

**T.C.  
ÇANAKKALE ONSEKİZ MART ÜNİVERSİTESİ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ  
TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANABİLİM DALI  
YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇENİN ÖĞRETİMİ BİLİM DALI**

**TÜRKÇE-FRANSIZCA İKİ DİLLİLERDE TÜRKÇENİN TERK EDİLMESİNİN VE  
DİL KAYBININ SEBEPLERİ**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**Muhammed ÇOBAN**

**ÇANAKKALE  
AĞUSTOS, 2018**

**T.C.**  
**Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi**  
**Eğitim Bilimleri Enstitüsü**  
**Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı**  
**Yabancı Dil Olarak Türkçenin Öğretimi Bilim Dalı**

**Türkçe-Fransızca İki Dillilerde Türkçenin Terk Edilmesinin ve Dil Kaybının Sebepleri**

**Muhammed ÇOBAN**  
**(Yüksek Lisans Tezi)**

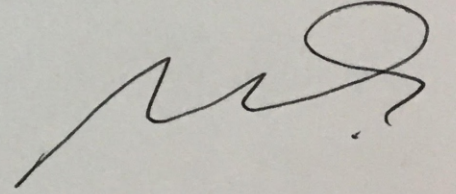
**Danışman**  
**Doç. Dr. Abdullah ŞAHİN**

**Çanakkale**  
**Ağustos, 2018**

## Taahhütname

Yüksek lisans tezi olarak sunduğum "*Türkçe-Fransızca İki Dillilerde Türkçenin Terk Edilmesinin ve Dil Kaybının Sebepleri*" adlı çalışmanın, tarafımdan, bilimsel ahlak ve değerlere aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın yazıldığını ve yararlandığım eserlerin kaynakçada gösterilenlerden oluştuğunu, bunlara atıf yaparak yararlanmış olduğumu belirtir ve bunu onurumla doğrularım.

03.10.8/2018



Muhammed ÇOBAN



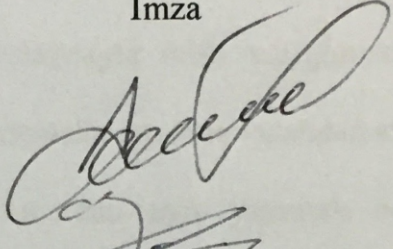
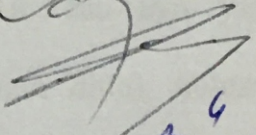
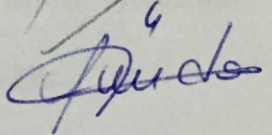
Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi

Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Onay

Muhammed ÇOBAN tarafından hazırlanan çalışma 03.08.2018 tarihinde yapılan tez savunma sınavı sonucunda jüri tarafından başarılı bulunmuş ve yüksek lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Tez Referans No: 10138510

Akademik Unvanı	Adı-Soyadı	İmza	
Doç. Dr.	Abdullah ŞAHİN		Danışman
Doç. Dr.	Ömer YILAR		Üye
Dr. Öğr. Üyesi	Funda ÖRGE YAŞAR		Üye

Tarih: 03.08.2018

İmza: .....

Prof. Dr. Sabih Zeki GENÇ

Enstitü Müdürü

## Ön Söz

*“Türk milleti demek, ‘Türk dili’ demektir. Türk dili, Türk milleti için kutsal bir hazinedir. Çünkü Türk milleti geçirdiği nihayetsiz felaketler içinde ahlâkını, ananelerini, hatıralarını, menfaatlerini kısacası bugün kendi milliyetini yapan her şeyini dili sayesinde muhafaza etmiştir. Türk dili, Türk milletinin kalbidir, zihnidir.” M. Kemal ATATÜRK*

Türk milletinin sahip olduğu kültür hazinesinin en önemli unsuru hiç şüphesiz ki Türkçedir. Bu hazineyi korumanın en etkili yolu da ana dilimizin korunmasıdır. Sahip olduğumuz kültür, gelecek nesillere ancak dilimiz aracılığıyla aktarılıp varlığını ve gücünü devam ettirecektir. Dilimizi, kültürümüzü ve dolayısıyla milli varlığımızı korumak ve sürdürmek ne yazık ki bazı şartlar altında kolay olmamaktadır. Ana vatandan ayrı yaşamak bu zor şartların başında gelir. Günümüzde ana vatandan ayrı yaşamak zorunda kalmış milyonlarca soydaşımız vardır. Bu soydaşlarımızın dilini, kültürünü ve milli varlığını korumak, korumanın yollarını aramak her Türk’ün görevidir.

Bir görev bilinciyle yerine getirmeye çalıştığımız bu çalışmada yardımlarını esirgemeyen değerli hocam Sayın Abdullah ŞAHİN’e; veri toplama sürecindeki destekleri için Lyon Başkonsolosluğu Eğitim Ataşesi Sayın Fazlı ARABACI’ya ve değerli meslektaşlarıma; desteğini her zaman yanımda hissettiğim eşim Nurhan ÇOBAN’a; çalışma süresince oyun oynayabilmek için beni sabırla bekleyen oğlum Alperen’e ve ailemizin yeni üyesi Feyza’ya sonsuz teşekkürlerimle...

Nantua / Fransa 2018

Muhammed ÇOBAN

## Özet

### **Türkçe-Fransızca İki Dillilerde Türkçenin Terk Edilmesinin ve Dil Kaybının Sebepleri**

Bu araştırmanın amacı Fransa'da yaşayan Türkçe-Fransızca iki dilli bireylerin Türkçeyi terk etmelerinin sebeplerini tespit etmektir. Fransa'da yaşayan Türk toplumu, toplumsal iki dillilik özelliklerine sahiptir. Ancak toplumsal iki dillilik özellikle göçmen toplumlarda nesiller boyu devam etmemekte, üçüncü ya da dördüncü nesilde baskın dil, ana dilin yerini alarak göçmen toplumları tek dilliliğe sürüklemektedir. Bu durum araştırmamızın temel problemini oluşturmaktadır.

Araştırma, nicel araştırma yöntemleri ve tarama modeli kullanılarak yürütülmüştür.

İlk aşamada 43 sorudan oluşan ve beşli likert bir anket formu hazırlanmış, bu form 200 kişiye uygulanarak geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları yapılmıştır. Yapılan analizler sonucu geçerli ve güvenilir olduğu saptanan 33 soru ile çalışmaya devam edilmesine karar verilmiş ve seçkisiz (tesadüfi) yöntemle belirlenen 400 kişiden oluşan örnekleme anketler uygulanmıştır.

Uygulama, Lyon Başkonsolosluğu görev bölgesinde gerçekleştirilmiştir. Türkçenin terk edilme nedenlerine yönelik algıların belirlenmesi için t-testi ve ANOVA yöntemleri kullanılmıştır.

Analizler sonucu elde edilen bulgular incelendiğinde Türkçe-Fransızca iki dillilerde Türkçenin terk edilmesinde genel ortalamanın; toplumsal, eğitim, siyasi, demografik, dilsel ve basın yayın algılarının yüksek düzeyde olduğu, kültürel algıların orta düzeyde olduğu ve ekonomik algıların düşük düzeyde olduğu belirlenmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Ana dili, ikinci dil, iki dillilik, dil değişimi, dil kaybı, ana dilin terk edilmesi

## **Abstract**

This study aims to identify the reasons why the bilinguals who speak French and Turkish in France quitted using Turkish. Turkish community living in France have the features of social bilingualism. However, social bilingualism do not persist especially among the immigrants for generations and taking over the mother tongue the dominant language among the third or fourth generations lead the immigrants to the monolingualism. This case constitutes the main problem of our study.

The study was conducted using quantitative research methods and survey model.

Firstly a quintet likert scale which comprised 43 questions was prepared. Through the application of this form to 200 participants, validity and reliability tests were done. It was decided to continue the study with 33 questions which were found reliable and valid as a result of the analysis having been carried out, and the questionnaire was conducted to the sample group consisting of 400 participants who were randomly selected.

The study was carried out in the mission area of Turkish Consulate General of Lyon in France. In order to identify the perceptions regarding the reasons to abandon Turkish, t-test and ANOVA methods were used.

Our findings show that for Turkish-French bilinguals having abandoned Turkish, the general average have high social, educational, political, demographic, linguistic and media perceptions; their cultural perceptions were medium and their economical perceptions were low.

**Key Words:** Mother tongue, second language, bilingualism, language shift, language loss, disuse of the mother tongue

## İçindekiler

Onay .....	i
Ön Söz .....	ii
Özet .....	iii
Abstract .....	iv
İçindekiler.....	v
Tablolar Listesi.....	viii
Şekiller Listesi.....	xi
Kısaltma ve Semboller .....	xii
Bölüm I: Giriş.....	1
Problem Durumu.....	1
Araştırmanın Amacı.....	2
Araştırmanın Önemi.....	3
Araştırmanın Sınırlılıkları .....	4
Varsayımlar.....	4
Tanımlar.....	4
Alanyazın .....	5
İki Dillilik.....	5
İki Dillilerde Dil Edinimi.....	11
İki Dillilerde Eğitim .....	13
İki Dillilerde Yeterlilik .....	17



İki Dilliliğin Etkileri .....	19
İki Dilliliğin Faydaları .....	25
İki Dilliliğin Nedenleri.....	32
İki Dilliliğin Türleri .....	32
İki Dilli Eğitim Modelleri .....	40
Fransız Eğitim Sistemi Ve Çoğunluk Dilinin Öğretimi.....	51
Fransa'da Türkçe Eğitimi Ve Elco Uygulaması.....	55
Ana Dilin Terk Edilmesi ve Dil Kaybı .....	56
Bölüm II: Yöntem .....	64
Evren ve Örneklem .....	64
Araştırmanın Modeli .....	67
Veri Toplama Araçları .....	68
Verilerin Toplanması .....	69
Verilerin Analizi .....	69
Bölüm III: Bulgular.....	71
Geçerlik ve Güvenirlilik Analizlerine Ait Bulgular.....	71
Doğrulayıcı Faktör Analizi Sonuçları .....	87
Ölçme Aracından Elde Edilen Bulgular ve Yorum .....	92
Bölüm IV: Tartışma, Sonuç ve Öneriler .....	113
Tartışma ve Sonuç.....	113
Öneriler .....	123
Kaynaklar .....	126

Ekler .....	138
Ek 1 Türkçe Ölçek .....	138
Ek 2 Fransızca Ölçek .....	142
Ek 3 Örneklem Büyüklüğünün Hesaplanması .....	146



## Tablolar Listesi

Tablo Numarası	Başlık	Sayfa
1	İki Dilliliğin Farklı Değişkenlere Göre Tanımlanması	10
2	Zayıf Formlu İki Dilli Eğitim Modelleri	43
3	Güçlü Formlu İki Dilli Eğitim Modelleri	44
4	Dilin Korunmasına Veya Terk Edilmesine Sebep Olan Siyasi, Toplumsal Ve Demografik Nedenler	59
5	Dilin Korunmasına Veya Terk Edilmesine Sebep Olan Kültürel Nedenler	60
6	Dilin Korunmasına Veya Terk Edilmesine Sebep Olan Dilsel Nedenler	61
7	Araştırmanın Örneklemine İlişkin Demografik Veriler	64
8	Türkçenin Terk Edilme Nedenleri Ölçeğine İlişkin Güvenirlilik Analizleri Sonuçları	71
9	Türkçenin Terk Edilme Nedenleri Ölçeğine İlişkin Yeni Güvenirlilik Analizleri Sonuçları	73
10	Türkçenin Terk Edilme Nedenleri Ölçeğinin Madde-Toplam Puan Korelasyonu Değerleri	75
11	Türkçenin Terk Edilme Nedenleri Ölçeğine İlişkin KMO ve Bartlett Testi Sonucu	76
12	Türkçenin Terk Edilme Nedenleri Ölçeği Maddelerine İlişkin KMO ve Bartlett Testi Sonucu	78
13	Türkçenin Terk Edilme Nedenleri Ölçeğine İlişkin Faktör Yapısına Göre Dağılımı	79
14	Toplumsal Alt Boyuta İlişkin Maddelerin Faktör Yükleri	81

15	Kültürel Alt Boyuta İlişkin Maddelerin Faktör Yükleri	82
16	Eğitim Alt Boyutuna İlişkin Maddelerin Faktör Yükleri	83
17	Siyasi Alt Boyuta İlişkin Maddelerin Faktör Yükleri	84
18	Ekonomik Alt Boyuta İlişkin Maddelerin Faktör Yükleri	84
19	Demografik Alt Boyuta İlişkin Maddelerin Faktör Yükleri	85
20	Dilsel Alt Boyuta İlişkin Maddelerin Faktör Yükleri	85
21	Basın Yayın Alt Boyutuna İlişkin Maddelerin Faktör Yükleri	86
22	Türkçenin Terk Etme Nedenleri Ölçeğine Ait Ölçün Modelleri Sonucu	88
23	Türkçenin Terk Etme Nedenleri Ölçeği Alt Boyutlarına Ait Ölçüm Sonucu İlişki Değerleri	90
24	Türkçenin Terk Etme Nedenleri Ölçeğine Ait DFA Modeli İçin Uyum Kriterlerine Ait Değerler	91
25	Katılımcıların Türkçe-Fransızca İki Dillilerde Türkçenin Terk Edilme Nedenleri Alt Boyut Algılarına Bağlı Ortalama ve Standart Sapma Değerleri	92
26	Verilerin Dağılımına Ait Normallik Testleri Sonucu	93
27	Katılımcıların Türkçe-Fransızca İki Dillilerde Türkçenin Terk Edilme Nedenlerinin Cinsiyetlerine Göre Farklılaşma Durumuna Ait Bağımsız Örneklem T-testi Sonuçları	94
28	Katılımcıların Türkçe-Fransızca İki Dillilerde Türkçenin Terk Edilme Nedenlerinin Maddi Gelir Elde Edilen Sürekli Bir İşlerinin Olup Olması Durumlarına Göre Farklılaşma Durumuna Ait Bağımsız Örneklem T-testi Sonuçları	95



29	Katılımcıların Türkçe-Fransızca İki Dillilerde Türkçenin Terk Edilme Nedenlerinin Yaşlarına Göre Farklılaşma Durumuna Ait Anova Testi Sonuçları	97
30	Katılımcıların Türkçe-Fransızca İki Dillilerde Türkçenin Terk Edilme Nedenlerinin Eğitim Durumlarına Göre Farklılaşma Durumuna Ait Anova Testi Sonuçları	100
31	Katılımcıların Türkçe-Fransızca İki Dillilerde Türkçenin Terk Edilme Nedenlerinin Kişinin Kendini En İyi İfade Edebildiği Dile Göre Farklılaşma Durumuna Ait Anova Testi Sonuçları	102
32	Katılımcıların Türkçe-Fransızca İki Dillilerde Türkçenin Terk Edilme Nedenlerinin Dilleri Öğrenme Sıralarına Göre Farklılaşma Durumuna Ait Anova Testi Sonuçları	104
33	Katılımcıların Türkçe-Fransızca İki Dillilerde Türkçenin Terk Edilme Nedenlerinin Fransızca'yı Öğrenme Şekillerine Göre Farklılaşma Durumuna Ait Anova Testi Sonuçları	105
34	Katılımcıların Türkçe-Fransızca İki Dillilerde Türkçenin Terk Edilme Nedenlerinin Aile Bireyleri Arasında Konuşulan Dile Göre Farklılaşma Durumuna Ait Anova Testi Sonuçları	107
35	Katılımcıların Türkçe-Fransızca İki Dillilerde Türkçenin Terk Edilme Nedenlerinin Fransa'da Bulunma Nedenlerine Göre Farklılaşma Durumuna Ait Anova Testi Sonuçları	108
36	Ölçek Maddelerine İlişkin Betimleyici Bulgular	111

## Şekiller Listesi

Şekil Numarası	Başlık	Sayfa
1	Türkçenin Terk Edilme Nedenleri Scree Plot Test Sonucu	77
2	Türkçenin Terk Edilme Nedenlerine İlişkin DFA Analizi Sonuçları	87



## Kısaltma ve Semboller

ABD: Amerika Birleşik Devletleri

Akt.: Aktaran

ANOVA: Tek Yönlü Varyans Analizi

Bkz.: Bakınız

df: Serbestlik Derecesi

DFA: Doğrulayıcı Faktör Analizi

Doç.: Doçent

Dr.: Doktor

Ed.: Editör

ELCO: Fransa'da uygulanan ana dili ve kültür dersleri

F: Tablo Değeri

Lise Öğr.: Lise Öğrencisi

Lx: Bilinen dillerden herhangi biri

Ly: Bilinen dillerden herhangi biri

N: Örneklem Genişliği

Öğr.: Öğretim

p: Anlamlılık Düzeyi

R<sup>2</sup>: Açıklayıcı Değer

s.: Sayfa

Sn.: Sayın

Ss.: Standart Sapma

t-değeri: tablo değeri

UNESCO: Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü

Üni. Öğr.: Üniversite Öğrencisi

vb.: ve benzeri

vd.: ve diğerleri

%: Yüzde

> : Büyüktür

$\bar{X}$  : Aritmetik Ortalama



## Bölüm I: Giriş

### Problem Durumu

Dil esas itibariyle bireyler arasında iletişimi sağlayan bir araçtır. Dilin bu bireysel boyutunun dışında toplumsal özellikleri onu daha önemli kılmaktadır zira toplumlar kültürlerini, inanışlarını, gelenek ve göreneklerini ancak dilleri aracılığıyla sonraki nesillere aktararak devamlılıklarını sağlayabilirler. Özellikle toplumsal olarak iki dilliliğin yaşandığı ortamlarda dilin bu özelliği daha fazla önem arz etmektedir. İki farklı dilsel toplumun bir arada yaşadığı durumlarda bu dillerden biri diğerine oranla nüfus, siyaset ya da ekonomi gibi değişkenlerden ötürü daha baskın durumdaysa veya bu dillerden biri yasal ya da toplumsal olarak desteklenmiyorsa bunun sonucunda baskı altındaki dil zamanla önemini yitirecek ve kaybolacaktır. Dilin zaman içinde önemini yitirerek kaybolması kültürel devamlılığı da olumsuz etkileyecektir. Özetle bu durumun sonucunda sadece dil kaybı değil toplumun benliğini yitirmesi de yaşanacaktır.

Çalışmamızın konusunun önemli bir bölümünü ve evrenini oluşturan Fransa'da mukim Türklerin nüfusu Dışişleri Bakanlığı verilerine göre 350.000'i çifte vatandaş olmak üzere 700.000 civarındadır (Türkiye Cumhuriyeti Dışişleri Bakanlığı, 2018). Bu soydaşlarımızın çocuklarına yönelik olarak Fransa'nın Türkiye dışında sekiz ülkeyle (Cezayir, Hırvatistan, İspanya, İtalya, Fas, Portekiz, Sırbistan ve Tunus) daha karşılıklı olarak imzaladığı ELCO (Enseignements de Langue et de Culture d'Origin) anlaşması gereği Türkiye'den Milli Eğitim Bakanlığınca Türkçe öğretmenleri görevlendirilmekte ve Türkçe ve Türk Kültürü dersleri bu öğretmenlerce verilmektedir. Her ne kadar iki ülke arasında karşılıklı bir anlaşma söz konusu olsa da uygulamada ciddi zorluklar ortaya çıkmaktadır. Bu zorlukların başında bu derslerin örgün eğitim müfredatında yer almaması, öğrenci başarısı konusunda herhangi bir değerlendirmeye tabi olmaması ve notla değerlendirilmemesi gelmektedir. Ayrıca ELCO kapsamında verilen dersler zorunlu olmadığından bu derslere katılma

konusunda tercih hakkı öğrenci velilerine bırakılmıştır. En önemli sorun ve zorluklardan biri de dil ve kültür dersleri örgün eğitim müfredatında yer almadığından bu derslerin hangi saat ve hangi derslikte yapılacağına okul yönetimi karar vermektedir. Hal böyle olunca Türkçe ve Türk Kültürü dersleri genellikle resmi Fransız eğitiminin yapıldığı günlerin ve saatlerin dışına bırakılmaktadır. Bu nedenle birçok öğrenci okul çıkışında eve dönmek zorunda olduğundan ya da tatil günlerinde okula gelme fırsatı bulamadığından derslere katılamamaktadır. ELCO kapsamında yürütülen dil ve kültür dersleri dışında öğrencilere yönelik sportif ve sanatsal etkinlikler de aynı ders dışı dönemlere bırakıldığından bu etkinliklere katılmak isteyen öğrenciler Türkçe derslerine katılamamaktadırlar. Kimi okullarda ise yeterli öğrenci sayısına ulaşılmış olsa bile okul yönetimi uygun gün, saat ve derslik ayarlayamadıklarını belirttikleri için derslere başlamak dahi mümkün olmamaktadır.

Türkçe ve Türk Kültürü dersleri için uygulamada karşılaşılan bu sorunların sonucu olarak Türk çocukları ana dillerinde istenen düzeye ulaşamamaktadırlar. Hal böyle olunca Türk dili sadece aile içinde konuşulan bir dil konumunda kalmaktadır. Hatta son kuşaklar için durum bundan daha da kötüye gitmektedir zira çocuklar genel olarak anneleri ve babalarıyla ya da ebeveynlerden sadece biriyle Türkçe konuşmakta, ebeveynlerinden biri ve kardeşleriyle Fransızca konuşmaktadır. Genç kuşağın ve özellikle çocuk yaştaki Türklerin kardeşleri ve akran soydaşları ile iletişimde Fransızca kullandıkları açıkça gözlemlenebilir bir durum haline gelmiştir. Bu durum gelecek nesiller için daha büyük bir kaygı yaratmaktadır çünkü ebeveyn olabilecek yaştaki genç neslin hayatlarının büyük bölümünde Fransızca konuşması, Türkçenin gelecek kuşaklara aktarılmasını güçleştirmektedir.

### **Araştırmanın Amacı**

Bu tezde temel olarak Fransa'da yaşayan Türkçe-Fransızca iki dilli bireylerin Türkçeyi terk etmelerinin sebeplerini tespit etmek amaçlanmaktadır. Ayrıca bireylerin cinsiyetlerine, yaşlarına, eğitim durumlarına, sürekli bir işte çalışıp çalışmamalarına, kendilerini en iyi ifade

ettikleri dile, dilleri edinme sıralarına, Fransızca'yı öğrenme biçimlerine, aile bireyleri ile iletişimde kullandıkları dile ve Fransa'da bulunma nedenlerine göre ana dillerini terk etme sebepleri ve bu sebepler arasında toplumsal, kültürel, eğitim, siyasi, ekonomik, demografik, dilsel ve basın yayın alt boyutlarında fark olup olmadığını tespit etmek amaçlanmıştır.

### **Araştırmanın Önemi**

Ülkemizden Avrupa'nın çeşitli ülkelerine 20. yüzyılın ikinci yarısından itibaren yoğun bir işçi göçü yaşanmıştır. İlk olarak göç eden bu insanların birkaç yıl içinde ülkemize geri dönecekleri düşünülmüş ancak durum beklenenden farklı olmuş. Yeni göçler, evlilik ve doğum gibi nedenlerle Avrupa genelinde Türk nüfusu farklı ülkelerde olsa da büyük bir artış göstermiştir. Bu nüfus artışı göçmen çocuklarının eğitim sorununu da beraberinde getirmiştir. Göç alan her ülke kendi eğitim sistemine göre farklı iki dilli eğitim modelleri uygulamaya koymuş ancak bunların hiçbiri Türk çocuklarına ana dillerini öğretme konusunda yeterli olmamıştır.

Dilin, insanlar arasında iletişimi sağlayan doğal bir araç olmasının yanında milli kültürün devamlılığı açısından önemi büyüktür. Milli kültürün gelecek nesillere aktarılması milli varlığın devamı ancak ana dilin devamlılığına bağlıdır. Bu sebeplerle ana vatandan uzakta yaşayan Türkler arasında milli his, milli bağ, milli kültür ve millet olma bilincinin devamlılığı ancak Türkçenin kullanımıyla sağlanabilir. Bu çalışma, elde edilecek sonuçlar ile yurt dışında yaşayan Türklerde ana dilin terk edilmesinin sebeplerinin belirlenecek olması ve bu durumun önüne geçilmesi için önerilerde bulunulacak olması nedeniyle büyük bir önem arz etmektedir.

Avrupa ülkelerinde göçmen toplumların dillerinin resmi ve toplumsal olarak desteklenmemesi nedeniyle Türkçe günümüzde sadece günlük konuşma dili düzeyinde kullanılmaktadır ancak dil sadece konuşulan boyutundan çok daha fazlasıdır. Dilin yalnızca

konuşma alanına sıkışmış olması ve diğer beceri alanlarının ihmal edilmesi sonucu Türkçe özellikle yeni nesil tarafından hayatın her alanında kullanılmamakta böylece geleceğe aktarılamamaktadır.

### **Araştırmanın Sınırlılıkları**

Bu araştırma;

- Lyon Başkonsolosluğu görev bölgesinde yaşayan Türkçe-Fransızca iki dilli bireylerle,
- Araştırmanın örneklemini oluşturan 400 kişi ile,
- Bu çalışma için geliştirilen “Türkçe-Fransızca iki dillilerde Türkçenin terk edilme nedenleri” ölçeği ile sınırlıdır.

### **Varsayımlar**

Bu araştırmada;

- Örneklemin evreni temsil ettiği,
- Katılımcıların sorulara içtenlikle cevap verdiği varsayılmaktadır.

### **Tanımlar**

**Ana Dil (mother tongue, native language):** İnsanın doğup büyüdüğü aile ve soyca bağlı bulunduğu toplum çevresinden öğrendiği, bilinçaltına kadar inebilen ve kişilerle toplum arasındaki ilişkilerde en güçlü bağı oluşturan dil (Korkmaz, 1992).

**İkinci Dil (second language):** Birinci dilden sonra veya birinci dil yanında iletişim aracı olarak kullanılan, yaşanılan sosyal çevrede edinilen ve bu çevrede gerçekten konuşulan dil (Klein, 1984’ten akt. Oruç, 2016).

**İki Dillilik (bilingualism):** Bir bireyin iki dil bilmesi ya da bir toplumda iki dil kullanılması durumu (İmer, Kocaman ve Özsoy, 2013).



**Dil Değişimi (language shift):** Bir birey ya da grubun göreceli olarak ya da birdenbire bir dili bırakıp öteki dili kullanmaya başlaması. Bu durum buldukları ülkedeki iletişim güçlüklerini aşmaları için anadillerini kullanmayı bırakan 2. ve 3. kuşak göçmenlerde görülebilir (İmer, Kocaman ve Özsoy, 2013).

**Elco (Les enseignements de langue et de culture d'origine):** Avrupa Konseyi'nin Göçmen işçi çocuklarının eğitimi hakkında 25 Temmuz 1977 tarih ve 77/486/EEC sayılı yönergesine dayanan ve Fransa'nın Türkiye dâhil dokuz ülkeyle yapmış olduğu karşılıklı anlaşma kapsamında verilen ana dil ve kültür dersleri.

### **Alanyazın**

Bu bölümde araştırmamızın problem durumuna bağlı olarak kuramsal çerçeve oluşturulacaktır.

### **İki Dillilik**

İki dillilik, Dilbilim Sözlüğü'nde "bireyin iki dil bilmesi veya bir toplumda iki dil kullanılması" şeklinde tanımlanmıştır (İmer, Kocaman ve Özsoy, 2013). İki dillilik ve çok dillilik dünya nüfusunun çoğunluğu için günlük hayatın normal ve önemli özelliklerinden biridir. Her ne kadar iki veya daha fazla dilde konuşanların sayısı veya dağılımı konusunda kesin istatistikler olmasa bile Grosjean (1982) muhtemelen dünya nüfusunun yarısının iki dilli olduğunu yazmaktadır (Grosjean, 1982'den akt. Romaine, 2004). Çok dillilik, hayatın her alanında ve sıradan insanların dışında Hz. İsa ve Gandhi gibi ünlü tarihi kişilerde ayrıca Papa 2. John Paul ve Kanadalı şarkıcı Celine Dion gibi çağımızda yaşamış bireylerde de karşılaşılabılır bir durumdur (Romaine, 2004).

İki dillilik (bilingualism) ve çok dillilik (multilingualism) , disiplinler arası ve karmaşık bir alandır. Bi- (iki) ve multi- (çok) ön eklerinden de anlaşılacağı üzere, iki dillilik ve çok dillilik kavramı sırasıyla iki ya da ikiden fazla dilin üretilmesi, işlenmesi ve

anlaşılmasını ifade etmektedir. Bununla beraber günlük ve genel kullanımda iki dillilik terimi hem iki dilliliği hem de çok dilliliği somutlaştıran genel bir terim olarak kullanılır. İki dillilik, disiplinler arası yaklaşımlara ve çeşitli kavramsal çerçevelere dayanan dilbiliminde hızla büyüyen bir alandır. Dilbiliminde; iki dillilik, kaynağını çoğunlukla dil teması ve dil değişikliği ile uğraşan diyalektik ve sosyal dilbilimine borçludur. İki dillilik göçmen ve marjinal gruplarla ayrıca eğitim ve ekonomik sorunlarla yakından bağlantılıdır. Yirminci yüzyılın ilk yarısı boyunca iki dillilik ve zekâ tartışmaları söz konusu olmuştur. Dilbiliminde iki dillilik araştırmalarının öncü aşaması yirminci yüzyılın ikinci yarısında Uriel Weinreich, Einar Ingvald Haugen, William Francis Mackey ve Roman Jakobson'un çalışmaları ile başlamıştır. Weinreich, Haugen ve Mackey'e ait çalışmalarla iki dillilik konusuna farklı ve disiplinler arası yaklaşımlar geliştirilmiştir. Bu çalışmalar, yapısal dilbilim çağında yazılmış olmalarına rağmen bu alanı etkilemeye devam ediyorlar. Weinreich, temas halindeki iki gramerin dilsel, toplumsal ve psikolojik etkilerinin derinlemesine bir analizini sunmaktadır. Haugen, kod değiştirme terimine öncülük etmiştir. Mackey, iki dillilikle ilgili temel teorik ve deneysel soruları formüle etmiştir. O zamanlardan bu yana iki dillilik araştırmaları disiplinler arası boyutlar kazanmıştır. Belli başlı araştırma alanları: iki dillilikte zihin – beyin, çocuk ve yetişkin dil edinimi, iki dillilikte konuşma bozuklukları, iki dillilik ve dil sistemleri, iki dilliliğin bireyler ve toplumlar üzerindeki etkileri, iki dillilik ve eğitim sorunları, tehlikedeki diller ve diğer diller arasında yok olma şeklinde sıralanabilir (Bhatia, 2013).

Mackey (1962) iki dilliliğin sadece dilbilim ile tanımlanamayacağını, bunun daha da ilerisine geçilmesi gerektiğini savunmaktadır. Dilbilim, yalnızca bir dildeki değişiklikler için bir açıklama olarak kullanılabileceği ölçüde iki dillilikle ilgilenmiştir çünkü bu bilimin esas çalışma alanı birey değil dildir. Psikoloji, iki dilliliği zihinsel süreçler üzerinde bir etki olarak görmüştür. Sosyoloji, iki dilliliği kültür çatışmasında bir unsur olarak görmüştür. Pedagoji, okul organizasyonu ve eğitim etkinlikleri ile bağlantılı olarak iki dillilikle ilgilenmektedir. Bu

disiplinlerin her biri için iki dillilik tesadüfidir; özel bir vaka olarak veya norm için bir istisna olarak değerlendirilir. Kendi ilgi alanlarını kendi özel yöntemleriyle inceleyen her bilim dalı, zaman zaman iki dillilik üzerine giderek büyümekte olan bilimsel çalışmalara katkıda bulunacaktır. İki dillilik; bir dil olgusu değildir, dilin kullanım biçimidir. İki dillilikte iletinin kalitesi değil kendisi önemlidir (Mackey, 1962).

İki dillilikle ilgili 68 farklı tanımının varlığı söz konusudur (Skortou, 2000'den akt. Tulu, 2009). Bu sebeple iki dillilik için üzerinde fikir birliğine varılmış bir tanımdan söz etmek mümkün görünmemektedir. İki dilliliğin durağan bir durum olmaması tanımlamayı da güçleştirmektedir. Örneğin, başlangıçta tek dilli olan bir çocuk okulun etkisi ile iki dilli olabilirken yine aynı durum çocuğun dillerinden birinin körelmesine sebep olarak onu tek dilli bir birey haline getirebilir. Birçok tanımın iki dilliliği farklı açılardan değerlendirdiği söylenebilir. Bazı tanımlamalarda dilsel öğeler ön plana çıkarken bazı tanımlarda da toplumsal öğelerin ön plana çıkması birçok tanımın ortaya çıkmasına sebep olmuştur. Bununla birlikte kişinin birden fazla dili bilmesi ve kullanması tüm tanımların ortak noktasıdır (Triarhé-Hermann, 2000'den akt. Tulu, 2009).

İki dillilik kavramı; sosyoloji, psikoloji, eğitim bilimleri, antropoloji ve dilbilimine konu olmuştur ve tüm bu bilimsel alanlar iki dilliliği farklı yönleri ile ele almaktadır. Örneğin; psikoloji iki dilliliği zihinsel, sosyoloji toplumsal ve kültürel; eğitim bilimleri ise iki dilliliği eğitimsel boyutları yönünden incelemektedir. Her bir bilimsel disiplin farklı noktalardan yaklaştığından iki dillilikle ilgili çok farklı tanımlamalar ve açıklamalar ortaya çıkmıştır (Gül Yazıcı, 2007).

Leonard Bloomfield, iki dilliliği iki veya daha fazla dilde ana dil denginde kontrol sahibi olmak şeklinde tanımlamıştır. Maximillian Braun ise iki dilliliği, iki dilde de tamamen eşit ve etkin ustalık şeklinde tanımlamıştır. Bunlara benzer titiz bir tanım da Einar Haugen tarafından “birden fazla dilde ana dil konuşucusu düzeyinde yeterlilik” olarak yapılmıştır.

Yine Haugen tarafından yapılmış başka bir tanıma göre ise iki dillilik, bireyin farklı dillerde anlamlı sözler üretmesi durumunda ortaya çıkan bir durumdur. Oestreicher'e göre iki dillilik, iki farklı dilin bozucu etkileri olmaksızın iki dilde de uzman olmaktır (Bloomfield, 1933; Braun, 1937; Haugen, 1953 ve 1968; Oestreicher, 1974'ten akt. Skutnabb-Kangas, 1981). Bazı araştırmacılara göre ise iki dillilik, ikinci dilin gramer yapısının en azından bir miktar bilgisi ve kontrolünden fazlasını gerekli görmez (Hall, 1952'den akt. Skutnabb-Kangas, 1981). Bazı araştırmacılar iki dillilik tanımının kapsamını, bir konuşmacının konuşmayı becermeden yabancı dili sadece anladığı başlangıç aşamasını dahi kapsayacak biçimde genişletmek istemişlerdir (Pohl, 1965; Diebold, 1964'ten akt. Skutnabb-Kangas, 1981). John Macnamara da iki dilliliği daha az bilgi düzeyi ile açıklamaktadır. Dilsel yeterliliği “anlama, konuşma, okuma, yazma” şeklinde sıralamış ve yeterlilik alanını da “sesletim, sözcük, söz dizimi, anlam” alt basamaklara ayırmıştır. Onun görüşüne göre bu dilsel yeterlilik düzeylerinden en az birinde bile en alt seviyede beceriye sahip olan biri iki dilli olarak kabul edilebilir (Macnamara 1969'dan akt. Skutnabb-Kangas, 1981).

Sosyal dilbilimciler iki dilliliği, “Dil ve birey birbirinden nasıl ayrılamazsa, birey ve toplumda bir birinden ayrılamaz bir bütündür; görüşünden hareketle; iki veya çok dilin aynı kişi tarafından değişimli olarak kullanılması” olarak tanımlamaktadır. Dilbilimcilere göre ise iki dillilik iki farklı şekilde tanımlanmaktadır. Bir kısım dilbilimci, çocuk ya da yetişkinin her iki dili de okuma-yazma, konuşma ve anlama boyutunda ana dili gibi bir düşünme aracı olarak kullanabilecek derecede hâkim olma durumunu “iki dillilik” olarak kabul ederken, bir kısım dilbilimci de orta derecede iki farklı dil becerisine sahip olma durumunu “iki dillilik” kavramı için yeterli olabileceğini savunmaktadır (Watson, 1995'ten akt. Gül Yazıcı, 2007).

Lucija Heuchert'e göre yaşamındaki önemli alanlarda her iki dilde de ihtiyaçlarını karşılayabilen kişi iki dillidir. Bu açıklamaya göre iki dilli bireyin gerektiğinde bir dilden diğerine sorunsuz bir biçimde geçiş yapabilmesi gerekmektedir (Heuchert, 1989'dan akt.

Şimşek Bekir ve Temel, 2006). Benzer bir tanımlama da Els Oksaar tarafından yapılmıştır. Oksaar, iki veya daha fazla dili iletişim aracı olarak kullanabilmeyi ve ihtiyaç halinde bir dilden diğerine geçiş yapabilmeyi iki dillilik olarak tanımlar (Oksaar, 1992'den akt. Şimşek Bekir, 2004).

Bertil Malmberg tarafından yapılan tanımda ise iki dilli bireyin, küçük yaşlardan itibaren ve doğal iletişim yollarıyla ana dilinden farklı olarak başka bir dil öğrenen kişi olduğu açıklanmaktadır. Peter Trudgill ise iki ya da daha çok dili konuşabilmeyi ve toplumsal ilişkilere göre bunlar arasında kaydırım yapabilmeyi iki dillilik olarak açıklamaktadır (Malmberg, 1977 ve Trudgill, 1992'den akt. Gürleyen, 2014).

Colin Baker'ın tanımına göre iki dillilik, her iki dilde akıcı olmaktan ziyade, bu dilleri uygun bağlamlarda ve toplumsal alanda farklı iletişim biçimi gerektiren durumlarda kullanabilmektir. İki dilliliğin tanımlarında kişinin bu dilleri hangi yeterlilik düzeyinde ve bağlamlarda kullanabilmesi gerektiği konusunda bir uzlaşma yoktur. Bireyin bu her iki dili de ana dili düzeyinde veya çok etkin bir biçimde kullanması her zaman mümkün olamayabilir. Ancak bireyin ana diliyle birlikte başka bir dili de belli işlevleri yerine getirebilmek için kullanabilmesi iki dillilik olarak tanımlanabilir (Baker, 2001'den akt. Yılmaz ve Demirel, 2015).

Aksan, ise ikinci dilin farklı şartlarda ve farklı nedenlerle ana dil seviyesine yakın biçimde edinilmesi veya iki dili de ana dil olarak edinmeyi iki dillilik olarak tanımlamaktadır (Aksan, 2007).

Abdurrahman Güzel ise iki dillilik kriterlerini birleştiren bir tanım olarak şu tanımlı öne sürmüştür: "İki dilli birey, yerli bireylerle aynı düzeyde kendini iki veya daha fazla dil grubu ve kültürüyle özdeşleştiren, iki veya daha çok dili konuşan veya bireyi kendisi tarafından istenen konuşma ve bilimsel yeteneğine göre, ya iki dillilik, ya da tek dilli

toplumda bulunan, iki dil bilen ve bulunduğu toplumun dilini de ana dili gibi konuşabilen kişidir.” (Güzel, 2010’dan akt. Gürleyen, 2014).

İki dilli bireyin dilsel özelliklerini inceleyen dilbilimi dışında birçok farklı bilim dalında iki dillilik, iki dilli bireyler ve iki dilli toplumlar hakkında araştırmalar yapılmıştır. Eğitim bilimleri, iki dillilerin eğitim ve dil edinme süreçleri ile ilgilenirken, psikoloji iki dilli birey üzerine yoğunlaşmış, sosyoloji iki dilliliği toplumsal boyutu ile ele almıştır. Tüm bunların yanında iki dilliliğin nedenleri, sonuçları, edinilme süreçleri ve iki dillilikte yeterlilik gibi konulara farklı yaklaşımlar birçok farklı tanımın ortaya çıkmasına zemin hazırlamıştır.

Skutnabb-Kangas, tanımlanması zor olan iki dilliliği farklı ölçütlerle tanımlamanın daha faydalı olacağı görüşündedir. “Bilingualism or Not: The Education of Minorities” adlı çalışmasında, iki dilliliği en az dört değişkene göre ele almanın yararlı olacağını ve ancak bu değişkenlere göre bireyin iki dilliliğinin anlamlı olacağını ifade etmektedir. Bu değişkenler; dili veya dilleri edinme/öğrenme yaşı, dilleri bilme düzeyi, dilin nerede ve hangi amaçla kullanıldığı ve bireyin dillere karşı tutumu olarak aşağıdaki tabloda verilmiştir (Canbulat, 2016).

Tablo 1

*İki Dilliliğin Farklı Değişkenlere Göre Tanımlanması*

<b>Kriter</b>	<b>Tanım</b>
	Bir konuşmacı iki dillidir, eğer:
1. Başlangıç yaşı	(a) doğumundan itibaren ilk dilini ailesinden öğreniyorsa (b) iki dili de başlangıçtan itibaren işlevsel olarak kullanırsa

Tablo 1'in devamı

	(a) iki dili kullanma yeterliliğine sahipse
	(b) iki dili de ana dili gibi konuşuyorsa
	(c) her iki dilde eşdeğer yeterliliğe sahipse
2. Yeterlik	(d) diğer dilde de anlamlı ifadeler üretebiliyorsa
	(e) diğer dilin gramer yapısını ve kullanımını biliyorsa
	(f) diğer dille temas etmiş olursa
3. İşlev	(a) iki dili kendi istekleri ve toplumun beklentilerine uygun olarak çoğu durumda kullanıyorsa / kullanabiliyorsa
4. Kimlik	
<i>İç Unsurlar</i>	(a) kendisini iki dilli ve/veya iki kültürlü veya kültür(ün/lerin) bir parçası kabul ediyorsa
<i>Dış Unsurlar</i>	(b) diğerleri tarafından iki dilli ve/veya iki dilin asli konuşanı olarak kabul ediliyorsa

### İki Dillilerde Dil Edinimi

İki dillilik edinimi ile ilgili araştırmalar, çocuğun konuşmanın başlangıcından itibaren bir ya da iki sisteme sahip olup olmadığı sorusunun hâkimiyetindedir.

İki dillilik esasen, çocuğun doğumdan itibaren her iki dile de maruz kalmasıyla veya çocuk okula başladıktan sonra ikinci dili eğitim kurumlarında öğrenmesi ile gerçekleşir. Çocuğun doğumdan itibaren her iki dilde de etkileşimde bulunarak bunları öğrenmesi iki dil ediniminde en kolay yoldur ancak bu durumda ebeveynlerin söz konusu dilleri birbirine karıştırmadan kullanmaları ve bu dillere tam olarak hâkim olmaları gereklidir (Huber, 2009).

İki dillilik ediniminin ideal tanımı sadece iki dile de maruz kalma yaşını değil bu dillerden her birine ne ölçüde maruz kalındığının derecesini ve devamlılığını da içermelidir. Nerdeyse tüm çocuklar tek dilliliği tam olarak edinmek için o dile yeterli düzeyde maruz kaldığından bu şartlar tek dil edinimini tanımlamada gerekli olmasa da bazı çocuklar dillerden birine yeterince erişemediğinden, iki dillilik ediniminde tam dil yeterliliğine ulaşmak önemli hususlardır. Böyle çocuklara yönelik çalışmalar tamamen iki dilli hale gelmiş çocuklara yönelik çalışmalara göre farklı sonuçlar verebilir ve farklı görüşlerin ortaya çıkmasına neden olabilir (Genesee, 2000).

Eşzamanlı ilk dil gelişimi üzerine yapılan çalışmalardaki ana tartışma, iki dilli bir çocuğun başlangıçta bir dil sistemi ya da iki dil sistemine sahip olup olmadığıdır. Werner Leopold ve Merrill Swain gibi birçok araştırmacı, çocuğun başlangıçta karışık (hibrid) bir sistemle dil edinmeye başladığını iddia eden “*Bölünmez Dil Sistemi*” varsayımını destekledi. Wendy E. Redlinger ve Tschang-zin Park, Marilyn May Vihman, Virginia Volterra ve Traute Taeschner’e göre de iki sisteme kademeli olarak ayrılma işlemi, sözcük dağarcığından başlayarak yapı bilgisine ve daha sonra sözdizimine doğru ilerleyen üç aşamalı bir gelişme yoluyla gerçekleşti. İlk farklılaşmamış aşama, çocukların başlangıçta iki dili karıştırdıklarına dair gözlemlere dayanmaktadır. Öte yandan; Coral R. Bergman, Kathryn J. Lindholm ve Amado M. Padilla, Amado M. Padilla ve Ellen Liebman gibi diğer araştırmacılar, çocukların iki dili çok erken bir aşamada ayırt edebildiklerini iddia ederek tamamen tersine görüş belirtmişlerdir. Bu araştırmaların ana iddiaları –tek bir dil sistemi olduğunu varsaymadan-, deneklerinin her dil için ayrı kurallar dizisi kullandıkları ve çocukların dili karıştırmalarının sebebinin girdi niteliği ve diğer dildeki eşdeğer kelimenin olmamasıyla açıklanabileceğidir (Leopold, 1970; Swain, 1972; Redlinger ve Park 1980; Vihman 1985; Volterra ve Taeschner, 1978; Bergman, 1976; Lindholm ve Padilla, 1978; Padilla ve Liebman, 1975’ten akt. Mishina-Mori, 2002).



İki yaşındaki iki dilli çocuklarla ilgili sözdizimsel gelişim üzerine yapılan son araştırmalar, bu çocukların farklı dil sistemlerine sahip olduğunu göstermiştir. Bununla birlikte, yapı bilgilerinin iki yıl sonrasına kadar bağımsız veya birbirine bağımlı gelişip gelişmediğini göstermek gerekir. Paradis ve Genesee (1996) tarafından yapılan bir çalışmada, 2-3 yaş arası Fransızca-İngilizce iki dilli çocukların gramerleri arasındaki potansiyel karışım araştırılmıştır. Bulgular, iki dilli çocukların geçiş, ivme veya edinimde gecikme olduğuna dair herhangi bir kanıt göstermemiş ve bunların gramerlerinin özerk olarak aldığı varsayımı desteklenmiştir (Paradis ve Genesee, 1996).

### **İki Dillilerde Eğitim**

Sınıfta ana dil kullanmanın ikinci dilin öğrenimine etkisi bağlamındaki tartışmalar uzun yıllardır devam etmektedir. Her ne kadar bu konuda ana dilin varlığının etkisi anlaşılmış olsa da tartışmalar ana dilin eğitim ortamındaki uygun rolü etrafında toplanmıştır. Yaklaşık olarak 1970'li yıllardan itibaren ikinci dil edinim araştırmalarının özerk ve bağımsız bir alan olarak kabul edilmesi ile ikinci dil ediniminde ana dilin kullanımı ile ilgili sorular ve konular da değişikliğe uğramıştır. Bu yıllardan itibaren araştırmaların yön ve varsayımlarında büyük değişiklikler yaşanmıştır. Araştırmalar 3 aşamada gerçekleşti. İlk olarak ana dilin birincil derecede önemli olduğu varsayıldı. İkinci olarak ikinci bir dil ediniminde ana dilin rolü en aza indirildi. Son olarak –başka bir deyişle günümüz araştırmalarında- araştırmalar ana dil etkisinin nitelikli yönüyle ilgilenmeye başladı. Bu son aşama içinde yapılan araştırmalar, her şeyin aktarıldığı ya da hiç bir şeyin aktarılmadığını varsaymaktan daha ziyade ana dilin hangi yönlerinin aktarıldığı ve ana dil bilgilerinin aktarılabilirliğini belirleyen temel ilkeleri anlamaya çalışmaktadır (Gass, 1988).

İki dilli eğitimin ne anlama geldiği, iki dilli eğitim programlarının kimin için olduğu, bu programların hedef kitleleri için ne amaçladığı ve iki dilli eğitimin etkin olup olmadığı konusunda önemli ve karşılıklı bir çatışma vardır. İki dilli eğitim programları gerçek

programların yerel düzeyde nasıl işlediğini anlamaksızın sıklıkla yapılır, değiştirilir veya terk edilir. İki dilli eğitimden uzak durmak yerine hangi programın bize iki dilli eğitimden söz ettiğini düşünmeliyiz (Garcia ve Baker, 2007)

Geleneksel eğitimcilerin gözünde, iki dilli eğitim bir geçiş dönemi olmalıdır. Çocuğun ana dili, eğitim amacıyla kullanılmalıdır. Böylece çocuklar bilişsel beceriler kazanacak ve akademik yavaşlama önlenecektir. Çocuk ikinci dile hâkim oluncaya ve ana dil eğitimi sona erinceye kadar çoğunluk dili ikinci dil olarak öğretilmelidir. Teorik olarak çocuğun geçmiş mirasına ve kültürüne önem verilmelidir. Bununla birlikte temel amaç öğrencilerin diğer konularda geride kalmadan olabildiğince hızlı bir şekilde çoğunluk dilini konuşan akranlarının sınıflarına geçiş yapmalarını sağlamaktır. Ancak iki dilli ve çok kültürlü eğitim kavramı daha zorlu sorular ortaya attı. Örneğin; “Alman kültürü nedir, Goethe mi yoksa Goebbel mi, Marx mı yoksa Bismarc mı Alman kültürünü temsil eder, Okullar bunlardan hangisini aktarmalıdır?” (Duignan, 1998).

İki dilli eğitim yanlıları, çocukların çoğunluk dilini öğrenirken konuşma ve okuma alanlarında başarısızlık deneyimi yaşamamaları için ilk olarak ana dillerinde okuma öğretilmesi gerektiğini savunmaktadır. Bu felsefeye dayanan programlar, çoğunluk dilinin genellikle ikinci veya üçüncü sınıfta başarı sağlamak için yeterli olduğu durumlarda çocukları tek dilli eğitime geçirir. Alternatif olarak, birçok dilde eğitim veren programlar, küçük çocuklara günün farklı zamanlarında hem ana dillerinde hem de çoğunluk dilinde okumayı öğretir. Çocukların ana dillerinde okuma yeterliliğinin nihai olarak çoğunluk dilinde okuma performansının güçlü bir göstergesi olduğunu ve iki dilliliğin kendisinin her iki dilde de performansa müdahale etmediğini gösteren çok sayıda kanıt bulunmaktadır. İki dilli eğitim savunucular ayrıca, ana dil eğitimi almadıkça çoğunluk dilinde yeterliliği düşük olan öğrencilerin ana dil yetkinliğini de kaybedebileceklerini veya ana dillerinde okumayı öğrenemeyeceklerini dolayısıyla bugün dünyada ekonomik ve sosyal değer kazanan

becerilerin kaybedileceğini savunuyorlar (Slavin, Madden, Calderón, Chamberlain & Hennessy, 2011). Bununla birlikte Rossell ve Baker (1996) gibi araştırmacılar ise ana dili öğretiminin çoğunluk dil gelişimini engellediğini veya geciktirdiğini ve bu şekilde eğitim alan çocukların okulda ve nihayetinde toplum içinde ikinci sınıf ve ayrı bir statüye sürüklendiğini iddia etmektedirler. Rossell ve Baker'in (1996) aktardığı çalışmalar Greene (1997) tarafından yeniden analiz edilmiş ve çoğunun kontrol gruplarından yoksun olduğu, işleyişi yanlış tanımladığı veya başka ciddi metodolojik kusurları olduğu anlaşılmıştır (Greene, 1997).

Geçmişte, azınlık geçmişine sahip pek çok öğrenci sözel zekâ testleri ve okuryazarlık gelişimi ölçütleriyle değerlendirilerek tek dilli öğrencilere göre daha kötü sonuçlar elde ederek okul yaşamlarında zorluklar yaşadılar. Bu bulgular 1920 ve 1960 yılları arasındaki araştırmacıları iki dilliliğin çocuklarda dil engelleri ve bilişsel karışıklığa sebep olduğu tartışmalarına yönlendirdi. Ayrıca bazı araştırmacılar da iki dilli çocukların tek dilli çocuklara göre daha sık duygusal çatışmalara maruz kaldıkları sonucuna ulaşmıştır. Bu nedenle bu yüzyılın başlarında iki dillilik, eğitimciler arasında şüpheli bir üne kavuştu ve birçok okul bu çocukların ana dillerinin akademik zorluklarının kaynağı olduğu gerekçesiyle azınlık çocuklarının ilk dillerini yok etme çabalarını iki katına çıkardı. İki dilliliğin ve iki dilli eğitimin egemen dili öğrenmede bir engel oluşturduğu görüşü, bazı eğitimciler ve halkın birçok üyesi arasında hala devam etmektedir. Bununla birlikte neredeyse tüm erken dönem araştırmaları ana dilini çoğunluk dili ile değiştirme sürecinde olan ve okullar tarafından güçlü bir biçimde teşvik edilen çocukları kapsıyordu. Birçok azınlık öğrencisi ana dillerini okullarda kullandıkları için cezalandırıldılar. Böylece, bu öğrenciler genellikle ana dillerinde yeterli okuma yazma becerileri geliştirmede başarısız oldu ve çoğu da okulda akademik ve duygusal zorluk yaşadı ancak bu durumun kaynağı, bu öğrencilerin kimliklerinden ötürü okullarda baskıya uğramış olmaları ve okullarda maruz kaldıkları baskıcı uygulamalardır (Cummins, 1989). Bununla birlikte, daha yakın tarihli araştırmalar, iki dilliliğin çocukların kişisel ve

akademik gelişiminde olumsuz bir güç olmasının çok uzak olduğunu, iki dilliliğin hem entelektüel hem de dilsel ilerlemeyi olumlu etkilediğini ileri sürmektedir. Çok sayıda çalışma, iki dilli çocukların dilsel anlamlara daha fazla duyarlı olduklarını ve düşüncelerinde tek dilli çocuklara göre daha esnek olabileceklerini bildirmiştir (Cummins, 1978 ve Hakuta, 1986'dan akt. Cummins, 1989).

Tüm dünyadaki iki dilli programlardan elde edilen veriler, azınlık dili aracılığıyla verilen eğitimin -yani okul dışındaki toplumda takviye edilen dil- çocuğun çoğunluk dilinde akademik gelişimini engellemediğini göstermektedir. Benzer şekilde, Amerika Birleşik Devletleri'ndeki iki dilli programlar, İspanyolca'yı ana dil olarak konuşan İspanyol öğrencilerin, İngilizce dil gelişimine yönelik hiçbir sıkıntıya sebep olmaksızın okul gününün büyük bölümünde İspanyolca eğitim alabileceklerini göstermektedir. Çoğunluk dili ile öğretim süresiyle bu dildeki akademik başarı arasında çok az bir ilişkinin olması, birinci ve ikinci dil akademik becerilerinin birbirine bağımlı olduğunu göstermektedir (Cummins, 1983).

Karşılıklı bağımlılık ilkesi resmi olarak aşağıdaki şekilde ifade edilmiştir: Lx'deki eğitimin Lx'deki yeterliliğini artırmada etkili olduğu ölçüde, bu yeterliliğin Ly'e aktarılması Ly'e hem okulda hem de çevrede yeterli düzeyde maruz kalmanın ve motivasyonun sağlanması ile gerçekleşir (Cummins, 1983).

İki dilli eğitimde hedefler; ulusal veya toplumsal hedefler, dil hedefleri ve eğitim hedefleri açısından incelenebilir. Genel olarak ulusal hedefler asimilasyoncu ve çoğulcu hedefler olmak üzere ikiye ayrılmaktadır (Baker, 1993).

Asimilasyoncu amaçlar, azınlık dil konuşmacılarını çoğunluk diline ve kültüre asimile etmeye çalışmaktadır. Bunu yaparken, azınlık dili daha az önemli hale gelecek ve hatta kaybolacaktır. Bu hedefler bir eritme potası kültürünün imgelerini karakterize eder ve asimile

olmayan başarısızlığının bölücülüğe yol açabileceğini iddia etmektedir. Çoğulcu hedefler, genellikle bireysel ve grup dil haklarını desteklemektedir ve grup özerkliği için destek olarak görülmektedir. Asimilasyon ve çoğulcu hedefler, ideolojik ve felsefi farklılıkları yansıtır. Ancak, daha özel birçok hedefin tanımlanamayacağı da belirtilmelidir. Örneğin, bir kişinin birden fazla dil öğrenme arzusu; iş imkânlarının geliştirilmesi, dini inançların takviye edilmesi (örneğin İbranice veya Arapça), kişisel seyahat, tarihi aile bağlantılarının korunması, kişisel gelişim vb. birçok sebeple ilgili olabilir. İki dilli eğitim durumunda, azınlık dili kullanmanın eğitimsel amacı becerilerin ve bilgilerin aktarılması gibi çoğunluk dilindeki yeteneğin teşvik edilmesidir (Roberts, 1995).

### **İki Dillilerde Yeterlilik**

İki dilliliğin tanımlarının birbirinden farklı olmasının nedenlerinden biri de iki dilli bireyin bu dillerde ne derecede yeterli olmasının gerekliliği konusunda da tam bir uzlaşmaya varılamamış olmasıdır. Örneğin Leonard Bloomfield'e göre iki dillilik yalnızca konuşmacı her iki dilde de o dillerin doğal konuşucuları düzeyinde beceri sahibi olduğunda söz konusu olabilir. Maximillian Braun ise iki dilliliği, iki dilde de tamamen eşit ve etkin ustalık şeklinde tanımlamıştır. Bunlara benzer titiz bir tanım da Einar Haugen tarafından "birden fazla dilde ana dil konuşucusu düzeyinde yeterlilik" olarak yapılmıştır. Hall gibi bazı araştırmacılar ise iki dillilik için ikinci dilin gramer yapısının en azından bir miktar bilgisi ve kontrolünden fazlasını gerekli görmez (Bloomfield, 1933; braun, 1937; Haugen, 1968 ve Hall, 1952'den akt. Skutnabb-Kangass, 1981).

Her iki dilde de akıcı görünen iki dilli çocuklar bile bazı dil görevlerinde farklılık göstermektedir. Örneğin okuma konusunda oldukça yeterli olan biri dinleme ve anlama gibi farklı bir beceride yeterli olmayabilir (Gutiérrez–Clellen, Kreiter, 2003).

Dil yeterliliği, kişinin belli bir amaç için dili kullanma yeteneğidir. İki dillilik, sabit olmayan bir olaydır. İki dilliler de kendi yeterlilik derecesi ve dillerini koruma ve devam ettirme konusunda birbirlerinden çok farklıdır. İki dilli çocuklar, çoğu zaman tam dil yeterliliğini dillerinin sadece birinde gösterebiliyorlar. Bu yeterlilik belli bir dil kodunun iç bilgisi ve bunun iletişimde kullanabilmesi anlamına gelebilir (Molali, 2005).

Bir kişinin herhangi bir dildeki yeterliği ancak o dillerin standart testleri ile ölçülebilir ancak iki dilliliğe özgü farklı bir yeterlik tipinden söz etmek mümkündür. Bu yeterlilik bir dilden diğer dile geçiş olayları veya iletişimi zorlamak amacıyla bir dilden sözcük veya dil bilgisi kurallarının diğer dile aktarma yeteneği gibi kendi içinde çalışır (Rezzagil, 2010).

Araştırmalar, ikinci dil yeterliliğini etkileyen faktörleri bulmuştur. Örneğin, ev sahibi ülkeye geliş tarihi ile yurtdışında doğmuş iki dilli öğrencilerin ikinci dil yeterliliği arasında belirgin bir ilişki bulunmuştur. Bu ilişkiyi değerlendiren birçok çalışma, standart olmayan dil ölçütlerini kullanarak dil yeterliliğini ölçmüştür. Ayrıca, Gollan, Montoya ve Werner (2002) ve Rosselli ve ark. (2000) yaptıkları araştırmalar sonucunda tek dilli ve iki dilli bireyler arasındaki sözel akıcılığa ilişkin performans farklılıkları bulmuştur. Sözlü akıcılığın değerlendirilmesi genellikle fonetik ve semantik akıcılık görevlerini içerir. Araştırmalar, tek dilliler ve iki dillilerin fonetik akıcılık performanslarında benzer sonuçlar elde etmişlerdir. Bununla birlikte, iki dilli bireyler, semantik akıcılık konusunda göreceli olarak daha düşük sonuçlar elde etmişlerdir. Gollan ve ark. (2002) ve Rosselli ve ark. (2000) fonetik ve semantik akıcılık arasındaki tutarsızlık için birkaç açıklama sunmuşlardır. Her dildeki alternatif öğeler arasında çekişme olduğunda diller arası engellemenin ortaya çıktığını ve tek bir ögenin tek bir dile alınmasının geciktiğini iddia etmişlerdir (Gollan ve ark. 2002; Roselli ve ark. 2000'den akt. Portocarrero, Burright, ve Donovick, 2007).

## İki Dilliliğin Etkileri

Birden fazla ülkeden iki dilli ve tek dilli alt nüfus üzerine yapılan araştırmalar, tek dilliliklere kıyasla, iki dilli kişilerin farklı düşünme ve bilişsel esneklik seviyelerinde daha yüksek olduğunu göstermektedir (Cox ve Blake, 1991).

1960'lardan bu yana iki dilliliğin bilişsel becerilere etkisi üzerine yapılan araştırmalar; iki dilliliğin zekâ, üst düzey dilsel bilinç, bilişsel esneklik ve hatta daha demokratik bir eğilime yol açtığını göstermiştir (Peal & Lambert, 1962; Ben-Zeev, 1977; Bialystok, 1991; McLaughlin & Nayak, 1989; Nation & McLaughlin, 1986; Nayak, Hansen, Krueger, & McLaughlin, 1990 ve Pandey, 1991'den akt. Sanz, 2000).

İki dilli öğrencilerin standart sözcük dağarcıklarının değerlendirilmesinde genellikle daha düşük başarı sergilediklerinin bulunmasına karşın akıl yürütme konusunda tek dilli akranlarının üstünde başarı sergiledikleri görülmüştür. İki dilliliğin işleyen belleği (kısa süreli bellek) etkileyip etkilemediği halen net değildir. Günlük yaşamlarında birkaç dili birlikte kullanan iki dilli kişiler konuşma sırasında tüm dillerini paralel olarak etkinleştirirler (Bialystok, 2001; Costa, Roelstraete ve Hartsuiker, 2006; Jared ve Kroll, 2001; Van Hell ve Dijkstra, 2002'den akt Engel de Abreu, 2011). İki dilli bir zihinde birkaç dil sisteminin beraber etkinleştirilmesi birbirine karşıt tepkiler arasında leksikal bir çatışmaya yol açar. Bu bilişsel kontrol mekanizması hedef olmayan dilden kaynaklanan engellemeleri bastırmanın yanı sıra ilgili dilin etkinleştirilmesini sağlamak için gerekli olduğu iddia edilmiştir (Bialystok, 1999; Ursino, Cuppini, & Magosso, 2010'dan akt. Engel de Abreu, 2011). İki dillilere yönelik çalışmalarda belleği araştıran çok az çalışma yapılmıştır. Bu çalışmalarda da karışık sonuçlar ortaya konmuştur, kimi araştırmalar iki dilliliğin bellek üzerinde olumlu bir etkisi olduğunu iddia ederken kimi araştırmalarda da bu yönde bir sonuç elde edilememiştir. Bir olasılık, iki dilli deneyimin bilişsel kontrol üzerindeki etkisiyle işleyen bellek performansını etkileyebileceğidir. Bu bağlamda iki dillilerin daha etkili bir işleyen bellek

yeteneği sergilemeleri mümkündür. İki dilli bir ortam, hedef dilden etkilenme ve müdahalelerle mücadeleye ek olarak bir dili kullanılıyorken diğer dil sistemini engelleyerek bilişsel kontrol eğitimini sağlar (Engel de Abreu, 2011). Sözcük dağarcığı alanında yapılan araştırmalardan elde edilen veriler, tek dilli bireylerin sözcük dağarcığı ve söz dizimi alanında iki dillilerden daha iyi bir başarı elde ettiklerini açıkça göstermektedir. Bu bulgular, iki dillilerde her iki dilin de aktif olduğunu ve konuşma sırasında bu dillerin etkileşime geçtiklerini ayrıca konuşma anında konuşulan dilin dışındaki dilden alınan sözcüklerin etkinliği azaltabileceğini iddia eden diğer çalışmalarla da tutarlıdır (Bialystok, Craik ve Ryan, 2006; Costa ve ark., 2006; Jared ve Kroll, 2001'den akt. Engel de Abreu, 2011). Ayrıca günlük olarak birkaç dilde yaşamak dilsel görevlerde iki dillilerin performansını daha da etkileyebilecek belirli bir dile maruz kalma sıklığını azaltır (Gollan, Fennema-Notestine, Montoya, & Jernigan, 2007; Grosjean, 2010'dan akt. Engel de Abreu, 2011). Son olarak, iki dilli kişilerin sözel bilgi dağarcığının tüm dilleri arasında dağıldığı söylenmektedir. Dolayısıyla, iki dillilerin tek dillilerin gerisinde kalmaları şaşırtıcı değildir çünkü bu iki dilden yalnızca bir tanesi değerlendirilmiştir; (Namazi ve Thordardottir, 2010; Thordardottir, 2005; Thordardottir ve ark., 2006'dan akt. Engel de Abreu, 2011). Her ne kadar giderek artan kanıtlar, iki dilliliğin bazı bilişsel kontrol süreçlerini olumlu yönde etkilediğini önerse de pek çok çalışma, iki dillilik ve çalışma belleği arasındaki ilişkiyi araştırmaya odaklanmamıştır. Erken çocukluk çağındaki iki dillilik çalışma belleği yeteneklerinin gelişimi üzerinde çok az etkili olmaktadır. Çalışma belleği görevlerindeki performans, çok alanlı genel bilişsel mekanizmaların işletimi tarafından yönlendirilmektedir: kontrollü dikkat, güncelleme, çatışma izleme ve engel bastırma çalışma belleğinin çeşitli işleyişlerindeki performansı desteklemektedir. Çalışan bellek hakkındaki bu çoklu mekanizma görünümüne göre iki dilliliğin farklı çalışma belleği görevlerini farklı şekilde etkileyebileceği düşünülebilir. Bu varsayımı araştırmak ve performansı farklı çalışma belleği önlemlerine dayandıran çeşitli



mekanizmaları daha iyi tanımlamak için daha fazla araştırmaya ihtiyaç vardır (Engel de Abreu, 2011).

Bialystok (2001), iki dilli ve tek dilli çocuklarla ilgili bilişsel farklılıklar üzerine yapılan araştırmaları kapsamlı bir şekilde gözden geçirmiş ve bugüne kadar elde edilen bulguların belirli bir entelektüel yeteneklerin geliştirilmesine destek verdiğine karar vermiştir. Bu analize göre, bilişsel işlevin bir özelliği olan dikkat çeken kaynaklar üzerindeki önleyici kontrol, kapsamlı iki dilli deneyime sahip çocuklarda daha hızlı gelişir. Özel olarak; öneri, iki dilli çocukların bir sorunun çelişkili algısal veya temsili özelliklerine dikkat etme yeteneğinde ileri düzeyde olmasıdır. Araştırmacılar uzun süredir çocukların dilsel ve bilişsel gelişiminde birden fazla dili öğrenmenin avantaj ve dezavantajlarıyla ilgilenmektedir. İki dilli bireyler özellikle de çocuklar, zihin ve beyinde dilin nasıl temsil edildiği gibi ele alınabilecek temel meselelerden dolayı çalışmalar için değerlidirler. İki dilliliğin, iki dilli çocukların tek dilli çocuklara göre dil bilincini artırıp artırmadığı ve erken iki dilliliğin çocuklarda okuma gibi dilsel faaliyetleri nasıl etkilediği araştırmalara konu olmuştur (Carlson ve Meltzoff, 2008).

Okuryazarlık edinimi için üç ön şarttan söz edilebilir. Bunlar: sözel olarak dilde yeterlilik, basılı sembolik kavramların anlaşılması ve dilsel bilincin oluşmuş olmasıdır. Çalışmalar gözden geçirildiğinde tek dilli öğrencilerde okuryazarlık kazanımını etkileyen bu becerilerin iki dilli çocuklar için farklı geliştiğini göstermektedir. İki dillilerde her üç becerinin gelişimi arasındaki ilişki farklıdır ve bu durum iki dilli çocuklar için bazen bir avantaj bazen ise bir dezavantaj teşkil etmektedir. Bu nedenlerle iki dillilik, çocukların okuryazarlık edinme sürecinde açıkça bir etkendir (Bialystok, 2007).

1960'lara kadar dilbilim ve psikoloji çalışmalarında iki dillilik ve bilişsel gelişim konuları negatif olarak ilişkilendirilmiş durumdaydı ve bu konuda bir fikir birliği söz konusuydu (Portes ve Hao, 1998).

Erken dönem çalışmaların iki dillilik ve bilişsel gelişim arasında negatif bir ilişki olduğunu bildirmiş olmalarına karşın daha güncel çalışmalar sürekli olarak bu iki durum arasında olumlu bir ilişki olduğu sonucuna ulaşmıştır (Cummins, 1979).

1920'lerden Peal ve Lambert'in (1962) Kanadalı okul çocuklarıyla ilgili tarihi çalışmasına kadar, iki dillileri tek dilli öğrencilerle karşılaştıran çalışmalar, sürekli olarak iki dilli kişilerin hem dilsel hem de entelektüel becerileri etkileyen bir "dil engeli" yaşadığını gösteren bulgular üretti. İlk araştırmaları başlatan tartışma, şaşırtıcı olmayan bir biçimde zekânın standartlaşmış ölçümlerinde daha düşük bir başarı elde eden yeni gelen göçmenler etrafında gerçekleşti. İki dillilik araştırmaları, Peal ve Lambert'in (1962) bilişsel gelişim üzerinde iki dilliliğin olumlu bir etkisi olduğunu bulgularıyla önemli bir dönüş yaptı. Sıkı seçim ölçütleri kullanarak, hem Fransızca hem de İngilizcede akıcılık gösteren ve çocukluk çağında iki dili de edinmiş olan çocukları kendi çalışmalarına dâhil ettiler. Sonuçlarını örneklerinin dil dengeleri açısından açıklamışlar ve "dengeli iki dillilik" kavramının "bilişsel esneklik" ile sonuçlandığını ileri sürmüşlerdir. Bununla birlikte, bu tür araştırmalardan çıkan sonuçlarla ilgili önemli bir kısıtlılık vardır. Dengeli iki dilli öğrencilerin zeki olmaları veya üstün bir dil zekâsına sahip olmaları olasıdır ve iki değişkeni ayırmak mümkün değildir. Kusursuz bir şekilde iki dilli ortamlar olmadığından bir dil genellikle diğerinden daha fazla kullanılır, bu durum olumlu koşullar altında bile bireyin okuma, konuşma, yazma, dinleme becerileri alanlarında mükemmel bir dengede iki dili korumasını zorlaştırmaktadır. Grosjean (1982), sekiz ülkede görüştüğü yetişkin iki dilli çiftlerin sadece %23'ünün, dört ayrı beceri alanında aynı derecede akıcı olduklarını göstermiştir. Grosjean, dilin akıcılığının kullanımı ile belirlendiğini ve kullanımın ihtiyaca göre belirlendiğine dikkat çekiyor. Bu nedenle, belirli bir dilde özel bir yeteneğe ihtiyaç duyulmazsa, dil o alanda daha az gelişmiş olacaktır (Hakuta, 1986; Macnamara, 1966; Grosjean, 1982 ve McLaughlin, 1978'den akt. Malakoff, 1988).

Saer ve ark. (1924) tarafından yapılan bir araştırmaya göre Galler'de kırsal bölgelerde yaşayan iki dilli bireylerin kentsel bölgelerde yaşayan iki dilli bireylere ayrıca kırsal veya kentsel bölgelerde yaşayan tek dilli bireylere göre sözel zekâ testlerinde daha düşük sonuçlar elde ettikleri sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmalarda, iki dilliliğin zekâ üzerindeki etkisine ilişkin genel eğilim olarak iki dillilerin sözel zekâ testleri ile değerlendirildikleri zaman bir dil engeli ile karşılaştıkları sonucuna varıldı (Darcy, 1953).

Cummins (1976) ve Cummins (1979), iki dilliliğin olumlu etkilerinin bazılarının elde edilen iki dillilik derecesine bağlı olduğunu belirtmiştir. İki dilli çocukların iki dilliliğin bilişsel işlevsellik üzerindeki muhtemel olumlu etkilerini yaşamaları için ulaşmaları gereken eşik seviyeler olduğunu öne sürmektedir. Bu varsayım, bilişsel işlevselliği olumlu yönde etkileyen iki dilliliğin, iki dilde belirli bir asgari düzeyde veya eşik düzeyde yetenek elde edilmeyinceye kadar yürürlüğe girmeyeceğini varsaymaktadır. Ayrıca, olumsuz bilişsel etkilerden kaçınmaya yetecek kadar düşük ve bilişsel hızlanmanın gerçekleşmesine yetecek kadar yüksek olmak üzere iki duyarlılık düzeyi olduğu iddiasında bulunur. Cummins (1978) için dilsel yeterlilik, dilin bilişsel işlevlerini etkin bir şekilde kullanma becerisini ifade eder. Daha özel olarak, dili etkili bir düşünce aracı olarak kullanmak ve düşünme süreçlerini dil yoluyla temsil etmektir. Bu varsayımı destekleyen Skutnabb-Kangas ve Toukoma (1976), eğitim sürecinde soyut bir düşünce tarzı gerektiren fen gibi konularda, ilk dildeki gelişimi iyi düzeyde olan ancak ikinci bir dilde eğitimine devam eden çocukların ilk dillerinde yeterli bir gelişme göstermeyen çocuklara göre daha başarılı olduklarını bildirmektedir. İki dilliliğin bilişsel gelişimi etkileyebileceği varsayımının bir açıklaması Piaget tarafından sunulan bilişsel gelişim teorisinde bulunur. Piaget iki dillilik konusuna özel olarak değinmemesine rağmen, bilişsel gelişim konusundaki tutumu ve bunun dil gelişimiyle olan ilişkisi, iki dilliliğin etkilerinin anlaşılması için bir sonuç doğurmaktadır. Piaget'ye göre bilişsel gelişim, dil

gelişimini etkilemektedir. Dil gelişimi bilişsel gelişimle eşzamanlı olarak gerçekleşir ve dil gelişimi bilişsel gelişimin önüne geçemez (Kessler ve Quinn, 1980).

İki dilliliğin üçüncü dil öğrenimi üzerindeki etkisini araştıran çalışmalar, dil öğreniminde iki dilli öğrencilerin tek dilli öğrencilere göre daha üstün yeteneklere sahip oldukları varsayımını teyit etme eğilimindedir. Bu etki öğrenme yöntemleri, dil bilinci ve iletişimsel yeteneğe bağlı olarak açıklanabilir ancak bununla beraber iki dilli kişilerin üçüncü dil ediniminde temel olarak kullanabilecekleri daha geniş bir dilsel birikime sahip olması ile de bağlantılı olabilir. Dillerin tipolojik olarak bir birlerine yakın olmaları bu olumlu aktarımı daha da geliştirir (Håkan Ringbom, 1987).

İki dillilik ve işleyen bellek arasında ilişki hakkında birbirine zıt iki varsayım söz konusudur. Birinci varsayıma göre iki dili aynı anda yönetme ihtiyacı işleyen belleğe daha fazla yük getirebilir. Bu varsayım işleyen belleğe fazladan getirilen bilişsel yük nedeniyle işleyen bellekte verimli şekilde bilgi işlemeyi engelleyebileceğini iddia etmektedir (Lee, Plass ve Homer, 2006; Sweller ve Chandler, 1994; Van Merriënboer ve Sweller, 2005'ten akt. Adesope, Lavin, Thompson ve Ungerleider, 2010). Diğer varsayıma göre ise iki dilli kişilerin bir dili kullanırken diğer dili engelleme becerilerinin gelişmiş olmasından ve işleyen belleğin bu tür engelleyici işlemlerle düzgün biçimde yönetildiğinden işleyen bellek yeterliliğinin etkinliğinin artabileceğini iddia etmektedir (Bialystok ve ark., 2004; Bialystok, Craik, ve Luk 2008; Fernandes, Craik, Bialystok ve Kreuger, 2007; Just ve Carpenter, 1992; Michael ve Gollan, 2005; Rosen ve Engle, 1997'den akt. Adesope, Lavin, Thompson ve Ungerleider, 2010). Bu rakip varsayımlar üzerinde yapılan araştırmalar ikna edici olmayan bulgular vermiştir. İki dillilerin tek dilliler ile karşılaştırıldıkları zaman sözlü ve sözlü olmayan durumlarda dikkatlerini daha kolay kontrol edebildiklerini gösteren önemli kanıtlar bulunmaktadır. Bu bilişsel fayda için pek çok açıklama yapılmıştır. Yaygın bir görüşe göre iki dili düzenli olarak kullanmak, iki dilli kişilerin dikkatlerini kontrol etmelerini ve hedef dili

seçmelerini gerekli kılmaktadır. Yakın zamanlarda iki dilli çocuklarla yapılan araştırmalar bilişsel kontrol becerisinin yetişkinliğe kadar devam ettiğini göstermektedir (Adesope, Lavin, Thompson ve Ungerleider, 2010).

### **İki Dilliliğin Faydaları**

Birden fazla dilde konuşmak, ilk düşündüğümüzden daha karmaşıktır. İki dillilik, beyindeki tüm dil sisteminin temel bir yeniden düzenlenmesini gerektirir. Beyinde barındırılan birden fazla dile sahip olmak ön-frontal kortekste -beynimizin çalışma alanı ve yürütme işlevi ile uğraşan alanı- muazzam bir baskı oluşturur. Bu nedenle, iki dilli olan kişilerin beyinleri, bu belirli beyin bölgelerinde sürekli bir zihinsel egzersiz yapmaktadır. Sonuç, vücudun herhangi bir bölgesinin gücünü ve etkinliğini arttırdığımızda olanlardan farklı değildir (Penn, Frankel, Watermeyer ve Russell, 2010).

Araştırmalar, ezici bir şekilde, iki dilli bir kişinin bir dili kullandığı zaman diğerinin de aynı anda aktif olduğunu gösterdi. Bir kişi bir kelimeyi duyduğunda, tüm kelimeyi bir kerede duymaz: sesler sırayla gelir. Sözcük bitmeden çok önce beyin dil sistemi sinyalle eşleşen birçok sözcüğü etkinleştirerek bu kelimenin ne olduğunu tahmin etmeye başlar. "Can" ı duyarsanız, en azından kelime tanımının daha önceki aşamalarında, "şeker" (candy) ve "mum" (candle) gibi kelimeleri de harekete geçirirsiniz. İki dilli insanlar için, bu etkinleştirme tek bir dil ile sınırlı değildir; İşitsel girdi, ait olduğu dile bakılmaksızın karşılık gelen sözcükleri etkinleştirir (Marian ve Shook, 2012).

İki dilli çocukların, yürütücü işlevsel becerileri ölçülen görevlerde tek dilli çocuklardan daha başarılı oldukları gözlemlenmiştir. Bu avantaj genellikle iki dilli kişinin dil kullanımını sırasında seçici dikkat ve bilişsel esnekliği yoğun bir biçimde uygulamasına atfedilmektedir çünkü dillerden sadece birinin kullanıldığı durumlarda bile bireyin zihninde her iki dil de etkin durumdadır. İki dillilik bu yolla dilsel ve bilişsel avantajları da beraberinde

getirir. Erken yapılan çalışmalar, iki dilli çocukların üst düzey dilsel bilince sahip olduklarını ve çeşitli testlerde tek dilli çocuklardan daha iyi performans gösterdiğini ortaya koymuştur. İki dilliliğin dilsel görevlerle sınırlı olmayan bilişsel süreçlerin erken gelişimine yol açtığını gösteren kanıtlar daha şaşırtıcıdır (Poulin-Doubis, Blaye, Coutya ve Bialystok, 2011). İki dilli ve tek dilli çocuklar arasındaki bilişsel farklılıklar üzerine yapılan araştırmanın kapsamlı bir incelemesinde Bialystok (2001), iki dilli çocukların, seçici dikkat ve bilişsel esneklik görevleri gerektiren çeşitli görevlerde tek dilli çocuklardan daha başarılı olduğuna dair artan kanıt bulunduğunu öne sürmektedir.

Pek çok araştırmacı tarafından iki dilliliğin bilişsel işlevselliği geliştirdiğine inanılıyor. Özellikle iki dillilik bireyin tek seferde halletmesi gereken bilişsel yükü artırır bu durumda da bölümlenmiş ve anlamsal hafıza gelişir, üst dilsel bilinç artar ve daha üst düzey problem çözme becerilerinin geliştirilmesi teşvik edilir. Artan dilsel bilinç, iki dilli kişilerin kendi dillerini geliştirmelerini sağlar. Bu durum da sonuç olarak dil kullanımında daha büyük bir hassaslığa neden olabilir. Ayrıca dil öğreniminde bir araç olarak da kullanılabilir. Örneğin iki dilli bir öğrencinin kullanabildiği her iki dilden de bilgi çekerek bir metindeki kelimeleri çözmesine yardımcı olabilir (Mehisto ve Marsh, 2011). Philip C. Clarkson tarafından yapılan bir çalışmada matematik alanında başarılı olan iki dilli öğrencilerin problemleri çözerken kendilerini düzeltmelerine izin veren daha iyi becerilere sahip olduklarını ve zor sorunların çözümüne yönelik yaklaşımlarında kendilerinden emin olduklarını keşfedilmiştir (Clarkson, 2007'den akt. Mehisto ve Marsh, 2011).

Yakın geçmişte yapılan araştırmalar, yetişkin iki dilli kişilerin sözcük alımı ve akıcılığı ölçen görevlerde dezavantajlı olduklarını (Michael ve Gollan, 2005) ancak dikkatin bilişsel kontrolünü değerlendiren görevlerde ise avantajlı olduklarını ortaya koymuştur (Bialystok, Craik, Klein, & Viswanathan, 2004).

İki dilli çocukların, dilsel işlemlerin belirli yönlerinde daha yetenekli olmaları şaşırtıcı değildir. İki dilli bir çocuk, iki dil sisteminde kontrolü ele geçirirken tek bir dil sistemine maruz kalan tek dilli çocuğa göre çok daha fazla dilsel girdiyi çözümlenmek zorunda kalmıştır. Böylece iki dilli çocuk, tek dilli çocuğa oranla anlamları analiz etmede önemli ölçüde daha fazla uygulama yapmıştır. Özetle, aşağıdaki sonuç iki dilliliğin akademik, dilsel ve entelektüel etkileri üzerine yapılan araştırmadan ortaya çıkmaktadır: İki dillilik ve iki dilde okuryazarlık becerilerinin geliştirilmesi; çocukların akademik, dilsel veya entelektüel gelişiminde olumsuz sonuçlar doğurmaz. Aksine kanıtlar -kesin olmasa da- iki dilliliğin çocuklara yönelik dilsel, akademik ve entelektüel faydalar sağladığı yönündedir (Cummins, 1989).

Çok dillilik iktisadi alanda da önemli bir kavramdır. İktisatçılar bu durumu insan kaynakları ekonomisinin bir parçası olarak görmekte ve genel olarak “dil ekonomisi” olarak tanımlamaktadırlar (Grin ve Vaillancourt, 1997). Carr (1985), ise uluslararası ticarete birkaç para biriminin hâkim olduğunu ve bunun dillerde de aynı olabileceğini belirtmektedir.

Yabancı dil yeterliliği ekonomik kazanç üzerinde önemli sonuçlar doğurur. İş imkânları daha fazla dilde yeterlilik sahibi bireylere daha açıktır ancak tüm diller bu bakımdan özdeş değildir (Gabszewicz, Ginsburgh ve Weber, 2011). Ginsburgh ve Prieto (2011) tarafından elde edilen bulgulara göre Avusturya, Belçika, Fransa, Finlandiya, Almanya, Yunanistan, İtalya, İspanya ve Portekiz gibi Avrupa Birliği ülkelerinde ikinci bir dilde yeterli olmanın –çoğu zaman için İngilizcede- yüzde beş ile on beş arasında ücret artışlarına neden olduğu anlaşılmaktadır. Nüfusunun yaklaşık yüzde yetmiş ile yetmiş beşinin yabancı dil olarak İngilizce konuştuğu Danimarka ve Hollanda gibi ülkelerde ise daha az bir düzeyde ücret artışından söz edilebilir. Birleşik Krallık'ta ise herhangi ikinci bir dil yoğun bir talep görmemekte ve ücret konusunda da herhangi bir getirisi söz konusu görünmemektedir. Ekonomik kazanç üzerindeki etkilere ek olarak bir yabancı dil, farklı bir kültürün tanınmasına ve bireylerin bu kültürlerin tarihlerine, sanatlarına ve edebiyatlarına doğrudan erişim

sağlamalarını mümkün kılmaktadır. Selten ve Pool (1991) tarafından da dil edinimine ilişkin genel bir model ortaya atılmıştır. Dil öğrenmekle elde edilen çok çeşitli ekonomik, kültürel ve sosyal avantajları kapsayan "iletişimsel menfaatler" kavramını oluşturmuşlardır (Ginsburgh ve Prieto, 2011; Selten ve Pool, 1991'den akt. Gabszewicz, Ginsburgh ve Weber, 2011).

Bireyler için iki dillilikten elde edilen ekonomik kazanım dereceleri; bölgeler, ülkeler, cinsiyet, çevresel etkenler ve istihdam düzeyler arasında değişiklik gösterebilir. Bunun yanı sıra toplum tarafından ilgili dile atfedilen değere de bağlıdır. Diğer bir taraftan da fazladan bir dil yeteneği bireylerin sahip olabilecekleri potansiyel ticaret ortaklarının sayısını artırarak bölgesel veya ulusal ekonomik gelişmeye katkıda bulunur (Breton, 1998; Pendakur ve Pendakur, 1998'den akt. Mehisto ve Marsh, 2011). Öte yandan Cummins (2000) ve Baker (2006) gibi araştırmacılara göre ise bilinen ikinci dilin bireyin ayrımcılığa maruz bırakılan bir etnik grubun bir üyesi olarak tanımlanmasına yol açması durumunda veya bireyin sahip olduğu ikinci dil önemli bir dil olarak kabul görmemekte ise bu durum istihdamın engellenmesi sonucunu da doğurabilir. Dil toplum tarafından değerli ve iş dünyası tarafından da kullanışlı olarak algılanırsa bu durum iki dilli birey için artan bir gelir olasılığını doğurur (Cummins, 2000; Baker, 2006 ve Boswell, 1999'dan akt. Mehisto ve Marsh, 2011).

Pendakur ve Pendakur (2002) tarafından Kanada'da yapılan bir araştırmada iki dilliliğin değeri yeniden incelendi ve iki dillilikle bağlantılı bir ücret artışının söz konusu olduğu bulundu. Bununla birlikte İngilizce-Fransızca iki dillilerde olumlu geri dönüşler büyük bir çoğunlukla Fransızca konuşan topluluğun yaşadığı Montreal gibi merkezlerle sınırlı kalmaktadır. Vancouver gibi büyük çoğunluğunun İngilizce konuşuru olduğu şehirlerde aynı getiriden söz etmek pek de mümkün değildir.

İki dilde iletişim kurabildikleri için, iki dilli konuşmacıların, tek dillilere göre konuşma becerisinde muazzam ve belirgin bir avantajları vardır. İki dillilik, aynı zamanda, bazı sözlü olmayan işlem avantajları getirir. Örneğin iki dillilik bilişsel kontrolün yaşa bağlı



olarak zayıflamasına karşı bir koruma sağlar (Bialystok Craik, Klein ve Viswanathan, 2004). Bununla birlikte iki dillilik sözel akıcılık becerilerinde bir azalmaya da sebep olur (Gollan, Montoya ve Werner, 2002; Rosselli ve ark. 2000).

İki dillilik ile sağlık konusunu bir birine bağlayan en şaşırtıcı sonuçlar, bir kişinin yaşına göre zihinsel gerilemeyi yavaşlatan birden fazla dilin bilinmesine işaret etmektedir. Bu durum, iki dilli bireylerin daha karmaşık sinirsel devrelerinden kaynaklanıyor olabilir. Yaşa bağlı gerileme, iki dillilik ile yavaşlatılabilir veya azaltılabilir ise bu durum; bireyler, aileleri ve toplum için etkiler doğurabilir (Mehisto ve Marsh, 2011).

Golash-Boza (2005) tarafından göçmenler ve göçmenlik hakkında yapılan bir araştırmaya göre iki dillilik, göçmen topluluk ağlarına erişimi mümkün kıldığı için avantajlı bir durumdur çünkü bu durum –özellikle gençler açısından- resmi dilin kullanıldığı okul ortamı dışında kalan sosyal çevrelere erişim imkânı sağlar ve iletişim kurulabilen kişilerin sayısını artırır. Örneğin, Latin Amerika'dan çok sayıda göçmenin yaşadığı bölgelerde İspanyolca yararlı bir dil olabilir. İspanyolcada yeterlik, Latin kökenlilerin yalnızca İspanyolca konuşmalarına değil, aynı zamanda çeşitli ülkelerden gelen Latin Amerikalılara erişebilmelerini de sağlar. Meksikalı profesörler Perulu garsonlarla, Ekvatorlu öğretmenlerle ve Şilili inşaat işçileriyle iletişim kurabilirler. Dahası, Miami gibi güçlü Latin etkisine sahip kozmopolit şehirlerde İspanyolca yeterliliği iş piyasasında önemli bir varlıktır (Stepick ve Dutton, 2000'den akt. Golash-Boza, 2005). Portes ve Rumbaut (2001), iki dilliliğin göçmen çocuklara faydalı olduğunu savunmaktadır; çünkü yabancı dilde yeterlilik çocukların topluluğunun destekleyici ağlarına erişmelerini ve ebeveynleriyle etkili bir iletişim kurabilmelerini sağlar. Benzer bir şekilde, Matute-Bianchi (1991), güçlü bir etnik kimlik sahibi Meksikalı göçmenlerin çocuklarının göçmen kimliğini terk edenlere kıyasla okulda daha iyi sonuçlar elde ettiklerini ileri sürmektedir. Analizlerine göre, iki dilli Meksikalı öğrencilerin İngilizce tek dilli Meksikalı-Amerikalı veya Chicano öğrencilerinden daha fazla

akademik başarı sergilemesi beklenmektedir (Portes ve Rumbaut, 2001; Matute-Bianchi, 1991'den akt. Golash-Boza, 2005).

Dil becerilerinin göçmen kazançları üzerindeki etkileri ekonomistler tarafından incelenmiştir. Ekonomistler dil becerilerini Asya ve Latin dilleri için gelirleri etkileyen beşeri sermayenin ekonomik değeri biçiminde görmektedir. Amerika Birleşik Devletleri gibi göçmen ülkelerde, çoğunluk dilindeki –yani İngilizcedeki- sınırlı akıcılık genellikle kazanç düşüklüğü ile sonuçlanır. Bu çalışmalar sıklıkla İngilizce eksikliği ve kazanç dezavantajı ile ilgiliyse de iki dilli ücret primi meselesinin tartışılması için gerekli materyalleri sağlarlar (Chiswick ve Miller, 1995; Grenier, 1987; McManus, Gould ve Welch, 1983; Mora ve Da'vila, 2006; Tienda ve Neidert, 1984'ten akt. Shin ve Alba, 2009).

Zhou ve Bankston (1994), sosyal sermayenin göçmen gençlerin başarılı bir şekilde uyarlanması için çok önemli olduğunu belirtmiştir. Ayrıca, etnik topluluk ağlarından ve kaynaklardan edinilen sosyal sermayenin, göçmenlerin akademik başarılarını garanti altına almak için beşeri sermayeden daha önemli olduğunu ileri sürmektedirler. Onlara göre, ekonomik açıdan dezavantajlı mahallelerde bulunan topluluklarda etnik dayanışma özellikle gereklidir. Bu etnik birlik, çocukları çevrelerindeki pek çok dikkat dağınıklığına çekilmekten korur. Rumberger ve Larson (1998) ayrıca, iki dilliliğin çeşitli başarı değişkenleri üzerinde olumlu sonuçlar verdiğini bulmuşlardır. İki dilli öğrenciler, tek dilli öğrencilere göre daha iyi notlar elde etmiş ve okul terk oranları tek dilli öğrencilere oranla daha düşüktür. Ayrıca, ana dili korumanın ve ana dil becerilerini geliştirmenin yararlı olduğunu iddia etmektedirler. Böylece, ana dil yeterliliği kültürel bir avantaj sağlarken toplumsal dil yeterliliği akademik bir avantaj sağlamaktadır. İki dilli öğrenciler bu iki durumdan da faydalanırlar.

Çok kültürlü, çok dilli bir ulus olan ve birçok farklı milletten insanların yaşadığı Amerika Birleşik Devletleri'nde iki dilliliğin faydaları, iki dillilik bürosu tarafından aşağıdaki gibi açıklanmıştır (Cengiz, 2006'dan akt. Yılmaz, 2014).

#### Ekonomik ve Ticari Faydaları:

- Ekonomik görüş geliştirilmesi,
- Küresel ekonomide yeterli hale gelmek,
- Satış becerileri geliştirme,
- Diğer siyasi sistemler hakkında bilgi sahibi olabilme.

#### Kişisel ve Sosyal Faydaları:

- Değişen sosyal yapıda iletişim yeteneği geliştirme,
- Kültürel ve dilsel sınırlarını genişletme,
- Değerlerini daha iyi anlama,
- Kültürel olguları daha derin bir seviyede anlama,
- Aile üyeleri ile daha iyi ilişkiler geliştirme,
- Aile ve toplum değerlerini anlama,
- Farklı bir sistemin değerlerini daha iyi anlama,
- Başarılı seyahat deneyimleri edinebilmek.

#### Kavramsal ve Akademik Faydaları:

- Anlama ve okuma süreçlerini geliştirmek,
- Akademik çalışmalarını inceleme sansına sahip olmak,
- Farklı metinlerden bilgi edinebilmek,
- Farklı dil yapılarındaki ayrımları yakalayabilmek,
- Düşünme süreçlerini geliştirebilmek,
- Sorgulama ve mantık süreçleri oluşturmak,
- Çok yönlülük sağlamak,
- Yeni dünyalara açılmak.

## **İki Dilliliğin Nedenleri**

İki dillilik olgusu birçok farklı nedenden ötürü ortaya çıkabilir. Bu nedenlerin en başında göç gelmektedir.

Bireylerin kendi vatanlarından ayrılıp farklı bir dilde konuşulan yerlere göç etmelerinin sonucu olarak iki dillilik ortaya çıkacaktır. Bununla birlikte farklı dilsel gruplar arasında yapılan evliliklerin sonucunda da bir dilden diğerine geçiş olmasına rağmen bu durumun nihai etkisi iki dillilik olacaktır (Grosjean, 1982).

İki dil arasında bir temas kurulduğunda, bu dillerden herhangi birini konuşan birinin diğer dili öğrenmesi muhtemeldir. Ana dil edinimi olmayan bu türde bir edinim iki dillilik sonucunu doğurur. Dil sistemlerinde oluşan yakınsak değişim tamamen dilsel bir sorundur ancak, iki dillilik kendiliğinden esasen sosyolojiktir (Diebold, 1961).

## **İki Dilliliğin Türleri**

Daha önceki bölümlerde de açıklandığı gibi iki dilliliğin birçok tanımı mevcuttur. İki dilliliği tanımlamaktaki zorluğun en başta gelen nedenlerinden biri, iki dilliliğin durağan bir olgu olmayışıdır. Bu nedenle birçok tanımda iki dillilik farklı boyutları ile değerlendirilerek bir tanımlamaya ulaşılmaya çalışılmıştır. Ayrıca iki dillilik sadece dilbiliminin değil; eğitim bilimi, toplum bilimi ve psikolojinin de bir konusu haline gelmiş durumdadır ve tüm bu bilim dalları iki dillilik olgusuna farklı açılardan yaklaşmışlardır. Tüm bunların yanında iki dilliliğin nedenleri, sonuçları, edinilme süreçleri ve iki dillilikte yeterlilik gibi konulara farklı yaklaşımlar da birçok farklı tanımın ortaya çıkmasına zemin hazırlamıştır. Tanımlama sürecindeki tüm bu yönler iki dilliliğin türlerinin açıklanması ve sınıflandırılması konusunu da etkilemektedir. İki dilliliğin oluşmasındaki en önemli sebepler: iki dilli bir topluma mensup olma, çok kültürlü bir ailede yetişme, alınan eğitimin şekli ve düzeyi ile göçtür. Bu sebepler, ebeveynlerin eğitim düzeyi, çocuktan beklentileri, baskın dildeki beceri düzeyi, ikinci dilin

kullanılma amaçları ve ikinci dilin toplum tarafından benimsenmesi ve desteklenmesi gibi toplumsal etkenlerle bağlantılıdır. Bu sebeplerle iki dillilik türleri farklılıklar göstermektedir (Bialystok, 2009 ve Grosjean, 1994'ten akt. Ağca, 2012). Dil bilgisel, bilişsel, gelişimsel ve sosyal boyutlara bağlı olarak iki dilli kişileri farklı kategorilere ayırmak çok önemlidir. İki dilliler konuştuıkları diller arasındaki akıcılık ve yeterlik dereceleri aralarındaki ayrıma göre ve yaşa, duruma, dil edinimine göre sınıflandırılmaktadır. Akılda tutulması gereken ilk şey, iki dilliliğin çok boyutlu olmasıdır. İki dilliliğin çok boyutluluğunu vurgulayan araştırmacılar iki dilliliğin farklı boyutlarıyla belirlenen çeşitli sınıflandırmalar önermişlerdir (Moradi, 2014)

İki dilliliği tanımlarken, iki etken durumu göz önüne almalıyız. Bunlardan birincisi bireysel iki dilliliktir ve ikincisi toplumsal iki dilliliktir. Bireysel iki dillilik, bir kişinin genellikle aynı yeterlik düzeyinde birden fazla dili idame edebileceği durumuyla ilgilidir. Bununla birlikte, toplumsal iki dillilik -bir kişinin birden fazla dili kullanabilme yeteneğini açıklamak yerine- bir bölgede dillerin kullanımını etkileyen politika veya tarihsel geçmişle ilgili bir durumdur (Putra, 2017). Dilbilimciler genellikle bireysel çok dillilik ve toplumsal çok dillilik diye bir ayrım yapsalar da ikisi arasında kesin bir sınır koymak her zaman mümkün değildir. Sorunun bir kısmı bir olgu olarak iki dilliliğin tanımının belirlenmesindeki güçlüğü yatmaktadır (Romaine, 2004).

Temel olarak iki dilliliğin bireysel iki dillilik ve toplumsal iki dillilik olmak üzere iki türü bulunmaktadır. Bu iki olgu birbirinden oldukça farklı durumlardır ve farklı sebeplerden ortaya çıkarlar. Bireysel iki dillilik tek bir bireyin yaşamına bağlıyken toplumsal iki dillilik toplumun inanç sistemine, yaşadığı göçlere, siyasi nedenlere bağlı olarak ortaya çıkabilir. Bireysel iki dillilik, bireyin iki dilli oluşudur. Bu bireylerin dil edinimleri genellikle iki dilli bir ortamda büyüme ve ihtiyaç nedeniyle farklı bir dilin öğrenilmesi başta olmak üzere farklı nedenlere bağlı olarak gerçekleşebilir. Toplumsal iki dillilik ise din, göç ve siyasi nedenlerle bir toplumun iki dili birlikte kullanması durumudur. (Karaağaç, 2011). Bireysel iki dilliler

eğitimlerinin bir bölümünü ikinci dillerinde almalarından ötürü daha ileri bir eğitim seviyesine ulaşmaları mümkün olabilmektedir. Toplumsal iki dillilerin iki dilli olmaları ise genellikle bir zorunluluk halidir ve ikinci dillerini genel olarak temel düzeydeki iletişimsel ihtiyaçlarına yönelik kullanırlar. (Okur, 2014'ten akt. Demiröven, 2016)

Wei (2000) tarafından iki dilli insanlar için oldukça farklı tanımlayıcılar dizisi sunulmuştur. Bu dizi Stephan P. Van Vlack (2017) tarafından aşağıdaki sınıflandırmayla listelenmiştir.

Zamanlamaya Göre:

- Geç iki dillilik
- Erken iki dillilik
- Ardışık iki dillilik
- İkinci iki dillilik
- Eşzamanlı iki dillilik

Bilişsel Sonuçlara Göre:

- Eklemeli iki dillilik
- Eksiltici iki dillilik

Bilişsel rgtlemeye Göre:

- Bileşik iki dillilik
- Eşgüdümlü iki dillilik

Yeterliğe Göre:

- Dengeli iki dillilik
- Oransız iki dillilik/Baskın iki dillilik
- Yeni başlayan iki dillilik

- Maksimum iki dillilik
- Minimum iki dillilik
- Doğal iki dillilik
- Belirgin olmayan iki dillilik
- Yarı dillilik
- İkincil iki dillilik

Dili Kullanım Biçimlerine Göre:

- Artan iki dillilik
- Hareketsiz iki dillilik
- Yarı iki dillilik
- İşlevsel iki dillilik
- Üretken iki dillilik

Duygusal Konumlandırmaya Göre:

- Örtük iki dillilik

Dil Türlerine Göre:

- Çapraz iki dillilik
- Yatay iki dillilik
- Dikey iki dillilik

İki dillilik olgusu; ikinci dilin edinilme koşullarına (yaş ve şekil), dilsel ölçütlere ve psiko-sosyal ölçütlere göre olmak üzere farklı alanlarda ele alınmaktadır.

### **İkinci dilin edinilme koşullarına göre iki dillilik.**

Edinilme koşullarına göre iki dillilik tanımlanırken ikinci dilin edinilme yaşı ve şekli ön plana çıkmaktadır. İkinci dilin edinilme yaşı temel alındığında eşzamanlı (simultaneous) iki dillilik ve birbirini izleyen (sequential) iki dillilik kavramlarından söz etmek mümkündür. Eşzamanlı gerçek iki dillilik olarak bilinir ve bireyin doğumundan itibaren her iki dile de maruz kalması durumunda ortaya çıkar. Bireyin birinci dilinin belli bir düzeye ulaşmasından sonra (genellikle 3 yaş) ikinci dilin edinilmesi durumunda da birbirini izleyen iki dillilikten söz edilebilir (Baker, 2001'den akt. Yılmaz, 2014). Ergenlik çağı da iki dilliliğin tanımlanması açısından önemlidir. Bu dönemden önce ikinci dilin öğrenilmesi durumunda erken (ascribed), daha sonraki bir dönemde öğrenilmesi durumunda ise sonraki (achived/aseribed) iki dillilik durumunun ortaya çıktığı söylenebilir (Yılmaz, 2014). Erken iki dillilik, küçük yaştaki çocukların yalnızca bir yerine iki dili düzenli olarak duymaya başladığı durumlarda ortaya çıkar. Çocuklar bu dillere doğumdan itibaren maruz kalabilir veya biraz daha geç bir yaşta ikinci bir dille karşılaşabilirler (Houwer, 2012).

Edinim şekillerine göre ise doğal ve yapay iki dillilik, kontrolsüz ve kontrollü iki dillilik, güdümlü veya okul iki dilliliğinden söz edilebilir. Doğal iki dillilikte ikinci dil herhangi bir eğitim süreci olmaksızın bu dili ana dil olarak konuşan toplum içerisinde ve iletişim yoluyla doğal sürecinde edinilir. Kontrolsüz iki dillilik tanımı da doğal iki dillilik ile örtüşmektedir. Kontrollü veya yapay iki dillilikte ise birey ikinci dili belli bir eğitim sürecinin sonunda kazanır. Doğal iki dillilikte temel amaç iletişimdir bu nedenle ikinci dilin hatasız kullanımına pek önem verilmez. Güdümlü veya okul iki dilliliğinde ise edinilen ikinci dili konuşanlarla doğrudan iletişim kurma amacı somut ve belirli değildir. Asıl amaç dilin en iyi şekilde öğretilmesidir. Okul çağına kadar yalnızca ana dilini edinmiş birey alacağı eğitim sonucu ikinci dilini (aynı zamanda yabancı dil) edinmiş olabilir. Bu durumda yapay veya kontrollü iki dillilikten söz edilebilir (Oruç, 2016; Yılmaz, 2014). Doğal iki dillilik ve okul iki



dilliliği kavramları bazı tartışmaları neden olmaktadır. Kimi bilim adamlarına göre sadece doğal iki dilli bireyler iki dilli olarak tanımlanabilir ve bu görüşe göre okul iki dilliliği ve kültürel iki dillilik yalnızca yabancı bir dilde belli bir beceri seviyesine ulaşmaktan başka bir şey değildir. Malmberg (1977) tarafından yapılan bir açıklamaya göre birey çocukluğundan veya erken yaşlarından itibaren ana dilinin yanında başka bir dili doğal yollarla edinmesi durumunda iki dilli olarak tanımlanabilir. Yine Malmberg (1977)'ye göre doğal yollar dışında belli bir zaman ve çaba harcayarak yeni bir dilin öğrenilmesi bireyi iki dilli yapmaz. Bu durum yabancı bir dilin bilinmesi sonucunu ortaya koyar ve iki dillilik ile yabancı bir dilin bilinmesi arasındaki farklılığı ortaya koyar (Malmberg, 1977'den akt. Cengiz, 2006).

### **Dilsel ölçütlere göre iki dillilik.**

Weinrech (akt. Achmet, 2005), dilsel ölçütlere göre eşgüdümlü (ordinate), eklemeli (compound) ve bağımlı (subordinate) olmak üzere üç ayrı iki dillilik türü olduğunu ifade etmektedir.

Eşgüdümlü iki dillilikte dilsel gösterenler ve bunların anlamsal içerikleri her iki dilde ayrı ayrı öğrenilmektedir. Bu durumdaki birey konuştuğu dilleri farklı toplumsal alanlarda edinmiştir. Bu nedenle birbirinden farklı ve ayrı dilsel kodlama sistemine sahiptir. Eklemeli iki dillilikte her iki dilde aynı şeyi ifade eden sözcükler zihinde ayrı ayrı tutulmaktadır bununla birlikte anlamsal olarak ortak bir kavramsal içeriğe sahiptirler ve her iki dil için ayrı ayrı sembollerle ifade edilirler. Bu iki dillilik türü, bireyin yakın çevresinde her iki dil de aynı anda seçenek olarak aynı kişi tarafından aynı iletişim durumu için kullanılıyorsa söz konusudur. İkinci dilin önceden edinilmiş dil yardımı sonucunda genellikle okulda ya da bir kursta eğitim ve öğretim sonucunda edinilmesi durumunda da bağımlı iki dillilik olgusu ortaya çıkmaktadır. Bu tür bir dil öğrenme sürecinde ikinci dilin yapısı birinci dilin yapısı esas alınarak öğrenilir ve dilsel aktarımlara sık karşılaşılır (Achmet, 2005).

Bireylerin iki dillilik düzeyleri bireyin her iki dilde de dört temel beceriyi oluşturan okuma, yazma, dinleme, konuşma becerilerine göre açıklanabilir. Dil becerileri açısından iki dillilik; dengeli, baskın ve sınırlı iki dillilik olmak üzere üç başlık altında incelenebilir (Luddicoat, 1991 ve Uzun, 2011'den akt. Demiröven, 2016). İki dilli bireylerin sahip oldukları dillerdeki yeterlik düzeyleri temel alınarak yapılan bir sınıflandırmadan da söz edilebilir. Bu şekilde yapılan sınıflandırmaya göre dengeli (ambilingual, balanced, equilingual, symmetrical) ve baskın (dominant) iki dillilikten söz edilebilir. Bireyin her iki dilde de birbirine yakın seviyede dil yeterliliğine sahip olması durumunda dengeli iki dillilikten söz edilir ve bu bireyler için dilsel yeterliliğin her iki dilde de ileri düzeyde olması beklenmez. Bireyin sahip olduğu dillerden herhangi birinde diğer diline oranla daha ileri seviyede bir dilsel yeterliliğe ulaşmış olması durumunda ise baskın iki dillilikten söz edilebilir. Edinilen ikinci dildeki yeterliğe göre yapılan sınıflandırmada, doğal dil konuşucusu seviyesinde ya da bu seviyeye yakın olan iki dillilere yeterli iki dilli, olmayanlara ise yetersiz iki dilli denir (De Groot, 2011'den akt. Erdoğan, 2015). Toplum dilbilimci Löffler (2010)'a göre iki dillilik sürecinde farklı iki dillilik türleri ortaya çıkmaktadır. Dengeli iki dillilik her iki dilin varlığını bir bütün olarak sürdürmesi iken, ikinci dilin baskın olduğu iki dillilikte baskın olan dil diğer dilin hem söz varlığına hem de sözdizimine etki etmektedir; ancak bunun tam tersi olmamaktadır (Löffler, 2010'dan akt. Canbulat, 2016). Bazı durumlarda da birey bir dildeki ifadeleri anlayabilir ancak bu dil üzerinde herhangi bir üretici kontrole de sahip değildir. Bu durum yarı iki dillilik (semibilingualism) kavramı ile açıklanabilir (Hockett, 1958). İki dilli bireyin muhatabı, bu dillerden sadece birini biliyorsa bu durumda iki dilli birey kendisini ifade etmekte zorlanabilir ve böyle bir durumda iki dilli bireyin sahip olduğu dilleri tam olarak kullanamaması ya da kusurlu olarak kullanabilmesi durumu gerçekleşebilir. Bu durum sınırlı iki dillilik olarak kabul edilir. Kod değiştirme ve bir dilin söz dizimsel ya da dil bilgisel unsurlarının diğer dile doğrudan aktarılması olarak açıklanabilecek girişim durumu sınırlı iki

dillilerde sıklıkla karşılaşılan bir durumdur. Özellikle, Almanya'da yaşayan Türklerin 'sınava girmek, televizyon izlemek, devam etmek' gibi söz dizimsel yapılar yerine Almanca'nın söz dizimsel yapısını Türkçeye uygulayarak 'sınav yazmak, televizyon bakmak, devam gitmek' gibi söz dizimsel yapılarını kullanmaları, yaygınlıkla görülen girişim hatalarıdır (Rollfs, 2009'dan akt. Demiröven, 2016).

### **Psiko-sosyodilsel ölçütlere göre iki dillilik.**

İki dilliliğin, çocukluk çağında iki dilli bireyin gelişmesi üzerindeki olası etkileri ölçüt alınarak, bireysel ve toplumsal etkenler de göz önünde bulundurularak iki dillilik konusunda Lambert (akt. Achmet, 2005) eklemeli ve eksiltici iki dillilik arasındaki fark üzerinde durmuştur.

Eklemeli (additive) iki dilliliğin oluşması hem kişinin hem de onun içinde yaşadığı toplumun iki dilin edinimine yönelik olumlu düşüncelere sahip olması, bunu desteklemesi ve bunun bir üstünlük olarak görülmesine bağlıdır. Eklemeli iki dillilikte bireyin gelişimi ve kişiliği üzerinde olumlu etki yapmaktadır. İki dilli birey iki dilli ve iki kültürlü çevre ile sürekli bir etkileşim içinde olmasından dolayı bir dizi bilişsel, duyuşsal ve sosyal beceriler kazanır. Bunların onun hem ana dili gelişimine hem de ikinci dil gelişimine olumlu etkileri olmaktadır.

Toplumsal ya da siyasi baskı sonucunda bireyin küçük yaşlarından itibaren yalnızca ikinci dilini kullanmak zorunda bırakılması sonucunda eksiltici (subtractive) iki dillilik durumu ortaya çıkar. Ana dil önemsenmediği için gelişimi aksamaktadır ve bunun sonucunda da ikinci dilde dahi umulan düzeyde bir ilerleme elde edilememektedir. Toplumsal ya da siyasi baskı altındaki bazı azınlık gruplarına mensup çocuklarda bu tür bir iki dilliliğe rastlamak mümkündür. Her iki dilinde gerekli düzeyde gelişmemesi sonucunda bu çocuklarda çift yönlü yarı dillilik ile karşılaşılmaktadır. (Achmet, 2005). Eksiltici iki dillilik,

öğrencilerin ikinci dili edinme sürecinde ilk dili kaybetme durumunu ifade eder. Cummins'e (1981) göre, eklemeli iki dilliliği yaşayan öğrenciler bilişsel yararlar gösterecektir. Bunlar büyük bilişsel yetenek ve daha fazla zihinsel esneklik içerebilir. Eksiltici iki dillilik genellikle öğrencilerin eğitim deneyimi üzerinde olumsuz bir etkiye sahiptir (Roberts, 1995).

Dil gelişimi kültürleşme süreci olarak değerlendirilebilir ve kişinin dil edinimi kişinin kimliğini etkiler. Eksiltici bir ortamda ikinci bir dili öğrenmek “anomi” adı verilen kişilik gelişimiyle ilgili zorluklara yol açabilmektedir. Ana diliniz ve kültürünüz ve dışarıdaki kültür arasındaki çelişkilerden ortaya çıkan kişisel uyumsuzluk, kaygı ve sosyal olarak yalnız kalma hissidir. Eksiltici iki dillilik aynı zamanda düşük kendine saygı, düşük özgüven ve strese yola açabilmektedir. Bu durumlar genellikle okulda yaşanan olumsuz deneyimlerin ve Skutnabb-Kangas'ın (1981) belirttiği gibi sembolik ya da yapısal şiddetin sonucudur. Skutnabb-Kangas'a (1981) göre en azından resmi olarak azınlık çocuklarına artık direk fiziksel şiddet uygulanmamakta ancak bunun yerine yapısal ve sembolik şiddet uygulanmaktadır. Bu şiddetler verilmek istenen mesajı en az fiziksel şiddet kadar etkili vermektedir: “siz değersizsiniz, etnik grubunuz değersiz, eğer kabul edilmek istiyorsanız bizim gibi olmalı ve size ait olan her şeyi bırakmalı, onları küçümsemeli ve bundan utanmalısınız” (Butler ve Hakuta, 2006; Losey ve Kurthen, 2003; Skutnabb-Kangas, 1981'den akt. Bingöl Arslangilay, 2013).

### **İki Dilli Eğitim Modelleri**

Günümüzde dünya üzerindeki egemen devlet sayısı ile konuşulan dil sayısı arasında büyük bir fark vardır. Bunun sonucu olarak da birçok egemen ülkede resmi dilden farklı dil veya diller toplum içinde konuşulmaya devam etmektedir. Bu durum doğal olarak eğitim dilini ve yapısını da etkilemektedir. Devletlerin demokratik ve siyasi yapısı iki dilli eğitimin varlığını ve nasıl bir iki dilli eğitim modeli uygulanacağını etkilemektedir. Bazı ülkelerde çok

dillilik ve çok kültürlülük desteklenirken bazı ülkeler bunun tam tersi yönde asimilasyon politikaları ile diğer dilleri baskı altında tutmaya çalışmaktadır.

İki dilli eğitim alanında yıllar içinde farklı program türleri gelişmiştir. August ve Garcia (1988), iki dilli eğitim için altı farklı modelden söz etmişlerdir. Bunlar:

1. Geçiş iki dilli eğitim modeli
2. Korumacı (bakım) iki dilli eğitim modeli
3. Batırma (submersion) modeli
4. İkinci dil eğitimi
5. ABD daldırma modeli veya İngilizce koruma modeli
6. Daldırma (immersion) modeli'dir (August ve Garcia, 1988).

Ovando (2003) tarafından ise iki dilli eğitim programları şu şekilde sınıflandırılmıştır:

1. Yapılandırılmış daldırma programları: Ana dilden yararlanılmamaktadır, ancak öğrencilere egemen dildeki yeterlilik düzeylerine göre özelleştirilmiş ikinci dil eğitimi verilir.
2. Kısmi daldırma programları: Bu programlar ikinci dil olarak egemen dilin eğitimini sağlar ve ana dilde öğretim için geçici olarak (örneğin her gün 1 saat) küçük bir süre ayrılabilir, ancak amaç mümkün olan en kısa sürede egemen dile geçmektir.
3. Geçiş iki dilli programlar: Bu programlar ana dilde ve egemen dilde kapsamlı eğitim vermektedir. Bununla birlikte bir çocuk egemen dilde gerekli yeterlik düzeyine ulaştığında öğrenci tek dilde eğitim programına dâhil olur. Erken geçişli geçiş dili programları, öğrencileri 2 yıl sonra veya ikinci sınıfın sonuna kadar yönlendirir. Geç çikışlı geçiş programı, öğrencileri beşinci veya altıncı sınıfa kadar geciktirir. Programlar değişir ve her zaman bunlara bağlı olmayabilir.

4. Bakım veya gelişimsel iki dilli eğitim: Ana dilde ve egemen dilde olmak üzere kapsamlı eğitim sağlanmaktadır. Geçiş iki dilli eğitimdeki öğrencilerin aksine, bakım veya gelişim programındaki öğrenciler, egemen dile hâkim olduktan sonra bile ana dilde eğitimlerinden bir kısmını almaya devam etmektedirler.
5. İki yönlü dalma programları: Her iki dilde konuşanlar iki dilli bir sınıfta birbirlerinin dilini öğrenmek ve her iki dilde akademik olarak çalışmak üzere bir araya getirilir. İki yönlü bir programda, çoğunluk dilini konuşan çocuklar da azınlık dilini konuşan çocuklarının yanı sıra iki dilli konuşur ve iki dilli okuryazar haline gelirler. Örneğin, İngilizce konuşan çocuk İspanyolca öğrenirken, İspanyolca konuşan çocuk aynı sınıfta İngilizce öğrenir.

Fishman ve Lovas (1970) iki dilli eğitim programlarını beş başlık altında sınıflandırarak şu şekilde açıklamışlardır:

1. Geçiş İki Dillilik Programı: Böyle bir programda birinci dil öğrencilerin okula uyum sağlamaları için gerekli düzeyde erken kullanılır ve ikinci dillerini eğitim ortamında tek başlarına kullanabilecekleri düzeye kadar geliştirilirler.
2. Tek Dilde Okuryazarlık Programı: Bu tür programlar, her iki dilde de işitme ve konuşma becerileri geliştirme gelişim hedeflerini gösterir ancak ana dilde okuma yazma becerileri ile ilgilenmezler Bu tür bir program, dil kaybı veya dilin korunması arasındaki yönlendirmenin orta derecesidir. Böyle bir programın kısa vadedeki etkilerinden biri dilin korunması olabilir ancak okuma yazma yeterliliğine fazlasıyla önem veren Amerikan toplumu gibi toplumlarda uzun vadede dil kaybına neden olabilir.
3. Kısmi İki Dillilik Programı: Bu tür bir program, her iki dilde de akıcılık ve okuma yazmayı gerektirir ancak ana dilde okuryazarlık, en genel olarak etnik grup ve kültürel mirasa ilişkin belirli konularla sınırlıdır. Böyle bir programda, ana dilde okuma ve

yazma becerileri; sosyal bilimler, edebiyat ve sanatla ilgili olarak yaygın olarak geliştirilir, ancak fen ve matematikte durum böyle değildir.

4. Tam İki Dillilik Programı: Bu tür programlarda öğrenciler her iki dilde de tüm alanlarda becerilerini geliştirmelidirler. Tipik olarak, her iki dil de tüm konularda öğretim dili olarak kullanılır. Açıkçası, bu program azınlık dilinin korunmasına ve geliştirilmesine yöneliktir.

Baker (2001)'e göre iki dilli eğitim programları, iki dilliliği ve çok kültürlülüğü destekleyen güçlü formlu iki dilli eğitim programları ve tek dilliliği ya da sınırlı iki dilliliği hedefleyen zayıf formlu iki dilli eğitim programları olarak aşağıdaki şekilde ikiye ayrılmaktadır (Baker, 2001'den akt. Özdemir, 2013).

Tablo 2

*Zayıf Formlu İki Dilli Eğitim Modelleri*

<b>Zayıf Formlu İki Dilli Eğitim Modelleri</b>				
<b>Program Çeşidi</b>	<b>Öğrenci Çeşidi</b>	<b>Sınıfta Kullanılan Dil</b>	<b>Sosyal ve Eğitimsel Hedef</b>	<b>Dilsel Çıktı Hedefi</b>
Batırma/Derinlemesine Öğretim Tabanlı (Submersion/ Structered Immersion)	Azınlık Dili Konuşan	Çoğunluk Dili	Asimilasyon	Tek Dillilik
Daldırma Ayrılmış Sınıf / Muhafaza Edilmiş İçerikle Destekli (Submersion With Withdrawal Classes / Sheltered Content Instruction)	Azınlık Dili Konuşan	Çoğunluk Dili	Asimilasyon	Tek Dillilik

Tablo 2'nin devamı

İzole Edici İki Dilli Eğitim (Segregationist)	Azınlık Dili Konuşan	Azınlık Dili (Zorunlu)	İrk Ayrımı	Tek Dillilik
Geçişli İki Dilli Eğitim (Transitional)	Azınlık Dili Konuşan	Azınlık Dilinden Çoğunluk Diline Geçiş	Asimilasyon	Göreceli Tek Dillilik
Tek Yabancı Dil İle Öğretim (Mainstream)	Çoğunluk Dilini Konuşan	Çoğunluk Dili (İkinci Dil veya Yabancı Dil Dersleri İle)	Sınırlı Zenginleştirme	Sınırlı İki Dillilik
Ayrılcı Öğretim (Separatist)	Azınlık Dili Konuşan	Azınlık Dili (Seçim Şansı Yok)	Ayrım/ Özerklik	Sınırlı İki Dillilik

Tablo 3

*Güçlü Formlu İki Dilli Eğitim Modelleri*

<b>Güçlü Formlu İki Dilli Eğitim Modelleri</b>				
Program Çeşidi	Öğrenci Çeşidi	Sınıfta Kullanılan Dil	Sosyal ve Eğitimsel Hedef	Dilsel Çıktı Hedefi
Daldırma Modeli (Immersion)	Çoğunluk Dilini Konuşan	Çoğunluk & Azınlık Dili (Öncelik Çoğunluk Diline)	Çoğulculuk ve Zenginleştirme	İki Dillilik ve İki Dilli Okuryazarlık



Tablo 3'ün devamı

Gelişimsel Onarıcı / Kalıtsal Dil Program (Developmental Maintenance / Heritage Language)	Azınlık Dili Konuşan	Çoğunluk & Azınlık Dili (Öncelik Azınlık Diline)	Onarım, Çoğulculuk ve Zenginleştirme	İki Dillilik ve İki Dilli Okuryazarlık
İki Yönlü / Çift Dilli Programlar (Two-way/ Dual Language)	Çoğunluk & Azınlık Dili Konuşan	Çoğunluk & Azınlık Dili	Onarım, Çoğulculuk ve Zenginleştirme	İki Dillilik ve İki Dilli Okuryazarlık
Egemen Dillerde Öğretim (Bilingual Education in Majority Languages)	Çoğunluk Dili Konuşan	İki Çoğunluk Dili	Onarım, Çoğulculuk ve Zenginleştirme	İki Dillilik ve İki Dilli Okuryazarlık

### **Batırma (Submersion) iki dilli eğitim modeli.**

Submersion (batırma) programında resmi dilde yeterli seviyede olmayan çocuklar bu dili birinci dil olarak konuşan çocuklarla aynı sınıfa yerleştirilir ve normal müfredat takip edilir veya izlenir. Bu çocuklar için herhangi bir özel talimat veya ekstra yardım sağlamaya yönelik örgütlü bir girişim yoktur. Sempatik öğretmenler sık sık bir şeyler yapmaya çalışsa da tüm eğitim resmi dildedir. Birçok kişi "batmak ya da yüzmek" karmaşasının en iyi çözüm olduğunu düşünüyor. İki dilli eğitimin aksine, "batmak ya da yüzmek" için en çok bilinen iki iddia şu şekildedir: birinci olarak, bu model resmi dile daha fazla maruz kalma imkânı sağlar ve bir dile ne kadar maruz kalınırsa o dili edinme imkânı artar; ikinci olarak da birçok kişinin bu yolla egemen dili öğrendiği ve başarılı olduğu bu nedenle de bu modelin en iyi çözüm yolu olarak kabul edilmektedir (Krashen, 1981).

Batırma modelinde egemen dilde yetersiz düzeyde olan çocuk, egemen dili birinci dil olarak konuşan çocuklarla aynı sınıfa yerleştirilir ve eğitim problemi olan herhangi bir çocuğa

göre daha fazla veya özel olarak yardım alamaz. Batırma modelinin farklı bir uygulamasında ise azınlık dilini konuşan öğrenci günün veya haftasının belli dönemlerinde özel bir müfredat üzerine kurulu olarak planlanmış dil eğitimi alabilir ancak bu şekildeki uygulamada dahi öğretmenlerin çocuğun ana dilini bilmesine gerek yoktur (Rossell ve Baker, 1996).

Bu modelin hedefi asimilasyondur. Çocuğun ana dili desteklenmediği için genellikle kaybolur ve bu nedenle bu eğitim modeli eksiltici iki dilliliğe yol açar (Roberts, 1995). Cummins (1981)'e göre eksiltici iki dillilik olumsuz bilişsel etkilere yol açar ve ana dil desteği veya egemen dile yönelik ikinci dil eğitimi almayan öğrencilerin okula başlamakta zorluk çektiği görülür. Bu tür öğrenciler sıklıkla ayrımcılığa uğradıklarını hisseder ve liseyi bitirmeden okuldan ayrılırlar (Cummins, 1981).

Batırma modeli esasen iki dilli eğitim adına herhangi bir özel programın bulunmaması durumudur. “Batırma veya yüzme” yöntemi olarak bilinir. Öğrenciler normal dersliklere yerleştirilir ve özel bir yardım ve egemen dil eğitimi verilmeden çocuktan egemen dili öğrenmesi beklenir (Malakoff ve Hakuta, 1990).

#### **Ayrılmış sınıflarda batırma modeli (Submersion with withdrawal classes).**

Bu modelde, öğrenciler ikinci dil olarak egemen dili almak için sınıflarının dışına çıkarılır ve başka sınıflara yönlendirilirler. Bu model de asıl amaç asimilasyonu sağlamaktır ve eksiltici iki dillilik bu modelin olağan sonucudur. Bu modeldeki öğrenciler yirmi dakika ya da birkaç saat ikinci dil dersi alabilirler ancak öğrenciler İngilizce öğrenmek için mücadele ederken içerik alanlarında hâlâ geride kalabilirler. Bu model, çeşitli dil kökenli öğrencilerin bulunduğu alanlarda yaygın olarak bulunur, bu durumda da özellikle finansal kaynakların sınırlı olduğu alanlarda yeterli sayıda iki dilli öğretmen ve yardımcı bulmak zordur. Asimilasyoncu tavırların yaygın olduğu homojen topluluklarda bu modele rastlamak nadir karşılaşılan bir durum değildir ancak bu durum kesinlikle bu tür topluluklarla sınırlı da

değildir. Bu tür bir uygulamada hangi sınıfın çocukları serbest bırakacağı konusu dikkatli düşünülmelidir. Çocukların müzik veya sanat gibi derslerde egemen dili ana dil olarak konuşan akranları ile arkadaşlık kurabilecekleri sınıflardan alınması pek de uygun değildir (Roberts, 1995).

### **Daldırma (Immersion) iki dilli eğitim modeli.**

Daldırma modeli ilk olarak Kanada'da geliştirildi ve giderek artan sayıda azınlık dili çocuklarıyla birlikte Fransızca öğrenen İngilizce konuşanlarda başarılı bir şekilde kullanıldı (Taylor, 1992). Daldırma, çoğunluk dilini konuşmakla beraber azınlık dilini öğrenenlerle kullanıldığında, genellikle çoğulcudur ve katkı iki dilliliği teşvik eder. Öğrenciler iki dili de öğrenerek iki dilli olurlar. Bununla birlikte, azınlık dili konuşanlar çoğunluk diline dalınca, amaç genellikle asimilasyondur ve eksiltici iki dillilikle sonuçlanır (Roberts, 1995).

Immersion (daldırma) sözcüğü genel olarak submersion (batırma) sözcüğü ile eş anlamlı olarak kullanılır ancak bu sözcük bilimsel anlamda çok farklı bir eğitim modelini tanımlamak için kullanılmaktadır. Daldırma modeli genellikle çoğunluk dilini konuşan çocuklara (örneğin Amerika ya da Kanada'da İngilizce konuşan öğrenciler) derslerin ikinci bir dilde (İspanyolca veya Fransızca) öğretildiği programları tanımlamak için kullanılır. Bununla birlikte, her zaman böyle olması gerekmez ve azınlık çocukları için teorik olarak daldırma programları da mümkündür. Batırma ve daldırma modellerini karşılaştırmak gerekirse, batırma modelinde azınlık dilini konuşan çocuklar çoğunluk dilini konuşan çocuklarla aynı eğitim ortamında karışık halde bulunurlar, daldırma modelinde ise çocuklar dillerine göre ayrılmış durumdadırlar; batırma modelinde eğitim dili çoğunluk dili iken daldırma modelinde eğitim dili azınlık dili olabilir; batırma modelinde azınlık çocukları için birinci dillerinde eğitim verilmezken daldırma modelinde azınlık çocuklarının birinci dilleri de eğitim sürecine dâhil edilebilir (Krashen, 1981).

### **Geçiş (Transitional) iki dilli eğitim modeli.**

Geçiş iki dilli eğitim uygulamalarında öğrenciye ana dilinde okuma ve yazma öğretilir ve ders içerikleri ana dilde öğretilir. İkinci dil başlangıçta günün küçük bir kısmında öğretilir. Çocuğun egemen dildeki becerisi ilerledikçe öğrenci normal öğretim programına katılmak için yeterli düzeye erişene kadar ana dilde eğitim süresi azaltılır ve egemen dilde olan derslerin süresi artırılır. Geçiş iki dilli eğitim uygulamalarının altında yatan mantık, çocuğun yaşına göre değişir. Çok küçük çocuklar için ana dilde ilk okumayı öğrenmek, ikinci dilde en iyi okuma becerisi için gerekli bir koşul olarak kabul edilir. Tüm çocukların ikinci bir dili öğrenmesinin belli bir zaman aldığı ve bu süre zarfında çocukların diğer konularda -özellikle de matematik gibi alanlarda- kritik dönemi aşmaması için bu derslerin ilk başlarda ana dilde verilmesi gerektiği savunulur (Rossell ve Baker, 1996).

Geçiş iki dilli eğitim, öğrenciye egemen dili öğretirken ona ana dilinde eğitim desteği de sağlar. Başlangıçta ana dil sınıflarında eğitim yapılır ve egemen dil ikinci dil olarak öğretilir. Daha az dil yeterliliğine ihtiyaç duyulan sanat ve benzeri dersler de egemen dilde verilebilir. Bu öğrencinin dil yeterliliğinin artırılması ve sosyal gelişimi açısından önemlidir. Geçiş modeli öğrencilerin ana dilden egemen dile geçmelerine yardımcı olan bir köprü görevi görür ve bu program daha hızlı veya daha yavaş yapılabilir (Roberts, 1995). Örneğin geçiş iki dilli eğitimi tüm ABD’de finanse edilen iki dilli programların çoğunluğu için geçerlidir ve geleneksel olarak sınırlı İngilizce yeterliliği ile tanımlanan öğrencileri tüm İngilizce akademik ana akıma olabildiğince hızlı geçiş yapmaya teşvik eder (Garcia ve Baker, 2007).

### **Bakım (Maintenance) iki dilli eğitim modeli.**

Geçiş iki dilli eğitim uygulamalarının bir türü bakım (bilingual maintenance) iki dillilik programlarıdır. Bu programlar ilk yıllarında geçiş iki dilli eğitim uygulamalarına benzer ancak iki dilli bir bakım programının amacı tam manada iki dilli bireyler üretmektir.

İki dilli bakım programları, entelektüel topluluğun büyük bir desteğini alsalar da yaygın olarak uygulanmamaktadır çünkü iki dilli eğitimi finanse eden devlet ve federal yasama organlarının siyasi desteğinden faydalanmazlar (Rossell ve Baker, 1996). Program, iki ayrı dilsel toplumun öğrencilerini hedef alır ve amaç tüm öğrencilerin her iki dilde de yeterlik kazanmasıdır. Öğretim her iki dilde sağlanmaktadır. Okul gününde iki dil süresine bölünür, yani sabah öğretilen konular tek dildeyken öğleden sonra öğretilenler başka bir dilde olabilir (Malakoff ve Hakuta, 1990).

Bakım iki dilli programlar hem hedefler hem de sonuçlarda önceki modellerden önemli derecede farklıdır. Bakım programlarında, öğrenciler egemen dilde içerik sınıflarına geçirilir ve geçiş programları gibi ilk dillerinde destek verilir. Bununla birlikte, aynı zamanda kendi dillerinde dil bilgisine sahiptirler ve bu dilin okuryazarlığını almaları sağlanır ve her iki dilde de okuryazar olmaları için ilk dilde içerik alanı dersleri almaya devam ederler. Bakım iki dilli eğitim programlarının amacı asimilasyoncu bir hedef olmaksızın ve çoğulculuğu teşvik ederek iki dilde de okuryazarlık geliştirmektir. İngilizce dışındaki diller kaynak olarak görülür. İki dili geliştirmeyi desteklediği için, sonuç, pozitif bilişsel faydalarla ilişkili eklemeli iki dilliliktir (Cummins, 1981).

Bakım programları, iki dilli öğretmenleri çalıştırmayı mümkün kılmak için bir dilde yeterince çok sayıda öğrencinin bulunduğu bir toplulukta iki dilli eğitimi bir nüfusa sahip olmak için ilgi ve desteğin olduğu durumlarda mevcuttur. Bu modelin maliyeti, geçiş dönemi iki dillilik programından daha fazla olmamakla birlikte gerek çoğunluk gerekse azınlık dillerinde konuşan toplum ve okul personelinin bu modeli desteklemesi çok önemlidir. Bir bakım programı çoğunluk dil konuşmacıları aktif olarak itiraz etmediği sürece, azınlık dil topluluğundan sınırlı bir destekle başarılı olabilir. Bununla birlikte, azınlık dil topluluğunun desteği olmaksızın, böyle bir programın olması muhtemel değildir (Roberts, 1995).

**Zenginleştirilmiş, iki yönlü veya gelişimsel (Enrichment, two-way, or developmental) iki dilli eğitim modeli.**

Zenginleştirme iki dilli eğitim modeli, sadece azınlık dilini konuşan öğrencilere değil aynı zamanda ana dili egemen dil olanlara da hitap etmektedir. Başlangıçtan itibaren ve süreç boyunca eğitime devam eden öğrenciler birbirleri için kaynak olarak hizmet eder. Başlangıçta ayrılmış ikinci dil olarak egemen dil veya ana dil sınıfları olsa da amaç sınıflarda her iki dilde de öğrencilerin olmasıdır. Bakım iki dilliliği gibi zenginleştirme iki dilliliğinin de hedefi iki dilli bireylerin gelişimi ve çoğulculuktur. Zenginleştirme iki dilli programların sonuçları, sadece bir etnik grup için değil, çoğunluk ve azınlık dilini konuşanlar için eklemeli iki dilliliktir. Dillerin dengesini sağlamak için çeşitli alternatifler mümkündür. Örneğin, öğleden önceki dersler bir dilde yapılırken, öğleden sonraki dersler diğer dilde yapılabilir. Öğrencilerin sabahları daha fazla uyanık oldukları söylenildiğinden diller arasında düzenli olarak geçiş yapılması önerilir. Bir başka olasılık da örneğin matematik gibi bir dersi bir dilde işlemek ancak bir sonraki dönemde bu dersi diğer dilde işlemektir. Bu iki olasılık değişimli olarak tanımlanır çünkü diller zamana veya konuya göre değiştirilir.

Sınıfta aynı anda her iki dilden birer öğretmenin bulunduğu ve eş zamanlı yaklaşım olarak bilinen ikinci bir yaklaşımda ise bu öğretmenlerden biri bir dili diğeri ise başka bir dili temsil eder. Eşzamanlı dil öğretiminin ön izleme-gözden geçirme tekniğinde, bir öğretmen dersi önce kendi dilinde izlerken diğer öğretmen bu esnada diğer dilde ders verir ve birinci öğretmen bu dersi gözden geçirir. Maalesef, takım öğretiminin çeşitli dezavantajları olabilir. Birincisi, amaç her iki dilde bir dengeli bir giriş sağlamak olsa da dillerden biri baskın olma eğiliminde olabilir (Ovando ve Collier, 1985'ten akt. Roberts, 1995). Buna ek olarak, zaman kaybına neden olabilecek çok sayıda tekrarlama olabilir. Son olarak, her iki dilde de materyali duyacaklarını bilen öğrenciler, öğretmen tercih ettikleri dili kullanana kadar dikkat

etmeyebilir. (Wong-Fillmore, 1980; Ovando ve Collier, 1985'ten akt. Roberts, 1995). Programın amaçlarına bağlılık olduğunda bu engeller aşılabılır.

Zenginleştirme iki dilli eğitim programları, çoğunluk ve azınlık konuşmacıları tarafından hem mali hem de insani düzeyde yüksek seviyede toplum desteği ve katılım gerektirir. Kurulmaları daha karmaşıktır ve öğrencilerin, öğretmenlerin ve derslerin planlanması daha fazla çaba gerektirir (Roberts, 1995).

## **Fransız Eğitim Sistemi Ve Çoğunluk Dilinin Öğretimi**

### **Fransız eğitim sistemi.**

Fransa'da 6 ila 16 yaşları arası dönem, zorunlu eğitim çağıdır ve zorunlu eğitim ücretsizdir. Ancak genel olarak Fransa'da okula başlama yaşı 3'tür. Okullarda uygun yer olması, 2 yaşında da okula başlamayı mümkün kılabilir. Okulların amaçları şu şekillerde ifade edilmektedir:

- Okula gitmek Fransa'da yaşayan Fransız ya da yabancı çocuklar için bir haktır.
- Okullarda cumhuriyet değerleri öğretilir ve bu değerlere saygı duyulur.
- Cinsiyetleri, cinsel yönelimleri, ailevi durumları, milliyetleri, dinlerine bakılmaksızın tüm çocuklar saygıyla karşılanır. Kızlar ve erkekler arasında bir ayrımcılık yapılmadığı gibi kızlar ve erkekler aynı sınıflarda birlikte eğitim alırlar.
- Okullar tüm dillere, kültürlere ve dinlere saygı gösterir ve laik bir yapıdadır. Hiçbir şekilde dini inanç ve siyasi görüşün dayatılmasına izin verilmez.
- Fransızca, cumhuriyetin dilidir ve okullarda Fransızca konuşmak zorunludur. Çocuklar okulda Fransızca okuma, yazma, konuşma ve saymayı öğrenirler. Bunlarla birlikte çocuğun gelişimi için velilerin, çocuklarına ana dillerinde hitap etmeleri önemlidir.
- Çocuklar kültürlerini paylaşmayı ve birlikte yaşamayı okullarda öğreneceklerdir.

Fransa'da eğitim basamakları çocukların yaşlarına göre düzenlenmektedir. Anaokullarında eğitim 2 veya 3 yaşından başlayarak 6 yaşına kadar devam edecek biçimde ve üç basamak (petite, moyenne, grande section) olarak yapılır. Anaokulları isteğe bağlı ve ücretsizdir. Anaokulları, okul başarısı ve Fransızca dil becerilerinin gelişmesi için önemli görülmektedir. Anaokulları genel olarak ilkokula hazırlık aşaması olarak görülür. Çocuklar anaokullarında oyun oynama, şarkı söyleme, dans etme ve resim çizmenin yanı sıra konuşmayı, dinlemeyi, saymayı öğrenir ve yazmaya başlar. Türk eğitim sisteminden farklı olarak anaokullarında ders aralarında dinlenme ve teneffüs zamanları vardır. Teneffüsler okulun oyun alanında ve öğretmen gözetiminde yapılır. Öğlen aralarında öğrencilerin evlerine gitmeleri mümkündür. Evlerine gidemeyecek öğrencilerin okullarda yemek yemesi de mümkündür. Okullarda yemekler, beslenme kurallarına uygun ve dengeli biçimde hazırlanır. Öğrenci velilerinin isteği üzerine –mümkünse- yemeklerin hazırlanmasında dini kurallara uygun davranılır. Öğleden sonraları belli bir zaman dilimi de öğrencilerin dinlenmesi için ayrılmıştır. Bu zaman içinde öğrenciler özel olarak düzenlenmiş bir odada dinlenebilirler ve bu süre genellikle uyku ile geçirilir.

6 ila 11 yaşları arası ilkokul düzeyidir ve ilkokul beş sınıf seviyesinden oluşur. İlkokul düzeyinden başlayarak Fransızca dil becerisine büyük önem verilir. Öğrenci velilerinden de çocuğun çevresindeki sosyal, kültürel ve sportif etkinliklere katılımını sağlaması ve bu yolla Fransızca dil becerilerinin geliştirmesine katkı sağlaması beklenir. İlkokulda CE1 (2. Sınıf) ve CM2 (5. Sınıf) seviyelerinde öğrenciler bilgi ve yetenek sınavlarına girerler. Derslerdeki başarısı yetersiz görülen öğrencilere özel ders saatleri (d'accompagnement personnalisé) ayarlanır ve çocuğun bu özel derslere devam ederek bilgi ve becerilerini geliştirmesi beklenir. Öğrenciler bu özel ders saatlerinin yanı sıra okul tatilleri sırasında bir hafta süreyle bilgi tazeleme kurslarına (des stages de remise à niveau) da katılabilirler.



1. Hazırlık Sınıfı [Cours Préparatoire (CP)] düzeyindeki öğrenciler okuma yazma ve saymayı öğrenirler.
2. Temel Bilgiler Sınıfı 1 [Cours Elémentaire 1 (CE1)]
3. Temel Bilgiler Sınıfı 2 [Cours Elémentaire 2 (CE2)]
4. Orta Bilgiler Sınıfı 1 [Cours Moyen 1 (CM1)]
5. Orta Bilgiler Sınıfı 2 [Cours Moyen 2 (CM2)]

Öğrenciler 11 yaşında ortaokula başlar ve ilkokulu bitiren tüm öğrenciler ortaokula devam eder. Ortaokul dört sınıfa ayrılmıştır. Ortaokul ve devamında Türk eğitim sisteminden farklı olarak Fransız eğitim sisteminde sınıf seviyeleri adlandırılırken sayılar geriye doğru gider. Fransız eğitim sisteminde de Türk eğitim sisteminde olduğu gibi ilkokulda her sınıfta bir sınıf öğretmeni görev yaparken ortaokul düzeyinde her ders için kendi alanında uzmanlaşmış farklı öğretmenler görevlendirilir. Öğrenciler, Fransızca ya da diğer dersler için haftada iki saatlik özel yardım alabilirler. Ortaokulun son sınıfında tüm öğrenciler DNB (le diplôme national du brevet) adı verilen bir sınavdan geçer. Ortaokul 4. sınıfta (Troisième) öğrencilerin ve ailelerin istekleri ve öğrencinin yeteneklerine uygun olarak bir yönlendirme işlemi yapılır. Bu şekilde öğrencilerin genel, teknolojik ya da mesleki liselere veya çıraklık eğitim merkezlerine yönlendirilmesi sağlanır. Ortaokullardan sonra ise genel, teknolojik ya da mesleki eğitimin yapıldığı liseler öğrencileri kabul eder.

Ortaokul 1: 6. Sınıf (Sixième)

Ortaokul 2: 5. Sınıf (Cinquième)

Ortaokul 3: 4. Sınıf (Quatrième)

Ortaokul 4: 3. Sınıf (Troisième)

Fransa'da öğrencilerini bakalorya (le baccalauréat) adı verilen bir diploma ile mezun ederek yüksek eğitime devam etmelerini sağlayan genel ve teknoloji liseleri ve öğrencilerine

mesleki diplomalar vererek onları çalışma hayatına katmayı amaçlayan meslek liseleri vardır. Genel liselerde ve teknoloji liselerinde lisenin ilk sınıfı ortak ve zorunlu derslerin yer aldığı, uzmanlaşma gerektirmeyen bir yapıdadır. Lise 2. sınıfta öğrenciler ilgi, istek ve yeteneklerine göre değişik alanlara yönlendirilir. Bunlar: edebiyat ve yabancı dil (série L), bilim (série S), ekonomi (série ES) ya da endüstri veya laboratuvar teknolojisidir. Genel olarak amacı öğrencilerini çalışma hayatına hazırlamak olmasına rağmen meslek liseleri de zaman zaman öğrencilerinin yüksek eğitime devam etmelerini sağlar. Meslek liselerinde dersler çoğunlukla sınıfta ya da atölyede işlenir ve öğrencilerin şirketlerde zorunlu stajlarını da tamamlamaları beklenir. Liselerde de derslerinde zorluk yaşayan öğrenciler için haftada iki saatlik özel destek eğitimi sağlanır. Bu destek eğitimleri, öğrencilerin Fransızca becerilerini geliştirmeleri için de kullanılabilir (Eduscol, 2018a).

### **Fransa'da çoğunluk dilinin öğretimi.**

Okullarda tüm görevliler, öğrencilerin Fransızca öğrenmelerine yüksek düzeyde dikkat eder. Fransızca bilmeyen öğrencilerin farklı bir sınıfta toplanması ya da farklı bir eğitim programı ile eğitim sürecine dâhil olmaları söz konusu değildir. İlkokul, ortaokul ya da lise fark etmeksizin Fransızca bilmeyen öğrenciler de diğer tüm öğrenciler gibi normal bir sınıfa kaydedilir ancak hafta birkaç saatliğine varsa kendisi gibi Fransızca bilmeyen diğer öğrencilerle birlikte bir sınıfa alınır ve özel Fransızca dersleri alır. Bu çocukların daha hızlı biçimde Fransızca öğrenebilmeleri için velilerinden, çocuklarının yakınlarındaki sosyal, kültürel ya da sportif etkinliklere katılımını sağlaması beklenir (Eduscol, 2018a).

Bu yönleriyle Fransa'da çoğunluk dilinin öğretimi açısından ayrılmış sınıflarda batırma (Submersion) modelinin farklı bir uygulamasının tercih edildiğini söyleyebiliriz. Batırma modelinin en belirgin özellikleri, çoğunluk dilinde yeterli düzeyde olmayan çocukların bu dili ana dil ya da birinci dil olarak kullanan çocuklarla aynı sınıflara yerleştirilmeleri ve normal müfredatın izlenmesidir ve bu öğrenciler eğitim problemi olan

herhangi bir çocuğa göre daha fazla veya özel olarak yardım almazlar. Batırma modelinin farklı bir uygulamasında ise azınlık dilini konuşan öğrenci, günün veya haftanın belli dönemlerinde özel bir müfredat üzerine kurulu olarak planlanmış dil eğitimi alabilir ancak bu şekildeki uygulamada dahi öğretmenlerin çocuğun ana dilini bilmesine gerek yoktur (Rossel ve Baker, 1996). Fransa’da uygulanan bu modelin “*Ayrılmış Sınıflarda Batırma Modeli*”nden (Submersion With Withdrawal Classes) en belirgin farkı ise öğrencilerin çoğunluk dilini öğrenmek için aldıkları destek eğitim için kendi sınıflarını terk etmelerine gerek duyulmaması ve bu destek eğitimin ders dışı zamanlarda yapılmasıdır.

### **Fransa'da Türkçe Eğitimi Ve Elco Uygulaması**

Fransa’da kısaca ELCO (Les enseignements de langue et de culture d'origine) olarak adlandırılan Ana Dil ve Kültür Dersleri, Avrupa Konseyi’nin Göçmen işçi çocuklarının eğitimi hakkında 25 Temmuz 1977 tarih ve 77/486/EEC sayılı yönergesine dayanmaktadır. Bu uygulama her ülkeyle karşılıklı yapılan anlaşmalar temelinde gerçekleşen dokuz ülkeyi kapsar. Bu ülkeler: Cezayir, Hırvatistan, İspanya, İtalya, Fas, Portekiz, Sırbistan, Tunus ve Türkiye’dir. ELCO derslerinin ilk uygulama yıllarındaki amacı Fransa’da geçici olarak görülen göçmen çocuklarının kendi ülkelerine döndüklerinde kendi ülkelerinin eğitim sistemine uyumlarını kolaylaştırmaktır. Bu amaçla ve sırayla 1973’te Portekiz, 1974’te Tunus ve İtalya, 1975’te Fas ve İspanya, 1977’de Yugoslavya, 1978’de Türkiye, 1981’de Cezayir ile yapılan anlaşmalar sonucu bu ülkeler tarafından Fransa’ya görevlendirilen öğretmenler aracılığıyla Fransız ilkokullarında ana dil dersleri vermeye başlanmıştır. Türkçe derslerine yönelik yoğun talep sonucunda 1983 yılında Türkçe ana dil dersleri ortaokul ve meslek liselerinde de okutulmaya başlanmıştır. İlk yıllarında ana dil dersi olarak düşünülmesine rağmen aradan geçen zaman içerisinde ELCO dersleri daha çok öğrencilerin kendi kültürlerini öğrenebilecekleri dersler haline gelmiştir. Fransa’da 21.11.1994 tarihli bakanlık kararı ile Türkçe, ortaokul ve liselerde ikinci ya da üçüncü yabancı dil olarak okutulabilmektedir

ancak bu dersler Türkiye'den görevlendirilen öğretmenler tarafından değil de Fransız Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı öğretmenler tarafından verilmektedir (Akıncı, 2007).

Ana dil becerisinin ikinci bir dil becerisi için ön koşul olması ELCO'nun temel ilkelerinden biridir. Konuşulan dili aile ortamında yapılandırmak, farklı kültürlerden gençlerin kişisel gelişimini teşvik etmek ve okulda dil çeşitliliğini teşvik etmek bu uygulamada izlenen hedefler arasındadır.

Ana dil ve Kültür dersleri esas olarak ilköğretim ile ilgilidir. Okullarda bu derslerin yapılabilmesi için öğrenci velilerinin, çocuklarının bu derslere katılma isteklerini beyan etmeleri gerekmektedir çünkü bu dersler zorunlu ders kapsamında değildirler. Bu dersler çoğunlukla zorunlu ders saatleri dışında ve haftada bir buçuk ya da üç saat olarak yapılır. Öğrenciler bu derslere CE1'den (ilkokul ikinci sınıf) itibaren katılabilirler. Ortaöğretimde ise konsolosluk makamları tarafından görevlendirilen ya da yerel olarak işe alınan öğretmenler tarafından dil kursları şeklinde düzenlenebilir.

ELCO kurslarının, öğrencilere okul zamanında öğretilen yabancı diller kapsamına alınması için yürütülen çalışmalar devam etmektedir (Eduscol, 2018b).

Yukarıda yapılan tanımlar genel olarak Fransız makamları tarafından yapılmış resmi tanım ve açıklamalardır. Dayanakların, hedeflerin, ilkelerin açıkça belirtilmiş olmasına rağmen derslerin uygulanması esnasında araştırmanın problem durumunda da söz edilen birçok farklı sorunlar ortaya çıkabilmektedir.

### **Ana Dilin Terk Edilmesi ve Dil Kaybı**

Bir dilin konuşurunun kalmaması durumu dil ölümü olarak ifade edilir. Dillerin ölümü ise temelde iki yolla gerçekleşir. Bunlardan birincisi söz konusu dilin konuşurunun kalmaması diğeri ise dilin değişimi (dilini terk edilmesi) olarak açıklanabilir. Herhangi bir toplumun kendisinden farklı ve kendisine yabancı bir kültürle eşit olmayan şartlarda bir ilişki içinde

olmasının sonucunda diller arasında da bir temas söz konusu olur. Dil teması diller için ölüm sınırının aşılmasının önde gelen nedenlerinden biridir (Erdenk, 2009).

2003 yılında UNESCO'nun desteğiyle düzenlenen *Tehlikedeki Dillerin Korunması* konulu toplantı sonunda, dünya dillerinin tehlike seviyesinin ölçümü ve değerlendirmesine yönelik önerilerin yer aldığı bir rapor yayınlanmıştır. Bu raporda önerilen model 9 ölçüt temelindedir. Bu ölçütler şunlardır:

1. Dilin kuşaklar arası aktarımı.
2. Kesin konuşucu sayısı.
3. Dil topluluğu nüfusunun toplam nüfustaki oranı.
4. Dilin kullanım alanları.
5. Dilin yeni alanlarda ve medyada kullanımı.
6. Dilin öğrenimine yönelik yazılı materyaller.
7. Hükümet ve kurumların dil tutum ve politikaları.
8. Dil topluluğunun kendi diline karşı tutumları.
9. Belgelerin nicelik ve niteliği (Bosnalı, 2012).

Toplumsal ve siyasi baskı ya da sayısal azınlık gibi sebeplere bağlı olarak birbiri ile etkileşim içerisinde bulunan topluluklardan bazıları zaman içerisinde kendi ana dillerini terk ederek toplumsal, siyasi ya da sayısal çoğunluk bakımından baskın olan toplumun dilini konuşur hale gelmesine *dil yitimi* adı verilir. Tuna Bulgarları ve Avrupa Hunları gibi birçok Türk toplumu ilişki içerisinde olduğu siyasi, toplumsal ve nüfus bakımından üstün olan diğer toplulukların dillerini benimseyerek tarih sahnesinden çekilmiştir (Eker, 2008).

Avrupa'da yaşayan Türk nüfusu genel olarak toplumsal iki dillilik özelliği göstermektedir ve maalesef toplumsal iki dillilik uzun süre devam etmemektedir. Toplumsal yapı sebebi ile aynı toplum içerisinde iki dil birlikte yaşamını sürdürememektedir. Zaman içerisinde bu dillerden çoğunluğun kullandığı dil, daha yüksek statüye sahip olan dil veya siyasi olarak

desteklenen dil diğer dili baskılayarak onu yerini almaktadır. Bireysel iki dillilik bireyin kod çözümüleme yeteneğini geliştirirken toplumsal iki dillilik iletişimin zorlayıcı bire birlik yasası gereği bu iki dilden birinin ölümü ile sonuçlanır. Kısacası toplumsal iki dillilik dil ölümlerinin başlangıç noktasıdır (Karaağaç, 2011).

İki dilli toplumların veya iki dilli bireylerin dil seçimleri birçok psiko-toplum dilbilimsel etkene bağlıdır. Bu kişiler her iki dili birlikte kullanmaya devam edebilecekleri gibi zaman içerisinde ana dillerini terk edip baskın dili tercih edebilirler. Azınlık toplumların kendi dilsel varlıklarını korumalarında siyasi, toplumsal, sayısal üstünlüğe ve idari yetkilere sahip çoğunluğu oluşturan toplumla aralarındaki ilişkilerin yapısı önemlidir. Çoğunluğa sahip dilsel grubun azınlık grubuna yönelik asimilasyon etkileri sebebiyle azınlığı oluşturan grup zaman içerisinde ana dilini kullanmanın yarattığı zorluklardan dolayı kendi dilini terk ederek çoğunluğun dilini benimseyecektir (Achmet, 2005). Ana dilde bir konuşmacı kendi ana diline sahip konuşmacılarla yeterince temas halinde olamadığında veya ana dildeki kişiler o dile yeterince hâkim olmadığında konuşmacı bu dildeki konuşma yetilerinde gerileme yaşayacaktır. Kelime hazinesi içerisindeki pek de genel olmayan kelimeler zamanla aktif ve hatta pasif kelime hazinesi içerisindeki yerlerini kaybedeceklerdir (Andersson, 1999'dan akt. Tulu, 2009).

Toplumların ana dillerini terk etmesinde veya korumasında kültürel etkenler, dilsel etkenler, siyasi, toplumsal ve demografik etkenler önemlidir. Bir dilsel topluluğun ana dilini terk etmesi ve başka bir dili benimsemesine sebep olan etkenler ve bunun tersine dilin korunmasına sebep olan etkenler karşılaştırmalı olarak Baker (2001) tarafından Conklin ve Lourie'ye dayanılarak aşağıdaki tablolarda aktarılmaktadır (Baker, 2001'den akt. Achmet, 2005).

Tablo 4

*Dilin korunmasına veya terk edilmesine sebep olan siyasi, toplumsal ve demografik nedenler*

<b>Dilin Korunmasına Sebep Olan Etkenler</b>	<b>Dilin Yitirilmesine Sebep Olan Etkenler</b>
Ortak dili konuşanların bir arada yaşaması ve sayıca çok olması.	Az sayıda olan ve dağınık yaşayan konuşucular.
Kısa bir süre önce yaşanmış ve süreklilik özelliği gösteren iç göç.	Yer değişikliği olmadan uzun süre aynı yerde yaşama.
Ana dilin kullanıldığı anavatana yakınlık.	Anavatanın uzak ve ulaşılması güç bir yerde bulunması.
Anavatana dönüş arzusu ve pek çok konuşucunun dönmesi.	Anavatana dönmeni zor olması bununla birlikte dönüş isteğinin ve oranının azlığı.
Ortak dile sahip toplumun bir bütün halinde varlığını devam ettirmesi.	Ortak bir dile sahip azınlık grubunun nüfusunda azalma ve çoğunluk diline karşı direnç gösterilmemesi.
Süreklilik gösteren mesleki çalışma veya uğraşı.	Mesleki hareketlilik.
Ana dilinin sürekli olarak her gün kullanılmasını sağlayan meslek.	Çoğunluk dilini konuşmayı gerektiren bir iş yapılması.
Temel mesleklerde düşük sosyoekonomik hareketlilik.	Temel mesleklerde yüksek sosyoekonomik hareketlilik.
Toplumsal ve ekonomik açıdan hareketliliği sınırlandıran düşük eğitim düzeyi; ancak eğitilmiş ve ait oldukları dilsel topluluğa sadık, etkili konuşma yeteneğine sahip liderler.	Toplumsal ve ekonomik hareketliliğe sebep olan yüksek eğitim düzeyi. Olası liderler eğitim düzeyleri sebebiyle ait oldukları dilsel topluluktan uzaklaşmaktadırlar.

Tablo 4'ün devamı

İrkçılık ya da ayrımcılık sebebiyle azınlık ya da göçmen grubun çoğunluğu oluşturan grup ile değil de kendi milli topluluğu ile kendisini özdeşleştirilmesi.	Mesleki ve toplumsal hareketliliği temin amacıyla ırkçılık ve etnik ayrımcılığın kullanılması ile etnik kimliğin reddedilmesi.
--	--

Tablo 5

*Dilin korunmasına veya terk edilmesine sebep olan kültürel nedenler*

<b>Dilin Korunmasına Sebep Olan Etkenler</b>	<b>Dilin Yitirilmesine Sebep Olan Etkenler</b>
Ana dilini kullanan kurum ve kuruluşlar (örneğin, okullar, topluluk örgütleri, kitle iletişim araçları, boş zaman etkinlikleri).	Ana dilini kullanan kuruluşların yokluğu.
Ana dilin dini törenler ve kültürel etkinliklerde kullanılması.	Ana dilin dini törenler ve kültürel etkinliklerde kullanılmaması.
Milli kimliğin ana dile tam bağlılık göstermesi.	Milli kimliğin dilsel öğelere bağlı olmaması.
Dilsel topluluğun milliyetçi özellikler göstermesi.	Ana dilinin konuşucuların anavatanlarının tek ulusal dili olmaması ya da bunun başka uluslarca da konuşulması.
Ana dilin ulusla özdeşleşme ve bireysel kimlik kazandırma etkisinden dolayı ortaya çıkan duygusal bağlılık	Ana dilin ulusla özdeşleşme ve bireysel kimlik kazandırma etkisinin olmaması.
Aile bağlarının ve topluluğun bütünlüğünün vurgulanması.	Toplumsal bağların ve aile bağlarının önemini yitirmesi. Kişisel başarıya önem verilmesi.



Tablo 5'in devamı

Milli bilincin artırılması amacıyla eğitimde ana dili kullanan eğitim kurumlarının ön plana çıkarılması.	Eğitim dili olarak çoğunluk dilinin tercih edilmesi.
Çoğunluk dilinden farklı bir kültür.	Dinsel ve kültürel özelliklerin çoğunluk dilini kullanan toplumla benzerlikler göstermesi.

Tablo 6

*Dilin korunmasına veya terk edilmesine sebep olan dilsel nedenler.*

<b>Dilin Korunmasına Sebep Olan Etkenler</b>	<b>Dilin Yitirilmesine Sebep Olan Etkenler</b>
Ana dilin tek bir şeklinin ve yazılı sisteminin bulunması.	Ana dilin tek bir şeklinin ve yazılı sisteminin bulunmaması.
Basımı, yazmayı ve okumayı kolaylaştıran bir alfabenin kullanılması.	Ana dilin yazı sisteminin öğretilmesi ve kullanılmasındaki zorluklar.
Ana dilin uluslararası düzeyde kabul edilmiş bir dil olması.	Uluslararası düzeyde önem verilmeyen bir ana dil.
Toplulukla ve anavatanla iletişimde kullanılan ana dilinde okuma ve yazma.	Ana dilinde okuma ve yazma becerisinin olmayışı.
Ana dilin çoğunluk diline karşı korunması (çoğunluk dilinden sınırlı terim kullanımı).	Yeni kelime ve terimlerin çoğunluk dilinden alınması ve toplumun diğer dillerden kelime ve terimlerin alınmasına karşı direnç göstermemesi.

Buran (2006), Joseph Vendryes'in "Conferences de Institut de Linguistique de Universite de Paris" eserinin 1933'te çıkan "La Mort de Langues" (Dillerin Ölümü) adlı konferansında dillerin ölüm sebeplerini aşağıdaki şekilde açıkladığını belirtmiştir.

1. Güçlü ve hâkim bir dilin millî dili yavaş yavaş sömürmesi.
2. Bozuk dilli yeni kuşaklar oluşurken özgün dili konuşan insanların ölüp gitmesi.
3. Gramerinin unutulması dolayısıyla dil bünyesindeki bozulma.
4. Faydalı bir yabancı dile aşırı ilgi gösterilmesi.
5. Yeni bir yabancı dili öğrenen kuşakların ana dilini ihmal etmesi.
6. Millî dil ile birlikte öğrenilen faydalı yabancı dil dolayısıyla çift dilli bir toplum hâline gelmek ve zamanla faydalı yabancı dilin galip gelerek millî dili saf dışı bırakması.
7. Başta dil olmak üzere, millî kurumların taklitçilik yüzünden tahrip olması ve aydınların gafleti yüzünden ana dilinin kaba, aşağılık bir halk ve köylü dili sayılması.
8. Millî dilin edebiyattan ve edebî yetenekten yoksun kalması.
9. Millî dil ile yabancı dilin rekabeti sırasında halkın millî dile sahip çıkmaması.
10. Çeşitli sebeplerle dilin ses yapısının bozulması ve telaffuz bozuklukların ortaya çıkması.
11. Yabancı ve yanlış türetmeler yüzünden millî dilin söz varlığı ve yapım sisteminin bozulması ve dilin tarihselliğinin tahrif edilmesi.
12. Dilde hayata, çağa uyma ve hayatı ifade etme imkânının kalmaması.
13. Konuşma dilinin yazı dili hâline gelmesi.
14. Ana dilinin çöküşü, yok oluşu karşısında toplumun top yekûn ilgisiz kalması.

Bu on dört maddede özetlenen sürecin sonunda, kutsanan, önemsenen faydalı görülen dil ya da diller karşısında işlevsiz kalan millî dil, Rene Balibar'ın ifade ettiği gibi, "kendisinin diğer dillerden farklı olduğunu gösteremez ve aralarındaki ilişkiyi tanımlayamaz" hâle gelir. (Achard, 1993'ten akt. Buran, 2006) Farklılığını gösteremeyen ve diğer dillerle ilişkisini

tanımlayamayan diller, ya bütünüyle yok olur ya da başka dillerle karışarak karma diller hâline gelirler (Buran, 2006).

Bir dilin farklı nedenlerle kullanım alanında yaşanan daralma ve dilin iletişim görevinin zaman içinde sınırlanmasıyla bu dili konuşan ya da anlayanların kalmaması sonucu dil ölümü meydana gelir. Diğer bir ifade ile herhangi bir dili konuşanlar nesiller süren bir süreçte ana dillerini terk ederek bütünüyle farklı bir dilin konuşuru durumuna gelirler. Dil ölümü dil değişiminin (language shift) doğal bir sonucudur. Dil değişimi ve sonrasında dil ölümünün yaşanmasına sebep olan birbirinden farklı nedenler olmakla beraber kuşaklar arasındaki dil aktarımının kesilmesi bu nedenler arasında en kritik olanıdır (Crystal, 2000 ve Brezinger 2007'den akt. Bosnalı, vd. 2016).

## Bölüm II: Yöntem

### Evren ve Örneklem

Çalışmamızın evrenini, Fransa Lyon Başkonsolosluğu görev bölgesinde yaşayan Türkçe-Fransızca iki dilli bireyler oluşturmaktadır. Lyon Başkonsolosluğu görev bölgesi 5 idari bölgede bulunan 16 vilayetten (Ain, Allier, Ardeche, Cantal, Côte-D'or, Creuse, Drôme, Isere, Jura, Loire, Haute-Loire, Puy-de-Dôme, Rhone, Saône-et-Loire, Savoie, Haute-Savoie) oluşmaktadır. 2014 yılı itibarıyla bu bölgelerdeki toplam vatandaş sayımız yaklaşık 140.000'dir (Lyon Başkonsolosluğu, 2018). Çalışmanın örneklemini 400 kişiden oluşmaktadır ve bu kişiler seçkisiz (tesadüfi) örnekleme yöntemi kullanılarak belirlenmiştir. Bu örnekleme türünde evrendeki tüm birimlerin örnekleme dâhil edilme ihtimali eşittir. Dolayısıyla da örnekleme seçilen bir birimin seçimi diğer birimlerin seçimini etkilememektedir (Büyüköztürk vd., 2012'den akt. Koç Başaran, 2017). Türk nüfusu içerisinde bireylerin eğitim durumları, kendilerini en iyi ifade edebildikleri dil, dilleri edinme sıraları ve biçimleri gibi değişkenlerin hangi yoğunlukta olduklarının bilinmemesi örnekleme seçiminde tesadüfi yöntemin tercih edilmesini zorunlu kılmıştır. Örneklem büyüklüğünün evreni temsil edebilirliği ile ilgili açıklama Ek 3'te verilmiştir.

Tablo 7

#### *Araştırmanın Örneklemine İlişkin Demografik Veriler*

<b>Cinsiyet</b>	<b>Sayı</b>	<b>Yüzde(%)</b>
Erkek	220	55,0
Kadın	180	45,0
Toplam	400	100,0

Tablo 7'nin devamı

<b>Yaş</b>	<b>Sayı</b>	<b>Yüzde(%)</b>
16-25 yaş	46	11,50
26-35 yaş	94	23,50
36-45 yaş	121	30,25
46 yaş ve üzeri	139	34,75
Toplam	400	100,00
<b>Eğitim Durumu</b>	<b>Sayı</b>	<b>Yüzde(%)</b>
İlkokul Mezunu	61	15,25
Ortaokul Mezunu	64	16,00
Lise Öğrencisi Veya Mezunu	207	51,75
Üniversite Öğrencisi Veya Mezunu	68	17,00
Toplam	400	100,0
<b>Maddi Gelir Elde Edilen Sürekli Bir İş</b>	<b>Sayı</b>	<b>Yüzde(%)</b>
Evet	250	62,50
Hayır	150	37,50
Toplam	400	100,00
<b>Kişinin Kendini En İyi İfade Ettiği Dil</b>	<b>Sayı</b>	<b>Yüzde(%)</b>
Türkçe	177	44,25
Fransızca	72	18,00
Her İki Dilde de	151	37,75
Toplam	400	100,00
<b>Dilleri Edinme Sırası</b>	<b>Sayı</b>	<b>Yüzde(%)</b>
Önce Türkçe sonra Fransızca	337	84,25
Her iki dili aynı anda	46	11,50
Önce Fransızca sonra Türkçe	17	4,25
Toplam	400	100,00
<b>Fransızca'yı Öğrenme Şekli</b>	<b>Sayı</b>	<b>Yüzde(%)</b>
Evde	107	26,75
Okulda	201	50,25
Kursta	92	23,00
Toplam	400	100,00

Tablo 7'nin devamı

<b>Aile Bireyleri İle İletişimde Kullanılan Dil</b>	<b>Sayı</b>	<b>Yüzde</b>
Genellikle Türkçe	29	7,25
Genellikle Fransızca	147	36,75
Her İki Dilde	224	56,00
Toplam	400	100,00
<b>Fransa'da Bulunma Nedeni</b>	<b>Sayı</b>	<b>Yüzde</b>
Fransa'da Doğma	157	39,25
0-2 Yaş Aralığında Fransa'ya Göç	11	2,75
3-6 Yaş Aralığında Fransa'ya Göç	25	6,25
7-11 Yaş Aralığında Fransa'ya Göç	22	5,50
12-18 Yaş Aralığında Fransa'ya Göç	22	5,50
18 Yaşından Sonra Fransa'ya Göç	163	40,75
Toplam	400	100,00

Araştırmamıza dâhil edilen örneklemin;

- Cinsiyetlerine göre dağılımları incelendiğinde, %55'inin erkek, %45'inin kadın olduğu,
- Yaşlarına göre dağılımları incelendiğinde, %11,50'sinin 16-25 yaş, %23,50'sinin 26-35 yaş, %30,25'inin 36-45 yaş, %34,75'inin 46 yaş ve üzeri olduğu,
- Eğitim durumlarına göre dağılımları incelendiğinde, %15,25'inin ilkokul mezunu, %16'sının ortaokul mezunu, %51,75'inin lise öğrencisi veya mezunu, %17'sinin üniversite öğrencisi veya mezunu olduğu,
- Maddi gelir elde edilen sürekli bir işlerinin olmasına göre dağılımları incelendiğinde, %62,50'sinin evet, %37,50'sinin hayır cevabını verdiği,
- Kişinin kendini en iyi ifade edebildiği dile göre dağılımları incelendiğinde, %44,25'inin Türkçe, %18'inin Fransızca, %37,75'inin her iki dili de seçtiği,

- Dilleri edinme sırasına göre dağılımları incelendiğinde, %84,25'inin önce Türkçe sonra Fransızca, %11,50'sinin her iki dili de aynı anda, %4,25'inin önce Fransızca sonra Türkçe edindiği,
- Fransızca öğrenme şekline göre dağılımları incelendiğinde, %26,75'inin Fransızca'yı evde, %50,25'inin okulda, %23,0'ının kursta öğrendiği,
- Aile bireyleri ile iletişim kurulan dile göre dağılımları incelendiğinde, %7,25'inin genellikle Türkçe, %36,75'inin genellikle Fransızca, %56'sının her iki dili de kullandığı,
- Fransa'da bulunma nedenine göre dağılımları incelendiğinde, %39,25'inin Fransa'da doğma, %2,75'inin 0-2 yaş aralığında Fransa'ya göç etme, %6,25'inin 3-6 yaş aralığında Fransa'ya göç etme, %5,50'sinin 7-11 yaş aralığında Fransa'ya göç etme, %5,50'sinin 12-18 yaş aralığında Fransa'ya göç etme, %40,75'inin 18 yaşından sonra Fransa'ya göç etme nedenini gösterdiği belirlenmiştir.

### **Araştırmanın Modeli**

Bu çalışmada tarama modeli temel alınmıştır. Tarama modelleri geçmişte ya da günümüzde var olan bir durumu olduğu gibi betimlemeyi amaçlayan yaklaşımlardır. Araştırmaya konu olan birey, olay ya da nesne kendi koşulları içerisinde ve olduğu şekliyle tanımlanmaya çalışılır. Herhangi bir şekilde etkileme ve değiştirme çabasına girilmez (Karasar, 2007)

Bu çalışmada da Türkçe-Fransızca iki dillilerde Türkçenin terk edilmesinin ve dil kaybının sebepleri var olduğu şekliyle betimlenmeye çalışılmıştır. Çalışmaya konu olan durum ve bireyler kendi şartlarında ve oldukları gibi tanımlanmaya çalışılmıştır. Bireyleri, koşulları, nedenleri ve sonuçları herhangi bir biçimde değiştirmeye ya da etkilemeye çalışılmamıştır.

Tarama modelinin üç temel özelliğini şu şekilde açıklamak mümkündür:

- Büyük bir topluluğun bir konuyla ilgili görüşlerinin veya özelliklerinin (inanç, bilgi, ilgi, tutum, kaygı vb.) betimlenmesi için topluluğu temsil edebilecek bireylerden bir parça örneklem olarak seçilir.
- Veri toplama süreci veri kaynağı olarak görülen kişilere yöneltilen soruların cevaplarına dayanır.
- Veriler o topluluğun her bireyinden teker teker değil, o topluluğu temsil edebilecek bir parçasından kısaca örneklemeden toplanır (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz, & Demirel, 2008).

### **Veri Toplama Araçları**

Araştırma için gerekli verilerin toplanması amacıyla “Türkçe-Fransızca iki dillilerde Türkçenin terk edilme nedenleri” ölçeği geliştirilmeye çalışılmıştır. Bu amaca yönelik ilk olarak veli, öğrenci ve Fransa’da görevli Türkçe öğretmenleri ile görüşmeler yapılmıştır. Bu görüşmeler sonucu Türkçenin terk edilme nedenleri ile ilgili farklı görüşler elde edilerek ölçek için gerekli maddelerin yazımına başlanmıştır. Daha sonra yazılan maddeler karşılaştırılarak birbirine yakın ya da aynı anlamı ifade eden maddeler çıkarılmış, geriye kalan maddeler ve kaynak taraması sonucu yazılan diğer maddeler bir araya getirilerek toplamda 43 madde elde edilmiştir. Yapılan geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları sonucu geçerli ve güvenilir olduğu belirlenen 33 madde ile çalışmaya devam edilmiştir. Bunun yanı sıra örnekleminizi oluşturan bireylere yönelik kişisel bilgilerin istendiği çoktan seçmeli dokuz soru da ölçeğe eklenmiştir. Geçerlilik ve güvenilirlik çalışmalarından sonra elde edilen ölçeğin Fransızcaya tercümesi Fransa’da görevli üç ayrı Türkçe ve Türk Kültürü öğretmeni tarafından yapılmıştır. Daha sonra tüm bu tercüme ve öğretmenler bir araya gelerek Fransızca ölçeğe son halini vermişlerdir.



## **Verilerin Toplanması**

Ölçeğin pilot uygulaması için ölçek ilk olarak 2017 yılının Aralık ayında 200 kişiye uygulanmış, bu uygulamadan dört hafta sonra aynı kişilere test tekrar uygulanarak geçerlilik ve güvenilirlik çalışmaları yapılmıştır. Geçerlilik ve güvenilirlik analizlerinden sonra 2018 yılı Mart ayında Türkçe ölçek ve Fransızca ölçek Lyon Başkonsolosluğu Eğitim Ataşeliği bünyesinde görevli tüm Türkçe ve Türk Kültürü dersi öğretmenlerine gönderilmiş, kendilerine gerekli açıklamalar yapılarak ölçeği görev bölgelerinde ulaşabildikleri tüm Türk vatandaşlarına uygulamaları istenmiştir. 2018 yılı Mayıs ayında daha önceden dağıtılmış olan formlar, verilerin girilebilmesi için toplanmaya başlanmıştır. Toplanan formlar kontrol edilerek sorularda birden çok seçeneğin işaretlendiği ya da soruların tamamının cevaplanmadığı formlar ayrılmış, geriye 400 form kalmıştır. Bu formlara ait verilerin girişleri 2018 yılı Haziran ayının ilk haftası itibarıyla tamamlanmıştır.

## **Verilerin Analizi**

Ölçeğimizin geçerlik ve güvenilirlik çalışması kapsamında ilk olarak ölçeğimizin Cronbach Alpha değerinin bulunabilmesi amacıyla madde analizleri yapılmış ve diğer maddelerle ilişkisi zayıf olan sorular ölçekten çıkarılmıştır. Ölçeğe yönelik faktör analizinin yapılabilmesi için örneklem büyüklüğünün yeterli düzeyde olup olmadığını belirlemek amacıyla Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) testi ve Baerttlet testli uygulanmıştır. Açıklayıcı faktör analizi olarak temel bileşenler yöntemi ve varimax döndürmesi uygulanmıştır. Ölçeğimizin faktör sayısının belirlenebilmesi amacıyla Scree Plot testi uygulanmış ve varimax döndürme yöntemi uygulanarak maddelerin faktörlere göre dağılımları incelenmiştir. Verilerin dağılımını incelemek amacıyla ilk olarak Kologorov-Smirnova analizi yapılmış, bu analiz sonucunda verilerin dağılımının normal olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Ancak ortalama-medyanın birbirine yakınlığı ve basıklık ile çarpıklığın -1,5 ile +1,5 arasında olduğundan bu değerlerin de normal dağılıma yakınlaştığı kanaatine varılmıştır. Örneklem hacminin

büyüküğü de göz önüne alındığında dağılımın normal olmasa da merkezi limit teoremi gereğı normal dağılımdan uzaklaşmadığı sonucuna varılmıştır. Bu nedenlerle çalışma için normal dağılım analizlerinin uygulanmasına karar verilmiştir. İki gruba ait ortalamaların aralarındaki farkların anlamlı olup olmadıklarını test etmek için T-testi, ikiden daha çok gruba ait ortalamaların aralarındaki farkların anlamlı olup olmadıklarını test etmek için Anova testi uygulanmıştır. Anova testleri sonucu tespit edilen farklılaşmaların kaynaklarının belirlenmesi için ise post hoc testlerinden Scheffe testi kullanılmıştır.



### Bölüm III: Bulgular

#### Geçerlik ve Güvenirlik Analizlerine Ait Bulgular

Bu bölümde araştırmanın veri toplama aracına ilişkin geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarına ilişkin bulgular yer almaktadır.

Tablo 8

#### *Türkçenin Terk Edilme Nedenleri Ölçeğine İlişkin Güvenirlik Analizleri Sonuçları*

Maddeler	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
1.Türklerin uzun süredir Fransa'da yaşıyor olmaları	157,18	317,81	0,55	0,86
2.Anavatanın uzak ve kolayca ulaşılamıyor olması	157,39	319,31	0,51	0,87
3.Anavatana dönmenin zor ve kesin dönüş isteğinin az olması	157,42	315,76	0,59	0,86
4.Fransa'da yaşamaya devam etme düşüncesinin Türkçe bilmeyi gereksiz kıldığı düşünülmesi	157,23	318,97	0,57	0,86
5.Anne ve babaların çocuklarına Türkçe öğretme konusunda ilgisiz olmaları	157,87	335,45	-0,01	0,88
6.Türk toplumunun Türkçeyi önemsememesi	157,26	320,22	0,54	0,87
7.Türkçenin aile içinde kullanılmaması	157,42	325,51	0,31	0,87
8.Fransızca konuşmanın hayatı idame ettirmek için yeterli olması	157,34	315,94	0,61	0,86
9.Toplumsal bağların ve aile bağlarının önemini yitirmesi	157,37	322,84	0,37	0,87
10.Türk toplumunun Fransızca kelimeler kullanmaya karşı direnç göstermemesi	158,30	332,33	0,05	0,88
11.Türkçenin Fransız toplumu ve resmi kurumlarınca desteklenmemesi ve önemsiz görülmesi	157,59	317,43	0,44	0,87
12.Ayrımcılığa ve ırkçılığa maruz kalma endişesi	157,33	321,56	0,46	0,87
13.Milli kimliğin dile bağlı olmadığı düşünülmesi	157,60	313,31	0,55	0,86

Tablo 8'in devamı

14.Türkler arasında milliyetçi düşüncelerin olmaması	157,59	318,62	0,44	0,87
15.Fransa'ya aidiyet duygusunun Türkiye'ye aidiyet duygusundan baskın olması	157,59	315,61	0,53	0,86
16.Türkçe konuşulan kurumların yetersiz olması	158,07	319,78	0,37	0,87
17.Kültürel etkinliklerde Türkçe kullanılmaması	158,01	317,39	0,42	0,87
18.Ana dilin ulusla özdeşleşme etkisinin olmaması.	157,82	314,86	0,48	0,87
19.Türk geleneklerinin yaşatılmaması	159,15	329,78	0,09	0,87
20.Fransız toplumuyla kültürel benzerliklerin bulunması	157,94	335,96	-0,02	0,80
21.Sürekli farklı işlerde çalışılması	157,12	320,73	0,44	0,87
22.Çalışma hayatının çoğunluk dilini konuşmayı gerektirmesi	159,39	354,89	-0,49	0,88
23.Yüksek ekonomik düzey	157,10	322,11	0,47	0,87
24.Türkçe bilmenin maddi olarak kazanç sağlamaması	157,05	322,45	0,47	0,87
25.Yüksek eğitim düzeyi	157,49	316,85	0,57	0,86
26.Türkçenin eğitim dili olarak kullanılmaması	157,23	318,60	0,59	0,86
27.Türkçenin sadece konuşma ve dinleme alanıyla sınırlı kalması (okuma ve yazma becerilerinin ihmal edilmesi)	159,06	332,40	0,06	0,87
28.Türkçe okuma yazma becerisine sahip olunmaması	157,39	324,00	0,40	0,87
29.Türkçe eğitiminin süre olarak yetersiz olması	157,22	321,51	0,52	0,87
30.Türkçe derslerine erişimde zorluklar yaşanması	157,34	319,77	0,54	0,87
31.Türkçe eğitiminin verimsiz olması	158,11	353,53	-0,30	0,84
32.Günlük hayatta Türkçe kullanımının bir zorunluluk oluşturmaması	157,58	317,05	0,28	0,85
33.Türk toplumu arasındaki ağız farklılıklarından dolayı karşılıklı anlaşmada güçlük yaşanması ve Fransızcanın ortak dil haline gelmesi	158,57	328,52	0,12	0,83
34.Türkçe okuma ve yazma sisteminin zor olması	157,40	315,41	0,63	0,86
35.Türkçenin uluslararası düzeyde bir öneme sahip olmaması	157,48	315,87	0,55	0,86

Tablo 8'in devamı

36.Fransızcadan Türkçeye yeni kelime ve terimlerin alınması	157,38	316,60	0,57	0,86
37.Türkçe öğrenmenin veya konuşmanın Fransızca becerisini olumsuz etkilemesi	158,53	309,91	0,22	0,82
38.Bireylerin Türkçelerini yetersiz bulmalarından ötürü Fransızca konuşmayı tercih etmeleri	157,41	318,41	0,54	0,87
39.Türklerin nüfus olarak azınlıkta olmaları	157,58	320,05	0,42	0,87
40.Türklerin dağınık biçimde yaşamaları	157,37	319,76	0,47	0,87
41.Fransa'da Türk nüfusunda azalma yaşanması	157,35	316,65	0,56	0,86
42.Türkçe radyo ve televizyon yayınlarının yetersiz olması	157,37	315,01	0,61	0,86
43.Türkçe kitap, dergi ve gazete gibi yayımların yetersiz olması	157,76	324,53	0,30	0,87

Tablo 8'de bulunan Türkçenin terk edilme nedenleri ölçeğine ilişkin madde analizi sonuçları incelendiğinde, bir maddenin diğer maddelerle olan ilişkisinin 0,30'un altında olmaması gerektiğinden, Türkçenin terk edilme nedenleri ölçeğinden 5, 10, 19, 20, 22, 27, 31, 32, 33 ve 37. maddeler çıkarılmıştır. Geriye kalan 33 maddelik ölçeğin yeni güvenirlik düzeyi sonuçları tablo 9'da verilmiştir.

Tablo 9

*Türkçenin Terk Edilme Nedenleri Ölçeğine İlişkin Yeni Güvenirlik Analizleri Sonuçları*

Maddeler	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
1.Türklerin uzun süredir Fransa'da yaşıyor olmaları	134,20	331,44	0,56	0,92
2.Anavatanın uzak ve kolayca ulaşılamıyor olması	134,41	332,94	0,52	0,92
3.Anavatana dönmenin zor ve kesin dönüş isteğinin az olması	134,44	329,29	0,60	0,92
4.Fransa'da yaşamaya devam etme düşüncesinin Türkçe bilmeyi gereksiz kıldığına düşünülmesi	134,24	332,44	0,58	0,92

Tablo 9'un devamı

6.Türk toplumunun Türkçeyi önemsememesi	134,27	333,75	0,56	0,92
7.Türkçenin aile içinde kullanılmaması	134,44	338,51	0,34	0,93
8.Fransızca konuşmanın hayatı idame ettirmek için yeterli olması	134,35	329,94	0,61	0,92
9.Toplumsal bağların ve aile bağlarının önemini yitirmesi	134,38	336,37	0,39	0,92
11.Türkçenin Fransız toplumu ve resmi kurumlarınca desteklenmemesi ve önemsiz görülmesi	134,60	331,20	0,45	0,92
12.Ayrımcılığa ve ırkçılığa maruz kalma endişesi	134,34	335,48	0,46	0,92
13.Milli kimliğin dile bağlı olmadığı düşünülmesi	134,61	326,45	0,57	0,92
14.Türkler arasında milliyetçi düşüncelerin olmaması	134,61	331,03	0,48	0,92
15.Fransa'ya aidiyet duygusunun Türkiye'ye aidiyet duygusundan baskın olması	134,61	328,81	0,55	0,92
16.Türkçe konuşulan kurumların yetersiz olması	135,09	332,01	0,41	0,92
17.Kültürel etkinliklerde Türkçe kullanılmaması	135,02	329,31	0,47	0,92
18.Ana dilin ulusla özdeşleşme etkisinin olmaması.	134,83	327,26	0,52	0,92
21.Sürekli farklı işlerde çalışılması	134,13	334,96	0,43	0,92
23.Yüksek ekonomik düzey	134,11	336,47	0,46	0,92
24.Türkçe bilmenin maddi olarak kazanç sağlamaması	134,06	336,82	0,45	0,92
25.Yüksek eğitim düzeyi	134,51	329,91	0,59	0,92
26.Türkçenin eğitim dili olarak kullanılmaması	134,25	332,07	0,60	0,92
28.Türkçe okuma yazma becerisine sahip olunmaması	134,41	336,54	0,45	0,92
29.Türkçe eğitiminin süre olarak yetersiz olması	134,23	335,35	0,52	0,92
30.Türkçe derslerine erişimde zorluklar yaşanması	134,35	332,79	0,57	0,92
34.Türkçe okuma ve yazma sisteminin zor olması	134,42	328,26	0,66	0,92
35.Türkçenin uluslararası düzeyde bir öneme sahip olmaması	134,50	328,88	0,58	0,92
36.Fransızcadan Türkçeye yeni kelime ve terimlerin alınması	134,40	329,51	0,60	0,92

Tablo 9'un devamı

38.Bireylerin Türkçelerini yetersiz bulmalarından ötürü Fransızca konuşmayı tercih etmeleri	134,42	331,60	0,56	0,92
39.Türklerin nüfus olarak azınlıkta olmaları	134,59	334,13	0,42	0,92
40.Türklerin dağınık biçimde yaşamaları	134,38	332,86	0,50	0,92
41.Fransa'da Türk nüfusunda azalma yaşanması	134,37	330,12	0,57	0,92
42.Türkçe radyo ve televizyon yayınlarının yetersiz olması	134,38	328,42	0,62	0,92
43.Türkçe kitap, dergi ve gazete gibi yayımların yetersiz olması	134,77	338,48	0,31	0,93

**Cronbach's Alpha=0,925**

Tablo 9'da bulunan Türkçenin terk edilme nedenleri ölçeğine ilişkin 5, 10, 19, 20, 22, 27, 31, 32, 33 ve 37. maddeler çıkarıldıktan sonraki madde analizi sonuçları incelendiğinde, ölçekten başka bir madde çıkarmaya gerek olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. 33 maddelik ölçeğin genel güvenilirlik düzeyleri incelendiğinde ölçeğin güvenilirliğinin yüksek seviyede olduğu belirlenmiştir. (**Cronbach's Alpha=0,925**)

Tablo 10

*Türkçenin Terk Edilme Nedenleri Ölçeğinin Madde-Toplam Puan Korelasyonu Değerleri*

	<u>R</u>	P		r	p
Madde 1	0,591	0,000**	Madde 19	0,487	0,000**
Madde 2	0,554	0,000**	Madde 20	0,624	0,000**
Madde 3	0,630	0,000**	Madde 21	0,630	0,000**
Madde 4	0,613	0,000**	Madde 22	0,481	0,000**
Madde 5	0,587	0,000**	Madde 23	0,552	0,000**
Madde 6	0,382	0,000**	Madde 24	0,601	0,000**
Madde 7	0,636	0,000**	Madde 25	0,688	0,000**
Madde 8	0,430	0,000**	Madde 26	0,613	0,000**
Madde 9	0,494	0,000**	Madde 27	0,634	0,000**
Madde 10	0,494	0,000**	Madde 28	0,592	0,000**

Tablo 10'un devamı

Madde 11	0,608	0,000**	Madde 29	0,464	0,000**
Madde 12	0,525	0,000**	Madde 30	0,536	0,000**
Madde 13	0,590	0,000**	Madde 31	0,603	0,000**
Madde 14	0,463	0,000**	Madde 32	0,651	0,000**
Madde 15	0,518	0,000**	Madde 33	0,325	0,000**
Madde 18	0,493	0,000**			

**\*\*p<0.01**

Türkçenin terk edilme ölçeği madde-toplam korelasyonu değerleri incelendiğinde (Tablo 10) ölçekte bulunan 33 maddenin madde-toplam puan korelasyonunun  $p<0,01$  önem düzeyinde anlamlı bulunduğu ve maddelerin toplam korelasyon değerlerinin ,325 ile ,688 arasında değiştiği belirlenmiştir. Bu bulgular ölçekte kalan maddelerin sorunlu olmadığını göstermektedir.

Anket, Türkçenin terk edilme nedenleri ölçeğine ait toplam 33 sorudan oluşan ölçeğin faktör analizinin ön şartları olan, değişkenler arasında belli oranda korelasyon bulunması ve KMO değerinin kabul edilebilir alt değer olan 0.60'ın üzerinde olması gerekliliğine uymaktadır. KMO örnekleme katılan katılımcı sayısının faktör analizi için yeterli sayıya sahip olup olmadığını ölçmektedir.

Tablo 11

*Türkçenin Terk Edilme Nedenleri Ölçeğine İlişkin KMO ve Bartlett Testi Sonucu*

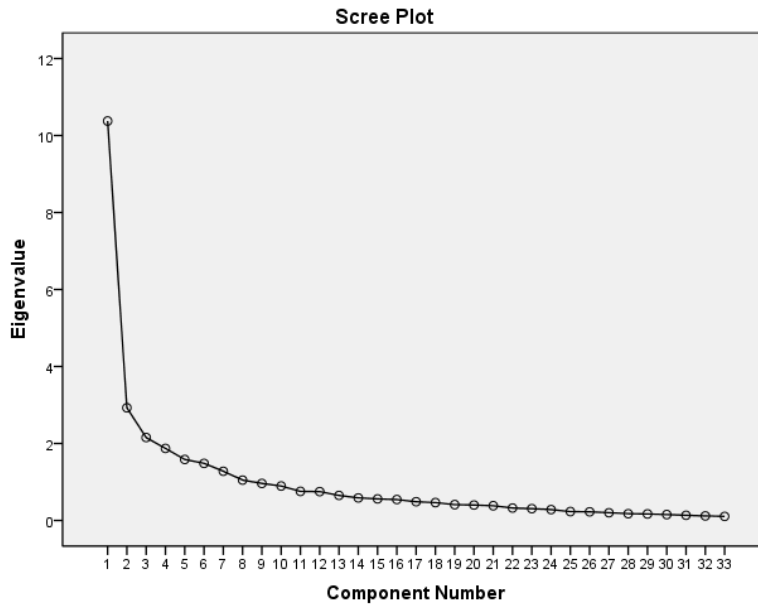
Kaiser-Meyer-Olkin Testi (KMO)		0,844
Bartlett's Testi		Ki-kare 3941,224
	Sd	528
	p.	0,000



Tablo 11 incelendiğinde, KMO katsayısının 0,844 olduğu ve Bartlett's testi sonucunun ise  $p < 0,01$  önem düzeyinde anlamlı olduğu belirlenmiştir. Bu bulgular örneklem büyüklüğünün faktör analizi yapılması için uygun olduğunu göstermektedir.

Bu bulgulara dayanarak 33 maddelik Türkçenin terk edilme nedenleri ölçeğine açıklayıcı faktör analizi olarak temel bileşenler yöntemi ve varimax döndürmesi uygulanmıştır. 33 maddelik ölçekte faktör analizi sonucu toplam varyansın %68,856 açıklayan ve öz değerleri 1'in üzerinde olan 8 faktörlü bir yapı ortaya çıktığı belirlenmiştir (Tablo 12).

Scree plot test grafiği incelendiğinde faktör sayısının 8 ile sınırlandırılmasının yeterli olduğu görülmektedir. Varimax döndürme yöntemi sonrası maddelerin faktörlere göre dağılımları incelendiğinde tüm maddelerin faktör yapıları bakımından mantıksal bütünlük sağladığı görülmüştür.



Şekil 1. Türkçenin Terk Edilme Nedenleri Scree Plot Test Sonucu

Tablo 12

*Türkçenin Terk Edilme Nedenleri Ölçeği Maddelerine İlişkin KMO ve Bartlett Testi Sonucu*

Bileşenler	Başlangıç Öz değerleri			Yüklerin Kareler Toplamı			Döndürme Sonrası Yüklerin Kareler Toplamı		
	Toplam	Varyansların %	Yığmal %	Toplam	Varyansların %	Yığmal %	Toplam	Varyansların %	Yığmal %
1	10,38	31,44	31,44	10,38	31,44	31,44	4,08	12,36	12,36
2	2,93	8,87	40,31	2,93	8,87	40,31	3,39	10,29	22,64
3	2,15	6,53	46,84	2,15	6,53	46,84	3,26	9,89	32,53
4	1,87	5,67	52,51	1,87	5,67	52,51	2,89	8,76	41,29
5	1,59	4,80	57,31	1,59	4,80	57,31	2,67	8,10	49,38
6	1,48	4,50	61,80	1,48	4,50	61,80	2,50	7,58	56,96
7	1,28	3,87	65,68	1,28	3,87	65,68	2,49	7,54	64,50
8	1,05	3,18	68,86	1,05	3,18	68,86	1,44	4,35	68,86
.	.	.	.	.	.	.	.	.	.
.	.	.	.	.	.	.	.	.	.
.	.	.	.	.	.	.	.	.	.
.	.	.	.	.	.	.	.	.	.
.	.	.	.	.	.	.	.	.	.
.	.	.	.	.	.	.	.	.	.
33	0,107	0,324	100,000						

Tablo 12’de görüldüğü gibi 33 maddelik Türkçenin terk edilme nedenleri ölçeğinin 8 faktörlü bir yapıda çıktığı ve 8 faktör toplam varyansın %68,856’sını açıkladığı görülmektedir. Birinci faktörün toplam varyansın 12,36’sını, ikinci faktörün toplam varyansın %10,29’unu, üçüncü faktörün toplam varyansın %9,89’unu, dördüncü faktörün toplam varyansın %8,76’sını, beşinci faktörün toplam varyansın %8,10’unu, altıncı faktörün toplam varyansın %7,58’ini, yedinci faktörün toplam varyansın %7,54’ünü ve sekizinci faktörün toplam varyansın %84,55’ini açıkladığı belirlenmiştir.

Tablo 13

*Türkçenin Terk Edilme Nedenleri Ölçeğine İlişkin Faktör Yapısına Göre Dağılımı*

Maddeler	Faktörler							
	1	2	3	4	5	6	7	8
9.Toplumsal bağların ve aile bağlarının önemini yitirmesi	0,528							
1.Türklerin uzun süredir Fransa'da yaşıyor olmaları	0,548							
7.Türkçenin aile içinde kullanılmaması	0,611							
6.Türk toplumunun Türkçeyi önemsememesi	0,635							
4.Fransa'da yaşamaya devam etme düşüncesinin Türkçe bilmeyi gereksiz kıldığı düşünülmesi	0,740							
2.Anavatanın uzak ve kolayca ulaşılamıyor olması	0,754							
3.Anavatana dönmenin zor ve kesin dönüş isteğinin az olması	0,816							
8.Fransızca konuşmanın hayatı idame ettirmek için yeterli olması	0,831							
15.Fransa'ya aidiyet duygusunun Türkiye'ye aidiyet duygusundan baskın olması		0,680						
18.Ana dilin ulusla özdeşleşme etkisinin olmaması.		0,803						
17.Kültürel etkinliklerde Türkçe kullanılmaması		0,832						
16.Türkçe konuşulan kurumların yetersiz olması		0,843						
29.Türkçe eğitiminin süre olarak yetersiz olması			0,671					
28.Türkçe okuma yazma becerisine sahip olunmaması			0,680					

Tablo 13'ün devamı

26.Türkçenin eğitim dili olarak kullanılmaması	0,689
30.Türkçe derslerine erişimde zorluklar yaşanması	0,697
25.Yüksek eğitim düzeyi	0,736
12.Ayrımcılığa ve ırkçılığa maruz kalma endişesi	0,562
11.Türkçenin Fransız toplumu ve resmi kurumlarınca desteklenmemesi ve önemsiz görülmesi	0,678
13.Milli kimliğin dile bağlı olmadığı düşünülmesi	0,767
14.Türkler arasında milliyetçi düşüncelerin olmaması	0,814
24.Türkçe bilmenin maddi olarak kazanç sağlamaması	-0,851
21.Sürekli farklı işlerde çalışılması	-0,843
23.Yüksek ekonomik düzey	-0,803
41.Fransa'da Türk nüfusunda azalma yaşanması	0,800
39.Türklerin nüfus olarak azınlıkta olmaları	0,818
40.Türklerin dağılık biçimde yaşamaları	0,822
38.Bireylerin Türkçelerini yetersiz bulmalarından ötürü Fransızca konuşmayı tercih etmeleri	0,555
36.Fransızcadan Türkçeye yeni kelime ve terimlerin alınması	0,611
35.Türkçenin uluslararası düzeyde bir öneme sahip olmaması	0,699
34.Türkçe okuma ve yazma sisteminin zor olması	0,711

Tablo 13'ün devamı

42.Türkçe radyo ve televizyon yayınlarının yetersiz olması	0,428
43.Türkçe kitap, dergi ve gazete gibi yayımların yetersiz olması	0,673

Faktör analizine göre maddeler arası faktör yük değerlerinin birbirlerine olan uzaklıklarının en az %10 olması gerekmektedir, maddelerin yük değerleri %10'un altında bir yakınlıktaysa ilgili maddenin ölçekten çıkarılması söz konusu olabilir. Ölçeğimizde faktör yük değerleri arasındaki uzaklık %10'un altında olmadığından başkaca bir madde çıkarımına gidilmemiştir. Faktörlerin içsel tutarlılıklarının hesaplanmasında, Cronbach Alpha değeri kullanılmıştır. Cronbach alpha değerinin 0.70'in üzerinde olması güvenilirliğinin yeterli düzeyde olduğu anlamına gelmektedir.

Faktörler incelendiğinde;

#### **Faktör 1:**

1. faktör altında 8 ifade toplanmış ve bu ifadeler ile yük değerleri ve diğer istatistiksel değerler Tablo 14'te gösterilmiştir. Bu faktöre ait toplanan maddeler incelendiğinde faktör “**TOPLUMSAL**” olarak adlandırılmıştır.

Tablo 14

#### *Toplumsal Alt Boyuta İlişkin Maddelerin Faktör Yükleri*

<b>FAKTÖR 1: Toplumsal</b>	<b>Faktör Yükü</b>	<b>Faktör Güvenirliği</b>
9.Toplumsal bağların ve aile bağlarının önemini yitirmesi	0,528	
1.Türklerin uzun süredir Fransa'da yaşıyor olmaları	0,548	
7.Türkçenin aile içinde kullanılmaması	0,611	
6.Türk toplumunun Türkçeyi önemsememesi	0,635	

Tablo 14'ün devamı

4.Fransa'da yaşamaya devam etme düşüncesinin Türkçe bilmeyi gereksiz kıldığı düşünülmesi	0,740	
2.Anavatanın uzak ve kolayca ulaşılamıyor olması	0,754	
3.Anavatana dönmenin zor ve kesin dönüş isteğinin az olması	0,816	<b>0,869</b>
8.Fransızca konuşmanın hayatı idame ettirmek için yeterli olması	0,831	

Toplumsal alt boyuta ilişkin maddelerin faktör yüklerinin 0,528 ile 0,831 arasında olduğu belirlenmiştir.

### Faktör 2:

2. faktör altında 4 ifade toplanmış ve bu ifadeler ile yük değerleri ve diğer istatistiksel değerler Tablo 15'te gösterilmiştir. Bu faktöre ait toplanan maddeler incelendiğinde faktör “KÜLTÜREL” olarak adlandırılmıştır.

Tablo 15

### *Kültürel Alt Boyuta İlişkin Maddelerin Faktör Yükleri*

<b>FAKTÖR 2: Kültürel</b>	<b>Faktör Yükü</b>	<b>Faktör Güvenirliği</b>
15.Fransa'ya aidiyet duygusunun Türkiye'ye aidiyet duygusundan baskın olması	0,680	
18.Ana dilin ulusla özdeşleşme etkisinin olmaması.	0,803	<b>0,869</b>
17.Kültürel etkinliklerde Türkçe kullanılmaması	0,832	
16.Türkçe konuşulan kurumların yetersiz olması	0,843	

Kültürel alt boyuta ilişkin maddelerin faktör yüklerinin 0,680 ile 0,843 arasında olduğu belirlenmiştir.

**Faktör 3:**

3. faktör altında 5 ifade toplanmış ve bu ifadeler ile yük değerleri ve diğer istatistiksel değerler Tablo 16'da gösterilmiştir. Bu faktöre ait toplanan maddeler incelendiğinde faktör “**EĞİTİM**” olarak adlandırılmıştır.

Tablo 16

*Eğitim Alt Boyutuna İlişkin Maddelerin Faktör Yükleri*

<b>FAKTÖR 3: Eğitim</b>	<b>Faktör Yükü</b>	<b>Faktör Güvenirligi</b>
29.Türkçe eğitiminin süre olarak yetersiz olması	0,671	
28.Türkçe okuma yazma becerisine sahip olunmaması	0,680	
26.Türkçenin eğitim dili olarak kullanılmaması	0,689	<b>0,847</b>
30.Türkçe derslerine erişimde zorluklar yaşanması	0,697	
25.Yüksek eğitim düzeyi	0,736	

Eğitim alt boyutuna ilişkin maddelerin faktör yüklerinin 0,671 ile 0,736 arasında olduğu belirlenmiştir.

**Faktör 4:**

4. faktör altında 4 ifade toplanmış ve bu ifadeler ile yük değerleri ve diğer istatistiksel değerler Tablo 17'de gösterilmiştir. Bu faktöre ait toplanan maddeler incelendiğinde faktör “**SİYASİ**” olarak adlandırılmıştır.

Tablo 17

*Siyasi Alt Boyuta İlişkin Maddelerin Faktör Yükleri*

<b>FAKTÖR 4: Siyasi</b>	<b>Faktör Yükü</b>	<b>Faktör Güvenirligi</b>
12.Ayrımcılığa ve ırkçılığa maruz kalma endişesi	0,562	
11.Türkçenin Fransız toplumu ve resmi kurumlarınca desteklenmemesi ve önemsiz görülmesi	0,678	<b>0,793</b>
13.Milli kimliğin dile bağlı olmadığı düşünülmesi	0,767	
14.Türkler arasında milliyetçi düşüncelerin olmaması	0,814	

Siyasi alt boyuta ilişkin maddelerin faktör yüklerinin 0,562 ile 0,814 arasında olduğu belirlenmiştir.

**Faktör 5:**

5. faktör altında 3 ifade toplanmış ve bu ifadeler ile yük değerleri ve diğer istatistiksel değerler Tablo 18’de gösterilmiştir. Bu faktöre ait toplanan maddeler incelendiğinde faktör “**EKONOMİK**” olarak adlandırılmıştır.

Tablo 18

*Ekonomik Alt Boyuta İlişkin Maddelerin Faktör Yükleri*

<b>FAKTÖR 5: Ekonomik</b>	<b>Faktör Yükü</b>	<b>Faktör Güvenirligi</b>
24.Türkçe bilmenin maddi olarak kazanç sağlamaması	0,851	
21.Sürekli farklı işlerde çalışılması	0,843	<b>0,872</b>
23.Yüksek ekonomik düzey	0,803	

Ekonomik alt boyuta ilişkin maddelerin yüklerinin 0,803 ile 0,851 arasında olduğu belirlenmiştir.



**Faktör 6:**

6. faktör altında 3 ifade toplanmış ve bu ifadeler ile yük değerleri ve diğer istatistiksel değerler Tablo 19’da gösterilmiştir. Bu faktöre ait toplanan maddeler incelendiğinde faktör “**DEMOGRAFİK**” olarak adlandırılmıştır.

Tablo 19

*Demografik Alt Boyuta İlişkin Maddelerin Faktör Yükleri*

<b>FAKTÖR 6: Demografik</b>	<b>Faktör Yükü</b>	<b>Faktör Güvenirligi</b>
41.Fransa'da Türk nüfusunda azalma yaşanması	0,800	
39.Türklerin nüfus olarak azınlıkta olmaları	0,818	<b>0,846</b>
40.Türklerin dağınık biçimde yaşamaları	0,822	

Demografik alt boyuta ilişkin maddelerin faktör yüklerinin 0,800 ile 0,822 arasında olduğu belirlenmiştir.

**Faktör 7:**

7. faktör altında 4 ifade toplanmış ve bu ifadeler ile yük değerleri ve diğer istatistiksel değerler Tablo 20’de gösterilmiştir. Bu faktöre ait toplanan maddeler incelendiğinde faktör “**DİLSEL**” olarak adlandırılmıştır.

Tablo 20

*Dilsel Alt Boyuta İlişkin Maddelerin Faktör Yükleri*

<b>FAKTÖR 7: Dilsel</b>	<b>Faktör Yükü</b>	<b>Faktör Güvenirligi</b>
38.Bireylerin Türkçelerini yetersiz bulmalarından ötürü Fransızca konuşmayı tercih etmeleri	0,555	
36.Fransızcadan Türkçeye yeni kelime ve terimlerin alınması	0,611	<b>0,799</b>
35.Türkçenin uluslararası düzeyde bir öneme sahip olmaması	0,699	

Tablo 20'nin devamı

34.Türkçe okuma ve yazma sisteminin zor olması 0,711

Dilsel alt boyuta ilişkin maddelerin faktör yüklerinin 0,555 ile 0,711 arasında olduğu belirlenmiştir.

**Faktör 8:**

8. faktör altında 2 ifade toplanmış ve bu ifadeler ile yük değerleri ve diğer istatistiksel değerler Tablo 21'de gösterilmiştir. Bu faktöre ait toplanan maddeler incelendiğinde faktör "BASIN YAYIN" olarak adlandırılmıştır.

Tablo 21

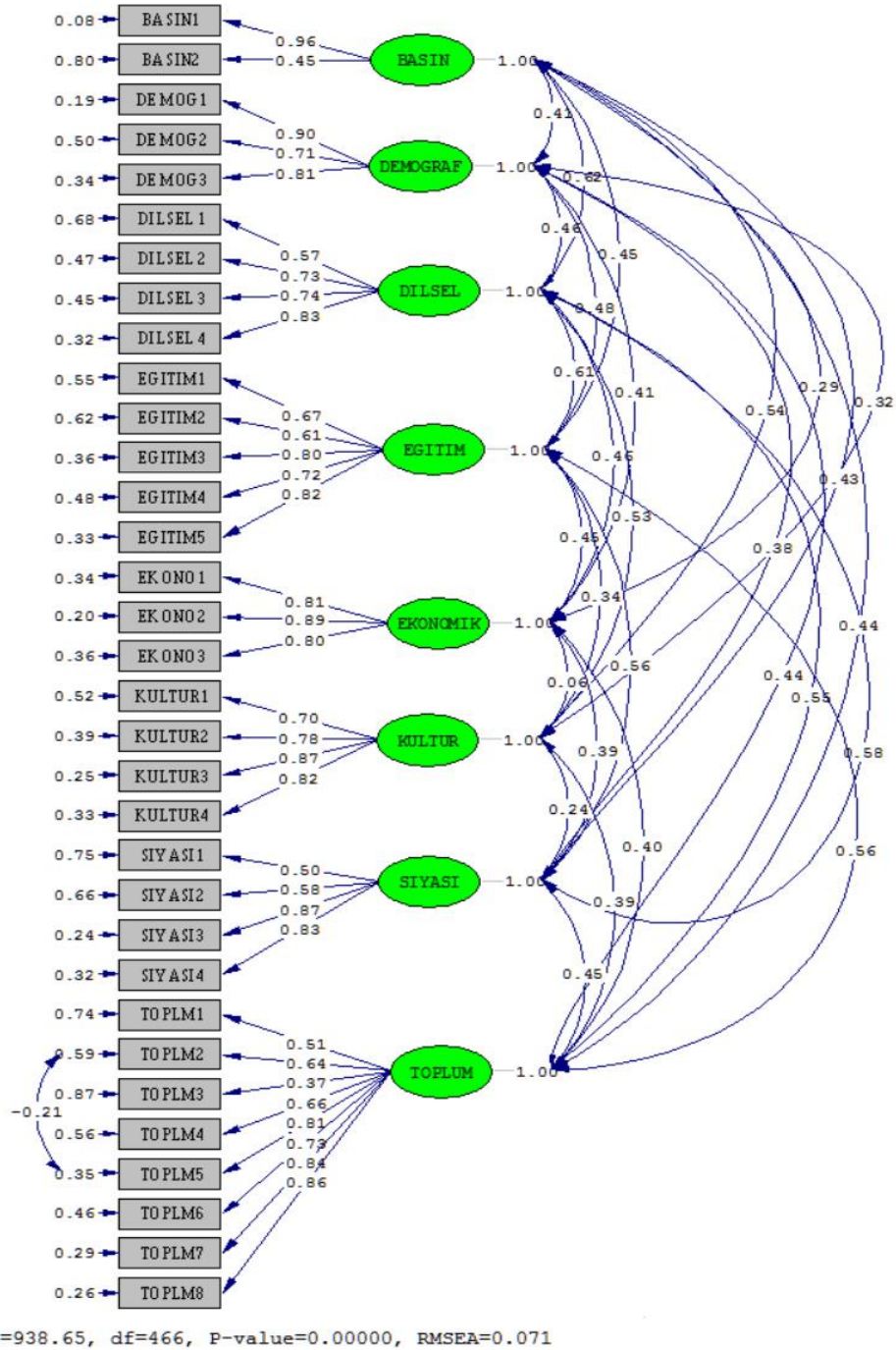
*Basın Yayın Alt Boyutuna İlişkin Maddelerin Faktör Yükleri*

<b>FAKTÖR 8: Basın Yayın</b>	<b>Faktör Yükü</b>	<b>Faktör Güvenirligi</b>
42.Türkçe radyo ve televizyon yayınlarının yetersiz olması	0,428	<b>0,698</b>
43.Türkçe kitap, dergi ve gazete gibi yayımların yetersiz olması	0,773	

Basın Yayın alt boyutuna ilişkin maddelerin faktör yüklerinin 0,428 ile 0,773 arasında olduğu belirlenmiştir.

## Doğrulayıcı Faktör Analizi Sonuçları

Türkçenin terk edilme nedenleri alt boyutlarının yer aldığı doğrulayıcı faktör analizi sonuçları şekil 2 ve tablo 22’de verilmektedir.



Şekil 2. Türkçenin Terk Edilme Nedenlerine İlişkin DFA Analizi Sonuçları

Tablo 22

*Türkçenin Terk Etme Nedenleri Ölçeğine Ait Ölçün Modelleri Sonucu*

<b>Faktör/Madde</b>	<b>Standartlaştırılmış Yükler</b>	<b>t-değeri</b>	<b>R<sup>2</sup></b>
<b>BASIN YAYIN</b>			
BASIN1	0,96	10,08	0,92
BASIN2	0,45	5,87	0,20
<b>DEMOGRAFİK</b>			
DEMOGRAFİK1	0,90	14,95	0,81
DEMOGRAFİK2	0,71	10,92	0,50
DEMOGRAFİK3	0,81	13,05	0,66
<b>DİLSEL</b>			
DİLSEL1	0,57	8,16	0,32
DİLSEL2	0,73	11,21	0,53
DİLSEL3	0,74	11,51	0,55
DİLSEL4	0,83	13,40	0,69
<b>EĞİTİM</b>			
EGITIM1	0,67	10,10	0,45
EGITIM2	0,61	9,09	0,37
EGITIM3	0,80	12,94	0,64
EGITIM4	0,72	11,15	0,52
EGITIM5	0,82	13,33	0,67
<b>EKONOMİK</b>			
EKONOMİK1	0,81	13,31	0,66
EKONOMİK2	0,89	15,24	0,79
EKONOMİK3	0,80	13,02	0,64
<b>KÜLTÜR</b>			
KULTUR1	0,70	10,75	0,49
KULTUR2	0,78	12,68	0,61
KULTUR3	0,87	14,73	0,76
KULTUR4	0,82	13,53	0,67
<b>SİYASİ</b>			
SIYASI1	0,50	7,11	0,25
SIYASI2	0,58	8,45	0,34
SIYASI3	0,87	14,31	0,76
SIYASI4	0,83	13,25	0,69

Tablo 22'nin devamı

<b>TOPLUM</b>			
TOPLM1	0,51	7,44	0,26
TOPLM2	0,64	9,70	0,41
TOPLM3	0,37	5,16	0,14
TOPLM4	0,66	10,25	0,44
TOPLM5	0,81	13,40	0,66
TOPLM6	0,73	11,73	0,53
TOPLM7	0,84	14,48	0,71
TOPLM8	0,86	14,95	0,74

Türkçenin terk edilme nedenleri ölçeğine ait DFA analizi yapılırken ölçeğin alt boyutları BASIN= Basın Yayın, DEMOGRAF= Demografik, DİLSEL= Dilsel, EGITIM= Eğitim, EKONOMİK= Ekonomik, KULTUR= Kültürel, SIYASI=Siyasi, TOPLUM= Toplumsal şeklinde isimlendirilmiştir.

Basın yayın alt boyutunda 0,96'lık kat sayı ile BASIN1 "Türkçe radyo ve televizyon yayınlarının yetersiz olması" maddesinin en etkili madde olduğu, demografik alt boyutunda 0,90'lık kat sayı ile DEMOG2 "Türklerin nüfus olarak azınlıkta olmaları" maddesinin en etkili madde olduğu, dilsel alt boyutunda 0,83'lük kat sayı ile DİLSEL4 "Türkçe okuma ve yazma sisteminin zor olması" maddesinin en etkili madde olduğu, eğitim alt boyutunda 0,82'lik kat sayı ile EGITIM5 "Yüksek eğitim düzeyi" maddesinin en etkili madde olduğu, kültürel alt boyutunda 0,87'lik kat sayı ile KULTUR3 "Kültürel etkinliklerde Türkçe kullanılmaması" maddesinin en etkili madde olduğu, siyasi alt boyutunda 0,87'lik kat sayı ile SIYASI3 "Türkler arasında milliyetçi düşüncelerin olmaması" maddesinin en etkili madde olduğu, toplumsal alt boyutunda 0,86'lık kat sayı ile TOPLUM8 "Fransızca konuşmanın hayatı idame ettirmek için yeterli olması" maddesinin en etkili madde olduğu belirlenmiştir.

Tablo 23

*Türkçenin Terk Etme Nedenleri Ölçeği Alt Boyutlarına Ait Ölçüm Sonucu İlişki Değerleri*

	Basın Yayın	Demografik	Dilsel	Eğitim	Ekonomik	Kültürel	Siyasi	Toplumsal
Basın Yayın	1							
Demografik	0,41**	1						
Dilsel	0,62**	0,46**	1					
Eğitim	0,45**	0,48**	0,61**	1				
Ekonomik	0,29**	0,41**	0,46**	0,45**	1			
Kültürel	0,54**	0,32**	0,53**	0,34**	0,06	1		
Siyasi	0,43**	0,38**	0,58**	0,56**	0,39**	0,24**	1	
Toplumsal	0,44**	0,44**	0,55**	0,56**	0,40**	0,45**	0,39**	1

\*p<0.05

Tablo 23 incelendiğinde alt boyutlar arasında en yüksek ilişkinin dilsel ile basın yayın arasında 0,62'lik pozitif yönde olduğu ve bu ilişkinin anlamlı olduğu belirlenmiştir ( $p<0.01$ ). Kültürel ile ekonomik boyut arasındaki ilişki istatistiksel olarak anlamsız olduğu belirlenmiştir. ( $p>0.05$ )

Çalışmanın uygulama kısmında kurulan DFA'lara ait uyum kriterlerinin yer aldığı Tablo 24 incelendiğinde Türkçenin terk etme nedenlerine ilişkin DFA analizi için uyum kriterlerinin geneli için kabul edilebilir uyum sınırları arasında yer aldığını söylemek mümkündür. Bu kriterler dışında  $\chi^2 (466)=938,65$ ;  $\chi^2/sd =2,14 < 3$  değeri de model uygunluğunun belirlenmesinde kullanılan diğer bir istatistik olup, modelin istatistiki açıdan uygun olduğunun diğer bir göstergesidir.

Tablo 24

*Türkçenin Terk Etme Nedenleri Ölçeğine Ait Dfa Modeli İçin Uyum Kriterlerine Ait Değerler*

<b>Uyum Kriterleri</b>	<b>Mükemmel Uyum</b>	<b>Kabul Edilebilir Uyum</b>	<b>Geliştirilen Ölçeğe Ait Değerler</b>
$\chi^2/sd$	$\leq 3$	$\leq 5$	2,14
RMSEA	$0 < RMSEA < 0.05$	$0.05 \leq RMSEA \leq 0.10$	0,071
SRMR	$0 \leq SRMR < 0.05$	$0.05 \leq SRMR \leq 0.10$	0,073
NFI	$0.95 \leq NFI \leq 1$	$0.90 \leq NFI \leq 0.95$	0,900
NNFI	$0.95 \leq NNFI \leq 1$	$0.90 \leq NNFI \leq 0.95$	0,930
CFI	$0.95 \leq CFI \leq 1$	$0.90 \leq CFI \leq 0.95$	0,940
GFI	$0.95 \leq GFI \leq 1$	$0.90 \leq GFI \leq 0.95$	0,930
IFI	$0.95 \leq IFI \leq 1$	$0.90 \leq IFI \leq 0.95$	0,940
RFI	$0.95 \leq RFI \leq 1$	$0.90 \leq RFI \leq 0.95$	0,920
AGFI	$0.90 \leq AGFI \leq 1$	$0.85 \leq AGFI \leq 0.90$	0,920

Tablo 24 incelendiğinde, Türkçenin terk edilme nedenleri ölçeğine ait  $\chi^2/sd$ , *RMSEA*, *SRMR*, *NFI*, *NNFI*, *GFI*, *AGFI*, *IFI*, *RFI*, *CFI* değerlerin kabul edilebilir uyum kriterleri içerisinde olduğu belirlenmiştir.

## Ölçme Aracından Elde Edilen Bulgular ve Yorum

Araştırmanın bu bölümünde geliştirilmiş olan ölçme araçlarından elde edilen verilerin analizi sonucunda ortaya çıkan bulgular ve yorumlar sunulmuştur.

Tablo 25

*Katılımcıların Türkçe-Fransızca İki Dillilerde Türkçenin Terk Edilme Nedenleri Alt Boyut*

*Algılarına Bağlı Ortalama ve Standart Sapma Değerleri*

Alt Boyutlar	N	$\bar{X}$	s.s
Toplumsal	400	4,11	0,72
Kültürel	400	3,56	0,96
Eğitim	400	4,10	0,70
Siyasi	400	3,92	0,87
Ekonomik	400	2,02	0,84
Demografik	400	3,99	0,87
Dilsel	400	3,98	0,78
Basın Yayın	400	3,81	0,92
<b>Genel Ortalama 3,68</b>			

Tablo 25'te yer alan Türkçe-Fransızca iki dillilerde Türkçenin terk edilme nedenleri ölçeği ortalaması incelendiğinde genel ortalamanın yüksek ( $\bar{X}=3,68$ ) olduğu belirlenmiştir. Alt boyutlardan, toplumsal alt boyut algıları ortalamasının yüksek ( $\bar{X}=4,11$ ) olduğu, kültürel alt boyut algıları ortalamasının orta düzeyde ( $\bar{X}=3,56$ ) olduğu, eğitim alt boyut algıları ortalamasının yüksek ( $\bar{X}=4,10$ ) olduğu, siyasi alt boyut algıları ortalamasının yüksek ( $\bar{X}=3,92$ ) olduğu, ekonomik alt boyut algıları ortalamasının düşük ( $\bar{X}=2,02$ ) olduğu, demografik alt boyut algıları ortalamasının yüksek ( $\bar{X}=3,99$ ) olduğu, dilsel alt boyut algıları ortalamasının yüksek ( $\bar{X}=3,98$ ) olduğu, basın yayın alt boyut algıları ortalamasının yüksek ( $\bar{X}=3,81$ ) olduğu belirlenmiştir.



Tablo 26

*Verilerin Dağılımına Ait Normallik Testleri Sonucu*

	Kolmogorov-Smirnova			Mean	Median	Skewness	Kurtosis
	Statistic	df	p				
Toplumsal	0,106	400	0,000	4,122	4,125	-1,083	1,101
Kültürel	0,140	400	0,000	3,569	3,750	-0,595	-0,134
Eğitim	0,152	400	0,000	4,102	4,000	-1,057	1,240
Siyasi	0,123	400	0,000	3,909	4,000	-0,730	0,332
Ekonomik	0,169	400	0,000	2,024	2,000	0,941	0,815
Demografik	0,141	400	0,000	3,987	4,000	-0,860	0,446
Dilsel	0,128	400	0,000	3,993	4,000	-0,978	1,290
Basın Yayın	0,154	400	0,000	3,796	4,000	-0,820	0,543

Verilerin dağılımı incelemek için katılımcı sayısı 50'nin üzerinde olduğundan normal dağılım analizlerinden Kolmogorov-Smirnova analizi sonucunda verilerin dağılımının normal olmadığı belirlenmiştir. ( $p < 0,05$ ). Normal dağılım diğer varsayımları olan ortalama-medyanın birbirine yakınlığı ve basıklık ile çarpıklığın -1.5 ile +1,5 arasında olması gerekliliği incelendiğinde değişkenlere göre bu değerlerin de normal dağılıma uyduğu belirlenmiştir. Merkezi limit teoremi gereği örneklem hacminin 30'un üzerinde olması dağılım normalliğe yakınlığını belirtmektedir. Örneklem hacmi 400 olduğundan dağılımın normal olmasa da merkezi limit teoremi gereği normal dağılımdan uzaklaşmadığı sonucuna varılabilir. Bu bilgiler ışığında verilerin normal dağılımdan çok uzaklaşmadığı belirlenmiştir. Çalışma için normal dağılım analizlerinin uygulanmasına karar verilmiştir.

**Katılımcıların Demografik Özellikleri İle Türkçe-Fransızca İki Dillilerde Türkçenin Terk Edilme Nedenlerinin Karşılaştırılması.**

Bu başlık altında katılımcıların demografik özellikleri ile Türkçe-Fransızca iki dillilerde Türkçenin terk edilme nedenlerinin karşılaştırılması aşağıdaki tablolarda verilmiştir

Tablo 27

*Katılımcıların Türkçe-Fransızca İki Dillilerde Türkçenin Terk Edilme Nedenlerinin Cinsiyetlerine Göre Farklılaşma Durumuna Ait Bağımsız Örneklem T-testi Sonuçları*

<b>Türkçenin Terk Edilme Nedenleri</b>	<b>Cinsiyet</b>	<b>N</b>	<b><math>\bar{X}</math></b>	<b>Ss.</b>	<b>t</b>	<b>p</b>
Toplumsal	Erkek	220	4,10	0,72	-0,332	0,740
	Kadın	180	4,12	0,73		
Kültürel	Erkek	220	3,56	0,97	0,075	0,940
	Kadın	180	3,55	0,95		
Eğitim	Erkek	220	4,09	0,69	-0,239	0,811
	Kadın	180	4,11	0,71		
Siyasi	Erkek	220	3,95	0,90	0,764	0,445
	Kadın	180	3,88	0,82		
Ekonomik	Erkek	220	2,05	0,79	0,626	0,532
	Kadın	180	1,99	0,91		
Demografik	Erkek	220	3,97	0,86	-0,293	0,769
	Kadın	180	4,00	0,88		
Dilsel	Erkek	220	3,97	0,72	-0,389	0,697
	Kadın	180	4,00	0,86		
Basın Yayın	Erkek	220	3,75	0,95	-1,382	0,168
	Kadın	180	3,88	0,89		

**H<sub>0</sub>:** Katılımcıların Türkçe-Fransızca iki dillilerde Türkçenin terk edilme nedenleri cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık göstermez.

**H<sub>1</sub>:** Katılımcıların Türkçe-Fransızca iki dillilerde Türkçenin terk edilme nedenleri cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık gösterir.

Katılımcıların Türkçe-Fransızca iki dillilerde Türkçenin terk edilme nedenlerinin cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda Türkçe-Fransızca iki dillilerde Türkçenin terk edilme nedenlerinden hiçbir alt boyutta katılımcıların dili terk etme düzeyleri, cinsiyetlerine göre gruplar arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. ( $p>0,05$ ).

Tablo 28

*Katılımcıların Türkçe-Fransızca İki Dillilerde Türkçenin Terk Edilme Nedenlerinin Maddi Gelir Elde Edilen Sürekli Bir İşlerinin Olup Olmaması Durumlarına Göre Farklılaşma Durumuna Ait Bağımsız Örneklem T-testi Sonuçları*

<b>Türkçenin Terk Edilme Nedenleri</b>	<b>Maddi Gelir Elde Edilen Sürekli Bir İş</b>	<b>N</b>	<b><math>\bar{X}</math></b>	<b>Ss</b>	<b>t</b>	<b>p</b>
Toplumsal	Evet	250	4,16	0,76	1,899	0,058
	Hayır	150	4,02	0,64		
Kültürel	Evet	250	3,63	0,98	1,918	0,056
	Hayır	150	3,44	0,92		
Eğitim	Evet	250	4,13	0,74	1,286	0,199
	Hayır	150	4,04	0,63		
Siyasi	Evet	250	4,01	0,85	2,762	0,006*
	Hayır	150	3,76	0,89		
Ekonomik	Evet	250	1,94	0,87	-2,654	0,008*
	Hayır	150	2,17	0,79		
Demografik	Evet	250	4,08	0,86	-2,654	0,008*
	Hayır	150	3,82	0,87		
Dilsel	Evet	250	4,07	0,81	2,923	0,004*
	Hayır	150	3,85	0,73		
Basın Yayın	Evet	250	3,82	0,91	2,825	0,005*
	Hayır	150	3,78	0,94		

\*P<0.05

**H<sub>0</sub>:** Katılımcıların Türkçe-Fransızca iki dillilerde Türkçenin terk edilme nedenleri maddi gelir elde edilen sürekli bir işe sahip olma durumlarına göre anlamlı bir farklılık göstermez.

**H<sub>1</sub>:** Katılımcıların Türkçe-Fransızca iki dillilerde Türkçenin terk edilme nedenleri maddi gelir elde edilen sürekli bir işe sahip olma durumlarına göre anlamlı bir farklılık gösterir.

Katılımcıların Türkçe-Fransızca iki dillilerde Türkçenin terk edilme nedenlerinin maddi gelir elde edilen sürekli bir iş sahibi olma durumlarına göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda Türkçe-Fransızca iki dillilerde Türkçenin terk edilme nedenlerinden; toplumsal, kültürel ve eğitim alt boyutlarında katılımcıların dili terk etme düzeyleri, maddi gelir elde edilen sürekli bir iş sahibi olma durumlarına göre gruplar arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. ( $p>0,05$ ). Siyasi nedenlerden dolayı dili terk etme düzeyleri, maddi gelir elde edilen sürekli bir iş sahibi olma durumlarına göre gruplar arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. ( $t=2,762$ ,  $p<0,05$ ). Siyasi nedenlerden dolayı dili terk etme düzeyleri, maddi gelir elde ettikleri sürekli bir işi olanların ( $\bar{X} = 4,01$ ) maddi gelir elde edilen sürekli bir iş sahibi olmayanlara ( $\bar{X} = 3,76$ ) göre daha fazladır. Ekonomik nedenlerden dolayı dili terk etme düzeyleri, maddi gelir elde edilen sürekli bir iş sahibi olma durumlarına göre gruplar arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. ( $t=-2,654$ ,  $p<0,05$ ). Ekonomik nedenlerden dolayı dili terk etme düzeyleri, maddi gelir elde edilen sürekli bir iş sahibi olmayanların ( $\bar{X} = 2,17$ ) maddi gelir elde ettikleri sürekli bir işi olanlara ( $\bar{X} = 1,94$ ) göre daha fazladır. Demografik nedenlerden dolayı dili terk etme düzeyleri, maddi gelir elde edilen sürekli bir iş sahibi olma durumlarına göre gruplar arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. ( $t=-2,654$ ,  $p<0,05$ ). Demografik nedenlerden dolayı dili terk etme düzeyleri, maddi gelir elde edilen sürekli bir iş sahibi olanların ( $\bar{X} = 4,08$ ) maddi gelir elde edilen sürekli bir iş sahibi olmayanlara ( $\bar{X} = 3,82$ ) göre daha fazladır. Dilsel nedenlerden dolayı dili terk etme düzeyleri, maddi gelir elde edilen sürekli bir iş sahibi olma durumlarına göre gruplar arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. ( $t=2,923$ ,  $p<0,05$ ). Dilsel nedenlerden

dolayı dili terk etme düzeyleri, maddi gelir elde edilen sürekli bir iş sahibi olanların ( $\bar{X} = 4,07$ ) maddi gelir elde edilen sürekli bir iş sahibi olmayanlara ( $\bar{X} = 3,85$ ) göre daha fazladır. Basın yayın nedenlerden dolayı dili terk etme düzeyleri, maddi gelir elde edilen sürekli bir iş sahibi olma durumlarına göre gruplar arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. ( $t=2,825, p<0,05$ ). Basın yayın nedenlerinden dolayı dili terk etme düzeyleri, maddi gelir elde edilen sürekli bir iş sahibi olanların ( $\bar{X} = 3,82$ ) maddi gelir elde edilen sürekli bir iş sahibi olmayanlara ( $\bar{X} = 3,78$ ) göre daha fazladır.

Tablo 29

*Katılımcıların Türkçe-Fransızca İki Dillilerde Türkçenin Terk Edilme Nedenlerinin Yaşlarına Göre Farklılaşma Durumuna Ait Anova Testi Sonuçları*

<b>Türkçenin Terk Edilme Nedenleri</b>	<b>Yaş</b>	<b>n</b>	$\bar{X}$	<b>ss</b>	<b>F</b>	<b>p</b>	<b>Scheffe</b>
Toplumsal	16-25 yaş <sup>(1)</sup>	46	3,93	0,59	3,892	0,009*	(3-4)
	26-35 yaş <sup>(2)</sup>	94	4,10	0,51			
	36-45 yaş <sup>(3)</sup>	121	4,28	0,51			
	46 yaş ve üzeri <sup>(4)</sup>	139	4,02	0,97			
Kültürel	16-25 yaş	46	3,48	0,68	0,720	0,540	
	26-35 yaş	94	3,45	0,82			
	36-45 yaş	121	3,61	0,85			
	46 yaş ve üzeri	139	3,61	1,19			
Eğitim	16-25 yaş	46	3,96	0,49	1,170	0,321	
	26-35 yaş	94	4,09	0,49			
	36-45 yaş	121	4,18	0,54			
	46 yaş ve üzeri	139	4,08	0,95			
Siyasi	16-25 yaş <sup>(1)</sup>	46	3,63	0,78	4,021	0,008*	(2-3)
	26-35 yaş <sup>(2)</sup>	94	3,97	0,64			
	36-45 yaş <sup>(3)</sup>	121	4,09	0,74			(3-4)
	46 yaş ve üzeri <sup>(4)</sup>	139	3,83	1,08			

Tablo 29'un devamı

Ekonomik	16-25 yaş <sup>(1)</sup>	46	2,25	0,72	4,118	0,007*	(3-4)
	26-35 yaş <sup>(2)</sup>	94	2,10	0,71			
	36-45 yaş <sup>(3)</sup>	121	1,81	0,74			
	46 yaş ve üzeri <sup>(4)</sup>	139	2,09	1,00			
Demografik	16-25 yaş <sup>(1)</sup>	46	3,72	0,77	3,462	0,016*	(3-4)
	26-35 yaş <sup>(2)</sup>	94	4,06	0,69			
	36-45 yaş <sup>(3)</sup>	121	4,14	0,80			
	46 yaş ve üzeri <sup>(4)</sup>	139	3,89	1,03			
Dilsel	16-25 yaş <sup>(1)</sup>	46	3,79	0,66	5,146	0,002*	(3-4)
	26-35 yaş <sup>(2)</sup>	94	3,90	0,65			
	36-45 yaş <sup>(3)</sup>	121	4,21	0,64			
	46 yaş ve üzeri <sup>(4)</sup>	139	3,91	0,96			
Basın Yayın	16-25 yaş	46	3,68	0,78	1,930	0,124	
	26-35 yaş	94	3,84	0,72			
	36-45 yaş	121	3,95	0,85			
	46 yaş ve üzeri	139	3,70	1,12			

\*P&lt;0.05

**H<sub>0</sub>:** Katılımcıların Türkçe-Fransızca iki dillilerde Türkçenin terk edilme nedenleri yaşlarına göre anlamlı bir farklılık göstermez.

**H<sub>1</sub>:** Katılımcıların Türkçe-Fransızca iki dillilerde Türkçenin terk edilme nedenleri yaşlarına göre anlamlı bir farklılık gösterir.

Katılımcıların Türkçe-Fransızca iki dillilerde Türkçenin terk edilme nedenlerinin yaşlarına göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Anova testi sonucunda Türkçe-Fransızca iki dillilerde Türkçenin terk edilme nedenlerinden; kültürel, eğitim ve basın yayın alt boyutlarında dili terk etme düzeyleri, yaşlarına göre gruplar arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. ( $p>0,05$ ). Toplumsal nedenlerden dolayı dili terk etme düzeyleri, yaşlarına göre gruplar arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. ( $F=3,892$ ,  $p<0,05$ ). Katılımcıların toplumsal nedenlerden dolayı dili terk etme düzeylerine ilişkin varyansların homojenlik testi sonucunda varyanslar homojen bulunduğundan ( $p>0,05$   $p=0,416$ ) farklılaşmanın kaynağının belirlenmesi amacıyla post hoc testlerinden Scheffe testi kullanılmıştır. Scheffe testi sonucunda toplumsal nedenlerden dolayı

dili terk etme düzeyleri, yaşları 36-45 yaş aralığında ( $\bar{X} = 4,28$ ) olanların 46 yaş ve üzeri ( $\bar{X} = 4,02$ ) olanlara göre daha fazladır. Siyasi nedenlerden dolayı dili terk etme düzeyleri, yaşlarına göre gruplar arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. ( $F=4,021$ ,  $p<0,05$ ). Katılımcıların siyasi nedenlerden dolayı dili terk etme düzeylerine ilişkin varyansların homojenlik testi sonucunda varyanslar homojen bulunduğundan ( $p>0,05$   $p=0,112$ ) farklılaşmanın kaynağının belirlenmesi amacıyla post hoc testlerinden Scheffe testi kullanılmıştır. Scheffe testi sonucunda siyasi nedenlerden dolayı dili terk etme düzeyleri, yaşları 36-45 yaş aralığında ( $\bar{X} = 4,09$ ) olanların 46 yaş ve üzeri olanlara ( $\bar{X} = 3,83$ ) ve 26-35 yaş aralığında ( $\bar{X} = 3,97$ ) olanlara göre daha fazladır. Ekonomik nedenlerden dolayı dili terk etme düzeyleri, yaşlarına göre gruplar arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. ( $F=4,118$ ,  $p<0,05$ ). Katılımcıların ekonomik nedenlerden dolayı dili terk etme düzeylerine ilişkin varyansların homojenlik testi sonucunda varyanslar homojen bulunduğundan ( $p>0,05$   $p=0,121$ ) farklılaşmanın kaynağının belirlenmesi amacıyla post hoc testlerinden Scheffe testi kullanılmıştır. Scheffe testi sonucunda ekonomik nedenlerden dolayı dili terk etme düzeyleri, yaşları 46 yaş ve üzeri ( $\bar{X} = 2,09$ ) olanların 36-45 yaş aralığında ( $\bar{X} = 1,81$ ) olanlara göre daha fazladır. Demografik nedenlerden dolayı dili terk etme düzeyleri, yaşlarına göre gruplar arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. ( $F=3,462$ ,  $p<0,05$ ). Katılımcıların demografik nedenlerden dolayı dili terk etme düzeylerine ilişkin varyansların homojenlik testi sonucunda varyanslar homojen bulunduğundan ( $p>0,05$   $p=0,319$ ) farklılaşmanın kaynağının belirlenmesi amacıyla post hoc testlerinden Scheffe testi kullanılmıştır. Scheffe testi sonucunda demografik nedenlerden dolayı dili terk etme düzeyleri, yaşları 36-45 yaş aralığında ( $\bar{X} = 4,14$ ) olanların 46 yaş ve üzeri ( $\bar{X} = 3,89$ ) olanlara göre daha fazladır. Dilsel nedenlerden dolayı dili terk etme düzeyleri, yaşlarına göre gruplar arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. ( $F=3,462$ ,  $p<0,05$ ). Katılımcıların dilsel nedenlerden dolayı dili terk etme düzeylerine ilişkin varyansların homojenlik testi sonucunda varyanslar homojen

bulduğundan ( $p>0,05$   $p=0,099$ ) farklılaşmanın kaynağının belirlenmesi amacıyla post hoc testlerinden Scheffe testi kullanılmıştır. Scheffe testi sonucunda dilsel nedenlerden dolayı dili terk etme düzeyleri, yaşları 36-45 yaş aralığında ( $\bar{X} = 4,21$ ) olanların 46 yaş ve üzeri ( $\bar{X} = 3,91$ ) olanlara göre daha fazladır.

Tablo 30

*Katılımcıların Türkçe-Fransızca İki Dillilerde Türkçenin Terk Edilme Nedenlerinin Eğitim Durumlarına Göre Farklılaşma Durumuna Ait Anova Testi Sonuçları*

<b>Türkçenin</b>							
<b>Terk Edilme Nedenleri</b>	<b>Eğitim Durumu</b>	<b>n</b>	<b><math>\bar{X}</math></b>	<b>ss</b>	<b>F</b>	<b>p</b>	<b>Scheffe</b>
Toplumsal	İlkokul Mezunu <sup>(1)</sup>	61	4,08	0,75	2,644	0,049*	(1-3)
	Ortaokul Mezunu <sup>(2)</sup>	64	4,32	0,56			(2-3)
	Lise Öğr./Mezunu <sup>(3)</sup>	207	4,03	0,76			(3-4)
	Üni. Öğr./Mezunu <sup>(4)</sup>	68	4,15	0,69			
Kültürel	İlkokul Mezunu <sup>(1)</sup>	61	3,57	0,88	3,306	0,020*	(1-3)
	Ortaokul Mezunu <sup>(2)</sup>	64	3,80	0,85			(2-3)
	Lise Öğr./Mezunu <sup>(3)</sup>	207	3,43	0,98			(3-4)
	Üni. Öğr./Mezunu <sup>(4)</sup>	68	3,72	1,00			
Eğitim	İlkokul Mezunu	61	4,16	0,59	1,021	0,383	
	Ortaokul Mezunu	64	4,16	0,60			
	Lise Öğr./Mezunu	207	4,04	0,75			
	Üni. Öğr./Mezunu	68	4,17	0,70			
Siyasi	İlkokul Mezunu	61	3,86	0,92	1,535	0,205	
	Ortaokul Mezunu	64	4,13	0,76			
	Lise Öğr./Mezunu	207	3,88	0,90			
	Üni. Öğr./Mezunu	68	3,88	0,82			



Tablo 30'un devamı

	İlkokul Mezunu	61	2,08	0,88		
Ekonomik	Ortaokul Mezunu	64	1,81	0,68	1,521	0,209
	Lise Öğr./Mezunu	207	2,07	0,87		
	Üni. Öğr./Mezunu	68	2,01	0,85		
	İlkokul Mezunu	61	3,98	0,90		
Demografik	Ortaokul Mezunu	64	4,03	0,81	0,079	0,971
	Lise Öğr./Mezunu	207	3,98	0,87		
	Üni. Öğr./Mezunu	68	3,96	0,93		
	İlkokul Mezunu	61	3,90	0,80		
Dilsel	Ortaokul Mezunu	64	4,17	0,62	1,689	0,169
	Lise Öğr./Mezunu	207	3,94	0,82		
	Üni. Öğr./Mezunu	68	4,01	0,80		
	İlkokul Mezunu	61	3,80	0,84		
Basın Yayın	Ortaokul Mezunu	64	3,94	0,85	0,622	0,601
	Lise Öğr./Mezunu	207	3,76	0,99		
	Üni. Öğr./Mezunu	68	3,82	0,85		

\*\*P<0.05

**H<sub>0</sub>:** Katılımcıların Türkçe-Fransızca iki dillilerde Türkçenin terk edilme nedenleri eğitim durumlarına göre anlamlı bir farklılık göstermez.

**H<sub>1</sub>:** Katılımcıların Türkçe-Fransızca iki dillilerde Türkçenin terk edilme nedenleri eğitim durumlarına göre anlamlı bir farklılık gösterir.

Katılımcıların Türkçe-Fransızca iki dillilerde Türkçenin terk edilme nedenlerinin eğitim durumlarına göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Anova testi sonucunda Türkçe-Fransızca iki dillilerde Türkçenin terk edilme nedenlerinden; eğitim, siyasi, ekonomik, demografik, dilsel ve basın yayın alt boyutlarında dili terk etme düzeyleri, eğitim durumlarına göre gruplar arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. ( $p>0,05$ ). Toplumsal nedenlerden dolayı dili terk etme düzeyleri, eğitim durumlarına göre gruplar arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. ( $F=2,644$ ,  $p<0,05$ ). Katılımcıların toplumsal algı düzeylerine ilişkin varyansların homojenlik testi sonucunda varyanslar homojen bulunduğundan ( $p>0,05$   $p=0,245$ ) farklılaşmanın

kaynağının belirlenmesi amacıyla post hoc testlerinden Scheffe testi kullanılmıştır. Scheffe testi sonucunda toplumsal nedenlerden dolayı dili terk etme düzeyleri, eğitim durumları lise öğrencisi veya mezunu ( $\bar{X} = 4,03$ ) olanların ilkokul mezunu ( $\bar{X} = 4,08$ ), ortaokul mezunu ( $\bar{X} = 4,32$ ) ve üniversite öğrencisi veya mezunu ( $\bar{X} = 4,15$ ) olanlara göre daha azdır. Kültürel nedenlerden dolayı dili terk etme düzeyleri, eğitim durumlarına göre gruplar arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. ( $F=3,306$ ,  $p<0,05$ ). Katılımcıların kültürel nedenlerden dolayı dili terk etme düzeylerine ilişkin varyansların homojenlik testi sonucunda varyanslar homojen bulunduğundan ( $p>0,05$   $p=0,215$ ) farklılaşmanın kaynağının belirlenmesi amacıyla post hoc testlerinden Scheffe testi kullanılmıştır. Scheffe testi sonucunda kültürel nedenlerden dolayı dili terk etme düzeyleri, eğitim durumları lise öğrencisi veya mezunu ( $\bar{X} = 3,43$ ) olanların ilkokul mezunu ( $\bar{X} = 3,57$ ), ortaokul mezunu ( $\bar{X} = 3,80$ ) ve üniversite öğrencisi veya mezunu ( $\bar{X} = 3,72$ ) olanlara göre daha azdır.

Tablo 31

*Katılımcıların Türkçe-Fransızca İki Dillilerde Türkçenin Terk Edilme Nedenlerinin Kişinin Kendini En İyi İfade Edebildiği Dile Göre Farklılaşma Durumuna Ait Anova Testi Sonuçları*

<b>Türkçenin Terk Edilme Nedenleri</b>	<b>Kişinin Kendini En İyi İfade Edebildiği Dil</b>	<b>n</b>	<b><math>\bar{X}</math></b>	<b>ss</b>	<b>F</b>	<b>p</b>
Toplumsal	Türkçe	177	4,14	0,74	0,569	0,567
	Fransızca	72	4,04	0,73		
	Her İki Dilde de	151	4,10	0,69		
Kültürel	Türkçe	177	3,62	0,96	0,603	0,548
	Fransızca	72	3,51	0,98		
	Her İki Dilde de	151	3,51	0,95		
Eğitim	Türkçe	177	4,16	0,70	1,734	0,178
	Fransızca	72	4,13	0,70		
	Her İki Dilde de	151	4,02	0,70		

Tablo 31'in devamı

	Türkçe	177	3,97	0,90		
Siyasi	Fransızca	72	3,74	0,86	1,867	0,156
	Her İki Dilde de	151	3,94	0,83		
	Türkçe	177	1,94	0,80		
Ekonomik	Fransızca	72	2,05	0,78	1,705	0,183
	Her İki Dilde de	151	2,12	0,92		
	Türkçe	177	4,01	0,90		
Demografik	Fransızca	72	4,13	0,76	1,977	0,140
	Her İki Dilde de	151	3,89	0,88		
	Türkçe	177	4,05	0,75		
Dilsel	Fransızca	72	3,92	0,75	1,242	0,290
	Her İki Dilde de	151	3,93	0,84		
	Türkçe	177	3,91	0,92		
Basın Yayın	Fransızca	72	3,76	0,88	2,284	0,103
	Her İki Dilde de	151	3,70	0,94		

**H<sub>0</sub>:** Katılımcıların Türkçe-Fransızca iki dillilerde Türkçenin terk edilme nedenleri kişinin kendini en iyi ifade edebildiği dile göre anlamlı bir farklılık göstermez.

**H<sub>1</sub>:** Katılımcıların Türkçe-Fransızca iki dillilerde Türkçenin terk edilme nedenleri kişinin kendini en iyi ifade edebildiği dile göre anlamlı bir farklılık gösterir.

Katılımcıların Türkçe-Fransızca iki dillilerde Türkçenin terk edilme nedenlerinin kişinin kendini en iyi ifade edebildiği dile göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Anova testi sonucunda Türkçe-Fransızca iki dillilerde Türkçenin terk edilme nedenlerinden hiçbir alt boyutta dili terk etme düzeyleri kişinin kendini en iyi ifade edebildiği dile göre gruplar arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. ( $p>0,05$ ).

Tablo 32

*Katılımcıların Türkçe-Fransızca İki Dillilerde Türkçenin Terk Edilme Nedenlerinin Dilleri Öğrenme Sıralarına Göre Farklılaşma Durumuna Ait Anova Testi Sonuçları*

<b>Türkçenin Terk</b>						
<b>Edilme Nedenleri</b>	<b>Dilleri Öğrenme Sırası</b>	<b>N</b>	<b><math>\bar{X}</math></b>	<b>ss</b>	<b>F</b>	<b>p</b>
Toplumsal	Önce Türkçe sonra Fransızca	337	4,11	0,72	0,147	0,863
	Her İki Dili Aynı Anda	46	4,07	0,76		
	Önce Fransızca sonra Türkçe	17	4,18	0,64		
Kültürel	Önce Türkçe sonra Fransızca	337	3,55	0,96	0,597	0,551
	Her İki Dili Aynı Anda	46	3,67	0,97		
	Önce Fransızca sonra Türkçe	17	3,38	0,89		
Eğitim	Önce Türkçe sonra Fransızca	337	4,10	0,70	0,043	0,958
	Her İki Dili Aynı Anda	46	4,08	0,78		
	Önce Fransızca sonra Türkçe	17	4,14	0,56		
Siyasi	Önce Türkçe sonra Fransızca	337	3,92	0,88	0,066	0,936
	Her İki Dili Aynı Anda	46	3,89	0,86		
	Önce Fransızca sonra Türkçe	17	3,87	0,77		
Ekonomik	Önce Türkçe sonra Fransızca	337	2,04	0,85	1,134	0,323
	Her İki Dili Aynı Anda	46	1,85	0,77		
	Önce Fransızca sonra Türkçe	17	2,14	0,81		
Demografik	Önce Türkçe sonra Fransızca	337	3,97	0,87	0,45	0,635
	Her İki Dili Aynı Anda	46	4,01	0,90		
	Önce Fransızca sonra Türkçe	17	4,18	0,83		
Dilsel	Önce Türkçe sonra Fransızca	337	3,96	0,80	0,699	0,497
	Her İki Dili Aynı Anda	46	4,11	0,68		
	Önce Fransızca sonra Türkçe	17	4,01	0,69		
Basın Yayın	Önce Türkçe sonra Fransızca	337	3,80	0,91	0,026	0,974
	Her İki Dili Aynı Anda	46	3,79	1,03		
	Önce Fransızca sonra Türkçe	17	3,85	0,84		

**H<sub>0</sub>:** Katılımcıların Türkçe-Fransızca iki dillilerde Türkçenin terk edilme dilleri öğrenme sırasına göre anlamlı bir farklılık göstermez.

**H<sub>1</sub>:** Katılımcıların Türkçe-Fransızca iki dillilerde Türkçenin terk edilme nedenleri dilleri öğrenme sırasına göre anlamlı bir farklılık gösterir.

Katılımcıların Türkçe-Fransızca iki dillilerde Türkçenin terk edilme nedenlerinin dilleri öğrenme sıralarına göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Anova testi sonucunda Türkçe-Fransızca iki dillilerde Türkçenin terk edilme nedenlerinden hiçbir alt boyutta dili terk etme düzeyleri dilleri öğrenme sırasına göre gruplar arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. ( $p>0,05$ ).

Tablo 33

*Katılımcıların Türkçe-Fransızca İki Dillilerde Türkçenin Terk Edilme Nedenlerinin Fransızca'yı Öğrenme Şekillerine Göre Farklılaşma Durumuna Ait Anova Testi Sonuçları*

<b>Türkçenin Terk Edilme Nedenleri</b>	<b>Fransızca'yı Öğrenme Şekli</b>	<b>N</b>	$\bar{X}$	<b>ss</b>	<b>F</b>	<b>p</b>	<b>Scheffe</b>
Toplumsal	Evde	107	4,15	0,73	0,504	0,605	
	Okulda	201	4,11	0,67			
	Kursta	92	4,05	0,80			
Kültürel	Evde	107	4,11	0,72	1,005	0,367	
	Okulda	201	3,65	0,93			
	Kursta	92	3,56	0,97			
Eğitim	Evde	107	3,46	0,98	0,286	0,751	
	Okulda	201	3,56	0,96			
	Kursta	92	4,07	0,67			
Siyasi	Evde	107	4,09	0,69	0,442	0,643	
	Okulda	201	4,15	0,77			
	Kursta	92	4,10	0,70			
Ekonomik	Evde	107	3,92	0,84	2,110	0,123	
	Okulda	201	3,95	0,84			
	Kursta	92	3,85	0,96			
Demografik	Evde <sup>(1)</sup>	107	3,92	0,87	3,868	0,022*	(1-3)
	Okulda <sup>(2)</sup>	201	1,88	0,74			
	Kursta <sup>(3)</sup>	92	2,08	0,86			

Tablo 33'ün devamı

	Evde	107	2,09	0,91		
Dilsel	Okulda	201	2,02	0,84	2,249	0,107
	Kursta	92	4,18	0,82		
	Evde	107	3,90	0,84		
Basın Yayın	Okulda	201	3,93	0,97	2,337	0,098
	Kursta	92	3,99	0,87		

**H<sub>0</sub>:** Katılımcıların Türkçe-Fransızca iki dillilerde Türkçenin terk edilme nedenleri Fransızca'yı öğrenme şekline göre anlamlı bir farklılık göstermez.

**H<sub>1</sub>:** Katılımcıların Türkçe-Fransızca iki dillilerde Türkçenin terk edilme nedenleri Fransızca'yı öğrenme şekline göre anlamlı bir farklılık gösterir.

Katılımcıların Türkçe-Fransızca iki dillilerde Türkçenin terk edilme nedenlerinin Fransızca'yı öğrenme şekillerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Anova testi sonucunda Türkçe-Fransızca iki dillilerde Türkçenin terk edilme nedenlerinden; toplumsal, kültürel, eğitim, siyasi, ekonomik, dilsel ve basın yayın alt boyutalarında dili terk etme düzeyleri, Fransızca'yı öğrenme şekline göre gruplar arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. ( $p > 0,05$ ). Demografik nedenlerden dolayı dili terk etme düzeyleri, yaşlarına göre gruplar arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. ( $F=3,868$ ,  $p < 0,05$ ). Katılımcıların demografik nedenlerden dolayı dili terk etme düzeylerine ilişkin varyansların homojenlik testi sonucunda varyanslar homojen bulunduğundan ( $p > 0,05$ ,  $p=0,150$ ) farklılaşmanın kaynağının belirlenmesi amacıyla post hoc testlerinden Scheffe testi kullanılmıştır. Scheffe testi sonucunda demografik nedenlerden dolayı dili terk etme düzeyleri, Fransızca'yı öğrenme şekli evde ( $\bar{X} = 3,92$ ) olanların kursta ( $\bar{X} = 2,08$ ) olanlara göre daha fazladır.

Tablo 34

*Katılımcıların Türkçe-Fransızca İki Dillilerde Türkçenin Terk Edilme Nedenlerinin Aile Bireyleri Arasında Konuşulan Dile Göre Farklılaşma Durumuna Ait Anova Testi Sonuçları*

<b>Türkçenin Terk Edilme Nedenleri</b>	<b>Aile Bireyleri Arasında Kullanılan Dil</b>	<b>n</b>	<b><math>\bar{X}</math></b>	<b>ss</b>	<b>F</b>	<b>p</b>
Toplumsal	Genellikle Türkçe	29	4,09	0,71	0,677	0,509
	Genellikle Fransızca	147	4,06	0,71		
	Her İki Dilde	224	4,14	0,73		
Kültürel	Genellikle Türkçe	29	3,67	0,96	2,055	0,129
	Genellikle Fransızca	147	3,43	0,98		
	Her İki Dilde	224	3,63	0,94		
Eğitim	Genellikle Türkçe	29	4,08	0,64	0,326	0,722
	Genellikle Fransızca	147	4,06	0,70		
	Her İki Dilde	224	4,12	0,71		
Siyasi	Genellikle Türkçe	29	3,74	0,74	0,841	0,432
	Genellikle Fransızca	147	3,97	0,84		
	Her İki Dilde	224	3,91	0,90		
Ekonomik	Genellikle Türkçe	29	2,02	0,68	0,046	0,955
	Genellikle Fransızca	147	2,04	0,84		
	Her İki Dilde	224	2,01	0,87		
Demografik	Genellikle Türkçe	29	4,10	0,62	0,409	0,665
	Genellikle Fransızca	147	4,00	0,88		
	Her İki Dilde	224	3,96	0,89		
Dilsel	Genellikle Türkçe	29	3,97	0,70	0,006	0,994
	Genellikle Fransızca	147	3,99	0,77		
	Her İki Dilde	224	3,98	0,81		
Basın Yayın	Genellikle Türkçe	29	3,74	0,70	1,786	0,169
	Genellikle Fransızca	147	3,70	0,96		
	Her İki Dilde	224	3,88	0,92		

**H<sub>0</sub>:** Katılımcıların Türkçe-Fransızca iki dillilerde Türkçenin terk edilme aile bireyleri arasında konuşulan dile göre anlamlı bir farklılık göstermez.

**H<sub>1</sub>:** Katılımcıların Türkçe-Fransızca iki dillilerde Türkçenin terk edilme nedenleri aile bireyleri arasında konuşulan dile göre anlamlı bir farklılık gösterir.

Katılımcıların Türkçe-Fransızca iki dillilerde Türkçenin terk edilme nedenlerinin aile bireyleri arasında konuşulan dile göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Anova testi sonucunda Türkçe-Fransızca iki dillilerde Türkçenin terk edilme nedenlerinden hiçbir alt boyutta dili terk etme düzeyleri, aile bireyleri arasında konuşulan dile göre gruplar arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. ( $p>0,05$ ).

Tablo 35

*Katılımcıların Türkçe-Fransızca İki Dillilerde Türkçenin Terk Edilme Nedenlerinin Fransa'da Bulunma Nedenlerine Göre Farklılaşma Durumuna Ait Anova Testi Sonuçları*

Türkçenin							
Terk Edilme Nedenleri	Fransa'da Bulunma Nedeni	N	$\bar{X}$	ss	F	p	Scheffe
Toplumsal	Fransa'da doğma	157	4,13	0,66	0,746	0,589	
	0-2 yaş aralığında göç	11	4,35	0,56			
	3-6 yaş aralığında göç	25	4,09	0,61			
	7-11 yaş aralığında göç	22	3,88	0,88			
	12-18 yaş aralığında göç	22	4,09	0,57			
	18 yaşından sonra göç	163	4,11	0,79			
Kültürel	Fransa'da doğma <sup>(1)</sup>	157	3,67	0,88	2,862	0,015*	(1-6)
	0-2 yaş aralığında göç <sup>(2)</sup>	11	3,52	0,62			
	3-6 yaş aralığında göç <sup>(3)</sup>	25	3,01	1,10			
	7-11 yaş aralığında göç <sup>(4)</sup>	22	3,18	0,97			
	12-18 yaş aralığında göç <sup>(5)</sup>	22	3,68	1,27			
	18 yaşından sonra göç <sup>(6)</sup>	163	3,58	0,95			
Eğitim	Fransa'da doğma	157	4,08	0,68	0,683	0,636	
	0-2 yaş aralığında göç	11	4,02	0,46			
	3-6 yaş aralığında göç	25	4,32	0,52			
	7-11 yaş aralığında göç	22	3,99	0,80			
	12-18 yaş aralığında göç	22	4,15	0,62			
	18 yaşından sonra göç	163	4,09	0,75			



Tablo 35'in devamı

	Fransa'da doğma	157	3,91	0,80		
	0-2 yaş aralığında göç	11	3,95	0,83		
Siyasi	3-6 yaş aralığında göç	25	4,16	0,87	0,625	0,681
	7-11 yaş aralığında göç	22	3,83	0,95		
	12-18 yaş aralığında göç	22	3,74	0,90		
	18 yaşından sonra göç	163	3,92	0,92		
	Fransa'da doğma	157	2,03	0,84		
	0-2 yaş aralığında göç	11	2,23	0,55		
Ekonomik	3-6 yaş aralığında göç	25	1,92	0,70	0,345	0,885
	7-11 yaş aralığında göç	22	2,16	0,91		
	12-18 yaş aralığında göç	22	1,92	0,86		
	18 yaşından sonra göç	163	2,02	0,88		
	Fransa'da doğma	157	3,95	0,85		
	0-2 yaş aralığında göç	11	4,18	0,60		
Demografik	3-6 yaş aralığında göç	25	4,13	0,73	0,663	0,652
	7-11 yaş aralığında göç	22	4,02	0,84		
	12-18 yaş aralığında göç	22	4,21	0,69		
	18 yaşından sonra göç	163	3,95	0,95		
	Fransa'da doğma	157	3,97	0,79		
	0-2 yaş aralığında göç	11	3,86	0,53		
Dilsel	3-6 yaş aralığında göç	25	4,07	0,64	0,265	0,932
	7-11 yaş aralığında göç	22	3,88	0,77		
	12-18 yaş aralığında göç	22	4,08	0,75		
	18 yaşından sonra göç	163	3,99	0,82		
	Fransa'da doğma	157	3,82	0,86		
	0-2 yaş aralığında göç	11	3,82	0,56		
Basın Yayın	3-6 yaş aralığında göç	25	3,40	1,13	1,094	0,363
	7-11 yaş aralığında göç	22	3,86	0,94		
	12-18 yaş aralığında göç	22	3,93	1,09		
	18 yaşından sonra göç	163	3,83	0,94		

**H<sub>0</sub>:** Katılımcıların Türkçe-Fransızca iki dillilerde Türkçenin terk edilme Fransa'da bulunma nedenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermez.

**H<sub>1</sub>:** Katılımcıların Türkçe-Fransızca iki dillilerde Türkçenin terk edilme nedenleri Fransa'da bulunma nedenlerine göre anlamlı bir farklılık gösterir.

Katılımcıların Türkçe-Fransızca iki dillilerde Türkçenin terk edilme nedenlerinin Fransa'da bulunma nedenlerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Anova testi sonucunda Türkçe-Fransızca iki dillilerde Türkçenin terk edilme nedenlerinden; toplumsal, eğitim, siyasi, ekonomik, demografik, dilsel, basın yayın nedenlerinden dolayı dili terk etme düzeyleri, Fransa'da bulunma nedenlerine göre gruplar arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. ( $p>0,05$ ). Kültürel nedenlerden dolayı dili terk etme düzeyleri, Fransa'da bulunma nedenlerine göre gruplar arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. ( $F=2,862$ ,  $p<0,05$ ). Katılımcıların kültürel nedenlerden dolayı dili terk etme düzeylerine ilişkin varyansların homojenlik testi sonucunda varyanslar homojen bulunduğundan ( $p>0,05$   $p=0,121$ ) farklılaşmanın kaynağının belirlenmesi amacıyla post hoc testlerinden Scheffe testi kullanılmıştır. Scheffe testi sonucunda kültürel nedenlerden dolayı dili terk etme düzeyleri, Fransa'da bulunma nedenleri Fransa'da doğma ( $\bar{X} = 3,672$ ) olanların 18 yaşından sonra Fransa'ya göç ( $\bar{X} = 3,58$ ) olanlara göre daha fazladır.

### **Ölçek Maddelerine İlişkin Betimleyici Bulgular.**

Türkçe-Fransızca iki dillilerde Türkçenin terk edilme nedenleri ölçeğinde katılımcıların 1=kesinlikle katılmıyorum, 2=katılmıyorum, 3=kararsızım, 4=katılıyorum, 5=kesinlikle katılıyorum şeklinde cevaplayabilecekleri 5'li likert derecelendirmesinde sorular sorulmuştur. Yapılan istatistiksel çalışmalar sonucu tablo 36'da gösterilen betimleyici bulgular elde edilmiştir.

Tablo 36

*Ölçek Maddelerine İlişkin Betimleyici Bulgular*

<b>İfade</b>	<b><math>\bar{x}</math></b>	<b>S.S</b>
9.Toplumsal bağların ve aile bağlarının önemini yitirmesi	4,04	1,00
1.Türklerin uzun süredir Fransa'da yaşıyor olmaları	4,28	0,94
7.Türkçenin aile içinde kullanılmaması	3,98	0,99
6.Türk toplumunun Türkçeyi önemsememesi	4,13	0,87
4.Fransa'da yaşamaya devam etme düşüncesinin Türkçe bilmeyi gereksiz kıldığı düşünülmesi	4,17	0,90
2.Anavatanın uzak ve kolayca ulaşılamıyor olması	4,09	0,95
3.Anavatana dönmenin zor ve kesin dönüş isteğinin az olması	4,06	1,01
8.Fransızca konuşmanın hayatı idame ettirmek için yeterli olması	4,11	0,96
<b>Toplumsal Boyut</b>	4,11	0,72
15.Fransa'ya aidiyet duygusunun Türkiye'ye aidiyet duygusundan baskın olması	3,78	1,05
18.Ana dilin ulusla özdeşleşme etkisinin olmaması.	3,65	1,17
17.Kültürel etkinliklerde Türkçe kullanılmaması	3,47	1,20
16.Türkçe konuşulan kurumların yetersiz olması	3,34	1,18
<b>Kültürel Boyut</b>	3,56	0,96
29.Türkçe eğitiminin süre olarak yetersiz olması	4,18	0,80
28.Türkçe okuma yazma becerisine sahip olunmaması	4,04	0,90
26.Türkçenin eğitim dili olarak kullanılmaması	4,26	0,83
30.Türkçe derslerine erişimde zorluklar yaşanması	4,08	0,85
25.Yüksek eğitim düzeyi	3,94	0,95
<b>Eğitim Boyutu</b>	4,10	0,70
12.Ayrımcılığa ve ırkçılığa maruz kalma endişesi	4,15	0,93
11.Türkçenin Fransız toplumu ve resmi kurumlarınca desteklenmemesi ve önemsiz görülmesi	3,83	1,15
13.Milli kimliğin dile bağlı olmadığı düşünülmesi	3,83	1,16
14.Türkler arasında milliyetçi düşüncelerin olmaması	3,85	1,08
<b>Siyasi Boyut</b>	3,92	0,87

Tablo 36'nın devamı

24.Türkçe bilmenin maddi olarak kazanç sağlamaması	1,92	0,96
21.Sürekli farklı işlerde çalışılması	2,05	1,09
23.Yüksek ekonomik düzey	1,92	0,95
<b>Ekonomik Boyut</b>	2,02	0,84
41.Fransa'da Türk nüfusunda azalma yaşanması	4,09	0,94
39.Türklerin nüfus olarak azınlıkta olmaları	3,84	1,07
40.Türklerin dağınık biçimde yaşamaları	4,02	0,97
<b>Demografik Boyut</b>	3,99	0,87
38.Bireylerin Türkçelerini yetersiz bulmalarından ötürü Fransızca konuşmayı tercih etmeleri	3,99	0,96
36.Fransızcadan Türkçeye yeni kelime ve terimlerin alınması	4,01	0,95
35.Türkçenin uluslararası düzeyde bir öneme sahip olmaması	3,93	1,07
34.Türkçe okuma ve yazma sisteminin zor olması	4,01	0,95
<b>Dilsel Boyut</b>	3,98	0,78
42.Türkçe radyo ve televizyon yayınlarının yetersiz olması	4,00	0,98
43.Türkçe kitap, dergi ve gazete gibi yayımların yetersiz olması	3,60	1,16
<b>Basın Yayın Boyutu</b>	3,81	0,92
<b>GENEL DÜZEY</b>	3,68	0,84

Tablo 36'da yer alan Türkçe-Fransızca iki dillilerde Türkçenin terk edilme nedenleri ölçeği ortalaması incelendiğinde genel ortalamasının yüksek ( $\bar{X}=3,68$ ) olduğu belirlenmiştir. Alt boyutlardan; toplumsal alt boyut algıları ortalamasının yüksek ( $\bar{X}=4,11$ ) olduğu, kültürel alt boyut algıları ortalamasının orta düzeyde ( $\bar{X}=3,56$ ) olduğu, eğitim alt boyutu algıları ortalamasının yüksek ( $\bar{X}=4,10$ ) olduğu, siyasi alt boyut algıları ortalamasının yüksek ( $\bar{X}=3,92$ ) olduğu, ekonomik alt boyut algıları ortalamasının düşük ( $\bar{X}=2,02$ ) olduğu, demografik alt boyut algıları ortalamasının yüksek ( $\bar{X}=3,99$ ) olduğu, dilsel alt boyut algıları ortalamasının yüksek ( $\bar{X}=3,98$ ) olduğu, basın yayın alt boyutu algıları ortalamasının yüksek ( $\bar{X}=3,81$ ) olduğu belirlenmiştir.

## **Bölüm IV: Tartışma, Sonuç ve Öneriler**

### **Tartışma ve Sonuç**

Araştırmanın bu bölümünde araştırmamızın bulgularından hareketle elde edilen tespitler açıklanacak ve benzer araştırmalarda ulaşılan sonuçlarla benzer ve farklı yönleri tartışılacaktır.

Araştırmamızın örneklemini oluşturan bireylerin %17'sini üniversite öğrencileri ya da mezunları oluşturmaktadır. Bu oran Türk toplumu için yetersiz durumdadır çünkü yükseköğretime devam eden ve toplumda yüksek önemdeki yerlere gelebilen soydaşlarımızın sayısı arttıkça Türk toplumunun önemi de aynı oranda artacaktır. Bununla birlikte bu çalışmada görülen %17'lik Avrupa Türk toplumu ile ilgili yapılan başka çalışmalarla da benzerlik göstermektedir. Bingöl Arslangilay (2013) tarafından Almanya'nın Hessen eyaletinde 3. kuşak Türk çocukları ile ilgili yapılan bir doktora tezinde Türkiye'den Avrupa'ya yapılan işçi göçünün ilk yıllarında göç edenlerin üçte birinin okuma yazma becerisine dahi sahip olmamasına rağmen günümüzde 20-24 yaş aralığındaki Türk gençlerinin %15'inin yükseköğretim programlarına kayıt yaptırdıkları görülmüştür. Ayrıca çalışmamıza dâhil olan bireylerin %84,3'ü dilleri edinme sırası olarak ilk öğrendiği dilin Türkçe olduğunu bildirmiştir. Bu oran bize Türkçenin hâlâ aile içerisindeki gücünü koruduğunu göstermektedir. Akıncı (2007) bu durumun en büyük nedenlerinden birini ikinci kuşak Türk gençlerinin Türkiye'den evlilik yapması olarak göstermiştir. Fransa'da resmi istatistiklere göre ikinci kuşak Türk kızlarının %98'i, erkeklerinin ise %92'si Türkiye'den bir eşle evlenmektedir. Böylelikle Türkiye'den gelen eşler yoluyla Türkçenin aile içerisinde zaman içinde erozyona uğramasının önüne geçilmiştir ancak az önce de belirtildiği gibi bu durum ikinci kuşak Türkler için geçerli bir durumdur. Özellikle annenin evlilik yoluyla Fransa'ya geldiği durumlarda Türkçenin aile içerisinde çok daha güçlü olduğu gözlemlenmektedir. Erkeklerin, daha çok çalışma hayatının içinde olması ve çocuklarla ilgilenme görevinin anneye

bırakılması bu ailelerde doğmuş çocukların Türkçe yeterliklerini artırmaktadır. Elbette bu durumun tam tersi de söz konusudur. Annenin Fransa'da doğmuş ya da büyümüş ikinci veya üçüncü kuşak Türk gençlerinden olduğu durumlarda Türkçenin aleyhine bir durum gözlemlenmektedir. Günümüzde evlilik çağında olan Türk gençleri üçüncü veya dördüncü kuşağı temsil etmektedir. Üçüncü ve dördüncü kuşağın evlilik tercihleri ve bunun Türkçenin geleceğine ilişkin etkileri ve sonuçları ayrıca araştırılmaya muhtaçtır. Zira bu çalışmaya katılan bireylerin %7,3'ü aile bireyleri ile iletişimde Türkçe kullandıklarını, %56'sı da her iki dili birlikte kullandıklarını belirtmişlerdir, katılımcıların %36,8'i ise aile bireyleri ile iletişimde Fransızca konuştuklarını ifade etmişlerdir. Bu durum ileri düzeyde Fransızca bilmeyen birinci kuşak ve Fransa'da doğup büyümüş ikinci ve üçüncü kuşak arasında ciddi iletişim sorunlarına neden olmaktadır. Yağmur ve Akıncı (2003) tarafından yapılan bir çalışmaya göre Fransa'da yaşayan genç nesil Türklerin geçmiş nesillere oranla daha az Türkçe konuştuğu ve Türkçe dil kaybını daha fazla hissettikleri görülmektedir. Ayrıca genç neslin Türkiye ziyaretleri sırasında daha fazla anlama ve konuşma zorlukları hissettikleri bildirilmiştir. Birbirini anlamayan ve iletişim kuramayan nesiller arasında kültür aktarımının da zora gireceği kesindir. İnce (2011) bu durumu kendi kültürünü çok iyi tanımayan kişilerin başka bir kültürü tanıma tecrübelerinin, benimsemedikleri ve yeterince tanımadıkları kendi kültürleri yerine başka bir kültürün sahiplenilmesi ve kabullenilmesiyle sonuçlanabileceğini belirtmiştir.

Çalışmamızdan elde edilen bulgulara göre Türkçenin terk edilme nedenleri cinsiyet değişkenine göre bir farklılık göstermemektedir. Bu durum bize Fransa'da yaşayan erkek ya da kadın tüm Türklerin toplumsal, kültürel, eğitim, siyasi, ekonomik, demografik, dilsel ve basın yayın ile ilgili etkenlerden eşit derecede etkilendiklerini göstermektedir.

Bireylerin ekonomik durumları dil tercihlerinde de etkili ve dile karşı tutumlarında etkili olmaktadır. Fransa'da yaşayan Türklerin iş kollarına göre dağılımları hakkında Kutlay ve

Akıncı (2003), Echardour ve Maurin'den (1993) aktararak şu bilgileri vermektedir: Fransa'daki Türk göçmenlerin çoğu mavi yakalı işçilerdir; bu işçilerin %43,7'si üretimde, %28,5'i inşaatta, %23,5'i de hizmet sektöründe çalışmaktadırlar. İnce (2011)'e göre ekonomik ve siyasi durum ve baskılar bireylerin dil konusundaki tercihlerinde etkili olmakta ve dil kullanımlarında değişimlere yol açmaktadır. Çalışmamız bize Türkçenin terk edilmesinde toplumsal, kültürel ve eğitim alt boyutlarında bireylerin maddi gelir elde ettikleri sürekli bir işe sahip olup olmamalarının anlamlı bir farka yol açmadığını göstermektedir. Ancak maddi gelir elde ettikleri sürekli bir işe sahip olanların, olmayanlara göre siyasi etkenlerden daha çok etkilendikleri görülmektedir. Bu durum bu kişilerin içinde buldukları çalışma koşullarının siyasi ortamdan ve kararlardan daha kolay ve çabuk etkilenmelerine bağlanabilir. Bunun yanı sıra ekonomik etkenlerin de maddi gelir elde ettikleri sürekli bir işe sahip olmayanların, olanlara göre daha fazla etkilediği görülmektedir. Bu durumun sebebi olarak da Fransa'da iş bulmanın ve ekonomik gelir elde etmenin ilk şartlarından birinin Fransızca konuşabilmek olması gösterilebilir. Ayrıca sürekli farklı işlerde çalışmak zorunda kalınması da Fransızca konuşabilmenin önemini artırmaktadır. Türkçenin terk edilmesinde dilsel nedenler de maddi gelir elde ettikleri sürekli bir işi olanları, sürekli bir işe sahip olamayanlara göre daha fazla etkilemektedir. Sürekli bir işte çalışanların, buldukları iş ortamı nedeniyle günlük yaşamda Fransızca konuşmayı daha fazla tercih etmek zorunda kalmaları ya da Türkçe konuşurken dahi Fransızca sözcük veya terimler kullanmaları bu durumun nedeni olarak gösterilebilir.

Katılımcılarımızın yaşları ise Türkçenin terk edilmesinde kültürel, eğitim ve basın yayın alanlarında herhangi bir anlamlı farka yol açmamıştır. Bu durum bize katılımcılar arasında Türkiye'ye aidiyet duygusu, Türkçenin ulusla özdeşleşme etkisi, Türkçe konuşulan kurumların yetersizliği ve kültürel etkinliklerde Türkçe kullanılmaması gibi konularda yaş değişkenine bakılmaksızın katılımcıların benzer düşüncelere sahip olduklarını göstermektedir.

Toplumsal aidiyet konusunda Akıncı ve Yağmur (2010) da benzer bir sonuca ulaşmışlardır. Yaptıkları araştırma özkimlik algısı açısından hem birinci hem de ikinci nesil Türklerin kendilerin esasen Türk olarak gördükleri sonucunu vermiştir ancak ikinci kuşakta görülen Fransız kültürüne ait olma hissi birinci kuşak Türklere oranla oldukça yüksektir. Ayrıca Türkçe eğitiminde sürenin yetersiz oluşu, Türkçe derslerine erişimde zorluklar yaşanması ve Türkçenin eğitim dili olmaması gibi konularda da katılımcılar birbirlerine benzer düşüncededirler. Yaş değişkeni dikkate alındığında eğitim konusunda katılımcıların benzer düşüncelerde olmaları Fransa'da yaşayan Türklerin birinci kuşaktan günümüze kadar olan kuşaklarda Türkçe eğitiminin önemini kavradıklarının göstermektedir. Dilsel nedenlerin ise 36-45 yaş aralığındaki Türkleri, Türkçeyi terk etme konusunda 46 yaş ve üzerinelere daha fazla etkilediği görülmektedir. İkinci kuşak olarak tanımlayabileceğimiz bu yaş aralığının iki dil ile birlikte büyümeleri, eğitim hayatlarını genellikle Fransız okullarında geçirmiş olmaları, bu nedenlerle Türkçelerini yetersiz bularak genellikle Fransızca konuşmayı tercih etmeleri ve Türkçe konuşurken Fransızcadan Türkçeye daha fazla kelime geçişi yapmaları dilsel faktörlerden daha fazla etkilenmelerine neden olmaktadır.

Katılımcıların eğitim durumları incelendiğinde ise toplumsal ve kültürel faktörler dışındaki diğer faktörlerin Fransa'da yaşayan Türkleri birbirine benzer oranlarda etkilediği görülmektedir. Yalnızca toplumsal ve kültürel boyutlarda eğitimin farklı sonuçlar ortaya koyduğu görülmektedir. Araştırmadan elde edilen bulgular incelendiğinde toplumsal ve kültürel etkenlerden en az etkilenen grubun lise mezunları olduğu görülmektedir.

Kişilerin kendilerini en iyi ifade ettiklerini düşündükleri dile ve dilleri edinme sıralarına göre de toplumsal, kültürel, eğitim, siyasi, ekonomik, demografik, dilsel ve bası yayın etkenlerinden eşit derecede etkilendiklerini söylemek mümkündür.

Fransızca öğrenme şekillerine göre ise demografik etkenler hariç diğer bütün durumların Fransa'da yaşayan Türkleri ana dillerini terk etme konusunda benzer biçimde



etkilediği söylenebilir. Araştırma bulgularına göre Fransızca'yı evde öğrendiğini ifade edenler, Fransızca'yı kursa öğrendiklerini ifade edenlere göre demografik etkenlerden daha fazla etkilenmektedir. Fransızca'yı evde öğrendiğini ifade eden grubun yapısı genel olarak Fransa'da doğup büyümüş, aile içerisinde ebeveynlerden birinden veya her ikisinden ya da büyük kardeşlerinden Fransızca öğrenmiş kişilerden oluşmaktadır. Fransızca'yı kursta öğrenenler ise genel olarak evlilik yoluyla ya da çalışma amacıyla Fransa'ya gelmiş bireylerden oluşmaktadır. Araştırma bulguları Fransa'da yetişmiş Türklerin; Fransa'da yaşayan Türk nüfusundaki azalmadan, Türklerin azınlıkta olmalarından ve dağınık biçimde yaşamalarından daha fazla etkilendiklerini göstermektedir.

Yurtdışındaki Türk çocukların ana dilleri Türkçede yaşadıkları iletişim sorunlarının araştırıldığı çalışmada İnce (2011), modern nüfus bilimi araştırmalarına dayanarak göçmen toplulukların ikinci kuşaktan itibaren ana dillerinde bir kaybolma yaşadıklarını belirtmiştir. Bu kaybolma sürecinin aniden yaşanmadığını, bu durumun ilk aşamasının yarım iki dillilik olduğunu açıklamaktadır. Benzer bir çalışmada da Yağmur ve Akıncı (2003) tarafından yapılmış ve Fransa'da yaşayan Türk gençlerinin genellikle ebeveynleri ile Türkçe konuştuklarını ancak kardeşlerin ve gençlerin kendi aralarında Fransızca konuşmayı tercih ettiklerini ortaya koymuştur. Gençler arasında ebeveynlerle iletişim dışında Fransızca baskın dil olarak görülmektedir. Gençler arasında yavaş ama kademeli bir biçimde dil değişimi görülmektedir, bu bulgular genç nesil arasında Fransızca'ya doğru belirgin bir eğilime işaret etmektedir. Çalışmamıza katılan soydaşlarımıza göre de Fransa'da uzun süredir yaşıyor olmak ana dilin kaybolmasında önemli faktörlerden biri olarak görülmektedir. Zira uygulanan ölçeğe ilişkin yapılan betimsel çalışmada Türklerin ana dilin terk edilmesi konusundaki en yüksek algılarının Fransa'da uzun süredir yaşıyor olmaları olduğu görülmektedir. Bununla birlikte Fransa'da yaşamaya devam etme düşüncesinin de ana dilin terk edilmesi konusunda önemli bir yere sahip olduğu söylenebilir. Esasen ana dilin terk edilmesi konusunda uzun süredir

yabancı bir ülkede yaşıyor olmak ve bu ülkede yaşamaya devam etme düşüncesi birbirini tamamlayıcı özelliktedir ve her iki madde de bir birine yakın sonuçlar vermiştir. Toplumsal bağların ve aile bağlarının önemlerini yitirdiği düşüncesi Türkler arasında ana dilin terk edilmesi konusunda önemli bir etken olarak görülmektedir ancak burada birbiriyle tamamen bağlantılı bir durumdan söz edebiliriz. Toplumsal bağlar ve aile bağları önemini yitirdikçe kişi ait topluma ve o toplumun kültürüne gittikçe yabancılaşacak ve baskın dil ve kültürün etkisine girerek hem öz kültüründen hem de ana dilinden uzaklaşacaktır. Diğer durumda da yabancı bir ülkede uzun süredir yaşıyor olmanın doğal sonucu olarak üçüncü ve dördüncü kuşaklarda ana dil becerisi umulan düzeye erişemeyecek bu durumda da nesiller arasındaki iletişim azalarak kişinin kendi kültüründen uzaklaşması ile sonuçlanacaktır. Zira çalışmamıza dâhil edilenlere göre Fransızca bilmek kişinin hayatını sürdürebilmesi için yeterli görülmektedir. Fransızca becerisi günlük hayatı sürdürebilmek için yeterli olsa da Fransa'da geçirilen uzun yıllara rağmen yeterli düzeyde Fransızca becerisine sahip olmayan birinci kuşak ile iletişim ve kültürün aktarılması konusunda faydasız bir konumdadır. Çalışmamızdan elde ettiğimiz bulgulara göre Türkçenin aile içinde kullanılmadığı düşüncesi de toplumsal algılar içerisinde yüksek bir öneme sahip görünmektedir. Çalışmamızın örnekleme dâhil edilenlerin sadece %7,3'ü aile içerisinde genellikle Türkçe konuştuklarını ifade etmişlerdir. Akıncı (2007)'ye göre de Türk çocukları, aile içerisinde Türkçe konuşmayı, kardeşler ve akranlar arasında ise genellikle Fransızca konuşmayı tercih etmektedirler. İnce (2011) de Fransa'da yaşayan Türk çocuklarının kendi aralarında ya da aile fertlerinin bir kısmı ile Türkçe değil de Fransızca konuşarak anlaşmaya çalıştıklarını ifade etmiş, bunun sebebi olarak da çocukların kendi ana dillerini algılamaya yönelik bir ihtiyaçlarının olmamasını göstermiştir. Molali (2005) de bir dilin ancak evde kullanılması durumunda uzun bir yaşama şansına sahip olma ihtimalinin varlığından söz etmektedir. Sadece okul ya da ibadethaneler aracılığıyla yapılan dil destekleme çabalarının sembolik ya da törensel anlamdan öteye gitmeyeceğini belirtmiştir.

Ana vatanın uzaklığı ve kesin dönüş isteğinin az olmasının da birbirlerine benzer şekillerde ana dilin terk edilmesinde önemli birer etken olduğunu söylemek mümkündür. Fransa'da yaşamaya devam etme düşüncesinin yüksekliği ve kesin dönüş isteğinin azlığı, birbirine benzer sonuçlar vermiştir. Molali (2005) bu konuda göçmenlerin ana vatanları ile bağlantı türlerinin ve uzantılarının dilin korunmasını etkilediğini belirtmiştir. Ona göre etnik topluluğun ana vatanla bağlantısını kesmiş olması dil geçişimini kolaylaştıracaktır. Ölçeğimizin toplumsal boyutundaki Türkçenin Türk toplumu tarafından önemsenmediği algısının, siyasi boyuttaki Türkçenin Fransız toplumu ve resmi makamlarınca önemsenmediği algısından yüksek olduğu görülmüştür. Bu bulgulardan yola çıkarak Türkçenin korunmasında daha büyük sorumluluğun Türk toplumunun kendisinde olduğunu kabul ettiğini söylemek mümkündür.

Kültürel etkinliklerde Türkçe kullanılmaması ve Türkçe konuşulan kurumların yetersiz olduğu düşüncesi de ana dilin terk edilmesi konusunda önemli etkenler olarak görülmektedir. Konuya Fransa'da yaşayan okul çağındaki Türk çocukları açısından bakacak olursak Türkçenin kullanıldığı kültürel faaliyetlere katılabildiklerini söylemek mümkün değildir. Okul çağındaki çocuklara yönelik olarak düzenlenen ve Türkçe kullanılan en kapsamlı kültürel faaliyetin her yıl yapılan 23 Nisan Ulusal Egemenlik ve Çocuk Bayramı kutlamaları olduğunu söylemek mümkündür. Genellikle birkaç saat süren bu etkinliklerde Türkiye'dekilere benzer çalışmalar yapılmaktadır ancak bu çalışmalar Fransa'daki Türk çocuklarının konuşma ya da yazma gibi üretici dilsel becerilerine bir katkı sağlamamaktadır. Çalışmalar Türkçe olmasına rağmen genellikle ezber metinlere dayanmaktadır. Molali (2005), kültürel etkinlikler aracılığıyla okuma ve dinleme gibi pasif becerilerin yanı sıra yazma ve konuşma gibi aktif becerilerin de desteklenmesi gerektiğini savunmakta ve bunun için ana dilde gösteri, tiyatro veya konserler gibi toplumsal etkinliklerin düzenlenmesi gerektiğini belirtmektedir.

Araştırmamızda Türkçenin terk edilmesinde eğitim sorunları algılarına bağlı etkenlerin yüksek oranda kabul edildiği görülmüştür. Analiz sonuçlarına göre ise en başta gelen eğitim sorununun Türkçenin eğitim dili olarak kullanılmaması gösterilmiştir. Fransa'da eğitim dili olarak sadece Fransızca kullanılmaktadır. Göçmen öğrencilere yönelik ana dil dersleri uygulanıyor olmasına rağmen haftada bir buçuk saatlik bir süreyi aşmayan dersler, göçmen çocuklarının anadillerini öğrenebilmeleri ve ana dillerindeki becerilerini geliştirebilmeleri için yeterli olmamaktadır. Fransa'da çocuklar üç yaşından itibaren anaokullarına başlamaktadırlar. Böyle bir ortamda büyüyen çocukların erken iki dillilik özellikleri göstermeleri gerekirken bu öğrencilerin ana dillerine gereken önemin verilmemesi nedeniyle erken iki dilliliğin sağlayacağı varsayılan yetenekleri kazanamadıkları görülmektedir (Achmet, 2005'ten akt. İnce, 2011). Türkler açısından Fransa'daki Türkçe derslerinin süresi de yetersiz görülmektedir. Ders sürelerinin yetersiz olmasının nedenlerinin başında derslerin okul çıkış saatlerinde yapılıyor olması gelmektedir ve bir öğretmenin birçok okulda görevi olduğunu da hesaba katacak olursak bu sürenin artırılabilmesi için tek çarenin Türkçe derslerinin normal okul saatleri içine dâhil edilmesi olduğu görülmektedir. Türkçe derslerinin akşam okul çıkış saatlerinde yapılması, ders yapılabilmesi için Fransız okullarının uygun derslik ve gün tahsis etmesi ve derslerin açılabilmesi için belli bir öğrenci mevcuduna ulaşmak zorunluluğu da her isteyen öğrencinin bu derslere katılamaması sonucunu ortaya çıkarmaktadır. Eğitimle ilgili şimdiye kadar söz ettiğimiz tüm sonuçlar Akıncı (2007) ve İnce (2011) tarafından yapılan çalışmalarla örtüşmektedir.

Çalışmamız sonucunda Türk toplumu içerisinde Türkçenin terk edilmesi konusunda siyasi nedenlerin de oldukça etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Siyasi nedenler içerisinde en çok ayrımcılığa veya ırkçılığa maruz kalma endişesi Türkçenin terk edilmesinde etkili olmaktadır. Bu sonuç Sarıkaya (2014) tarafından yapılan çalışmanın sonuçlarıyla örtüşmektedir. Sarıkaya (2014), Belçika'da Türk ve Faslılar arasında görülen işsizliğin

Belçikalılara göre beş kat fazla olduğunu, göçmenlere sınırlı istihdam olanakları sağlandığını, Türk gençlerinin en fazla ırkçılıkla baş etme konusunda desteğe ihtiyaç duyduğunu ifade etmektedir. Kimi durumlarda okula başlama çağında çoğunluk dilinin iyi düzeyde konuşulamaması bilişsel bir yetersizlik olarak görülmekte, öğrencilerin özel eğitime muhtaç öğrencilerle bir tutulmakta ve ailelerden okul tercihlerini buna göre yapmaları istenmektedir. Bu durum da göçmen öğrenciler arasında okulu terk etme oranının artmasına neden olmaktadır. Türkçenin Fransız toplumu ve resmi makamlarınca desteklenmemesi ve önemsiz görülmesi de ana dilin terk edilmesinde önemli unsurlardan biri olarak göze çarpmaktadır. Bu konudaki en büyük sıkıntı Türkçe derslerinin işlenişinde kendisini göstermektedir. İki ülke arasında resmi bir anlaşma olmasına rağmen Türkçe derslerinin yapılabilmesi için uygun sınıf ve uygun zamanın belirlenmesi, Fransız okul müdürlerinin inisiyatifine bırakılmıştır. Kimi yerlerde öğrenci sayısının yeterli olmasına rağmen uygun derslik ve uygun zaman ayarlanamadığı için Türkçe dersleri yapılamamaktadır.

Türk toplumu içerisinde Türkçenin terk edilmesinin ekonomik durumlara bağlanmadığı görülmüştür. Türkçe bilmenin maddi olarak kazanç sağlamaması, sürekli farklı işlerde çalışılması ya da bireylerin maddi gelirlerinin yükselmesi ana dili terk etme nedeni olarak görülmemektedir.

Türk nüfusu Fransa içerisinde dağınık bir yerleşim özelliği göstermektedir. Türklerin en yoğun buldukları bölge %20 ile Paris bölgesidir. Paris bölgesini %17'lik oranla Lyon ve Alp Dağları bölgesi, ardından da %15'lik oran ile Alzas bölgesi izlemektedir (Villanova, 1997'den akt. Akıncı 2007). Yerleşim yapısındaki bu dağınıklık bu ülkede yaşayan Türklerin Türkçeyi terk etme nedenleri içerisinde önemli bir yere sahiptir. Yapılan betimsel analiz sonucunda da bu konudaki algının yüksek olduğu görülmüştür. Türklerin nüfus olarak azınlıkta olmalarının da ana dilin terk edilmesi konusunda önemli bir etken olduğu görülmüştür. İki dilsel toplumun bir arada yaşadığı durumlarda nüfus, siyaset ve ekonomik

baskı araçlarını elinde bulunduran toplumun diline doğru bir geçiş yaşanması dünyada birçok zamanda ve birçok yerde karşılaşılmış bir durumdur. Ne yazık ki bu durum Fransa’da yaşayan ve nüfus olarak azınlık durumunda olan Türkler için de söz konusudur.

İlginç bir şekilde ana dilin terk edilmesinde Türkçe okuma yazma sisteminin zor olduğu düşüncesinin ön plana çıktığı görülmektedir. Fransızca ve Türkçenin aynı alfabeyi kullanmasına ve Türkçe okuma yazma sisteminin çok daha basit olmasına rağmen Türk toplumunda böyle bir düşüncenin olması ancak alınan Fransızca okuma yazma eğitiminin Türkçe okuma yazma konusunda bireylerde geriye ket vurmaya neden olmasıyla açıklanabilir. Eğitim hayatı boyunca başka bir dilin okuma yazma sistemiyle iç içe olan bireyler ne kadar basit olsa da farklı bir dili okumakta zorlanmaktadır. Özellikle ilkokul çağındaki öğrencilerde Türkçe bir metin okurken kelimenin başındaki “h” harfini ya da sonundaki “e” harfini okumama sık sık karşılaşılan bir durumdur. Özellikle ikinci ve üçüncü kuşak yeterli bir Türkçe eğitim almayıp Türkçeyi aile içerisinde öğrenmiştir. Aile içerisinde konuşulan Türkçe de genellikle standart olmayan şiveli bir Türkçedir. Bu durum Türkçe becerisinin yeterince gelişmemesine ve yarım iki dilliliğe neden olmaktadır (Bingöl Arslangilay, 2013). Çalışmamızın bulgularına göre de ana dilinde yeterli düzeyde olmadığını düşünen bireyler Türkçe yerine Fransızca konuşmayı tercih etmektedirler. Bireylerin standart bir Türkçeyle konuşamamasının nedenlerinden biri Fransızcadan Türkçeye çok fazla kelime ve terimin geçmiş olmasıdır. Bazı durumlarda Türk çocukları Türkçe anlatımlarında karşılayamadıkları kelimeler için ikinci dilden sözcükler kullanmakta ya da ikinci dilin etkisiyle sözcüğü yerinde ve doğru anlamda kullanamamaktadırlar (Şen, 2011). Bireylerin kelime hazinelerinde pek genel durumda olmayan sözcükler zaman içerisinde kelime hazinesindeki yerlerini kaybedecek böylece dil zamanla aşamalı olarak ortadan kalkacak ve zamanla dil ölmesi veya dil kaybı yaşanacaktır (Andersson, 1999; Selinger ve Vago, 1991’den akt. Cengiz, 2006).

Basın yayın alt boyutuna ilişkin algı düzeylerine baktığımızda radyo ve televizyon yayınlarının yetersiz görülmesini kitap, dergi, gazete gibi yazılı kaynakların yetersiz görülmesine oranla daha fazla hissedildiği anlaşılmaktadır. Türkçe yazılı kaynakların belirgin biçimde radyo ve televizyon yayınlarından az olmasına rağmen böyle bir sonucun çıkması toplumda hangisine daha fazla ihtiyaç duyulduğu ile açıklanabilir. Televizyonun insanların hayatında dergi ve gazetelerden daha fazla yer tutması bu alanda daha fazla Türkçe yayın ihtiyacını da beraberinde getirmektedir. Akıncı (2007) Türk ailelerin %97'sinin bu ihtiyacı çanak antenler aracılığıyla giderdiğini açıklamaktadır.

## Öneriler

Çalışmamızın bulgularından hareketle Türkçe-Fransızca iki dillilerde Türkçenin terk edilmesinin ve dil kaybının önüne geçebilmek amacıyla getirilen öneriler aşağıda sıralanmıştır.

Bu çalışmadan sonra, ana dilin terk edilmesi konusuyla ilişkili diğer çalışmaların özellikle üçüncü ve dördüncü kuşağı temsil eden gençlere, kendisini en iyi Fransızca konuşarak ifade ettiğini düşünen bireylere ya da aile üyeleri ile genellikle Fransızca konuştuğunu belirtenlere yönelik yapılması önemli bulgulara ve sonuçlara ulaşılmasını sağlayabilir. Bizim çalışmamızda veri toplama aracı olarak 33 sorudan oluşan likert tipi bir ölçek kullanılmıştır. Farklı çalışmalarda farklı ölçme araçları kullanılarak elde edilen bulguların karşılaştırılması faydalı olacaktır.

Çalışmamız sonucunda Türklerin uzun zamandır Fransa'da yaşıyor olmalarının ve Fransa'da yaşamaya devam etme düşüncelerinin ana dillerini terk etmelerinde önemli bir sebep olarak kabul edildiği görülmüştür. Bu nedenle Fransa'da yaşayan Türk vatandaşlarının

ana vatanlarıyla bağlarını koparmamaları hatta güçlendirmelerine yönelik çalışmalar yapılmalıdır. Avrupa ülkelerinde yaşayan Türklerin tatillerini Türkiye’de geçirebilmeleri için ekonomik kolaylıklar sağlanmalıdır.

Fransa’daki siyasi ve hukuksal durum nedeniyle Türkçenin Fransız resmi okullarında eğitim dili olarak kullanılması mümkün görülmemektedir. Türkiye’den görevlendirilen öğretmenler tarafından verilen Türkçe derslerinin de süre olarak yetersiz olduğu ve bu derslere erişimde çeşitli sıkıntılar yaşandığı görülmüştür. Bu nedenlerle Fransa’daki Türk dernekleri bu konuyla daha çok ilgilenmelidirler. Derneklerin hafta sonları çocuklara yönelik yaptıkları din eğitiminin yanında dil eğitimi de yapılmalıdır. Bununla birlikte Türk toplumu tarafından Fransız makamlarına bağlı -ana sınıflarından liseye kadar- eğitim sisteminin her kademesinde özel okullar açılarak bu okullarda Türkçe derslerine ağırlık verilmelidir.

Fransızca becerisinin Fransa’da hayatı idame ettirebilmek için yeterli olduğu düşüncesine karşın ana dilin Türk toplumu ve kültürüyle bütünleşme açısından ne denli önemli olduğuna yönelik çalışmalar yapılmalıdır.

Fransızcadan Türkçeye yeni kelime ve terimlerin geçişine yönelik önlemler alınmalıdır. Türkçe eğitim programları bu amaçları dikkate alacak şekillerde güncellenmelidir.

Fransa’da yaşayan Türk vatandaşlarına yönelik radyo ve televizyon programlarına ve kitap, gazete ve dergilere ağırlık verilmelidir. Özellikle çocuklara yönelik dergi çalışmalarına ve çizgi film kanallarına önem verilmeli, bu çocuk kanallarında yayımlanan içerikler iki dilli çocuklara göre düzenlenmelidir.

Türkçenin aile içinde kullanımının ne denli önemli olduğu yapılacak etkinliklerle ailelere anlatılmalıdır. Özellikle üçüncü ve dördüncü kuşağı temsil eden gençlerin aile



büyükleriyle Türkçe, kardeşleri ve diğer akranlarıyla Fransızca konuştukları görülmüştür. Ailelere, aile içerisinde Türkçe konuşmanın önemini anlatacak çalışmalar yapılmalıdır.

Türkçe konuşulan kurum ve derneklerin sayıları artırılmalı ve mevcut derneklerin çalışmalarına ağırlık verilmelidir. Dernekler aracılığıyla yapılacak kültürel etkinliklerde Türkçe kullanılmalı, etkinliklere katılan çocukların yalnızca ezber çalışmaları ile etkinliklere katılmamaları sağlanmalıdır. Kültürel faaliyetlerde çocuklar kendi öz çalışmalarını yapmaları konusunda cesaretlendirilmelidir.

Ayrımcılık ve ırkçılığa karşı Türk vatandaşlarına hukuksal destek sağlanmalı, böyle durumlarla karşılaştıklarında neler yapmaları gerektiği ve hakları konusunda bilincin artması için çalışmalar yapılmalıdır.

## Kaynaklar

- Achmet, İ. K. (2005). Yunanistan'da (Batı Trakya'da) ikidilli eğitim veren azınlık okullarında Türkçe ve Yunanca öğrenim gören öğrencilerin okuduğunu anlama ve yazılı anlatım becerilerinin değerlendirilmesi (Yayımlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Adesope, O. O., Lavin, T., Thompson, T., & Ungerleider, C. (2010). A systematic review and meta-analysis of the cognitive correlates of bilingualism. *Review of Educational Research, 80*(2), 207-245.
- Ağca, Ö. (2012). *Normal gelişim gösteren ve dil bozukluğu olan tek dilli çocuklar ile iki dilli çocukların kavram gelişimlerinin karşılaştırılması* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Akıncı, M. A. (2007). Fransa'da Türkçe Ana Dili Eğitimi ve İki Dilli Türk Çocuklarının Dil Becerileri. *II. Avrupa Türk Dili Bilgi Şöleni*, TOBB Ekonomi ve Teknoloji Üniversitesi.
- Akıncı, M. A., & Yağmur, K. (2010). Intergenerational identity reconstruction and ethnic identification among Turkish speakers in France. *Turks Abroad: Migration and Integration in its 50th Year*. Ankara: Orion Kitabevi, 715-728.
- Aksan, D. (2007). *Her Yönüyle Dil Ana Çizgileriyle Dilbilim*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- August, D., Garcia, E. E. (1988). Language minority education in the United States: Research. policy and practice. Springfield, IL: Charles C Thomas.
- Baker, C. (1993). *Foundations of bilingual education and bilingualism*. Philadelphia: Multilingual Matters.

- Bhatia, T. K. (2013). Bilingualism and multilingualism. doi:\_10.1093/OBO/9780199772810-0056 <http://www.oxfordbibliographies.com/view/document/obo-9780199772810/obo-9780199772810-0056.xml>
- Bialystok, E. (2001). *Bilingualism in development: Language, literacy, and cognition*. Cambridge University Press.
- Bialystok, E. (2007). Acquisition of literacy in bilingual children: A framework for research. *Language learning*, 57(s1), 45-77.
- Bialystok, E., Craik, F. I., Klein, R., & Viswanathan, M. (2004). Bilingualism, aging, and cognitive control: evidence from the Simon task. *Psychology and aging*, 19(2), 290.
- Bingöl Arslangilay, A. S. (2013). 3. *Kuşak Türk çocukları ve iki dilli-iki kültürlü eğitim modelleri (Hessen Eyaleti Koala Projesi)*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Bosnalı, S. (2012). Dil Edimi Açısından Halaççanın Konumu. *Karadeniz Araştırmaları*, 32(32), 45-67.
- Bosnalı, S., Eker, S., Erdem, M., Garibova, J., Koca Sarı, S., Erdağı Doğuer, B. (2016). Tehlikedeki Diller: Temel Kavramlar. S. Eker ve Ü. Çelik Şavk (Ed.), *Tehlikedeki Türk Dilleri 1: Kuramsal ve Genel Yaklaşımlar* (Cilt 1). Ankara: Hoca Ahmet Yesevi Üniversitesi.
- Buran, A. (2006). Karma Diller ve İki Örnek: Klasik Osmanlıca ve Kürtçe. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(20), 19-33.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2008). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Canbulat, M. (2016). Güncel Tartışmalar Bağlamında Çok Dillilik: Toplum Dilbilimsel Yaklaşım. E. Esen (Ed.), *Bir Çocuk-İki Dil Berlin Örneğinde Türk-Alman Okul Öncesi*

- Eğitim Koşulları ve Fırsatlar* (s. 151-166). Ankara: Siyasal Kitabevi. Retrieved from <http://akvam.akdeniz.edu.tr/kitap/15-1.pdf>
- Carlson, S. M., & Meltzoff, A. N. (2008). Bilingual experience and executive functioning in young children. *Developmental science, 11*(2), 282-298.
- Carr, J. (1985). Bilingualism in Canada. Is the use of the English language a natural monopoly. *Economie et langue.[Economies and language.] Québec: Conseil de la langue française, 27-37.*
- Cengiz, A. K. (2006). *Dil-Kültür ilişkisi açısından Hatay'da iki dillilik* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Mustafa Kemal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Hatay.
- Cox, T. H., & Blake, S. (1991). Managing cultural diversity: Implications for organizational competitiveness. *The Executive, 45-56.*
- Cummins, J. (1976). The Influence of Bilingualism on Cognitive Growth: A Synthesis of Research Findings and Explanatory Hypotheses. Working Papers on Bilingualism, No. 9.
- Cummins, J. (1978). Metalinguistic development of children in bilingual education programs: Data from Irish and Canadian Ukrainian-English programs. *Aspects of bilingualism, 127-138.*
- Cummins, J. (1979). Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children. *Review of educational research, 49*(2), 222-251.
- Cummins, J. (1981). The role of primary language development in promoting educational success for language minority students. In California State Department of Education (Ed.), *Schooling and language minority students: A theoretical framework* (pp. 3-49). Los Angeles: Evaluation, Dissemination and Assessment Center, California State University.

- Cummins, J. (1983). Heritage language education: A literature review. Publication Sales, Ontario Institute for Studies in Education, 252 Bloor St. West, Toronto, Ontario M5S 1V6 Canada.
- Cummins, J. (1989). Language and literacy acquisition in bilingual contexts. *Journal of Multilingual & Multicultural Development*, 10(1), 17-31.
- Darcy, N. T. (1953). A review of the literature on the effects of bilingualism upon the measurement of intelligence. *The Pedagogical Seminary and Journal of Genetic Psychology*, 82(1), 21-57.
- Demiröven, G. H. (2016). *Duisburg/Essen Üniversitesi'nde öğrenim gören Türkçe öğretmeni adaylarının iki dillilik olgusuna yönelik görüşleri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Diebold, A. R. (1961). Incipient bilingualism. *Language*, 37(1), 97-112.
- Duignan, P. (1998). *Bilingual education: language, learning, and politics* (No. 22). Hoover Press.
- Eduscol. (2018, Mayıs 17a). Erişim adresi:  
[http://cache.media.eduscol.education.fr/file/Livrets\\_bilingues/15/7/ENAF\\_depliantTurc\\_545157.pdf](http://cache.media.eduscol.education.fr/file/Livrets_bilingues/15/7/ENAF_depliantTurc_545157.pdf)
- Eduscol. (2018, Mayıs 18b). Erişim adresi:  
<http://eduscol.education.fr/cid52131/enseignements-de-langue-et-de-culture-d-origine-elco.html>
- Eker, S. (2008). Türk Dili Tarihinde Bir Dilbilimsel Temas Bölgesi Olarak Diyarbakır. B. Yediyıldız, K. Tomenendal (Ed.), *Osmanlı'dan Cumhuriyet'e 2. Uluslararası Diyarbakır Sempozyumu içinde* (s. 91-110). Diyarbakır: Diyarbakır Valiliği.
- Engel de Abreu, P. M. (2011). Working memory in multilingual children: Is there a bilingual effect?. *Memory*, 19(5), 529-537.

- Erdenk, E. (2009). Dilin Mevzuatla Korunması: Ülke Örnekleri. *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11(2), 93-108.
- Erdoğan, E. (2015). *İngiltere’de yaşayan Türkçe ve İngilizce konuşucusu sıralı ikidilli çocukların dil gelişim performanslarının özgül dil bozukluğu riski açısından incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Anadolu Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Fishman, J. A., & Lovas, J. (1970). Bilingual education in sociolinguistic perspective. *Tesol Quarterly*, 215-222.
- Gabszewicz, J., Ginsburgh, V., & Weber, S. (2011). Bilingualism and communicative benefits. *Annals of Economics and Statistics/Annales d'Économie et de Statistique*, 271-286.
- García, O., & Baker, C. (Eds.). (2007). *Bilingual education: An introductory reader* (Vol. 61). Multilingual matters.
- Gass, S. M. (1988). Second language acquisition and linguistic theory: The role of language transfer. In *Linguistic theory in second language acquisition* (pp. 384-403). Springer Netherlands.
- Genesee, F. (2000). Introduction. *Bilingualism: Language and Cognition*, 3(3), 167-172.
- Golash-Boza, T. (2005). Assessing the advantages of bilingualism for the children of immigrants. *International Migration Review*, 39(3), 721-753.
- Gollan, T.H., Montoya, R.I., & Werner, G. (2002). Semantic and letter fluency in Spanish-English bilinguals. *Neuropsychology*, 16, 562–576.
- Greene, J. P. (1997). A meta-analysis of the Rossell and Baker review of bilingual education research. *Bilingual Research Journal*, 21(2-3), 103-122.
- Grin, F., & Vaillancourt, F. (1997). The economics of multilingualism: Overview and analytical framework. *Annual review of applied linguistics*, 17, 43-65.

- Grosjean, F. (1982). *Life with two languages: An introduction to bilingualism*. Harvard University Press.
- Gutiérrez–Clellen, V. F., & Kreiter, J. (2003). Understanding child bilingual acquisition using parent and teacher reports. *Applied Psycholinguistics*, 24(02), 267-288.
- Gül Yazıcı, Z. (2007). *Birinci ve ikinci dili Türkçe olan iki dilli çocukların dil kazanımlarına dil merkezli okul öncesi eğitim programının etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Gürleyen, Ş. (2014). *Makedonca-Türkçe iki dilli bireylerde makedonca söz diziminin Türkçe söz dizimine etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Pamukkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.
- Håkan Ringbom. (1987). *The role of the first language in foreign language learning* (Vol. 34). Multilingual Matters Ltd.
- Hockett, C. F. (1958). *A course in modern linguistics*. Oxford And Ibh Publishing Co.; New Delhi.
- Houwer, A. D. (2012). Early Bilingualism. *The Encyclopedia of Applied Linguistics*.
- Huber, E. (2009). Dil edinimi, dil öğrenimi, dil öğretimi. O. Dağhan, E. Kunter, & Z. Korkmaz (Ed.), *Göçmenlerin anadil sorunu ve çözüm önerileri sempozyumu içinde* (s. 22-28). Duisburg: Die Gaste. Erişim <http://www.diegaste-online.de/pdf/sempozyum09-kitap-online.pdf>
- İmer, K., Kocaman, A., & Özsoy, A. S. (2013). *Dilbilim Sözlüğü*. İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Yayınları.
- İnce, B. (2011). *Yurtdışındaki Türk Çocuklarının Anadilleri Türkçede Yaşadıkları Anlatım Sorunları: Fransa Örneği* (Yayımlanmamış doktora tezi). İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

- Karaağaç, G. (2011, Eylül). Bireysel İki Dillilik ve Toplumsal İki Dillilik. *Türk Dili ve Edebiyatı Dergisi*, 222-228.
- Karasar, N. (2007). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kessler, C., & Quinn, M. E. (1980). Positive effects of bilingualism on science problem-solving abilities. In *Current issues in bilingual education: Proceedings of the Georgetown Roundtable on Languages and Linguistics* (pp. 295-308).
- Koç Başaran, Y. (2017). Sosyal Bilimlerde Örneklem Kuramı. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi* (47), 480-495.
- Korkmaz, Z. (1992). *Grammer terimleri sözlüğü*. Atatürk Kültür, Dil ve Tarih Yüksek Kurumu.
- Krashen, S. D. (1981). Bilingual Education and Second Language Acquisition. S. D. Krashen (Ed.), *Schooling and Language Minority Students: A Theoretical Framework* (63-91). California: Evaluation, Dissemination And Assessment Center.
- Lyon Başkonsolosluğu. (2018, 2 Temmuz). Görev Bölgesi. Erişim adresi: <http://lyon.bk.mfa.gov.tr/Mission/Contact>
- Mackey, W. F. (1962). The description of bilingualism. *Canadian Journal of Linguistics/Revue canadienne de linguistique*, 7(2), 51-85.
- Malakoff, M. E. (1988). The effect of language of instruction on reasoning in bilingual children. *Applied Psycholinguistics*, 9(1), 17-38.
- Malakoff, M., Hakuta, K. (1990). History of Language Minority Education in the United States. H. H. Fairchild, A. M. Padilla, C. M. Valadez (Ed.) *Bilingual Education Issues and Strategies* (ss. 27-46). California: Sage Publications.
- Marian, V., & Shook, A. (2012). The cognitive benefits of being bilingual. In *Cerebrum: the Dana forum on brain science* (Vol. 2012). Dana Foundation.



- Mehisto, P., & Marsh, D. (2011). Approaching the economic, cognitive and health benefits of bilingualism: Fuel for CLIL. *Linguistics Insights. Content and Foreign Language Integrated Learning*, 108, 21-48.
- Michael, E. B., & Gollan, T. H. (2005). Being and Becoming Bilingual Individual Differences and Consequences for Language Production. J. F. Kroll, A. M. B. De Groot (Ed.), *Handbook of bilingualism: Psycholinguistic approaches* (ss. 389-407). Oxford University Press.
- Mishina-Mori, S. (2002). Language differentiation of the two languages in early bilingual development: A case study of Japanese/English bilingual children. *IRAL*, 40(3), 211-234.
- Molali, N. (2005). *Romanya Türk toplulukları örneğinde iki dillilik* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Sosyal BilimlerEnstitüsü, Ankara.
- Moradi, H. (2014). An investigation through different types of bilinguals and bilingualism. *International Journal of Humanities & Social Science Studies*, 2, 107-112.
- Oruç, Ş. (2016). Ana Dili, İkinci Dil, İki Dillilik, Yabancı Dil. *International Journal of Social Sciences*. 45, 279-290.
- Ovando, C. J. (2003). Bilingual education in the United States: Historical development and current issues. *Bilingual research journal*, 27(1), 1-24.
- Özdemir, O. (2013). *Kosova'da ilköğretim ikinci kademedeki Türk öğrencilerin yazılı anlatım becerileri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Paradis, J., & Genesee, F. (1996). Syntactic acquisition in bilingual children. *Studies in second language acquisition*, 18(01), 1-25.

- Peal, E., & Lambert, W. E. (1962). The relation of bilingualism to intelligence. *Psychological Monographs: general and applied*, 76(27), 1.
- Pendakur, K., & Pendakur, R. (2002). Language as both human capital and ethnicity. *International Migration Review*, 36(1), 147-177.
- Penn, C.; Frankel, T.; Watermeyer, J.; Russell, N. (2010). Executive function and conversational strategies in bilingual aphasia. *Aphasiology*, Vol 24(2), 288-308
- Portes, A., & Hao, L. (1998). E pluribus unum: Bilingualism and loss of language in the second generation. *Sociology of Education*, 269-294.
- Portocarrero, J. S., Burright, R. G., & Donovick, P. J. (2007). Vocabulary and verbal fluency of bilingual and monolingual college students. *Archives of Clinical Neuropsychology*, 22(3), 415-422.
- Poulin-Dubois, D., Blaye, A., Coutya, J., & Bialystok, E. (2011). The effects of bilingualism on toddlers' executive functioning. *Journal of experimental child psychology*, 108(3), 567-579.
- Putra, W. (2017, 22 Eylül). A Review on Researches Early and Late Bilingualism. Erişim adresi:  
[https://www.academia.edu/5735850/A\\_Review\\_on\\_Researches\\_Early\\_and\\_Late\\_Bilingualism](https://www.academia.edu/5735850/A_Review_on_Researches_Early_and_Late_Bilingualism)
- Rezzagil, M. (2010). *5-8 yaş iki dilli çocukların Türkçe artikülasyon özelliklerinin sesbilgisel (fonolojik) süreçler açısından incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Roberts, C. A. (1995). Bilingual education program models: A framework for understanding. *Bilingual Research Journal*, 19(3-4), 369-378.
- Romaine, S. (2004). The bilingual and multilingual community. W. C. Ritchie, & T. K. Bhatia (Editörler), *The Handbook of Bilingualism* (s. 385). Blackwell Publishing.

- Rossell, C. H., & Baker, K. (1996). The educational effectiveness of bilingual education. *Research in the Teaching of English*, 7-74.
- Rosselli, M., Ardila, A., Araujo, K., Weekes, V.A., Caracciolo, V., Padilla, M., & Ostrosky-Solis, F. (2000). Verbal fluency and repetition skills in healthy older Spanish-English bilinguals. *Applied Neuropsychology*, 7, 17-24.
- Rumberger, R. W., & Larson, K. A. (1998). Toward explaining differences in educational achievement among Mexican American language-minority students. *Sociology of Education*, 68-92.
- Saer, D. J., Smith, F., & Hughes, J. (1924). *The Bilingual Problem: A Study Based Upon Experiments and Observations in Wales*. Hughes and Son, for UCW, Aberystwyth.
- Sanz, C. (2000). Bilingual education enhances third language acquisition: Evidence from Catalonia. *Applied psycholinguistics*, 21(01), 23-44.
- Sarıkaya, H. S. (2014). Belçika Flaman Bölgesi eğitim sisteminde Türk kökenli çocukların yaşadığı temel eğitim sorunlarının incelenmesi. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 8, 246-260.
- Shin, H. J., & Alba, R. (2009, June). The economic value of bilingualism for Asians and Hispanics. In *Sociological Forum* (Vol. 24, No. 2, pp. 254-275). Blackwell Publishing Ltd.
- Skutnabb-Kangas, T. (1981). *Bilingualism or not: The education of minorities* (Vol. 7). Multilingual matters.
- Skutnabb-Kangas, T., & Toukomaa, P. (1976). *Teaching migrant children's mother tongue and learning the language of the host country in the context of the socio-cultural situation of the migrant family* (Vol. 15). Tampereen yliopiston sosiologian ja sosiaalipsykologian laitos.

- Slavin, R. E., Madden, N., Calderón, M., Chamberlain, A., & Hennessy, M. (2011). Reading and language outcomes of a multiyear randomized evaluation of transitional bilingual education. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 33(1), 47-58.
- Sweller, J., & Chandler, P. (1994). Why some material is difficult to learn. *Cognition and instruction*, 12(3), 185-233.
- Şen, Ü. (2011). *Belçika'da yaşayan Türk çocuklarının Türkçeye yönelik tutumları ve yazma becerileri* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Şimşek Bekir, H. (2004). *Almanya'da okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 5-6 yaş grubu Türk çocuklarına uygulanan dil eğitim programının dil gelişim düzeyine etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Şimşek Bekir, H., Temel, Z. F. (2006). *Almanya'da Okul Öncesi Eğitim Kurumlarına Devam Eden 5-6 Yaş Grubu Türk Çocuklarına Uygulanan Dil Eğitim Programının Dil Gelişim Düzeyine Etkisi*. *Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Dergisi* (18), 14-27.
- Taylor, S. (1992). Victor: A case study of a Cantonese child in early French immersion. *Canadian Modern Language Review*, 48(4), 736-759.
- Tulu, Y. (2009). *Anadili Türkçe olan ve anadili Türkçe olmayan (iki dilli) 4-7 yaş çocukların dil düzeylerine etki eden faktörlerin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Türkiye Cumhuriyeti Dışişleri Bakanlığı. (2018, 2 Temmuz). *Türkiye-Fransa İlişkileri*. Erişim adresi: <http://www.mfa.gov.tr/turkiye-fransa-siyasi-iliskileri.tr.mfa>
- Van Merriënboer, J. J., & Sweller, J. (2005). Cognitive load theory and complex learning: Recent developments and future directions. *Educational psychology review*, 17(2), 147-177.

- Van Vlack, S. (2017, 15 Eylül). Developing Bilingualism [Blog yazısı]. Erişim adresi: <http://udindfor.com/uploads/3/5/8/3/35834656/devbil17week3ans.pdf>
- Wei, L. (Ed.). (2000). The bilingualism reader. Psychology Press.
- Yagmur, K., & Akinci, M. A. (2003). Language use, choice, maintenance, and ethnolinguistic vitality of Turkish speakers in France: Intergenerational differences. *International Journal of the Sociology of Language*, 107-128.
- Yazıcıoğlu, Y.; Erdoğan, S. (2004). *Spss Uygulamalı Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Detay Yayıncılık.
- Yılmaz, M. Y. (2014). İki Dillilik Olgusu Ve Almanya'daki Türklerin İki Dilli Eğitim Sorunu. *Electronic Turkish Studies*, 9(3).
- Yılmaz, M. Y., & Demirel, G. (2015). İki dillilik ve türleri üzerine. *International Journal of Languages' Education and Teaching* , 1693-1701.
- Zhou, M., & Bankston III, C. L. (1994). Social capital and the adaptation of the second generation: The case of Vietnamese youth in New Orleans. *International migration review*, 821-845.

## Ekler

### Ek 1 Türkçe Ölçek

Değerli katılımcı,

Bu form Türkçe-Fransızca iki dillilerde Türkçenin terk edilme nedenlerinin araştırılacağı bir yüksek lisans tez çalışmasına geçerli ve güvenilir bir ölçek oluşturulması amacıyla hazırlanmıştır.

Ölçek iki bölümden oluşmaktadır.

“A” bölümünde bireysel değişkenlere yönelik sorular yer almaktadır. Bu bölümdeki soruları kendinizi dikkate alarak cevaplayınız.

“B” bölümünde ise Türkçenin terk edilme nedenlerini belirleyebilmek için hazırlanmış toplam 43 soru yer almaktadır. Bu bölümdeki soruları toplumun genelini dikkate alarak cevaplayınız. Her maddede ifade edilen düşünceye katılma durumunuzu

- (1) Kesinlikle katılmıyorum
- (2) Katılmıyorum
- (3) Kararsızım
- (4) Katılıyorum
- (5) Kesinlikle katılıyorum

Seçeneklerinden sizin düşüncenize en uygun olanı işaretleyerek ifade ediniz. Aynı madde için birden fazla işaretleme yapmayınız ve tüm maddeler için görüşünüzü belirtiniz.

Soruları eksiksiz ve samimi bir biçimde cevapladığınız ve katkılarınız için teşekkür ederim.

Muhammed ÇOBAN

Türkçe Öğretmeni

(A)

Cinsiyetiniz:

- a) Erkek                      b) Kadın

Yaşınız:

- a) 16-25                      b) 26-35                      c) 36-45                      d) 46 ve üzeri

Eğitim durumunuz:

- a) İlkokul mezunu                      b) Ortaokul mezunu  
b) Lise öğrencisi veya mezunu                      d) Üniversite öğrencisi veya mezunu

Maddi gelir elde ettiğiniz sürekli bir işiniz var mı?

- a) Evet                      b) Hayır

Kendinizi en iyi ifade ettiğiniz dil:

- a) Türkçe                      b) Fransızca                      c) Her iki dilde de

Dilleri edinme sıranız:

- a) Önce Türkçe sonra Fransızca  
b) Önce Fransızca sonra Türkçe  
c) Her iki dili aynı anda

Fransızca'yı öğrenme şekliniz:

- a) Evde                      b) Okulda                      c) Kursta                      d) Diğer

Aile bireyleri ile iletişimde kullandığınız dil:

- a) Genellikle Türkçe                      b) Genellikle Fransızca                      c) Her iki dil de

Fransa'da bulunma nedeniniz:

- a) Fransa'da doğma  
b) 0-2 yaş aralığında Fransa'ya göç  
c) 3-6 yaş aralığında Fransa'ya göç  
d) 7-11 yaş aralığında Fransa'ya göç  
e) 12-18 yaş aralığında Fransa'ya göç  
f) 18 yaşından sonra Fransa'ya göç

## (B)

		Kesinlikle katılmıyorum	Katılmıyorum	Karasızım	Katılıyorum	Kesinlikle katılıyorum
1	Türklerin nüfus olarak azınlıkta olmaları	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
2	Türklerin dağınık biçimde yaşamaları	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
3	Türklerin uzun süredir Fransa'da yaşıyor olmaları	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
4	Anavatanın uzak ve kolayca ulaşılamıyor olması	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
5	Türkçenin Fransız toplumu ve resmi kurumlarınca desteklenmemesi ve önemsiz görülmesi	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
6	Anavatana dönmenin zor ve kesin dönüş isteğinin az olması	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
7	Fransa'da yaşamaya devam etme düşüncesinin Türkçe bilmeyi gereksiz kıldığı düşünülmesi	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
8	Fransa'da Türk nüfusunda azalma yaşanması	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
9	Fransa'ya aidiyet duygusunun Türkiye'ye aidiyet duygusundan baskın olması	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
10	Sürekli farklı işlerde çalışılması	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
11	Anne ve babaların çocuklarına Türkçe öğretme konusunda ilgisiz olmaları	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
12	Çalışma hayatının çoğunluk dilini konuşmayı gerektirmesi	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
13	Türk toplumunun Türkçeyi önemsememesi	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
14	Yüksek ekonomik düzey	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
15	Yüksek eğitim düzeyi	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
16	Türkçenin aile içinde kullanılmaması	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
17	Türkçe bilmenin maddi olarak kazanç sağlamaması	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
18	Ayrımcılığa ve ırkçılığa maruz kalma endişesi	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
19	Günlük hayatta Türkçe kullanımının bir zorunluluk oluşturmaması	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
20	Fransızca konuşmanın hayatı idame ettirmek için yeterli olması	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
21	Toplumsal bağların ve aile bağlarının önemini yitirmesi	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
22	Türkçe radyo ve televizyon yayınlarının yetersiz olması	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
23	Türkçe kitap, dergi ve gazete gibi yayımların yetersiz olması	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
24	Türkçe konuşulan kurumların yetersiz olması	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)



25	Kültürel etkinliklerde Türkçe kullanılmaması	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
26	Milli kimliğin dile bağlı olmadığı düşünülmesi	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
27	Türkler arasında milliyetçi düşüncelerin olmaması	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
28	Ana dilin ulusla özdeşleşme etkisinin olmaması.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
29	Türk geleneklerinin yaşatılmaması	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
30	Fransız toplumuyla kültürel benzerliklerin bulunması	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
31	Türkçenin eğitim dili olarak kullanılmaması	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
32	Türk toplumu arasındaki ağız farklılıklarından dolayı karşılıklı anlaşmada güçlük yaşanması ve Fransızcanın ortak dil haline gelmesi	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
33	Türkçe okuma ve yazma sisteminin zor olması	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
34	Türkçenin sadece konuşma ve dinleme alanıyla sınırlı kalması (okuma ve yazma becerilerinin ihmal edilmesi)	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
35	Türkçenin uluslararası düzeyde bir öneme sahip olmaması	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
36	Türkçe okuma yazma becerisine sahip olunmaması	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
37	Fransızcadan Türkçeye yeni kelime ve terimlerin alınması	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
38	Türk toplumunun Fransızca kelimeler kullanmaya karşı direnç göstermemesi	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
39	Türkçe öğrenmenin veya konuşmanın Fransızca becerisini olumsuz etkilemesi	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
40	Türkçe eğitiminin süre olarak yetersiz olması	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
41	Türkçe derslerine erişimde zorluklar yaşanması	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
42	Türkçe eğitiminin verimsiz olması	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
43	Bireylerin Türkçelerini yetersiz bulmalarından ötürü Fransızca konuşmayı tercih etmeleri	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)

## Ek 2 Fransızca Ölçek

Cher(e) participant(e),

Ce formulaire a été préparé afin d'établir une échelle valide et fiable dans une thèse de master dans laquelle les causes de l'abandon de la langue turque seront étudiées chez les bilingues Turcs et Français.

L'échelle est composée de deux parties.

Dans la partie A, il y a des questions sur les variables individuelles. Veuillez répondre aux questions de cette partie d'après vous-même.

Dans la partie B, Il y a 43 questions préparées pour déterminer les raisons de l'abandon de la langue turque. Répondez aux questions de cette partie en tenant compte de la majorité de la communauté Turque.

Exprimez vos idées sur chaque article en cochant le commentaire qui vous convient:

- (1) Je ne suis pas du tout d'accord.
- (2) Je ne suis pas d'accord.
- (3) Je suis indécis.
- (4) Je suis d'accord.
- (5) Je suis tout à fait d'accord.

Veillez exprimer vos idées sur tous les articles en sachant bien que vous n'avez qu'un choix.

Je voudrais vous remercier de votre participation de répondre sincèrement à toutes les questions.

Muhammed ÇOBAN

Prof. de Turc

## (A)

Sexe:

- a) Masculin                      b) Féminin

Age :

- b) 16-25                      b) 26-35                      c) 36-45                      d) 46 et plus

Niveau d'Education. Vous êtes:

- c) diplômé(e) de l'école primaire                      b) diplômé(e) du collège  
d) lycéen(ne) ou diplômé du lycée                      d) étudiant(e) ou diplômé de l'université

Avez-vous un travail régulier pour gagner de l'argent?

- b) Oui                      b) Non

Vous vous exprimez mieux en :

- b) Turc                      b) Français                      c) En deux langues

Ordre d'apprendre des langues:

- d) Le Turc et puis le Français  
e) Le Français et puis le Turc  
f) Les deux langues en même temps

Vous avez appris le Français:

- b) Dans la famille                      b) A l'école                      c) Au cours de langue française                      d) Autre

Langue que vous parlez pour la communication dans la famille:

- b) Généralement Le Turc                      b) Généralement Le Français                      c) Les deux langues

Votre raison de vivre en France:

- g) Je suis né (e) en France  
h) Migration vers la France quand j'avais 0-2 ans  
i) Migration vers la France quand j'avais 3-6 ans  
j) Migration vers la France quand j'avais 7-11 ans  
k) Migration vers la France quand j'avais 12-18 ans  
l) Migration vers la France quand j'avais plus de 18 ans

## (B)

	Je ne suis pas du tout d'accord	Je ne suis pas d'accord	Je suis indécis.	Je suis d'accord	Je suis tout à fait d'accord
1 Les Turcs sont en minorité dans la population	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
2 Les Turcs sont dispersés dans la France	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
3 Les Turcs vivent depuis longtemps en France	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
4 La Turquie, patrie natale, est loin et ce n'est pas facile d'y aller souvent	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
5 Le Turc n'est pas soutenu par la société Française et les institutions officielles et il est considéré sans importance.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
6 On pense qu'il est difficile de retourner en Turquie, la patrie natale, et qu'il y a peu de gens qui pensent de quitter définitivement la France.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
7 L'idée de continuer à vivre en France rend inutile de parler Turc	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
8 Diminution de la population turque en France	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
9 Le sentiment d'appartenance à la France domine le sentiment d'appartenance à la Turquie	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
10 Travail continu dans différents emplois	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
11 Indifférence des parents à l'enseignement du Turc à leurs enfants.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
12 La vie professionnelle nécessite de parler la langue majoritaire.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
13 La communauté turque ne donne pas assez d'importance au Turc.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
14 Niveau économique élevé.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
15 Niveau d'enseignement supérieur.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
16 Le Turc n'est pas parlé dans la famille.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
17 Parler Turc ne fait pas un gain financier	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
18 Anxiété à propos de la discrimination et du racisme	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
19 Il n'est pas obligé de parler en Turc dans la vie quotidienne	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
20 Parler Français est suffisant pour rendre la vie plus facile en France	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)

21	Dégénération des liens sociaux et des liens familiaux entre les Turcs	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
22	Insuffisance des émissions de radio et de télévision Turques	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
23	Insuffisance des livres, des magazines et des journaux en Turc.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
24	Les établissements turcophones ne sont pas nombreux.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
25	Le turc n'est pas utilisé dans les activités culturelles	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
26	Penser que l'identité nationale ne dépend pas de la langue	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
27	Manque de pensées nationalistes chez les Turcs	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
28	La langue maternelle n'a pas d'effet de s'identifier à la nation Turque.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
29	Les traditions turques ne survivent plus entre les Turcs	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
30	Avoir des similitudes culturelles avec la société Française	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
31	Le Turc n'est pas utilisé comme langue éducative	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
32	Les difficultés dans la compréhension mutuelle en raison des différences de prononciation entre la société Turque et que la Langue Française devient actuellement la langue commune	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
33	Le système de lire et d'écrire en Turc est difficile	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
34	Le Turc n'est utilisé que pour parler et écouter (On néglige les compétences en lecture et en écriture)	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
35	Le Turc n'a pas d'importance au niveau international	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
36	Manque de compétences en lecture et en écriture en Turc.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
37	Obtenir de nouveaux mots et termes du Français vers le Turc.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
38	La communauté Turque ne résiste pas à l'utilisation de mots Français.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
39	Apprendre à parler le Turc affecte négativement les compétences en Français.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
40	La durée de l'éducation de Turc n'est pas suffisante.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
41	Difficultés à participer aux cours de Turc.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
42	L'éducation de la Langue Turque est inefficace.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
43	Les gens préfèrent parler Français parce qu'ils pensent que leur Turc n'est pas suffisant.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)

---

### Ek 3 Örneklem Büyüklüğünün Hesaplanması

Örneklem büyüklüğünün belirlenmesi konusunda araştırmacılara yardımcı olmak amacıyla bazı formüller geliştirilmiştir. Formüller yardımı ile bu kesin olmayan rakamlara dayalı olarak örneklem büyüklüğü hesaplama yoluna gidildiğinden bulunan örneklem büyüklüğü için birebir uygunluktan söz etmek zordur (Yazıcıoğlu ve Erdoğan, 2004).

Örneklem büyüklüğünü belirlemek için evreni bilinen örneklem hesaplaması formülü aşağıdaki gibidir.

N: Evren birim sayısı

n: Örneklem büyüklüğü

P: Evrendeki X'in gözlenme oranı, Q (1-P): X'in gözlenmeme oranı

$Z_{\alpha}$  :  $\alpha=0.05$ , için 1.96

d= Örneklem hatası

$\sigma$ = Evren standart sapması

Evren standart sapması ( $\sigma$ ) bilinmiyorsa  $Z_{\sigma}$  yerine t dağılımının kritik değerleri olan  $t_{\sigma, sd}$  değerleri alınarak örneklem büyüklüğü hesaplanabilir.

$$n = \frac{N \cdot P \cdot Q \cdot Z_{\alpha}^2}{(N-1) \cdot d^2}$$

N: 140.000 (Lyon Başkonsolosluğu görev bölgesindeki Türk nüfusu)

n: ?

P: 0.5, Q (1-P): 0.5

$Z_{\alpha}$  :  $\alpha=0.05$  için 1.96

d= 0.05

Yukarıdaki değerler formülde yerine koyulduğu zaman, örneklem hacmi aşağıdaki gibi hesaplanmıştır.

$$N=140.000 \times 0.5 \times 0.5 \times 1,96 / (140000-1) \times 0.05^2 = 384$$

Elde edilen sonuca göre en az 384 kişi araştırmanın evrenini temsil edebilmek için yeterli görünmektedir.