

Received: 03.03.2022
Accepted: 17.06.2022

Received in revised form: 06.05.2022
Available online: 20.06.2022

Original Research

Karahisar, A. (2022). The difficulties faced by bilingual Turkish-French children living in France in Turkish and French language acquisition. *Turkophone*, 9(2), 56-67. <https://dx.doi.org/10.55246/turkophone.1089019>


The Difficulties Faced by Bilingual Turkish-French Children Living in France in Turkish and French Language Acquisition

Avni KARAHİSAR*

ABSTRACT

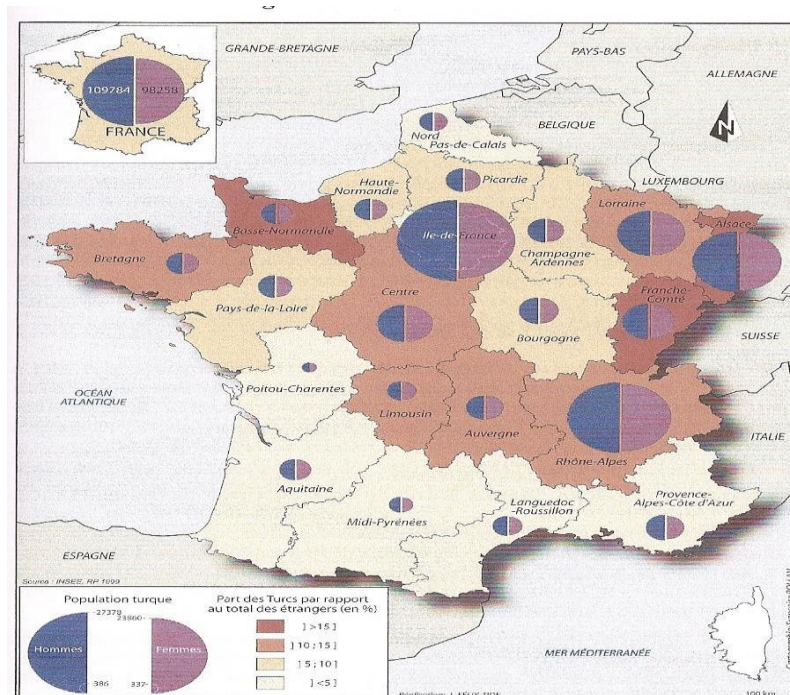
The difficulties faced by the children of Turkish families who arrived in France with the migration of workers in language learning have now evolved in its 50th year, and in this regard, many articles and theses have been written on the extent to which these problems are encountered. . At the point where we are today, it has been observed that bilingual Turkish children have difficulty in acquiring the language of listening, speaking, reading and writing. In this study, a review of the literature was performed using the traditional scanning method. Purpose of the article: To discuss the difficulties encountered by bilingual children of Turkish origin living in France in the acquisition of Turkish and French, and to examine the effects of bilingualism on language acquisition. For this reason, in the first chapter, bilingualism and its definitions were examined. Then, different structures of bilingualism are explained. Next, the effects of bilingualism on the language skills of Turkish children of primary school age living in France were examined.

Keywords: Language acquisition, ELO, bilingualism

*  [0000-0002-3255-3190](https://orcid.org/0000-0002-3255-3190), College De Fontainebleau, France, avnikarahisar@gmail.com

1. INTRODUCTION

Since the 1970s, France has recruited workers from many countries. Turkish labor migration to France in these days when its 50th anniversary was completed, in the 1990 census, the Turks numbered 202000. They constituted the 4th immigrant community of the country (compared to 5% of the number of foreigners) (Akıncı, 2014). Labor migration, which took place due to economic reasons at the beginning, later indicated the Turkish families who fully settled to France under the name of "family reunification". According to INSEE (2000) data 262,652 Turks live in France. This number, according to the Ministry of Labor and Social Security' s January 2014 data, it is around 611,515.



Graphic 1. Distribution of Turks in France (Rollan and Sourou, 2006, p.41)

Relations between France and Turkey extends to the reign of Suliman the Magnificent and Francis the 1st. Although these relations with the Egypt expedition of France was interrupted for three years (Henry Laurens, 1997) eventually it came to an end in Istanbul. The opening of France's schools, also indicates that the relations are deep rooted in education and culture.

Looking at today, a problem is encountered. It is observed that, the children of Turks who settled in France because of economic reasons since 1070s, have had language acquisition problems due to various reasons. It is observed that, these generations, who have two languages and two cultures, did not plan to return back to turkey, on the contrary, they settled in France permanently and acquired French citizenship. Therefore, the bilingual children of the Turkish residents in France also face many difficulties in the acquisition of the Turkish language.

In this study, firstly, the definition and types of bilingualism will be given, and then the difficulties experienced by the children of Turkish families in language acquisition, and problems of learning Turkish in France will be discussed. The problems that emerge in the country of settlement by the children with an unbalanced level of bilingualism makes this research necessary. While discussing this topic in our study, it is not expected that the language acquisition problems should be solved immediately. There are variables that affect this situation. Because every child has a different reality. E.g; Some were born in France, while others migrated to France in their later years. Some children's parents do not know French at all, while some children have at least one of his parent who can speak French. In some families, while the parents are entirely of Turkish origin, in some families, the mother or the father may be of French origin, that is, it is a mixed family. These make up some of the variables. Hence, all these sociological differences affect acquisition. Therefore, in the study,

it is intended to reveal the level of linguistic skills of two Turkish students who were born in France by emphasizing on the language acquisition problems faced by these children. In this context, at two schools based in areas like France Ile-de-France and Seine et Marne, Elo Khomsi (2001) language skill assessment test was applied to 14 Turkish-French bilingual and 1 French monolingual student. Moreover PaBiQ (Tuller, 2015) Parent questionnaire evaluation test used in the child's language history gave us hints about it.

1.1 Bilingualism in France

Teaching Turkish in France firstly started with an agreement signed between Turkey and France with the Mother Language and Culture Lessons in 1978 (Enseignement des Langues et Cultures d'Origine, ELCO) and then in 2020 with a new agreement signed between Turkey and France within the framework of International Foreign Language Teaching (Official Gazette, Resolution number: 3563, 2020), the name and content of the courses were changed and renamed as International Teaching of Foreign Languages. (Enseignement International des Langues Etrangères, EILE). In this framework, the process of teacher assignment has been carried out by Turkey, as in 1978. Turkish children acquire Turkish as their mother tongue from their parents from the very first age. They generally encounter French at the age of 3 in the school setting. This age also refers to the age to start compulsory kindergarten in France. This group of age covers a very important period in terms of acquisition. "Children between the ages of 2 and 3 begin to be able to make more complex sentences instead of simple sentences" (Martin, 1987). Therefore, this period of language acquisition is very critical (Santrock, 2014, p.30). live this The French they learned until this age comes from the family

environment, mostly from their parents or siblings and sometimes it is earned from a cartoon watched on television. This situation also shows similarities in terms of Turkish language acquisition.

The language inherited is the language of the rural region, from where the parents generally immigrates. Therefore, the acquired Turkish language takes place through oral transmission and this happens with the local dialect. In this regard, the child's language acquisition should be able to be performed in a more qualified way without entering the kindergarten environment in the field of Turkish. From this point of view, it is understood that practical applications of pre-school education is very important at this point (Akıncı, 2002). Another issue is that the child acquires the language in the real sense at the ages of the 3 and 6. This period covers the age group of 3-6 or even 7 and the child can use this language as his/her mother tongue or in other words sees them as equivalent to their mother tongue (Günay, 2015). The language acquired by children up to the age of 3 and the structure of the language is at the level of what is earned in the family, and this is often not sufficient.

1.2 Bilingualism

1.2.1 Definitions of Bilingualism

The society acculturates each individual who participates in it in a certain socialization process; in other words, it is in an effort to introduce and adopt its own value judgments. This trend is both explained by the sociability feature of the culture and the learnable feature of the culture (İnce, 2011). However, although there is a deep interaction between bilingualism and culture, this link is not given enough attention. From past to present the concept of biculturalism according to Grosjean, has not been studied as much as the concept of multilingualism (Grosjean, 2014). It would be more appropriate to deal with the studies of bilingualism together with the studies of biculturalism. Although there are many definitions of bilingualism, according to TDK, bilingualism (2020) is "being bilingual". In the West, in Petit Robert, it is defined as "the individual who can speak the language and who has a perfect level of language as well. Bloomfield, on the other hand, defines bilingualism as a person who can express himself at least as well as monolinguals in a language (1933, as cited in Bauer, 2008). However, it has been observed that bilingualism contributes at many points, especially at the cognitive level, in the areas of self-actualization, memory agility and working memory (Bialystok & Viswanathan, 2009; Carlson & Meltzoff, 2008; Kovács & Mehler, 2009; Poulin-Dubois, Blaye, Coutya & Bialystok, 2010). Cummins (2001) asserts that bilingual children do better in school life and are more successful in understanding activities and intellectual subjects than monolingual children.

People all over the world now have more than one language. Bilingual individuals as well as multilingual individuals are now an accepted reality. However, the phenomenon of bilingualism also differs

according to age and language skills. For example, there are cognitive skills in age-related language acquisition, so if a child is to acquire functional bilingualism, they must have some brain plasticity. This is how today we can classify the acquisition of language according to certain ages. For example, we can define differences in early language acquisition (early bilingualism) or late language acquisition (late bilingualism), adolescent bilingualism (late bilingualism) and adult bilingualism (adult bilingualism). Bilingual Turkish children living in France are sometimes referred to language and speech specialists because of their language deficiencies (Karahisar, 2021)

2. METHOD

In the proficiency study conducted by using the mixed method, Khomsi (2001) oral language assessment test (ELO) was used on 4th and 5th graders to determine language skills in the oral dimension of Turkish-French bilingual students living in France, it was applied to 14 students. At the time of applying the ELO test, the PaBiQ parent assessment test (Tuller, 2015) was also applied, so that the language history of the students was revealed by the parents which ensured in terms of validity of the test. All bilingual students of Turkish-French origin participating in the test regularly attend the Turkish language and Turkish culture classes closest to their schools in their region. Therefore, after acquiring Turkish as their mother tongue at home, they attended regular Turkish language and Turkish culture lessons for 1.5 hours per week. Another point is that the children of other immigrant families who attend the French school they attend and the monolingual French students come from the same socio-economic background.

2.1 Data Collection Process and Tool

Thus, 4 of the 14 students are followed by a specialist in language and speech disorders, and 10 of them are students who do not have visual, hearing, pronunciation and neurocognitive problems. On the other hand, in light of the information we obtained via PaBiQ (Tuller, 2015), we understand that the 14 students who were tested were all born in France and that they obtained their first language acquisition of their parents and siblings in the family environment. With the ELO test, an assessment of language skills focused on the oral language repertoire, we were able to determine students' phonology, comprehension and expression skills. The aforementioned study was carried out among students from Ile de France and Seine et Marne who take Turkish language and culture courses in France. The study lasted three months and an average of 40 minutes was conducted with each student. In addition, the difficulties brought about by the pandemic period required the work to be carried out entirely remotely. However, having the students in geographically dispersed locations made it possible to conduct the study remotely and to be more time efficient. The results obtained were compared to the level of language development of the monolingual French student who participated in the test and according to the data

scale presented by the ELO test, and the results of the linguistic skills of the Turkish-French bilingual students could be evaluated.

3. FINDINGS AND INTERPRETATION

The results of the tests we applied based on the ELO language test revealed that Turkish students are not far behind their monolingual French peers. In contrast, 4 students seen by a language and speech disorder specialist were found to have difficulties with verbal production, but did not experience pronunciation errors. In this context, in accordance with the study of the vocabulary of the participating pupils, the first studies of vocabulary and produced vocabulary, phonology, morphosyntactic comprehension, language production and word repetition were carried out. The ELO test was used to determine language levels in these five areas. In the application of ELO test, the sample presented in accordance with the content of the test was used and each result was assessed through this sample and the language level was revealed in these five areas.

Table 1

Leveling Language Areas

Dom.	Receptive Word (lexR)	Product Word (LexP)	Word Repetition (RépM)	Comprehension	Expressiv	Product
Language	X	X				
Vocabulary						
Phonology			X			
Comprehension				X		
Expressiv					X	X

* Language areas according to Elo Khomsi(2001)

In the Elo Applied Language Test (2001), six language domain levels were determined separately for each of the 14 participating students, as shown in the table above. For each student, our test lasts an average of 40 minutes. In the test, it was observed that students were able to repeat French words at near

perfect level, but had difficulty when asked what the picture content was in French. So much so that some students replaced the word in question with the closest French word or said the Turkish equivalent which has the closest meaning in Turkish. Another point is that all the families, mother and father, were born in Turkey and then learned French at some level. The mother and father are workers who immigrated from Turkey. Thus, children encountered French for the first time in school at the age of three. It is understood that they have started to acquire French as a second language. The test applied did not reveal any obvious language impairments, except for vocabulary problems. This shows that he can learn that word when he needs it in time, or he can use the French word when he needs to know the Turkish equivalent. In the morphosyntactic dimension, everyone passed the test without error. Therefore, they knew how to use words in sentences according to the rules.

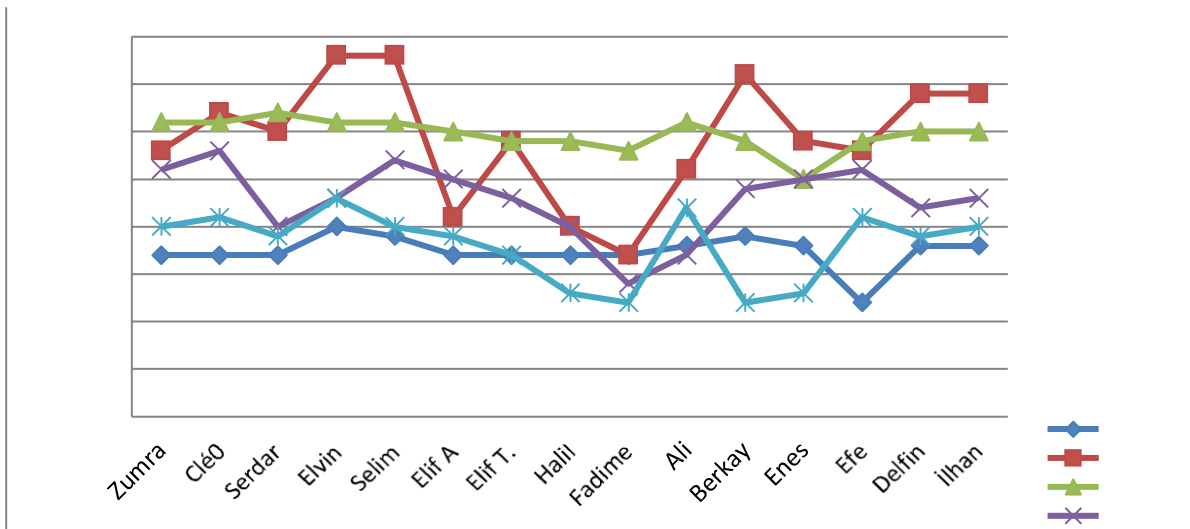


Figure 1. Rouen University master's thesis (Karahisar, 2021)

According to Table 2, personal data was protected using different names for each of the participating students. In this sense, as can be seen in the figure, the results of the ELO test performed are visible. Thus, it can be observed that not all students are far behind their French peers according to the evaluation criteria of the screening test in the field, which we have set out in Table 1, and that they have gaps in the repertoire linguistic. In addition, it can be observed that they give a very good result in the word repetition study according to the criteria of the ELO test.

4. CONCLUSION, DISCUSSION AND SUGGESTIONS

First of all, when the language skills of children of Turkish-French origin at the primary level in France are determined and compared with those of their monolingual French peers, it is understood that they are not far behind their monolingual French pairs, even if they have difficulties due to the linguistic repertoire. The point that attracts attention here is that the students participating in the test follow the Turkish language and culture courses. In this way, we saw that they preferred to use Turkish instead of words that they could not find in French during the test. In this context, it is observed that the students who are referred to the speech therapist do not present a language development disorder, but that they present deficiencies in terms of the language repertoire. Although we observe that there is a language policy in France, we sometimes see a lack of organization in practice, thus, there are certain difficulties in the acquisition of the language of Turkish-French bilingual children in the context of mother tongue learning. “A new language acquisition cannot be built on the ruins of the mother tongue” (Alain Bentolila, 2008). It is therefore essential that the acquisition of the mother tongue rests on very solid foundations. In the studies carried out, it can be said that when bilingual Turkish children living in France learn Turkish in a healthy way, they also learn French and the desired balanced language acquisition is thus obtained. When bilingualism is defined as “the balanced and simultaneous learning of two languages” (Zeynep Atesal, 2017), this will of course contribute to success in the school environment. It is understood that studies show that Turkish children start at the age of five following the French language with a delay, and this gap has gradually closed over time, and the acquisition of Turkish has reached its peak from the age of 15, and a balance was formed in the two languages.

For this reason, the important thing is to create an education and training environment adapted to the level of the language threshold in both languages, and a specific program for French should be created, especially in the acquisition of the Turkish language. On the other hand, we see that the content of the books must be prepared in a format adapted to the language level of the children at the point of material supply. This question was raised in an article published in 2018. As a result, in the research conducted, it was determined that the activities of the Turkish section of the Turkish language and culture textbooks from 1st to 3rd grade and 4th grade to grade 5 (MEB, 2010a, MEB, 2010b) prepared for Turkish children living abroad and trying to learn Turkish in the culture of the country they live in (MEB, 2009) has been prepared in order to assess its compatibility with the acquired knowledge. As a result of research, in accordance with the contents of the program 1-3 and 4-5. He explains that the content of the activities in the Workbook of Turkish and Turkish Culture in the Classroom is not organized according to the objectives. Therefore, the activities must be prepared according to the programs and the content of the text must be prepared according to the level called language threshold level, in the light of the teachings

of comprehension, oral, writing and speaking. While learning the French language, the Turkish language infrastructure will be built on a solid foundation, which will facilitate language transfer. However, in cases where the Turkish infrastructure is not sufficient, studies show that French language acquisition is also negatively affected. In this context, our suggestion is to prepare bilingual storybooks in both languages and appropriate textual content for them, to reproduce bilingual dictionary studies suitable for children and to include illustrated content important for the acquisition of both languages.

On the other hand, since there is no post approved by the French Ministry of National Education for teaching Turkish in the French education system (there are 7 teachers), it is important that the teachers of Turkey be trained in accordance with the realities of French life at this point and sent. In the recent period, the insistent steps, in particular in terms of improving the levels of French language, have positive effects on the pupils and contribute positively to their acquisition of Turkish. In this way, it is understood that teachers coming from Turkey are intended to be more active in the French education system and to participate in school activities and projects. However, the fact that the course durations are only 1.5 hours per week is insufficient for pupils to achieve a sufficient level of proficiency in the school language. It also causes teachers to interact weakly or not at all with the school's pedagogical team. Apart from this, the Yunus Emre Institute, which is established in France and has the status of a foundation, mainly carries out activities to promote Turkish culture and language among the French people. The fact that the teachers assigned here locally have a good knowledge of French and Turkish makes a significant contribution to the teaching of the Turkish language. It is extremely positive that a teaching program specific to France has been prepared by the Yunus Emre Institute, especially in recent years, and that the number of books prepared in accordance with the 4 basic language skills has increased. At this stage, the Maarif Foundation has not yet been observed in terms of study on the learning of the Turkish language in France. However, schooling in Turkey, like French schools in Turkey, will have positive benefits for children of Turkish origin living in France.

Another point is that the materials developed in the same way in accordance with distance learning models, in France, this will make a great contribution to students who have not yet met a teacher at the time of language acquisition Turkish. Especially in recent years, the rapid development of digital educational platforms and easy access will play an important role in providing book content to children. In other words, providing these students with educational technologies in accordance with distance education systems will both facilitate their adaptation to France and minimize the linguistic insecurity observed from time to time. Therefore, the development of distance education methods in this direction is more suited to the realities of the new world order.

The National Institute of Oriental Languages and Civilizations (INALCO), the University of Strasbourg, the University of Lyon and the University of Rouen/Normandy in France, where introductory courses in Turkish have recently started, mainly teach Turkish to foreigners at basic levels called A1 and A2. , modeled on teaching Turkish to foreigners. Of these, the National Institute of Oriental Languages and Civilizations in Paris has a deep history and has long taught Turkish to students in the Turkology department. In particular, the rapid increase in the number of students of Turkish origin who have grown up here in recent years and their mastery of the Turkish language in a university in Turkey at the higher level to follow the programs titled Teaching Turkish to Foreigners is promising. for the future.

As a result, teaching Turkish at a sufficient level will enable pupils of Turkish origin living in France to learn French better, which will facilitate their adaptation to France where they are settled.

REFERENCES

- Akıncı, M. A. (2002). *Développement Des Compétences Narratives Des Enfants Bilingues Turc-Français En France Âgés De 5 À 10 Ans*. München: LINCOM.
- Akıncı, M. A. (2014). Fransa'daki Türk göçmenlerinin etnik ve dinî kimlik algıları. *Bilig*, 70, 29-58.
- Ateşal, Z. (2017). İki dillilik ve çift dil. *Uluslararası Sosyal Bilimler Dergisi*, 1(7), 1-12.
- Bentolila, A. (2008). *Le Verbe contre la barbarie. Apprendre à nos enfants à vivre ensemble*. Odile Jacob.
- Bialystok, E., & Viswanathan, M. (2009). Components of executive control with advantages for bilingual children in two cultures [Composantes de la fonction exécutive bénéfiques aux enfants bilingues issus de deux cultures]. *Cognition*, 112, 494-500. doi:10.1016/j.cognition.2009.06.014
- Carlson, S. M., & Meltzoff, A. N. (2008). Bilingual experience and executive functioning in young children [Expérience bilingue et fonction exécutive chez les jeunes enfants]. *Developmental Science*, 11, 282-298.
- COST Action IS0804 (2011). *Questionnaire for Parents of Bilingual Children (PaBiQ)*. <http://www.bisli.org>
- Cummins, J. (2001). Bilingual children's mother tongue: Why is it important for education? [La langue maternelle des enfants bilingues: Pourquoi est-ce important en éducation?]. *International Federation of Language Teacher Associations*, 19, 1-18.
- Cummins, J. (2016). *Interview mit Prof. Dr. Jim Cummins*. (Röportajı Yapan R. Benati,) ZMI Magazine.

- Günay, V. D. (2015). İki ya da çok dillilik ve Avrupa toplumu. *Turkophone*, 2(1), 68-72.
- Grosjean, F. (2015). Bicultural bilinguals. *International journal of bilingualism*, 19(5), 572-586.
- İnce, B. (2011). *Yurt Dışındaki Türk Çocuklarının Anadilleri Türkçede Yaşadıkları Anlatım Sorunları - Fransa Örneği-*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- INSEE (1997). *Les immigrés en France : Contours et Caractères*. Paris : INSEE.
- INSEE, (2012). *Immigrés et Descendants d'Immigrés en France*. Paris : INSEE
- Karahisar, A. (2021). *Évaluation des élèves bilingues franco-turcs en CM1 et CM2 en français à partir du test ELO. Mémoire de master non publié*, Rouen: Université de Rouen Normandie.
- Khomsı, A. (2001). *Batterie pour l'Évaluation du Langage Oral : ELO*. Editions du Centre de Psychologie Appliquée (ECPA).
- Laurens, H. (1997). *L'expédition d'Égypte 1798-1801*. Editions du Seuil.
- Le Grand Robert de la Langue Française, (2019). Version électronique 2.0. www.lerobert.com (10.10.2020).
- Martin, F. (1987). *Troubles de développement chez l'enfant de 0-5ans: facteurs de risque et prévention*. <http://www.santecom.qc.ca/Bibliothequevirtuelle/santecom/35567000006376.pdf>
- Poulin-Dubois, D., Blaye, A., Coutya, J., & Bialystok, E. (2010). The effects of bilingualism on toddlers' executive functioning [L'incidence du bilinguisme sur la fonction exécutive des bambins]. *Journal of Experimental Child Psychology*, 108, 567-579. doi:10.1016/j.jecp.2010.10.009
- Resmi Gazete, (2021). Türkiye ile Fransa Arasında Mektup Teatısı Yoluyla İmzalanan Uluslararası Yabancı Dil Öğretimleri (EİLE) Çerçevesinde Fransa'da Türkçe Öğretime Dair İşbirliği Anlaşmasının Onaylanması Hakkında Karar (Karar Sayısı: 3563)
- Rollan R., & Sourou B. (2006). *Les migrants Turcs de France, Entre repli et ouverture*. Pessac: Maison des Sciences de l'Homme d'Aquitaine.
- Santrock, J. W. (2014). *Yaşam boyu gelişim*. (Çeviri Editörü, G. Yüksel,.) Ankara: Nobel Yayınları.
- Tuller, L. (2015) *Clinical use of parental questionnaires in multilingual contexts*. In Armon- Lotem, S., de Jong, J., & Meir, N. (eds.) *Assessing multilingual children: disentangling bilingualism from Language Impairment*. Bristol, UK: Multilingual Matters (ss.299-328).

Uçgun, D. (2018). 1-5. Sınıf “Türkçe ve Türk Kültürü Çalışma Kitapları”ndaki Türkçe dersi etkinliklerinin programdaki kazanımlara göre değerlendirilmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 7(2), 1148-1160.



Geliş Tarihi: 03.03.2022
Kabul Tarihi: 17.06.2022

Düzeltilmiş Sürümün Ulaştığı Tarih: 06.05.2022
Çevrimiçi Yayın Tarihi: 20.06.2022

Araştırma Makalesi

Karahisar, A. (2022). The difficulties faced by bilingual Turkish-French children living in France in Turkish and French language acquisition. *Turkophone*, 9(2), 56-67. <https://dx.doi.org/10.55246/turkophone.1089019>

Fransa'da Yaşayan İkidilli Türk-Fransız Çocukların Türkçe ve Fransızca Dil Ediniminde Karşılaştıkları Zorluklar

Avni KARAHİSAR*

ÖZET

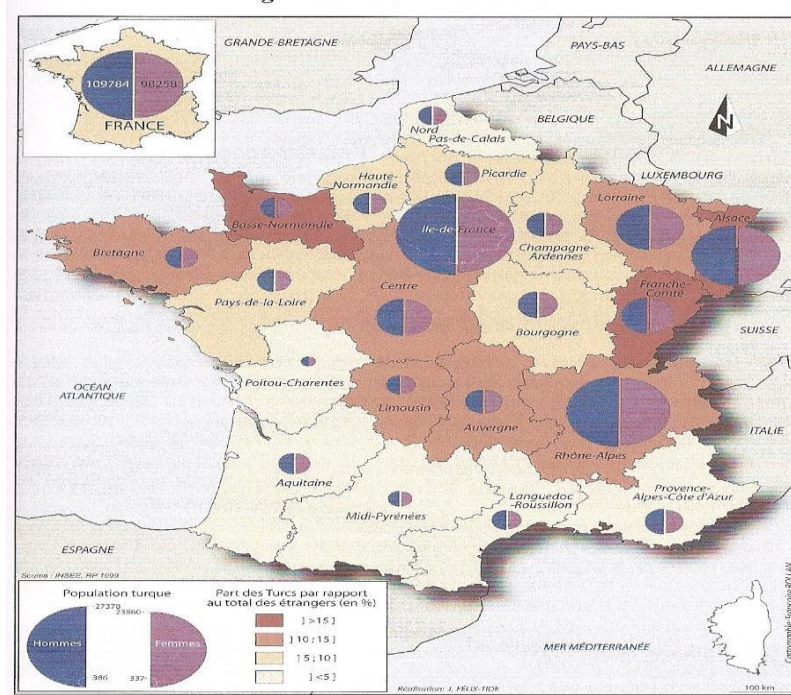
Fransa'da işçi göçü ile gelen Türk ailelerinin çocuklarının dil öğreniminde karşılaştıkları sıkıntılar bugün artık 50.yılına evrilmiş ve bu bakımdan bu sorunların hangi boyutta karşılaşıldığı üzerine birçok makale ve tez yazılmıştır. Bugün geldiğimiz noktada iki dilli Türk çocuklarının dil ediniminde dinleme, konuşma, okuma ve yazma alanlarında sıkıntılar yaşadıkları gözlemlenmiştir. Bu çalışmada, geleneksel tarama yöntemi kullanılarak bir alan yazın taraması yapılmıştır. Bu çalışmada, Fransa'da yaşayan Türkiye kökenli iki dilli çocukların Türkçe ve Fransızca dil ediniminde yaşadıkları sıkıntıları ele almak ve iki dilliliğin dil edinimindeki etkilerini incelemektir. Bu amaçla birinci bölümde önce iki dillilik ve tanımları incelenmiştir. Daha sonra ise iki dilliliğin değişik yapıları açıklanmıştır. Devamında ise ikidilliliğin Fransa'da yaşayan ilkökul çağındaki Türk çocuklarının dil becerileri üzerindeki etkileri irdelenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Dil edinimi, ELO, ikidillilik.

* 0000-0002-3255-3190, College De Fontainebleau, Fransa, avnikarahisar@gmail.com

1. GİRİŞ

1970'lerden itibaren Fransa birçok ülkeden işçi alımı yapmıştır. Fransa'ya Türk işçi göçünün 50.yılıının tamamlandığı şu günlerde, 1990 yılı nüfus sayımında, Türkler 202000 kişi ile bu ülkenin 4. göçmen topluluğunu oluşturmuşlardır (Yabancı sayısının %5'ine karşılık gelmektedir) (Akıncı, 2014). Başta kısa süreliğine ve daha çok ekonomik nedenlerle gerçekleşen işçi göçü daha sonra “ aile birleşimi ” adı altında Fransa'ya tamamen yerleşmiş olan Türk ailelerini ifade etmektedir. INSEE (2000) verilerine göre 262,652 kadar Türk Fransa'da yaşamaktadır. Bu sayı Çalışma ve Sosyal Güvenlik Bakanlığı'nın Ocak 2014 verilerine göre 611,515 kadardır.



Grafik 1. Fransa'daki Türklerin dağılımı (Rollan ve Sourou, 2006: 41)

Fransa ile Türkiye arasındaki ilişkiler Kanuni Sultan Süleyman ve 1.Fransuva dönemine kadar uzanmaktadır. Bu ilişkiler Fransa'nın Mısır seferi ile her ne kadar üç sene kadar sekteye uğramış olsa da (Laurens, 1997) nihayetinde İstanbul'da Fransa'nın okullarının açılmış olması, bu ilişkilerin aynı zamanda eğitim ve kültür alanında da köklü olduğunu ortaya koymaktadır.

Günümüze bakıldığında ise bir sorunsalla karşılaşıyor. 1970'lerden itibaren ekonomik sebeplerle Fransa'ya yerleşen Türklerin çocuklarının dil edinim sıkıntıları yaşadıkları gözlemlenmektedir. İki dil ve iki kültüre de sahip olan bu nesillerin Türkiye'ye geri dönmeyi düşünmedikleri bilakis Fransa'ya kalıcı

olarak yerleştikleri ve Fransız vatandaşlığına geçtikleri görülmektedir. Dolayısıyla Fransa'da yerleşik bulunan Türk kökenli iki dilli çocuklar Türkçe dil ediniminde birçok zorlukla karşılaşmaktadırlar.

Bu çalışmada öncelikle iki dilliğin tanımına ve türlerine yer verilecek sonra da Fransa'ya yerleşen Türk ailelerinin çocuklarının dil ediniminde yaşadıkları sıkıntılar ele alınarak Fransa'da Türkçe öğreniminin sorunları üzerinde durulacaktır. Dengeli iki dilliliğe ulaşamayan öğrencilerin yerleşilen ülkedeki toplumsal hayata uyum sağlamak noktasında birtakım uyum sorunları yaşamaları bu çalışmayı gerekli kılmaktadır. Çalışmamızda bu konu ele alınırken yaşanan dil edinim sorunlarının hemen çözülmesi beklenmemektedir. Bu duruma etki eden değişkenler söz konusudur. Çünkü her çocuğun farklı bir gerçekliği vardır. Örneğin; kimisi Fransa'da doğmuşken, kimisi de ilerleyen yaş dilimlerinde Fransa'ya gelmiştir. Kimi çocuğun ebeveynleri Fransızca'yı hiç bilmezken, kimi çocuğun en az bir tane velisi Fransızca'yı bilebilmektedir. Kimi ailede ebeveynler tamamen Türkiye kökenliken, kimi ailede anne ya da baba Fransız menşeli olabilmekte yani karma ailedir. Bunlar değişkenlerin bir kısmını oluşturmaktadır. Dolayısıyla, tüm bu sosyolojik farklılıklar dil edinimini etkilemektedir. Bu yüzden çalışmada, Fransa'da doğmuş ilkökul düzeyindeki iki dilli Türk öğrencilerin dil edinim sorunları üzerinde durularak dilsel becerilerinin hangi düzeyde olduğunu ortaya çıktığı amaçlanmaktadır. Bu bağlamda Fransa Ile-de-France ve Seine et Marne bölgesindeki okullarda eğitim görmekte olan 14 Türk-Fransız iki dilli ve 1 Fransız tek dilli öğrenciye Khomsi (2001) dil becerisi ölçme testi uygulanmıştır. Ayrıca yararlanılan PaBiQ (Tuller, 2015) Veli anketi değerlendirme testi de çocuğun dil geçmişi hakkında bize ipuçları sağlamıştır.

1.1 Fransa'da İkidillilik

Fransa'da Türkçe öğretimi ilk olarak Türkiye'nin Fransa'yla imzalamış olduğu bir anlaşma ile 1978'de Anadil ve Kültür Dersleri ile başlamış (Enseignement des Langues et Cultures d'Origine, ELCO) daha sonra ise 2020 yılında Türkiye ile Fransa arasında Uluslararası Yabancı Dil Öğretimleri çerçevesinde Fransa'da Türkçe öğretimine dair işbirliği adlı yeni bir anlaşma (Resmi gazete, Karar sayısı: 3563, 2020) ile derslerin adı ve içeriği değişerek, Yabancı Dillerin Uluslararası Öğretimi adı ile (Enseignement International des Langues Etrangères, EILE) düzenlenmiştir. Bu çerçevede öğretmen görevlendirilmesi süreci 1978'deki gibi yine Türkiye tarafından yürütülmektedir. Daha ilk yaşlardan itibaren Türk çocukları Türkçeyi ailelerinden anadili olarak edinirken genelde Fransızcayla tam olarak 3 yaşlarında okul ortamında karşılaşmaktadırlar. Bu yaş aynı zamanda Fransa'da mecburi anaokuluna başlama yaşını da ifade etmektedir. Bu yaş grubu dil edinimi açısından çok önemli bir dönemi kapsamaktadır. “Çocuklar 2 ve 3 yaş arasında basit cümleler yerine daha karmaşık cümleler

kurabilir hale gelmeye başlarlar’’ (Martin, 1987). Bu nedenle dil ediniminin bu dönemi oldukça kritiktir (Santrock, 2014, s.30). Bu yaşa kadar öğrendikleri Fransızca daha çok aile ortamında anne ve babadan ya da kardeşlerden gelen kimi zaman da televizyonda izlenen bir çizgi filmde kazanılmaktadır. Bu durum Türkçe dil edinimi açısından da benzerlikler göstermektedir. Zira anne ve babadan aktarılan dil, genelde Türkiye’den göç edilen kırsal bölgenin dilidir. Dolayısıyla öğrenilen Türkçe dili sözlü aktarımla gerçekleşmekte ve bu yöresel ağızla olmaktadır. Bu bakımdan çocuk anaokulu ortamına girmeden daha nitelikli bir şekilde dil edinimini Türkçe alanında gerçekleştirebilmelidir. Olaya bu açıdan bakıldığında okul öncesi eğitimin pratik uygulamalar noktasında oldukça önemli olduğu anlaşılmaktadır (Akıncı, 2002). Diğer bir husus ise dil edinimini çocuk gerçek anlamıyla 3-6 yaş döneminde elde etmektedir. Bu dönem 3-6 hatta 7 yaş grubunu kapsar ve çocuk öğrendiği bu dili kendi anadili gibi ya da diğer bir anlatımla kendi anadiline eş görür (Günay, 2015). 3 yaşa kadar çocukların edindiği dil ve dilin yapısı aileden kazanılan kadardır ve bu çoğunlukla da yeterli düzeyde değildir.

1.2 İkidillilik

1.2.1 İkidilliliğin Tanımları

Toplum kendisine katılan her bireyi belli bir sosyalleşme süreci içinde kültürleme; başka bir deyişle kendi değer yargıları ile tanıştırmayı benimsetme çabası içindedir. Bu eğilim hem kültürün toplumsallık özelliği ile hem de kültürün öğrenilebilir olma özelliği ile açıklanabilir (İnce, 2011). Ancak iki dillilik ve kültür arasında derinden bir etkileşim olmasına rağmen bu bağın üzerinde yeterince durulmamaktadır. Geçmişten günümüze iki kültürlülük kavramı, iki dillilik kavramı kadar çalışılmamıştır (Grosjean, 2014). Grosjean’a göre iki kültürlülük kavramının üzerinde yeterince çalışma yapılmamaktadır. Bu yönü itibarıyla iki dillilik çalışmalarının iki kültürlülük çalışmalarıyla birlikte ele alınması daha doğru olacaktır. İki dilliliğin ise birçok tanımı olmakla beraber TDK’ ya göre iki dillilik (2020) “iki dilli olma durumu” olarak tanımlanmıştır. Batıda Petit Robert’de ise “dili konuşabilen birey ve her iki dile de mükemmel derecede sahip birey” olarak tanımlanmaktadır. Bloomfield (2008) ise ‘her bir dilde en az tek dilliler kadar kendini iyi ifade edebilen’ şeklinde tanımlamıştır (1933, Bauer’de aktaran). Bununla birlikte iki dilliliğin birçok noktada ve özellikle bilişsel düzeyde, kendini gerçekleştirme, hafıza kıvraklığı ve iş hafızası alanlarında katkıları olduğu gözlenmiştir (Bialystok ve Viswanathan, 2009; Carlson ve Meltzoff, 2008 ; Kovács ve Mehler, 2009 ; Poulin-Dubois, Blaye, Coutya, ve Bialystok, 2010). Cummins (2001) ise iki dil bilen çocukların akademik hayatta daha başarılı olduklarını, düşünsel etkinlikler ve konuları kavramadaki başarılarının tek dilli çocuklardan daha yüksek olduğunu söylemektedir.

Dünya genelinde ise artık bireyler birden fazla dile sahiptirler. İki dilliler olduğu gibi aynı zamanda da çok dilli bireyler de artık kabul görmüş bir gerçekliktir. Bununla birlikte iki dillilik olgusu da yaşa göre ve dil becerilerine göre farklılıklar göstermektedir. Örneğin yaşa bağlı dil ediniminde bilişsel yetkinlikler söz konusudur dolayısıyla bir çocuk işlevsel iki dil (functional bilingualism) edinimine sahip olursa belli bir serebral plastisiteye sahip olmalıdır. Bu sayededir ki günümüzde dil edinimini belli yaşlara göre sınıflandırabiliyoruz. Örneğin erken yaştaki dil edinimini (Early Bilingualism) ya da gecikmiş dil edinimi (Late Bilingualism), ergen iki dilliliği (Late bilingualism) ve yetişkin iki dillilik (Adult bilingualism) farklılıklarını tanımlayabiliyoruz. Fransa'da yaşayan iki dilli Türk çocukları ise zaman zaman dil yetersizlikleri nedeniyle dil ve konuşma uzmanlarına yönlendirilmektedirler (Karahisar, 2021).

2. YÖNTEM

Karma yöntemle, Fransa'da yaşayan iki dilli Türk-Fransız öğrencilerine sözlü boyutta dil becerilerinin tespiti noktasında 4. ve 5. sınıf öğrencileri üzerinde Khomsi'nin (2001) (ELO) Sözlü Dil Değerlendirme testi 14 öğrenciye uygulanmıştır. ELO testinin uygulanması noktasında PaBiQ (Tuller, 2015) veli değerlendirme testi de uygulanmış böylece öğrencilerin dil geçmişi veli aracılığıyla irdelenerek testin geçerliliği noktasında gereken titizlik sağlanmıştır. Teste katılan tüm Türk-Fransız kökenli iki dilli öğrenciler düzenli olarak buldukları bölgede okullarına en yakın olan Türkçe ve Türk Kültürü derslerine katılmaktadırlar. Dolayısıyla evde edinilen anadili Türkçe ediniminden sonra düzenli olarak haftada 1,5 saat Türkçe ve Türk Kültürü derslerini takip etmişlerdir. Diğer bir husus ise gittikleri Fransız okulunu takip eden diğer göçmen kökenli ailelerin çocukları ile Fransız kökenli tek dilli öğrencilerle aynı düzeyde sosyo-ekonomik çevreden gelmektedirler.

Veri Toplama Süreci ve Aracı

Buna göre 14 öğrencinin 4 tanesi dil ve konuşma bozuklukları uzmanı tarafından takip edilmekte ve 10 tanesi de görsel, işitsel ve telaffuz noktasında ve nörobilişsel düzeyde sıkıntıları olmayan öğrencilerdir. Diğer taraftan PaBiQ (Tuller, 2015) aracılığıyla elde ettiğimiz bilgiler ışığında, teste konu olan 14 öğrencinin tamamının Fransa'da doğduğunu ve ilk dil kazanımlarını aile ortamında anne, baba ve kardeşlerden sağladıklarını anlıyoruz. ELO Testi dilsel becerileri değerlendirme testi ile öğrencilerin sözlü dil dağarcığı, sesbilim, anlama ve anlatım becerileri üzerinde durulmuştur. Söz konusu çalışma, Fransa'da Türkçe ve Türk Kültürü derslerini takip eden Île de France ve Seine et Marne bölgesi

öğrencileri ile yürütülmüştür. Çalışma üç ay sürmüş ve her öğrenci ile ortalama 40 dak kadar süren bir çalışma yürütülmüştür. Ayrıca pandemi döneminin getirdiği zorluklar çalışmanın tamamen uzaktan yürütülmesini gerektirmiştir. Ancak öğrencilerin coğrafi olarak dağınık yerlerde bulunmaları çalışmanın uzaktan yürütülmesi ile zaman açısından daha verimli geçmesine olanak vermiştir. Elde edilen sonuçlar tek dilli yine teste katılan tek dilli Fransız öğrencinin dil gelişim düzeyiyle ve ELO testinin sunmuş olduğu veri ölçeğine göre karşılaştırılarak, iki dilli Türk-Fransız öğrencilerinin dilsel becerileri noktasında sonuçları değerlendirilebilmiştir.

3. BULGULAR VE YORUM

ELO dil testinden hareketle uyguladığımız test sonuçları bize Türk öğrencilerin tek dilli Fransız akranlarından çok geride olmadıklarını ortaya koymuştur. Diğer taraftan dil ve konuşma bozuklukları uzmanınca takip edilen 4 öğrencinin ise sözlü üretimde sıkıntılar yaşadıklarını ancak telaffuz hatası yaşamadıklarını ortaya koymuştur. Bu bağlamda katılımcı öğrencilerin, söz dağarcığı çalışması doğrultusunda ilk söz dağarcığı ve üretilen kelime dağarcığı, sesbilim, morfosentaktik anlama, dil üretimi ve kelime tekrarları çalışmaları gerçekleştirilmiştir. Dil düzeylerinin bu beş alandaki seviyelerinin tespitinde ELO testi uygulanmıştır. ELO testinin uygulanışında, test içeriğine uygun olarak sunulan örneklem kullanılmış ve her bir sonuç bu örneklem üzerinden değerlendirilerek dil seviyesi bu beş alanda ortaya konulmuştur.

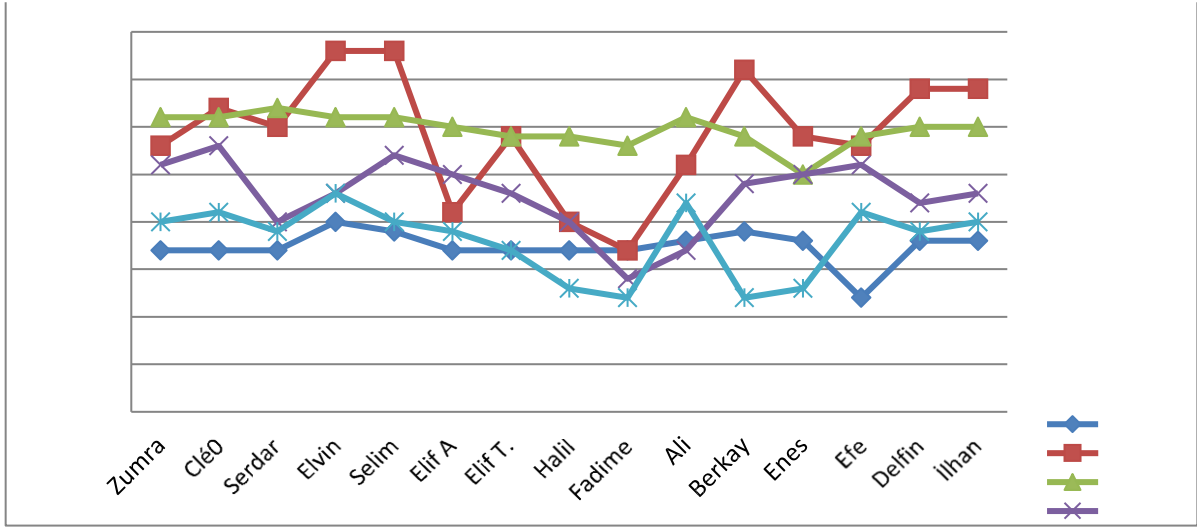
Tablo 1

Seviye Tespiti Dil Alanları

Alan	Alınlanan Kelime (lexR)	Üretilen kelime (LexP)	Kelime tekrarı (RépM)	Anlama	Anlatma	Üretme
Dil	X	X				
Dağarcığı						
Sesbilim			X			
Anlama				X		
Anlatma					X	X

* Elo Khomsı(2001)'ye göre Dil alanları

Uygulanan Elo (2001) dil testinde katılımcı 14 öğrencinin her biri için ayrı ayrı olarak yukarıdaki tablo içeriğinde de görüldüğü gibi altı dil alanı seviye tespiti yapılmıştır. Her bir öğrenci için testimiz ortalama 40 dak. sürmüştür. Test esnasında öğrencilerin mükemmel denecek düzeyde Fransızca kelimeleri tekrar edebildikleri ancak sunulan resim içeriklerini Fransızca olarak ne olduğu sorulduğunda sıkıntılar yaşadıkları gözlenmiştir. Öyle ki kimi öğrenci söz konusu kelimeyi en yakın olan Fransızca kelimeyle yer değiştirmiş ya da Türkçede anlamca en yakın olan Türkçe karşılığını söylemiştir. Diğer bir husus ise ailelerin tamamı gerek anne ve gerek baba olsun Türkiye doğumlu olup Fransızca'yı sonradan belli bir düzeyde öğrenmişlerdir. Hem anne ve hem de baba Türkiye'den göç eden işçilerdendir. Dolayısıyla Fransızca'yı ilk defa tam olarak okul ortamında 3'lü yaşlardayken tanışmışlardır. Bu da Fransızca'yı ikinci dil olarak edinmeye başladıkları anlaşılmaktadır. Uygulanan test bize kelime dağarcığı sıkıntısı haricinde çok belirgin dil bozukluğu ortaya koymamıştır. Bu da o kelimeyi bilmede zaman içerisinde ihtiyaç duyduğu bir anda öğrenebileceği ya da karşılığını Türkçe bildiği bu kelimeyi gerektiğinde ve öğrendiğinde Fransızcasını kullanabileceğini ortaya koymuştur. Morfosentaktik boyutunda her biri de hatasız olarak testi geçmişlerdir. Dolayısıyla kelimeleri cümle içerisinde kuralına uygun olarak kullanmayı bilmişlerdir.



Şekil 1. Rouen Üniversitesi yüksek lisans tezi (Karahisar, 2021)

Tablo 2'ye göre, katılımcı öğrencilerin her biri için farklı isimler kullanılarak kişisel verileri korunmuştur. Bu doğrultuda figürde de görüldüğü üzere gerçekleştirilen ELO testi sonuçları yer almaktadır. Buna göre öğrencilerin tamamı 1 no'lu tabloda belirttiğimiz alan taraması testi değerlendirme ölçütlerine göre, Fransız akranlarından çok geride olmadıkları, dil dağarcığı çalışmasında eksikliklerinin olduğu gözlenebilmektedir. Ayrıca kelime tekrarı çalışmasında ELO testi ölçütlerine göre çok iyi bir sonuç verdikleri yine gözlemlenebilmektedir.

4. SONUÇ

Öncelikle, çalışmada Türk-Fransız kökenli çocukların Fransa'da ilköğretim düzeyindeki dilsel becerilerinin tespit edilerek Fransız tek dilli akranlarıyla karşılaştırılması yapıldığında, her ne kadar dil dağarcığı kaynaklı sıkıntılar yaşasalar da, Fransız tek dilli arkadaşlarından çok da geride olmadıkları anlaşılmaktadır. Burada dikkat çeken husus, teste katılan öğrencilerin Türkçe ve Türk Kültürü derslerine katılmalarıdır. Bu sayede test esnasında Fransızca bilemedikleri kelimelerin yerine Türkçesini kullanmayı yeğledikleri görülmüştür. Bu bağlamda dil ve konuşma terapisi uzmanına gönderilen öğrencilerin esasında dil gelişim bozukluğu göstermedikleri fakat dil dağarcığı noktasında eksiklikleri olduğu görülmektedir. Fransa'da her ne kadar bir dil politikası olduğunu gözlemlese de uygulamada eksiklikler olduğu bundan ötürü de iki dilli Türk-Fransız çocuklarının dil ediniminde ana dil öğrenimi

bağlamında birtakım eksiklikler olduğu görülmektedir. “ Yeni bir dil edinimi anadili kalıntıları üzerine inşa edilemez” (Alain Bentolila, 2008). Dolayısıyla anadili ediniminin çok sağlam temeller üzerine inşa edilmesi elzemdir. Yapılan çalışmalarda Fransa’da yaşayan iki dilli Türk çocuklarının Türkçe dil öğreniminin sağlıklı bir şekilde gerçekleştiğinde Fransızca’yı da o derecede iyi öğrendiği ve arzu edilen dengeli dil ediniminin de bu suretle gerçekleştiğini söyleyebiliriz. İki dilliliği “ iki dilin dengeli ve aynı anda öğrenilmesi olarak tanımlandığında” (Zeynep Atesal, 2017), bunun elbette okul ortamındaki başarısına da katkısı olacaktır. Çalışmalar beşli yaşlarda Türk çocuklarının Fransızca’yı geriden takip ederek başladığı, zaman içerisinde de bu açığın giderek kapandığı aynı şekilde Türkçe ediniminin de 15’li yaşlardan itibaren doruğa ulaştığı ve her iki dilde de bir dengenin oluştuğunu anlaşılmaktadır. Bunun içindir ki önemli olan her iki dilde de dil eşik düzeyine uygun bir eğitim ve öğretim ortamının oluşturulması gerektiği özellikle Türkçe dil ediniminde mutlak surette Fransa’ya özgü bir müfredatın oluşturulması gerektiği diğer taraftan da materyal temini noktasında çocukların dil seviyelerine uygun formatta kitap içeriklerinin hazırlanması gerektiği görülmektedir. 2018 yılında yayınlanan bir makalede bu husus gündeme getirilmiştir. Buna göre yapılan araştırmada yurt dışında yaşayan ve Türkçeyi yaşadıkları ülkenin kültürü içinde öğrenmeye çalışan Türk çocukları için hazırlanan 1-3 ve 4-5 sınıf Türkçe ve Türk Kültürü çalışma kitaplarının (MEB, 2010a, MEB, 2010b) Türkçe kısmında yer alan etkinliklerin Program’daki (MEB, 2009) kazanımlarla uyumunu değerlendirmek amacıyla hazırlanmıştır. Araştırmanın sonucu olarak, program içeriğine uygun olarak 1-3 ve 4-5. Sınıf Türkçe ve Türk Kültürü Çalışma Kitabı’ndaki etkinliklerin kazanımlara uygun olarak etkinlik içeriklerinin düzenlenmediğini anlatmaktadır. Dolayısıyla etkinliklerin programlara uygun olarak hazırlanması gerektiği ve metin içerikleri dil eşik düzeyi denilen seviyeye uygun olarak anlama, anlatma, yazma ve konuşma öğretileri ışığında hazırlanmalıdır. Fransızca dili öğrenilirken Türkçe dili alt yapısının sağlam zeminlerde inşa edilmiş olması dil transferini kolaylaştıracaktır. Ancak Türkçe alt yapısının yeterli olmadığı durumlarda Fransızca dil ediniminin de olumsuz yönde etkilendiği yapılan çalışmalardan anlaşılmaktadır. Bu bağlamda önerimiz her iki dilde de iki dile özgü hikâye kitaplarının ve buna uygun metin içeriklerinin hazırlanması, yine çocuklara uygun olarak iki dilli sözlük çalışmalarının çoğaltılması, özellikle resimli içeriklere yer verilmesi her iki dilin de edinimi açısından önem arz etmektedir. Diğer taraftan Fransa eğitim sisteminde Türkçe öğretimi noktasında Fransa Milli Eğitim Bakanlığı tarafından görevlendirme olmadığından (7 öğretmen vardır), Türkiye’den gelen öğretmenlerin bu noktada Fransa yaşam gerçekliklerine uygun olarak formasyondan geçirilerek gönderilmeleri önemlidir. Son dönemde özellikle Fransızca dil seviyelerinin daha iyi olması noktasında ısrarlı yaklaşımlar öğretmenlerin öğrenciler üzerinde olumlu etkileri olmakta ve onların Türkçe

edinimine olumlu katkıda bulunmaktadır. Zira bu sayede Türkiye’den gelen öğretmenlerin Fransız eğitim sisteminde daha aktif olmaları ve okul etkinlik ve projelerine katılımlarının hedeflendiği anlaşılmaktadır. Fakat ders sürelerinin haftada sadece 1.5 saat kadar olması öğrencilerin yeterli düzeyde okul dili yeterliliğine ulaşmasında yetersiz kalmaktadır. Aynı zamanda öğretmenlerin de okul pedagojik ekibiyle çok fazla etkileşim ya da hiç iletişim kuramamasına neden olmaktadır. Bunun dışında Fransa’da kurulu bulunan ve vakıf statüsünde bulunan Yunus Emre Enstitüsü daha ziyade Türk kültürünün ve dilinin Fransızlara tanıtımı noktasında faaliyetler yürütmektedir. Burada mahallen görevlendirilen öğretmenlerin hem Fransızcaya ve hem de Türkçeye iyi derecede vakıf olmaları Türkçe dil öğretiminde önemli katkı sunmaktadır. Özellikle son yıllarda Yunus Emre Enstitüsü tarafından Fransa’ya özgü bir eğitim müfredatının hazırlanmış olması ayrıca 4 temel dil becerisine uygun olarak hazırlanmış olan kitapların sayısının artması son derece müspettir. Maarif Vakfı’nın bu noktada henüz Fransa’da Türkçe dil öğrenimi noktasında bir çalışması gözlenememiştir. Ancak Türkiye’nin de Fransa’nın Türkiye’deki okulları gibi okullaşmaya gidilmesi Fransa’da yaşayan Türk kökenli çocuklara olumlu katkıları olacaktır. Diğer bir husus ise geliştirilen materyallerin aynı şekilde uzaktan öğrenim modellemelerine uygun olarak ele alınması en azından Fransa’da henüz Türkçe dil edinimi noktasında bir öğretmenle tanışmamış öğrencilere çok büyük katkısı olacaktır. Özellikle son dönemlerde dijital eğitim platformlarının hızla gelişmesi ayrıca ulaşılabilirlik noktasında kolaylaşmış olması kitap içeriklerinin çocuklara ulaştırılması açısından önemli bir rol oynayacaktır. Yani eğitim teknolojilerinin uzaktan eğitim sistemlerine uygun olarak bu öğrencilere sunulması, onların Fransa’ya intibakını hem kolaylaştıracak ve hem de zaman zaman gözlemlenen dil güvensizliği durumları en aza indirgenebilecektir. Dolayısıyla uzaktan öğretim metotlarının bu doğrultuda geliştirilmesi yeni dünya düzeninin gerçekliklerine daha uygundur.

Fransa’da bulunan Ulusal Doğu Dilleri ve Medeniyetleri (INALCO), Strasbourg Üniversitesi, Lyon Üniversitesi ve son dönemlerde Türkçeye giriş derslerinin verilmeye başlandığı Rouen/Normandie Üniversitesi daha ziyade A1 ve A2 denilen temel düzeylerde yabancılara Türkçe öğretimi modelinden hareketle dersler vermektedir. Bunların içerisinde Paris Doğu Dilleri ve Medeniyetleri Ulusal Enstitüsü çok köklü bir geçmişe sahip olarak Türkçeyi çok uzun zamandan beri Türkoloji kürsüsünden öğrencilere ulaştırmaktadır. Özellikle son dönemlerde buralarda yetişen Türkiye kökenli öğrencilerin sayısının hızla artması ve Türkçe dil yeterliliklerini Türkiye’de bir üniversitede yüksek lisans düzeyinde yabancılara Türkçe öğretimi adlı programları takip etmeleri ilerisi için umut vaat etmektedir.

Sonuç olarak Türkçenin yeterli düzeyde öğretilmesi Fransa'da yaşayan Türk kökenli öğrencilerin Fransızca'yı da daha iyi bir biçimde öğrenmelerine olanak sağlayacaktır ve bu da yerleşik oldukları Fransa'ya intibaklarını kolaylaştıracaktır.

KAYNAKÇA

- Akıncı, M. A. (2002). *Développement Des Compétences Narratives Des Enfants Bilingues Turc-Français En France Âgés De 5 À 10 Ans*. München: LINCOM.
- Akıncı, M. A. (2014). Fransa'daki Türk göçmenlerinin etnik ve dinî kimlik algıları. *Bilig*, 70, 29-58.
- Ateşal, Z. (2017). İki dillilik ve çift dil. *Uluslararası Sosyal Bilimler Dergisi*, 1(7), 1-12.
- Bentolila, A. (2008). *Le Verbe contre la barbarie. Apprendre à nos enfants à vivre ensemble*. Odile Jacob.
- Bialystok, E. ve Viswanathan, M. (2009). Components of executive control with advantages for bilingual children in two cultures [Composantes de la fonction exécutive bénéfiques aux enfants bilingues issus de deux cultures]. *Cognition*, 112, 494-500. doi:10.1016/j.cognition.2009.06.014
- Carlson, S. M. ve Meltzoff, A. N. (2008). Bilingual experience and executive functioning in young children [Expérience bilingue et fonction exécutive chez les jeunes enfants]. *Developmental Science*, 11, 282-298.
- COST Action IS0804 (2011). *Questionnaire for Parents of Bilingual Children (PaBiQ)*. <http://www.bisli.org>
- Cummins, J. (2001). Bilingual children's mother tongue: Why is it important for education? [La langue maternelle des enfants bilingues: Pourquoi est-ce important en éducation?]. *International Federation of Language Teacher Associations*, 19, 1-18.
- Cummins, J. (2016). *Interview mit Prof. Dr. Jim Cummins*. (Röportajı Yapan R. Benati,) ZMI Magazine.
- Günay, V. D. (2015). İki ya da çok dillilik ve Avrupa toplumu. *Turkophone*, 2(1), 68-72.
- Grosjean, F. (2015). Bicultural bilinguals. *International journal of bilingualism*, 19(5), 572-586.
- İnce, B. (2011). *Yurt Dışındaki Türk Çocuklarının Anadilleri Türkçede Yaşadıkları Anlatım Sorunları - Fransa Örneği-*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

- INSEE (1997). *Les immigrés en France : Contours et Caractères*. Paris : INSEE.
- INSEE, (2012). *Immigrés et Descendants d'Immigrés en France*. Paris : INSEE
- Karahisar, A. (2021). *Évaluation des élèves bilingues franco-turcs en CM1 et CM2 en français à partir du test ELO. Mémoire de master non publié*, Rouen: Université de Rouen Normandie.
- Khomsi, A. (2001). *Batterie pour l'Evaluation du Langage Oral : ELO*. Editions du Centre de Psychologie Appliquée (ECPA).
- Laurens, H. (1997). *L'expédition d'Égypte 1798-1801*. Editions du Seuil.
- Le Grand Robert de la Langue Française, (2019). Version électronique 2.0. www.lerobert.com (10.10.2020).
- Martin, F. (1987). *Troubles de développement chez l'enfant de 0-5ans: facteurs de risque et prévention*. <http://www.santecom.qc.ca/Bibliothequevirtuelle/santecom/35567000006376.pdf>
- Poulin-Dubois, D., Blaye, A., Coutya, J. ve Bialystok, E. (2010). The effects of bilingualism on toddlers' executive functioning [L'incidence du bilinguisme sur la fonction exécutive des bambins]. *Journal of Experimental Child Psychology*, 108, 567-579. doi:10.1016/j.jecp.2010.10.009
- Resmi Gazete, (2021). Türkiye ile Fransa Arasında Mektup Teatısı Yoluyla İmzalanan Uluslararası Yabancı Dil Öğretimleri (EILE) Çerçevesinde Fransa'da Türkçe Öğretimine Dair İşbirliği Anlaşmasının Onaylanması Hakkında Karar (Karar Sayısı: 3563)
- Rollan R. Ve Sourou B. (2006). *Les migrants Turcs de France, Entre repli et ouverture*. Pessac: Maison des Sciences de l'Homme d'Aquitaine.
- Santrock, J. W. (2014). *Yaşam boyu gelişim*. (Çeviri Editörü, G. Yüksel,.) Ankara: Nobel Yayınları.
- Tuller, L. (2015) *Clinical use of parental questionnaires in multilingual contexts*. In Armon- Lotem, S., de Jong, J. ve Meir, N. (eds.) *Assessing multilingual children: disentangling bilingualism from Language Impairment*. Bristol, UK: Multilingual Matters (ss.299-328).
- Uçgun, D. (2018). 1-5. Sınıf "Türkçe ve Türk Kültürü Çalışma Kitapları"ndaki Türkçe dersi etkinliklerinin programdaki kazanımlara göre değerlendirilmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 7(2), 1148-1160.