

# [**çokdilli** öğrenme

ÖĞRENME ORTAMLARINDA ÇOKDİLLİLİĞİ DESTEKLEMELİK  
EĞİTİM PROGRAMI

[ all together  
hep beraber ●  
alle zusammen



[www.hep-beraber.org](http://www.hep-beraber.org)  [www.germanturkishinitiative.org](http://www.germanturkishinitiative.org)  [www.alle-zusammen.org](http://www.alle-zusammen.org)

### Proje Yürütücüleri ve Destekçileri

Hep Beraber Projesi ikinci dönemi, Anadolu Kültür ve Institut DINX işbirliği ve Stiftung Mercator desteğiyle 2019-2022 yılları arasında gerçekleştirilmiştir.

## İÇİNDEKİLER

Proje Hakkında .....	2
Çokdilli Öğrenme Eğitim Programı: Giriş .....	4
Modül 1: Çokdillilikte Neredeyim? .....	5
Modül 2: Çokdilli Ortamlar Tahayyül Etmek .....	14
Modül 3: Kavram Rehberi ve Teorik Arka Plan .....	25
Künye .....	44

## PROJE HAKKINDA

### MÜLTECİ DESTEĞİ ALANINDA ALMANYA-TÜRKİYE ORTAKLIK İNİSİYATİFİ ALL TOGETHER / HEP BERABER / ALLE ZUSAMMEN

Sosyal uyum ve kapsayıcılığı geliştirmek, bu alanda karşılaştığımız güncel sorunlarla mücadele yöntemleri aramak ve bu doğrultuda işbirlikleri kurmak son yıllarda Almanya ve Türkiye'deki sivil aktörlerin en önemli ortak çalışma alanlarından birini teşkil ediyor.

Farklı sosyokültürel geçmişlerden gelen, farklı aile dillerine sahip çocuk ve gençler çok uzun yıllardır aynı sokakları kullanıyor, aynı yaşam alanlarını ve öğrenme ortamlarını paylaşıyor. Bununla beraber, son yıllarda yoğunlaşan zorunlu sınıraşırı göçlerle birlikte toplumsal uyum ve çatışmalara dair yeni sorular ve ihtiyaçlar, bunlara eşlik eden yeni çalışma alanları kendini gösteriyor.

Bu bağlamda, HEP BERABER Projesi iyi işleyen ve adil bir "birlikte yaşam ekosistemi" inşa etmenin ve bunu tüm bileşenleriyle sürdürülebilir kılmakla önemine inanarak, 2017 yılından bu yana, Türkiye ve Almanya'dan sivil toplum kurumlarından temsilcileri bir araya getirerek bu kurumların işbirliği içinde, sosyal uyum ve kapsayıcı öğrenmeye dair yenilikçi içerikler üretmesinin imkânlarını yaratıyor.

İlk döneminde (2017-2019) çocuk ve gençlerle uygulanmak üzere, kapsayıcılığı güçlendirecek ve birlikte yaşam kültürünü beslemeyi hedefleyen oyunlar, sanatla öğrenme odaklı etkinlikler ve videolar, ayrıca bunlara eşlik edecek eğitimci kitapçıkları üretti ve ilgili kurumlarla paylaştı.

İkinci döneminde (2019-2022) ise, formel olmayan eğitim, çocuk ve gençlik çalışmaları, mülteci desteği alanı, sanatla öğrenme ve kültürel eğitim, toplum ruh sağlığı, kapsayıcı eğitim ve alternatif pedagojiler gibi birbiriyle ilişkili alanlarda çalışan kurum, eğitimci ve gönüllülerin becerilerini ve uygulamalarını desteklemek fikriyle, eğitim modülleri geliştirmeye odaklanıyor.

Türkiye ve Almanya'dan kurumları bir araya getiren proje, ürettiği eğitim modülleri sayesinde her iki ülkede eğitimde ve gündelik yaşamın farklı alanlarında kapsayıcı yaklaşım, tutum ve uygulamaları geliştirmeyi ve yaygınlaştırmayı hedefliyor.

#### **Ortak ihtiyaçlarımızı birlikte keşfediyor ve bu doğrultuda içerikler üretiyoruz!**

Kurumlar arası işbirliği, disiplinlerarası öğrenme ve kesişimsel bir perspektiften çalışmayı önceliklendiren projede, özellikle uluslararası veya iç göç deneyimi olan çocuk ve gençlerin nitelikli eğitime erişimine dair bakış açıları ve becerilerin geliştirilmesi ve ayrımcılıkla mücadele öncelikli bir yer tutuyor. Bununla birlikte, HEP BERABER Projesi, risk altında olan ve haklara erişimleri önünde engeller bulunan tüm çocuk ve gençlerin formel ve formel olmayan öğrenme alanlarına katılımını güçlendirecek içerikler geliştirmek üzere alan açmayı önemsiyor ve bu yaklaşımı benimsiyor.

Bu doğrultuda, HEP BERABER kapsamında Türkiye ve Almanya'dan 16 sivil toplum kurumundan eğitimci, sosyal hizmet uzmanı, pedagoğ, sanatçı ve bağımsız uzman öncelikle yereldeki ihtiyaçlar ve kendi uzmanlıklarına dayanarak belirledikleri konular etrafında çalışma grupları kurdu. Ardından, iki yıla yayılan bir dönemde çevrimiçi toplantılarda tartışma ve fikir geliştirme, devamında ise kolektif bir içerik üretimi dönemi geçirdiler. Dışarıdan uzmanların ve proje koordinatörlerinin katkıları ve kolaylaştırıcılığıyla katılımcıların içerik geliştirme süreçleri desteklendi ve modüller zenginleştirildi.

Bu sürecin sonunda kesişimsel bir perspektiften birbirini besleyecek temalarda kapsayıcı öğrenme çatısı altında buluşacak bir dizi Eğitim Programı ortaya çıktı.

## HEP BERABER EĞİTİM PROGRAMLARI

### Proje sonunda ortaya çıkan kapasite geliştirme programları,

- Kapsayıcı öğrenmeye alan açan bir yaklaşımı benimser.
- Mülteci olan ve olmayan tüm çocukların öğrenme alanlarına ve sosyal yaşama dahil edilmesi için ayrımcılıkla mücadele edecek düşünüş ve becerileri geliştirmeyi hedefler.
- Kültürel ve dilsel çeşitliliğin bir değer ve zenginlik olarak benimsenmesine katkı sunar ve formel olmayan eğitimin ve sanatla öğrenmenin bu alandaki gücüne vurgu yapar.
- Oyun destekli öğrenme, tartışma ve soruşturma kültürü, bireysel ve kolektif yaratıcı ifade becerilerini güçlendirme ve akran destekli öğrenmenin araçlarını sunar.
- Bu vesileyle, çocuk ve gençlerle çalışan kişilerin ve kurumların yapabilirliklerini güçlendirir. Hem çocuklar hem de yetişkinlerle iyi ve adil bir birlikte yaşam kültürü inşa etmenin yollarını araştırır.



HEP BERABER EĞİTİM PROGRAMLARI, Haziran 2022 itibarıyla proje web sitesi üzerinden erişime açık olacak ve alanda çalışan kişi ve kurumlarla bedelsiz olarak paylaşılacak.

Sahadaki kilit paydaşların, bu programları kendi kurumları bünyesindeki kapasite geliştirme uygulamalarına dahil etmesi ve eğitimleri farklı kişi ve kurumlarla işbirliği içinde yaygınlaştırabilmesi de mümkün olacak. Bunun için, Anadolu Kültür Hep Beraber ekibiyle ve/veya söz konusu eğitim modülünün eş yazarı olan kişi ve kurumlarla irtibata geçebilirsiniz.

[www.hep-beraber.org](http://www.hep-beraber.org)

[www.germanturkishinitiative.org](http://www.germanturkishinitiative.org)

[www.alles-zusammen.org](http://www.alles-zusammen.org)



### Eğitim Ortamlarında Çokdilliliği Desteklemek ve Dilsel Çeşitliliğe Yer Açmak İçin Neler Yapabiliriz?

Çokdilli Öğrenme Eğitim Programı'nı dört modül halinde, etkileşimli öğrenme temelli bir yaklaşımla tasarladık. Bu programın desteğiyle, çocuk ve gençlerle çalışan kişiler olarak öğrenme ortamlarında çokdilliliğe dair yaratıcılık ve yapabilirliklerimizi HEP BERABER geliştirebilmeyi umuyoruz.

Programın ilk modülünde, katılımcılarımızın yani sizlerin halihazırda kullandığı kaynakları ve yöntemleri göreceğiz, mevcut zorluklara dair fikir edineceğiz, sizlerden somut çözüm önerileri duyacağız. Çokkültürlü ve çokdilli bir öğrenme ortamının kurulmasında ihtiyaç duyacağımız beceriler üzerine birlikte düşüneceğiz.

Bu eğitim programı boyunca ve özellikle de ikinci modülde, çokdilliliği destekleyen ortamlar yaratmaya dair çeşitli konuları ve boyutları temel bir düzeyde birlikte ele alıyoruz.

- Anadillerin eğitim ortamlarında görünürlüğünün artırılması
- Çokdilli ortamların öğrenme süreçlerini tüm çocuklar için desteklemesi
- Öğretmen / eğitimci tutum ve davranışları
- Çokdilli bir ortam kurmakta akran desteğinin önemi
- Çokdilli materyal kullanımı
- Sanat çalışmaları ve oyunlarda çokdilliliğin teşvik edilmesi
- Ebeveynlerle çalışmalar ve ebeveyn katılımında dilsel çeşitliliğe yer açılması

Program boyunca en çok akran destekli öğrenme, kendi üzerine düşünme, grup çalışmaları ve deneyimsel öğrenme odaklı çeşitli yöntemlerle ilerleyeceğiz.

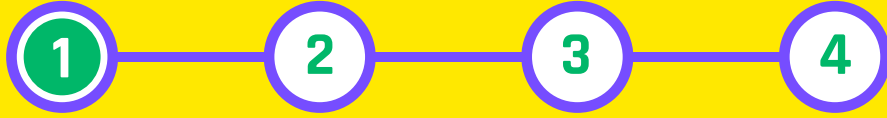
Eğitim programının üçüncü modülünde, çokdilliliği daha iyi kavramak için ilişkili diğer kavramlara ve dil terimlerine göz atarak, gündelik hayatımızdan örneklerle bu çerçeveyi zenginleştireceğiz. Göçe bağlı çokdilliliğin sınıflarda hangi pedagojik tutum ve tavırlarla ele alındığı ve bunun yarattığı çelişkili durumları eleştirel bir perspektiften inceleyeceğiz.

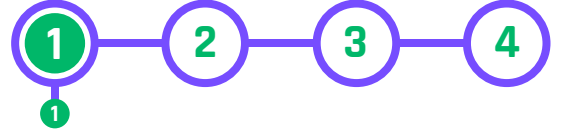
Programın sonunda, dördüncü ve ayrı bir modül olarak eğitim ortamlarında çocuk ve gençlerle uygulanmak üzere bir dizi etkinlik önerisi sunuyoruz. Eğitim sırasında bu etkinliklerden bazılarını sizlerle bizzat deneyerek çocuk ve gençlerle yapılacak uygulamalara dair sizlerin birbirini desteklemesine alan açmayı hedefliyoruz.

Bu programla, çokdilli öğrenme ortamları kurmayı teşvik ederek formel ve formel olmayan eğitimde sosyal adaletin tesis edilmesine ve daha kapsayıcı öğrenme alanları inşa edilmesine katkı sunmaya niyet ediyoruz.

# MODÜL 1:

## ÇOKDİLLİLİKTE NEREDEYİM?





## OTURUM 1: TANIŞMA VE ISINMA ÇALIŞMALARI

İlk oturumda katılımcıların birbirlerinin ismini öğrenmesi ve birbiriyle tanışması için çokdilli bir selamlaşma ile açılış yapıp ardından dilsel çeşitliliği içeren bir dizi ısınma çalışması ile devam edilebilir.

**1- SELAMLAŞMA:** Katılımcılar çember şeklinde oturur. Her katılımcı tercih ettiği bir dilde merhaba, selam, hoş geldiniz, nasılsınız? gibi farklı selamlama sözcüklerinden birini veya ikisini seçerek grubu selamlar.

**2- İSİM ÖĞRENME:** Her katılımcı bir etiket olarak renkli keçeli kalemle üzerine ismini yazar ve göğsüne yapıştırır. İsimler yazılırken katılımcılar diledikleri alfabeleri kullanabilir. Daha sonra katılımcılar çember oluşturur. Herkes kendi ismini heceleyerek ve her heceye bir hareket bularak ismini söyler. Örneğin, AY-SEL, KAT-JA, MU-HAM-MED, Şİ-RİN, O-SCHİ, A-TA-LAY... Bu çalışmada hecelemenin kullanılması farklı dillerdeki isimlerin telaffuzuna dair katılımcıların birbirinden öğrenmesi için önemlidir. Özellikle çocuklarla yapılacak çalışmalarda heceleme fonetik farkındalığın gelişmesini destekler. Aynı zamanda, okuma yazma için bir ön beceri teşkil etmesi bakımından da faydalı olabilir.

**3- DÜNYA TURU:** Kolaylaştırıcı, katılımcılardan kollarını iki yana açıp uçak taklidi yaparak odanın içinde “uçmalarını” ister. “Hepimiz bir uçağa bindik ve dünyanın farklı bölgelerine gidiyoruz... Şu anda Fransa’ya geldik ve burada Bonjour, Salut diyerek selamlaşıyor. Herkes odanın içinde serbest olarak gezinsin ve göz teması kurduğu kişiye ismiyle hitap ederek Fransızca selam versin. Bonjour Katja, Salut Atalay... gibi.” Herkes birbiriyle Fransızca selamlaştıktan sonra, kolaylaştırıcı bundan sonra nereye gitmek istediklerini sorar. Buna uygun olarak her turda katılımcılardan biri bir ülke ya da bölge ismi söyler ve o ülkede kullanılan selamlaşma sözcüklerini bilenler paylaşır. Herkes odanın içinde serbest olarak gezerken söz konusu dilde selamlaşma sözcüğünü ve göz teması kurduğu kişinin ismini söyleyerek birbiriyle selamlaşır. Ardından başka bir ülke ile devam edilir. Birkaç farklı dilde selamlaşma turları yapılır.

Örneğin, привет (privet), 你好 (Ni hǎo), Hallo, Salom, こんにちは (Kon’niçiva), Slaw, مرحبا (Ahlan), नमस्ते (namaste), Hola, gibi.

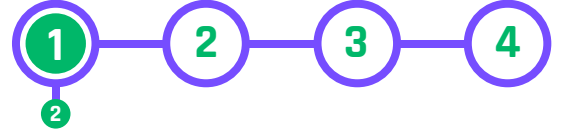
Böylece hem farklı dillerde selamlaşmalar tekrarlanır, hem de isim öğrenme pekiştirilmiş olur.

Etkinlik uygulanırken, bir ulus devlet içinde farklı dillerin konuşulduğunu unutmamak adına, bir ülke ismi söylenildiğinde sadece o ülkenin resmi dili değil, eğer mümkünse orada konuşulan diğer dillerin de kullanılması teşvik edilir. Böylece dilsel çeşitliliğe dair çok temel bir farkındalık yaratmaya dair bir adım atılmış olur.

**4- BİR HAREKET, BİR KELİME:** Katılımcılar çember şeklinde ayakta durur. Kolaylaştırıcı, katılımcılardan yapmayı sevdikleri bir şeyi düşünmelerini ister. Çemberdeki herkes seçtiği eylemi, bir hareket ve bir sözcükle anlatacaktır. Örneğin, bir katılımcı fotoğraf çekme hareketi yapar ve tercih ettiği bir dilde “fotoğraf çekmek,” der. Herkes bu hareketi ve sözcüğü tekrar eder. Sonraki katılımcı bisiklete binme hareketi yapar ve tercih ettiği bir dilde “bisiklete binmek,” der.

Gönüllü bir kişi etkinliği başlatır ve çemberdeki herkes hareketini ve sözcüğünü paylaştığında etkinlik sonlanır. Bu etkinlikte, katılımcıların/çocukların ilgi alanlarının öğrenilmesi hem de konuşmayı tercih ettikleri dillere dair bir fikir sahibi olmak hedeflenir.





## OTURUM 2: ÇOKDİLLİ EĞİTİM ORTAMLARINDA EĞİTMEN OLMAK

Bu oturumun amacı katılımcıları, çokdillilikle ilişkilerinde nerede durduklarına dair bir farkındalık geliştirmeye teşvik etmektir.

Oturumun temelini oluşturan etkinlik çerçevesinde katılımcılar kendi çalıştığı sınıflar ve eğitim ortamlarında çokdilliliğe ilişkin ne gibi tavır ve tutumlar sergilediğini, çokdilliliği görünür kılmak için neler yaptığını, ne gibi araç ve yöntemlerden istifade ettiğini düşünür, meslektaşlarının farklı bağlam ve çalışma ortamlarında çokdilliliğe ilişkin kullandıkları çeşitli uygulama ve yöntemlerle tanışır. Etkinliğin sonunda, katılımcılar bir grup olarak çokdillilik yöntem ve araçlar repertuarlarını oluşturur.



### Amaç:

- Bireysel düzeyde, kendi çalıştığı sınıflar ve eğitim ortamlarında çokdillilikle ilgili olarak neler yaptığı üzerine düşünmek
- Diğer katılımcıların uygulamaları ve yöntemlerini duymak; birbirinden öğrenmek ve farklı bağlamlara dair fikir edinmek
- Bireysel ve grup olarak özkaynaklarını görme ve mevcut uygulamaları derlemek



**Yöntemler:** Bireysel çalışma, büyük grup çalışması



### Malzemeler:

- A4 kağıt
- Keçeli kalemler
- Büyük boy post-it

## NASIL UYGULANIR?

Oturumda “Çokdillilikte Neredeyim?” sorusu etrafında katılımcıların, kendi çalıştıkları eğitim ortamlarında uyguladıkları pratikler üzerine düşünmeleri ve farklı uygulamaları birbirlerinden duymaları amaçlanmaktadır.

Bu oturumun temel soruları şunlardır: “Eğitim ortamlarında farklı dilleri görünür ve duyulur kılmak için halihazırda neler yapıyoruz? Yaklaşımımız, tutum ve tavırlarımız, uyguladığımız yöntemler neler?”

Bunun için dört kısa aşamadan oluşan bir çalışma uygulanır:


- 1- Bireysel düşünme ve not alma
- 2- Kendi uygulamalarından bir örnek seçme ve paylaşma
- 3- Duyduğu fikir ve uygulamalardan beğendiği 3 tanesini tespit etme
- 4- Bunlardan birini seçerek, beğenme nedenlerini, varsa katkılarını ekleyerek post-it’le not alma ve tüm post-it’leri bir duvarda toplama




Katılımcılar çember şeklinde oturur. Kolaylaştırıcı, katılımcılara boş kağıt ve kalem dağıtır. Kağıdı enine tutarak bir çizgiyle ortadan ikiye bölmelerini ister.


Kolaylaştırıcı, aşağıdaki soruları bir flipchart kağıdına veya tahtaya yazar. Katılımcılar da aynı soruları önlerindeki kağıdın sol tarafına, başlık şeklinde yazar. Kağıdın sağ yarısı bu adımda boş kalacaktır.


- Kendi çalıştığım eğitim ortamlarında çokdillilik ve dilsel çeşitlilikle ilgili neler yapıyorum?
- Aynı çocuk grubu içinde farklı anadillerinin varlığını nasıl ele alıyorum?
- Çokdilliliği görünür ve kabul edilir kılmak için kullandığım araç ve yöntemler nelerdir?

 Katılımcılar 5 dk süreyle bireysel olarak çalışır. Önlerindeki kağıdın sol tarafına, az önce yazdıkları soruların altına, eğitim ortamlarında bizzat uyguladıkları yöntemler varsa, bunları not alır. Daha sonra herkes çemberde buluşur.

 Kolaylaştırıcı katılımcılardan, kendilerine not aldıkları çalışmalar arasından önemli buldukları BİR TANESİNİ seçmelerini ve sözlü olarak kısaca paylaşmalarını ister. Paylaşımlar gönüllülük esasına göre yapılır.

Çemberde söz almak isteyen herkes konuştuğundan sonra, henüz söylenmemiş farklı uygulamaları olan varsa, bu kişiler ikinci kere söz alabilir.

 Katılımcılar önlerindeki kağıdın boş kalan sağ tarafına duydukları diğer paylaşımlardan beğendikleri 3 tanesini not alır. Her katılımcı not aldığı kağıdı kendisi için saklar.

 Kolaylaştırıcı tüm katılımcıları ortak bir uygulamalar duvarı oluşturmaya davet eder. Grubu oluşturan öğretmen, eğitmen, psikolog, sosyal hizmet uzmanı gibi çocuk ve gençlerle çalışan kişiler olarak, halihazırda kullandıkları uygulama ve yöntemleri derlemek ve hepsini birlikte görebilmek için “ÇOKDİLLİLİKTE NEREDEYİZ?” duvarı oluşturulur.

1- Herkes büyük boy bir post-it ve bir keçeli kalem alır. Bir önceki adımda beğendikleri üç uygulamadan en az bir tanesini seçer ve post-it üzerine bu fikri yazar. Aynı post-it üzerine, bu uygulamayı neden beğendiğini, varsa katkısını, maddeler veya anahtar sözcükler şeklinde not alır.

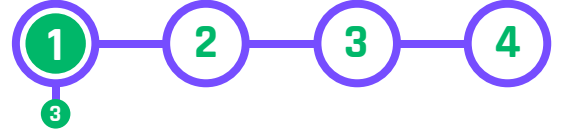
2- Tüm katılımcılar yazdıkları post-it’leri duvara yapıştırır. Kolaylaştırıcı herkese katkısından dolayı teşekkür eder ve oturumu kapatır.

*“Bu duvarda şu anda hepimizin kullandığı mevcut yöntemleri ve uygulamaları bir araya getirdik. Bu oturumda önce bireysel olarak kendi kaynaklarımızı düşündük ve toparladık, daha sonra birbirimizin uygulamalarında ilham aldık. Bu duvarda ise grup olarak ortak repertuarımızı oluşturduk. Bu duvar şu an hepimiz için bir hazine!!! Kahve molasında herkesi bu duvarın önünde biraz zaman geçirmeye ve yazılanları incelemeye davet ediyorum.”*



### Kolaylaştırıcıya Not

- Mola sırasında kolaylaştırıcı ve katılımcılar duvardaki post-it'lere yazılanları inceler. Çemberde söylenmiş olan ancak duvara eklenmemiş uygulamalar var ise, bunlar duvara her zaman eklenebilir.
- Kolaylaştırıcı bu duvarda öne çıkan fikirleri veya temaları kendine not alır. İsteğe bağlı olarak birbirine yakın uygulamalar gruplanabilir. Kolaylaştırıcı ilerleyen oturumlarda burada kendini gösteren örüntülere atıfta bulunabilir.
- Eğitim çevrimiçi veriliyor ise, eğitmen yukarıdaki ana soruların yazılı olduğu bir dijital pano programı kullanır. “ÇOKDİLLİLİKTE NEREDEYİZ?” duvarı bu sayede dijital bir duvar olarak oluşturulmuş olur.



## OTURUM 3: DERİNLEŞME: MESLEKTAŞ MÜLAKATLARI

Bu oturum önceki oturumda yapılan çalışmayı derinleştirmek üzere önerilmiştir.

Mülakat yapmak ve mülakat vermek kendi üzerimize düşünme, farkındalığımızı canlandırma ve karşımızdaki etkin dinlemenin bulunduğu bir yöntemdir. Bir konuda derinleşmek üzere mülakat yönteminin sağlayabileceği çeşitli faydalardan yararlanmak üzere bu oturumda katılımcılar çiftler halinde birbirleriyle mülakat yapmaya davet edilir. Böylece, mesleki deneyimlerinde, çevrelerinde, kurumlarında, eğitim ortamlarında ya da çocuklarla yürüttükleri etkinliklerde çokdillilikle nasıl ilişkilendiklerine ve konuyu nasıl ele aldıklarına biraz daha derinlemesine bakar, birbirlerini daha yakından tanıma fırsatı bulurlar.



### Amaç:

- Mülakatı bir araç olarak kullanarak çokdilli eğitim ortamlarında çalışmak konusunda derinleşmek
- Katılımcıların birbirine ayna olabilmesine alan açmak
- Katılımcıların birbirini ikili gruplarda daha yakından duyabilmesini sağlamak



**Yöntemler:** İkili grup çalışması, büyük grup çalışması



### Malzemeler:

- “Mülakat Soruları” sayfasının yeterli sayıda çıktısı (bkz. Ek Malzemeler)
- A4 kağıtlar
- Kalemler

## NASIL UYGULANIR?



Katılımcılar ikili gruplar oluşturur. Kendilerine bir eş belirlerken mümkünse iyi tanımadıkları bir kişiyi tercih etmeleri tavsiye edilir. Böylece mülakat havasına girmek kolaylaşır, soruları sorarken ve dinlerken eşler birbirlerine hakiki bir merakla yaklaşabilir ve aktarımlar her iki taraf için de daha zenginleştirici olur.



Katılımcılar 15'er dakika süre kullanarak mülakat sorularını birbirine sorar, cevaplarda önemli gördüğü hususları anahtar kelimeler halinde not alır.

Çiftler süre bakımından birbirlerinin zamanını gözetecek şekilde mülakatlarını gerçekleştirir.



Etkinliğin sonunda tüm katılımcılar çember şeklinde oturur. Herkes kendi eşinin cevapları arasından dikkatini çeken ve öne çıkarmak istediği bir konuyu seçerek büyük grupta paylaşır.

## MÜLAKAT SORULARI

**NOT:** Göç pedagojisi bağlamında ‘çokdilli gruplar’ denildiğinde, özel olarak içlerinde anadili farklı olan çocukların da bulunduğu topluluklar, genel olarak ise birden fazla dil konuşan çocukların bir parçası olduğu gruplar kastedilmektedir. Başka bir deyişle bir grubun çokdilli addedilmesi için gruptaki her çocuğun birden fazla dil bilmesi gerekmez. Grupta çokdilli çocukların olması bütün gruba çeşitli faydalar sağladığı için, bu ibare tüm grubu nitелеmek için kullanılır.

1- Çokdilli gruplarla nerede çalışıyorsunuz? Oradaki göreviniz, işiniz, konumunuz nedir?

2- Hangi yaş gruplarıyla çalışıyorsunuz?

3- Çalıştığınız çocuk gruplarında kaç anadili veya aile dili var? Bunların hangi diller olduğunu nasıl öğreniyorsunuz ve bilgilerinizin güncelliğini nasıl temin ediyorsunuz?

4- Faaliyetlerinizde hangi dillerin kullanılacağı konu ediliyor mu? Öyleyse bu konu çocuklar (öğrenciler), veliler, sınıf/alan zümreleri, farklı birimler ya da idare gibi katmanlardan hangilerinde gerçekleşiyor ve ne şekilde ele alınıyor?

5- Eğitim ortamınız tekdilli ise, yani ortamda başka anadilleri mevcut olduğu halde görünür ve kabul edilir değilse, bu durumun süregitmesinde hangi etmenlerin rol oynadığını düşünüyorsunuz? Örneğin, “Bu konu gündem olmuyor çünkü tek bir dil mutlak farz ediliyor”, “Zorunlu olarak tek dil kullanımı söz konusu”, “Eğitmen hakim dil dışında bir dil bilmediğinden etkinliklerinde çokdilliliğe yer açamıyor”... vb.

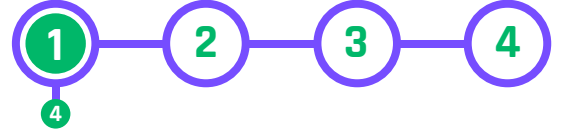
6- Faaliyetlerinizde birlikte çalıştığınız çocuk grubundaki dillerden hangilerini görünür kılmaya çalışıyor ve teşvik ediyorsunuz? Nasıl?

7- Toplumdaki hakim dili veya eğitim dilini ikinci dil olarak öğrenen çocuklar eğitim ortamında anadillerini ne kadar ve ne şekillerde kullanabiliyor? Kimlerle? Bu dillerin kullanımıyla ilgili olarak gözlemlediğiniz hangi duygu durumları söz konusu?

8- Farklı dilleri kullandığınız (farklı dilleri içeren) oyunlar, sanatsal çalışmalar gibi alternatif yöntemler kullanıyor musunuz? Neler yapıyorsunuz?

9- Eğitim ortamınızı çokdilli kılma yöneliminiz ve bu doğrultudaki faaliyetinizin çocuklar üzerindeki etkilerine dair neler gözlemlediniz? Tekdilli çocuklar üzerinde ne gibi etkilerini gözlemlediniz? Eğitim dilinden farklı bir anadiline sahip çocuklar üzerinde ne gibi etkilerini gözlemlediniz?

10- Kendin bir soru yaz ve sor.



## OTURUM 4: ÇOKDİLLİLİKLE İLGİLİ HANGİ ZORLUKLARI YAŞIYORUM?

Bu oturumda katılımcılar, birlikte çalıştıkları çocuk gruplarıyla çokdilli çalışmalar yapmak veya derslere, etkinliklere, atölyelere çokdilliliği dahil etmekle ilgili yaşadıkları zorluklar, karşı karşıya kaldıkları engeller üzerine düşünür. Bunların hangi düzeylerde yaşandığını ve birbiriyle bağlantılarını tespit eden katılımcılar bu zorluklardan en az birine, gerçekleştirilebilir bir çözüm önerisi geliştirir.



### Amaç:

- Katılımcıların çokdillilik ve dilsel çeşitliliğe dair bireysel ve mesleki düzeyde yaşadıkları zorluklar üzerine düşünmelerini sağlamak
- Bu zorlukları önce bireysel ve yapısal düzeyler olarak ayrıştırmaya, daha sonra da bu düzeylerin birbiriyle ilişkisi üzerine düşünmeye alan açmak
- Sıralanan zorluklardan en az biri için hayata geçirilebilir bir çözüm önerisi geliştirmek; böylece kendi yapabilirliklerinin yeniden farkına varmalarını kolaylaştırmak



**Yöntemler:** Bireysel çalışma, ikili grup çalışması, dördü grup çalışması




### Malzeme:

- “Bir Engel Bir Öneri” çalışma sayfasının yeterli sayıda çıktısı (bkz. Ek Malzemeler)
- A4 kağıt ve post-it
- Keçeli kalemler

## NASIL UYGULANIR?

 Katılımcılar bireysel olarak eğitim ortamlarında çokdilliliği görünür kılmaya ve teşvik etmeye dair düşünür ve aklına gelen zorlukları not alır. Bunun için 5 dk süre verilir.


 Kolaylaştırıcı tahtayı, kesişim kümeleri olan beş alana ayırır ve aşağıdaki başlıklardan her birini bir alana yazar. Örneğin, Olimpiyat halkalarında olduğu gibi, birbirini kesen kümeler çizilmesinin nedeni, bu kategorilerin çeşitli düzeylerde birbiriyle iç içe geçtiğini temsili olarak yansıtmaktır.

- Bireysel
- Mesleki
- Kurumsal
- Yapısal
- Sosyo-Kültürel

 Katılımcılar az önce not aldıkları zorlukları birer madde halinde post-it'lere yazarak ilgili başlıkların altına yapıştırmaya davet edilir.

Kolaylaştırıcı bu kategorilerin çeşitli düzeylerde birbiriyle iç içe geçtiğinden, onları birbirinden ayrıştırmamanın zor hatta imkansız olduğundan bahseder. Öyle bile olsa, ilk etapta her katılımcı bütün post-it'lerini öncelikli olarak ilişkilendirdiği kategorilerin altına yapıştırır.

İleride gerçekleşecek tartışma bölümünde, söz konusu post-it'in başka bir kategori ile ilişkisi daha doğrudan bulunursa yeni değiştirilebilir veya bu not iki ilgili kategorinin kesişim kümesine yerleştirilebilir.

 Tüm post-it'ler yapıştırıldıktan sonra, kolaylaştırıcı hepsini yüksek sesle okur. Listelenenler üzerine kısa grup tartışmaları yapılarak maddelerin kategorisinin değiştirilmesine ya da birden fazla kategoriye girenlerin kesişim kümelerine alınmalarına karar verilebilir.



Oturum, katılımcıların özkaynaklarını ve zorluklarla baş edebilecekleri bireysel yapabilirliklerini hatırlamalarını kolaylaştıracak bir çalışma ile sonlandırılır.

1- Bir Engel Bir Öneri çalışma sayfasının çıktıları ve keçeli kalemler dağılır.

2- Herkes eğitim ortamlarında başka dillere yer açmak konusunda gördüğü veya yaşadığı BİR SOMUT ENGEL düşünmeye davet edilir. Kolaylaştırıcı bu seçilen engelin / zorluğun somut ve çözüm üretilebilir bir zorluk olması gerektiğinin altını çizer zira o engele dair GERÇEKLEŞTİRİLEBİLİR BİR ÇÖZÜM ÖNERİSİ de hayal edilecektir.

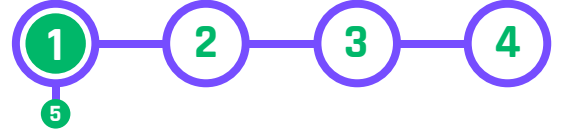
3- Katılımcılar çalışma kağıdını doldurur ve etkinlik mekanında önceden kararlaştırılmış bir panoya ya da zemine sabitler. Tüm grup galeri yürüyüşü şeklinde bu kağıtlara göz atarak dolaşır. Oturumun sonunda vakit kalmışsa önerilerin en çok öne çıkanları üzerine konuşulur.

Oturumun sonunda tüm grup, gördükleri engeller ve çözüm önerilerine dair hem ortaklıklarını hem de farklılıklarını tespit etmiş olur. Gruptaki öğretmen, eğitmen, sosyal hizmet uzmanı veya psikolog gibi çocuk ve gençlerle çalışan kişilerin çalışma ortamları ve içinde yer aldıkları bağlamlarda mevcut olan engellerin bir kesiti alınmış olur. Çözümlerin sunulmuş olması sayesinde ise oturum sonlandırılırken, olumlu ve umutlu bir perspektiften bakmak için zemin yeniden tesis edilir.



#### **Kolaylaştırıcıya Not**

Bu çalışma çevrimiçi olarak da uygulanabilir. Bunun için Mentimeter ve benzeri programlar kullanılabilir. Katılımcılar zorlukları mümkünse 1 veya 2 kelime ile ifade ederlerse, çalışmanın sonunda kelime bulutu veya listeleme ve benzeri yöntemlerle çıktı alınabilir.



## OTURUM 5: ÇOKDİLLİLİKLE İLGİLİ HANGİ BECERİLERE SAHİBİM?

Bu oturumda katılımcılar kültürel ve dilsel çeşitliliğin bir zenginlik olarak görüldüğü ve deneyimlenebildiği ortamlar hayal etmeye sevk edilir. Bunun için ne tür yaklaşımlar, tutum ve tavırlar ve becerilerin gerekli olabileceği üzerine fikir geliştirirler. Ardından, kendi çalışmalarında ve çocuklarla yürüttükleri etkinliklerde bu tür bir ortamı yaratabilmek için hangi becerilere sahip olduklarını ve hangi alanlarda kendilerini geliştirmeye ihtiyaç duydukları üzerine düşünürler.



### Amaç:

- Katılımcıları çokkültürlü ve çokdilli bir ortamda çalışmaya dair kişisel deneyimleri üzerine düşünmeye sevk etmek
- Çoğulcu bir ortamın daha kapsayıcı, yapıcı ve zenginleştirici olabilmesi için sahip olması gereken özellikleri hayal etmek
- Eğitim ortamlarında böyle bir ortamı sağlamak için hangi becerilere ihtiyaç duyulacağı üzerine düşünmek
- Kendilerinde bu becerilerden hangilerini geliştirmek istediklerine dair bir özdeğerlendirme yapmak



**Yöntemler:** Küçük grup çalışması, görselleştirme



### Malzemeler:

- Flipchart kağıdı
- A4 kağıt
- Renkli grafik kalemleri ve çeşitli boyalar
- KENDİME NOTLAR çalışma sayfasının çıktıları (bkz. Ek Malzemeler)

## NASIL UYGULANIR?



Katılımcılar üçerli gruplara ayrılır. Her gruba bir flipchart kağıdı ve renkli kalemler verilir.



Kolaylaştırıcı, tahtaya etkinliğin ana sorusunu yazar: “Çokkültürlü ve çokdilli bir öğrenme ortamı oluşturabilmek ve orada yapıcı şekilde çalışabilmek için hangi becerilere sahip olmak gerekir?”

Katılımcılar bu soru çevresinde, genel olarak toplumsal hayat içinde ama özellikle kendi çalışma yaşamları bağlamında, çocuk ve gençlerle çalışırken hangi becerilerin gerekli olduğu üzerine düşünür ve tartışır.

Her gruptan bir kişi, grupta yapılan tartışmanın bir özetini maddeler halinde flipchart’a not alır. Bu maddelerin özellikle “beceriler”i sıralaması gerekir.



Gruplar, flipchart kağıdına aldıkları notlar eşliğinde tüm gruba sunum yapar. Gerekli görülen yerde becerilerin neden önemli olduğu gerekçeleri ve örneklerle anlatılır.



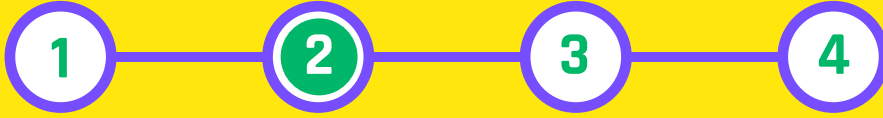
Etkinliğin son aşaması olarak, katılımcılar kişisel bir değerlendirme yapmak üzere yerlerine döner ve halihazırda sahip olduklarına inandıkları becerileri yeniden hatırlar ve bir kağıda not alır. Daha sonra, beğendiği ve kendinde geliştirmek istediği üç özelliği belirler ve bu becerilerin kendisi için temsil ettiği şeyi dilediği gibi görselleştirir. Bunun için katılımcılara 15 dk süre verilir.

Ortaya çıkacak görselin estetik bir değere sahip olup olmadığının bir önemi yoktur. Bu çalışmada amaç, katılımcının sahip olduğu ve edinmek ya da geliştirmek istediği becerilere sözlü ve yazılı kelimelerden öte bir biçim vermesi, bunları bir görselleştirme ile ifade etmesidir. Herhangi bir çekinceye yer bırakmamak için katılımcılara çalışmalarını grupta paylaşmak zorunda olmadıkları, kendilerine saklayabilecekleri baştan hatırlatılır.

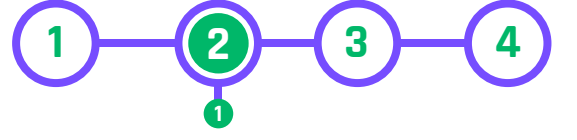
Etkinliğin bu son aşaması KENDİME NOTLAR kağıdı üzerine de yapılabilir.

# MODÜL 2:

## ÇOKDİLLİ ORTAMLAR TAHAYYÜL ETMEK







## OTURUM 1: ÇOKDİLLİ BİR EĞİTİM ORTAMI HAYAL ETMEK VE DENEYİMLEMEK

Bu oturum, deneysel öğrenme odaklı, rol oynama canlandırma yöntemi kullanılarak tasarlanmıştır.

Farklı aile dilleri olan ve/veya çokdilli çocuklardan oluşan bir eğitim ortamında, eğitmenin önce tekdilliliği benimsediği ve çokdilliliğe yer açmadığı, daha sonra ise farklı anadiline sahip olan ve eğitim dilini sonradan öğrenmek durumunda kalan çocukların deneyimini ve ihtiyaçlarını gözetken bir tutum ve tavır sergileyeceği iki farklı ders ortamı canlandırılır.

Katılımcılar kendilerine verilecek rollerde bu iki ders ortamında bulunmayı deneyimler, farklı şekillerde derse katılır ve/veya akranları ve eğitmenle etkileşime girer.

Bu iki ders atmosferi arasındaki farklar, akran desteği ve eğitmenin tavrı üzerinden tartışılır.



### Amaç:

- Tekdilli bir eğitim ortamı ve eğitmen tavrını deneyimlemek
- Çokdilliliğe yer açan bir eğitim ortamı ve eğitmen tavrını deneyimlemek
- Çokdilli çocukların olduğu bir eğitim ortamında akran desteğini deneyimlemek
- Eğitmen yaklaşımının çocuk katılımını desteklemekteki rolünü görmek
- Aile dillerine yer veren ortamlarda çocukların duygu durumu ve kendine güveniyle öğrenme arasındaki ilişkiler üzerine düşünmek



**Yöntemler:** Rol oynama & canlandırma, tartışma ve deneyim paylaşımı



### Malzemeler:

- Yönerge kağıtlarının çıktıları (bkz. Ek Malzemeler)
- Eğitmen rolü için bir aksesuar (bkz. Eğitmen Rolü, Aksiyon 2)

## NASIL UYGULANIR?



Katılımcılar çember şeklinde oturur. Bu etkinlikte iki farklı eğitim ortamı kısa kısa canlandırılır. Bu canlandırmadaki roller şöyledir:

- 1- Eğitmen Rolü (İki farklı canlandırma için iki ayrı rol aşağıda tanımlanmıştır.)
- 2- Farklı Anadillerinden Öğrenci Rollerini:

- Sınıftaki öğrencilerin büyük bölümü eğitmenin konuştuğu dili ve söylediklerini anlamayan ya da çok sınırlı anlayan öğrencilerdir. Bu öğrenciler akran desteği alacak öğrencilerdir.
- Bazı öğrenciler ise eğitmenin dilini anlayan/bilen öğrencilerdir. Bu öğrenciler akran desteği verecek öğrencilerdir.



Kolaylaştırıcı, farklı öğrenci rollerinin (yönergelerin) yazılı olduğu kağıtları katılımcılara dağıtır. Örneğin, 15 kişilik bir katılımcı grubuyla çalışırken, "Akran Desteği Verecek Öğrenci Rolü" yönergelerinden 3 ila 5 adet, "Akran Desteği Alacak Öğrenci Rolü" yönergelerinden ise 10-12 adet çıktı alınır. Yönerge kağıtları katılımcılara karışık ve kapalı olarak dağıtılır.



Herkes kendine verilen kağıtta yazılı yönergeleri okur. Ders zili çalar.



Kolaylaştırıcı, sırayla iki farklı eğitmen rolünü, katılımcılar ise kendi rollerini oynayarak iki farklı ders ortamını doğaçlama şekilde canlandırırlar. İkinci canlandırma için sadece eğitmenin rolü değişir, öğrenciler aynı rolü canlandırmaya devam eder.

## Eğitmen Rolü:

### Aksiyon 1 (Rol 1)

İlk canlandırmada, tekdilliliğin hakim olduğu bir eğitim ortamı canlandırılacaktır. Eğitmen, dersi tek dilde, gibberish dilinde (uydurma bir dil) anlatan bir öğretmen rolüne bürünür. Çocukların dersi anlamamalarına ya aldırış etmez ya da bozulur, hatta ara ara biraz sinirlenir. Bir yandan da, bazı çocukların kendi aralarında konuşarak diğerlerine destek olmasını “dersin bölünmesi” ve “kaytarma” olarak yorumlar. Yer yer öfkeli yer yer umursamaz bir şekilde dersini sürdürmeye çalışır. Bu süre boyunca eğitimci sadece gibberish konuşmaktadır. Zil çalınca ders biter, eğitimci sınıftan çıkar. (Eğitmen gerçekten sınıftan çıkabilir veya çıkarmış gibi rol yapabilir.)

### Aksiyon 2 (Rol 2)

Kısa süre sonra ders zili tekrar çalar ve kolaylaştırıcı farklı bir aksesuar takar, farklı bir eğitimci canlandırarak sınıfa girer. İkinci canlandırmada da, yine sadece kendi dilinde (uydurma bir dil - gibberish) konuşur ve çocuklardan cevaplar bekler. Çocukların büyük kısmı yine bu dili bilmemekte veya çok az bilmektedir. Fakat eğitimci bu ikinci rolde, çocukların kendi aralarında iletişim kurmalarına (akran desteği vermelerine ve almalarına) imkan sağlar. Hatta ara sıra, iletişim kurabildiği çocuklardan diğerlerinin durumuna dair bir his almaya çalışır. Kendisine hitaben farklı bir dilde konuşan çocuk olursa, onu anlamaya yönelik hareketler, mimik, tavırlar sergiler. Çocukların dersi ve söylediklerini anlaması için elinden geleni yapar. Örneğin, çocukların katılım gösterebilecekleri yöntemler dener. Dersin kısmen de olsa etkileşim içinde geçtiğine emin oluncaya kadar rolünü canlandırmaya devam eder. Zil çalar ve ders biter.

### Akran Desteği Veren Öğrenci Rolü:

Etkinliğe başlamadan önce kolaylaştırıcı, eğitimciyle aynı dili konuşan ya da anlayan (akran desteğini sağlamaya muktedir) çocukları canlandıracak katılımcılara nasıl bir ortamda olduklarını ve katıldıkları etkinlikte nasıl bir role sahip olduklarını anlatan bir yönerge kağıdı verir. (Bkz. Ek Malzemeler) Etkinlik başlayınca, katılımcılardan ellerindeki kağıtta yazan yönergeye göre doğaçlama yapmaları beklenir. Bu rolü canlandıranlar, eğitimcinin anlattıklarını anlayıp derse katılır veya not alır. Bir yandan da, yanlarındaki arkadaşlarına yani eğitimcinin dilini ve ne anlattığını anlayamayan çocuklara yardımcı olmaya çalışırlar.

### Akran Desteği Alan Öğrenci Rolü:

Eğitmenin dilini (yani eğitim dilini) bilmeyen (akran desteğine ihtiyaç duyacak) çocukları canlandıracak katılımcılara nasıl bir ortamda olduklarını ve katıldıkları etkinlikte nasıl bir role sahip olduklarını anlatan bir yönerge kağıdı verir. (Bkz. Ek Malzemeler) Etkinlik başlayınca, katılımcılardan ellerindeki kağıtta yazan yönergeye göre doğaçlama yapmaları beklenir. Buna göre çocuklar eğitimciyi dinlemeye ve anlamaya çalışır. Ara sıra eğitimciyle kendi anadillerinde birkaç defa iletişime geçme çabasına girebilir. Ama eğitimciyi anlamadıkları için, eğitimciyle aynı dili konuşan öğrencilerin olduğunu ve kendilerine yardım ettiklerini ya da edebileceklerini görürler. Doğaçlama süresince, akran desteği veren arkadaşlarından destek isterler.



### Kolaylaştırıcıya Not

- Kolaylaştırıcının dağıttığı bilgi notlarını katılımcılar diğer katılımcılarla paylaşmaz. Böylelikle herkes rolünün gereğini canlandırma sırasında gerçekleştirebilir.
- Bu etkinlik akışını kolaylaştırmak için “gölge kolaylaştırıcı”dan destek alınabilir. İkinci bir kolaylaştırıcı “gölge kolaylaştırıcı” olarak, katılımcıların rollerini icra edebilmelerine ve canlandırmanın sürebilmesine destek verir. Tüm katılımcılar ve kolaylaştırıcı, “gölge kolaylaştırıcı” ortamda yokmuş gibi davranır.



Canlandırmalar sona erdikten sonra yaşanan deneyim üzerine büyük grupta bir değerlendirme yapılır.

**Tartışma soruları:**

Kolaylaştırıcı bu iki uygulamayı değerlendirmek üzere katılımcılara aşağıdaki soruları yöneltir:

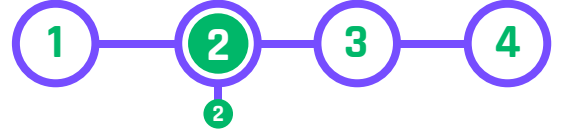
- Birinci ders nasıldı? Neler hissettiniz?
- İkinci ders nasıldı? Neler hissettiniz?

Değerlendirme yaparken, eğitmenin tavrı, eğitmeni anlayan çocuk ve anlamayan çocuk bakış açılarından durumu ve deneyimlerini ele almaları istenir. Çokdilliliğe alan açmanın kapsayıcı bir ortam kurarken nasıl ve neden önemli olabileceği birlikte tartışılır.

Aktarımlarda öne çıkan konular veya kullanılan kavramlar kolaylaştırıcı tarafından not edilir. Tartışma sırasında tekdillilik, çokdillilik, anadili, aile dilleri... gibi kavramlara değinildi ise, bu kavramları daha ayrıntılı tartışmak üzere Kavram Rehberi'nde yer alan terimlere atıfta bulunulabilir.

**NOT:** Bu etkinliğin devamı niteliğindeki “Bir Arada Yaşam - Ortak Mahallemizi Yaratıyoruz” isimli etkinliğe [www.hep-beraber.org](http://www.hep-beraber.org) adresindeki Araçlar başlığı altında Çokdilli Öğrenme Eğitim Programı - Modül 2 içinden erişilebilir.

“Bir Arada Yaşam - Ortak Mahallemizi Yaratıyoruz” etkinliği farklı anadillerine sahip veya çokdilli çocukların olduğu eğitim ortamlarında sanat etkinliklerinin kullanımı, dil grupları kurarak çalışma ve akran desteği temalarını birleştirmeye odaklanır. Yine rol oynama canlandırma yöntemiyle deneyimsel öğrenmeyi ve farkındalık geliştirmeyi hedefler.



## OTURUM 2: BEDENİMDEKİ DİLLER

Bu oturumda, katılımcıların kendi dilleri, az ya da çok bildikleri diller, öğrenmekte oldukları, öğrenmek istedikleri, merak ettikleri dillere dair düşünmeleri, bu dillerle olan duygusal veya fiziksel bağlarını imgesel düzeyde, beden bölümleri üzerinden temsil etmeleri amaçlanır.



### Amaç:

- İlişkili olduğumuz diller üzerine düşünmek, dilleri beden ve duygularımızla ilişkilendirmek
- İkili veya üçlü gruplarda dillerle olan bağlarımızı paylaşmak
- Grupta bulunan çeşitli dilleri ve onlarla olan bağları fark etmek ve üzerine konuşmak



### Yöntemler: Bireysel çalışma, ikili grup çalışması



### Malzeme:

- Bedenimdeki Diller çalışma sayfasının yeterli sayıda çıktısı (bkz. Ek Malzemeler)
- Renkli kalem, boyalar



### Ön Hazırlık:

Kolaylaştırıcı hareketli ve bedenin farklı bölümlerine odaklanmayı teşvik eden bir ısınma çalışması bulur veya proje web sitesinde sunulan etkinliği kullanır. (bkz. Ek Malzemeler)

## NASIL UYGULANIR?



Kolaylaştırıcı beden odaklı bir ısınma çalışması yaptırır. Bu sayede biraz sonra gerçekleştirilecek etkinlikte, beden bölümleriyle ilişkilendirilecek diller ve duygulara geçişte fiziksel ve zihinsel bir bağlantı kurulmuş olur.



Kolaylaştırıcı Bedenimdeki Diller sayfasını dağıtır ve aşağıdaki 3 soruyu tahtaya yazar:

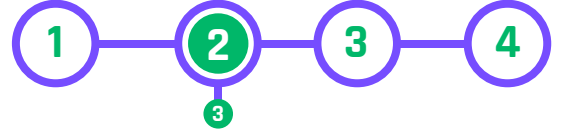
- Hangi dilleri konuşuyorsunuz? Konuştuğunuz dilleri bedeninizin hangi bölgeleriyle ilişkilendiriyorsunuz?
- Konuşmuyor veya bilmiyor olmanıza rağmen kendinizi yakın hissettiğiniz diller var mı? Bu dillerle bedeninizin hangi kısımlarını ilişkilendiriyorsunuz?
- Bütün bu dillerle olan ilişkilerinizi duygu ve düşünce olarak nasıl tanımlarsınız?



Her katılımcı sorular üzerine düşünür ve kağıttaki figürü bu soruların cevaplarına göre boyar veya doldurur.



Daha sonra kolaylaştırıcı katılımcılardan ikili veya üçlü gruplar oluşturmalarını ister. Her grup kendi arasında konuşur, herkes kendi figürünü nasıl ve neden o şekilde doldurduğunu, dilerse kişisel hikayesini, duygularını ve o dillere dair bedeniyle kurduğu temsili veya fiziki bağları paylaşır.



## OTURUM 3: ÇOKDİLLİLİĞİ EĞİTİM ORTAMINA NASIL DAHİL EDERİM?

Bu oturumda katılımcılar mesleki deneyimlerinden de faydalanarak, çalıştıkları kurumlara, eğitim verdikleri ortamlara ya da çocuklarla yürüttükleri etkinliklere çokdilliliği somut olarak nasıl dahil edebilecekleri üzerine bir çalışma yapar.



### Amaç:

- Çokdilliliğin eğitim ortamlarına dahil edilmesine dair somut ve yaratıcı fikirler geliştirmek
- Birbirinden öğrenmek ve farklı bağlamlara dair fikir edinmek
- Grup olarak somut ve uygulanabilir yöntemler repertuarı oluşturmak



**Yöntemler:** Küçük grup çalışması



### Malzemeler:

- Flipchart kağıdı
- Renkli kalem ve boyalar

## NASIL UYGULANIR?



Kolaylaştırıcı katılımcıların somut fikirler geliştirirken faydalanabilecekleri bir dizi temayı bir flipchart kağıdında yazar ve görünür bir yere asar veya projeksiyon aleti yardımıyla duvara yansıtır.

- Mekan tasarımı ve düzenlenmesinde çokdillilik
- Malzemelerde çokdillilik
- Oyunlarda çokdillilik
- Sanat çalışmalarında çokdillilik
- Aile etkinlikleri ve çokdillilik
- Müfredat - ders içeriklerinde çokdillilik



Bu oturum öncesinde çokdilli çalışmaların kapsayıcılığa katkılarına dair birçok fikir konuşulduğu hatırlatılarak, bu fikirleri eğitim ortamlarına somut ve yaratıcı şekilde taşımak üzere somut ve gerçekleştirilebilir birer öneri geliştirmeleri istenir.

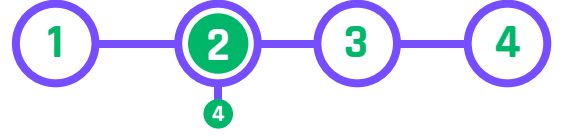


Katılımcılar küçük gruplara ayrılır ve her grup bir somut fikir ve uygulanması üzerine düşünür. Her grup önerisini bir flipchart kağıdına yazar veya çizimle destekleyerek anlatır.



Son olarak, gruplar geliştirdikleri öneriyi ve uygulamayı büyük grupta anlatır/sunar. Kolaylaştırıcı, sunumlarda ortaklaşan veya dikkat çeken fikirleri vurgular, eklemek istediği bir öneri varsa, paylaşır.

Tüm paylaşımlar yapıldıktan sonra flipchart kağıtları eğitim ortamında görünür bir yere asılır.



## OTURUM 4: TÜM ÇOCUKLAR İÇİN BİR KAYNAK OLARAK ÇOKDİLLİLİK VE DİLLERARASI GEÇİŞLİLİK

Bu oturumda kolaylaştırıcı, eğitim ortamlarında çokdilliliğe yer açılmasının, etkinliklere dahil edilen farklı dillerin sadece farklı anadiline sahip olan veya çokdilli çocuklar için değil, tüm çocuklar için öğrenme süreçlerini ve bilişsel becerileri desteklemesinin önemini vurgulamak üzere çeşitli kaynaklar bulur ve bir sunumla bunları paylaşır. Katılımcılar bu kaynaklar üzerinde fikir alışverişinde bulunur.



### Amaç:

- Çokdillilik ve dillerarası geçişlilik kavramlarını irdelemek
- Eğitim ortamlarında bu yaklaşımların benimsenmesinin tüm çocuklar için sağlayacağı potansiyel faydalar üzerine düşünmek
- Katılımcıların çokdilli eğitim ortamlarında kullanabilecekleri kaynak ve yöntem repertuarını genişletmek



**Yöntemler:** Sunum, büyük grup çalışması



### Malzemeler:

- Bilgisayar
- Projeksiyon aleti
- Dillerarası geçişlilik ve çokdillilik ile ilgili kaynak metinler ve/veya sunum



### Ön hazırlık:

Kolaylaştırıcı, çokdilliliğin tüm çocukların lehine olacak şekilde, bilişsel becerileri ve öğrenme süreçlerini desteklemesi üzerine kaynak araştırması yapar. Akademik çalışmalar ve saha araştırmalarının sonuçlarından örnekler derler.

Dillerarası geçişlilik konusunda kaynakları inceler. Çocukların mevcut tüm dil repertuarlarını kullanabilecekleri bir yaklaşım nasıl olabilir? sorusu için örnek olabilecek uygulamalar bulur.

Bunlara ek olarak,

- Eğitim ortamlarında çokdilliliği kullanmak için basit yöntemler,
- Eğitime çokdilli bir ortamda kolaylaştırıcı olması adına hazırlık adımları,
- Çokdilli hikaye kitaplarından örnekler,
- Çokdilli oyun örnekleri derlenir.

Bu konular etrafında Çokdilli Öğrenme Eğitim Programı çalışma grubu tarafından derlenen kaynaklara proje web sitesinden ulaşılabilir.

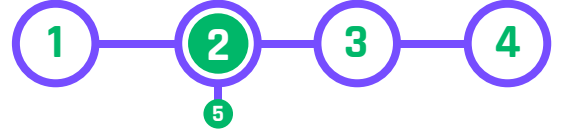
## NASIL UYGULANIR?



Kolaylaştırıcı, önceden hazırladığı kaynak metinleri ve/veya sunumu bütün katılımcılarla paylaşır.



Kolaylaştırıcının anlatımı ve sunumu sırasında veya bittikten sonra, bu yöntemlerin neden tüm çocuklar için destekleyici ve yararlı olacağına dair katılımcıların fikirlerine ve paylaşmak istedikleri örneklere alan açılır. Burada kolaylaştırıcı, katılımcıların çalıştıkları kurumlarda uyguladıkları yöntemlerden ve sahip oldukları kaynaklardan bahsetmelerini ve eğer gözlemlemişlerse, çocuklar üzerinde yarattıkları etkilerden söz etmelerini teşvik ederek etkileşimli bir oturum yürütür.



## OTURUM 5: ÇOKDİLLİ KİTAPLARI ÇALIŞMALARIMDA NASIL KULLANIRIM?

Bu oturumda, katılımcılar eğitim ortamlarında çokdilli bir kitapla gerçekleştirilebilecek somut bir etkinlik geliştirmeye dair yaratıcı fikirler üretmeye odaklanır.



### Amaç:

- Çokdilli bir veya birkaç kitap örneği incelemek
- Birbirinden öğrenmek ve farklı eğitim ortamı bağlamlarına dair fikir edinmek
- Çokdilli kitaplarla yapılabilecek etkinlik ve uygulamalara dair bir repertuar oluşturmak
- Çokdilli kaynakların yaygın ve yaratıcı şekilde kullanılmasını teşvik etmek



**Yöntemler:** Küçük grup çalışması, sunum




### Malzemeler:

- Flipchart kağıdı
- Renkli kalem
- Çokdilli çocuk kitapları (4-5 adet farklı kitap)



**Ön hazırlık:** Kolaylaştırıcı, birlikte çalışacağı katılımcı grubunda kullanılan diller hakkında bilgi edinir. Bu dilleri de kapsayan 4-5 adet çokdilli çocuk kitabı temin eder.


## NASIL UYGULANIR?

 Katılımcılar küçük gruplara bölünür. Kolaylaştırıcı her gruba bir çokdilli kitap verir. Küçük gruplarda önce kitaplar incelenir ve/veya okunur. Kitabın içeriği ve görseller/resimler üzerine konuşulur.



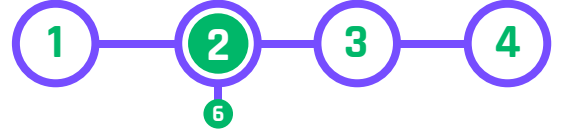
Ardından kolaylaştırıcı, aşağıdaki soruları tahtaya veya flipchart kağıdına yazar:

- Bu kitabı kullanabileceğiniz yaratıcı bir yöntem veya etkinlik geliştiriniz.
- Geliştirdiğiniz bu yöntem veya etkinlik için hedef grubunuz kim?
- Bu kitabı ve geliştirdiğiniz yöntemi hangi eğitim ortamlarında kullanabilirsiniz?
- Siz bu kitaba ne ekler ve/veya bu kitapta neleri değiştirdiniz?

 Her grup kendi arasında tartışarak o kitapla birlikte kullanılacak veya kitaptan yola çıkarak yaratıcı bir yöntem geliştirir. Bu yöntemle dair notlar bir flipchart kağıdına aktarılır.



Tüm gruplar geliştirdikleri yöntemi ve sorulara verdikleri yanıtları büyük grupla paylaşır.



## OTURUM 6: ÇOKDİLLİ HAFIZA OYUNUNU NASIL KULLANIRIM?

Bu oturumda katılımcılar, çokdilli bir oyunla gerçekleştirilebilecek çeşitli etkinlikleri hep beraber deneyimler. Çokdilliliği oyun odaklı çalışmalarla desteklemek üzere, birlikte çalıştıkları çocuk gruplarıyla ne tür çalışmalar yapabilecekleri üzerine düşünür.

Bu oturumda, HEP BERABER Projesi Birinci Dönem çıktılarından Çokdilli Hafıza Oyunu kullanılır. Oyunun malzemeleri ve kitapçığına ulaşmak için QR kodu tarayabilirsiniz.



### Amaç:

- Çokdilli Hafıza Oyunu'nu tanımak ve bizzat deneyimlemek, oyun vesilesiyle katılımcılarda çokdillilik farkındalığını, kültürel çeşitliliğe duyarlılığı geliştirmek, farklı dillere dair merak duygusunu tetiklemek
- Oyunun farklı eğitim ortamlarında kullanımını üzerine düşünmek
- Oyundan yola çıkarak veya oyun kutusunda bulunan malzemeleri kullanarak çokdilliliği görünür kılacak farklı etkinlikler tasarlamak
- Çokdilli kaynakların yaygın ve yaratıcı şekilde kullanılmasını teşvik etmek



### Yöntemler: Küçük grup çalışması



### Malzemeler

- Çokdilli Hafıza Oyunu (4-5 adet)
- Alternatif uygulamalar için gerekli malzemeler (Bkz. Ek Malzemeler)
- Flipchart kağıdı
- Projeksiyon aleti
- Bilgisayar



### Ön Hazırlık

- Kolaylaştırıcı, oyunu ve oyun kurallarını çalışır.
- Kolaylaştırıcı, Çokdilli Hafıza Oyunu'ndan sonra, oynanacak alternatif oyunlar için malzemeleri hazır eder.
- Katılımcı sayısına göre dörder kişilik masalar hazır edilir.

## NASIL UYGULANIR?




Kolaylaştırıcı, katılımcı sayısını gözeterek küçük gruplar oluşturur ve her grup bir masaya yerleşir. Her masaya birer Çokdilli Hafıza Oyunu verilir. Kolaylaştırıcı önce kutu içinde bulunan malzemeleri tanıtır, ardından oyun kurallarını ve nasıl oynandığını anlatır. (bkz. Bir sonraki sayfa). Daha sonra katılımcılardan oyunu incelemelerini ister.




Oyun için 30 dakika süre verilir, oyun tüm masalarda eş zamanlı olarak oynanır. Süre tamamlandığında bu kutu oyunuyla oynanabilecek alternatif oyunlardan birine geçilir. Kolaylaştırıcı her gruptan 1'den 5'e kadar bir rakam seçmelerini ister. Her grup Çokdilli Hafıza Oyunu Eğitimci Kitapçığı içinde, seçtikleri rakama göre sunulan oyunu bulup inceler. Oyunu oynamak için yine 30 dk süre verilir. Oyun bitiminde kısa bir mola verilir.



 Moladan sonra herkes büyük grupta bir araya gelir ve kolaylaştırıcı aşağıdaki 3 soruyu dijital bir araç yöntemiyle (mentimeter, jamboard vb.) yanıtlamalarını ister.

- 1- Oyunları oynarken, en çok keyif aldığınız şeyler nelerdi?
- 2- Çokdilli Hafıza Oyunu'nda en faydalı bulduğunuz üç şey nedir?
- 3- Çokdilli Hafıza Oyunu'nda geliştirilmesini önereceğiniz bir şey ne olurdu?

Sorular cevaplandıktan sonra, kolaylaştırıcı cevapları bir projeksiyon aleti yardımıyla yansıtır ve cevaplar birlikte incelenir.

 Etkinliğin son adımında katılımcılar aynı gruplarla çalışır. Kolaylaştırıcı, katılımcıları grup olarak aşağıdaki soruları yanıtlamaya ve yeni bir etkinlik tasarlamaya davet eder.

- 1- Oyunu hangi çalışmalarınızda kullanabilirsiniz?
- 2- Kendi çalıştığınız çocuk gruplarıyla Çokdilli Hafıza Oyunu'nu uygulamak/kullanmak için neye ihtiyacınız var?
- 3- Oyun kutusundaki tüm malzemeleri düşündüğünüzde oyundan ve/veya malzemelerden yola çıkarak, çokdilliliği merkeze alan bir etkinlik tasarlayınız.

Tasarlanan etkinliğin somut ve uygulanabilir bir etkinlik olması için “*Çalışma alanımda bunu kullanabilirim çünkü...*” sorusu ile birlikte düşünceleri önerilir. Tasarlanacak etkinlik için, oyun kutusuna yeni malzemeler eklemeyi önermeleri de mümkündür.

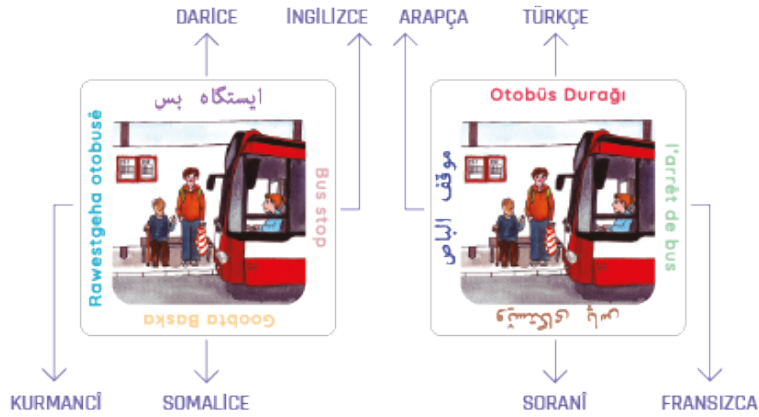
 Gruplar tasarladıkları etkinlikleri büyük grupta sunar. Tüm grup etkinlikler üzerine tartışır.

Bu oturumda katılımcılar hem yeni bir araçla tanışmış, hem Çokdilli Hafıza Oyunu'nu deneyimlemiş, hem de oyunu nasıl kullanacakları ve geliştireceklerine dair somut fikirler üretmiş olur.

Modülün son iki etkinliğinde çokdilli kitaplar ve oyunlarla çalışmış olmak, bu araç ve yöntemleri kendi sınıflarına ve eğitim ortamlarına taşımak isteyen katılımcıları güçlendirmesi ve motivasyonlarını yükseltmesi bakımından önemlidir.

## ÇOKDİLLİ HAFIZA OYUNU HAKKINDA TEMEL BİLGİLER

- Çokdilli bir hafıza oyunu olarak tasarlanan bu kutu oyunu, en temelinde bir görsel eşleştirme oyunudur.
- Oyunda 25 çiftten toplam 50 kart bulunur.
- Her kartın ortasına el çizimi bir görsel yerleştirilmiştir. Oyunda aynı görseli içeren bir çift (2 adet) kart bulunmaktadır.
- Oyunun teması “Bizim Mahalle”dir. Görseller gündelik sokak yaşamından seçilmiş basit öğeleri içerir.
- Her bir kart üzerinde 4 farklı dil bulunur. Dolayısıyla bir çift kart üzerinde toplamda 8 dil yer almaktadır.
- Kart çiftleri üzerinde yer alan diller; Türkçe, Kürtçe (Sorani), Arapça, Fransızca, Kürtçe (Kurmanci), Somalice, İngilizce ve Dari’dir.

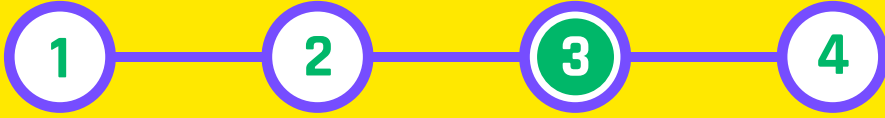


## NASIL OYNANIR?

- Oyuna tüm kartlar iyice karıştırılarak başlanır.
- Kartlar, resimli yüzleri yere gelecek şekilde masaya veya yere dağınık şekilde yerleştirilir. Yerleştirme düzeninin örneğin, dikdörtgen şeklinde olması kartların yerlerinin daha kolay hatırlanabilmesini sağlar.
- Oyun en az iki oyuncu ile oynanır. Dört oyuncu ile oynanması idealdir.
- Her turda bir oyuncu iki kart açar. Açacağı ikinci kartta, ilk açtığı kartın eşini bulmaya çalışır.
- Oyuncu doğru eş bulduysa, kartları alır ve bir tur daha oynar. Doğru eşleştirilen her kart çifti için kart üzerindeki çizime hep beraber bakılır, o çizime tekabül eden sözcüğün farklı dillerdeki karşılıklarını bilen olup olmadığı sorulur. Kart üzerindeki diller ve alfabeler incelenir.
- Oyuncu doğru eş bulamadıysa, açtığı kartları tekrar, resimli yüzü yere bakacak şekilde çevirerek sırayı diğer oyuncuya bırakır. Oyun yerdeki kartlar bitene kadar bu şekilde sürer.
- En çok kart çiftini bulan kişi oyunu kazanır.

# MODÜL 3:

## KAVRAM REHBERİ VE TEORİK ARKA PLAN



# DİL TERİMLERİ VE ÇOKDİLLİLİK İÇİN KAVRAM REHBERİ

## Giriş

Bu bölümde Hep Beraber Projesi Çokdilli Öğrenme Eğitim Programı kapsamında kullanılmak üzere bir kavram rehberi bulacaksınız.

Anadili, aile dili, çokdillilik ve dillerarası geçişlilik gibi kavramları tartışabilmek için bir zemin kurabilmesi açısından temel düzeyde bir terimler sözlüğünün oluşturulması Türkiye ve Almanya'dan katılımcılarımızın üzerinde durduğu en önemli ihtiyaçlardan biriydi.

Bu kavram rehberini oluşturabilmek amacıyla, Almanya'dan PD Dr. Yeşim Kasap Çetingök ve Prof. Dr. Lisa Rosen ve Türkiye'den Dr. Dilara Koçbaş ve Dr. Müge Ayan'la çalıştık. Yazarlar böyle bir çalışma için önemli olacağını düşündükleri terimleri paylaştı ve proje ekibiyle iletişim içinde, kavram rehberinde yer almasına karar verilen terimlerin kısa tanımlarını kendi bakış açılarına göre hazırladılar.

Elinizdeki kitapçıkta yer alan 15 terimden 6 tanesi her iki yazar ekibinin de ortaklaştığı ancak kendi perspektiflerinden farklı şekillerde tanımladığı terimler/kavramlardır. Bu farklı tanımların proje çıktıları içinde bu farklılıklarıyla yer alması özellikle değerlidir zira bu tanımlar Almanya ve Türkiye bağlamlarından kaynaklanan farklılıkları yansıtabildiği gibi, yazarların benimsediği akademik yaklaşımlardaki farklılıkları da barındırmaktadır. Proje çıktılarında aynı terimin farklı tanımlarına yer verilmesi, bu terim veya kavramların sabit ve mutlak olmadığını göstermek, her boyutuyla üzerinde mutabık olunan tanımlarının bulunmadığının altını çizmek açısından önemsenmiştir.

İlgili literatürde tanımların zamansal ve bağlamsal olarak farklılaşmasının ve dönüşmesinin yanı sıra, bu kavram rehberi, eğitim programının çeşitli etkinlikleri içinde yer alan tartışmalara bir zemin sunması ve aynı zamanda katılımcıların getireceği somut örnekler ve katkılarla eleştirel bir perspektiften zenginleşip çoğaltılabileceği yaklaşımla hazırlanmıştır.

Aynı terimin iki farklı yazar grubu tarafından tanımlandığı durumlarda, elinizdeki kitapçıkta Dr. Dilara Koçbaş ve Dr. Müge Ayan'ın tanımına yer verilmiş, diğer tanıma ulaşmak için ise, bir QR kod tanımlanmıştır. Bu QR kod sayesinde proje web sitesindeki PDF dosyada yer verilen diğer tanıma ulaşmak mümkündür. Kavram rehberinde göreceğiniz bazı terimler ise, sadece bir yazar grubu tarafından kavram rehberine eklenmiş terimlerdir ve bu durumda, o terimin hangi yazar grubu tarafından tanımlandığı belirtilmiştir.

Bu kavram rehberi, üzerinde konuşmak, tartışmak, eğitim ortamlarında dilsel çeşitliliği gözetmek ve kapsayıcılığı arttırmak için stratejiler geliştirebilmek ve ilham alabilmek için hazırlanmıştır.

# DİL TERİMLERİ VE ÇOKDİLLİLİK KAVRAM REHBERİ

Dr. Dilara Koçbaş<sup>1</sup> & Dr. Müge Ayan<sup>2</sup>  
PD Dr. Yeşim Kasap Çetingök & Prof. Dr. Lisa Rosen<sup>3</sup>

## Anadili

*Dr. Dilara Koçbaş & Dr. Müge Ayan*

Anadili, kişinin ailesinin ya da kendisine bakım veren kişilerin konuştuğu ve ilk olarak bu kişilerden edindiği dildir. Bu terimin genel tanımına göre, toplumun konuştuğu ve toplumdaki edinilen dil de kişinin anadili olarak tanımlanır. Aile dilleri ile toplum dilinin birbirinden farklı olduğu durumlarda kişinin iki veya daha fazla anadiline sahip olması mümkündür.

Dilbilimsel perspektiften bakıldığında bir dile dair en güvenilir yargılar ve sezgiler o dili anadili olarak konuşan kişiye aittir. Aşağıda da tartışıldığı gibi çiftdilli tanımı dillerdeki beceri düzeyine dair bir tanımlama içermemesine rağmen “anadili” terimi ileri seviyede dilsel, bilişsel, iletişimsel, söylemsel ve sembolik yeterliliğe işaret eder.

Hakim dil politikaları kişinin ailesinin konuştuğu anadiline ait beceri düzeylerini etkilediği için anadili terimi dil politikaları açısından da tartışılmaktadır çünkü hakim dilden farklı diller konuşan ailelerin çocuklarına aktardıkları anadili becerileri tekdilli eğitim politikalarından olumsuz etkilenecek şekilde giderek zayıflamakta ve bu durum da bu anadillerinin kaybolması tehlikesini yaratmaktadır.

Risk altındaki anadillerinde konuşucuların yeterliliklerini destekleyerek o dillerin kaybolmasını engellemek amacıyla “Anadili temelli dil eğitimi” modelleri gibi eğitim uygulamaları üretilmiştir. Bu modellerde bireylerin aile dilleriyle olan bağlarının güçlü ve aile dillerindeki becerilerinin belli bir seviyede olduğu varsayımı hakim olduğu için “dil canlandırma programları”ndan farklı bir uygulama takip edilir. Ancak aile dilleri ile bağı zayıflayan kişiler için daha çok dil canlandırma adımlarının uygun olduğu düşünülebilir.

Anadili teriminin diğer tanımı için bkz. QR, syf. 1



<sup>1</sup>Yeditepe Üniversitesi

<sup>2</sup>İstanbul Bilgi Üniversitesi, Sosyoloji ve Eğitim Çalışmaları Merkezi (SEÇBİR)

<sup>3</sup>Universität Koblenz-Landau

## Aile dili

*Dr. Dilara Koçbaşı & Dr. Müge Ayan*

Bu terim, kişinin ailesinde konuşulan dillere karşılık gelmektedir. Bazen çocuklar ailelerinde konuşulan dilleri konuşamayabilirler ya da o dillerdeki beceri seviyeleri anadili düzeyinde olmayabilir. Çocuğun ailesinin dilindeki dilsel, bilişsel, iletişimsel, söylemsel ve sembolik yeterliliği toplumun konuştuğu dildeki becerilerinin gerisinde kalabilir. Bu durumda bazı yayınlarda ailenin konuştuğu dilleri karşılamak için anadili terimi yerine aile dili terimi tercih edilmektedir. Ya da örneğin, çokdilli ailelerde birden fazla aile dilinin konuşulduğu durumlarda çocuklar bu dillerden birisini yetkin bir şekilde kullanabilirken diğer aile dilinde becerileri kısıtlı olabilmektedir. Bu durumda ailede konuşulan dillerden birini “anadili” diğerini “aile dili” olarak adlandırmak daha uygun olabilir.



Aile dili teriminin diğer tanımı için bkz. QR, syf. 1

## Menşe Dil

*PD Dr. Yeşim Kasap Çetingök & Prof. Dr. Lisa Rosen*

Menşe dil kavramı sıklıkla anadili veya aile dili kavramlarına alternatif olarak kullanılmaktadır. Ancak menşe dil terimi özünde, göç veren ülkelerdeki standart dilin ağızlarına/değişiklerine de işaret etmesi gereken bir terimdir. Ebeveynleri Türkiye’den Almanya’ya göç etmiş olan ve aile dili olarak Türkçeyi öğrenmiş olan bir çocuk söz konusu olduğunda, Türkçe dili menşe dil olarak görülmektedir.

Burada belirtmelidir ki, göç toplumlarında aileler tarafından gündelik hayat içerisinde kullanılan Türkçe ile bir menşe dil veya standart dil olarak Türkçe arasında genellikle farklılıklar bulunmaktadır.

“Menşe dil” terimi, çokdilli kişilerin dillerarası geçişlilik faaliyetleri aracılığıyla (bkz: dillerarası geçişlilik/translanguaging) devreye soktukları ve bu kişilerin içsel bakış açılarını yansıtan gündelik dil edimlerini ya hiç kapsamamakta ya da buna yeteri kadar alan açmamaktadır. Bunun yerine menşe dil terimi dışsal bir bakış açısına yaslanma eğilimindedir ve ulusal dillere veya adlandırılmış diller (named languages) adı verilen dillere odaklanmaktadır.

## Miras Dil

*Dr. Dilara Koçbaşı & Dr. Müge Ayan*

Miras dil, azınlık ya da göçmen kişilerin ait oldukları kültürün taşıyıcısı olan dili tanımlamaktadır. Bu dil, ailede konuşuluyor olabilir ya da önceki kuşaklar tarafından aktif olarak kullanılmış ancak bugün ailede çok fazla kullanılmıyor olabilir. Kişiler ailelerinden gelen miras dili sahiplenip onu canlandırma ve yeniden öğrenme çabasına girebilirler ya da sahiplenmeyerek tamamen unutulabilirler. Miras dil; anadilinden farklı olarak, kişilerin geleneksel dilleriyle olan bağlarının zayıfladığına işaret eden bir terimdir.

Türkiye’den Almanya’ya göç etmiş bir ailenin çocukları için, standart bir dil olan Türkçe miras dil olarak tanımlanabilir. Bunun yanı sıra standart dilden farklılıklar içeren, yazı ve konuşma dili olarak kurumsallaşmamış yöresel ağız biçimleri de (Karadeniz lehçesi gibi) miras dil olabilir. Bir bölgede yaygınca konuşulan standartlaştırılmamış anadilleri de (Lazca gibi) miras dil olabilir.

## İkinci Dil

PD Dr. Yeşim Kasap Çetingök & Prof. Dr. Lisa Rosen

Dil edinimi ile ilgili araştırmalarda, edinim sürecine ilişkin çeşitli kümelenmeleri tarif etmek amacıyla ilk dil veya anadili ile ikinci dil arasında bir ayrıma gidilmektedir. Kural olarak dil ediniminin zamansal sırasına bakılır ve ikinci dilin ilk dilin ardından edinildiği varsayılır. Genel varsayıma göre 3 ya da 4 yaş sonrasında, halihazırda edinilmiş dil yetilerine, sinirsel ve bilişsel gelişime bağlı olarak, yeni bir dil edinimi durumunun ortaya çıktığı kabul edilmektedir. Bu nedenle, bu noktadan sonrası için “erken ikinci dil ediniminden” bahsedilmektedir. Daha ileri seviyede ise çocuğun ikinci dil edinimi ile yetişkinin ikinci dil edinimi arasında bir ayrıma gidilir. Bu ayrımın arkasında, ergenliğin sona ermesi ile birlikte, dil edinimi üzerinde nihai bir etkisi olan fiziksel ve psikolojik gelişimin tamamlandığı varsayımı yatmaktadır.

İkinci dili yabancı dil kavramından ayırmak için yapılan başka bir ayrıma göre ise ikinci dil kontrolsüz biçimde, yani pedagojik destekten ve dile dair teşvik olanaklarından yoksun biçimde edinilmekte ve bu durum ikinci dilin esasen ulusal dil olarak kullanıldığı bir çevrede gerçekleşmektedir. Başka bir deyişle ikinci dil, ‘dil eğitiminin mevcut olmadığı’ bir süreçle ve ‘hedef dilin egemen olduğu ülkede yaşamakla’ ilişkilendirilmektedir.

Bilimsel yayınlarda ana dili kavramı yerine sıklıkla „Dil/Language 1“ ifadesinin kısaltması olan L1 terimi kullanılır (ilk dil). Bu ise dil sistemlerinin hudutlarını net biçimde çizmek anlamına gelir ki bu tavır dillerarası geçişlilik kavramı doğrultusunda sorgulanmaktadır.

Bilimsel yayınlarda ikinci dil kavramı yerine sıklıkla „Dil/Language 2“ ifadesinin kısaltması olan L2 terimi kullanılır. Bu ise dil sistemlerinin hudutlarını net biçimde çizmek anlamına gelir ki bu tavır dillerarası geçişlilik kavramı doğrultusunda sorgulanmaktadır.

## Yabancı Dil

PD Dr. Yeşim Kasap Çetingök & Prof. Dr. Lisa Rosen

Bu kavram, ikinci dilden farklı olarak, kontrollü bir dil edinim sürecine işaret eder: Yabancı diller kontrollü biçimde ve kural olarak, bu dilin ulusal dillerden biri olmadığı yerlerde edinilir. Bu yeni dilin, gündelik iletişim edimlerinde neredeyse hiçbir belirleyicilik taşımaz. Daha somut biçimde ifade etmek gerekirse, Türkçe’yi bir yabancı dil olarak İspanya’da, örneğin okul eğitimi çerçevesi içinde edinmek mümkündür ve bu bir yabancı dil edinimidir. Öte yandan, Türkiye’ye yeni göç etmiş olan ve öncesine Türkçe’yi neredeyse hiç kullanmamış olan bir çocuğun, bu dili gündelik yaşam içerisinde ve kontrolsüz biçimde edinmesi, bir ikinci dil edinim sürecine işaret eder.

## Çiftdililik

Dr. Dilara Koçbaşı & Dr. Müge Ayan

Genel anlayışa göre “çiftdililik”, bireylerin eş zamanlı olarak öğrendikleri iki farklı dili anadili seviyesinde kullanma becerilerine sahip oldukları durumları tanımlamak için kullanılır. Ancak bu tanım, dünyadaki çiftdilli insanların deneyimleri düşünüldüğünde eksik kalmaktadır. Örneğin, kişi dillerden birini konuşuyorken diğer dili sadece okuma ve yazmak için kullanıyor olabilir ya da konuştuğu dilde okuma yazmayı bilmiyor olabilir. Dillerden birinde becerileri zaman içinde gelişiyorken, diğer dili kullanma becerileri zamanla geriliyor olabilir. Dillerden bir tanesinin daha değerli görülmesi durumu da kişilerin kullandıkları iki dile karşı tutumlarını ve bu dillerdeki becerilerini etkilemektedir. Bu nedenle, literatürde çiftdililiğin farklı bağlamlarda nasıl şekillendiğinin ve zaman içinde nasıl evrildiğinin dikkate alınması ve “çiftdililik” tanımının daha geniş tutulması kabul görmüştür.

Çiftdililik tanımlarında kabul gören Bütünsel Yaklaşım, çiftdililiği tanımlarken “tekdilli” bireylerin referans noktası olarak kabul edilmesine karşı çıkmaktadır çünkü çiftdilli kişiler iki tekdillinin toplamından farklıdırlar. Genellikle buldukları ortama, iletişimde buldukları kişilere ve duygu durumlarına göre dil kullanım seçimleri değişir. Örneğin, dillerden bir tanesini sadece okulda diğerini sadece evde kullanıyor olabilirler. Bu seçimden dolayı okul dilinde evle ilgili ifadeleri, evde kullandığı dilinde de okulla ilgili ifadeleri bilmeyebilir. Bu durum dikkate alınmadığında çiftdilli bireylere karşı onların dil becerilerini yetersiz gösteren olumsuz değerlendirmeler yapılmaktadır. Örneğin, çiftdilli kişi “okul dili”nde test edilirken ev yaşamına dair kelimeleri ve ifadeleri bilmemesi onun dildeki becerilerinin eksikliğini kanıtı olarak kullanılamaz.

Sonuç olarak, iki dilde eş kullanım becerilerini ya da pratiklerini düşündüren idealize edilmiş “dengeli” çiftdililik tanımları gerçeği yansıtmadığı için eleştirilmektedir. Günümüzde çiftdilli tanımı, dildeki beceri düzeylerine atıfta bulunan bir tanım olarak kullanılmamaktadır. Daha kapsayıcı bir tanımla “çiftdililik”, farklı bağlamlar ve farklı amaçlar için farklı seviyelerde iki dilin kullanılması durumuna karşılık gelmektedir.

Çiftdililik teriminin diğer tanımı için bkz. QR, syf. 3



## Çokdililik

Dr. Dilara Koçbaşı & Dr. Müge Ayan

Çokdilli olmak, farklı bağlamlar ve farklı amaçlar için farklı seviyelerde ikiden fazla dili kullanabilme durumunu tanımlar. Çiftdililik çalışmalarına şekil veren Bütünsel Yaklaşım, çokdililik teriminin de şekillenmesine katkıda bulunmuştur. Çiftdililik teriminde olduğu gibi, çokdililik terimi de kullanılan dillerdeki becerilere dair bir yargı belirtmez. Bu yaklaşıma göre bireyin kullandığı farklı dillerdeki becerileri, aynı seviyelerde olmasa bile ayrı ayrı beceriler olarak değil, bir beceriler bütünü olarak değerlendirilmelidir.

Çokdililik teriminin diğer tanımı için bkz. QR, syf. 3





## Tekdilli Habitus

PD Dr. Yeşim Kasap Çetingök & Prof. Dr. Lisa Rosen

Tekdilli habitus kavramı, eğitim kurumlarında tekdilliliğe, diller arasında inşa edilen hiyerarşilere ve göç-temelli çokdilliliğin değersizleştirilmesine dair kurumsal ısrarı hedef alan, eleştirel bir kavramdır. Bu bağlamda, yapılmış olan pek çok çalışma göstermektedir ki, çokdilliliğe yönelik olumlayıcı ve takdir edici tavır ve yaklaşımların mevcut olması, çokdilliliği hayata geçirmek doğrultusundaki pratiklerin garantisi olmamaktadır. Tekdillilik, aktörler tarafından görece bilinçsiz şekilde varsayılmakta, tercih edilmekte ve talep edilmektedir. Örneğin, öğretmenlerin bakış açılarını ele alan çalışmalar, onların çokdilliliği temel olarak kıymetli bulduklarını, ancak sıra bunu eğitim faaliyetine inşai biçimde dahil etmeye geldiğinde duruma şüpheyle yaklaştıklarını göstermektedir.

## Dillerarası Hiyerarşi

Dr. Dilara Koçbaş & Dr. Müge Ayan

Anadili olarak konuşulan her dil, farklı toplumsal ihtiyaçlara göre evrilmiş karmaşık bir sisteme sahiptir; bu nedenle dillerin değerli veya değersiz olarak görülme durumunu belirleyen şey dilbilimsel ölçütler değil, tarihsel, sosyal ve politik koşullardır. Avrupalı sömürgeciler işgal ettikleri topraklarda kendi egemenliklerini pekiştirmek için yerli toplulukları değersiz gösterme çabasıyla onların yeterince gelişmiş bir dillerinin olmadığı, ya da dildeki yapıların yetersiz olduğu gibi iddialar yaymışlardır. Bu iddiaya göre, yerli dilleri “yetersiz” oldukları için eğitimde ve idari işlerde kullanılmaya uygun değildir; bu yüzden yerli dilleri yerine sömürgecilerin dilleri kullanılmalıdır.

Benzer tarihsel ve toplumsal koşullar dünyanın her yerinde bazı dillerin daha değerli görülerek diğerlerinden daha çok öne çıkarılmasına yol açmıştır. Ulusal ve/veya resmi dil olarak idari, eğitsel ve sosyal alanlarda standartlaştırılmak üzere seçilen diller, değer sıralamasında üste çıkabilmişlerdir çünkü standartlaştırma ve resmi dil olarak kurgulanma aşamaları sonucunda öne çıkarılan dil, yeni alanlarda çeşitli işlevler için toplumun farklı kesimleri tarafından kullanılmaya başlar. Örneğin, eğitim dili olarak belirlenen dil, akademik gereksinimleri karşılama sürecinde yeni kelimeler ve yeni yapılar geliştirir; eğitim sürecine dahil olan herkes tarafından kullanılmaya başlar. Bu süreçte söz konusu fırsatlardan yararlanamadıkları için diğer dillerin kullanım alanlarının giderek daralmakta olduğunu görürüz. Bir dilin kullanım alanı daraldıkça, o dilin kelime hazinesi gibi unsurları da daralır; sonuç olarak da dilin ifade kapasitesinde bir eksilme yaşanır. Dillerarası hiyerarşi bu tür bir süreç sonucunda iyice pekişerek diller arasında “doğal” bir işbölümü ya da sıralanma olarak algılanmaya başlar.

Dillerin küresel ölçekte kullanım alanı bulup bulamama durumları da dillerarası hiyerarşiyi etkileyen bir durumdur. Örneğin, çocuk hem İngilizce hem Türkçe çiftdilli olabilir ama İngilizce'nin uluslararası alanlarda daha değerli görülmesi, ailenin İngilizce becerilerine daha çok yatırım yapmasına yol açabilir. Bu durumda Türkçe becerilerin desteklenmesini geri plana atılabilir.

Sonuç olarak hiyerarşide üst sıralarda olan dillerin konuşucuları; akademik, sosyal, ve ekonomik avantajlar elde ederken bu dilleri bilmeyen bireyler bir çok alanda engellerle karşılaşmaktadırlar. Bu nedenle ailelerin kullandıkları farklı anadillerini bırakarak dillerarası hiyerarşide daha değerli görülen dilleri kullanmaya başlamaları bireylerin kendi seçimleri değil, dillerarası hiyerarşiyi oluşturan etkenlerin belirlediği bir eğilimdir.

## Arttırıcı ÇiftDillilik

Dr. Dilara Koçbaşı & Dr. Müge Ayan

Dünya nüfusunun çoğunluğunun çokdilli olması ve insanların kullandıkları dillerle yaşadıkları deneyimlerin çeşitli olması nedeniyle çok farklı çiftdillilik türleri saptanmıştır. Arttırıcı çiftdillilik ve onun karşısı olan eksiltici çiftdillilik, iki dil arasındaki dengeye vurgu yaparak diğer çiftdillilik kategorilerinden ayrılır.

Arttırıcı çiftdillilik, her iki dildeki dilsel ve bilişsel becerilerin birbirini destekleyerek ilerlemesi durumunu tanımlayan bir terimdir. Bu kategoride kişinin bir dildeki becerilerinin artıyor olması diğer dildeki becerilerini geriletmez. Kişi her iki dildeki becerileri arasında aktarım yapabilecek düzeydedir. Bu nedenle, çiftdilli eğitim modellerinde temel hedef, öğrencilerin her iki dildeki becerilerinin desteklenerek zenginleştirilmesi ve arttırıcı çiftdilli olarak yetişmelerinin sağlanmasıdır.

Dillerarası hiyerarşi, çiftdilliliğin arttırıcı ya da eksiltici olarak şekillenmesine etki eder. Her iki dilin de toplumda değerli görülmesi arttırıcı çiftdillilik durumunu yaratan sosyal koşulların en önemlisidir. Aynı zamanda arttırıcı çiftdilli olabilmeleri için bireylerin her iki dilde kullanacakları kaynaklara güvenli ve kolay bir şekilde erişebiliyor olmaları gerekmektedir.

## Eksiltici ÇiftDillilik

Dr. Dilara Koçbaşı & Dr. Müge Ayan

Arttırıcı çiftdillilikten farklı olarak eksiltici çiftdillilik durumunda bireyin dillerinin birinde becerileri artarken diğer dilindeki becerilerinde gerileme görülür. Zamanla kişi, gerileyen dilindeki üretken dil becerilerini tümüyle kaybedebilir. Kişinin dillerinden birinde yeterince kurumsal destek (eğitimde, medyada, idari alanlarda vb.) bulamaması sonucu dillerden biri desteklenmeyen dilin yerini alır. Örneğin, dillerden birinin toplumda değersiz görüldüğü ortamlarda eğitimin daha değerli görülen diğer dilde verilmesi sonucunda çocuğun eğitim dilindeki becerileri sürekli gelişirken diğer dildeki becerileri geriler. Çiftdilliliğin tanımını yaparken değindiğimiz bütünsel yaklaşıma göre, dillerden birindeki bu tür bir erozyon çocuğun dilsel, bilişsel ve sosyal becerilerinin tümünü olumsuz etkiler çünkü bir dilde geliştirilen beceriler sadece o dile özgü bilginin geliştirilmesiyle sınırlı kalmaz, daha derin bilişsel ve dilsel becerilere de katkıda bulunur. Çiftdilli bireylerde bu beceriler iki dil üzerinden bir bütün olarak şekillendiği için dillerden birinin eksilmesinin dil becerilerinin ötesinde olumsuz bir etkisi olur.

## Noksanlık / Eksiklik Yaklaşımı<sup>(4)</sup>

Dr. Dilara Koçbaşı & Dr. Müge Ayan

Toplumda çiftdilli ve göçmen/azınlık çocuklara dair en yaygın olumsuz tavrın noksanlık / eksiklik yaklaşımı olduğunu söyleyebiliriz. Bu yaklaşım, çiftdilli çocukların akademik ve sosyal başarısızlıklarının toplumsal koşullar tarafından yaratıldığı gerçeğini görmezden gelerek başarısızlıkların nedeni olarak çocukların ya da ailelerin dilsel ve bilişsel eksikliklerini göstermektedir. Örneğin, Almanya'da aile dili Türkçe olan ailelerin çocuklarının gündelik dilde Almancayı çok akıcı konuşabilirken okulda Almanca ile işlenen derslerde başarısız olduklarını görebiliriz. Bu durumdaki çocukların eksikliklerinin dilsel değil (çünkü tenefüste arkadaşlarıyla akıcı bir şekilde Almanca konuşabilmekte) bilişsel olduğu iddiası öne çıkarılmaktadır.

Ancak çiftdilli çocuğun tenefüste Almancayı akıcı konuşuyor olması akademik Almancayı aynı derecede yetkin kullanabileceğinin bir göstergesi olarak algılanmamalıdır zira bir dilin gündelik formu ile okul dili olarak kullanılan akademik formu arasında önemli farklılıklar vardır. Gündelik dil daha basit ve sürekli tekrarlanan yapıardan

<sup>4</sup>Bu terim, İngilizce Deficiency Approach'un çevirisi olarak kullanılmıştır.

oluşur; ayrıca bağlamsal öğelerin yardımıyla daha kolay anlaşılabilir. Ancak aynı dilin okuldaki derslerde kullanılan akademik formunda cümleler daha uzun ve karmaşıktır. Ayrıca bilgiyi metinden çıkarabilmek için yine aynı metin içindeki diğer dilsel öğelerin takip edilmesi gerekir. Bu nedenle akademik dil becerilerinin gelişmesi gündelik dil becerilerinden daha uzun zaman alır.

Eksiklik yaklaşımı sadece çiftdilli göçmen/azınlık gruplarda değil; toplumun diğer kesimlerindeki dezavantajlı tüm gruplar söz konusu olduğunda da karşımıza çıkar. Örneğin eğitim seviyesi düşük olan, anadili Türkçe olan ailelerin tekdilli çocukları da okulda aynı sorunu akademik Türkçeyle yaşayabilmektedir. Bu sorun yaşandığında genellikle, aileler sorunun hem kurbanı hem de kaynağı olarak öne çıkarılırlar. Bu tür sorunların kaynağı olarak çözülmesi çok zor ve bireylerin kendilerinden kaynaklanan nedenleri ileri süren bu yaklaşımın asıl işlevi, dezavantajlı grupları marjinalize ederek toplumdaki önemli kaynaklara erişimlerini kısıtlamaktır.

## Kod Değiştirme

*Dr. Dilara Koçbaşı & Dr. Müge Ayan*

En genel tanımıyla kod değiştirme, iki farklı kodun (dil, lehçe, biçem vb.) bir arada kullanılması durumudur. Kod değiştirme kavramı çiftdillilik literatüründe sıkça tartışılan önemli bir kavramdır. Genel anlayışa göre çiftdillilerin kod değiştirme yapması yani bir konuşma içinde iki farklı dil arasında gidip gelmeleri toplumda ya da eğitim ortamlarında olumsuz karşılanan bir durumdur.

Ancak çiftdilli olsun olmasın tüm insanlar, gündelik dil kullanımı sırasında sıklıkla kod değiştirimi yaparlar. Tekdilli insanlar aynı konuşma ya da tümce içinde konuştukları dilin farklı stillerini ya da konuştukları dilin farklı deyişmelerini bir arada kullanır. Örneğin, standart Türkçe konuşan biri konuşmasının arasında Ege lehçesinden kelimeler kullanabilir. Benzer bir şekilde iki dil kullanan kişiler de aynı konuşma içerisinde sıklıkla iki farklı dilden öğeler kullanırlar çünkü temel olarak kod değiştirme iki farklı kodun bir arada varolması ve etkileşimde olmasının doğal bir ürünüdür.

Genel anlamının yanı sıra kod değiştirme terimi çiftdillilik bağlamında daha kısıtlı ve özgül bir çerçevede tartışılmaktadır. Literatürde, kod değiştirmenin, çiftdilli bireylerin iki dildeki repertuarlarının zenginliğini gösteren bir iletişim biçimi olarak tanımlanması hakimiyet kazanmaktadır. Bunun nedeni güncel çalışmalarda çiftdilliliğe dair bütünsel yaklaşımların giderek yaygınlaşmasıdır. Dil edinimi araştırmalarıyla da desteklenen çiftdilliliğe dair bütünsel yaklaşımlar, kod değiştirmeyi ortaya çıkaran etkenin dil becerilerindeki eksiklik olmadığını iddia etmektedir. Bu görüşe göre, kod değiştirme, çiftdillilerin dili bağlamına uygun kullanma becerilerinin gelişmesi sonucu ortaya çıkan bir stratejidir.

Kod değiştirme teriminin diğer tanımı için bkz. QR, syf. 3



## Dillerarası Geçişlilik

*Dr. Dilara Koçbaşı & Dr. Müge Ayan*

Dillerarası geçişlilik, çokdilli yaklaşımlar tarafından şekillenen eğitim pratiklerini kapsayan genel bir terim olarak kullanılır. Çokdilliliği tanımlayan bütünsel yaklaşımlar, eğitimde dillerarası geçişlilik uygulamalarının da altyapısını oluşturur. Daha önce de tartışıldığı gibi, bütünsel yaklaşım çoklu dil becerilerinin ve bu diller tarafından şekillenen bilişsel, sözel, söylemsel ve sembolik becerilerin ayrı ayrı, birbirlerinden bağımsız geliştikleri varsayımını kabul etmez. Diller ve bu diller etrafında şekillenmiş beceriler üretildikleri bağlam içinde belirlenmiş bütün bir

repertuar olarak kullanılır. Diğer bir ifadeyle, çiftdillilerin kullandıkları iki dili ne ölçüde harmanladıkları ve ne ölçüde ayrı tuttuklarını belirleyen Şey kullanıldıkları sosyal bağlamdır. Örneğin, iftdilli bireyin iletişim kurduğu bağlamda tekdilli insanlar varsa çiftdilli kişi iki dili arasında geçiŐ yapmayı tercih etmez. Bu açıdan çiftdilliliğin dinamik bir yapısı vardır. Bu tür bir teorik ereve ile Şekillenen dillerarası geçişlilik pratiklerinin asıl hedefi okdillilerin doğal dil kullanımlarını model olarak eğitim uygulamalarını dinamik bir model olarak inşa etmektir.

Eğitim ortamı içinde kullanılan dillerarası geçişlilik pratiğinde temel hedef, öğrencilerin kullandıkları tüm dillerin aktif olarak eğitim sürecine dahil edilmesidir. Her iki dilden eğitim materyallerinin kullanılması, bir dilden diğerine eviri ya da kod deęiŐtirmesi yapılması, dillerin yapısal olarak karŐılaŐtırılmaları, dillerdeki kelimelerin anlamlarının karŐılaŐtırılması olarak verilmesi gibi eylemlerin bütünü dillerarası geçişlilik pratiğini oluŐtururlar. Bu uygulamalar ğretmen tarafından planlı ya da hazırlıksız/spontane bir Şekilde uygulanabilir. nceki benzer yaklaşımların aksine bu pratikte öğrencilerin kullanılan tüm dillerde üretim yapmaları beklenmektedir. Bir dilin diğerini güçlendirmek için kullanılması bütünsel yaklaşıma aykırı olacağı için en ideal dillerarası geçişlilik pratiklerinde dillerin eşit oranda kullanılmasına önem verilir. Temel ıkıŐ noktası dillerarası eşitlik ve dille ilgili temel hak ve özgürlükler olduğu için, dahil edilen diller eşit oranda değerli görülür. Bu ideal tanımının yanı sıra dillerarası geçişlilik pratikleri eğitim ortamlarının koŐullarına bağlı olarak farklı bağlamalarda farklı Şekillerde uygulanabilmektedir.

Dillerarası geçişlilik teriminin diğer tanımını için bkz. QR, syf. 4



#### **Kaynakça:**

Dr. Dilara Koçbaş & Dr. Mğe Ayan  
Kaynakça için bkz. QR, syf. 6



PD Dr. Yeşim Kasap etingk & Prof. Dr. Lisa Rosen  
Kaynakça için bkz. QR, syf. 5



okdillilik ve Dillerarası Geçişlilik konusunda video nerileri için  
QR kodu okutunuz (Videolar İngilizce dilindedir)



## DİLSEL ÇEŞİTLİLİK, ÇOKDİLLİLİK VE İLİŞKİLİ KAVRAMLAR ÜZERİNE DÜŞÜNELİM

Bu oturumda çokdillilik, anadili, dilsel çeşitlilik, dillerarası geçişlilik, dil hakları gibi kavramlar üzerine düşünmek, zihin haritaları çıkarmak ve kavram rehberi eşliğinde bir tartışma yürütmek hedeflenir. Bu oturum, farklı amaçlara hizmet edecek şekilde eğitim programının başında, ortasında veya sonunda uygulanabilir.



### Amaç:

- Çokdillilik, anadili, dilsel çeşitlilik, dillerarası geçişlilik, dil hakları ve bunlarla ilişkili temel kavramları tartışmak
- Çoklu dil becerilerinin faaliyete geçirilmesi için benimsenebilecek yaklaşımları ele almak



### Malzemeler:

- Flipchart kağıdı
- Renkli kalem



**Ön hazırlık:** Kolaylaştırıcı “Dil Terimleri ve Çokdillilik Kavram Rehberi” metni üzerinde çalışır ve belirli terimlerin tartışmaya açılması için gündelik hayattan 2-3 örnek vaka ve soru hazırlar.

## NASIL UYGULANIR?



### Beyin Fırtınası

- Çokdillilik deyince ne anlıyoruz? Terim zihnimizde hangi çağrışımları yapıyor?
- Dillerarası geçişlilik deyince ne anlıyoruz? Terim zihnimizde hangi çağrışımları yapıyor?

Bu ve benzeri sorular etrafında bir beyin fırtınası yapılır. Kolaylaştırıcı, katılımcıların paylaştığı fikirleri veya anahtar sözcükleri tahtaya veya bir flipchart kağıdına not alır. Burada ZİHİN HARİTASI çıkarma yöntemi uygulanabilir.



Daha sonra Kavram Rehberi üzerinden gidilir. Aynı veya benzer terimlerin ya da kavramların Almanya’da ve Türkiye’de farklı tanımlanabildiğine vurgu yapılır. Aynı zamanda farklı disiplinlerde veya dilbilim disiplini içindeki farklı yaklaşım ve ekollerde farklı tanımlamalar yapılabildiğinin altını çizmek önemlidir.



Bu kavramları daha somut olarak tartışmak üzere, katılımcıların gündelik hayatlarından, duydukları veya bildikleri yaşam öykülerinden örnekler paylaşmaları istenir. Bu örnekler üzerinden mevcut kavram rehberi zenginleştirilerek birlikte tartışılır.



Örnek tartışma sorusu: “Öğrenme ortamında birlikte çalıştığımız çocukların / kişilerin sahip olduğu tüm diller görünür kılınabilir mi? Öyleyse, bu yapılırken bir hakkaniyet gözetilebilmesi için neleri dikkate almak gerekir? Dillere atfedilen değerler arasındaki farklara odaklanan dillerarası hiyerarşi terimi burada bize nasıl yardımcı olabilir?”

Eğitimin daha kapsayıcı hale getirilmesi için dilsel çeşitliliğin ve dil haklarının kullanılabilir/hayata geçirilebilir olmasının önemi ve bunun sosyal adaletle bağına dair genel bir çerçeve oluşturmak üzere katılımcıların katkılarıyla tartışma genişletilir ve yeni bir ZİHİN HARİTASI oluşturulur.

**Notlarımız:**

## GÖÇ TOPLUMLARINDA EĞİTİMDE BENİMSENEN PEDAGOJİK TAVIR VE TUTUMLARIN ÇELİŞKİLERİ ÜZERİNE

Prof. Dr. Lisa Rosen

“Bir beyaz benimle arkadaş olmak istiyorsa ilk olarak, siyah olduğumu unutmamalı. İkinci olarak, siyah olduğumu asla unutmamalı.”

Pat Parkers, Kara Panter Hareketi üyesi, Afroamerikalı yazar

Göç toplumlarında<sup>(5)</sup>, öğretmenlerin sınıflarda çokdillilikle ilişkilendirilen takındıkları tutum ve sergiledikleri tavırlar zıt uçlara savrulan çeşitli çelişkiler barındırır. Çok sayıda teorik model eğitim ortamlarında sergilenen pedagojik tavırlar arasında çelişkiler, ikircikler ve çatışkılar olduğuna işaret eder. Örneğin, Jürgen Budde ve Merle Hummrich (2013) toplumsal fark kategorilerini dramatize etme eğilimiyle bunun tam tersi tutum arasındaki sürgit gerilime atıf yaparken Paul Mecheril (2010) dil ve kimliğin tanınması ile bu kategorilerin yapıbozumunun “uzlaşmazlığı” üzerinde durarak bu çelişkilere dikkat çeker. Pedagojik tavır ve tutumların yönelimlerinde, hatta temel motiflerinde birbirine karşıt tutumların bir aradalığı söz konusudur. Bir yandan çeşitlilik görünür ve kabul edilir hale getirilmeye çalışılırken diğer yandan farklılık yapıbozuma uğrattırılır (Clemens Dannenbeck & Carmen Dorrance, 2009). Bir kısım öğretmen evrenselci bir tavıra tutunurken bazıları göreceliliğe savrulur (Annedore Prengel, 1993/2006). Farklılıklara işaret ederek bunları vurgulayanlara karşılık bir kısım öğretmen de farklılıkları silikleştirmeye çalışılır (Petra Wagner, 2012).

Doris Edelmann *Farklılığın Diyalektiği* ismini taşıyan modelinde (2015, bkz. şekil 1) aslında pedagojik açıdan değerli olan bu tutum ve yönelimlerin aşırılaşan biçimlerini, “değersizleştirici abartmalar” olarak tarif eder.

Görüldüğü gibi söz konusu teorik modellerin hepsi, öğretmenlerin göçe bağlı çeşitliliğe yönelik pedagojik tavırlarında birbirine karşıt iki eğilimin bir aradalığına işaret ediyor. Bu iki eğilimden ilki, farklılıkları eritmeye çalışan ve onları dramatikleştirmekten kaçınan, hatta toplumun taktığı etiketleri yok etmeye çabalayan tavırlar. Diğerisi ise, aynı farklılıkların altını çizen ve onları dramatikleştiren, bu vesileyle sınıftaki eşitsizliklere işaret ederek onları görünür hale getiren, hayata başka olanaklara sahip olarak başlamış çocuklara özel eğitim fırsatları tanınması gerektiğine vurgu yapan ve farklılıkları görünmez hale getirecek davranışlardan kaçınan, mesela, onların farklı bir anadili olduğunun ve söz konusu dili ikinci dilleri olarak hayatlarının bir noktasında öğrenmeye başladıklarının gözden kaçmasına izin vermeyen tavırlar olarak karşımıza çıkıyor.

Bununla beraber, dil eğitiminde yukarıda tarif edilen ikinci eğilim ağır bastığında, belirli çocuk ve gençler, “Almanca’yı ikinci dil olarak öğrenenler” şeklinde etiketlenmiş oluyor ve yaşam hikayelerinin sadece bir yönü vurgulanmış ve hatta sabitlenmiş oluyor. Bu durumda, bu çocuklar “Almanca’yı ikinci dil olarak öğrenenler” etiketiyle herkesten ayrılaştırılmış bir eğitim alıyor ve tek bir grup haline getirilerek homojenleştiriliyor. Çocuklar ve gençlerin bir dil grubunun, hatta bütün bir halkın temsilcileri olarak görüldüğü ve “göçmen ötekiler” olarak adlandırıldığı bu gibi bir durumda, dil ve kimliklerin toplumsal kabulünün olumsuz yönü kendini gösteriyor (Mecheril 2004) zira egemen toplumun kurduğu koşullar altında, “Almanca’yı ikinci dil olarak öğrenen” olarak tanımlanmak farklılığın kabulünün yanı sıra damgalanmalarına ve baskı görmelerine yol açıyor.

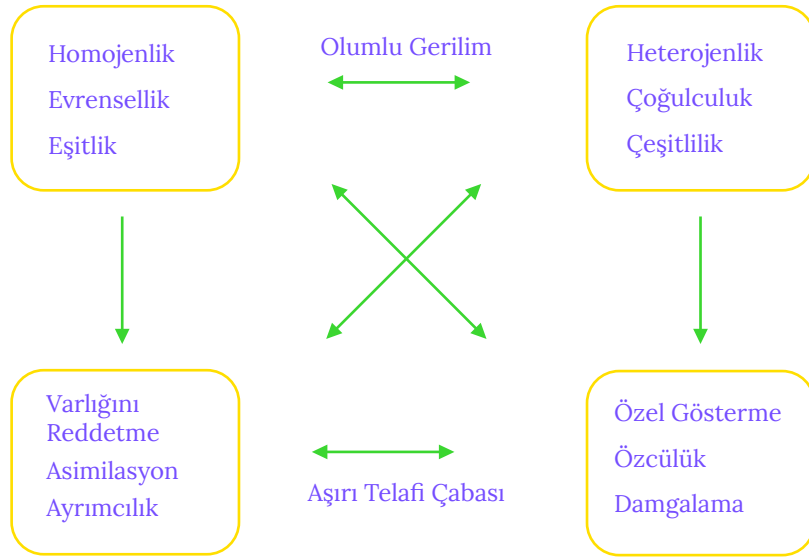
Doris Edelmann’ın farklılığın diyalektiğine dair diyagramı, pedagojik bir yönelimin, ancak karşıtıyla olumlu ve sürekli bir gerilim halinde bir arada olması durumunda yapıcı bir şekilde gelişim gösterebileceğine işaret ediyor. Örneğin, farklılıkların göz ardı edilmesi gibi bir tavır (homojenlik, evrensellik ve eşitlik gibi ilkelerle) karşıt biçimleri,

<sup>(5)</sup>“Göç toplumu,” göçle ilgili meselelerin toplumun çeşitli alanlarında bir tartışma konusu olduğu ve göçün söz konusu toplumun daha genel meseleleriyle, örneğin kalkınmayla ilişkili ele alındığı toplumlardır. Göç toplumlari, göçle ilgili siyasi kararların kamuoyunun gündemini yoğun olarak etkilediği ve keskin siyasi karşıtlıklara yol açtığı, aynı zamanda göçe yönelik siyasi, hukuki ve kurumsal uygulamaların şüpheyle karşılandığı ve sorgulandığı, bununla beraber yeni uygulamalara yol açtığı toplumlardır. Toplumun kendine dair geleneksel farkındalığının sorgulandığı ve toplumsal birliktelik, aidiyet ve kimliğe dair çok temel soruların gündeme geldiği ve ilgili toplumun kendini nasıl gördüğüne dair uzlaşmazlıkların kendini gösterdiği, uzun süre ve/veya yoğun göç almış toplumlar için kullanılan bir terimdir.

[https://www.imis.uni-osnabrueck.de/en/research/3\\_migration\\_societies.html](https://www.imis.uni-osnabrueck.de/en/research/3_migration_societies.html)

yani farklılıkları vurgulayan bir tavırla (heterojenlik, çoğulculuk ve çeşitlilik gibi ilkeler) dengelendiğinde yapıcı olur. Diyagramda aşağıya giden oklar, bir değere ilişkin tek taraflı vurgunun, başka bir deyişle dengesizliğin, söz konusu ilkede bir değersizleştirmeyle sonuçlandığını gösteriyor.

### Farklılığın Diyalektiği (Doris Edelman, 2015)



Bir bütün olarak bakıldığında, sergilenen tavırlarda benimsenmesi önerilen **dengeleme eylemiyle**, “eşit muamele” ile “özel muamele” arasında bir kutuptan diğerine savrulmak değil, daha ziyade, her yeni durumda hangi yönelimin eğitsel bir bakış açısından daha anlamlı olabileceğine bilinçli olarak karar vermek kastediliyor. Başka bir deyişle, belirli durumlarda ve koşullar altında çocuklar arasında bilinçli bir eşit muamele için çabalanması gerekirken başka durumlarda pozitif ayrımcılık yapılarak özel muamele tercih edilmesi gerektiğini ifade ediyor. Dolayısıyla (bu modellere göre) göç toplumlarında eğitimde benimsenecek pedagojik tavırların yeri geldiğinde eşitliği, yeri geldiğinde farklılıkları gözeterek bir denge kurması, böylece bir yönde ya da diğerinde değersizleştirici aşırılıklardan (bir tarafta görmezden gelme, asimilasyon ve ayrımcılık, öte yanda özel muamele, özcülük ve damgalama) kaçınmasını gerektiriyor. Bu bağlamda, bu değerler karesinin şu ya da bu noktasında ideal bir tavrın yer aldığı (ve onu yakalarsak her şeyin yoluna gireceği) fikrini terk etmeli ve onu, devingen bir denge tutturmaya dair bir anlayışla ikame etmeliyiz.

Bu noktada dil eğitimi bağlamında göç pedagojisinde benimsenen tavırlarda rastlanılan karşıt tutumları somutlaştırmak için iki yerel örnek üzerinden pedagojik pratiklere bir bakalım. İlk örnek, bu gibi amaçlarla akademik gözlem yapılan Almanya’daki bir ilkokuldan:

“Şapkamın Üç Köşesi Var isimli şarkı beden hareketleri eşliğinde Almancanın ardından İngilizce olarak söyleniyor. Ardından, öğretmen şarkıyı şimdi de Rusça söylemek istediğini belirtiyor ama bu konuda zorlanabileceğini, daha önce bazı çocukların ona yardımcı olduğunu ekliyor. Sonra sınıfta kimlerin Rusça bildiğini soruyor ama bunu yaparken çoktan sınıftaki üç kız öğrenciye dönmüş durumda; onlara doğru bakıyor ve soruyu onlara doğru soruyor. Bu çocuklardan şarkının sözlerini söylemelerini rica ediyor.”

Öğretmen ve öğrenciler arasındaki bu etkileşime ilişkin analizinde Huxel, öğretmenin bu üç kız öğrenciye bir etiket atfetmiş olduğuna işaret ediyor. Çocuklara, “Rusça konuşanlar” olarak hitap ediliyor ve bir azınlık etiketi olarak bu, onlar için sorun kaynağı olabilecek bir konum. Aynı zamanda, çocukların, üstelik öğretilen dil becerilerine sahip olmasına yönelik bir takdir söz konusu; ayrıca, bu takdire, çocukların bir konuda otorite ilan edilip kısa bir süre için özel hissettirilmesi ekleniyor. Şarkıyı birkaç farklı dilde söyleme eylemiyle çocukları



heterojenliğe alıştırmaya yönelik tavrın arkasından, öğretmen ilgisini tamamen Rusçaya çeviri yapması beklenen üç çocuğa yöneliyor; Rusça konuşmak gibi herkeste bulunmayan bir bilgi ve beceriye sahip olmalarının hakkını teslim ediyor ve onların karşısında kendisi 'öğrenen' rolünü üstleniyor.

Daha sonra birçok dilde versiyonları olan şarkının son satırı, etkinliğin amaçları kapsamında karşılaştırma yapmak üzere Almanca, İngilizce, Fransızca, İtalyanca, İspanyolca, Yunanca, Lehçe ve Türkçe okunuyor: ding-dang-dong, din-din-din veya gün-doğdu-gün-doğdu vb. Bunun ardından ders şöyle sonlandırılıyor:

*“Son olarak, şarkı nota defterlerinden bakılarak ve enstrümanlar eşliğinde baştan sona söyleniyor ve dillere Rusça ile Sırpça da ekleniyor. Öğretmen dersin sonunda şarkıyı kimin, hangi dilde söylemek istediğini çocuklara soruyor. Çocuklar dillerini seçiyor ve her dil grubu iki ya da üç kişiden oluşacak şekilde sınıf gruplara bölünüyor.”*

Dersin sonunda, bir kez daha açık bir şekilde heterojenliği teşvik edecek şekilde tüm dillere Rusça ve Sırpçayı ekledikten sonra, öğretmenin çocukların şarkıyı söylemek istediği dili kendilerinin seçmelerine izin vermesi çok önemli. Böylece, Rusça bilen üç kızın örneğinde olduğu gibi, şu ya da bu dil “üzerine kalan” çocuklar bu “görev”lerinden kurtuluyor ve bu arada bir yandan dilsel çeşitlilik korunmaya devam ederken diğer yandan eşitlik teşvik ediliyor. Böylece, daha önce “Rusça konuşanlar” olarak etiketlenen çocuklar, sınıftaki diğer herkes gibi istedikleri bir dili seçebiliyor ve Rusça uzmanı etiketini taşımaya devam etmek zorunda kalmıyor.

Çocukları bu şekilde etiketlemenin onlara güvensiz ve rahatsız hissettirebilmesi, hatta onları kimi zaman utandırabilmesi, sadece karşılarındaki öğretmenlerin pedagojik beceri ya da beceriksizlikleriyle ilgili değildir. İçinde bulunulan toplumsal, siyasal ve sosyo-kültürel bağlam da çok önemlidir. Bir kısım dile düşük, başkalarına yüksek bir saygınlık atfeden, onları bir hiyerarşiye koyan ve böylece bazı dillerin kullanımının hoş karşılandığı veya teşvik edildiği, bazılarınınınkinin ise hor görüldüğü bağlamı göz ardı etmemek gerekir.

Bu bağlamda, örneğin, Kıbrıs Rum kesimindeki bir ilkokulda yaşanan bir etkileşimi inceleyerek bir karşılaştırma yapabiliriz. Bu örnekte, bir öğretmen bir öğrencisinin çokdilliliğine bir uzman gözüyle övgüler düzer. Daha önce sınıfta sözkonusu dili bilen kimse olmamasına atıfla “daha düne kadar bu konuda bize yardımcı olabilecek kimse-ler yoktu!” diyerek, şimdi sınıfta bu dili bilen bir çocuk olduğunu ima eder. Ondan Türkçe konuşmasını birkaç kez ister ama çocuk utanç içinde sessizliğini korumaya devam eder ve Türkçe konuşan birisi olarak bilinmek istemez.

Göç toplumlarında, dil eğitimi bağlamında, pedagojik tavırlarda görülen bu örneklerdeki ikilemlere vurgu yapmakla ve bu noktalarda “dengeleme eylemleri”ne ihtiyaç olduğunu belirtmekle birlikte, makaleyi **göçe bağlı çokdilliliğin eğitim sistemlerine ivedilikle dahil edilmesine yönelik bir taleple bitirmek istiyorum.**

Imke Lange, eğitim kurumlarının tekdilli ortamını (Gogolin, 2008) değersizleştirici derecede abartılı bir homojenlik yönelimi olarak görür ve böylesi bir atmosferin çokdilli toplumlar için asli bir sorun olduğunu ifade eder. Bunu da, dört temel argümanla açıklar (2019):

- (1) Psikodilbilimsel çalışmalar bireysel çokdilliliğin, bilişsel ve dilsel becerilerin gelişimi üzerinde olumlu bir etkisi olduğunu göstermektedir.
- (2) Dilsel bir azınlığa mensup çocukların ve gençlerin sahip oldukları bireysel çokdillilik potansiyelini okul bağlamında söz konusu olumlu etkilere nadiren dönüştürebildiğini veya hiç dönüştüremediğini gösteren ve bunun nedenlerini ortaya koyan çok sayıda sosyodilbilimsel araştırma ve çalışma mevcuttur.
- (3) Diller kimliğimizin bir parçasıdır. Pek çok çocuk ve gencin okul dışı yaşamlarında çokdillilik fiiliyatta çok yaygındır.
- (4) Sosyal adalet teorisi ve göç pedagojisi perspektifinden bakıldığında, eğitim kurumlarındaki bireysel aktörlerin veya grupların kendi dillerini kullanmalarının yasaklanması veya uygunsuz bulunması eşit katılımı olanaksız kılar.

## Kaynakça:

Budde, Jürgen & Hummrich, Merle (2013): Reflexive Inklusion. Zeitschrift für Inklusion (4).

Charalambous, Constadina; Charalambous, Panayiota; Zembylas, Michalinos & Theodorou, Eleni (2020): Translanguaging, Security and Social Justice Education. Panagiotopoulou, J. A.; Rosen, L. & Strzykala, J. (Ed.): Inclusion, Education and Translanguaging. Wiesbaden: Springer VS, S. 105-123.

Dannenbeck, Clemens & Dorrance, Carmen (2009): Inklusion als Perspektive (sozial)pädagogischen Handelns – eine Kritik der Entpolitisierung des Inklusionsgedankens. In: Zeitschrift für Inklusion (2).

Edelmann, Doris (2015): Integration und Inklusion im Elementar- und Primarbereich: quo vadis? Unter Berücksichtigung von Entwicklungen in der Schweiz. In: Michael Urban, Marc Schulz, Kapriel Meser und Sören Thomas (Hg.): Inklusion und Übergang. Perspektiven der Vernetzung von Kindertageseinrichtungen und Grundschulen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 36-50.

Gogolin, I. (2008). Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule. Münster et al.: Waxmann.

Huxel, Katrin (2019): Der Einbezug von Mehrsprachigkeit als Teil einer diskriminierungskritischen, diversitätssensiblen Schulentwicklung. Zeitschrift für Diversitätsforschung und -management. Themenschwerpunkt: Diversitäts- und Antidiskriminierungskonzepte im Feld von Schule und Migration – Erfordernisse, Spannungen und Widersprüche, Jg. 4, H. 1-2, S. 68-80.

Lange, Imke (2019). MIKS – ein inklusives Professionalisierungs- und Schulentwicklungskonzept im Handlungsfeld Mehrsprachigkeit. QfI – Qualifizierung für Inklusion, 1(1), doi: 10.21248/QfI.20

Mecheril, Paul (2004): Einführung in die Migrationspädagogik. Weinheim & Basel: Beltz.

Mecheril, Paul (2010): Anerkennung und Befragung von Zugehörigkeitsverhältnissen. Umriss einer migrationspädagogischen Orientierung. In: Paul Mecheril, Castro Varela, María do Mar, İnci Dirim und Kalpaka, Annita & Melter, Claus: Migrationspädagogik. Weinheim: Beltz, S. 179-191.

Prengel, Annedore (1993/2006): Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik. Wiesbaden: VS-Verlag.

Wagner, Petra (2012): Inklusion und ethnisch-kulturelle Vielfalt. In: nifbe (Hrsg.): Vielfalt von Anfang an. Inklusion in Krippe und Kita. Freiburg, Basel, Wien: Herder, S. 37-50.

Notlarınız:

Notlarınız:

Notlarınız:

## KÜNYE

### Fikir Gelişme ve İçerik

Atalay Göçer

Aysel Fidan

Beril Sönmez

Birte Gooşes

Ekin Su Birinci

Katja Meybohm

Ortrud Schwirz

Şeyma Erdoğan

### Kavramsal Metinler ve Uzmanlık Desteği:

Yard. Doç. Carol Benson

Dr. Christoph Gantefort

Dr. Dilara Koçbaş

Prof. Dr. Lisa Rosen

Dr. Müge Ayan

Dr. Sandhya Veena Küsters

PD Dr. Yeşim Kasap Çetingök

### Grafik Tasarım

Asiye Karabulut

Esra Göksu

### Koordinasyon, İçerik ve Uygulama

Beril Sönmez

Birte Gooşes

Ekin Su Birinci

### Çeviri

Bora Şahin

Mehmet Barış Albayrak

Ozan Ergenay

Özgür Bircan

### Kitapçık Editörü

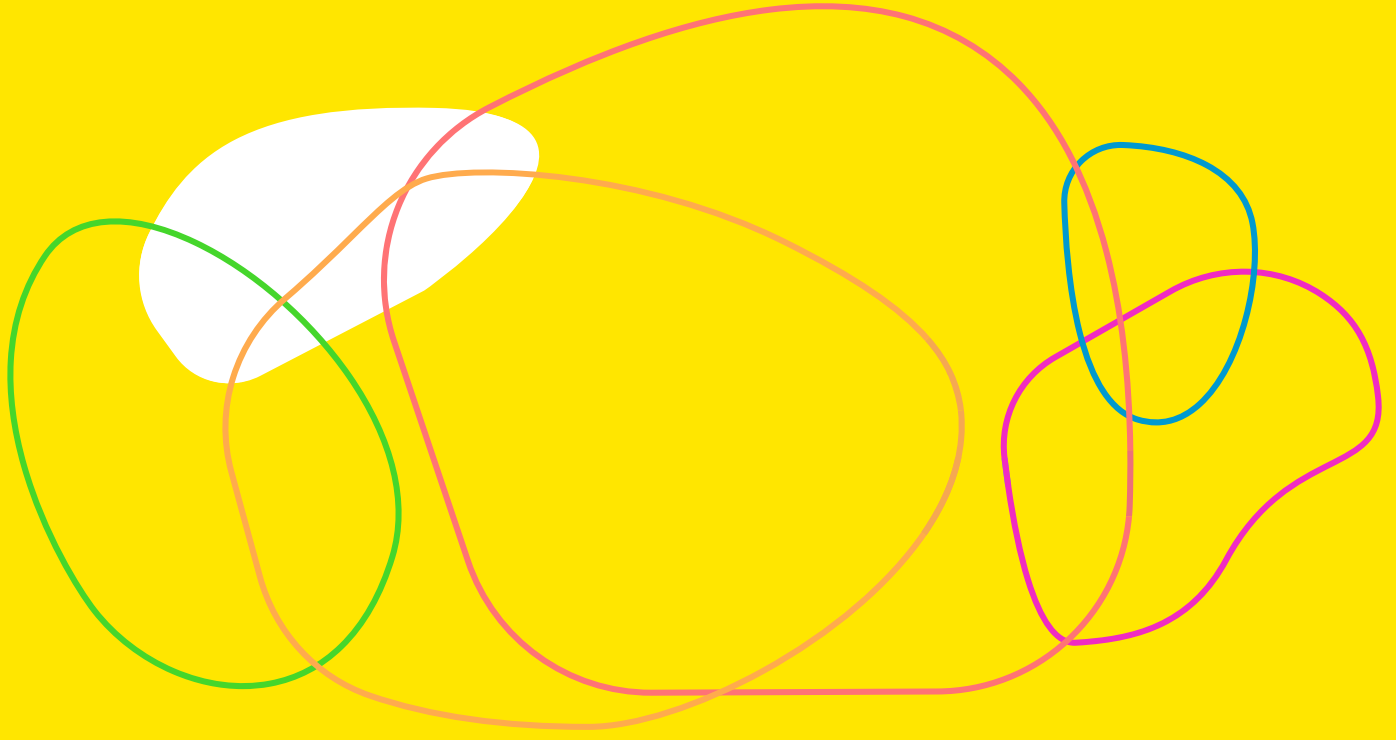
Özgür Bircan

## ÇOKDİLLİ ÖĞRENME EĞİTİM PROGRAMI LİSANS VE TELİF HAKLARINA DAİR YASAL UYARI

**Çokdilli Öğrenme Eğitim Programı CC BY-NC-ND 4.0 lisansına dahildir.**

**Çokdilli Öğrenme Eğitim Programı aşağıda belirtilen şartlar altında çoğaltılıp yayılabilir:**

- a. Çokdilli Öğrenme Eğitim Programı içerikleri kullanılırken, çoğaltılırken, paylaşılırken künyede adı geçen kişi ve kurumlara, (lisansörlere) atıfta bulunulmalıdır.
- b. Çokdilli Öğrenme Eğitim Programının kullanımı sırasında künyeye atıfta bulunulmalı, program üzerinde değişiklik yapıp yapılmadığı mutlaka belirtilmelidir.
- c. Çokdilli Öğrenme Eğitim Programı hiçbir koşul altında ticari amaçlarla kullanılamaz, çoğaltılamaz ve paylaşılabilir.
- d. Çokdilli Öğrenme Eğitim Programı üzerinde değişiklik yapılır, değiştirilir, düzenlenirse programın değiştirilmiş hali çoğaltılamaz, dağıtılamaz ve yayılamaz.
- e. Lisansın izin verdiği herhangi bir uygulamayı başka bir kişiye yasal olarak yasaklayan ek hükümler veya teknik prosedürler kullanılamaz.
- f. Künyede adı geçen kişi ve kurumlar lisans şartlarına uyduğunuz sürece bu haklarınızı iptal edemez.
- g. Daha fazla bilgi için projenin internet sayfası üzerinden veya Anadolu Kültür internet sayfası üzerinden bizlerle iletişim kurabilirsiniz.



**MÜLTECİ DESTEĞİ ALANINDA ALMANYA-TÜRKİYE ORTAKLIK İNİSİYATİFİ II**  
**ALL TOGETHER / HEP BERABER / ALLE ZUSAMMEN**