



T.C.
NEVŞEHİR HACI BEKTAŞ VELİ ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE EĞİTİMİ ANABİLİM DALI

ANA DİLİ TÜRKÇE OLMAYAN İKİ DİLLİ ORTAOKUL
ÖĞRENCİLERİNİN TÜRKÇE ÖĞRENİMLERİNİN DÖRT TEMEL DİL
BECERİSİ VE DİL BİLGİSİ BAĞLAMINDA DEĞERLENDİRİLMESİ
(İĞDIR ÖRNEĞİ)

Yüksek Lisans Tezi

Ayşenur ECE YAPILCAN

Danışman

Doç. Dr. Lokman TANRIKULU

Nevşehir-2022

BİLİMSEL ETİĞE UYGUNLUK

Bu çalışmadaki tüm bilgilerin, akademik ve etik kurallara uygun bir şekilde elde edildiğini beyan ederim. Aynı zamanda bu kural ve davranışların gerektirdiği gibi, bu çalışmanın özünde olmayan tüm materyal ve sonuçları tam olarak aktardığımı ve referans gösterdiğimi belirtirim.

Tezi Hazırlayan

Ayşenur ECE YAPILCAN

TEZ YAZIM KILAVUZUNA UYGUNLUK

“Ana Dili Türkçe Olmayan İkidilli Ortaokul Öğrencilerinin Türkçe Öğrenimlerinin Dört Temel Dil Becerisi ve Dil Bilgisi Bağlamında Değerlendirilmesi (İğdır Örneği)” adlı Yüksek Lisans Tezi Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Lisansüstü Tez Yazım Kılavuzu’na uygun olarak hazırlanmıştır.

Tezi Hazırlayan

Ayşenur ECE YAPILCAN

Danışman

Doç. Dr. Lokman TANRIKULU

Prof. Dr. Ali MEYDAN

Türkçe ve Sosyal Bilgiler Eğitim Ana Bilim Dalı Başkanı

KABUL VE ONAY SAYFASI

Doç. Dr. Lokman TANRIKULU danışmanlığında Ayşenur ECE YAPILCAN tarafından hazırlanan “Ana Dili Türkçe Olmayan İki Dilli Ortaokul Öğrencilerinin Türkçe Öğrenimlerinin Dört Temel Dil Becerisi ve Dil Bilgisi Bağlamında Değerlendirilmesi (Iğdır Örneği)” adlı bu çalışma, jürimiz tarafından Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı’nda Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

25 /01 / 2022

JÜRİ

İMZA

Danışman : Doç. Dr. Lokman TANRIKULU

Üye : Doç. Dr. Mesut GÜN

Üye : Doç. Dr. Bengü AKSU ATAÇ

ONAY

Bu tezin kabulü Enstitü Yönetim Kurulunun / / tarih ve sayılı Kararı ile onaylanmıştır.

..... / /

Doç. Dr. Lokman TANRIKULU
Enstitü Müdürü

TEŐEKKÜR

Bu uzun yolculukta en başından bana inanıp ilk günden bugünlere kadar her zaman güler yüzüyle ve tecrübeleriyle yanı başımda duran, öğrencilerine bir baba Őefkatiyle yaklaşan, üst üste sorduğum en basit sorulara dahi sabırla cevap veren danışman hocam Doç. Dr. Lokman TANRIKULU' na teőekkür ederim.

Hayatımın her anında yanımda olan, varlığıyla varlığımı anlamlı kılan bugünlere gelmemde büyük emekleri olan canım aileme benimle beraber "tez yazdıkları" için teőekkür ederim. Yüksek lisansım boyunca uykusuz kalıp beni bekleyen babam Mustafa ECE' ye ve annem İsmet Zehra ECE' ye, yanıma gelebilmek için mesai saatlerini değiştiren gülen yüzüm, kardeşim Büşra ECE GÖKCAN' a teőekkürü borç bilirim. Bu uzun yolculukta evde sabırla annesini bekleyen, varlığıyla bana hep güç veren hayattaki en değerli varlığım, oğlum Mir Tufan' a teőekkür ederim. Uzun zaman boyunca oğlumla birlikte olan ve gözümü arkada bırakmayan babası Ahmet YAPILCAN' a teőekkür ederim.

Her tökezlediğimde ellerini elimde hissettiğim, benimle ağlayıp benimle gülen manevi kardeşlerim, kıymetli dostlarım Ayşe AKÇİN ve Habibe YALÇIN' a kendimi hep iyi hissettirdikleri için teőekkür ederim.

Çalışmam için gerekli tüm koşulları ilk günden itibaren kolaylaştırmaya çalışan Şehit Öğretmen Şevki Akgün Orta ve İmam Hatip Ortaokulu idareci ve öğretmenlerine, Evcil Ortaokulundaki çalışma arkadaşlarıma, ana dili Kürtçe olan ve benden yardımını esirgemeyen herkese, çalışmama katılan, geleceğimizin aydınlık yüzü tüm çocuklarıma katkılarından teőekkür ederim.

Ayşenur ECE YAPILCAN

2022

ÖZET

ANA DİLİ TÜRKÇE OLMAYAN İKİ DİLLİ ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN TÜRKÇE ÖĞRENİMLERİNİN DÖRT TEMEL DİL BECERİSİ VE DİL BİLGİSİ BAĞLAMINDA DEĞERLENDİRİLMESİ (İĞDIR ÖRNEĞİ)

Ayşenur ECE YAPILCAN

**Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü
Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı Yabancılara Türkçe Öğretimi
Tezli Yüksek Lisans Programı, Yüksek Lisans, (Şubat) 2022**

Danışman: Doç. Dr. Lokman TANRIKULU

Bu araştırma Iğdır ili sınırları içerisinde öğrenim gören ve ana dili Türkçe olmayan iki dili ortaokul öğrencilerinin Türkiye öğrenimlerinin dört temel dil becerisi ve dil bilgisi bağlamında öğrenci görüşlerinden yola çıkarak incelenmesi ve değerlendirilmesi amacıyla yapılmıştır. Araştırma nitel araştırma yöntemlerinden tarama modeli ile yapılmıştır. Verileri toplamak için uzman görüşü alınarak hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Elde edilen veriler içerik analizi yöntemi ile çözümlenmiştir. Araştırma yapılabilmesi için Nevşehir Hacıbektaş Veli Üniversitesi Etik Kurulundan ve Iğdır İl Milli Eğitim Müdürlüğünden gerekli izinler alınmıştır. Iğdır ili içerisindeki üç farklı okulda eğitim- öğretime devam eden 150 öğrenci ile görüşme yapılmıştır. Öğrenciler 15 sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formundaki sorulara cevap vermişlerdir. Elde edilen görüşlerin ardından tema ve bölümler belirlenmiştir. Veriler yazıya geçirilirken öğrencilerin görüşlerinden doğrudan alıntılar yapılmıştır. Görüş bildiren öğrencilerin her birine "Ö" kodu verilmiştir. Öğrenciler "Ö1, Ö2,Ö3,Ö4..." şeklinde sıralanmıştır. Bulgular tablolştırılıp yorumlanmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin birçoğunun iki dilli olduğu ve bu iki dilin birbiriyle her konuda iç içe geçmiş halde olduğu görülmüştür. Evlerinde Kürtçe ve Türkçenin beraber konuşulduğunu söyleyen öğrenciler fazladır. Ana dilleri Kürtçe olan öğrencilerin hemen hemen hepsinin çoğunlukla Türkçe konuştukları görülmüştür. Toplumsal hayatta Türkçenin hâkim dil olması, öğrencilerin sıklıkla Türkçe konuşmalarının hem nedeni hem sonucudur. Kürtçenin genellikle ev ve aile

dili, Türkçenin ise bir okul ve kamusal alan dili olduğu görölmüştür. Öğrencilerin iki dillilerin yaptığı gibi çeşitli dil yanlışları, kod değiştirmeleri, olumlu ve olumsuz aktarımlar yaptıkları tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Ana dil, Türkçe öğrenimi, Temel dil becerileri, İki dillilik



ABSTRACT

THE EVALUATION OF TURKISH LANGUAGE LEARNING OF BILINGUAL SECONDARY SCHOOL STUDENTS WHOSE MOTHER TONGUE IS NON-TURKISH IN THE CONTEXT OF FOUR BASIC LANGUAGE SKILLS AND GRAMMAR (SAMPLE OF IĞDIR)

Ayşenur ECE YAPILCAN

**Nevşehir Hacı Bektaş Veli University, Institute of Social Sciences , Department
Of Turkish And Social Studies Education,Turkish Teaching Program For
Foreigners,Master, (February) 2022**

Supervisor: Assoc. Prof. Lokman TANRIKULU

This research was carried out in order to examine and evaluate the Turkish Language Learning of secondary school students whose mother tongue is not Turkish and who study in the province of Iğdır, based on student opinions in the context of four basic language skills and grammar. The research was conducted with the scanning model, one of the qualitative research methods. A semi-structured interview form prepared by taking expert opinion was used to collect the data. The obtained data were analyzed by content analysis method. Necessary permissions were obtained from Nevşehir Hacıbektaş Veli University Ethics Committee and Iğdır Provincial Directorate of National Education in order to conduct the research. Interviews were conducted with 150 students who currently study in three different secondary schools in the province of Iğdır. The students answered the questions in the semi-structured interview form consisting of 15 questions. After the opinions obtained, themes and sections were determined. While the data was being written down, direct quotations were made from the students' opinions. Each of the students who expressed their opinions was given the "Ö" code. Students are listed as "Ö1, Ö2, Ö3, Ö4...". The findings were put into the related charts and then interpreted. As a result of the research, it was seen that most of the students were bilingual and these two languages were intertwined with each other in every subject. There are many students who say that Kurdish and Turkish are spoken simultaneously at home. It has been observed that almost all of the students whose mother tongue is Kurdish mostly speak Turkish. Moreover, it has been seen that

Kurdish is the language generally spoken at home and among family members, while Turkish is mainly spoken at school and in public. The fact that Turkish is the dominant language in social life is both a cause and a result derieving students' using Turkish most. and pu. It was determined that the students made various language errors, code switchings, positive and negative transfers, as bilinguals do.

Keywords: Native language, Turkish language learning, Basic language skills, Bilingualism



İÇİNDEKİLER

BİLİMSEL ETİĞE UYGUNLUK.....	
TEZ YAZIM KILAVUZUNA UYGUNLUK	
KABUL VE ONAY SAYFASI	
ÖZET.....	i
ABSTRACT	iii
İÇİNDEKİLER	v
TABLOLAR LİSTESİ.....	vii
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	ix
GİRİŞ	1
BİRİNCİ BÖLÜM.....	4
PROBLEM DURUMU	4
1.1. Problem Durumu	4
1.2. Araştırmanın Amacı	6
1.3. Varsayımlar	7
1.4. Sınırlılıklar	7
İKİNCİ BÖLÜM	8
TÜRKÇE ÖĞRETİMİ	8
2.1. Dil	8
2.1.1. Dillerin Sınıflandırılması.....	8
2.1.1.1. Tek Heceli (Ayrımlı) Diller	9
2.1.1.2. Eklemeli (Bitişken) Diller	9
2.1.1.3. Çekimli (Bükümlü) Diller	10
2.1.2. Ana Dili, İkinci Dil, Yabancı Dil.....	11
2.2. Türkçe Öğretimi	13
2.2.1. Ana Dili Olarak Türkçe Öğretimi	14
2.2.2. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi	16
2.2.3. Temel Dil Becerileri ve Dil Bilgisi.....	20
2.2.3.1. Dinleme.....	22
2.2.3.2. Konuşma.....	22
2.2.3.3. Okuma	24
2.2.3.4. Yazma	25
2.2.3.5. Dil Bilgisi	26
2.3. İki Dillilik.....	28
2.3.1. İki Dilli Çocuklarda Dil Gelişimi.....	30

2.3.2.	İki Dilliliğin Çeşitleri	31
2.3.3.	İki Dilliliğin Ana Dile ve İkinci Dile Etkisi	33
2.3.4.	İki Dilliliğin Avantajları	34
2.3.5.	İki Dilliliğin Dezavantajları.....	35
2.3.6.	İki Dilli Eğitim	35
2.4.	İlgili Araştırmalar	37
2.4.1	Doktora Tezleri.....	37
2.4.2	Yüksek Lisans Tezleri.....	38
2.4.3	Makaleler	40
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM		42
ARAŞTIRMANIN YÖNTEMİ		42
3.1.	Araştırmanın Modeli	42
3.2.	Çalışma Grubu	42
3.3.	Veri Toplama Araçları	43
3.4.	Verilerin Çözümlemesi.....	44
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM		45
BULGULAR		45
SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER		62
ÖNERİLER		69
	Araştırmacılara Öneriler	69
	Öğretmenlere Öneriler	69
	Velilere Öneriler	69
KAYNAKÇA		71
ÖZ GEÇMİŞ.....		78

TABLolar LİSTESİ

Tablo 3. 1: Çalışma Grubu	43
Tablo 4. 1: Görüşmeye Katılan Öğrencilerin Türkçeyi Nerede Öğrendiklerine Dair Bulgular.....	45
Tablo 4. 2: Görüşmeye Katılan Öğrencilerin Türkçeyi Ne Zaman Öğrendiklerine Dair Bulgular.....	46
Tablo 4. 3: Görüşmeye Katılan Öğrencilerin Türkçeyi Nasıl Öğrendiklerine Dair Bulgular.....	46
Tablo 4. 4: Öğrencilerin Türkçe Öğrenirken Zorlanıp Zorlanmadıklarına Dair Bulgular.....	47
Tablo 4. 5: Öğrencilerin Kürtçeyi Nerede Öğrendiklerine Dair Bulgular	48
Tablo 4. 6: Öğrencilerin Kürtçeyi Ne Zaman Öğrendiklerine Dair Bulgular	48
Tablo 4. 7: Öğrencilerin Kürtçeyi Nasıl Öğrendiklerine Dair Bulgular	49
Tablo 4. 8: Öğrencilerin Kürtçe Öğrenirken Zorlanıp Zorlanmadıklarına Dair Bulgular.....	49
Tablo 4. 9: Öğrencilerin Evlerinde Hangi Dil Konuşulduğuna Dair Bulgular	50
Tablo 4. 10: Öğrencilerin Türkçeyi Kimlerle Konuştuklarına Dair Bulgular.....	51
Tablo 4. 11: Öğrencilerin Kürtçeyi Kimlerle Konuştuklarına Dair Bulgular	52
Tablo 4. 12: Öğrencilerin Türkçede Kendilerini İfade Ederken Zorlanıp Zorlanmadığına Dair Bulgular	52
Tablo 4. 13: Öğrencilerin Kürtçede Kendilerini İfade Ederken Zorlanıp Zorlanmadığına Dair Bulgular	53
Tablo 4. 14: Öğrencilerin Düşüncelerini Hangi Dilde Tasarladıklarına Dair Bulgular	54
Tablo 4. 15: Öğrencilerin Düşündüğü Ama Türkçe/Kürtçe İfade Edemediği Şeyler Olup Olmadığına Dair Bulgular.....	55
Tablo 4. 16: Öğrencilerin Kod Değiştirimi Kullanıp Kullanmadıklarına Dair Bulgular	55
Tablo 4. 17: Öğrencilerin Heyecanlı, Öfkeli, Sevinçli Oldukları Durumlardaki Ani Tepkilerinin Hangi Dilde Olduğuna Dair Bulgular	56
Tablo 4. 18: Öğrencilerin Kendilerini Hangi Dilde İfade Etmeyi Tercih Ettiklerine Dair Bulgular.....	57
Tablo 4. 19: Öğrencilerin Türkçede Dikte Yaparken Zorlanıp Zorlanmadığına Dair Bulgular.....	57
Tablo 4. 20: Öğrencilerin Kendini Yazılı Olarak İfade Etmek İstedikleri Dile dair Bulgular.....	58
Tablo 4. 21: Öğrencilerin Yeni Öğrendiği Kelimeleri Zihinlerinde Kodlarken Diğer Dilden Yardım Alıp Almadıklarına Dair Bulgular	59
Tablo 4. 22: Öğrencilerin Türkçe Dersinde En Çok Hangi Beceri Alanında Zorlandıklarına Dair Bulgular.....	60
Tablo 4. 23: Ana Dili Kürtçe Olan Öğrencilerin Ana Dillerinin Gerileyip Gerilemediğine Dair Bulgular.....	61

Tablo 4. 24: Öğrencilerin Türkçelerinin Gerileyip Gerilemediğine Dair Bulgular ... 61



ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 2. 1: Dil Seviyeleri	17
Şekil 2. 2: Dil seviyelerinin sınıflandırılması	19
Şekil 2. 3: Dil Becerileri.....	20
Şekil 2. 4: Temel Dil Becerilerinin Birbirine Katkısı	21
Şekil 3. 1: Verilerin Çözümleme Aşamaları	44



GİRİŞ

Dil, insanların kendilerini ifade etmek, bilgi alış verişinde bulunmak için sonsuz sayıda kapsayıcıdan oluşan, bu kapsayıcıların çeşitli sembollerle kullanıldığı karmaşık bir sistemdir. Aksan' a (1998) göre dil bireysel ve toplumsal etkileşimin en önemli birimidir. Bireyden ve toplumdan ayrı düşünölemeyecek insanların bilim, sanat, teknik, kültür gibi tüm oluşumlarının içinde her zaman var olan hem de onları var eden tek kurumdur.

Bireylerin iletişimini sağlayan, kendine ait çeşitli kuralları bulunan, bu kurallarla yenilenen, değışen, gelişen bir varlık, toplumsal bir iletişim kaynağıdır. Bu nedenle dil insanların yaşayışında, düşünüşünde ve değışiminde başroldedir. Dil, bireylerde hem fiziksel, hem dilsel hem de toplumsal olarak vücut bulur. Bu üç birleşimi ve daha nicelerini birbirinden ayırmak mümkün değildir. Özellikle toplumların yekvücut olmalarını sağlayan, onları fikir, yaşayış ve kültürel olarak birleştiren unsur şüphesiz dildir. İnsandan ve toplumdan kaynaklanan yine insan ve toplumdan beslenen dil, sosyal, kültürel, milli ve toplumsal bir yapıdır. İçinde bulunulan kültürden ayrı düşünölemez. Dili insanlar taşır. Bu da çok zaman kültür vasıtasıyla olur. Günlük yaşamda devamlı kullanılan bu vasıta toplumların kültürünü oluşturmaktadır. Dilden yoksun bir kültür bulunmamaktadır. Kaplan(2001), bu ilişkiyi ‘‘Kültür ve Dil’’ adlı eserinde; dil onu konuşanların duygu, düşünce ve hayal dünyalarını tayin eder diye anlatmaktadır. Dilde oluşturulan söylemler o dili konuşan topluma ve kültüre aittir.

Dille taşınıp sürdürölen kültürel ve toplumsal yapı bireylerin yaşamını birçok yönden etkilemektedir. Etkilenen bu yapılardan biri de iki dilliliktir. İki dillilik (bilingualism) birçok tanımı olan bir kavramdır. Ancak kendi içinde birden fazla kolu olduğundan tanımı konusunda bir uzlaşı sağlanamamıştır. İki dillilik bireylerin dildeki yeterlik

seviyesine göre; her iki dilde eşit seviyede olmak, dillerden birinde baskın ya da yetersiz olmak olarak tanımlanır. Bireylerin dilleri edinme yaşına göre; üç yaşından önce her iki dili de öğrenmiş olma, bireylerin birden fazla dili aynı anda öğrenmesi olarak da tanımlanabilir.

İki dillilik tanımları bu konuda çalışmalar yürüten uzmanların görüşlerine göre şekillenmiştir. İmer (1990), iki dilliliğin hem bireyi hem bireyin içinde yaşadığı toplumu ilgilendirdiği için sadece dil bilimin değil hem bireyi hem de toplumu inceleyen bilim dallarının bütünleşik yaklaşımlarını mecbur kıldığını belirtmiştir.

Tokdemir (1997), iki dilliliği her dilin doğuştan birlikte öğrenilmesi ve öğrenilen her dilde beceri seviyelerinin ana dili seviyesinde olması gerektiğini söyler. Hengirmen (1999), bireyin iki dili birbirine yakın seviyede biliyor olması ve bu dilleri yaşadığı toplumda hiçbir engel ya da baskı olmaksızın kullanabilmesi durumuna iki dillilik demiştir. Güzel (2010) ise iki dilliliği yabancı bir toplumda yaşayan bireyin oranın dilini öğrenip kullanırken kendi milli kültür ve dilinen kopmaması olarak tanımlamaktadır.

En sade ve basit haliyle iki dillilik birden fazla dilde anlama ve anlatma becerilerine sahip olmak ve bu becerileri düzenli olarak kullanabilmektir.

Günümüzde ülkeler ve kültürler arasındaki fiziki ve siyasi sınırların kalktığı göz önüne alındığında hemen hemen her toplumda, her yaş ve cinsiyette iki dillilik oldukça sık karşımıza çıkmaktadır. Dünya nüfusunun en az yarısının iki dilli olduğu tahmin edilmektedir (Grosjen ve Miller, 1994).

İki dillilik kavram olarak tek dilliliğe göre oldukça karmaşıktır. İçinde daha çok unsur barındırır. Sosyal, kültürel, bireysel, ekonomik birçok unsuru içine alan iki dillilik sadece dilbilimin konusu değildir. İnsan yaşamını bu denli etkiliyor olması zaten iki dilliliği sadece dilbilimin konusu olmaktan çıkarmıştır. İki dilliliğin içinde olduğu göçmenlik, sığınmacılık, aynı toplumda farklı olan etnik gruplar farklı sosyo- kültürel değişkenlerle birlikte iki dilliliğin tanımı da genişlemiş ve tek bir tanım olmaktan çıkmıştır.

Çok uzun yıllar boyunca birçok ulusa ev sahipliği yapan coğrafyamızda toplumsal ve kültürel çeşitliliğin toplumumuza kattığı bir değer de iki dilliliktir. Osmanlı Devletinden günümüzdeki sınırlarımıza dönerken birçok millet dili ile birlikte toplumumuzda yer etmiştir. Ülkemizdeki etnik grupların çeşitliliği, çeşitli siyasal sebeplerden ülkemize gelen Ortadoğulu göçmenler ülkemizi konuşulan diller bakımından zenginleştirmektedir.

Ülkemizin çok kültürlü yapısının doğal bir sonucu olan çok dillilik bazı coğrafi bölgelerde daha çok göze çarpmaktadır. Özellikle Doğu ve Güneydoğu Anadolu Bölgelerinde ana dili Zazaca, Arapça ve Kürtçe olan, okul çağından itibaren Türkçe öğrenmeye başlayan çok sayıda iki dilli birey bulunmaktadır (Kesmez, 2015).

İki dillilik konusu tanımlama açısından mütabık olunmayan bir konudur. Birçok araştırmacı iki dilliliği farklı tanımlamıştır. Kimlerin iki dilli olduğu da tartışmalara konu olmuştur. Bloomfield'e (1933) göre bireyin iki dilli olabilmesi sahip olduğu her iki dili de ana dili seviyesinde konuşabilmesine bağlıdır. Hamers ve Blanc'a (2000) göre bireyin ana dilinden başka bildiği diğer dilin dil beceri alanlarından herhangi birine sahip olması iki dilli olarak tanımlanması için yeterlidir. Ana dillerinden farklı bir dilde eğitim alan öğrencilerin dil becerilerini kullanmaları tek dilli bireylerden farklıdır. Çavuşoğlu (2006), ilk öğrenilen dilin her zaman ikinci ve sonradan öğrenilen dilden baskın olduğunu ve sonradan öğrenilen ikinci dilin, birincinin yüzeysel bir tercümesi gibi olduğunu söylemiştir. Bu yüzden bireylerin ana dillerini çok iyi öğrenmeleri gerekir ki sonradan öğrendikleri dil ya da diller de sağlam bir temele otursun ve diğerinin "yüzeysel tercüme" si olmaktan kurtulsun. Ana dili Türkçe olmayan iki dilli öğrencilerin Türkçe öğrenimleri burada sayılan sebeplerden dolayı önemli bir araştırma konusudur.

BİRİNCİ BÖLÜM

PROBLEM DURUMU

1.1. Problem Durumu

Dil anlaşmayı sağlayan, toplumları bir arada tutan kültürel ve sosyal bir varlıktır. Milletleri millet yapan kültürün de en önemli aktarıcısı dildir. Çevreyle etkileşimde bulunma, sosyal manada dünya ile bütünleşme dil sayesinde gerçekleşir. Milletlerin sosyal ve kültürel yapısı konuşulan ortak dil ile meydana gelir. Toplum ancak bu ortak dil ile ortak kültür üretebilir.

Bilgi çağındaki dünyamızda en önemli güç eğitimidir. Eğitimin güç olarak kullanılmasını sağlayan en önemli dayanak ise dildir. İnsanlar dilin varlığı sayesinde öğrenir, öğretir ve bilgilerini kullanır. Öğrendiklerini diğer kuşaklara aktarma aynı zamanda kültür aktarımıdır. Bu da yalnızca dil ile mümkündür. Bu bağlamda dil öğretiminin önemi yalnızca zihinsel becerileri etkin ve verimli kullanmaktan, sosyal hayatı idame ettirmekten değil kültür aktarımının devamı açısından da kaynaklanmaktadır.

Günümüzde savaşlar, göçler, afetler ve daha birçok sebepten aynı siyasi ve fiziki sınırlar içindeki insanlar psikolojik, sosyolojik, dilsel ve kültürel etkileşim yaşamaktadır. Mecburi olarak siyasi, ekonomik, kültürel ve sosyal sebeplerden ötürü iki dillilik kavramı ortaya çıkmıştır. Bazı toplumlar ana dillerinin yanında başka dilleri de öğrenmiş, konuşmuş ya da konuşmak zorunda kalmışlardır. İki dillilik kavramı çok eski zamanlardan beri vardır. Günümüzde ortaya çıkmamıştır.

Kültürlerin iç içe geçmesi dile de etki etmekte, gelişen iletişim olanakları vasıtası ile iki dilli bireyler ve onların yaşamlarındaki sorunları ön plana çıkmaktadır.

İki dilliliğin hayatın içinde yaygınlığının artması ve öneminin anlaşılması onu birçok alanda araştırma konusu haline getirmiş; sosyoloji, dilbilim hatta ekonomi alanlarında yer etmeye başlamıştır. Özellikler Avrupa ve Amerika'da gelen göçmenler sebebi ile doğal olarak gelişen iki dillilik araştırmalara konu olsa da Türkiye'de bu araştırmalar yeterli seviyede değildir. Türkiye gibi çok kültürlü bir ülkede bu araştırmaların artırılması gerekmektedir. Çok kültürlü coğrafyalar mutlaka iki dilliliği içerecektir. Hayatın her alanında hayatımızı devam ettiren dil kavramı içinde yaşanan kültürden ayrı düşünülemez.

İki dillilik iki dilde anlayabilme, dinleyebilme, konuşabilme, yazabilme olarak tanımlanabilir. Bu ilk etapta kolay ya da güzel bir yetenekler bütünü olarak düşünülse de iki dilli bireyler dilin dört temel beceri alanında zorlanmaktadırlar. Dil bilgisi kurallarını kendi ana dillerinden sıyrılıp içselleştirebilmeleri, bu ikinci dilin yanında getirdiği kültürü benimseyebilmeleri de kolay olmamaktadır. Özel bir şekilde ya da programlı olarak öğrenilmeyen ikinci dil bireyleri oldukça zorlamaktadır. Hele de bu dil iki dilli bireylerin kendi ana dillerinden ve dolayısıyla kültürlerinden çok farklıysa ortaya karmaşık bir ağ çıkmaktadır.

Oysa Türkiye'de farklı etnik grupların varlığı, son yıllarda git gide artan Ortadoğu'dan yapılan göçler Türkiye'nin dil profilini araştırma açısından oldukça önemlidir. İki dilli bireylerin ana dilini nasıl edindiği, ikinci dil olarak Türkçeyi nasıl öğrendikleri, eğitim-öğretim yaşamında neler edindikleri eğitimin kalitesi açısından önemlidir. Çünkü akademik başarı ile Türkçe öğrenimi doğru orantılıdır. Ana dili farklı olan öğrencilerin Türkçe öğrenimleri yalnızca dil derslerini değil okuldaki diğer bütün derslerini etkilemekte, bu etki akademik hayatlarının tüm kademelerinde karşılımlarına çıkmaktadır.

Farklı etnik yapıdan gelmiş, evinde konuşulanla dışarıda, okulda ya da herhangi bir yerde konuşulan dilin farklı olduğu bireyler kültürel etkileşim sağlamada ve akademik açımlarını kapatmada oldukça zorlanmaktadırlar. Tüm bunlar birçok dilsel, sosyal, kültürel ve akademik sorunlara neden olmaktadır. Türkiye'de ana dili öğretimi Türkçe derslerinde yapılmaktadır. Ana dili Türkçe olmayan bu iki dilli öğrencilerin her iki dile olan bakış açıları ve bunlarla baş etme yöntemleri detaylı araştırılmalı ve bu

öğrencilerin ana dillerinden sıyrılmadan Türkçeyi öğrenebilmeleri gerekmektedir. Dolayısıyla ana dilleri farklı iki dilli öğrencilere dil öğretiminde bazı noktalara dikkat edilmelidir. Öğrencilerden ana dillerini unutmaları, yok saymaları ya da kullanmamalarını istemek yerine ana dillerini öğreneceği ikinci dil için bir dayanak olarak kullanmak ve bunu bir dil öğretimi politikası haline getirmek gerekmektedir.

Bireylerin ana dillerini ne seviyede bildikleri, Türkçeyi ne kalitede öğrendikleri birçok faktöre bağlı olarak değişebilmektedir. Ailenin sosyo- ekonomik yapısı, ana dilin bulunduğu dil ailesinin Türkçenin dil ailesine olan yakınlığı ya da benzerliği, ana dilin sahip olduğu kültürel yapının Türk kültürüne benzerliği gibi faktörler bireylerin dil öğrenimini ve o dili kullanımlarını etkilemektedir. Alan yazına bakıldığında ana dili Türkçe olmayan ortaokul öğrencilerinin Türkçe öğrenimlerinin dört temel dil becerisi açısından değerlendiren bir çalışmaya rastlanmamıştır.

İki dillilik sadece dilbilimin konusu değildir. Bireyleri birçok farklı yönden olumlu ya da olumsuz etkilemektedir. İki dilli bireylerin bu durumdan psikolojik ve sosyal olarak etkilenmeleri kaçınılmazdır. Araştırmada sorulan bazı sorular öğrencilerin bu durumdan ne derece etkilendiklerini saptama amaçlıdır.

Bu sebeple araştırmada “İğdır’da eğitim gören ana dili Türkçe olmayan iki dilli ortaokul öğrencilerinin Türkçe öğrenimlerinde iki dilliliklerinin temel dil becerilerine etkisi nasıldır?” problem cümlesine cevap aranmıştır.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı İğdır ili Merkez sınırları içinde öğrenim gören ana dili Türkçeden farklı iki dilli ortaokul öğrencilerinin Türkçe öğrenimlerini dört temel dil becerisi ve dil bilgisi bağlamında değerlendirmektir. Bu amaç doğrultusunda alt amaçlar belirlenmiştir. Bunlar:

1. Araştırma kapsamındaki katılımcıların iki dilli olmalarının anlama (okuma, dinleme) becerilerine etkisine ilişkin görüşleri nasıldır?
2. Araştırma kapsamındaki katılımcıların iki dilli olmalarının anlatma(konuşma, yazma) becerilerine etkisine ilişkin görüşleri nasıldır?

3. Araştırma kapsamındaki katılımcıların iki dilli olmalarının dil bilgisi öğrenimlerine etkisine ilişkin görüşleri nasıldır?
4. Araştırma kapsamındaki katılımcıların ana dillerine ve Türkçeye bakış açıları nasıldır?
5. Araştırma kapsamındaki katılımcıların sahip oldukları iki dilin birbirine etkisi nasıldır?

1.3. Varsayımlar

1. Öğrencilerin ölçme aracındaki soruları dikkatli bir şekilde okudukları ve sorulara içtenlikle cevap verdikleri varsayılmıştır.
2. Araştırmada elde edilen sonuçların geçerli ve güvenilir olduğu varsayılmıştır.

1.4. Sınırlılıklar

Bu araştırmada,

- Örneklem, 2020- 2021 eğitim- öğretim yılında Iğdır ili Merkez sınırları içerisindeki Iğdır Merkez Şehir Öğretmen Şevki Akgün Ortaokul, Iğdır Merkez Şehit Öğretmen Şevki Akgün İmam Hatip Ortaokulu, Iğdır Merkez Evcil Ortaokulunda öğrenim gören ortaokul öğrencileri ile sınırlıdır.
- Elde edilen veriler örneklemden toplanan görüşler ile sınırlıdır.
- Araştırmanın yöntemi betimsel tarama yöntemi ve içerik analizi yöntemi ile sınırlıdır.

İKİNCİ BÖLÜM

TÜRKÇE ÖĞRETİMİ

2.1. Dil

Tarih boyunca birçok farklı kişi tarafından birçok farklı şekillerde tanımı yapılan dil en kısa tabiriyle insanlar arası iletişimi sağlayan bir araçtır. Ungan'a (2007) göre dil milletin hafızasıdır. Saussure'e (akt. Toklu,2003) göre dil milletlerin iletişimi sağlayan kodudur, tüm insanlar iletişim sırasında bir sözlük kullanır gibi bu kodları kullanırlar.

Dil düşüncenin temeli ve kaynağıdır. İnsanlar olmadan dillerin, diller olmadan da insanlar olamazlar. Dil sadece konuşma ve seslerden ibaret değildir. Her dilin bir de yazı dili mevcuttur. Bir dilin yazı dili dilin sistemli kurallarını daha net olarak gösterir. Dilin geçmişi insanlık tarihi kadar yaşlıdır. Aktaş 'a (2009) göre başlangıçta insanlar seslerler anlaşırken sonradan bu söze dönüşmüştür.

Aksan'a (2007) göre dil, insanın geçmişini, şimdisini, geleceğini ve bu zaman dilimlerinde edindiği tüm bilgileri, geçirdiği tüm anıları, iç ve dış dünyasını içine alan geniş bir yelpazedir. Yani dil insanların yaşayışı ve bunu diğer insanlara aktarması kısaca dünyanın değişimi ve gelişimidir.

2.1.1. Dillerin Sınıflandırılması

Dünya tarihinde şimdiye kadar birçok farklı topluluk yaşamıştır. Bu topluluklar kendi dillerini kendileri yaratmışlardır. Tarihin akışı içinde yok olan toplulukların dilleri de kendileriyle beraber yok olmuştur. Günümüzde bu ölü dillerden başka ölmeye yüz tutmuş, değişim içinde olan ve hala yaşayan diller mevcuttur. Bugün dünya üzerinde konuşulan dil sayısının 6000 olduğu söylenmektedir. Birleşmiş Milletler'in verdiği sayı ise 8000'dir (Tolar,2019).

Her dilin kendine ait bir geçmişi ve dil bilgisel yapısı vardır. Dilleri sınıflandıran araştırmacılar bu değişkenlere göre dilleri sınıflandırmaktadır. Eski diller ve bugün hala yaşayan çeşitli diller arasında sistem benzerlikleri ortaya çıkmasıyla bazı dillerin akrabalıkları ortaya çıkmıştır. Böylece ana dilden gelen diller aynı aileden sayılmış ve dil aileleri oluşmuştur (Korkmaz,2003).

Araştırmacılar dilleri yapıları bakımından ve köken akrabalığı bakımından ikiye ayırıp sınıflandırmışlardır.

Dünya dilleri yapı bakımından 3 gruba ayrılmıştır:

- Tek heceli (yalınlayan)
- Eklemeli (bitişken)
- Çekimli (bükümlü)

Tablo 2. 1: Yapı Bakımından Diller

Tek Heceli (Yalınlayan) Diller	Eklemeli(Bitişken) Diller	Çekimli (Bükümlü) Diller
Çince	Türkçe	Almanca
Vietnamca	Moğolca	Fransızca
Tibetçe	Japonca	Farsça
	Korece	Hintçe
	Macarca	
	Fince	

2.1.1.1. Tek Heceli (Ayrımlı) Diller

Bu dil grubundaki sözcükler tek heceli ve kök halindedir. Kelimeler ek almazlar ve sürekli kök halindedirler. Çekimli halleri yoktur ve cümleler çekime girmeyen tek heceli bu köklerle kurulur. Bazı Himalaya dilleri, Vietnam dili, Çince ve Tibetçe tek heceli dillerdendir. Çekim ve yapım ekleri kullanılmaz. Kelimelerin cümledeki yerlerine ve vurgulara göre kelimeler farklı anlamlar kazanırlar. Kelimelerin birbirleri arasında bağlamsal ilişkileri vardır (Ungan, 2013).

2.1.1.2. Eklemeli (Bitişken) Diller

Bu dil grubunda isim ve fiil çekimlerinde çekimli dillerdeki gibi kök değişmez. Köklerin önüne ya da sonuna getirilen eklerle yeni kelimeler oluşturulur. Türkçe, Moğolca, Tunguzca, Korece, Fince, Macarca eklemeli dillerdendir. Bu dillerde kullanılan ekler kelimelerde anlam veya görev değişikliği yapar (Korkmaz,2014). Yeni kelime yapımı yapım ekleriyle olur.

2.1.1.3. Çekimli (Bükümlü) Diller

Bu dil grubu ek ve kök sistemine sahiptir. Çekim sırasında kelimenin kökü değişir. Ekler sözcüklerin önüne, içine ya da sonuna gelebilir. Bazı dillerde kelime kökü ile ek almış kelime kökü arasında gözle görülür ve anlamsal bağlantı vardır.

Kelime kökleri çekim sırasında değişikliğe uğrayabilir (Ungan,2013). Arapça ile Hint-Avrupa dilleri bu gruptadır.

Köken bakımından dil grupları şunlardır:

- Hint- Avrupa Dil Ailesi
- Hami- Sami Dil Ailesi
- Çin- Tibet Dil Ailesi
- Bantu Dil Ailesi
- Ural- Altay Dil Ailesi

Hint- Avrupa Dil Ailesi

Asya ve Avrupa olmak üzere iki kola sahiptir.

- Avrupa Kolu

Cermen Dilleri: İngilizce, Almanca, İskandinav Dilleri

Roman Dilleri: Latince, Fransızca, İspanyolca

Slav Dilleri: Rusça, Bulgarca, Sırpça

- Asya Kolu

Hint- İran Dilleri: Kürtçe, Hintçe, Farsça

Bantu Dil Ailesi: Orta ve Güney Afrika'da konuşulan dillerdir.

Çin- Tibet Dil Ailesi: Çince, Tibetçe, Siyamca

Kafkas Dilleri: Gürcüce ve Lazca

Ural- Altay Dil Ailesi

Ural ve Altay kolu olmak üzere iki koldan oluşur. Ana dilimiz Türkçe Altay koluna mensuptur. Altay dil ailesinin özellikleri şunlardır:

- Eklemeli dillerden oluşur.
- Bu dillerin hepsi sondan eklemeli dillerdir.
- Sayı sıfatlarından sonra her zaman tekil isimler vardır.

- Birbirine çok benzeyen Türkçe ve Moğolca gibi dillerde birbirine çok benzeyen ortak ekler bulunur.
- Kelime türetme işi kolaydır. Çok gelişmiş bir ek sistemi vardır.
- Cümle özne ile başlayıp fiil ile biter.

2.1.2. Ana Dili, İkinci Dil, Yabancı Dil

Bireyin doğuştan edindiği, annesinden öğrendiği, her zaman bildiği ve ilk öğrendiği dil ana dilidir. Birey bu dili içinde yaşadığı toplumdan öğrenir ve bu dil bireylerin derisi gibi artık onlarla beraberdir. Çocuklar 3-4 yaşlarında bile ana dillerinin söz dizimini öğrenirler (Güzel, 2010).

Korkmaz'a (1992) göre ana dili bireyin içinde yaşadığı toplumdan öğrendiği ve toplumla ilişkilerini sağlayan dildir. Dil gelişimi, dilin kurallarını öğrenebilmek öğrenilen kurallarla bir dili anlayıp anlatabilmek, dili doğru ve yerinde kullanabilmek sürecidir. Bu süreçte dildeki sözcük bilgisi, dil bilgisi kuralları, anlam bilim, cümle dizimi, ses bilimi gibi alanlarda yetkin olmak gereklidir. Dil edinim süreci genellikle sıra takip eden bir değişim olarak tanımlanır. Doğumun hemen sonrasında, isteyerek iletişim kurmanın hemen öncesinde gelen noktada ve çocukların soru sorma ile çoğunluğu işaret etme gibi çok daha karmaşık bir dili kullanabildikleri bir seviyeye kadar devam eder (Bochner ve Jones, 2005).

Ana dili edinimi anne karnından itibaren başlayan daha sonra doğumla birlikte çevreden, sosyal ve kültürel yapıdan sonuna kadar etkilenen, tüm bireylerin istemeyerek ya da isteyerek maruz kaldığı bir süreçtir. Zaman içinde yaş, cinsiyet, hayat şartları, sosyal kültürel yapıdaki farklılıklar gözetilmeden her birey bu süreçleri yaşar.

Dil edinimi için herhangi bir fiziksel (işitme sorunları, uygun olmayan ve sağlıklı ağız, damak, dudak, çene yapısı vs.) zihinsel (herhangi bir anlama gücü ya da özel eğitim gerektiren ve dil edinimini engelleyen) sorun olmadığı takdirde dil edinimi fazladan bir yeterliğe ihtiyaç duymaz yani dil gelişimi fiziksel ve zihinsel gelişime paralel olarak ilerler.

İnsan ana dilini ister içsel bir şekilde edinsin isterse dışarıdan sunulan araçlarla şu gerçek asla değişmez: Ana dili - burada kişinin konuştuğu ilk dil anlamda kullanılmıştır- içinde bulunulan cemiyetten, kendiliğinden, farkında olunmadan edinilir ve kültürel araçlarla nakledilir, geliştirilir. Bu o cemiyete bağlılığın getirdiği zorunlu bir edinimdir (Lyons, 1990).

İkinci dil, bireylerin ana dillerinden sonra edindikleri dildir. Belirli bir toplumda toplumdaki o dili kullananların birinci dili olmamasına rağmen temelde rol oynayan dildir. Yaşanılan bölgede hayatı devam ettirmek için gerekli olan dildir. Örneğin Amerika Birleşik Devletleri'ndeki göçmenlerin İngilizce öğrenmesi (Richards ve Schmidt, 2013).

Yabancı dil ise bireylerin ana dilleri dışında akademik, sosyal, ekonomik anlamlarda kazanım elde edebilmek için öğrendikleri dildir. Klein'a (akt. Oruç, 2016) göre yabancı dil, öğrenildiği bölgenin ana dili olmayan, derste öğrenilen, günlük hayatta ana dilinin yanında kullanılmayan dildir. Henrici ve Riemer (2003) yabancı dili tek dilli çevrede planlı ve programlı şekilde ders yoluyla öğretilen dil olarak tanımlamaktadır.

Demircan (2013) toplumda ekonomi, askerlik, eğitim, bilim, sanat gibi alanlarda ilişkilerin ve ilerlemelerin sağlanabilmesi için ana dilden başka öğrenilmesi gereken dilin yabancı dil olduğunu söyler. Öğrenilecek dilin ana dili olarak konuşulmadığı bir yerde öğretimi yabancı dil, hedef dilin ana dili olarak konuşulduğu yerlerdeki öğretimi için de ikinci dil tanımını yapmak yanlış olmaz.

İkinci dil edinilebilir ama yabancı dil için bu pek de uygun değildir. İkinci dil öğrencileri dille doğal yollardan temas ettiklerinden bir de hedef dili ana dili olarak konuşanlardan duyduklarından bu dili edinebilirler. Ama yabancı dil öğrencileri için bu durum oldukça zordur. Bu bireyler dil ile yapay ortamlarda karşı karşıya gelirler. Dil ile olan ilişki genellikle öğreticilerin oluşturabildiği kısa zaman aralıkları olduğundan o süre bittiğinde bireylerin o dildeki becerilerin hepsinde aynı şekilde ilerleme göstermelerini beklemek yanlış olacaktır. Bireylere asıl kazandırılmak istenen becerilerden birinin iletişim becerisi olduğu düşünüldüğünde bu yapay ve kısıtlı ortamda oldukça zor olduğunu söyleyebiliriz.

Dil öğretiminde motivasyon kaynaklarına baktığımızda bir dilin öğrenilme sebebi dil öğrencileri için oldukça önemlidir. İkinci dil öğrencileri yaşadıkları toplumda hayatta kalabilmek, topluma uyum sağlayabilmek, günlük hayatta karşılaşılan zorluklarla başa çıkabilmek için dili öğrenmek zorundadırlar. Bu yaşadıkları durumlar yabancı dil öğrencileri için geçerli değildir. Öğreticileri yapay durumlarda yani başlarında olduklarından zorlanmazlar. Yabancı dil öğrencileri öğrendikleri dilin kültürünü içselleştirebilme anlamında ikinci dil öğrencilerinden şanssızdırlar. İkinci dil öğrencileri direkt olarak o dilin ve kültürünün içindedirler. İkinci dil öğrencilerinin plan ve programı yaşadıkları hayatın içindedir. İhtiyaçlarının belirlenmesi çok kolaydır. Günlük hayatta yaşadıkları sıkıntılar öğrenmeleri gereken konuları direkt olarak göstermektedir.

2.2. Türkçe Öğretimi

Türkçe öğretimi öğrencilerin hayat boyu kullanacakları dinleme/izleme, konuşma, okuma, yazma ve dil bilgisi becerilerini kazanmalarını amaçlar. Çağın gereklerine uymak ve bunları eğitim ortamlarına yansıtılabilmek için 2005 yılında yapılandırmacı yaklaşıma dayalı yeni öğretim programları hazırlanmıştır. Bu programlarda öğrenci eğitim ve öğretimin merkezine alınmıştır. Yapılandırmacı yaklaşım temel alınarak hazırlanan yeni Türkçe öğretim programında amaç öğrencilere Türkçe sevgisi kazandırmak böylelikle Türkçeyi doğru ve etkin kullanmalarını sağlamaktır. Salt kuru bilgilerden çok öğrencilere Türkçenin zihinsel becerileri kazandırılıp kendilerini bireysel ve sosyal yönlerden geliştirmeleri hedeflenmiştir. Ayrıca etkili iletişim kurabilme, okuma sevgisi ve alışkanlığı, kazanılan tüm beceri ve yeterliliklerin akademik ve sosyal hayatın her noktasına yansıtılması, bilişsel beceriler kazandıran duyuşsal becerilerin de önemsenmesi Türkçe öğretiminin can alıcı diğer noktalarıdır.

Güneyli ve Kavcar (2007), ana dili öğretiminin bütün derslerin temeli olduğunu; kendi dilinde yetkin olmayan bireylerin diğer derslerde zorluk çekeceğini, üreten, tartışan, sorgulayan bireylerin ancak Türkçe öğretimindeki temel dil becerilerini kullanabilenler arasından çıkacağını söylemiştir (Güneyli, Kavcar 2007).

Türkçe öğretiminin önemi aslında yaşanan hayatın içindedir. Bireylerin dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerileri çevresiyle olan iletişimini ve sosyal hayattaki

yerini de ilgilendirir. Hem anlama hem anlatma becerileri duygu ve düşüncelerini aktarma noktasında herkes için elzemdir.

Anlama becerileri olan okuma ve dinleme ile çeşitli alanlara ait bilgiler edinir, anlatma becerileri olan konuşma ve yazma ile bu bilgileri başkalarına iletiriz. Tam da bu nedenlerle Türkçe diğer derslerin ve sosyal hayatın kalbidir.

Ancak Türkçe öğretimini incelemek üzere yapılan araştırmalar, ana dili eğitiminin yeterli düzeyde gerçekleştirilmediğini ve ana dili etkinliklerinin bilimsel olarak planlanıp örgütlenerek yapılmadığını göstermektedir (Belet,2009).

İlköğretim birinci kademe öğrencilerinin okudukları 100 kelimelik bir metnin 70 kelimesini, lise öğrencilerinin 50 kelimesini, üniversite öğrencilerinin ise 35 kelimesini anlamayıp ikinci kez okudukları anlaşılmıştır (Güneş,2009)

İlköğretim çağında 1000- 1500, ortaöğretim çağında 1500- 2000, yükseköğretim çağında ise 3000 civarında kişisel söz varlığıyla karşı karşıya olan bir kuşakla karşı karşıyayız (Demir,2006).

Öğretimde Türkçeye daha çok önem gösterilmesi gerektiğini gösteren bu veriler Türkçemiz için oldukça önemlidir. Türkçeye gereken önemin verilmesi ilkokuldan başlayarak tüm kademelere yayılmalıdır. Bu kademeler içinde en önemli basamaklardan biri ortaokuldur. İlkokulda okuma ve yazmayı öğrenen öğrenciler ortaokulda dil kurallarını öğrenmeye başlarlar. Bu dönem artık öğrencilerin Türkçeye karşı tutumlarının belirlendiği, belirli bir dil kuralları sistemi olan dil bilgisini kavramaya başladığı dönemdir. Bu dönemdeki öğrenciler çeşitli edebi metinlerle desteklenmeli öğrencilerde daha bu yaşlarda dil bilinci ve sevgisi oluşturulmalıdır.

2.2.1. Ana Dili Olarak Türkçe Öğretimi

Ana dili bilinçli bir öğrenim olmaksızın edinilen, bireyin en iyi bildiği, en çok kullandığı, doğduğu andan itibaren çevresinde konuşulan dildir. Ana dili, başlangıçta anneden ve yakın aile çevresinden daha sonra da ilişkili bulunulan çevrelerden

öğrenilen, insanın bilinçaltına inen ve bireyin bir toplumla en güçlü bağlarını oluşturan dildir (Aksan, 1975).

TDK ana dili insanların çocukken anasından, evindekilerden veya soyca bağlı olduğu topluluktan öğrendiği dil olarak tanımlar (TDK,1998).

Bireylerin dil gelişimleri doğumlarıyla başlar ve yaşamları boyunca devam eder. Edinilen dilin başlangıç noktası dinleme ve taklittir. Dolayısı ile çocuğun içinde bulunduğu aile ve toplum onun ana dilini belirler. Özellikle doğumdan okul çağına kadar olan dönem çocuğun yaşamı sadece kendi ailesinin yanında geçer. Çocuğun dil serüveni de buradan direkt etkilenir. Ailenin konuştuğu dil ve bu dilin seviyesi çocuğun da dil seviyesini belirlemektedir. Okulda ise dil gelişiminin yeni sorumluları öğretmenlerdir. Öğretmenler dil gelişimi istenilen düzeyde olmayan öğrencileri istenilen düzeye ulaştırmak için çeşitli yöntemler kullanarak yoğun bir çaba içine girmektedir (Yıldız, 2009).

Ana dilinin imkânlarını kullanmak, Türkçenin korunması ve geliştirilmesi ancak dil bilincinin geliştirilmesi ile olur. Türkçeyi bütün kurallarıyla içselleştirip onu kullanmak, ana dili bilincini diri tutmak ana dili Türkçe olan herkesin ödevidir. Bunu sağlamanın yollarından en önemlisi de bu konuda çözüm bekleyen sorunlara eğilmektir.

Okuduğunu anlamayan, eleştirel düşüneyemeyen, ana dilinin kurallarını bilmeyen bilse de uygulayamayan, problem çözme becerisinden uzak, tartışmak ve çözüm üretmek konusunda pasif bir öğrenci kitlesinin olduğu maalesef bir gerçektir. Televizyonlarda, radyolarda, günümüzde sosyal medyada insanların konuştukları Türkçe, bu konuda gerçekten bilince ve çalışmaya olan ihtiyacımızı apaçık göstermektedir.

1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'nda ifade edilen Türk Milli Eğitiminin Genel Amaçları ve Temel İlkeleri doğrultusunda Türkçe dersi öğretim programının amaçlarından bazıları şöyledir:

- Dinleme/izleme, konuşma, okuma, yazma becerilerinin geliştirilmesi.

- Türkçeyi, konuşma ve yazma kurallarına uygun olarak bilinçli, doğru ve özenli kullanmalarının sağlanması.
- Okuduğu, dinlediği/ izlediğinden hareketle, söz varlığını zenginleştirerek dil zevki ve bilincine ulaşmalarının; duygu, düşünce ve hayal dünyalarını geliştirmelerinin sağlanması.

2.2.2. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi

Türkçenin ilk yazılı kaynağı olan Göktürk Yazıtları'nda Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesiyle ilgili çeşitli bilgiler olsa da Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi sistemli olarak Türkçenin ilk sözlüğü olan Kaşgarlı Mahmud'un yazdığı *DîvânuLugâti't- Türk'te* yer alır (Kardaş, 2019). Araplara Türkçe öğretmek için yazılan bu eser kültüre dair verdiği bilgiler, tümevarım yöntemini kullanma ve iki dillilikten bahsetmesi nedeniyle önemli bir eserdir (Onan,2003).

Araplara Türkçe öğretmek amacıyla yazılan diğer eserler Mısır-Kıpçak edebiyatındadır (Ercilasun, 2004). *Kitâbü'l- İdrâk li-Lisâni'l- Etrâk*, *CodexCumanicus*, *Kitâb-ı Mecmû-ı Tercümân-i Türkî ve Acemî ve Mugalî*, *Et- Tuhfetü'z- Zekiyyefi'l- Lügati'tTürkiyye* bu eserler arasındadır. Ali ŞirNevai tarafından yazılan Türkçe ile Farsçayı karşılaştıran Türkçe sözlük olan eser de önemlidir (Barın, 2010).

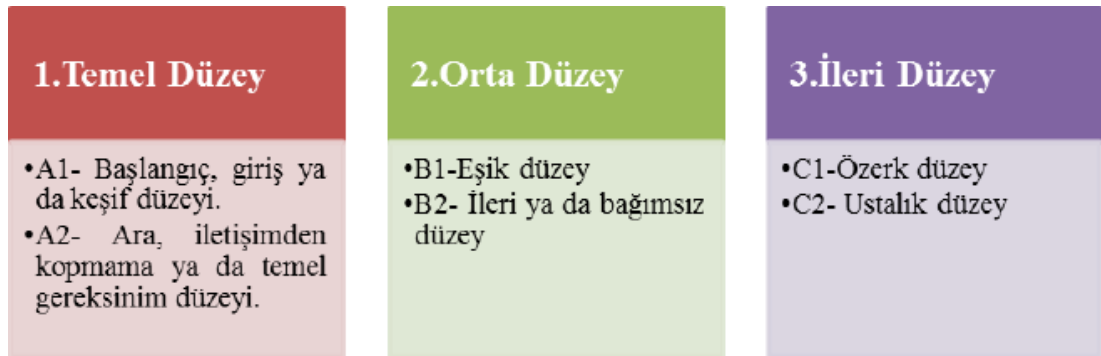
Osmanlı Devleti Dönemi'nde ülkede uzun süreli kalacak olanlara çeşitli materyallere ihtiyaç duyulmuştur. O dönemde İngilizler'e Türkçe öğretmek amacıyla İngilizlerce Latin ve Arap alfabesiyle on altı kitap yazılmıştır. Kitaplar incelendiğinde ağırlıklı olarak okuma dil becerisini geliştirmeye yönelik dil bilgisi kurallarının öğretildiği görülmüştür (Tien, 1879).

Cumhuriyet dönemi sonrasında 50'li yıllarda üniversitelerde Türkçe öğretimine başlanmıştır. Fakat bunun sistemli hale getirilmesi 1984'te Ankara Üniversitesi'ne bağlı olarak kurulan Türkçe ve Yabancı Dil Araştırma ve Uygulama Merkezi TÖMER'in kurulmasıyla olmuştur. O zamana kadar sistemsiz bir şekilde ilerleyen dil öğretimi TÖMER sayesinde kurumsallaşmıştır (Ayaz ve Akkaya, 2009).

5 Mayıs 1949 tarihinde kurulan Avrupa Konseyi Avrupa'nın gelecekte orada yaşayanlara daha iyi bir gelecek sunabilmesi amacıyla kurulmuş ve bu amacın gerçekleşebilmesi için çeşitli eğitim ve kültür hedefleri belirlemiştir. Bunları sağlayabilecek olan en temel koşulun dil olduğunu düşünürsek konseyin en çok önem verdiği konunun dil politikası olduğunu anlayabiliriz. Üye olan 48 ülkenin yürüttüğü dil eğitim politikası projesi "Avrupa Dil Gelişim Dosyası (European Language Portfolio)"dır (Demirel,2005). Amaç ülkelerin kendi kültür, kimlik ve dillerini koruyarak onları diğer uluslarla paylaşmalarıdır. Bu çok kültürlülüğü paylaşmanın yanında dil öğrenme ve öğretmeyi de hedef olarak belirlemiş, dil öğretimi konusunda çalışmalar yapmıştır. Çok dilli ve çok kültürlü bir Avrupa hedefleyen Konsey, ortak bir dilde buluşmak değil her dilin zenginliğini keşfedip hepsiyle barış halinde olmayı da amaçlamıştır.

Avrupa'da konuşulan dillerin uyumunun sağlanması ve bir sistematik oluşturmak amacıyla 2001 yılında "Avrupa Dil Gelişim Dosyası" oluşturulmuştur. 2002 yılında Avrupa'da uygulamaya konulan dosya 2005'te Türkiye'de uygulanmıştır. Avrupa'nın her yerinde geçerli olacak "Dil Pasaportu" belgesi oluşturulmuş bireylerin bildiği diller ve bu dillerin seviyeleri bu belgeye işlenmiştir. Bu düzeyler A1,A2,B1,B2,C1,C2 şeklindedir. Pasaporttaki dil ve beceri düzeyleri;

- A1 ve A2 başlangıç/Temel düzey
- B1 ve B2 orta düzey
- C1 ve C2 ileri düzey, şeklinde belirlenmiştir (Demirel,2005).



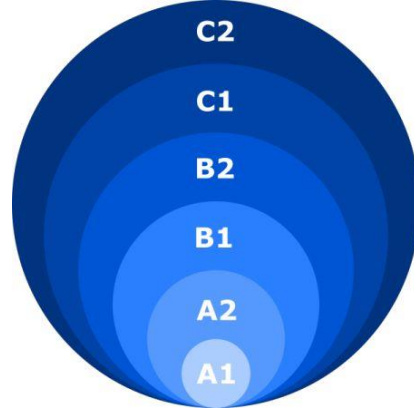
Şekil 2. 1: Dil Seviyeleri

Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programı, çok dillilik ve kültürlülüğe dayanır. Avrupa'da yaşayanların çok dillilik kavramına yoğunlaşmasını ve bunu önemsemelerini bekler. Dil öğrenmenin kısa sürelerde değil de hayat boyu sürdüğünü, dil öğreniminin kültürün de öğrenimi olduğunu ve bu dilsel ve kültürel farklılıkların aslında bir zenginlik olduğunu söylemektedir. Bu metin yabancı dillerin öğrenilmesi için dil öğretim stratejileri, bireyin geçirdiği dil süreçleri, dilde kazanılan yetkinlik seviyeleri gibi konuları açıklamaktadır. Bu sayede yabancı dil öğretiminde standartlaşma hedeflenir.

Ortak Çerçeve Metni' nin genel özellikleri şu şekildedir:

- Dillerin içinde bulunduğu kültürel saha
- Dil öğrenenlerin hayatı boyunca devam edecek olmasıyla ölçülebilecek dil öğrenenlerin ilerledikleri dil seviyeleri.
- Dil eğitimi veren öğreticilerin Avrupa'daki farklı eğitim sistemleri nedeniyle karşılaştıkları sorunların çözümü.
- Dil öğretimi görevinde bulunan yöneticilere, eğitimcilere, öğretmenlere, ölçme değerlendirme alanındaki görevlere öğrencilerin gerçek ihtiyaçlarını belirleyebilecekleri zemini hazırlamak.
- Modern diller konusunda diğer dillerle işbirliği içinde olmak.
- Dili öğrenenlerin karşılaştıkları dil ve kültür farklılıklarını onların kimlik bilincinin oluşmasında kullanabilmek.

Ortak Başvuru Metni dili bir bütün halinde öğretmeyi kabul edip dil becerilerini ve düzeylerini gruplandırmıştır. Dil öğretimi çeşitli basamaklar halinde oluşmuş, öğrenenler her bir basamağı çıkmadan diğerine geçememektedirler. Bu bölümler harflerle isimlendirilmiştir. A (Temel Kullanıcı), B (Bağımsız Kullanıcı), C (Deneyimli Kullanıcı)olarak sınıflandırılmıştır.



Şekil 2. 2: Dil seviyelerinin sınıflandırılması

Günümüzde ikinci bir dil bilmek artık bir zorunluluktur. Günümüz dünyasında bilgi hızla yenilenip yayılırken bireylerin bilgiye ulaşması, bilgiyi kullanması ve yeni bilgiler üretmesi yabancı dil öğrenmeyi zorunlu kılmıştır. Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesi amacıyla hem yurt içinde hem yurt dışında çeşitli kurum ve kuruluşlar kurulmuş, üniversitelerde çeşitli bölümler açılmıştır.

Yurt dışında kurulan Türkoloji bölümleri ile Yunus Emre Enstitüsü tarafından Türk Kültür Merkezleri açılmış Türkçenin öğretimi amaçlanmıştır.

Türkiye Büyük Millet Meclisi tarafından 2007 yılında çıkarılan 5653 sayılı kanun ile Türk kültürünü, sanatını, tarihini, dilini tanıtmak, diğer ulusların kültürü ve dilleriyle etkileşim halinde olmak, Türk dilini, kültürünü tanımak isteyenlere tanıtmak amacıyla "Yunus Emre Vakfı" kurulmuştur. Yunus Emre Enstitüsü ilk modelini Bosna-Hersek'te Saraybosna'da açmıştır.

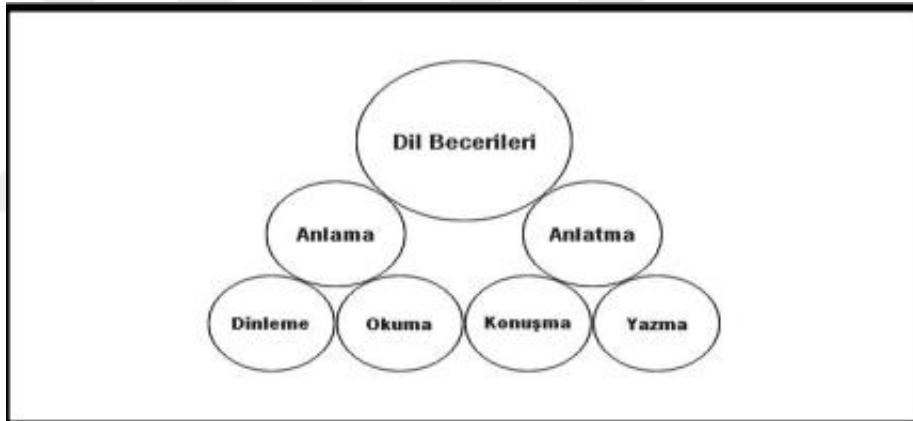
Türkiye'nin ve Türkçenin artık dünyaya açılmasıyla Türkçe yabancı ülkelerdeki insanlarca veya Türkiye'de yaşayan yabancı insanlarca çokça öğrenilmeye başlanmıştır. Bu noktada karşımıza yabancı dil olarak Türkçenin öğretimi çıkmaktadır.

Türkiye yabancı dil olarak Türkçenin öğretimi hususunda bazı konularda oldukça geri kalmıştır. Bugün üniversitelerin Türkoloji bölümleri ve hatta eğitim fakültelerinin Türk Dili ve Edebiyatı Eğitimi Ana Bilim Dalları, Türkçe eğitimi bölümleri, Türk Dilinin öğretilmesi hususunda değil, tarihi ve kültürel çalışmalara ve eski edebi örneklere yoğunlaşmışlardır (Ungan, 2006).

Büyükaslan (2007) göre Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde bir yöntem sorunu vardır. Çotuksöken(2002) e göre Türkçe öğreten kişilerin yeterince uzman olmadıkları görülmektedir. Yabancı dil olarak Türkçe öğreten ders kitaplarının yetersiz oluşundan, yeni dil öğretim yöntemlerinin takip edilmemesinden bahsetmiştir.

2.2.3. Temel Dil Becerileri ve Dil Bilgisi

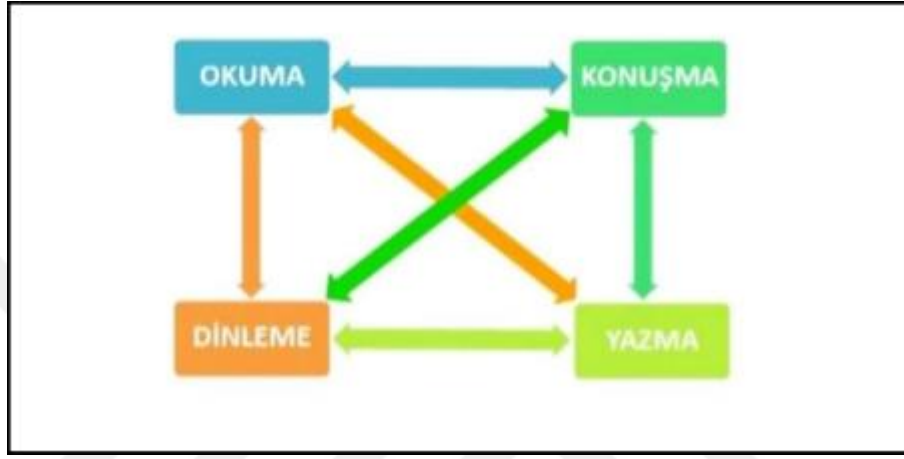
Dil öğretimi dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinden oluşmaktadır. Türkçenin eğitimi ve öğretimi sırasında bireylerin bu dört beceriyi yetkin olarak kullanabilmeleri amaçlanır. Ana dili eğitiminin en önemli iki boyutu anlama ve anlatmadır. Anlama, dinleme ve okuma becerilerini; anlatma, konuşma ve yazma becerilerini kapsamaktadır (Kavcar, Oğuzkan ve Sever, 1999).



Şekil 2. 3: Dil Becerileri

Şekil 1'i incelediğimizde temel dil becerilerinin anlama ve anlatmadan oluştuğunu görürüz. Dinleme ve okuma anlama, konuşma ve yazma anlatma becerilerindedir. Etrafımızda gerçekleşen duygu, düşünce, istek vs. her şeyi anlama becerilerimiz olan dinleme ve okuma ile elde ederiz. Bireyin kendi duygu, düşünce ve isteklerini aktarabilmesi de anlatma becerileri olan konuşma ve yazma ile mümkündür. Dinleme ve konuşma en önce, çabasız ve kendiliğinden oluşan ve gelişen becerilerden olmasına karşın okuma ve yazma belirli bir gelişimsel olgunluk, çeşitli kritik dönemler ve özel çabalar gerektiren becerilerdir. Konuşma ve dinleme genellikle sosyal öğrenme yoluyla yani taklit yöntemiyle öğrenilirken okuma ve yazma belirli bir profesyonellik ve özel bir eğitim gerektirir. Dildeki bu becerilerinin belirli bir zirvesi bulunmaz.

Çünkü bütün beceriler geliştirilebilir. Bu durum dil becerilerinde yeterli ve yerinde eğitimlerle kişinin dil alanını geliştirmektedir. Nasıl ki dil becerilerinin geliştirilmesi eğitimle ilişkili ise dil becerilerinin hepsi de birbiriyle ilişkilidir. Bu becerilerden birindeki geri kalma durumu mutlaka diğer becerileri de etkileyecektir. Dil becerilerinin birbirini etkilemesi Arıcı ve Taşkın (2019) tarafından aşağıdaki gibi gösterilmiştir.



Şekil 2. 4: Temel Dil Becerilerinin Birbirine Katkısı

Johnson 'a (2017) göre bir bireyin daha iyi okumasını istiyorsak onun daha iyi yazmasını sağlamalıyız. Beceriler mutlaka birbirini olumlu ve olumsuz yönde etkileyecektir.

Dilin temel becerileri dil öğrencilerinin doğal yetenekleriymiş gibi düşünülse de bunlar geliştirilebilir. Çünkü bu beceriler birbirinden mutlaka etkilenmeye mecburdur. Dinleme becerisi olmadan konuşmanın olmaması buna örnek olarak verilebilir.

Türkçe öğretiminin genel amacı temel dil becerilerini aşamalı ve birbiriyle ilişkili şekilde geliştirmek, Türkçeyi etkin, doğru ve güzel konuşma alışkanlığı kazandırmaktır. Okuduğunu veya dinlediğini anlamayan duygu, düşünce ve isteklerini aktaramayan öğrencilerden etkili iletişim becerileri, üretici düşünme ve Türkçenin estetik zevkine varmalarını beklemek pek gerçekçi olmaz.

2.2.3.1. Dinleme

Dinleme etkinliği, dilin dört işlevinden en çok kullanılanı ve ilk edinilenidir. Dinleme aynı zamanda bir iletişim kurma yoludur. Dinlemek işitmekten farklı bir etkinliktir. Belli bir amaç doğrultusunda yapılır. Dinleme bir yönüyle kişinin tercihine bağlı olarak, seçerek ve isteyerek algıladığı sesler bütünü olduğundan, bunda seçicilik söz konusudur (Aktaş ve Gündüz, 2005).

Dinleme bireyin duyuşsal, bilişsel ve devinişsel olarak katıldığı bir etkinliktir. Dinleme ortamında bireyler söylenen karşısında sessizce duran ve itaat eden pasif alıcılar değil, duyuğu ve düşüncelerini sözel ya da sözel olmayan yollarla ortaya koyan aktif alıcılardır (Karadüz, 2010).

Tanımlardan anlaşılacağı üzere dinleme en temel ve en önce kazandığımız dil becerisidir. Dinleme anne karnında edinilmeye başlar, diğer dil becerilerinin de temelini oluşturur. İyi bir dinleme olmazsa iyi bir konuşma ve iyi bir yazma da olmaz. Günümüzde televizyon, radyo, internet gibi araçların yardımıyla dinleme etkinliği oldukça gelişmiştir. Bir günlük hayat aktivitesi yapan bireyler aynı zamanda dinleme etkinliğinin içerisinde dirler. Dinleme becerisi ile sosyal yaşam arasında bir bağ mevcuttur. Dinleme olmadan karşıdaki kişiye anlama, onunla konuşabilme kısacası etkileşim ve iletişim mümkün değildir.

Dil ğretiminde önemli bir temel beceri olan dinleme belirli bir amaca yönelik olarak yapılır. Dinlemenin amaçları, anlayabilme, neden-sonuç ilişkisi kurabilme, ana fikri kavrayabilme, dinlediklerini değerlendirebilme olarak sıralanabilir.

Dinleme becerisinin geliştirilebilmesi için uygun etkinlikler yapılmalıdır. Öğrencilere metinler, şiirler dinletilebilir. Okul içinde çeşitli tartışmalar, konferanslar ve tiyatrolar yapılabilir. Bu sayede öğrenciler dinlemeye hazırlık yapar, dinlediklerinin ana fikrini bulur, bağlamdan hareketle bilmediği sözcükleri tahmin eder, olayları yorumlar.

2.2.3.2. Konuşma

Konuşma düşüncelerin, duyuğuların ve bilgilerin seslerden oluşan dil aracılığıyla aktarılmasıdır (Demirel, 1999). Türkçe sözlük (TDK,1998) e göre konuşmak;

- 1- Bir dilin kelimeleriyle düşüncesini anlatmak.
- 2- Belli bir konudan söz etmek.
- 3- Bir konuda karşılıklı söz etmek, sohbet etmek.

İnsanı insan yapan yetilerden biri olan konuşma, çok geniş bir kavramdır. Ses, anlama, anlatma, iletişim, etkileşim gibi geniş kapsamlı kavramlardan oluşmaktadır. Sadece çeşitli sesler çıkarmak neredeyse tüm canlıların özelliğiysen de anlamlı sesler çıkarıp bu şekilde iletişim kurmak insanlara özgüdür. Konuşma insanın diğer insanlarla olan ilişkileri bakımından sosyal bir olaydır. Bireylerin özel hayatında, eğitim ve iş hayatında kimliğidir. Konuşma günlük hayat etkinliklerimiz arasında en zorunlu olanlardan biridir. Çağdaş, konuşarak anlaşabilen toplumların oluşturulabilmesi ve yaşatılabilmesi konuşma becerisinin başarısına bağlıdır. Konuşma için öncelikle fiziki organların yeterli ve yerinde olması gerekir. Sonraki koşul ise anlatılacak olayla ilgili sahip olunan kelime dağarcığıdır. Anlatırken seçilen sözcüklerin doğru olarak telaffuzu çok önemlidir. Doğru telaffuz edilen kelimelerden oluşan kuralına uygun cümleler kurmak konuşmanın son aşamasıdır. Dil öğretiminde konuşma dili öğrenmede ve o dili konuşabilmede önem arz eden bir beceridir. Öğrencilere kazandırılmak istenen gördüklerini, yaşadıklarını olağan bir şekilde karşısındakilere anlatabilmektir. İletişim yoluyla etkileşim sağlamada, iletişimi başlatmada ve sürdürmede üretici becerilerden olan konuşma ana dilini ve diğer dilleri öğrenmenin hazırlayıcısıdır. Araştırmalar, günümüzün yarısı 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). Konuşma becerisinin geliştirilmesinin ilk şartı öğrencileri konuşmaya teşvik etmektir. Bir diğer önemli husus öğrencilerin konuşma becerilerini geliştirmesinin önündeki engelleri ortadan kaldırmaktır. Yerel ağızla konuşmak bu engellerin neredeyse en önemlisidir. Öğrencilere standart bir Türkçe kazandıracak etkinliklere yer verilebilir. Topluluk önünde konuşamayan, utanan öğrenciler için onların korkularının nedeni bulunabilir ve öğrenci konuşması yönünde teşvik edilebilir.

Konuşmayı sadece kelimelerden ibaret olarak görmenin yetersiz oluşunu 2005 Türkçe öğretim programındaki konuşma becerisine yönelik amaç ve kazanımlardan rahatlıkla

anlayabiliriz. Bu kazanımlardan bazıları sesini ve beden dilini etkili kullanma, konuşurken gereksiz sesler çıkarmama, kendini sözlü olarak ifade etme, konuşma sırasında dinleyiciler ile göz teması kurmadır. Kısaca amaçlanan sağlıklı iletişim kurabilmektir. Tüm bu kuralları bilmenin yanında uygulamak da çok önemlidir. Amaç öğrencilerin bunu uygulamayı öğrenmeleri ve bu öğrendiklerini hayatlarında kalıcı bir alışkanlığa dönüştürmeleridir.

2.2.3.3. Okuma

Okuma sözcüklerin duyu organları yoluyla algılanıp anlamlandırılması, kavranması ve yorumlanmasına dayanan zihinsel bir etkinliktir (Sever,2000). Özbay(2006), okumayı gözle algılanan işaretlerin beyin tarafından algılanıp değerlendirilmesi süreci olarak tanımlar. Kayalan (2000) ise okumayı yazarca sembollerle kodlanan anlamın, okuyucu tarafından anlam çıkarmasını sağlayan bir etkileşim olarak tanımlar.

Görüldüğü üzere okuma aslında hem fiziksel hem de zihinsel bir süreçtir. Fiziki olarak gözle takip edilen semboller zihinde işlenir, belli bir süzgeçten geçirilir ve anlamlandırılır. Bu anlamda okuma psikomotor bir beceridir denilebilir.

Genellikle öğrendiklerimizin %1'ini tatma, %1,5'ini dokunma, %3,5'ini koklama, %11'ini işitme, %83'ünü görmeyle elde ettiğimiz düşünülürse göze ve kulağa hitap eden okumanın öğrenmedeki etkisi net bir şekilde ortaya çıkar. Okuma becerisi yeterince gelişmemiş bireylerin diğer derslerinde de başarılı olamadıkları bir gerçektir. Gerek ana dili gerekse yabancı dil öğretiminde okumanın önemi yadsınamaz. Bireylerin salt akademik amaçlı okumalarının yanında eleştirel düşünme, zihinsel becerileri ve süreçleri kullanabilme, çeşitli bilimsel kaynaklara ulaşabilme, kelime hazinesini geliştirebilme amaçlarına yönelik olarak da okuma alışkanlığı edinmeleri ve bu beceriyi aktif olarak kullanabilmeleri gerekmektedir.

Okuma becerisini geliştirmek sadece okulda ve dil derslerinde kazandırılacak bir durum değildir. Öğrencilerin okumayı günlük hayatlarında bir ihtiyaç olarak görmeleri gerekmektedir. Derslerde öğrencinin ilgisini çekecek okuma etkinliklerine yer vermek onların okumaya olan merakını başlatabilir. Öğrencilerin gelişim dönemlerine uygun metinlerin seçilmesi, gerekirse her biri için kişiliklerine ve merak ettikleri kategorilere

uygun kitaplar önerilmesi öğrencilerin okumaya karşı ilgisini çekecektir. Ayrıca derslerde farklı okuma etkinliklerine yer vermek okumayı sıkıcı bulan öğrenciler için güzel bir değişikliğe neden olacaktır. Sesli, sessiz, not alarak, eleştirel okumalar yaptırılabilir.

2.2.3.4. Yazma

İnsanlar duygu, düşünce, istek ve tasarımlarını, hayallerini başkalarına aktarmak, uzaktakilere duyurmak, gelecek nesillere ulaştırmak isterler ve bunun için de yazıya başvururlar (Özbay,2006).

Kendimizi ifade etmek için başvurduğumuz temel dil becerilerinden biri olan yazma, aktaracağımız iletiyi sembollerle göstermektir. Yazma, konuşma gibi anlatım türlerinden biridir. Konuşmadan farklı beceriler gerektirir. Konuşmada sesini etkili kullanma anlatma becerisine bir yarar sağlarken yazmada böyle bir avantaj söz konusu değildir. Yazma kalıcıdır. Yazmada yapılan hata unutulmaz ve kalıcı olur. Yazma becerisi öğrencinin sözcük dağarcığı ve konuyu anlatabilme gücü gibi becerilerini yansıtır. Yazma becerisi etkinliklerini yaparken öğrencilere yaptıkları hatalarla ilgili mutlaka dönüt verilmeli yaptıkları hataların doğruları öğretilmelidir. Yazma günlük yaşamımızda bir ihtiyaçtır. Gerek akademik hayatımızda gerekse günlük hayatımızda yazma konuşmadan sonra en çok kullanılan iletişim aracıdır. Yazma sosyal hayatın en önemli dinamiklerinden, toplumsal iletişimin ise zorunlu gereklerindedir.

2005 Türkçe öğretim programında yazma becerisinin amaçlarından bazıları öğrencilerin duygu, düşünce ve isteklerini yazılı anlatım kurallarına uygun şekilde aktarabilmeleri, kendilerini yazılı olarak ifade edebilmeleridir.

Yazan kişinin yazı ile verdiği iletinin okuyan tarafından doğru ve eksiksiz anlaşılması için iletiyi hangi kelimelerle ifade edeceğini, cümleyi nasıl düzenleyeceğini, yazım kurallarına uygun bir şekilde nasıl yazacağını bilmesi gerekmektedir (Barın, 2009).

Hem ana dilinde hem yabancı bir dilin öğrenilmesinde yazma becerisi en zor geliştirilenlerdendir. Ana dili ediniminde bireyler sırasıyla anne karnında dinleme, bebeklikte konuşma, okula başladıklarında önce okuma en son da yazma becerisini

kazanırlar. Yazma en son ve en zor kazanılan beceri olduğundan dil öğretiminde ihmal edilmektedir.

Yazmada kelimelerin bağlam içinde hangi anlama geldiği, yazılan dilin cümle yapısı, uygun kelimelerin seçilip cümle haline getirilmesi bilinmelidir. Görüldüğü gibi yazma basamaklı ve karmaşık birkaç bilişsel süreçten oluşmaktadır.

Açık'ın (2008) TÖMER'de öğrenim gören yabancı uyruklu öğrencilerin zorlandıkları dil becerileri ile ilgili çalışmasında, öğrencilerin en çok yazmada (%40); daha sonra sırasıyla konuşmada (%33), dinlediğini anlamada (%17) ve okuduğunu anlamada zorlandıkları ortaya konmuştur.

2.2.3.5. Dil Bilgisi

Bir dildeki yazılı yazısız her türlü dil kuralının genel adı dil bilgisidir. Bir dildeki seslerin özellikleri, kelime çeşitleri, cümle yapısı vs. dil bilgisi alanının içindedir. Göğüş'e(1978) göre dil bilgisi, ana dil eğitiminin genel amaçlarındandır. Dil bilgisi sadece dil becerisi kazandırmayı amaçlamaz. Her dilin kendine özgü kuralları dolayısı ile kendine özgü bir dil bilgisi vardır.

Erk'e (2003) göre dil bilgisi, bir dilin metinlerinden yola çıkarak genel kurallarına ulaşılmasıdır. İşleyiş bakımından nesnel ve genelleyici olduğundan dil bilgisi bir bilim alanı olarak kabul edilebilir.

Dil bilgisi öğretimi eski öğretim yöntemlerinin etkisi ve diğer beceri alanlarının gölgesinde kalması nedeniyle arka plana itilmiştir. Oysa dilin diğer beceri alanlarının da temeli ve kapsayıcısı dilin kurallarıdır. Öğrenciler ana dillerinin kurallarını aslında bilmektedirler. Örneğin kendi çantasını kastetmek isteyen öğrencinin “çantam” kelimesini kullanması (‘-m’ birinci tekil şahıs iyelik eki). Öğrenci sahiplik ekini kullanabilmekte ancak ekini adını bilmemektedir. Ana dili öğretimindeki amaç aslında yukarıdaki örnekte olduğu gibi bireylere yetecek kadar dil kuralı benimsetmek değildir. Amaç bireylerin dili güzel, etkin ve kurallarına uygun olarak öğrenmesi ve kullanmasıdır. Sadece kuralları ezberleyen öğrenciler kuralı bilmekte ama uygulama yapamamaktadır.

Dil bilgisi öğretiminde amaç kuralların iletişim kurmada konuşana sağladığı fayda olmalıdır. Bunun bir diğer faydası da dilde belli bir standarta ulaşmaktır. Kuralların ezberletilmesi yerine kuralların incelenen metinde sezilmesi, fark edilmesi dil öğretiminin temel taşlarından biri olmalıdır. Çünkü dil ezberlenecek bir kurallar topluluğu değil geliştirilebilir bir beceri alanıdır. 2005 yılında uygulanmaya başlanan Türkçe öğretim programında dil bilgisi öğretiminde eski yöntemler terk edilmiştir. Eski programlarda dil bilgisi ayrı bir boyut hatta ayrı bir ders olarak görülüyordu. Buda dilin aslında beslendiği kurallar bütünü olan dil bilgisinin öğretimini oldukça zorlaştırıyordu.

Dilin soyut kuralları öğrencilere ezberletiliyor, dil kurallarını öğretmek bir amaç olarak görülüyor ve dil bilgisinin diğer beceri alanları ile olan mutlak ilişkisi göz ardı ediliyordu. Yapılandırmacılıkla birlikte dil bilgisi yalnızca bir ders ve kurallar bütünü olmaktan kurtulmuş, dilin diğer becerilerinin işleyebilmesinin ön koşulu olduğunu kanıtlamış, amaç değil araç haline dönüşmüştür. Sezdirme yöntemi ile kurallar verilmiş, öğrenciler kuralları kendileri keşfetmiş ve öğrendiklerinden tüme varmışlardır. Karadüz'e (2007) göre dil bilgisi yalnızca kural öğretimi değil kuralları sezdirmedir. Bu kurallar öğrencinin yaşamına dâhil edilmelidir. Erdem' e (2007) göre dil bilgisi öğretimi bilinenden bilinmeyene, somuttan soyuta gibi öğretimin temel ilkelerine uygun olarak yapılmalıdır. Kullanılacak metinler yaşamın içinden olmalı ve toplumun kültürel yapısına uygun olmalıdır. İşlenecek metnin anlatılacak dil bilgisi konusu ile ilgili olası öğrencilere kuralları sezdirme açısından oldukça önemlidir. Aksi halde dil bilgisi soyut bir kurallar bütünü olup öğrenciyi dersten soğutmaktan ve sıkılmaktan öteye geçemez.

Dil bilgisini kusursuz şekilde öğrenmek diğer beceri alanlarına da katkı sağlar. Dilin kurallarını öğrenip içselleştirenler doğru ve kurallı yazılar yazıp kuralına uygun konuşurlar. Tümevarım yönteminin kullanılması, kazanımların analiz ve sentez düzeyine taşınması, dil bilgisi konularının dilin diğer beceri alanlarıyla desteklenmesi ve onlardan ayrı tutulmaması dil bilgisi öğretiminde yöntem olarak kullanılabilir.

2.3. İki Dillilik

Aynı toplumda birlikte yaşayan ancak kültürleri, sosyal yaşamları, etnik kökenleri farklı olan insanlar göç, savaş, ticaret, siyasal sebeplerle bir arada yaşamak zorunda kalabiliyorlar. Ülke sınırlarının artık sadece haritalarda kaldığı ve gün geçtikçe globalleşen dünyada eş zamanlı olarak birden fazla dil konuşulması kaçınılmazdır. Dünyadaki her insan topluluğunun yazılı olmasa bile bir sözlü dili olduğu bilinmektedir. Sözlü dili olmayan hiçbir topluluk olmadığı halde ikinci bir ana dili olan toplulukların sayısı hemen hemen yok gibidir. Olanlar da birer ana dili bulunan iki topluluğun bir tek toplum halinde bir arada yaşama zorunluluğundan çıkmıştır. Buna göre bir insanın öğreneceği herhangi bir yabancı dil ikinci dil olma durumundan kurtulamayacaktır (Başkan,1969). İki dillilik kavramı özellikleri bakımından gün geçtikçe farklı detaylar edindiğinden iki dilliliğin birden fazla tanımı bulunmaktadır.

Aksan'a (1998) göre iki dillilik insanın bazı nedenlerle ve bazı değişik şartlar altında birden fazla dil edinmesi, o dili kullanması veya ikinci bir dili ana diline yakın bir düzeyde öğrenmesidir. Türkçe sözlükte (2005) iki dillilik, iki ayrı dile sahip olma veya iki ayrı dili okuyup yazma gücünde ve becerisinde olma olarak tanımlanmıştır. İki dillilik birden fazla dilde söyleneni anlayabilme ve anladığını aktarabilmedir. Bireylerin iki ayrı dile sahip olması veya her iki dilde de anlayıp anlatabilmesini karşılayan iki dillilik, bir ana dil ve bir de sonradan öğrenilen dilden oluşmaktadır. Çelik (2007) iki dilliliğin tanımının ve tasvirinin bir dil bilimciden diğerine değişiklik gösterdiğini çünkü dünya nüfusunun 2/3'ünün iki dilli olduğunu ve bu nüfusun ne tür iki dilliliğe sahip olduğunu tam anlamıyla belirlemenin neredeyse olanaksız olduğunu belirtir. Nitekim bazı dil bilimciler iki dilliliği tanımlarken her iki dilin de iyi bir şekilde kullanılabilmesi gerektiğini vurgularken diğer taraftan bazı dil bilimciler de ikinci dilde anlamlı ifadeler ortaya koyabilmek noktasında iki dilliliğin başladığını belirtir.

Türkiye çok uluslu etnik yapısı olan bir ülke olması nedeniyle coğrafyasında birçok dil barındırır. Türkiye'de yapılan bir anket ile ana dili olarak konuşulan ilk dört dilin sıralaması şöyledir:

- Türkçe: % 88,54

- Kürtçe: % 8,97
- Arapça: % 2,38
- Zazaca: % 1,01

Anket sonucuna baktığımızda Türkiye'de Türkçeden sonra en çok konuşulan ana dil Kürtçedir. En çok Doğu ve Güneydoğu Anadolu bölgelerinde konuşulan Kürtçe milyonlarca insanın ana dilidir. Bu bölgelerdeki bireyler okul çağına kadar ana dilleri olan Kürtçeyi okul çağından itibaren de Türkçeyi ve Kürtçeyi beraber konuşmaktadırlar. Böylelikle bu bölgelerdeki bireyler için iki dillidirler denilebilir.

İki delilikte ilk edinilen ana dili diğeri ise sosyal kültürel çevreden veya eğitim sonucuyla öğrenilen ikinci dildir. İkinci dili öğrenmek sadece akademik amaçlara erişmeyi sağlamaz bununla birlikte yeni bir kültürel yapıyı içselleştirmeyi gerektirir. İkinci dilin öğrenildiği sırada belli bir program gereklidir. Gelişigüzel ve yarı yamalak, temelsiz öğrenilen ikinci dil çocuklarda birçok dil problemlerine neden olacaktır.

İki dillilikte bir dilin diğere oranla daha baskın olması olasıdır. Birey her iki dile hâkim olsa da mutlaka biri ağır basar. İki dilli bireylerde kişi sahip olduğu iki dilinde sözcük dizimi özelliğini aktif tutmaktadır yani iki dilli kişiler her kavram için genellikle iki dile ait olan iki ayrı şekil kullansa bile bu sözcükleri aynı kavram sistemine bağlayabilmektedir. İkinci bir dilin etkisi sonucunda gelişen anlam değişimleri hem sözcüklerde hem de ifadelerde kendini gösterebilmektedir.

Edward Sapir'in söylediği gibi dil “Binlerce farklı kuşağın kolektif, anonim ve gayri ihtiyari çabasının ürünü olan sanatsal bir yaratıdır.” (akt. Çakar, Işık, Mehmetoğlu, Sadıkoğlu, Önen ve Tan, 2010). Yani dil içinde bulunduğu toplumdan, kültürden, coğrafi koşullardan, zorunluluklardan ayrı düşünülemez. Tarihsel süreç içinde oluşan siyasi, sosyal, ekonomik tüm etkileşimler dili geliştirmiş, değiştirmiş veya yok etmiştir. Kürt nüfusunun yoğun olarak yaşadığı bölgelerde özellikle kırsal alanlarda çocukların annelerinden öğrendikleri ilk dil Kürtçedir. Çocuklar Kürtçe duyup Kürtçe konuşmaktadırlar fakat günümüzün koşullarında yani televizyonun her eve girmesiyle internetin kırsal kesimlere bile ulaşmasıyla ve mevsimsel ya da temelli göçlerle bu çocuklar doğumlarıyla birlikte yaşamlarında Türkçe ile de karşılaşmak zorundadırlar.

Bu bağlamda ikinci dili öğrenmek sadece akademik amaçlara erişmeyi sağlamaz bununla birlikte yeni bir kültürel yapıyı içselleştirmeyi gerektirir. Ancak ikinci dilin öğrenildiği sırada belli bir program gereklidir. Gelişigüzel ve temelsiz öğrenilen ikinci çocuklarda birden çok dil problemlere neden olacaktır.

2.3.1. İki Dilli Çocuklarda Dil Gelişimi

Bireylerin sahip oldukları ana dillerinin öğrenecekleri ikinci dili nasıl etkileyeceği ile ilgili birçok araştırma mevcuttur. Her bireyin dillerle ilgili derin yapılarına bakıldığında her dilin aslında benzer yapıda olduğu, bu yüzden de öğrenmeyi kolaylaştırdığı düşünüldüğü gibi ana dilinin öğrenilecek dilden farklılıkları ikinci dil öğrenimini zorlaştırdığı da bilinmektedir.

Chomsky'nin 1960'lardan sonraki araştırmaları ana dili öğrenim sürecinin bir rutinler topluluğu olduğunu değil aslında bilinçli birey eylem olduğunu göstermektedir.

Ayrıca Chomsky (1965) ana dilini edinim olarak değerlendirir. Yani ana dili edinilir ama ikinci dil öğrenilir. İkisinin farkı ise bireyin bilinçli ve kasıtlı öğrenmesi ya da tamamen kendiliğinden öğrenilmesidir.

İki dilli bireylerdeki dil gelişimi bireyin ana dilini ve sonradan öğrendiği ikinci dilini nerede ne zaman nasıl öğrendiği ile yakından ilgilidir. Birey ana dili ile beraber ikinci bir dil edinebilir. Bu durumda eşzamanlı iki dilli olur. Dil edinme süreci dengeli yürütülmezse bireyde her iki dil kazanımlarında sıkıntılar yaşanabilir ya da bireyin çocukluk döneminde ikinci dili öğrenmesi ile ardışık iki dilli olması ve ne ana dilinde ne de ikinci dilinde yetkin olması söz konusu olabilir. Burada dikkat edilmesi gereken konu dil gelişimi önce aileyle sonra çevre ve sosyal yaşamla gerçekleşir. Çalışmamıza konu olan bireyler dili öğrenme zamanlarına göre eşzamanlı ve ardışık iki dilli olarak nitelendirilebilir.

Bu bireyler doğdukları andan itibaren Kürtçeyi edilmişlerdir. Özellikle annelerinden olmak üzere yakın çevrelerinden ve sosyal yaşamlarından Kürtçe duyup Kürtçe düşünmüşlerdir. Ancak yaşamlarında Türkçe hep var olmuştur. İki dili eşzamanlı olarak öğrenen çocukların dil edinimi süreçleri tek dilli çocukların dil edinimine genel olarak benzemekle beraber farklılıklar da mevcuttur. İki dili eşzamanlı öğrenen çocuklarda dilsel şemaları beraber kullanma, bir dildeki sentaksı diğer dile uyarlama ve kod değiştirme sıklıkla yapılmaktadır. Kod değiştirme de ikiden fazla dilin konuşulduğu toplumlarda dillerin her ikisinin de farklı yerlerde kullanılması olarak

tanımlanmaktadır (Güven 2012). Bireylerin ikinci dillerini öğrenmeleri çoğunlukla okul çağına denk gelir. O güne kadar bir ana dil edinmiş ikinci dile de maruz kalmış bireyler eğitimlerine başlamalarıyla ikinci dili sürekli olarak kullanmak zorunda kalmışlardır. Bireylerin ikinci dillerini öğrenmeleri gereken yaşla ilgili araştırmacılar mutabık değillerdir. Comboy ve Mills' e (2006) göre çocuk üç yaşına gelene kadar ikinci dili öğrenmelidir çünkü üç yaşına kadar beyin gelişimi çok önemlidir ve bu döneme kadar çocukların beyinlerinde yetişkinlerden daha fazla sinaptik bağ bulunmaktadır. Bu bağlar zamanla kaybedilmektedir. Bahous'a (1999) göre ise beş yaşından önce ikinci dil öğretimi doğru değildir çünkü çocuğun konuşma becerileri beş yaşından sonra ikinci dile hazır hale gelir. Ana dil gelişimi beş yaşına kadar tamamlanır. Ana dilinde yetkin olamayan çocuğa ikinci dilin öğretilmesi durumunda ikinci dil bundan etkilenecektir.

2.3.2. İki Dilliliğin Çeşitleri

İki dillilik kavramı çok yönlü ve kapsamlıdır. Tek dilliliğin ya da ana dilinin aksine içerisinde birçok farklı alan barındırır. Bu pek çok farklı alanda baktığımızda iki dilleri sadece dil bilim ya da dil öğretimi terazisine koymak eksik kalacaktır. Çünkü iki dillilik kavramı etnik grupları, sosyal ve kültürel yapıları, ekonomik işleyişleri, göçleri, mültecileri bunların etkisiyle bireylerin ya da kitlelerin psikolojilerini kapsayan geniş bir yelpazedir. Bu geniş kapsam iki dillilik tanımlarını ve ölçütlerini artırmıştır. İki dilliliğin ölçütleri içinde en önemli olanlar dilin akıcı bir şekilde konuşulabilmesi, dilsel yeterlikler ve dil kullanımıdır. Bireylerin ve kitlelerin yaşamını dolayısıyla dilini etkileyen olaylar düşünüldüğünde iki dillilik tanımları birbirinden tamamen farklıdır. Her bir olayın bireyler üzerindeki etkisi farklı olduğundan farklı şartlar altındaki iki dilliler sadece iki dilli olarak tanımlanamazlar. Örneğin iki dillilerin içinde annesiyle İngilizce babasıyla Gal dilini konuşan iki yaşında bir çocuk, hayatının büyük bir kısmını Lehçe yazılmış eski metin ve kaynaklar üzerinde çalışarak geçirmiş herhangi bir bilim adamı, teknik tercüman, Almanya'ya göç eden evde, arkadaş çevresinde Türkçe kullanırken yöneticisi ile ve resmi makamlarla sözlü ve yazılı olarak Almancayı kullanan Türk göçmen ya da Türk göçmenin alışveriş yaparken Almancayı kullanan ancak bu dilde okur yazarlık becerisi olmayan eşi, Yeni Zelanda'da yaşayan ve son kırk yıldır Danca ile iletişimini kesen Danimarkalı göçmen (Hoffman, 1991). Hoffman' a göre bu örnekteki bireylerin hepsi iki dillidir ancak bu

iki dilin sebepleri ve seviyeleri farklıdır. İki dillilik her iki dildeki yeterlik düzeyine, dilin edinme zamanına, dildeki kodların düzenlenmesine, öğrenme çevresine bağlı olarak çeşitli ölçütlere göre sınıflandırılır:

Bireylerin dildeki yeterlik seviyesine göre;

- Dengeli İki Dillilik (Balanced Bilingualism): Haugen'e (1953) göre her iki dilde de eşit seviyede ve yetkinlikte olmak dengeli iki dilliliktir.

Bireylerin dillerin kullanım bağlamlarını ayırt ederek, dilleri karıştırmadan başarıyla kullanabilmeleridir.

- Baskın İki Dillilik (Dominant Bilingualism): Bireyin her iki dilden birinde daha yetkin olması ve yetkin olduğu dili daha sık kullanmayı tercih etmesi baskın iki dilliliktir.
- Sınırlı İki Dillilik (Semilingualism): Bireyler sınırlı iki dillilikte her iki dilde de yetkin değildir. Her iki dilin de konuşuru olmasına rağmen dil edinimi ve öğrenimi bilişsel olarak tamamlanamamıştır. Bunun sebebi ise dil edinimi sırasındaki sürecin verimli ve kaliteli geçirilememiş olmasıdır (Uyar,2012).

Bireylerin her iki dildeki anlama ve anlatma becerilerinde yetkinlik durumlarına göre;

- Üretimsel İki dillilik: Sahip olunan iki dilden birinde üretimsel becerilerden olan konuşma ve yazma beceri alanlarında daha yetkin olunması durumudur.
- Algısal İki Dillilik: Sahip olunan iki dilden birinde anlama becerilerinden olan dinleme ve okuma alanlarında daha yetkin olunması durumudur (Bialystok,2001).

Bireylerin dilleri edinme yaşına göre;

- Erken İki Dillilik ve Geç İki Dillilik: Bireyin ikinci dili erken çocukluk dönemi olan üç yaşına kadar olan süreçte öğrenmesi erken dillilik, yetişkinlik döneminde öğrenmesi geç iki dilliliktir.
- Eş Zamanlı ve Ardışık İki Dillilik: Bireyin ikinci dile ilkiyle aynı anda maruz kalıp edinmesi eş zamanlı, sonradan maruz kalması ardışık iki dilliliktir. Ayrıca eş zamanlı iki dilliler doğdukları andan itibaren iki dile birden maruz kalırlar (Hoffmann,1991).

2.3.3. İki Dilliliğin Ana Dile ve İkinci Dile Etkisi

Ana dil ve ikinci dil birbiriyle karşılaştığı andan itibaren birbiriyle etkileşim halindedir. Birbirlerinin etkilememeleri düşünülemez. İkinci dili öğrenme zamanı, dilin hangi sebeple öğrenildiği, bu sebebe bağlı olarak dilin öğrenilen kısmı sahip olunan diller arasındaki etkileşimi ve bu etkileşimin seviyesini belirler. Bireylerin ana dilleri ikinci bir dili öğrenme becerilerini etkiler. Prodromou(1995) yabancı dil öğrenmede ana dilini dolapta saklanan ve söylemekten herkesin kaçında bir iskelete benzetir çünkü edilen ana dil öğrenecek diğer dillerinde içinde yer alacağı bir dil evreni oluşturur. Anadilinde düşünen bireyler yabancı dilde düşünürken de anadil alışkanlıklarından kurtulamazlar ve bu durumda bazı çatışmalar meydana gelir. Ana dilinin dil kurallarını tam manasıyla bilmeyen bir birey öğreneceği ikinci dilin kurallarını beyindeki dil şablonlarına yerleştirmekte oldukça zorlanacaktır. Beardsmore'a (1982) göre ana dilinden edindiği alışkanlıklar yüzünden bireylerin yabancı dilde ses bilgisi, şekil bilgisi, sözcük bilgisi ve söz dizimi ve temel dil becerilerinde zorlandıkları düşünülür. Yabancı dil öğrenme süreci ana dil ediniminin üzerine inşa edilir. Bu yüzden yeni öğrenilen dil ile sahip olunan ana dil arasındaki benzerliklerden yararlanmak hedef dili öğrenmede kolaylık sağlayacaktır. Benzerlikler yabancı dilin öğrenimini kolaylaştırmakta farklılıklar ise zorlaştırmaktadır (Türkoğlu,2004). Aynı dil ailesinden olan ve cümle yapısı benzeyen iki dil ile birbirine hiçbir şekilde benzemeyen iki dilin öğrenilmesi elbette aynı olmayacaktır. Dillerin mensup olduğu dil aileleri, kullanılacak dilin hangi alanlarda kullanılmak üzere öğrenildiği bile bu durumu etkilemektedir. Diller arasındaki ilişkinin zayıf olması genellikle söz varlığının farklılaşmasına neden olur ve sözcüklerin anlamı ve kullanımı hakkında sıfırdan bilgi edinmek gerekebilir (Odlin,1989). Kişiler hedef dil kullanımlarında, iki dil düzeninin kurallarını ve kavramlarını karşılaştırarak karşılıklı aktarımlar yapma eğilimindedirler (Soral, 2009). Krashen' e (1985) göre "ilk dil müdahalesi" ikinci dilde yetkinliği etkiler. Bazı araştırmacılar sonradan öğrenilen dildeki yapılan yanlışları bireylerin ana dillerindeki yapısal özelliklerden kaynaklandığını söylemişlerdi. Ana dilin ikinci dildeki etkisi özellikle bire bir çevirilerde görülür. Aslında bu yanlışlar dili öğrenen ana dilleri birbirinden farklı bireylerin yaptıkları ortak yanlışlar olduğundan bunun ana dili yapısından kaynaklanmadığı söylenebilir.

Bireyler bir dili doğal yollardan öğrendiğinde birinci dilinin etkisinde kalıp hatalar yapmaz. Ana dilinin etkisi ancak ikinci dilindeki eksikleri kapatmak istediğinde ortaya çıkar. Bu durumda ikinci dildeki yetersizlikten söz edilebilir. Burada bireylerin dil aktarımı yaptıkları araştırmacılarca kabul görülür. Ellis (1994) bireylerin dilleri arasındaki seviyelerini etkileyen en önemli faktörlerden birinin dil aktarımı olduğunu söylemiştir. Aktarmada sadece ikinci öğrenilen dil ana dilinden etkilenmez, ana dil de ikinci dilden etkilenebilir.

Flege (1987) ana dili ve ikinci dilin benzer özelliklerinin sadece ikinci dili değil ana dilini de etkilediğini söylemiştir. Bu araştırmalardan anlaşılan dillerin sürekli etkileşim halinde olduğu ve bu etkileşimin çok yönlü olduğudur.

2.3.4. İki Dilliliğin Avantajları

İki dillilik doğal bir sonuçtur. Bireye olay ve olgulara farklı bir pencereden bakabilmeyi öğretip bireye zenginlik sağlamaktadır. Günümüzde pek çok araştırma iki dil ile büyüyen çocukların zihinsel gelişimlerine olumlu katkı sağladığını ortaya koymuştur. İki dilli çocukların tek dillilere göre bilişsel gelişimlerinde, eleştirel düşüncelerinde zihinsel olarak daha gelişmiş oldukları, beyinlerinin dil ile ilgili bölümlerinin tek dillilere göre daha fazla kullandıkları bilinmektedir.

Blanc ve Hammers (1989) iki dilli çocukların dil kurallarını kavramalarının daha kolay olduğunu, kelimeler arasında anlamsal bağ kurmada ve kurulan bağları algılama yeteneklerinin daha güçlü olduğunu söylemişlerdir.

Bazı araştırmacılara göre iki dil kullanan bireyler iki ayrı dil sistemine sahip olduklarından beyinleri sürekli işlektir. İki dilliliğin sosyal faydaları da vardır. İki kültüre de hâkim olan birey sosyal ortamlara daha rahat uyum sağlarlar. Karşılaştıkları yeni kültürleri kabullenmede zorlanmazlar. Hem kendi dillerini hem diğer dilleri tanıyan iki dilliler toplumun sosyal değerlerine daha düşkündür ve bunlarla çatışma halinde olmazlar. Bunun sonucunda da kendi ailesi ve diğer insanlarla sağlam ve sağlıklı ilişkiler kurabilirler. Fishman (1977) iki dilli bireylerin anlaşma köprüsü olduklarını diğer diller ve kültürlerle aralarında bağ kurup toplumsal birliktelikte rol oynarlar görüşündedir. Cengiz (2006) Amerika Birleşik Devletlerinde iki dillilik bürosunun duyurduğu avantajları ekonomik, bireysel, sosyal, akademik faydalar

olarak sınıflandırmıştır. Ekonomik avantajlar, dünyanın koca bir pazar yeri olduğu günümüzde ticari ilişkilerin geliştirilmesi, diğer ülkedeki insanlarla iletişim kurulması elbette farklı diller bilenlerle gerçekleştirilmesidir. Bireysel avantajlar, kültürel sınırların önyargısız bir şekilde kaldırıldığı bireyler toplumu her zaman barışık olmuşlardır. Farklı metinleri okuyup anlayabilme, bilişsel süreçlerin ve zihinsel aktivitelerin çokluğu da akademik avantajlardan sayılabilir.

2.3.5. İki Dilliliğin Dezavantajları

Tabii ki iki dilliliğin dezavantajları da vardır. Bu dezavantajlar genellikle sosyal alanda kendini gösterir. Toplum içinde baskın olan dilin daha popüler ve saygın olması günden güne daha fazla konuşan sayısına ulaşmasını sağlayacaktır. Bunun sonucunda toplumdaki azınlık dili daha da gerileyecek ve konuşan kitlesi de o oranda azalacaktır. Baskın dilin saygınlığı azınlık dilini söndürecek. Toplumdaki azınlık diline sahip olanlar çocuklarına kendi dillerinin değil hâkim dilin öğretilmesini isteyeceklerdir. Bu da çocukları kendi dillerinden uzaklaştıracaktır. Kendi dilinden uzaklaşanlar kendi kültürlerine de yabancılaşacaklardır. İki dilli bireylerde dil karışması olması da normaldir. Dil karışması iki dile sahip bireylerin kullandıkları kodun dışına çıkıp diğer dillerinden herhangi bir unsur kullanabilir ya da ikinci dilinde dilin yapısına uygun olmayan yapılar üretilip kullanabilir. Bireylerde kelime ödünç alma da gerçekleşebilir. Sahip olduğu iki dili tam edinemeyen bireylerde iki dili karıştırma yaşanabilir. Weinrich' e (1968) göre bireyler yeni bir yapıyı öğrenip kullanmak yerine daha kolay olan yolu seçmektedirler. Genellikle kendi dilinde kelime üretemeyen bireyler bu durumu yaşarlar.

2.3.6. İki Dilli Eğitim

İki dilli eğitimin en genel tanımlarından biri United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO) tarafından yapılmıştır. Birden fazla dilin eğitim aracı olarak kullanılmasına iki dilli eğitim denmiştir. İki dillilik sorunu bireylerin eğitim hayatında geri dönülemez hatalara yol açabilmektedir. Ana dilini yeterince öğrenemeyen öğrenci ikinci dili öğrenirken oldukça zorlanmaktadır. Zaten iki dillilik de bu konuda sorun olmaya başlamaktadır. Sahip olunan ana dildeki beceriler ne kadar gelişmişse ikinci dil becerileri de o kadar kolay gelişir. Yazıcı ve Temel 'e (2012) göre ana dil yeterli seviyede edinilmişse diğer dil daha kolay öğrenilir.

Aşçı (2013) bireylerin iki dillilikte yetkinleşene kadar dil karışmaları yaşamalarının olağan olduğunu söyler. Dil karışmaları aslında iki dilin de kullanılmaya başlandığını gösterir. Birey kritik dönemi atlarsa diğer insanlara göre oldukça şanslı olacaktır. Görüldüğü üzere iki dilde eğitim için öğrencilerin ana dillerini yeterince öğrenmiş olmaları elzemdir.

İki dilli eğitimde okulun eğitimde kullandığı araç- gereç, program, plan vs. kullanılacak iki dili de içermektedir. Yani eğitim birden fazla dille gerçekleşmektedir. Lindholm Leary'ye (2001) göre her iki dilin de programda yer alması hem ana dili hem de ikinci dili öğrenenlere eşitlik avantajı sağlamaktadır. İki dilli eğitim kavramı genelde azınlık dilleri için söz konusudur. Özellikle göçmenlerin dillerinin öğretiminde kullanılmaktadır.

Geçiş Modeli: Bu modelde azınlık diline sahip öğrencilerin ana dili eğitimleri kısa sürede tamamlanarak hâkim dildeki eğitimlerine başlanır. Geçiş modeli öğrencilerin ana dillerinden hâkim dile geçişi demektir. Amaç öğrencinin ana dilini temel seviyede öğrenip hâkim dili öğrenmeye geçmesidir. Bu model genel olarak ABD'de kullanılır.

İdame Modeli: Bu modelde amaç öğrencinin ana dilini koruması, etnik kimliğini güçlendirip dil ve kültürünü ifade edebilmesidir. Öğrencinin temel seviye eğitiminin yarısı ana dilinde yapıldığından hâkim dilin kullanım oranının da düşük olduğu söylenebilir. İngiltere'de Galce, İspanya'da Katalanca, Kanada'da Fransızca öğretimi idame modeline göre yapılır.

Zenginleştirici Model: İdame modelinde olduğu gibi azınlık dilinin korunması ama bunun yanında azınlık dilinin yaygınlaştırılması da amaçlanmıştır. Bu sayede eğitim ortamlarındaki sosyal, kültürel eşitsizliklerin azaltılabileceği, öğrenciler arasındaki eşitsizliğin kaldırılabilceği düşünülmüştür.

Miras Modeli: Yeryüzünden silinmekte olan herhangi bir dilin ortadan kaybolmaması için o dili ikinci bir dil olarak öğretmek amaçlanır. Yerel etnik grupların dillerinin unutulmaması veya yeniden hatırlanması amaçlanmıştır (Kaya ve Aydın, 2013).

2.4. İlgili Araştırmalar

YÖK ulusal tez merkezi web sitesinde iki dillilik konusu incelendiğinde bu alanda birçok tez çalışması yapıldığı görülmektedir fakat iki dillilik bağlamında ortaokul öğrencileri ile ilgili birkaç tez çalışması bulunmaktadır. Bu bölümde ortaokul öğrencileri ile ilgili olan iki dillilik kavramının yanında genel anlamda iki dillilik hakkındaki çalışmalardan söz edilecektir.

2.4.1 Doktora Tezleri

Molali' nin (2005), Romanya Türk Toplulukları Örneğinde İki Dillilik adlı çalışmasında toplumsal ve bireysel anlamda iki dilliliğin hayata etkileri hakkında bilgiler verilmiştir. Romanya'daki iki dilli azınlık topluluklar tanıtılmıştır. Araştırmada anket tekniği kullanılmıştır. Bu anketle eğitim ortamlarının ve öğretmenlerin iki dillilik seviyeleri, iki dilliliğin oluşmasında eğitimin yeri, görülen eksiklikler araştırılmıştır.

Yaman' ın (2005) Eğitimde Drama Yöntemi ile Türkçe Öğretiminin İki Dilli Olan ve Olmayan İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Akademik Başarı ve Tutumlarına Etkisi adlı çalışmasında ilköğretim 5. Sınıf Türkçe dersinde "Senaryo Tabanlı Öğrenme Yaklaşımı" nın uygulandığı deney grubu ile geleneksel yöntemin uygulandığı kontrol grubu arasında anlamlı farklılıklar olup olmadığı araştırılmıştır. Toplam 196 öğrenci deney ve kontrol gruplarını oluşturmuş, çalışma 10 hafta sürmüştür. Çalışma sonucunda deney grubu lehine anlamlı farklar elde edilmiştir.

Bican'ın (2017), Danimarka'da Türkçe Danca Konuşan Öğrencilerin Dil Görünümlerinin İki Dillilik Temelinde İncelenmesi, adlı çalışmasında Danimarka'daki ana dili Türkçe olan lise öğrencilerinin Türkçe ve Dancadan hangilerinde daha baskın oldukları incelenmiştir. Aleksandra L. Dunn ve Jean E. FoxTree' nin geliştirdiği " İki Dilliler İçin Hızlı ve Kademeli Baskın Dil Ölçeği" ve dil yeterliliklerinin ölçülmesi için Türkçe dil sınavı uygulanmıştır. Araştırma sonucunda katılımcıların baskın dilinin Danca olduğu görülmüştür.

Altıparmak Yılmaz'ın (2020) Avustralya'da Yaşayan Türklerin Dil Görünümlerinin İki Dillilik Bağlamında İncelenmesi adlı çalışmasında Avustralya'da yaşayan Türklerin Türkçeyi öğrenme, kullanma ve tercih etme gibi görüşlerini tespit etmek

amaçlanmıştır. Avustralya’da yaşayan yaşları 10- 25 arasındaki Türk katılımcılar ve katılımcıların ebeveynlerinden biri çalışma grubunu oluşturmaktadır. Araştırma sonucunda katılımcı ebeveyn grubunun Türkçeyi ana dili olarak görüp tercih etme durumu çocuk gruba göre daha yüksek çıkmıştır.

Çiftçi’nin (2021) Okul Öncesi Eğitim Programlarındaki Etkinliklerin İki Dilli Çocukların Türkçe Dil Gelişimine Etkisinin İncelenmesi adlı çalışmasında okul öncesi dönemde olan iki dilli çocukların etkinliklere ne oranda katıldıkları, öğretmenleri ve akranlarıyla olan iletişimleri, etkinliklere nasıl katılım sağladıkları araştırılmıştır. Araştırmada gözlem yöntemi kullanılmıştır. Öğrencilere TİFALDİ (Türkçe İfade Edivi ve Alıcı Dil) testi uygulanmıştır. Araştırma sonucunda etkinliklerin yapısı ile çocukların dil kullanım seviyelerinde anlamlı farklar bulunmuştur. İki dilli çocukların etkinliklere katılımları ile etkinliğin türü arasında anlamlı bir farkın olmadığı ortaya çıkmıştır.

2.4.2 Yüksek Lisans Tezleri

Elçin’in(2014), İki Dilliliğin Yabancı Dil Becerileri Üzerine Etkisi: Tek Dilli ve İki Dilli Öğrencilerin Karşılaştırılması, adlı çalışmasında liselere yerleşmek için yapılan seviye belirleme sınavı puanlarına göre belirlenmiş iki adet iki dilli grup (Türkçe-Kürtçe, Türkçe- Arapça) ve bir adet tek dilli(Türkçe) grubun İngilizce okuma ve yazma becerileri incelenmiştir. İlk test ve son test kullanılan araştırmada her gruba dört aylık eğitim verilmiştir. Son test sonuçlarına göre Türkçe-Kürtçe iki dilli grup diğer iki grubu okuma becerileri konusunda geçmiştir. Türkçe-Arapça grubunun da tek dilli Türkçe grubundan okuma becerileri açısından yüksek puan aldığı görülmüştür.

Özdemir’in (2016), Ortaokul Beşinci Sınıfta Okuyan İki Dilli Öğrencilerin Yazma Becerilerinin Değerlendirilmesi, adlı çalışmasında ana dili Kürtçe olan öğrencilerin yazma becerisi düzeyleri belirlemek amaçlanmıştır. İki dilli öğrenciler ile tek dilli öğrencilerin yazma becerileri tarama modeline dayalı betimsel bir çalışma ile karşılaştırılmıştır. Araştırma sonucunda hem hikâye hem de deneme yazma becerileri yüksek olan grubun tek dilli bireyler olduğu görülmüştür.

Doğan’ın (2017), İki Dilli Öğrencilerin Türkçe Yazılı Anlatım Becerilerinin Geliştirilmesine Yönelik Bir Araştırma (Şanlıurfa Örneği), adlı çalışmasında Şanlıurfa İlinde Milli Eğitim Bakanlığına bağlı Görenler Ortaokulunda öğrenim gören toplumsal iki dilli altıncı sınıf öğrencileri incelenmiştir. Çalışmada temel dil becerilerindeki

gelişim düzeyleri düşük olan iki dilli öğrencilerin yazma becerilerinin geliştirilmesi amaçlanmıştır. Araştırma sonunda son test uygulanmış hem uygulama çalışmasının yapıldığı deney grubu öğrencilerinin hem de kontrol grubu öğrencilerin yazma becerisi düzeylerinde bir artış olduğu görülmüştür.

Eteke'nin (2017) İki Dilli Ortamda Dil Öğrenme Stratejileri: Bir Durum Çalışması, adlı çalışmasında iki dilli eğitim gören 118 lise öğrencisinin dil öğrenme stratejilerinin incelenmesi, öğrencilerin kullandıkları dil öğrenme stratejileri ve bunun yaş, cinsiyet, dil yeterliliği ve bu yeterliliğe verilen önem gibi değişkenlere göre farklılık gösterip göstermediğinin ortaya çıkarılması amaçlanmıştır. Bu amaçla "Dil Öğrenme Stratejileri Envanteri(SILL, Version7.1) aracılığıyla lise öğrencilerinden veriler alınmıştır. Araştırma sonucunda hafıza ve bilişüstü stratejilerinin en az kullanıldığı ortaya çıkmıştır.

Boğa'nın (2019), Soru Sorarak Okuma Stratejisinin İki Dilli Yedinci Sınıf Öğrencilerin Özet Çıkarma Becerilerine Etkisi, adlı çalışmasında soru sorarak okuma yönteminin iki dilli yedinci sınıf öğrencilerinin özet çıkarma becerilerine etkisi araştırılmıştır. Ön test- son test uygulaması yapılmıştır. Araştırma sonucunda soru sorarak okuma stratejisinin özetleme becerisi üzerinde anlamlı bir etkisinin olduğu görülmüştür.

Ağırman'ın (2019) İki Dilli Ortaokulu Öğrencilerinin Türkçe Öğrenimi Üzerine Bir Değerlendirme (Batman Örneği), adlı çalışmasında Batman İlinde öğrenim gören ana dilleri Türkçeden farklı iki dilli ortaokul öğrencilerinin ana dilleri Kürtçeye ve onlar için ikinci dil olan Türkçeye dair görüşleri ve Türkçe dil becerilerinin iki dillilikten etkilenip etkilenmediği araştırılmıştır. Araştırmada betimsel tarama yöntemi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda iki dilli ortaokul öğrencilerinin ana dili Türkçe olan öğrencilerle Türkçe öğrenim süreçlerinin genel olarak benzer ilerleyip devam ettiği, iki dilli öğrencilerin genel olarak dilsel hatalar ve kod değiştirme yaptıkları, ana dilleri Kürtçe olmasına rağmen Türkçeyi daha çok konuştukları ortaya çıkmıştır.

Avcı'nın (2019) Tunus'ta Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimine İki Dilliliğin Etkisi, adlı çalışmasında Arapça ve Fransızca eş zamanlı eğitim yapılan Tunus'ta yabancı dil olarak Türkçe öğretimine iki dilliliğin etkilerini belirlemek amaçlanmıştır. Çalışmada yarı yapılandırılmış görüşme formu 70 öğrenci ve 5 öğretmene uygulanmıştır. İçerik analizi ile veriler yorumlanmıştır. Araştırma sonucunda yabancı dil olarak Türkçe

öğretimi sürecinde diyalog, yazma becerisi, dil- kültür, dil bilgisi ve telaffuz gibi konularda iki dilliliğin etkileri belirlenip iki dillilerin olumlu yönde geliştirilmesi için önerilerde bulunulmuştur.

2.4.3 Makaleler

Gülsevin' in (2012) Evliya Çelebi Seyahatnamesi'nde İki Dillilerin Türkçeleri Üzerine adlı çalışmasında eserde bulunan Türkçenin bazı lehçelerivle ağızları, o dönemdeki edebi Türkçeye dair bilgiler verilmiştir. Osmanlı Dönemi'nde yaşamış iki dilli insanların Türkçeye dair sundukları veriler mevcuttur. İki dillilerin edebi dil dışı konuşma örneklerine yer verilmiştir. İki dillilerin ana dillerini ve ikinci dillerini ne zamanlar konuştukları gibi bilgiler açıklanmıştır.

Akkaya ve İşci'nin (2016) Akademik Çevrenin İki Dillilik Hakkındaki Görüşleri adlı çalışmalarında eğitim ortamında karşılaşılan iki dillilik kavramı ve iki dilli bireylerle ilgili karşılaşılan sorunları anlatmışlardır. Araştırmada içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Veriler yarı yapılandırılmış görüşme formuyla elde edilmiştir. Çalışmanın amacı akademisyenlerin iki dilli öğrencilerle eğitim- öğretim ortamında karşılaşmaları ve onlar hakkındaki görüşlerini öğrenmektir. Araştırma sonucunda katılımcıların çoğunluğunun olumlu görüş bildirmesi iki dilliliğin akademik ortamda kabul gördüğünü ortaya çıkarmıştır.

Biçer ve Alan'ın (2018) İki Dillilik Bağlamında Suriyeliler Üzerinde Türkçenin Etkisi adlı çalışmalarında Suriye'deki iç savaştan kaçıp ülkemize gelen Suriyelilerin buraya yerleşmesi, Suriyeli bebeklerin Türkiye'de dünyaya gelmeleri sonucunda iki dilli bireylerin oluştuğu ortaya konmuştur. İki dilliliğin nasıl oluştuğu gösterilmiştir. Türkçe ve Arapçayı aynı anda öğrenenlerin "eş zamanlı iki dilli", Türkçeyi ilk çocuklukta öğrenenlerin "art arda iki dilli" oldukları belirtilmiştir. Suriyelilerin yaşamında Türkçenin gün geçtikçe kazandığı önemi vurgu yapılmıştır.

Özpolat ve Sağlam'ın (2020) Erken Çocukluk Döneminde İki Dilliliğin Çocukların Alıcı ve İfade Edici Dil Gelişimine Etkisinin İncelenmesi adlı çalışmalarında erken çocukluk döneminde iki dilliliğin çocukların alıcı ve ifade edici dil becerilerine etkisini araştırmışlardır. Veri toplamada TEDİL (Türkçe Erken Dil Gelişim Testi) kullanılmıştır. Araştırma sonucunda iki dilli ve tek dilli çocukların alıcı ve ifade edici dil becerilerinde anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür.

Bal, Tona ve Akman'ın (2020) Okul Öncesi Dönemdeki İki Dilli Çocukların Ebeveynlerinin ve Öğretmenlerinin İki Dillilik ile İlgili Görüşleri adlı çalışmalarının amacı ana dili Türkçe olan, sınıfında iki dilli çocuk bulunan okul öncesi öğretmenlerinin ve ana dili Türkçe olup Türkiye'nin çeşitli yerlerinde yaşayan ve yurtdışında bulunan Türklerden iki dilli çocuğu olan ebeveynlerin, iki dillilik hakkındaki görüşlerine ulaşmaktır. Veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Veriler içerik analizi yöntemi ile analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda ebeveyn ve öğretmenlerin çocukların öğrenmeye açık olmaları nedeniyle iki dilliliğin erkenden öğrenilmesi görüşünde oldukları saptanmıştır. İki dilin bilişsel sosyal ve dil gelişimine olumlu, her iki dilin birbirine karışmasının ise olumsuz sonuçlar doğurduğu görülmüştür.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

ARAŞTIRMANIN YÖNTEMİ

3.1. Araştırmanın Modeli

Iğdır ili Merkez sınırları içerisindeki ana dili Kürtçe olan iki dilli ortaokul öğrencilerinin Türkçe öğrenimlerini dört temel dil becerisi ve dil bilgisi bağlamında değerlendirmeyi amaçlayan bu araştırma tarama modelinde nitel bir çalışmadır.

Tarama modeli, geçmişte veya günümüzde var olan bir durumu olduğu şekliyle tanımlamayı amaçlayan araştırmalarda kullanılır (Karasar, 2012). Nitel araştırma; doğal ortamda ortaya çıkan olay ve davranışlara yoğunlaşan, bireylerin olaylara olan bakış açılarından yola çıkarak olayları ve olguları gerçekçi, olduğu gibi ve bütüncül şekilde ortaya koymayı amaçlayan bir sürecin izlendiği araştırmalardır (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Nitel araştırmalarda gözlem, görüşme, doküman analizi gibi yöntemler kullanılabilir.

Görüşme, nitel araştırmalarda en çok kullanılan veri toplama araçlarından biridir (Briggs, 1986). Birden fazla kişiyle sözlü olarak gerçekleşen bir süreçtir. Araştırmada kullanılacak verileri ilgilendiren sorular sorulur ve veriler toplanır. Görüşme yoluyla insanların şu ana veya geleceğe yönelik fikirlerine ulaşılabileceği gibi geçmişle ilgili hatıraları, algıları, tepkileri, deneyimleri de keşfedilmeye çalışılabilir (Briggs, 1986). Alanyazında yapılandırılmış görüşme, yarı yapılandırılmış görüşme ve yapılandırılmamış görüşme olmak üzere görüşme türleri vardır (Patton, 018).

3.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu, 2021- 2022 eğitim- öğretim yılında Iğdır ili Merkez sınırları içindeki Iğdır Merkez Şehit Öğretmen Şevki Akgün Ortaokulu, Şehit

Öğretmen Şevki Akgün İmam Hatip Ortaokulu, Iğdır Merkez Evcî Ortaokulunda öğrenim görmekte olan ortaokul öğrencilerinden rastgele seçilmiştir. Görüş bildiren öğrencilerden 40' ı 5.sınıf, 29'u 6.sınıf, 32' si 7. sınıf, 49' u 8. sınıf öğrencisidir. Toplam 150 öğrenci araştırmaya dâhil olmuştur. Veriler Mart- Haziran 2021 tarihleri arasında yarı yapılandırılmış görüşme formu ile yüz yüze görüşmelerle elde edilmiştir. Araştırmaya başlamadan Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Etik Kurulundan ve Iğdır İl Milli Eğitim Müdürlüğünden gerekli izinler aranmış, görüşme yapılacak öğrenci velileri araştırmadan haberdar edilmişlerdir. Bahsedilen tarihlerde Covid- 19 Salgını tedbirlerince yüz yüze eğitime haftanın belirli günleri devam edilmiştir. Öğrencilerin okula geldikleri günlerde görüşmeler yapılmıştır.

Tablo 3. 1: Çalışma Grubu

		f	
ÖĞRENCİ	CİNSİYET	KIZ	76
		ERKEK	74
	YAŞ	10 YAŞ	40
		11 YAŞ	29
		12 YAŞ	32
		13 YAŞ	49
	SINIF SEVİYELERİ	5. SINIF	40
		6. SINIF	29
		7. SINIF	32
		8. SINIF	49

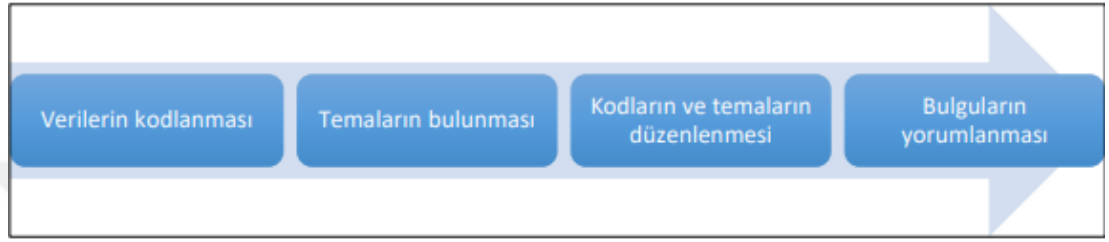
3.3. Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme formunun oluşturulmasına araştırmacının problem durumundaki sorulara cevap verebilecek sorular hazırlanarak başlanmıştır. Araştırmacının amacına yönelik sorular bütünü oluşturulmuş, amaca yönelik, öğrencilerin cevap vermekte zorlanmayacakları sorular seçilmiş, düzenlenmiş, öğrencilerin cevaplamasına hazır hale getirilmiştir. Hazırlanan sorular uzman görüşüne sunulmuştur. Uzmanlardan gelen görüşler doğrultusunda formda yeni düzenlemeler yapıp form hazır hale getirilmiştir. Görüşme formu önce küçük yaş grubu (10 yaş) öğrencilere uygulanmış, soruların anlaşılabilirliğinde bir

sorun olmadığı da görüldükten sonra tüm öğrencilere uygulanmıştır. Sorular açık uçlu olduğundan her öğrencinin sorulara cevap verme süreleri aynı olmamıştır.

3.4. Verilerin Çözümlemesi

Toplanan veriler nitel değerlendirme yöntemlerinden içerik analizi ile çözümlenmiştir. İçerik analizinde amaç, verileri açıklayacak kavramlara ve kavramlar arasındaki ilişkilere ulaşmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2013)



Şekil 3. 1: Verilerin Çözümleme Aşamaları

Bu amaçla birbirine benzeyen cevaplar belirli temalar ve kategorilerle bir araya getirilmiş, her bir kategoride öğrenci cevaplarından doğrudan alıntı cümlelere yer verilmiştir. Çalışmaya katılan öğrencilere “Ö” kodu verilmiştir. Öğrenciler “Ö1, Ö2, Ö3, Ö4...” şeklinde sıralanmışlardır. Kategorilere ayrılan veriler frekans değerine göre anlaşılabilirliği kolaylaştırmak amacıyla tabloleştirilip rapor haline getirilmiştir.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR

Öğrencilerin “Türkçeyi nerede öğrendiniz?” sorusuna verdikleri cevaplardan alıntılar, cevapların sıklıkları ve kategorileri Tablo- 4. 1'de verilmiştir.

Tablo 4. 1: Görüşmeye Katılan Öğrencilerin Türkçeyi Nerede Öğrendiklerine Dair Bulgular

Kategori	F	%	Alıntılar
Evde	61	46,5	Evde ailemden öğrendim. (Ö6) Evde çizgi film izleyerek öğrendim. (Ö79) Evde küçükken öğrendim. (Ö84)
Okulda	66	50,3	Türkçeyi ana sınıfına geçince öğrendim. (Ö1) Okula başlarken arkadaşlarımla öğrendim. (Ö85) Öğretmenlerim sayesinde okulda öğrendim. (Ö47)
Mahallede	4	3	Yaşadığım mahallede öğrendim. (Ö105) Mahallede.(Ö115) Mahallede konuşanlardan öğrendim. (Ö134)

Tablo 4.1'deki öğrenci görüşlerine göre öğrencilerin % 46,5'i Türkçeyi okula başladığında ana sınıfında veya birinci sınıfta öğrenmiştir. %50,3' ü evde, %3' ü yaşadığı mahallede öğrenmiştir. Öğrencilerin yarıya yakını okula başladığında Türkçeyi tam anlamıyla bilmemektedir. Bu öğrencilerin evlerinde Türkçe konuşulmadığı düşünülebilir. Öğrencilerin alıcı dilleri gelişmiş olsa da Türkçede ifade edici dil becerileri gelişmemiş olabilir. Öğrencilerin yarısının Türkçeyi evde öğrenmesi evde Türkçe konuşulduğunu, öğrencilerin okula başladıklarında en azından “hazır” oldukları düşünülebilir. Türkçeyi mahallede öğrenen öğrencilerin bunu sosyal öğrenme ile gerçekleştirdikleri ortadadır.

Öğrencilerin “Türkçeyi ne zaman öğrendiniz?” sorusuna verdikleri cevaplardan alıntılar, cevapların sıklıkları ve kategorileri Tablo- 4. 2'de verilmiştir.

Tablo 4. 2: Görüşmeye Katılan Öğrencilerin Türkçeyi Ne Zaman Öğrendiklerine Dair Bulgular

Kategori	f	%	Alıntılar
Hatırlamıyorum	57	43,5	Türkçeyi doğduğumdan beri biliyorum. (Ö63) Doğuştan biliyorum. Hatırlamıyorum. (Ö64) Ne zaman öğrendiğimi hatırlamıyorum.(Ö34)
Okula Başladığımda	74	56,4	Türkçeyi okula başladığım zaman öğrendim. (Ö82) Ana sınıfında öğrendim. (Ö108) Türkçeyi okulda öğrendim. (Ö82)

Tablo 4. 2'deki öğrenci görüşlerine göre öğrencilerin %43,5'i Türkçeyi ilkokula ya da ana sınıfına başladığında öğrenmiştir. Görüşlerin %56,4'ünü ise Türkçeyi ne zaman öğrendiklerini hatırlamayanlar oluşturmaktadır. Türkçeyi ne zaman öğrendiğini hatırlamayanlar yarıdan fazladır. Bu durum bize dil ediniminin çok erken yaşlarda olduğunu, öğrencilerin aslında Türkçeyi konuşmaya başladıklarından beri bildiklerini gösterir.

Öğrencilerin “Türkçeyi Nasıl Öğrendiniz?” sorusuna verdikleri cevaplardan alıntılar, cevapların sıklıkları ve kategorileri Tablo- 4. 3'te verilmiştir.

Tablo 4. 3: Görüşmeye Katılan Öğrencilerin Türkçeyi Nasıl Öğrendiklerine Dair Bulgular

Kategori	f	%	Alıntılar
Ailemden	62	47,6	Evde, ailemle konuşarak öğrendim. (Ö48) Ailem evde Türkçe konuşur. Onlardan öğrendim. (Ö24) Genellikle kuzenlerimle konuştuğumdan onlardan öğrendim. (Ö25)
Öğretmenimden	52	40	Türkçeyi 1. sınıf öğretmenimden öğrendim. (Ö132) 1.sınıfta öğretmenim öğretti. (Ö9) Okulda öğretmenim sayesinde öğrendim. (Ö47)
Arkadaşlarımdan	16	12,3	Okuldaki arkadaşlarımla konuşarak öğrendim. (Ö18) Okula başladığımda arkadaşlarımla konuşarak öğrendim. (Ö83) Arkadaşlarım sayesinde öğrendim. (Ö3)

Tablo 4.3'teki öğrenci görüşlerine göre 130 öğrencinin %47,6'sı Türkçeyi ailelerinden öğrendiklerini ifade etmişlerdir. Görüşlerden % 40'ı öğrencilerin Türkçeyi öğretmenlerinden öğrendiklerini göstermektedir. %12,3'lük kesim ise Türkçeyi arkadaşlarının yardımıyla öğrendiklerini ifade etmektedirler. Türkçeyi ailesinden öğrenen öğrencilerin ailelerinin sosyo- ekonomik seviyesinin yüksek olduğu düşünülebilir. Aile bireyleri ya genç insanlardır ya da Türkçe bilen insanlardır. Türkçeyi öğretmenlerinden öğrenen öğrenciler okula başlayana kadar Kürtçe konuşmuşlardır. Arkadaşlarının yardımıyla Kürtçe öğrenen öğrenciler oyun sırasında Kürtçenin temel kurallarını ve oyun oynayabilecek kadarını öğrendikleri düşünülebilir.

Öğrencilerin “Türkçe öğrenirken zorlandınız mı?” sorusuna verdikleri cevaplardan alıntılar, cevapların sıklıkları ve kategorileri Tablo 4.4'te verilmiştir.

Tablo 4. 4: Öğrencilerin Türkçe Öğrenirken Zorlanıp Zorlanmadıklarına Dair Bulgular

Kategori	f	%	Alıntılar
Zorlanmadım	99	73,8	Sanırım ana okulundan önce yani çok küçükken öğrendiğim için zorlanmadım.(Ö135) Zorlanmadım.(Ö109) Bebekliğimden beri biliyorum. Zorlanmadım. (Ö133)
Zorlandım	35	26,1	Zorlandım ama sonradan düzeldi. (Ö113) Çok zorlandım. (Ö2) Ana sınıfında öğrendim. Arkadaşlarımla konuşurken zorlanıyordum. (Ö18) İlk zamanlar çok zorlandım. (Ö118)

Tablo 4.4'teki öğrenci görüşlerine göre görüş bildiren 134 öğrenciden %73,8'i Türkçe öğrenirken zorlanmadığını, %26,1'i Türkçe öğrenirken zorlandığını ifade etmiştir. Öğrencilerin Türkçe öğrenirken zorlanmadıklarını söylemeleri dil ediniminin gerçekleştiğini gösterir. Çünkü her ne olursa olsun bir dili öğrenmek zordur. Bunun kolay olması aslında öğrencilerin dili hayatın akışı içinde kendiliğinden, çaba sarf etmeden gerçekleştirdiklerini gösterir. Türkçe öğrenirken zorlanan öğrenciler bu dili muhtemelen okula başladıklarında öğrenmişler, Türkçeye ‘geç kalmışlardır’.

Öğrencilerin “Kürtçeyi nerede öğrendiniz?” sorusuna verdikleri cevaplardan alıntılar, cevapların sıklıkları ve kategorileri Tablo 4.5'te verilmiştir.

Tablo 4. 5: Öğrencilerin Kürtçeyi Nerede Öğrendiklerine Dair Bulgular

Kategori	f	%	Alıntılar
Evde	103	76,8	Ailem Kürt. Evimizde Kürtçe konuşulur.(Ö 43) Evde ailemle konuşarak 5 yaşında öğrendim. (Ö120) 5 yaşlarındayken ailemden evde öğrendim. (Ö17)
Mahallede	20	14,9	Kürtçeyi yaşadığım mahallede öğrendim. (Ö20) Köyde, mahalleimde öğrendim. (Ö20) 7 yaşında mahallede öğrendim. (Ö125)
Okulda	11	8,2	Arkadaşlarım arasında, okulda öğrendim.(Ö122) Okulda arkadaşlarım öğretti. (Ö123) Arkadaşlarımla öğrendim. (Ö16)

Tablo 4. 5'teki öğrenci görüşlerine göre görüş bildiren 134 öğrenciden %76,8'i Kürtçeyi evde, %14,9'u mahallede, %8,2'si okulda öğrendiğini ifade etmektedir. Kürtçeyi evde öğrenenlerin ebeveynlerinin evlerinde sürekli Kürtçe konuşulduğu düşünülebilir. Kürtçeyi mahallede öğrenenlerin ana dilinin Türkçe olduğu düşünülebilir. İğdır'ın etnik yapısı düşünüldüğünde bu öğrencilerin “Azeri” oldukları sonucuna varılır. Aynı şekilde Kürtçeyi okulda öğrenenler sosyal öğrenme yoluyla her iki dilin iç içe geçmesi sonucunda öğrenmişlerdir.

Öğrencilerin “Kürtçeyi ne zaman öğrendiniz?” sorusuna verdikleri cevaplardan alıntılar, cevapların sıklıkları ve kategorileri Tablo 4. 6'da verilmiştir.

Tablo 4. 6: Öğrencilerin Kürtçeyi Ne Zaman Öğrendiklerine Dair Bulgular

Kategori	F	%	Alıntılar
Hatırlamıyorum	104	81,8	Hatırlamıyorum. Hep biliyordum. (Ö64) Bilmem. Annem öğretti.(134) Ne zaman öğrendiğimi bile bilmiyorum. (Ö40)
Okula Başladığımda	23	18,1	Arkadaşlarımla yardımıyla okulda öğrendim.(Ö47) Okula başladığımda öğrendim. (Ö4) 6 yaşında okulda konuşarak öğrendim. (Ö118)

Tablo 4. 6'daki öğrenci görüşlerine göre öğrencilerin %81,8'i Kürtçeyi ne zaman öğrendiğini hatırlamamaktadır. % 18,1'i ise Kürtçeyi okul çağında öğrendiğini

belirtmektedir. Kürtçeyi ne zaman öğrendiğini hatırlamayanlar dili çok erken yaşlarda edinmişlerdir. Çünkü dil edinimi çok erken yaşta ebeveynlerden öğrenilir. Kürtçeyi annesinden öğrendiğini söyleyen birçok öğrenci vardır.

Öğrencilerin “Kürtçeyi nasıl öğrendiniz?” sorusuna verdikleri cevaplardan alıntılar, cevapların sıklıkları ve kategorileri Tablo 4. 7'de verilmiştir.

Tablo 4. 7: Öğrencilerin Kürtçeyi Nasıl Öğrendiklerine Dair Bulgular

Kategori	F	%	Alıntılar
Ailemden	101	77,6	Ailem evde hep Kürtçe konuşur. Sanırım oyuzden.(Ö1) Kürtçeyi babaannemden öğrendim. (Ö52) Annem ve babamdan öğrendim.(Ö45)
Arkadaşlarımdan	29	22,3	Oyun oynadığım arkadaşlarımdan biraz anlayabilecek kadar öğrendim. (Ö4) Kürtçeyi bilen arkadaşlarımdan öğrendim.(Ö36) Mahalledeki arkadaşlarımdan öğrendim. (Ö35)

Tablo 4. 7'de görüldüğü üzere öğrencilerin %77,6'sı Kürtçeyi ailesi nedeniyle, %22,3'ü ise arkadaşları nedeniyle öğrenmiştir. Kürtçeyi mahallede arkadaşlarından öğrenen öğrenciler bize sokakta farklı iki dil olmadığını, her iki dilin de birbirine karıştığını göstermektedir.

Öğrencilerin “Kürtçe öğrenirken zorlandınız mı?” sorusuna verdikleri cevaplardan alıntılar, cevapların sıklıkları ve kategorileri Tablo 4. 8'de verilmiştir.

Tablo 4. 8: Öğrencilerin Kürtçe Öğrenirken Zorlanıp Zorlanmadıklarına Dair Bulgular

Kategori	F	%	Alıntılar
Zorlanmadım	90	76,2	Ana dilim. Zorlanmadım. (Ö107) Çevremizdekiler hep Kürtçe konuştuğu için zorlanmadım. (Ö71) Zorlanmadım. (Ö63)
Zorlandım	28	23,7	6 yaşında öğrendiğim için zorlandım. (Ö55) Evet zorlandım. (Ö16) Babaannem Türkçe bilmiyordu onun için öğrendim. Zorunlu olduğum için zorlandım. (Ö69)

Tablo 4. 8'deki verilere göre görüş bildiren 118 öğrenciden %76,2'si Kürtçe öğrenirken zorlanmadığını, %23,7'lik kısım ise zorlandığını ifade etmiştir. Çoğunluğun Kürtçe öğrenirken zorlanmaması aslında Kürtçenin ana dilleri olduğunu kanıtlamaktadır. Zorlanmadığını söyleyen öğrencilerin büyük çoğunluğu soruya şaşırıp zorlanmadığını ana dili olduğunu söylemişlerdir. Zorlandığını söyleyenlerin yine ana dillerinin Türkçe olduğu aşikardır.

Öğrencilerin “Evinizde hangi dil konuşulur?” sorusuna verdikleri cevaplardan alıntılar, cevapların sıklıkları ve kategorileri Tablo 4. 9'da verilmiştir.

Tablo 4. 9: Öğrencilerin Evlerinde Hangi Dil Konuşulduğuna Dair Bulgular

Kategori	F	%	Alıntılar
Bazen K/ Bazen T	55	40,7	Evde bazen Kürtçe, bazen Türkçe, bazen Azerice konuşulur. (Ö60) Kürtçe ve Türkçe birlikte konuşulur. (Ö63) Kürtçe, Azerice, Türkçe konuşuluyor. (Ö102)
Türkçe	41	30,3	Evde Türkçe konuşur herkes. (Ö57) Türkçe konuşuruz. (Ö97) Ben evde Türkçe konuşurum. (Ö82)
Kürtçe	39	28,8	Evdeki yaşlılar Türkçe bilmediğinden Kürtçe konuşuruz. Kürtçe konuşulur. (Ö106) Evimizde hep Kürtçe konuşuruz. Dilimiz bu. (Ö95)

Tablo 4. 9'daki görüşlere göre öğrencilerin %40,7'si evlerinde Türkçe ve Kürtçeyi birlikte konuşmaktadır. %30,3'ünün evinde sadece Türkçe konuşulurken %28,8'inin evinde ise sadece Kürtçe konuşulmaktadır. Türkçe ve Kürtçenin birlikte konuşulduğu evlerde büyük ailelerin yaşadığı tahmin edilmektedir. Birkaç kuşağın birlikte yaşadığı evlerde yaşlıların sadece Kürtçe konuştuğu gençlerin ve çocukların ise Türkçe konuştukları düşünülmektedir. Yine Iğdır'ın yapısı düşünüldüğünde ebeveynlerin farklı etnik kökenden geldikleri görülüyor. Annesi Kürt babası Azeri bir çocuğun evinde her iki dilin birlikte konuşulması muhtemeldir. Evde yalnızca Kürtçe konuştuğunu söyleyen öğrenciler dillerinin bu olduğunu söylemiştir. Ayrıca yine yaşlılardan dolayı Türkçe konuşulmadığını ifade etmişlerdir.

Öğrencilerin “Türkçeyi kimlerle konuşuyorsunuz?” sorusuna verdikleri cevaplardan alıntılar, cevapların sıklıkları ve kategorileri Tablo 4. 10'da verilmiştir.

Tablo 4. 10: Öğrencilerin Türkçeyi Kimlerle Konuştuklarına Dair Bulgular

Kategori	F	%	Alıntılar
Arkadaşlarımla	40	37,3	Arkadaşlarımla beraberken hep T konuşurum.(Ö10) Türkçeyi arkadaşlarımla konuşurum. (Ö50) Arkadaşlarımla Kürtçe konuşuyorum. (Ö38)
Herkesle	38	35,5	Her zaman herkesle T konuşurum. (Ö14) Ailem dışındaki herkesle Türkçe konuşurum. (134) Genellikle Türkçe konuşurum herkesle. (Ö47)
Kamusal Alanlarda	15	14	Iğdır'a gittiğimde Türkçe konuşurum. (Ö76) Çarşıda ya da kamusal alanda Türkçe konuşurum. (Ö78) Hastaneye gittiğimde Türkçe konuşurum. (Ö65)
Öğretmenlerimle	14	13	Öğretmenlerimle Türkçe konuşurum. Türkçeyi öğretmenlerimle konuşurum. (Ö105) Türkçeyi okul arkadaşlarımla konuşurum. (Ö108)

Tablo 4. 10'da görüldüğü gibi görüş bildiren öğrencilerden %37,3'ü Türkçeyi arkadaşlarıyla, %35,5'i Türkçeyi herkesle, %14'ü kamusal alanlarda, %13'ü ise öğretmenleriyle konuşmaktadır. Türkçeyi arkadaşlarıyla konuştuğunu söyleyen öğrenciler genellikle ana dili Türkçe olanlardır. Ana dili Kürtçe olanlarla iletişimde temel seviye olarak Kürtçe konuştukları tahmin edilebilir. Türkçeyi herkesle konuştuğunu söyleyenler Kürtçeyi tercih etmeyenler ya da ana dili Türkçe olanlar olabilir. Kamusal alanlarda ve öğretmenleriyle Türkçe konuştuğunu söyleyenler genellikle bunu mecburiyetten yapmaktadırlar. Yaşadığı bölgeden ya da konfor alanının dışına çıktığında Türkçeye başvurmaları bunun bir tercih değil zorunluluk olduğunu düşündürmektedir.

Öğrencilerin “Kürtçeyi kimlerle konuşursunuz?” verdikleri cevaplardan alıntılar, cevapların sıklıkları ve kategorileri Tablo 4. 11'de verilmiştir.

Tablo 4. 11: Öğrencilerin Kürtçeyi Kimlerle Konuştıklarına Dair Bulgular

Kategori	f	%	Alıntılar
Ailemle	87	79,8	Kürtçeyi özellikle ninemle ailemdkilerle konuşurum. (Ö25) Kürtçeyi annem, babam ve çevremdeki herkesle konuşurum. (Ö93) Ninem ve dedemle Kürtçe konuşurum. (Ö132)
Arkadaşlarımla	14	12,8	Türkçeyi ailemle Kürtçeyi arkadaşlarımla konuşurum. (Ö35) Arkadaşlarımla konuşurum her zaman. (Ö37) Ailem ve arkadaşlarımla Kürtçe konuşurum. (Ö1)
Akrabalarımla	8	7,3	Tüm akrabalarımla Kürtçe konuşurum. (Ö49) Akrabalarımla Kürtçe konuşuyorum. (Ö71) Akrabalarımla konuşurum. (Ö12)

Tablo 4. 11'deki verilere göre görüş bildiren öğrencilerin %79,8'i Kürtçeyi ailesiyle konuşmaktadır. %12,8'i arkadaşlarıyla, %7,3'ü ise akrabalarıyla Kürtçe konuşmaktadır. Büyük çoğunluğun Kürtçeyi ailesiyle konuşması bunun doğal yaşam içinde gerçekleşen sıradan bir şey olduğunu dolayısı ile ana dilini konuştıklarını ve tercih ettiklerini bize gösterir. Arkadaşlarıyla ve akrabalarıyla Kürtçe konuşanların bunu bir seçenek olarak tercih ettikleri düşünülebilir.

Öğrencilerin “Türkçede kendinizi ifade ederken zorlanıyor musunuz?” verdikleri cevaplardan alıntılar, cevapların sıklıkları ve kategorileri Tablo 4. 12'de verilmiştir.

Tablo 4. 12: Öğrencilerin Türkçede Kendilerini İfade Ederken Zorlanıp Zorlanmadığına Dair Bulgular

Kategori	f	%	Alıntılar
Hayır	121	88,9	Zorlanmıyorum. Çünkü çok kitap okurum. (Ö48) Hayır. Alıştığım için zor gelmiyor.(Ö14) Zorlanmam evde ailemle beraber kitap okuruz. (Ö15)
Evet	8	5,8	Ana dilim Kürtçe. Bazı Türkçe kelimelerin karşılığını bulmakta zorlanıyorum. (Ö54) Kendimi Türkçe olarak ifade ederken zorlanıyorum. (Ö106) Evet, zorlanırım. (Ö13)
Bazen	7	5,1	Arada bir oluyor. (Ö64) Ara sıra bazı kelimeleri kullandığımda zorlanırım (Ö78) Bazen. (Ö6)

Tablo 4. 12'deki verilere göre, görüş bildiren öğrencilerden %88,9'u Türkçede kendini ifade ederken zorlanmadığını, %5,8'i zorlandığını, %5,1'i ise bazen zorlandığını ifade etmiştir. Öğrencilerin Türkçede kendilerini ifade ederken zorlanmamaları Türkçenin hâkim dil olduğunu gösterir. Ana dilleri olmasa da kendilerini Türkçede rahat ifade etmeleri Türkçede de başarılı oldukları anlamına gelir. Bazen zorluluktan bazen bir tercihle hayatlarında olan Türkçe kendilerini en iyi ifade ettikleri dildir. Kendilerini Türkçe olarak ifade ederken zorlananlar genellikle evde ailesiyle sürekli olarak Kürtçe konuşanlardır. Bazen zorlananların genellikle bir dil kuralında, bir sözcüğün anlamında, herhangi bir deyimde zorlandıkları tahmin edilmektedir.

Öğrencilerin “Kürtçede kendinizi ifade ederken zorlanıyor musunuz?” sorusuna verdikleri cevaplardan alıntılar, cevapların sıklıkları ve kategorileri Tablo 4. 13'te verilmiştir.

Tablo 4. 13: Öğrencilerin Kürtçede Kendilerini İfade Ederken Zorlanıp Zorlanmadığına Dair Bulgular

Kategori	F	%	Alıntılar
Hayır	75	51,7	Hayır. Çünkü çok iyi biliyorum. (Ö71) Çevremdekilerin yardımıyla zorlanmıyorum. (Ö95) Küçüklüğümden beri Kürtçe konuştuğum için zorlanmıyorum. (Ö105)
Evet	47	32,4	Genelde anlama ve konuşmada zorlanırım. (Ö64) Evet, bazı kelimeleri bilmiyorum. (Ö5) Evet, karşılıklı konuşmalarda zorlanıyorum. (Ö80)
Bazen	23	15,8	Konuştuğum ortama göre bazen zorlanırım, bazen zorlanmam. (Ö67) Bazen. (Ö115) Bazen. Biraz. (Ö47)

Tablo 4. 13'teki verilere göre öğrencilerden %51,7'si kendini Kürtçe olarak ifade ederken zorlanmadığını, %32,4'ü zorlandığını, %15,8'i ise bazen zorlandığını ifade etmiştir. Kendini Kürtçe olarak ifade ederken zorlanmayanların genellikle günlük hayatında Kürtçe konuştukları düşünülebilir. Zorlandığını söyleyenler Kürtçenin temel dil yapısını bilip ileri seviyede olmayanlar olabilir. Bazen zorlanıp bazen zorlanmayanların bunun buldukları ortamla ilgili olduğunu söylemeleri bize dil seviyelerinde ileri olmadıklarını gösterebilir.

Öğrencilerin “Düşüncelerinizi ifade etmeden önce zihninizde hangi dilde tasarlıyorsunuz?” sorusuna verdikleri cevaplardan alıntılar, cevapların sıklıkları ve kategorileri Tablo 4. 14'te verilmiştir.

Tablo 4. 14: Öğrencilerin Düşüncelerini Hangi Dilde Tasarladıklarına Dair Bulgular

Kategori	f	%	Alıntılar
Türkçe	94	70,6	Çünkü Türkçeyi daha iyi biliyorum. (Ö6) Türkçe çünkü genellikle Türkçe konuşurum. (Ö122) Doğduğumdan beri Türkçe konuştuğum için Türkçe tasarlarım. (Ö124)
Kürtçe	14	10,5	Önce hep Kürtçe, sonra Türkçeleri aklıma gelir. Çeviririm. (Ö108) Kürtçe gelir hep aklıma. Sebebini bilmiyorum. (Ö11) Kürtçe olarak. (Ö104)
Bazen Türkçe/Bazen Kürtçe	25	18,7	Eğer karşımdaki Kürtçe konuşuyorsa ben de Kürtçe konuşacaksam Kürtçe tasarlarım ya da tam tersi. (Ö129) Her iki dilde de tasarlarım. Çünkü ikisini de kullanıyorum. (Ö119) Hem Türkçe hem Kürtçe konuştuğum için ikisinde de tasarlarım. (Ö118)

Tablo 4. 14'e göre, görüş bildiren öğrencilerden %70,6'sı düşüncelerini ifade etmeden önce Türkçe düşündüklerini, %18,7'si bazen Türkçe bazen Kürtçe tercih ettiğini, %10,5'i ise Kürtçe düşündüğünü ifade etmiştir. Büyük çoğunluğun konuşmadan önce Türkçe düşündüğü ortadadır. Sürekli Türkçe konuştukları için bu dilde düşündüklerini ifade etmişlerdir. Düşüncelerini Kürtçe olarak tasarladıklarını söyleyenler Türkçe konuşacak da olsalar zihinlerindeki tasarının Kürtçe olduğunu söylemişlerdir. Hatta bunu çeviri yöntemiyle yaptıklarını belirtmişlerdir. Bazen Türkçe bazen Kürtçe tasarlayanların ise o an konuşacakları dile göre bunu yaptıkları düşünülebilir. Kürtçe sorulduğunda Kürtçe tasarlayıp Kürtçe cevap vermek, Türkçe sorulduğunda ya da konuşulduğunda Türkçe düşünüp Türkçe konuşmak onlar için olağandır.

Öğrencilerin “Konuşmalarınızda düşündüğünüz ama Türkçe/Kürtçe olarak ifade edemediğiniz şeyler oluyor mu?” sorusuna verdikleri cevaplardan alıntılar, cevapların sıklıkları ve kategorileri Tablo 4. 15'te verilmiştir.

Tablo 4. 15: Öğrencilerin Düşündüğü Ama Türkçe/Kürtçe İfade Edemediği Şeyler Olup Olmadığına Dair Bulgular

Kategori	f	%	Alıntılar
Evet	83	61	Evet, oluyor. (Ö65) Evet, genellikle büyüklerimle konuşurken Türkçe ifade edemediğim şeyler oluyor. (Ö9) Evet, genelde oluyor. Türkçe konuştuğumda. (Ö37)
Hayır	53	38,9	Hayır, olmuyor. (Ö102) Hiç olmadı. (Ö64) Hayır, sadece Türkçe ifade ediyorum. (Ö111)

Tablo 4. 15’te görüldüğü üzere görüş bildiren öğrencilerin %61’i konuşurken Türkçe ya da Kürtçe olarak ifade edemedikleri şeyler olduğunu, % 38,9’u olmadığını söylemişlerdir. Konuşurken Türkçe ya da Kürtçe ifade edemedikleri durumlar olduğunu söylemeleri bireylerin her iki dilde de çok ileri seviyede olmadıklarını hatta belki her iki dile de hâkim olmadıklarını gösterir.

Öğrencilerin “... böyle durumlarda kod değiştirimi kullanıyor musunuz?” sorusuna verdikleri cevaplardan alıntılar, cevapların sıklıkları ve kategorileri Tablo 4. 16’da verilmiştir.

Tablo 4. 16: Öğrencilerin Kod Değiştirimi Kullanıp Kullanmadıklarına Dair Bulgular

Kategori	F	%	Alıntılar
Evet	80	74	Evet, kullanıyormuşum. (Ö108) Kendimi doğru ifade edebilmek için kullanmak zorundayım. (Ö1) İfade edemediğim durumlarda kullanırım. (Ö15)
Hayır	28	25,9	Hayır, kullanmam. (Ö2) Hayır, kendimi ifade edebilirim her zaman. (Ö134) Hayır, nasıl yapıldığını bilmiyordum bile. (Ö14)

Tablo 4. 16’da görüldüğü üzere görüş bildiren öğrencilerden %74’ü kod değiştirimi kullandığını, % 25,9’u kod değiştirimi kullanmadığını ifade etmiştir. Öğrencilerin olumlu aktarım yaptığı durumların çok fazla olduğu görülmektedir. Kendilerini doğru ifade edebilmek ya da doğru şekilde cümle kurmak amacıyla her iki dile de başvurdukları ortadadır.

Öğrencilerin “Heyecanlı, öfkeli, sevinçli olduğunuz durumlarda ani tepkileriniz hangi dilde oluyor?” sorusuna verdikleri cevaplardan alıntılar, cevapların sıklıkları ve kategorileri Tablo 4. 17'de verilmiştir.

Tablo 4. 17: Öğrencilerin Heyecanlı, Öfkeli, Sevinçli Oldukları Durumlardaki Ani Tepkilerinin Hangi Dilde Olduğuna Dair Bulgular

Kategori	f	%	Alıntılar
Kürtçe	91	67,4	Çoğunlukla Kürtçe konuştuğum için Kürtçe. (Ö1) Sadece Kürtçe oluyor. (Ö108) Kürtçe olur. (Ö75)
Bazen Türkçe/Bazen Kürtçe	26	19,2	Kürtçe konuşulan bir ortamdaysam Kürtçe, Türkçe konuşulan bir ortamdaysam Türkçe. (Ö106) Her iki dilde de olur. (Ö107) Karışık oluyor. (Ö42)
Türkçe	18	13,3	Tepkilerim Türkçe olur. (Ö13) Hiç düşünmemiştim ama Türkçe olur. (Ö132) Daha çok Türkçe olur. (Ö9)

Tablo 4. 17'ye göre heyecanlı, öfkeli ya da sevinçli olduklarında öğrencilerin %67,4'ü tepkilerini Kürtçe olarak, %19,2'si bazen Türkçe bazen Kürtçe olarak, %13,3'ü ise tepkilerini Türkçe olarak verdiklerini söylemişlerdir. Öğrencilerin çoğunluğunun kullandıkları ünlemlerin Kürtçe olduğu görülüyor. Ana dilinden gelen ve neredeyse bir kültür olan ünlemler öğrenilen dillerden bağımsız olarak kendini göstermektedir. Ünlemlerinin bazen Kürtçe bazen Türkçe olduğunu söyleyenler bunu buldukları ortama göre ya da konuştukları dile göre değiştirdiklerini söylemişlerdir. Kürtçe konuşurken Kürtçe ünlemler, Türkçe konuşurken Türkçe ünlemler kullanmaktadırlar. Okulda Türkçe konuştukları sıralarda ‘yanlışlıkla’ Kürtçe ünlem kullananlar olduğu görülmektedir. Ünlemlerini Türkçe olarak kullananların genellikle her yerde Türkçe konuşanlar olduğu düşünülebilir.

Öğrencilerin “Kendinizi hangi dilde ifade etmeyi tercih edersiniz?” sorusuna verdikleri cevaplardan alıntılar, cevapların sıklıkları ve kategorileri Tablo 4. 18'de verilmiştir.

Tablo 4. 18: Öğrencilerin Kendilerini Hangi Dilde İfade Etmeyi Tercih Ettiklerine Dair Bulgular

Kategori	f	%	Alıntılar
Türkçe	94	75,8	Türkçeyi daha rahat konuşuyorum. (Ö127) Türkçeyi daha sık kullandığım için Türkçeyi tercih ederim. (Ö74) Türkçe çünkü bazı Kürtçe kelimeleri zor telaffuz ediyorum. (Ö69)
Kürtçe	22	17,7	Ana dilim Kürtçe olduğu için Türkçem kadar iyi olmasa da Kürtçe tercih ederim. (Ö108) Kürtçe çünkü ona alışığım. (Ö75) Kürtçe. (Ö104)
Bazen Kürtçe/Bazen Türkçe	9	7,2	Birbirine yardımcı dokunduğu için ikisini de. (Ö9) Hem Kürtçe hem Kürtçe. İkisi de benim dilim. (Ö65) Her iki dilde de kendimi ifade etmek isterim. Dil zenginliktir. (Ö118)

Görüş bildiren öğrencilerden %75,8'i kendini Türkçe olarak, %17,7'si kendini Kürtçe olarak, %7,2'si ise kendini bazen Türkçe bazen Kürtçe olarak ifade etmek istediklerini belirtmişlerdir. Öğrencilerin kendilerini ifade ederken Türkçeyi tercih etme sebebi Türkçeyi daha çok kullanmalarındadır. Kendini Kürtçe olarak ifade etmek isteyenler genellikle sebep belirtmemiş sadece ana dilleri olduğu için Kürtçeyi seçtiklerini söylemişlerdir. Bazen Kürtçe bazen Türkçe olarak ifade etmek isteyenlerin ise buldukları ortama göre dil tercihi yapmak istedikleri düşünülebilir.

Öğrencilerin “Türkçede dikte yaparken zorlanır mısınız?” sorusuna verdikleri cevaplardan alıntılar, cevapların sıklıkları ve kategorileri Tablo 4. 19'da verilmiştir.

Tablo 4. 19: Öğrencilerin Türkçede Dikte Yaparken Zorlanıp Zorlanmadığına Dair Bulgular

Kategori	f	%	Alıntılar
Hayır	96	71,1	Hayır, hiç sorun yaşamam. (Ö26) Hayır, zorlanmıyorum. (Ö119) Hayır, zorlanmam. (Ö130)
Evet	35	25,9	Evet. (Ö94) Evet, zorlanırım genelde. (Ö120) Zorlanırım. Kurallara uygun yazamayabilirim. (Ö13)
Bazen	4	2,9	Bazen. Yabancı kökenli ve uzun sözcüklerde zorlanırım. (Ö78) Bazen zorlanırım. (Ö92)

			Bazen. (Ö28)
--	--	--	--------------

Tablo 4. 19'a göre öğrencilerin %71,1'i dikte yaparken zorlanmadığını, %25,9'u zorlandığını, %2,9'u ise bazen zorlandığını bazen zorlanmadığını belirtmiştir. Diktede zorlanmadığını söyleyen öğrenciler çoğunluktadır. Buradan öğrencilerin dinleme becerilerinde büyük sorunları olmadığı düşünülebilir. Zorlandığını söyleyen öğrencilerin yabancı sözcüklerin ve Türkçe olup karmaşık ve uzun olan sözcüklerin yazımında zorlandıkları görülür.

Öğrencilerin “Kendinizi yazılı olarak ifade etmeniz gerekse hangi dili tercih edersiniz?” sorusuna verdikleri cevaplardan alıntılar, cevapların sıklıkları ve kategorileri Tablo 4. 20'de verilmiştir.

Tablo 4. 20: Öğrencilerin Kendini Yazılı Olarak İfade Etmek İstedikleri Dile dair Bulgular

Kategori	F	%	Alıntılar
Türkçe	120	89,5	Türkçe. Çünkü Kürtçede yazmayı bilmiyorum. (Ö77) Türkçe isterim. Başka dilde istemem. (Ö81) Türkçe çünkü Kürtçede bilmediğim birçok kelime var. (Ö77)
Kürtçe	14	10,4	Kürtçeyi tercih ederim. Bir sebebi yok. (Ö37) Kürtçe. (Ö85) Kürtçe. (Ö100)

Tablo 4. 20'ye göre öğrencilerin %89,5'i kendini yazılı olarak ifade etmesi gerekse Türkçeyi, %10,4'ü ise Kürtçeyi seçmek istemektedirler. Öğrencilerin kendilerini yazılı olarak ifade etmek istedikleri dil büyük çoğunlukça Türkçedir. Buradan öğrencilerin Türkçede yazma becerilerinde başarılı oldukları düşünülebileceği gibi Kürtçede standart bir yazma dili olmaması ya da akademik Kürtçeye hâkim olmamaları düşünülebilir. Öğrencilerin Kürtçe alfabeyi dahi bilmedikleri görülmüştür.

Öğrencilerin “Her iki dil için de yeni öğrendiğiniz bir kelimeyi zihninize kodlarken diğer dilden yardım alırdınız mı?” sorusuna verdikleri cevaplardan alıntılar, cevapların sıklıkları ve kategorileri Tablo 4. 21'de verilmiştir.

Tablo 4. 21: Öğrencilerin Yeni Öğrendiği Kelimeleri Zihinlerinde Kodlarken Diğer Dilden Yardım Alıp Almadıklarına Dair Bulgular

Kategori	f	%	Alıntılar
Evet	88	65,6	Evet, çünkü böylece herhangi bir şeyi unuttuğumda kolayca hatırlamış oluyorum. (Ö78) Evet, yardım alırım. (Ö130) Evet, hatırlayamadığım hatırlamakta zorlandığım kelimelerde yardım alırım. (Ö70)
Hayır	41	30,5	Hayır, Çünkü bir sözcük söylendiğinde ya da ben söylediğimde aklıma hep Türkçesi geliyor. (Ö79) Hayır almam. (Ö97) Hayır, genellikle yardım almam. (Ö129)
Bazen	5	3,7	Bazen. (Ö47) Gerekli olduğunda. Bazen. (Ö62) Bazen. (Ö75)

Tablo 4. 21’de görüldüğü gibi öğrencilerin %65,6’sı zihnine yeni bir kelime kodlarken diğer dilden yardım aldığını, %30,5’i yardım almadığını, %3,7’si ise bazen yardım aldığını belirtmiştir. Öğrencilerin büyük çoğunluğu diğer dilden yardım aldığını söylemiştir. Buradan her iki dilin de birbiriyle iç içe olduğu düşünülebilir. Ayrıca öğrencilerin her iki dili de kullanırken diğerine ihtiyaç duydukları sonucuna ulaşılabilir.

Öğrencilerin “Türkçe dersinde en çok hangi beceri alanında zorlanıyorsunuz?” sorusuna verdikleri cevaplardan alıntılar, cevapların sıklıkları ve kategorileri Tablo- 4. 22’de verilmiştir.

Tablo 4. 22: Öğrencilerin Türkçe Dersinde En Çok Hangi Beceri Alanında Zorlandıklarına Dair Bulgular

Kategori	f	%	Alıntılar
Zorlanmam	40	29,1	Hiçbirinde zorlanmam. (Ö34) Hiçbirinde. (Ö100) Hepsinde iyiyim. Zorlanmam. (Ö127)
Dil Bilgisi	35	27,7	Dil bilgisi zor. (Ö86) Biraz dil bilgisinde zorlanırım. (Ö87) Dil bilgisinde zorlanıyorum. (Ö98)
Yazma	23	16,7	Yazmada biraz zorlanıyorum. (Ö9) Yazma. (Ö33) Noktalama işaretlerini uygulamada zorlandığım için yazma. (Ö60)
Okuma	20	14,5	Okuduğum paragrafları anlamada zorlanırım. (Ö61) Okumada zorlanırım. (Ö43) Okuma. (Ö38)
Dinleme	10	7,2	Dinlemede zorlanıyorum. (Ö35) Hep dinleme. (Ö32) Bazen bazı konuşmaları anlamıyorum. (Ö13)
Konuşma	9	6,5	Konuşmada zorlanırım. (Ö31) Konuşma. (Ö81) Konuşma. Bazen Türkçe bir kelimeyi Kürtçe söyleyebiliyorum. (Ö77)

Tablo 4. 22’de görüldüğü gibi görüş bildiren öğrencilerden %29,1’i Türkçe dersindeki beceri alanlarından hiçbirinde zorlanmadıklarını ifade etmişlerdir. %25,7’si dil bilgisinde, %16,7’si yazma beceri alanında, %14,5’i okuma beceri alanında, 7,2’si dinleme beceri alanında, %6,5’i de konuşma beceri alanında zorlandıklarını ifade etmişlerdir. Türkçe dersindeki beceri alanlarının hiçbirinde zorlanmadığını söyleyen öğrenciler çoğunluktadır. Buradan öğrencilerin Türkçede ya da Türkçe dersinde zorlanmadıkları sonucuna ulaşılabilir.

Öğrencilerin “Ana dilinizin gerilediğini düşünüyor musunuz?” sorusuna verdikleri cevaplardan alıntılar, cevapların sıklıkları ve kategorileri Tablo 4. 23’te verilmiştir.

Tablo 4. 23: Ana Dili Kürtçe Olan Öğrencilerin Ana Dillerinin Gerileyip Gerilemediğine Dair Bulgular

Kategori	f	%	Alıntılar
Hayır	80	76,9	Hayır, Kürtçem gerilemiyor. (Ö133) Hayır, ana dilim iyi. (Ö2) Düşünmüyorum. (Ö93)
Evet	24	23	Evet düşünüyorum. Uzun süre Kürtçe konuşmadığımda zorlanıyorum. Evet geriliyor. (Ö132) Kürtçemin gerilediğini düşünüyorum. (Ö109)

Tablo 4. 23'e göre, ana dili Kürtçe olan öğrencilerin %76,9'u ana dilinin gerilemediğini, %23'ü ise ana dilinin kötü etkilendiğini düşünmektedir. Ana dili Kürtçe olan öğrencilerin büyük çoğunluğunun Kürtçesinin gerilemediğini düşünmesinin nedeni diline hâkim olması olabilir. Gerilediğini düşünenlerin Kürtçeyi sürekli olarak kullanmadıkları sonucuna varılabilir.

Öğrencilerin “Türkçenizin gerilediğini düşünüyor musunuz?” sorusuna verdikleri cevaplardan alıntılar, cevapların sıklıkları ve kategorileri Tablo 4. 24'te verilmiştir.

Tablo 4. 24: Öğrencilerin Türkçelerinin Gerileyip Gerilemediğine Dair Bulgular

Kategori	f	%	Alıntılar
Hayır	37	80,4	Türkçemin de Kürtçemin de gerilediğini düşünmüyorum. (Ö65) İki dilimin de gerilediğini düşünmüyorum. (Ö58) Ortamda sürekli Türkçe konuşulduğu zaman, hayır.(Ö124)
Evet	9	19,5	Kürtçe düşündüğüm için Türkçem geriliyor. (Ö35) Türkçemin gerilediğini düşünüyorum. (Ö1) Türkçem geriler. (Ö23)

Tablo 4. 24'te görüldüğü üzere ana dili Türkçe olan öğrencilerden %80,4'ü Türkçe dil becerilerinin gerilemediğini, %19,5' i Türkçe dil becerilerinin gerilediğini ifade etmiştir. Türkçe dil becerilerinin gerilediğini düşünen öğrenciler sürekli olarak Kürtçe konuşmaktadırlar. Bu öğrencilerin dil becerilerinde olumlu yönde gelişme yaşanmadığı tahmin edilir.

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Araştırmada Iğdır'da öğrenim gören iki dilli ortaokul öğrencilerinin Türkçe öğrenimlerinin dört temel dil becerisi ve dil bilgisi bağlamında değerlendirilmesi amacıyla Iğdır ili Merkez içerisindeki Iğdır Merkez Şehit Öğretmen Şevki Akgün Ortaokulu, Iğdır Merkez Şehit Öğretmen Şevki Akgün İmam Hatip Ortaokulu ve Iğdır Merkez Evcî Ortaokulu'nda öğrenim gören öğrencilerle görüşülmüştür. Öğrencilerin yarısına yakını Türkçeyi ilkökula başladığında öğrenmiştir. Hayatlarının ilk yıllarında tamamen Kürtçe konuşulan ortamlarda yetişmişlerdir. Türkçe ile yoğun etkileşimleri ancak ilkökula başladıklarında olmuştur. Okula başlamadan önce öğrenciler televizyon, internet, bilgisayar, hastane gibi herkesin kullandığı ortamlarda Türkçe ile haşır neşir olmuşlardır. Araştırma sonucunda anlaşıldığı üzere ilkökula başlamadan önce öğrencilerin Türkçede alıcı dil becerilerinin geliştiği ancak ifade edici dil becerilerinin gelişmediği görülmüştür. Bu becerilerle okula başlayan bir öğrenci ile Türkçe bilen ve konuşabilen öğrenciler arasındaki farklar yalnızca dil becerisi alanında olmaz. Öğrencilerin sosyal ve bilişsel gelişimlerinde de ciddi farklar olması kaçınılmazdır. Okula başlayan öğrencilerin öğretmeniyle ve arkadaşlarıyla sağlıklı iletişim kuramaması sosyal gelişimini sekteye uğratarak aslında akademik başarısızlıklarından daha büyük sorunlar ortaya çıkarmaktadır. Bunun yanında öğretmenlere de fazladan yük oluşturmaktadır.

Türkçeyi evde öğrenen öğrencilerin birçoğu okula giden abisi, ablası ya da evdeki genç insanlar yardımıyla öğrenmişlerdir. Evde sürekli Kürtçe konuşmayan ailelerin çocuklarında alıcı dil becerileri gelişmiş olsa da ifade edici dil becerileri çok da iyi değildir. Türkçeyi yaşadığı mahallede öğrenenler sosyal öğrenme ile öğrenmişlerdir. Dil kazanımı sosyalleşme sürecinde genellikle gözlem ve taklit yoluyla olmaktadır. Sokakta oyun oynayan çocuklar dilin temel bileşenlerini öğrenmişlerdir. Türkçeyi ne

zaman öğrendiğini bile hatırlamayanlar öğrencilerin neredeyse yarısıdır. Dili ne zaman öğrendiğini hatırlamama dil ediniminin erken yaşlarda ve doğal bir sürecin sonunda gerçekleştiğini bize göstermektedir. Çocukların sosyal yaşamının bir parçası haline gelen Türkçe farkında olmadan edindikleri ikinci dilleri haline gelmiştir.

Öğrencilerin Türkçeyi ailelerinden öğrenmeleri onların ‘eş zamanlı iki dilli’ olduklarını göstermektedir. Evdeki Türkçe bilen ebeveynlerden günlük hayatın içinde sosyal olarak dil edinmişlerdir. Türkçeyi öğretmenlerinden öğrenen öğrenciler okula geldiklerinde ya hiç Türkçe bilmemekte ya da sadece anlayıp konuşamamaktadırlar. Sadece alıcı dil becerileri gelişmiş olan bu öğrencilerin okul kültürü ile uyumsuzluk, düşük öz benlik algısı, yetersiz özgüven sorunları yaşamaları kaçınılmazdır.

Ana dili Kürtçe olan iki dilli öğrencilerin Türkçe öğrenirken zorlanmamalarının nedeni her iki dile aynı anda maruz kalmaları ve bu çok dilli çok kültürlü dünyanın orta yerinde bulunmalarındır. Kürtçe ve Türkçe dillerinin dil ailesi gruplarının dil bilimsel yapılarının da birbirinden oldukça farklı olduğu göz önüne alındığında ikinci dili yani Türkçeyi edinmenin zor olacağı aşîkârdır. Kürtçeyi evde öğrendiğini söyleyen öğrenci sayısının hayli fazla olması öğrencilerin aileleri içinde aktif olarak Kürtçe konuşulduğunu göstermektedir. Ana dilini ailesiyle konuşan öğrencilerin ana dilleri elbet ilerleyecektir ancak Türkçe dil becerilerinde duraklama olması muhtemeldir.

Kürtçeyi mahallede veya okulda öğrendiğini söyleyen öğrencilerin Türkçe dil becerilerinin daha iyi olduğu söylenebilir. Zira bu öğrenciler en çok zaman geçirdikleri yer olan evlerinde Türkçe konuştuklarından Türkçe becerileri gelişecek ana dil becerileri ise duraklayacaktır. Ana dilleri olan Kürtçeyi ne zaman öğrendiğini bile hatırlamayan öğrenciler dili erken yaşta edilmişlerdir. Çocuklarda 6- 7 yaşına gelene kadar başka olumsuz etkenler olmadığı takdirde herhangi bir dil tıpkı ana dili gibi doğal bir süreçte öğrenilebilir. Evlerinde sürekli Kürtçe konuşulan bu öğrenciler sosyal hayatlarında okula başlama yaşlarına henüz gelmediğinden sadece televizyon, bilgisayar, radyo, internet benzeri araçlar sayesinde Türkçe ile muhatap olmuşlardır.

Buda Türkçe dil becerilerinde özellikle ifade edici dil becerilerinde gerilemelere neden olmuştur. Evde hâkim olan dil, öğrencilerin kültürel yaşamına da etki etmiştir. Kültür-dil ilişkisi düşünüldüğünde bu öğrencilerin Türkçe kültürüne çok hâkim olmadıkları açıktır. Ayrıca Kürtçe ve Türkçenin yapılarının farklı olması, dilin düşüncenin aynası olduğunu da kabul edersek öğrencilerde birçok dil eksikliğine neden olmuştur. Örneğin birçok öğrenci Türkçe derslerinde deyimler konusunda zorlanmaktadır.

Öğrencilerin yarıdan fazlasının Kürtçe öğrenirken zorlanmadığını ifade etmesi dili doğal olarak edinmelerinden kaynaklanmaktadır. Ayrıca buradan ailede yani evde yaşayan bireylerin içinde Kürtçe ağırlıklı konuşulduğu sonucuna varabiliriz. Dolayısıyla bu bireylerin Türkçelerinde gerileme söz konusudur.

Kürtçe öğrenirken zorlandığını ifade eden öğrencilerin evlerinde ağırlıklı olarak Türkçe konuşulduğu söylenebilir. Zaten bu öğrencilerin Kürtçeyi mahallede ya da okulda öğrendikleri görülmüştür. Dikkat çeken sonuçlardan biri de öğrencilerin yarıya yakınının evlerinde Kürtçe ve Türkçeyi birlikte kullanmalarınıdır. Bu durum aslında hem Kürtçenin hem Türkçenin çok ilerlemesine izin vermemektedir. Bu çocuklar her iki dilde de kendilerine yetecek kadar dil becerilerine sahiptir ve daha fazlasına sahip değildirler. Evde yalnızca Kürtçe konuşan öğrenciler aynı zamanda okula gelene kadar Türkçe bilmeyenlerdir. Evde sadece Türkçe konuşan öğrencilerin anne ya da babalarından birinin Azeri olduğu görülmüştür. Dolayısıyla evde hâkim olan dil Türkçedir. Bu evlerde yaşayan öğrencilerin birçoğunun Kürtçe alıcı dil becerileri gelişmiş olsa da ifade edici dil becerileri yerinde saymaktadır. Öğrencilerin sosyal yaşamının çoğu kısmı okulda geçtiğinden öğrencilerin birçoğu Türkçeyi okulda konuştuğunu ifade etmiştir. Ana dilleri Kürtçe olsa da okulda kendi aralarında dahi Türkçe konuşmaktadırlar. Etrafındaki herkesle Türkçe konuştuğunu ifade edenlerin ailelerinde ebeveynlerinden birinin Azeri olduğu dikkat çekicidir. Sadece kamusal alanda Türkçe konuştuğunu ifade eden öğrencilerin ebeveynlerinden hiç Türkçe bilmeyenler vardır. Evlerinde hâkim dil Kürtçedir. Sadece gerektiğinde Türkçe konuşmaktadırlar. Kamusal alanda ya da okulda Türkçe konuşmak zorunda olan ve konuşan öğrenciler aile, akraba ve arkadaşlarıyla sadece Kürtçe konuşmaktadır. Onlar için Türkçe aslında bir kıyafet gibidir. Dışarıda onu giyerler ve evlerine geldiklerinde çıkarırlar.

Öğrencilerin birçoğunun Türkçede kendini ifade ederken zorlanmadığını görüyoruz. Burada hâkim dilin Türkçe olduğu anlaşılabilir. Okulda, sosyal hayatında, kamusal alanda ve çok zaman evinde baskın olarak Türkçe konuşan çocukların Türkçede kendilerini ifade ederken zorlanmadıklarını söyleyebiliriz. Bu durumda hâkim ve baskın dil olan Türkçenin ilerlediğini ama Kürtçenin gerilediğini görebiliriz. Bunun yanında kendini eksiksiz olarak ifade edebildiklerini söyledikleri Türkçede anlatma becerilerinin iyi olduğunu görüyoruz. Aslında bunun sebebi de birçok alanda Türkçe konuşmaları ve bu sayede iletişim becerilerinin gelişmiş olmasıdır. Bu durum da

Türkçenin daha fazla tercih edilmesini doğuracağından bu iki durum birbirinin nedenle sonucudur diyebiliriz. Kendini en iyi Kürtçe ifade eden çocukların yaşamında baskın dilin Kürtçe olduğunu görüyoruz. Gelişimin her aşamasında olduğu gibi dil öğrenimi ve dil gelişiminde de en belirleyici faktörlerden birinin aile olduğu görülüyor. Birden fazla dilin konuşulduğu ailelerde, birden fazla dil duyarak büyüyen bu çocuklar üzerinde aile içi iletişiminde en sık kullanılan dilin çocuğun sosyal ve eğitsel yaşamında da belirleyici olduğunu görüyoruz. Dili kullanma sıklığı doğrudan düşünmeyi ve başka bir dili anlamaya etkilemiştir. İki dili de günlük yaşamında kullanan çocuk kendini en iyi ifade ettiği dil olarak ana dilini ya da Türkçeyi, hangisini seçerse seçsin tek dil konuşulan ailede büyüyen çocuklara göre dil becerisi bakımından daha ileridedir. Dil, düşünce üzerinde direkt etkili olmuştur. Dillerin kullanımı arttıkça anlamsal bağlantı kuvvetlenmiş bu sayede anlama ve ifade etme becerisi her iki dilde de yüksek performansta kendini göstermiştir. Her iki dilde de kendini ifade edebilen öğrenciler bu kategoridedir. Öğrencilerin büyük çoğunluğunun konuşurken Türkçe ya da Kürtçede ifade edemediği durumlar olduğu aşikârdır. Bu noktada öğrenciler diğer dilden yardım almaktadırlar. Kod değiştirimi yapan bu öğrenciler genellikle Türkçe konuşurken eksik kaldıkları yerlerde ana dillerinden çeşitli kelime, kelime grubu veya ifadelere başvurumaktadırlar. Bu durum tam tersi için de geçerlidir. Nitekim Kürtçe akademik olmayan ortamlarda yalnızca bir günlük hayat dili olduğundan sosyal hayatta karşılanamayan çeşitli sözcükler yerine Türkçesini kullanmaktadırlar. İki dilli bireylerde sıklıkla karşılaşılan bu durum kod değiştirmenin her iki dilde de olduğunu göstermektedir. Bu kod değiştirimi yalnızca farklı dilden sözcük kullanarak değil diğer dilden çeşitli dil bilgisi kuralları kullanılarak da yapılabilir. Kod aktarımı birçok farklı araştırmacı tarafından birçok farklı şekilde tanımlanmıştır. Bullock ve Toribio (2009) kod aktarımını iki veya çok dilli bireylerin kullandıkları diller arasında kolaylıkla geçişler yapabilmesi olarak tanımlamışlardır. Kod aktarımı bireyin sahip olduğu dilleri birlikte kullanmasıdır diyebiliriz. Kod aktarımının farklı şekilleri mevcuttur. Poplack (1980) kod aktarımını sözdizimsel olarak şu şekilde sınıflandırmıştır:

Tümceler Arası Kod Aktarımı: Cümle bitiş yerlerinde gerçekleşen kod aktarımıdır. Bir cümle başka bir dildeyken bitimindeki yeni cümle başka bir dildedir. Aşağıda Kürtçe-Türkçe iki dilli bireylere ait tümceler arası kod aktarımı örnekleri verilmiştir.

1- Em diçinnexweşxane. Babam ameliyat olacak. (Hastaneye gittik...)

- 2- Roj derbozdibinbê te. Buralar hep seni arar.
- 3- Zar hûşnabin. Gürültüden başım ağrıdı.

Tümceiçi Kod Aktarımı: iki veya daha fazla dile ait kodların aynı cümle içinde kullanılmasıdır. Kürtçe- Türkçe iki dilli bireylere ait tümceiçi kod aktarım örnekleri verilmiştir.

- 1- Ar gedîya, o yüzden ekmek pişiremeyiz. (Un bitti, o yüzden ekmek pişiremeyiz).
- 2- Hêdîhêdîneçe, okula geç kaldık.

Tümcedışı Kod Aktarım Türleri: Bir dilde sıklıkla kullanılan kelimelerin veya kalıplaşmış ifadelerin cümlenin bağlamından ayrı olarak diğer dille kurulan cümleye eklenmesidir. Kürtçe- Türkçe iki dilli bireylere ait tümcedışı kod aktarım örnekleri verilmiştir.

- 1- Bize de bekleriz. Ser çavan. (...güle güle)
- 2- Saçma sapan konuşma, gêjo. (...saf)

Öğrencilerin tepkilerini genellikle Kürtçe ünlemlerle belirtmeleri baskın dilleri Kürtçe olduğundan dolayıdır. Kullandıkları ünlemin devamında kurdukları cümle Türkçedir. İkinci dillerini kullanırken ana dillerinde tepki vermektedirler. Buda aslında bize ana dilinin ne kadar kaçınılmaz ve doğal olduğunu göstermektedir. Buldukları sosyal ortama göre ya da o an konuşurken kullandıkları dile göre ünlem tercihini değiştirebildiğini söyleyen öğrenci sayısı az değildir. Dil kültürün tüm unsurlarını derinden etkilemektedir. İşte bu dil kültür insan etkileşim içinde sosyal yaşamda karşımıza çıkan en somut gerçek bireylerin ne olursa olsun dilleri kullanabilme becerisidir. Öğrencilerin yarıdan fazlası kendini Türkçe olarak ifade etmek istediğini belirtmiştir. Bu bize aslında ana dillerinde değil de Türkçede daha yetkin olduklarını gösterebilir. Ayrıca zamanlarının büyük çoğunluğunu okulda geçirdiklerinden en çok konuştukları ve paylaştıkları dil Türkçe olduğundan Türkçeyi seçmiş olabilirler. Maalesef sosyal ve kültürel olarak dışlanan bir dil ve kültür olan Kürtçenin kendilerini küçük düşürdüğünü ve inandırıcılıklarını azalttığına inandığını söyleyen öğrenciler mevcuttur. Toplumdaki bu dil ve güç birlikteliğini bu yaştaki çocuklarda bile görmek üzüntü vericidir.

Çok dilde okur-yazarlığın bireylerin zekâ gelişimine ve kod değiştirme yapmalarından dolayı diğer başka dilleri kolay öğrenebileceklerine olan katkılarını bir kenara bırakıp öğrencileri sadece ana dillerinde ya da sadece ikinci dillerinde konuşmaları için teşvik etmek onlara zarar vermektedir. Ayrıca iki dilliliğin bu avantajını bir kenara bırakıp dil tercihinin ve kullanımının toplumsal etkilerine dikkat kesilmeliyiz. Öğrenciler okula ilk başladıklarında Türkçe bilmediklerinden iletişim becerileri gelişmemekte ve sınıftan dışlanmaktadır. Okula aidiyet duygusu geliştiremeyen bu öğrenciler bunun egemen dilden kaynaklandığını bildiğinden ana dilini daha az kullanmaya başlar ve hâkim dilde kendini geliştirir. Toplumda gücün hissedilmesi ve hissettirilmesi üzerinden gerçekleşmesi bireylerin neredeyse ana dillerine mal olmaktadır. Öğrencilerin büyük çoğunluğu Türkçede dikte yaparken zorlanmadığını söylemiştir. Bunun nedeni ana dillerinde yazı yazamamaları olabilir. Kürtçenin standart alfabesini bile bilmedikleri göz önüne alındığında bu çok da aşırı değildir. Dilin bir standardizasyonu olmadığından yazı dili sadece akademik çevrelerde bilinmektedir. Bu sebeple öğrenciler kendilerini Kürtçe olarak yazılı ifade etmek istemiyor olabilirler. Sözcük edimi sosyal ortamda başlayıp gelişir. İki dilli bireyler sözcükleri önce anadilinde edilir sonra ikinci dildeki karşılıklarını öğrenir. Öğrencilerin büyük çoğunluğu Türkçede ya da Kürtçede yeni bir kelime öğrenirken diğer dilden yardım aldığını söylemiştir. Burada öğrencilerin olumlu aktarım yaptıkları söylenebilir. Ana dil ile ikinci dil arasındaki benzerlikler olumlu aktarımı kolaylaştırır. Kürtçe ve Türkçe cümle yapısı ve öge dizilişi bakımından benzese de dil ailesi olarak farklı gruptadırlar. Aslında ana diline çok da benzemeyen Türkçeyi öğrenirken öğrenciler zorlanmakta ve ana dillerinden yanlış aktarımlarda yapmaktadırlar.

Öğrencilerin en çok zorlandıklarını söyledikleri alan dil bilgisidir. Dil bilgisinin soyut olması ve gerçek hayatta işlerine yaramayacağı görüşü öğrencilerin dil bilgisine her zaman ön yargı ile yaklaşmalarına neden olmuştur. Ağırman' ın (2019) İki Dilli Ortaokul Öğrencilerinin Türkçe Öğrenimi Üzerine Bir Değerlendirme (Batman Örneği) adlı çalışmasında iki dilli ortaokul öğrencilerinin en çok zorlandıkları alanın dil bilgisi olduğu görülmüştür. Bir sonraki en çok zorlandıkları alan yazmadır. Yazma becerisi öğrencinin dil beceri alanlarındaki neredeyse tüm kazanımlarını içerdiğinden öğrenciler zorlanmaktadır. Diğer zorlanılan alanlar ise okuma ve konuşmadır. Anadili Kürtçe olan öğrencilerden büyük çoğunluğu iki dilli oluşunun ana dilinin

gerilemesinde bir etkisi olmadığını düşünmektedir. Egemen dil olan Kürtçeyi her yerde ve her zaman konuşmamaları Türkçenin hep hayatlarında olması bu düşüncenin nedenidir. Ana dilini kötü etkilediğini söyleyen öğrencilerin sıklıkla Türkçe konuştukları aşikârdır. Öğrenci görüşlerinden anlaşıldığı üzere öğrencilerin Kürtçeyi genel olarak ne zaman öğrendiklerini hatırlamadıklarını Türkçeyi de genel olarak okula başladıklarında öğrendiklerini görüyoruz. Yaşadıkları evlerde genellikle Kürtçe olmak üzere Kürtçe ve Türkçenin birlikte konuşuldu görülüyor. Kürtçe aile ve akraba çevresi ile Türkçe ise okul gibi kamusal alanlarda konuşuluyor bu yüzden öğrencilerin aslında her iki dili de tam manasıyla içselleştiremediği ve yetersiz kaldıkları görülüyor. Tulu (2009) iki dilli öğrencilerin hem ana dillerinde hem ikinci dillerinde yetersiz kaldığı sonucuna ulaşmıştır. Sarı (2002) ise iki dilli öğrencilerin eğitim öğretim ortamında araç gereç kullanımından dikkatini toplayamamaya kadar birçok soruna neden olduğunu belirtmiştir. Bunun yanında Goetz (2003) ve Kovacs (2009) çalışmalarında iki dilli çocukların tek dillilerle karşılaştırıldıklarında zihin kuramı aktivitelerinin yüksek çıktığı görülmüştür. Öğrencilerin düşüncelerini ifade etmeden önce hangi dilde konuşacaksa o dilde düşündüğü ortaya çıkmıştır. Ayrıca konuşmalarında ifade edemedikleri durum ya da kavramların yerine diğer dillerden yardım aldıkları ortadadır. Öğrencilerin neredeyse tamamına yakınının kendini Türkçe olarak ifade etmek istemesinin nedeni Türkçenin hâkim dil olması ve gerçekten Türkçede daha başarılı olmalarıdır. Yılmaz (2017) Kürtçe-Türkçe Konuşan İki Dilli Yetişkin Bireylerin Sözel Akıcılık Becerilerinin İncelenmesi adlı çalışmasında katılımcıların Kürtçeye kıyasla Türkçede sözel akıcılık becerilerinin daha iyi olduğu görülmüştür. Katılımcıların Türkçede ürettikleri sözcük sayısı Kürtçedekinden fazladır. Öğrencilerin dikte yaparken zorlanmamaları ve kendilerini yazılı olarak Kürtçe ifade etmek istememelerinin nedeni yazılı bir Kürtçe olmaması, Kürtçenin hayatın birçok alanındaki terminolojilere hâkim olamamasındandır. Türkel, Savaş ve Savaşçı'nın (2014) Ana Dili Türkçe ve Kürtçe Olan Dördüncü Sınıf Öğrencilerin Yazma Becerilerinin Karşılaştırılması adlı çalışmalarında ana dili Kürtçe olan öğrencilerin Türkçe yazma becerilerine yönelik tutumları ana dili Türkçe olanlarla aynıdır. Öğrenciler ana dillerinde ya da Türkçelerinde herhangi bir gerileme olmadığını söylemişlerdir. Ancak Kasap'ın (2015) "Türkiye'de Kürt- Türk Çift Dilli Öğrencilerde Ana Dil Bozumu ile İlgili Bir Örnek Olay Çalışması" adlı çalışmasında

ana dili bozumunun öğrencilerde akıcı konuşamama, duraksayarak konuşma ve kısıtlı kelime ve cümle ile konuşma gibi sorunlara neden olduğu ortaya çıkmıştır.

ÖNERİLER

Araştırmacılara Öneriler

İki dillilik, Türkiye’de az çalışılmış bir konudur. Bu konudaki çalışmaların artırılmasında fayda vardır. Öğretim çağında bulunan iki dilli öğrencilerin iki dillilik çeşitliliği araştırılabilir. Coğrafyamızda yaşayan çeşitli etnik grupların sahip oldukları dillerin Türkçe öğrenimlerine etkileri araştırılabilir. İki dilli bireylerde Türkçenin ana dillerine etkileri konusu da üzerinde durulmamış bir konudur. İki dilli bireylerin sahip oldukları zihinsel aktiviteler incelenebilir. Bu çalışmada sadece öğrenci görüşlerine yer verilmiştir. Aynı konuda dil öğretmenlerinin ve ebeveynlerden de görüş alınabilir. İki dilli ve daha fazla dilli bireylerin sahip oldukları diller karşılaştırılabilir.

Öğretmenlere Öneriler

Sınıfında iki dilli öğrenciler bulunan öğretmenler dil öğretimi ve iki dillilik konusunda bilgi sahibi olmalıdırlar. Dil becerilerinin birbirine olan etkileri unutulmadan her beceriye eşit derecede özen gösterilmelidir. Dil öğretmenleri sadece müfredata bağlı kalmamalı ders dışı güncel metinlerden de yararlanmalıdır. Farklı bir dilin farklı bir kültüre açılan kapı olduğu unutulmamalı ve öğrenciler cesaretlendirilmelidir. Dil becerilerinin geliştirilebilir oldukları unutulmamalı öğrencilere de her fırsatta bu hatırlatılmalıdır. Dil öğretmenlerinin ilgili ders öğretmenleriyle sürekli iletişim halinde olmalı gerekmektedir. Ortak disiplin noktalarından yola çıkılarak kazanımlar verilmelidir. Dil öğretmenleri sadece o dilin kurallarını değil de farklı yöntem ve teknikler kullanarak öğrencilere dil becerilerini kullanabilme farkındalığı oluşturmalarıdır.

Velilere Öneriler

İki dilli çocuklara sahip ebeveynler çocuklarının sahip oldukları diller konusunda bilinçli olmalıdırlar. Hâkim dilin etkisinde kalmadan çocukların dil gelişimleri desteklenmeli, edindikleri her iki dili de kullanabilmeleri sağlanmalıdır.

Yöneticilere ve İlgililere Öneriler

Eğitimde programlar hazırlanırken iki dilli ya da çok dilli öğrenciler unutulmamalıdır. Ana dilini iyi öğrenmiş kişilerin diğer alanlarda da başarılı olacakları asla göz ardı edilmemelidir. Yaşamın ilk altı yılının birçok bilgi ve beceri için çok önemli olduğu ve bu öğrencilerin bu yaşına gelene kadar ana dillerinden koparılmamaları gerekmektedir. Türkiye’deki ana dili sorunu bütün siyasi mütalaalardan uzak tutularak incelenmelidir. İki dilliliğin sadece dil bilimin konusu olmadığı, bu alandaki sorunların siyasi, sosyal, psikolojik ve ekonomik boyutları unutulmamalıdır.



KAYNAKÇA

Açık F (2008) Türkiye’de yabancılara Türkçe öğretilirken karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri. *Doğu Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümü “Uluslararası Türkçe Eğitimi ve Öğretimi Sempozyumu*, 1-11.

Ağırman F (2019) İki dilli ortaokul öğrencilerinin Türkçe öğrenimi üzerine bir değerlendirme (Batman örneği), Yüksek Lisans Tezi, Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı, Nevşehir.

Aksan D (1975) Anadili. *Türk Dili*285: 423-434.

Aksan D (1998) *Her Yönüyle Dil Ana Çizgileriyle Dilbilim*(Türk Dil Kurumu Yayınları,Ankara).

Aksan D (2007) *Her Yönüyle Dil Ana Çizgileriyle Dilbilim (4. Baskı)* (Türk Dil Kurumu Yayınları, Ankara).

Aktaş M (2009) Yabancı Dil Öğretiminde Yaratıcı Yazmanın Başarıya Ve Yazılı Anlatıma Etkisi. *Dil Dergisi* (145): 7-27.

Aktaş Ş, Gündüz O (2005) *Yazılı ve Sözlü Anlatım–Kompozisyon Sanatı*(Akçağ Yayınları, Ankara).

Arıcı AF, Taşkın Y (2019) Okuma becerisinin diğer dil becerileriyle ilişkisi. *Uluslararası Alan Eğitimi Dergisi*5(2): 185-194.

Aşçı UD (2013) İngiltere’deki Türkçe konuşan toplumda iki dillilik (bilingualism) ve dil karışması (interference). *Bengü Bitig Ahmet Bican Ercilasun ArmağanıTürk Kültürünü Araştırma Enstitüsü* 2: 101-107.

Ayaz H, Akkaya A (2009) Yabancılara Türkçe öğretiminde karşılaşılan sorunlar üzerine bazı düşünceler. E. Uzun, E. Gökmen ve C. Kurt.(Editörler). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yeni çalışmalar-8. Dünyada Türkçe Öğretimi Sempozyumu Bildirileri*, 214-218.

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

Barın E (2009) *Yurt Dışındaki Türk Çocuklarına Türkçe Öğretiminde Dikte ve Yazılı Anlatımın Önemi* (TDK Yayınları, Ankara).

Barın E (2010) Yabancılara Türkçe Öğretimi Amacıyla Yazılan “Ecnebilere Mahsus” Elifba Kitabı Üzerine. *Türklük Bilimi Araştırmaları* 27: 121-136.

Başkan Ö (1969) *Yabancı Dil Öğretimi, İlkeler ve Çözümler* (İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Yayınları, İstanbul).

Beardsmore H (1986) *Bilingualism Basic Principles* 2. Baskı (Tieto Ltd., Clevedon, England).

Belet Ş D (2009) İki dilli Türk öğrencilerin ana dili Türkçeyi öğrenme durumlarına ilişkin öğrenci, veli ve öğretmen görüşleri Fjell İlköğretim Okulu örneği, Norveç. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* (21): 71-85.

Bialystok E (2001) *Bilingualism in Development: Language, Literacy and Cognition* (Cambridge University Press, New York).

Bloomfield L (1933) *Language* (Holt, Rinehart and Winston, New York).

Bochner S, Jones J (2005) *Child language development: Learning to talk* (Whurr Publishers Ltd., London).

Briggs C (1986). *Learning How to Ask: A Sociolinguistic Appraisal of The Role of The Interview in Social Science Research*. (Cambridge University, Cambridge).

Bullock BE, Toribio AJE (2009) *The Cambridge handbook of linguistic code-switching* (Cambridge University Press, London).

Büyükaslan A (2007) Yabancı dil Türkçenin öğretilmesinde yeni yöntemler: Bilişim uygulamaları, çözüm önerileri. *Department D" etudes Turques Turcologue u-strasbourg, Strasbourg*30(05): 2015.

Cengiz AK (2006) Dil kültür ilişkisi açısından Hatayda iki dillilik. Yüksek Lisans Tezi, Mustafa Kemal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Antropoloji Anabilim Dalı, Hatay.

Chomsky N (1965) *Aspects of the Theory of Syntax* (MIT Pres, Cambridge).

Conboy BT, Mills (2006) Two language, one developing brain: event- related potentials to words in bilingual toddlers. *Developmental Science*9(1): F1- F12.

Çakar MS, Işık F, Mehmetoğlu M, Sadıkoğlu E, Önen R. ve Tan S (2010) *Ortaöğretim Kürt Dili ve Edebiyatı Ders Kitabı* (Tarih Vakfı Yayınları, İstanbul).

Çavuşoğlu A (2006) Ana dili, edinimi, önemi ve geliştirilmesi. *Fırat Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*11(1): 37-46.

- Çelik M (2007) *Linguistics for Students of English Book II* (EDM Publishing, Ankara).
- Demir C (2006) Türkçe/edebiyat eğitimi ve kişisel kelime serveti. *Millî eğitim dergisi*34(169): 207-225.
- Demircan Ö (2013) *Yabancı dil öğretim yöntemleri (5. Baskı)* (Der Yayınları, İstanbul).
- Demirel Ö (1999) *İlköğretim Okullarında Türkçe Öğretimi* (MEB Yayınları, İstanbul).
- Demirel Ö (2005) Avrupa Konseyi dil projesi ve Türkiye uygulaması. *Millî Eğitim Dergisi*33(167): 71-82.
- Ellis R (1994) *The Study of Second Language Acquisition* (Oxford University Press,UK).
- Ercilasun AB (2004) *Başlangıcından Yirminci Yüzyıla Türk Dili Tarihi*(Akçağ Yayınları, Ankara).
- Erdem İ (2007) İlköğretim II. kademe dil bilgisi öğretiminin sorunları üzerine bir araştırma (Yayımlanmamış doktora tezi) Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü,Ankara.
- Erk YM (2003) Metin bilimi ve dil bilimi çalışmalarının dil bilgisine yaklaşımları üzerine bir araştırma. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Fishman JA (1977) The social science perspective. *Bilingual education: Current perspectives*, 1:14-62.
- Flege, J E (1987)The production of “new” and “similar” phones in a foreign language: evidence for the effect of equivalence classification. *Journal of Phonetics* 15: 47–65.
- Goetz P (2003) The effects of bilingualism on theory of mind development. *Bilingualism: Language And Cognition* 6 (1): 1–15.
- Göğüş B (1978) *Orta Dereceli Okullarımızda Türkçe ve Yazın Eğitimi* (Gül yayınevi, Ankara).
- Grosjean F, Miller J L (1994) Going in and out of languages: An example of bilingual flexibility. *Psychological science*5(4) :201-206.
- Güneş F (2009)*Hızlı okuma ve anlamı yapılandırma* (Nobel Yayın Dağıtım, Ankara).
- Güneyli A (2007) Etkin öğrenme yaklaşımının anadili eğitiminde okuma ve yazma becerilerini geliştirmeye etkisi. Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi,Sosyal Bilimler Enstitüsü, Türkçenin Eğitimi ve Öğretimi Ana Bilim Dalı,Ankara.

Güven A (2012) Toplumsal dilbilimin kapsam alanı. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* 13: 55-62.

Güzel A (2010) *İki dilli Türk çocuklarına Türkçe öğretimi: Almanya örneği* (Öncü Kitap, Ankara).

Hamers J F, Blanc M (2000) *Bilinguality and bilingualism* (Cambridge University Press, Cambridge).

Hengirmen M (1999) *Dilbilgisi ve Dilbilim Terimleri Sözlüğü* (Engin Yayınları, Ankara).

Henrici G, Riemer C (2003) Zweitsprachenerwerbsforschung. In *Handbuch Fremdsprachenunterricht*.

Haugen E (1953) *Bilingualism in the Americas* (University of Alabama Press, Montgomery AL).

Hoffmann C (1991) *An Introduction to Bilingualism* (Pearson Education Limited, Essex).

İmer K (1990) *Dil ve toplum (Vol. 12)* (Gündoğan Yayınları, Ankara).

Johnson AP (2017) *Okuma ve Yazma Öğretimi* (Pegem Akademi, Ankara).

Kaplan M (2001) *Kültür ve dil (Vol. 95)* (Dergâh Yayınları, İstanbul).

Karadüz A (2007). Dil bilgisi öğretimi. *İlköğretimde Türkçe öğretimi* (Editör: Ahmet Kırkkılıç ve Hayati Akyol) (Pegem A Yayıncılık, Ankara).

Karadüz A (2010) Dil becerileri ve eleştirel düşünme. *Turkish Studies*5(3): 1566-1593.

Kardaş M (2019) *Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi* (Pegem Akademi, Ankara).

Kasap S (2015) Türkiye’de Kürt-Türk çift dilli öğrencilerde ana dil bozumu ile ilgili bir örnek olay çalışması. *Bingöl Üniversitesi Yaşayan Diller Enstitüsü Dergisi*1(2): 67-81.

Kavcar C, Oğuzkan F, Sever S (2003) *Türkçe Öğretimi: Türkçe ve Sınıf Öğretmenleri İçin* (Engin Yayıncılık, Ankara).

Kaya I, Aydın H (2013) *Türkiye’de Anadilde Eğitim Sorunu: Zorluklar, Deneyimler ve İki Dilli Eğitim Modeli Önerileri* (UKAM, İstanbul).

Kayalan M (2000) *Etkili ve Hızlı Okuma Sanatı* (Alfa Basım Yayım Dağıtım Ltd. Şti., İstanbul).

- Kesmez A (2015) İki dillilik, Zazaca-Türkçe iki dilli akademisyenlerde dil kullanımı ve tercihler. *Bingöl Üniversitesi Yaşayan Diller Enstitüsü Dergisi*1(1):157-165.
- Korkmaz Z (1992)*Gramer Terimleri Sözlüğü (Vol. 575)* (Türk Dil Kurumu Yayınları, Ankara).
- Korkmaz Z (2003) *Türkiye Türkçesi Grameri* (Türk Dil Kurumu Yayınları, Ankara).
- Korkmaz Z (2014)*Türkiye Türkçesi Grameri Şekil Bilgisi 4.baskı* (Türk Dil Kurumu Yayınları, Ankara).
- Kovacs AM (2009) Early bilingualism enhances mechanism of false-belief reasoning. *Developmental Science* 12 (1): 48-54.
- Krashen SD (1985) *The Input Hypothesis: Issues and Implications* (Longman, New York).
- Lindholm-Leary KJ (2001) *Dual Language Education* (Multilingual Matters Ltd., Clevedon).
- Lyons J J (1990) The past and future directions of federal bilingual-education policy. *The Annals of the American Academy of Political and Social Science* 508(1): 66-80.
- Nalıncı AN (2000) *Avrupa Birliğine Tam Üyelik Yolunda Başarının Anahtarı: Yeniden Yapılanma* (Ümit Yayıncılık, Ankara).
- Onan AGB (2003) Divanü Lügati't-Türk'ün dil öğretim yöntemleri ve dünya filolojisine katkıları bakımından bir değerlendirmesi. *Türklük Bilimi Araştırmaları* 13: 425.
- Oruç Ş (2016) Ana dili, ikinci dil, iki dillilik, yabancı dil.*The Journal of Academic Social Science Studies* 4: 279-290.
- Odlin T (1989) *Language Transfer: Cross-linguistic Influence in Language Learning* (Cambridge University Press, Cambridge).
- Özbay M (2006) *Türkçe Özel Öğretim Yöntemleri II* (Öncü Basımevi, Ankara).
- Patton MQ (2018) *Nitel Araştırma ve Değerlendirme Yöntemleri* (Pegem Akademi, Ankara).
- Prodromou L (1995) İyi Bir Dil Öğretmeni, çev. Cihan Gülten. *Ankara Üniversitesi TÖMER Dil Dergisi* 38: 35-37.
- Poplack S (1980) Sometimes I'll start a sentence in Spanish y termino en español: towards a typology of code-switching. *Linguistics* 18: 581-618.

Richards J C, Schmidt R W (2013)*Longman dictionary of language teaching and applied linguistics* (Routhledge).

Sarı M (2002) İki dilli çocukların çözümleme yöntemiyle okuma yazma öğrenirken karşılaştıkları güçlükler. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*9 (9).

Sever S (2000) *Türkçe Öğretimi ve Tam Öğrenme* (Anı Yayıncılık, Ankara).

Soral GY (2009) Anadilden yabancı dile sözcüksel aktarım. Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yabancı Dil Öğretimi Anabilim Dalı, Ankara.

TDK (1998) *Türkçe Sözlük* (Türk Dil Kurumu Yayınları,Ankara).

Tokdemir A (1997)*Dil edinimi ve yabancı dil* (Sam Yayınları, Ankara).

Toklu O (2003) *Dilbilime Giriş* (Akçağ Yayıncılık, Ankara).

Tolar E (2019) Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerde karşılaşılan yazım yanlışları (OMÜ Tömer örneği). Yüksek Lisans Tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Fransız Dili Eğitimi Bilim Dalı, Samsun.

Tien A (1879)*The Levant Interpreter: A Polyglot Dialogue Book for English Travellers in the Levant* (Williamsand Norgate, London).

TDK (2005) *Türkçe Sözlük*10. Baskı (TDK Yayınları, Ankara).

Türkel A, Savaş B, Savaşçı HS (2014) Anadili Türkçe ve Kürtçe olan 4. sınıf öğrencilerinin yazmaya karşı tutumlarının karşılaştırılması. *Turkish Studies* 9(9): 1011-1022.

Türkoğlu S (2004) Dil öğretiminde başarıyı etkileyen etmenler. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi* 9: 457-469.

Tulu Y (2009) Ana dili Türkçe olan ve ana dili Türkçe olmayan (iki dilli) 4-7 yaş çocukların dil düzeyine etki eden faktörlerin incelenmesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Ungan S (2006) Avrupa Birliğinin dil öğretimine karşı tutumu ve Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi* 15: 217-226.

Ungan S (2007) Yazma becerisinin geliştirilmesi ve önemi. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*1(23): 461-472.

Ungan S (2013) Dil ve Dünya Dilleri. Mustafa Durmuş, Alpaslan Okur (Ed.)*Yabancılar Türkçe Öğretimi El Kitabı* içinde (15-22).Grafiker Yayınları, Ankara.

Uyar G (2012) İki Dillilik (Bilingualism). *Ankara Üniversitesi Dilbilim Topluluğu* 9: 21-25.

Weinrich, U (1968) *Language in Contact* (The Hague: Mouton).

Yazıcı Z, Temel ZF (2012) İki dilli ve tek dilli çocuklarda dil gelişimi okuma olgunluğu ilişkisi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 1(22): 145-158.

Yıldız C (2009) Almanya’da ana dili olarak Türkçe öğretimi ve Alman okullarındaki Türk çocuklarına yönelik eğitim uygulamaları. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* 11: 1083-1113.

Yılmaz N (2017) Kürtçe-Türkçe konuşan iki dilli yetişkin bireylerin sözel akıcılık becerilerinin incelenmesi. Doktora tezi, Anadolu Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Dil ve Konuşma Terapisi Anabilim Dalı, Eskişehir.

Yıldırım A, Şimsek H (2008) *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*(Seçkin Yayınevi, Ankara).