

“Göçmen Toplulukların Eğitim ve (Ana)Dil Öğrenim Anlayışları” –Bakış Açıları, Uygulamaları ve Sonuçları– Sempozyumu 2011



29 Ekim 2011 tarihinde Duisburg-Essen Üniversitesi'nde “Göçmen Toplulukların Eğitim ve (Ana)Dil Öğrenim Anlayışları –Bakış Açıları, Uygulamaları ve Sonuçları–” Sempozyumu düzenlendi. Dil ve Eğitimi Desteklemek için İnisiyatif e.V. ve Die Gaste tarafından gerçekleştirilen etkinliğe Türkiye, Almanya, Hollanda ve Kosta Rika'dan biliminsanları, göçmen topluluklarının temsilcileri, öğretmen dernekleri, vakıf ve sendika temsilcileri konuşmacı olarak katıldılar.

Sempozyumun açılış konuşmaları T.C. Başkonsolosu Şule Özkaya, Eyalet Eğitim Bakanları Daimi Konferansı Genel Sekreteri Udo Michallik, Duisburg-Essen Üniversitesi Rektör Yardımcılığı adına Prof. Dr. Katja F. Cantone-Altıntaş, Hans-Böckler Vakfı adına Sarah Vespermann, ZEIT Vakfı adına Dr. Tatiana Mattiesen ve Rosa-Luxemburg Vakfı adına Güldane Tokyürek tarafından yapıldı.

“Göçmen Toplulukların Eğitim ve (Ana)Dil Öğrenim Anlayışları ve Deneyimleri” başlıklı birinci oturumda Prof. Dr. Elin Fredsted (Flensburg Üniversitesi), Alfredo Sánchez Casado (İspanyol Veli Dernekleri Birliği), Antonio Langarita Sevilla (İspanyol Dili ve Kültürü Grubu-ALCE Hamburg) ve Dr. phil. Maria Anna Ni-

kolaidou (Özel Yunan “Aristoteles” Halkokulu-Müni) Almanya'ya işgücü göçünün ilk günlerinden günümüze, eğitsel ve dilsel alanda gerçekleştirdikleri girişimleri ve uygulamalardan elde edilen sonuçları aktardılar.

Sempozyumun ikinci oturumunda, özel olarak Almanya'da ve genel olarak Avrupa'da Türkiyelilerin anadili sorunu, eğitim politikaları, sivil toplum örgütlerinin sorunları ve dilbilimsel açıdan ikidillilik konuları Prof. Dr. Gülsün Leyla Uzun (Ankara Üniversitesi), Tuncay Yıldırım (Hürriyet Gazetesi), Doç. Dr. Kutlay Yağmur (Tilburg Üniversitesi-Hollanda), Yücel Tuna (ATÖF Başkanı) ve Zeynel Korkmaz (Die Gaste Genel Yayın Yönetmeni) tarafından ele alındı.

“Alman Eğitim Sisteminde Anadilinin Eğitsel Rolü ve Göçmenlerin Eğitim Sorunları” başlığı altında üçüncü oturum, Prof. Dr. Vernor Muñoz (Eski BM Eğitim Özel Raportörü), Prof. Dr. Katja F. Cantone-Altıntaş (Duisburg-Essen Üniversitesi), Marianne Demmer (Eğitim ve Bilim Sendikası 2. Başkanı-GEW) ve Prof. Dr. Cristina Allemann-Ghionda (Köln Üniversitesi) katılımlarıyla gerçekleşti. Demokratik bir eğitimin yapılandırılabilmesi açısından Alman eğitim sisteminde köklü bir

3 Seçme mi? Destek mi?

Prof. Dr. Drorit LENGYEL

Dört yaşındaki çocukların ikinci dil olarak Almancada yaşa uygun dil yeterliklerinin nasıl olması gerektiğine ilişkin güvenilir bilgiler mevcut olmamasına rağmen bu noktadan hareket edilmektedir.

4 Almanya'da Paralel Toplular

Prof. Dr. Havva ENGIN

Paralel Toplular oluşturulmasının en çarpıcı örneği eğitim alanında görülmektedir. Özel okulların, bilhassa farklı mezhep gruplarına ait özel okulların hızla artan sayısı bunun bir göstergesidir.

11 Alman Eğitim Sisteminde Anadilin Rolü ve Göçmenlerin Eğitim Sorunları

Prof. Dr. Vernor MUÑOZ

14 İçselleme (Inklusion)

Prof. Dr. Rolf WERNING

İçselleme açık olmayan bir kavramdır. İçselleme için ilkokul ve engelli okulu arasında, salt işbirliğine dayalı sınıf tarzında bir işbirliği yeterli midir? Peki, bütünleşme (integration) ve içselleme (inklusion) arasındaki fark nedir?

değişikliğe gidilmesinin önerildiği bu oturumda, kurumsal ayrımcılık, seçicilik ve farklılıkların dikkate alınmaması eleştirilen noktalar arasında yer aldı.

Göçmen toplulukların eğitim ve anadili konusunda, işgücü göçüyle başlayan süreçle edinmiş oldukları deneyimleri ve bu doğrultuda oluşan bakış açıları, sorunların

çözümüne ışık tutacak nitelikte olup, eğitsel ve toplumsal sorunların ayrılmaz bir bütünlük içinde irdelenmesini, çözüme ulaştırılmasını ve geliştirilmesini kaçınılmaz kıldığı gerçek gerçeklikte açık ve net olarak ortaya çıkmıştır.

Sempozyum süresince Türkçe, Almanca ve İspanyolca olmak üzere üç dilde simültane çeviri yapıldı.

DIE GASTE

İki AYLIK TÜRKÇE GAZETE

TÜRKISCHE ZEITUNG

ERSCHEINUNGSWEISE: ALLE ZWEI MONATE

Unentgeltlich

Herausgeber: Initiative zur
Förderung von Sprache und
Bildung e.V.

DİL VE EĞİTİMİ DESTEKLEMEK
İÇİN İNİSİYATİF e.V.

GENEL YAYIN YÖNETMENİ

ViSdP/Chefredakteur:

ZEYNEL KORKMAZ

(Duisburg/Essen Üniversitesi,
Türkçe Öğretmenliği Bölümü)

YAYIN YÖNETİMİ/REDAKTION:

ENGİN KUNTER (Doktorandin)

GÜLDEN GÜNGÖR

OZAN DAĞHAN

Posta Adresi:

Postfach 10 30 03
40021 Düsseldorf

İnternet Adresi:

www.diegaste.de

E-Posta/Mail:

diegaste@yahoo.com

Dizgi/Layout: Die Gaste Verlag
Baskı/Druck: Hürriyet-Deutsch-
land

İÇERİK

Seçme mi? Destek mi? Okul Öncesi Dil Düzeyini Belirleme İncelemeleri	3	Prof. Dr. Drorit Lengyel
Almanya'da Paralel Toplular – Kültürlerarası ve Transkültürel Pedagojinin Bakış Açısından Bir İrdeleme Girişimi	4	Prof. Dr. Havva Engin
"Vasıfsız" Damgası Yiyen Kalifiye Eleman	5	Filiz Polat
Sempozyum '11 – Açılış Konuşmaları	6	Sempozyum '11
I. Oturum	7	Sempozyum '11
II. Oturum	8	Sempozyum '11
III. Oturum	10	Sempozyum '11
Alman Eğitim Sisteminde Anadilinin Rolü ve Göçmenlerin Eğitim Sorunları	11	Prof. Dr. Vernor Muñoz
Anadili Temelinde Almanca Öğrenim Projesi	12	Zeynel Korkmaz
İçselleme (Inklusion) – Görevler, Çelişkiler ve Bakış Açıları	14	Prof. Dr. Rolf Werning
Anadili Başta Gelir	16	Torsten Harmsen

Seçme mi? Destek mi?

Okul Öncesi Dil Düzeyini Belirleme İncelemeleri

Hamburg Üniversitesi Eğitimbilim Fakültesi, Psikoloji ve Motorikbilimler, Kültürlerarası Eğitim Çalışmaları Prof. Dr. Drorit LENGYEL

2000 yılında gerçekleştirilen ilk PISA Araştırması'ndan bu yana dil düzeyi belirleme incelemelerine gösterilen ilgi yüksek ve bu incelemeler -eğitim politikalarında, (akademik) kamuoyunda ve pedagojik uygulamada- sert bir biçimde tartışılıyor. Alman eğitim sisteminde, 15 yaşındaki öğrencilerin okuma yeterliklerine ilişkin endişe verici bulgular, eğitim politikalarında bir dizi önlem alınmasına yol açmıştır. Bunların odak noktasında, okul öncesi döneme yönelik dil desteği ve dil düzeyi belirleme incelemelerinin hayata geçirilmesi bulunmuştur (ve bulunmaya devam etmektedir). Bu önlemler, özellikle Almanca dışında farklı bir dille, yani iki ve çokdille büyüyen göç kökenli çocuklara yönelik olmuştur.

1. Dil Düzeyini Belirleme İncelemelerinin Amaçları

Dil düzeyi belirleme incelemeleri ile farklı amaçlar bağlantılandırılmaktadır. Bir yandan eğitsel politik, diğer yandan pedagojik amaçlar; her ikisi de birbiriyile sorunsuz olarak ilintilendirilememektedir.

Eğitim politikalarının belirlenmiş hedefleri, herşeyden önce araçların, kaynakların (örneğin çalışma saatleri) ve destek olanaklarının sunulması ve dağıtımı ile ilgili kararların meşru kılınmasına hizmet etmektedir. Bu bağlamda, kamunun sorumluluğu altında bulunan eğitim süreçlerinin yönetim ve örgütlenme görünüşleri ön plandadır. Eğitim sistemindeki federal yapılanma nedeniyle 16 federal eyalette, eyalet sayısı kadar farklı inceleme araçları, bir diğer ifadeyle kullanılan yöntemlere ilişkin tavsiyeler mevcuttur.

Bu incelemelerin tanınmış bir örneği, Kuzey Ren Vestfalya'da uygulanan, Top-Down stratejisi olarak herşeyden önce sistem yönetimi amaçlarını hedefleyen, "KRV'da 4 Yaşındaki Çocukların Dil Yeterliğinin Desteklenmesi, Tanılama, Veli Çalışması – Delfin 4" adlı dil düzeyi belirleme incelemesidir. Delfin 4, eyalet genelinde, tüm çocuk yuvalarında dört yaşındaki çocukların dil düzeylerini ölçen bir yöntemdir.¹ İki aşamalı bu işlemin hedefi, dil yeterlikleri yaşa uygun olmayan çocukların saptanması ve okula başlamadan iki yıl önce ek bir destek görmeleridir. Eyalet ve yerel yönetimler, elde edilen sonuçlar temelinde, bu ek desteği gerçekleştirmek üzere personel, finansal ve zamansal kaynakları birimlere dağıtabilmekteler. Yöntem, özellikle pedagojik uzmanlar ve öğretim görevlileri tarafından, örneğin kurgulanmış oyun ortamı ya da kaynakların kullanımı açısından (çünkü test, bir bakıcı ve bir ilkökul öğretmeni tarafından uygulanmaktadır) son derece ağır eleştirilere neden olmuştur.

Bilimsel açıdan, kullanılan araçların, tanılama yöntemlerinden beklenen bir dizi

önemli ölçütü yerine getirebildiği saptanmamıştır, çünkü bunlar, ölçme yönteminin doğruluğu ve test kuramının niteliğini belirler. Çokdilli yetişen göç kökenli çocuklar göz önünde bulundurulduğunda, Delfin 4'ün, bu çocukların yeterliklerini uygun biçimde saptayıp saptayamadığı ise kuşkuludur. Çünkü temel alınan dil anlayışı, Almancada yaşa uygun dil yeterliğinden, yani tekdile (*monolingual*) dayalı anadilli yeterliklerinden hareket etmektedir. Dört yaşındaki çocukların ikinci dil olarak Almancada yaşa uygun dil yeterliklerinin nasıl olması gerektiğine ilişkin güvenilir bilgiler mevcut olmamasına rağmen bu noktadan hareket edilmektedir.

Dil düzeyi belirleme incelemelerinde, eğitim politikası amaçlarının yanı sıra pedagojik amaçlar da belirtilebilir. İncelemeler ve elde edilen bilgiler pedagojik kararların hizmetindedir ve nitelik sonuçların pedagojik açıdan başarılı bir eylem için önem teşkil ettiği varsayılmaktadır. Burada herşeyden önce destek olanaklarının planlanması ve bireyselleştirilmesi ve de öğrenim süreçlerinin belgeleneşine eşlik edilmesi gündemdedir. Öyleyse söz konusu olan, dil düzeyi belirleme incelemelerinin yapılmamasına kıyasla, uygulamaları durumunda asıl pedagojik görevlerin daha iyi bir şekilde yerine getirilebileceğidir. Konu, belirli (risk taşıyan) çocukların, ek girişimlerle desteklenmek üzere seçilip ayrılması değil, tersine, okul öncesi çağda, tüm çocukları dil edinimlerinde desteklemektir. Böylece, gözlemlenebilir eşlik eden, sürece dönük girişimler (örneğin SISMIK² gözlemlenebilirlik anketi) ön plandadır. Amaç dil ediniminde ulaşılan düzeyin farklı açılardan ve sistematik olarak betimlenmesidir, ki çocukların gelişim süreçlerinde hangi düzeye eriştikleri sorusu bu bağlamda temeli oluşturmaktadır.

2. Kültürlerarası Dilsel Eğitimin Bakış Açısından Akademik Tartışmalar

Dil düzeyi belirleme incelemelerinin dilsel eğitim için bir girişim olarak sürece dahil edilmesi, ilk bakışta amaca uygun olarak yansımaktadır. Ve burada, uzun süredir alışlagelen uygulamadan farklı olarak, desteğin, özgül olmayan bir biçimde, "farklılık gözetilmeksizin gerçekleşen dağıtım" niteliğinde olması istenmemektedir. Yine de kültürlerarası dilsel eğitim açısından, çocukların çokdilliliği söz konusu olduğunda, akademik kamuoyu tartışmalarında bazı indirgemeler saptanmaktadır.

Örneğin ilgi herşeyden önce Almancanın ikinci dil olarak edinilmesi ve desteklenmesine yöneltilmiştir. Şu anda uygulamadaki biçimleriyle dil düzeyi belirleme incelemeleri tarafından, çokdilli yetişen çocukların "zayıf Almanca yeterlikleri" ve "dil eksikleri" tekrar tekrar belgelenmektedir –dil yeterlikleri Almanca yeterliklerine indirgenmektedir. Bu şe-

kilde, akademik kamuoyunda, telafi amaçlı destek programlarıyla sözde yetersizlikleri aşmak istenen göçmen çocuklarına yönelik damgalayıcı bir bakış güçlendirilmektedir. Çocukların aslında edinmiş olmaları gereken bazı şeyleri telafi etmeleri gerektiği telkin edilmektedir. Bununla birlikte –yukarıda da kısmen işaret edildiği gibi– ikinci dil Almancanın hangi dönemde ve nasıl gelişmiş olması gerektiğine ilişkin dil edinim teorilerine dayalı güvenilir bilgiler mevcut değildir, ki bunun ayrıca nedeni, edinimin başlangıcı açısından çeşitlilik gösteren çıkış noktaları ve zamanlamalardır. Akademik kamuoyu alanında dile getirilen tartışmalar, daha çok toplumsal, sosyal ve yapısal olumsuzluklara dayalı mevcut sorunların, çocukların ve ailelerin sorumlu tutulduğu ve bunların bireysel sorunlar olarak yorumlanmasını destekleyen bir düşünceye katkı sunmaktadır. Örneğin çokdillilik olgusu göz önünde bulundurularak göç kökenli çocukların erken eğitim birimlerine dağılımına bakıldığında, ilk dili Almanca olmayan tüm çocukların %30'unu, farklı bir ilk dile sahip çocukların toplamı içinde %50'yi teşkil ettikleri birimlerde buldukları görülmektedir.³ Bu durum, –ikinci dil edinimi açısından– Almancanın ailesel bağlamda (tekdil olarak) edinimi ile karşılaştırılmayacak düzeyde kritik bir edinim duruma yol açabilir.

Göç kökenli çocukları damgalayan akademik kamuoyu tartışmalarının tersine, kültürlerarası dilsel eğitim açısından inceleme yöntemlerinin amaç ve kullanım bağlamlarının, ulaşılmak istenen dilsel anlayış ile bu yöntemlerin söz konusu grup açısından uygunluğunun kontrol edilmesi yerinde olacaktır. Mevcut araçlar bazında bu (ve diğer) kriterler değerlendirildiğinde, araçların büyük bir bölümünün tekdilde normallik beklentisine dayandıkları saptanmaktadır. Bu beklentiler, Almancaya dönük tekdilde (*monolingual*) dil gelişimine ve bununla bağlantılı dil edinim durumu ve bileşimlerine yönelimlidir. Birden çok dille büyüyen çocuklarda bu olgu, sonuçların saptırılmasına ve dil edinim potansiyellerine ilişkin yanlış varsayımlara yol açabilir.

Yalnızca Alman diline odaklanması, göç kaynaklı çokdillilik ile olan toplumsal ve kurumsal ilişkiyi yansıtmaktadır. Eğitim kurumları ve aktörlerinin burada kullandıkları dil politikası stratejisi, Ingrid Gogolin⁴ tarafından dile getirilen "ilkesel tekdil anlayışı" (*monolingualer Habitus*) kavramı tarafından hala en iyi biçimde betimlenmektedir. Kültürlerarası dilsel eğitim açısından, dil düzeyi belirleme incelemeleri ile göç kaynaklı çokdillilik arasındaki ilişkinin nasıl olacağına, çokdilli büyümenin

³ Autorengroupe Bildungsberichterstattung 2008: Bildung in Deutschland 2008. Ein Indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Übergängen im Anschluss an den Sekundarbereich I. Bielefeld: Bertelsmann Verlag, s. 53.

⁴ Gogolin, I. (1994): Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule. Münster: Waxmann.

Bilimsel açıdan, kullanılan araçların, tanılama yöntemlerinden beklenen bir dizi önemli ölçütü yerine getirebildiği saptanmamıştır, çünkü bunlar, ölçme yönteminin doğruluğu ve test kuramının niteliğini belirler. Çokdilli yetişen göç kökenli çocuklar göz önünde bulundurulduğunda, Delfin 4'ün, bu çocukların yeterliklerini uygun biçimde saptayıp saptayamadığı ise kuşkuludur. Çünkü temel alınan dil anlayışı, Almancada yaşa uygun dil yeterliğinden, yani tekdile (*monolingual*) dayalı anadilli yeterliklerinden hareket etmektedir.

Dört yaşındaki çocukların ikinci dil olarak Almancada yaşa uygun dil yeterliklerinin nasıl olması gerektiğine ilişkin güvenilir bilgiler mevcut olmamasına rağmen bu noktadan hareket edilmektedir.

özgül edinim durumlarının ve çocukların potansiyellerinin önem arz edecek şekilde açığa kavuşturulması gerekmektedir.

3. Göç ve Çokdillilik Bağlamında Dil Düzeyini Belirleme İncelemeleri ve Dil Eğitimi

Dil düzeyinin belirlenmesinde köken dilinin de göz önünde bulundurulması bir amaç olmalıdır. Bunun için farklı dilsel kı-sımlarda edinimin temel aşamalarını sap-tayabilen araçlara gereksinim duyulmak-tadır. Konrad Ehlich (göç) dilbilimi çerçeve-sinden şöyle bir süreç izlenilmesini öneri-yor: "Aile dilleri Almanca dışında bir dil olan çocuklarda, her iki dil de düzenli olarak ya-pılan dil düzeyi belirlemelerine dahil edil-

melidir. Belirleme işlemlerinin paralel tasarı yoluyla, her iki dildeki özgün yeterlik dü-zeyleri arasında karşılaştırma yapılması he-deflenmelidir.⁵ Örneğin bu, "Beş Yaş Grubu Dil Düzeyi Analizi Hamburg Yöntemi/HA-VAS 5"⁶ ile hayata geçirilmektedir. Bu pa-ralel tasarı, her şeyden önce çocukların kö-ken dillerinde sahip oldukları yeterliklerin ortaya çıkarılması ve buna dayanarak da destekleme kararlarının verilmesi için avan-taj sağlamaktadır.

Karşılaştırmalı dil düzeyi belirleme in-celemeleri, göçmen dillerinin dikkate alın-ması için ve meşruiyetlerinin, yalnızca do-ğal toplumsal aktarım boyutunda değere sahip diller olarak kabul görülmemeleri açıs-ından ileri bir adımdır. Toplam olarak ço-cukların konuştuğu dillerin birbirine karşı

kullanılmamasına çalışılması gereklidir. Çevre dili Almancanın edinilmesi ve çok-dilliliğin desteklenmesi birbirini dışlamaz – özellikle bu açıdan erken yaşta çok yönlü olanaklar mevcuttur. Okul öncesi yaş gru-bundaki çocuklar normalde dile ve dili keş-fetmeye ilgilidirler; bu olgunun dikkate alınması ve birden çok dil ile ilişkide kulla-nılması gündemdedir. Bu, yabancı dil öğ-retimi değil, dil ile oyunların ve lehçeler, dilsel çeşitler ve farklı diller ile ilişkisinde çocuksu merakın, dilsel pedagojik eylem ile bütünleştirilmesi anlamına gelir.

Dil düzeyi belirleme incelemeleri dil-sel eğitim için, en uygun ve bireysel deste-ğin tasarı ve uygulaması için esaslar sunar. Yine de eğitim sistemindeki aktörler, pe-dagojik girişimlerin sosyal ve toplumsal so-

runları çözmediğinin ve bu bakımdan sos-yal eşitlik bağlamında politik eylemin ye-rine geçmediğinin bilincinde olmalıdırlar. Buna rağmen eğitim kurumları ve aktörleri, dilsel eğitime eşlik eden dil düzeyi belir-leme incelemeleri ve girişimler aracılığıyla, sahip oldukları pedagojik hareket alanını, tüm çocuklar için fırsat eşitliğini yükselt-mek üzere kullanabilirler.

⁵ Ehlich, K. (2007): Anforderungen an Verfahren der regelmässigen Sprachstandsfeststellung als Grundlage für die frühe und individuelle Förderung von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund. Bonn, Berlin: BMBF, s. 47.

⁶ Reich, H.H./Roth, H.-J. 2004.

Çeviri: Die Gaste

Almanya'da Paralel Toplumsal

Kültürlerarası ve Transkültürel Pedagojinin Bakış Açısından Bir İrdeleme Girişimi

Prof. Dr. Havva ENGİN Heidelberg Eğitimbilimi Yüksek Okulu

Almanya'da paralel toplumlarla ilgili yürütülen tartışmalarda, hemen her zaman yerlilerin ve göçmenlerin birlikte yaşamı konu edilmekte ve görüşler "biz" ve "onlar" ikili ayrımı tarafından yönlendirilmektedir. Sosyologlar haklı olarak bu tutumu, "toplumsal koşulların bir kesiti olmadığı, tersine işlevselliği türdeş grupların yapılandırılmasında saptanabilen, çoğunluk toplumunun hegemonyasını meşrulaştırmak ve sağlamlaştırmak üzere kendi şekillendirdiği bir yapı" olduğu için eleştiriye tabi tutmaktadır." (Roth 2007: 164).

Bununla birlikte tespit edilebilen diğer bir konu, paralel toplumlarla ilgili yürütülen tartışmaların çoğunlukla göçmenlerin kendisini göz önünde bulundurmadığı, tersine Müslüman (Türk) göçmenlerin entegrasyonunun çatışkılarının merkezinde olduğudur. Bu çatışkılarının büyük bölümü muhafazakar politik kesimlerin temsilcileri tarafından kamuoyuna taşınmakta ve buna uygun bir medya tarafından yayılmaktadır.

Almanya'da paralel toplumların varlığına ilişkin tartışmalar tümüyle olumsuzluk içermekte ve antagonist kavramlarla hareket etmektedir. Bu özellikle başörtüsü tartışmalarında açıkça görülmektedir: Başörtüsü –konuya ve tartışma akışına bağlı olarak– ya müslüman kadının ezilmesi ya da politik bir sembol, farklı bir ifadeyle, taşıyıcısının bir politik baskı aracı olarak değerlendirilmektedir. Nitekim Almanya'da, bu giysinin bu şekilde bir anlam taşıdığını teyit edecek bir tek sağlam görgül araştırma mevcut değildir.

Söylemlerdeki temel konu, müslüman göçmenlerin entegrasyonu istemedikleri, çoğunluk toplumunun sahip olduğundan farklı değer ve normların yaşanıp aktarıldığı yalıtık bölgeler (*Enklave*), yani paralel toplumlar oluşturduklarının açıkça ortaya konulmasıdır. Bu kanıtlayıcı mantığa göre müslüman göçmen-

ler, kendi değer sistemleriyle Federal Cumhuriyet'in özgürlükçü-demokratik düzeninin altını oyarak toplumsal barışı zora sokmaktadır.

Paralel Toplumsal Çatışma Bir "Buluş" mudur?

İnsanlık tarihi göç tarihidir. İnsanlar bir bölgeden diğerine göçtüklerinde, her zaman kendinden olanların ve yeni gelenlere yabancı yerlerde tanıdık bir çevre sunanların yakınlığını aramışlardır. Bu, aynı bölgeden gelen göçmenlerin yoğunlaştığı yerleşim yerleri ve konutların oluşmasına yol açmıştır. Farklı ve büyük metropollerin taşıdıkları adlar, bu gelişmeyi günümüzde de belgelemektedir.

Bu bağlamda kent sosyolojisi, farklı etnik kökenlerin bulunduğu semtlerde, buradaki yerleşimin farklı tarzlarına yönelik bir ayrım yapmaktadır: Toplumsal ayrımlaşmaya (*segregation*) karşı etnik ve zorunlu ayrımlaşmaya karşı gönüllü ayrımlaşma. Krummacher bu olguya ilişkin şu açıklamayı yapmaktadır (2007: 118):

"Toplumsal ayrımlaşma genelde zora dayanır (toplumsal statü ve diğer konut piyasası bölümlerinden dışlama). Etnik ayrımlaşma gönüllü ya da zora dayalı olabilir ve ilgililer tarafından farklı değerlendirilebilir. Zora dayalı ayrımlaşma, ilgililere seçme olanaklarının yaratılmasıyla, bir diğer ifadeyle toplumsal-bütünleştirici stratejiler aracılığıyla aşılmalıdır (eğitim, iş, konut piyasasının açılması, yerleşim çevresinin ve alt yapının iyileştirilmesi). Buna ayrımcılıkla etkin mücadele politikası dahildir."

Krummacher, önemli bir unsura işaret etmektedir: Belirli etnik grupların ağırlıkta olduğu kentsel yerleşim birimlerinde yaşamayı

seçme olanağıdır (2007: 111):

"Demokratik çoğulcu kentsel toplumlarda gönüllü ayrımlaşmaya izin verilmelidir; onlar 'entegrasyona gerekli ilgiyi göstermemek' şeklinde genel bir ipucu vermezler ve aslında kentsel bölgelerde bulunan dezavantajlı semtlerdeki yaşam koşullarının sağlamlaştırılmasına katkı sunarlar. Varolan kaynakların etkin kılınması, eğer bunlar isteniyorsa ve ilgililerin kararına dayalı nitelikte ise mümkündür."

Bu yerleşim birimlerinde yaşamak, ilgililerin farklı nedenlerle bu birimlerden taşınmayı seçme olanaklarının bulunmaması durumunda sorun haline gelir (Krummacher 2007: 111):

"Zorunlu ayrımlaşmalar seçme olanaklarının bulunmamasına dayanır ve edilgenlik içinde kabul edilmek zorundadır. Bu ayrımlaşmalar ya statüden ve konut piyasasından kaynaklanır, ödeme güçlüğüne ve konut piyasasındaki ayrımcı engellere dayanır ve/ya da idari, kısmen de yasal olarak yaratılırlar (Resmi makamların konut tahsis etmesi, evsizlere ve mültecilere ayrılan barınma olanaklarının yerini saptaması)."

Paralel Toplumsal Oluşturulmasının Bir Örneği Olarak Alman Eğitim Sistemi

Paralel Toplumsal oluşturulmasının en çarpıcı örneği eğitim alanında görülmektedir. Özel okulların, bilhassa farklı mezhep gruplarına ait özel okulların hızla artan sayısı bunun bir göstergesidir. Gerek gelir, katman ve de mezhep aidiyeti açısından bu okullar, yalnızca küçük bir gruba açık olup, verili biçime uymayan çocukları ayrımlaştırmaktadır.

Ama özel okulların kurulmasından ba-

"Amaç göçmenleri alt katman konumunda kalıcılaştırmaktır. Böyle bakıldığında herşey bir anlam kazanıyor: Almanca yeterliklerin eksik olması ve entegrasyona gerekli ilginin gösterilmemesi şeklindeki çığırkanlıklar, etnik bir çizgiyi de katman yapılandırmasına ekleyen, yalnızca bir 'doing classes'in, yani katmanlara ayrılmış sınıflı toplumun kesintisiz yeniden üretiminin usa uygunluğunu gizlemektedir. (...) Bir grubun skandallaştırılması, mevcut güç dengelerinin korunmasında sistemin etkisini gizlemektedir."

ğimsız olarak, Alman eğitim sisteminde yoğun bir seçim yapılmakta ve bu nedenle eğitimde paralel toplumlar yaratılmaktadır: Kentlerin mülti etnik bileşimli bölgelerinde birçok anaokulu ve ilkokul, kendileri için pedagojik bir profil oluşturmakta ve böylelikle, gelecekteki adayları kişisel başvuru görüşmeleri aracılığıyla seçme olanağını korumaktadırlar. Bu şekilde, öğrenim grupları, söz konusu çevredeki nüfusun bileşimine uygun olarak değil, kendileri tarafından saptanmış kriterler üzerinden oluşturulmaktadır.

İki ve çokdillilik ile ilişkilerinde eğitsel politik gelişmeler ya da kararlar, eğitim sistemindeki hakim çifte standartı ayrıca ortaya koymaktadır: Bir taraftan potansiyel ikidilli göçmen çocuklarının birinci/köken dilinin öğrenilmesi, Almanca öğrenimini engellediği ve öğrenmekte olanlar için fazla bir yük olduğu gerekçesiyle yasaklanırken, diğer taraftan nefesleri kesen bir hızla, tüm Federal Eyaletler'de, anaokulu ve ilkokullarda erken yaşta zorunlu yabancı dil dersleri, işlevselliği ve pedagojik yararları ciddi bir biçimde araştırılmadan uygulamaya sokulmaktadır.

Bu bağlamda, paralel toplum tartışmalarının aktörlerinin toplumsal çeşitlilik

adı altında ne anladıkları ciddi olarak sorulmalıdır; onlar açısından eğitime katılım ve herkese eşit bir eğitim söz konusu değildir, aksi takdirde, yukarıda işaret edilen eğitim alanındaki uygulamaları aynı sert tepkiyle reddederlerdi, ki bu tepki şimdiye kadar gösterilmemiştir.

Çıyırtkanlıkla yürütülen müslüman paralel toplumların oluşması tartışmalarının, herşeyden önce dikkatleri toplumsal ve politik olumsuzluklardan saptırmaya hizmet ettiği izlenimini yaratmaktadır. Bir örnek: Alman eğitim sisteminin dünya genelinde en seçici sistem olduğu artık bir sır değildir. Bu nedenle uzun vadede fırsat eşitsizliğinin aşılmasına ancak eğitime katılım ile ve böylece eğitim sistemi kurumlarının topyekün yeniden yapılandırılmasıyla ulaşılabilir. PISA Geçici Kurulu varolmayan fırsat eşitliğini istatistiksel olarak hesaplamış olsa da - bir akademisyen çocuğunun liseye gitme olasılığı, EŞİT başarımların düzeyi koşullarında, bir işçi çocuğunun liseye gitme olasılığının kat kat yüksektir - tartışmaların büyük bir bölümünde, çocukluk alt sosyal katmandan gelen müslüman göçmen ebeveynler hala çocuklarının eğitim başarısızlıklarından sorumlu tutulmaktadır- ve çocukların eğitime yönelik ger-

çekleşmemiş entegrasyonu paralel toplum oluşumuyla açıklanmaya çalışılmaktadır. Schulze bu uygulama için şunu ifade etmektedir (Schulze 2007:215):

“Göçmenlerin eğitime yönelik genel bir çekimserliği saptandığında, eğitim sisteminin yüksek oranda seçiciliği, eğitimde başarı ile toplumsal köken arasındaki bağlantı dikkatlerden kaçmaktadır. Ebeveynlerin, kızlarına, iyi bir (çıraklık) eğitimi edinmede katkı sunmaya ilgisiz olduğu bir sorun olarak konulduğunda, yerli ve yabancı kızların neden aynı yaşta erkeklerden daha iyi mezuniyetler elde ettiklerine, ama çıraklık eğitimi alanında açıkça daha az fırsata sahip olduklarına ilişkin açıklamalar bulunmak zorunda değildir (...).”

Sonuç Olarak

Varoldukları farz edilen paralel toplumlara ilişkin söylemler, herşeyden önce aktörlere bu söylemlerin hangisine ivme kazandıracakları konusunda onlara destek sunduğu izlenimini vermektedir. Bu çatışmaların derin yapısında, özellikle korkuların

üstü örtük dile getirilişi ve buna bağlı olarak da toplumsal güç ve hiyerarşinin varedilmesi yatmaktadır. Ama gelecekte “reka-betçi” olarak giderek önem kazanacak olan belirli toplumsal gruplar itibarsızlaştırıldığında ve onlara yerleşik toplum ile aralarında bir uygunsuzluk atfedildiğinde, bu yaklaşımın sonucu olarak toplumsal katılımları sorgulanabilir. Roth bunun neden böyle olduğuna yönelik şu cevabı veriyor (2007: 171):

“Amaç göçmenleri alt katman konumunda kalıcılaştırmaktır. Böyle bakıldığında herşey bir anlam kazanıyor: Almanca yeterliklerin eksik olması ve entegrasyona gerekli ilginin gösterilmemesi şeklindeki çıyırtkanlıklar, etnik bir çizgiyi de katman yapılandırmasına ekleyen, yalnızca bir ‘doing classes’ın, yani katmanlara ayrılmış sınıflı toplumun kesintisiz yeniden üretiminin usa uygunluğunu gizlemektedir. (...) Bir grubun skandallaştırılması, mevcut güç dengelerinin korunmasında sistemin etkisini gizlemektedir.”

Çeviri: Die Gaste

Kaynakça:

- Bukow, Wolf-Dietrich; Nikodem, Claudia; Schulze, Erika (Hrsg.) (2007): Was heißt hier Parallelgesellschaft? Zum Umgang mit Differenzen. Wiesbaden.
- Bukow, Wolf-Dietrich (2007): Die Rede von Parallelgesellschaften Zusammenleben im Zeitalter einer metropolitanen Differenzgesellschaft. In: Bukow/Nikodem/Schulze/ (Hrsg.) (2007): Was heißt hier Parallelgesellschaft? S.29-51.
- Krummacher, Michael (2007): Zum Umgang mit „Minderheitenghetto“ –Differenzen in der „Sozialen Stadt“. In: Bukow/Nikodem/Schulze/ (Hrsg.) (2007): Was heißt hier Parallelgesellschaft? S. 109-120.
- Roth, Hans-Joachim (2007): Multilingualität und Monolingualität. In: Bukow/Nikodem/Schulze/ (Hrsg.) (2007): Was heißt hier Parallelgesellschaft? S. 159-173.
- Schulze, Erika (2007): Zwischen Ausgrenzung und Unterstützung. Bildungsbiographien von Jugendlichen mit Migrationshintergrund. In: Bukow/Nikodem/Schulze/ (Hrsg.) (2007): Was heißt hier Parallelgesellschaft? S. 213-228.

“Vasıfsız” Damgası Yiyen Kalifiye Eleman

Filiz POLAT

Aşağı Saksonya Eyalet Meclisi Milletvekili (Bündnis 90-Die Grünen)

Yıllardır birçok göçmen, yurtdışında aldıkları diplomaların Almanya’da da tanınmasını bekliyor. Yüz binlerce diplomalı insan Almanya’ya geliyor ve ne yazık ki diplomalarının burada değersiz olduğunu öğreniyor. İş ve İşçi Bulma Kurumu’nda (Agentur für Arbeit) bu insanlar “Ungelernte”, yani vasıfsız olarak kayda geçiyorlar ve buna göre temizlikçi, güvenlik veya taksici olarak iş teklifleri alıyorlar. Ve ilginçtir ki; Almanya’da devam eden demografik değişim ve bu bağlamdaki işçi sayısının azalmasına rağmen, yurtdışında alınan diplomaların burada tanınmasıyla ilgili tartışmalarda adım atılmıyor. Oysa daha şimdiden birçok alanda kalifiye eleman açığı hissediyoruz.

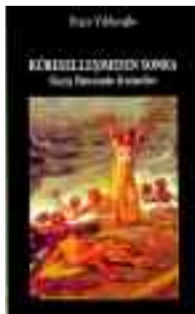
Federal seviyede şu anda yasal bir alt yapı sağlanıyor. Ancak bu, sadece tanıma prosedürüyle ilgili. Yani anlamı şu; Almanya’da yaşayıp diplomasını yurtdışında almış her insan, diplomasının tanınabilir olup olmadığını öğrenmek için resmi makamlara başvurabilir, ancak yine herkes diplomasını tanıtamaz.

Bunun dışında eyalet bazında düzenlenen meslekler için bu yasa geçerli değildir. Yani bunun neticesinde her eyalet meclisi, kendi sorumluluk alanına giren meslekler için benzer bir düzenlemeye gitmeli. Örnek olarak bu; diplomasını yurtdışında almış olan çok sayıdaki öğretmen için geçerlidir. Diplomasını yurtdışında almış olan öğretmenlerle ilgili tartışmalarda ana mesele insanların kalifikasyonu değil, gördüğü eğitimin seviyesi. Çünkü Almanya’da öğretmenlik okuyan kişiler, iki ders alanında eşit seviyede eğitim alırken başka ülkelerde çoğu zaman sadece tek bir ders veya bir ana ders okutuluyor. Bu durumdan dolayı ise Almanya’da örnek olarak ana dil dersleri veren öğretmenler, çocuk ve gençlere eğitim verebiliyor ancak diğer meslektaşları kadar yüksek ücret alamıyor. Haklı olarak burada, yılların deneyimine sahip öğretmenlere verdikleri eğitimin kalitesine göre değil de eğitim sistemine göre hak tanınması eleştiriliyor. Bana göre de bu yanlış. Çünkü bu insanlar yıllardır çocuklarımıza, özellikle de göçmen kökenli çocuklarımıza,

iyi bir eğitim veriyorlar. Aynı zamanda Almanya devletinin de çalışanlarına karşı yardım sorumluluğu var. Söz konusu bu öğretmenlerin hiçbir zaman ücret klasmanlarında yükselme imkanları olmuyor ve böylece de geçimlerini kendi başlarına sağlama şansı neredeyse bulunmuyor. Ayrıca bununla birlikte Almanya’daki bu tutumla tek ders eğitimi almış öğretmenlerin, iyi öğretmen olmadığı mesajı veriliyor.

Bizler, okul ve çocuk yuvalarına sadece eğitimlerini burada almış olan göçmen kökenli öğretmen istemekle yetinmemeliyiz, aynı zamanda yurtdışında eğitim görmüş ve sonra buraya gelmiş öğretmenleri de desteklemeliyiz. Özellikle bu ikinci grup, geldikleri ülkelere beraberlerinde birçok deneyim getiriyorlar. Eğitim sistemimiz için bu fırsatı değerlendirmeliyiz. Siyasi sorumluluk taşıyan kişiler, bu insanlar ve çocuklarımız için artık bazı adımları atmalıdır.

www.filiz-polat.de



“Göçmen Toplulukların Eğitim ve (Ana)Dil Öğrenim Anlayışları” Sempozyumu 2011



T.C. Essen Başkonsolosu Şule Özkaya, açılış konuşmasına, göçmen toplulukların eğitim ve anadil öğrenimlerinin toplumsal ve kültürel boyutlarıyla değerlendirilmesi gerektiğini ve sempozyumun uluslararası bir niteliğe sahip olmasından duyduğu memnuniyetinden söz ederek başladı. “Dil konusu, toplumsal ilişkilerden anavatanla ilişkilere kadar önemli bir sorun alanı olarak öne çıkmaktadır. Sorun sadece yaşanılan ülkenin dilini öğrenmekle de sınırlı değildir. Yeni kuşaklara anadillerini öğrenme ve kullanma konusunda fırsat eşitliği tanınmalıdır. Esasen bir dili öğrenmek bir başka dili öğrenmeyi kolaylaştırmaktadır. İkidilli yetişmek küreselleşen dünyada büyük bir zenginliktir. Çünkü ikidillilik, kişilerin dünyaya bakış açısını ufku genişletmekte, donanımlı bireyler olarak yetişmelerini sağlamaktadır.” dedi.

1961 yılında Türkiye ve Almanya arasında imzalanan İşgücü Anlaşması'yla başlayan göçün özelliklerine değinen Şule Özkaya sözlerini şöyle sürdürdü: “Bugün Almanya'daki Türkler toplumsal yaşamda etkin biçimde yer almaktadırlar. Ekonomi, siyaset, bilim, spor ve kültürel alanların yanı sıra devlet dairelerinde ve hatta yönetim kademelerinde Türk kökenli göçmenlerin sayısı hızla artmakta, başarıları öne çıkmaktadır... Bugün gündemdeki konu uyum sürecidir. Uyum politikalarının akılcı bir zeminde tartışılması beraber yaşam ilkesi uyarınca, başta eğitim ve istihdam olmak üzere tüm alanlarda fırsat eşitliğinin sağlanması gerekmektedir. Bu çerçevede geçtiğimiz elli yıl içinde uygulanan eğitim ve uyum politikalarına özeleştiriyile yaklaşmalı ancak geleceğe dönük olarak iyimser ve yapıcı anlayışımızı da korumalıyız”.



Duisburg Essen Üniversitesi Rektör Yardımcılığı adına açılış konuşması yapan Prof. Dr. Katja Cantone-Altıntaş, üniversitenin çok yönlülüğe büyük değer verdiğini, bu amaçla Almanya'da bir ilk olan Farklılık Yönetimi adında bir rektör yardımcılığı oluşturulduğunu belirtti.

Duisburg Essen Üniversitesi'nin bu toplantıları desteklediğini söyleyen Prof. Dr. Cantone-Altıntaş, “bugün bir kez daha böyle bir sempozyumun organize edilmiş olmasından mutluluk duyduk, çünkü eğitimde eşitlik konusu, çokdillilik konusu önemli hususlardır” diyerek, Farklılık Yönetimi Komisyonu üyesi olarak da çalışmalarını bu alanlarda sürdürdüğünü belirtti. Yürütülen birçok programın öğrencilere yüksek öğrenimin yollarını açmayı, üniversitede okumalarını sağlamak üzere onları desteklemeyi amaçladığını ve örneğin burslar verildiğini ifade etti. Entegrasyon ve eğitimde eşitlik kavramlarının da çok yoğun olarak birlikte tartışıldığını söyleyen Cantone-Altıntaş, Rektör Yardımcısı Prof. Dr. Ute Klammer adına tüm katılımcılara ilgi uyandıran ve çocukların dil ile başlayan eği-

time katılımı açısından aydınlatıcı bilgiler sunmasını diletiğini belirterek sözlerini tamamladı.



Sempozyumda Hans Böckler Vakfı adına söz alan Sarah Vespermann, dil ediniminin vakıf bünyesinde yürütülen “Yeteneklerin Desteklenmesinde Fırsat Eşitliği” Projesi kapsamında önemli olduğunu dile getirdi. Belçika'da Alman azınlığın yaşadığı bölge açısından da bu konunun önemli olduğunu ve kendisinin bu bağlamda kişisel bir deneyimi bulunduğunu ifade eden Vespermann, Hans Böckler Vakfı'nın, Alman Sendikalar Birliği'nin karar alma, araştırma ve yüksek öğrenimi destekleme kuruluşu olduğuna değindi. 2.500 öğrenci ile Almanya'da ikinci büyük burs programını yürüten vakfın, toplumsal ve sendikal alanda faaliyet gösteren öğrencilere, gerek yüksek öğrenimlerinde finansal, gerekse de seminer düzeyinde düşünsel katkı sunduğunu belirtti.

Sarah Vespermann, üniversitelerin artan oranda uluslararası açılımı ile Almanya'da göç geçmişi olan öğrencilerin sayısındaki artıştan ve bu çeşitliliğin destek programlarına da yansımalarından vakıf olarak memnuniyet duyduklarını ifade etti. 2007'de başlatılan “Böckler Eğitim Girişimi” Projesi ile yüksek öğrenim görmek için sosyal konumları elverişli olmayan ya da öğrenimi başaramayacakları düşüncesiyle bu adımı atamayan göçmen öğrencileri de hedeflediklerini belirtti. Vespermann, proje çalışmaları açısından önemli bir yer teşkil eden dil edinimi bağlamında, toplantının sorunu ortaya koyması ve farklı deneyimlerin açıklanarak, çözüm üretiminde katkı sunmasını arzu ettiklerini dile getirdi.



Eyalet Eğitim Bakanları Daimi Kurulu Genel Sekreteri Udo Michallik, konuşmasında göçmen çocuklarının genel eğitim durumlarına yönelik son yıllarda olumlu gelişmeler yaşandığını belirtti. Aralarında birçok göç kökenli öğrencinin de bulunduğu risk grubunun Pisa araştırmaları süresince küçüldüğüne değinen Udo Michallik, okulu herhangi bir mezuniyet edinmeden terk eden ya da düşük mezuniyete sahip öğrencilerin sayısında da bir azalma yaşandığını ve lisede okuyan göç kökenli öğrenci oranında düzenli bir artış olduğunu dile getirdi.

Göç kökenli çocuk ve gençlerin Almanca öğrenimi konusunun entegrasyon tartışmalarının en ön sıralarında yer aldığını vurgulayan Udo Michallik, “Burada ikili bir görevimiz var. Bir taraftan çocukların okula başlamadan önce Almanca'ya yeterince hakim olmalarını sağlamalıyız. İyi bir Almanca okulda başarılı olunması açısından çok gereklidir. Diğer taraftan Almanyada anadiline de önem verilmesi gerekmektedir” dedi.

Derslere ve eğitime eşit bir katılımı sağlamak için Almandada eksikleri bulunan çocuklara yardımcı olmasının her öğretmenin ve dersin görevi olduğu konusunda KMK'nın uzlaşmaya vardığını dile getiren Udo Michallik, köken dili ve aile dilinin okul kapsamında uygun bir şekilde dikkate alınmasının önemli olduğunu ve göçmen çocuklarının duygularını, düşüncelerini ilk olarak bu

dilde ifade ettikleri için kimliklerinin bir parçasını teşkil ettiğini söyledi. “Anadilini kabul etmek ve desteklemek, insanların kimliğine ve kişiliğine saygı duymaktır, bu nedenle de anadilinin kullanımı ve öğrenimi entegrasyonda başarısızlığın bir belirtisi olarak görülemez” şeklinde konuştu.



ZEIT Vakfı adına sempozyumda söz alan Dr. Tatiana Matthiesen, kurum olarak göçmen topluluklarının deneyimleriyle yakından ilgilendiklerini ve bu nedenle toplantıya katılmaktan memnuniyet duyduğunu söyledi. Vakfın göç alanında farklı programlar başlattığını, bunlar arasında daha fazla göç kökenli öğretmenin eğitim sistemine kazandırılmasının da bulunduğunu belirtti. ZEIT Vakfı'nın, farklı vakıfların da katılımıyla kurulan ve göç alanında faaliyet gösteren bir oluşumda yer aldığını sözlerine ekleyen Matthiesen, kendilerinin de bir öğrenim sürecinde olduklarını ve gelecekteki çalışmaları için uzmanların ortaya koyduğu ve sempozyumda sunulacak yeni bilgilere gereksinim duyduklarını dile getirdi.

ZEIT gazetesinde yayınlanan bir yazıdan alıntı yapan Dr. Matthiesen, Würzburglu araştırmacıların, yaptıkları incelemelerde, bebeklerin anadillerinin melodisine uygun sesler çıkardıklarını saptadıklarını belirtti. Kendisinin de anadilinin İspanyolca olduğuna dikkat çeken Matthiesen, “Almanca benim birinci dilim, ve onu 'evimdeyim' dili olarak tanımlıyorum, İspanyolca ise duygularımı ifade ettiğim dildir” diyerek, göçmenlerin eğitim anlayışlarını ilgiyle dinleyeceğini sözlerine ekledi.



Rosa Luxemburg Vakfı'nı temsilen sempozyuma katılan Güldane Tokyürek, göçmen ailelerin, çocuklarının okulda başarılı olmalarını istediklerini ve bunun ilerideki çalışmalar için önemli bir temel oluşturduğunu belirtti. Onlarca yıl geçmiş olmasına rağmen hala Almanca öğreniminde ciddi sorunlar yaşandığına işaret eden Tokyürek, aynı zamanda anadilinin de gerekleşmesinin bir sorun teşkil ettiğini vurguladı.

Tokyürek, birçok öğretmen ve pedagoğun ailelere evde Almanca konuşmalarını salık verdiklerine, ailelerin ise dile hakim olmamaları nedeniyle çocukların ancak çarpık bir Almanca edinebildiklerine değindi. Almanya'da yaşayan her beş kişiden birinin göç kökenli olmasına rağmen, bu çeşitliliğin topluma yansımadağını ve entegrasyon tartışmalarında ağırlıklı olarak olumsuz haberler yapıldığını söyledi.

Almanya'da gençler ve aileleri için eğitim ve mesleki bilgilendirme konularında yoğun bir girişim başlatılması gerektiğini belirten Tokyürek, Rosa Luxemburg Vakfı olarak tüm çocuklara en uygun öğrenim olanakları sunan bir birleşik okul uygulamasını savunduklarını, öğretmenlerin de ikinci dilin öğretim bilgisine hakim olmaları gerektiğini ve eğitim reformunun, sistemde köklü bir yapısal değişikliğe gitmesi gerektiğini açıkladı.

“Göçmen Toplulukların Eğitim ve (Ana)Dil Öğrenim Anlayışları” Sempozyumu 2011



Prof. Dr. Elin Fredsted Alfredo Sánchez Casado Antonio Langarita Sevilla Dr. phil. Maria Anna Nikolaidou

I. Oturum

Göçmen Topluluklarının Eğitim ve (Ana) Dil Öğrenim Anlayışları ve Deneyimleri

Sempozyumun ilk oturumunda Flensburg Üniversitesi Danca Dili ve Edebiyatı Enstitüsü Başkanı *Prof. Dr. Elin Fredsted*, Kuzey Almanya’da yaşayan Danimarkalı azınlık hakkında tarihsel bilgiler vererek başladığı sunumunda, Danimarkalı azınlığın eğitsel ve dilsel koşullarını açıkladı.

Tarihsel olarak Schleswig Bölgesi’nin 1920’de gerçekleşen bir referandum sonucu olarak ve bir sınır ile ikiye ayrıldığını ve sınırın her iki tarafında da, ulusal azınlıklar oluştuğunu belirtti. 1945’te imzalanan Kopenhag Anlaşmasıyla bu azınlıklarda, aidiyetin, bireylerin sözlü beyanına dayalı bir aidiyet olması kararlaştırılmıştır. Bu anlaşmaya göre azınlıklar kayıtlara geçmemekte ve kontrol edilmektedir. Bu nedenle nüfusa ilişkin kesin bir rakam olmakla birlikte yaklaşık 50.000 Danimarkalının ve 12.000-15.000 Alman azınlık üyesi olarak bu bölgede yaşadığını belirten *Prof. Fredsted*, her azınlığın başarılı bir anaokulu ve okul sistemi bulunduğunu belirtti.

Birden çok dil ortamında yaşayan Danimarkalı azınlığın dilsel koşulları ile okuldaki normların farklı olmadığını söyleyen *Prof. Dr. Fredsted*, bu okullarda çift tekdillilik uygulandığını, bir başka ifadeyle dil karışımının engellenmeye çalışıldığını ve amacın “*her iki dilde, Almanca ve Danca dilinde yüksek dil yeterliklerinin, halk dili olarak değil, standart dil olarak öğretilmesi*” olduğunu vurguladı. Danimarka okullarının tüzüğünden bir alıntı yapan *Prof. Dr. Fredsted*, bu okulların kendilerini Alman toplumunda varolan Danimarkalı azınlık okulları olarak tanımladıklarını ve bu nedenle Almanca’yı, yaşanan ülkede varolabilecek yurttaşlar yetiştirecek şekilde öğretmek istediklerini söyledi.

Prof. Dr. Elin Fredsten sunumunda, 2007 ve 2008 yılları arasında her iki azınlık grubundan yaklaşık 80 öğrencinin katıldığı ve ikinci dilde yazı dili ediniminin incelendiği bir araştırmaya değindi. Bu araştırmanın sonucu olarak, sözcük dağarcığının ve kavramların geliştirilmesine, özellikle erken yaşta ve ilkokula geçiş dönemlerinde daha fazla dikkat edilmesi gerektiğinin saptandığını belirten *Prof. Dr. Fredsted*, anaokulu pedagoglarının ve öğretmenlerin bu amaçla meslekçi eğitimlerine yoğunlaştığını belirtti.

Almanya’da yaşayan Yunanlıların yoğun olarak Bavarya’da bulunduğunu ve sayılarının yaklaşık 25.000 olduğunu belirten *Dr. Maria Anna Nikolaidou*, Yunanistan ve Bavarya arasındaki tarihsel bağlara değinerek konuşmasına başladı. Yunan ailelerin çocuklarının Yunanca eğitilmesine son derece önem verdiklerini dile getiren *Dr. Nikolaidou*, ilk özel Yunan okulunun 1966’da Nürnberg’de kurulduğunu ve o dönemden bu yana birçok Yunan okulunun açıldığını söyledi. Ailelerin Bavarya’daki okullar ile özel Yunan okulları arasında seçim yapabildiklerini, Bavarya okullarını seçmeleri durumunda her hafta, cumartesi günleri beş saat Yu-

nanca ek ders gördüklerini dile getirdi. Yunan okullarının ise, köken dilleri Yunanca olan ve Almanca’yı çok az bilen ve er ya da geç ülkelerine dönecek olan çocuklar için oluşturulduğunu vurguladı.

Dr. Nikolaidou, tüm okulların Yunan Başkonsolosluğu’nun bünyesinde faaliyet yürüttüğünü, her eyalet ile farklı anlaşmalar bulunduğunu, Bavarya’da sayıları 15 olan bu okullar arasında altı yıl süreli ilkokulların, ortaokul ve liselerin de yer aldığını belirtti. Yunanistan’da 7.-9. sınıfların liseyi oluşturduğunu ve altıncı sınıftan sonra doğrudan liseye geçiş yapıldığını söyleyen *Nikolaidou*, dokuzuncu sınıftan sonra öğrencilerin Almanya’da bir meslek okulunda okuyabildiğini dile getirdi. Birinci sınıftan dokuzuncu sınıfa kadar, ikili anlaşmalar kapsamında okul giderlerinin %80’inin Bavarya ve %20’sinin Yunanistan tarafından, 10.-12. sınıflarda tüm giderlerin ise Yunanistan tarafından karşılandığına değindi. Yunanistan’da 12. sınıfta lise diploması edinildiğini, ama Bavarya’da bulunan beş Yunan lisesinde edinilen diplomaların kabul görmediğini ifade eden *Nikolaidou*, Yunanlı göçmen çocuklarının büyük bir çoğunluğunun Yunanistan’a dönerek, burada liseye devam ettiklerini, ama anadili yetersizliği nedeniyle Yunanistan’da üniversiteyi tamamlayamayan bu öğrencilerin Almanya’da vasıfsız işçiler olarak iş hayatına atıldıklarını da vurguladı.

Bavarya’daki Yunan okullarında derslerin üçte biri Almanca ve üçte ikisi Yunanca verilmekte. Ailelerin Almanya’da yaşayıp yaşamayacaklarına ilişkin tereddütlerinin dil öğrenimine olumsuz etkide bulunduğunu söyleyen *Dr. Nikolaidou*, Almanca dersler Alman müfredatına ve Yunanca dersler de Yunan müfredatına dayandığı için ve birbirleriyle uyumlandırılmamış olmalarından dolayı, öğrencilerin zorluklarla karşılaştıklarını sözlerine ekledi. Bu okullardaki eğitimin bir değerlendirmeye tabi tutulmadığını ve dil eğitiminde herhangi bir standart bulunmadığını açıkladı.

İspanyol Veli Dernekleri Federasyonu’nu temsilen sempozyuma katılan *Alfredo Sánchez Casado*, federasyonun oluşum amaçları ve çalışmaları hakkında bilgi verdi. 1973’te İspanyol basınında, Almanya’da yaşayan İspanyolların %70’inin okuldan diploma alamadan ayrıldıklarına ilişkin haberlere yer verildiğini, yaklaşık otuz yıl sonra ise İspanyol öğrencilerin %70’inin en az bir meslek lisesi diploması elde ettiklerini söyledi. İspanyollara ilişkin bazı yanlış görüşler olduğuna değinen *Sánchez Casado*, ilk kuşağın söylendiği gibi büyük ölçüde politik nedenlerle gelen ve Franco karşıtı göçmenler olmadığını, vasıflı işçilerden oluşmadığını, bu sayının yalnızca %10 olduğunu belirterek, “bu rakam İtalyanlar’da %36,1 ve hatta Türk arkadaşlarımız arasında %46,3’tü” dedi.

Çoğunlukla İspanya’nın kırsal kesimlerinden gelen ve eğitimsiz olan İspanyol göçmenlerin gazetelere yansıyan

olumsuz haberler sonucu veli dernekleri oluşturduklarını ve bu derneklerin 1973’te bir federasyon çatısı altında birleştiklerini belirten *Sánchez Casado*, federasyonun Alman ve İspanyol kilisesi tarafından pedagojik ve örgütsel konularda desteklendiğini vurguladı. İspanyol veli derneklerinin, anadilini çocuklar için bir yük ve entegrasyonu engelleyen bir unsur olarak gören politikacılara ve sözde bilimadamlarına karşı mücadele ettiklerini, erken bir dönemde, bugün eğitim ve meslek alanında meyvelerini topladıkları ikidil ve ikikültür modelini seçerek sağlam bir temel oluşturduklarını belirtti.

İspanyol Veli Federasyonu’nun gücünün stratejik hedeflerin formüle edilmesinde ve üyelerinin bu hedefe yoğunlaşmasında yattığına işaret eden *Sánchez Casado*, bu stratejileri karakterize eden örgütlenme alanlarını şöyle sıraladı: Çocuklar için ev ödevi desteği, anadili derslerinin örgütlenmesi, aile eğitimi, kadınların dernek faaliyetlerindeki ve toplumdaki konumunun güçlendirilmesi, okul yapılarının velilere tanıtılması ve dördüncü sınıftan sonra verilen ayrımcı tavsiyelere karşı ailelerin harekete geçirilmesi.

İspanya Büyükelçiliği Eğitim Ataşeliği bünyesinde Hamburg’da faaliyet gösteren İspanyolca Dil ve Kültür Merkezi adına konuşma yapan *Antonio Langarita Sevilla*, İspanya Eğitim Bakanlığı’nın dünya genelinde sekiz farklı eğitim programının bulunduğu değinerek, yurtdışında yaşayan İspanyol göçmenlerin ülkelerine olan kültürel ve dilsel bağlarını korumayı ve yaşadıkları ülkelerin eğitim sistemlerine katılımını amaçlayan anadili ders programını tanıttı. Öğrencilerin bu derslere akşam saatlerinde ve okul sonrasında katıldıklarını söyleyen *Sevilla*, Hamburg’da tam gün okul uygulaması nedeniyle öğrencilere ancak geç saatlerde İspanyolca anadili dersleri sunulabildiğini ve bu yasal derslerin her iki ya da tek bir ebeveyni İspanya vatanı olan öğrencilere açık olduğunu dile getirdi. 2010’da hazırlanan yeni müfredata göre yapılan düzenlemelerde, bu dersler, öğrencilerin yeni sosyo-kültürel koşullarına ve Avrupa Birliği kapsamında dil öğrenimine uyumlandırıldığını belirten *Sevilla*, anadili derslerini alan öğrencilerin ücretsiz olarak Cervantes Kültür Merkezi’nde B2 ve C1 dil sınavlarına da katılabildiklerine değindi.

“On yıl süren anadili dersleri, pedagojik içeriği ve değerlendirme kriterleri açısından İspanyol Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanıyor ve toplam beş düzeyi içeren a, b ve c aşamalarından oluşuyor. Öğrencilerin derse katılımı, uygun dil yeterliklerine erişmeleri durumunda sekiz yıla inebiliyor” diye sözlerini sürdüren *Sevilla*, İspanyol Dil ve Kültür Merkezi’nin başarılı öğrenimi belgeleyen bir sertifika verdiğini, toplam derslik sayısının 91, öğretmen sayısının 31 ve öğrenci sayısının da 2.516 olduğunu aktardı.

“Göçmen Toplulukların Eğitim ve (Ana)Dil Öğrenim Anlayışları” Sempozyumu 2011



II. Oturum

Göçmen Topluluklarının Eğitim ve (Ana) Dil Öğrenim Anlayışları ve Deneyimleri

Ankara Üniversitesi'nden Prof. Dr. Gülsün Leyla Uzun sunumuna "entegrasyon" tartışmalarında, ağırlıklı olarak devletlerin ideolojik, sosyolojik, politik seçimlerinin söz konusu olduğu vurgusuyla başladı.

Bir insanın belirli bir türde ikidilli olması gerektiğine ve her ikidilli ortamın ikidilli gelişim için yeterli olamayacağına dikkat çeken Prof. Dr. Gülsün Leyla Uzun, dilbiliminde, bilişsel yapılanış açıdan ikidillilik türleri ve dil beceri düzeyi açısından ikidillilik türleri olmak üzere iki gruba ayrıldığını belirterek, bilişsel olarak bileşik, sıralı ve alt sıralı ikidillilik konusunda bilgiler sundu:

"Günümüzde de çok sayıda, örneğin Türkçe-Almanca ikidillilere baktığımızda çok sayıda bileşik ikidilli var. Onların özellikleri şunlar: Tek bir anlam dizgesi geliştiriyorlar. Bu anlam dizgesi, yani dünyayı anlama, anlatma ve kavrama yapısı, tek bir dizge var. Bu anlam dizgesiyle iki dili birden yönetiyorlar. Yani tek bir anlam dizgesi, ama iki dilin kodu. Burada, aslında yüksek çaba söz konusu. Bileşik ikidillilerin hangi koşullarda ortaya çıktığına baktığımızda, Avrupa örneğini ve Almanya örneğini düşünebiliriz. Tek bağlamda, aynı bağlamda iki dili birden ediniyor bu çocuklar. Oysa burada hemen altını çizmeliyim, fiziksel ortam aynı dahi olsa da dillerin kendi özerk bağlamlarının olması çok önemli, beynin bilişsel gelişimi için. Bu açıdan bakıldığında ikidilli zeminlerde, bileşik ikidilliler çok kolay ortaya çıkabiliyor. Bileşik ikidilliler bilişsel açıdan gerçek ikidilli değil, bu çok önemli. Sıralı ikidillilik, burada beyin iki ayrı anlam dizgesi, iki ayrı anlamlar dünyası geliştiriyor ve her biri ilgili dille ilişkililiyor. Dilbilim literatürü açısından baktığımızda hedefimiz bilişsel olarak sıralı ikidilliler yetiştirebilmek. Gerçek ikidillilik, bilişsel avantajları açısından sıralı ikidillilik söz konusu olduğunda ortaya çıkabiliyor. Alt sıralı ikidillilik ise, örneğin, Almanya'daki birçok Türk çocuğu için baskın dil Almanca olduğundan, tek bir anlam dizgesi, onun yönettiği bir dil Almanca ve ona eklenen, onun kuyruğunda hareket eden, yani alt sırada yer alan Türkçe söz konusu. Alt sıralı ikidillilik durumunda, dil beceri düzeyleri açısından baktığımızda genellikle ilk dilin, anadili, zayıf dil olduğunu görüyoruz. Dolayısıyla dil beceri düzeyi çok düşük, konuşma, anlama, dinleme, yazma becerileri çok kısıtlı. Kısıtlı beceri olduğu için kişiler kendilerini bu dille yeterince anlatamıyor ve doğal olarak da bu dili daha az kullanmayı istiyor. Alt sıralı ikidilli yetiştirdiğimiz sürece, ortamın gereği, genellikle ilk diller bu pozisyonda kalacağı için ev dili olarak, ev ile sınırlı dil olarak da kalıyorlar. Bizim için çok önemli olan, entelektüel dil konumuna geçme şansları hiç yok. Entelektüel dil, okulda öğretilen kavramların istendiğinde bu dilde de tartışılmasını gerekli kılıyor. Ama daha baştan bu anlamda bir sınırlama var. İkidilli ortamda doğmuş hiçbir çocuk bunlardan hangisi olacağı konusunda karar veremiyor. Zemin, yaşanan koşullar söz konusu ço-

cukları bileşik ikidilliler yapabiliyor bilişsel olarak, sıralı ikidilli de yapabiliyor, alt sıralı ikidilli de. Ancak bu çocuklar bu durumun sonuçlarının doğrudan mağduru durumundalar. Bir alt sıralı ikidilli çocuğun okul başarısıyla, yaşam başarısıyla; bir sıralı ikidilli çocuğun okul ve yaşam başarısı aynı değil."

Bu bilişsel düzeyin dil davranışına nasıl yansıdığına bakıldığında, okuma, dinleme, anlama ve yazma açısından dengeli ikidilliliğin söz konusu olacağını belirten Prof. Dr. Gülsün Leyla Uzun sözlerini "Dengeli ikidilliler ancak sıralı ikidillilerden ortaya çıkabiliyor. Bu çok önemli. Bir çocuk bilişsel açıdan sıralı ikidilli ise dengeli ikidilli olma şansı elde ediyor. Dengeli ikidilliler, iki dili de üst düzey beceri ile kullanabilirler. Ve onlar, aslında dünyanın istediği ikidilliler, devletlerin istediği ikidilliler olmayabilirler. Ama dünyanın istediği onlar. Öte yandan baskın ikidilliler, bileşik ikidillilik durumunun sonuçları olarak ortaya çıkıyorlar. Baskın ikidillilere baktığımızda, onların bir dili daha iyi kullandığı diğer dili çok daha az iyi kullandığını görüyoruz. Sınırlı iki dilliler ise aslında her iki dili birden yeterince beceri açısından kullanamayan bireyler. Sınırlı ikidillilik çok ciddi anlamda dikkate alınması gereken bir görünüm, çünkü Almanya'da, Belçika'da, Fransa'da, Hollanda'da veya Türkiye'de pek çok çocuğun sınırlı ikidilli olduğunu ve hiçbir dilde kendini yeterince dile getiremediğini görüyoruz. Ve biz, bu çocukları aslında politik tercihlerimizle, siyasal kimliklerimizle ve anne-baba cahilliğiyle üretiyoruz. Bu çok önemli. Dilbilimsel olarak hedef, sıralı ikidilliler oluşturmak bilişsel olarak, bunların dengeli ikidilliler olarak ortaya çıkma şansını yaratmak ve bu şansı yaratırken de çocukların sonraki haklarını ellerinden almamak, bu çok önemli. Bunları istememiz yeterli değil, bunların gerçekleşebilmesi için belirli pedagojik ortamlar gerekli. İşte burada devlet, siyaset ve politik tercihler devreye giriyor. Siz ne yaparsanız yapın, şu özelliği taşımayan bir ortamda sıralı ikidilli ve dengeli ikidilli yetiştiremiyorsunuz. Bu nedenle ikidilli dil ediniminde ve öğretiminde pedagojik yaklaşım çok önemli." diyerek tamamladı.

Yıllardır Türkçe konusunda çok büyük mücadeleler verildiğini, ancak anadili veya Türkçe eğitimine karşı tutumların bilimsel veri eksikliği ve politik gerekçelendirmelerle karşı çıktığını, dillerin yasaklandığını, bunun yanı sıra kuramsal bilgiler ve uygulamalar arasında sürekli bir tutarsızlığın değişmeyen bir gerçek olduğunu belirten Doç. Dr. Kutlay Yağmur (Tilburg Üniversitesi/Hollanda) "Dillerin eşit olmadığı konusu bir gerçek. İnsanların algısı doğrultusunda, insanlar dilleri eşit olarak algılamıyorlar. İspanyolcanın Avrupa'da iyi bir statüde olduğu tartışıldı sabahki oturumda, fakat ABD'nin Kaliforniya Eyaleti'nde, bu özgürlüğe çok düşkün Amerikalılar İspanyolca'yı yasaklamışlardır. İki dilde eğitim anayasa maddesiyle 1998 yılında

orada yasaklanmıştır. ABD insan hakları ve özgürlükler konusunda güya öncülük yapmaktadır, her tarafa özgürlük ihraç ediyorlar bildiğiniz gibi. Irak'a, en son Mısır, Libya. Fakat kendi ülkelerinde İspanyolca –36 milyonun anadilidir– kamuya açık yerlerde yasaklanmıştır. Dolayısıyla diller arasındaki eşitsizlik, İspanyolca burada iyi bir konumda olabilir, ama Amerika'da çok zayıf bir konumda, çünkü fakir göçmenlerin dili. Bu işin özünde ulus-devlet ideolojisi ve tehdit algısı var. Ulus devletler kendi egemenliklerini sürdürebilmek için politik olarak elbette azınlık dillerinin yaşamasına fazla sıcak bakmamaktadırlar. Tüm tartışmanın özü de budur." dedi.

Hollanda örneğinde dil politikalarının nasıl oluştuğunu, izlenen stratejiler ve sivil toplum örgütlerinin anadili konusundaki rolü ve kurumsallaşmanın önemine vurgu yapan Doç. Dr. Kutlay Yağmur sözlerini şöyle sürdürdü: "Hollanda hükümeti 2004 yılında Türkçe derslerini kaldırırken üç tane neden sıraladı. Birincisi, anadili dersleri uyumu engellemektedir. İkinci nedenleri, 'anadili derslerinin ikinci dil edinimini desteklediğine ilişkin bilimsel veri yoktur' dediler. Bu bahane, bilimsel hiçbir temele dayanmayan bir bahanedir. Zaten Batı Avrupa'da doğru dürüst bilimsel araştırma, tartışma yoktur. Yapılan araştırmalar ve tartışmalar Amerika'da, Kanada'da, Avustralya'da yapılan araştırmalardır. Ulus devlet ideolojisinin güçlü yanından dolayı Batı Avrupa'da zaten iki dilde eğitim kavramı gelişmemiştir, yoktur. İngilizce Almanca, İngilizce-Hollandaca vardır ama Türkçe-Almanca, Türkçe-Hollandaca ikidilli eğitim konusunda yetkin ikidilli programlar yoktur. Dolayısıyla da siz bu konuda veri elde edemezsiniz, veri sunamazsınız. Üçüncü gerekçelerine bakarsanız, anadili dersleri zaten çok niteliksiz yapıyordu ve öğretmenlerin çoğunun zaten uygun bir öğretmenlik 'diploması' bile yoktu! Eğer sokaktaki bir insan bunu söylerse, biz bunu hoş karşılayabiliriz. Ancak bunu söyleyen Eğitim Bakanlığı olduğu için, dönerler adama sorarlar. Derler ki, 'Bu öğretmenleri işe alan sen değil misin?'. Madem bu öğretmenlerin uygun diploması yoktu, bunları zamanında neden işe aldınız. Demek ki, Hollanda zamanında bu işi yaparken, fazla ciddiye almadı. Her önüne geleni öğretmen olarak aldı. Biz Türkçe derslerinin kaldırılacağını anlayınca eyleme geçtik. Kimler eyleme geçti, Türk toplumunda akademisyen olarak çalışan insanlar bu haksızlığa boyun eğmek istemediler. Biz buna gözümüzü kapatmak istemedik. Biz, nasıl olsa üniversitelerde işimiz var, maaşımız da iyi, bu işe gözümüzü kapatalım, Hollanda devletiyle de çatışmayalım demedik! Bir bilgisayar yazılım mühendisi profesör, bir mimar profesör, iki doçent arkadaş ve İstanbul Üniversitesi'nden bir rektör arkadaş, farklı siyasi görüşlerden, farklı gruplardan insanlar, bir bildiri yayınladık. Bir manifesto şeklinde. Ve Hollanda Türk toplumunu eyleme davet ettik. İlk toplantımızı 15 Şubat

“Göçmen Toplulukların Eğitim ve (Ana)Dil Öğrenim Anlayışları” Sempozyumu 2011

2004'te Twente Üniversitesi'nde gerçekleştirdik. Basın buna ilgi gösterdi. 'Çalışmaya devam, Türkçeye devam' dendi. 'Madem Hollanda Türkçe derslerini vermeyecek, madem onlar finansal ödeneği kesiyorlar, biz Türk toplumu olarak bunu organize edebileceğimizi gösterelim ve sonra Hollanda devletini, hükümetini bu işe devam etme konusunda zorlayalım' düşüncesiyle yola çıktık. Türkleri bir araya getirmek kolay değildir. Aziz Nesin'in bir benzetmesi vardır: 'Her hayvanın kılından faydalanabilirsiniz ama Türklerin kılı domuz kılına benzer, onun için onları bir araya getirmek zordur'. Bizi bir araya getirmek zordur."

Gönüllü insanların girişimleriyle oluşturulan ulusal örgütlenme modeli doğrultusunda Şubat 2005'te ülke genelinde 3.500 Türkiyeli öğrenciyeye Türkçe dersi verilmeye başlandığını ifade eden Doç. Dr. Kutlay Yağmur, "Çok başarılı bir şekilde bu iş giderken, anne-babalar bu işi ele almışken, 300 çocuk bir şehirde Türkçe eğitimi alırken ve biz Hollanda hükümetinden beş kuruş istemezken, bizim Türkçe dersimizi engellediler! Bu dört yıllık mücadelenin sonuçları açısından şöyle diyebilirim: İnsanların mücadele gücüyle ve sinir katsayısıyla eş orantılı olarak Türkçe dersleri dört-beş yıl devam etti, fakat sonuçta kapanmak zorunda kaldı. Neden? Gönüllü insanlarla çalıştığımız için bu insanlar bu mücadeleyi sürdürmediler. Toplumda sadece bir avuç insanlar bu işe sahip çıkıyor. Din dersiniz, camii yaptıracağız dersiniz milyonlarca Euro'yu bu toplum topluyor. Ama anadili dersiniz hiç kimsenin umurunda değil! Dolayısıyla biz öyle bir toplumda yaşadığımız için Türkçe mücadelesi vermek, bu toplumda çok zor. Gönüllü çalışmanın çok zor bir çalışma yöntemi olduğunu öğrendik. Ve sizler de, bunu çok iyi öğrenin lütfen. Kurumsallaşma olmadan, kurumsal bünyeler olmadan bir Eğitim Bakanlığı'nın yürüteceği çalışmayı siz üstlenmeye kalkarsanız, elbette yenilgiyle sonuçlanıyor. Dolayısıyla Almanya için çıkan mesaj şudur: Almanya eğitim daireleriyle, bakanlıklarıyla mutlaka el ele bir ilişki içinde çalışmak zorundayız. Bunun entegrasyona kesinlikle karşı bir eylem olmadığını, kendi dilini iyi bilen insanlar ikinci bir dili de çok iyi öğrenirler diyoruz. Fakat aidiyet duygusu, güvenlik duygusu, özbenlik duygusu da çok önemlidir. Bu entegrasyon dediğimiz ne idüğü belirsiz kavramla çelişen hiçbir şey yok" dedi.

Hürriyet gazetesi adına konuşan Tuncay Yıldırım, Almanya'daki Türkçe yazılı ve görsel basın tarihinden örnekler vererek konuşmasına başladı. "Türkçe bilgi almak o dönemdeki insanlar için çok önemliydi. 1961'de gelen Türkler Türkiye ile olan bağlarını hiç koparmadılar. Tam tersine çok güçlüydü o bağlar. Tanık olmuştunuzdur belki Hürriyet gazetesinde yılbaşından itibaren göçün ellinci yılı nedeniyle röportajlar yapıyoruz. Buraya gelen göçmenlerin anılarını yayınlıyoruz. Oradan edindiğimiz bilgilere göre o dönemde Türkler daha çok tren istasyonunda bir araya gelirmiş, Yozgatlıların yeri belli olurmuş, Van'dan gelenler, İstanbul'dan, İzmir'den gelenler... Burada buluşup sohbet ederlermiş. Memleketten en son gelen kişiler Türkiye'deki olup biten olayları anlatırlarmış ve yanlarında gazete getirirlermiş. Gazete elden ele dolaşmış. İşte bu gereksinimden dolayı Almanya'ya önce uçakla gönderilmeye başlanmış, daha sonra teknik olarak mümkün olmadığı için sayfaların negatifleri uçakla gönderilmiş, burada basılmış. Daha sonra gereksinim o kadar artmış ki, burada redaksiyonlar kurulmaya başlanmış ve artık burada yayınlar yapılmaya başlanmış. Aradan bunca yıl geçmiş yaklaşık kırk beş elli yıl ve bugün hala Türkçe yayınlanan gazeteler var. Birçok gazete kapanmış, Akşam gazetesi kapanmış, yayın hayatına son vermiş. Daha sonra Tercüman gazetesi çok etkili olmuş Almanya'daki Türk toplumu arasında, o da uzun bir süredir piyasada yok. Günaydın gazetesi gelmiş, Sabah birkaç kez gelmiş, gitmiş. İşte, Hürriyet en baştan bu zamana kadar yayın hayatını sürdürüyor."

Göçmenlerin bilgi alma gereksiniminin zamanla değişime uğradığını belirten Tuncay Yıldırım konuşmasına şu sözlerle devam etti: "Almanya'daki gelişmeler de buradaki insanları ilgilendirmeye başladı. Bu insanlar önce uzun

yıllar Almanya'da kalma amacıyla gelmemişlerdi. Onlar birkaç yıl kalıp, gideceklerdi. Ama durum öyle olmayınca, Almanya'yı merak etmeye başladılar. Almanya'da onları da ilgilendiren birçok siyasi, sosyal, kültürel gelişmeler oluyor. Dolayısıyla o gelişmeleri öğrenebilenin tek yolu da anadilinde yayın yapan gazetelerdi. Çünkü ezici bir çoğunluk Almancaya hakim değildi. Almancayla ilgili büyük sıkıntılar mevcuttu. Kaldı ki, Almanca sorununu aşsalar bile, göçmenlerin hassasiyetlerini birinci planda tutan gazeteler yoktu zaten. Onların içerisinde seçip, taramak o da mümkün değildi. Dolayısıyla insanlar Almanya'da kalıcı olmaya başladıktan sonra, Almanya'daki gelişmeleri de Türkçe, kendi dillerinde yayın yapan gazetelerden öğrenmekten başka yolları yoktu. Yıllar içerisinde buradaki sivil toplum örgütleri de güçlenmeye başladı. Bu sivil toplum örgütleri arasındaki iletişimi, onların çalışmalarını örneğin Türkçe ile olan çalışmalarını diğer kentlere, diğer topluluklara, başka bölgelerde yaşayan Türk cemaatine iletme bakımından da buradaki anadildeki gazetelerin önemi çok daha ortaya çıktı. Sivil toplum örgütlerinin yapılarıyla alakalı gelişmelerden sonra, 1970-1980'de siyasi nedenlerle Türkiye'den gelen, klasik işçi göçü dışında bir göç söz konusu oldu. Bu gelen insanların entelektüel yapıları daha farklıydı. Gazeteler bu gereksinimden sonra daha da önem kazanmaya başladılar."

90'lı yıllarda etkisini göstermeye başlayan teknolojik gelişmelerin anadilinde yayın yapan kuruluşları da kötü anlamda etkilediğini ve işlerini zorlaştırdığını, aynı zamanda genç kuşağın Türkçe basına olan ilgisinin azaldığına değinen Tuncay Yıldırım, konuşmasını "Bu duruma anadilde yayın yapan gazeteler hala gerekli mi diye soracak olursanız. Bence gerekli! Türkçe yayın yapan kuruluşların yaşayabilmesi için Türkçenin iyi bilinmesi gerekiyor. Bu yüzden anadilinin de iyi bilinmesi gerekiyor. Sadece Almanya'da Türkçe gazeteler mevcut olsun diye değil anadili eğitimi verilmemeli. Bu çok dar ve kısıtlı bir bakış açısı olur. İkidillilik yaşamalı, ikidillilik sağlanmalı. Anadildeki gazeteler de bu ortamın bir renkliliği olarak mevcudiyetini korumalı. Biz kendimizi nasıl ifade edeceğiz, kendimizi insanlara nasıl anlatacağız, burada yetişen yeni kuşağın bizi daha iyi anlayabilmesi için kendimizi nasıl geleceğe hazırlamalıyız... Bu sorular bizleri önümüzdeki günlerde, çok yakın dönemde epeyce meşgul edecektir" şeklinde tamamladı.

ATÖF Başkanı Yücel Tuna konuşmasına, özel olarak Almanya'da ve genel olarak Avrupa'da anadili eğitimine yön veren politikaların tartışılması ve Alman politikacılarının bakış açılarının irdelenmesi gerektiğinin altını çizerek başladı. "Avrupa dolayısıyla Almanya, yabancıların uyumu - aslında buna asimilasyon diyemiyorlar, gerçek adı bu düşünce birliğine varamadığından bunun farklı yöntem ve seçeneklerini tartışıyor. Ancak genel olarak uygulanan çözüm ona uyum politikalarında Avrupalı kişi, kurum ve örgütlerin yerini de irdelenmek gerekiyor. Asimilasyon yanlıları iki ayrı görüş çerçevesinde toplanıyorlar. Birincisinin temelinde şovenizm yatıyor. Kendi kültür ve yaşam biçimlerini en ileri, en doğru ve en iyi görenler Avrupa'daki yabancıların da bu yaşam biçimine uymalarını şart koşuyorlar. Dini kurumları, çeşitli hayır kuruluşlarını ve sağ partileri bu gruba dahil edebiliriz. Ancak en önemlisi asimilasyonun yer yer devlet ya da eyalet politikası olarak sürdürülüyor olması. Bunlar, örneğin Almanya yabancı kökenli çocukların da atmış-yetmiş yıl önce kömür ocaklarına gelmiş Polonyalıların çocukları gibi Almanlaşacağı düşüncesinde. Türk

işçi çocuklarının kendi öz kültürleriyle bağlarını sürdürmesinden yana değiller. Örneğin çocukların anadili olarak Almancayı benimsemesinde, yetiştirilmesinde Alman sosyal hizmet uzmanlarının görev almasından yanalar. Asimilasyondan yana ikinci temel görüş ise insan hakları kanunu üzerine oturtulmuş. Bunu çağdaşlaştırmak diye de yutturmaya çalışıyorlar. Birincisinin tersine ilerici kuruluşlar, sol partiler bu görüşün destekleyicileri. Bunu savunurken ortaya koydukları gerekçeler 'Türkler geri kalmış bir otoriteden geliyorlar, aile ilişkilerinde feodal gelenekler egemen ve islam onları gerici ve şoven yapıyor'. İnsan haklarını çevre koşullarından, kültürel değerlerden soyutlayan ve bu kavramı insan-çevre unsuru gözetmeksizin adeta mutlak bir doğruymuş gibi ele alanlar, kaç yaparken göz çıkartma durumuna düşüyorlar. Temeldeki sorun, genellikle dil bilmeyen, haklarının bilincinde olmayan, temel kararlarda söz sahibi olmayan, en ağır işlerde düşük ücretle sömürülen işçi ve ailesinin haklarından yana çıkmak, işveren ve devlet düzeyinde girişimlerde bulunmakta yatıyor. Genelde bu yürek parçalayıcı durum karşısında, çağdaşlaştırmayı bir misyoner tutkusuyula savunanlar kendilerinde bağımsızca direnç gösteren babalara karşı, çağdaş insan yaratma faaliyetlerini daha çok çocuklar üzerinde yoğunlaştırıyorlar. Ancak işsizlik, ırkçılık, eğitim gibi temel sorunlar çözülmediğinden, çağdaşlaşan ve bu nedenle giderek ailesinden kopan, ona yabancılaşan çocuklar gene ortada kalıyor. Üstelik bu kez, hem ailelerine hem de ikinci sınıf insan muamelesi gördükleri için kendilerini çağdaşlaştırılara karşı da öfke besliyorlar. Almanya ve Avrupa'daki toplumca benimsenmeyen bu çocukların tutunacak dalları çok az. Ortadalar ve çok öfkeli!"

İşgücü göçünün çok önemli demografik ve kültürel yansımaları karşısında Avrupalıların kendi toplum ve yaşantılarını korumakta katı bir şekilde direndiklerini, ekonomik krizin de etkisiyle Almanya'nın ne kendi ne de artık kalıcılığını kabul ettiği yabancıların sorunlarını çözebilecek durumda olmadığını ve sorunun içinden çıkılmaz hale geldiğini dile getiren Yücel Tuna, Türkiye'nin göçmen çocuklarına yaklaşımına ilişkin "Almanlar böyleyken, her türlü olumsuz koşula rağmen hala büyükbabalarının geldiği ülkeyle kültürel bağlarını koparmamış gençlere Türkiye'den 'Bu çocuklardan kimseye hayır gelmeyecek' gözüyle bakılıyor. Seslerini çıkarmaya hazırlanan, düşlerini ilerideki yaşantılarında gerçekleştirmek isteğiyle dopdolu olan bu çocuklara kayıp gözüyle bakmak oynanmamış bir oyunda yenik sayılmakla eşdeğerdir" dedi. Konuşmasının son bölümünde anadili eğitimin önemine yönelik olarak şunları söyledi: "Çeşitli yaklaşımlardaki çelişkiler özellikle eğitim sistemlerinde ve Batı-Avrupa'da göze çarpıyor. Kimi görüşe göre çocukların genç yaşta itibaren mümkün olduğu kadar bir Alman gibi yetiştirilmesi savunulurken, kimi psikologlar bunun sağlıksız bir sonuç verdiğini söylüyor. Çocuğun anadili ve kültürüyle ilişkilerinin sürdürülmesi gerektiğini savunuyor. Anadil ile ilişkili en ileri düzeyde tutulup, çocuğun sosyalleşme sürecinde belirleyici unsur olmasını savunan dilbilimcileri çocuğun ikinci bir dili öğrenebilmesi için önce anadilini öğrenmesinin en verimli sonuçları verdiğini belirtiyor. Böylece çocuğun iyi Almanca öğrenip toplumla bütünleşmesi isteniyorsa, kendisine önce yeterli ve düzgün anadili öğretilmesinin önemi ortaya çıkıyor. Tutarlı bir bütünle, dil kuramları ve soyut kavramları öğrenen çocuk bu bilgi birikimini ikinci bir dilin öğrenilmesine kolayca aktarıyor."



“Göçmen Toplulukların Eğitim ve (Ana)Dil Öğrenim Anlayışları” Sempozyumu 2011



Prof. Dr. C. Allemann-Ghionda Prof. Dr. Vernor Muñoz Prof. Dr. Cantone-Altıntaş Marianne Demmer

III. Oturum

Alman Eğitim Sisteminde Anadilinin Eğitsel Rolü ve Göçmenlerin Eğitim Sorunları

2006'da Birleşmiş Milletler kapsamında Alman eğitim sistemindeki durumu inceleyen ve hazırladığı raporla kamuoyunda eğitsel konulara yeni bir boyut kazandıran eski BM Eğitim Hakları Özel Raportörü Prof. Dr. Vernor Muñoz, sempozyumun “Alman Eğitim Sisteminde Anadilinin Rolü ve Göçmenlerin Eğitim Sorunları” konulu oturumuna katıldı. Vernor Muñoz, sempozyum sunumunda, dil ve kültür olgularını irdeleyerek, kültürün, eğitim, barınma ve sağlık gibi bir insan hakkı olduğunu vurguladı, “kültürel haklar, özgün içeriğinin yanı sıra, uygar, siyasal, ekonomik ve toplumsal özgürlüklerin gerçekleşmesi için gerekli yakınlaşma alanlarıdır ve kimlikle ilgili önemli konuları kapsar. Diğer bir ifadeyle, kültürel haklar, demokrasiyle ve toplumsal katılımı beslenir ve genişler. Bu nedenle, kültürel hakların ihlali, her zaman diğer insan haklarının ihlali demektir” diye konuştu.

Eğitim hakkı bağlamında anadilinin önemine değinen Muñoz, okullardaki resmi dil uygulamalarının, anadilleri resmi dil olmayan öğrencileri olumsuz etkilediğini belirtti. Yapılan birçok araştırmanın, anadilinin en uygun şekilde öğrenilmesinin önemini ortaya koyduğuna işaret eden Muñoz, “eğitim sistemlerinin demokratikleştirilmesi, dünyanın belki de karşı karşıya olduğu en acil sorunlardan birisidir [...] Bazen okulu gerçekten demokratik bir alan haline getirmek için eğitimde neyin değiştirilmesi gerektiğini merak ediyorum. Ve sadece küçük bir şeyin değiştirilmesi gerektiğini söylüyorum: Herşeyin!” diyerek sözlerine devam etti.

Alman eğitim sisteminde göçmenlerin sorunlarına ilişkin olarak da, 2006'da Birleşmiş Milletler için hazırladığı rapora dayanarak, erken sınıflandırmanın göç kökenli, yoksul ve engelli insanları olumsuz etkilediğini belirtti. Alman eğitim sistemine yönelik değerlendirmesinde Muñoz, bu sistemin, farklı kültürel koşullardan gelen çocukları gözardı etmemesi gerektiğini vurguladı. (Prof. Dr. Vernor Muñoz'un sunumunun tam metni için bkz. sayfa 11-12.)

Duisburg Essen Üniversitesi DaZ/DaF (İkinci/Yabancı Dil Almanca) Bölümü Başkanı Prof. Dr. Katja Cantone-Altıntaş, sempozyumda, göçmen temsilcileri tarafından ortaya konulan deneyimleri temel alan bir sunumda bulundu. Toplumsal söylemlerde sıkça karşılaşılan durumun, karşıtlık ilişkisi oluşturulması şeklinde olduğunu dile getiren Cantone-Altıntaş, “bir insan ya Türkler ya da Alman, iyi İspanyolca ya da iyi Almanca konuşabilir, ama her ikisinin birlikte gerçekleştirilmesi hiçbir zaman mümkün değil duygusu verilmektedir” dedi.

Üniversitede öğretmen eğitimi kapsamında, geleceğin öğretmenlerinin okullarda nasıl içselleştirici dil desteği sunmak üzere çalışabileceklerini aktarmaya çalıştığını belirten Prof. Cantone-Altıntaş, eğitim dilinin geliştirilmesinin

de önemli bir etmen olduğunu vurguladı. Günlük yaşam dilinin okulda başarılı olmaya yetmediğine işaret eden Cantone-Altıntaş, eğitim dilinin ve fizik, biyoloji vb. derslerin alan dilinin öğretilmesinin öğretmenlerin görevi olduğunu söyledi.

Prof. Cantone-Altıntaş, göçmen çocuklarının yedinci, sekizinci sınıflarda Almanca bir metni kaleme almayı dahi becerememelerinin kendisini şaşkınlık içinde bıraktığını ifade ederek, bundan ne çocukların ne de ailelerin sorumlu tutulamayacağını, sorumluluğun eğitim sürecinde aranması gerektiğinin ve sorunun sistemde yattığının altını çizdi. Toplumsal ölçekte, yeni kuşakların sürekli olarak kökeninin konu edilmesinin, bu kuşakların kendi aidiyetlerini belirlemelerinin önünde bir engel teşkil ettiğini ve göç kökeni vurgusunun artık terk edilmesi gerektiğini dile getirdi.

Almanya'da diller arasında, bunların saygınlığı açısından bir ayırım yapıldığını, ailelerin, çoğu zaman konuştukları dillere toplumsal tepki gösterilmesi nedeniyle çekingen olduklarını ve çocukların bunu fark ederek bu dili konuşmayı istemediklerini kaydetti. Konuşmasında belli başlı öneriler getiren Cantone-Altıntaş, öğretmenlerin yabancılaştırıcı atıflarda bulunmalarını gerektiğini ve kültüre değer verilmesinin, olumsuzlukların, özellikle medya tarafından ön plana çıkarılmamasının önemli olduğunu sözlerine ekledi.

Eğitim ve Bilim Sendikası (GEW) 2. Başkanı Marianne Demmer, sendikal çalışmalarına başlamadan önce öğretmen olduğunu ve yirmi beş yıl boyunca *sonderschule* (engelli okulları) ve *hauptschule*lerde (ortaokul) görev yaptığını belirtti. Göze batmamaları için adları *förderschule*ler olarak değiştirilen *sonderschule*lerde, kimin öğrenim engelli olup olmadığına yönelik son derece keyfi kararlar verildiğini gördüğünü ifade etti.

Yoğun olarak Türk işçilerinin bulunduğu bir bölgede öğretmenlik yaptığını değinen Demmer, burada büyük bir haksızlık yaşandığını, bunun nedeninin de Türk ailelerinin *sonderschule*leri, çocuklarına iyi eğitim ve destek verebilen okullar olarak kavramalarından kaynaklandığını vurguladı. Velilerin, sorunun özünü anlayamamış olduklarını söyleyen Marianne Demmer, çocuklarının neyle karşı karşıya kaldıklarını bilemediklerini belirtti. Erken seçiciliğin eğitim sisteminin en vahim yönü olduğunu ve zaten ailesel nedenlerle dezavantajlı olan çocuk ve gençleri bir kez daha mağdur ettiğini sözlerine ekledi. *Hauptschule* öğretmenliği yaptığı dönemlerde, bu çocukların yoksul kesimden çocuklar olduğunu da gördüğünü dile getiren Marianne Demmer, bu *hauptschulenin*, ayrıca mültecilerin toplatılıp kuyuldukları bir yer olduğuna da değinerek, “okul sistemimizin bir diğer olumsuz yanı, sorunların belli başlı kentsel bölgelerde yoğunlaştırılmasıdır” dedi.

Dil sorununda Eğitim ve Bilim Sendikası'nın tutumunu açıklayan Marianne Demmer, birinci dilin, diğer bir dilde uygun yeterliklerin geliştirilmesinde önemli olduğunu, bilim dünyası tarafından görünüşte somutlaştırılmayan bu konuda, taleplerini, kararlı ve katı bir yol izleyerek, insan hakları sorunuyla bağlandırdıklarını belirtti, “eğitim hakkı, kültürel kimlik hakkı, bizler açısından dil edinimi taleplerimizin esaslarını oluşturur.” Politika tarafından birinci dil ile ikinci dilin birbirine karşı kullanılmasını eleştiren Demmer, PISA araştırmalarından bu yana köken dilinin geriletilmediğini, yalnızca ders diline odaklanıldığını ve tartışmalı dil seviye testlerinin sayısının arttığını açıklayarak, hemen her eyalette anadili derslerinin azaltıldığını ve okul bahçelerinde Almanca zorunlu getirildiğine dikkatleri çekti.

Konuşmasına bir istatistik veri ile başlayan Köln Üniversitesi eğitim üyesi Prof. Dr. Cristina Allemann-Ghionda, istatistiklerde göçmen kökenli öğrencilerin eğitim sisteminde daha az başarılı olduklarını, bunun nedeninin ise göçmenlikle ilişkisi olmadığını, daha çok sosyal eşitsizlikten kaynaklandığını vurguladı. Toplumda “yabancılar yeterince Almanca bilmiyorlar” kanısının yaygın olduğunu, bunun ise gerçeği tam yansıtmadığını belirtti.

Eğitimde Emeğin de büyük bir rol oynadığının göz ardı edilmemesi gerektiğine değinen Ghionda, örgütlü ve girişken ailelerin çocuklarının daha başarılı olduklarını söyledi. Konuşmasına sosyal eşitsizliğin eğitimdeki rolünü açımlayarak devam eden Prof. Ghionda, bu sosyal eşitsizliğin ve elemeci okul sisteminin daha az olduğu ülkelerde (İskandinav ülkeleri, Kanada), göçmen kökenli öğrencilerin daha başarılı olduğunun gözlemlendiğini açıkladı.

Gomolla ve Radtke'nin “kurumsal ayrımcılık” tezine de değinen Ghionda, Almanya'nın bölümlenmiş okul yapısının öğrencileri kanalize ettiğini belirterek, eğitimcilerin bu yönde şartlandırıldıklarını altını çizdi ve çok kanallı okul yapısının sadece OECD ve Avrupa ülkelerinde değil, diğer ülkelerde de bulunmadığını söyledi. Tam gün okulların, hazırlık okullarının ve anadili eğitiminin iyi bir başlangıç olabileceğini belirten Prof. Ghionda, hala bu alanlarda arz yetersizliği bulunduğuna ve çoğu durumda da anaokulları için harç talep edildiğine dikkat çekti.

Kendisinin de Güney Amerika'da ikidilli bir okulda okuduğuna değinen Ghionda, konuşmasında, “hiç kimsenin yabancı ülkelerde bulunun ikidilli Alman okullarını eleştirdiğini duymadım” dedi ve bu okulların çok başarılı olduklarını söyledi. Anadilinin sadece görülmüş değil, planlı, programlı, profesyonel eğitimciler tarafından verilmesi gerektiğini, ayrıca bu derslerin gerçekten verilip verilmemesinin kontrol edilmesi için bir mekanizma kurulmasının zorunlu olduğunu, aksi takdirde bunun bir getirisi olmayacağını özellikle vurguladı.

“Göçmen Toplulukların Eğitim ve (Ana)Dil Öğrenim Anlayışları” Sempozyumu 2011

Alman Eğitim Sisteminde Anadilinin Rolü ve Göçmenlerin Eğitim Sorunları (Sempozyum Sunumu)

Birleşmiş Milletler Eğitim Hakları Eski Özel Raportörü/Kosta Rika Ulusal Üniversitesi Prof. Dr. Vernor MUÑOZ



Dil ve Kültür

Kültür, dil, din, değerler ve haklar dahil olmak üzere teknolojiye kadar insan çabasının tüm yönlerini kapsayan bir gökkuşağıdır.

Kültür, insanları ve kişileri belirli içerikle donatan ve bilgi ve uygarlığın görgül temelini

oluşturan çoğulcu bir olgudur.

“Kültür”, bir bütün olarak anlaşılabilir ve bu nedenle sadece dışavurumlarından algılanır. Bu nedenle, kültürde birlik bulma amacı sadece görüntüseldir, çünkü ülkelerimiz, monolitik olmaktan çok, dışavurumları farklı olan çok sayıda kültürden oluşur.

UNESCO'ya göre, kuşaktan kuşağa aktarılan, topluluklar ve gruplar tarafından kimlik ve süreklilik duygusu ile doğa ve tarih etkileşimi içinde sürekli olarak yeniden oluşturulan kültürel miras maddi değildir ve bu nedenle kültürel çeşitliliğe ve insan yaratıcılığına saygı göstermeyi teşvik etmek gerekir.

Birleşmiş Milletler Ekonomik, Toplumsal ve Kültürel Haklar Komitesi'nin anımsattığı gibi, kültürel dışavurumlar, kendi insanlıklarını ifade eden ve kendi varlıklarına anlam veren bireyler ve topluluklar tarafından yaratılan yaşam, dil, yazılı ve sözlü yazın, müzik ve şarkı, sözsüz iletişim, din ve inanç, ayin ve törenler, spor ve spor karşılaşmaları, üretim yöntemleri ya da teknoloji, doğal ve insanal ürünler, yiyecek, giyecek, konut ve sanat, gelenekler ve görenekler biçimlerini kapsar..

Kültürel çeşitlilik, yaşamın bir gerçeği olduğu gibi, kişilerin ve halkların onuruna saygı göstermeyi ve toplumsal dışlamanın ve ayrımcılığın her biçimiyle savaşmayı gerektiren zorunlu bir siyasal yoldur.

Çeşitlilik, insanların farklı kimliklerini kabul etmek ve değer vermektir. Bu nedenle, kültürler arası ilişkiler, demokratikleştirme pratiğini yoğunlaştırabilir, dolayısıyla tarihsel olarak dışlanmış kesimlerin güçlendirilmesine katkıda bulunabilir ve Almanya olayında olduğu gibi, çok-etnisiteli, çok-kültürlü ve çok-dillilik sürdürülebilir bir kalkınmanın kaynağı olabilir.

Kültürel ifadeler, farklı grupların bazen paylaştığı, bazen paylaşmadığı dünya ve yaşam görüşlerinin dışavurumlarıdır ve toplumsal dışavurumlar tekil dışavurumlar arasındaki ilişkiyi sürekli kılar.

Kültürler kendiliğinden farklılaşabilir ve her biri diğerini etkileyebilir. Öyle ki, kendi özelliklerinin çoğu “kimyasal saflığa” sahip değildir; dil bile sürekli etkiye açıktır.

Bazı temel sorunları anımsatması için kültürlerin temelini ilişkin bu yansımaları sizinle paylaşmak istedim.

Herşeyden önce, kişilerin ve bireylerin onurunu ifade eden kültürel dışavurumları kabul etmezsek, kültürün evrenselliğini koruyamayız, ilerlemeyi, gelişmeyi ya da mutluluğu garanti edemeyiz.

Bu nedenle, insan hakları belgeleri, kültürel çeşitliliğin ve onun tüm belirtilerini korumak için devletlere belirli

yükümlülükler getirir.

Bir kez daha, insan haklarının, sadece Darfur ya da Libya için değil, “gelişmiş ülkeler” dahil olmak üzere dünyadaki her ülke için gerekli olduğunda ısrarlı olmalıyız.

Kültürel haklar, eğitim, barınma ve sağlık gibi insan haklarındandır.

Ama daha fazlası var. Kültürel haklar, özgün içeriğinin yanı sıra, uygar, siyasal, ekonomik ve toplumsal özgürlüklerin gerçekleşmesi için gerekli yakınlaşma alanlarıdır ve kimlikle ilgili önemli konuları kapsar. Diğer bir ifadeyle, kültürel haklar, demokrasiyle çoğalan bireysel ve toplumsal katılımı besler ve geliştirir. Bu nedenle, kültürel hakların ihlali, her zaman diğer insan haklarının ihlali demektir.

İkinci olarak, toplumsal farklılıkların ve çok-kültürlülüğün bilginin yapılandırılmasını zenginleştirdiğini anımsatmalıyım. Çünkü onlara saygı göstermekle, korumakla ve geliştirmekle yükümlü devletin farklı dışavurum biçimlerini öğrenmesine izin verir.

Kültürel çeşitlilik, bu nedenle, sadece insan haklarının gerçekleştirilme alanı değil, aynı zamanda kolektif öğrenme için korunması gereken bir alandır.

Bu noktada Almanya eğitim sistemi içinde göçmen toplulukların durumuna ilişkin bazı düşüncelerimi daha ileride sunacağım..

Üçüncüsü, gereksiz görülebilse de, dilin, kültürel etkinliklerin en önemli unsurlarından birisi olduğunu anımsatmalıyım. Dil, insanın dışavurumuna büyük ölçüde olanak sağlar, kimliğin kurucusudur, öğrenmenin kaynağıdır, iletişim ve sanat süreçlerinin önemli bir unsurudur.

Kuşkusuz, bu nedenle dilin kullanılması, geliştirilmesi ve yaşaması bir insan hakkıdır.

Herkes için kuşkusuz mu? Evet, ama o kadar emin değilim. Bildiğiniz gibi, ben yüzlerce yerli dillerin yok olma tehlikesiyle karşı karşıya olduğu Latin Amerika'dan geliyorum.

Diller sürekli olarak dönüşür, ama bazıları kullanılmadığı için ya da dayatma sonucu yok olur. Böylece gökkuşağının renkleri de solar.

Anadili ve Eğitim Hakkı

Her ne kadar eğitim sistemlerine egemen olan ve tek tip siyasal aygıtı hizmet eden sözde “resmi diller” gibi resmi eğitimde kullanılsa da, dünya çapında yaklaşık altı bin dil konuşulmaktadır.

Okullarda öğretilen resmi dil, anadili resmi dilden farklı olan öğrenciler üzerinde olumsuz bir etkiye sahiptir.

Bir çok çalışma (New-York Üniversitesi, UNICEF Enstitüsü), anadili dışında bir dil öğrenmenin, öğrencinin başarımını engelleyen istenmeyen bilişel etkiye yol açtığını söylemektedir.

Altmışlı yıllardan bugüne kadar, çocukların öncelikle temel iletişim dilini geliştirmeleri ve daha sonra da bilişsel-işlevsel dil becerilerini geliştirmeleri önerilmiştir. Bu sürecin, çocukları, iki dilde becerilerini optimal olarak geliştirmeleri için hazırladığı ve daha iyi akademik koşullar sağlandığı görülmüştür.

Bu araştırmalar, kişisel kimliğin optimal gelişimi için

anadilinin önemini tanıyan eğitim sistemlerine gereksinme olduğunu vurgularlar. Ayrıca çokdilli kesimle çalışan öğretmenlerin kültür ve dil eğitimi için yetiştirilmelerini önermektedirler.

Açıktır ki, öğrencilerin dil gereksinmelerini karşılamak için gerekli öğretmenlerin eğitimi ve yetiştirilmesi, genellikle mali engellerle karşılaşır. Öğretmenler düşük ücret alırlar ve çalışma koşulları çok kötü durumdadır. Bu da, eğitime hiçbir şey vermeden bir şeyler alma eğilimi doğurmaktadır.

Eğitimin, kültürel, siyasal, çevresel ve hatta göç kökenli öğrencilerin dil gereksinmelerini çözmesi istenir, ama bu amaç için öğrencilere ve eğitimcilere gerekli koşullar sağlanmaz.

Bu değerlendirmeler, teknik ve hatta politik nitelikte olmayan dil gereksinmesine yanıt vermenin zorluklarını anlamamıza yardımcı olacaktır.

Siyasi irade yokluğu, farklılığa alerji duyan, kültürel hakları ihlal eden ve standartlaştıran son derece seçici eğitim sistemleri uygulayan ulusal-devlet modelinin bir sonucudur.

Devlet, bu aynı modeli, normal okul sistemlerinde öğrenim engelli kişileri inkar eden dışlayıcı modellerle de sürdürmektedir.

Görüldüğü gibi, dışlanma ve çeşitliliğin tanınması eksikliği, devlet yönetiminin dayattığı aynı ataerkil bakış açısının ve aynı tabiyet modelinin parçalarıdır.

Eğitim sistemlerinin demokratikleştirilmesi, dünyanın belki de karşı karşıya olduğu en acil sorunlardan birisidir. Tarihin bize verdiği tüm dersleri kullanmaya zorlayan ve herşeyden önce, sanayi modernitesinden devralarak kullandığımız eğitim modellerinin çokdilli ve çokkültürlü globalleşen dünyanın gereksinmelerini karşılamak için eskimiş olduğu gerçeğini yüzümüze çarpan bir meydan okumadır.

Çocukların ve gençlerin katılımını, onların değişik sosyo-kültürel kimliklerini inkar eden ve dışlayarak onları cezalandıran modeller kullanarak eğitimin demokratikleştirilmesinde ilerleme sağlamak olanaksızdır.

Bazen okulu gerçekten demokratik bir alan haline getirmek için eğitimde neyin değiştirilmesi gerektiğini merak ediyorum. Ve sadece küçük bir şeyin değiştirilmesi gerektiğini söylüyorum: Herşeyin!

Eğer çocukların dil ve kültüründen feragat etmeleri istenirse, onlara özgürlük içinde yaşamayı öğretmezsiniz. Öğrencilere, katılımlarını engelleyen ve kimliklerini inkar eden eğitim kurumlarında demokrasinin değerini öğretmek, asansörde futbol oynamayı öğretmekle aynı şeydir.

60'lı yıllarda duvarlara yazıldığı gibi: Her zaman gerçekçi ol, imkansız iste! Herkes için bir okul oluşturmak, herkesin gereksinmelerini karşılayan ve düşlerimizin toplumunu inşa etmeyi sağlayan bir sistem aramak.

Evet, evet! Ben, pazar sorunlarına, mali krizlere ya da Bundesliga'ya daha az önem veren, ütopyaların peşinden koşan saf biri olabilirim, Ama benim ideallerim öylesine gerçekçi hale geldi ki, rüyalarımızı güçlü biçimde ilan edersek kabuslar içinde yaşamaktan kurtulacağımıza inanıyorum.

Almanya'da Göçmenlerin Eğitim Sorunları

Eğitimde demokratik sistemlere yönelmenin yolları vardır. İnsan hakları bakış açısı büyük bir seçenektir, çünkü uluslararası insan hakları belgeleri, eğitim sistemleri için hedefler ve sonuçlar ortaya koymaktadır.

Birleşmiş Milletler'in Eğitim Hakları Özel Raportörü olarak 2006 yılında Almanya'ya resmi bir ziyaret yapma fırsatı buldum ve bu ziyaret vesilesiyle Almanya'daki etnik göçmenlerin durumuna ilişkin bir rapor hazırladım.

Ziyaretim sırasında, eyaletlerin çoğundaki mevcut müfredatta sürekli bir konu olarak çeşitliliğin gözönüne alınmadığını gördüm.

Bu boşluklar, genelde içselleştirici modelde (modelos inclusivos) kullanılabilir olan insan hakları temelli bir eğitimin olmaması nedeniyle çok daha belirgin hale gelmektedir.

Ben, geleneksel eğitim sistemlerinin öğrencileri içselleştirecek biçimde değiştirilmesi gerektiği konusunda ısrar ediyorum. Toplumsal ve kültürel özellikleri gözardı eden sistemi değiştirmeyi ya da düzenlemeyi gerektiren öğrenciler var.

Bu nedenle, ayrımcılığa ve dışlamaya karşı mücadele, öğrencilerin ve ailelerinin keskin katılımını gerektiren koruyucu ve içselleştireci bir ortamın oluşturulması demektir.

İçselleme, belli düzenlemeler için ya da belli eğitim düzeyleri için yahut belli öğrenciler için rezerve edilemez. Çünkü içselleştireci eğitim, ne bir hevestir, ne de bir okul aşamasıdır. İçselleştireci eğitim, tüm öğrencilerin insan haklarına saygı gösterilmesine ve bu hakların geliştirilmesine dayanan bir eğitimi geliştirmenin tek yoludur, çünkü öğrencilerin birlikte öğrenme hakkı vardır.

İçselleştireci eğitimi teşvik eden devlet politikaları, insan ilişkilerinin ataerkil çerçevesinin üstesinden gelmenin

okulda ve toplumda insan hakları kültürünün inşa edilmesini güvenceye alacağından cinsiyet eşitliği yönünde sağlam ve samimi bir inançla güçlendirilmelidir.

Liselerde (*Gymnasium*) içselleştirmeyi reddederken, çocuk yuvalarında ya da ortaokullarda içselleştirmeyi inşa etmenin hiçbir haklı gerekçesi yoktur.

Almanya ziyaretimde, hükümet, göç kökenli toplumun eğitim olanaklarına ve genel olarak eğitim hakkının gerçekleştirilmesiyle ilgili bazı önemli sonuçları formüle etmeme izin verdi.

İlkin, orta öğrenim düzeyinde ve 10 yaşın altında olan öğrencilerin sınıflandırılması sürecini ve bu tip tanılama için iyi eğitilmemiş öğretmenler tarafından yapılan öğrencilerin kişisel tanısını gözlemledim.

Açıkçası, erken sınıflandırma, gelir düzeyi düşük, yoksulluk içinde yaşayanların ve göç kökenlilerin çocukları ile engelli çocukları etkilemektedir.

Yadsınamaz gerçek şu ki, yoksul ve göç kökenli çocuklar, ortaokulda (*hauptschule*) ortalamının üstünde yer alırken, liselerde (*gymnasium*) ortalamının altında yer almaktadırlar. Bu nedenle, sistem, dezavantajlıları iki kat dezavantajlı hale getirdiği için olumsuz etkiye yol açmaktadır.

Bu durumda, eğitim sisteminin yapısı, (bu sınıflandırmayı yapan) öğretmenlerin performansı ve öğrenciler arasında belli bir ilişki bulunabilse de, 10 yaşında yapılan bu sınıflandırma uluslararası bağlamda "antipik" olarak kabul edilmektedir.

Ziyaretim sırasında, yaklaşık %20'si ortaokul mezunu ve bu diplomayla iş bulamamış göç kökenli erkek öğrencilerden bilgi aldım. Bu işsiz gençler, dışlamayla güçlendirilmiş eğitim sistemi nedeniyle daha iyi yetiştirilmiş olanlarla rekabet etmeye zorlanmaktadırlar.

Kesinlikle, PISA ya da PIRLS gibi standart değerlendirme testleri, eğitimin yapısı ile okul başarımı arasındaki bir ilişkiyle doğrudan ilgili olmadıklarından doğrudan bu

ilişkiyi ortaya koymazlar.

Yine de PISA, toplumsal bağlam ile becerilerin kazanılması arasında bir bağlantı kurar ve (özellikle evde Almandan farklı dil konuşan) göçmen ailelerin gençlerinin, ebeveynleri Almanya'da doğmuş öğrencilerin elde ettiği yeterlilikten daha düşük düzeyde olduklarını gösterir.

Üçlü yapı (ve bazı durumlarda bu yapı değişmiştir), uzun ve güçlü bir Alman geleneğinin parçasıdır. Ama aynı zamanda öğrenci başarısı ve öğrenme kalitesi açısından eğitim yapısının kalıcılığı üzerinde belirleyici etkiye sahip olan pek çok unsurun varlığı da görülmektedir. Kapsamlı bir model olarak sunulan *Gesamtschule* gibi alternatif yapılar söz konusuysa da, bunlar hala sınıflandırmayı yeniden üretmektedir.

Bu gözlemlerden hareketle, Birleşmiş Milletler Özel Raportörü olarak, eğitim sisteminin yapısının öğrencilerin gereksinmelerine ve haklarına daha fazla "geçirgenlik" sağlanması, farklı biçimde gelişmiş, farklı kültürel koşullardan gelen çocukların varlığını hesaba katması ve özellikle her eğitim sisteminin işleyebilmesi için temel bir öncül olarak farklılığın üzerinde yükselmesi gerektiği değerlendirilmesini yaptım.

Eğitim kalitesini artırmak için gösterilen çabalar, eğer ilk baştan itibaren adil ve eşit öğrenim koşulları güvenceye alınmazsa başarılı olamaz. Erişim ve süreklilik olanağıyla birlikte temel toplumsal ve eğitsel gereksinmelere özen ve destek verilerek başarılabılır. Eğitimi, her çocuğa güvencesi verilmesi gereken bir insan hakkı olarak gören bakış açısı olmaksızın, annesi ya da büyükannesi yabancı ülkeden gelen Alman öğrencilerin özel gereksinmelerini karşılamak zor olacaktır.

Bu aktardıklarımın herkes için daha büyük ve daha iyi fırsatlar oluşturmak için yararlı olacağını umuyorum.

Hepinize çok teşekkür ederim.

Çeviri: Die Gaste

"Göçmen Toplulukların Eğitim ve (Ana)Dil Öğrenim Anlayışları" Sempozyumu 2011

Anadili Temelinde Almanca Öğrenim Projesi (Sempozyum Sunumu)

Die Gaste Genel Yayın Yönetmeni Zeynel KORKMAZ



2009 ve 2010 yılında düzenlediğimiz sempozyumlarda yabancı ya da ikinci dil öğreniminde anadilinin yeri ve önemi üzerinde ayrıntılı olarak durduk. Bunu, Alman kamu yönetimi açısından birincil öneme sahip olan "entegrasyon" bağlamında ele aldık ve "entegrasyonun ilk koşulu Almanca öğrenmektir" tezinin altının doldurulması gerektiğini belirttik. Bu egemen anlayışa göre, Almanca'yı iyi öğrenen bir göçmen kolayca Alman toplumuna "entegre" olabilecektir.

Söylenilen çok açıktır: *Tüm göçmenler, göreviniz Almanca öğrenmektir!*

Yanıtlanması gereken soru, göçmenlerin bu "görevi" nasıl yerine getirebilecekleri, yani Almanca'yı nasıl öğrenebilecekleridir.

Elbette burada yetişkinlerin dil öğrenimi ile çocukların dil öğrenimi arasında bir ayırım yapıyoruz. Üzerinde durduğumuz sorun, çocukların, yani Almanya'da doğan göçmen çocuklarının Almanca öğrenimi sorunudur.

Alman kamu yönetiminin bu soruya verdiği yanıt, "rüyalarınızı bile Almanca göreceksiniz" sözlerinde ifadesini bulan ve anadili tümüyle dışlayan bir konseptten türetilmiştir.

Bizim tezimiz ise, anadilini iyi bilen birisinin ikinci dili çok daha kolay ve tam olarak öğrenebildiğidir. Bu tezden hareket ederek, anadili üzerinde yükselen Almanca

öğrenim konseptinin geliştirilmesi ve uygulanması gerektiğini söylüyoruz.

Bu tezlerimizin, gerek akademik araştırmalarla, gerekse ampirik olgularla yeterince kanıtlandığı kanısındayız.

Tartışmasız bir gerçek vardır: Göçmen çocuklar ikidilli bir toplumsal ilişki içinde yaşamaktadırlar. Çokluk 3 yaşına kadar anadiliyle büyümekte ve 3 yaşından itibaren *kindergarten*ler aracılığıyla Almanca'ya ve Alman toplumuyla ilişkiye girmektedirler. Bu çocuklar, 3 yaşına kadar kendi aile ortamında ve anadiliyle öğrendiği bilgileri Almanca'ya aktaramamaktadırlar. Alman çocuklarının ilk üç yılda öğrendiklerini ise hiç bilmemekteyizdir. Böylece çocuk yuvalarında (*kindergarten*) bir çatışma ortamı oluşmaktadır.

Kaçınılmaz olarak, bu göçmen çocuklar, çocuk yuvalarında Alman bakıcıların ve Alman çocuklarının davranışlarını *taklit et-*

meye zorlanmaktadırlar. Almanca sözcükler, bir tek şeyin bir tek karşılığı olan *özel isim* olarak *ezberlenmektedir*. Sözcükler arasında bağlantılar kurulamadığı gibi geçişler de yapılamamaktadır.

Basit bir örnek vermek gerekirse, "*ausbildung*" sözcüğü, Türkiyeli göçmenler için "eğitim" in, okulun bir parçası olarak kabul edilen "meslek eğitimi"dir. Türkçe "meslek" ise, mühendislik, doktorluk, avukatlık olabileceği gibi, marangozluk, oto tamirciliği, teknisyenlik gibi işler anlamına gelmektedir. Doğal olarak "*ausbildung*" a yönlendirilen bir çocuk bu "meslek"lerin herhangi birisini yapabileceğini düşlemektedir. Buna uygun olarak da, "doktorluk *ausbildungu* yapmak" türünden kavramlar türetilmiştir.

Hiçbir biçimde "*aus*" ile "*bildung*" sözcükleri arasında bir bağlantı, bir ilişki kurulamamaktadır.

Oysa anadilini, yani Türkçeyi iyi bilen

bir çocuk, "meslek" sözcüğünün geniş ve dar iki anlamı olduğunu bilir. Bu nedenle de, kendisini olmayacak hayallere kapılmayacaktır.

Ancak Türkiyeli göçmen çocukları, aile ortamında anadillerini tam ve doğru olarak öğrenememektedirler. Bunun bir nedeni, göçün kırsal kökenli oluşu iken, diğer nedeni Almanya'daki iki yarım-dillilik ortamıdır. Kırsal alanlara özgü bir Türkçe ile kindergartenerde öğrenilen "sokak Almancası" bu iki yarım-dilliliğin ayırıcı özelliğidir (karakteristiğidir).

Türkiyeli göç kökenli çocuklar Almanca öğrenmeleri konusunda anadili yetersizliğinden kaynaklanan önemli bir engelle karşı karşıyadırlar. Bu nedenle, doğru ve yeterli Almanca dil edinimi için, her şeyden önce anadildeki yetersizlik ortadan kaldırılmalıdır.

Almanca dil edinimi açısından da, Almanca'nın kindergartenerde kendiliğinden öğrenilen bir "sokak dili" olmaktan kurtarılması gerekmektedir.

Bizim tezimiz, Türkiyeli göçmenlerin anadilini tam ve doğru öğrenmeleri durumunda, ikinci dili, yani Almancayı tam ve doğru öğrenebilecekleridir.

Tam ve doğru öğrenilmiş bir Almancaya sahip çocukların da, Alman "elemeci" eğitim sisteminin eşitsizliği içinde daha az eşitsiz olarak eğitim görebileceklerini iddia ediyoruz.

Die Gaste olarak bizim çözüm önerimiz, *anadili temelinde programlı ve sistemli Almanca öğreniminin sağlanmasıdır.*

Bu amaçlar doğrultusunda yapılması gerekenleri şöyle sıralayabiliriz:

1) 3-7 yaş arasında, yani çocuğun okula başlayacağı yaşa kadar sürdürülecek olan, *anadili üzerinde yükselen bir Almanca öğrenim programı hazırlanmalıdır.*

Çocuğun, kendi gelişimi içinde ve gelişimin evrelerine uygun olarak, nesnelere bilme, öğrenme ve kavrama sürecinde, kendi aile ortamından edindiği ve edineceği anadilindeki sözcükler ve kavramlar doğru ve gerçek Türkçeyle uyumlandırılmalı ve bu uyumlandırmaya paralel olarak Almanca sözcükleri ve kavramları öğrenmeye yöneltilmelidir.

2) Bu program, zamandaş olarak aile tarafından da yürütülebilir biçimde hazırlanmalıdır.

3) Bu program, 3-7 yaş grubu için *okul-öncesi eğitim programı* ola-

rak tasarlanmalıdır.

4) Bu programın uygulandığı yerler, ne yalın biçimde kindergartener olmalıdır, ne de yalın bir "dil okulu" olmamalıdır. Bu programda, çocuğun kendi doğal gelişim süreci esas alınmalıdır.

5) Bu programa çocuklar *tam gün* olarak katılmalıdır.

4 yıl süreli bu programın ilk yılında, anadilinin geliştirilmesi ve aile ortamında edinilemeyen kavram ve sözcüklerin ediniminin sağlanması hedeflenecektir.

İkinci yıldan itibaren, bir yandan anadilinin geliştirilmesi sürdürülürken, buna paralel olarak Almanca sözcük ve kavramların öğrenilmesine geçilecektir.

Burada en önemli sorunlardan biri de, göçmen çocuğun Alman yaşlılarından yalıtılmaması, onlarla ilişkisinin okul sürecine kadar ertelenmemesidir.

Bizim önerdiğimiz program, kesinkes "ikidilli çocuk yuvaları" oluşturulması değildir.

"İkidilli kindergartener", iki dili bilen bakıcıların çalıştığı çocuk bakımından ibarettir. Bu "ikidilli çocuk yuvaları"nda bakıcılar ne kadar eğitilmiş olurlarsa olsunlar, her durumda "kindergartener" mantığının sınırları içinde kalmaktadırlar. Bu nedenle, iki yarım-dilli çocukların ortaya çıkmasına yol açmaktadır. Çocuk yuvaları bakıcıları da, bu iki yarım-dilliliğin yetişkin örnekleri olarak çocuğun karşısında yer almaktadır.

Bizim önerdiğimiz program, kesinkes sıklıkla kullanılan anlamıyla "ikidilli eğitim programı" ya da "ikidilli okul sistemi" değildir. Tersine tek dilli eğitim sistemi için göçmen çocukların yeterli düzeye ulaştırılmasını amaçlar.

Bu program sonucunda okul yaşına ulaşan göçmen çocuk, hem anadilini geliştirmiş, hem de Almanca öğrenmiş olacaktır. Bu andan itibaren, Alman eğitim sistemi içinde yer alacaktır.

Bu aşamadan itibaren, Alman eğitim sisteminin selektif (elemeci) yapısının yaratmış olduğu sorunlar ortaya çıkmaktadır.

4 yıllık *grundschule*ler Almanca ve Matematik derslerindeki başarı durumunu ölçü olarak almaktadır. Anadili Almanca olmayan ve Almanca sözcükleri "özel isim" olarak ezberlemek durumunda olan göçmen çocuğunun başarı şansı çok azdır.

Bu durumda olan bir çocuğun ebeveynleri, kaçınılmaz olarak çocuklarının okul sisteminde başarılı olabilmesi için ek ders aldirtmak zorundadırlar. Ama asıl sorun, bu çocukların ek ders almak zorunda

kalmaları değil, bu ek dersi verecek insanların bulunmasıdır. Küçük köy ve kasabalarda oturan Türkiyeli göçmen aileler böyle bir olanağa sahip değildir. Kaçınılmaz olarak bu çocuklar "yitik kuşaklar" haline gelmektedir.

Prof. Muñoz, raporunda, İspanyol çocuklarının bu sorununun İspanyol kilisesi ve veli dernekleri aracılığıyla çözümlendiğinden söz etmektedir. Yani Alman kamu yönetiminin katkısı olmaksızın, özel girişimlerle ve özel çabayla bu sorun çözümlenmeye çalışılmıştır.

Aynı durum Türkiyeli göçmen toplumu için geçerli değildir.

Müslüman toplumunda kilise benzeri bir kurumsal yapı mevcut değildir. Bunun yerine, değişik amaçlara sahip dinsel topluluklar (cemaatler) ve tarikatlar vardır. Bunlar, ekonomik ve siyasal amaçlar doğrultusunda hareket etmektedirler. Bu nedenle, bu dinsel toplulukların eğitim alanına el atmaları, doğrudan kendi ekonomik ve siyasal amaçlarıyla bağlantılıdır.

Öte yandan, eğitimi tümüyle kamusal, yani devlete ilişkin bir görev olarak gören ve eğitimle ilgili her şeyi kamudan, yani devletten bekleyen bir topluluk mevcuttur. Bu da, her türlü sivil inisiyatiflere karşı kuşkucu bir yaklaşımın ortaya çıkmasına yol açmaktadır.

Bu nedenlerle, göç kökenli Türk çocuklarının dil ve eğitim sorunlarında sivil toplum kuruluşlarının etkin bir rolü olmamaktadır.

Bu koşullarda, kamu yönetimi tarafından desteklenen anadili üzerinde yükselen Almanca öğrenim programının oluşturulması belirleyici bir yere sahiptir. Bunun gerçekleştirilebilmesi için, her şeyden önce Alman kamu yönetiminin anadili öğrenimine yönelik tutucu yaklaşımının sona erdirilmesi gerekmektedir.

Biz, okul öncesi eğitim kapsamında ele aldığımız anadili temelinde Almanca öğrenim programıyla dil sorununun çözümlenebileceğini önerirken, aynı zamanda Alman eğitim sisteminin selektif yapısının yarattığı sorunların çözülmesi için, Alman okul sistemine paralel ikinci bir programın oluşturulmasını öneriyoruz.

Bu ikinci program:

1) Okul sistemi çerçevesinde göçmen çocuğun anadilinin sürekli gelişmesini sağlamalıdır. Bugün Alman okullarında "seçmeli ders" olarak verilen Türkçe dersleri yetersiz olduğu gibi, çocuğun anadilinin gelişimine fazlaca katkıda bulun-

mamaktadır.

2) Bu program, çocuğun okul sürecinde derslere ilişkin karşılaşacağı sorunlarda yardımcı olmayı esas almalıdır. Bu çerçevede çocukların ev ödevlerine ve Almancayı geliştirmelerine yardım ve teşvik sağlanacaktır.

Bu programlar, kesinkes pedagojik, psikolojik ve toplumsal özellikler temelinde bilimsel olarak hazırlanacaktır. Bu amaçla, akademisyen ve uzmanlardan oluşan bir "program hazırlama kurulu" oluşturulmalıdır. Kurulun hedefi, uygulanabilir bir program hazırlamaktır.

Program oluşturulduğunda, bu programı uygulayacak eğitimcilerin yetiştirilmesi özel bir öneme sahiptir. Bu eğitimcilerin eğitilmesi için Duisburg-Essen Üniversitesi Türkistik bölümünün uygun bir altyapıya sahip olduğunu düşünüyoruz.

Buraya kadar ele aldığımız konular ve çözüm yolları, şüphesiz pratik uygulamanın ön çalışmalarını niteliğindedir. Asıl olan bunların pratiğe geçirilmesidir.

Burada ortaya çıkan sorun, bu programların uygulanması için bir koordinasyon ve yönetim kurumunun oluşturulması ve gerekli kaynakların bulunması sorunudur. Türkiyeli göçmen toplumu açısından en önemli sorun da budur.

Burada sorunu açıkça ve içtenlikle ortaya koymamız gerekiyor. Daha önce de ifade ettiğimiz gibi, Türkiyeli göçmen toplumu açısından, "sivil inisiyatif"ler ya da "sivil toplum kuruluşları" böylesi programların oluşturulmasını sağlayabilse de, bunun uygulanması için gerekli kaynakları, finansmanı sağlayabilmeleri neredeyse imkansızdır. Türkiyeli göçmen toplumunda genel inanç, eğitim gibi konuların tümüyle kamu tarafından yerine getirilmesi gereken bir görev olduğudur. Kamunun öncülük etmediği ve kaynak sağlamadığı hiçbir eğitim projesinin ya da programının uygulanma şansı hemen hemen hiç yoktur. Bunun dışında varolan tek kaynak, kendi özel amaçları doğrultusunda hareket eden dinsel toplulukların (cemaatler) "bağışlar" yoluyla sağladıkları kaynaklardır. Bu da, laik ve demokratik bir eğitimle çeliştirdiğinden, bir alternatif olarak bile düşünülemez.

Bugün anadili ve Almanca öğrenimi konusunda geldiğimiz yer burasıdır. Bu Türkiyeli göçmen toplumunun, ne yazık ki, "makus talihi"dir. Bu aşılamadığı sürece, ne denli doğru ve gelişmiş program önerilerinde bulunulursa bulunulsun, bunların uygulanması olanaksız olacaktır.



Die Gaste tarafından Duisburg-Essen Üniversitesi'nde 23-24 Mayıs 2009 tarihinde düzenlenen "Göçmenlerin Anadili Sorunu ve Çözüm Önerileri Sempozyumu" sunumları ve konuşmaları

Ocak 2010
164 Sayfa, 14x23 cm

ISBN 978-3-9813430-07
Die Gaste Verlag
İsteme Adresi:
diegaste@yahoo.com



Die Vorträge und Präsentationen des Panels „Sonder-/Förderschulproblematik und Migration“ vom 13. Februar 2010 an der Universität Duisburg-Essen, eine Veranstaltung der Zeitung Die Gaste.

Oktober 2011
96 Seite, 14x23 cm

ISBN 978-3-9813430-21
Die Gaste Verlag
İsteme Adresi:
diegaste@yahoo.com

Die Gaste tarafından Duisburg-Essen Üniversitesi'nde 13 Şubat 2010 tarihinde düzenlenen "Sonderschule/Förderschule Sorunu ve Göçmen Toplumu Paneli" sunumları ve konuşmaları

Ekim 2011
96 Sayfa, 14x23 cm

ISBN 978-3-9813430-14
Die Gaste Verlag
İsteme Adresi:
diegaste@yahoo.com



İçselleme (*Inklusion*)

Görevler, Çelişkiler ve Bakış Açıları

Prof. Dr. Rolf WERNING Hannover Üniversitesi Felsefe Fakültesi Dekanı

İçselleme bugün pedagoji alanında merkezi bir konudur. 2008'de yürürlüğe giren BM Engelli Hakları Bildirgesi'nin etkisiyle, mümkün olduğunca tüm çocuk ve gençlerin, herkes için tek bir okula birlikte başlaması sorunsalı yeniden ilgileri kazanmaktadır. Bu bildirgenin 24. maddesinde şöyle deniyor: "Sözleşmeyi imzalayan devletler engelli insanların eğitim hakkını tanır. Bu hakkın ayrımcılık yapılmadan ve fırsat eşitliği temelinde hayata geçirilebilmesi için, sözleşmeye katılan devletler, her alanda içselleme bir eğitim sisteminin güvenmesini sağlar." (BM 2006) Aşağıdaki bölümde, içselleme bir eğitim sisteminin Alman eğitim sistemi için ne anlama geldiği sorusuna cevap aranacaktır. Bu nedenle öncelikle içselleme kavramı daha yakından ele alınacaktır. Ardından okulların böyle bir gelişimine tekabül eden görevlerin, taleplerin aşırı olma olasılığının ve yenilikçi bakış açılarının taslağı çizilecektir.

İçselleme (*Inklusion*) Nedir?

İçselleme açık olmayan bir kavramdır. İçselleme için ilkökul ve engelli okulu (*förderschule*) arasında, salt işbirliğine dayalı sınıf tarzında bir işbirliği yeterli midir? Duyuma özüllü bir çocuğun bir *realschule*ye içselleme tarzda yerleştirilmesi "içselleme" midir? Peki ya bütünleşme (*integration*) ve içselleme (*inklusion*) arasındaki fark nedir? Bu soruların cevabı kolay değil, çünkü içselleme bir pedagojinin beklentisi ve gerçekliği bugüne dek hala birbirinden çok uzaktır.

Önce beklentilere gelelim: İçselleme ayrıştırmamanın ve ayrımcılığın olmadığı bir okul düşünüyü betimler. Her öğrenci kendi bireysel kişiliğiyle, güçlü ve zayıf yönleriyle, kültürel, ulusal, toplumsal, dinsel kökeniyle buyursun. Hiçbir çocuk, hiçbir genç dışlanmaktan korkmamalı (Ainscow 2006, Mackay 2006). İçselleme pedagoji okul yapısının değişimini kapsar

- Tüm öğrencilerin herhes için tek bir okula geçiş olanaklarının iyileştirilmesi yoluyla;
- Tüm öğrencilerin öğretim görevlileri tarafından kabul görmelerinin desteklenmesi ve iyileştirilmesi yoluyla;
- Tüm öğrencilerin derslere ve okul yaşamına toplumsal katılımının çoğaltılması ve en iyi hale getirilmesi yoluyla;
- Tüm çocukların gelişim ve başarımlarından desteklenmesi yoluyla (Artiles 2006, 67).

Britanyalı yazarlar Ainscow ve diğerleri (2006, s. 14ff) altı farklı uluslararası içselleme tasarımı betimleyerek, içselleme anlayışının yönünün, bütünleşmeye karşı içselleme şeklinde bir kavram ayrımına bağlı olmadığını ortaya koymaktalar. Birinci anlam çerçevesi olarak, içsellemeyi, engelli ve engelli olmayan çocukların birlikte okula başlamaları yönünde bir tasarımı olarak tanıtmaktalar. İçselleme şu ana kadar engelli

okullarında (*sonderschule*lerde) ders gören ya da ders görmüş olan öğrencilere yönelik olmuştur (Bunch/Presaud 2003). Ainscow ve diğerleri (2006, s. 15f) engelli çocuk ve gençlere odaklanmanın, eğitime katılımı engelleyebilen ya da destekleyebilen farklılıkların birçok etmeni gözardı ettiğine eleştirel biçimde işaret etmişlerdir. Örneğin buna cinsiyet, toplumsal köken, özgül yaşam koşulları ve/ ya da kültür nedeniyle dışlamak ve mağdur etmek de dahildir (Mackay 2006a).

İçsellemenin bir diğer unsuru herkes için tek bir okulun kurumsal olarak geliştirilmesidir. Böylece sistematik bir bakış açısı ön plana çıkmaktadır: Tüm çocukların ve gençlerin alınabilmesi için okulların nasıl olması gerekir? İçselleme ve dışsallık sorusu öğrencileri değil, tersine kurumları hedefler. Hiçbir insanı dışlamayan ve tüm şahıslara ortak yaşama tam bir toplumsal katılım imkanı veren okul düşüncesinden söz edilmektedir (Feyerer/Prammer 2003, s. 15). Tüm çocuklar ve gençler için tek bir okul geliştirilmesi çok-amaçlı (*gesamt*) okul hareketi, ABD'de "*common school*", İngiltere'de yerel yönetim okulları, Danimarka'da "*Folkeskole*" vb. örneklerinde bulunabilmektedir. İçselleme, aynı zamanda okul dışında da toplumsal bakımdan bir değerler temeli olarak kavranabilir.

Ainscow ve diğerleri (2006, s. 25), genel toplumsal değerler ile sıkı bir bağlantı halinde içselleme bir bakış açısı göstermektedirler: "Biz içselleme değerlerin eşitlik, katılım, ortaklık, şefkat, çeşitliliğe karşı saygı, sürdürülebilirlik ve yetkilendirme ile açıkça bağlantılı olduğunu belirtiyoruz" (2006, 23). Onlar, bunlardan içselleme okulları için kapsamlı bir perspektif çıkarsamaktalar: "İçselleme, okuldaki tüm çocuklar ve gençlerle ilgilidir; varlığa, katılıma ve başarıya odaklıdır. İçselleme ile dışsallık, içselleme, dışsallığa karşı etkin mücadeleyi kapsadığından ve bitmeyen bir süreç olarak görüldüğünden birbiriyle bağlantılıdır. Bu nedenle, içselleme okul, mükemmel bir duruma ulaşmış okul olmaktan daha çok ilerleme halinde bir okuldur." (age)

Burada çerçevesi yeniden çizilen tartışmada, içselleme eğitimin, engelli çocuk ve gençlerin salt yerleştirilmesi ve desteklenmesi konularına odaklanan, dar bir bakış açısının aşmaya çalıştığı ve okul bağlamında farklılık ile ilişki temel sorusuyla ilgilendiği açıklık kazanmaktadır. Burada ortaya konulan sorular, genel olarak öğrenci gruplarının içselleme ve dışsallık süreçlerine yöneliktir.

Şimdi de Almanya'daki okul gerçekliğine gelelim: Alman okul sistemine homojen öğrenim grupları kurmacası damgasını vurmuştur (Tillmann 2007, 32). Toplumsal ve kültürel köken okul başarısını belirleyici olarak etkilemekte (Werning, Löser ve Urban 2008). Daha zayıf çocuklar okula gönderilmekten geri tutulmakta. Kim sonraları

okuldaki hıza ayak uyduramıyorsa sınıfta kalmakta, okulu değiştirmek zorunda kalmakta ya da engelli okullarına gitmekte (Werning/Löser 2010). Bu durumdan en çok toplumsal açıdan mağdur çocuk ve gençler ve göç kökenliler etkilenmektedir. 2008'de özel pedagojik destek gereksinimi bulunan öğrencilerin yalnızca %18,4'ü normal okulda ders gördü. Engelli öğreniminde, desteğe çok özel bir gereksinim duyan öğrencilere nasıl açılacakları konusunda okul türleri arasında da büyük farklar var. İlkokullarda entegre öğrenciler (*Integrationschüler*) olarak adlandırılan öğrencilerin %60'ı eğitim görmekteyken, liselerdeki oran %1,7'dir (KMK 2008, kendi hesaplamamız).

Alman eğitim sistemi homojen öğrenim grupları üzerine inşa edilmiştir. Bu yapı başarıyla da uygulanmaktadır: "Uluslararası karşılaştırmada, ortaöğretim ve lise düzeyinde Almanya'da olduğu kadar homojen başarımlar mevcut değildir." (Alman PISA Derneği 2001, 454).

Heterojen Öğrenim Grupları Öğrenimde Yararlıdır

Birçok araştırmada heterojen öğrenim gruplarının öğrenime olumlu etkide bulunduğu görülmektedir. Özellikle öğrenim güçlüğü çeken öğrenciler isteklendirici potansiyelden yararlanmaktalar. Öte yandan bütünleştirme girişimi sonuçları –özellikle başarımları yüksek öğrencilerin gelişimini engellemek için– bilhassa bütünleştirici öğrenim gruplarının bileşimine odaklanılması gerektiğine işaret etmektedir. Önemli olan, bu tür öğrenim gruplarına, başarımları yüksek grubun zayıflamaması amacıyla, yeterli sayıda başarımlı düzeyi yüksek öğrencinin alınmasıdır. Heterojenlik başarımların eşitlenmesini değil, daha çok bireysel öğrenim ve başarımlar potansiyellerinin kararlı biçimde desteklenmesini hedefler. Heterojenliğin olumlu kullanımı için sabit öğrenim gruplarında yeterli sayıda başarımlı düzeyi yüksek öğrencinin bulunması gerekmektedir. Pedagojik bağlamlarda heterojenlik, bu yolla, artar nitelikte bir etkisi olan sorun birleşmeleri oluşmadığı takdirde –ki bazı *hauptschule*lerde (Schümer 2004) ve birçok *förderschule*de (öğrenme ağırlıklı özel eğitim) durum böyledir (Wocken 2000)– olumlu etkide bulunur.

Bundan da öte, heterojen gruplarda kendi pratiğiyle bulmayı ve işbirliğine dayalı öğrenimi konu alan araştırmalarda, geniş ön bilgiye sahip öğrencilerin zayıf öğrencilerin destekleyicileri olarak etkili oldukları saptanmaktadır. Zayıf öğrenciler güçlü olanlardan öğrenmektedirler ve güçlü öğrenciler, uygun desteği verebilmek için, bilgilerinin gerekli olan farklı yapılandırması yoluyla öğrenmektedirler. Heterojen gruplar böylece hem zayıf hem de güçlü olan öğrenciler için yararlıdır (Gijlers ve De Jong, 2005, s. 280).

Çelişkiler ve Engeller

İçselleme gelişmelere ilişkin bir güçlük, eğitim sistemindeki bir başka ana tartışmayla olan gerilim ilişkisinde mevcuttur: Ulusal ve de uluslararası ölçekte son yıllarda girdi düzenlemesinden çıktı düzenlemesine doğru yeni bir değişiklik ve buna bağlı olarak "okul sisteminde kalite gelişiminin daha yoğun bir yöneltme ve kontrolü eğilimi" (Klieme 2004, 625) gerçekleşmekte.

Elbette çeşitlenen eğitim sisteminde, bu sistemin sonuçları (herşeyden önce öğrencilerin edinmeleri gereken bilgi, beceri ve yeterlikler) kontrol edilmelidir. Aynı zamanda tek tek okul ve öğretmenlere, çalışmalarının sonuçları hakkında bir bildirimde bulunulması önemlidir.

Sorun ise, eğitim standartlarının bir eğitim sisteminin temel değerleri olarak görülme başlamasıdır. Eğitim standartları ve eğitim sistemi üzerindeki sonuçlarıyla daha uzun bir deneyime sahip İngiliz meslektaşlar şunları eleştirmektedirler: "Ancak, bu ölçütlere, eğitimin en değerli sonuçları olarak bakılmaktadır ve bu da, eşitliği sarsmıştır." (Centre for Equity in Education at The University of Manchester, 2010, s. 5). Eğitim standartlarının, karşılaştırma amaçlı çalışmaların ve artan oranda teste tabi tutmanın gereğinden çok önemsenmesi, içselleme değerlerle çelişen okul yapısına neden olmaktadır. Ainscow ve diğerleri (2006, s. 12) şunları yazıyorlar: "Görünüşte, içselleme ile standart gündem çatışığı içindedir, çünkü onları gelişmiş bir okul yapan farklı bakış açılarını, başarı konusunda farklı düşünce tarzlarına ve kendilerini geliştirmek için farklı yollara sahiptirler."

Heinrich de (2010, 129), okullarda başarımın artan görgül nesnelleştirilmesi yoluyla, ölçütlere dayalı ve temel toplumsal normun giderek önem kazandığına işaret etmektedir. Buna karşın bireysel temel norm aksatılmakta ya da unutulmaktadır. Heinrich'in düşüncesine göre bu, eğitim sürecinin pedagojiden arındırılmasına neden olmaktadır.

Öte yandan özellikle Almanya'da içselleme eğitim, özellikle ortaöğretimde ciddi biçimde zorlaştırılmaktadır, çünkü burada –diğer gelişmiş sanayi ülkelerinden farklı olarak– inşa edilmiş çok-amaçlı okul sistemi bulunmamaktadır. İçselleme eğitimin en iyi uygulama modellerinin ilkökul alanında (burada çok-amaçlı bir okul sistemi mevcuttur) ya da içselleme çok-amaçlı okullarda bulunmaları nedensiz değildir.

İçselleme okullar ile Federal Almanya gerçekliği arasındaki uçurum böylece had safhadadır. Eğitimden sorumlu politikacılardan gelen çok farklı ya da çelişkili işaretler buna eklenmektedir. Bu nedenle, okullarda daha fazla heterojenliğe izin verilmesi yönünde en küçük girişimlerin içselleme olarak tanımlanması şaşırtıcı değildir. Özel destek gereksinimi olan tek tek öğrencinin normal sınıflarda eğitim görmesi ya da engelli okullarının normal okullar ile işbirliğinde bulunması buna dahildir. Gerçek içsellemeden, herkes için tek bir okuldaki henüz çok uzağız. Betimlenen durum, okulların çeşitliliğe daha fazla açılmak isteyen öğretmenlerin sık sık engellerle ve dirençle karşılaştıklarını açıkça göstermektedir. Homojenleştirmeye ve seçiciliğe yönelik bir okul sisteminde, bir öğretmenin

tek başına içsellemeyi uygulama girişimi, onu çokluk tamamen aşmaktadır. İçselleme üst düzeyde bir pedagojik ödevdir. Bunun Almanya'da da gerçekleştirilebileceğini yola koyulan bazı okullar göstermektedir. İçsellemenin, birçok düzlemi kapsayan bir okul gelişim süreci olduğu burada açıklık kazanmaktadır. Temel düzlemler olarak öğretmenler arası işbirliği düzlemi ve ders düzlemi öne çıkmıştır. Bunu daha ileride somutlaştıracamız.

İçselleme için Bakış Açısı

İçselleme, düzgüsel ve ahlaki bir karardır; pedagojik uygulanabilirliğin değil, öncelikle politik isteğin bir sorunudur (Muth 1994). İçselleme ebeveynlerin, eğitim politikacılarının, öğretmenlerin, öğrencilerin kafasında (ve kalbinde) başlar. İçsellemenin pedagojik bağlamlarda gerçekleştirilebilmesi için, her şeyden önce bir bakış açısına gereksinim var. Senge (1996, s.18), bir organizasyonun, ortak amaçlar ve değer tasarımları bulunmaması durumunda uzun vadede başarılı olamayacağını yazmaktadır. Bir okulda öğretmenler, ama aynı zamanda ebeveynler ve öğrenciler, öğrencilerin içsellemeye yönelik desteklenmesinde en azından önemli alanlarda paylaşılan ortak görüşlere sahip değilse, bu okul sürekli bir çatışma içinde bulunacaktır. Bu nedenle "içselleme kültürünün" geliştirilmesi için öğretmen görevlilerinin ve okul müdürlerinin eğitimlerine de planlı olarak devam edilmesi gerekmektedir. Bu bağlamda Dyson, içselleme odaklı okullarda gerçekleştirdiği, genel bir bakış sunan sistematik araştırmasında (Dyson/Howes/Roberts 2002, 2004), içselleme girişimlerinin geliştirilmesinin okulların bilinçli bir içselleme kültürünün geliştirilmesine yakından bağlı olduğu sonucuna varıyor. Heterojenliğin kabul görmesi ve takdir edilmesi, gerçekten tüm çocuklar için eğitim olanaklarının hazır bulundurulması, meslektaşlar arasındaki güçlü işbirliği ve öğrenci, okul personeli ve ebeveynler arasındaki işbirliğinin desteklenmesi, bu okul kültürünün özellikleri arasında bulunmuştur. Aynı zamanda Dyson başka incelemeler aracılığıyla (Dyson 2010, 118ff.), içsellemeye yönelik süreçlerin gayet normal okullarda da gerçekleştiğini ortaya koymaktadır. Bu durum, öğretmenler öğrencilerinin ve okullarının somut koşullarına yoğunlaştıklarında ve "tüm öğrenciler için her şeyin en iyisini istemek" gibi değerlere yöneldiklerinde kendisini göstermiştir. Bunun için örnek teşkil eden, öğrenim zorluğu olan çocukları, ayrıştırılmış ders gruplarından alarak, onları tekrar nasıl içselleme derslere yerleştirebileceklerini düşünen meslektaşlardır ya da heterojen öğrenim gruplarıyla kooperatif grup dersi modellerini uygulamaya koyan okullardır, vb..

İçselleme Okullarda Başarının Bir Boyutu Olarak İşbirliği

İçselleme okullar, içe ve dışa dönük işbirliği yapıları tarafından karakterize olur. İçeriye dönük olarak içselleme eğitim, normal okullardaki öğretmenlerin başka uzmanlarla işbirliğini gerekli kılar. İçselleme okullarda, ekipler sınıf ya da yaş düzeyinde birlikte çalışmaktadırlar. Öğretmenlerin tümünün sorumluluğu altında tüm öğrencilerin desteklenmesi. Kanada bunu ortaya koymaktadır: Kanada'daki okulların çoğunda düzenli öğretim görevlilerinin yanı sıra başka uzmanlar da, örneğin ekiplerde örgütlenen özel pedagoglar, ikinci dil öğretmenleri, entegrasyon yardımcıları ve ders asistanları vardır.

Öğretmenler bu şekilde yetkin bir destek alma imkanına sahiptirler (Löser 2009). İçselleme okulların özel pedagojik yeterlik olmadan işleyemeyecekleri burada belirtilmelidir. Aynı zamanda özel pedagojik desteğe gereksinim duyan çocuklara karşı sorumluluğun yalnızca özel pedagojistlerde yatmadığı, tersine (farklı mesleki uğraşları kapsayan) ekip çalışması aracılığıyla tüm öğretmenlerde ve okuldaki her görevlide olduğu vurgulanmalıdır. İşbirliği fırsatları, profesyonel yeterliklerin ve eylem odaklı yeteneklerin ve de öğretmenin "yalnız savaşçı" rolünün aşılmasında yatmaktadır. Bunun üzerinden, öğrencilerin kendi gelişim düzeylerinde desteklenmesi, desteklemeye yönelik planların hazırlanması ve irdelenmesi, öğrenim gruplarında öğrenim süreçlerinin isteklendirilmesi ve yardım sunulması görevinin günlük olarak üstesinden gelinmesinde, çok yönlü öğrenme ve isteklendirme imkanları açılmaktadır. Almanya'da işbirliği konusunda bugüne dek zorluk çekilmektedir. Aşağı Saksonya'da, engelli ve engelli olmayan çocukların gördükleri birleşik derslerde, ilköğretim öğretmenleri ile özel pedagoglar arasındaki işbirliğine yönelik araştırmamız, çok az sayıda içselleme okulu işbirliğinin üretici formlarının hayata geçirildiğini göstermektedir (Werning vd. 2001; Lütje-Klose vd. 2005). Araştırma ayrıca işbirliğine dayalı yapıların geliştirilmesinin okulların geliştirilmesi görevi olarak, bir başka ifadeyle model geliştirmede kapsamlı bir görev olarak görüldüğü ve işlendiği yerlerde, başarıyla işleyen ve yol gösterici girişimlerin de oluştuğunu göstermiştir. Aynı zamanda, şu ana kadar içselleme okulların geliştirilmesi görevi olarak görmeyen ve içsellemeye katılan ilköğretim öğretmenleri ile özel pedagoglar arasındaki işbirliği istemine ve işbirliğinde bulunabilme yeteneklerine bağlı olarak çok farklı girişimleri uygulayan okullar bulunmaktadır.

İçselleme Eğitiminin

Odak Noktası Olarak Ders

İçselleme pedagojinin başarılı olabilmesinde ders odak noktayı oluşturur. Öğrenim gruplarında heterojenlik, tek başına, otomatik olarak ders kalitesinin artmasını beraberinde getirmeyebilir. Heterojenlik daha çok öğrencilerin çeşitliliğiyle nasıl ilgileneleceğine yönelik öğretimbilimsel bir görev teşkil eder. İçselleme derse ilişkin tüm öğretimbilimsel düşüncelerde iç farklılaşmanın merkezi öneme sahip olduğu üzerinde bir uzlaşma sağlanmıştır (Werning 2006). Farklı öğretimbilimsel tasarımlar buna uygun olarak geliştirilmiştir (Werning/Lütje-Klose 2006). Heterojen öğrenim gruplarıyla ders için ayrıntılı tasarımlar, işbirliğine dayalı öğrenim modeli tarafından ortaya konulmaktadır (Avci-Werning, 2007).

Bunun yanı sıra, Alman okullarında işbirliğine dayalı grup derslerinin eğitimbilimsel çıkış noktası görgül olarak araştırıldı ve özellikle heterojen öğrenim grupları açısından amaca uygun olduğu saptandı. İşbirliğine dayalı grup dersi, normal bir grup dersinin ötesine geçmektedir. Öğrenim grubu, uzun bir zaman diliminde birlikte çalışan, bilinçli bir şekilde heterojen

olarak oluşturulmuş küçük gruplara bölünmektedir. Çalışma tüm grup üyelerinin birbirine gereksinim duyacakları ve ancak birlikte bir çözüm geliştirebilecekleri ödevlerle belirlenmektedir (karşılıklı bağımlılık). Sözü edilen "Görev Bölümlerinde Yetkinleşme"de, örneğin her bir grup üyesi, konunun bölümü olan bir alanla ilgilenecek burada uzmanlaşmaktadır. İkinci adımda bölümlerde elde edilen sonuçlar grup içerisinde toplanarak sunulmakta ve verilen göreve bağlı olarak birleştirilmekte ve tartışılmaktadır. Bunun sonunda grup çalışmasının birlikte sunumu bulunmaktadır (Avci-Werning 2004, s. 96ff).

Heterojen öğrenim grupları burada işbirliğine dayalı öğrenimin temel ve sabit bir unsurudur. Öğretim görevlileri işbirliğine dayalı öğrenim biçimleri üzerinden her bir çocuğun söz konusu olan yeteneklerine odaklanabilirler. Kanadalı yazarlar Green ve Green (2009) heterojen öğrenim gruplarına ilişkin olarak, öğrenci etkinliklerine geniş yer vermek üzere imkanlar sunulmasını ve öğretmen merkezliliğin azaltılmasını önermektedirler. Green ve Green, okulların dersi nasıl daha fazla işbirliğine dayalı bir ders olarak şekillendirebilecekleri süreci –bu yolla öğrencilerin heterojenliğinin göz önünde bulundurulması için– betimlemektedirler. Yazarlar ayrıca bu öğrenim biçiminin önemini altını çizmektedirler: "İşbirliğine dayalı öğrenim, öğrenenleri etkin, öğrenci merkezli bir öğrenim sürecine bağlar. Bu öğrenim süreci, giderek karmaşıklaşan dünyamızda, yaşamın ve mesleki ilerlemenin görevlerini yerine getirebilmek için gerekli olan sorun çözümü ve eğitimin devamı stratejilerini geliştirir" (Green/Green, 2009, s. 32). Kanada'da 1996'da *Durham Board of Education* okul dairesine Bertelsmann'ın "Uluslararası karşılaştırmalarda yenilikçi okul sistemleri" ödülü verildi. Bu okul dairesinin önemli bir unsuru, işbirliğine dayalı öğrenimin biçimlerine ilişkin okul ötesi yönelimidir (Green/Green 2009). Burada özel olan, okul gelişiminin, sınıflardaki (örneğin ders stratejileri) ve okuldaki düzelmeler (örneğin meslektaşlar arasında vizyonların birlikte geliştirilmesi) göz önünde bulundurulmasıdır (agy, s. 27). İşbirliğine dayalı öğrenim yöntemleri, böylece, bilhassa içselleme okullarla bağlantılandırılma özelliği taşıyor.

Sonuç

İçselleme eğitim pedagojik bir görev teşkil etmektedir. Bu pedagojik tasarımı üstlenmek, cesarete ve yaratıcılığa olduğu kadar gerekli kaynaklara ve politik kararlara gereksinim duyar. Okullar çeşitliliğe ve bireyselliğe karşı sınırlarını açtığında değişebilirler. Bu, okulları harekete geçirme fırsatını içinde barındırır. Durağan, hareket halinde olmayan sistemler –bu sistem düşüncesinin bir bulgusudur– çatışmaları, düş kırıklıklarını, motivasyondaki düşüşleri ve de rahatsızlıkları üretebilmektedir. Toplumsal sistemler, sürekli değişmekte olan toplumsal bir çevrede görevlerini yerine getirebilmek için değişime, harekete, öğrenime gereksinim duyarlar. Belki de içselleme pedagoji, bu şekilde, okulları, öğretmenlerin ve de öğrencilerin çıkarı açısından "öğrenen bir organizasyon" olma yolunda ileri götürebilirler (Senge 1996). İçselleme için ya da içsellemeye karşı kararlar, perspektif olarak düzgüsel bir hedefe, politik bir karara ve

katılımcıların isteğine dayanır. Ama pedagoji tarihinde pedagojik görevler üstlenilmeseydi, bugün belki de kızlar lise mezuniyeti elde edemeyecek ve işçi çocukları ilkece yalnızca halk okullarında (*Volksschule*) okuyabileceklerdi.

Çeviri: Die Gaste

Kaynakça:

- Ainscow, M./Booth, T./Dyson, A./Farell, P./Gallannaugh, F./Howes, A./Smith, R. (2006): *Improving Schools, Developing Inclusion*. London/New York: Routledge.
- Artiles, A. J./Kozleski, E./Dorn, S./Christensen, C. (2006): *Learning in inclusive education research: Re-mediating theory and methods with a transformative agenda*. In: *Review of Research in Education*, 30, S. 65-108.
- Avci-Werning, M. (2004): *Prävention ethnischer Konflikte in der Schule: Ein Unterrichtsprogramm zur Verbesserung interkultureller Beziehungen*. Münster/New York/München/Berlin: Waxmann.
- Avci-Werning, M. (2007): *Kooperatives Lernen – Entwicklung für die Ganze Schule*. In: *Lernchancen*, 55, S. 4-9.
- Centre for Equity in Education at The University of Manchester (Hrsg.) (2010): *Equity in Education: Creating a fairer education system. A manifesto for the reform of education in England from the Centre for Equity in Education at The University of Manchester*. [online] URL: <http://www.education.manchester.ac.uk/research/centres/cee/publications/> [25.9.2010]
- Deutsches PISA-Konsortium (2001): *PISA 2000 – Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich*. Opladen: Leske & Budrich.
- Dyson, A./Howes, A. J./Roberts, B. (2002): *A systematic review of the effectiveness of school-level actions for promoting participation by all students, Research evidence in education library*.
- Dyson, A. (2010): *Die Entwicklung inklusiver Schulen: drei Perspektiven aus England*. In: *DDS – Die Deutsche Schule* 102 (2/2010), S. 115-129.
- Gijlers, H./De Jong, T. (2005): *The relation between prior knowledge and students' collaborative discovery learning processes*. In: *Journal of Research in Science Teaching*, 42, 3, S. 264-282.
- Green, N./Green, K. (2009): *Kooperatives Lernen im Klassenraum und im Kollegium*. Seelze-Velber: Kallmeyer.
- Heinrich, M. (2010): *Zum Problem der Anerkennung fragiler Bildungsprozesse innerhalb neuer Steuerung und demokratischer Governance*. In: S. Aufenanger, F. Hamburger, L. Ludwit, R. Tippelt (Hrsg.): *Bildung in der Demokratie*. Beiträge zum 22. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Opladen, Farmington Hills: Budrich.
- Klieme, E. (2004): *Begründung, Implementation und Wirkung von Bildungsstandards: Aktuelle Diskussionslinien und empirische Befunde*. In: *Z.f. Pädagogik*, 5, S. 625-634.
- Kultusministerkonferenz (2008): *Sonderpädagogische Förderung in Schulen 1997 bis 2006*. [online] URL: <http://www.kmk.org/statistik/Dok185.pdf> [05.06.2009].
- Löser, J.M. (2009): *Schulischer Umgang mit kultureller und sprachlicher Heterogenität. Fallstudien im internationalen Vergleich*. Dissertation.
- Lütje-Klose, B./Urban, M./Werning, R./Willenbring, M. (2005): *Sonderpädagogische Grundversorgung in Niedersachsen – Qualitative Forschungsergebnisse zur pädagogischen Arbeit in Regionalen Integrationskonzepten*. In: *Zeitschrift für Heilpädagogik* 3 (2005), 82-94.
- MacKay, A.W. (2006): *Author's summary – connecting care and challenge: trapping our human potential*. [online] URL: <http://www.gnb.ca/0000/publications/mackay/mackay-e.asp> [30.11.2009].
- Muth, J. (1994): *Zur bildungspolitischen Dimension der Integration*. In: Eberwein, H. (Hrsg.): *Behinderte und Nicht-behinderte lernen gemeinsam*. Handbuch der Integrationspädagogik. Weinheim/Basel: Beltz, S. 17-24.
- Schümer, G. (2004): *Die Institution Schule und die Lebenswelt der Schüler. Vertiefende Analysen der PISA-2000-Daten zum Kontext von Schülerleistungen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Senge, P.M. (1996): *Die Fünfte Disziplin. Kunst und Praxis der lernenden Organisation*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Tillmann, K.-J. (2007): *Viel Selektion – wenig Leistung. Ein empirischer Blick auf Erfolg und Scheitern im deutschen Schulsystem*. In: Firscher, D./Eisenbarth, V. (Hrsg.): *Zur Gerechtigkeit im deutschen Bildungssystem*. Münster: Waxmann, S. 25-37.
- United Nations (2006): *Convention on the Rights of Persons with Disabilities*. [online] URL: <http://www.un.org/disabilities/convention/conventionfull.shtml> [07.03.2009].
- Werning, R./Urban, M./Sassenhausen, B. (2001): *Kooperation zwischen Grundschullehrern und Sonderpädagoginnen im Gemeinsamen Unterricht*. In: *Zeitschrift für Heilpädagogik*, Heft 5, S. 178-186.
- Werning, R. (2006): *Lerngruppenintegration*. In: Arnold, K.-H./Sandfuchs, U./Wiechmann, J. (Hrsg.): *Handbuch Unterricht*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 351-359.
- Werning, R./Lütje-Klose, B. (2006): *Einführung in die Pädagogik bei Lernbeeinträchtigungen*. München/Basel: UTB.
- Werning, R./Löser, J.M./Urban, M. (2008): *Cultural and Social Diversity: An Analysis of Minority Groups in German Schools*. In: *The Journal of Special Education* 42, S. 47-54.
- Werning, R./Löser, J.M. (2010): *Inklusion: Aktuelle Diskussionslinien, Widersprüche und Perspektiven*. In: *Die Deutsche Schule*, 102, 2, S. 103-114.
- Wocken, H. (2000): *Leistung, Intelligenz und Soziallage von Schülern mit Lernbehinderungen. Vergleichende Untersuchung an Förderschulen in Hamburg*. In: *Z.f. Heilpädagogik*, 51, S. 492-503.

Anadili Başta Gelir

Torsten HARMSSEN

Berliner Zeitung Bilim ve Eğitim Redaktörü

Bir göçmen çocuğunun Almancayı iyi öğrenmek için önce Anadilini mi daha iyi bilmesi gerekir? Bu tez Kanadalı pedagoji profesörü Jim Cum-

mins'e aittir. Cummins, bir çocuğun bilişsel becerilerinin, ancak her iki dilde belirli bir dönüm noktasına eriştiklerinde topyekün gelişebileceğini öne sürmüştür. Aksi takdirde "semilingualizm" oluşmakta -her iki dile de yeterince hakim olunamamakta. Bu durum, örneğin her iki dilden kendileri için bir "Deukisch" türeten üçüncü kuşak Türk gençlerinin birçoğunda görülüyor. Bunun bir sonucu, birçok göçmen çocuğun Pisa Araştırması'nda, Almanya'da bir iş için gerekli en basit Almanca okuma beklentilerini dahi yerine getirememeleridir.

Jim Cummins'in anadiline öncelik verilmesi tezine ilişkin bilim dünyasında bir tartışma yürütülüyor. Mannheimli sosyolog Hartmut

Esser buna şiddetle karşı çıkıyor. Esser bunun

ampirik olarak

neredeyse hiç kanıtı olma-

dığını belirtiyor

ve bilimsel testle-

rin yapılmasını talep ediyor.

Bu tür araştırmalar şu na kadar özel-

bir araştırma, geldikleri ülkelerde ilkokulu tamamlamış öğrencilerin ikinci dili daha iyi ve daha hızlı öğrendikleri sonucuna ulaşmıştır. Diğer araştırmalar, daha çok bilingualizm olarak adlandırılan, çocukların her iki dili de iyi öğrenmeleri gerektiğini öne süren tezi güçlendirmektedir. Rotterdam'da Türk öğrenciler iki yıl boyunca ders içeriklerini önce Türkçe ve bir hafta sonra da Hollandaca görmüşlerdir. Toplam olarak okulda edindikleri sonuçlar daha iyi olmuştur.

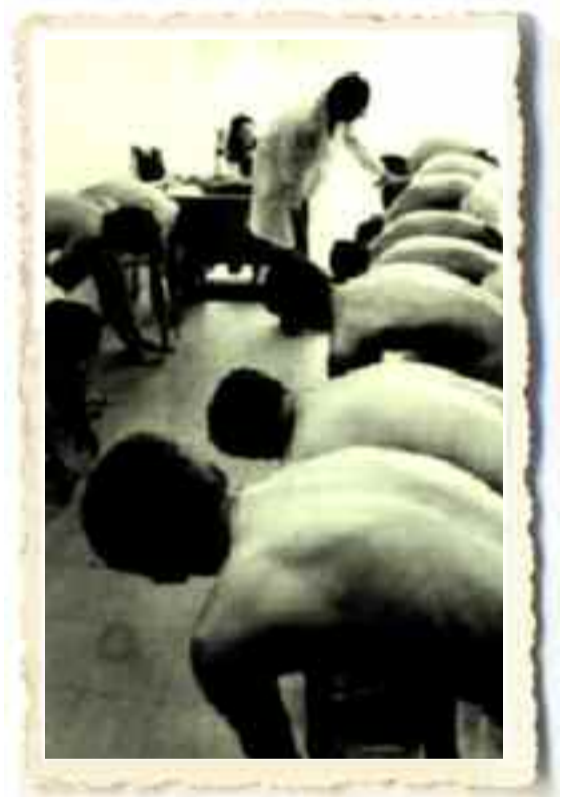
Birçok araştırmacı bu nedenle olabildiğince erken bir yaşta ikidilli eğitime başlanmasını savunuyor. Regensburglu göç araştırmacısı Philip Anderson, Türk çocuklarına ilkokullarda anadilini konuşma yaşının getirilmesinin gelişimleri açısından kötü olduğunu belirtmiştir. Hamburglu eğitimbilimci Ingrid Gogolin, günlük yaşam becerilerini edinmenin değil, daha çok her iki dilde "eğitim dili düzeyi"ne ulaşılmasının söz konusu olduğunu yazmıştır. Gogolin'e göre öğrenim ancak bu şekilde etkili olabilir. Öyleyse okullar Almanca dersine paralel olarak anadili derslerini de -yazı dili olarak da ve nitelikli içeriklerle- desteklemelidir.

(Makale, 3 Kasım 2011 tarihli Berliner Zeitung ve Frankfurter Rundschau gazetesinde yayınlanmıştır)

Çeviri: Die Gaste



likle yabancı ülkelerde yapılmış durumda. Henüz 1976'da Finlanda'da yapılmış



Onlar, "Türkiyeli göçmen işçiler".
Onlar, "ucuz işgücü".
Onlar, "Türkiye'nin dört bir yanından insan seli".
Onlar, "işçi barakalarında yaşayanlar, gettoların dışına çıkamayanlar".
Onlar, "Almanclar, Ausländer'ler...".
Onlar, "işçi babanın işçi çocukları"!
Onlar, "Sonder/Förderschule'lere, Hauptschule'lere gönderilen çocuklar".
Onlar, "istenmeyen misafirler...".
Onlar ki, "...!

Türkiyeli göçmen işçilerin macerası ellinci yılında. Yıllarca maden ocaklarında, ağır sanayi kollarında en kötü iş koşullarında ve en düşük ücretle ömürlerini tüketen, para biriktirip bir gün Türkiye'ye geri dönmek hayaliyle yaşayan "Onlar", varolan tüm sorunlarıyla ellinci yılına girdi. Kuşaktan kuşağa çoğalan ekonomik, toplumsal, kültürel, siyasal, eğitsel ve dilsel sorunlarıyla bir bütün olarak yaşamlarını sürdürüyorlar.

İstanbul Sirkeci Garı'ndan yola çıktığı andan itibaren "Onlar" için düşünülen, üretilen ve uygulanan yöntem ve politikaların sonuç vermediği açıktır. Multikulti, yönetici kültür gibi kavramlarla şekillenen entegrasyon, diğer bir ifadeyle yabancılar politikasının altında yatanın "Onlar"ın

ülkelerine geri gönderilmesi gerçeği olduğunu herkes bilmektedir. Ve sorunun asıl çelişkisi de burada yatmaktadır.

Toplumsal yaşam içinde ortaya çıkan bu gerçeklerin açıklanması, konu edinilmesi, tam ifadesiyle söylersek yaşamın her alanında ve anında gündemde olması zorunludur. Fabrikada, okulda, üniversitede, manavda, bakkalda, sokakta, tramvayda... "Onlar"ın ve özel olarak da çocuklarının gelecekteki yaşamları ve yaşam koşulları, bilimsel gerçeklik doğrultusunda sorunu bütünsel olarak kavramalarına, engeller, çarpıtmalar, başkalaştırmalar karşısında "doğru"yu savunmalarına, "doğru"nun yanında yer almalarına ve ödün vermeden ve de istemsel olarak çaba göstermelerine bağlıdır. Bunun tam tersi olursa eğer, "deutsche

Leitkultur"ü (yönetici kültürünü) benimsemiş, "Onlar"a uzak olan, politik, eğitsel, toplumsal ve kültürel alanlarda özel olarak beslenen ve bu yolla "Onlar"a yabancılaştığı oranda "uyumlanmış" insan tipleri egemenliklerini sürdürmeye devam edecektir.

Doğrular ve gerçekler ortadadır. Yapılması gereken tek şey, sorunu çözmektir. Sivil inisiyatiflerden kurum ve kuruluşlara kadar tüm Türkiyeliler, gerçeklerin farkına varılmasını, açıklanmasını, anlatılmasını ve duyurulmasını sağlamak yönünde çaba içinde oldukları zamandır ki, "Onlar", "lobi"çileri bir yana iterek, kendi istemlerini gerçekleştirmeye yönelmiş etkin bir güç haline geleceklerdir. Kısacası gerçek gerçeklikte bir "ses değişimine" ihtiyaç vardır.