T.C.
MARMARA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
ALMAN DİLİ VE EDEBİYATI ANA BİLİM DALI
TEZLİ YÜKSEK LİSANS PROGRAMI

EĞİTİMDE ÇOKDİLLİLİĞİN YERİ: ALMANCA ÖĞRENCİLERİNİN DİL REPERTUARI VE KOD DEĞİŞİMİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

MELTEM SARIKAYA

İSTANBUL, 2025

T.C.
MARMARA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
ALMAN DİLİ VE EDEBİYATI ANA BİLİM DALI
TEZLİ YÜKSEK LİSANS PROGRAMI

EĞİTİMDE ÇOKDİLLİLİĞİN YERİ: ALMANCA ÖĞRENCİLERİNİN DİL REPERTUARI VE KOD DEĞİŞİMİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

MELTEM SARIKAYA

Tez Savunma Jürisi

1. **Tez Danışmanı :** Doç. Dr. Serap Devran
2. **Üye :** Prof. Dr. Yasemin Balcı
3. **Üye :** Doç. Dr. Nurhan Uluç

İSTANBUL, 2025

ÖZET

EĞİTİMDE ÇOK DİLLİLİĞİN YERİ: ALMANCA ÖĞRENCİLERİNİN DİL REPERTUARI VE KOD DEĞİŞİMİ

Bu araştırmanın amacı, eğitimde öğrencilerin dünya vatandaşlığı bilinci ile çokdillilik arasındaki ilişkiyi kavrayarak, kendi dil repertuarlarına yönelik farkındalık geliştirmelerinin önemini vurgulamaktır. Bu doğrultuda, Türkiye'de ikinci yabancı dil olarak Almanca öğrenen öğrencilerin çokdillilik deneyimlerini, dil repertuarlarını ve *kod geçişi* (code-switching) ile *kod karıştırma* (code-mixing) davranışlarını incelemektedir. Araştırma, İstanbul'da özel bir K-12 okulunda öğrenim gören 5., 6., 7., 10. ve 12. sınıf öğrencileriyle gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın temel odağı, öğrencilerin Almanca öğrenim sürecinde Türkçe ve İngilizce gibi diğer dillerini nasıl kullandıklarını ve bu dillerarası geçişlerin hangi bağlamlarda, nasıl ve ne tür işlevlerle gerçekleştiğini analiz etmektedir. Bu bağlamda, çokdilli repertuarlarının öğrencilerin kimlik inşası, aidiyet geliştirme ve duygusal ifade süreçlerinde nasıl bir rol oynadığı da analiz edilmektedir.

Araştırmanın veri toplama süreci, kuramsal yaklaşımlarla doğrudan ilişkilendirilerek üç aşamada yapılandırılmıştır. İlk aşamada, öğrencilerin çokdilli deneyimlerini renkler yoluyla beden şemasında simgeleştirmeleri için Krumm'un (2008) dil portresi yöntemi uygulanmıştır. Bu yöntem, öğrencilerin hem bilişsel hem de duygusal düzeyde çokdillilik farkındalıklarını artırmayı hedeflemektedir. Aynı zamanda, Busch'un (2012, s. 508–509; 2021,s. 15-18) yaşantısal *çokdillilik (*erlebte Mehrsprachigkeit*)* ve dilsel konumlandırma yaklaşımıyla ilişkilendirilmiştir. İkinci aşamada öğrencilerden dil portrelerini yazılı olarak açıklamaları, üçüncü aşamada ise bu açıklamaları sınıf ortamında sözlü olarak sunmaları istenmiştir. Yazılı ve sözlü anlatılar, öğrencilerin çokdilli deneyimlerine atfettikleri anlamları ortaya koymaktadır. Bu anlatılar aynı zamanda, bedenleştirilmiş dilsel algılarını ve kendilerini çokdilli bireyler olarak nasıl tanımladıklarını da görünür hale getirmektedir. Toplanan veriler, Busch'un kuramsal çerçevesi doğrultusunda öğrencilerin çokdillilik aracılığıyla kendilerini nasıl konumlandırdıkları ve hangi kimlik anlatılarını geliştirdikleri bağlamında analiz edilmiştir. Ayrıca, öğrencilerin dillerarası geçişleri, Muysken'in (2000) kod değiştirme tipolojisi ve MacSwan'ın (2010) yapısal dil kuramı doğrultusunda işlevsel ve biçimsel düzeyde çözümlenmiştir.

Çalışmanın özgün yönü, Türkiye'de okul bağlamında çokdilliliği, dil portreleri ve anlatılarla bir arada ele alan fazla çalışmaya rastlanmamaktadır. Bulgular, öğrencilerin Almanca dışındaki dilleri iletişimsel amaçlarla stratejik biçimde kullandıklarını ortaya koymaktadır. İngilizce, anlamı sürdürme ve iletişimi kolaylaştırma; Türkçe ise duygusal ve kişisel anlatımlar için tercih edilmektedir. Kod değiştirme davranışları, aynı zamanda anlatıyı yapılandırma, kimlik ve aidiyet ifade etme, iletişimi sürdürme gibi işlevler de üstlenmektedir. Bu doğrultuda araştırmanın, çokdilliliğin eğitim ortamlarında doğal bir kaynak olarak değerlendirilmesinin ve öğrencilerin çokdilli repertuarlarını bilinçli şekilde kullanabilmelerinin önemini vurgulayan nitelikli bir katkı sunması hedeflenmektedir.

Anahtar Kelimeler: Dünya vatandaşlığı bilinci, Çokdillilik, Dil portresi, Dil repertuarı, Kod geçişi, Kod değişimi

ABSTRACT

MULTILINGUALISM IN EDUCATION: LANGUAGE REPERTOIRE AND CODE-SWITCHING AMONG GERMAN LANGUAGE LEARNERS

The aim of this study is to emphasize the importance of understanding the relationship between students' awareness of global citizenship and multilingualism in education, and to foster their awareness of their own linguistic repertoires. In this context, the research examines the multilingual experiences, language repertoires, and code-switching and code-mixing practices of students learning German as a second foreign language in Turkey.

The study was conducted with 5th, 6th, 7th, 10th, and 12th grade students enrolled in a private K-12 school in Istanbul. It primarily focuses on how students use their other languages—such as Turkish and English—during the process of learning German, in which contexts these interlingual transitions occur, how they are carried out, and what functions they serve. Accordingly, the study also analyzes the role that students' multilingual repertoires play in identity construction, developing a sense of belonging, and emotional expression.

The data collection process was structured in three stages, each directly related to specific theoretical approaches. In the first stage, Krumm's (2008) language portrait method was implemented to allow students to symbolically represent their multilingual experiences through colors on a body outline. This method aimed to raise students' awareness of multilingualism on both cognitive and emotional levels. At the same time, it was linked to Busch's (2012, pp. 508–509; 2021, pp. 15–18) concepts of experiential multilingualism (*erlebte Mehrsprachigkeit*) and linguistic positioning. In the second stage, students were asked to explain their language portraits in written form, and in the third stage, they shared these explanations through oral presentations in the classroom.

These written and oral narratives revealed the meanings students attributed to their multilingual experiences. They also made visible the students' embodied linguistic perceptions and how they defined themselves as multilingual individuals. The collected data were analyzed within the framework of Busch's theory, focusing on how students position themselves through multilingualism and what kinds of identity narratives they construct. Additionally, students' interlingual transitions were examined on both functional and structural levels, based on Muysken's (2000) typology of code-switching and MacSwan's (2010) minimalist model of language contact.

The distinctive contribution of this study lies in the fact that there are few studies in Turkey that address multilingualism, language portraits, and narrative representations together within the context of schooling. The findings show that students use languages other than German strategically for communicative purposes. English is primarily employed to maintain meaning and facilitate communication, while Turkish is preferred in emotional and personal expressions. Code-switching practices also serve narrative functions such as structuring discourse, expressing identity and belonging, and maintaining communication.

Accordingly, the study aims to make a meaningful contribution by emphasizing the importance of treating multilingualism as a natural resource in educational settings and by highlighting the value of helping students to consciously utilize their multilingual repertoires.

Keywords: Global citizenship awareness, Multilingualism, Language portrait, Language repertoire, Code-switching, Code-mixing

ÖNSÖZ

Bu tez çalışmasının her aşamasında yapıcı geri bildirimleri, yönlendirici katkıları ve akademik desteğiyle süreci anlamlı kılan tez danışmanım Doç. Dr. Serap Devran'a en içten teşekkürlerimi sunarım. Sunduğu güven ortamı ve perspektifi, bu çalışmanın yönünü ve derinliğini belirlemede etkili olmuştur.

Akademik yolculuğum boyunca sabır ve sevgiyle yanımda olan aileme ve dostlarıma gönülden teşekkür ederim. Varlıkları, bu sürecin zorluklarını aşarken önemli bir manevi destek ve motivasyon kaynağı olmuştur.

Bu çalışmanın oluşumunda, ilham verici katkısıyla her daim yüreğimde özel bir yere sahip olan oğlum Lodos'un da anlamlı bir payı bulunmaktadır. Bu tez, yalnızca akademik bir üretim olmakla sınırlı kalmamış; aynı zamanda sevgi, sabır ve dayanışmayla örülmüş bir emek sürecinin ürünüdür.

Meltem SARIKAYA

İstanbul, 2025

İÇİNDEKİLER

GİRİŞ....2

a.Tezin Konusu ve Amacı 2

b. Benzer Araştırmalar ve Literatür Taraması 3

c. Tezin Yapısı.... 4

1. EĞİTİMDE ÇOKDİLLİLİK BAĞLAMI 5

1.1. Eğitimde Çokdillilik ve Dünya Vatandaşlığı 5

1.2. Kavramsal Açıklamalar ve Tanımlar 5

1.3. Çokdillilikte Dil Edinim Süreçleri.... 6

1.4. Dilsel Farkındalık ve Bilişsel Gelişim 7

2. KURAMSAL TEMELLER VE UYGULANAN YÖNTEMLER 9

2.1. Kavramsal Perspektifler 9

2.2. Veri Toplama Yöntemleri 19

3. ÖĞRENCİLERİN ÇOK DİLLİ PORTRELERİ VE DİLSEL REPERTUARLARI....21

3.1. 12. Sınıf Öğrencilerinin Çokdilli Portreleri ve Dilsel Repertuarları 22
3.1.1. Gülin: *Ich fühle Türkish an Brust...* 22
3.1.2. Eda: *Mein ganzes körper ist rot und lila, weil Türkisch ist mein Muttersprache...* 27

3.2. 10.Sınıf Öğrencilerinin Çokdilli Portreleri ve Dilsel Repertuarları 31
3.2.1. Aleyna: *Ich spürse Italienisch in mein Bauch...* 31
3.2.2. Kuzey: *Ich habe Spanisch und die Farb Orange auf die körper gemahlt...* 36
3.2.3. Aras: Ich spüre Turkisch in meinem heart... 41
3.2.4. Doruk: Ich spürse Englisch in mein body... 47

3.3. 7. Sınıf Öğrencilerinin Çokdilli Portreleri ve Dilsel Repertuarları 54
3.3.1. Ekin: *Deutsch ist one of my Lieblingsprache deshalb es ist mein Arm...* 54
3.3.2. Doğuş: *Meine Arme sind swarz weil ich kann viel machen mit Deutsch...* 59

3.4. 6.Sınıf Öğrencilerinin Çokdilli Portreleri ve Dilsel Repertuarları....65
3.4.1. Emir: *Mein Kopf ist rot weil Türkisch ist Atatürk...* 65
3.4.2. Selin: *Meine Herz ist Rort, Grün, Rosa weil Deutsch, Englisch, Türkçe is allways in...* 71

3.5. 5.Sınıf Öğrencilerinin Çokdilli Portreleri ve Dilsel Repertuarları....77
3.5.1. Ali: *Deultch ist schawrz. Weil Deutlch ist hard...* 77
3.5.2. Asel: *Deutsch ist Blau, weil Deutsch ist schwer...* 81

4. SONUÇ 87

5. KAYNAKÇA 94

6. EKLER 96

GİRİŞ

Küreselleşme ve dijitalleşme çağında bireylerin yalnızca tek bir dile bağlı kalarak iletişim kurmaları, giderek daha istisnai bir durum haline gelmiştir. Çok kültürlü ve çokdilli toplum yapıları, günümüzde hem bireysel hem de toplumsal yaşantının ayrılmaz bir parçası olarak daha görünür ve belirleyici bir rol oynamaktadır. Bu çeşitlilik, bireylerin farklı diller aracılığıyla anlam üretme, kimlik inşa etme ve sosyal ilişkiler kurma biçimlerini köklü biçimde dönüştürmektedir. Bu bağlamda çokdilliliğin, bireylerin dilsel deneyimlerini nasıl etkilediği güncel ve disiplinler arası bir araştırma alanı haline gelmiştir.

Eğitim bağlamında çokdillilik, pedagojik bir hedef olarak sınırlandırılmadan yaşanmakta olan bir gerçeklik olarak değerlendirilmektedir. 21. yüzyılda eğitim ulusal sınırların ötesine geçerek küresel bir perspektifle ele alınmak zorundadır. Bu doğrultuda dünya vatandaşlığı anlayışı, bireylerin çok kültürlü ortamlarda etkili iletişim kurabilmelerini, farklılıklara karşı açık, duyarlı ve sorumlu bireyler olarak gelişmelerini hedefleyen bir yaklaşımı temsil etmektedir. Bu yaklaşım, kültürel çoğulluk ve dilsel çeşitliliğin eğitimde merkezi bir rol oynamasını gerekli kılmaktadır.

Bu çerçevede, ikinci yabancı dil olarak Almancanın öğretimi sadece dilsel yeterlilik kazandıran bir süreç olarak görülmemelidir. Öğrencilerin kimlik inşası, kültürel aidiyetleri ve çokdilli birey olma deneyimleriyle doğrudan ilişkili bir öğrenme alanı olarak değerlendirilmedir (Stojanović, 2020, s.235-238). Stojanović, UNESCO'nun çok yönlü okuryazarlık tanımına dayanarak çokdilliliği sosyal adalet temelli bir vatandaşlık pratiği olarak ele almaktadır. Bu yaklaşım, dilsel çeşitliliğin desteklenmesi yoluyla bireylerin eleştirel düşünme, empati kurma ve toplumsal katılım becerilerini geliştirmelerini, böylece küresel bir perspektif kazanmalarını amaçlamaktadır.

Öğrenciler, ikinci ya da üçüncü dilleri öğrenme sürecinde yalnızca iletişim kurma amacıyla yeni sözcükler ve yapılar edinmekle kalmamakta, aynı zamanda çokdilli kimlikler geliştirmekte, kültürler arası bağlamlarda konum almakta ve farklı dillerle öznel bağlar kurmaktadır. Bu çerçevede, öğrencilerin çokdillilik deneyimlerini nasıl anlamlandırdıkları ve bu deneyimlerin kimlik oluşumlarına nasıl yansıdığı araştırılmaya değer konular arasında yer almaktadır.

Dilsel kimlik, bireyin hem kullandığı dilleri hem de dillerle kurduğu duygusal, bedensel ve toplumsal bağlarla şekillenmektedir. Bu nedenle çağdaş dil eğitimi anlayışı, öğrencilerin dilsel repertuarlarını, çokdilli dil kullanımlarını ve dillerarası geçiş stratejilerini içeren bütüncül bir yaklaşımla ele alınmasını gerekli kılmaktadır. Bu doğrultuda, çokdilliliğin birey düzeyinde nasıl deneyimlendiği ve bu deneyimlerin duygusal, kültürel ve iletişimsel yönlerinin nasıl ifade bulduğu sorusu önem kazanmaktadır.

a.Tezin Konusu ve Amacı

Çalışmada Türkiye'de özel bir ortaokul ve lise kurumunda 5., 6., 7., 10. ve 12. sınıfta öğrenim gören 12 öğrencinin çokdilli repertuarı ve dil kullanımlarının, 2023-2024 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde incelenmesi amaçlanmaktadır. Almancayı ikinci yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin tamamı, İngilizce dilinde ileri düzeyde yetkinliğe sahip olup çokdilli iletişim bağlamlarında deneyimlidir. Çalışmanın temel amacı, öğrencilerin sahip oldukları dillerle kurdukları duygusal, kültürel ve bedensel ilişkileri görünür kılmak ve çokdilli dil kullanımlarını, özellikle kod geçişi (*code-switching*), kod karıştırma (*code-mixing*) ve dillerarası akış *(translanguaging)* gibi stratejiler üzerinden çözümlenecektir.

[1]Bu bağlamda araştırma, çokdilliliği edinim süreci açısından ele almaktan ziyade, öznel deneyimlerini, kimliğini ve kültürel etkileşimlerini yansıtan bir pratik olarak değerlendirmektedir. Bu kapsamda, aşağıdaki araştırma sorularına yanıt aranacaktır:

1. Öğrencilerin dil portrelerinde farklı dillerle kurdukları öznel bağlar hangi biçimlerde görselleştirilmektedir
2. Bu görselleştirmeler anlatılarda nasıl ifade bulmaktadır
3. Öğrenciler, anlatılarda hangi dilsel geçiş stratejilerini (kod geçişleri, kod değiştirme, dillerarası akış) kullanmaktadır
4. Bu dilsel stratejiler, öğrencilerin kimlik sunumlarını, duygusal yönelimlerini ve kültürlerarası konumlanışlarını nasıl şekillendirmektedir
5. Bu stratejiler hangi bağlamlarda ortaya çıkmakta ve ne tür işlevler üstlenmektedir

b. Benzer Araştırmalar ve Literatür Taraması

Çokdillilik ve dil portresi yöntemiyle ilgili benzer araştırmalara baktığımızda**,** öğrencilerin dil repertuarlarını görselleştirme yoluyla ve de yazılı ve sözlü biçimde ifade etmelerine imkan tanıyan çalışmaların sayısının son yıllarda arttığı görülmektedir.

Elif Erdoğan'ın (2020) Almanya'da yaşayan Türk öğrencilerle gerçekleştirdiği söylem çözümlemesi, çokdilliliğin bireysel kimlik inşasıyla nasıl ilişkilendiğini ortaya koyması açısından dikkat çekicidir. Erdoğan, yazılı ve sözlü anlatımlarda gözlemlenen kod değiştirme örneklerini dilsel ihtiyaçlardan kaynaklı bir zorunluluk olarak değerlendirilemeyeceğini, kimlik sunumu, grup aidiyeti ve duygusal yakınlık gibi işlevlerden kaynaklandığını ortaya koymaktadır. Bu yaklaşım, çokdilliliği, bireylerin sosyal ilişkiler kurarken dilsel kaynaklarını stratejik biçimde kullandıkları bir ifade biçimi olarak ele almaktadır.

Benzer şekilde, Süverdem ve Hamurcu'nun (2021) Fransa'da iki dilli öğrencilerle yürüttüğü araştırmada, çokdilliliğin duygusal boyutunu görünür kılması açısından önemli bir katkı sunmaktadır. Öğrencilerin Türkçeyi daha çok aidiyet ve güven duygularıyla; Fransızcayı ise mesafe ve zorunlulukla ilişkilendirdikleri tespit edilmiştir. Çalışmada kullanılan dil portresi yöntemi, öğrencilerin dillerle kurdukları duygusal ve bedensel bağları ifade etmelerine imkan tanımış, böylece dilin simgesel ve duyusal yönlerini de ortaya koymuştur. Bu çalışmada kullanılan dil portresi yöntemi, bu araştırmada da temel veri toplama aracı olarak yer almakta ve öğrencilerin öznel dil deneyimlerini görselleştirmede önemli bir araç sunmaktadır.

Ancak Türkiye'de, özellikle özel okul ortamında Almancayı, Türkçe ve İnglizceden sonra yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin çokdillilik deneyimlerine odaklanan nitel ve betimleyici bir çalışma henüz yapılmamıştır. Bu tez, söz konusu boşluğu; Krumm'un (2008) dil portresi yöntemi, Busch'un (2021) yaşantısal çokdillilik ve pozisyonlama yaklaşımı, Muysken'in (2000) kod değiştirme tipolojisi ile García ve Wei'nin (2014) dillerarası akış kuramını esas alan kuramsal bir çerçeveyle doldurmayı amaçlamaktadır. Çalışma, öğrencilerin çokdilli repertuarlarını, dillerarası geçiş stratejilerini ve anlam kurma biçimlerini bütüncül bir yaklaşımla incelemeyi hedeflemektedir.

[1] Çalışma içerisinde bulunan bütün İngilizce ve Almanca çeviriler tarafımca yapılmıştır.

c. Tezin Yapısı

Bu tez, dört ana bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde, küreselleşme ve eğitim bağlamında çokdilliliğin artan önemi ele alınmakta; dünya vatandaşlığı kavramı ile dilsel kimlik arasındaki ilişki tartışılmaktadır. Ayrıca çokdilliliğin pedagojik ve bireysel yönleri vurgulanarak araştırmanın amacı ve araştırma soruları sunulmaktadır. İkinci bölümde, çalışmanın kuramsal ve yöntemsel temelleri ortaya konmakta; çokdillilik, dil biyografisi, dil portreleri, pozisyonlanma kuramı, kod değiştirme, kod karıştırma ve dillerarası akış yaklaşımlarının yanı sıra araştırmanın yöntemi, veri toplama süreci ve analiz stratejileri açıklanmaktadır. Üçüncü bölümde, 12 öğrencinin bireysel çokdilli dil portreleri analiz edilmekte, dilsel konumlanmaları yazılı ve sözlü anlatılar üzerinden değerlendirilmektedir. Dördüncü bölümde ise elde edilen bulgular benzerlik ve farklılıklar açısından betimsel olarak sunulmakta, sonuçlar tartışılmakta ve öneriler geliştirilmektedir.

1. EĞİTİMDE ÇOKDİLLİLİK BAĞLAMI

1.1. Eğitimde Çokdillilik ve Dünya Vatandaşlığı

Günümüzün küresel toplumlarında bireylerin yalnızca akademik başarıya sahip olmanın ötesinde; aynı zamanda kültürlerarası iletişim becerilerine, empati kurabilme yetilerine ve toplumsal sorumluluk bilincine sahip olmaları beklenmektedir. Bu bağlamda "dünya vatandaşlığı" anlayışı, farklı diller ve kültürler arasında köprü kurabilen, çoğullukla yaşamı benimseyen bireylerin yetiştirilmesini hedefleyen çağdaş bir eğitim vizyonu olarak öne çıkar. Çokdillilik bu vizyonun merkezinde yer almakta; bireylerin dünyaya çok katmanlı bakabilme, farklı pozisyonlar alabilme ve toplumsal farkındalık geliştirme becerilerini güçlendirerek sosyal adaletin, kültürel sürdürülebilirliğin ve demokratik katılımın desteklenmesine katkı sunmaktadır. UNESCO'nun yayımladığı çokdilli eğitim raporunda da çokdilliliğin, öğrenme çıktılarının iyileştirilmesi, kapsayıcı ve eşitlikçi eğitim ortamlarının güçlendirilmesi ve sürdürülebilir kalkınma hedeflerine katkı sağlamada temel bir araç olduğu belirtilmektedir. Çokdilli eğitim; öğrencilerin temel okuryazarlık becerilerini geliştirmekte, ek dil edinimini kolaylaştırmakta, sosyo-duygusal gelişimlerini desteklemekte ve okul terki oranlarını azaltarak eğitime erişimi artırmaktadır. Aynı zamanda kültürel çeşitliliğin korunmasına, toplumsal kapsayıcılığa ve çevresel farkındalığa katkı sağlayarak sürdürülebilir kalkınmayı desteklemektedir (UNESCO, 2025, s. 41–55).

Kuruma göre çokdilli eğitimin desteklenmesi, bireysel gelişimin ötesine de geçerek sosyal adaletin, kültürel sürdürülebilirliğin ve demokratik katılımın güçlenmesini de beraberinde getirir. Bu doğrultuda çokdillilik, bireylerin dünyaya çok katmanlı bakabilme, farklı pozisyonlar alabilme ve toplumsal farkındalık geliştirme becerileri açısından da dünya vatandaşlığının temel yapı taşlarından biri olarak görülmektedir.

Bu vizyonla örtüşen önemli yaklaşımlardan biri, Krumm'un ve Reich'in (2011) geliştirdiği Çokdillilik Öğretim Programıdır *(Curriculum Mehrsprachigkeit)*. Bu program, dil öğretimini dil yeterliliği kazandıran, dilsel farkındalığı, kültürlerarası anlayışı ve bireysel dil repertuarlarının tanınmasını teşvik eden bütüncül bir eğitim anlayışı olarak ele almaktadır. Bu çerçevede, öğrencilerin hem hedef dillerine hem de kendi dilsel ve kültürel geçmişlerine yönelik bilinç geliştirmeleri hedeflenmektedir. Program, diller arası benzerlik ve farkları anlamayı, bireysel dil profillerinin oluşturulmasını, etkili öğrenme stratejilerinin kazanılmasını ve dilsel özyeterliğin gelişmesini desteklemektedir. Okulda öğrenilen dillerin yanı sıra öğrencilerin evde, medyada ya da sosyal ortamlarda temas ettikleri dilleri de öğrenme sürecine dahil ederek, dil öğrenimini yaşam boyu devam eden bir süreç olarak görmekte ve okul ile bireysel hayat arasında köprü kurmaktadır.

Bu yaklaşım, öğrencilerin sahip oldukları dilsel kaynakları fark etmelerini sağlayarak onları dünya vatandaşlığına hazırlamayı amaçlar. Dil çeşitliliğine duyarlı, çokdilli kimliğinin bilincinde olan ve farklı diller aracılığıyla düşünebilen bireyler; küresel toplumlarda etkin iletişim kurabilen, kültürlerarası duyarlılık geliştirmiş ve toplumsal katılıma açık bireyler olarak yetişmektedir.

1.2. Kavramsal Açıklamalar ve Tanımlar

Fehlings de Acurio (2016) çokdillilik kavramını farklı akademik yaklaşımlar çerçevesinde ele almakta ve bireyin ne zaman çokdilli sayılacağına ilişkin çeşitli görüşlere işaret etmektedir. Literatürde bu

kavrama dair kesin bir tanım birliği bulunmamakta, tanımlamalar, dilsel yeterlilik, kullanım sıklığı ve bağlamsal işlevsellik gibi ölçütlere göre değişiklik göstermektedir.

Bloomfield (1933), çokdilliliği birden fazla dili ana dili düzeyinde kullanabilme yeterliliğiyle sınırlandırmaktadır. Buna karşılık Grosjean (1989), çokdilliliği daha esnek bir biçimde değerlendirmekte ve bir bireyin iki ya da daha fazla dili düzenli ve bağlama uygun şekilde kullanabiliyor olmasını yeterli görmektedir. Bu yaklaşıma göre, yalnızca iki dili bilmek, ancak bu dilleri nadiren ya da hiç kullanmamak çokdillilik anlamına gelmemektedir. Öte yandan Baker'e (2014) göre, iki dili aktif olarak kullanan birey, bu dilleri ha talı kullansa ya da aksanlı konuşsa bile çokdilli olarak kabul edilmektedir.

Tüm bu yaklaşımlar ışığında, Fehlings de Acurio'nun yaklaşımında çokdillilik, bireyin diller arasında geçiş yapabilme becerisi, duygusal aidiyeti ve işlevsel dil kullanımına dayanan dinamik ve çok katmanlı bir yeterlik olarak ele alınmaktadır. Özellikle göç bağlamında yetişen bireyler, bir dili sözlü olarak kullanabilmelerine rağmen yazılı ya da akademik düzeyde yetersizlik yaşayabilmektedir.

1.3. Çokdillilikte Dil Edinim Süreçleri

Çokdillilik, yalnızca birden fazla dili kullanabilme yetisiyle sınırlı kalmamakta, aynı zamanda bu dillerin edinim sırasına, öğrenilme bağlamına ve bireysel işlevselliğine göre değişkenlik gösteren karmaşık edinim süreçlerini de içermektedir. Bireylerin birinci, ikinci ya da üçüncü dili nasıl, ne zaman ve hangi koşullarda edindikleri, söz konusu dillerle kurdukları bilişsel, duygusal ve toplumsal bağları da şekillendirmektedir. Bu bağlamda, erken yaşta edinilen diller ile daha sonra öğrenilen diller arasında önemli farklılıklar bulunmaktadır. Ayrıca bu edinim süreçleri bireyin yaşına, çevresel dil girdisine, önceki dilsel deneyimlerine ve eğitsel bağlamlara göre de biçimlenmektedir (Krumm, 2008).

Busch (2021), çokdilliliği yalnızca dilbilgisel ya da iletişimsel yeterlilik perspektifinden ele almanın ötesinde, bireylerin gündelik yaşam pratikleri, duygulanımları ve bedensel deneyimleriyle iç içe geçmiş yaşantısal çokdillilik *(lebensweltliche Mehrsprachigkeit)* perspektifinden ele almaktadır. Bu yaklaşım, dil edinim süreçlerini standart kategorilerin ötesine taşıyarak, bireylerin dillerle kurdukları öznel ilişkilerin ve çokdilli repertuarlarının bedensel, duygusal ve anlatısal düzeyde görünür kılınmasına olanak tanır.

Krumm'un (2008) çalışması, dil portresi yöntemini pedagojik bir araç olarak tanımlayarak öğrencilerin dilsel repertuarlarını herhangi bir yeterlilik kriterine bağlı olmaksızın, renkler ve beden temsilleri yoluyla serbestçe ifade edebilmelerine olanak tanımıştır. Busch (2021) ise bu yöntemi teorik olarak derinleştirerek, dil portrelerini yalnızca pedagojik bir uygulama olmaktan çıkarıp, bireylerin yaşantısal çokdilliliklerini *(lebensweltliche Mehrsprachigkeit)* görünür kılan bir betimsel analiz aracı olarak yeniden kavramsallaştırmıştır. Bu doğrultuda Busch, dil portrelerini hem çizim hem de anlatı katmanlarını dikkate alan çok katmanlı bir çözümleme yöntemiyle ele almış; beden, renk ve dil temsillerini bireylerin öznel dilsel deneyimleriyle ilişkilendirerek yönteme anlatısal ve duygulanımsal bir boyut eklemiştir. Böylece Krumm'un pedagojik çerçevesi, Busch'un çalışmalarıyla birlikte kuramsal ve analitik bir boyuta taşınmış; dil portresi yöntemi hem araştırma hem de kimlik inşası süreçlerinde güçlü bir nitel veri aracı haline gelmiştir.

Birinci dil (L1) genellikle bireyin doğumdan itibaren içinde bulunduğu çevrede doğal yollarla ve etkileşim yoluyla edindiği dildir. Bu süreç doğum öncesi dönemde başlamakta, yaklaşık üç ila dört yaş arasında temel dilsel yapılar yerleşmekte ve bireyin düşünme biçimlerini, kavramsallaştırma yetilerini ve toplumsal kimliğini şekillendirmektedir (Butzkamm, 2008). Bu nedenle ana dil *(Muttersprache)*

yerine, daha kapsayıcı bir kavram olan ilk dil *(Erstsprache)* kullanımı tercih edilmektedir (Ahrenholz, 2014, s.3).

İkinci dil edinimi (L2) ise genellikle bireyin ilk dilinden sonra, farklı bir bağlamda edindiği dili ifade etmektedir. Bu süreç, bireyin yaşı ilerledikçe daha bilinçli, yapılandırılmış ve bilişsel stratejilere dayalı bir hale gelmektedir (Meisel, 2007). Erken yaşta başlayan ikinci dil edinimi, yeterli dil girdisi ve etkileşim imkanı sağlandığında doğal bir biçimde gerçekleşebilmektedir. Ancak birey yaş aldıkça bu süreç daha fazla çaba, motivasyon ve sistematik öğrenme yöntemleri gerektirmektedir. Üçüncü dil edinimi (L3) süreci ise önceki dil edinimlerinden edinilen deneyimlerin aktif biçimde kullanıldığı bir öğrenme biçimidir. Bu süreçte birey, önceki dillerde edindiği bilgi ve stratejileri yeni dile aktarmaktadır. Ancak bu aktarım her zaman olumlu sonuçlar doğurmaz, dillerarası transfer gibi olgular, öğrenilen dillerarasında yapısal karışmalara yol açabilmektedir (Rohde, 2013, s.22).

Bu bağlamda, çokdilli bireylerin yaşadıkları dil edinim süreçlerinin işlevsel olarak da değerlendirilmesi gerekmektedir. Dilin öğrenildiği ortam, örneğin okul yabancı dil edinimi *(Fremdspracherwerb)* ya da doğal yaşam ikinci dil edinimi *(Zweitspracherwerb)* dil edinimi sürecinin niteliğini belirleyici bir faktördür. Bu ayrım özellikle Almancanın yabancı dil olarak öğretimi *(DaF –* Deutsch als Fremdsprache*)* ve ikinci dil olarak öğretimi (*DaZ – Deutsch als Zweitsprache*) bağlamında Almanca öğretiminde büyük önem taşımaktadır. DaF, yapılandırılmış öğretim ortamlarında gerçekleşen bir süreçken, DaZ daha çok göç, yaşam ve sosyal etkileşim yoluyla gerçekleşen doğal bir edinimi ifade etmektedir.

Açıklamalar, çalışmada incelenen özel okul öğrencileri açısından da önem taşımaktadır. Çünkü öğrencilerin çoğu, erken yaşta birden fazla dile maruz kalmış, farklı öğrenme bağlamlarında (örneğin ev ortamı, okul, medya, seyahat) çeşitli düzeylerde dil girdisi almıştır. İncelenen öğrencilerin dil portreleri ve sözlü anlatıları, birinci, ikinci ve üçüncü dil ediniminin etkilerini, dillerarası geçişler ve yapısal transferler aracılığıyla görünür kılmaktadır. Bu bağlamda, öğrencilerin hedef dili Almancayı öğrenme sürecinden önceki dil deneyimlerini nasıl dahil ettikleri ve çokdilli kimliklerini nasıl yapılandırdıkları da dikkate alınmalıdır.

1.4. Dilsel Farkındalık ve Bilişsel Gelişim

Çokdillilik, yalnızca bireyin birden fazla dili kullanabilmesi anlamına gelmemekte, aynı zamanda bu dillerin yapısal özelliklerini fark edebilme, aralarındaki ilişkileri sezebilme ve bu farkındalık üzerinden düşünme becerisini geliştirme sürecini de kapsamaktadır. Bu tür bir dilsel farkındalık, hem bireyin dil öğrenme stratejilerini geliştirmesini sağlamakta hem de kavramsal düzeyde düşünme biçimlerini zenginleştirmektedir.

Erken yaşta birden fazla dili öğrenen çocukların, her bir dilin sözdizimsel kurallarını sezgisel biçimde edindiklerini ve örneğin Almancada yüklemin ikinci sırada gelmesi gerektiğini erken fark ederek bu yapıya uygun cümleler kurabildiklerini ifade etmektedir. Dillerarası bu yapısal farkındalık, çocukların dilsel sistemler arasında kıyaslama yapmalarını ve gerektiğinde bir dilden diğerine transfer gerçekleştirmelerini mümkün kılmaktadır. Bu transfer, bazen yapısal karışmalara yol açsa da, öğrenme sürecinin yaratıcı bir parçası olarak işlev görmektedir. Dilsel farkındalık yalnızca yapısal düzeyde kalmaz, kavramsal düzlemde de etkisini göstermektedir. Dil, bireyin dünyayı algılayışını ve nesneleri sınıflandırma biçimini doğrudan etkilemektedir. Örneğin Almancada nesnenin biçimi ve işlevi adlandırma sürecinde belirleyici olurken, Türkçede genellikle işlev ön plandadır. Bu sayede çokdilli bireyler, farklı diller aracılığıyla esnek ve çok boyutlu bir düşünme becerisi geliştirirler (Krumm & Reich, 2011, s. 6–7, 23–24).

Birinci dil edinimi genellikle sezgisel, doğal ve yoğun bir çevresel etkileşimle gelişmektedir. Buna karşılık, ikinci ve üçüncü dil edinimi daha bilinçli, planlı ve bireysel stratejilere dayalı bir öğrenme süreci teşkil etmektedir. Bu süreçlerde bireyler, yeni öğrendikleri dilin yapısını önceki dilsel deneyimleriyle karşılaştırarak anlamlandırırlar. Özellikle ikinci dil ediniminde geliştirilen stratejiler, üçüncü dil öğreniminde etkili bir şekilde kullanılabilmektedir (Meisel, 2009, s. 3–5; 9–10).

2. KURAMSAL TEMELLER VE UYGULANAN YÖNTEMLER

2.1. Kavramsal Perspektifler

Bu bölümde, çalışmanın hem kuramsal temelleri hem de yöntemsel yaklaşımı bütüncül bir biçimde ele alınmaktadır. Çokdillilik olgusu, birden fazla dil bilmenin ötesinde, bireylerin kimlik inşası, kültürel aidiyet ve anlatı stratejileriyle iç içe geçmiş bir yapı olarak değerlendirilmiştir. Bu bağlamda, öğrencilerin çokdilli deneyimlerini çok yönlü biçimde analiz etmeye olanak tanıyan dört kuramsal eksen etrafında bir yapı oluşturulmuştur.

İlk olarak, dil portresi yaklaşımı (Krumm, 2009), bireylerin dillerle kurdukları ilişkileri görselleştirme yoluyla ifade etmelerini sağlayarak, dilsel deneyimlerin pedagojik açıdan anlaşılmasına katkı sunmaktadır.

İkinci olarak, konumlama odaklı dil portresi yöntemi (Busch, 2012), öğrencilerin çokdilli deneyimlerini beden ve renk temsilleri aracılığıyla görünür kılan nitel bir yaklaşımdır. Bu yöntem, dillerle kurulan duygusal ve kimliksel bağların çözümlenmesine olanak tanırken, öğrencilerin yazılı ve sözlü anlatılarında dillerle ilgili deneyimlerini beden temsilleriyle ilişkilendirerek, bu dillerle bağlantılı duygu, tutum ve kimlik yönelimlerini de ifade etmelerini sağlar. Böylece, dillerin bireysel algıda nasıl konumlandığı ve anlatının sözel boyutunda ortaya çıkan konumlandırma ifadelerinin de daha derinlemesine incelenmesini mümkün kılar.

Üçüncü olarak, öğrencilerin hem kendilerini hem de kullandıkları dilleri anlatı içinde nasıl konumlandırdıkları, Lucius-Hoene ve Deppermann'ın (2004) anlatıda konumlama yaklaşımı çerçevesinde ele alınmaktadır. Öğrencilerin dilsel benliklerini yapılandırma biçimleri söylem düzeyinde analiz edilmektedir.

Son olarak, kod değiştirme ve dillerarası akış kuramları, öğrencilerin farklı diller arasında gerçekleştirdikleri geçişleri, katı dil sınırlarını aşan dinamik ve çok katmanlı bir anlam üretim süreci olarak kavramsallaştırmaktadır. Bu çalışmada, Muysken'in (2000) kod değiştirme modeli ile MacSwan (2017) ve García & Wei'nin (2014) dillerarası akış kuramı, bu geçişleri kuramsal düzeyde açıklamak üzere temel alınmıştır.

Yöntemsel açıdan çalışma, nitel araştırma paradigması çerçevesinde kurgulanmış; anlatı temelli veri toplama yöntemleriyle birlikte görsel analiz (dil portresi çizimleri) ve söylem çözümlemesi teknikleri bir arada uygulanmıştır. Bu yöntem, öğrencilerin çokdilli deneyimlerini hem görsel hem de anlatı üzerinden incelemeye ve bu deneyimlerin ardında yatan kimliksel, duygusal ve kültürel anlamları derinlemesine analiz etmeye olanak tanımaktadır.

Dil Portresi Yöntemi: Kimlik, Aidiyet ve Eğitimsel İşlev

Krumm'un (2009) yöntemi, dili bireyin kimlik gelişiminin temel bir unsuru olarak konumlandırır. Ona göre, bireyin dilsel kimliği yalnızca öz-değerlendirmeyi şekillendirmekle sınırlı olmayıp, aynı zamanda eğitimsel hedefleri ve aile içi bağlılık gibi sosyal ilişkileri de şekillendirmektedir. Krumm & Jenkins (2001) bu çerçevede geliştirilen dil portresi yöntemi, hem çokdilliliğe dair farkındalık geliştiren bir didaktik araç, hem de bireylerin dilsel öz algılarını analiz etmeye olanak tanıyan nitel bir araştırma aracı olarak değerlendirilmektedir. Yöntemin temelinde, bireylerin beden taslağı üzerine farklı dilleri renklerle yerleştirerek kendi çokdilli repertuarlarını görselleştirmeleri yer alır. Bu süreç, katılımcıların

dillerle kurdukları ilişkileri hem bilişsel hem de duygusal ve bedensel düzeyde dışa vurmalarını sağlar. Krumm (2009, s.11)), dil portresi yöntemi üç temel kuramsal öncül üzerine temellendirir.

Dil portresi yöntemi, bireysel çokdilliliğin kimliksel, toplumsal ve söylemsel boyutlarını görünür kılmaya dayanmaktadır. Krumm (2009, s. 1-4), dilin bireysel kimlik gelişiminde merkezi ve yapılandırıcı bir rol üstlendiğini vurgular. Ona göre, diller yalnızca iletişim aracı olmanın ötesinde; bireyin özdeğerlendirmesini, aile bağlarını ve eğitim hedeflerini şekillendiren kimliksel unsurlardır. Bu bakış açısıyla dil portresi yöntemi, bireylerin dillerle kurdukları ilişkileri hem bilişsel hem de duygusal düzeyde yansıtmalarına olanak tanır. Krumm (2009, s. 11), ayrıca dil ediniminin toplumsal yapılara gömülü olduğunu ve bireylerin ikinci dillere açıklığının ya da direncinin içinde bulundukları sosyal çevre ve dil politikalarıyla yakından ilişkili olduğunu belirtir.

Busch (2012) ise dilsel repertuar kavramını postyapısalcı bir perspektiften yeniden ele alır. Gumperz'in (1960, 1964) etkileşimsel yaklaşımını temel alarak ve Derrida'nın (1998) yapıbozumcu kuramı ile Butler'ın (1997) özne ve söylem kuramlarından hareketle, dilsel kategorilerin tarihsel, ideolojik ve söylemsel olarak inşa edildiğini vurgular. Busch'a göre dilsel repertuar, yalnızca sahip olunan dilleri içermekle sınırlı olmayıp, bireyin erişemediği veya dışlanan dilleri de "arzu" düzeyinde içeren çokkatmanlı bir yapıdır. Bu yöntem, dil portresini bireylerin dilsel deneyimlerini bedensel, duygusal ve öznel düzlemde ifade ettikleri çokmodlu bir anlatı aracı olarak konumlandırır (Busch, 2012, s. 2–7).

Öte yandan, Krumm'un 2009 tarihli çalışmasında *Sonuç için üç tez* (B: *Drei Thesen zum Abschluss*) başlığı altında, Almancanın çokdillilik bağlamındaki konumu ve dil politikaları tartışılmaktadır. Burada üç temel ilke öne çıkmaktadır:

1. Bir dilin teşviki**,** diğer dillere karşı bir mücadele olarak kurgulanmamalıdır.
2. Almanca öğretiminin başarısı, Almancanın Avrupa'da bir kültür ve karşılaşma dili olarak niteliklerinin vurgulanmasına bağlıdır.
3. Almancanın etkili biçimde yaygınlaştırılması**,** aktif dil politikaları ve öğretmen eğitimiyle mümkündür (Krumm, 2009, s. 11).

Didaktik boyutuyla dil portresi, öğrencilerin sahip oldukları tüm dilleri –ana dil, aile dili, okul dili veya temas dilleri– herhangi bir yeterlilik kriterine bağlı kalmaksızın temsil etmelerine olanak tanır. Görev olarak değerlendirmeden uzak, açık uçlu bir yapıdadır ve öğrenciler dillerini bedenin neresine, hangi renklerle ve hangi yorumlarla yerleştireceklerine tamamen özgürce karar verirler. Böylece dilsel yeterlilikten bağımsız bir temsil alanı açılır ve öğrencilerin sahip oldukları çokdillilik deneyimleri görünür ve değerli hale gelir. Krumm (2003, s.111) bu noktada dil bilgisi düzeyine odaklanmaktan ziyade, dilsel deneyimin çeşitliliğine vurgu yapar ve öğretmenlerin öğrencileri sınırlandırmadan yönlendirmesi gerektiğini savunur:

> Es sollten keinerlei Vorgaben gegeben werden, wie die Sprachen in den Körper gemalt werden, auch nicht, ob etwas dazu zu sagen oder schreiben ist. Wenn Kinder ihre Porträts beschriften wollen (und können), so dürfen sie das natürlich. Meine Erfahrung ist, dass sie das durchweg gerne tun. Auch sollte gar nicht angesprochen werden, wie gut man eine Sprache können muss, um sie einzumalen. Die Lehrenden sollten sich hier ruhig etwas vage ausdrücken: alle Sprachen, die ihr kennt, von denen ihr etwas könnt. Es ist wichtig, dass die Kinder ihre Gedanken zu „ihren Sprachen" äußern und nicht durch normative Vorgaben daran gehindert werden. (Krumm, 2003, s. 111).

Bu alıntıda da görüldüğü üzere, Krumm öğrencilerin herhangi bir dili portreye dahil edebilmesi için o dili ne kadar iyi konuştuğu gibi ölçütlerin önemli olmadığını; önemli olanın, çocuğun o dili tanıması, bir şekilde temas kurmuş olması ve kendi dilsel benliğine ait olarak görebilmesidir. Böylece çocuklar,

sahip oldukları diller hakkında özgürce düşünebilir ve normatif sınırlamalara takılmadan kendilerini ifade edebilirler.

Krumm'un yöntemi, dil portresini hem ifade özgürlüğü sağlayan bir yöntem hem de kimlik farkındalığını destekleyen pedagojik bir araç olarak değerlendirir. Bu yöntem, öğrencilerin sahip oldukları dilsel kaynakların ve çok dilli kimliklerinin farkına varmalarını sağlayarak, dillerin bireysel ve toplumsal yaşamdaki önemini görünür kılar. Öğrencilerin kendi dil repertuarlarını özgürce ifade etmelerine olanak tanınması, öğrencilere bireysel deneyimlerinin ve aidiyet hislerinin de değerli olduğunu hissettirecektir. Böylece öğrenciler, hem kendilerini hem de dillerini değerli hisseder; bu durum benlik saygılarının ve özgüvenlerinin gelişimine olumlu katkı sağlar. Ayrıca dil portresi, öğrencilerin dil kullanımlarını ve bu kullanımlara ilişkin farkındalıklarını sorgulamalarına imkan tanır. Kendi dilsel deneyimleri üzerine düşünme süreci, hem dil bilinci hem de anlatı becerilerinin gelişmesini teşvik eder. Bunun ötesinde, sınıf içindeki dilsel ve kültürel çeşitliliğin görünür hale gelmesi, çok dilliliğin bireysel bir özellik olmanın ötesinde**,** aynı zamanda kolektif bir kaynak olarak algılanmasına katkı sağlar. Bu yönüyle dil portresi, bireysel öz farkındalığın gelişimine katkı sunarken, sınıf düzeyinde çoğulculuğa dayalı bir öğrenme atmosferinin oluşmasına da zemin hazırlar. (Krumm2003, s.111).

Çokdillilik Modeli: Bedensel ve Duygusal Konumlama

Dilsel kimliğin yalnızca zihinsel ve toplumsal düzeyle sınırlı kalmayıp bedensel ve duygusal yönleriyle de deneyimlendiğini öne süren Busch'un (2012) yaklaşımı, bu alandaki tartışmalara bütüncül bir perspektif kazandırmakta ve dil portresi yöntemine yeni bir boyut eklemektedir. Yöntemin temelinde, katılımcıların yaşamlarında anlam taşıyan dilsel kaynakları, ifade biçimlerini ve iletişim deneyimlerini düşünmeleri ve bu ögeleri renkli kalemlerle bir beden taslağı üzerine yerleştirmeleri yer almaktadır. Katılımcılar, oluşturdukları portreleri daha sonra bir açıklama metni ile desteklemektedir.

Busch'a göre çizim süreci, öğrenciler için anlatısal zorunluluklardan uzaklaşmalarını sağlayan bir duraklama ve içsel geri çekilme alanı açmaktadır. Katılımcılar, kendi deneyimlerinden yola çıkarak neyin "dil" olduğunu tanımlar ve hangi dilsel ayrımları vurgulamak istediklerine kendileri karar verirler. Bu yönüyle yöntem, dilsel kaynakların öznel anlamlarla ilişkili biçimde yapılandırılmasına imkan tanımaktadır. Busch'a göre, bu görsel temsil süreci üç temel işlev üstlenmektedir (Busch, 2021, s. 44–47) :

1. Çizim, bireyin çokdilli yaşamındaki kaynakları, ilişkileri ve anlamları haritalandırmasını mümkün kılar;
2. Görsel biçimlendirme, çizimin düzeni, oranı, boşlukları, renk seçimi ve yoğunluğu gibi ögeler aracılığıyla bir anlam üretim süreci oluşturur ve çizimdeki parçalar arasındaki ilişkileri yansıtarak bilişsel olduğu kadar duygusal bir organizasyon da sunar;
3. Görsel ürün, daha sonra yapılacak sözel anlatım ve yorumlama için bir başlangıç noktası işlevi görmektedir. Renkler ve beden bölgeleri gibi metaforik öğeler anlatıya doğrudan dahil olur; diller ise edinim sırasına göre konumlandırılmaktan ziyade, bireyin dil repertuarındaki işlevlerine göre konumlandırılır.

Busch, yöntemin çelişkileri, örtüşmeleri ve çok anlamlılıkları da ifade edebilen bir anlatım biçimi sunduğunu vurgulamaktadır. Sözel anlatı genellikle ardışıklık ve açıklık ilkelerine dayanırken, görsel anlatım birden çok anlam katmanının yan yana var olmasına olanak tanımaktadır. Renklerin anlamları sabit ya da evrensel bir nitelik taşımaz. Her bir rengin anlamı, çizimin bağlamı ve öğrencinin bireysel

deneyimi doğrultusunda şekillenmektedir. Bu nedenle, görsel verilerin yorumlanmasında genelleyici ya da kültürel olarak sabit yaklaşımlardan kaçınarak, anlamın, katılımcının öznel perspektifinden hareketle belirlendiği göz önünde bulundurulmalıdır. Bu bağlamda, dil portresi çokdilliliğin, bedenselleşmiş ve duygulanımsal olarak yaşanmış bir kimliğin temsili haline gelir.

Busch'un (2010, 2012) beden temelli yaklaşımı zihinsel olduğu kadar beden ve duygular yoluyla deneyimlendiğini savunur. Dil portresi çiziminde kullanılan beden taslağı, öğrencilerin dillerle kurdukları ilişkiyi somutlaştırmalarını sağlar; böylece beden, dilsel kimliğin mekansal bir taşıyıcısı haline gelir. Öğrenciler, çizim sırasında dilleriyle ilgili duygularını renkler, biçimler ve konumlandırmalar aracılığıyla temsil ederken, bu temsillere yükledikleri anlamlar çizim sonrası açıklamalarında açığa çıkar. Ayağında "hareket", kalpte "sevgi", karında "haz" gibi metaforik ifadeler, dillerin öğrencinin bedeninde nasıl bir yer kapladığını ve nasıl bir duygusal iz bıraktığını gösterir. Beden burada, iç ve dış dünya arasında bir ara yüzey olarak işlev görür ve bireyin kendisiyle mesafe kurarak dilsel benliğini yeniden düşünmesine olanak tanımaktadır. (Busch, 2021, s.47)

Dil portresi çizimlerine eşlik eden açıklamalarda, öğrenciler jargonlara, hayali dillere, çocukluk dillerine ya da duygusal yük taşıyan özel dillere de yer vermektedir. Katılımcıların kendi ifadelerinde geçen "sevdiğim dil", "tatil dili" ya da "karanlık dil" gibi kavramlar, çokdilliliğin bireysel deneyim, işlev, bağlam ve duygularla iç içe geçmiş bir yapı olduğunu da ortaya koyar. Bu çok yönlü yaklaşım, dili sabit, birbirinden ayrık ve hiyerarşik olarak düzenlenmiş kategorilerle tanımlayan geleneksel dil ideolojilerinin sorgulanmasını sağlar. Busch'un (2012) bu çerçevede geliştirdiği multimodal biyografik yaklaşım, diller arasındaki sınırları geçirgenleştirerek, öğrencinin dilsel repertuarını bir süreç ve ilişkisellik içinde yeniden yapılandırmasına olanak tanımaktadır.

Yaşantısal Çokdillilik Yaklaşımı

Busch (2021), betimsel analizi yalnızca yapısal bir çözümleme ile sınırlı olmayıp, öznenin dilsel deneyimlerini, duygularını ve bedensel konumlanışlarını görünür kılan bir yöntem olarak tanımlar. Ona göre yaşantısal çokdillilik *(lebensweltliche Mehrsprachigkeit)*, bireylerin farklı yaşam evrelerinde ve bağlamlarda çokdilliliği nasıl yaşadıklarını ortaya koymaya yönelik bir analiz biçimidir (Busch, 2021, s. 45–57). Bu yaklaşım, dilin yalnızca bilişsel ya da iletişimsel bir araç olarak tanımlanmakla sınırlı olmayıp, öznenin dünyayla kurduğu bedensel ilişki içinde anlam kazandığını vurgular.

Bu bağlamda Merleau-Ponty'nin fenomenolojik düşüncesi, Busch'un betimsel analizine kuramsal bir derinlik kazandırır. Merleau-Ponty, *Leib* kavramını dilsel deneyimin öznesi olarak konumlandırır. Almanca *Leib*, dışarıdan gözlemlenebilen biyolojik bedeni ifade eden bedenden *(Körper)* farklıdır. *Leib*, hisseden, algılayan, dünyayla ilişki kuran ve anlam üreten bedensel özneyi ifade eder. Beden hem "dokunan" hem "dokunulan", hem gözlemleyen hem de gözlemlenen bir ara konumda yer alır (Merleau-Ponty, 2009 [1945], s. 120, 171, 214). Dilsel deneyim de benzer biçimde öncelikle bedensel bir yönelim olarak gerçekleşir; jestler ve duygular gibi dil de önce bir "dünyaya açılma" biçimidir, bilişsel temsil ise bu süreci izler. Dolayısıyla dilsel repertuarın çözümlenmesi, öznenin bedensel konumlanışını ve yaşantısal deneyimini dikkate alan bütüncül bir yaklaşımı gerektirir.

Bu kuramsal çerçeve, dil portrelerinin beden, renk ve dil üçgeninde nasıl anlam üretim alanları yarattığını kavramak açısından belirleyicidir. Öğrencilerin çizimlerinde belirli dillerin belirli beden bölgelerine ve renklere yerleştirilmesi, yalnızca dilsel bir tercihin dilsel bir tercihle sınırlı olmayıp; duygusal yoğunlukların, aidiyet ilişkilerinin ve yaşantısal deneyimlerin bedenselleşmiş bir ifadesidir. Aşağıdaki tablolar, her öğrenci için kullanılan beden bölgesi – renk – dil eşleştirmelerini ve bu eşleştirmelere yüklenen duygusal-kavramsal anlamları sistematik biçimde göstermektedir. Bu tabloların

ardından gelen betimsel analiz bölümleri, Busch'un gündelik yaşantısal çokdillilik *(lebensweltliche Mehrsprachigkeit)* yaklaşımıyla Merleau-Ponty'nin *Leib* kavramını sarmal bir şekilde birleştirerek, öğrencilerin çokdilli deneyimlerini hem bedensel hem dilsel hem de duygusal boyutlarıyla görünür kılmaktadır.

Busch'un çalışmaları, dil portresi *(Sprachenportrait)* yöntemini yalnızca pedagojik bir araç olmanın ötesinde, çokdilli öznel deneyimlerin bedensel, duygusal ve söylemsel düzeyde çözümlenmesini mümkün kılan bir araştırma yöntemi olarak konumlandırır. Dil portresi yöntemi, katılımcıların kendi dilsel repertuarlarını bir beden silueti üzerine renkler ve sembolik yerleşimler aracılığıyla görselleştirmelerine olanak tanıyarak, dilsel kaynakların bireyin yaşam dünyasındaki konumunu görünür kılar.

Yöntemin kökeni, 1980'lerden itibaren özellikle feminist ve postkolonyal araştırmalarda gelişen beden haritalama *(body mapping)* yaklaşımına dayanır. Bu yaklaşım, bireyin dünyayı algılayışını ve kendisini konumlayışını, beden üzerinden çizimsel anlatılarla ifade etmeye odaklanır; dil portresinde bu çizgiyi dilsel deneyime taşır.

Busch'a göre dilsel repertuar, nötr bir araçlar bütünü olarak tanımlanmakla sınırlı olmayıp, öznenin yaşamı boyunca karşılaştığı ideolojik, toplumsal ve bedensel deneyimlerin iç içe geçtiği dinamik bir alan olarak anlaşılmalıdır. Dilsel kaynaklara yüklenen anlamlar, yalnızca bilişsel süreçlerin ötesinde, aynı zamanda duygusal ve bedensel konumlanışlarla şekillenir. Bu noktada Busch, etkileşimsel *(interaksiyonel)* yaklaşımı fenomenolojik düşünceyle, özellikle de Merleau-Ponty'nin *Leib* kavramıyla birleştirir.

Merleau-Ponty, *Leib'i* biyolojik beden *(Körper)* kavramından ayırarak, hisseden, algılayan ve anlam üreten bedensel özne olarak tanımlar. Beden hem "dokunan" hem "dokunulan" bir ara konumda yer alır; dilsel deneyim de bu bedensel yönelimin bir uzantısıdır. Dil, öncelikle dünyaya açılma biçimi olarak bedende yaşanır; bilişsel temsil bu yaşantıyı izler. Dolayısıyla dil portresi *(Sprachenportrait)* analizleri, dilsel repertuarı anlamak için bedensel yerleşimlerin ve renk seçimlerinin taşıdığı anlam katmanlarını merkeze alır.

Busch (2014), bireylerin dilsel kaynaklarıyla kurdukları ilişkiyi açıklarken, dil repertuarı *(sprachliches Repertoire)* kavramının yaşam boyunca değişen, geçmişe ve geleceğe uzanan çok katmanlı bir yapı olduğuna dikkat çeker. Bu repertuar, yalnızca dilsel yetkinliklerle sınırlı olmayıp, aynı zamanda bedensel-duygusal dilsel yaşantı *(körperlich-emotionales Spracherleben)* ile belirlenir.

Kişinin kendisini hangi dilde "meşru" ya da "eksik" bir konuşur olarak algıladığı, hangi dillerin hangi duygularla özdeşleştirildiği ve hangi toplumsal ideolojilerle kesiştiği bu görselleştirme süreciyle açığa çıkar. Görsel öğelerin — renk, çizim ve beden bölgesi — ile dilsel temsil biçimlerinin birlikte kullanılması, Mitchell'in (1987) tanımladığı görsel-metinsel *(image-text)* ilişki formuna denk düşer ve anlam üretimi bu iki temsil kipinin etkileşimiyle gerçekleşir.

Sonuç olarak, dil portresi *(Sprachenportrait)* yöntemi, dilsel repertuarın yalnızca sözel anlatılarla sınırlı olmayıp, beden, renk ve dil arasındaki ilişkiler üzerinden de çözümlenmesine olanak tanır. Bu yaklaşım, fenomenolojik beden anlayışıyla kuramsal bir derinlik kazanır ve çokdilliliği bireylerin yaşantısal dünyasında, bedensel-duygusal yönelimleriyle birlikte görünür kılar**.** Busch, bu yöntemi Mitchell'in (1987) görsel-metinsel *(image-text)* kavramı üzerinden temellendirerek, görsel öğeler ile dilsel anlatıları birbirinden ayrı olarak ele almakla sınırlı kalmayıp, karşılıklı anlam üreten bütüncül bir yapı olarak ele alır. Görsel öğelerin — renk, çizim ve beden bölgesi — ile dilsel anlatı bir araya geldiğinde, bireylerin dilsel deneyimleri hem bedensel-duygusal hem de anlatısal düzeyde çözümlenebilir hale gelir.

Böylelikle dil portresi *(Sprachenportrait)*, hem öznel anlatıların fenomenolojik boyutunu hem de dilsel kaynakların ideolojik ve bedensel yerleşimlerini bütüncül bir biçimde analiz etmenin güçlü bir aracına dönüşür.

Dil portresi yönteminde beden, çokdilli deneyimlerin duyusal ve anlamsal merkezi olarak ele alınır; bu yaklaşım özellikle Busch'un (2021) kuramsal çerçevesinde belirginleşir. Aşağıda sunulan tablo, bu çerçeve doğrultusunda beden bölgelerinin işlevsel ve simgesel anlamlarını sistematik biçimde göstermektedir.

Tablo 1: Beden Bölgeleri ve Anlamları

Beden Bölgesi	Temsili Anlam / İşlev	Kuramsal Açıklama	Kaynak
Baş / Kopf	Düşünme dili, zihinsel faaliyetlerin merkezi, "her zaman erişilebilir" dil	Dilin bilişsel ve içsel düzeyde kullanımı; refleksiyon, iç konuşma ve öğrenme dili olarak işlev görür.	Busch, 2021, s. 48
Ağız / Mund	İfade ve iletişim dili	Sözlü performansın ve toplumsal etkileşimin gerçekleştiği alan.	Busch, 2021, s. 25–27
Kalp / Herz	"Duyguların dili", sevilen ya da içselleştirilmiş dil	Dilin duygusal boyutu, aidiyet hissi ve kişisel bağ kurma aracı.	Busch, 2021, s. 48
Eller / Hände	Eylem, üretim ve dış dünyayla etkileşim dili	Eller, yalnızca biyolojik organ olmanın ötesinde; hareket ve dünyayla ilişki kurmanın aracı olarak görülür.	Busch, 2021, s. 49
Ayaklar / Füße	Yaşamın günlük, yerleşik, rutin alanları	Günlük yaşam dili; çoğu zaman ev, mahalle, yakın çevreyle ilişkilidir.	Busch, 2021, s. 43
Karın / Bauch-Magen	Sezgisel bilgi, alışkanlıklar, otomatikleşmiş dil kullanımı	Dilin bedenselleşmiş yönü; refleksif olmayan ama köklü yerleşmiş repertuarı gösterir.	Busch, 2021, s. 43

Busch'un (2021) çalışmasına göre, dil portresi yöntemi beden merkezli bir kuramsal konumlandırma sunar ve bireylerin çokdilli deneyimlerinin bedensel düzlemde nasıl anlam kazandığını ortaya koyar. Bedenin farklı bölgeleri, yalnızca fizyolojik birer unsur değil; düşünme, hissetme, etkileşim kurma ve aidiyet geliştirme süreçlerinin simgesel taşıyıcıları olarak değerlendirilir. Bu bağlamda beden, dilsel deneyimin bilişsel, duygusal ve toplumsal katmanlarının kesiştiği bir anlam alanına dönüşür.

Renkler, dil portresi yönteminde yalnızca estetik bir tercih değil; Busch'un (2021) kuramsal çerçevesine göre, dilsel deneyimlerin duygusal yoğunluğu, bilişsel konumu ve toplumsal işlevine dair sembolik göstergelerdir. Aşağıdaki tablo, bu simgesel düzlemi temsilen renklerin çokdilli repertuardaki işlevsel ve kavramsal karşılıklarını sistematik biçimde ortaya koymaktadır.

Tablo 2: Renkler ve Anlamları

Renk	Temsili Anlam / İşlev	Kavramsal Yorum	Kaynak
Kırmızı	Duygusal yoğunluk, aidiyet, günlük yaşam	Genellikle aile dili veya duygusal olarak en yakın hissedilen dilde kullanılır.	Busch, 2021, s. 46–49, s. 80-81
Yeşil	Düşünme dili, zihinsel alan	Özellikle öğrencilerin "her zaman erişilebilir" ya da öğrenme dili olarak tanımladıkları diller.	Busch, 2021, s. 46
Mavi	Huzur, mesafe, düşünsel alan	Daha "objektif" veya okul dili olarak temsil edilebilir.	Busch, 2021, s. 80
Siyah	Güç, resmiyet, performans	Genellikle okul dili, resmi bağlamlarda kullanılan güçlü dil.	Busch, 2021, s. 80-81
Sarı	Neşe, canlılık, oyun	Eğlenceli, yaratıcı ya da hayali dil alanları.	Busch, 2021, s. 48
Turuncu / Mor / Diğer	Bireysel yorumlara açık	Öğrenciler kendi özgün anlamlandırmalarını yaparlar; bu, betimsel analizin özünü oluşturur.	Busch, 2021, s. 46-49

Renklerin bu çokkatmanlı kullanımı, dil portresi yönteminde bireylerin dillerle kurdukları bilişsel, duygusal ve toplumsal ilişkilerin sembolik düzeyde görünür kılınmasını sağlar. Böylece renkler, dilsel repertuarın yalnızca görsel bir öğesi değil, çokdilliliğin yaşantısal ve duygusal boyutlarını temsil eden anlam taşıyıcıları haline gelir. Bu tabloda sunulan sınıflandırma, Busch'un (2021) kuramsal açıklamaları temel alınarak tarafımca düzenlenmiştir; dolayısıyla araştırmadaki analize dayalı genel ifadeleri yansıtmaktadır.

Busch'un (2021) kuramsal çerçevesiyle uyumlu olarak, 12 öğrencinin dil portresi çizimleri temelinde yürütülen betimsel analiz, renklerin bedende konumlanması yoluyla öğrencilerin dillerle kurdukları ilişkilerin duygusal, bilişsel ve toplumsal boyutlarını görünür kılan ortak eğilimler ortaya koymaktadır. Öğrenciler, anadillerini temsil eden rengi kalp veya gövde bölgesine yerleştirerek bu dile duydukları aidiyet ve duygusal yakınlığı vurgulamışlardır; buna karşın, iç dünyalarında düşünme dili ya da akademik amaçla kullandıkları ikinci dillerini baş (beyin) bölgesinde farklı bir renkle gösterip bu dilin zihinsel süreçlerdeki baskın konumunu yansıtmışlardır. Diğer yandan, oyun, arkadaşlık veya gündelik etkileşim dili olarak öne çıkan diller genellikle parlak tonlarda renklendirilerek kol, el ve bacak gibi uzuvlara dağıtılmış; bazı portrelerde ise prestijli ya da bir *güç* kaynağı olarak görülen bir dil, vücudun geniş bir bölümünde belirgin bir renkle gösterilerek o dilin kimlikteki baskın etkisi vurgulanmıştır. Sonuç olarak, beden-renk eşleşmelerindeki bu eğilimler, çokdilli kimliğin duygusal (kalp), bilişsel (baş) ve toplumsal (uzuvlar) boyutlarının bedende sembolik olarak mekansallaştırıldığını göstermektedir. Bu bulgular, Busch'un (2021) yaşantısal çokdillilik *(lebensweltliche Mehrsprachigkeit)* anlayışıyla uyumlu olup, dil portresi yöntemi sayesinde bireylerin dillerle kurdukları ilişkilerin beden aracılığıyla nasıl anlam kazandığına dair özgün içgörüler sunmaktadır.

Pozisyonlanma Kuramı: Anlatıda Benlik ve Dil İlişkisi

Bu görsel ve bedensel temsillerin anlatıya dönüşmesiyle birlikte, öğrencilerin dilleriyle kurdukları ilişkileri nasıl anlattıkları ve kendilerini bu anlatılar içinde nasıl konumlandırdıkları da analiz edilebilir hale gelmektedir. Bu noktada Lucius-Hoene ve Deppermann'ın (2004) Pozisyonlanma Kuramı, öğrencilerin çokdilli anlatılarında benlik ve kimlik yapılandırmalarını söylem düzeyinde çözümleyebilmek için önemli bir kuramsal araç sunmaktadır. Lucius-Hoene ve Deppermann'ın (2004) geliştirdiği Pozisyonlanma Kuramı, bireylerin anlatıları aracılığıyla kimliklerini nasıl kurduklarını ve temsil ettiklerini analiz etmeye olanak tanır. Bu kuram, anlatının salt bir içerik aktarımı olmadığını, kimlik inşasının gerçekleştiği bir söylemsel pratik olduğunu savunur. Anlatıcı, geçmiş deneyimlerini

dile getirirken, kendisini hem anlatının konusu (ne yaşamış bir özne) hem de anlatının üreticisi (şu anda anlatan kişi) olarak konumlandırır.

Kuramda, kimliğin anlatı içinde nasıl şekillendiğini çözümlemek için pozisyonlanma kavramın işaret edilir. Bu kavram, bireyin hem kendisini hem de başkalarını belirli sosyal ve söylemsel konumlara yerleştirme biçimlerine odaklanır. Lucius-Hoene & Deppermann (2004), anlatıların kimlik inşasında işlevsel olduğunu, çünkü anlatıcıların bu süreçte kim olduklarına, hangi deneyimlerden geçtiklerine ve hangi değerlere sahip olduklarına dair anlamlar ürettiklerini savunur (s. 167-172). Bu yaklaşıma göre anlatıda gerçekleşen pozisyonlama üç düzlemde ele alınır (Lucius-Hoene & Deppermann, 2004, s. 173–177):

1. Anlatı zamanı içindeki öz- ve öteki konumlamaları: Anlatıcı, anlatılan olaylarda kendisini ve diğer karakterleri nasıl konumlandırır? (s. 173-174)
2. Anlatım anındaki etkileşimsel pozisyonlama: Anlatıcı, dinleyiciye karşı nasıl bir konum alır, kendisini nasıl sunar? (s. 174-175)
3. Anlatan ben ile anlatılan ben arasındaki ilişki: Geçmişte yaşanan olaylara bugünden nasıl bakılmakta, benlik nasıl yeniden kurgulanmaktadır? (s. 176-177)

Lucius-Hoene & Deppermann (2004), bu pozisyonlamaların kimliğin üç farklı düzeyde yapılandığını ortaya koyduğunu belirtir s. 173–179):

- Biyografik ve zamansal düzey: Anlatıcı, yaşamındaki süreklilikleri ve değişimleri nasıl tanımlar
- Etkileşimsel düzey**:** Anlatıcı, anlatı sırasında muhatabını nasıl konumlandırır, onun bilgisine ve deneyimine göre söylemini nasıl uyarlar
- Toplumsal ve ideolojik düzey: Anlatıcı, bireysel anlatısını daha geniş sosyal normlar, değerler ve ideolojik çerçevelerle nasıl ilişkilendirir

Bu model, anlatıyı hem bireysel deneyimin ifadesi olarak hem de toplumsal normlar ve etkileşimsel stratejiler içinde şekillenen dinamik bir kimlik inşası süreci olarak görür. Lucius-Hoene & Deppermann'a göre pozisyonlanma, anlatının hem içeriksel hem etkileşimsel yönlerini inceleyerek kimlik oluşumunu anlamaya yönelik empirik olarak temellendirilmiş bir analiz çerçevesi sunar.

Lucius-Hoene ve Deppermann'ın (2004) Pozisyonlanma Kuramı doğrultusunda bu tür ifadeler, öğrencilerin anlatı içinde hem kendilerini (öz-konumlandırma) hem de konuştukları dilleri belli anlam alanlarına yerleştirdiklerini gösterir. Her iki örnekte de öğrenciler, dilsel kimliklerini anlatı aracılığıyla yapılandırmakta; bir dili hareketle, diğerini ise aidiyet ve duygu ile özdeşleştirerek çok katmanlı bir benlik sunmaktadır. Böylece anlatı, kimliğin söylem içinde kurulmasına hizmet eden bir araç haline gelmektedir.

Dillerarası Akış (Translanguaging), Anlatı Stratejileri

Pozisyonlanma kuramı, bireylerin anlatılarını kimliklerin, ilişkilerin ve toplumsal konumların söylem yoluyla inşa edildiği etkileşimsel bir alan olarak değerlendirmektedir. Anlatan kişi, böylelikle hem kendisi hakkında bilgi verir hem de "nasıl biri" olduğunu, "nerede durduğunu" ve "kime nasıl seslendiğini" her anlatı eyleminde yeniden kurgulamaktadır. Bu çerçevede, dillerarası akış *(translanguaging)* kuramı, çokdilli bireylerin tüm dilsel kaynaklarını dinamik ve stratejik biçimde kullanarak anlam üretme süreçlerini betimleyerek pozisyonlanma kuramıyla bütünleşmektedir.

Dillerarası akış yaklaşımı (García & Wei, 2014), bireylerin dilsel repertuarlarını sabit ve ayrışmış sistemler olmadığını, onları bütünleşmiş, geçirgen ve yaratıcı anlam üretim alanları olarak kullanmalarını vurgular. Bu anlayış, dilsel geçişlerin kimlik inşası ve duygusal pozisyonlanma stratejileri olduğunu gösterir.

Özellikle Redder tarafından geliştirilen "anlık anlam çağrışımlarına dayalı geçişler" kavramı, bu anlatıların duyusal ve kültürel anlam inşaları içerdiğini ortaya koyar. Hamburg'daki etkileşimlerde gözlemlenen örnekler bu durumu açıkça göstermektedir. Örneğin, Ganalı Müslümanların mahallelerindeki Türk kasabasında helal et satın alabilmek için Türkçe sözcükler öğrenmeleri; Almancayı anadili olarak konuşan bireylerin göçmen yoğun mahallelere taşındıktan sonra bir miktar Türkçe ya da Portekizce öğrenip günlük iletişimde kullanmaları; ya da restoran ve pazar tezgâhlarında İtalyanca veya Fransızca gibi göçmen prestij dillerinin basit işlemler sırasında tercih edilmesi, bu geçişlerin yalnızca iletişimsel bir işlev olmanın ötesinde, aynı zamanda kimliksel aidiyet ve kültürel anlam çağrışımlarını harekete geçirdiğini göstermektedir. Bu tür anlık geçişler, bireylerin esneklik ve açıklık göstergesi olarak işlev görürken, çokdilli şehir yaşamının duyusal ve kültürel boyutlarını da yansıtmaktadır (Redder, 2013, s. 18–21).

Kusters & De Meulder (2019), dillerarası akışı yalnızca bilişsel bir olgu olmanın ötesinde, bununla birlikte bedenselleşmiş, çokmodlu ve duygulanımsal bir deneyim olarak kavramsallaştırır. Yazarlar çalışmanın giriş ve yöntem bölümlerinde (s. 3–7), dil portrelerinin yalnızca dilsel kaynakları sınırlı olmayıp, aynı zamanda jestler, yüz ifadeleri, duyusal imgeler ve semboller gibi çokmodlu kaynakları da içerebileceği vurgulanmakta; bu yönüyle dil deneyimlerinin bedenle ve duyularla sıkı bir ilişki içinde olduğu açıklanmaktadır. Bulgular kısmında (s. 24–25) ise bu yaklaşım somut örneklerle desteklenir. Katılımcılardan Hyemi, dil portresinde spiraller ve mor su motifleriyle dillerini bedensel bir akış olarak temsil ederek öğrenme sürecini hem duyusal hem de duygusal bir deneyim olarak aktarmıştır. Benzer biçimde Mark, dillerini kökler, gövde, kalp ve eller üzerinden konumlandırmış; öğrenme sürecini yemek sindirme ve kan dolaşımı gibi biyolojik-metaforik imgelerle açıklamıştır. Bu örnekler, dillerarası akışın yalnızca bilişsel süreçlerle sınırlı olmayıp, aynı zamanda bedensel, kültürel ve duygusal boyutlara sahip dinamik bir süreç olduğunu ortaya koymaktadır.

Kusters & De Meulder'in (2019) çalışması, dillerarası akış *(translanguaging)* kavramının yanı sıra, çokdilli repertuarların bedensel**,** duyusal ve çokmodlu boyutlarına yoğunlaşır. Makalede ele alınan başlıca temalar şunlardır:

- Dilin bedenselleşmiş doğası: Katılımcıların dil deneyimlerini beden üzerinden temsil etmeleri ayrıntılı biçimde incelenir. Ellerin, gövdenin, kalbin, boğazın ve gözlerin farklı dillerle ilişkilendirilerek nasıl sembolik anlamlar kazandığı, özellikle *vücudun bölümleri* (Body parts) bölümünde tartışılır (s. 15–21, 28–30).
- Çokmodlu kaynaklar: Dil portrelerinin yalnızca dilsel kaynakları değil; jestler, yüz ifadeleri, duyusal imgeler ve semboller gibi çokmodlu kaynakları da içerebileceği vurgulanır. Çalışmada, işaret dili, yazı, konuşma ve görsel-sembolik anlatım gibi farklı kiplerin bir arada nasıl kullanıldığı örneklerle gösterilir (s. 3–7, 10–16, 21–30).
- Duyusal ve kültürel içselleştirme: Spiraller, su motifleri, kökler ve gövde gibi metaforik öğeler üzerinden dilin öğrenme sürecinde nasıl duyusal ve kültürel olarak içselleştirildiği katılımcı anlatılarıyla somutlaştırılır. Bu örnekler özellikle dört portre analizinde görülür (s. 10–16, 24–25).

- Beden ve duyularla dil deneyimi: Dillerarası akışın yalnızca bilişsel bir süreçle sınırlı kalmayıp; bedensel, kültürel ve duygusal boyutlara sahip dinamik bir deneyim alanı olduğu vurgulanır. Katılımcılar, dil deneyimlerini bedensel hareketlerle, işaretlerle ve anlatı sırasında kendi bedenlerini işaret ederek ifade ederler (s. 3–7, 10–16, 28–30).

Dolayısıyla, Kusters & De Meulder (2019) çalışması, dillerarası akış *(translanguaging)* kavramını dilin bedenselleşmiş *(embodied)*, *çokmodlu* (multimodal) ve duygulanımsal *(affective)* boyutlarıyla birlikte ele almakta; dil portrelerinin bu çokkatmanlı yapıyı görünür kılan güçlü bir yöntemsel araç olduğunu açık biçimde göstermektedir.

MacSwan (1999), kod değiştirmenin *(code-switching)* ayrı iki dilbilgisinin mekanik biçimde yan yana gelmesi olarak açıklanmakla sınırlı olmayıp, tek bir birleşik dilbilgisi varsayımı *(the single grammar assumption*) içerisinde gerçekleştiğini ileri sürmektedir. Bu yaklaşımda bireyler, farklı dillerden gelen ögeleri evrensel dilbilgisinin ilkeleri doğrultusunda bütünleşik biçimde kullanırlar. Örneğin, Farsça–İngilizce kod değiştirme örneklerinde yüklemin hangi dilden geldiğine göre sözdiziminin belirlenmesi (Farsça fiille OV, İngilizce fiille VO düzeni) bu bütünleşik yapının bir göstergesi olarak sunulmaktadır (MacSwan, 1999, s. 10–14).

Daha sonraki çalışmasında ise MacSwan (2017), kod değiştirme ile *dillerarası akış (*translanguaging*)* arasındaki sınırların geçirgenliğini tartışarak, bireylerin ayrı dilsel repertuarlar yerine, ortak bir *bütünleşik dilbilgisel mekanizma* (integrated multilingual model*)* üzerinden hareket ettiklerini savunur. Bu çerçevede, İspanyolca–İngilizce örneklerinde belirleyici–ad uyumunun (ör. *los teachers* doğru iken *the casa* yanlış) tek bir dilbilgisel sistem içinde açıklanabileceğini göstermektedir. Böylece kod değiştirmenin sistematikliği ile dillerarası akışın pedagojik ve duygusal boyutları arasındaki sınırlar bulanıklaşmaktadır (MacSwan, 2017, s. 167–175).

Kod Değiştirme Tipolojisi

Dillerarası akış yaklaşımları, çokdilliliği bütüncül bir anlam inşa süreci olarak ele alırken; bu sürecin yapısal boyutuna dair daha ayrıntılı bir çözümleme Muysken'in (2000) kod değiştirme modelinde yer almaktadır. Ancak bu model yanlızca sözdizimsel düzeyde bir sınıflandırma sunmakla kalmaz; öğrencilerin anlatılarında diller arasında kurdukları ilişkilerde anlam üretimine nasıl katkı sağladığını da gösterir. Bu noktada, Muysken'in (2000) geliştirdiği kod değiştirme modeli *(code-switching model)*, bu çokdilli üretimleri hem yapısal hem de anlam kurucu boyutlarıyla inceleme olanağı sunar. Özellikle ekleme *(Insertion)*, değişimli kullanım *(Alternation)* ve uyumlu sözlükleştirme *(Congruent lexicalization)* gibi üç temel kategori, öğrencilerin anlatılarında bir dilin sözcük ya da yapısını başka bir dilin içinde nasıl stratejik olarak kullandığını ve bu kullanımla anlatıya nasıl anlam kattığını açıklamak açısından önemlidir.

Muysken (2000), çokdilli konuşurlarda kod karıştırmayı üç temel yapısal kategoriye ayırmaktadır uyumlu sözlükleştirme: *ekleme (Insertion)*, değişimli kullanım *(Alternation***)** ve *(congruent lexicalization).* Bu üç kategori, çokdilli bireylerin farklı bağlamlarda gerçekleştirdikleri dilsel geçişlerin yapısal boyutlarını ortaya koymaktadır.

- Ekleme *(İnsertion)*: Bu kullanımda bir dilin sözdizimsel çerçevesine diğer dilden tekil sözcükler veya öbekler eklenir. Yapı iskeleti korunurken yabancı öğeler "içerme" yoluyla yerleştirilir.

  Örnek: *The students had visto la película italiana*. (Öğrenciler İtalyan filmini izlemişlerdi.) Burada İngilizce tümce yapısına İspanyolca yüklem öbeği eklenmiştir (Muysken, 2000, s. 65).

- Değişimli kullanım *(Alternational):* Bu kategoride dil değişimi tümce veya yan tümce sınırlarında gerçekleşir. Konuşucu bir dilde başlar, diğer dilde devam eder ve ardından tekrar ilk dile dönebilir.

  Örnek: *Uchi wa whole chicken o kau noyo.* (Biz bütün bir tavuk alıyoruz.) Burada Japonca tümce yapısı içinde İngilizce bir isim öbeği (whole chicken) yer almaktadır (Muysken, 2000, s. 73).

- Uyumlu sözlükleştirme *(Congruent Lexicalization):* İki dilin sözdizimsel yapılarının büyük ölçüde örtüştüğü durumlarda ortaya çıkar. Bu durumda her iki dilden sözcükler aynı tümce çerçevesine serbestçe yerleştirilebilir.

  Örnek: *Los estudiantes habían seen the Italian movie.* (Öğrenciler İtalyan filmini görmüşlerdi.) Burada İngilizce ve İspanyolca öğeler aynı tümce içinde harmanlanmıştır (Muysken, 2000, s. 65).

Bu sınıflama, tez kapsamında öğrencilerin özellikle sözlü anlatılarında gözlemlenen çokdilli söylemleri hem biçimsel hem de anlamsal düzeyde analiz edebilmek amacıyla kullanılmıştır. Kod değiştirmenin yalnızca yüzeysel bir dil geçişi olmanın ötesinde; aynı zamanda yapısal, anlamsal ve fonetik düzeylerde çok katmanlı bir bütünleşme süreci olduğu görülmektedir.

Sözlü anlatılarda bu geçişlerin daha kendiliğinden ve bağlama duyarlı biçimde ortaya çıkması, Muysken'in tipolojisini tamamlayıcı biçimde MacSwan'ın (2000) savunduğu tek bir birleşik dilbilgisi varsayımı (the *single grammar assumption*) varsayımıyla da örtüşmektedir. Bu bağlamda çokdillilik, öğrencilerin tek bir bilişsel sistem içerisinde farklı dillerin unsurlarını yaratıcı, esnek ve anlamlı biçimde bir arada kullanabildikleri dinamik bir anlatı pratiği olarak değerlendirilmektedir.

2.2. Veri Toplama Yöntemleri

Bu araştırma, İstanbul'da bir özel okulda öğrenim gören ve Almancayı ikinci yabancı dil olarak öğrenen 45 öğrenci ile yürütülen nitel bir saha çalışmasına dayanmaktadır. Araştırmanın amacı, çokdilli öğrencilerin dil repertuarlarını, anlatılarını ve dillerarası geçiş stratejilerini anlamak ve bu öğrencilerin çokdillilik deneyimlerini görsel, yazılı ve sözlü anlatımlarla ortaya koymaktır.

Araştırmanın katılımcılarını, Almancayı ikinci yabancı dil olarak öğrenen ve okul öncesi dönemden itibaren İngilizceye maruz kalmış ve çoğunlukla çokdilli ortamda yetişmiş öğrencilerden oluşmaktadır. Katılımcılar, yaş ve sınıf düzeylerine göre aşağıdaki şekilde gruplandırılmıştır:

Araştırma kapsamında toplamda 45 öğrenciden veri toplanmış; ancak detaylı ve derinlemesine analiz için yaş, sınıf düzeyi, dil yeterliliği ve anlatılarındaki çeşitlilik kriterleri doğrultusunda seçilen 12 öğrencinin verileri ayrıntılı olarak incelenmiştir. Katılımcılar gönüllülük esasına göre belirlenmiş; okul yönetiminden gerekli izinler alınmış ve araştırma süreci etik ilkeler[2] doğrultusunda yürütülmüştür. Katılımcı bilgileri tüm aşamalarda anonimleştirilmiş ve gizlilik ilkelerine dikkat edilmiştir.

[2]Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü'nün *Yüksek Lisans Tez Yazım Kılavuzu*'nda yer alan 3.2. Tez Çalışmasında Etik başlığına göre, katılımcı bilgileri anonimleştirilmiş çalışmalarda ayrıca etik kurul onayı alınması zorunlu değildir. Bu tür çalışmalarda etik ilkelere uyulması koşuluyla, araştırmanın yürütülmesi için ek bir kurul izni talep edilmemektedir. Bkz. Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. (2023). *Yüksek Lisans Tez Yazım Kılavuzu*, s. 6.

Sınıf Düzeyi	Öğrenci Sayısı	Dil Seviyesi	Açıklama
5. sınıf	6 öğrenci	A0–A1.1	Temel sözcük bilgisi olup, dili duygusal ve bedensel olarak ilk kez deneyimlemişlerdir.
6. sınıf	13 öğrenci	A1.1–A1.2	Basit cümleler kurabilmekte ve çünkü *(weil)* bağlacını kullanabilmektedirler.
7. sınıf	13 öğrenci	A1.2–A2.1	Daha yaratıcı anlatım becerilerine sahip, dil portrelerine kişisel ve yaratıcı ifadeler katmışlardır.
10. sınıf	5 öğrenci	A2	Almancayı renk seçimleriyle ilişkilendirerek metaforik anlatımlar oluşturabilmektedir.
12. sınıf	8 öğrenci	A2	Renk-beden-dil ilişkisini kompleks biçimde kurulabilmekte ve dil pozisyonlamalarını gerçekleştirebilmektedirler.

(bkz. Tablo 1)

Veri toplama süreci, üç aşamada gerçekleştirilmiştir:

1. Görsel Temsil: Öğrencilere dil portresi formu dağıtılmıştır. Öğrencilerden, bildikleri her dili beden bölgelerine yerleştirmeleri ve bu dilleri hangi bölgede "hissettiklerine" göre farklı renklerle ifade etmeleri istenmiştir (örneğin kalpte, elde, kulakta vb.).
2. Yazılı Anlatım: Öğrenciler, oluşturdukları görselleri yazılı olarak ayrıntılı biçimde açıklamaları ve yorumlamaları talep edilmiştir.
3. Sözlü Sunum: Öğrenciler dil portrelerini sınıf ortamında sözlü olarak sunmuş; bu sunumlar video ile kaydedilmiştir.

Veri toplama süreci ortalama 40 dakika sürmüş; ilk 20 dakikası dil portresi çizimi ve yazılı anlatıma, ikinci 20 dakikası ise sözlü sunumlara ayrılmıştır. Süreç boyunca öğrenciler yönlendirilmeden, özgürce ifade edebilecekleri bir ortam sağlanmıştır. Araştırmacı, süreç boyunca katılımcı-gözlemci rolü üstlenmiş ve öğrencilere destekleyici bir tutum sergilenmiştir.

Toplanan veriler, tematik analiz ve anlatı analizi yöntemleriyle çözümlenmiştir. Yazılı veriler, öğrencilerin dil repertuarları ile duygusal-bedensel konumlandırmalarına dair ifadeleri üzerinden değerlendirilmiş ve bu doğrultuda temalar belirlenmiştir. Sözlü veriler transkribe edilerek, dil geçişleri ve anlatım özellikleri açısından analiz edilmiştir. Bazı durumlarda yazılı ve sözlü veriler karşılaştırmalı olarak incelenmiş, anlatılar arasındaki tutarlılıklar ve farklılıklar analiz edilerek yorumlanmıştır.

Araştırmada gönüllülük, anonimlik ve katılımcı haklarına özen gösterilmiş; tüm etik ilkeler titizlikle uygulanmıştır. Çalışmanın sınırlılıkları arasında katılımcıların farklı dil düzeyleri, bireysel performans farklılıkları ve çokdillilik deneyimlerinin öznel doğası yer almaktadır.

3. ÖĞRENCİLERİN ÇOK DİLLİ PORTRELERİ VE DİLSEL REPERTUARLARI

Bu bölümde, farklı sınıf düzeylerinden toplam 12 öğrencinin çokdilli deneyimleri, dil portreleri ve anlatıları üzerinden yapılandırılmıştır. Öğrenciler, yaş grubu ve akademik başarı düzeylerinin ötesinde; çizimsel ifade gücü, yazılı ve sözlü anlatımda çokdilliliği kullanma biçimleri ile dilsel farkındalık düzeyleri açısından da anlamlı bir çeşitlilik sergilemektedir. Bu çeşitlilik, öğrencilerin bireysel dilsel repertuarlarının hem yeterlik *(Kompetenz)* hem de kullanım performansı *(Performanz)* boyutlarında değerlendirilmesine olanak sunmaktadır (CEFR, 2020)[3].

Örneklem seçiminde sınıf seviyelerine göre dengeli bir dağılım gözetilmiştir: 12. sınıf düzeyinden 2 öğrenci, 10. sınıf ileri Almanca grubundan 4 öğrenci, 7. sınıftan 2 öğrenci, 6. sınıftan 2 öğrenci ve 5. sınıftan 2 öğrenci çalışmaya dahil edilmiştir. Bu dağılım, çokdillilik bilincinin yaş ve gelişim düzeylerine göre nasıl biçimlendiğini karşılaştırmalı olarak gözlemlemeye olanak tanımaktadır. Öğrencilerin seçimi, çokdilliliğe dair bireysel repertuarların pedagojik ve anlatımsal çeşitliliğini görünür kılmak amacıyla aşağıdaki dört temel ölçüt doğrultusunda yapılmıştır:

Akademik yeterlik ve dilsel performans düzeyi: Özellikle yazılı ve sözlü üretim becerileri gelişmiş öğrenciler tercih edilmiştir. Bu ölçüt, çokdilliliğin yalnızca dil bilgisi edinimle sınırlı kalmadığını, aynı zamanda işlevsel üretim gücüyle ilişkilendirilmesi gerektiğini vurgulayan CEFR (2020) anlayışıyla örtüşmektedir.

Aileden gelen çokdilli birikim ya da erken dönem dilsel temas geçmişi: Öğrencilerin ev içi çokdillilik deneyimi ya da erken yaşta birden fazla dille temas etmiş olmaları dikkate alınmıştır. Bu yaklaşım, Krumm'un (1995) dil biyografisi kuramında vurgulanan "yaşam boyu edinilen dilsel temasların pedagojik görünürlüğü" fikrine dayanmaktadır.

Dil portresi çizimlerinde gösterilen sembolik derinlik ve yaratıcı temsil gücü: Renk, beden ve dil eşleşmelerinde sezgisel ya da bilinçli anlatı derinliği taşıyan örnekler seçilmiştir. Bu ölçüt, Busch'un (2012) bedenleşmiş çokdillilik anlayışında ortaya koyduğu "dilsel kimliğin sembolik ve bedensel düzlemde temsili" ile doğrudan ilişkilidir.

Yazılı ve sözlü anlatılarda ortaya çıkan çokdilli anlatım repertuarı: Dillerarası geçişlerin belirgin biçimde kod değiştirme, kod karıştırma olarak gözlemlenebildiği öğrenciler öne çıkarılmıştır. Bu, Busch'un (2012) repertuar yaklaşımında savunduğu gibi çokdilliliğin akışkan ve performatif bir ifade stratejisi olduğu görüşüyle uyumludur.

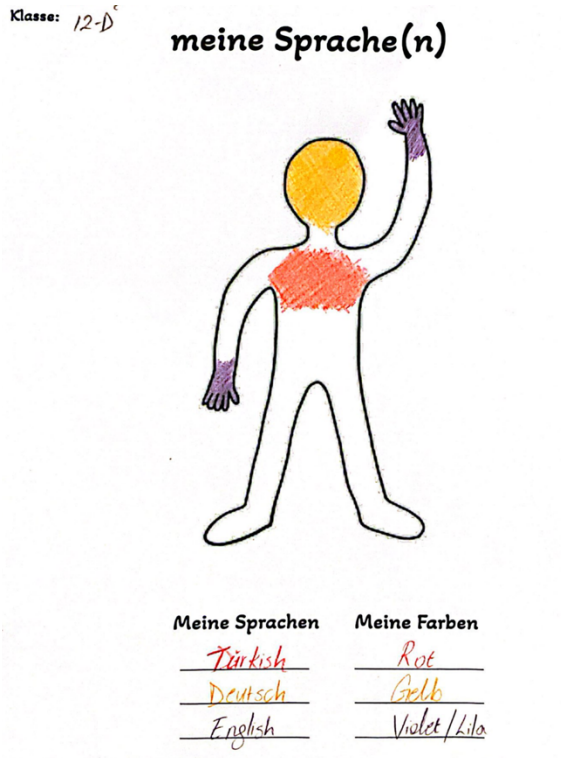
Bunun yanı sıra, öğrencilerin büyük bir kısmında dilsel çeşitliliğe ilişkin hem bilişsel hem de duygusal bir farkındalık gelişmiş olduğu gözlemlenmiştir. Dilin kimlik, aidiyet ve ifade alanı olarak algılandığı bu anlatılar, çokdilli repertuarının performatif yansımaları, kısaca yazılı ve sözlü ifadelerin bedensel/sembolik temsil biçimleri olarak ele alınması sağlayacaktır. Okul bağlamında çokdillilik eğitiminin olanak ve sınırlılıklarına dair pedagojik çıkarımlar da yapılabilecektir.

[3] CEFR, 2020:Avrupa Konseyi. (2020). *Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metni: Öğrenme, Öğretme ve Değerlendirme. Avrupa Konseyi Yayınları.*

3.1. 12. Sınıf Öğrencilerinin Çokdilli Portreleri ve Dilsel Repertuarları

3.1.1. Gülin: *Ich fühle Türkish an Brust…*

Gülin'in Tanıtımı ve Dil Repertuarının Karakteristik Özellikleri



Gülin'in zihninde sarı ile temsil edilen Almanca, göğsünde kırmızıyla atan Türkçe ve morla hareketlenen İngilizce: diller bedenselleşmiş, hissettirilmiş ve yaşanmış bir bütünlük olarak temsil edilmiştir (bkz. Şekil 1).

Gülin, yaşam öyküsü farklı ülkeler, toplumsal bağlamlar ve eğitim ortamları arasında şekillenmiş çokdilli bir 12. sınıf öğrencisidir. İngilizce öğrenmeye anaokulu döneminde başlayan Gülin, beşinci sınıftan dokuzuncu sınıfa kadar ailesiyle birlikte Almanya'da yaşamış ve bu süreçte eğitimine Almanya'da devam etmiştir. Bu göç deneyimi, Gülin'in dil repertuarını anlamlı biçimde zenginleştirmiştir. Erken yaşta öğrenmeye başladığı İngilizce, zamanla Gülin'in akademik ve sosyal yaşamında temel iletişim aracı haline gelmiş ve anadil düzeyinde bir yeterliliğe ulaşmıştır. Almanca 11 yaşından sonra Almanya'da doğal ortamda ve okulda gelişen dildir. Gülin, Almancayı doğal ortamda edinmiş olmasından dolayı dili aksansız biçimde konuşmaktadır. Dokuzuncu sınıftan itibaren Türkiye'de eğitimini sürdüren öğrencinin Türkçesi ise aile içi iletişim dili olarak duygusal, düşünsel ve kimliksel boyutta güçlü bir yer tutmaktadır. Gülin'in dillerle ilgili deneyimleri, dil portresinde belirgin biçimde görünmekte ve her bir dilin farklı işlevler üstlendiği çokdilli bir repertuar yapısını yansıtmaktadır.

Gülin'in Dil Portresi: Betimsel Analiz

Gülin'in çizdiği dil portresi, onun çokdilli deneyimini bedenin farklı bölgelerine yerleştirdiği renkler aracılığıyla somutlaştırmaktadır. Baş bölgesine yerleştirilen sarı renk Almancayı temsil etmektedir. Bu konumlandırma, öğrencinin Almancayı salt bir iletişim aracı olarak görmeyip, zihinsel faaliyetlerinde etkin biçimde kullandığı bir düşünme dili olarak da içselleştirdiğini düşündürmektedir. Bu tercih, yabancı bir dilin bireyin zihinsel haritasında yer edinmesi açısından dikkat çekici bir örnektir.

Göğüs bölgesinde kullanılan kırmızı renk Türkçeyi temsil etmektedir. Kalp hizasına yerleştirilen bu dil, öğrencinin Türkçeyi duygusal merkezinde konumlandırdığını, aidiyet, sevgi ve güven gibi içsel temalarla özdeşleştirdiğini göstermektedir. Türkçe, burada kimliğin ve içsel aidiyetin bir temsili olarak bedenin merkezine olan göğüs bölgesine yerleştirilmiştir.

Her iki elde kullanılan mor (lila) renk İngilizceyi temsil etmektedir. Eller, hareket, üretim ve dış dünyayla etkileşim alanı olarak yorumlanmaktadır. İngilizcenin bu bölgelere yerleştirilmesi, öğrencinin bu dili pratik, aktif ve dışa dönük bir iletişim dili olarak deneyimlediğini düşündürmektedir. Günlük

yaşamda sık kullanıldığı ve otomatikleştiği anlaşılan İngilizce, bedenin eylem odaklı uzuvlarıyla bütünleşmiş görünmektedir. Gülin dil repertuarını işlevsel sınırların ötesine taşıyarak kişisel ve deneyimsel boyutlara açmaktadır. Renklerin ve beden bölgelerinin anlamları, dil bilincinin ötesine geçerek, dilin kendisinde bıraktığı izleri, çağrıştırdığı duyguları ve taşıdığı sembolik yükleri de görünür kılmaktadır[4] (Busch 2021, s. 45–49).

Renk – Beden – Dil Ekseninde Konumlama

Gülin'in dil portresi, çokdilli deneyimini işlevsel boyutların ötesine taşıyarak bedensel, duygusal ve kimliksel katmanlarıyla birlikte çok katmanlı bir anlatı sunmaktadır. Aşağıdaki tabloda her bir dil, belirli bir beden bölgesi ve renkle görselleştirilmiştir:

Dil	Renk	Beden Bölgesi	Duygusal / Çağrışımsal Anlam
Türkçe	Kırmızı	Göğüs (kalp hizası)	Aidiyet, sevgi, içsel güvenlik, kimliğin duygusal merkezi
Almanca	Sarı	Baş	Zihinsel çaba, bilişsel odak, öğrenme ve düşünsel yoğunluk
İngilizce	Mor	Her iki el	Pratiklik, gündelik kullanım, dışa dönüklük, etkileşimsel ifade gücü

Gülin'in dil portresinde kalbe yerleştirilen kırmızı Türkçe, kimliğin duygusal merkezine işaret etmektedir (bkz. Tablo 4).

Türkçe, kırmızı renkle göğüs bölgesine yerleştirilmiştir. Renk ve beden bölgesi birlikteliği, bu dilin aidiyet, sevgi ve güven gibi içsel temalarla bütünleştiğini düşündürmektedir. Kalp hizasında konumlanan Türkçe, öğrencinin duygusal merkezinde yer alarak benliğin kurucu öğesi olarak temsil edildiğini göstermektedir.

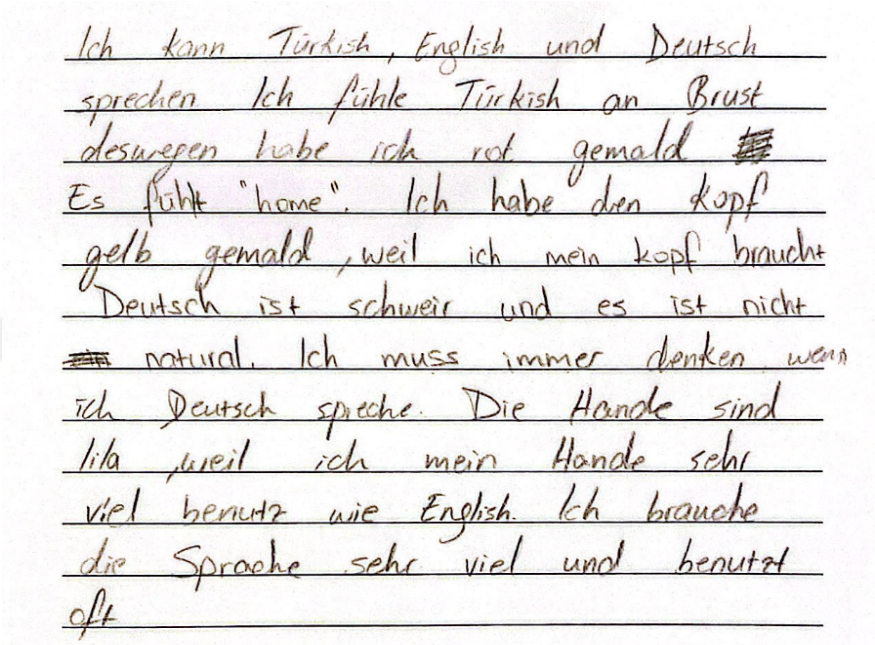
Almanca, sarı renkle baş bölgesine yerleştirilmiştir. Sarı, zihinsel açıklık ve dikkatle ilişkilendirilir. Baş bölgesinin seçimi, Almancanın bilinçli düşünme, bilişsel çaba ve planlı üretim gerektiren bir dil olarak deneyimlendiğini göstermektedir. Bu yerleşim, Busch'un (2012) beden haritalarında sıkça vurguladığı bilişsel merkezle doğrudan ilişkilidir.

İngilizce, mor (lila) renkle her iki ele yerleştirilmiştir. Eller, üretkenlik, eylem ve etkileşim alanları olarak bedenin dışa dönük uzuvlarıdır. Bu yerleştirme, İngilizcenin öğrencinin günlük yaşamında aktif, doğal ve işlevsel biçimde kullandığı bir iletişim dili olduğunu göstermektedir. Dille kurulan ilişkinin bedensel pratiğe dayalı olması, çokdilliliğin zihinsel olmasının yanı sıra, duyusal ve etkileşimsel bir yön taşıdığını da ortaya koymaktadır.

[4] Bu analiz, öğrencinin dilsel konumlanmasını sistematik biçimde ortaya koyan *Beden Bölgeleri ve Anlamları* (bkz. Tablo 1, s. 14) ile *Renkler ve Anlamları* (bkz. Tablo 2, s. 14) temel alınarak yapılmıştır. Tablolar, Busch'un (2021) betimsel analiz çerçevesinden uyarlanmıştır.

Yazılı Anlatıda Dilsel Konumlanma ve Anlatı Stratejileri: *Ich fühle Türkish an Brust deswegen habe ich rot gemald…*

Gülin'in çokdillilik deneyimi, dil portresinde olduğu gibi, yazılı anlatımı aracılığıyla da çok katmanlı bir biçimde görünür hale gelmektedir. Öğrencinin kullandığı betimlemeler, her bir dile ilişkin duygusal, zihinsel ve bedensel konumlandırmaları açığa çıkarırken; bu dillerin günlük yaşamdaki karşılıklarına ve deneyimsel ağırlıklarına da işaret etmektedir.


Ich kann Türkish, English und Deutsch
sprechen Ich fühle Türkish an Brust
deswegen habe ich rot gemald
Es fühlt "home". Ich habe den kopf
gelb gemald, weil ich mein kopf braucht
Deutsch ist schweir und es ist nicht
natural. Ich muss immer denken wenn
ich Deutsch spreche. Die Hande sind
lila, weil ich mein Hande sehr
viel benutz wie English. Ich brauche
die Sprache sehr viel und benutzt
oft

Gülin'in anlatısı, her bir dili kendine özgü bedensel, zihinsel ve duygusal alanlara yerleştirerek, çokdilliliğini semboller ve duyumsal çağrışımlarla derinleştirdiği özgün bir ifade alanına dönüştürmektedir (bkz. Şekil 2).

Öğrenci, dil repertuarını Türkçe, İngilizce ve Almanca olmak üzere konuşabildiği üç dil üzerine inşa etmektedir. Bu repertuarı *Ich kann Türkish, English und Deutsch sprechen* cümlesiyle ifade eden öğrenci, Türkçeyi *Ich fühle Türkisch an Brust deswegen habe ich rot gemald. Es fühlt "home"* şeklinde betimlemekte ve değerlendirmektedir. Bu ifadeyle Türkçe, göğüs hizasında, aidiyet duygusuyla özdeşleştirilmektedir. Türkçenin *home*, yani yuva gibi güvenli, tanıdık hissettirmesi, içsel olarak merkezi bir alan anlamına geldiğini düşündürmektedir. Bu tür bir duygulanımsal yerleştirme, Busch'un (2021, s. 25-27) *)* sesin belleği *(Stimme als Gedächtnis)* kavramı bağlamında değerlendirildiğinde, dilin duygusal hafızayla iç içe geçtiği bir deneyimi temsil ettiğini göstermektedir.

Dikkat çeken başka bir unsur ise öğrenci, yazılı anlatımında genel olarak Almanca kullanmakta, ancak *Türkish*, *English* ve "*home*" kelimelerini İngilizce biçimleriyle yazmayı tercih etmektedir. *Türkish* ve *English* kelimeleri, İngilizce yazım kurallarına uygun olarak *sh* harfleriyle yazılmıştır. Bu tercih, söz konusu sesin Almancadaki *sch* sesiyle fonetik açıdan örtüşmesiyle açıklanabilir. Öğrencinin, *sh* ve *sch* seslerini eşdeğer algılaması, yazımda İngilizce biçimi tercih etmesine yol açmış olabilir. Bu durum, farklı dillerdeki ses–harf ilişkilerinin öğrenci tarafından esnek ve fonetik temelli biçimde yorumlandığını göstermektedir. Öte yandan "*home"* kelimesi, anlam olarak Almancadaki "*Heim"* sözcüğüyle örtüşse de, öğrencinin tercihi jenerasyonel bir farkı da yansıtmaktadır. Almancada "*Heim"* daha çok yaşlı kuşaklar tarafından kullanılırken, "*home"* ifadesi gençler arasında daha çağdaş, duygusal ve kişisel bir çağrışım taşımaktadır. Ayrıca öğrencinin *"home"* kelimesini tırnak içinde kullanması, bu sözcüğe özel bir vurgu yapma ve bilinçli bir anlam atfetme çabasını yansıtmaktadır. Bu kullanım,

yalnızca kelimenin duygusal yükünü öne çıkarmakla kalmaz, aynı zamanda öğrencinin kendi dilsel ve kültürel deneyimini tanımlamak için seçtiği bu ifadeye yönelik farkındalığını da göstermektedir.

Almancaya ilişkin olarak *Ich habe den Kopf gelb gemald, weil ich mein kopf braucht. Deutsch ist schweir und es ist nicht natural* ve *Ich muss immer denken, wenn ich Deutsch spreche* ifadeleri, bu dilin öğrenci tarafından bilinçli çaba gerektiren bir alan olarak konumlandırıldığını göstermektedir. Öğrencinin bu dili zor ve doğallıktan uzak olarak tanımlaması, konuşurken zihinsel olarak dikkat gerektiren bir süreç yaşadığını yansıtır. Bu tür bir bilişsel konumlandırma, Busch'un (2017, s. 353) beden haritasında baş bölgesinin öğrenme, dikkat ve bilinçli farkındalıkla ilişkilendirilmesiyle örtüşmektedir.

İngilizceye dair *Die Hande sind lila, weil ich mein Hande sehr viel benutzt wie Englisch* ve *Ich brauche die Sprache sehr viel und benutzt oft* ifadeleri, bu dilin öğrenci tarafından pratik, gündelik ve bedensel bir iletişim aracı olarak deneyimlendiğini göstermektedir. Eller, bedensel temsiller içinde üretkenlik, etkileşim ve dışa dönüklüğün sembolik uzantılarıdır. Öğrencinin İngilizceyi ellerle eşleştirmesi, bu dili yoğun kullanılan, doğal ve içselleştirilmiş bir dil olarak konumlandırdığını düşündürmektedir. Busch (2021, s. 25-27) bedenleştirme yaklaşımında eller, dış dünyayla ilişki kurmanın alanı olarak değerlendirmektedir.

Gülin'in anlatımı boyunca kullandığı semboller ve metaforlar, çokdilli deneyimleri hem bilişsel duygusal ve duyusal olarak bedensel düzlemlerde yapılandığını göstermektedir. Türkçe, bir yuva sıcaklığında ve güvenliğinde aidiyetle ilişkilenirken; Almanca, zihinsel çaba ve dikkatle; İngilizce ise yoğun kullanım ve fiziksel alışkanlıkla öne çıkmaktadır. Bu temsiller, Kusters ve De Meulder'in (2019, s. 4–5) dil portrelerini bedensel ve çokmodlu dilsel deneyimlerin bir ifadesi olarak ele alan yaklaşımlarıyla da örtüşmektedir.

Sözlü Anlatıda Geçişler ve Kendiliğindenlik

Gülin'in sözlü anlatısı, yazılı anlatıya kıyasla daha içgüdüsel, ritmik ve duygulanımsal bir yapı sergilemektedir. Öğrenci, kendi çokdillilik deneyimini anlatırken renk, ritim ve ses üzerinden de anlam üretmektedir. Bu yapı, Busch'un bedenleştirme yaklaşımı açısından dikkat çekici örnekler sunmaktadır.

> **G:**Ich kann Türkisch, Deutsch und Englisch sprechen. Und ich habe mein Brust rot gemalt, weil ich fühle Türkisch an mein Brust. Und es fühlt immer home. Und ich hab den Kopf gelb gemalt, weil emm ich brauche meinen Kopf. Und wenn ich Deutsch spreche. Es ist ein schwieriges Sprache und ich fühle, es ist nicht neutral für mich. Und ich muss immer denken, was ich sage. Deswegen mein Kopf ist deutsch und ich habe die Hände, die lila gemalt emm für Englisch, weil ich benutze meine Hände oft und auch Englisch. Das ist die Sprache, das ich immer benutzt und braucht. Und er hört sehr viel, also. Und ich habe benutze meine Hände, wenn ich Englisch spreche. Deswegen die sind lila und für die Farben, ich weiß nicht, aber Türkisch immer für rot für mich, vielleicht die Flage oder so aus. Und Deutsch ist auch Gelb. Weiß auch nicht. Und für Englisch. Ich kann sagen, dann lila ist meine Lieblingsfarbe. Deswegen ist es lila.
>
> **Ö:** Okay. Danke schön. Vielleicht ist rot eine warme Farbe und gelb eine kalte Farbe. Du fühlst dich zu Hause, bei Rot und bei Gelb?
>
> **G:** Ich denke gelb ist auch eine warme Farbe.

Anlatının başında *Ich kann Türkisch, Deutsch und Englisch sprechen* diyerek dil repertuarını sıralayan öğrenci, Türkçeye dair değerlendirmesinde *ich fühle Türkisch an mein Brust. Und es fühlt immer home* ifadesini kullanmaktadır. Burada *home* sözcüğü, Almanca yapı içine İngilizce olarak yerleştirilmiş, Muysken'in (2000) ekleme *(Insertion)* kategorisiyle örtüşen bir kod karışımı biçiminde sunulmuştur.

Aynı zamanda bu ifade, Türkçeyi duygusal ve içsel bir merkezde konumlandırmakta; *Brust* (göğüs) bölgesiyle yapılan eşleşme, Busch'un (2012) sesin belleği (*Stimme als Gedächtnis)* kavramıyla uyumlu biçimde, dilin duygusal hafızadaki izdüşümüne işaret etmektedir.

Almancaya ilişkin olarak kullanılan *Und wenn ich Deutsch spreche. Es ist ein schwieriges Sprache und ich fühle, es ist nicht neutral für mich. Und ich muss immer denken, was ich sage* ifadeleri, bu dilin öğrenci için bilişsel yönden, dikkat gerektiren ve doğal akışa aykırı bir üretim süreci olarak deneyimlendiğini göstermektedir. Özellikle *nicht neutral für mich* ifadesi, Almancanın sezgisel bir dil olmaktan ziyade, çabayla öğrenilmiş bir dil olarak algılandığını yansıtır. Bu farkındalık, öğrencinin *mein Kopf ist deutsch* ifadesiyle daha da somutlaşmakta, dilin baş bölgesiyle özdeşleştirilmesi, düşünme ve planlama süreçleriyle olan ilişkisini de pekiştirmektedir. Bu bağlamda, Busch'un (2017, s. 353) baş bölgesini bilişsel merkez olarak tanımlayan beden haritasıyla doğrudan ilişkilidir.

Öğrencinin anlatısında dikkat çeken başka bir unsur, Almancayı düşünme eylemiyle ilişkilendirmesinin aksine, İngilizceyi doğrudan elleriyle bağdaştırmasıdır. İngilizceyle ilgili açıklamalarından *und ich habe die Hände, die lila gemalt emm für Englisch, weil ich benutze meine Hände oft und auch Englisch. Das ist die Sprache, das ich immer benutzt und braucht*, dili çoğunlukla yazarak kullandığı ve bu nedenle ellerinin etkin biçimde devreye girdiği anlaşılmaktadır. İngilizcenin sanal ortamda sık kullanılan bir iletişim aracı olduğunu ve yazılı üretimle, dolayısıyla bedensel bir eylemle bütünleşen bir dil olarak deneyimlendiğini düşündürmektedir. İngilizceye ilişkin ifadelerinde yer alan *ve ich habe benutze meine Hände, wenn ich Englisch spreche* gibi açıklamalar, beden-dil ilişkisinin altını çizer. Ellerle ilişkilendirilen İngilizce, öğrencinin günlük pratiklerinin doğal bir parçası haline gelmiş ve içselleştirilmiştir. Beden ile dil eşleşmesi, Busch'un (2012, S. 7) beden uzuvlarının çokdilli hafızadaki temsiline ilişkin yaklaşımıyla örtüşmektedir.

Renk tercihine ilişkin açıklamalarda yer alan *und für die Farben, ich weiß nicht, aber Türkisch immer für rot für mich, vielleicht die Flage oder so aus. Und Deutsch ist auch Gelb. Weiß auch nicht. Und für Englisch. Ich kann sagen, dann lila ist meine Lieblingsfarbe. Deswegen ist es lila* ifadeleri, öğrenci açısından farklı dillerin zihinsel temsillerinin çeşitli düzlemlerde şekillendiğini göstermektedir. Türkçenin kırmızıyla özdeşleştirilmesi, açıkça Türk bayrağının rengine gönderme yaparak milli ve kültürel bir referansa dayanmaktadır. Almanca için sarı rengin seçilmesi ise öğrenci tarafından gerekçelendirilememekte, bu yönüyle sezgisel bir renk-dil eşleşmesine işaret etmektedir. Buna karşılık, İngilizcenin mor renkle ilişkilendirilmesi, öğrencinin bu rengi sevdiğini belirtmesiyle estetik ve bireysel bir tercihe dayanmaktadır. Açıklamalar, öğrencinin renkleri sadece zihninde ya da ulusal kimliklerle ilişkilendirmediğini, aynı zamanda kişisel zevkleri ve duyguları doğrultusunda anlamlandırdıklarını göstermektedir.

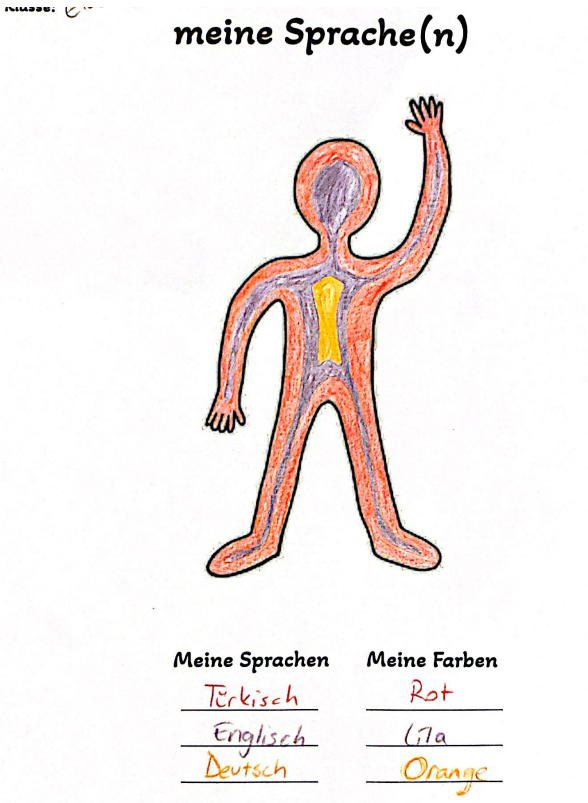
Gülin'in anlatısı ağırlıklı olarak Almanca dilinde gerçekleşmektedir. Dillerarası yalnızca tek bir geçiş gözlemlenmektedir: *es fühlt immer home*, yani (it feels like home) ifadesinde İngilizce *home* kelimesi Almanca cümle yapısı içinde yer almaktadır. Bu geçiş, yapısal bütünlüğü bozmadan metne entegre edilmiş olup, MacSwan'ın (1999) tek bir birleşik dilbilgisi varsayımı *(the* single grammar assumption*)* ile uyum göstermektedir. Gülin'in hem yazılı hem sözlü anlatılarında dil geçişleri son derece sınırlı tutulmakta ve anlatılar belirgin bir yapısal tutarlılık sergilemektedir. Bu durum, öğrencinin anlatı üzerinde bilişsel bir denetim kurduğu izlenimini vermektedir. Anlatının genelinde kendiliğindenlikten ziyade planlanmış ve kontrol edilen bir tek dilli üretim süreci hakimdir. Gençler tarafından *home* gibi içselleştirilmiş semboller aracılığıyla gerçekleştirilen bu tür geçişler, öğrencinin çokdilli repertuarına sezgisel bir yönelimle de eriştiğini düşündürmekte, ancak bu durum anlatının genelindeki bilişsel kontrolü zayıflatmamaktadır.

3.1.2. Eda: *Mein ganzes körper ist rot und lila, weil Türkisch ist mein Muttersprache…*

Eda'nın Tanıtımı ve Dil Repertuarının Karakteristik Özellikleri

Eda, dilsel gelişimi eğitimin farklı kademelerinde yön değiştirmiş, çokdilli deneyimi erken yaşlara dayanan bir 12. sınıf öğrencisidir. Anaokulu döneminde İngilizce anadil programı sunan bir okulda öğrenim görmüş. İlköğretim ve ortaöğretim boyunca İngilizce birinci yabancı dili, Almanca ise ikinci yabancı dili olarak yer almış, ancak liseye geçişle birlikte bu sıralama değişmiş, Almanca birinci, İngilizce ise ikinci sıraya yerleşmiştir. Ders programındaki bu yapısal değişime rağmen Eda, İngilizce ile kurduğu ilişkinin sürekliliğini korumuş; bu dili akademik bağlamda ve kişisel dünyasında da canlı tutmaya devam etmiştir. Eğitim geçmişi boyunca şekillenen bu dil repertuarı, yalnızca okulla sınırlı kalmayan, bireysel gelişimiyle örülmüş çokdilli bir profil ortaya koymaktadır.

Eda'nın Dil Portresi: Betimsel Analiz



Eda'nın dil portresinde bedenin farklı bölgelerine yerleştirilmiş üç ayrı renk, üç dili temsil etmektedir (bkz. Şekil 3).

Eda'nın çizdiği dil portresi, dilsel kimliğini bedenin bütününe yerleştirdiği güçlü görsel temsillerle yansıtmaktadır. Bu portrede kullanılan renkler ve beden uzuvlarına dağılım, öğrencinin dil deneyimlerini bedensel olarak bilişsel, duyusal ve sembolik düzeyde nasıl anlamlandırdığını ortaya koymaktadır.

Portrede kırmızı ve lila renkler bedenin tamamına yayılmıştır. Baş, gövde, kollar ve bacaklar bu iki renk arasında harmanlanmıştır. Kırmızı renkle temsil edilen Türkçenin tüm vücut çevresine yayılması, bu dilin öğrencinin benliğinde kapsayıcı ve merkezi bir yer tuttuğunu düşündürmektedir.

Bu renk yerleşimi, kırmızının genellikle aidiyet, köklenme ve içsel sıcaklık gibi kavramlarla ilişkilendirilmesine işaret etmektedir. Lila rengin baş ve kol gibi bilişsel ve iletişimsel bölgelerde yoğunlaşması ise, İngilizcenin aktif kullanımda olan ve zihinsel eforla ilişkilendirilen bir konumda yer aldığını göstermektedir.

Gövdenin ortasına yerleştirilen turuncu renk ise, diğer iki renkten farklı olarak sınırlı bir bölgeyi kaplamakta; bu durum, portrede temsil edilen Almanca olan üçüncü dilin öğrencinin repertuarında daha sistematik, belki daha "öğrenilmiş" olarak bir yerde konumlandığını ima eder.

Rengin yalnızca iç merkezde bulunması, bu dilin daha yapılandırılmış, kontrollü olarak işlenen bir deneyimle bağdaştığını düşündürmektedir. Eda'nın portresi genel olarak üç rengin belirli bir mantıksal düzende yerleştirilmesiyle bütüncül bir anlatı sunmaktadır.

Renklerin bilinçli biçimde bedenin farklı bölgelerine dağıtılmış olması, öğrencinin dil repertuarını hem zihinsel bir kategori hem de bedensel ve duygusal bir bellek alanı olarak deneyimlediğini göstermektedir (Busch 2021, s. 25–27).

Bu durum, Busch'un (2012, s. 6) beden haritalarındaki "dilsel deneyimin bedende yer edinme biçimi"ne ilişkin kuramıyla doğrudan örtüşürken, aynı zamanda Kusters ve De Meulder'in (2019, s. 11) çokmodlu ve çokduyulu dil temsili yaklaşımına da güçlü bir örnek teşkil etmektedir.

Renk – Beden – Dil Ekseninde Duygusal Konumlama

Eda'nın dil portresindeki renklerin yerleşimi, öğrencinin dillerle kurduğu ilişkiyi duyusal olarak deneyimlediğini ve içselleştirerek yapılandırdığını göstermektedir.

Dil	Renk	Beden Bölgesi	Duygusal / Çağrışımsal Anlam
Türkçe	Kırmızı	Tüm beden yüzeyi	Kapsayıcılık, içsel merkez, güçlü aidiyet hissi
İngilizce	Lila	Baş, gövde, kollar, bacaklar	Etkileşim, dışavurum, zihinsel yoğunluk, pratik iletişim
Almanca	Turuncu	Gövde merkezi (iç bölge)	Yapılandırılmış öğrenme, sistemli edinim

Eda'nın bedeninde turuncu renk Almanca, öğrenilmiş bir sistem dili olarak bilinçli bir merkezde konumlanmaktadır (bkz. Tablo 5).

Türkçe, kırmızı renkle tüm beden yüzeyini kaplamaktadır. Bu yerleşim, öğrencinin Türkçeyle kurduğu ilişkinin benliğin tamamına yayılan bir aidiyet ve kimlik duygusuyla şekillendiğini düşündürmektedir. Rengin kapsayıcı biçimde tüm dış yüzeye yerleştirilmesi, dilin bütünsel bir deneyim olarak yaşandığını göstermektedir. Bu tür beden-geneline yayılan temsiller, Busch'un (2012, s. 6) dilin duygusal bellekte beden aracılığıyla yer tuttuğuna ilişkin yaklaşımıyla örtüşmektedir.

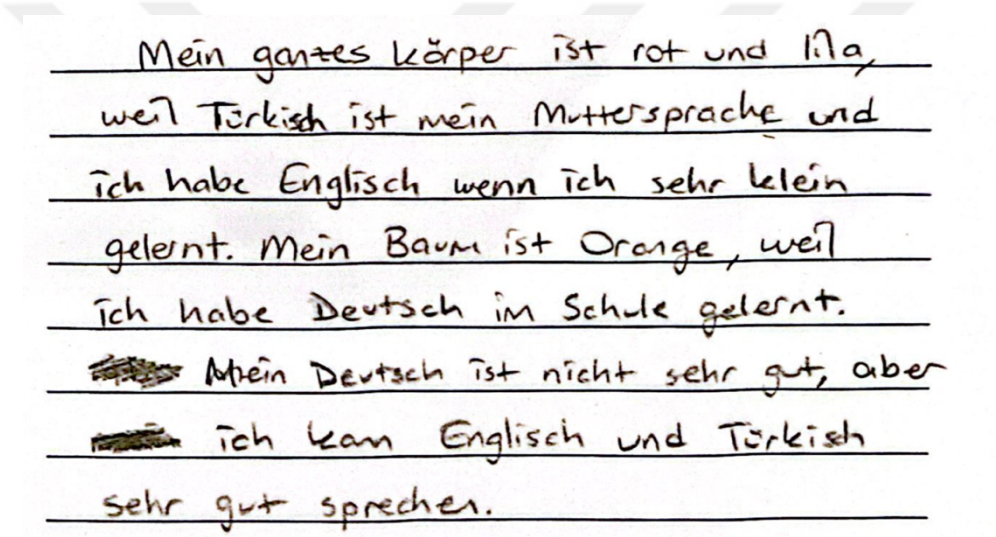
İngilizce, lila renkle baş, kollar ve bacaklara yerleştirilmiştir. Bu bölgeler genellikle zihinsel faaliyet, hareket ve etkileşimle ilişkilidir. İngilizcenin ayrıca uzuvlarla da eşleşmesi, öğrencinin bu dili aktif biçimde kullandığını, gündelik iletişimde, düşünsel etkinliklerde ve dışa dönük pratiklerde önemli bir yer tuttuğunu göstermektedir. Özellikle baş bölgesiyle ilişkilendirme, lilanın öğrencide çağrıştırdığı zihinsel uyanıklık ve de estetik beğeniyle de birleşmiş olabilir.

Turuncu renkle temsil edilen Almanca ise yalnızca gövde merkezinde, dar bir alana yerleştirilmiştir. Bu yerleşim, öğrencinin Almancayı diğer dillere kıyasla daha sistematik, "öğrenilmiş" bir alan olarak konumlandırdığını düşündürmektedir. Bu renk, sıcaklık ve dikkat çağrışımları taşımasının yanı sıra, dilin bilinçli ve yapılandırılmış biçimde edinildiğine işaret edebilir. Kusters ve De Meulder'in (2019, s. 11) çokmodlu ve çokduyulu temsil kuramı bağlamında bu yerleşim, dilin hem sesle ve anlamla, hem de bedenin belirli bir bölgesine duyusal olarak yerleşmesiyle ilişkilidir.

Yazılı Anlatıda Dilsel Konumlanma ve Anlatı Stratejileri: *Mein ganzes körper ist rot und lila, weil Türkisch ist mein Muttersprache und ich habe Englisch wenn ich sehr klein gelernt…*

Eda'nın yazılı anlatısı, çizdiği dil portresiyle büyük ölçüde örtüşen, açık ve yapılandırılmış bir dilsel üretim örneği sunmaktadır. Öğrenci, dillerle kurduğu ilişkileri hem öğrenme bağlamı hem de yeterlilik algısı temelinde ifade etmiş, her bir dili ayrı cümle yapılarıyla tanımlamıştır.

Öğrenci, tüm bedeninin kırmızı ve lila olduğunu belirterek, Türkçe ve İngilizcenin kendisi için güçlü bir yer tuttuğunu göstermektedir. *Mein ganzes Körper ist rot und lila, weil Türkisch ist mein Muttersprache und ich habe Englisch wenn ich sehr klein gelernt* ifadesi, Türkçeyi birincil dil olarak konumlandırdığını ve İngilizceyle de erken yaşlarda tanıştığını açıkça ortaya koymaktadır. Bedenin kırmızı ve lila renklerle boyanmış olması, bu iki dilin bedene yerleşmiş deneyimler ve duygusal bağlılıklarla ilişkili olduğunu göstermektedir. Öğrencinin kullandığı *sehr klein* (çok küçük) ifadesi, İngilizcenin ana dili Türkçe kadar erken çocukluk belleğinde iz bıraktığını düşündürmekte ve bu yönüyle Klann-Delius'un (2015) ses, ritim ve melodinin erken dil edinimindeki belirleyici rolüne işaret eden yaklaşımıyla örtüşmektedir.


Mein ganzes körper ist rot und lila,
weil Türkish ist mein Muttersprache und
ich habe Englisch wenn ich sehr klein
gelernt. Mein Baum ist Orange, weil
ich habe Deutsch im Schule gelernt.
Mein Deutsch ist nicht sehr gut, aber
ich kann Englisch und Türkish
sehr gut sprechen.

Eda'nın anlatısı, diller arasında geçiş yapmaksızın, her bir dili ayrı yapılar içinde tanımlamasıyla dikkat çeker; bu tutum, dilsel farkındalık ve bilişsel ayrıştırma becerisinin erken yaşta geliştiğini göstermektedir (bkz. Şekil 4).

Almancaya dair ifade edilen *Mein Baum ist orange, weil ich habe Deutsch in Schule gelernt.* cümlesi, fonetik düzeyde dikkat çekici bir karışıklık örneği sunmaktadır. Öğrencinin burada "Bauch" (karın) demek isterken, Almancada ses bakımından yakın olan *Baum* (ağaç) kelimesini yazıya geçirmiş olması muhtemeldir. Bu durum, Klann-Delius'un (2015) vurguladığı gibi, erken dönem dilsel temsillerde sesin anlamdan önce zihinsel bellekte yer tutabileceğini gösterir. Fonolojik temelli bu tür karışıklıklar, özellikle çokdilli ortamlarda duyusal belleğin dilsel üretimi nasıl şekillendirdiğine dair önemli ipuçları sunmaktadır. Öte yandan öğrenci, Almancaya dair yeterliliğini *Mein Deutsch ist nicht sehr gut* ifadesiyle sınırlı olarak tanımlasa da, metnin tamamını Almanca yazarak bu dile dair yetkinliğini ortaya koymuştur. Fiil çekimleri ve geçmiş zaman yapısı doğru biçimde kullanılmış, ayrıca Almanca yazım kurallarına uygun olarak tüm nesneler büyük harfle yazılmıştır (örn. *Muttersprache, Schule, Deutsch*). Bu durum, öğrencinin farkında olmadan içselleştirdiği dilbilgisel yapıları üretim sürecinde doğru biçimde uygulayabildiğini göstermektedir. Metinde kodlar arası geçiş bulunmamakta, her dil ayrı bir yapıda tanımlanmakta ve anlatım dilbilgisel bütünlüğünü korumaktadır. Bu yapı, Muysken'in (2000) dilsel ayrım *(separation)* stratejisine karşılık gelmekte; öğrencinin her dili bilişsel olarak ayrı kategorilerde yapılandırdığını göstermektedir. Ayrıca, dillerle ilgili öz değerlendirme ifadeleri ile

yapısal doğruluğun bir arada bulunması, öğrencinin çokdilli repertuarını farkındalıkla geliştiren bir birey olarak kendini konumlandırdığını göstermektedir.

Sözlü Anlatıda Dil Geçişleri ve Kendiliğindenlik

Eda, sözlü anlatısında konuşma sırasında üç dili nasıl yapılandırdığını, bu dillere ilişkin algısını ve yeterlilik farkındalığını serbest gelişen bir anlatı akışı içerisinde dile getirmektedir.

> **E:** Also meine Sprechen sind Türkisch, Englisch und Deutsch. Em Türkisch ist rot, Englisch lila und Deutsch orange, aber es ist random, also ich fühl nichts (elleriyle yok der gibi işaret eder). Mein ganzes Körper ist rot und lila, weil Türkisch ist mein Muttersprache und ich habe Englisch wenn ich sehr klein war gelernt. Em also ich kann Deutsch ich kann Englisch und Türkisch sehr sehr gut sprechen. Also es ist mein ganze Körper. Em ora mein Baum ist orange,weil ich habe Deutsch im Schule gelernt und ich weis ich kann Deutsch nicht sehr gut sprechen, aber ich weis Deutsch einbischen. Em mein Deutsch ist sehr gut, aber ich kann Englisch und Türkisch sehr gut sprechen.

Anlatının başında Eda, Türkçe ve İngilizceyi tüm bedenine yerleştirdiğini belirterek *mein ganzes Körper ist rot und lila* ifadesini kullanır. Her ne kadar bu yapıdaki sıfat çekimi *(Adjektivdeklination)* biçimsel olarak eksik olsa da, öğrencinin *ganz* (tamamen) gibi bir sıfatı artikel ile birlikte kullanması, dilbilgisel bir yapının beklendiğine dair farkındalığını ortaya koymaktadır. Öğrenilen dillerde bu tür sezgisel üretimler, öğrencinin zihinsel modelleme süreciyle değerlendirildiğinde anlam kazanmaktadır (Redder et al., 2022, s. 39). Aynı cümlede geçen *wenn ich sehr klein war gelernt* ifadesindeki zaman bağlacı "als" yerine *wenn* kullanılması ise İngilizcedeki esnek olan *when* (-dığında/-dığı zaman) bağlacının doğrudan transferi olarak gerçekleşmiştir. Bu tür aktarımlar, çokdilli bireylerde çağrışımsal transfer yoluyla gerçekleştiğinin bir göstergesidir (Kusters & De Meulder, 2019, s. 11).

Almancaya dair anlatımda yer alan *mein Baum ist orange* ifadesi ise fonetik düzeyde dikkat çekicidir. Öğrencinin burada *Bauch* (karın) yerine *Baum* (ağaç) kelimesini kullanması, işitsel bellekte ses temelli bir yerleşim bulunduğunu düşündürmektedir. Aynı hata yazılı anlatıda da tekrarlanmıştır. Bu tekrar, anlamdan çok sesin bellekte baskın olduğunu ve konuşma anında da üretimi yönlendirdiğini göstermektedir. Fonetik yakınlığa dayalı bu tür üretimler, beden belleğiyle iç içe geçmiş çokdilli temsilin örneklerinden biridir (Busch, 2012, s. 6).

Öğrencinin Almanca ile ilgili değerlendirmeleri zaman zaman çelişkili ifadeler içermektedir. *Ich kann Deutsch nicht sehr gut sprechen* gibi düşük yeterlilik bildirimiyle başlayan anlatı, kısa bir süre sonra *mein Deutsch ist sehr gut* şeklinde yeniden yapılandırılır. Bu durum, öğrencinin anlatı sırasında yalnızca dil üretmediğini, aynı zamanda kendi yeterlilik konumunu yeniden değerlendirdiğini ve söylem içinde dönüştürdüğünü gösterir. Bu tür pozisyonlamalar, çokdilli bireylerin dilsel kimliklerini anlatı bağlamına göre aktif biçimde yeniden kurduklarına işaret ettiği düşünülmektedir (Busch, 2012, s. 9).

Tüm anlatının Almanca olarak yürütülmesi, öğrencinin bu dille ilgili bir yeterlilik kazandığı için yapısal olarak doğru biçimde kullanabildiğine işaret eder. Fiil çekimleri, geçmiş zaman yapıları ve sözdizimi büyük ölçüde doğru biçimde kurulmuştur. Özellikle *ich habe Deutsch im Schule gelernt* gibi yapılar, öğrencinin sözlü üretim sürecinde bazı ifadelerin kendiliğinden devreye girdiğini ortaya koymaktadır. Bu örnekte, doğru kullanım olan *in der Schule* ifadesi yerine *im Schule* biçiminin tercih edilmesi, öğrencinin Almanca artikeller konusunda genelleyici bir strateji benimsediğini ve hedef dile ilişkin norm bilincinin henüz tam olarak gelişmediğini göstermektedir. Aynı zamanda *ich kann Englisch und Türkisch sehr gut sprechen* gibi tekrarlayan yapılar, öğrencinin bu iki dile dair kendini güvende hissettiğini gösteren değerlendirmeleri sık sık pekiştirme eğiliminde olduğunu göstermektedir (García & Wei, 2014, s. 67).

Eda'nın sözlü anlatısı, dillerin hangi duyusal çağrışımlarla ilişkilendiğiyle şekillendiğini ortaya koymaktadır. Öğrencinin bazı ifadelerde fonetik olarak sesle anlamı karıştırması, bazılarında ise İngilizceden Almancaya transfer yaparak diller arasında sezgisel köprüler kurması, çokdilli repertuarın sabit bir sistemden ziyade anlatı içinde yeniden kurulan dinamik bir yapı olduğunu göstermektedir.

İki öğrencinin, Gülin'in ve Eda'nın çokdilli dil repertuarları karşılaştırıldığında hem belirgin benzerlikler hem de dikkat çekici farklılıklar görülmektedir. Aşağıda bu benzerlik ve farklılıklar tematik olarak özetlenmiştir:

Her iki öğrenci de Türkçe, Almanca ve İngilizce olmak üzere üç dilden oluşan bir dil repertuarına sahiptir. Ancak bu dillerin bedensel temsili, renk seçimi ve anlatı stratejileri, öğrencilerin dillerle kurduğu ilişkilerin öznel boyutlarını ortaya koymaktadır. Türkçe, her iki öğrencide de kırmızı renkle temsil edilerek bedenin merkezine yerleştirilmiş; Gülin'de kalp, Eda'da ise tüm bedende konumlanmıştır. Bu yönüyle, Türkçenin her iki öğrenci için de duygusal aidiyetin ve temel kimliğin dili olduğunu göstermektedir. İngilizce ise her iki öğrencide mor renkle Gülin'de ellerde, Eda'da ise Türkçenin ikinci katmanı olarak tüm bedende yer almakta; bu temsil, İngilizcenin Türkçeyle birlikte iletişimsel pratiklerle ve dış dünyayla etkileşimle özdeşleştirildiğini ortaya koymaktadır. Almanca ise bedensel yerleşim açısından ayrışmaktadır: Gülin ve Eda'nın dil portrelerinde Almancanın bedensel düzlemdeki konumlandırılışı, bu dilin onlar için taşıdığı anlamları ve işlevleri farklılaştırmaktadır. Gülin'in portresinde Almanca, başın tamamını kapsayacak şekilde yer almakta ve bu yerleşim, dilin onun yaşamında hareket, üretkenlik ve yönelime dair dinamik bir rol üstlendiğine işaret etmektedir. Baş bölgesi, genellikle düşünsel süreçlerle ilişkilendirilse de burada daha çok yön bulma, karar alma ve eyleme geçme gibi aktif yaşantılarla örtüşen bir anlam taşımaktadır. Eda'nın portresinde ise Almanca, gövdenin iç katmanında, merkeze yakın bir yerde konumlanmıştır. Bu içsel yerleşim, dilin onun için daha çok içsel bir süreçle – öğrenme arzusu, zihinsel yoğunlaşma ve entelektüel gelişimle – ilişkili olduğunu göstermektedir. Eda için Almanca, dışa dönük bir hareketten çok, içsel bir derinleşmenin ve zihinsel etkinliğin taşıyıcısıdır.

Yazılı anlatılarda Gülin, Almancaya yönelik duygusal bağlarını estetik bir tonla ifade ederken; Eda, bu dili hatırlamak ve unutmamak üzerine kurgulanmış bilişsel bir anlatı içinde sunmuştur. İngilizce her iki öğrencide de araçsal işlevsellikle ve sosyal etkileşimle tanımlanırken; Türkçe, yazılı anlatılarda güvenli zemin, köken ve kendilik anlatısının temel taşı olarak yer almıştır. Sözlü anlatılarda ise Gülin'in çokdilli repertuarı daha akışkan, sezgisel ve spontane geçişlerle biçimlenirken; Eda'nın dil geçişleri daha kontrollü, yapısal ve ayrıştırılmış bir düzenle örülmüştür. Bu fark, çokdilliliğin dil bilgisel bir yeterlik olmaktan ziyade anlatı ritmi, kimlik konumlanması ve duygusal strateji biçiminde somutlaştığını göstermektedir.

3.2. 10.Sınıf Öğrencilerinin Çokdilli Portreleri ve Dilsel Repertuarları

3.2.1. Aleyna: *Ich spürse Italienisch in mein Bauch…*

Aleyna'nın Tanıtımı ve Dil Repertuarının Karakteristik Özellikleri

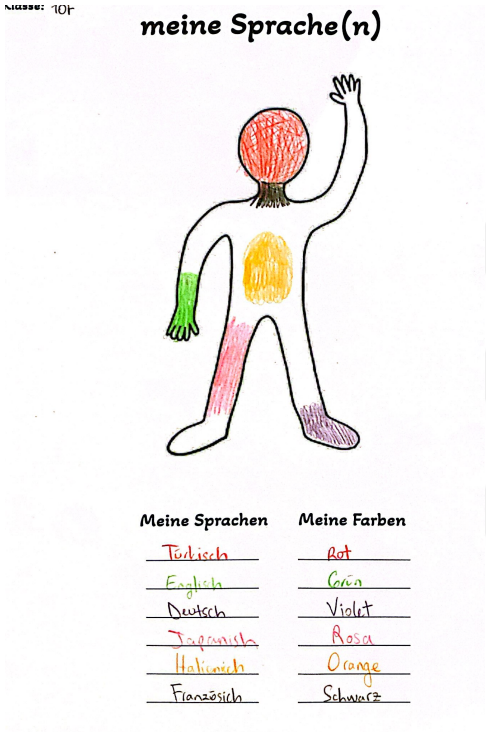
Aleyna, İstanbul'da özel bir okulda 10. sınıf öğrencisi olarak öğrenim görmektedir. Çokdilli bir ailede yetişen Aleyna'nın dilsel gelişimi, erken yaşlardan itibaren hem doğal hem de yapılandırılmış biçimlerde gelişmiştir. 3 yaşında başladığı bir anaokulunda, Almancayı ikinci dil olarak öğrenmeye başlamıştır. Bu süreçte babası kendisiyle evde Türkçe konuşmuş; böylece çift dillilik temeli erken yaşta atılmıştır. 6 yaş sonrası dönemde Almanca hem okul dili hem de sosyal çevre aracılığıyla baskın dil

konumuna gelirken; ev ortamında İngilizce giderek daha belirgin hale gelmiştir. Aleyna'nın annesinin İngilizce öğretmeni olması, İngilizcenin ev içi iletişimde de bir yer edinmesini sağlamıştır.

Fransızca, Aleyna'nın ev ortamında konuşulmasa da annesinin çocukluğunda İsviçre'de yatılı okulda eğitim görmesiyle dolaylı olarak gündemine girmiştir. Bu geçmiş, Aleyna'nın Fransızcaya karşı kültürel ve öğrenmeye yönelik bir merak geliştirmesine katkı sağlamıştır.

Aleyna'nın çokdilli çevresi, onun dilsel yetkinliklerini, kültürel farkındalığını ve dilsel esnekliğini desteklemiştir. Bu bağlamda, farklı dillerle erken ve anlamlı temas kurmuş, çokdilliliği hem akademik hem de kişisel olarak içselleştirmiş bir öğrenci profili sergilemektedir.

Aleyna'nın Dil Portresi: Betimsel Analiz



Aleyna'nın baş bölgesinde Türkçeyi simgeleyen kırmızı renk dikkat çekicidir (bkz. Şekil 5).

Aleyna'nın dil portresi, onun çokdilli deneyimini bedenin çeşitli bölgelerine yerleştirilmiş renklerle ifade etmektedir. Baş bölgesi kırmızıya boyanmış ve bu renk Türkçeyi temsil etmektedir. Bu yerleştirme, Türkçenin düşünme, kendini ifade etme ve de eğitim dili olarak zihinsel bir merkeziyet taşıdığını düşündürmektedir. Göğüs bölgesinde sarı renk yer almakta ve bu alan İtalyancaya karşılık gelmektedir. Kalbe yakın konumlandırılmış bu dilin, Aleyna'nın duygusal dünyasında önemli bir yere sahip olabileceğine, sol kol ve elin yeşil renkle boyanmış olması İngilizceye işaret etmektedir; bu da İngilizcenin etkileşimsel ve gündelik kullanım alanlarında aktif olduğunu ima etmektedir. Sağ bacakta yer alan pembe renk Japoncayı, sol bacakta ise mor renkle temsil edilen Almancayı görmekteyiz. Bu iki dil bedenin alt bölgelerinde konumlanarak daha estetik temasa ve hareketliliğe sahip diller olarak okunabilmektedir. Boğazında yer alan siyah renk ise Fransızcaya karşılık gelmekte ve daha dışsal, kültürel ya da sınırlı bir teması temsil ediyor olabilmektedir.

Portre genelinde, Aleyna'nın her bir dile hem işlevsel hem de duygusal düzeyde anlam yüklediği bu dilleri birer iletişim aracı olmaktan öte, kimliğinin farklı yönlerini taşıyan simgesel yapılar olarak deneyimlediği görülmektedir (Busch 2021, s. 25–27).

Renk-Beden-Dil Ekseninde Duygusal Konumlama

Aleyna'nın dil portresi, çokdilli deneyimini bedensel, bilişsel, duyusal ve kimliksel düzeyde temsil eden çok katmanlı bir anlatım sunmaktadır. Her bir dil, belirli bir beden bölgesi ve renk aracılığıyla görselleştirilmiş. Bu yerleştirme, öğrencinin her dil ile kurduğu kişisel ilişkiye dair anlamlı göstergeler sunmaktadır.

Busch'un (2012) yaşantısal çokdillilik *(lebensweltliche Mehrsprachigkeit)* anlayışına göre renkler ve beden bölgeleri hem sembolik hem de bireylerin dilsel deneyimlerini taşıyan duyusal ve otobiyografik araçlardır. Aleyna'nın portresi bu kuramsal çerçeveyle büyük ölçüde örtüşmektedir:

Türkçe**,** kırmızı renkle baş bölgesine yerleştirilmiştir. Kırmızı renk aidiyet, yoğunluk ve tutkuyu simgeler. Bu yerleşim, Türkçenin Aleyna'nın ana dili ve düşünsel merkezi olduğunu, zihinsel süreçlerle güçlü biçimde bütünleştiğini gösterir.

İngilizce**,** yeşil renkle ellerde yer almaktadır. Yeşil, doğallık ve akışkanlıkla ilişkilidir. Aleyna'nın İngilizceyi "pratiklik ve kolaylık" ile tanımlaması, bu dilin gündelik yaşamla bütünleşmiş işlevsel bir araç olduğunu ortaya koyar.

Dil	**Renk**	**Beden Bölgesi**	**Duygusal / Çağrışımsal Anlam**
İtalyanca	Turuncu	Mide	Haz, yemek kültürü, neşe
İngilizce	Yeşil	Sağ El	Pratiklik, doğallık, hız
Türkçe	Kırmızı	Baş	Ana dil, düşünsel merkez
Japonca	Pembe	Sağ Bacak	Bahar, doğa, zarafet
Fransızca	Siyah	Boğaz	Belirsizlik, sesle temas, mesafe
Almanca	Mor	Sol Ayak	Yolculuk, hareket, soyut

Almancanın özellikle yolculuk ve hareketle ilişkili soyut bir uzaklık hissi uyandırdığı dikkat çekicidir (bkz. Tablo 6).

İtalyanca**,** turuncu renkle mideye yerleştirilmiştir. Turuncu, sıcaklık, haz ve dışa dönüklükle ilişkilendirilir. Aleyna'nın bu dili "yemek kültürü ve neşe" ile bağdaştırması, İtalyancanın haz verici ve kültürel olarak keyifli bir deneyimle ilişkilendirildiğini gösterir.

Japonca**,** pembe renkle bacaklarda temsil edilmiştir. Pembe, zarafet, doğa ve estetikle ilişkilendirilir. Aleyna'nın Japoncaya dair "baharı anımsatıyor" ifadesi, bu dili hafif, estetik ve hareketli bir kültürel ilgi alanı olarak deneyimlediğini göstermektedir.

Fransızca, siyah renkle boğaz bölgesine yerleştirilmiştir. Öğrenci bu dili "bilmediğini ama boğazında hissettiğini" söylemektedir. Bu ifade, sesle temas edilen fakat bilişsel olarak uzak bir dilsel alan olarak yorumlanabilir. Siyah rengin içe dönüklük ve gizemle bağdaştırılması, bu mesafeyi destekler. Busch'un dilsel suskunluk *(sprachliches Schweigen)* olarak adlandırdığı dilsel sessizlik kavramı bu durumu kavramsallaştırmak için anlamlı bir çerçeve sunar.

Almanca, mor renkle sol ayağa yerleştirilmiştir. Bu yerleşim ilk bakışta duygusal merkezden uzak bir konum gibi görünsede, bacak ve ayaklar bedenin hareketle ilişkilendirilen bölümleridir. Busch'un (2012) dil biyografisinin bir hareket olarak *(Sprachbiografie als Bewegung)* kavranması anlayışıyla birlikte düşünüldüğünde, Almancanın bu konumu öğrencinin henüz tam içselleştirmediği ama üzerinde ilerlediği bir dilsel yolculuk anlamına gelir. Mor renk entelektüel mesafe ve soyutluk çağrışımıyla bu sürecin halen gelişimsel olduğunu destekler.

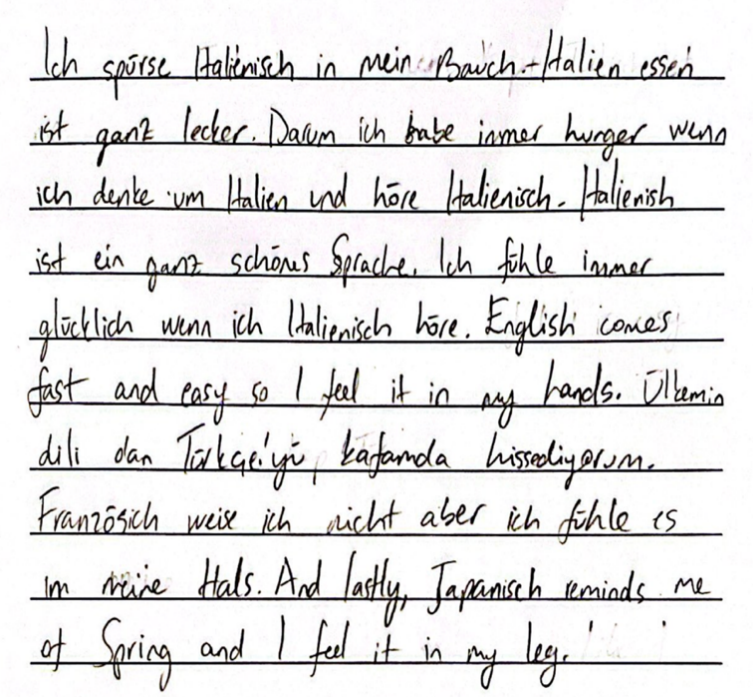
Aleyna'nın dil portresi çokdilliliğin bireysel düzeyde yalnızca bilişsel bir edinim süreci olmadığını; aynı zamanda bedenle, duygularla ve kültürel hafızayla örülü bir deneyim alanı olduğunu göstermektedir. Her bir dil, öğrencinin zihinsel, duygusal ya da kültürel dünyasında farklı düzeylerde konumlanmış; bu konumlandırma ise bedenin belirli bir bölgesi ve çağrışımsal bir renk aracılığıyla görünür kılınmıştır. Türkçe zihinsel merkezde ve aidiyetin dili olarak başta, İngilizce ellerde pratikliğin dili olarak, İtalyanca midede hazla ilişkilendirilmiş bir kültürel deneyim olarak, Japonca bacaklarda doğa ve estetikle bağ kuran bir dil olarak, Fransızca boğazda, ses düzeyinde hissedilen ama bilişsel mesafe taşıyan bir ifade olarak, Almanca ise ayağa yerleştirilerek, henüz merkezileşmemiş fakat ilerlemeye açık bir öğrenme

süreci olarak temsil edilmiştir. Bu çok katmanlı yerleşim biçimi, Busch'un (2012) yaşantısal çokdillilik *lebensweltliche Mehrsprachigkeit)* ve dil biyografisi *(Sprachbiografie als Bewegung)* olarak hareket yaklaşımlarıyla uyumlu şekilde, Aleyna'nın dilleri yalnızca konuştuğu unsurlar olarak sınırlanmayan, hissettiği, taşıdığı ve zamanla dönüştürdüğü varlıklar olarak deneyimlediğini ortaya koymaktadır.

Yazılı Anlatıda Dilsel Konumlanma ve Anlatı Stratejileri: *Französich weise ich nicht aber ich fühle es in meine Hals…*

Aleyna'nın çokdillilik deneyimi, yazılı anlatımı aracılığıyla da ayrıntılı biçimde görünür hale gelmektedir. Kendi dil repertuarına dair yaptığı açıklamalar, farklı dillerle kurduğu ilişkilerin duygusal ve işlevsel boyutlarını ortaya koymakta; aynı zamanda dil seçimlerinde sergilediği stratejik tercihleri yansıtmaktadır. Aşağıda sunulan yazılı anlatı, Aleyna'nın çokdilli kimliğini nasıl tanımladığını ve hangi dilsel kaynaklara ne tür işlevler yüklediğini daha yakından anlaşılır kılmaktadır.

Aleyna'nın anlatımında, dillerle kurulan ilişkiler hem içerik hem biçim düzeyinde dikkat çekici biçimde farklılaşmaktadır. Özellikle İtalyanca ve Fransızca, yalnızca anlatılan içerik açısından sınırlı kalmayıp, kullanılan anlatı dili ve duygusal yoğunluk bakımından da belirgin biçimde dikkat çekmektedir. İtalyanca, Aleyna'nın ifadesiyle *ganz schön* (çok güzel) bir dil olarak tanımlanmakta; mide bölgesinde hissedilen, yemek kültürü, mutluluk ve haz ile özdeşleştirilen bir deneyim alanı olarak yer almaktadır. Bu yönüyle İtalyanca, hem olumlu duygularla yüklü hem de kültürel olarak içselleştirilmiş bir dil olarak görünmektedir.


Ich spürse Italienisch in mein Bauch. Italien essen
ist ganz lecker. Darum ich habe immer hunger wenn
ich denke um Italien und höre Italienisch. Italienish
ist ein ganz schönes Sprache. Ich fühle immer
glücklich wenn ich Italienisch höre. English comes
fast and easy so I feel it in my hands. Ülkemin
dili dan Türkçe'yü, kafamda hissediyorum.
Französich weise ich nicht aber ich fühle es
in meine Hals. And lastly, Japanisch reminds me
of Spring and I feel it in my leg.

Aleyna'nın dil portresini betimlerken kullandığı diller ve yaptığı kod seçimleri dikkat çekicidir (bkz. şekil 6).

Buna karşın Fransızca, *weise ich nicht, aber ich fühle es in meine Hals* (bilmiyorum ama boğazımda hissediyorum) ifadesiyle tanımlanır; burada ses düzeyiyle temas kurulan ama bilişsel ve duygusal olarak mesafeli kalan bir konuma vurgu yapılmaktadır. Siyah renkle temsil edilen Fransızca, Aleyna'nın dil repertuarında telaffuzu zor, söze dökülmesi güç ve daha soyut bir alanda yer almaktadır. Bu fark kullandığı anlatım dili tercihinde de gözlemlenmektedir. Aleyna yazılı anlatısında, İtalyanca ve Fransızca hakkında bilgilendirirken Almancayı kullanır, Japonca ile ilgili cümlesinde İngilizceyi, ancak

İngilizce, Türkçe ve Almanca hakkında yazarken ilgili dilin kendisini kullanmaktadır. Bu durum, öğrencinin anlatı sürecinde dilsel konfor alanlarını yansıtır. Aleyna, anlatısının duygusal yüküne,

içeriğine ve bağlamına göre diller arasında esnek geçişler yaparak dil repertuarını bütüncül biçimde kullanmaktadır; bu durum, kuramsal çerçevede tanımlanan dillerarası akış *(translanguaging)* yaklaşımıyla örtüşmektedir (García & Wei, 2014).

Aleyna'nın anlatımında, iletişimsel deneyimlere dair farkındalık da dikkat çekmektedir. Japonya'da İngilizcenin geçerliliği, İtalya'da muhtemelen Almanca aracılığıyla iletişim kurabilmesi ve Fransa'da yalnızca Fransızca konuşulmasının yarattığı zorluk, öğrencinin dil değerlendirmelerini pratik iletişim olanaklarına dayandırdığını da göstermektedir. Bu iletişimsel farkındalık, çokdilliliğin yalnızca bir dil repertuarı meselesi olmadığını, aynı zamanda bedensel, duyuşsal ve bağlamsal deneyimlerle iç içe geçmiş bir olgu olduğunu ortaya koymaktadır. Bu durum, Kusters ve De Meulder'in (2019, S. 11) dil portrelerini bedensel ve çok modlu dilsel deneyimlerin temsili" olarak değerlendiren yaklaşımıyla da örtüşmekte ve Aleyna'nın anlatısında somut örneklerle karşılık bulmaktadır.

Sözlü Anlatıda Dil Geçişleri ve Kendiliğindenlik

Aleyna'nın dil portresinde dillerin vücutla ilişkilendirilmesi çokdilli kimliğin bedenleşmiş yönlerini açığa çıkarmaktadır. Bu gözlemler, özellikle Aleyna'nın yazılı anlatısına dayanmakta ve çokdilliliğin duygusal, bedensel, sosyal ve kültürel olarak nasıl içselleştirildiğini ortaya koymaktadır. Ancak çokdilli deneyimin tüm boyutları, özellikle de dillerarası geçişlerin akışkan doğası, sözlü anlatılarda daha belirgin hale gelmektedir. Sözlü anlatılarda, yazılı anlatılara kıyasla kod değiştirme çok daha sık ve kendine özgü biçimlerde ortaya çıkmaktadır. Aleyna'nın sözlü anlatısı da bu duruma örnek teşkil etmektedir. Farklı dillerarasında yaptığı geçişlerle çokdilli ifadenin kendiliğinden ve bağlama duyarlı yapısını yansıtmaktadır.

AL: Italienisch ist eine ganz schöne Sprache. Ich spür's in meinem Bauch.
Türkisch spiele ich für meinen Kopf, **mutlu hissettiriyor**.
Englisch kommt ganz natürlich, ich spür's in meine Hände.
Französisch weise ich nicht, aber ich fühle es in meine Hals.
Japanisch reminds me of Spring.
Ö: Welches Körperteil?
AL: Ich spür es in meinem Bein.

Aleyna, sözlü anlatıda hem yapı hem de işlev bakımından farklı kod değiştirme biçimlerini kullandığı ve dilsel repertuarını yaratıcı biçimde ortaya koyabildiği gözlemlenmektedir. Muysken'in (2000) geliştirdiği kod değiştirme tipolojisi bağlamında, Aleyna'nın anlatısında üç strateji dikkat çekmektedir: dönüşümlü kullanım *(*Alternation),öge ekleme *(Insertion)* ve uyumlu sözcük yerleştirme *(congruent lexicalization)*. *Türkisch spiele ich für meinen Kopf, mutlu hissettiriyor* ifadesi, bu stratejilerin iç içe geçtiği hibrit bir örnek olarak değerlendirilebilir. Burada Türkçe yüklem, Almanca cümle yapısına eklemlenmekte; öznesini Almanca yapıdan almakta ve bu çerçevede işlevsel bütünlük kazanmaktadır. Türkçe ifade, Almanca özneyle anlam düzeyinde uyumlu şekilde ilişkilendirilmekte hem ifadenin duygusal içeriğini güçlendirmekte hem de öğrencinin çokdilli repertuarını yaratıcı ve bağlama duyarlı biçimde kullandığını göstermektedir. Bu örnek, anlam ilişkileri ve ifadenin bağlamla uyumu açısından bir ekleme *(Insertion)*, yapısal düzeyde ise uyumlu sözcük yerleştirme *(congruent lexicalization)* yönünde esneklik barındıran hibrit bir kullanım olarak değerlendirilebilir.

Aleyna'nın sözlü anlatısında bu üç kod değiştirme biçimi, bağlama bağlı olarak birlikte devreye girmekte ve çokdilli anlatının dillerarası geçiş olmakla birlikte, yapılar arası bir bütünleşme süreci

olduğunu da ortaya koymaktadır. Buna karşılık *Italienisch ist eine ganz schöne Sprache. Ich spür's in meinem Bauch; Türkisch spiele ich für meinen Kopf* ve *Französisch weiß ich nicht, aber ich fühle es in meinem Hals* gibi ifadeler, Almanca kurallara uygun biçimde inşa edilmiş bağımsız yapılardır. Bu örneklerde farklı dillerin her biri kendi cümle bütünlüğü içinde ardışık olarak kullanılmıştır; bu da Muysken'in tanımladığı dönüşümlü kullanım *(Alternation)* biçimine karşılık gelmektedir. Bu strateji, öğrencinin dillerarasında geçiş yaparken anlam bloklarını ayırdığını ve bu sayede söylemde açık bir yapı kurduğunu göstermektedir.

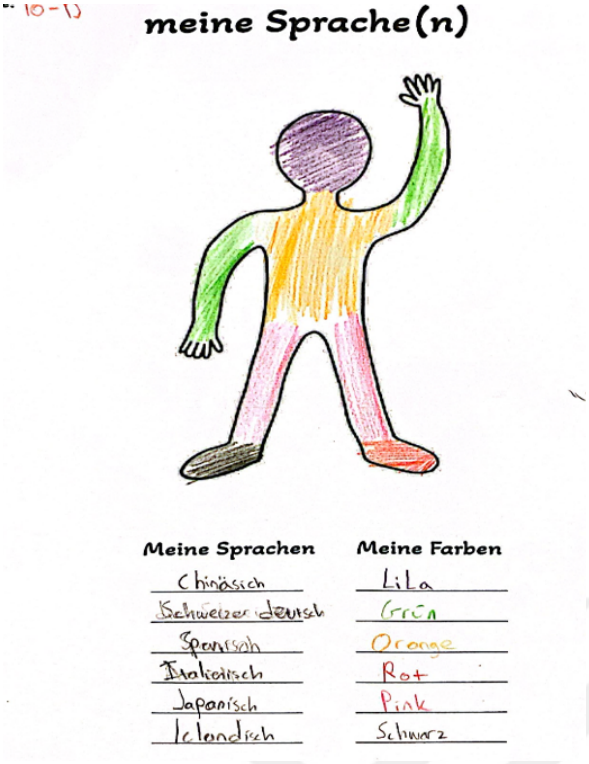
Hem yazılı hem de sözlü anlatım örneklerinde dillerarası düzeyde gerçekleşen sözdizimsel geçişler, Aleyna'nın incelenecek olan *Japanisch reminds me of Spring* bir sonraki ifadesinde bu kez bir kelime içerisinde ortaya çıkan sesbilimsel geçişlerle daha incelikli bir biçimde devam etmekte ve çokdilli söylemin katmanlı yapısını görünür kılmaktadır. Almanca kökenli *Japanisch* kelimesi İngilizce cümle yapısı içine yerleştirilerek ekleme *(Insertion)* türü bir geçiş sergilenirken, kelime içinde *Ja* hecesinde Türkçeye özgü sesletimin kullanılması, ardından *-isch* son eki kullanılarak Almanca ses yapısıyla devam edilmesiyle Türkçe ve Almanca fonolojik özelliklerin iç içe geçmesi ise hem fonetik hem de morfolojik düzeyde ekleme *(Insertion)* örneği oluşturmaktadır. Öğrenci, bir kelime içerisinde birden fazla dile ait fonetik unsurları bir arada kullanarak, *Japanisch* kelimesinde Türkçe ve Almanca ses unsurlarını bütünleştirmenin ötesinde, cümleyi doğal bir İngilizce ile tamamlamakta ve böylece dilsel repertuarını esnek ve yaratıcı bir biçimde kullanabildiğini ortaya koymaktadır.

Yazılı ve sözlü anlatı karşılaştırıldığında, kod değiştirmenin sözlü anlatıda daha kendiliğinden ortaya çıktığı gözlemlenmektedir. Özellikle sözlü verilerde, dil geçişlerinin yazılı anlatımda olduğu gibi, Muysken'in dönüşümlü kullanım *(Alternation)* kategorisine örnek, yalnızca cümleler arasında gerçekleşmediği, aynı zamanda İngilizce bir cümle yapısı içine Almanca bir kelimenin yerleştirilmesiyle ve tek kelime düzeyinde Türkçeye ve Almancaya özgü fonetik unsurların bir araya gelmesiyle de Muysken'in tanımladığı ekleme *(Insertion)* türü geçiş ortaya çıktığı gözlemlenmektedir. Bu tür kullanımlar, Muysken'in modelinde tanımlanan yapıların ötesinde, MacSwan'ın (2000) savunduğu "tek gramer varsayımına" da işaret etmektedir: Öğrenci, farklı dillerin dilbilgisel sistemlerini hem ayrı kodlar olarak hem de bütünleşik sözdizimsel ve sesbilimsel kaynak olarak kullanmakta; böylece çokdilliliği tek bir bilişsel sistem içinde işleyen dinamik bir kaynak olarak değerlendirmektedir.

3.2.2. Kuzey: *Ich habe Spanisch und die Farb Orange auf die körper gemahlt…*

Kuzey'in Tanıtımı ve Dil Repertuarının Karakteristik Özellikleri

Kuzey, İstanbul'daki özel bir okulda öğrenim gören 10. sınıf öğrencisidir. Çokdillilik deneyimi, bir eğitim sürecinden ziyade ailevi kökenler, bireysel ilgi alanları ve gündelik yaşam içinde şekillenmiş, sezgisel ve çok katmanlı bir nitelik taşımaktadır. Kuzey'in annesi İsviçre kökenlidir ve bu doğrultuda aile içinde zaman zaman İsviçre Almancası *(Schweizerdeutsch)* konuşulmaktadır. Bu dil teması, öğrencinin Almancaya karşı duyarlılık geliştirmesinde dolaylı bir katkı sağlamıştır. Baba tarafından ise çok daha kompleks ve çokdilli bir yapı söz konusudur. Kuzey'in babası, Amerikalı bir anne ve Türk bir babanın çocuğu olarak İngilizce ve Türkçe dillerini erken çocukluk döneminde edinmiş, çiftdilli bir birey olarak yetişmiştir. Bu durum, Kuzey'in de erken yaşlardan itibaren babasıyla hem İngilizce hem Türkçe iletişim kurmasına neden olmuş; ev içi dilsel pratiklerde bu iki dilin iç içe geçmesine yol açmıştır. Annesinin zamanla Türkçe dilinde yeterlilik kazanması da aile içi dilsel etkileşimi daha esnek ve çokdilli bir zemine taşımıştır. Kuzey'in dil repertuarı, klasik anlamda yapılandırılmış bir çokdillilikten ziyade, transgenerasyonel dil aktarımı *(intergenerational transmission of language*) (Fishman, 1991*),* kültürel temas *ve* kişisel yönelimler yoluyla şekillenmiş bir dilsel çeşitliliği yansıtmaktadır. Aile içinde



Zihinde merak uyandıran mor Çince, bilişsel bir ilgiyi temsil ederken; kollarla bütünleşen yeşil İsviçre Almancası, düşünceyi günlük pratikle buluşturan çok duyulu bir deneyime dönüşmektedir (bkz. Şekil 7).

kullanılan İsviçre Almancası, İngilizce ve Türkçe, öğrenciye farklı iletişimsel bağlamlarda farklı dillerle temas kurma olanağı sağlamış; böylece dilsel farkındalığı ve duyarlılığı erken yaşlardan itibaren gelişmiştir. Kuzey'in çokdilli repertuarı, bir yandan ailesel kökenlerden kaynaklanan dilleri içerirken, diğer yandan kişisel ilgileri ve sosyal çevresi aracılığıyla şekillenen sezgisel dil pratiklerini de kapsamaktadır.

Kuzey'in dil portresi: Betimsel Analiz

Kuzey'nın çizdiği dil portresi, onun çokdilli deneyimini bedenin farklı bölgelerine yerleştirilmiş renkler aracılığıyla somutlaşmaktadır. Baş bölgesinde yer alan mor renk, Çinceyi temsil etmektedir. Bu yerleşim, öğrencinin bu dili zihinsel düzeyde ilgi çekici bulduğunu ya da onu bilişsel olarak konumlandırdığını düşündürmektedir. Bu tercih, yabancı bir dilin zihinsel haritada yer bulması açısından dikkate değerdir. Gövde kısmında kullanılan turuncu renk İspanyolcayı, bacaklarda yer alan pembe renk Japoncayı simgelemektedir. Göğüs ve karın bölgesinde yer alan bu renkler, öğrencinin bu dilleri daha içsel, duygusal ya da kültürel bağlamlarda konumlandırdığını düşündürmektedir. İspanyolcanın sıcaklık ve neşe ile ilişkilendirilmiş olması, bu dili keyif verici ve kültürel olarak zengin bir alan olarak deneyimlediğini gösteriyor olabilir.

Her iki kol ve elde kullanılan yeşil renk İsviçre Almancasını temsil etmektedir. Bu yerleşim, bu dilin yalnızca kökensel bir bağ olmanın ötesinde, aynı zamanda hareketle ve etkileşimle iç içe geçmiş bir pratik olarak öğrencinin bedeninde konumlandığını düşündürmektedir. Sağ ayakta yer alan kırmızı renk İtalyancaya karşılık gelirken, sol ayakta yer alan siyah renk İzlandacayı temsil etmektedir. Bu yerleşimler, öğrencinin İtalyancayı sıcak ve kültürel yönü baskın bir ilgi alanı olarak deneyimlediğini, İzlandacanın ise daha gizemli ve uzak bir konumda yer aldığını düşündürmektedir (Busch 2021, s. 25–27).

Kuzey'in dil portresi, öğrencinin dil repertuarını işlevsel düzeyin ötesine taşıyarak, kişisel ve duygusal boyutlara açmaktadır. Renklerin ve beden bölgelerinin anlamları, sadece dil bilincini yansıtmakla kalmayıp, aynı zamanda dilin bireyde bıraktığı izleri, hissettirdiklerini ve sembolik yüklerini de ortaya koymaktadır.

Renk-Beden-Dil Ekseninde Duygusal Konumlama

Kuzey'in dil portresi, çokdilli deneyimini işlevsel, bedensel, duyusal ve kimliksel düzeyde temsil eden çok katmanlı bir anlatım sunmaktadır. Her bir dil, belirli bir beden bölgesi ve renk aracılığıyla görselleştirilmiş; bu yerleştirme, öğrencinin her dil ile kurduğu kişisel ilişkiye dair anlamlı göstergeler sunmaktadır. Busch'un (2012) yaşantısal çokdillilik *(lebensweltliche Mehrsprachigkeit)* anlayışına göre renkler ve beden bölgeleri sembolik olmanın ötesinde bireylerin dilsel deneyimlerini taşıyan duyusal ve otobiyografik araçlardır. Kuzey'in portresi bu kuramsal çerçeveyle büyük ölçüde örtüşmektedir.

Dil	Renk	Beden Bölgesi	Duygusal / Çağrışımsal Anlam
İsviçre Almancası	Yeşil	Her iki kol ve eller	Doğallık, güven, ailevi temas, hareket ve etkileşim
Çince	Mor	Baş	Zihinsel mesafe, bilişsel ilgi, soyutlama
İspanyolca	Turuncu	Gövde ve mide çevresi	Sıcaklık, dışa dönüklük, neşe, haz
Japonca	Pembe	Her iki bacak	Zarafet, estetik duyarlılık, doğaya yakınlık
İtalyanca	Kırmızı	Sağ ayak	Sanatsal ifade, ritim, enerji, kültürel estetik
İzlandaca	Siyah	Sol ayak	Uzaklık, bilinmezlik, soyutluk, sessiz ilgi

Kuzey'in kollarına yerleşen yeşil İsviçre Almancası güvene dayalı, doğal ve etkileşimsel bir iletişim biçimi olarak bedenselleşmiştir (bkz. Tablo 7).

İsviçre Almancası, yeşil renkle her iki kol ve ele yerleştirilerek yeşil, doğallık, güven ve rahatlıkla ilişkilendirilir. Bu yerleşim, dilin aile içi iletişimle bütünleşmiş, gündelik pratikle vücutla özdeşleşmiş bir yapıda konumlandığını gösterir.

Çince, mor renkle baş bölgesine yerleştirilmiştir. Mor**,** entelektüel soyutlama ve zihinsel mesafeyle ilişkilidir. Bu yerleşim, öğrencinin bu dili bilişsel olarak ilginç ve zihinsel bir ilgi alanı olarak gördüğünü ima eder.

İspanyolca, turuncu renkle gövde ve mide bölgesine konumlandırılmıştır. Turuncu, sıcaklık, haz ve kültürel canlılıkla ilişkilidir. Bu dilin gövdede yer alması, öğrencinin onu neşeyle, dışa dönüklükle ve sosyal keyifle bağdaştırdığını gösterir.

Japonca, pembe renkle bacaklara yerleştirilmiştir. Pembe, zarafet, doğaya yakınlık ve estetikle ilişkilidir. Bu yerleşim, Japoncanın öğrencide daha çok kültürel ilgi ve bedensel hafiflik duygusuyla konumlandığını yansıtır.

İtalyanca, kırmızı renkle sağ ayakta temsil edilmiştir. Kırmızı, enerji, sanatsal ifade ve ritmik canlılıkla ilişkilendirilir. Ayakta yer alması, bu dilin öğrenci için yaratıcı dışavurum ve kültürel performans alanı olduğunu düşündürür.

İzlandaca, siyah renkle sol ayakta konumlandırılmıştır. Siyah, bilinmezlik ve duygusal mesafeyle ilişkilidir. Bu yerleşim, dilin soyut bir ilgi alanı olarak varlığını sürdürdüğünü ve öğrencinin dünyasında daha çok sessiz ve bilinmez bir yer tuttuğunu gösterir.

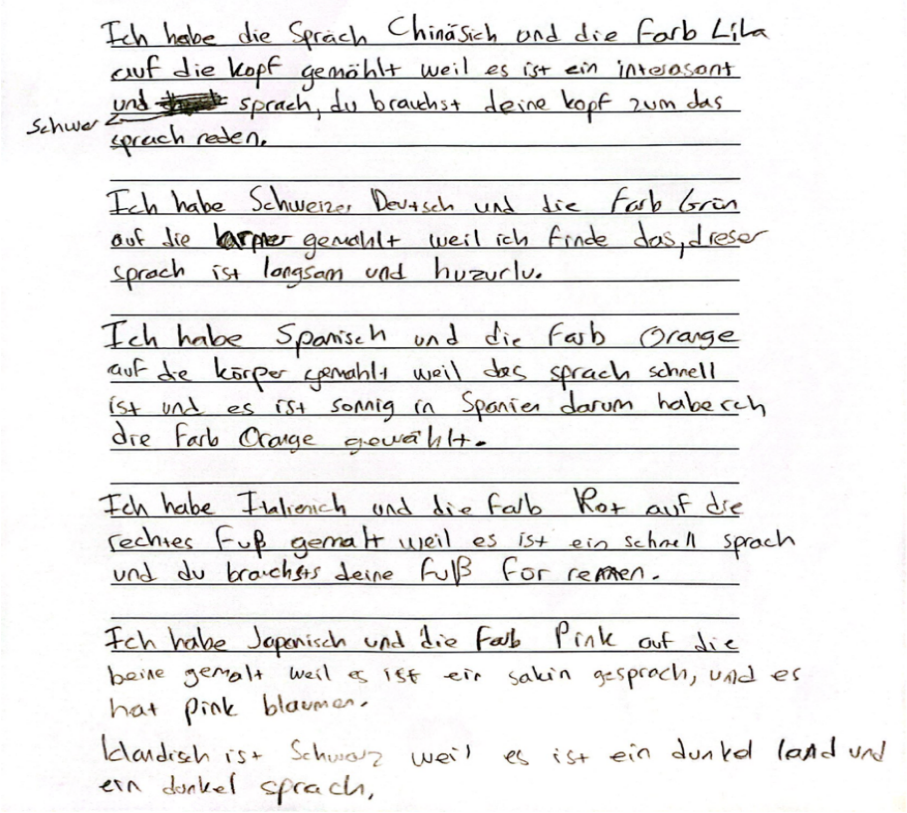
Kuzey'in dil portresi çokdilliliğin bireysel düzeyde yalnızca bilişsel bir edinim süreci olmadığını, bedenle, duygularla ve kültürel hafızayla örülü bir deneyim alanı olduğunuda göstermektedir. Her bir dil, öğrencinin zihinsel, duygusal ya da kültürel dünyasında farklı düzeylerde konumlanmış; bu konumlandırma ise bedenin belirli bir bölgesi ve çağrışımsal bir renk aracılığıyla görünür kılınmıştır. Bu çok katmanlı yerleşim biçimi, Busch'un (2012) yaşantısal çokdillilik *(lebensweltliche Mehrsprachigkeit)* ve dil biyografisi olarak hareket *(Sprachbiografie als Bewegung)* yaklaşımlarıyla uyumlu şekilde, Kuzey'in dilleri öğrendiği, taşıdığı, hissettiği ve bedenine yazdığı birer deneyim olarak konumlandırdığını ortaya koymaktadır. İsviçre Almancası hareketin ve güvenin dili olarak kollarla özdeşleşmiş, Çince başta soyut bir merak olarak yer bulmuş, İspanyolca gövdede neşe ve dışa

dönüklükle hissedilmiş, Japonca estetik bir ilgiyle bacaklarda temsil edilmiş, İtalyanca ayakta sanatsal bir dışavuruma dönüşmüş, İzlandaca ise sessiz bir köşede karanlıkta yerini almıştır.

Yazılı Anlatıda Dilsel Konumlanma ve Anlatı Stratejileri: *Ich habe Schweizerdeutsch und die Farb Grün auf die korprer gemahlt, weil ich finde, das dieser sprach ist langsam und huzurlu…*

Kuzey'in çokdillilik deneyimi yazılı anlatımı aracılığıyla da çok katmanlı bir biçimde görünür hale gelmektedir. Öğrencinin kendi dil repertuarına dair yaptığı açıklamalar, dillerle kurduğu ilişkilerin hem işlevsel hem de bedensel ve duyusal yönlerini de açığa çıkarmaktadır. Her dil, farklı bir duyu, hareket ya da zihinsel süreçle ilişkilendirilmekte ve böylece çokduyulu bir dil algısı ortaya çıkmaktadır.

Kuzey, Çinceyi *du brauchst dein Kopf zum das Sprache reden* ifadesiyle zihinsel odak ve bilişsel beceri gerektiren bir dil olarak konumlandırmaktadır. Bu bilişsel yönelimin karşısında**,** ana dili olan İsviçre Almancasına atfettiği *langsam und huzurlu* nitelikleri, onun için bu dili bedensel ritim ve duygusal denge ile sakinlik ve huzurla özdeşleşen bir deneyim olarak kurduğunu göstermektedir. Ayrıca yeşil renkle ve kollarla eşleştirdiği bu dili aynı zamanda fiziksel yakınlık, temas ve güven hissi üzerinden deneyimlediğini de gösterir. Busch'un (2012) beden haritalarında kollar, "sarılma, destek verme ve korunma" gibi duyularla özdeşleştirilir. Bu da öğrencinin bu dili ilişkisel ve bedensel düzeyde konumlandırdığını ortaya koyar. Bu yaklaşım, Kusters ve De Meulder'in (2019, S. 11) dil portrelerini bedensel ve çokmodlu dilsel deneyimlerin temsili olarak değerlendiren görüşüyle doğrudan örtüşmektedir.


Ich habe die Sprach Chinäsich und die Farb Lila auf die kopf gemählt weil es ist ein interasant und sprach, du brauchst deine kopf zum das sprach reden.

Schwer

Ich habe Schweizer Deutsch und die Farb Grün auf die gemahlt weil ich finde das, dieser sprach ist langsam und huzurlu.

Ich habe Spanisch und die Farb Orange auf die körper gemahlt weil das sprach schnell ist und es ist sonnig in Spanien darum habe ich die Farb Orange gewählt.

Ich habe Italienich und die Farb Rot auf die rechtes Fuß gemalt weil es ist ein schnell sprach und du brauchst deine Fuß für rennen.

Ich habe Japanisch und die Farb Pink auf die beine gemalt weil es ist ein sakin gesprach, und es hat pink blaumen.

Islandisch ist Schwarz weil es ist ein dunkel land und ein dunkel sprach,

Kuzey'in dil portresini betimlerken kullandığı diller ve yaptığı kod seçimleri dikkat çekicidir (bkz. Şekil 8).

Kuzey'in İsviçre Almancasına yaptığı göndermede dikkat çeken bir diğer özellik, İsviçre Almancası "Spraach" kelimesinin fonetik açıdan melezleşmiş bir biçimi olarak *Sprach* ifadesini kullanmasıdır. Kuzey bu kelimeyi Almanca yazım kurallarına uygun şekilde, tek "a" harfiyle ve "Sprache" kelimesine

özgü "e" harfini atlayarak yazsa da, fonetik düzeyde İsviçre Almancasına özgü uzun ünlü ([aː] yerine [a]) kullanımı sezilmektedir. Böylece hem yazım açısından Almancaya benzeyen hem de sesletim açısından İsviçre Almancasının özelliklerini taşıyan melez bir biçim ortaya çıkmaktadır. Dikkat çeken bir başka unsur da, Kuzey'in Almanca cümlenin yapısal bütünlüğünü bozmadan *huzurlu* kelimesini

kullanmasıdır. Bu tür bir üretim, MacSwan'ın (1999, S. 145) minimalist kod değiştirme *(code-switching)* yaklaşımıyla uyumludur; burada dil geçişleri gramer kurallarına riayet edilerek gerçekleştirilir ve çokdilli üretim yapısal bütünlük içinde kalır. İsviçre Almancanın ve Türkçenin aynı Almanca cümle içinde yapısal bütünlüğü bozulmadan bir arada kullanılması, yalnızca bir dil karışımı olmanın ötesinde, aynı zamanda üç kültürel kimliğin, hafızanın ve duygusal kodlamanın birleşimi olarak da okunabilir.

Kuzey'in diğer dil betimlemeleri de benzer biçimde duyusal eşleşmeler içermektedir. İspanyolcayı *es ist sonnig* ifadesiyle güneşi ve ışığı çağrıştıran turuncu renkle gövdede, İtalyancayı kırmızı renkle tek ayak üzerine konumlayarak hızlı ve enerjik bir dille özdeşleştirilmekte, *du brauchst deine Fuß für rennen* ifadesiyle ritme ve hızlı hareket etmeye bağlamaktadır. Japonca, *ein süß Sprache* ve *es hat pinke Blaumen* gibi estetik metaforlarla tanımlanarak doğaya duyarlılık ve duygusal yumuşaklıkla ilişkilendirilirken, İslandacanın siyah renkle özdeşleştirilmesi bilinmezliği çağrıştıran metaforlarla *ein dunkel Land und ein dunkel Sprach* ışığın olmadığı karanlık bir ülkeye ve dile benzetilir.

Kuzey, Çince konuşmak için zihinsel bir odaklanmanın ve bilişsel bir çabanın gerekliliğine işaret ederken, İsviçre Almancasını ritmi, ses temposu ve duygusal tonuyla içselleştirilmiş, huzur verici bir deneyim alanı olarak öne çıkarmaktadır. Benzer şekilde**,** İspanyolca sıcak ve aydınlık, İtalyanca da yüksek tempolu, hareketli diller olarak tanımlamaktadır. Bu bağlamda, İtalyancayı hızlı bir koşucunun atletik becerisiyle, İspanyolcayı ise görsel olarak sıcak, neşeli ve tempolu bir yapıyla özdeşleştirmektedir. Japonca ve İzlandaca ise daha çok estetik ve metaforik temsiller aracılığıyla tanımlayarak. Japoncayı, doğaya duyarlılık ve duygusal yumuşaklıkla ilişkilendirir; İzlandacayı ise bilinmezlik, uzaklık ve soyutluk çağrışımlarıyla karanlık bir ülkeye benzetir.

Tüm bu anlatı örüntüleri, Kuzey'in çokdillilik deneyiminin yalnızca bilişsel bir yeterlilik düzeyinde kalmadığını, ritim, tat, ses, renk ve beden aracılığıyla duyusal bir düzlemde biçimlendiğini ortaya koymaktadır. Bu çok katmanlı betimlemeler, dillerin sadece sözel iletişim araçlar olmadığını, aynı zamanda düşünsel, bedensel ve duygusal deneyimlere içkin olgular olarak algılandığını ve temsil edildiğini göstermektedir.

Sözlü Anlatıda Dil Geçişleri ve Kendiliğindenlik

Kuzey'in sözlü anlatısı, yazılı anlatıya kıyasla çok daha akışkan ve kendiliğinden kod geçişleri gözlemlenmektedir. Özellikle farklı diller arasında yaptığı geçişlerde hem Muysken'in kod değiştirme tipolojileri hem de MacSwan'ın yapısal çerçevesi açısından dikkat çekici stratejiler sergilemektedir.

> **K:** Ich habe die Sprache das Chinesisch um die Farbe lila auf die Kopf gemalt, weil ich finde, dass diese Sprache ist sehr interessant und schwierig**. (isviçre aksanıyla konuşmaya başlar) Ich habe die Farbe Schweizerdeutsch und die Farbe grün auf (.) eem (.) auf die Ärme gemalt, weil es in langsam und huzurlu Gesprach.** Ich habe die Sprache Spanisch und die Farbe orange auf der Körper gemalt, weil es **ischt** schnell und ich finde, dass diese Sprache ist klein schwierig und es ist sonnig in Spanien. Darum habe ich Farbe orange gemalt. Ich habe die Sprache Italienisch und die Farbe rot, die auf die rechtes Fuß gemalt, weil Italienisch **isch** auch ein schwierig geprach. Japanisch und pink habe ich auf die Beine gemalt, weil Japan **isch** ein langsam und **calm language, also reminds me of the** Blaumen. Und letzt Islandisch ist schwarz, weil Islandisch **isch** ein dunkel Land. Und es hat nicht viel von Sonne in Island.

Kuzey'in sözlü anlatısında en dikkat çekici örnek, İsviçre Almancası hakkında konuşurken farkında olmadan anadilinin aksanına kaymasıdır: *Ich habe die Farbe Schweizerdeutsch und die Farbe grün auf*

(.) eem (.) auf die Ärme gemalt, weil es in langsam und huzurlu Gespräch.
Bu ifade yalnızca Almanca ve Türkçenin birlikte kullanıldığı bir ekleme *(Insertion)* örneği sunmakla kalmaz, aynı zamanda öğrencinin ses düzleminde de dillerarası bir geçiş gerçekleştirdiğini gösterir. İsviçre Almancasının yazılı anlatımda *langsam und huzurlu* olarak tanımlanması, sözlü anlatımda öğrencinin ses tonu ve aksan geçişiyle desteklenir. Bu olgu, dilin işitsel ve duygusal bellekte kök salmış bir aidiyet formu taşıdığını ortaya koyar. Bu tür örnekler, erken çocukluk dönemindeki dil edinimi süreçleriyle yakından ilişkilidir. Araştırmalar, bebeklerin yaklaşık sekizinci aydan itibaren artikülasyon düzeyinde ana dillerinin ses yapısına yönelmeye başladıklarını göstermektedir. Bu süreç, bireyin duyusal olarak ana dilin ritmine ve tonlamasına, yani ses dünyasına ayarlanmasıyla birlikte bir ses belleği inşa ettiğini göstermesi açısından da anlamlıdır. Bu durum, Klann-Delius'un (2015) dil ediniminin ilk evrelerinde dilin öncelikle bir ritim ve melodi yapısı olarak algılandığı ve çocuğun sese olan duyarlılığı aracılığıyla içselleştirildiği yönündeki bulgularıyla örtüşmektedir.

Bu bağlamda öğrencinin çocukluk döneminde annesinden edindiği İsviçre Almancasını, ses düzeyinde ve bedensel-duygusal bir hafıza aracılığıyla yeniden üretmesi, yalnızca fonetik bir ayrıntı olmanın ötesinde; aynı zamanda Papousek'in (1985, s. 38) vurguladığı gibi, ilk dilin bir oyun, bir müzik ve bir aidiyet biçimi olarak bedende temsil bulmasının ifadesi olarak değerlendirilebilir.

Kuzey'in dillere atfettiği renk ve nitelik açıklamalarında yer alan ifadeler – İspanyolca için *weil es* ***ischt*** *schnell*, İtalyanca için *weil Italienisch* ***isch*** *auch ein schwierig Ge****sprach***, Japonca için *weil Japan* ***isch*** *ein langsam und* ***calm language, also reminds me of the*** *Blaumen* ve İzlandaca için *weil Islandisch* ***isch*** *ein dunkel Land* – bu bağlamda dikkat çekici bir başka boyutu ortaya koymaktadır.

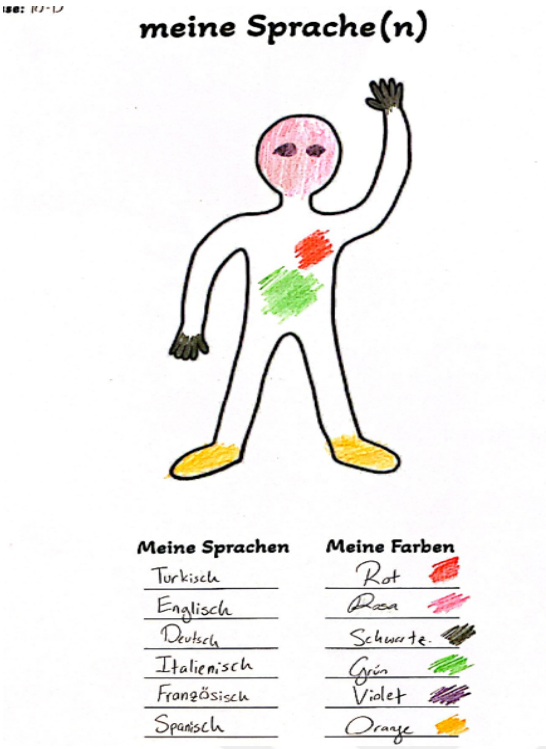
Buradaki *isch* formu, İsviçre Almancasında Almanca *ist* (3. tekil şahıs) fiilinin karşılığı olup, öğrencinin belleğinde yer etmiş ses yapılarının yeniden etkinleştirildiğini gösterir. Bu durum, Busch'un (2012) sesin belleği *(Stimme als Gedächtnis)* kavramıyla da örtüşmektedir: Dil, böylece yalnızca bilişsel bir edinim olmanın ötesinde, aynı zamanda ses, tını, tempo ve vurgu aracılığıyla duyusal ve duygusal bir deneyim olarak da yaşanmakta ve hatırlanmaktadır.

Kuzey'in sözlü anlatısında gerçekleştirdiği dillerarası geçişlerde aynı zamanda dillerin dilbilgisel bütünlüğü korunmaktadır. *Japanisch und pink habe ich auf die Beine gemalt, weil Japan* ***isch*** *ein langsam und* ***calm language, also reminds me of the*** *Blaumen* ifadesinde farklı dillerden sözcükler tek bir sözdizimsel yapı içinde biçimsel uyumla birleşmektedir. Dilsel geçişlerde hem MacSwan'ın dil değiştirme (*code-switching)* modeli hem de Muysken'in ekleme *(Insertion)* ve uyumlu sözcük yerleştirme *(congruent lexicalisation)* kategorileriyle örtüşen çokdilli yapılar görülmekte; böylece anlatı, bir ifade biçimi olmanın dışında estetik ve sembolik bir düzen kurma stratejisi olarak işlev kazanmaktadır.

3.2.3. Aras: Ich spüre Turkisch in meinem heart…

Aras'ın Tanıtımı ve Dil Repertuarının Karakteristik Özellikleri

Aras, yüksek akademik performansı, gelişmiş sorumluluk bilinci ve düzenli çalışma disipliniyle öne çıkan bir 10. sınıf öğrencisidir. Ortaokul eğitimini birincilikle tamamlayan ve liseye başarı bursuyla kabul edilen Aras, çocukluk döneminden itibaren yoğun ve sistemli bir dil eğitimi sürecinden geçmiştir. 4 yaşından bu yana İngilizce eğitimi alan öğrenci, bu dili neredeyse anadil düzeyinde kullanmaktadır. 5. sınıftan itibaren ise Almancayı ikinci yabancı dil olarak öğrenmeye başlayan Aras lise döneminde ileri düzey Almanca grubu içinde yer almayı başarmıştır. Dil öğrenme sürecine yüksek motivasyonla yaklaşan Aras, Almanca ile kurduğu ilişkiyi bilişsel düzeyde olduğu kadar duygusal, kültürel ve estetik bir düzlemde de geliştirmiştir. Piyano eğitimi alan ve klasik müziğe özel bir ilgisi olan Aras, özellikle



Her dil bir bedene yerleşir; kimi zihne, kimi ellere, kimi ayaklara. Aras'ın bedeninde diller hareket eder, hissedilir ve müzik gibi akışkandır (bkz. Şekil 9).

Alman klasik müziğine duyduğu hayranlığı, müziği orijinal dilinde anlayarak ve hissederek icra etme arzusu ile somutlaştırmaktadır. Aras için diller iletişimsel araçlar olduğu kadar; zihinsel, bedensel ve duygusal düzeyde deneyimlenen, çok katmanlı anlam alanlarıdır. Bu yönleriyle Aras'ın dil repertuarı, onun hem akademik hem de kültürel ve sanatsal yönelimlerini şekillendiren güçlü bir kaynak haline gelmiştir.

Aras'ın Dil Portresi: Betimsel Analiz

Aras'ın çizdiği dil portresi, onun çokdilli benliğini bedensel bir harita üzerinden ifade ettiği kişisel bir anlatı sunmaktadır. Portrede yer alan renklerin bedensel konumlandırılması, dillerin işlevsel, duygusal, duyusal ve kültürel deneyimler olarak içselleştirildiğinin somut bir göstergesidir. Türkçe, kalpte konumlanarak kimliğin temel taşı ve aidiyet duygusunun merkezine yerleşirken; İngilizce, baş bölgesinde bilişsel hakimiyetin ve düşünsel akışın dili olarak belirginleşmektedir. Almanca, üretkenliğin somutlaştığı ellerde yer almakta, Fransızca ise gözlerde mesafeli bir algı düzeyinde temsil edilmektedir. İspanyolca, hareket ve ritimle ilişkili olarak ayaklarda yer almakta; İtalyanca ise içselleştirilmiş bir haz ile karın bölgesinde konumlandırılmıştır Busch (2021, s. 25–27). Bu çok boyutlu yerleştirme biçimi, Aras'ın her bir dil ile farklı bir beden duyumu, farklı bir kültürel anlam ve farklı bir ifade tarzı geliştirdiğini göstermektedir. Bu dil portresi, Aras'ın çokdilli benliğinin okul bağlamıyla sınırlı olmadığını; sanat, duygu, kimlik ve kültür gibi katmanlarda içselleştirildiğini gözler önüne sermektedir. Aynı zamanda portre, Aras'ın dil repertuarında yer alan her dilin ona farklı bir perspektif, farklı bir ses ve farklı bir yön sunduğunu somutlaştırmaktadır.

Renk-Beden-Dil Ekseninde Duygusal Konumlama

Aras'ın çizdiği dil portresi, çokdilliliğin bedensel, duygusal ve kültürel katmanlarını açığa çıkaran güçlü bir anlatı sunmaktadır. Dillerin bedenin farklı bölgelerine ve renklere yerleştirilmesi, öğrencinin bu dillerle kurduğu öznel, sezgisel ve deneyimsel bağların somut bir ifadesi olarak değerlendirilebilir. Busch'un (2012) bedenleşmiş çokdillilik kuramına uygun olarak, Aras'ın her bir dili bir beden bölgesiyle eşleştirmesi, dillerin yalnızca zihinde konumlanan olgular olmaktan ziyade, bedende yaşandığını ve hissedildiğini ortaya koymaktadır.

Dil	Renk	Beden Bölgesi	Duygusal / Çağrışımsal Anlam
Türkçe	Kırmızı	Kalp	Aidiyet, köken, sevgi, içsel merkez duygusu ile ilişkilendirilir. Kimliğin temel taşı ve duygusal olarak hissedilen bir ana dil.
İngilizce	Pembe	Baş	İç konuşma, düşünsel hakimiyet, doğal zihinsel akış. En baskın bilişsel kodlayıcı.

Dil	Renk	Beden Bölgesi	Duygusal / Çağrışımsal Anlam
Almanca	Siyah	Eller	Estetik üretim, disiplinli öğrenme, klasik müzikle üretici yönüne vurgu yapar.
Fransızca	Lila	Gözler	Estetik bakış, entelektüel mesafe ve dikkatle izlenen ama daha çok dışsal, içselleştirilmemiş kültürel alan.
İspanyolca	Turuncu	Ayaklar	Ritmik, hızlı ve enerjik hareketle özdeşleştirilir, yerle temas eden bir dinamizm taşır. Bedensel devinim ve spontanlıkla ilişkilendirir.
İtalyanca	Yeşil	Karın	Dilin içsel bir haz ve sezgisel ve duygusal sindirimle bağlantılı olduğunu ima eder.

Ellerle ilişkilendirilen Almanca, Aras'ın zihinsel çabasını bedensel üretime dönüştürdüğü bir alan olarak öne çıkmakta; disiplinli öğrenmeyle şekillenen bu ilişki, dilin yalnızca bir bilgi nesnesi olmadığını, aynı zamanda bir eylem pratiği olarak konumlandırmaktadır (bkz. Tablo 8).

Türkçe, kırmızı renkle kalbe yerleştirilmiştir. Kalbin seçilmesi, Türkçenin Aras'ın duygusal benliğinin hayatının merkezinde konumlandığını gösterir. Kırmızı renk sevgi, aidiyet ve kökleri simgelerken, Türkçe, öğrencinin hem dilsel hem de hissedilen kimliğin temelini oluşturmaktadır.

İngilizce, pembe renkle baş bölgesine yerleştirilmiştir. Bu konum, İngilizcenin Aras'ın düşünme biçimini yapılandıran, iç konuşmasında baskın olarak kullandığı dil olduğunu göstermektedir. Pembe renk ise bu ilişkiye içsellik, doğallık ve süreklilik katmaktadır. İngilizce, Aras'ın zihinsel faaliyetlerinde en baskın kodlayıcı olarak öne çıkar.

Almanca, siyah renkle boyanmış ellerde yer alır. Eller, üretimin, icranın ve estetik ifadenin beden parçasıdır. Siyah renk ise derinlik, ciddiyet ve odaklanmayı simgeler. Almanca, Aras için bir okul dili olmasının dışında klasik müzik aracılığıyla somutlaşan, bedenselleşen ve estetikle bütünleşen bir ifade alanıdır. Piyanoyla kurduğu bağ, bu dilin el hareketleriyle bütünleşmiş olmasına açıklık getirir.

Fransızca, lila renkle gözlere yerleştirilmiştir. Gözler, görsel algının ve farkındalığın merkezidir. Lila ise entelektüel ilgi, mesafe ve zarafet anlamı taşır. Fransızca, Aras'ın dikkatini çeken ama henüz tam olarak içselleştirmediği; buna rağmen gözlemlediği ve ilgi duyduğu bir dildir. Bu yerleşim, dili uzaktan seyrettiği ama ona değer verdiği bir alan olarak sunar.

İspanyolca, turuncu renkle ayaklarda konumlandırılmıştır. Bu konumlandırma, dilin hareket, ritim ve yön bulma gibi bedensel ve çevresel temalarla ilişkili olduğunu düşündürmektedir. İspanyolca, Aras'ın çokdilli repertuarında kültürler arasında dolaşmayı**,** bedensel dinamizmi ve çevresel etkileşimi simgeleyen bir dil olarak yer almaktadır.

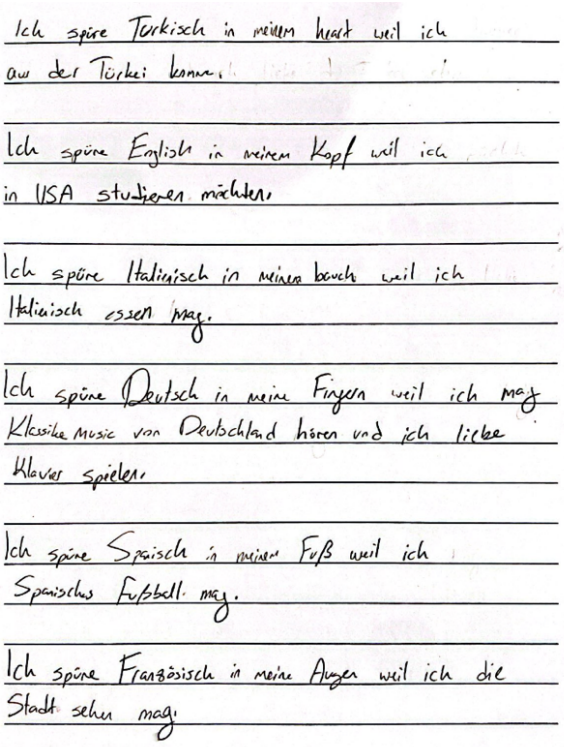
İtalyanca, yeşil renkle karın bölgesine yerleştirilmiştir. Bu yerleşim, Aras'ın İtalyanca ile özellikle yemek ile kurduğu kültürel bağın, dilin duyulan haz ile içselleştirildiğine işaret etmektedir.

Aras'ın portresi, çokdilliliğin yalnızca akademik düzeyde sınırlı kalmayıp; duygusal, estetik ve kültürel düzlemde de içselleştirilebileceğini göstermektedir. Her bir dilin bedendeki konumu, o dilin öğrenci için ne ifade ettiğini açıkça yansıtmaktadır: Türkçe kalpte, İngilizce başta, Almanca ellerde, Fransızca gözlerde, İtalyanca karın bölgesinde, İspanyolca ise ayaklarda yer bulur. Bu yerleşimlerin her biri, dilin

yaşandığı, hissedildiği ve bedenle bütünleştiği bir çokdilli benlik inşasını temsil etmektedir. Aras'ın dil portresi, bedenin çokdilli bir anlatı mekanı olabileceğini ortaya koymaktadır.

Yazılı Anlatıda Aras'ın Dil Kimliği: *Ich spüre Turkisch in meinem heart weil ich aus der Türkei komm…*

Aras'ın yazılı anlatısında yer alan altı farklı dil, yalnızca çokdilli bir repertuarın yüzeysel bir göstergesi olarak değerlendirilemez; her biri öğrencinin bedeniyle ve duygu dünyasıyla ilişkilendirdiği, tematik olarak farklı alanlara konumlandırdığı bilinçli tercihlerdir. Her dil, öğrencinin benliğinde belirli bir beden bölgesine yerleştirilmiş; bu konumlandırma, dile yüklenen işlevsel ve duygusal anlamlarla doğrudan ilişkilendirilmiştir.


Ich spüre Turkisch in meinem heart weil ich
aus der Türkei komme.

Ich spüre English in meinem Kopf weil ich
in USA studieren möchte.

Ich spüre Italienisch in meinem bauch weil ich
Italienisch essen mag.

Ich spüre Deutsch in meine Finger weil ich mag
Klassike Music von Deutschland hören und ich liebe
Klavier spielen.

Ich spüre Spanisch in meinem Fuß weil ich
Spanisches Fußball mag.

Ich spüre Französisch in meine Augen weil ich die
Stadt sehen mag.

Aras'ın yazılı anlatısı, her dili net sınırlarla ayırarak bedenin belirli bir bölgesine yerleştirmesi ve neredeyse hiç dil karışımına yer vermemesiyle, çokdillilikte görülen geçişken yapının aksine, istikrarlı ve bilinçli bir şekilde dillerin konumlanmasını ve ayrışmasını yansıtmaktadır (bkz. Şekil 10).

Aras'ın yazılı anlatısında diğer öğrencilerde gözlemlenen yaygın dillerarası geçişlere rastlanmaz; tüm ifadeler Almanca yazılmıştır. Ancak istisnai olarak, yalnızca Türkçeye ilişkin ifadede *Herz* (kalp) yerine İngilizce *heart* kelimesi kullanılmış, bu da anlatıdaki tek dillerarası geçiş örneği olarak dikkat çekmektedir. Anlatı yapısı, Busch'un (2012; 2017) çokdilliliğin bedensel ve duygusal temsillerle harmanlandığı modeline doğrudan karşılık gelmektedir. Aras, her dili hem kavramsal hem de duyusal düzlemde farklı bir beden bölgesine yerleştirerek, dilsel repertuarını sezgisel bir anlatı stratejisine dönüştürmektedir.

Türkçe, güçlü bir milli aidiyet sembolü olarak *heart* (kalp) bölgesine yerleştirilmiş ve şu cümleyle ifade edilmiştir: *Ich spüre Türkisch in meinem heart weil ich aus der Türkei komme.* Bu ifade, Türkçenin öğrencinin kökensel kimliğiyle özdeşleştiğini ve aidiyet duygusunun duygusal merkezinde yer aldığını göstermektedir. Bu dil, kimlikle doğrudan bağlantılıdır ve duygusal çekirdeği temsil eder.

İngilizce, *Kopf* (baş/zihin) bölgesinde konumlandırılmış ve şu ifadeyle açıklanmıştır: *Ich spüre English in meinem Kopf weil ich in USA studieren möchten.* Burada "Englisch" yerine *English* biçiminin tercih

edilmesi, öğrencinin yazı dilindeki tekil dil karışımı örneklerinden biri olarak görülebilir. Bu ifade, İngilizcenin bilişsel planlama, akademik gelecek ve entelektüel hedeflerle ilişkilendirildiğini; özellikle Amerika Birleşik Devletleri'nde sürdürülecek yükseköğrenim için sağlam bir zemin oluşturduğunu göstermektedir.

Almanca, *Finger* (parmaklar) ile özdeşleştirilmiştir: *Ich spüre Deutsch in meine Finger weil ich mag klassische Musik von Deutschland hören und ich liebe Klavier spielen.* Bu ifade, Almancanın Batı klasik müziğinin beşiği olan Almanya ve Avusturya ile sanatsal bir bağ kurmada araçsallaştırıldığını ve bedensel bir performans (örneğin piyano çalma) ile somutlaştığını ortaya koyar.

İtalyanca, *Bauch* (karın) bölgesine yerleştirilmiştir: *Ich spüre Italienisch in meinem Bauch weil ich Italienisch essen mag.* Burada İtalyanca, gastronomik zevkler ve duyusal hazlarla ilişkilendirilmiştir.

İspanyolca, *Fuß* (ayak) ile bağlantılıdır: *Ich spüre Spanisch in meinem Fuß weil ich Spanisches Fußball mag.* Bu ifade, İspanyolcayı hareket, dinamizm ve sportif tutkuyla özdeşleştirerek bedenin hareket merkezinde konumlandırır.

Fransızca ise *Augen* (gözler) ile ilişkilendirilmiştir: *Ich spüre Französisch in meine Augen weil ich die Stadt sehr mag.* Bu yerleştirme, Fransızcayı öğrencinin gözünde estetik beğeniyle, gezilip görülmeye değer bir Avrupa şehri imgesiyle birleştirmektedir.

Sonuç olarak**,** Aras'ın anlatısı, ana dili olan Türkçeyi duygusal ve kimliksel merkeze yerleştirirken, diğer dilleri bu merkezin etrafında kültürel ve duyusal çağrışımlarla örülmüş yabancı diller olarak kurgulamaktadır. Böylece öğrenci, bireysel anlatısıyla toplumda yaygın olan çokdillilik pratiklerine dair anlam inşa sürecine katılmakta ve farklı dilleri güçlü bir anadil yetkinliği üzerine inşa edilebilen temsillerle birlikte düşünmeye yönelik yaklaşımına somut bir örnek sunmaktadır.

Sözlü Anlatıda Dilsel Ayrıştırma ve Kültürel Konumlanma

Sözlü anlatılarda, yazılı anlatıya kıyasla çokdilliliğin daha spontan, esnek ve kendiliğinden bir biçimde ortaya çıktığı gözlemlenmektedir. Ancak Aras, anlatısı boyunca yalnızca Almanca kullanmakta; Türkçe ve İngilizceyi ise bilinçli biçimde dışarda bırakmaktadır. Bu durum, diğer öğrencilerin anlatılarında sıklıkla gözlemlenen doğal ve akışkan çokdillilik pratiğinden belirgin biçimde ayrılmaktadır. Aras'ın, çokdilli bir karışım yerine tek dilliliği tercih ettiği ve diller arasında bilinçli bir ayrım yaptığını düşündürmektedir. Bu nedenle, sözlü anlatılarda çokdilli ifadelerin kendiliğinden ve iç içe geçmiş biçimde ortaya çıktığı yönündeki genellemeler, Aras'ın anlatısı için söz konusu olmamaktadır.

Söz konusu anlatı, dil kullanımından ziyade, Lucius-Hoene & Deppermann'ın (2013) geliştirdiği konumlanma yaklaşımı temel alınarak, öğrencinin dil seçimleri üzerinden kendisini nasıl konumlandırdığını analiz etmek amacıyla ele alınacaktır. Aras, anlatısında çokdilli ifadeleri iç içe kullanmak yerine, her bir dili ayrı bir temsil alanına yerleştirmekte; yalnızca Almancayı tercih ederek kendisini, temelde Türkçe ile şekillenmiş bir dilsel kimliğe sahip, ancak bu temelin üzerine farklı dilleri bilinçli biçimde ekleyen bir çokdilli kişi olarak konumlandırmaktadır. Aşağıda sunulan sözlü anlatı, öğrencinin bir yandan repertuarında yer alan dillerle duyusal ve kültürel bağlar kurduğunu gösterirken, diğer yandan çokdilli ifadelere açık bir anlatı pratiğinden bilinçli biçimde uzaklaştığını düşündürmektedir.

> **A:** Ich spüre Türkisch in meinem Hals, weil ich aus der Türkei komme. Ich spüre Englisch in meinem Kopf, weil ich möchte.
>
> **Ö:** Und welche Farben haben diese Sprachen?

> **A:** Für Türkisch ich habe rot, für Englisch rosa, für Deutsch schwarz, für Italienisch grün, für Französisch violett und für Spanisch orange. Ich spüre Englisch in meinem Kopf, weil ich ihn in den USA studieren möchte. Ich spüre Italienisch in meinem Bauch, weil ich em ich Italien essen mag. Ich höre Deutsch in meinen Fingern, weil ich mit klassiker Musik von Deutschland hören und ich liebe Klavierspielen. Ich spüre Spanisch in meiner Fuss, weil ich spanisches Fußball mag. Und ich spüre Französisch in meinem Augen, weil ich die Stadt sehen mag.

Aras sözlü anlatıda, Türkçeyi boğazında hissettiğini ifade etmektedir. Bu, ilk dil olarak öğrenilen ana dilin boğaz bölgesinde konumlandırılmasının, erken çocukluk döneminden itibaren şekillenen bedensel köklenmişlik duygusunu yansıttığını göstermektedir. Boğaz, hem sesin üretildiği anatomik bir bölge, hem de dilin bedende yankı bulduğu, duygusal olarak içselleştirildiği bir merkezdir. Aras'ın bu ifadesi, Papousek'in (1985, s. 38) ana dilin küçük çocuk yaştan itibaren "ein vollkommenes Instrument"i (doğuştan gelen, çok yönlü bir ses ve ifade aracına) dönüşmesi düşüncesiyle de örtüşmektedir:

„Auf diese Weise ist ein in der Natur einzigartiges, vollkommenes Instrument entstanden, das unter Kontrolle des Zentralnervensystems so vielgestaltige Lautkombination ermöglicht, daß es […] auch als ein erstes, biologisch entworfenes Spielzeug des Kindes zur Geltung kommt."

Bu bağlamda Türkçe, Aras'ın dilsel repertuarında bir iletişimsel bir araç olmaktan çok bir müzikal, duygusal ve bedensel düzeyde içselleştirilmiş bir aidiyet nesnesi olarak konumlanmaktadır.

İngilizce, Aras'ın sözlü anlatısında bilinçli bir tercihi temsil etmektedir. Baş bölgesine yerleştirdiği İnglizceyi *weil ich möchte* ifadesiyle açıklayarak, bu dili kullanma arzusunun kendi isteğine dayandığını vurgular. Anlatının devamında bu isteğin temelinde yatan motivasyonu da açık bir biçimde *weil ich ihn in den USA studieren möchte* ifade eder: Aras, İngilizceyi geleceği açısından önemli bir dil olarak konumlandırmakta ve bu dili öğrenmeyi ABD'de eğitim görme hedefiyle ilişkilendirmektedir. Bu bağlamda İngilizce, Aras'ın dilsel repertuarında geleceğe dönük yönelimin ve eğitsel amaçlı hedef belirlemenin dili olarak öne çıkmaktadır. Bu doğrultuda kendisini uluslararası eğitim alanına yönelmiş, hedef odaklı bir birey olarak konumlandırmaktadır.

Aras'ın anlatısında kültürel tercihlere dayalı konumlandırmalar da dikkat çekicidir. İtalyan mutfağına duyduğu ilgiyle (*weil ich em ich Italien essen mag)* İtalyancayı karın bölgesine yerleştirir, Almancayı parmaklarında duyumsaması *(Ich höre Deutsch in meinen Fingern)*, Alman klasik müziğini hem dinlemesi hem de aktif biçimde icra etmesinden kaynaklı (*weil ich mit klassiker Musik von Deutschland hören und ich liebe Klavierspielen)* olduğuna işaret eder, İspanyolca futbolunu sevmesi nedeniyle (*weil ich spanisches Fußball mag),* dili ayağına yerleştirir ve Fransa'yı görme arzusu (*weil ich die Stadt sehen mag)*, onun kendisini çokkültürlü ilgi alanlarına sahip bir birey olarak tanımladığını göstermektedir.

Farklı tatlara olan ilgisiyle kendisini duyusal çeşitliliğe açık bir birey olarak konumlandıran Aras, İtalyan mutfağına yönelik beğenisini bu çokkültürlü yönelimin bedensel ve kültürel düzeydeki bir ifadesi olarak sunmaktadır. Benzer biçimde, Fransızcayı gözlerle ilişkilendirmesi, onun Fransa'ya yönelik görsel-estetik merakını ve kültürel keşfe dönük ilgisini yansıtır. Tüm bu tercihler, Aras'ın kendisini sanatsal ve sportif alanlarda kültürler arası bir birey olarak konumlandırma biçimini de ortaya koymaktadır.

Sonuç olarak, Aras'ın sözlü anlatısı, çokdilli anlatıların genellikle taşıdığı spontan ve akışkan yapının dışında, dilsel ve kültürel konumlanmaların bilinçli bir biçimde yapılandırıldığı dikkat çekici bir örnek sunmaktadır. Anlatı boyunca yalnızca Almanca kullanmayı tercih eden Aras, Türkçe ve İngilizceyi dışarda bırakarak çokdilliliğini temsil düzeyinde ayrıştırmakta; her bir dili özgün duyusal, kültürel ya da geleceğe dönük bir işlevle ilişkilendirmektedir. Bu yönüyle Aras, kendisini hem güçlü bir ana dili olan Türkçenin temeli üzerine çokdilliliğini inşa eden bir birey olarak, hem de estetik, eğitsel ve kültürel

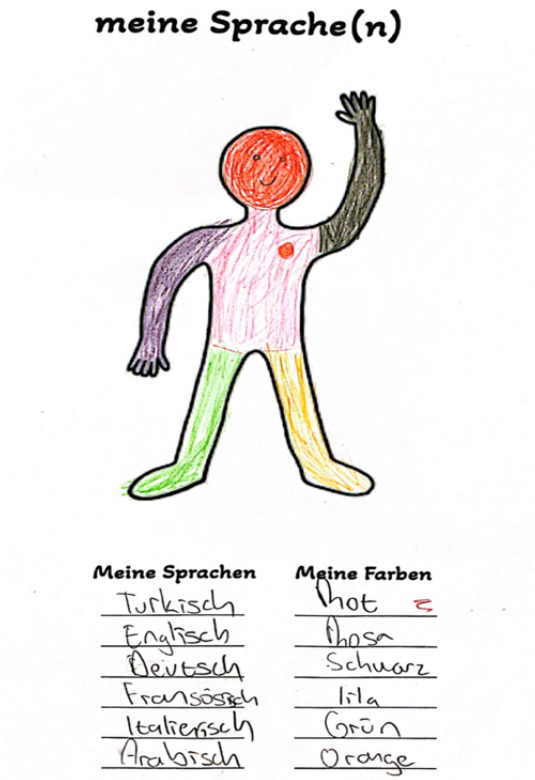
ilgi alanları aracılığıyla uluslararası yönelimli bir kişi olarak konumlandırmaktadır. Almanca kullanımından da anlaşıldığı üzere, Aras her bir dili ayrı ayrı ve yetkin bir biçimde kullanmayı amaçlayan çokdilli bir profil sergilemektedir.

Aras'ın sözlü anlatısında ne kod değiştirme ne de kod değiştirme örneklerine rastlanmaktadır. Öğrenci sözlü anlatımında yalnızca Almanca kullanmıştır. Bu durum, Aras'ın çokdilli yetişen diğer öğrencilerden farklı olarak dillerarası geçişlerde bulunmadığını göstermektedir. Bu örnekten hareketle, Aras'ın doğal, ailevi veya çevresel etkileşimler yoluyla gelişen çokdilli doğal bir edinim süreci yaşamadığı sonucuna varmak mümkündür. Öğrenci, ilk dili olan Türkçeyi aile çevresinden edinmiş; ardından İngilizceyi erken yaşlarda anaokulu aracılığıyla, Almancayı ise okul eğitimi kapsamında yabancı bir dil olarak öğrenmiştir. Dolayısıyla Aras'ın çokdilliliği, doğal ve iç içe geçmiş bir dil ortamında gelişen öğrencilerin aksine, bilinçli ve kurumsal bir dil öğrenme sürecine dayanmaktadır. Bu nedenle dillerarasında kendiliğinden ve akıcı geçişler yerine belirgin ve bilinçli bir dil ayrımı tercih edildiği gözlemlenmektedir.

3.2.4. Doruk: Ich spürse Englisch in mein body…

Doruk'un Tanıtımı ve Dil Repertuarının Karakteristik Özellikleri

Doruk, 10. sınıf öğrencisidir. Devlet okulundaki temel eğitiminin ardından, merkezi sınavda elde ettiği yüksek başarı sayesinde %100 bursla şimdi okuduğu özel liseye kabul edilmiştir. Öğrenim gördüğü kurumda, ileri düzey Almanca programında yer almakta ve bu programda yalnızca yüksek dil yeterliliğine sahip öğrencilerle birlikte eğitim görmektedir. Almancayı okul bağlamında öğrenmiş; ancak bu süreci özel derslerle desteklenmiştir. Disiplinli çalışma alışkanlığı, yüksek sorumluluk bilinci ve akademik hedeflerine yönelik istikrarlı çabasıyla öne çıkan Doruk'un dilsel gelişimi, kendiliğinden maruz kalma ya da çevresel avantajlardan ziyade, sistemli yönlendirme ve bireysel gayretin bir sonucu olarak şekillenmiştir. Bu bağlamda Doruk'un dil portresi çaba ve akademik motivasyonla biçimlenen bir kimlik anlatısını yansıtmaktadır.



Doruk'un bedeninde diller yalnızca hissedilmez, bilinçli olarak çalışılarak ve hedeflenerek yerleşir (bkz. Şekil 11).

Doruk'un Dil Portresi: Betimsel Analiz

Doruk'un çizdiği dil portresi, çokdilliliğin zihinsel hedeflerle ve yönlendirilmiş bir çabayla şekillendiği bir deneyim alanı olarak ele alındığını göstermektedir. Renklerin ve beden bölgelerinin seçimi, öğrencinin dillerle kurduğu ilişkiyi hem duygusal hem de bilişsel yönleriyle görünür kılmaktadır. Bu portrede her bir dil, farklı bir renk ve beden parçasıyla özdeşleştirilerek çokdilliliğin bireysel temsiline dönüşmüştür.

Doruk'un çizdiği dil portresinde, Türkçe kırmızı renkle baş ve kalp bölgesine yerleştirilmiştir. Bu yerleşim, öğrencinin ana dilini hem düşünsel merkez hem de duygusal aidiyet alanı olarak içselleştirdiğini göstermektedir. İngilizce, gövdenin tamamını pembe renkle kaplamaktadır; bu durum, öğrencinin bu dili günlük yaşamda sık kullandığını ve İngilizcenin onun için bir iletişim konforu ve öğrenme akıcılığı taşıdığını

düşündürmektedir. Almanca, siyah renkle sol kolda temsil edilmiştir. Kol, üretim ve uygulama ile ilişkilendirilirken, siyah renk disiplin, yoğunluk ve çaba gerektiren bir öğrenme sürecine işaret etmektedir; bu da öğrencinin Almancayı yapılandırılmış ve görev odaklı bir alan olarak deneyimlediğini ortaya koyar. Arapca, sarı renkle sol bacağa yerleştirilmiştir. Bu yerleşim, öğrencinin bu dille kültürel teması olduğunu ve daha çok geçmişle, kökensel bağlarla ilişkili bir konumda yer aldığını düşündürmektedir. İtalyanca, yeşil renkle sağ bacak ve ayakta temsil edilmiştir. Bu bölgeye yapılan yerleştirme, öğrencinin İtalyancayı doğal, sezgisel ve estetik bir deneyim alanı olarak algıladığını yansıtır. Son olarak, Fransızca, mor renkle sağ kolda konumlanmıştır (Busch 2021, s. 25–27). Bu temsil, öğrencinin Fransızcaya karşı henüz pasif, fakat estetik ve seçkin bir ilgi geliştirdiğini göstermektedir. Genel olarak bu betimsel yerleşim, Doruk'un çokdillilik deneyiminin hem bilişsel yeterlilikle hem de kültürel duyarlılık, öz disiplin ve kişisel yönelimlerle şekillendiğini ortaya koymaktadır.

Dil Portresi: Renk – Beden – Dil Ekseninde Duygusal Konumlaması

Doruk'un çizdiği dil portresi, bedenin farklı bölgelerine yerleştirilen diller aracılığıyla çokdilli benliğin katmanlı ve yönlendirilmiş bir temsiline dönüşmektedir. Busch'un (2012) yaşantısal çokdillilik *(lebensweltliche Mehrsprachigkeit)* yaklaşımı doğrultusunda, her bir dil belirli bir beden bölgesi ve renkle eşleştirilerek, öğrenciye özgü duygusal ve çağrışımsal anlamlarla yüklenmiştir. Aşağıda yer alan tablo, Doruk'un dil–beden–renk eşleştirmelerini ortaya koymaktadır:

Dil	Renk	Beden Bölgesi	Duygusal / Çağrışımsal Anlam
Türkçe	Kırmızı	Baş & kalp	Ana dil, düşünsel merkez, duygusal kültürel aidiyet
İngilizce	Pembe	Gövde	Süreklilik, iletişim konfor, duygusal sıcaklık, sosyal etkinlik
Almanca	Siyah	Sol kol	Disiplin, zorluk, mesafeli, formallik, çaba gerektiren öğrenme
Fransızca	Lila	Sağ kol	Estetik algı, kültür ilgi, zarafet, yumuşaklık
İtalyanca	Yeşil	Sağ bacak & ayak	Doğallık, sezgisel hareket, kültürel sempati, keyif, haz
Arapça	Sarı	Sol bacak & ayak	Bilinçdışı bağ, tarihsel köken, geleneksel kültürle temas

Bedene dağıtılan renkler ve anlamlar, Doruk'un her bir dil ile kurduğu duyusal, kültürel ve zihinsel ilişki biçimlerini yansıtmaktadır (bkz. Tablo 9).

Doruk'un çiziminde Türkçe, kırmızı renkle hem baş bölgesine hem de kalbe yerleştirilmiştir. Bu yerleşim, ana dilin düşünsel merkez ve kültürel aidiyet alanı olarak içselleştirildiğini göstermektedir. Baş, hem zihinsel işlemlerin hem de öznenin benliğini kurduğu merkez olarak, kalp ise duyguların, sevginin ve aidiyetin simgesel mekanı olarak yorumlanabilir. Dolayısıyla Türkçenin bu iki merkeze yerleştirilmiş olması, bu dilin Doruk'un benliğinde hem zihinsel hem de duygusal düzeyde derinleşmiş bir konuma sahip olduğunu simgelemektedir.

İngilizce, pembe renkle gövde bölgesine yerleştirilmiştir. Bu renk ve beden bölgesi eşleşmesi, dilin duygusal sıcaklık, kullanım rahatlığı ve aynı zamanda süreklilik taşıyan bir merkezi alanla ilişkilendirildiğini göstermektedir. Gövde, öğrencinin hem akademik hem de sosyal yaşamında en sık kullandığı ve dolayısıyla içselleştirdiği dilsel alanı temsil eder. Bu bağlamda İngilizce, öğrencinin konfor alanını oluşturmaktadır. Bununla birlikte dikkat çeken bir diğer unsur, kalp bölgesinin kırmızı

renkle Türkçeye ayrılmış olmasıdır. Bu yerleşim, Türkçenin öğrencinin duygusal dünyasında özel ve köklü bir yere sahip olduğunu açıkça ortaya koymaktadır.

Almanca, siyah renkle sol kola yerleştirilmiştir. Sol kol, bedenin aktif üretim ve uygulama işlevlerini yerine getiren uzantısı olarak değerlendirilebilir. Siyah renk ise genellikle yoğunlaşma, ciddiyet ve çaba gerektiren öğrenme süreçleri ile ilişkilendirilir. Bu konumlandırma, Doruk'un Almancayı yapılandırılmış ve disiplinli bir öğrenme alanı olarak deneyimlediğini; ancak bu dilin henüz tam anlamıyla içselleştirilmemiş olduğunu düşündürmektedir.

Fransızca, lila renkle sağ kolda temsil edilmiştir. Bu yerleşim, dilin daha çok gözlem, estetik beğeni ve kültürel merakla ilişkilendirildiğini düşündürmektedir. Lila renk, taşıdığı entelektüel mesafe ve zarafet çağrışımlarıyla, Fransızcanın Doruk'un dil repertuarında şu an için daha pasif, gözlem odaklı ve dışsal bir konumda yer aldığını göstermektedir.

İtalyanca, yeşil renkle sağ bacak ve ayak bölgesine yerleştirilmiştir. Bu yerleşim, doğallık, kültürel sempati ve sezgisel hareket alanları ile ilişkilidir. İtalyancanın bedenin dengeyi sağlayan ve hareketi mümkün kılan uzvunda temsil edilmesi, bu dilin Doruk açısından bilişselden çok bedensel, akışkan ve yumuşak geçişli bir deneyim alanı olduğunu göstermektedir.

Arapça ise turuncu renkle sol bacakta konumlanmıştır. Bu bölge, beden haritasında genellikle geçmiş**,** köken ve bilinçdışı bağlar ile ilişkilendirilir. Arapçanın bedenin hareket eden ama merkezden uzak bir alanında yer alması, bu dilin Doruk'un dilsel repertuarında daha çok dolaylı, kültürel olarak derin, ancak günlük kullanımdan uzak bir temas biçimiyle ilişkilendirildiğini düşündürmektedir.

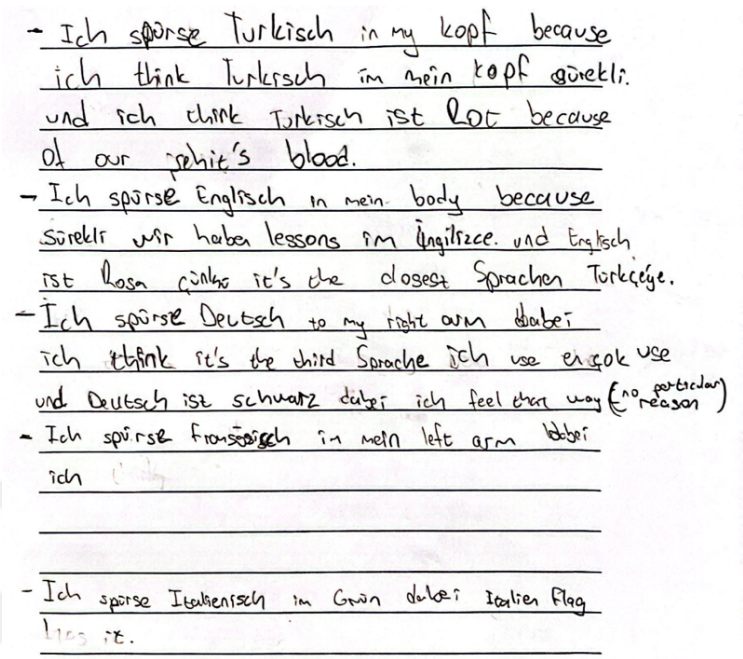
Doruk'un çizdiği dil portresinde Türkçe ve İngilizce, hem bedenin merkezine yerleştirilmeleriyle hem de kırmızı ve pembe gibi birbiriyle uyumlu renklerle temsil edilmeleriyle, öğrencinin kimliğinde hem duygusal hem de iletişimsel olarak iç içe geçmiş iki temel dili oluşturur. Buna karşın Almanca, disiplin gerektiren ve zorunlu bir öğrenme sürecinin parçası olarak daha mesafeli bir konumda yer almakta; Fransızca ise daha çok estetik ilgi ve kültürel merakla ilişkilendirilen, gözlem düzeyinde kalan bir dil olarak öne çıkmaktadır. Bu yönüyle Doruk, Batı Avrupa dillerinden Almanca ve Fransızcayı daha uzak ve temsili düzeyde konumlandırmaktadır. Bacak bölgelerinde yer alan İtalyanca ve Arapça ise, öğrencinin kültürel yakınlık duyguları ile ilişkilendirdiği diller olarak, güneyi temsil eden bir duyusal ve coğrafi yönelimi yansıtmaktadır.

Yazılı Anlatıda Dilsel Konumlanma ve Anlatı Stratejileri: *Ich spürse Englisch in mein body because sürekli wir haben lessons im İngilizce…*

Doruk'un dil portresi üzerinden elde edilen görsel temsiller, çokdilli kimliğinin duygusal, kültürel ve bilişsel boyutlarına dair önemli ipuçları sunmaktadır. Bu temsillerin yazılı anlatımla nasıl bütünleştiği, öğrencinin dilsel konumlanmasını ve anlatı stratejilerini daha ayrıntılı biçimde anlamaya olanak tanır. Doruk'un yazılı anlatısında Almanca, İngilizce ve Türkçeyi bir arada kullanma biçimi, hem dillerarası geçişi görünür kılmakta hem de bu dillerin zihinsel, bedensel ve duygusal düzeyde nasıl konumlandığını ortaya koymaktadır. Aşağıdaki çözümlemede, öğrencinin yazılı anlatımında çokdilli yapının nasıl yapılandırıldığı, bütünlüğünü nasıl korunduğunu ve anlatı stratejilerinin hangi anlamlara hizmet ettiğini ele alınacaktır.

Doruk'un anlatısında kod geçişleri dikkat çekici bir şekilde dilsel, duygusal ve kültürel temsillerle iç içedir. Özellikle Türkçe için kullandığı *Ich spürse Türkisch in my Kopf because ich think Türkisch im mein Kopf sürekli* ifadesi, bu dilin zihinsel merkezde konumlandığını ve öğrencinin düşünme süreçlerinde baskın bir rol oynadığını göstermektedir. Türkçeyi kırmızı ile tanımlayıp *because of our*

şehit's blood demesi, bu dili milli kimliğinin özüne, tarihsel belleğe ve duygusal aidiyete yerleştirdiğini ortaya koyar. Bu çok katmanlı konumlandırma, yalnızca sosyokültürel bir temellendirmeye dayanmamaktadır; aynı zamanda politik ve tarihsel bir bakış açısıyla da şekillenmektedir.



Doruk'un yazılı anlatısı, İngilizce, Almanca ve Türkçeyi sezgisel bir dengeyle harmanlayarak çokdilliliği bilinçli bir anlatı stratejisine dönüştürmektedir (bkz. Şekil 12).

Çokdilli öğrencilerin özellikle anadillerini iletişimsel olduğu kadar, sembolik ve tarihsel bir aidiyet alanı olarak konumlandırdıklarını belirtmektedir. Bu görüşe göre, öğrenciler anadilini kolektif deneyimlerin, kültürel mirasın ve kimliksel sürekliliğin taşıyıcısı olarak deneyimleyebilirler. Doruk'un ifadesi, bu görüşle örtüşecek biçimde, Türkçeyi düşünme dili olmasının yanı sıra, toplumsal belleğin taşıyıcısı olarak kodlamaktadır. Bu yönüyle Redder'in tanımı, analiz edilen bu ifadeyi hem destekler hem de bağlamsallaştırır (Redder, 2013, s. 18–21).

Doruk'un anlatısındaki karma dilsel yapı, sözdizimsel düzen açısından da dikkat çekici bir strateji sunar. Bunu şu şekilde detaylandırabiliriz: *Ich spürse Englisch in my body* cümlesinde Almanca fiil *spürse* özne-sonra-yüklem (SVO) yapısına göre yerleştirilmiş, ardından gelen İngilizce ifade *in my body* bir yer belirten edatlı nesne *(lokal Präpositionalobjekt)* olarak kullanılmıştır. Bu, dilin bedensel bir alanda hissedildiğini göstermekle kalmaz, aynı zamanda cümle yapısında iki dilin Almancanın ve İngilizcenin mantıksal uyumunu da yansıtır.

Yan cümlede yer alan *because wir haben lessons im İngilizce* ifadesinde dikkat çeken, İngilizce bağlaç *because* kullanılmış olmasına rağmen, bağlaçtan sonraki yapı Almancadan *wir haben* gibi öğelerle başlar. Ancak Almancada yan cümlede (örn. *weil wir Englisch Unterricht haben*) fiilin sona gitmesi beklenirken, Doruk'un ifadesinde İnglizce *because wir haben lessons im İngilizce* SVO yapısı korunmuştur. Öğrenci, iki dilin gramer kurallarını kendi anlatısal stratejisi doğrultusunda onları esnek ve işlevsel şekilde harmanlamıştır.

Doruk'un yazılı anlatısında geçen *Ich spürse Englisch in mein body because wir haben lessons im İngilizce* ifadesi, çokdillilik bağlamında sözdizimsel ve anlamsal esnekliğin dikkat çekici bir örneğidir. Bu yapı, öğrencinin İngilizce dilini nasıl konumlandırdığını ve bu konumlandırmayı yazılı anlatıya nasıl yansıttığını göstermesi açısından önem taşır. Ana cümle olan *Ich spürse Englisch in mein body*, Almanca özne-yüklem yapısı *Ich spürse* ile başlamakta, ardından gelen *Englisch in mein body* ifadesiyle çokdilli

bir birleşim sunmaktadır. *Spürse* fiili standart Almanca çekimi *spüre* olmasa da öğrencinin sezgisel üretimi olarak işlevsel kabul edilir. Englisch Almanca bir kelime olup *in mein body* ifadesiyle birlikte bir lokal yer bildiren edatlı nesne *(Präpositionalobjekt)* oluşturarak İngilizcenin öğrencinin bedeninde hissedilen bir deneyim olduğunu vurgular. Bu yapı, dilin sadece bilişsel bir edinim olmadığı, aynı zamanda bedensel ve duyusal düzeyde içselleştirildiğini ifade eder. Devamında gelen *because wir haben lessons im İngilizce* cümlesi ise İngilizce bağlaç *because* ile başlasa da, ardındaki yapı Almanca ve İngilizce öğelerin bir arada kullanıldığı melez bir yapıya sahiptir. Almancada çünkü *(weil)*gibi bağlaçlarla kurulan yan cümlelerde fiil genellikle sonda yer alırken, bu ifadede İngilizce'nin özne-fiil-nesne (SVO) dizilimi korunmuştur: *wir (özne) + haben (yüklem) + lessons (nesne)*. *im İngilizce* ifadesi ise Almancadaki "im Unterricht" yapısına benzer şekilde oluşturulmuş, "in + dem" birleşiminden gelen edat yapısının Türkçe bir isimle (İnglizce) tamamlanmasıyla oluşmuş *yer bildiren edat öbeği* (lokal Präpositionalphrase) niteliğindedir.

Doruk'un İngilizceyi ilk dili olan Türkçeden sonra öğrenmiş olması, bu dili içselleştirme biçimini doğrudan etkilemiştir. İngilizce, onun zihinsel ve duygusal dünyasında Türkçenin ardından yerleşmiş; bu nedenle yazılı anlatımda da Türkçeyi temel alan bir yaklaşımla yapılandırılmıştır. İngilizcenin "pembe" olarak tanımlanması ve *it's the closest Sprachen Türkçe'ye* ifadesi, yapısal ya da hissi bir benzerlikten ziyade, İngilizcenin Türkçeden sonra edinilen ikinci dil olarak öğrencinin dilsel dünyasında önemli bir yer tuttuğunu yansıtmaktadır.

Almancaya dair kullandığı *Ich spürse Deutsch to my right arm dabei ich think it's the third Sprache ich use en çok use* ifadesi ise bu dilin öğrencinin çokdilli repertuarındaki yerini açıkça ortaya koyar. Almanca burada fiziksel olarak sağ kol ile ilişkilendirilmiş ve üçüncü sırada kullanılan dil olarak tanımlanmıştır. Ardından gelen *und Deutsch ist schwarz dabei ich feel that way (no particular reason)* ifadesi ise Almancaya atfedilen renk olan siyahın herhangi bir mantıksal açıklama içermediğini, sezgisel bir hisle belirlendiğini göstermektedir. Bu durum, Almancanın öğrencinin yazılı anlatısında daha çok yapısal, bağlamsal ve akademik düzlemde yer aldığına işaret eder; duygusal ya da kimliksel düzlemde yer almadığını, araçsal bir konumda bulunmaktadır.

Doruk'un Almancaya dair ifadesi olan *Ich spürse Deutsch to my right arm dabei ich think it's the third Sprache ich use en çok*, çokdilli yazılı anlatımda dilin fiziksel ve işlevsel konumlandırılmasını gösteren zengin bir örnektir. Bu yapı, biçimsel olarak üç dilin bir arada kullanıldığı, ancak sözdizimsel bütünlüğün büyük ölçüde korunduğu bir dilsel harman sunar.

İfade *Ich spürse Deutsch to my right arm* bölümüyle başlar. Burada özne-yüklem yapısı Almanca (Ich + spürse) ile kurulmuştur. Ardından gelen *Deutsch to my right arm* ifadesi, Almanca *Deutsch* ile başlayan, İngilizce edat ve isim grubu ile devam eden bir yer belirten edat tümleci *(lokal Präpositionalobjekt)* yapısıdır. Devam eden *dabei ich think it's the third Sprache ich use en çok* kısmında ise karma bir sözdizimi kullanılmıştır. *dabei* Almanca bir zarf olup bu sırada anlamı taşırken, onu izleyen tümce İngilizce yapıya uygun şekilde kurulmuştur: *Ich think it's the third Sprache ich use*. Bu kısımda dikkat çeken bir öğe, *Sprache* (dil) kelimesinin Almanca olarak yer alması ve ardından gelen *en çok use* yapısıyla Türkçe ve İngilizce öğelerin bir arada kullanılmasıdır. Burada *en çok* ifadesiyle Türkçedeki sıklık zarfı İngilizce *use* fiili doğrudan eklenmiş; bu durum dillerarası akış *(translanguaging)* pratiğinin tipik bir örneğidir. Yani öğrenci, dillerin kurallarını bilinçli şekilde harmanlayarak iletişim ihtiyacına uygun çokdilli bir anlatım üretmiştir.

Bir sonraki ifade olan *und Deutsch ist schwarz dabei ich feel that way (no particular reason)* ise duygusal renklendirme üzerinden yapılan dilsel konumlandırmayı gösterir; *und Deutsch ist schwarz* ifadesinde Almanca nominal cümle yapısı (özne + fiil + sıfat) kullanılmıştır. Siyah rengin seçilme nedeni

no particular reason ifadesiyle açık bir nedene dayandırılmamış; aksine *ich feel that way* söylemiyle sezgisel ve bireysel algı öne çıkarılmıştır. Bu durum, öğrencinin Almancaya yönelik duygusal bağının daha zayıf olduğunu, buna karşın bu dilin daha çok yapısal ve işlevsel amaçla kullanıldığını göstermektedir.

Bu ifade, Almancanın Doruk'un çokdilli repertuarında üçüncü sırada yer aldığını açık biçimde ortaya koyar. Almanca, diğer iki dile kıyasla daha az duygusal ancak daha araçsal, daha yapısal bir konumda yer almaktadır. Bu anlatımda Almanca, öğrencinin bedeninde sınırlı ve belirli bir konuma sahip olmakla birlikte, düşünsel ve anlatımsal düzeyde sistematik bir rol üstlenmektedir.

Doruk'un Fransızcaya dair *Ich spürse Französisch in mein left arm dabei* ifadesi, tamamlanmamış yapısıyla dikkat çeker. Almanca söz dizimsel yapı içinde kullanılan İngilizce *left* kelimesi, öğrencinin çokdilli dil üretiminde ekleme *(Insertion)* örneğine uygun bir şekilde diller arası esnek geçişler yaptığını gösterir. Cümle yapısının eksikliği, Fransızca'nın henüz öğrencinin zihninde sözel olarak netleşmediğini; bu dilin daha çok merak edilen, ancak tanımlanmamış bir konumda olduğunu düşündürür.

İtalyancaya ilişkin *Ich spürse Italienisch im Grün dabei Italien Flag ve I like it* ifadesinde ise yeşil renk ve İtalyan bayrağı, İtalyancanın doğallık, sempati ve kültürel estetikle ilişkilendirildiğini yansıtır. Burada *Flag* kelimesi ve duygusal yorum olan *I like it* de İngilizce ifade edilmiştir. Bu durum, öğrencinin bazı duygusal ya da görsel değerlendirmeleri ifade etmek için İngilizceyi tercih ettiğini ve İngilizcenin bu tür soyut anlatımlarda araçsal olarak benimsendiğini ortaya koyar.

Sonuç olarak, Doruk'un anlatısı, çokdilli bireylerin dilsel repertuarlarını hem iletişimsel, hem de duygusal, kültürel ve bilişsel düzeyde yapılandırdıklarını göstermesi açısından dikkate değerdir. Türkçe zihinsel ve ulusal kimliğin merkezinde yer alırken, İngilizce işlevsel kullanım yoğunluğu nedeniyle bedensel düzeyde içselleştirilmiş; Almanca ise yapısal ve araçsal nitelikte üçüncü bir dil olarak konumlandırılmıştır. Fransızca ve İtalyanca gibi dillerde ise, öğrencinin estetik ve kültürel çağrışımlar üzerinden kurduğu algılar dikkat çekmektedir. Kod geçişleri örnekleriyle zenginleşen bu anlatı, García ve Wei'nin (2014, S. 17) dillerarası akış *(translanguaging)* kuramı açısından değerlendirildiğinde, Doruk'un dillerarasında sabit sınırlar çizmeden, her bir dili anlam üretimi için yaratıcı biçimde kullandığı anlaşılmaktadır. Bu yönüyle, MacSwan'ın (2014, S. 186) "tek gramer" varsayımı da bu üretimi destekler; çünkü öğrencinin ifadesi, farklı dillerin tek bir bilişsel çerçevede işlerliğe sahip olduğunu göstermektedir. Son olarak, Balam & Carroll'un (2024, S. 3–5) kod geçişini stratejik bir anlam inşası olarak değerlendirdiği yaklaşım, Doruk'un diller arasında yaptığı bu çok katmanlı geçişlerin rastlantısal olmadığını, bilinçli bir anlatı stratejisi olduğunu ortaya koyar.

Sözlü Anlatıda Geçişler ve Kendiliğindenlik

Sözlü anlatılar, öğrencilerin çokdilli repertuarlarını yalnızca bilinçli tercihler yoluyla ortaya koymakla sınırlı kalmayıp, aynı zamanda içgüdüsel ve duygusal düzeyde de kullandıklarını gösteren en belirgin alanlardan biridir. Bu bağlamda, Doruk'un sözlü anlatısı; kodlar arası geçişler, sesli düşünme ve kendiliğinden dil üretimi açısından dikkate değer bir örnek sunmaktadır. Aşağıda yer alan anlatıda, öğrencinin yazılı anlatımına kıyasla sözlü anlatımında bazı Türkçe kelimeler yerine İngilizce ifadeleri kullandığını göstermektedir.

> **D:** Ich spürse Türkisch in meinem Kopf eee because ich think im Turkish on the time und die Farbe Türkisch in rot because our şehits blood. Ee ich spürse Englisch in mein body because ich sürekli ee wir haben lots of lessons im Englisch und Englisch ist rosa çünkü it's the cloesest Sprachen für Türkisch. Ee Ich spürse Deutsch to my right arm eem I think it's the third ich use en çok und Türkisch ist schwarz dabei ich feel that way. Ich spüre Französisch in mein left arm dabei ich no reason and that's it.

Doruk'un sözlü anlatısında dikkat çeken ilk ifadede Almanca başlayan bir cümlenin İngilizce ile tamamlanması yer almaktadır: *Ich spürse Türkisch in meinem Kopf eee because ich think im Turkish on the time.* Bu yapı, Muysken'in (2000) tanımladığı ekleme *(Insertion)* biçimini aşarak, MacSwan'ın (2000) *savunduğu tek gramer* varsayımına daha yakın, akışkan bir dilsel üretim modelini temsil etmektedir. Öğrenci, yazılı anlatımında kullandığı *my Kopf* ifadesi yerine sözlü anlatımda daha doğru bir Almanca biçim olan *meinem Kopf* ifadesini tercih ederken, Türkçe *sürekli* kelimesi yerine ise anlam açısından uygun olmayan bir biçimde İngilizce *on the time* ifadesini kullanmıştır. Bu durum, sözlü üretimdeki anlık kararların ve çokdilli zihinsel süreçlerin yansımalarını ortaya koymaktadır.

Benzer biçimde, *die Farbe Türkisch in rot because our şehits' blood* ifadesi, kavramsal düzeyde hem kültürel hem de dilsel kodları eşzamanlı olarak harekete geçiren bir yapı sergilemektedir. Bu örnekte kullanılan *şehits' blood* ifadesi, Türkçedeki "şehit" kavramının İngilizceye birebir çevrilememesi nedeniyle ortaya çıkan melez bir ifadedir. Bu yapı, öğrencinin hem duygusal hem de kültürel bir kavramı (şehitlik) çokdilli zihinsel repertuarı içinde nasıl ifade ettiğine dair anlamlı bir örnek sunmaktadır. "Şehit" kelimesi, kültürel ve tarihsel bağlamda yüksek bir anlam yoğunluğuna sahip olduğundan, öğrenci bu kavramı İngilizceyle harmanlarken yalnızca çeviri yapmamış, aynı zamanda bir *dillerarası akış* (translanguaging) stratejisi kullanarak iki dilin anlamsal ve duygusal alanlarını aynı anda işlemiştir. Türkçenin kırmızı renkle özdeşleştirilmesinin nedeni de bu kültürel ve duygusal bağlamla doğrudan ilişkilidir. Bu renk ataması kültürel hafızanın ve kimliğin dilsel bir temsili olarak da değerlendirilmelidir.

Doruk'un İngilizceye dair bölümde *Eee ich spürse Englisch in mein body because ich sürekli ee wir haben lots of lessons im Englisch und Englisch ist rosa çünkü it's the closest Sprachen für Türkisch* yalnızca dillerarası geçişleri yansıtmakla sınırlı kalmayıp, aynı zamanda aynı anlamı taşıyan ifadeler arasında dil tercihi değişimini de yansıtmaktadır. Öğrenci, yazılı anlatımında *İngilizce* ve *Türkçeye* gibi Türkçe biçimleri kullanırken, sözlü anlatımında bu ifadelerin yerine sırasıyla *Englisch* ve *für Türkisch* gibi Almanca karşılıkları tercih etmiştir. Bu değişim, öğrencinin sözlü üretim sürecinde hangi dilin hangi bağlamda ön plana çıktığını sezgisel olarak belirlediğini göstermektedir. Bu tür tercih değişiklikleri, çokdilli bireylerin dillerarası sınırları nasıl esnettiğini ve anlamı inşa ederken farklı dilsel kodları nasıl yeniden konumlandırdığını ortaya koymaktadır.

Bu bağlamda, Doruk'un anlatımı hem kodlar arası geçiş, hem de kodlar arası *yer değiştirme* (transposition) açısından da anlamlı bir örnek sunmaktadır. Bu tür mikro düzeydeki geçişler, Lucius-Hoene/Deppermann'ın (2013, S. 77) pozisyonlama kuramında belirttiği gibi, konuşmacının kendini ve söylemini sürekli yeniden konumlandırdığı dilsel eylemler olarak değerlendirilebilir. Aynı zamanda García ve Wei'nin (2014, S. 80) dillerarası akış *(translanguaging)* tanımı çerçevesinde, öğrencinin birden fazla dilsel kaynağı kendi içsel repertuarı içinde akışkan biçimde yeniden organize ettiği ve her bir dilin işlevini söylem bağlamına göre stratejik olarak değiştirdiği görülmektedir.

Doruk'un sözlü anlatısının bazı bölümleri, özellikle Almanca ve Fransızcaya ilişkin ifadeler açısından, yazılı anlatımıyla büyük ölçüde örtüşmektedir. Almanca için kullandığı *Eee ich spürse Deutsch to my right arm eeem I think it's the third ich use en çok* ve *und Türkisch ist schwarz dabei ich feel that way* ifadeleri ile Fransızcaya dair *Ich spüre Französisch in mein left arm dabei ich no reason and that's it* cümleleri, yapısal olarak yazılı anlatımıyla neredeyse aynıdır. Bu tutarlılık, öğrencinin sözlü anlatımında yazılı metnini referans aldığını, en azından zihinsel olarak ona dayandığını göstermektedir.

Bununla birlikte, dikkat çeken bir fark, yazılı anlatımda kullanılan *Sprache* (dil) kelimesinin sözlü anlatımda yer almamasıdır. Bu eksiklik, sözlü üretimin daha sezgisel ve akışa dayalı olması nedeniyle kelime seçiminde yapılan sadeleştirme ya da unutma gibi doğal süreçlerin bir yansıması olarak değerlendirilebilir. Bu durum, öğrencinin yazılı anlatımında daha planlı ve yapısal bir dilsel strateji

izlediğini, buna karşın sözlü anlatımda daha spontane ve zihinsel akışa dayalı bir üretim süreci içinde olduğunu düşündürmektedir. Dolayısıyla, sözlü anlatım ile yazılı anlatım arasındaki bu benzerlik ve küçük farklılıklar, çokdilli bireyin iki anlatım biçiminde nasıl farklı stratejiler geliştirdiğini gösteren anlamlı karşılaştırma alanı olarak değerlendirilebilmektedir.

Öğrencilerin çokdilli dil repertuarları karşılaştırıldığında, bireysel dil edinim öykülerinde, bedenleştirilmiş temsillerin ve anlatı stratejilerinde farklılıklar meydan geldiği; ancak bu farklılıkların ortak tematik eksenlerde kesiştiği gözlemlenmektedir. Aleyna ve Kuzey'in repertuarları, erken yaşta çokdilli temasla biçimlenmiş sezgisel ve içkin deneyimlerin izlerini taşırken; Aras ve Doruk'ta diller, yapılandırılmış öğrenme süreçleri ve bilinçli ayrıştırma stratejileriyle temsil edilmektedir. Bu farklı edinim yolları, öğrencilerin dilsel konumlanmalarını hem bilişsel hem de bedensel, duygusal ve kültürel düzeyde şekillendirmiştir. Dil portrelerinde yer alan beden-dil-renk eşleşmeleri, öğrencilerin her bir dile yükledikleri çağrışımsal anlamlar üzerinden çokdilli kimliklerini nasıl yapılandırdıklarını somutlaştırmaktadır. Sözlü ve yazılı anlatılarda gözlemlenen dillerarası akış *(translanguaging)* stratejileri ve kod geçiş biçimleri, özellikle Aleyna ve Kuzey'de çokdilliliğin akışkan, duyusal ve spontane boyutlarını görünür kılarken; Aras ve Doruk'ta daha kontrollü, işlevsel ve sembolik temsillerin öne çıktığı bilinçli bir çokdilli söylem yapısı dikkat çekmektedir. Bu bulgular, 10. sınıf düzeyinde çokdilli repertuarların dilsel yeterlik göstergesi olduğu kadar kimlik, aidiyet ve kültürel yönelimlerin taşıyıcısı olarak bedenselleşmiş anlatılarla örüldüğünü de göstermektedir.

3.3. 7. Sınıf Öğrencilerinin Çokdilli Portreleri ve Dilsel Repertuarları

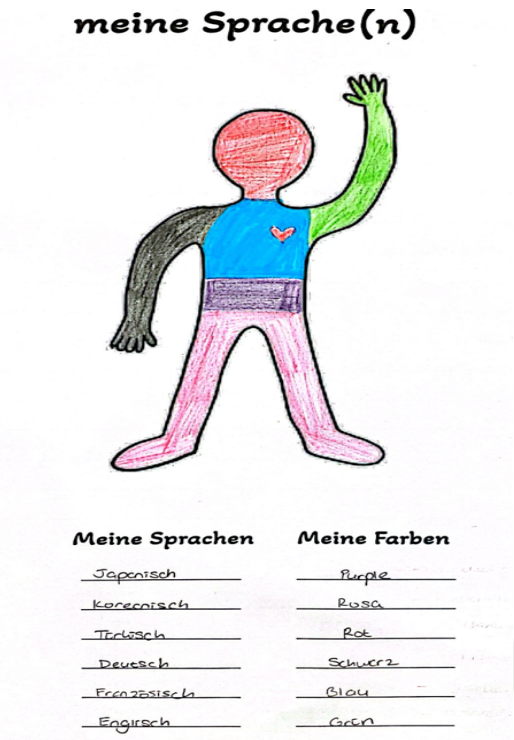
3.3.1. Ekin: *Deutsch ist one of my Lieblingsprache deshalb es ist mein Arm…*

Ekin'in Tanıtımı ve Dil Repertuarının Karakteristik Özellikleri

Ekin, dil gelişimiyle ilgili sürecinde yüksek sorumluluk bilinci ve öğrenmeye yönelik güçlü bir iç motivasyonla öne çıkan bir öğrencidir. 7. sınıfta öğrenim gören Ekin, sınıfın en çalışkan öğrencilerinden biri olarak bilinmekte; ödevlerini eksiksiz yerine getirmenin ötesine geçerek, her zaman daha fazlasını yapmaya çabalamaktadır. Kendisine özgü bu öğrenme tutumu, onun dilsel gelişiminde de belirleyici bir rol oynamaktadır. Mükemmeliyetçi bir yapıya sahip olan Ekin, sınavlarda kaybettiği bir puanın dahi nedenini sorgulayan ve bu doğrultuda kendini sürekli geliştirmeyi amaçlayan bir öğrenci profili sergiler. Almanca öğrenme serüvenine 5. sınıfta başlayan Ekin, daha önce anaokulundan itibaren İngilizce eğitimi almış; bu süreçte İngilizceyi yüksek düzeyde kullanmaktadır. Dilsel gelişimi planlı, istikrarlı ve özdenetime dayalı bir yapı sergileyen Ekin'in dil repertuarı, hem erken yaşta edinilen hem de bilinçli çaba ile geliştirilen dilleri içermesi bakımından dikkat çekicidir.

Ekin'in Dil Portresi: Betimsel Analiz

Ekin'in dil portresi, çokdilli repertuarının zenginliğini çarpıcı biçimde ortaya koymaktadır. Bedenin tamamına yayılmış renkli alanlar, Ekin'in altı farklı dile olan temasını hem bilişsel hem de duyusal düzeyde dışa vurmaktadır. Kafa bölgesinde kullanılan kırmızı renk, Türkçenin zihinsel düzeyde merkezi bir konumda yer aldığını gösterirken; maviyle boyanmış gövde ve kalp üzerindeki minik kalp sembolü, Fransızcanın duygusal bir değer taşıdığını ve içselleştirildiğini ima etmektedir. Kolların farklı renklerle (siyah ve yeşil) boyanması, Almanca ve İngilizcenin bedensel eylemlerle ilişkili olarak konumlandırıldığını düşündürmektedir. Özellikle siyah rengin tercih edilmesi, Almanca ile olan ilişkinin daha resmi, belki de daha mesafeli bir hissiyat taşıdığına işaret edebilirken; yeşil, İngilizcenin doğallık, canlılık ve hareketle bağlantılı bir deneyim alanı olduğunu yansıtabilmektedir.



Ekin'in portresinde diller, benliğin duygusal, düşünsel, kültürel ve etkileşimsel düzeylerinde bedenselleşmiş bir çokdilliliği görünür kılmaktadır (bkz. Şekil 13).

Bacakların tamamına yayılan pembe renk, Koreceyi temsil eder biçimde tüm hareket sistemini kapsamakta; bu durum, bu dillerin Ekin'in hayal gücü, ilgisi veya kültürel motivasyonları açısından güçlü bir yer tuttuğuna işaret etmektedir. Bel bölgesine yerleştirilen mor renkli bant, Japoncanın bedensel merkezle ilişkilendirildiği, belki de henüz tam anlamıyla açığa çıkmamış ama potansiyel olarak güçlü bir anlam yükü taşıdığını düşündürmektedir. Renklerin bedende bu şekilde dağılımı, dillerin bilişsel olarak anlamlandırılan, duyusal olarak hissedilen ve duygusal olarak içselleştirilen birer deneyim nesnesi haline geldiğini göstermektedir (Busch 2021, s. 25–27).

Renk – Beden – Dil Ekseninde Duygusal Konumlama

Ekin'in dil portresi, her bir dilin öğrencide nasıl bir çağrışımsal anlam yarattığını bedenin çeşitli bölgelerine yerleştirdiği renklerle ortaya koymaktadır. Renklerin taşıdığı sembolik yükler ve bu yüklerin dile dair algılarla kurduğu bağ, öğrencinin çokdillilik deneyimini bilişsel ve duygusal bir düzlemde de konumlandırdığına işaret etmektedir.

Dil	Renk	Beden Bölgesi	Duygusal / Çağrışımsal Anlam
Türkçe	Kırmızı	Baş ve kalp	Duygusal merkez, aidiyet, düşünsel süreklilik, içtenlik
Fransızca	Mavi	Gövde	Estetik duyarlılık, içselleştirilmiş bir değer, zihinsel derinlik
İngilizce	Yeşil	Sağ kol	Doğallık, hareketlilik, gündelik iletişime açıklık
Almanca	Siyah	Sol kol	Resmi yapı, disiplin, bilişsel odaklı mesafeli ilişki
Korece	Pembe	Bacaklar	İlgi ve keşfetme arzusu, hareket, kültürel yakınlık
Japonca	Mor	Bel	Gizemli bir merak, henüz tam içselleştirilmemiş ama potansiyel taşıyan anlamlar

Ekin'in sol koluna yerleşen siyah Almanca, çokdilli benliğin mesafeli, kontrollü ve yapılandırılmış yanını bedenleştirmektedir (bkz. Tablo 10).

Türkçe için seçilen kırmızı renk hem başta hem de kalpte konumlandırılarak bu dilin hem düşünsel merkez hem de duygusal köken olarak öğrencinin benliğinde taşıdığı önemi vurgular. Kalbe çizilen kırmızı minik kalp, Türkçenin bir iletişim aracı olmanın ötesinde aidiyet ve içsel güven duygusuyla bütünleşmiş bir varlık alanı olduğunu düşündürmektedir. Fransızca, gövde ve kalp hizasına yerleştirilen mavi renk aracılığıyla temsil edilmiştir. Rengin seçimi ve yerleşimi birlikte değerlendirildiğinde, bu dilin Ekin'in içsel dünyasında duygusal bir değer taşıdığı, estetik bir bağlamda içselleştirildiği anlaşılmaktadır. Mavi, genellikle dinginlik ve duyarlılık çağrışımlarıyla yüklüdür. Kalbin üzerine yerleştirilen küçük kalp sembolü de bu dili kişisel anlamlarla örülü bir alan olarak deneyimlediğini düşündürmektedir.

İngilizce, sağ kolda konumlanan yeşil renk aracılığıyla öğrencinin hayatındaki pratik, doğal ve etkileşimsel yönlere işaret etmektedir. Yeşil, doğallığın, akışkanlığın ve canlı iletişimin simgesidir. Bu yerleşim, İngilizcenin öğrencinin gündelik yaşamında sıklıkla devreye giren, dışavurumcu bir alan olarak konumlandığını göstermektedir. Almanca, sol kolda siyah renkle temsil edilmiş; bu tercih, öğrencinin bu dil ile daha resmi, kontrollü ve sınırlı bir ilişki kurduğunu düşündürmektedir. Siyahın taşıdığı ciddiyet ve katılık imgesi, Almancanın öğrencide daha disiplinli ve belki de duygusal olarak daha uzak bir yere sahip olduğunu ima eder.

Alt bedende yer alan pembe renk ise hem Korece hem Japonca ile ilişkilendirilmiştir. Bacaklara yayılmış bu renk, hareket, ilgi, kültürel merak ve keşfetme isteği gibi temaları çağrıştırmaktadır. Japoncaya özgü olarak bel hizasına yerleştirilen mor bant ise, bu dile yüklenen sembolik yoğunluğun ve henüz tam açığa çıkmamış bir potansiyelin göstergesidir. Mor, genellikle içsel derinlik, gizem ve anlam katmanlarıyla ilişkilendirilir. Bu yerleşim, Japoncanın öğrencinin zihinsel ve bedensel belleğinde henüz olgunlaşmamış ama özel bir yere sahip olduğunu göstermektedir. Bu çok katmanlı yerleşim, öğrencinin dillerle kurduğu ilişkiyi bedensel düzlemde somutlaştırmaktadır. Busch'un (2012, S. 6) sesin belleği *(Stimme als Gedächtnis)* kavramıyla örtüşen beden, duyguların mekansallaştığı bir temsil aracı işlevi görmektedir.

Yazılı Anlatıda Dilsel Konumlanma ve Anlatı Stratejileri: *Ich think in Türkisch deshalb es ist mein Kopf…*

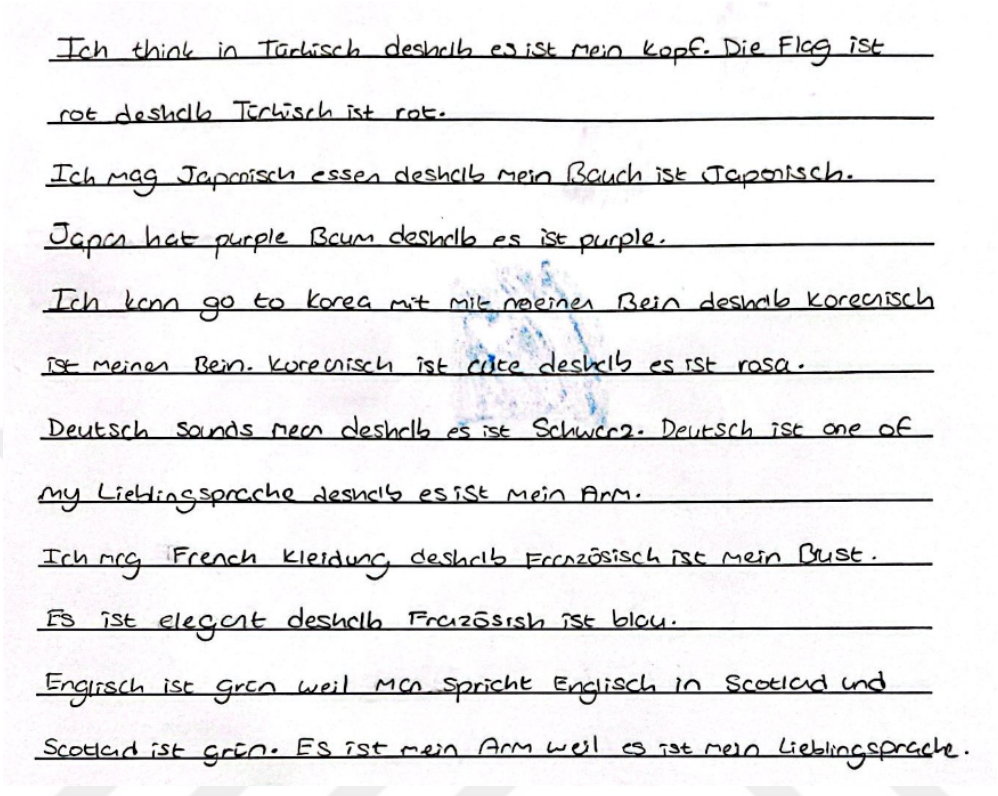
Ekin'in yazılı anlatısı çokdillilik stratejilerinin bir aradalığını yansıtan çok katmanlı bir örneği temsil etmektedir

Metinde dillerarası geçişlerde dikkat çeken yapı karışımları bulunmaktadır. Özellikle *Ich think in Türkisch (...)* ya da *Ich kann go to Korea (...)* gibi örneklerde, Almanca cümle içine yerleştirilmiş İngilizce fiil ve sözcükler, öğrencinin zihinsel üretiminde İngilizcenin baskın bir kod haline geldiğini düşündürmektedir. Bu durum öğrencinin zihinsel erişimi en kolay olan dil yapılarını devreye sokma eğilimini yansıtır. Dolayısıyla burada söz konusu olan şey, García & Wei'nin (2014, s. 8) dillerarası akış *(translanguaging)* kuramında tanımlandığı gibi, çokdilli bireylerin dillerarası sınırları sezgisel olarak aşması ve işlevsel dil seçimleriyle anlam üretmesidir.

Benzer biçimde, *mein ganzes Körper ist rot* cümlesinde görülen sıfat çekimi örneği de çarpıcıdır. Öğrenci burada, sıfat deklinasyonunun yapılması gerektiğinin farkındadır ve *ganzes* ifadesini eklemiştir. Ancak *Körper* kelimesinin *der* artikeli yerine *das* artikelini tercih ederek das Körper varsayımıyla ilerlemiştir. Bu durum, doğru yapının iç mantığını kavradığını; ancak bilgi düzeyinde küçük ama dil bilgisel norma dair anlamlı bir karmaşa yaşadığını ortaya koyar.

Ayrıca Japoncaya atıfta bulunduğu *Baum* kullanımı, aslında "Bauch" kelimesinin kastedildiğini düşündürmektedir. Buradaki /ch/ yerine /m/ kullanılması, iki kelimenin ses benzerliği temelinde

karıştırıldığını göstermekte ve Redder'ın (2022, s. 95) tanımladığı şekilde, duyuşsal yakınlıkla tetiklenen fonetik kaymalarla ilişkilendirilebilecek niteliktedir. Bu tür üretimler, öğrencinin dili duyuşsal ve sezgisel çağrışımlarla birlikte kurguladığını ortaya koymaktadır. Bu tür norm sapmaları çokdilli bireylerin kendiliğinden üretim stratejilerininde bir yansıması olarak değerlendirilmektedir.


Ich think in Türkisch deshalb es ist mein kopf. Die Flag ist
rot deshalb Türkisch ist rot.
Ich mag Japanisch essen deshalb mein Bauch ist Japanisch.
Japan hat purple Baum deshalb es ist purple.
Ich kann go to korea mit mit meinen Bein deshalb Koreanisch
ist meinen Bein. Koreanisch ist cute deshalb es ist rosa.
Deutsch sounds mean deshalb es ist Schwer. Deutsch ist one of
my Lieblingsprache deshalb es ist mein Arm.
Ich mag French Kleidung deshalb Französisch ist mein Brust.
Es ist elegant deshalb Französisch ist blau.
Englisch ist green weil man spricht Englisch in Scotland und
Scotland ist grün. Es ist mein Arm weil es ist mein Lieblingsprache.

Ekin'in anlatısı, çokdilli repertuarını sezgisel tercihlerle kurguladığını; biçimsel doğruluktan çok, anlam aktarımına öncelik verdiğini açıkça ortaya koymaktadır (bkz. Şekil 14).

Öte yandan, metnin genelinde görülen İngilizce Almanca geçişleri, öğrencinin zihinsel erişimde öncelikli olan dilin İngilizce olduğunu düşündürmektedir. Örneğin, *Ich think in Türkisch (...)* gibi cümlelerde *think* fiilinin otomatik olarak İngilizce biçimiyle kullanılması, dil repertuarındaki esnekliğin ve anlık üretim tercihlerinin göstergesidir. Bu durum, García & Wei'nin (2014, s. 10) tanımladığı dillerarası akış *(translanguaging)* pratiğiyle uyum içindedir; çünkü öğrenci, anlam üretimi sırasında sınırları kesin çizilmiş ayrı dillerden ziyade, bütünleşik bir zihinsel dil repertuarından hareket etmektedir. Benzer biçimde, öğrencinin metin boyunca *my* ve *I* gibi İngilizce zamirleri zaman zaman tercih etmeside, baskın dil kodunun İngilizce olduğunu göstermektedir. Bu durum Busch'un (2012, s. 6) dilsel yerleşiklik kavramlarıyla da örtüşmektedir. Öğrencinin bu tercihleri dilsel pozisyonlanmanın da açık birer göstergesidir.

Sözlü Anlatıda Dil Geçişleri ve Kendiliğindenlik

Ekin'in sözlü anlatısı, çokdilliliğin anlık çağrışımlar, kültürel bağlantılar ve yaratıcı ifade arayışlarıyla örülü bir dil performansı olduğunu göstermektedir. Bu anlatı, Muysken'in (2000) kod-karışımı tipolojisi kapsamında değerlendirildiğinde ağırlıklı olarak ekleme *(Insertion)* kategorisine girerken; yer yer uyumlu sözlükleştirme *(congruent lexicalization)* örnekleri taşımaktadır:

> **E:** Ich bin Türkisch. Deshalb es ist mein Kopf. Die Flagge ist rot, deshalb. Turkish ist rot. Ich mag Japanisch essen deshalb, mein Bauch ist japanisch. Japan hat Purplebaum. Deshalb ist es purple. Ich kann gut Korea mit meinen Bein. Deshalb. Koreanisch ist mein Bein. Koreanisch ist ee nice. Deshalb ist

> es rosa. E Deutsch sound mean deshalb es ist schwarz. Schwarz. Deutsch ist meine Lieblingssprache. Deshalb es ist mein Arm. Ich mag french Kleidung. Deshalb Französisch ist mein Burst. Es ist elegant. Deshalb französisch ist blau. Englisch ist grün, weil man spricht Englisch in Scotland und Scotland ist grün. Es ist mein Arm, weil es ist mein Lieblingsstück.

Öğrencinin Almanca olarak yapılandırdığı anlatı, dilin kurallarıyla sınırlı kalmayıp, sözdizimsel çerçevesi içinde İngilizce ifadelerle iç içe geçmektedir. *Turkish ist rot (...) Japan hat Purplebaum (...) Deshalb ist es Purple (...) Koreanisch ist ee nice (...) Englisch ist grün, weil man spricht Englisch in Scotland und Scotland ist grün* ifadeleri Muysken'in ekleme *(Insertion)* kategorisi ile örtüşmektedir. Dolayısıyla burada baskın dilsel çerçeve korunmuş, diğer dillerden gelen unsurlar ise yapıya eklenmiştir. Bazı örneklerde, Muysken'in eşdeğer sözlüksel kodlama *(congruent lexicalization)* kategorisine uygun bir şekilde, birden fazla dilin gramer özellikleri birbirine karışmakta ve yapısal olarak melez ifadeler oluşmaktadır. *Deutsch sound mean deshalb es ist schwarz (...) Ich mag french Kleidung* örneklerinde hem sözdizimsel yapı hem de kelime seçimi İngilizceden gelmektedir. İlk cümlede yer alan *sound mean* ifadesi, anlam bakımından "sounds harsh" (sert/kaba tınlamak) şeklinde yorumlanabilir. Devamındaki *deshalb es ist schwarz* ifadesinde ise, Almanca etmekle birlikte, tümce İngilizce sözdizimsel kalıba uygun olarak şekillenmiştir ("that's why it is black"). Özellikle *french Kleidung* ifadesi, Almanca "französische Kleidung" ile İngilizcenin "french clothing" yapısal olarak iç içe geçtiğini göstermektedir. Bu karışım, hem anlamsal hem de sözdizimsel çerçevenin net olmadığı, iki dilin eşzamanlı olarak kullanıldığı bir yapıyı ifade eder.

Almanca ifadeler içine İnglizce kelimelerin yerleştirilmesi, öğrencinin anlık iletişim ihtiyaçlarına ve zihinsel erişim kolaylığına göre de şekillenen bir dilsel stratejiye işaret etmektedir. Örneğin, *Deutsch sound mean deshalb es ist schwarz* ifadesi, Almancanın tınısının öğrenciye göre "sert" veya "ciddi" algılandığını yansıtan bir duyusal-işitsel değerlendirmeyi içerir. Bu noktada öğrenci, dilsel sistemleri birbirinden ayrı tutulması gereken yapılar olarak görmektense, iç içe geçmiş bir bütünün parçaları olarak görmektedir. Bu yaklaşım, García & Wei'nin (2014, s. 10) "bütünleşik dil repertuarı" kuramıyla doğrudan ilişkilidir. Öğrenci, anlatısında anlam üretmek için her dilsel kaynağı, sistem dışı bir unsurdan ziyade sistem içi bir tercihle kullanmakta; dolayısıyla dil geçişleri anlatısal bir anlam üretme aracı olarak konumlanmaktadır.

Bir başka dikkat çekici yapı, öğrencinin *Deutsch ist meine Lieblingssprache* söylemini, *deshalb es ist mein Arm* (…) *Ich mag french Kleidung. Deshalb Französisch ist mein Burst (...) Englisch ist grün, weil man spricht Englisch in Scotland (...) Es ist mein Arm (...)* biçiminde bedensel yerleştirme ile somutlaştırmasıdır. Ancak bu tanım, kısa bir süre sonra yerini *weil es ist mein Lieblingsstück* ifadesine bırakır. Bu değişim bir kelime tercihi olmaktan fazlasını yansıtmaktadır; söylemdeki özne-dil ilişkisinin dönüşümünü yansıtan bir pozisyonlama örneğidir. Dili bir bütün olarak sevdiğini ifade eden *Lieblingssprache*'den, o dili/dilleri bireysel repertuar içinde anlamlı bir parça/parçalar olarak tanımlayan *Lieblingsstück*'e geçiş, öğrencinin çokdilli benliğini ifade ederken sözcük düzeyinde bir yeniden konumlandırma yaptığını göstermektedir. Bu örnek Busch'un (2012, s. 6) çalışmasında vurgulanan, dilin hem iletişim aracı hem de öznenin kendini yerleştirdiği bir konumlandırma nesnesi olduğu düşüncesiyle doğrudan örtüşmektedir.

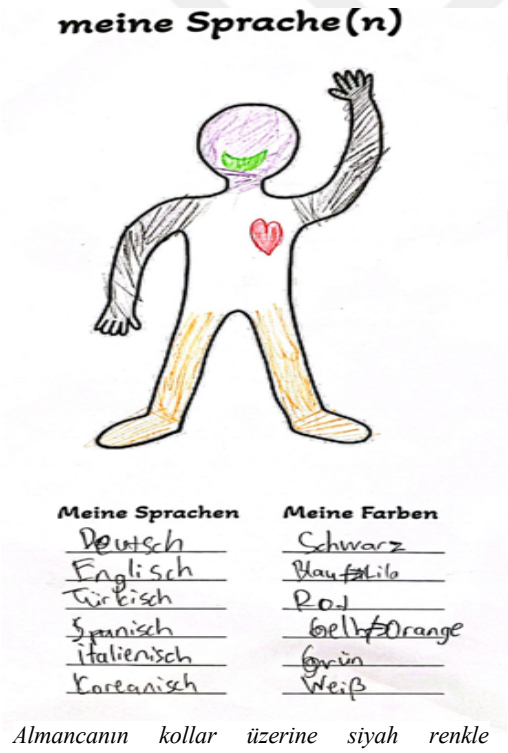
Anlatının bir diğer önemli boyutu duygusal ve kültürel çağrışımlarla örülü anlatımın, sözlü üretimi daha içsel ve özgün kılmasıdır. *Ich mag Japanisch essen* ya da *Koreanisch ist nice* gibi ifadeler, öğrenci için bu dillerin taşıdığı yaşam alanlarını, kültürel bağları ve zevkleri de içerir. Bu tür üretimler, Redder'in (2022, s. 95) sözlü üretim sırasında oluşan "anlık anlam çağrışımlarına dayalı" geçişlerini açıklayan modeline doğrudan karşılık gelmektedir. Öğrenci burada yalnızca bildiği dilleri kullanmakla sınırlı

kalmayıp, dillerle kurduğu duygusal bağları da yeniden sahnelemekte ve sözlü anlatı, kimliksel bir ifade alanına dönüşmektedir.

3.3.2. Doğuş: *Meine Arme sind swarz weil ich kann viel machen mit Deutsch…*

Doğuş Tanıtımı ve Dil Repertuarının Karakteristik Özellikleri

Doğuş, 7. sınıfta öğrenim gören ve sınıfının en başarılı, en özverili öğrencilerinden biri olarak öne çıkmaktadır. Anaokulundan itibaren İngilizce eğitimi almış; 5. sınıftan itibaren ise Almanca öğrenmeye başlamıştır. Almancaya duyduğu ilgi, okul bağlamıyla sınırlı kalmamış; ailesinin yönlendirmesiyle daha derinlikli bir öğrenme sürecine evrilmiştir. Özellikle babasının Alman Lisesi mezunu olması, Doğuş'un bu dile yöneliminin kültürel ve duygusal temelini oluşturmaktadır. Ailesi, onun bu ilgisini fark ederek Doğuş'a haftada iki kez özel Almanca dersleriyle destek sağlamaktadır. Bu durum, öğrencinin müfredatın ötesinde bir dil yeterliliği geliştirmesini ve erken yaşta dilsel özerklik bilinci edinmesini sağlamıştır. Doğuş için Almanca, düşünsel gelişimle ilişkili bir alan temsil etmektedir. Akademik anlamda yüksek motivasyonla çalışan ve dil öğrenimini stratejik biçimde yapılandıran Doğuş, çokdilli dil repertuarında özellikle Almancayı merkeze alarak özgün bir dilsel kimlik geliştirmektedir.



Almancanın kollar üzerine siyah renkle yerleştirilmiş olması, öğrencinin bu dili özellikle eylem, üretim ve hareketle ilişkilendirdiğini ve Almancanın dil repertuarında işlevsel yönüyle ön plana çıktığını göstermektedir (bkz. Şekil 15).

Doğuş'un Dil Portresi: Betimsel Analiz

Doğuş'un çizdiği dil portresi, onun çokdilli kimliğini bedenin çeşitli bölgelerine yerleştirilmiş renklerle yansıtmaktadır: Baş bölgesi mor ve mavi tonlarda boyanmış ve bu alan İngilizce ile ilişkilendirilmiştir. Bu yerleştirme, İngilizcenin öğrencinin düşünsel faaliyetlerinde merkezi bir rol oynadığını ve bu dille kurulan ilişkinin bilişsel bir derinliğe sahip olduğunu ortaya koymaktadır. Kolların her iki tarafında siyah renkle temsil edilen Almanca ise eylemsel ve üretken alanlara yerleştirilmiş; bu bağlamda, öğrencinin bu dili akademik ya da disiplinli bir çerçevede konumlandırdığı söylenebilir. Kalp bölgesindeki kırmızı, Türkçeye karşı duyulan duygusal yakınlığın bir ifadesidir. Bacakların turuncu renkle boyanmış olması ise İspanyolcaya dair hareketli ve keşif odaklı bir ilişkiyi yansıtmaktadır. Öğrencinin yüz bölgesinde yer alan yeşil ağız detayı ise İtalyancaya dair bireysel bir ilgiyi çağrıştırmaktadır (Busch 2021, s. 25–27).

Renk – Beden – Dil Ekseninde Duygusal Konumlama

Doğuş'un çizdiği dil portresi, görsel bir dışavurumun ötesine geçerek duyusal, bedensel ve bilişsel boyutları bütünleştiren çok katmanlı bir temsili yapı sunmaktadır. Her bir dilin bedenin farklı bölgelerine yerleştirilmesi ve özgün renklerle betimlenmesi, öğrencinin çokdilli kimliğini nasıl yapılandırdığını ve algıladığını görselleştirmektedir. Bu temsil biçimi, Busch'un (2012, s. 6) "bedensel hafıza" kavramı ile

örtüşmektedir; dil burada hem bilişsel bir süreç olarak hem de bedensel ve duygusal bir deneyim olarak yaşanmaktadır.

Dil	Renk	Beden Bölgesi	Duygusal-Kavramsal Anlam
Almanca	Siyah	Kollar	Ciddiyet, işlevsel kullanım, üretkenlik
İngilizce	Mavi - Mor	Baş	Bilişsel konfor, düşünsel ve sözlü akış
Türkçe	Kırmızı	Kalp	Aidiyet, içtenlik, duygusal merkezlik
İspanyolca	Sarı -Turuncu	Bacaklar	Enerji, merak, hareket, keşfetme arzusu
İtalyanca	Yeşil	Ağız	Estetik, ifade biçimi, söylem
Korece	Beyaz	Gövde	Sade, nötr konum, potansiyel açıklık, bilinmezliğe açıklık

Doğuş'un portresi, dilin bedende duyumsanarak kimliğe dönüştüğü somut bir çokdillilik örneğidir (bkz. Tablo 11).

Kolların siyah renkle boyanması ve Almanca ile eşleştirilmesi, bu dilin öğrenci için sıradan bir iletişim aracından ziyade, zihinsel çaba ve akademik sorumlulukla bütünleşen bir alan olduğunu düşündürmektedir. Üretkenlik ve eylemsellik simgesi olan kolların seçimi, Almancanın aktif bir öğrenme pratiği olarak konumlandığını ortaya koymaktadır. Busch'un (2012, s. 6) vurguladığı gibi, bu tür bedensel temsiller dilin hem bilişsel hem de bedensel düzeyde içselleştirildiğini göstermektedir.

Baş ve yüz bölgesine yerleştirilen mor tonlar, öğrencinin İngilizce ile kurduğu bilişsel ve yaratıcı ilişkiyi simgeler. Mavi, zihinsel açıklık ve dengeyi, mor ise bireysel ifade ve sezgisel düşünceyi çağrıştırmaktadır. Bu renklerin zihinsel merkeze konumlanması, İngilizcenin öğrenci için yalnızca bir iletişim aracı olmanın ötesinde, düşünsel üretimin dili olduğunu ortaya koyar. Bu tür çok katmanlı yerleştirmeler, Kusters ve De Meulder'in (2019, s. 11) vurguladığı gibi, içselleştirilmiş ve dilsel davranışlara yansıyan çokdillilik anlayışıyla örtüşmektedir.

Göğüs bölgesinde kalp simgesiyle yer alan kırmızı renk, öğrencinin Türkçeyle kurduğu duygusal bağı simgeler. Kırmızı, aidiyet, içtenlik ve sevgi gibi duyguları çağrıştırırken, bu rengin kalp hizasında konumlanması, Türkçenin öğrencinin kültürel ve ailesel kimliğinde duygusal bir merkez işlevi gördüğünü göstermektedir. Busch'un (2012, s. 6) beden haritalarına göre göğüs bölgesi, bireyin aidiyet duygusunu ve sevgi ilişkilerini bedensel olarak anlamlandırdığı alandır.

Bacaklara yerleştirilen sarı-turuncu tonlar, öğrencinin İspanyolcayla kurduğu meraklı ve hareketli ilişkiye işaret eder. Bacakların temsil ettiği dinamizm, keşfetme arzusuyla birleştiğinde, İspanyolca öğrencinin repertuarında henüz derinleşmemiş ama ilgiyle takip edilen bir konumda yer almaktadır. Busch'un (2012, s. 7) belirttiği gibi, bedensel yerleşimler bireyin dilsel deneyimlerini duygusal ve simgesel düzeyde anlamlandırmasını mümkün kılar.

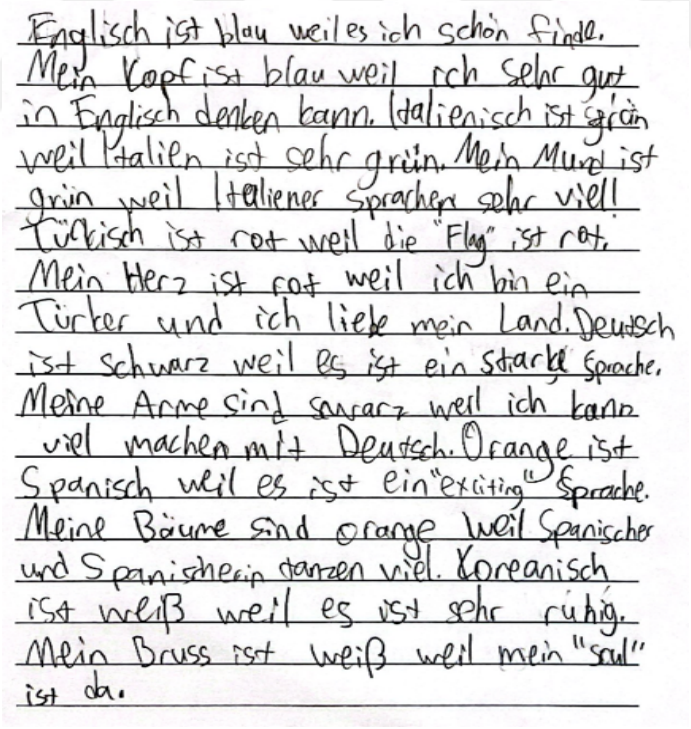
Ağız çevresine yerleştirilen yeşil renk, öğrencinin İtalyancayla kurduğu duyusal ve estetik temelli bir ilgiyi yansıtmaktadır. Yeşil tonunun doğallık, tazelik ve zarafet çağrışımı, öğrencinin bu dili fonetik ya da kültürel açıdan hoş bulduğunu düşündürür. Sesin çıktığı bölgeye yapılan bu yerleştirme, dilin ses boyutuyla kurulan hissi bağın bedensel düzlemde temsilini ifade eder (Busch, 2012, s. 8).

Korece, bedenin üzerinde herhangi bir renkle temsil edilmemiş, beyaz bırakılan bir alanla simgelenmiştir. Beyazın çağrıştırdığı sadelik, açıklık ve belirsizlik, öğrencinin bu dil ile kurduğu ilişkinin henüz şekillenmemiş bir potansiyel barındırdığını düşündürmektedir. Kusters ve De Meulder'e (2019, s. 12) göre, bu tür boşluklar çokdilliliğin durağan bir olgu olmaktan ziyade, sürekli evrilen bir deneyim alanı olduğunu vurgular.

Doğuş'un dil portresi, dilsel kimliğin bedenle hissedilen, duygularla içselleştirilen ve renkler aracılığıyla görünür kılınan çok boyutlu bir deneyim olduğunu ortaya koymaktadır. Bu temsil, çokdilliliğin bilişsel bir kazanım olmanın ötesine geçerek, öğrencinin bedeninde ve benliğinde somut bir varlık kazandığını göstermektedir. Bu temsiller aynı zamanda, Kusters ve De Meulder'in dil portrelerini "bedensel ve çok modlu dilsel deneyimlerin yansıması" olarak tanımladığı kuramsal çerçeveyle örtüşmektedir (Kusters & De Meulder, 2019, s. 11).

Yazılı Anlatıda Dilsel Konumlanma ve Anlatı Stratejileri: *Mein Herz ist rot weil ich bin ein Türker und ich liebe mein Land…*

Doğuş'un çokdillilik deneyimi, çizimsel temsillerin ötesinde; yazılı anlatımıyla da derinlik kazanmakta, çok katmanlı biçimde görünür hale gelmektedir. Öğrencinin dil repertuarına ilişkin açıklamaları, farklı dillerle kurduğu ilişkilerin duygusal, işlevsel ve bedensel boyutlarını yansıtırken, aynı zamanda dil seçimlerine yön veren sezgisel ve stratejik tercihleri de açığa çıkarmaktadır. Aşağıda yer alan anlatı, Doğuş'un çokdilli kimliğini nasıl konumlandırdığını ve her bir dile yüklediği anlamları daha yakından değerlendirmeyi mümkün kılmaktadır.


Englisch ist blau weil es ich schön finde.
Mein Kopf ist blau weil ich sehr gut
in Englisch denken kann. Italienisch ist grün
weil Italien ist sehr grün. Mein Mund ist
grün weil Italiener Sprachen sehr viel!
Türkisch ist rot weil die "Flag" ist rot.
Mein Herz ist rot weil ich bin ein
Türker und ich liebe mein Land. Deutsch
ist schwarz weil es ist ein starke Sprache.
Meine Arme sind schwarz weil ich kann
viel machen mit Deutsch. Orange ist
Spanisch weil es ist ein "exciting" Sprache.
Meine Bäume sind orange weil Spanischer
und Spanischerin tanzen viel. Koreanisch
ist weiß weil es ist sehr ruhig.
Mein Bruss ist weiß weil mein "soul"
ist da.

Doğuş dil portresini betimlerken kullandığı diller ve yaptığı kod seçimleri dikkat çekicidir (bkz. Şekil 16).

Öğrencinin anlatımında, dillerle kurduğu ilişkiler hem içeriksel hem biçimsel düzeyde ayırt edici özellikler taşımaktadır. İngilizce, Doğuş tarafından zihinsel konfor alanı olarak betimlenmektedir: *Mein Kopf ist blau, weil ich sehr gut in Englisch denken kann.* Bu ifade, yalnızca bir iletişim aracını tanımlamakla kalmaz; aynı zamanda düşünsel üretimin gerçekleştiği zihinsel bir mekana da işaret eder. Bu bağlamda İngilizce, Busch'un (2012, s. 6*)* sesin belleği *(Stimme als Gedächtnis)* kavramıyla ilişkilendirilebilir; burada dil, iç sesin taşıyıcısı ve bilişsel sürecin merkezi olarak konumlanmaktadır.

Türkçeye ilişkin anlatımda daha yoğun bir duygusal ton öne çıkar: *Mein Herz ist rot, weil ich bin ein Türker und ich liebe mein Land.* Bu ifade, ulusal kimlik, aidiyet ve sevgi temalarıyla birleşerek Türkçeyi öğrencinin kimliksel özdeşliğinin duygusal taşıyıcısı haline getirir. Bu bağlamda dil, kültürel ve etnik benliğin sembolik bir yansıması olarak da anlam kazanır. Busch'un (2012, s. 9) "beden haritası" yaklaşımı, burada açıklayıcı bir çerçeve sunar: Kalp bölgesine yerleştirilen bir dil, çoğunlukla aidiyet ve içsel bağlılıkla ilişkilendirilir.

Almanca, öğrencinin anlatısında işlevsellik ve güç temaları etrafında konumlandırılır: *Deutsch ist schwarz, weil es ist eine starke Sprache* ve *meine Arme sind schwarz, weil ich kann viel machen mit*

Deutsch. Bu ifadeler, Almancanın öğrencinin zihinsel dünyasında üretkenlik, potansiyel ve eylemsellik kavramlarıyla özdeşleştiğini göstermektedir. Bu tür tanımlamalar, Redder ve arkadaşlarının (2022, s. 37) vurguladığı "duygusal içselleştirme" ile "bilişsel temsillerde güç" ekseninde değerlendirilerek daha derinlikli biçimde anlamlandırılabilir.

İtalyanca ve İspanyolca gibi diller, öğrencinin anlatısında kültürel çağrışımlar ve duyusal metaforlar aracılığıyla temsil edilmiştir. *Italienisch ist grün* ve *mein Mund ist grün, weil Italiener sprechen sehr viel* gibi ifadeler, İtalyancayı sosyal iletişim, hareketlilik ve canlılıkla özdeşleştirmektedir. Benzer şekilde *Orange ist Spanisch, weil es ist eine exciting Sprache* ve *meine Beine sind orange* cümleleri, İspanyolcayı ritim, beden hareketi ve duygusal dinamizmle ilişkilendirmektedir. Bu tür çok modlu temsiller, Kusters ve De Meulder'in (2019, s. 11) beden üzerinden şekillenen dilsel deneyim anlayışıyla örtüşmektedir.

Korece ise diğer dillerden ayrışarak daha simgesel ve içsel bir düzlemde temsil edilmiştir. *Koreanisch ist weiß, weil es ist sehr ruhig* ve *mein Brust ist weiß, weil mein "soul" ist da* ifadeleri, Korecenin öğrencinin zihninde dinginlik ve ruhsal bir derinlikle özdeşleştiğini göstermektedir. Bedenin merkezine, göğüs bölgesine yerleştirilen bu beyaz alan, Korecenin içsel, sezgisel ve duygusal bir deneyim olarak yaşandığını düşündürür. Bu temsil biçimi, Busch'un (2012, s. 10) "bedensel dil temsilleri" kavramıyla doğrudan örtüşmektedir.

Doğuş'un yazılı anlatısında dikkat çeken önemli bir unsur, dilsel strateji farkındalığıdır. Yazılı anlatımı Almanca olarak gerçekleştirilmiş olup, metin içinde üç noktada dillerarası geçişe rastlanmaktadır: *Türkisch ist rot, weil die "Flag" ist rot; Orange ist Spanisch, weil es ist eine "exciting" Sprache; Mein Bruss ist weiß, weil mein "soul" ist.* Öğrencinin İngilizce kelimeleri tırnak içinde kullanması, bu geçişlerin kendiliğinden olsa bile, bilinçli bir tercihe dayandığını göstermektedir. Bu kullanım, öğrencinin çokdilli anlatım stratejileri konusundaki farkındalığını ve dilsel kaynaklarını bilinçli bir şekilde ayrıştırarak kullandığını ortaya koymaktadır. Ayrıca, öğrencinin yaptığı dil geçişlerinin içeriksel, duygusal ve kültürel gerekçelere dayandığı gözlemlenmektedir. *Flag* kelimesi, Türkçeye dair duygusal ve kültürel aidiyetin sembolik bir ifadesi olarak kullanılmış; *exciting* kelimesi, İspanyolcaya yönelik bilişsel bir merakı, sezgisel bir keşfetme arzusunu ve bedensel hareketliliği betimlemiştir. Öte yandan *soul* ifadesi, Koreceyle ilişkilendirilen içsel dinginliği ve bilişsel farkındalık deneyimini simgelemektedir. Bu anlamlandırma biçimleri, öğrencinin çokdilli farkındalığının bilinçli ve anlam odaklı bir düzeyde geliştiğini göstermektedir.

Muysken'in (2000) kod geçişi tipolojisine göre değerlendirildiğinde, öğrencinin anlatımında ekleme *(Insertion)* türü kod geçişleri gözlemlenmektedir. Bu geçişler, *Flag, exciting* ve *soul* gibi İngilizce sözcüklerin kullanımıyla hem anlam düzeyinde hem de sözdizimsel yapı içerisinde ortaya çıkmaktadır. Dikkat çekici olan, ana cümlelerin Almanca sözdizimiyle uyumlu biçimde kurulmasına karşın, yan cümlelerde İngilizce bir kelime yer aldığında, yapının İngilizce yan cümle düzenine, yani özne-fiil-nesne (SVO) sıralamasına, kaymasıdır. Örneğin *weil die "Flag" ist rot*, *weil es ist eine "exciting" Sprache*

ve *weil mein "soul" ist da* gibi ifadelerde, Almancadaki *weil*-li yan cümlelerde fiilin sona gitmesi beklenirken, öğrencinin yapısında fiil ikinci pozisyonda yer almakta ve İngilizce cümle yapısının etkisi belirginleşmektedir. Bu durum, İngilizceden Almancaya doğru bir sözdizimsel aktarımın (transfer) gerçekleştiğini ortaya koymaktadır.

Sözlü Anlatıda Dil Geçişleri ve Kendiliğindenlik

Doğuş'un sözlü anlatısı, dilsel akıcılığı ve yapısal bütünlüğü bakımından son derece dikkat çekicidir ve bu durum, öğrencinin dilsel performansının yüksek düzeyde olduğunu göstermektedir. Gözlemlenen anlatım yetkinliği, dil yetisinin ileri bir gelişim aşamasında olduğuna işaret etmektedir.

> **D:** Weil ich sehr gut in Englisch denke. Ee Italienisch ist grün eee weil Italien ist weil, Italien ist sehr grün. Eee mein Mund ist grün, weil Italiener sprechen sehr viel. Eee mein Türkisch ist rot, weil die ee Flagge ist rot. Mein Herz ist rot, weil eee ich bin ein Türke und ich liebe mein Land und Deutsch ist schwarz, weil es ist ein eee weil es ist eine starke Sprache. Eee meine Arme sind Deutsch, weil ich kann viel viel mit viel Deutsch machen und ee orange ist Spanisch, weil eee Spanisch ist ein exciting Sprache. Meine Bäumen sind orange, weil Spanier und Spanierinnen tanzen viel. Eee koreanisch ist weiß, weil es ist sehr ruhig. Mein Brust ist weiß, weil mein Soul ist.

Öğrencinin ifadesi *Mein Herz ist rot, weil eee ich bin ein Türke und ich liebe mein Land, und Deutsch ist schwarz, weil es ist ein eee weil es ist eine starke Sprache* dilsel performans açısından çok katmanlı bir yapı sergilemektedir. Bu yapı, hem anlatım içeriği hem de dilbilgisel düzlemde dikkat çekici yönler taşımaktadır. Öncelikle ana cümlelerin kurulumu bakımından öğrencinin temel Almanca sözdizimi bilgisine hakim olduğu görülmektedir. *Mein Herz ist rot* ve *Deutsch ist schwarz* gibi ifadeler özne-fiil-yüklem (SVO) düzeninde doğru biçimde oluşturulmuştur. Aynı şekilde *ich liebe mein Land* cümlesi de dilbilgisel açıdan düzgündür.

Ancak *weil* bağlacıyla kurulan yan cümlelerde sözdizimsel düzeyde bazı tutarsızlıklar dikkat çekmektedir. Almancada *weil* ile başlayan yan cümlelerde fiil sona gider (SOV). Oysa öğrencinin *weil ich bin ein Türke* ya da *weil es ist eine starke Sprache* gibi ifadelerinde İngilizce etkisiyle fiil ikinci pozisyonda yer almakta ve böylece İngilizce'nin özne-fiil-nesne (SVO) yapısı korunmaktadır. Bu durum, öğrencinin yan cümle yapılarında İngilizceden Almancaya doğru bir sözdizimsel transfer gerçekleştirdiğini göstermektedir.

Sözlü anlatımda yer alan *weil es ist ein eee weil es ist eine starke Sprache* ifadesi, öğrencinin söylem üretimi sırasında anlamı yeniden yapılandırma ve ifadesini düzeltme çabasında olduğunu göstermektedir. Tereddüt belirteci olan *eee* ve *weil* bağlacının ardışık biçimde tekrar edilmesi, düşünce akışında geçici bir duraklama ve planlama sürecine işaret etmektedir. Bu tür onarımlar *(Reparaturen)* sözlü anlatımın doğallığına işaret ederken, aynı zamanda öğrencinin üretim sırasında hem kavramsal hem de yapısal düzeyde anlam denetimi yaptığını göstermektedir (Levelt 1989). Bu bağlamda, bu tür yapılar kendiliğinden üretimin bir parçası olan stratejik düzenleme biçimleri olarak değerlendirilmelidir.

Bu sözdizimsel aktarım yalnızca sözlü anlatımda sınırlı kalmayıp, öğrencinin yazılı anlatımında da gözlemlenmektedir. Yazılı ifadelerinde, *weil* gibi Almanca bağlaçlar kullanıldığında ve yan cümleye İngilizce bir sözcük yerleştirildiğinde, tüm yapının Almanca dilbilgisi kuralları yerine İngilizcenin sözdizimsel düzenine göre oluşturulduğu dikkat çekmektedir. Bu durum, öğrencinin İngilizce yapı kalıplarına daha yüksek bir kullanım alışkanlığı geliştirdiğini ve bu dilin sözdizimsel örüntülerini diğer Almancaya transfer ederek kullandığını göstermektedir.

Bununla birlikte, bazı örneklerde öğrenci Almanca yan cümle yapısına uygun biçimde fiili sona yerleştirmektedir. Örneğin *Weil ich sehr gut in Englisch denke* ifadesi, Almancanın yan cümle kurallarına (SOV) uygun biçimde yapılandırılmıştır. Bu, öğrencinin Almancadaki temel sözdizimsel yapılar konusunda bilinçli bir kullanım sergilediğini göstermektedir.

Öğrencinin bir yandan Almanca yan cümle kurallarını başarıyla uygulayabilmesi, öte yandan yer yer İngilizce yapıya yönelmesi, onun dilsel farkındalığının gelişmiş olduğunu ve bağlama göre farklı yapılar arasında geçiş yapabildiğini ortaya koymaktadır. Bu çeşitlilik, bir yandan dilsel belirsizlik *(sprachliche Unsicherheit)* (Gogolin 1994, s. 61–63), yani dilsel norm belirsizliği kavramı çerçevesinde açıklanabilirken, öte yandan dillerarası akış *(translanguaging)* yaklaşımıyla da anlam üretmeye yönelik stratejik ve bütünleşik bir dil kullanım biçimi olarak değerlendirilebilir (García & Wei 2014). Öğrencinin hem Almanca hem İngilizce sözdizimsel yapıları bağlama göre stratejik biçimde kullanabilmesi, esnek, yaratıcı ve bütünleşik bir çokdilli dil pratiğinin göstergesi olarak kabul edilebilir.

İki öğrencinin, Ekin'in ve Doğuş'un çokdilli dil repertuarları karşılaştırıldığında hem belirgin benzerlikler hem de dikkat çekici farklılıklar görülmektedir. Aşağıda bu benzerlik ve farklılıklar tematik olarak özetlenmiştir:

Her iki öğrenci de Türkçe, İngilizce ve Almanca dillerinden oluşan üç dilli bir repertuara sahiptir. Bu ortak dilsel yapı, öğrencilerin beden temsillerinde ve anlatılarında farklı biçimlerde görünmektedir. Türkçe her iki öğrenci tarafından baş ve kalp bölgelerinde kırmızı renkle temsil edilmiş; bu konumlandırma Türkçenin hem duygusal merkez hem de düşünsel denge noktası olarak algılandığını göstermektedir. İngilizce ise her iki portrede baş bölgesinde yer almakta ve mavi-mor renk tonlarıyla zihinsel konfor, konuşma rahatlığı ve düşünsel açıklıkla ilişkilendirilmektedir. Almanca ise her iki öğrencide de kollarda yer almış, ancak bu beden yerleşimi farklı çağrışımlarla yüklenmiştir: Ekin için siyah renkli Almanca daha çok disiplin ve resmiyetle, Doğuş için ise üretkenlik, işlevsellik ve zihinsel performansla bağlantılanmıştır.

Yazılı anlatılarda Ekin, Almancaya ve İngilizceye duyduğu ilgiyi olumlu duygularla ifade etmiş; ancak İngilizceye olan duygusal yakınlık daha belirgin bir biçimde öne çıkmıştır. Doğuş ise Almancayı bilinçli ve stratejik bir öğrenme hedefi olarak konumlandırmış; bu dile yönelik çabası, akademik başarıya dönük güçlü bir motivasyonla temellenmiştir. Türkçe her iki öğrencide de güven, aidiyet ve içtenlik taşıyan bir ifade zeminidir.

Sözlü anlatılarda dikkat çekici bir farklılık gözlemlenmektedir: Ekin'in anlatılarında İngilizce ve Almanca arasında spontane geçişler, kod karışımları ve sezgisel stratejiler dikkat çekerken; Doğuş'un sözlü anlatısı daha kontrollü, stratejik ve dilsel farkındalığa dayalıdır. Ekin'in "my", "mean", "my favorite" gibi ifadeleri Almanca içine yerleştirmesi, geçişlerin anlık ihtiyaçlarla şekillendiğini göstermektedir. Buna karşın Doğuş, kod geçişlerinden kaçınmakta ve bir kere *Spanisch ist ein exciting Sprache* ifadesiyle anlamı destekleme amacıyla kullanmıştır. Bu fark, öğrencilerin çokdilli repertuarı kullanma biçimlerinin bireysel öğrenme tarzları, duygusal yönelimleri ve dilsel bilinç düzeyleriyle yakından ilişkili olduğunu göstermektedir.

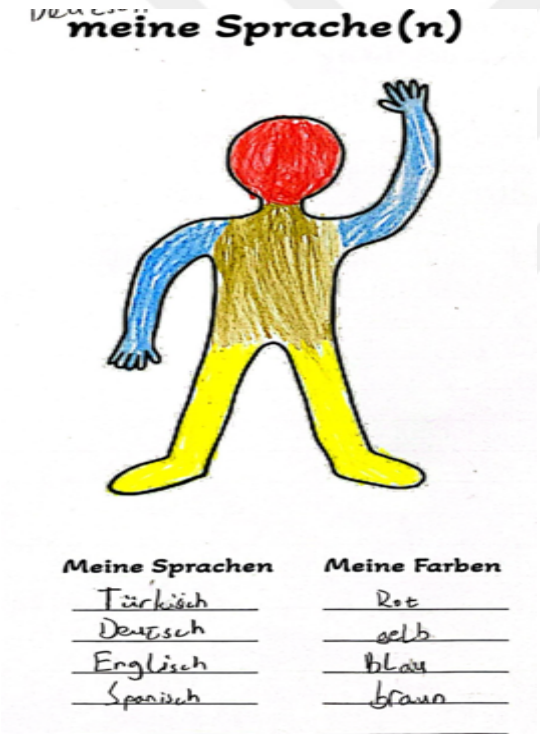
Sonuç olarak, Ekin ve Doğuş'un portreleri, aynı dilsel yapıların öğrenciler tarafından farklı duyuşsal, bilişsel ve bedensel anlamlarla nasıl içselleştirilebileceğini ortaya koymakta; çokdilliliğin bireysel deneyimler bağlamında çeşitlenen bir kimlik inşası süreci olduğunu somut biçimde görünür kılmaktadır.

3.4. 6.Sınıf Öğrencilerinin Çokdilli Portreleri ve Dilsel Repertuarları

3.4.1. Emir: *Mein Kopf ist rot weil Türkisch ist Atatürk…*

Emir'in Tanıtımı ve Dil Repertuarının Karakteristik Özellikleri

Emir, okul genelinde 6. sınıf öğrencileri arasında akademik açıdan ilk üçte yer alan, disiplinli ve yüksek başarı motivasyonuna sahip bir öğrencidir. Öğrenme sürecine yönelik sorumluluk bilinci ve öz düzenleme becerileri, onun bilişsel olmanın ötesinde, kendi öğrenme süreçlerini izleyip değerlendirebilen bir profili olduğunu göstermektedir. Derse katılımı yüksek, yanıtlaması güç sorulara karşı özgüvenli ve değerlendirme süreçlerinde çoğunlukla üst düzey performans sergilemektedir. Dil repertuarı da bu çok yönlü öğrenen profilini desteklemektedir. Annesi okul öncesi kurumda İngilizce öğretmeni olan Emir, erken yaşlardan itibaren İngilizce ile ev ortamında doğal bir temas içinde büyümüş, dilsel etkileşimi bakım, oyun ve gündelik iletişim bağlamlarında içselleştirmiştir. Anaokulundan itibaren sistemli biçimde İngilizce eğitimi alan Emir için bu dil, yalnızca bir iletişim aracı olmanın ötesinde, aynı zamanda duygusal ve kültürel bir aidiyet alanına dönüşmüştür. 5. sınıftan itibaren Almanca öğrenmeye başlamış ve kısa sürede bu dile karşı da belirgin bir ilgi ve duyarlılık geliştirmiştir.



Almancanın bacaklara yayılması, Emir'in bu dili gelişimsel bir deneyim alanı olarak gördüğünü düşündürmektedir (bkz. Şekil 17).

Erken yaşta çift dilli çevrede büyümüş olması, Emir'in Almanca öğrenme sürecinde gelişmiş anlama düzeyi ve dilsel esneklik sergilemesine olanak tanımaktadır. Emir'in dil repertuarı, doğal edinim ve formel eğitimin kesiştiği dengeli bir çokdillilik deneyimini yansıtmaktadır.

Emir'in Dil Portresi: Betimsel Analiz

Emir'in çizdiği dil portresi, çokdilli yaşantısının bedensel olarak nasıl somutlaştığını gözler önüne sermekte ve dillerle kurduğu ilişkilerin çok katmanlı yapısını anlamaya olanak tanımaktadır.

Baş bölgesinde yer alan kırmızı renk, Türkçeyi temsil etmektedir. Bu yerleşim, Türkçenin düşünsel kimliğin merkezinde konumlandığını ve dil ile zihinsel faaliyetler arasında kurulan güçlü bağı göstermektedir. Kırmızı aynı zamanda aidiyet ve içsel bağlılık gibi çağrışımlarıyla, Emir'in Türkçeyle kurduğu duygusal ilişkiye işaret etmektedir.

Kolların mavi renkle boyanmış olması, İngilizcenin bedensel düzlemde hareket ve eylemle özdeşleştirildiğini göstermektedir. Mavi renkli bu yerleşim, İngilizcenin Emir için pratik, işlevsel ve gündelik iletişimde aktif biçimde kullanılan bir dil olarak konumlandığını düşündürmektedir.

Sarı renkte bacaklara yapılan yerleşim, Almancanın sadece zihinsel bir nesne olmadığını, aynı zamanda hareket, eylem ve gündelik yaşantıyla iç içe geçtiğini gösterir. Bu, dilin "bedenselleşmiş bir deneyim" haline geldiğine işaret eder.

Gövdeye yerleştirilen kahverengi renk, Emir'in İspanyolca ile kurduğu ilişkiye dair ipuçları sunmaktadır. Kahverenginin doğallık, açıklık ve içsel sıcaklık gibi çağrışımları, öğrencinin bu dile yönelik gelişen ilgisini ve duygusal açıklığını beden üzerinden görünür kılmaktadır (Busch 2021, s. 25–27).

Emir'in dil portresi, çokdilliliğin bireysel yaşantıda işlevsel bir beceri olmanın ötesinde, bedensel ve duygusal düzeyde deneyimlenen çok katmanlı bir olgu olarak yer ettiğini göstermektedir. Busch'un (2021) dil portresi yaklaşımına göre, bireylerin dillerle kurdukları ilişkiler beden üzerinden mekansallaştırılır ve bu yerleşimler, Emir'in çokdilli kimliğinin bilişsel boyutların ötesinde, duyusal ve kültürel düzeyde nasıl yapılandığını görünür kılmaktadır. Böylece dil portresi, dilsel kimliğin hem içsel hem de toplumsal boyutlarını anlamaya katkı sunan değerli bir araç haline gelmektedir.

Renk – Beden – Dil Ekseninde Duygusal Konumlama

Emir'in dil portresi, Busch'un (2012, S. 6) bedenleşmiş çokdillilik anlayışı doğrultusunda, dillerin renkler ve beden bölgeleriyle ilişkilendirilmesi yoluyla, çokdilliliğin bedende nasıl yer bulduğunu ve duygularla nasıl iç içe geçtiğini göstermektedir ve öğrencinin dillerle kurduğu ilişkilerin çok katmanlı yapısını açığa çıkarmaktadır.

Dil	Renk	Beden Bölgesi	Duygusal / Çağrışımsal Anlam
Türkçe	Kırmızı	Baş	Düşünsel merkez, içselleştirilmiş kimliksel aidiyet
İngilizce	Mavi	Kollar	Bedensel pratik, sosyal iletişim, açıklık, hareket ve duygusal bağ
Almanca	Sarı	Bacaklar	Gelişimsel, akademik ve bedensel bütünlük, dinamik
İspanyolca	Kahverengi	Gövde	Yeni öğrenim alanı, merak, çaba ve deneyimsel açıklık

Sarıyla bacaklara yerleştirilen Almanca, Emir'in bu dille kurduğu bedensel bütünlüğü; yani hem akademik çaba hem de içsel merakla şekillenen dil edinim gelişimini yansıtmaktadır (bkz. Tablo 12).

Baş bölgesine yerleştirilen kırmızı renk, Emir'in Türkçeyi bilişsel ve kimliksel merkezde konumlandırdığını göstermektedir. Krumm'un (2010, s. 16) vurguladığı üzere, bu tür yerleşimler genellikle bireyin baskın diliyle kurduğu zihinsel bağlantının bir göstergesidir. Kırmızı, aidiyet, yoğunluk ve duygusal köklenme gibi kavramlarla ilişkilendirilen Türkçe, öğrencinin dil ile geliştirdiği derinlemesine içselleştirilmiş bağı görünür kılmaktadır.

Her iki kola yerleştirilen mavi renk, Emir'in İngilizce ile kurduğu çok katmanlı ilişkiyi bedensel düzlemde görünür kılmaktadır. Bedenin hareketle, üretkenlikle ve dışa dönük eylemlerle ilişkilendirilen bu bölgesine yerleşen İngilizce, öğrencinin bu dili erken yaşlardan itibaren hem duyusal hem de duygusal düzeyde içselleştirdiğini göstermektedir. Annesinin İngilizce öğretmeni olması, bu dilin Emir için güvenli, destekleyici ve doğal bir etkileşim ortamı sunduğunu düşündürmektedir. Bu bağlamda, Kusters ve De Meulder'in (2019, s. 7) çokdilli bireylerde dilin duyusal-motor temsilleri üzerine geliştirdiği görüşler; ayrıca Busch'un (2021) "güvenli dil" kavramsallaştırması, Emir'in İngilizceyi bedensel ve duygusal bir merkez olarak konumlandırmasını kuramsal düzeyde desteklemektedir.

Bacaklara yerleştirilen sarı renk, Emir'in Almanca ile kurduğu öğrenmeye açık, gelişimsel ve içselleştirilmiş ilişkiyi görünür kılmaktadır. Bedenin hareketli (bacaklar) bölümlerinde konumlanan

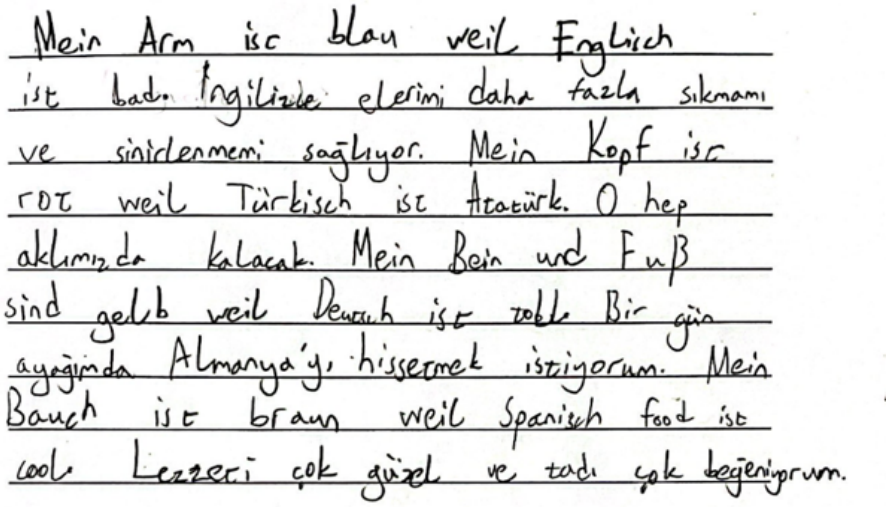
Almanca, öğrencinin bu dili gelişen bir dil olarak deneyimlediğini göstermektedir. Sarı renk, öğrenme arzusu, açıklık ve zihinsel canlılıkla ilişkilidir. Bu bağlamda yapılan yerleşim, Busch'un (2012, s. 10) "gelişen öz-dil" kavramsallaştırmasına doğrudan bir örnek teşkil etmektedir.

Gövdede yerleştirilen kahverengi, Emir'in İspanyolca ile kurduğu duygusal ve deneyimsel temelli ilişkiyi temsil etmektedir. Krumm'un (2008, s. 22) vurguladığı gibi, göğüs bölgesi kişisel yakınlık ve içsel açıklığın merkezi olarak görülür. Kahverengi ise doğallık, sabır ve toprağa bağlılık gibi çağrışımlarla birlikte, öğrenmeye yönelik sakin ama derinlikli bir ilgiyi ima eder. Emir'in İspanyolcayı henüz yeni edinmeye başlamış olması, bu dili deneyimsel ve duygusal bir alan olarak bedeninde konumlandırmasına zemin hazırlamış olabilir. Bu yerleşim, Busch'un "deneyimsel diller" kavramıyla da örtüşmektedir.

Emir'in dil portresinde her bir dilin belirli beden bölgelerine ve renklere atanması, öğrencinin dilsel repertuarıyla kurduğu ilişkilerin yoğunluk, aidiyet, güven ve öğrenme gibi anlam katmanlarında nasıl şekillendiğini göstermektedir. Bu temsiller, Krumm'un (2010) beden bölgelerine yapılan yerleşimlerin bireylerin dilsel ve kimliksel deneyimlerine dair anlamlı göstergeler sunduğu yönündeki yaklaşımıyla ve Busch'un (2021) bedenleşmiş çokdillilik anlayışıyla örtüşmektedir. Böylece Emir'in çizimi, dilin bilişsel, duyusal ve bedensel hafızada yer edinen bir yaşantı olduğunu ortaya koymaktadır.

Yazılı Anlatıda Dilsel Konumlanma ve Anlatı Stratejileri: *Mein Bein und Fuß sind gelb weil Deutsch ist toll. Bir gün ayağımda Almanya'yı hissetmek istiyorum…*

Emir'in yazılı anlatısı, çokdilli deneyimini hem sembolik hem de işlevsel düzeyde yorumladığını gösteren özgün bir örnektir. Her bir bedensel bölgeye karşılık gelen dilsel tercih, bu dillerin Emir'in gündelik yaşamdaki anlamını ifade eden kısa anlatılarla desteklenmiştir. Bu yönüyle metin, bireysel dil repertuarının duygusal, bedensel ve kültürel olarak nasıl yapılandığını gözler önüne sermektedir. Emir'in yazısında öne çıkan başlıca anlatı stratejileri arasında beden-dil duygusal eşleştirmeleri, kişisel deneyim aktarımları ve değer yargılarına dayalı nitelemeler yer almaktadır.


Mein Arm ist blau weil English
ist bad. İngilizce elerimi daha fazla sıkmamı
ve sinirlenmemi sağlıyor. Mein Kopf ist
rot weil Türkisch ist Atatürk. O hep
aklımızda kalacak. Mein Bein und Fuß
sind gelb weil Deutsch ist toll. Bir gün
ayağımda Almanya'yı hissetmek istiyorum. Mein
Bauch ist braun weil Spanisch food ist
cool. Lezzeri çok güzel ve tadı çok beğeniyorum.

Emir'in anlatısı, çokdilliliği bedensel, duygusal ve kültürel bağlantılarla iç içe geçmiş bir kimlik performansı olarak ortaya koymaktadır (bkz. Şekil 18).

İngilizce için seçilen beden bölgesi kollardır ve bu yerleşim, *Mein Arm ist blau, weil Englisch ist. İngilizce ellerimi daha fazla sıkmamı ve sinirlenmemi sağlıyor* ifadesiyle gerekçelendirilmiştir. Emir, burada İngilizceyi duygusal düzenleme sağlayan bir ifade biçimi olarak konumlandırmaktadır. Kusters ve De Meulder'in (2019, s. 11) belirttiği gibi, dil portreleri zihinsel temsillerin dışında bedensel ve

psikolojik deneyimlerin de taşıyıcısıdır. Emir'in İngilizceyi içsel gerilimi dışa vurma bağlamında değerlendirmesi, bu yaklaşımla örtüşmektedir.

Türkçe için baş bölgesi seçilmiş ve bu yerleşim *Mein Kopf ist rot, weil Türkisch ist Atatürk. O hep aklımızda kalacak* cümlesiyle gerekçelendirilmiştir. Bu ifade Emir'in kolektif hafıza ve ulusal aidiyetle kurduğu bağı yansıtmaktadır. Busch (2012, s. 6–10), bireylerin dillerle kurduğu ilişkilerin sıklıkla kültürel semboller, figürler ve tarihsel referanslarla şekillendiğini belirtir. Emir'in Türkçeye yüklediği anlam, hem bilişsel merkez oluşuyla hem de Türkiye Cumhuriyeti'nin kurucusu Ulu Önder Atatürk üzerinden ulusal köklenmeye işaret etmektedir. Baş bölgesinde yer alan kırmızı renk, bu kimliksel aidiyetin sembolik bir temsili olarak değerlendirilebilir.

Almanca, bacaklar ve ayaklar gibi bedenin yönelime ve harekete ilişkin bölgelerinde temsil edilmiştir. Emir, *Mein Bein und Fuß sind gelb, weil Deutsch ist toll*. *Bir gün ayağımda Almanya'yı hissetmek istiyorum* ifadesiyle bu yerleşimi gerekçelendirmektedir. Krumm'un (2010, s. 16) beden metaforlarında belirttiği üzere bacaklar, sıklıkla hareket, yönelim ve gelecek beklentileriyle ilişkilendirilir. Emir'in Almancayı coğrafi bir hedefle özdeşleştirmesi, dili bedensel bir arzu ve kültürel yönelimle bütünleşen bir deneyim olarak konumlandırdığını göstermektedir. *Ayağımda Almanya'yı hissetmek* ifadesinde, dilin bedensel düzeyde içselleştirilmesi, konuşulduğu ülkede doğrudan deneyimlenme arzusuyla ifade bulmaktadır.

İspanyolca, gövdede ve kahverengiyle temsil edilmiştir. Emir'in *Mein Bauch ist braun, weil Spanisch food ist cool. Lezzeti çok güzel ve tadı çok beğeniyorum* ifadesi duyusal bir bağlamda da deneyimlendiğini göstermektedir. Karın bölgesi, haz, tat ve duygusal uyaranlarla ilişkilendirilen bir beden alanı olarak, burada dilin yemek kültürüyle özdeşleştirilmesine olanak tanımaktadır. Busch'un (2020, s. 109–111) "duyusal diller" yaklaşımıyla örtüşen bu kullanım, öğrencinin İspanyolcayı estetik ve tat odaklı bir deneyim alanı olarak konumlandırdığını ortaya koymaktadır.

Ayrıca Emir'in *Mein Arm ist blau weil Englisch ist bad* ifadesi, çokdilli anlatısında kod değiştirme stratejilerini nasıl işlevsel biçimde kullandığını ve dillerle kurduğu duygusal ilişkiyi nasıl yapılandırdığını da göstermektedir. Cümlede Almanca bir ana yapı kurulmuş, ancak *weil* bağlacıyla başlayan yan cümlede Almancaya özgü fiil sonu (SOV) yapısı korunmamış; bunun yerine İngilizce söz dizimi (SVO) tercih edilmiştir. İngilizce *bad* sıfatı da İngilizce söz dizimsel yapıya uygun şekilde konumlandırılmıştır. Bu durum, öğrencinin Almanca yapıya İngilizce sözdizimsel kalıpları aktardığını ve böylece söz dizimsel bir *transfer* gerçekleştirdiğini göstermektedir. Aynı ifadedeki *blau* Almanca betimleyici bir unsur olarak yer almakta, *bad* ise İngilizce duygusal bir değerlendirme işlevi taşımaktadır. Ancak bu iki dilsel öğenin anlamlandırılması, metakomünikatif düzeyde yapılan Türkçe açıklama ile sağlanır: *İngilizce ellerimi daha fazla sıkmamı ve sinirlenmemi sağlıyor.* Bu açıklama, Emir'in İngilizceyle bedensel bir gerginlik ve duygusal bir olumsuzluk arasında bağ kurduğunu ortaya koymaktadır.

Mein Kopf ist rot, weil Türkisch ist Atatürk. O hep aklımızda kalacak ifadesinde de kodlar arası geçiş söz konusudur. Baş bölgesinin kırmızı renkle boyandığı bilgisi Almanca bir ana cümleyle aktarılırken, gerekçelendirme amacıyla kurulan *weil* yan cümlesi Almanca ifade edilse de, fiilin ikinci sırada yer alması İngilizcenin özne-fiil-nesne (SVO) söz diziminden etkilenildiğini göstermektedir. Sonraki cümledeki *O hep aklımızda kalacak* ifadesi ise, Türkçe olarak dile getirilmiş metadiskursif bir öğe olup, Atatürk'e atıf üzerinden toplumsal aidiyetin vurgulandığı bir konumlandırmaya işaret etmektedir. Bu ifadede, Türkçenin söz dizimsel yapısının korunduğu bir dönüşümlü kullanım *(Alternation)* örneğiyle karşılaşılırken, Almanca başlayan ana cümle ve İngilizce söz dizimiyle tamamlanan yan cümle yapısı ise ekleme *(Insertion)* kategorisine örnek teşkil etmektedir. Muysken'in (2000) kod geçişi modelleri

çerçevesinde değerlendirildiğinde, bu ifade hem *dönüşümlü kullanım* (diller arası yapıların yan yana gelmesi) hem de *ekleme* (bir dilin yapısı içine diğerinden bir unsurun yerleştirilmesi) stratejilerini bir arada barındırmaktadır.

Mein Bauch ist braun, weil Spanisch food ist cool. Lezzeti çok güzel ve tadı çok beğeniyorum ifadesi de dil geçişleri açısından benzer örnekler sunmaktadır. Almanca ana cümlenin ardından gelen *weil* yan cümlesi, içerdiği İngilizce kelimeler *food*, *cool* ve fiilin ikinci sırada yer almasıyla, yapısal açıdan bir ekleme *(Insertion)* örneği oluşturmaktadır. Ardından dönüşümlü kullanım *(Alternation)* örneği teşkil eden Türkçe cümle ise, ifadenin lezzetle ilişkilendirilen değerini vurgulayan, yorumlayıcı bir çerçeveden yapılan metadiskursif bir değerlendirme olarak işlev görmektedir.

Emir'in anlatısında yer alan bu çokdilli yapılar, Muysken'in (2000) dönüşümlü kullanım *(Alternational)* ve öğe ekleme *(insertional code-switching)* kategorileriyle uyumlu olarak, dillerarası geçişlerin anlatının anlamlandırılmasında işlevsel bir araç olarak kullanıldığını göstermektedir. Kod değişimi, "söylemsel strateji" olarak iletişimsel amaçlarla kullanılmaktadır (Auer, 1998, s. 1–5).

Sözlü Anlatıda Dil Geçişleri ve Kendiliğindenlik

Emir'in sözlü anlatısında, çokdilli repertuarına ait diller arasında gerçekleştirdiği geçişler, özellikle İngilizce kullanımındaki belirgin artışıyla dikkat çekmektedir. Bu geçişlerin, anlatının akışı içinde kendiliğinden ve işlevsel biçimde hangi stratejilerle ortaya çıktığı değerlendirilmektedir.

> **E:** Meine Sprachen ist Türkisch, Deutsch, Englisch und Spanisch. Meine Farbe ist rot, blau, blau und gelb. Mein Kopf ist rot, wiel - öğretmen düzeltir "weil" - weil Atatürk ist allways in to be in my head. We will always remember him. Mein Arm ist blau, weil English makes me furious because it's too hard to pock. Und mein Bein ist gelb, weil Deutsch ist toll. Bir gün oraya gidip Almanya'yı hissetmek istiyorum. Und mein Baum ist rot, weil Spanisch Essen ist gut. Em ich esse lieber Tapas.

Emir, anlatısının başında *Meine Sprachen ist Türkisch, Deutsch, Englisch und Spanisch* ifadesiyle, Almanca dil yapısını kullanarak 'dillerim' şeklinde adlandırdığı Türkçe, Almanca, İngilizce ve İspanyolca olmak üzere dört dili, art arda, kesintisiz biçimde ve tekil bir fiil çekimiyle yapısal bütünlük içinde sıralamaktadır. Ardından bu dilleri temsil eden dört farklı rengi — rot, blau, blau und gelb — ifade eder. Burada *meine Sprachen* ve *meine Farbe* aitlik zamirini kullanarak sahiplendiği dilleri ve renkleri kendi dil repertuarının parçaları olarak konumlandırmaktadır. Bu kullanım, onun dillerle kurduğu kişisel bağın ve çokdilli kimliğinin bilincinde olduğunu göstermektedir.

Emir, sözlü anlatısının devamında *Mein Kopf ist rot, (...) weil Atatürk ist always in to be in my head. We will always remember him* ifadesiyle Almanca bir ana cümleyle başlamakta, ancak *weil* bağlacından sonra İngilizce söz dizimsel yapıya geçerek anlatısını sürdürmektedir. Yan cümlede özne (*Atatürk*) ile fiilin (*ist*) hemen ardışık olarak kullanılması, İngilizce'nin özne-fiil-nesne (SVO) yapısının etkisini göstermektedir. Böylece öğrenci, Almanca'dan İngilizceye doğru gerçekleşen bir kod geçişi ile cümleyi tamamlamakta ve çokdilli söylem içerisinde yapısal olarak hibrit bir ifade ortaya koymaktadır.

Benzer bir örnek, *Mein Arm ist blau, weil englisch makes me furious, because it's too hard to pock*. ifadesinde karşımıza çıkmaktadır. Öğrenci, Almanca bir yapıyla cümleye başlamış, ancak *weil* bağlacından sonra İngilizce söz dizimine geçerek *weil Englisch makes me furious* ifadesiyle kızgınlığını dile getirmiştir. Bu duygusal tepki, yine İngilizce bir bağlaç olan *because* ile devam eden *because it's too hard to pock* ifadesiyle gerekçelendirilmiştir. Böylece Emir, anlam bütünlüğünü bozmadan çokdilli anlatımını iletişimsel ihtiyaçlarına uygun olarak diller arasında esnek geçişler yaparak sürdürmektedir. Cümle içi *(intra-sentential)* kod geçişi kapsamında değerlendirilen bu tür örnekler, öğrencinin dilsel

konfor alanına yönelimini somut biçimde yansıtmaktadır. Yazılı anlatıda Türkçe olarak ifade edilen gerekçelendirmelerin yerini, sözlü anlatıda İngilizce almıştır. Bu durum, öğrencinin sözlü üretim sırasında anlamı sürdürmeye yönelik stratejik tercihlerini ve İngilizceyi, Türkçeden sonra duygularını ifade etmekte daha rahat hissettiği bir ifade aracı olarak benimsediğine işaret etmektedir. Sözlü anlatıdaki bu geçişler, planlı olmaktan çok kendiliğinden geliştiğinden, öğrencinin çokdilli zihinsel süreci içinde işlevsel bulduğu dile yöneldiğini göstermektedir. Bu yönelim, anlık anlatım sürecinde bilişsel yönden kolaylık sağlayan ve duygusal ya da içeriksel açıdan ifadeye en uygun görülen dilin tercih edilmesiyle gerçekleşmektedir.

Öğrencinin, *Und mein Bein ist gelb, weil Deutsch ist toll. Bir gün oraya gidip Almanya'yı hissetmek istiyorum. Und mein Baum ist rot, weil Spanisch Essen ist gut. Em ich esse lieber Tapas* ifadelerinde de Almanca bir ana cümleyi takip eden yan cümle yapılarında, Almanca kullanılsa da söz dizimsel açıdan İngilizcenin özne-fiil-nesne (SVO) yapısının etkisi dikkat çekmektedir. Özellikle çünkü *(weil)* bağlacıyla kurulan yan cümlelerde fiilin sonda yer alması beklenirken, öğrenci bu yapıyı İngilizcenin etkisiyle fiili ikinci pozisyonda kullanarak İngilizce söz dizimini Almanca yapıya transfer etmektedir.

Tüm sözlü anlatı boyunca yalnızca bir yerde Türkçeye yer veren öğrenci, bu dili Almanca ile kurduğu bedensel bağın gerekçelendirilmesinde kullanmaktadır. *Und mein Bein ist gelb, weil Deutsch ist toll. Bir gün oraya gidip Almanya'yı hissetmek istiyorum* ifadesinde, Almanca ifade edilen ana ve yan cümlelerin ardından gelen Türkçe gerekçelendirme, Almancaya yüklediği anlamı açıklamak için başvurduğu tek kaynak olarak öne çıkmaktadır. Almanca, öğrencinin bedensel düzeyde ayağıyla ilişkilendirdiği ve gelecekte gerçekleştirmeyi amaçladığı kültürel yönelimiyle bütünleştirdiği bir dil olarak konumlanmaktadır. Öğrenci, ana cümle yapılarını Almanca olarak doğru biçimde kurarken, yan cümleleri her ne kadar Almanca ifade etse de, bu yapıları İngilizce sözdizimiyle oluşturmaktadır. Bu durum, İspanyolcaya ilişkin değerlendirmelerde de açıkça gözlemlenmektedir. Örneğin, *Und mein Baum ist rot, weil Spanisch Essen ist gut. Em ich esse lieber Tapas* ifadesinde, yan cümlede kullanılan *weil Spanisch Essen ist gut* yapısı, Almancada fiilin sona gitmesi beklenirken İngilizce özne-fiil-nesne (SVO) sırasına göre kurulmuştur. Öğrencinin İngilizce dil bilgisinden Almancaya doğru bir sözdizimsel aktarım gerçekleştirdiği ifadede geçen *Baum* (ağaç) sözcüğünün ise *Bauch* (karın) anlamında kullanıldığı varsayılabilir. Burada öğrencinin */ch/* sesini yanlış biçimde */m/* sesiyle telaffuz ederek sözlü ifadesine yansıtması, fonetik benzerlikten kaynaklanan bir aktarım olarak değerlendirilebilir.

Önce İngilizce sözdizimine bağlı olarak Almanca formüle edilen bir yan cümleyle İspanyol mutfağına yönelik olumlu bir değerlendirme yapılmakta (*weil Spanisch Essen ist gut*), ardından Almanca bir ana cümleyle kişisel tercih ifade edilerek *ich esse lieber Tapas* cümlesiyle tamamlanmaktadır. *Tapas*, İspanyol mutfağının uluslararası ölçekte tanınan ve farklı kültürlerde beğeniyle tüketilen atıştırmalıkları arasında yer almaktadır. Bu bağlamda öğrenci, İspanyolcaya dair olumlu kültürel çağrışımları bedensel bir yerleşimle – muhtemelen karın bölgesi – ilişkilendirerek sözlü ifadesine entegre etmektedir.

Genel olarak Emir'in sözlü anlatısı, çokdilliliğin bilişsel, duygusal ve bedensel boyutlarını iç içe geçiren bir yapı sergilemektedir. García ve Wei'nin (2014) dillerarası akış kuramı bağlamında değerlendirildiğinde, öğrencinin diller arasında yaptığı geçişler, anlam üretimini destekleyen dinamik ve yaratıcı stratejiler olarak görülmelidir. Emir, iletişimsel ihtiyaçlarına göre dilsel kaynaklarını esnek biçimde kullanmakta ve her dilin işlevsel yönünü devreye sokarak çokdilli repertuarını etkin biçimde kullanmaktadır. Almanca ana cümle yapılarını normlara uygun kullanırken, yan cümlelerde İngilizce sözdizimini sürdürmesi, kod değiştirme *(intra-sentential code-switching)* kapsamında dilbilgisel sistemler arası geçişe işaret eder (Muysken, 2000). Bu hibrit yapılar, öğrencinin zihninde dillerin birbiriyle etkileşim halinde ve bağlamsal olarak seçilen kaynaklar olarak yer aldığını göstermektedir.

Aynı zamanda yazılı anlatımında metadiskursif açıklamalarını Türkçe ifade ederken, sözlü anlatımında Türkçe, Almanca ve İngilizce arasında geçişler yapması, dilsel seçimin bağlamsal ve işlevsel temelde gerçekleştiğini göstermektedir. Bu durum, öğrencinin Türkçeyi kollektif boyutta düşünsel gerekçelendirme aracı olarak konumlandırırken, İngilizceyi özellikle duygularını ifade etmede daha rahat kullandığını, Almancayı ise anlatının temel yapısını sürdürmek için tercih ettiğini ortaya koymaktadır. Bu çokdilli performans, Busch'un (2012) dil portresi yaklaşımıyla da örtüşmektedir; çünkü öğrenci dilleri bedenin farklı bölgeleriyle ilişkilendirmesi, çokdilliliği bilişsel, bedensel ve duygusal bir deneyim olarak içselleştirildiğini göstermektedir.

3.4.2. Selin: *Meine Herz ist Rort, Grün, Rosa weil Deutsch, Englisch, Türkçe is allways in…*

Selin'nin Tanıtımı ve Dil Repertuarının Karakteristik Özellikleri

Selin, sanatsal duyarlılığı, sezgisel zekası ve özgün ifade biçimiyle öne çıkan, çok yönlü bir 6. sınıf öğrencisidir. Çokdilli dil repertuarı, hem doğal temas hem de formel öğrenme süreçleriyle şekillenmiş dinamik bir yapı sergilemektedir. Annesi ve babası Almanya'da doğup büyümüş bireylerdir; bu nedenle Selin, erken yaşlardan itibaren ev ortamında Almanca ile doğal bir temas kurmuştur. Almanca, onun için aile içi iletişimin ve gündelik yaşamın ayrılmaz bir parçası haline gelmiştir. Bu durum, öğrencinin dilsel sezgisini geliştirmesine olanak tanımıştır. Ancak bu yüksek düzeydeki sezgisel farkındalığa rağmen, Selin'in Almanca dil yeterliliği halen gelişim sürecindedir. 5. sınıftan itibaren Almanca derslerine katılan Selin, dilsel yetkinliğini farklı düzlemlerde yeni yeni inşa etmektedir. Öte yandan İngilizce, anaokulundan bu yana düzenli biçimde maruz kaldığı ve hem gündelik iletişimde hem de akademik bağlamlarda etkin biçimde kullanabildiği bir dildir.



Almancanın kalpte, başın üstünde ve bacaklarda şeritler halinde yer alması, bu dilin Selin'in duygularında köklendiğini, düşünsel süreçlerinde ise yön verici bir işlev taşıdığını göstermektedir (bkz. Şekil 19).

Bununla birlikte, Selin'in zaman zaman öğrenme güçlüğü yaşadığı ve özellikle karmaşık görevlerde öğretmen desteğiyle daha verimli ilerleyebildiği gözlemlenmektedir. Duygularını ve düşüncelerini ifade etme konusunda kimi zaman kararsızlık ya da içsel karmaşa yaşayabilmektedir. Bu durum, onun çok katmanlı dilsel ve duygusal repertuarıyla da ilişkili görünmektedir. Yine de Selin, destekleyici öğrenme ortamlarında özgünlüğünü ve sezgisel potansiyelini etkili biçimde ortaya koyabilmektedir.

Selin'nin Dil Portresi: Betimsel Analiz

Selin'in dil portresi, Almanca, İngilizce ve Türkçe ile kurduğu çok katmanlı ilişkiyi iç içe geçmiş bir yapı içinde sunmaktadır. Portrede kullanılan kırmızı, yeşil ve pembe renkler sırasıyla Almanca, İngilizce ve Türkçeyi temsil etmektedir. Bu renkler, ilgili dilin öğrenci için taşıdığı anlamı ve deneyim alanını görsel

olarak yansıtmaktadır. Renklerin konumları ve birbiriyle olan temasları, dillerarası ilişkilerin ve etkileşimlerin bedensel düzeyde nasıl hissedildiğini ortaya koymaktadır.

Portrede en dikkat çeken unsur, gövdenin merkezine yerleştirilmiş olan üç katmanlı kalp sembolüdür. Kalbin en iç katmanında yer alan kırmızı renk Almancayı temsil eder; bu konumlandırma, Almancanın öğrencinin duygusal merkezinde köklendiğini ve kimliğinde temel bir yer tuttuğunu göstermektedir. Kırmızı çekirdeği çevreleyen yeşil halka İngilizceyi, en dış katmanda yer alan pembe çerçeve ise Türkçeyi simgelemektedir. İç içe geçmiş ve çok katmanlı bu dairesel yapı, öğrencinin çokdilli kimliğinde dillerin birbiriyle etkileşime girerek duygusal ve zihinsel düzeyde bütünleştiğini ortaya koymaktadır.

Selin'in dil portresinde baş bölgesinde yoğunlaşan kırmızı ve yeşil renkler, Almanca ve İngilizcenin onun zihinsel dünyasında birlikte etkili olduğunu göstermektedir. Başın üst kısmında baskın olarak yer alan kırmızı, Almancanın düşünsel süreçlerde yönlendirici rolünü vurgularken, yanında konumlanan yeşil renk, İngilizceyle kurulan zihinsel ilişkiyi tamamlayıcı bir düzeyde sunmaktadır. Kalp merkezindeki kırmızı alanla birlikte değerlendirildiğinde, Almancanın hem duygusal hem de bilişsel düzeyde güçlü bir yer tuttuğu anlaşılmaktadır.

Türkçe ise pembe renkle temsil edilmiştir. Bu renk, gövdenin alt kısmını yatay biçimde saran bir kemer olarak konumlanmakta, ayrıca kollar ve eller boyunca uzanarak Türkçenin bedensel eylem, üretim ve gündelik pratikle kurduğu bağı yansıtmaktadır. Ayaklarda ise bileklere kadar uzanan pembe alan, çokdilli kimliğin bedensel temelde Türkçeyle başladığını göstermektedir.

Ayak bileklerinden itibaren her iki bacak boyunca dönüşümlü şekilde yerleştirilen kırmızı ve yeşil şeritler ise Almanca ve İngilizcenin birlikte, hareket halinde ve taşıyıcı bir işlevle öğrencinin bedenine yerleştiğini ortaya koymaktadır. Bu yapı, Selin'in çokdilli kimliğinin ayaklardan başlayarak yukarıya doğru çıkan ve Türkçeyle temellenip Almanca ve İngilizceyle işlevsellik kazanan bütüncül bir deneyim olarak yaşandığını göstermektedir (Busch 2021, s. 25–27).

Busch'un (2021) yaşantısal çokdillilik *(lebensweltliche Mehrsprachigkeit)* kavramsallaştırmasıyla örtüşen bu görsel yapı, dilsel deneyimin bilişsel düzlemle sınırlı kalmadığını, duygular, bedensel algılar ve yerleşimler üzerinden iç içe geçmiş bir biçimde yaşandığını ortaya koymaktadır. Kusters & De Meulder (2019, s. 9) de bu yaklaşıma paralel olarak, dil portrelerinin çok modlu temsiller aracılığıyla bireyin dilsel repertuarını bedeni üzerinden anlamlandırdığını vurgulamaktadır. Dilsel sınırların beden üzerinde geçirgen hale geldiği bu temsil biçimi, çokdilliliğin zihin, kalp ve bedenin kesişiminde şekillenen dinamik bir varoluş deneyimi olduğunu yansıtmaktadır.

Renk – Beden – Dil Ekseninde Duygusal Konumlama

Selin'in dil portresi, çokdilli deneyimini yalnızca işlevsel bir çerçeveyle sınırlanmayan; aynı zamanda bedensel, duygusal ve kimliksel düzeyde temsil eden çok katmanlı bir yapı sunmaktadır. Her bir dil, belirli bir beden bölgesi ve renk aracılığıyla görselleştirilmiş; bu yerleşim, öğrencinin dillerle kurduğu ilişkilerin içeriğini açığa çıkarmaktadır. Bu yaklaşım, Busch'un (2012, s. 6) bedenleşmiş çokdillilik anlayışıyla doğrudan örtüşmektedir.

Dil	Renk	Beden Bölgesi	Duygusal / Çağrışımsal Anlam
Almanca	Kırmızı	Baş ve alın bölgesi, kalbin iç merkezi, bacaklar (şeritler halinde)	Üst düzey bilişsel işlevlerle ilişkili; duygusal merkezde köklenmiş, kimliğin taşıyıcısı ve hareketle ilişkili
Türkçe	Pembe	Kalbin dış çerçevesi, kollar, alt gövde, ayak ve bilekler	Duygusal çevre dili; güvenlik, aidiyet, bedenin dengesi ve temel desteği
İngilizce	Yeşil	Baş ve yüz bölgesi, kalbin orta katmanı, bacak şeritleri	Bilişsel destek dili; yaratıcılık, çeviklik, duygusal bağ kurma; sistematiklikle çevrelenmiş sezgisel yönelim

Kırmızı renkle bedene yayılan Almanca, yeşil renkle temsil edilen İngilizceyle birlikte bedenin çeşitli bölgelerinde iç içe geçmiş bir yerleşim sergilemektedir (bkz. Tablo 13).

Başın üst alın bölgesine kadar uzanan alan, kalbin iç merkezi ve bacaklarda şeritler halinde yer alan kırmızı renk Almancayı, ona eşlik eden yeşil renk ise İngilizceyi temsil etmektedir. Alın bölgesindeki bu iki renkli yerleşim, Almanca ve İngilizcenin öğrencinin bilişsel sisteminde birlikte etkin olduğunu göstermektedir. Almanca dikkat, planlama, soyut düşünme ve benlik farkındalığı gibi üst düzey zihinsel işlevlerle bağlantılı olarak konumlanırken; İngilizce, çeviklik, yaratıcılık ve sezgisel düşünmeyle ilişkilendirilmekte ve Almancanın yanında destekleyici bir bilişsel katman oluşturmaktadır. Kalbin merkezindeki kırmızı yoğunluk, Almancanın Selin'in duygusal belleğinde köklendiğini ve iç dünyasında güçlü bir yer edindiğini ortaya koyarken, kalbin orta katmanında yer alan yeşil halka, İngilizcenin duygusal bağ kurma ve iletişim esnekliğiyle ilişkili olarak içsel yapıya entegre edildiğini düşündürmektedir.

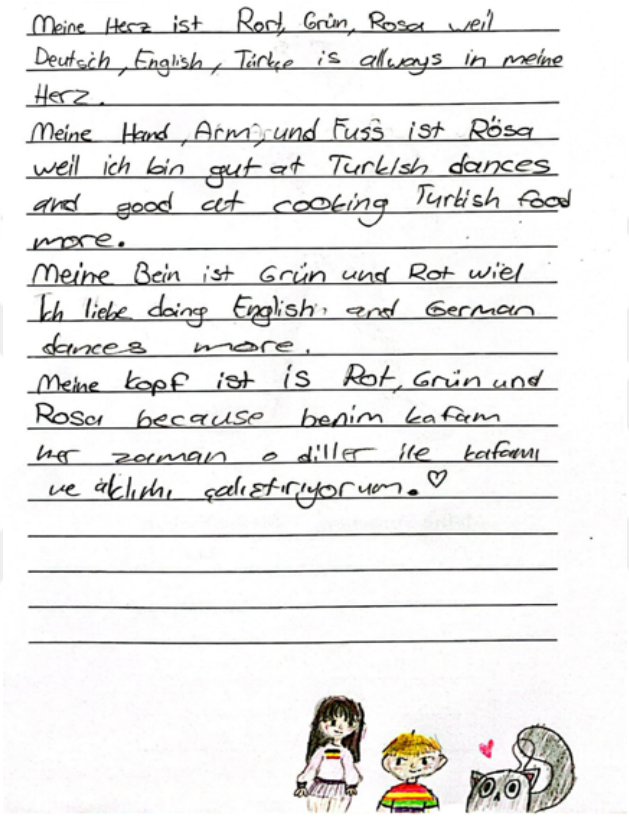
Bacaklarda dönüşümlü olarak yer alan kırmızı ve yeşil şeritler, Almancanın ve İngilizcenin birlikte hareket eden, bedensel düzlemde iç içe geçmiş ve tamamlayıcı işlevlere sahip olduğunu yansıtır. Bu yerleşim, her iki dilin çokdilli kimlikte hem zihinsel düzeyde hem de bedensel bellekte de eş zamanlı olarak yer aldığını ve karşılıklı etkileşim içinde işlevsellik kazandığını göstermektedir. Kırmızı ve yeşilin yan yana, birbirini takip eder biçimde konumlanması, bu iki dilin bilişsel süreçlerde ardışık ve bütünleşik bir yapı oluşturduğunu ifade eder. Bu durum, çokdilli bireylerde dillerarası sınırların geçirgenleştiğini ve dillerin birbirini destekleyerek devreye girdiğini göstermesi açısından dikkat çekicidir (Busch, 2012; Kusters & De Meulder, 2019). Busch'un (2012) merkezde köklenmiş dil *(zentral verankerte Sprache)* kavramıyla da örtüşen çift dilli yapı, Almanca bu bağlamda kimliğin duygusal ve bilişsel taşıyıcısıdır. İngilizce ise hem bilişsel destek sağlayan hem de iletişimsel esnekliğiyle bu yapının etrafında çevik biçimde devreye giren tamamlayıcı bir unsur olarak konumlanır. Bedensel bellekte karşılık bulan bu çokdilli yerleşim, öğrencinin Almanca ve İngilizceyi birlikte yapılandırdığı dinamik bir zihinsel etkileşimi ortaya koymaktadır (Kusters & De Meulder, 2019, s. 12).

Türkçe ise kalbin dış çerçevesinde, alt gövdeyi yatay biçimde saran bir kemer şeklinde, ayrıca kollar, eller ve ayaklarda konumlandırılmıştır. Kalbin dış katmanında yer alan pembe renk, Almanca ve İngilizceyi çevreleyerek bu dillerle kurulan bilişsel ve duygusal ilişkilerin sınırlarını çizmektedir. Bu yerleşim, Türkçenin öğrencinin dilsel benliğinde hem duygusal bir koruma katmanı hem de kimliksel bir çerçeve işlevi gördüğünü göstermektedir. Kollar ve eller boyunca uzanan pembe alan, bu dilin eylem, üretim ve ifade ile ilişkilendirildiğini düşündürürken; yalnızca ayaklarda yer alması, Türkçenin bedensel

temasa ve dengeye karşılık gelen sabit ve güven verici bir dayanak noktası olduğunu yansıtmaktadır. Bu bağlamda Türkçe, Busch'un (2012) tanımıyla bir koruyucu dil *(Schutzsprache)* işlevi de görmektedir.

Yazılı Anlatıda Dilsel Konumlanma ve Anlatı Stratejileri: *Meine Herz ist Rort, Grün, Rosa weil Deutsch, English, Türkçe is allways in meine Herz…*

Selin yazılı anlatısında, çokdilliliği ritim, uyum ve hareketle örülmüş bir dans metaforu üzerinden kurgulamaktadır. Almanca, İngilizce ve Türkçeyi sürekli etkileşim halinde olan ve bedenle birlikte etkileşimsel bir yapı olarak yorumlamaktadır. Anlatımında diller arasında geçiş yapmak, bilinçli bir seçimden çok sezgisel bir akış ve estetik bir düzen hissiyle şekillenmektedir. Dilsel deneyim, müzikle


Meine Herz ist Rort, Grün, Rosa weil
Deutsch, English, Türkçe is allways in meine
Herz.
Meine Hand, Arm, und Fuss ist Rösa
weil ich bin gut at Turkish dances
and good at cooking Turkish food
more.
Meine Bein ist Grün und Rot wiel
Ich liebe doing English and German
dances more.
Meine kopf ist is Rot, Grün und
Rosa because benim kafam
her zaman o dillet ile kafami
ve dünyi çalıştırıyorum.♡

kurulan bedensel ilişki aracılığıyla anlam kazanmaktadır. Bu bakış açısıyla öğrencinin dilsel repertuarı, iletişimsel ya da bilişsel bir sistem olmanın ötesine geçerek, ritim, hareket ve duygulanımı içeren bir bütünlük oluşturmaktadır.

Bu çok katmanlı yapının ilk göstergesi, öğrencinin doğrudan kalp merkezli anlatımıdır. Yazılı anlatının ilk cümlesinde Selin, duygusal merkeze yerleştirdiği diller aracılığıyla çokdilli kimliğini kalp metaforu üzerinden ifade eder: *Meine Herz ist Rot, Grün, Rosa weil Deutsch, English, Türkçe is always in meine Herz.* Kalpte üç dilin birlikte yer alması, bu dillerin eşit, geçişli ve bütünleşik bir sistem içinde deneyimlendiğini göstermektedir. Üç dilli bütünleşik yapı, hem sözcük hem de sözdizimsel düzeyde dillerarası geçişlerle görünür hale gelir. Almanca ile kurulan ana cümlede kalp, kırmızı, yeşil ve pembe renklerle betimlenmekte; bunu izleyen yan cümlede, çünkü *(weil)* bağlacıyla gerekçelendirme yapılırken her bir dilin adı, o dile özgü biçimde verilmektedir: *Deutsch, English, Türkçe*. İlginç olan, çünkü *(weil)* ile başlayan bu yan cümlenin Almancada olması beklenen fiil-sonu yapısı (SOV) yerine, İngilizce özne-fiil-nesne (SVO) yapısını sürdürmesidir. *Deutsch, English, Türkçe is always in meine Herz.* Burada *is*

Selin'in yazılı anlatısı, çokdilliliği duyguların, bedenin ve estetik ifadenin iç içe geçtiği bütünleşik kimlik anlatısı olarak yapılandırmaktadır (bkz. Şekil 20).

always in meine Herz ifadesi, hem İngilizce sözdizimini hem de Almanca sözcük dağarcığını melez bir yapıda bir araya getirerek karma bir dilsel ifade ortaya koymaktadır. Bu yapı, öğrencinin üç dili hem anlamsal hem de yapısal düzeyde harmanladığını ve dilsel kaynaklarını ekleme *(Insertion)* kategorisine örnek biçimde ekleyerek bütünleştirdiğini göstermektedir.

Bu merkezi yapıyı takip eden ikinci cümlede, çokdilli kimlik bedensel pratikler üzerinden somutluk kazanır: *Meine Hand, Arm und Fuß ist Rosa weil ich bin good at Turkish dances and good at cooking Turkish food more.* Bu ifade, Türkçenin öğrencinin bedensel hafızasında yer edinmiş bir kültürel deneyim alanı olarak içselleştirildiğini ortaya koyar. Dans ve yemek gibi fiziksel eylemler aracılığıyla dile atfedilen anlam, çokdilliliğin bedensel düzeyde deneyimlendiğini göstermektedir (Kusters & De Meulder, 2019, s. 8). Aynı cümledeki dillerarası geçişler, öğrencinin anlam üretim sürecinde dilsel repertuarını bir arada kullanarak Almanca ile İngilizce arasında kodlar arası geçiş *(code-switching)* stratejisini işlevsel biçimde kullandığını göstermektedir.

Bu bedensel yerleşimin devamı niteliğindeki bir sonraki cümlede, dil ile beden arasındaki ilişki daha da belirginleşir: *Meine Bein ist Grün und Rot weil ich liebe doing English and German dances more.* Selin bu ifadeyle çokdilliliği zihinsel ya da sözel bir olgu olmasının yanı sıra, bedensel ritim ve hareketle iç içe geçmiş bir deneyim biçimi olarak da kurgulamaktadır. Krumm'un (2008, s. 27) bacakları "hareket ve yönelim bölgesi" olarak tanımlayan yaklaşımı doğrultusunda, bu bölgeye yerleştirilen yeşil ve kırmızı renkler, öğrencinin İngilizce ve Almanca ile olan temasını dans, beden ritmi ve sosyal etkileşim yoluyla yaşadığını göstermektedir.

Anlatının bilişsel odağını oluşturan bu cümlede**,** zihinsel yerleşim açık biçimde vurgulanır: *Meine Kopf ist Rot, Grün und Rosa because benim kafam her zaman o diller ile kafamı ve dilimi çalıştırıyorum.* Öğrenci, zihinsel alanı üç dilin ortaklaşa biçimde işlediği bir düşünce mekanı olarak tanımlar. İngilizce bağlaçla başladığı gerekçelendirmede Türkçeye geçiş yapılması, Busch'un (2021, s. 12) "anlamın yoğunlaştığı yerde ana dil devreye girer" yorumuyla doğrudan örtüşmektedir. Bu ifade aynı zamanda öğrencinin dillerle ilgili üst düzeyde farkındalık düzeyini de açığa çıkarır; çokdillilik bir durum olmanın ötesinde izlenebilen, deneyimlenebilen ve dile dökülebilen bir özne konumu olarak yaşanmaktadır.

Sözlü Anlatıda Dil Geçişleri ve Kendiliğindenlik

Selin'in sözlü anlatısı, çokdilliliğin anlık üretimle örülü doğasını gözler önüne sermektedir. Anlatı boyunca Almanca, İngilizce ve Türkçe arasında sık geçişler gerçekleşmektedir. Kendiliğinden gerçekleşen bu geçişler anlam üretimini sürdürebilme, duygusal yüklenmeleri ifade etme ve anlatımın akışını canlı tutma çabasıyla ilişkilendirilmektedir. Selin, anlatımını biçimlendirmek için çokdilli repertuarını aktif biçimde kullanmaktadır.

> **S:** Meine Harz meine Haut ist rot grün und rosa because em because of these languages are always in my heart. Meine Hand Arm und Fuß ist rot grün und rosa because I'm really weil ich liebe ich liebe türkisch ganz turkish dance und doing englisch und englisch und deutsch dances meine Bein. Ja, meine Kopf ist rot grün und rosa because I work my because ben kafamı sürekli o hocam kafam karıştı. Hocam baştan mı başlayayım?
>
> **Ö:** Nein. Nein, du kannst so weitermachen.
>
> **S:** Kafamı sürekli o kelimeler o dillerle taşıyorum.

Selin, sözlü anlatısına Almanca bir yapıyla giriş yaparak bedenini ve renkleri dilsel ifadelerle ilişkilendirmektedir: *Meine Harz, meine Haut ist rot, grün und rosa because em because of these languages are always in my heart.* Kalp (*Herz*) ve ten (*Haut*) üzerinden üç farklı renkle temsil edilen

diller, öğrencinin çokdilli kimliğinin bedensel düzeyde nasıl içselleştirildiğini ortaya koymaktadır. Öğrencinin ardından kurduğu İngilizce yan cümle *because em because of these languages are always in my heart*, dillerin kendisi için taşıdığı duygusal önemi vurgular. Bu dilsel geçiş, Muysken'in (2000, s. 96) ekleme *(Insertion)* kategorisiyle uyum içindedir. Öğrenci, Almanca ana cümle yapısının içine İngilizce bir yan cümleyi yerleştirerek her iki dilin söz dizimsel yapısını eşzamanlı biçimde kullanmaktadır. Araya giren *em* ifadesi ise, kod değişimi öncesindeki anlık bir duraksamaya ve öğrencinin bu geçişin farkında olduğuna işaret eden bir dolgu ögesidir.

Selin, anlatının devamında *Meine Hand, Arm und Fuß ist rot, grün und rosa because I'm really weil ich liebe, ich liebe Türkisch ganz Turkish Dance und doing Englisch und Englisch und Deutsch Dances, meine Bein* ifadeyle çokdilli anlatısını kesintisiz biçimde sürdürmektedir. İfadede yer alan yoğun kod geçişleri, diller arasında sık sık yapılan sözdizimsel geçişlerin spontane ve kendiliğinden gerçekleştiğine işaret etmektedir. *because I'm really weil ich liebe, ich liebe Türkisch ganz (...)* cümlesinde görülen ardışık dil geçişleri, öğrencinin çokdilli repertuarı içinde doğal bir akışla ifade ürettiğini ortaya koymaktadır. *Ganz Turkish Dance* ifadesi, Almanca bir sıfatla İngilizce bir isim grubunun birleştiği tipik bir tümce içi kod değiştirme *(intra-sentential code-switching)* örneğidir ve Kusters ile De Meulder'in (2019, s. 11) çok modlu dil performansları kuramı çerçevesinde değerlendirilebilir. Ayrıca *Englisch und Englisch und Deutsch Dances* gibi yinelenen yapılar yalnızca kararsızlığa işaret etmekle sınırlı kalmayıp, aynı zamanda vurgulama, anlamı pekiştirme ve anlatıya ritmik bir yapı kazandırma amacı taşımaktadır. Bu durum, Busch'un (2020, s. 14) sözlü anlatılarda ritmik tekrarların çokdilli öznenin doğal anlatım stratejilerinden biri olduğunu vurguladığı yaklaşımla da örtüşmektedir. Bu anlatı kesitinde Selin, üç dili bütünleşik ve eşzamanlı olarak kullanma çabasıyla bedeninde içselleştirdiğini ortaya koymakta ve çokdilli kimliğini dilsel ve bedensel düzeyde etkin bir biçimde ifade etmektedir.

Öğrenci, çokdilliliğin zihinsel sürece nasıl yansıdığını vurgulayan ifadesinin ardından, bu sürecin heyecansal yoğunluğunu da görünür kılmaktadır: *Ja, meine Kopf ist rot, grün und rosa because I work my because ben kafamı sürekli o hocam kafam karıştı. Hocam baştan mı başlayayım?* Almanca kurulan ana cümlenin ardından, iki kez İngilizce *because* bağlacıyla başlayan yan cümle yapıları tamamlanmadan kesintiye uğrar. Öğrenci, açıklamasını sürdüremeyip *ben kafamı sürekli o* gibi tamamlanmamış bir Türkçe ifadeye geçerek cümleyi yarıda keser ve ardından *hocam kafam karıştı* diyerek yaşadığı bilişsel ve duygusal karışıklığı doğrudan dile getirir. Bu örnek, çokdilliliğin düşünsel yönelme, planlama ve duygusal yüklenme süreçleriyle iç içe geçtiğini göstermektedir. Öğrencinin aniden dil değiştirerek cümlesini tamamlayamaması, çokdilli zihnin eşzamanlı olarak birden fazla dilsel kaynağı devreye sokma çabasını ve bunun getirdiği anlık bilişsel yüklenmeyi yansıtmaktadır. Bu tür geçişler, Busch'un (2020, s. 13) "anlamın yoğunlaştığı yerlerde ana dil devreye girer" yorumuyla örtüşmektedir. Aynı zamanda MacSwan'ın (2017, s. 187) kod değiştirme *(code-switching)* bireyin bilişsel kontrolü altındadır" yaklaşımı, öğrencinin dil tercihlerinde bilinçli bir şekilde duygusal yönlendirmeyle şekillenen bir strateji izlediğini ortaya koymaktadır.

Devamında öğrencinin, *Hocam baştan mı başlayayım* Türkçe sorusuna verilen *Nein, du kannst so weitermachen* Almanca yanıtı, çokdilli anlatımın pedagojik düzeyde de desteklendiği bir durumu temsil etmektedir. Öğretmenin tutumunu değerlendirdiğimizde, çokdilli pedagojik ortamın yalnızca öğrenci pratiğiyle sınırlı olmadığını, öğretmen tarafından da aktif biçimde desteklendiğini göstermektedir. Bu tür durumlar, dillerarası akış *(translanguaging)* pedagojisinin hem öğrencinin dil repertuarını kullanma hakkını tanımakla hemde öğretmenin bu süreci bilinçli olarak yönlendirdiğine de işaret etmektedir. Nitekim Busch'un (2021, s. 17) vurguladığı gibi, çokdillilik bireysel bir üretim biçimi olduğu kadar toplumsal ve kurumsal ortamlarda pedagojik olarak da inşa edilen bir olgudur.

İki öğrencinin, Emir'in ve Selin'in çokdilli dil repertuarları karşılaştırıldığında hem belirgin benzerlikler hem de dikkat çekici farklılıklar görülmektedir. Aşağıda bu benzerlik ve farklılıklar tematik olarak özetlenmiştir:

Her iki öğrenci Türkçe, İngilizce ve Almanca dillerini içeren üçlü bir dil repertuarına sahiptir. Türkçe her iki öğrencide baş bölgesinde, Selin'de ise ayrıca kalp kırmızı renkle temsil edilmiştir. Bu ortak yerleşim, Türkçenin hem duygusal merkez hem de düşünsel sabitlik olarak konumlandığını ortaya koymaktadır. İngilizce ise beden üzerindeki konumu açısından farklılaşmaktadır: Selin'in dil portresinde İngilizce baş bölgesinde yeşil renkle temsil edilmiş; zihinsel rahatlık ve doğal iletişim çağrışımları taşımaktadır. Emir'in portresinde ise İngilizce kollar üzerinde mavi renkle yer almakta, hareketlilik ve işlevsellikle özdeşleştirilmektedir.

Almanca, her iki öğrencide farklı renksel ve bedensel temsillerle öne çıkmaktadır. Selin'in portresinde Almanca baş ve bacaklarda kırmızı renkle yer almakta, bu durum Almancanın hem zihinsel hem bedensel düzlemde yüksek duygusal yükle temsil edildiğine işaret etmektedir. Emir'in portresinde ise Almanca sarı renkle bacaklarda konumlandırılmıştır. Bu yerleşim, Almancanın Emir için dinamizm ve hareket alanı olduğuna işaret etmektedir. Renk seçimi aynı zamanda Almancayı Emir açısından enerjik, aktif ve potansiyel barındıran bir alan olarak yapılandırmaktadır.

Yazılı anlatılarda, her iki öğrenci de Almancaya dair olumlu fakat farklı temalarda anlam yüklemiştir. Selin, Almancayı zor ancak değerli bir deneyim olarak tanımlarken; Emir, Almancaya yönelik ilgisini başarı arzusu ve bilişsel haz üzerinden kurmaktadır. İngilizce her iki öğrenci için de iletişimde kolaylık sağlayan, gündelik hayatta içselleştirilmiş bir dil olarak sunulmuştur. Türkçeye ise ortak biçimde aidiyet ve içtenlik atfedilmektedir. Sözlü anlatılarda, çokdilliliğin sezgisel boyutu öne çıkmaktadır. Emir, Almanca konuşurken zorlandığı anlarda İngilizce kelimelere yönelmekte, bu geçişler anlık bilişsel çözüm işlevi görmektedir. Selin'in anlatılarında da benzer biçimde İngilizce, Almanca anlatıya destek sunan bir kaynak olarak devreye girmektedir. Her iki öğrencide de geçişler stratejik olmaktan çok sezgiseldir ve çokdilli belleğin doğal akışını yansıtmaktadır.

Sonuç olarak Emir ve Selin'in dil portreleri, beden ve renk temsilleri aracılığıyla, çokdilli repertuarlarının bireysel deneyimler üzerinden nasıl anlamlandırıldığını somut biçimde ortaya koymaktadır.

3.5. 5.Sınıf Öğrencilerinin Çokdilli Portreleri ve Dilsel Repertuarları

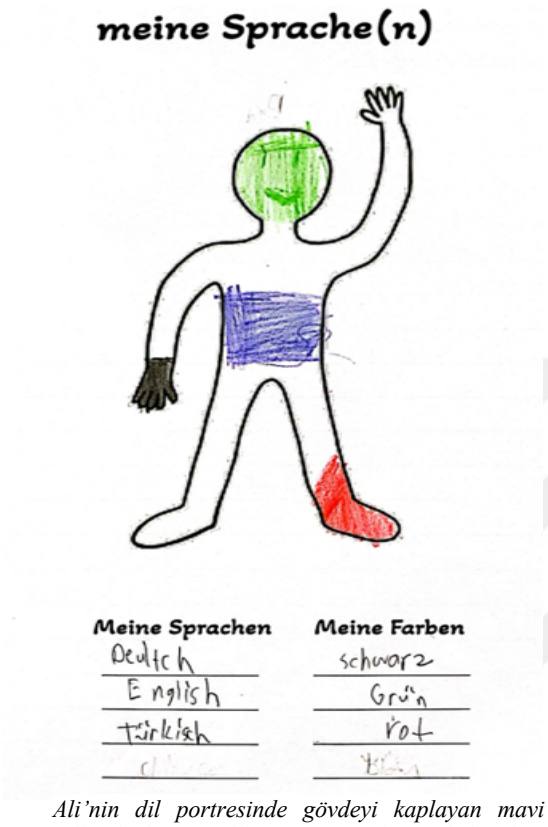
3.5.1. Ali: *Deultch ist schawrz. Weil Deutlch ist hard…*

Ali'nin Tanıtımı ve Dil Repertuarının Karakteristik Özellikleri

Ali, bu yıl Almanca öğrenimine başlayan bir 5. sınıf öğrencisidir. Ailesel arka planı, Almanca öğrenimini destekleyen güçlü bir sosyal ve kültürel zemin sunmaktadır. Annesi Avusturya Lisesi, babası ise Alman Lisesi mezunudur. Özellikle annesi, Ali'nin Almanca dil gelişimini yakından takip etmekte ve Ali'yi öğrenim sürecinde yoğun desteklemektedir. Olası materyal eksikliklerine karşı önceden önlem alarak ders kitaplarını temin etmiş, okulda yürütülen her etkinliği sistemli biçimde evde tekrar ettirmiştir. Ölçme ve değerlendirme dönemlerinde ise Google Classroom üzerinden materyalleri önceden indirerek, defter notlarıyla yapılandırılmış bir sınav hazırlık süreci yürütmektedir. Ali sınıfında yüksek akademik başarı sergilemekte ve Almanca dersinde sınıfın en yetkin öğrencilerinden biri olarak öne çıkmaktadır. Ancak bu başarı, özellikle sınav gibi performans temelli değerlendirme durumlarında mükemmeliyetçi bir tutum sergilemektedir. Ali, en küçük bir puan kaybı karşısında yaptığı hataların nedenlerini titizlikle

irdelemektedir. Buna karşın, sınav dışı ortamlarda gerçekleştirilen yaratıcı yazma ve konuşma gibi açık uçlu etkinliklerde özgün, akıcı ve dilsel açıdan son derece başarılı bir performans sergilemektedir. Bu yönüyle Ali, kendine özgü anlatım biçimiyle ve doğal dil kullanımıyla akranlarından belirgin biçimde ayrışmaktadır.

Ali'nin Dil Portresi: Betimsel Analiz



Ali'nin dil portresinde gövdeyi kaplayan mavi adlandırılmamış dil, öğrencinin henüz kelimelere dökmediği, ancak bedensel bellekte güçlü biçimde yer etmiş bir başka dilsel katmanı işaret etmektedir (bkz. Şekil 21).

Ali'nin dil portresi, çokdilli deneyimini bedenin farklı bölgelerine yerleştirdiği üç temel dil üzerinden temsil etmektedir: Almanca, İngilizce ve Türkçe. Renklerin net sınırlarla ve ayrı ayrı kullanılması ise, Ali'nin çokdilli deneyimlerini planlı, farkındalıklı ve kategorik olarak yapılandırdığını göstermektedir.

Baş bölgesinin tamamen yeşil renkle boyanmış olması, İngilizcenin öğrencinin zihinsel süreçlerinde merkezi bir yer tuttuğunu ve bilişsel düzlemde baskın olduğunu göstermektedir.

Sol el bileği ve elin siyah renkle boyanması, Almancanın belirli işlevsel alanlarla sınırlı, kontrollü bir dil kullanımını ima etmektedir. Sağ bacağın alt kısmı ve ayakta yer alan kırmızı renk ise Türkçenin köklenme ile ilişkilendirilen temel bir dil olarak öğrencinin bedeninde temsil bulduğunu ortaya koymaktadır. Gövde bölgesinde yer alan belirgin mavi boyama, öğrenci tarafından açıkça adlandırılmamış olmasına rağmen, bedensel bellekte yer edinmiş başka bir dilsel veya kültürel temasa işaret ediyor olabilir (Busch 2021, s. 25–27).

Bu durum, Busch'un (2021, s. 20) vurguladığı gibi, bireyin tüm dilsel repertuarının her zaman bilinçli olarak ifade edilemeyebileceği, ancak beden yoluyla temsil edilebileceği anlayışıyla örtüşmektedir.

Renk – Beden – Dil Ekseninde Duygusal Konumlama

Ali'nin dil portresi, yalnızca kullandığı dilleri yansıtmakla sınırlı kalmayıp, aynı zamanda adlandırmaktan kaçındığı ya da içsel düzeyde taşıdığı dilsel deneyimleri de renkler aracılığıyla yansıtmaktadır. Aşağıda, portrede yer alan renklerin temsil ettiği diller ve anlamları özetlenmiştir:

Dil	Renk	Beden Bölgesi	Duygusal / Çağrışımsal Anlam
Almanca	Siyah	Sağ el ve bilek	Performans alanı, yazma ve üretimle ilişkili, disiplin ve dışsal beklenti duygusu
İngilizce	Yeşil	Baş	Düşünme dili, zihinsel yerleşiklik ve içselleştirme
Türkçe	Kırmızı	Sağ ayak ve bileği	Günlük yaşam ve hareketin bedensel zemini

Dil	Renk	Beden Bölgesi	Duygusal / Çağrışımsal Anlam
(Silinmiş)	Mavi	Gövde (karın-bel)	Tanımlanamayan bir dilsel-duygusal alan, belirsizlik ve geçişlilik hali

Almancanın siyah renkle sağ ele ve bileğe yerleştirilmesi, dilin performansa dayalı denetimli bir alan olduğunu düşündürmektedir (bkz. Tablo 14).

Baş bölgesine yerleştirilen yeşil renk, İngilizceyi temsil etmekte olup, bu renk seçimi ve konumlandırma İngilizcenin zihinsel süreçler ve düşünme becerileriyle bütünleştiğine işaret etmektedir. Bu yerleşim, öğrencinin İngilizce ile kurduğu ilişkinin erken yaşta geliştiğini, içselleştirildiğini ve yüksek bilişsel erişilebilirliğe sahip bir dilsel deneyim olarak konumlandığını düşündürmektedir. Busch'un (2012, s. 7) bedenleşmiş çokdillilik anlayışı bağlamında değerlendirildiğinde, bu temsil biçimi İngilizcenin öğrencinin zihinsel haritasında belirleyici ve merkezi bir yer tuttuğunu ortaya koymaktadır.

Sağ elde yer alan siyah renk Almancayı temsil etmektedir. Yazı ve üretimle doğrudan ilişkilendirilen bu bölgenin seçimi, Almancanın Ali için performansa dayalı ve disiplinle çerçevelenmiş bir işlevsel alanı ifade ettiğini düşündürmektedir. Siyah rengin ağırlığı, bu dilin zihinsel kontrol ve yüksek beklentiyle ilişkilendirildiğine işaret ederken; sağ elin aktif bir uzuv olarak tercih edilmesi, Almancanın bilişsel çaba ve dışsal değerlendirme süreçleriyle özdeşleştiğini ortaya koymaktadır. Bu temsil, öğrencinin Almanca ile kurduğu ilişkinin daha çok denetlenebilir, yapılandırılmış ve görev temelli bir düzlemde şekillendiğini göstermektedir.

Sağ bacak ve ayakta yer alan kırmızı renk, Türkçeyi temsil etmektedir. Bu yerleşim, Türkçenin Ali'nin bedeninde hem hareketle hem de zeminle temas eden bölgelerde konumlandığını göstermektedir. Kırmızı rengin canlılık ve enerji çağrışımlarıyla birlikte değerlendirildiğinde, öğrencinin Türkçeye yönelik duygusal yakınlığını ve günlük yaşamla kurduğu güçlü bağı somutlaştırmakta; Türkçenin yalnızca iletişim aracı olmakla sınırlı kalmayıp, aynı zamanda yaşanılan dünyayla kurulan anlamlı bir temas noktası olduğunu görünür kılmaktadır.

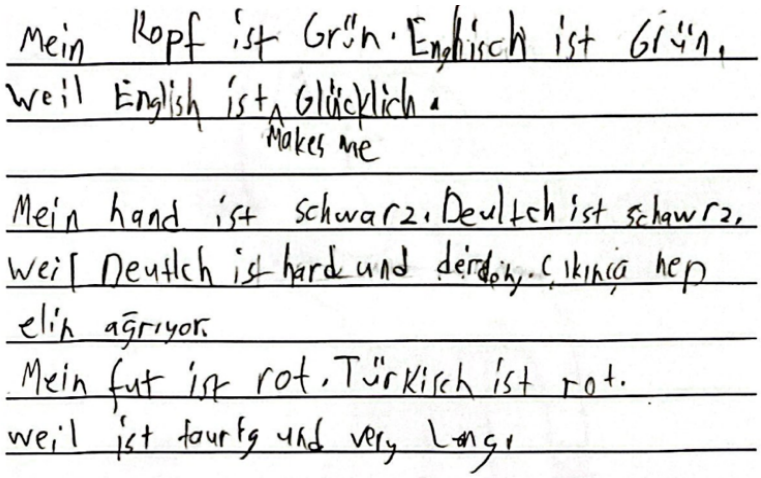
Karın ve bel bölgesine yerleştirilen mavi renk, adlandırılmamış ya da tanımlanmamış bir dilsel deneyime işaret etmektedir. Bu bölgenin seçimi, dilsel kimliğin içsel ve bedenleşmiş yönlerine işaret ederken; Busch'un (2017) dil portresi metodolojisi doğrultusunda, öğrencinin henüz farkına varmadığı, bastırdığı ya da duygusal olarak karmaşık bulduğu dilsel yaşantıları yansıttığı düşünülebilir. Mavi renkle temsil edilen bu alan, Ali için erken dönem medya dili, oyun dili ya da henüz bilinç düzeyine çıkmamış bir Almanca deneyimi gibi, açıkça ifade edilmeyen ancak bedende iz bırakan çokdilli bir hafızaya karşılık geliyor olabilir. Bu temsil, dilsel kimliğin açık ve tanımlı ögelerin yanı sıra, sezgisel ve belirsiz katmanlardan da oluştuğunu ortaya koymaktadır.

Yazılı Anlatıda Dilsel Konumlanma ve Anlatı Stratejileri: *Deutlch ist hard und dersten çıkınca hep elin ağrıyor…*

Ali'nin yazılı anlatısı, dilsel farkındalık ile bedensel konumlama arasındaki ilişkiyi derinlemesine ortaya koymakta; her bir dile atfettiği anlamları kişisel dilsel deneyimleri üzerinden somutlaştırmaktadır. Duygu temelli açıklamaları, dillerarası geçişleri ve beden-dil ilişkisini harmanlayan anlatı yapısı, Busch'un (2017) bedenlenmiş çokdillilik ve dil portresi yaklaşımıyla uyumlu biçimde, dilsel deneyimlerin bedende iz bırakan, duygulanımsal ve öznel yönlerini görünür kılmaktadır.

Ali, yazılı anlatısında art arda kurduğu iki ana cümlede başını yeşil renkle ilişkilendirerek İngilizceyi bu renk üzerinden temsil etmektedir. Devamında yer alan *weil English ist makes me glücklich* ifadesi,

Almanca çünkü *(weil)* bağlacıyla başlamakta; ancak İngilizce özne-fiil-nesne (SVO) yapısıyla devam ederek Almanca ve İngilizcenin hibrit bir biçimde iç içe geçtiğini göstermektedir. Bu yapı, öğrencinin duygusal yüklemeleri ifade ederken dil sınırlarını aştığını ve tüm dilsel kaynaklarını eşzamanlı olarak devreye soktuğunu göstermektedir. Biçimsel olarak norm dışı gibi görünen bu ifade, anlamın tek bir dilde sınırlı kalmayıp, çokdilli bir zihinsel düzlemde inşa edildiğine işaret etmektedir. Cümlede *glücklich* sözcüğünün Almancadan alınması, duygunun Almanca aracılığıyla ifade edildiğini; buna karşın *makes me* yapısının ise kavramsal çerçevenin İngilizce olarak biçimlendiğini ortaya koymaktadır. Baş bölgesine yerleştirilen İngilizce, düşünsel merkezle ve pozitif duygularla, özellikle mutlulukla özdeşleştirilmiştir. Bu anlatım, Busch'un (2017) beden-dil ilişkisinde vurguladığı bedenleşmiş çokdillilik ve García'nın (2009) dillerarası akış kuramı bağlamında, öğrencinin dilsel repertuarını esnek, yaratıcı ve duygulanımsal bir düzlemde çok katmanlı biçimde kullandığını gözler önüne sermektedir.



Ali'nin anlatısı, dillerin duyguda, bedende ve zihinde bıraktığı izleri somutlaştıran çokdillilik örneğidir (bkz. Şekil 22).

Almanca, sağ elde konumlandırılmış ve siyah renkle temsil edilmiştir. Bu yerleşim, *weil Deutsch ist hard und dersten çıkınca hep elim ağrıyor* ifadesiyle açıklanmaktadır. Yazma eylemiyle özdeşleşen performans baskısının bedende yarattığı etki, öğrencinin bu dile yüklediği fiziksel ve duygusal çağrışımların doğrudan bedensel bir deneyime dayandığını göstermektedir. Öğrenci, Almancanın zorlayıcı yönünü İngilizce *hard* sıfatıyla tanımlamakta, ardından kurduğu Türkçe cümleyle bu zorluğu, yazma pratiğine bağlı olarak elinde hissettiği fiziksel ağrıyla somutlaştırmaktadır. Busch'un (2017, s. 6) bedenleşmiş dil anlayışına göre, bireyler bazı dilleri doğrudan fiziksel duyumlar ve kas belleği yoluyla deneyimler. Ali'nin ifadesi, Almancanın disiplin, kontrol ve yüksek beklentiyle çevrili bir alan olarak deneyimlendiğini ve bu deneyimin beden aracılığıyla dışa vurulduğunu ortaya koymaktadır.

Türkisch ist traurig und very lang ifadesi, öğrencinin Türkçeye dair duygusal ve zamansal boyutları bir arada düşündüğünü gösteren karmaşık bir konumlanmayı yansıtmaktadır. *Traurig* (üzgün) ve *very lang* (çok uzun) gibi sıfatlar, Türkçenin öğrencinin zihinsel evreninde hüzün ve belki de geçmişle yüklü bir deneyim alanı olarak algılandığını düşündürmektedir. Cümledeki kod karışımı, *very* kelimesinin Almanca bir yapı içerisinde kullanılması, duyguların çokdilli bir repertuar aracılığıyla ifade edildiğini gösterir. García'nın (2009, s. 45) dillerarası akış *(translanguaging)* kuramı çerçevesinde bu tür hibrit yapılar, öğrencinin anlam üretim sürecinde farklı dilsel kaynakları iç içe geçirerek duygu ve deneyimlerini zenginleştirdiğini ortaya koymaktadır. Bu bağlamda Türkçenin konumlandırılması belleksel ve duygulanımsal derinliği olan bir alanı temsil etmektedir.

Sözlü Anlatıda Dil Geçişleri ve Kendiliğindenlik

Ali'nin sözlü anlatısı, kod geçişlerinin hem biçimsel hem de anlamsal düzeyde yoğunlaştığı çokdilli bir üretim örneğidir. Kullanılan dil yapıları, öğrencinin zihinsel, duygusal ve bedensel deneyimlerinin dilsel repertuar üzerinden kendiliğinden dışa vurulduğunu göstermektedir.

> **A:** Mein Kopf ist grün. Englisch ist grün. Englisch it makes me glücklich. Meine Hand ist schwach. Deutsch ist schwach. (Öğretmen schwarz diye düzeltir) schwarz weil Deutsch ist hart und dersten çıkınca elin ağrıyor. Mein foot ist rot. Turkisch ist rot weil ist traurig und very long.

Özellikle ifadesi, *Mein Kopf ist grün. Englisch ist grün. Englisch it makes me glücklich* İngilizce ve Almanca öğelerin birbirine geçişli olarak kullanıldığı, anlamın iki dilden alınan parçalarla birlikte inşa edildiği bir dilsel bütünlüğe işaret etmektedir. Bu örnekte geçen *it makes me glücklich* yapısı, Muysken'in (2000) ekleme *(Insertion)* kategorisine örnek teşkil etmekte; aynı zamanda García'nın (2009, s. 45) dillerarası akış *(translanguaging)* yaklaşımında vurguladığı bütüncül ve esnek dilsel kaynak kullanımına da doğrudan uymaktadır. Diller, sabit ve ayrı sistemler yerine, öğrencinin bilişsel üretiminde dinamik biçimde iç içe geçmiştir.

Farklı şekilde, *Meine Hand ist schwach. Deutsch ist schwach.* (Öğretmen *schwarz* diye düzeltir) *schwarz weil Deutsch ist hart und dersten çıkınca elim ağrıyor* ifadesinde, Türkçe açıklama Almanca *und* bağlacından sonra gelmekte ve bu yapı, Muysken'in (2000) dönüşümlü kullanım *(Alternation)* stratejisiyle örtüşmektedir. İki farklı dil sistemi, ardışık biçimde tek bir anlatı bütünlüğü içinde kullanılmaktadır. Almanca ile başlatılan açıklamanın Türkçe ile tamamlanması, öğrencinin anlatı sırasında diller arası geçişleri bağlamsal sezgiyle yönettiğini göstermektedir.

Ali'nin *Mein foot ist rot. Türkisch ist rot weil ist traurig und very long* ifadesi, hem tümce içi kod değiştirme *(*intra-sentential *code-switching)* örneği sunmakta hem de dilsel temsilleri çok katmanlı bir duygusal düzlemde sergilemektedir. Türkçeye dair *traurig* ve *very long* gibi tanımlamalar, öğrencinin duygusal değerlendirme sürecinde birden fazla dilsel kaynağı eş zamanlı biçimde kullandığını göstermektedir. Bu durum, Kusters ve De Meulder'in (2019, s. 6) çok modlu çokdillilik kavramsallaştırmasıyla örtüşmektedir, çünkü Türkçe sözel, bedensel ve duygusal bir deneyim alanı olarak da konumlandırılmıştır. Ayrıca bu anlatım biçimi, García'nın (2009) dillerarası akış *(translanguaging)* yaklaşımında vurguladığı anlatı özgürlüğü ve anlatıcı merkezliliğiyle doğrudan ilişkilidir.

3.5.2. Asel: *Deutsch ist Blau, weil Deutsch ist schwer…*

Asel'in Tanıtımı ve Dil Repertuarının Karakteristik Özellikleri

Asel, Almanca öğrenimine beşinci sınıf düzeyinde başlamış, kısa sürede yüksek öğrenme motivasyonu, güçlü öz disiplini ve belirgin dilsel farkındalığıyla öne çıkmıştır. Anaokulundan itibaren İngilizceyle temas halinde olan Asel, ikinci yabancı dil tercihini ailesel bir yönlendirme olmaksızın, tamamen kendi kararıyla yapmış ve Almancayı seçmiştir. İkiz kardeşinin İspanyolca öğreniyor olması, Asel'in bu tercihinde bireysel yönelimin ve dilsel ilginin baskın olduğunu göstermektedir. Bu yönüyle Asel, içsel güdülenmeyle hareket eden, bağımsız ve hedef odaklı bir dil öğrenme profili sergilemektedir. Almancayla henüz ilk yılında olmasına rağmen gösterdiği üstün telaffuz yetkinliği, hızlı kavrama becerisi ve akıcı dil üretme potansiyeli, Asel'in hem bilişsel hem de duyuşsal alanda güçlü bir dilsel yönelim sergilediğini ortaya koymaktadır. Sınıfın en yüksek akademik başarı düzeyine sahip öğrencilerinden biri olan Asel, Almanca derslerine yüksek katılım sağlamakta, her etkinlikte özenli ve özgün üretimler ortaya koymaktadır. Kendi seçimiyle yöneldiği bu dilde, öğrenme sürecini sahiplenmiş



Asel'in dil portresi, özellikle göğüs bölgesine yerleştirilen sarı kalp biçmindeki Türkçe temsiliyle öne çıkmıştır; bu yerleşim, Türkçe'nin duygusal kimliğin çekirdeği ve içsel güven alanı olarak konumlandığını göstermektedir (bkz. Şekil 23).

ve bu tutumu, onun dil öğrenimini hem anlamlı hem de sürdürülebilir kılmıştır. Asel'in bu yüksek düzeydeki içsel motivasyonu, dil portresine de olumlu, enerjik ve estetik bir biçimde yansımaktadır.

Asel'in Dil Portresi: Betimsel Analiz

Asel'in dil portresi çalışması, görsel düzen açısından dikkat çekici bir yapı sunmaktadır. Beden üzerine yerleştirilen her bir renk, belirgin sınırlarla ayrılmış ve simetrik bir dağılımla kurgulanmıştır. Renklerin üst üste binmemesi ve temsillerin dengeli biçimde konumlandırılması, öğrencinin dilsel repertuarını yalnızca duygusal bir temsile indirgemeden, aynı zamanda görsel ve zihinsel bir organizasyon planı doğrultusunda yapılandırdığını göstermektedir. Asel'in dil portresi, çokdilli deneyimini bedenin farklı bölgelerine yerleştirdiği beş dil aracılığıyla temsil edilmektedir: Türkçe, İngilizce, Almanca, Fransızca ve İspanyolca. Baş bölgesinin pembe renkle boyanarak İngilizce ile ilişkilendirilmesi, bu dilin öğrencinin zihinsel süreçlerinde merkezi bir konumda yer aldığını düşündürmektedir. Her iki kolun maviyle renklendirilmiş olması Almancanın bedensel hareket ve eylemle özdeşleştirildiğine işaret ederken; göğüs bölgesine yerleştirilen sarı kalp sembolü, Türkçeyle kurulan duygusal ve içsel bağı simgelemektedir. Göbek hizasında sınırlı biçimde yer alan pembe ve mavi alanlar, İngilizce ve Almancanın işlevsel olarak birbirini tamamlayan, yan yana çalışan diller olarak algılandığını ortaya koymaktadır. Ayaklarda ve ellerde yer alan turuncu renk, İspanyolcayı temsil etmektedir; bu yerleşim, dilin hem hareket hem de dış dünyayla temasla ilişkili olarak konumlandığını göstermektedir. Bacaklarda ve boğazda yeşil renkle betimlenen Fransızca ise hem bedensel taşıyıcılık hem de ses üretimiyle bağlantılı bir yerleşim sergilemektedir. Bu temsiller, öğrencinin dillerarası ilişkileri duyusal düzeyde zihinsel, duygusal, bedensel ve sezgisel düzeyde farkındalıkla yapılandırdığını ortaya koymaktadır.

Renk – Beden – Dil Ekseninde Duygusal Konumlama

Asel'in dil portresi, çokdilli deneyimlerin bedensel, duygusal ve kimliksel düzeylerde iç içe geçen bir temsil alanı sunmaktadır. Her bir dil, belirli bir renk ve beden bölgesiyle öznel biçimde eşleştirilmiş; böylece öğrencinin dilsel repertuarında yer alan dillerle kurduğu ilişkisi, hem bilişsel hem de duyusal ve mekansal bir düzlemde görselleştirilmiştir. Bu tür bir bedensel yerleştirme, Busch'un (2017, s. 6) bedenlenmiş çokdillilik anlayışıyla örtüşmekte ve dili, hissedilen, içselleştirilen ve kimlik inşasına katılan bir deneyim alanı olarak değerlendirmektedir.

Dil	Renk	Beden Bölgesi	Duygusal / Çağrışımsal Anlam
Türkçe	Sarı	Kalp merkezi (göğüs)	Aidiyet, içtenlik, duygusal güven
İngilizce	Pembe	Baş ve karnın sol kısmı	Zihinsel yerleşiklik, düşünsel rahatlık, alışkanlık

Dil	Renk	Beden Bölgesi	Duygusal / Çağrışımsal Anlam
Almanca	Mavi	Karnın sağ kısmı ve iki kol	Üretkenlik, hareket, içsel motivasyon
Fransızca	Yeşil	Boğaz ve iki bacak	Sesle temas, estetik duyarlılık, potansiyel hareket
İspanyolca	Turuncu	Eller ve ayaklar	Temas, çevresel farkındalık, sosyal yakınlık

Fransızcanın boğaz ve bacaklara yerleşimi, Asel'in bu dili hem sesle temas kurulan estetik bir alan hem de henüz açığa çıkmamış bir hareket potansiyeli olarak konumlandırdığını göstermektedir (bkz. Tablo 15).

Baş ve karın bölgelerinde yer alan pembe renk, İngilizce ile ilişkilendirilmiştir. Bu yerleşim, İngilizcenin Asel'in zihinsel süreçlerinde doğal ve içselleştirilmiş bir dil olarak konumlandığını göstermektedir. Pembe rengin yumuşak ve alışılmış çağrışımı, bu dilin öğrenci için rahatlatıcı, gündelik ve düşünsel bir alanla bütünleştiğine işaret eder.

Karnın sağ kısmı ile her iki kola yerleştirilen mavi renk Almancayı temsil etmektedir. Bu konum, Almancanın hem zihinsel merkezle bağ kurduğunu hem de üretimle ilişkilendirilen beden bölgelerinde yer aldığını ortaya koymaktadır. Bu yerleşim, Almancanın henüz gelişmekte olan, ancak öğrencinin aktif olarak sahiplenmeye başladığı bir dil olarak algılandığını düşündürmektedir. Mavi rengin dinginliği, bu sürecin içsel bir denge ve gönüllü bir öğrenme motivasyonuyla ilerlediğine işaret eder.

Boğaz ve bacaklarda kullanılan yeşil renk Fransızcayı temsil etmektedir. Boğazdaki yerleşim, bu dil ile ses düzeyinde bir temasın bulunduğunu; ancak bu temasın henüz üretime dönüşmediğini göstermektedir. Bacaklardaki konumlandırma ise, Fransızcanın zihinsel olarak canlı ve ilgi çekici bir yerde durduğunu, ancak aktif kullanımının sınırlı olduğunu düşündürmektedir. Yeşil renk, doğallık, merak ve potansiyel çağrışımlarıyla bu dilin gelişmeye açık ama henüz tam olarak benimsenmemiş bir konumda olduğunu göstermektedir.

Eller ve ayaklarda yer alan turuncu renk ise İspanyolcayı temsil etmektedir. Bedensel temas ve çevresel farkındalıkla ilişkili bu bölgeler, İspanyolcanın sosyal etkileşim ve duygusal yakınlık temelinde konumlandığını ortaya koymaktadır. Asel'in ikiz kardeşinin bu dili konuşuyor olması, İspanyolca ile kurulan ilişkinin pasif ama sıcak ve estetik bir yön taşıdığını düşündürmektedir. Turuncu renk, dışa dönüklük, canlılık ve duyusal estetikle özdeşleşen bir dilsel algıyı temsil etmektedir.

Asel'in dilleri bedensel düzlemde dikkatle konumlandırma biçimi, Busch'un (2017, s. 10) beden-zihin-duygu bütünlüğü anlayışıyla örtüşmektedir. Bu yaklaşım doğrultusunda çokdillilik, yalnızca dilsel yeterlilikle sınırlı olmayan; hissedilen, bedende taşınan ve bireysel anlamlarla örülmüş bütüncül bir yaşam deneyimi olarak yorumlanmaktadır**.**

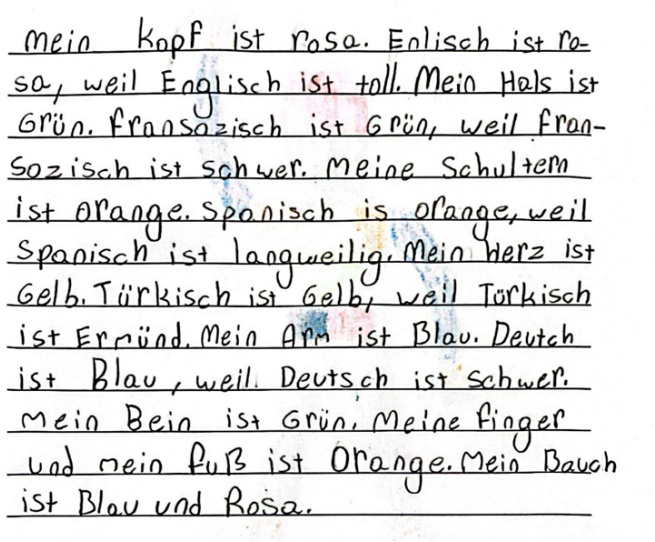
Yazılı Anlatıda Dilsel Konumlanma ve Anlatı Stratejileri: *Mein Arm ist Blau.. Deutsch ist Blau, weil Deutsch ist schwer…*

Asel'in yazılı anlatısı, çokdilli deneyimlerini hem içerik hem yapı düzeyinde ortaya koyan özgün bir örnektir. Öğrencinin farklı dillere yüklediği duygusal anlamlar ile bu anlamları ifade ederken kullandığı dilsel yapılar, çokdilliliğin hem içsel hem de sözdizimsel boyutlarını gözler önüne sermektedir.

İngilizce, *Englisch ist toll* ifadesiyle olumlu biçimde tanımlanmış, baş bölgesine yerleştirilmiş ve pembe renkle temsil edilmiştir. Bu yerleşim, İngilizcenin öğrencinin düşünsel dünyasında doğal, içselleştirilmiş ve bilişsel merkezde konumlanmış bir dil olarak algılandığını göstermektedir.

Fransızca, boğaz ve bacaklarda yeşil renkle temsil edilmiştir. Öğrencinin bu dili *schwer* (zor) olarak nitelemesi, Fransızcanın henüz üretim düzeyine taşınmamış, sesle sınırlı bir temas halinde olduğunu düşündürmektedir. Boğaz bölgesi bu potansiyel sesliliğe işaret ederken; bacaklardaki yerleşim, yönelim ve hareketle ilişkili bir metaforik düzlemde ele alındığında, Fransızcanın zihinsel farkındalık düzeyinde varlığını sürdüren fakat henüz etkin dilsel üretime dönüşmemiş bir öğrenme alanı olarak algılandığı sonucuna varılabilir.

İspanyolca, omuzlar ile el ve ayak parmakları gibi bedenin uç bölgelerinde turuncu renkle temsil edilmiştir. Öğrencinin bu dili *langweilig* (sıkıcı) olarak tanımlaması, İspanyolcaya karşı duygusal olarak mesafeli ve düşük ilgi düzeyine sahip bir tutum geliştirdiğini düşündürmektedir. Omuzların yük taşıma işlevi ve uç bölgelerin çevresel temas noktaları olması bakımından, İspanyolca öğrencinin dil repertuarında varlığını sürdüren; ancak aktif üretime dönüşmeyen, daha çok edilgen biçimde taşınan bir kod olarak konumlanmaktadır.


Mein Kopf ist rosa. Enlisch ist ro-
sa, weil Englisch ist toll. Mein Hals ist
Grün. Fransözisch ist Grün, weil fran-
sözisch ist schwer. Meine Schultern
ist orange. Spanisch is orange, weil
Spanisch ist langweilig. Mein Herz ist
Gelb. Türkisch ist Gelb, weil Türkisch
ist Ermünd. Mein Arm ist Blau. Deutch
ist Blau, weil. Deutsch ist schwer.
Mein Bein ist Grün. Meine Finger
und mein Fuß ist Orange. Mein Bauch
ist Blau und Rosa.

Asel'in anlatısı, dilin bedende hissedilen, duyguyla yoğrulan bir deneyim olduğunu gözler önüne sermektedir (bkz. Şekil 24).

Türkçe, kalp merkezine yerleştirilmiş ve sarı renkle temsil edilmiştir. Öğrenci bu dili *Türkisch ist ermünd* ifadesiyle tanımlamıştır. Buradaki *ermünd* biçimi, büyük olasılıkla Almanca "ermüdend" (yorucu) sözcüğünden türetilmiş, tamamlanmamış bir kelime olarak değerlendirilebilir. Bu tür biçimsel varyasyonlar, Busch'un (2012, s. 8) beden-dil ilişkisine dair vurguladığı üzere, çokdilli bireyin dilsel kaynakları yaratıcı biçimde kullanma kapasitesini yansıtmaktadır. Kalp bölgesinin seçilmesi ise, Türkçenin Asel'in iç dünyasında merkezi, aidiyet kurduğu ancak zaman zaman duygusal olarak yorucu bir dil olarak deneyimlendiğine işaret etmektedir.

Almanca ise kol ve karın bölgelerinde mavi ve pembe renklerle temsil edilmiştir. Öğrencinin *Deutsch ist schwer* ifadesiyle bu dile dair zorluk algısını açıkça dile getirdiği görülmektedir. Bu yerleşim, Almancanın öğrencinin bedeninde hem fiziksel eylemle (kollar) hem de bilişsel merkezle (karın) ilişkili bir çaba alanı olarak deneyimlendiğini ortaya koymaktadır.

Asel'in yazılı anlatısı, içerik açısından değerlendirildiğinde, çokdilli öğrenme sürecine yönelik duygusal tutumunun, İngilizceyi olumlu biçimde "harika" olarak tanımlaması dışında, ağırlıklı olarak olumsuz çağrışımlarla şekillendiği görülmektedir. Öğrenci, çeşitli dilleri "zor", "yorucu" ve "sıkıcı" gibi sıfatlarla tanımlayarak, bu dillerle kurduğu ilişkiyi bilişsel yük ve performans baskısı çerçevesinde ifade etmektedir. Bu nitelemeler, dil öğreniminin Asel için bir gelişim alanından çok, zihinsel ve duygusal açıdan zorlayıcı bir deneyim olarak algılandığını göstermektedir.

Sözlü Anlatıda Dil Geçişleri ve Kendiliğindenlik

Asel'in sözlü anlatısı, genel yapısı itibarıyla yazılı anlatısıyla önemli benzerlikler taşımaktadır. Her iki anlatı da içerik ve yapı açısından paralel dilsel stratejiler ortaya koymakta; öğrencinin çokdilli repertuarını nasıl kullandığını bütüncül biçimde yansıtmaktadır. Önceki bölümde Asel'in yazılı anlatısı içeriksel düzlemde değerlendirilmiş ve dilsel deneyimlere yüklediği duygusal anlamlar ortaya konmuştur. Bu bölümde ise sözlü anlatısı yapısal açıdan ele alınacak; öğrencinin dillerarası geçişleri nasıl kurguladığı, sözdizimsel tercihler ve dilsel karışım biçimleri üzerinden incelenecektir.

> **A:** Meine Kopf ist rosa. Englisch ist rosa, weil Englisch ist toll. Mein Hals ist grün, Französisch ist grün, weil Französisch ist schwer. Meine Schulter ist orange. Spanisch ist orange, weil Spanisch ist langweilig. Mein Herz ist gelb. Türkisch ist gelb, weil Türkisch ist ermünd (anlaşılmıyor) Mein Arm ist blau. Deutsch ist blau, weil Deutsch ist schwer. Mein Bein ist grün, mein Finger und mein Füß ist orange. Mein Bauch ist blau und rosa.

Öğrencinin sözlü anlatısı yapısal açıdan incelendiğinde, anlatının Almanca dilinde kurgulanmış olması dikkat çekicidir. Ana cümlelerde Almancanın temel sözdizimsel kurallarının büyük ölçüde korunduğu gözlemlenmektedir. Ancak yan cümlelerde İngilizcenin özne-fiil-nesne (SVO) diziliminden kaynaklanan hibrit yapılar ortaya çıkmaktadır. Örneğin, *weil Englisch ist toll* ifadesi, Almancada çünkü *(weil)* bağlacıyla kurulan yan cümlelerde fiilin sona gitmesi gerektiği kuralını (*weil Englisch toll ist*) ihlal etmektedir. Bu tür örnekler, öğrencinin İngilizce sözdizimini Almanca yapı içerisine aktardığını ve bu yolla anlam üretimini sürdürdüğünü göstermektedir.

Bu durum, Peter Auer'in (1998) kod değişimine etkileşimsel yaklaşım *(interactional approach to code-switching)* kod değişimine etkileşimsel yaklaşım kuramı çerçevesinde değerlendirilebilir. Auer'e göre, dil geçişleri konuşmacının iletişimsel niyetine, bilişsel yüküne ve söylemsel ihtiyaçlarına bağlı olarak gerçekleşen stratejik düzenlemelerdir. Bu bağlamda öğrencinin Almanca yan cümlede İngilizce söz dizimini tercih etmesi, anlam üretimini sürdürebilme çabasının bir göstergesi olarak yorumlanabilir.

Ayrıca anlatıda tekrar eden belirli bir yapısal formül dikkat çekmektedir: Öğrenci sıklıkla Possessivpronomen + (bedensel bölge) + ist + (sıfat) yapısını kullanmakta ve ardından Dil + ist + (sıfat) yapısıyla devam etmektedir. Bu ifadeleri çoğu zaman *weil* bağlacıyla başlayan açıklayıcı bir yan cümle izlemektedir *(*weil + özne + fiil + sıfat). Ancak bu yan cümlelerde Almanca'nın fiil-sonu (SOV) yapısı yerine İngilizce söz dizimi korunmakta, bu da yapılararası geçişin *(intra-sentential switching)* tipik bir örneği olarak Auer'in modeline uygunluk göstermektedir.

Öğrencilerin çokdilli dil repertuarları karşılaştırıldığında, bireysel edinim öykülerinin, bedenleştirilmiş temsillerin ve anlatı stratejilerinin belirgin biçimde farklılaştığı; ancak bu farklılıkların ortak tematik düzlemlerde kesiştiği gözlemlenmektedir. Ali ve Asel'in repertuarları, farklı dil öğrenme motivasyonları ve yönelimleri doğrultusunda biçimlenmiş olsa da, her iki öğrencide de İngilizcenin bilişsel merkezde konumlandığı ve olumlu bir duygulanımla temsil edildiği dikkat çekmektedir. Ali'nin repertuarı, aile temelli yönlendirme ve yapılandırılmış öğrenme süreçleri doğrultusunda şekillenirken; Asel'in repertuarı içsel güdülenme, bireysel seçim ve estetik duyarlılık temelinde inşa edilmiştir. Dil portrelerinde yer alan beden-dil-renk eşleşmeleri, öğrencilerin dillerle kurduğu ilişkileri hem işlevsel hem de duygusal, sezgisel ve kimliksel düzeylerde yapılandırdığını ortaya koymaktadır.

Ali, Türkçeyi hareket ve aidiyetin zemini olarak alt bedene yerleştirirken; Almancayı sağ elde performans ve disiplinle ilişkilendirmiş, İngilizceyi ise zihinsel düşünme alanı olarak baş bölgesinde konumlandırmıştır. Asel'in portresi ise daha geniş bir dilsel repertuarı simgelemekte; Türkçeyi kalp merkezine, İngilizceyi başa, Almancayı kollara, Fransızcayı boğaza ve bacaklara, İspanyolcayı ise el ve

ayaklara yerleştirerek, çokdilliliğini bedensel-mekansal farkındalıkla görselleştirmektedir. Yazılı ve sözlü anlatılarda gözlemlenen kod geçişleri ve dil karışım biçimleri, Ali'de daha spontan ve duygulanımsal bir translanguaging pratiğine işaret ederken; Asel'de yapısal farkındalıkla kurgulanmış, ancak bilişsel yük ve yorgunluk çağrışımlarıyla biçimlenmiş çokdilli deneyimlere işaret etmektedir. Bu bulgular, 5. sınıf düzeyinde çokdilli dil repertuarlarının yalnızca dilsel yeterlik göstergesi olmadığını; aynı zamanda öğrencilerin kimliksel yönelimlerini, duygusal eğilimlerini ve bedensel anlatım biçimlerini görünür kılan içsel temsillerle örüldüğünü göstermektedir.

4. SONUÇ

Bu araştırma, İstanbul'da bir özel okulda 5., 6., 7., 10. ve 12. sınıf düzeylerinde öğrenim gören öğrencilerle yürütülen nitel bir saha çalışmasına dayanmaktadır. Araştırmanın amacı, çokdilli öğrencilerin dil repertuarlarını, anlatılarını ve dillerarası geçiş stratejilerini anlamak, çokdillilik deneyimlerini görsel, yazılı ve sözlü temsiller yoluyla çok katmanlı biçimde ortaya koymaktır. Çalışma kapsamında toplamda 45 öğrenciden veri toplanmış, ancak yaş, sınıf düzeyi, dil yeterliliği ve temsillerindeki çeşitlilik gibi ölçütler doğrultusunda 12 öğrenci derinlemesine incelenmiştir. Bu öğrenciler, çokdillilik deneyimlerine göre aşağıda belirtilen üç gruba ayrılmıştır:

Araştırmaya katılan öğrencilerin 8'i — 12. sınıf öğrencisi Eda, 10. sınıf öğrencileri Aras ve Doruk, 7. sınıf öğrencileri Ekin ve Doğuş, 6. sınıf öğrencileri Emir, 5. sınıf Ali ve Asel — çokdillilik deneyimlerini büyük ölçüde okul ortamında, yapılandırılmış dil eğitimi yoluyla edinmiştir. Bu öğrenciler, anaokulu döneminden itibaren İngilizceye maruz kalmış; 5. sınıftan itibaren ise Almancayı ikinci yabancı dil olarak öğrenmeye başlamışlardır. Ev ortamları genellikle tek dilli Türkçedir; dolayısıyla dillerle temasları, daha çok eğitim kurumları, öğretim materyalleri ve sınıf içi sosyal etkileşimler aracılığıyla şekillenmiştir.

Araştırmaya katılan öğrencilerden 1'i — 12. sınıf öğrencisi Gülin — çokdillilik deneyimini hem okul temelli yapılandırılmış dil eğitimi hem de doğal dil çevresinde gelişen maruziyetle şekillendirmiştir. Gülin, anaokulu döneminden itibaren İngilizce eğitimine başlamış, 5. sınıftan 9. sınıfa kadar Almanya'da yaşamış ve eğitim almıştır. Bu süreçte Almanca, yalnızca okul dili olmanın ötesine geçerek, aynı zamanda sosyal yaşamın dili olarak da gündelik pratiklerine dahil olmuştur. 9. sınıftan itibaren Türkiye'de özel bir okulda öğrenimine devam eden öğrenci, İngilizce ve Almanca derslerini sürdürmüş; böylece çokdilli repertuarı hem formel eğitim hem de doğal bağlamlar üzerinden gelişmiştir.

Araştırmaya katılan öğrencilerden 3'ü — 10. sınıf öğrencileri Aleyna, Kuzey ve 6. sınıf öğrencisi Selin — erken yaşlardan itibaren ev ortamında en az iki dile doğal yollarla maruz kalmış ve çokdilliliği aile içi etkileşim, kültürel aktarım ve gündelik yaşam bağlamlarında geliştirmiştir. Bu öğrencilerin dillerle kurdukları ilişki işlevsel olmanın yanı sıra duygusal ve sezgisel bir zemin taşımaktadır.

Okul temelli çokdillilik grubunda yer alan 8 öğrencinin büyük çoğunluğu, Türkçeyi beden portrelerinde kırmızı renkle, genellikle baş veya kalp bölgesine yerleştirerek bu dili düşünsel merkez ya da duygusal aidiyetle özdeşleştirmiştir. Ancak bu eğilimin dışında kalan bireysel temsiller de dikkat çekmektedir. Üst sınıfta yer alan Eda, Türkçeyi yalnızca belli bir bölgeyle sınırlamadan, tüm bedenine kırmızı olarak yaymış; böylece dilin benliğinde bütüncül bir yer kapladığını ifade etmiştir. Ali, Türkçeyi kırmızı renkle ayak bölgesine yerleştirmiş; buna ek olarak yazılı anlatımında Türkçenin "uzun zamandır üzgün olduğunu" belirtmiştir. Bu yerleşim, ayağın kat ettiği yol metaforuyla birlikte düşünüldüğünde, öğrencinin Türkçeyi duygusal olarak yorgun, belki de olumsuz bir geçmişle özdeşleştirdiği anlamına gelebilir. Asel ise Türkçeyi kalp bölgesine yerleştirse de bu dili sarı renkle temsil ederek, dilin anlam dünyasını sıcaklık, açıklık ya da neşeyle ilişkilendirmiştir. Bu örnekler, öğrencilerin ortak bir anadili paylaşmasına rağmen, Türkçeye yükledikleri anlamların duygusal çeşitliliğini ortaya koymaktadır.

Okul temelli çokdillilik grubundaki öğrencilerin İngilizceye dair temsilleri, genellikle Türkçeyle yakın ilişkili, işlevsel ve içselleştirilmiş bir dil deneyimini yansıtmaktadır. Beş öğrenci İngilizceyi baş bölgesine yerleştirerek, bu dili zihinsel süreçlerin ayrılmaz bir parçası olarak konumlandırmıştır. Eda, İngilizceyi Türkçenin iç katmanı olarak görüp, baş ve bedenin tamamına yayarak iki dilin bütünleşik yapısını vurgulamıştır. Doruk ise İngilizceyi pembe renkle gövde bölgesine, Türkçeyi ise kırmızı renkle

kalbine yerleştirmiştir. Bu yerleşim, İngilizceyi daha sosyal ve günlük yaşama dönük bir işlevle ilişkilendirirken; Türkçeye yönelik daha derin bir duygusal bağ ve aidiyet hissini öne çıkarmaktadır. Ekin ve Emir İngilizceyi kollarında mavi ya da yeşil tonlarla temsil ederek dili hareket, üretkenlik ve sosyal pratiklerle özdeşleştirmiştir. Renk kullanımında pembe ve mor gibi tonların duygusal sıcaklığı; yeşil ve mavinin ise rahatlık ve doğallığı simgelemesi, İngilizcenin öğrenciler için yalnızca okulda öğrendikleri bir dil olmanın ötesinde, aynı zamanda gündelik yaşamla iç içe geçmiş, duyusal olarak da tanıdık bir alan olduğunu göstermektedir. Genel olarak bu yerleşimler, İngilizcenin öğrencilerin zihinsel ve sosyal kimliklerinde anadil benzeri bir rol üstlendiğini, Türkçeyle ise çoğu zaman paralel ve tamamlayıcı biçimde konumlandığını ortaya koymaktadır.

Almanca, okul temelli çokdillilik grubundaki öğrenciler tarafından genellikle işlevsel, düzenli ve yapılandırılmış bir öğrenme alanı olarak temsil edilmiştir. En dikkat çekici ortaklık, 8 öğrenciden 5'inin Almancayı kollar ve eller gibi hareketle ilişkili uzuvlara yerleştirmesi ve bu yerleşimlerde sıklıkla siyah renge başvurmasıdır. Siyah renk ve kol-uzuv yerleşimleri, Almancanın öğrencilerce genellikle disiplin, resmiyet ve akademik ciddiyetle ilişkilendirildiğini düşündürmektedir. Bununla birlikte daha kişisel veya duygusal yaklaşımlar da gözlemlenmektedir. Eda**,** Almancayı sarı renkle gövdeye yerleştirerek bu dili hem Türkçe hem İngilizcenin en iç katmanı olarak tanımlamış ve duygusal merkezde konumlandırmıştır. Emir ise Almancaya duyduğu özel ilgiyi vurgulayarak dili ayağında**,** yani yönelime açık bir bölgede konumlandırmış; bu yerleşim, Almancayı hem sevilen hem de ilerlemeye yönelik bir araç olarak görmesini yansıtmaktadır. Öte yandan Asel**,** Almancayı mavi renkle hem kolda hem de İngilizceyle karın bölgesinde yan yana konumlandırarak bu dili sosyal iletişim ve duygusal bağlamlarla da ilişkilendirmiştir. Bu örnek, Almancanın öğrenciler için zaman zaman kişisel veya kültürel açılımlar da taşıyabildiğini göstermektedir. Genel eğilimler değerlendirildiğinde, Almancanın öğrencilerin zihinsel temsillerinde daha çok çaba, disiplin ve dışsallık gibi kavramlarla eşleştiği; buna karşın bazı bireysel anlatılarda kişisel yakınlık ve dilsel motivasyonun da ön plana çıktığı görülmektedir.

Bu grupta Almanca, İngilizce ve Türkçenin dışında kalan diller yeşil, turuncu, mavi-mor, beyaz, pembe-mor renklerle (İtalyanca, İspanyolca, Fransızca, Korece, Japonca, Arapça gibi) öğrencilerin zihinsel temsillerinde kültürel ilgi**,** yemek**,** seyahat**,** estetik beğeni popüler ya da dinsel temelli kültür üzerinden anlam kazanmıştır.

Okul temelli çokdillilik grubunda yer alan öğrencilerin yazılı ve sözlü anlatılarında, çokdillilik bağlamında kodlar arası geçiş *(code switching)* ve dil karışımı *(code mixing)* uygulamalarının çeşitli düzey ve biçimlerde ortaya çıktığı tespit edilmiştir:

Asel'in hem yazılı hem de sözlü anlatılarında diller arası geçişe rastlanmamıştır. Anlatılar tamamen Almancadır. Ancak yan cümlelerde İngilizce SVO (özne-fiil-nesne) yapısının kullanıldığı dikkati çekmektedir. Türkçe hiçbir şekilde kullanılmamıştır.

Eda, Aras ve Doğuş'un anlatılarında kod karışımı *(code-mixing)* oldukça sınırlıdır, hatta yok denecek kadar azdır. Eda, sözlü anlatısında yalnızca bir kez İngilizce *random* kelimesini kullanarak kod değiştirme gerçekleştirmiştir. Aras, yazılı anlatısında sadece *heart* kelimesini kullanmıştır. Doğuş, yazılı anlatısında *flag*, *soul* ve *exciting* gibi İngilizce kelimelere yer verirken, sözlü anlatısında yalnızca *exciting Sprache* kelimesiyle kod karışımı yapmıştır.
Bu üç öğrencinin anlatılarında Türkçe kullanılmamış, ancak *weil* ile kurulan Almanca yan cümlelerde sistematik olarak İngilizce SVO yapısı benimsenmiştir.

Ekin'in yazılı anlatısında gözlemlenen yoğun İngilizce kelime kullanımı (örneğin: *think, flag, purple, french, scotland*) kod karışımı *(code-mixing)* örneğidir (*Deutsch sounds mean deshalb es ist Schwarz. Deutsch ist one of me Lieblingssprache deshalb es ist mein Arm*). Sözlü anlatıda ise İngilizce kelimelerin

kullanımı daha sınırlıdır. Her iki anlatıda da İngilizce SVO yapısı kullanılmıştır. Türkçe kullanılmamıştır.

Doruk'un yazılı ve sözlü anlatılarında Almanca, İngilizce ve Türkçe iç içe geçmiştir. Örneğin: *Ich spüre Türkisch in my Kopf because ich think Türkisch im mein Kopf sürekli und ich think Türkisch ist rot because of our şehit's blood* gibi ifadeler, Muysken'in ekleme *(Insertion)* türü kod karışımı tanımına oldukça uygundur. Ayrıca ifadelerinde "*sürekli*", "*şehit*", "*çünkü*", "*en çok*" gibi az sayıda Türkçe kelime kullanılmıştır. Yan cümlelerde İngilizce SVO yapısı görülmektedir.

Emir ve Ali'nin anlatıları karşılaştırıldığında, her iki öğrencide de çokdilliliğe özgü benzer dilsel stratejilerin kullanıldığı görülmektedir. Her iki anlatıda hem kod karışımı *(code-mixing)* hem de kod geçişi *(code-switching)* örneklerine rastlanmaktadır. Örneğin, Emir'in *Mein Bauch ist braun weil Spanisch foot ist cool* cümlesi kod karışımına örnek teşkil ederken, *Mein Kopf ist rot weil Türkisch ist Atatürk. O hep aklımızda kalacak* cümlesi kod geçişine işaret etmektedir. Benzer biçimde Ali'nin anlatılarında *Mein Hand ist schwarz. Deutsch ist schwarz, weil Deutsch ist hard* ifadesi kod karışımına, *und dersten çıkınca hep elim ağrıyor* cümlesi ise kod geçişine örnek olarak değerlendirilebilir. Her iki öğrencinin sözlü anlatılarında da metakomünikatif ifadeler yer almaktadır. Emir'in *We will always remember him* ifadesi buna örnek gösterilebilirken, Ali'nin anlatılarında Türkçe *und dersten çıkınca hep elim ağrıyor* ifadesiyle metakomünikatif kullanım biçiminin bulunduğu görülmektedir. Bu durum, öğrencilerin duygusal ya da tutum belirten söylemlerde hem İngilizceyi hem de Türkçeyi tercih ettiğini göstermektedir. Ayrıca, her iki öğrencinin anlatılarında da özellikle yan cümlelerde İngilizce özne-fiil-nesne (SVO) yapısının kullanımı dikkat çekmektedir.

Doğal Ortamla Desteklenen Okul Temelli Çokdillilik grubunda yer alan Gülin'in dil portresi, onun çokdilli gelişiminin hem yapılandırılmış eğitim süreçleri hem de Almanya'daki yaşam deneyimiyle şekillendiğini göstermektedir. Türkçeyi göğüs bölgesinde kırmızı renkle temsil etmesi, bu dilin Gülin için güçlü duygusal bağ ve aidiyet anlamına geldiğini ortaya koymaktadır. Almanca ise baş bölgesinde sarı renkle konumlandırılmış olup, bu durum dilin zihinsel ve akademik işlevleriyle özdeşleştirildiğini düşündürmektedir. Bu yerleşim, Gülin'in Almanya'daki eğitim geçmişiyle de örtüşmektedir. İngilizcenin mor renkle ellerde yer alması, bu dilin daha çok iletişimsel ve işlevsel bir araç olarak görüldüğünü algılandığına, aynı zamanda duygusal bir bağın da söz konusu olabileceğini ima etmektedir. Gülin'in dil yerleşimindeki bu bilinçli tercihler, her bir dilin bireysel deneyimlerine göre farklı işlevler ve duygusal roller üstlendiğini göstermektedir. Özellikle Almancanın zihinsel merkezde konumlandırılması, onun düşünsel süreçlerde bu dili tercih ettiğini ve içselleştirdiğini yansıtmaktadır. Bu bulgular, öğrencinin doğal dil ortamında edindiği deneyimlerin ve okul temelli öğrenmenin bir araya gelerek oluşturduğu özgün bir çokdillilik profilini açıkça ortaya koymaktadır.

Gülin'nın yazılı ve sözlü anlatımlarında dil geçişlerine rastlanmamaktadır. Ancak *Es fühlt "home"* ifadesinde, *home* kelimesinin tırnak içinde ve Almanca karşılığı *heim* yerine tercih edilmesi, bilinçli bir çokdillilik stratejisine işaret etmektedir. Bu tercih, İngilizce kelimenin Gülin için taşıdığı duygusal ya da kültürel çağrışımlara işaret etmektedir. Ayrıca, Gülin'nın kullandığı dilsel ögelerin, genç kuşak tarafından yaygın biçimde benimsenen ifadelerle örtüşmekte, onun jenerasyonel dil pratiğiyle uyumlu bir çokdillilik profiline sahip olduğunu göstermemektedir. Öte yandan, anlatı boyunca Almanca sözdizimsel yapının tutarlılıkla korunması, bu dilin Gülin tarafından yalnızca iletişimsel bir araç olmaktan öte, yapısal düzey ve bilişsel düzeyde de içselleştirdiğini göstermektedir.

Aile ve Çevresel Koşullarla Gelişen Doğal Çokdillilik grubunda yer alan öğrenciler – Aleyna, Kuzey ve Selin – doğal çokdillilik deneyimlerini ortak bir çerçevede paylaşsalar da, her öğrencinin dil repertuarı farklı sosyal, kültürel ve eğitsel dinamikler üzerinden şekillenmiştir.

Aleyna'nın dil portresi, çokdillilik deneyiminin hem doğal edinim hem de formel eğitim süreçleriyle şekillendiğini göstermektedir. Erken çocukluk döneminden itibaren İngilizceye maruz kalması ve Almanca anaokulu eğitimi, çokdilli gelişiminin temelini oluşturmuştur. İlkokuldan itibaren Almancayı birinci, İngilizceyi ise ikinci yabancı dil olarak öğrenmiş olması, bu sürecin formel yönünü desteklemektedir. Türkçeyi baş bölgesine kırmızı renkle yerleştirmesi, bu dilin onun için hem bilişsel merkez hem de kimliksel aidiyetin ana unsuru olduğunu ortaya koymaktadır. Ellerinde yeşil renkle temsil edilen İngilizce, dilin iletişimsel, gündelik ve işlevsel yönleriyle bütünleştiğini göstermektedir. Almancanın mor renkle ayakta konumlandırılması ise, bu dilin Aleyna için hareket, yönelim ve gelişimle özdeşleştiğini düşündürmektedir. Dil portresinde yer alan diğer diller de Aleyna'nın kültürel deneyimleriyle şekillenen çokdillilik anlayışını yansıtmaktadır. Fransızcanın boğaz bölgesine siyah renkle yerleştirilmesi, zor telaffuz nedeniyle yaşanan bireysel zorluk hissine işaret etmektedir. Japonca, seyahat ve kültürel ilgi bağlamında pembe renkle bacaklarda temsil edilmiş; İtalyanca ise gastronomik ilgi üzerinden turuncu renkle mide bölgesine yerleştirilmiştir. Genel olarak Aleyna'nın portresi, dillerin bireysel, kültürel ve duygusal deneyimlerle şekillenen çok boyutlu kimlik bileşenleri olduğunu göstermektedir. Bu durum, çokdilliliğin kişisel tarih, kültürel temas ve duyuşsal bağlamlarla nasıl iç içe geçtiğine dair özgün ve zengin bir örnek sunmaktadır.

Aleyna'nın yazılı ve sözlü anlatılarında dikkat çeken temel unsur, Almanca, İngilizce ve Türkçenin dönüşümlü kullanım (*Alternation)* örneğine uygun biçimde, dilsel sınırları korunarak ve cümle düzeyinde ayrıştırılarak kullanılmasıdır. Sözlü anlatımda yer alan *Türkisch spiele ich für meinen Kopf* ifadesini tamamlayan *mutlu hissettiriyor* cümlesi ise, metakomünikatif bir değerlendirme olarak Türkçe eklenmiş ve bu bağlamda ekleme *(Insertion)* türünde bir kod karışımına örnek teşkil etmiştir. Yapısal açıdan değerlendirildiğinde, her dil kendi sözdizimsel kurallarına uygun biçimde kullanılmakta ve böylece çokdilli anlatımda biçimsel tutarlılık korunmaktadır.

Kuzey, İsviçreli bir anne ve Amerikalı-Türk bir babanın çocuğu olarak, erken yaşlardan itibaren İsviçre Almancası, İngilizce ve Türkçeye doğal yollarla maruz kalmış; böylece çokdilli bir ev ortamında iletişim kurarak büyümüştür. Dil portresinde dikkat çeken ilk unsur, Türkçe ve İngilizce gibi doğal olarak maruz kaldığı dillerin doğrudan yer almamasıdır. Bunun yerine, portrede daha çok duygusal çağrışımlar ve kültürel yönelimlerle ilişkilendirilen diller öne çıkmaktadır: Çince, mor renkle baş bölgesine yerleştirilmiş ve "üzerinde düşündüğü, ilginç bulduğu bir dil" olarak konumlandırılmıştır. Bu tercih, zihinsel merak ve entelektüel keşfe işaret etmektedir. İsviçre Almancası, yeşil renkle kollar üzerinde gösterilmiş, Kuzey'in bu dili "kendini huzurlu hissettiği", yani duygusal güvenlik ve aidiyet bağlamında değerlendirdiği anlaşılmaktadır. İspanyolca, İzlandaca, Japonca ve İtalyanca gibi diller ise, doğrudan gündelik kullanımda olmasa da, kültürel çağrışımlarla portrede yer bulmuştur. Kuzey bu dilleri: "güneşli veya karanlık ülkelerin dilleri" olarak, doğa ve kültür imgeleriyle pembe ağaçlarla, hızlı konuşan insanlarla ilişkilendirmiştir.

Kuzey'inn yazılı ve sözlü anlatılarında dikkat çeken bir diğer unsur, Almanca ifadeleri içerisinde az sayıda da olsa İsviçre Almancasında doğrudan karşılığı bulunan kelimelere yer vermesidir. Özellikle *sprach* ve *isch* gibi yerel sözcüklerin kullanımı, İsviçre Almancası etkisinin anlatılarına yansıdığını göstermektedir. Ayrıca dil portresinde yer almayan Türkçeye ait *sakin*, *huzurlu* gibi sözcüklerin Almanca ifadelerde tamamlayıcı biçimde kullanılması, *congruent lexicalisation* örneğiyle örtüşmektedir. Kuzey'in İngilizce kullanımı ise, sözlü anlatımında geçen *Japanisch und pink habe ich auf die Beine gemalt, weil Japan isch ein langsam und calm language, also reminds me of the Blaumen* ifadesinde görülmektedir. Bu örnek, Almanca cümle yapısı içinde İngilizce kelime ve cümlenin doğal biçimde yer aldığı *kod karışımı* (code-mixing) özellikle *ekleme* (Insertion) örneğini yansıtmaktadır. Ayrıca yer yer fonetik olarak İsviçre Almancasına özgü *isch* gibi biçimlerin tercih edilmesi, İsviçre

Almancası aksanının etkisine de işaret etmektedir. Sözdizimsel açıdan ise Kuzey'in anlatılarında Almanca yapının korunduğu ve dilsel bütünlüğün muhafaza edildiği gözlemlenmektedir.

Selin, Almanya'da doğup büyümüş ebeveynlerin çocuğu olarak, erken yaşlardan itibaren Almanca ile doğal bir dil ortamında gelişmiş; bunun yanı sıra İngilizce ve Türkçeyle de temas ederek çokdilli bir dil edinim süreci yaşamıştır. Onun çokdilliliği bedensel temsillerin iç içe geçmesiyle hem sezgisel farkındalık hem de duygusal yerleşim açısından derinlikli bir yapıya sahiptir. Almanca**,** kırmızı renkle kalbin merkezine, başa ve bacaklara yerleştirilmiştir. Bu yerleşim, Almancanın Selin için hem duygusal merkez hem düşünsel yapı hem de hareket alanı olduğuna işaret etmektedir. İngilizce**,** yeşil renkle Almancanın hemen yanında, baş ve bacaklarda yer almış ve onunla eşit düzlemde temsil edilmiştir. Bu durum, İngilizcenin de Selin'in yaşamında aktif, işlevsel ve duygusal açıdan güçlü bir yere sahip olduğunu düşündürmektedir. Türkçe**,** pembe renkle kalbin çerçevesine, başa, kollara ve ayaklara yayılmıştır. Bu yayılım, Türkçenin Selin'in hayatında destekleyici, kapsayıcı ve çevreleyen bir rol oynadığını, onu duygusal olarak çevreleyen bir aidiyet dili olduğunu göstermektedir. Selin'in dil portresi, dillerin ayrılmadığı, aksine bedensel olarak örtüştüğü ve birbirini desteklediği bir çokdillilik anlayışını yansıtır.

Selin'in Almanca yazılı ve sözlü anlatılarında, İngilizceye hem kelime düzeyinde hem de özellikle yan cümleler aracılığıyla geçiş yaptığı görülmekte; bu durum ekleme *(Insertion)* türü kod karmaşası örnekleriyle örtüşmektedir. Türkçe ise, İngilizce bir bağlaçla başlayan bir yan cümle içerisinde, metakomunikatif bir açıklama olarak yer almakta ve bu yönüyle işlevsel bir rol üstlenmektedir. Bu yan cümlelerde hem Türkçenin hem de İngilizcenin sözdizimsel yapısının korunduğu, her dilin kendi gramer kuralları içinde işlediği gözlemlenmektedir. Selin'in anlatılarında dikkat çeken bir diğer özellik ise, Almancada yan cümle kurmaktan kaçınmasıdır; bu durum, dilin yapısal farkındalığa sahip olduğunu ve dillerarası geçişleri bilinçli bir şekilde yönettiğini göstermektedir.

Değerlendirme ve Öneriler

Dil portrelerinden ve anlatılarından elde edilen bulgular karşılaştırıldığında, katılımcıların çokdillilik deneyimlerine dair önemli benzerlikler ve farklılıklar dikkat çekmektedir:

Türkçe, katılımcıların dil portrelerinde ağırlıklı olarak kırmızı renkle temsil edilmiş; bu temsil sıklıkla Türkiye'ye, ana dile ve kimliksel aidiyete vurgu yaparak, dilin zihinsel ya da duygusal merkez olarak konumlandırıldığını göstermiştir. Ancak bu durumun bir istisnası olarak Kuzey'in dil portresinde Türkçeye bu tür bir aidiyet veya kimliksel yer atfedilmemiş; onun yerine İsviçre Almancası, "huzur veren bir dil" olarak, duygusal güvenlik ve rahatlıkla ilişkilendirilmiştir. Selin ise bu bağlamda dikkat çeken bir örnek olarak, Almanca, İngilizce ve Türkçeyi bir arada kimliksel aidiyetin parçaları ve düşünsel süreçte aktif rol oynayan diller olarak konumlandırmakta; böylece üç dilli bir kimlik yapılanması sergilemektedir.

Türkçeyi takiben, İngilizce özellikle zihinsel merkezde ya da gövde bölgesinde, çoğunlukla pembe renkle temsil edilen bir dil olarak öne çıkmaktadır. Bir katılımcı, İngilizceyi bedenine Türkçenin iç katmanı olarak yayarak, bu dile duyduğu duygusal yakınlığı vurgulamaktadır. Bu yerleşim, İngilizcenin öğrencilerin sosyal kimliklerinde işlevsel bir rol üstlendiğine işaret etmektedir. İngilizcenin işlevselliğini ortaya koyan bir diğer gösterge ise, dilin yeşil ya da mavi renklerle ellerde ve kollarda konumlandırılmasıdır; bu da İngilizcenin iletişim, etkileşim ve dışa dönüklük bağlamında algılandığını göstermektedir.

Almanca, öğrencilerin dil portrelerinde genellikle siyah renkle ve ellerde konumlandırılmış olup, bu yerleşim dilin işlevselliğini disiplin, resmiyet ve akademik ciddiyetle ilişkilendirdiklerini

göstermektedir. Birçok öğrenci, Almancayı Türkçe ve İngilizceden sonra gelen bir "üçüncü katman" olarak gövdede veya İngilizceyle yan yana konumlandırmakta; bazı öğrenciler ise Almancayı ayakta yer alacak şekilde temsil ederek, dili kişisel ve kültürel gelişime yönelik bir ilerleme aracı olarak değerlendirmektedir. Bu örnekler, Almancanın öğrenciler için daha çok yapısal, sistemli ve akademik bir anlam taşıdığını ortaya koymaktadır. Bu eğilimin dışında kalan tek örnek, Almancayı sarı renkle baş bölgesine yerleştiren Gülin'dir. Onun portresi, Almanya'daki yaşantısı boyunca edindiği deneyimlerin Almancayı düşünsel merkez olarak içselleştirmesine ve bu dilin düşünce yapısını biçimlendirmesine olanak tanıdığını göstermektedir.

İtalyanca, Fransızca ve İspanyolca, öğrencilerin dil portrelerinde kültürel ilgi, estetik duyarlılık ve bedensel hafıza ile ilişkilendirilmiştir. İtalyanca genellikle karın ve bacak bölgelerinde, turuncu, kırmızı ya da yeşil tonlarda temsil edilmiş; bu yerleşim haz, yemek kültürü ve estetik ifade biçimleriyle bağlantı kurulmasına olanak tanımıştır. İspanyolca, ağırlıklı olarak bacaklar, ayaklar ve gövde çevresinde yer almakta; turuncu, sarı ve kahverengi gibi sıcak renklerle, ritim, hareket ve sosyal canlılıkla özdeşleştirilmektedir. Fransızca ise boğaz, göz, gövde ya da kollar gibi algısal bölgelerde, siyah, mavi, lila ve yeşil tonlarıyla yer almış; bu yerleşim, sesle temas, estetik merak ya da entelektüel mesafe gibi çağrışımları ön plana çıkarmaktadır. Bu üç dilin temsilinde ortak olarak, estetik ve duyusal yönelimlerin belirleyici olduğu; öğrencilerin bu dilleri çoğunlukla kültürel anlam dünyalarıyla ilişkilendirdiği görülmektedir.

Japonca ve Korece, öğrencilerin dil portrelerinde genellikle estetik, huzur ve kültürel derinlikle ilişkilendirilmiş; pembe, mor ve beyaz gibi renklerle temsil edilmiştir. Bu dillerin bedenin gövde ve bacak bölgelerinde yer alması, onları yalnızca kültürel olarak ilgi çekici olmaktan ziyade, aynı zamanda gezip görülmesi arzu edilen coğrafyaların dilleri olarak konumlandırdıklarını göstermektedir. Benzer şekilde, bir öğrenci Çinceyi baş bölgesinde mor renkle temsil ederek, bu dili "üzerinde düşünülmesi gereken", zihinsel çaba ve entelektüel ilgi gerektiren bir dil olarak değerlendirmiştir. Bu yerleşim, Çinceye yönelik bilişsel merakı ve entelektüel keşif arzusunu sembolik düzeyde yansıtmaktadır.

Genel olarak, öğrenciler çokdilliliği benzer bir şekilde deneyimleseler de, bireysel yaşam öyküleri, kültürel bağlamlar, kişisel dilsel tercihler ve anlatı stratejileri doğrultusunda önemli farklılıklar da gözlemlenmektedir. Anlatılara bakıldığında, dil geçişlerinin farklı biçimlerde gerçekleştiği görülmektedir. Bazı öğrenciler dilleri net biçimde ayırarak kullanırken, bazı öğrencilerde kod karışımı *(code-mixing)* ve kod değiştirme *(code-switching)* örneklerine rastlanmaktadır.

Almanca anlatılarda geçişler sıklıkla İngilizceyle gerçekleşmekte; İngilizce, hem kelime bazında ama özellikle yan cümlelerde açıklayıcı bir işlev görmektedir. Çoğu durumlarda Almanca yan cümle yapılarına İngilizce özne-fiil-nesne (SVO) düzeninin aktarıldığı, yani sözdizimsel bir İngilizce etkisi gözlemlenmektedir. Türkçe ise daha sınırlı biçimde, çoğunlukla kelime düzeyinde kod karışımı içinde yer almakta, özellikle de metakomünikatif açıklamalar için işlevsel biçimde kullanılmaktadır.

Bu çalışma, çokdilli öğrencilerin dil repertuarlarını beden, renk ve anlatı temsilleri üzerinden analiz ederek, çokdilliliğin duygusal ve deneyimsel boyutlarına ışık tutmuştur. Ancak bu bulgular, daha geniş bir örneklemle ve farklı okul türlerinde gerçekleştirilecek araştırmalarla derinleştirilebilir. Özellikle devlet okullarındaki öğrencilerin çokdilli temsilleri, bu çalışmada yer alan özel okul bağlamıyla karşılaştırmalı olarak ele alınabilir. Kusters ve De Meulder'in (2019) işaret ettiği gibi, bedenleşmiş dil temsilleri yalnızca çizimle sınırlı kalmamalı, jest, mimik ve ses tonlaması gibi diğer çok modlu bileşenlerle de birlikte değerlendirilmelidir. Bu çerçevede, öğrencilerin çizim, yazılı anlatı ve sözlü ifadelerinin yanı sıra video, dijital hikayeleme ve performatif anlatı gibi çokmodlu veri toplama araçlarıyla desteklenecek araştırmalar, çokdilli kimlik oluşumunu daha bütüncül biçimde yansıtabilir.

Bununla birlikte, öğretmenlerin dillerarası akış *(translanguaging)* pedagojisine yönelik sınıf içi uygulamalarının öğrencileri uzunlamasına *(longitudinal)* bir yaklaşımla nasıl etkilediğini ortaya koyabilir, zaman içinde öğrencilerin çokdilli benlik inşasının nasıl değiştiğine, hangi dilin ne tür dönüşümler geçirdiğine dair anlamlı veriler sunabilir. Özellikle tekdillilik habitusun *(monolingual habitus)* (Gogolin, 1994) eğitim alanında nasıl yeniden üretildiği ya da kırıldığına odaklanan çalışmalar, kurumsal dönüşüm açısından önemli katkılar sağlayacaktır. Bu tür çalışmalar, çokdilliliğin durağan bir olgu olmaktan ziyade; sürekli yeniden yapılandırılan bir deneyim olduğunu görünür kılacaktır.

5. KAYNAKÇA

Albayrak, T., & Erdoğan, E. (2020). Almanya'da yaşayan III. kuşak Türklerde sık kullanılan kod aktarım türleri – Bir söylem analizi. *Alman Dili ve Kültürü Araştırmaları Dergisi*, 2(1), 38–55. https://dergipark.org.tr/tr/pub/adkad

Ahrenholz, B. (Hrsg.). (2014). *Deutsch als Zweitsprache* (5. unveränd. Aufl.). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Auer, P. (1998). Code-switching in conversation: Language, interaction and identity. Routledge.

Balam, O., & Carroll, K. (2024). Pedagogical code-switching and translanguaging in multilingual education settings. In P. Romanowski & M. L. Pérez-Cañado (Eds.), *Cambridge Handbook of Multilingual Education* (In Press). Cambridge University Press.

Baker, C. (2014). *Foundations of bilingual education and bilingualism* (6th ed.). Bristol: Multilingual Matters.

Bloomfield, L. (1933). *Language: Its nature, development, and origin*. Henry Holt and Company. https://philpapers.org/archive/BLOLAO.pdf

Busch, B. (2010). School language profiles: Valorizing linguistic resources in heteroglossic situations in South Africa. *Language and Education, 24*(4), 283–294. https://doi.org/10.1080/09500781003678712

Busch, B. (2012). The linguistic repertoire revisited. *Applied Linguistics*, 33(5), 503–523. https://doi.org/10.1093/applin/ams056

Busch, B. (2017). *Sprachen im Kopf – Sprachen im Körper. Zur Methodik und Analyse von Sprachenporträts.* In: Berliner Beiträge zur Sprach- und Kulturwissenschaft**,** 353.

Busch, B. (2021). *Mehrsprachigkeit* (3., vollständig überarbeitete und erweiterte Aufl.). facultas.

Council of Europe. (2020). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment – Companion volume* (Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metni: Öğrenme, öğretme ve değerlendirme – Kapsamlı sürüm). Council of Europe Publishing. https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages

Fehlings de Acurio, R. (2016). *Mehr Sprachen – mehr Chancen: Über Zwei- und Mehrsprachigkeit von Kindern*. Berlin: Dohrmann Verlag.

Fishman, J. A. (1991). *Reversing language shift: Theoretical and empirical foundations of assistance to threatened languages*. Multilingual Matters.

García, O. (2009). *Bilingual education in the 21st century: A global perspective*. Wiley-Blackwell.

García, O., & Wei, L. (2014). *Translanguaging: Language, bilingualism and education*. Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1057/9781137385765

Gogolin, I. (1994). *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule*. Münster: Waxmann.García, O., & Wei, L. (2014). *Translanguaging: Language, bilingualism and education*. Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1057/9781137385765

Grosjean, F. (1989). Neurolinguists, beware! The bilingual is not two monolinguals in one person. *Brain and Language, 36*(1), 3–15. https://doi.org/10.1016/0093-934X(89)90048-5

Klann-Delius, G. (1999). *Spracherwerb*. Stuttgart: Metzler.

Krumm, H.-J. (1995). Die Sprachenbiographie. In H.-J. Krumm (Hrsg.), *Sprachenvielfalt und Sprachenbewußtsein in Europa* (S. 27–36). Wien: Österreichischer Bundesverlag.

Krumm, H.-J., & Jenkins, E.-M. (2001). Kinder und ihre Sprachen – lebendige Mehrsprachigkeit. Sprachenporträts – eine Methode zur Erfassung sprachlicher Vielfalt. In H.-J. Krumm (Hrsg.), *Kinder*

und ihre Sprachen – lebendige Mehrsprachigkeit (S. 41–58). Wien: Österreichisches Sprachen-Kompetenz-Zentrum (ÖSZ).

Krumm, H.-J. (2003). „Mein Bauch ist italienisch …“ Kinder sprechen über Sprachen. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 8(2/3), 110–121.

Krumm, H.-J. (2008). Sprachenporträts – Kinder sprechen über Sprachen. In B. Hufeisen & N. Marx (Eds.), *Spracherwerb und Mehrsprachigkeit* (pp. 9–21). Tübingen: Narr.

Krumm, H.-J. (2009). *Mehrsprachigkeit und die Rolle der deutschen Sprache* Vortrag, Karls-Universität Prag, Universität Wien.

Krumm, H.-J., & Reich, H. H. (2011). *Curriculum Mehrsprachigkeit: Vorschläge für einen Gesamtsprachencurriculum*. Graz: European Centre for Modern Languages (ECML / Europarat). https://www.ecml.at/Resources/Resources/tabid/277/ID/72/language/de-DE/Default.aspx

Levelt, W. J. M. (1989). *Speaking: From intention to articulation*. Cambridge, MA: MIT Press.

Lucius-Hoene, G., & Deppermann, A. (2004). Narrative Identität und Positionierung. *Gesprächsforschung – Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion*, 5, 166–183. https://ids-pub.bsz-bw.de/frontdoor/deliver/index/docId/2823/file/Lucius_Hoene_Deppermann_Narrative_Identitaet_und_Positionierung_2004.pdf

Deppermann, A. (2013). Positioning in narrative interaction. *Narrative Inquiry*, 23(1), 62–88.

Kusters, A., & De Meulder, M. (2019). Language portraits: Investigating embodied multilingual and multimodal repertoires. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research, 20*(3). https://doi.org/10.17169/fqs-20.3.3239

MacSwan, J. (1999). *A minimalist approach to intrasentential code switching: Spanish–Nahuatl bilingualism in Central Mexico*. New York: Garland Publishing.

MacSwan, J. (2017). A multilingual perspective on translanguaging. *American Educational Research Journal, 54*(1), 167–201. https://doi.org/10.3102/0002831216683935

Meisel, J. M. (2009). Second Language Acquisition in Early Childhood. *Zeitschrift für Sprachwissenschaft*, 28, 5–34. https://doi.org/10.1515/ZFSW.2009.002

Muysken, P. (2000). *Bilingual speech: A typology of code-mixing*. Cambridge: Cambridge University Press. https://doi.org/10.1017/CBO9780511486326

Papousek, M. (1985). Anfänge des Spracherwerbs in der frühen Kommunikation. In H. Papousek, U. Jürgens & M. Papousek (Hrsg.), *Biologische Grundlagen des Spracherwerbs* (s. 37–52). Springer.

Redder, A., Pauli, J., Kießling, R., Bührig, K., Brehmer, B., Breckner, I., & Androutsopoulos, J. (Hrsg.). (2013). *Mehrsprachige Kommunikation in der Stadt: Das Beispiel Hamburg*. Münster: Waxmann.

Rohde, A. (2013). *Mehrsprachigkeit und Drittspracherwerb*. Tübingen: Narr Francke Attempto.

Stojanović, V. (2020). Sprachporträts im Kontext von Mehrsprachigkeit und Migration: Zwischen emotionalen Erfahrungen und Positionierungen. In B. Busch & A. Ziegler (Hrsg.), *Sprachliche Praktiken und Identität* (S. 221–241). Narr Francke Attempto.

Süverdem, F. B. & Hamurcu, Z. Ş. (2021). Fransa’da yaşayan Türkçe-Fransızca iki dilli Türk öğrencilerin çok dilli dağarcığı üzerine bir dil portresi çalışması. *R u m e l i D E Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (25), 928–953. https://doi.org/10.29000/rumelide.1032543

UNESCO. (2025). *Languages matter: Global guidance on multilingual education*. Paris: UNESCO. https://doi.org/10.54675/MLIO7101

6. EKLER

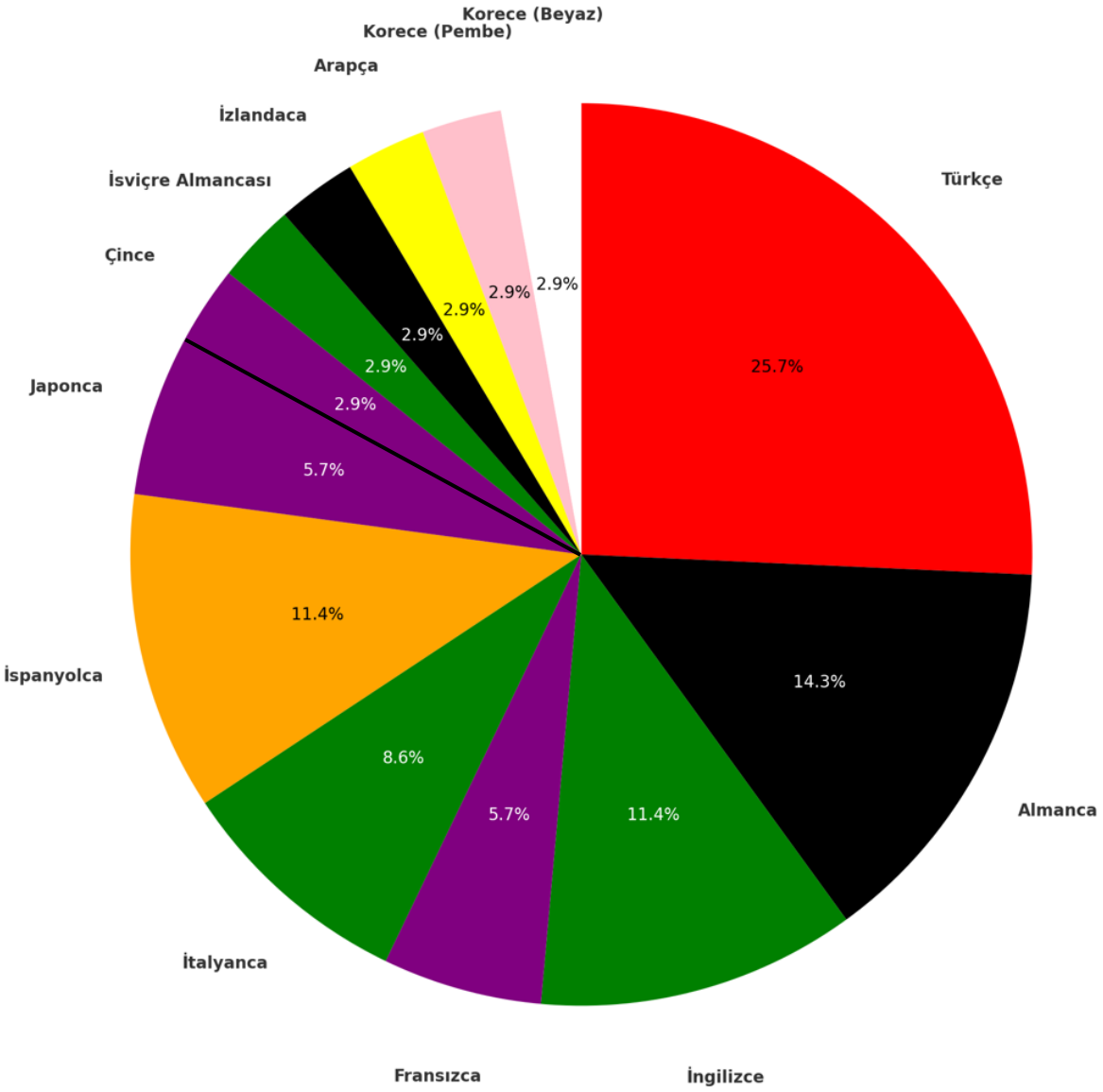
Ek 1: Öğrencilerin Dil-Renk Eşleşmeleri Dil ve Renk Tercihleri – Frekans Tablosu

Aşağıdaki tabloda her bir dil için öğrencilerin en çok tercih ettiği renk(ler) ve bu tercihlerin kaç öğrenci tarafından tekrarlandığı gösterilmiştir:

Dil	En Çok Tercih Edilen Renk(ler)	Öğrenci Sayısı
Türkçe	Kırmızı	9 öğrenci
Almanca	Siyah	5 öğrenci
İngilizce	Yeşil	4 öğrenci
Fransızca	Mor (Lila)	2 öğrenci
İtalyanca	Yeşil	3 öğrenci
İspanyolca	Turuncu	4 öğrenci
Japonca	Mor	2 öğrenci
Çince	Mor	1 öğrenci
İsviçre Almancası	Yeşil	1 öğrenci
İzlandaca	Siyah	1 öğrenci
Arapça	Sarı	1 öğrenci
Korece	Pembe, Beyaz	1 öğrenci (her biri)

Yukarıda en yüksek frekanslı renk tercihleri gösterilmektedir. Örneğin, Türkçe için kırmızı renk 9 öğrencide tercih edilerek açık arayla en yaygın renk olmuştur (birer öğrenci ise Türkçe için pembe ve sarı kullanmıştır). Benzer şekilde İngilizce için yeşil en çok tekrar eden renk olurken (4 öğrenci), diğer renkler daha az sıklıkta tercih edilmiştir.

Ek 2: Renk Tercihlerinin Görsel Dağılımı



Almanca için çoğunlukla siyah rengin ve Türkçe için çoğunlukla kırmızı rengin kullanılması dikkat çekicidir.