

T.C.
DİCLE ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI
SINIF EĞİTİMİ BİLİM DALI

**SINIF ÖĞRETMENLERİNİN İKİ DİLLİ SINIFLARDA YAŞADIĞI EĞİTSEL VE
İLETİŞİMSEL SORUNLARA İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Yücel PEKGENÇ

Diyarbakır-2019

DİCLE ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI
SINIF EĞİTİMİ BİLİM DALI

**SINIF ÖĞRETMENLERİNİN İKİ DİLLİ SINIFLARDA YAŞADIĞI EĞİTSEL VE
İLETİŞİMSEL SORUNLARA İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ**

HAZIRLAYAN
Yücel PEKGENÇ

Tez Danışmanı
Doç. Dr. Fatih YILMAZ

T.C

DİCLE UNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜ

DIYARBAKIR

Yücel PEKGENÇ tarafından yapılan “Sınıf Öğretmenlerinin İki Dilli Sınıflarda Yaşadığı Eğitsel ve İletişimsel Sorunlara İlişkin Görüşleri” konulu bu çalışma, jürimiz tarafından Temel Eğitim Anabilim Dalında YÜKSEK LİSANS tezi olarak kabul edilmiştir

Jüri Üyesinin

Ünvanı

Adı Soyadı

Başkan: Dr. Öğr. Üyesi Mehtap SARAÇOĞLU.....

Üye : Doç. Dr. Cemal AKÜZÜM.....

Üye (Danışman) : Doç. Dr. Fatih YILMAZ.....

Tez Savunma Sınavı Tarihi: 25/07/2019

Yukarıdaki bilgilerin doğruluğunu onaylarım.

25/07/2019

Prof. Dr. İlhami BULUT

ENSTİTÜ MÜDÜR

(MÜHÜR)

BİLDİRİM

Tezimin içerdiği yenilik ve sonuçları başka bir yerden almadığımı ve bu tezi DÜ Eğitim Bilimleri Enstitüsünden başka bilim kuruluşuna akademik gaye ve unvan almak amacıyla vermediğimi; tez içindeki bütün bilgilerin etik davranış ve akademik kurallar çerçevesinde elde edilerek sunulduğunu, ayrıca tez yazım kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada kullanılan her türlü kaynağa eksiksiz atıf yapıldığını, aksinin ortaya çıkması durumunda her türlü yasal sonucu kabul ettiğimi beyan ediyorum.

Yücel PEKGENÇ

25/07/2019

ÖNSÖZ

İki dillilik olgusunun, yaşamın hemen her alanına olduğu gibi eğitime de yansımaları olmaktadır. Özellikle çocukların okula başladıkları ilk yıllarda kendini yakıcı bir şekilde hissettiren bu yansımalar; ülkeye, zamana, dile ve dili bilme düzeyine göre avantaja veya dezavantaja dönüşebilmektedir.

Bu araştırmanın amacı ilkokulda söz konusu bu yansımaların eğitsel ve iletişimsel yönünü sınıf öğretmenlerinin gözünden aktarabilmektir.

Yoğun ve yorucu olduğu kadar öğretici ve keyif verici olan bir araştırma sürecinin sonu gelmiştir. Bu süreçte birçok kişinin katkısı olmuştur. Başta araştırma sürecinin her aşamasında akademik bilgi ve desteğini esirgemeyen, yılgınlığa her düştüğümde bana umut aşılayan öğrencisi olduğum için kendimi çok şanslı hissettiğim tez danışmanım Doç. Dr. Fatih YILMAZ'a teşekkürü bir borç bilirim. Aynı zamanda bilgisine sıklıkla başvurduğum ders hocam ve tez savunmamda jüri üyeliği yapan Doç. Dr. Cemal AKÜZÜM'e yine tez savunmamda jüri başkanlığı görevini yapan Dr. Öğr. Üyesi Mehtap SARAÇOĞLU'na teşekkür ederim.

Yine bu süreçte daha rahat çalışabilmem için tüm fedakarlığı yapan sevgili eşim Esra ECE PEKGENÇ'e; katılımcı bulma aşamasında yardımlarından dolayı Betül DEMİRDAĞ'a ve İbrahim ASLAN'a; çalışmaya zaman ayırarak içten bir şekilde cevap verdiklerini bildiğim, görüş ve önerileriyle çalışmaya destek veren tüm katılımcı sınıf öğretmenlerine teşekkür ederim.

İÇİNDEKİLER

	Sayfa no
KABUL VE ONAY	İ
BİLDİRİM	İ
ÖNSÖZ	ii
İÇİNDEKİLER	iii
ÖZET	vi
ABSTRACT	viii
TABLolar LİSTESİ	x
ŞEKİLLER LİSTESİ	xi
KISALTMALAR LİSTESİ	xii
1. GİRİŞ	1
1.1. Araştırmanın Problemi	2
1.2. Araştırmanın Amacı	2
1.3. Araştırmanın Önemi	3
2. KURAMSAL ÇERÇEVE	5
2.1. Dilin Önemi ve Özellikleri	5
2.2. Dilin Düşünce ve Kültür ile İlişkisi	7
2.3. Dil ve İletişim İlişkisi-İletişimde Dilin Önemi.....	8
2.4. Ana Dil ve Ana Dili.....	9
2.4.1. Ana dil	9
2.4.2. Ana dili	10
2.5. Dil Gelişim Kuramları	12
2.5.1. Davranışçı Yaklaşım	12
2.5.2. Psikodilbilimsel Yaklaşım (Psikolinguistik)	13
2.5.3. Doğuşancı (nativist) Yaklaşımı	14
2.5.4. Etkileşimci Yaklaşımlar	14
2.5.5. Gelişimsel Bilimsel Kuram ve Piaget (Developmental Cognitive Approach)..	14

2.5.6. Bilgiyi işleme Kuramı (Information Processing Theory).....	15
2.5.7 Rekabetçi Model (Competition Model).....	16
2.5.8. Sosyal Etkileşim Yaklaşımı.....	17
2.6. İki Dillilik	18
2.6.1. İki dillilik türleri	20
2.6.1.1. Erken ve Geç İki Dillilik	20
2.6.1.2. Eşit İki Dillik ve Baskın İki Dillik.....	20
2.6.1.3. Halk ve Elit İki Dilliliği.....	20
2.6.1.4. Artırmalı ve Eksiltmeli İki Dillilik	21
2.6.1.5. Doğal İki dillilik ve Okul İki Dilliliği/Kültürel iki dillilik.....	21
2.7. İki Dilli/Çift Dilli Eğitim Modeller	22
2.7.1. Tekdillileştirme/Tek dil modeli.....	22
2.7.2. Geçiş Modeli	22
2.7.3. Koruma ve Sürdürme Modeli/Uzun Süreli Geçiş Modeli.....	23
2.7.4. Çok dillileştirme Modeli/Çift dilli Eğitim Modeli	23
2.7.5. Çift Yönlü Model/Zenginleştirici Model.....	23
2.8. İki Dillikle İlgili Yapılmış Çalışmalar.....	26
2.9.1. İki Dillikle İlgili Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar	26
2.9.2. İki Dillikle İlgili Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar	29
3. YÖNTEM	33
3.1. Araştırmanın Modeli	33
3.2. Araştırmanın Çalışma Grubu.....	33
3.3. Veri Toplama Araçları ve Toplanan Verilerin Alt Problemlerle İlişkilendirilmesi .	35
3.4. Verilerin Analiz Edilmesi ve Yorumlanması	38
3.5. Çalışmanın Raporlaştırılması	38
3.6. Temel Nitel Araştırmada Geçerlik ve Güvenirlik	39
4. BULGULAR	42
4.1. Ana Diline İlişkin Öğretmen Görüşleri	42

4.2. İki Dilliliğe İlişkin Öğretmen Görüşleri	45
4.3. İki Dilli Eğitime İlişkin Öğretmen Görüşleri	47
4.4. İki Dilli Sınıflarda Yaşanılan Sorunlara İlişkin Öğretmen Görüşleri.....	51
4.5. İki Dilli Sınıflarda Yer Verilen Uygulamalara İlişkin Öğretmen Görüşleri.....	54
4.6. İki Dillilikten Kaynaklanan Sorunlara İlişkin Çözüm Önerileri	58
4.7. İki Dilli Sınıflarda Öğretmen Kendini Nasıl Tanımlıyor	62
4.8. Sınıf Öğretmenlerinin Başka Görüş ve Öneriler	66
5. TARTIŞMA.....	70
5.1. Tartışma	70
6. SONUÇ ve ÖNERİLER	74
6.1. Sonuçlar	74
6.2. Öneriler	75
6.2.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler	75
6.2.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler	76
7. KAYNAKÇA.....	77

ÖZET

Sınıf Öğretmenlerinin İki Dilli Sınıflarda Yaşadığı Eğitsel ve İletişimsel Sorunlara İlişkin Görüşleri

Yücel PEKGENÇ

Temel Eğitim Anabilim Dalı Sınıf Eğitimi Yüksek Lisans Programı

Dicle Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Temmuz 2019

Danışman: Doç. Dr. Fatih YILMAZ

Bu araştırmanın amacı; sınıf öğretmenlerinin iki dilli sınıflarda yaşadığı eğitsel ve iletişimsel sorunlara ilişkin görüşlerini belirlemektir. Araştırma konusunun niteliği ve araştırmanın amacı doğrultusunda nitel araştırma desenlerinden temel nitel araştırma deseni kullanılmıştır.

Araştırmanın çalışma grubu; Diyarbakır ilinde bulunan 8 ilkokulda görev yapmakta olan 20 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme tekniğinden yararlanılmış ve veriler ses kaydı olarak toplanmıştır.

Araştırma bulgularına dayalı olarak ortaya çıkan sonuçlar şöyle sıralanabilir:

- Ana dilinin, çoğunlukla anneden öğrenilen, korunması, geliştirilmesi gereken ve doğuştan gelen bir hak olduğu sonucuna varılmıştır.
- İki dilliliğin ve iki dilli eğitimin bir zenginlik olduğu ancak bunların eğitime olumsuz yansımaları da olabileceği sonucuna varılmıştır.
- İki dilli sınıflarda temelde anlamama, anlaşılma ve iletişim sorunu olduğu sonucuna varılmıştır. Ayrıca iki dilli öğrencilerin kendilerini ifade edememe, telaffuzda zorlanma ve konuşmalarında ana dillerinden kelimeler de katarak cümle kurma gibi sorunlar yaşadıkları sonucuna ulaşılmıştır.

- Sınıf öğretmenlerinin iki dillilikten kaynaklanan sorunları gidermek için tercüman öğrenci kullandıkları, bunun yanında öğretmenlerin zorlandıklarında öğrencilerin ana dillerinden örnekler vermeleri ulaşılan diğer bir sonuçtur.
- Sınıf öğretmenleri iki dillilik ile ilgili sorunları aşarken görsellikten faydalanma, beden dilini kullanma, çizgi film izletme ya da bunun için ek bir çalışmaya girmeme gibi etkinlikler yaptıkları sonucuna ulaşılmıştır.
- Sınıf öğretmenlerinin, çocukların ana dillerini asgari düzeyde bilmeleri gerektiği ya da hem ana dilin hem de resmi dilin bir arada verileceği iki dilli bir eğitim verilmesi gerektiği sonucuna varılmıştır. Ayrıca ana dilde eğitim de çıkan sonuçlar arasındadır.
- Çalışmada ortaya çıkan bir diğer sonuç ise öğrencilerin ana dilini bilen öğretmenlerin kendilerini yeterli ve avantajlı görürken öğrencilerin ana dilini bilmeyen öğretmenlerin ise kendilerini yetersiz ve bir dil öğretmeni gibi görmeleridir

Anahtar Sözcükler: İki dillilik, sınıf öğretmenliği, dil, ana dili.

ABSTRACT

Opinions of Classroom Teachers on Educational and Communicative Problems in
Bilingual Classrooms

Yücel PEKGENÇ

Class Teacher Post Graduate Programme in Department of Primary Education Institute of
Education Sciences Dicle University

July 2019

Consultant: Assoc. Prof. Dr. Fatih YILMAZ

The purpose of this research is to determine the opinions of classroom teachers about educational and communicative problems in bilingual classrooms. From the Qualitative Research Designs, Basic Qualitative Research Design was used for the purpose of the qualitative subject of research.

The study group consisted of 20 primary school teachers working in 8 primary schools in Diyarbakir. The researcher used the semi-structured interview technique as a data collection tool and the data was collected by a voice recorder.

Results based on research findings can be arranged as follows;

- It was concluded that the mother tongue is an innate right that is often learned from the mother, and that it needs to be protected, developed.
- It has been concluded that bilingualism and bilingual education are advantageous, but they may have negative effects on education.
- In the bilingual classrooms, it was concluded that there was a problem of communication, not understanding and not being understood. In addition, it was concluded that bilingual students had problems such as inability to express themselves, difficulty in pronunciation and forming sentences by adding words from their mother tongue.

- Another conclusion is that classroom teachers use some students as translators to solve problems arising from bilingualism, and teachers give examples in students' native language when they have trouble explaining certain subjects.
- It was concluded that classroom teachers used activities that contain visual aids, body language, watching cartoons or not participating in an additional study for overcoming bilingual problems.
- It was concluded that the classroom teachers should have a minimum knowledge of the mother tongue of the children or a bilingual education in which both the mother tongue and the official language should be given together. Education in mother tongue is another conclusion of this study.
- Another result of the study is that the teachers who know the mother tongue of the students consider themselves sufficient and advantageous while the teachers who do not know the mother tongue of the students consider themselves as inadequate and a foreign language teacher.

Key Words: Bilingualism, Classroom Teaching, language, native language.

TABLÖLAR LİSTESİ

	Sayfa no
Tablo 1. Edinim-öğrenme farkı.....	12
Tablo 2. Yaygın Dil Eğitim Modelleri.....	25
Tablo 3. Katılımcılar Cinsiyet, Farklı Dil Bilme ve Mesleki Kıdem Dağılımları	34
Tablo 4. Görüşme Takvimi	37
Tablo 5. Ana Diline İlişkin Sınıf Öğretmenlerinin Görüşleri	42
Tablo 6. İki Dilliliğe İlişkin Sınıf Öğretmenlerinin Görüşleri	45
Tablo 7. İki Dilli Eğitime İlişkin Sınıf Öğretmenlerinin Görüşleri	48
Tablo 8. İki Dilli Sınıflarda Karşılaşılan Genel Sorunlar	51
Tablo 9. İki Dilli Sınıflarda Yer Verilen Uygulamalar	55
Tablo 10. İki Dillilikten Kaynaklanan Sorunlara İlişkin Çözüm Önerileri	59
Tablo 11. İki Dilli Sınıflarda Öğretmen Kendini Nasıl Tanımlıyor	63
Tablo 12. Eklemek İstenilen Görüş ve Öneriler	66

ŞEKİLLER LİSTESİ

Sayfa no

- Şekil 1.** Bireyler arası iletişimin gerçekleşmesine ilişkin basit bir model..... 9
- Şekil 2.** Bilgiyi işleme kuramına göre çocukta dil edinim süreci..... 16



KISALTMALAR LİSTESİ

D1	: Birinci Dil, Ana Dili
D2	: İkinci Dil
LDA	: Dil Edinim Aracı (Language Acquisition Device)
MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
PDS	: Paralel Dağıtım Süreci
TDK	: Türk Dil Kurumu
Vb.	: Ve Bunun Gibi

I. BÖLÜM

Araştırmanın bu bölümünde; araştırmanın problemi, araştırmanın amacı ve araştırmanın önemine yer verilmiştir.

1. GİRİŞ

Bilgi çağını yaşayan dünyamızda eğitim bir güçtür. Dil, bu güce ulaşmanın en önemli anahtarıdır. Dil, öğrenmenin kalbi ve insan beyninin sınırsız bir becerisidir. İnsanlar bu sınırsız becerilerini kullanarak öğrenir ve kendilerini hayat boyu geliştirirler. Dil, insanların duygu, düşünce ve gözlemlerini ifade etmesine, iletişim kurmasına, çevresiyle etkileşmesine, dünya ile bütünleşmesine ve kültürün gelecek kuşaklara aktarılmasına katkı sağlar (Güneş, 2013). Dil, belli kurallara dayanan insanların düşündüklerini ve duyduklarını anlatmak için kullandıkları her türlü işaret ve özellikle ses işaretleri sistemidir (Özdamar & Özkan, 1982). Her birey doğduğunda hazır olarak bulunduğu, ailesinde, yakın çevresinde konuşulan dili edinir ve genellikle o dil onun ana dilidir. Ana dil, insanın doğup büyüdüğü toplumdan, toplumun en küçük birimi olan aileden ve özellikle de anneden öğrendiği dildir. Türkiye’de ana dili Türkçeden farklı olan bireyler Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenirler ve iki dilli bireyler olurlar.

İki dillilik için geçmişte, ikinci dildeki beceri -dinleme, konuşma, okuma ve anlamaların hepsinde anadil becerisiyle eşdeğer olduğu kişilere “iki dilli” denilirken (Bloomfield, 1935); günümüzde her iki dilde belli düzeyde bir yetkinliğin o kişiyi “iki dilli” olarak değerlendirmeye yeterli olduğu düşünülmektedir. İki dilliliğin bilme düzeyi ve bulunduğu yere göre avantajları ve dezavantajları da olabilir. Ana dilleri resmi dilden farklı olan çocuklar, her iki dilde de yeterli dil becerileri geliştiremedikleri durumlarda her iki dilde de yetersizlik yaşarlar. Anadili Türkçe olmayan öğrencilerin okula başladıkları andan itibaren kendi dillerinde duygu, düşünce ve gözlemlerini ifade etme olanağı bulamamaktadır. Öğrencilerin hiç bilmedikleri ya da yetersiz düzeyde bildikleri Türkçe ile kendilerini ifade etmeye çalıştıkları görülmektedir (Gözüküçük, 2015).

Bu ve benzeri durumlar okulda öğretmen ve öğrenci arasında başta iletişimsizlik olmak üzere çeşitli sorunlara yol açmaktadır. Araştırmamızın konusunu da oluşturan bu

sorunlar; eğitimde başarı düşüklüğü, zaman kaybı ve motivasyon düşüklüğü gibi olumsuzluklara sebebiyet vermektedir. Özellikle ilk atama yeri olarak Türkçeden farklı dillerin konuşulduğu küçük köylere atanan sınıf öğretmenlerinin çoğunluğu bu durumlarla karşılaşabilmektedir. Bu kadar önemli sonuçlar (başarı düşüklüğü, iletişimsizlik) doğurabilen bu konunun alanyazın incelendiğinde yeterince çalışılmadığı görülmektedir. Çalışmamızdaki amacımız; alanyazındaki bu boşluğu kısmen de olsa doldurması ve bu problemin nedenlerini, işin öznesi konumundaki sınıf öğretmenlerinin görüşlerine dayanarak ortaya koymaktır.

1.1. Araştırmanın Problemi

Her insan doğduğu andan itibaren bir çevre içerisinde yaşamakta ve çevrenin sosyal ve fiziksel boyutundan uyum davranışı yoluyla etkilenmektedir. İnsan hangi tür toplulukta yaşarsa yaşasın uyum sağlamak zorunluluğu ve amacıyla, toplumsal çevreyle etkileşimde bulunmakta ve bu etkileşim sonucunda çeşitli beceriler kazanmaktadır (Keskinkılıç & Keskinkılıç, 2007). Kazanılan bu becerilerden biri de tercih şansının olmadığı ana dilidir. Okula başlamadan önce Türkçe konuşmayan ya da az konuşan öğrencilerin, okulun ilk yıllarında Türkçeyi doğru ve etkili kullanması pek mümkün olmamaktadır. Bu durum, öğrencilerin öğrenme düzeylerinin düşük olmasından dolayı değil, Türkçe ile fazla etkileşimi olmamasından kaynaklanan bir sorundur (Gözüküçük, 2015).

Resmi dil ile yeterince etkileşime girmemiş ve ilkokula başlamış öğrencilerin bu problemleriyle çoğunlukla sınıf öğretmenleri karşı karşıya kaldığı görülmektedir. Bu araştırmanın problemini de sınıf öğretmenlerinin iki dilli sınıflarda yaşadığı eğitsel ve iletişimsel sorunlar oluşturuyor.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı; sınıf öğretmenlerinin iki dilli sınıflarda yaşamış olduğu eğitsel ve iletişimsel sorunlara ilişkin görüşlerini belirlemektir. Bu amaçla:

- Sınıf öğretmenlerinin ana dili ile ilgili görüşleri nelerdir?
- Sınıf öğretmenlerinin iki dillilikle ilgili görüşleri nelerdir?
- Sınıf öğretmenlerinin ana dili farklı olan öğrencilerle karşılaştıkları sorunlar genel olarak nelerdir?

- Sınıf öğretmenlerinin ana dili farklı öğrencilerle ders işlerken yer verdiği uygulamalar nelerdir?
- Sınıf öğretmenlerinin iki dillilikten kaynaklanan sorunlara ilişkin çözüm önerileri nelerdir?
- Sınıf öğretmenlerinin iki dilli sınıflarda kendisini nasıl tanımladığına ilişkin sorulara yanıt aranmıştır.

1.3. Araştırmanın Önemi

Türkiye’de resmi eğitim dili Türkçedir. Bununla birlikte geçmişten bugüne kadar zengin ve farklı kültür çeşitliliğinin bir sonucu olarak Türkçeden farklı diller de konuşulmaktadır. Yaşamın her alanında olduğu gibi eğitim alanında da sağlıklı bir iletişim kurmak için ortak dilin temel becerileri olan dinleme, konuşma, okuma ve anlama becerilerine ihtiyaç vardır.

Dil, yaşadığımız topluma uyum sağlamamızdaki en önemli araçtır. Çocuğun dil gelişiminin desteklenmesi, diğer gelişim alanlarının desteklenmesi bakımından oldukça önemlidir. Düşünme ve iletişim aracı olan dil, aynı zamanda öğrenme ve öğretme mekanizmasının da bir aracıdır. Bu açıdan özellikle anadili ile resmi dil arasında kalmış ve iki dil yönünden de eksik olan çocuklar için, dil büyük bir önem taşımaktadır. (Yazıcı, 2007). Dil farklılığından kaynaklanan bu durum hem öğretmen hem öğrenci için eğitim ve öğretimde sorunlara sebep olur.

Literatür incelendiğinde iki dillikten kaynaklanan sorunları inceleyen çalışmaların olduğu görülmektedir (Ergün, 2017; Yılmaz & Şekerci, 2016; Hamidi, 2015; Yiğit, 2009; Sarı, 2001). Ancak bunların çok azının doğrudan sınıf öğretmenlerinin yaşadıkları sorunlara odaklandığı görülmektedir. Bu çalışmalardan bir kısmı ana dili farklı olan öğrencilerle ilk okuma yazma öğretimi, Türkçe öğretimi sırasında yaşanan problemleri incelerken, bir kısmı ise okul öncesi yaş grubundaki çocuklar yönelik çalışmalar üzerinde durmuştur.

Sınıf öğretmenlerinin iki dilli sınıflarda yaşadığı eğitsel ve iletişimsel sorunları inceleyen bu araştırma;

- Sınıf öğretmenlerinin ana dili, iki dillilik ve iki dilli eğitim hakkındaki düşüncelerinin neler olduğu,
- Sınıf öğretmenlerinin iki dilli sınıflarda yaşadıkları sorunların tespiti ve bu konuda farkındalık yaratma,
- Sınıf öğretmenlerinin iki dilli sınıflarda yaptıkları uygulamaların neler olduğu,
- Sınıf öğretmenlerinin iki dillilikten kaynaklanan sorunlara ilişkin çözüm önerilerinin neler olduğu,
- Sınıf öğretmenlerinin bu tarz sınıflarda kendilerini nasıl tanımladıklarının ve araştırma sonuçlarından yola çıkarak yeni araştırma konularının oluşturulmasına katkı sağlaması bakımından önem taşımaktadır.

II. BÖLÜM

2. KURAMSAL ÇERÇEVE

Araştırmanın bu bölümünde, araştırma konusuyla ilgili kuramsal bilgiler ve ilgili araştırmalar yer almaktadır.

2.1. Dilin Önemi ve Özellikleri

Her ne kadar dilin tek bir tanımı olmasa da birçok dil bilimci, eğitimci ve düşünür dili anlamlandırmaya çalışmıştır. Bunlardan bazıları aşağıdaki gibidir.

Dil, uygarlığın güçlü taşıyıcısı, yeni atılımların ve buluşların ifade aracıdır (Karakaya, 2007). Dil, insanın karmaşık evrimleşme sürecinin sonunda gelişen kompleks ilişkilere vasıta olarak kullanılan bir iletişim aracıdır. Dil ile aynı doğrultuda beyin de karmaşık hale gelmiştir. Dil insanın hem sosyalleşmesinin sonucu hem de aracıdır. Aynı şekilde dil kişinin bilişsel gelişiminin de hem aracı hem sonucudur (Keklik, 2017).

Ergin'e (2009) göre dört temel özelliğe sahip olan dil şu şekilde açıklanmıştır: *Dil doğal bir araçtır*; insanlar duygularını ve fikirlerini birbirlerine iletmek için dil denen araca başvururlar. Ancak insanlar bu araca istedikleri gibi hükmedemezler. Dil bağımsızdır. Dilin bağımsızlığı doğallığından gelir. *Dil canlı bir varlıktır*; dil, zaman zaman kendi bünyesinde ve kanunları çerçevesinde gelişimler ve değişimler gösterir. Dile dışarıdan yapılacak müdahaleler dilin kanunları dışındaysa dil müdahaleyi reddeder. *Dil gizli antlaşmalar sistemidir*; bilinmeyen zamanlarda temeli atılan bu antlaşma aynı toplumun fertlerinin tümü aynı varlık için aynı kelimeyi kullanmasıdır. Örneğin Türkler aynı varlığa taş derken Farslar seng Araplar hacir demişlerdir. *Toplumsal ve milli bir kurumdur*; toplumların temel dayanağı dildir. Malzemesi sesler olan dil toplumu ayakta tutan, bir milleti millet yapan esas ögedir. Sesler, işaretler ve kelimeler gibi temel birimleri içine alan dil, iletişimi sağlamada temel araç olarak kullanılan insanlara özgü bir sistemdir. Geniş manada ise dil; duyguları, fikirleri, tutumları, inanç ve değer yargılarını taşımak,

algılanan ve yaşanan olaylarla ilgili bilgileri soru sorma, emir verme, istekte bulunma gibi işlevler ile ortaya çıkarmak için kullanılan bir araçtır (MEB, 2013).

Dilin iletişim için bir araç olduğunu, fakat bundan da öte insanlarda ortak duygu ve düşünceleri meydana getirip millet haline getirdiği için önemine vurgu yapan. Yaman ve Köstekçi'ye (2003) göre kültürün hem taşıyıcısı hem de koruyucusu olan dilin özellikleri şu şekilde sıralanabilir:

- Dil, seslerden örülmüş bir sistemdir.
- Dil, bir anlaşma aracıdır.
- Dil, zamanla değişebilen ve gelişen canlı bir varlıktır.
- Dil, toplulukları ulus yapan temel ögedir.
- Dil, kültürün aynasıdır.
- Dil, kültürün aktarıcısıdır.
- Dil, toplumsal bir kurumdur.
- Dil, insanı diğer varlardan ayıran en önemli özelliktir.
- Dil, düşüncenin anahtarı ve evidir.
- Dilin kendine has yasa ve kuralları vardır.
- Dil, bir gizli antlaşmalar sistemidir.

Demirel ve Şahinel'e (2006) göre dil, her sesin birbirinden farklı işaretlerinin olduğu ve her işaretin de farklı anlamlara geldiği, belli kalıplara ve kurallara uyan ve kendine has bir kodlaması olan bir sistemdir. Her ne kadar hayvanlar da kendi aralarında iletişim kursa da dil, insanların meydana getirdiği toplumlar tarafından kullanılır. Evrende dil becerisini elde etme ve dili bu denli etkili kullanabilen insan dışında bir canlı yoktur. Gander ve Gardiner'e (2004) göre ise dil, bilgi iletimini sağlayan kaidelere göre bir araya gelmiş bir dizi kompleks sözel işaret olarak tanımlanır.

Düşünmenin başlıca aracı olan ve insanlar arasında anlaşma ve iletişimi sağlayan dil, kendine mahsus ilkeleri olan, canlı, gelişen, değişen, zaman zaman da ölen bir işletler sistemidir. Dil, bir halkı veya grubu bir araya getiren, ortak amaçlara yönlendiren ve toplumsal olarak yeniden üreten bir kültürel miras ve tarihsel bir zenginlik kaynağıdır. Dahası uzun bir zaman içinde şekillenen toplumsal bir kurumdur. Bir kültürün taşıyıcısı, hatta o kültürün aynası olan dil, bir temel gösterge ve kimlik kayıdır. Dil, düşüncenin kopmaz bir parçasıdır. Beynin, belleğin ve zihnin kendini nesnel ve somut olarak göstermesinin zorunlu bir ögesidir. Dil, o dili konuşan halk için bir tür müze, yüklenicisi olduğu her kültür için ise bir tür anıttır (Eğitim-Sen, 2010).

Bir ülkenin resmi dilinin, herkes tarafından anlaşılın ya da anlaşılması gereken dil olduğundan söz eden Ergil (1995) şunları ifade etmektedir; insanı diğer canlılardan farklı kılan gelişmiş bir anlaşma aracı olan dil, önemli bir iletişim yoludur. Bugünün yansira, tarihteki medeniyetlerle ilişki kurulmasını, onların deneyim ve bilgilerinden faydalanılmasını sağlar. İnsan dil sayesinde topluma dâhil olur ve bu onun toplumsal bir varlık olmasını sağlar. Dil yalnızca bir iletişim aracı değil aynı zamanda yaratım aracıdır. İnsan dil aracılığıyla ürettiğini/yarattığını topluma iletir ve onlarla paylaşır. Bu paylaşım oranında da hayatını inşa eder ve kendini geliştirir. Bu sayede manevi bir dengeye ulaşır mutlu olur. Dil, öğrenmenin ve düşünmenin aracıdır. Dili olmayan varlıklar fazla bir şey öğrenemezler, düşünemezler; öğrendiklerini ve düşüncelerini biriktiremezler. Düşünce sığıası sınırlı kalır, bilim üretemezler.

2.2. Dilin Düşünce ve Kültür ile İlişkisi

Düşünebilme, insanları diğer varlıklardan ayıran ve aynı zamanda diğer varlıklardan üstün kılan esas özelliştir. Ancak düşünebilme eylemi açığa çıktığında esas önemine ve değerine kavuşur. Açığa çıkmayan, dışa vurulmayan düşünceler değerlerini kaybederler. Dil de tam burada devreye girer. Dil insanların düşüncelerini dışa vurmalarını sağlar. Tıpkı düşünce gibi insanın ayrıcalık belgesi olan dil, düşüncelere değer kazandırır ve onları geliştirir. Düşüncede var olup sese dönüşemeyen kavramlar dış dünyaya açılmazlar. Düşünce kapısının anahtarı dildir. Bundan daha da önemlisi insanoğlu gerçek düşünceyi bildiği kavramlar üzerinden üretebildiği için, düşünebilme özelliği de dile bağlıdır. Beynimizde ses olarak bir karşılığı olmayan kavramlar üzerinde düşünce üretilmez.

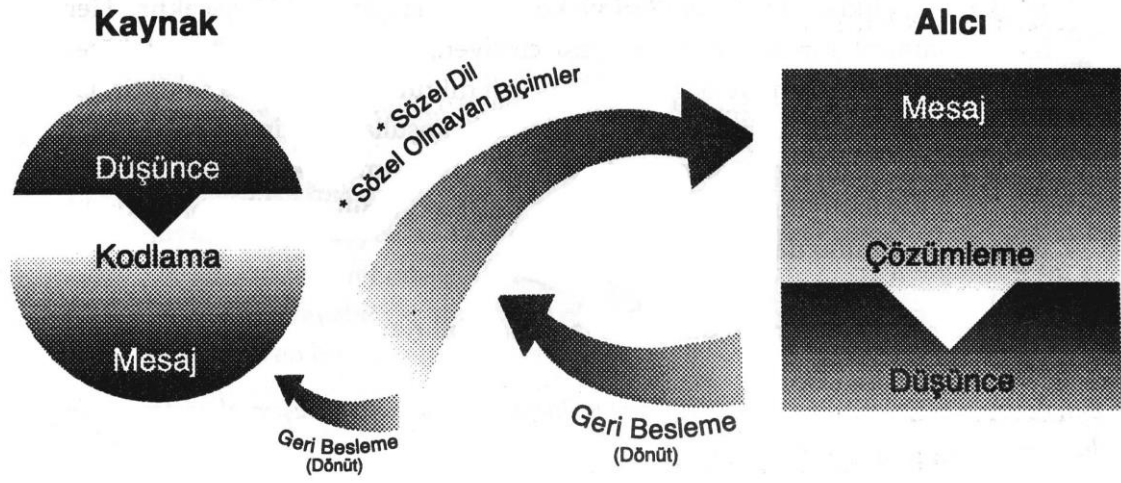
Kısacası dil ve düşünce biri olmadan diğerrinin yarım kalacağı bir bütündür. Dil düşüncenin hem anahtarı hem de evidir (Yaman ve Köstekçi, 2003). Kimi düşüncelerin kolaylıkla ifade edilmesini sağlayan dil, algısal süreçleri etkiler. Dil tek başına düşüncenin içeriğini tamamen belirleyemese de mutlaka sözle ifade edilmesi gereken bir durum olduğunda, düşünce kendine yeni bir sözcük, bir kavram üreterek yeni kavramın ifadesini bulur. Bu şekilde dil ve düşünce karşılıklı bir şekilde ve sürekli olarak birbirlerini etkilerler (Cüceloğlu, 2009).

Dil nesiller arasındaki geçmiş, şu an ve gelecek boyutlarında ortak hisler ve düşünce bağları oluşturur. Nasıl ki geçmişte yaşanan ortak duygular ve düşünceler dil aktarımı vasıtasıyla bugün bizlere ulaşmışsa, aynı şekilde gelecek nesillere de dil vasıtasıyla aktarılır. Dil, kısaca bir milletin hayat tarzı olan kültürün bir parçasıdır. Aynı zamanda kültürü yansıtan bir ayna ve kültürü gelecek nesillere aktaran bir vasıtaadır. (Yaman ve Köstekçi, 2003). Dil bireyin oluşumuna, gelişimine, dolayısıyla da öz-yaşam öyküsüne eşlik eder. Böylece bireyin bir öz-benlik ya da özdeşlik duygusu ve bilinci geliştirme sürecini de biçimlendirir (Kula, 2012).

2.3. Dil ve İletişim İlişkisi-İletişimde Dilin Önemi

Bireyler arasındaki tüm mesaj alışverişleri iletişimdir. Belirlenen amaca göre ileti alışverişi farklı şekillerde gerçekleşebilir. Kişiler arası bilgi alışverişi, duygu aktarımı fikir ve haber alışverişinden bahsedilebilir. Günlük yaşantımızda taleplerimizi bildirmek, başkalarını etkilemek, sevgi göstermek gibi durumlarda sözel dil kullanılır. Bu durumda sözel dil bir iletişim, düşünme ve öğrenme aracıdır. İçinde yaşanan toplumda dil öğrenilir ve kültürün devamı dil ile sağlanır. Dil insan olmanın yegâne özelliğidir denebilir. Bireyin dil ile olan ilişkisi kökleşmiştir. Öyle ki dili olmayan bir insanı bir toplumu düşünmek neredeyse imkânsızdır (Topbaş, 1998).

İletişimin dil dışındaki öğeleri olan jestler ve mimikler iletişimde önemli olsalar da kişiler arasındaki en etkili iletişim şekli dildir. Dilin kişiler arasında iletişim yolu olarak kullanılması dilin sosyal bir işlevi olduğunu göstermektedir. Dil, toplumla o toplumun kültürü arasında ilişki kurma rolünü de yerine getirmektedir (Demirel ve Şahinel, 2006).



Şekil 1. Bireyler arası iletişimin gerçekleşmesine ilişkin basit bir model (Topbaş, 1998)

Sekil 1'i iletişim süreciyle ilişkilendirecek olursak hem kaynağın hem de hedefin mesajı kodlama, üretme ve çözümleme için gerekli yetenek ve becerilere sahip olmaları gerekir. İletişimin meydana gelmesi sürecinde alıcı, kaynak tarafından gönderilen iletileri alma, çözümleme, algılama yeterliliklerine sahip olmalıdır. Basit bir ifadeyle iyi işitebilmeli, gelen sesli kodun öğelerini tanıyabilmeli, ayrıştırabilmeli, sınıflandırabilmeli ve mesajı anlamlandırabilmelidir. Yine aynı öğeleri gerektiğinde yeniden kullanmak üzere belleğinde belirli bir düzende muhafaza edebilmelidir (Topbaş, 1998).

2.4. Ana Dil ve Ana Dili

Her ne kadar '*ana dil*' ve '*ana dili*' kavramları birbirlerinin yerine kullanılsa da bunlar birbirlerinden oldukça farklı iki kavramdır.

2.4.1. Ana dil

Ana dil teriminde "ana" esas, temel anlamında dili niteleyen bir görev yapmakta, kimi terim sözlükleri ile Türk Dil Kurumu (TDK) Türkçe Sözlükte (TDK, 2005; Sağır, 2007) terimin anlamı şöyle sıralanmaktadır:

Belli dil öbekleri içinde toplanan ve akraba oldukları kabul edilen dillerin aslını oluşturan kaynak dil. Altay dili Türkçe, Moğolca ve Mançu-Tunguzcanın ana dili kabul edilir. Latince Roman dillerine göre bir ana dildir (Topaloğlu 1989: 24).

Başka diller türetmiş olan dil. Örneğin, Latince, Roman dilleri için ana dildir. Basta Yakutça, Çuvaşça olmak üzere, Türk dil ve lehçeleri de başlangıcı bilinmeyen ana dilden gelmektedir (Koç 1992: 28).

Bir ya da birçok dilin kaynaklandığı dil. Örneğin Latince Roman dillerine göre ana dildir (Vardar 1988: 20). Başka diller veya lehçeler türetmiş olan dil (TDK Türkçe Sözlük 2005: 93).

Bugün ses yapısı, şekil yapısı ve anlam bakımından birbirinden az çok farklılaşmış bulunan dil ve lehçelerin, kök bakımından bilinmeyen bir tarihte birleştikleri ortak dil: Ana Türkçe, Ana Moğolca, Ana Altayca, Roman dillerine kaynaklık eden Latince gibi (Korkmaz 1992: 8).

Bireyi saran, ona ruh ve kuvvet veren dil, ana dildir. Ana dil Türkiye’de konuşulan Türkçenin ortak dilidir ve bütün Türk vatandaşlarının duygu ve düşüncelerini paylaşmasında esas vasıta olarak işlev görür. Bu dilin kaynağı Türk dili, araştırma alanı Türkçedir. Edirne’deki memur, Ankara’daki milletvekili ve Hakkâri’deki öğrenci kuralları bilinen bu ortak dili kullanmaktadır. (Sağır, 1996)

2.4.2. Ana dili

‘Ana dili’ kavramındaki ‘ana’ kelimesinin buradaki yansıması ‘temel, asıl, esas, kaynak’ gibi kelimeler değil ‘anne’ kelimesidir. Dolayısıyla ‘ana dili’ kavramındaki ‘ana’ sözcüğü Batı dillerinde de ‘ana, anne’ kelimeleri ile birlikte kullanılmaktadır. Kavrama ‘dil’ ifadesi de eklendiğinde Almanda ‘Muttersprache’, Fransızca ‘langue maternelle’, İngilizcede ‘mother tongue, mother language’ şeklinde karşımıza çıkmaktadır. Bu tespitten de anlaşılacağı üzere ‘ana dili’ kavramının tanımı ‘anne ve aile’ ile doğrudan ilişkilidir (Oruç, 2016)

Ana dili terimi de kimi terim sözlükleriyle Türkçe Sözlükte şu şekilde anlamlandırılmaktadır. Ana dili; (Sağır, 2007)

İnsanın doğup büyüdüğü aile ve soyca bağlı bulunduğu toplum çevresinden öğrendiği, bilinçaltına inen ve kişilerle toplum arasındaki ilişkilerde en güçlü bağı oluşturan dil (Korkmaz 1992: 8).

Kişinin önce annesinden ve ailesinden, daha sonra da sosyal çevresinden öğrendiği, şuuraltına yerleşen ve onun toplumla kendi arasındaki bağlarını oluşturan dil (Topaloğlu 1989: 24).

Kişinin önce annesinden ve yakın çevresinden, sonra daha geniş çevreden ve ulusal olanaklardan yararlanarak öğrendiği dil. Her Türk için Türkçe anadilidir (Koç 1992: 28).

İnsanın içinde doğup büyüdüğü aile ya da toplum çevresinde ilk öğrendiği dil. Ana dili bilinci dili yabancı ögelere karşı savunur (Vardar ve diğerleri 1988: 20).

İnsanın çocukken ailesinden ve soyca bağlı olduğu topluluktan öğrendiği dil (TDK Türkçe Sözlük 2005: 93).

Herkesin üstünde anlaştıkları bir ana dili tanımı olmasa da çoğunlukla kabul gören iki yaklaşım vardır. Birincisi, çocuklukta ilk duyulan, evin içinde konuşulan dil ana dili olarak kabul edilmektedir. İkincisi ise, kişi bu dili konuşamıyorsa dahi kendisiyle özdeş gördüğü kültürün dilini, atalarının dili olarak tanımladığı dili ana dili olarak kabul etmektedir (Derince, 2013). Sabancı Üniversitesinin yayınladığı Eğitim Reformu Girişimi (ERG) raporunda ise anadili; hayata gözlerini açtıktan sonra çocuğun iletişim kurmak için anne-babası, yakın çevresi ve arkadaşları ile kullandığı temel dil olarak tanımlamaktadır (Ayan Ceyhan ve Koçbaşı, 2009). Aksan (2015)'e göre ana dili, başlangıçta anneden ve yakın aile çevresinden, daha sonra da ilişkili bulunan çevrelerden öğrenilen, insanın bilinçaltına inen ve bireylerin toplumla en güçlü bağlarını oluşturdukları dil olarak tanımlamaktadır. Aksan bu tanımlamayı yaparken, kültürümüzdeki ve toplumumuzdaki anne kavramının önemine ve yerine değinirken özellikle anneyi ve anneye bağlılığı merkeze almaktadır.

Dil öğretimi bakımından “*edinme*” ve “*öğrenme*” birbirinden ayrılır. Doğduktan sonra çocuğa sunulan sözel ve söz dışı iletişimsel veriler bilinçaltında işlenir ve sözel üretime eklemlenir. Ana dili ya da ilk dil edinilir. Edinim için gerçek, doğal iletişime, etkileşime girilmesi zorunludur. İkinci dil ise bir öğrenme sürecidir. Verilen bilgileri belleğine alıp ilişkilendirmeğe, sorulduğunda hatırlamaya çalışır, yani öğrenilen bilgiler bilinç üstüne çıkarılır (Demircan, 2003). Edinim ve öğrenme arasındaki fark ayrıntılı bir şekilde Tablo 1’de gösterilmiştir.

Tablo 1. Edinim-öğrenme farkı (Günay, 2015).

Edinim	Öğrenme
Bilinçsizce yapılan bir süreçtir ve bu süreç genellikle önceden hazırlanmış bir ortamda (sınıf, kütüphane, çalışma ortamı, vb.) değil, doğal yaşam alanı içinde gerçekleşir. Çocuk iletişim sağlamak için gerekli edinci (fr. compétence) bu aşamada kazanır. Dil ediniminin, öğrenmeye katkısı vardır.	Bilinçli olarak yapılan biçimsel bir süreçtir. Ana dil dışındaki bir başka dil öğrenilir, ana dil ise edinilir. Öğrenme için belirli uzamlar (sınıf, laboratuvar, vb.) gerekli olabilir. Öğrenme, ana dil edinimine zorunlu bir katkı sağlamaz

2.5. Dil Gelişim Kuramları

Dil gelişimi ile ilgili birbirinden farklı görüşler bulunmaktadır. Her ne kadar farklı olsalar da temelde bazı görüşler kalıtımın önemini vurgularken bazı görüşler ise dil gelişiminde çevrenin daha etkili olduğu üzerinde durmaktadırlar. Bunların dışında kalanlar ise dil gelişiminde hem kalıtımın hem de çevrenin etkili olduğunu vurgulamışlardır.

2.5.1. Davranışçı Yaklaşım

Davranışçı yaklaşıma göre, küçük çocuklar çevresinde konuşulan dili, diğer öğrenilmiş davranışlardan biri gibi öğrenirler (Maviş, 2017). Dilin şartlanma ilkelerine göre düzenlendiğini belirten davranışçı yaklaşımın en önemli kuramcısı B.F. Skinner'dır (Kandır, 2005). Dilin öğrenilmesi, çevreden gelen birçok ses uyarısının zamanla sınıflandırılması, şekillendirilmesi ve benzer durumlarda aynı ses ve tepkilerin verilmesi şeklinde gerçekleşmektedir. Başta anne olmak üzere çocuğun etrafındaki diğer kişilerin çocukla ilişkilerinde vermiş oldukları tepkiler çocuk tarafından zamanla dile dönüştürülür. Bu gelişim ödül ve ceza gibi pekiştirenler yoluyla sürdürülür. Sonuçta konuşma istenilen biçimde şekillenir. Pekiştirilmenin yanı sıra, bebeklerin sıklıkla duydukları sesleri taklit etmeleri de dilin kazanılmasında önemli yer almaktadır (Dağabakan ve Dağabakan, 2007).

Bu yaklaşıma göre konuşulan dil, herhangi bir şeyin öğrenildiği gibi öğrenilir. Çocuğun dil öğrenmesi, klasik koşullanma, edimsel koşullanma ve taklit yoluyla öğrenme gibi davranış kuramlarının birlikteliği ile olur. Klasik koşullanma yoluyla çocuğun dil öğrenmesi şu örnekle açıklanabilir. Örneğin bebek için süt fiziksel bir ihtiyaçtır. Anne beslenme sırasında “süt” kelimesini kullanması, bebeğin “süt” kelimesini öğrenmesi için teşvik edici olabilir (Bohannon, 1993).

2.5.2. Psikodilbilimsel Yaklaşım (Psikolinguistik)

Noam Chomsky ve Lenneberg gibi dilbilimciler, dil gelişimini biyolojik temellere dayandırmaktadırlar ancak çevresel koşulların da dil gelişimi üzerindeki etkilerini göz ardı etmemektedirler. Psikolinguistik kuramcılar dil gelişimini biyolojik ve psikolojik temellerden yola çıkarak açıklayan kuramcılardır. Bunların içinde en önemlisi Noam Chomsky ve onun kuramıdır (Dağabakan ve Dağabakan, 2007). Psikolinguistik kurama göre insanlar doğuştan dil öğrenme kabiliyetiyle doğarlar. İnsanın henüz doğmadan programlandığını kabul ederler. Böylece çevresi değişse de insan dili her şekilde öğrenir yeter ki etrafında birileri dili konuşuyor olsun (Cüceloğlu, 2009).

Bu kuram savunucuları, çevrelerinde konuşulanları duymaları yoluyla çocukların karmaşık gramatik kuralları neredeyse kendi başlarına öğrenmekte olduğunu savunmaktadırlar. Bu nedenle bu görüşün savunucusu olan Chomsky dil gelişimi ile ilgili özel bir program belirtmemiştir (Ataman, 2004). ‘Dil Edinim Aracı’ (Language Acquisition Device LDA) olarak adlandırılan bu program, insanların doğuştan dil öğrenmek için özel bir donanıma sahip olduğunu savunur (Cüceloğlu, 2009; Dağabakan ve Dağabakan, 2007; Kandır, 2005; Gander ve Gardiner, 2004). LDA; çocukların fonoloji, anlambilim ve söz dizimini ayırt edebilmelerini sağlamakla birlikte aynı zamanda içsel bilgileri de içeren bununla birlikte tüm dillerinde temelinde yer alan bir mekanizmadır (Yayla, 2003). Bu mekanizma, çocuğun yakınında konuşulan dili içselleştirmesini, kurallarını anlayıp öğrenmesini, sonra da uygun kurallar ile konuşmasını sağlar. Bu mekanizma sayesinde tüm çocuklar aynı aşamalardan geçerek, biyolojik olarak belli bir olgunluk düzeyine geldiklerinde, tıpkı yürümeyi öğrenir gibi konuşmayı öğrenmektedirler (Dağabakan ve Dağabakan, 2007).

Noam Chomsky ve Eric Lenneberg'in dile dair temel varsayımları şunlardır:

- Dil yalnızca insana özgü bir yetidir.
- Dil, insan zihninde bağımsız bir yeti olarak vardır.
- Dil ediniminin birincil sebebi, çocuğun 'dil edinim aygıtı'dır. Bu aygıt, genetik olarak aktarılmıştır ve çocuğun, hedef dilin kurallarını keşfetmesini sağlayan dille ilgili temel ilkeleri içerir.
- Girdi verileri, çocuğun hedef dili keşfetmesini sağlayan 'dil edinim aygıtı'nı tetiklemek için gereklidir (Ellis, 1994).

2.5.3. Doğuştancı (nativist) Yaklaşımı

Dil kazanımı ile ilgili başka bir görüş de doğuştancı 'ana dili yaklaşımı' kuramıdır. Bu yaklaşım, dilin genetik olarak aktarıldığını ve tüm insanların dil kazanım araçlarına önceden sahip olduklarını savunmaktadır (Dağabakan ve Dağabakan, 2007). Doğuştancı (nativist) kuramcılar insanların dile özel bir yeterlilikle doğduğunu ve bu yeterliliğinde çevreden hemen hemen hiç etkilenmediğini açıklamaktadırlar. Doğuştancı kuramcılara göre, çocuğa model olan yetişkinler ancak doğal ve biyolojik dil ediniminin tetikleyicileri olabilirler (Maviş, 2001).

2.5.4. Etkileşimci Yaklaşımlar

Etkileşimce yaklaşımlar isminden de anlaşılacağı üzere sosyal dilbilimsel, biyolojik ve bilişsel pek çok faktörün birbirini etkileyerek, birbirlerini besleyerek ve karşılıklı olarak birbirlerine dayanarak var olduklarını savunurlar. Etkileşimciler davranışçı ve psikolinguistik yaklaşımların en güçlü önerilerini kabul ederek uzlaşmacı bir ortam yakalamıştır (Maviş, 2017).

2.5.5. Gelişimsel Bilimsel Kuram ve Piaget (Developmental Cognitive Approach)

Etkileşimci görüşü savunan Piaget *bilişsel yapıların* doğumla başladığını ve çocuklukta içinde bulunulan çevre ile etkileşim sonucu oluştuğunu savunmaktadır. Davranışçıların savunduğunun aksine çocuğun gelişiminde sadece çevre etkili değildir. Çevre ile bir alışverişin, bir etkileşimin söz konusu olduğu düşünülmektedir. Çok küçük çocukların bile dünya ile baş edebilecek bilgilere sahip oldukları görülmektedir.

Konuşmaları çözümlerken sahip oldukları bilgileri kullanmaktadırlar. Bu görüşte Chomsky'nin görüşünden farklı olarak var olan kalıtsal özellikler doğuştan getirilen gramatik yapılarda olduğu gibi dimağa aktarılmamaktadır. Piaget de benzer bir biçimde, insanda öğrenmeyi mümkün hale getiren bilişsel bir güç olduğunu vurgulamaktadır. Zihinsel yapılar, bebeklik döneminden ergenliğe gelene kadar kademe kademe bir gelişim göstermektedir. Piaget'nin başlangıç noktası düşüncedir. Çocuğun düşünceleri duyu hareket yoluyla gelişir ve bu düşünceler konuşmaya kılavuzluk etmektedir (Mangır ve Erkan, 1987).

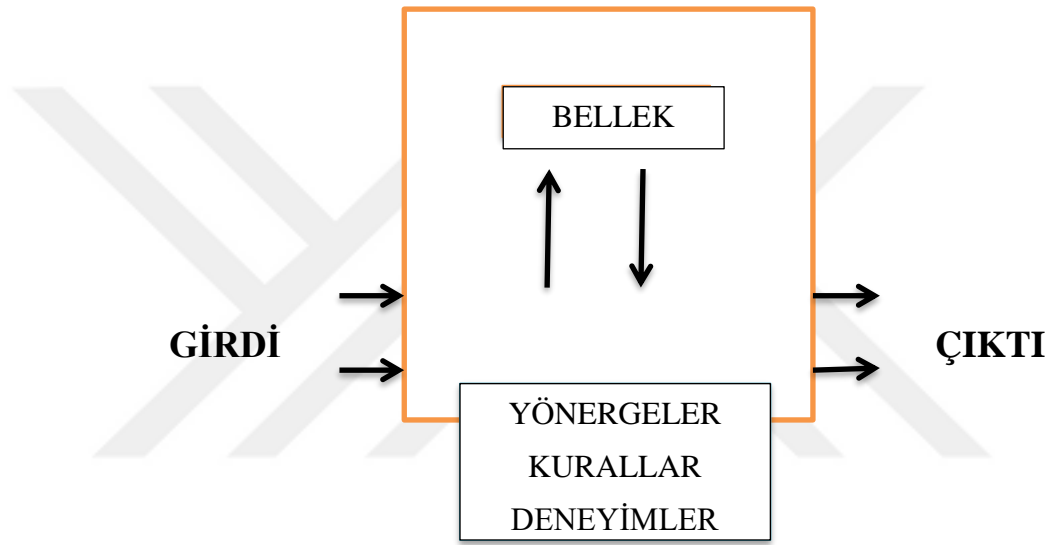
Piaget, bilişsel gelişim ile dil gelişiminin paralel olarak ilerlediği ve genetik faktörlerinin dil ediniminde daha az olduğu görüşündedir. Piaget çocuğun zekâsının çevre ile etkileşime girmesi sayesinde geliştiğini savunur. Her çocuk kendi şartına ve çevresine göre bilişsel gelişimini ilerletir. Bu modelde dil edinimin ön şartı düşüncedir (Karakaya, 2008). Jean Piaget'in bilişsel kuramı dil ediniminin geleneksel dilbilimsel özellikleri ile birçok önemli özellikleri paylaşıyor. Piaget dili bilişsel olgunlaşmanın sonucunda ortaya çıkan pek çok beceriden biri olduğunu ve dilin doğuştan gelen özelliklerden ayrılmadığı fikrindedir (Bohannon, 1993). Piaget'e göre, bilişsel gelişim ilk planda yer almaktadır. Dil gelişimi, genel bilişsel değişimlerin bir koordinasyonudur ve bilişsel gelişim dilden etkilenmemektedir. Küçük çocukluk dönemindeki gelişme sembolik düşünme yeteneğinden oluşmaktadır. Sembollerin istemli beyanı, çocuğa, imgelediği her şeyi söylemesini mümkün kılmaktadır. Çocuğun ilk sözleri henüz gerçek semboller değildir. Çünkü bu semboller görülen nesnelere ve olaylarla ilişkilidir. Çocuklar, çevrelerinde hazır bulunmayan şeylerden konuşmaya başladıklarında esas sembolleri kullanırlar. Piaget'e göre, çocuk yedi yaşına kadar sosyal iletişimsel bir tavırla konuşmaz, çünkü bencildir ve bencil düşünmektedir (Dağabakan ve Dağabakan, 2007).

2.5.6. Bilgiyi İşleme Kuramı (Information Processing Theory)

Öğrenme sürecini bilgisayarın işleyişine benzeten bilgiyi işleme kuramı, iki temel öge üzerinde durmaktadır. Birincisi üç yapıdan oluşan; duyuşsal kayıt, kısa süreli bellek/çalışan bellek ve uzun süreli bellektir. İkincisi ise bilişsel süreçleri içeren; içsel zihinsel eylemlerdir ve bilginin bir yapıdan diğerine geçişini sağlarlar. Bu kurama göre insan zihni bilgiyi alır, işler biçim ve içeriğini değiştirir ve tepkiler üretir (Subaşı, 2007)

Dilin öğrenilmesine ilişkin bilişsel yaklaşımlardan biri de bilgiyi işleme kuramıdır. Bu örneklem, insan belleği, algı ve problem çözme üzerine yapılan çalışmalarla tanınır. Bilgiyi işleme sistemi dışarıdan uyarıları alan ve yorumlayan, bellekte bu uyarılara ait işlemleri saklayan ve bilginin korunmasına olanak veren bir mekanizmadır (Maviş, 2017).

Greene (1975) bu mekanizmayı aşağıda verilen şekildeki gibi vermiştir.



Şekil 2. Bilgiyi işleme kuramına göre çocukta dil edinim süreci (Greene, 1975)

Kuramın dil edinim yaklaşımı çocukları da yetişkinler gibi görmekte, onları basitten karmaşığa geçiş yapan bilgi işlemcileri olarak tanıtmaktadırlar. Daha çok yetişkinlerin dil kullanım sistemleri üzerinde yoğunlaşmışlardır (Maviş, 2017).

2.5.7 Rekabetçi Model (Competition Model)

Rekabetçi model, dil ediniminde hem doğuştancılık hem çevrecilik anlayışını önermektedir. Çocuk doğuştan her türlü davranışı edinecek kapasitede iken dili de diğer davranışlar gibi edinecektir. Yine de dil evrensellerine olumlu bakılmasa bile dilin doğuştan gelen kapasite ile edinildiği düşüncesi paylaşılmaktadır. Üstelik her çocuk dili daha yaratıcı kılabilmek için biyolojik yetilerini kullanacaktır. Bu sistemin dile ait bilgiyi de içermek üzere bilginin çok farklı ve çeşitli biçimlerini işleme kapasitesi vardır. Dil

ediniminde ilk evrelerinde, Paralel Dağıtım Süreci (PDS) sözcükler, ses bilgisel örüntüler ve dil biçimleri arasında iletişimsel işlevleri ve anlamları ayırt edecek bir düzeyde olmasa da çocuğun dil ile olan deneyimi arttıkça PDS'nin işlevleri ve anlamları farklılaştırması da artacaktır. Kişinin tekrarlamaları ile etkileşimleri aktive olan ve bağları güçlenen bu örüntüler tutarlı hale gelirken, bunu yapmayan bağlantılar zayıflayabilir. Modelin adından da anlaşılacağı gibi, çocuğun dil verileriyle tutarlı olan yapı ve örüntüler yarışını kazanarak çocuğun iletişim sisteminde kalıcı olurlar. Örneklerle eşleşmeyen örüntüler ise yarışını kaybederek dilden uzaklaşır (Maviş, 2017).

2.5.8. Sosyal Etkileşim Yaklaşımı

Davranışçı yaklaşımın bir ileri boyutu olan sosyal etkileşim kuramı da dil kazanımını doğrudan taklit ve model alma ile ilişkilendirmektedir. Bu kuramda, dil öğreniminde sosyal ve kültürel ortamdan etkilendiği vurgulanır (Dağabakan ve Dağabakan, 2007). Sosyal Etkileşimci Kuram, davranışçı yaklaşımın ve psikodilbilimsel yaklaşımın pek çok görüşünü bir araya getirirler (Gleason, 1997). Sosyal etkileşimciler, dünya kültürü ve dillerinde tüm çocuklara ait ortak biçimler bulmaya çalışırlar. Bu biçimlerin sosyal bağlam içinde yapılan taklitler veya basit eşleştirmeler ile gelişebileceğini de önerirler (Maviş, 2017). Bu görüş dilin öğrenilmesinde gözlem modelinin önemini vurgular. Çocuklar dili, bölüm bölüm taklit ve geliştirmeyle öğrenirler. Çocuğun bir sözcüğü duyar duymaz taklit etmesi gerekli değildir. Bazen bir çocuk, bir sözcüğü duymasından bir hafta ya da daha az zaman geçirdikten sonra taklit edebilir (San, Bayhan ve Artan, 2012).

Özetle Sosyal Etkileşim Kuramı dilin dilbilgisi kurallarının edinilmesi ile geliştiği varsayımını kabul eder. Çocuğun çevresi, gelişim için gerekli olan tüm dil deneyimini yaşatma örneklerini sağlamada görevlidir. Dil gelişimi sıralı, düzenli, kompleks ama etkileşimli bir süreç şeklinde tanıtılmaktadır. Sosyal etkileşim dil edinimini, dil edinimi ise daha olgunlaşmış bir sosyal etkileşimi desteklemektedir (Maviş, 2017)

2.6. İki Dillilik

İki dillilik konusuna giriş yapmadan önce, iki dillilik ve çift dillilik kavramlarının aynı anlama gelip gelmediği, birbirlerinin yerine kullanılabilip kullanılamayacağı konusu netleşmelidir.

Ateşal (2017), Çift dillilik ve iki dillilik kavramının temelde farklı olduklarını ileri sürmektedir. Bu iki kavramın ne tür içeriğe sahip olduğunu kısaca aşağıdaki gibi maddelemiştir.

- Çift dillilikte çok küçük bir yaştan itibaren (hatta anne karnında) edinme vardır.
- İki dillilikte de küçük yaşlarda (genellikle 3-4 yaş veya 4-6 yaş) ve sonraki yaşlarda hem edinim hem de öğrenim vardır.
- İki dilin aynı anda ve eşit seviyede edinilmesi çift dilliliktir ve her ikisinde de iki farklı dilin edinilmesi söz konusudur. (Ana dili Boşnakça ve ana dili Arnavutça olan bir ailede yetişen çocuğun durumu örnek olabilir.).
- İki dillilikte bir dilin önceden diğer bir dilin de sonradan öğrenilmesi vardır. Bu nedenle her iki dilin bilinmesi durumunda eşitsizlikler görülebilmektedir. Bunda sonradan öğrenmenin etkisi büyüktür.
- Çift dillilikte dört temel beceri eşit seviyededir ancak iki dillilikte beceriler arasında eşitlik olmayabilmektedir.
- İkinci dil hem pedagojik ortamlarda hem de tabii ortamlarda (mahalle, arkadaş öğrenilebilir ve edinilebilir.

Ancak bu alanda yapılan çalışmalar incelendiğinde özellikle yabancı kaynaklı çalışmaların çoğunda bu iki kavramın birbirlerinin yerine, anlamdaş olarak sık sık kullanıldığı görülmüştür (Benson, 2013; Cummins, 2013; Baker, 2011; Skutnabb-Kangas, 1981). Bu çalışmada da iki kavram zaman zaman birbirinin yerine kullanılmıştır.

İki dilliliği konu edinen çeşitli kaynak ve araştırmalar iki dillilik ile ilgili farklı tanımlara yer vermişlerdir. Bu tanımlardan bazıları aşağıdaki gibidir.

İki dillilik kelimesinin İngilizce karşılığı olan “Bilingualism” kelimesi, Latince iki anlamına gelen “bi” ve dilbilim anlamına gelen “lingualism” kelimelerinin bir araya gelmesiyle oluşmuştur (Cengiz ve Türk, 2009). Her iki dili de doğal ana diline yakın düzeyde kullanabilmeye ve kontrol edebilmeye iki dillilik denir (Bloomfield, 1935). İki dillilik kişinin kendini her iki dilde yaşamın bütün alanlarında ve sosyal birimlerde aynı etkinlikte ifade edebilme yeteneği anlamına gelmektedir (Oruç, 2016). İki dilin veya bir dilin türlerinin bir toplumda, her dile farklı kullanımların atanmasıyla dengeli bir düzen içinde birlikte var olmasıdır (Baker, 2011). İki dillilik, iki (veya daha fazla) dili kullanma becerisine sahip olarak tanımlanabilir. Ancak iki dilliliğin dereceleri olabilir. Bir uçta iki dili de ana dili gibi kullanabilen insanlar varken, diğer uçta yeni bir ikinci dil edinmeye başlayan insanlar olabilir. Bundan dolayı iki dilliliğin dereceleri her dilde dinlediğini anlama, konuşma, okuduğunu anlama ve yazma gibi dört temel beceride bireyin hâkimiyeti ölçüsünde değerlendirilebilir (Liddicoat, 1991). Dört temel dil becerisi vardır: Bunlar dinleme, okuma, konuşma ve yazma becerileridir. Bu dört temel dil becerisinden dinleme ve okuma *alıcı dil becerileri*, konuşma ve yazma ise *üretken dil becerileridir*. (Baker, 2001)

İki dillilik daha önce her iki dilin de eşit derecede iyi bilinmesi gerektiği olarak vurgulansa da bu raporda her iki dilde farklı yeterliliğe sahip kişiler iki dilli sayılırlar. İki dilliliğin en kapsamlı tanımı bireyin kendini ikinci dilde anlaşılabilir bir düzeyde ifade edebilmesidir. Bu tanımda aranan gramerlerin öğrenilmesinden ziyade bireylerin her iki dilde de sözlü ve yazılı iletişimsel becerilerinin edinilmesidir (Ayan Ceyhan ve Koçbaş, 2009).

Türkiye’de iki dillilik (bilingualism) olgusu coğrafi bölgelere göre farklılaşmakta ve çeşitlenmektedir. Örneğin Doğu ve Güneydoğu Anadolu halkının önemli bir çoğunluğu Türkçenin yanı sıra Kürtçe ve Arapça konuşuru olmalarıyla dikkat çekmektedirler. Marmara ve Ege Bölgesinde çoğunlukla Balkanlardan gelen ve özellikle Arnavutça ve Boşnakça konuşan bireyler bulunmaktadır. Karadeniz, İç Anadolu ve ağırlıklı olarak Marmara’da ise Kafkas dilli bireylerle karşılaşmaktadır (Gökdağ, 2011). Türkiye de yaşayan ve ana dili Türkçe olmayan öğrenciler için Türkçe ikinci dildir, yabancı dil değildir (Gözüküçük, 2015). İki dillilik durumu, geçmişten bugüne Türkiye’nin değişmez bir olgusudur. 1927’den 1965 Yılına kadar yapılan nüfus sayımlarında her dil topluluğunun

sayısı belirlenmekteydi. 1965'ten sonraki nüfus sayımlarında bu uygulama kaldırıldığı için ülkedeki iki dilliliğin sayısal ölçümü sağlıklı olarak yapılamamaktadır (Gökdağ, 2011).

2.6.1. İki dillilik türleri

İki dillilik ile ilgili olarak dili edinim yaşına, nasıl edinildiğine, dilin edinildiği topluma göre farklı sınıflandırmalar vardır. Bu sınıflandırma türlerinden bazıları aşağıdaki gibidir.

2.6.1.1. Erken ve Geç İki Dillilik

Bireyler dile maruz kalma yaşına göre erken ve geç iki dilliler olarak iki gruba ayrılırlar. Erken iki dilliler anadile yakın dil yeterliğine ulaşabilirler. Bunun aksine geç iki dilliler ikinci dilde tam yeterliliğe ulaşamazlar. Erken iki dillilik de kendi içerisinde eşzamanlı erken iki dillilik ve ardıl erken iki dillilik olarak ikiye ayrılır. Eş zamanlı iki dillilikte çocuk iki dili de doğduğu andan itibaren aynı anda edinir. Bu genellikle güçlü bir iki dillilik oluşturur. Ardıl iki dillik ise çocuğun kısmen birinci dili edindikten sonra ikinci dili edinmesidir (genellikle farklı bir dil konuşulan ülkeye taşınarak). Bunun sonucunda da güçlü bir iki dillilik olabilir ancak eşzamanlı iki dillilere göre ikinci dili biraz daha geç edinirler. Geç iki dillilik ise kritik dönemden sonra dil öğrenilmesidir, genellikle yetişkinlik ya da ergenlik döneminde öğrenilen dildir. Geç iki dillilik de aslında ardıl iki dilliliktir, çünkü birinci dil edinildikten sonra edinilir (Moradi, 2014).

2.6.1.2. Eşit İki Dillik ve Baskın İki Dillik

Bu iki türün ayrımı ise bu dillerdeki akıcılık ve yeterlilik düzeylerine bağlı olarak değişmektedir. Her iki dilde de yaklaşık aynı düzeyde yeterlilik varsa eşit iki dilli, bir dildeki yeterlilik diğerine göre daha baskın ise baskın iki dilli olarak adlandırılır (Moradi, 2014).

2.6.1.3. Halk ve Elit İki Dilliliği

Kültürel kimlik ve dil kullanımına bağlı olarak da iki dilliler sınıflandırılabilir. Dilin sosyal statüsüne göre iki dilliler halk ve elit olarak ikiye ayrılır. Halk olarak adlandırılan genellikle azınlık gruplarının dilidir ve buldukları toplumda bu dilin yüksek bir statüsü

yoktur. Halk dilinin aksine elit iki dilliler ise anadili yaşadıkları toplumda değer gören dillerdir (Moradi, 2014). Elit iki dilliler oldukça yüksek eğitim düzeyine sahiptirler ve eğitimlerinin bir kısmı, dilleri doğal olarak kullanma yoluyla yabancı dillerde gerçekleşmektedir. Diğer yandan, Halk iki dilliliği diye nitelendirdiğimiz türe giren bireyler genellikle bu dili konuşan insanlarla (diğer insanları kendi dillerini konuşmaya zorlayan insanların bulunduğu gruplar arasında bulunmak) pratik temaslara girmek zorunda kalan kişilerdir. Halk iki dilliliğine giren bireyler çoğunlukla dilsel bir azınlıkta bulunan gruptan gelen kişilerdir, fakat bazen de özellikle baskıcı dilsel çoğunluğun bulunduğu üçüncü dünya ülkelerinden gelebilmektedirler (Skutnabb-Kangas, 1981).

2.6.1.4. Artırmalı ve Eksiltmeli İki Dillilik

Artırmalı iki dillilik kavramı, öğrencilerin anadillerinde kavramsal ve akademik gelişim göstermeye devam ettikleri sırada ikinci bir dil öğrenmeleri sonucu oluşan iki dillilik anlamına gelir (Cummins, 2013). İkinci dilin birinci dilin korunması üzerindeki etkisine göre yapılan bir sınıflandırmadır. İkinci dili edinirken birinci dilde herhangi bir kayıp yaşamadan anadilini koruyan iki dillilere artırmalı iki dilliler denir. Bunun aksine ikinci dili edinirken birinci dilde kayıp varsa buna eksiltmeli iki dillilik denir. Artırmalı iki dillilikte yaşanan toplumda her iki dilin de değer görmesi önemlidir. İkinci dili edinmenin birinci dilin kullanımında herhangi bir kayba sebep olmamasıdır (Moradi, 2014).

2.6.1.5. Doğal İki dillilik ve Okul İki Dilliliği/Kültürel iki dillilik

Doğal iki dillilik (natural bilingualism) terimi, resmi bir eğitim-öğretim olmaksızın, kişinin günlük hayatta doğal iletişim yollarıyla iki dili öğrenmesini anlatmak için kullanılmaktadır ve genellikle de bu iki dil erken yaşlarda öğrenilmektedir. Doğal iki dilliliğin karşıt anlamı da açıkça belirtmek gerekirse, doğal olmayan iki dillilik olacaktır. Doğal ve doğal olmayan terimlerinin kullanılışı bize aynı zamanda bir dili doğal süreçler içerisinde öğrenmenin ve bir eğitim-öğretim süreci içerisinde öğrenmenin insanlar tarafından nasıl algılandığını da ortaya koymaktadır. Doğal süreçler içerisinde bir dili öğrenmenin tersi anlamına gelen doğal olmayan iki dillilik, dili bir eğitim-öğretim süreci boyunca öğrenmenin zorluğunu da ortaya koymaktadır. Okul iki dilliliği, adından da anlaşılacağı gibi, yabancı dili resmi (formal) bir eğitim yolu ile öğrenmenin bir sonucudur ve aslında doğal bir iletişim aracı olmasının tersine o dili öğrenen kişinin başka sansı olmadığını göstermektedir. Kültürel iki

dillilik ise genel olarak okul iki dilliliğiyle benzerlikler gösterir, ancak kültürel iki dillilik, yabancı dili iş, seyahat ve benzeri sebeplerden dolayı öğrenen yetişkinlere ilişkin olarak kullanılmaktadır (Skutnabb-Kangas, 1981).

2.7. İki Dilli/Çift Dilli Eğitim Modeller

Tekdillileştirme, Geçişli, Çok dillileştirme, sürdürme ve çift yönlü gibi çift dilli eğitim alanında yer alan bir dizi eğitim modeli, araştırmacıların ve uygulamacıların, her bir dili ne derece ve ne amaçla geliştirdiğine bağlı olarak eğitim programlarını sınıflandırmalarına ve tartışmalarına olanak sağlamıştır (Benson, 2013). Bu çalışmada bireyin birinci dili yani ana dilini ifade etmek için D1, ikinci dili için ise D2 ibaresi kullanılmaktadır.

2.7.1. Tekdillileştirme/Tek dil modeli

Tekdillileştirme ya da *tek dil modeli* kasıtsız veya kasıtlı politikalar sonucu karşımıza çıkan ve genellikle ‘olabildiğince fazla maruz kalınması gerektiği’ mitiyle savunulan, anadilini kaybetme pahasına sadece egemen dille yapılan eğitimidir (Benson, 2013). İki dili veya çok dilli eğitim denilince farklı isimlerle anılan birçok eğitim modelinden bahsedilir. Bunlardan bir tanesi İngilizcede “submersion” olarak bilinen ve yalnızca egemen (resmi) dilde eğitim veren Tekdillileştirme yani *Batırma Modelidir*. Egemen diller dışında ülkenin diğer dilleri görmezden gelinir, ikinci dil olarak sadece prestijli batı dillerinin öğretilmesine yer verilir. Sonuç olarak, egemen dilde bir tek dillilik ortaya çıkar (Derince M. Ş., 2012). Türkiye’de Tevhid-i Tedrisat’tan bu yana eğitimde bu model uygulanmaktadır (Buzludağ & Turgut, 2015).

2.7.2. Geçiş Modeli

Bir diğer iki dilli eğitim modeli *Geçiş Modelidir*. Bu modelde, öğrenciler okulun ilk bir-iki yılında kendi anadillerinde okuma-yazmaya başlarlar; sonraki dönemde hızlı ve geri dönülemez bir biçimde tamamen egemen dilde devam eden bir eğitime geçiş yapılır (Derince M. Ş., 2012). Geçişli öğretim çoğunlukla çift dilli eğitimin zayıf bir modeli olarak ifade edilir çünkü bu modelde, D1 sadece ya da çoğunlukla D2 için köprü olarak kullanılır

ve D1'in kendisi bir amaç olarak görülmez (Benson, 2013). Bu model özellikle anadili İspanyolca olanlar için Amerika 'da uygulanmaktadır (Buzludağ & Turgut, 2015).

2.7.3. Koruma ve Sürdürme Modeli/Uzun Süreli Geçiş Modeli

Gelişimsel sürdürme modeli olarak da adlandırılan bu model söz konusu dillere ayrılan zaman ve çabanın miktar olarak değiştiği bir dizi programları içermektedir. Bu programlarda ortak olan nokta, egemen olmayan dilin yani D1'in en az ilköğretim sürecinin sonuna kadar müfredatın önemli bir parçası olarak kalmasıdır (Benson, 2013). *Koruma ve Sürdürme Modeli* genelde dilsel azınlık grupların eğitiminde kullanılmaktadır. En az 6-8 yıl kadar anadili temelli iki dilli veya çok dilli eğitim yapılmakta, egemen dil veya diller kademeli olarak önce dil dersi sonra da bazı derslerin eğitim dili olarak programa eklenmektedir (Derince M. Ş., 2012). Bu model daha çok İspanya ve Birleşik Krallıkta uygulanmaktadır (Buzludağ & Turgut, 2015).

2.7.4. Çok dillileştirme Modeli/Çift dilli Eğitim Modeli

İngilizce ismiyle "immersion" olarak bilinen *Çok dillileştirme / Daldırma Modelinde* ise Öğrenciler, okulda kendi anadillerinde değil ikinci bir dilde eğitim görürler; ancak öğretmenler her iki dili de bilen iki dilli öğretmenlerdir ve öğrencilerin anadiline her zaman son derece saygılıdır. Bu modelin en bilinen örneği Kanada'daki Fransızca ve İngilizce çift dillileştirme programlarıdır (Derince M. Ş., 2012). Özellikle en az iki resmi dile sahip ülkelerde bireylerin resmi dilleri öğrenmeleri için uygulanan çok dilli eğitim modelidir. İsviçre ve Kanada'da uygulanan bu modelle bireylerin en az iki resmi dili öğrenmeleri amaçlanmaktadır (Buzludağ & Turgut, 2015).

2.7.5. Çift Yönlü Model/Zenginleştirici Model

Son olarak hem akademik gelişim hem de iki dillilik açısından son derece başarılı sonuçlar verebilen *Çift-Yönlü Model* olarak isimlendirilen eğitim modeli vardır. Bu tür modellerin kullanıldığı okullarda bir azınlık dili ve egemen dili konuşan çocuklar aynı sınıflarda okurlar; eğitim-öğretim ihtiyaçlara ve öğrenci profillerine göre genelde iki dilin yarı yarıya kullanıldığı biçimde yapılır; ancak söz konusu azınlık dil tarihsel olarak

güçsüzleştirilmişse ve yeniden canlandırılmaya çalışılıyorsa azınlık diline daha çok önem verilerek kullanım oranı %90'lara çıkarılabilir (Derince M. Ş., 2012). Çift yönlü modelde, sınıflarda iki farklı dili ana dili gibi konuşan eşit sayıda öğrenci bulunur. Diller baskın olsun veya olmasın katılımcılar diğerlerinin dillerini öğrenmeyi seçer. Bu sınıflarda öğretmenler her iki dili kullanma konusunda yetkindir. Program öğrencilerin D2'yi öğrenirken D1'de gelişimini sağlayacak şekilde planlanır (Benson, 2013)



Tablo 2. Yaygın Dil Eğitim Modelleri: Benson, (2009) tarafından, (Baker, 2006; Cummins, 2000; Skutnabb-Kangas, 1984)'ten uyarlamıştır.

	Model türü	Öğrenciler	Eğitim dili	Eğitsel ve toplumsal hedef	Muhtemel sonuç
Tek dilli model (Eksiltici)	Tek dillileştirme / Batırma Modeli (Submersion)	Azınlık dil ve kültürden	Egemen dil	Egemen dilin öğrenilmesi	Sınırlı iki dillilik, anadilinde okur-yazarlık yok, egemen dilde sınırlı okur-yazarlık
Zayıf modeller (Eksiltici)	Geçiş Modeli (Erken geçiş veya Geç geçiş)	Azınlık dil ve kültürden	Azınlık dilinden egemen dile kısa sürede geçiş	Egemen dilin öğrenilmesi	Sınırlı iki dillilik, anadilinde okur-yazarlık yok, egemen dilde sınırlı okur-yazarlık
Güçlü modeller (Arttırıcı)	Koruma-Sürdürme Modeli	Azınlık dil ve kültürden	Anadili temelli iki dilli	İki dilli ve her iki dilde de okur-yazarlık (çok dillilik)	İki dilli ve her iki dilde de okur-yazarlık (Baskıcı toplumsal ilişkiler dönüştürülebilirse çok kültürlülük)
	Çift dillileştirme / Daldırma Modeli (Immersion)	Egemen dil ve kültürden	İkinci dil temelli iki dilli	Anadili ve ikinci dilde yüksek dil gelişimi (çok dillilik)	İki dilli ve her iki dilde de okur-yazarlık (Baskıcı toplumsal ilişkiler dönüştürülebilirse çok kültürlülük)
	Çift-Yönlü	Egemen ve azınlık dil ve kültürden karışık	İki dil temelli iki dilli	Anadili ve ikinci dilde yüksek dil gelişimi (çok dillilik)	İki dilli ve her iki dilde de okur-yazarlık (Her iki grup için de Çok kültürlülük)

2.8. İki Dillikle İlgili Yapılmış Çalışmalar

Bu bölümde iki dillilik ile ilgili olduğu düşünülen yurt içinde ve yurt dışında yapılmış olan araştırmaların kısa özetlerine, tarihsel sıra izlenerek yer verilmiştir.

Türkiye’de iki dilli çocukların eğitimiyle ilgili olarak yapılmış çok fazla çalışma yoktur. Ancak bu konu diğer ülkelerde, bu ülkelerin eğitim sistemlerinde önemli bir yere sahiptir (Sarı, 2001).

2.8.1. İki Dillikle İlgili Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar

Ergün’nün (2017) ‘Sınıf öğretmenlerinin anadili farklı öğrenciler ile yaşadıkları sorunlar’ adlı tez çalışmasını Antalya ili Alanya ilçesinde görev yapan 13 sınıf öğretmeni ile yürütmüştür. Araştırma deseni olarak nitel araştırma deseni kullanılan bu çalışmanın analiz sonuçlarında, çokkültürlü sınıf ortamında görev yapan sınıf öğretmenlerinin sürece dair sınıf içi kaynaşma ve farklı kültürlerin tanınması gibi olumlu görüşlerinin olduğu bulguları elde edilmiştir. Araştırmada elde edilen en temel sonuç ise; anadili farklı öğrenciler ile sınıf öğretmenleri arasındaki *iletişim eksikliği* problemi olduğu söylenebilir.

Yılmaz ve Şekerci’nin (2016) yaptığı araştırmada eğitim dili olan Türkçeyi yeterince bilmeyen öğrencilerin ilkökul eğitiminde yaşadıkları sorunlar, yörede konuşulan dili bilmeyen öğretmenlerin yaşadıkları deneyimlere göre ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır. Araştırma nitel araştırma desenlerinden fenomenoloji deseninde tasarlanmıştır. Araştırmaya 10 sınıf öğretmeni katılmış, veriler görüşme yoluyla toplanmış, veri analizinde tematik analiz yaklaşımı benimsenmiştir. Araştırmada sonucunda bu tür sınırlılıklara sahip ana dili ile eğitim dili farklı olan öğrencilerin kendini ifade etmede zorlanma, anlama ve algılamada ciddi sorunlarla karşılaşma, akademik olarak başarısızlıkla karşı karşıya kalma, içe kapanıklık yaşama, dışlanma gibi sorunlar yaşadıkları görülmüştür. Araştırmadan elde edilen bulgulardan yola çıkarak eğitim programı geliştirme çalışmalarında bölgesel farklılıkların dikkate alınması ve öğretmen eğitimi açısından hizmet öncesi eğitiminin niteliğinin çokkültürlülük ve çok dillilik bağlamında yeniden ele alınması önerilmektedir.

Gözüküçük, (2015) Ana dili Türkçe olmayan ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin ilk okuma-yazma öğretiminde karşılaştıkları sorunları belirlemek ve bu sorunlara çözüm önerileri bulmak amaçlamıştır. Araştırmanın örneklemini 2012-2013 Eğitim-Öğretim yılında Diyarbakır il merkezi, ilçe merkezleri, beldeleri ve köylerindeki ilkokullarda görev yapan ve oranlı küme örnekleme yoluyla seçilen 705 birinci sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Gözüküçük Doktora Tezinde, şu sonuçlara ulaşmıştır; Türkçe'nin ikinci dil olduğu sınıflarda öğretmenler farklı duyu organlarına hitap edecek görsel, işitsel öğretim araçlarından faydalanması öğrencilerin Türkçeyi öğrenmesini kolaylaştırır. Bu tür sınıfların bilgisayar, projeksiyon cihazı, akıllı tahta gibi teknolojik olarak donanımlı olması gerekmektedir.

Koşan (2015) "Okul Öncesi Eğitimin İki Dilli Çocukların Okula Hazır Bulunuşluklarına Etkisinin İncelenmesi" adlı yüksek lisans çalışmasında, okul öncesi eğitimi alan ve almayan iki dilli ilkokul birinci sınıf çocuklarının okula hazır bulunuşluklarını öğretmen görüşlerine de yer vererek incelemiştir. Araştırmada hem nicel hem de nitel yöntemlerin kullanıldığı karma yöntem kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, 2014-2015 eğitim-öğretim yılında Şanlıurfa ili, Viranşehir ilçesindeki MEB'e bağlı resmi ilkokulların birinci sınıflarında öğrenim gören 150 okul öncesi eğitimi almayan, 150 okul öncesi eğitimi alan toplam 300 öğrenci ve aynı ilçede görev yapan 15 ilkokul birinci sınıf öğretmeni ve 15 okul öncesi öğretmeni oluşturmaktadır. Verilerin analizi sonucunda okul öncesi eğitimi almayan iki dilli ilkokul birinci sınıf çocuklarının okula hazır bulunuşlukları ve alıcı dil düzeyleri, okul öncesi eğitimi alan çocuklarınkinden daha düşük olduğu görülmüştür. Araştırmada okul öncesi eğitim alan ve almayan iki dilli çocukların okula hazır bulunuşluklarında; evde konuşulan dilin, kardeş sayısının, ailenin sosyo-ekonomik düzeyinin ve anne baba öğrenim durumunun etkili olduğu sonucuna ulaşılırken; cinsiyetin anlamlı bir farklılık yaratmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Tulu, (2009) tarafından yapılan araştırmada, ana dili Türkçe olan ve ana dili Türkçe olmayan (iki dilli) 4-7 yaş çocukların dil gelişim düzeylerine uyruk, cinsiyet, yaş, sosyo-ekonomik düzey, kardeş sayısı, annenin eğitim durumu, babanın eğitim durumu, annenin Türkiye'de bulunma süresi, babanın Türkiye'de bulunma süresi, anaokuluna devam etme süresi faktörlerinin etkileri araştırılmıştır. Araştırmada elde edilen sonuçlara göre; iki dilli çocuklarda uyruk, yaş, annenin eğitim durumu, babanın eğitim durumu, annenin ve

babanın Türkiye’de bulunma süresi faktörlerine göre iki dilli çocukların dil gelişim düzeylerine etkisinin olduğu, cinsiyet, sosyo-ekonomik düzey, kardeş sayısı ve anaokuluna devam etme süresi faktörlerinin ise dil gelişimine etkisi olmadığı saptanmıştır. Tek dilli çocuklarda ise, uyruk, cinsiyet, yaş, annenin eğitim durumu faktörlerine göre tek dilli çocukların dil gelişim düzeylerine etkisinin olduğu, sosyo-ekonomik düzey, kardeş sayısı, babanın eğitim durumu ve anaokuluna devam süresinin ise dil gelişimine etkisi olmadığı tespit edilmiştir.

Yazıcı’nın (2007) yaptığı doktora tez çalışmasında, birinci ve ikinci dili Türkçe olan iki dilli çocukların Türkçeyi kazanımlarına Dil Merkezli Okul Öncesi Eğitim Programı’nın etkisinin olup olmadığı araştırılmıştır. Araştırmanın evrenini, Norveç’te birinci dili Türkçe olan, Türkiye de ikinci dili Türkçe olan 5–6 yaş arası iki dilli çocuklar oluşturmaktadır. Araştırma örneklemini, birinci dili Türkçe olan iki dilli 30 çocuk; ikinci dili Türkçe olan iki dilli 27 çocuk olmak üzere toplam 57 çocuktan oluşmaktadır. Deneysel nitelikte olan bu çalışmada, deney grubuna ön test-uygulama-son test deseni uygulanırken, kontrol grubuna sadece ön test- son test verilmiştir. Sonuç olarak; Türkçe alıcı ve ifade edici dil düzeyinde hem birinci dili Türkçe olan hem de ikinci dili Türkçe olan iki dilli çocukların deney ve kontrol gruplarının grup-ölçüm ortak etkisinin anlamlı olduğu ortaya çıkmıştır.

Cengiz’in (2006) yaptığı çalışma, Hatay ilinde günlük sosyal hayatta konuşulan Arapçayı, Kültürel Antropolojinin bakış açısı ile ele almaktadır. Araştırma, varsayımlar doğrultusunda kuşaklar arasındaki dil değişmelerini, dil etkileşimlerini, Arapçanın kullanım sıklıklarını ve bireyler tarafından kullanılma nedenlerini araştırmaktadır. Araştırmada, farklı bölgelerden ve Arapça bilen ve kullanan farklı yaş gruplarından oluşan 25 farklı kişi ile görüşme yapılmıştır. Cengiz (2006) bu çalışmasında Hatay İlinde iki dilliliğin kültürel zenginliğe yol açtığını ve iki dilliliğin hem üstünlükleri hem de sınıflılıkları beraberinde getirdiği tespit edilmiştir. Yapılan çalışmada aynı zamanda Hatay’da konuşulan Arapça ve Türkçede dil karmaşası söz konusu olurken, günlük hayatta kullanılan Arapçanın gittikçe yok olduğu sonucuna varılmıştır.

Sarı'nın (2001) yaptığı 'İki dilli çocukların okuma yazma öğrenirken karşılaştıkları güçlükler' adlı Yüksek Lisans Tezi, 1999–2000 Eğitim – Öğretim yılında, Adana il sınırları içinde yer alan alt sosyo-ekonomik düzeydeki ilköğretim okullarında görev yapan 57 birinci sınıf öğretmeni ile görüşmeler yapılarak yürütülmüştür. İki dilli çocukların devam ettiği okullarda çalışan öğretmenler öğrencilerinin karşılaştıkları güçlükleri, dikkat yetersizliği, telaffuz bozuklukları, derse karşı ilgisizlik, araç– gereç eksikliği, okuduğunu veya dinlediğini anlamama, sorulan sorulara cevap verememe, kendini ifade edememe olarak sıralamışlardır. Ana dili Türkçe olan çocukların devam ettiği okuldaki öğretmenler, bu sorunlarla karşılaştıklarını ancak, öğrencilerinin bu sorunları kısa sürede aştıklarını belirtmektedirler. İki dilli çocukların devam ettiği okuldaki öğretmenler ise bu problemleri aşmak için fazla zaman ve emek harcadıklarını buna rağmen birçok öğrencilerinin bu sorunların üstesinden gelemediğini, bu nedenle de çözümleme yöntemi devrelerinin normalden yaklaşık 15 – 20 gün fazla sürdüğünü dile getirmişlerdir.

2.8.2. İki Dillikle İlgili Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar

Lai, Rodriguez ve Narasimhan (2014) erken ve geç iki dillilikte konuşmak için düşünmek üzerine çalışmışlardır. İki dillilerin olayları sözel kodladıkları dile dayalı olarak esnekçe sınıflandırma tercihlerini değiştirip değiştirmediklerini sormuşlar. İspanyolca-İngilizce iki dilliler ve tek dilli kontrol grubu ya İspanyolca ya da İngilizcede hareket olaylarını betimlediler. Ardından üçlü bir görevde hareket olaylarının benzerliğine karar verdiler. İngilizcede test edilen ve İngilizce tek dillilere karşı İspanyolcada test edilen iki dilliler ve İspanyolca tek dilliler hareket yolunda benzerlik kararları verme olasılığındaydı. Bu etki iki dillilerin ikinci dili edindikleri yaş ile değişmektedir. Geç iki dilli olanlar İngilizceyle karşılaştırıldığında hareket olaylarını İspanyolca kullanılırken, erken iki dilli olanlar ise kullanılan dilden bağımsız yol tercihi kullanmışlardır. Bu dil etkisi iki dillilerin ikinci dili edindikleri yaş ile değişmektedir. Erken iki dilliler her iki dil için geçerli bir kalıba güvenirken geç iki dilliler iletişim anında kullanılan bir kalıba güvenirlere. Bu veriler, erken iki dilli olan kişilerde sürekli iki dille aynı anda daha etkin bir şekilde başa çıkabilme mekanizması varken geç iki dilli olan kişilerde ise bir dilden diğerine değiştirme mekanizması vardır; bu yüzden de daha fazla bağlamsal çeşitlilik göstermişlerdir.

Bialystok ve Barac (2012) ortaya çıkan iki dillilik: üstdil farkındalığı ve yönetimsel kontrol için çözülme avantajları çalışması yapmıştır. Son çalışmalar bütünüyle iki dilli çocuklarda rapor edilen avantajların üst dil işlevi farkındalığı ve yönetimsel kontrol ile ilgili farklı etkenleri ortaya çıkarmışlardır. Bu çalışmadaki katılımcılar yoğun pratik dil programına (yabancı dil eğitiminde sadece öğrenilen dilde eğitim alınması) katılan ve böylece iki dilli olma yolunda ilerleyen çalışma 1’de 100 çocuk ve çalışma 2’de 80 çocuktan oluşmaktadır. Her iki çalışmada da test edilen dildeki yeterlik seviyesi, üstdil işlevi görevlerinde ve yoğun pratik dil programında geçirilen zaman ise yönetimsel kontrol görevlerindeki performans ile ilgiliydi. Bu çözülme, temsil yapısı ve yönetimsel kontrol ömür boyu gelişim modelleriyle tutarlıdır.

Bialystok (2011) tek dilli ve iki dilli çocuklarda yönetimsel işlevlerin koordinasyonu çalışmasında sekiz yaşında çocuklardan oluşan tek dilli ya da iki dilli iki grup onlara görsel ya da işitsel sunulan uyarıcıları anlamsal yargılar kullanarak karmaşık bir sınıflandırma görevi tamamlamışlardır. Bu görev çeşitli yönetimsel kontrol bileşenlerinin yani özellikle işler bellek, kısıtlama ve değiştirme koordinasyonunu gerektirmektedir. Görsel ve işitsel görevler tek tek sunulduğunda her iki gruptaki çocukların performansları benzer ölçülerdeydi. İki modaliteyi ikili-görev dizisi halinde birleştirmek, görevi daha zorlu kılmıştır ve bu kombine görevde iki dilli çocuklar özellikle de görsel görevde tek dilli çocuklardan daha isabetli sonuçlar elde etmişlerdir. Sonuçlar, iki dilli çocukların bu karmaşık görevi yerine getirmek için gerekli olan yönetimsel kontrol bileşenlerini koordine etmedeki gelişmiş yetenekleri göz önünde bulundurularak yorumlanmıştır.

Lisa Delpit (2006) Diğer Halkın Çocukları: Sınıfta Kültür Çatışması (Other People’s Children: Cultural Conflict In The Classroom) adlı çalışmasında çocukların okulda karşılaştıkları akademik problemlerin toplumda ve sınıfta yaşadıkları kültür çatışmalarından kaynaklandığını ileri sürmüştür. Siyahi çocukların kendilerine ait bir kültürleri olduğunun ihmal edildiğini ve bu konuda yapılan çalışmaların kâğıt üzerinde kaldığını vurgulamıştır. Delpit, çalışmasında ana dili İngilizce olmayan Afrika kökenli Amerikalılara, İngilizce okuma-yazma öğretilmesi ve kültürler arasında sağlanacak kombinasyonla kültürler üstü bir eğitime ulaşmanın önemini savunmuştur. Bu çalışmasını kitap haline getiren Delpit (1995), birinci dili farklı olan öğrencilerin okuma, yazma ve

konuşmada bazı farklılıklar gösterdiklerini bu farklılıkların en çok düşünceleri organize etme ve anlatma konusunda görüldüğünü belirtmiştir.

Bialystok, Luk ve Kwan (2005) iki dillilik, iki dilde okuryazarlık ve okumayı öğrenme: diller ve yazı sistemleri arasında etkileşimler çalışmasında dört grup birinci sınıf öğrencisi çocuk, erken okuryazarlık görevlerinde test edilmişlerdir. Üç gruptaki çocuklar farklı dil ve yazma sistemini temsil eden iki dilli çocuklardan ve dördüncü gruptaki çocuklar İngilizce konuşan tek dilli çocuklardan oluşmaktaydı. Bütün iki dilli çocuklar günlük hayatlarında her iki dili de kullanmakta ve iki dilde de okumayı öğrenmekteydiler. Çocuklar çözümlene ve ses bilimsel farkındalık görevlerini tamamlamışlardır ve iki dilli çocuklar bütün bu görevleri her iki dilde de yapmışlardır. Gruplar arasında erken okuryazarlığa katkıda bulunan ön farklılıklar kovaryans analiziyle kontrol edilmiştir ve bulgularda bütün iki dilli çocuklarda okuma yeteneği için genel bir artış, ama özellikle de iki alfabetik sistem öğrenenler için daha fazla avantaj bulunmuştur.

Jisa ve Akinci (2001) tarafından öykü oluşturma ve anlatma ile ilgili çalışmaya, Fransa'da doğan 5-10 yaşlarındaki Türkçe ve Fransızca konuşan iki dilli 93 göçmen Türk çocuğu katılmıştır. Çocuklardan resimlere bakarak bir öykü oluşturmaları istenmiştir. Araştırmanın sonucunda; öykü oluşturma ve konu bütünlüğü sağlamada iki dilli ve tek dilli çocuklar arasında tek dilli çocuklar lehine ve çocukların yaşlarına göre aralarında fark olduğu tespit edilmiştir.

Kiernan ve Swisher (1990), Arizona Eyaleti'ndeki göçmen çocuklarına alışılmışın dışındaki yeni İngilizce kelimelerin öğretimini inceledikleri araştırmalarında tek dilli (monolingual) ve iki dilli çocukları karşılaştırmışlardır. Çalışmalarına, 4-5 yaşlarında İspanyolca ve İngilizce iki dilli üç kız ve bir erkek olmak üzere 4 iki dilli çocuk ve 2 İngilizce tek dilli 2 İspanyolca tek dilli çocuk olmak üzere 4 tek dilli çocuk dahil edilmiştir. Araştırma örneğine alınan iki dilli çocuklar, İspanyolcayı ve İngilizceyi hem evde hem de okulda aktif kullanan ve normal gelişim gösteren çocuklardır. Araştırmada, beş yap-boz figürü kullanılmıştır. Her çocukla 15 dakika bireysel olarak çalışılmıştır. Yap-boz figürleri tek dilli ve iki dilli çocukların durumlarına göre ayrı ayrı sunulmuştur. (İki dilli çocuklara yap-boz figürleri hem İspanyolca hem de İngilizce olarak ayrı ayrı dilde verilmiştir.) Sonuçta, her iki grubunda yeni kelimeleri öğrendikleri ancak, ilk dil uyarıcılarının, ikinci dil uyarılarından daha kolay öğrenildiği saptanmıştır.

İlk dilin aktif olarak kullanılması ve çocukların her iki dilinin de dengeli olarak öğrenilmesi durumunda ikinci dildeki yeni kelimelerin öğreniminin daha kolay kazanıldığı belirlenmiştir. Ayrıca, ikinci dil olan İngilizcedeki yeni kelimelerin öğrenilmesinde tek dilli çocukların daha başarılı olduğu bulunmuştur.

Cummins (1976) iki dilliğin bilişsel ve akademik ilerlemeyi engelleyici etkisi olduğu söylenen eski çalışmalar ile iki dilliliğin olumlu bilişsel sonuçlar doğuran son çalışmalar arasındaki tutarsızlığı açığa çıkarmaya çalışmıştır. Son çalışmalar dengeli iki dilli bireyler ve “ekleyici” iki dilli ortamlarında gerçekleştiği için büyük ihtimalle bu bireyler ilk dillerine (D1) hiçbir bedel ödetmeden ikinci dilde (D2) yüksek seviyede yeterlik göstermişlerdir. Fakat daha önceki çalışmalarda genelde D1“leri D2“yle yavaş yavaş yer değiştiren azınlık dil gruplarından bireyler yer alıyordu. Böylece, birçok eski çalışmada “denge etkisi” (örneğin Bir birey D2 yeterliğinin bedelini D1 yeterliğini düşürerek ödemiştir) delilleri gözlenmesi hiç de şaşılacak bir şey değildir. Eski ve yeni çalışmalarda iki dilli bireylerin dilsel yeterlikte elde ettikleri farklılıklara dayanarak iki dilli bir çocuğun elde ettiği dilsel yeterlik derecesi onun bilişsel gelişmesi üzerinde etkili olan iki dilli öğrenme deneyimlerinin etkilerini yönlendirebilir varsayımı geliştirilmiştir.

III. BÖLÜM

3. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, araştırmanın süreci, araştırmanın katılımcıları, veri toplama araçları, verilerin analizi ve araştırmada geçerlik ve güvenilirlik yer almaktadır.

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada sınıf öğretmenlerinin iki dilli sınıflarda yaşadığı eğitsel ve iletişimsel sorunlara ilişkin görüşleri belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırma konusunun niteliği ve amacı doğrultusunda nitel araştırma modellerinden temel nitel araştırma deseni kullanılmıştır. Nitel araştırma; gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma olarak tanımlanmıştır (Yıldırım & Şimşek, 2013).

Temel nitel araştırma; bir olguyu, olayı katılımcıların kendi bakış açılarıyla yorumlaması ve araştırmacının da yorumlardan olgu ya da olayı anlamlandırmaya çalışmasıdır. Temel nitel araştırmada araştırmacı üzerinde fikir sahibi olmak istediği fenomenin katılımcılar tarafından nasıl yorumlandığıyla, bunu kendi dünyalarıyla nasıl ilişkilendirdikleriyle ve deneyimleriyle hangi anlamları oluşturduklarıyla ilgilenirler. Temel nitel araştırmada veriler; görüşme, gözlem ya da doküman analizi yoluyla toplanır. Araştırmacı teorik çerçeve kapsamında soracağı sorulara, gözlemleyeceği duruma veya ilişkili bulduğu dokümanlara karar verir. Temel nitel araştırmada veri analizi veriyi diğer verilerden ayırt ederek, tekrarlayan verileri kendi aralarında uygun kategorilere ayırarak yapılır. Bulgular kısmından ulaşılan verilerden temalar oluşturulur ve son aşamada araştırmacı katılımcının yorumlarını anlamlandırmaya çalışır (Merriam, 2013).

3.2. Araştırmanın Çalışma Grubu

Nitel araştırma desenlerinden temel nitel araştırma modeline göre oluşturulan bu çalışmada, amaçlı örnekleme türlerinden ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Amaçlı

örneklemeyi tercih etmedeki amaç, araştırmanın derinlemesine zengin veriler elde etmektir (Patton, 2014). Ölçüt örnekleme yöntemindeki temel anlayış ise önceden belirlenmiş bir dizi ölçütü karşılayan bütün durumların çalışılmasıdır. Burada sözü edilen ölçüt veya ölçütler araştırmacı tarafından oluşturulabilir ya da daha önceden hazırlanmış bir ölçüt listesi kullanılabilir (Yıldırım & Şimşek, 2013). Bu araştırmanın çalışma grubunu, Diyarbakır ilindeki dört merkez ilçeden (Sur, Bağlar, Kayapınar, Yenişehir) toplam 20 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmanın çalışma grubundaki sınıf öğretmenlerinin, ana dili eğitim dilinden farklı olan öğrencilerin olduğu okullarda görev yapmış olmasına dikkat edilmiştir. Çalışma grubunda yer alan katılımcılara ait demografik bilgiler tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3. Sınıf Öğretmenlerinin Cinsiyet, Farklı Dil Bilme ve Mesleki Kıdemlerine Göre Dağılımları

Değişken		n
Cinsiyet	Kadın	5
	Erkek	15
Hizmet Yılı	1-10 yıl arası	4
	11-20 yıl arası	16
Mezun Olduğu Bölüm	Sınıf Öğretmenliği	16
	Kimya Öğretmenliği	2
Öğrencilerin Ana Dilini Bilme Durumu	Fransızca Öğretmenliği	1
	Sosyoloji	1
Öğrencilerin Ana Dilini Bilme Durumu	Biliyor	9
	Bilmiyor	11

Tablo 3’te katılımcılara ait cinsiyet, hizmet yılı, mezun olduğu bölüm ve öğrencilerin ana dillerini bilip bilmemelerine ilişkin bilgiler verilmiştir. Katılımcılara verilen taahhüt doğrultusunda katılımcıların hiçbir kimlik ve kişisel bilgisi kullanılmamıştır. Bu doğrultuda katılımcı sınıf öğretmenleri görüşme sırasına göre Katılımcı-1, Katılımcı-2, Katılımcı-3, ...Katılımcı 20 olarak isimlendirilmiştir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada nitel veri toplama araçlarından olan aynı zamanda derinlemesine bilgi edinmeyi sağlayan görüşme yöntemi tercih edilmiştir. Görüşme, gözlemleyemediğimiz duygu, düşünce ve niyetlerin soru sorma yoluyla elde etmeye yarayan ve elde edilen bilginin kalitesinin büyük oranda araştırmacıya bağlı olduğu nitel veri toplama aracıdır (Patton, 2014). Nitelikli bir görüşmede günlük sohbetlerdeki iletişim eksiklikleri ve önyargılar olamaz (Yıldırım & Şimşek, 2013).

Veri toplama aracı olan görüşmede sınıf öğretmenlerinin ana dili farklı olan öğrencilerle yaşamış oldukları eğitsel ve iletişimsel problemlere ilişkin sorular sorulmuştur. Görüşmede sorulan sorular ve verilen yanıtlar ses kayıt cihazıyla kaydedilmiştir. Tüm bunlar için katılımcılardan izin alınmıştır. Görüşmenin başında görüşme esnasında kaydedilen verilerin araştırma dışında hiçbir şekilde kullanılmayacağı bilgisi katılımcıya verilmiş ve sesli izin onayı alınmıştır. Yine görüşmeler katılımcıların kendilerinin belirlediği yerlerde ve şekilde yapılmıştır. 16 görüşme okulda uygun olan alanlarda ve ders saatleri dışında gerçekleşirken 3 görüşme kütüphanede 1 görüşme ise ev ortamında yapılmıştır.

Araştırmacı yarı yapılandırılmış görüşme türünü kullanmıştır. Görüşmeler ses kayıt cihazıyla kaydedilmiş ardından da bilgisayar ortamında yazıya aktarılmıştır. Araştırmacı araştırma konusuna yönelik derinlemesine veri elde etme amacıyla katılımcılara aşağıdaki soruları yöneltmiştir.

Araştırmacı görüşme esnasında alt problemlere uygun hazırlanan görüşme sorularını katılımcılara sormuş ve yanıtlar almıştır. Ses kaydı şeklinde toplanan bu veriler araştırmacı tarafından yazıya aktarılmış ve üniversitenin belirlediği formatta düzenlemiştir.

- Ana dille ilgili düşüncelerinizi benimle paylaşabilir misiniz?
- İki dillilik ile ilgili ne düşünüyorsunuz?
- İki dilli eğitim konusunda ne düşünüyorsunuz?

- Ana dili farklı olan öğrencilerle karşılaştığınız sorunlar genel olarak nelerdir?
- Ana dili farklı olan öğrencilerle ders işlerken ne tür uygulamalara yer veriyorsunuz?
- İki dillilikten kaynaklanan sorunlara ilişkin çözüm önerileriniz nelerdir?
- İki dilli sınıflarda kendinizi nasıl tanımlıyorsunuz?
- Bu konuda eklemek istediğiniz başka görüş ve önerileriniz var mı?



Tablo 4. Görüşme Takvimi

Görüşme Takvimi			
Katılımcılar	Görüşme Tarihi	Görüşme Süresi	Görüşme yeri
Katılımcı-1	13.02.2019	13 dk. 22 sn.	Kıraathane
Katılımcı-2	14.02.2019	07 dk. 59 sn.	Sınıf
Katılımcı-3	20.02.2019	07 dk. 51 sn.	Kıraathane
Katılımcı-4	28.02.2019	12 dk. 58 sn.	Ev ortamı
Katılımcı-5	28.03.2019	10 dk. 38 sn.	Sınıf
Katılımcı-6	28.03.2019	13 dk. 53 sn.	Müdür odası
Katılımcı-7	28.03.2019	14 dk. 00 sn.	Müdür odası
Katılımcı-8	28.03.2019	08 dk. 03 sn.	Müdür odası
Katılımcı-9	08.04.2019	15 dk. 18 sn.	Sınıf
Katılımcı-10	08.04.2019	13 dk. 33 sn.	Sınıf
Katılımcı-11	10.04.2019	15 dk. 09 sn.	Sınıf
Katılımcı-12	15.04.2019	24 dk. 46 sn.	Rehberlik servisi
Katılımcı-13	15.04.2019	11 dk. 21 sn.	Rehberlik servisi
Katılımcı-14	15.04.2019	17 dk. 46 sn.	Rehberlik servisi
Katılımcı-15	16.04.2019	17 dk. 03 sn.	Rehberlik servisi
Katılımcı-16	16.04.2019	17 dk. 16 sn.	Rehberlik servisi
Katılımcı-17	17.04.2019	18 dk. 52 sn.	Rehberlik servisi
Katılımcı-18	17.04.2019	13 dk. 58 sn.	Rehberlik servisi
Katılımcı-19	27.04.2019	13 dk. 43 sn.	Öğretmenler odası
Katılımcı-20	28.04.2019	19 dk. 29 sn.	Kıraathane

3.4. Verilerin Analiz Edilmesi ve Yorumlanması

Çalışmanın bu aşamasında elde edilen veriler konunun odağından uzaklaşmadan sistematik bir şekilde analiz edilmeye çalışılmış ve yorumlanmıştır. Temel nitel araştırmadan elde edilen veriler ya betimsel analiz yoluyla ya da içerik analizi yoluyla elde edilir. Araştırmacı verilerin analizinde betimsel veri analiz sürecinden faydalanmıştır. Yıldırım ve Şimşek (2013)'e göre betimsel analiz yaklaşımında elde edilen veriler, önceden belirlenmiş olan temalara göre özetlenir ve yorumlanır. Elde edilen veriler gözlem ve görüşme aşamasında kullanılan sorular veya boyutlar dikkate alınarak sunulabileceği gibi, araştırma problemlerinin ortaya koyduğu temalara göre düzenlenebilir. Betimsel analizde doğrudan alıntılara çoğunlukla yer verilmesinin amacı kişilerin görüşlerini en etkili şekilde ortaya koymaktır. Sistematik bir şekilde betimlenen veriler neden-sonuç ilişkileri içinde tartışılır ve bir neticeye ulaşılır.

Betimsel analiz için bir çerçeve oluşturma ile başlayan betimsel analiz süreci, *tematik çerçeveye göre verilerin işlenmesi* ve *bulguların tanımlanması* süreciyle devam eder sonunda da *bulguların yorumlanması* süreciyle son bulur (Yıldırım & Şimşek, 2013).

Araştırmacı betimsel analiz sürecinin birinci aşamasında belirlenmiş sorular ve katılımcılardan elde edilen yanıtlara uygun temalar oluşturmuştur. Benzer yanıtlar aynı tema altında birleştirilmiştir. Betimsel analiz sürecinin ikinci aşamasında ise, odaktan uzaklaşan verileri çerçevenin dışında bırakırken temalara uygun katılımcı görüşlerini bu aşamada kullanmıştır. Üçüncü aşamasında ise gereksiz tekrarlardan kaçınıp anlaşılır bir dille veriler tanımlanmıştır. Son aşamada ise bulgular arasında neden-sonuç ilişkilerinin açıklanmış olup araştırmacı yorumu da eklenip genel bir değerlendirme yapılmıştır.

3.5. Çalışmanın Raporlaştırılması

Araştırmacı çalışmasının raporlaması sürecinde kendi üniversitenin tez yazım kılavuzunu takip etmiştir. Kılavuzda belirtilen kriterlerde ve formatta yazmaya özen göstermiştir. Çalışma yedi ana bölümden oluşmuştur. Çalışmanın ana metin kısmı, genelden özele konuya değinilen bir giriş bölümüyle başlamış devamında konunun literatür taramasının ayrıntılı yapıldığı kuramsal çerçeve bölümü yazılmıştır. Üçüncü bölüm ise çalışmanın nasıl yapıldığı ve hangi yöntemlerin kullanıldığı ile ilgili bölüm

olan yöntem bölümüdür. Devamında gelen bulgular kısmında katılımcıların görüşleri en yalın haliyle aktarılmaya çalışılmıştır. Tartışma bölümü bulguların alanyazındaki benzer çalışma sonuçlarıyla karşılaştırılıp irdelenmesi ile devam etmiştir. Sonuç ve öneriler bölümü bulgular doğrultusunda yapılmış ve uygulamaya yönelik ve araştırmacıya yönelik öneriler de sonuçlar doğrultusunda yapılmıştır. Son bölüm olan kaynakça bölümünde ise araştırmacı metin içerisinde faydalanılan ve alıntı yapılan tüm yazar ve eserlere yer vermiştir.

3.6. Temel Nitel Araştırmada Geçerlik ve Güvenirlik

Geçerlik, bir nitel araştırmada araştırmacının bir olguyu olduğu gibi ve mümkün olduğunca yansız gözlemesi anlamına gelmektedir (Kirk ve Miller, 1986: Akt. Yıldırım & Şimşek 2013). Nitel araştırma için tekrar edilebilirlik yani dış güvenirlik ise farklıdır. Sebebi ise sosyal olaylarla ilgili bir araştırmanın aynen tekrarı mümkün olmamasıdır. Yine nitel araştırma için her araştırmacının olayları algılama ve yorumlama biçiminin farklı olabileceğini kabul eder. Yani aynı verileri iki farklı araştırmacı farklı yorumlayabilir, dolayısıyla iç güvenirlik nitel araştırma için farklı algılanmalıdır (Yıldırım & Şimşek, 2013). Bu çerçevede de nitel araştırmada “iç geçerlik” yerine “inandırıcılık,” “dış geçerlik” yerine “aktarılabirlik,” “iç güvenirlik” yerine “tutarlık,” ve “dış güvenirlik” yerine “teyit edilebilirlik” kavramlarını kullanmayı tercih etmektedirler (Yıldırım & Şimşek, 2013).

- **Yapı geçerliği:** toplanan verilerin ayrıntılı olarak rapor edilmesi ve araştırmacının sonuçlarına nasıl ulaştığını açıklaması nitel bir araştırmada geçerliğin önemli ölçütleri arasında yer almaktadır (Yıldırım & Şimşek, 2013). Araştırmacı çalışmasında yapı geçerliğini sağlamak adına alt problemlerden başlayıp sonuca giden yolda birbirini destekleyen verileri ayrıntılı bir şekilde sıralamıştır. Ayrıca araştırmacı çalışma raporunu katılımcılara okutmuş ve görüş almıştır.
- **İç geçerlik (inandırıcılık):** Bir çalışmada anladığımızı sandığımız durum, vardığımız sonuç ile gerçek durum arasındaki fark olan iç geçerlik tüm araştırmalar için önemlidir. Araştırmacı çalışmasına uygun olarak inandırıcılık bağlamında, inandırıcılığı artırma stratejilerinden olan, nitel çalışma alanında yetkin kişilerden *uzman inceleme* desteği almıştır. Ayrıca

katılımcıların görüşme esnasında içten ve rahat cevap vermeleri adına, katılımcılara kimlik bilgilerinin ve okul bilgilerinin hiçbir şekilde paylaşılmayacağı bilgisi verilmiş ve onay alınmıştır. Ayrıca görüşmenin sohbet havasında geçmesi için zaman sınırsız tutulmuş ve konuyu derinleştirme adına ek sorular sorulmuştur.

- **Dış geçerlik (aktarılabirlik):** Dış geçerlik araştırmanın genellenebilir olmasıyla ilgilidir. Bir çalışmanın sonuçları benzer durumlara ve ortamlara genellenebiliyorsa araştırmanın dış geçerliği olduğu söylenebilir. Ancak nicel araştırmalarda doğrudan yapılabilen bu genelleme nitel araştırmalarda dolaylı olarak yapılır (Yıldırım & Şimşek, 2013). Araştırmacı aktarılabirlik ya da transfer edilebilirlik için ise veriler ayrıntılı betimlemeye çalışılmış ve ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır.
- **İç güvenilirlik (Tutarlık):** Aynı araştırmaya farklı bir araştırmacının bakması durumunda yine benzer sonuç bulunmasını ifade eden iç geçerliği arttırmak için araştırmacı, veri toplama araçlarının oluşturulmasında, verilerin toplanması ve analiz aşamasında tutarlı olmaya özen göstermiştir.
- **Dış güvenilirlik (teyit edilebilirlik):** Araştırmada tekrar edilebilirlik anlamına gelen dış güvenilirliği sağlamak için araştırmacı teyit incelemesi yapmıştır. Yıldırım ve Şimşek (2013)'e göre teyit incelemesi, dışarıdan bir uzmanın araştırmada ulaşılan yorum, sonuç ve önerilerden ham verilere geri gidildiğinde teyit edilip edilmediğine ilişkin yaptığı değerlendirmedir. Sonuçlar ve ham verilerin karşılaştırması yoluyla teyit işlemi yapılır. Araştırmacı araştırma sürecinde elde ettiği notları, yazıları ve her türlü dokümanı teyit işlemi ve dış geçerlik için saklamıştır.

Araştırmacının kendisi de iki dilli bir ortamda büyümüş Türkçeyi büyük oranda ilkokul birinci sınıfta öğrenmiştir. İki dilliliğin hem avantajlarını hem de dezavantajlarını olabildiğince yaşamış olan araştırmacı, sınıf öğretmenliğini bitirip atandığı köy okulunda ve devamında çalıştığı iki köy okulunda toplamda dokuz yıl çalışmıştır. Çalıştığı tüm sınıflarda iki dilli öğrenciler bulunmuş, hatta hiç Türkçe bilmeyen öğrencileri olmuştur. Yaşamış olduğu bu gerçeklikler bu konuyu seçmesinde etkili olmuştur. Araştırmacı

yaptığı bu yüksek lisans tez çalışmasında katılımcıların görüşmelerde verdikleri tüm yanıtları doğru kabul etmiştir.



IV. BÖLÜM

4. BULGULAR

Bu bölümde Sınıf Öğretmenlerinin İki Dilli Sınıflarda Yaşadığı Eğitsel ve İletişimsel Sorunlara İlişkin Görüşlerinin bulunduğu görüşme bulgularına yer verilmiştir.

4.1. Ana Diline İlişkin Öğretmen Görüşleri

Sınıf öğretmenleri ile yapılan görüşmelerde ana dili ile ilgili düşünceleri sorulmuş ve verilen cevaplara uygun temalar oluşturulmuştur. Tablo 5’de sınıf öğretmenlerinin ana dili ile ilgili görüşlerinden oluşan temalara yer verilmiştir.

Tablo 5. Ana Diline İlişkin Sınıf Öğretmenlerinin Görüşleri

Ana diline ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşleri
İçine doğduğu çevrenin konuştuğu dil
Kendini ifade etme biçimi
Temel bir hak
Anneden öğrenilen dil
Temel dil
Kaynak dil
Kişinin kendini güvende hissettiği yer
Kişinin kendini özgür hissettiği alan
İletişim ve anlaşma aracı
Kültürün temel ögesi
Kültürü ifade ediş biçimi
Yaşamak, soluk almak kadar gerekli
Tercih edilemeyen dil
Ulusun tanımlayıcı ögesi

Tablo 5 incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin ana dile ilişkin görüşlerinin; içine doğduğu çevrenin konuştuğu dil, kendini ifade etme biçimi, temel bir hak, anneden öğrenilen dil, temel dil olduğunu, kaynak dil, kişinin kendini güvende hissettiği yer, kişinin kendini özgür hissettiği alan, iletişim ve anlaşma aracı, kültürün temel ögesi, kültürü ifade ediş biçimi, yaşamak ve soluk almak kadar gerekli, tercih edilemeyen dil ve ulusun tanımlayıcı ögesi olduğunu belirtmişlerdir. Sınıf öğretmenlerin ana dili ile ilgili ifade ettikleri görüşlerin bir kısmı aşağıda verilmiştir.

“Ana dili deyince benim aklıma çocuğun ilk, doğar doğmaz çevresinde konuşulan dil aklıma geliyor. Ana dilinde ilk etkileşime geçtiği annesi, babası, kardeşleri ve çevresinin ana dilini oluşturduğunu düşünüyorum. Dil becerisi kazanıldıktan sonra, eğer çocuk kendi çevresinde öğrendiği, annesi ve babasıyla etkileşim yoluyla öğrendiği dili kullanıyorsa, bu çocuk ana diliyle kendini ifade ediyor demektir. Dil kendini ifade etmenin bir biçimi olduğu için, yani benim kanaatimce çocuğun kendisini nasıl ifade ettiğinin pek de bir önemi yok. Ana dilinde kendisini ifade etmek rahatlatıyorsa çocuğu, çocuklar kendilerini ana dillerinde rahat bir şekilde ifade edebilmeli.” (Katılımcı 1)

“Ana dili meşru bir hak olarak görüyorum. Her insanın kendi ana diliyle kendisini ifade etmesini ve eğitim görmesini gayet doğal buluyorum. Yani her insanın da bunu kullanması gerektiği kanaatindeyim. Ana dili demek, anneden gelen bir dil aslında. Çocuk genel itibarıyla zamanının çoğunu annesiyle geçiriyor. Bunu en iyi annelerin öğretebilmesi gereken bir dil olduğunu düşünüyorum. Zaten ana dili anneden geliyor. Çocuğun kullandığı dil hangisi olursa olsun çocuk o dili anneden öğreniyor. Bunun için ise en başta annelerin iyi bir eğitimden geçirilmesi gerektiği düşüncesindeyim.” (Katılımcı 3)

“Anadili bireyin ister çocuk olsun ister yetişkin olsun doğduğu andan itibaren yaşadığı çevreden, aileden, sosyal çevreden kazandığı bir kültürdür, edindiği bir kültürdür ve o kültürün ifade ediş şeklidir. Bu zenginleştirilebilir ya da asimile edilebilir o ayrı mevzu da, ama birey hayata gözünü açıyorsa çevresiyle bir iletişim ihtiyacı hisseder ve bunu da en başta ailesinden kazandığı ana dili ile ifade edebilir kendi yaş grubu ile olsun Ya da başka bireylerle olsun. Bir kültürün ifade ediş biçimidir.” (Katılımcı 10)

“Ana dil bir kişinin doğduğu andan itibaren çevresinden bağımsız olmayacak şekilde kendini ifade ettiği iletişim aracıdır. Böyle düşünüyorum.” (Katılımcı 11)

“Şimdi ana dil olayı bildiğiniz gibi insanların doğuştan sahip olduğu çok da tercih etme durumunda olmadıkları ailesinin, atalarının konuştuğu dil manasına gelir. Yüzeysel tanımı budur. Tabii burada tercih şansı olmadığı için insanın sonraki, doğuştan sonraki yaşamı boyunca bir şekilde yaşamını bu dille sürdüreceği için yaşam içerisinde Yaptığı her

şeyi bir şekilde ana dili ekseninde konumlandır genel olarak bunu düşünüyorum.” (Katılımcı 14)

“Ya ana dil hani kavram olarak da anne dili olarak yani her toplumun konuştuğu dil geleneksel olarak dededen babaya bir şekilde aktarılan her toplumun yaşayış tarzını aynı zamanda yansıtan, belirten dil, temel dil olarak da düşünebiliriz. Yani ana dil bir hani o kültürün temel öğelerinden bir ulusun, milletin en tanımlayıcı öğelerinden biri olarak da kabul ediyorum yani. Dil boyutu üzerinden insanlar bir şekilde kendilerini tanımlarlar. Yani bu noktada ana dil ile ilgili zaten dünyada da işte ana dilin önemi üzerinden ana dil temel kaynak dil olduğu için hani bir kişinin ana dili ne kadar iyiye iyi biliyorsa daha sonraki dillerin bir şekilde onun üzerinden geliştiği noktada olduğu için ana dil gerçekten önemli.” (Katılımcı 16)

“Anadil insanın parmak izi gibi her insana, her ırka, her yapıya ait olan bir şeydir. Yani bu insanın kendisinin seçtiği bir şey değil, doğuştan. Siz örneğin Almanya'da doğmuş olabilirsiniz ya da Amerika'da doğmuş olabilirsiniz veya dünyanın herhangi bir ülkesinde doğmuş olabilirsiniz. Bunu siz kendiniz belirlemiyorsunuz. Doğduğumuz yeri anneyi babayı... Bununla ilgili insanın insani olarak en doğal hakkıdır diye düşünüyorum. Yani ana dilini kullanması bunu her anlamda kullanılması en doğal hakkı diye düşünüyorum.” (Katılımcı 19)

Sınıf öğretmenlerinin ana dili ile ilgili görüşleri incelendiğinde; Katılımcı-1, 2, 3, 5, 8, 9, 10, 13, 14, 16, 17 ve 20 anne başta olmak üzere kişinin ebeveynleri, kardeşleri ve içine doğduğu yakın çevresiyle konuştuğu dil olarak ifade ederken; Katılımcı-3, 7, 12 ve 19 ise ana dili daha çok doğuştan gelen temel bir hak olarak gördüklerini belirtmişlerdir. Katılımcı-4 ve Katılımcı-16 ana dili, temel dil olarak ifade ederken; Katılımcı-8, kişinin kendini güvende ve özgür hissettiği yer olarak ifade etmiştir. Katılımcı-11 ve Katılımcı-17 ana dili, kişinin kendini ifade ettiği iletişim aracı olarak ifade ederken; Katılımcı-10 ve Katılımcı-18 ise ana dili, kültürü ifade ediş biçimi olarak ifade etmişlerdir. Katılımcı-18 ise ana dili ile olarak düşünceleri sorulduğunda ana dili evrensellik olarak ifade etmiştir.

Sınıf öğretmenlerinin ana dili ile ilgili görüşleri incelendiğinde; çoğunlukla anneden öğrenilen ana dilin, önemli olduğunu ve yeni dilleri öğrenmede sağlam bir temel oluşturması ve iki dili karşılaştırılabilmesi açısından iyi öğrenilmesi gerektiğini ifade etmişlerdir. Bunu yanı sıra doğuştan gelen meşru bir hak olarak ifade ettikleri ana dilin, eksik öğrenilmesi veya konuşulmamasının, özgüven eksikliği oluşturduğunu belirtmişlerdir. Sınıf öğretmenleri, içinde buldukları kültürün bir yansıması olduğunu

ifade ettikleri ana dilini, yine kişinin kendini ifade etmede güçlü bir iletişim aracı olduğunu belirtmişlerdir.

4.2. İki Dilliliğe İlişkin Öğretmen Görüşleri

Sınıf öğretmenleri ile yapılan görüşmede iki dillilik ile ilgili düşünceleri sorulmuş ve verilen cevaplara uygun temalar oluşturulmuştur. Tablo 6’da sınıf öğretmenlerinin iki dillilik ile ilgili görüşlerinden oluşan temalara yer verilmiştir.

Tablo 6. İki Dilliliğe İlişkin Sınıf Öğretmenlerinin Görüşleri

İki dilliliğe ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşleri

Ne kadar lisan o kadar insan
Zenginlik/Çeşitlilik/ Evrensellik
Eğitim öğretim sürecinde sıkıntı özellikle kırsal bölgelerde
Ana dil dışında öğrenilen dil
Yöresel dil-Resmi dil
Karşılaştırma olanağı sağlıyor
Zekâ gelişimine katkı
Medya iletişim araçlarından sonra azalma
İletişim olanağını arttırır
Merkezi sınavlardaki başarısızlığın sebebi
Olağan bir durum

Tablo 6 incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin iki dillilik ile ilgili; ne kadar lisan o kadar insan, zenginlik/çeşitlilik/ evrensellik, özellikle kırsal bölgelerde eğitim öğretim sürecinde sıkıntılı, ana dil dışında öğrenilen dil, yöresel dil-resmi dil, karşılaştırma olanağı, zekâ gelişimine katkı, medya iletişim araçlarından sonra azalma, iletişim olanağını arttırma, merkezi sınavlardaki başarısızlığın sebebi ve olağan bir durum

olduğunu belirtmişlerdir. Sınıf öğretmenlerinin iki dillilik ile ilgili görüşlerinden bir kısmı aşağıda verilmiştir.

“Biraz önce de belirttiğim gibi, çocuk etkileşime girdiği andan itibaren, dil becerisi kazandığı andan itibaren ana dili olarak tanımladım. Bir de bunun dışında resmi olarak bulunduğu yerde kullanılan dil, ana dili dışında çoğunluğun konuştuğu dil, bu durum da bana çocuğun iki dil ile ilişkiye girdiği, iki dil ile bir şeyler öğrenmeye başladığı, yani ikinci bir dili kazanmaya başladığı anlamına geliyor benim için.” (Katılımcı 1)

“Sadece iki dillilik değil aslında, mesela birden çok dil de düşünülebilir. Mesela çok dillilik de denilebilir. İki dillilik bir çeşitliliktir, bir zenginliktir gözüyle bakıyorum.” (Katılımcı 3)

“Yani bunu biz özellikle bu coğrafyada çok sık bir şekilde görüyoruz. Çoğunlukla öğrencilerimizin, yani benim çalıştığım bütün okullarda öğrencilerin ana dili eğitim dilinden farklı olduğu için öğrencilerim iki dilliydiler. Bu durum bölgede gayet olağan bir şey.” (Katılımcı 4)

İki dillilik tabii ki çocuğun ana dilinden başka bir dil öğrenmesi ve eğitim alması zaman alıyor, o da 2 yıl 3 yıl 5 yıl bazen daha fazla zaman alabiliyor. Resmi dille yetişmiş çocukları gerisinde kalıyorlar. Dolayısıyla onların eğitimine etkiliyor bana göre ana dilde eğitim olmalıdır. Yani iki dilli eğitim olması gereken, demokratik ülkelerde olduğu gibi ülkemizde olması gereken bir durumdur. (Katılımcı 7)

“Çocuğun zekâsını gelişiminde dil etkilidir ki bu süreç de genelde 5-6 yaşa kadar ilk dönem Olduğu söyleniyor. Yani çocuğun dil zekâsının ilk adlandırıldığı dönem olarak söyleniliyor ki ben bunu kendimden veya yeğenlerimden biliyorum. Birden fazla dil öğrenildiğinde çocuk çok daha güzel karşılaştırma yapabiliyor. Yani bir kavramı birden daha fazla dilde karşılaştırma yapabildiği için iki dilliliği hatta 3 dilliliği... Çocuğun gelişiminde büyük fayda sağladığı için iki dilliliği savunuyorum.” (Katılımcı 8)

“İki dillilik veya üç dillilik kısacası çok dilliliği zenginlik olarak görüyorum. Zaten bugün sanırım dünyada da herkes aşağı yukarı böyle düşünüyor. Bunun Özellikle yabancı dil kavramının bu kadar önemsenmesinin nedeni de budur her ne kadar biz eğitim sistemimizde yabancı dil konusunda çok başarılı olamasak da İngilizceyi kastediyorum, bunun artık çok önemli olduğu çok dilli bir hayatım çok dilli bir yaşamın önemli olduğu tüm dünya tarafından kabul görmüştür yani.” (Katılımcı 14)

“Şimdi bir şey söyleyeyim, iki dilde çocuklar ilkokula başladıklarında bir ikilem içinde kalıyorlar. Yani eğitim-öğretim sürecinde bir çatışma dönemi yaşıyorlar. Özellikle bu kırsal kesimlerde çok oluyor. Yani artık hani dediğim gibi medya iletişim araçlarının çok

gelişmesinden sonra çocuklarda bu problem yok mesela ben 1. Sınıf okutuyorum 50 tane öğrencim var ve ben Türkçe olarak kullandığım hiçbir kelimenin açıklamasını yapmak zorunda kalmıyorum. Çünkü alıyor çocuk bir sıkıntı yok ona ne söylüyorsam alıyor Türkçe olarak. Bu da işte özellikle televizyon izlemekten kaynaklanan işte filmleri izlemekten kaynaklanan bir şeydir ve artık benim gördüğüm kadarıyla aileler de genel anlamda kendi ailemden de biliyorum. Resmi dil Türkçe işte çok fazla kullanılan Türkçe olduğu için Türkçe konuşuyorlar ve bu yüzden şimdiki kırsal kesimi bir kenara bırakırsak özellikle öyle şehirlerde kentlerde bir sıkıntı görmüyorum...” (Katılımcı 17)

“Ya iki dillilik nedir benim nazarımda bir zenginliktir. Siz eğer bir toplumda yaşıyorsanız o toplumdaki insanların eğer özgürlüğüne de önem veriyorsanız bu anlamda o insanların her alanda doyumunuz gerekiyor. Bunu da ne yaparsınız kişinin en doğal hakkı olan anadilini kullanmasına özen gösterebilirsiniz her alanda. Ve bence bu büyük bir zenginliktir ayrıştırma değil toplayıcı bir yapıya sahiptir. Bu şekilde insanlar arasında bir sorun da yaşanmayacaktır kesinlikle. O anlamda insanlar daha da kaynaşacaktır. Birbirini daha yakından tanıyacaktır. Ötekileştirme olmayacaktır birbirimizi böyle senli benli değil, biz mantığı ile aynı geminin yolcuları gibi birbirimizi daha yakından anlamamızı sağlayacaktır diye düşünüyorum.” (Katılımcı 19)

Sınıf öğretmenlerinin iki dillilik ile ilgili görüşleri incelendiğinde; Katılımcı- 2, 3, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 18, 19 ve 20 iki dilliliği bir zenginlik olarak gördüklerini ve bu durumun iki dille sınırlı kalmayıp, öğrenilebildiği kadar dil öğrenilmesi gerektiğini ifade ederken; Katılımcı-6, Katılımcı-7 ve Katılımcı-17 iki dilliliği bir sıkıntı, zaman kaybı, ikilem ve çatışma olarak ifade etmişlerdir. Katılımcı-4, Katılımcı-9 ve Katılımcı-18 iki dilliliği olağan bir durum olarak görürken; Katılımcı-8 ve Katılımcı-15 iki dilliliğin karşılaştırma olanağı sağlayıp, zekâyı geliştirdiğini ifade etmişlerdir.

Sınıf öğretmenlerinin iki dillilik ile ilgili görüşleri incelendiğinde; katılımcıların büyük çoğunluğu iki dilliliği kültürel bir zenginlik olarak görüp, bunun farklı insanlarla iletişimi arttırdığını ve bu olgunun geliştirilmesi gerektiğini ifade etmişlerdir. Katılımcıların bir kısmı ise iki dilliliğin özellikle ilkokulun ilk yıllarında zaman kaybına yol açtığı, ikilem ve çatışma yarattığını sıkıntılı bir durum olduğunu ifade etmişlerdir.

4.3. İki Dilli Eğitime İlişkin Öğretmen Görüşleri

Sınıf öğretmenleri ile yapılan görüşmede iki dilli eğitim ile ilgili düşünceleri sorulmuş ve verilen cevaplara uygun temalar oluşturulmuştur. Tablo 7’de sınıf öğretmenlerinin iki dilli eğitim ile ilgili görüşlerinden oluşan temalara yer verilmiştir.

Tablo 7. İki Dilli Eğitime İlişkin Sınıf Öğretmenlerinin Görüşleri

İki dilli eğitime ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşleri

Fikrim yok
Uygulamasını görmedim
Zekâyı yükseltir
Gerekli bir uygulama
Uygulanabilir
Başarıyı arttırır
Ana dilden resmi dile geçiş
Zenginliktir
Alt yapısının oluşturulması gerekiyor
Birçok ülkede uygulanıyor
Amaca uygun olmalı
Çift başlılığa sebep olur
Sorun yaşanacaktır
Devlet eliyle olması gerekiyor
Kırsal bölgelerde uygulanabilir
Bulanıklığa sebep olur
Resmi dille eğitim yapılması daha uygun
Özgüveni arttırır

Tablo 7 incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin iki dilli eğitim ile ilgili; Fikirlerinin olmadığı, uygulama örneklerini görmedikleri, zekayı arttırdığı, gerekli bir uygulama, uygulanabilir, başarıyı arttırdığını, ana dilden resmi dile geçiş, zenginlik, alt yapısının oluşturulması gerektiği, birçok ülkede uygulandığı, amaca uygun olması gerektiği, çift başlılığa sebep olacağı, sorun yaşanacağı, devlet eliyle olması gerektiği, kırsal bölgelerde

uygulanabilir, bulanıklığa sebep olacağı, resmi dilde eğitim yapılması daha uygun olacağını ve özgüveni arttırdığını belirtmişlerdir. Sınıf öğretmenlerinin iki dilli eğitim ile ilgili görüşlerinden bir kısmı aşağıda verilmiştir.

“Açıkçası ben şimdiye kadar tek dille eğitim yapılan okullarda görev yaptım. İki dilli eğitimin nasıl yapıldığı hakkında net bir fikrim yok. Nasıl olur? Nasıl yapılır? Örnekleri var mı? Hiç araştırmadım.” (Katılımcı 1)

“İki dilli eğitim aslında çocuğun zekâsı üzerinde de etkisi olacağını düşünüyorum. Bir dili kullanan bir insanın beynini kullanma kapasitesi, kıvraklığı farklıdır. Ama iki dili üç dili bilen bir çocuk bence dili kullanma açısından ve düşünme bağlamında çok daha zeki olabileceğini düşünüyorum. Çünkü iki dili bilen bir çocuk karşılaştırma yapar, karşılaştırma yapan bir insanın da zekâ anlamında da daha yüksek bir kapasiteye ulaşabileceğini düşünüyorum.” (Katılımcı 3)

“Bildiğim kadarıyla böyle bir uygulama ülkemizde yok. Galiba bir seçmeli ders olarak çıkarıldı bir dönem sanırım son iki yıldır da yok. Yani iki dilli eğitim olması gereken aslında. Bugün bir dil gerçekten insan için dil dediğimiz şey çok önemli, çok değerli. Bunun her şekilde yaşatılması gerekiyor. Hem dışarda hem okulda hem de resmi ve iş çevrelerinde bunun kullanılması, yaşatılması gerekiyor. İki dilli eğitim ülkemizde olmasa da olması gereken bir uygulama olduğunu düşünüyorum.” (Katılımcı 4)

Yani teknik olarak da uzmanların işidir bu nasıl verilecek nasıl olacak ama... Eğitimin kalitesi için insanın ilk duyduğu kelimelerle eğitim görmesi ilk işittiği kelimelerle hayatını devam ettirmesi doğal bir hakkıdır ve başarısı da orada daha iyi olacaktır. Dolayısıyla iki dilli eğitimin ülkedeki potansiyel gücü daha fazla harekete geçireceğini düşünüyorum. Daha başarılı daha önemli bilim adamları yetişebilecek dil neticede bilimin aracıdır ve bu bilimin aracının yabancı dil üzerinden, sözüm ona ana dili dışındaki bir dille sürdürülmesi onun gecikmesine ve dolaylı olarak bilime etkide bulunacaktır. Dolayısıyla iki dilli eğitimin ülkenin kalkınması için ve insanlığın medeniyet destanı da önemli bir araçtır diye düşünüyorum. Ana dili devam etmesi ve bu manada iki dil eğer bir resmi dil olacaksa resmi dile alternatif olarak onun yanı sıra anadille de eğitim yapılma imkânı verilmelidir çocuklara.” (Katılımcı 7)

“İki dilli eğitim konusunda Tabii önceki sorulara verdiği yanıtlar doğrultusunda şöyle özetleyebilirim. Mademki çok dillilik zenginlik ve bütün dünyada bu kabul görmüş iki dillilik, hatta daha fazla dilli eğitimlerinde bu zenginliğe zenginlik katacaklarını düşünüyorum.” (Katılımcı 14)

“E tabii aslında dil bir zenginlik. Tabii aynı zamanda hani bir dilin her bir dilin yaşatılması geliştirmesi ve korunması bir hak olarak bir defa ortaya koymak gerekiyor bence.

E tabii ki sonuçta aynı anda bunun farklı formleri de geliştirilebilir dediğiniz gibi aynı anda olabilir. Sonuçta o aslında iki dillilik gerçekten artık paralelde yürüyor. Mesela köylerde sorun noktasında çocuk ilkokula geliyorduk çocuk Türkçeyi bilmiyor da okulda Türkçeyi görmeye başlıyordu... Hani ben şeyi biliyorum hiç Türkçe bilmeyip de yazma okuma öğrenen çocuklar var yani onun için bu iki dil boyutuyla anadili boyutuyla onun yerleşmesi oturması boyutuyla hani tabii ki iki dilli eğitimin bir formülün geliştirilmesi gerekiyor.” (Katılımcı 16)

“Ya ben iki dilli eğitimin çocukların zihinlerinde bir bulanıklığa sebep olacağına inanıyorum. Yani bu yüzden yani çok fazla kullandığımız Türkçedir resmi dilimiz Türkçedir o yüzden resmi dille eğitim yapılması daha uygun olur ben öyle düşünüyorum yani.” (Katılımcı 17)

“İki dilli eğitim günümüzde zaten Türkiye şartlarında İngilizce ya da Almanca ya da farklı dillerde eğitimler okullarımızda mevcut. İlkokuldan tutun da üniversiteye kadar mesela İngilizce dersi verilebiliyor. Bu böyle olabiliyorsa toplumun ihtiyacı olan tüm diller de verilebilir. Mesela ihtiyaca binaen örneğin; yöresel ya da işte mesela Arap vatandaşların insanların bulunduğu toplumda Arapça dersi ekstradan birlikte verilebilir. Kürtçe verilebilir İngilizce verilebilir bu ihtiyaç ve arz talep meselesi hesabı ile talep varsa onu karşılayabiliriz yani. Mesela örneğin Karadeniz’de Siz Lazcaya verebilirsiniz. İnsanlar onu öğrensinler yeni gelen nesil neden kendi benliğini ya da kendi dilini unutsun ki! Öyle düşünüyorum bu şekilde düşünüyorum.” (Katılımcı 19)

Sınıf öğretmenlerinin iki dilli eğitim ile ilgili görüşleri incelendiğinde; Katılımcı-4, 7, 8, 12, 13, 14, 15, 16, 18, 19 ve 20 iki dilli eğitimi bir zenginlik, olması gereken bir uygulama olarak ifade ederken; Katılımcı-1 ve Katılımcı-2 bu tarz bir uygulamayla karşılaşmadıklarından dolayı fikirlerinin olmadığını ifade etmişlerdir. Ayrıca Katılımcı-3 ve Katılımcı-7 iki dilli eğitimin zekâyı ve beyin kapasitesini geliştirdiğini ifade ederken; Katılımcı-11 ve Katılımcı-17 ise iki dilli eğitimin bulanıklık, çift başlılık ve uyum sorununa sebep olacağını ifade etmişlerdir.

Sınıf öğretmenlerinin iki dilli eğitim ile ilgili görüşleri incelendiğinde; katılımcıların çoğunluğu iki dilli eğitimi olması gereken bir uygulama ve kültürel bir zenginlik olarak görürken, bazı katılımcılar bunun doğru amaçlarla ve sağlam altyapıyla oluşturulması gerekliliğini de vurgulamıştır. Kimi katılımcılar iki dilli eğitimim uyum sorunu yaşatıp öğrencilerin kafasını karıştıracağını ifade ederken; bazı katılımcılar ise, aksine iki dilli eğitimin zekâyı ve beynin kapasitesini genişleteceğini ifade etmişlerdir.

4.4. İki Dilli Sınıflarda Yaşanılan Sorunlara İlişkin Öğretmen Görüşleri

Sınıf öğretmenleri ile yapılan görüşmede iki dilli sınıflarda yaşanan sorunlar ile ilgili görüşleri sorulmuş, verilen cevaplara uygun temalar oluşturulmuştur. Tablo 8’de sınıf öğretmenlerinin iki dilli sınıflarda yaşanan sorunlara ilişkin görüşlerinden oluşan temalara yer verilmiştir.

Tablo 8. İki Dilli Sınıflarda Karşılaşılan Genel Sorunlar

İki dilli sınıflarda karşılaşılan genel sorunlar

Anlama-anlaşma problemi
Kendini ifade edememe
Yanlış telaffuz
Okuduğunu anlamama
Yorum yapamama
Ne kadar anladıklarını bilememe
İletişim
Geçmişe nazaran daha az problem yaşanmakta
Verim-başarı düşüklüğü
Türkçe konuşurken cümle aralarında ana dillerinden kelimeler kullanma
İçine kapanma-susma
Müfredatın yetiştirilememesi-zaman problemi
Öğrencide okula gelme isteksizliği
Disiplin sorunları
Öğretmenin performans düşüklüğü-isteksizlik
Öğrencide özgüven düşüklüğü

Tablo 8 incelendiğinde sınıf öğretmenleri iki dilli sınıflarda yaşadıkları sorunların; anlama-anlaşma problemi, kendini ifade edememe, yanlış telaffuz, okuduğunu anlamama, yorum yapamama, öğrencilerin ne kadar anladıklarını bilememe, iletişim sorunu,

geçmişe nazaran daha az problem, verim-başarı düşüklüğü, Türkçe konuşurken cümle aralarında ana dillerinden kelimeler kullanma, içine kapanma ve susma, müfredatın yetiştirilememesi-zaman problemi, öğrencide okula gelme isteksizliği, disiplin sorunları, öğretmenin performans düştüğünü ve öğrencide özgüven düşüklüğü yarattığını ifade etmişlerdir. Sınıf öğretmenlerinin iki dilli sınıflarda yaşadıkları sorunlar ile ilgili görüşlerinden bir kısmı aşağıda verilmiştir.

“Yani genel olarak mesela ilk atandığım zaman insan biraz afallıyor. Çünkü yani anlamıyorsun, çocuk seni anlamıyor, ya da çocuk kendini ifade edemiyor. Ne söylediğini ne anlattığını ne anlatmaya çalıştığını ya da öğretmen olarak ben bir şey anlatıyordum karşı taraf anlamıyordu. Bunu zamanla daha fazla empati kura kura anlıyorum. Ama bu sefer de çocukta okuduğunu anlamada sıkıntı oluyor ya da kavram öğrenmede sıkıntılar yaşanıyordu. En basitinden öğrenci lavaboya gitmek istediği zaman bunu dile getiremiyor. Ya da bir başka sorunu olduğu zaman da kendini ifade edemiyordu. Yani bunun gibi sıkıntılar yaşandı.” (Katılımcı 2)

“Asıl anlatmak istediğinizi, anlayıp anlamadıkları konusunda emin olamıyorsunuz. Yani çocuk benim söylediğim bir cümleyi ki bu onun için ikinci dilde söylenmiştir, kendi diline biraz uyguluyor, uyarlıyor. O bu cümleyi kendi dil dünyasında anlıyor bu cümleyi. Ben anladınız mı diye sorduğumda evet anladım diyorlar ama tam olarak ne anladıklarından emin olamıyorsunuz. Mesela birinci sınıf öğrencilerine bir soru sormuştum. Tahtaya ‘Ali bak’ diye yazdım. Andınız mı diye sorduğumda da. Şey olduğunu söylediler bak Kürtçede kurbağa anlamına gelen *baq* kelimesi olduğunu sanmışlar meğer. ‘Ali bak’ mı yani ali kurbağaymış diye anlamışlar. En büyük sorun mu ne kadar anladıklarını bilemiyorsunuz. İkincisi de zaten farklı bir dil olduğu için anlamakta güçlük çekiyorlar. Bu tarz sıkıntılar yaşıyoruz.” (Katılımcı 4)

“Tabi ki eskisi gibi değil teknolojinin, televizyonlar her eve girmesi ile birlikte önemli oranda önceki kuşaklara göre çocuklar biraz daha bir altyapı ile bir hazırbulunuşluk ile geliyorlar okula. Ama buna rağmen Türkçe kelimeler içerisinde, cümleler içerisinde çok sayıda Kürtçe kelimeler, Zaza’ca kelimeler gibi kelimeler ile karşı karşıya kalıyoruz. Ve onları defalarca düzeltmek zorunda kalıyoruz. ... Batıdaki bir çocukla doğudaki bir çocuğu aynı kefiye koyup aynı Türkçe derslerin verilmesi de bir yanlışlıktır bence. Çünkü onların Türkçe vermeleri gereken saat sayısı daha fazla. Çünkü ilk defa kelimeyi duyuyor ve o kelime soyuttur. Somut bir karşılığı, nesne olarak neye tekabül ettiğini bilmiyor. Bu durum yıllar alıyor bazen de ömrü alıyor.” (Katılımcı 7)

“Bu coğrafyada anadili farklı olan öğrenciler ile pek fazla sorun yaşamıyorum. Çünkü genel olarak konuşulan anadiline hâkimim. Ancak bazen ana dilde de şive farklılıkları olmaktadır ya da çocuğun kelime hazinesi kendini anlatmaya yetmeyebiliyor. Böyle

durumlarda öğrenci ile iletişim sıkıntısı olabilmektedir. Çocuğun kendi çevresindeki ve anlaşabildiği kişilerden yardım alıyorum ancak herhangi bir şekilde çocukla iletişim kuramadığım zamanlarda çocuk içine kapanıp duygusal tepkiler verebiliyor ya da konuşmayabiliyor. Böyle olunca da hem eğitim-öğretime katılımı hem de kendi akranları ile sınıf içerisindeki diğer öğrencilerle etkileşim ve paylaşımlarında olumsuz yönde etkilendiklerini gözlemlemekteyim.” (Katılımcı 8)

En basit sorunumuz anlama problemidir. Çünkü çocuk kendi evinde ailesiyle kendi anadilini konuşup okula geldiği zaman Türkçe ile karşılaşılıyor, anlaşma problemi yaşanıyor. Bizde sıkıntı olmuyor, Nasıl olmuyor? Çocuğun ana dilini de biz bildiğimiz için. Tabii birinci önceliğimiz çocuğun Türkçe öğrenmesidir. Bununla ilgili Sarf edilen enerji Türkçe bilen bir çocukla geçirilen eğitim zamanını 5 10 katı kadardır diyebiliriz. Sorun olmuyor mu? Oluyor. En basitinden sen *ceviz* diyorsun o *guz* (Kürtçe *ceviz* demek) diyor. Sen öğrenciye c sesini vermek istiyorsun ama çocuk resme bakıp hani Sonuçta 1. sınıf öğrencisi görsellikle öğreniyor. Bunu resimden aktarıp harfi öğretmeye çalışınca sorun ortaya çıkıyor... Öğretmenim bunu demek istiyor ya da bazen biz devreye giriyoruz işte şunu mu demek istiyorsun? Evet, öğretmenim işte bunun Türkçesi budur diye bu şekilde sorunlar aşılabiliyor.” (Katılımcı 11)

“Anlayamama, kendini ifade edememe, bu bizim için de geçerli kendimizi anlatamıyoruz. Özellikle etkinlikleri verirken mesela ben o etkinlikte neler anlatıldığını anlatırken çok zorlanıyorum. Çocuk benden çekindiği için bir süre sonra içine kapanıyor. Benim de bu yüzden hiç iletişim kurmayan öğrencim vardı. Çünkü çocuk tuvalete gidebilir miyim diyemediği için tuvalet izni isteyemiyor benden, sırf farklı bir cümle kullanır da arkadaşları güler diye. Bu onların derslerine de arkadaşlık ilişkilerine de yansıyor ve benimle olan ilişkisini de yansıdığı için okula gelmek istemeyen öğrencilerim vardı. Bu o çocukları çok derinden yaralıyor... E bu da bende bir süre sonra yaptığım işte bir isteksizliğe sebep oluyordu. Yetiştirmek zorunda olduğum bir müfredat var onu hiçbir şekilde yetiştiremiyorsunuz zaten. Öyle olunca da özellikle mesleki olarak çok kesintiye uğradı noktalar oldu yani.” (Katılımcı 15)

“Ya zorluk şöyle mesela çocuğa bir şey söylüyorsun Türkçeyi çok anlamadığı için hani bir şey istediğin zaman karşılık alamıyorsun yani çünkü anlamıyor. Yani çocuk okuldan çıkıp burada sınıfta Türkçe eğitim görüyor ama inanın teneffüste arkadaşlarıyla bile Türkçe konuşmuyor. Bu eğitimde o zaman sıkıntıya neden oluyordu. Ben açık söyleyeyim ama Türkçe çok kullanan kişilerde eğitim bakımından hiçbir sıkıntı ben görmedim kendim de yaşadım.” (Katılımcı 17)

Sınıf öğretmenlerinin iki dilli sınıflarda yaşadıkları sorunlar incelendiğinde; bütün katılımcılar iletişim ile ilgili, anlamama ve anlaşılmama ile ilgili problem

yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Katılımcı-1, 2, 7, 11, 15, 17, 18 ve 20 öğrencilerin kendilerini rahat bir şekilde ifade edemediklerini vurgularken; Katılımcı-7, 11, 14 ve 15 iki dilliliğin eğitimde zaman kaybına sebep olduğunu ifade etmişlerdir. Katılımcı-6, 7 ve 16 iki dilliğin okulda verim ve başarı düşüklüğüne sebep olduğunu ifade ederken; Katılımcı-1, 7 ve 17 ise doğru telaffuz problemi yaşadıklarını, öğrencilerin kurdukları cümlelerde sıklıkla kendi ana dillerinden kelimeler kullandıklarını ifade etmişlerdir. Katılımcı 19 ise bu durumun öğrencilerde içe kapanma ve özgüven eksikliği gibi sorunlara yol açtığını ifade etmiştir.

Sınıf öğretmenlerinin iki dilli sınıflarda yaşadıkları sorunlar incelendiğinde; tüm katılımcılar dil farklılığından kaynaklı iletişim problemi yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Bazı katılımcılar öğrencilerin kendilerini ifade etmekte ve Türkçe telaffuzda zorlandıklarını ifade ederken bunu zaman kaybı ve başarı düşüklüğüne sebep olduğunu belirtmişlerdir. Merkezinde iletişim problemi olmak üzere çeşitli problemler yaşadıklarını ifade eden katılımcılardan bir kısmı bunu sonucu olarak öğrencilerde içe kapanma, susma ve özgüven eksikliği yaşandığını ifade etmişlerdir. Kimi katılımcılar bu problemlerin öğretilmekte motivasyon düşüklüğü ve isteksizliğe yol açtığını ifade etmişlerdir.

4.5. İki Dilli Sınıflarda Yer Verilen Uygulamalara İlişkin Öğretmen Görüşleri

Sınıf öğretmenleri ile yapılan görüşmede iki dilli sınıflarda yer verilen uygulamalar ile ilgili görüşleri sorulmuş, verilen cevaplara uygun temalar oluşturulmuştur. Tablo 9'te sınıf öğretmenlerinin iki dilli sınıflarda yer verilen uygulamalara ilişkin görüşlerinden oluşan temalara yer verilmiştir.

Tablo 9. İki Dilli Sınıflarda Yer Verilen Uygulamalar

İki dilli sınıflarda yer verilen uygulamalar

- Özel bir çalışmaya yer vermeme
 - Daha basit/anlaşılır cümlelerle ifade etme
 - Türkçe bilen öğrencilerden yardım alma
 - Öğrencinin ana dilinden örnekler verme
 - Görsellikten yararlanma
 - Örnekleri zenginleştirme
 - Farklı tarzda sorular sorma
 - Sözlük/çeviri yardımı alma
 - Öğrencinin ana dilinden temel sözcükleri öğrenme
 - Yavaş yavaş, tane tane anlatma
 - Birebir anlatma
 - Oyunlaştırarak anlatma
 - Türkçeye daha fazla yer verme
 - Öğrencilerin ana dilini kullanmama
 - Beden dilini, jest ve mimikleri kullanma
 - Türkçe çizgi film izletme
 - Yaparak yaşayarak öğretme
 - Materyal kullanma
 - Ailede ve dışarıda Türkçe konuşmalarını sağlama
 - Türkçe bilenler ile Türkçe bilmeyenleri yan yana oturtma
-

Tablo 9 incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin iki dilli sınıflarda yer verdikleri uygulamaların; özel bir çalışma yapmama, daha basit/anlaşılır cümlelerle ifade etme, Türkçe bilen öğrencilerden yardım alma, öğrencinin ana dilinden örnekler verme, görsellikten yararlanma, örnekleri zenginleştirme, farklı tarzda sorular sorma, sözlük/çeviri yardımı alma, öğrencinin ana dilinden temel sözcükleri öğrenme, yavaş yavaş/tane tane anlatma, birebir anlatma, oyunlaştırarak anlatma, Türkçeye daha fazla yer

verme, öğrencilerin ana dilini kullanmama, beden dilini/jest ve mimikleri kullanma, Türkçe çizgi film izletme, yaparak yaşayarak öğretme, materyal kullanma, aile içinde ve dışında Türkçe konuşmalarını sağlama ve Türkçe bilenler ile Türkçe bilmeyenleri yan yana oturtma olduğu görülmüştür. Sınıf öğretmenlerinin iki dilli sınıflarda yer verdikleri uygulamalardan bir kısmı aşağıda verilmiştir.

“Açıkçası ben farklı bir çalışma yapmıyorum. Benim düşünceme ve kanaatime göre çocuk benim anlattığım şeyi anlayabildiği kadar anlamaya devam etsin bunun için ekstra bir çalışmaya girmiyorum. Anlatıyorum, anlamakta zorlandığı yerler olduğunda oraları farklı cümlelerle ifade etmeye çalışıyorum. Yani açıkçası ekstra bir çalışma yürütmüyorum. Yani ana dili farklı olan öğrenci için onu ana diliyle anlatabilecek bir pozisyona girmiyorum. Benim amacım ikinci dilde çocuk beni anlayabilsin ve kendisini ifade edebilsin. Bunun için de çocuğun çaba sarf etmesi gerektiğini düşünüyorum. Bu yüzden fazladan bir çalışmaya girmiyorum.” (Katılımcı 1)

“Mesela onların anlayabileceği dilden örnekler veriyorum. Aslında söylenen şeyi bilse bile kelimenin Türkçe karşılığını bilmiyor, ama kendi diliyle çocuğa kavratmış zaman o çocuk hemen anlıyor unutmuyor da... Bunun dışında görsellikten faydalanılabilir, örnekler zenginleştirilebilir.” (Katılımcı 3)

“Yani ya etrafta birilerine soruyorum ya dışarıdan birini çağırıyorum. Ben resim de çok çizdiğimi bilirim tahtaya. Bir kere telefonda öğrencinin söylediği kelimenin anlamına baktığımı hatırlıyorum o zaman öğretmenliğimin ilk yılıydı Şırnak'ta görev yapıyordum. Telefonda sözlüğe bakmıştım.” (Katılımcı 5)

“Herhangi bir programımız yok, müfredatta zaten böyle bir program yok. Biraz öğretmen yeteneğine kalmış, o iki dile hâkim olup olmamasına kalmış bir durum. Kesinlikle bu konuda bildiğiniz üzere herhangi bir müfredatta işlenen bir şey yok, tek dil ve tek dilli bir eğitimde devam ediyoruz ve bu çocuklar tabii bu acıyı çekmeye devam ediyorlar. Öğretmenler biliyorsa karşılığını onların bileceği bir kelimeyle verir vermezse o şekilde kalır.” (Katılımcı 7)

“Yani öğretmen tabii ki de burada performans anlamında daha çok zorlanabiliyor zaman açısından. Bunlar nasıl giderilebilir mesela, dediğim gibi en önemli şey bence burada çocuklar Türkçeyi öğrenene kadar başka öğrencilerden yardım alınabilir. Sınıfta Türkçeyi daha iyi bilen çocuklardan yardım istenebilir. Sınıfta oyun şeklinde anlatılabilir. Jest ve mimiklerle hissettirilebilir daha iyi anlatılabilir. Yani şu an aklıma gelen bunlar aklıma geldikçe yine söylerim.” (Katılımcı 9)

“Ağırlıklı olarak bu çocuklar sonuç itibarıyla ömürlerinin sonuna kadar köyde kalmayacaklar mecburen Farklı illere gittiklerinde Türkçe konuşmaları gerektiğini biliyorlar. Bundan dolayı ağırlıklı ve çoğunlukla Türkçeyi konuşuyoruz hatta kimi zaman özellikle 1. sınıf için kesinlikle sınıfta Kürtçe konuşturmayız. Eğer her unuttuğu şeyi çocuğun ana dilinden verdiği zaman çocuk tembelliği alıyor. Nasılsa arkadaşlarım, öğretmen tıkanıp bana yardımcı oluyorlar diye benim ekstra bir çaba harcama gerek yok diye düşünerek işi daha zorlaştırıyorlar. Bundan dolayı ağırlıklı olarak çocukların ana dilini kullanmamaya çalışıyorum ki biliyorum okuldan çıktıktan sonra kendi dillerini kullanıyorlar zaten.” (Katılımcı 11)

“Ne tür uygulamalara yer verdik? Görsel olarak sunumlar yaptım. İşaret dilini kullandım. Yeri geldi diğer büyüklerden yardım istedim. Bu şekilde ders işliyordum. Biraz kısa mı oldu hahaha.” (Katılımcı 13)

“Mesela şimdi ben ilk atandığım sene özellikle, yani okullarda zaten bilgisayar akıllı tahta falan hiç yoktu. Özellikle çocuklar için tablet almıştım. O zaman sınıfı böyle çok fazla çizgi film izletiyordum. Çünkü çok fazla çizgi film izlemiyorlardı hani biraz daha Türkçeye hâkim olsunlar diye. İşte meyveleri falan çok bilmiyorlardı. Yani herhangi bir meyveden bahsettiğim zaman ismini bilmiyorlardı genelde biraz çalıştığım yerler mahrumiyet bölgesi olduğu için meyveleri satın alıp gitmeyi tercih ediyordum. Yani ben sürekli onların hayatına ya resimle ya materyallerle ya çizgi filmlerle onları yapamadığım noktada da onların diline hâkim onların dilini anlayabilecek arkadaşlardan yardım istiyordum. Yani bir şekilde kendimi öyle ifade etmeye çalışıyordum. Çok şey yapamadım o çocuklarla çok kopuk yaşamadım bir şekilde onlarla ortak nokta yakaladım ama onu yapmaya çalışırken biraz yıprandım biraz zorlandım yani.” (Katılımcı 15)

“Daha çok uygulamalar yapılırken daha çok mesela basit cümleler anlaşılır cümleler tane tane bastıra bastıra onun anlayacağı seviyeye uygun bir şekilde konuşma iletişimi kuruluyordum. Mesela daha çok hareketleri de içine katarak jest ve mimikleri de içine katarak uygulama şeklinde yaparak. Mesela kapıyı aç dediğim zaman kapıyı açar mısın dediğin zaman bunun uygulamalı bir şekilde birazcık böyle teatral anlamda içine katarak yaparak yaşayarak işin içine girdik. Mesela bana kalemi getir masanın üstündeki kalemi getir çocuğu hem işaret edip o işaret dilinde kullanıp çocuk orada kalemi alıyor masanın üstünde olduğunu anlıyor o şekilde onu alıp size getirebiliyor bu şekildeki uygulamalarla çözmeye çalıştık yani.” (Katılımcı 19)

Sınıf öğretmenlerinin ana dilleri farklı olan öğrencilerle ders işlerken yer verdikleri uygulamalar incelendiğinde; Katılımcı-2, 5, 8, 9, 12, 13, 15, 16, 17 ve 20 sınıflarında veya üst sınıflarda Türkçe bilen öğrencilerden yardım aldıklarını ifade ederken; Katılımcı-3, 6, 10, 14 ve 16 özellikle kavramların anlaşılmadığı

durumlarda öğrencilerin ana dillerinden örnekler verdiklerini ifade etmişlerdir. Katılımcı-3, 4, 5, 8, 10, 12, 13, 14 ve 15 ana dili farklı öğrencilerle ders işlerken görsellikten yararlandıklarını ifade ederken; Katılımcı-9, 12, 13 ve 19 ise daha çok jest ve mimikleri, beden dilini ve işaret dilini kullandıklarını ifade etmişlerdir. Katılımcı-1, 11 ve 17 Türkçe konuşmak dışında ekstra bir uygulama yapmadıklarını ifade ederken; Katılımcı-3, 6 ve 19 örnekleri zenginleştirip farklı cümlelerle tekrarladıklarını belirtmişlerdir. Bunun yanı sıra Katılımcı-15 ve Katılımcı-20 öğrencilere çizgi filmler izlettiklerini ifade etmişlerdir.

Sınıf öğretmenlerinin ana dilleri farklı olan öğrencilerle ders işlerken yer verdikleri uygulamalar incelendiğinde; katılımcıların büyük çoğunluğu görsellikten faydalanırken Türkçe bilen öğrencilerden de yardım aldıklarını belirtmişlerdir. Bunu yanı sıra kimi katılımcılar ana dili farklı olan öğrencilerle ders işlerken beden dilini kullandıklarını ve öğrencilerin Türkçelerinin ilerlemesi için çizgi film izlettiklerini ifade etmişlerdir. Katılımcıların bir kısmı anlaşamadıklarını fark ettiklerinde öğrencilerin ana dillerinden örnekler verdiklerini ifade ederken, kimi katılımcılar ise derste farklı bir uygulama yapmayıp eğitim dili olan Türkçe dışında sınıflarında farklı bir dil kullanmadıklarını ifade etmişlerdir.

4.6. İki Dillilikten Kaynaklanan Sorunlara İlişkin Çözüm Önerileri

Sınıf öğretmenleri ile yapılan görüşmede iki dillilikten kaynaklanan sorunlara ilişkin çözüm önerileri sorulmuş, verilen cevaplara uygun temalar oluşturulmuştur. Tablo 10'da sınıf öğretmenlerinin iki dillilikten kaynaklanan sorunlara ilişkin çözüm önerilerinden oluşan temalara yer verilmiştir.

Tablo 10. İki Dillilikten Kaynaklanan Sorunlara İlişkin Çözüm Önerileri

İki dillilikten kaynaklanan sorunlara ilişkin çözüm önerileri

- Daha fazla zaman
- Öğrenci için rahat bir ortam
- Hikâye kitapları okuma
- Çizgi film izleme
- Görsel materyallerle ders işleme
- Daha fazla Türkçe konuşma
- Anasınıfından itibaren hem ana dili hem de resmi dil öğretilmeli
- Ana dilinde eğitim verilmeli
- Öğretmen gideceği yerin ana dilini öğrenmeli
- Okulda tercüman bulundurma
- İki dile de hâkim öğrencilerden yardım alma
- MEB öğretmenlere dil kursu vermeli
- Öğrenciler Türkçeyi çok erken yaşta öğrenmeli
- Okul öncesi eğitimi bu tarz yerlerde en az iki yıl olmalı
- Donanımlı sınıflar
- Her iki dilde de eğitim verilmesi
- Evde/çevrede sürekli Türkçe konuşma
- Bölgelerin istek ve ihtiyaçları doğrultusunda hareket edilmeli

Tablo 10 incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin iki dillilikten kaynaklanan sorunlara ilişkin çözüm önerileri; daha fazla zaman ayırma, öğrenci için rahat bir ortam yaratma, hikâye kitapları okuma, çizgi film izleme, görsel materyallerle ders işleme, daha fazla Türkçe konuşma, anasınıfından itibaren hem ana dili hem de resmi dil öğrenme, ana dilinde eğitim, öğretmenin gideceği yerin ana dilini öğrenmesi, okulda tercüman bulundurma, iki dile de hâkim öğrencilerden yardım alma, MEB'in öğretmenlere dil kursu vermesi, öğrenciler Türkçeyi çok erken yaşta öğrenmeleri, okul öncesi eğitimi bu

tarz yerlerde en az iki yıl olması, donanımlı sınıfların oluşturulması, her iki dilde de eğitim verilmesi, evde/çevrede sürekli Türkçe konuşma ve bölgelerin istek ve ihtiyaçları doğrultusunda hareket edilmesi şeklindedir. Sınıf öğretmenlerinin iki dillikten kaynaklanan sorunlara ilişkin çözüm önerilerinin bir kısmı aşağıda verilmiştir.

“Örneğin hikâye kitapları okutulabilir, çizgi filmler dil gelişiminde çok etkili oluyor. Bunun dışında öğrenciler kendi aralarında eğitim dilinde daha fazla iletişim kurabilirlerse, daha çok tekrarlar yapılırsa etkili olabilir. Özellikle okullarda imkânlar varsa görsele dayalı materyallerle ders işlenebilir.” (Katılımcı 2)

“Çözüm önerisi olarak eğitimde bölgesel farklılıkların göz önünde bulundurulması gerekir. Plan program yaparken olsun ders işleniş olarak olsun çocukların yaşadığı bölge her yönüyle göz önünde bulundurulması gerekiyor. Bu dil konusu da göz önünde bulundurulması gerekiyor. Bu konuda yapılacak en doğru şey ana dilde eğitim verilmesidir. İkinci dil olan resmi dilinde ana dilin yanında öğretilmesi gerekmektedir. Bölgenin ana dili neyse o dilde eğitim verilmelidir. Çözüm olarak bunu önerebilirim.” (Katılımcı 4)

“Yani şöyle daha önce dediğim gibi iki dille ilgili işte oradaki öğretmen farkı önemlidir vs. bizim gibi bir öğretmen olsa mesela az çok Kürtçedeki kelimelerin ne olduğunu biliyor ama batıdan gelen ve hiçbir şey bilmiyorsa öğretmen için çok büyük bir sıkıntı. Karşı taraftan Türkçe bilmiyorsa örneğin öğrenciler noktasında onun için dedim ya yetişkinlerden hani daha büyüklerden iki dil bilen kişilerden çözüm önerisi alacak yani bunu söylüyorlar bu ne anlama geliyor? O şekilde kendini biraz geliştirip Kürtçe noktasında da kendisini biraz geliştirip öğrenciye de o sıkıntı neyse o kelimelerle ilgili onu öğrenip öğrenciye aktarılması gerekir.” (Katılımcı 6)

“Çözüm önerileri olarak dediğim gibi bir kere böyle bir dilin varlığı kabul edilmeli, orada yaşayan insanların bu dili konuştuğu, bu dille daha iyi anladığı ülkeye bu dille belki daha çok fayda sağlayabileceği düşünülmeli. Yani bunu bir siyasi ideolojik anlamda değil de toplumun refahı toplumun bütünleşmesi toplumun zenginleşmesi anlamında kullanılması gerekiyor. Kötü niyetle kullanmak isteyenler de olabilir amacından sapanlar da olabilir Buna da dikkat ederek tamamı ile MEB’in çatısı altında yani özele de çok devretmeden gerek yaygın eğitim gerek örgün eğitim, açık öğretim olur bir şekilde MEB’in esasına uygun bir şekilde nasıl bunu avantaja çevirebiliriz diye düşünülmeli gerekir. Bu da aslında akademisyenlerin işi bu işte uzmanlaşmış kişilerin işi.” (Katılımcı 10)

“Benim karşılaştığım en büyük problem çocuklarının anadilini Kürtçe olması ve bu bunun okulda bir karşılığının olmamasından dolayı yaşadıkları zorluklar. Benim bu konudaki Önerim şudur: okul öncesi Okul öncesi. Yani illa ki bu ikinci bir dil olarak çocuklara bir oryantasyon süreci verilmeyecekse, okulla verilmeyecek ise özellikle okul

öncesi eğitimi kesinlikle çok çok çok önem verilmesi gerektiğini düşünüyorum. Özellikle kırsalda okul öncesi eğitimin hatta zaten zorunlu olması, sonrasında da bunun bence iki yıla bile uzatılabilir. O bölgelerde yani çocuk iki yıl bile okul öncesi eğitimde bir şekilde eğer 1. sınıftan itibaren Türkçe ağırlıklı eğitime devam edecekse, okul öncesi eğitimde ona bir şekilde hem onu okula hazırlayacak iletişim becerilerini kazandıracak eğitimin önemli olduğunu düşünüyorum. Okul öncesi eğitime ağırlık verilmesi bence olayı olayın ehemmiyetini büyük ölçüde azaltacaktır diye düşünüyorum.” (Katılımcı 14)

“Yani dediğim gibi bunun sonuçta iki dilin bir arada olması durumunda iki dil bir zenginlik aynı zamanda. İki dilinde ne kadar iyi bilirse gelişirse o çocuğun her türlü zihinsel gelişimi çok büyük bir katkısı olacağına inanıyorum. Bir lisan bir insan iki lisan iki insan iki ayrı dille düşünebilmek o dilleri arasında geçiş yapabilmek o kavram zenginliği bu her türlü zihin sağlığı açısından bile çok faydalı olduğunu düşünüyorum ki, eğitim başarısını da çok yükselteceğini düşünüyorum hakkıyla uygulanabilirse. Yani bu kavrama, öğrenme birçok o iki dilin hâkim kültürünü bilmek çok daha katkı sunacaktır. Onun içinde iki dilin de geliştirilmesi eğitilmesi gerekiyor öğretilmesi gerekiyor. İki dilli eğitimin ben çok daha ileri götüreceğini düşünüyorum.” (Katılımcı 16)

“Hocam çözüm önerisi çocukların televizyon izlemeleri, çocuklara yönelik çocuk programlarını izlemeleri. En büyük şey bizde evlerde büyüklerin Türkçe konuşması. Ailenin de Türkçe konuşması yani televizyon ve bu başka çevredekiler ne kadar da olsa iki dil konuşuluyor. Biz İngilizce öğrenmek istiyorsak belli bir tabanı aldığımız zaman ne yapıyoruz televizyon, yabancı diziler izliyoruz. Yani İngilizce konuşan veya Fransızca konuşan o dilde konuşan diziler izliyoruz ki geliştirebilirim. Biz şu anda çocuklarımız ilk şeyi bu çizgi film ama seviyelerine uygun bir de onların kötü yola sevk etmeyecek çizgi filmler bir yöne çizgi çekmeyecek çizgi filmler bir de ailenin büyük çocukları varsa Türkçe bilenler varsa onlarla Türkçe konuşması.” (Katılımcı 20)

Sınıf öğretmenlerinin iki dillilikten kaynaklanan sorunlara ilişkin çözüm önerileri incelendiğinde; katılımcı-2, 11, 17 ve 20 öğrencilerin daha fazla Türkçe konuşmaları gerektiğini ifade ederken; katılımcı-3, 4, 7 ve 16 öğrencilere hem ana dilleriyle hem de resmi dille eğitim verilmesi gerektiğini ifade etmişlerdir. Katılımcı-5, 7, 8, 9 ve 13 öğretmenlerin gittikleri bölgede konuşulan ana dili öğrenmeleri gerektiğini ifade ederken; Katılımcı-9, 12, 18 ve 19 ana dilde eğitim verilmesi gerektiğini ifade etmiştir. Katılımcı-2, 17 ve 20 iki dillilikten kaynaklanan sorunlara dair çözüm önerisi olarak öğrencilerin çocuk kitapları okumaları ve çizgi film izlemeleri gerektiğini ifade etmişlerdir. Katılımcı-

14 ise çözüm önerisi olarak, iki dillikten kaynaklanan sorunların olduğu yerlerde anasınınının en az iki yıl olması gerektiğini ifade etmiştir.

Sınıf öğretmenlerinin iki dillikten kaynaklanan sorunlara ilişkin çözüm önerileri incelendiğinde; katılımcıların bir kısmı öğrencilerin hem okulda hem de evde daha fazla Türkçe konuşmaları gerektiğini ifade etmişlerdir. Katılımcıların bir kısmı ise ana dillerinin yanında resmi dilde de eğitim verilmesi gerektiğini; yani iki dilli bir eğitimi çözüm olarak gördüklerini ifade etmişlerdir. Katılımcıların bazıları özellikle öğrencilerin Türkçeleri gelişsin diye kitap okumalarını ve çizgi film izlemelerini önerirken; bazıları ise ana dilde eğitimin iki dil problemini ortadan kaldıracağını ifade etmişlerdir. Kimi katılımcılar öğretmenlerin gidecekleri bölgenin ana dilini temel düzeyde bile olsa öğrenmeleri gerektiğini ifade ederken; kimi katılımcılar ise, daha donanımlı sınıfların bu soruna çözüm olabileceğini ifade etmişlerdir. Bir katılımcı ise öğrencinin dil sorunu çözülene kadar ana sınıfını okuması gerektiğini, ana sınıfı öğretmenin öğrencinin birinci sınıfa hazır olduğuna kanaat getirene kadar ana sınıfta kalması gerektiğini ifade etmiştir.

4.7. İki Dilli Sınıflarda Öğretmen Kendini Nasıl Tanımlıyor

Sınıf öğretmenleri ile yapılan görüşmede iki dilli sınıflarda kendilerini nasıl tanımladıkları sorulmuş, verilen cevaplara uygun temalar oluşturulmuştur. Tablo 11’de sınıf öğretmenlerinin iki dilli sınıflarda kendilerini nasıl tanımladıklarıyla ilgili oluşan temalara yer verilmiştir.

Tablo 11. İki Dilli Sınıflarda Öğretmen Kendini Nasıl Tanımlıyor

İki dilli sınıflarda öğretmen kendini nasıl tanımlıyor

Her iki dili bildiğimden dolayı yeterli

Yetersiz

Öğrencilerin dilini bildiğim için avantajlı

Konuşulan dili bildiğim için rahattım

Sıkıntılı

Engelli

Çelişkili

Yetmeye çalışan

Dilleri bildiğim için şanslı

Çocuklara ulaşamayan

Bir yabancı gibi

Hedefe ulaşamayan

Dil öğretmeni

Tablo 11 incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin kendilerini; öğrencinin ana dilini anladığı için yeterli, avantajlı, rahat ve şanslı, yetersiz, sıkıntılı, engelli, çelişkili, yetmeye çalışan, öğrencilere ulaşamayan, bir yabancı gibi, hedefe ulaşamayan ve dil öğretmeni olarak tanımlıyorlar. Sınıf öğretmenlerinin kendilerini nasıl tanımladıklarıyla ilgili görüşlerinin bir kısmı aşağıda verilmiştir.

“Şu an iki dilli bir sınıfta görev yapıyorum. Ben de bu iki dili rahat konuşup anlayabiliyorum. Kendimi hiç rahatsız hissetmiyorum. Yeterli olduğumu da düşünüyorum böyle bir sınıfta.” (Katılımcı 1)

“Çocukların konuştukları ana dili bildiğim için kendimi avantajlı görüyorum açıkçası. Ama mesela bu dili bilmeseydim bu büyük bir dezavantaj olurdu. Okulumuzda çocukların

ana dilini bilmeyen hocamız var ve o çok zorlandığını ifade ediyor. O da çocukların ana dilini öğrenmek için çaba içerisine giriyor. Aslında şu da açığa çıkıyor, demek ki insanlar için bir dil ihtiyaç olduğu zaman insanların öğrenemeyeceği dil yoktur diye düşünüyorum.” (Katılımcı 3)

“Şimdiye kadar hep iki dilli sınıflarda çalıştım. Öğrencilerimin hepsi iki dilliydi. Ben de onların konuştuğu ana dili biliyorum bundan dolayı sınıflarda genel olarak rahattım. Anlamadıkları bir konuda onların anladıkları dilde anlatabiliyordum. Küçük açıklamalar yapabiliyordum. Bu konuda rahattım yani.” (Katılımcı 4)

“Sıkıntılı, resmen engelli gibi oluyorsun. Önünde koca bir rampa veya merdiven var çıkamıyorsun. Ayakların yok. Yani olmuyor bir yerlerde bir şeyler eksik kalıyor. Ben anladığım halde sıkıntılar yaşıyorum. Çocuk bana bir şey anlatmaya çalışmış ben ise başka bir şey anlamışım istemeden kızabiliyorsun. Olmuyor yani, daha rahat olabilir. Daha iyi anladığın zaman iletişim daha iyi kurulabilir.” (Katılımcı 5)

“Kendim çeviri yaparak yetmeye çalışıyorum çocuğu anlamaya çalışıyorum çocuğun ifadesi ile konuşmasıyla ne demek istediğini anlamaya çalışıyorum. Kendim tercüme ediyorum. Pek sıkıntı yaşamıyorum açıkçası. İletişimde eksik olduğumuzda da daha önce dediğim gibi üst sınıflardaki öğrenciler ile veya ailesi ile bire bir ilişkide olduğu kişilerle bir şekilde iletişim kurarak anlaşabiliyoruz.” (Katılımcı 8)

“Kesinlikle yetersiz, kesinlikle yetersizim. Hani ben sadece vicdani sorumluluğu bu halkın çocuklarına bu halkın yıllardır hor görülmüş aşağılanmış diline, kültürüne karşı bir vazife gereği hissettim. Bunu yerine getirdim 30'unu okumaya geçirdim. Ama ben onların zihninde onların eğitime dönük hiçbir katkı sağlayamadım. Yani çok yetersiz görüyorum diyorum ya bu zaten kişisel bir çaba ile çözülecek bir sorun değil kişisel bir çaba ile karşılanacak bir durum değil bu bizi aşan bir durum.” (Katılımcı 12)

“Yetersiz görüyordum yetersizdim ya çünkü ulaşamıyordum ki çocuğa tam anlamıyla ulaşamıyordum. Yani ilk 1 ay hatta 1 senemi düşünüyem. Gerçekten ulaşamadım. Sonraları alışmaya başladım ama birbirimizi tanımaya başladık öğrencilerimizle artık ne demek istediğimi anlıyorlardı mesela. Hareketlerimden bakışlarımdan bir şeyleri aştık ama ne kadar aştık onu bilemem. Yani gerçekten zorlandım bazen kendimden şüphelendim acaba gerçekten öğretemiyor muyum diye. Yani iki dilliliğin zorluğu çoktur yani bunu yaşamak lazım anlatmakla da olmuyor o anki duygular farklı oluyor şu anda anlatmak basit geliyor bence şu anda anlatımım benim, basit geliyor yaşadıklarım yani bu zorlanıyordum gerçekten zorlanıyordum.” (Katılımcı 13)

“Şöyle çok çabalayan gerçekten, ama yeterli değil yani hiç o anlamda eğitim olarak doyum alamadım, alamıyordum yani. Size daha önce de söyledim ben 14 yıllık öğretmenim,

bu sene o verimi alabiliyorum. Bir de başka bir okulda çalıştığım da biraz daha iyiydim. Ama ben hiç tahtaya problem yazıp çözemedim, çözdürmedim çünkü çocuk anlamıyor. Sözlü olarak sorduğumda sınıfın %90 da verdiği cevapta, tahtaya yazdığım da sadece yüzde onluk bir grup cevap verebiliyordu. Ben bu anlamda o geri dönüt çok alamadım bir süre sonra köreldim hissettim. Ve o dörde kadar olan bölümde sürekli okuma yazma ve temel matematik işlemleri dışında çocukları çok bir şey katamadım ders olarak. Ama mesleğe başladığım ilk yıllarda çok güzel tiyatrolar yaptırıp çocuklara ve o zaman anladım ki gerçekten o çocukların içerisinde inanılmaz cevherler var. Mesela halk oyunları yaptırıp çocuklar çok mutlu oldu ama bir noktadan sonra hani ders başarısı gerekiyor ya okul için, onu yapamıyorsunuz işte. O anda çok yeterli olamadım çünkü çocuklarla çok iyi iletişim kuramadım O noktada evet ben de köreldim evet, ama onlar da çok iyi eğitim hayatları yoktur eminim şu an.” (Katılımcı 15)

“Kendimi aynı zamanda bir dili öğretmen olarak ve bir yönde de tek onlarla beraber olduğum zaman boş, boş bir öğretmen olarak gibi görüyorum. İlk başta o ama sonradan yavaş yavaş onlarla bu kaynaşması onların benim dilimi öğrenmesi benim onlara karşı gösterdiğim sevgi şeyden onlara sonra kendimi artık öğretmen olarak hissetmeye başladım. Bir de ilk atandığım dönemde olduğu için bu öğretmenlik bu sınıflara girdiğim zaman yani insan bocalama içerisine giriyor. Karşıdaki çocuk seni anlamıyor, sen onu anlamıyorsun. Yani bütün aldığın, 4 yıl aldığın eğitim sanki boşmuş gibi. Ha bu nasıl oldu ilerleyen dönemlerde benim onlara gösterdiğim sevgi saygı, ondan sonra onların bana gösterdiği bu sevgi saygı ile onların da Türkçe yavaş yavaş öğrenmeleri.” (Katılımcı 20)

Sınıf öğretmenlerinin iki dilli sınıflarda kendilerini nasıl tanımladıklarına ilişkin görüşleri incelendiğinde; Katılımcı-1, 3, 4, 6, 7, 8, 9, 10, 11 ve 18 kendilerini yeterli, avantajlı, rahat ve şanslı olarak tanımlarken; Katılımcı-2, 5, 12, 13, 14 ve 15 ise yetersiz, sıkıntılı ve çabalayan olarak tanımlamışlardır. Katılımcı-16 kendini yabancı olarak tanımlarken; Katılımcı-20 kendisini bir dil öğretmeni olarak gördüğünü ifade etmiştir.

Sınıf öğretmenlerinin iki dilli sınıflarda kendilerini nasıl tanımladıklarına ilişkin görüşleri incelendiğinde; öğrencilerin ana dillerini bilen sınıf öğretmenlerinin kendilerini görece daha rahat ve çocukların ana dilini bilmeyen öğretmenlere göre daha avantajlı olarak gördüklerini ifade etmişlerdir. Öğrencilerin ana dillerini bilmeyen öğretmenler ise genellikle daha çok zorlandıklarını, kendilerini yetersiz, sıkıntılı ve yetmeye çalışan olarak tanımladıklarını ifade etmişlerdir.

4.8. Sınıf Öğretmenlerinin Başka Görüş ve Öneriler

Sınıf öğretmenleri ile yapılan görüşmede genel olarak eklemek istedikleri görüş ve önerileri sorulmuş, verilen cevaplara uygun temalar oluşturulmuştur. Tablo 12’de sınıf öğretmenlerinin eklemek istedikleri görüş ve önerilerden oluşan temalara yer verilmiştir.

Tablo 12. Eklemek İstenilen Görüş ve Öneriler

Eklemek İstenilen Görüş ve Öneriler

- İki dillilik ile ilgili yeterli araştırmanın yapılması
 - Kültürel alışveriş olması
 - Devlet eliyle annelere Türkçe öğretilmesi
 - Ana dilde eğitim verilmesi
 - Öğretmen konuşulan ana dili öğrenmesi
 - Ana dilin ders olarak öğretilmesi
 - Devletin bu konuyu programına dâhil etmesi
 - Öğrencilerin daha erken yaşlarda Türkçe öğrenmeleri
 - Okul öncesi eğitime daha çok önem ve zaman verilmesi
 - Dil problemi olan yerlerde müfredatın azaltılıp basitleştirilmesi
 - İki dilli eğitim verilmesi
 - Öğrenciye bu konuda baskı kurulmaması
-

Tablo 12 incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin son olarak eklemek istedikleri görüş ve önerileri; iki dillilik ile ilgili yeterli araştırmanın yapılması, kültürel alışveriş olması, devlet eliyle annelere Türkçe öğretilmesi, ana dilde eğitim verilmesi, öğretmen konuşulan ana dili öğrenmesi, ana dilin ders olarak öğretilmesi, devletin bu konuyu programına dâhil etmesi, öğrencilerin daha erken yaşlarda Türkçe öğrenmeleri, okul öncesi eğitime daha çok önem ve zaman verilmesi, dil problemi olan yerlerde müfredatın azaltılıp basitleştirilmesi, iki dilli eğitim verilmesi ve öğrenciye bu konuda baskı kurulmaması şeklindedir. Sınıf öğretmenlerini görüş ve önerilerinden bir kısmı aşağıda verilmiştir.

“Genel olarak baktığımız zaman şu anda Hindistan’da 1500 dil konuşuluyor. Ve muhakkak bunlara yönelik eğitimler de veriliyordu. Buna baktığımız zaman insanların kendi anadilleriyle konuşması tam bir kültür mozaği ve karşıdaki kültürle alışveriş içerisine girmesini büyük bir zenginlik olarak görüyorum. Buna yönelik çalışmalar içerisine girilebilir mesela.” (Katılımcı 3)

“Çalıştığım bölge Güneydoğu Anadolu Bölgesinde özellikle dil konusunda dezavantajlı bir bölge çocukların hiç bilmedikleri, okulda öğrendikleri bir dilde, bilmedikleri yeni şeyler öğrenmeye çalışıyorlar. Bu durum da onları diğer bölgedeki çocuklarla aynı sınava koyup, mesela Hakkâri’deki bir çocuk ile İstanbul’daki bir çocuk aynı sınava koyup yarıştıran bir sistemde onları gerçekten de dezavantajlı bir konuma sokuyor. Umarım bu çocukların dezavantajları giderilir ki bu da ana dilde eğitimle giderilecek bir şey. Ve çocuklar da gerçek potansiyellerini bu şekilde ortaya koyabilirler.” (Katılımcı 4)

“Yani ne o çocuklar böyle bir ortama zorlansın hiç bilmedikleri. Ne öğretmenler ya da diğer meslek grupları da böyle bir şeyle karşılaşsın. Ben şunu bile düşünüyorum yani sadece öğretmene Kürtçe eğitim verilmesin, eğer anne-baba Türkçe bilmiyorsa anne-babaya Türkçe eğitim verilsin. Kurslar açsın. Devlet köyleri gezebilir, Türkçe dersleri versin. Veliler bazen gelip bana diyorlar “biz üzülüyoruz evde hiç Türkçe konuşmadık” erkekler dışarıda iş hayatında Türkçe öğrenebiliyorlar kadınlar evde öğrenemiyorlar. Özellikle de hiç okumamışsa kadın. Adam diyor “hanım hiç Türkçe bilmiyordu biz de Kürtçe konuştuk. Hanım bilseydi evde konuşurduk çocukta öğrenirdi.” Anne bilmeyince çocuğa da öğretmiyor. Bana göre kadın eğitiyor çocuğu yemesi, içmesi her şeyini anne öğretiyor. Kadınlara Türkçe eğitimi verilebilir.” (Katılımcı 5)

“Şöyle az önce de söyledim öğretmenlik bir devlet memurluğundan ziyade bir temsiliyettir. Bir şekilde nasıl diyeyim en ücra yer için konuşalım yaşadığımız ülkenin temsilcisiyiz. En rahat dokunabildiğin en rahat ulaşabildiği en rahat paylaşımda bulunabildiği bir statüdür, bir etikettir. Şimdi dediğim gibi ülkemiz çok geniş ve çok zengin bir ülkedir kültür anlamında, medeniyet anlamında. Bunun kullanılması lazım. Yani her bölgede yaşayan insanların alt kimliği diyelim, o yöreye has kimliği diyelim değerlendirilmelidir, kazanılmalıdır, reddedilmemelidir, korkulmamalıdır. Toplumunu ile böyle bir iletişime geçebilmek eğitimi kullanarak tabi bence ülkemizdeki bu sorundan ziyade bütün sorunları çözmeye namzettir. Ama şu önemli, yapıcı denetim altında. Denetimden kastım baskı değil esnek bir denetimden bahsediyorum ve yapıcı olmalıdır benim düşüncem böyle.” (Katılımcı 10)

“Yani şunu söylemek isterim; ne kadar çabuk Türkçeyi öğrenirlerse kendileri için, en azından eğitim hayatları için öyle diyeyim atak yapmaları daha hızlı olur. Ne kadar içe

kapanık kapalı toplum gibi, biz sadece kendi dilimizi konuşuruz inatla başka dili öğrenmeyiz oluştuğu zaman bir yerde kısır döngü haline dönüşecektir. Kısır döngüye dönüştüğü zaman da e bu çocuk 4 sınıftan sonra okula gitmez ben köyümde kalırım okumaya da niyetim yoktur. Bununla ilgili birçok örnek var. Sadece kendi dilini konuşup batıya giden gerek öğrenci olsun gerek işçi olarak olsun birçok sıkıntı yaşıyorlar. Sorun yaşamamaları için en azından bu şekilde Türkçeyi öğrenip, ha zaten kendi dilini unut diye bir şey yok, biz de sonuçta aynı dili konuşuyoruz ama eğitim yuvasında en azından eğitim süreci boyunca bu dili geliştirmeleri gerekir diye düşünüyorum.” (Katılımcı 11)

“İki Dil Bir Bavul filmi izlemiştim ben yıllar. Önce hakikaten çok komik gelmişti yaşayınca çok farklı oluyor. Herkesin yaşamasını istiyorum. Ama herkesin yaşamasını istiyorum derken her bir yıl o çocuklarla ayrı bir zaman diliminde yıpranmasına sebep oluyor, ayrı bir travmaya sebep oluyor. Buna acilen el atılmalı. Lise mezunu öğrencinin olmaması bir köyde 350 haneli bir köy. Bir örnek bir model oluşturursa belki o model alıp yürüyecek, model daha yok. Biri birkaç sene önce 2 yıllık kazanmış o da kız diye göndermemişler anlatabiliyor muyum? Yani bu bizim kişisel çabamızla alakalı değil. Bir çözüm olamaz bu devletin politik şeyi ile alakalı yani beklentisi ile alakalı programı ve tasarrufu ile alakalı. Çok çok çok insanı bir değer.” (Katılımcı 12)

“Yani dediğim gibi aslında çoğu sorular içinde bir şekilde cevap olarak verdim şey değil. Bir şekilde görüşümü ifade ettim. Hani dediğim gibi iki dilde eğitimin gerekliliğine inanıyorum. Dilin bir zenginlik olduğu muhakkak ve bunun için de ama hani eksik yani bir dilin ihmal edilmesi bir dilin öğretilmesi değil, iki dilin de bir arada öğretilebileceğine inanıyorum. Avrupa'daki eğitim sistemlerinde görülebilir pek çok dil üzerinde çocuklar öğrenebiliyorlar e çok daha iyi neticelere de ulaşabiliyorlar. Çok dilli olan kişilerin daha başarılı olabileceği de söyleniyor. Ya bunun içinde farklı formüller üzerinden iki dil üzerinden eğitimin gelişmesi gerekiyor ama temel anadilinde, kaynak dil olarak sağlam bir şekilde öğrenilmesi gerekiyor.” (Katılımcı 16)

“Vallahi ben şunu söyleyeyim dilden çok, bu sorunlar giderilir eğitim öğretim ortamında ben kendi kişisel görüşümdür öğretmenlere rahat çalışma ortamı sağlamak özellikle araç gereç bakımından konaklama bakımından ulaşım bakımından. Bu zorluklar aşılır ben dili açık söyleyeyim bu aşamada hani bir zorluklarını görmedim zorluk olacağını sanmıyorum yaşadığım ortam ailem en azından bunu gösteriyor gelecekte ne olur bilmem onu bilmem yani.” (Katılımcı 17)

“Genel olarak dedim ya İnsanlar, insanların ben şuna inanıyorum insanların mutlu olması çok önemli insanların mutlu olması da aslında çok zor değil. Çünkü dünya bir tane dünya var ve biz bu dünyada yaşıyoruz eğer saygı çerçevesinde hümanizme yerleşebilirsek insanları olduğu gibi kabul edip değiştirmeye çalışmazsak ya da işte insanları istediği gibi yaşamasına izin verebilirsek, belli kurallara ölçüsünde tabi ki daha mutlu olacağına

inaniyorum. Bireyler toplumlardan oluşur. Siz bireyleri mutlu ederseniz toplumlarda mutlu olacaktır diye düşünüyorum.” (Katılımcı 19)

Sınıf öğretmenlerinin son olarak eklemek istedikleri görüş ve önerileri incelendiğinde; Katılımcı-1 ve Katılımcı-3 iki dillilik ile ilgili araştırmaların yapılması gerektiğini ifade ederken; Katılımcı-4, 7, 9, 12 ve 20 ise öğrencilerin ana dilinde eğitim almaları gerektiğini ifade etmişlerdir. Katılımcı-6 7, 8 ve 9 sınıf öğretmenlerinin gittikleri bölgede konuşulan ana dili öğrenmeleri gerektiğini ifade ederken; Katılımcı-5 velilere Türkçe eğitim verilmesi gerektiğini ifade etmiştir. Katılımcı-7 okullara ana dil öğretmeni atanması gerektiğini ifade ederken; Katılımcı-11 öğrencilerin erken yaşta Türkçe öğrenmeleri gerektiğini ifade etmiştir. Katılımcı-15 müfredatın bu tarz yerlerde basitleştirilmesi gerektiğini ifade ederken; Katılımcı-14 okul öncesi eğitime çok fazla önem verilmesi gerektiğini ifade etmiştir.

Sınıf öğretmenlerinin son olarak eklemek istedikleri görüş ve önerileri incelendiğinde; katılımcıların bir kısmı öğretmenlerin gittikleri bölgede konuşulan ana dili öğrenmelerini önerirken; bir kısmı ise ana dilde eğitimi önerdiklerini ifade etmişlerdir. Kimi katılımcılar bu konunun daha fazla araştırılması gerektiğini ifade ederken; kimi katılımcılar ise velilerin, özellikle de annelerin Türkçe öğrenmeleri gerektiğini ifade etmişlerdir. Bir katılımcımız çocukların ilkokula başlamadan önce mutlaka Türkçe öğrenmeleri gerektiğini ifade ederken; bir katılımcımız ise yine dil problemini gidermek adına okul öncesi eğitimi daha fazla önem verilmesi gerektiğini ifade etmiştir. Bir katılımcımız dil problemi yaşanan bölgelerde müfredatın basitleştirilip sadeleştirilmesi gerektiğini ifade ederken; bir katılımcımız ise iki dilli eğitimi önermiştir.

V. BÖLÜM

5. TARTIŞMA

Araştırmanın bu bölümünde araştırmadan elde edilen sonuçlar ilgili literatür sonuçları içerisinde ele alınmış ve irdelenmiştir.

5.1. Tartışma

Ana dili ve toplum dili farklı olan çocuklar hem ana dilde hem de toplum dilinde ayrı ayrı dil yeteneklerine sahip olmakla birlikte, okula başlama yaşında ne ana dilde ne de toplum dilinde, tek dilli çocukların eriştikleri konuşma ve düşünme düzeyine ulaşamazlar (Belet, 2009). İki dilli çocukların, dil farklılığından kaynaklanan sorunlarla karşılaştıkları zaman dilimi ilkokulun ilk yıllarına denk gelmektedir. İlkokul dönemi, bütün eğitim hayatının temelini atıldığı çok hassas ve önemli bir dönemdir. Bu dönemde öğrencilerin yaşayacakları sorunların etkisi de muhakkak büyük olacaktır. Bu bölümde, sınıf öğretmenlerinin iki dilli sınıflarda yaşadıkları eğitsel ve iletişimsel sorunlara ilişkin görüşlerinden elde edilen sonuçlar tartışılacaktır.

Sınıf öğretmenleriyle yapılan görüşmelerde, sınıf öğretmenlerinin ana dilini özellikle anneden öğrenilen, içine doğduğu çevrede konuşulan bir iletişim aracı olarak gördüklerini belirtmişlerdir. Özellikle anne vurgusunun yapıldığı bu çıkarım Aksan'ın (2015) ana dili tanımlamasıyla ve TDK'nın Güncel Türkçe Sözlüğündeki ana dili tanımıyla benzerlik taşırken; Oruç'un (2016) çalışmasında belirttiği gibi "bir kimsenin dili annesinde öğrenmesi, o dilin ana dil olması için tek başına yetmez" çıkarımıyla kısmen ters düşmektedir. Ayrıca görüşmede öğretmenler ana dili temel bir hak olarak gördüklerini, konuşulmamasının özgüven eksikliği yaratacağını ve kendilerini güvende ve özel hissettikleri bir alan olarak gördüklerini belirtmişlerdir. Bunun dışında ana dili kültürün bir parçası ve yansıması olarak gördüklerini belirtmişlerdir.

Sınıf öğretmenleriyle yapılan görüşmede, öğretmenler genel anlamda iki dilliliği bir zenginlik olarak gördüklerini vurgulamışlardır. İki dilliliği zenginlik olarak görmelerinin gerekçesi olarak ise kişiye diller arasında karşılaştırma yapma olanağı sağlaması ve

bunun da zekayı geliştirdiği düşüncesidir. Genel anlamda iki dilliliği olağan bulan kimi öğretmenler, iki dilliliğin sınıfta sorunlara yol açabileceğini ve eğitim öğretimin bu sebeple aksayabileceğini belirtmişlerdir. Tulu'nun (2009) iki dilli çocukların, eğitim-öğretime başladıklarında hem birinci dillerinde hem de ikinci dilindeki yetersizlikleri akademik başarılarını olumsuz yönde etkilediğini belirtmesi bu bulguyu desteklemektedir.

Öğretmenlerle yapılan görüşmede ana dilde eğitimin beynin kapasitesini geliştiren bir uygulama olduğunu ve uygulanması gerektiği ifade etmişlerdir. Bu bulgu, Coşkun, Derince & Uçarlar'ın (2010) yaptığı çalışmada ortaya çıkan “herkesin kendi anadilini okulda öğrenebilmesini savunmakta ve bunun başta öğrenciler olmak üzere herkes için en iyisi olacağını düşünmekte olduğu” bulgusuyla ve Gümüş, (2012) anadilinde eğitimin bir hak olduğunu ve herkesin kendi anadilinde eğitim alabilmesi gerektiğini düşündüğü bulgusuyla desteklenmektedir. Ayrıca Cummins'in (2001) ana dili eğitim dilinden farklı olan öğrencilerin eğitimi için çok dilli eğitimin, öğrencilerin daha sonraki eğitim yaşamlarının başarısında hayati derecede rol oynadığını ifade etmesi de bu bulguyu destekler niteliktedir. Yanı sıra katılımcıların bir kısmı ana dilde eğitimin uyum sorunu ve çift başlılık gibi problemler yaratacağını belirtmişlerdir.

Sınıf öğretmenleri iki dilli sınıflarda yaşadıkları problemlerin temelinde iletişim problemi olduğunu, öğrencilerin kendilerini ifade etmekte güçlük çektiklerini ve okuduklarını anlamadıklarını belirtmişlerdir. Bu bulgu Hamidi'nin (2015) sınıf öğretmenlerinin ana dili farklı olan öğrencilere Türkçe öğretirken kelimenin anlamı, iletişim problemi, Türkçe ifade etme ve cümle oluşturma eksikliği gibi sorunlarla karşılaştığı bulgusu ve Sarı'nın (2002) iki dilli çocukların karşılaştığı en önemli sorunlar, söyleneni anlama ve kendini ifade etmede çekilen güçlükler olduğu bulgusu tarafından desteklenmektedir. Katılımcıların bir kısmı öğrencilerin telaffuzda zorlandıklarını ve kurdukları cümlelerde sıklıkla ana dillerden kelimeler bulunduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca öğrencilerin akademik başarılarının düşüklüğü, özgüven eksikliği ve içe kapanma olarak ifade ettikleri bulgu; Yılmaz & Şekerci'nin (2016) öğretmenler ana dili farklı olan öğrencilerin okula başladıklarında çeşitli sorunlarla karşılaştıklarını; bunların özellikle iletişim kuramama ve içe kapanıklık yaşama, özgüven sorunu, sosyalleşme sorunu, akademik olarak başarısızlıkla karşı karşıya kalma olarak belirtmeleri bulgumuzu desteklemektedir. Bunların dışında iki dilli sınıflarda zaman probemi yaşandığı ve

müfredatta belirtilen kazanımların yetiştirilememesi belirtilen sorunlar arasındadır. Sınıf öğretmenleri öğrencilerin kendilerini anlamamasını dil problemi olarak değil de algı ve anlama problemi olarak görüp öğrencilere bu şekilde yaklaştıklarını belirtmişlerdir. Delpit (2006) dil problemlerinin okul başarısını etkilediğini ve öğrenme güçlüğü yaşadığı düşünülen bir çok öğrencinin aslında dil farklılığından kaynaklanan sorunlar yaşadığını vurgulaması bu bulguyu desteklemektedir. Bütün bu sorunlar öğretilmekte motivasyon düşüklüğü yarattığı da belirtilmiştir.

Sınıf öğretmenleri iki dilli sınıflarda yer verdikleri uygulamalarla ilgili olarak, Türkçe bilen öğrencilerden yardım aldıklarını belirtmişlerdir. Benzer bulgu Yılmaz & Şekerci (2016); Karadaş (2017) ve Yiğit'in (2009) çalışmasında da bulunmuştur. Bulunan diğer bir bulgu ise zorlandıklarında öğrencilerin ana dillerinden örnekler verilmesidir. Bu bulgu Hamidi'nin (2015) çalışmasında bulunması bulgumuzu destekler niteliktedir. Yine Hamidi (2015) yaptığı çalışmada iki dilli problemi gidermek adına görsel ve işitsel yöntemler kullanması ve Yiğit'in (2009) görsel materyaller ve canlandırmalardan yararlanma bulgusu çalışmamızda bulduğumuz görsellikten faydalanma ve materyaller kullanma bulgusunu desteklemektedir. Ayrıca araştırmamızda bulduğumuz beden dilinden faydalanma, çizgi film izletme, farklı cümlelerle tekrar ifade etme ve Türkçe bilen öğrenci ile bilmeyen öğrencileri yan yana oturtma gibi bulgular elde edilmiştir. Son olarak katılımcılarımızdan bazıları iki dillilikten kaynaklanan problemleri gidermek adına herhangi bir uygulama yapmadıklarını belirtmişlerdir yine benzer bir bulgu Hamidi'nin (2015) çalışmasında bulunmuştur.

Sınıf öğretmenlerinin iki dillilikten kaynaklanan sorunlara ilişkin çözüm önerileri olarak; öğretmenlerin gittikleri bölgenin anadilini bilmeleri veya hizmet içi eğitimlerle öğrenmeleri gerektiğini, öğrencilerin hem ana dillerinde hem de resmi dilde eğitimi beraber almaları gerektiğini ve ana dilde eğitim gerekliliğini belirtmişlerdir. Bu bulgu Uçarlar & Derince'nin (2012) eğitimde mutlaka ana dili kullanılmalı ve çift dilli bir eğitim modeli geliştirilmelidir. Öğretmen adaylarına dilsel ve kültürel çeşitlilik hakkında hizmet içi eğitim verilmelidir bulgusuyla desteklenmektedir. Yine benzer bulgular Hamidi (2015) ve Yılmaz & Şekerci'nin (2016) çalışmalarında da mevcuttur. Yanı sıra öğretmenler çözüm önerileri olarak çizgi film izletme, kitap okutma, görsele dayalı donanımlı sınıflarda materyallerle ders işleme, okul öncesi eğitimi bu tarz yerlerde gerekirse iki yıl zorunlu yapmak gerekliliği belirtilmiştir. Bu bulgular Asrağ'ın (2009)

öğrencilerin okul öncesi dönemde Türkçe yayın yapan tv, radyo vb. gibi iletişim araçları ile daha fazla etkileşimde olmaları gerektiğini ifade ettiği araştırma bulgularıyla desteklenmektedir. Yanı sıra sınıf öğretmenleri öğrencilerle daha çok Türkçe konuşmanın iki dilliliğin eğitimde yarattığı problemleri çözeceğini belirtmişlerdir.

İki dilli sınıflarda öğrencilerin konuştuğu ana dili bilen öğretmenler kendilerini yeterli, avantajlı ve şanslı olarak görürken; öğrencilerin ana dilini bilmeyen sınıf öğretmenleri ise kendilerini yetersiz, sıkıntılı, yetmeğe çalışan, dil öğretme bir yabancı gibi belirtmişlerdir. Bu bulgu Coşkun, Derince ve Uçarlar'ın (2010) çalışmalarında belirtilen öğrencilerin ana dilini bilen ve bilmeyen öğretmenler arasında fark olduğu, ana dili bilen öğretmenlerin zorlukları daha rahat aştıkları ve öğrencilerin ana dili bilen öğretmenlerle daha rahat ilişki kurduğu ayrıca ana dili bilen öğretmenlerin öğrenci velileriyle daha rahat iletişim kurduğu bulgusuyla desteklenmektedir. Yine bu bulgu Hamidi'nin (2015) çalışmasında bulunan altıncı alt probleme ilişkin bulgusunu destekler niteliktedir.

VI. BÖLÜM

6. SONUÇ ve ÖNERİLER

Bu bölümde araştırma kapsamında elde edilen sonuçlara yer verilmiş olup bu sonuçlardan yola çıkılarak uygulamaya ve araştırmacıya yönelik öneriler yer almaktadır.

6.1. Sonuçlar

Sınıf öğretmenlerinin iki dilli sınıflarda yaşadığı eğitsel ve iletişimsel sorunlara ilişkin yapılan görüşlerde; ana dilinin anne ile güçlü bir bağının olduğu, doğuştan gelen bir hak olduğu ve bunun geliştirilmesi, korunması gerektiği sonucuna varılmıştır. Ayrıca ana dilin, kültürün bir parçası ve o kültürün ifade ediş şekli olduğu sonucuna varılmıştır.

Sınıf öğretmenleriyle yapılan görüşme sonucunda iki dilliliğin ve iki dilli eğitimin genel anlamda bir zenginlik olduğu, beynin kapasitesini geliştirdiği ve bir hak olduğu sonucuna varılmıştır. Ancak iki dilliliğin ve iki dilli eğitimin aynı zamanda yarım dillilik anlamına geldiği, bunun eğitim-öğretimde ve iletişimde sorunlara yol açabileceği yanı sıra eğitimde bulanıklığa ve iki başlılığa sebep olabileceği sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca sınıf öğretmenlerinin iki dillilik ve iki dilli eğitim ile ilgili yeterli bilgiye sahip olmadıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmada iki dilli sınıflarda temelde anlamama, anlaşılma ve iletişim sorunu olduğu sonucuna varılmıştır. Ayrıca iki dilli öğrencilerin kendilerini ifade edememe, telaffuzda zorlanma ve konuşmalarında ana dillerinden kelimeler de katarak cümle kurma gibi sorunlar yaşadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Bunların dışında iki dilli öğrencilerde başarı düşüklüğü, özgüven eksikliği ve içe kapanma gibi sorunlar yaşandığı sonucuna ulaşılmıştır. Sınıf öğretmenleri iki dillikten kaynaklı müfredatı yetiştirememe ve zaman problemi yaşadıkları ve tüm bunların isteksizliğe ve motivasyon düşüklüğüne yol açtığı sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmada ulaşılan diğer bir sonuç ise sınıf öğretmenlerinin iki dillilikten kaynaklanan sorunları gidermek için tercüman öğrenci kullanmalarıdır. Bunun yanında

öğretmenlerin zorlandıklarında öğrencilerin ana dillerinden örnekler vermeleri ulaşılan diğer bir sonuçtur. Sınıf öğretmenleri iki dillilik ile ilgili sorunları aşarken görsellikten faydalanma, beden dilini kullanma, çizgi film izletme ya da bunun için ek bir çalışmaya girmeme gibi etkinlikler yaptıkları sonucuna ulaşmıştır.

Sınıf öğretmenleri ile yapılan görüşmede iki dillilikten kaynaklanan sorunların giderilmesi için öğretmenlerin çocukların ana dillerini asgari düzeyde bilmeleri gerektiği ya da hem ana dilin hem de resmi dilin bir arada verileceği iki dilli bir eğitim verilmesi gerektiği sonucuna varılmıştır. Ayrıca ana dilde eğitim de çıkan sonuçlar arasındadır. Yine çözüm önerileri arasında öğrencilerin Türkçelerinin düzelmesi-gelişmesi adına birtakım öneriler de (kitap okuma, çizgi film izleme, sürekli ve her yerde Türkçe konuşma vb.) çıkan sonuçlar arasındadır.

Çalışmada ortaya çıkan bir diğer sonuç ise öğrencilerin ana dilini bilen öğretmenlerin kendilerini yeterli ve avantajlı görürken öğrencilerin ana dilini bilmeyen öğretmenlerin kendilerini yetersiz, yabancı ve bir dil öğretmeni olarak görmeleridir.

6.2. Öneriler

Bu bölümde araştırma sonuçlarına ilişkin önerilere; “Uygulamaya Yönelik Öneriler” ve “Araştırmacılara Yönelik Öneriler” olarak iki şekilde yer verilecektir.

6.2.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler

- İki dilli sınıflarda iletişim problemini azaltmak ve öğretmenleri bu sınıflar için her anlamda hazırlamak üzere sınıf öğretmenlerine eğitim fakültelerinden başlanarak iki dillilik ile ilgili bilgi verilmeli ve buna dair ders içerikleri oluşturulabilir.
- Sınıf öğretmenlerine, kendilerini daha yeterli görmeleri adına, hizmet içi eğitim veya benzeri eğitimler ile gidecekleri bölgenin ana dili asgari düzeyde de olsa öğretilir.
- Devletin denetimi ve kontrolü altında, iki dilli bölgelerde uygulanmak üzere iki dilli eğitimin bir formülü geliştirilebilir.

- İki dilli bölgelerde Türkçe çoğunlukla anasınıfında öğrenildiği için anasınıfına özel önem verilmeli ve bu bölgelerde gerekli görülmesi halinde iki yıl zorunlu olabilir.
- İki dilli öğrencilerin bulunduğu sınıflarda sınıflar; bilgisayar, projeksiyon, akıllı tahta vb. Görsel ve işitsel materyallerle donatılabilir.
- İki dilli öğrencilerin velileri, özellikle de anneler gerekli kurumlarca Türkçe okuma yazma kurslarına dahil edilebilir ve kendilerine Türkçe öğretilir.
- MEB'in İki dilli bölgelerde çalışan öğretmenleri teşvik edici maddi ve manevi uygulamaları olabilir.

6.2.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler

- İki dilli sınıflarda yaşanan problemler sadece sınıf öğretmenlerini değil tüm branş öğretmenlerini ilgilendiği için, diğer öğretmenlerin de -özellikle de anasınıfı öğretmenlerinin- bu konudaki düşüncelerini belirlemeye yönelik çalışmalar yapılabilir.
- İki dillilik ile ilgili veli ve öğrencilerin katılımcı oldukları çalışmalar yapılabilir.
- Nitel desen kullanılarak yapılan bu çalışmanın benzerleri nicel desen kullanılarak yapılabilir.

VII. BÖLÜM

7. KAYNAKÇA

- Aksan, D. (2015). *Her yönüyle dil ana çizgileriyle dil bilim*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Asrağ, A. C. (2009). İlköğretim birinci kademe öğrencilerinin anadil öğrenim problemleri ve sınıf iklimine etkisi: Türkçe konuşma problemi Şanlıurfa örneği. *Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi*.
- Ataman, A. (2004). *Ataman, A. (2004). Gelişim ve öğrenme*. Ankara: Gündüz Eğitim Ve Yayıncılık. Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- Ateşal, Z. (2017). İki dillilik ve çift dil. *Uluslararası Sosyal Bilimler Dergisi, Cilt 1, Sayı 7*, 1-12.
- Ayan Ceyhan, M., & Koçbaş, D. (2009). *Çift dillilik ve Eğitim*. İstanbul: ERG.
- Baker, C. (2001). *Foundations of bilingual education and bilingualism*. Great Britain: Biddles Ltd.
- Baker, C. (2011). *İkidilli Eğitim*. İstanbul: Heyamola yayınları.
- Belet, Ş. D. (2009). İki dilli Türk öğrencilerin ana dili Türkçeyi öğrenme durumlarına ilişkin öğrenci, veli ve öğretmen görüşleri (Fjell İlköğretim Okulu Örneği, Norveç). *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 71-85.
- Benson, C. (2009). Designing Effective Schooling in Multilingual Contexts: Going Beyond Bilingual Models. T. Skutnabb-Kangas içinde, *Social Justice Through Multilingual Education* (s. 66). United Kingdom: Multilingual Matters.
- Benson, C. (2013). Çokdilli bölgelerde en etkili eğitimin tasarlanması: Çift dilli modellerin ötesine geçmek. T. Skutnabb Kangas, R. Phillipson, A. Mohanty, & M. Panda içinde, *Çokdilli Eğitim Yoluyla Toplumsal Adalet* (s. 114-136). Ankara: Eğitim Sen Yayınları.

- Bialystok, E. (2011). Coordination of executive functions in monolingual and bilingual children. *Journal of Experimental Child Psychology*, 110(3), 461-468. Doi: 10.1016/j.jecp.2011.05.005 <https://www.ncbi.nlm.nih.gov> adresinden erişilmiştir. Erişim Tarihi: 05.06.20019.
- Bialystok, E., & Barac, R. (2012). Emerging Bilingualism: Dissociating Advantages for Metalinguistic Awareness and Executive Control. *International Journal of Cognitive Science*, 122(1), 62-73 <http://dx.doi.org/10.1016/j.cognition.2011.08.003> <https://www.researchgate.net> adresinden elde edilmiştir. Erişim tarihi 05.06.2019.
- Bialystok, E., Luk, G., & Kwan, E. (2005). Bilingualism, biliteracy, and learning to read: Interactions among languages and writing systems. *Scientific Studies of Reading*, 9(1), 43-61.
- Bloomfield, L. (1935). *Language*. Chicago: George Allen & Unwin Ltd.
- Bohannon, J. (1993). Theoretical approaches to language acquisition. J. Gleason içinde, *The development of language* (s. 239-299). New York: Macmillan.
- Buzludağ, Ö., & Turgut, A. E. (2015). Eğitimde resmi dil politikaları, anadilinde ve çokdilli eğitim. 5. *Demokratik eğitim kurultayı 3-7 şubat 2014* (s. 103-127). Ankara: Eğitim Sen Yayınları.
- Cengiz, A. K. (2006). *Dil-Kültür İlişkisi Açısından Hatay'da İki dillilik*. Hatay: Mustafa Kemal Üniversitesi.
- Cengiz, K., & Türk, H. (2009). Hatay'da iki dillilik ve iki dillilikten kaynaklanan dil karışması. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 190-208.
- Cırık, İ. (2008). Çok kültürlü eğitim ve yansımaları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H. U. Journal of Education)*, 34, 27-40.
- Coşkun, V., Derince, M. Ş., & Uçarlar, N. (2010). *Dil Yarası*. Diyarbakır: DİSA Yayınları.
- Cüceloğlu, D. (2009). *İnsan Ve Davranışı*. İstanbul: Remzi Kitabevi.

- Cummins, J. (1976). The influence of bilingualism on cognitive growth: A synthesis of research findings and explanatory hypotheses. *ERIC ED125311*. <http://eric.ed.gov/adresinden elde edilmiştir>. Erişim tarihi: 05.06.2019.
- Cummins, J. (2001). Bilingual children's mother tongue: why is it important for education? *Sprogforum*, 19, 15-20.
- Cummins, J. (2013). Dilsel azınlık öğrencilerinin eğitim başarısının altında yatan temel psikodilsel ve sosyolojik esaslar. T. Skutnabb-Kangas, R. Phillipson, A. Mohanty, & M. Panda içinde, *Çok dilli eğitim yoluyla toplumsal adalet* (s. 59-78). Ankara: Eğitim Sen Yayınları.
- Dağabakan, F. Ö., & Dağabakan, D. (2007). Dil ve çocukta dil gelişim kuramları. *Milli Eğitim Dergisi*, 174, 155-161. Kasım 07, 2018 tarihinde <http://www.anaokullu.com/aa-belge/okul-oncesi-makale-dil-gelisimi.pdf> adresinden alındı
- Delpit, L. (2006). *Other People's Children: Cultural Conflict In The Classroom*. New York: The New Press.
- Demircan, Ö. (2003). Öğretim dili ve anadilde eğitim. *28-29 Haziran Anadilde eğitim sempozyumu 1* (s. 77-82). Ankara: Eğitim Sen Yayınları.
- Demirel, Ö., & Şahinel, M. (2006). *Türkçe öğretimi (7. baskı) (2-3, 5-7)*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Derince, M. Ş. (2012). *Anadili Temelli Çokdilli ve Çokdialektli Dinamik Eğitim: Kürt Öğrencilerin Eğitimide Kullanılabilecek Modeller*. İstanbul: Diyarbakır Siyasal ve Sosyal Araştırmalar Enstitüsü (DİSA).
- Derince, Ş. (2011). *Önce Anadili 1 - Dil eğitim örnekleri ve eğitim modelleri*. Diyarbakır: Disa.
- Derince, Ş. (2013). *Anadilde Eğitim Modelleri*. TEPAV.
- Eğitim-Sen, A. A. (2010). *Anadilin önemi ve anadilinde eğitim*. Ankara: Eğitim sen yayınları.
- Ellis, R. (1994). *The study of second language acquisition*. New York: Oxford University Press.

- Ergil, D. (1995). Çokkültürlülük ve Çokdillilik. *Ankara Üniversitesi SBF Dergisi*, 159-165.
- Ergin, M. (2009). *Türk dil bilgisi*. İstanbul: Bayrak basım/yayım/tanıtım.
- Ergün, Ö. R. (2017). *Sınıf öğretmenlerinin anadili farklı öğrenciler ile yaşadıkları sorunlar*. Burdur: Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi.
- Gander, M. J., & Gardiner, H. W. (2004). *Çocuk ve Ergen Gelişimi*. (B. Onur, Dü.) Ankara: İmge Kitapevi.
- Gleason, J. (1997). *The development of language*. Boston: Allyn and Bacon.
- Gökdağ, B. A. (2011). Doğu Karadenizde konuşulan diller ve Türkçe ile etkileşimleri. *karadeniz araştırmaları*, 111-134.
- Gözüküçük, M. (2015). *Anadili Türkçe olmayan ilkokul öğrencilerine ilkokuma yazma öğretiminde karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri*. Yayımlanmamış doktora tezi Denizli: Pamukkale Üniversitesi.
- Greene, J. (1975). Thinking and language. P. Herriot içinde, *Essential psychology series*. London: Methuen.
- Gümüş, A. (2012). Eğitimde anadilinin kullanımı ve çiftdilli eğitime dair halkın tutum ve görüşleri Eğitim Sen Türkiye Taraması 2010. *Eğitim Bilim Toplum*, 37, 52-75.
- Günay, V. D. (2015). *İki ya da çok dillilikte Avrupa toplumu*. 10 25, 2018 tarihinde Turkophone: <http://dergipark.gov.tr/turkophone/issue/18995/200501> adresinden alındı
- Güneş, F. (2013). *Türkçe Öğretimi Yaklaşımları ve Modelleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Hamidi, N. B. (2015). *Sınıf öğretmenlerinin ana dili farklı farklı olan öğrencilere Türkçe öğretimi ile ilgili görüşlerinin incelenmesi (Diyarbakır ili örneği)*. Gaziantep: Zirve Üniversitesi sosyal bilimler enstitüsü yüksek lisans tezi.
- Jisa, H. L., & Akinci, M. A. (2001). Developpement De La Narration En Langue Faible et Forte Le Cas Des Connecteurs. *AILE Acquisition et interaction en langue étrangère*, 14, 87-100.

- Kandır, A. (2005). Bilişsel gelişimde dilin kazanılması. E. Ömeroğlu, & A. Kandır içinde, *Bilişsel Gelişim* (s. 131-152). İstanbul: Morpa Kültür Yayınları Ltd.Ş.
- Karadaş, R. (2017). Anadili Türkçe olmayan öğrencilerin bulunduğu sınıflarda okuma yazma öğretirken öğretmenlerin yaşadığı sorunlar ve bu sorunların giderilmesine yönelik çalışma önerileri (Ağrı ili Patnos ilçesi örneği). *Yüksek Lisans Tezi, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Burdur.*
- Karakaya, Ş. (2007). *Dil gelişimi ve dil politikası*. Ankara: Akçağ Basım yayım.
- Karakaya, Z. (2008). *Dil edinimi, okul öncesi dil ve oyun eğitimi*. Samsun: E Yazı.
- Keklik, İ. (2017). Bilişsel Gelişimi. İ. Yıldırım içinde, *Eğitim psikolojisi* (s. 89-93). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Keskinkılıç, K., & Keskinkılıç, S. B. (2007). *Türkçe ve ilkokuma yazma öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Kiernan, B. J., & Swisher, L. (1990). The initial learning of novel English words: Two single-subject experiments with minority-language children. *Journal of Speech and Hearing Research*, 33(4), 707-716.
- Koşan, Y. (2015). Okul öncesi eğitimin iki dilli çocukların okula hazır bulunuşluklarına etkisinin incelenmesi. *Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.*
- Kula, O. B. (2012). *Dil felsefesi edebiyat kuramı-1*. İstanbul: Türkiye iş bankası kültür yayımları.
- Lai, V. T., Rodriguez, G. G., & Narasimhan, B. (2014). Thinking-for-speaking in early and late bilinguals. *Bilingualism: Language and Cognition*. <https://doi.org/10.1017/S1366728913000151> adresinden elde edilmiştir. Erişim tarihi: 05.06.2019, 17(1), 139-152.
- Liddicoat, A. (1991). *Bilingualism: An introduction*. Avustralya: ERİC.
- Mangır, M., & Erkan, S. (1987). *0-4 yaş arasındaki çocuklarda dil gelişimi*. Ankara: Ankara Üniversitesi Ziraat Fakültesi.
- Maviş, İ. (2001). Dil gelişiminin biyolojik temelleri. S. topbaş içinde, *Çocukta dil ve kavram gelişimi*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.

- Maviş, İ. (2017). Çocukta Dil Edinim Kuramları. S. Topbaş içinde, *Dil ve Kavram Gelişimi* (s. 39-73). Ankara: Kök Yayıncılık.
- MEB. (2013). *Çocuk gelişimi ve eğitimi - Dil gelişimi*. kısım 1, 2018 tarihinde www.megep.meb.gov.tr:
http://www.megep.meb.gov.tr/mte_program_modul/moduller_pdf/Dil%20Geli%20C5%9Fimi.pdf adresinden alındı
- Merriam, S. B. (2013). *Nitel Araştırma: Desen ve uygulamalar için bir rehber*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Moradi, H. (2014). An investigation through different types of bilinguals and bilingualism. *International Journal of Humanities & Social Science Studies (IJHSSS), I (II)*, 107-112.
- Oruç, Ş. (2016). Ana dili, ikinci dil, iki dillilik, yabancı dil. *The Journal of Academic Social Science Studies (JASSS)*, 279-290.
- Özdamar, A., & Özkan, A. (1982). *Resimli Ansiklopedik Büyük Sözlük*. (A. Özkan, & A. Özdamar, Dü) İstanbul : Arkın Kitapevi.
- Patton, M. Q. (2014). *Nitel Araştırma ve Değerlendirme Yöntemi* (3. baskıdan çeviri b.). (S. B. Demir, Çev.) Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Sağır, M. (1996). Ana Dil Öğretimi. *TÖMER dil dergisi, dil öğretimi özel sayısı*, 7.
- Sağır, M. (2007). Ana dil mi, ana dili mi? *Türkoloji Araştırmaları*, 540-544.
- San Bayhan, P., & Artan, İ. (2012). *Çocuk gelişimi ve eğitimi*. İstanbul: Morpa Yayınları.
- Sarı, M. (2001). *İki dilli çocukların okuma yazma öğrenirken karşılaştıkları güçlükler. Yüksek Lisans Tezi*. . Adana: Çukurova Üniversitesi.
- Sarı, M. (2002). İki dilli çocukların çözümleme yöntemiyle okuma yazma öğrenirken karşılaştıkları güçlükler. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 108-122.
- Sincar, F. (2015). *Anadili eğitim dilinden farklı olan öğrencilerin karşılaştıkları sorunlara ilişkin bir araştırma. Yüksek Lisans Tezi*. Gaziantep: Zirve Üniversitesi.
- Skutnabb-Kangas, T. (1981). *Bilingualism or Not : The Education of Minorities Multilingual*. England: Multilingual Matters.

- Subaşı, G. (2007). Bilgiyi işleme kuramı. A. Ulusoy içinde, *Eğitim psikolojisi* (s. 367-416). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Toklu, O. (2009). *Dilbilime Giriş*. Ankara: Akçağ basım yayım pazarlama.
- Topbaş, S. (1998). Dil, Anadili ve Türkçe Öğretimi. S. Topbaş içinde, *Türkçe öğretimi* (s. 3-18). Eskişehir: T.C. Anadolu Üniversitesi Yayınları no:1066.
- Tulu, Y. (2009). *Ana dili Türkçe olan ve ana dili Türkçe olmayan (iki dilli) 4-7 yaş çocukların dil düzeylerine etki eden faktörlerin incelenmesi*. Konya Tezli Yüksek Lisans: Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Uçarlar , N., & Derince, M. Ş. (2012). Türkiye'de anadili sorunu: Kürt öğrencilerin deneyimleri. *Eğitim Bilim Toplum*, 10(37), 21-51.
- Yaman, E., & Köstekçi, M. (2003). *Üniversiteliler için örnekli uygulamalı Türk dili ve kompozisyon*. Ankara: Gazi.
- Yayla, Ş. (2003). *Alt sosyo-ekonomik düzeydeki ailelerden gelen 60-72 aylar arasındaki çocuklara uygulanan dil eğitim programının çocukların dil gelişimine etkisinin incelenmesi*. Gazi Üniversitesi: Yüksek Lisans Tezi.
- Yazıcı, Z. G. (2007). *Birinci ve ikinci dili Türkçe olan iki dilli çocukların Türkçeyi kazanımlarına dil merkezli okul öncesi eğitim programının etkisi*. doktora tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi.
- Yiğit, V. (2009). *Ses temelli cümle yöntemi ile ilk okuma yazma öğretim sürecinde karşılaşılan güçlükler ve bu güçlüklerle baş etme stratejilerinin belirlenmesi; (Şırnak ili örneği)*. Adana: Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü .
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemi*. Ankara: Seçkin.
- Yılmaz, F., & Şekerci, H. (2016). Ana Dil Sorunsalı: Sınıf Öğretmenlerinin Deneyimlerine Göre İlkokul Öğrencilerinin Yaşadıkları Sorunlar. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi - Journal of Qualitative Research in Education*,, 47-63.
- Yılmaz, M. Y., & Demirel, G. (2015). İki dillilik ve türleri üzerine. *International Journal of languages' education and teaching*, 1693 - 1701.

Yin, R. K. (2014). *Case study research: designs and methods (5th edition)*. Los Angeles: Sage.

