



Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü

Sosyoloji Anabilim Dalı

**KÜLTÜREL ve SOSYAL SERMAYENİN KAYNAĞI ve TAŞIYICISI OLARAK
DİL: EKLEMELİ İKİ DİLLİLİK**

Hale PEHLİVAN

Yüksek Lisans

Ankara, 2022

KÜLTÜREL ve SOSYAL SERMAYENİN KAYNAĞI ve TAŞIYICISI OLARAK
DİL: EKLEMELİ İKİ DİLLİLİK

Hale PEHLİVAN

Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü

Sosyoloji Anabilim Dalı

Yüksek Lisans

Ankara, 2022

KABUL VE ONAY

YAYIMLAMA VE FİKRİ MÜLKİYET HAKLARI BEYANI

ETİK BEYAN

TEŞEKKÜR

ÖZET

PEHLİVAN, Hale. *Kültürel ve Sosyal Sermayenin Kaynağı ve Taşıyıcısı Olarak Dil: Eklemeli İki Dillilik*, Yüksek Lisans, Ankara, 2022.

Bu tez çalışması, bir etkileşim aracı olan dil ile bu etkileşimin sebebi ve sonucu olarak değerlendirilen sosyal ve kültürel sermaye kavramlarının eklemeli iki dillilik üzerinden bir analizini yapmayı amaçlamıştır. Bu bağlamda tez, Türkiye’de doğup büyümüş *non-native* ebeveynlerin erken yaştan itibaren çocuklarını iki dilli yetiştirme gayretlerini, bireysel bağlamda dil ideolojilerini, dile dair yaklaşım ve fikirlerini konu edinmiştir. Bu eylem ve yaklaşımların ebeveynlerin sahip olduğu sosyal ve kültürel sermaye ile ilişkisine ve çocuklarına vermek istedikleri sosyal kazanımlara etkisinin ne olduğuna odaklanmıştır. Türkiye’de iki ve çok dillilik üzerine yapılan çalışmaların temel odağı azınlık dilleri ve bu dilleri konuşan aile ve çocukların okuldaki başarıları, toplumla ilişkilerinin etnisite bağlamında ele alınmasıdır. Yurtdışında ise Türkiye’deki çalışmalara benzer araştırmaların yanı sıra iki dilliliğin birey açısından ne türden kazanımlar getirdiğine, ülkelerin bu durum karşısındaki politikalarının nasıl şekillendiğine, küreselleşme ve çok dillilik arasındaki ilişkiye odaklanan çalışmalar mevcuttur. Tez, Türkiye özelinde bu bağlamda bir başlangıç çalışması olarak önem arz etmektedir. Tezin dil bilim ve sosyoloji literatüründen ileri gelen iki ana kuramsal çerçevesi bulunmaktadır. Dil bilim bağlamında Steve McCarty, Hamzeh Moradi and Annick De Houwer’in görüşlerine yer verilirken sosyolojik çerçeve Pierre Bourdieu, James Coleman ve Robert Putnam’ın görüşlerinden faydalanarak sınırlandırılmıştır. Çalışma, nitel bir yaklaşım benimsemiştir. Araştırmanın verileri yarı yapılandırılmış mülâkat formu kullanılarak toplanmıştır. Veriler, MaxQda programı kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırma sonunda elde edilen sonuçların kuram ile büyük oranda paralellik gösterdiği görülmüştür. Katılımcıların iki dilliliği artı bir değer olarak gördükleri ve kültürel ve sosyal kazanımlarının bir aracı ve bir sermaye biçimi olarak değerlendirdikleri sonucuna varılmıştır. Bu değer ve kazanımların çocuklarına aktarımı bir mirası aktarmak gibidir ve önemlidir. Çalışma sonunda aile sermayesinin önemi ve kullanımı; ilk habitusun gelişimi; dilin bireyin hayatındaki yeri ve görünümüne yönelik tespitler elde edilmiştir.

Anahtar Sözcükler: iki dillilik, sosyal sermaye, kültürel sermaye, aile dil politikası, etki inancı.

ABSTRACT

PEHLIVAN, Hale. *Language as a Source and a Bearer of Social and Cultural Capital: Additive Bilingualism*, Master of Science Thesis, Ankara, 2022.

Language is the basic tool of human interaction and, the concepts of social and cultural capital is considered as the cause and result of this interaction. This study aims to analyze the relationship between language and these concepts by focusing on additive bilingualism. The participants are non-native parents of any language raising their kids bilingually from an early age. The study seeks to find out the motives behind their decision making, gain a deeper understanding of their individual and family language ideologies. The purpose of this investigation is to uncover how their choices are affected by the social and cultural capitals of parents and what the social gains they want to hand down to their children are. Most of the studies on bilingualism and multilingualism in Turkey focus on minority languages. Global studies focus on varying topics such as governments' language policies in relation to contemporary changes in language choices, the relation between globalization and its effects on languages, bilingualism, and its individual and social consequences. This study paves way for a new perspective and explores a blossoming endeavor for domestic studies. The theoretical background of the thesis is framed by two perspectives: The linguistics perspective is guided by Steve McCarty, Hamzeh Moradi and Annick De Houwer while sociological point of view is based upon the views of Pierre Bourdieu, James Coleman and Robert Putnam. The thesis adopts a qualitative method. The data is gathered by semi-structured interviews and processed in MaxQda. The findings of the study shows that participants regard bilingualism as a value, and it is a tool with which they gain cultural and social gains. Language is considered as a source and a capital. Transferring these values and capital to their offspring's is very much like transferring an inheritance. At the end of the study, comprehensive insights to the importance and use of family capital; development of the first habitus; reflections of language in the life of the individual have been obtained.

Keywords: bilingualism, multilingualism, cultural capital, social capital, family language policy.

İÇİNDEKİLER

KABUL VE ONAY	i
YAYIMLAMA VE FİKRİ MÜLKİYET HAKLARI BEYANI.....	ii
ETİK BEYAN.....	iii
TEŞEKKÜR	iv
ÖZET	v
ABSTRACT	vi
İÇİNDEKİLER	vii
KISALTMALAR	x
TABLolar, FİGÜRLER VE HARİTALAR	xi
GİRİŞ	12
1. BÖLÜM ARAŞTIRMANIN KAPSAMI.....	15
1.1. ARAŞTIRMANIN KONUSU VE ÖNEMİ.....	15
1.2. ARAŞTIRMANIN AMACI	16
1.3. ARAŞTIRMANIN METODU	17
1.3.1. Araştırmanın Tasarımı	17
1.3.1.1. Araştırmacının Öznel Deneyimi	18
1.3.1.2. Katılımcılar	18
1.3.2. Veri Toplama Süreci.....	19
1.3.3. Veri Analiz ve Yorumlama Süreci.....	19
1.4. ARAŞTIRMANIN KISITLILIKLARI.....	20
1.5. LİTERATÜR TARAMASI.....	21
2. BÖLÜM KURAMSAL VE KAVRAMSAL ÇERÇEVE	26
2.1. İKİ DİLLİLİK	26
2.1.1. İki Dilliliğin Tanımı.....	26
2.1.2. Dilin Edinildiği/Öğrenildiği Yaşa Göre İki Dillilik Tanımları.....	27
2.1.3. Dilin Toplumsal Fonksiyonu ve Bireyin Hayatındaki Yerini Dikkate Alan İki Dillilik Tanımları.....	27
2.1.4. Dili Kullanmadaki Beceri ve Yeterliliği Dikkate Alan Tanımlar....	29

2.2. DİL İDEOLOJİSİ VE DİL POLİTİKALARI	31
2.2.1. Dil Algısı ve Tutumları.....	34
2.2.2. Aile Dil Politikası (Family Language Policy)	35
2.2.3. Etki/Tesir İnancı (Impact Belief)	37
2.3. SOSYOLOJİK BAKIŞ: KÜLTÜREL VE SOSYAL SERMAYE	39
2.3.1. Kültürel ve Sosyal Sermaye Kavramlarının Sosyolojik Temelleri..	40
2.3.2. Bourdieu’de Sermaye’ler Kavramı	42
2.3.2.1. Habitus, Alan ve Oyun.....	43
2.3.2.2. Kültürel sermaye	45
2.3.3. Coleman’da Aile Sermayesi, Eğitim Başarısı ve Sosyal Sermaye ..	47
2.3.4. Putnam’ın Sermaye Kavramı.....	48
2.3.5. Kültürel Sermayenin Aktarımında Ailenin Rolü	49
2.3.6. Sosyal ve Kültürel Sermayenin Taşıyıcısı ve Kaynağı Olarak Dil..	52
3. BÖLÜM ARAŞTIRMANIN BULGULARI VE ANALİZİ.....	58
3.1. BİRİNCİ KISIM: KATILIMCILARIN SOSYO-DEMOGRAFİK ÖZELLİKLERİ	58
3.1.1. Katılımcıların Ebeveynlerine Yönelik Veriler.....	60
3.1.2. Katılımcıların Bildiği Diller, Seviyeleri, Dil Öğrenme Süreçleri	64
3.2. İKİNCİ KISIM: İKİ DİLLİLİK SÜRECİ	68
3.2.1. İki dilli Yetiştirmeye karar verme süreçleri	68
3.2.1.1. ‘Çocuklukta Daha Kolay Öğrenilir’ Düşüncesi	68
3.2.1.2. Uzman Görüşü	70
3.2.1.3. Çevre Etkisi.....	70
3.2.1.4. İleride Eğitimine Faydalı Olması (Akademik Kaygılar)...	71
3.2.1.5. Eş ile İstişare	71
3.2.2. İzlenilen Yöntemler	72
3.2.3. Çocuğun Hedef Dili Konuşma Sıklığı ve Ebeveynin Görüşleri	76
3.2.4. Süreç İçerisinde Karşılaşılan Zorluklar ve Başa Çıkma Stratejileri	79
3.3. ÜÇÜNCÜ KISIM: KATILIMCILARIN SOSYAL-KÜLTÜREL SERMAYE DENEYİMLERİ İLE DİL ALGI VE TUTUMLARI.	82
3.3.1. Dile Dair Tutum ve Görüşler	82

3.3.2. Çok Dillige Dair Tutum ve Görüşler	85
3.3.2.1. Bireysel Gelişim.....	87
3.3.2.2. Sosyal Hayat	88
3.3.2.3. İş Hayatı	89
3.3.2.4. Eğitim Hayatı	90
3.3.3. Çok Dillilik ve Beraberinde Gelen Sosyal-Kültürel Kazanımlar	91
3.3.3.1. Sosyalleşme.....	91
3.3.3.2. Kendini İfade Etme	92
3.3.3.3. Bilgiye Erişim	93
3.3.3.4. Ekonomik Kazanımlar	94
3.3.3.5. Sınırlılıklar	95
3.3.4. Ebeveynlerin Beklenti ve Dilekleri.....	95
3.3.4.1. Çok yönlülük.....	96
3.3.4.2. Akademik Başarı.....	97
3.3.4.3. İş Hayatında Kolaylık	98
3.3.4.4. Geniş Sosyal Ağ.....	99
SONUÇ VE ÖNERİLER.....	101
KAYNAKÇA	112
EK 1. ORJİNALLİK RAPORU	123
EK 2. ETİK KURUL / KOMİSYON İZİNİ	124

KISALTMALAR

UNESCO: Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Kurumu

NNB: Non Native Bilingualism

OPOL: One Parent One Language (Bir Dil Bir Ebeveyn)

TABLOLAR, FİGÜRLER VE HARİTALAR

Tablo 1: Katılımcıların Sosyo-Demografik Özellikleri	59
Tablo 2: Katılımcıların Ebeveynlerine Yönelik Bilgiler.....	61
Tablo 3: Katılımcıların Bildiği Diller, Yeterlilik Seviyeleri, Dil Öğrenme Süreçleri....	64
 Figür 1: Dilin Arkasındaki Güç ve Dilin Gücü (Ng & Deng, 2017)	 57
 Harita 1: Katılımcıların çocuklarını iki dilli yetiştirmeye karar verme süreçleri	 69
Harita 2: Katılımcıların çocuklarını iki dilli yetiştirirken izledikleri yöntemler	73
Harita 3: Çocuğun Hedef Dili Konuşma Sıklığı ve Ebeveynin Görüşleri.....	77
Harita 4: Süreç içerisinde karşılaşılan zorluklar.....	80
Harita 5: Dile Dair Tutum ve Görüşler.....	84
Harita 6: Çokdilliliğe Dair Turum ve Görüşler	87
Harita 7: Çokdilliliğin Getirdiği Sosyal ve Kültürel Kazanımlar.....	92
Harita 8: Ebeveynlerin beklenti ve dilekleri.....	97

GİRİŞ

İnsanların bir dil bilmesi bir nevi ihtiyaç ve doğal olarak değerlendirilirken ikinci bir dil bilmek çoğu zaman farklılık olarak düşünülmektedir. Bilinenin aksine iki dillilik günümüz dünyasında az rastlanır bir durum değildir. Birleşmiş Milletler Eğitim Bilim ve Kültür Örgütü (UNESCO) iş birliği ile Edinburgh Üniversitesi bünyesinde faaliyet gösteren Bilingualism Matters Araştırma Merkezi tarafından yayınlanan 2021 tarihli rapora göre dünya üzerinde 7000 civarı dil konuşulurken, tüm dünya popülasyonunun yarısından fazlası çok dillidir (UNESCO ve Bilingualism Matters, 2021). Benzer bir bulguya dünya üzerinde konuşulan tüm diller üzerine araştırma ve yayın yapan *The Ethnologue*'da da rastlamak mümkündür. Aynı sitede, 194 ülkede 7000 dilin konuşulduğu üzerinden bir hesap yapıldığında ülke başına 38 dil düştüğü bilgisine yer verilmiştir (Eberhard, M., Simons, & Fennig, 2022). Hal böyleyken, bu ülkelerden yalnızca yüzde 25'i birden fazla dili resmi dil olarak tanımakta, daha da azı ikiden fazlasını tanımaktadır (bkz. Hindistan, Lüksemburg, Nijerya) (Tucker, 2001).

İki dillilik, çok dil konuşulan bir ailede doğarak edinilebileceği gibi, eğitim yoluyla çocukluktan başlayarak öğrenilebilmekte veya ilerleyen yaşlarda, yetişkin bireylerin ihtiyaç ve ilgileri doğrultusunda ortaya çıkan bir gereklilik veya istek sonucunda meydana gelebilmektedir. Ülkelerin çok uluslu yapıları buna fırsat sunabileceği gibi tek, baskın dile sahip coğrafyalarda da iki dilli bireylere rastlamak mümkündür. Literatürde iki dillilik tanımları dilin öğrenildiği zaman dilimi, dili kullanmadaki yeterlilik seviyesi ve dilin toplumsal konumu bağlamında değişmektedir. Erken-geç iki dillilik; elit-halk iki dilliliği; mükemmel (perfect)- tam (true)- dengeli ve baskın (balanced and dominant) iki dillilik tanımları bunlardan bazılarıdır.

Bu araştırma iki dillilik tartışmasını başka bir boyuttan ele almaktadır. Dil denildiğinde ilk akla gelen söz, kelime, yazı gibi dilbilimsel öğelerin ötesine geçmeyi, dilin bireyin anlam dünyasındaki yerini keşfetmeyi hedeflemektedir. Bunu yaparken ise amaç dilin sosyal ve kültürel sermaye tanımlarının içerisindeki yeri, onların yaratım süreçlerindeki rolünü anlamaktır. Bourdieu'nün bu konudaki görüşleri çağdaş sosyolojiye önemli katkılar sunmuştur. Bourdieu, sermaye kavramının kapsamını genişleterek sosyal, kültürel, simgesel gibi yeni boyutlar kazandırmıştır. Böylece sosyal hayatın pek çok yönüne temas eden yeni bir kavram ortaya çıkmıştır. Bourdieu'den sonra Coleman ve

siyaset bilimci Putnam, kavramın içeriğini kendi alanları bağlamında genişletmişler. Coleman, aile sermayesi kavramı altında fiziksel, beşerî ve sosyal sermaye eklemeleriyle eğitim bilimleri alanında ufuk açan değerlendirmeler sunarken Putnam, makro bakış açısıyla topluma dair sosyal sermaye incelemelerinde bulunmuştur.

Bu araştırma iki temel üzerinde ilerleyerek dilin sosyal ve kültürel sermayenin kaynağı ve onların birbirlerine ve kaynaklara dönüşümlerini mümkün kılan aracı rolüne odaklanmaktadır. Bu ilişkiyi anlamak için ise çocuklarını kendi dilleri olmayan, kendilerinin de sonradan öğrendiği, yaşadıkları toplumda ikinci veya yabancı dil olarak tanımlanan bir dilde yetiştirme pratikleri mercek altına alınmıştır. Araştırmacının çıkış noktası bu pratiğin nadir ve zorlayıcı yönünün bireylerin dil algı ve tutumlarının kuvveti, mahiyeti hakkında fikir vereceğine olan kanısı ve yine ebeveynlerin kendilerini bu pratiği devam ettirmeye ikna süreçleri ve motivasyonlarının onların sosyal ve kültürel sermayeleri ile ilişkili boyutunun vadettikleridir.

Araştırmanın birinci bölümünü araştırmanın alanı ve kapsamı oluşturmuştur. Bu bölümde, araştırmanın konusu, önemi ve araştırmanın nasıl yürütüldüğüne ilişkin bilgiler aktarılmıştır. Araştırmanın konusu, amacı ve önemine yönelik açıklamalar yapılmıştır. Bu açıklamalar araştırmanın problem cümlelerini de içermiştir. Takip eden başlıklarda araştırmanın metodu ayrıntılandırılmıştır. Araştırmanın nasıl tasarlandığı, hangi metot ve tekniklerle yürütüldüğü, veri toplama ve analiz sürecine yönelik bilgilerden burada bahsedilmiştir. Bunlara ek olarak araştırmanın avantaj, dezavantaj ve sınırlılıklarına yönelik araştırmacının notları da burada verilmiştir.

Araştırmanın ikinci bölümünde araştırmanın dayandığı kavramsal ve kuramsal çerçeve belirtilmiştir. İki dillilik ve sosyal-kültürel sermaye kavramları tanımlanmış, araştırmaya bakan yönüyle güncel tartışmalara yer verilmiştir. İki dilliliğin ilişkili olduğu etki/tesir inancı, dil algı ve tutumları ile aile dil politikaları kavramları açıklanmıştır. Araştırmanın sosyolojik perspektifini oluşturan kavramlar ve kuramsal tartışmalar Bourdieu, Coleman ve Putnam'ın görüşleri başta olmak üzere güncel tartışmalardan derlenerek sunulmuştur.

Araştırmanın üçüncü bölümü bulguları içermektedir. Araştırmanın yarı-yapılandırılmış görüşmeler sonucunda toplanan verilerinden elde edilen bulguları bu başlık altında üç kısımda paylaşılmıştır. Toplanan veriler MaxQda programında analiz edilmiştir. Araştırmanın bulguları ebeveynlerin sosyo-demografik verilerinin yanı sıra dil becerileri

ve kendi ailelerinde dil kullanımlarını sergileyen betimsel veriler, iki dillilik sürecinin aile içinde planlanması ve bununla ilgili faydalanılan kaynak ve öz kaynakların yönetim şeklini içeren betimsel veriler; son olarak ebeveynlerin dil algı ve tutumları ve sosyal-kültürel sermaye deneyimleri ile bu sermayenin aktarımına yönelik görüşlerini içeren yorumlayıcı veriler şeklinde sunulmuştur. Belirlenen tematik analiz birimleri ve alt temalar katılımcıların kendi ifadeleri ile desteklenmiştir.

Araştırmanın son bölümünde bulguların kuramsal çerçeve ve literatür taraması bağlamında değerlendirmesi yapılmıştır. Nitel çalışmayı içeren bu araştırma genelleme amacı gütmendiğinden tekil olarak bu araştırmaya ve katılımcılarına yönelik yorumlar getirilmeye çalışılmıştır. Dilin katılımcıların hayatındaki rolü ve yeri, bu algı ve tutumların yansımaları olarak iki dillilik süreçleri ve dil vasıtasıyla deneyimledikleri sermaye birikimleri ve kazanımları ile bu sermayenin aktarım süreci katılımcıların verileri üzerinden okunmuştur. Araştırma sonunda araştırmacının dikkatini çeken fakat tezin kavramsal-kuramsal temellerinin kapsamadığı veya yeterli derinlikte ele almaya elvermediği bulguların öneri şeklinde sunumu burada yapılmıştır. Araştırma sonunda elde edilen bulgular doğrultusunda eğitimciler ve ebeveynlere bakan yönüyle tavsiyeler de bu bölümde paylaşılmıştır.

BÖLÜM ARAŞTIRMANIN KAPSAMI

1.1.ARAŞTIRMANIN KONUSU VE ÖNEMİ

Tez, kavramsal olarak dilin etkileşim aracı olma özelliğini temel almıştır. Bu etkileşimden doğan sosyal ilişkiler, bu ilişkilerin bireye getirdiği kazanımlar doğrudan tezin ilgi alanını oluşturmuştur. Araştırmanın konusunu bireyin dil tecrübeleri ve anlamlandırmaları, ebeveynlerin çocuklarına edindirmek istedikleri dile dair fikirleri, onların dil ideolojileri (language of ideology) ve dil bağlamındaki duruşları, yaklaşımları ve bütün bunların sosyal ve kültürel sermaye kavramları ile ilişkileri oluşturmaktadır. Ebeveynlerin kendi hayatlarında dil yardımı ile kurdukları sosyal ağlar ve sürdürdükleri sosyal ilişkiler ile çocuklarına aktarmaya çalıştıkları iki dillilik arasındaki paralellikleri keşfetmek ve yorumlamak tezin ana gayelerindedir. İlk antropoloji çalışmalarında çoğunlukla vurgulandığı haliyle dilin kelime, cümle bazında kullanımları ile kültür ve sosyal semboller ile ilgili olan bakış açısı konunun dışında tutulmuştur.

Tezin ele aldığı haliyle çok dillilik, aynı coğrafyada konuşulan dil ve o dillerin lehçe ve ağızlarını ima etmemektedir çünkü bu tanımla Türkiye’de çok dillilik mevcuttur (Bilmez, 2021). Burada bahsi geçen, aktarılması hedeflenen dilin o ülkede ‘yabancı’ olarak tanımlanması, toplumsal hayatta sıklıkla kullanılmamasıdır. Benzer şekilde çok dillilik ve dilsel çoğulluk kavramlarının çağrıştırdığı etnisite, anadil-anadilde eğitim, azınlık diller ve bu dillerin resmi kabul veya retleri gibi konular bu tezin kapsam ve amacının dışında tutulmuştur.

Tezin konu edindiği haliyle eklemeli dillilik türlerinden ‘non-native iki dillilik’ ikinci dil öğretiminden farklıdır. Bir bebeğin ilk öğrendiği dil veya diller anadil veya ilk dil olarak tanımlanmaktadır. Doğumdan itibaren veya bebekliğin ilk yıllarında duyarak maruz kaldığı dil olarak da ifade edilmektedir. Bunun dışında kalan, sonradan okulda veya bireysel çaba ile öğrenilen tüm diller ikinci dil olarak geçmektedir (Ellis, 1997).

İkinci dil edinmek veya ikinci dil kavramının akademik ilgiyi cezbetmesi 20.yy’ın ikinci yarısına denk gelmektedir. Her ne kadar tarih boyu insanlararası etkileşim mevcut olmuş olsa da ve insanlar başka dilleri öğrenmeye ilgi göstermiş olsa da 20.yy sözlüğümüze ve doğrudan hayatımıza şu iki kavramı katmıştır: ‘Küresel Köy’ ve ‘World Wide Web’. Böylelikle insanların etkileşim alanları ve iletişim kurdukları kimseler yerelin ötesine

geçerek tarihin hiçbir döneminde görülmediği kadar geniş alanlara yayılmıştır. Bu da beraberinde dillere olan ilginin her zamankinden çok olmasını getirmiş, dahası dil öğrenmek bir zorunluluk halini almıştır. Bu tezin odağa aldığı haliyle dil ise bir zorunluluğu değil bireysel bir tercihi bir çabayı işaret etmektedir. Ebeveynler halihazırda eğitim kurumlarının üstlendiği bir görevi kendi hayatlarına taşımış, en mahrem ve özel alanlarının bir gündemi haline getirmişlerdir. Dolayısıyla tezin ele aldığı haliyle dil, iki dillilik eğitim amacını aşan bir gayretin izlerini taşıyan bir gösterge olarak değerlendirilmektedir.

Tezin ana problemi şu sorular etrafında şekillenmiştir:

1. Ebeveynler hangi sebeplerle çocuklarına ana dili dışında ikinci bir dil öğretme kararı almışlardır? Neyi amaçlamaktadırlar?
2. Bu süreçte ne tür stratejiler izlemekte, sosyal çevrenin getirdiği sınırlılıkları ve zorlukları nasıl aşmaktadırlar?
3. Bu bağlamdaki iki dillilik başarılı olmakta mıdır, öyle ise sosyal yapı içerisinde bize ne anlatmaktadır?
4. Bireyler iki dillilik bağlamında sosyal-kültürel sermaye deneyimlerini nasıl anlamlandırmaktadırlar ve çocuklarını iki dilli yetiştirme kararlarında bu anlayışın yeri nedir?

1.2.ARAŞTIRMANIN AMACI

Bu araştırma, en basit haliyle sosyalleşme sürecinde çocuğun eğitim, zevk ve beğeni niteliklerinin gelişimine hizmet eden, iletişim ve bağ kurma üzerine inşa edilen kültürel ve sosyal sermaye kavramlarını; dil becerisi, dil yeterliliği ve iki dillilik olgusu üzerinden okumayı amaç edinmiştir. Araştırma, dillerden biri ana dilleri olmamasına rağmen, çocuklarını iki dilli yetiştirme çabası içinde olan ebeveynlerin bu bağlamdaki yaklaşımlarını, dil olgusuna yönelik inançlarını, bu süreçte sergiledikleri davranış kalıplarını, bütün bunların sürece etkilerini ve ebeveynlerin kültürel ve sosyal sermaye kavramı hakkındaki farkındalıklarını konu edinmiştir. Bu doğrultuda bunların ilgili literatür yardımı ile kavramsal, kuramsal görünümünü anlamayı hedeflemiştir.

Dil kavramının, özelde iki dilliliğin; sosyal etkileşim, toplumsal grup aidiyetleri ve sosyal yapılanmalar ile ilişkisi çalışmanın ana odaklarından biridir. Çok dilli toplumlarda çocukların

iki dilli yetiştirilmesinden farklı olarak resmi olarak tek dilli bir toplumda o toplumun diline uzak olan, sosyal çevre itibarıyla sınırlı ve dil öğretim sürecinin meşakkatli görüldüğü bir tür olarak eklemeli iki dilliliği ele alan bu araştırma, ebeveyn tercihlerini, bu tercihlerin altında yatan sebepler ile bu sebeplerin Kültürel ve sosyal sermaye kavramı ile ilişkisini irdelemiştir. Tez, birey/aile düzeyinde dil kabullerini ve dile yaklaşımları konu edinmiştir. Bu tez; ebeveynlerin çocuklarına aktarmayı seçtikleri dil üzerinden bu kabul ve yaklaşımların onların kültürel sermaye kazanmalarına ve habituslarına nasıl etki ettiğini, sosyal yapı ve gruplar ile olan bağ ve ilgilerinin neler olduğunu tespit etmeyi amaç edinmiştir.

1.3.ARAŞTIRMANIN METODU

1.3.1. Araştırmanın Tasarımı

Tez, sosyal hayatın içerisindeki bir olguya odaklanması ve bu olguyu olduğu haliyle yorumlamaya çalışması sebebiyle nitel bir araştırmadır. Nitel çalışma birey/aile/grup olarak değerlendirilen öznenin deneyimlerine odaklanması ve bu deneyimleri anlamlandırarak toplumsal ilişkilerini yorumlaması ve inşa etmesi bakımından veri zenginliği sunması sebebiyle tercih edilmiştir. Araştırma, yorumcu/inşacı bir yaklaşımla yürütülmüştür.

Nitel araştırma da tıpkı nicel araştırma gibi bir tür bilgi üretme biçimidir. Aralarındaki en derin fark ise nitel araştırmanın vurgusu ve odağı insanın potansiyelinin anlaşılması, insan faktörünün sosyal dünya içerisindeki yeri ve yine insanın çabasının sosyal inşa ve sistemlerin işleyişindeki etkisidir. Nitel yöntemler olay ve olguları incelerken sayı, çokluk veya tek bir ortaklıktan ziyade konu hakkında derin bir algının peşindedir (Morgan, 1997). Yorumcu/inşacı yaklaşım genelleme kaygısı gütmeyen, bilginin çokluğu veya tekrarından ziyade bireye özgü olmasını dikkate alarak derin ve bireysel olana vurgu yapan bir yapıdadır (Baltacı, 2019). Bu çalışma da ebeveynlerin bireysel deneyimleri etrafında kurgulandığından ve bu deneyimlerin derinlemesine anlaşılması problemin açıklanması ve etrafıca ortaya konulması önemli olduğundan nitel araştırma deseninde kurgulanmıştır.

1.3.1.1. Araştırmacının Özne Deneyimi

Her türlü araştırmanın çıkış noktası merak duygusudur (Anward, 1997). Araştırmacının sahip olduğu merak dürtüsü araştırma boyunca her aşamada araştırmacının motivasyonunu canlı tutacak karmaşık sosyal gerçeğliği anlama noktasında onu güçlendirecektir. Bu tez, araştırmacının özne deneyiminin getirdiği bir merak duygusunun ürünü olarak ortaya çıkmıştır. Araştırmacı kendi çocuğu ile benzer bir süreçten geçerken kendi deneyimleri üzerinden bir sorgulama ve eleştirel bakış geliştirmiş, özne deneyimi akademik meraka dönüşmüştür. Nitel araştırma “keşfedildiği” günden beri doğallık, problemin derinlemesine anlaşılması, olgunun sosyal ortamı içerisinde irdelenmesi, bireyselliğe ve bireysel tecrübelerle verdiği önem dolayısıyla “yorumlayıcı”, “doğal araştırma”, “alan araştırması” gibi farklı tanımlamalarla isimlendirilmiştir (Creswell & Miller, 2000). Problemin ve olguların incelenmesi sürecinde öznellik ve araştırmacının da sürece dahil olması nitel araştırmanın öne çıkan bir başka yönüdür (Seale, 1999). Araştırmacının özne varlığının nitel araştırma sürecindeki görünürlüğu bu tez özelinde araştırmacının aynı deneyimi yaşamış olması olarak da görülmektedir. Bu sebeple nitel araştırma tasarımı konu ve araştırmanın amacı ile uyumlu görülmüştür.

1.3.1.2. Katılımcılar

Araştırma bir kanıt arama gayretinde olmadığından katılımcı sayısı 10-15 olarak hedeflenmiş araştırma sonunda görüşmeler ve verilerde doygunluğa erişildiği düşünüldüğünden 13 katılımcı yeterli görüşmüştür. Katılımcıların belirli özellikleri taşıması gerektiğinden amaçlı örnekleme tekniği kullanılarak katılımcılara ulaşılmıştır. Katılımcıların bir kısmına sosyal medya siteleri Instagram, Facebook üzerinde konu ile ilgili paylaşım yapan profiller ve gruplar yardımı ile ulaşılmış bir kısmı ile ise kar topu tekniği ile irtibat kurulmuştur. Katılımcılar dahil edilirken ebeveynlerin her ikisinin de öğretilen hedef dilde ana dil kullanıcısı olmaması; dili anadil yanı sıra, eş zamanlı öğretiyor olmaları ve çocuğun yaşının 0-7 aralığında olması göz önüne alınmıştır.

1.3.2. Veri Toplama Süreci

Araştırma detaylı bilgi edinme amacı güttüğünden ve uygulama kolaylığı da göz önüne alınarak araştırma tekniği olarak yarı yapılandırılmış görüşme tekniği tercih edilmiştir. Bu görüşmelerde yarı yapılandırılmış sorulardan oluşan bir görüşme formu kullanılmıştır. Araştırma esnek ve dinamik bir yapıda tasarlanmış katılımcının kendini rahat hissetmesi ve konforuna önem verilmiştir. Bu sebeple yarı yapılandırılmış görüşme formundaki sorular araştırmacı için bir yol haritası olmakla birlikte esnek tutulmuş görüşmenin gidişatına göre şekillenmiştir. Görüşme formu araştırmacı için bir başlangıç noktası, görüşme sırasında hatırlatıcı bir kaynak olduğundan görüşmeler sırasında çoğu zaman bu formda yer alan sorular sınırlı sayıda ve farklı şekillerde yöneltilmiş, pek çok soru es geçilmiş veya yinelenmek suretiyle farklı şekillerde sorulmuştur. Çalışma doğrudan ebeveynlerin dile yönelik tutum, kültürel ve sosyal sermaye anlayışlarına odaklanmıştır. Dolaylı olarak ise, konu itibarıyla çocukların bahsi geçeceğinden görüşme soruları içerisinde çocuklara yönelik bilgi talepleri içermiştir. Çocukların çalışmaya katılımları verilerden aktarılacak bilgiler ile sınırlı tutulmuştur. Edinilen veriler ile ebeveynlerin dil, dil kullanımı ve sosyal ağlar hakkındaki görüşleri, kendi tecrübeleri, duygusal birikimleri ile algı ve değerleri belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırmanın konusu araştırmacının ele aldığı haliyle az çalışılmıştır. Bu sebeple nitel araştırma tasarımı konu ve araştırmanın amacı ile uyumlu görülmüştür.

Araştırma, pandemi¹ koşulları altında yürütülmüştür. Görüşmeler şartlar el vermediğinden katılımcıların isteği doğrultusunda Zoom üzerinden çevrimiçi gerçekleştirilmiştir. Görüşmelerden en yüksek verimi elde etmek, veri kaybı yaşamamak adına görüşme süresince ses kaydı alınmış görüşmeler daha sonra deşifre edilmiştir.

1.3.3. Veri Analiz ve Yorumlama Süreci

Veri toplama süreci sonunda araştırmacının elde ettiği veri seti 13 katılımcı ile gerçekleştirdiği yarı yapılandırılmış görüşmelerin sonunda yaklaşık sekiz saat süren karşılıklı konuşma kayıtları şeklinde ortaya çıkmıştır. Veri setinin analizi bu haliyle güç

¹ 17 Kasım 2019 tarihinde Çin Halk Cumhuriyeti'nin başkenti Vuhan kentinde ortaya çıkan virüs salgınının Ocak 2020 itibarıyla dünya geneline yayılması sonrası Türkiye de dahil tüm dünyada alınan tedbirler kapsamında eve kapanma, karantina ve sosyal mesafe zorunlulukları getirilmiştir.

olacağından ilk olarak veriler yazı formuna dönüştürülerek deşifre edilmiştir. Elde edilen metinler 13 gerçek katılımcıya ait olduğundan ve katılımcıların kimlikleri gizli tutulacağından her bir metne “K” ile başlayan bir kod atanarak katılımcılar anonimleştirilmiştir. Bu aşamadan itibaren veri analizine MaxQda veri analiz programı ile devam edilmiştir. Program aracılığıyla veriler defalarca okunarak veri seti küçük parçalara ayrılmış bu parçalara tezin literatür taraması ve kavramsal-kuramsal çerçeve başlıklı bölümlerinde detaylı şekilde bahsedilen bilgiler ışığında açık kodlar verilmiştir. Bunu yapmaktaki amaç başlangıçta birbiriyle alakasız görünen hacimli veri setini süzerek veriyi işlemektir. İkinci aşamada ise açık kodlar arasındaki bağlantı, benzerlik ve örüntüler keşfedilmeye çalışılmış kodlar üzerinden kategoriler oluşturulmuştur. Ortaya çıkan kategoriler ve yine teorik temeller ışığında temalar elde edilerek araştırmanın verileri analiz edilmiştir (Miles & Huberman, 1994; Marshall & Rossman, 2014). Bu analiz sürecinde kod, kategori ve temaların oluşturulmasındaki temel rehber kuramsal çerçeve ve yine kuramsal çerçeveden hareketle oluşturulan görüşme sorularıdır. Dil tutum ve algıları bağlamında dilin katılımcıların hayatlarındaki yeri, onların dile yükledikleri anlam ile ilgili kategori ve kodlar elde edilirken kültürel ve sosyal sermaye bağlamında kuramda kavramların ilişkilendirildiği haliyle iş hayatı, sosyal çevre, bilgi edinme gibi kategoriler ortaya çıkmıştır. Analiz sonunda veriler üç kısımda sunulmuştur. İlk kısım katılımcıların sosyo-demografik verilerini içermektedir. İkinci kısım katılımcıların süreçle ilgili aktarım ve öz-değerlendirmelerini içeren betimleyici analizlerdir. Son kısımda ise kültürel ve sosyal sermaye kavramlarının bireylerin hayatlarındaki yansımalarını ifade eden temalardan oluşmaktadır.

1.4.ARAŞTIRMANIN KISITLILIKLARI

Nitel araştırma mantığı ve ilkeleri gereği büyük oranda öznelliğe kıymet vermektedir. Araştırmacının sürece dahil olmasını olası ve gerekli gören bir araştırma yöntemi olarak nitel araştırma, araştırmacının kişisel görüşlerinden etkilenebilir (Silverman, 2016). Bu tez de konusu itibarıyla bir kişisel merak ve öznel deneyimden ileri geldiğinden araştırmacı her aşamada sürecin içinde yer almıştır. Araştırmacının kendi deneyimi spesifik bir seçim olarak eklemeli iki dilliliği tercih eden bireylerin davranış, güdü ve niyetlerini anlamayı kolaylaştırmış; yarı yapılandırılmış görüşmelerde ve tezin konusu ile ilgili soru ve problemleri oluşturmada kolaylık ve derinlik sağlamıştır. Fakat yine benzer

sebepten araştırmacı ve araştırma konusu arasındaki yakınlık daha hassas, yoğun ve kırılmalara müsait bir yapı arz etmiştir. Nitel araştırmanın döngüsellii araştırma sürecinin esnekliğini artırmakla birlikte araştırmacı açısından zorlu bir veri analiz sürecine sebep olmuştur. Bazı katılımcılara ikinci, üçüncü kez ulaşmak durumunda kalınmıştır.

İkinci olarak araştırma, 2021-2022 yıllarında dünya genelini etkileyen bir pandemi sırasında yürütülmüştür. Pandemi koşulları dolayısıyla katılımcılara ulaşmak zor olmuş, araştırmaya katılmayı kabul eden katılımcılar ile mecburen uzaktan, çevrimiçi görüşme uygulamaları üzerinden yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Katılımcılar ile sınırlı etkileşim görüşmelerin süresini etkilese de kalitesini etkilediği yönünde bir hissiyat bırakmamıştır. Katılımcılar kimi zaman yetersiz bağlantı ortamlarından bağlanmışlar kimi zaman günlük hayatlarının içerisine görüşmeleri sıkıştırarak fiziksel uzaklığın dezavantajlarını istemeyerek de olsa araştırmacıya hissettirmişlerdir.

Araştırma öncesi ve süresince araştırmacı katılımcıların gönüllü katılımı zorunlu bir ilke olarak görmüş görüşmeler sırasında katılımcıların bilgi paylaşımına açık ve bireysel deneyimlerini paylaşmaya istekli olup olmadıklarını özellikle önemsemmiştir. Her ne kadar katılımcılara görüşmeden çekilme hakkı kayıtsız şartsız sunulmuş olsa da katılımcıların kimi zaman özel alan ile ilgili soruları paylaşma noktasında çekindikleri görülmüştür. Araştırmacı gerekli bilgilendirmeleri yapmış da olsa aile, çocuk, anne-baba gibi rollerin özel ve mahrem görüldüğü araştırmacı tarafından gözlenmiştir.

1.5.LİTERATÜR TARAMASI

Literatür tarandığında iki dillilik tanımlarının farklı biçimlerde ele alındığı görülmektedir. Bölüm 1’de bu tanımlara daha ayrıntılı yer verilecek olsa da bu çalışmanın konusu olan iki dillik; ana dil düzeyinde yeterliliği hedefleyen, her iki dilin aynı ortam ve zamanda öğrenildiği, dolayısıyla birlikte var olduğu ve yine dillerin birbirleri üzerinde olumsuz etkisinin gözlemlenmediği bir tür olduğundan “eklemeli iki dillilik” olarak tanımlanmıştır. Eklemeli iki dillilik, bireylerin iki dili birlikte ve aynı süreçte öğrendiği durumlar için kullanılmaktadır. Bu türden bir iki dillilik durumunda bireylerin iki dilde dengeli beceri sergileyecekleri düşünülmektedir. Diller eş zamanlı öğrenilir ve birey veya

bu çalışma özelinde çocuk, kavramların her iki dildeki karşılıklarına hakimdir. Sözcükler farklılaşsa da ifade ettikleri kavramlar ve içerik çocuğun zihninde aynıdır (Diller, 2015).

Çalışmanın konusu olan ebeveynlerin ana dilleri olmadığı halde çocuklarını konuştukları yabancı bir dilde çift dilli yetiştirmeleri literatürde yeni yeni de olsa dikkatleri çekmeye başlayan bir konudur. Her ne kadar şuan için bu türden bir iki dilliliğin yaygın, kabul gören bir tanımı olmasa da alanyazında üç kavram karşımıza çıkmaktadır. Bunlardan ilki “Yapay İki Dillilik” (Artificial Bilingualism); ikincisi, “Seçilmiş Dil Odaklı İki Dillilik” (Intentional Bilingualism); sonuncusu ise “Non-native Bilingualism”dir (Güven, 2021; Yarkın, 2021; Szramek-Karcz,2016). Her üç kavramın vurgusu da aynıdır: çocuğa dili aktaran birey veya ebeveynin o dilde anadil kullanıcısı olmaması ve yine hedef dilin o toplum veya coğrafyada baskın dillerden biri olmaması, aksine tek dilli ve baskın kültürlü bir ortamda dil öğretiminin gerçekleştiriliyor olması. Her ne kadar bu tanımlar son zamanlarda akademik çalışmalarda kullanılıyor olsa da eklemeli iki dillilik tanımı çalışmanın konu edindiği türden iki dilliliği de kapsadığından ve akademik yazında yerleşmiş bir terim olduğundan bu çalışma bağlamında tercih edilmiştir.

Çalışmanın giriş kısmında kısaca bahsedildiği üzere Türkiye’de anadil veya iki dillilik üzerine yapılan çalışmalar; etnisite ve dil, devletin dil politikaları, göçmen nüfusun adaptasyonu veya çoğunlukla yabancı dilin ikinci dil olarak öğretimi ve bu bağlamdaki akademik başarı çerçevesinde şekillenmektedir. Son birkaç yılda ise bu tezin konusu ile paralel bazı çalışmaların var olduğu tespit edilmiştir. Güven (2021), çocuklarını İngilizce ve Türkçe dillerinde iki dilli yetiştiren Türkçe anadil kullanıcılarının süreç ile ilgili deneyimlerini, görüşlerini ve algılarını çalışmıştır. Güven’in çalışmasının temeli dil öğrenimi ve öğretimi olduğundan konunun sosyoloji yönü doğrudan ele alınmamış olsa da katılımcıların kendi deneyimlerinden bahsederken söylem ve ifadeleri bu çalışmaya ışık tutmuş, derinlemesine görüşmelerde yol göstermiştir. Güven, çalışma sonunda ebeveynlerin genel olarak sürece başlarken sezgisel hareket ettiklerini belirtmekte iki dillilik üzerine bir araştırma yapmadıklarından bahsetmektedir. Ebeveynlerin kendi dil öğrenim süreçlerinde deneyimledikleri olumsuzluklar ve eğitim sisteminde gördükleri eksiklikler onların sürece başlamalarındaki temel sebepler olarak sunulmuştur. Güven, iki dilliliğin bireylerin iş ve eğitim hayatlarına olan katkısının altını çizmektedir.

Yarkın (2021), meselenin dilbilimsel yönünü dikkate aldığı çalışmasında ebeveynleri tarafından seçilmiş bir yabancı dilde iki dilli yetişen 4 çocuk katılımcının ses ve video görüntülerini kullanarak düzenek değiştirme (code switching) diye adlandırılan, iki dilli bireylerde rastlanan bir diller arası geçiş durumunun analizini yapmıştır. Yarkın'ın “doğal” iki dillilikte olduğu gibi eklemeli iki dilli yetişen çocuklarda da code-switching gözlemlenmesini olumlu bulmaktadır. Bu bulgunun sürecin kısır bir çaba olmadığını göstermesi bu tez açısından da önem arz etmektedir. Dil edinimi hayat boyu süren bir deneyimdir ve iletişim becerisinin ötesinde çocukların sosyal, bilişsel, duygusal gelişimleri ile doğrudan bağlantılıdır. Güven (2021) bu dönemin hassasiyetine vurgu yapmış ebeveyn pratiklerinin çocuklar üzerindeki etkilerinin travmatik olabileceğinden de bahsetmiştir.

Türkiye'deki durumdan farklı olarak yabancı yazında iki dillilik ve eklemeli iki dillilik örnekleri daha geniş bir açıdan ele alınmaktadır. Konu ile ilgili makale, yayın ve projelere daha sık rastlamak mümkündür. 1980'lerde yapılan “doğal”, “yapay” iki dillilik tanımlarından sonra konu ile ilgili öne çıkan ilk çalışma George Saunders'e aittir. Akademisyen olan Saunders (1982 ve 1988) çocuklarını İngilizce-Almanca iki dilli büyütme süreçlerini vaka çalışması olarak aktarmıştır. Saunders'in çalışması bu tezin de konusu kapsamına giren motivasyonlar, aile dil politikaları ve bireylerin dil anlayışları bağlamında önemlidir. Vaka çalışması niteliğindeki çalışmada ailede iki dilliği tercih etme sebepleri kültürel birikimin aktarımı, çocukların akademik başarılarının devamının sağlanması ve sahip olunan dil bilme ayrıcalığının sönüp gitmemesi olarak açıklanmıştır.

King ve Fogle (2008), Amerika'da çocuklarını İspanyolca-İngilizce iki dilli yetiştiren 24 aile ile ebeveynlerin ilk dilleri olmayan, hatta yaşadıkları toplumun ve hanehalkının ilk tercihi olmayan bir dilde çocuklarını iki dilli yetiştirmeleri üzerine yaptıkları araştırmada karar süreçleri ve motivasyonlar üzerine çalışmışlardır. Amerika'da çocukların birden fazla dilde yetiştirilmesinin giderek artan bir trend haline geldiğinden bahseden yazarlar, önceleri “elit”lerin bir pratiği olarak görülen bu durumun bugünlerde yaygınlaşan eğitim programları ve çeşitlenen kaynaklar (Cd'ler, iki dilli kitaplar ve televizyon programları gibi) ile birlikte her kesimden ailenin gündemine girdiğini belirtmektedir. Türkiye'de de benzer durum görülebilir. Giderek artan sayıda eğitim kurumu iki dilli eğitim vaadinde bulunmakta yabancı dil öğretimini olmazsa olmaz bir gereklilik olarak sunmaktadır. Elbette ki eğitim kurumlarının bu vaadi akademik başarı odaklıdır. Bu araştırma, bireyin,

evin ve toplumun dilinin başkalaştığı durumlarda ebeveynlerin bu tür kararları alırken King ve Fogle'nin de ardına düştüğü ve önemli gördüğü dile dair inanç ve tutumlarının neler olduğuna odaklanmaktadır.

Dharmaputra (2019), Endonezyada çocuklarını Endonezyaca ve İngilizce iki dilli yetiştiren ebeveynlerle yürüttüğü karma metotlu çalışmada, İngilizcenin ülkede yabancı dil statüsünde olmasına rağmen ebeveynlerin çocuklarını İngilizce eğitim veren okullara göndermelerinin, üstüne ev içinde de çocukları ile ana dilleri olmamasına rağmen İngilizce konuşmalarının arkasında yatan sebepleri irdelemektedir. Sınıf tartışmalarına da yer veren Dharmaputra, tezinde bu pratiğin daha çok üst-orta sınıfta gözlemlendiğini belirtmektedir. Dharmaputra'nın bulguları Bourdieu'nün kuramsal tartışmaları ile örtüşmektedir.

Avrupa'da da benzer çalışmalara rastlamak mümkündür. Özellikle Polonya'da son yıllarda anadilden farklı bir dilde çocuk yetiştirmeye yönelik çalışmalar hız kazanmıştır. Szramek-Karcz (2014, 2016), önce Polonya asıllı sonrasında ise Polonyada ikamet eden herkesi kapsayan "NNB in Poland" projelerinin amacını ve bulgularını paylaşmıştır. Araştırmacılar benzer merakla 2011-2012 yıllarında çocuklarını ana dilleri olmayan bir dilde iradi olarak iki dilli yetiştiren ailelere ulaşmaya başlamış ve sayı kısa süre içerisinde 48'e ulaşmış sonrasında ise kurulan bir Facebook grubu ile 4000 üyesi olan uluslararası bir komüte haline almıştır. Proje NNB'yi başarıyla uygulayan, bir süre uygulayıp sonrasında vazgeçen ebeveynleri kapsamaktadır. Veriler bahsi geçen aileler için düzenlenen ebeveyn-çocuk atölyeleri ve buluşmaları süresince yürütülen katılımlı-katılımsız gözlemler yoluyla elde edilmiştir. Araştırmacılar, projenin devamında sürecin başarısına etki eden dilbilimsel, sosyal, ekonomik, sosyo-kültürel ve bireysel faktörlerinin anlaşılmasının eklemeli iki dilli yetiştirmeye niyetli ailelere fikir vermesi açısından önemli olduğunu vurgulamaktadır.

Hurojova (2020)'nin kendi çocukları ile doğumdan itibaren 6 yıl sürdürdüğü çalışması, başlangıç ve bir anlamda sonuç sunması açısından önemlidir. Çalışma sonunda iki dillilik sürecinin her iki çocuk için de başarısız sonuçlandığı belirtilmektedir. Çocuklardan oğlan olanın 7 yaşına kadar iki dilde de aktif olduğu, orta okul ile birlikte sosyal hayatın dili olan Slovak diline geçiş yaptığı ve zaman içerisinde İngilizce becerisinin azalarak yok olduğu araştırmanın bulgularındandır. İkinci çocuk olan kız çocuğun da abinin etkisiyle

iki dillilik sürecinin çok daha erken terk edildiği belirtilmiştir. Çalışma süresince hedef dil, İngilizcenin konuşulduğu başka bir sosyal ortamından varlığından bahsedilmediği dikkat çekmektedir ve çalışmanın 2000'lerin başında yürütüldüğü de düşünüldüğünde sosyal medya ve sosyal ağların yokluğu veya sınırlılığı çalışmada bahsi geçen ebeveyni tek kaynak olarak bırakmıştır.

Yukarıda bahsedilen çalışmalardan sadece Dharmaputra (2019)'nın çalışması bu tezin amaç ve kapsamına büyük oranda benzerlik göstermektedir. Doğrudan dili konu edinmese de sosyal-kültürel sermayenin aktarımında ailenin rolüne değinen çalışmalar mevcuttur. Ziyanoğlu (2019), orta sınıf ailelerin kültürel sermaye aktarımlarının sosyolojik incelemesini yaptığı tezinde Bourdieu'nün kavramları üzerinden araştırmasını yürütmüş fakat sonuç olarak doğrudan sınıf ve kültürel birikim arasında paralellik bulunmadığını belirtmiştir. Çalışmada toplumsal sınıf çözümlerine yer veren Ziyanoğlu, ailelerin çocuklarına iyi bir gelecek hazırlamanın yolunu eğitim olarak gördüklerini ifade etmiştir. Türkiye'deki toplumun sınıfsal analizinde bölgelerin veya mümkünse her bir kentin ayrı ayrı ele alınarak literatürün genişletilmesi gerektiği bulgusu bu çalışma bağlamında sınıf kavramının geri plana atılmasının sebeplerinden birini oluşturmuştur. Sınıf bağlamında oturmuş bir literatür ve yerleşik bir toplumsal çözümler sonrası meselenin irdelenmesi daha uygun görülmüştür.

2. BÖLÜM KURAMSAL VE KAVRAMSAL ÇERÇEVE

2.1. İKİ DİLLİLİK

2.1.1. İki Dilliliğin Tanımı

İki dillilik kavramının tanımını yapmak, hakkındaki istatistikleri vermekten daha zordur çünkü tanımın arandığı kaynaktan tutun araştırmanın odağına, ilgisine göre yapılan tanımlar farklılaşmaktadır. Araştırmacının dil ve dilin fonksiyonu ile ilgili görüşleri de iki dilliliğin ve iki dilli bireylerin tanım ve tespitini çeşitlendirmektedir. İki dillilik, sosyoloji, psikoloji, eğitim bilimleri, pedagoji, antropoloji, dilbilim, deneysel psikoloji, gelişimsel psikoloji, bölgesel incelemeler, enformasyon teorisi, davranış bilimleri ve sosyolengüistik gibi birçok disipline araştırma konusu olmuş ve bu alanlardan her birinin konusuna ve alanına göre farklı boyutlarıyla ele alınarak çalışılmıştır. İki dillilik nasıl tanımlanabilir? Kimler iki dillidir? Bir kimseye iki dilli denilebilmesi için hangi şart ve koşulları sağlaması gerekir? İki dilli diye tanımlanan bireyin her iki dilde de performansı nasıldır ve gösterdiği hakimiyet nedir, ne kadar olmalıdır? gibi sorular henüz net şekilde cevaplanmamıştır (Agvan & Dönger, 2015).

En temel anlamıyla İngilizce karşılığı “bilingualism” olan iki dillilik terimi, Latince “iki” anlamına gelen “bi” ve “dil” anlamına gelen “lingua” sözcüklerinin birleştirilmesiyle oluşturulmuştur (Bican, 2017). İki dillilik çalışmalarının öncülerinden, kendisi de bir iki dilli olan Weinlech (1968), iki dillilik, iki dilin birbiri yerine kullanıldığı durumdur diyerek en kısa tanımı yapmıştır. Field ise, iki dillilik terimini en geniş manasıyla “iki dile sahip olma, iki dili konuşma ya da iki dilli olma” olarak tanımlamaktadır (Field, 2011) Bu tanımlar kavrama dair ilk izlenim oluşturma açısından yeterli olsa da yukarıda bahsi geçen sorulara cevap verme noktasında yetersizdir. Ayrıca literatürde kavram, çoğu zaman çok dillilikle eş anlamlı olarak kullanılmaktadır. Beardmore, “iki dillilik terimi, sadece iki dilin konuşulduğu durumları değil, aynı zamanda birden fazla dilin konuşulduğu durumları da kapsar” diyerek bu sözcüğün nicel olarak sınırlı bir anlam ifade etse de kullanımda daha geniş bir kapsamı olduğunu belirtmiştir (Beardmore, 1982). Literatür tarandığında ise iki dillilik ile ilgili tartışmaların belirli başlıklar üzerinden ilerlediği görülmektedir. Bunlar, dilin öğrenildiği zaman dilimi, dil bilgisi ve dilin toplumsal konumu olarak sınıflandırılabilir.

2.1.2. Dilin Edinildiği/Öğrenildiği Yaşa Göre İki Dillilik Tanımları

Dilin edinimin yaşı ve şekli dikkate alındığında, öne çıkan görüşlerden ilki Hoffman'ın erken ve geç iki dillilik ayrımıdır. Hoffman (1991), yaş ölçütünün dil ediniminde önemli bir rol oynadığına inanır. **Erken iki dillilik**, doğum ile ergenlik arasındaki zaman dilimini ifade etmektedir. Kendi içinde, bebek ve çocuk iki dilliliği olarak da ayrılır çünkü insan yaşamının ilk 3 senesi daha sonra görülmeyecek bir dil öğrenme becerisini kapsamaktadır. Ergenlik sonrası gerçekleşen iki dillilik ise '**yetişkin iki dilliliği**' veya **geç iki dilliliktir**. Her iki durumda da zihinsel süreçler başkalaşsa da dilin öğrenme biçimi benzerlik gösterebilir. Diğer bir deyişle, nasıl ki bir bebek ilk yıllarında anne-babadan ve çevresindeki sosyal yapıdan dili doğal akışında öğreniyorsa, başka bir ülkeye göç eden bir kişi de dili günlük hayat içerisinde, öğrenmenin sistematik araç ve biçimleri olmadan öğrenebilir. Her ne kadar Hoffman bu ayrımı dilin öğrenildiği yaşı esas alarak yapmış olsa da genel kanı erken iki dillilerin anadile yakın yeterliliğe ulaşmasının daha mümkün olduğu yönündedir.

Dilin ne zaman ne şekilde öğrenildiğini bağlamında sınıflandırma yapan bir diğer görüşe göre, dil edinim sürecinin aynı anda mı yoksa sıralı mı gerçekleştiği de çeşitliliğin sebeplerinden bir tanesidir. Bu tanımda baskın ve azınlık dil kavramları da sunulduğundan sosyolengüistik bir perspektifle olguya yaklaşıldığı söylenebilir. İki dilli bireyin dahil olduğu sosyal yapının çoğunluk mu azınlık mı olarak nitelendiği, sahip olduğu dilleri eş zamanlı bir şekilde mi yoksa art arda mı öğrendiği önemlidir. Baskın dil, yaygın olarak kullanılan ve statüsü yüksek olan dil olabilir. Azınlık dil ise büyük bir topluluk içinde yaşayan küçük bir gurubun konuştuğu dil olarak tanımlanabilir (Güven, 2021).

2.1.3. Dilin Toplumsal Fonksiyonu ve Bireyin Hayatındaki Yerini Dikkate Alan İki Dillilik Tanımları

Dilin toplumsal fonksiyonu ve bireyin hayatındaki yeri de iki dilliliği tanımlamada çeşitli çerçeveler sunmuştur. İlki, bahse konu olan dilin sosyal hayattaki statüsüne göre yapılan sınıflandırmadır. Buna göre iki dilliler, **halk ve elit olarak** ikiye ayrılır. Halk olarak adlandırılan genellikle azınlık gruplarının dilidir ve buldukları toplumda bu dilin yüksek bir statüsü yoktur. Halk dilinin aksine elit iki dilliler ise anadili yaşadıkları

toplumda değer gören, toplumda tercih edilen, kişiye toplumsal hayatında kazanımlar sunan dillerdir (Moradi, 2014). McCarty (2014) ise ne türden bir iki dilliliğin tartışıldığını ayırt etmek adına bazı iki dillilik seviyeleri belirlemiştir. Bunlar; **bireysel, aile, toplumsal, okul ve profesyonel** alanlardır. Bireysel seviye, bireyin kendisi ve iki-kültürlü olması ile alakalıdır. Aile, iki dilli çocuk yetiştirmeyi kapsarken; toplumsal, kültürel meseleler, toplumsal gruplar ve devlet politikaları ile ilgilidir. Okul ve akademik/profesyonel seviye ise iki dilli eğitimi, iki dilliliğin gerekli olduğu akademik ve profesyonel alanları ifade etmektedir. Bu sınıflandırmayla amaçlanan, olgunun tüm yönleri ile ele alınabilmesidir. Seviyeler arası geçişler ve kesişim alanları elbette ki mevcuttur fakat her bir seviye veya tipe ayrı ayrı odaklanmak, meselenin ele alınış şeklini kolaylaştıracak hali hazırdaki kavramsal kalabalık ve karmaşayı en aza indirmeye yardımcı olacaktır. Örneğin, bireysel iki dilliliği araştıran bir araştırmacı dikkatini bireyin dil edinirken dile ne kadar maruz kaldığına, bu maruziyetin sıklığının yanı sıra sürekliliğinin ve yoğunluğunun ne olduğuna verecektir. Bunların yanı sıra bireyin dile karşı tutumunu, edinim veya öğretme sürecindeki iş birliği ve dilin ait olduğu topluluk ile olan bağlantıları ve onlarla ilgili düşüncelerini de konusuna dahil edebilir. Aile seviyesindeki iki dillilik, iki dilli çocuk yetiştirmeden, çok kültürlülüğe kadar pek çok meseleyi kapsamaktadır. Bu seviyedeki bir iki dillilik, bir uğraşı beraberinde getirir. Sadece dilin kuralları, aktarılması değil sosyal ve psikolojik olarak durumun yönetilmesi de sürecin bir parçasıdır. Bu noktada da ana dilin korunması, dil kaybı gibi meseleler gün yüzüne çıkmakta ve ayrı birer ilgi olarak araştırmacılara kendini sunmaktadır. Toplumsal seviyede iki dilliliğin araştırıldığı bir çalışma, bir ülkenin veya coğrafyanın insanların konuştuğu dilleri, ağız ve lehçeleri belirlemeyi amaç edinebilir. Konuşulan dillerin sosyal hayat içerisindeki statü ve kabul şekilleri, bu dillerin ait olduğu topluluk veya etnik grupların baskın dil ve grup ile olan ilişkileri ve bu ilişkilerin iki dilli bireylerin hayatlarındaki yansımaları da bu seviyede merak konusu olabilecek başlıklardan bazılarıdır. McCarty'e göre, okul ve akademik seviye ikinci dil öğretimini değil iki dilin de eğitim dili olarak kullanıldığı durumları anlatmaktadır. Tek dilli toplumlar da öğrencilere okullarda ikinci, üçüncü dil öğrenme imkânı sunarken eğitimin dili hemen hemen her zaman resmi veya baskın dildir. Son yıllarda bu durumun değişmekte olduğunu söylemek yanlış olmayacaktır. Türkiye'de de yabancı dillerin öğretilmesine ağırlık vermeyi amaçlayan pek çok özel okul iki dilli eğitim sistemine geçmiş veya bunun

için yoğun bir çaba harcamaktadır. Bu özel okullarda okul öncesi eğitim almaya başlayan çocuklar ana dillerini bilmeyen, hedef dilde konuşan öğretmenler tarafından eğitilmektedir (Ceyhan & Koçbaş, 2009). Çoğu okulda bu durum çocukların ilköğretim çağına gelmeleri ile değişse de bazı okullar eğitime İngilizce olarak devam etmektedir. Bu okulların sayısı ve işleyişi hakkında bir araştırmaya rastlanmamış olmakla birlikte, internet arama motorlarına yazıldığında özellikle okul öncesi çağda İngilizceyi doğal akışında, gün boyu öğretmek çocukları iki dilli yetiştirmeyi vadeden kreş/anaokulu ve okul olduğu görülecektir. Bu da bize ailelerin çocuklarının yabancı dil öğrenimini eskiye oranla daha fazla önemseydiğini göstermekte ikinci bir dil olarak değil iki dilli olarak çocuklarının yetişmesini yeğlediklerinin işaretini vermektedir.

2.1.4. Dili Kullanmadaki Beceri ve Yeterliliği Dikkate Alan Tanımlar

Bloomfield (1933) gibi, yine alanın önde gelen isimlerinden bazı araştırmacılar ise dili kullanırken yetkinliğin ve hatta “mükemmelliğin” önemine vurgu yapmışlardır. Bloomfield’a göre, her iki dili de anadil beceri ve akıcılığında kullanabilen kişi iki dillidir. Bloomfield’ın buradaki mükemmellik vurgusu oldukça açıktır ve bireyin anadilinde de herhangi bir deformasyon ve gerileme meydana gelmemelidir. Bu noktada bireyin dile hakimiyetinin ölçüsünün o dilin tek dillileri olduğunu iddia eden görüşler de mevcuttur. Bunlara göre, bir kimsenin iki dilli olarak anılması o bireyin dildeki kabiliyetinin, dili anadili olarak edinmiş kişilerle karşılaştırıldığı ve başarılı olduğu ölçüde mümkündür. Bireyden beklenen ya onlar gibi ya da hemen hemen onlar kadar dilde “mükemmeliyeti” yakalamasıdır (Crystal, 1985). Bu görüşlere katılmakla birlikte iki dilliği bir bütün olarak ele alıp mükemmelin mümkün olduğunu kabul eden fakat iki dilli tanımını bununla sınırlı tutmayan araştırmacılar da mevcuttur. Bunlar, bireylerin değişen sosyal durum ve gereklere göre dil kullanım kabiliyetlerine dikkat çekmektedirler. Ve çoğunlukla iki dildeki kabiliyetin birebir aynı olup olmadığını ölçmenin mümkün olmayacağını çünkü çoğu durumda bireylerin bu dilleri farklı sosyal durumlarda kullandıklarını söylemektedirler. Hoffman (1991), iki dilliliği bütünsel ele almakta ve çizgisel bir süreklilik olarak tanımlamaktadır. Her iki dilde native-like/ana dil benzeri yetkinliği *mükemmel iki dillilik (perfect bilingualism)*, *tam iki dillilik (true bilingualism)* veya kendi tabiri ile *ambilingualism* olarak tanımlarken, *dengeli ve baskın iki dillilik (balanced and dominant bilingualism)* terimi ile bu keskinliği aşarak yeni bir bakış açısı sunar. Dengeli

ve baskın iki dillilik veya dengeli ve baskın iki dilli, her iki dilde benzer hâkimiyeti ifade edebilir veya birey bir dilde diğerinden daha kapsamlı kullanım alanına sahiptir. Bu hakimiyet nihai bir yetkinliği ifade etmek zorunda değildir ve dilin 4 temel becerisini - okuma, yazma, dinleme, konuşma- de kapsamayabilir. Bu tanımlama mükemmeli esas alan görüşe göre daha ideal durmaktadır çünkü pek çok durumda bireyler bir dilde diğerinden daha aktiftirler veya sosyal hayat içerisinde bir dili kullanmaları gereken durumlar diğerine göre daha fazladır (Salla, 2010). Bireylerin ana dil kullanımlarını bile eşitlik, benzerlik parametresi ile ölçmek mümkün değil iken dili farklı ailelerde, farklı sosyal gruplarda, apayrı süreçler geçirerek öğrenen ve farklı yaşantılar sürdüren kişilerin dil kullanımlarının eşit olup olmadığının ölçülmesi mümkün görünmemektedir. Bireylerin hayat akışları ve dili kullanma biçimleri değişeceğinden bu yaşantı ve gereklilikler bireylere farklılaşan beceri ve tecrübeler katacaktır. Dolayısıyla, dengeli iki dillilik arzulan, akla yatkın bir durum gibi görünse de gerçekçi bakıldığında bireylerin dillerden birinde daha yetkin olması muhtemeldir. Baker da benzer noktalardan hareketle iki dilliliği her iki dilde akıcı olmak olarak değil, dilin kullanıldığı bağlamla uyumu ve toplumsal hayat içerisinde gerekli olan iletişim biçimlerinin o dilde ne kadar beceri ile gerçekleştirilebildiği üzerinden irdemiştir (Baker, 2001'dan akt. Yılmaz, 2014). McCarty (2014)'ye göre bir veya iki dilli olma arasında net bir sınır yoktur. Her bireyin 4 temel dil becerisi farklı oranlardadır ve güçlü ve zayıf yanları kendilerine hastır. Bir diğer tanımlama ise öğrenilen dillerin kullanım sıklığına ilişkindir. Vera, edinilen dillerden her ikisinin de kullanıldığı durumları aktif iki dillilik olarak tanımlarken, dillerden bir tanesinin anlaşılmasına rağmen birey tarafından konuşulmadığı durumları pasif iki dillilik olarak tanımlamaktadır (Vera, 2011).

İki dillilik tanımlarındaki bu farklılaşma bakış açısının çeşitliliğinden olduğu kadar olgunun ölçülemez olmasından da ileri geliyor. İkinci dil öğrenen bir bireyin hangi noktada iki dilli olduğu oldukça soyut ve karar vermesi güç bir mesele olarak karşımıza çıkıyor. Yine de yukarıda derlenen tanımlardan yola çıkıldığında iki dilliliğin bireyin dili öğrendiği yaş kadar, öğrendiği dillerin o toplumdaki algılanış biçimleri ve bireyin o dili nerede, nasıl kullandığı ile doğrudan bağlantılı olduğunu görebilmekteyiz. Bütün bunlar dikkate alındığında Fishman (1968)'nin da ısrarla söylediği gibi iki dillilik olgusu çalışılacaksa, olgunun bütünüyle göreceli olduğunu kabul etmek gerekmektedir. Fishman, doğrudan bir iki dillilik tanımı sunmasa da bu göreceliliği anlayabilmek için

bazı parametrelerden bahsetmektedir. Bunlardan ilki, iki dilliliğin derecesi. Burada ilgilenilen bireyin dildeki seviyesi, dilleri ne kadar iyi bildiği. İkincisi, işlev. İki dilli bireyin dilleri nerede, nasıl kullandığı ve bu dillerin bireyin davranış kalıplarında ne türden roller oynadığı. Üçüncü ise değişim veya alterasyon. Bireyin iki dil arasındaki geçişleri, bilinçli veya bilinçsiz dilden dile geçiş halleri. Bunu yaparken nasıl ve hangi şartlar altında yaptığı bireyin dile olan aşinalığı veya o dili bilinçaltı seviyede kabulüne yönelik ip uçları sunabilmektedir. Sonuncu parametre, müdahaledir. Bireyin konuştuğu diller birbirini ne kadar etkilemektedir. Ne derece iç içe geçmiştir, dillerden herhangi biri diğerinin veya diğerlerinin kullanımını nasıl etkilemektedir? gibi sorularla bireyin iki dilliliği daha iyi anlaşılabilir ve belli bir çerçeveye oturtulabilir.

2.2.DİL İDEOLOJİSİ VE DİL POLİTİKALARI

Bireylerin, grupların ve hatta toplumların dil hakkındaki ve dile yönelik var olan düşünce ve algıları dillerin ve o dili konuşan bireylerin kaderini de belirlemede önemli rol oynamaktadır. Dile dair bilişsel, psikolojik, kültürel yaklaşımlar veya sadece kişisel inançlar bireylerin kaç dil bildikleri veya konuşabildiklerini belirlemede, makro düzeyde ise bir toplumun benimsediği, kabullendiği dil profilini de etkilemektedir. İki dilli ebeveynlerin, çocukları ile iletişim kurarken benimsedikleri dil tercihleri, o dili konuşurken sergiledikleri tavırları çocukların dil edinimlerindeki temel etkenlerden biri olarak görülmektedir. Ebeveynlerin dil ideolojileri (language ideology), dile yaklaşımları, dil ile ilgili inanç ve tavırları çocukların bir dili edinmeleri, edindiklerinde o dili kullanım sıklıkları üzerinde etkilidir, değiştirici ve dönüştürücüdür (Houwer, 1999).

Dil politikası ve dil ideolojisi denildiğinde akla ilk olarak kültürel ve siyasi politikalar gelmektedir. Haklılık payı olmakla birlikte dil politikası birey söz konusu olduğunda bireyin duruşunu/vaziyet alışını da ifade etmektedir. Yine de yapısal olanın birey üzerindeki etkisini görmek açısından dil politikası kavramının makro düzeydeki anlamından kısaca bahsetmekte fayda olacaktır.

Siyasi duruş ve tavrın, dil ile ilgili görüşleri oldukça keskin olabilmektedir. Bir ülkede/coğrafyada birden fazla dilin birlikte var olmasını ‘zenginlik’ olarak kabul edip, olumlayan, gelişmesi için çaba gösteren bir bakış olabileceği gibi; böylesi bir durumun bir an önce defedilmesi gereken bir ‘bela’ olduğunu düşünen, ‘tehdit’ olarak algılayıp

ortadan kalkması veya kontrol altında tutulması için çaba gösteren bir bakış da olabilir (Bilmez, 2021). Bu meselenin siyasi boyutu ve siyasi iradenin gücü ile ilgilidir. Hobsbawm (1990) 'a göre 1930'lar sonrası dil, bir milletin ruhu olarak tanımlanmış ve milliyetçiliğin, ulus olmanın temel unsurlarından biri haline gelmiştir. Ortak dil, birleştirici bir öge olarak değerlendirildiğinden bir ülkenin inşasında ve o ülkenin insanlarının bir bütünü parçası olduklarının anlatılmasında bir araç olarak düşünülmüştür (Wright, 2016). Bu bakış açısına sahip devletler ve hükümetler; etnik, baskın olanın dışında kalan dilleri resmi sistem içine dahil etmemiş ve çok dilliliği ulusun bekasına bir tehdit olarak algılamıştır. Milli dilin standardizasyonu ile belli bir dil geçerli olan olarak atanırken eğitim dili olarak kullanılması da toplumun büyük kısmının bu dili ortak dil olarak kabulüne sebep olmuştur (May, 2006). Bu dilin ideolojik boyutunu ortaya koymaktadır. Böyle bir durumda diğer diller azınlık grupların dilleri olarak düşünülmüş veya gelenekler ile ilişkilendirilerek sınırlandırılmıştır. Milliyetçiliğin en yoğun yaşandığı ve dünyaya yayıldığı Avrupa'da, 19.yy. Fransa'sında örneğin, eğitim politikası, yerel dillerin eksilmesine sebep olmuştur (Ager, 2001). Ager'e göre, 1881 yılında ilk öğretimin laik, zorunlu ve ücretsiz olması ile bilinçli bir dil politikası izlenmiş, yerel dillerin okullarda kullanımının yasaklanması, kullanan çocukların cezalandırılması veya rencide edilmesi bu dillerin toplumsal hayattan yavaş yavaş çekilmesine sebep olmuştur.

Türkiye örneğine bakıldığında 19.yy'da Osmanlı Devleti'nde başlayan modernleşme çabaları ve devamında Türkiye Cumhuriyeti'nin kuruluşu ile dil kavramı ve dilin toplumsal rolü mercek altına alınmıştır. 19.yy öncesi pre-modern devletlerin bir özelliği olarak devletin dili ile halkın dilinin bir olmadığı/olmak zorunda olmadığı görülmektedir. Dahası devletin dili veya resmi dil ibaresinin kayıtlarda mevcut olmadığı görülmektedir. Yine de Türkçe devlet işlerinde yaygın olarak kullanılan dil olması sebebiyle ikinci bir dil olarak halk arasında konuşulmaktadır. Bunun bir sebebi, Türkçenin sosyal statü olarak ifade ettiği konumdur. 1876 tarihinde kabul edilen Kanun-Esasi ile Türkçe devletin resmi dili haline getirilmiştir. Anayasa, her ne kadar herkesin din ve mezhep ayrımı olmaksızın Osmanlı sayılacağını söylese de devlet dairelerinde çalışmak için devletin dili olan Türkçenin bilinmesini şart koşulmuştur (Yaşar, 2016). İlerleyen dönemde de buna benzer dilde teklik ve birliği teşvik eden gelişmeler yaşanmıştır. Cumhuriyet dönemine gelindiğinde ise dil, ortak milliyet ve yurttaşlığın oluşturulmasında kullanılan bir araç olarak karşımıza çıkmaktadır. Yaşar'a göre o dönemde dil, bunun da ötesinde kültürün

yeniden yaratılma ve inşasını mümkün kılan bir yol olarak değerlendirilmiştir. Çünkü önceleri ulus inşasının bir parçası olarak görülen dil, zamanla tek başına üzerinde titizlikle çalışılan bir konu haline almış kendisi bir amaç haline gelmiştir. Harf devrimi, dilde sadeleşme hareketleri, halk dillerinde kullanılan öz Türkçe kelimelerin dile yeniden kazandırılarak Türkçenin bir anlamda yeniden keşfi ve arındırılması bu doğrultudaki gayretlerin başında gelmektedir (Yaşar, 2016).

Bir dilin lingua franca veya resmi dil olarak atanması elbette ki o dilin diğer dillerden üstün veya daha değerli olduğunu göstermemektedir. Fishman (1968) 'a göre bu durumun tarihsel sebepleri olabilir, o ülkenin başkentinde konuşulan dil olduğu için öne çıkabilir veya var olan lehçe ve ağızların bir derlemesi olabilir. Dilin lehçelerinden bir tanesinin zaman içerisinde yaygın olan haline gelmesi siyasi otoritenin eliyle olmak zorunda değildir. İngilizcenin tarihine bakıldığında, şehirleşme ve sanayileşme ile ülkenin iç kısmının güney doğusunda kullanılan versiyonu öne çıkmış zamanla yazıda da ortaklık ve bütünlük beklenir olmuştur. Bu değişimin sebebi iletişimde kolaylığın sağlanması olarak düşünülebilir. Akademik yazının bu kadar üretken olmadığı, kişisel hataların tolere edilebildiği dönemlerin aksine günümüzde de gerek yazı gerekse konuşma dilinde ortaklıklar önemszenmektedir.

Sonuç olarak modern ulus-devletler dili sadece kamuyla kurulan iletişimin bir aracı değil, bireyin mevcut siyasal yapı ile kuracağı birlik, aitlik hissini de bir inşacı olarak değerlendirmişlerdir. Modern dönemde dilin ulus ve milli kimlik inşasındaki rolü, anlam ve işlevi oldukça kapsamlı ve derin bir tartışma konusu olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu konu her bir devletin, ulusun, milletin özelinde ayrı birer başlık olarak araştırılabilir. Sadoğlu (2017)'nin da tespit ettiği gibi:

Türkiye Türkçesinin Orta Asya'da başlayan ve bugün Türkiye Cumhuriyeti'nde tek resmî dil olarak varlığını sürdüren gelişimini anlayabilmek için Büyük Selçuklu, Anadolu Selçuklu ve Osmanlı devleti içerisindeki konumu kadar Tanzimat, Meşrutiyet ve Cumhuriyet idareleri tarafından çeşitli saiklerle nasıl bir müdahaleye tabi tutulduğunun etraflıca incelenmesi kritik önem arz etmektedir.

Bu çalışmanın veri ve kapsamının meseleyi etraflıca ele alamayacağı düşünüldüğünden tartışma, çalışmanın konu ve içeriğine bakan yönü ile sınırlandırılmıştır.

2.2.1. Dil Algısı ve Tutumları

Genel hatlarıyla tutum; eğilimler, duygular, korkular ve inançların etkisiyle gelişen davranışlar bütünüdür (Thurstone, 1928, s. 531). Dilsel tutum ise bireylerin dil değişkenlerine karşı ortaya koydukları değerlendirmelerdir (Ryan vd., 1982, s. 7). Crystal, (1994)'in “An Encyclopedic Dictionary of Language and Languages” adlı eserinde de belirtildiği üzere dil tutumu; bireylerin sahip oldukları anadile ya da başka dillere karşı düşünceleridir. Ona göre bu değerlendirmeler; kişi, toplum, çevre ve sosyal tabaka gibi çeşitli etkenlere göre olumlu ya da olumsuz şekilde olabilir

Çok dilliliğe yönelik tutumlar da her zaman olumlu değildir. Bahsedildiği üzere, toplumsal düzeyde dillerin etkileşimiyle ortaya çıkan sosyal ve siyasal çatışma ve çekişmeler karmaşık ve akışkan bir etkileşim görünümündedir (Bilmez, 2021). Birey bağlamında da bu karmaşa ve karışıklık devam etmektedir. *New York Times*'da çıkan bir makalede göçmen ailelerin, çocuklarının İngilizce öğrenmeleri ile ilgili fikirlerine yer verilmiş ve aileler gururla karışık bir kayıp duygusundan bahsetmişlerdir. Burada elbette ki fiziksel bir kayıp olmasa da ailelerin yeni bir dil ile çocuklarının sosyal kimlik algılarının değişeceğinden duydukları endişe ve ilerleyen süreçte çocukların aileleri ile kuracakları iletişim ve bağların farklılaşacağına olan inançlarını ifade etmektedir (Rimmer, 1992).

Benzer kaygılar iki dilli ailelerde oldukça sıklıkla görülmektedir. Bazı aileler çocuklarının eğitime ve yaygın kültüre adaptasyonlarına önem vererek iki dilli yetiştirmeme kararı almaktadırlar. Bu ailelerden bazıları çocukları evde konuşulan dili hiç bilmeseyse daha mutlu olmaktadır çünkü kendi dillerine dair değer algıları düşüktür. Farklı görünmek veya farklı olmak birey üstünde bir baskı oluşturmaktadır. Çoğunlukla dahil olunan grup veya topluluğa uyum kaygısı dil mevzubahis olduğunda da ortaya çıkmaktadır. Bazı aileler ise aksine, evde konuşulan dili kültürel miras olarak değerlendirirler ve evdeki dilin de diğeri kadar önemli olduğu inancıyla her ikisini de aktarmak isteyebilirler (Alladina, 1995). Sakın, Almanya'daki Türklerin dil tutumları ve dil kullanımları üzerine yaptığı araştırmada Almanya'da yaşayan Türklerden birinci ve ikinci kuşağın “Ana diliniz nedir?” sorusuna hala Türkçe cevabını verdiğini ve çift ana dilli olmayı bir anlamda kabul etmediklerini, böyle olduklarını düşünmediklerini belirtmiştir. Üçüncü kuşakta her ikisi de cevabı daha fazladır (Sakın, 2018). Türkçeyi her

ne kadar sadece ev ortamında, aile arasında konuşmalar da kendilerini Türklük ve Türkçe üzerinden tanımlıyor olmaları dil tutumlarına da yansımıştır. Almanya'daki Türklerin 50 yılı aşkın süredir orada yaşadıkları düşünüldüğünde bu tutumun sosyolojik sebepleri ilgi çekicidir. Nihayetinde dil bir kültür unsuru olarak gelecek kuşaklara aktarıldığı için Almanya'daki Türklerin kültürlerini öğrenmelerini ve paylaşımlarını sürdürmeleri bir varoluş göstergesi olarak yorumlanabilir.

2.2.2. Aile Dil Politikası (Family Language Policy)

Çocukların dil edinim süreci ile ilgilenen çoğu araştırmacı, çocuk ve bakım vereni arasındaki etkileşime odaklanmış, evde veya laboratuvar ortamında gerçekleştirilen bilişsel test ve gözlemler ile bu etkileşim yolu ile dil öğrenimi arasındaki ilişkiyi keşfetmeye çalışmıştır. Bu alanda da oldukça etkili ve önemli teoriler ortaya atılmışsa da (bkz. davranışçı, doğuştancı, etkileşimci/gelişimsel vb.) bu teori ve çalışmaların amacı çoğunlukla çocukların nasıl olup da farklı ortam ve durumlarda iken dili hemen hemen aynı hızda ve benzer süreçte öğrendiği ile ilgilenmektedir. Ebeveyn ve aile üyelerinin dil algıları, dil edinim/öğrenim amaçları ve niyetleri bu çalışmaların kapsamına dahil edilmemiş veya araştırmacılar tarafından ilgi görmemiştir. Dahası, bu alandaki araştırmaların çok büyük bir kısmı anadil edinimini norm kabul ederken iki ve çok dilliliği göz ardı etmiştir (Romaine, 1995).

Aile dil politikası, ailelerin genel dil kullanımlarının yanı sıra dile ve dilin kullanımına yönelik düşünce ve tutumlarını, dili kullanım şekilleri ve bu noktadaki tercihlerinin yanı sıra öğrenme/öğretme süreçlerindeki amaç ve çabalarını kapsamaktadır (King, Fogle, & Logan-Terry, 2008). Bu türden kapsamlı bir bakış açısı ile ebeveyn tercihlerinin çocuk üzerindeki olumlu ve olumsuz etkilerini görmek mümkün olmaktadır. Dünya üzerinde tek dilli büyüyen çocuklar olduğu gibi, anne-babası kültürlerarası evlilik yapmış iki dilli büyüyen, anne-babanın birbirleri ile konuştukları dil farklı olduğundan üç dilli büyüyen veya okul veya toplum içerisinde başka başka diller duyarak dört ve üstü dille bir şekilde bağlantısı olan çocuklar bulunmaktadır. Bu tür durumlarda ebeveynler ve çocukların dil tercihleri ve dildeki başarıları çeşitlilik göstermektedir (Fogle, 2008). Yapılan araştırmalar aile dil politikalarının çocukların dil gelişimine doğrudan etkisi olduğunu göstermektedir. Giderek artan bir şekilde, Amerika'da iki dillilik daha çok ailenin hedefleri arasına girmektedir. Aileler, çocuklarının akademik başarılarını ve bilişsel

gelişimini desteklemek istemenin yanı sıra kendi kültür mirasları olarak gördükleri dillerini çocuklarına aktarmak istemekte böylelikle onlara kültürlerarası bir anlayış ve iletişim kazandırırken manevi bir miras bırakmayı hedeflemektedir (King & Fogle, 2006).

Aile dil politikası özünde dilin yapısının, işlevinin ve öğretiminin planlanmasını ifade etmektedir. Dil politikaları, maddi planlama (corpus planning) ve statü planlaması (status planning) ve son olarak edinim planlaması (acquisition planning) olarak karşımıza çıkmaktadır. Maddi planlama, dilin yapısı, kelime dağarcığı, ses ve telaffuzu gibi içsel özelliklerini değiştirmeye yönelik yeniliklerdir. Statü planlama(sı) ise, dilin hangi amaçlar için kullanılacağına belirlenmesi ya da tanınması olarak tanımlanabilir (Cooper, 1989). Dilin nerede, nasıl formal ya da informal şekilde öğretileceği ise edinim planlamasına dahildir. Bu politikalar ve uygulanış şekilleri çocuğun bilişsel gelişiminde, akademik başarısında ve topyekûn hedeflenen dil veya dillerin kazanımında etkilidir (King ve diğerleri, 2008). Woolard (1998) ailenin gizli ve açık tutum ve dil uygulamalarını dil ve insan arasındaki kesişim noktası olarak değerlendirir. Dilin kullanımı ile sosyal yapı arasındaki köprü olarak görülebilir. Bu görüş bizi sosyalizasyon kavramına getirmektedir. Parsons, sosyalizasyonu işlevsel bakış açısıyla ele almış ve toplum içerisindeki davranış kalıplarını öğrenme, toplumun davranış kalıplarına uyum sağlama olarak tanımlamıştır. Bu süreçte birey toplumda normal olarak kabul gören veya önemli olanı öğrenir. Toplumun işleyişi için bu önemlidir. Bu öğrenme o rol ve durumda işleyiş için gerekli olan, buna yönelik bir öğrenmeyi ifade eder (Parsons, 1951). Parsons, sosyalizasyonu ikiye ayırır: Birincil ve ikincil sosyalizasyon. Birincil sosyalizasyon ailede gerçekleşir. Ailenin ve toplumun öz, temel norm ve değerleri burada öğrenilir. Parsons da çocuklukta öğrenilen, kazanılan değer yargılarının bireyin özünü oluşturduğunu ifade eder ve bir nevi “kişiliğin çekirdeğinin” burada oluştuğunu söyler. Aile, normal şartlar altında çocuğun ilk çocukluk yıllarında en çok zaman geçirdiği toplumsal yapıdır. Çocuğun kişilik gelişimi, sonraki toplumsal süreçlere katılımının nasıl ve ne şekilde olacağını belirleyicisi olarak ailenin etkisi aşıkardır. İkincil sosyalizasyon ise, evrensel değerlerin öğrenilmesini ifade eder. Bu sürecin kanalları ise en başta okul, medya ve diğer sosyalizasyon araçlarıdır (arkadaş grupları, gönüllü birlikler, politik ve ekonomik gruplar vb.) (Parsons ve Bales, 1955). Her iki süreçte de bir nevi acemi olan birey, sosyal grubuna ve topluma yönelik bilgi ve becerileri edinir. Bunu mümkün kılan en önemli araç ise dildir. Bireyin her çeşit iletişimsel ve durumsal rolleri anlama,

anlamlandırma, dahil olma, yeniden üretme, reddetme veya değiştirip dönüştürmesinin yegâne aracı dildir. Gerek makro düzeyde gerekse aile seviyesinde dil pratikleri sosyal ve dilsel organizasyonun şekillendiricisi olarak karşımıza çıkmaktadır. Sosyal ve kültürel yeterlilikleri edinirken bireyi etkiler ve onda gelişecek tutum ve algılarda etkilidir.

Bu sürecin başlangıcı ebeveynlerin inanış ve tutumlarıdır. Bu inanış ve tutumlar doğrultusunda ebeveynler dile yönelik çeşitli tercihlerde bulunurlar ve açık veya gizli etkileşim stratejileri belirlerler ve sonucunda da çocuğun bu yönde bir dil gelişimi göstermesi beklenir (King ve diğerleri, 2008). De Houwer ise bu tek yönlü etkiyi fazlasıyla basit ve indirgemeci bulduğundan çocuğun kendisinin de bu sürece dahil olması ile ebeveynin tercihlerini değiştirmesine sebep olabileceğini, yeniden gözden geçirmesini gerektireceğini söyler. Ona göre çocuklarını iki dilli yetiştirme kararı alan ebeveynler 3 tür algı ve tutumdan etkilenirler. İlki, aileler dillerin kullanım ve sınıflandırmasına dair net fikirlere sahiptir. Bu demektir ki bir dilin ne amaçla hangi durum ve hallerde kullanılması gerektiğine dair fikirleri oturmuştur. İkincisi, dilin bulunduğu ve o dilde gerçekleşecek etkileşim kalıplarına yönelik fikirleri de nettir. Diller arası geçiş, dilin pragmatik ve “discourse” özelliklerinin nasıl ve ne şekilde olacağı bellidir. Üçüncüsü ise, dilin toplumdaki yerini göz önüne alarak dilin bir etkileşim aracı olması ve bu aracın beraberinde getirdiği imkân ve kısıtların farkındadırlar. Bu algı ve tutumların oluşmasında neyin etkili olduğu sorusu da diğer bir meseledir. King, batının bilgi-odaklı toplumlarında ebeveynlerin akademik yayınlar ve profesyonellerin görüş ve tavsiyelerinden etkilendiğini belirtmektedir. Yine de asıl etki kaynakları aile üyeleri, kendi bireysel dil öğrenim süreçleridir. (King ve diğerleri, 2008). Bu noktada ebeveynlerin anne-baba olma ile ilgili görüşleri de bu süreçteki tutumlarında etkilidir. Örneğin, iki dilli çocuk yetiştirmenin sıra dışı veya garip karşılandığı bir sosyal çevrede anne ve babalar kendilerinin “iyi anne-baba” statülerini tehlikeye atarlar. Başka bir durumda ise, anne veya baba aile çevresi tarafından çocuğun iki dilli yetiştirilmeyerek ebeveynin anadilinden uzak kalacağından kimlik karmaşasına sebep olacağı dolayısıyla “kötü anne-baba” olmakla suçlanabilir (King & Fogle, 2008).

2.2.3. Etki/Tesir İnancı (Impact Belief)

Etki/tesir inancı, ebeveynlerin, çocuklarının dil gelişimlerini şekillendirebileceği, yönlendirebileceğini ifade eder. Houwer (1999), iki dilliliğin teşvik edilmesinde ve

desteklenmesinde ailelilerin, özellikle ebeveynlerin rolü büyüktür. Kimi araştırmacılara göre, aktif iki dillilik ile başarılı bir aile dil politikası arasındaki bağ oldukça açıktır. (Verschik & M.Schwartz, 2013). Aile dil politikası ise bir önceki başlıkta detaylandırıldığı üzere bireyin dil ideolojisinin bir yansıması olabilir. Tutum kavramının aksine, dil ideolojisi denildiğinde daha genel bir konudan bahsedilmektedir. Bir kimsenin dil ideolojisi, bireyin toplum ve genel hayat felsefesi ile de ilgilidir (Baker,1992). Bu bakış açıları birbiri ile iç içe geçmiş, bağlantılı yaşanmışlıkların, tecrübelerin veya bireyin sosyalizasyon sürecinde edindiği özlerin bir karışımı olabilir. Örneğin, bir dil öğrenme fırsatının kaçırılmış olması, toplumsal etkileri, dil bilme vesilesiyle edinilen sosyo-politik, ekonomik kazanımlar, anne-babanın dil ideolojilerinin bireydeki yansımaları gibi pek çok alt sebep mümkündür.

Bu noktada ebeveynlerin gizli ve açık inançları da mevcut olabilir. Canagarajah (2008), sosyal hareketliliği mümkün kılan dil ile ev içerisinde koşulan dilin farklılaştığı durumlarda ebeveynlerin ifade ettikleri dil ideolojileri ile davranışlarının çeliştiğini belirtir. Bunun bir sebebi ebeveynlerin dil ideolojilerinin açıkça ifade edilmeyen sosyal durumlardan etkileniyor olmalarıdır. İki dilli yetiştirmeye mesafeli durma veya bu pratiği yapmamanın ana sebeplerinden bir tanesi ebeveynlerin bunu yapamayacakları, bu noktada etkilerinin olmayacağını düşünmeleridir. Nakamura (2019), aile dil politikalarını mümkün kılan etkenin tesir inancı olduğunu söyler. Ona göre, tesir inancı aynı zamanda dil algı ve tutumları başlığında bahsi geçen, harekete geçmeye hazır oluşun da arkasındaki itici güçtür. Ebeveynler bu inanca sahip oldukları derecede çocuklarının iki dilli yetiştirilmesinde aktif rol almaya istekli olurlar, bu noktada kararlılık gösterirler, kendilerine güvenir ve yeteneklerini geliştirme çabasına girerler.

Yapılan araştırmalar ailelerin tesir inançlarının eksi yönde olduğu durumlarda iki dilliliğin sekteye uğradığını göstermektedir. Amerika’da Zapotek dilini² konuşan ailelerin Los Angeles doğumlu çocuklarının kendilerini anlamadıklarını düşündüklerinden ve bunu değiştiremeyeceklerine olan inancından dolayı bu dili öğretme çabasına hiç girmediklerini ortaya koymuştur (Báez., 2013’den akt. Nakamura, 2019). Kanada’da Çin,

² Zapotek dili, Orta Amerika topluluklarından Zapoteklerin konuştuğu bir dildir. Dil, Otomang dil ailesindedir. Güney Meksika civarında yerleştiği düşünülen topluluğun dilinden türemiş 50 dil olduğu düşünülmektedir. Bu dillerin büyük çoğunluğu tehlike altındadır. INEGI 2010 verilerine göre Zapotek dili, Oaxaca, Meksika başta olmak üzere dünya genelinde 450,000 kişi tarafından kullanılmaktadır. Amerika’da da bu dili konuşanlar bulunmaktadır.

Türk, İspanyol ve Sırp göçmen ailelerinden katılımcılarla yürütülen bir çalışmanın bulguları da benzer sonuçlar vermiştir. Aileler, İngilizcenin Kanada'daki yoğun kullanımı dolayısıyla çocuklarının kendi dillerini öğrenmelerine bir etkilerinin olmadığını, üzülmeye de olsa bu durumu kabullendiklerini belirtmişlerdir (Nakamura, 2019). Öte yandan, Almanya'daki pek çok Türk ebeveynin çocuklarını iki dilli yetiştirmede başarıya ulaşmış olması tesir inançları kuvvetli olduğunda ve bu inançların temelleri tutum ve dil ideolojisi ile desteklendiğinde iki dilliliğin mümkün olduğunu göstermektedir (Sakın, 2018; Çakır, 2002-2003). Hollanda'da yaşayan bazı ikinci nesil Türk ebeveynler çocuklarıyla Türkçeyi çocuklar okula başlayana kadar konuştuklarını belirtmiş, sonrasında Felemenkçenin baskın geleceği düşüncesiyle bu pratiklerinden vazgeçtiklerini ifade etmişlerdir (Bezcioglu-Goktolga & Yağmur, 2018).

Etki inancının nasıl ve ne derece var olduğunun anlaşılması ebeveynlerin ev içi ev dışı dil pratiklerine bakmakla mümkündür. Bu çalışmanın konusu doğrultusunda da ebeveynlerin etki inançlarının yoğunluğu ve bu inancın onların çocukları ile etkileşimlerini nasıl şekillendirdiği önemlidir.

2.3.SOSYOLOJİK BAKIŞ: KÜLTÜREL VE SOSYAL SERMAYE

Bu başlık altında çalışmanın sosyolojik boyutunu oluşturan kuram ve kavramlara yer verilmiştir. İlk olarak kültürel ve sosyal sermaye kavramlarının sosyoloji literatüründeki izleri sürülecektir. Kavramların bugünkü kullanımlarına gelene kadar literatürdeki görünüm ve kullanımları kısaca derlenmiştir. Sonrasında Pierre Bourdieu'nün sermayeler ve konu ile ilgili diğer ana kavramlarına değinilecektir. Devamında eğitim, dil, aile ve sermaye kavramı ile ilgili görüş bildiren James Coleman ve siyaset bilimci Robert Putnam'ın kavram üzerine fikirleri tezin konusuna bakan yönleriyle ele alınacaktır. Bourdieu, Coleman ve Putman'ın temel kavramları verildikten sonra bu isimlerin görüşleri ailede kültür aktarımı özelinde harmanlanacaktır. Bu kısımda tezin asıl ilgilisi olan dil, iki dillilik ve kültürel sermaye tartışmasına yer verilmiştir. Son olarak sosyal sermaye ve dil ilişkisinden kısaca bahsedilerek tezin sosyolojik bakış açısı sunulacaktır.

2.3.1. Kültürel ve Sosyal Sermaye Kavramlarının Sosyolojik Temelleri

Sermaye kavramının literatürdeki tanımlarının çokluğu ve tanımlar arasındaki anlam ve bağlam çeşitliliğinin fazlalığı kavramın bizatihi kendisinin bağlama tabii oluşundan ve doğası gereği kavramsallaştırmanın ve operasyonel tanımlar üretmenin karmaşıklığından kaynaklanmaktadır. Özellikle sosyal sermaye, disiplinler arası bir kavram olarak son yıllarda öne çıkmaktadır. İlgili literatüre bakıldığında sosyal sermayenin her araştırmacı, teorisyen tarafından farklı şekillerde tanımlandığını görmek mümkündür. Şan ve Şimşek (2011)'in konunun öne çıkan yazınlarından derlediği haliyle sosyal sermaye

(...) kimileri için başarılı eğitimin, iktisadi kalkınmanın, etkili yönetimin, toplumsal bütünleşmenin kaynağı “kayıp halka”, “toplumsal tutkal”, “görünmez el”, kimileri için “bilimsel popülizm” in günümüzdeki son halkası, boş bir “laf girdabı”, “inşa ediliş”, “bağlamsal”, “kaotik”, “tercüme”, “çelişkili” ve “tartışmalı” bir kavram, kimileri için de “farklı gündemler için kullanışlı bir mandal” olarak sosyal bilimlerin gündemini işgal eden bir araç olarak nitelendirilmekte (Fukuyama, 2005; Field, 2008; Grootaert, 2010; Harriss & De Renzio, 2010; Woolcock ve Narayan, 2010; Fine, 2011; Fine, 2010).

Kavramın üzerinde mutabakata varılmış bir anlamının olmaması, bağlama ve çalışılan disipline göre farklılık gösterdiği göz önüne alındığında kavramın tanımının çalışmanın türüne ve çeşidine göre yapılması gerektiğini söylemek yanlış olmayacaktır. Bu nedenlerdir ki kavramla ilgilenen araştırmacılar herhangi bir görüşü benimsemeden ve kendi tanımlarını dillendirmeden önce çoğunlukla kavramın entelektüel temellerini, uygulanma biçimlerini ve kavram etrafında şekillenen ana sorunları/tartışmaları ele alarak çalışmalarına başlamaktadır (Adam ve Roncevic, 2003).

Portes (1998), sosyal sermaye kavramı son yıllarda popüler olmasına hatta gerek günlük dilde gerekse akademik yazında toplumu ve toplumsalı ilgilendiren her türlü istenmeyen durum ve bir nevi “illet’in çözümümüğü gibi sunulmasına rağmen sosyoloji için yeni olmadığını, dahası yeni bir şey söylemediğini belirtmektedir. Ona göre, sosyal sermaye sosyoloji disiplininin ortaya çıkışından beri var olan bir sezginin, içgörünün yeniden anımsatılması, yeniden keşfidir. John Field (2008) de kavram üzerine okuma yapan herkes için kapsamlı bir başlangıç eser olan *Sosyal Sermaye* kitabında, Portes kadar sert olmamakla birlikte Putnam veya diğerlerinin sosyal sermaye kavramından bahsederken ilgilendikleri konuların izlerinin klasik sosyolojide sürülebileceğini belirtmektedir. Farr, (2004), 1980 öncesi kavramların terimlere atıfta bulunmadan çokça tartışıldığından bahseden Field (2008)'a göre sosyal sermaye kavramı eski tartışmaların yeni bir dil ile

tartışılmasıdır. Buna örnek olarak da Tocqueville'in kuruluşlar üzerinden Amerikan demokrasinin ve ekonomik gücünün temelini oluşturan toplumsal yaşamın tasvirini örnek vermiştir.

Tocqueville, Amerika'da yürüttüğü gözlemler sırasında gönüllülük esasına dayanan bazı kuruluşlardaki etkileşimin Amerikalıları bir arada tutan, onları birbirine bağlayan sosyal bir yapıştırıcı niteliğinde olduğunu söylemektedir (Field, 2008). Tocqueville'in Amerika gezisindeki gözlemlerine ve sonrasındaki eserlerine bakıldığında sosyal ilişkilere yaptığı vurgu, toplumun sürekliliği, demokrasi, sivil toplum ve sosyal ilişkiler bağlamında güven ve birlik konularındaki görüşleri onun için "sosyal sermaye" terimini kullanmadan sosyal sermaye kavramından bahsetmiştir dedirtmektedir. "Tocqueville'de topluluk imajı kuvvetlidir ve sosyal ilişkilerin kurduğu birey sosyal yaşamın içerisinde yeniden inşa edilmektedir. Sosyal ilişkilerin, bu ilişkileri düzenleyen normların ve toplumdaki iletişim ağlarının oluşturduğu ortaklık, toplumun sürekliliği için gereklidir. Bireyi inşa eden gerçeklik de bu noktada ortaya çıkmaktadır" (Sağır ve Öztürk, 2010)

Şan ve Şimşek'e göre; Durkheim'in insan ilişkilerinin değişen doğasına yaptığı vurgu sosyal sermaye teorisyenlerinin sosyal yapıyı analizlerinde bir mihenk olmuş ve mekanik ve organik dayanışmanın birbirlerinin alternatifi olarak değil birbirlerini tamamlayan unsurlar sosyal kalkınmayı sağlayacak unsurlar olarak değerlendirilmesine zemin hazırlamıştır (Şan ve Şimşek, 2011). Sosyal sermaye kavramının Durkheim'in eserlerinde görünür olduğu diğer bir çalışması da intihar üzerine araştırmalarıdır. Durkheim bu çalışmada sosyal bağlar ve normlar üzerinden açıklamalar getirmiş ve insanların birbirlerine olan yakınlık ve dayanışma içgüdüleri ve ihtiyacının intihar davranışı üzerindeki ilişkisine odaklanmıştır. Çalışmanın bulgularına göre; sosyal bağlantı ve normların güçlü olduğu ortamlarda intihar davranışı azalırken, bu bağ ve normların az ve güçsüz olduğu durumlarda intihar davranışı artmaktadır. Yine Durkheim, savaş zamanlarında intihar oranının düştüğünü, barış ve refah durumunda ise insanların daha çok intihar ettiklerini paylaşmaktadır. Buna sebep olarak da yine savaşın beraberinde toplumsal birlikteliği getirdiğini, insanların daha çok birbirlerine kenetlendiğini göstermektedir (Durkheim, 2015).

Ferdinand Tönnies'in amaca dayalı toplulukları (gemeinschaft), araçsal topluluklardan (gesellschaft) ayırma düşüncesinin temelinde de benzer kaygıları görmek mümkündür

(Field, 2008). Tönnies'e göre, cemaat, "gerçek organik yaşama" ve "hakiki, dayanıklı birlikte yaşama vasıtalarına" sahipken, "kendi içinde yaşayan bir organizma" iken, buna karşın cemiyet, "zihinde varolan salt mekanik bir yapı"dır, "geçici ve yüzeysel bir şey"dir, "mekanik bir kümeleşme ve yapay bir olgu"dur fakat aynı zamanda bilişsel niteliklerle karakterize edilmiştir (Wagner, 2004/2005). Tönnies, cemaat, cemiyet kavramsallaştırmalarında bir arada bulunan insanların ne türden bir ilişki içinde olduklarını, aralarındaki bağların mahiyetini ve bu bağların onları ne türden ilişkileri kurmaya, sürdürmeye ve yeniden üretmeye mümkün kıldığını tartışmıştır. Bir anlamda kişilerin sosyal sermayelerinin nasıl ve ne şekilde olduğunu irdelediğini söylemek mümkündür.

Max Weber'in, statü gruplarının vazgeçilmez ögesi olarak görülen ortak 'yaşam biçimine' olan vurgusunun yanında karizma ve otorite düşüncesinde de bu kaygı görülmektedir (Field, 2008) Şenkal'a göre sosyal sermaye fikrinin saklı bir kullanımı Max Weber'in *Kapitalizmin Ruhu ve Protestan Ahlakı* adlı eserinde bulunabilir. Weber, eserinde kişisel ağlar, sosyal ağların işleyişi, bu işleyişin bilgi ve güvenin sirkülasyonunu teşviki ve dolayısıyla ekonomik sonuçları üzerine bildirdiği görüşleri sosyal sermayenin tanımlanmasına yönelik unsurlar içermektedir Weber, kavramı birebir kullanmamış olsa da sosyal ilişki ağları ve bu ağların muhtemel sonuçları üzerine yaptığı yorumlar günümüz akademisyenlerinin yorumları ile eşleşmektedir (Şenkal, 2008).

2.3.2. Bourdieu'de Sermayeler Kavramı

Fransız sosyolog ve düşünür Pierre Bourdieu, sermaye kavramını ilk olmasa da bugünkü bağlamlarında esas olarak kullanan isim olarak literatürde geçmektedir (Field, 2008). Sermaye tartışmalarında metaforunun kavramsallaştırılması açısından Bourdieu'nün katkıları önemlidir. Bourdieu, sermayeyi ekonomik olan tanımından çıkarıp başlıca iki türü olan sosyal ve kültürel de katarak anlamını genişletmiştir (Yarç, 2011). Kavramın salt üretim-tüketim ikilemini ifade eden ve ekonomik kaynakları ima eden içeriği, bireysel ve toplumsal normları, rolleri, sosyal konumu da kapsayacak şekilde genişlemiştir. Bourdieu için "sosyal dünya bir birikimdir, süregelen bir tarihtir" (Bourdieu, 1986). Onun sosyolojik bakış açısını bilmek, sosyal dünya algısını bilmek; sosyal ve sosyal sermayenin anlaşılmasına da katkı sunacaktır. *Sermayenin Formları/Türleri* başlıklı makalesinde de belirttiği üzere sermaye de tıpkı sosyal dünya

gibi iz bırakan, devamlılık arz eden yapıdadır. Sermayelerin her türlüünün üretimi, birikimi ve yeniden üretimi zaman alır, zaman içerisinde olur (Bourdieu, 1986: 241).

Bourdieu dört çeşit sermayeden bahseder: Kültürel sermaye, sosyal sermaye, simgesel sermaye ve ekonomik sermaye (Bourdieu, 1986). Bourdieu’da **ekonomik sermaye** maddi kaynakları ifade eden bir terimdir. Bu kaynaklar ait olduğu kişi ve gruplara kazanç getiren veya kazanç getirme potansiyelinde olan mülk ve araçlar olarak özetlenebilir. **Kültürel sermaye**, bireyin bilgisi, kültürel birikimi bunlarla ilgili olarak sahip olduğu diplomalar, belgeler ve benzeridir. **Sosyal sermaye**, mecazi anlamda bireyin sahip olduğu insan kaynağını ifade eder. Bireyin diğer bireylerle kurduğu ilişkiler, bu ilişkiler aracılığıyla elde ettiği kazanımları (güç, nüfuz etme, diğer türden kaynaklara erişim vb.) içeren sermaye türüdür. **Simgesel/sembolik sermaye**, diğer sermaye türleri ile doğrudan ilişkilidir, bir nevi onlardan doğar çünkü hemen hemen her birini içinde barındırır. Algı, değerlendirmeler ve görmek, tanımakla ilgili olan sembolik sermaye Bourdieu tarafından ‘sihirli bir güç’, ‘simgesel anlamda etkili hale gelen bir özellik’ olarak tanımlanır (Bourdieu, 2006; Baran & Önsöz, 2012)

Bourdieu’nün tüm kavramları birbiri ile ilişkisel bir birliktelik oluşturduğu için sosyal sermaye kültürel sermayenin de gelişimine kaynaklık teşkil eder. Yine aynı sebepten kültürel ve sosyal sermayenin anlaşılması için Bourdieu’nün kilit birkaç kavramına da göz atmak gerekmektedir.

2.3.2.1. Habitus, Alan ve Oyun

Habitus, alan ve oyun kavramları esasında sermaye kavramının kendisi ile doğrudan ilişkili görülmüştür çünkü Bourdieu sermaye şekillerinin işlev gördüğü alan ile bağından ve hangi alanda etkin ise oraya dair ön şartlardan ve birbirlerine dönüşümleri halinde çeşitli ‘masraf’lardan bahsetmektedir (Bourdieu, 1986). Bu kavramlar Bourdieu sosyolojisinin o kadar merkezindedir ki sosyoloji literatüründe Bourdieu’dan bahsedilirken kimi zaman ‘habitus sosyolojisi’, ‘alan sosyolojisi’ gibi ifadeler görmek mümkündür (Ünal, 2004; Ziyanoğlu, 2019).

En basit haliyle “*alan*, oyunun (sosyolojik anlamda mücadelenin) sürdüğü yerdir”. *Oyun*, alanda oynanır ve oyuncuların oyuna dahil olabilmeleri için kendilerine dair çeşitli çıkarlar (*illusio*) görmeleri gerekir. Oyuncular oyunu oynamaya değer görürlerse oyunun

kurallarını (*doxa*) da koşulsuz kabul etmiş olurlar. Alanın kurallarını ve mevcut düzenini kabul eden oyuncular oyun sırasında sahip oldukları kozları alana sürerek işlevlerine göre bu kozları işletirler. Bireylerin bu süreçte geliştirecekleri davranış kalıpları ile yatkınlıklarının toplamı *habitus* olarak adlandırılır (Baran & Önsöz, 2012).

Habitus kavramının kültür ve kültürel sermaye bağlamındaki önemi, kavramın sosyal yapılar ile sosyal eylem arasında bağ kurmaya imkân vermesinden kaynaklanmaktadır. Kavram ilk bakışta alışkanlıklar ile benzer görünse de zaman içerisinde gerçekleşen, bireyin benliğinin daimî bir parçası olan ve birey tarafından benimsenen şeyleri kapsamı dolayısıyla ayrılır. Alışkanlık, tekrara dayalı ve otomatik olanı çağrıştırırken Bourdieu, habitusun üretken yönüne vurgu yapar. Ona göre habitus, “kendimize özgü üretimlerimizi yapmamızı sağlayan değişimci araçlar alanıdır” (Bourdieu 1986b’den akt. Ünal, 2004). Habitus bireylerin sosyal gidişatlarının ve konumlarının bir ürünü olarak değerlendirilebilir. Habitus’un ilk edinildiği yer ise ailedir. İlk ve en başta edinilen bu habitus bireyde kalıcı etkiler ve yatkınlıklar bırakır. Her ailenin bir sosyal konumu olduğu göz önüne alındığında ebeveynlerin konumlarının çocuk tarafından bir düzeyde içselleştirilmesi beklenen bir durumdur. Buna birincil, ilk, başlangıç habitus denilebilir. Birey farklı sosyal ortam ve konumlara girdikçe yatkınlıkları şekil değiştirebilir, değişebilir. İlk kazanılan yatkınlıkların sonrakileri etkilemesi, belirli şartlar sunması muhtemeldir (Ziyanoğlu, 2019). Böyle bakıldığında bir bireyin çocukluk yıllarında temasta olduğu aile habitusun ilk ortaya çıktığı yer olarak değerlendirilmektedir. Bourdieu’nün tasavvur ettiği haliyle alışkanlıkların ötesinde bir üretim alanı olan habitus bu aşamadan sonra yeni yatkınlıklar ile genişleyecek, belki daralacak yeniden yapılanarak geçmiş, şimdi ile bütünsel bir algı, eylem ve yatkınlıklar şeması olarak var olacaktır. Palabıyık (2016) bu şemanın nasıl ortaya çıktığını şöyle özetler:

Toplumsal failler, habitus’un “sürekli eğilimleri” aracılığıyla var olan kurumları, pratik olarak benimseyerek etkinleştirirler. Böylece habitus, belirli türde yer ve koşullardaki toplumsal deneyimlerimizin bir sonucu olmasının yanında, zihnimizde taşıdığımız (dil, etnisite, vb.) sürekli eğilimler setini ifade eder. Belirli durumlar ve tecrübelerimiz, dünyaya, bilgi ve kaynaklara yaklaşımımızı derinden etkiler. Böylece habitus, bireyin içinde yer aldığı toplumsal bağlamının etkisini harekete geçiren bilişsel ve güdüsel bir mekanizma haline alır. Toplumsalın oluşumunda merkezi belirleyici unsur olan habitus, grup/sınıf türdeşleşmesini yapılaştırırken, eş zamanlı olarak kişiye bir dizi kimlik yükler. Böylece kişi bir sosyal grup veya sınıfın üyesi olarak birtakım düşünce ve eylem eğilimleri yapısı edinir. Bu edinme

sürecinde aktörün gerçekliğini sorgulamadığı ve onun şeylere dair deneyimlerini yapılandıran zihinsel ve davranışsal bir sete benzeyen habitus, Bourdieu'nün pratik kuramının inşasında hayati öneme sahip olan bir kavram statüsüne yükselir. Zira habitus, içselleştirilmiş yatkınlıklar ve bir dizi yapılaştırma ilkesi olarak pratik bağlamında merkezi bir belirleyicidir.

2.3.2.2. Kültürel sermaye

Bireylerin doğumu ile biriktirmeye başladıkları bir sermaye türüdür. Bireyin doğumundan itibaren öncelikli olarak ailesi ve eğitim kurumlarından, sonrasında ise sosyal yaşamı boyunca diğer türlü kaynaktan edindiği pratikler ve genel donanımı şeklinde ifade edilmektedir. Aynı zamanda kültürel sermaye bireylerin toplumsal yaşamdaki konumlarının belirleyicisi olarak değerlendirilmektedir (Köse, 2004: 52; Kaplan ve Yardımcıoğlu, 2020).

Bourdieu, kültürel sermaye fikrine araştırmaları sırasında uyandığını söyler ve bu kavramı farklı sosyal sınıflardan gelen öğrencilerin akademik başarılarındaki eşitsizliğin bir açıklaması olarak görür. Kültürel sermayenin büyük bir kısmı ailelerin kendi büyüklerinden edindikleri birikimleri, kendi birikimlerini çocuklarına aktarmalarıdır. Kendi eğitim süreçlerine hatta daha iyisine çocuklarını dahil ederek bu eşitsizliğin yeniden üretimi ve kültürel sermayenin nesilden nesile aktarılmasıdır (Bourdieu, 1986). İşçi sınıfının çocukları ise bu sosyokültürel becerileri okulda edinemeyeceklerinden diğerlerinin gerisinde kalmaktadır (Bourdieu ve Passeron, 2014). Ekonomik eşitsizlik de böylelikle kendini yeniden yaratmakta ve sürdürmektedir. Bourdieu, *Ayrım: Beğeni Yargısının Toplumsal Eleştirisi* kitabında, bireylerin kültürel sermayesini oluşturan belli başlı tercih ve zevklerini irdelemiş *Varisler: Öğrenciler ve Kültür* eserindeki görüşlerine paralel şekilde kişilerin müzik zevkleri veya çalabildikleri müzik aletleri, yemek tercihleri, sinemaya veya televizyona olan ilgileri ve kültür dalı hakkındaki bilgileri gibi çoğunlukla okul dışında edinilen donanımlar olduğunu, hatta bireyin toplumsal sınıf ve konumu hakkında izler ve açıklamalar taşıdığını belirtmiştir (Bourdieu, 2006; Bourdieu ve Passeron 2014).

Bourdieu'nün tanımladığı haliyle kültürel sermaye toplumun kıymet verdiği, bir anlamda 'yüksek, iyi, elit ve doğru' gördüğü değerlere sahip olmayı ve bu değerlerin uzantıları olan diploma, okul mezuniyetleri, sosyal konumlara sahip olmayı ifade eder (Palabıyık, 2016). Ona göre bir önceki paragrafta bahsi geçen eşitsizliğin sürdüldüğünün temel

sebeplerinden biri de sosyo-kültürel becerilerin çocuklar arasında eşit dağılmamasıdır. Orta ve üst sınıf ailelere mensup çocuklar halihazırda bu beceri ve yetenekler ile eğitim hayatlarına başlayıp sürdürürken daha dezavantajlı konumdaki öğrenciler için bu durum “yeteneğe bağlı eşitsizlik” olarak değerlendirilmektedir. Kültürel aktarımın eksikliği Bourdieu’ya göre yapbozun kayıp parçasıdır.

Bourdieu (1986), kültürel sermayenin üç şekilde var olduğundan bahseder:

...bedenselleşmiş (embodied state), örneğin, zihnin ve bedenin uzun süreli eğilimleri, tasarrufu veya düzenlenmesi şeklinde; nesneleşmiş (objectified state), kültürel sahiplikler (resimler, kitaplar, sözlükler, müzik aletleri, makineler vb.) ...; kurumsallaşmış (institutionalized state) kü bu biçim diğerlerinden ayrı tutulmalıdır çünkü eğitimin nitelikleri ile oluşur dolayısıyla vadettiği varsayılan kültürel sermaye tamamıyla orijinal mahiyettedir.

Bedenselleşmiş kültürel sermaye örneği olarak çocukların aile ortamında edindikleri donanım, malumat, değerler, kültürel öğelerin işleyişine dair geliştirdikleri anlayış ve pratikler verilebilir. Yine gerek anadilde gerekse sonrasında öğrenilen dillerdeki beceri ve dilin kullanım şekillerinden tutun yazma stili, edep ve adaba dair öğretiler bedenselleşmiş kültürel sermaye örnekleri olarak sıralanabilir. *Nesnelleşmiş kültürel sermaye* kültürel beceri ve yetkinliklerin forma dökülmesi ile oluşan her türlü sahipliklerdir. *Kurumsallaşan kültürel sermaye* ise elit, toplumda kabul görmüş, sözü geçen kurum ve organizasyonlara ayrıcalıklı erişimi, eğitimsel onaylama ve ayrıcalık verilmesi yoluyla toplumsal konumu ifade eder. Bu tür kültürel sermayenin iş ve emek piyasasında ayrıcalıklı olanaklar sunarak ekonomik sermayeye dönüşmesi sermayeler arası ilişkinin bir örneği olarak verilebilir. Bourdieu’da iki dilliliğin kazanımları tam da bu anlatımda görülmektedir.

Bourdieu sosyal uzamdan bahsetmektedir. Onun tasavvurundaki sosyal uzam bir tür mesafe sistemini ifade etmektedir. Sosyal uzam, konum gruplarına “onları tarz yakınlıklarıyla birleştiren sistematik bir mülk ve mülkiyetler bütününe” (Bourdieu 1995’ten akt. Ünal, 2004) karşılık gelmektedir. Bu da demektir ki işçi sınıfına mensup birinin sıradan bir içkiyi sevmesi, futbola ilgi göstermesi, boş zamanlarını televizyon izleyerek geçirmesi arasında doğrudan bir ilişki vardır. Benzer şekilde, bir profesörün ilgi alanları arasında müzeye gitmek, tiyatro gösterileri ve klasik müzik sevmesi, tatillerini dinlenme tesislerinde değil yazlık evinde geçirmesi sosyal konumundan ileri gelmektedir (Ünal, 2004). Bourdieu bu keskin olasılıkçı bakış açısı sebebiyle çokça eleştiri almış olsa

da bireylerin yaşam tarzları ve sosyal konumları, varoluş koşulları arasındaki paralellik ona göre yok sayılamayacak seviyededir. Genel bakış zevkleri, doğal yatkınlıklar ve tartışılmayan tercihler olarak değerlendirirse de Bourdieu, bireylerin konumları dolayısıyla çoğu zaman bilinçdışı olarak maruz kaldıkları kültürel pratikleri ve edindikleri yargıları sosyal sınıflarının ve varoluşlarının ürünleri olarak değerlendirmektedir (Ünal, 2004).

2.3.3. Coleman’da Aile Sermayesi, Eğitim Başarısı ve Sosyal Sermaye

Bourdieu’nün sermaye kavramı üzerine görüşleri kimi akademisyenler tarafından fazla ‘belirleyici, bağlayıcı’ olması sebebiyle eleştirilmiştir (Klimczuk, 2014). James S. Coleman, eğitim kurumları üzerine yaptığı çalışmalarında kavramın içeriğini ve vurgusunu tartışmıştır. Coleman sosyal ve kültürel sermayenin yanı sıra insan sermayesi, aile sermayesi gibi kavramlardan bahseder (Coleman, 1988, 1990).

Coleman (1988), sosyal sermayeye yönelik görüşlerini sunarken aile ve sosyal çevreyi ayrı ayrı vurgulamaktadır. Ona göre toplum (sosyal çevre) ve aile, gelecek nesillerin beşerî sermayesinin yaratımında rol alan iki önemli kaynaktır. Coleman’a göre insan sermayesi (beşerî sermaye); bireyin sosyal sermayesini kullanmasına yarayan veya onun yardımı ile kullandığı, geliştirdiği bilgi, beceri ve yetkinlikleri ifade eder. Bireyin belirli sosyal yapılarda hareket etmek için sahip olduğu bilgi, beceri ve yetkinlikler ile eğitim alanındaki başarı düzeyidir. Sosyal sermaye ise, ailedeki ve aile üzerinden erişilen sosyal yapıdaki topluluk, grup ve her türlü sosyal kaynağı ifade eder. Coleman, aile içi sosyal sermaye ile aile-toplum, birey-toplum arasındaki sosyal sermayeyi detaylandırarak çok yönlü bir teorik yapı sunmuştur. Coleman’ın sosyal sermaye anlayışı bireysel sınırlarını aşmakta toplumun bir özelliğini ifade etmektedir. Bu sebeptendir ki Coleman eğitim kurumları seviyesinde sosyal sermaye değerlendirmelerinin mümkün olduğunu belirtir. Ona göre böyle bir sosyal sermaye tahayyülü bahsi geçen kurum, kuruluş, topluluğun tüm bireylerini ve oluşturdukları ağı içerir (Coleman, 1993).

Coleman’ın sıklıkla söz ettiği aile sermayesi kavramı üç tip sermaye ile ilişkilidir: Fiziksel sermaye, beşerî sermaye ve sosyal sermaye. Fiziksel sermaye üretmeye yarayan her türlü araç-gereç, makinenin yanı sıra ailenin maddi kaynaklarını, gelirini ve bu ikisinin sunduğu tüm olanakları (ders çalışmak için ayrı bir oda, kitaplar, özel eğitim imkanları vb.) kapsamaktadır. Beşerî sermaye, bireyin yetenekleri, yeterlilikleridir. Aile

ortamında ebeveynin sermayesini (eğitim seviyesi, eğitime elverişli aile ortamını oluşturma bilinci vb.) ifade eder. Sosyal sermaye ise aile özelinde aile içi ilişkilerle ilgilidir. Coleman (1988) “çocuğa ebeveyninin beşerî sermayesine erişim imkânı veren aile içi sosyal sermaye, hem ebeveynin çocuğun hayatındaki fiziksel varlığına ve hem de çocuğa yönelttiği dikkat ve ilgisine dayanır” diyerek ebeveynin çocuk ile olan ilişkisinin yapısına vurgu yapmıştır.

Coleman, Bourdieu'nün vurguladığına benzer şekilde çocukların yüksek sosyo-ekonomik düzeydeki ebeveynleri tarafından sinema, konser, müze, kütüphaneler gibi kültür alanlarına daha sık giderek bu türden kültürel aktivitelerle daha kaliteli bir sosyalleşmeyi sağladıkları tezine karşı çıkmamakla birlikte yine de daha ‘düşük’ sosyo-ekonomik gruptaki ailelerin de kaliteli bir aile ortamı sunarak başka türden yeterlilikler aktarabileceklerini vurgulamıştır. Ona göre dezavantajlı sosyal grupların da kendine ait sermayeleri vardır ve bundan faydalanmaktadırlar (Field, 2008).

2.3.4. Putnam’ın Sermaye Kavramı

Robert Putnam 1995 yılında yayınlanan “Bowling Alone: America’s Declining Social Capital” (Tek Başına Bowling: Amerika’nın Azalan Sosyal Sermayesi) isimli makalesinin ilk göz çarpan farkı Putnam’ın sosyal sermayenin toplumsal yanına olan vurgusudur. Makalede Putnam, sosyal sermayesi güçlü toplumların özelliklerini belirtirken sivil katılım, genel karşılılıkların normları ve sosyal güven gibi kavramlardan bahsetmektedir. Bu kavramlar vasıtasıyla toplumda iletişimin güçlendiğini ve bağlantılar yoluyla işbirliğinin mümkün olduğunu belirtir. Sosyal etkileşimin yoğunluğunun fırsatçı ve bencil düşünceler üzerindeki azaltıcı etkisine vurgu yapan Putnam, böylelikle bu tip davranışların getireceği başarı ile kültürel modellerin ortaya çıkacağını söylemektedir.

Putnam’ın sosyal sermaye anlayışının Bourdieu ve Coleman’a göre daha makro olduğunu söylemek yanlış olmayacaktır. Putnam, sosyal sermayenin toplumsal yönüne odaklanmaktadır. Bourdieu’dan oldukça farklı olarak Putnam’ın öngördüğü sosyal sermaye kazanımları yalnızca ağlar ve kişiler arası ilişkilerle ilgili değildir; değerler, normlar, toplumsal tutumlar da bu kavramın içeriğini oluşturmaktadır. Putnam (2000) sosyal sermayeyi geniş bir katılım biçimi olarak değerlendirir. Bireyler ve dolayısı ile toplum arasındaki bağların gücü ile ortaya değerler ve sosyal tutumlar çıkar. Bu

tutumların en önemlileri ise güven, karşılıklılık ve ‘sivil erdem’dir. Bu tutumlar sadece sosyal sermayenin bir sonucu değil aynı zamanda parçası olarak da zikredilmektedir.

Bu temel kavramsallaştırmaların ardından kültürel sermayenin aktarımında ailenin rolünü anlamak için Bourdieu, Coleman ve Putnam’ın görüşlerinin bu bağlamda bir derlemesini yapmak tezin konusu ve amacı doğrultusunda daraltılmış bir çerçeve sunması açısından önem arz etmektedir.

2.3.5. Kültürel Sermayenin Aktarımında Ailenin Rolü

Bourdieu (1986), kültürel sermaye terimini yaşamda başarı ve başarıyı destekleyen spesifik kültürel inançlarımız, geleneklerimiz ve davranış standartlarımızdan bahsederken kullanmaktadır. Bourdieu’de kültür sadece bir ifade aracı değil sahibine fayda sağlayacak kaynaklardır aynı zamanda. Örneğin; baskın kültürü tanımak, eğitimin diline aşına olmak bizim kültürel sermayemizin sunduğu olanaklar olarak değerlendirilmektedir. Ona göre bir sermaye biçimi her zaman, en azından bir dereceye kadar, bir diğerine dönüştürülebilir (Bourdieu, 1986). Bourdieu’ya göre tüm sermaye biçimleri dönüşüm yoluyla veya doğrudan kişiler arasında aktarılabilir; en önemli aktarım da ardışık aile nesillerini oluşturan bireyler arasında gerçekleşir (Goldthorpe, 2007).

Aktarımı en kolay olan sermaye türü ekonomik sermayedir çünkü bir kişinin ölümüyle yok olmaz; bağışlanabilir, satın alınabilir veya mübadele edilerek el değiştirebilir. Kültürel sermaye edinimi bir birikimi ifade eder. Süreç içerisinde gerçekleşen bir tür içselleştirme (Ziyanoğlu, 2019). Burada bahsedilen içselleştirme ve birikim her zaman doğrudan aktarımı ifade etmemektedir. Ünal (2004)’e göre bu aktarım bir tür etkileşimdir, kısmen de olsa alıcının ve vericinin haberi olmadan süreç içerisinde gerçekleşir.

Diğer yandan ailelerin kendi sosyal konumlarının farkında olduğu ve ellerinde bulundurdukları kültürel, sosyal ve diğer türden sermaye türlerinin kıymetinin ayırdında olduğu durumlarda sermaye aktarımı açık bir çaba olarak karşımıza çıkmaktadır. Kendi sosyal konumlarını korumak ve iyileştirmek isteyen ailelerin farkında olarak ya da olmayarak bir tür yeniden üretim, aktarım stratejisi izlediği değerlendirilebilir. Çocuk, ebeveynlerinin eğitim niteliklerini miras alması da üniversiteye uzanan yola dair kolaylıklar çocuğa sağlanmaktadır çünkü bu eğitimi almış ebeveynleri vardır ve bu eğitimi mümkün kılan kaynaklara erişimi ve eğitim öncesi, sonrası ona kılavuzluk edecek

ağları elinde bulundurmaktadır. Aileden aktarılan sermayenin kurumsallaşmış sermayeye dönüşmesi özel bir çabayı, ebeveynin pedagojik olarak gayret göstermesini ve çalışmasını ve çocuğun eğitime yatırım yapılmasını gerektirir. Anne ve babalar çocuklarının gelecekleri için en iyi imkanları sağlamak adına onların akademik başarısının yanı sıra okul dışında da en verimli ortama sahip olmaları için önlerindeki her türlü ihtimali, en iyisi olacak şekilde seçmeye çalışarak bir nevi “aşamaların, kurumların ve seçeneklerin labirenti” içerisinde en doğruyu bulmaya çalışırlar (Ünal, 2004). Bourdieu (çev.2010) de benzer şekilde ekonomistlerin eğitime ve eğitimle ilgili her türlü kurum ve yapıya yapılan harcamaları toplumsal verimlilik ve yarar bağlamında olumlamalarını eleştirirken şunu vurgular:

Eğitimin işlevlerinin bu tipik işlevselci tanımını, eğitim sisteminin kültürel sermayenin kalıtsal aktarımını onaylayarak sosyal yapının yeniden-üretilmesine yaptığı katkıyı yok sayar. En başından itibaren, insani çağrışımlarına karşın, beşerî sermayenin tanımı, ekonomizmden öteye gidemez ve bu arada, bu eğitim faaliyetlerinden gelen akademik verimin daha önce aile tarafından yatırım yapılan kültürel sermayeye bağlı olduğu olgusunu görmezden gelir.

Sullivan (2007) kültürel sermayenin içeriğini tartıştığı makalesinde her ne kadar Bourdieu'nün dil sermayesine vurgusunu abartılı bulsa da ailede dil ve dil ile ilgili yetenekleri geliştirilen, eğitim ve bilimin formel dil yapısına hakimiyeti olan çocukların başarıya ve kültürel kazanımlara daha yatkın olduğunu vurgular. Özetle, Bourdieu'nin sosyal reproduksiyon ve kültürel sermaye teorisi, baskın sınıfın kültürünün eğitim sistemi tarafından aktarıldığını ve ödüllendirildiğini öne sürmektedir. Bir öğrencinin kültür sermayesi elde etmek için bu sermayeyi alma ve ‘özümseme’ yeteneğine sahip olması gerekir. Okullar, öğrencilerin bu beceriye sahip olmasını gerektirse de onları bu beceriyle donatmaz. Buna sahip olmak, aile tarafından geçirilen ve dolayısıyla sosyal sınıfa büyük ölçüde bağımlı olan kültürel sermayeye bağlıdır çünkü Bourdieu'nün “dilbilim ve kültürel yetkinliği” ifade eden kültürel sermaye anlayışı üst sınıf üyelerinde çoğunlukla bulunan kültürel bilgilerden oluşur.

Coleman (1998, 1990, 1991), Bourdieu'ya benzer şekilde dinamik bir varlık olarak nitelediği ailenin her türlü sermaye biçimini aktif olarak ebeveyn neslinden özellikle çocukların akademik başarısında gözlemlenebileceği şekilde diğer nesile aktardığı

görüşünü savunmaktadır. Bu noktada Coleman aile ortamından (family environment) bahseder. Bu kaliteyi belirleyen de aile sermayesinin bileşenleri yani fiziksel, beşerî ve sosyal sermayeleridir. Coleman (1988), ailenin sosyal sermayenin yaratım sürecindeki rolüne özellikle vurgu yapmaktadır. Dahası Coleman'a göre sosyal sermaye, aile ilişkilerinin ve sosyal yapıların özüne dair olan, onlarda bulunan, bir çocuğun veya genç kişinin bilişsel veya sosyal gelişimi için faydalı olan bir dizi kaynaktır (Coleman, 1990). Aile bireyin sermaye edinim sürecinde ilk sağlayıcısıdır. Coleman (1988)'in sosyal sermayenin üç temel formu olarak nitelediği yükümlülükler-beklentiler, bilgi kanalları ve sosyal normlar aile ortamında neşet etmesi muhtemel, ortaya çıktığı takdirde desteklenmesi ve sürdürülmesi olası özelliklerdir. Yakın aile bağları bunu mümkün kılabilir. Ona göre aile sermayesi sosyal sermayenin alt kümesi değil, yoğun bir hali, özüdür. Aile sosyal dayanışma, bilgi paylaşımı, etki ve kontrol mekanizmalarının etkinliği yönünden ilk sıradadır. Çevre aileden sonra ikinci sırada gelmektedir.

Putnam (2000) de Coleman'la benzer görüşler bildirmektedir. Ona göre, bir çocuğun gelişimi büyük oranda aile tarafından şekillenmektedir. Aile; içinde, sosyal sermayenin bileşenleri olan güven, ağlar, müteakabiliyet normları çocuğun fırsatları ve seçenekleri bağlamında büyük etkilere sahiptir. Coleman (1998)'e göre sağlıklı bir neslin yetiştirilmesi ve sağlıklı bir toplumun varlığı aile ile doğrudan ilgilidir ve bu sorumluluk ömür boyu devam eder. Yine de ailenin tüm sermaye toplamının çocuğa aktarılacağı kesin ve net değildir. Ebeveynlerinin bilinçli cabaları gerekmektedir. Ebeveynlerin kendi fiziksel, beşerî, sosyal ve kültürel sermayelerini birer kaynak olarak efektif bir şekilde çocuğa sunmaları gerekmektedir. Ayrıca ailenin kendi sermayelerinin farkındalığı, kaynaklarına verdiği değer ve bu kaynakları işleyerek eğitime yönelik yardımcıları dönüştürme kabiliyetleri de önemlidir.

Ailenin kültürel sermayenin aktarımındaki rolünün yanı sıra çoğu zaman verili kabul edilerek göz ardı edildiği haliyle dilin ne türden, nasıl bir aracı olduğunu anlamak önemlidir. Bourdieu sosyolojisinde bahsedildiği üzere sosyal sermayenin kültürel sermayenin aktarımındaki ilişkiselliği ve birbirlerine dönüşümlerini anlamak gerekli görülmektedir. Dil kavramının yapısı ve kapsamı düşünüldüğünde bir araç ve kaynak olarak nasıl işlev gördüğünün anlaşılması elzemdir.

2.3.6. Sosyal ve Kültürel Sermayenin Taşıyıcısı ve Kaynağı Olarak Dil

Bu araştırmanın temel aldığı düşünce sosyal ağların verili olmadığıdır. Aksine, sosyal ağlar bireylerin inşalarıdır. Dil, araştırmacının gözünde sosyal ve kültürel sermayenin toplumsal kaynaklarının yaratımında bir başlangıç, araç ve yine bu kaynakların devamlılığı ve geliştirilmesinde bir yoldur.

Bir önceki bölümde ayrıntılı derlenen tartışmalar ışığında bakıldığında sermaye kavramı doğası gereği aracıya dayanan, çeşitli iletişim kanalları ile var olan ve bu kanallar ile taşınan bir olgudur. Bu iletişim, etkileşim ise başlangıcı, gelişmesi ve devamlılığı açısından türlü araçlara ihtiyaç duyar. Tam da bu bağlamda dil bu iletişim ve etkileşimin kesin ve önemli bir parçası olarak karşımıza çıkmaktadır. İnsani olan iletişim ve ilişkilerin en temel unsurlarından biri dildir. Nasıl ki Putnam (2000), sosyal sermayeyi toplumu bir arada tutan bir tutkal, yapıştırıcı unsur olarak tanımlamıştır, o tutkalın bileşenlerinden biri dildir. Dil insanlar arasındaki ilişkilerin bir görünümü, bir formu veya bu ilişkilerin gerçek birer görünümüdür.

Nahapiet & Ghoshal (1998)'e göre insanlar ortak dile sahip oldukları oranda insanlara ve onların sahip oldukları bilgi birikimine erişim sağlayabilirler. Dilleri ve dil kodları birilerinden ne kadar farklı ise o oranda da birbirlerinden uzak ve erişimleri sınırlıdır. Dil ise sadece sözcükler ile sınırlı değildir. Bireylerin birbirini anlayıp iletişim kurabildikleri ortak bir dil, bağlam, kodlar olmadan sosyal sermayenin getirisi olan faydaların edinilmesi mümkün değildir.

Sosyal sermayenin özelliklerine ve dilin bu özelliklerin kaçını ne kadar sağladığına bakıldığında aradaki paralellik ve yakın ilişki daha net görülebilir. Clark (2006), mevcut sosyal sermaye teorisi literatürü ışığında sosyal sermayenin somut 6 görünümünü şu şekilde sıralamıştır:

- a. Sosyal sermaye insan ilişkilerinin oluşturduğu üretken değerdir.
- b. Sosyal sermaye bireylerin ve grupların sosyal ağlarında gözlemlenebilir.
- c. Sosyal sermaye bu ağların işlediği, faaliyet gösterdiği çevresel ve kültürel şartlarda var olur, kurulur ve oluşur.
- d. Sosyal sermaye çeşitli ilişki türleri içerir veya ortaya çıkarır: dayanışmacı (bonding) sermaye – sosyal olarak kapalı/dışlayıcı ağlar-, aracı (bridging)

sermaye -sosyal olarak dahil eden/kapsayıcı ağlar ve bağlayıcı (linking) sermaye -kurumsal güce erişimi olan sosyal ağlar.

- e. Bir sermaye türü olarak sosyal sermaye, gücün bir alt türüdür
- f. Sosyal sermaye, soyut ve komplikedir.

Sosyal sermaye insan ilişkilerinin oluşturduğu üretken değerdir: Sosyal sermaye tanımlarının ortak noktalarından biri, sosyal sermayenin, temsil ettikleri kurumların üyeleri olarak veya bireylerin kendi kapasiteleri aracılığıyla yaratıldığıdır. Her ne kadar sosyal sermaye kavramının ilk çağrışımları makro düzeyde olsa da bireysel faydaları da mevcuttur. Bireyin aile içerisinde, topluluk ve kendi sosyal yapıları vasıtasıyla edindiği yetenekler, kabiliyetler, beceri ve bilgi birikimi bu faydaların özeti olabilir. İletişim, iletişimin temel ögesi olan dil; ilişkileri yaratan, sürdüren, fikirlerin, duyguların, bilginin, anlatılan her ne ise onun ve mesajların değiş tokuşundaki en temel şeydir. Buna rağmen, Dhir (2019)'in de vurguladığı gibi çoğu tanım, dili sosyal sermayenin teşvikinde önemli bir faktör olarak içermekte başarısız olmaktadır. Sosyal sermayenin ve dilin en büyük ortaklığı da tam bu noktada karşımıza çıkmaktadır: Her ikisi de doğaları gereği pragmatiktir ve aracı konumdadır. Nasıl ki ilişkiler para, yakınlık, destek, sosyal çevrenin genişlemesi gibi değerlere dönüşüyorsa, dil de birliktelik, koordinasyon, ortak anlayış, daha fazla iletişim gibi doğrudan sosyal sermayenin ve onun sonuçlarının aracısı ve başlangıcı olan şeylere dönüşebilir, bunlara aracılık edebilir (Clark, 2006).

Sosyal sermaye bireylerin ve grupların sosyal ağlarında gözlemlenebilir: Dilbilimci ve sosyolengüistik alanında önemli çalışmaları bulunan William Labov, sosyal sermaye tartışmalarından bağımsız da olsa sosyal ağlar ve dil üzerine kayda değer araştırmalar yürütmüştür. Labov'un izinden giden araştırmacılar ise yaş, cinsiyet, etnisite, sosyal ağlar ve sosyal sınıf bağlamlarında dil seçimleri, dil kullanımları veya dilde meydana gelen değişimleri incelemişlerdir. Bu araştırmaların bulgularına göre dildeki çeşitlilik kaotik değil düzenli bir görünümde (Labov, 1972'den akt. Türker, 1995) Örneğin; Bortoni-Ricardo (1985)'nin toplumsal yapıdaki değişimle ilgili ana hipotezi, kırsal yaşamdan kent yaşamına geçişin, yalıtılmış bir ağdan (yakın sosyal ağlarla) insanlar arasındaki ilişkilerin daha az çok yönlü ve ilişkili gevşek olduğu bütünleşmiş bir kentsel ağa geçişi içerdiği. Bortoni-Ricardo, benzer davranışlar sergilemesi beklenen kardeşlerin ve yakın arkadaşların yeni kentsel çevrelerinde birbirlerinden büyük oranda farklılaşan dil

stratejileri edindiklerini vurgulamıştır. Ona göre bu farklılıkların kaynağı farklı bireysel ağ yapılarıdır.

Sosyal sermaye bu ağların işlediği, faaliyet gösterdiği çevresel ve kültürel şartlarda var olur, kurulur ve oluşur: Dil tıpkı sosyal sermaye gibi bir içerik “taşınıcısı” olmakla kalmaz, kendisi de bir içeriktir. Toplumsal bir sınıfın durumlarını ve bireylerini, amaçlarını ve özlemlerini olduğu kadar, her dilsel topluluğa kendi özelliğini veren önemli ve büyük etkileşim alanını da belirtir. Bir önceki paragrafla da bağlantılı olarak dil ve toplum, dil ve insan ilişkileri yeni bir konu değildir. Toplum dilbilimi, sosyolengüistik araştırmaları kapsamında dil ve toplum, dilin toplumdaki yeri ve işlevi araştırmacıların ilgisini çekmiştir.

Sosyal sermaye çeşitli ilişki türleri içerir veya ortaya çıkarır: dayanışmacı (bonding) sermaye – sosyal olarak kapalı/dışlayıcı ağlar-, aracı/köprü kuran (bridging) sermaye - sosyal olarak dahil eden/kapsayıcı ağlar ve bağlayıcı (linking) sermaye -kurumsal güce erişimi olan sosyal ağlar: Sosyal etkileşimin türü, büyüklüğü veya ne tür ilişkiden doğduğu ve ne tür ilişkileri desteklediği önemlidir. Önceki başlıklarda bahsedildiği üzere, Putnam bağlayıcı (bonding) ve aracı/köprüleyen (bridging) sosyal sermaye olmak üzere iki tür sosyal sermayeden bahseder (Putnam, 2000). Bunu yaparken odağı ise ağın ve ilişkilerin kimleri kapsadığı, ne türden bir ilişkinin var olduğudur. Bu ilişkinin doğası, nasıl olduğu da yine onun dikkate aldığı parametrelerden biridir. Özetle, **bağlayıcı sosyal sermaye** aile üyeleri, yakın arkadaşlıklar gibi homejen grupları kapsarken, güçlü bir ilişkiyi içermektedir; **köprüleyen sosyal sermaye** ise yine arkadaşlıklar, üyeler, iş arkadaşları gibi nispeten daha zayıf da olsa ilişkinin doğası gereği kapsayıcı, bir arada tutan bir ağ yapısını anlatmaktadır (Field, 2008). Woolcock, bu ikisine ek olarak kurumsal gücü destekleyecek, geliştirecek üçüncü bir sermaye türü önermiştir: Birleştirici (linking) sosyal sermaye. **Birleştirici sosyal sermaye**, farklı sosyal sınıflara ve farklı güç düzeylerine atıfta bulunur. Bu sınıflar, gruplar ve güç düzeyleri arasındaki hiyerarşi ve etkileşimi, bu etkileşim sonucunda insanların bir araya gelerek sosyal statü ve refahın erişilebilir olmasını sağladığından birleştirici olarak nitelenmiştir (Woolcock ve Narayan, 2010:289) Dil de bu tür bir analize tabi tutulabilir. Dilin kimler tarafından nasıl kullanıldığına bakarak yukarıda bahsi geçen özellikleri gerçekleştirip gerçekleştirmediği ve ne türden bir etkileşime olanak sağladığı çeşitli gözlemlerin odağı olmuştur. Örneğin, çete üyeleri arasında, okul ortamında, gençlerin kullandığı haliyle spor faaliyetlerinde

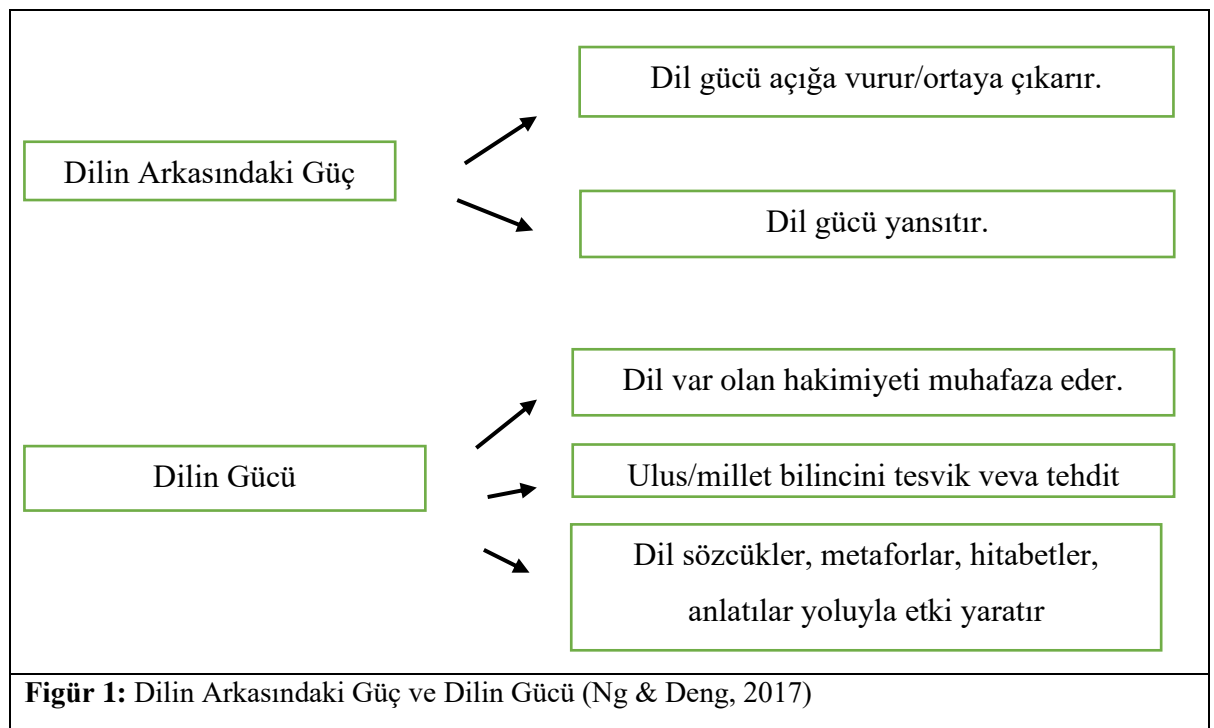
veya siyasi oluşumlarda ve siyasi toplantılarda kullanılan dil ve dil yapıları bu türden analize çoğunlukla dahil edilmektedir (Clark, 2006). Kullanılan dilin sentaktığı, sözcük seçimleri, kimleri ve neleri özne aldığı dilin ne türden bir iletişimi hedeflediği dolayısıyla da dışlayan mı kapsayan mı bir tavır içinde olduğu bu analizlerin alt başlığı olabilir. Bu bakış açısı elbette ki yeni değildir. Antropoloji ve etnometodolojinin akla gelen ilk isimlerinden Malinowski, farklı olanın içeriden gözlemlenmesi gerektiğini söylerken o kültürün dilinin ve o dilin öğelerinin çözümlenmesinin topluluğa ait hiyerarşik yapıdan tutun bireye ait aidiyet, güven gibi meseleleri içeren daha mikro konuların anlaşılmasının da yolunu açacağını en başta söylemiştir (Malinowski, 1920). Malinowski'nin öncülük ettiği bu görüş dilin sosyal ve kültürel yapıları şekillendiren ve sürdüren işlevini çok önceleri fark ettiği için önemlidir. Malinowski tıpkı anlaşılacak istenen topluluk gibi dili de gözlemleyerek o topluluğa dair kıymetli bilgilerin edinileceğini söylerken, Foucault, arkeolojik bir kazı yaparcasına dili irdelemiş, dil ile dilin işaret ettiği şey, dili kullanan insan veya başlı başına dilin kendisini mercek altına alarak üzerine düşünmüş, ona atfedilen siyasi, felsefi, sosyolojik ve tarihsel açılımları büyük oranda dil üzerinden gerçekleştirmiştir.

Bir sermaye türü olarak sosyal sermaye, gücün bir alt türüdür: Bourdieu, “Sermayenin Türleri” başlıklı makalesinde sermayenin gücün bir türü olduğundan bahseder ve sermayenin değer üretme kapasitesinin onun gücü olduğunu belirtir (Bourdieu, 1986) Güç ise sosyal araştırmaların sıklıkla konu edindiği bir kavram olarak karşımıza çıkmaktadır. Toplumlara şekillendiren temel yapı taşlarından biri olduğu kabul edilmektedir: Sosyal hiyerarşinin, sosyal sınıfların varlığı, sosyal statü ve grup kimliği gibi kavramların tartışılıyor olması doğrudan güç kavramı ile ilişkilidir. Gücün kime sahip olduğu ve nasıl manipüle edip nasıl manipüle edildiği bu kavramın öncelikli iki ilgi konusudur. Clark'a göre dil, hem sosyal ağlar yoluyla elde edilecek değer ve kazanımın aracısı olması yönüyle hem de kendisi bir kazanım ve güç olması yönüyle Bourdieu'nün sosyal sermaye ve güç tanımına uymaktadır (Clark, 2006). Clark bu görüşünde yalnız değildir. (Ng & Deng 2017), dil-güç ilişkisini kapsamlı bir şekilde özetledikleri makalelerinde iki temel kavramsallaştırma yapmaktadırlar: Dilin ardındaki güç ve dilin gücü. Dilin ardındaki güç, dili kullanan bireyin, dilin ait olduğu topluluğun kaynaklarını ima etmektedir. Bir anlamda dilin dolaylı gücü kastedilmektedir. Bu güç, dilin ortaya çıkardığı ve yansıttığı, böylece dil dışı güçleri iletişim bağlamına aktardığı, dilin

arkasında, dilin kendilerinden beslendiği önceden var olan güçlerle ilgilidir. Bu türden bir güç hem mikro hem de makro düzeyde mevcuttur. Mikro düzeyde bir bireyin sahip olduğu para, silah, sosyal statü veya diğer kişisel kaynakların konuşma veya daha genel manada iletişim sırasında konuşmacı tarafından dinleyiciyi etkileme, ikna etme onun

üzerinden bir etkiye sahip olma gayesiyle kullanılmasıdır. Makro düzeyde ise dilin arkasındaki güç o topluluğun kolektif gücüdür. İngilizcenin küresel konumu buna bir örnektir. Benzer bir durum aynı ülkede bir topluluğun dilinin veya bir lehçenin, bir ağzın, diğer topluluklar tarafından benimsenmesi olarak da düşünülebilir.

Dilin gücü ise bir dilin iletişimsel çok yönlülüğüne ve dil politikaları, sosyal etkileşim, anlam üretme süreçlerindeki bilişsel, iletişimsel, sosyal, kimlikle ilgili fonksiyonlarına atıfta bulunur. Bu tür bir güç kendi içinde üçe ayrılır. İlki, dil yoluyla bireysel veya daha geniş düzeyde mevcut egemenlik ve ayrıcalıkların korunmasıdır. İkincisi, dilin ulus olma, milli birlik ve beraberlik üzerindeki bütünleştirici gücü veya aksi durumda uyumsuzluğa ve ayrışmaya teşviki olarak düşünülebilir. Üçüncüsü ise dilin bizzat kendisinde var olan güç etki yaratma yeteneğidir. Bu etki, sözcükler (örneğin metaforlar), hitabetler, siyasi kampanyalardaki konuşmalar ve anlatılar, liderlerin ortaya çıkması, terörist anlatılar vb. yoluyla ortaya çıkmaktadır (Ng & Feng, 2017).



Sosyal sermaye, soyut ve komplikedir: Sosyal sermaye ve dilin en güçlü benzerlikleri taşıdığı yerlerden biri soyut ve karmaşık olmalarıdır. Coleman (1990: 304) “ fiziksel sermaye somuttur... insan sermayesi soyuttur, bireyin edindiği bilgi ve yetenekler görünümündedir; sosyal sermaye ise daha da soyuttur çünkü bireyler arası ilişkilerde görülür” derken sermayelerin, fiziksel sermaye hariç diğer sermaye türlerinin, münferit görünümünün olmadığını vurgular. Yansımaları olabilir, çeşitli form ve şekillerde tezahürleri olabilir veya sonuçları ve sebepleri üzerinden değerlendirilmeleri mümkündür fakat doğrudan somut halleri yoktur. (Fukuyama, 2001)’in sosyal sermayeden bahsederken yapılan birtakım tanımlamaların birçoğu sosyal sermayenin kendisinden ziyade onun tezahürlerini ifade eder niteliktedir değerlendirmesi kavramın soyutluğuna bir gönderme olarak değerlendirilebilir.

Nasıl ki sosyal sermaye bireylerin, grupların, toplumun bir değerler bütünüdür, dil de aynı şekilde yazılı veya sözlü haliyle insanların yüzyıllardır süregelen iletişimlerinin birikimidir. Kitaplar, gazeteler, videolar, sözlü edebiyat veya akla gelen her türlü dil ürünü aynı zamanda insanların arasındaki bir bağın ürünü ve konusudur. Kolodny & Edelman (2018), evrimsel açıdan dilin nasıl ortaya çıktığı üzerine yazdıkları makalelerine şu şekilde başlıyorlar: “Dil öğrenme kapasitesinin nasıl evrimleştiğini anlamak oldukça zor bir problemdir çünkü dil, insanlara özgüdür; matematiksel yapısı ve beyinle ilgili kısmı anlaşılammıştır; dilin evrimsel gelişimi geride fosil kayıtları bırakmamıştır”.

Dil tıpkı sosyal sermaye gibi elbette ki onu oluşturan parçalara, formlarına ayrılabilir, bunlar üzerinden incelenebilir. Yapısı üzerinden yorum yapılabilir (Newmeyer, 2017; Chomsky, 2004; Pietroski, 2003) veya işlevi üzerinden düşünülerek bilişsel düzeyde, kavramlar veya şeyler üzerinden açıklanabilir (Langacker, 2016). Yine de Coleman’ın fiziksel olanın somutluğu dediği düzeyde bir somutluktan bahsetmek mümkün olmayacaktır. Clark’ın da belirttiği gibi dilin sosyal sermayeye katkısı ve değeri somut olanın çok ötesindedir (Clark, 2006).

3. BÖLÜM ARAŞTIRMANIN BULGULARI VE ANALİZİ

Tezin bu bölümünde araştırmanın verileri sunulmaktadır. Bu doğrultuda veriler 3 ana kısımda derlenmiştir. Katılımcıların sosyo-demografik verilerinin sunulduğu ilk kısım, katılımcıların görüşmelerde sürece ve kendi dil becerilerine yönelik paylaştıkları, olguyu ve kavramları tanımlamaya yarayacak betimsel verilerden oluşan ikinci kısım ve son olarak onların dil, iki dillilik ve kendi deneyimledikleri kazanımlar ile çocuklarına yönelik beklenti ve dileklerini içeren temaların bulunduğu üçüncü kısımdır.

Araştırmada ortaya çıkan tema ve kategoriler yarı yapılandırılmış görüşme soruları ve kuramsal çerçeve doğrultusunda oluşturulmuştur. Örneğin üçüncü kısımda sunulan “Dil Nedir?” teması katılımcıların dil algı ve tutumlarını anlamaya yönelik sorular ile dil tutum ve ideolojileri kavramları ile bağlantılıdır. Benzer şekilde “Çok Dilli Olmanın Getirdiği Kazanımlar” teması katılımcıların dil aracılığı ile tecrübe ettikleri kültürel ve sosyal kazanımları ifade etmektedir. Bu kazanımları mümkün kılan sermaye türleri bu temanın dayandığı kuramsal çerçevede ifade edilmiştir.

3.1.BİRİNCİ KISIM: KATILIMCILARIN SOSYO-DEMOGRAFİK ÖZELLİKLERİ

Araştırmanın katılımcılarının sosyo-demografik özellikleri Tablo-1’de verilmiştir. Bu özellikler; katılımcıların yaşları, medeni halleri, meslekleri, eğitim seviyeleri ve çocukları ile bilgileri içermektedir.

Tablo 1: Katılımcıların Sosyo-Demografik Özellikleri

Katılımcı	Yaşı	Cinsiyet	Medeni Hali	Mesleği	Eğitim Seviyesi	Çocuk Sayısı	Çocukların Yaşları
K1	32	Kadın	Evli	Öğretmen	Lisans	2	4 ve 7
K2	27	Kadın	Evli	Öğretmen	Lisans	1	2
K3	33	Kadın	Evli	Turizm İşletmecisi	Lisans	2	2 ve 5 günlük
K4	33	Erkek	Elli	Akademisyen	Lisansüstü	1	1
K5	37	Kadın	Evli	Dekorasyon Danışmanı	Lisansüstü	1	7
K6	40	Erkek	Evli	Akademisyen	Lisansüstü	2	1.5 (ikiz)
K7	31	Kadın	Evli	Orman Mühendisi	Lisansüstü	1	5
K8	27	Kadın	Evli	Çocuk Gelişimci, Eğitimci	Lisans	1	2
K9	29	Kadın	Evli	Öğretmen	Lisans	2	3 ve 2 aylık
K10	36	Kadın	Evli	Direktör (Özel Sektör)	Lisans	1	
K11	30	Kadın	Evli	Öğretmen	Lisans	2	3 ve 1
K12	29	Kadın	Evli	Öğretmen	Lisans	1	2
K13	33	Kadın	Evli	Psikolog	Lisans	2	

Araştırmaya toplamda 13 katılımcı dahil olmuştur. Katılımcıların 2'si erkek, 11'i kadındır. Katılımcıların yaş aralıkları 27 ile 40'tır. Katılımcıların tamamı evlidir. Katılımcıların meslekleri arasında çocuk gelişimci-egitimci, öğretmen, turizm işletmecisi, akademisyen, dekorasyon danışmanı, direktör, mühendis ve psikolog gibi meslek dalları bulunmaktadır. Öğretmen, akademisyen ve eğitimci sayısı 8 katılımcı (K1, K2, K4, K6, K8, K9, K11, K12) ile diğer meslek dallarına göre daha fazladır. Katılımcıların tamamı üniversite mezundur. Katılımcılardan 9'u (K1, K2, K3, K8, K9, K10, K11, K12, K13) lisans mezuniyetine sahipken 4'ü (K4, K5, K6, K7) lisansüstü-

yüksek lisans veya doktora- eğitimi almıştır. Katılımcılardan iki tanesi (K2, K7) üniversite eğitimini yurtdışında tamamlamıştır. Diğer katılımcılar Türkiye içinde İstanbul, Ankara, İzmir, Antalya, Bolu ve Hatay illerinde eğitim görmüştür. Katılımcıların eğitim düzeylerinin yüksek olduğu görülmüştür.

Katılımcıların aktif iş hayatları sorulduğunda üç tanesi (K2, K8 ve K13) çalışmadıklarını ifade etmiştir. K13, “çalışmıyorum, anneyim” diyerek anneliği de bir mesai olarak gördüğünü belirtmiştir. Diğer katılımcılar mesleklerini icra ettiklerini belirtmişlerdir.

Katılımcıların tamamının çalışmanın amacıyla uyumlu olarak 0-7 yaş arası çocukları bulunmaktadır. Katılımcılardan 7 tanesinin (K2, K4, K5, K7, K8, K10, K12) tek çocuğu bulunurken diğer 6 tanesinin (K1, K3, K6, K9, K11, K13) iki çocuğu vardır. Çocukların en küçüğü 5 günlük, en büyüğü ise 7 yaşındadır. Katılımcıların tamamı ilk çocuklarını iki dilli yetiştirirken iki çocuk sahibi olan katılımcılardan sadece K9 ikinci çocuğu 9 aylık olana kadar günde 1 saat, 9 ay sonrası tamamen İngilizce ile iletişim kurmaya başlayacağını belirtmiştir. Diğer iki çocuklu katılımcılar her iki çocukları ile İngilizce iletişim kurmaktadır.

3.1.1. Katılımcıların Ebeveynlerine Yönelik Veriler

Bourdieu (1986) “sermaye birikimdir” der. Sermayelerin birikmesi zaman alır ve nesilden nesile aktarılarak kimi zaman çoğalarak kimi zaman başkalaşarak gelir ve bireylerin habituslarının parçası olur. Bu açıdan bakıldığında her ne kadar tez, katılımcılar ve çocukları ile ilgileniyor olsa da katılımcıların kendi sermayelerinin bir nevi hikayesi onların anne-babalarına dayanmaktadır. Bu bağlamda katılımcılara görüşmeler sırasında onların sosyo-demografik betimlemelerini yapabilmek adına kendi aileleri ile ilgili sorular sorulmuştur. Bu sorular doğrultusunda derlenen veriler aşağıda verilen Tablo-2’de gösterilmektedir.

Tablo 2: Katılımcıların Ebeveynlerine Yönelik Bilgiler

Katılımcı	Anne eğitim Durumu/Mesleği	Baba Eğitim Durumu/Mesleği	Anne-Babanın Bildiği Yabancı Diller
K1	Lisans	Ön lisans	-
K2	Doktor Asistanı	Serbest Meslek	Felemenkçe Almanca İngilizce Kürtçe
K3	Lise	Lise	-
K4	Üniversite	Üniversite	Makedonca
K5	Lise	Ortaokul	Almanca
K6	Ortaokul	Lise	Arnavutça-Gürcüce
K7	Lise	Lise	-
K8	AÖF, Üniversiteye Hazırlanıyor	Polis	-
K9	Lise Mezunu	Yüksek Lisans	İngilizce
K10	İlkokul	Lise	Abhazca
K11	Ortaokul	Ortaokul	-
K12	Lisans	Lise	-
K13	Lisans-Aşçı	Lisans-Tüccar	-

Katılımcıların anne-baba eğitim durumlarına bakıldığında en düşük eğitim seviyesi ortaokul (K5, K6, K11) olarak ortaya çıkmaktadır. En yüksek eğitim seviyesi ise lisansüstü (K9), yüksek lisanstır. Anne-baba meslek grupları ise memur-özel sektör ve ticaret alanlarında çeşitlilik göstermektedir. Katılımcılardan 6 tanesi (K2, K4, K5, K6, K9, K10) anne-babalarının Türkçe dışında diller bildiğinden bahsetmiştir. Bu katılımcılardan K2, K4, K6, K10, anne-babanın bildiği dillerin onların etnik kimliklerine ait veya göçmen dilleri olduğunu aile içerisinde çok dil duyarak büyüdüklerini ifade etmişlerdir. Katılımcıların dil algılarının yerleşmesinde bu durumun etkisi görülmektedir. 4 dil bilen ve 4 dili çocukluk-gençlik döneminde öğrenden K2, hemen hemen 4 dili de aktif kullandığını belirtmiştir:

K2: Bence çok dilli ortamda büyümek benim dillere olan ilgimi çok etkilemiş, hatta ondan dolayı çok fazla dil öğrenmek istemiş olabilirim...dil bilmek benim için çok önemli...babam başlarda öğretmemiş ama sonra bize faydalı olacağını düşünmüş ve öğretmeye başlamış. Biz de çok sevdik. Günlük hayatımda her gün 4 dil konuşuyorum (yazıyorum, okuyorum, duyuyorum) ve başkalarına da dil ve dil bilmenin ne kadar önemli bir şey olduğunu hep öğretmek istiyorum.

K10: Annem ve babam Türkçe konuşuyorlardı bizlerle ancak annem kendi ailesi ile Abhazca da konuşuyordu...Farklı bir dili duyarak büyümek açıkçası benim için şanstı. Alakası var mıdır bilmiyorum ancak özellikle bir dili taklit ederken o dili bilmesem de aksanımı gerçeğine yakın buluyor çevremdekiler :) [gülüyor] kısacası yatkınlığım belki de annemin ailesi ile başka dili kullanıyor olmasından gelebilir. Kaldı ki bir insanın birden fazla dilinin olmasının çok değerli olduğunu düşünüyorum. Bu yüzden kendi oğlum ve yeğenime bu konuda daha erken yaşta bu eğitimi vermeye başladım.

K4: “ailemin konuştuğu dili çocukken öğrendim, özel olarak öğretmeye çalışmadılar. Büyük ailemizde dil karmaşası vardı” diyerek çocukluktan itibaren doğal, kendi akışında çok dilli ortamda yetiştiğini belirtmiştir.

K6 ise “babam kendi dili Arnavutçayı biliyor, annem de kendi dili Gürcüceyi. Ben ikisini de öğrenemedim, benimle sadece Türkçe konuştular... hoşuma giderdi evet [ebeveynleri de ona dillerini öğretseydi], öğrenmek de isterdim her iki dili de. İki dilli yetişmiş olmak çocuklarımı iki dilli yetiştirmem konusunda daha da itici bir motivasyon olacaktı eminim. Çok dilli bir ortamda büyümek dile bakışımı olumlu etkiledi, benim de İngilizce konusuna bu kadar eğilmeme sebep oldu.”

Kendi ailelerinde yabancı dil konuşulmadığını beyan eden katılımcıların büyük çoğunluğunun bu durumun ailesinde yabancı dil bilinmemesinden kaynaklandığı (K3, K7, K8, K11, K12, K13) birkaçının ise yabancı dil bilinse bile ailenin bunu kendilerine aktarmadığı, Türkçe konuşularak yetiştirildiği (K5, K6, K10, K9) ifade edilmiştir. K12, çocukluğunda başka bir dile maruz kalmamasını “maalesef” olarak nitelemiştir. K5 ise annesinin çok az Almanca bildiğini aktarmış fakat kendi çekirdek ailesinde olmasa da çocukluğunda bir üst kuşağın çok dilli olduğundan ve küçüklüğünde bunu anımsadığından bahsetmiştir:

K5: Annem az Almanca bilir ancak konuşacak seviyede değildi ancak Balkan kökenli olduğumuzdan bir üst kuşak evde zaman zaman Arnavutça ve Makedonca konuşurdu ve oralardayken evde 2-3 dil konuşulmuş. Ben anne babamdan herhangi bir yabancı dil öğrenmedim.

K10: Annem yönlendirdi ancak halam da liseden beri İngiltere’de olduğu ve kuzenlerim de sadece İngilizce konuşabildikleri için çocukken koşullu şartlanmış olabilirim.

Katılımcılardan yarısının çocukluğunda tek dilli ortamda büyüdüğü görülmektedir. Kendilerine bu diller aktarılmasa da anılarında veya anne-babalarından birkaç dil duydukları, onları başka dillerde konuşurken gördükleri aktarılmıştır. Bourdieu, habitus kavramını anlatırken onun bireyin eylemi üzerindeki etkisinden bahsetmektedir. Habitus bir sistemdir. Bireyin algısını, düşünme şeklini, takdirinin yöneldiği yeri/şeyi ve eylem biçimlerini etkiler, var eder bunlarla var olur. Bu benimseme biçimi bir anda gerçekleşmez, bir süreci içerir. Habitus aynı zamanda “bireyin sosyal seyrinin ve konumunun ürünüdür” (Ziyanoğlu, 2019). Çocukluk döneminde oluşan ilk habitus, bireye daha sonraları edineceği sosyal ilişkilerde, benimseyeceği düşüncelerde ve nasıl ne şekilde davranacağına dair davranış kalıplarında sahip olacağı yatkınlıkların ilk basamağı, temelidir fakat onlarla sınır değildir. Çünkü habitus, üretkendir. Yeni deneyimlere açıktır. Bu bakış açısı ile bakıldığında katılımcıların dil algı ve tutumlarının ve çok dilliliğe yatkın ve pozitif olmalarının temelleri kendi ifade ettikleri haliyle de anılarına, kulak dolgunluklarına, kaynak ailelerine kadar izlenebilmektedir.

3.1.2. Katılımcıların Bildiği Diller, Seviyeleri, Dil Öğrenme Süreçleri

Tablo 3: Katılımcıların Bildiği Diller, Yeterlilik Seviyeleri, Dil Öğrenme Süreçleri

Katılımcı	Bildiği Diller	Yeterlilik Seviyeleri*	2. Dili Kullanım Sıklığı	Öğrenme Süreci
K1	Türkçe İngilizce	Anadil İleri/Orta Düzey	İş yerinde, evde çocuğuyla, zaman zaman eş ile	Okulda, Kendi Tercihim
K2	Felemenkçe Kürtçe İngilizce Türkçe	Anadil Anadil seviyesinde Anadil seviyesinde Anadil seviyesinde	Günlük hayatta düzenli olarak hepsini kullanıyor	Okulda, Ailede, Kendi Tercihim
K3	Türkçe İngilizce Fransızca	Anadil İleri Düzey Orta Seviye	İşyerinde, evde, Fransızca ara ara	Okulda, Kendi Tercihim
K4	Türkçe İngilizce Fransızca Almanca	Anadil İleri Düzey İleri Düzey İleri Düzey	Çocuğuyla, akademik hayatta, işyerinde	Okulda Kurslar
K5	Türkçe İngilizce İspanyolca	Anadil İleri Düzey Üst-orta Seviye	Yoğun şekilde kullanıyorum İspanyolcamı da ihmal etmiyorum	Okulda, Kendi Tercihim
K6	Türkçe İngilizce Antik- Yunanca Latince	Anadil İleri Düzey Başlangıç Seviyesi Başlangıç Seviyesi	İş yerinde, günlük hayatta interneti takip ederken, edebi okumalarda	Okulda

K7	Türkçe İngilizce Rusça	Anadil İleri Düzey Başlangıç	İş yerinde, okumalarda, yazışmalarda	Okulda, Akademik Zorunluluk
K8	Türkçe İngilizce	Anadil Orta Seviye	Çocuğuyla	Kendi Tercihim, Okulda, Eşimden
K9	Türkçe İngilizce Korece	Anadil İleri Düzey Orta Seviye	Çocuğuyla, dizi- film izlerken	Okulda
K10	Türkçe İngilizce Almanca	Anadil İleri Düzey Orta Seviye	Günlük hayatta, eş ile, dışarıda	Annem Yönlendirdi Okulda
K11	Türkçe İngilizce	Anadil İleri Seviye	Sık sık, her yerde, günlük hayatta	Kendi Tercihim, Okulda, Kişisel Çabam
K12	Türkçe İngilizce	Anadil İleri Seviye	İş yerinde, Günlük hayatta,	Okulda, Öğretmen Desteği/Yönlendirmesi
K13	Türkçe İngilizce	Anadil İleri Seviye	Günlük hayatta, çok sık, her	Okulda

Katılımcılardan sadece bir tanesinin anadili Felemenkçedir (K2), diğer tüm katılımcıların anadili Türkçedir. Katılımcıların tamamı ikinci dil olarak İngilizce bilirken İngilizcenin yanı sıra Kürtçe (K2), Korece(K9), Almanca (K10, K4), Fransızca (K3, K4), İspanyolca(K5) bilinen ve aktif kullanılan diller olarak ifade edilmiş Antik Yunanca ve Latince (K6) de akademik okumalarda kullanılan dil olarak beyan edilmiştir. Katılımcılara bu dilleri herhangi bir sınav veya resmi parametreye referans vermeden, dil becerilerini kendi çerçevelerinden değerlendirdiklerinde kendilerini ne derece yeterli hissettikleri/gördükleri sorulduğunda katılımcıların büyük çoğunluğu İngilizceyi ileri düzeyde bildiklerini ifade ederken K8 orta düzeyde bildiğini belirtmiş “İngilizcede çok iyi değilim. Bunu da günlük hayatta oğlumu geliştirmeye çalışırken kullanıyorum. Kendimde gelişmiş oluyorum” diyerek çift dillilik sürecinin kendisi için de bir öğrenme olduğundan bahsetmiştir. K1, “konuşmada B1 seviyesindeyim” diyerek dil becerilerindeki farklı yeterlilik seviyesine dikkat çekmiştir.

İkinci dillerini kullanım sıklığı, nerede ne şekilde kullandıkları ile ilgili ise katılımcılar çocukları ile bu dili konuşmalarının yanı sıra daha çok iş ortamında dile ihtiyaç duyduklarını belirtmişlerdir. Akademik okumalar yaparken, interneti takip ederken gibi cevaplar da yine katılımcıların ikinci dillerine ihtiyaç duyduğu başka durumlardır. Eş-aile ile iletişimde katılımcıların çoğunlukla anadillerini tercih ettikleri görülmektedir. Katılımcılardan K13, İngilizceyi hayatının her yerinde kullandığını belirtmiştir:

K13: Hep kullanıyorum, sürekli İngilizce konuşuyorum okuyorum ve artık İngilizce düşünüyorum bile diyebilirim. Oğlum zaten hep İngilizce düşünüyor onun artık anadili oldu bile diyebilirim. İngilizce bizde sürekli var, esimle evet Türkçe konuşuyoruz ama onun da yabancı müvekkili var çok fazla yabancı arkadaşımız var ortak dilimizin İngilizce olduğu. Dolayısıyla bizim hep bu şekilde kozmopolit bir ortamımız var. Telefonda, arkadaşlarla buluşulduğunda konuşulur...

Katılımcıların bir kısmı (K2, K4, K6, K11, K13) ev dışında da çocukları ile İngilizce iletişim kurduklarını, tek dilli bir toplumda yaşamının tercihleri üzerinde bir etkisi olmadığı söylemişlerdir. K4, “çocuğumuzla her zaman İngilizce, doğduğundan beri sadece İngilizce konuşurum” derken bu konudaki tercihlerinin net olduğunu göstermiştir. Bir grup katılımcı ise buldukları toplumsal alanın diline göre tercihlerinin değişebildiğini ifade etmiştir (K1, K3, K7, K9, K10, K12). K1, dil tercihlerinin etraftaki kişilere göre değiştiğini “Dışarıda bazen Türkçe bazen İngilizce. Değişiyor. Duyulmayacak ise genelde İngilizce” diyerek anlatmıştır. K9 ise “Bazen, örneğin, başka bir çocuğun oyuncasını aldığı anda Türkçe konuşuyorum ki çocuk ve annesi ne dediğimi anlaşırlar” demiştir. K10 da “Çocuğumla konuşurken bazen çevredekilerin söylediklerimi anlaması gereken zamanlar oluyor. O zaman Türkçeye dönüyorum” diyerek benzer kaygı ile politikalarının değiştiğini ifade etmiştir. Bazı katılımcıların ise dil kullanımlarını aile ortamı ve kamusal alan şeklinde ayırdığı görülmüştür. K8 “dışarıda yabancı dil kullanmıyoruz” diyerek ev dışında anadilden başka bir dil tercih etmediklerini belirtmiştir.

Çalışmaya dahil olan ebeveynlerin dil öğrenme süreçlerine bakıldığında tamamına yakını kendi tercihleri olduğunu söylemişlerdir (K1, K2, K3, K4, K5, K6, K8, K9, K11, K13). Bu tercihi yaparken bazıları akademik seçim şeklinde (K3, K6, K10) bazıları ise ilgi ve

yatkınlıkları dolayısıyla (K2, K2, K4, K5, K9, K12, K13) bunu yaptığını belirtmiş katılımcılardan iki tanesi yönlendirme (K10, K12) ile böyle bir tercih yaptığını aktarmıştır. K10, “Annem yönlendirdi ancak halam da liseden beri İngiltere’de olduğu ve kuzenlerim de sadece İngilizce konuşabildikleri için çocukken koşullu şartlanmış olabilirim” yorumunda bulunmuş, küçükken çok dilliliği gözlemle de olsa tecrübe ettiğini, onda biz iz bıraktığını söylemiştir. Sadece K7 başlangıçta akademik zorunlulukla dil öğrenmeye başladığını, sonrasında ise önemli bir meşgaleye dönüştüğünü ifade etmiştir:

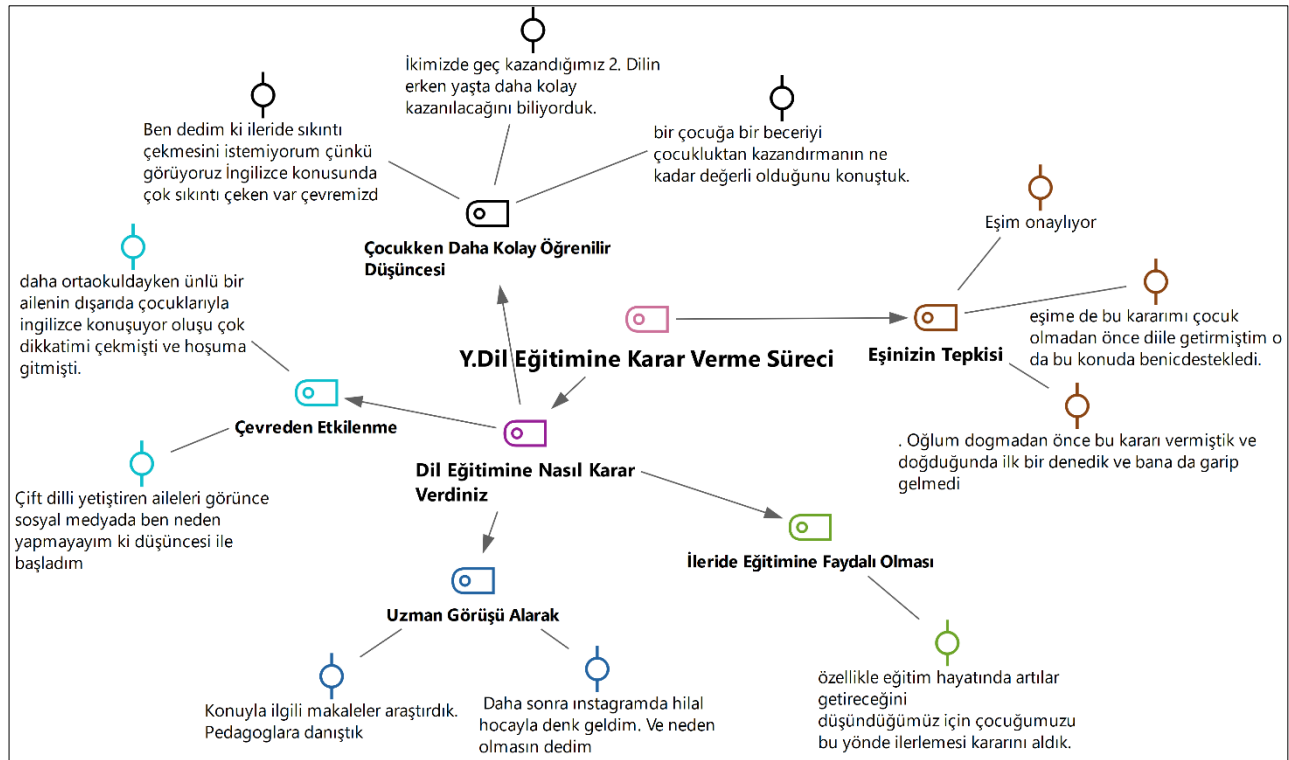
K7: Üniversiteyi bitirip 1416 YLSY [Yurtdışı Dil Eğitimi ve Lisansüstü Eğitim Bursu] programını kazanana kadar ikinci bir dile ilgim ve alakam yoktu. Bu burs sayesinde her şey değişti. Başta zorunlu olarak başlayan süreç sonrasında bambaşka bir şekle büründü ve şimdi hayatımın olmazsa olmazı diyebilirim.

3.2.İKİNCİ KISIM: İKİ DİLLİLİK SÜRECİ

Bulgular bölümünün ikinci kısmında iki dillilik sürecinin katılımcılar açısından gidişatı ve nasıl yönetildiğine dair betimsel veriler ile onların sürece yönelik öz-değerlendirmeleri sunulmuştur.

3.2.1. İki dilli Yetiştirmeye karar verme süreçleri

Katılımcılarla yapılan görüşmeler sırasında katılımcıların çocuklarını çift dilli yetiştirmeye nasıl karar verdikleri anlaşılmaya çalışılmıştır. Yabancı dil eğitime karar verme teması altında cevapların altı kategoride toplandığı görülmüştür. Bunlar aşağıda verilen Harita 1’te sunulmuştur.



Harita 1: Katılımcıların çocuklarını iki dilli yetiştirmeye karar verme süreçleri

3.2.1.1. ‘Çocuklukta Daha Kolay Öğrenilir’ Düşüncesi

Katılımcılar kendi dil öğrenme tecrübelerinde yaşadıkları olumsuz veya zorlayıcı deneyim ve aksaklıkları göz önüne alarak çocuklarını ikinci bir dil ile erken yaşta tanıştırmak istediklerini vurgulamışlardır. Çocuklara küçük yaşlarda dil becerisi kazandırmanın kolay olacağı fikri onların bu kararı almasında rol oynamıştır. K12, profesyonel olarak İngilizce öğretmesinin de getirdiği deneyimle dil eğitiminin zorlayıcı

yanlarına şahit olduğunu, anadili gibi olmayacaksa bile zorlanmasını istemediğini söylemiştir:

K12: Ben zaten çocuğum olmadan önce de üniversitede bu kararı vermişim eşime de bu kararımı çocuk olmadan önce dile getirmiştim o da bu konuda beni destekledi. Ben dedim ki ileride sıkıntı çekmesini istemiyorum çünkü görüyoruz İngilizce konusunda çok sıkıntı çeken var çevremizde. Tabii ki de bir Amerikan gibi konuşamaz, ana dili olamaz ama en azından sıkıntı yaşamaz.

K10 ise çocuğu olmadan buna karar verdiğini söylemekte kendi dil öğrenme tecrübesinin geç ve meşakkatli olduğundan bahsetmektedir:

K10: Çocuğumuz doğmadan ikinci dil ile tanıştırmaya zaten karar vermiştik. Üzerinde oturup düşünmeye gerek yoktu. İkimiz de geç kazandığımız ikinci dilin erken yaşta daha kolay kazanılacağını biliyorduk.

K13 erişkin yaşta dil öğrenmenin zorluğunu vurgulamış, ebeveyn olarak çocuğunun kültürel sermayesinin oluşmasının önemini ve bunun ilk adımının çocukluk olduğunu, ebeveyn desteği ve rehberliğinin yadsınamayacağını şu şekilde aktarmıştır:

K13: Bir gün daha hamile değildim, ilk defa kayağa gitmişim kayan çocukları gördük ve orada bir çocuğa bir beceriyi çocukluktan kazandırmanın ne kadar değerli olduğunu konuştuk. Arkadaşlarla orada konuştuğumuzda sunu oturttüğümüzü hatırlarım: bir enstrüman edinsin, bir spor yapsın ve bir dil kazansın. Zaten ben orada dil öğretmek o kadar da zor değil, sadece konuşsan yeterli, ben kolay yolu seçmiş oldum. Günlük hayatta vermiş oldum, diğer türlü çocuğa önce Türkçe grameri öğret, gelecek zaman ne demek onu öğrensin şeklinde...

Çocuklarını öngörebildikleri zorluklardan muhafaza etme düşüncesi ebeveynlerde baskın olarak görülmektedir. Kendilerinin bir nevi “çile” çekerek eriştikleri bir faydaya onların kolaylıkla veya kendi tecrübelerine nazaran daha kolay ulaşmaları temennisi ebeveynlerin anlatım şekillerinde de görülmektedir.

3.2.1.2. Uzman Görüşü

Uzman görüşü olarak böyle bir karar aldığını belirten katılımcılar da mevcuttur. Katılımcıların başvurduğu veya fikirlerini okuyarak, dinleyerek bu kararı aldıkları uzmanlar arasında üniversite hocaları, pedagoglar, öğretmenler ve filologlar bulunmaktadır. Bunlara ek olarak konu ile ilgili akademik makale ve eserlerden de faydalandıklarını ifade etmişlerdir. Katılımcılardan K8, birkaç uzman görüşü aldığını, ilk etapta olumsuz geri dönütler alınca vazgeçtiğini fakat sonrasında destekleyici bakış açıları duyunca sürece başladıklarını aktarmıştır.

K8: Çocuğum doğmadan önce karar vermiştim. Fakat İstanbul üniversitesinde alanında yetkin bir akademisyen ile görüştüm. O ebeveynlerden en az birinin dilde yetkinliği yoksa asla bu işlere kalkışılmaması gerektiğini söyledi. Ve bizde alanında uzman olduğu için kabullenip hiç konuşmadık. Yani bana göre biz çok iyi değildik eşimde bende üzerinde durmamız gerekiyordu bu konunun. Daha sonra Instagram’da Hilal hocayla denk geldim. Ve neden olmasın dedim. Acayip cesaretlendim. Sonrasında hemen başladım. Aslında bende seviyemi oğlumla birlikte ilerletmeye başladım. İyi değildim ama iyi olmayacağım anlamına da gelmiyordu. Şu an epey bir konuşuyoruz :) [Gülüyor]

Çalışmanın katılımcılarının karar verme sürecinde ve konu ile ilgili birkaç başlıkta daha sosyal medyada çift dillilik üzerine paylaşım yapan sayfalardan bahsettikleri görülmüştür. Sosyal medyanın bir uzman olarak görülmesi, oradan gelen bilgiye itibar edilerek bununla pratiklerini değiştirmeleri veya gözden geçirmeleri araştırmacının ilgisini çeken bir nokta olarak kaydedilmiştir.

3.2.1.3. Çevre Etkisi

Bazı katılımcılar ise sosyal hayat içerisinde çok dilli aileler gördüklerinden bahsetmişlerdir. K5, ortaokul çağında şahit olduğu durumun yetişkin hayatındaki karar sürecine etki ettiğini ifade etmiştir.

K5: daha evlenirken çocuğumuzu ilerde çift dilli yetiştireceğimize karar vermiştik. Bu yine bende daha eskilere dayanan bir durum. Zaten yatkın olan bana ilham mı oldu bilmiyorum ama daha ortaokuldayken ünlü bir ailenin dışarıda

çocuklarıyla İngilizce konuşuyor oluşu çok dikkatimi çekmişti ve hoşuma gitmişti.

K11 ise sosyal medyada gördüğü ailelerden bahsetmiş onların deneyimlerinin kendisi için öğretici ve yüreklendirici olduğunu vurgulamıştır.

K11: Çift dilli yetiştiren aileleri görünce sosyal medyada ben neden yapmayayım ki düşüncesi ile başladım...

K9 çevresinde tecrübe ettiği ve gözlemlediği çok dilliliğin onda bıraktığı etkiyi şöyle özetlemiştir:

K9: Kendi yetişmiş tek örnek veremeyeceğim kadar çok var, çoğunluk Balkan ailelerden, özellikle Boşnak. Bizde Arnavutça, Makedonca zorunluluk değildi, aileler orada yaşamış olduğu için öğrenmişlerdi buraya gelince aktarım olmadı. Ama bir Boşnak'ın Boşnakça bilmemesi imkânsız gibi bir durum. Gayet güzel baş ediyorlar bence hatta Boşnak bir arkadaşımın annesi de Polonyalıydı, evde 3 dile hakimdi. Bunlar müthiş detaylar.

3.2.1.4. İleride Eğitimine Faydalı Olması (Akademik Kaygılar)

Çocuklarının geleceklerini inşa etme çabası ile bazı ebeveynlerin bu kararı aldıkları görülmektedir. Katılımcılardan K7 kendi deneyimi paylaşarak ikinci dil bilmenin akademik başarı anlamında hayatına getirdiği kolaylığa dikkat çekmiştir:

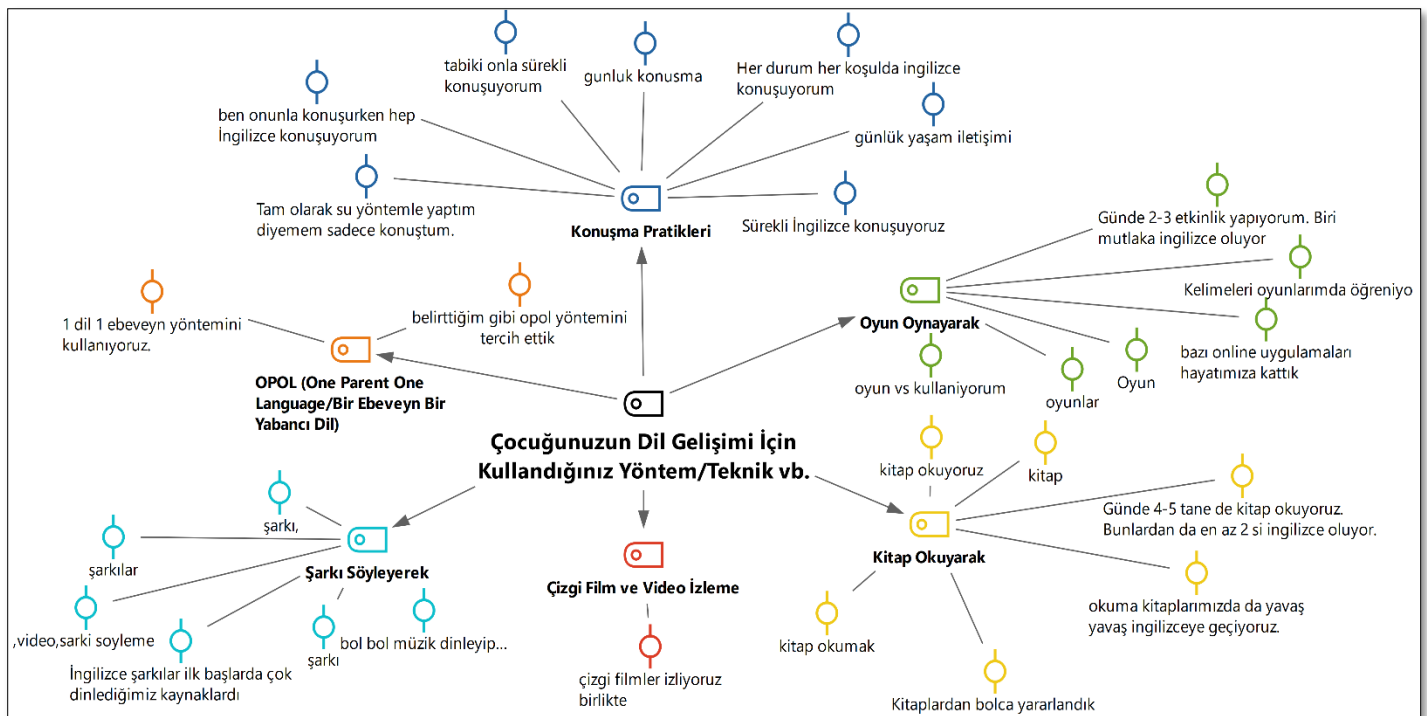
K7: Ortak kararımız [eşiyle] bu yönde oldu. İkimizde yurt dışındaki eğitim hayatımızdan sonra ikinci dili iyi şekilde bilmenin büyük bir avantaj olduğunu ve özellikle eğitim hayatında artılar getireceğini düşündüğümüz için çocuğumuzu bu yönde ilerlemesi kararını aldık.

3.2.1.5. Eş ile İstişare

Katılımcıların tamamı bu kararı alırken eşlerinin görüşüne başvurduklarını belirtmiştir. Eşlerin tamamına yakını hedef dili bilirken çoğunlukla iki dilli yetiştirme süreci tek bir ebeveyn tarafından yürütülmektedir.

3.2.2. İzlenen Yöntemler

Katılımcıların verdikleri cevaplar incelendiğinde ailelerin iki dilli çocuk yetiştirirken kullandıkları yol ve yöntemler altı ayrı kategori altında incelenebilmektedir. Harita 2’de sunulan kategoriler; konuşma pratikleri, literatürde tarif edilen yöntemlerden OPOL (Bir Ebeveyn/Bir Dil), şarkı söyleme, çizgi film ve video izleme, kitap okuma ve oyun oynama teknikleriyle ikinci dili öğretmedir.



Harita 2: Katılımcıların çocuklarını iki dilli yetiştirirken izledikleri yöntemler

Konuşma pratikleri bağlamında katılımcıların çocuklarıyla sürekli olarak gündelik yaşantı içerisindeki paylaşımları hedef dilde yaptıkları, iletişim kurarken hedef dili kullanarak hayatın olağan akışı içerisinde edindirme çabasında oldukları görülmektedir. K2 ve K10 iki dillilik sürecinin gündelik yaşamlarını nasıl şekillendirdiğini şu şekilde özetlemiştir:

K2: Kitaplar, şarkılar, programlar, oyunlar, hepsini İngilizce dilinde yapıyoruz ve tabii ki onunla sürekli konuşuyorum ve yeni kelimeler öğretiyorum...

K10: Aslında günlük yaşam iletişimi, şarkı, kitap ve anaokulundaki dersi hariç başka bir yöntem kullanmıyoruz

Katılımcıların stratejileri çocuğun yaşına ve ilgisine göre değişmektedir.

K12: Kitaplar çok yararlı evet ama 2-4 yaş aralığında çocuğu sabit yerinde tutmak zor. Sosyal medyada günlük paylaşımlar yapan hesaplar var onlardan günlük hayat cümleleri açısından çok fazla şey öğrendim. Sanal ortamda dil hocaları ana dili İngilizce olan hocalar var, anne bebek hesapları var yine paylaşımlar yapan zaten bununla para kazanıyor insanlar. Onların gönderilerini didikleyerek çok fazla öğrendiğim şey oldu. Çocuk kitaplarından çok fazla şey öğrendim. Dizi çok izlemeye vaktim yok ama izlerken onlardan da faydalandığım oluyordu.

OPOL tekniğini kullandığını ifade eden katılımcılar, evde çocuklarıyla annenin veya babanın her durumda çocukla yabancı dilde iletişim sağladığını diğer ebeveynin ise ana dilde konuştuğunu ifade etmiştir:

K5: Belirttiğim gibi OPOL yöntemini tercih ettik. Kitaplardan bolca yararlandık. Bazı online uygulamaları hayatımıza kattık. Yabancı arkadaşlar edinmeye çalıştık.

K6 da aynı yöntemi uyguladıklarını vurgulamış, ev içi dil kullanımının belli bir politika çerçevesinde ilerlediğini aktarmıştır:

K6: 1 dil 1 ebeveyn yöntemini kullanıyoruz. Baba sadece İngilizce anne sadece Türkçe konuşuyor. Kendi aramızda nadir olarak İngilizce, çoğunlukla Türkçe konuşuyoruz.

Oyun, şarkılarla dil aktarımı ve kitaplardan yararlanma katılımcıların dil politikaları doğrultusunda benimsedikleri teknik ve araçların başında gelmektedir. Şarkı söyleme etkinliğini yaptırdığını ifade eden katılımcılar, yabancı dilde şarkılar dinleyip söyleyerek çocuklarına yabancı dili öğrettiklerini belirtmişlerken, bir katılımcı da çocuklarına hedef dilde çizgi film izleterek öğretmeye çalıştığını belirtmiştir. Kitap okuyarak yabancı dil

eğitimi veren aileler, çocuklarına bolca kitap okuduklarını ifade etmişlerdir. Oyun oynayarak çocuklarına yabancı dil eğitimi veren aileler ise, online uygulamalarla, etkinlik hazırlayarak yabancı dil eğitimi verdiğini, bazı aileler de kelime öğretimini etkinlik yoluyla yaptığını belirtmiştir.

İki dillilik sürecinde katılımcıların sosyal çevreden aldığı destek ve kendileriyle benzer deneyimleri yaşayan ailelerle etkileşimleri sorulduğunda ebeveynlerin yarısına yakını (K1, K3, K6, K9, K10, K13) çevrelerinde böyle aileler olmadığını belirtirken büyük çoğunluğu kendilerinininkine benzer veya doğal iki dillilik denilen, anne-babanın kendi anadilinde çocuk yetiştirdiği haliyle çok dilli çocuk yetiştiren ailelerin varlığından söz etmiştir (K2, K4, K5, K8, K7, K10). Bu ailelerin kimler veya yakınlık dereceleri sorulduğunda kendi akrabaları, arkadaş grupları gibi cevaplar öne çıkmıştır. K4, bu ailelerle etkileşimde olduğunu ve süreçle ilgili bilgi paylaşımında bulduklarını belirtmiştir:

K4: Çevremde böyle aileler var. Geliş gidiş yapıyoruz birbirimize danışıyoruz.

K1 ise her ne kadar çevresinde olmasa da sosyal medya da bu tarz ailelerin varlığından bahsetmiştir:

K1: Çevremde olmasa da sosyal medyada çok görüyorum. Onları takip ediyorum. Orada hocalar, öğretmenler var. Paylaşimleri çok yararlı.

K7 de sosyal medyanın kendisi için bir bilgi kaynağı niteliğinde olduğunu belirtmiştir:

K7: Genellikle internet üzerinden bilgi alıyorum ve Instagram'da takip ettiğim sayfalar var onlardan destek alıyorum.

Katılımcıların iki dillilik sürecinde faydalandıkları araç, ekipman ve kaynaklar için çeşitli harcamalar yaptıkları görüşmeler sırasında paylaşılmıştır. Bu harcamaların başında kitaplar, çocuklarını dil öğreten kurs, oyun grubu vb. yerlere gönderme, dil ağırlıklı okulları tercih etme, yabancı bakıcı tutma gibi kalemler gelmektedir. Katılımcıların tamamı sürecin ekonomik yönünün zorluğundan bahsetmiştir. Kitapların giderek artan maliyeti katılımcıların en çok dile getirdiği zorluklardan biridir (K1, K3, K4, K5, K7, K8)

K5: kursa hiç göndermedik daha erken yaşlarda İngilizce oyun gruplarına gittiği oldu ama onlar da zaten evde organik olarak öğrendiğinden hep basit düzeyde

kaldı. Şu anda okul hem İspanyolca hem İngilizceye gayet iyi destek. Ekonomik yönüne illa değinmem gerekirse yabancı dil kitaplarına 7 yıldır ciddi bir bütçe ayırıyor olmak. Mevcut koşullarla son 6 aydır tam bir servet durumuna geldi. Yabancı dil kitaplarına 7 yıldır ciddi bir bütçe ayırıyor olmak. Mevcut koşullarla son 6 aydır tam bir servet durumuna geldi.

K7: İkinci bir dilde çocuk yetiştirmek maddi olarak bence zor bir süreç. Özellikle en çok yardımcı olan kaynak kitapların ücretleri yüksek. Çocuk hikâye kitaplarına ciddi bir bütçe ayırmak gerekiyor. İkinci dil ağırlıklı olan kreş ve okulların fiyatları da normal okullara göre daha yüksek. Ağırlıklı olarak İngilizce kullanan bir okula gidiyor.

K8: Yabancı dilde kitaplar çok pahalı. Temin etmek istediğim yararlanmak istediğim kitaplar oluyor. Maalesef çok pahalılar. 250-300 TL bir kitaba veremiyorum.

Yabancı dilde oyun grubu bulmanın zorluğu, bulunan grupların kalitesinin beklenildiği gibi olmaması (oyun ablasının Türk olup Türkçe konuşması vb.) öne çıkan görüşler arasındadır.

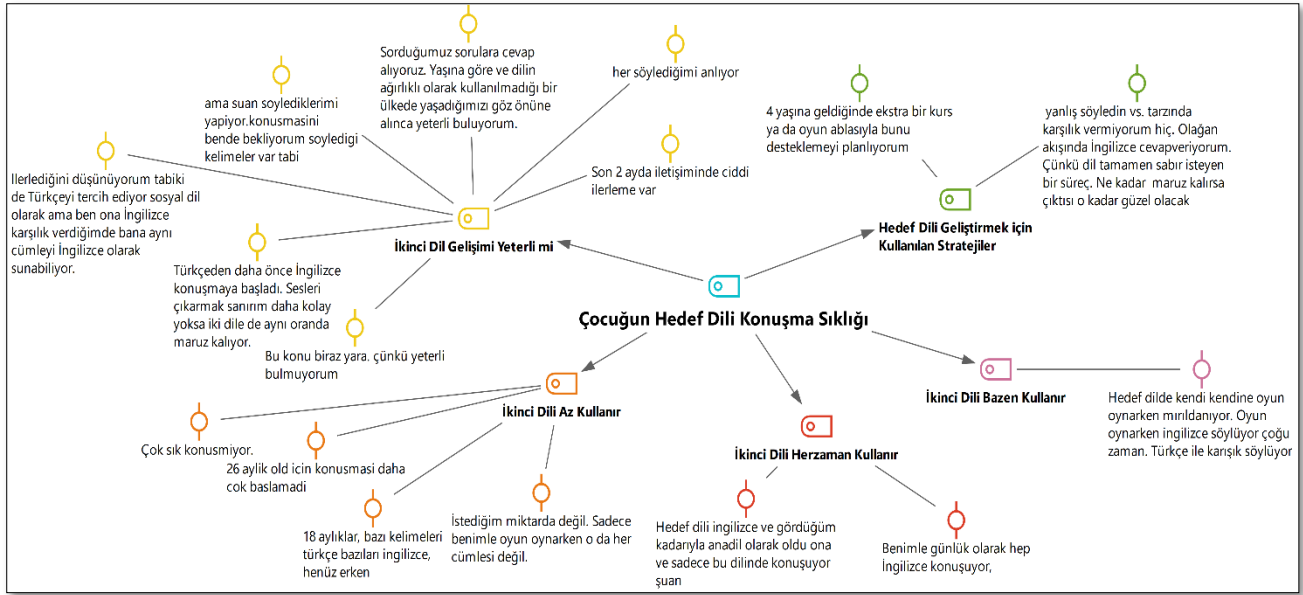
K9: Ne yazık ki hiç bilmeyenlere kurs daha çok. Ama oğlum gibi çift dilli olanlar için oyun grubu vs. bulmakta zorlanıyorum

K13: Evet çift dilli bir anaokulunun fiyat farkı var. Biz Türkçe anaokuluna göndermeye karar verdik. İngilizce oyun grubu bulmak zaten olmadığı için zordu, bulduğumda veren kişi trüktü ve sadece İngilizce konuşulmuyordu tek seferlik 180 TL verdik 50 dakikasına ve bir daha da gitmedik.

Katılımcılardan K12 ve K13'ün sosyal medya sitelerinden Instagram'da çok takipçili hesapları bulunmaktadır. K12'nin tezin yazıldığı tarihte güncel 197K, K13'ün ise 22K takipçisi bulunmaktadır. Her iki katılımcının da gündelik hayatta hedef dili belirttikleri politika ile uyumlu şekilde kullandıkları görülmüştür. K12, aile içerisinde veya duygusal destek durumlarında anadilleri olan Türkçeyi kullanırken, K13'ün hedef dili hemen hemen her zaman tercih ettiği görülmektedir.

3.2.3. Çocuğun Hedef Dili Konuşma Sıklığı ve Ebeveynin Görüşleri

Tezin problem sorularından biri eklemeli iki dilli büyüyen çocukların hedef dildeki beceri ve konuşma yeterliliklerinin anlaşılması, ebeveynlerin sürece yönelik deneyim ve görüşlerinin neler olduğudur. Bununla ilgili olarak katılımcıların paylaşımları Harita 3'te sunulmuştur.



Harita 3: Çocuğun Hedef Dili Konuşma Sıklığı ve Ebeveynin Görüşleri

Buna göre katılımcıların aktarımları derlendiğinde ‘az kullanır’, ‘bazen kullanır’, ‘her zaman kullanır’ kategorileri ortaya çıkmıştır. İkinci dili az kullanır başlığı altında verilen cevaplar incelendiğinde katılımcılar çocuklarının hedef dili çok kullanmadıklarını veya kendi beklentilerini karşılayacak düzeyde olmadığını ifade etmişlerdir. Çocuklarda dil gelişimi ilk 2 ay çeşitli ton ve şiddette ağlama, 2 aydan sonra gıgıldama/hoşnutluk sesleri (cooing/comfort sounds), 4-6 ay arası agulama (babbling), 12 ay civarı ilk kelimeler, 2 yaş itibarı ile 2 kelimeli cümlelerin kullanımına başlama, 3-6 yaş arası ise dil ediniminin olgunlaşması şeklinde olmaktadır (Visser-Bochane, Reijneveld, Krijnen, Schans, & Luinge, 2020; Karacan, 2000). Katılımcıların bazılarının çocuklarının henüz dil gelişim aşamalarının ilk dönemlerinde olduğu göz önüne alınması gereken bir husus olarak ortaya çıkmaktadır. Katılımcılardan, K3 bu durumu tecrübe ettiklerini aktarmıştır:

K3: 26 aylık olduğu için konuşması daha çok başlamadı ama şu an söylediklerimi yapıyor. Konuşmasını ben de bekliyorum söylediği kelimeler var tabii.

K3'ün deneyiminde dikkat çeken nokta ise çocuğun hedef dili anladığını gösterir şekilde annenin komut ve isteklerine yaparak karşılık vermesidir. Barın (2000), anadil öğrenim sürecinde de benzer bir sıralamanın olduğunu belirtmektedir. Özetle “Anlama”, konuşmadan önce gelmektedir. Diğer bir katılımcı çocuğunun ikinci dili oyun oynadığı zamanlarda Türkçe ile karışık kullanmaya çalıştığını aktarmıştır:

K8: Hedef dilde kendi kendine oyun oynarken mırıldanıyor. Oyun oynarken İngilizce söylüyor çoğu zaman. Türkçe ile karışık söylüyor. Mesela geçen gözlerim yandı diyecekti eyes'larım yandı diyor [gülüyor].

Beş yaşındaki çocuğunun hedef dili ara ara kullandığını ifade eden K7, çocuğun kullanım sıklığı ve yeterliliğini Türkçe ile karşılaştırmıştır:

K7: Ana dili gibi konuşmuyor. Sorduğumuz sorulara cevap alıyoruz. Yaşına göre ve dilin ağırlıklı olarak kullanılmadığı bir ülkede yaşadığımızı göz önüne alınca yeterli buluyorum.

K5 de kendi deneyimi aktarırken öz-değerlendirme yaparak eklemeli iki dillilik sürecinin çocuğun dil kullanımını üzerindeki etkisinden bahsetmiştir.

K5: Bu konu biraz yara. Çünkü yeterli bulmuyorum. Benim İngilizce konuşmama rağmen başkalarıyla Türkçe konuştuğumu bildiği için Türkçe cevap verme eğiliminde oldu. Genelde uyarmam gerekiyor. Anaokulu sürecinde kesinlikle katı olup zorlamayın daha çok uzaklaşır dendiği için de fazla sıkmadım. Hala başka ne yapabilirdim diye sorguluyorum... Ama her zaman konuştuğumda verdiği cevaplar sorduğum soru kalıbına ve gramer kalıplarına birebir çeviri gibi doğru yanıtlarla geldiğinden içim biraz daha rahattı.

Hedef dilin çocuk tarafından anadil düzeyinde, günlük yaşantı içerisinde sık sık ve her zaman kullanıldığını belirten katılımcıların orta özelliği hedef dili kullanım sıklığının hedeflendiği gibi sürekli kullanmaları olarak ortaya çıkmıştır. Daha önce çocuğuyla her yerde kendisinin İngilizce eşinin Türkçe konuştuğunu ve dil politikası olarak sabit, düzenli bir yol izlediğini belirten K2, çocuğun da bu doğrultuda gelişim gösterdiğini ifade etmiştir:

K2: İngilizce gördüğüm kadarıyla anadil olarak oldu ona ve sadece bu dilde konuşuyor şu an.

K11 de benzer değerlendirmelerde bulunuyor ve sürecin uzun ve sabır isteyen yönüne vurgu yapıyor:

K11: Benimle günlük olarak hep İngilizce konuşuyor, bazen Türkçe 'ye dönüyor bazen code-switching [iki dil arasında geçiş] yapıyor ama bunları yaptığında yanlış söyledin vs. tarzında karşılık vermiyorum hiç. Olağan akışında İngilizce cevap veriyorum. Çünkü dil tamamen sabır isteyen bir süreç. Ne kadar maruz kalırsa çıktısı o kadar güzel olacak.

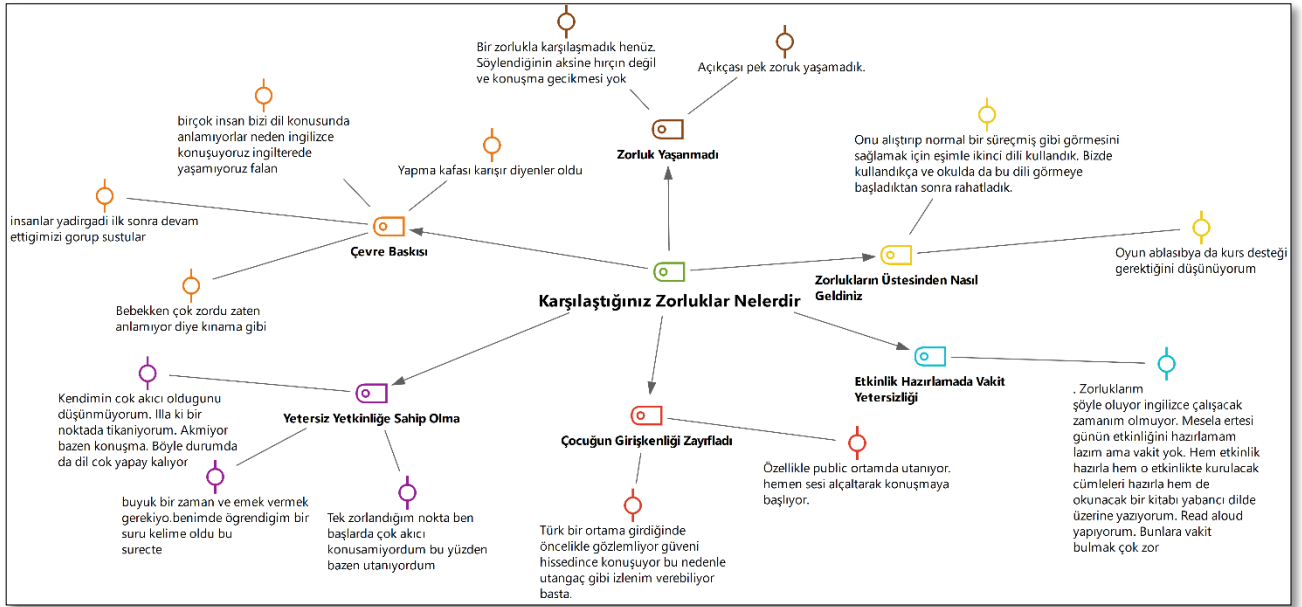
İki dilli bireylerin diller arası geçiş yapmaları, sosyal ortamın içeriği ve iletişim kurulan bireylerin kim olduklarına göre dil tercihlerini değiştirmeleri oldukça yaygındır ve hayatın akışıyla uyumlu olarak değerlendirilmektedir. K12, kendi deneyiminde bunu şu şekilde ifade etmektedir:

K12: İlerlediğini düşünüyorum tabii de Türkçeyi tercih ediyor sosyal dil olarak ama ben ona İngilizce karşılık verdiğimde bana aynı cümleyi İngilizce olarak sunabiliyor. Ona bu karakter İngilizce konuşuyor dediğimde onu anlayabiliyor. Kurduğu cümleler uzamaya başlıyor ve beklediğimden daha iyi ilerliyor.

Çocuğu konuşma aşamasından küçük olan katılımcılar çocuklarının dili anladıklarını ifade etmiş, hedef dilde komut aldıklarını, bu komutları yerine getirdikleri belirtmiştir. Katılımcılar büyük oranda çocuklarının gelişimlerinden memnun olduklarını ifade etmiştir. Katılımcılardan sadece bir tanesi çocuğunun ilerlemesinin daha fazla olması gerektiğini savunarak yeterli bulmadığını ifade etmiştir.

3.2.4. Süreç İçerisinde Karşılaşılan Zorluklar ve Başa Çıkma Stratejileri

Katılımcılara görüşmeler sırasında çocuğunuzu iki dilli yetiştirirken karşılaştığınız zorluklar nelerdir? Bu zorlukları nasıl aşıyorsunuz? Deneyiminize etkisi nedir? bağlamında sorular yöneltilmiş ve karşılığında Harita 4'te derlendiği gibi bir şema çıkmıştır.



Harita 4: Süreç içerisinde karşılaşılan zorluklar

Bazı katılımcılar hiç zorluk yaşamadıklarını ifade ederken, katılımcıların bir kısmı (K1, K3, K8, K9, K11) kendilerinin tek kaynak oldukları vurgusunu yapmış bunun kendilerinde “yetersizlik” hissi oluşturduğundan bahsetmiştir. Bir önceki başlıkta ayrıntılı şekilde verilen kaynak dilde kitap okuma, video ve görsellere maruz bırakma bunlardan bazılarıdır. Çocuğun hedef dile maruz kalacağı sosyal kaynakları artırma da bunlardan biridir.

K9: [Çocuğun konuşma sıklığı] istediğim miktarda değil. Sadece benimle oyun oynarken o da her cümlesi değil. Ama her söylediğimi anlıyor. Dört yaşına geldiğinde ekstra bir kurs ya da oyun ablasıyla bunu desteklemeyi planlıyorum.

Bir katılımcı ise çocuğu büyüdükçe ona yetememe endişesinden bahsetmiştir:

K12: İleride bu çocuğun dil ihtiyacı artacak çok daha fazla dil ihtiyacı devreye girecek. Ben bu çocuk 15 yaşında geldiğinde ona yetebilir miyim diye [endişeli olduğunu ifade ediyor] şimdilik çok erken bir şüphe. Şu anda başlangıç

seviyesinde bir şüphem yok ama ileride örneğin bir matematik dersini ona İngilizce anlatamamak ki Türkçede bile zor anlatırız. Anaokulunda falan öğreneceği şeyler olacak örneğin gezegenler gibi o tarz konulara benim de çalışmam lazım tabii çalışıyorum da tek şüphem yetememek.

Yine bazı katılımcılar kendilerinin yeterli akıcılığa sahip olmadığını bu sebeple de istenilen şekilde dil aktarımını gerçekleştiremediğini, kelime bilgilerinin yetersiz oluşundan dolayı kimi zaman “tıkandıklarını” ifade etmişlerdir (K1, K11). Sürecin zaman isteyen, ayrı bir mesai olduğunu vurgulayan katılımcılar da vardır (K3). Bir katılımcı ise dil eğitiminde hazırlayacağı etkinlik için çok geniş bir vakte ihtiyaç duyduğunu ancak o kadar geniş bir vaktinin olmadığını belirtmiştir (K8).

Zorluk yaşadığını belirten katılımcıların bir kısmı çocuklarını ana dilleri olmayan, topluma göre “bambaşka” bir dilde yetiştirdikleri için çevreden olumsuz yorum ve tepkiler aldıklarını ifade etmişlerdir (K13, K2, K3) Çevrelerindeki birçok insanın bu durumu yadırgadığını, kimi zaman eleştirdiklerini, “çocukta kafa karışıklığına” sebebiyet verme ihtimaliyle suçlandıklarını ifade etmişlerdir (K9).

K2: Zorluklar sadece başka insanlarla konuştuğumuzda oluyor. Onlar Türkçe konuşup kızım onlara İngilizce kelimeleriyle cevap veriyor ve insanlar neden Türkçe bilmediğini soruyorlar ve birçok insan bizi dil konusunda anlamıyor. Neden İngilizce konuşuyoruz İngiltere’de yaşamıyoruz falan... ama biz kararımızı verdik ve onun için bu şekilde en iyi olacağını biliyoruz.

K9: “Yapma kafası karışır” diyenler oldu. Zorluk değil bu çünkü önemsemedim.

K13: Bebekken çok zordu zaten anlamıyor diye kınama gibi (çevreden). Şimdi de aile ortamlarına girince çocuk benimle konuşmak istiyor ve babası hani “burada şimdi Türkçe konuşsan olmaz mı?” diyor ve ben de diyorum ki “hayır olmaz” yani ben kaç senedir bunu yapacağım diye o kadar uğraşmışım. Güzel eğlenceli bir ortam olacak ama ben ona dahil olamıyorum ama Türkçeye dönmedim şu anda hala.

Bir katılımcı ise anadili öncelemedikleri, iki dili aynı anda edindirmeye çalıştıkları için eleştirildiğini belirtmiştir.

K11: Başta ne gerek var, çocuklar önce anadilini öğrensin gibi tepkiler varken şu an oğlum İngilizce konuştuğunda iyi ki yapmışsın diyor herkes.

Çalışmaya katılan ebeveynler çocuklarının sürece ilişkin tepki ve dönütlerini de değerlendirmişlerdir. Özellikle çocukların sosyal ortamlara dahil olmaya başladıkları, kendilerinin ve çevrelerinin farkına vararak sosyal bilinçlerinin daha ileri düzeyde geliştiği yaşlardan itibaren çekingenlik, utanma veya kendini güvende hissedene kadar ortamdaki geri durma gibi tepkiler verdiklerinden bahsetmişlerdir. K5, çocuğun iki dilli olmasının çevre tarafından her zaman övgü ile karşılanmasına rağmen, çocuğun kendisinde bu ilginin ve takdirin “utanma” olarak kendini gösterdiğini söylemiştir.

K5: Özellikle public ortamda [toplum içinde] utanıyor. Hemen sesi alçaltarak konuşmaya başlıyor ki onu her gören çift dillilik olayını inanılmaz takdir eder, gururunu okşar ama utanma duygusunu bir türlü aşamadık.

K13: Türk bir ortama girdiğinde öncelikle gözlemliyor güveni hissedince konuşuyor bu nedenle utangaç gibi izlenim verebiliyor basta.

Bir katılımcı ise çocuğun başlarda direnç gösterdiğinden bahsetmiştir.

K7: En büyük zorluk çocuğumun istememesi oldu. Onu alıştıırıp normal bir süreçmiş gibi görmesini sağlamak için eşimle ikinci dili kullandık. Bizde kullandığımız ve okulda da bu dili görmeye başladıktan sonra rahatladık.

Bazı katılımcılar ise utanan, çekingen davranan çocukların aksine, kendi çocuklarının çok olumlu tepkiler verdiğinden bahsetmiş, çocukların bazı durumlarda Türkçeye itiraz ettiğini belirtmiştir. Bir katılımcı ise çocuğunun okulda öğretmenlerinin asistanı gibi olduğundan ve hedef dilde konuşmayı benimsediğinden bahsetmiştir. Bu aşamada çocukların yaşlarını göz önüne alarak değerlendirmede bulunmak önem arz edebilir.

Katılımcıların iki dillilik sürecinde izledikleri yöntemler başlığı altında yer verilen harcamalarına yönelik ifadeleri bu zorluklar arasında sayılabilir. Yabancı dildeki kaynakların pahalılığı, yabancı dil oyun gruplarının azlığı ve kalitesine yönelik endişeler, yabancı dil ağırlıklı okulların görece daha pahalı olması ve yaygınlığı gibi faktörler ebeveynlerin bu süreçte deneyimlerini zorlaştırmaktadır.

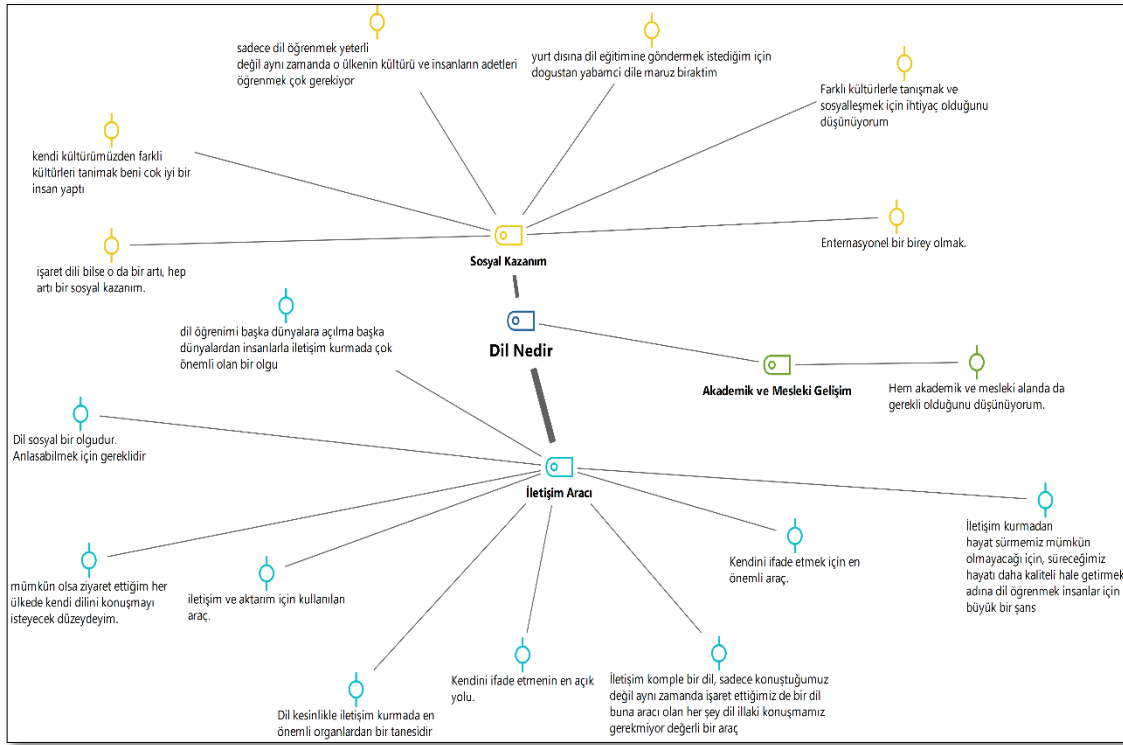
3.3.ÜÇÜNCÜ KISIM: KATILIMCILARIN SOSYAL-KÜLTÜREL SERMAYE DENEYİMLERİ İLE DİL ALGI VE TUTUMLARI

Bu başlık altında tezin problem sorularından “İki dillilik bireyler tarafından nasıl deneyimlenmektedir ve bu deneyimin onların dil algı ve tutumları, dolayısı ile eklemeli dil tercihleri ile ilişkisi nasıldır?” ile “Bireyler iki dillilik bağlamında sosyal-kültürel sermaye deneyimlerini nasıl anlamlandırmaktadırlar ve çocuklarını iki dilli yetiştirme kararlarında bu anlayışın yeri nedir?” sorularına ilişkin veri analizleri sunulmuştur. Veriler dört tema altında derlenmiştir: “Dile Dair Genel Tutum ve Görüşler”, “Çok dillige Dair Tutum ve Görüşler”, “Çok dilliliğin Getirdiği Sosyal Kültürel Kazanımlar” ve “Ebeveynlerin Beklenti ve Dilekleri”. Her bir başlığa ilişkin ortaya çıkan kategoriler bu bölümlerde detaylandırılmıştır.

3.3.1. Dile Dair Tutum ve Görüşler

Katılımcıların dile dair genel tutum ve görüşleri ile ilgili anlatılarından elde edilen veriler “Dil Nedir” teması altında derlenmiş ve Harita 5’te görselleştirilmiştir.

“Sosyal Kazanım”, “Akademik ve Mesleki Gelişim” ve “İletişim Aracı” kategorileri ortaya çıkmıştır. Katılımcılara göre dil en başta iletişim aracıdır. Bu bağlamda katılımcıların iletişimden ne anladıkları irdelendiğinde kendini ifade etmek, aktarım, başka dünyalara açılmanın bir yolu, anlaşılabilirlik, sosyallik cevapları öne çıkmaktadır. Katılımcılar dilin sosyal yönünü insanların birbirleri ile sözlü iletişim kurarak fikir, bilgi, deneyim, anlayış ve her türlü paylaşımın bir vasıtası olarak gördüklerini ifade etmişlerdir. Tüm bunların insanları birbirine yakınlaştırdığı, aynı dili konuşan insanların duygu dünyalarında da birbirlerine bağlandıklarını ifade eden katılımcılar da mevcuttur.



Harita 5: Dile Dair Tutum ve Görüşler

K12, dilin insan üzerindeki dönüştürücü gücüne vurgu yapmıştır:

K12: Dil insanın bir kere düşünce şeklini beynini şekillendiren küçüklükten itibaren nasıl düşüneceğini kontrol eden bir olgu. Bu nedenle aynı dili paylaşan insanların bu yüzden sadece bir dili ortak değil birbirlerinin nasıl düşündüğünü çok daha iyi anlayabiliyorlar bu yüzden ki bu insanlar birbirine sıkı sıkı bağlanabiliyorlar benim görüşümden

K13, dilin sadece sözcüklerden oluşmadığının altını çizmiştir. Bireylerin dil vasıtası ile faydalar sağlayacağından, istek ve arzularına daha kolay ulaşacağından bahseden K13, dilin çok yönlü katkı ve kazanımlarına vurgu yapmıştır.

K13: İletişim komple bir dil, sadece konuştuğumuz değil aynı zamanda işaret ettiğimiz de bir dil buna aracı olan her şey dil illaki konuşmamız gerekmiyor değerli bir araç dolayısıyla bunu ne kadar çok çeşitlendirebilirsek bir insanın hayatına o kadar 0 önde başlamasına katkı sağlarız. Bir dil bir insan diyoruz ya gerçekten ben ona katılıyorum, işaret dili bilse o da bir artı, hep artı bir sosyal kazanım. Dediğimiz gibi bunu cebine koyarak ileride kendini daha iyi noktalara

taşıyabileceği bir sermaye bir sosyal sermaye olarak görüyorum tabii ki. İş hayatı eğitim hayatı sosyal hayat hepsinde bir artı olabilecek bir şey.

Dilin fırsat sunan, aracı yönü katılımcılarla yapılan görüşmelerde öne çıkan aktarımlardan biri olmuştur. Katılımcıların pek çoğu dili bir kilit gibi gördüklerini ifade etmişler, dilin bir kaynak olduğundan bahsetmişlerdir. Katılımcılar tarafından bu kaynağın getirdiği faydalar arasında ise sosyal kazanımlar, iş hayatında başarı, ekonomik getiriler, akademik hayatta kolaylığın yanı sıra enternasyonal bir birey olma imkânı sayılmıştır.

K5: Mümkün olsa ziyaret ettiğim her ülkede kendi dilini konuşmayı isteyecek düzeydeyim. Gitmeden mutlaka araştırma yapar belli kalıplarını öğrenirim. Bence her insanın sayısal sosyal zekadan önce dil tercihleri ve eğitimi gelmelidir.

Katılımcılara göre dil kültürlerarası gezinti ve tanışıklığı mümkün kılmaktadır:

K8: Farklı kültürlerle tanışmak ve sosyalleşmek için ihtiyaç olduğunu düşünüyorum. Kendi dilimize hakimiz fakat iletişim sadece kendi dilimizden insanlarla olmamalı. Dünyanın birçok yerinde bizden çok farklı kültürler var.

K10: Ne kadar yabancı dil hakimiyetiniz var ise o kadar global bir yaşam standartınız olabilir. Seçenekleriniz artar. Farklı kültürler ile tanışır ve daha fazla şey öğrenirsiniz. Kısacası ufkunuz genişler.

Dil, bazı katılımcılar için ifade ve anlatım, anlaşılma anlamına gelmektedir. Bireyin anlaşılması ve kendini ifade edebilmesi katılımcılar için bir tür güç olarak değerlendirilmektedir. Söylemin kuvveti kişiye sosyal hayatta başarı, ferahlık ve alan getirir görüşü sezilmektedir:

K10: Kendini ifade etmek için en önemli araç. İfade ne kadar güçlüyse kişi toplum içinde kendini o kadar rahat ifade eder.

K11: Duygu ve düşüncelerimizi anlatmak için dil bizim için önemli bir olgudur. İletişim kurmadan hayat sürmemiz mümkün olmayacağı için, süreceğimiz hayatı daha kaliteli hale getirmek adına dil öğrenmek insanlar için büyük bir şans.

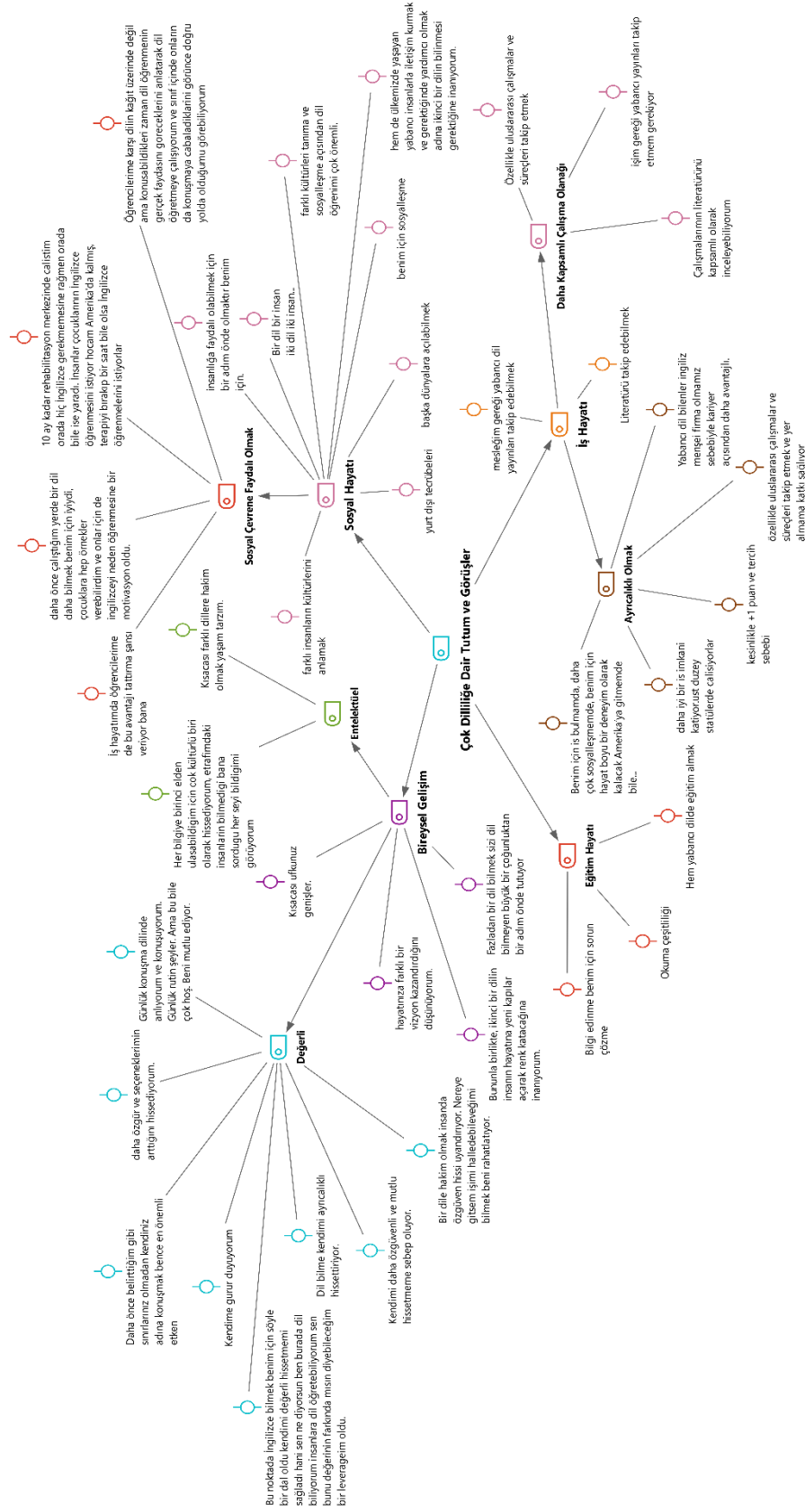
Günlük hayatta üzerine çok düşünülmeyen fakat her an, her saniye her şart ve durumda sözlü veya sözsüz hayatın içinde olan dil hakkında katılımcılar; ilk başta verdikleri “iletişimdir” yanıtı üzerine biraz düşündüklerinde bireylerin birbirini, kendi toplumlarını

ve diğer toplumlari tanıma ve anlamalarının bir yolu, evrensel niteliklere sahip olma ve farklı kùltùrlerden insanları tanıyarak geniş anlamda bir sosyalleşmenin aracı şeklinde aktarımlarda bulunmuşlardır. Bir katılımcı “başka kùltùrleri tanımak bence çok eğlenceli, çok dil bilmek beni daha iyi bir insan yaptı (K12) diyerek dilin duygular boyutunda iyileştirici rolüne de dikkat çekmiştir. Dilin akademik ve mesleki gelişim açısından elzem olduğunu ifade eden katılımcılar da olmuştur.

3.3.2. Çok Dillige Dair Tutum ve Görüşler

Katılımcılarla yapılan görüşmelerde katılımcıların çok dilliliği pek çok açıdan değerlendirdikleri görülmüştür. Kendi deneyimleri ve anlamlandırmaları üzerinden bireylerden çok dilliliği hayatlarında deneyimledikleri haliyle tanımlamaları, tasvir etmeleri istendiğinde verilen cevaplar incelendiğinde “Sosyal Hayat”, “İş Hayatı”, “Bireysel Gelişim”, “Eğitim Hayatı” kategorileri ortaya çıkmıştır.

Bu kategorilere ait bilgilere Harita 6’da yer verilmiştir.



Harita 6: Çokdilliliğe Dair Tutum ve Görüşler

3.3.2.1. Bireysel Gelişim

Katılımcıların çok dilliği bireysel gelişimlerine bir katkı, kültürel birikimlerini artırmanın bir yolu olarak gördüğü anlaşılmaktadır. Bireysel gelişim kategorisi altında “Entelektüellik” ve “Değerli Hissetme” alt kategorileri ortaya çıkmıştır.

Kendini değerli hissetmek kategorisi altında katılımcılar çok dil bildikleri için ayrıcalıklı hissettikleri durumlarla karşılaştıklarından bahsetmişlerdir:

K1: Dil bilmek kendimi ayrıcalıklı hissettiriyor.

K11: [Dil bilmek] Sizi sıradan biri değil herkesten farklı kılıyor. Mesela, çalıştığım okula yeni geldim ama derslerimde uyguladığım yöntemler sayesinde derslerimiz eğlenceli ve öğretici geçtiği gibi tüm öğrenciler beni tanıyor ve hepsi kendi öğretmenini olmamı istiyor.

K2 ise dil öğrenme/edinme sürecinin meşakkatli ve çaba isteyen bir süreç olduğundan bahsetmiş, gurur duyulacak bir netice olduğunun altını çizmiştir:

K2: Kendime gurur duyuyorum ve herkese tavsiye ediyorum bir dil daha öğren diye ama insan bazen çok hızlı ve emek vermeden bir şekilde bir dil öğrenmek istiyorlar ben ona çok kızıyorum. Bazı insanlar dil öğrenmek basit bir şey olduğunu düşünüyorlar ve öyle olmadığında da pes edip bırakıyorlar. Keşke onlar dil bilmek ne kadar önemli bir şey olduğunda bilseydiler.

Kendine verilen değer ile özgüven hissini de geldiğini ifade eden katılımcılar bu özgüvenin insanı güçlendirici etkisi olduğunu belirtmişlerdir:

K9: Bir dile hâkim olmak insanda özgüven hissi uyandırıyor. Nereye gitsem işimi halledebileceğimi bilmek beni rahatlatıyor. İnsanlar içinde aranan kişi haline getiriyor sizi.

K13: Samimi bir cevap vereceğim: ben hayatımda hep çalıştım üniversitede mezun olunca vs. vs., çocuğum doğunca çalışmıyorum ev hanımı statüsünde bulunuyorum. Bir de benim evde yatılı yardımcım da var dolayısıyla bana şimdi söyle bakıyorlar ne yapıyor ki evde? Hiçbir şey yapmıyor? Oysaki daha zor ben de bazen diyorum ki bir ise gireyim, şokta kasiyer olayım o kadar zor. Bu noktada İngilizce bilmek benim için söyle bir dal oldu kendimi değerli hissetmemi sağladı

hani sen ne diyorsun “ben burada dil biliyorum, insanlara dil öğretebiliyorum sen bunu değerinin farkında mısın?” diyebileceğim bir leverageim [manivela] oldu. İyi ki dedirtti bana.

Bazı katılımcılar dil bilmek, bilgileri orijinal kaynağından elde edebilme imkânı tanıdığı için kendilerini entelektüel hissettiklerini ifade etmişlerdir:

K12: Her bilgiye birinci elden ulaşabildiğim için çok kültürlü biri olarak hissediyorum, etrafımdaki insanların bilmediği bana sorduğu her şeyi bildiğimi görüyorum, bunu da makalelere bağlıyorum. Sırf bu makalelerden bile bir dil öğrencisinin kültürlü bir insan yaptığını düşünüyorum. Hem beni kültürlü bir insan yapıyor hem de iletişimimi artırıyor ufku genişletiyor.

3.3.2.2. Sosyal Hayat

Birden fazla dil bilen katılımcıların çok dilli olmanın sosyal hayatta yansımalarıyla ilgili aktarımları “sosyal hayat” kategorisinde toplanmıştır. Kendi sosyal çevreleri ile olan ilişkilerini ve çok dilli bireyler olarak sosyal hayat içerisinde dil vasıtasıyla yapabildiklerini gözden geçirdiklerinde katılımcılar, yabancı dilin insanı çoğaltan yönüne vurgu yapmışlardır. Bilinen dillerin insanın var oluşuna, yeteneklerine ve imkanlarına yaptığı katkıyı katılımcılardan K9 “bir dil bir insan, iki dil iki insan” sözüyle özetlemiştir.

Dil bilmek katılımcılar açısından aynı zamanda insanlığa faydalı olmanın bir yolu olarak görülmektedir.

K1: Bir dil fazla bilmek insanlığa faydalı olmanın bir yoludur benim için.

“Sosyal çevreye faydalı olmak” alt kategorisi katılımcıların dil bilgileri ile toplumsal alanda zorunlu olmadan yaptıkları paylaşımları ifade etmektedir. K13 çalıştığı bir kurumda çok dilli bir birey olarak ilgi gördüğünden çocuklar üzerindeki etkisinden ve gönüllü İngilizce öğrettiğinden bahsetmiştir:

K13: İlk mezun olduğumda bir 10 ay kadar rehabilitasyon merkezinde çalıştım... İnsanlar çocuklarının İngilizce öğrenmesini istiyor, [ve diyorlardı ki] “K13 hocam Amerika’da kalmış,” terapiyi bırakıp bir saat bile olsa İngilizce öğrenmelerini istiyorlardı

K2: Şu an çalışmıyorum ama daha önce çalıştığım yerde bir dil daha bilmek benim için iyiydi, çocuklara hep örnekler verebilirdim ve onlar için de İngilizceyi neden öğrenmesine bir motivasyon oldu.

Eğitimci olan katılımcılar da öğrencilerini motive ederek onlara bilgi dağarcıklarını geliştirmenin ötesinde “iyi bir şeyler”, “avantaj” sağlamalarına yarayacak bir ip ucu bıraktıklarını, motivasyon aşıladıklarını ifade etmişlerdir.

Çok dil bilmenin yurtdışı tecrübesi edinmekte kolaylık anlamına geldiğini belirten katılımcılar da olmuştur. Ülke dışına çıkarak sosyalleşebilecekleri düşüncesi katılımcılar tarafından paylaşılan görüşler arasındadır. Bunu da “farklı dünyalara açılmak”, “farklı kültürleri tanıma ve sosyalleşme” şeklinde ifade etmişlerdir. K11, dilin dil bilgisi ötesi yapısına dikkat çektiğini iletişim aracı olarak dilin insana kazandırdıklarının asıl önemli olan olduğunu öğrencileriyle de paylaştığını belirtmiştir:

K11: Öğrencilerime karşı dilin kâğıt üzerinde değil ama konuşabildikleri zaman dil öğrenmenin gerçek faydasını göreceklerini anlatarak dil öğretmeye çalışıyorum ve sınıf içinde onların da konuşmaya çabaladıklarını görünce doğru yolda olduğumu görebiliyorum.

3.3.2.3. İş Hayatı

“İş hayatı” kategorisi altında “Daha Kapsamlı Çalışma Olanağı” ve “Ayrıcalıklı Olmak” alt kategorileri ile katılımcıların bu konudaki aktarımları sunulmuştur. Katılımcılar iş hayatlarında dili en çok yabancı yayınları takip edebilme ve yabancı firma ve müşterilerle iletişim kurmada kullandıklarını ifade etmişlerdir. Akademisyen olan katılımcılardan bir tanesi de akademik literatürü takip edebildiğini ifade etmiştir.

İş hayatında dil bilmenin ayrıcalık anlamına geldiğini belirten katılımcılara göre dil bilen kişiler daha ayrıcalıklı konumlarda çalışabiliyor, daha çok tercih ediliyor ve çalışma şartları ve pozisyonları dil bilmeyenlere göre daha iyi olmaktadır.

K13: Benim için iş bulmamda, daha çok sosyalleşmemde, benim için hayat boyu bir deneyim olarak kalacak Amerika’ya gitmemde bile. Şöyle; ben Amerika’ya stajyer olarak gittim kendi paramla gitmedim Walt Disney’in Disneyland programıyla gittim, zaten benim İngilizcem iyi olduğu için gidebildim.

K5: Çift dilli olmak insana iş hayatında kesinlikle +1 getiriyor ve tercih sebebi.

K12: Ailemizde de iyi konumlara gelmiş bireyler benim en büyük eksiğim İngilizcemdi eğer o da olsaydı çok daha iyi konumlarda olabilirdim diyorlar.

Dil faktörünün işe alımda bir kriter olduğundan bahseden katılımcılar da olmuştur.

K7: Katkısının olumlu yönde olduğunu açıkça söyleyebilirim. Özellikle uluslararası çalışmalar ve süreçleri takip etmek ve yer almama katkı sağlıyor. Çalıştığım kurum 1416 programı ile her yıl personel alımı yaptığından kurumumuzda iki dil [bilen ve] kullanan personel sayısı fazla.

3.3.2.4. Eğitim Hayatı

Eğitim hayatı kategorisinde derlenen verilere bakıldığında katılımcıların daha kolay bilgi edinmenin getirdiği kolaylık, yabancı dilde eğitim alma (lisans-lisansüstü vb.), okuma yaparken daha fazla kaynağa sahip olma, çeşitli kaynak ve konulara erişim gibi deneyimlerden bahsettikleri görülmektedir.

K7: Özellikle günümüzün gereklilikleri arasında olan yabancı bir dile sahip olmak oldukça önem arz etmektedir. Hem yabancı dilde eğitim almak hem de ülkemizde yaşayan yabancı insanlarla iletişim kurmak ve gerektiğinde yardımcı olmak adına ikinci bir dilin bilinmesi gerektiğine inanıyorum. Bununla birlikte, ikinci bir dilin insanın hayatına yeni kapılar açarak renk katacağına inanıyorum.

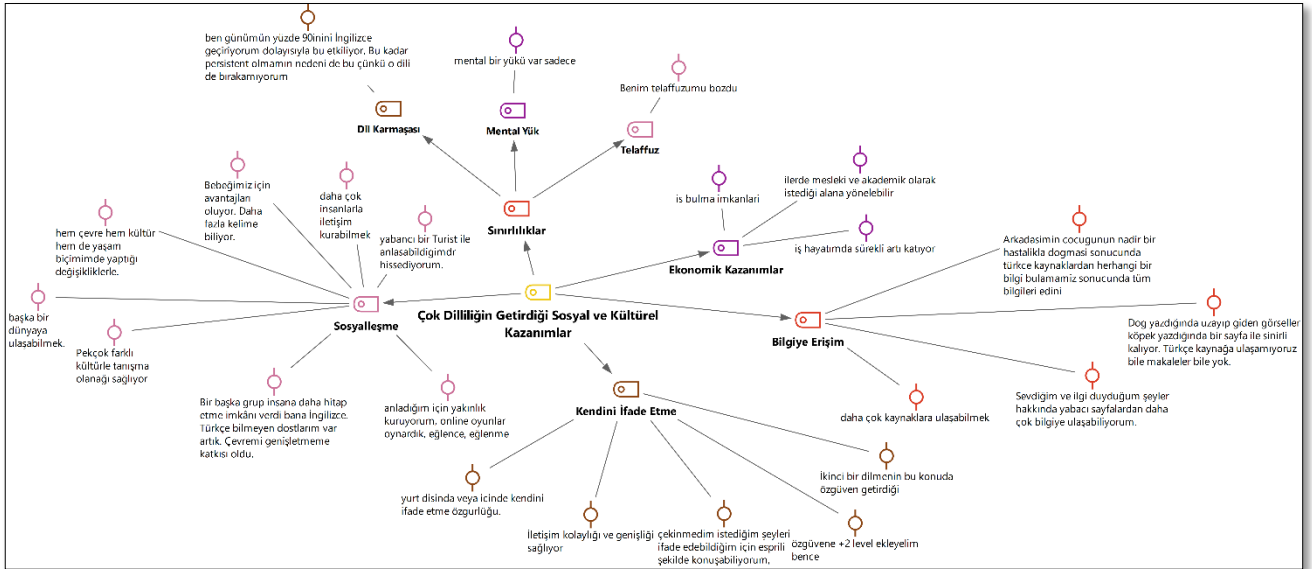
K8: Anadil haricinde birçok dil bilinmesi gerektiğini düşünüyorum. Akademik ve mesleki alanda, farklı kültürleri tanıma ve sosyalleşme açısından dil öğrenimi çok önemli. Kendimi bu noktada yetersiz hissediyorum fakat oğlum için umutluyum.

K4: Literatürü daha kolay takip ediyorsun. Okuduklarında çeşitlilik artıyor. Hem başka dillerden hem çok daha çeşitli konulardan. Bir de yurtdışı tecrübeleri var tabii.

K13: Makale ararken mesela bulamıyorsun kendi dilinde. Yabancı kaynak derya deniz. Okulda çok işime yaradı, kimsenin çevirmesini de beklemedim [gülüyor].

3.3.3. Çok Dillilik ve Beraberinde Gelen Sosyal-Kültürel Kazanımlar

“Çok Dilli Olmanın Getirdiği Kazanımlar” teması altında ortaya çıkan “Sosyalleşme”, “Kendini İfade Etme”, “Bilgiye Erişim”, “Ekonomik Kazanımlar”, “Sınırlılıklar” kategorileri Harita 7’de sunulmuştur.



Harita 7: Çokdilliliğin Getirdiği Sosyal ve Kültürel Kazanımlar

3.3.3.1. Sosyalleşme

Sosyal ilişkiler bağlamındaki kazanımlarla ilişkili olarak katılımcılar, birden fazla dil bilmenin onlara yeni dünyaların kapısını açtığından bahsetmiştir. Yabancılarla iletişim kurmanın mümkün hale geldiğini belirten katılımcılar sosyal çevrelerinin de genişlediğini belirtmişlerdir. Kurdukları bu ilişkilerin, kendilerine, sosyal çevrelerine, kültürel birikimlerine ve yaşam biçimlerine katkı sağladığını vurgulamışlardır.

Katılımcılar başka gruplardan insanlara hitap etme şansı yakaladıklarını onlarla yakınlık kurabildiklerini aktarmışlardır.

K2: Dil bilmekle daha çok insanı anlayabiliyorsun, daha çok insanla konuşabiliyorsun. İletişimin artıyor ve çeşitleniyor. Kurduğun ilişkiler elbette kişilere bağlı, her zaman mükemmel olmuyor ama ulaşabildiğin kişi sayısı artıyor.

K10: Öncelikle başka kültürden ve dilden insanlarla arkadaş olmak kesinlikle hayatıma yani bakış açıları kattı. Sınırları olmayan bir ilişkide ve iletişimde kendinizi her yere ait hissedebiliyorsunuz.

Farklı kültürlerle temas edebilmek katılımcıların dile getirdiği bir diğer katkıdır. Kültürlerarası iletişim ve etkileşimle gelen çeşitlilik ve keyif katılımcılar tarafından önemli görülmektedir.

K5: [Dil bilmek] farklı kültürleri kendi penceresinden anlamanın yanı sıra hayatınıza farklı bir vizyon kazandırıyor bence.

K10: Şöyle söyleyeyim, ne kadar yabancı dil hakimiyetiniz var ise o kadar global bir yaşam standartınız olabilir. Seçenekleriniz artar. Farklı kültürler ile tanışır ve daha fazla şey öğrenirsiniz. Kısacası ufkunuz genişler.

Sosyal çevrelerinin genişlediğini belirten katılımcılar çok dilli oldukları için Türkler dışında arkadaşlıklar kurabildiklerini, bu ilişkilerin ise doğal olduğunu belirtmişlerdir.

K7: Ben “bir lisan bir insan” atasözünün doğruluğunu ikinci bir dili öğrendiğimde gerek hayatımın kültürel gerekse farklı ülkelerden arkadaş edinmemi sağladığında anladım.

K12: Çevrimiçi ortamda çok fazla yabancıyla tanıştım dil paylaşımı açısından olsun, kültür paylaşımı açısından olsun, öğretim yöntemleri açısından olsun çok fazla insanla iletişim kurabildim çekinmeden. Kendimi çekinmeden ifade edebildiğim için de onlarla birbirimizi yakın hissediyoruz. ...Eğlence açısından çok büyük fayda sağladı bana ki o da psikoloji açısından önemli.

3.3.3.2. Kendini İfade Etme

Katılımcılar çok dilli birey olmanın kendilerine özgüven kattığından bahsetmiş, kendini ifade etme özgürlüğüne kavuştuklarını belirtmişlerdir. Yeni bir dil bazı katılımcılar açısından kendini anlatmanın yeni bir yolu olarak düşünülmektedir.

K9: Her bir dil farklı bir ifade şekli. Onda kendini ifade etme şeklinin farklı olması beni cezbediyor.

K11: Dil, dünyaya bakış açısı demek bence. Daha geniş olacağı için, sığ bir düşünce ile değil vizyon sahibi biri olarak kararlar alıp uygulamayı sağlıyor. Bu da elbette kendine olan inancı, özgüveni, saygıyı artırıyor. Çocuğumda da böyle olacaktır. Ne kadar dil o kadar kendini anlatabilme yani.

Bir katılımcı ise dil bilmenin özgürleştirici zihinsel anlamda da kişiye sınırları aştıran, rahatlatan yönüne dikkat çekmiştir.

K8: Dil bildiğim için her yerde her şekilde kendimi ifade edebilirim gibi hissediyorum. Yurtdışı seyahatlerine çıksam hiç zorluk çekmem. Ya da mesleki olarak başka bir ülkeye gitsem...

Dil öğrenmeyi kişisel birikimine katkı olarak gören K11 her yeni dilin yeni kişilik anlamına gelebileceğini aktarmıştır:

K11: Dil öğrenmek insana yeni bir kişilik fırsatı sunuyor bence. Yeni şeyler katıyor. Artıyorsunuz, çoğalıyorsunuz gibi...

3.3.3.3. Bilgiye Erişim

Bilgiye erişimde kolaylık, erişilmek istenen bilginin sayıca daha çok oluşu ve niteliksel çeşitlik katılımcıların çok dillilik vasıtasıyla elde ettikleri kazanımlar arasında sayılmıştır. Bilgiye erişirken Türkçe kaynakların yeterli olmadığı durumlarda yabancı dilde yazılı kaynaklardan bilgi edinebildiklerini ifade etmişlerdir. Bir katılımcı konuyla ilgili olarak Google araması örneğini vermiş, aynı kelime veya şeyle ilgili Türkçe yapılan arama ile yabancı dilde yapılan aramanın içerik farklılığına ve erişilen kaynağın sayısal çokluğuna dikkat çekmiştir.

K13: İnternette “köpek” yazınca ve “dog” yazınca karsımıza çıkan fotoğrafların arasında fark var. “Dog” yazdığında uzayıp giden görseller köpek yazdığında bir sayfa ile sınırlı kalıyor. Türkçe kaynağa ulaşamıyoruz bile makaleler bile yok.

K12 ise pek çok yerde yabancı kaynakların hayatını nasıl kolaylaştırdığına örnekler vermiştir:

K12: Her türlü sorunumu hastalık, bilgisayarla ilgili bir sorun vb. gibi her şeyimi İngilizce olarak internette arattığımı çok kolay bir şekilde halledebiliyorum....

Arkadaşımın çocuğunun nadir bir hastalıkla doğması sonucunda Türkçe kaynaklardan herhangi bir bilgi bulamamız sonucunda tüm bilgileri İngilizce edindik. Yoktu çünkü. Ama öbüründe var, bulabiliyorsun.

Katılımcıların bahsettikleri bilgi her zaman akademik bilgi değildir, günlük yaşantıları, hobileri ve ilgileri ile ilgili konularda da iki dilli olmanın hayatlarını kolaylaştırdığını ifade etmişlerdir:

K7: Sevdiğim ve ilgi duyduğum şeyler hakkında yabancı sayfalardan daha çok bilgiye ulaşabiliyorum. Sevdiğim film ve dizilerde çeviriyi beklememe gerek kalmıyor. Ya da en basitinden tatile gittiğimizde bile yabancı ziyaretçilerin sorularına cevap verebiliyoruz yardımcı oluyoruz.

3.3.3.4. Ekonomik Kazanımlar

İş hayatında çok dilliliğin getirdiği kazanımlar açısından katılımcılar iş bulma imkanlarının arttığını ve iş ortamlarında avantajlar sağladığını belirtmişlerdir. Katılımcılardan birkaçı yabancı şirketler ile çalışan firmalarda çalışmaktadır. Bu katılımcılar iş ortamlarında öne çıktıklarından, işlerini yaparken aracıya ihtiyaç duymadıklarından bahsetmişlerdir.

K10: Kariyerim açısından daha hızlı kendimi geliştirebildiğimi söyleyebilirim. İşyerinde kendimi bizzat ifade ederek planlarım doğrultusunda istediğim noktaya gelebildim... En önemlisi işimi kendim yapıp ifade ediyorum ve sunuyorum. Dolayısıyla aracısız yönetimle iletişimde olabiliyorum. Yabancı dil bilenler bizim firmada daha avantajlı çünkü İngiliz menşei bir firmayız.

K3 de dil bilenlerin üst pozisyonlara geldiğinden bahsetmiştir:

K3: Dil bilenlere daha iyi bir iş imkânı sunuyor. Üst düzey statülerde çalışıyorlar.

Katılımcılardan bazıları ise iki dilli olmanın işlerini yapmayı kolaylaştırdığını, işlerinin gereklerini rahatça yerine getirdiklerini ifade etmiştir:

K6: İşim gereği yabancı yayınları takip etmem gerekiyor. Ayrıca yabancı ekiplerle çalışıyorum. İş yerimde çift dilli kişi sayısı benden başka 1, seviyesi

gayet iyi. İşim gereği Latince ve Yunancamı ilerletsem ne güzel olur. Ayrıca İtalyan ekiplerle çalışıyorum, İtalyanca da öğrenmek isterdim...

3.3.3.5. Sınırlılıklar

Katılımcıların tamamı dil bilmenin birey açısından kıymetli, bireye artıları olan bir kazanım olduğunu belirtmişlerdir. Dil bildikleri için hiç dezavantajlı duruma düşmediklerini, hayatları üzerinde negatif bir etkisi olmadığını belirtmişlerdir. Katılımcılardan birkaçı dezavantaj olarak nitelermeseler de bazı sınırlılıklardan bahsetmişlerdir.

Bir katılımcı anadilde telaffuzunun etkilendiğini ifade etmiş, bunun sebebi olarak da gününün yüzde 90'ını ikinci dilde okuyarak, konuşarak, izleyerek geçirdiğine bağlamıştır:

K13: Benim telaffuzumu bozdu. Arkadaşlarım da söyler bunu gerçekten “Amerika’dan yeni dönmüş gibi konuşuyorsun” derler. Konuşurken bunu düzelterek konuşmaya çalışıyorum, düşünerek konuşuyorum çünkü ben günümün yüzde 90’ını İngilizce geçiriyorum dolayısıyla bu etkiliyor...Bunun dışında başka bir eksisi yok bende.

Diğer bir katılımcı ise dil bilgisini canlı tutabilmenin bilinçli bir çaba ve emek gerektirdiğini vurgulamıştır:

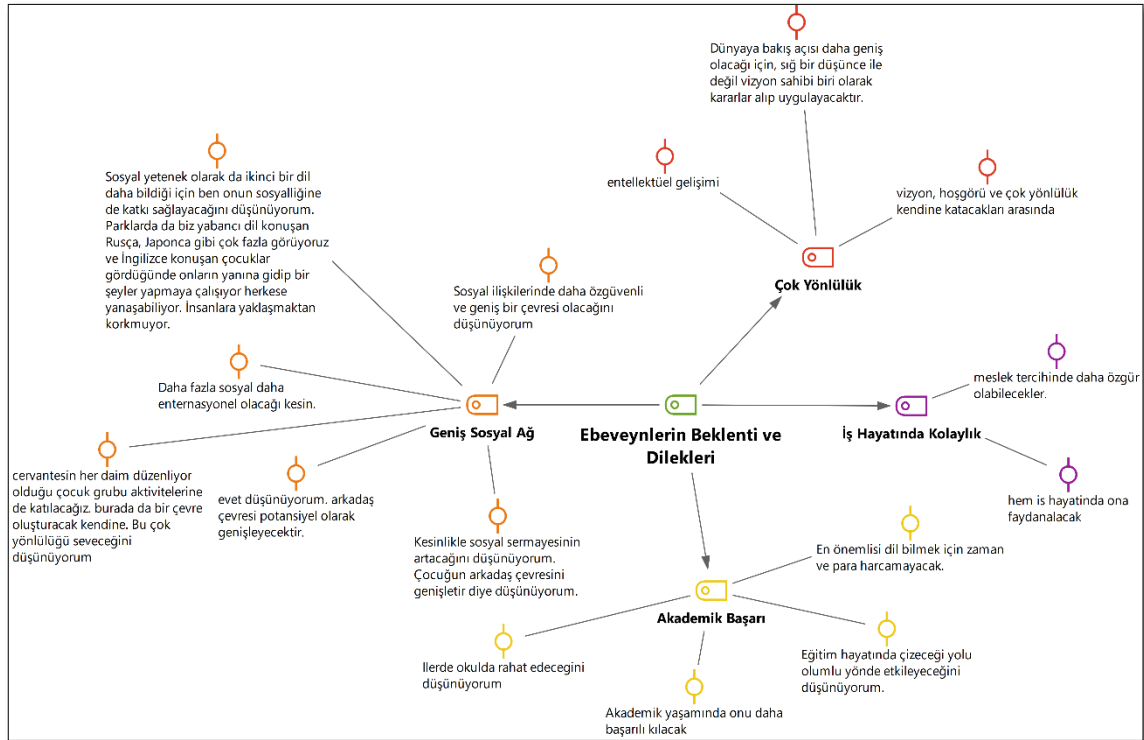
K12: Dezavantajı yok da çok nankör, mental bir yükü var sadece o da ilerlemek isteyenler için yoksa su anki İngilizcem ile de hayatımı idame ettirebiliyorum.

Katılımcıların tamamı iki dilliliğe ve kendi iki dillilik deneyimlerine olumlu yaklaşmaktadır. Yine katılımcıların tamamı imkanları ve vakitleri olsa bildikleri kendilerini daha çok geliştirmek istediklerini ifade etmişlerdir. Bir kısmı ise yeni diller öğrenmenin de arzu edilen bir şey olduğunu eklemiştir.

3.3.4. Ebeveynlerin Beklenti ve Dilekleri

Katılımcıların ebeveyn rolleri ile dil-iki dillilik-sosyal/kültürel kazanımlar ve aktarım bağlamında verdikleri cevaplar ebeveynlerin niyet ve beklentileri teması altında toplanmıştır. Bu bağlamda dört kategori ortaya çıkmıştır: “Çok Yönlülük”, “Akademik

Başarı”, “İş Hayatında Kolaylık”, “Geniş Sosyal Ağ”. Bu kısımda ortaya çıkan kategorilerin bir önceki bölümde katılımcıların kendileri ile ilgili deneyimledikleri kazanım ve faydalarla paralel olması dikkat çekmektedir. Ebeveynlerin aktarım çabasının göstergesi olduğu değerlendirilebilir. Bu tema ile ilgili bulgular Harita 8’de detaylandırılmıştır.



Harita 8: Ebeveynlerin beklenti ve dilekleri

3.3.4.1. Çok yönlülük

Katılımcılar, çocuklarının iki dilli yetiştikleri takdirde hayata ve sosyal olaylara dair geniş vizyona sahip, hayatı anlamlandırmakta ve karşılaştıkları durumları aşmakta daha donanımlı bireyler olacaklarını düşündüklerinden bahsetmişlerdir. Çocuklarının hoşgörü sahibi çok yönlü bireyler olacaklarına inançları tamdır.

K5: Dil bilmek ona pek çok şey katacak. Vizyon, hoşgörü ve çok yönlülük ilk aklıma gelenler. Tek bir dünya görüşü olmayacak mesela, açık fikirli olacak. Bir sürü şey.

K11, benzer beklentileri olduğunu dile getirmiş bu özelliklerin çocuğuna özgüven, özsaygı gibi kişisel potansiyelini artırıcı bilinç kazandıracağını eklemiştir:

K11: Dil bilen insanın dünya görüşü çok olur, bakış açısı geniş olur. Düşüncelerinde derinlik elde edebilir. O da öyle olacaktır. Vizyon sahibi. Kararlarında da öyle. Bunları uygulayacaktır. Dolayısıyla da kendine olan inancı, özgüveni, saygısı onun da artacaktır.

K13 “Dünyadan daha haberdar olur umarım” diyerek çocuğunun gelecekte yaşadığı ülkenin sınırlarını aşarak küresel anlamda bir kavrayış yakalamasını ümit ettiğini belirtmiştir.

Katılımcılar dili sadece bir okul dersi veya ekonomik kazanıma dönüşecek bir yatırım olarak görmediklerini vurgulamışlardır. Dilin en temelde birey üzerindeki dönüştürücü etkisi ve kişiliğine, bilişsel düzeydeki beceri ve anlayış mekanizmalarına yaptığı katkının da akademik başarı kadar hatta daha önemli olduğunu altını çizmişlerdir.

K6: Doğuştan itibaren İngilizce konuştuğum için ana dillerine yakın seviyede öğrenecekler diye düşünüyorum ama olmasa da ne kadar bir başlangıç olursa o kadar iyi. Benim için İngilizce öğrenmeleri geleceğe ekonomik ya da kariyer anlamında hazırlanmaları için değil sadece yeni bir dünyayı deneyimleyebilmeleri için önemli.

Bir katılımcı ise bunun çocuğunun da bırakabileceği bir miras olduğunu ifade etmiştir:

K8: En basitinden bunu eşine ve çocuklarına aktaracak. Bu bile yeterli değil mi?

3.3.4.2. Akademik Başarı

Ebeveynler, çocuklarının dil öğrenme süreçlerini erken yaşta başlatarak çocuklarının akademik hayatlarına katkı yapmak istediklerini belirtmiştir. Kimi katılımcıların bu bağlamdaki bilinçleri onları bu kararı almaya yöneltmiştir. K4, K2, K5, K8, K3 çocuklarının eğitim hayatlarının bu şekilde kolaylaşacağını belirtmiştir. K3, “Hayata 1-0 önde başlayacağını düşünüyorum” diyerek çocuğunun yaşlıları arasında avantajlı konumda olacağını ifade etmiştir.

K3: Biz bunu onun geleceği için yapıyoruz. Memnun olacağını düşünüyorum. Okul hayatı kolaylaşacak, daha başarılı olacak.

K4: Daha fazla dil edinecek ve en önemlisi anadili gibi konuşma fırsatı yakalamış oldu. Çok şanslı. Akademik hayatta da daha fazla katkısı olacak. Daha başarılı olacak.

Bazı katılımcılar ise (K11, K9, K7) kendilerinin dil öğrenme süreçlerinin zorlu olduğundan bahsetmiş, bu beceriyi edinmenin zorluklarını çocuklarının yaşamasını istemediklerini vurgulamışlardır.

K11: Ben ailemin beni çift dilli olarak büyütmesini isterdim. Ben kendi kendimi geliştirip dil öğrenmenin faydalarını gördükçe, çocuklarıma sunacağım deneyimler sonucunda dil öğrenmenin gerçekten büyük bir şans olduğunu düşüneceklerine inanıyorum.

K9: En önemlisi dil bilmek için zaman ve para harcamayacak.

K7: En azından kendi yaşadığım zorlukları yaşamayacağını düşündüğümünden özellikle bu yönde eğilim oluşturduk, eğitim hayatında çizeceği yolu olumlu etkileyecek diye düşünüyorum.

3.3.4.3. İş Hayatında Kolaylık

Katılımcılara göre çocukları çok dilli olmanın faydalarını iş hayatında da görecektir. İkinci dilleri sayesinde sosyal ağlarının genişleyeceğinden, dil sayesinde kaynaklara erişimlerinin olacağından bunun da beraberinde iş fırsatları getireceğinden bahsetmişlerdir.

K2: elbette ki bundan (iki dilli olmasından) iş hayatında da faydalanacaktır. Dil bildiğin için daha çok kişi tanırın, daha çok kaynağın olur. Bu da kapılar açar, iyi yerlere gelmesinde.

İş hayatında özgür seçimler yapabilmek diğer bir olumlu yön olarak öne çıkartılmıştır. Yaşamı idame ve maddi kaygı güdüsü ile yapılan tercihlerin sınırlı olduğundan bahseden katılımcılar dil bilen bireylerin seçeneklerinin çokluğuna vurgu yapmışlardır:

K6: Sosyal çevresi gelişecek, entelektüel birimi iyi olacak böyle olunca meslek tercihinde daha özgür olacak, seçenekleri olacak

3.3.4.4. Geniş Sosyal Ağ

Katılımcılardan derlenen anlatılar derlendiğinde katılımcıların tamamına yakını çocuklarının sosyal yönlerinin kuvvetleneceğinden bahsetmiş, kendi toplumlarında ayrıcalıklı bireyler haline gelirken başka toplumlardan insanlarla iletişim kurabilecek olmalarından dolayı uluslararası bir kimliğe sahip olacaklarını belirtmişlerdir.

K9: Çocuğumun ileride nerede nasıl yaşamak istediğini bilemem. Bunu kendisinin seçmesini isterim ama mutlaka bir ayağı yurtdışında olsa hoşuma gider. Dil bileceğinden dolayı daha özgüvenli olacaktır. Bu ona kolaylık olacak, geniş bir çevresi olacağını düşünüyorum.

K13, çocuğunun şimdiden bu becerisinden dolayı ilgi odağı olduğundan bahsetmiş bu şekilde devam edeceğini düşündüğünü belirtmiştir:

K13: Şimdi bile davet ediyorlar doğum günlerine. Gelsin o da İngilizce konuşsun...Benim edindiğim katkıların kat ve kat fazlasını edinecek. Çünkü o çocukluktan edindi. Aslında yeni bir dil öğrenmedi ileride öğrenecek. Ben öğrendiğim dille çocuk büyüttüm o öğrendiği dille de çocuk büyütebilir ve ekstra iki dili daha olacak. Kaynak bulmakta, insanlarla anlaşmakta hep bir adım önde olacak.

K12 de benzer bir gözlemini paylaşarak çocuğunun şu anda bile başka milletlerden çocuklarla oynadığını, iletişim kurmaya çalıştığını ifade etmiştir:

K12: Sosyal yetenek olarak da ikinci bir dil daha bildiği için ben onun sosyalliğine de katkı sağlayacağını düşünüyorum. Parklarda da biz yabancı dil konuşan Rusça, Japonca gibi çok fazla görüyoruz ve İngilizce konuşan çocuklar gördüğünde onların yanına gidip bir şeyler yapmaya çalışıyor herkese yanaşabiliyor. İnsanlara yaklaşımdan korkmuyor.

Katılımcılardan elde edilen verilerin analizi sonucunda erişilen bulgular araştırmanın problem sorularına yönelik aydınlatıcı cevaplar sunmuştur. Katılımcılar görüşmeler sırasında samimi aktarımlarda bulunmuş onların paylaşımları çalışmanın en önemli yönünü oluşturmuştur. Çalışmanın bulguları katılımcıların deneyimleri ve onların anlam dünyalarının bir sonucudur. Araştırmanın bir sonraki bölümü bu bulguların araştırmacı gözünden kuramla ilgisini kurduğu, çalışmanın genel bir değerlendirmesini yaptığı ifadelerini içermektedir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu araştırma, araştırmacının öznel deneyimleri doğrultusunda ortaya çıkan merak duygusu ile sosyal-kültürel sermaye ve dil ilişkisini konu edinmiştir. Çalışma, çocuklarını anadilleri olmayan bir dilde büyüten ebeveynlerle yürütülmüştür. Katılımcıların dil kabulleri ve dil ile ilgili anlamlandırma ve deneyimleri anlaşılmasına çalışılmıştır. Araştırmacının peşine düştüğü bu anlayış sonucunda ebeveynlerin “yapay” ve zorlayıcı görünen bu pratiği neden benimsedikleri, nasıl sürdürdükleri irdelenmiştir. Çalışma özünde bireylerin dil vasıtasıyla deneyimledikleri kültürel ve sosyal kazanımlara odaklanmıştır. Katılımcıların birey, ebeveyn olarak anlamlandırmaları sosyolojik bir perspektiften görülmeye, anlaşılmasına ve yorumlanmaya çalışılmıştır.

Bulgular bölümünde sosyo-demografik verilerin ardından araştırmanın ana problem cümlelerinden “Ebeveynler hangi sebeplerle çocuklarına ana dili dışında ikinci bir dil öğretme kararı almışlardır? Bu süreçte ne tür stratejiler izlemekte, sosyal çevrenin getirdiği sınırlılıkları ve zorlukları nasıl aşmaktadırlar? Bu bağlamdaki iki dillilik başarılı olmakta mıdır?” sorularına cevap aranmıştır. Bölümün son kısmında, araştırmanın problem sorularından “İki dillilik bireyler tarafından nasıl deneyimlenmektedir ve bu deneyimin onların dil algı ve tutumları, dolayısı ile eklemeli dil tercihleri ile ilişkisi nasıldır?” ile “Bireyler iki dillilik bağlamında sosyal-kültürel sermaye deneyimlerini nasıl anlamlandırmaktadırlar ve çocuklarını iki dilli yetiştirme kararlarında bu anlayışın yeri nedir?” sorularını aydınlatmaya ilişkin veriler sunulmuştur. Katılımcıların dile dair genel tutum ve görüşleri başta olmak üzere, iki dillilik algıları ve dilin onların gözünden kendilerine getirdiği kazanımlar ve bireysel deneyimleri derlenmiştir.

Katılımcıların mesleki profillerine bakıldığında çeşitlilik olduğu görülmekle birlikte eğitimci olan katılımcı sayısı yadsınamayacak kadar fazladır. Buradan hareketle katılımcıların bilgi birikimlerini iş hayatları ile sınırlı tutmadıkları buradaki sermayelerini aile ortamına aktardıkları değerlendirilmiştir. Bunun bir sebebi sahip oldukları dil sermayesini bir sonraki nesilde kaybetmeme isteği olarak değerlendirilmiştir. Bu istekleri güçlü dil algılarından ileri gelmekte habituslarının bir parçası olduğu görülmektedir. Kendi aile alanlarında bu sermayelerini işletme istekleri onların ebeveynlik algılarının bir

sonucu olarak değerlendirilmiştir. Katılımcıların bu aktarım ile kendileri ve çocukları bağlamında fayda sağlayacakları inancı öne çıkmaktadır. Bu anlayış habitusun eyleyen üzerindeki etkisine örnek olmakla birlikte üretkenlik özelliği kapsamında da değerlendirilebilir. Bourdieu sosyolojisinde habitusun sınırlayıcı ama üretken yapısı düşünüldüğünde ebeveynlerin bu pratikleri anlam kazanmaktadır. Ebeveynlerin eylemlerini mümkün kılan sermaye birikimleri çocukların ve yine ebeveynlerin habituslarının inşasında da aktif rol oynamaktadır.

Katılımcıların tamamı genel anlamda dilin, dil yetisine ve beraberindeki becerilere sahip olmanın toplumsal bir varlık olarak insanın hayatında öne çıkan gerekliliklerden biri olduğundan bahsetmiştir. Dilin işlevsel yönüne vurgu yapan katılımcılar dili “iletişim” ile eş anlamlı tuttuklarını vurgulamışlardır. Dilin bir araç olarak taşıdığı anlamlara bakıldığında ise sözcüklerin işaret ettiği kavramlar, bu kavramların bireylerin anlam dünyalarında ifade ettikleri, duygular ve düşünceleri kapsamaktadır. Clark (2006)’ın ifadesiyle “dil iletişimin en temel ögesidir”. Bu tespit katılımcılar tarafından da çoğu kez tekrar edilmiştir. Buna ek olarak dil, katılımcılara göre yaratıcı etkisi olan bir beceri olarak tanımlanmaktadır. Dil onlara göre üretkendir. Katılımcıların paylaşımlarından anlaşılacağı üzere onlar üretkenliği dilin ilk akla gelen temel becerilerinden -konuşma, yazma, dinleme- ötesine ulaşmaktadır. Bu beceri ile “başka dünyalara açılabilirler”, “yeni kaynaklara ulaşabilirler”, “uluslararası bir birey olabilirler”, “aktarım yapabilirler”, “insan olmanın gereklerini yerine getirebilirler”, “sosyalleşebilirler” ve “kendilerini ifade edebilirler”.

Bourdieu (1986) sermayelerin birbirlerine dönüşümlerinden bahsetmiştir. Araştırmanın verileri üzerinden bu dönüşümlerin gerçekleşmesinde dilin etkisi üzerine kafa yorulduğunda kültürel birikimin, akademik hayatla elde edilen kurumsallaşmış kültürel öğelerin iletişim yoluyla aktarılması bireyin kaynaklarının dönüşmesinin önünü açmaktadır sonucu çıkmaktadır. Katılımcılar yapmak istedikleri şeylerle ilgili veya elde etmek istedikleri kazançlarla ilgili durumlarda dil bildikleri takdirde “aracısız” iletişim kurabildiklerinden bahsetmiş, kendileri var olarak eylemlerini gerçekleştirebildiklerini ifade etmişlerdir. Dilin eksik olduğu durumda ise “çeviriye ihtiyaç duyma”, “birilerini bekleme” veya kazanımların ertelendiğini belirtmişlerdir. Geç öğrenilen yabancı dil

becerileri katılımcılar açısından ertelenmiş faydalar anlamına gelmektedir. Clark (2006), dilin iletişim sağlama özelliği sonucunda bireylerin başka kişilerle koordineli hareket ettiklerini, karşılıklı anlayış geliştirdiklerini, birliktelikler kurduklarını ifade etmiştir. Bu birliktelikler Putnam (2000)'in tutkal olarak gördüğü sosyal hayatın içindeki sermayeyi doğurmaktadır. Bu ilişkiler ise bireylerin sahip olduğu diğer yeterlilik ve fırsatlar ile – Bourdieu (1986) bunları habitus, alan, oyun kavramları ile ifade etmektedir- gerekli şart ve durumlar karşılanırsa ekonomik kazanımlara (daha iyi bir iş, daha çok maaş vb.), sosyal desteğe ve sosyal ilişkilerde güvene dayalı arkadaşlık, ahablıklara dönüşebilmektedir.

Çalışmanın bulgular kısmında verilen sosyo-demografik verilere bakıldığında ebeveynlerin cinsiyetleri arasında belirgin bir fark olduğu görülmektedir. Araştırmacı, katılımcılara ulaşırken cinsiyet bağlamında bir yönlendirme yapmadığından çıkan sonuç nitel araştırmanın mantığı ile uyumlu şekilde “kendiliğinden”, olduğu haliyledir. Bu bağlamda annelerin çocuklarının eğitiminde veya genel anlamda bakımında üstlendikleri rolün ne olduğu sorusu merak uyandırmaktadır. Geleneksel olarak anne ve anneliğin çocuk yetiştirmedeki rolü vurgulanmakta kadınlık ile annelik eş tutulmaktadır (Göçtü & Doghonadze, 2016). Susanlı (2014) de Türkiye’de anne ve babaların çocuklarına ayırdıkları zaman üzerine yaptığı araştırmasında annelerin çocuklarına ve onların eğitimleri ile ilgili faaliyetlere daha fazla zaman ayırdıkları yorumunda bulunmuştur. Yılmaz (2018), toplumsal cinsiyet rollerinin günlük hayattaki görünümünün izini sürdüğü araştırmasında çoğu yerde kadının çocuk bakımı ile ilişkilendirildiğini belirtmektedir. Kadın, ev içi düzen, ihtiyaçlar ve çocuk bakımından sorumludur. Bu çalışmada çıkan veriler bu bulgular ile paralellik göstermekle birlikte katılımcı kadınların iş hayatında varlık gösterdikleri görülmektedir. Yine de çocuklarının eğitim hayatında görünür oldukları yorumu yanlış olmayacaktır. Toplumsal cinsiyet kalıp ve yargılarının çocuk ve eğitim bağlamında detaylı bir araştırması konuya ışık tutacaktır.

Katılımcılar ile yapılan görüşmelerde katılımcıların iki dilliliği artı bir değer olarak gördükleri öne çıkmıştır. “Dil bilmek size nasıl hissettiriyor, çok dilli olmanın hayatınızdaki yansımaları nedir?” soruları yöneltildiğinde verdikleri cevaplar değer algıları ve dilin onların heybesinde bir kaynak olduğu yönünde yoğunlaşmıştır. Bu bağlamda dili tek bir sermaye türü olarak tanımlamak da mümkün görünmemektedir. Dil tüm sermaye türlerini mümkün kılan, hepsinde var olan ve her birini aktaran,

gerçekleştiren rolü ile çalışmada öne çıkmıştır. Bourdieu'nün bahsettiği haliyle sermayelerin ilişkiselliği bu çalışmada tespit edilmiştir. Bu ilişkiselliği mümkün kılan araçlardan biri de dildir.

Putnam, sosyal sermaye kavramını üç temel üzerinde şekillendirir. Bunlar; güven, karşılıklılık ve sivil erdemdir (Putnam, 1995). Bu görüşe paralel olarak çalışmaya katkı sunan katılımcılar da dili sadece kendileri bağlamında değerlendirmemektedirler. Dilin kamusal bağlamdaki faydasına da değinmişlerdir. Dilin hayatlarındaki rolü ve anlamını tarif ederken kendi toplumlarında ve kültürlerarası iletişimin öneminden bahsetmişler “anlayış”, “anlaşabilmek”, “tanışık olmak”, “tek başına hayat sürmenin imkansızlığı”, “insanlara hitap edebilmek”, “yakınlık”, “daha çok kişiye ulaşmak” gibi değerlere atıfta bulunmuşlardır. Bu değerler toplumsalın, topluluk olarak var olmanın temelleriyle bağlantılı olmaları açısından Putnam'ın makro bakış açısını çağrıştırmaktadır. Putnam bu değer ve tutumların sosyal sermayenin sadece sonucu olmadığı, aynı zamanda bir özelliği, parçası olduğu vurgusunu yapmıştır. Katılımcıların dil becerilerinin farkında oldukları, bunu Putnam'ın da bahsettiği sosyal değerleri yaratma ve dönüştürme bağlamında kullandıkları değerlendirilmiştir.

Coleman (1988), sosyal sermayeyi anlatırken kavramı çatışmacı bir perspektifle ele alan Bourdieu'nün aksine her bireyin sosyal sermayesi olduğundan bahsetmiş, elit veya üst sınıftakilerle sınırlı olmadığını altını çizmiştir. Coleman, araştırmalarını yoğun olarak yürüttüğü Amerika'nın dezavantajlı mahallelerindeki gözlemlerine dayanarak sosyal sermayenin toplumda her kesim ve bireyde var olduğunu savunmuştur. Sermaye ile ilgili olarak o da Putnam gibi, güven, iletişim, birliktelik, geniş bağlantılara gönderme yapmıştır (Field, 2008). Araştırma, katılımcıların dil vasıtası ile bu değerlere ulaşmaya çalıştığı sonucuna varmaktadır. Katılımcılar dilin kendilerine sosyal hayatta açtığı kapıların farkındadırlar. “Daha çok kişiye ulaşmak” olarak tanımladıkları sosyal ağlarını genişletme niyetinin dil ile mümkün olacağına bilincinde oldukları açıkça görülmektedir. Benzer şekilde katılımcılar dil öğrenme süreçleri ve kararları ile ilgili paylaşımda bulunurken doğrudan maddi kaynaklara veya sınıfsal konumlarına gönderme yapmamıştır. Dil öğrenmek veya dil bilmek bu bağlamda hepsinde olan/olabilecek, bir anlamda bireysel çaba ve istekler ortaya konulduğunda herkes tarafından edinilebilecek bir sermaye bileşeni olarak görülmektedir. Bu bileşenin nasıl kullanılacağı ise katılımcılar açısından farklılaşmaktadır. Bazıları iş hayatlarındaki “ayrıcalıklı hissetme” ve “daha çok

tercih edilme”, “işlerini daha iyi yapma”ya vurgu yaparken bazı katılımcılar dil sermayelerini akademik başarı, entelektüel anlamda kültürel birikim edinmeye dönüştürmektedir.

Bourdieu (1995), insanların yaşadıkları dünyada varlık gösterdikleri sosyo-kültürel alanların onların eğilimlerinde, zevklerinde, yatkınlıklarında izler bıraktığını söyler. Aile ve eğitim kurumları bireye bu izlerin oluşmaya başladığı ilk sosyal ortamları sunmaktadır. Bourdieu'nün ifadesiyle “bireyin ilk habitusu buralarda gelişir”. İlk çocukluk yıllarında bireyin en yakın sosyal çevresi olarak aile ve eğitim kurumları sermaye donanımını şekillendirmektedir. Bu açıdan bakıldığında katılımcıların büyük kısmının çok dillilik ile erken yaşlarda karşılaşmaları, kendilerine aktarılmaya da ailede çok dilliliğin var olması onların sonraki yıllarda geliştirdiği yatkınlıkların ve dile dair tutum ve algılarının üzerinde etkili olmuştur. Bourdieu'nün tabir ettiği içselleştirmelerin, kimi zaman bilinçsiz bir şekilde kişide yer eden eğilimlerin karşılığı araştırmada bireylerin çok dillige verdikleri önem ve dile yükledikleri pozitif anlamlar olarak görülmektedir. Katılımcılar kendi çocukları için çaba sarf ederek bu değerleri onlara aktarmak istediklerini ifade etmişlerdir. Bu araştırmada öne çıkan kültürel birikimin aktarımı, çocukların akademik başarılarının devamının sağlanması ve sahip olunan dil bilme ayrıcalığının sönüp gitmemesi gibi motivesyonlar, Sanders (1982 ve 1988)'in vaka çalışmasındaki ifadelerle birebir örtüşmektedir. Ailelerin bu aktarımla amaçladıkları sadece somut faydalar değildir. King ve Fogle (2006)'nın ifade ettiğine benzer şekilde bu çalışmaya katılan ebeveynler çocuklarının sadece akademik başarılarını veya bilişsel gelişimlerini desteklemek için değil; onlara kültürlerarası bir anlayış ve iletişim kazandırırken onların da sonrasında kendi ailelerine bırakacakları kültürel bir miras aktarımından bahsetmişlerdir. Bireylerin dil bağlamında sahip oldukları bu ideolojik bakışın temelleri kendi ebeveynleri ve geniş aileleri ile olan deneyimlerine kadar sürülebilir. Baker (1992)'in belirttiği gibi bireyin sosyalizasyon süreci, bu süreçteki tecrübeleri ve sonrasında bağlantılı yaşanmışlıklar, kişilerin ideolojik bakış açılarının özlerini oluşturmaktadır.

Araştırmanın bulguları kültürel sermaye aktarımında ailenin rolü ile ilgili verimli analizler sunmuştur. Bu aktarımın olabilmesi için ailenin bilinçli çabası gerekmektedir (Coleman, 1988). Araştırma sonunda görülmüştür ki, kendi ebeveynlerinin aksine katılımcılar sosyal konularının farkında ve ellerinde bulundurdukları kültürel, sosyal

kazanımların ayırdındadırlar. Çocuklarını iki dilli yetiştirmeye karar vermeleri bu türden bir bilinç ve çabanın göstergesi olarak değerlendirilmiştir. Coleman'ın çalışmalarında altını çizdiği aile ortamı, ailenin kültürel sermayesinin etkinleştirildiği bir etkileşim ortamını ifade etmektedir. Coleman (1988), aile sermayesine aile bireyleri arasındaki sosyal sermayeyi de ekler. Toplumsal sermayeden ayırdığı aile sermayesi yakın aile bağlarını içermektedir. Araştırmanın verileri Coleman'ın bu görüşlerini destekler niteliktedir. Ebeveynler çocukları ile sürekli etkileşim halinde olduklarını belirtmişlerdir. Fiziksel olarak onlarla olmalarının ötesinde gündelik hayatta çeşitli aktiviteler yaparak onlarla etkileşimlerini artırmakta, kaliteli hale getirmektedirler. Katılımcılar çocuklarının fiziksel ihtiyaçlarını gidermekle kalmayıp onların bilişsel, ruhsal gelişimlerini de desteklediklerini pratikleriyle göstermektedir. Aralarındaki sürekli bilgi paylaşımı ve bakım vermenin ötesine geçen etki etme isteği beraberinde aktarımı getirmektedir. Bu etkileşim aynı zamanda onların sosyal sermayesini yaratmakta ve geliştirmektedir. Dolayısıyla bu çalışmaya katılan ebeveynlerin aile ortamları göz önüne alındığında aile sermayelerinin de güçlü olduğu çıkarımı yanlış olmayacaktır.

Houwer (1999), ailelerin çocuklarının dil gelişimlerini yönlendirme, daha iyiye doğru geliştirme inancını etki/tesir inancı olarak kavramsallaştırmıştır. Bu inanç sadece “yapabilirim, edebilirim” gibi yüzeysel bir kendine inanmanın ötesini ifade etmektedir. Bu inanç ebeveynlerin dil tutum ve algılarından etkilendiği gibi aile içinde dilin veya dillerin kullanım şekillerini de belirlemektedir. Bazı katılımcılar evde ve kamusal alanda farklı dil politikaları izlediklerini belirtmişlerdir. “Dışarıda yabancı dil kullanmayız” diyerek kamusal alanda hâkim dil ile var olmayı tercih ettiğini ifade eden katılımcılar olmuştur. Aile içerisinde gelen tepkilere rağmen politikalarını değiştirmeyerek ebeveynler arası dil tercihlerine sadık kaldıklarını paylaşan katılımcılar ise sürecin sekteye uğramasını istemediklerini, emeklerinin kıymetli olduğunu belirtmişlerdir. Bireylerin uyguladıkları aile dil politikaları onların dilin kullanımına yönelik düşünce ve tutumlarının sonucu olarak değerlendirilmektedir (King ve diğerleri, 2008). Katılımcıların bazı endişeleri olsa da (yeterememe, yeterli kaynak bulamama vb.) tamamı iki dillilik sürecine devam edeceklerini söylemişlerdir. Bu kararlılık ebeveynlerin etki/tesir inancının güçlü olduğu yönünde değerlendirilebilir.

Katılımcılar karşılaştıkları zorluklar bağlamında çevreden olumsuz eleştiri aldıklarını ifade etmişlerdir. Onlara yöneltilen eleştiriler Bilmez (2021)'in bahsettiği türden, anadilin

geri plana atıldığı, dil karmaşasına sebep olunacağı şeklinde eleştirilerdir. Toplumsal dil politikalarında da dilin tekliği, toplumun tamamının aynı dili konuşmasının önemi kavramsal çerçevede tartışılmıştır. Araştırmada katılımcılar bundan çekindiklerinden bahsetseler de geri adım atmaları için bir sebep olmamıştır. Buradaki duruşları küreselleşmenin etkisi ile açıklanıp açıklanamayacağı araştırmacının zihninde bir soru olarak yer edinmiştir. Katılımcıların sık sık tekrarladığı uluslararası birey olmak ile, yabancı dilin onlara bu dünyanın kapılarını açacağı inancı çalışmanın bulguları arasında önemli bir yer tutmaktadır. Bu bulgu ile 1930'ların dil politikalarının ana odağı olan dilin saf ve bütünleştirici özelliğinin bireylerin yaşamlarındaki karşılığının ne olduğu sorusu ortaya çıkmıştır. Araştırma sonunda Putnam'ın ifadeleriyle bireylerin dili sosyal sermaye türlerinden köprüleyen (binding), bağlayan (bonding) ve birleştirici (linking) yönüne atfı yaptıkları görülmüştür. Dil onlarla yeni tanışabilecekleri insanlar arasında bir köprüdür, dil yoluyla ilişkilerinin mahiyeti değişir; yakınlık kurabilirler, iş hayatlarında ve çalıştıkları kurumda iletişimlerini iyileştirerek refah seviyelerine katkıda bulunabilirler. Bu çalışmanın öznel ve konuya odaklı tasarımı bu bulgunun derinlemesine tartışılmasına imkân vermese de dil bilen tüm bireyler ile yapılacak karma veya nicel bir çalışmada bu konunun ele alınabileceği değerlendirilmektedir.

Bilişsel düzeyde kararlı olmanın yanı sıra ebeveynler aile sermayelerini de bu amaca kanalize etmişlerdir. Kendilerine süreci nasıl yönettikleri sorulduğunda fiziksel, maddi, kültürel birikimlerini kullandıklarını, çeşitli araçlar yoluyla iki dillilik sürecine yatırım yaptıklarını aktarmışlardır. Çocukların ebeveynlerinin ve ailenin tüm sermayesine erişimi olduğunu söylemek yanlış olmayacaktır. Li (2007), aile ortamı-ikinci dil öğrenimi ve aile sermayesi arasındaki ilişkiyi mercek altına aldığı araştırmasında maddi olarak zengin olmanın veya daha bilgili olmanın doğrudan çocuğun da böyle olacağı anlamına gelmediği sonucuna varmıştır. Coleman'ın aile sermayesinin etkin olması için gerekli olduğunu söylediği ilgi ve birlikteliğin yokluğunda sermaye aktarımının sekteye uğrayacağını belirtmiştir. Li'nin çalışmasında yer alan dört ailenin ikisi daha zengin, refah seviyesi daha yüksek iken bunların aile sermayesine dönüştürülmemesi sonucu maddi olarak görece daha az kazanan, mesleki anlamda düşük statüdeki ailelerin sermaye aktarımlarının daha kuvvetli olduğunu gözlemlediğini yazmıştır. Bu gözlemlerin dayandığı nokta çocukların öğrendikleri ikinci dile olan tutumları, o dildeki becerileri ve okul başarılarıdır.

Araştırmanın verileri sınıf teorisi bağlamında okunduğunda, gerek anne-babaların, gerekse ailenin genel sosyoekonomik statü ve varlıkları sürece etki etmektedir. Anne-babalar sahip oldukları sınıfsal konumu devam ettirme bilinci ve gayreti içerisindeyler. Onların bulunduğu sosyoekonomik statü bu süreci mümkün kıldığı gibi, davranışlarına bakıldığında doğrudan maddi bir aktarım olmamakla birlikte çocuklarına ayırdıkları zaman, ailenin bütçelerini idare ve yönetme şekli ebeveynlerdeki sınıf bilincine yönelik ip uçları olarak değerlendirilebilir. Çalışma doğrudan bu konuyu irdelememekle birlikte, Şengönül (2013)'ün belirttiği gibi ailenin sosyal statüsü ve sosyoekonomik varlığı, ailede eğitim ve sosyalleşme sürecini etkileyen bir faktördür. Bu konularından ileri gelen bilinç ile aileler sınıfsal konumlarını ve statülerini muhafaza etme çabasına girerler. Çalışmanın katılımcılarının Bourdieu, teorisinde “orta sınıf” olarak tabir edilebileceği görülmektedir. Orta sınıf, ekonomik ve kültürel sermayenin en fazla olduğu üst sınıf ile sermaye hacmi en düşük olan alt sınıf arasında kalan, sermaye dağılımının çeşitlilik gösterdiği bir tabakadır. Kendi içinde azlık, çokluk, denge düzeylerinin farklılaştığını ifade eder (Bourdieu, 1979). Bourdieu, dikey veya yatay ilerleyen bir sosyal yapı tahayyül etmediğinden, sosyal uzamda yer alır bu yapılar. Bu açıdan bakıldığında çalışmaya katılan katılımcıların sosyal konumlarını muhafaza etme gayretleri görülmektedir.

Katılımcıların çok dilliliğin kazanımları bağlamında bahsettikleri konuların başında “uluslararası birey olma”, “kültürlerarası anlayışa sahip olma”, “yurtdışında eğitim”, “ülke dışında işlerini kolaylıkla halletme”, “gittiği her yerde kendini ifade edebilme” gelmiştir. Buradaki küresellik vurgusu, “dünya insanı olma”, dünyaya açılma kayda değerdir. Katılımcılar kendilerini vatandaşı oldukları ülkenin sınırlarının ötesinde gördüklerini ifade etmişlerdir. Dharmaputra (2019)'nın çalışmasında vurgulandığı haliyle ebeveynler küreselleşen dünyanın farkındadırlar ve kültürlerarası etkileşimin insanın hayatını çeşitlendiren yönüne dair kavrayışları mevcuttur. Araştırma sonunda görülmüştür ki bu farkındalık onların iki dilli yetiştirme politikaları üzerinde güçlü bir etkiye sahiptir. Çocuklarının yurtdışında eğitim görmesinin, dünya ile bağlarının daha güçlü olmasının yolunun yabancı dil bilgisinden geçtiği inancı araştırma süresince çoğu kez seslendirilmiştir. Küreselleşmenin ebeveyn pratiklerine olan etkisi bu yorumlarda görülebilmektedir. Dharmaputra, küreselleşmenin bireyin kimliği üzerindeki etkisinin dil tutum ve anlayışları üzerinden okunabileceğini iddia eder. Ona göre küreselleşen dünyada daimî halde akıp gelen küresel etkileşim, dil tercihleri ve pratikleri üzerinde kalıcı etki

bırakmakta, ülkelerin dil profillerini değiştirmektedir. Katılımcıların bu bağlamdaki görüşleri konu ile ilgili yeni araştırmalara bir çıkış noktası sunmak açısından değerlidir. Küreselleşme ve dil bağlamında Türkiye’de yürütülen akademik bir çalışmaya rastlanmamakla birlikte bu çalışmanın katılımcılarının paylaşımlarından da anlaşılacağı üzere bireyler vatandaşı oldukları ülkelerin sınırlarını aşan bir vizyona sahipler. Uluslararası denildiğinde sadece kültürlerarası aktarım değil, başka bir ülkede yaşamak, çalışmak gibi kalıcı pratikleri de değerlendirdikleri görülmektedir. Dil bilmek ve küreselleşme bağlamında üretilecek çalışmalar devletlerin küreselleşme karşısında dil politikalarını da içerecek şekilde çeşitlendirilebilir.

Çalışmada dikkat çeken hususlardan bir tanesi de sosyal medyanın bir bilgi kaynağı olarak görülmesidir. Katılımcıların pek çoğu sosyal medyayı takip etiklerinden ve burada iki dillilik ile ilgili paylaşım yapan hesaplardan etkilendiklerinden bahsetmişlerdir. Sosyal medyanın ebeveynler tarafından bir bilgi kaynağı olarak görüldüğü güncel çalışmalara konu olmuştur. Ebeveynler bu siteleri çocuklarının bakımı ile ilgili konularda bilgi edinmek, diğer ebeveynlerin tecrübelerinden faydalanmak, çocukları ile ilgilenirken en türden etkinlikler yapabilecekleri konusunda fikir edinmek için kullandıklarını ifade etmişlerdir. Sosyal destek de ebeveynlerin bu sitelere başvurma sebepleri arasında sayılmıştır (Pew Research Center, 2015; Ögel-Balaban, 2021). Bu araştırmada da ebeveynler özellikle iki dillilik üzerine paylaşım yapan hesaplardan destek aldıklarını ifade etmişlerdir. Katılımcılardan ikisi de benzer hesaplara sahip olup sosyal medyadan hem faydalanmakta hem kendileri gibi iki dillilik süreci yürütmek isteyen ebeveynlere fayda sunmaktadırlar. Özel olarak sosyal medyanın ebeveynler açısından bilgi kaynağı olarak kabulüne dair bir araştırmaya kısa çaplı bir taramada rastlanmamıştır. Bu bağlamda yapılacak bir akademik çalışma sosyal medyanın gerek ebeveynlik gerekse günlük hayat pratiklerinde ne türden bir bilgi kaynağı olarak görüldüğü, nasıl bir yer işgal ettiği konusunda fikir verebilir.

Araştırmada dikkat çeken bir diğer nokta ise bazı katılımcıların dili güç ile ilişkilendirmiş olmalarıdır. “İfade şeklindeki güç”, “bilinen dillerin sayıca fazlalığının getirdiği güç” katılımcıların aktarımlarında yer alan ilgili çekici tespitlerdir. Sosyal araştırmalarda ve sosyoloji literatüründe pek çok araştırmaya konu olan güç kavramının dile bakan yönüne ilişkin Ng ve Feng (2017)’in açıklayıcı görüşleri doğrultusunda çalışmanın bulgularına bakıldığında katılımcıların “ayrıcalık”, “imkân”, “araç”, “mümkün kılan olarak”

hissettikleri şeyin dilin içerdiği güç olduğu değerlendirilmiştir. Bireyler bildikleri diller ile o dilin kullanıldığı toplumlarda eylem alanlarının genişleyeceğinin farkındadırlar. Bourdieu 'nün de belirttiği gibi sermaye değer üretme noktasında güçlüdür, güçtür (Bourdieu, 1986). Katılımcılar dil vasıtasıyla kendilerine artı değerler kazandırdıklarını açıkça ifade etmişlerdir. Bu vurgu aynı zamanda akla Foucault'nun söylem-iktidar-güç kavramlarını getirmektedir. Dilin tarafsız bir ifade aracı olmadığını savunan Foucault'ya göre dilsel yapı ve söylemler bir iktidardan, güçten ileri gelmektedir ve dile erişim, o sınırlarda iletişim kurma zorunluluğunu beraberinde getirir de bilginin, söylenenin türü ve şekli de bu hakimiyete sahip olmayanlar üzerinde bir güç ifade eder. İnsan, bilgi ve düşüncenin yaratıcısı değildir; söylemlerin ürettiği bir varlıktır (Kotlu, 2007). Buradan hareketle katılımcıların sahip olduklarının bilincinde oldukları dilsel yetenek ve ayrıcalıkların bu bağlamdaki anlamı merak cezbetse de tezin verilerinin odağının dışında olduğu araştırmacı tarafından değerlendirilmiştir. Bir başka araştırmanın konusu olarak derinleştirilmesi mümkün görünmektedir. Dil sosyoloji bağlamında yürütülecek bir akademik çalışmada birey perspektifinden dil-güç ilişkisi bu çalışmanın bulguları doğrultusunda ortaya çıkan önerilerden bir tanesi olarak ortaya çıkmıştır.

Çocukların akademik başarıları ile aile/ebeveyn pratikleri arasındaki ilişki pek çok çalışmaya konu olmuştur. Bu araştırmanın dayandığı kuramsal temel bağlamında da pek çok açıdan ele alınmıştır: Bourdieu sermaye aktarımı, eşitsizlikler, üniversiteye giriş kapsamında meseleyi ele alırken, Putnam ailenin çocuğun toplumsal hayatta edineceği yer ve rol bağlamında ele almıştır. Coleman doğrudan eğitim başarısı ve aile arasındaki bağa odaklanmıştır. Benzer şekilde dil edinimi açısından bakıldığında da araştırmada ismi geçen araştırmacıların tamamı ebeveynin ve ailenin duruşunun çocuktaki yansımaları üzerine yorum yapmışlardır. Bunlar kuramın özetlendiği bölümler de görülmektedir. Çocuğun akademik başarısında ailenin rolünün yadsınamayacağı açıktır. Bu bağlamda ikinci dil eğitiminde öğrenci başarısının ailenin ve eğitimcinin aynı düzlemde emek vermesiyle kolaylaşacağı ve olumlu etkileneceğini söylemek doğru olacaktır. Katılımcılardan okul çağında çocuğu olanlar da yabancı dil derslerinde çocuklarının ilgi çektiğinden, öğretmenlerinden daha çok destek gördüklerinden bahsetmişlerdir. Katılımcıların çocuklarının dil becerileri bağlamındaki dönütleri erken yaşlardaki dil ediniminin daha kolay olduğunu gösterir niteliktedir. Her ne kadar katılımcıların tamamı kendilerini hedef dilde çok yeterli bulmasalar da yabancı dil edinimi noktasında yol kat

ettiklerini belirtmişlerdir. Bu bulgulara eğitimciler için önemli ip uçları vermektedir. İkinci dil öğretiminin Türkiye'deki başarısı pek çok akademik çalışmaya konu olmuştur. Bu konuda öne çıkan önerilerden biri de dil öğretiminin erken yaşta başlaması ve dile maruz bırakmanın artırılmasıdır (Suna & Durmuşçelebi, 2013; Şahin, 2018; Demirpolat, 2015). Elbette ki bu konu tezin dil ideolojileri bölümünde bahsedilen tartışmaları da beraberinde getirmektedir. Bireylerin dile yükledikleri anlam ve onların dil algılarının küreselleşmenin de etkisiyle değişmekte olduğu düşünüldüğünde bu tartışmaların yeni bir boyut kazandığı aşikardır. Bu tezin katılımcılarının da belirttiği gibi dil, günümüz dünyasının önemli bir kaynağıdır. Çok dillilik, birey ve toplum düzeyinde çeşitli kazanımlar getirmektedir. Bu açıdan bakıldığında bu tezin bulguları doğrultusunda konu yeniden ele alınabilir. Tezin bulgularının, eğitim politikaları bağlamında erken iki dilliliğin yanı sıra aile sermayesi ve ailenin çocuğun eğitimindeki rolü üzerine yapılacak çalışmalara fikir verecek bilgiler içerdiği değerlendirilmiştir.

Literatürde kültürel-sosyal sermaye kavramı bağlamında üzerinde ittifak edilen birkaç görüşten birisi her ikisinin de tek bir beceri, yetenek, durum veya organizasyon ile ilişkili olmadığıdır; sosyal ve kültürel sermaye çok yönlü, çok katmanlı ve ilişkiseldir. (Gtootaert, Narayan, Jones, & Woolcock, 2004; Bourdieu 1986). Bu çalışmada bireylerin çokdillilik vasıtasıyla kurdukları sosyal ilişkiler ile edindikleri kültürel birikimler, bunların onların dil politikaları üzerindeki etkisi anlaşılmasına çalışılmıştır. Katılımcıların çok dilli bireyler olarak sosyal hayatta daha çok var oldukları, daha verimli iş bağlantıları kurdukları, kendi kültürel birikimlerini artırmaya yönelik akademik ve kişisel gelişim alanlarında bilgiye daha kolay eriştikleri onlar tarafından ifade edilmiştir. Katılımcılar dil bilmeyi bir değer, dil öğrenmeyi bir emek olarak görmektedir. Bu değerlerin çocuklarına aktarımı bir mirası aktarmak gibidir ve önemlidir. Dil onlar için kültürel ve sosyal sermayenin biçimleşmiş bir halidir. Bu sermayeleri ile toplumsal dünya içerisinde var olma, bu vesile ile fayda ve kazanç sağlama çabası araştırmanın verilerini oluşturan katılımcı paylaşımlarında görülmektedir.

KAYNAKÇA

- Adam, F., & Roncevic, B. (2003). Social Capital: Recent Debates and Research Trends. *Social Science Information* 42, 155-183.
- Ager, D. (2001). *Motivation in Language Planning and Language Policy*. Multilingual Matters .
- Agvan, Ö., & Dönger, A. (2015). Bireyde İki Dillilik Olgusu. *IMCOFE'15 : INTERNATIONAL MULTIDISCIPLINARY CONGRESS of EURASIA* (s. 152-163). Skopje: Young Scholars Union .
- Alladina, S. (1995). *Being Bilingual: A Guide for Parents, Teachers, and Young People on Mother Tongue, Heritage Language and Bilingual Education* . London: Trentham Books .
- Anward, J. (1997). Semiotics in Educational Research. J. Keeves (Dü.) içinde, *Educational Research, Methodology, and Measurement: An International Handbook* (s. 106-111). Oxford.
- Báez., P. (2013). Family language policy, transnationalism, and the diaspora community of San Lucas Quiaviní of Oaxaca, Mexico. *Language Policy*, 27-45. doi:doi:10.1007/s10993-012-9270-7
- Baker, C. (1992). *Attitudes and Language* . Clevedon : Multilingual Matters.
- Baker, C. (2001). *The Development of Bilingualism, Foundations of Bilingual Education and Bilingualism* . Clevedon, England: Multilingual Matters Ltd. .
- Baltacı, A. (2019). Nitel Araştırma Süreci: Nitel Bir Araştırma Nasıl Yapılır? *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi (AEÜSBED)*, 5(2), 368-388.
- Barın, M. (2000). YABANCI DİL ÖĞRETİMİNDE KONUŞMA BECERİSİNİN ÖNEMİ. 08 02, 2022 tarihinde <https://dergipark.org.tr/en/pub/ataunisosbd/issue/2794/37585> adresinden alındı
- Beardmore, H. B. (1982). *Bilingualism Basic Principles* . England : Clevedon Publishing .

- Bezcioglu-Goktolga, I., & Yağmur, K. (2018). Home language policy of second-generation Turkish families in the Netherlands. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 39(1), 44-59. doi:doi: 10.1080/01434632.2017.1310216
- Bican, G. (2017). İki dilliliğin tanımlanması: Kuramsal tartışmalar ve güncel yaklaşımlar. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 5(2), 353-366.
- Bilmez, B. (2021). *Dil Hakları ve Dilsel Cogulluk - Language Rights and Linguistic Pluralism - Sprachenrechte und sprachliche Vielfalt*. İstanbul: Türkiye Kültürleri.
- Bloomfield, L. (1933). *Language*. London: Allen and Unwin .
- Bortoni-Ricardo, S. M. (1985). *The Urbanization of Rural Dialect Speakers*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Bourdieu, P. (1986). Forms of Capital. J. Richardson içinde, *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education* (s. 241-258). Greenwood: Westport, CT.
- Bourdieu, P. (1995). *Pratik Nedenler*. (H. Tufan, Çev.) İstanbul: Kesit Yayınları.
- Bourdieu, P. (2010). Pierre Bourdieu, Sermaye Biçimleri . M. M. Şahin, & A. Z. Ünal (Dü). içinde İstanbul: Değişim Yayınları.
- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (2014). *Varisler: Öğrenciler ve Kültür* (1 b.). (L. Ünsaldı, & A. Sümer, Çev.) Ankara: Heretik Yayıncılık.
- Canagarajah, S. (2008). Language shift and the family: Questions from the Sri Lankan Tamil Diaspora. *Journal of Sociolinguistics*, 12(2), 143-176. doi:doi:10.1111/j.1467-9841.2008.00361.x
- Ceyhan, M. A., & Koçbaş, D. (2009). *Çift dillilik ve Eğitim*. Eğitim Reformu Girişimi, Eğitimde Haklar II. İstanbul: Artpres.
- Chomsky, N. (2004). Language and Mind: Current Thoughts on Ancient Problems. L. Jenkins (Dü.) içinde, *Variation and Universals in Biolinguistics*. Brill.
- Claridge, T. (2019). Sources of Social Capital. *Social Capital Research*. www.socialcapitalresearch.com. adresinden alındı

- Clark, T. (2006). Language as Social Capital. *Applied Semiotics*, 8(18), 29-42.
- Coleman, J. S. (1990). *Foundations of Social Theory*. Boston: Harvard University Press.
- Coleman, J. S. (1993). Rational reconstruction of society. *American Sociological Review*, 1-15.
- Coleman, J. S. (1998). Social Capital in the Creation of Human Capital. *American Journal of Sociology*, 95-120.
- Cooper, R. L. (1989). *Language planning and social change*. New York: Cambridge University Press.
- Creswell, J. W., & Miller, D. L. (2000). Determining Qualitative Research Methods. *Theory Into Practice*, 39(3), 124-130.
- Crystal, D. (1985). *A Dictionary of Linguistics and Phonetics*. Oxford: T. J Press Ltd. .
- Crystal, D. (1994). *An Encyclopedic Dictionary of Language and Languages* . Penguin.
- Çakır, M. (2002-2003). Almanya'daki Çok Kültürlü Ortamlarda Türkçenin Anadili Olarak Kullanımı . *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi* .
- Demirpolat, B. C. (2015). Türkiye'nin Yabancı Dil Öğretimiyle İmtihani Sorunlar ve Çözüm Önerileri . *Analiz* , s. 7-18.
- Dharmaputra, G. A. (2019). Language Policy, Ideology and Language Attitudes: A Study of Indonesian Parents and their Choices of Language in the Home. *Yayınlanmamış Doktora Tezi*. Sosyal Bilimler Enstitüsü: Sydney Üniversitesi.
- Dhir, K. S. (2019). Contribution of language to the creation of corporate social capital. *Revista Internacional De Organizaciones*(23), 243-263. <https://doi.org/10.17345/rio23.243-263> adresinden alındı
- Diller, K. C. (2015). “Compound” and “Coordinate” Bilingualism: A. *Word*, 26(2), 254-261. doi:DOI: 10.1080/00437956.1970.11435596
- Durkheim, E. (2015). *İntihar*. (Z. İlkelen, Çev.) İstanbul: Pozitif Yayıncılık.
- Eberhard, M., D., Simons, G. F., & Fennig, C. D. (2022). Ethnologue: Languages of the World: <http://www.ethnologue.com> adresinden alındı

- Ellis, R. (1997). *Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Farr, J. (2004, Şubat 1). A Conceptual History. *Political Theory*, 32(1), s. 6-33.
- Field, F. W. (2011). *Key Concepts in Bilingualism*. New York: Palgrave Macmillan.
- Field, J. (2008). *Sosyal Sermaye* (2. b.). İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Fine, B. (2010). Sosyal Sermaye . M. M. Şahin, & A. Ünal içinde, *Sosyal Sermaye: Kuram, Uygulama, Eleştiri* . İstanbul: Değişim Yayınları.
- Fine, B. (2011). *Sosyal Sermaye Sosyal Bilime Karşı/Bin Yılın Eşiğinde Ekonomi Politik ve Sosyal Bilimler* (1 b.). (A. Kars, Çev.) İstanbul: Yordam Kitap.
- Fishman, J. A. (1968). SOCIOLINGUISTIC PERSPECTIVE ON THE STUDY OF BILINGUALISM. 6(39), 21-49. <https://doi.org/10.1515/ling.1968.6.39.21> adresinden alındı
- Fogle, L. W. (2008). Home-school connections for international adoptees: producing. J. Philp, R. Oliver, & A. Mackey içinde, *Child's play? Second language acquisition and the Young Learner*. Amsterdam, Netherlands : John Benjamins.
- Fukuyama, F. (2001). Social Capital, Civil Society and Development. *Third World Quarterly*, 7-20.
- Fukuyama, F. (2005). *Güven (Sosyal Erdemler ve Refahın Yaratılması* (3 b.). (H. Kaya, Çev.) İstanbul: İş Bankası Kültür Yayınları.
- Goldthorpe, J. H. (2007). "Cultural Capital": Some Critical. *Sociologica: Italian Journal of Sociology online*(2), 1-23.
- Göçtü, R., & Doghonadze, N. (2016). Father's Role in Son's and Daughters' Upbringing . *ICRES 2016: International Conference on Research in Education and Science* (5).
- Grootaert, C. (2010). "Sosyal Sermaye Kayıp Halka?". M. M. Şahin, & A. Z. ÜNAL içinde, *Sosyal Sermaye-Kuram, Uygulama, Eleştiri*. İstanbul: Değişim Yayınları.
- Grootaert, C., & Bastelaer, T. v. (2002). *Grootaert ve Bastelaer*. Washington: World Bank .

- Gtootaert, C., Narayan, D., Jones, V. N., & Woolcock, M. (2004). Measuring Social Capital: An Integrated Questionnaire. *Working Paper* . Washington Dc: World Bank .
- Güngör-Baran, A., & Önsöz, C. (2012). Pratik, Kültür, Sermaye, Habitus ve Alan Teorileriyle Pierre Bourdieu Sosyolojisi. S. G. Suğur, & A. Baran (Dü) içinde, *Sosyolojide Yakın Dönem Gelişmeler* (s. 2-21). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları.
- Güven, A. (2021). Bebeklerin İki Dil Edinimine İlişkin Ebeveynlerin Deneyim ve Görüşleri /Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). *Yüksek Lisans Tezi*. Eskişehir: Eskişehir Osman Gazi Üniversitesi.
- Halpern, D. (2005). *Social Capital*. Cambridge, UK: Polity Press.
- Harriss, J., & Renzio, P. D. (2010). Sosyal Sermaye Kavramı: Kayıp Halka Mı? Yoksa Analitik Olarak mı Kayıp? M. Şahin, & A. Ünal içinde, *Sosyal Sermaye-Kuram, Uygulama, Eleştiri*. İstanbul: Değişim Yayınları.
- Hobsbawm, E. (1990). *Nations and Nationalism since 1780*. Cambridge : University Press.
- Hoffman, C. (1991). *An Introduction to Bilingualism*. Harlow, United Kingdom : Pearson Education Limited.
- Houwer, A. D. (1999). Environmental factors in early bilingual development: The role of parental beliefs and attitudes. G. Extra, & L. Verhoeven (Dü) içinde, *Bilingualism and Migration*. Mouton de Gruyter. doi:DOI: 10.1515/9783110807820.75
- Kaplan, M., & Yardımcıoğlu, M. (2020). Habitus ve Sermaye Kavramlarıyla Pierre Bourdieu. *Habitus Journal of Sociology*(1), 23-37.
- Karacan, E. (2000). Bebeklerde ve Çocuklarda Dil Gelişimi. *Klinik Psikiyatri*(3), 263-268.
- King, K. A., Fogle, L., & Logan-Terry, A. (2008). Family Language Policy. *Language and Linguistics Compass*, 2(5), 907-922. <https://doi.org/10.1111/j.1749-818X.2008.00076.x> adresinden alındı

- King, K., & Fogle, L. (2006). Raising Bilingual Children: Common Parental Concerns and Current Research. *CalDigest*.
- King, K., & Fogle, L. (2008). Bilingual Parenting as Good Parenting: Parents' Perspectives on Family Language Policy for Additive Bilingualism. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 9(6), 694-712.
- Klimczuk, A. (2014). Cultural Capital. D. Cook, J. Rya, D. Cook, & J. Rya (Dü) içinde, *The Wiley-Blackwell Encyclopedia of Consumption and Consumer Studies* (s. 209-214). New Jersey: Wiley-Blackwell.
- Kolodny, O., & Edelman, s. (2018). The Evolution of the Capacity for Language: The Ecological Context and Adaptive Value of a Process of Cognitive Hijacking. *The Royal Society Publishing Journal* .
- Kotlu, E. (2007). Yapısalcı ve Post-Yapısalcı Sosyal Teoride Dil. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Aydın: Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü .
- Köse, H. (2004). *Bourdieu Medyaya Karşı*. istanbul: Papirüs.
- Kwon, S. W., & Adler, P. (2014). Social Capital: Maturation of a Field of Research. *Academy of Management Research*, 39(4), 412-422.
- Labov, W. (1972). *Sociolinguistic Patterns*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Langacker, R. (2016). Working toward a Synthesis. *Cognitive Linguistics*(27), 465-477.
- Lesser, E. (2000). Knowledge and Social Capital: Foundations and Applications. E. Lesser (Dü.). içinde Boston, USA: Butterworth Heinemann.
- Lin, N., & Erickson, B. H. (2010). Theory, Measurement, and the Research Enterprise on Social Capital. N. Lin, & B. H. Erickson içinde, *Social Capital: An International Research Program* . Oxford : Oxford University Press .
- Malinowski, B. (1920). *Clasificatory particles in the language of Kiriwina* (Cilt 1). Bulletin of the School of Oriental Studies: London İstitution .
- Marshall, C., & Rossman, G. B. (2014). *Designing Qualitative Research* . Sage publications.

- May, S. (2006). Language policy and minority rights. T. Ricento (Dü.) içinde, *An Introduction to Language Policy* (s. 255-272). New York : Blackwell.
- McCarty, S. (2014). Taxonomy of Bilingualism. Kasım 1, 2020 tarihinde http://www.childresearch.net/papers/language/2014_01.html adresinden alındı
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative Data Analysis: An Expanded Sourcebook*. London : Sage Publications .
- Moradi, H. (2014). An Investigation through Different Types of Bilinguals and Bilingualism. *International Journal of Humanities & Social Science Studies*, 107-112.
- Morgan, D. L. (1997). *Focus Groups as Qualitative Research (Qualitative Research Methods)* . London : Sage Publications.
- Nahapiet, J., & Ghoshal, S. (1998). Social Capital, Intellectual Capital and The Organizational Advantage. *Academy of Management Review*, 23(2), 253.
- Nakamura, S. (2019). Parent's Impact Belief in Raising Bilingual and Biliterate Children in Japan . *Psychology of Language and Communication*, 23(1).
- Nawyn, S. J., Gjakaj, L., Agbényiga, D. L., & Grace, B. (2012). Linguistic Isolation, Social Capital, and Immigrant Belonging. *Journal of Contemporary Ethnography*, 41(3), 255-282. <https://doi.org/10.1177/0891241611433623> adresinden alındı
- Newmeyer, F. (2017). Form and Function in the Avolution of Grammar. *Cognitice Sceinces*(41), 259-276.
- Ng, S. H., & Deng, F. (2017). Language and Power. *Oxford Research Encyclopedias*. <https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190228613.013.436> adresinden alındı
- Ögel-Balaban, H. (2021). Bir Ebeveynlik Kaynağı Olarak Facebook Ebeveyn Grupları: Anneler. *Nesne Psikoloji Dergisi*, 19(9), 114-126. doi:DOI: 10.7816/nesne-09-19-09
- Palabıyık, A. (2016). Pierre Bourdieu Sosyolojisinde "Hbitus", "Sermaye" ve "Alan" Üzerine. *Liberal Düşünce*(61-62), 121-141.
- Parsons, T. (1951). *The Social System* . Glencoe, Ill., Free Press.

- Parsons, T., & Bales, R. F. (1955). *Family, Socialization and Interaction Process*. New York : Free Press.
- Pew Research Center. (2015). Parents and Social Media. <https://gradelevelreading.net/wp-content/uploads/2018/11/Role-of-Media-in-Supporting-Parent-Success-Pre-Readings-Combined.pdf> adresinden alındı
- Pietroski, P. (2003). The Character of Natural Language . A. Barber, & A. Barber (Dü.) içinde, *Epistomolgy of Language* (s. 217-256). Oxford : Oxford University Press.
- Portes, A. (1998). Social Capital: Its Origins and Applications in Modern Sociology. *24*, 1-24. Şubat 18, 2022 tarihinde www.jstor.org/stable/223472 adresinden alındı
- Putnam, R. (1995). Bowling Alone: America's Declining Social Capital. *Journal of Democracy*, 6(1), 65-78.
- Putnam, R. D. (2000). *Bowling Alone: The Collapse and Revival of American Community*. New York : Simon&Schuster .
- Rimmer, S. (1992). *In the Race to Speak English, Pride is Tinged with a Sense of Impending Loss*. New York Times. adresinden alındı
- Romaine, S. (1995). *Bilingualism* (2 b.). Oxford: Blackwell.
- Sadoğlu, H. (2017). Türkiye'nin Yakın Dönem Dil Politikaları. *PESA ULUSLARARASI*, 3(1), 57-66.
- Sağır, A., & Öztürk, H. (2010). Sosyal Sermaye Bağlamında Tarihsel Bir Perspektif Kurgusu: Tocqueville ve Amerika'da Demokrasi Üzerine. *Bilgi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13-35. <https://dergipark.org.tr/en/pub/bilgisosyal/issue/29130/311587> adresinden alındı
- Sakın, B. (2018). Almanya Türklerinin Dil Tutumları Üzerine Toplumbilimsel bir Araştırma. *Current Research in Social Sciences*, 4(1), 1-17. doi:<https://doi.org/10.30613/uresosc.337804>
- Salla, H. M. (2010). PROPONENTS AND OPPONENTS OF. *Diala,Jour*, 45.
- Saunders, G. (1982). *Bilingual Children: Guidance for the Family*. Multilingual Matters Ltd.

- Saunders, G. (1988). *Bilingual Children: From Birth to Teens*. Clevedon · Philadelphia: MULTILINGUAL MATTERS LTD.
- Seale, C. (1999). Quality in qualitative research. *Qualitative Inquiry*, 5(4), 465-478.
- Silverman, D. (2016). *Qualitative Research*. London: Sage Publications.
- Sullivan, A. (2007). Cultural Capital, Cultural Knowledge and Ability. *Sociological Research Online*.
- Suna, Y., & Durmuşçelebi, M. (2013). Türkiye’de Yabancı Dil Öğrenme-Öğretme Problemine İlişkin Yapılan Çalışmaların Derlemesi. *OPUS Türkiye Sosyal Politika ve Çalışma Hayatı Araştırmaları Dergisi*, s. 7-24.
- Susanlı, Z. B. (2014). Allocation of Parents' Time to Child Care among Turkish Families: Evidence from Time-use Survey. *International Journal of Social Sciences and Humanity Studies*, s. 1309-8063.
- Szramek-Karcz, S. (2014). Non-native Bilingualism in Poland - A Formulation of the Problem. *Linguistica Silesiana*(35), 293-303.
- Szramek-Karcz, S. (2016). The Success of Non-Native Bilingualism in Poland. *Lingwistyka Stosowana I*, 7(2), 93-201.
- ŞAHİN, K. (2018). TÜRKİYE'DE YABANCI DİL ÖĞRETİMİ, SORUNLAR VE ÇÖZÜM YOLLARI. *Ulusal Öğretmenim Sempozyumu*.
- Şan, M., & Şimşek, R. (2011). SOSYAL SERMAYE KAVRAMININ TARİHSEL - SOSYOLOJİK ARKAPLANI. *Akademik İncelemeler Dergisi*, 88-110.
- Şengönül, T. (2013). Sosyal Sınıfın Boyutları Olarak Gelirin, Eğitimin ve Mesleğin Ailelerdeki Sosyalleştirme-Eğitim Süreçlerine Etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 38(167).
- Şenkal, A. (2008). SOSYAL SERMAYE VE BÖLGESEL KALKINMA İLİŞKİSİ (MAX WEBER’İN PERSPEKTİFİNDEN BİR DEĞERLENDİRME. *ISGUC The Journal of Industrial Relations and Human Resources*, 1(10), 118-143. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/en/pub/iscguc/issue/25495/268855> adresinden alındı
- Tucker, G. R. (2001). A Global Perspective on Bilingualism and Bilingual Education. *GEORGETOWN UNIVERSITY ROUND TABLE ON LANGUAGES AND*

LINGUISTICS, 333-340. 01 15, 2022 tarihinde https://www.researchgate.net/publication/251929789_A_Global_Perspective_on_Bilingualism_and_Bilingual_Education adresinden alındı

Türker, E. (1995). Milroy's Social Network Theory - A Critical Account. *Dilbilim Araştırmaları*, 56-66.

UNESCO (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization ve Bilingualism Matters. (2021). *Languages and Multilingualism in the Futures of Education* . UNESCO .

Ünal, A. Z. (2004). Sosyal Tabakalaşma Bağlamında Pierre Bourdieu'nün Kültürel Sermaye Kavramı. *Yayınlanmamış Doktora Tezi*. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Vera, B. (2011). *Beliefs, concerns and methods of parents raising children bilingually: A study of Hispanic Iowa Mothers Attempting to Maintain Heritage Language in Their Children*. Honors Program Thesis 46.

Verschik, A., & M.Schwartz. (2013). Achieving Success in Family Language Policy: Parents, Children and Educators in Interaction. A. Verschik, & M.Schwartz içinde, *Successful Family Language Policy: Parents, Children and Educators in Interaction* (s. 105-125). Dordrecht: Springer.

Visser-Bochane, M., Reijneveld, S., Krijnen, W., Schans, C. P., & Luinge, M. R. (2020). Identifying milestones in language development for young children ages 1 to 6 years. *Acad Pediatr*, 421-429. doi:10.1016/j.acap.2019.07.003

Wagner, L. (2004/2005). Cemaat: Büyük Bir Meseleye Kuramsal Yaklaşım. (10). Ocak 20, 2022 tarihinde <https://www.sosyalbilimler.org/wp-content/uploads/2019/05/leonie-wagner-cemaat-cemiyet.pdf> adresinden alındı

Woolard, K. A. (1998). Introduction: language ideology as a field of inquiry. B. B. Schieffelin, K. A. Woolard, & P. V. Kroskrity içinde, *Language* (s. 3-48). Oxford: Oxford University Press.

- Woolcock, M., & Narayan, D. (2010). Sosyal Sermaye Kalkınma Teorisi, Araştırma ve Politika için Öneriler. M. Şahin, & A. Ünal içinde, *Sosyal Sermaye: Kuram, Uygulama, Eleştiri*. İstanbul: Değişim Yayınları.
- Wright, S. (2016). *Language Policy and Language Planning: From Nationalism to Globalization*. Hampshire: Palgrave Macmillan .
- Yarcı, S. (2011). Pierre Bourdieu'da Sosyal Sermaye Kavramı. *Akademik İncelemeler Dergisi*, 6(1), 125-135.
- Yarkın, M. (2021). Seçilmiş Dil Odaklı Erken İkidillilikte Düzenek Değişirme . *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Ankara: Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Yaşar, H. (2016). Dil Politikaları Bağlamında Türkiye'de Dil Hareketleri (1980-2015). *Yayınlanmamış Doktora Tezi*. <http://acikerisim.ybu.edu.tr:8080/xmlui/handle/123456789/1574> adresinden alındı
- Yılmaz, M. Y. (2014). İKİ DİLLİLİK OLGUSU VE ALMANYA'DAKİ TÜRKLERİN İKİ DİLLİ EĞİTİM SORUNU. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 9(3), s. 1641-1651.
- Yılmaz, S. (2018). Toplumsal Cinsiyet Rollerinin Günlük Hayattaki Yansımaları: Çorum/Alaca Örneği. *İMGELEM*.
- Ziyanoğlu, Ö. (2019). Orta Sınıf Ailelerin Kültürel Sermaye Aktarımlarının Sosyolojik İncelemesi. Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, Yüksek Lisans Tezi. <https://acikerisim.cumhuriyet.edu.tr/xmlui/bitstream/handle/20.500.12418/12116/10248152.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

EK 1. ORJİNALLİK RAPORU

EK 2. ETİK KURUL / KOMİSYON İZİNİ