davranışlar üzerinde durduk. Bu koşullar altında uygulanan çokdilli eğitim modellerinin farklı grupları yakınlaştırıcı işlevi olabileceği gibi, kutuplaştırıcı işlevi de olabileceği hesaba katılmalıdır. O halde etkili bir çokdilli eğitim ortamı yaratılmasının *olmazsa olmaz*'ı olumsuz önyargı ve kalıpyargıları dönüştürmektir. Önemi vurgulamak istediğimiz bu konunun dünyada pek çok örneği mevcuttur. Örneğin 1980'lerde Peru'daki Puno topluluğunun Quechua dili konuşan yerli halkı üzerine yapılan bir araştırmada yerli halkın birinci dilde yapılan eğitime karşı olduğu gözleniyor. Bunun nedeni, toplumda saygıdeğer bir yer edinebilmenin ve iş yaşamında yükselebilmeyen ancak resmi dil olan İspanyolcaya hâkim olarak mümkün kılınabileceğinin düşünülmesi, Quechua ile İspanyolcanın eşit statüde diller olarak algılanmamasıdır. Dolayısıyla, geniş toplumsal bağlamda farklı etnik gruplar ve diller eşit değere kavuşmadıkça çokdilli eğitim uygulamalarının başarılı olabilmesi oldukça güç, hatta belki olanaksızdır. O halde farklı etnik gruplara ve dillerine ilişkin olumsuz önyargıların ortadan kalkarak dillerin eşit statüye kavuşmasının üzerinde önemle durulması gerekir.

Eğitim Sisteminin Bilimsel Araştırmalarla Beslenmesi Gerekliliği

Saha araştırmaları yoluyla edinilen bilimsel veriler eğitim ortamının gerçekçi ve uygulanabilir bir biçimde kurgulanabilmesine katkı sunabilmesi açısından değerlidir. Eğitimde çokdillilikle ilgili önemli araştırma eksiklerinden biri çokdilli eğitim deneyiminin yeterince incelenmemesidir. Hem dünya örneklerini hem de Ermeni Okulları gibi Türkiye'de çokdilli eğitim deneyimine sahip yerel örnekleri inceleyerek uygulanan modellerin işleyen ve işlemeyen yönlerini kendi sosyokültürel bağlamları içinde ortaya koyabilmek, uygulanabilir ve etkili bir çokdilli eğitim sistemi yaratılabilmek açısından gereklidir. Lozan Antlaşması'nca¹² azınlık olarak kabul edilen gruplar kendi

11 Çayır, 2010

12 1923 yılında Türkiye'nin imzaladığı Lozan Antlaşması'nda Türkiye'de yaşayan ve Müslüman olmayan Ermeni, Rum Ortodoks ve Yahudi halklarına azınlık statüsü tanınmıştır. Böylece bu halklara kendi anadillerinde eğitim verecek okullar kurarak Türkiye'de kendi anadillerinde eğitim verme olanağı verilmiş

dillerinde eğitim hakkına sahip olduğu halde bu okullar altyapı yetersizliği dolayısıyla ciddi bir kalite sorunu yaşıyor; örneğin okul çağındaki Ermeni çocukların beşte ikisi Ermeni okullarına gitmeyi tercih etmiyor.¹³ Bunun nedenlerinden biri altyapı sorunuyken biri de dillere karşı hiyerarşik yaklaşımlardır. Bazı velilerin, çocuklarının birinci dillerini öğrenmesine öncelik vermediğini, toplumda en geçerli dil ve hâkim dil olan Türkçede eğitim görmesini yeğlediğini, ikinci dil olarak da dünyanın en geçerli dili olarak kabul edilen ve küresel dil olan İngilizceyi öğrenmesini istediğini görüyoruz. Belirli dillerin toplumun farklı kurumlarında kullanılmasının o dillerin yaşamaya devam etmesi gibi hayati bir işlevinin bulunduğunu da eklemek gerekir. Çokdilli eğitim kurumlarının Türkiye’de konuşulan dillerin yaşatılması işlevine de hizmet edeceği açıktır.

Öte yandan Türkiye’deki okullarda nitelikli ve uzun soluklu araştırmalar yapmak için izin alabilmek araştırmacıların oldukça zorlu süreçlerden geçmesini gerektiriyor. Bu süreçler kimi zaman caydırıcı olabiliyor. Bu tarz araştırmaların önünün açılması eğitim sisteminin bilimsel veriler tarafından beslenmesine olanak sağlayacaktır. Raporda ‘sosyal sınıflandırma ve kategoriler arası geçirgenlik’ başlığı altında aktarılan LAS araştırması bulguları öğrenci motivasyonunu sağlama ve kazanımlarını arttırmada öğretmenin ne yaptığından çok neyi *nasıl* yaptığının önem taşıdığını ortaya koyuyor. Böylesi bir bulgu ancak sahadaki aktörlerle aynı havanın solunduğu, uzun süreli bir araştırmada ortaya çıkabilecek niteliktedir. Aynı okulda yapılan kısa süreli bir araştırma sosyal psikoloji literatürünün de sunduğu bilimsel katkılarla birlikte değerlendirildiğinde öğretmenin öğrencileri sınıflandırması sonucunda öğrencilerin kendilerine biçilen rolün dışına çıkamayacakları sonucuna da varabilirdi. Oysa bu kategorilerin nasıl bir sosyal bağlamda hayata geçirildiği, öğrencilerin bu kategorileri ne şekilde algıladığını belirlemektedir. Bununla birlikte LAS araştırmasının bir temsiliyet iddiası taşımadığını, Sabiha Necipoğlu İlköğretim Okulu’nda elde edilen verilerin Türkiye’deki tüm okullarınkiyle benzerlik taşımayabileceğini, bu nedenle bulguların genelleştirilmemesi gerektiğini de ekleyelim. Ne var ki derinlemesine yapılan uzun soluklu araştırmalardan edinilen verilerin *kendine özgülüğünün* bizi nitelikli bulgulara götürdüğünün altı çizilmelidir.

Elinizdeki raporda gözlemlerimizi ve analizlerimizi dilimiz döndüğü kadar aktararak sizlere genel bir resim sunmaya çalıştık. Artısıyla eksisiyle bir ilk çalışma olarak okunmasını dilediğimiz bu rapor, bundan sonraki çalışmalara yol gösterebilecek belli ipuçları sunduğu oranda ve odaklanılması gereken bazı alanlar konusunda fikir verecek şekilde değerlendirildiği takdirde amacına ulaşmış olacaktır.

tir. Buna karşılık, farklı diller konuşan ancak Müslüman olan Laz, Kürt ve Arap cemaatleri için böyle bir statü ve hak tanınmamıştır (Zürcher, 1995).

13 Daha ayrıntılı bir değerlendirme için Nurcan Kaya’nın (2009) Türkiye’de Lozan Antlaşması’yla azınlık statüsü verilmiş Ermeniler, Rumlar, Yahudiler ile Lozan Antlaşması’nda azınlık olarak tanınmamış diğer temel azınlık gruplarının eğitim haklarına ilişkin temel sorunları incelendiği raporu önemlidir.

Ek: CHAT transkripsiyonunda kullanılan işaretler

*Öğretmen-Mahir:	*Sözü söyleyen kişi-Sözün söylendiği kişi
(:)	Uzatılmış ses
+//.	Konuşmacının kendi sözünü keserek yeni bir şey söylemeye başlaması
#	Konuşmadaki duraklama
+”	Alıntılama (konuşmacının söylediği sözü başkasından alıntıladığı durum)
[//]	Düzelterek tekrarlama
%com:	Konuşmada geçen bir durumu veya öğeyi transkripsiyonu yapan kişinin tarif etmesi
[=]	Açıklamalar
[=! Dil çıkarır]	Hareketlerle ifade edilen dilötesi olaylar

Kaynakça

- Adaman, F., & Keyder, Ç. (der.). (2006). *Poverty and social exclusion in the slum areas of large cities in Turkey*. http://ec.europa.eu/employment_social/social_inclusion/docs/2006/study_turkey_en.pdf
- Aksu-Koç, A., Erguvanlı-Taylan, E. ve Bekman, S. (2002). *Türkiye’de okul öncesi hizmete duyulan ihtiyaçların belirlenmesi ve çocuğun dil yetisi düzeyinin değerlendirilmesi*. Boğaziçi Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri ve Anne Çocuk Eğitim Vakfı’na Sunulmuş Rapor (Proje No: 00R101).
- Anderson, J., Anderson, A., Friedrich, N. & Kim, J. (baskıda). Taking stock of family Literacy: Some contemporary perspectives. *Journal of Early Childhood Literacy*.
- Auerbach, E. (1989). Toward a social-contextual approach to family literacy. *Harvard Educational Review*, 59, 165-181.
- Ayan, M. (2006) *Changing Conceptions of personhood in contemporary Turkey: An upper middle class school ethnography*. Yayınlanmamış doktora tezi. Oxford Üniversitesi.
- Ayan Ceyhan, M. (2009a) Emergence of individualism, entrepreneurialism and creativity in Turkey’s state-run educational system: anthropological contributions to educational sciences, N. Çavuş ve H. Uzunboylu (der.) *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 1, 101-104.
- Ayan Ceyhan, M. (2009b). Vacillating between opposing conceptions of personhood: individualism and conformism in Turkish educational practices, *Research in Comparative and International Education*, 4(2), 204-210. <http://dx.doi.org/10.2304/rcie.2009.4.2.204>
- Ayan Ceyhan, M. ve Koçbaş, D. (2009). *Çiftkillik ve eğitim*. İstanbul: Eğitim Reform Girişimi, Sabancı Üniversitesi. <http://erg.sabanciuniv.edu/ciftkillikveegitim>
- Barnett, S., Yarosz, J. D., Thomas, J., Jung, K. ve Blanco, D. (2007). Two-way and monolingual English immersion in preschool education: An experimental comparison. *Early Childhood Research Quarterly*, 22, 277-293.
- Bhatia, T. K. ve Ritchie, W. C. (der.). (2004). *The handbook of bilingualism*. Malden: Blackwell Publishing Ltd.
- Bialystok, E. (2010). Global-local and trail-making tasks by monolingual and bilingual children: Beyond inhibition. *Developmental Psychology* 46 (1), Ocak 2010, 93-105.
- Bidwell, C. E. (2000). School as context and construction: A social psychological approach to the study of schooling. M. T. Hallinan (der.), *Handbook of the sociology of education* içinde (15-36). New York: Kluwer Academic/Plenum Publishers.
- Bommes, M. (2008). Welfare systems and migrant minorities: The cultural dimension of social policies and its discriminatory potential. European Council (der.), *Reconciling migrants’ well-being and the common interest - economy, welfare state and citizenship in transition (Trends in social cohesion No. 19)* içinde (129-158). Strassburg: European Council.
- Bourdieu, P. (1991). *Language and symbolic power*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Brehm, S. ve Kassin, S. M. (1993). *Social Psychology*. Boston: Houghton Mifflin Company.
- Butler, Y. G., ve Hakuta, K. (2004). Bilingualism and second language acquisition. T. K. Bhatia ve W. C. Ritchie, (der.), *The handbook of bilingualism* içinde (114-145). Malden: Blackwell Publishing Ltd.
- Chlosta, C. , Ostermann, T. , ve Schroeder, C. (2003). Die “Durchschnittsschule” und ihre Sprachen. Ergebnisse des Projekts Sprachenerhebung Essener Grundschulen (SPREEG), *ELiS_e* 1, 43-139. http://www.uni-due.de/imperia/md/content/elise/ausgabe_1_2003_spreeg.pdf.
- Coşkun, V., Derince, M. Ş. ve Uçarlar, N. (2010). *Dil yararı: Türkiye’de eğitimde anadilinin kullanılmaması sorunu ve Kürt öğrencilerinin deneyimleri*. Diyarbakır: DİSA.

- Cummins, J. (1979). Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children. *Review of Educational Research*, 49, 222-251.
- Cummins, J. (1981). The role of primary language development in promoting educational success for language minority students. *Schooling and language minority students: A theoretical framework* içinde (3-51). Los Angeles: California State University, Evaluation, Dissemination, and Assessment Center.
- Cummins, J. (1991). Interdependence of first- and second- language proficiency. E. Bialystok, (der.), *Language processing in bilingual children* içinde (70-89). Cambridge: Cambridge University Press.
- Cummins, J. (2000). Putting language proficiency in its place: Responding to critiques of the conversational/academic language distinction. J. Cenoz ve U. Jessner, (der.), *English in Europe: The acquisition of a third language* içinde (54-84). Clevedon: Multilingual Matters.
- Çayır, K. (2010). Yeni bir 'biz' anlayışı geliştirme yolunda eğitim, *Ders kitapları ve okullar, eğitim, çatışma ve toplumsal barış: Türkiye'den ve dünyadan örnekler* içinde, K. Çayır (ed.), İstanbul: Tarih Vakfı Yayınları.
- Çuhadar, E. ve Dayton, B. (2011). The social psychology of identity and inter-group conflict: from theory to practice. *International Studies Perspectives*, 12, 273-293.
- Demirtaş, A. (2003). Sosyal kimlik kuramı, temel kavramlar ve varsayımlar. *İletişim Araştırmaları* 1 (1). 123-144. <http://dergiler.ankara.edu.tr/dergiler/23/665/8472.pdf>
- Eğitim Sen. (2010). *Eğitim Sen anadili araştırması, Türkiye taraması 2010*. www.egitimsen.org.tr/icerik.php?yazi_id=3210
- Eğitim ve Toplumsal Katılımda Cinsel Eşitliğin Sağlanma Projesi. <http://www.kizlaricinegitim.net/page.aspx?nm=yayinlar>. 11 Kasım 2011.
- Fürstenau, S., Ingrid Gogolin, I. ve Yağmur, K. (der.). 2003. *Mehrsprachigkeit in Hamburg. Ergebnisse einer Spracherhebung an den Grundschulen in Hamburg*. Münster: Waxmann.
- Gökşen, F., Cemalcılar, Z. ve Gürlelel, C. F. (2008). *Türkiye'de ilköğretim okullarında okulu terk ve izlenmesi ile önlenmesine yönelik politikalar*. İstanbul: ERG, AÇEV, KA.DER. http://su-erg.advancity.net/uploads/pdf/AÇEV_Okulu%20Terk%20Raporu.pdf.
- Gürsel, S., Uysal-Kolaşın, G. ve Altındağ, O. (2009). *Anadili Türkçe nüfus ile Kürtçe nüfus arasında eğitim uçurumu var*. 4 Kasım 2009, <http://www.betam.bahcesehir.edu.tr/UserFiles/File/ArastirmaNotu49.pdf>
- Goodman, M. (1964). *Race awareness in young children* (2. Baskı). New York: Cromwell-Collier.
- Hacettepe Üniversitesi Nüfus Etütleri Enstitüsü (2006). *TGYONA-Türkiye göç ve yerinden olmuş nüfus araştırması*, Ankara. http://www.hips.hacettepe.edu.tr/tgyona/TGYONA_rapor.pdf
- Healey, J. (2006). *Race, ethnicity, gender, and class. The sociology of group conflict and change*. London, New Delhi: Fine Forge Press.
- Heath, S. B. (1983). *Ways with words*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hogg, M. A. ve Abrams, D. (1988). *Social identifications: A social psychology of intergroup relations and group processes*. London ve New York: Routledge.
- Hogg, M. A. ve Vaughan, G. M. (2007). Önyargı ve ayrımcılık. *Sosyal psikoloji*. İstanbul: Ütopya Yayınevi.
- Hornberger, N. H. ve Hardman, J. (1994). Literacy as cultural practice and cognitive skill: Biliteracy in a Cambodian adult ESL class and a Puerto Rican GED program. D. Spener, (der.), *Adult biliteracy in the United States* içinde (147-169). Washington D.C.: Center for Applied Linguistics.
- Jordan, B., ve Henderson, A. (1995). Interaction analysis: Foundations and practice. *Journal of the Learning Sciences*, 4 (1), 39-103.
- Katz, P. A. (1976). *Towards the elimination of racism*. New York: Pergamon Press.
- Kaya, A. ve Kentel, F. (2005) *Euro-Türkler Türkiye ile Avrupa Birliği arasında köprü mü engel mi?*, İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları: İstanbul.
- Kaya, N. (2009). *Unutmak mı, asimilasyon mu? Türkiye'nin eğitim sisteminde azınlıklar*. <http://www.minority-rights.org/download.php?id=953>
- Koçbaş, D. (2006). *Expository writing in Turkish: A rhetorical approach to coherence and cohesion*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Boğaziçi Üniversitesi.
- KONDA. (2006). *Toplumsal yapı araştırması 2006. Biz kimiz?* 11 Kasım 2011, <http://www.konda.com.tr/tr/raporlar.php>
- Kurban, D., Yüksekler, H. D., Çelik, A. B., Ünal, T., ve Aker, T. (2008). "Zorunlu göç" ile yüzleşmek: Türkiye'de yerinden edilme sonrası vatandaşlığın inşası. Türkiye Ekonomik ve Sosyal Etüdler Vakfı: İstanbul.

- LAS–Dokumentation der Abschlusskonferenz 16./17. September 2011. <http://www.uni-potsdam.de/daf/projekte/las/abschlusskonferenz>. 11 Kasım 2011.
- MacWhinney, B. (2000). *The CHILDES project: Tools for analyzing talk* (3rd ed.). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- McTavish, M. (2007). Constructing the big picture: A working class family supports their daughter's pathways to literacy. *The Reading Teacher*, 60, 476-485.
- Merton, R. K. (1948). The self-fulfilling prophecy. *Antioch Review*, 8, 193-210.
- Moll, L. C. (2000). Inspired by Vygotsky: Ethnographic experiments in education. C. D. Lee & P. Smagorisky (der.), *Vygotskian perspectives on literacy research* içinde (256-268). Cambridge: Cambridge University Press.
- Muenz, R. (2006). Europe: Population and migration in 2005. <http://www.migrationinformation.org/Feature/display.cfm?ID=402>. 11 Kasım 2011.
- Müderrişoğlu, S. (2006). To work or not to work: That is the question! F. Adaman & Ç. Keyder (der.), *Poverty and social exclusion in the slum areas of large cities in Turkey* içinde (26-40). http://ec.europa.eu/employment_social/social_inclusion/docs/2006/study_turkey_en.pdf
- No Child Left Behind Act. <http://nochildleft.com/>. 11 Kasım 2011.
- Purcell-Gates, V. (baskıda). Cultural practices of literacy: A case of Costa Rica-Final report for the Spencer Foundation. Working Paper #13.
- Purcell-Gates, V., Jacobson, E., ve Degener, S. (2004). *Print literacy development: Uniting cognitive and social practice theories*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Raab, J., ve Tänzler, D. (2006). Video hermeneutics. H. Knoblauch, B. Schnettler, J. Raab & H. Soeffner (der.), *Video analysis: Methodology and methods. Qualitative audiovisual data analysis in sociology* içinde (85-95). Frankfurt a. Main: Lang.
- Rosenthal, R. (1993). Interpersonal expectations: Some antecedents and some consequences. P. D. Blanck (der.), *Interpersonal expectations: Theory, research, and applications*. Paris: Cambridge University Press ve Editions de la Maison des Sciences de l'Homme, 3-25.
- Rubovits, P. ve Maehr, M. (1973). Pygmalion black and white. *Journal of Personality and Social Psychology*, 25, 210-218.
- Skrypnek, B. J. ve Snyder, M. (1982). On the self-perpetuating nature of stereotypes about women and men. *Journal of Experimental Social Psychology*, 18, 277-291.
- SOL. (2010). Çokdillilik 7'den 70'e yararlı. 20 Kasım 2010. <http://haber.sol.org.tr/bilim-teknoloji/cokdillilik-7den-70e-yararli-haberi-35054>
- Sosyal Politika Forumu. (2010). *Türkiye'de eşitsizlikler: Kalıcı eşitsizliklere genel bir bakış*. <http://www.aciktoplumvakfi.org.tr/destekledigimiz-yayinlar.php>
- Steele, C. M., Spencer, S. ve Aronson, J. (2002). Contending with group image: The psychology of stereotype and social identity threat. M. Zanna (der.), *Advances in experimental social psychology*, 37 içinde. San Diego, CA: Academic Press.
- Şahin Fırat, B. (2010). 'Burada benden de bir şey yok mu öğretmenim?' Eğitim sürecinde kimlik, çatışma ve barışa dair algı ve deneyimler. Toplumsal uzlaşma aracı olarak eğitimin rolü projesi alan araştırması raporu. İstanbul: Tarih Vakfı.
- Tajfel, H. (1981). *Human groups and social categories: Studies in social psychology*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Taylor, S. E., Sears, D. O. ve Peplau, A. A. (2007). Önyargı. *Sosyal psikoloji*. İstanbul: İmge Kitabevi.
- Turner, J. C. (1975). Social comparison and social identity: Some prospects for intergroup behaviour. *European Journal of Social Psychology*, 5, 5-34.
- Türkiye İstatistik Kurumu. (2009). *Adrese dayalı nüfus kayıt sistemi, nüfus sayımı 2009*. http://www.tuik.gov.tr/Kitap.do?metod=KitapDetay&KT_ID=11&KITAP_ID=139
- Uysal-Kolaşın, G ve Güner, D. (2010). *4 milyon 742 bin kadın okuma yazma bilmiyor*. 19 Temmuz 2010, <http://betam.bahcesehir.edu.tr/wp-content/uploads/2010/08/ArastirmaNotu085.pdf>
- Verhoeven, L. (1987). *Ethnic minority children acquiring literacy*. Berlin, New York: Mouton de Gruyter.
- Vardar, B. (2002). *Açıklamalı dilbilim terimleri sözlüğü*. İstanbul: Multilingual.
- Wagner-Willi, M. (2006). On the multidimensional analysis of video-data. Documentary interpretation of interaction in schools. H. Knoblauch, B. Schnettler, J. Raab & H. Soeffner (der.), *Video analysis: Methodology and methods. Qualitative audiovisual data analysis in sociology* içinde (143-153). Frankfurt a. Main: Lang.

- Yılmaz, B. (2006). Far away, so close: Social exclusion and spatial relegation in an inner-city slum of İstanbul. F. Adaman & Ç. Keyder (der.), *Poverty and social exclusion in the slum areas of large cities in Turkey* içinde (pp. 26-40). http://ec.europa.eu/employment_social/social_inclusion/docs/2006/study_turkey_en.pdf
- Yükseker, D. (2006). Severed from their homeland and livelihoods: The internal displacement of Kurds in Turkey as a process of social exclusion. F. Adaman & Ç. Keyder (der.), *Poverty and social exclusion in the slum areas of large cities in Turkey* içinde (41-55). http://ec.europa.eu/employment_social/social_inclusion/docs/2006/study_turkey_en.pdf
- Zürcher, E. J. (1995). *Turkey: A modern history*. London: Tauris.

LAS

Literacy Acquisition in Schools
in the Context of Migration and Multilingualism

Göç ve Çokdillilik Bağlamında Okullarda Okuryazarlık Edinimi

MÜGE AYAN CEYHAN - DİLARA KOÇBAŞ



**İstanbul
Bilgi Üniversitesi**

LAUREATE INTERNATIONAL UNIVERSITIES



İSTANBUL BİLGİ ÜNİVERSİTESİ

Göç Çalışmaları Uygulama
ve Araştırma Merkezi



ZENTRUM „SPRACHE,
VARIATION UND
MIGRATION“



VolkswagenStiftung