



PRESCHOOL EDUCATION PRESERVICE TEACHERS' VIEWS ON MULTILINGUAL EDUCATION

(OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMEN ADAYLARININ ÇOKDİLLİ EĞİTİM ÜZERİNE
GÖRÜŞLERİ)¹

Şeyda Deniz TARIM²

ABSTRACT

With the recent efforts that maintain and support preschool education in Turkey, many preschool age children from various ethnic language groups have been reached. Hence, this situation requires preschool education teachers who are knowledgeable and experienced in children's different languages (and sensitive to those languages) and their educational needs. This qualitative study aimed to examine a group of preschool pre-service teachers' views on multilingual education and to see whether they are knowledgeable and aware of the issues related with multilingual education. 15 preschool education pre-service teachers were interviewed face to face and the data were examined through descriptive qualitative analysis. Results of the study were presented and interpreted under three major themes. Within the light of the results, suggestions were made discussed in various topics such as, (re)structuring preschool education teacher preparation programs and supporting teacher candidates with theoretical and practicum courses about multilingual education who will welcome and fulfill the needs of children coming from ethnic language groups.

Keywords: Multilingual education, preschool education pre-service teachers, teacher beliefs, teacher preparation program

ÖZ

Son yıllarda, Türkiye'de okul öncesi eğitimin yaygınlaştırılması ile birlikte değişik nitelik ve nicelikte birçok etnik gruptan çocuğa ulaşılmıştır. Bu durum, okul öncesi öğretmenlerinin çocukların farklı dillerine karşı duyarlılığı, eğitimi, ihtiyaçları gibi konularda bilgi, farkındalık ve deneyim sahibi olmaları gerekliliğinin sinyallerini vermeye başlamıştır. Bu araştırma nitel bir çalışma olup, okul öncesi öğretmen adaylarının çokdilli eğitim üzerine olan görüşlerini inceleyerek, onların bu konudaki farkındalık ve bilgi düzeylerini anlamak amacıyla yapılmıştır. Araştırmaya katılan 15 öğretmen adayı ile yüz yüze görüşmeler yapılmış ve öğretmen adaylarının çokdilli eğitim üzerine görüşleri betimsel nitel analiz yöntemi ile çözümlenmiştir. Görüşmeler sonucu elde edilen veriler detaylı olarak incelenerek öğretmen adaylarının çokdilli eğitim üzerine görüşleri üç tema altında sunulmuş ve yorumlanmıştır. Araştırma sonuçlarından yola çıkarak, çokdillilik çerçevesinde öğretmen yetiştirme programlarımızın yeniden şekillendirilmesi ve özellikle dilsel azınlık gruplarından gelen çocukların ihtiyaçlarına cevap verebilecek öğretmenlerin yetişmesi için öğretmen adaylarına hem teorik hem de uygulama ders desteğinin sunulması gibi konularda önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Çokdilli eğitim, okul öncesi öğretmen adayları, öğretmen görüşleri, öğretmen yetiştirme

¹ Bu çalışma 1. Uluslararası Avrasya Eğitim Araştırmaları Kongresinde sunulmuştur.

² Yrd. Doç. Dr., Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü.

Email: seydatarim@mu.edu.tr

SUMMARY

Introduction

In today's world, the use of two or more languages in a community is very common and there has been growing interest among scholars who focus on multilingual children's education, social and linguistic competencies in multilingual societies.

Research has documented that using more than one language in education leads to academic and personal benefits for linguistic minority students. Proficiency in the mother tongue (heritage language) not only facilitates acquisition of second languages (Cummins, 1992; García-Vázquez, Vázquez, López, & Ward, 1997; Krashen, 1998) and leads to higher academic achievement (García-Vázquez et al., 1997; Slavin & Cheung, 2003), but also results in greater cognitive flexibility including an enhanced ability to deal with abstract concepts (Cummins, 1986; Hakuta, 1986; Hakuta & Díaz, 1985).

Multilingual education which is defined as the use of more than one language as media of instruction aims for communicative proficiency in different languages and accomplishing this calls for complex educational planning in order to accommodate multiple linguistic aims, curricular materials, and teaching strategies (Cenoz & Genesee, 1998). To work effectively with children coming from diverse groups, it is important that first, teachers understand linguistic and cultural backgrounds and settings; only then teachers will be able to develop appropriate teaching and learning strategies (Sharma, 2007).

Previous research argued that effective instruction of linguistically diverse students relates directly to teachers' dispositions towards their students and their backgrounds. Ball and Lardner (1997) observed that a lack of respect for the home language of students leads to "negative attitudes toward the children who spoke it, that in effect, their attitudes constituted a language barrier impeding students' educational progress" (p. 472).

Moreover, a common misunderstanding among teachers is that only teachers who are proficient in the students' heritage language (mother tongue) can support students' heritage language maintenance in educational settings. However, studies have shown that positive effects are also found when teachers express interest in the heritage language and treat it as a resource (Franquiz & de la Luz Reyes, 1998). Thus, teachers must recognize the importance of heritage language proficiency in the lives of their students and also become aware of their own personal stance and beliefs toward students' heritage languages and their maintenance.

The final end goal of the reported efforts in the literature is twofold: to educate children coming from linguistically and culturally diverse groups effectively and to inform and help sensitize teachers to linguistic and cultural diversity.

This qualitative study aimed to examine a group of preschool pre-service teachers' views on multilingual education and to see whether they are knowledgeable and aware of the issues related with multilingual education.

Method

Sample: A group of senior preschool education pre-service teachers (11 female, 4 male) were the participants of the present study and each participant was interviewed individually. Four of these pre-service teachers have different heritage languages other than Turkish. These languages are Arabic, Bulgarian and Kurdish.

Instrument: The data were gathered using semi-structured interview questions developed by the researcher. The interview questions were checked by two experts. Before carrying out the main interviews, a number of pilot sessions were carried out among a small sample of preschool education pre-service teachers. The purpose of the pilot procedure was to examine and refine questions. Interviews were audiotaped with the permission of the participants and transcribed verbatim.

In the interviews, first, participants were asked to discuss their opinions about multilingual education (definition, importance, and challenges of the multilingual education). Then, more detailed questions about the practicability of multilingual education were asked to determine the preservice teachers' knowledge level regarding this issue. In the last part of the interview, the pre-service teachers were asked several questions to discuss about their individual and professional experiences on multilingual education to reveal whether or not they are ready to work with children coming from diverse ethnic groups (linguistically or culturally). Also, the preservice teachers were asked to evaluate the curriculum of preschool education teacher preparation program and make suggestions.

The interview data were analyzed through descriptive qualitative analysis. Results of the study were presented under three major themes; multilingual education (Definition, importance and challenges), practicability of multilingual education and preservice teachers' experiences about multilingual education.

Results

One but all preservice teachers agreed that multilingual education is important and being proficient in different languages will lead to personal benefits. Additionally, they stated that with multilingual education children coming from diverse groups will have equal opportunities in educational settings. Most of the preservice teachers defined multilingual education with common statements like "using more than one language during instructions", or "learning second language or third language without losing heritage language (mother tongue)". However, some of them differed in their views of multilingual education (6/15) and defined multilingual education as a model in which "children are taught in their first language until they learn the official (majority) language". So, they view language learning (learning in the first language) to be an "either/or" choice rather than "both/and" alternative that can be helpful to become multilingual.

When the preservice teachers were asked more detailed questions about applications of multilingual education, they either stated "they are not sure", or they provided contradictory answers. Moreover, the views of some of the preservice teachers reduced the function of ethnic/heritage languages to a "cultural thing"; that

is a cultural artifact that should be maintained. It is seen that, they overlooked the necessity of heritage language/mother tongue in transferring culture from generation to generation.

Furthermore, their answers revealed that their personal and professional experiences are very limited. Only four of them who speak different heritage languages discussed what they experienced during their formal school years. Majority of the group (14/15) declared that they are not ready to work with children coming from diverse groups.

Discussion and Implications

The findings of this study revealed that unless preservice teachers believe in the benefits of multilingualism and understand the adverse effects of first language (heritage language) loss, it is unlikely that the needs of children coming from linguistically and culturally diverse groups will enter into the interest span of preservice teachers. Although most of the preservice teachers believed the importance of multilingual education, their knowledge level of multilingual education (planning, teaching methods and strategies) is not sufficient. Policies and teacher preparation programs that highlight the advantages of using more than one language in education (courses and field experiences) are needed to raise preservice teachers' awareness of the critical role of ethnic languages and cultures in the lives of diverse population. The findings also show that preservice teachers with proficiency in a language other than Turkish were more sensitive to issues of diversity and were more interested in discussing and dealing with the linguistic needs of the children. If the learning of different languages and cultures were an expectation for all children, it could potentially be a powerful means of building a society that can appreciate and promote linguistic and cultural diversity.

GİRİŞ

Günümüz dünyasında çocuklar çoğunlukla, çatışan dil ideolojilerinin hüküm sürdüğü; genelin konuştuğu egemen dilin okul ve akademik başarı ile eşleştirildiği, anadilin (etnik dil, miras dil) ise kültürel mirasın bir taşıyıcısı olarak görüldüğü çokdilli toplumlarda büyümektedirler (Baker, 2001; Cenoz & Genesee, 1998; Cummins, 1981). García'nın (2009) belirttiği gibi eğer "21. yüzyılın çocukları ile eğitim ve öğretim yapmanın tek yolu eğitimde birden fazla dil kullanımı" ise (s.5), öğretmenlerin çocukların çokdil kullanım becerilerinin farkında olmaları ve bu becerileri geliştirmeleri yönünde çaba göstermeleri büyük önem arz etmektedir. Dolayısıyla, öğretmenlerin farklı anadiline sahip çocukların eğitimi üzerine görüş ve tutumları, bu çocukların dil ve kültür çeşitliğinin farkına varılmasını ve eğitim-öğretimde motive edilmelerini fazlasıyla etkilemektedir.

Öğretmenler, pedagoglar ve okul yöneticileri, birden fazla dil kullanımının dil gelişiminde görülen gecikmelerle bağlantılı olduğuna dair söylemlere dayanarak, ebeveynlere ev ortamında çocuklar ile iletişimlerinde etnik dili (anadili veya birinci dil) kullanmamalarını tavsiye etmektedirler (Cummins, 1981; Krashen, 1998; McLaughlin, 1992; Wong-Fillmore, 2000). Bu ortamlarda yetişen çocuklar, öğretmenleri ve toplum tarafından dil ve kültür birliğinin öne çıkarıldığı mesajlara maruz kalıp etnik dillerini çok daha hızlı kaybetmektedirler (Fishman, 2000; Wong-Fillmore, 2000). Oysa etnik dillerin zengin çeşitliliği, dilsel ve kültürel olarak güçlü bir kaynak görülerek, çocukların akademik başarılarına, sosyal ve kültürel bakımdan toplumla bütünleşmelerine giden yolda bir engel değil, aksine bir fırsat olarak değerlendirilmelidir (Brecht & Ingold, 2002).

Son yıllarda, Türkiye'de okul öncesi eğitimin yaygınlaştırılması ile birlikte değişik nitelikte ve nicelikte birçok etnik gruptan çocuğa ulaşılmıştır. Bu durum, okul öncesi eğitimi alanında çalışacak okul öncesi öğretmenlerinin, çocukların farklı anadillerine duyarlılığı, eğitimi, ihtiyaçları ve kültürlerarası iletişim gibi konularda bilgi, farkındalık ve deneyim sahibi olmaları gerekliliğinin sinyallerini vermeye başlamıştır.

Bu çalışmanın teorik çerçevesi hem uluslararası hem de ulusal literatür taranarak üç alan üzerine inşa edilmiştir. Çokdilli eğitimin tanımı ve çocukların bilişsel ve akademik becerilerine etkilerinin ele alındığı ilk kısım, çokdilli eğitim ve anadilin korunması ve öğretmen tutumlarının tartışıldığı kısımlar sırasıyla takip etmektedir.

Çokdilliliğin³ Çocukların Bilişsel Gelişimlerine ve Akademik Becerilerine Etkileri

Genel bir ifadeyle çokdillilik, birden çok dilin dahil olduğu durumları tanımlamaktadır. Çokdilli birey ise, birden çok dil ile aktif (konuşarak veya yazarak) ya da pasif (dinleyerek, okuyarak veya algılayarak) olarak iletişim kurabilmektedir. Çokdilli bireyler, en az bir dili çocuklukta edinir ve korurlar. Anadili, veya birinci dil olarak da tanımlanan bu ilk dil, herhangi bir formal eğitim

³ Çiftdillilik terimi yerine çokdillilik kullanılmıştır. Çokdillilik birden çok dilin kullanılmasını yansıtmaktadır.

almadan edinilen dildir. Çocuklukta bu şekilde iki veya daha fazla dilin eş zamanlı olarak kazanılması ise, eş zamanlı çiftdillilik/çokdillilik olarak tanımlanmaktadır (Baker, 2001).

Çokdilli çocuklar üzerine yapılan çalışmalar, çocukların iki veya daha fazla dil öğrenebilme yeterliliklerine dikkat çekerek birden fazla dile sahip olmanın çocuklara bilişsel, kültürel ve ekonomik avantajlar kazandırdığını vurgulamaktadır (Bialystok, 1997, 2001; Cummins, 2001; Genesee, 2004, Genesee & Nikoladis, 2006; Saville-Troike, 2006). Araştırmalar, erken çocukluk döneminde birden fazla dil konuşabilen çocukların, sadece bir dile hakim olan akranlarına göre çevrelerinde konuşulan dillere daha duyarlı olduklarını ortaya koymaktadır (Bialystok, 2001). Ayrıca, birden fazla dil konuşan çocukların okur-yazarlık becerilerine odaklanıldığı çalışmalarda, bu çocukların erken okuma-yazma becerilerinin temelini oluşturan üst-dilsel yeteneklerine vurgu yapılmış ve çevrelerinde konuşulan cümlelerdeki gramer, kelime bilgisi ve ses yapısını daha kolay farkedebildikleri ortaya çıkmıştır (Bialystok, 2001; Schwartz, Mor-Sommerfeld & Leikin, 2010).

Çokdilli Eğitim ve Anadilinin Korunması

Çokdilli eğitim, birden çok dilde yapılan eğitim ve öğretim uygulamalarını kapsamaktadır. Bir eğitim programının çokdilli sayılabilmesi için birden fazla dilin eğitimde yer alması, örneğin hem anadilinde (birinci dil) hem de toplumda konuşulan egemen dilde eğitim ve öğretim yapılması gerekmektedir.

Araştırmalar, çokdilli eğitimin bir parçası olarak çocukların anadilini kullanmayı sürdürmelerinin, onların akademik ve kişisel hayatlarına sağladığı yararları vurgulamıştır. Anadilini akıcı bir şekilde kullanmak, sadece ikinci dilin kolaylıkla öğrenilmesini sağlamakla kalmamakta (Cummins, 1992; García-Vázquez, Vázquez, López, & Ward, 1997; Krashen, 1998), aynı zamanda yüksek akademik başarıları da beraberinde getirmektedir (García-Vázquez et al., 1997; Slavin & Cheung, 2003). Bunun yanı sıra, çocukların anadillerindeki yeterlilikleri, onların bilişsel esnekliklerine katkı sağlayarak soyut kavramları daha iyi algılamalarında yardımcı olmaktadır (Cummins, 1986; Hakuta, 1986; Hakuta & Díaz, 1985).

Benzer şekilde, anadilindeki yeterlilik kişinin etnik kimlik kazanımında etkin bir rol oynamaktadır (Fishman, 2001; J. S. Lee, 2002). Bir diğer deyişle, anadilindeki yeterlilik, güçlü bir etnik kimliği ve bir gruba ait olma duygusunu beslediğinden dolayı kişinin kendine olan öz saygısını arttırmaktadır (J. S. Lee, 2002; Vadas, 1995). Üstelik anadilindeki yeterliliğin kaybedilmesi, sadece dünyayı farklı açılardan görme ve deneyimleme potansiyelini azaltmakla kalmaz, aile ve yakın çevre ile iletişim bağlarının kopmasına ve öz saygının kaybına neden olabilir (Wong-Fillmore, 2000).

Dilsel ve kültürel azınlık topluluklarına mensup çocukların nüfusunun hızla artıyor olması, özellikle eğitimciler tarafından etnik kültürlerin farkına varılmasının, ev ve okul ortamlarındaki dilsel kaynakların, bilgilerin ve uygulamaların bütünleştirilmesinin gerekliliğine dikkat çekmektedir. Ancak çocuklardaki anadili kullanımının egemen dil kullanımına doğru kayma eğilimi, ebeveynlerin ve etnik

dil gruplarının, anadili kullanmaya yönelik çabalarının yetersiz kaldığını gösterse de (Fishman, 2001) anadilinin korunması hala bireylerin ve ebeveynlerin sorumluluğuna terkedilmeye devam etmektedir (Wiley & Valdés, 2000).

Eğitimcilerin, anadilinin korunmasının sadece bireysel bir süreç olmadığını aksine birey, eğitim ve toplum düzeyinde birden çok faktörün etkisinde olan toplumsal bir süreç olduğunu fark etmeleri gerekmektedir. Öğretmenlerin ve okulların çocuklar üzerindeki etkisi göz önüne alındığında, öğretmenler ve okullar ile çocukların anadillerini koruma çabaları arasındaki bağlantıya çok fazla dikkat çekilmemesinin şaşırtıcı olduğu düşünülmektedir.

Öğretmen Tutumları

Öğretmenlerin farklı anadilleri konuşan çocukların eğitimi üzerine görüş ve tutumlarının farklı olduğu bilinmektedir. Öğretmenlerin, çokdillilik ve kültürel çeşitliliğin olağanlığının farkındalığına yönelik eğitilmelerinin önemi açıkça görülmektedir (Corson, 2001; Macías, 2004). Ball ve Lardner (1997) öğretmenlerin farklı anadiline sahip çocukların dillerine ve kültürlerine karşı tutumları ile bu çocukların ihtiyaçlarına cevap veren etkin bir öğretim ortamı sağlamaları arasında doğrudan bir ilişki olduğunu savunmuştur. Öğretmenler tarafından çocukların anadillerine duyulan saygı eksikliği, egemen dilden farklı anadilleri konuşan çocuklara yönelik olumsuz tutumlara ve bu olumsuz tutumlar ise dil engeli oluşturarak çocukların başarısız olarak görülmelerine neden olabilmektedir (Ball ve Lardner, 1997).

Fueyo ve Bechtol (1999), okuma yazma becerilerinin geliştirildiği sınıf-içi uygulamalar ile ilgili araştırmalarında, öğretmenlerin dilsel ve kültürel olarak azınlık olan çocuklardan daha düşük beklentileri olduğunu ortaya koymuştur. Ayrıca, anadiline ya da miras dile dair olumsuz algılara sahip olan öğretmenlerin, dilsel azınlık çocuklarının okul ortamında anadilini veya ilk dilini kullanmamalarını telkin ettikleri ve sınıflarında birden çok dilin/çift dilin kullanıldığı etkinliklere, materyallere ve posterlere yer vermedikleri görülmüştür. Lanehart (1998), öğretmenlerin farklı anadili konuşan çocuklarla sadece egemen dil aracılığı ile iletişim kurduklarında, çocukların kendi anadillerinin ve kültürlerinin önemsiz olduğu algısına kapıldıklarını belirtmiştir. Bu çalışmaya paralel olarak, okul ortamının çocukların anadillerine ve kültürlerine değer vermediği algısının oluştuğu, çocukların anadillerini öğrenmeyi reddettikleri ve dillerini kullanmayı bıraktıkları gözlemlenmiştir (Wong-Fillmore 2000).

Öğretmenler arasında yaygın bir anlayış da sadece çocuklarla ortak anadili konuşan öğretmenlerin bu anadilinin korunmasını destekleyebileceğidir. Oysa araştırmalar, öğretmenlerin kendileriyle ortak dili konuşmalar da çocukların anadillerine gösterdikleri ilginin ve bu dilleri bir zenginlik kaynağı olarak görmelerinin onlar üzerinde olumlu etki bıraktığını ortaya koymaktadır (Franquiz & de la Luz Reyes, 1998; Sharma, 2007). Öğretmenlerin, çocukların konuştuğu anadilini okul ortamında destekleyici tutumları onların kendi anadilini korumalarına yardımcı olmaktadır.

Ülkemiz çokdilli ve çokkültürlü bir ülke olmasına rağmen, öğretmen yetiştirmeye yönelik lisans programları incelendiğinde çokdillilik ve çokkültürlülük konularını kapsayan teorik ve uygulamalı derslerin çok az olduğu görülmektedir. Bu bağlamda, öğretmen adaylarının sadece kendi değerlerini, inanışlarını, tutum ve davranışlarını doğru olarak görmeleri veya çokdillilik ve çokdilli eğitim üzerine temel bilgilerinin yetersizliği, toplumda konuşulan egemen dilden farklı dillere sahip olan çocukların ihtiyaçlarına bilinçli veya bilinçsiz olarak duyarsız kalmalarına ve çocuklara önyargı ile yaklaşmalarına neden olabileceğini düşündürmektedir.

Bu araştırmanın amacı, okul öncesi öğretmen adaylarının çokdilli eğitim üzerine olan görüşlerini inceleyerek, onların bu konudaki farkındalık ve bilgi düzeylerini ortaya koymaktır. Ayrıca araştırmada, öğretmen adaylarından mevcut okul öncesi eğitimi lisans programının değerlendirmesini yapmaları, ülkemizdeki dil ve kültür çeşitliliğine cevap verebilen etkili öğretmenlerin eğitimi için görüşlerini belirtmeleri planlanmıştır. Sonuç olarak da elde edilen bulgular, farklı dilsel ve kültürel azınlık çocukları için daha duyarlı eğitim ortamlarının ve uygulamalarının şekillendirilmesi, öğretmen adaylarına da ana dilleri Türkçe'den farklı çocukların gereksinimlerine cevap verebilecek duyarlılığın kazandırılması için öğretmen yetiştirme programlarının zenginleştirilmesi üzerine öneriler geliştireceğinden önem taşımaktadır.

YÖNTEM

Araştırma betimsel bir çalışma olup nitel araştırma yöntemlerinden görüşme yöntemi ile gerçekleştirilmiştir. Patton (2002) nitel araştırmanın odak noktasının, araştırmadaki katılımcıların bir durum ya da bir konu üzerine kendi bakış açılarını ve onların söz konusu duruma ve konuya olan yorumlarını anlamamıza yarayan bir araştırma modeli olduğunu belirtmiştir.

Bu araştırmanın katılımcılarını, bir üniversitenin okul öncesi öğretmenliği programındaki dördüncü sınıf öğrencilerinden 15 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Öğretmen adaylarının 4'ü erkek, 11'i kızdır. 4 öğretmen adayı Türkçe'den farklı bir ana dile sahip olduklarını belirtmiş ve ilkokula başladıktan sonra Türkçe'yi öğrendiklerini ifade etmişlerdir. Bu ana dilleri Arapça (1), Bulgarca (1) ve Kürtçe'dir (2).

Öğretmen adaylarına öncelikle araştırmanın amacı ve içeriğinden bahsedilmiştir. Görüşmelerin araştırmacı tarafından yapılacağı ve öğretmen adaylarının gönüllü olarak araştırmaya katılmak istemeleri durumunda görüşmelerin başlayacağı anlatılmıştır. Görüşmelerde kullanılacak ses kayıt cihazı için ise izin istenmiştir. Öğretmen adaylarına kendilerini rahat hissetmezlerse görüşmeden istedikleri zaman çekilebilecekleri söylenmiştir. Ayrıca, öğretmen adaylarının tanınmasına sebep olabilecek kişisel bilgilerinin araştırma raporlarında asla yer almayacağı ve çokdilli eğitim üzerine belirttikleri görüşlerin sadece eğitim amaçlı olarak paylaşılacağı bilgisi de kendilerine iletilmiştir. Ses kayıtlarının ve veri dosyalarının araştırmacıya ait kilitli bir dolapta saklanacağı önemle vurgulanmıştır.

Çalışmada elde edilen verilere araştırmacı tarafından hazırlanan “Öğretmen Adaylarının Çokdilli Eğitim ile İlgili Görüşlerini Belirlemeye Yönelik Görüşme Formu” ile ulaşılmıştır. Bu form, iki kısımdan oluşmaktadır. Birinci kısım görüşme yapılan öğretmen adaylarının demografik bilgilerini, ikinci kısımda da “çokdilli eğitim” kavramıyla ilgili bilgi ve farkındalıklarına yönelik görüşlerini belirleme amaçlı 11 açık uçlu soru yer almaktadır. Uluslararası ve ulusal alanyazına dayanarak araştırmacı tarafından hazırlanan görüşme soruları için uzman görüşü alınmıştır. Bu işlemin ardından bir grup öğretmen adayı ile pilot çalışma yapılmış ve soruların anlaşılabilirliği ve açıklığı incelenmiştir.

Görüşmeler bireysel olarak ve yüz yüze yapılmış ve katılımcıların izni ile ses kayıt cihazı kullanılarak kaydedilmiştir. Görüşmeler sırasında ses kayıt cihazının kullanılması araştırmacının bilinçli ya da bilinçsiz olarak katılımcıların verdiği cevaplardan istediğini seçme ve not etme eğilimini en aza indirmiştir. Görüşmeler yaklaşık olarak 35-40 dakika sürmüştür. Görüşme kayıtları araştırmacı tarafından kelimesi kelimesine (verbatim) yazıya dökülerek veri analizi için hazır hale getirilmiştir.

Yapılan görüşmelerde öğretmen adaylarının çokdilli eğitim üzerine görüşleri betimsel analiz yöntemi ile çözümlenmiştir. Betimsel analiz, elde edilen verilerin daha önceden belirlenen araştırma soruları çerçevesinde belirlenen temalara göre açıklandığı ve yorumlandığı analiz biçimidir (Yıldırım & Şimşek, 2003). Betimsel analizde öncelikle araştırmanın kavramsal çerçevesinden yola çıkılarak verilerin hangi başlıklar altında analiz edileceği belirlenir. Bu başlıklar altında verilerin işleme sürecini, araştırma bulgularının tanımlanması takip etmektedir. Araştırma bulgularını tanımlarken gerekli yerlerde katılımcıların görüş ve düşünceleri doğrudan alıntılarla desteklenmektedir. Betimsel analizin son aşamasında ise tanımlanan bulguların yorumlanması ve kavramsal çerçeve ile ilişkilendirilmesi söz konusudur (Yıldırım & Şimşek, 2003).

Görüşmeler sonucu elde edilen veriler detaylı olarak incelenerek öğretmen adaylarının çokdilli eğitim üzerine görüş ve düşünceleri üç bölüm altında sunulmuş ve tartışılmıştır. Birinci bölüm, öğretmen adaylarının çokdilli eğitimin önemi, ne algıladıkları ve zorlukları ile ilgili görüşlerini ortaya koymaktadır. İkinci bölümde ise, öğretmen adaylarının çokdilli eğitim ile ilgili bilgi düzeyleri, inanışları ve farkındalıkları ile ilgili görüşleri açıklanarak yorumlanmıştır. Son bölümde ise öğretmen adaylarının öğretmenlik eğitimi boyunca profesyonel ya da kişisel deneyimlerinin çokdillilik ve çokdilli eğitime dair görüşlerine etkisi ve anadilleri Türkçe’den farklı çocuklardan oluşan bir sınıfta öğretmenlik yapmaya hazır bulunuşlukları üzerine görüşleri aktarılmıştır. Buna bağlı olarak öğretmen adaylarının ülkemizdeki dilsel ve kültürel çeşitliliğe cevap verebilen öğretmenlerin yetişmesine katkı sağlayacak okul öncesi öğretmenliği programı üzerine görüşlerine de yer verilmiştir.

BULGULAR

Çokdilli Eğitim: Önemi, Tanımı ve Zorlukları

Yüz yüze görüşmelerde ilk olarak okul öncesi öğretmen adaylarına “çokdilli eğitimin önemli olduğuna inanıyor musunuz? Neden?” sorusu sorulmuştur. Sadece bir öğretmen adayı hayır cevabı vermiş,

“Bir ülkenin yükselmesi için ortak amaçlar ve ortak doğrultuda hareket edilmesi gerekiyor. Bu yüzden tek bir dil kullanılması gerekir. Diğer dilleri bilmek isteyenler için kurslar var, onlara gidebilir” şeklinde görüş belirtmiştir.

14 öğretmen adayı ise toplumdaki farklı kültürlere ve dillere dikkat çekerek çokdilli eğitimin önemli olduğunu ve eğitimde fırsat eşitliğini sağlayıcı bir eğitim şekli olduğunu belirtmişlerdir. Çokdilli eğitimin önemli olduğuna inanan öğretmen adaylarının açıklamalarından bazıları şu şekildedir;

“Birçok farklı ırktan, dilden insanın bir arada yaşadığı ülkemizde çokdilli eğitim önemlidir. Çünkü çokdilli eğitimde bütün öğrencilere ulaşmak çok kolay olacaktır.”

“Dil gelişimini bilişsel gelişimle ilişkilendirildiğinde çok önemli bir yeri vardır. Dil olmadan birey birçok konuda eksik kalır. Ülkemizde birçok kültür ve dil olduğu için eğitim sisteminde çok dilli/çift dilli kültürlere açık olmalıdır.”

“Anadili Türkçe’den farklı olan etnik kökenlere sahibiz ve eğitimde en önemli şey çocuğun anlayabileceği bir dilden başlamaktır.”

“Bir sınıfta o ülkenin anadilini bilmeyen, konuşamayan öğrencilerde olabilir. Eğitimde fırsat eşitliği sağlamak ve bu öğrencilerin de eğitimden faydalanmalarını sağlamak açısından önemlidir.”

Bu sorunun ardından öğretmen adaylarına “çokdilli eğitimden ne algılıyorsunuz” sorusu sorulduğunda ise öğretmen adaylarının çoğunluğunun (9/15) çok dilli eğitimi “*anadilinde eğitim*”, “*birden fazla dilin eğitim ve öğretimde kullanılması*”, “*çocuğun anadilini kaybetmeden eğitim alması*” gibi ortak ifadelerle tanımladıkları görülmüştür.

Ancak bazı öğretmen adaylarının (6/15) ise çokdilli eğitimi tanımlarken “*asıl dilin öğretilmesi için anadilde eğitim verilmesi süreci*”, ve “*önce anadilinde eğitime başlanmalı ve daha sonra o ülkenin ortak dilinde eğitime devam edilmelidir*” ifadelerine de rastlanmıştır. Bu öğretmen adaylarının çokdilli eğitimi ülkemizde kullanılan tüm dilleri kapsayıcı veya farklı azınlık gruplarının ihtiyaçlarına cevap verebilecek bir eğitim şekli olarak değil sadece belirli bir azınlık grubuna verilen anadilinde eğitim hakkı ve toplumdaki egemen dilin öğrenilmesi için anadilinde bir süre eğitim yapılması süreci olarak tanımladıklarını söylemek mümkündür.

Her ne kadar öğretmen adayları çokdilli eğitimin önemli olduğuna inansa da çokdilli eğitim üzerine yaptıkları bazı tanımlar Türkiye’de tartışıldığı gibi anadili eğitimi konuları etrafında şekillenmekte ve çocukların bir süre kendi anadillerinde

eğitim aldıkları ancak sonra egemen dili öğrendiklerinde anadilinin kullanılmadığı bir eğitim sürecine vurgu yapmaktadır.

Yine öğretmen adaylarının çokdilli eğitimden ne anladıklarının farkedilmesine yönelik bir diğer soru olan “çokdilli eğitimin zorlukları var mıdır? Sizce bu zorluklar nelerdir?” sorusu yöneltildiğinde ise bütün öğretmen adayları çokdilli eğitimin zorlukları olduğunu belirtmişlerdir. Ancak bu zorlukların neler olabileceği sorulduğunda ise sadece beş öğretmen adayından cevap alınmıştır. “Sizce bu zorluklar nelerdir” sorusu üzerine bazı öğretmen adaylarının (5/15) ifadelerinde ortak şu cümlelere rastlanmıştır;

“[Çokdilli eğitim] daha fazla emek, yaratıcılık ve anlayış gerektirir”

“Program oluşturma ve dersi verecek donanımda bireylerin olmaması zorluklarından olabilir”

“Öğretmenlerin dil öğrenmesi, müfredatın yenilenmesi gereklidir”

“Planlamak ve eğitimin ne kadar süre verileceği ile ilgili sıkıntılar olabilir.”

Bu öğretmen adaylarının ifadelerinden de anlaşılacağı üzere, çokdilli eğitimin ancak birden çok dil bilen öğretmenler tarafından verilebileceği algısının hakim olduğu, dolayısıyla da birden fazla dil bilen öğretmenlerin çokdilli eğitim programının bir parçası olması için daha fazla emeğe ve zamana ihtiyaç duyulacağına altı çizilmiştir.

Öğretmen adaylarının çoğunluğunun bu soru üzerine görüş bildirmemelerinin nedeni çokdilli eğitim üzerine bilgi eksikliklerinden ötürü olabileceği düşünülmektedir.

Çokdilli Eğitim ve Uygulanabilirliği

Öğretmen adaylarının çokdilli eğitimin önemi, bu kavramı nasıl tanımladıkları ve zorluklarına ilişkin görüşlerini belirtmelerinin ardından ikinci kısımda öğretmen adaylarına çokdilli eğitim ve birden fazla dilin eğitimde kullanılması ile ilgili bilgi düzeylerini daha derinden belirlemeyi amaçlayan detaylı sorular yöneltmiştir. Bu sorulardan bazıları ve öğretmen adaylarının bu sorular üzerine görüşleri aşağıdaki gibidir.

Öğretmen adaylarına “çocuğun anadilinin eğitimin bir parçası olduğu ve anadilinde geliştirdiği erken okur-yazarlık becerilerinin Türkçe okuma ve yazmasını geliştireceğine inanıyor musunuz?” sorusu sorulduğunda öğretmen adaylarından dördü emin olmadığını belirtmiş ve şu açıklamalarda bulunmuşlardır;

“Farklı diller olduğu için ve gramer yapısında farklılıklar olacaktır. Bu yüzden çocuk bunları aşabilecek mi emin değilim”

“Öğrencinin alt yapısı olması iyi bir durum ama anadilinden farklı bir dilde gelişimi zor olabilir; bu durum iki türlü olabilir. Çocuk kendi anadiliyle okuma yazmayı öğrendiğinde bu öğrendiklerini Türkçe okuma yazma öğrenimine aktarabilir ve daha olumlu sonuçlar alınabilir. Fakat diğer bir açıdan düşünürsek çocuk kendi anadili dışında başka bir dilde okuma yazmayı öğrenmeyi reddedebilir”

“Anadilinin yazım kuralları kullandığı alfabe ne kadar Türkçeye benziyor bilemiyoruz. Ama büyük olasılıkla geliştirmeyeceğine inanıyorum, emin değilim.”

Bu soru ile ilgili, 11 öğretmen adayı ise çocuğun anadilde geliştirdiği erken okuryazarlık becerilerinin Türkçe okuma ve yazmasını geliştireceğini inandıklarını ifade etmişlerdir. Bu öğretmen adaylarının ifadelerinden bazıları şu şekildedir;

“Kendi anadilinde yeterli donanıma sahip bir bireyin diğer dile geçişi (öğrenmesi) kolay olur. Bundan dolayı anlamlandırmada sıkıntı yaşamaz. Okuryazarlığını olumlu yönde etkiler.”

“Kendi dilinden [bu beceriyi] Türkçe’ye aktarmak kolay olur.”

“Bu beceriyi [erken okuryazarlık] kendi dilinde geliştirdiğinde Türkçe öğrendiği zaman da bu beceriyi geliştirebilir, ses farkındalığı daha iyi olur”

Öğretmen adaylarına, “okula başlayan bir çocuğun Türkçe’si yeterli değilse, çocuğun anadilinde okuma-yazma becerilerini geliştirdiği bir sınıfta olması gerektiğine inanıyor musunuz?” sorusu yöneltildiğinde görüşmelere katılan 15 öğretmen adayından dördü inanmadığını belirtmiştir.

“Tek bir çocuk açısından bakıldığında olabilir, gelse de böyle eğitim alacak sayısı çok olduğunda ileriki yaşantıda Türkçe kullanılması zor olur. Ağaç yaşken eğilir”

“Bu konuda bence hem Türkçe bilen hem de çocuğun anadilini bilen öğretmenler olması taraftarıyım. Bu şekilde hem anadilinde eğitim görebilir, hem de informal yoldan Türkçesini geliştirebilir”

“Çocuğa anadilini unutturmayacak şekilde, o sınıfta konuşulan dili de öğretebiliriz. Aynı zamanda çocuk akranlarından da öğrenerek o dili konuşabilir. Böylece her iki dili de kullanabilecek duruma gelir ve bu durum çocuğa ayrıyeten avantaj sağlamış olur”

“Çocuk Türkçeyi de öğrenmek zorunda bu yüzden Türkçeyi öğretmeyip direk anadili ile eğitim verirse çocuk ileriki yaşantısında sıkıntılar çekecektir”

İki öğretmen adayı ise bu soru yöneltildiğinde emin olmadıklarını “çünkü sadece anadilinde eğitim aldığı bir sınıfta okuma yazma öğrenmesi doğru ama çocuğun genelin kullandığı dilden mahrum bırakılması da bir problem olabilir” şeklinde ifadelerle belirtmiştir.

9 öğretmen adayı ise inandıklarını belirtmiştir. Bu öğretmen adaylarının ortak ifadeleri şu şekildedir;

“Dil sadece konuşmaktan ibaret değildir. Yani anlama, yorumlama, çözümlene yeteneğini kazanma açısından da önemlidir. Çocuğun daha doğru anlaması, ve kendini yaşatabilmesi açısından özellikle okuma-yazma öğretimi için eğitim anadilinde olmalıdır.”

“Eğer çocuğun Türkçesi yeterli değilse o çocuğa ulaşmak zor olabilir. Bu yüzden de çocuğa katkı sağlamak zor olabilir. Bu yüzden kendi anadilinde okuma-yazma öğrendiği sınıfta olması gerektiğini düşünüyorum.”

“Çocukla iletişim kurabilmenin yolu onunla aynı dili konuşmaktan geçer. Okuma yazma öğrenebilmesi ve anlamlandırabilmesi için böyle bir sınıfta olması gerekir.”

“Okuma yazma eğitim yaşantısının ilk basamaklarından. Çocuğun bu deneyimleri hâkim olduğu, kendini daha rahat ifade edebildiği bir dilde edinmesi gerekir.”

“Çünkü çocuk kendi anadilinde okuma yazmayı daha rahat öğrenir ve bunun sonucunda Türkçe okuma yazma öğrenmesi daha kolay olur.”

Öğretmen adaylarına “eğer çocuk hem Türkçe hem de kendi anadilinde iletişim kurmada yeterliyse, onun anadilinin de parçası olduğu bir müfredatta eğitim-öğretim gördüğü bir sınıfta olması gerektiğine inanıyor musunuz?” sorusu yöneltildiğinde, öğretmen adaylarından dördü inanmadığını “*kendi dilini ve Türkçeyi iyi kullanması kendi dilinde eğitim alma zorunluluğunun kaldırır bence*”; “*resmi dil hangisiyse o dilde eğitimini sürdürmeli*”, beşi ise emin olmadığını belirtmiştir. Öğretmen adaylarının 6’sı inandığını belirtmiştir, bu ifadelerden bazıları şu şekildedir;

“Sadece iletişim kurma açısından bakmadığım için böyle bir müfredatın gerekli olduğunu düşünüyorum”

“Çocuk kendi anadilinde eğitim görebilir, fakat buna ek olarak Türkçenin geliştirilmesi için çalışmalar yapılabilir”

“İletişim kurabilmek, Türkçe bir şeyler öğrenebilecek düzeyde olduğunu göstermez, bu nedenle aslında aşına olduğu anadilinin de öğretildiği bir müfredat gereklidir.”

Bu kısımda öğretmen adaylarının sorulan sorulara verdiği cevaplar incelendiğinde çoğunluğunun çocukların birden fazla dil kullanabilme yeteneğinin bilişsel becerilerin gelişmesine olumlu katkı sağlayacağını ve akademik becerileri üzerine de olumlu etkileri olacağını düşündükleri görülmektedir.

Ancak, birden fazla dilin eğitimde kullanılması ile ilgili “okula başlayan bir çocuğun Türkçesi yeterli değilse, çocuğun anadilinde okuma-yazma becerilerini geliştirdiği bir sınıfta olması gerektiğine inanıyor musunuz?; eğer çocuk Türkçe ve kendi anadilinde iletişim kurmada yeterliyse, onun anadilinin de bir parçası olduğu müfredatta eğitim-öğretim gördüğü bir sınıfta olması gerektiğine inanıyor musunuz?; “Çocuğun öğrendiği etkinliklerin anadilinde olması ona bu etkinlikleri Türkçe öğrenmesinde daha yardımcı olabileceğine inanıyor musunuz?” gibi sorular yöneltildiğinde öğretmen adaylarının çoğunluğunun çelişkili ifadelerinin olduğu göze çarpmaktadır.

Öğretmen adaylarının genel olarak ifadelerinde anadilinde eğitimi temel bir hak olarak görmeyip, resmi dilde eğitime vurgu yaptıkları anlaşılmıştır.

Bunun yanı sıra, öğretmen adaylarına “çocukların Türk kültürünün yanında, var olan etnik kültürlerini korumasının gerekli olacağını düşünüyor musunuz?” sorusu yöneltilmiştir. Araştırmaya katılan bütün öğretmen adaylarının çocukların Türk kültürünün yanında kendi etnik kültürlerini korumasının gerekli olduğuna inandıklarını belirttikleri görülmüştür.

İkinci kısımdaki sorulara verilen cevaplardan anlaşılacağı üzere, öğretmen adaylarının ana dilleri Türkçe’den farklı olan çocukların eğitim ve öğretimi için ana dilin eğitim programının bir parçası olduğu sınıflarda eğitim-öğretim görmeleri üzerine olan görüşleri ile çocukların var olan etnik kültürlerini korumalarının önemi üzerine belirttikleri görüşler arasındaki fark dikkat çekicidir. Öğretmen adaylarının etnik dilin işlevini sadece kültürel olguya indirgedikleri, farklı kültürlerin bir zenginlik, çeşitlilik olduğu ve çocukların kendi kültürlerine sahip çıkmaları gerektiğinden bahsettiği görülmüştür. Öğretmen adaylarının açıklamalarında kültürün mirasın dil yoluyla nesilden nesile aktarıldığı ve ana dilinin öğrenilmesinin ve eğitimde kullanılmasının bu dilin korunması ve geliştirilmesi açısından önemli olduğu noktalarını gözardı ettikleri söylenebilir.

Öğretmen Adaylarının Çokdilli Eğitim ile ilgili Deneyimleri

Bu bölüm, öğretmen adaylarının kişisel ve profesyonel deneyimlerinin çokdilli eğitim üzerine olan görüş ve tutumlarına olan etkisini ve farklı ana dilleri konuşan çocukların bulunduğu bir sınıfta öğretmenlik yapmaya hazırbulunmuşluklarıyla ilgili görüşlerini belirlemek amacıyla sorulan sorulardan oluşmuştur. Son olarak ise ülkemizdeki dilsel ve kültürel çeşitliliğe cevap verebilen öğretmenlerin yetişmesine katkı sağlayabilecek okul öncesi öğretmenliği programı üzerine öğretmen adaylarının görüş ve önerileri alınmıştır.

Öğretmen adaylarına “bu zamana kadar hangi kişisel deneyimleriniz sizin çokdilli çocukların eğitimi ile ilgili görüşlerinizi etkiledi? Nasıl?” sorusu yöneltildiğinde dört öğretmen adayı hiçbir kişisel deneyiminin olmadığını belirtirken, dört öğretmen adayı ise kendileri ana dili olarak farklı bir dili konuştukları için bu durumun onların çokdilli eğitim üzerine görüşlerinde çok etkili olduğunu ve çokdilli eğitimin önemli olduğunu ifade etmişlerdir. Diğer öğretmen adayları ise öğretmen olarak farklı ana dillerinin konuşulduğu bölgelerde olan akranlarının yaşadıkları deneyimlerden aktarımlarda bulduklarını belirtmişlerdir.

Ana dili Türkçe’den farklı olan bir öğretmen adayı ise, “*bizzat kendim ilkokuldayken bu sıkıntıyı yaşadım. Öğretmenin söylediklerini anlamakta zorlanıyordum*” demiştir. Bir diğer öğretmen adayı ise “*ben ana dili Kürtçe olup, Türkçe eğitim alan bir insanım. Bu durum beni çok zorladı. 1. ve 2. sınıfta öğretmenimden ve arkadaşarımdan da aptal muamelesi gördüm. 3. sınıfta ise Türkçe’yi çok iyi kullanmaya başlamıştım. Artık aptal değildim ama kendi ana dilimi rahat kullanamıyordum.*” demiştir. Öğretmen adaylarının bu ifadeleri ile sadece tekdilli sınıf uygulamalarına değil, maruz kaldıkları olumsuz öğretmen ve akran tepkilerine de dikkat çekmektedir.

Öğretmenin iki dil bilmesinin kendine dönük olumlu etkilerini bizzat deneyimleyen bir öğretmen adayı ise şu ifadeleri paylaşmıştır; “*kendim ilkokula*

başladığımda sadece Arapça konuşabiliyordum. Öğretmenimiz hem Arapça hem de Türkçe biliyordu. O yüzden çok daha rahat bir şekilde Türkçeyi öğrendim. Bu beni iyi yönde etkiledi. Her iki dili iyi konuşabilmemi sağladı.”

Bir diğer öğretmen adayı ise öğretmen olan arkadaşının yaşadıklarını şu şekilde anlatmıştır; *“öğretmen olarak atanan bir arkadaşım sınıfta bulunan çocuklarla Türkçe bilmedikleri için etkileşime geçemediğinden ve o çocukları kendi haline bırakmak zorunda kaldığından bahsetmişti. Bu durum beni hayli üzmüştü.”*

Görüldüğü gibi öğretmen adaylarının kişisel deneyimleri, anadili farklı olduğu halde sadece resmi dilde eğitim görülmesinden dolayı yaşanan sıkıntılar ve akranlarının öğretmenlik yaptıkları bölgelerde anadilleri Türkçe’den farklı olan çocuklarla yaşadıkları deneyimlerden haberdar olmaları çerçevesinde şekillenmektedir.

Kişisel deneyimlerinin yanı sıra, öğretmen adaylarına “bu zamana kadar hangi profesyonel deneyimleriniz (staj, öğretmenlik deneyimi vs.) sizin çokdilli çocukların eğitimi ile ilgili görüşlerinizi etkiledi? Nasıl?” sorusu yöneltildiğinde ise öğretmen adaylarının neredeyse tamamı (14/15) çokdilli eğitim ile ilgili görüşlerini etkileyen profesyonel deneyimlerinin olmadığını belirtmişlerdir. Bir öğretmen adayı ise kısmi zamanlı olarak çalıştığı bir dönemde sınıfta anadili Türkçe’den farklı olan bir çocuğu gözlemlediğini ve öğretmenin çocuğun anlatmak istediklerini çoğu zaman dinlemediğini, dinlediği durumlarda bile onu anlamaya çalışmadığını vurgulamıştır. Bu durumun da onu endişeye sevk ettiğini söylemiş, öğretmenlerin anadili Türkçe’den farklı olan çocukların eğitim ve sınıf içi uygulamalarını bilmelerinin önemine değinmiştir.

Ayrıca, “çoğunluğun anadili Türkçe’den farklı çocuklardan oluştuğu bir sınıfta öğretmenlik yapmaya kendinizi hazır hissediyor musunuz? Nasıl?” sorusu sorulduğunda öğretmen adaylarının hemen hepsi, çoğunluğun anadili Türkçe’den farklı çocuklardan oluştuğu bir sınıfta öğretmenlik yapmaya kendilerini hazır hissetmediklerini belirtmişlerdir. Dört öğretmen adayı bu duruma kendi anadillerinin Türkçe’den farklı olması sebebiyle biraz daha hazır hissettiklerini ancak bu çocuklara sınıf uygulamalarında nasıl ve ne tür materyallerle destek olacaklarını bilmediklerini ve bu konularda sıkıntı yaşayabileceklerini dile getirmişlerdir.

Öğretmen adaylarının tamamı okul öncesi öğretmenliği lisans eğitimi süresince, programda etnik köken, dil, kültür, din farklılıkları olan çocukların eğitimi ile ilgili konularda kendilerine katkı sağlayacak derslerin olmadığını, sadece zorunlu derslerden biri olan eğitim felsefesi ve çocukta dil becerilerinin desteklenmesi dersinde (seçmeli) çokdillilik ve çok kültürlülük ile ilgili konulara değinildiğini ve tartışıldığını belirtmişlerdir.

Dolayısıyla, öğretmen adaylarının farkındalıklarını arttırmaya yönelik, anadilin öneminin, neden korunması gerektiğinin ve anadilin çocuğun akademik ve kimlik gelişimine olan etkisinin belirgin olarak ele alındığı, tartışıldığı teorik derslere, sınıf içinde çocukların çokdil kullanım becerilerinin desteklenebildiği yöntem ve tekniklerin öğretildiği uygulama derslerine ihtiyaç olduğu düşünülmektedir

Öğretmen adaylarına çokdilli çocukların ihtiyaçları ve bu eğitimin gerekliliği göz önüne alındığında okul öncesi eğitim programının hangi alanlarda zenginleştirilmesini ve geliştirilmesini önerirsiniz sorusu yöneltildiğinde, öğretmen adaylarının bu konudaki ortak bazı görüşleri şu şekildedir;

“Programa çokdillilik ve çokdilli eğitim ile ilgili seçmeli dersler konulabilir.”

“Programın etkinliklerinin zenginleştirilmesi, ders olarak böyle bir dersin [çokdillilik/çok kültürlülük] tüm eğitim fakültelerinde yer alması iyi olacaktır. Anadili Türkçe’den farklı olan çocukların çoğunlukta olduğu bölgelerde seçilen okullarda uygulama deneyimlerinin ayarlanması farkındalığımızı artırır.”

“Üniversitede ön yargıların yıkılmasını ve buna uygun bir ortam yaratılması gerektiğine inanıyorum. Programa eklenmesi gereken şeylerin başında teorikten çok çokdillilik ve çok kültürlülükle ilgili uygulama dersleri olabilir.”

“Çokdilli çocukların eğitimi için etkinliklerin yapılacağı bir ders olabilir. Bir kere de olsa böyle bir sınıfa gidilip uygulama yapmak gerekir. Ülkede en çok kullanılan ikinci ve üçüncü diller hakkında bir şeyler öğrenmek faydalı olacaktır.”

“Çok kültürlülük, çokdillilik konularına göre müfredatı hazırlanmış dersler eklenmeli. Bu dersleri bu konuda donanımlı öğretmenler vermeli. Üniversitenin genelinde çok kültürlü öğrencilere yapılan muameleyle örnek olunmalı. Öğrencilerin deneyimleri için böyle ortamlar oluşturmak için çabalamalı.”

“Ülkemizde kullanılan dillerle ilgili seçmeli dersler konulabilir. Sözsüz iletişim dersi konulabilir. Çocuğu anlamada kullanılacak teknik ve yöntemler geliştirilip bu alanda bir ders verilebilir.”

TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Öğretmenlerin, dilsel azınlık gruplarından gelen çocukların anadilinin varlığını kabul etmesi ve anadillerinin bu çocukların yaşantılarındaki değerini bilmesi, çocukların bilişsel, sosyal ve duygusal gelişimleri ve farklı anadillerinin korunması açısından kritik bir öneme sahiptir (Ball & Lardner, 1997; Brecht & Ingold, 2002; García, 2009; Macías, 2004). Literatürdeki araştırmaların oluşturduğu bu kuramsal çerçeve ışığında, araştırma ile okul öncesi öğretmenliği lisans programını bitirmek üzere olan öğretmen adaylarının çokdilli eğitim üzerine görüşlerinin ve çokdilli eğitim ile ilgili farkındalık düzeylerinin belirlenmesi amaçlanmıştır.

Öğretmen adaylarının çoğunluğu çokdilli eğitimin önemli olduğuna, ileri seviyede çokdil kullanabilme yeteneğinin daha yüksek bilişsel becerilere temel oluşturduğuna ve özellikle ileri yıllardaki akademik becerilerine yönelik olumlu etkilerinin olacağına inandıklarını belirtmişlerdir. Ancak çokdilli eğitimin zorluklarının neler olabileceği sorulduğunda ise sadece beş öğretmen adayının görüş

bildirmesi, öğretmen adaylarının çokdilli eğitimle ilgili bilgilerinin sınırlı olduğunu düşündürmüştür.

Öğretmen adaylarına anadili Türkçe'den farklı olan çocukların dilsel ihtiyaç durumlarına yönelik sorular sorulduğunda alınan cevaplardaki çelişkili ifadeler, öğretmen adaylarının çokdilli eğitim üzerine yeterli bilgiye sahip olmadıklarının göstergesidir. Örneğin, ikinci kısımda sorulan sorulardan biri olan “okula başlayan bir çocuğun Türkçesi yeterli değilse, çocuğun anadilinde okuma-yazma becerilerini geliştirdiği bir sınıfta olması gerektiğine inanıyor musunuz? sorusuna öğretmen adaylarının çoğunluğundan olumlu görüşler alınmışken, “eğer çocuk Türkçe ve kendi anadilinde iletişim kurmada yeterliyse, onun anadilinin de bir parçası olduğu müfredatta eğitim-öğretim gördüğü bir sınıfta olması gerektiğine inanıyor musunuz?” sorusuna öğretmen adaylarının çoğunluğu olumsuz görüş bildirerek çocukların anadilinde ve toplumdaki egemen dilde yeterli iletişim kurmaları durumunda eğitimin anadilinde değil egemen dilde devam etmesinin gerekliliğine inandıkları tespit edilmiştir.

Anadili Türkçe'den farklı olan öğretmen adaylarının kendi yaşadıkları sıkıntıların etkisiyle çokdilli eğitime karşı daha duyarlı oldukları ve eğitimde birden çokdile yer verilmesinin gereğinden sıklıkla bahsettikleri görülmüştür. Bu bulgudan yola çıkarak sistemli bir şekilde anadilinden farklı olarak ikinci veya üçüncü dil kazanımının eğitimin odağında yer almasının önemine vurgu yapmak mümkündür (Tucker, 1999). Farklı dillerin ve kültürlerin öğrenilmesi ve deneyimlenmesi gibi bir beklentinin oluşması ve bu durumun bütün çocuklar için zorunlu olması, dilsel ve kültürel çeşitliliği önemseyen ve destekleyen bir toplumun oluşmaya başladığının da güçlü bir göstergesi olacaktır. Bu bağlamda, dilsel çeşitliliğin bir engel olarak değil zengin bir kaynak olarak algılandığı ve kabul edildiği düşünce yapısının toplumun her kesimine yayılması ve çokdilli eğitimin her yönüyle tartışılmasının önemi daha belirgin olarak ortaya çıkmaktadır (Nieto, 2002). Özellikle öğretmen adaylarının, öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin toplumdaki farklı anadillerinin ve kültürlerin varlığına ilişkin farkındalığının artırılması için, eğitimde birden çok dilin kullanılmasına yönelik eğitim programlarına ve politikalarına ihtiyaç duyulmaktadır.

Bunun yanı sıra, çokdilli ve çokkültürlü bir yapıya sahip olan ülkemizde yetişen okul öncesi öğretmen adaylarının lisans eğitimleri boyunca bu konudaki profesyonel deneyimlerinin azlığı ise göze çarpmaktadır. Anadili Türkçe'den farklı olan öğretmen adayları bile birden fazla anadili bildikleri için akranlarına nazaran daha rahat hissettiklerini ancak çocukların anadilini korumaları için onları sınıf ortamında nasıl destekleyecekleri konusunda bilgi ve deneyime sahip olmadıklarını belirterek öğretmen adaylarının çokdilli eğitim ile ilgili bilgi eksikliklerine dikkati çekmişlerdir. Öğretmen adaylarının bu konu ile ilgili bilgi farkındalıklarını arttırmak için etnik anadilin korunmasının önemi ve birden fazla dili konuşmanın bireye hem kişisel hem de akademik yaşamlarında sağlayacağı etkilerin eğitim ortamlarında tartışılması ve göz önüne çıkarılması son derece önemlidir. Bununla birlikte, öğretmen adaylarına çocukların sınıf-içinde etnik dillerini korumalarını ve

arttırıcı çokdilliliğe yönelik istek ve motivasyonlarını destekleyici somut yöntem ve tekniklerin sağlanması gerekmektedir.

Öğretmen adayları, lisans eğitimleri boyunca almış oldukları bazı teorik derslerin (örn: eğitim felsefesi, gelişim ve çocukta dil becerilerinin desteklenmesi gibi) içeriğinde “çokdilli ve çok kültürlü bakış açıları ile eğitim” konularına değindiklerinden ve bu derslerin çokdilli eğitime karşı tutumları ve görüşlerin olumlu yönde değişmesini sağladığından bahsetmişlerdir. Öğretmen adayları, özellikle, okul öncesi öğretmenliği lisans eğitimi programının çokdilli eğitim üzerine farklı derslerle desteklenmesinin, farklı diller konuşan çocuklarla aynı ortamda uygulama imkânlarının sağlanmasının ve bu çocukların ihtiyaçlarına cevap veren öğretim tekniklerini sınıf-içi uygulamalarda deneyimlenerek bu ortamlarda çalışmaya hazır hale gelinebilmesinin önemini sıklıkla vurgulamışlardır. Bu noktadan hareketle, çokdillilik ve çokkültürlülük çerçevesinde eğitim programlarımızın yeniden şekillendirilmesi ve özellikle dilsel azınlık gruplarından gelen çocukların ihtiyaçlarına cevap verebilecek öğretmenlerin yetişmesi için öğretmen adaylarına hem teorik hem de uygulama ders desteği ile çokdilli ve çokkültürlü ortamlarda uygulama yapma ve sınıf uygulamalarını deneyimleme seçeneklerinin sunulması önerilebilir.

Çocukların konuştukları farklı dillerden kaynaklanan eşitsizlikleri gidermek amacıyla tüm çocuklara benzer fırsat eşitliği sağlamaya çalışan eğitim düşüncesinde olan, kültürler arası iletişime açık, sözel ve sözel olmayan iletişim tekniklerini kullanabilen, farklı kültürlere duyarlı öğretmenlerin yetişmesi eğitimcilerin temel hedefleri arasında olmalıdır. Bu öğretmenler ancak çokdilli eğitimi destekleyici bir eğitim programı ile en etkin bir şekilde yetiştirilebilirler.

Son olarak, ikinci dil öğrenimi ve çokdilli eğitim kavramları etrafında dolaşan yanlış kanıları düzeltmek için birden fazla dil bilmenin akademik başarı ve üstdilsel işlevleri destekleyici rol oynadığını gösteren daha fazla çalışma yapılması ve çalışma bulgularının toplum her kesimi tarafından kolayca ulaşılabilir, anlaşılabilir ve kullanılabilir olmasına özen gösterilmelidir (Cummins, 1981, 1992; García-Vázquez et al., 1997; Krashen, 1998).

KAYNAKLAR

- Baker, C. (2001). *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Ball, A., & Lardner, T. (1997). Dispositions toward language: Teacher constructs of knowledge and the Ann Arbor Black English case. *College Composition and Communication*, 48(4), 469–485.
- Bialystok, E. (1997). Effects of bilingualism and biliteracy on children's emerging concepts of print. *Developmental Psychology*, 33, 429-440.
- Bialystok, E. (2001). *Bilingualism in Development: Language, Literacy, and Cognition*. New York, NY: Cambridge University Press.
- Brecht, R. D., & Ingold, C. W. (2002). *Tapping a national resource: Heritage language in the United States*. Washington, DC: National Foreign Language Center.

- Cenoz, J., & Genesee, F. (1998). Beyond bilingualism: Multilingualism & Multilingual Education. *Multilingual Matters* (110). Multilingual Matters LTD.: Clevedon.
- Corson, D. (2001). *Language diversity and education*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Cummins, J. (1981). *The role of primary language development in promoting educational success for language minority students*. Los Angeles: Evaluation, Dissemination and Assessment Center, California State University and California Department of Education.
- Cummins, J. (1983). *Heritage language education: A literature review*. Toronto, Ontario, Canada: Ontario Ministry of Education.
- Cummins, J. (1984). *Bilingualism and Special Education: Issues in Assessment and Pedagogy*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Cummins, J. (1986). Empowering minority students: A framework for intervention. *Harvard Educational Review*, 56(1), 18–36
- Cummins, J. (1991). Language Development and Academic Learning Cummins. Malave, L. & Duquette, G. (Eds.) *Language, Culture and Cognition* içinde (s.161-175). Clevedon: Multilingual Matters.
- Cummins, J. (1992). Bilingual education and English immersion: The Ramírez report in theoretical perspectives. *Bilingual Research Journal*, 16, 91–104.
- Cummins, J. (1996). *Negotiating identities: Education for empowerment in a diverse society*. Ontario, CA: California Association for Bilingual Education.
- Cummins, J. (1997). Cultural and linguistic diversity in education: A mainstream issue. *Education Review*, 49(2), 105-114.
- Cummins, J. (2000) *Language, Power and Pedagogy: Bilingual Children in the Crossfire*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Fishman, J. (2000). “The status agenda in corpus planning”. In A. Ronald Lambert and Elana Shohamy (eds.), *Language Policy and Pedagogy* içinde (s. 43–51). Amsterdam: Benjamins.
- Fishman, J. (Ed.). (2001). *Can threatened languages be saved? Reversing language shift, revisited: A 21st century perspective*. Clevedon, England: Multilingual Matters.
- Franquiz, M. E., & de la Luz Reyes, M. (1998). Creating inclusive learning communities through English language arts: From *chancas* to *canicas*. *Language Arts*, 75, 211–220.
- García, O. (2009). *Bilingual Education in the 21st Century: A Global Perspective*. Malden, MA and Oxford: Basil/Blackwell.
- García-Vázquez, E., Vázquez, L. A., López, I. C., & Ward, W. (1997). Language proficiency and academic success: Relationships between proficiency in two languages and achievement among Mexican-American students. *Bilingual Research Journal*, 21, 334–347.
- Genesee, F. (2004). What do we know about bilingual education for majority language students? T. K. Bhatia & W. Ritchie (Eds.), *Handbook of Bilingualism and Multiculturalism* içinde (s. 547-576). Malden, MA: Blackwell.

- Genesee, F., & Nicoladis, E. (2006). Bilingual acquisition. E. Hoff & M. Shatz (Eds.), *Handbook of Language Development* içinde (s. 324-342). Oxford: Blackwell.
- Hakuta, K. (1986). *Mirror of language: The debate on bilingualism*. New York: Basic Books.
- Hakuta, K., & Díaz, R. (1985). The relationship between bilingualism and cognitive ability: A critical discussion and some new longitudinal data. K. E. Nelson (Ed.), *Children's language* içinde (Vol. 5, s. 319–344). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Krashen, S. (1998). *Condemned without a trial: Bogus arguments against bilingual education*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Lanehart, S. (1998). African American vernacular English and education. *Journal of English Linguistics*, 26, 122–136.
- Lee, J. S. (2002). The Korean language in America: The role of cultural identity in heritage language learning. *Language, Culture and Curriculum*, 15, 117–133.
- Lee, S. (2002). The significance of language and cultural education on secondary achievement: A survey of Chinese-American and Korean-American students. *Bilingual Research Journal*, 26, 327–338.
- López, D. (1996). Language: Diversity and assimilation. R. Waldinger & M. Bozormeyr (Eds.), *Ethnic Los Angeles* içinde (s.139–163). New York: Russell Sage Foundation.
- McLaughlin, B. (1992). *Myths and misconceptions about second language learning: What every teacher needs to unlearn*. Santa Cruz, CA: National Center for Research on Cultural Diversity and Second Language Learning.
- Macías, R. (2004). The role of schools in language maintenance and shift. *Heritage Language Journal*, 1.
- Nieto, S. (2002). *Language, culture and teaching*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Saville-Troike, M. (2006). *Introducing Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Schwartz, M., Mor-Sommerfeld, A. and Leikin, M. (2010) Facing bilingual education: kindergarten teachers' attitudes, strategies and challenges. *Language Awareness*, 19, 3, 187-203.
- Sharma, S. (2007). The education of culturally and linguistically diverse students. *Journal of College Teaching and Learning*, 4, 11, 19-29.
- Slavin, R., & Cheung, A. (2003). *A synthesis of research on beginning reading programs for English language learners*. Institution of Education Sciences, U.S. Department of Education. (Grant No. OERI-R-117-40005).
- Shin, F. H., & Krashen, S. (1996). Teacher attitudes toward the principles of bilingual education and toward students' participation in bilingual programs: Same or different? *Bilingual Research Journal*, 20, 45–53.
- Vadas, R. E. (1995). Assessing the relationship between academic performance and attachment to Navajo culture. *Journal of Navajo Education*, 12, 16–25.

- Wiley, T., & Valdés, G. (2000). Heritage language instruction in the United States: A time for renewal. *Bilingual Research Journal*, 24, i–v.
- Wong-Fillmore, L. (2000). Loss of family languages: Should educators be concerned? *Theory Into Practice*, 39(4), 203–210.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2003). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayınları.