

## **Fransa'da Türkçe Ana Dili Eğitimi ve İki Dilli Türk Çocuklarının Dil Becerileri**

**Doç. Dr. Mehmet Ali AKINCI**

Rouen Üniversitesi, Fransa

Bu sunum iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde Fransa'daki anadili ve yabancı dil eğitimlerinden bahsedeceğim. İkinci bölümde ise daha çok Fransa'da doğup büyüyen iki dilli Türk çocuklarının dil becerilerini şu an gerçekleştirmekte olduğum bir araştırmadan da söz ederek ele alacağım. Ama bu iki bölüme de başlamadan önce, kısaca Fransa'daki Türk toplumunun özelliklerini vurgulamaya çalışacağım.

### **1. Fransa'daki Türk toplumunun özellikleri**

Türk toplumu, diğer batı Avrupa ülkelerine gerçekleştirdiği göçün aksine daha geç bir tarihte Fransa'ya gelmeye başlamıştır. Hatta diğer göçmen toplumlarla karşılaştırıldıklarında, Türkler yine Fransa'ya en son gelenler olarak bilinmektedir (politik nedenlerden dolayı ve son yılların siyahi Afrika göçü hariç). İkinci dünya savaşından sonra 7.770 Türk'ün Fransa'da yaşadığı gözlemlenir. Bu sayı 1954'te 5.273'e düşer ve Batı Avrupa'ya ve özellikle de Almanya'ya başlayan işçi göçü ile bu sayı 1968'de 7.628'e yükselmeye başlar. Fransa ile Türkiye arasında ilk resmi iş gücü gönderimi 1965'te yapılır. Bu anlaşmaya rağmen Fransa'ya gerçek Türk işçi göçü 1970 yıllarının başlarında başlar ve 1980 yıllarına kadar devam eder (birçok işçi 1981 oturum ve çalışma izni alma yasasından faydalanmıştır). 1968 ile 1972 yılları arasında Türklerin sayısı neredeyse 7 kat artarak 50.860'a ulaşmıştır. Ve 1982 sayımlarında bu sayı da ikiye katlanmıştır (123.540).

Fransa'da resmi olarak (2000 Sayımı) 262.652, gayri resmi olarak ise 350 ile 400 bine yakın Türk yaşamaktadır. Bu sayının hızlı bir şekilde yükselmesinde sadece işçi göçü değil, aynı zamanda Türklerin aile birleşimi politikasından çok erken yararlanarak Türkiye'de kalan eş ve çocuklarını yanlarına almaları da etkili olmuştur. Aile birleşimindeki bu durum 1982 nüfus sayımında açıkça ortaya çıkmakta: kadınların ve 14 yaşından küçüklerin sayılarında çok büyük bir artış gözlemlenmektedir. Böylece, 1990 nüfus sayımında Türklerin sayısı 202.000'e ulaşmıştır. Bu sayımda, Türk toplumunun neredeyse yarısının yaş ortalaması 20 yaşın altındadır. O dönemde okuma yazma seviyesi çok düşük birinci kuşak işçi sınıfına karşılık Fransa'da eğitim gören ve birinci kuşağa göre daha yüksek eğitim seviyesine sahip değişik dallarda mesleklerle uğraşan ikinci kuşak Türkler oluşmaya başladı. Buna takiben Fransa'daki Türk toplumunun profili ve genel görünümü değişime uğramıştır. Türk aileleri, geçici olarak geldikleri Fransa'ya artık kalıcı bir şekilde yerleşmişlerdir. 2000 sayımında Türklerin sayısı

262.652'den 2004 yılında 326.000'e ulaşmıştır (Manço, 2004). Gayri resmi olarak, bu sayının 400 ile 500.000 arasında olduğunu savunanlar da vardır. Gerçek rakamların ortaya çıkmasında yaşanan en büyük güçlük ise birçok Türkün Fransız vatandaşlığına geçmiş olmasıdır. R. Kastaryano'ya göre (2003) Türklerin %47'si Fransız vatandaşlığına geçmiştir. 80'li yıllarda ise Fransa'ya geldiklerinde vasıfsız fabrika işçisi olan Türklerin birçok fabrikaların kapanmaya başlamasından sonra, başka iş alanlarına yönelmeye başladıklarını görürüz. Echardour ve Marin'e göre (1993), Türklerin %43,7%'si hâlâ fabrika işçisidir, %28,5'i inşaat işçisi ve %23,5'i ise çeşitli toplum hizmetlerinde çalışmaktadır. Brabant'ın araştırmalarında (1992a) vasıfsız işçi olarak çalışan Türklerde azalma gözlemlenmiştir (oransal olarak 1982'de %89,9'dan 1989'da %80'e düşmüştür). Aynı zamanda vasıflı işçi sayısı da artmıştır (1982'de %6,6, 1989'da %18,5). Son 10 yılda İtalyan ve Portekiz göçmenlerden boşalan inşaat ve orman sektörü tamamen Türklerin eline geçmiştir. Ayrıca diğer Batı Avrupa ülkelerinde olduğu gibi son 5-6 yılda döner işiyle uğraşanların sayısı da bir hayli artmıştır.

Türklerin en yoğun yaşadıkları bölgeler arasında Paris bölgesi birinci (Türklerin %20'si), Lyon ve Alp dağları bölgesi ikinci (%17) ve Alzas bölgesi ise %15 oranla üçüncü sırada yer almaktadır (Villanova, 1997).

Şu anki verilere göre 400'den fazla dini ve kültürel faaliyet gösteren Türk derneği vardır. Resmi istatistiklere (INSEE) göre ikinci kuşak genç kızların %98'i, erkeklerin %92'si Türkiye'den bir eşle evleniyorlar. Böylece Türkiye'den gelen eşler sayesinde Türkçenin aile içinde erozyona uğramasının önüne geçildiği gibi güçlenmesinin de önü açılmış oluyor. Ailelerin %97'si çanak antenle Türkiye'yi seyrediyor. Eskiden iki veya üç yılda bir tatile gidilirken, şimdilerde yılda iki defa Türkiye'ye gelip giden ailelerin sayısı azımsanmayacak kadar çoğaldı. Fransız sosyologlarına göre Türkler içine kapanık, dış dünya ile pek ilişkisi olmayan bir toplum olarak kabul ediliyor. Tüm bu etkenler göz önünde bulundurulduğunda ortaya çıkan sonuç ise Fransa'da Türkçenin aile içinde sönmesi veya erozyona uğraması bir yana aksine mevcut gücünü koruduğudur. Son yıllarda yapılan araştırmaların ilgi odağı olan Türk çocukları, aile içi Türkçe konuşmayı buna karşılık çoğunlukla kardeşler arasında ve akranlarıyla Fransızca konuşmayı tercih etmektedirler (bz. Akinci 1996, 1999; Irtis-Dabbagh 2001; Gautier-Kızılyürek 2002; Akinci & Mortamet 2005).

## **2. Fransa'da Türkçe ana dili ve yabancı dil eğitimleri**

Fransa'da yabancı dil eğitimi, ilkokuldan başlayarak iki kapsamda gerçekleştirilmektedir. Birincisi, ELCO dediğimiz "*Enseignement des Langues et Cultures d'Origine*" (yani "*Home Language Instruction*") kapsamında, ikincisi ise *Yabancı Dil Eğitimi* ("*Enseignement des Langues Étrangères*", (yani "*Foreign Language Teaching*") kapsamındadır.

Fransa’da, Almanya ile karşılaştırıldığında, bölgesel bir eğitim politikası yoktur, her iki kapsamda da yabancı dil eğitimi ulusal alanda gerçekleşmektedir. Bu durumda, Fransa’da Türkçe ana dili eğitimi ilk önce ELCO ile başlamış, 1994’te yabancı dil olarak Türkçe dersinin alınmasının yasalaşmasıyla da iki kapsamlı bir çerçeveye oturmuştur. Şimdi burada, ben bu iki sistemi de Türkçe ana dili eğitimi açısından da inceleyip bugünkü varılan noktaya değineceğim.

## **2.1. ELCO sistemi**

Yukarıda da açıklandığı gibi 1975 yılından itibaren Fransa’daki Türkler aile birleşimi politikasından faydalanarak yoğun bir şekilde memlekette kalan eşleri ve orada doğan ilk çocuklarını yanlarına almaya başladılar. Bu aile birleşimi kapsamında belirli yaşlarda Fransa’ya gelen çocukların eğitim sorunlarına çözüm bulmak Fransız hükümeti için acil bir zorunluluk haline gelmiştir.

Bu durum karşısında, başlangıçta göçmen çocuklarının Fransız okuluna uyumunu sağlamak ve kendi ülkelerine geri döndüklerinde oradaki uyumuna katkıda bulunabilmek amacıyla ELCO dersleri başlatılmıştır. Hatta bu derslerin çoğu kez göçmenlerin geldikleri ülkeler tarafından da başlatılması talep edilmiştir. Böylece Fransa’da tarihi sıralamaya göre, 1973’te Portekiz ile, 1974’te İtalya ve Tunus ile, 1975’te Fas ve İspanya ile, 1977’de Yugoslavya ile, 1978’de Türkiye ile ve son olarak da 1981’de Cezayir ile karşılıklı anlaşmalar çerçevesinde Fransız ilkokullarında, yukarıda adı geçen ülkeler tarafından gönderilen öğretmenler aracılığıyla göçmen çocuklarına yönelik ana dili eğitimleri başlamıştır. Kısa sürede yoğun taleple karşılaşılınca ve çocuğun ana dili eğitimini devam ettirebilmesi için, Türkçe dersleri 1983 yılında ortaokullarda ve meslek liselerinde de verilmeye başlanmıştır.

Bu ana dili derslerine, 1998’e kadar Türkiye’den gönderilen öğretmenlerin hiçbiri Fransızca bilmediğinden, yerel okul yönetimleriyle hiçbir bağlantı kurulamadan devam edilmiş (bazen bu durum Fransız öğretmenlerinin de işlerine gelmiyor değildi), sonraları ise Türkiye’de Fransızca sınavına tabi tutulup başarılar gelmeye başlayınca yerel eğitimlerle bir nevi bağlantı kurulması kolaylaşmıştır... Şu ana kadar da böyle devam etmektedir.

Geçen zaman içerisinde, bu dersler Fransa’da kalıcı hale gelen göçmenlerin ihtiyaçlarına göre şekillenmeye başlamıştır. Son zamanlarda ELCO dersleri daha çok öğrencilere kültürleri hakkında bilgi vermeyi ve buldukları ülke ile kendi ülkeleri arasındaki farklılıkları ortaya koymayı sağlamaya çalışmaktadır.

Ülke adı	1984/1985	1990/1991	1997/1998	1999/2000	2000/2001
Cezayir	36,345	12,000	9,421	8,600	7,948
Fas	10,427	28,000	28,451	27,279	23,514
Tunus	8,471	9,100	5,831	5,457	5,110
İspanya	8,364	3,200	1,366	1,327	1,072
İtalya	14,398	12,700	10,173	11,322	8,102
Portekiz	41,419	22,000	10,105	10,625	9,371
<b>Türkiye</b>	<b>14,783</b>	<b>16,500</b>	<b>13,934</b>	<b>12,883</b>	<b>11,464</b>
Yugoslavya	3,325	1,650	188	–	30
Toplam	137,532	105,150	79,469	77,493	66,611

Tablo 1: Fransız ilkokullarında ELCO derslerini takip eden öğrencilerin ülkelerine ve belirli eğitim yıllarına göre dağılımları (Fransa Millî Eğitim Bakanlığı, 2001).

Bu tablodan da anlaşıldığı üzere, zamanla ELCO derslerini takip eden öğrenci sayısında tüm ülkeler için büyük bir düşüş söz konusudur. Her ne kadar Fransız resmi makamlarına göre 2000-2001 yılları arasında Türkçe derslerine katılan ilkokul öğrenci sayısı 11.464 ise de günümüzde derslere katılan öğrencilerin Konsolosluklara bağlı Eğitim müşavirliklerine göre sayıları 18.000 ile 20.000 arasındadır. Paris Eğitim müşavirliği, Lyon ve Strasbourg ataşeliğine bağlı olarak 2006-2007 döneminde, Fransa'daki Türk çocuklarına ELCO kapsamında ana dili eğitimi 185 Türkçe ve Türk Kültür dersleri öğretmeni tarafından verilmektedir. Öğrencilerin yüzde kaçının bu derslere katılabildiği yönünde çok net rakamlar veremiyorum. Şöyle ki, Mart 2005 tarihinde Paris Eğitim müşavirliği tarafından yapılmış öğrenci sayıları ile ilgili istatistiğe göre okul öncesi eğitimden üniversiteye kadar Türk kökenli toplam 71.321 öğrenci bulunmaktadır. Bu rakamlar, Türk öğrencilerinin %50'sinden fazlasının Türkçe derslerinden faydalanamamakta olduklarının kanıtıdır. Müşavirlik verilerine göre 2001-2002 öğretim yılında okula devam eden çocukların sayısı ve devam ettikleri okullara göre dağılımları aşağıdaki tabloda gösterilmektedir.

Okul çeşitleri	Toplam öğrenci sayısı
Okul öncesi eğitim	19.433
İlkokul	28.348
Özel eğitim (ilk ve orta öğretim)	2.633
Ortaokul	14.425
Genel ve teknik lise	2.804
Meslek lisesi	3.856
Yüksek okullara hazırlık	42
Yüksek teknisyenlik	327
Yüksek öğretim	(sayı belirtilmemiş)
<b>Toplam</b>	<b>73.791</b>

Tablo 2: 2001-2002 öğretim yılında okula devam eden çocukların devam ettikleri okullara göre dağılımları (Kaynak: Paris Konsolosluğu, 2003)

Okul öncesi, lise ve üniversite öğrencileri ve ilkokul birinci sınıf öğrencileri ELCO derslerine katılmamaktadır. Fransa’da ortamın ve mevcut sayım sistemlerinin belirsiz olmasından dolayı, sağlam istatistik bilgiler elde etmek çok zor. Ama yukarıdaki toplam öğrenci sayısı göz önünde bulundurulursa, 20.000’e yakın ilkokul, 15.000’e yakın ortaokul toplam 35.000 öğrenci Türkçe ana dili ve kültür dersleri için potansiyel öğrenci konumundadır. Yukarıda da belirtildiği gibi potansiyel 35.000 öğrenciden yaklaşık sadece ve sadece 20.000 civarında öğrencimiz bu derslerden faydalanmaktadır.

Türkçe ana dili ve kültür derslerinden faydalanamama nedenlerinden en başta geleni Türk nüfusunun dağınık bir coğrafyaya yayılmış olmasıdır. Fransa’da Türk nüfusunun az olduğu yerlerde yaşayan vatandaşlarımız ELCO derslerinden faydalanamamaktadır.

Son 15 yıldır Türkçe ELCO kapsamının dışında yabancı dil olarak da verilmektedir. 21 Kasım 1994 tarihli bakanlık kararnamesiyle, ortaokul ve liselerde Türkçenin ikinci ve üçüncü yabancı dil olarak okutulması yasallaştırılmıştır. Bu kapsamdaki Türkçe derslerine 1997-98 yılında 77 öğrenci özgül eğitimle okudukları lisede, 43’ü ise uzaktan eğitimle (CNED, *Centre National d’Enseignement à Distance, Uzaktan Öğretim Ulusal Merkezi*)<sup>1</sup> katılmıştır. Bu derslere devam eden öğrenci sayıları giderek artmaktadır. Örneğin 2001-2002 yıllarında toplam 325 öğrenci liselerde ve CNED ile uzaktan eğitim yoluyla öğrenim görmekteydi. Bu dersler Fransız Millî Eğitim Bakanlığı’na bağlı öğretmenler tarafından verilmektedir. Sayıları 3-5 arasında olmakla birlikte 5-6 öğretmen de Fransa’da bu kapsamda Türkçe öğretmeni olabilmek için sırada beklemektedir. Bu dersler en çok Paris, Strasbourg, Nancy, Metz, Grenoble ve Rennes şehirlerinde bulunan liselerde verilmektedir (bkz. Jolly-Yılmaz, 2001).

## **2.2. İlk ve ortaokullarda ana dili ve kültür dersleri değişkenleri**

Aşağıda Fransa’daki ilk ve ortaokullarda Türkçe ana dili eğitimini 9 değişken açısıyla değerlendirmeye çalışacağım. Bu değişkenler 2002 yılında benim de Fransa Lyon şehrini temsilen katıldığım ve Guus Extra ile Kutlay Yağmur’un öncülüğünde 6 Batı Avrupa şehrinde (Brüksel, Göteborg, Hamburg, La Haye, Lyon ve Madrid) gerçekleştirilen ilkokul çağındaki öğrencilerde yabancı dil eğitimi ve kullanımı adlı anket projesinde belirlenmiştir (bz. Extra & Yağmur, 2004; Akinci, De Ruitter & Sanagustin, 2004).

### **(1) Hedeflenen öğrenci grubu**

Yukarıda da belirttiğim gibi ELCO’lar ile ikinci yabancı dil eğitimi arasında Fransa’da fark var. Ortaokuldan itibaren daha çok ikinci yabancı dil eğitimi unsuru kullanılmakta. Yasal durumu ne olursa olsun, Fransa’da yaşayan bir çocuk 6 ile 16 yaş arası hem okula gitme

<sup>1</sup> “Bu sistem öğrenciye uzaktan öğrenim görme, kendini yetiştirme veya eğitimini tamamlama olanağı sağlar. Bu sistemde öğrenci, evinde tek başına, kendine uygun bir tempoda çalışır. Öğretmenle öğrenci arasındaki iletişim posta, telefon, internet gibi çeşitli yollarla sağlanır”. (Jolly-Yılmaz, 2001: 347).

zorunluğundadır, hem de bu onun doğal hakkıdır. Ana dili ve kültür dersleri sadece göçmen çocuklarına yönelik başlatılmış derslerdir. Bu derslerde kullanılan dil, göçmen çocuğunun ailesinin geldiği ülkenin resmi dilidir. Türkler için, derslerde kullanılan dil standart Türkçedir. Yasal olarak her ne kadar tüm okul öğrencileri ELCO derslerine katılma hakkına sahip iseler de, genelde görülen sadece göçmen çocuklarının bu derslere katıldığıdır, çünkü bu derslere başlayan öğrenciler zaten ana dillerini yetersiz de olsa konuşabilenlerdir. Bu dersler Fransa çapında ilkokul ikiden sonra başlamaktadır, çünkü çocuğun yaşadığı ülkenin dilinde yazma ve okuma yeteneklerine sahip olması çocuğun dil gelişmesi bakımından daha önemli görülmektedir.

Herhangi bir ilkokulda ana dili ve kültür derslerinin açılabilmesi için en az 12 öğrenci zorunluluğu vardır. Bu sayı öğretim yılı sonunda okul müdürlerinin özellikle yabancı uyruklu ailelere dağıttıkları anketlerde belirlenmekte, ona göre İl Millî Eğitim tarafından da onaylandıktan sonra derslere başlanılmaktadır. Bu derslerin gerçekleştirilmesi için iki başka etken daha var. Bunlardan birincisi o dersleri verebilecek öğretmenin müsait olmasıdır. Öğretmenler her bölgeye bir yıl önceki toplam öğrenci sayısı temel alınarak atanmaktadır, Türk ailelerinin çoğunlukta oldukları bölgelere 3'e kadar öğretmen görevlendirilmektedir, ama bu sayı çoğu illerde tektir. Bu durumda da bir öğretmenin haftalık ders verebileceği müsait zamanı kısıtlı olduğundan her okulda ders verebilmesi mümkün olamayabiliyor. İkinci önemli etken ise ders sınıflıkları bulunamaması. Bazı bölgelerde ister belediye yetkilileri, ister okul müdürleri olsun, bu tür derslere kolaylık sağlıyorlar denilemez.

Ders günü ve saati olarak bu dersler ilk başlarda (1980 yıllarında) haftada 3 saat idi, ama öğrenci sayısının artması ve öğretmen sayısının da yetersiz olmasından dolayı ders saati sadece 1 buçuk saate indirilmiştir. Bu dersler geçmiş yıllarda okulların ders saat programları içinde gerçekleşmekteydi, ama sanırım öğrencilerin diğer arkadaşlarından ayrılmamaları ve işlenen ders programlarından yoksun kalmamaları için şu an ana dili ve kültür derslerinin %90'ı ders saatleri dışında yapılmaktadır. Böylece dersler çarşamba tüm gün ve cumartesi öğleden sonra yapılabilmekte (Fransız eğitim siteminde, ilk ve ortaokullarda çarşamba günü okul olmayıp cumartesi sabahı ders yapılmaktadır). Türkçenin yanısıra, ilkokul 3. sınıftan itibaren sunulan erken ikinci yabancı dil eğitimi her öğrenci için zorunludur. Bu yabancı dil tüm Fransa çapında %98 oranla İngilizcedir. Diğer %2'si ise, ikinci dil olarak seçilen Almancadır.

## **(2) İddialar**

Fransa'da azınlık dillerinin eğitimi 50'li yıllara dayanır. Fransa, o yıllara kadar eğitimini yasakladığı veya görmezlikten geldiği bölgesel dillerin okullarda ve özel kurumlarda

öğretilmesini serbestleştirmiştir. Göçmen uyruklu işçilerin dillerinin eğitimi ise bölgesel dillerin eğitiminin yaygınlaşmasıyla, yukarıda da belirttiğim gibi 70'li yıllarda başlar. Bu derslerin başlatılmasında ilerin sürülen iddia ise, göçmen işçilerinin çocuklarının Fransız eğitim sistemine daha kolay entegre olmalarını, ülkelerine geri döndüklerinde anadillerini ve kültürlerini, korumalarını sağlamaktır. İlerleyen yıllarda, işçilerin ve çocuklarının geri dönüşlerinin daimi kalıcılığa dönüşmesinden dolayı, iddialar bu kez ikinci ve üçüncü kuşak çocukların resmi kanallardan ve kontrol altında kendi ana dil ve kültürlerini öğrenmelerini devam ettirmeye ve hâlâ yeni göç çerçevesinde Fransa'ya gelen çocukları dışlamamaya dönüştü.

Yabancı dil eğitimi derslerinin başlıca gerekçesi ise bu derslerin lise son sınıf öğrencilerinin, üniversiteye giriş sınavlarında Türkçeyi yabancı dil olarak seçebilmelerini sağlamaktır. Bu dersleri takip eden öğrenciler ayrıca Fransa'da sadece 3 üniversitede var olan Türkoloji bölümüne kaydolarak anadilleri eğitimlerini derinleştirebilmekte, ilerde Fransa'da Türkçe yabancı dil eğitimi öğretmeni olma fırsatını da yakalayabilmekteler, ama maalesef liselerdeki Türkçe dersi tercihi oranı çok kısıtlı olduğundan göçmen çocuklarının bu bölümü tercihleri çok düşük.

### **(3) Hedefler**

Şimdiye kadar ana dili ve kültür dersleri için herhangi bir hedef belirlenmiş değil. Hedefler sadece bölgesel diller ve ikinci yabancı dil eğitimleri için belirtilmiştir.

### **(4) Değerlendirme**

Fransız eğitim sisteminde ilkokul birden başlayarak lise son sınıfına kadar her öğrenci her üç ayda bir karne alır. Bu karne öğrencilerin değişik derslerdeki notlarından ibarettir. Her üç ayda velilere gönderilen bu karne ile veli çocuğunun başarısını, gelişimini ve okul içi davranışlarını takip edebilmektedir. Bunun yanı sıra ilkokul üçüncü sınıf ve ortaokul birinci sınıf başlarında her öğrenci sadece Fransızcadan ve matematikten ibaret ulusal bir yazılı değerlendirmeye tâbi tutulmaktadır.

Ana dili ve kültür derslerinde öğretmenler Fransız sisteminden esinlenerek Fransız Müfettişler ile hazırladıkları bir karne dağıtırlar. Yalnız hiçbir hükmü ve resmiyeti olmayan bu karne, ne mecburidir, ne de Fransız öğretmenler tarafından bilinmekte veya göz önünde bulundurulmaktadır. Verilen bu değerlendirme sadece Türk velinin çocuğunun Türkçe ana dili ve kültür derslerindeki başarısını takip etmesini sağlamaktadır. Bu da ana dili ve kültür dersleri öğretmenleriyle Fransız öğretmenleri veya okul yöneticilerinin arasındaki iletişim kopukluğunun ve hiçbir bağlantının olmadığını kanıttır. Anadili ve kültür dersleri



öğrtemenlerinin sistem dışı bırakılmaları bu derslerin ne denli ciddiye alındığının göstergesidir.

Yabancı dil eğitimi derslerinde ise, tüm derslerde olduğu gibi öğrencinin elde etmiş olduğu notları resmi karnesine diğer dersleri gibi işlenmektedir. Bu derslerde alınan notun değeri diğer derslerdekiler kadar olmasa da psikolojik olarak öğrencinin ana dilinin ciddiye alındığının ve bu derslere talebin gün geçtikçe arttığının bir göstergesidir.

### **(5) Kaydolma**

Ana dili ve kültür derslerinin açılabilmesi için gerekli öğrenci sayısı 12 olarak belirlenmiştir. Yukarıda da belirttiğim gibi bu sayı çoğu yerlerde sorun yaratmaktadır, çünkü ya bu sayıya yaklaşmıştır veya bu sayının çok yükseğinde öğrenci katılımı vardır. Bu son durumda, sorun, öğretmen müsait ise dersin iki gruba ayrılmasıyla çözülür, aksi halde öğretmen o sayı ile derse devam etmeye mahkumdur.

Yabancı dil eğitimi derslerinde ise minimum katılım sayısı diye bir şart yoktur. Öğrenciler Türkçe'yi ikinci yabancı dil olarak, Fransa'da dört yıl olan ortaokul eğitiminin üçüncü ve dördüncü yılından itibaren seçebilme hakkına sahiptirler. Tek tek her okulda Türkçe'yi seçecek öğrenci sayısı yeterli olmadığından, belli okullarda Türkçe eğitimi sağlanıp öğrenciler pek çok farklı okullardan gelerek gruplandırılmaktadırlar (bkz. Yalçınkaya-Aral, 2001).

### **(6) Derslerin statüleri**

Ana dili ve kültürü derslerinin 1970'li yıllarda yapılan anlaşmalardan bu yana herhangi önemli bir değişime uğradı söylenemez. Hatta bu dersler Türkçe hariç diğer öğretilen diller için önemlerini yitirmektedirler.

Bu dersler başlangıçta Fransız ders programları içinde verilmekteydi (*cours intégrés: entegre dersler*) oysa bu durum da mazide kaldı. Genelde okulların hemen hemen tümünde bu dersler hafta içi akşam üzerleri saat 16:30 ile 18:00 arası, çarşamba günleri ve cumartesi öğleden sonraları veriliyor (*cours différés: ertemeli dersler*). Bunun nedeni ise çocukların asıl ders programlarından yoksun kalmamalarıdır. Bu durumun dezavantajı ise tabii öğretmen ve öğrencilerin tamamen izole edilmeleri, yalnız kılınmalarıdır. Fransız öğretmenleri ve/veya okul idaresiyle iletişim resmen kopuktur. Hatta müdür dışında, çoğu öğretmenlerin bu tür derslerden haberleri bile yoktur. Geçmişteki entegre derslerde en azından göçmen kökenli öğrenciler sınıflarını terk ettiklerinde öğretmenler biliyor, bazen ortak programlar veya öğrenci konusunda ana dili ve kültür dersleri öğretmeniyle bilgi alış verişi yapılıyordu.



Tatil günleri, çocukların spor aktiviteleri, ailelerin alış-veriş, gezme ve düğünler gibi aktivitelerinin yapıldığı günler olduğu için aileler ve çocuklar Türkçe ana dili ve kültür dersleri ile bu aktiviteler arasında bir tercih yapma durumunda kalmaktadır. Fransız okulundaki ders saati sonrası yapılan derslerde ise yorgun ve bitkin durumda olan çocuklarda derse karşı isteksizlik görülmekte ve derslerden istenilen düzeyde verim alınamamaktadır. Ayrıca okul günleri Fransız okulunda ders saati sonrası “ödevlere yardım” çalışmaları yapılmaktadır. Öğrenciler Türkçe derslerinin olduğu günler çalışmalara katılamamaktadır. Öğrenciler ve veliler yine bir tercih yapma durumunda kalmaktadır. Entegre dediğimiz derslerde verimlilik ve devamlılık en iyi düzeydedir. Ancak son yıllarda entegre derslerin differe derslere (okul saati dışındaki derslere) göre oranı yüzde %15 civarındadır.

Bu durumlar göz önüne alındığında şartların pek de elverişli olmadığı ortadadır. Buna bağlı olarak Türkçe anadili ve kültür dersleri öğretmenlerinin şikayetleri başında öğrenci devamsızlıkları gelmektedir.

Bunların dışında velileri olumsuz etkileyen başka durumlar da mevcuttur. Özellikle Fransız okulunda başarısızlık gösteren öğrenci velilerinin zaman zaman öğretmenler tarafından yanlış yönlendirildiği gözlemleniyor. Onlara göre Fransızca'yı bilmeyen ya da öğrenmekte zorlanan bir öğrencinin Türkçeyi öğrenmeye kalkması kafasını karıştırmaktan başka işe yaramaz. Velilerin bir kısmı bu yönlendirilmelere inanmaktadır. Bu nedenle çocuğunu Türkçe derslerine göndermek istememektedirler. Öğretmenlerde görülen bilinçsiz ya da kasıtlı tutuma karşılık biz konunun uzmanları olarak her ne kadar velilerin çocuklarının anadilini, kültürlerini öğrenmelerinin ne kadar faydalı olduğunu anlatsak da, velilerin bir çoğu vurdum duymaz davranışlarına devam etmektedirler.

Ortaokul üçten itibaren ve liselerde Türkçe yabancı dil eğitiminin başlamasıyla ve öğrencilerin elde ettikleri notların geçerli sayılmasıyla, ana dili eğitimi hem veliler hem de öğrenciler gözünde daha çok önem kazanmıştır.

#### **(7) Derslerin finansmanı**

Ana dili ve kültür dersleri öğretmenlerinin maaşları ve tüm giderleri geldikleri ülkeler tarafından karşılanmaktadır. Fransız Millî Eğitim Bakanlığının katkısı ise bu derslere okullarda sınıflar tahsis etmek ve fotokopi yapma fırsatı sağlamaktan ibarettir.

Yabancı dil eğitiminde de ise öğretmen Fransız Millî Eğitim Bakanlığı'nın memurudur ve diğer meslektaşlarının sahip oldukları tüm haklara onlar da sahiptir.

## **(8) Ders araç-gereçleri**

Şimdiye kadar Fransa'da ana dili ve kültür derslerine yönelik herhangi bir araç-gereç oluşturulmamıştır. Gelen öğretmenler beraberlerinde getirdikleri ve Türkiye'de uygulan okuma-yazma kitaplarını aynen Fransa'da uygulamışlardır. Çocukların yaşadıkları kültürel ortamdaki uzak olan bu ders araç-gereçlerinin içeriklerinin Fransız ders programlarıyla da alakaları yoktur. Böylece çocukların bu derslere ilgileri ve hevesleri beklenilenin çok daha altındadır.

Kaynak kitap hazırlığı sürdürülüyor. 2005 yılında yurt dışındaki Türk çocukları için Türkçe ve Türk Kültür Dersleri ile ilgili olarak program yeniden düzenlendi. MEB Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü tarafından zaman zaman Türkçe, Türk Kültürü ve Folklor ile ilgili olarak çeşitli CD ve DVD'ler hazırlanmakta, bu araç-gereçler öğretmenlerin kullanımına sunulmaktadır.

Yabancı dil eğitiminde kullanılan metot gerek uzaktan eğitimde gerekse Türkçe dersleri veren ortaokul ve liselerde olsun Fransa Millî Eğitim Bakanlığı'nın yabancı dil programlarını esas almaktadır.

## **(9) Öğretmenlerin eğitimi**

Ana dili ve kültür dersleri öğretmenleri geldikleri memleketler tarafından eğitilmiş olarak ilk ve ortaokullarda göreve başlamaktadırlar. Türkçe ana dili ve dersleri öğretmenleri Fransa'ya beş yıllığına gelmektedirler. Bunlar 1998 yılına kadar Türkiye'de yurt dışı sınavı kazanıp gidecekleri ülkenin dilini bilmeyerek gelen öğretmenlerden ibaretti. Bu tarihten itibaren, Türkiye'den gelmeden önce gidecekleri ülkeye göre dil sınavına tâbi tutulmaktalar. 1983 yılından itibaren bu öğretmenler hem geldikleri ülkenin Eğitim ateşeliklerine bağlı, hem de buldukları yerel Fransız müfettişlerin denetimi ve sorumluluğu altında görevlerini sürdürmektedirler.

Yabancı dil eğitimi derslerinde görevli öğretmenler ise Fransız Millî Eğitim Bakanlığı'nın devlet CAPES (*Certificat d'Aptitude Professionnelle pour l'Enseignement Secondaire*), sınavından diplomalı, kadrolu asil öğretmenleri olup Fransız vatandaşı kişilerdir. Sayıları bir hayli çok düşük olan bu öğretmenler, hem Fransız Millî Eğitim Bakanlığı'nın atadığı bir ulusal müfettişin, hem de Fransız İl Millî Eğitim Müdürlerinin denetimi ve sorumluluğu altında görevlerini sürdürmektedirler (bkz. Gökalp, 2001).

## **2.3. Eğitimdeki durum**

Batı Avrupa ülkeleri eğitim sistemleri uzmanı olarak, şunu söyleyebilirim, Fransa'da diğer ülkelere nazaran okulda başarılı olmak daha kolay, ama maalesef sayılar ve gerçekler, çoğu

ailelerin eğitime fazla önem vermediklerini, bu fırsattan faydalanmadıklarını, çocuklarını başı boş bıraktıklarını gösteriyor.

Benimle irtibat kuran çoğu Fransız öğretmenler (bazen çok haksız olarak) Türk öğrencilerinden şikayetçi. Hatta bir kez, öğretmenin biri telefon görüşmemiz esnasında “Arap asıllı çocuklar çok güzel Fransızca öğreniyor. Niçin Türk çocukları öğrenemiyor, genetik bir sorun mu var?” deyince, neye uğradığımı bilemezsiniz. Bu öğretmenlerin 1970’li yıllarda ortaya atılan bazı iki dillilik konusundaki teorilere dayanan bakış açılarının ne kadar sınırlı olduğu ortadadır.

Böylece normal liseye ulaşan öğrenci sayımız, çok az, üniversiteye ulaşanların sayıları ise, her ne kadar yıldan yıla artsa bile, ne yazık ki çoğu sistemi tanımadıkları ve uzun vadeli hedef belirleyemediklerinden dolayı birinci veya ikinci sınıfta eğitimlerini hiçbir diploma elde etmeden bırakmak zorunda kalıyorlar... Bu da başka acı bir durum.

Maalesef birçok aile, çocuğunu akademik eğitime teşvik etmiyor. Son yıllarda bu durum değişmekte olsa bile, ne acıdır ki birçok öğrencimiz kısa yoldan çok para kazanma çözümleri arayışındadır. Her öğrenci doktor olacak, avukat olacak diye bir kaide kesinlikle sözkonusu değildir. Yalnız gelişmekte olan dünya teknolojisi, gün geçtikçe kaybolan devlet sınırları, küreselleşme dediğimiz bir ekonomide, eğer çocuğumuza iyi bir meslek sağlamaz isek, onun da yapacağı iş, bizim babalarımızın yaptığı işlerden başka bir şey olamaz. Bu konuda çok hassasiyetli ve dikkatli davranıp, genç yaşta çocuklarımızın gelecekleri konusunda onlarla konuşup, tartışıp, onlar için en güzeli ve en iyisi neyse onu aşamayız.

### **2.3. Türkçe ana dili ve kültür derslerinin verimliliği için neler yapılmalı?**

İlk önce, Fransa’da yaşayan Türk öğrencilerinin eğitim sorunlarına çözüm yollarını şöyle sıralayabiliriz:

- Türk ailelerinin çoğunlukta ikâmet ettiği ve de dolayısıyla Türk kökenli öğrencilerinin de çok sayıda oldukları yerleşim merkezlerinin okullarında Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesini sağlamak. Eğer bu mümkün olmuyorsa, en azından Türkçe ana dili ve kültür dersleri semtlerin okullarında öğretilmelidir.

- Türk dilini ve kültürünü burada doğup büyüyen Türk kökenli çocuklara aktaran iki dilli kitaplar ve okul gereçleri hazırlayıp, çocuklara dağıtmalıdır. Bu araç-gereçler bilimsel verilerden, araştırmalardan yola çıkılarak, öğrencilerin psikolojik ve sosyal ihtiyaçları göz önünde bulundurularak ve iki dilliliği geliştirecek yönde hazırlanmalıdır. Kaynak kitabın olmasıyla birlikte Almanya ve Hollanda’da olduğu gibi seviye tespit sınavları, bilgi yarışmaları düzenlenebilir.

- Çocukların sosyal, kültürel ve sportif faaliyetlerde yer almalarına özen gösterilmelidir.

- Öğrenciler ve velileri her türlü eğitim sisteminden, gün geçtikçe değişen kanunlardan, yönetmeliklerden anında haberdar edilmeli ve uyarılmalıdırlar.

- Çocuklar, özellikle lisede okuyan gençler üniversite öğrenimine yönlendirilmelidirler.

- Dernekler, kültür merkezleri bünyesinde, tüm gençlere yönelik aktiviteler çoğaltıp, okul ödevlerinde yardımcı olunmalı, eğitim sistemi tanıtılmalı ve bu gençler iş sahası açık meslekler konusunda bilgilendirilmelidir. Ayrıca veliler ve dernekler ana dilin önemi konusunda bilinçlendirilmelidir.

- CNED (Uzaktan Eğitim) tüm lise öğrencileri için geçerlidir. Her lise öğrencisi Türkçeyi yabancı dil olarak alabilir ve üniversiteye giriş sınavında başka bir yabancı dilin yerine seçebilir.

Türkçenin geliştirilmesiyle ilgili olarak derslerin dışında yapılması gerekenlere çok kısa değinecek olursak:

i) Anadil ve kültür dersleri sadece okullarda verilen derslerle geliştirilemez. Özellikle de bu çocuklar ana dilleri dışında başka bir dille eğitim alıyorlarsa, bu nedenle okullarda ve bazı derneklerde verilen Türkçe dersleri; aileler ve dernekler aracılığıyla ana dili geliştirecek yöndeki faaliyetlere destek verilerek geliştirilmelidir. Bunun yanı sıra aileler, çocuklarıyla düzenli bir şekilde aile içi Türkçe konuşmalı, çocuklarının masal, hikâye ve okuma yoluyla daha fazla kelime dağarcığına sahip olmalarını sağlamalı, evlerinde Türkçe ve Türk kültürüne dair kitap, dergi, gazete, cd, dvd'ler bulundurmalarıdır.

ii) Ders dışı faaliyetlerin en başında 23 Nisan hazırlıkları gelmektedir. Bu durum Türkçe derslerinin 1 buçuk saatin çok üstüne çıkılmasına da olanak vermektedir. 23 Nisan çalışmaları, ders saati dışında tatillerde Türk derneklerinde veya kültür merkezlerinde ya da belediyenin tahsis ettiği bir salonda yapılabilmektedir. Türk toplumu 23 Nisan törenlerine önem vermekte ve katılım yüksek düzeyde gerçekleşmektedir. İçinde yaşadığı toplumda yeterli değeri ve ilgiyi, kabullenmeyi göremeyen Türk çocukları için kendi dillerini ve kültürlerini sergileme fırsatı buldukları bu törenler onların psikolojilerini olumlu etkilemektedir. Son yıllarda bu törenler Fransız okullarının da katkılarıyla ortaklaşa düzenlenmekte ve sayılarında büyük bir artış görülmektedir. Böylece Belediye başkanları, Fransız öğretmenler ve halktan kişiler de davet edilmektedir. Türkçe ana dili ve kültürü dersleri sayesinde düzenlenen 23 Nisan kutlama törenleri, Fransızlara Türk toplumunun değerlerini de tanıtmaya imkanı sağlamaktadır.

### 3. İki dilli Türk çocuklarının dil becerileri

Bu bölümde, Fransa’da yaşayan iki dilli Türk çocuk ve ergenlerin sözlü ve yazılı anlatı oluşturma becerilerinin incelenmesini hedefleyen bir araştırmadan bahsedeceğim<sup>2</sup>. Araştırmanın amacı, elde edilen bulguların Türkiye’de yaşayan aynı yaşlardaki tek dilli Türk çocukların becerileri ile karşılaştırılmasıdır.

#### 3.1. Gereç ve yöntem

Bu çalışmanın kavramsal ve yöntemsel temeli “*The Spencer Project on Developing Literacy across Genres, Modalities and Languages*” adlı uluslararası bir projeden alınmıştır. Ruth Berman tarafından yönetilen bu projenin amacı tek dilli çocuk ve ergenlerin metin üretme becerilerindeki gelişimi incelemektir (Berman & Verhoeven, 2002). Spencer projesini model alan bu çalışmaya Fransa’da doğup büyüyen iki dilli ve Türkiye’den tek dilli 5inci, 7nci, 9uncu sınıf Türk çocukları ve üniversite öğrencileri katılmışlardır. Her grup en az 20 öğrenci içermektedir ve her öğrenci bir kişisel anlatı ve bir açıklayıcı kompozisyon türündeki her iki metni de yazılı ve sözlü olarak üretmişlerdir.

Bu çalışmada kullanılan katılımcılar Fransa’nın Rouen ve Grenoble, Türkiye’nin ise Denizli şehirlerinden seçilmiştir. Çalışmanın yürütüldüğü okullar olarak hem Fransa’da, hem de Türkiye’de seçilen okul alt gelir seviyesinden öğrencilerin gittikleri bir devlet okuludur. Örneklem grubu geldikleri sosyo-ekonomik sınıflara göre ve yaş gruplarına göre oluşturulmuştur. 5inci, 7nci ve 9uncu sınıf öğrencilerin yanısıra çalışmalardaki yetişkin seviyesini belirlemek üzere üniversite öğrencileri de çalışmaya katılmışlardır. Yalnız buradaki verilerde bu grubun sonuçları ele alınmamıştır. Çalışmaya katılan öğrencilerle ilgili bilgiler aşağıdaki Tablo 3 ve Tablo 4’te verilmiştir.

Sınıf	5. sınıf				7. sınıf				9. sınıf			
	A		B		A		B		A		B	
Grup	A		B		A		B		A		B	
Denek sayısı	14		11		10		10		13		10	
Cinsiyet	E	K	E	K	E	K	E	K	E	K	E	K
Sayı	7	7	6	5	5	5	5	5	6	7	4	6
Ortalama yaş	10;09		11;01		12;08		13;00		16;08		17;03	
Yaş dizisi	09;07- 11;11		10;10- 11;08		12;07- 13;04		12;07- 13;09		15;00- 18;09		15;08- 18;09	

Tablo 3: İki dilliler Fransa grubunda yer alan deneklerin sayı ve yaş bilgileri

<sup>2</sup> Bu araştırma Fransa Araştırma Bakanlığı, Fransa Dışişleri Bakanlığı ve Türkiye TÜBİTAK desteğiyle gerçekleştirilmiştir (bz. Akinci, 2006; Akinci & Koçbaş, 2006; Akinci, Keskin & Kuntay, 2006).

Sınıf	5. sınıf				7. sınıf				9. sınıf			
Grup	A		B		A		B		A		B	
Denek sayısı	11		12		10		12		10		10	
Cinsiyet	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F
Sayı	5	6	6	6	5	5	6	6	5	5	5	5
Ortalama yaş	11;00		10;09		12;08		12;10		15;03		15;09	
Yaş dizisi	10;04- 11;07		10;05- 11;07		12;06- 13;04		12;05- 13;04		13;10- 15;11		15;05- 16;11	

Tablo 4: Denizli grubunda yer alan deneklerin sayısı ve yaş bilgileri

### Verilerin toplanması, türü ve kodlanması

Veri toplamaya başlarken tüm katılımcılara Türkiye’de ve Fransa’da yaşayan Türk çocukların okur-yazarlık gelişimlerini incelemeyi amaçlayan uluslararası bir projede yer alacakları söylendi. İlk olarak deneklere bir okulda insanlar arası anlaşmazlıkları gösteren sözsüz kısa bir video film izletildi. Videoda yer alan anlaşmazlık görüntüleri üç grupta toplanmıştır: ahlaki çatışma (sınavda kopya çekilmesi, yolda düşmüş bir miktar para bulmak), toplumsal çatışma (sınıfta bir kişinin dışlanması) ve fiziksel çatışma (okulda kavga edilmesi, birinin üstüne su fırlatılması). Filmde bu çatışmaların bir çözümü verilmemektedir. Film izlendikten sonra deneklere okuma yazma alışkanlıklarıyla ilgili bir anket formu dağıtılmıştır. Formda denekler ailelerin eğitim durumu ve doğum yerleri gibi sosyal durumları ile ilgili sorulara cevap vermişlerdir. Ek olarak boş zaman aktiviteleri ve yapmaktan zevk aldıkları işlerle ilgili sorular da yöneltilmiştir. Anket formunu bitirdikten sonra öğrenciler gelişigüzel bir şekilde A ve B Grubu olarak ikiye ayrılarak farklı odalara alındılar. Öğrencilerden önce sözlü ve/veya yazılı anlatı daha sonra da sözlü ve/veya yazılı açıklayıcı metin oluşturmaları istendi. Grup A öğrencileri öncelikle her metin türünü sözlü ürettiler. Sözlü metinler araştırmacı tarafından öğrenciyle baş başa yapılan görüşmeyle kaydedildi. Grup A öğrencileri her sözlü metinden sonra başka bir odaya gönderilip o metni yazılı olarak ürettiler. Bu sırada aynı süreç Grup B öğrencileri tarafından da uygulandı. Farklı olarak Grup B öğrencileri metinlerini önce yazılı olarak üretilip sonra sözlü performansla geçtiler. Grupların ürettikleri metinler ve metinleri üretme sıraları Tablo 5’te verilmektedir.

	Grup A	Grup B
1. bölüm	Sözlü anlatım/ Yazılı anlatım	Yazılı anlatım/ Sözlü anlatım
2. bölüm	Sözlü kompozisyon/ Yazılı kompozisyon	Yazılı kompozisyon/ Sözlü kompozisyon

Tablo 5 : Deneklerin performans sıraları

Bu çalışmada her katılımcı iki tür metin üretmiştir: (1) kişisel anlatı ve (2) açıklayıcı kompozisyon. Öğrencilerden istenen ilk metin türü videodaki olaylara benzeyen, başlarından geçmiş bir anlaşmazlık hikâyesidir. İkinci metin türü olarak videodaki olaylar hakkındaki düşüncelerini belirtmeleri istenmiştir. Berman ve Verhoeven'in (2002) çalışmasında olduğu gibi, açıklayıcı metni üretirken öğrenciler videoda geçen olayları anlatmak yerine kendi düşüncelerini söylemeleri gerektiği konusunda açıkça uyarılmışlardır.

Verinin kodlanması sırasında izlenen yollar şunlardır. Öncelikle, yazılı metinler gruplara göre ayrılarak bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Bu iş sırasında paragraf yapıları, yazım ve dilbilgisi yanlışlıkları korunarak mümkün olduğunca katılımcıların ürettikleri metnin aslına sadık kalınmaya çalışılmıştır. Daha sonra her tümce, analizde kolaylık sağlaması amacıyla numaralandırılmıştır. Sözlü metinler de yine bilgisayar ortamında yazıya geçilerek tümceler numaralandırılmıştır.

### **3.2. Bağlılık çalışmaları ve bağlaçlar**

Elde edilen yazılı metinlerin içerikleri değişik şekillerde analiz edilmiştir. Bunlardan bir tanesi de metinlerdeki bağlaç türleridir. Bu nedenden dolayı aşağıdaki bölümde ilk önce bağlılık çalışmalarından bahsedilmiş, sonra da Türkçede bağlaçlar ele alınmıştır.

Halliday ve Hasan (1976), bağlılığı metin yüzeyindeki ilişkileri düzenleyen bir unsur olarak tanımlamışlardır. Başka bir deyişle bağlılık; bir dilsel yapının, yorumlanabilmesi için diğer yapılarla olan ilişkisidir. En basit tanımla bağlılık “bir arada tutma” anlamına gelmektedir (Beaugrande & Dressler, 1981; Halliday & Hasan, 1976). Bağlılık bir metinde tümceler, tümcecikler ve metinsel göndergeler gibi metinsel birimlerin devamlılığını sağlar. Diğer bir deyişle, yan yana olmayan tümcecikler, sözcüksel ve dilbilgisel izleklerin karışımı ile birbirine bağlıdır. Özellikle uzun metinler için yüzeydeki dilbilgisel araçlar, söyleme önceden sokulmuş öğeleri tekrar tanıtmak veya değiştirmek için gereklidirler (Beaugrande & Dressler, 1981; Halliday & Hasan, 1976). Örneğin, zamirler bitişik olmayan cümlelerde göndergelerin yerini tutarak devamlılığı sağlarlar. Metinsellik de içerdiği öğelerin devamlılığı olarak kabul edildiği için metinde kurulan böyle ilişkiler bağlılığı kurar.

Halliday ve Hasan (1976) bağlılık yaratan öğelerin oluşturdukları çiftleri bağ olarak adlandırır. Örneğin, bir zamir ve onun öncülü gönderge türünde bağ oluştururlar. Bu tür bağların analizi metindeki bağlılığın analizini yapmaya yarar. Halliday ve Matthiessen (2004) bağlılık yaratan dört büyük grup önermişlerdir. Bunlar metin içi göndergeler, eksilteler, bağlaçlar ve sözcüksel bağlılıktır.

Metin içi devamlılığı sağlayan diğer bir bağlılık aracı bağlaçlardır. Şimdiye dek değinilen bağlılık mekanizmalarından farklı olarak bağlaçlarla kurulan bağlılık, okuyucuyu metnin önceki ya da sonraki bölümlerinde göndergeler aramaya teşvik etmez. Onun yerine “bağlaçlar



söylemde diğer öğelerin varlığını gerektiren belli anlamlar ifade ederler” (s. 226). Halliday ve Hasan (1976) bağlaçları metnin değişik bölümleriyle kurdukları ilişkilere göre sınıflandırır. Benzer bir şekilde Topbaş ve Özcan (1995) da Türkçedeki bağımsız sıralama bağlaçlarını analiz etmişlerdir. Onların çalışmasına göre Türkçedeki bağlaçlar aşağıdaki gibi sınıflandırılırlar:

- a) ekleyici bağlaçlar: *ve*
- b) zaman bağlaçları: *sonra, ondan sonra, o sırada*
- c) nedensellik bağlaçları: *için, çünkü, bu yüzden*
- d) çeliştirici bağlaçlar: *ama, fakat, ancak*
- e) eşdeğerlilik bağlaçları: *veya, ya da*
- f) açıklama bağlaçları: *yani, öyle, demek ki*

Türkçede sıralama bağlaçlarının yanısıra bir tümceyi diğer bir tümcenin içine gömme işlevi gören yan tümce bağlaçları da vardır. Bu tür bir yan tümceleme işi çeşitli adlaştırma ekleri ile yapılabileceği gibi “ki” tümleyicisi ile de yapılabilir (Kornfilt, 1997). Aşağıdaki tabloda Akinci *et al.*, (2006)’dan alıntılanarak Türkçedeki bağımsız ve yan tümce bağlaçları toplu olarak verilmektedir:

Bağımsız bağlaçlar		Yan tümce bağlaçları	
<i>ve</i>	<i>çünkü</i>	{-kEn}	{-DİĞİ için}
<i>DE</i>	<i>veya</i>	{-İncE}	{-mEk için}
<i>sonra</i>	<i>ya da</i>	{-İp}	{-mE için}
<i>ondan sonra</i>	<i>yani</i>	{-ErEk}	{-E değin / -E dek, -E
<i>daha sonra</i>	<i>öyle</i>	{-mEdEn}	<i>kadar}</i>
<i>ama</i>	<i>o sırada</i>	{-mEdEn önce}	{-E göre},
<i>fakat</i>	<i>bu yüzden</i>	{-DİktEn sonra}	{-sİn diye}
<i>ancak</i>	<i>birden</i>	{-DİĞİ zaman}	<i>ki</i>
		{-DİĞİndE}	{-E... -E}
		{-DİkçE}	{-sE}
		{- DİĞİndEn}	

Tablo 6: Türkçedeki bağımsız ve yan tümce bağlaçları

Bağlaçların metinlerdeki bağlılık oluşturma işlevleri açısından tam bir analizin yapılabilmesi için yukarıdaki gibi sözdizimsel açıdan kodlanmalarının yanısıra anlamsal açıdan da incelenmeleri gerekmektedir. Metin türlerinde yaş gruplarına göre bir değişiklik olup olmadığı ancak bu yolla daha doğru biçimde analiz edilebilir. Bunun için veritabanımızdaki bağlaçlar ayrıca anlamsal kategorilere ayrılarak incelenmiştir. Böylece, ikinci bir etapta, tüm bağlaçlar anlamsal özelliklerine göre 5 gruba ayrılmışlardır.

Ekleyici	Zaman	Nedensellik	Çeliştirici	Diğer
ve DE {-Ip}	sonra ondan sonra daha sonra ilk önce o zaman o sırada birden bire/birden  {-(Er)kEn} {-mEdEn önce}  {-İncE} {-DİktEn sonra} {-DİĞİ zaman} {- DİĞİndE} {-E değin / -E dek, -E kadar} {-DİkçE}	için bunun/onun için çünkü  {-E göre} bu yüzden {-dEn dolayı} {-DİĞİndEn} {-DİĞİ için} {-mEk için}	ama fakat ancak {-E rağmen}	ki diye {-sİn diye}  {-ErEk} {-E... -E}  {-sE} {-sE bile}  veya ya da yani öyle böylece örneğin mesela

Tablo 7: Türkçedeki bağımsız ve yantümce bağlaçları (Topbaş & Özcan, 1995; Slobin, 1995; Akinci et al., 2006; Vion & Colas, 2005)

Aşağıda iki dilli bir öğrencinin yazılı anlatım metninin tümü aktarılmıştır (örnek 1). Bu metinde öğrencinin kullanmış olduğu bağlaçlar kırmızı ile yazılmıştır. Aynı şekilde tek dilli Türkiye grubundan bir öğrencinin metni de örnek olarak gösterilmiştir (örnek 2).

(1) Deneğin kodu : **İki dilli, denek n°8, 7. sınıf (yaş 12;11), A grubu, Yazılı Anlatım**

Bir gün en iyi arkadaşlarımdan biri, bir ayakkabı aldı. Akşam volley-ball'a gittiğimde arkadaşşıma ayakkabılarını nereden aldığımi sordum, **ve** aynısını almak istediğimi söyledim. Arkadaşım bana mağzanın adını, fiyatını söyledi **ve** alırsam kızımı **acağımı** söyledi. Ertesi gün ayakkabıları aldım **ve** çarşıma günü giydim. Arkadaşım benle daha konuşmuyordu, nedenini sordum **ve** problem ayakkabılar olduğunu anladım. O günden beri daha konuşmuyorduk. **Ve** doğum günümün günü ki okulda değildim arkadaşım bana hediye almış **ve** kuzenimle bana göndermiş.

Ertesi gün arkadaşımın yanına gittim **ve** bu hediyeyi benle konuşmak için **veya** ona hediye aldığı için mi verdiğini sordum. Cevabı **ise** ikisi içindi. **Ve** bir ay süreden sonra barıştık.

(2) Deneğin kodu : **Tek dilli, denek n°2, 7. sınıf (yaş , 12;07), B grubu, Yazılı Anlatım**

Dedemin bir motorbisikleti vardı. Dedem satmak istiyordu. Bir gün bir kişi gelip satın almak istiyordu. Dedeme sürüşü yapmak için ben, dayım **ve** gelen kişi yola çıktık. Süratli gidiyordu. Köyün dışını çıktık. Bir virajdan dönerken devrildi. Dayım **ve** ben yuvarlanıyorduk. Eve gittiğimizde ben baygındım. Kolum kırılmış alnım delinmiş. Ayıldığımda dayımı yanımda göremeyince dayı diye bağırdım **ve** öldü sandım. Dayım yanıma geldi. **Böylece** olay kapandı.

### 3.3. İki dilli ve tek dilli Türk çocuklarının ve ergenlerin metinlerindeki bağlılık özellikleri

İlk olarak iki dilli Türk çocuklarının metinlerinde bağlılığı sağlayabilmek için bağlaç kullanma eğilimleri incelenmiştir. Bu analizlere sıralama bağlaçlarının yanısıra yantümce

bağlaçları da dahil edilmiştir (bkz. (Akinci, Keskin & Küntay, 2006). Ayrıca açıklayıcı kompozisyonlarla birlikte her iki grubun da ürettiği anlatılara da bakılmıştır.

Metin türü	Anlatı			Açıklayıcı kompozisyon		
	5. sınıf	7. sınıf	9. sınıf	5. sınıf	7. sınıf	9. sınıf
<b>Türkçe-Fransızca iki dilli grubu</b>						
Toplam bağlaç	<b>112</b>	<b>154</b>	<b>311</b>	<b>109</b>	<b>118</b>	<b>271</b>
% Bağımsız	77	77	63	62,5	63	57,5
% Yantümce	23	23	37	37,5	37	42,5
<b>Tek dilli Türkiye grubu</b>						
Toplam bağlaç	<b>117</b>	<b>179</b>	<b>262</b>	<b>114</b>	<b>157</b>	<b>354</b>
% Bağımsız	55,5	62,5	57,5	52	51	52,5
% Yantümce	<b>44,5</b>	<b>37,5</b>	42,5	48	49	47,5

Tablo 8: İki dilli ve tek dilli çocukların ürettikleri anlatılarda ve açıklayıcı yazılı metinlerdeki bağlaç dağılımı.

Yukarıdaki tabloları karşılaştırdığımızda hem tek dilli hem de iki dilli çocukların, her iki metin türünde bağlaç kullanma eğilimleri yaş ile birlikte artmaktadır. Ayrıca iki dillilerde okur-yazarlık seviyesi arttıkça kullanılan yantümce bağlaçları da artış göstermektedir. Ortaya çıkan diğer bir sonuç ise, anlatılarda 5. ve 7. sınıf tek dilli öğrencilerin iki dilli öğrencilere göre neredeyse iki kat daha çok yantümce bağlaçlarını tercih etmeleridir. İki dilliler ile tek dilliler arasındaki yantümce bağlaç kullanımı farkı zamanla azalmaktadır. Hatta 9. sınıf tek dilli öğrencileri her ne kadar daha fazla yantümce bağlacı kullansalar da, sonuçlar istatistiksel açıdan değerlendirildiklerinde fark herhangi bir anlam ifade etmemektedir. Açıklayıcı kompozisyonlara bakıldığında, iki grup arasında pek fark görülmemektedir. Tek dilliler her ne kadar yantümce bağlaçları bağımsız bağlaçlardan daha çok kullansalar da, iki dilliler ile yapılan istatistiksel karşılaştırma olumsuz kalmıştır. Bu da metin türüne göre yantümcelerin daha çok kullanıldıklarını ve aynı zamanda yaş ilerledikçe iki dillilerin anlatılarda bir gelişme gözlemlendiği ortaya çıkmaktadır.

İki dilli ve tek dilli çocukların ürettikleri yazılı metinlerde elde edilen bulgular ayrıca anlamsal kategorilere ayrılarak iki metin türünde de incelenmiştir. Aşağıdaki tablo bu bulguların sonuçlarını göstermektedir.

Metin türü	Anlatı			Açıklayıcı kompozisyon		
	5. sınıf	7. sınıf	9. sınıf	5. sınıf	7. sınıf	9. sınıf
<b>Türkçe-Fransızca iki dilli grubu</b>						
Ekleyici	47,5	51	47,5	38,5	30,5	27,5
Zamansal	29,5	27	25	24	7,5	14,5
Nedensellik	3,5	6	8,5	16,5	22	17,5
Çeliştirici	8	9	10	6,5	6	8,5
Diğer	11,5	7	9	14,5	34	32
<b>Tek dilli Türkiye grubu</b>						
Ekleyici	39,5	44,5	38	42	39	43
Zamansal	36,5	39,5	35,5	22	27,5	18,5
Nedensellik	5	4,5	10,5	9	9	7,5
Çeliştirici	12	8,5	9,5	6	8	5,5
Diğer	7	3	6,5	21	16,5	25,5

Tablo 9: İki dilli ve tek dilli çocukların ürettikleri anlatılarda ve açıklayıcı kompozisyon metinlerindeki bağlaçların anlamsal özelliklerine göre dağılımı %

Ekleyici bağlaçlar ve zaman bağlaçları tek dilli çocuklar tarafından en çok kullanılan bağlaç çeşidi olmasına rağmen iki dilli çocuklar zaman bağlaçlarını tek dilli gruba oranla daha az kullanmaktadırlar. İki dil grubu arasındaki bağlaç kullanımı farklarına bakıldığında 9uncu sınıf iki dilli ve tek dilli çocukların performanslarının birbirine yakın olduğu görülmektedir.

#### 4. Tartışma ve sonuçlar

Bu sunumda amacımız ilk önce Fransa'daki Türkçe ana dilini hem tanıtmak hem de belirlemiş olduğumuz değişkenler açısından değerlendirmektir. Aynı zamanda bu derslerin sorunları ve gelecekteki verimliliklerine de değindik. İkinci bölümde ise, daha çok bu dersleri takip eden 5inci sınıftan liseye kadar uzanan değişik yaş gruplarından öğrencilerle yapmış olduğumuz bir araştırmanın kısa bir parçası olan ve bu öğrencilerin ürettikleri yazılı metinlerdeki bağlaçların gelişimini inceledik. Söz konusu incelemede veritabanımızdaki iki dilli ve tek dilli çocukların yazılı anlatı ve açıklayıcı kompozisyon türündeki metinleri kullanılmıştır.

Bağlaç kullanımlarıyla ilgili sonuçlara değinecek olursak, gerek iki dilli gerekse tek dilli 5. sınıftan itibaren öğrencilerin bağımsız bağlaçları sıklıkla kullandıkları görülmektedir. Bulgularımız göstermektedir ki iki dilli çocuklarda metin üretme becerilerinin gelişimi 9. sınıfa kadar devam etmektedir. İki dil grubu arasındaki bağlaç kullanımı farklarına bakıldığında 9. sınıf iki dilli ve tek dilli çocukların performanslarının birbirine yakın olduğu görülmektedir. Her ne kadar bağlaçlarla ilgili analizler anlatı ve açıklayıcı kompozisyon olmak üzere farklı metin türlerinde yapılmış olsa da, değişik türlerin bağdaşıklık ve bağlılık oluşturma stratejilerine ve bunların gelişim süreçlerine yaptıkları etkinin daha derin

analizlerle incelenmesi gerekmektedir. Metin türlerinin yanısıra yazılı ve sözlü üretimlerin de metin oluşturma sürecindeki gelişimi nasıl etkiliyor olduğu araştırılması gereken bir konudur. Sonuç olarak bu çalışmanın öğrencilerin metinlerinde kullandıkları bağlaçların özellikleri değerlendirilmiştir. Bu şekilde tek ve iki dilli öğrencilerin metin üretme pratiklerindeki ortak ve farklı dinamikler saptanabilmiştir. Metin üretme başarısı okul başarısının önemli bir göstergesi olduğundan böyle bir karşılaştırmanın iki dilli çocukların eğitimleri üzerinde çalışan bilim insanlarına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Son olarak şimdiye kadar yapmış olduğumuz araştırmalarda şu sonuca varılmıştır: başlangıçta baskın iki dillilik diye adlandırdığımız sadece bir dilin hakimiyeti olabilir, fakat Fransa’da doğup büyüyen bu çocukların ortaokul sonuna kadar Türkçe ana dili ve kültür dersleri almaları dengeli iki dillilik diye adlandırdığımız istenilen düzeye ulaşmalarında katkı sağlayacaktır.

## Referanslar

- Akinci, M.-A. (2006), “Du bilinguisme à la bilittéracie. Comparaison entre élèves bilingues turc-français et élèves monolingues français”, *Langage et Société*, n°116, pp. 93-110.
- Akinci, M.-A., Keskin, B. & Küntay, A. (2006) “Using Connectives in Narratives in Turkish: A comparison of Turkish-French bilingual and monolingual children and teenagers”, Paper presented at 13<sup>th</sup> International Conference on Turkish Linguistics, Uppsala University, 16-20 August 2006.
- Akinci, M.-A. & Koçbaş, D. (2006) “Literacy development in bilingual context: the case of Turkish of bilingual and monolingual children and teenagers”. In: A. Semiramis Yağcıoğlu & A. Cem Değer (eds), *Advances in Turkish Studies*, Izmir: Dokuz Eylül University Press, pp. 547-562.
- Akinci, M.-A. & Mortamet, C. (2005), “Literacy activities of bilingual and monolingual children and adolescents in France”, Paper presented at 5<sup>th</sup> International Symposium on Bilingualism, Barcelone: Universitat Autònoma de Barcelona.
- Akinci, M.-A. & De Ruiter, J.-J. (2004) “Multilingualism in Lyon”, in G. Extra & K. Yağmur (eds), *Urban Multilingualism in Europe: Immigrant Minority Languages at Home and School*, Clevedon: Multilingual Matters, 251-274.
- Akinci M.-A. (2003), “Une situation de contact de langues : le cas turc-français des immigrés turcs en France”, dans Billiez J. (éd.), *Contacts de langues : modèles, typologies, interventions*, Paris : L’Harmattan, pp. 127-144.
- Akinci, M.-A. (2001) Développement des compétences narratives des enfants bilingues turc-français en France âgés de 5 à 10 ans, Préface de D.I. Slobin, München: LINCOM.
- Akinci, M.-A., Jisa, H. & Kern, S. (2001), “Influence of L1 Turkish on L2 French narratives”, in Verhoeven, L. & Strömqvist, S. (éds), *Narrative Development in a Multilingual Context*, Amsterdam, John Benjamins, pp. 189-208.
- Ammerlaan, T., Hulsen, M., Strating H. & Yağmur, K. (2001), Sociolinguistic and psycholinguistic perspectives on maintenance and loss of minority languages, Münster, Waxmann.
- Backus, A. (2004), “Turkish as an immigrant language in Europe”, in Bhatia, T. & Ritchie, W. (éds), *The Handbook of Bilingualism*, Blackwell Handbooks in Linguistics n°15, Oxford: Blackwell, pp. 689-724.

- Beaugrande, D.R., & Dressler, W. (1981), *Introduction to text linguistics*. London; New York: Longman.
- Berman, R.A. & Verhoeven, L. (2002), "Cross-linguistic perspectives on the development of text-production abilities in speech and writing", *Special issue of Written Language and Literacy*, n°5:1 & n°5:2.
- Cummins, J. (1979), "Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children", *Review of Educational Research*, n°49(2), pp. 222-251.
- Cummins, J. (1991), "Interdependence of first and second-language proficiency in bilingual children", in E. Bialystok (ed.), *Language processing in bilingual children*, Cambridge: Cambridge University Press, pp. 70-89.
- Dabène, L. & Billiez, J. (1987), "Le parler des jeunes issus de l'immigration", in G. Vermès & J. Boutet (éds), *France, pays multilingue. T.2 : Pratiques des langues en France*, Paris : L'Harmattan, pp. 62-77.
- Durgunoğlu, A. & Verhoeven, L. (1998), *Literacy development in a multilingual context*. Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum.
- Extra, G. & Verhoeven, L. (1999), *Bilingualism and Migration*, Berlin: Mouton de Gruyter.
- Extra, G. & Yağmur, K. (2004), *Urban Multilingualism in Europe: Immigrant Minority Languages at Home and School*, Clevedon: Multilingual Matters.
- Gautier-Kızılyürek, S. (2002), "Les enseignements de langue et culture d'origine en France : chronique d'une mort annoncée ? Le cas de la langue turque", non published MA, Paris, École des Hautes Études en Sciences Sociales.
- Gökalp, A. (2001), Fransız Milli Eğitim sisteminde Türkçenin konumu, in *Avrupa'da Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Sempozyumu toplantı notları*, Ankara: TDK, pp. 150-156.
- Gregory, E. & Williams, A. (2000), *City literacies: Learning to read across generations and cultures*, London: Routledge.
- Halliday, M.A.K. & Hasan, R. (1976), *Cohesion in English*. London, Longman.
- Halliday, M.A.K., & Matthiessen, C.M.I.M. (2004). *An Introduction to Functional Grammar* (3<sup>rd</sup> Edition). London: Arnold.
- INSEE (1997), *Les immigrés en France, Contours et caractères*, Paris : INSEE.
- Irtis-Dabbagh, V. (2003), *Les jeunes issus de l'immigration de Turquie en France : état des lieux, analyses et perspectives*, Paris : L'Harmattan.
- Jolly-Yılmaz, A. (2001), "Fransa Milli Eğitim Bakanlığının bir kuruluşu olan CNED'de Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi", in *Avrupa'da Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Sempozyumu toplantı notları*, Ankara: TDK, pp. 347-359.
- Jørgensen, N. (2004) *Bilingualism and Social relations: Turkish speakers in North Western Europe*. Clevedon, Avon: Multilingual Matters.
- Kastoryano, R. (2003) "Les Turcs d'Europe et leur désir d'Europe", *Cemoti*, n°36, revue en ligne, <http://cemoti.revues.org/document1497.html>.
- Lüdi, G. & Py, B. (2003), *Etre bilingue*, Berne, Peter Lang.
- Manço, U. (2004), "Turcs d'Europe : une présence diasporique unique par son poids démographique et sa complexité sociale", in A. Manço (éd.), *Turquie : vers de nouveaux horizons migratoires ?*, Paris : L'Harmattan, pp. 153-177.
- Salom, G.P. (2004), "Les ELCO, entre reconnaissance et marginalisation", *Hommes & Migrations*, n°1252, « Langues de France », pp. 45-55.
- Salom, G.P. (1995), "Les femmes et le projet migratoire turc en France", in Dumont, P. Jund, A. & De Tapia, S. (éds), *Enjeux de l'immigration turque en Europe. Les Turcs en France et en Europe*, Paris : Ciemi / L'Harmattan, pp. 249-256.

- Skutnabb-Kangas, T. (1984), *Bilingualism or not: The education of minorities*, Clevedon: Multilingual Matters.
- Thomason, S. & Kaufman, T. (1988), *Language Contact, Creolization, and Genetic Linguistics*, Berkeley: University of California Press.
- Topbaş, S. & Özcan, H. (1995). Anlatılarda Bağlaç Kullanımı: Normal ve Özel Eğitim Gereksinimli Öğrenciler Arasında Bir Karşılaştırma. *IX. Dilbilim Kurultayı*. Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Tribalat, M. (1995), *Faire France. Une enquête sur les immigrés et leurs enfants*, Paris : La Découverte ('Essais').
- Villanova de, R. (1997), "Turkish housing conditions in France: from tenant to owner", in Özüekren, S. & Van Kempen, R. (éds), *Turks in European cities: housing and urban segregation. Comparative Studies in Migration and Ethnic Relations*, ERCOMER 4, Utrecht: Utrecht University, pp. 98-121.
- Vion M. & Colas A. (2005), "Using connectives in oral French narratives: cognitive constrains and development of narrative skills", *First Language*, 25(1), pp. 39-66.
- Yağmur, K. & Akinci, M.-A. (2003), "Language use, choice, maintenance and ethnolinguistic vitality of Turkish speakers in France: Intergenerational differences", in *International Journal of the Sociology of Language*, n°164, pp. 107-128.
- Yalçınkaya-Aral, P. (2001), "Paris'te, Racine lisesinde yabancı dil olarak okutulan Türkçe eğitiminin konumu, uygulamaları ve karşılaşılan sorunlar, in *Avrupa'da Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Sempozyumu toplantı notları*, Ankara: TDK, pp. 45-49.