

## F.ALMANYA'DA OKULÖNCESİ VE TEMEL EĞİTİMDE TÜRK ÇOCUKLARININ DİL GELİŞİMİ SORUNLARINDAN KAYNAKLANAN PROBLEMLERE EĞİTİMCİLERİN YAKLAŞIMI

Hatice POYRAZ

G.Ü. Mesleki Eğitim Fakültesi -ANKARA

### ÖZET

Bu çalışmada 143 çocuk ve ebeveyn F.Almanya'dan 152 çocuk ve ebeveynde Türkiye'den seçilerek örneklem grubu oluşturulmuştur. Gelişim testi olarak Kleinkindertest uygulanmış ve normal çocuklar araştırma kapsamına alınmıştır. Peabody Resim-Kelime Testi ve PI Verfahren Dil Seviye Testinden elde edilen verileri analizleri Advanced Statistics SPSS/PC programı aracılığıyla bilgisayarda yapılmıştır. Dil testleri puanlarının sonuçlarına göre, Türkiye'de toplam 152 çocuktan 136 çocukta, F.Almanya'da ise 143 çocuktan yalnızca 31 çocukta dil gecikmesi olmadığı bulunmuştur. F.Almanya'da Türk çocuklarının "Sonderschule für Lernenbehinderte" gibi okullara gitmelerinin başlıca sebebi her iki dili de iyi bilmemek sorunundan kaynaklanmaktadır. Araştırma sonuçları F.Almanya'daki Türk çocuklarının sorunlarına çözüm olacak hızlı bir eğitim modeli uzlaşımı gerekmektedir.

**Anahtar Kelimeler:** Okulöncesi, İkidillilik, Gecikmiş konuşma, Öğrenme güçlüğü, Sonderschule, İletişim kurmak, Eğitim

### ABSTRACT

In this study, sample groups of 143 and 152 Turkish children and parents from F.Germany and Turkey respectively were formed. Kleinkindertest for development has been applied and only normal children were researched. The analysis of the data obtained from the Peabody Picture-Word and the PI-Verfahren Language Level Tests has been made using a PC and Advanced Statistics SPSS/PC software. According to the results of the tests no developmental retardation in language has been observed in 136 out of 152 children in Turkey while this ratio was 31 out of 143 in F.Germany. The main reason behind Turkish children going to slow-paced "Sonderschule für Lernenbehinderte" is the problem of not being fluent in both languages. The conclusion of the study necessitates an agreed urgent education model for the Turkish children in F.Germany.

**Key words:** Pre-school, bilingual, underachiever, learning difficulties, education, communicate, sonderschule

### GİRİŞ

Dil gelişimi kendini ifade ve kişiliğinin oluşması açısından çok önemlidir. Farklı kültürlerde yaşayan ailelerin çocuklarında ana dil gelişimlerinin yaşlarına oranla daha geri olduğu bunun da çocukların eğitimlerinde önemli bir problem oluşturduğu bilinmektedir. 1-6 yaşlardaki dil gelişim düzeyi ile okul başarısı arasında genelde sıkı bir bağ bulunmaktadır. Bu sebeple yabancı ülkelerde yaşayan çocukların anadillerini iyi öğrenerek ilkokula başlaması büyük bir avantaj sağlar.

Çocukta dil gelişiminin en hızlı olduğu dönem 1-4 yaşlardır. 8-10 yaşlarına kadar bir dili iyi bir şekilde öğrenememiş çocuğun, ilerde ne kadar çaba gösterirse gösterebilir, dilindeki bozukluklardan kolay kurtulamayacağına dikkat çekilmektedir.

Ülgen (1988)'de Lenneberg (1967)'in görüşlerini şu sırayla aktarmaktadır,

"Konuşmada biyolojik yapının önemli olduğunu destekleyen gözlemler vardır:

I. Dünyadaki bütün kültürlerde çocuklar ilk yılda tüm kültürlere özgü sesleri üretebilmektedirler.

II. Dünyadaki kültürlerin hepsinde çocuklar konuşmayı iki-dört yaş arasında öğrenmektedirler.

III. Dünyanın her yerinde genel olarak anadilini ilk on yılda öğrenemeyenler daha sonra öğrenememektedirler" (Ülgen 1988: 96).

Penfield ve Roberts (1959)'de yaptıkları bir araştırmada birinci ve ikinci dil edinim derecesi ve ikinci dil öğreniminde kritik dönemler üzerinde durmuş ve dil öğrenimi ile bu dönemler arasında bir bağlantı olduğu sonucuna varmışlardır (Ritchie 1986: 9).

Kritik dönemler hipotezinin aksini iddia eden ikinci dil edinimine ilişkin kapsamlı araştırmalar, ikinci dil öğreniminde biyolojik yetkinlikten çok, güdüleyici sosyal faktörlerin daha etkili olduğu görüşüne önem vermektedir (Berk 1989: 371-409). Tüm bu söylenenlerden açığa çıkan şey ise okulda ikinci dil ediniminin mümkün olduğu ölçüde erken başlatılması gerekliliği olarak belirlenmektedir.

Bu sebeple temel eğitimin kademelerine ulaşmamış, F.Almanya'da yaşayan Türk ailelerin 4-6 yaş çocuklarının dil gelişim durumlarını incelemek ve bu bilgileri Türkiye'de yaşayan aynı yaştaki çocukların dil gelişim düzeyleriyle karşılaştıran bir araştırma yapılmıştır.

Bu doğrultuda F.Almanya ve Türkiye'deki (4-6 yaş) çocukların sosyo-demografik özellikleri ile Peabody Resim-Kelime Testi ve PI Verfahren Dil Seviye Testlerinden çocukların aldıkları puanların yaş, cinsiyet, doğuş sırası, ebeveynlerin eğitim durumu, devam ettikleri okulöncesi eğitim kurumu açısından farklılığın olup olmadığı araştırılmıştır.

#### MATERYAL VE METOD

Bu çalışmanın evrenden seçilmiş 143 çocuk ve ebeveyn F. Almanya'dan, 152 çocuk ve ebeveynde Türkiye'den olmak üzere örneklem grubu oluşturulmuş ve araştırma bu gruplar üzerinde yürütülmüştür. Ebeveynlere ve çocuklara ilişkin tanıtıcı bilgiler anket yoluyla elde edilmiştir. Gelişim testi olarak Kleinkindertest uygulanmış ve normal çocuklar araştırma kapsamına alınmıştır. Dil gelişim seviyesini belirtmek amacıyla Peabody Resim-Kelime Testi ve PI Verfahren Dil Seviye Testi tercih edilmiştir. Testler yönergelerine göre araştırmacı tarafından uygulanmış ve puanları hesaplanmıştır. Elde edilen verilerin istatistiki analizleri Advanced Statistics SPSS/PC paket programı aracılığıyla bilgisayarda yapılmıştır.

F.Almanya ve Türkiye'deki çocukların gelişim test puanları karşılaştırıldığında çocukların gelişimlerinin her iki grupta da normal olduğu bulunmuştur. Türkiye'deki çocukların aldıkları puanlar açısından Peabody Resim-Kelime Testi puanları daha yüksek bulunmuştur. Türkiye ve F.Almanya'daki çocuklar arasındaki fark anlamlıdır. F.Almanya'daki çocuklarda alıcı dilde gecikmenin Türkiye'ye göre yüksek olduğu, Türkiye'de toplam 152 çocuktan 136 çocukta, F.Almanya'da ise 143 çocuktan yalnızca 31 çocukta alıcı dilde gecikme olmadığı bulunmuştur.

PI Verfahren Dil Seviye Testi puanlarına göre Türkiye'deki çocuklar daha yüksek puan almışlar ve her iki grubunda puan ortalamaları arasındaki fark anlamlı bulunmuştur.

F.Almanya ve Türkiye'deki çocukların Peabody ve PI Verfahren Testlerinden aldıkları puanlar cinsiyetlerine, doğuş sıralarına, ana-babanın eğitim durumuna göre karşılaştırıldığında t-testi sonuçları anlamlı çıkmaktadır.

Her iki testten de Türkiye'deki çocuklar F.Almanya'daki çocuklardan daha yüksek puan almış ve her iki ülkedeki çocuklar içinde erkekler kızlardan daha yüksek puan elde etmişlerdir. Her iki ülkede çocukların doğuş sırası arttıkça Türkiye'deki çocukların puanları F.Almanya'daki çocuklara göre yükselmektedir. Anne-babanın eğitim durumu yükseldikçe F.Almanya ve Türkiye'deki çocukların her iki testten de aldıkları puan ortalamaları anlamlı biçimde artmaktadır. F.Almanya'da karma anaokuluna

devam eden çocukların puanları her iki testte Alman anaokuluna devam eden çocuklardan daha yüksek bulunmuştur. Türkiye'de anaokuluna ve anasınıfına devam eden çocuklar arasında her iki test puanları arasında anlamlı bir farklılık görülmemektedir.

### ÖNEMLİ BULGULAR VE TARTIŞMA

**Tablo 1:** F.Almanya ve Türkiye'de Okulöncesi Eğitime Devam Eden Çocukların Peabody Resim-Kelime Testinden Aldıkları Puan Ortalamaları ve t-Test Sonuçları

Ülke	Okul	Peabody Testi		t-değeri	S.d.
		( $\bar{X}$ )	S		
F.Almanya	Türk-Alman Karma Anaokulu	38.09	10.47	3.56	141
	Alman Anaokulu	31.15	11.52		
Türkiye	Anaokulu	48.43	9.6	0.29	150
	Anasınıfı	47.81	9.3		

$$t = 3.56 \quad p < .01$$

$$t = 0.29 \quad p > .01$$

Tablo 1 incelendiğinde, F.Almanya'da Türk-Alman karma okulöncesi eğitime devam eden çocukların  $\bar{X}=38.09$ , Alman anaokuluna devam eden çocukların  $\bar{X}=31.15$  olduğu Türkiye'de okulöncesi eğitime devam eden ve anaokuluna gidenlerin  $\bar{X}=48.43$ , anasınıfına gidenlerin  $\bar{X}=47.81$  olduğu ve Türkiye'deki çocukların puanlarının daha yüksek olduğu bulunmuştur.

F.Almanya'daki okulöncesi kurumlarına devam eden çocukların dil gelişim durumları incelendiğinde Türk-Alman karma anaokuluna giden çocuklarla Alman anaokuluna giden çocukların Peabody testinden aldıkları puan ortalamaları karşılaştırılmak üzere yapılan t-testi  $\alpha=.01$  düzeyinde anlamlı bulunmuştur ( $t = 3.56$  S.d.= 141). Türkiye'de anaokulu ve anasınıfına giden çocukların Peabody testinden aldıkları puan arasında fark olup olmadığını belirlemek için yapılan t-testi  $\alpha=.01$  düzeyinde anlamlı değildir. Buna göre F.Almanya'da karma anaokuluna giden çocuklar ile Alman anaokuluna giden çocuklar arasında Peabody Testinden alınan puanlar açısından fark gözlenirken, Türkiye'de anaokulu ile anasınıfına devam etme açısından fark gözlenmemiştir.

**Tablo 2:** F.Almanya ve Türkiye'de Okulöncesi Eğitime Devam Eden Çocukların PI Verfahren Dil Seviye Testinden Aldıkları Puan Ortalamaları ve t-Test Sonuçları

Ülke	Okul	PI Verfahren Testi		t-değeri	S.d.
		( $\bar{X}$ )	S		
F.Almanya	Türk-Alman Karma Anaokulu	44.75	11.05	6.9	141
	Alman Anaokulu	32.17	10.41		
Türkiye	Anaokulu	49.7	9.8	0.61	150
	Anasınıfı	50.3	9.5		

$$t = 0.61 \quad p > .01$$

$$t = 6.9 \quad p < .01$$

Tablo 2 incelendiğinde PI Verfahren testi aritmetik ortalamalarının F.Almanya'da Türk-Alman karma okulöncesi eğitime devam eden çocukların  $\bar{X}=44.75$ , Alman anaokuluna giden çocukların  $\bar{X}=32.17$  olduğu, Türkiye'de okulöncesi eğitime devam eden ve anaokuluna gidenlerin  $\bar{X}=49.7$ , anasınıfına gidenlerin  $\bar{X}=50.3$  olduğu ve Türkiye'de puanların daha yüksek olduğu görülmektedir.

F.Almanya'da Türk-Alman karışık anaokuluna giden çocuklar ile Alman anaokuluna giden çocukların PI Verfahren testinden aldıkları puan ortalamaları arasında fark olup olmadığını belirlemek amacıyla t-test uygulanmış ve puan ortalamaları arasındaki fark  $\alpha=.01$  düzeyinde anlamlı bulunmuştur ( $t=6.9$  S.d.= 141). Türkiye'de anaokuluna giden çocuklar ile anasınıfına giden PI Verfahren testinden aldıkları puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını test etmek amacıyla t-testi uygulanmış ve puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Bu durumda F.Almanya'da karma anaokuluna gidenler ile Alman anaokuluna gidenlerin PI Verfahren testinden aldıkları puan ortalamaları anlamlı bir yönde farklılığa yol açarken Türkiye'de anaokuluna gitme ile anasınıfına gitme arasında bir farklılık gözlenmemiştir.

Tablo 1 ve 2'ye göre, her iki testte Türkiye'de çocukların daha yüksek puan aldığı, F.Almanya'da Türk-Alman karma anaokuluna giden çocukların her iki testin aritmetik ortalamalarının yüksek olduğu, t-test puan sonuçlarında da Alman anaokulu ile Türk-Alman anaokulunda yalnızca Alman öğretmenlerin bulunmasına karşın Türk-Alman karma anaokulunda Türk öğretmenlerin de görev almasından ve programların kısmen de Türkçe olarak uygulanmasından kaynaklandığı düşünülmektedir.

Okulöncesi eğitim kurumlarının programlarında çocukların dil gelişimlerini destekleyici etkinlikler uygulanmaktadır. Bu etkinlikler içinde oyun, müzik, masal, hikaye dinleme, şiir, tekerleme, parmak oyunları, bilmece, resim gibi dil ile ilgili çocukların hep birlikte yaptığı faaliyetler zengin dil pratikleri için imkanı sağlamaktadır. Pekçok ebeveyn tarafından bir oyun yeri gibi görülmesine rağmen, anaokulu oldukça ciddi etkinliklerin yapıldığı bir yer olarak nitelendirilmektedir (Cornell 1993: 40-41).

Bu alanda yapılan araştırmalara göre, anaokulu eğitimi sırasında çocukları birbirlerinin öğretmeni olduğu, birbirlerinden sözcükleri nasıl heceleyecekleri, nasıl telaffuz edecekleri hakkında yardım aldıklarını ve birbirleriyle oynarken kendi tasarımlarını konuştukları ve bazı kelimelerde beş tekrarı ele geçirme fırsatı sağladıkları saptanmıştır (Lamme 1990: 295-297; Peck 1986: 144-155).

Burchinal (1989) ve arkadaşları da sosyo-ekonomik yönden olumsuz koşullarda olan 131 çocuk üzerinde yaptıkları bir çalışmada bu çocukların anaokuluna devam etmeleri sonucunda zeka puanlarının ve bilişsel gelişimlerinin olumlu yönde etkilendiği belirtilmektedir (Baykan ve Diğ. 1995: 20). Dış etkilere son derece açık olan çocukların bilinçli uyarıcılarla zenginleştirilmiş bir çevreye ihtiyacı vardır.

Ancak uygulamadan uzak düşmüş eğitim uzmanlarınca masa başında hazırlanan anaokulu planları sakıncalı bulunmaktadır. Özellikle okulöncesi çokkültürel sınıfların öğretmenleri uygulanacak plan ve programı hazırlarken farklılıklarla ilgili konular hakkında, çocukların ihtiyaç ve yaşam deneyimlerine bağlı planlama yapma ve girişimde bulunmaktan sorumludurlar. Bunun yanısıra öğrencilerinin dilini öğrenme yoluyla da onlara faydalı olabilirler. Bir sorunun ikinci bir dilde nasıl sorulduğunu ve nasıl yanıtlanacağını bilen bir öğretmen, anaokulunu bu dili konuşan öğrenciler için psikolojik bakımdan güvenli bir çevreye dönüştürebilmektedir.

**Tablo 3:** F.Almanya'da Çocukların Kendi Aralarında Konuştıkları Dil Hakkında Ebeveynlerin Cevaplarının Dağılımı

Seçenekler	f	%
Çocuklar aralarında Türkçe konuşurlar	42	29.4
Almanca konuşurlar	12	8.4
Türkçe Almanca karışık konuşurlar	87	60.8
Cevap yok	2	1.4
Toplam	143	100.0

Tablo 3 incelendiğinde, örneklemin % 29.4'ü çocuklarının kendi aralarında Türkçe konuştuğunu, % 8.4'ü Almanca konuştuğunu, % 60.8'i Türkçe ve Almanca karışık konuştuğunu belirtmiştir. Cevap vermeyenlerin oranı % 1.4'tür. Buna göre çocukların çoğunluğu kendi aralarında en fazla Türkçe ve Almanca dillerini karışık şekilde konuşmaktadır.

Baytekin (1992) tarafından yapılan bir araştırmada 1-6 yaş arası F.Almanya'da geçiren çocukların % 57.6'sının Türkçe konuştuğu % 37.4'ünün Almanca-Türkçe karışık konuştuğu % 6.1'inin ise yalnızca Almanca konuştuğu bulunmuştur. Bu araştırmada ise % 60.8 ile Türkçe-Almanca karışık konuşulduğu saptanmıştır. Ebeveynlerin, çocukların Türkçe ve Almanca'yı karışık konuştuklarını belirtmesine rağmen, çocukların ancak ne iyi bir Türkçe ne de iyi bir Almanca konuşamadıkları düşünülmektedir. Çünkü araştırmalara göre (Noack 1993) çocukların günlük arkadaş konuşmaları ile çocuğu doğru, akıcı, anlamlı bir düzeye getiren dil edinimi arasında farklılıklar olduğu vurgulanmaktadır. Bu durum daha önceleri Cummins (1984) ve başka araştırmacılar tarafından da vurgulanmıştır.

Cummins'e göre, azınlık grubu öğrencileri yeni bir dilde iletişimsel becerilerini iki yılda getirebilirken, diğer linguistik yeterlilik alanlarında geri kalmakta ya da bu alanlardaki yeterlilik düzeylerini tekdilliler tarafından erişilmiş yeterlilik düzeyine getirmeleri yedi yılı alabilmektedir (Romanie 1988: 221-255). Konuşma becerilerinin niçin daha kolaylıkla öğrenildiği ise çocukların kendi yaşlıları ile daha kolay etkileşimde bulunmasındandır. Ancak gözlenen durumlara göre F.Almanya'da gerek anaokulu ve gerekse üst sınıflarda Türk çocuklar genelde kendi aralarında oyun oynamaktadır. Bunun sebebi hem Almanca hem de Türkçelerinin yetersiz oluşudur.

Bazı araştırmalar da, yetişkinlerin ikinci dil öğrenen çocukla konuşması sırasında rolünü, katı etkileşim modellerine uyan bir öğretmen gibi oynadığını, sonuçta yaşıt konuşmalarının "simetrik", çocuk-yetişkin konuşmalarının "asimetrik" olduğunun bulgulandığı belirtmektedir. Aynı konu ile ilgili araştırmalar yerli çocukların kendilerini ikinci dil öğrenen çocuklara uyarlandığını açıkça göstermektedir (Dahlbäck 1988: 13-25).

Konu ile ilgili doğal konuşma süreçlerine ilişkin gözleme dayalı incelemeler, çok küçük çocuklar arasında bile önemli ölçüde bir uyumluluk olduğunu göstermiştir. Fakat anne ve büyük kardeşlerin çocuklara yönelik konuşmalarında farklılıklar bulunduğunu, kardeşlerin, daha küçük kardeşlere anneler gibi geniş kapsamda yanıt vermedikleri belirtilmektedir.

DeneySEL ve gözlemsel araştırmalar, okulöncesi çocukların konuşmalarını, dinleyicinin özel nitelikleri kadar, dinleyici tepkisine göre de sürdürdüklerini ortaya koymaktadır. Dinleyici yaşının konuşmacı üzerindeki etkisini açıklamaya yönelik bir araştırmanın sonuçlarına göre dört yaşındaki

çocukların konuşmalarını kendi yaşlılarına göre ayrı, daha küçüklere ayrı daha büyüklere de ayrı düzenlediği belirtilmektedir (Stone ve Greca 1986: 45-55).

Cummins bu konudaki görüşlerini, "çocuklar dil konuşma, yapı ve boyutlarını kendi yaşlılarıyla etkileşim içinde daha kolay edinirler" şeklinde belirtmektedir (Romanie 1988: 221-252). Ancak buna karşın bir başka görüşe göre de çocuk çocuğa ilişkilerde yaşıtının ilgisini çekmenin daha zor olduğu çocukların yalnızca yetişkinler, ebeveynler ve öğretmenlerden değil, akranlarından da girdi sağladığını göstermesine rağmen çocuk-çocuğa iletişimde doğal konuşmacının yüklendiği rolün fazla ilgi çekmediği belirtilmektedir (Goins 1989: 60-61; Hirvonen 1988: 27-30). Fakat yine de çocuğun dil öğrenme alanında iki mükemmel dünyaya sahip olduğu, yetişkinlerle diyaloglarından edindiği kelime hazinesiyle denetlenmiş girdi kaynakları, çocuklarla oynadığı anlarda da bu kelimeleri sıkça tekrarlama fırsatını ele geçirdiği düşünülmektedir. Çocuk yetişkinden, çevrede varolan nesne ve eylemlere dayalı klasik soru-yanıt yöntemlerinin nasıl düzenleneceğine ilişkin kavramları, görünür olayların kelime karşılıklarını ve yapıların dizimsel sunum tarzlarını almakta, yaşlılarından ise, sınırsız bir pratik yapma alanı edinmektedir. Çocuğun kelime hazinesi denetimsizdir ve sözcükler sıklıkla yinelenir. Çocuk kelimelerin temsil ettiği şeyi bilmediği halde, yaptığı tekrarlamalarla anlamı oluşturur (Holmen 1988: 85). Bu durum ise bilişsel ya da dil gelişimindeki doğal değişimlerin bir sonucu olmasından çok çocuğun konuşma yeterliliğindeki gelişimin bir sonucu olarak görülmekte ve dil öğrenimine ilişkin en önemli bilgi kaynaklarının bizzat çocukların konuşmalarından elde edildiği belirtilmektedir (Ritchie 1978: 3; Hatch 1986).

**Tablo 4:** F.Almanya ve Türkiye'de Ebeveynlerin Çocukların Oyun Arkadaşlarına İlişkin Cevapların Dağılımı

Seçenekler	F.Almanya		Türkiye	
	f	%	f	%
Çocuğumun Türk oyun arkadaşları var	34	23.8	150	98.7
Alman-Türk oyun arkadaşları var	95	66.4	-	-
Alman arkadaşları var	14	9.8	-	-
Hiç arkadaşı yok	-	-	2	1.3
Toplam	143	100.0	152	100.0

F.Almanya'daki örneklemin büyük çoğunluğunun çocuklarının Türk-Alman karışık oyun arkadaşları bulunmaktadır (% 66.4). Türkiye'deki ebeveynlerin % 98.7'si çocuklarının oyun arkadaşları olduğunu, % 1.3'ü çocuğunun oyun arkadaşı olmadığını belirtmiştir. Buna göre Almanya ve Türkiye'deki örneklemin çoğunluğunun oyun arkadaşı bulunmaktadır.

F.Almanya'da örneklemin % 23.8'i çocuklarının Türk oyun arkadaşları olduğunu, % 66.4'ü Alman-Türk karışık, oyun arkadaşları olduğunu, % 9.8'i yalnızca Alman oyun arkadaşı olduğunu belirtmiştir.

F.Almanya'da ebeveynler % 66.4 ile çocuğunun Türk ve Alman oyun arkadaşı olduğunu belirtmesine rağmen, Neumann (1980)'ın yaptığı araştırma da Türk çocuklarının kendi aralarında kendi ulusal grupları ile ilişki kurduklarını ve oyun alanlarında yalnızca onlarla oynadıklarını bulmuştur. Bu

durum iyi dil bilmemeleri ve sosyal yönden çekingen davranışlar göstermelerine bağlanabilir. Araştırmalar dil gelişimi yeterli olmayan yabancı çocukların oyunlarında kendi gruplarını tercih edeceğini ortaya koymakla birlikte çocukta sosyal gelişimin evrensel olmadığını iletişiminin önemini vurgulamaktadır. Fakat bu noktada Alman çocuklarının Türk çocuklarla fazla arkadaşlık kurmak istemediği gibi bir durumda düşünülmektedir. Halbuki oyun sırasında tek ve iki dilli çocuklarla yapılan bir çalışmada, çocukların birlikte oynanan oyunlarda pozitif ilişkiler kurarak sosyal yönlerini geliştirdikleri gibi ikinci dili kullanmada da büyük bir uyanıklık sağladıkları öne sürülmektedir (Vejleskow 19980 85-89).

### F.ALMANYA'DA TEMEL EĞİTİM

F.Almanya'daki konuk işçi çocukları 6 tip sınıfta eğitim ve öğretim alabilirler:

1) *Alman geleneksel sınıfları ("Regelklassen")*: Tüm çocukların Almanca-konunun Alman çocuklar olmadığı gerçeğini gözönüne almaksızın (ya da minimum düzeyde gözönüne alındığı), salt Alman çocuklar için planlanmış sınıflardır.

2) *Özel sınıflar (Besondere Klassen)*: Yalnızca konuk işçi çocuklarıyla, ama öğretim aracı olarak Almanca ile, Alman öğretmenleri ve müfredatıyla işleyen sınıflardır.

3) *Uluslararası hazırlık sınıfları*: Birkaç ulustan çocukları kapsayan sınıflardır. Resmi amaç geçiştir. Bu sınıflarda çocuklar, ikinci bir dil olarak yoğun bir Almanca eğitimini kapsayan ve onları geleneksel Alman sınıflarına transfer için hazırlayan bir öğretim alırlar.

4) *Yalnızca tek ulustan çocuklarla 1 ya da 2 yıl süreli ulusal hazırlık sınıfları*: Tek ulustan olmasına rağmen, aynı anadilin zorunlu olmadığı sınıflardır. Resmi amaç, çocuklara yeterli bir Almanca ve 2 yıl sonra Alman sınıflarına transfer için diğer konularda yetkinlik kazandırmaktır. Çocuklar genelde bir Almanca öğretmen ve bir de kendi uluslarından bir öğretmen aracılığıyla eğitim görürler.

5) *Çeşitli süreleri kapsayan ulusal sınıflar*: Bu sınıflarda çocuklar için öğretim çoğunlukla aynı ulustan bir öğretmen tarafından verilir ve ikinci dil olarak Almanca desteklenir.

6) *Tamamen ulusal nitelik sınıflar*: Elçilikler tarafından gönderilen öğretmenler ve o ülkenin özgün müfredatıyla yapılan bir eğitimi kapsar. Teoride ikinci dil olarak Almanca eğitimi sağlansa da, pratikte bu eğitimin bir işlevi yoktur (Malmberg-Cnanc 1981).

F.Almanya Eğitim Sisteminde bu örgütlenmeden ayrı olarak öğrenmede önemli ve uzun süreli eksiklikler gösteren, bundan dolayı da okul başarısında ve davranışlarında normalden ayrılan çocuklar "özel eğitime muhtaç öğrenme engelli" olarak kabul edilmektedir. Bu eğitimde bireyselleştirilmiş eğitim hedeflenmektedir. Temel eğitimin birinci ya da ikinci sınıfında böyle çocuklara eğitim-öğretim veren normal okulların faydalı olamayacağı düşünülmekte ve öğrenme zorluğu çeken çocuklar, özel eğitim gerektiren ve adına "Sonderschule für Lernbehinderte" denen okullarda eğitimlerine devam etmektedirler (Ercan 1991: 67).

F.Almanya'da Türk çocuklar için en önemli sorun öğrenme güçlüğüdür. Öğrenme güçlüğü gösteren çocuklar potansiyel güçlerinden beklenen verimi gösteremeyen çocuklardır.

Öğrenmede gerçek güçlüğü saptamak ve duruma uygun pedagojik önlemleri almak öğrenme güçlüğü eğitiminin en zor tarafı olarak bilinmektedir (Özdoğan 1988: 30; Ercan 1991: 67).

Öğrenme güçlüğü nedenleri kesin olarak henüz bilinmemektedir. Beyin zedelenmesi sonucu oluştuğuna inanışlar vardır fakat beyin zedelenmesi nörolojik verilerle desteklenmemektedir. Kalıtımında öğrenme güçlüğü üzerindeki etkileri henüz tam olarak bilinmemektedir (Özsoy 1985: 205). "Bazı araştırmacılar, kültürel gelişimi gecikmiş çocuktaki zihinsel yetersizliklerin, bu çocukların zayıf merkezi sinir sistemleriyle doğmasına neden olan çok sayıda kalıtsal faktörden kaynaklandığını düşünmektedir. Fakat okul başarısızlığını açıklamaya yönelik kalıtsal nedensellik teorisini çürüten ve yetersiz erken dönem çevre koşullarının ciddi öğrenme problemlerine yol açtığına ilişkin tartışmayı destekleyen yönde bazı önemli çalışmalar bulunmaktadır. Buna rağmen çevresel sebeplerin de öğrenme güçlüğüne yol açtığı tam olarak belirlenememiştir (Rice 1989: 149). Elverişli çevreler içinde yaşayan çocuklarda da öğrenme güçlüğü olduğu bilinmektedir. Bazı uzmanlar bio-kimyasal bozuklukların ve vitamin yetersizliklerinin öğrenme güçlüklerine yol açtığını belirtmektedirler. Henüz kesinleşmemiş bu nedenler dışında çocuğu öğrenme güçlüğüne götürecektir sebepler arasında; çocuğun, normal gelişim gösterip göstermediği, aile tutumları ve niteliksiz öğretim programlarının öğrenme güçlüğünü yarattığı belirtilmektedir (Özsoy 1985: 205).

Araştırmalara göre yaşamın büyük bir kısmı öğrenmekle geçmektedir. Şüphesiz bu öğrenme basit bir bilgi birikimi değildir. Birikim öğrenmenin formlarından yalnızca biridir. Bunun yanında bellek psikolojisinde bellek deposundan geri çağırma mekanizmalarının nasıl işlediği, performansla ilgili tartışmaya açık beceri konusunun hala net olarak anlaşılmadığı bir ortamda öğrenmenin nasıl oluştuğu da tartışmalı bir konu olarak görülmektedir (Aitkenhead-Slack 1999: 320-338). Fiilen bugün de, eğitim, psikoloji ve dil gelişimi gibi alanlarda "öğrenme yetersizliği" teriminin kullanımında belirsizlik bulunmaktadır. Cummins (1984) bu duruma ilişkin, okuldaki sosyal ve duygusal sorunlardan başlayarak okuma yetersizliklerine kadar her şeyin öğrenme yetersizliği olarak etiketlemekle kullanılan uzun bir liste aktarmaktadır. Bu durumu ortaya çıkarmak için testlerde her ne kadar çeşitli öğrenme yetersizliklerini teşhise yönelik geniş bir malzeme çokluğu bulunuyorsa da, ölçülerin ciddi problemlere sahip olduğu iddia edilmektedir. Cummins (1984) tarafından yapılan bir araştırmanın da ortaya koyduğu gibi, öğretmenlerin öğrenme yetersizliği konusunda azınlık çocuklarına ilişkin önyargılarının olduğu söylenmektedir. Sonuç olarak araştırmacılar, sayısız çocuğun erken çocukluk yılları boyunca normal bir zihinsel gelişme gösterdikleri halde, sonradan ortaya çıkan anormalliğin, okul ve ev kültürü arasındaki yabancılaşma ve okul tarafından yüklenen zorunluluklardan kaynaklandığını ortaya koymaktadır (Garaway 1994: 102-109).

Türk çocukları, bu okullarda genellikle ilkokulun veya ortaokulun ara sınıflarında tanınmaktadır. Türk çocukları önce okuldaki başarısızlıkları veya davranış bozukluklarıyla kendilerini belli etmektedirler. Eğer bu çocuklar, normal okullarında bir yılda sınıfta kalma hakkını kullanmışlarsa devam ettikleri sınıflarında daha da göze batmaya başlamaktadırlar. Çocuğun gittiği normal okul; kendi imkanları ile çocuğu yetiştiremeyeceğine karar verirse, bu durum, çocuğun sınıf öğretmeni tarafından veliye bildirilmektedir. Sınıf öğretmeni tarafından çocuk hakkında hazırlanan raporla birlikte çocuk, engelliler okuluna bildirilmektedir. Engelliler okulu durumu inceler ve işlemler başlar. Çocuk belli testlerden geçirilip, özel eğitime ihtiyaç gösterip, göstermediği tesbit edilir. Bu arada çocuk, sağlık dairesinde okul doktoru tarafından sağlık kontrolünden geçirilerek, okuldaki başarısızlığının tıbbi nedenleri araştırılıp öğrenme zorluğunun organik bir arızadan ileri gelip gelmediğine bakılır.



Engelliler okulundan gelen iki öğretmen çocuğu yaşına ve sınıf seviyesine göre zeka testine ve sınavına tabi tutarlar. Bu sırada yanlarında gözlemci ve tercüman görevinde bir Türk öğretmeni bulundurmaları zorundadırlar. Test ve sınav neticelerini bu engelliler okuldan gelen öğretmenler değerlendirirler. Türk öğretmenin karar vermede yetkisi yoktur. Bu test ve sınav neticeleri çocuğun durumunu belirlemektedir. Sağlık raporu ile birlikte, test neticeleri bir dosya halinde Eğitim Müdürlüğüne gönderilir. Eğitim Müdürlüğü ilgili dosyaları incelenip, bir karara varır ve karar veliye bildirilir. Velilerin açıklanan olumsuz sonuçlara karşı bazı hukuksal hakları bulunmaktadır.

Öğrenme Engelliler Okulunun eğitim süresi 10 yıldır. Bu okulun kendi özel müfredat programı vardır. 1'den 4'e kadar olan sınıfları ilkököl, 5'den 10'a kadar olan sınıfları ortaokul olarak düşünülür. Bu okulda "Başlangıç Sınıfı" vardır. Sınıfta kalma yoktur. Çocukların kendilerine güven kazanmaları ve yetenekli oldukları yönlerini keşfetmeleri sağlanır. Bu arada okuma-yazma, konuşma ve matematik dersleriyle de çocukların okuma yazma şansına sahip olmalarına çalışılır. Yabancı dil dersi olan İngilizce müfredatta yoktur. 9.sınıf başarıyla bitiren öğrenciler "Öğrenme Engelliler Okulu Diploması" alırlar. 10.sınıf başarıyla bitirenler "Temel Eğitim Diploması" alırlar. Sayıları çok az da olsa başarabilenlerin çıraklık yeri bulmaları kolaylaşabilir. Bu okulu bitiren öğrencilere çıraklık yeri bulmada İş ve İşçi Bulma Kurumunun danışmanlık merkezleri yardımcı olur.

Federel Almanya sınırları içinde tüm eğitim kademelerinden 1989 verilerine göre toplam 23.578 Türk çocuk bu okullara gitmektedir (Şen ve Diğ. 1993: 35).

Genellikle Sonderschule'ye geçiş, öğrenme zorluğu olduğu düşünülen öğrencilere yapılan zeka testlerinin neticesiyle belirlenmektedir (Sendimeier 1987: 89-95).

Dakikası ve saniyesi belli bir süre içerisinde yapılan bu zeka testinde çocukların aşırı heyecanı veya üzüntüsü onların sağlıklı düşünmelerini, gerçek dil bilme oranlarının tesbitini engellemektedir. Test sorularının Alman toplum yaşamına ve düşüncesine uygun hazırlanıp, değerlendirilmesi de Türk çocuklarının bu sınavlarda başarılı olma şansını daha da azaltmaktadır (Zenginli 1994). Kaldı ki uygulanan testler doğrudan dil testleri değildir. Türk çocukların da ise problem olarak dil bilmeme durumu baskın görülmektedir. Öğretim uygulamalarında, yabancı çocukların "dil seviyesi" daha çok öğretmen tarafından ders esnasındaki gözlemlere dayandırılmaktadır. Bu tür bir yöntemin de sistematik olmadığı, birçok yanlışlar içerdiği, sınıfta sakin davranan az katılımcı bir çocuğun, öğretmenle ilişkilerinde zorlanabileceği veya daha az bir dil kullanabileceği ve sakin davranan böyle bir çocuğun daha canlı bir çocuğa göre Almanca dilini iyi anladığı halde öğretmen tarafından yanlış değerlendirileceği belirtilmektedir. Ayrıca araştırmalara göre çocukların bilişsel ve sosyal bilgilerinde ileri olmalarının onların dil gelişimlerine fazla katkıda bulunmada bir destek vermediği belirtilmektedir (Rice 1989: 149). Bu durumda öğretmenlerin yaptığı serbest gözlemlerin esas alındığı kararların sağlıklı olmadığı ve yabancı çocukların Güç Öğrenenler Özel Eğitim Okulu'na (Sonderschule für Lernenbehinderte) gönderilme nedenlerinin sorumlu bir pedagojik inceleme kapsamı içinde ivedi olarak ikinci dil edinimiyle, bilişsel gelişim özelliklerinin birbirinden ayrı olarak ele alınıp incelenmesi ve ölçülmesi gerektiği belirtilmektedir.

Bu bağlamda açığa çıkan Türk çocuklarının genellikle ne Türkçeyi ne de Almancayı doğru olarak bilmemelerinden kaynaklanan ve yapay olarak oluşan bir öğrenme güçlüğünün varlığıdır. Bu

durumun çocuklara uygulanan testlerle çözülmesi daha da zor bir soruna dönüştürüldüğünü anlamak için tarihsel akışı içinde testlerin eğitim ve öğretimdeki etkilerini de irdelemek gerekmektedir.

Özellikle yabancı çocukların testler üzerine olan problemlerine açıklık getiren Schiff Myers ve arkadaşlarının (1994) görüşlerine göre testlerle dil ölçüm yöntemi yararlı olabilir ancak sorunu tam anlamıyla çözemez denilmekte ve testlerle ilgili sonuçlar şu şekilde ifade edilmektedir:

"- İki dilde de gelişme bakımından gecikmenin gözlenmesi ilerde çocuğun öğrenmede bir problemi olduğu anlamına gelmez.

- İkinci dili az ya da hiç öğrenememiş çocuklar dil öğrenme de iyi bir eğitim almamaktan dolayı dil düzensizliği gösterebilirler. Bu grup çocuklarla öğrenme güçlüğü olan çocukları öğretmenler birbirinden ayırmak zorundadırlar.

- Ne yazık ki birinci gruptaki çocuklar genellikle öğrenme güçlüğü olan çocuklarla karıştırılmaktadır ve teşhis yanlış konmaktadır" (Schiff/Myers ve diğ. 1994: 237-247).

Çünkü farklı işlevler için iki ya da daha fazla dil kullanımındaki potansiyel her toplulukta aynı değildir. İletişimsel yeterlilik/tamlık, topluluk tutumlarıyla birlikte dil kullanım modelleriyle de ilişki içinde farklılaşarak şekillenmektedir (Romanie 1988). Kültürel ve dilsel farklılıkların gözönünde tutulması, aynı dili konuşan çocukların birbiri ile karşılaştırılması ve bu noktada, a) çocuğun ikinci dilde yeterli deneyiminin olup olmadığı, b) dil kaymaları ve geçiş kodlarının olup olmadığı, c) evde duyduğu diyalekt ve yetersiz dil kullanma durumunun olup olmadığı araştırılarak çocuğun dil öğrenmedeki durumunun, dil öğrenme güçlüğünden ayırtekilerek ayrıntılı bir şekilde ortaya konması gerekliliği vurgulanmaktadır (Schiff Myers 1994: 237-247).

Belirtilen bu görüşleri destekler nitelikte yabancı çocukların dil gelişimi seviyelerini ölçmek için bir test geliştirilmesi çalışması yapılmasına ilişkin yaklaşımların bir grup araştırmacının karşı çıkmasına rağmen ağırlık kazanmış ve durum göstermekte olduğu belirtilmektedir (Hyltenstam ve Obler 1988: 52-54).

Romanie (1988) F.Almanya'daki yabancılar içinde çoğunluğu oluşturan Türk çocuklarının dil problemlerinin çözümünde gerçekleşmesi gerekenleri şu şekilde sıralamaktadır.

- a) İyi Almanca öğretmek
- b) Verilen eğitimi anti-demokratik ve otoriter olmayan bir şekilde vermek
- c) Alman çocuklarıyla aynı sosyo-ekonomik imkanlara ulaştırmak
- d) Diğer yabancı çocuklarla ve Alman çocuklarla yakınlaştırmak,

Romanie tarafından, Türk çocukları için bu imkanlar sağlandığında ikinci dilleri olan Almancada ilk anda istenilen standartlara ulaşılmaya bile eğitimin diğer basamaklarında beklenen standarta yaklaşacağı iddia edilmektedir.

Amerikalı Profesör Christina Bratt Paulson'da yabancı çocuklara yaşadıkları ülkenin dilini öğrenmeyi kolaylaştırıcı dil politikaları uygulama gerekliliği ve bu tip politikaların daha olumlu sonuçlar vereceğini belirtmektedir (Onur 1988: 26).

F.Almanya'da Centre for Turkish Studies'in çalışmalarında da "Almanya'daki bir çocuk Türkiye'deki kendi yaşlılarına göre daha az Türkçe, Alman yaşlılarına göre daha az Almanca bildiğinden

eğitimdeki başarısızlığa daha işin başında mahkum olmaktadır" şeklinde ifade edilmektedir. Aynı merkezin çalışmalarında çocukların dil problemleri şu şekilde sıralanmaktadır:

- Çoğunlukla Türk çocukları Almancayı kulaktan duyma olarak öğrendiklerinden bu dili doğru olarak kavrayamaz durumdadır.

- Öncelikle Türkçeyi öğrenim bu dilde kavramlar geliştirdikten sonra Almanca öğrenmesi gereken çocuklar daha başlangıçta ilk eğitim çevresi olan aile biriminde anadillerini öğrenmemektedir.

- Türkçenin ihmal edilmesi ailelerin doğru dürüst dil bilincinin olmamasındandır. Türkçeyi nasılsa öğrenir düşüncesiyle çocukların daha fazla Almancaya yönlendirilmesi bu bilinçsizlikten kaynaklanmaktadır.

- Sonuçta çocuk doğal olarak kendi yaşıtı Alman çocuklara göre eksik kavram ve bilgilerle okula başlamaktadır. Bu şekilde okula başlaması ise, çocuğun yaşından beklenen diğer bilgi, beceri, tutumları edinmede bir zayıflamaya neden olmaktadır. Şen ve arkadaşlarının (1993) çalışmalarında sıralanan bu sorunlar F.Almanya'daki çocukların dil eğitimindeki olumsuzluklardan kaynaklanmaktadır. Genelde çocuğun çevresi ile ilgili olarak belirlenen bu problemlerin giderilmesinde okulöncesi yaşlardan itibaren ciddi, kalıcı, etkili, sistemli önlemler alınarak anadilin daha iyi öğretilmesi ve ana dil üzerine inşa edilerek ikinci dilin öğretilmesi halinde yanlış genellemelerin önlenecği düşünülmektedir.

## ÖNERİLER

Günümüzde çocuk bakım ve eğitiminde yaygın ve örgün eğitime ihtiyaç giderek artmakta, çünkü sağduyu ve geleneksel bilgiler çocuk yetiştirmede artık yeterli olmamakta ve çocuğun potansiyelini ortaya koyamamaktadır. Bu nedenle ebeveynlerin okulöncesi eğitim kurumlarını tercih etmeleri gerekmektedir.

Yetişkinlerin dili kullanma yeterliliği çocukların, bu dili taklid ederek öğrenmeleri ve dillerini geliştirmelerinde etkili olduğuna göre, öğretmenlerin-ailelerin kullandıkları dil ve ifade biçimlerine özellikle dikkat etmeleri gerekmektedir.

Kendilerine Türk çocuklarını eğitime görevi verilmiş her öğretmenin bu konuda yeterli olduğu söylenemez. F.Almanya'da yerel yönetimlerce Türk çocuklar için görevlendirilen öğretmenler içinde öğretmenlik eğitimi almayan kişilerin gelişi güzel görevlendirilmeleri önlenmelidir.

F.Almanya'da gerek okulöncesi gerek ilkokul kademelerinde mahallen seçilen pek çok öğretmen görev yapmaktadır. Uzun yıllar Türk Eğitim Sisteminden uzak kalmış bu öğretmenlerin Türkiye ve F.Almanya'da çeşitli merkezlerde bir araya getirilerek yoğun hizmetçi eğitimden geçirilmesi gerekmektedir.

Öğretmenler çocuğun kültürel yapısına, düzenlemeler yaparak çocukların özel ilgilerini açığa çıkartmalı, sosyal, duygusal ve zihinsel gelişimleri belli programlar ve materyallerle desteklemeli ve değerlendirmeler bilinçli bir şekilde yapılmalıdır.

Alman öğretmenler eğitim öğretim verdikleri yabancı okulların dilini öğrenme isteği duymalıdır.

F.Almanya'da Türk çocuklarının gittiği okullarda okul aile birliklerine Türk veliler de seçilmeli ve Türk öğretmenlerin yetkileri artırılmalıdır.

Yabancıların yaşadığı ülkeler tarafından edinilmiş tecrübelerle dayandırılarak yabancılar için en iyi olabilecek bir eğitim modeli uzlaşımına varılmalıdır. Birçok Türk çocuğuna uygulanan testler eğitim ve öğretim açısından büyük yanlışlara sebep olduğundan ivedilikle her iki kültürü içeren testler hazırlanmalı ve bu testlerin uygulanması ve değerlendirilmesinde bu alanda yeterliliği tartışılmayacak (uzman) Alman ve Türk eğitimcilerin görevlendirilmesi gerekmektedir.

F.Almanya'da Türk çocuklarının "Sondershule für Lernenbehinderte" gibi okullara gitmelerinin başlıca sebebi her iki dili de iyi bilmemek sorunundan kaynaklanmaktadır. Bu durumda çocuğun dil gelişiminde kritik dönemler hipotezinden hareketle okul öncesi dönemde çocuğa sunulacak kaliteli bir eğitim bu sorunu büyük ölçüde ortadan kaldıracığı kabul edilip bu paraleldeki girişimler hızlı olmalıdır.

Türkçe dil eğitimi mümkün olduğu ölçüde erken başlayarak ilköğretimin ilk üç yılı boyunca sürdürülmelidir.

F.Almanya veya Türk ilgili makamlarınca Aile Danışmanlığı ve Rehberliği uygulamalarının desteklenmesi ve yaygınlaştırılması gerekmektedir.

F.Almanya'da gençlerin öğretmen yetiştiren okullara gitmeleri teşvik edilerek bu alanda öğretmen ihtiyacının karşılanmasına çalışılmalıdır.

#### KAYNAKLAR

- AITKENHEAD, A.M. and SLACK, J.M. (Ed.)1990: *Issues in Cognitive Modelling*. Open University Set Book. London: 320-338.
- BAYKAN, Suna, TEMEL, Fulya, ÖMEROĞLU, Esra ve Diğ. 1995: "Ankara'da Farklı Sosyo-Ekonomik Düzeydeki 0-6 Yaş Çocuklarının Gelişim Durumlarının İncelenmesi Üzerine Bir Araştırma" Milli Eğitim Bakanlığı Okulöncesi Genel Müd. ve Gazi Üniversitesi Mesleki Eğitim Fakültesi, 6, 14-15, 123.
- BAYTEKİN, Çetin 1992 Yurt Dışında Öğrenim Gören Öğrencilere Uygulanan Türk Dili Öğretimi. (Yayınlanmamış Doktora Tezi) Ankara: Ankara Üniversitesi.
- BERK, Laura, E. 1989: *Child Development*, Important Issues in Language Development. Copyhing 1989, by Allayn and Bacon, 131, 371, 401, 403, 405.
- CORNELL, E. Charles 1993: "Language and Culture Monsters That Lurk in Our Traditional Rhymes and Folktales" *Young Children*, September: 40-41.
- DAHLBÖCK, Hans 1988 "Children's Questions to Children and Adults in a Second Language" D. SHARP (Ed.) *Bilingualism and the Individual*, Multilingual Matters LTD 42, Vol.4, 12-13, 25.
- ERCAN, Meral1991: Federal Almanya ve Türkiye'de Özel Eğitim Sistemlerinin Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Ankara: Gazi Üniversitesi.
- GARAWAY, B.G.1994: "Language, Culture, and Attitude in Mathematics and Science Learning: A Review of the Literature" *The Journal of Research and Development in Education*, Vol. 27, No.2, 77-92, 102-109.
- GOINS, Brad (Ed.) 1989: "Multicultural Education" *Childhood Education*, (Eric/EECE Report), 60-61.

- HATCH, Evelyn 1986 "Discourse Analysis, Speech Acts and Second Language Acquisition" University of London-Sidney, 137-115.
- HIRVONEN, Tuula 1988 "Monolingual and Bilingual Children's Foreigner Talk Conversation" D. SHARP (ed.) **Bilingualism and the Individual**. Multilingual Matters LTD 42, Vol. 4, 27-36.
- HOLMEN, Anne 1988 "Syntax and Information Structure in Learner Language" **Journal Multilingual and Multicultural Development**, England: Multicultural Matters LTD 42, Vol. 9, No. 1-2, 85-95.
- HYLTENSTAM, Kenneth and OBLER, Lotaine K. (Ed.) 1988 **Bilingualism Across The Life Span**. City University of New York, Cambridge University Press: 52-54.
- LAMME, L. Linda, and LEE, Pam 1990 "From Basic Skills to Whole Language in a Kindergarten Curriculum" **Childhood Education**, 295-297.
- MALMBERG, L. and CRANE, D. (Ed.) 1981 "The Education of Minorities" **Bilingualism or Not**. Tove Skutnabb-Kangas and Liber Förlag, Sweden: 14-328.
- ONUR, Bekir 1988 "İsveç'te Türk Çocukları" **Eğitim ve Bilim Dergisi**, Ankara: Türk Eğitim Derneği Yayınları, Cilt 12, Sayı 29, 20, 27-28.
- ÖZDOĞAN, Berka 1988 **Oyun ve Oyun Terapisi**. Ankara: Yargıçoğlu Matbaası, 7, 19, 48-49.
- ÖZSOY, Y., M. ÖZYÜREK, ve S. EPİREK 1989 "Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar" **Özel Eğitime Giriş**. Ankara :Karatepe Yayınları, 2. Baskı Genel No:7, Özel No:6, 205-224.
- RICE, L. Mabel 1989 "Children's Language Acquisition" **American Psychologist**, University of Kansas, Vol. 44, No 2, 115, 149-155.
- RITCHIE, C. William (Ed.) 1978 "Second Language Acquisition Research Issues and Implications" **Faculty of Foreign Languages and Literatures**, Syracuse University New York, 3, 6.
- ROMANIE, Suzanne 1988 "Language in Society" P.TRUDGİLL (Ed.) **Bilingualism**. Chapter 13, 221-252.
- SCHIFF MYERS, B. Naomi, DJUKIC, Janine, McGOVERN-LAWLER, Janie and PEREZ, Daisy 1994 "Assessment Considerations in the Evaluation of Second-Language Learners" **Exceptional Children**, Vol. 60, No 3, 237-248.
- ŞEN, Faruk, KURAY, Sedef, KADIOĞLU, Süheyla, JOHANNES, Feat 1993 **Migration Movements from Turkey to the European Community**. Centre for Turkish Studies (Ed.) Bonn 2, 34-38.
- VEJLESKOV, Hans 1988 "A Critique of the Distinction Between Academic and Communicative Language- From a Pragmatic Point of View" D.SHARP (Ed.) **Bilingualism and the Individual**. Multilingual Matters LTD 42, Vol. 4, 85-89.
- WISHON, M. Phillip, BRAZEE, Phyllis, ELLER, Ben 1986 "Facilitating Oral Language Competence. The National Ingredients" **Childhood Education**. December: 90-94.
- ÜLGEN, Gülten 1988 **Eğitim Psikolojisinde Kavram Geliştirme-Uygulama ve Kuramlar**, Ankara: Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi, 11-99.