



T.C.
NEVŞEHİR HACI BEKTAŞ VELİ ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI

İKİ DİLLİ ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN TÜRKÇE
ÖĞRENİMİ ÜZERİNE BİR DEĞERLENDİRME
(BATMAN ÖRNEĞİ)

Yüksek Lisans Tezi

Feyzullah AĞIRMAN

Danışman
Doç. Dr. Mesut GÜN

Nevşehir
2019

İKİ DİLLİ ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN TÜRKÇE ÖĞRENİMİ ÜZERİNE BİR DEĞERLENDİRME (BATMAN ÖRNEĞİ)

Feyzullah AĞIRMAN

Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü

Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı, Yüksek Lisans, (Mayıs) 2019

Danışman: Doç. Dr. Mesut GÜN

ÖZET

Bu araştırma Batman ili sınırları içerisinde öğrenim gören ve ana dili Türkçeden farklı olan iki dilli ortaokul öğrencilerinin Türkçe öğreniminin nasıl olduğu, öğrencilerin iki dilli olmasının dinleme becerisi, okuma becerisi, konuşma becerisi, yazma becerisi, yaratıcı yazma becerisi ve dil bilgisi öğrenimlerini nasıl etkilediği ve öğrencilerin ana dillerine ve Türkçeye dair görüşlerini belirlemek amacıyla yapılmıştır.

Araştırmada betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Verilerin toplaması için görüşme formu kullanılmış olup araştırmada elde edilen verilerin çözümlenmesi ise içerik analizi tekniği ile yapılmıştır. Araştırmada Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Etik Kurulu ve Batman Millî Eğitim Müdürlüğünden gerekli izinler alındıktan sonra Batman ili sınırları içerisindeki 5 farklı okulda öğrenim gören 175 öğrenci ve bu okullarda görev yapan 20 Türkçe öğretmeni ile görüşülmüştür. Öğrencilerden 16 soruluk, öğretmenlerden ise 13 soruluk görüşme formlarını doldurmaları istenmiştir. Görüşme formlarından elde edilen 3060 görüşten elde edilen veriler incelenerek kodlar ve temalar belirlenmiştir. Raporlaştırma işleminde katılımcılar tarafından belirtilen görüşlerden doğrudan alıntılar yapılmıştır. Katılımcılardan öğrenci olanlarının her birine “K” ismi, öğretmen olanlarının her birine ise “Ö” ismi verilmiş olup katılımcılar “K1, K2, K3, K4...” ve “Ö1, Ö2, Ö3, Ö4...” şeklinde sıralanmıştır. Elde edilen bulgular frekans değerlerine göre kategorilendirildikten sonra tablolastırılmış ve yorumlanmıştır.

Araştırma sonucunda, öğrencilerin dilsel gelişiminin ana dilinin ve Türkçenin yakın etkileşiminin tesiri altında kaldığı görülmüştür. Öğrencilerin ana dilleri Türkçe olmamasına rağmen genel olarak Türkçeyi ana dillerinden daha fazla konuştukları,

Türkçenin hayatlarında daha fazla yer tuttuğu ve böylelikle Türkçeye daha hakim oldukları ortaya konulmuştur. İki dilli ortaokul öğrencilerinin ana dili Türkçe olan ortaokul öğrencilerinin Türkçe öğrenim sürecine genel olarak benzer bir şekilde Türkçe öğrendikleri tespit edilmiştir. Fakat benzerliklere rağmen ana dilinin etkisiyle iki dillilere özgü dilsel hatalar ve iki dil arasında kod değiştirme ve transfer yaptıkları tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: İki dillilik, Ana dil, Türkçe Öğrenimi, Batman, Etkileşim



**AN EVALUATION OF BILINGUAL STUDENT IN MIDDLE SCHOOL ON
LEARNING TURKISH
(BATMAN SAMPLE)**

**Nevşehir Hacı Bektaş Veli University, Social Studies Institute, Department of
Turkish Education, Postgraduate, (May) 2019**

Supervisor: Assoc. Prof. Dr. Mesut Gün

ABSTRACT

This research was made to investigate how secondary school students, who are bilingual and whose mother tongue is different from Turkish, learn Turkish and the effect of bilingualism on listening skill, reading skill, speaking skill, writing skill, creative writing skill and grammar learning, also their views on their mother tongue and Turkish.

In the research, descriptive survey model was used. Interview form was used to collect data and data obtained was analysed with content analysis method. After taking needed permissions from ethics committee of Nevşehir Hacı Bektaş Veli University and directorate of national education of Batman province, 175 students from 5 different schools in Batman province and 20 Turkish teachers working in these schools were interviewed. It was wanted from students and teachers to fill interview forms which have 16 questions for students and 13 questions for teachers. Codes and themes were determined by analysing data obtained from 3060 views which were obtained from interview forms. In the reporting process, direct quotations from the views of the participants were written. "K" name was given to each participant and they were arranged as "K1, K2, K3, K4 ...". Data obtained was tabulated and commented after categorizing according to their frequency values.

As a result of the research, it was observed that the linguistic development of the students remained under the influence of the mother tongue and the close interaction of Turkish. Although the mother tongue of students isn't Turkish, they speak Turkish

more than their mother tongue, Turkish has more place in their life and hereby they can speak Turkish very fluently. It was determined that bilingual secondary school students and whose mother tongue is Turkish learn Turkish in a similar way. Despite these similarities, it was determined that lingual mistakes which are peculiar to bilinguals, code switching and transfer between two languages are made with the effect of mother tongue.

Keywords: Bilingualism, Mother Tongue, Teaching Turkish, Batman, Interaction



TEŞEKKÜR

Bu çalışmanın hazırlanması sırasında benden desteğini esirgemeyen ve fikirleri ile bana her zaman destek olan muhabbetinden feyz aldığım değerli okur, tez danıőmanım Sayın Doç. Dr. Mesut GÜN'e, dergi projemizden bu yana desteğini esirgemeyen, yol gösteren, edindirdiği bakış açılarıyla fikirlerime Şekil vermiş gerçek bir araştırmacı kıymetli hocam Sayın Doç. Dr. Ömer Tuğrul KARA'ya, lisans eğitimimden bu yana bana destek olan dostum Ali YİĞİT'e, sanatıyla bende yeni ufuklar açmıő Pink Floyd grubuna ve varlığıyla aileme sonsuz teşekkür ve Őükranlarımı sunarım.



İÇİNDEKİLER

Sayfa No.

BİLİMSEL ETİĞE UYGUNLUK.....	
TEZ YAZIM KILAVUZUNA UYGUNLUK.....	
KABUL VE ONAY SAYFASI.....	
ÖZET.....	i
ABSTRACT.....	iii
TEŞEKKÜR.....	v
İÇİNDEKİLER.....	vi
KISALTMALAR VE SİMGELER.....	viii
TABLolar LİSTESİ.....	ix

BİRİNCİ BÖLÜM

1. GİRİŞ

1.1. Problem Durumu.....	2
1.2. Araştırmanın Amacı.....	3
1.3. Varsayımlar.....	4
1.4. Sınırlılıklar.....	4

İKİNCİ BÖLÜM

2. TÜRKÇE ÖĞRETİMİ

2.1. Türkçe Öğretimi.....	5
2.1.1. Ana Dili ve İkinci Dil.....	5
2.1.2. Ana Dili Olarak Türkçe Öğretimi.....	6
2.1.3. İkinci Dil Olarak Türkçe Öğretimi.....	8
2.2. İki Dillilik (Bilingualism)	9
2.2.1. Dil Gelişimi.....	10
2.2.2. İki Dilliliğe Dair Sınıflandırmalar	10
2.2.3. İki Dilli Çocuklarda Dil Gelişimi.....	12
2.2.4. İkinci Dilin Ana Dili Üzerindeki Etkisi.....	13

2.2.5. İlgili Araştırmalar.....	14
---------------------------------	----

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

3. YÖNTEM

3.1. Araştırma modeli.....	18
3.2. Evren ve Örneklem.....	18
3.3. Veri Toplama Araçları.....	19
3.4. Verilerin Çözümlemesi.....	19

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

4. BULGULAR VE YORUM

4.1. Öğrenci Görüşleri.....	20
4.2. Öğretmen Görüşleri.....	34
SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER.....	54
KAYNAKÇA.....	68
EKLER.....	74
ÖZ GEÇMİŞ.....	76

KISALTMALAR VE SİMGELER

MEB : Millî Eğitim Bakanlığı

TDK : Türk Dil Kurumu

vb. : Ve benzerleri

vd. : Ve diğerleri

K : Katılımcı Öğrenci

Ö : Katılımcı Öğretmen

TABLolar LİSTESİ

Tablo 1. Çalışma Grubu

Tablo 2. Görüşmeye Katılan Öğrencilerin Ailelerinde Konuşulan Dillere İlişkin Bulgular

Tablo 3. Görüşmeye Katılan Öğrencilerin Ana Dillerini Nerede ve Kimlerle Konuştuklarına İlişkin Bulgular

Tablo 4. Görüşmeye Katılan Öğrencilerin Türkçeyi Kimlerle Konuştuklarına İlişkin Bulgular

Tablo 5. Görüşmeye Katılan Öğrencilerin Ana Dillerini Türkçe Kadar İyi Kullanabiliyor Olmaları Durumuna İlişkin Bulgular

Tablo 6. Görüşmeye Katılan Öğrencilerin Türkçeyi Ne Derecede İyi Konuştuklarına İlişkin Bulgular

Tablo 7. Görüşmeye Katılan Öğrencilerin Kendilerini En İyi İfade Ettikleri Dile İlişkin Bulgular

Tablo 8. Görüşmeye Katılan Öğrencilerin Okula Başladıklarında Türkçe Bilme Durumlarına ve Bundan Dolayı Sıkıntı Yaşayıp Yaşamadıklarına İlişkin Bulgular

Tablo 9. Görüşmeye Katılan Öğrencilerin Kendilerini İfade Edecek Kadar Türkçeyi Kaç Yaşında Öğrendiklerine İlişkin Bulgular

Tablo 10. Görüşmeye Katılan Öğrencilerin Türkçe Dersini Sevme Durumlarına İlişkin Bulgular

Tablo 11. Görüşmeye Katılan Öğrencilerin Türkçe Dersinde Eksik Olduğu Becerilere (Konuşma, dinleme, okuma ve yazma) ve Dil bilgisine İlişkin Bulgular

Tablo 12. Görüşmeye Katılan Öğrencilerin Türkçe Film-Dizi İzlemek, Türkçe Kitap-Dergi-Gazete Okumak ve Türkçe Müzik Dinlemek Kategorilerinden En Çok Yaptıklarına İlişkin Bulgular

Tablo 13. Görüşmeye Katılan Öğrencilerin Türkçe Konuşurken Eksik Kaldığı Yerlerde Ana Dilinden Kelimeler Kullanıyor Olup Olmadıklarına İlişkin Bulgular

Tablo 14. Görüşmeye Katılan Öğrencilerin Ana dillerini Konuşurken Eksik kaldıkları Yerlerde Türkçe Kelimeler Kullanıyor Olup Olmadıklarına İlişkin Bulgular

Tablo 15. Görüşmeye Katılan Öğrencilerin Ana Dilinin Gerileyip Gerilemediğine Yönelik Görüşlerine İlişkin Bulgular

Tablo 16. Görüşmeye Katılan Öğrencilerin Ana Dili ve Türkçe Dışında Başka Diller de Öğrenmek İsteyip İstemediklerine İlişkin bulgular

Tablo 17. Görüşmeye Katılan Öğrencilerin Hangi Dilde Düşündüklerine İlişkin Bulgular

Tablo 18. Görüşmeye Katılan Öğretmenlerin İki Dilli Öğrencilerinin Türkçe Öğrenmeye ve Türkçe Dersine Karşı İlgilerine Dair Görüşlerine İlişkin Bulgular

Tablo 19. Görüşmeye Katılan Öğretmenlerin İki Dilli Öğrencilerinin Türkçe Konuşurken Ana Dillerine (Kelime ve Kullanımlara) Başvuruyor Olmaları Durumuna ve Başvuruyorlarsa Bu Durumla İlgili Örneklerle İlişkin Bulgular

Tablo 20. Görüşmeye Katılan Öğretmenlerin İki Dilli Öğrencilerinin Zorlandıkları Türkçe Beceri ve Öğrenim Alanı (Konuşma, Dinleme, Okuma, Yazma, Dil bilgisi) İlişkin Bulgular

Tablo 21. Görüşmeye Katılan Öğretmenlerin İki Dilli Öğrencilerinin Türkçe Konuşurken Yaptıkları Telaffuz Hatalarına ve Bu Hataları Düzeltmek İçin Yaptıkları Çalışmalara İlişkin Bulgular

Tablo 22. Görüşmeye Katılan Öğretmenlerin İki Dilli Öğrencilerinin Yazı Yazarken Yaptıkları Hatalara ve Bu Hataları Gidermek İçin Yaptıkları Çalışmalara İlişkin Bulgular

Tablo 23. Görüşmeye Katılan Öğretmenlerin İki Dilli Öğrencilerinin Türkçe Yaratıcı Metin (Şiir, Hikâye vs.) Yazma Konusundaki Seviyelerine İlişkin Bulgular

Tablo 24. Görüşmeye Katılan Öğretmenlerin ve Öğrencilerin Türkçe Yaratıcı Metin Yazma Becerisini Geliştirmek İçin Yaptıkları Çalışmalara İlişkin Bulgular

Tablo 25. Görüşmeye Katılan Öğretmenlerin Türkçe Okuma Yaparken Yaptıkları Hatalar ve Bu Hataları Gidermek İçin Yaptıkları Çalışmalara İlişkin Bulgular

Tablo 26. Görüşmeye Katılan Öğretmenlerin Öğrencilerinin İki Dilli Olmasının Dil Bilgisi Kurallarını Öğrenmeleri Konusunda Yarattığı Avantaj ve Dezavantajlara İlişkin Bulgular

Tablo 27. Görüşmeye Katılan Öğretmenlerin Öğrencilerinin İki Dilli Olmasının Dinleme/İzleme Becerisi Üzerindeki Etkisine İlişkin Bulgular

Tablo 28. Görüşmeye Katılan Öğretmenlerin Öğrencilerinin Popüler Kültür Unsurlarını (Türkçe TV Programları, Filmler, Kitaplar, Müzikler vs.) Takip Etmelerinin Türkçe Öğrenmeleri Üzerindeki Etkisine İlişkin Bulgular

Tablo 29. Görüşmeye Katılan Öğretmenlerin İki Dilli Öğrencilerinin Türkçe Dersindeki Başarılarının Akademik Gelişimlerine ve Diğer Derslerindeki Başarılarına Etkisine İlişkin Bulgular

Tablo 30. Görüşmeye Katılan Öğretmenlerin İki Dilli Öğrencilerinin Türkçe Dil Seviyelerinin Nasıl Daha İyi Hâle Getirilebileceğine İlişkin Bulgular



BİRİNCİ BÖLÜM

1. GİRİŞ

“İnsanoğlunun dili, yalnız, onun konuşabilmesi, düşündüğünü başkalarına iletebilmesi demek değildir. Dil dediğimiz düzen insanın gözüdür, beynidir; düşüncesi, ruhudur.”

(Aksan, 1987)

İnsanoğlunun varoluşundan bugüne kadar kurduğu kültür ve medeniyetin temelinde dil yatmaktadır. Dil, insanları bir araya getiren, sosyalleştiren, kültürü taşıyan ve bugünkü medeniyet seviyesine ulaştıran temel unsurdur. Dilin ne olduğuna dair birçok tanım yapılmıştır. Ungan’a göre (2013: 15) dil, sınırlı miktarda seslerle, sınırsız sayıda cümle üretmeye imkân veren düzeneğin insan tarafından kullanılmasıdır. Korkmaz (2007: 67) ise dili, insanlar arasında karşılıklı haberleşme aracı olarak kullanılan; duygu, düşünce ve isteklerin ses, şekil ve anlam bakımından her toplumun kendi değer yargılarına göre biçimlenmiş ortak kurallarının yardımı ile başkalarına aktarılmasını sağlayan, seslerden örülüş çok yönlü ve gelişmiş bir sistem olarak tanımlamıştır. Yani genel anlamda dil, bireyin hayatına her yönüyle etki eden kodlar bütünüdür. Ayrıca, dil bireye hem kişisel gelişimini tamamlama hem de topluma uyum sağlama gibi pek çok noktada yardımcı olmaktadır. Toplumsal yapı içerisinde sosyal ve üretken bireylerin ortaya çıkması için bireylerin eğitim-öğretim sürecinden geçme gerekliliği ve eğitim-öğretimin de dil üzerine kurulu olduğu da bilinen bir gerçektir.

Dil insanlar arası iletişim ve etkileşim sonucu olarak bireysel ve toplumsal temelde insan hayatına etki etmektedir. Bu etki sonucunda ortaya çıkan olgulardan biri de iki dilliliktir. İki dillilik (bilingualism) kavramına ilişkin net bir tanım yapmak mümkün değildir. Dünya nüfusunun önemli bir kısmının iki dilli olması ve iki dilliliğin değişen dünya ile beraber farklı şekillerde ortaya çıkması gibi nedenlerden dolayı iki dilliliğin tanımı üzerinde bir uzlaşma bulunmamaktadır. Bazı dil bilimcilere göre iki dilli birey, iki dilde de anlama ve anlatma becerilerine hâkim olmalı ve ikinci dilde zihinsel becerileri ana diline yakın şekilde kullanabilmelidir. Bazıları ise bireyin iki dilli olabilmesi için ikinci dilde konuşabilmesini yeterli görmüşlerdir. Watson’un

(Aktaran: Yazıcı ve İter 2008: 49) “Sosyal dil bilimcilere göre iki ya da çok dillilik, iki veya çok dilin aynı kişi tarafından değişimli olarak kullanılması olarak tanımlanmaktadır.” ifadesi ise bu konuda genel bir şablon niteliğindedir.

İki dillilik olgusu ilk çağlardan bugüne var olmuş, toplumsallaşma ve siyasi örgütler oluşturma sürecinde insanoğlu ile beraber gelişmiş ve değişmiştir. Aynı siyasi sınırlar içerisinde farklı etnik kökenden bireylerin varlığı ve göç gibi nedenlerden dolayı iki dilli bireyler hep var olmuştur. Bilginin sınırları aştığı günümüz dünyasında ise iki dillilik, en çok karşılaşılan dil kavramlarından biridir. Dil bilimciler dünyada yaklaşık 6700 dil olduğunu ancak bu dillerden yaklaşık 200 tanesinin ulus devlet olduğunu tahmin etmektedir. Bu durum ülkelerin 30 katından fazla dilleri olduğu anlamına gelir; başka bir deyişle tanınsın ya da tanınmasın iki dillilik veya çok dillilik pratikte dünyanın her ülkesinde bulunmaktadır (Romaine, 2006: 388). Dünya nüfusunun yaklaşık olarak üçte ikisi iki dillidir (Institute For Learning and Brain Sciences UW). Ülkemizde de iki dilli bireyler mevcuttur. Bu bireylerin eğitim hayatı Türkçe üzerine kuruludur. Çünkü bu durumdaki bireyler Türkçeyi iyi öğrenememeleri durumunda tüm dersleri bu durumdan etkilenecek ve birey akranlarından geri kalacaktır. Ana dili Türkçeden farklı olan bireylerin Türkçe öğrenim süreçleri ayrı bir önemle incelenmelidir. Okula başlarken çoğunlukla Türkçe bilmeyen bireyler, okula başlarken konuşma ve dinleme becerilerine sahip ana dili Türkçe olan bireylerden farklı bir süreçle Türkçeyi öğrenmektedirler. İki dilli bireylerin Türkçe öğrenim sürecinde dört temel dil becerisinin, dil bilgisinin ve iki dillilikten nasıl ve ne derecede etkilendiği ise araştırma konusudur.

1.1. Problem Durumu

Dil, insanlar arasında anlaşmayı sağlayan doğal bir vasıta, kendisine mahsus kanunları olan ve ancak bu kanunlar çerçevesinde gelişen canlı bir varlık, temeli bilinmeyen zamanlarda atılmış bir gizli antlaşmalar sistemi, seslerden örülmüş toplumsal bir kurumdur (Ergin, 2008: 3). İnsanoğlunun tarihsel gelişimi dili de etkilemiş ve sonuçta dil de değişim ve gelişim göstermiştir. Aynı siyasi sınırlar içerisinde farklı kültürlerden bireylerin varlığı, yaşanan savaşlar ve göç gibi nedenlerden dolayı insanlar arasında etkileşim yaşanmış ve birden çok dil bilen bireyler ortaya çıkmıştır. Bu süreçte ortaya çıkan formlardan biri de iki dilliliktir. İki

dilli bireyler, tarih boyunca sosyal ve siyasal nedenlerden kaynaklı birçok sorunla karşılaşmış fakat bu sorunları gün yüzüne çıkarmamıştır. Günümüzde ise gelişen haberleşme ağı ve bunun sonucunda hızlanan küreselleşmeyle beraber iki dilli bireyler ve iki dillilik olgusu ön plana çıkmaya başlamıştır.

İki dilliliğin bireyin hayatına her yönüyle etki etmesi iki dilliği araştırma konusu yapmış ve iki dillilik hakkında çeşitli alanlarda araştırmalar yapılmıştır. Avrupa ve Amerika'da bu yöndeki çalışmalar oldukça fazla olmasına rağmen Türkiye'de yeterli seviyede değildir. Türkiye de dünyanın her ülkesinde olduğu gibi iki dilli bireylere sahiptir. Bu iki dilli bireylerin öğrenim süreçlerinin incelenmesi eğitim-öğretim hayatlarının sağlıklı bir şekilde yürümesini sağlayacak ve bu durumdan iki dilli bireyin sosyal yaşamı da dolaylı olarak iyi yönde etkilenecektir. Eğitimin kalitesi Türkçenin ne seviyede ne kalitede öğretildiği konusu ile doğru orantılıdır. Yani ana dili Türkçeden farklı öğrencilere Türkçe öğretimi, öğrencinin eğitim-öğretimine doğrudan etki eder. Çünkü ana dili Türkçede farklı olan öğrencilerin Türkçeyi öğrenme durumları sadece Türkçe derslerini değil öğrencilerin öğrenimleri süresince farklı alanlarda aldıkları tüm eğitimleri etkilemekte ve öğrencilerin ileri yaşlarında ortaya çıkacak birçok önemli sorunun temelini oluşturmaktadır. Ana dili, kültür ve aile yapısı gibi etmenler, iki dilli bireylerin öğrenim süreçlerini doğrudan etkilemektedir. Bu durum iki dilli öğrencilerin Türkçe öğrenimleri üzerine yapılacak bir çalışmada öğrencinin ana dili ve sosyal yaşamı gibi etmenlere değinilmesini gerekli kılmaktadır. Bu bağlamda yapılacak bir çalışmada Batman ilindeki iki dilli öğrenciler evren olarak seçilmeye uygundur. Yapılan taramada Batman ilindeki iki dilli ortaokul öğrencilerinin Türkçe öğrenimleri üzerine yapılan bir tezin bulunmadığı görülmüştür.

Bu bağlamda çalışmada "Batmanda öğrenim gören iki dilli ortaokul öğrencilerinin iki dilli olmalarının Türkçe öğrenimlerine etkisi nasıldır?" problem cümlesine yanıt aranmıştır.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, Batman ili merkez sınırları içerisinde öğrenim gören iki dilli ortaokul öğrencilerinin Türkçe öğrenimlerine ilişkin öğrencilerin ve Türkçe

öğretmenlerinin görüşlerini belirlemektir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki alt amaçlar belirlenmiştir:

- 1- Araştırma kapsamındaki öğrencilerin iki dili olmalarının Türkçe anlama becerilerine etkisine ilişkin görüşleri nasıldır?
- 2- Araştırma kapsamındaki öğrencilerin iki dili olmalarının Türkçe anlatma becerilerine etkisine ilişkin görüşleri nasıldır?
- 3- Araştırma kapsamındaki öğrencilerin iki dili olmalarının Türkçe dil bilgisine etkisine ilişkin görüşleri nasıldır?
- 4- Araştırma kapsamındaki öğrencilerin iki dili olmalarının yaratıcılıklarına etkisine ilişkin görüşleri nasıldır?
- 5- Araştırma kapsamındaki öğrencilerin ana dillerine ve Türkçeye ilişkin görüşleri nasıldır?

1.3. Varsayımlar

Bu araştırmada, öğrencilerin ve öğretmenlerin kendilerine verilen görüşme formlarını içtenlikle ve doğru bir şekilde yanıtladıkları varsayılmıştır.

1.4. Sınırlılıklar

Bu araştırmada,

- Örneklem, 2018-2019 eğitim-öğretim yılında Batman ili merkez sınırları içerisindeki Batman Merkez Abdülcélil Candan İmam Hatip Ortaokulu, Batman Karatay Ortaokulu, Batman 16 Mayıs Ortaokulu, Batman Milli Eğitim Vakfı Ortaokulu ve Batman İMKB Pazaryeri Ortaokulunda öğrenim gören öğrenciler ve görev yapan Türkçe öğretmenleri ile sınırlıdır.
- Veriler, örneklem grubundan toplanan görüşlerden elde edilen verilerle sınırlıdır.
- Yöntem, betimsel nitelikli tarama modeli ve içerik analizi yöntemi ile sınırlıdır.

İKİNCİ BÖLÜM

2. TÜRKÇE ÖĞRETİMİ

2.1. Türkçe Öğretimi

Türkçenin öğretimi ana dili olarak Türkçe öğretimi ve yabancı dil olarak Türkçe öğretimi olarak ikiye ayrılmaktadır. Türkçenin ana dili olarak öğretilmesi çocuğun annesinden veya yakın çevresinden ilk öğrendiği dilin Türkçe olması ve daha sonra Türkçenin planlı bir şekilde öğretilmesidir. Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesi ise Türkçe bilmeyen bir bireye Türkçenin öğretilmesi olarak tanımlanabilir. Burada önemli olan Türkçenin bireye öğretilen ikinci, üçüncü veya dördüncü dil olması değil kısaca bireyin ana dilinin Türkçe olmaması ve bireye Türkçe öğretilmesidir.

2.1.1. Ana Dili ve İkinci Dil

“Ana dili” ve “ana dil” kavramlarını karıştırmamak gerekir. Sıklıkla karıştırılan birbirinin yerine kullanıldığı görülen bu kavramların anlamları farklıdır. Oruç’un (2016: 322) da belirttiği gibi “ana dili” ve “ana dil” kavramları günümüzde halk dilinde, kitaplarda, makalalarda ve görsel ve yazılı basında çoğunlukla yanlış kullanıldığı görülmektedir. Genellikle bu yanlışlık kişinin ilk öğrendiği dile “ana dil” denmesi şeklinde ortaya çıkmaktadır.

Ana dil, aynı kökten gelen çeşitli dillerin varsayılan kaynağı (BSTS / Dil bilgisi Terimleri Sözlüğü, 1972) ya da başka dillere kaynaklık eden dil (Doğan Büyük Türkçe Sözlük, 2014) olarak tanımlanabilir. Topaloğlu’na (1989: 24) göre “ana dil” akraba oldukları kabul edilen dillerin aslını kaynağını oluşturan dildir. Altay dili Türkçe, Moğolca ve Mançu-Tunguzcanın ana dili kabul edilir. Latince Roman dillerine göre bir ana dildir.

“Ana dili” ise genel olarak çocuğun ailesinden ve içinde yaşadığı topluluktan edindiği dil (Büyük Türkçe Sözlük, 2019) denebilir. Ana dili başta anneden, sonra yakın aile çevresinden, sonra da ilişkide bulunulan çevrelerde öğrenilen, insanın bilinçaltına inen ve bireyin toplumla en güçlü bağlarını oluşturan dildir (Aksan,

1975: 427). Özdemir'e (1983: 21) göre ana dili, bireyleri birbirine bağlayan, bir toplumu gelişigüzel bir insan yığını olmaktan çıkarıp ulusallaştırmakta en önemli etkenlerden birisidir. Çocuğun ilk edindiği dil olan ana dili, aynı zamanda çocuğun dünyayı algılama şeklini de belirler. Çocuk, bebeklikten itibaren çevresini, tabiatı, ilişkileri vb., bu dille ifade eder, daha doğrusu bu dilden kendisinde oluşabilen kategoriler ve kategorilerin kendisine telkin ettiği anlamlarla anlamlandırmaya çalışır (Çavuşoğlu, 2006: 39).

İkinci dil, bireyin ana dilinden sonra öğrendiği herhangi bir dile denir. Dünya genelinde artan iki dilli bireylerin varlığı ve küreselleşen dünyayla beraber ana dili dışında yeni bir dil öğrenme isteği ikinci dil kavramını ön plana çıkarmış ve nasıl öğretilereği araştırmalara konu olmuştur.

2.1.2. Ana Dili Olarak Türkçe Öğretimi

Ana dilde Türkçe öğretimi, Türkiye'deki örgün eğitim kurumlarında eğitim gören Türkiye vatandaşlarına verilen dil eğitimidir. Yapılandırıcı yaklaşıma göre hazırlanan yeni ilköğretim programında temel beceriler olarak geçen Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanma, eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, iletişim, problem çözmeye, araştırma, bilgi teknolojilerini kullanma, girişimcilik, karar verme, kişisel ve sosyal değerlere önem verme (Gün, 2012: 1963) gibi becerilerin öğrenciyeye doğru bir zeminde aktarılabilmesi verilen bu dil eğitiminin kalitesiyle doğru orantılıdır. Ana dilde Türkçe öğretiminde dört temel dil becerisinin (dinleme, okuma, konuşma ve yazma becerisi) ve dil bilgisinin öğretilmesidir. Dört temel dil becerisi anlama becerileri ve anlatma becerileri olarak ikiye ayrılmaktadır. Anlama becerileri dinleme becerisi ve okuma becerisi, anlatma becerileri ise okuma ve yazma becerisidir. Anlama becerilerinde algılanan zihinsel tasarılar kodlanırken anlatma becerilerinde bu tasarılar tekrar kodlanarak dilsel yapılar şeklinde dışa vurulur.

Dinleme becerisi doğumdan önce başlayan, ailede gelişen, okulda devam eden ve hayatın pek çok alanında kullanılan, bir bakıma sesleri okuma ve anlamlandırmadır. Her ne kadar sağlıklı bir insan dünyaya geldikten sonra duyu organlarından en çok gözlerini kullansa da, anne karnında kulaklarıyla çevresini fark ettiği için bir anlamda insan dünyaya gözlerini değil, kulaklarını açar (Emiroğlu, 2013: 271).

Dinleme becerisi dört temel dil becerisi arasında en çok kullanılan beceridir. Her ne kadar ihmal edilse de önemi yadsınamayacak derecede fazladır. Araştırmalar, günümüzün %50 ile %80'lik bölümünün iletişim kurarak geçtiğini; iletişim kurma zamanımızın ortalama %45'ini dinleyerek %30'unu konuşarak, %16'sını okuyarak %9'unu ise yazarak geçirdiğimizi ortaya koymaktadır (Nalıncı 2000:130). Dinleme becerisi diğer beceriler için temel niteliğindedir. Bireyin zihninde dile dair ilk tohumları atar ve diğer becerilere zemin hazırlar. Türkçe öğretiminin ilk basamaklarında dinleme etkinliklerine fazlasıyla yer verilmesi bundan ileri gelmektedir.

Konuşma, insanların duygu düşünce ve hayallerini karşısındaki kişiye veya kişilere anlamlı seslerle anlatmasıdır (Kara, 2009: 153). Bir konuşma eylemi, konuşucunun amacı ve sezdirmeleriyle dinleyicinin çıkarımlarının toplamıdır (Ergenç 1999: 43). Bireyin günlük hayatta sosyalleşebilmesi ve başarılı olabilmesinin yolu konuşma becerisini ne ölçüde iyi kullanabildiği ile doğru orantılıdır. Konuşurun konuşma eyleminde başarılı olması tesadüfi değildir. Konuşurun amacına ulaşabilmesi için dinleyicinin mesajı anlamlandırabilmesi gerekir. Bunun için de konuşma becerisinin etkin bir şekilde kullanılması yani seslerin planlı bir şekilde işlenip dışa aktarılması gerekir. Konuşma becerisi salt fiziksel temele dayanan bir yeti değildir. Bu becerinin arka planında yoğun zihinsel faaliyetler söz konusudur (Yaman ve Karaarslan, 2012: 551). Kısacası konuşma becerisi, insan zihnindeki tasarıların seslerden örülü bir iletişim yoluyla anlamlı dilsel yapılar şeklinde dışa vurulmasıdır.

Okuma, bilişsel davranışlarla psiko-motor becerilerin ortak çalışmasıyla, yazılı sembollerden anlam çıkarma etkinliğidir (Demirel, 1999: 59). Güneş'e (2008) göre okuma, yazar ve okuyucu arasında aktif ve etkili iletişimi gerekli kılan, dinamik bir anlam kurma sürecidir. Okuma, görme, dikkat, algılama, hatırlama, seslendirme, anlamlandırma, sentezleme, çözümlenme ve yorumlama gibi farklı bileşenlerden oluşan, karmaşık bir zihinsel süreçtir (Coşkun, 2002: 231). Okumanın öğrenilmesi için konuşma ve yazı arasındaki ilişkinin keşfedilmesi, yani her sesbirimin yazıda nasıl simgelandiğinin fark edilmesi gerekmektedir (Acarlar, Ege, Turan, 2002: 65). Bireyin ses birimlerini nasıl simgelandiğini fark edebilmesi de dil eğitimi ile mümkündür. Bireyin okuma becerisini geliştirmesi kültürlenmesini, entelektüel açıdan ilerleyebilmesini ve üretken olabilmesini sağlayacaktır.

Yazma, zihinde yapılandırılmış bilgilerin yazıya aktarılmasıdır (Güneş, 2007: 159). Yazma becerisinin kazanılması dinleme, konuşma ve okuma becerilerinden sonra gerçekleşir. Okuma ve yazma becerilerinin icrası sürecinde, bellekte üzerinde işlem yapılan temel unsur yazıdır. Beceriler yazı vasıtasıyla işlevlerini yerine getirmektedir (Göçer, 2013: 2). Yazma becerisinin gelişimi ilk okuma-yazma öğretimi ile başlamaktadır (Arslan ve Aytaç, 2010). Yazma becerisinin gelişmesi ile birlikte bireylerin bilgiyi transfer etme, kendi düşünceleri ile bilgiler arasında bağlantı kurma ve metnin yapısında tutarlılık sağlama imkânlar artmaktadır (Ungan, 2007: 462).

Dil bilgisi; bir dilin ses, kelime ve kelime grupları gibi öğeleri ile bunların cümle içindeki görevlerini ortaya koyan kurallar bütünüdür (Göçer ve Sayın, 2014: 12). Dil bilgisi anlama ve anlatma becerileriyle ilişkili ve hem anlamayı hem de anlatmayı şekillendiren bir yapıya sahiptir. Bu anlamda insanlar arası dil temelli iletişimde dil bilgisi önemli bir yer tutar. Yılmaz'a (2018) göre günümüzde dil öğretiminde amaç dili değil dil kullanımını öğretmektir. Yani dil bilgisi bir amaç değil iletişimi sağlamada bir araç olarak görülmektedir. Ayrıca dil bilgisi, dili iyi kullanma (bon usage) sanatını öğretir. Düşünce ve duyguları daha düzgün ve tam olarak anlamamıza ve anlatmamıza yardım eder. Gramer bilgisi sayesinde daha doğru, daha mükemmel düşünmeye de alışırız. Bu bilgi dil düzeninin koruyucusudur (Banguoğlu, 1990: 19).

2.1.3 İkinci Dil Olarak Türkçe Öğretimi

Türkçenin ikinci dil olarak öğretilmesi konusu son yıllarda önem kazanmışsa da bu konudaki çalışmalar çok eskilere dayanmaktadır. Türkçenin tanıtımını ve öğretimini amaçlayan ilk eser Eski Türkçe - Karahanlılar döneminde Kaşgarlı Mahmut'un 1077 yılında kaleme aldığı Dîvânu Lugâti't-Türk'tür (Mutlu ve Ayrancı, 2017: 68). Dîvânu Lugâti't-Türk'ten Cumhuriyete kadar birçok çalışma yapılmış fakat yeterli olmamıştır. Son yıllarda yapılan çalışmalar ve Türkçeye artan ilginin etkisiyle Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi konusu önem kazanmıştır. Bu konuda Türkiye'de ve dünyanın çeşitli yerlerinde Türkçe öğretim merkezleri açılmış, öğretime yönelik materyaller hazırlanmıştır (Uğur ve Azizoğlu, 2016: 152).

Türkçenin ikinci dil olarak öğretilmesinde anlama - anlatma becerilerine ve dil bilgisi öğretilmesine dikkat edilir. Avrupa Konseyinin, Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni (The Common European Framework of Reference for Languages) adlı çalışmasında (MEB Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni, 2019) da görüldüğü gibi bireylerin ana dili dışında dil öğrenirken de dildeki dinleme, okuma, konuşma yazma ve dil bilgisi yeterliliklerini geliştirmesi önemsenmiştir. Türkçenin ikinci dil olarak öğretilmesi süreci Türkçenin ana dili olarak öğretilmesine benzese de aynı değildir. Bir dili sonradan öğrenen bireyin zihninde ana dilinden kaynaklı farklı tasarımlar ve dilsel kodlar bulunmaktadır. Bireyin Türkçeyi öğrenebilmesi için bireyde önceden farklı bir dile ait dil bilgisel yapıların ve dilsel tasarımların olduğu bilinmesi, buna göre materyaller hazırlanması ve eğitimin bu temelde verilmesi gerekir.

Dil, nesilden nesle hem bilgilerin aktarılmasını hem de kültürün aktarılmasını sağlar (Yayla, 2018: 3). Bu bağlamda Türkçe öğretiminde kültür aktarımının nasıl yapılacağı, hazırlanan materyallerde kültür aktarımına ne derecede dikkat edildiği çok önemlidir. Türk kültüründen öğelerin yerleştirildiği metinler ve görsellerle desteklenmiş materyaller ve sınıf ortamı öğretimi daha etkin kılmaktadır. Aynı zamanda Türkçe öğrenen kişinin de bağ kurabilmesi için Türkçe öğrenen kişinin kendi kültürü ve Türk kültüründen öğelerin beraber bulunması Türkçe öğrenimini hızlandırmaktadır.

2.2. İki Dillilik (Bilingualism)

İki dillilik sözcüğünün İngilizce karşılığı olan bilingualism; Latince iki anlamına gelen “bi” ve dil bilimi anlamına gelen “lingualism” sözcüklerinin bir araya gelmesiyle oluşmaktadır. İki dillilik karışık bir psikolojik ve sosyokültürel davranıştır, çok boyutlu yönleri bulunmaktadır (Butler ve Hakuta, 2004). Aynı devletin yurttaşları arasında birden çok dille konuşulması durumuna iki dillilik denir (BSTS / Coğrafya Terimleri Sözlüğü, 1980). İki dilli bireyin nasıl olduğu ve kime iki dilli denileceği konusunda farklı görüşler vardır. Bireyin iki dilli sayılabilmesi için bireyin ikinci dili ana diliyle aynı seviyede ve yeterlilikte konuşması gerektiğini savunan görüşlerin yanı sıra, ikinci dilde sadece dinleme ve konuşma veya okuma ve yazma becerilerini gerçekleştirebilen bireylerin iki dilli sayıldığı görüşler de

mevcuttur. İki dilli bireylerin bu dilleri bilme ve kullanabilme becerilerinde düzeyysel farklılıklar olabilir. Örneğin, bireyin, iki dilden birinde konuşma ve anlama ile yazılı anlama ve anlatımı çok iyi durumda iken, diğer dilde sözlü ve yazılı anlama becerisi iyi, sözlü ifade ve yazılı anlatımı zayıf durumda bulunabilir (Saydı, 2013: 270).

2.2.1. Dil Gelişimi

Dil gelişimi; seslerin, kelimelerin, sayıların, sembollerin kazanılması, saklanması ve dilin kurallarına uygun olarak kullanılmasını içeren bir süreçtir. Bireyin doğasında dil ile iletişim kurma, isteklerini duygu ve düşüncelerini iletme ihtiyacı vardır. Dil gelişimi, doğumdan itibaren başlar ve yaşam boyu devam eder (MEB, 2013: 3). Dilin; düşüncenin, duygu ve heyecanların ifadelendirilmesi olduğu, üstelik kominikasyon aracı olarak kullanıldığı göz önüne alındığında, sadece psikolojinin değil, Mantık, Lenguistik, Sosyoloji gibi bilimlerin de bu konuda söyleyecek sözleri olduğu şüphesizdir (Altıok, 1971: 115). Bundan dolayı dil gelişimi ile ilgili farklı alanlarda birçok farklı yaklaşım ortaya çıkmıştır. Psikolinguistik Görüş, Davranışçı Görüş, Anlamsal-Bilişsel Görüş, Sosyolinguistik Görüş, Etkileşimci Görüş bu konuda ortaya çıkmış yaklaşımlardır (Baykoç Dönmez ve Arı, 1987: 37). Tüm insanların dil gelişiminin ilk safhaları yakınlık gösterir. Çocukların çıkardıkları ilk sesler ve geliştirdikleri ilk dilsel yapılar benzerdir. Dünyadaki kültürlerin hepsinde, çocuklar 2-4 yaşları arasında konuşmayı öğrenirler (Şahin, 1995: 65). Bu anlamda dil gelişiminde ilk dönemler evrensel özellik gösterir. Farklı dilleri konuşan toplumların çocuklarında dil gelişiminin ilk dönemlerinde benzer özellikler görülmüştür. İlk yıllardaki bu evrensellik 18-32 aydan sonra, sosyal sınıf farklılıklarının etkisiyle yok olur (MEB, 2013: 3). Dil gelişimi bu bağlamda karmaşık bir konudur.

2.2.2. İki Dilliliğe Dair Sınıflandırmalar

İki dillilik üzerine birçok farklı sınıflandırma mevcuttur. Bireyin ikinci dili edinim şekli, edindiği yaş ve toplumsal yapı gibi etmenlere göre farklılık göstermektedir. Erken ve geç iki dillilik, dengeli ve baskın iki dillilik, halk ve elit iki dilliliği, arttırmalı ve eksiltmeli iki dillilik iki dilliliğin türleri olarak kabul edilmektedir (Moradi, 2014: 108). İki dillilik ve çok dillilik konusunda araştırma yapan birçok araştırmacı ve kurum bu sınıflandırmalardan birkaçını merkeze almaktadır.

İki dilliler, iki (veya daha fazla) dile maruz kalma yaşına bağlı olarak, erken ve sonraki iki dilli olarak sınıflandırılabilirler (Butler ve Hakuta, 2006: 118). Birey ikinci dili, ergenlik öncesi dönemde öğrenirse erken iki dillilik, eğer ergenlik döneminde ya da daha sonra öğrenirse sonraki iki dillilikten söz edilir (Yılmaz, 2014: 1645). Moradi'ye göre (2014: 108) ise 8 yaşından önce ikinci dilin öğrenilmesi erken iki dillilik, 8 yaşından sonra öğrenilmesi geç iki dilliliktir. Erken iki dillik kendi içinde “eş zamanlı iki dillilik” ve “ardışık iki dillilik” olarak ikiye ayrılır. Çocuğun doğumundan itibaren dile ilk kez maruz kalmasıyla iki dili beraber öğrenmesi durumunda eş zamanlı iki dillilik ortaya çıkmaktadır. Çocuk iki dile de aynı anda maruz kaldığı için iki dili de iyi öğrenir. Çocuğun ana dilinden sonra çocukluk dönemi içerisinde ikinci bir dil öğrenmesi durumunda ise ardışık iki dillilik ortaya çıkmaktadır. Bu durumda güçlü bir iki dillilikten söz edilebilir fakat ikinci dilin öğrenilmesi zaman alır (Moradi, 2014: 108).

Peal and Lambert'in 1962-1972 yılları arasında Montreal'da tek dilli (monolingual) ve iki dilli (bilingual) çocuklar üzerine yaptıkları araştırmada iki dilli çocuklar üzerine birçok konuya değinilmektedir (Edwards, 2004: 16). Bunlardan biri de dengeli ve baskın (ya da dengesiz) iki dillik kavramlarıdır. Dengeli iki dillilik, bireyin hem ana dilini hem de ikinci dili eşit derecede ve ustalıkta kullanmasıdır. Baskın iki dillilik ise iki dilli bireyin bir dildeki yeterliliğinin diğerinden farklı olmasıdır. Baskın olan dil ana dili olabileceği gibi ikinci dil de olabilir.

İki dillilikle ilgili sınıflandırmalardan biri de artırılmalı ve eksiltmeli iki dilliliktir. Artırılmalı ikinci dil, ana dili geriletecek bir baskı uygulanmadan ya da çok az baskı uygulayarak ikinci dil edinilmesine denir. Eksiltmeli iki dillilik ise ikinci dilin birinci dilin yerini alması ya da geriletmesi üzerine ortaya çıkan iki dilliliktir (Baker, 2001: 114)

İki dillilik bireysel değişkenlere göre sınıflandırmaya ek olarak sosyal değişkenlere göre de sınıflandırılabilir. Butler ve Hakuta'ya göre (2004: 118) Fishman 1977 yılındaki çalışmasında halk iki dilliliğini elit iki dillilikten ayırmıştır. Halk iki dilliliği, yaşadıkları toplumda ana dilleri statü olarak yüksek olmayan ve ana dilleri azınlık olan toplulukların dilidir. Elit iki dillilik ise yaşadıkları toplumda ana dilleri statü değer gören ve yarar sağlayan toplulukların dilidir.

Bireysel iki dillilik ve toplumsal iki dillilik bir başka iki dillilik sınıflandırmalarından biridir. Bireysel iki dillilik, bireyin iki dilli oluş durumudur. Dil edinimi çok değişik nedenlerle oluşmuş iki dilli bir çevrede gerçekleşen kişi veya iki dil bilen kimseler, iki dilli (bilingual) kimselerdir. Toplumsal iki dillilik ise, toplumun hayat akışından, toplumun benimsediği dinden göçlere, politik nedenlerden modalaşmalara kadar oldukça değişik nedenlerle, bir toplumun iki dilli oluşudur. Bireysel iki dillilik ile toplumsal iki dillilik, epeyce farklı olgulardır ve oldukça değişik kaynaklardan doğarlar. Bireysel iki dillilik, bir bireyin hayat akışına; toplumsal iki dillilik ise, toplumun hayat akışına, toplumun benimsediği dinden göçlere, politik nedenlerden modalaşmalara kadar oldukça değişik nedenlere bağlıdır (Karaağaç, 2011: 222-224).

2.2.3. İki Dilli Çocuklarda Dil Gelişimi

İki dilli çocuklarda dil gelişimi araştırmaları incelendiğinde iki dilli çocuklarda dil gelişimi, çocuğun ana dilini ve ikinci dili edinim sırasına göre ayrıldığı görülmektedir. İki dilli çocuklarda dil gelişimi, çocukların ana dilini ve ikinci dili eş zamanlı olarak (ana dili ve ikinci dili aynı anda) öğrenmesi ve art zamanlı olarak (ikinci dili ana dilinden sonra) öğrenmesi şeklinde iki başlık altında toplanmaktadır. İki durumda da çocuğun dil gelişimini önce aile sonra ise yakın çevresi ve sosyal ortamı etkilemektedir. Eş zamanlı iki dillilik daha çok karma evliliklerin olduğu ailelerde görülür. Farklı milliyetten bireylerin bir araya gelmesiyle oluşan evliliğe “karma evlilik” denmektedir. Farklı kültürlerden bireylerin bir araya gelmesiyle oluşan evlilik ise “iki kültürlü evlilik” olarak adlandırılmaktadır. Bu tür evliliklerde çiftler aynı milliyetten olabilirler. Karma evlilikler, modern toplumun bir olgusu sayılmamalıdır. Karma evlilik yüzyıllardan bu yana her türlü toplumda var olmuş ve günümüzde ise her ülkede sıkça rastlanmaktadır. Küreselleşmeye paralel olarak, bu tür evliliklerin gün geçtikçe artması kaçınılmaz bir olgudur (Sağlam, 2006: 232). Bu tür ailelerde ebeveynlerinin farklı iki dil konuşuru olması ve çocukla iki dilde de iletişim kurulmasıyla çocuk iki dile de aynı anda maruz kalır. Araştırmacılar çocuğun 3 yaşına kadar beyin gelişiminin çok önemli olduğunu ve beyindeki sinaptik bağlantıların bir yetişkine göre fazla olduğunu belirtmektedirler. Bu görüşü savunan araştırmacılar bu sinaptik bağlantıların zamanla kaybedildiğini belirtmektedirler. Bu nedenle çocuğun 3 yaşına kadar iki dili eş zamanlı olarak öğrenmesi ileri yaşlara

göre daha kolaydır (Conboy ve Debra, 2006: F3). İki dili eş zamanlı olarak öğrenen çocukların dil edinimi süreçleri tek dilli çocukların dil edinimine genel olarak benzemekle beraber farklılıklar da mevcuttur. İki dili eş zamanlı olarak öğrenen çocuklarda dilsel şemaları beraber kullanma, bir dildeki sentaksı diğer dile uyarlama ve “kod değiştirme” sıklıkla yapılmaktadır. Kod değiştirimi de ikiden fazla dilin konuşulduğu toplumlarda, dillerin her ikisinin de farklı yerlerde kullanılması olarak tanımlanmaktadır (Güven, 2012: 59). Fakat kod değiştirme sadece iki veya daha çok dilin farklı yerlerde kullanılması değil bir dilden diğerine geçişi de ifade eder.

Çocuğun ikinci dili ana dilinden sonra kazanması genellikle eğitim yoluyla gerçekleşmektedir. Bu durumda çocuk okula başlama yaşına geldiği zaman ikinci dili öğrenmeye başlamaktadır. Bahous’a (1999) göre 5 yaşından önce ikinci dil öğretimi doğru değildir. Çünkü çocukların beyin gelişimi ve psiko-motor konuşma becerileri 5 yaşından sonra ikinci dile hazırdır. Çocuk ana dilini 5 yaşına kadar ana dili gelişimini tamamalar. İkinci dilin sonradan öğretilmesi durumunda çocuğun ana dili gelişimi tamamlanmamışsa ikinci dil öğrenimini de bu durumdan etkilenecektir. Çocuğa ikinci dilin sonradan öğretilmesi noktasında kritik yaşın ne olduğu konusunda bir uzlaşma yoktur. Fakat genel olarak çocukların okula başlama yaşından gençlik dönemine kadarki sürede ana dili de dikkate alınarak doğru bir zeminde ikinci dil öğrenimi yapılması gerekmektedir.

2.2.4. İkinci Dilin Ana Dili Üzerindeki Etkisi

Ana dili ve ikinci dil birbirinden bağımsız değildir. Hem ana dili hem de ikinci dil birbirini etkilemektedir. Ana dili ve ikinci dil arasındaki etkileşim bireyin ikinci dille karşılaşması ile başlar. Bireyin ikinci dille karşılaşma yaşı, ikinci dili edinim şekli vb. etkenlere göre ana dili ve ikinci dil arasındaki etkileşim farklılık gösterir.

Bireyin ana dilinde göstermiş olduğu gelişim ikinci dilini de etkiler. Ana dilin sistematığı, hayatı yorumlayış tarzı ve dilsel unsurları yönetişi ikinci dili de etkiler ve bireyin ikinci dili yorumlama şeklini belirler. Kanadalı dil bilimci Jim Cummins ana dili ve ikinci dil arasındaki ilişkiyi yaptığı çalışmalarla ortaya koymuştur. Cummins’in (1979) “Eşik Kuramı” olarak adlandırılan kurama göre sanılanın aksine iki dilliliğin dilsel gelişimde olumsuz etki yapmadığı aksine iki dilli bireylerin

bilişsel anlamda daha avantajlı olduğunu ortaya çıkmıştır. Eşik kuramına göre bireylerin baskın iki dilli olmaları durumunda birinci eşik seviyesinde oldukları ve bu durumda iki dilli bireylerin akranlarından farklı beceriler geliştirmedikleri görülmüştür. Cummins'e göre ana dili ve ikinci dil doğru bir zeminde ve dengeli bir şekilde edinilmesi durumunda yani bireylerin dengeli iki dilli bireyler olmaları durumunda bilişsel anlamda tek dilli bireylere göre daha çok ilerledikleri ve daha yaratıcı beceriler geliştirebildikleri görülmüştür. Cummins yaptığı çalışmalarda ana dilin ikinci dil üzerindeki olumlu etkisine değinmiştir. Cummins'e göre ikinci dilde gelinen seviye ana dilindeki seviyeye doğru orantılıdır. Yani bireyin ana dilindeki beceri seviyesi ikinci dilini doğrudan etkiler. Birey ana diline hakim olduğu kadar ikinci dilde gelişim gösterebilir. Örneğin, Klatter-Folmer'in 1996 yılında Türk çocuklarının Hollanda ilköğretim okullarında başarı oranlarını araştırdığı doktora çalışmasında, öğrencilerin başarı oranları ile ana dil becerileri arasında çok yakın bir ilişki tespit etmiştir. Ayrıca, Hollandaca becerileri üst düzeyde olan çocukların Türkçe becerilerinin de üst seviyede olduğu görülmüştür. Aynı şekilde Türkçe dil becerileri ile okul başarısı arasında da çok yakın bir ilişki tespit edilmiştir. Okul başarısı en yüksek olan öğrencilerin hem Türkçe hem de Hollandaca becerilerinin ileri düzeyde olduğu tespit edilmiştir (Aktaran: Yağmur, 2007: 65). Ayrıca Yağmur'un (2007) Almanya'nın Duisburg kentinde ilköğretim okuluna başlayan çocuklar üzerine yaptığı çalışmada benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre ana dilinde yeteri kadar girdi alamayan Türk öğrencilerin akranlarına göre dil gelişimlerinin geri kaldığı ve eğitim hayatlarının kötü etkilendiği belirtilmiştir. Ayrıca iki dildeki gelişimin birbiriyle bağlantılı olduğu ve araştırmada Almancam çok iyi diyen öğrencilerin test sonuçları incelendiğinde ikinci dilde ulaşılan seviyenin ana dilindeki seviyeye bağlı olduğu ortaya çıkmıştır.

2.2.5. İlgili Araştırmalar

YÖK Ulusal Tez Merkezi web sitesinde "iki dillilik" başlığı incelendiğinde bu alanda 18 tez çalışmasının yapıldığı görülmektedir. Fakat ana dili Türkçeden farklı olan iki dilli ortaokul öğrencilerinin Türkçe öğrenimi üzerine yapılan herhangi bir tezin bulunmadığı görülmüştür. Bu bölümde araştırmacıların, iki dilli bireylerin dil öğrenimi konusuna yaptıkları benzer araştırmalarına değinilecektir.

Yalçın'ın (1997), *Bilingualismus Problem Eine Diskussion Über Verschiedene Begriffsdefinitionen*, adlı çalışmasında Almanya'da yaşayan veya Almanya'dan Türkiye'ye kesin dönüş yapmış olan ailelerin çocukları incelenmiştir. Çalışmada iki dilli çocukların ana dili ve ikinci dil arasındaki dil değişimi yapma durumları üzerinde durulmuştur. İki dilli çocukların bir dilde olmayan yapıları diğer dile aktarabildikleri ve bunun sonucunda kendilerini daha rahat ifade ettikleri belirtilmiştir. Ayrıca iki dilli çocukların az kullandıkları dille kendilerini ifade ederken çok kullandıkları dilden yapıları aldıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Güneşer'in (1998), *Konuşmacı ve Konuların İki dillilikteki Roller*, adlı çalışmasında Avustralya'da doğmuş ve daha sonra Türkiye'ye yerleşmiş, çalışmanın yapıldığı sırada Çukurova Üniversitesinde eğitim gören 6 denek üzerine yapılmıştır. Çalışmada iki dilli bireylerin dil seçimi ve kod değiştirme yapma durumları üzerinde durulmuştur. İki dilli bireylerin dil değişimi ve kod değiştirmeyi sıklıkla yaptıkları ve deneklerin neredeyse tamamının bu durumu doğal olarak tanımladıkları ulaşılan sonucuna ulaşılmıştır.

Cengiz'in (2006), *Dil Kültür İlişkisi Açısından Hatay'da İki Dillilik*, adlı çalışması antropoloji alanında yapılmış olup çalışmada, Hatay ilinde konuşulan Türkçe ve Arapça dilleri üzerinden dil ve kültür ilişkisi incelenmiştir. Çalışmada dil değişmelerini, dil etkileşimlerini ve konuşurların ana dili ve ikinci dili kullanım sıklıkları ve kullanım nedenleri üzerinde durulmuştur. İki dilliliğin kültürel ve dilsel bir zenginlik olduğu belirlenmiştir. İki dillilerin analitik düşünme yeteneklerinin belirgin bir şekilde ön plana çıktığı ve hem Arapça hem de Türkçe konuşurlarıyla sosyal ve ticari ilişkiler kurabildikleri görülmüştür. Ayrıca Türkçenin örneklemedeki iki dillilerin ana dili olan Arapçaya göre daha popüler ve baskın olmasının iki dilli bireylerin Arapça dil becerilerini geriletmediği ve Arapça kullanımının kısmen gerilediği belirlenmiştir. Ayrıca iki dillilerin eksik kaldıklarını düşündükleri zaman sıklıkla Türkçeye başvurdukları ve kod değiştirme gibi durumlar nedeniyle Hatay'da konuşulan Arapça ve Türkçede dil karışması söz konusu olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Özdemir'in (2008), *Erken İkidillilikte Okuma Edinimi: İngilizceyi İkinci Dil Olarak Edinen Türk Çocuklardan Örnekler*, adlı çalışmasında Türkçe ve İngilizce konuşan iki dilli çocuklarda okuma edinimi incelenmiştir. Çalışmada Türkçe ve İngilizce

konuşan 9 iki dilli çocuk deney grubu, sadece İngilizce konuşan 9 çocuk ise kontrol grubu olarak seçilmiştir. Katılımcılara kelime okuma, uydurma kelime okuma, ses atma, rakamlarla hafıza testleri vb. testler uygulanmıştır. Çalışma sonucunda iki dilli çocukların fonolojik farkındalıkları ve okuma arasında önemli bir ilişki bulunmamıştır. Ayrıca iki dilli çocukların uydurma kelimeleri okumak için Türkçe fonolojik farkındalık becerilerini İngilizceye transfer ettikleri görülmüştür.

Yüksek'in (2013), İki Dillilik ve Yabancı Dil Öğrenimine Karşı Tutumlar, adlı çalışmasında iki dilli bireylerin yabancı dil öğrenimine yönelik tutumları incelenmiştir. Çalışmada örneklem olarak seçilen katılımcılar, Çağ Üniversitesi Hazırlık Okulunda İngilizce Hazırlık sınıfında öğrenim gören 40 tek dilli ve 40 iki dilli olmak üzere toplam seksen kişidir. Katılımcılara uygulanan tutum anketi, Cook tarafından geliştirilen sosyal, psikolojik ve kişisel tek dillilik ile sosyal, psikolojik ve kişisel iki dillilik olmak üzere toplam altı aşamadan oluşan Kişisel Tutum Anketi uygulanmıştır. Çalışma sonucunda iki dilliliğin yabancı dil öğrenmeye yönelik tutumlar üzerinde olumlu bir etkisinin olduğu ortaya çıkmıştır.

Özata (2013), Erken Çift Dillilikte Okuma Edinimi: İngilizceyi İkinci Dil Olarak Edinen Türk Çocukların Okuma Becerileri, adlı çalışmasında iki dilli çocukların sözcük okuma becerilerini etkileyen faktörler incelenmiştir. Çalışmada ana dili Türkçe olan iki dilli çocuklarla ana dili İngilizce olan tek dilli çocukların ses farkındalığı, sessel bellek ve hızlı otomatik isimlendirme becerilerinin sözcük okuma ile ilişkileri araştırılmıştır. Çalışma sonucunda hem İngilizce hem de Türkçede sözcük bazında ses farkındalığı ve hızlı isimlendirmenin okuma üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir. Ayrıca, sonuçlar sessel farkındalığın gelişimsel bir şekilde arttığını yani sınıf düzeyine göre farklılaştığını göstermektedir. Ayrıca, iki dilli çocuklarda Türkçe ses farkındalığının İngilizce sözcük okuma ile ilişkili olduğu ve ses farkındalığının bir dilden diğer dile transfer edilebildiğini göstermektedir.

Elçin (2014), İki Dilliliğin Yabancı Dil Becerileri Üzerine Etkisi: Tek Dilli ve İki Dilli Öğrencilerin Karşılaştırılması, adlı çalışmasında Siirt ilinde eğitim gören iki dilli öğrenciler ve tek dilli öğrencilerin yabancı dil becerileri karşılaştırılarak iki dilliliğin yabancı dil becerileri üzerine olan etkisi incelenmiştir. İngiliz dili okuma ve

yazma becerileri konusunda 4 ay eğitim verildikten sonra ilk test ve son test yöntemiyle benzerlik ve farklılıklar karşılaştırılmıştır. Öğrencilere Cambridge Üniversitesi KET sınavı uygulanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre okuma becerisi açısından yüksek puan alan gruplar sırasıyla Türkçe-Kürtçe iki dilliler, Türkçe-Arapça iki dilliler ve Türkçe tek dilliler şeklindedir. Yazma becerisi anlamında ise gruplar arasında çok büyük farklılıkların olmadığı görülmüştür.

Bican (2017), Danimarka'da Türkçe-Danca Konuşan Öğrencilerin Dil Görünümlerinin İki Dillilik Temelinde İncelenmesi, adlı çalışmada Danimarka'da yaşayan ve ana dili Türkçe olan lise öğrencilerinin Türkçe ve Danca dillerinden hangisinde baskın oldukları ve bu anlamda katılımcıların baskın dili saptanmıştır. Bu amaçla Alexandra L. Dunn ve Jean E. Fox Tree tarafından geliştirilen “İki Dilliler İçin Hızlı ve Kademeli Baskın Dil Ölçeği” ve katılımcıların Türkçe dil becerilerini ölçmek üzere “Avrupa Ortak Çerçeve Metni”nde belirlenen kriterlere uygun bir şekilde hazırlanan Türkçe dil sınavı uygulanmıştır. Araştırma sonucunda katılımcıların baskın dilinin Danca olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca öğrencilerin Türkçe ve Danca öğrenme süreleri ve kullanım oranları arasında farklılıklar olduğu saptanmıştır.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

3. ARAŞTIRMANIN YÖNTEMİ

3.1. Araştırma Modeli

Bu araştırma nitel yapıdadır. Nitel araştırma, gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda, gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırmadır (Yıldırım ve Şimşek, 2008: 39). Betimsel nitelikte olacak araştırmada tarama (survey) modeli kullanılmıştır. Tarama modeli, geçmişte veya hâlen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımıdır (Karasar, 2006, 77). Ayrıca araştırmada verilerin toplaması için görüşme formu kullanılmıştır. Araştırmada elde edilen verilerin çözümlenmesi ise içerik analizi yöntemi ile yapılmıştır.

3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini, 2018-2019 eğitim-öğretim yılında Batman ili merkez sınırları içerisindeki Batman Merkez Abdülcélil Candan İmam Hatip Ortaokulu, Batman Karatay Ortaokulu, Batman 16 Mayıs Ortaokulu, Batman Millî Eğitim Vakfı Ortaokulu ve Batman İMKB Pazaryeri Ortaokulunda öğrenim gören öğrenciler ve görev yapan Türkçe öğretmenlerinden oluşturmaktadır. Bu evren içerisinde random yoluyla seçilen öğrenciler ve Türkçe öğretmenleri ise örneklemini temsil edecektir.

Tablo 1. Çalışma Grubu

			f
ÖĞRENCİ	Cinsiyet	Kız	107
		Erkek	68
	Yaş	13 yaş	55
		12 yaş	40
		14 yaş	40
		11 yaş	25
		10 yaş	9
		9 yaş	1
		15 yaş	5
	Ana dili	Kürtçe	169
Arapça		6	

ÖĞRETMEN	Cinsiyet	Erkek	17
		Kadın	3
	Yaş	28 yaş	7
		27 yaş	4
		29 yaş	3
		30 yaş	2
		24 yaş	1
		25 yaş	1
		31 yaş	1
		36 yaş	1

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada, uzman görüşü alınarak hazırlanmış yarı yapılandırılmış görüşme formları kullanılmıştır. Görüşme formlarının uygulanmadan önce Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Etik Kurulu onayı ve formların uygulanacağı okullar için Batman Millî Eğitim Müdürlüğünden gerekli izinler alındı.

3.4. Verilerin Çözümlemesi

Elde edilen veriler incelenerek kodlar ve temalar belirlenmiştir. Raporlaştırma işleminde katılımcılar tarafından belirtilen görüşlerden doğrudan alıntılar yapılmıştır. Katılımcılardan öğrenci olanlarının her birine “K” ismi, öğretmen olanlarının her birine ise “Ö” ismi verilmiş olup katılımcılar “K1, K2, K3, K4...” ve “Ö1, Ö2, Ö3, Ö4...” şeklinde sıralanmıştır. Elde edilen bulgular frekans değerlerine göre kategorilendirildikten sonra tablolaştırılmış ve yorumlanmıştır.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

4. BULGULAR

4.1. Öğrenci Görüşleri

Öğrencilerin “*Ailenizde hangi diller konuşuluyor?*” sorusuna verdikleri yanıtlardan alıntılar, kategori ve sıklıkları Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. Öğrencilerin Ailelerinde Konuşulan Dillere İlişkin Bulgular

Kategori	f	%	Örnek Cümleler
Türkçe ve Kürtçe	133	76	Türkçe ve Kürtçe konuşuluyor. (K11) Ailem hem Türkçe hem de Kürtçe konuşuyor. (K113) Hem Türkçe hem Kürtçe konuşuluyor. (K149)
Kürtçe	27	15,43	Kürtçe konuşuluyor. (K22) Ailemde genellikle Kürtçe konuşulur. (K49) Ailemdeki herkes Kürtçe konuşuyor. (K148)
Türkçe	9	5,14	Ailem Türkçe konuşuyor. (K68) Ailemde Türkçe konuşuluyor. (K117) Ailemde herkes Türkçe konuşuyor. (K126)
Türkçe, Arapça ve Kürtçe	4	2,29	Arapça, Türkçe ve Kürtçe konuşuluyor. (K50) 3 Dil. Arapça, Kürtçe ve Türkçe konuşuluyor. (K116) Türkçe, Arapça ve Kürtçe konuşuluyor. (K161)
Türkçe ve Arapça	2	1,14	Ailem Arapça ve Türkçe konuşuyor. (K67) Türkçe ve Arapça konuşuluyor. (K162)

Tablo 2’deki öğrenci görüşlerine göre öğrencilerin %76’sının (133) ailesi hem Türkçe hem de Kürtçe dillerini birlikte kullanmaktadır. Öğrencilerin %15,43’ünün (27) ailesi sadece Kürtçe, %5,14’ünün (9) ailesi ise sadece Türkçe konuşmaktadır. Belirtilen görüşler doğrultusunda öğrencilerin %2,29’unun (4) ailesinin Türkçe, Kürtçe ve Arapça dillerini beraber kullandığı görülmektedir. Ayrıca öğrencilerin %1,14’ünün (2) ailesinin Türkçe ve Arapça dillerini beraber konuştuğu da görüşler arasındadır.

Öğrencilerin “*Ana dilinizi kimlerle konuşuyorsunuz?*” sorusuna verdikleri yanıtlardan alıntılar, kategori ve sıklıkları Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3. Öğrencilerin Ana Dillerini Nerede ve Kimlerle Konuştuklarına İlişkin Bulgular

Kategori	f	%	Örnek Cümleler
Aileyle	95	41,49	Genellikle ailemle gün içinde her zaman ana dilimi kullanıyorum. (K13) Ailemle ev ortamında konuşuyorum. (K56) Batmanda ailemle konuşuyorum. (K168)
Herkesle	56	24,45	Kürtçe bilen herkes ile evde, sokakta, okulda fark etmez konuşuyorum. (K46) Her yerde ve herkesle konuşurum. (K62) Herkesle konuşuyorum. (K151)
Akrabalarla	38	16,59	Akrabalarım ile ve onların bulunduğu yerlerde konuşuyorum. (K20) Akrabalarım ile ve kuzenlerimle konuşuyorum. (K145) Akrabalarımızla konuşuyorum. (K163)
Arkadaşlarla	23	10,04	Dışarda arkadaşlarımla konuşuyorum. (K44) Dışarıda arkadaşlarımla konuşuyorum. (K113) Arkadaşlarımla dışarıda konuşuyorum. (K165)
Komşularla	7	3,06	Ana dilimi komşularım ile konuşuyorum. (K57) Komşularla konuşuyorum. (K70) Komşularımızla konuşuyorum. (K150)
Hiç kimseyle	6	2,62	Hiç kimseyle konuşmuyorum. (K23) Kimseyle konuşmuyorum. (K68) Kimseyle konuşmuyorum. (K80)
Okuldaki Kişilerle	4	1,75	Okulda konuşuyorum. (K24) Okulda konuşuyorum. (K41) Okulda konuşuyorum. (K72)

Tablo 3'e göre öğrenciler tarafından belirtilen 229 görüşün %41,49'unda öğrencilerin ana dilini ailesiyle konuştuğu görülmektedir. Görüşlerin %24,45'i öğrencilerin ana dilini herkesle, %16,59'u akrabalarıyla, %10,04'ü ise arkadaşlarıyla konuştuğunu göstermektedir. Ayrıca görüşlerden %3,06'sında öğrencilerin ana dilini komşularıyla, %1,75'inde de öğrencilerin okuldaki kişilerle konuştuğu anlaşılmaktadır. Görüşlerin %2,62'sinde ise öğrenciler ana dilini hiç kimse ile konuşmadığını belirtmiştir.

Öğrencilerin “*Türkçeyi kimlerle konuşuyorsunuz?*” sorusuna verdikleri yanıtlardan alıntılar, kategori ve sıklıkları Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4. Öğrencilerin Türkçeyi Kimlerle Konuştuklarına İlişkin Bulgular

Kategori	f	%	Örnek Cümleler
Okuldaki Kişilerle	71	30,08	Türkçeyi okulda ve öğretmenlerimle konuşuyorum. (K4) Türkçeyi okulda arkadaşlarımızla konuşuyoruz. (K28) Okulda arkadaşlarımla ve öğretmenlerimle konuşuyorum. (K142)
Herkesle	57	24,15	Herkesle konuşuyorum. (K35) Her yerde ve herkesle konuşurum. (K62) Günlük hayatta herkesle konuşuyorum. (K102)
Aileyle	51	21,61	Kardeşlerimle evde konuşurum. (K11) Evde ailemle konuşuyorum. (K63) Evde, annemle ve babamla konuşuyorum. (K125)
Okul Dışındaki Arkadaşlarla	29	12,29	Mahallede arkadaşlarımla konuşuyorum. (K49) Dışarıda arkadaşlarla konuşuyorum. (K56) Sokaktaki arkadaşlarımla konuşuyorum. (K159)
Akrabalarla	12	5,09	Akrabalarımızla konuşuyorum. (K57) Akrabalarımın evinde konuşuyorum. (K113) Akrabalarımızla konuşuyorum. (K114)
Ana dilini Bilmeyenlerle	6	2,54	Kürtçe bilmeyen kardeşimle konuşuyorum. (K26) Kürtçe bilmeyenlerle konuşurum. (K93) Türk olan insanlarla konuşuyorum. (K98)
Komşularla	4	1,70	Komşularıyla konuşuyorum. (K114) Komşularıyla konuşuyorum. (K124) Komşularıyla konuşuyorum. (K158)
Kamusal Alandaki Kişilerle	3	1,27	Hastanede yani genellikle resmi yerlerde konuşuyorum. (K46) Hastanede doktorlarla konuşuyorum. (K154) Hastanelerde konuşuyorum. (K162)
Tanınmayan Kişilerle	3	1,27	Tanımadığım kişilerle konuşurum. (K32) Yabancı kişilerle konuşuyorum. (K85) Yabancı kişilerle konuşuyorum. (K140)

Tablo 4'teki görüşlere göre öğrenciler tarafından belirtilen 236 görüşün %30,08'inde öğrencilerin Türkçeyi okuldaki kişilerle, %24,15'inde herkesle, %21,61'inde ise Türkçeyi ailesiyle konuştuğu anlaşılmaktadır. Görüşlerden %12,29'u öğrencilerin Türkçeyi okul dışındaki kişilerle, %5,09'u akrabalarıyla, %2,54'ü ise ana dilini bilmeyenlerle Türkçe konuştuğuna işaret etmektedir. Ayrıca görüşlerden %1,70'inde öğrencilerin Türkçeyi komşularıyla, %1,27'sinde kamusal alanlarda muhatap

oldukları kişilerle, %1,27'sinde ise tanımadıkları kişilerle iletişim aracı olarak kullandığı görülmektedir.

Öğrencilerin “*Ana dilinizi Türkçe kadar iyi kullanabiliyor musunuz?*” sorusuna verdikleri yanıtlardan alıntılar, kategori ve sıklıkları Tablo 5’te verilmiştir.

Tablo 5. Öğrencilerin Ana Dillerini Türkçe Kadar İyi Kullanabiliyor Olmaları Durumuna İlişkin Bulgular

Kategori	f	%	Örnek Cümleler
Evet	112	64	Evet, kullanabiliyorum. (K22) Evet, kullanabildiğimi düşünüyorum. (K58) Evet. Hemen hemen Türkçe kadar iyi konuşabiliyorum. (K125)
Hayır	49	28	Hayır. Türkçe kadar pek kullanamıyorum. (K16) Hayır kullanamıyorum. (K84) Hayır, anlayabiliyorum ama konuşamıyorum. (K118)
Kısmen	8	4,57	Yeter kadar değil kısmen kullanabiliyorum. (K9) Kısmen kullanabiliyorum. (K33) Kısmen kullanabiliyorum. (K98)
Daha İyi Kullanıyorum.	6	3,43	Türkçeden daha iyi kullanabiliyorum. (K10) Türkçeden daha iyi kullanıyorum. (K26) Türkçeyi ana dilim kadar konuşmasam da ana dilimi Türkçeden daha iyi kullanıyorum. (K52)

Tablo 5’teki görüşlere göre öğrencilerin %64’ü (112) ana dilini Türkçe kadar iyi kullanabilmektedir. Öğrencilerin %28’i (49) ise ana dilini Türkçe kadar iyi kullanamamaktadır. Öğrencilerin %4,57’si (8) ana dilini kısmen Türkçe kadar iyi kullanabildiğini belirtmiştir. Ayrıca, öğrencilerin %3,43’ünün (6) ana dilini Türkçeden daha iyi kullandığı belirtilen görüşler arasındadır.

Öğrencilerin “*Türkçeyi ne derecede iyi konuştuğunuzu düşünüyorsunuz? (Çok iyi, iyi, orta, kötü, çok kötü)*” sorusuna verdikleri yanıtlardan alıntılar, kategori ve sıklıkları Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6. Öğrencilerin Türkçeyi Ne Derecede İyi Konuştuklarına İlişkin Bulgular

Kategori	f	%	Örnek Cümleler
Çok İyi	106	60,57	Çok iyi derece de konuştuğumu düşünüyorum. (K21)

			Çok iyi konuştuğumu düşünüyorum. (K44) Çok iyi konuştuğumu söylerler. (K154)
İyi	57	32,57	Evet, iyi derecede konuşuyorum. (K14) İyi. Çok iyi diyemem çünkü konuşmayı biliyorum ama güzel konuşamıyorum. (K111) İyi konuştuğumu düşünüyorum. (K157)
Orta	12	6,86	Orta derece de konuştuğumu düşünüyorum. (K17) Ne çok iyi ne çok kötü konuştuğumu düşünüyorum. (K83) Türkçe konuşmada orta seviyede olduğumu düşünüyorum. (K161)

Tablo 6'daki görüşlere göre öğrencilerin %60,57'si (106) Türkçeyi çok iyi seviyede konuştuğunu düşünmektedir. Ayrıca öğrencilerin %32,57'sinin (57) Türkçeyi iyi seviyede, %6,86'sı (12) da Türkçeyi orta seviyede konuştuğunu düşünmektedir. Öğrenciler tarafından belirtilen görüşlerden hareketle öğrencilerden hiçbirinin Türkçeyi kötü veya çok kötü seviyede konuştuğunu düşünmediği anlaşılmaktadır. Öğrencilerin "*Kendinizi en iyi ifade ettiğiniz dil hangisidir?*" sorusuna verdikleri yanıtlardan alıntılar, kategori ve sıklıkları Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7. Öğrencilerin Kendilerini En İyi İfade Ettikleri Dile İlişkin Bulgular

Kategori	f	%	Örnek Cümleler
Türkçe	132	75,43	Türkçedir. (K45) Türkçe kendimi en iyi ifade ettiğim dildir. (K106) Kendimi en iyi ifade ettiğim dil olan Türkçeyi çok iyi kullanıyorum. (K113)
Kürtçe	34	19,43	Kürtçe daha iyi ifade ediyorum. (K38) Kürtçe kendimi en iyi ifade ettiğim dildir. (K101) Kendimi Kürtçe daha iyi ifade ediyorum (K151)
Türkçe ve Kürtçe	9	5,14	Kendimi her iki dilde de iyi ifade ediyorum. (K90) Kendimi Türkçe ve Kürtçe iyi ifade ediyorum. (K126) Türkçe ve Kürtçe. İki dilde de iyi ifade ediyorum kendimi. (K137)

Tablo 7'deki görüşlere göre öğrencilerin %75,43'ünün (132) kendini en iyi ifade ettiği dil Türkçedir. Öğrencilerin %19,43'ünün (34) kendini en iyi ifade ettiği dil Kürtçedir. Ayrıca öğrencilerin %5,14'ü (9) hem Türkçeyi hem de Kürtçeyi kendini en iyi ifade ettiği dil olarak belirtmiştir. Görüşlerden hareketle ana dili Arapça olan

öğrencilerin kendilerini en iyi ifade ettikleri dil olarak Türkçeyi belirttikleri anlaşılmaktadır.

Öğrencilerin “Okula başladığınızda Türkçe biliyor muydunuz? Bilmiyorsanız nasıl sıkıntılar yaşadınız?” sorusuna verdikleri yanıtlardan alıntılar, kategori ve sıklıkları Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8. Öğrencilerin Okula Başladıklarında Türkçe Bilme Durumlarına ve Bundan Dolayı Sıkıntı Yaşayıp Yaşamadıklarına İlişkin Bulgular

Kategori	f	%	Yaşanan Sorunlar	f	%	Örnek Cümleler
Biliyordum.	149	85,14	Hiçbir sıkıntı yaşamadım.	141	80,57	Çocukluğumdan beri Türkçe konuştuğum için hiçbir sıkıntı yaşamadım. Okula başladığımda Türkçe biliyordum. (K13) Evet, biliyordum ve hiç dil açısından sıkıntıya düşmedim. (K24) Evet, biliyordum ve sorunlarla karşılaşmadım. (K143)
			Kısmen Sıkıntılar Yaşadım.	8	4,57	Ben okula başladığımda Türkçe biliyordum ama pek fazla değil bu %n hocalarımla bazen anlaşmazlıklar yaşadım. (K46) Az biliyordum evet ilk başlarda biraz sıkıntı çekiyordum. Sonra düzelmeye başladı. (K64) Biliyordum ama karıştırabiliyordum. Ara ara sıkıntılar yaşayabiliyordum. (K67)
			İletişim Kuramıyordum.	19	10,86	Bilmiyordum. Hocayı anlamıyordum, konuşamıyor ve kendimi ifade edemiyordum. (K21) Hayır bilmiyordum. Kendimi

Bilmiyordum.	26	14,86			ifade etmekte zorlanıyordum. (K44) Bilmiyordum. Türkçe bilen arkadaşlarım konuşurken ben bir şey anlamadığım için çok üzülüyordum. (K58)	
			Derse Katılamıyordum.	6	3,43	Önceden bilmiyordum. Annem beni okula götürdüğünde hocalardan pek bir şey anlamıyordum. Sonradan yavaş yavaş öğrendim. (K1) Maalesef bilmiyordum. O döneme ait aklımda fazla bir şey kalmadı ama Türkçe bilemediğim için etkinlikleri yapmakta zorluk çektiğimi hatırlamıyorum. (K4) Bilmiyordum. Hocayı anlamıyordum. (K133)
			Hiçbir Sıkıntı Yaşamadım.	1	0,57	Bilmiyordum. Fakat hiç sıkıntı yaşamadım. (K22)

Tablo 8'e göre öğrencilerin %85,14'ü (149) okula başladığında Türkçe bildiğini, %14,86'sı (26) ise okula başladığında Türkçe bilmediğini belirtmiştir. Öğrencilerin %80,57'si (141) okula başladığında Türkçe bildiğini ve bundan dolayı herhangi bir sıkıntı yaşamadığını, %4,57'si (8) ise okula başladığında Türkçe bildiğini fakat öğretmenleri ve arkadaşları ile Türkçe iletişim sağlama konusunda kısmen sorunlarla karşılaştığını belirtmiştir. Öğrencilerin %10,86'sı (19) okula başladığında Türkçe bilmediğini ve bu durumdan kaynaklı öğretmenleri ile iletişim kuramadığını ve kendini ifade edemediğini, %3,43'si da (6) okula başladığında Türkçe bilmediğini ve bundan dolayı Türkçe dersine katılamadığını ifade etmiştir. Ayrıca öğrencilerin %0,57'si (1) okula başladığında Türkçe bilmediğini fakat Türkçe iletişim kurma anlamında herhangi bir sıkıntı ile karşılaşmadığını belirtmiştir.

Öğrencilerin “Kendinizi ifade edecek kadar Türkçeyi kaç yaşında öğrendiniz?” sorusuna verdikleri yanıtlardan alıntılar, kategori ve sıklıkları Tablo 9'da verilmiştir.

Tablo 9. Öğrencilerin Kendilerini İfade Edecek Kadar Türkçeyi Kaç Yaşında Öğrendiklerine İlişkin Bulgular

Kategori	f	%	Örnek Cümleler
6 Yaşında Öğrendim.	37	21,14	6 yaşında öğrendim. (K82, K147, K172)
7 Yaşında Öğrendim.	32	18,29	7 yaşında Türkçeyi öğrendim. (K3) 7 yaşında öğrendim. (K18) Okula başladığım zaman 7 yaşında öğrendim. (K38)
5 Yaşında Öğrendim.	28	16	5 yaşında öğrendim. (K114, K129, K166)
8 Yaşında Öğrendim.	22	12,57	8 yaşında öğrendim. (K44, K56, K85)
Konuşmaya başladığım günden beri	12	6,86	Konuşmaya başladığımda öğrendim. (K20) Konuşma yaşına gelince öğrendim. (K102) Doğduğumda ilk konuşma anından bu yaşa kadar Türkçeyi çok iyi biliyorum. (K112)
4 Yaşında Öğrendim.	12	6,86	4 yaşında öğrendim. (K86, K90, K109)
9 Yaşında Öğrendim.	11	6,28	9 yaşında öğrendim. (K34, K58, K83)
3 Yaşında Öğrendim.	9	5,14	3 yaşında öğrendim. (K40, K88, K108)
10 Yaşında Öğrendim.	7	4	10 yaşında öğrendim. (K10, K42, K67)
Kendimi Bildim Bileli	4	2,29	Kendimi bildim bileli Türkçe konuşuyordum. (K62) Kendimi bildim bileli Türkçe konuşuyorum. (K94) Kendimi bildim bileli. (K127)
12 Yaşında Öğrendim.	1	0,57	12 yaşında öğrendim. (K32)

Tablo 9'a göre görüşmeye katılan öğrencilerin %21,14 (37) kendini ifade edecek kadar Türkçeyi 6 yaşında, %18,29'u (32) 7 yaşında, %16'sı (28 öğrenci) 5 yaşında, %12,57'si (22) 5 yaşında, %6,86'sı (12) 4 yaşında, %6,28'i (11) 9 yaşında, %5,14'ü (9) 3 yaşında, %4'ü (7) 10 yaşında ve %0,57'si (1) 12 yaşında öğrendiğini belirtmiştir. Öğrencilerin %6,86'sı kendini ifade edecek kadar Türkçeyi konuşmaya başladığı gün öğrendiğini, %2,29'u da kendisini ifade edecek kadar Türkçeyi kendisini bildiği günden bu yana konuştuğunu ifade etmiştir.

Öğrencilerin “*Türkçe dersini seviyor musunuz? Nedenini açıklayabilir misiniz?*” sorusuna verdikleri yanıtlardan alıntılar, kategori ve sıklıkları Tablo 10'da verilmiştir.

Tablo 10. Öğrencilerin Türkçe Dersini Sevme Durumlarına İlişkin Bulgular

Kategori	f	%	Örnek Cümleler
Türkçe Dersini Seviyorum	141	80,57	Türkçe dersini seviyorum. Çünkü eğlenceli ve iyi anlatan bir hocaya sahibim ve çok güzel bir ders olduğu için Türkçeyi seviyorum. (K16) Türkçe dersini seviyorum. O dili hem güzel konuşuyorum hem de eğlenceli ve hocalarım da çok iyi. (K106) Çok seviyorum. Çünkü ilerde bana lazım olacak. (K142)
Türkçe Dersini Sevmiyorum	22	12,57	Hayır, çünkü hepsi bildiğim şeyler. (K86) Hayır. Çünkü çok sıkıcı. (K90) Hayır. Sevmiyorum çok sıkıcı. (K153)
Kısmen	12	6,86	Bazı konular hariç seviyorum. Bazı konular sıkıcı olduğu için sıkılıyorum ama onun dışında seviyorum. (K45) Orta. Çünkü bazen eğlenceli bazen kötü geçiyor. (K146) Öğretmenden dolayı seviyorum ama soru çözmeyi sevmiyorum. (K173)

Tablo 10'a göre öğrencilerin %80,57'si (141) Türkçe dersini dersin öğretmeninden ve dersin işleniş şeklinden dolayı sevdiğini belirtmiştir. Öğrencilerin %12,57'si (22) ise Türkçe dersini daha çok "sıkıcı" diye nitelendirip sevmediğini ifade etmiştir. Ayrıca öğrencilerin %6,86'sı (12) Türkçe dersini dersin öğretmeni ve dersin işleniş anlamında sevdiğini fakat dersin daha çok soyut olmasından kaynaklı sıkıcı olduğunu düşünülmesi ve öğrenci seçme ve yerleştirme sınavlarına yönelik testlerin yoğunluğundan dolayı kısmen sevdiğini belirtmiştir.

Öğrencilerin "Türkçe dersinde eksik olduğunuz beceriler (Konuşma, dinleme, okuma, yazma ve dil bilgisi) hangileridir?" sorusuna verdikleri yanıtlardan alıntılar, kategori ve sıklıkları Tablo 11'de verilmiştir.

Tablo 11. Öğrencilerin Türkçe Dersinde Eksik Olduğu Becerilere (Konuşma, dinleme, okuma ve yazma) ve Öğrenme Alanlarına (Dil bilgisine) İlişkin Bulgular

Kategori	f	%	Örnek Cümleler
Dil Bilgisi	58	27,49	Bazen dil bilgisinde zorlanıyorum. (K14) Dil bilgisinde eksik olduğumu düşünüyorum. (K18) Dil bilgisinde biraz sorun yaşıyorum. (K46)
Hiçbiri	55	26,07	Şükürler olsun ki hiçbir sıkıntım yok. (K4) Hiçbirinde eksikim olduğunu düşünmüyorum. (K68)

			Eksik olduğum beceri yok. (K131)
Yazma Becerisi	29	13,74	Yazmada eksik olduğumu düşünüyorum. (K61) Yazma konusunda eksik olduğumu düşünüyorum. (K157) Yazmada eksik olduğumu düşünüyorum. (K159)
Dinleme Becerisi	23	10,90	Dinleme konusunda eksikliğim var. (K33) Dinlemede eksik olduğumu düşünüyorum. (K69) Dinleme de eksik olduğumu düşünüyorum. (K171)
Okuma Becerisi	21	9,95	Okumada sıkıntı yaşıyorum. (K26) Okumada eksik olduğumu düşünüyorum. (K65) Okumada eksik olduğumu düşünüyorum. (K107)
Konuşma Becerisi	19	9,01	Konuşma da eksik olduğumu düşünüyorum. (K16) Konuşmada biraz kekeleyorum. (K49) Konuşmada eksik olduğumu düşünüyorum. (K109)
Anlama ve Anlatma Becerileri ve Dil Bilgisi	6	2,84	Hepsinde eksik olduğumu düşünüyorum. (K51) Hepsinde eksiklerim var. (K93) Hepsinde eksiklerim var. (K174)

Tablo 11’de öğrenciler tarafından Türkçe dersinde eksik olduğu becerilere ilişkin belirtilen 211 görüşün %27,49’unda dil bilgisi, %13,74’ünde yazma becerisi, %10,90’ında dinleme becerisi, %9,95’inde okuma becerisi ve %9,01’inde konuşma becerisi alanında öğrencilerin kendilerini yetersiz buldukları ifade edilmiştir. Görüşlerin 26,07’sinde öğrencilerin anlama ve anlatma becerileri ve dil bilgisi konusunda eksiklerinin olmadığını düşündükleri anlaşılmaktadır. Ayrıca görüşlerin %2,84’ünde öğrenciler bütün anlama ve anlatma becerilerinde ve dil bilgisinde eksikleri olduğunu belirtmiştir.

Öğrencilerin “*Türkçe film-dizi izlemek / Türkçe kitap-dergi-gazete okumak / Türkçe müzik dinlemek. Yukarıdakilerden en çok yaptığınız faaliyet hangisidir?*” sorusuna verdikleri yanıtlardan alıntılar, kategori ve sıklıkları Tablo 12’de verilmiştir.

Tablo 12. Öğrencilerin Türkçe Film-Dizi İzlemek, Türkçe Kitap-Dergi-Gazete Okumak ve Türkçe Müzik Dinlemek Kategorilerinden En Çok Yaptıklarına İlişkin Bulgular

Kategori	f	%	Örnek Cümleler
Türkçe Kitap, Dergi, Gazete Okumak	68	38,86	Türkçe kitap-dergi-gazete okumak. (K48) Türkçe kitap-dergi-gazete okumak. (K90) Türkçe kitap-dergi-gazete okumak. (K152)

Türkçe Film-Dizi İzlemek	64	36,57	Türkçe film-dizi izlemek. (K5) Türkçe film-dizi izlemek. (K70) Türkçe film-dizi izlemek. (K154)
Türkçe Müzik Dinlemek	40	22,86	Türkçe müzik dinlemek. (K20) Türkçe müzik dinlemek. (K97) Türkçe müzik dinlemek. (K142)
Hepsi	3	1,71	Her üç seçeneği de yapmayı her zaman yapmayı seviyorum. (K45) Hepsini çok yapıyorum. (K62) Hepsini çok yapıyorum. (K82)

Tablo 12'e göre öğrencilerin kültür sanat konusunda en çok yaptığı faaliyetin %38,86 ile (68) "Türkçe kitap, dergi, gazete okumak" olduğu görülmektedir. Türkçe kitap, dergi ve gazete okumaktan sonra en çok tercih edilip yapılan faaliyetin ise %36,57 ile (64) "Türkçe film-dizi izlemek" olduğu anlaşılmaktadır. Öğrencilerin %22,86'sı (40) ise "Türkçe müzik dinlemek"i en çok yaptığı kültür sanat faaliyeti olarak nitelendirmiştir. Öğrencilerin %1,71'i (3) ise "Türkçe kitap, dergi, gazete okumak", "Türkçe film-dizi izlemek" ve "Türkçe müzik dinlemek"i faaliyetlerinin tümünü sıklıkla yaptığını belirtmiştir.

Öğrencilerin "Türkçe konuşurken eksik kaldığınız yerlerde ana dilinizden kelimeler kullanıyor musunuz?" sorusuna verdikleri yanıtlardan alıntılar, kategori ve sıklıkları Tablo 13'te verilmiştir.

Tablo 13. Öğrencilerin Türkçe Konuşurken Eksik Kaldığı Yerlerde Ana Dilinden Kelimeler Kullanıyor Olup Olmadıklarına İlişkin Bulgular

Kategori	f	%	Örnek Cümleler
Hiç Kullanmıyorum	81	46,29	Hayır kullanmıyorum. (K53) Neredeyse hiç kullanmıyorum. (K77) Hayır kullanmıyorum. (K133)
Genellikle Kullanıyorum	62	35,43	Evet. Kullanıyorum. (K26) Evet kullanıyorum. (K114) Evet kullanıyorum. (K154)
Bazen kullanıyorum	31	17,71	Bazen yarı Türkçe yarı Kürtçe konuşuyorum. (K11) Bazen ama esprisine kullanıyorum. (K40) Evet, bazen kullanıyorum. (K169)
Bu durumun	1	0,57	Bilmiyorum kullanmış olsam bile farkında değilim. (K45)

farkında değilim			
------------------	--	--	--

Tablo 13'e göre öğrencilerin %46,29'u (81) Türkçe konuşurken eksik kaldığı yerlerde ana dilinden kelimeler kullanmadığını belirtmiştir. Öğrencilerin %35,43'ü (62) Türkçe konuşurken eksik kaldığı yerlerde ana dilinden kelimeleri genelde kullandığını, %17,71'i (31) ise bazen kullandığını ifade etmiştir. Ayrıca bir öğrenci (%0,57) Türkçe konuşurken eksik kaldığı yerlerde ana dilinden kelimeler kullanıp kullanmadığını bilmediğini, kullanıyorsa da bu durumun farkında olmadığını belirtmiştir.

Öğrencilerin “*Ana dilinizi konuşurken eksik kaldığınız yerlerde Türkçe kelimeler kullanıyor musunuz?*” sorusuna verdikleri yanıtlardan alıntılar, kategori ve sıklıkları Tablo 14'te verilmiştir.

Tablo 14. Öğrencilerin Ana dillerini Konuşurken Eksik kaldıkları Yerlerde Türkçe Kelimeler Kullanıyor Olup Olmadıklarına İlişkin Bulgular

Kategori	f	%	Örnek Cümleler
Genellikle Kullanıyorum	114	65,14	Evet, Türkçe bana daha kolay geliyor. (K6) Evet. Anlamını bilmediklerimde kullanıyorum. (K30) Evet. Biri beni anlamadığında Türkçe anlatırım. (K53)
Hiç Kullanmıyorum	43	24,57	Hayır, kesinlikle kullanmıyorum. (K77) Hayır kullanmıyorum. (K110) Hayır, çünkü eksik cümle kurmuyorum. (K166)
Bazen Kullanıyorum	18	10,29	Nadiren kullanıyorum. (K16) Ara sıra kullanıyorum. (K45) Bazen kullanıyorum. (K90)

Tablo 14'e göre öğrencilerin %65,14'ü (114) ana dilini konuşurken eksik kaldığı yerlerde Türkçe kelimeler kullandığı görülmektedir. Öğrencilerin %24,57'si (43) ise ana dilini konuşurken eksik kaldığı yerlerde Türkçe kelimeleri hiç kullanmadığını ifade etmiştir. Ayrıca öğrencilerin %10,29'u (18) ana dilini konuşurken eksik kaldığı yerlerde Türkçe kelimeleri bazen kullandığını belirtmiştir.

Öğrencilerin “*Ana dilinizin gerilediğini düşünüyor musunuz? Neden?*” sorusuna verdikleri yanıtlardan alıntılar, kategori ve sıklıkları Tablo 15'te verilmiştir.

Tablo 15. Öğrencilerin Ana Dilinin Gerileyip Gerilemediğine Yönelik Görüşlerine İlişkin Bulgular

Kategori	f	%	Örnek Cümleler
Gerilemedi	118	67,43	Hayır, çünkü evde annem ve babamla konuşurken ana dilimi kullanıyorum. (K14) Gerilediğimi düşünmüyorum çünkü günlük hayatta ana dilimi konuşuyorum. (K27) Hayır, çünkü gün içinde çok konuşuyorum. (K155)
Geriledi	56	32	Evet, çünkü bünyenizde iki dil barındırmak zor ikisini de kullanma isteği ortaya çıkıyor birinde mahrum kalıyoruz. (K47) Evet, hem de çok nerdeyse unutmak üzereyim okulda hep Türkçe konuştuğum için. (K73) Evet, çünkü artık herkes Türkçeye yoğunluk vermiş durumda. (K170)
Bilmiyorum	1	0,57	Bilmiyorum. (K68)

Tablo 15'e göre öğrencilerin %67,43'ü (118) toplum içinde ve ailesiyle günlük yaşamında ana dilini zaten kullandığını ve bundan dolayı ana dilinin gerilemediğini belirtmiştir. Öğrencilerin %32'si (56) toplumda ve ailesinde günlük yaşam içerisinde Türkçe kullanımının artması ve ana dilinin kullanımının azalması nedeniyle ana dilinin gerilediğini ifade etmiştir. Öğrencilerin %0,57'si (1) bu konuda bilgisi olmadığını belirtmiştir.

Öğrencilerin “*Ana diliniz ve Türkçe dışında başka diller de öğrenmek ister misiniz? Neden?*” sorusuna verdikleri yanıtlardan alıntılar, kategori ve sıklıkları Tablo 16'da verilmiştir.

Tablo 16. Öğrencilerin Ana dili ve Türkçe Dışında Başka Diller de Öğrenmek İsteyip İstemediklerine İlişkin bulgular

Kategori	f	%	Örnek Cümleler
İsterim	139	79,43	İngilizce öğrenmek isterim çünkü belki gelecekte gerekli olduğu için başka ülkelere gidip te oradakilerle kolay iletişime geçmek. (K13) Evet, çünkü tek dilde konuşmak çok sıkıcı. (K14) Evet, yeni dillerden zarar gelmez. İleri de yardımcı olacağına inanıyorum. (K89)
İstemem	36	20,57	Hayır diğer diller çok zor kelimeler bile anlaşılmıyor. K21

		Hayır, zorlanacağımı ve konuşamayacağımı düşünmüyorum. K45
		Hayır, bu dillerim bana yeter. K113

Tablo 16'ya göre öğrencilerin %79,43'ü (139) gelecek planları doğrultusunda lazım olacağı, başka kültürlerden insanları tanıma noktasında yardımcı olacağı ve her dilin insana farklı bir kültürü kazandırdığını düşündükleri için ana dili ve Türkçe dışında diller öğrenmek istemektedir. Fakat öğrencilerin %20,57'si (36) ana dili ve Türkçe dışındaki dillerin zor öğrenileceği gibi fikirlerinden hareketle ana dili ve Türkçe dışında diller öğrenmek istememektedir.

Öğrencilerin “Sizce hangi dilde düşünüyorsunuz?” sorusuna verdikleri yanıtlardan alıntılar, kategori ve sıklıkları Tablo 17'de verilmiştir.

Tablo 17. Öğrencilerin Hangi Dilde Düşündüklerine İlişkin Bulgular

Kategori	f	%	Örnek Cümleler
Türkçe Düşünüyorum	137	78,29	Türkçe düşünüyorum. (K6, K63, K158)
Kürtçe Düşünüyorum	25	14,29	Ana dilimde (Kürtçe) düşünüyorum. (K52) Kürtçe düşünüyorum. (K160) Kürtçe dilinde düşünüyorum. (K171)
Türkçe ve Kürtçe Düşünüyorum	7	4	Türkçe ve Kürtçe. Aslında nerde olduğuma bağlı okuldayken Türkçe evdeyken Kürtçe düşünüyorum. (K4) Kürtçe ile Türkçe düşünüyorum. (K113) Türkçe ve Kürtçe düşünüyorum. (K145)
Arapça Düşünüyorum	3	1,71	Arapça düşünüyorum. (K28, K70, K75)
Düşüncenin Dili Yoktur	2	1,14	Düşüncenin dili yoktur. (K68) Düşünmenin dili yoktur. (K74)
Türkçe ve Arapça Düşünüyorum	1	0,57	Arapça ve Türkçe düşünüyorum. (K76)

Tablo 17'ye göre öğrencilerin %78,29'u (137) Türkçe düşündüğünü belirtmiştir. Öğrencilerin %14,29'u (25) Kürtçe düşündüğünü, %1,71'i de (3) Arapça düşündüğünü ifade etmiştir. Öğrencilerin %4'ü (7) hem Türkçe hem de Kürtçe düşündüğünü ve %0,57'si de (1) hem Türkçe hem de Arapça düşündüğünü belirtmiştir. Öğrencilerin %1,14'ü de düşüncenin dilinin olmadığını ifade etmiştir.

4.2. Öğretmen Görüşleri

Öğretmenlerin “İki dilli öğrencilerinizin Türkçe öğrenmeye ve Türkçe dersine karşı ilgileri nasıldır?” sorusuna verdikleri yanıtlardan alıntılar, kategori ve sıklıkları Tablo 18’de verilmiştir.

Tablo 18. Öğretmenlere göre İki Dilli Öğrencilerin Türkçe Öğrenmeye ve Türkçe Dersine Karşı İlgilerine İlişkin Bulgular

Kategori	f	%	Örnek Cümleler
Türkçe Öğrenmeye İlgili Olmaları	13	65	Türkçeye karşı ilgileri çok iyi. Türkçe öğrenmek için çabalyorlar. (Ö8) Türkçe dersin soyutluğu bazı zamanlar Türkçe öğrenmeye karşı ilgilerini azaltsa da okul dışında da Türkçe konuştukları ve Türkçe popüler kültür öğelerini takip ettikleri için Türkçe öğrenmeye genel anlamda ilgililer. (Ö18) Yaşadığımız bölgede her ne kadar Türkçeden farklı diller de konuşulsa da resmi dil olması ve popüler olması sebebiyle Türkçeye karşı büyük ilgiye sahipler. (Ö19)
Türkçesi İyi Olanın Derse İlgisinin Çok Olması	1	5	Türkçesi iyi olanın derse karşı ilgili daha çok olmakta. (Ö1)
Dersin İlgi Çekici Olmasından Dolayı Derse Karşı İlginin İyi Yönde Olması	1	5	Ders ilgi çekici ve eğlenceli olduğundan, öğrenme ve derse karşı ilgi pozitif yönde oluyor. (Ö2)
Türkçe Dili ve Türkçe Dersine Karşı İlgilerinin Orta Düzeyde Olması	1	5	Türkçeye ve Türkçe dersine karşı ilgilerinin Orta düzeyde. (Ö14)
Türkçeye ve Türkçe Dersine Karşı İlgilerinin Öğretmene Bağlı Olması	1	5	Bu birazda öğretmene bağlı bir durum. Öğretmen kendini sevdirep ilgilerini arttıracak argümanlarla dersi eğlenceli hale getirdiğinde ilgileri artıyor. Yapmadığında düşüyor. (Ö20)
İlk Yıllarda Zorlanıyor Olmaları	1	5	İlk yıllarda derse karşı ilgileri az, zorlanıyorlar. Lakin sonradan ortaokulda ilgileri artmaya başlıyor ve o farkı kapatıyorlar. (Ö5)
Derse Karşı İlgilerinin Az Olması	1	5	Tek dilli öğrenciler Türkçe dersine karşı daha istekliler ama iki dilli öğrenciler dersi anlama konusunda biraz sıkıntı yaşıyorlar. (Ö7)

Derse İlgilerinin Olmaması	Karşı	1	5	Mecburiyetten dinliyorlar. (Ö3)
----------------------------	-------	---	---	---------------------------------

Tablo 18'e göre öğretmenler iki dilli öğrencilerinin %65'inin (13) Türkçenin kullanım yelpazesinin genişliğinden dolayı iki dilli öğrencilerinin Türkçe öğrenmeye karşı ilgili olduklarını belirtmiştir. Öğretmenlerin %5'i Türkçesi iyi olan iki dilli öğrencilerin derse ilgi gösterdiğini, %5'i dersin ilgi çekici olmasından dolayı iki dilli öğrencilerinin Türkçe öğrenmeye ve Türkçe dersine karşı ilgili olduklarını, %5'i iki dilli öğrencilerinin Türkçeye ve Türkçe dersine karşı ilgilerinin orta düzeyde olduğunu ifade etmiştir. Ayrıca öğretmenlerin %5'i iki dilli öğrencilerinin Türkçeye ve Türkçe dersine karşı ilgilerinin öğretmene bağlı olduğunu, öğretmenini dersin işlenişine yön verme şekli ve öğrencilerde oluşturacağı motivasyonla dersi daha heyecanlı hale getirebileceğini, %5'i iki dilli öğrencilerinin ilk yıllarda Türkçe dersine karşı ilgilerinin az olduğunu fakat ortaokulda ilgilerinin arttığını, %5'i iki dilli öğrencilerin tek dilli öğrencilere oranla Türkçe dersine daha az ilgili olduklarını ve %5'i de iki dilli öğrencilerinin Türkçe dersine karşı ilgili olmadıklarını belirtmiştir.

Öğretmenlerin “İki dilli öğrencileriniz Türkçe konuşurken ana dillerine (kelime ve kullanımlara) başvuruyorlar mı? Başvuruyorsa bunu örneklerle açıklayabilir misiniz?” sorusuna verdikleri yanıtlardan alıntılar, kategori ve sıklıkları Tablo 19'da verilmiştir.

Tablo 19. Öğretmenlere göre İki Dilli Öğrencilerin Türkçe Konuşurken Ana Dillerine (Kelime ve Kullanımlara) Başvuruyor Olmaları Durumuna ve Başvuruyorsa Bu Durumla İlgili Örneklerle İlişkin Bulgular

Kategori	f	%	Örnek Cümleler
Ana Dillerine Başvuruyorlar	19	95	Evet başvuruyorlar. Örneğin; Kürtçedeki veya Arapçadaki dişilik erkeklik eklerini Türkçe kelime kurarken kelime sonuna ya da birine seslenirken isminin sonuna eklemeleri. Sadece Türkçe konuşurken ana dillerine başvurmuyorlar. Ana dillerini konuşurken de Türkçeye başvuruyorlar. Örnek verecek olursak, Kürtçe konuşurken bu işi yap manasında “yap” filinin sonuna “-ke” sesini getirip “yapmışke” diyebiliyorlar. (Ö1) Ortaokula yeni başlayan öğrencilerde bu durumla karşılaşabiliyoruz. Öğrenciler Türkçe konuşma konusunda çok

			fazla pratik yapmadıkları için okul ortamında ana dillerine başvurabiliyorlar. Öğrenci kendini ifade etmede sıkıntı yaşadığı zaman ana dilinden kelime veya cümle düzeyinde yapılar kullanabiliyor. Örneğin, hala ve teyze kelimelerini karıştıran bir öğrencinin hala demek isterken kelimenin ana dilindeki karşılığına başvurması ya da bir öğrencinin ana dillindeki mecaz veya deyimlerin Türkçe karşılığını bilmemesinden dolayı kendini Türkçe ifade ederken ana dillindeki mecaz ve deyimleri Türkçe konuşma arasında söylemesi. (Ö18) Evet, sıklıkla başvuruyorlar. Cevap verirken “Na, Beli, Ere ere” gibi sözcükler kullanıyorlar. (Ö20)
Ana Dillerine Başvurmuyorlar	1	5	Hayır, başvurmuyorlar. (Ö8)

Tablo 19’a göre öğretmenlerin %95’i iki dilli öğrencilerinin Türkçe konuşurken ana dillerinin dil yapısını farklı olmadan Türkçe konuşurken Türkçeye uyarlayabildikleri, Türkçe konuşurken istemli veya istemsiz eksik kaldıkları yerlerde ana dillerinden kelime ve kullanımlara başvurabildiklerini belirtmiştir. Öğretmenlerin %5’i de iki dilli öğrencilerinin Türkçe konuşurken ana dillerine başvurmadıklarını ifade etmiştir.

Öğretmenlerin “İki dilli öğrencilerinizin zorlandıkları Türkçe beceriler ve öğrenim alanları (Konuşma, Dinleme, Okuma, Yazma, Dil bilgisi) hangileridir?” sorusuna verdikleri yanıtlardan alıntılar, kategori ve sıklıkları Tablo 20’de verilmiştir.

Tablo 20. Öğretmenlere göre İki Dilli Öğrencilerin Zorlandıkları Türkçe Beceri ve Öğrenim Alanlarına (Konuşma, Dinleme, Okuma, Yazma, Dil bilgisi) İlişkin Bulgular

Kategori	f	%	Örnek Cümleler
Dil Bilgisi	9	45	Dil bilgisinde çok zorlanıyorlar. (Ö1) Öğrencilerin en çok zorlandığı alan dil bilgisidir. Çünkü soyut ve sözel kavramlar öğrencileri sıkmakta. Dil bilgisinde sadece kural var eğlenceli değil deniyor. Sırasıyla zorlandıkları beceriler ise: Dil bilgisi>Yazma > Konuşma > okuma > Dinleme. (Ö18) Dil bilgisinde zorlanıyorlar. (Ö19)
Konuşma	6	30	Konuşma becerisinde zorlanıyorlar. (Ö3) En çok zorlandıkları beceri konuşma becerisidir. (Ö9) Konuşma becerisidir. (Ö12)

Yazma	5	25	Yazma becerisinde zorlanıyorlar. (Ö2) En çok yazmada zorlanıyorlar. (Ö15) En çok zorlandıkları beceri yazma becerisidir. Diğer beceri alanları için aynı şeyi söyleyemem. Okuma ve dinleme becerileri az veya çok kazandırabiliyoruz. (Ö20)
-------	---	----	---

Tablo 20'ye göre öğretmenlerin %45'i iki dilli öğrencilerinin soyut ve kurallar bütünü şeklinde verilmesinden dolayı en çok dil bilgisinde zorlandıklarını belirtmiştir. Öğretmenlerin %30'u iki dilli öğrencilerinin en çok konuşma becerisinde, %25'i de en çok yazma becerisinde zorlandıklarını ifade etmiştir.

Öğretmenlerin “İki dilli öğrencilerinizin Türkçe konuşurken yaptıkları telaffuz hataları nelerdir? Bu hataları düzeltmek için ne tür çalışmalar yapıyorsunuz?” sorusuna verdikleri yanıtlardan alıntılar, kategori ve sıklıkları Tablo 21’de verilmiştir.

Tablo 21. Öğretmenlere göre İki Dilli Öğrencilerin Türkçe Konuşurken Yaptıkları Telaffuz Hatalarına ve Bu Hataları Düzeltmek İçin Yapılan Çalışmalara İlişkin Bulgular

Kategori	f	%	Hataları Düzeltmek İçin Yapılan Çalışmalar
Genel Telaffuz Hataları	6	30	Telaffuz hataları çok. Sesli okuma gibi standart uygulamaları işliyorum. (Ö3) Toplumda genel olan hatalar. Diksiyon çalışmaları yaptırıyorum. (Ö6) Genel telaffuz hataları yapıyorlar. Olması gerekenin ne olduğunu anında söylüyorum (Dönüt). (Ö14) Telaffuz hataları yapıyorlar çoğu zaman. Bolca diksiyon ve telaffuz çalışması yaptırıyorum. Sesli okuma yapıyoruz genellikle. (Ö15) Telaffuzdan kaynaklı sıkıntıları var. Diksiyon çalışma ve tekerleme çalışması. (Ö16) Sıklıkla telaffuz hataları yapabiliyorlar. Yaptıkları hataları nedenleri ile birlikte öğrenciye açıklıyorum. Özellikle konuşma eğitimi (diksiyon) yapıyorum. (Ö20)
Ana Dilden Kaynaklı Hatalar	6	30	Ana dillerinden kaynaklı telaffuz hataları yapıyorlar. Sık sık sesli okuma yaptırıp hatalarını görmelerini sağlıyorum. (Ö2) Bu bölgede konuşulan dilden kaynaklanan telaffuz hatalarını yapıyorlar. Diksiyon çalışması yaparak düzeltmeye çalışıyorum. (Ö4) Ana dillerinden gelen harf ve telaffuzlar var. Kitap okumaya yönlendiriyorum. (Ö5)

			<p>Ana dili Arapça olanlar, Arapçada karşılığı olmayan ö, o, u, ü, ç, j gibi sesleri telaffuz ederken zorlanıyor. Diksiyon çalışması yöntemiyle bu sesler üzerinde duruyorum. (Ö9)</p> <p>Batmanda var olan telaffuz hatalarını yapıyorlar. Bol bol kitap okutuyorum. (Ö13)</p> <p>Türkçe konuşurken standart bir Türkçe söz dizimi yapamayabiliyorlar. Öğrenciler farkında olmadan ana dillerinde var olan bir kullanıma göre Türkçe cümle kurabiliyorlar. Öğrencinin kullandığı cümlede bir terslik olduğunu anlayabiliyorsunuz. Öğrencilerin en çok yaptığı telaffuz hatası kelimeleri doğru telaffuz edememeleridir. Örneğin öğrenciler “K” harfini kelime başında kullandıkları zaman “K” harfini gırtlaktan telaffuz ediyorlar. Telaffuz hatalarını gidermek için sesli okuma, diksiyon çalışması ve şarkı çalışmaları yaptırıyorum. (Ö18)</p>
Harfleri Dönüştürme	4	20	<p>“Geleyorsun vb.” kullanımları var. Okuma metinleri uyguluyorum. (Ö7)</p> <p>Geleyorum diyen öğrencilerim oldu. Tekerleme çalışmaları yaptırıyorum. (Ö10)</p> <p>Kelime sonlarındaki “ı” harfini “i” ye dönüştürme. O an dönüt vererek düzeltiyorum. (Ö11)</p> <p>Kalemi yerine kalemisi, saçısı, evisi, gibi yanlış ekler getiriliyor. Bunları düzeltmek için dil bilgisi kurallarını öğretmeye çalışıp, kitaplar okutuyoruz. (Ö17)</p>
Harflerin Yerine Değiştirme	2	10	<p>Harflerin yerini değiştiriyorlar müteffiş vb. gibi. Dönüt veriyorum, doğrusunu yazıp duvara asıyorum. (Ö12)</p> <p>Bilgisayar kelimesini özellikle yanlış kullanıp bilgisayar şeklinde söyleyen birçok öğrencilerim oldu. Bu ve buna benzer hataları düzeltmek için kelimeleri hecelere bölüp tekrar tekrar yazdırırdım. (Ö19)</p>
Harf ve Hece Atlama	1	5	<p>Harf ve hece yutma. Düzeltmek için Kelimeleri tekrarlatarak diksiyon çalışmaları yapıyorum. (Ö1)</p>
Teknolojinin Etkisiyle Hatalı Kelimeler Kullanma	1	5	<p>Özellikle teknolojinin etkisiyle hatalı kelimeleri kullanıyorlar. Yazmaya özendiriyorum. (Ö8)</p>

Tablo 21’deki öğretmen görüşlerine göre öğrencilerin yaptığı telaffuz hataları %liklerine göre sırasıyla şöyledir: genel telaffuz hataları (%30), ana dilden kaynaklı telaffuz hataları (%30), harfleri dönüştürme (%20), harflerin yerini değiştirme (%10), harf ve hece atlama (%5) ve teknolojinin etkisiyle hatalı kelimeler kullanma (%5).

Öğretmenler genel telaffuz hatalarını gidermek için anında dönüt vermekte ve diksiyon çalışması, sesli okuma ve tekerleme çalışması yapmaktadır. Öğretmenlerin ana dilden kaynaklı telaffuz hatalarını gidermek için diksiyon çalışması, sesli okuma çalışması, kitap okutma ve şarkı çalışması yaptığı görüşlerden hareketle görülmektedir. Öğretmenler harfleri dönüştürme hatasını gidermek için anında dönüt vermekte ve kitap okuma ve tekerleme çalışması yaptırmaktadır. Öğretmenler harflerin yerini değiştirme hatası için anında dönüt vermekte ve kelimeleri yazdırmaktadırlar. Öğretmenler harf ve hece atlama hatasını gidermek için diksiyon çalışmaları ve teknolojinin etkisiyle kullanılan hatalı kelimeleri düzeltmek için de yazı çalışmaları yapmaktadırlar. Öğretmenlerin telaffuz hatalarını gidermek için en çok yaptıkları çalışmalar (yapılan çalışmaların toplam frekans değerleri dikkate alındığında) %liklerine göre şöyledir: diksiyon çalışmaları (%29,16), sesli okuma (%16,66), kitap okutma (%16,66), anında dönüt verme (%16,65), tekerleme çalışmaları (%8,32), yazdırma çalışmaları (%8,32), şarkı çalışmaları (%4,16).

Öğretmenlerin “İki dilli öğrencilerinizin Türkçe yazı yazarken yaptıkları hatalar nelerdir? Bu hataları gidermek için ne tür çalışmalar yapıyorsunuz?” sorusuna verdikleri yanıtlardan alıntılar, kategori ve sıklıkları Tablo 22’de verilmiştir.

Tablo 22. Öğretmenlere göre İki Dilli Öğrencilerin Yazı Yazarken Yaptıkları Hatalara ve Bu Hataları Gidermek İçin Yapılan Çalışmalara İlişkin Bulgular

Kategori	f	%	Hataları Düzletmek İçin Yapılan Çalışmalar
Yazım Kurallarına Uymama	16	64	Daha çok harf eksikliğini görüyorum. Serbest yazma, yaratıcı yazma vb. etkinlikler yapıyorum. (Ö1) İki dilli ve tek dilli öğrencilerin yazım kurallarına uymamaktan kaynaklanan hataları mevcut. Dikte çalışması yaparak gidermeye çalışıyorum. (Ö2) Ciddi yazım hataları var. Sık sık kuralları hatırlatarak dikte çalışmaları yaptırıyorum. (Ö3) Yazım kurallarına uyma konusunda sıkıntı yaşıyorlar. Dikte çalışması yaparak. (Ö4) Öğrencilerin yaptığı hatalar kelimelerin doğru yazımı, kelime oluşturmada aşırı kurallaştırma vb. düzeltmek için dikte çalışması yaptırıyorum. (Ö5) Kelimelerin yazımında yanlışlık yapıyor. Dikte yazma çalışması yapıyorum. (Ö7)

			<p>Genelde kelimeleri yanlış yazıyorlar. Dikte çalışması ve kavram eşleştirme ile yapılan hafif hatalar üzerinde duruyorum. (Ö9)</p> <p>Kelime yazımında ve yazım kurallarında hatalar yapılır. Dikte yazma uygulaması yapıp kontrol edilerek hataları gösterilir. (Ö11)</p> <p>Sıkça yazım hataları yapmaktalar. Bunun için dikte yazı çalışmaları yapmalarını sağlıyorum. (Ö13)</p> <p>Yazım hataları, ünlü harf eksikliği vb. hatalar yapıyor. Kitap okumalarını kitapta geçen yazım ve noktalamaya dikkat etmelerini söylerim. (Ö14)</p> <p>Yazımda yanlışlıklar yapıyorlar. Bolca dikte çalışması yaptırıyorum. (Ö15)</p> <p>Sözcükleri doğru yazamama gibi hataları mevcut. Serbest yazma çalışmaları yaptırıyorum. (Ö16)</p> <p>İki dilli öğrencilerin yazdıkları yazı metinleri genelde yazım hatalarıyla doludur. Serbest yazma etkinlikleri ve dönütlerle düzeltirim. (Ö17)</p> <p>Kelimelerin doğru yazılmasında hata yapmaktalar. Düzeltmek için kelime kartları ile kelimeleri tanıma gibi etkinlikler yapıyorum. (Ö18)</p> <p>Genel olarak coğrafyadan kaynaklı yerel yanlış kelime kullanımları görmek mümkün. Örneğin bilgisayar ve televizyon şeklinde yanlış kelime kullanımları sıklıkla görülen hatalardır. Öncelikle İstanbul Türkçesinin esas alınması gerektiğini hatırlatıp yerel kelime kullanımlarının yazı dilinde hata olduğunu söyler ve doğrusunu dikte yöntemiyle yazdırırım. (Ö19)</p> <p>Özellikle yazım hataları hat safhada. Kompozisyon çalışmalarında yaptıkları hataları birbir göstererek düzeltmeye çalışıyorum. (Ö20)</p>
Büyük Harflerin Yazımı	2	8	<p>Büyük ve küçük harf yazımında hata yapmaktalar. Hataların düzeltilmesi dikte yöntemini kullanıyorum. (Ö18)</p> <p>En çokta büyük küçük harfleri yazmakta sıkıntı yaşıyorlar. Çoğu öğrenci bir harfi yazı boyunca büyük yazar. Dikte çalışmaları ile yaptıkları hataları birbir göstererek düzeltmeye çalışıyorum. (Ö20)</p>
Konuşulduğu Gibi Yazılması	2	8	<p>Konuştukları gibi yazarlar. Dikte yöntemiyle anında dönüt vererek hatalarını düzeltmeye çalışıyorum. (Ö6)</p> <p>Zorlanıyorlar. Konuşur gibi yazıyorlar. Yaptıkları yanlışları gösteriyorum. Dikte çalışmaları yaptırıyorum. (Ö12)</p>
Cümle Kurulumu	1	4	<p>Cümle kurulumunda hatalar yapıyorlar. Dikte çalışması yaptırıyorum. (Ö5)</p>
Bağlaçların Yazımı	1	4	<p>Ayrı yazılması gereken bağlaçların bitişik yazabiliyorlar. Düzeltmek için yaratıcı metin yazma, metin tamamlama gibi</p>

			etkinlikler yapıyorum. (Ö18)
Noktalama İşaretlerinin Kullanımı	1	4	Noktalama işaretlerinin yazımında hata yapmaktalar. Hataların düzeltilmesi dikte yöntemini kullanıyorum. (Ö18)
Edat ve Bağlaç Gibi Unsurların Yazımı	1	4	Yazı yazarken bağlaç, edat gibi unsurları yazmada ve cümle içinde belirtmede zorlanıyorlar. Dikte yöntemiyle yazdırıp doğrusunu gösteriyorum. (Ö8)

Tablo 22'deki öğretmen görüşlerine göre öğrencilerin yazı yazarken yaptıkları hatalar %liklerine göre şöyledir: yazım kurallarına uymama (%64), büyük harflerin yazımı (%8), iki dilli öğrencilerin konuştuğu gibi yazı yazması (%64), cümlelerin kurulumu (%4), bağlaçların yazımı (%4), noktalama işaretlerinin kullanımı (%4), edat ve bağlaç gibi yapıların yazımı (%4). Öğretmenler yazım hatalarını gidermek için dikte yöntemi ile yazı yazma çalışmaları, serbest yazma çalışmaları, yaratıcı yazma çalışmaları, kitap okuma etkinlikleri, kelime kartları ile kelimeleri tanıma çalışmaları ve kompozisyon yazma çalışmaları yapmaktadır. Öğretmenler büyük harflerin yanlış yazımını düzeltmek için dikte çalışması yaparken iki dilli öğrencilerin birebir Türkçe konuştuğu gibi yazmasından kaynaklı hataları gidermek için anında dönüt vererek dikte çalışması yapmaktadır. Öğretmenlerin cümle kurulumu ile ilgili hataları gidermek için dikte yöntemini, bağlaçların yanlış yazımı hatalarını gidermek için yaratıcı metin yazma ve metin tamamlama çalışmalarını, noktalama işaretlerinin yanlış kullanımını gidermek için dikte yöntemini ve edat ve bağlaçların yanlış yazımını düzeltmek için dikte yöntemini kullandığı görüşlerden hareketle anlaşılmaktadır. Öğretmenlerin öğrencilerin yazı yazarken yaptıkları hataları gidermek için yaptıkları çalışmalar (yapılan çalışmaların toplam frekans değerleri dikkate alındığında) %liklerine göre şöyledir: dikte yöntemi (%68), serbest yazma çalışmaları (%12), kitap okutma (%4), kelime kartları ile kelimelerin tanıtılması (%4), kompozisyon yazdırma (%4), yaratıcı yazma çalışmaları (%4) ve metin tamamlama çalışmaları (%4).

Öğretmenlerin “İki dilli öğrencilerinizin Türkçe yaratıcı metin (şiir, hikâye vs.) yazma konusundaki seviyelerini nasıl değerlendirirsiniz?” sorusuna verdikleri yanıtlardan alıntılar, kategori ve sıklıkları Tablo 23'te verilmiştir.

Tablo 23. Öğretmenlere göre İki Dilli Öğrencilerin Türkçe Yaratıcı Metin (Şiir, Hikâye vs.) Yazma Konusundaki Seviyelerine İlişkin Bulgular

Kategori	f	%	Örnek Cümleler
Orta Düzey	12	60	Seviyeleri orta seviyededir. (Ö8) Genelde orta seviyedeler. (Ö16) Orta seviye. Öğrenciler yaratıcı metin yapmada fazla başarılı değiller. (Ö17)
İyi Düzey	4	20	Yaratıcı metin yazma konusunda iyi durumdalar. (Ö1) İyi seviyedeler. İki dil bilmek artı değer olarak yansıyor. Duyduğu masal ve şarkılar yaratıcılığa sevk ediyor. (Ö5) Genelde iyiler. Şiir yazmada daha yaratıcılar. (Ö13)
Kötü Düzey	3	15	Seviyeleri kötü. (Ö3) Henüz yaratıcı metin yazma seviyesine ulaşamadılar. (Ö9) Öğrencilerin yaratıcı yazma konusunda iyi olmadığını düşünüyorum. Tüketici olduğumuz bir yüzyılda öğrencilerine sadece tüketmek istemesi anlaşılabilir bir durum. Yaratıcılık anlamında çok gerilerde oldukları kesin. Öğrencilerin yeni bir fikir üretmesi kendilerine çok zor geliyor. Şiire ilgilerini diriltmek için yaptığım onca çalışmaya rağmen şiir ile ilgilenen çok az öğrenci oldu. Fakat hikâye ve roman okuma konusunda iyi yönde bir eğilimleri var. (Ö18)
Başlangıç Düzeyi	1	5	Başlangıç düzeyinde olduklarını düşünüyoruz. (Ö10)

Tablo 23'e göre öğretmenlerin %60'ı (12) öğrencilerin yaratıcı metin yazma becerisinde fazla başarılı olmadıkları ve orta seviyede olduklarını nitelendirmiştir. Öğretmenlerin %20'i (4) öğrencilerin yaratıcı yazma becerisinde iyi seviyede, %15'i (3) kötü seviyede, %5'i (1 öğretmen) ise başlangıç seviyesinde olduklarını belirtmiştir.

Öğretmenlerin "İki dilli öğrencilerinizin Türkçe yaratıcı metin yazma becerisini geliştirmek için ne tür çalışmalar yapıyorsunuz?" sorusuna verdikleri yanıtlardan alıntılar, kategori ve sıklıkları Tablo 24'te verilmiştir.

Tablo 24. Öğretmenlerin Öğrencilerin Türkçe Yaratıcı Metin Yazma Becerisini Geliştirmek İçin Yaptıkları Çalışmalara İlişkin Bulgular

Kategori	f	%	Örnek Cümleler
Serbest Yazma	5	20,83	Hayal dünyalarında ne varsa yazmalarını istiyorum. (Ö12)

			Türe göre serbest yazma yaptırıyorum. (Ö13) Bu beceriyi kazandırmak için genellikle serbest yazmaya teşvik edip, yazdıklarına geri dönütler veriyorum. (Ö20)
Metin Tamamlama	4	16,66	Etkinlik olarak metin tamamlama yaptırıyorum. (Ö7) Yaratıcı yazma becerilerini geliştirmek için yazmanın ve yazılan her şeyin ne kadar kıymetli olduğunu şair ve yazarlardan örnekler vererek açıklıyor ve sonrasında metin tamamlama gibi etkinlikler yapıyorum. (Ö18) Ben öncelikle onlara tamamlanması gereken kesik hikâyeler dağıttım. Onlar hikâyenin anlamlı şekilde sonunu yazardı. Böylelikle yaratıcı metin yazma becerileri gelişirdi. (Ö19)
Kitap Okutma	4	16,66	Bunu geliştirmek için bol kitap okumaya yönlendiriyorum. (Ö11) Kitap okutturuyorum. (seviyelerine göre...) (Ö14) Bunu geliştirmek için öncelikle öğrencilerin hayal dünyası zengin olmalıdır. Bu da çok kitap okumaktan geçer. Bolca Kitap Okuma etkinlikleri yapıyorum. (Ö17)
Dikte Yöntemi	2	8,33	Örnek metin verilip ve dikte uygulama ile bu alanda çalışma yapıyorum. (Ö9) Pratikte bol bol örnekler vererek ve yazmalarını teşvik ederek özendiriyoruz onları. (Ö15)
Yaratıcı Yazma	1	4,16	Yaratıcı metin yazma gibi bolca çalışmalar yaparım. (Ö8)
Metin Oluşturma	1	4,16	Metin oluşturma yapıyorum. (Ö4)
Şiir Yazma	1	4,16	Şiir yazma çalışmaları yaptırıyorum. (Ö1)
Deneme Yazma	1	4,16	Deneme yazma çalışmaları yaptırıyorum. (Ö1)
Şiir Dinletisi	1	4,16	Şiir dinletisi etkinlikleri yaptırıyorum. (Ö16)
Tiyatro Çalışması	1	4,16	Tiyatro çalışması yapıyorum. (Ö6)
Sözlük Çalışması	1	4,16	Sözlük çalışması yapıyorum. (Ö6)
Metin Türünün Kavratılması	1	4,16	O metnin türüne uygun yapıları kavratıyorum. (Ö10)
Öğrencilerin Bütün Etkinliklere Kapalı Olması	1	4,16	Zorlaya zorlaya bir şeyler yapmaya çalışıyorum. Öğrenciler bütün etkinliklere kapalı. (Ö3)

Tablo 24'teki görüşlere göre öğretmenler tarafından belirtilen 24 görüşün %20,83'ünde öğretmenler iki dilli öğrencilerinin yaratıcı yazma becerisini geliştirirken serbest yazma çalışmaları yaptıklarını belirtmişlerdir. Görüşlerin %16,66'sında öğretmenlerin metin tamamlama çalışmaları, yaparken %16,66'sında

ise kitap okutulduğu görülmektedir. Görüşlerin %8,33'ünde öğretmenlerin dik yöntemini, %4,16'sında yaratıcı yazma yöntemini, %4,16'sında metin oluşturma çalışmalarını, %4,16'sında şiir yazma çalışmalarını, %4,16'sında deneme yazma çalışmalarının yaptığı anlaşılmaktadır. Ayrıca görüşlerden hareketle öğretmenlerin şiir dinletisi çalışmaları, tiyatro çalışmaları, sözlük çalışmaları yaptırdığı ve üzerinde çalışılacak metin türü ile ilgili yapılar üzerinde çalışmalar yaptırdığı görülmektedir. Görüşlerin %4,16'sında ise öğrencilerin etkinliklere kapalı olduğu ve öğretmenin zorla bir şeyler yapmaya çalıştığı anlaşılmaktadır.

Öğretmenlerin “*Türkçe okuma yaparken yaptıkları hatalar nelerdir ve bu hataları gidermek için ne tür çalışmalar yapıyorsunuz?*” sorusuna verdikleri yanıtlardan alıntılar, kategori ve sıklıkları Tablo 25'te verilmiştir.

Tablo 25. Öğretmenlere göre Öğrencilerin Türkçe Okuma Yaparken Yaptıkları Hatalar ve Bu Hataları Gidermek için Yapılan Çalışmalara İlişkin Bulgular

Kategori	f	%	Hataları Düzeltmek İçin Yapılan Çalışmalar
Harf, Hece ve Kelime Atlama	10	40	<p>Türkçe okuma yaparken genelde hece veya kelime atlama gibi hatalar yapıyorlar. Okumalarını daha iyi yapmak için sesli ve sessiz okuma yaptırıyorum. (Ö1)</p> <p>Kelime atlama gibi hatalar yapabiliyorlar. Sesli okuma yaptırıyorum. (Ö4)</p> <p>Daha çok harf hataları yapıyorlar. Bazı harfleri atlama hatası da var. Sesli okuma ve örnek okuma ile bu hataları gidermeye çalışıyorum. (Ö9)</p> <p>Kelime atlama sıklıkla yaptıkları hatalardan. Sesli ve sessiz okuma yaptırıyorum. (Ö10)</p> <p>Harf ve hece atlama gibi hatalar yapıyorlar. Yanında okuma yapıp yapmaması gerekenleri söylüyorum. (Ö11)</p> <p>Kelime yutma gibi sıkıntılarla karşılaşıyoruz. En iyi çözüm bol bol kitap okutmak. (Ö13)</p> <p>Sıkıntılar mevcut okuma konusunda. Kelime veya hece atlıyorlar. Düzeltmek için sesli okuma ve sessiz okuma etkinlikleri yapıyorum. (Ö17)</p> <p>Okuma yaparken hece veya kelime atlama hataları görülebiliyor. Bu hataları düzeltmek için sesli okuma, sessiz okuma gibi etkinlikler yapıyorum. (Ö18)</p> <p>Okuma konusundaki bazı eksiklikler şunlardı: Örneğin kuvvet sessiz vb. Kelimelerde olduğu gibi yan yana gelen iki sessiz harfi kuvet ve sesiz olarak tek sessiz harf varmış gibi okuyorlardı. Yine benzer şekilde</p>

			<p>kanaat kelimesini de tek ünlü harf varmış gibi kanat şeklinde okuyabiliyorlardı. Bu tür hataları gidermek için sesli ve sessiz okuma yaptırıyorum. (Ö19)</p> <p>Yaptıkları hatalar genellikle hece atlama ya da harf atlama şeklindedir. Örnek okuma yapıp geri dönütler vererek düzeltmeye çalışıyorum. (Ö20)</p>
Telaffuz Hataları	10	40	<p>Okurken telaffuz hataları yapıyorlar. Tekrar tekrar sesli okutma yaptırıyorum. (Ö3)</p> <p>Telaffuz hataları yapıyorlar. Kitap, şiir okutuyorum. Tiyatrolarla telaffuz zenginleşiyor. (Ö5)</p> <p>Telaffuzda zorlanıyorlar aksan ağır basıyor. Kitap Okutturdukça gelişme oluyor. (Ö6)</p> <p>Kelimeleri ana dilleri göre okuyorlar. Sesli okuma Çalışmaları Yaptırıyorum. (Ö7)</p> <p>Kelimeyi doğru seslendirememe hataları yapmaktadırlar. Sesli ve sessiz okuma yaptırıyorum. (Ö8)</p> <p>Kelimeleri yanlış okuyup yazım kurallarına dikkat etmiyorlar. Yanında okuma yapıp yapmaması gerekenleri söylüyorum. (Ö11)</p> <p>Kelimeyi doğru telaffuz edememe gibi sıkıntılarla karşılaşıyoruz. En iyi çözüm bol bol kitap okutmak. (Ö13)</p> <p>Telaffuz hataları yapıyorlar. Seviyelerine uygun kitap okumalarını söylerim. (Ö14)</p> <p>Bazen telaffuz hataları olabiliyor. Bol bol kitap okuma saatleri bazen de sesli okuma yaptırıyorum. (Ö15)</p> <p>Okuma yaparken kelimeleri önceden bildikleri şekilde telaffuz etmeleri (örneğin saat kelimesini ana dillerinden kaynaklı “sağat” şeklinde okumaları) gibi hatalar yapmaktalar. Bu hataları düzeltmek için sesli okuma, okuma tiyatrosu ve söz korusu gibi etkinlikler yapıyorum. (Ö18)</p>
Okumada Hataları Yok	2	8	<p>Dersin belli bir bölümünü okumaya ayırdığım için okumalarında sıkıntılar yok. (Ö2)</p> <p>Okumada fazla zorlanmıyorlar. (Ö12)</p>
Noktalamaya Uymama	1	4	<p>Noktalamaya uymama gibi hatalar yapıyorlar. Kitap okutturuyorum. (Ö4)</p>
Akıcı Okuyamama	1	4	<p>Akıcı okuyamıyorlar. Sesli ve sessiz okuma etkinliği yaptırıyorum. (Ö16)</p>
Geriye Dönüşler Yapma	1	4	<p>Sıkıntılar mevcut okuma konusunda. Geriye dönüşler yapıyorlar. Düzeltmek için sesli okuma ve sessiz okuma etkinlikleri yaptırıyorum. (Ö17)</p>

Tablo 25'teki öğrencilerin okuma yaparken yaptıkları hatalara ilişkin öğretmen görüşlerinin %40'ında öğrencilerin harf, hece ve kelime atladığı diğer %40'ında ise telaffuz hataları yaptığı, %4'ünde noktalama işaretlerine uymadığı, diğer %4'ünde ise geriye dönüşler yaptıkları ifade edilmiştir. görüşlerin %8'inde ise öğrencilerin okuma yaparken herhangi bir hata yapmadıkları belirtilmiştir. Öğretmenler harf, hece ve kelime atlama hatalarını gidermek için sesli okuma, sessiz okuma, örnek okuma ve kitap okuma çalışmaları yapmaktadır. Öğretmenlerin telaffuz hatalarını gidermek için yaptığı çalışmalar ise kitap okuma, sesli okuma, sessiz okuma, örnek okuma, şiir okuma, tiyatro çalışmaları, okuma tiyatrosu, söz korusu yaptırma şeklindedir. Görüşlerden hareketle öğretmenlerin noktalama işaretlerine uymama kaynaklı hataları gidermek için kitap okuma çalışmaları, akıcı okuyamama hataları için sesli ve sessiz okuma çalışmaları ve geriye dönüşler yapma hataları için ise sesli ve sessiz okuma yaptırdığı anlaşılmaktadır. Öğretmenlerin öğrencilerin okuma yaparken yaptıkları hataları gidermek için yaptıkları çalışmalar (yapılan çalışmaların toplam frekans değerleri dikkate alındığında) yüzdelerine göre şöyledir: sesli okuma (%37,83), sessiz okuma (%21,62), kitap okuma (%18,91), örnek okuma (%10,81), şiir okuma (%2,7), okuma tiyatrosu (%2,7), söz korusu (%2,7), tiyatro çalışmaları (%2,7).

Öğretmenlerin “Öğrencilerinizin iki dilli olmasının dil bilgisi kurallarını öğrenmeleri konusunda yarattığı avantaj ve dezavantajlar nelerdir?” sorusuna verdikleri yanıtlardan alıntılar, kategori ve sıklıkları Tablo 26'da verilmiştir.

Tablo 26. Öğretmenlere göre Öğrencilerin İki Dilli Olmasının Dil Bilgisi Kurallarını Öğrenmeleri Konusunda Yarattığı Avantaj ve Dezavantajlara İlişkin Bulgular

Kategori	f	%	Örnek Cümleler
Dezavantajdır	12	60	Dezavantajdır. Çünkü öğrencinin kafasında ana dilinden kaynaklı çok farklı dil bilgisi yapıları var. Bu durumda öğrenci cümle kurarken bile iki dil arasında gidip geliyor. (Ö16) Avantajı yok. Dezavantajları mevcut. Öğrenci farkında olmadan ana dilinin zihnine yerleştiği kuralı Türkçeye de uyarlamak isteyince yanlışlar yapabiliyor. (Ö17) Dil bilgisi konusunda sıkıntıya neden olabiliyor. Türkçeden farklı bir dil bilgisi yapısı taşıyan öğrenci kendini Türkçe ifade ederken birçok yapıyı da buna göre farklılaştırıyor. Bu konuda cümlenin kuruluşuyla ilgili

			ufak pürüzler ortaya çıkıyor. Yine de bir örnekle açıklayacak olursak. Türkçenin cümle yapısı: özne- nesne-yüklem şeklinde olurken. İki dilli öğrenciler ise özne-yüklem-nesne şeklinde cümleler kurarak dili öğrenmişlerdir. Bu da küçük bir dezavantaj oluşturuyor. (Ö19)
Avantajdır	5	25	Tamamen avantaj. Çünkü öğrenci ana dili ile Türkçe arasında transfer yapabiliyor. (Ö4) Öğrenci ilk aşamada zorlansa da daha sonra dil bilgisini karşılaştırma konusunda avantaj sağladığı düşüncesindeyim. (Ö13) Öğrencinin iki dilli olması bazı kalıpların, kuralların benzerliği öğrenilecek konuya olumlu katkı sağlayabiliyor. (Ö14)
Ne avantaj Ne de Dezavantajdır	3	15	Herhangi bir avantaj ya da dezavantaj yok öğrenci yeterince çalışırsa öğrenme gerçekleşiyor. (Ö2) Dil bilgisinde sıkıntı yaşamıyorum. Çünkü dil bilgisi iyi öğretilince öğrencinin iki dilli olup olmaması önemsiz kalıyor. (Ö3) Ne dezavantaj ne de avantaj olduğunu düşünüyorum. Dil bilgisi ezbere dayalı olduğu için kuralları ezberliyor sadece. (Ö12)

Tablo 26’da öğretmenlerin %60’ı (12 öğretmen) iki dilli öğrencilerin zihinlerinde ana dillerindeki dil yapısını taşıdığını, Türkçe kullanırken bu dil yapısını Türkçeye uyarladığını ve bundan dolayı öğrencilerin iki dilli olmasının Türkçe dil bilgisi öğrenirken dezavantaj oluşturduğunu düşünmektedir. Öğretmenlerin %25’i (5 öğretmen) iki dilli öğrencilerinin Türkçe kullanırken ana dilleri ve Türkçe arasında benzerlikleri ve farklılıkları karşılaştırabildiğini ve bundan dolayı öğrencilerin iki dilli olmasının Türkçe dil bilgisi öğrenirken avantaj oluşturduğunu düşünmektedir. Ayrıca öğretmenlerin %15’i (3 öğretmen) öğrencilerinin tek dilli veya iki dilli olmasının Türkçe dil bilgisi öğrenirken önemli olmadığını ve bundan dolayı öğrencilerinin iki dilli olmasının Türkçe dil bilgisi öğrenirken ne avantaj ne de dezavantaj oluşturduğunu düşünmektedir.

Öğretmenlerin “*Öğrencilerinizin iki dilli olmasının dinleme/izleme becerisi üzerinde nasıl bir etkisi vardır?*” sorusuna verdikleri yanıtlardan alıntılar, kategori ve sıklıkları Tablo 27’de verilmiştir.

Tablo 27. Öğretmenlere göre Öğrencilerin İki Dilli Olmasının Dinleme/İzleme Becerisi Üzerindeki Etkisine İlişkin Bulgular

Kategori	f	%	Örnek Cümleler
----------	---	---	----------------

Olumsuz	9	45	<p>Türkçe kelime hazneleri iyi olmadığı için öğrenciler hem derste hem de dışarda Türkçe dinleme/izleme gerçekleştirdiklerinde eksik kaldıkları yerlerde olumsuz etkileniyorlar. (Ö6)</p> <p>Dinleme, doğuştan geldiği için anne babalarından duydukları kelimelerin okulda daha bilimsel ve Türkçe halini görünce haliyle zorlanıyorlar. (Ö10)</p> <p>Dinledikleri kelimeleri genel olarak tam olarak anlayamadıklarını hep dile getirirler. Ancak dinledikleri metni önlerine koyup okumalarını ve sorularını cevaplamalarını isterken daha iyiler. Sanırım kulakları Türkçe sözcüklere tam aşına olamadığından en çok bu konudan muzdaripler. Ayrıca Türkçe bazı kelimelerin diğer dildeki kelimelere ses bakımından benzer olmasından ötürü anlamca farklı olsalar da bunu farklı dillerdeki anlamıyla düşünmelerinden kaynaklı yanlış anlamalar olmaktadır. (Ö19)</p>
Olumlu	8	40	<p>Avantajlı yerine göre. Çünkü öğrenci iki dilli olduğu için görüp dinlediği şeylerde daha zengin bir bakış açısıyla bakabiliyor. (Ö5)</p> <p>İyi etkilemektedir. Öğrenciler sanat ve bilim ile ilgili kelimeleri bilmesede diğer her şeyi anlayabiliyorlar. Bilmedikleri Türkçe kelimelerin ana dillerindeki karşılığını öğrendiklerinde seviniyor ve daha iyi odaklanıyorlar. (Ö11)</p> <p>Öğrencilerin dinleme ve izleme becerisi okuma ve yazmaya göre daha iyi seviyededir. İki dilli olmaları bu konuda iyi bir etki yapmaktadır. Çünkü yaşları itibarı ile yeni bilgiye, kelimelere açık oluyorlar. Dinleme/izleme öğelerinin de kolay tüketilebiliyor olması bunda etkili. (Ö17)</p>
Etkisiz	3	15	<p>Nötr etkisi vardır. (Ö4)</p> <p>Dinlemeyi geneli beceremiyor. Dikkat dağınıklığı var. İki dilli olmalarıyla alakalı bir etkinin olduğunu düşünmüyorum. (Ö12)</p> <p>Öğrencilerin iki dilli olmasının dinleme/izleme konusunda olumlu ya da olumsuz bir etkisi olmuyor. Öğrenciler okula başlamadan Türkçeyi az çok biliyorlar. Ortaokula başladıklarında ise Türkçeleri iyi bir düzeyde oluyor. Türkçe dinleme/izleme metinlerini ya da görsel</p>

			unsurlarını rahat bir şekilde alıyorlar. (Ö18)
--	--	--	--

Tablo 27'ye göre öğretmenlerin %45'i (9 öğretmen) öğrencilerin Türkçe dil seviyeleri yüksek olmadığı için Türkçe kelime ve kullanımları dinleme/izleme etkinlikleri anlama noktasında sıkıntı yaşamaları nedeniyle öğrencilerin iki dilli olmasının dinleme/izleme becerisi üzerinde olumsuz bir etkiye sahip olduğunu düşünmektedir. Öğretmenlerin %40'ı (8 öğretmen) öğrencilerin Türkçe dinleme/izleme yaparken ana dillerindeki yapı ve kelimeleri Türkçe ile karşılaştırdığını, bunun öğrenciler için bir zenginlik olduğunu, öğrencilerin yeni şeyleri öğrenip ana dilleri ile karşılaştırebildikleri için bundan haz aldıklarını ve bundan dolayı öğrencilerinin iki dilli olmasının Türkçe dinleme/izleme üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğunu düşünmektedir. Ayrıca öğretmenlerin %15'i (3 öğretmen) öğrencilerinin iki dilli olmasının dinleme/izleme becerisi üzerinde olumlu veya olumsuz bir etkisi olduğunu düşünmemektedir.

Öğretmenlerin “*Öğrencilerinizin popüler kültür unsurlarına (Türkçe TV programları, filmler, kitaplar, müzikler vs.) ilgilerini göz önüne alacak olursanız bu tür unsurları takip etmelerinin Türkçe öğrenmeleri üzerinde nasıl bir etkisi vardır?*” sorusuna verdikleri yanıtlardan alıntılar, kategori ve sıklıkları Tablo 28'de verilmiştir.

Tablo 28. Öğretmenlere göre Öğrencilerin Popüler Kültür Unsurlarını (Türkçe TV Programları, Filmler, Kitaplar, Müzikler vs.) Takip Etmelerinin Türkçe Öğrenmeleri Üzerindeki Etkisine İlişkin Bulgular

Kategori	f	%	Örnek Cümleler
Türkçelerini Geliştiriyor	17	85	TV programlarına ilgileri var. Türkçelerini geliştiriyor bu durum. Atasözleri ve deyimleri çoğu zaman televizyondan öğrenmekteler. (Ö7) En etkili unsur bence sosyal medya, facebook, instagram bunu yanında TV ve bilgisayar okuldaki eğitimden daha etkilidir. Bunlar Türkçe öğrenmelerini kesinlikle iyi yönde etkilemektedir. (Ö10) Öğrencilerin popüler unsurları takip etmelerinin Türkçe öğrenmeleri üzerinde çok iyi bir etkisi var. Teknolojinin bu denli geliştiği bir dönemde öğrencilerinde teknolojik ürünlerle gelen girdilere açık olması gayet normal.

				Öğrenciler yoğun bir şekilde Türkçe televizyon ve filmler izliyor, müzikler dinliyor ve az da olsa kitap okuyor. Öğrenciler farkında olmadan popüler unsurlarla Türkçeyi öğreniyorlar. Fakat popüler unsurlarda sadece standart Türkçe verilmiyor ve bu da az da olsa kötü etkiliyor. (Ö18)
Popüler Kötü Etkisi	Unsurların	3	15	Popüler unsurlara karşı son derece ilgililer. Ancak TV gibi popüler unsurlarının Türkçe üzerinde olumlu bir katkısı yok. (Ö2) TV programlarına ilgileri fazladır. Türkçelerine çok katkısı olduğunu düşünmüyorum. Kötü kullanımları da buradan öğreniyorlar. (Ö3) Popüler unsurlara ilgileri oldukça fazla. Genelde TV izledikleri için argo ve standart Türkçeden farklı ağızlara maruz kalabiliyorlar. Bu da olumsuz etki yapabiliyor Türkçe öğrenme anlamında. (Ö15)

Tablo 28'e göre öğretmenlerin %85'i (17) iki dilli öğrencilerinin Türkçe TV programları, TV dizileri, filmler, kitaplar ve müzikler gibi popüler kültür unsurlarını takip etmelerinin Türkçe öğrenmeleri üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğunu, çünkü günümüz dünyasında çocukların daha çok popüler unsurlara ilgili olduğunu ve bundan dolayı ilgilerinin burada kullanılan dile yöneldiği belirtilmektedir. Öğretmenlerin %15'i (3) iki dilli öğrencilerinin TV gibi bazı Türkçe popüler kültür unsurlarını takip etmelerinden dolayı öğrencilerin yanlış Türkçe kullanımlarla da karşılaşabildiğini ve bundan dolayı öğrencilerinin Türkçe öğrenmelerini bazı noktalarda kötü etkileyebildiğini belirtmektedir.

Öğretmenlerin “İki dilli öğrencilerinizin Türkçe dersindeki başarıları akademik gelişmelerini ve diğer derslerindeki başarılarını sizce nasıl etkiliyor?” sorusuna verdikleri yanıtlardan alıntılar, kategori ve sıklıkları Tablo 29'da verilmiştir.

Tablo 29. Öğretmenlere göre Öğrencilerin Türkçe Dersindeki Başarılarının Akademik Gelişimlerine ve Diğer Derslerindeki Başarılarına Etkisine İlişkin Bulgular

Kategori	f	%	Örnek Cümleler
Olumlu Etkiliyor	19	95	Türkçeleri kötü seviyedeysse diğer dersi anlama konusunda sıkıntı yaşıyorlar. Türkçeleri iyi seviyedeysse diğer dersleri de daha iyi anlıyorlar. (Ö7)

			<p>Öğrencilerimiz iki dilli oldukları için Türkçe anlama seviyeleri düşük oluyor. Bu durumda diğer derslerdeki başarıları da düşüyor. Bu durum çocukların başarılarını genel anlamda olumsuz etkiliyor. Buna da Türkiye geneli yapılan sınavlarda görüyoruz. Fakat Türkçe derslerindeki başarıları daha iyi olsaydı diğer derslerdeki başarıları da daha iyi olacaktı. (Ö11)</p> <p>Türkçe dersindeki başarıları akademik gelişimlerini ve diğer derslerdeki başarılarını çok etkiliyor. Çünkü Türkçe bireyin kendini anlamasını ve anlatmasını doğrudan etkiliyor. Türkçesi iyi olan öğrencinin diğer derslerde başarılı olması kaçınılmazdır. Örneğin matematik dersinde bile öğrencinin önce soruyu anlaması gerekir. Bu da ancak Türkçeyi iyi bilmesi ile mümkündür. Ayrıca akademik başarıları da bu durumdan etkilenecek ve başarıları artacaktır. (Ö18)</p>
İki Dilli Olmaları Bu Durumda Belirleyici Değildir	1	5	<p>Öğrencilerin akademik gelişimlerini etkileyen en önemli unsur içsel motivasyonları. Tek dilli ya da çift dilli olmaları bu konuda belirleyici olmuyor. (Ö2)</p>

Tablo 29'a göre öğretmenlerin %95'i Türkçenin eğitim-öğretim dili olması ve aynı zamanda Türkçenin anlama ve yorumlama noktasında temel teşkil etmesinden dolayı iki dilli öğrencilerinin Türkçe dersindeki başarılarının akademik gelişimlerini ve diğer derslerdeki başarılarını arttırdığını düşünmektedir. Ayrıca öğretmenlerin %5'i (1) öğrencilerin iki dilli olmasının bu durumda belirleyici olmadığını belirtmiştir.

Öğretmenlerin "İki dilli öğrencilerinizin Türkçe dil seviyeleri sizce nasıl daha iyi hale getirilebilir?" sorusuna verdikleri yanıtlardan alıntılar, kategori ve sıklıkları Tablo 30'da verilmiştir.

Tablo 30. Öğretmenlere göre İki Dilli Öğrencilerinin Türkçe Dil Seviyelerinin Nasıl Daha İyi Hâle Getirilebileceğine İlişkin Bulgular

Kategori	f	%	Örnek Cümleler
Okuma Etkinlikleri Yapılmalı	8	25,80	<p>Bol bol kitap okumak her dil sorununun çaresi bence. (Ö13)</p> <p>Kitap okuma alışkanlığı kazandırıp öğrenciden dönütler alınmalı. (Ö14)</p> <p>Kitap okuma etkinlikleri sık sık yapılmalı. (Ö17)</p>
Önce Ana Dil	4	12,90	Önce ana dili öğretilip daha sonra Türkçe öğretilmeli.

Öğretilmeli			(Ö1) Önce ana dillerinde eğitim vererek. (Ö3) Ana dilde eğitimde almalı ikisinin ayrımını o şekilde yapar. (Ö5)
Becerilere Yönelik Etkinliklere Ağırlık Verilmeli	2	6,45	Okuma, konuşma ve yazma becerilerine yönelik etkinliklere derslerde sık sık yer vererek. (Ö2) Dil becerilerine (okuma, yazma, konuşma vb.) yönelik çalışmalar yapılarak. Bu beceriler erken yaşta verilmeli. (Ö20)
Yazma Etkinlikleri Yapılmalı	2	6,45	Sürekli yazma çalışmaları yapılmalıdır. (Ö7) Fırsat buldukça öğrencilerin tür farkı gözetmeksizin Türkçe metin yazmaları en iyisi olacaktır. (Ö15)
Film ve Dizi İzletilmeli	2	6,45	Film ve dizi gibi popüler unsurları takip ederek öğrencilerin Türkçesi daha iyi hale gelebilir. (Ö12) Öğrenciler TV izlemeli fakat izledikleri TV programları yaşlarına ve dil seviyelerine uygun olmalı. (Ö19)
Türkçe Dersi Somutlaştırılmalı	2	6,45	Türkçe dersi teknolojik materyaller ve tekniklerle somutlaştırılıp öğrencilerin Türkçesi daha iyi hale getirilebilir. (Ö10) Teknolojik sınıf ortamı ve materyallerle Türkçe somutlaştırılabilecek ve öğrencinin anlaması daha kolaylaşacaktır. (Ö18)
Türkçe Eğitimine Ailede Başlanmalı	2	6,45	Ailede Türkçe eğitimine başlamak pratik ve faydalı olur. (Ö6) Evdeki anne ve babaların da evde resmi dil ile konuşması önerilmeli. (Ö19)
Konuşma Etkinlikleri Yapılmalı	2	6,45	Bol bol konuşma etkinlikleri yapılmalı. (Ö9) Öğrencilere etkinliklerle konuşma eğitimi verilmeli. (Ö16)
Derse Katılım arttırılmalı	1	3,22	Etkinliklerle çocukların derse katılımları arttırılmalı. (Ö8)
Türkçe Ders Dışına Taşınmalı	1	3,22	Mümkün olduğunca öğrencilerin Türkçe diline maruz kalmaları sağlanmalı sadece sınıf ortamına bağlı kalınmamalı, tüm okul ortamında hatta okul dışında da öğrencinin Türkçe ile haşır neşir olması sağlanmalıdır. (Ö9)
Türkçe Dil Sınıfları Oluşturulmalı	1	3,22	Türkçe dil sınıfları oluşturulmalı. (Ö14)

Sosyal Etkinliklere Katılım Sağlanmalı	1	3,22	Öğrencilerin sosyal etkinliklere katılımları sağlanmalı. (Ö14)
Türkçe Ders Kitapları Daha İyi Hale Getirilmeli	1	3,22	Türkçe ders kitaplarının sezdirme yöntemine daha uygun hale getirilmeli. (Ö18)
Hikâye Kitapları Hazırlanmalı	1	3,22	Türkçe öğretimine uygun hikâye kitaplarının hazırlanması Türkçe öğrenimlerini daha iyi hale getirecektir. (Ö18)
Ortak Kelimelere Öncelik Verilmeli	1	3,22	Bence bu öğrencilerin ev ve mahalledeki yaşamları Türkçe dil seviyelerini belirleyen veya sınırlandıran en büyük etmenlerdir. İki dilli öğrencilerin resmi dilin dışındaki kelimeler ile resmi dilde ortak olan kelimelere öncelikli olarak yer verilmelidir. (Ö19)

Tablo 30’da iki dilli öğrencilerin Türkçe dil seviyelerinin nasıl daha iyi hale getirilebileceği konusunda öğretmenler tarafından belirtilen görüşlerin %25,80’inde okuma etkinlikleri yapılması, %12,90’ında önce iki dilli öğrencilerin ana dilinin öğretilmesi, %6,45’inde becerilere yönelik etkinliklere ağırlık verilmesi, %6,45’inde yazma etkinlikleri yapılması, %6,45’inde film ve dizi izletilmesi, %6,45’inde Türkçe dersinin somutlaştırılması, %6,45’inde Türkçe eğitime ailede başlanması ve %6,45’inde konuşma etkinlikleri yapılması gerektiği belirtilmiştir. Öğretmenler, derse katılımın artırılmasını, Türkçenin ders dışına taşınmasını, Türkçe dil sınıfları oluşturulmasını, sosyal etkinliklere katılımın sağlanmasını, Türkçe ders kitaplarının daha iyi hale getirilmesini, Türkçe hikâye kitapları hazırlanmasını ve Türkçe dil öğretiminde öncelikle Türkçe ve öğrencilerin ana dili arasında benzer olan kelimelere ağırlık verilmesini gerekli görmekteyler.

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Araştırmada Batman'da öğrenim gören iki dilli ortaokul öğrencilerinin Türkçe öğrenimini değerlendirmek amacıyla Batman ili merkez sınırları içerisindeki Batman Merkez Abdülcélil Candan İmam Hatip Ortaokulu, Batman Karatay Ortaokulu, Batman 16 Mayıs Ortaokulu, Batman Millî Eğitim Vakfı Ortaokulu ve Batman İMKB Pazaryeri Ortaokulunda öğrenim gören öğrenciler ve görev yapan Türkçe öğretmenleriyle görüşülmüştür. Toplam 175 öğrenci ve 20 Türkçe öğretmeni ile görüşülmüştür. Öğrencilerden 16 soruya, öğretmenlerden ise 13 soruya cevap vermeleri istenmiştir.

Öğrencilere sorulan sorular şöyledir:

1. *Ailenizde hangi diller konuşuluyor?*
2. *Ana dilinizi kimlerle konuşuyorsunuz?*
3. *Türkçeyi kimlerle konuşuyorsunuz?*
4. *Ana dilinizi Türkçe kadar iyi kullanabiliyor musunuz?*
5. *Türkçeyi ne derecede iyi konuştuğunuzu düşünüyorsunuz? (Çok iyi, iyi, orta, kötü, çok kötü)*
6. *Kendinizi en iyi ifade ettiğiniz dil hangisidir?*
7. *Okula başladığınızda Türkçe biliyor muydunuz? Bilmiyorsanız nasıl sıkıntılar yaşadınız?*
8. *Kendinizi ifade edecek kadar Türkçeyi kaç yaşında öğrendiniz?*
9. *Türkçe dersini seviyor musunuz? Nedenini açıklayabilir misiniz?*
10. *Türkçe dersinde eksik olduğunuz beceriler (Konuşma, dinleme, okuma, yazma ve dilbilgisi) hangileridir?*
11. *Türkçe film-dizi izlemek / Türkçe kitap-dergi-gazete okumak / Türkçe müzik dinlemek. Yukardakilerden en çok yaptığınız faaliyet hangisidir?*
12. *Türkçe konuşurken eksik kaldığınız yerlerde ana dilinizden kelimeler kullanıyor musunuz?*
13. *Ana dilinizi konuşurken eksik kaldığınız yerlerde Türkçe kelimeler kullanıyor musunuz?*
14. *Ana dilinizin gerilediğini düşünüyor musunuz? Neden?*
15. *Ana diliniz ve Türkçe dışında başka diller de öğrenmek ister misiniz? Neden?*

16. Sizce hangi dilde düşünüyorsunuz?

Öğretmenlere sorulan sorular şöyledir:

1. İki dilli öğrencilerinizin Türkçe öğrenmeye ve Türkçe dersine karşı ilgileri nasıldır?
2. İki dilli öğrencileriniz Türkçe konuşurken ana dillerine (kelime ve kullanımlara) başvuruyorlar mı? Başvuruyorsa bunu örneklerle açıklayabilir misiniz?
3. İki dilli öğrencilerinizin zorlandıkları Türkçe beceriler ve öğrenim alanları (Konuşma, Dinleme, Okuma, Yazma, Dil bilgisi) hangileridir?
4. İki dilli öğrencilerinizin Türkçe konuşurken yaptıkları telaffuz hataları nelerdir? Bu hataları düzeltmek için ne tür çalışmalar yapıyorsunuz?
5. İki dilli öğrencilerinizin Türkçe yazı yazarken yaptıkları hatalar nelerdir? Bu hataları gidermek için ne tür çalışmalar yapıyorsunuz?
6. İki dilli öğrencilerinizin Türkçe yaratıcı metin (şiir, hikâye vs.) yazma konusundaki seviyelerini nasıl değerlendirirsiniz?
7. İki dilli öğrencilerinizin Türkçe yaratıcı metin yazma becerisini geliştirmek için ne tür çalışmalar yapıyorsunuz?
8. Türkçe okuma yaparken yaptıkları hatalar nelerdir ve bu hataları gidermek için ne tür çalışmalar yapıyorsunuz?
9. Öğrencilerinizin iki dilli olmasının dil bilgisi kurallarını öğrenmeleri konusunda yarattığı avantaj ve dezavantajlar nelerdir?
10. Öğrencilerinizin iki dilli olmasının dinleme/izleme becerisi üzerinde nasıl bir etkisi vardır?
11. Öğrencilerinizin popüler kültür unsurlarına (Türkçe TV programları, filmler, kitaplar, müzikler vs.) ilgilerini göz önüne alacak olursanız bu tür unsurları takip etmelerinin Türkçe öğrenmeleri üzerinde nasıl bir etkisi vardır?
12. İki dilli öğrencilerinizin Türkçe dersindeki başarıları akademik gelişimlerini ve diğer derslerindeki başarılarını sizce nasıl etkiliyor?
13. İki dilli öğrencilerinizin Türkçe dil seviyeleri sizce nasıl daha iyi hale getirilebilir?

Araştırmada öğrencilere yöneltilen sorularla ilişkin sonuçlar ve öğretmenlere yöneltilen sorulara ilişkin sonuçlar iki ayrı bölümde, öğrenci ve öğretmen görüşleri arasındaki benzerlikler ve farklılıklar ise en sonda incelenmektedir.

Öğrencilere Yöneltilen Sorulara İlişkin Sonuçlar

Öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun ailesindeki bireylerle hem Türkçeyi hem de Kürtçeyi beraber konuştuğu görülmektedir. Öğrencilerin ebeveyn, kardeş ve aile içindeki diğer bireylerle Türkçe konuşuyor olması öğrencilerin iki dilli bir aile yapısına sahip olduğunu göstermektedir. Öğrencilerin ailesinde de Türkçe konuşuluyor olması öğrencilerin Türkçe gelişimlerini iyi yönde etkileyecektir. Ailesinde sadece Kürtçe konuşulan öğrencilerin örgün eğitim dili Türkçeyi evde kullanmıyor olması, gününün önemli bir kısmında Türkçeden uzak kalmasına ve Türkçe dil gelişimi anlamında gerilemesine sebep olacaktır. Bazı öğrencilerin ailesinde sadece Türkçe konuşulmaktadır. Ana dili Türkçe olmayan öğrencilerin okulda ve evde Türkçe konuşuyor olması Türkçe dil gelişimini ilerletecektir fakat öğrenciler ana dilinden uzak kaldığı için ana dillerinin gerilemesi muhtemeldir. Ailesinde Türkçe, Kürtçe ve Arapça konuşulan öğrencilerin ana dilleri Arapçadır. Resmî dilin Türkçe olması ve bölgede yoğunluklu konuşulan dilin Kürtçe olması aile içinde 3 farklı dil ailesinden dilin konuşulmasını sağlamıştır. Aile içinde bu tür bir dil yoğun olarak bu öğrencilerin çok dilli olmasını veya çok dilliliğe yatkın olmasını sağlayacaktır. Ailesinde Arapçanın yanında Türkçe konuşulması öğrencilerin Türkçe dil gelişimi iyi yönde etkileyecektir.

Öğrencilerin çoğunluğu ana dilini ailesiyle konuşmaktadır. Ana dilini herkesle konuştuğunu belirten öğrencilerin aileleri, akrabaları ve yakın çevreleri aynı dili konuşmaktadır. Bu durumdaki öğrencilerin ana dili gelişeceği gibi Türkçe dil gelişimlerinin Türkçeyi herkesle konuşan akranlarına göre geri kalması muhtemeldir. Ayrıca ana dilini akrabalarıyla, arkadaşlarıyla ve komşularıyla konuştuğunu belirten öğrenciler mevcuttur. Ana dilini hiç kimse ile konuşmayan öğrenciler ana dilleri gerileyecek ve bu durumda Türkçe dil gelişimleri ilerleyecektir. Ayrıca öğrenciler ana dilini okuldaki kişilerle konuştuğunu belirtmiştir.

Öğrencilerin yarısına yakını Türkçeyi okuldaki kişilerle konuştuğunu belirtmiştir. Öğrencilerin okuldaki akranları ile Türkçe iletişim kurması, öğrencilerin Türkçe iletişimsel becerilerinin gelişmesini sağlayacaktır. Türkçeyi herkesle konuşan öğrencilerin hem ailesinde hem yakın çevresinde ve hem de okulda Türkçe konuştuğunu göstermektedir. Öğrenciler Türkçeyi evde ailesiyle, okul dışındaki arkadaşlarıyla, akrabalarıyla ve komşularıyla konuşmaktadır. Öğrenciler kendi ana dillerini bilmeyen kişilerle ortak bir dilde iletişim kurmak için Türkçe konuşmayı tercih etmektedir. Öğrenciler hastane gibi kamusal alanlarda iş ve işlemlerini yapabilmek için Türkçe kullanmaktadırlar. Ayrıca öğrencilerden tanımadıkları insanlara iletişim kurarken Türkçe konuştuğunu belirtenler mevcuttur.

Öğrenciler büyük bir kısmı ana dilini Türkçe kadar iyi konuşabildiğini belirtmiştir. Bireyin iki dilde de yakın seviyede konuşması iki dilin de beraber geliştiğini göstermektedir. Öğrencilerin bir kısmı ana dilini Türkçe kadar iyi kullanamadığını belirtmiştir. Bu durumdaki öğrencilerin Türkçe dil gelişimleri ilerlemiş ve bu ilerleme ana dillerini geriletmiştir. Ana dilini Türkçe kadar iyi olmasa da kısmen iyi kullanabildiğini belirten öğrenciler mevcuttur. Ayrıca ana dilini Türkçeden daha iyi kullanan öğrencilerin ana dilini daha yoğun bir şekilde kullandığı anlaşılmaktadır. Öğrencilerin büyük bir çoğunluğu Türkçeyi çok iyi konuştuğunu düşünmektedir. Bu durum öğrencilere verilen Türkçe öğretiminin öğrenciler üzerinde iyi bir etki yaptığını göstermektedir. Türkçeyi iyi ve orta derecede konuştuğunu belirten öğrenciler mevcuttur. Orta derecede iyi konuştuğunu belirten öğrenciler az olmasına rağmen Türkçe konuşma seviyelerinin bu seviyede belirtmeleri önemlidir.

Öğrencilerin çoğunluğu kendini en iyi ifade ettiği dil olarak Türkçeyi göstermiştir. Bu durum öğrencilerin Türkçe dil eğitimlerinin iyi seviyede olduğunu göstermektedir. Öğrencilerin kendini en iyi ifade ettiği dilin Türkçe olması öğrencilerin iletişim kurarken Türkçeyi tercih etmesini sonucunu doğuracaktır. Kendini en iyi ifade ettiği dil Kürtçe olan öğrencilerin ailesinde ve yakın çevresinde Kürtçe ile etkin bir şekilde etkileşim halinde olduğunu göstermektedir. Öğrencilerin bir kısmı kendini en iyi ifade ettiği dil olarak hem Türkçe hem de Kürtçeyi göstermektedir. Bu öğrencilerin iki dilde de dengeli bir şekilde ilerleme kat ettiği görülmektedir. Ana dili Arapça olan öğrencilerin kendilerini en iyi ifade ettikleri dil olarak Arapçayı belirtmedikleri de sonuçlar arasındadır.

Öğrencilerin büyük çoğunluğu okula başladığı zaman Türkçe bildiğini belirtmiştir. Bu cevabı veren öğrencilerin yine büyük çoğunluğu Türkçe bildiği için okula başlarken sıkıntı yaşamadığını belirtmiştir. Öğrencilerin okula başlarken Türkçe bilmesi hem akranları ve öğretmenleri iletişimlerini hem de eğitimlerini olumlu bir şekilde etkilemektedir. Okula başlarken Türkçe bilen öğrencilerden sıkıntı yaşayanlar öğretmenleri ile iletişim temelinde sorunlar yaşamıştır. Öğrencilerin bir kısmı okula başlarken Türkçe bilmediğini, bundan dolayı derslere katılmadığını ve iletişim kuramadığını belirtmiştir. Öğrencilerin iletişim kuramaması öğrencilerin eğitim faaliyetlerini de etkilemiştir. Ayrıca okula başlarken Türkçe bilmeyip hiçbir sıkıntı yaşamadığını belirten bir öğrenci de mevcuttur.

Öğrencilerin çoğunluğu Türkçeyi okula başlama yaşlarında öğrendiğini belirtmiştir. Bu durum çoğu öğrencinin iki dilliliğinin art zamanlı iki dillilik olduğunu göstermektedir. Öğrencilerin bir kısmının Türkçeyi okula başladıktan sonra öğrendiği anlaşılmaktadır.

Öğrencilerin büyük bir kısmı Türkçe dersini sevdiğini belirtmiştir. Türkçe dersini sevmelerindeki nedenler; Türkçe öğretmenin dersi anlatış şekli ve tutumu, dersin eğlenceli geçmesi ve birkaç görüşte belirtildiği gibi Türkçenin gelecekte kendilerine lazım olacağını düşünülmesidir. Öğrencilerin bir kısmı Türkçe dersini sevmediğini belirtmiştir. Türkçe dersi daha çok kavram içeren soyut bir ders olduğu için öğrenciler tarafından sıkıcı olarak nitelendirilmektedir. Bir kısım öğrenci ise Türkçe dersini kısmen sevdiğini belirtmiştir. Bunun nedenleri arasında konuların sıkıcı olduğunun düşünülmesi ve soyut olması sayılabilir.

Öğrencilerin anlama ve anlatma becerileri ve dil bilgisinden en çok eksik olduğunu düşündükleri alan dil bilgisidir. Dil bilgisinin kurallar bütünü olarak görülmesi öğrencilerin dil bilgisinden uzak durmalarına neden olmaktadır. Öğrencilerin önemli bir kısmı hiçbir eksiğinin olmadığını düşünmektedir. Öğrencilerin dil bilgisinden sonra en çok zorlandıkları beceri alanı yazma becerisidir. Yazma becerisi birçok farklı süreci barındırdığı için en karmaşık becerilerden biridir. Öğrenciler yazma becerisinden sonra dinleme becerisinde zorlandıklarını ifade etmiştir. Alıcı becerilerden ölçülmesi diğer becerilere göre daha zor olan dinleme becerisinin

okuma ve konuşma becerilerinden daha çok frekans değerine sahip olması şaşırtıcıdır. Dinleme becerisinden sonra öğrencilerin en çok zorlandıkları becerileri sırasıyla okuma ve konuşma becerisidir. Öğrencilerin bir kısmı da anlama ve anlatma becerilerinin tümünde ve dil bilgisinde eksik olduğunu düşünmektedir.

Öğrencileri entelektüel açıdan geliştirecek popüler kültür öğelerinden en çok yaptığı faaliyet Türkçe kitap, dergi ve gazete okumaktır. Bu anlamda Türkçe okuma faaliyeti öğrencilerin akademik öğrenme açısından gelişmelerini sağlayacaktır. Öğrencilerin Türkçe kitap, dergi ve gazete okumaktan sonra yaptıkları faaliyet Türkçe film ve dizi izlemektir. Türkçe film ve dizi izlemek faaliyetinin frekans değerleri Türkçe kitap, dergi ve gazete okumak faaliyetinin frekans değerine yakındır. Günümüz görsel medya çağında öğrencilerin film ve dizilere yönelmesi Türkçe öğrenimi açısından iyi olmasına rağmen bu faaliyet doğru kullanılmadığında öğrencinin entelektüel faaliyetlerde bulunmasını engelleyebilmektedir. Öğrencilerin önemli bir kısmı Türkçe müzik dinlemeyi tercih etmektedir. Çağımızda müziğin her yere ulaşabilen sanat dallarından biri olduğu ve Türkçe öğretiminde sıklıkla kullanıldığı bilinmektedir. Öğrencilerin birkaçı Türkçe kitap, dergi ve gazete okumak, Türkçe film ve dizi izlemek ve Türkçe müzik dinlemek faaliyetlerini sıklıkla yaptığını belirtmektedir.

Öğrencilerin yarısına yakını Türkçe konuşurken eksik kaldığı yerlerde ana dilinden kelimeler kullanmadığını belirtmiştir. Bu durum öğrencilerin kod değiştirme yapmadıkları ve iletişim halinde oldukları insanlarla konuşurken yetkin olduklarını göstermektedir. Öğrencileri önemli bir kısmı Türkçe konuşurken eksik kaldığı yerlerde ana dilinden kelimeleri genellikle kullandığını belirtmiştir. Öğrencilerin ana diline başvurması iki dilli bireylerde sıklıkla görülen bir durumdur. Bazı öğrenciler Türkçe konuşurken eksik kaldığı yerlerde ana dilinden kelimeleri bazen kullandığını belirtmiştir. Bu durum öğrencilerin Türkçe iletişim kurma anlamında ilerlediklerini fakat bazı durumlarda iletişimin devamlılığı için kod değiştirme yapabildiklerine işaret etmektedir. Bir öğrenci ise Türkçe konuşurken eksik kaldığı yerlerde ana dilinden kelimeler kullanıp kullanmadığının farkında olmadığını ifade edilmiştir.

Öğrencilerin çoğunluğu ana dilini konuşurken eksik kaldıkları yerde Türkçe kelimelere başvurduklarını belirtmiştir. Bu durum öğrencilerin ana dillerinde yeterli

yetkinlikte olmadığını ve Türkçeye daha yetkin olduklarını göstermektedir. Öğrencilerin bir kısmı ana dilini konuşurken eksik kaldıkları yerde Türkçe kelimelere başvurmadığını belirtmiştir. Bu görüşü belirten öğrencilerin ana dilinde yetkin olduğu ve ana dilini konuşurken iletişimin aksamadığı görülmektedir. Bazı öğrenciler ise ana dilini konuşurken eksik kaldıkları yerde Türkçe kelimelere bazen başvurduklarını belirtmiştir. Bu görüşü belirten öğrencilerin ana diline tam hakim olmadığı ve Türkçeye daha hâkim oldukları anlaşılmaktadır.

Öğrencilerin önemli bir çoğunluğu ana dilinin gerilemediğini düşünmektedir. Bunun nedeni; ana dillerini aile ve yakın çevreleri ile sıklıkla kullanmalarıdır. Öğrencilerin bir kısmı ise ana dillerinin gerilediğini düşünmektedir. Bu duruma ana dillerine göre Türkçe kullanımlarının artması neden olarak gösterilmektedir. Bir öğrenci ise bu konuda bir fikrinin olmadığını belirtmiştir.

Öğrencilerin büyük çoğunluğu ana dili ve Türkçe dışında başka diller de öğrenmek istediğini belirtmiştir. Birden çok dille etkileşim halinde olan bireylerin çok dilliliğe yatkın olması bilenen bir gerçektir. Bir kısım öğrenci de ana dili ve Türkçe dışında başka bir dil öğrenmek istemediğini belirtmiştir. Bazı öğrenciler iki dilin yettiğini bazıları ise dil öğrenmenin zor olduğunu ve öğrenemeyeceğini düşünmektedir.

Öğrencilerin büyük bir kısmı Türkçe düşündüğünü ifade etmiştir. Öğrencilere sorulan bu sorunun Türkçe olması doğal olarak öğrencinin zihninde Türkçe bir cevap doğuracağı için öğrencilerin “Türkçe düşünüyorum” demesi doğal bir sonuçtur. Çünkü dil düşüncenin temelidir. Fakat bu tür spesifik bir sorunun sorulma nedeni öğrencilerin kendilerini hangi dile daha yakın hissettiği ile alakalıdır. Sonuç olarak öğrencilerin bir kısmı bu düşünsel soruya ana dillerinin ismini vererek cevap vermiştir. Aynı anda iki dilde düşünüyorum diyen öğrenciler de mevcuttur. Ayrıca iki öğrenci “Düşüncenin dili yoktur.” İfadesine yer vermiştir.

Öğretmenlere Yöneltilen Sorulara İlişkin Sonuçlar

Öğretmenlere göre iki dilli öğrencileri Türkçe öğrenmeye ve Türkçe dersine karşı genel anlamda ilgilidir. Türkçenin bölgede popüler olması ve Türkçe popüler kültür öğelerini takip etmeleri bunda etkilidir. Öğretmenler Türkçesi iyi olanın derse ilgili

olduğunu belirtmektedir. Türkçe dersi ilgi çekici hale getirildiği zaman öğrencilerin de ilgisi artmaktadır. Türkçe dersine karşı ilgileri orta seviyede olan öğrenciler olmasına rağmen Türkçeye ve Türkçe dersine karşı olan ilgi öğretmene bağlıdır. Ayrıca öğrenciler derse karşı ilgisiz olmakta ve ilk zamanlarda Türkçe öğrenirken zorlanabilmektedirler. Fakat daha sonra bu zorluğu aşan öğrencilerin derse ve Türkçeye karşı olan ilgileri artmaya başlamaktadır.

Öğretmenlere göre öğrenciler Türkçe konuşurken ana dillerine (kelime ve kullanımlara) başvurmaktadırlar. Buna örnek olarak Kürtçedeki veya Arapçadaki dişilik ve erkeklik eklerinin Türkçe konuşurken kelime sonlarına eklenmesi ve “Na, Beli vb.” gibi sözcüklerin kullanılması gösterilebilir. Öğrenciler iki dil arasında sıklıkla kod değiştirme yapmaktadırlar. Bir öğretmene göre ise öğrenciler Türkçe konuşurken ana dillerine başvurmamaktadır.

Öğrencilerin konuşma, dinleme, okuma, yazma ve dil bilgisi arasında en çok zorlandığı alan dil bilgisidir. Dil bilgisinde zorlanmalarının nedeni dil bilgisini kurallar bütünü ve eğlenceli olmayan bir alan olarak görmeleridir. Öğrenciler dil bilgisinden sonra en çok konuşma becerisinde zorlanmaktadırlar. Öğrencilerin ana dilleri farklı olduğu için telaffuzda farklılıklar ortaya çıkabilmektedir. Öğrencilerin konuşma becerisinden sonra en çok zorlandıkları beceri yazma becerisidir.

İki dilli öğrencilerin en çok yaptığı telaffuz hatası öğretmenlerin ifadesiyle *genel telaffuz hatalarıdır*. Bu tür hataların giderilmesi için sesli okuma, diksiyon çalışması, telaffuz çalışmaları, tekerleme çalışmaları ve anında dönüt verme işlemi yapılmaktadır. İki dilli bireylerin ana dillerinin Türkçeden farklı bir sesletime sahip olmasından dolayı ortaya çıkan telaffuz hatalarının düzeltilmesi için sesli okuma, diksiyon çalışması, kitap okutma ve şarkı çalışmaları yapılmaktadır. “Geleyorsun, geleyorum, saçısı, kalemisi ve kelime sonlarındaki ‘ı’ harfini ‘i’ harfine dönüştürme” gibi harfleri dönüştürme hatalarının düzeltilmesi için kitap okutma, tekerleme çalışmaları, anında dönüt verme ve kelimeleri hecelere bölerek tekrar tekrar yazdırma yapılmaktadır. Harf ve hece atlama gibi hatalar için kelimeler tekrarlatılarak diksiyon çalışmalar yapılmaktadır. Teknolojinin ve sosyal medyanın etkisiyle hatalı kullanılan kelimelerin düzeltilmesi için öğrenciler yazmaya özendirilmektedir.

İki dilli öğrencilerin yazarken en çok yaptıkları hata yazım kurallarına uymamaktır. Bu hataların düzeltilmesi için dikte çalışmaları, serbest yazma, yaratıcı yazma, kavram eşleştirme çalışmaları, kitap okutma, kelime kartları ile kelimelerin tanıtılması, kompozisyon çalışmaları ve anında dönüt verme yapılmaktadır. Büyük harflerin yazımı ile ilgili hatalar için dikte yöntemi uygulanmaktadır. Yazının konuşulduğu gibi yazılması, cümle kurulumu hataları, noktalama işaretlerinin kullanımı hataları, edat ve bağlaç gibi unsurların yanlış yazımı için dikte çalışmaları yapılmakta ve anında dönüt verilmektedir. Bağlaçların yazımı ile ilgili hatalarda yaratıcı metin yazma ve metin tamamlama etkinlikleri yapılmaktadır.

İki dilli öğrencilerin yaratıcı metin yazma becerisi genel olarak orta düzey görülmektedir. Öğrencilerin iyi düzeyde olduğunu belirten öğretmenler de mevcuttur. Bazı öğretmenlere göre öğrencilerin yaratıcı yazma becerisi kötü durumda ama edebiyata ilgileri arttıkça yaratıcı yazma seviyeleri de yükselmektedir. Bir öğretmen ise öğrencilerin yaratıcı yazma seviyelerinin başlangıç düzeyinde olduğunu belirtmiştir. Öğrencilerin yaratıcı yazma becerilerini geliştirmek için öğretmenler en çok serbest yazma çalışmalarına yönelmektedir. Ayrıca metin tamamlama, kitap okutma, yaratıcı yazma, metin oluşturma, şiir yazma, deneme yazma, şiir dinletisi, dikte, tiyatro ve sözlük çalışmaları ve etkinliklerden önce metin türünün kavratılması çalışmaları yapılmaktadır. Ayrıca öğrencilerin bütün etkinliklere kapalı olduğunu belirten bir öğretmende mevcuttur.

İki dilli öğrencilerin en çok yaptığı okuma hatası harf, hece ve kelime atlamadır. Bu hataların düzeltilmesi için sesli okuma, sessiz okuma, örnek okuma ve kitap okutma çalışmaları yapılmaktadır. Öğrencilerin okuma yaparken harf, hece ve kelime atlama hatasından sonra en çok yaptıkları hata telaffuz hatalarıdır. Okuma yaparken ortaya çıkan telaffuz hataları için sesli okuma, sessiz okuma, örnek okuma, kitap okuma, şiir okuma, okuma tiyatrosu ve söz korusu çalışmaları yapılmaktadır. Akıcı okuyamama ve geriye dönüşler yapma hataları için sesli ve sessiz okuma çalışmaları yapılmaktadır. Noktalamaya uymama hataları için kitap okuma etkinlikleri tercih edilmektedir. Bir kısım öğretmen ise öğrencilerin okumada hataları olmadığını belirtmiştir.

Öğrencilerin iki dilli olmasının dil bilgisi kurallarını öğrenmeleri konusunda dezavantaj sağladığını düşünen öğretmenler çoğunluktadır. İki dilliğin öğrencilerin dil bilgisi kurallarını öğrenmeleri konusunda dezavantaj olmasının nedeni öğrencilerin ana dillerinin Türkçeden farklı dil ailelerinden gelen Kürtçe ve Arapça olmasıdır. İki dilli öğrencilerin ana dillerindeki dil bilgisi kuralları ile Türkçe dil bilgisi kurallarını karıştırması ya da birinden diğerine transfer yapması yanlış kullanımlara neden olmaktadır. Öğrencilerin iki dilli olmasının dil bilgisi kurallarını öğrenmeleri konusunda avantaj sağladığını düşünen öğretmenler de mevcuttur. Bu durumun avantaj olarak görülmesinin nedeni iki dilli öğrencilerin iki dil arasında karşılaştırma yapabilecek olmaları ve benzer dil bilgisi kurallarının Türkçe öğrenmeyi iyi yönde etkileyeceğidir. Ayrıca öğrencilerin iki dilli olmasının dil bilgisi kurallarını öğrenmeleri konusunda ne avantaj ne de dezavantaj sağladığını düşünen öğretmenler de vardır.

Öğretmenlere göre öğrencilerin iki dilli olmasının dinleme/izleme becerisi üzerinde hem olumsuz hem de olumlu bir etkisi vardır. Öğrencilerin kelime haznelerinin yeterli seviyede olmaması ve Türkçe kelimelere tam aşına olmamalarından dolayı dinleme/izleme becerisinin iyi yönde ilerlemesi üzerine kötü bir etki yapmaktadır. Öğrencilerin yeni bilgileri açık olması ve iki dilli olmalarından dolayı zengin bir bakış açısına sahip olmaları nedeniyle iki dilliliğin dinleme/izleme beceriş üzerinde olumlu bir etkisi vardır. Ayrıca öğrencilerin iki dilli olmasının dinleme/izleme becerisi üzerinde ne olumlu ne de olumsuz bir etkisi olduğunu düşünen öğretmenler de mevcuttur.

Öğretmenlerin tamamına yakını iki dilli öğrencilerinin popüler kültür unsurlarını (Türkçe TV programları, filmler, kitaplar, müzikler vs.) takip etmesinin Türkçelerini geliştirdiği düşünmektedir. Atasözleri ve deyimler gibi birçok dilsel unsur bu mecralardan öğrenilmektedir. Bu unsurlar her ne kadar öğrencilerin Türkçesini geliştirse de öğrenciler farkında olmadan standart Türkçede olmayan veya yanlış kullanımları da öğrenmektedir.

İki dilli öğrencilerin Türkçe dersindeki başarıları akademik gelişimlerini ve diğer derslerindeki başarılarını olumlu yönde etkilemektedir. Çünkü Türkçe dersindeki başarıları düşük olan öğrencilerin diğer derslerde de başarısız olduğu, Türkçe

derslerinde başarılı olan öğrencinin diğer derslerinde de başarılı olduğu düşünülmektedir. Çünkü eğitim dili Türkçedir. Bir öğretmen ise iki dilli öğrencilerin Türkçe dersindeki başarılarının akademik gelişimlerini ve diğer derslerindeki başarılarını etkilemeyeceğini, bu durumun belirleyici olmadığını düşünmektedir.

Öğretmenler iki dilli öğrencilerinin Türkçe dil seviyelerinin nasıl daha iyi hale getirilebileceği konusunda çeşitli görüşler belirtmişlerdir. Bunlar; okuma etkinlikleri yapılması, önce ana dil öğretilmesi, becerilere yönelik etkinliklere ağırlık verilmesi, yazma etkinlikleri yapılması, film ve dizi izletilmesi, Türkçe dersi somutlaştırılması, Türkçe eğitimine ailede başlanması, konuşma etkinlikleri yapılması, derse katılım artırılması, Türkçe ders dışına taşınması, Türkçe dil sınıfları oluşturulması, sosyal etkinliklere katılım sağlanması, Türkçe ders kitapları daha iyi hale getirilmesi, hikâye kitapları hazırlanması ve ortak kelimelere öncelik verilmesi şeklindedir.

Öğretmen ve öğrenci görüşlerinden anlaşıldığı üzere öğrencilerin ana dillerini yakın çevreleriyle, Türkçeyi ise herkesle konuşabildikleri görülmektedir. Öğrenciler Türkçeyi genel anlamda iyi konuştuğunu düşünmekte ve çoğunlukla çocukların kendini en iyi ifade ettiği dilin Türkçe olduğu görülmektedir. Öğrencilerin okula başladığı zaman genel olarak Türkçe bildikleri ve kendilerini ifade edecek kadar Türkçeyi okula başlama yaşı civarında öğrendikleri saptanmıştır. Öğrencilerin Türkçe diline ve Türkçe dersine karşı ilgileri yüksektir. Öğrenciler hem Türkçe konuşurken hem de ana dillerini konuşurken ikinci dilden kelime ve kullanımlara başvurumaktadırlar. Rezzagil ve Akman'ın (2014) "5-8 Yas İki Dilli Çocukların Türkçe Konuşmalarında Kullandıkları Sesbilgisel (Fonolojik) Süreçlerin İncelenmesi" adlı çalışması, Özkara'nın (2014) "Temel Eğitime Başlayan İki ve Tek Dilli Çocukların Türkçe Sözcük Dağarcığının Karşılaştırılması" adlı çalışması ve Kasap'ın (2015) "Türkiye'de Kürt-Türk Çift Dilli Öğrencilerde Ana Dil Bozumu ile İlgili Bir Örnek Olay Çalışması" adlı çalışmasında da iki dilli çocukların ana dilleri ve ikinci dilleri arasında kelime ve dilsel kullanımları aktardıkları sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin en çok zorlandıkları alanların dil bilgisi ve yazma becerisi olduğu görülmektedir. Kan ve Yeşiloğlu'nun (2017) "İlk Okuma Yazma Öğretiminde İzlenen Aşamalarda İki Dilli Çocukların Yaşadıkları Sorunlar ve Bu Sorunlara Dair Çözüm Önerileri" adlı çalışmasında ulaşılan sonuçlara benzer olarak iki dilli öğrenciler Türkçe konuşurken genel anlamda telaffuz hataları

yapmaktadırlar. Bunun yanında Sarı'nın (2002) "İki Dilli Çocukların Çözümleme Yöntemiyle Okuma Yazma Öğrenirken Karşılaştıkları Güçlükler" adlı çalışmasında da iki dilli çocukların telaffuzda daha çok güçlükle karşılaştığı ve hata yapabildikleri sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca bu hataların öğrencilerin ana dilinin Türkçe olmamasından kaynaklandığı tespit edilmiştir. Öğrencilerin yazma hatalarını sıklıkla yaptıkları anlaşılmaktadır. Kan ve Hatay'ın (2017) "İki Dilli İlkokul Öğrencilerinin Dikte ve Yazma Becerisi" adlı çalışmasında buna benzer olarak iki dilli öğrencilerin yazma becerisinin düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yapılan okuma hatalarının genel hatalar olduğu fakat okuma esnasında yapılan telaffuz hatalarının ana dili kaynaklı olduğu görülmektedir. Öğrencilerin yaratıcı yazma becerilerinin genel anlamda orta düzey olduğu anlaşılmaktadır. Öğretmenlerin konuşma, yazma ve okuma hatalarını düzeltmek için ve yaratıcı yazma becerisini geliştirmek için çeşitli etkinlikler yaptığı saptanmıştır. Öğrencilerin iki dilli olmasının dinleme becerisi ve dil bilgisi öğrenimini genel anlamda olumsuz etkilediği görülmektedir. Öğrencilerin genel anlamda popüler kültür unsurlarına ilgili oldukları ve bu unsurların Türkçe öğrenimlerini olumlu etkilediği görülmektedir. Öğrenciler ana dillerinin gerilemediğini düşünmekte ve öğrencilerin ana dilleri ve Türkçe dışında başka bir dil öğrenmeye karşı ilgili oldukları anlaşılmaktadır. Öğrencilerin Türkçedeki dolayısıyla Türkçe dersindeki başarılarının öğrencilerin diğer derslerini de olumlu etkileyeceği düşünülmektedir. Ayrıca öğrenciler kendilerine yöneltilen "Sizce hangi dilde düşünüyorsunuz?" sorusuna genel olarak "Türkçe" cevabını vermişlerdir.

ÖNERİLER

1. Ana dili olarak Türkçeden farklı bir dil konuşulan bir bölgede öğrenim gören öğrencilerin aileleri Türkçe eğitiminin önemi konusunda bilgilendirilmelidir.
2. Ana dili olarak Türkçeden farklı bir dil konuşulan bir bölgede görev yapan öğretmenlere Türkçenin ikinci dil olarak öğretilmesi konusunda seminerler verilmelidir.
3. Türkçenin ikinci dil olarak öğretilmesi konusunda öğretmenlere yardımcı kaynak olacak nitelikte materyaller hazırlanmalıdır.

4. Türkçe öğretiminin somutlaştırılması ve öğrenciye yakın hale getirilmesi için okullarda teknoloji ve materyal destekli dil öğretimi sınıfları oluşturulmalıdır.
5. Ana dili olarak Türkçeden farklı bir dil konuşulan bir bölgede görev yapan öğretmenlerin arasında bilgi ve materyal paylaşımının yapılabilmesi için düzenli bir şekilde toplantılar düzenlenmelidir.
6. Öğrencilerin yaratıcı yazma becerilerinin geliştirilmesi için yaratıcı yazma konusunda öğretmenler bilgilendirilmeli ve yaratıcı yazma ile ilgili materyaller hazırlanmalıdır.
7. Üniversitelerde Türkçe öğretmenliği başta olmak üzere okul öncesi öğretmenliği ve sınıf öğretmenliği gibi ilköğretim öğretmenlik bölümlerinde eğitim alan öğrenciler, ana dili Türkçeden farklı olan öğrencilere nasıl yaklaşılacağı ve öğrencilere verilecek Türkçe dil eğitimiyle ilgili bilgilendirilmelidir.

Araştırmacılara Öneriler

1. Alan yazında ana dili Türkçeden farklı olan çocukların Türkçe öğrenimi üzerine yeterli çalışma olmadığı görülmüştür. Bu anlamda ana dili Türkçeden farklı olan çocukların Türkçe öğrenimi üzerine tez, makale ve bildiri niteliğinde çalışmalar yapılmalıdır.
2. Ana dili olarak Türkçeden farklı bir dilin yoğun olarak konuşulduğu Batman gibi diğer illerde de Türkçe öğretimi üzerine bilimsel nitelikte çalışmalar yapılmalıdır.
3. Ana dili Türkçeden farklı olan öğrencilere verilen Türkçe dil eğitiminde dört temel dil becerisi (dinleme, okuma, konuşma ve yazma) ve dil bilgisi ayrı ayrı incelenmelidir.

4. Ana dili Türkçeden farklı olan çocukların Türkçe öğreniminin iyileştirilmesi anlamında ana dili Türkçeden farklı olan çocuklar üzerine çalıştay ve sempozyumlar düzenlenmelidir.
5. Ana dili Türkçeden farklı olan çocukların Türkçe öğreniminin iyileştirilmesi anlamında ana dili Türkçeden farklı olan çocuklar üzerine araştırma yapacak hakemli bilimsel dergiler yayınlanmalıdır.
6. Ana dili Türkçeden farklı olan çocukların Türkçe öğrenimi üzerine yapılacak projelere destek verilmelidir.



KAYNAKÇA

Acarlar F, Ege P, Turan F (2002) Türk Çocuklarında Üstdil Becerilerinin Gelişimi ve Okuma ile İlişkisi. *Ankara Üniversitesi Hacettepe Üniversitesi Türk Psikoloji Dergisi* 17 (50): 63–73

Altıok F (1971) Çocukta Dilin Oluşumu ve Gelişimi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi* 1(4): 115-132.

Aksan D (1987) *Türkçenin Gücü* (Türkiye İş Bankası, Ankara).

Aksan D (1975) Anadili. *Türk Dili Dergisi*.

Arslan D, Aytaç A (2010) İlkokuma Yazma Öğretimine İlişkin Tutum Ölçeği Geliştirilmesi. *İlköğretim-Online* 3(9): 841-850.

Banguoğlu T (1990) *Türkçenin Grameri* (Türk Dil Kurumu Yayınları, Ankara)

Baykoç Dönmez N, Arı M (1987) 12-30 Aylık Türk Çocuklarında Dilin Kazanılması. *Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Dergisi* 2: 36-58.

Bahous J (1999) What Language Should A Lebanese Child Learn First? *Lebanes American University Multilingualism An Multiculturalism In Lebanon One Day International. Conferance* Beirut, Lebanon. December 3.

Baker C (2001) *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism Third Edition* (Multilingual Matters Ltd, UK)

Bican G (2017) Danimarka'da Türkçe-Danca konuşan öğrencilerin dil görünümlerinin iki dillilik temelinde incelenmesi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı, Ankara.

Butler GY, Hakuta K (Eds.) (2004) *Bilingualism and Second Language Acquisition, The Handbook of Bilingualism* (Blackwell Publishing, UK).

Cengiz AK (2006) Dil kültür ilişkisi açısından Hatay'da iki dillilik, Mustafa Kemal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Antropoloji Anabilim Dalı, Hatay.

Cummins J (1979) Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children. *Review of Educational Research* 49(2): 222-251.

Çavuşoğlu A (2006) Ana dili, Edinimi, Önemi ve Geliştirilmesi. *İlahiyat Fakültesi Dergisi* 1(11): 37-46.

Conboy BT, Mills DL (2006) Two languages, one developing brain: event-related potentials to words in bilingual toddlers. *Developmental Science* 9(1): F1.

Coşkun E (2002) Çeşitli Değişkenlere Göre Lise Öğrencilerinin Etkili Okuma Becerileri ve Bazı Öneriler. *TÜBAR-XI*: 231-244.

Demirel Ö (1999) *Türkçe Öğretimi* (Pegem A Yayınevi, Ankara).

Edwards J (2004) *Foundations of Bilingualism*, Butler GY, Hakuta K (Eds.) *Bilingualism and Second Language Acquisition, The Handbook of Bilingualism* (Blackwell Publishing, UK).

Elçin D (2014) İki dilliliğin yabancı dil becerileri üzerine etkisi: Tek dilli ve iki dilli öğrencilerin karşılaştırılması, Çağ Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İngiliz Dili Eğitimi Anabilim Dalı, Mersin.

Emiroğlu S (2013) Türkçe Öğretmeni Adaylarının Dinleme Sorunlarına İlişkin Görüşleri. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi Türkçenin Eğitimi Öğretimi Özel Sayısı* 11(6): 269-307.

Ergenç İ (1999) Dilbilimin Bakış Açısıyla Beyin. *Popüler Bilim* 68: 41-44.

Ergin, M (2008) *Türk Dil Bilgisi* (Bayrak Basım/Yayın/Tanıtım, İstanbul).

Göçer A (2013) Türkçe Öğretmeni Adaylarına Göre Yazma Becerisinin Ediniminde ve Gelişiminde Etkili Olan Unsurlar. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* 10(24): 1-14.

Göçer A, Sayın H (2014) 6, 7 ve 8. Sınıf Türkçe Kılavuz Kitaplarındaki Metinlerin Dil Bilgisi Öğretimindeki Yeterliliği ve Kullanım Durumlarının İncelenmesi. *JEE* 4(2): 11-28.

Gün M (2012) İlköğretim ikinci kademe Türkçe dersi okuma etkinliklerinde karşılaşılan sorunlar. *Turkish Studies* 7(4): 1961-1977.

- Güneş F (Ed.) (2008) *İlköğretim Türkçe 3 Ders Kitabı* (MEB Yayınları, İstanbul)
- Güneş F (2007) *Türkçe Öğretimi ve zihinsel yapılandırma* (Nobel Yayıncılık, Ankara).
- Güneşer S (1998) Konuşmacı ve konuların ikidillilikteki rolleri, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İngiliz Dili Eğitimi Anabilim Dalı, Adana.
- Güven A (2012) Toplumsal Dilbilimin Kapsam Alanı. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* 13: 55-62.
- Kan MO, Yeşiloğlu F (2017) İlk okuma yazma öğretiminde izlenen aşamalarda iki dilli çocukların yaşadıkları sorunlar ve bu sorunlara dair çözüm önerileri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi* 5(3): 519-533.
- Kan MO, Hatay F (2017) İki dilli ilkokul öğrencilerinin dikte ve yazma becerisi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi* 5(2): 217-225.
- Kara ÖT (2009) İlköğretim İkinci Kademe Türkçe Dersinde Konuşma Becerisinin Geliştirilmesinde Dramanın Kullanılması ve Bir Uygulama Örneği. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi* 2(XI): 151-163.
- Karaağaç G (2011) Bireysel İki Dillilik ve Toplumsal İki Dillilik. *Türk Dili Dil ve Edebiyat Dergisi* 717(101): 222-228.
- Karasar N (2006) Bilimsel araştırma yöntemi (Nobel Yay., Ankara)
- Kasap S (2015) Türkiye’de Kürt-Türk Çift Dilli Öğrencilerde Ana Dil Bozumu ile İlgili Bir Örnek Olay Çalışması. *Bingöl Üniversitesi Yaşayan Diller Enstitüsü Dergisi* 1(2): 67-81.
- Korkmaz Z (2007) *Grammer Terimleri Sözlüğü* (Türk Dil Kurumu Yayınları, Ankara).
- MEB (2013) *Çocuk Gelişimi ve Eğitimi* (Ankara).
- Mehmet DD (2014) “Ana dil”. *Doğan Büyük Türkçe Sözlük Genişletilmiş 25. Baskı* (Yazar Yayınları, Ankara)

Moradi H (2014) An Investigation Through Different Types Of Bilinguals and Bilingualism. *International Journal of Humanities & Social Science Studies (IJHSSS)* I (II): 107-112.

Mutlu HH, Ayrancı BB (2017) Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Geçmişten Günümüze Süregelen Problemler. *The Journal of International Lingual, Social and Educational Sciences* 3(2).

Nalıncı AN (2000) *Avrupa Birliğine Tam Üyelik Yolunda Başarının Anahtarı: Yeniden Yapılanma* (Ümit Yayınevi, Ankara).

Oruç Ş (2016) Türkçede Ana Dil ve Ana Dili. *Journal of Turkish Language and Literature* 2(1): 2311-321.

Özata H (2013) Erken çift dillilikte okuma edinimi: İngilizceyi ikinci dil olarak edinen Türk çocukların okuma becerileri, Boğaziçi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yabancı Diller Eğitimi Anabilim Dalı, İstanbul.

Özdemir E (1983) Anadili Öğretimi. *Türk Dili Özel Sayısı XLVII*.

Özdemir F (2008) Erken ikidillilikte okuma edinimi: İngilizceyi ikinci dil olarak edinen Türk çocuklardan örnekler, Boğaziçi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yabancı Diller Eğitimi Anabilim Dalı, İngiliz Dili Eğitimi Bilim Dalı, İstanbul.

Özkara Y (2014) Temel Eğitime Başlayan İki ve Tek Dilli Çocukların Türkçe Sözcük Dağarcığının Karşılaştırılması. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* 11(25): 265-277.

Rezzagil M, Akman B (2014) 5-8 Yas İki Dilli Çocukların Türkçe Konuşmalarında Kullandıkları Sesbilgisel (Fonolojik) Süreçlerin İncelenmesi. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 3(2): 317-356

Romaine, S (2006) The Bilingual and Multilingual Community. In T. K. Bhatia & W. C. Ritchie (Eds.). *The Handbook of Bilingualism*: 358-405. (Blackwell Publishing, UK)

Sağlam F (2006) Türk - Alman Örneğinde Karma Evli Çiftlerin Çocuklarındaki Dilsel Gelişim Üzerine. *Hacettepe Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi* 23(1): 231-241.

Sari M (2002) İki Dilli Çocukların Çözümleme Yöntemiyle Okuma Yazma Öğrenirken Karşılaştıkları Güçlükler. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi* 9: 36-51.

Saydı T (2013) Avrupa Birliği Vizyonu ile İkidillilik, Çokdillilik ve Eğitimi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi* 28(6): 269-283.

Şahin M (1995) Çocukta Dil Gelişimi. *Dil Dergisi* 30: 64-70.

Topaloğlu A (1989) *Dil Bilgisi Terimleri Sözlüğü* (Ötüken Neşriyat, İstanbul).

Uğur F, Azizoğlu Nİ (2016) Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Kullanılan Ders Kitaplarının Sözcük Öğretimi Açısından Değerlendirilmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi* 4(1): 151-166.

Ungan E (2013) *Dil ve Dünya Dilleri*. Durmuş M, Okur A (Der.), *Yabancılara Türkçe Öğretimi El Kitabı*: 15-22 (Grafiker-Ofset Matbaacılık Reklamcılık, Ankara).

Ungan S (2007) Yazma Becerisinin Geliştirilmesi ve Önemi. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* 23(1): 461-472.

Yağmur K (2007) İkidilli Çocukların Dil Becerilerinin Ölçümü ve Eşik Kuramı. *Dil Dergisi* (135): 60-76.

Yalçın K (1997) Bilingualismus problem eine diskussion über verschiedene begriffsdefinitionen, Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Yaman H, Karaarslan F (2012) Konuşma Becerisinin Geliştirilmesinde Beyin Fırtınası Tekniğinin Etkisi: Bir Eylem Araştırması. *Turkish Studies* 4(7): 545-563.

Yayla Y (2018) Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretilmesinde Kültür Aktarımı Üzerine Öğrenci Görüşü Merkezli Bir İnceleme. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi* 9(17): 1-22.

Yazıcı Z, İlter BG (2008) Okul Öncesi Dönemdeki İki Dilli/ Çok Dilli Çocukların Dil Kazanım Süreci. *Dil Araştırmaları Dergisi* 3: 47-61.

Yıldırım A, Şimşek H (2008) Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri (Seçkin Yayıncılık, Ankara).

Yılmaz MY (2014) İki Dillilik Olgusu ve Almanya'daki Türklerin İki Dilli Eğitim Sorunu. *Turkish Studies* 3(9): 1641-1651.

Yılmaz Ö (2018) *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde metin odaklı dilbilgisi öğretimi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Üniversitesi, İstanbul.

Yüksek SS (2013) İki dillilik ve yabancı dil öğrenimine karşı tutumlar, Çağ Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İngiliz Dili Eğitimi Anabilim Dalı, Mersin.

İnternet Kaynakları:

http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts&arama=gts&guid=TDK.GTS.5cb38f243491b9.27199353 Erişim Tarihi: 10.02.2019

http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_bts&arama=kelime&guid=TDK.GTS.5cb38d1714b2d8.45437485 Erişim Tarihi: 10.02.2019

http://www.dilbilimi.net/ab_diller_icin_ortak_avrupa_basvuru_metni_meb_tarafinda_n.pdf Erişim Tarihi: 03.01.2019

<http://modules.ilabs.uw.edu/module/bilingual-language-development/types-of-bilingualism/> Erişim Tarihi: 18.01.2019

EKLER

Ek 1

Çalışmaya

İlişkin

İzin

Belgeleri

T.C.
NEVŞEHİR HACI BEKTAŞ VELİ ÜNİVERSİTESİ
ETİK KURUL KARARI

Karar Tarihi: 10.09.2018

Toplantı Sayısı: 10

Üniversitemiz Sosyal Bilimler Enstitüsü Yüksek Lisans Programı öğrencisi Fezullah AĞIRMAN' ın "İki Dilli Ortaokul Öğrencilerinin Türkçe Öğrenimi Üzerine Bir Değerlendirme: Batman Örneği" isimli araştırma projesinin görüşülmesi.

2018.10.115. Yapılan görüşmeler sonucunda, Proje yürütücülüğünü Üniversitemiz Eğitim Fakültesi öğretim üyesi Doç. Dr. Mesut GÜN' ün üstlendiği Sosyal Bilimler Enstitüsü Yüksek Lisans Programı öğrencisi Fezullah AĞIRMAN'ın "İki Dilli Ortaokul Öğrencilerinin Türkçe Öğrenimi Üzerine Bir Değerlendirme: Batman Örneği" isimli tez çalışma projesi dosyası ve ilgili belgeler araştırmanın gerekçe, amaç, yaklaşım ve yöntemleri dikkate alınarak incelenmiş olup, projenin gerçekleştirilmesinde etik sakınca bulunmadığına kurulumuz üyeleri tarafından oy birliği ile karar verilmiştir.

ASLI GİBİDİR



Prof. Dr. Erdoğan ÇİÇEK
Rektör Yardımcısı (Başkan)



T.C.
BATMAN VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 40456018-480.01-E.20560864
Konu : Anket İzni

30.10.2018

MÜDÜRLÜK MAKAMINA

İlgi : Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğünün
18/09/2018 tarih ve E.4592 sayılı yazısı.

Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı Yabancılara Türkçe Öğretimi Tezli Yüksek Lisans programı 54586399010 TC kimlik numaralı öğrenci Feyzullah AĞIRMAN'ın "**İki Dilli Ortaokul Öğrencilerinin Türkçe Öğrenimi üzerine Bir Değerlendirme (Batman Örneği)**" konulu tez çalışması için ekte belirtilen İlimiz Merkez ortaokullarında görev yapan öğretmenler ve öğrenciler ile anket çalışması yapma talebiyle ilgili Üniversitenin ilgi sayılı yazısı ve anket formu ekte sunulmuştur.

Söz konusu anket çalışmasının, sadece bilimsel araştırma amaçları doğrultusunda kullanılması, Öğretmen ve öğrencilerin kişisel bilgilerinin verilmemesi ve gönüllülük esasına dayalı olarak eğitim-öğretimi aksatmadan eğitim kurumlarımızda anket uygulaması Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

Zübeyir YILMAZ
Millî Eğitim Müdür Yardımcısı

OLUR
30.10.2018

Mahmut KURTARAN
İl Millî Eğitim Müdürü

Güvenli Elektronik İmza
Aslı ile Aynıdır
30.10.2018
A. Vahit NAS
V.H.K.

Adres: Gap mah.2502.sok.No:10 B/Blok Kat:2 BATMAN
Elektronik Ağ: batmanmem@meb.gov.tr
e-posta: sinavhizmetleri72@meb.gov.tr

Bilgi için: Aymelek KAYAPINAR
Tel: 0 (488) 280 72 25
Faks: 0 (488) 280 72 78

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 29fd-a1a5-3c19-897a-5df9 kodu ile teyit edilebilir.