

OKUL ÖNCESİ
EĞİTİMDE VE
OKULLARDA ÇOK
DİLLİLİK

BİLİNEN DOĞRULAR
VE YANLIŞLAR

Aynı anda birden fazla dil öğrenmenin çocukları aşırı zorladığı ve bu dilleri gerektiği gibi öğrenememelerine yol açtığı doğru mu?	4
Çok dilli çocukların diğer dilleri öğrenmede avantajlı oldukları doğru mu?	6
Ebeveynlerin farklı bir ana dile sahip olsalar bile, evde çocuklarıyla Almanca konuşarak çocuklarını dilsel açıdan en iyi şekilde destekledikleri doğru mu?	8
Çocukların çok dilliliğini desteklemek için okul öncesi öğretmenlerinin veya öğretmenlerin çok dilli olması gerekir mi?	10
Okul düzeyinde hangi çok dilli modellerin etkili olduğu kanıtlanmıştır?	12
Ders düzeyinde hangi çok dilli yaklaşımların etkili olduğu kanıtlanmıştır?	14
Okul öncesi öğretmenleri veya öğretmenler çok dilli çocukları ve gençleri nasıl destekleyebilir?	16

BİLİNEN DOĞRULAR VE YANLIŞLAR

Almanya'daki öğrencilerin üçte birinden fazlası, okula başladıklarında Almanca dışında en az bir dil daha konuşmaktadır. Tüm çocuklar, nihayetinde yabancı dil öğretimi yoluyla çok dilli hale gelmektedir. Çok dillilik konusu kamuoyunda her zaman tartışmalı bir konudur. Örneğin çok dilliliği savunanlar, çok dilli olmanın dil öğreniminde avantajlar sağladığı için çok dilliliği bir kaynak olarak görmektedir. Eleştirenler ise çok dilli büyüyen çocukların hiçbir dili tam olarak öğrenemediği ve bunun da okuldaki performanslarını olumsuz etkilediği düşüncesiyle çok dilliliği bir risk faktörü olarak değerlendirmektedir. Bilimsel tartışmalarda, çok dilli çocukları olan ebeveynlerin evde daha fazla Almanca konuşmaları gerektiği tekrar tekrar dile getirilmektedir. Uzman pedagoglar ve öğretmenler de bazen okul ve okul öncesi eğitimde çok dilliliği dikkate alıp almayacakları ve alacaklarsa nasıl alacakları konusunda emin olamamaktadır. Bu „bilinen doğrular ve yanlışlar“ çalışması, çok dillilikle ilgili bu ve diğer sorulara bilimsel verilere dayalı yanıtlar vermektedir.

AYNI ANDA BİRDEN FAZLA DİL ÖĞRENMENİN ÇOCUKLARI AŞIRI ZORLADIĞI VE ÇOCUKLARIN BİR DİLİ GEREKTİĞİ GİBİ ÖĞRENEMEMELERİNE YOL AÇTIĞI DOĞRU MU?

Uluslararası çok dillilik araştırmaları, **erken çocukluk döneminde aynı anda birden fazla dil** öğrenmenin çocuklara aşırı yük getirmediğı ve **bu durumun çocukların bu dillerden hiçbirine iyi hâkim olamadıkları anlamına gelmeyeceğı konusunda** ağırlıklı olarak hemfikirdir (bkz. Chilla, Rothweiler & Babur, 2013). **Erken çocukluk döneminde, dil ediniminin temelde büyük değişkenlik gösterdiği doğrudur** – bazı çocuklar, daha erken; bazıları daha geç konuşmaya başlar ve bu durum, hem tek dilli hem de çok dilli çocuklar için aynı derecede geçerlidir.

Tek dilli ve çok dilli çocukların bir dilde hangi yeteneklere sahip oldukları karşılaştırıldığında, belirli dilsel alanlarda farklılıklar ortaya çıkmaktadır. Bu durum, bir açıdan dil ediniminin zamanından kaynaklanmaktadır. Bazı çok dilli çocuklar, doğuştan itibaren iki dili aynı anda öğrenirken diğerleri ikinci dili daha sonraki bir aşamada, örneğin anaokulunda veya okulda öğrenir (bkz. de Houwer, 2011). Öte yandan, bir çocuğun öğrenilen dilde aldığı **dilsel desteğin niceliğı ve niteliğı, aynı zamanda öğrenilen dillerin ne sıklıkta kullanıldığı belirleyicidir** (bkz. de Cat, 2020). Bu nedenle, yaşamın belirli evrelerinde ve alanlarında bir dilin diğerinden

daha sık kullanılması yaygındır. Sonuç olarak beceriler, daha sık konuşulan dilde gelişirken çocukların çevresinde (okul veya anaokulu gibi) o kadar yoğun konuşulmayan diğer dilde durgunlaşır. **Genel olarak evde eğitim ve kültürel alanlara erişim arttıkça dilsel olanaklar niteliksel olarak zenginleşmekte ve dilsel becerilerin gelişimi daha belirgin hale gelmektedir** (bkz. Hoff, 2006'daki genel çerçeve).

Tek dilli ve çok dilli çocukların dilsel becerileri söz konusu olduğunda, hangi dilsel yapı alanının (dil bilgisi, söz dizimi, sözcük dağarcığı vb.) ya da hangi olgunun (örneğin yan tümcedeki sözcük sıralaması...) dikkate alındığı da belirleyicidir. Bunun nedeni, **bazı dilsel olgulara daha erken, bazılarında ise daha geç hâkim olunmasıdır ve bu durum gelişmekte olan tek dilli ve çok dilli bireyler için eşit derecede geçerlidir** (bkz. Unsworth, Argyri, Cornips, Hulk, Sorace & Tsimpli, 2014). Schulz ve Grimm (2018) araştırmalarında, çok dilli olarak büyüyen çocukların Almandaki bazı dilsel olguları (örneğin olumsuzluk ifadelerini ve ismin hallerini kullanabilme gibi) öğrenmek için biraz daha fazla zamana ihtiyaç duyduklarını ve diğer dilsel olguları ise (örneğin özne-fiil uyumu veya W-sorularının kurulması gibi) tek dilli olarak büyüyen çocuklar kadar hızlı veya daha hızlı öğrendiklerini gösterebilmişlerdir.

Bu "kümülatif dil deneyimine" (de Cat, 2020) bağlı olarak çok dilli çocukların dil becerileri farklı hızlarda gelişmektedir. **Eğer ailede ya da eğitim kurumunda zengin bir dil kullanılıyorsa, araştırmalar çok dilli büyüyen çocukların ikinci dildeki ilgili dilsel olguları tek dilli büyüyen çocuklarla aynı oranda edinebildiklerini göstermektedir** (bkz. Thoma & Tracy, 2006; Tracy & Lemke, 2012). Belirli dilsel alanlar – özellikle kelime hazinesi – yaşamın ilerleyen dönemlerinde konuya özel olarak bir dilde diğer bir dile göre daha fazla gelişebilmektedir. Erken çocukluk döneminde dil ediniminde bu, dilin aile içinde öğrenilmesiyle ilgilidir. Burada ailede konuşulan dildeki kelime hazinesi, aile konularıyla ilgili olarak bir eğitim kurumunda edinilenden daha güçlü bir şekilde geliştirilebilir. Çok dilli olarak büyüyen öğrenciler, eğitim dilinde öğretilen ders dilinin özelliklerini, örneğin biyoloji dersini, okul dışında bir olanak yoksa kendi ailesinde konuşulan dillerde öğrenememektedirler.

Çok dilli büyüyen çocuklar, tek dilli çocuklarla kıyaslandığında bu çocukların aşırı zorlandıkları ve hiçbir dili doğru şekilde edinemedikleri izlenimi ortaya çıkabilmektedir. Uluslararası araştırmalar, bu konuda önemli sonuçlar sağlamıştır: Çok dilli insanlarda diller birbirini etkiler. Bu durum, **iki dilli çocuklarda tek dilli bireylerin kullanmayacağı ya da daha az sıklıkla kullanacağı belirli kelimelerin ya da cümle yapılarının kullanılmasına yol açabilir** (bkz. Woerfel, 2018). Dışarıdan bakıldığında bu durum dikkat çekici olarak algılanabilir. Dillerin karıştırılarak kullanılması (*Code-Switching* kod değiştirme olarak adlandırılır) aynı zamanda çok dilli insanların doğal iletişim pratiğinin bir parçasıdır. Bir dilden diğerine geçiş ya da konuşmanın doğal akışına başka bir dilden kelimelerin dahil edilmesi, dil yetkinliği eksikliğinin bir ifadesi değildir – tam tersine: **dil bilimsel analizler, iki dilin karıştırılarak kullanılmasının keyfi olarak değil, daha çok erken yaşlarda ve her iki dilde de temel becerilere dayanarak düzenli olarak gerçekleştiğini göstermektedir** (bkz. örneğin Cantone, 2007; Keim, 2012).

ÇOK DİLLİ ÇOCUKLARIN DİĞER DİLLERİ ÖĞRENMEDE AVANTAJLI OLDUKLARI DOĞRU MU?

Evet, bu doğru! **Erken çocukluk döneminde iki veya daha fazla dille büyüyen kişiler, bir dilde edindikleri becerileri diğer diller için kullanabilmektedirler.** Bu avantajlar, çocuklar özel destek almasa veya iki dilli bir programa katılmasa bile okulda yabancı dil öğrenirken gözlemlenebilir (bkz. s. 12). Hopp, Vogelbacher, Kieseier ve Thoma (2019) bunu ilkokulda erken yabancı dil ediniminde zaten gösterebilmişlerdir: İlk yabancı dil olarak İngilizce öğrenmeye başlamadan önce başka bir dil ve Almanca öğrenmiş olan üçüncü sınıf öğrencileri, tek dilli büyüyen akranlarına kıyasla kelime bilgisi ve dil bilgisinde daha iyi beceriler göstermiştir. Bu avantajlar; zekâ bölümü, çalışma belleği, eğitim ve sosyo-ekonomik geçmiş gibi bilişsel ve sosyal faktörlerdeki farklılıklar incelendiğinde ortaya çıkmaktadır ve bu avantajlar Almandaki değil, esas olarak ana dillerindeki becerilerden kaynaklanmaktadır. Ayrıca bu çalışma, tek dilli büyüyen çocukların İngilizce dersleri aracılığıyla dilin yapısal özelliklerini bilinçli olarak düzenleme becerisi olarak bilinen “dil üstü farkındalıklarını” artırabileceklerini ve bir okul yılı içinde bunu yakalayabileceklerini ortaya koymuştur.

Almanca-Türkçe iki dilli öğrencilerin okuma becerileriyle ilgili olarak Rauch, Naumann ve Jude (2012) çalışmalarında, öğrencilerin Türkçe ve Almanca okuma becerilerinin birinci yabancı dil olan İngilizce'deki okumayı etkilediğini göstermişlerdir. İlk iki dillerinde iyi okuyan öğrenciler, üçüncü dilde okurken avantaj olarak kullanabilecekleri daha gelişmiş bir **dil üstü farkındalığa sahiptirler.**

Öğrenmede olası avantajlar, çocuklukta birden fazla dil edinmiş bireylerle sınırlı değildir. Örneğin **yeni göç etmiş olan veya okulda yabancı dil öğretimi yoluyla çok dilli hale gelen öğrenciler de yeni diller öğrenirken avantajlı olur**. Bir başka (ikinci veya üçüncü) yabancı dil öğrenenler – ileri yaş nedeniyle – daha gelişmiş bilişsel yetenekler edinmeye elverişlidir. Ayrıca, **dil öğrenme deneyimleri ve daha önce öğrenilen dillerden edinilen dil bilgisi ve bu şekilde mevcut olan öğrenme ve iletişim stratejileri, dil edinimi üzerinde olumlu bir etkiye sahiptir** (bkz. Marx, 2020).

Yeni göç etmiş öğrenciler söz konusu olduğunda, dil öğrenme deneyimlerine ek olarak başka faktörler de bulunan ülkedeki hedef dilinin edinilmesini/öğrenilmesini destekleyebilir. Kanada’da yapılan bir çalışmada, Mady (2015) özellikle **dil öğrenme motivasyonunun dilsel gelişim üzerinde olumlu bir etkisi olduğunu kanıtlamıştır** (burada Fransızca).

Roll, Bernhardt, Enzenbach, Fischer, Gürsoy, Krabbe, Lang, Manzel ve Ulaşam-Wegmann (2019), Türkçe ve Almanca teknik metinler örneğini kullanarak çok dilli öğrencilerin halihazırda edindikleri dil becerilerini diğer diller için de kullanabildiklerini göstermiştir. Bir başka çalışma, öğrencilerin çok dilli kaynaklarını tüm dillerde yazmak için kullanabildiklerini ve böylece aile dilinde resmi öğretim fırsatlarının eksikliğini bile telafi edebildiklerini göstermektedir (Usunova & Schnoor, 2021). Wenk, Marx, Rübmann ve Steinhoff (2016), **Almanca derslerinde hedeflenen okul temelli yazma desteğinin, altıncı sınıf öğrencilerinin yazdığı hem Almanca hem de Türkçe metinlerinin kalitesinde gelişme sağladığını bulmuştur**. Benzer şekilde, Gantefort (2013) Almanya’da aile dili Sorbça olan ve Saksonya’da iki dilli Almanca-Sorbça okul programına katılan öğrencilerin Sorbça’da öğrendikleri stratejileri Almanca metin yazarken de kullanabildiklerini göstermiştir.

Bunlar, **bir dilde edinilen yazma becerilerinin ikinci dilde ve ilerleyen zamanda özellikle okuldaki yazma gelişimi için kullanılabileceğine dair önemli deneylere dayalı bulgulardır** (bkz. s. 10-11).

EBEVEYNLERİN, KENDİLERİ FARKLI BİR ANA DİLE SAHİP OLSALAR BİLE, EVDE ÇOCUKLARIYLA ALMANCA KONUŞARAK ONLARIN DİL ÖĞRENİMİNİ EN İYİ ŞEKİLDE DESTEKLEDİKLERİ DOĞRU MU?

Prensip olarak, çocukların yakın ilişkide olduğu kişilerin (ebeveynler, bakıcılar, akrabalar gibi) çocuklarıyla kendilerini en güçlü hissettikleri dilde konuşmaları dil öğrenimine yardımcı olur (bu dil aynı zamanda genellikle duyguları en iyi ifade edebildikleri dildir). **Birçok çalışma**, çocukların çevresindeki kişilerin **doğuştan öğrendikleri dili kullanmalarının çocuğun dilsel gelişimi üzerinde olumlu bir etkisi olduğunu göstermiştir** (örneğin Hollandaca için de Houwer, 2009 ve Unsworth, Brouwer, Bree & Verhagen, 2019; İngilizce için Place & Hoff, 2016). Bunun nedeni, bakımı üstlenen kişilerin dilsel becerilerinin kendilerini daha rahat ifade ettikleri dilde daha belirgin olmasıdır; böylece çocuklar da dilsel etkileşimden daha fazla yararlanırlar. Hoff, Core ve Shanks (2020) tarafından yapılan çalışma, ABD’de İngilizce’yi ikinci dil olarak daha geç öğrenen ve çocuklarıyla ana dilleri yerine ağırlıklı olarak İngilizce iletişim kuran annelerin

daha sınırlı bir kelime hazinesi kullandığını ve daha kısa ifadeler kullandığını göstermektedir.

Uzmanlar, bu durumu annelerin İngilizce dil becerilerinin hala düşük olmasına bağlamaktadır. Bu çalışma, çocukların dilsel gelişimini incelememiş olsa da diğer çalışmalarda çocuğun **az nitelikli bir dilsel destek alması durumunda, örneğin kelime ve dil bilgisi ediniminde gecikme yaşayabileceği bilinmektedir** (Hoff, 2006'daki genel bakışa bakınız).

Okulda daha başarılı olmalarını sağlamak için çocuklarıyla aile dilini eğitim dili lehine kullanmaktan vazgeçmeleri gerektiğine inanan ebeveynler, bunun sonucunda bazen yapay bir iletişim kurmaktadır. **Bu durum, bakımı üstlenen kişi ile çocuk arasındaki sosyal etkileşimi olumsuz etkileyebilir ve çocukların aile dilini öğrenememesine veya dilsel becerilerini kaybetmesine (dil kaybı olarak adlandırılır) yol açabilir.** Bakım verenler, çocuklarının ileride aile dilini kullanmasını istiyorlarsa – örneğin aile üyeleriyle iletişim kurmak için – çocuklarıyla bu dilde konuşmalıdır. De Houwer (2007) çalışmasında, çok dilli ailelerdeki on çocuktan dokuzunun, bakımı üstlenen kişilerin her ikisinin de yalnızca aile dilini kullanması veya birinin aile dilini, diğerinin aile ve çevre dilini kullanması durumunda aile dilini kullanmaya devam ettiğini göstermektedir. Bu olasılık, evde çevre dili ne kadar çok konuşulursa o kadar azalır.

Dil gelişimine katkı sağlamak; çocuklara farklı araçlarla, farklı bağlamlarda **dil etkileşimi sunmak anlamına gelmektedir.** Bu, her şeyden önce erken çocukluk döneminde **yüksek sesle okuma veya diyalog halinde birlikte (resimli) kitaplara bakıp okuryazarlıkla ilgili faaliyetlerin yanı sıra eğitici ve öğretici oyunların veya oyuncakların kullanımını da içerir.** Bu faaliyetler, **her dilde gerçekleştirilebilir.** Örneğin, Xu, Farver ve Krieg (2017), aile dilinde okuryazarlıkla ilgili girdinin, bu durumda Çince, Tagalogca, Ilokano ve Vietnamca yüksek sesle okumanın, Hawaii'de büyüyen çocukların İngilizce dil gelişimini olumsuz etkilemediğini bulmuştur. Aksine bu çalışma, aile dilindeki okuryazarlık deneyimlerinin ikinci dili öğrenmeye olan ilgiyi artırdığını ve sonuç olarak çocukların ilkokulda okuma ve yazmaya yönelik genel bir ilgi oluşturdıklarını göstermektedir.

Dolayısıyla, çok dilli ebeveynlerin çocuklarına sosyal etkileşim için kullandıkları tüm dillerde mümkün olduğunca zengin bir dil kullanmaları, evde “zorunlu Almanca” fikrinden çok daha mantıklıdır. Buna ek olarak çocukların aile dışı çok dilli eğitim programlarına katılmaları (ve bunun mümkün kılınması) tavsiye edilir. Çocuklar, çok dilli büyüdükleri için dezavantajlı değildirler (bkz. Cummins, 2000)!

ÇOCUKLARIN ÇOK DİLLİLİĞİNİ TEŞVİK EDEBİLMEK İÇİN EĞİTİMCİLERİN VEYA ÖĞRETMENLERİN ÇOK DİLLİ OLMASI GEREKİR Mİ?

Bu, eğitim uzmanlarının ve öğretmenlerin çalıştığı eğitim kurumlarına bağlıdır! **Tek dilli** yani çevredeki dilin aynı zamanda etkileşimlerde veya derslerde kullanılan dil olduğu **kurumlarda, eğitimciler ve öğretmenler genellikle çocukların ve gençlerin çok dilli olmasından yanadır. Ancak, genellikle bilmedikleri ya da çok az bildikleri dillerle nasıl başa çıkacaklarından emin değildirler.** Eğitimciler ve öğretmenler genellikle bu kararsızlıkla başa çıkmakta zorlanmaktadırlar, hatta aile dillerinin kullanımına izin verirse otoritelerini kaybedeceklerinden korkarlar (bkz. Bredthauer & Engfer, 2018'deki genel bakış).

Çocukların ve gençlerin aile dillerinde dil yetkinliği olmayan veya çok az olan eğitimciler ve öğretmenler, yine de kreşlerde ve okullarda öğrenme yerlerini ve öğrenme fırsatlarını didaktik olarak aile dillerini içerecek şekilde tasarlayabilirler. **Dillerin kullanımını destekleyen açık ve çok dilli bir ortam da çok dilliliğin teşvik edilmesine yardımcı olur** (daha fazla ayrıntı için bkz. Chilla & Niebuhr-Siebert, 2017 ve s. 16-17).

İki dilli kreşlerde ve okullarda, iki dilli öğretimde, yabancı dil öğretiminde ve ana dil öğretimi gibi (okul dışı) hizmetlerde, eğitimcilerin ve öğretmenlerin **ailede konuşulan dillerde veya yabancı dillerde** bilgi ve becerilerinin olması vazgeçilmezdir. **İdeal olan, eğitimcilerin ve öğretmenlerin kendilerinin de çok dilli olması** ve buldukları ülkede konuşulan dildeki (örneğin Almanya'da Almanca gibi) becerilerinin yanı sıra, **çok dillik edinişi ve bunun özellikleri konusunda bilgi sahibi olmasıdır** (bkz. s. 4-5). Bu aynı zamanda, ikamet edilen ülkenin dilinin baskın olduğu bir toplumda ailede konuşulan dillerinin farklılığı hakkında bilgi edinmeyi de içerir (Örneğin, Almanya'da konuşulan Türkçe, Türkiye'de konuşulan Türkçeden farklıdır (bkz. Schroeder & Küppers, 2016)). Ancak şimdiye kadar Almanya'daki ana dilde eğitim veren eğitimciler ve öğretmenler için eğitim fırsatları çok yetersiz olmuştur (bkz. Woerfel, Küppers & Schroeder, 2020).

OKUL DÜZEYİNDE HANGİ ÇOK DİLLİ MODELLERİN ETKİLİ OLDUĞU KANITLANMIŞTIR?

Okulda çocuklar ve gençler arasında çok dilliliği teşvik etmenin çeşitli yolları vardır: **iki dilli okul modelleri** (*dual language education – çift dilli eğitim*) genellikle belirli bir dil kombinasyonu ile sınırlı olup her iki dili de eşit şekilde desteklemeyi amaçlar. Gantefort, Roth, Migai ve Gogolin (2010), Saksonya'daki Almanca-Sorbça okul modeli örneğini kullanarak iki dilli Sorbça-Almanca derslerine katılan çocukların kelime bilgisi, cümle yapısı ve metin yeterliliği alanlarında Almancada sadece Almanca eğitim gören öğrencilerle benzer şekilde geliştiklerini gösterebilmişlerdir. Aynı zamanda öğrenciler, Sorb dilindeki (eğitim) dil becerilerini – önceki bilgilerine ve ailelerdeki kullanımına bağlı olarak – dikkate değer bir şekilde geliştirebilmişlerdir.

Öte yandan, okul başlangıcından itibaren farklı dil kombinasyonlarında ve buna bağlı olarak farklı sınıflarda, tercih edilen her iki dilde de okuryazarlığı öğretmeyi amaçlayan modeller vardır. Almanca konuşulan ülkelerde, ilkokul öğrencilerine iki dilli okuryazarlığın öğretildiği *erken yıllarda eş zamanlı okuryazarlık* (KOALA) modelinin başarılı olduğu kanıtlanmıştır. Bu alanda tek olan bir değerlendirme incelemesinin sonuçları, KOALA modeline göre iki dilli okuryazarlık öğrenen öğrencilerin Almanca ve Türkçede kelime bilgisi, metin uzunluğu ve okuma becerileri alanlarında, anadil ve normal derslerin birbirine bağlandığı veya normal dersler ile ikinci dil olarak Almanca (DaZ) derslerinin bir arada kullanıldığı iki dilli kontrol gruplarına göre daha iyi performans gösterdiğini ortaya koymaktadır (Reich, 2016).

Öte yandan, Kanada gibi klasik göç ülkelerinde bir süredir var olan **çift yönlü yoğun dil kullanımı programı (Two-Way)-Immersionprogramme**, çok dilli olarak büyüyen öğrencilerin yalnızca resmi dil(ler)i öğrenmelerini sağlamayı amaçlamakla kalmaz, aynı zamanda **farklı aile dillerini de eğitim dilinin bir parçası olarak kabul eder**. Dersler, başka bir dilde bilgi edinmek isteyen tek dilli öğrencilere açıktır. **Bu tür iki dilli programların etkinliği çok uzun zamandır kanıtlanmış olmasına rağmen** (ekspertiz için bkz. Reich & Roth, 2002), **Almanya’da hala çok nadirdir**.

Örnek modellerden biri, birinci sınıftan itibaren sürekli **“çift yönlü yoğun dil kullanımı programıyla”** (Immersionprogramm) çalışan Berlin’deki iki dilli Devlet Avrupa-Okulu’dur (SESB). Okulun yarısında tek dilli, yarısında ise iki dilli öğrenciler eğitim görmekte ve ana dersler dokuz ortak dilde (diğerlerinin yanı sıra Yunanca, Lehçe, Portekizce, Rusça, Türkçe) ve Almanca olarak işlenmektedir. Kapsamlı bir değerlendirme çalışmasının sonuçları, dördüncü ve dokuzuncu sınıftaki SESB öğrencilerinin Almanca okuma performansları ya da matematik ve fen bilimleri alanlarındaki yeterlilikleri, iki dilli program uygulanmayan normal bir okula giden öğrencilerden farklı olmadığını göstermiştir (Baumert, Hohenstein, Fleckenstein, Preusler, Paulick & Möller, 2017; Fleckenstein, Möller, Hohenstein, Radmann, Becker & Baumert, 2017). **Dolayısıyla iki dilli eğitim modelinin Almanca okuma becerilerinin geliştirilmesi ve derse özgü performans açısından herhangi bir dezavantajı yoktur. Aksine, SESB öğrencileri diğer ortak dillerdeki okuma performanslarını önemli ölçüde geliştirebilmektedir. Ayrıca, ilk yabancı dil olan İngilizcede okuduğunu anlamada, iki dilli bir programa sahip olmayan normal bir okula devam eden öğrencilerden daha iyi performans göstermişlerdir** (Fleckenstein, Möller & Baumert, 2018).

Gogolin, Neumann ve Roth (2009) da Hamburg’daki *iki dilli ilkokul sınıfları* okul denemesi örneğini kullanarak **“çift yönlü yoğun dil kullanımı programı” (Immersionprogramm) ilkesine dayalı iki ortak dilde eşzamanlı eğitimin Almancada kelime bilgisi, dilbilgisi, okuma ve eğitim dili becerilerinin gelişimi üzerinde zararlı bir etkisi olmadığını göstermiştir**. Yalnızca ilkokula başlayana kadar Almanca öğrenmemiş, yeni göç etmiş öğrenciler; dil edinimlerinde tek dilli Almanca veya iki dilli olarak büyüyen çocuklara kıyasla daha fazla zamana ihtiyaç duymaktadır. Aynı durum, Almanca tek dille büyüyen çocuklar için de geçerlidir. Bu durum, dil ediniminin geç başlamasıyla açıklanabilir ve bu nedenle şaşırtıcı bir sonuç değildir.

DERS DÜZEYİNDE HANGİ ÇOK DİLLİ YAKLAŞIMLARIN ETKİLİ OLDUĞU KANITLANMIŞTIR?

Sınıf düzeyinde, çok dilli öğrenciler kapsamlı bir okul modelinin parçası olmak zorunda kalmadan da **etkili bir şekilde desteklenebilir**. Bunlar arasında **öğretmenlerin, öğrencilerin okul saatleri içinde aile dillerini kullanmalarına izin vererek öğrencilerin mevcut çok dilli becerilerini sınıf içi iletişime dahil etmelerine olanak tanıyan *Translanguaging* yaklaşımı yer almaktadır** (García & Wei, 2018). Bu konuda, öğrencilerin öğrenme performansı üzerinde olumlu etkileri olduğunu gösteren uluslararası düzeyde bazı kanıtlar mevcuttur (Örneğin Charamba & Zano, 2019; Clark, Touchman, Martinez-Garza, Ramirez-Marin & Skjerpings Drews, 2012). Almanca sınıflarında *diller arası geçiş* (Translanguaging) üzerine yapılan az sayıdaki deneysel çalışmalardan biri olarak Schüller-Meyer, Prediger, Kuzu, Wessel ve Redder (2019) özel bir öğretici program ve iki dilli öğrenme materyalleri geliştirmiştir. Çalışma için, fazla Türkçe bilgisi olmayan öğretmenler; öğrencileri matematik derslerinde aile dillerini kullanmaları için harekete geçirmek, konu terimlerini Türkçe olarak tanıtmak ve Türkçe ile Almanca arasında dil karşılaştırmalarına rehberlik etmek üzere eğitildiler. Araştırmacılar, **öğrencilerin öğretmenlerinin rehberliğinde aile dilleri olan Türkçeyi kullanabildikleri takdirde kesirleri anlamada daha yüksek öğrenme** elde ettiklerini gösterebilmişlerdir.

Schastak, Decristan, Rauch & Reitenbach (2020) bir çalışmada ilkökul öğrencilerinin okuma ve temel aritmetik stratejileri için aile dili Türkçeyi nasıl bir kaynak olarak kullanabildiklerini araştırmıştır. Ancak araştırmacılar Türkçe kullanımının okuma ve aritmetik üzerinde herhangi bir etkisine

rastlamamışlardır. Bunun Türkçenin yeterince kullanılmamasından kaynaklandığı varsayılmaktadır (bkz. s. 16-17).

Anlama (*Interkomprehensions-*) yaklaşımının yeni bir yabancı dil öğrenmede etkili olduğu kanıtlanmıştır. Bu yaklaşımda öğretmen, öğrencileri daha önce öğrendikleri dil ile öğrenmekte oldukları dil arasındaki benzerlikleri (çoğunlukla kelime bilgisi ve dilbilgisi alanlarında) kullanmaya yönlendirir. Bär (2009), nitel bir çalışmada, *Interkomprehension* yaklaşımına göre yabancı dil öğrenen çok dilli öğrencilerin, öğrenilen yabancı dillerde yüksek öğrenme elde ettiklerini göstermiştir. Bunu başarmak için, daha önce ikinci veya yabancı dil olarak öğrendikleri dillerden edindikleri dil bilgilerini ve örneğin metinlere veya dil bilimsel olgulara erişmek için kullandıkları dil öğrenme kabiliyetlerini kullanmaktadırlar.

İçerik ve Dil Odaklı Öğrenme (CLIL) yaklaşımında, öğretmenler; öğrencilere örneğin tarih dersinin konu içeriğini yabancı dilde öğretirler (bkz. Massler, Stotz & Queisser, 2014). Ancak Goris, Denessen ve Verhoeven (2019) tarafından yapılan sistematik inceleme, Avrupa’da yapılan uzun süreli çalışmaların, bu yaklaşımın geleneksel İngilizce yabancı dil öğretimine göre bir üstünlüğü olmadığını göstermektedir. Araştırmacılar bu durumu, örneğin Almanya’da ve Hollanda’da İngilizce öğretiminin diğer ülkelere kıyasla daha uzun bir geleneğe ve daha yüksek kaliteye sahip olmasına bağlıyor. Özellikle dilsel olarak ileri düzeydeki öğrencilerde (örn. Pérez Cañado, 2018) ve okulların, öğrencilerin İngilizce yeterliliklerini özellikle artırmak için CLIL yaklaşımlarının tanıtılması ve uygulanmasında giderek daha fazla desteklendiği İspanya gibi ülkelerde önemli etkiler elde edilmektedir.

OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİ VE ÖĞRETMENLER, ÇOK DİLLİ ÇOCUKLARI VE GENÇLERİ NASIL DESTEKLEYEBİLİR?

Eğitimciler ve öğretmenler için öğrencilerin çok dilliliğini teşvik edecek **çok sayıda olanak bulunmaktadır**. Örneğin anaokullarında bu, çocukların ve öğretmenlerin farklı aile dillerinde adlandırdıkları nesnelere hakkında konuştukları **sohbet gruplarında dillerin ritüelleştirilmiş kullanımı** ile yapılabilir (bkz. anaokullarında pilot olarak uygulanan *Lingi* projesi; Wiese, Mayr, Krämer, Seeger, Müller & Mezger, 2017). Örneğin çok dilli kitaplarla (bkz. Stiftung Lesen, 2018) veya dijital medya ve araçlar yardımıyla çok dilli sesli okuma etkinlikleri (bkz. Stiftung Lesen, 2020) gibi çeşitli dillerde (**karşılıklı konuşma şeklinde**) okuma da buna uygundur. Son olarak, ebeveynler ve büyükanne ve büyükbabalar da örneğin aile dilinde kitaplar okuyarak veya kendi dillerinde şarkılar söyleyerek dahil olabilirler.

Öğretmenler, *translanguaging* yaklaşımını kullanarak sınıf içi iletişimde öğrencilerin mevcut çok dilli becerilerini dikkate alma fırsatına sahip olurlar (Gantefort, 2020). **Öğrenciler aile dillerini, örneğin alıştırma yaparken** (ders ile ilgili etkinlikler, ödevler...) **destek olarak kullanabilirler**; öğretmenin bu dillere hâkim olmasına gerek kalmadan söz konusu diller ya **bireysel olarak kendi kendine konuşmada ya da aynı aile diline sahip bir grup öğrenci içinde karşılıklı olarak kullanılır**. Bu, ders içeriğinin

anlaşılmasına ve bir sonraki adımda öğretim dilinde sözlü veya yazılı bir ürünün temelini oluşturacak karmaşık olguların (*Languaging* Dil Oluşturma olarak adlandırılır) geliştirilmesine katkı sağlayabilir (Swain & Lapkin, 2013). Bu bağlamda, **özellikle dijital medya ve araçlar, çok dilliliği günlük hayata dahil edip günlük hayatta kullanmak için özellikle uygundur.** Bu, bir yandan öğretmenleri özgün ve güncel materyaller kullanmaları ve bunları tüm dil düzeylerinde (okuma, yazma, dinleme ve konuşma) dil etkinlikleriyle ilişkilendirmeleri konusunda desteklerler. Öte yandan, öğrencilere yardım ve kolaylık sağlayıp (örneğin dijital sözlükler ve çeviri programları aracılığıyla) yaşam dünyalarına karşılık gelen iletişim fırsatları olarak hizmet ederler (bkz. Woerfel'in broşüründeki örnekler, 2020). Öğretmenlerin – bilimsel bulgulara dayanarak – öğrencilerin tüm dil kaynaklarını didaktik olarak bütün derslerde öğretim odaklı nasıl entegre edebileceklerine dair ayrıntılı öğretim önerileri Bredthauer, Kaleta ve Trulzi (2021) tarafından hazırlanan broşürde bulunabilir.

Öğretmenler için dikkate alınması gereken şey şudur: Aile dillerinin okul derslerinde kullanılması (deneyimsiz) öğrenciler için doğal bir durum değildir. İlgili araştırma projelerinin deneyimlerinden, öğrencilerin aile dilini dahil etme olanaklarını nasıl uygulayacaklarını hemen bilmedikleri saptanmıştır (bkz. Schüler-Meyer vd., 2019). Schastak, Reitenbach, Rauch ve Decristan (2017) da çalışmalarında bazı öğrencilerin aile dillerini kullanmayı bile reddettiklerini bildirmiştir. Bu durum, öğrencilerin aile dilinde kendi deneyimledikleri yetersiz becerilere ve eğitim bağlamında aile dilinin kullanımındaki eksik veya olumsuz deneyimlere bağlanabilmektedir. Bu durum, okulun çok dilliliğe karşı uzun süredir eksiklik odaklı olmasından ve bu nedenle çok dilliliği kaynak veya potansiyel olarak görmesinden dolayı şaşırtıcı değildir (Gogolin, 2008).

Çok dillilik araştırmalarına göre, çok dilli modellere uygun eğitim alan öğrenciler, sınıfta en az tek dilde eğitim alan öğrenciler kadar iyi performans göstermektedir. **Ancak çocuk ve ergenlerin çok dilli becerilerinin etkili bir şekilde desteklenmesi, sadece model veya yaklaşıma ve eğitimcilerin mesleki bilgisine değil; aynı zamanda çok dilliliğe yönelik bireysel ve kurumsal tutumların yanı sıra aile ve/veya kurumsal koşullara bağlıdır.**

KAYNAKÇA

- Bär, Marcus (2009). *Förderung von Mehrsprachigkeit und Lernkompetenz: Fallstudien zu Interkomprehensionsunterricht mit Schülern der Klassen 8 bis 10* [Çokdilliliği ve Öğrenme Yetkinliğini Teşvik Etmek: 8 ila 10. Sınıflardaki Öğrencilerle Karşılıklı Anlama Öğretimi Üzerine Vaka Çalışmaları]. Tübingen: Narr.
- Baumert, Jürgen; Hohenstein, Friederike; Fleckenstein, Johanna; Preusler, Sandra; Paulick, Isabell & Möller, Jens (2017). Die schulischen Leistungen an der SESB - 4. Jahrgangsstufe [SESB'de akademik başarı - 4. Yıl]. In Jens Möller, Friederike Hohenstein, Johanna Fleckenstein, Olaf Köller & Jürgen Baumert (Hrsg.), *Erfolgreich integrieren - die Staatliche Europa-Schule Berlin* (S. 95-188). Münster: Waxmann.
- Bredthauer, Stefanie & Engfer, Hilke (2018). Natürlich ist Mehrsprachigkeit toll! Aber was hat das mit meinem Unterricht zu tun? [Elbette çok dillilik harika bir şey! Ama bunun benim öğretmenliğimle ne ilgisi var?] edu-pub: *das Kölner Open-Access-Portal für die LehrerInnenbildung*, 20.
- Bredthauer, Stefanie; Kaleta, Magdalena & Triulzi, Marco (2021). Mehrsprachige Unterrichtselemente. [Çok dilli öğretim unsurları - öğretmenler için bir el notu]. Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache (Basiswissen Sprachliche Bildung). Erişim adresi: <https://www.mercator-institut-sprachfoerderung.de/fileadmin/Redaktion/PDF/Publikationen/Mehrsprachige-Unterrichtselemente.pdf> [21.12.2021].
- Cantone, Katja Francesca (2007). *Code-switching in bilingual children* [iki dilli çocuklarda kod değiştirme]. Dordrecht: Springer.
- Charamba, Erasmus & Zano, Kufakunesu (2019). Effects of translanguaging as an intervention strategy in a South African Chemistry classroom [Güney Afrikalı bir kimya sınıfında bir müdahale stratejisi olarak translanguaging'in etkileri]. *Bilingual Research Journal*, 42 (3), 291-307. doi:10.1080/15235882.2019.1631229.
- Chilla, Solveig & Niebuhr-Siebert, Sandra (2017). *Mehrsprachigkeit in der Kita: Grundlagen, Konzepte, Bildung* [Ki-Ta'da çok dillilik: Temeller, kavramlar, eğitim]. Stuttgart: Kohlhammer.
- Chilla, Solveig; Rothweiler, Monika & Babur, Ezel (2013). *Kindliche Mehrsprachigkeit: Grundlagen – Störungen – Diagnostik* [Çocuklarda çok dillilik: temel bilgiler - bozukluklar - teşhis] (2., güncellenmiş baskı.). Münih Basel: Ernst Reinhardt Verlag.
- Clark, Douglas B.; Touchman, Stephanie; Martinez-Garza, Mario; Ramirez-Marin, Frank & Skjerping Drews, Tina (2012). Bilingual Language Supports in Online Science Inquiry Environments [Çevrimiçi bilim sorgulama ortamlarında iki dilli dil destekleri]. *Computers & Education*, 58 (4), 1207-1224. doi:10.1016/j.compedu.2011.11.019.
- Cummins, Jim (2000). *Language, Power and Pedagogy: Bilingual Children in the Crossfire* [Dil, güç ve pedagoji: İki dilli çocuklar çapraz ateşte]. Clevedon, Birleşik Krallık: Multilingual Matters.
- de Cat, Cécile (2020). Predicting Language Proficiency in Bilingual Children. [iki dilli çocuklarda dil yeterliliğinin öngörülmesi]. *Studies in Second Language Acquisition*, 42 (2), 279-325. doi:10.1017/S0272263119000597.
- de Houwer, Annick (2007). Parental language input patterns and children's bilingual use [Ebeveyn dil girdisi kalıpları ve çocukların iki dilli kullanım]. *Applied Psycholinguistics*, 28 (3), 411-424. doi:10.1017/S01427164070221
- de Houwer, Annick (2009). *Bilingual First Language Acquisition* [iki dilli ilk dil edinimi]. Clevedon, Birleşik Krallık: Multilingual Matters.
- de Houwer, Annick (2011). Language input environments and language development in bilingual acquisition [iki dilli edinimde dil girdisi ortamları ve dil gelişimi]. *Applied Linguistics Review*, 2 (2011), 221-240. doi:10.1515/9783110239331.221
- Fleckenstein, Johanna; Möller, Jens & Baumert, Jürgen (2018). Mehrsprachigkeit als Ressource [Bir kaynak olarak çok dillilik]. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 21 (1), 97-120. doi:10.1007/s11618-017-0792-9.
- Fleckenstein, Johanna; Möller, Jens; Hohenstein, Friederike; Radmann, Susanne; Becker, Michael & Baumert, Jürgen (2017). Die schulischen Leistungen an der SESB - 9. Jahrgangsstufe und 15-Jährige [SESB'de akademik başarı - 9 ve 15 yaşındakiler]. Jens Möller, Friederike Hohenstein, Johanna Fleckenstein, Olaf Köller & Jürgen Baumert (der.), *Erfolgreich integrieren - die Staatliche Europa-Schule Berlin* içinde (s. 189-252). Münster: Waxmann.
- Gantefort, Christoph (2013). *Schriftliches Erzählen mehrsprachiger Kinder: Entwicklung und sprachenübergreifende Fähigkeiten* [Çok dilli çocukların yazılı anlatımı: gelişim ve diller arası beceriler]. Münster: Waxmann.
- Gantefort, Christoph (2020). Nutzung von Mehrsprachigkeit in jedem Unterricht: Das Beispiel „Translanguaging“ [Herhangi bir sınıfta çok dilliliğin kullanılması: "translanguaging" örneği]. Ingrid Gogolin, Antje Hansen, Sarah McMonagle & Dominique Rauch (der.), *Handbuch Mehrsprachigkeit und Bildung* içinde (s. 201- 206). Wiesbaden: Springer Fachmedien. doi:10.1007/978-3-658-20285-9_29
- Gantefort, Christoph; Roth, Hans-Joachim; Migai, Natalia & Gogolin, Ingrid (2010). Sorbisch-deutsche Schulen in Sachsen. Ergebnisse zur Sprachentwicklung in der Sekundarstufe I [Saksonya'daki Sorb-Alman okulları. Ortaokullarda dil gelişimine ilişkin sonuçlar]. Köln Üniversitesi/Hamburg Üniversitesi.
- García, Ofelia & Wei, Li (2018). Translanguaging. Carol A. Chapelle (Ed.), *The Encyclopedia of Applied Linguistics* (s. 1-7). Wiley. doi:10.1002/9781405198431.wbeal1488
- Gogolin, Ingrid (2008). *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule* [Çok dilli okulun tek dilli habitusu]. Münster: Waxmann.

- Gogolin, Ingrid; Neumann, Ursula & Roth, Hans-Joachim (2009). *Schulversuch bilinguale Grundschulklassen in Hamburg* [Hamburg'da iki dilli ilkököl sınıflarının okul denemesi]. Hamburg Üniversitesi/Köln Üniversitesi. Erişim adresi: <https://www.ew.uni-hamburg.de/en/ueber-die-fakultaet/personen/neumann/files/bericht-2009-bilinguale-grundschulklassen.pdf> [21.12.2021].
- Goris, José; Denessen, Eddie & Verhoeven, Ludo (2019). Effects of content and language integrated learning in Europe A systematic review of longitudinal experimental studies [Avrupa'da içerik ve dil entegreli öğrenimin etkileri. Boylamsal deneysel çalışmaların sistematik bir incelemesi]. *European Educational Research Journal*, 18 (6), 675-698. doi:10.1177/1474904119872426.
- Hoff, Erika (2006). How social contexts support and shape language development [Sosyal bağlamlar dil gelişimini nasıl destekler ve şekillendirir]. *Developmental Review*, 26 (1), 55-88. doi:10.1016/j.dr.2005.11.002.
- Hoff, Erika; Core, Cynthia & Shanks, Katherine F. (2020). The quality of child-directed speech depends on the speaker's language proficiency [Çocuklara yönelik konuşmanın kalitesi konuşmacının dil yeterliliğine bağlıdır]. *Journal of child language*, 47 (1), 132-145. doi:10.1017/S030500091900028X
- Hopp, Holger; Vogelbacher, Markus; Kieseier, Teresa & Thoma, Dieter (2019). Bilingual advantages in early foreign language learning: Effects of the minority and the majority language [Erken yabancı dil öğreniminde iki dilli avantajlar: Azınlık ve çoğunluk dilinin etkileri]. *Learning and Instruction*, 61, 99-110. doi:10.1016/j.learninstruc.2019.02.001
- Keim, Inken (2012). *Mehrsprachige Lebenswelten* [Çok dilli yaşam ortamları]. Tübingen: Narr.
- Mady, Callie (2015). Immigrants outperform Canadian-born groups in French immersion: examining factors that influence their achievement [Göçmenler Fransızca daldırma eğitiminde Kanada doğumlu gruplardan daha iyi performans gösteriyor: başarılarını etkileyen faktörlerin incelenmesi]. *International Journal of Multilingualism*, 12 (3), 298-311. Routledge. doi:10.1080/14790718.2014.967252
- Marx, Nicole (2020). Über die Vorteile, die Bühne zu teilen: Deutsch im Kontext anderer Sprachen [Sahneyi paylaşmanın avantajları üzerine: Diğer diller bağlamında Almanca]. *Erträge des JGG- Seminars für Deutsch als Fremdsprache*, 1, 14-32. doi:10.11282/jggdaf.1.0_14
- Massler, Ute; Stotz, Daniel & Queisser, Claudia (2014). Assessment instruments for primary CLIL: the conceptualisation and evaluation of test tasks [Birincil CLIL için değerlendirme araçları: test görevlerinin kavramsallaştırılması ve değerlendirilmesi]. *The Language Learning Journal*, 42 (2), 137-150. doi:10.1080/09571736.2014.891371
- Pérez Cañado, María Luisa (2018). CLIL and Educational Level: A Longitudinal Study on the Impact of CLIL on Language Outcomes [CLIL ve eğitim seviyesi: CLIL'in dil çıktıları üzerindeki etkisi üzerine boylamsal bir çalışma]. *Porta Linguarum*, 29, 51-70. doi:10.30827/Digibug.54022
- Place, Silvia & Hoff, Erika (2016). Effects and noneffects of input in bilingual environments on dual language skills in 2 ½-year-olds [İki dilli ortamlardaki girdinin iki dil becerileri üzerindeki etkileri ve etkisizlikleri 2 1/2 yaşındakiler]. *Bilingualism: Language and Cognition*, 19 (5), 1023-1041. doi:10.1017/S1366728915000322
- Rauch, Dominique P.; Naumann, Johannes & Jude, Nina (2012). Metalinguistic awareness mediates effects of full biliteracy on third-language reading proficiency in Turkish-German bilinguals [Metalinguistik farkındalık, Türkçe-Almanca iki dillilerde tam iki dilliliğin üçüncü dil okuma yeterliliği üzerindeki etkilerine aracılık eder]. *International Journal of Bilingualism*, 16 (4), 402-418. doi:10.1177/1367006911425819
- Reich, Hans H. (2016). Auswirkungen unterschiedlicher Sprachförderkonzepte auf die Fähigkeiten des Schreibens in zwei Sprachen [Farklı dil desteği yaklaşımlarının iki dilde yazma becerileri üzerindeki etkileri]. Peter Rosenberg & Christoph Schroeder (der.), *Mehrsprachigkeit als Ressource in der Schriftlichkeit* içinde (s. 177-206). Berlin: De Gruyter Mouton. Erişim adresi: <https://doi.org/10.1515/9783110401578-011> [1.12.2020].
- Reich, Hans H. & Roth, Hans-Joachim (eds.). (2002). *Spracherwerb zweisprachig aufwachsender Kinder und Jugendlicher. Ein Überblick über den Stand nationaler und internationaler Forschung. Freie und Hansestadt Hamburg* [İki dilli büyüyen çocuk ve ergenlerin dil edinimi. Ulusal ve uluslararası araştırmaların durumuna genel bir bakış. Özgür ve Hansa Şehri Hamburg]. Erişim adresi: <https://www.foermig.uni-hamburg.de/pdf-dokumente/spracherwerb.pdf> [21.12.2021]
- Roll, Heike; Bernhardt, Markus; Enzenbach, Christine; Fischer, Hans E.; Gürsoy, Erkan; Krabbe, Heiko; Lang, Martin; Manzel, Sabine & Uluçam-Wegmann, Isil (2019). *Schreiben im Fachunterricht der Sekundarstufe I unter Einbeziehung des Türkischen* [Türkçe'nin de dahil olduğu ortaokul derslerinde yazma]. Münster: Waxmann.
- Schastak, Martin; Decristan, Jasmin; Rauch, Dominique & Reitenbach, Valentina (2020). The prevalence of bilingual interaction in peer-learning [Akran öğreniminde iki dilli etkileşimin yaygınlığı]. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 1-15. doi:10.1080/13670050.2020.1835812.
- Schastak, Martin; Reitenbach, Valentina; Rauch, Dominique & Decristan, Jasmin (2017). Türkisch-deutsch bilinguale Interaktion beim Peer-Learning in der Grundschule: Selbstberichtete Gründe für die Annahme oder Ablehnung bilingualer Interaktionsangebote [İlkokulda akran öğreniminde Türkçe-Almanca iki dilli etkileşim: iki dilli etkileşim fırsatlarını kabul etme veya reddetme konusunda kendi bildirdikleri nedenler]. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 20 (2), 213-235. doi:10.1007/s11618-017-0735-5.

- Schroeder, Christoph & Küppers, Almut (2016). Türkischunterricht im deutschen Schulsystem: Bestandsaufnahme und Perspektiven [Alman okul sisteminde Türkçe öğretimi: durum değerlendirmesi ve perspektifler]. Almut Küppers, Barbara Pusch & Pinar Uyan Semerci (der.), *Bildung in transnationalen Räumen* (S. 191-212). Wiesbaden: Springer VS. doi:10.1007/978-3-658-09642-7_12
- Schüler-Meyer, Alexander; Prediger, Susanne; Kuzu, Taha; Wessel, Lena & Redder, Angelika (2019). Is Formal Language Proficiency in the Home Language Required to Profit from a Bilingual Teaching Intervention in Mathematics? A Mixed Methods Study on Fostering Multilingual Students' Conceptual Understanding [Matematikte iki dilli öğretim müdahalesinden faydalanmak için ana dilde resmi dil yeterliliği gerekli midir? Çok dilli öğrencilerin kavramsal anlayışlarının geliştirilmesi üzerine karma yöntemli bir çalışma]. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 17 (2), 317-339. doi:10.1007/s10763-017-9857-8
- Schulz, Petra & Grimm, Angela (2018). The Age Factor Revisited: Timing in Acquisition Interacts With Age of Onset in Bilingual Acquisition [Yaş faktörü yeniden ele alındı: Edinimdeki zamanlama, iki dilli edinimde başlangıç yaşı ile etkileşime girer]. *Frontiers in Psychology*, 9, 2732. doi:10.3389/fpsyg.2018.02732.
- Stiftung Lesen (2018). *Geschichten öffnen Türen: Vorlesen und Erzählen mit Kindern aus aller Welt* [Hikayeler kapıları açar: Dünyanın dört bir yanından çocuklarla yüksek sesle okuma ve hikaye anlatımı]. Erişim adresi: https://www.nifbe.de/images/nifbe/Aktuelles_Global/Lesetipps_-_Geschichten_oeffnen_Tueren__Fluechtlinge_6.pdf [21.12.2021].
- Stiftung Lesen (2020). *Mehrsprachige Vorleseaktionen multimedial gestalten* [Multimedya ile çok dilli sesli okuma etkinlikleri tasarlama]. *Online Seminar #medienvielfalt*. Erişim adresi: <https://www.youtube.com/watch?v=CpMD-2gPmsIM&feature=youtu.be> [21.12.2021].
- Swain, Merrill & Lapkin, Sharon (2013). A Vygotskian sociocultural perspective on immersion education: The L1/L2 debate [Daldırma eğitimi üzerine Vygotskian sosyokültürel bir bakış açısı: daldırma eğitimi üzerine: L1/L2 tartışması]. *Journal of Immersion and Content-Based Language Education*, 1 (1), 101-129. doi:10.1075/jicb.1.1.05swa.
- Thoma, Dieter & Tracy, Rosemarie (2006). Deutsch als frühe Zweitsprache: Zweite Erstsprache? [Erken dönem ikinci dil olarak Almanca: İkinci ana dil mi?]. In Bernt Ahrenholz (Hrsg.), *Kinder mit Migrationshintergrund. Spracherwerb und Fördermöglichkeiten* (S. 58-79). Freiburg im Breisgau: Fillibach.
- Tracy, Rosemarie & Lemke, Vytautas (2012). Young L2 and L1 learners: More alike than different [Genç L2 ve L1 öğrencileri: Farklıktan çok benzerlik]. Marzena Watorek, Sandra Benazzo & Maya Hickmann (der.), *Comparative perspectives on language acquisition: A tribute to Clive Perdue* içinde (s. 303-323). Bristol, Birleşik Krallık: Multilingual Matters.
- Unsworth, Sharon; Argyri, Froso; Cornips, Leonie; Hulk, Aafke; Sorace, Antonella & Tsimpli, Ianthi (2014). The role of age of onset and input in early child bilingualism in Greek and Dutch [Erken çocukluk döneminde Yunanca ve Hollandaca iki dillilikte başlangıç yaşı ve girdinin rolü]. *Applied Psycholinguistics*, 35 (4), 765-805. doi:10.1017/S0142716412000574.
- Unsworth, Sharon; Brouwer, Susanne; Bree, Elise de & Verhagen, Josje (2019). Predicting bilingual preschoolers' patterns of language development: Degree of non-native input matters [İki dilli okul öncesi çocukların dil gelişimi örüntülerini tahmin etmek: ana dili olmayan girdinin derecesi önemlidir]. *Applied Psycholinguistics*, 40 (5), 1189-1219. doi:10.1017/S0142716419000225.
- Usanova, Irina & Schnoor, Birger (2021). Exploring multiliteracies in multilingual students: Profiles of multilingual writing skills. [Çok dilli öğrencilerde çoklu okuryazarlıkların araştırılması: çok dilli yazma becerilerinin profilleri]. *Bilingual Research Journal*, 44 (1), 56-73. doi:10.1080/15235882.2021.1890649.
- Wenk, Anne Kathrin; Marx, Nicole; Rübmann, Lars & Steinhoff, Torsten (2016). Förderung bilingualer Schreibfähigkeiten am Beispiel Deutsch – Türkisch [Almanca - Türkçe örneği üzerinden iki dilli yazma becerilerinin desteklenmesi]. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*, 27 (2), 151-179.
- Wiese, Heike; Mayr, Katharina; Krämer, Philipp; Seeger, Patrick; Müller, Hans-Georg & Mezger, Verena (2017). Changing teachers' attitudes towards linguistic diversity: effects of an anti-bias programme [Öğretmenlerin dilsel çeşitliliğe yönelik tutumlarının değiştirilmesi: önyargı karşıtı bir programın etkileri]. *International Journal of Applied Linguistics*, 27 (1), 198-220. doi:10.1111/ijal.12121.
- Woerfel, Till (2018). *Encoding motion events: The impact of language-specific patterns and language dominance in bilingual children* [Hareket olaylarının kodlanması: İki dilli çocuklarda dile özgü kalıpların ve dil baskınlığının etkisi]. Boston: de Gruyter Mouton.
- Woerfel, Till; Küppers, Almut & Schroeder, Christoph (2020). *Herkunftssprachlicher Unterricht* [Köken dil öğretimi]. Ingrid Gogolin, Antje Hansen, Sarah McMonagle & Dominique Rauch (der.), *Handbuch Mehrsprachigkeit und Bildung* içinde (s. 207-212). Wiesbaden: Springer.
- Woerfel, Till (2020). *Unterricht mit digitalen Medien organisieren. Mehrsprachigkeit gezielt nutzen und fördern* [Dijital medya ile derslerin düzenlenmesi. Çok dilliliğin hedefli bir şekilde kullanılması ve teşvik edilmesi]. Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache. Erişim adresi: https://www.mercator-institut-sprach-foerderung.de/file-admin/editorial/PDF/Publikationen/200804_Handrei-chung_A3_final.pdf [21.12.2021].
- Xu, Yiyuan; Farver, Jo Ann M. & Krieg, Alexander (2017). The Home Environment and Asian Immigrant Children's Early Literacy Skills [Ev ortamı ve Asyalı göçmen çocukların erken okuryazarlık becerileri]. *Parenting*, 17 (2), 104-123. doi:10.1080/15295192.2017.1304783.

KULLANILAN ARAŞTIRMA YÖNTEMİ

Bu bilinen doğrular ve yanlışlar sistematik olmayan bir literatür taramasına dayanmaktadır. Bu amaçla, veri tabanlarında yapılandırılmış sorgular, elle arama ve kartopu prensibi ile araştırmanın mevcut durumu belirlenir. Ayrıca bir uzmanın danışmanlığından yararlanılmıştır.

Daha fazlası <https://www.mercator-institut-sprachfoerderung.de/en/research-development/research-based-services/what-works/> adresindedir.

Tüm bibliyografik bilgiler aşağıdaki bağlantıdan görüntülenebilir ve indirilebilir: https://www.zotero.org/groups/2260795/wissenwaswirkt_public/collections/X2UU1DB..

Yayıncı**Mercator Institute for Literacy and Language Education**

Köln Üniversitesi - Triforum

Albertus-Magnus-Platz

50923 Köln

0221 - 470 5718

info@mercator.uni-koeln.de

www.mercator-institut-sprachfoerderung.de/en/

Mercator Enstitüsü Mercator Vakfı tarafından başlatılan ve finanse edilen Köln Üniversitesine bağlı bir enstitüdür.



UNIVERSITY
OF COLOGNE

STIFTUNG
MERCATOR
FOUNDATION

Sorumlu

Prof. Dr. Michael Becker-Mrotzek

Yazar

Dr. Till Woerfel

Editörler

Dr. Erol Hacısalihoğlu, Frauke König, Dr. Evrim Kutlu, Helin Sarikas, Dr. Seda Yılmaz Wörfel

İşbirliği

Rebekka Wanka, Laura Stevens

Uzmanlar

Dr. Stefanie Bredthauer, Dr. Christoph Gantefort, Prof. Dr. Nicole Marx, Prof. Dr. Hans-Joachim Roth

Çeviri

Bilge Kutlu

Bu bilinen doğrular ve yanlışlar olağan atıf kurallarına uyulması ve kaynağın belirtilmesi koşuluyla yeniden kullanılabilir: Woerfel, Till (2022): Mehrsprachigkeit in Kita und Schule [Okul Öncesi Eğitimde ve Okullarda Çok Dillilik]. Köln: Mercator Institute for Literacy and Language Education.

Tasarım

kikkerbillen - Büro für Gestaltung, Köln

www.kikkerbillen.de

Gerçekleştirme

BAR PACIFICO/ Etienne Girardet & Fabian Hickethier

www.bar-pacifico.de

MERCATOR INSTITUTE FOR LITERACY AND LANGUAGE EDUCATION HAKKINDA

Dil eğitimini geliştirmeyi amaçlamaktadır. Bu amaca ulaşmak için dil eğitimine dair yenilikçi kavramlar, önlemler, araçlar araştırır ve geliştirir. Bölgesel olarak öğretmen adaylarını ve ülke çapındaki kreşlerde, okullarda ve yetişkin eğitiminde eğitimcileri eğitir; özellikle eğitim politikası ve yönetiminin yanı sıra eğitim uygulamalarında karar vericiler için bilimsel bulgular hazırlar. Mercator Enstitüsü çok dilli bir toplumda dil eğitimi konusundaki araştırma ve bilimsel hizmetleriyle eğitim sisteminde daha fazla fırsat eşitliğine katkıda bulunmaktadır.

www.mercator-institut-sprachfoerderung.de/en/

YAZAR

Dr. Till Woerfel, Mercator Enstitüsü'nde araştırma görevlisidir. Çok dillilik, dil eğitimi ve dijital medya ile ders tasarımı konularına odaklanmaktadır.

İLETİŞİM

Dr. Till Woerfel
till.woerfel@mercator.uni-koeln.de
0221 – 470 1210

BASIN İLETİŞİM

presse@mercator.uni-koeln.de