

55- Fransa’da yaşayan Türkçe-Fransızca iki dilli Türk öğrencilerin çok dilli dağarcığı üzerine bir dil portresi çalışması¹

F. Büşra SÜVERDEM²

Zeynep Şeyma HAMURCU³

APA: Süverdem, F. B.; Hamurcu, Z. Ş. (2021). Fransa’da yaşayan Türkçe-Fransızca iki dilli Türk öğrencilerin çok dilli dağarcığı üzerine bir dil portresi çalışması. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (25), 928-953. DOI: 10.29000/rumelide.1032543.

Öz

Günümüzde göçmen kökenli iki dilli çocuklar üzerinde genellikle psikodilbilimsel alanda yapılan araştırmalar bu çocukların her iki dilde de dil gelişimlerine odaklanmaktadır. Bunun yanında, göç ortamında gelişen iki dilliliğin doğal bir sonucu olarak ortaya çıkan kültürel ve etnikdilsel kimlik gibi kavramlara ilişkin sosyodilbilimsel alandaki çalışmalar daha çok yetişkin göçmenler üzerinde yürütülmektedir. Bu alanda çocuklar ve gençler üzerinde araştırma yapmayı kolaylaştıran güncel dil biyografisi yöntemlerinden biri de dil portresidir (Gogolin ve Neumann, 1991; Krumm, 2001). Dil portresi yapımı dil, duygu ve beden arasında ilişki kurmayı (Busch, 2010b) ve her yaşta çocuğun kendi "dil evrenini" daha kolay bir biçimde betimlemesini sağlayan (Krumm, 2008) bir yöntemdir. Bu çalışmanın amacı Fransa’da yaşayan iki dilli Türk çocukları ve gençlerinin dil dağarcıklarında bulunan dillerle olan ilişkilerini, kültürel aidiyetlerini ve etnikdilsel kimliklerine yönelik algılarını daha iyi anlamaktır. Çalışma kapsamında Fransa’da özel bir eğitim kurumunda ortaöğretim ve lise düzeyinde eğitim gören, düzenli olarak Türkçe derslerine katılan ve yaşları 11-18 arasında olan Türkçe-Fransızca iki dilli 87 Türk öğrenciyle dil portresi gerçekleştirilerek veri toplanmıştır. İnceleme sonuçları söz konusu çocuk ve gençlerin dil dağarcığında Türkçe ve Fransızca dışında çeşitli diller olduğunu; Türkçeye genellikle sevgi, aşk, gurur gibi olumlu duygular atfedilirken Fransızcanın duygusal karşılığının daha zayıf olduğunu, hatta bazı öğrenciler için olumsuz duyguları çağrıştırdığını; öğrencilerin çoğu Türkçeyi, dildeki yetkinliklerinden bağımsız olarak ana dili olarak tanımlarken Fransızca’yı daha yetkin oldukları dil olarak tanımladıklarını; Fransızca ve Fransız kültürüne oranla, Türkçeyi ve Türk kültürünü kültürel ve etnikdilsel kimliklerinin bir parçası olarak gören öğrencilerin çoğunlukta olduğunu göstermektedir.

Anahtar kelimeler: İki dillilik, Fransa’daki göçmen kökenli çocuklar, dil dağarcığı, dil biyografisi, dil portresi

¹ Bu makale 28-29 Mayıs 2021 tarihlerinde çevrimiçi olarak gerçekleştirilen 3. Uluslararası Avrupalı Türkler ve İkidillilik Çalışmaları Kongresinde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

² Dr. Öğr. Üyesi, Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Mütercim Tercümanlık Bölümü, Fransızca Mütercim Tercümanlık ABD (Ankara, Türkiye) busra.suverdem@hbv.edu.tr, ORCID ID: 0000-0002-0500-740X [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 21.11.2021-kabul tarihi: 20.12.2021; DOI: 10.29000/rumelide.1032543]

³ Türkçe Öğretmeni, Özel Yunus Emre Okulu (Strasbourg, Fransa), zshamurcu@gmail.com, ORCID ID: 0000-0003-2655-459X

A language portrait study on multilingual repertoires of Turkish-French bilingual students living in France

Abstract

Current psycholinguistic research on bilingual children with immigrant background focuses on their development in both languages. In addition, sociolinguistic studies on cultural and ethnolinguistic identity are mostly carried out on adult migrants. Language portrait is one of the current language biography methods that facilitates research on children and young people in this field (Gogolin & Neumann, 1991; Krumm, 2001). It provides to establish a relationship between language, emotion and body (Busch, 2010b) and enables children of all ages to describe their "language universe" more easily (Krumm, 2008). The aim of this study is to better understand the relations of bilingual Turkish children and youth living in France with the languages in their repertoire, their cultural belongings and their perceptions on their ethnolinguistic identities. Data were collected by carrying out a language portrait with 87 Turkish-French bilingual students aged 11-18, attending a private educational institution in France and having Turkish lessons. Results indicate that the linguistic repertoire of the participants includes various languages other than Turkish and French; while positive emotions such as love, passion and pride are generally attributed to Turkish, the emotional equivalent of French is weaker and even evokes negative emotions for some students; while most of the students define Turkish as their mother tongue regardless of their proficiency, they define French as the language they are more proficient in; compared to French and French culture, results show that students who consider Turkish and Turkish culture as a part of their cultural and ethnolinguistic identity are in majority.

Keywords: Bilingualism, Turkish-French bilingual children, linguistic repertoire, language biography, language portrait

Giriş

Göçmen kökenli çocukların iki dillilikleri, diğer iki dillilik türlerine göre farklı değerlendirilmektedir. Etnikdilsel çoğunluk ve etnikdilsel azınlık toplumlarının dilleri arasında olağan olarak gelişen hiyerarşik ilişki ve saygınlık farkından dolayı göçmen dillerini konuşan çocukların iki dilliliklerinin olumsuz bir zemin üzerine inşa edilmesi ve dolayısıyla bilişsel açıdan kendileri için kazançlı değil kayıplı olması olasıdır (Cummins, 2000, de Mejia, 2002). Günümüzde göçmen kökenli iki dilli çocuklar üzerinde genellikle psikodilbilimsel alanda yapılan araştırmalar bu çocukların her iki dilde de dil gelişimlerine odaklanmaktadır. Bunun yanında, göç ortamında gelişen iki dilliliğin doğal bir sonucu olarak ortaya çıkan kültürel ve etnikdilsel kimlik gibi kavramlara ilişkin sosyodilbilimsel alandaki çalışmalar daha çok yetişkin göçmenler üzerinde yürütölmektedir.

Bu alanda çocuklar ve gençler üzerinde araştırma yapmayı kolaylaştıran güncel dil biyografisi yöntemlerinden biri de dil portresidir (Gogolin ve Neumann, 1991; Krumm, 2001). Çocuğun, boş bir insan figürünün üzerine dil dağarcığında bulunan her bir dil için bir renk seçerek insan vücudunun istediği bölgesini/bölgelerini bu renge boyaması, daha sonra da sözlü veya yazılı olarak tercihlerini açıklaması şeklinde uygulanan dil portresi yöntemi, her yaştan çocuğun kendi "dil evrenini" daha kolay bir biçimde betimlemesini sağlar (Krumm, 2008). Dil portresi yapımı dil, duygu ve beden arasında ilişki kurmayı sağlayan bir etkinliktir (Busch, 2010b).

Bu çalışmanın amacı Fransa'da yaşayan iki dilli Türk çocukları ve gençlerinin dil dağarcıklarında bulunan dillerle olan ilişkilerini, kültürel aidiyetlerini ve etnikdilsel kimliklerine yönelik algılarını daha iyi anlamaktır. Bu doğrultuda Fransa'nın Alsace bölgesinde bulunan Strasbourg şehrinde yaşayan ve özel bir eğitim kurumunda orta öğretim ve lise düzeyinde öğrenim gören Türkçe-Fransızca iki dilli ve göçmen kökenli 87 katılımcı ile dil portresi çalışması gerçekleştirilmiştir.

1. Kuramsal çerçeve

1.1. Dil dağarcığı kavramı (*linguistic repertoire*)

Dil portresi uygulamasını anlamak için öncelikle dil dağarcığı ve dil biyografisi kavramlarından bahsetmek gerekmektedir. Dil dağarcığı (*linguistic repertoire*) kavramı Gumperz (1964) tarafından ileri sürülmüş ve daha sonra Ferguson (1973) tarafından geliştirilmiştir. İlk önce günlük hayatta düzenli olarak birden fazla dil kullanan toplumlar için geçerli olmuş ve daha sonra zaman içinde çok dilli bireyler için de kullanılan bir kavram haline gelmiştir. Gumperz'e göre dil dağarcığı "ileti oluşturmanın kabul gören tüm yollarını içinde barındırır. Günlük iletişimin cephanesidir. Konuşmacılar, ifade etmek istedikleri anlamlara göre bir silah seçerler" (1964, s. 138). Beacco ve arkadaşlarına göre ise "Her konuşmacı kendisine çoklu bir dil ve kültür dağarcığı oluşturma potansiyeline sahiptir" (Beacco v.d., 2010, s. 16). İki dilliliğin maksimalist ve modern yaklaşımı çoklu dil dağarcığı kavramıyla örtüşmektedir. Bu yaklaşıma göre iki dilli ya da çok dilli bireyler her bir dili mükemmel düzeyde konuşan bireyler değil, dil dağarcıklarında farklı düzeylerde de olsa birden fazla dil bulunan bireylerdir. Bu çalışmada da bu yaklaşımdan yola çıkılarak öğrencilerin dağarcıklarındaki dillerin seviyelerine ve bu dillerdeki becerilerine değil, bu dillerin onlar için ne ifade ettiğine odaklanılmıştır.

1.2. Dil biyografisi kavramı (*language biography*)

Dil biyografisi (*language biography*), adından da anlaşılacağı üzere kişinin yaşam öyküsünü diller üzerinden yola çıkarak anlatmasıdır. Nitel araştırma yöntemleri arasında anılan, bir konuya veya duruma ilişkin deneyimleri yaşanmış hikâyeler ile inceleyen "anlatı araştırması" (Büyüköztürk vd., 2018, s. 23) sınıfına girmektedir. Perregaux'ya göre dil biyografisi "görece uzunlukta ve bütünlükte oluşturulmuş, bir kişinin belli bir konu çerçevesinde, yani dillerle olan ilişkisi çerçevesinde kendini anlattığı, özel deneyimlerini ve unutulmaz anlarını paylaştığı öyküdür. Bu şekilde kişi kendi dil hikayesini zaman içinde oluştuğu haliyle içselleştirecektir (Perregaux, 2002: 83)". Dolayısıyla dil biyografisinin olağan bir biyografiden farkı diller etrafında şekilleniyor olmasıdır.

1.3. Dil portresi kavramı (*language portrait*)

Dil portresi (*language portrait*), dil biyografisinin bir alt alanıdır (Gogolin ve Neumann, 1991; Krumm, 2001). Busch'a göre dil portresi yapımı dil, duygu ve beden arasında ilişki kurmayı sağlayan bir etkinliktir (2010b). Krumm (2008) ise bu yöntemin her yaşta çocuğun kendi "dil evrenini", başka bir deyişle dil dağarcığını daha kolay ve özgür bir biçimde betimlemesini sağladığını ifade eder. Ona göre dil portreleri sayesinde çocuklardaki "gizli kimlik" olarak ifade ettiği "dilsel kimliklerinin öznel tasviri"ne ulaşmak mümkün olur (2008, s. 111). Burada belirtmek gerekir ki dil dağarcığı kavramı çocuğun veya bireyin bildiği dillerle sınırlı değildir. Kişinin öğrenmek ve hayatına dahil etmek istediği veya hiç öğrenmediği halde hayatının ve kimliğinin bir parçası olan dilleri de kapsar. Busch (2012), "The Linguistic Repertoire Revisited" adlı makalesinde Cezayir asıllı Fransız düşünür ve yapısökümcülük yaklaşımının öncüsü olarak bilinen Jacques Derrida'nın dil dağarcığını ele alır. Cezayir ve Yahudi asıllı

olan ve sonradan Fransız vatandaşlığına geçen bir ailede doğan ve Fransa'ya yerleşen Derrida kendini, kökenleri dolayısıyla bilmesi gereken dillerden mahrum kalmış tek dilli bir insan olarak tanımlar:

Sözünü ettiğim bu tek dilli, mahrum bırakıldığı bir dili konuşuyor. Fransızca onun dili değil. O bütün dillerden mahrum bırakıldı ve seçenekleri arasında ne Arapça ne Berberice ne de İbranice, yani atalarının konuştuğu hiçbir dil yok; çünkü bu tek dilli kişi bir anlamda da afazik durumdadır (belki de afazik olduğu için yazıyordu). Mutlak çevirinin içine düşmüştür; herhangi bir çıkış noktası, özgün ve kaynak dili olmayan çeviriye⁴ (Derrida, 1998⁵, s. 60 akt. Busch, 2012, s. 6).

Derrida'ya göre konuşabildiği tek dil olan Fransızca ana dili değildir. Aidiyet hissettiği diğer dilleri ise konuşamamaktadır. Hayatında hiçbir zaman gerçek anlamda var olmayan bu dillere sürekli bir özlem duymaktadır. Dolayısıyla Derrida'nın konuşamadığı Arapça, Berberice ve İbranice aslında bir şekilde kimliğinin bir parçasıdır ve dil dağarcığında bulunmaktadır. Bu örnekten yola çıkarak Busch, dil dağarcığının tanımını genişletir. Ona göre "Dil dağarcığı yalnızca sahip olunanı değil aynı zamanda sahip olunmayı, mahrum bırakıldığımız halde içimizde hala bir istek olarak kalanı da içerir." (2012, s. 7). Bu yönüyle ele alındığında, geleneksel yöntemlere kıyasla katılımcıya ve araştırmacıya daha özgür bir ifade alanı sunan dil portresi yöntemi, aynı şekilde dar kalıpların dışında ve geniş bir kavram olan dil dağarcığı üzerine yapılan araştırmalar için uygun bir yöntem olarak değerlendirilmektedir.

Dil portresi yöntemi sayesinde çocuk veya birey dillerle olan ilişkisini ve kültürel aidiyetini çok modlu (*multimodal*) bir yöntemle ifade etme olanağı elde eder. Çizim yapmak ve farklı renkler kullanmak, sözlü veya yazılı ifade yöntemlerinden farklı olarak katılımcıyı daha önce düşünmediği, olaylara daha önce hiç bakmadığı bir pencereden bakmaya teşvik eder. Katılımcıların belki de olağan bir anket veya görüşmede açık veya kapalı uçlu sorulara vermeyecekleri cevaplar, öncesinde yaptıkları bu çizim sayesinde erişilebilir hale gelmektedir. Pernet-Liu dilleri renklerle ifade etmenin faydalarını şu şekilde açıklamıştır: "dilleri renklerle ifade etmek insan dilinin sembolik gücünü, dil sistemlerinin birbiri arasındaki bağlantıyı, dil ve kültür arasındaki ilişkiyi ve dilin, sözle anlatılamaz olana zorunlu uyarılığını ortaya çıkarır ve sorgular. Bunların hepsi dil biliminin tam da merkezinde olan meselelerdir" (2008, s. 10). Çocuk çizimlerinin yorumlanması da üzerinde durulması gereken bir konudur. Molinié (2009) çizimlerin görüşmelerle desteklenmesinin araştırma üzerindeki olumlu etkilerini vurgular. Çizim sonrası görüşme yöntemi hem çocuğun yaptığı çizim üzerine düşünmesine hem de yetişkinlikle (araştırmacı) birlikte anlam oluşturmaya olanak sağlar. Böylece çocuğun çizimleri araştırmacı tarafından en iyi şekilde anlaşılabilir olur.

2. Yöntem

Etnografik bir söylem/anlatı çalışması olarak tanımlayabileceğimiz bu araştırmanın evreni Fransa'da ortaöğretim ve lise düzeyinde eğitim gören, düzenli olarak Türkçe derslerine katılan ve yaşları 11-18 arasında olan Türkçe-Fransızca iki dilli göçmen kökenli çocuklardır. Bu çocukları Fransa'da yaşayan üçüncü kuşak göçmenler olarak da tanımlamak mümkündür. Araştırmanın örneklemini seçkisiz amaçsal örnekleme yöntemiyle Fransa'nın Strasbourg şehrinde özel bir eğitim kurumunda ortaöğretim ve lise düzeyinde eğitim gören, düzenli olarak Türkçe derslerine katılan ve yaşları 11-18 arasında olan Türkçe-Fransızca iki dilli göçmen kökenli 87 Türk öğrenciden oluşmaktadır. Bu öğrencilerden 46'sı ortaokul, 41'i ise lise öğrencisidir. Kişisel verilerin korunması amacıyla öğrencilerin isimlerine yer verilmemiş ve her biri aşağıdaki örnekte olduğu gibi kodlanmıştır:

⁴ Makaledeki alıntıların çevirileri aksi belirtilmediği takdirde yazarlara aittir.

⁵ Ayrıntılı bilgi için bkz. Jacques Derrida'nın dil biyografisini yapışökümcülük ışığında anlattığı eseri Derrida, J. (1998). *Monolingualism of the Other or the Prosthesis of Origin* (P. Mensa, Transl). Stanford University Press.

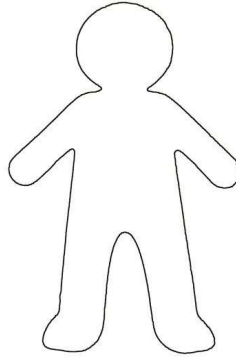
Örnek: 6A-E (6. sınıfın -Orta 1- A öğrencisi – Erkek).

Bu kodlamada öğrencilerin öğrenim gördükleri sınıflar Fransız eğitim sistemindeki karşılıklarıyla ifade edilmiştir. Buna göre:

- Orta 1 sınıfı 6. sınıfa (6^{ème}),
- Orta 2 sınıfı 5. sınıfa (5^{ème}),
- Orta 3 sınıfı 4. sınıfa (4^{ème}),
- Orta Son sınıfı 3. sınıfa (3^{ème}),
- Lise 1 sınıfı 2. sınıfa (2^{nde}),
- Lise 2 sınıfı 1. sınıfa (1^{ère}),
- Lise Son sınıfı ise T (Terminale) sınıfına karşılık gelmektedir.

2.1. Veri toplama

Çalışmanın veri toplama aracı olan dil portresi yüz yüze olarak Türkçe-Fransızca iki dilli olan araştırmacılar tarafından uygulanmıştır.



Şekil 1: Araştırmanın yönteminde kullanılan ve katılımcıların renklendirdiği boş insan figürü.

Dil portresi yöntemi, katılımcının boş bir insan figürünün üzerine dil dağılımında bulunan her bir dil için bir renk seçerek insan vücudunun istediği bölgesini/bölgelerini bu renge boyaması, daha sonra da sözlü veya yazılı olarak tercihlerini açıklaması şeklinde uygulanmaktadır. Katılımcılara hazır bir insan figürü verilir veya kendisinin boş bir kâğıt üzerine bir insan figürü çizmesi istenir. Bu çalışmada katılımcılara daha fazla özgür ifade alanı tanımak açısından, yaşları da göz önünde bulundurularak insan figürü hazır olarak verilmemiş, kendilerinin çizmesi istenmiştir. Boş insan figürü çizildikten sonra katılımcılara verilen yönergeler şunlardır:

1) Hayatınızda yeri olduğunu düşündüğünüz her bir dil için bir renk seçiniz ve çizdiğiniz insan vücudunun istediğiniz bölgesini/bölgelerini renklendiriniz.

2) Farklı bir sayfada dil, renk ve vücut bölgesi tercihlerinizi açıklayınız.

Bu yönergeler doğrutusunda öğrenciler ilk önce hayatlarında yeri olduğunu düşündükleri dilleri belirlemiş, her bir dil için bir renk seçmiş ve çizdikleri boş insan figürünün istedikleri bölgesini/bölgelerini seçtikleri her bir dili temsilen renklendirmiştir. Bu aşamada araştırmacı tarafından öğrencilere tercihlerini kısıtlayıcı hiçbir yönerge verilmemiş, olabildiğince özgür tercihler yapmaları konusunda teşvik edilmişlerdir. Dil portresi çizimini tamamladıktan sonra öğrenciler farklı bir sayfada yazılı olarak yaptıkları dil, renk ve vücut bölgesi tercihlerini açıklamıştır. Yazılı açıklama aşamasında da öğrencilere herhangi bir kısıtlama yapılmamış ve kendilerini rahatça ifade edebilmeleri için yeterli süre verilmiştir. Yazılı açıklamada bulunmak istemeyen öğrenciler bu yönde zorlanmamıştır. Öğrencilerin dil portrelerinde ve yazılı açıklamalarında çok sayıda dil bulunmasına karşın çalışmanın sınırlılıkları dolayısıyla bu makale kapsamında yalnızca Türkçe ve Fransızca dillerine ilişkin bulgular incelenmiştir. Ortaokulda 46 ve lisede 41 olmak üzere bütüncüyü oluşturan toplam 87 dil portresinin yalnızca 15'inde Türkçe ve Fransızca dillerine ilişkin yazılı açıklama yapılmadığı gözlenmiştir. Başka bir deyişle ortaokulda yedi, lisede ise sekiz öğrenci, genellikle dil portrelerinde bu iki dile de yer vermelerine rağmen bu dillere ilişkin tercihlerini yazılı olarak açıklamamışlardır. Dolayısıyla aşağıda ayrıntılı olarak açıklanacak olan ve nitel bulguları elde etmek için faydalandığımız içerik çözümlemesi yöntemi 87 dil portresinden yalnızca 72'si üzerinde uygulanabilmiştir.

2.2. Veri inceleme

Katılımcıların gerçekleştirdiği dil portrelerinden yola çıkarak öncelikle veriler nicel olarak değerlendirilmiş: portrelerdeki dillerin dökümü yapılmış ve bu dillerin sayısı, belirtilme sıklığı, bu diller için kullanılan renkler ve konumlandırıldıkları vücut bölgeleri incelenmiştir.

Katılımcıların yukarıdaki tercihleri hakkında yaptıkları yazılı açıklamalar ise nitel bir incelemeye tabi tutulmuş ve bir içerik çözümlemesi gerçekleştirilmiştir. Bu noktada içerik çözümlemesinin tanımını hatırlatmakta ve söylem çözümlemesinden farklı bir yöntem olduğunun altını çizmekte fayda vardır. Büyüköztürk ve arkadaşları içerik çözümlemesini, “belirli kurallara dayalı kodlamalarla bir metnin bazı sözcüklerinin daha küçük içerik kategorileri ile özetlendiği sistematik, yinelenebilir bir teknik olarak” tanımlar ve “metin veya metinlerden oluşan bir kümenin içindeki belli kelimelerin veya kavramların varlığını belirlemeye yönelik” olduğunu ekler (Büyüköztürk vd., 2018, s. 259). Başka bir ifadeyle, içerik çözümlemesinin amacı bütüncü üzerinden araştırma konusuna ilişkin bilgi toplamaktır. Bu doğrutuda, metinsel özellikler irdelenmeksizin bütüncü üzerinde tematik bir sınıflandırma gerçekleştirilir. Buna karşın söylem çözümlemesinde bütüncenin metinsel özellikleri yalnızca bilgi iletme aracı olarak değil araştırma nesnesi olarak da değerlendirilir. Bu çalışmanın gereksinimleri göz önünde bulundurularak veri inceleme yöntemi olarak içerik çözümlemesi tercih edilmiştir. Dolayısıyla katılımcıların dil portrelerinde yaptıkları tercihlere ilişkin yazılı açıklamalarda öne çıkan unsurlar tematik olarak sınıflandırılmıştır. Çalışmanın nitel bulgularını temsil eden içerik çözümlemesine ışık tutması amacıyla dil portrelerini inceleyerek elde ettiğimiz nicel bulgulara da yer verilecektir. Çalışmanın nicel ve nitel bulguları aşağıda sıralanmıştır:

Nicel bulgular:

- 1) Dil portrelerinde bulunan dil sayısı ve en sık rastlanan diller
- 2) Türkçe ve Fransızca için tercih edilen renkler
- 3) Türkçe ve Fransızca için tercih edilen vücut bölgeleri

Nitel bulgular:

- 1) Türkçe ve Fransızca dilleri için kullanılan tanımlar
- 2) Kültürel aidiyet belirten unsurlar
- 3) Etnik köken/kimlik belirten unsurlar
- 4) Dillerin çağrıştırdığı duygular

Veri inceleme sonucunda ortaya çıkan nicel ve nitel bulgular bir sonraki bölümde sunulmaktadır.

3. Bulgular

Bu çalışmada nicel ve nitel olarak ikiye ayrılmak üzere birçok inceleme gerçekleştirilmiştir. İlk olarak nicel verilerin incelenmesi sonucunda elde edilen bulgular, daha sonra nitel verilerin incelenmesi sonucunda elde edilen bulgular verilecektir.

3.1. Nicel verilerden elde edilen bulgular**3.1.1. Dil portrelerinde yer alan dil sayısı ve en sık rastlanan diller**

Öncelikle Türkçe-Fransızca iki dilli çocuk ve gençlerin dil portrelerinde bulunan dil sayısı değerlendirilmiş ve toplamda 40 dile rastlanmıştır. Bu dillerden 18'i -tabloda koyu renkte gösterilmiştir- hem ortaokul hem de lise öğrencilerinin dil portrelerinde yer almaktadır. Bulgulara göre ortaokul düzeyindeki öğrenciler dil portrelerinde toplamda 25 dile, lise düzeyindeki öğrenciler ise 33 dile yer vermiştir. Bu dillerin tam listesi, öğrencilerin adlandırdığı şekliyle aşağıdaki tabloda verilmiştir.

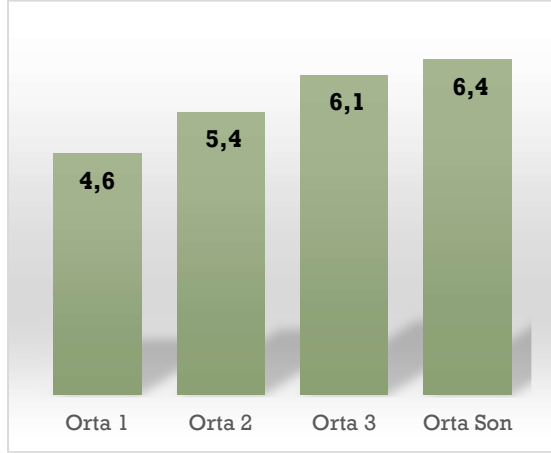
1. Afrika	11. Galatasaray	21. Korece	31. Pakistan
2. Almanca	12. Hintçe	22. Latince	32. Portekizce
3. Arapça	13. İngilizce	23. Lazca	33. Portekizce
4. Azerice	14. İspanyolca	24. Lehçe	34. Rusça
5. Belçika/Flamanca	15. İsveççe	25. Lingola	35. Sırpça
6. Bilim Dili	16. İtalyanca	26. Macarca	36. Tayca
7. Çince	17. İzlandaca	27. Madagaskar	37. Türkçe
8. Farsça	18. Japonca	28. Makedonca	38. Ukraynaca
9. Fince	19. Kamerun	29. Meksika	39. Yazılım Dili
10. Fransızca	20. Kongoca	30. Osmanlıca	40. Yunanca

Tablo 1: Ortaokul ve lise öğrencilerinin dil portrelerinde yer alan diller.

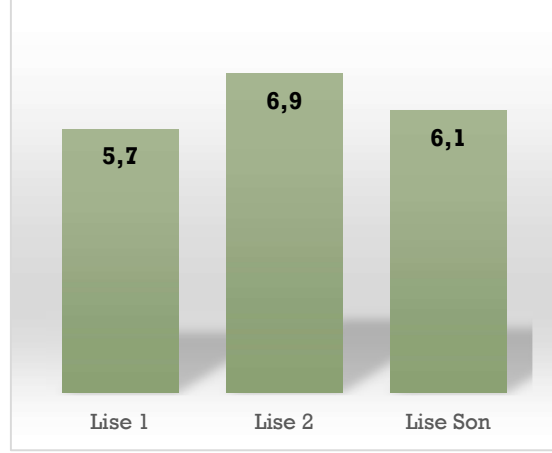
Yukarıdaki tabloda da görüldüğü gibi Türkçe-Fransızca iki dilli olarak tanımladığımız göçmen kökenli çocukların dil dağarcıklarında bu iki dilden çok daha fazlası bulunmaktadır. Bunun sebebinin büyük ölçüde Avrupa Birliđi ülkelerinin eğitim politikalarına yansıyan çok dilliliği ve çoğul dilliliği destekleyen uygulamalar olduğu düşünülebilir. Fransız eğitim sistemi, zorunlu eğitimin sonunda (16 yaş) öğrencilerin en az iki yabancı dile hâkim olmasını hedefler. İlkokul düzeyinde, yılda 54 saat olmak üzere bir yabancı dilin öğretimi eğitim müfredatında yer almaktadır. Ortaokulda en az iki yabancı dilin öğretimi zorunludur. Üçüncü yabancı dil ise seçmeli olarak sunulmaktadır. Fransa Millî Eğitim Bakanlığının (RERS, 2016) açıkladığı verilere göre 2016 yılında, bölgesel diller de dahil olmak üzere toplamda 10 yabancı dil eğitim-öğretim programında yer almıştır (Bouchés, 2017, s. 127-128). Avrupa'da 25 ülke ve bölgedeki dil politikaları ve uygulamalarını inceleyen bir araştırmaya (Extra ve Yağmur, 2013) göre Fransa, İngiltere ve Almanya ile birlikte ilköğretimde yabancı dillerin en yaygın öğretildiği ülkelerden biridir. Fransa aynı zamanda araştırmaya dahil olan 25 ülke/bölge içinde ilköğretim düzeyinde göçmen dillerini sunan beş ülke arasında yer almaktadır. Ortaokul ve lisede ise iki yabancı dilin öğretimini zorunlu kalan yedi ülke arasında bulunmaktadır. Ayrıca araştırma sonucuna göre bu 25 ülkenin büyük çoğunluğunda yabancı dil öğretmenleri iyi vasıflıdır. Fransa'da yaşayan göçmen gruplarının çeşitliliği ve bazen tek bir sınıfta 15-18 farklı ana dili konuşan çocukların bir arada eğitim görmesi durumu (Hélot, 2007) göz önünde bulundurulduğunda araştırmamızdaki katılımcıların dil dağarcıklarında çok çeşitli dillerin bulunması anlaşılabilir hale gelmektedir.

Üzerinde durulması gereken bir diğer nokta ise öğrencilerin yaptıkları adlandırmalardır. Bu konuda da öğrencilere herhangi bir kısıtlama uygulanmamış, dilleri istedikleri gibi adlandırabilecekleri belirtilmiştir. Bunun gerekçesi, dil portresi yönteminin amacına uygun hareket etmektir. Bu yöntemde dil olgusu ulusal ve etnikdilsel çerçeveye sınırlandırılmamakta, katılımcıların dillere ilişkin kişisel adlandırmaları dikkate alınmaktadır. Bu durum, Busch tarafından şöyle ifade edilmiştir: "Kategorileri belirlemek, neyin 'dil' ya da 'kod' olarak değerlendirileceğine ve farklı dilsel kaynakların birbiri arasındaki ilişkiye karar vermek katılımcılara aittir. Böylece sıklıkla 'kız kardeş dili', 'beden dili', 'gizli dil', 'baskı dili' ve 'neşe dili' gibi terimler içeren temsiller ortaya çıkar" (Busch, 2012, s. 9). Başka bir ifadeyle dil portresi yöntemi dillerle ilgili tüm terminolojik kuralları da yıkmaktadır. Ana dili, birinci dil, ikinci dil, yabancı dil gibi alışlagelmiş kavramların yerini katılımcıların dil dünyasını temsil eden yeni, özgün ve kişiye özgü terimler ve ifadeler almaktadır. Bütüncemizdeki dil portrelerinde de bu durum gözlenmiş, katılımcılar kimi zaman ifade etmek istedikleri dili doğrudan konuşulduğu ülkenin adını vererek ifade etmiş veya dilbilimsel açıdan "dil" olarak değerlendirilmeyen "bilim dili" ve "yazılım dili" gibi ifadelere başvurmuşlardır. Bir katılımcı tarafından belirtilen ve çizdiği portrede gövdenin tamamını kaplayan "Galatasaray" örneği ise öğrencinin Türk futboluna olan ilgisini yansıtmaktadır. Bir Türk futbol takımını "dil" olarak belirleyip gövdenin tamamında temsil etmesi kültürel aidiyetinin çok önemli bir bileşeni olduğunu göstermektedir.

Tabloda verilen 40 dilin bireysel olarak dil portrelerindeki dağılımını incelemek için ise ortaokul ve lise öğrencilerinin her birinin dil portresinde yer alan ortalama dil sayısı hesaplanmıştır. Ortaokul öğrencilerinin dil portrelerindeki dil sayısı ortalaması 5.6 iken lise öğrencilerinin dil sayısı ortalaması 6.1'e yükselmiştir. Dolayısıyla liseli öğrencilerin dil portrelerinde yer verdikleri dil sayısı ortaokul öğrencilerine kıyasla 0,5 oranında artmıştır. Aşağıdaki grafikler, ortaokul ve lise düzeyinde her bir sınıf için dil portrelerinde bulunan ortalama dil sayısını göstermektedir.



Yukarıdaki grafiklerde, dört yıllık ortaokulu sürecinde öğrencilerin her geçen yıl dil portrelerindeki dil sayısının sınıf düzeyine göre dağılımı

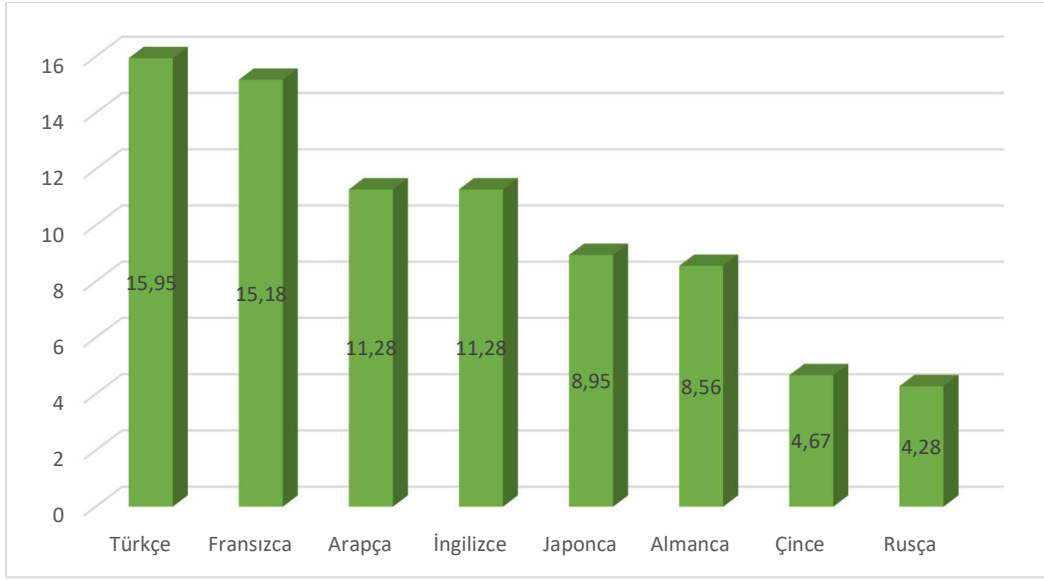


Şekil 3: Lise öğrencilerinin dil portrelerindeki dil sayısının sınıf düzeyine göre dağılımı

Yukarıdaki grafiklerde, dört yıllık ortaokulu sürecinde öğrencilerin her geçen yıl dil portrelerindeki dil sayısının sınıf düzeyine göre dağılımı

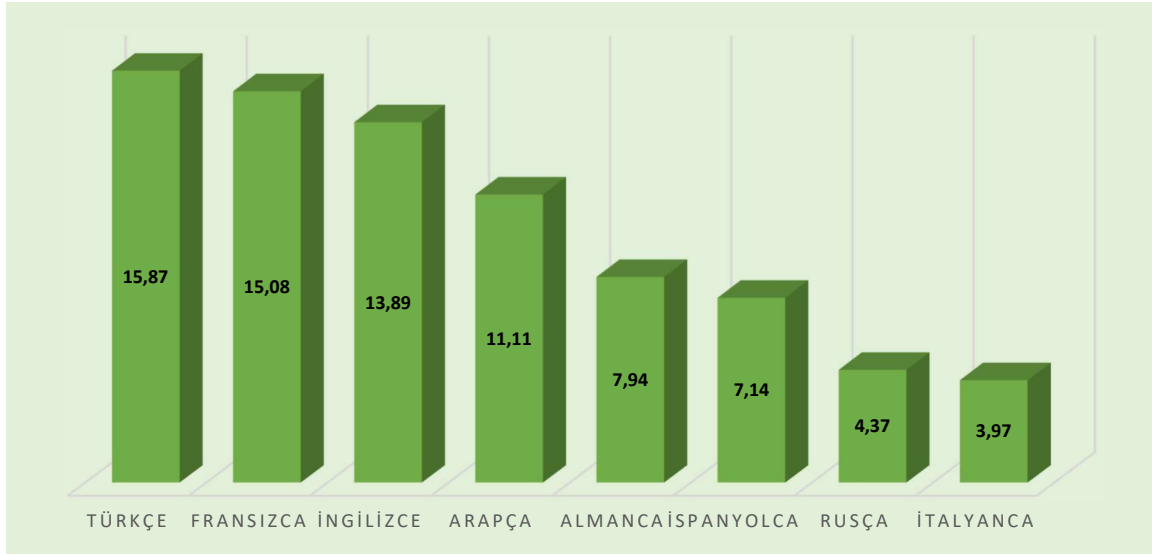
ortalama dil sayısının arttığı gözlenmektedir. Bu artış, ortaokulun ikinci sınıfından itibaren ikinci yabancı dil öğretiminin zorunlu kılınmasıyla ve isteyen öğrencilere üçüncü bir yabancı dil öğrenme olanağının seçmeli olarak sunulmasıyla ilişkilendirilebilir. Lise öğrencilerinin grafiğinde, ortaokul öğrencilerinin aksine dil portrelerindeki ortalama dil sayısında sınıflara göre düzenli bir artış gözlenmemektedir. Sınırlı bir katılımcı sayısı üzerinden değerlendirmede bulunmak her ne kadar yetersiz olsa da bu durumu bazı etkenlerle açıklamak mümkün olabilir. İlk olarak ortaokulun son senesinde 6,4'e kadar yükselen ortalama dil sayısının lisenin ilk senesinde 5,7'ye gerilemesi, ortaokulda ve lisede seçmeli yabancı dil dersi çeşitliliğinin aynı olmamasından kaynaklanabilir. Örneğin, ortaokulda seçmeli yabancı dil dersi olarak İtalyanca alan bir öğrenci, liseye geldiğinde aynı seçmeli yabancı dil dersine devam etme olanağı bulamayabilir. Öte yandan, lisede farklı alanlarda sunulan seçmeli derslerin çeşitliliğinin artması da öğrencilerin üçüncü yabancı dilden ziyade farklı bir alandan ders seçmelerine yol açarak dil dağarcıklarında bulunan dil sayısının düşmesine sebep olabilir. Ortaokuldan liseye geçiş dönemi olarak değerlendirebileceğimiz ilk yıldan sonra lisenin ikinci senesinde dil portrelerindeki ortalama dil sayısının en yüksek seviyeye (6,9) ulaştığı gözlenmektedir. Fransa'da Bakalorya olarak bilinen lise bitirme sınavlarının gerçekleştiği son yılda görülen düşüşün sebebi ise öğrencilerin sınav hazırlığına odaklanması olarak değerlendirilebilir.

Ayrıca, ortaokul ve lise öğrencilerinin dil portrelerinde en sık yer alan diller de tespit edilmiştir. Bu dillerin tamamı burada sıralanmamakla birlikte ortaokul ve lise düzeyinde portrelerde en sık yer alan ilk sekiz dilin görülme sıklıkları yüzdelik olarak aşağıda listelenmiştir:



şekil 4: Ortaokul ğrencilerinin dil portrelerinde en sık rastlanan diller

Ortaokul ğrencilerinin dil portrelerinde beklendiği gibi Türkçe ve Fransızca birbirine çok yakın bir oranla en sık rastlanan ilk iki dil olarak karşımıza çıkmaktadır. Türkçe çok az bir farkla Fransızcaya kıyasla dil portrelerinde daha sık yer almıştır. Türkçe ve Fransızca'yı, eşit oranda Arapça ve İngilizce takip etmektedir. Fransa genelinde ortaokulda çoğunlukla İngilizce, Almanca ve İspanyolca zorunlu yabancı dil dersi olarak sunulmaktadır. Araştırmanın gerçekleştirildiği okul Fransa'nın Almanya'ya sınırı olan bir bölgesinde bulunduğu için okullarda Almanca ğretimi desteklenmektedir. Bu sebeple hem cnc sırada Almanca yerine Arapça ve İngilizcenin gelmesi hem de bu iki dilin eşit oranda görülmesi, üzerinde durulması gereken bir bulgudur. Arapçanın ilk sıralarda yer almasının, araştırmanın gerçekleştirildiği eğitim kurumunun ğrenci profilinden kaynaklandığı düşünülmektedir. Bu zel eğitim kurumunda, araştırma verilerinin toplandığı eğitim-ğretim yılında okula kayıtlı 205 öğrenciden 129'u Türk (%62,9), 67'si (%32,6) Mağrip kökenli (Fas, Tunus, Cezayir) ve 9'u (%4,4) başka etnik kkendendir (Somalili, een). Ana dili Arapça olan öğrenciler önemli bir oranı temsil ettiğinden okulda hem ortaokul hem de lisede seçmeli Arapça dersleri bulunmaktadır. Bu dersleri Mağrip kökenli öğrencilerin yanı sıra Türk ve diğer uyruklu öğrencilerin de bir kısmı (toplam ğrenci sayısının %25,8'i) takip etmektedir. Ayrıca Mağrip kökenli öğrencilerin okul içindeki ortak alanlarda Arapça kullanımlarının da diğer öğrencilerin bu dile karşı farkındalıklarını ve ilgilerini arttırdığı düşünülmektedir.



Şekil 5: Lise öğrencilerinin dil portrelerinde en sık rastlanan diller

Lise öğrencilerinin dil portrelerinde de en sık rastlanan ilk iki dil, yine Türkçenin az bir farkla üstünlüğü ile Türkçe ve Fransızcadır. Lise düzeyindeki öğrencilerin dil portrelerinde en sık yer alan üçüncü dil İngilizcedir. Ortaokulda gözlenen durumun aksine, lise öğrencilerinin dil portrelerinde İngilizce ve Arapça eşit oranda değil; Arapça, İngilizcenin %2,78 gerisinde olarak karşımıza çıkmaktadır. Ayrıca, ortaokulda altıncı sırada yer alan Almanca, lisede en sık görülen beşinci dil olma özelliğini de kazanmıştır. İspanyolca ve İtalyanca da lise düzeyinde Japonca ve Çincenin yerini alarak dil portrelerinde en sık yer verilen diğer diller arasına girmiştir.

3.1.2. Dil portrelerinde yer alan diller için renk seçimleri

Dil portrelerinin, dil sayısı açısından olduğu kadar, her bir dili temsilen seçilen renkler açısından oldukça zengin olduğu gözlemlenmektedir. Öğrenciler renk seçimlerini kimi zaman kavramlarla eşleştirerek kimi zaman da bir renge duyulan ilgi sebebiyle veya tamamen rastlantısal şekilde yapmışlardır. Öğrencilerin büyük çoğunluğu renk seçimlerini yazılı olarak açıklamıştır. Bu makale kapsamında yalnızca Türkçe ve Fransızca dillerini temsil eden renklerin yüzdelerik dağılımı incelenmiştir.

Ortaokul düzeyinde öğrencilerin %63'ü Fransızca için Fransa bayrağının üç renginden ilki ve Fransa milli futbol takımının üniforma rengi olan mavi rengi tercih ederken %37'si farklı renkler tercih etmiştir. Bu öğrencilerin %57'si Türkçe için yine Türkiye Cumhuriyeti bayrağının temel rengi olan kırmızıyı tercih ederken %43'ü farklı renkler tercih etmiştir.

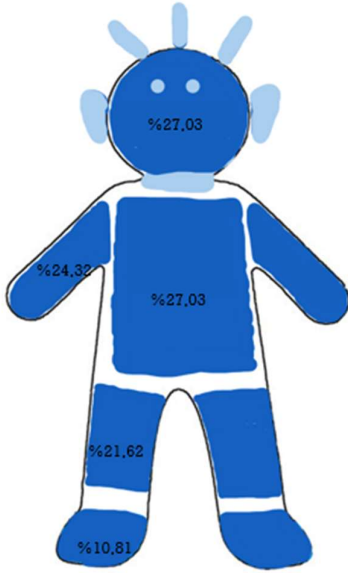
Lise düzeyinde ise öğrencilerin %54'ü Fransızca için maviyi tercih ederken %46'sı farklı renkler tercih etmiştir. Aynı öğrencilerin %51'lik bir oranı Türkçe için kırmızıyı tercih ederken %49'luk bir oranı da farklı renk tercihlerinde bulunmuştur.

Dolayısıyla ortaokul düzeyinde öğrenciler daha yüksek bir oranla Türkçe ve Fransızca dillerini ulusal kimlikle bağdaştırırken bu oranın lisede düştüğü söylenebilir.

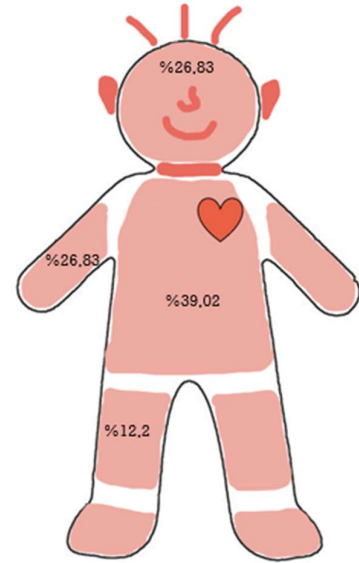
3.1.3. Dil portrelerinde yer alan diller için vücut bölgesi seçimleri

Ortaokul ğrencilerinin dil portrelerinde Fransızcanın 10, Türkçenin ise 12 farklı vücut bölgesinde yer aldığı gözlemlenmektedir. Lise ğrencilerinin dil portrelerinde ise her iki dilin de görüldüğü bölgeler çeşitlenmiş ve sayısı artmıştır: Fransızca 14, Türkçe ise vücudun 17 farklı bölgesinde görülmektedir. Genel bir kural olmamakla birlikte dil portrelerinde sıklıkla gözlemlenen durumlardan yola çıkararak bazı varsayımlarda bulunmak mümkün olabilmektedir. Bunlara göre düşünce dilini kafa, en çok konuşulan veya en yetkin olunan dili ağız ve dudaklar, kimliğin önemli bir parçası olan dili gövde, işlevsel olan ve araç olarak görülen dilleri ise eller, kollar, bacaklar ve ayaklar temsil etmektedir. Değersiz görülen veya olumsuz duygular çağrıştıran dillerin de ayaklar aracılığıyla temsil edildiği durumlara rastlanmaktadır. Aşağıda verilen oranlar, öğrencilerin yazılı açıklamalarıyla karşılaştırıldığında bu varsayımların çoğu doğrulanmaktadır.

Fransızca ve Türkçenin en sık görüldüğü vücut bölgeleri yüzdelik olarak aşağıdaki şekillerde verilmiştir.



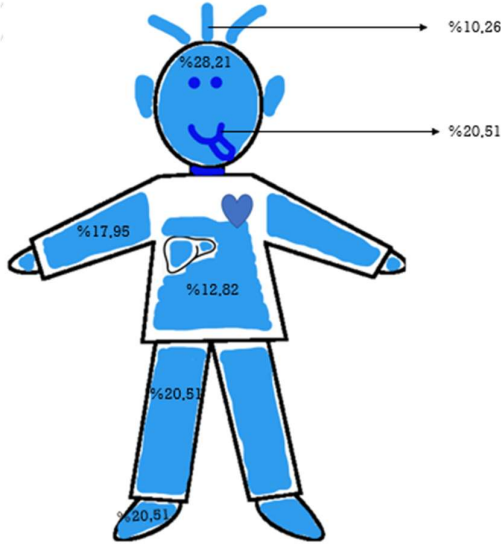
şekil 6: Ortaokul ğrencilerinin dil portrelerinde Fransızca dilini en çok temsil eden vücut bölgeleri



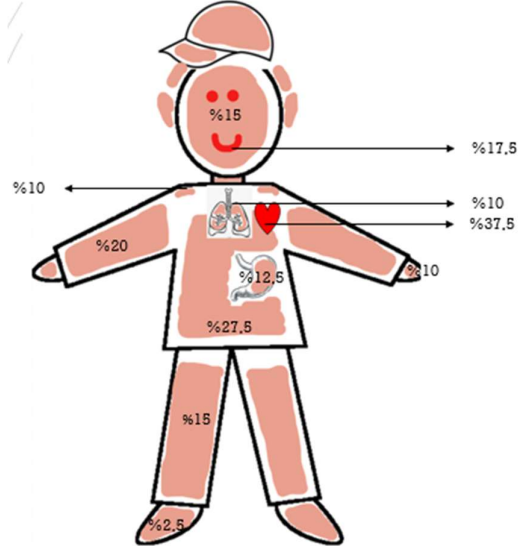
şekil 7: Ortaokul ğrencilerinin dil portrelerinde Türkçe dilini en çok temsil eden vücut bölgeleri

Ortaokul ğrencilerinin dil portrelerinde Fransızca dilinin en çok yer aldığı vücut bölgeleri sırasıyla kafa ve gövde (%27.03), kollar (%24,32), bacaklar (%21,62) ve ayaklardır (%10,81). Boyun, gözler, kulaklar, salar, giysi ve aksesuar gibi diğer bölgelerin temsil oranları %10'un altında kalmıştır.

Aynı portrelerde Türkçe dilinin en çok yer aldığı vücut bölgeleri ise sırasıyla gövde (%39.02), kafa ve kollar (%26,83) ve bacaklar (%12,2) olmuştur. Dil portrelerinde bulunan ancak her birinin temsil oranı %10'un altında kalan diğer bölgeler ise sırasıyla ayaklar, boyun, saçlar, ağız, giysi ve aksesuar, kalp ve kulaklardır.



Şekil 8: Lise öğrencilerinin dil portrelerinde Fransızca dilini en çok temsil eden vücut bölgeleri



Şekil 9: Lise öğrencilerinin dil portrelerinde Türkçe dilini en çok temsil eden vücut bölgeleri

Lise öğrencilerinin dil portrelerinde Fransızca dilinin en çok yer aldığı vücut bölgelerinde ilk sırada kafa (%28,21) gelmektedir. İkinci sırada ise eşit oranda ağız ve dudaklar, bacaklar ve ayaklar (%20.51) yer almaktadır. Üçüncü sırada kollar (%17,95), dördüncü sırada gövde (%12,82) ve beşinci sırada ise saçlar (%10.26) Fransızca dilini temsilen renklendirilmiştir. Fransızca'yı temsilen dil portrelerinde yer alan ancak %10'un altında kalan diğer bölgelerde altıncı sırada boyun, yedinci sırada ise eşit oranda gözler, eller, kulaklar, dil, kalp ve karaciğer bulunmaktadır. Ortaokul öğrencilerinin dil portreleriyle kıyaslandığında Fransızca için en çok tercih edilen bölgelerde çok fazla değişiklik gözlenmediğini söylemek mümkündür. Bununla birlikte ortaokulda ilk sırada kafa bölgesi ile eşit oranda yer alan gövdenin lise düzeyinde dördüncü sıraya gerilemesi dikkat çekmektedir. Ayrıca ortaokulda rastlanmayan dil, kalp ve karaciğer gibi organların da lise öğrencileri tarafından dil portrelerinde temsil edildiği gözlenmektedir.

Aynı portrelerde Türkçe dilinin en çok yer aldığı vücut bölgelerinde ise diğerlerinden farklı olarak ilk sırada kalp (%37,5) gelmektedir. İkinci sırada gövde (%27,5), üçüncü sırada kollar (%20), dördüncü sırada ağız ve dudaklar (%17,5), beşinci sırada eşit oranda kafa ve bacaklar (%15), altıncı sırada mide (%12,5), yedinci sırada ise eşit oranda eller, akciğer ve omuzlar (%10) gelmektedir. Türkçeyi temsilen dil portrelerinde yer alan ancak öğrencilerin %10'undan daha azı tarafından resmedilen diğer bölgeler ise kulaklar, boyun, giysi ve aksesuar, ayaklar, saçlar, gözler ve damarlardır. Ortaokul öğrencilerinin dil portreleriyle kıyaslandığında Türkçe için tercih edilen bölgelerde birkaç önemli fark gözlenmektedir. İlk olarak ortaokulda Türkçenin en çok temsil edildiği bölge gövde iken lisede ilk sırada kalp organı yer almaktadır. Bu durum, lise öğrencilerinin Türkçe ile duygusal bağlarının daha güçlü olduğu yönünde yorumlanabilir. Öğrencilerin yazılı açıklamalarından elde edilen ve ilerleyen bölümlerde değineceğimiz bulgular da bunu desteklemektedir. Ayrıca, ortaokulda kafa ve kollar eşit oranda ikinci sırada yer alırken

lisede kollar üçüncü sıraya, kafa ise bacaklarla eşit oranda olacak şekilde beşinci sıraya gerilemiştir. Bu sonuç lisede Türkçenin konumunun değiştiğine işaret etmektedir. Son olarak ortaokulda öğrencilerin yalnızca %4,88'i Türkçeyi ağız bölgesinde konumlandırırken lise öğrencilerinin %17,5'i Türkçeyi temsilen ağız ve dudakları renklendirmiştir. Bu da lise öğrencilerinin Türkçeyi ortaokul öğrencilerine kıyasla daha yüksek oranda konuşma dili olarak gördükleri yönünde yorumlanabilir.

Bir sonraki bölümde araştırmanın nitel verilerinden elde edilen bulguları incelenecek ve nicel verilerden elde edilen bulgularla ilişkileri üzerinde durulacaktır.

3.2. Nitel verilerden elde edilen bulgular

Araştırmaya katılan 87 ortaokul ve lise öğrencisi, dil portrelerini tamamladıktan sonra araştırmacının verdiği yönerge doğrultusunda portrelerinde yaptıkları renk ve vücut bölgesi tercihlerini ayrı bir sayfada yazılı olarak açıklamışlardır. Portrelerinde Türkçe ve Fransızcaya yer veren öğrencilerin büyük bir kısmı yönergeye uyararak yazılı açıklamada bulunmuş ancak az sayıda öğrenci (15) bu iki dil için renk ve vücut bölgesi belirttiği halde tercihleriyle ilgili yazılı bir açıklama yapmamıştır.

Öğrencilerin, dil portrelerinde Türkçe ve Fransızca dillerine ilişkin yaptıkları tanımlardan ve bu dillerin onların zihninde yaptığı çağrışımlardan yola çıkarak yazılı açıklamaları üzerinde bir içerik çözümlemesi gerçekleştirilmiştir. Bu çözümlemeden yola çıkarak tematik bir sınıflandırma oluşturulmuştur. Sınıflandırmayı oluşturan her bir başlık, açıklaması ve kurgusal bir örnekle birlikte aşağıda verilmiştir:

1) Kültürel davranış: Dilin düşünce yapısı ile eşleştirildiği ve yeme-içme, giyim-kuşam vs. alışkanlıklarının dille ilişkilendirildiği açıklamalar.

- Örnek: Dil portremde Türkçeye yer verdim çünkü Türk mutfağını seviyorum.

2) Etnik kimlik/köken: Dilin etnik kimlik veya etnik kökenle ilişkilendirildiği açıklamalar:

- Örnek: Türkçeyi çizdim çünkü Türk kanına sahibim.

3) Ana dili algısı: Dillerden birinin ana dili olarak tanımlandığı açıklamalar.

- Örnek: Türkçeyi çizdim çünkü benim ana dilim.

4) Dil yetkinliği: Dil becerilerine ilişkin açıklamalar. Katılımcıların ana dili algularıyla dil becerilerine ilişkin görüşleri çoğunlukla birbiriyle uyuşmadığı için iki farklı sınıf oluşturulması uygun görülmüştür.

- Örnek: Dil portremde Fransızcaya yer verdim çünkü en iyi konuştuğum dil.

5) Ana vatan algısı: Kültürel kimlik kavramı çerçevesinde tanımlanabileceği için bu başlık "Kültürel davranış" sınıfının bir alt başlığı olarak kabul edilebilir olsa da ana vatan söylemi öğrenciler tarafından çok sık tekrarlandığı için öne çıkan bir tematik unsur olarak kabul edilmiş ve ayrıca bir başlık halinde incelenmiştir.

- Örnek: Türkçeyi çizdim çünkü Türkiye benim ana vatanım.

6) Yaşam ülkesi algısı: Bu kategori Fransızcanın, öğrencilerin yaşamlarını sürdürdüğü ülke olan Fransa ile ilişkilendirildiği açıklamalar için oluşturulmuştur. Söz konusu ülkenin "ana vatan" olarak değil de

“yaşam sürdürülen ülke” olarak tanımlanması her biri için farklı bir sınıf oluşturma gereksinimini doğurmuştur.

- Örnek: Fransızca'yı çizdim çünkü Fransa benim yaşadığım ülke.

7) İşlevsellik: Dile işlevsel bir anlam yüklenen açıklamalar.

- Örnek: Fransızca'yı çizdim çünkü devlet kurumlarında/evrak işlerinde Fransızca'yı kullanıyorum.

8) Olumlu duygular: Dilin olumlu duygularla ilişkilendirildiği açıklamalar.

- Örnek: Türkçeyi çizdim çünkü sevdiğim bir dil.

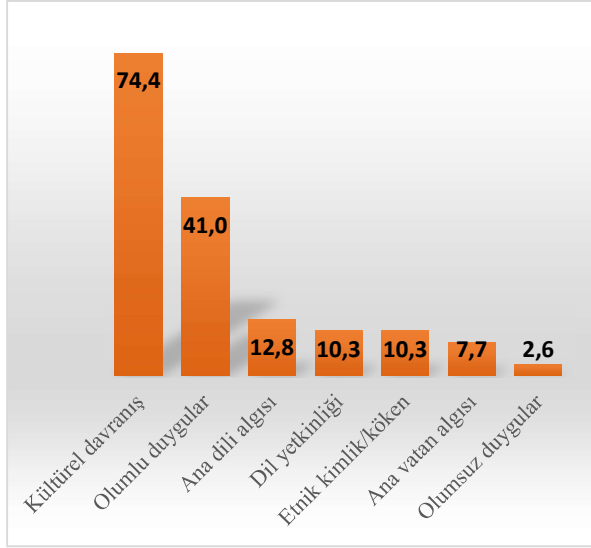
9) Olumsuz duygular: Dilin olumsuz duygularla ilişkilendirildiği açıklamalar.

- Örnek: Fransızca'yı ayaklara çizdim çünkü benim için değersiz bir dil.

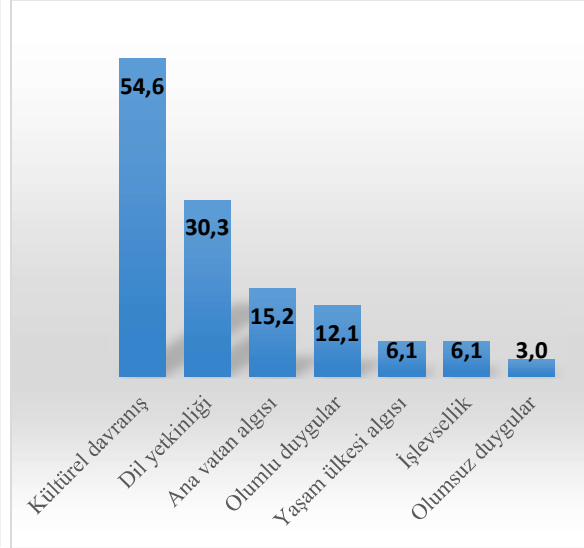
Sınıflandırmanın her bir başlığı için ortaokul ve lise öğrencilerinin açıklamalarından elde edilen nitel bulgular aşağıdaki grafiklerde sunulmaktadır.

3.2.1. Ortaokul düzeyindeki dil portrelerinde Türkçe ve Fransızca için yapılan açıklamaların sınıflandırmaya göre yüzdeler dağılımı

Ortaokul öğrencilerinin gerçekleştirdiği 46 dil portresinde öğrenciler tarafından Türkçe (soldaki grafik) için 39, Fransızca (sağdaki grafik) için ise 33 yazılı açıklama yapılmıştır. Bu açıklamalar üzerinde gerçekleştirilen içerik çözümlemesinden yola çıkılarak elde edilen bulgular aşağıdaki grafiklerde verilmiştir. Bazı başlıklar altında birden fazla unsur belirtildiği için verilerin toplamı %100'ü geçebilmektedir.



Şekil 10: Ortaokul düzeyindeki dil portrelerinde Türkçe için yapılan açıklamaların sınıflandırmaya göre yüzdelik dağılımı



Şekil 11: Ortaokul düzeyindeki dil portrelerinde Fransızca için yapılan açıklamaların sınıflandırmaya göre yüzdelik dağılımı

Yukarıdaki grafiklerin de gösterdiği gibi, ortaokul öğrencilerinin dil portrelerinde Türkçe için yapılan 39 açıklamanın %74,4'ü Kültürel davranış, %41'i Olumlu duygular, %12,8'i Ana dili algısı, %10,3'ü Dil yetkinliği, %10,3'ü Etnik kimlik/köken, %7,7'si Ana vatan algısı, %2,6'sı ise Olumsuz duygular üzerinedir. Başka bir deyişle, katılımcılardan ortaokul düzeyindeki öğrenciler dil portrelerinde Türkçeyi en yüksek oranda kültürel davranışlarla, en düşük oranda ise olumsuz duygularla ilişkilendirmişlerdir. Her bir kategori için açıklama örnekleri aşağıda verilmektedir. Bazı öğrenciler yazılı anlatımlarını Fransızca yaptıkları için açıklamalardan bazıları kısmen veya tamamen Türkçeye çevrilmiştir.

Örnek 1 – Kültürel davranış: “Aklım Türk aklı gibi çalışıyor” (3I-K).

Örnek 2 – Olumlu duygular: “Dilimi çok seviyorum. Rengini de. Gövdeyi boyadım çünkü kalp de orada” (4H-K).

Örnek 3 – Ana dili algısı: “Bacaklar için Türkçeyi seçtim çünkü o benim için ana dilim ve bacakları seçtim çünkü benim için vücudumu tutmaya yardım eden şey” (5B-E).

Örnek 4 – Dil yetkinliği: “Hep Türkçeyi konuşuyorum” (4H-K).

Örnek 5 – Etnik kimlik/köken: “Kırmızıyı kalbime koydum çünkü benim kanım Türk” (5A-K).

Örnek 6 – Ana vatan algısı: “Türkiye vatanım olduğu için” (3H-K).

Örnek 7 – Olumsuz duygular: “Türkçe bu renk çünkü (...) dövüş, kavga” (5C-K).

Aynı dil portrelerinde Fransızca için yapılan 33 açıklamanın %54,6'sı Kültürel davranış, %30,3'ü Dil yetkinliği, %15,2'si Ana vatan algısı, %12,1'i Olumlu duygular, %6,1'i Yaşam ülkesi algısı, %6,1'i İşlevsellik ve %3'ü Olumsuz duygular üzerinedir. Başka bir ifadeyle, ortaokul öğrencileri dil portrelerinde Fransızca'yı da -tıpkı Türkçe gibi- en yüksek oranda kültürel davranışlarla, en düşük oranda ise -yine Türkçe için olduğu gibi- olumsuz duygularla ilişkilendirmişlerdir. Fransızca açıklamalardan da her bir kategori için birer örnek aşağıda verilmektedir.

Örnek 1 – Kültürel davranış: “Fransa, çünkü aklımın diğer yarısı” (3I-K).

Örnek 2 – Dil yetkinliği: “Fransızca'yı koydum çünkü bu dil en konuştuğum dil” (5G-E).

Örnek 3 – Ana vatan algısı: “Fransızca ikinci sırada çünkü Fransa benim ana vatanım” (5E-E).

Örnek 4 – Olumlu duygular: “Fransızca için sevdiğim bir renk seçtim” (6K-K).

Örnek 5 – Yaşam ülkesi algısı: “Fransa yaşadığım ülke” (4G-E).

Örnek 6 – İşlevsellik: “Ben kollar için Fransızca’yı seçtim çünkü benim için Fransızca ellerime yardım ediyor” (5B-E).

Örnek 7 – Olumsuz duygular: “Bu dil benim için hiçbir şey ifade etmiyor” (5C-K).

Türkçenin ve Fransızcanın ilişkilendirildiği kavramlar ayrıntılı olarak incelendiğinde birçok farklılık göze çarpmaktadır. İlk olarak, her ne kadar her iki dil de en yüksek oranda kültürel davranışlarla ilişkilendiriliyor olsa da bunun Türkçe için %19,8 oranında daha yüksek olduğu gözlenmektedir. Başka bir ifadeyle, ortaokul öğrencisi katılımcılar için Türkçe, Fransızcaya kıyasla kültürel davranışlarını daha fazla temsil etmektedir.

İkinci olarak, Türkçe için yapılan açıklamalarda ana dili algısından sonra dördüncü sırada gelen (%10,3) dil yetkinliği kategorisi Fransızca için yapılan açıklamalarda ikinci sırada (%30,3) karşımıza çıkmaktadır. Bu sonuca göre genellikle ortaokul öğrencileri Türkçeyi -bu dildeki yetkinliklerini göz önünde bulundurmaksızın- ana dilleri olarak tanımlarken Fransızca’yı dil becerisi, dil yetkinliği ve dil kullanımı kavramlarıyla ilişkilendirmektedir.

Üçüncü olarak, öğrencilerin Fransızca’yı üçüncü sırada ana vatan kavramı ile ilişkilendirirken Türkçeyi üçüncü sırada ve yakın bir oranla ana dili kavramı ile ilişkilendirdikleri görülmektedir. Başka bir ifadeyle, Fransa’yı doğdukları yer ve birincil ülkeleri olarak kabul etmelerine rağmen ana dilleri olarak Türkçeyi işaret etmektedirler.

Dördüncü olarak, Türkçenin ve Fransızcanın çağrıştırdığı olumlu duygular oranında önemli bir fark gözlenmektedir. Yazılı açıklamalarda Türkçe %41 oranında olumlu duygular çağrıştırdığı aynı açıklamalarda Fransızca yalnızca %12,1 oranında olumlu duygularla bağdaştırılmıştır. Bu da öğrencilerin Türkçe ile kurdukları duygusal bağın Fransızca ile kurdukları bağdan çok daha güçlü olduğunu göstermektedir.

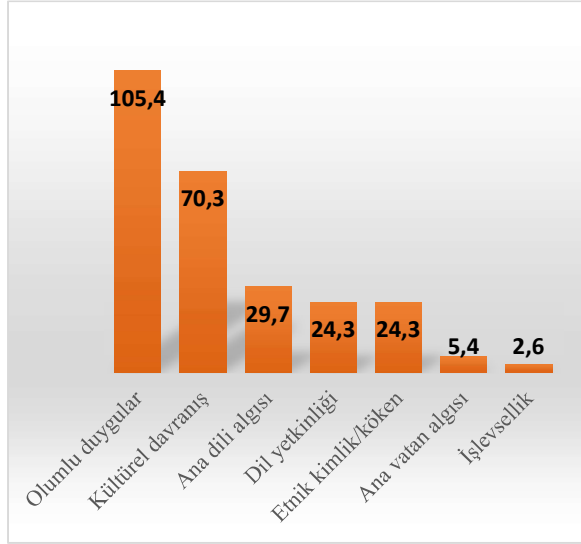
Beşinci olarak Fransızcanın açıklamaların %6,1’inde yaşam ülkesi kavramı ile ilişkilendirildiği, buna karşın Türkçenin yakın bir oranda (%7,7) ana vatan algısı ile ilişkilendirildiği görülmektedir. Dolayısıyla öğrenciler Fransa’yı yaşamlarını sürdürdükleri ülke olarak, Türkiye’yi ise ana vatanları olarak görmektedirler.

Son olarak Türkçe için yapılan açıklamalarda bulunmayan İşlevsellik kategorisinin Fransızca için yapılan açıklamalarda bulunduğu ve buna karşın Fransızca için yapılan açıklamalarda bulunmayan Etnik kimlik/köken kategorisinin de yalnızca Türkçe için yapılan açıklamalarda ortaya çıktığının altını çizmek gerekmektedir. Yakın oranlarda oldukları için bu iki kategori her bir dilde birbirinin karşılığı olarak görülebilir. Bu bulguya göre öğrenciler yalnızca Türkçeyi etnik kimlikleriyle veya kökenleriyle ilişkilendirmektedir. Öte yandan, yalnızca Fransızca’yı işlevsel bir dil olarak görmektedirler.

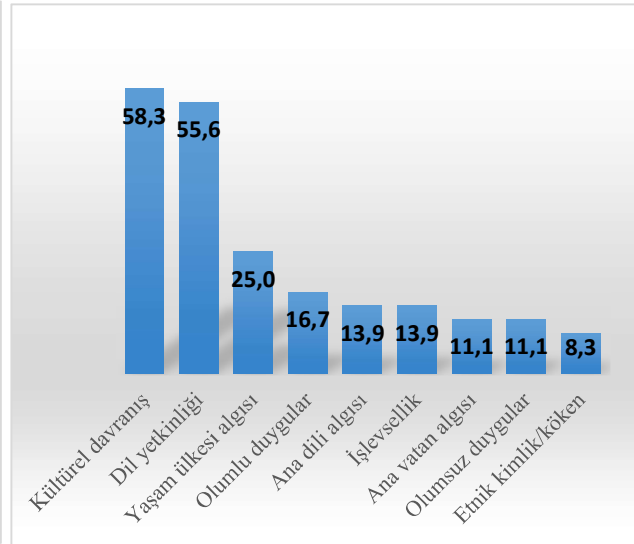
Bir sonraki alt başlıkta lise öğrencilerinin dil portrelerinde Türkçe ve Fransızca dillerini hangi kavram ve duygularla ilişkilendirdikleri incelenecektir.

3.2.2. Lise düzeyindeki dil portrelerinde Türkçe ve Fransızca için yapılan açıklamaların sınıflandırmaya göre yüzdeler dağılımı

Lise öğrencilerinin gerçekleştirdiği 41 dil portresinde öğrenciler tarafından Türkçe (soldaki grafik) için 39, Fransızca (sağdaki grafik) için ise 33 yazılı açıklama yapılmıştır. Bu açıklamalar üzerinde gerçekleştirilen içerik çözümlemesinden yola çıkılarak elde edilen bulgular aşağıdaki grafiklerde verilmiştir. Bazı başlıklar altında birden fazla unsur belirtildiği için verilerin toplamı %100'ü geçebilmektedir.



Şekil 12: Lise düzeyindeki dil portrelerinde Türkçe için yapılan açıklamaların sınıflandırmaya göre yüzdeler dağılımı



Şekil 13: Lise düzeyindeki dil portrelerinde Fransızca için yapılan açıklamaların sınıflandırmaya göre yüzdeler dağılımı

Lise düzeyindeki dil portrelerinde Türkçe için yapılan 37 açıklamanın %105,4'ü Olumlu duygular, %70,3'ü Kültürel davranış, %29,7'i Ana dili algısı, %24,3'ü dil yetkinliği, %24,3'ü Etnik kimlik/köken, %5,4'ü Ana vatan algısı ve %2,6'sı ise İşlevsellik üzerinedir. Başka bir deyişle, katılımcılardan lise düzeyindeki öğrenciler dil portrelerinde Türkçeyi en yüksek oranda olumlu duygularla, en düşük oranda ise işlevsellikle ilişkilendirmişlerdir. Türkçe açıklamalardan her bir kategori için birer örnek aşağıda verilmiştir.

Örnek 1 – Olumlu duygular: “Türkçe kırmızı, benim için güçlü ve güzel bir renk. Bu yüzden bana aşk yansıtıyor bu dil” (2O-K).

Örnek 2 – Kültürel davranış: “Eller ve boğaz kırmızı çünkü boğazımızdan geçen lokmalar Türk yemekleridir genellikle ve en çok Türk yemeklerini severim” (1E-K).

Örnek 3 – Ana dili algısı: “En çok sevdiğim renk olan moru kalbimde yer alan Türk dili için kullandım. Türkçe benim için çok değerli bir dildir ve ana dilimdir” (1F-K).

Örnek 4 – Dil yetkinliği: “Türkçeyi [mavi daire şeklinde] beynime koydum çünkü edindiğim bir bilgi ama en iyi edindiğim değil (dairenin çok büyük olmadığı görülüyor)” (1I-K).

Örnek 5 – Etnik kimlik/köken: “Kırmızı Türkiye çünkü damarlarımda Türk kanı akıyor” (2E-E).

Örnek 6 – Ana vatan algısı: “Kahverengi çünkü ana toprağım Türkiye ve toprağı hatırlattığı için o rengi seçtim” (2P-K).

Örnek 7 – İşlevsellik: “Türkçe yemek tariflerini anlayabilmem için Türkçemin güzel olması lazım. Türkçe için elleri de seçtim çünkü ilerde Türkiye’de çalışmak istiyorum” (2P-K).

Aynı lise öğrencilerinin dil portrelerinde Fransızca için yapılan 36 açıklamanın %58,3'ü Kültürel davranış, %55,6'sı Dil yetkinliği, %25'i Yaşam ülkesi algısı, %16,7'si Olumlu duygular, %13,9'u Ana dili algısı, %13,9'u İşlevsellik, %11,1'i Ana vatan algısı, %11,1'i Olumsuz duygular ve %8,3'ü Etnik kimlik/köken üzerinedir. Başka bir ifadeyle, lise öğrencileri dil portrelerinde Fransızca'yı en yüksek oranda kültürel davranışlarla, en düşük oranda ise etnik kimlik ve/veya etnik köken ile ilişkilendirmişlerdir. Fransızca açıklamalardan da her bir kategori için birer örnek aşağıda bulunmaktadır.

Örnek 1 – Kültürel davranış: “Fransızca için kafayı seçtim çünkü tıpkı bir Fransız gibi düşünüyorum. Bir Fransız'ın düşünce yapısına sahibim” (2C-E).

Örnek 2 – Dil yetkinliği: “Fransızca'yı su gibi bildiğim için maviyi seçtim” (TE-K).

Örnek 3 – Yaşam ülkesi algısı: “Fransa ile yaşadığım yer olmaktan başka ilişkim yok” (TC-E).

Örnek 4 – Olumlu duygular: “Mavi açık, güzel bir renk ve güzel bir gün hayal ettiğimde açık hava geldi aklıma. Fransa'da yaşadığım için sevdiğim bir renk seçmek istedim” (TD-E).

Örnek 5 – Ana dili algısı: “Fransızca beyaz çünkü ana dilim” (2O-K).

Örnek 6 – İşlevsellik: “Fransızca'yı ayak kısmına da çizdim çünkü bir yere gittiğimiz zaman veya bir kağıt yapmam gerektiğinde Fransızca dilini kullanmam lazım Fransa'da yaşadığım için” (TE-K).

Örnek 7 – Ana vatan algısı: “Fransa benim doğduğum ülke” (1J-K).

Örnek 8 – Olumsuz duygular: “Fuşya çok farklı bir renk aynı Fransız milleti gibi. Bu rengi her renkle kombin edemezsin. Bu renk her rengi kabul etmez. Aynı Fransızlar gibi: Irkçılık” (TJ-K).

Örnek 9 – Etnik kimlik/köken: “Saçlarımla Fransız'a benziyorum” (1E-K).

Lise öğrencilerinin dil portrelerindeki tercihlerine ilişkin yazılı açıklamaları üzerinde yapılan içerik çözümlemesinden elde edilen bulgulara göre her iki dilin de öğrenciler için ifade ettiği ve çağrıştırdığı kavram ve duyguların ortaokul öğrencilerine kıyasla önemli oranda farklı olduğu gözlenmektedir.

İlk olarak dikkat çeken, ortaokul öğrencilerinin dil portrelerinde ilk sırada olan kültürel davranış kategorisi yerine lise öğrencileri için Türkçenin ilk sırada olumlu duyguları çağrıştıran olmasıdır. Başka bir deyişle, ortaokul öğrencileri Türkçeyi en fazla kültürel davranış ve alışkanlıklarıyla ilişkilendirirken lise öğrencileri bunun yerine Türkçeyi en fazla olumlu duygularla, ikinci sırada ise yine ortaokul öğrencileriyle yakın bir oranda kültürel davranışla ilişkilendirmiştir. Lise öğrencilerinin dil portrelerinde Türkçe için seçtikleri vücut bölgelerinde kalp organının en yüksek oranda olması da bunu destekleyen başka bir bulgudur. Bir taraftan Türkçeyi, ortaokul öğrencileriyle aynı oranda kültürel kimliklerinin önemli bir parçası olarak görürken diğer taraftan da Türkçeye karşı hissettikleri duygusal bağ görünür şekilde artarak ortaokulda ikinci sıradayken lisede ilk sıraya yükselmiştir. Bu kategoride ortaokul ve lise öğrencileri arasında Fransızcanın durumunu incelediğimizde çağrıştırdığı olumlu duygularda %4,6'lık bir artış gözlemlense de başka kategorilere göre sıralamasında önemli bir değişiklik olmadığı görülmektedir. Dolayısıyla lise düzeyindeki öğrencilerin Türkçe ile kurdukları duygusal bağ, Fransızca ile kurdukları bağa kıyasla daha önemli bir artış göstermiştir. Türkçe ile Fransızcanın olumsuz kavram ve duyguları çağrıştıran oranlarına bakıldığında ise ortaokulda her iki dil için de yakın oranlarda ve son sırada yer alırken, lisede durumun değiştiği gözlenmektedir. Türkçe, ortaokul öğrencilerinin %2,6'sı için olumsuz duygular çağrıştıran lisede bu kategoriye rastlanmamaktadır. Aksine, yukarıda belirtildiği gibi Türkçenin olumlu duygular çağrıştırmasında ciddi bir artış söz konusudur. Buna karşın bulgulara göre Fransızca, her ne kadar ortaokul öğrencilerine kıyasla lise öğrencileri için %4,6 oranında daha fazla olumlu duygu çağrıştıran olsa da öğrencilerin %11,1'i için olumsuz kavram ve duygular çağrıştırmaktadır. Bu da ortaokul öğrencileri ile karşılaştırıldığında önemli bir fark teşkil etmektedir.

Türkçe algısının lise öğrencilerinde değiştiğini gösteren bir başka bulgu ise ortaokul öğrencilerine kıyasla Türkçeyi ana dili kavramıyla daha yüksek oranda ilişkilendirmeleridir. Ortaokul öğrencileri için Türkçeye yönelik ana dili algısı %12,8 oranındayken lise öğrencileri için bu oran %29,7'ye yükselmiştir. Başka bir deyişle ortaokul öğrencilerine kıyasla daha yüksek oranda lise öğrencisi Türkçeyi ana dili olarak tanımlamaktadır.

Buna karşın Fransızca algısı da ortaokul ve lise öğrencilerinde farklılık göstermektedir. Ortaokulda öğrencilerin %30,3'ü Fransızca'yı dil yetkinliği ile ilişkilendirirken bu oran lise öğrencilerinde artarak %55,6'ya yükselmiştir. Lise öğrencileri daha yüksek bir oranda Fransızca'yı dil becerileri ve kullanımıyla ilişkilendirmiş ve "en çok konuştukları", "en çok duydukları" ve kimi zaman "en iyi bildikleri" dil olarak tanımlamışlardır. Ancak tekrar altını çizmek gerekir ki Fransızca ile ilgili gelişen bu algı Türkçenin lisede daha yüksek oranda ana dili olarak algılanmasına engel olmamıştır. Dolayısıyla lise öğrencileri ortaokul öğrencilerine kıyasla daha yüksek oranda dil becerilerine bakmaksızın Türkçeyi ana dili olarak görmektedir. Bununla birlikte lise öğrencilerinin söylemlerinde Fransızca algısına yönelik önemli bir bulgu daha gözlenmiştir. Ortaokulda Fransızca'yı ana dili olarak tanımlayan öğrenci bulunmazken lisede öğrencilerin %13,9'unun Fransızca'yı ana dili olarak tanımladığı görülmektedir. Türkçenin ana dili kavramıyla ilişkilendirilmesinde artış gözlemlenirken aynı zamanda Fransızca için de ana dili kavramı lise düzeyinde ortaya çıkmıştır. Bu durum öğrencilerin lise yıllarında kültürel kimliklerine ilişkin bir bilinç geliştirmeye başladıkları yönünde yorumlanabilir. Aynı zamanda şunu da belirtmek gerekmektedir ki hem Türkçeyi hem Fransızca'yı ana dili olarak tanımlayan öğrenci olmamıştır. Bu da eşit/dengeli iki dillilik olgusunun öğrencilerin algısında karşılık bulmadığına ve/veya öğrencilerin genellikle baskın iki dilli olduklarına işaret ediyor olabilir. Açıklamalarda genellikle her iki dilin de konumunun farklı olduğu açıkça görülebilir. Ancak öğrencilerin kullandığı ana dili tanımına bakılmaksızın yalnızca dildeki yetkinliklerine ilişkin açıklamaları değerlendirilecek olursa ortaya farklı bir sonucun çıkabileceği de göz önünde bulundurulmalıdır.

Önemli bulgulardan biri de Türkiye'nin ve Fransa'nın ana vatan ve yaşam ülkesi olarak değerlendirilme oranlarındaki farklılıktır. Ortaokul ve lise öğrencileri Türkçeye kıyasla Fransızca'yı daha yüksek oranda ana vatan kavramıyla ilişkilendirmiştir. Bununla birlikte lisede, Türkçeye karşı üstünlüğünü korumasına rağmen Fransızcanın ana vatan kavramıyla ilişkilendirilmesinde %4,1 oranında bir düşüş gözlemlenmektedir. Buna karşın lisede Fransızcanın yaşam ülkesi olarak tanımlanmasında ortaokula kıyasla ciddi bir artış (+ %18,9) görülmektedir. Yani hem ortaokul hem de lise öğrencileri Türkiye'ye kıyasla daha yüksek bir oranda Fransa'yı birincil ülkeleri olarak görmektedir ancak lise düzeyinde Fransa'ya yönelik ana vatan algılarında meydana gelen bir düşüşle birlikte yaşam ülkesi algısında bir artış görülmektedir. Başka bir ifadeyle lise öğrencileri Fransa'yı ana vatan veya birincil ülke kavramlarıyla ilişkilendirmek yerine daha yüksek oranda yaşam sürdürülen ülke olarak tanımlamaktadırlar. Hatta çoğu zaman Fransa'da yaşam sürdürmeyi zorunluluk ilişkisiyle bağdaştırarak ifade etmektedirler. Bu durumu bir Lise son öğrencisi "oralı olsam da hiç rahat olamayacağım" (TM-K) şeklinde dile getirmektedir.

Bir diğer nokta da dillere yönelik işlevsellik algısının gelişmesidir. Ortaokul öğrencileri yalnızca Fransızca'yı işlevsel bir dil olarak görürken lise öğrencilerinin açıklamalarında -farklı oranlarda da olsa- her iki dile de ilişkin işlevsellik algısı bulunmaktadır. Lise öğrencilerinin yalnızca %2,6'sı Türkçeyi işlevsel bir dil olarak değerlendirirken bu oran Fransızca için %13,9'a yükselmektedir. Ayrıca ortaokul öğrencilerine kıyasla lise öğrencileri %7,8 oranında bir artışla açıklamalarında Fransızcanın işlevselliğine değinmektedir.

Son olarak üzerinde durulması gereken bir bulgu da etnik kimlik/köken kavramıyla ilgilidir. Öğrencilerin Türkçeyi etnik kimlik veya kökenleriyle ilişkilendirme durumu lise yıllarında artmaktadır. Ortaokulda öğrencilerin %10,3'ü, lisede ise %24,3'ü Türkçeyi etnik kimlik veya kökenleriyle ilişkilendirmiştir. Bu durum, lise öğrencilerinin etnik kimlik oluşumunun daha gelişmiş ve etnik köken aidiyetinin daha yüksek olduğu yönünde yorumlanabilir. Ayrıca ortaokul öğrencilerinin açıklamalarında gözlenmediği halde lise öğrencilerinin açıklamalarının %8,3'ünde Fransızca ile ilişkilendirilen etnik kimlik/köken unsurlarına rastlanmıştır. Dolayısıyla lise düzeyindeki öğrenciler Fransızca'yı da etnik kimlik veya kökenle ilişkilendirmeye başlamıştır.

Bulguların son alt başlığı olan bir sonraki başlıkta öğrencilerin yazılı açıklamalarında Türkçenin ve Fransızcanın çağrıştırdığı olumlu ve olumsuz kavram ve duygular ayrıntılı olarak ele alınacaktır.

3.2.3. Ortaokul ve lise öğrencilerinin yazılı açıklamalarında Türkçe ve Fransızca ile ilişkilendirilen duygu ve kavramlar

Bir önceki başlıkta genel olarak ele alınan olumlu duygular ve olumsuz duygular kategorilerine dahil edilen duygu ve kavramlar bu başlık altında ayrıntılı olarak incelenecektir. Bunun için öğrencilerin yazılı açıklamalarında Türkçe ve Fransızca dilleri ile ilişkilendirdikleri olumlu ve olumsuz tüm duygu ve kavramlar derlenmiş, eğitim düzeyine ve dillere göre yüzdeler olarak dağılımı ölçülmüştür. İlk olarak ortaokul öğrencilerinin açıklamalarından elde edilen bulgular aşağıdaki tabloda sunulmaktadır.

Türkçe ile ilişkilendirilen duygu ve kavramlar		Fransızca ile ilişkilendirilen duygu ve kavramlar	
Duygu/Kavram	Yüzdeler oran	Duygu/Kavram	Yüzdeler oran
Sevgi	58,82	Sevgi	80
Güç	11,76	Anlamsız	20
Zafer	5,88		
Gurur	5,88		
Güzel	5,88		
Merkez	5,88		
Dövüş/Kavga	5,88		

Tablo 1: Ortaokul öğrencilerinin Türkçe ve Fransızca ile ilişkilendirdikleri olumlu ve olumsuz duygu ve kavramlar

Ortaokul öğrencilerinin dil portrelerindeki tercihlerini açıklamaya ilişkin yaptıkları yazılı anlatımlarda Türkçe için 17, Fransızca için ise beş duygu ve kavram içerikli yazılı ifadeye rastlanmıştır. Geriye kalan ifadelerde diller herhangi bir duygu veya kavramla ilişkilendirilmemiştir.

Türkçe için yapılan duygu içerikli anlatımların %58,82'si, Fransızca için yapılan duygu içerikli anlatımların ise %80'i "sevgi" kavramı üzerinedir. Her ikisi için de öğrenciler "sevdiğikleri bir dil" olduğunu ifade etmektedir. Dolayısıyla ortaokul öğrencileri hem Türkçeyi hem de Fransızca'yı en çok sevgi duygusuyla bağdaştırmaktadır.

Ortaokul düzeyinde Türkçe için yapılan 17 duygu ve kavram içerikli açıklamadan yalnızca %5,88'i şiddet içerikli olması sebebiyle olumsuz olarak değerlendirilen "dövüş/kavga" kavramlarını içermektedir. Fransızca için yapılan beş duygu ve kavram içerikli açıklamadan yalnızca %20'si olumsuz sayılabilecek bir kavram içermektedir. Yukarıdaki örneklerden birinde verildiği gibi Fransızca'ya ilişkin tek olumsuz ifade "Bu dil benim için hiçbir şey ifade etmiyor" (5C-K) açıklamasında bulunan bir Orta 2 öğrencisine

aittir. Bir dilin olumlu bir duygu veya kavram çağrıştırmayı yerine anlamsızlığının ifade edilmiş olması olumsuz olarak değerlendirilmiştir.

Fransızca için sevgi dışında olumlu bir duygu veya kavrama rastlanmazken Türkçe için bir çeşitlilik olduğunu söylemek mümkündür. Türkçe, sevgiden sonra ikinci sırada %11,76 oranında “güç”, üçüncü sırada ise eşit oranda “zafer”, “gurur”, “güzel” ve “merkez” kavramlarıyla ilişkilendirilmiştir. Açıklamalarda bu kavramlardan birkaçını içeren kesitler aşağıda verilmiştir:

Örnek 1 – Güç kavramı: “Türkçeyi seçtim çünkü Türkiye çok **güçlü** bir topluma sahip. Daima ayakta duruyor ve düşmüyor. O yüzden Türkçe için vücudun bacak kısmını boyadım” (5H-E).

Örnek 2 – Gurur kavramı: “Türkçe en çok **gurur** duyduğum ve sevdiğim bir dil olduğu için gövdeyi boyadım” (4I-K).

Örnek 3 – Merkez kavramı: “Türkiye’yi ortaya koydum çünkü benim için **merkezde**” (5D-K).

Bir sonraki tabloda lise öğrencilerinin açıklamalarından elde edilen bulgulara göre Türkçe ve Fransızca dillerini ilişkilendirdikleri duygu ve kavramlar listelenmektedir.

Türkçe ile ilişkilendirilen duygu ve kavramlar		Fransızca ile ilişkilendirilen duygu ve kavramlar	
Duygu/Kavram	Yüzdeler oran	Duygu/Kavram	Yüzdeler oran
Sevgi	38,46	Sevgi	20
Aşk	15,38	Güzel	10
Değerli	12,82	Asalet	10
Güç	12,82	Zenginlik	10
Güzel	10,26	Denge	10
Önemli	5,13	İrkçilik	10
Anlamlı	2,56	Kontrolçülük	10
Merkez	5,88	Rahatsızlık	10
		Değersiz	10

Tablo 2: Lise öğrencilerinin Türkçe ve Fransızca ile ilişkilendirdikleri olumlu ve olumsuz duygu ve kavramlar

Lise öğrencilerinin dil portrelerindeki tercihlerini açıklamaya ilişkin yaptıkları yazılı anlatımlarda Türkçe için 39, Fransızca için ise 10 duygu ve kavram içerikli yazılı ifadeye rastlanmıştır. Geriye kalan ifadelerde diller herhangi bir duygu veya kavramla ilişkilendirilmemiştir.

Türkçe için yapılan duygu içerikli anlatımların %38,46’sı, Fransızca için yapılan duygu içerikli anlatımların ise yalnızca %20’si “sevgi” kavramı üzerinedir. Lise öğrencileri de tıpkı ortaokul öğrencileri gibi hem Türkçeyi hem de Fransızca’yı en çok sevgi duygusuyla bağdaştırmaktadır. Ancak bu durumun Fransızca için önemli oranda azaldığı, bunun yanı sıra Fransızcanın çağrıştırdığı dört yeni olumlu kavramın ve üç yeni olumsuz kavramın ortaya çıktığı gözlenmektedir. Aynı şekilde lise düzeyinde Türkçenin de dört yeni olumlu kavram çağrıştırdığı, buna karşın hiç olumsuz kavramla ilişkilendirilmediği görülmektedir.

Lise düzeyinde ortaya çıkan yeni kavramlardan “aşk” duygusunun yalnızca Türkçe için görülmesi dikkat çekmektedir. Ortaokul düzeyinde Türkçeye karşı duygusal bağlarını “sevgi” duygusuyla ifade ederken lise düzeyinde sevgiden daha şiddetli olarak tanımlanabilecek olan “aşk” duygusuyla da ifade ettikleri görülmektedir. Buna göre, başka bulguların da işaret ettiği gibi lise öğrencilerinin Türkçe ile kurdukları

duygusal bağın daha güçlü olduğu sonucuna varılabilir. Bu duygunun ifadelere yansması aşağıdaki birkaç örnekte görülebilir:

Örnek 1 – Aşk: “Türkçeyi pembeyi seçtim çünkü **aşk**. Kalp çünkü **aşk**” (1C-E).

Örnek 2 – Aşk: “Kırmızı kullandım çünkü **aşkın** rengi ve kalbe koydum” (2F-K).

Örnek 3 – Aşk: “Kırmızı ve kalbimiz çünkü ne olursa olsun öncelikle Türkçe. **AŞK**” (TI-K).

Lise düzeyinde Fransızca için görülen olumlu ve olumsuz yeni kavramlardan bazıları da aşağıdaki örneklerde görüldüğü gibi öğrencilerin ifadelerine yansmıştır:

Örnek 1 – Değersiz: “Fransızca benim için çok **değerli olmadığı için** ayakkabı kısmını seçtim. Mavi de onların vatanını temsil ettiği için” (2I-K).

Örnek 2 – Kontrolçülük: “Fransızca’yı ayağa koyma sebebim: her şeye **ayaklarını sokuyorlar**” (1A-E).

Örnek 3 – Zenginlik ve Asalet: “Eskiden krallar mavi rengini zenginlik olarak imgelerdi. O yüzden Fransızca için mavi rengi seçtim. Mavi renk kralların giydiği ceketi **zenginliği** ve **asaleti** ifade ediyordu” (TL-K).

Tartışma ve sonuç

Fransa’nın Almanya sınırında bulunan Strasbourg şehrinde, özel bir eğitim kurumunda ortaokul ve lise düzeyinde öğrenim gören 11-18 yaş arası Türkçe-Fransızca iki dilli göçmen kökenli çocuklar üzerinde dil portresi yöntemi uygulanarak yürütülen bu araştırma sonucunda elde edilen bulgular bu bölümde tekrar ele alınarak tartışılacaktır.

İlk olarak, katılımcıların dil portrelerinde günlük hayatta düzenli olarak kullandıkları Türkçe ve Fransızcanın yanı sıra 38 farklı dile daha rastlanmıştır. Türkçe-Fransızca iki dilli olarak tanımlanan bu öğrencilerin dil portrelerinde toplamda 40 farklı dile yer vermeleri kayda değer bir bulgudur. Araştırmalar Fransa’daki Türk toplumunun genellikle geniş aile çerçevesinde ve mahalle komşuluğu yaparak sosyalleştiğini (De Tapia, 1995) ve Türk olmayanlarla çok az etkileşimde bulunduğunu (Armagnague, 2008) göstermektedir. Buna rağmen Fransa’daki üçüncü kuşak göçmenler olarak tanımlayabileceğimiz katılımcıların dil dağarcığında bu kadar çok sayıda dilin bulunması dikkat çekicidir. Bu durum Fransa’da çok çeşitli göçmen topluluklarının bulunması ve Avrupa ülkelerinde eğitim politikalarının çok dilliliği teşvik etmesi ile açıklanabilir.

Katılımcıların dil portrelerinde her bir dili temsilen yaptıkları renk ve vücut bölgesi tercihlerinin incelemesinden elde edilen bulgulara göre öğrenciler Türkçe için en çok kırmızı, Fransızca için ise en çok mavi rengi kullanmışlardır. Bu renklerin her iki ülkenin bayrağında bulunduğu ve genellikle ulusal kimliklerini sembolize eden renkler olduğu göz önünde bulundurulduğunda bu durum şaşırtıcı değildir. Ancak şunu da belirtmek gerekir ki tüm öğrencilerin Türkçe ve Fransızca için renk tercihleri bu yönde olmamış, öğrenciler önemli bir oranda dilleri sevdikleri ve sevmedikleri renklerle ilişkilendirmişlerdir. Krumm’a göre (2008) dil portrelerinde genellikle birinci dil vücudun büyük bir bölümünü kaplamakta ve kırmızı veya turuncu gibi sıcak renk tercihleriyle kalp bölgesinde temsil edilmektedir. Bütüncemizdeki dil portrelerinde de kırmızı ve mavi ile temsil edilmedikleri durumlarda sevilen dillerin sıcak renklerle, sevilmeyen dillerin de soğuk renklerle temsil edildikleri gözlenmiştir. Vücut bölgesi tercihleri de Krumm’un ifadelerini doğrular niteliktedir. Türkçe hem ortaokul hem de lise öğrencilerinin dil portrelerinde çoğu zaman vücudun büyük bir bölümünde hatta ilk sırada gövdede ve özellikle lise öğrencilerinin dil portrelerinde kalp bölgesinde konumlandırılmıştır. Türkçeyi sıklıkla “ana dili” olarak

⁶ Büyük harf kullanımı katılımcı tarafından yapılmıştır.

tanımladıkları göz önünde bulundurulduğunda onlar için birinci dili temsil ettiğini söylemek mümkündür. Fransızca ise ortaokul öğrencilerinin dil portrelerinde eşit oranda kafa ve gövdede temsil edilirken lise öğrencilerinin dil portrelerinde ilk sırada kafa bölgesinin, ikinci sırada ise her biri eşit oranda ağız ve dudakların yanı sıra bacaklar ve ayakların geldiği gözlenmiştir. Buna göre, Fransızcanın ortaokul ve lise öğrencileri için aynı konumda olmadığı açıkça görülmektedir. Ortaokul öğrencileri için Türkçe ile birlikte gövdede temsil edilebilirken, lise öğrencilerinin Fransızca'yı gövdede temsil etme oranı düşmüştür. Dolayısıyla lise öğrencileri için Fransızcanın -dil yetkinliklerinden bağımsız olarak- birinci dil olarak görülmekten ziyade en çok düşündükleri, en çok konuştukları ve onlar için en işlevsel olan dil konumunda olduğunu söylemek mümkündür.

Bu çalışmada ayrıca öğrencilerin dil portrelerinde yaptıkları tercihleri açıkladıkları yazılı anlatımlar üzerinde gerçekleştirilen içerik çözümlemesi yöntemiyle Türkçe ve Fransızca dilleri için kullanılan tanımlar ve bu dillerin çağrıştırdığı duygu ve kavramların yanı sıra kültürel davranış, kültürel aidiyet, etnik köken/kimlik ve etnikdilsel kimlik belirten unsurlara ilişkin bulgular elde edilmiştir.

Bu bulguları tartışabilmek için toplumsal (sosyal) kimlik, kültürel kimlik, etnik köken/kimlik ve etnikdilsel kimlik kavramlarının tanım ve kapsamlarını hatırlamakta fayda vardır. "Toplumsal Kimlik Kuramı"na (Social Identity Theory) göre (Tajfel, 1981; Tajfel ve Turner, 1986) bireyler, kendileriyle benzer özelliklere sahip olan ve kendilerini daha yakın hissettikleri toplumsal gruplarla özdeşleşirken, farklı özelliklere sahip olan ve kendilerine uzak hissettikleri toplumsal gruplardan da kendilerini ayırırırılar. Elbette belli bir toplumsal gruba dahil olabilmek için bu grubun bireyi bünyesine kabul etmesi de gerekmektedir. Bireyin toplumsal kimliği böyle oluşur. Kültürel kimlik kavramı ise toplumsal kimliğin bir parçası olarak kabul edilebilir. Bu kavrama "bireyin üst soyu, toprakları, gelenekleri, değerleri, ölçüleri ve dili de dâhildir. Bunlar kültürel grupları birbirinden farklı kılan özellikler bütünüdür" (Hamers ve Blanc, 1983 akt. Süverdem ve Ertek, 2020, s. 193). Dolayısıyla kültürel kimlik kavramı toplumsal kimliğin bir parçası olmakla birlikte bireyin içinde yaşadığı toplumun ötesini de kapsamaktadır. Hamers ve Blanc'ın tanımından yola çıkılacak olursa dil portrelerinde katılımcıların memleketlerine, hısımlık ilişkilerine, düşünce yapılarına, yeme-içme ve giyim-kuşam gibi geleneklerine, benimsedikleri değer ve ölçülere ve dillerine ilişkin belirttikleri tüm unsurlar kültürel kimlik kavramı kapsamındadır. Etnik köken kavramı ortak üst soya ve ortak fizyonomik özelliklere sahip olan bireyler için kullanılan bir kavramdır. Her bireyin bilimsel ve nesnel olarak ait olduğu bir etnik köken vardır. Etnik kimlik kavramı ise bireyin öznel olarak kendi etnik aidiyetine ilişkin yaptığı tanımı kapsamaktadır. Araştırmamızdaki katılımcıların tamamı etnik köken olarak Türk'tür ancak bu çalışmada nesnel veriler değil, katılımcıların kendilerini özdeşleştirdikleri etnik kimliğin göstergesi olan öznel betimlemeleri dikkate alınmış ve incelenmiştir. Son olarak etnikdilsel kimlik kavramı, etnik kimliğin belli bir dil tarafından temsil edilmesi ve bu dilin söz konusu etnik kimliğin önemli bir parçasını oluşturması durumunda kullanılmaktadır. Akıncı'nın Fransa'da yaşayan birinci ve ikinci kuşak bireylerle yürüttüğü bir araştırmaya göre "Sosyal kimlik teorisi açısından, hem birinci hem de ikinci kuşak Türklerde benlik algısı öncelikle Türk olarak görünmektedir. Sonuçlar ikinci kuşak gençlerin iki kültüre de (Fransız ve Türk) ait olduklarını söyleseler de, aslında hepsi Türk kimliğini öne çıkarmaktadır" (2014, s. 50). Bu araştırmaya göre birinci ve ikinci kuşaklarda görülen baskın Türk kimliği çalışmamızdaki katılımcıların temsil ettiği üçüncü kuşak göçmenler için de geçerlidir. Tüm katılımcılar Fransızca'ya kıyasla Türkçeyi daha yüksek oranda kültürel unsurlarla ilişkilendirmiştir. Aynı zamanda Fransızca'yı betimlerken dildeki yetkinliklerinden, dil kullanımlarından ve dilin işlevselliğinden bahsederken Türkçeyi genellikle -bunlardan bağımsız olarak- ana dili olarak tanımlamışlardır. Ayrıca Fransa'yı çoğu zaman yaşadıkları ülke olarak tasvir ederken Türkiye'yi ana vatanları olarak tarif etmişlerdir. Bu bulgular üçüncü kuşak göçmenlerde de kültürel kimlik olarak Türk kimliğinin baskın olduğunu göstermektedir. Akıncı'nın

araştırması aynı zamanda diğer Batı ülkelerinde yaşayan Türk göçmenlerin kuşaklararası kültürleşme durumlarını inceleyen araştırmalarla (Şahin, 2010; Bağcı, 2012; Yağmur ve van de Vijver, 2012) benzer sonuçlara ulaşarak “Fransa Türklerinin etnik ve dinî algılarının öz kültüre dayandığını, köken veya hâkim grup kimliğiyle özdeşleşmenin kuşaklar için önem taşıdığını kanıtlamıştır” (Akıncı, 2014, s. 50). Üçüncü kuşak çocuk ve gençler üzerinde yürüttüğümüz araştırmanın sonuçları katılımcıların her ne kadar baskın olarak Türk kültürüne aidiyet ifade etseler de Fransız kültürünü de benimsediklerini hatta yalnızca kültürel kimliklerine değil, -tüm katılımcılar için geçerli olmasa bile- etnik kimliklerine de dahil ettiklerini göstermiştir.

Son olarak Türkçe ve Fransızca dillerinin katılımcılar için çağrıştırdığı duygu ve kavramların incelemesinden elde edilen bulguların da üzerinde durulması gerekmektedir. Bu bulgulara göre Türkçe, Fransızcaya kıyasla daha yüksek oranda olumlu duygularla ilişkilendirilmekte, üstelik bu durum lise öğrencilerinin dil portrelerinde artış göstermektedir. Katılımcıların Türkçe ile kurdukları duygusal bağ Fransızcaya göre daha güçlüdür ve lise yıllarında daha da güçlenmektedir. Ortaokul öğrencisi olan çocuk katılımcıların her iki dile de duygusal açıdan eşit yaklaştığı söylenebilirken lise öğrencisi olan ergen/genç katılımcılarda her iki dile yönelik duyguların yoğunlaştığını görmek mümkündür. Bu yoğunlaşma Türkçe için olumlu yönde olurken, Fransızca için olumsuz duygu ve kavramların ortaya çıkmasıyla kendini göstermektedir. Ergen ve genç katılımcılar Türkçeyi -hiçbir olumsuz ifadeye başvurmadan- değerli, önemli, anlamlı ve güzel olarak tanımlayıp sevgi, aşk, güç ve merkez kavramlarıyla ilişkilendirirken Fransızca'yı birkaç olumlu kavramın yanı sıra ırkçılık, kontrolçülük, rahatsızlık ve değersizlik kavramlarıyla ilişkilendirmişlerdir. Sınırlı bir örneklem üzerinden bu bulguları açıklamak zor olsa da Fransızcaya karşı baş gösteren bu olumsuz tutumun Fransa'nın güncel sosyopolitik bağlamıyla ve etnik azınlıklara yönelik elverişsiz politikalarıyla ilişkilendirmek mümkün olabilir. Özellikle tüm Avrupa'da olduğu gibi Fransa'da da son dönemde artan göçmen ve Müslüman/İslam karşıtlığının ülke politikalarına ve toplumsal ortama yansımaları tüm bireyleri etkilediği gibi katılımcıları da olumsuz yönde etkilemiş olması olasıdır. Yaşadıkları toplumda kimlikleri kabul görmeyen bireylerin kültürleşme süreçlerinin ve hâkim topluma karşı tutumlarının olumsuz yönde etkilenmesi öngörülebilir bir sonuçtur. Çoğu Batı Avrupa ülkesinde olduğu gibi Fransa da çok dillilik ve çok kültürlülüğü destekleyen uyum politikaları yerine geleneksel bir ulus-devlet anlayışıyla tüm azınlık ve göçmenlerin öncelikli olarak Fransız diline ve kültürüne uyum sağlamasını hedefleyen asimilasyon politikasını tercih etmiştir (Akıncı, 2014). Etnik ve kültürel kimlik algısının ergenlik ve gençlik döneminde yerleşmeye başladığını göz önünde bulundurduğumuzda lise öğrencilerinin Türkçe için olumlu, Fransızca için ise olumsuz söylemlerinin artması -buldukları göç ortamının sosyopolitik özellikleri de düşünüldüğünde- anlam kazanmaktadır ve Fransa'da yaşayan üçüncü kuşak göçmenlerin kimlik oluşumu açısından bu durumun üzerinde titizlikle durulması gerekmektedir.

Kaynakça

- Akıncı, M. A. (2014). Fransa'daki Türk göçmenlerinin etnik ve dini kimlik algıları. *Bilig, Yaz 2014* (70), 29-58.
- Armagnague, M. (2008). Processus d'intégration des jeunes d'origine turque en France et en Allemagne. *Trajectoires*, 2, 79-88.
- Bağcı, Ö. (2012). *Acculturation orientations of Turkish immigrants in Germany*. Atthina: Melissa Publishing.
- Bouchés, A. (2017). *La transmission de l'anglais dans des familles franchophones: politiques linguistiques familiales représentations*. Thèse de doctorat en Sciences du Langage. Université de Strasbourg.

- Busch, B. (2010b). Wenn ich in der einen Sprache bin, habe ich immer auch die andere im Blick – zum Konnex von Politik und Spracherleben. In R. De Cillia Et al. (Eds.) *Diskurs, Politik, Identität* (pp. 235-244).
- Busch, B. (2012). The linguistic repertoire revisited. *Applied Linguistics*, 1-22.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2018). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi.
- Cummins, J. (2000). *Language, power and pedagogy. Bilingual children in the crossfire*. Clevedon: Multilingual Matters.
- De Meija, A. M., (2002). *Power, prestige and bilingualism: International perspectives on elite bilingual education*. Clevedon: Multilingual Matters.
- De Tapia, S. (1995). Le champ migratoire turc et l'Europe. In P. Dumont, A. Jund & S. de Tapia (Eds.), *Enjeux de l'immigration turque en Europe. Les Turcs en France et en Allemagne* (pp. 15-38).
- Extra, G. & Yağmur, K. (eds) (2013). *Dil zengini Avrupa. Avrupa'da çokdilli politika ve uygulama eğilimleri*. Cambridge University Press.
- Gogolin, I., Neumann, U. (1991). Dil – Language – Lingua – Sprachliches Handeln in der Grundschule. *Grundschulzeitschrift*, 43, 6-13.
- Hélot, C. (2007). *Du bilinguisme en famille au plurilinguisme à l'école*. Paris: L'Harmattan.
- Krumm, H.-J. (2001). *Kinder und ihre Sprachen - lebendige Mehrsprachigkeit*. Wien.
- Krumm, H. J. (2008). Plurilinguisme et Subjectivité : « Portraits de Langues », par les Enfants Plurilingues. In G. Zarate, D. Lévi & C. Kramsch (Eds.), *Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme* (pp. 109-112).
- MEN (2016). Repères et références statistiques sur les enseignements, la formation et la recherche (RERS). Paris: MEN-DEPP. <http://www.education.gouv.fr/cid57096/reperes-et-references-statistiques.html>
- Pernet-Liu, A. (2018). L'imaginaire de la langue française en Chine : la transmission d'une fable linguistique. *Signes, Discours et Sociétés*, 1-13. <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-03250616/>
- Süverdem, F. B. & Ertek, B. (2020). İki dillilik ve iki kültürlülük: Göç, kimlik ve aidiyet. *The Journal of International Lingual Social and Educational Sciences*, 6(2), 183-207.
- Şahin, B. (2010). Almanya'daki Türk göçmenlerin sosyal entegrasyonunun kuşaklar arası karşılaştırması: Kültürleşme. *Bilgi*, 55, 103-134.
- Tajfel, H. (1981). *Human groups and social categories*. Cambridge University Press.
- Tajfel, H. & Turner, J. C. (1986). The social identity theory of intergroup behaviour. In W. G. Austin & S. Worchel (Eds.), *Psychology of intergroup relations* (pp. 7-24).
- Yağmur, K. & van de Vijver, F. J. R. (2012). Acculturation and language orientations of Turkish immigrants in Australia, France, Germany and the Netherlands. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 43 (7), 1110-1130.