
Almanya'daki Çok Kültürlü Ortamlarda Türkçenin Anadili Olarak Kullanımı

Prof.Dr. Mustafa ÇAKIR
Anadolu Üniversitesi

Öz: *Bu çalışmada "Almanya'daki çok kültürlü ortamlarda Türkçenin anadili olarak kullanımı" başlığı altında, özellikle Türkiye'den göçün kırkinci yılında, Almanya'daki ikinci ve üçüncü kuşak Türklerin Türkçeyi anadili olarak öğrenmeleri ve yaşadıkları topluma uyum sağlamaları için gösterilen çabalarda Türkçenin anadili olarak etkisi üzerinde durulmuştur. Çalışmanın girişten sonraki ilk bölümünde, Almanya'daki vatandaşlarımızın Türkçe kullanımı, ikinci bölümünde Almanya'da anadili ile ikinci dil öğretimi ve kültürleşme süreci arasındaki ilişkiler, üçüncü bölümünde anadili gelişimi ile okul başarısı arasındaki ilişki, dördüncü bölümde anadilinin gelişimini ve toplumsal uyumu etkileyen okul dışı unsurlar üzerinde durulmuş, son olarak da Almanya'da yetişen Türk çocuklarının toplumsal uyum sağlamaları ve buldukları ülkede aldıkları eğitimi başarı ile sürdürebilmeleri konusunda alınabilecek önlemler öneri olarak sıralanmıştır.*

Anahtar sözcükler: *Birinci dil, anadili, Almanya'da Türkçe, Türkçe kullanımı, ikinci dil edinimi.*

The Use of Turkish as the Mother Tongue in Multicultural Settings in Germany

Abstract: *This study investigates how the second and third generation Turkish immigrants in Germany learn their first language (L1), and how their L1 knowledge contributes to their attempts to adjust themselves to the society they live in. Section one focuses on the way Turkish citizens in Germany use Turkish. Section Two explains the relationship between acculturation and first&second language teaching in Germany. In Section Three, the correlation between L1 development and academic achievement is discussed. Section Four focuses on the external factors affecting L1 development and social adjustment. Finally, Section Five includes a number of suggestions on how to sustain social adjustment of Turkish children in Germany and how to help them maintain academic success in the school system of Germany.*

Key words: *First language, mother tongue, native language, Turkish in Germany, use of Turkish, second language acquisition*

1. GİRİŞ

2001 yılının sonuna doğru Türklerin Almanya'ya işçi olarak gelişlerinin kırkınıcı yılı değişik etkinliklerle kutlandı. Bu yılın bir başka özelliği de Avrupa Parlamentosunun bu yılı Avrupa'da diller yılı olarak kabul etmesiydi.

İşçi göçünün başlamasından sonra aradan geçen kırk yıllık sürenin sonunda Almanya'da yaşayan Türklerin sayısı, 2,05 milyona ulaşarak ülkedeki toplam yabancıların % 28'ine ulaştı (BBfA, 2000, s. 7). Bu sayıya göre, Almanya'da Türkçeyi anadili olarak konuşan insanların sayısı, kimi Avrupa dillerini anadili olarak konuşanların sayısından daha fazla. Kısaca söylemek gerekirse, Almanya'da anadili olarak kullanılan Türkçe Avrupa diller topluluğu içinde gözden uzak tutulamayacak bir dil konuma geldi (Bkz.: Yakut 1983, s. 95). Artık hemen bütün kentlerdeki cadde ve sokaklarda Türkçe konuşan bir kişiyile karşılaşmak, bir iki cümle Almanca dışında, günlük yaşamı tamamen Türkçe konuşarak sürdürmek hiç de güç değil.

Bu gerçekten yola çıkarak, bu çalışmada Almanya Federal Cumhuriyeti'nde yaşayan Türklerin özellikle ikinci, üçüncü kuşak çocuklarının içinde yaşadığı çok dilli ortamlarda anadili edinimi / kullanımı ile bu durumu betimleyen nedenler üzerinde durulacaktır.

2. ALMANYA'DAKİ TÜRKLERİN KONUŞTUĞU TÜRKÇE

Almanya da dahil olmak üzere, Avrupa ülkelerinde yaşayan vatandaşlarımızın anadili olarak kullandığı Türkçe, vatandaşlarımızın bu ülkelere daha çok kırsal kesimden göç etmiş olmaları ve vatandaşlarımızın Türkiye'de konuşulan Türkçenin geçirdiği gelişimi izleyememeleri gibi nedenlerden dolayı, ölçünlü (standart) dil olmayıp; her bir vatandaşımızın geldiği yörenin genel karakteristik yapısını yansıtmaktadır.

Öte yandan son yıllarda uydu veya kablo üzerinden yayın yapan TRTint, Kanal-D, Show TV, interStar, ATV, Kanal 7, Samanyolu TV gibi kanalların etkisiyle yerel ağızların kısmen değişime uğradığı görülse de, vatandaşlarımızca konuşulan Türkçenin, yukarıda değinilen geleneksel karakteristiğini yitirmediğini söylemek mümkündür.

Özellikle gençlerin konuştuğu günlük dil, giderek Türk argosu ve Almanca Türkçe karışımı ile ortaya çıkan karma bir dil özelliği kazanmaya başlamıştır. Günlük yaşamın telaş ve karmaşasından kendini uzak tutmayı başarıp iyi birer eğitim alanların ise, Türkçeyi ya sınırlı bir söz dağarcığı ile konuştuğu ya da Türkçe konuşmaktan vaz geçip Almanca konuşmayı tercih ettiği görülmektedir. Günlük iletişim dili olarak sadece Almanca kullanmayı tercih eden gençlerin, kendileriyle yapılan görüşmelerde, "Neden Türkçe konuşmuyorsunuz?" sorusuna verdikleri yanıtta, Türkçeyi akıcı olarak konuşamadıklarını; Türkçe konuşurken de hatırlayamadıkları sözcüklerin yerine Almanca sözcükleri kullanarak düzenek değiştirmek (code-switching) istemedikleri için salt Almanca konuşmayı tercih ettiklerini belirtmektedirler. Özellikle Türkiye'den dar bir sosyal çevre ve kırsal kültürden gelip Almanya'da üniversite eğitimini tamamladıktan sonra çalışma yaşamına atılmış olanlarda gözlenen bu durum, iki nedenden kaynaklanıyor olabilir:

- a) Gençlerin ev ve günlük yaşamlarında iletişim dili olarak kullandığı Türkçenin sözcük sayısının belli uzmanlık alanlarında tartışmaya giremeyecek ölçüde sınırlı olması ve özellikle yerel sesletim özelliklerinin ağır basması nedenleriyle toplum veya arkadaş çevresi içinde Türkçelerinin yetersizliğinden dolayı küçümsenmek istememeleri;
- b) Türkçe dil bilgilerinin yeterli olmasına rağmen, Türkçe konuşulan ortamlarda sıkça bulunamamaları nedeniyle konuştukları Türkçenin akıcılığını kaybetmesine bağlı olarak, kendilerine duydukları özgüvenlerinin kaybolması.

Bu gruba ait gençlerin kendilerini baskı altında hissetmedikleri bir ortamda yavaş, ama doğru bir Türkçe konuştukları, Türkçelerini geliştirme konusunda istekli oldukları, Türkçe konusunda anadili bilinçlerini yitirmedikleri, hatta çalışma saatlerinden arta kalan zamanlarda Türkçe dil ve edebiyat söyleşilerine katılmayı arzuladıkları görülmektedir.

Gençlerin eğitim düzeyleri düştükçe dil kullanımındaki özensizlik de buna bağlı olarak artmaktadır. Bu durumda Türkçenin kullanımında başta sözdizimi ve biçim bilgisi olmak üzere kimi standart dışı kullanımlar gözlenmektedir. Özellikle anavatanla kurulu mevcut bağların zayıflaması (Bkz.: Çakır 2001a, s. 24; Çakır 2001b, s. 13) ve Türkçe konuşma alışkanlığının giderek azalması, içinde bulunulan baskın kültürün dilsel özelliklerinin Türkçenin kavram ve yapısal özelliklerindeki anlatım ve sözdizimsel yapılara aktarılmasının (Fusion) etkisiyle konuşulan Türkçenin yapısal değişikliğe uğradığı görülmektedir. Bu değişiklikler sadece konuşma dilinde değil, Türkiye'de yayımlanan ve Avrupa'da da yerel sayfalar ilave edilerek piyasaya sürülen Türkçe gazetelerin dışındaki Almanya kökenli gazete ve dergiler ile Almandan Türkçeye çevirtilerek Türklere dağıtılmak üzere hazırlanan duyuru, haber ve bilgi nitelikli yazılı metinlerde daha yoğun olarak gözlenmektedir.

Atilla Yakut'un bundan yaklaşık yirmi yıl önce yaptığı tespitten sonra, aradan geçen sürede dil kullanımı konusunda olumlu anlamda bir gelişme olmadığı gibi, Türkçenin kullanımındaki özensizlik ve bilgi eksikliğinden kaynaklanan hatalar daha da yaygınlaşmıştır. Yakut (1983, s. 96) o günlerde,

"Yalnız Federal Almanya'da basılan gazete, dergi ve öteki yayın çeşitleri de genel olarak Türklere tarafından yönetilmekteyse de en çok dağıtılan yayınlar, Federal Alman kuruluşlarının yapılmaktadır. Federal ya da yöresel Alman kuruluşları, çocuk bakımından yasa ve yönetmeliklere değin değişen birçok konuda, sayısı yüz binleri bulan Türkçe broşürler yayımlamaktadır. İşyerlerinde ve resmi dairelerde bir yıl içinde dağıtılan ya da evlere gönderilen bu yayınların sayısı, bir Türk ailesinin Türkiye'de ortalama olarak eline geçen yayınlardan çok daha fazladır. Bununla birlikte, bu yayınlarla ulaşılmak istenen amaçlara genellikle varılamamaktadır."

şeklinde bir tespitte bulunmuştur. Hüseyin Salihoğlu ise, bugün Almanya'da kullanılan bu dilin Türkiye Türkçesinden ayrı tutulması gerektiğini, bunun olsa olsa Türkçe ile Almandanın karışımıyla ortaya çıkan yeni bir dilin habercisi olarak algılanarak "Türkmanca" şeklinde adlandırılabilmesine dikkat çekmektedir. ¹

¹ "Türkmanca" kavramı, Prof.Dr. Hüseyin Salihoğlu ile 1999'da Almanya'daki ikinci, üçüncü kuşak gençlerin dil ve eğitim sorunları konusunda yapılan bir söyleşiden alınmıştır.

Türkiye Türkçesinin Almanya'da yetişen yeni kuşaklara istendik bir düzeyde aktarılmasını engelleyen bu gelişime koşturarak, özel televizyon kanallarının dil kullanımındaki özensizliği, yerel gazetelerle yoğun dilsel etkileşim içinde bulunulması, gençlerin okul yaşantısı dışında bırakın Almanca konuşan yaşlılarını ama Türkçe konuşan yaşlıları ile bile yeterli ilişki kuramamaları, ya da kurmamaları, onların Türkçe dil gelişimini olumsuz yönde etkilemeye devam etmektedir.

Konunun dikkati çeken bir başka boyutu da Almanya'da yetişen Türk çocuklarının büyük bir kısmının aile içinde sağlıklı dilsel etkileşim olanağı bulamamasıdır. Çocuklarla yetişkinler arasındaki iletişim, buyurgan ve daha çok temel gereksinimleri karşılamaya yönelik bir özellik göstermektedir. Yetişkinlerin arzu etseler bile, çocuklarına sunabilecekleri, onların gereksinimlerini karşılayabilecekleri nitelikli çocuk kitaplarına ulaşmaları neredeyse mümkün değildir. Çocuk ve gençler yaşlarına uygun okuma kitapları bulamadıkları için, rastlantısal olarak ulaştıkları Türkçe kitaplarla yetinmekte veya Alman yaşlılarının okuduğu Almanca kitaplara yönelmektedirler. Kitap okuma oranının çok düşük olduğu ailelerde ise çocukların tek eğlence kaynağını televizyon kanalları oluşturmaktadır. Değişik kuruluşların kendi öznel eğitim anlayışlarına göre hazırladığı yayınlar da çocuklara tamamen kontrolsüz veya velilerin isteği dışında ulaştırılabilmektedir.

Dolayısıyla kapalı bir çevrede, kısır bir döngü içinde sürdürülen tekdüze yaşama bağlı olarak, Türkçenin de iletişim dili olarak yeterli oranda kullanılmaması nedeniyle yeni yetişen kuşakların Türkçe öğrenmesi engellenmekte; bu durum onları iki yönlü *yarı dillilik* tehlikesiyle karşı karşıya bırakmaktadır. Oysa "*yarı dillilik gerçek anlamda dilsizliktir*" (Felix 1993, s. 316). Bu durum bireyin önce ruhsal dünyasından başlamak üzere, okuldaki akademik başarısını ve giderek tüm yaşamını olumsuz etkileyecek olguların bir habercisi olarak değerlendirilmeli (Bkz.: Siebert-Ott 1998; Vieth-Entus 2000), gerekli önlemler vakit geçirilmeden hayata aktarılmalıdır.

Yurtdışında yetişen ikinci üçüncü kuşak gençlerimizin birbirleriyle veya bu gençlerin ebeveynlerinin çocukları ile Türkçe konuşurken gereken özeni göstermediği, Almanca ile Türkçe arasında sürekli olarak düzenek değiştirdikleri, konuşma sırasında Türkçe karşılığı varken veya bulunabilecekken dahi Almanca hatta İngilizce sözcük kullanma merakı yaygın bir alışkanlık olarak gözlenebilmektedir (Bkz.: Koehn; Müller 1990; Tracy 1996; Wode 1995). Bu alışkanlığın nedeni;

- a) bilgiçlik taslama,
- b) yabancı dil bilgisiyle kendine ayrıcalık sağlama,
- c) kolaycılığa kaçma ve
- d) dil konusundaki bilinçsizlik

olarak değerlendirilmektedir.

Meisel (1989), çocukların karışık dil kullanmalarını üç nedene bağlamaktadır; bunlar:

- a) Çocuklar her iki dilin dilbilgisine yeterince hakim olamamalarından dolayı iki dili birleştirmeyi (Fusion) deniyorlar. Burada her iki dilin dilbilgisi kurallarının ve sözcük bilgisinin tam olarak yerleşmemesine bağlı olarak gerek biçimbirimsel, gerekse

sözdizimsel boyutta olmak üzere her iki dilin dilbilgisel yapılarının, kullanıcının bilinci dışında karışık kullanılması söz konusu olmaktadır.

- b) Çocuklar belli dış etkenlere bağlı olarak (konuşulan konu, ortam ve konuşulan kişi, v.d.) her iki dilde de mevcut yapıdan birini tercih ederek düzenek değiştiriyorlar (Code-Switching). Çocuk burada işlevsel dil becerisinin dışında eşdüzeyde hakim olduğu iki dilsel olgudan birini tercih etmektedir.
- c) Düzenek karıştırma (Code-Mixing) da aslında düzenek değiştirmede olduğu gibi, iki ayrı sistematik yapının gelişmiş olduğunu göstermektedir. Burada, düzenek değiştirmeden farklı olarak, çocuğun sistematik yapı içinde dil kullanımı sırasında kimi eksikliklerinin ortaya çıktığı ve bu eksiklikleri diğer dildeki beceri ile gidermeye çalıştığı görülür.

Hangi nedenle kullanılırsa kullanılsın "*dil, sadece insanın çıkardığı bir ses dizgesi değil, iletişimin çok yönlü ve karmaşık bir yapı oluşturan sürecinin konuşma organları ve ses dizgesi dışında bir birey olarak sahip olduğu diğer bedensel ifade yöntemlerinden de yararlanarak kullandığı bir iletişim aracı*" (Zimmer 1992, s. 52) olarak değerlendirilmelidir. Bir dil, bir başka dilin ve kültürün etkisinde kalırsa, o dilden sözcük almak zorunda kalır. Örneğin, Almanya'da yaşayan bir kişi "üretim" sözcüğünün yerine, "Produktion" sözcüğünü kullanmakta bir sakınca görmez.

Oysa konuşma, Hurlock (1971, s. 52) tarafından da ifade edildiği üzere, "*çocuğun kullandığı sözcüklerin anlamını da içeren ve toplumun diğer bireylerinin de kolaylıkla anlayabildiği bir ses dizgesidir*". Bir dili konuşanlar, bir göstergesi, bir gerçekliği Türkçe üretmek için çaba göstermezse, diğer ulusların kullandığı göstergeleri kullanarak iletişim kurmaya, anlaşmaya çalışırlar; fakat, bu şekilde de sağlıklı iletişim kurmak mümkün olmaz. Almanya'da yaşayan Türklerin aile içi iletişim kopukluklarının nedenlerinden biri de bu olgudan kaynaklanmaktadır.

"*Avrupa uygarlığının gelişmesinde, ulusal dillerin büyük yeri vardır. Avrupa toplumlarının ulus olarak belirmelerinde en büyük etken dilleridir*" (Göğüş 1978, s. 56). Yurtdışında çok dilli ortamlarda yetişen bir çocuğun kimliğini koruyabilmesi, sağlıklı düşünme, doğru anlama, toplum içinde türlü durumlara olumlu uyum sağlayabilme yeteneklerinin gelişmesi için anadili ayrı bir anlam ve önem taşımaktadır. Anadili, "*insanın içinde doğup büyüdüğü aile ya da toplum çevresinde ilk öğrendiği dildir*" (Atalar 1999, s.5). Bu konuyla ilgili olarak Nermi Uygur (1997, s.14) "*anadilinin ille de analarımızın konuştuğu dil olması gerekmez. Anadili, her bakımdan beslendiğimiz, sonra da birşeyler katmayı denediğimiz; içinde yaşadığımız çevrenin, kendi çevremizin dilidir*" diye görüş belirtiyor. Anadili konusunda ortaya atılan görüş ve öneriler, özellikle son yıllarda birbirinden bağımsız özellikler göstermeye başlamıştır. Kimi araştırmacılar (Bkz. Apeltauer 1987) da anadilini "*bireyin kendini en iyi ifade ettiği dil*" olarak tanımlamayı tercih etmektedirler. Özellikle bu tür tanımların ortaya çıkmasından sonra, karışıklıkların ortadan kalkması amacıyla yaygın olarak birinci dil, ikinci dil gibi tanımlamalara da yer verilmektedir.

Almanya'da yetişen gençlerimizin anadillerinin tanımlanması konusuna gelince, bu ülkede yetişen gençlerin bir kısmı kendilerinin bir tek anadillerinin olmadığını, Türkçeyi ve Almancayı aynı düzeyde konuşabildiklerini öne sürüyorlar ve kendilerinin iki dilli ola-

rak kabul edilmesi gerektiğini ifade ediyorlar. Hatta bunlardan bazıları daha da ileri giderek, kendilerinin iki tane anadillerinin olduğunu söyleyebiliyorlar. Nermi Uygur (Uygur 1997, s. 17), bu gençlerin gerçekte bağdaşmayan bir görüşün tuzağına düşmüş olabileceğine dikkat çekerek, "*İnsanın iki anadili olabilir, hatta üç tane, daha fazla bile olabilir. Mantıkça bir çelişme yok bunda. /.../ İki dili şaşılacak kadar iyi bilen, ikisinde de hiç zorluk çekmeden konuşup anlaşılan kimseler tanıdım. Gene de bir dili daha içten benimsediklerini, iste asıl anadillerinin o dil olduğunu düşünmeye eğilimliyim*" diyor.

Kimi genç ebeveynlerle yapılan görüşmeler sırasında annelerin çocukları ile Almanca, babaların da Türkçe konuşmaya karar verdikleri tespit edilebiliyor. Bir süre sonra aynı kişilerle yapılan görüşmede Almanca konuşmaya karar veren annenin kararını değiştirip çocuğu ile Türkçe konuşmaya başladığı öğreniliyor ve bu değişikliğin nedeni soruluyor. Alman karışıklık, "Çocuğumu içimden geldiği gibi sevemiyorum." oluyor.

Almanya'daki bu olgudan yola çıkan kimi dilbilimciler (örn.: Apeltauer 1987), bu ülkedeki Türk gençlerinin bir kısmının anadilinin Almanca olabileceğini öne sürerken, bir başka grup da, bu gençlerin Almancayı akıcı bir şekilde konuşmalarına rağmen, bunların Almanca konuşurken ciddi dil yanlışları yaptıklarını, dil kullanım becerilerinin özellikle yazılı anlatım boyutunda yetersiz kaldığını, dolayısıyla bu gençlerin çok iyi Almanca dil bilgisine sahip oldukları konusundaki ilk izlenimin yanıltıcı olabileceğini belirtiyorlar (örn.: Siebert-Ott 1998).

Dolayısıyla, eksik konuşulan bir dilin anadili olabileceğini ileri sürmenin de bilim çevresinde ne denli kabul görebileceği tartışılabilir. Bu durum olsa olsa, iki yönlü yarı dillilik tehlikesinin bir habercisi olarak algılanabilir.

3. ALMANYA'DA KONUŞULAN ANADİLİ İLE İKİNCİ DİL EDİNİMİNİN KÜLTÜRLEŞME SÜRECİNE YANSIMASI

Almanya'da son dönemlerde üzerinde en çok tartışılan konulardan biri de "kültür" ve "kültürler arası iletişim" konusudur. Ülkede yaşayan yabancıların Almanya'ya "toplumsal uyumu" ile "geldikleri ülkelerden getirdikleri kültürleri" tartışma ve siyasi polemik konusu yapıyor. Hatta bir grup politikacı, kendi kültürlerinin öncü kültür olduğunu (Leitkultur), ülkede yaşayan yabancıların bu kültürü benimsemesi gerektiğini öne sürüyor (Bkz. Çakır 2000, s. 4). Oysa kültür, "*öğrenilen, dilde saklanıp korunan, eğitimle yeni kuşaklara aktarılıp aşılana bir muhtevadır*" (Güvenç 1997, s. 55). "*Değişik aile, eğitim, okul, meslek, bölge (alt kültür) çevrelerinden kalkıp belli yer ve zamanlarda bir araya gelen, birbirini etkileyen akran grupları arasındaki kültür etkileşimine ise kültürleme denir. Kültürleme var olanı iletirken; kültürlenme, yepyeni kültür nüvelerinde yeni filizleri yaratır ve besler*" (Güvenç 1997, s. 86).

Bu tanıma göre, Almanya'da yetişen yeni kuşak Türkler bir yana, ülkeye gelen ilk kuşağın temsilcileri bile yeni bir kültürleme ve kültürleşme süreciyle karşı karşıyadır. Kendilerini bu süreçten ayrı tutmaları olanaksızdır. Almanların da bu sürece olumlu anlamda katkı sağlamaları, uyumu tek yönlü olarak değerlendirmemeleri beklenir.

Güvenç (1997, s. 87), "kültürleşme" (acculturation) olgusunu bir kültür zenginleşmesi olarak değerlendirirken, "kültürsüzleşme" (aculturation) olayını da bir tür yozlaşma olarak tanımlıyor ve aşağıda bu olguya dikkat çekiyor:

Yeryüzündeki bütün çağdaş kültürler, kültürleşme sürecinin bir ürünüdür. Bu süreç içinde iki ya da daha çok sayıdaki kültürün karşılıklı olarak etkileşimi sonucu değişik bir yapıya bürünmesi ve ortaya yeni sentezler, dinamik bileşmeler çıkarması söz konusudur. Bu anlamda kültürleşme, toplumun kendi içinde gerçekleşen kültürleşme sürecinin dış dünyaya, yabancı dil ve kültürlerle açılmasıdır. Kültürleşme, kültürlerin veya o kültürleri yaşayan bireylerin ve grupların doğrudan etkileşime girmeleri şart değildir. Yazılı basın, radyo, TV yayınları, sinema, sanat, moda akımlarının da uzun vadede birbirleriyle yüz yüze gelmeden kültürleşmeleri mümkündür. Çağımızda sıkça sözü edilen globalleşme de bu kültürleşme sürecinin bir sonucudur.

Almanya'daki Türkler de yukarıdaki alıntıda verilen bu kültürleşme sürecinden doğrudan etkilenmektedir. Bu etkilenmeye karşı koyma çabaları ise vatandaşlarımız arasında yer yer radikal gruplaşmalara neden olmaktadır.

Birey ve gruplar olarak, kültürleşmeye karşı tavır alınabilir ama uzun süreçte kültürleşmeyi tümüyle önlemek mümkün değildir. Çocuğun anadili gelişimini de bu süreç içinde ortaya çıkan çeşitli değişkenler etkiler. Bunlardan biri de bugün dünyada ortaya çıkan çok dillilik ve çok kültürlülük akımıdır. Bu akıma bilinçsizce kapılan bir kişi, kendini bir anda sele kapılmış bir nesne gibi belli bir dayanaktan yoksun olarak suyun kuvvetle aktığı yöne doğru savrulurken bulur. Bu durum, sonu nereye varacağı kestirilemeyen tehlikeli bir serüvene benzer. Oysa, kendi dilini ve kültürünü bilen bir kişi, karşılaştığı diğer dil ve kültürleri değerlendirirken zorlanmaz. Çocuk her iki dil ve kültür arasındaki farkları daha kolay algılayıp yorumlayabilir. Kiminle, ne zaman, hangi durumda ve hangi dilde anlaşabileceğini bilir (ADDMP 2000, s. 5).

Kendi kültürel değerlerini yeterince tanımayan çocuk, yeni bir kültürleşme sürecinin etkisinde kalarak kendi kültürüyle ilgili yeni değer yargıları geliştirmeye başlar. Bu yargıların sonucu olarak, birey kendini bir yozlaşma süreci içinde bulabilir. Bu yozlaşmadan kendini uzak tutmak istiyorsa, iç dünyasına dönerek karşı kültürü toptan reddedebilir ya da bir üçüncü alternatif olarak, erek kültüre ait öğeleri toptan kabul etmeye başlar (Bkz.: Kiefer 1967, s. 40). Sonu asimilasyona kadar uzanan bu kabullenme süreci (Adoptionsverlauf) içinde birey,

- a) önce kendi kültürü dışında farklı bir dünyanın, kültürel olguların varlığını keşfeder;
- b) karşı kültüre ait olguları ilgiyle izlemeye, gördükleri ve yaşadıklarıyla ilgili olarak bilgisini artırmaya çalışır;
- c) erek kültüre ait deneyimleri olumluysa, zamanla kendi kültürünü küçümsemeye başlar;
- d) benimsediği olguları günlük yaşamına aktarmaya çalışır;
- e) karşı kültüre olduğundan veya olması gerekenden farklı değerler yükleyerek kendi kültürel değerlerini reddetme eğilimleri ortaya çıkar.

Bu sürecin son aşamasını *asimilasyon* oluşturur. Bu noktada birey artık kendini karşı kültüre daha yakın hissetmeye başlar, kendi dil ve kültürünü red eder.

Halbuki "*Dil gelişimi, mevcut bir dilin toplumsal değerler sistemiyle uzlaşma sürecidir*" (Grimm 1987, s. 599). Anadili gelişmeyen bir bireyin, çok dillilik ve çok kültürlülük akımının etkisiyle kendine ve sosyal çevresine yabancılaşma tehlikesi vardır. Bir çocuk ancak ilişki kurduğu kişilerle olan ilişkisi sayesinde kullandığı dili öğrenir. Bu nedenle özellikle yurt dışında, anadilinin konuşulduğu çevreden uzak yetişen çocuklarda evde konuşulan dil özel bir anlam ve önem kazanmaktadır. Çünkü anadili eğitimi yalnız dil becerileri kazandırmayı amaçlamaz; onun geliştireceği nitelikler arasında "*doğru düşünmek, kişilik geliştirmek, topluma uyabilmek, Türk ve dünya kültürünü kazanmak*" da vardır (Bkz. Göğüş, 1983, s.43).

Kısaca, yurtdışında farklı dil ve kültürlerin etki alanında yetişen bir çocuğun anadilini ve ardından ikinci bir dili öğrenmesi, onun "yerelden evrensele" yapacağı gelişimin temel hareket noktasını oluşturur.

Yerelden evrensele yapılan bir yolculukta, bireyin öncelikle anadilini, dolayısıyla kendi kültürünü öğrenmesini beklemek, onun ikinci dili konuşabilme becerisinin öneminin göz ardı edilmesi anlamına gelmez; aksine anadilinin öğrenilmesi, ikinci dilin geliştirilmesine de olumlu katkı sağlar (Bkz. Çakır 2001a, s.7). Çünkü anadilini yeterince öğrenilememesi, bireyin ikinci dili öğrenmesini de engelleyici etkenlerden birini oluşturur (Nehr v.d. 1988, s. 7). İkinci dil, yurtdışında yaşayanlar için uyumun en temel ve belirleyici öğesidir. Hatta bu konu Türk insanının çağdaş uluslar düzeyine ulaşma çabalarının vazgeçilmez bir aracı, zorunluluğu olarak değerlendirilmelidir. Ayrıca Türkçenin anadili olarak öğrenilmesiyle ikinci dilin öğrenimi süreci de engellenmeyip gelişecektir. Kaldı ki "*bugünün kişisi, iyi bir yaşam için gerekli araç, gereci sağlamanın güçlüğü yanında, bunların kullanımına ilişkin bilgi, becerilerin edinilmesi sorunuyla da karşı karşıyadır. Bu sorunun üstesinden gelebilmek için onun konuşma, yazma, okuma, anlama yeteneklerinin çok iyi gelişmiş olması gerekir. Çünkü bilgi aktarımını kolaylaştırarak öğrenmeyi çabuklaştırmanın başka yolu yoktur. Bunu da ancak anadilini temel alan bir eğitim verebilir*" (Şimşek, 1983, s. 36).

Almanya Federal Cumhuriyeti'nde de bu gerçekten yola çıkan eğitimciler, Yabancılar Sorumlusu Marieluise Beck'in de değindiği gibi, ülkedeki yabancı uyruklu çocukların federal sistem içinde çok dilli eğitim ortamlarında anadillerinin geliştirilmesi için birbirinden farklı projeler geliştirerek yaşama geçirmekte ve ülkelerindeki yabancı uyruklu çocukların kendi dil ve kültürlerine yabancılaşmasının önüne geçmeye çalışmaktadırlar (Bkz.: Baumann 2001, s. 6; Özşınmaz ve Acemi 1999, s. 14). Bu projelerden biri de "İkinci yabancı dil yerine anadili Türkçe" (Muttersprache Türkisch anstelle einer zweiten Fremdsprache) adlı projedir (Bkz.: Bielefeld ve Küpper 1998, s. 215 v.ö.).

Kuzey Ren Vestfalya Eyaletinde yaşayan yabancı uyruklu çocuklara 35 yıldan bu yana verilen anadili eğitimi, ülkenin yabancılar politikasındaki gelişime paralel olarak zaman içinde değişikliklere uğramış, bugün tüm eyalet genelinde 18, sadece Köln'de 14 dilde anadili eğitimi verilir hale gelmiştir (Bkz.: RAA 2001, s. 9).

Alman yetkili makamlarının aldığı bu önlemlerin uygulamada başarılı olması, öncelikle velilerin bilinçlendirilerek çocuklarının anadili derslerine devam etmelerinin sağlanması ve okullarda politik kaygılardan uzak, metodik-didaktik açıdan iyi yetişmiş, her iki kültürü de yakından tanıyan öğretmenlerin görev yapmasına bağlı olacaktır. Çünkü bir okulda anadili dersinin açılması öğrenci velilerinin isteğine bağlıdır ve en az 10 velinin okul yönetimine bir dilekçe ile başvurması; okul yönetiminin bu öneriyi değerlendirerek üst yönetimden öğretmen talep etmesine bağlıdır.

Kuzey Ren Vestfalya Eyaletinde eyalet yönetiminin yabancılara sağladığı bir olanak olan bu derse ilkokuldan itibaren katılan bir öğrencinin, söz gelimi ortaokul (Hauptschule) bitirme aşamasında not ortalaması düşükse, Türkçe dersinden aldığı notun genel başarı ortalamasında değerlendirmeye alınmasını isteme hakkı bulunmaktadır. Bu uygulamanın önemi, özellikle ortaokul diploması almak için gerekli not ortalamasını tutturamayıp tasdikname ile okuldan ayrılan ve daha sonra hiçbir meslek eğitimi de alamayan çocukların durumu dikkate alındığında daha bir belirgin şekilde kendini hissettirmektedir.

Bu eyaletteki Türk veliler, öğleden sonra verilen bu derslere katılımın gönüllülük esastan çıkarılarak zorunlu hale getirilmesi ve kimi taleplerin "öğretmen yok" gibi gerekçelerle geri çevrilmesinin önüne geçilmesini istemektedir. Bunun için de Türkçe öğretmenlerinin kaynak ülkeden, yani Türkiye'den temin edilmesi talebini sıklıkla gündeme getirmektedirler.

Bu ülkede Türk öğretmenlerin görev yapmaları sadece kültürler arasındaki ilişki boyutuyla sınırlı kalmayıp, Türkiye ile Avrupa Birliği içinde yer alan ülkeler arasındaki çok yönlü ilişkilerinin gelişmesine de önemli katkılar sağlayabilecektir.

Bu durumun bilincinde olan Alman makamları, Türkiye'den öğretmen getirmek yerine, Almanca ve Türkçeyi çok iyi bilen ve iyi bir alan eğitiminin yanı sıra öğretmenlik formasyonu da almış başvuru sahiplerini mahalden görevlendirmeyi tercih etmektedir. Bu yolla Türkiye'de iyi bir eğitim almış ve öğretmenlik deneyimi olanlara kapıyı aralık bırakmakla birlikte, Milli Eğitim Bakanlığı'nın geçmiş dönemlerde yurtdışına gönderdiği Türkçe öğretmenlerinin seçiminde izlediği yanlış politikaların tekrarlanmasını da önlemek istemektedir.

Öte yandan, yakın gelecekte Essen Üniversitesinde açılan Türkçe bölümünü bitirdikten sonra Sekundarstufe II öğretmenlik eğitimlerini tamamlayanların Türkçe öğretmeni olarak görevlendirilmesi planlanmaktadır. Bu bölümün henüz çok yeni olması, uygulanan programın içerik analizinin henüz yapılmamış olması nedeniyle eleştirilere açık olması, okullara staja giden kimi öğretmen adaylarının yetersizliği gibi kimi noktalar bir kısım veli ve öğretmenlerce eleştiri konusu yapılmakla birlikte, bir Alman üniversitesinde böyle bir bölümün açılması Almanya'nın ülkedeki Türkçe dersleri konusunda gelecek için verdiği olumlu bir mesaj olarak algılanabilir.

4. ANADİLİ GELİŞİMİ İLE OKUL BAŞARISI ARASINDAKİ İLİŞKİ

Çocukların anadili gelişimini ve okul başarısını (duyuşsal ve bilişsel becerilerine bağlı performanslarını) etkileyen bir dizi etmenler vardır. Bunlar; okul öncesi eğitim, okul, çocuğun olgunlaşması, öğrenmeye hazır oluşu ve öğrenmeye en uygun zamanın seçilmesidir.

4.1. Okulöncesi Eğitim

1997 yılı verilerine göre, Almanya Federal Cumhuriyeti'nde 18 yaşının altında olan yabancı uyruklu çocuk ve genç sayısı 1.708.401'dir. Bu sayı Almanya'da yaşayan 18 yaşının altındaki toplam çocuk ve genç nüfusunun % 11,3'üne karşılık gelmektedir (Bkz.: Bericht 2000, s. 182). 1997 yılı verilerine göre, Almanya Federal Cumhuriyeti'nde 5.219 Türk çocuğu okulöncesi eğitim kurumuna devam edebilmekte ve bu sayı toplam öğrenciler içinde % 1,3'lük bir orana karşılık gelmektedir (Bkz.: Boos-Nünnig; Hennscheid 1998, s. 13, 14).

Alan uzmanı eğitimciler okulöncesi eğitimi, "0-6 yaşlarındaki çocukların bedensel, zihinsel, duygusal ve sosyal yönlerden gelişmelerini, sistemli bir ortam içinde daha iyi sağlayan, yeteneklerinin gelişmesine yardım eden, onları ilköğretime hazırlayan ve temel eğitim bütünlüğü içinde yer alan bir eğitim" olarak tanımlanmaktadır (Gürkan 1987, s.2). Çok genel bir ifade ile okulöncesi eğitim, anaokulunda (Almanya'da Kindergarten, Kindertagesstätte olarak adlandırılıyor) verilen eğitimidir.

Çocuğun sosyalleşmesi için içine girdiği ilk formal kurum, okul öncesi eğitim kurumlarıdır. Çocuk burada kendi varlığının ve farklı bir birey olduğunun bilincine varır. Anadilinin yanı sıra, yaşadığı çevrenin dilini ve kültürünü öğrenme olanağı bulur. Okulöncesi yıllarını ailesinin yanında geçiren çocukların, doğrudan ilkokula başlamalarının, çocukların kendi anadilinde eğitim aldığı okullarda bile sorunsuz gerçekleşmediği göz önüne alınırsa, Almanya'da yabancı bir sosyal ve kültürel çevrenin içine girecek çocukların okulöncesi eğitimlerinin ne kadar önemli ve vazgeçilemez olduğu kendiliğinden ortaya çıkmaktadır.

4.2. Okul

"Çocukların okulda başarılı olabilmelerinde yalnız zihinsel gelişmelerin değil; bedensel, duygusal ve sosyal alanlardaki gelişmelerinin de büyük rolü vardır" (MEB 1968, s. 365). Bu nedenle "okul, sadece öğretim yapan bir kurum değil; çevresindeki yetişkinlere ve kurumlara da kapılarını açan, binası, görevlileri ve bütün olanaklarıyla çevresine hizmet sunan kültürel bir eğitim merkezi" (MEB 1968, s. 11) olarak değerlendirilmelidir. "Okul, kültür ürünlerini nesilden nesile aktaran bir eğitim kurumudur. İnsan, dilini kullanan kültürel bir yaratıktır. Dil olmadan kültürü tanımak ve ona katılmak olanaksızdır. Çocuk, dil öğrenirken aynı zamanda önemli kültür ürünlerini de tanır ve kullanır." (Cebeci 1999, s.36)

Toplumsal uyumun gerçek anlamda yaşama geçirilebilmesi için, velilerin de bu eğitim kurumlarıyla yakın ilişki içinde olması kaçınılmaz olmaktadır. Velileri bu konuda bilinçlendirme görevi bu ülkedeki sivil toplum kuruluşlarının yanı sıra (Veli inisiyatif grupları, Türk veli dernekleri v.b.) öğretmen ve okul yöneticilerine de düşmektedir. Okul yöneticilerinin de yabancıların farklılıklarını kendilerinin kültürel değerlerinin yeniden tanımlanmasında, Alman toplumunu olduğu kadar ülkedeki yabancıları da kendi kültürel varlıkları konusunda bilinçlendirilmesinde okulu toplumsal bir kurum olarak kullanabilecek deneyim ve beceriyi kazanmaları beklenir. Çünkü "*göç olayı özünde, bir noktadan diğer bir noktaya yapılan yolculukta, hareket edilen noktanın belirsizliğinin yanı sıra, bu noktaya tekrar geri dönüşün de belirgin olmadığı toplumsal bir süreçtir*" (Chambers 1996, s. 6). Bu süreç içinde yer alan ve halen Almanya'da farklı düzeydeki eğitim kurumlarına devam eden beş yüz bini aşkın Türk çocuğunun ve gencinin sorunlarının gerçekçi bir analizinin yapılması, gerekli çözümlerin üretilmesi sadece Türk veli ve Türkiye Cumhuriyeti'nin bu ülkedeki resmi temsilcilerinden değil, ilgili Alman makamlarından da beklenir. Sorunlar, göçün başladığı günden itibaren geçen kırk yıllık bir süreden sonra, toplumların değişik platformlarda birbirleri hakkında konuşmasıyla değil; karşılıklı görüşme yoluyla daha kolay çözülebilir.

4.3. Olgunlaşma ve Öğrenme

Çocuğun gelişmesi, kısmen olgunlaşma, kısmen de öğrenmeyle olur. Bir bitkinin tohumdan meydana gelmesi gibi, zamanla kendiliğinden olan büyümeye olgunlaşma denir. Gelişme ise kısmen öğrenmeyle olur. İnsan yaşadığı sürece öğrenir. Çocuk doğuştan itibaren yaşadığı çevreye daha iyi uyum sağlamak, gereksinimlerini karşılamak için davranışlarını değiştirmeye başlar. Göreerek, işiterek, belli durumlarda kendi hareketlerini algılayarak öğrenir. Böylece çocuk, deney, görgü, egzersiz, taklit, çevresindeki kişilerle görüş alış verişinde bulunma yoluyla gelişmeye başlar. Bu türlü çevre uyarımlarıyla meydana gelen değişikliklere öğrenme denir. Çocuğun gelişiminde olgunlaşma ile öğrenme bir arada yürür. Bunları birbirinden ayırmak mümkün değildir (Bkz.: MEB 1968, s. 365).

Eğitim, bu anlamda "*birey açısından onun yeni davranışlar kazanması, okul açısından ise bireye yeni davranışlar kazandırma demektir*" (Özcelik 1988, s. 2).

Konuya bu açıdan bakıldığında, bir çocuğun sözcük dağarcığının gelişmesi de 'kritik dönem' olarak adlandırılan ergenlik dönemiyle yakından ilişkilidir (Bkz.: Huneke 2000, s. 12). Bu konuda ortaya atılan görüşler "*Critical Period Hypothesis*" olarak kuramlaştırılmıştır. Bu kuramı savunan uzmanlar, özellikle ergenlik dönemi sonunda çocuğun beyinsel fonksiyonlarının gelişimini tamamladığı, ergenlik dönemi sonrası dil öğrenmenin güçlüğü üzerinde durmaktadır (Bkz. Willis ve House 1993. s.100). Buna göre, çok kültürlü ortamlarda yetişen çocukların anadili ve ikinci dil edinimleri sürecinde, bu kritik dönem iyi değerlendirilmek zorundadır.

Okullarda görülen haliyle öğretim, "*öğretim programlarında belirlenen niteliklerde bir öğretim durumunun hazırlanması, öğrencilerin bu öğretim durumu ile öngörülen biçimde bir etkileşime sokulmaları, bu etkileşimin öğrenmeleri etkili ve verimli kılacak biçimde yönlendirilmesi ve bu yollarla öğretilmesi planlanan davranışların öğrenciler tarafın-*

dan öğrenilmesinin sağlanması işlemlerini kapsar" (Özçelik 1998, s. 2). Öğretme-öğrenme süreci denen bu durumda da çocuğun özellikle öğrenmeye hazır olması en az öğretim programı ve öğretim hizmeti kadar önemlidir. Böylece, okullarda da iyi programlanmış anadili eğitimi derslerine yer verilmesi gereği de kendini hissettirmektedir.

4.4. Öğrenmeye Hazır Oluş

Çocuğun, herhangi bir şeyi öğrenebilmesi için hem belli bir seviyede olgunlaşmış, hem de ilgili alanlarda bazı tecrübeler geçirmiş, bilgi edinmiş ve bazı alıştırmaları yapmış olması gerekir. Altı aylık bir çocuğa yürümeyi, beş yaşındaki bir çocuğa çarpım tablosunu, yedi yaşındaki bir çocuğa tarih olaylarını kronolojik sıraya göre öğretmeye çalışmak verimsiz olur. Çünkü o henüz bunları öğrenmeye hazır değildir. Milli Eğitim Bakanlığı tarafından ilkököl öğretmenleri için hazırlanan el kitabında konuyla ilgili olarak şu tespiti yer veriliyor (Bkz.: MEB 1968, s. 366):

"Bir şeyi öğrenmeye hazır olmayan çocuğa onu öğretmeye kalkmak, sadece verimsiz olmakla kalmaz, çocukta başarısızlığa, hayal kırıklığına ve aşağılık duygusunun uyanmasına neden olur. Böyle bir deneyim geçiren çocuk, yeteri kadar olgunlaştığı zaman bile, kendi yaşındaki çocukların başardığı işleri yapmaya cesaret edemez. Çocukta gelişen aşağılık duygusu, onun yaratıcılığını ve zihinsel ilgilerini baltalar."

Dilini, yaşının gerektirdiği sınırlar içinde, yeter derecede öğrenmemiş bir öğrencinin ilköğretim 1-3. sınıflarda sosyal bilgiler ile fen bilgisi dersinin çeşitli alanlarına, diğer sınıflarda da öteki derslerin konularına ilgi duyabilmesi, öğretmenlerin sınıfta anlattıklarını, okul kitaplarından okuduklarını anlayabilmesi, anladıklarını anlatabilmesi, dolayısıyla bu derslerde başarılı olması imkansızdır (Bkz.: Demirel 1999, s. 27)

"İyi bir öğretmen, çocuğa bir şey öğretmeye başlamadan önce, onun öğretilecek konuyu öğrenmeye hazır olup olmadığını kontrol eder. Çocuklar henüz hazır değilse, bu hazırlığı sağlayacak tedbirler alır, ona olgunluk düzeyine göre ödevler verir; veya formal eğitim içinde dil gelişimini sağlayacak sınıf içi oyunlara başvurur. Bundan amaç, daha önce öğrenilenlerden hareketle, yeni bilgilere ulaşılmasını sağlamaktır" (Belke 2001, s. 45). Anaokuluna gidemeyen veya her hangi bir nedenle okulöncesi eğitim çağında yeterli Almanca öğrenememiş çocukların "alt özel sınıflarda" (Vorschulklasse) bir yıllık hazırlık eğitimi görmesi, bu görüşün yabancı çocukların Alman eğitim sistemine uyumu konusunda alınmış yerinde bir önlem olarak değerlendirilebilir. Ancak, burada verilen eğitimin içerik analizinin pek yapılmadığı, dolayısıyla öğrencilere okul yaşamında sağladığı yararlar ayrı bir araştırma konusu yapılabilir.

4.5. Öğrenmenin En Uygun Zamanı

Dikkate alınması gereken bir diğer konu da, öğrenmenin en uygun zamanını kaçırmamaktır. Yukarıda "kritik dönem olarak" değinildiği üzere, çocuğun her hangi bir bilgi veya beceriyi öğrenmeye, en çok hazır olduğu dönemler vardır. Belli fonksiyonları veya becerileri kazanmaya en elverişli olan bu zamanlarda, ona ilgili alanda bilgi verilmeyecek, ge-

rekli alıştırmalar yaptırılmayacak olursa, söz konusu fonksiyon veya yetenek imkanı ölçüsünde gelişemez, geri kalır.

İkinci dil edinimi de küçük yaşlarda daha çabuk geliştiği için, çeşitli nedenlerle toplumdaki izole edilen veya okulöncesi eğitim kurumlarına gönderilmeyen çocuklarda, konuşma hiçbir zaman üst gelişme düzeyine çıkamaz. Oysa dil, "*çocuğu egosundan uzaklaştırıp, onun sosyal bir kişi olmasını sağlayan, kendisini kontrol ve takip ettirebilen, düşüncelerini, duygularını ve davranışlarını yavaş yavaş öğretebilen ve kendini güvende hissetmesine yardım eden bir davranıştır*" (Yavuzer 1987, s. 46).

Öğretmen, "*Çocukların dil öğrenmesini, öğrenme biyografilerine göre az veya çok anadil veya yabancı dil didaktiği prensiplerine göre desteklemeli ve çocuklarda çok veya az kullandıkları diller arasındaki ilişkileri kurmalıdır.*" (ADDMP 2000, s. 7).

Almanya Federal Cumhuriyeti'nde yapılan deneysel çalışmalarda da Türkçenin özellikle çok dilli ve çok kültürlü ortamlarda öğretilmesinin gereğinin yanı sıra, öğrencilere ayrıca tek dilli çocuklara göre belirgin bir üstünlük sağladığı sonucuna varılmıştır (Bkz.: Steinmüller; Engin, 1999).

5. ANADİLİ GELİŞİMİNİ VE TOPLUMSAL UYUMU ETKİLEYEN OKUL DIŞI UNSURLAR

İkinci dilin edinimini etkileyen bir dizi faktör, aslında çocukların anadili gelişimlerini ve Almanya'daki toplumsal uyumlarını da doğrudan etkilemektedir. Bunlardan bir kısmı şu şekilde özetlenebilir:

Çocukların yaşadıkları aile ortamı, ailenin geldiği sosyal ve kültürel çevre, aile bireylerinin eğitim düzeyi, Almanya'da kalış süreleri, Türkiye ve çevredeki Türkler ile kurulan sosyal ilişkiler, yaşanılan konutun bulunduğu çevre, ailelerin çocuklarını bir takım dini, sosyal veya kültürel organizasyonların düzenlediği etkinliklere katılması, aile bireylerinin birbirleriyle kurdukları dilsel ilişki sırasındaki dil tercihi, ailedeki görsel-işitsel medya kullanım alışkanlıkları çocukların sadece ikinci dil edinimini değil, aynı zamanda onların anadili gelişimini de etkileyen önemli özelliklerden bir bölümüdür.

Bunların yanı sıra, çocukların yaşatları ile kurduğu ilişki ve bu ilişki sırasında kullandıkları dil de onların ikinci dil gelişimine olumlu ya da olumsuz yansıyan bir diğer etken olarak değerlendirilebilir.

2.053.564 Türkün yaşadığı Almanya Federal Cumhuriyeti'ndeki Türklerle ilgili olarak Kuzey Ren Vestfalya Eyaletindeki (NRW) 691.981 (bu sayının 372.994'ü erkek, 319.587'si kadın ve 34.912 erkek ile 36.132 16 yaşının üstünde) Türkü de kapsayan istatistik veriler, Türklerin bu ülkede Almanca öğrenmelerini etkileyen dış olgular olarak değerlendirilebilir (Bkz. MASQT 2000):

NRW'de öncelikle babası Türk, annesi yabancı olarak 1997'de 1660 (genel toplam 17359), 1998'de 1906 (16414), 1999'da 2362 (15188) çocuk karma evliliklerden dünyaya gelmiştir.

Çifte vatandaşlıkla ilgili olarak yapılan evliliklerde 1997'de 1433 evlilikten 327 Türk kadını Türkle evlenmiş. Bu sayı 1998'deki 1549 evlilikte 395, 1999'daki 1654 evlilikte ise 370 kişi. Bu karma evliliklerden doğan çocukların daha doğuştan iki dilli bir ortamda yetişecekleri ve Türkçe dil gücünü çekeceklerini kestirmek güç değildir.

6. SONUÇ VE ÖNERİLER

Çağdaş eğitim, bireyin yaşamını güvence içinde sürdüreceği donanımı kazandırmanın yanı sıra onun ana dilini güvenle kullanır duruma getirilmesini de öngörür. Çağdaş toplum da yaşamın gittikçe karmaşıklaşan yapısı içinde sorunlarını kendi başına çözebilen, bilinçli bireyler ister. Eğitimin başlıca işlevi, bireyi bu kişilikte yetiştirmektir. Böyle bir kişiliğin gerektirdiği bağımsız düşünme, doğru anlama, nesnel davranma, iyi anlatma yetenekleri ana diline bağlı olarak geliştiğinden, bireyin öncelikle ana dilinin kendine sunduğu geniş anlatım olanaklarını kavraması beklenir. Bu da ancak köklü ana dili eğitimiyle sağlanabilir. Bu nedenle ana dili eğitimi verecek öğretmenleri de kendilerinden sonraki kuşaklara karşı taşıyacakları sorumluluk duygusu içinde ağır, ama anlamlı bir görev beklemektedir. Bu çerçevede ana dilinin geliştirilebilmesi için şu önlemlerin alınması önerilebilir:

1. Türk ebeveynlerinin çocuklarına verdikleri ana dili eğitiminin yanısıra, onları mümkün olduğunca erken yaşta ikinci dil konuşulan ortamlara sokmaları gerekir; çünkü bu durum çocukların Almanca'yı ikinci dil olarak edinmelerini, mevcut dil bilgilerinin pekiştirilmesini sağlayacak; okul başarılarına da olumlu yansıyacaktır.
2. İki dilli ve tek dilli yetişen çocuklar üzerinde yapılan karşılaştırmalı araştırmalarda iki dilli çocukların tek dilli yetişen çocuklara göre uyum açısından dilsel, sosyal ve psikolojik olarak daha önde oldukları tespit edilmiştir (Koehn ve Müller, 1990, s. 49 v.ö, Tracy, 1996, s. 70, Wode, 1995). Bu nedenle çocukların her iki dili de iyi öğrenmesi için azami gayret gösterilmesi, gerekiyorsa ek dersler alması sağlanarak, bu alandaki eksiklikler mümkün olduğunca giderilmeye çalışılmalıdır.

Almanya'daki Türk çocuklarının ana dili öğretiminden vazgeçilerek tamamen buldukları ülkenin diline dayalı bir şekilde öğrenim görmeleri, öğrendikleri/edindikleri ikinci dil olan Almanca'nın gelişmesine önemli bir katkı sağlamayacağı gibi, onların uzun vadede bu dili ikinci dil olarak yeterli düzeyde edinmelerini de engelleyeceğinden her iki dili de eksik kullanmalarına neden olacaktır. Oysa, ana dilini kullanabilen çocuklar ikinci dili daha kolay öğrenebilir. Kaldı ki "ana dili insanın psikolojik ve zihinsel gelişiminin temelidir ve ana dilini yaşının gereğine göre öğrenememiş kişiler ikinci dil edinimi gibi dilsel gelişim açısından da hayatları boyunca sorunlu kişiler olacaklardır" (Wunder 1994, s. 5).

3. Aileler çocukları ile konuşurken, kullandıkları dilin seçimine dikkat etmeli ve tek bir dil üzerinde karar vererek, düzenek değiştirmemeye (Kodewechsel) özen göstermelidir. Karma evliliklerden doğan çocuklar da aile içinde kiminle hangi dili konuşacağı konusunda tereddüde yer vermeyecek bir kararlılıkla karşılaşmalı ve kendisine kiminle hangi dili konuşacağı konusunda yerleşik bir tutum edinmesi konusunda yar-

dımcı olunmalıdır. Bu anlamda, çocuk annesi ile Almanca konuşuyorsa, söz gelimi dedesi ile Türkçe konuşacağını bilmelidir.

4. Yazı dilinin görsel ve basılı materyaller yardımıyla öğrenilmesi veya kimi kuramcı ve uygulamacılara göre edinilmesi (Bkz. Weingarten 1998, s. 62; Ossner 1998, s. 5), çocuğun zihninde öğrendiği sözcükle ilgili bir kavram oluşmasına ve daha önce oluşan mevcut kavramların gelişmesine olanak sağlar. Bu nedenle yazı dili ile konuşma dili, birbirinden ayrı iki dil olarak değerlendirilmelidir. Okula başlama yaşında tam olarak gelişmemiş olan anadili, yazı dili edinimi / öğrenimi aracılığıyla kavram ve yapısal açıdan gelişerek kitaplarda ve diğer yazılı materyallerde yer alan bilginin edinilmesine / öğrenilmesine önemli ölçüde katkı sağlar. Bu nedenle okul çağına gelen çocuklara okulda verilen Türkçe anadili dersleri, gerekçesi ne olursa olsun ihmal edilmemeli, mümkünse iki dilli okuma-yazma eğitimi verilen okullar tercih edilmelidir.
5. İkinci dilin, başarılı bir şekilde öğrenilebilmesi için uluslar arası anlaşmalar ve yaşanan ülkenin yasalarının sağladığı hakların yeterince kullanılarak anadili öğretiminin okul yönetimleri tarafından da desteklenmesinin sağlanması, velilerin de bu desteğe gerekli ilgiyi göstermesi gerekir. Velileri bu konuda bilinçlendirme görevi de alan uzmanları ve öğretmenlere düşmektedir.
6. Almanya Federal Cumhuriyeti'nde bu ülkede yaşayan çocuklarımızın anadillerini öğrenebilmeleri için gerekli yasal altyapı ve siyasi destek mevcuttur. Türkçenin anadili olarak öğretilmesinin yanı sıra, kimi örnek uygulamalarla Türkçenin ikinci yabancı dil olarak eğitiminin verilmesi veya iki dilli eğitim projeleri başarı ile gerçekleştirilmektedir. Bu uygulamaların uzun vadede etkili ve kalıcı olabilmesi, yaygınlaştırılması görevi ise, tamamen başta veliler ve öğretmenler olmak üzere Avrupa Türk Toplumunun göstereceği ilgi ve desteğe bağlıdır. Bu nedenle öncelikli olarak velilerin, veli girişim grupları aracılığıyla kendilerine sağlanan yasal haklardan yararlanmak için gerekli girişimi başlatmasında yine kendileri açısından yarar görülmektedir.

Sayılan bu önlemlerin alınmaması halinde, yurtdışında yetişen yeni kuşak Türklerin yaşadıkları ülke toplumuna uyumu ile bu gençlerin Türkiye'ye geri dönmeleri halinde Türkiye'deki sosyal yaşama uyumu konusu her iki toplumun gündemini işgal etmeye devam edecektir. Kaldı ki, 'yurtdışında yaşamak', bu çocukların kendi özgür iradeleriyle aldıkları bir karar değil, onların ebeveynlerinin bireysel tercihleri doğrultusunda oluşmuş bir gerçek durumdur. O halde ebeveyn olarak sadece çocuklarımıza değil, kendi geleceğimize karşı da önemli bir sorumluluk taşıyorsak, bu çocukların geleceğinin, sadece bireyi oldukları ailelerinin değil, ama Avrupa Türk Toplumunun da geleceğini oluşturduklarını bilerek, onların sağlıklı bir eğitim almaları için çalışmalı, gelecekte sağlıklı bir toplum oluşturmaları için velilerin üzerlerine düşen görevi yerine getirme bilinç ve sorumluluğu ile hareket etmesi gerekmektedir.

Herder'in dediği gibi, "*Ben öbür dilleri kendi dilimi unutmak için öğrenmem; eğitimimden edindiğim töreleri değiştirmek için yabancı uluslar arasında dolaşmam; ben vatanımın yurttaşlık hakkını yitirmek için başka uyruğa geçen bir yabancı olurum o zaman; kazanmaktan çok yitiririm. Tam tersine, yabancı bahçelerden, kendi dilime, düşünme biçiminin bir nişanlısı gibi, çiçekler dermek için geçerim...*" (Aktaran: Uygur 1997, s. 18).

KAYNAKÇA

- ADDMP: **Kuzey Ren Vestfalye Eyaleti 1.-4. ve 5.-6. Sınıflar Ana Dil Dersi Müfredat Programı**. Hückelhoven: Verlag Anadolu, 2000.
- Apeltauer, Ernst: "Einführung in den gesteuerten Spracherwerb". In: Ernst Apeltauer (Yay.): **Gesteuerter Zweitspracherwerb: Voraussetzungen und Konsequenzen für den Unterricht**. München: Hueber, 1987.
- Atalar, Mehmet: "Anadili Bilinci". **Dil ve İnsan**. Sayı: 17, (Ocak-Şubat) 1999, ss. 5-8.
- Baumann, Till: **In der Diskussion: Mehrsprachigkeit an deutschen Schulen ein Länderüberblick**. Yay.: Beauftragte der Bundesregierung für Ausländerfragen. Berlin und Bonn: Nr.: 10, 2001.
- Belke, Gerlind: **Mehrsprachigkeit im Deutschunterricht: Sprachspiele, Spracherwerb und Sprachvermittlung**. 2. Baskı, Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren, 2001.
- BBfA-Beauftragte der Bundesregierung für Ausländerfragen (Yay.): **Daten und Fakten zur Ausländersituation**. Berlin: Oktober 2000.
- Beauftragten der Bundesregierung für Ausländerfragen (Yay.): **Bericht der Beauftragten der Bundesregierung für Ausländerfragen über die Lage der Ausländer in der Bundesrepublik Deutschland**, Bonn: Şubat 2000.
- Bielefeld, Heinz; Küpper, Ferdinand: "Muttersprache Türkisch anstelle einer zweiten Fremdsprache im Schulzentrum Hückelhoven-Ratheim". **Interkulturelles Lernen: Arbeitshilfen für die politische Bildung**. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung, 1998, ss. 215-225.
- Boos-Nünnig, Ursula; Henscheid, Renate: **Die schulische und berufliche Bildung von Schülern und Schülerinnen türkischer Herkunft**. Berlin: eine Publikation des Projektes: "Vernetzungs- und Koordinationsstelle für MultiplikatorInnen türkischer Elternvereine in Deutschland", 1998.
- Cebeci, Bekir: **OALT Önce Anadili ve Kültürü Eğitimi**. Sayı 3. Rotterdam: 1999 (Türk Danışma ve Eğitim Vakfı ile Dostluk Vakfı'nın Ortak Yayını).
- Chambers, Iain: **Migration, Kultur, Identität**. Gudrun Schmidt; Jürgen Freudl (Çev.): Tübingen: Stauffenburg-Verlag, 1996.

- Çakır, Mustafa: "Siyasetteki Öncü Kültür Kavramı Üzerine". **Haftalık Dünya**, 17 Kasım - 23 Kasım, Nr. 46, 2000.
- Çakır, Mustafa: **Göçün Kırkinci Yılında Almancanın İkinci Dil Olarak Edinimini Etkileyen Kültürlerarası Olgular**. Köln: Ultima Ratio Dizisi 01, 2001a.
- Çakır, Mustafa: **Soziale und bildungspolitische Rahmenbedingungen der Migration und der Stellenwert des Deutschen unter den Türken**. Aachen: Shaker Verlag, 2001b.
- Demirel, Özcan: **Türkçe Öğretimi**. Ankara: Pegem A Yayıncılık, 1999.
- Felix, Sascha W.: **Psycholinguistische Untersuchungen zur zweisprachigen Alphabetisierung. Gutachten im Auftrage der Berliner Senatsverwaltung für Schule, Berufsbildung und Sport**. Passau: 1993.
- Göğüş, Beşir: **Orta Dereceli Okullarımızda Türkçe ve Yazın Eğitimi**. Ankara: Gül Yayınevi, 1978.
- Göğüş, Beşir: "Anadili Eğitim Programlarının Niteliği" **Türk Dili Aylık Dil ve Yazın Dergisi Dil Öğretimi Özel Sayısı**. Sayı: 379-380, (Temmuz-Ağustos) 1983, ss.40-48.
- Gürkan, Tanju: „Çocuğun İlköğretime Başlayışı". Ayhan HAKAN (Editör.): **İlkokul Programı ve Öğretim Yöntemleri**, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları No: 189, 1987.
- Güvenç, Bozkurt: **Kültürün ABC'si**. 3. Baskı, İstanbul: Yapı Kredi Kültür Sanat Yayıncılık, 1997.
- Grimm, Hannelore: "Sprachentwicklung: Voraussetzungen, Phasen und theoretische Interpretation". Oerter, R./Montada, L. (Yay.): **Entwicklungspsychologie. Ein Lehrbuch**. München: Weinheim, 1987, s. 578-636.
- Huneke, Hans-Werner: **Deutsch als Fremdsprache: eine Einführung**. - 2. Baskı. – Berlin: Erich Schmidt, 2000.
- Hurlock, Elisabeth B.: **Die Entwicklung des Kindes**. 2. Baskı. Weingheim, Berlin, Basel: 1971.
- Kiefer, Klaus: **Die Diffusion von Neuerungen: Kultursoziologische und kommunikationswissenschaftliche Aspekte der agrarsoziologischen Diffusionsforschung**. Tübingen: J.B.C. Mohr, 1967.

- Koehn, Caroline; Müller, Natascha: "Neue Arbeitsergebnisse in der Bilingualismusforschung". **Der Deutschunterricht** 5, 1990, ss. 49-59.
- MASQT (Ministerium für Arbeit und Soziales, Qualifikation und Technologie des Landes Nordrhein Westfalen) (Yay.): **notiert in nrw. Zuwanderungsstatistik Ausgabe 2000**. Düsseldorf: 2000.
- "Meisel, J.B.: "Code-switching and related phenomena in young bilingual children", **Workshop on Concepts, Methodology and Data, ESF Scientific Networks**, Basel, 1.-2. Januar 1990" . Koehn, Caroline; Müller, Natascha: a.g.e., s. 50'den aktarım.
- Milli Eğitim Bakanlığı (Yay.): **İlkokul Programı**. İstanbul: ME Basımevi, 1968.
- Nehr, Monika; Birnkott-Rixius, Karin; Kubat, Leyla; Masuch, Sigrid: **In zwei Sprachen lesen lernen - geht denn das? Ein Erfahrungsbericht über die türkisch-deutsche Alphabetisierung**. Weinheim, Basel: 1988.
- Ossner, Jakob: "Rechtschreibsprache. Die Modellierung der Orthographie für den eigenaktiven Erwerb". Rüdiger Weingarten; Hartmut Günther (Yay.): **Schriftspracherwerb**. Baltmannsweiler: Schneider Verl., Hohengehrer, 1998.
- Özsinnmaz, Metin; Acemi, Hüdayi: "Muttersprachlicher Unterricht (MSU)". Regionale Arbeitsstelle zur Förderung von Kindern und Jugendlichen aus Zuwandererfamilien (Yay.): **Qualitätsentwicklung von Schule – unter besonderer Berücksichtigung der Integration ausländischer Schülerinnen und Schüler**. Köln: Dokumentation der Fortbildungsveranstaltung vom 26.05.1999. ss. 13-18.
- Özçelik, Durmuş Ali: "Ölçme ve Değerlendirme". Ayhan HAKAN (Editör.): **İlkokul Programı ve Öğretim Yöntemleri, Ölçme ve Değerlendirme, Rehberlik**, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları No: 189, 1988.
- RAA - Regionale Arbeitsstelle zur Förderung von Kindern und Jugendlichen aus Zuwandererfamilien (Yay.): **Sprechen Sie Deutsch? Do you speak English? Türkçe biliyor musunuz? Eine Reise in die Welten der Sprache im Jahr 2003**. Köln: 2001.
- Siebert-Ott, Gesa: "Probleme des Schriftspracherwerbs bei Kindern aus zugewanderten Sprachminderheiten". In: Rüdiger Weingarten; Hartmut Günther (Yay.): **Schriftspracherwerb**. Baltmannsweiler: Schneider Verl., Hohengehrer, 1998, ss. 151-182.

- Şimşek, Rasim: "Çağdaş Eğitimde Anadilinin Yeri". **Türk Dili Aylık Dil ve Yazın Dergisi Dil Öğretimi Özel Sayısı**. Sayı: 379-380, (Temmuz-Ağustos) 1983, ss.36-39.
- Steinmüller, Ulrich; Engin, Havva: **Türkischunterricht an allgemeinbildenden Schulen in der Bundesrepublik Deutschland**. Yay.: Türkischer Elternverein in Berlin-Brandenburg e.V., Berlin: Publikation des Projektes: Vernetzungs- und Koordinierungsstelle für MultiplikatorInnen türkischer Elternvereine in Deutschland, 1999.
- Tracy, Rosemarie: "Vom Ganzen und seinen Teilen: Überlegungen zum doppelten Erstspracherwerb". **Sprache und Kognition** 15, Sayı: 1-2, Bern: Verlag Hans Huber, 1996, ss. 70-92.
- Yakut, Atilla: "Batı Almanya'da Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğrenilmesi ve Öğretilmesi". **Türk Dili Aylık Dil ve Yazın Dergisi Dil Öğretimi Özel Sayısı**. Sayı: 379-380, (Temmuz-Ağustos) 1983, ss. 95-101.
- Uygur, Nermi: **Dilin Gücü**. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları, 1997.
- Vieth-Entus, Susanne: "Türkische Analphabeten: Viele Kinder türkischer Herkunft beherrschen ihre beide Sprachen nicht gut". **Der Tagesspiegel online**. 25.09.2000 (<http://195.170.124.152/archiv/2000/09/24/ak-be-st-15566.html>).
- Weingarten, Rüdiger: "Schreibprozesse im Schriftspracherwerb". In: Rüdiger Weingarten; Hartmut Günther (Yay.): **Schriftspracherwerb**. Baltmannsweiler: Schneider Verl., Hohengehrer, 1998.
- Willis, Edmondson; Juliana House: **Einführung in die Sprachlehrforschung**. Tübingen; Basel: Francke, 1993 (UTB für Wissenschaft: Uni -Taschenbücher; 1697).
- Wode, Hennig: **Lernen in der Fremdsprache: Grundzüge von Immersion und bilinguaem Unterricht**. Ismaning: 1995.
- Wunder, Dieter: "Zweisprachige Erziehung". In: **DGB**. Frankfurt/Main: 1994.
- Yavuzer, Haluk: **Çocuk Psikolojisi**. 3. Baskı. İstanbul: Remzi Kitabevi, 1987.
- Zimmer, Renate: "Sprache und Bewegung". **Kindergarten heute**. Heft 6, 1992, s. 52-58.

