



T.C.

AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalı

YÜKSEK  
LİSANS  
TEZİ

ORTAOKUL SEVİYESİNDEKİ İKİ DİLLİ  
ÖĞRENCİLERİN (RUS/TÜRK) TÜRKÇE  
KULLANIMINDA SOSYOKÜLTÜREL  
ÇEVRENİN ETKİLERİNE YÖNELİK  
GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ

SABAHAT ÖZAKÇAYLI

Yurt Dışındaki Türk Çocuklarına Türkçe Öğretimi

Antalya, 2024

**T.C.**  
**AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ**  
**EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**  
**TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI**  
**TÜRKÇE EĞİTİMİ**  
**TEZLİ YÜKSEK LİSANS PROGRAMI**

**ORTAOKUL SEVİYESİNDEKİ İKİ DİLLİ ÖĞRENCİLERİN**  
**(RUS/TÜRK) TÜRKÇE KULLANIMINDA SOSYOKÜLTÜREL**  
**ÇEVRENİN ETKİLERİNE YÖNELİK GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**Sabahat ÖZAKÇAYLI**

**Danışman**

**Prof. Dr. Mehmet CANBULAT**

**Antalya, 2024**

## DOĞRULUK BEYANI

Yüksek lisans tezi olarak sunduğum bu çalışmayı, bilimsel ahlâk ve geleneklere aykırı düşecek bir yol ve yardıma başvurmaksızın yazdığımı, yararlandığım eserlerin kaynakçalarda gösterilenlerden oluştuğunu ve bu eserleri her kullanışında alıntı yaparak yararlandığımı belirtir; bunu onurumla doğrularım. Enstitü tarafından belli bir zamana bağlı olmaksızın, tezimle ilgili yaptığım bu beyana aykırı bir durumun saptanması durumunda, ortaya çıkacak tüm ahlâki ve hukuki sonuçlara katlanacağımı bildiririm.

16.07.2024

Sabahat ÖZAKÇAYLI

T.C.  
AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

Sabahat ÖZAKÇAYLI ‘nın bu çalışması 16.07.2024 tarihinde jürimiz tarafından **Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi** Ana Bilim Dalı **Yurt Dışındaki Türk Çocuklara Türkçe Öğretimi** Tezli Yüksek Lisans Programında **Yüksek Lisans Tezi** olarak **oy birliği/oy çokluğu** ile kabul edilmiştir.

İMZA

**Başkan** : Doç. Dr. Bilal ŞİMŞEK  
Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, .....  
Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi

**Üye** : Doç. Dr. Serdar AKBULUT  
Manisa Celal Bayar Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, .....  
Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi

**Üye (Danışman)** : Prof. Dr. Mehmet CANBULAT  
Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, .....  
Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi

**YÜKSEK LİSANS TEZİNİN ADI:** ORTAOKUL SEVİYESİNDEKİ İKİ DİLLİ ÖĞRENCİLERİN (RUS/TÜRK) TÜRKÇE KULLANIMINDA SOSYOKÜLTÜREL ÇEVRENİN ETKİLERİNE YÖNELİK GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ

**ONAY:** Bu tez, Enstitü Yönetim Kurulunca belirlenen yukarıdaki jüri üyeleri tarafından uygun görülmüş ve Enstitü Yönetim Kurulunun ..... tarihli ve .....sayılı kararıyla kabul edilmiştir.

## TEŞEKKÜR

Çalışmanın her aşamasında bilgi ve tecrübesiyle yol gösteren, cesaretlendiren, ilham veren, gösterdiği büyük rehberlik, destek, sabır ve anlayış için ve beni her zaman daha geniş ufuklarda düşünmeye teşvik eden kıymetli tez danışmanım Sayın Prof. Dr. Mehmet CANBULAT' a en içten teşekkürlerimi sunarım.

Çalışma boyunca hep yanımda olan, bana hem arkadaş hem de abla gibi davranan, akademik yolculuğumdaki desteği ve rehberliği sayesinde profesyonel olarak büyümemi sağlayan sevgili Arş. Gör. Dr. BETÜL KOPARAN'a çok teşekkür ederim.

Yüksek lisans yolculuğumda tanıştığım ve bu süreç boyunca birbirimizi hiç bırakmadığımız, zorlandığımız süreçlerde hep yan yana olduğumuz, güzel enerjisiyle beni her zaman etkileyen ve her konuda destekçim olan kıymetli dostum Büşra GEHİR'e ve yolculuğa beraber başladığımız ve bizi uzaktan da olsa her zaman destekleyen canım arkadaşım Gökhan GERGİN'e teşekkürlerimi sunarım.

Tüm hayatım boyunca beni maddi ve manevi her konuda destekleyen, inanan, sevgilerini her zaman hissettiren kıymetli aileme teşekkür ederim.

Sabahat ÖZAKÇAYLI

Antalya,2024

## ÖZET

# ORTAOKUL SEVİYESİNDEKİ İKİ DİLLİ ÖĞRENCİLERİN (RUS/TÜRK) TÜRKÇE KULLANIMINDA SOSYOKÜLTÜREL ÇEVRENİN ETKİLERİNE YÖNELİK GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ

ÖZAKÇAYLI, Sabahat

Yüksek Lisans, Türkçe Eğitimi Bölümü

Tez Yöneticisi: Prof. Dr. Mehmet CANBULAT

Yüzyıllardır, farklı dil, köken ve kültüre sahip toplumlar göç, savaş, eğitim ve birçok sebepten bir arada yaşamıştır ve yaşamaya devam etmektedir. 2000'li yıllardan sonra, Türkiye'nin önemli turizm merkezlerinden biri olan Antalya, yabancı turistlerin ilgi odağı haline geldi. Lev Vygotsky'nin en iyi bilinen yakınsal gelişim bölgesi (ZPD) metaforunu sunan sosyokültürel teorisine dayanmaktadır. Vygotsky (1986), dil ve kültür arasında güçlü bir bağ olduğunu ve iletişim ve etkileşimin dil öğrenme sürecini geliştirmek için gerekli olduğunu savunmaktadır. Vygotskian teorisinin temelinde sosyal etkileşim ve dil gelişimi arasındaki ilişki yatmaktadır (Vygotsky, 1979; Kozulin, Gindis, Ageyev & Miller, 2003; Lantolf & Poehner, 2008; Lantolf, 2009). Bu doğrultuda araştırmada, nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışmasına göre desenlenmiştir. Çalışma grubunu belirlemek için amaçlı örnekleme yöntemlerinden uygun örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın katılımcıları, amaçlı örnekleme yöntemlerinden biri olan uygun örnekleme yöntemi ile özel bir okulda okuyan 10 Rus katılımcıyı içermektedir. Çalışmada yarı yapılandırılmış bireysel görüşme formuyla detaylı bir şekilde görüşleri alınan ortaokul seviyesindeki on Rus öğrenci ile çalışma grubu yürütülmüştür. Mevcut çalışmanın amacına en uygun sorular belirlenmiştir. Daha yüksek güvenilirlik elde etmek için araştırmacı, katılımcıları belirli bir yanıtı yönlendirecek sorular kullanmaktan kaçınmış, bunun yerine görüşme sorularını netleştirmek için bol miktarda ayrıntı vermiştir. Doğru veri elde etmek için katılımcılardan görüşmeler sırasında fikirlerini açıklamaları da istenmiş ve araştırmacı, yorumlarını teyit etmek için ifadelerini nasıl yorumladığını belirtmiştir. Bu çalışmada veriler, tüm katılımcılarla yapılan ilk bireysel yarı yapılandırılmış görüşmeler ve katılımcı öğrencilerle yapılan derinlemesine görüşmeler ve araştırmacının katılımcı öğrencilerle gerçekleştirdiği görüşmelere dayanan formla toplanmıştır.

Bu araştırmada, Creswell ve Creswell'in beş aşamalı modeli kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda on Rus ğrencinin sosyokültürel çevreye bağlı olarak dil seçimi yaptıkları sonucuna varılmıştır. Rus ğrencilerin okul ortamında Türkçe dilini tercih ederken aileleriyle Rusça dilini tercih ettikleri sonucuna ulaşılmıştır. Yaşlarından dolayı çoğunlukla anneleriyle vakit geçiren katılımcılar annelerin sosyokültürel çevrelerine göre hareket edildiği sonucuna varılmıştır. Türkçe dilini öğrencilere özellikle küçük yaş gurubundaki yabancı öğrenciler yaratıcı ve ilgi çekici verilmesi gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. Sosyokültürel evre, öğrencilerin her iki dili de etkilediği ve dil seçimi bulundukları sosyal çevreye göre değişebildiği belirtilmiştir. Dil ve sosyokültürel çevrenin i içe geçmiş olduğu ve dil gelişiminde göz ardı edilmemişi gerektiği görüşü bildirilmiştir. Katılımcılar Türkçe diline ve kültürüne ayak uydurmaya çalışıldıkları ve aktif oldukları araştırmada belirtilmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** *Ana dil, İkinci dil, İki dillilik, Sosyokültürel evre, G, Kreselleşme*

## **ABSTRACT**

### **AN ANALYSIS OF THE VIEWS OF SECONDARY SCHOOL LEVEL BILINGUAL STUDENTS (RUSSIAN/TURKISH) ON THE EFFECTS OF SOCIOCULTURAL ENVIRONMENT ON THE USE OF TURKISH**

ÖZAKÇAYLI, Sabahat

Master's, Department of Turkish Education

Thesis Supervisor: Prof. Dr. Mehmet CANBULAT

For centuries, societies with different languages, origins and cultures have lived and continue to live together due to migration, war, education and many other reasons. After the 2000s, Antalya, one of the important tourism centres of Turkey, has become the centre of attention of foreign tourists. It is based on Lev Vygotsky's sociocultural theory, which presents the well-known zone of proximal development (ZPD) metaphor. Vygotsky (1986) argues that there is a strong link between language and culture and that communication and interaction are essential to enhance the language learning process. Vygotskian theory is based on the relationship between social interaction and language development (Vygotsky, 1979; Kozulin, Gindis, Ageyev & Miller, 2003; Lantolf & Poehner, 2008; Lantolf, 2009). In this direction, the study was designed according to the case study, one of the qualitative research methods. Criterion sampling method, one of the purposeful sampling methods, was used to determine the study group. The participants of the study included 10 Russian participants studying in a private school with the criterion sampling method, which is one of the purposeful sampling methods. The study group was carried out with ten Russian students at the secondary school level, whose opinions were obtained in detail through a semi-structured individual interview form. The most appropriate questions were determined for the purpose of the current study. In order to achieve higher reliability, the researcher avoided using questions that would lead the participants to a specific answer, instead providing plenty of details to clarify the interview questions. To obtain accurate data, participants were also asked to explain their opinions during the interviews and the researcher indicated how she interpreted their statements to confirm their interpretations. In this study, data were collected through initial individual semi-structured interviews with all participants and in-depth interviews with the participating students and a questionnaire based on the researcher's interviews with the participating students. In this study, Creswell and Creswell's five-stage model was used. As a result of the research, it was concluded that ten Russian students make language choice depending on the sociocultural environment. It was

concluded that while Russian students prefer Turkish language in the school environment, they prefer Russian language with their families. It was concluded that the participants, who mostly spend time with their mothers due to their age, act according to the sociocultural environment of their mothers. It was concluded that Turkish language should be given to students, especially foreign students in the younger age group, in a creative and interesting way. It is seen that knowing two languages affects their motivation to learn other languages. Sociocultural environment affects both languages of the students and language choice can change according to their social environment. It was reported that language and sociocultural environment are intertwined and should not be ignored in language development. It was stated in the research that the participants tried to keep up with the Turkish language and culture and that they were active.

**Keywords:** *Mother tongue, second language, Bilingualism, Sociocultural environment, Migration, Globalisation*

## İÇİNDEKİLER

|                           |     |
|---------------------------|-----|
| TEŞEKKÜR .....            | i   |
| ÖZET .....                | ii  |
| ABSTRACT .....            | iv  |
| TABLOLAR LİSTESİ .....    | xii |
| KISALTMALAR LİSTESİ ..... | xv  |

## BÖLÜM I

### GİRİŞ

|                               |    |
|-------------------------------|----|
| 1.1. Problem Durumu .....     | 12 |
| 1.2. Araştırmanın Amacı ..... | 15 |
| 1.2.1. Alt Problemler.....    | 15 |
| 1.3. Araştırmanın Önemi ..... | 15 |
| 1.4. Varsayımlar .....        | 17 |
| 1.5. Sınırlılıklar .....      | 17 |
| 1.6. Tanımlar .....           | 17 |

## BÖLÜM II

### KAVRAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

|                                                |    |
|------------------------------------------------|----|
| 2.1. Dil .....                                 | 20 |
| 2.2 Ana dil ve İkinci dil .....                | 21 |
| 2.3. İkidillilik .....                         | 22 |
| 2.4. Kültür .....                              | 25 |
| 2.5. Dil Öğreniminde Sosyokültürel Çevre ..... | 29 |
| 2.6. Dil Öğreniminde Kaygı .....               | 24 |
| 2.7. Motivasyon .....                          | 34 |
| 2.8. Yabancılarla Türkçe Öğretimi .....        | 38 |

|                                                            |    |
|------------------------------------------------------------|----|
| 2.8.1. Yabancı Dil Olarak Türkçede Yazma Becerileri.....   | 42 |
| 2.8.2. Yabancı Dil Olarak Türkçede Konuşma Becerileri..... | 44 |
| 2.8.3. Yabancı Dil Olarak Türkçede Okuma Becerileri.....   | 46 |
| 2.8.4. Yabancı Dil Olarak Türkçede Dinleme Becerileri..... | 47 |

### **BÖLÜM III**

#### **YÖNTEM**

|                                                |    |
|------------------------------------------------|----|
| 3.1. Araştırmanın Modeli .....                 | 50 |
| 3.2. Araştırmanın Çalışma Grubu .....          | 55 |
| 3.3. Veri Toplama Araçları.....                | 59 |
| 3.4. Veri Toplama Süreci .....                 | 61 |
| 3.5. Veri Analizi.....                         | 63 |
| 3.6. Araştırmanın Geçerlik ve Güvenirliği..... | 67 |
| 3.7. Araştırmacının Rolü .....                 | 69 |

### **BÖLÜM IV**

#### **BULGULAR**

|                                                                                                                            |    |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| 4.1. Görüşmelerden Elde Edilen Bulgular.....                                                                               | 71 |
| 4.1.1. Hangi Dilleri Bildikleri Hakkındaki Görüşlerine Yönelik Bulgular.....                                               | 71 |
| 4.1.2. Hangi Dilde Kendilerini Rahat Hissettikleri ve İki Dildeki Becerileri Hakkındaki Görüşlerine Yönelik Bulgular ..... | 75 |
| 4.1.3. Daha Çok Hangi Dili Tercih Ettikleri Hakkındaki Görüşlerine Yönelik Bulgular .....                                  | 85 |
| 4.1.4. Türkçe ve Rusça Dillerini Nasıl ve Ne Zaman Öğrendikleri Hakkındaki Görüşlerine Yönelik Bulgular .....              | 87 |
| 4.1.5. Ev İçinde Hangi Dili Konuştukları Hakkındaki Görüşlerine Yönelik Bulgular.....                                      | 88 |

|                                                                                                                                                                  |    |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| 4.1.6. Rusya ve Türkçe Terimiyle Neyi İlişkilendirdikleri Hakkındaki Görüşlerine Yönelik Bulgular .....                                                          | 89 |
| 4.1.7. En İyi Arkadaşlarının Hangi Milliyete Mensup Oldukları Hakkındaki Görüşlerine Yönelik Bulgular.....                                                       | 90 |
| 4.1.8. Boş Zamanlarını Çoğunlukla Nasıl ve Hangi Milliyetten Arkadaşlarıyla Geçirdikleri Hakkındaki Görüşlerine Yönelik Bulgular.....                            | 91 |
| 4.1.9. Türkiye’de Kendilerini Hangi Durumda Rahat ve Yabancı Hissettikleri Hakkındaki Görüşlerine Yönelik Bulgular.....                                          | 92 |
| 4.1.10. Okulda Hangi Dersi Sevdikleri, Türkçe Dersini Nasıl Buldukları ve İki Dil Bilmenin Diğer Derslere Katkıları Hakkındaki Görüşlerine Yönelik Bulgular..... | 93 |
| 4.1.11. Hangi Tarz Müzik Seçtikleri ve Hangi Dilde Dinlemeyi Tercih Ettikleri Hakkındaki Görüşlerine Yönelik Bulgular.....                                       | 94 |
| 4.1.12. Rus Marketini Tercih Ettikleri ve Satış Danışmanı ile Hangi Dili Konuşmayı Tercih Ettikleri Hakkındaki Görüşlerine Yönelik Bulgular.....                 | 95 |
| 4.1.13. Türk Yapımını Dizi veya Film İzleyip İzlemedikleri Görüşlerine Yönelik Bulgular.....                                                                     | 96 |
| 4.1.14. Gelecekteki Yaşam Planları ve Nerede Yaşamak İstedikleri Hakkındaki Görüşlerine Yönelik Bulgular.....                                                    | 97 |

## BÖLÜM V

### SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

|                                                                |            |
|----------------------------------------------------------------|------------|
| 5.1. Sonuç ve Tartışma.....                                    | 99         |
| 5.2. Öneriler.....                                             | 103        |
| <b>KAYNAKÇA .....</b>                                          | <b>105</b> |
| <b>EKLER .....</b>                                             | <b>115</b> |
| Ek- 1. Etik Kurul Onayı .....                                  | 115        |
| Ek- 2. Öğrenciler İçin Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu..... | 116        |
| <b>ÖZGEÇMİŞ .....</b>                                          | <b>118</b> |
| <b>İNTİHAL RAPORU .....</b>                                    | <b>119</b> |
| <b>BİLDİRİM RAPORU .....</b>                                   | <b>120</b> |

## TABLÖLAR LİSTESİ

|                                                                                                                     |    |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| Tablo 1. Çalışma Grubunu Oluşturan Bireysel Görüşme Yapılan Öğrenciler Hakkında Demografik Bilgiler .....           | 57 |
| Tablo 2. Veri Toplama Sürecine Yönelik Çalışma Takvimi Özellikleri .....                                            | 62 |
| Tablo 3. Öğrencilerin Bildikleri Diller Hakkındaki Görüşleri .....                                                  | 71 |
| Tablo 4. Ö.1'in Türkçe ve Rusça Dillerindeki Becerilerine İlişkin Görüşleri .....                                   | 75 |
| Tablo 5. Ö.2'nin Türkçe ve Rusça Dillerindeki Becerilerine İlişkin Görüşleri .....                                  | 76 |
| Tablo 6. Ö.3'ün Türkçe ve Rusça Dillerindeki Becerilerine İlişkin Görüşleri .....                                   | 77 |
| Tablo 7. Ö.4'ün Türkçe ve Rusça Dillerindeki Becerilerine İlişkin Görüşleri .....                                   | 78 |
| Tablo 8. Ö.5'in Türkçe ve Rusça Dillerindeki Becerilerine İlişkin Görüşleri .....                                   | 79 |
| Tablo 9. Ö.6'nın Türkçe ve Rusça Dillerindeki Becerilerine İlişkin Görüşleri .....                                  | 80 |
| Tablo 10. Ö.7'nin Türkçe ve Rusça Dillerindeki Becerilerine İlişkin Görüşleri .....                                 | 81 |
| Tablo 11. Ö.8'in Türkçe ve Rusça Dillerindeki Becerilerine İlişkin Görüşleri .....                                  | 82 |
| Tablo 12. Ö.9'un Türkçe ve Rusça Dillerindeki Becerilerine İlişkin Görüşleri .....                                  | 83 |
| Tablo 13. Ö.10'un Türkçe ve Rusça Dillerindeki Becerilerine İlişkin Görüşleri .....                                 | 84 |
| Tablo 14 Öğrencilerin Çoğunlukla Konuştuğu Dillere İlişkin Görüşleri .....                                          | 85 |
| Tablo 15 Öğrencilerin Ev İçinde Konuştuğu Diller Hakkındaki Görüşleri .....                                         | 88 |
| Tablo 16 Öğrencilerin Rusya ve Türkiye Kelimelerini Duyduklarında Zihinlerindeki Oluşumlara İlişkin Görüşleri ..... | 89 |
| Tablo 17. Katılımcıların Dinledikleri Müziğin Dili ve Türü Hakkındaki Görüşleri .....                               | 94 |
| Tablo 18. Katılımcıların Türk Yapımı Dizi veya Film İzleyip İzlemediklerine İlişkin Görüşleri .....                 | 96 |

## KISALTMALAR LİSTESİ

Akt: Aktaran

bkz.: Bakınız

IOM: Uluslararası Göç Örgütü

L1: İlk dil

L2: İkinci dil

M.Ö: Milattan Önce

Ö1: Bireysel Görüşme Yapılan Öğrenciler

SCT: Sosyokültürel Teori

SC: Sosyal Yapılandırmacılık

SDT: Öz belirleme teori

SLA: Second Language Acquisition

TDK: Türk Dil Kurumu

TÖMER: Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi

vb: ve benzeri

YTB: Yurtdışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığı

ZPD: Yakınsal gelişim kuramı

## BÖLÜM I

### GİRİŞ

Çalışmanın bu bölümünde problem durumu, araştırma soruları, araştırmanın amacı, önemi, varsayımları ve sınırlamalar hakkında bilgi verilmiştir.

#### 1.1. Problem Durumu

Dil, insanların kendilerini, duygu ve düşüncelerini, isteklerini, hayallerini, bilgi ve görüşlerini ifade etmesini ve diğer insanları anlamasını sağlar. Bu, toplumları birbirine bağlar ve yaşayış biçimlerini, gelenek, görenekleri ve inançları nesilden nesile aktarır. Dil, iletişim kurmak ve bir toplumda işlev görmek için bir araçtır. Toplum, ortak bir dili ve kültürü paylaşan bir grup insandır. Dil, çeşitli gruplar, topluluklar ve ülkeler arasında iletişimin ana aracı olarak kültürün tüm referanslarını ve anlamlarını ele alma yeteneğine sahiptir.

Dil, konuşmacı (cinsiyeti, sosyal geçmişi, coğrafi etnik kökeni vb.), durum ve dinleyici gibi sosyal faktörlere bağlı olarak değişir (Fasold ve Connor-Linton, 2006, s. 6-7). Sapir (1921, s. 8) dili "gönüllü olarak üretilen semboller aracılığıyla fikirleri, duyguları ve arzuları iletmek için tamamen insani ve içgüdüsel olmayan bir yöntem" olarak tanımlar. Bir dili edinmek sadece dil becerileri gerektirmez, aynı zamanda o dili konuşanların sosyal kurallarına ve o dilin kullanıldığı daha geniş kültürel bağlama dair içgörü gerektirir (Al-Omari, 2012, s. 394; Byram ve Risager, 1999, s. 74).

İki dilli olan bir birey, iki farklı dili birbirine karıştırmadan kendi ana dili düzeyinde kullanabilir. (Bloomfield, 1933, bkz. Demircan,1990 s.21). Kanada'daki iki dilli okullarda yürütülen çığır açıcı araştırma dizileri, iki dilliliğin bilişsel, dilsel ve sosyal gelişimin iyileştirilmesi olarak yeniden kavramsallaştırılmasında bir dönüm noktasıdır (Lambert ve Tucker, 1972). İki dile erişim, bilişsel gelişimin çeşitli yönlerinde olumlu etkiler yaratabilir. Diğer olumlu yönler arasında genel zihinsel becerilerin gelişiminin hızlanması, bilişsel esneklik ve farklı düşünme, dile daha fazla analitik yönelim ve söylemdeki geri bildirim ipuçlarına karşı artan duyarlılık sayılabilir (Cummins, 1978). İki dillilerin bir dildeki yeterliliklerinin gelişimi diğer dildeki yeterliliklerinin gelişimine bağlıdır ve birinci dil ile ikinci dil arasında beceri transferi söz konusudur. Cummins (1979, 1991, 2000a, 2009), birinci dil (L1) ve ikinci dil (L2) akademik becerileri arasında önemli bir pozitif ilişki olduğunu, bu becerilerin birbirine bağlı olduğunu ve iki dilliler tarafından bilinen diller arasında transfer edilebildiğini iddia eder.

Yeni bir dil öğrenmek ve pratik yapmak, ancak dil öğelerini doğru bir şekilde kullanma becerisine sahip olduğunda, ayrıca hedef dilin kültürüne aşina olduğunda ve buna göre davranıldığında ve dil kullanıldığında tatmin edici olur.

Kültür, cinsiyet, din veya sosyal sınıf gibi toplumun sosyolojik yönlerinin dil üzerinde etkisi vardır ve bu yönler ile dil arasındaki ilişki toplum dilbilimin odak noktasıdır. Dil ve toplum birbirinden bağımsız olarak tanımlanabilir ve her iki kavram da sürekli olarak değişir. Margaret Mead (1953) kültürü şu şekilde tanımlamıştır: "Kültür, insan ırkı tarafından geliştirilen ve her nesil tarafından art arda öğrenilen geleneksel davranışlar bütünüdür."

Dilin kültürel işlevi, aslında kültürün depolanması ve aktarılmasındaki rolünde ortaya çıkar. Dil ve kültür arasındaki bağlantıya ilişkin önemli bir açıklama Brown (2000, s. 177) tarafından yapılmıştır: "Bir dil bir kültürün, bir kültür de bir dilin parçasıdır; bu ikisi karmaşık bir şekilde iç içe geçmiştir, öyle ki dilin ya da kültürün önemini kaybetmeden ikisini birbirinden ayırmak mümkün değildir." Porter ve Samovar (1991) kültürün, topluluk üyeleriyle paylaştıkları mirasın, geleneklerin ve rutinlerin özü ve bu yorumların gündelik hayata yansımaları olduğunu, dolayısıyla bireylerin kültürel arka planlarının izlerinden kaçmalarının mümkün olmadığını vurgular. Kültürel çeşitliliğimiz arttıkça, daha fazla kültürel odaklı öğretim felsefesine ihtiyaç duyarız. Bireyleri ve toplumları farklı kılan şey kültürlerdir.

Küreselleşme, dünya genelinde ekonomik, sosyal, kültürel ve siyasi alanlarda gerçekleşen bir dizi değişimi ifade eden bir terimdir. Küreselleşme, bilgi ve iletişim teknolojilerini, medyayı ve kültürler arası farkındalığı canlandırdı. Dünyanın dört bir yanındaki insanlar, özellikle de yeni nesil, teknolojik gelişmeler ve göçle ilgili küreselleşme güçlerinin bir sonucu olarak kişiler arası duyarlılıklarını ve içsel bilişsel süreçlerini yeniden şekillendirmeye çalışırlar. Teknoloji ve ulaşımdaki gelişmeler sayesinde insanlar çok kültürlü ortamlarda aktif olarak hareket eder. Bhatt'a (2008) göre küreselleşme, yeni kimliklerin, çerçevelerin ve yaşam biçimlerinin ortaya çıkmasına neden olan yeni, geleneksel olmayan ifade biçimlerinin ortaya çıkmasıyla karakterize edilir. Küreselleşme öyle bir gerçek ki, dünyadaki neredeyse tüm uluslar farklı nedenlerle bir etkileşim içindedir.

Göç, eski zamanlardan beri insan doğasının bir parçası olmuştur. İnsanlar tarih boyunca çok çeşitli nedenlerle göç etmektedirler. Bir zamanlar göç, açlık, kuraklık, savaşlar ve çatışmalardan kaynaklansa da, bazen daha iyi bir hayat yaşama arzusu nedeniyle gerçekleşmektedir. Bireyler, kültürlerinin ve dillerinin unsurlarını daha geniş bir küresel çerçeveye dahil ederek yeni bir yaşam tarzı geliştirmeye başlamaktadır. Küreselleşmenin bir

sonucu olarak göçmenler, daha iyi iş, eğitim ve daha iyi yaşam koşulları gibi fırsatların peşinden gitmek için kendi tercihleriyle ülkelerinden daha refah içinde olan ülkelere gitme eğilimindedir. İnsanlar ülkelerinde eşitsiz yaşam şartlarından dolayı da göç etmektedirler.

Segal, Elliott, ve Mayadas'a göre iki temel göçmen türü olduğunu savunmaktadır;

- Sürgünler, Mülteciler ve Zorunlu Göçmenler; siyasi veya dini duruşları ve inançları nedeniyle krizler, savaş veya baskı sonucu aniden ülkelerini terk etmek zorunda kalan kişilerdir.
- Gönüllü Göçmenler; yaşamlarını daha iyi hale getirmek için kendi tercihleriyle başka bir ülkeye seyahat eden ve yerleşenlerdir.

Türkiye'de göç nedeniyle giderek daha fazla çok dilli insan var. Çok dilli öğrenenlerin tek dilli ve iki dilli öğrenenlerden farklı olduğu bilinmektedir çünkü yeni bir dil öğrendiklerinin farkındadırlar, zengin dil kaynaklarına sahiptirler ve yeni dil öğrenirken önceden bildikleri ile ilişki kurarlar. Çok dilliler, tek dillilere ve iki dillilere göre daha iyi bilişsel gelişime, daha iyi iletişimsel yeterliliğe ve daha iyi dil farkındalığına sahiptir (Cenoz & Genesee, 1998).

Lev Vygotsky'nin en iyi bilinen yakınsal gelişim bölgesi (ZPD) metaforunu sunan sosyokültürel teorisine dayanmaktadır. Vygotsky (1986), dil ve kültür arasında güçlü bir bağ olduğunu ve iletişim ve etkileşimin dil öğrenme sürecini geliştirmek için gerekli olduğunu savunmaktadır. Vygotskian teorisinin temelinde sosyal etkileşim ve dil gelişimi arasındaki ilişki yatmaktadır (Vygotsky, 1979; Kozulin, Gindis, Ageyev ve Miller, 2003; Lantolf ve Poehner, 2008; Lantolf, 2009). Sosyal-kültürel, öğrencilerin deneyimlerini ve etkileşimlerini etkilemede önemli bir rol oynamaktadır. Bazı ebeveynler, sosyo-kültürel korumanın öğretme ve öğrenme yoluyla öğretmen merkezli olması gerektiğini ve öğretmenler ile öğrenciler arasındaki aktif etkileşimi savunmaktadır (Hofstede, 2001).

Sosyoloji ve antropoloji gibi insan bilimlerinde yapılan etnografik araştırmalar, eğitim pedagojisini önemli ölçüde etkilemiş ve değiştirmiş, davranışçı görüşten daha bilişsel ve sosyal görüşlere doğru bir kayma yaşanmaktadır (Firth ve Wagner, 1997; Lantolf, 1996, Johnson'd, 2006). Vygotskian teorisinin temelinde sosyal etkileşim ve dil gelişimi arasındaki ilişki yatmaktadır (Vygotsky, 1979; Kozulin, Gindis, Ageyev ve Miller, 2003; Lantolf ve Poehner, 2008; Lantolf, 2009). Sosyokültürel teori, insan öğrenmesinin sosyal çevreden soyutlanmak yerine hem fiziksel hem de sosyal bağlamlarda en iyi şekilde açıklandığı gerçeğine vurgu yapmaktadır. Sosyokültürel teori, "öğretme ve öğrenmenin insan zihninin geliştiği yolun bizzat kendisi olduğu" fikrine işaret etmektedir (Stetsenko ve Arievitch, 2002, s. 84).

Çalışmada dil, kültür, küreselleşme, iki dillilik ve çok dillilik kavramlarından yola çıkarak özel bir okulda okuyan ortaokul seviyesindeki Rus öğrencilerin Türkçe dilini kullanırken sosyokültürel çevrenin etkileri incelenmiştir. Bu doğrultuda, öğrencilerin görüşlerine başvurulmuştur.

## **1.2. Araştırmanın Amacı ve Problemleri**

Ortaokul seviyesindeki iki dilli Rus öğrencilerin Türkçe dilini kullanırken sosyokültürel çevrenin etkileri nelerdir?

Bu problem cümlesinden yola çıkarak, araştırmanın alt problemleri şu şekildedir:

### **1.2.1. Alt Problemler**

1. İki dilli Rus öğrencilerin, hangi dilleri bildikleri, hangi dillerde rahat hissettikleri, hangi dili tercih ettikleri hakkındaki görüşleri nelerdir?
2. İki dilli Rus öğrencilerin, okuldaki hangi dersi sevdikleri, Türkçe dersini nasıl buldukları, iki dili bilmenin diğer derslere katkıları hakkındaki görüşleri nelerdir?
3. İki dilli Rus öğrencilerin, boş zamanlarında hangi milliyetten arkadaşlarıyla vakit geçirdikleri, film, müzik, alışveriş gibi sosyokültürel çevrelerin Türkçeye etkileri hakkındaki görüşleri nelerdir?
4. İki dilli Rus öğrencilerin, gelecekteki yaşam ve kariyer planlarının neler oldukları ve nerede yaşamak istedikleri hakkındaki görüşleri nelerdir?

## **1.3. Araştırmanın Önemi**

Dilin sosyal yönlerini incelemek için çok sayıda araştırma yapılmıştır. Dil ile ilgili çok sayıda kitap ve makale yazılmıştır. Dil, birçok toplum dilbilimci ve araştırmacı tarafından sosyal bir olgu olarak ele alınmıştır. Dil öğretiminde sosyokültürel öğrenme teorilerini açıklayan ve teorinin belirli yapılarına ve dil öğrenimi üzerindeki etkilerine odaklanan bazı makaleler vardır fakat sosyokültürel öğrenme teorilerinin gerçek sınıflarda nasıl kullanıldığını gözlemlemek için yapılan çok az çalışma vardır.

Sosyokültürel öğrenme teorisi, eğitimde sosyal yapılandırmacılığın ortaya çıkmasıyla öne çıkmaktadır. Sosyal yapılandırmacılıkla ilgili anahtar kavramların Vygotsky tarafından ortaya atıldığı bilinmektedir. Dillerin yanı sıra kültürler ve toplumlar da oldukça karmaşıktır. Din, inançlar, sosyal kimlik, sosyal gruplar, sosyal sınıf, gelir gibi sosyal konum, etnik ve ırksal köken, kültürel geçmiş gibi sosyokültürel faktörler vardır. Kültür ve dil arasındaki ilişki derin köklere sahiptir. Kültür, dil sürecinin bir parçasıdır ve çeşitli araştırmacılar tarafından tanımlanmış ve kategorize edilmektedir. Hedef kültürün ve sosyal

yapının edinimi etkileyebilecek yönleri vardır. Brown'a (2007) göre, kültür insanların içine işlemiştir ve dil bunu ifade etmenin en görünür ve kullanılabilir yoludur.

İki dillilik o kadar kapsamlı bir kavram ki, kısa bir tanım yapmak zordur. Birçok akademisyen iki dilliliği kültürel, sosyal, metalinguistik farkındalığa, dillerin edinilme dönemine, öğrenenin çevresine, dile maruz kalma türüne vb. göre farklı yorumlamaktadır. Genel anlamda iki dillilik, bir kişi ya da toplumun iki dile sahip olması durumudur (Hamers ve Blanc, 2004). Pease-Alvarez ve Hakuta (1992), iki dilliliğin Vygotsky'nin sosyokültürel teorisiyle bağlantılı olduğunu, çünkü başka bir dil öğrenmenin kişisel kimlik, kültür, iletişim etkinliği ile yakından ilişkili olduğunu ve ana dil ile öğrenilen dil hakkındaki inanç ve görüşlerden etkilenebileceğini ileri sürmektedir. Krashen'e (1981) göre iki dilli dil öğrenimi, okulda ya da daha resmi ortamlarda çalışarak bilinçli bir çaba ile başka bir dili öğrenmek anlamına gelmektedir. Öte yandan, iki dilli dil öğrenimi, aile, topluluk ya da gayri resmi ortamlarda zahmetsizce bir dili öğrenmek anlamına gelmektedir. Vaccarino ve Walker (2008) en önemli yararın sosyal olduğunu, çünkü iki dilliliğin öz kimliğin temel unsurlarından biri olduğunu belirtmektedir.

Vygotsky (1997), öğretmenlerin dil öğretiminin dinamik doğasında aktif bir rol oynaması gerektiğini, bunun da "sosyal çevrenin yöneticisi" olarak hareket etmeleri gerektiği anlamına geldiğini iddia eder (s.339).

Göç gibi farklı nedenlerden dolayı bu tür dil değişimlerinin bazı örnekleri vardır. Bu yüzyılda pek çok insan iş bulmak, eğitim almak ya da başka nedenlerle yaşadıkları ülkeyi değiştirmektedir. Bu kişilerin yeni çevrelerinde yaşamlarını sürdürebilmeleri için yerel halkla iletişim kurabilmeleri ve dolayısıyla yerel dili bir ölçüde öğrenmeleri gerekmektedir. Böylece bu insanlar çeşitli derecelerde iki dilli hale gelmektedir. İnsanlar sosyal çevrenin yani çoğunluğun konuştuğu dile geçiş yapmaya çalışmaktadırlar. Sosyokültürel çevrenin etkisiyle hangi dilin nasıl kullanıldığını önemli etkisini bu araştırmada incelenmektedir. Yaşanılan ülkeye göre her iki dil eşit bir şekilde kullanılmamaktadır. "Dil yıpranması" terimi, bazen "ikinci dil ortamında birinci dil yıpranması" olarak adlandırılan dil teması durumlarından kaynaklanan kullanım değişiklikleri için kullanılmaktadır.

Hamers ve Blanc (2000: 6) iki dilliliğe farklı bir açıdan bakmış ve iki dilliliği şu şekilde tanımlamıştır:

İki dillilik, sosyal iletişim aracı olarak birden fazla dilsel koda erişimi olan bir bireyin psikolojik durumudur: erişim derecesi psikolojik, bilişsel, psikodilbilimsel, sosyal

psikolojik, sosyolojik, sosyodilbilimsel, sosyokültürel ve dilbilimsel olmak üzere bir dizi boyutta değişiklik gösterecektir.

Ortaokul seviyesindeki Rus öğrencilerin Türkçe dilini kullanırken sosyokültürel çevrenin etkisinin olumlu olumsuz yönlerini derinlemesine göstermeyi amaçlamaktadır. Türkiye’de yaşamaya başlayan çocuklar sosyokültürel çevreye özellikle okulda uyum sağlayabilmek için Türkçe öğrenmeye başlamaktadırlar. Bir arada yaşanıldığından dolayı çocuklar iki dilli bireyler olarak yetiştirilmeye başlanılmaktadır. Sosyokültürel çevre, öğrencilerin her iki dili de etkilediği ve dil seçimi bulundukları sosyal çevreye göre değişebildiği belirtilmektedir. Dil ve sosyokültürel çevre arasında kuvvetli bir ilişki olduğu saptanmaktadır. Sosyal-kültürel, öğrencilerin deneyimlerini ve etkileşimlerini etkilemede önemli bir rol oynamaktadır (Jayatilleke ve Gunawardena, 2016; Nikou ve Maslov, 2021). Sosyo-kültürel de eğitimin ilerlemesinde hayati bir rol oynamaktadır. Öğrenciler arasındaki sosyo-kültürel farklılıklar en iyi çevrimiçi öğrenmede uygulanmaktadır. Bu çalışma da iki dilli olan bireylerin sosyokültürel çevresine göre Türkçe dilini kullanımına nasıl etkileri olduğu resmedilmeye çalışılacaktır.

#### **1.4. Varsayımlar**

Araştırma ile ilgili temel varsayımlar şunlardır:

- Bu çalışmada yer alan Rus öğrencilerin verdiği bilgiler, benzer özellikteki kişilerin değerlendirilmesi için yeterli olduğu varsayılmıştır.
- Bu kişilerin veri toplama aracı için verdikleri cevapların samimi ve doğru olduğu varsayılmıştır.

#### **1.5. Sınırlılıklar**

Çalışmadaki örneklem 2023 yılında Antalya’da özel bir okuldaki ortaokul seviyesindeki Rus öğrencileri içermektedir. Çalışma katılımcılarının tamamı ortaokul bölümünden seçilmiştir. Örneklem, bölgenin diğer şehirlerini, ülkenin diğer bölgelerini, özel ve devlet okullarını içermemektedir.

#### **1.6. Tanımlar**

**Dil:** Dil, insanın kendisini ve çevresini ifade edebilmesinde, düşünceler geliştirmesinde, görüp algılanan, yaşanan olaylarla ilgili bilgileri, çeşitli kültür birikimlerini aktarmada, diğer insanlarla iletişim kurabilmesinde, isteklerini, umutlarını, üzüntülerini, sevinçlerini, düşüncelerini, hissettiklerini anlatabilmesinde ve başkalarınınkini anlayabilmesinde, diğer insanları etkilemesinde, yönlendirme ve

yönetmesinde kullandığı en güçlü iletişim aracıdır (Erdoğan, Bekir ve Aras, 2005; Kerem, 2005'den akt. Kayılı, Koçyiğit ve Erbay, 2009, s.348).

**Ana Dil:** "Ana dil, çocuğun ailesinden ve içinde yaşadığı toplumdan edindiği dil demektir" (TDK, 2011, s. 119). Aksan'a (1998) göre ana dil, öncelikle aileden ve yakın aile çevresinden, daha sonra da ilgili çevreden öğrenilen, kişinin bilinçaltına inen ve bireylerin toplumla en güçlü bağlarını oluşturan dildir.

**İkidillilik:** Aksan (1998) iki dilliliği "Halkın çeşitli nedenlerle ve farklı koşullar altında birden fazla dil edinmesi ve kullanması ya da ikinci bir dili ana diline yakın bir düzeyde öğrenmesi" olarak tanımlamaktadır. Aksan (1988, s. 26), iki dilliliği çeşitli nedenlerle ve farklı koşullar altında birden fazla dil edinmek, o dili kullanmak veya ikinci bir dili ana diline yakın bir düzeyde öğrenmek olarak tanımlamaktadır. "İki dilli bir çocuk, hem anlama zorluklarını önlemek hem de iki dile sahip olmanın potansiyel avantajlarına izin vererek anlamayı etkilemek için bu dilde uygun yeterlilik seviyesine ulaşmalıdır", diye ifade edilmektedir(Cummins, 1976).

**Kültür:** Kültür, bir topluluğun veya toplumun üyelerinin paylaştığı ortak değerler, inançlar, normlar, gelenekler, sanat, dil, giyim tarzı ve diğer davranış biçimleriyle ilgili bir kavramdır. Kültür, belirli bir topluluğun yaşam tarzını, dünya görüşünü ve birbirleriyle etkileşim biçimini şekillendiren her şeyi içerir. Kültür, insanlar arasındaki sosyal bağları ve kimlikleri oluşturan bir dizi paylaşılan özellik ve uygulamayı ifade eder. Antropolojik anlamda kültür, insanların yaşama biçimi olarak tanımlanmaktadır (Chastain 1988:302).

**Sosyokültürel Çevre:** "Sosyokültürel" terimi, toplumsal (sosyal) ve kültürel faktörlerin bir araya geldiği bir bağlama işaret eder. Sosyal faktörler, insanların toplum içindeki ilişkilerini, gruplarını ve davranışlarını etkileyen unsurları ifade ederken, kültürel faktörler ise bir toplumun değerleri, normları, gelenekleri, sanatı, dili ve diğer kültürel öğeleri içerir. Sosyokültürel teori, 1930'larda Vygotsky ve meslektaşları tarafından formüle edilen zihinsel gelişim ve işleyiş teorisini ifade eder (Lantolf, 2006). Sosyokültürel teori, Rus psikolog Lev Vygotsky tarafından 20. yüzyılın başlarında geliştirilen, insan gelişimini ve öğrenmeyi anlama için kullanılan bir çerçevedir.

**Küreselleşme:** Bhatt'a (2008) göre küreselleşme, yeni kimliklerin, çerçevelerin ve yaşam biçimlerinin ortaya çıkmasına neden olan yeni, geleneksel olmayan ifade biçimlerinin ortaya çıkmasıyla karakterize edilir. Küreselleşme öyle bir gerçek ki, dünyadaki neredeyse tüm uluslar farklı nedenlerle bir etkileşim içindedir.

## BÖLÜM II

### KAVRAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

#### 2.1. Dil

Dil, türümüzün sahip olduğu en eşsiz insani kapasitelerden biridir ve bilinç, sosyallik ve kültür de dâhil olmak üzere diğer tüm kapasitelerle bağlantılıdır. Dil, insana özgü bir mekanizmadır. Dil yeteneği, bilgiyi aktarmamıza ve bir tür olarak gelişmemize izin verir. Anlamlandırmak ve diğer insanlarla iletişim kurmak için dilin sembolik sistemini kullanırız. Anlık gerçeklikler hakkında olduğu kadar hayal edilen ve hatırlanan dünyalar hakkında, gerçek olaylar hakkında olduğu kadar niyetler ve arzular hakkında da anlam ifade eder ve iletişim kurarız. Bu eğitim alanında devrim yaratan ve bir dil teorisi yaratan günümüzün en ünlü dilbilimcilerinden biri olan Chomsky'ye göre, insanın bir dile hâkim olmak için doğuştan gelen bir yeteneği olduğunu söyler. Böylece, çocuklar dış uyaranları kabul etme, birlikte yıllar boyunca düşünce ve duyguları kolayca ifade etmelerini sağlayan kelimeler ve ifadeler oluşturan benzer sesleri tanımak için kendi düşüncelerini oluşturmalarını sağlama yeteneğine sahiptir.

Dil ve kültür birbirinden ayrılamaz bir bütündür. Dil demek, kültür demektir. Kültür denildiğinden de aklımıza toplum gelir. Dil sayesinde kültürler gelecek nesillere aktarılır. Kültürel etkileşiminin arttığı bu dünyada dil çok önemli bir rol oynar. Duygu ve düşünceler ancak dil aracılığıyla toplumsal etkileşim sürecinin bir ürünü olabilirler (Kavcar ve Kantemir, 1986, s.8). Dil, bir iletişim aracıdır ve insanlar arasındaki en etkili iletişimi sağlar (Demirel, 2002, s. 2). Özbay (2002, s.15)'a göre, dil bir toplumun anlaşma aracı olduğu gibi kültür taşıyıcısı ve aktarıcısıdır.

Dil ile ilgili tanımları incelediğimizde;

Türkçe Sözlükte dil,' İnsanlar arasında anlaşmayı sağlayan, uzlaşmaya dayalı olarak oluşturulmuş sesli veya görsel işaretler sistemi; lisan, zeban' şeklinde tanımlanır (TDK, 2023).

Dil, düşünce duygu ve isteklerin, bir topluma ses ve anlam yönünden ortak olan öğeler ve kurallardan yararlanarak başkalarına aktarılmasını sağlayan çok yönlü, çok gelişmiş dizgedir (Aksan, 2003.55).

Dil, insanın kendisini ve çevresini ifade edebilmesinde, düşünceler geliştirmesinde, görüp algılanan, yaşanan olaylarla ilgili bilgileri, çeşitli kültür birikimlerini aktarmada, diğer

insanlarla iletişim kurabilmesinde, isteklerini, umutlarını, üzüntülerini, sevinçlerini, düşüncelerini, hissettiklerini anlatabilmesinde ve başkalarınınkini anlayabilmesinde, diğer insanları etkilemesinde, yönlendirme ve yönetmesinde kullandığı en güçlü iletişim aracıdır (Erdoğan, Bekir ve Aras, 2005; Kerem, 2005'den akt. Kayılı, Koçyiğit ve Erbay, 2009, s.348).

Diller, konuşulan, yazılı veya işaret dilinde olabilir ve farklı kültürler, bölgeler arasında çeşitli formlarda ve yapısal özelliklerde gelirler. Ayrıca dünyada binlerce dil bulunmakta olup, birçokları benzersiz özellikler ve özellikler sergiler.

Genel olarak, dil, insan iletişimi için dinamik ve temel bir araç olup, düşüncelerimizi, duygularımızı ve bilgilerimizi başkalarına iletmemize olanak tanır.

## **2.2 Ana dil ve İkinci dil**

"Ana dil, çocuğun ailesinden ve içinde yaşadığı toplumdan edindiği dil demektir" (TDK, 2011, s. 119). Aksan'a (1998) göre ana dil, öncelikle aileden ve yakın aile çevresinden, daha sonra da ilgili çevreden öğrenilen, kişinin bilinçaltına inen ve bireylerin toplumla en güçlü bağlarını oluşturan dildir. Ana dil, bir kişinin doğduğu andan itibaren çevresindeki insanlardan öğrendiği ve iletişim kurmak için en iyi bildiği dildir. Ana dil, bir bireyin en rahat ve doğal şekilde ifade edebildiği dildir ve genellikle çocukluk yıllarında aile, akrabalar ve yakın çevreyle olan iletişim yoluyla edinilir. Ana dil, kişinin duygusal ifadesini, düşünceyi ifade etme yeteneğini ve genel olarak iletişim becerilerini geliştirdiği temel bir dil olarak kabul edilir. Bir kişinin ana dili, genellikle yaşadığı ülke veya bölgeye bağlı olarak farklı olabilir ve bu dil, kişinin kültürel kimliği ve kökeniyle yakından ilişkilidir. Ana dil, bir kişinin öğrendiği ilk dildir. Öğretme ve öğrenme süreçlerinde çocuğun ana dilinin son derece önemli olduğu genel kabul görür. Ana dil ya da birinci dil, bir kişinin doğuştan itibaren bir dili edinme yeteneğinin biyolojik olarak yaşla bağlantılı olduğu kritik bir dönemde öğrendiği dildir. Bu nedenle sosyal kimliğin temeli haline gelir ve okulda ya da toplumda öğrenme aracı olur. Ana dil, çocuğun kişisel, sosyal ve kültürel kimliğinin bir parçasıdır. Ana dilimizi konuşarak edindiğimiz bu kimlik, başarılı sosyal davranış ve konuşma kalıplarını güçlendirir. Farklı sosyal geçmişlerimiz bizi toplum içinde benzersiz ve çekici kılar. Alışkanlıklar, davranışlar, değerler, erdemler, gelenekler ve inançların tümü ana dil aracılığıyla şekillenir. Bir insanın ana dilinde zayıf olması o kişinin düşünce yapısının felçli olması gibidir.

İkinci dil, öğrenilen veya edinilen herhangi bir ek dildir (Hoque, 2017). Dil öğrenimi bilinçli veya kasıtlı bir faaliyettir. Akademide bir disiplin olarak, kişinin ana diline ek olarak dil edinme süreci ikinci dil edinimi olarak bilinir. İki dillilik, iki dili en temel halleriyle

anlamaktır. Öte yandan, bir dili "bilmenin" ne anlama geldiğini tanımlamak büyük bir zorluktur. Bazı iki dilliler her iki dili de akıcı bir şekilde konuşurken, bazılarının baskın ya da tercih ettiği bir dil vardır. Sonuç olarak, iki dillileri tanımlarken farklı iki dillilik seviyelerini göz önünde bulundurmamak kritik önem taşır(Kanwal, Hussain ve Farid). Grant ve Gottardo'ya (2008) göre, iki dili akıcı bir şekilde konuşabilme yeteneği olan gerçek iki dillilik nadirdir.

Richard-Amato (1996), öğrencilerin "dili önceki kavramsal bilgilerden oluşturduklarına ve dili öngörülebilir aşamalarda geliştirdiklerine" inanır (Zhonggang Goa, 20001, s.1). İkinci dil öğrenenlerin, yeni bir dil öğrenirken analitik güçlerini kullanmalarını sağlayan ön bilgileri nedeniyle bilişsel ve dilsel olarak daha gelişmiş olmaları gerektiğini düşünür ( Zhonggang Goa, 20001, s. 27). Keeves ve Darmawan (2007) "ikinci bir dilin sınıf eğitimi yoluyla resmi olarak öğrenilmesinden önce ana dilin (L1) öğrenilmesinde yeterli bir yeterlilik düzeyine ulaşılmasının son derece arzu edilir" olduğunu düşünür (s.20).

İkinci dil (second language veya L2 olarak da bilinir), bir kişinin ana dili dışında öğrendiği veya ikinci bir dil olarak kullanmayı öğrendiği dildir. İkinci dil öğrenimi genellikle kişisel veya profesyonel amaçlar için yapılır. İkinci bir dil öğrenmek, kişinin iletişim becerilerini genişletmesine, farklı kültürlerle etkileşimde bulunmasına ve genellikle iş veya eğitim fırsatlarını artırmasına yardımcı olabilir.

İkinci bir dilin (L2) öğrenilmesi bilişsel, duyuşsal, motivasyonel ve duygusal faktörlerin karmaşık bir etkileşimini içerir (Dörnyei ve Ryan, 2015; Ellis, 2010; Khajavy, 2021; Lou ve Noels, 2016, 2017, 2019a, 2019b; Sadoughi ve Hejazi, 2023; Wang et al., 2021; Williams, 1994; Zarrinabadi et al., 2021).

Örneğin, bir kişinin ana dili İngilizce ise ve İspanyolca öğreniyorsa, İspanyolca ikinci dilidir. Bu dili, seyahat etmek, iş yapmak, yabancı bir kültürü daha iyi anlamak veya başka bir amaç için öğrenebilir.

### **2.3. İkidillilik**

İkidillilik veya "bilingualism," bir kişinin iki farklı dili anlama, konuşma, yazma veya anlamlandırma yeteneğine sahip olma durumunu ifade eder. İkidilli kişiler, bu iki dil arasında geçiş yapabilirler ve her iki dilde de iletişim kurabilirler. İkidillilik, iki farklı dili ana dili olarak konuşan kişileri içerebileceği gibi, bir dilin ana dili olup diğer dilin ikincil olarak öğrenildiği kişileri de kapsar.

İkidillilik, farklı nedenlerle ortaya çıkabilir:

1. **Çevresel Nedenler:** Kişi, iki farklı dil konuşulan bir çevrede büyüdüğünde veya yaşadığında, her iki dili de doğal olarak öğrenme eğilimindedir. Örneğin, bir aile iki farklı dil konuşuyorsa veya kişi, iki dil konuşulan bir toplumda büyüyorsa, ikidilli olma olasılığı yüksektir.
2. **Eğitim Nedenleri:** Bazı kişiler, eğitim veya iş gereksinimleri nedeniyle ikinci bir dili öğrenirler. Özellikle iş dünyasında veya uluslararası ilişkilerde, ikinci bir dilin bilinmesi avantajlı olabilir.
3. **Kişisel Tercih:** Bazı bireyler, kültürel veya kişisel nedenlerle ikinci bir dili öğrenmeyi tercih edebilirler. Örneğin, bir kişi farklı bir kültüre ilgi duyuyorsa veya bir ikinci dilde edebiyat veya sanat eserlerini anlamak istiyorsa, ikidillilik bu tercihlerini destekleyebilir.

İkidillilik, birçok fayda sağlayabilir, bunlar arasında daha fazla kültürel anlayış, iş fırsatlarının artması, bilişsel avantajlar ve iletişim yeteneklerinin genişlemesi bulunabilir. Ancak ikidilli olmanın zorlukları da olabilir, özellikle dil geçişlerinin karmaşıklığı ve bazen dil çatışmalarının yaşanması gibi. İkidillilik, kişinin yaşadığı çevre ve öğrenme süreci gibi faktörlere bağlı olarak farklı biçimlerde ortaya çıkabilir ve her ikidilli bireyin deneyimi farklı olabilir.

Bazı çocuklar erken yaşlardan itibaren iki dilli gelişirler. Sosyal talep veya herhangi bir nedenle ortaya çıkar. Doğal oluşumu aynı zamanda iki veya daha fazla halkın aynı durumda yaşamasından kaynaklanır. İki dilli insan beyninin birkaç önemli avantajı vardır. İkinci bir dilin kullanılması, beynin belirli bölümlerinin aktivasyonunu artırır. Buna beyin yıkama diyebiliriz. Tarihi ve kültürel faktörler iki dilliliğin ortaya çıkmasına en çok katkıda bulunur. Bazı ulusların ve kültürlerin bölgesel genişlemesi Latince'de o kadar fazlaydı ki, çoğalması, bu bin yıllık dilin iki dilli konuşmacılarının sayısını önemli ölçüde artırdı.

- Lingua franca iletişimini kolaylaştırmak için fikir birliğin sağlanması. Örneğin, İngilizce akademik mükemmellik seviyesine yükselmiştir.
- Sömürgecilik sonrası durum, sömürgecilerin dillerini ana dillerine hakim olmaması gereken fethedilen köylere zorlamasına da katkıda bulundu.
- Göçmenlik, başka bir ülkeye taşınan kişiler, ikamet ettikleri yerin dilini öğrenmesi.
- Kozmopolitlik, iki dilli araçlarda veya tüccarlarda artışa neden olmuştur.

Bugün, iki dilliliğin bilişsel avantajları çok açık görünmektedir. 1960'lara kadar, iki dillilik çocuk gelişiminin önünde bir engel olarak görülmektedir. Çünkü diller arasında sürekli geçiş yapmak için gereken enerjiyi tükettiği düşünülmektedir (Lambert et al. 1959).

İki dillilik, son birkaç yılda yeniden tanımlanan karmaşık bir kavramdır. Bilim insanları bir zamanlar iki dillileri yalnızca her iki dilde mükemmel bir şekilde "dengeli" olan küçük bir konuşmacı grubu olarak tanımlamışlardır (Lambert et al. 1959). İki dilliliğin tanımı farklı derecelerde yeterliliğe ve farklı dil deneyimlerine sahip konuşmacıları içerecek şekilde genişlemiştir. Bu değişiklik, literatürde tanımlanan iki dilliler için "tamamen iki dilli", "İngilizce dil öğrenenler" ve "birbirini izleyen iki dilli Türkçe konuşan çocuklar" gibi 100'den fazla farklı grup etiketi ile yansıtılmaktadır (Surrain ve Luk, 2017). İki dilliliğin tanımı geliştikçe, iki dillilik modelleri ve buna karşılık gelen istatistiksel teknikler de gelişmektedir. Geleneksel olarak, araştırmacılar iki dilliliği kavramsallaştırmak için kategorik bir yaklaşım kullanmışlardır, çünkü ayırık birey gruplarının karşılaştırılmasına odaklanan analizler yapılmıştır (Kremin V.ve Heinlein K. 2021). İki dillilik güçlü bir deneyimsel faktördür ve etkilerinin, yürütücü işlevsellik becerilerinin gelişimini artırarak dilbilimsel alanın ötesine uzanması önerilmiştir. Ayan Ceyhan ve Koçbaş'a göre iki dillilik, kişinin kendini ikinci dilde anlaşılır bir şekilde ifade edebilmesidir. Öte yandan Aksan (1998) iki dilliliği "Halkın çeşitli nedenlerle ve farklı koşullar altında birden fazla dil edinmesi ve kullanması ya da ikinci bir dili ana diline yakın bir düzeyde öğrenmesi" olarak tanımlamaktadır. Aksan (1988, s. 26), iki dilliliği çeşitli nedenlerle ve farklı koşullar altında birden fazla dil edinmek, o dili kullanmak veya ikinci bir dili ana diline yakın bir düzeyde öğrenmek olarak tanımlamaktadır. "İki dilli bir çocuk, hem anlama zorluklarını önlemek hem de iki dile sahip olmanın potansiyel avantajlarına izin vererek anlamayı etkilemek için bu dilde uygun yeterlilik seviyesine ulaşmalıdır", diye ifade edilmektedir (Cummins, 1976).

İki dillilik, iki dilin, kültürün ve diğer birçok yönün dâhil olduğu geniş bir terimdir. İki dillilik bu şekilde de tanımlanmaktadır. Çünkü birinin iki dilli olarak kabul edilmesi için iki dil bilgisinin ne kadar gerekli olduğu konusunda bir anlaşma yoktur (2018, Acero J.). İki dillilik, öğrenenlerin iki dili ele alma yükü nedeniyle bilişsel ve dilsel gecikmeye yol açmaktadır (Griva, Geladari ve Tsakiridou 2011). Dengeli iki dilli öğrenciler metadilbilimsel farkındalık geliştirmekte ve tek dilli öğrencilere kıyasla daha geniş bir dil öğrenme stratejileri yelpazesi kullanılmaktadır (Cenoz ve Valencia 1994; Griva, Chostelidou ve Tsakididou 2011; Lasagabaster 1998).

İki dillilik, dil yeterliliği perspektifinden, yani çocukların dilleri ne kadar iyi bildiği, konuştuğu, okuduğu veya yazdığı açısından ele alınır (Oh ve Fuligni, 2010; Weaver ve Kim, 2008).

## 2.4. Kültür

Kültür, bir topluluğun veya toplumun üyelerinin paylaştığı ortak değerler, inançlar, normlar, gelenekler, sanat, dil, giyim tarzı ve diğer davranış biçimleriyle ilgili bir kavramdır. Kültür, belirli bir topluluğun yaşam tarzını, dünya görüşünü ve birbirleriyle etkileşim biçimini şekillendiren her şeyi içerir. Kültür, insanlar arasındaki sosyal bağları ve kimlikleri oluşturan bir dizi paylaşılan özellik ve uygulamayı ifade eder. Antropolojik anlamda kültür, insanların yaşama biçimi olarak tanımlanır(Chastain 1988:302).

Kültürün bazı temel unsurları şunlar olabilir:

1. Dil: Dil, bir topluluğun iletişim kurmasının temel aracıdır ve kültürün önemli bir parçasıdır. Bir dil, o toplumun düşünce biçimini, değerlerini ve bilgiyi ifade etme yolunu yansıtır. Kültür ve dil arasındaki ilişki oldukça yakındır ve birbirini etkileyen iki temel unsur olarak kabul edilir. Dilin kültürün bir parçası, kültürün de dilin bir parçası olduğu söylenebilir. Bu ikisi birbirinden ayıramayacak kadar iç içe geçmiştir. Dilin ya da kültürün önemini kaybetmeden ikisi birleştirilir (Brown 1994:164). Ayrıca Smith (1985:2), bir argümanında bir kültürde akıcı ve zarif bir şekilde sunulurken, diğer bir kültürde beceriksizce kabul edilebileceğini de eklemektedir. Kültür ve dil arasındaki ilişkinin ana yönleri:

- Dil, kültürün bir yansımasıdır: Dil, bir toplumun kültürel değerlerini, inançlarını, geleneklerini ve dünya görüşünü yansıtır. Bir dildeki kelimeler, ifadeler ve dilbilgisi yapıları, o toplumun yaşam tarzını ve düşünce biçimini yansıtır. Örneğin, bazı dillerde doğanın önemi ve çevresel etik değerler dikkate alınarak zengin bir doğa terimleri setine sahip olabilirler.
- Dil kültürel iletişimin aracıdır: Dil, insanların birbirleriyle iletişim kurmasının temel aracıdır ve bu iletişim sırasında kültürel bilgiler ve normlar aktarılır. Bir dildeki ifadeler, hikayeler, atasözleri ve deyimler, o kültürün tarihini, değerlerini ve deneyimlerini anlatır.
- Dil, kimliği şekillendirir: Dil, bir kişinin veya topluluğun kimliğinin önemli bir parçasını oluşturur. Dil, insanlara ait oldukları topluluğun bir parçası olduklarını

hissettirir. Aynı zamanda bir dil, bir kişinin kimliğini ifade etmesine ve kendini ifade etmesine olanak tanır.

- Dil, kültürel etkileşimi teşvik eder: Dil, farklı kültürler arasında iletişim kurmayı mümkün kılar. Farklı diller konuşan insanlar, kendi kültürlerini paylaşırken aynı zamanda diğer kültürleri de keşfetme ve anlama fırsatına sahip olurlar. Bu, kültürel çeşitliliği teşvik eder.
- Dil değişimi kültürel değişimle ilişkilidir: Bir toplumun kültürel değişimleri, dilin evrimine yol açabilir. Yeni teknolojilerin, fikirlerin veya dış etkilerin gelmesiyle, dilde yeni kelimelerin ortaya çıkması veya eski kelimelerin anlamlarının değişmesi mümkündür.
- Dil farklılıkları kültürel farklılıkları yansıtır: Farklı diller arasındaki dilbilgisi yapıları ve kelime dağarcıkları, o dillerin konuşulduğu toplulukların kültürel farklılıklarını yansıtır. Örneğin, bir dilin sayı ifadeleri veya selamlama şekilleri, o topluluğun sosyal normlarına ve ilişki kurma biçimlerine göre farklılık gösterebilir.

Kültür ve dil birbirini şekillendiren ve etkileyen iki karşılıklı bağımlı unsurdur. Dil, kültürün taşıyıcısıdır ve kültürün kendisini ifade etme, koruma ve aktarma aracıdır. Bu nedenle, kültürel anlayışı derinleştirmek ve farklı kültürleri anlamak için dilin önemini anlamak önemlidir.

2. Normlar ve Değerler: Kültür, toplumun kabul ettiği ve beklediği davranış biçimlerini ve değerleri içerir. Bu, dürüstlük, sadakat, saygı gibi kavramları içerebilir. Normlar, değerler ve kültür, bir toplumun veya topluluğun davranışlarını, inançlarını ve etik değerlerini şekillendiren önemli kavramlardır. Bu terimler arasındaki ilişkiler şunlar olabilir:

- Değerler (Values): Değerler, bir toplumun veya topluluğun önemseydiği temel inançlardır. Değerler, iyi ve kötü, doğru ve yanlış arasındaki farkı belirler. Bir toplumun değerleri, insanların davranışlarını ve kararlarını şekillendirir. Örneğin, bir toplumun özgürlük, adalet veya aile değerleri gibi belirli değerleri olabilir.
- Normlar (Norms): Normlar, bir toplumun veya topluluğun kabul ettiği ve beklediği davranış biçimlerini tanımlar. Değerler, toplumun neyi önemseydiğini ifade ederken, normlar bu değerleri nasıl uygulayacağını belirler. Normlar,

toplumun sosyal düzenini sürdürmek ve uyum sağlamak için önemlidir. Örnek olarak, toplumsal normlar, dürüstlük, saygı, çalışkanlık veya sosyal mesafe gibi davranışları içerebilir.

- **Kültür (Culture):** Kültür, bir toplumun veya topluluğun sahip olduğu tüm sosyal, zihinsel ve davranışsal özelliklerin genel bir ifadesidir. Değerler ve normlar, bir toplumun kültürel kimliğinin önemli bileşenleridir. Kültür, bir topluluğun tarihini, sanatını, dili, geleneklerini, giyim tarzını ve daha fazlasını içerir. Bu nedenle, kültür, bir toplumun yaşam tarzını ve dünya görüşünü yansıtan birçok farklı öğeyi içerir.

#### İlişkiler:

- **Değerler, Normları Şekillendirir:** Bir toplumun değerleri, toplumsal normlarını ve beklentilerini etkiler. Değerler, toplumun hangi davranışları teşvik ettiğini veya onayladığını gösterir ve bu nedenle normların temelini oluşturur.
- **Normlar, Toplumsal Uyum İçin Önemlidir:** Normlar, toplumun düzenini ve uyumunu korumaya yardımcı olur. İnsanlar, toplumsal normlara uymadıklarında sıklıkla toplumları tarafından dışlanabilir veya cezalandırılabilirler.
- **Kültür, Değerleri ve Normları İçerir:** Kültür, bir toplumun değerlerini ve normlarını içerir ve bu nedenle bir toplumun bireysel ve kolektif kimliğinin temelini oluşturur. Kültür, toplumun tarihini, sanatını, iletişim biçimini ve daha fazlasını yansıtır.

Değerler, normlar ve kültür, bir toplumun veya topluluğun davranışlarını, inançlarını ve kimliğini şekillendiren önemli kavramlardır. Bu kavramlar birbirleriyle yakından ilişkilidir ve bir toplumun sosyal düzenini ve etik değerlerini anlamak için bir arada değerlendirilmelidirler.

3. **Gelenekler ve Ritüeller:** Gelenekler ve ritüeller, bir kültürün önemli bileşenleridir ve kültürel kimliği, değerleri ve toplumun sosyal düzenini yansıtan özel uygulamaları içerirler. İşte gelenekler ve ritüellerin kültürle ilişkisi:

- **Kültürel Kimlik ve Bağlılık:** Gelenekler ve ritüeller, bir topluluğun kültürel kimliğinin önemli bir parçasını oluşturur. Bu uygulamalar, bir toplumun tarihini, geçmişini ve değerlerini yansıtır. İnsanlar geleneklerini ve ritüellerini sürdürerek toplumlarına bağlılık gösterirler ve kimliklerini korurlar.

- Değerleri ve İnançları İfade Etme: Gelenekler ve ritüeller, bir toplumun değerlerini, inançlarını ve etik normlarını ifade etmek için kullanılır. Örneğin, bir düğün ritüeli, evlenen çiftin aile bağlarına ve evlilikteki değerlere verdiği önemi yansıtabilir.
- Toplumsal Bağları Güçlendirme: Gelenekler ve ritüeller, topluluk üyeleri arasındaki bağları güçlendirebilir. Bu uygulamalar, insanları bir araya getirir, paylaşılan deneyimler yaratır ve toplumsal dayanışmayı teşvik eder.
- Öğrenme ve Kuşaklar Arası İletişim: Gelenekler ve ritüeller, kültürel bilgi ve değerlerin kuşaklar arası iletilmesine yardımcı olur. Yaşlı kuşaklar, gençlere gelenekleri ve ritüelleri öğretir ve bu yolla kültürel mirası aktarırlar.
- Toplumsal Düzeni Sağlama: Ritüeller, toplumun sosyal düzenini sürdürmeye yardımcı olabilir. Örneğin, dini ritüeller toplumun dini inançlarını ve değerlerini korurken, yasal ritüeller hukuki işlemleri düzenler.
- Kültürel Zenginlik: Gelenekler ve ritüeller, bir toplumun kültürel zenginliğini ve çeşitliliğini yansıtır. Her kültür, kendine özgü geleneklere ve ritüellere sahiptir ve bu uygulamalar kültürel çeşitliliği zenginleştirir.

Gelenekler ve ritüeller, bir kültürün temel yapı taşlarıdır ve kültürel kimliği, değerleri ve toplumun sosyal düzenini yansıtır. Bu uygulamalar, insanların kültürlerini sürdürmelerine yardımcı olur, toplumsal bağları güçlendirir ve kültürel mirası kuşaktan kuşağa aktarır.

4. Sanat ve Estetik: Sanat ve estetik, bir kültürün ifade biçimlerinin ve estetik anlayışının önemli bir parçasıdır. Sanat, bir toplumun duygularını, düşüncelerini ve deneyimlerini yaratıcı bir şekilde ifade etmek için kullanılan bir araçtır. İşte sanat ve estetiğin kültürle ilişkisi:

- Kültürel İfade Biçimi: Sanat, bir kültürün duygusal, zihinsel ve estetik deneyimlerini ifade etme yoludur. Sanat eserleri, resim, müzik, edebiyat, dans, tiyatro ve diğer sanat formları aracılığıyla toplumun değerlerini, inançlarını ve deneyimlerini yansıtabilir.
- Kültürel Kimlik: Sanat, bir toplumun kültürel kimliğinin önemli bir parçasını oluşturur. Sanat eserleri, toplumun tarihini, geleneklerini, mitolojisini ve yaşam tarzını yansıtarak kimliği şekillendirir. Örneğin, bir ülkenin geleneksel müziği veya sanatsal tarzları, o kültürün özgün kimliğini temsil edebilir.

- **Estetik Anlayış:** Estetik, güzellik algısı ve sanat eserlerinin değerlendirilmesi ile ilgilidir. Kültür, insanların güzellik anlayışını ve estetik tercihlerini etkiler. Bir kültürün estetik değerleri, sanat eserlerinin nasıl değerlendirildiğini ve yorumlandığını etkiler.
  - **Kültürel  eşitlilik:** Farklı kültürler, farklı sanat formlarına ve estetik anlayışlara sahiptir. Bu nedenle, dünya üzerindeki farklı kültürler arasında büyük bir sanatsal çeşitlilik bulunur. Bu  eşitlilik, farklı toplulukların yaratıcı ifade biçimlerini ve sanat eserlerini tanımlarını sağlar.
  - **Kültürel Anlam:** Sanat eserleri sadece estetik bir değer taşımakla kalmaz, aynı zamanda kültürel anlamlar içerebilir. Bir resim, bir müzik parçası veya bir tiyatro oyunu, toplumun tarihini, sosyal meselelerini veya sembolizmi yoluyla derin anlamlar ifade edebilir.
  - **İletişim Ara ı:** Sanat, insanlar arasında duygusal ve düşünsel iletişimi kolaylaştırır. Sanat eserleri, izleyicilere veya dinleyicilere duygusal tepkiler ve düşünsel deneyimler sunar.
5. **Yemek ve Mutfak:** Yiyecekler ve yemek hazırlama yöntemleri, bir kültürün tarihini, coğrafyasını ve değerlerini yansıtabilir. Her kültür kendi özgün yemekleri ve mutfak gelenekleriyle tanınır.
  6. **Giyim Tarzı:** Giyim tarzı, kültürel kimliği ifade eden bir başka önemli faktördür. Her kültürde giyim tarzı, geleneksel veya  ağdaş olarak farklılık gösterebilir.
  7. **İnançlar ve Dini Uygulamalar:** İnançlar ve dini ritüeller, bir kültürün manevi boyutunu yansıtır. Bu, farklı dinlere sahip toplulukların farklı kültürel uygulamalarını içerebilir.

Kültür, insanların kimliklerini tanımlayan, bir toplumun birbiriyle bağlanmasını sağlayan ve iletişimini yönlendiren karmaşık bir yapıdır. Farklı kültürler arasında büyük çeşitlilik bulunur ve kültürel farklılıklar, insanların dünya görüşlerini, değerlerini ve davranışlarını etkiler. Bu nedenle, kültür, sosyal bilimler, antropoloji, sosyoloji ve kültürel çalışmalar gibi birçok alanda araştırılan ve analiz edilen bir konu olarak büyük öneme sahiptir.

## 2.5. Dil  ğreniminde Sosyokültürel  evre

"Sosyokültürel" terimi, toplumsal (sosyal) ve kültürel faktörlerin bir araya geldiği bir bağlama işaret eder. Sosyal faktörler, insanların toplum içindeki ilişkilerini, gruplarını ve

davranışlarını etkileyen unsurları ifade ederken, kültürel faktörler ise bir toplumun değerleri, normları, gelenekleri, sanatı, dili ve diğer kültürel öğeleri içerir.

Sosyokültürel bağlam, sosyal ve kültürel etkileşimlerin bir araya geldiği ve birbirini etkilediği bir alanı ifade eder. Bu bağlamda, toplumsal yapının ve kültürel özelliklerin, bireylerin düşünce, davranış ve deneyimleri üzerinde büyük bir etkisi olduğu kabul edilir. İnsanlar, sosyal gruplarına ve kültürel kimliklerine bağlı olarak davranışlarını, inançlarını ve değerlerini şekillendirirler.

Örneğin, bir kişinin aidiyet duyduğu sosyal gruplar (aile, arkadaşlar, iş arkadaşları, vs.) ve yaşadığı kültürel çevre, onun dünya görüşünü, değerlerini, geleneklerini ve yaşam tarzını büyük ölçüde etkiler. Bu nedenle, sosyal ve kültürel faktörler, bir kişinin kimliği ve davranışları üzerinde önemli bir rol oynar.

Eğitim, psikoloji, antropoloji, sosyoloji ve iletişim gibi birçok alanları sosyokültürel bağlam etkileyebilir. Bu alanlarda çalışan uzmanlar, sosyal ve kültürel faktörlerin insan davranışlarına ve toplumsal olaylara nasıl etki ettiğini anlamak ve açıklamak için sosyokültürel bağlamı dikkate alırlar.

Sosyokültürel teori, 1930'larda Vygotsky ve meslektaşları tarafından formüle edilen zihinsel gelişim ve işleyiş teorisini ifade eder (Lantolf, 2006). Sosyokültürel teori, Rus psikolog Lev Vygotsky tarafından 20. yüzyılın başlarında geliştirilen, insan gelişimini ve öğrenmeyi anlama için kullanılan bir çerçevedir. Bu teori, sosyal etkileşimin, kültürel bağlamın ve tarihsel faktörlerin rolünü vurgulayan bir yaklaşımı benimser. Vygotsky'nin sosyokültürel teorisi (SCT) eğitim alanında büyük bir etki yaratır. Temel süreçlerin ortaya çıkmasında biyolojik faktörlerin vazgeçilmez rolünü inkar etmemekle birlikte, insanın zihinsel süreçlerinin gelişiminde sosyokültürel faktörlerin de önemli olduğunu savunur. Vygotsky (1978) sosyokültürel ortamları, istemli dikkat, amaçlı hafıza, mantıksal düşünce, planlama ve problem çözme gibi üst düzey zihinsel faaliyetlerin gelişiminde temel ve belirleyici faktör olarak görür. Sosyokültürel teoride öğrenme, öğrenen ve çevre arasındaki etkileşimin bir sonucu olarak gerçekleşen sosyal bir olay olarak düşünülür. Sosyokültürel teorinin önemli kavramları şunlardır:

Yakınsama Bölgesi (Zone of Proximal Development - ZPD): Yakınsama bölgesi, bir öğrencinin bağımsız olarak yapabileceği şeyler ile daha bilgili bir kişinin yardımıyla elde edebileceği şeyler arasındaki boşluğu ifade eder. Vygotsky, etkili öğrenmenin öğrencilerin ZPD

içinde aktivitelerle rehberlik edilerek gerçekleştiğini savunur. Bu, öğrencilerin bir beceriyi veya kavramı öğrenme sürecinde bağımlılıktan bağımsızlığa doğru ilerlemelerine yardımcı olur.

Aljaafreh ve Lantolf (1994) ZPD içerisinde düzeltici geribildirim L2 öğrenimi üzerindeki etkisini araştıran bir çalışma yürütmüştür. Çalışmanın sonucu, düzeltici geribildirim sabit olmaması gerektiğini, bunun yerine öğrenenlerin kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu alabilmeleri için zaman içinde değiştirilmesi gerektiğini ortaya koymuştur. Ayrıca, Nassaji ve Swain (2000), Aljaafreh ve Lantolf'un (1994) çalışmasını takip eden bir çalışmada, öğrenenin ZPD'si dahilinde sağlanan düzeltici geribildirim, öğrenenlere ZPD'lerinden bağımsız olarak sunulan düzeltici geribildirimden daha etkili olduğunu doğrulamıştır. Brown (2007) da Krashen'in Girdi Hipotezi'ni Vygotsky'nin ZPD'sine benzetir, ancak ZPD'nin sosyal etkileşimci bir bakış açısından doğduğuna ve öğrenenlerin kendi başlarına yapamadıkları şeyleri edinmelerine yardımcı olmak için başkalarının rolüne vurgu yaptığına inanmıştır.

İskeleleme (Scaffolding): İskeleleme, öğrencilere ZPD içinde görevlerde geçici destek ve yardım sağlama sürecini ifade eder. Bu destek, ipuçları, açıklamalar, modelleme veya geri bildirim gibi çeşitli biçimlerde olabilir. Öğrenciler daha becerikli hale geldikçe, iskeleleme giderek azaltılır ve öğrencilere kendi öğrenmelerinde daha fazla sorumluluk alma fırsatı verilir.

İskele kurma, çoğunlukla Jerome Bruner (1986) tarafından önerilen bir fikir olan sosyal yardım olarak yorumlanmıştır. Bruner, çocukların ana dillerini, ebeveynleri onlara konuşma biçimleri aracılığıyla sürekli yardım şeklinde iskele sunarken edindiklerini fark etmiştir. Lantolf (2007), Vygotsky'nin sosyokültürel zihin teorisini kullanarak işbirliğine dayalı etkileşimin doğası üzerinde durmuştur. Öğrenenler, işbirliğine dayalı etkinliklerde yer aldıklarında birbirlerine "destek olurlar" ve bu tür bir işbirliği, dilsel bilginin birlikte yapılandırılmasına yol açacaktır. İskele kurma ayrıca Vygotsky'nin ZPD'si ile de ilişkilendirilmiştir. ZPD, bağımsız problem çözme ile belirlenen gerçek gelişim düzeyi ile yetişkin rehberliğinde veya daha yetenekli akranlarla işbirliği içinde problem çözme yoluyla belirlenen potansiyel problem çözme yetenekleri düzeyi arasındaki mesafe olarak tanımlanmıştır (Vygotsky 1978, s. 86). Temel fikir, iskelenin L2 öğrenimini kolaylaştırması için öğrenenin ZPD'si içinde var olması gerektiğidir. Cook (2008) bunu öğretilebilirlik kavramıyla paralel bulur ve öğrenenin erişemeyeceği şeyleri öğretemezsiniz demiştir (s. 229). Öğretilebilirlik kavramı, öğrenenlerin mevcut bilgi düzeylerinin ötesinde olan şeylerin öğretilmeyeceğini öne sürmüştür.

**Kültürel Araçlar:** Sosyokültürel teori, düşünmeyi ve problem çözmeyi kolaylaştıran araçlar olarak dil, semboller ve teknoloji gibi kültürel araçların rolünü vurgular. Bu kültürel araçlar, düşünceyi ve öğrenmeyi kolaylaştıran araçlar olarak görülür.

**Sosyal Etkileşim:** Vygotsky, sosyal etkileşimin bilişsel gelişimin temel bir sürücüsü olduğunu savunur. Daha bilgili kişilerle, ebeveynler, akranlar veya öğretmenler gibi kişilerle olan etkileşimler, öğrencilerin bilgiyi içselleştirmesine ve becerileri özümsemesine yardımcı olur. Dil, bu etkileşimlerde iletişim aracı olarak ve düşünme aracı olarak merkezi bir rol oynar.

**Kültürel Bağlam:** Sosyokültürel teori, öğrenmenin gerçekleştiği kültürel ve tarihsel bağlamın önemini vurgular. Kültürel uygulamalar, değerler ve normlar, bireylerin nasıl düşündüğünü, öğrendiğini ve deneyimlerini anlamasına yardımcı olur. Öğrenme, bu özel kültürel bağlamlarda gerçekleşir.

**İçselleştirme:** Vygotsky'ye göre, öğrenme, dışsal sosyal etkileşimlerin ve kültürel araçların öğrenci tarafından kademeli olarak içselleştirilmesini içeren bir süreçtir. Bu içselleştirme, daha yüksek zihinsel işlevlerin gelişimine yol açar.

Bir başka sosyokültürel teori kavramı da içselleştirme kavramıdır, yani bireyler arasındaki sosyal ilişkiler ve sosyal olarak inşa edilmiş eserlerle etkileşim şeklindeki içsel işleyişin içe döndüğü ve içsel işleyişe dönüştüğü süreçtir (Vygotsky,1978). İçselleştirmenin ikinci/yabancı dil sınıfları için pedagojik bir anlamı, öğrenenler arasındaki etkileşimin artırılmasıdır.

**İşbirliği ile Öğrenme:** Sosyokültürel teori, öğrencilerin görevler üzerinde birlikte çalıştığı ve sorunları kolektif olarak çözdüğü işbirliği ile öğrenme ortamlarını teşvik eder. İşbirliği, bilgi, bakış açıları ve kültürel deneyimlerin paylaşılmasına olanak tanır ve öğrenme sürecini zenginleştirir.

**Kültürel-Tarihsel Faaliyet Teorisi:** Bu, sosyokültürel teorinin bir uzantısıdır ve genellikle Vygotsky'nin takipçileriyle ilişkilendirilir. Karmaşık sosyal aktiviteleri ve bu aktivitelerde yer alan araçları ve motivasyonları analiz etmeyi vurgular. Kültürel ve tarihsel faktörlerin insan davranışını ve düşünceyi nasıl şekillendirdiğini keşfeder.

**Oyun ve Hayali Oyun:** Vygotsky, oyun ve hayali oyun aktivitelerinin çocukların bilişsel gelişimi için önemli olduğunu savunmuştur. Hayali oyun yoluyla, çocuklar farklı rolleri, senaryoları ve kültürel kavramları keşfedebilir ve deneyimleyebilirler.

Sosyokültürel teori, eğitim uygulamalarını etkileyerek işbirliğine dayalı ve etkileşimli öğrenme ortamlarının, iskeleme ve eğitimde kültürel ve tarihsel faktörleri göz önünde bulundurmanın

önemini vurgulamıştır. Bu teori, çeşitli alanlarda araştırmaları ve eğitim yaklaşımlarını etkilemeye devam etmektedir. Vygotsky, çocuğun bilişsel gelişiminin doğduğu ve büyüdüğü kültürde sosyal etkileşim yoluyla gerçekleştiğine inanmaktadır. Dolayısıyla, bilişsel gelişim hiçbir zaman sosyokültürel değişkenlerden bağımsız değildir. Ayrıca biyolojik kökenli ve sosyokültürel kökenli iki farklı süreç etkileşime girdiğinde zihinsel gelişimler ortaya çıkmaktadır. Vygotsky (Lantolf ve Thorne, 2007), insanların iki farklı biyolojik baz seviyesine sahip olduğunu öne sürdü. Biri daha düşük seviyeli faaliyetken, diğeri bilişi içeren daha gelişmiş bir seviyeydi. Lehçe, yazma yeterliliği, aritmetik, mantık gibi daha yüksek miktarda sosyal ve kültürel aygıtları kullanarak, insanların idrakleri üzerinde kasıtlı kontrol sahibi olabileceklerini öne sürdü (Lantolf ve Thorne, 2007). Bu cihazlar, birey ile çevre arasında bir bariyer görevi görecek ve birey ile sosyal, fiziksel dünyası arasında aracılık etmektedir (Lantolf ve Thorne, 2007). Ellis (2000) sosyokültürel hipotezin, öğrenmenin iletişim yoluyla değil işbirliği yoluyla geliştiği varsayımına odaklandığını belirtmektedir. Vygotsky'nin sosyokültürel hipotezi, SLA'yı sosyal etkileşimler açısından ele alan ve dil öğreniminin sosyal perspektiften incelenmesi gerekliliğini ortaya koyan sosyal yapılandırmacı bakış açısını sunmaktadır.

Sosyokültürel teori, öğrenmeye yönelik bütünsel bir yaklaşıma sahiptir. Teori, anlamı her türlü öğretimin merkezi yönü olarak vurgular ve beceri ya da bilginin izole, ayrık kavramlar olarak sunulması yerine tüm karmaşık biçimleriyle öğretilmesi gerektiğini savunur (Turuk, 2008). Öğrenenlerin öğrenme süreçlerinde aktif anlam kurucular ve problem çözücüler olduğu düşünülmektedir. Teori ayrıca öğretmenler, öğrenenler ve görevler arasındaki bağlantıların dinamik doğasına büyük önem verir ve bireyler arasındaki etkileşimlerden kaynaklanan öğrenme kavramını savunur.

Ellis (2000) sosyokültürel teorinin öğrenmenin etkileşim yoluyla değil, etkileşim içinde ortaya çıktığı varsayımına dayandığını savunur. Öğrenciler başka bir öğrencinin ya da öğretmenin yardımıyla belirli görevleri yerine getirmeye dahil olduklarında, aynı görevi kendi başlarına yerine getirmenin yolunu içselleştirirler. Dolayısıyla, sosyal etkileşimin öğrenme sürecini kolaylaştırdığı ya da aracılık ettiği düşünülmektedir. Ellis'e (2000) göre, öğrenenlere öğrenme süreçlerinde yardımcı olan etkileşimler, öğrenenlerin yeni görevlere iskele kurdukları etkileşimlerdir.

Sosyal yapılandırmacılıktan bahsederken Vygotsky ve Piaget'in fikirlerini paylaşmamız gerekir. Vygotsky karmaşık düşünmeyi sosyal etkileşime dayandırırken, Piaget bunu kendi kendine konuşma veya özel keşiflerin sonucuyla ilişkilendirir. Vygotsky'yi Piaget'den ayıran ikinci inanç, Vygotsky'nin bir çocuğun öğrenme sürecini oluşturmak için daha

yetenekli veya bilgili bir rehberliğe sahip olduğuna inanırken, Piaget'nin akranlarla etkileşime inanmasıdır. Nitekim sosyal yapılandırmacılık (SC), toplumdaki gelişmeleri daha iyi anlamak ve bu anlayışa dayalı olarak bilgiyi yapılandırmak için kültür ve bağlama daha fazla önem verir (Kim, 2006). Sosyal bilişsel teoriye göre, öz-etki veya öz-düzenleme, insan davranışını motive eden ve kapsamlı bir şekilde düzenler. Bu öz-düzenleyici mekanizma, kendini izleme; çevresel koşullarla ilişkili olarak kişinin davranışının bireyselleştirilmiş yargısı ve duygusal öz-tepki gibi üç alt işlevi içerir. Sosyal bilişsel teorinin etkileşimci görüşüne göre ise, sosyal faktörler öz-düzenleyici sistemi tetikler (Bandura, 1991).

Alan Wilson Watts bir sözünde dil ve sosyokültürelle ilgili şunu demektedir ‘Örneğin, en özel düşünce ve duygularımızın aslında kendimize ait olmadığını nadiren fark ederiz. Çünkü bizim icat etmediğimiz ama toplumumuz tarafından bize verilen diller ve imgelerle düşünürüz’. Aslında insanlar sosyal varlıklardır ve sosyallikle birleşmiştir. Demek istediğim bir dil öğrenmek istediğinde o kişi sosyal bağlamdan koparılamaz. Çünkü dil içinde kültürü, sosyalliği barındırır. Toplum ve kültür arasındaki bu bağlantı önemlidir ve insanları etkileyen şey onların ortaklığıdır. Dolayısıyla, yalnızca sosyal çevre değil, kültürel nüanslar da dili ve nihayetinde bu dili edinmeye çalışan öğrencileri etkiler.

Sosyal-kültürel, öğrencilerin deneyimlerini ve etkileşimlerini etkilemede önemli bir rol oynar (Jayatilleke ve Gunawardena, 2016; Nikou ve Maslov, 2021). Sosyo-kültürel de eğitimin ilerlemesinde hayati bir rol oynar. Öğrenciler arasındaki sosyo-kültürel farklılıklar en iyi çevrimiçi öğrenmede uygulanır.

Sosyo-kültürel, içinde yaşadıkları sosyal ve kültürel sınıflarla ilgili olarak insan grupları arasındaki farklılıkları açıklar (Luppacini ve Walabe, 2021). Sosyo-kültürel etkiler ilkökul, ortaokul, lise ve hatta üniversite düzeyinde tartışmak için büyüleyicidir (Al-Kahtani 2006).

## **2.6. Dil Öğreniminde Kaygı**

İkinci dil (L2) öğreniminde etkili bir duyuşsal değişken olarak görülen kaygı, 1980'lerden bu yana büyük bir gelişme göstermiştir. Çok sayıda çalışma, ikinci dil ediniminde kaygının özgüven ve dil öğrenme yeterliliği üzerindeki etkisini araştırmıştır. İkinci dil edinimi bilişsel, duygusal ve sosyal faktörü içeren karmaşık bir süreçtir. Araştırmacılar, kaygının özellikle konuşma ve yazma alanlarında dil öğrenme çıktıları üzerinde olumsuz bir etkiye sahip olabileceğini bulmuşlardır (Cheng, Horwitz ve Schallert, 1999; Horwitz, Horwitz ve Cope, 1986; MacIntyre ve Gardner, 1989). Örneğin, yüksek düzeyde kaygı yaşayan öğrenciler kendilerini hedef dilde ifade etmekte zorlanabilir, bu da başkalarıyla etkileşime girme ve dil

kullanımları hakkında geri bildirim alma becerilerini sınırlayabilmektedir (Horwitz, 2001). Öğrenciler kaygı yaşadıklarında, bu durum dil öğrenme görevinde başarılı olabileceklerine dair inançlarını zayıflatabilir (Bandura, 1986). Bu da motivasyonun düşmesine, çabanın azalmasına ve daha düşük dil öğrenme çıktılarına yol açabilir (Dörnyei, 2005; Gardner, 1985). Dil öğrenenlerde kaygıya katkıda bulunan çeşitli faktörler tespit edilmektedir. Bunlar arasında kişilik, öz yeterlik inancı ve dil yeteneği gibi öğrenen özelliklerinin yanı sıra öğrenme ortamı, öğretim yöntemleri ve değerlendirme uygulamaları gibi durumsal faktörler de yer almaktadır (Dewaele, 2010; Horwitz, 2001; Young, 1991). Literatür, kaygının ikinci dil ediniminde özgüven ve dil öğrenme yetkinliği üzerinde önemli bir etkiye sahip olabileceğini göstermektedir. Olumlu duygusal durumları teşvik etmek ve dil öğrenme kazanımlarını iyileştirmek için, eğitimcilerin ve öğrencilerin kaygıya katkıda bulunan altta yatan faktörleri anlamaları ve kaygıyı azaltmak, özgüveni ve dil öğrenme yeterliliğini teşvik etmek için stratejiler geliştirmeleri önemlidir. Araştırmalar, kaygının dil öğrenme kazanımları üzerinde çeşitli şekillerde olumsuz bir etkiye sahip olabileceğini göstermektedir. Örneğin, kaygı, öğrencilerin girdiyi işleme ve anlama becerilerine müdahale edebilir ve bu da dil edinimlerini sınırlayabilir (MacIntyre ve Gardner, 1994). Kaygı aynı zamanda olumsuz kendi kendine konuşmaya da yol açabilir, bu da öğrencilerin özgüvenini ve motivasyonunu azaltabilir (Dörnyei, 2005). Buna ek olarak, kaygılı öğrenciler risk almaktan ve dil öğrenme etkinliklerine katılmaktan kaçınabilir, bu da uygulama ve geri bildirim fırsatlarını sınırlayabilir (Horwitz, 2001). Öğrencilerin öz yeterlilik inançları ya da dili öğrenme ve kullanma becerilerine dair inançları da kaygı düzeylerini etkileyebilir (Pajares, 1996). Ayrıca, dilin algılanan zorluğu ve öğrenme ortamı gibi durumsal faktörler de kaygıya katkıda bulunabilir (Horwitz, 2001). Akran desteği ve olumlu geri bildirim gibi sosyal ve duygusal müdahalelerin de dil öğrenenlerde kaygıyı azaltmada ve özgüveni artırmada etkili olduğu bulunmaktadır (Horwitz, 2001).

İkinci dil ediniminde kaygı, özgüven ve dil öğrenme yetkinliği arasındaki ilişki karmaşık ve çok yönlü bir ilişkidir.

## **2.7. Motivasyon**

SLA araştırmacılarının çoğu, sosyal psikolog Robert Gardner'ın son 30 yılda motivasyon araştırmalarını inşa ettiğini düşünmektedir (Kissau, 2006) Gardner, ikinci dil öğrenenlerin başka bir kültürel gruba özgü belirli davranış kalıplarını benimsemeleri gerektiğini varsaymıştır (Gardner,1985). Gardner'ın motivasyon modeli, ikinci dil öğreniminde rol oynayan dört faktör belirlemiştir: sosyal ve kültürel ortam, bireysel öğrenen farklılıkları, ortam ve bağlamdır. Gardner'a göre, bireysel öğrenen farklılıkları ikinci dil ediniminde en etkili

faktörlerdir. Sosyo-eğitimsel model ile bir L2 motivasyon araştırması sağlar (1985). Kanada'daki Anglo-Frankofon iki dilli toplumdaki kaynaklanan teori, ikinci bir dil öğrenme motivasyonunun bütünleştirici veya araçsal olabileceğini varsayar (Huang,2008). Motivasyon, ikinci dil ediniminde kritik bir rol oynayan çok yönlü bir yapıdır. Motivasyon, hem öğretmenler hem de araştırmacılar tarafından L2 öğreniminin başarısını etkileyen temel faktörlerden biri olarak kabul edilir (Dörnyei, 1998). Gardner (1982) tarafından tanımlandığı şekliyle öğrenci motivasyonu üç unsurdan oluşur; çaba (çalışmak için harcanan zaman ve öğrenenin güdüsü), arzu (dilde yetkin olma arzusu) ve duygulanım (öğrenmenin çalışmaya yönelik duygusal tepkileri). Bu nedenle, ikinci bir dil öğrenme hedeflerinin bir parçası olan çeşitli amaçlar olarak tanımlanabilir. Motivasyon iki temel türe ayrılır: bütünleştirici ve araçsal. Bütünleştirici motivasyon, öğrenenin hedef dil grubuna yönelik olumlu tutumları ve hedef dil topluluğuna entegre olma arzusu ile karakterize edilir. Araçsal motivasyon, L2 başarısı yoluyla bazı sosyal veya ekonomik ödüller kazanma hedefinin temelini oluşturur, dolayısıyla dil öğrenimi için daha işlevsel bir nedene atıfta bulunur.

Adwani ve Shrivastava'ya (2019, s. 159) göre, "öğrenci motivasyonu olmadan nabız atmaz; sınıfta hayat olmaz. Achmad & Yusuf (2016), Ulfa & Bania (2019), Usman ve diğerlerine (2016) göre motivasyon, dil öğrenmeye ilişkin olumlu tutumlarla dil edinme amacına ulaşmak için çaba ve arzunun birleşimini ifade eder. Başka bir deyişle, ikinci bir dil öğrenmeye yönelik motivasyon, bireyin dil edinme arzusuyla ne kadar çabaladığını ve bir görevi tamamlamaktan duyduğu memnuniyeti ifade eder (Rubrecht ve Ishikawa, 2012). Gardner (1982) ayrıca motivasyonun ikinci dili öğrenmek için üç unsur içerdiğini belirtir. Birincisi, motive olmuş öğrenci dili öğrenmek için çaba harcar. İkincisi, motive olmuş öğrenci bir hedefe ulaşmak ister. Üçüncü olarak, motive olmuş öğrenci öğrenme görevinden keyif alır. Dil öğrenme motivasyonu, öğrenenin tek bir koşulu olarak değil, öğrenenin davranışlarında ifade edilen bir kombinasyonla ilişkili olarak kabul edilir (Ching Ho,2010). Motivasyon, öğrenenin belirli bir hedef dile, kültürüne ve yabancı dil öğrenmek için bireysel pragmatik nedenlere karşı hissettiği duyguyu ifade eder (Horwitz 1990'dan aktaran Engin, 2009).

Gardner ve Lambert iki motivasyon arasında bir ayrım yapan ilk akademisyenlerdir. Gardner (1985) bütünleştirici motivasyonu, hedef dilin insanları ve kültürü hakkında daha fazla bilgi edinmek için ikinci bir dil öğrenmeye duyulan kişisel ilgi olarak tanımlar. Bunun aksine, öğrenenin özel bir hedefe ulaşma ya da ikinci dili edinmekten fayda sağlama ihtiyacı ve arzusu araçsal motivasyonla ilişkilidir (Engin,2009). Hem bütünleştirici hem de araçsal motivasyonun

ikinci dil edinimindeki etkinliğine rağmen, bütünleştirici motivasyonun bir dil ediniminde başarıya ulaşmada daha etkili olması muhtemeldir.

Dubrovin (2012) motivasyonu dışsal ve içsel olarak ikiye ayırır. Genel sosyal motivasyonu ve bireyin uzun vadeli gelişimiyle ilişkili motivasyonu dışsal tip, iletişim motivasyonunu ve öncelikle eğitim faaliyetinin kendisi tarafından oluşturulan motivasyonu (operasyonel) ise içsel tip olarak değerlendirir.

İçsel motivasyon, öğrenenleri dışsal teşvikler olmadan, sadece içsel ilgi ve zevkleri nedeniyle dil öğrenme faaliyetlerine katılmaya teşvik eden, kendi kendine üretilen bir dürtü türüdür (Ryan & Deci, 2000). Öğrenmenin cazibesi ve süreçten elde edilen kişisel tatmin, bilgi edinme heveslerini körükler. Ryan ve Deci'nin Öz Belirleme Teorisi (SDT), içsel motivasyonun anlaşılabilirliği faydalı bir merceğe sağlar. Bu teori, içsel motivasyonun üç psiko-mantıksal ihtiyaç - özerklik, yetkinlik ve ilişki - karşılandığında geliştiğini varsayar (Ryan ve Deci, 2000). Özerklik, kişinin eylemleri üzerinde sahip olduğu yetkiyi ifade eder; yeterlilik, görevlerde yetkin ve etkili hissetmekle ilgilidir; ve yeniden ilişkililik, başkalarıyla anlamlı bağlantılar kurmayı gerektirir. Dolayısıyla, öğrenme süreçleri boyunca yüksek düzeyde özerklik, yetkinlik ve bağlılık hisseden öğrencilerin yüksek içsel motivasyon sergileme olasılığı daha yüksektir.

Aksine, dışsal motivasyon dışarıdan kaynaklanır ve notlar gibi somut ödüllere ya da akranlar veya eğitimciler tarafından takdir edilme gibi soyut ödüllere bağlıdır (Deci, Koestner ve Ryan, 2001). Bu tür motivasyon, performans göstergelerinin genellikle notları ve resmi onayları içerdiği yapılandırılmış öğrenme ortamlarında özellikle belirgindir. Bununla birlikte, dışsal motivasyonun dil öğrenimindeki rolü çok yönlüdür. Öğrenmeye katılım için anlık bir katalizör görevi görse de, öğrenmeye uzun vadeli bağlılık üzerindeki etkisi daha az tutarlıdır. Deci, Koestner ve Ryan (1999) tarafından yapılan araştırma, dışsal ödüllerin manipülatif veya kontrol edici olarak görülmesi halinde içsel motivasyonu zayıflatabileceğini vurgular.

Bütünleştirici motivasyon, öğrenenlerin hedef dille bağlantılı kültürün içine girme arzusunu içerir ve dili öğrenme isteklerini yönlendirir (Gardner ve Lambert, 1972). Bu güdüye sahip öğrenciler hedef kültüre değer verir ve ana dilini konuşanlarla daha derinlemesine iletişim kurmayı arzular. Gardner ve Lambert'in İkinci Dil Ediniminin Sosyo-Eğitimsel Modeli ilk olarak bütünleştirici motivasyon kavramını ortaya atmış ve bu tür motivasyonun muhtemelen sürekli öğrenmeyi ve daha yüksek dil yeterliliğini beraberinde getirdiğini savunur (Gardner & Lambert, 1972). Bu durum, öğrencilerin dil öğrenimi ile birlikte gelen sosyal ve

kültürel bağları takdir etmelerine ve daha kalıcı ve ilgili bir öğrenme deneyimini teşvik etmelerine bağlanır.

Araçsal motivasyon, öğrenenlerin mesleki gelişim, akademik başarı veya seyahat gibi pragmatik amaçlar için bir dil edinme eğilimi ile karakterize edilir (Noels, Pelletier, Clément ve Vallerand, 2000). Bu motivasyon biçimi hedef odaklıdır ve dil öğrenimini belirli amaçları gerçekleştirmek için bir araç olarak ele alır. Araçsal motivasyon yoğun öğrenme çabalarını tetikleyebilse de, sürekli dil öğrenme bağlılığı üzerindeki etkisi sınırlı olabilir. Belirlenen hedeflere ulaşıldığında, yeni hedefler belirlenmediği sürece motivasyonel dürtü azalabilir. Noels ve arkadaşları (2000) tarafından yapılan bir çalışma, araçsal motivasyonun kısa vadede etkili olsa da uzun süreli dil öğrenme çabalarını teşvik etmeyebileceğini gösterir.

Dil öğreniminde motivasyon çok karmaşık bir psikolojik olgudur ve aynı zamanda yeni bir dil öğrenmede en etkili faktördür (Gardner, 1985).

## **2.8. Yabancılar Türkçe Öğretimi**

II. Göktürk devleti döneminde Bilge Tonyukuk tarafından diktirilen Göktürk yazıtları veya diğer adıyla Orhun abideleri, Türk diline dair ilk izlerin 7 yüzyılda oluşturulan Çoyren yazıtlarında görüldüğünü kabul edildi. Bununla birlikte, bu yazıtlar bize o dönemde Türkçenin öğretildiğine dair net kanıtlar sunmadığı için, yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminin ilk izlerinin Karahanlı bölgesinde olduğu söylendi (Güzel ve Barın, 2020). Akadlar, M.Ö 2225'te Sümer ülkesini ele geçirerek Sümerceyi öğrendiklerinde resmi olarak insanlık tarihinin ilk yabancı dil öğretimi gerçekleşti (Hengirmen, 1993; akt. Biçer, 2012a: 108). Sümerce metinlerde Türk kelimeleri görülmektedir. Türkçe kelimelere denk gelmesi, Türklerin MÖ Sümer toplumuyla kültürel ve dilsel olarak ilişkili olduklarını göstermektedir. Bu, Türkçenin köklü bir geçmişi olduğunu gösterdi. Demirel (1999), Türkiye'de yabancı dil öğretiminin tarihini Cumhuriyet öncesi Osmanlı dönemi ve Cumhuriyet sonrası döneme ayırır. Osmanlı medreselerinde Arapça öğretiliyordu, bu da ikinci bir dilin öğretilmesi anlamına geldi. Bu dönemde, saray için bilgili insanlar yetiştirmekle görevli olan Enderun mekteplerinde Türkçenin yanı sıra Arapça ve Fransızca da öğretilmektedir. Tanzimat ve batılılaşma sürecinde Fransızca yine yabancı dil olarak öğretildi. Böylece Fransızca artık yabancı dil olarak ders programlarında yer almaya başladı (Demirel, 1999). Demirel, Türkiye'de yabancı dil öğretimi, bu dillerin ülkemizde nasıl güncellendiğine göre şekillendi. Zamanla, ülkelerdeki dillerin güncelliği doğrultusunda Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesi ön plana çıktı. Son yıllarda bu konuda önemli miktarda araştırma yapıldı. Kaşgarlı Mahmut'un Araplara Türkçeyi öğretmek

için yazdığı Divanü Lügati't-Türk (1068–1072), Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesinin ilk örneklerinden biridir. Divan-ü Lügat-it-Türk, Türk kültürüne ve medeniyetine ilişkin çok sayıda unsur içerir. Eser, Türk edebiyatında var olan sav, sagu, ninni, bilmece, atasözü ve deyim gibi birçok edebi türden ilk ve en güzel örnekleri içerir. Kaşgarlı'nın kaynağında, kelimelerin etimolojisi hakkında ayrıntılı bilgiler ve örnekler bulundu. Kaşgarlı Mahmut'un eserinde kullandığı tümevarım ve çeviri tekniklerinin günümüzde de dil eğitiminde kullanıldığını vurgular. Bu yöntemlerin uygulaması ise şu şekilde aktarılmaktadır:

- Eserde örnekten kurala gidilerek tümevarım ilkesiyle hareket edilmiştir,
- Farklı edebi türlerden oluşan birden fazla örnek günlük hayatın içinden seçilerek verilmiştir,
- Sadece Türk dilini değil Türk kültürünü de öğretme amacı güdülmüştür,
- Öğretilenlerin hatırlanması ve unutulmaması için bir sonraki kurala geçilmeden önceki kuralın tekrarı yapılmıştır (Akyüz, 2009; akt. Biçer, 2012).

Türkçeyi yabancı dil olarak öğretmek için çeşitli araştırmacılar sınıflandırma yapmıştır. Arslan (2012), dil öğretiminin uygulandığı hedef kitleyi dikkate alarak şu sınıflamaları geliştirdi:

### **1. “Arap ve Farslara Türkçe Öğretimi”**

- a) “Divanı Lügat-it Türk”
- b) “Muhakemetül-Lügateyn”
- c) “Memluk'te Araplara Kıpçak Türkçesini Öğretmek Üzere Yazılan Kitaplar”
- ç) “Arap ve Farslara Türkçe Öğretmek Üzere Yazılan Diğer Eserler”

### **2. “Rusya’da Türkçe Öğretimi ve Öğrenimi”**

- a) “Doğu Avrupa’da İlk Türk Kabile Birlikleri ve Slavlarla İlişkiler”
- b) “Kiev Rus Devletinin Kurulması, Oğuz ve Kıpçaklarla Olan Temaslar”
- c) “Moğol İstilasası ve Kıpçak Türk Unsurlarının Eski Rusçaya Çokça Geçmesi”
- ç) “Çarlık Rusya’sı Türk Dili Faaliyetleri”
- d) “Sosyalist Dönem ve Sonraki Türk Dili Faaliyetleri”

### **3. “Balkanlarda Türkçe Öğretimi ve Öğrenimi”**

- a) “Bosna-Sırbistan ve Hırvatistan’da Türk Dilinin Öğrenimi”
- b) “Bulgaristan-Makedonya-Arnavutluk ve Yunanistan’da Türk Dilinin Öğrenimi”

### **4. “Batılıların Türkçe Öğrenimi”**

- a) “Codex Cumanicus”
- b) “Thatarisch Pater Noster”
- c) “Asırdan İtibaren Batıda Türkçenin Öğrenilmesi”

### **5. “Çağdaş Türkçe Öğretimi”**

- a) “Türkiye Cumhuriyeti Resmî Kurumları Tarafından Yürütülen Yabancılar Türkçe Öğretim Faaliyetleri”
- b) “Sivil Toplum Kuruluşları Tarafından Yürütülen Yabancılar Türkçe Öğretim Faaliyetleri (Arslan, 2012: 169).”

Diğer sıralamayı ise Biçer (2012), dönemlere göre sınıflama oluşturdu:

1. “Köktürk öncesinde ve Köktürk döneminde yabancılar Türkçe öğretimi,
2. Uygur döneminde yabancılar Türkçe öğretimi,
3. Karahanlı döneminde yabancılar Türkçe öğretimi,
4. Kıpçak döneminde yabancılar Türkçe öğretimi,
5. Selçuklu döneminde yabancılar Türkçe öğretimi,
6. Çağatay döneminde yabancılar Türkçe öğretimi,
7. Osmanlı döneminde yabancılar Türkçe öğretimi,
8. Cumhuriyet döneminde yabancılar Türkçe öğretimi (Biçer, 2012).”

Güzel ve Barın’ın (2020) dönemlere göre yaptığı sıralama şu şekildedir:

- a) Uygurlar Dönemi
- b) Karahanlılar Dönemi
- c) Yabancı Dil Olarak Türkçenin Öğretimi Hakkında Harezmi ve Kıpçak,

## Çağatay ve Anadolu Sahalarında Hazırlanan Eserlerden Örnekler

1. Harezmi Sahası

2. Kıpçak Sahası

3. Çağatay Sahası

4. Anadolu Sahası

1950 yılından sonra Türkiye'deki üniversitelerde Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi çok önemlidir (Göçer ve Moğul, 2011). Türk dili, Ural-Altay dil grubundaki eklemeli bir dildir ve MÖ 4. yüzyıla kadar uzanır. Günümüzde dünyada en çok konuşulan yedi dil arasında yer alan Türkçe, yaklaşık 200 milyondan fazla insan tarafından konuşulur. Bununla birlikte, Türkçenin eğitimi ve öğretimi son yirmi yıl öncesine kadar diğer diller kadar önemsenmemiş (İşcan, 2011).

Yabancı uyruklu insanların Türkiye'ye yerleşimlerinin artmasıyla Türkçenin de yabancılara öğretilmesi önemli bir boyut kazanmaktadır. Türkçenin yabancı dil olarak öğrenmenin en önemli faktörlerinden biri eğitim olduğunu araştırmalardan görmekteyiz. Milli Eğitim Bakanlığı tarafından 1991 yılından bu yana başlatılan "Türk dünyası öğrenci projesi", lise, üniversite, yüksek lisans ve doktora öğrencilerini ülkemize getirmektedir. Sovyetler Birliğinin dağılmasından sonra bağımsız olan Türk Cumhuriyetleri ve akraba topluluklarındaki gençlere Türkiye Türkçesi ve Türk kültürünü öğretmek ve gelecek nesillere bu kültürün ve dilimizin aktarılmasını sağlamaktır (Göçer ve Moğul). Ankara üniversitesi ve Gazi üniversitesi tarafından kurulan Türkçe Öğrenim Merkezleri (TÖMER), bugün birçok üniversitede yaygın olarak kullanılmaktadır (Göçer, 2009a). Türkçe öğretiminde kullanmak için materyaller geliştirilmektedir. Bunlardan biri Türk İşbirliği ve Kalkınma Dairesi Başkanlığı'nın hazırlattığı Güneş-Türkçe Öğreniyoruz setidir. Yunus Emre Enstitüsü de Türkçe dilini ve edebiyatını dünyaya tanıtmak için yurt içinde ve yurt dışında birçok yerde hizmet vermektedir. Türkçenin dünya çapında tanınmasına katkıda bulunurken, aynı zamanda Türkçe öğretiminde kullanılan ders araç-gereçlerini geliştirmektedir.

Dil, bir toplumun kültürel değerlerini de yansıtır. Dil ve kültür ayrılamaz. Yabancı dil olarak veya ikinci bir dil olarak Türkçeyi öğrenmeyi amaç edinmiş kişilere Türkçenin güzelliklerini göstermek, kültürümüzü en güzel şekliyle göstermek için dilimizin en iyi şekilde öğretilmesinin ana hedefi olmalıdır.

### 2.8.1. Yabancı Dil Olarak Türkçede Yazma Becerileri

Yazma becerisi, "gözlem ve var olan bilgilerden yararlanarak belli bir duygu, düşünce ve bilgiyi okuyucuya aktarma" (Süğümlü, 2016), "zihinde üretilenlerin yazıya aktarılma biçimi" (Erol, 2016), "bireyin duyduklarını, gördüklerini ve tasarladıklarını belli kurallar çerçevesinde yazılı olarak ifade etme becerisi" (Göçer, 2013) olarak tanımlanmaktadır. Yazma, öğrencilerin dili üretken bir şekilde kullanmalarını gerektirmesi açısından her zaman en zorlu dil becerilerinden biri olarak anılmaktadır. Yazma becerisi okuma, dinleme ve konuşma becerileriyle iç içedir ancak öğrenilmesi bu becerilere göre daha zordur. Yazma becerisi sayfa düzeni, noktalama işaretleri, yazım kuralları, anlam bütünlüğü, güzel el yazısı, uygun sözcük seçimi ve kullanımı, dilbilgisi kurallarının doğru kullanımı, konu, ana fikir, yazma biçimi, kompozisyonda giriş-gövde-sonuç bölümlerinin uyumu, düşünme ve ifade biçimleri üzerinde yoğunlaşan bir çaba gerektirmektedir (İnal, 2006).

Byrne'e (1988) göre yazma, bireylerin en çok zorlandıkları beceridir ve bunun nedeni psikolojik ve bilişsel sorunlar ile dilbilgisi alanında yaşanan sorunlardır. Bu nedenlere ek olarak yazma becerisinin zor ve karmaşık yapısı, en son öğretilen beceri olması, derslerde dönüt ve düzeltme süreçleri için gerekli zamanın olmaması, sınıfların kalabalık olması ve öğretmenlerin her öğrenciye yeterince zaman ayıramaması gibi sorunlar yazmaya yönelik olumsuz tutumları artırmaktadır. İyi bir yazılı ürün ortaya koymak söz konusu olduğunda, öğrencilerin yazmanın birden fazla bileşenine odaklanmaları zorunlu hale gelir; organizasyon, dil kullanımı ve son olarak da yazmak istedikleri şeyin içeriğini iyi bilmeleri gerekmektedir (Ayhan, 2015:106).

Yazmak, Ling (2016) tarafından iddia edilen çok katlı bir etkinliktir. Yazma etkinliklerinin ilkokuldan beri öğrenciler arasında yapılması gerekmektedir. Böylece öğrenciler gelecekte iyi yazı parçaları üretebilmektedirler. İlkokullarda birçok konu olmasına rağmen, yazma öğrenciler için en hayati akademik konulardan biri olarak bilinmektedir.

Açık (2008) tarafından da belirtildiği gibi, yabancı dil öğrenirken öğrenenlerin yazma becerilerini geliştirmek gerekir ve bu aslında süreç ve ürünün bir birleşimidir. Doğası gereği üretken bir beceri olduğundan, bu dil becerisinde ustalaşmak için zorlu bir sürecin yanı sıra birlikte çalışmayı da gerektirmektedir. Aslında, Nachmias ve Nachmias (1996) yazma sürecinin yüksek çaba gerektirmesinin nedeninin, öğrenenlerin aynı anda birçok bileşene odaklanmaları ve gereken önemi vermeleri gerektiğini belirtmiştir: dil kullanımı (dilbilgisi), içerik, özgün fikirler, bunların hepsi yazının türüne göre şekillenmektedir. Yaylı (2007) tarafından yürütülen çalışmanın katılımcıları genç öğrencilerdir ve çalışma, öğretmenlerin sınıflarında Türkçe

yazma becerilerini öğretirken sürekli olarak birçok zorlukla karşılaştıklarını göstermiştir (Yaylı, 2007). Çalışma, buna katkıda bulunan en önemli sorunlardan birini, öğrencilerde yazma motivasyonunun artırılmaması olarak tanımlanmaktadır. Bu bağlamda, öğrencileri teşvik etmek ve motivasyon düzeyini korumak, Yaylı'nın araştırmasında belirttiği kadar kolay olmayabilir. Bunlar aslında yazma süreci başlamadan önce sürecin daha etkili yürütülebilmesi için üzerinde durulması gereken oldukça önemli noktalardır. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen bireylerin yazma becerilerini geliştirmek için öncelikle istekli ve motive olmaları, hazır ve istekli bir şekilde yazmayı öğrenmeye başlamaları gerekmektedir. Bu noktada öğrencinin pasif durumdan çıkıp öğrenmeye daha ilgili ve istekli hale gelmesini sağlayan önemli unsurlardan biri olan "özerk öğrenme" kavramı önem kazanmaktadır.

Yazmak, herhangi bir öğrencinin okuryazarlık gelişiminde zor ve karmaşık bir iştir. Bilginin inşasında hayati bir adımdır ve kapsamlı bir şekilde belgelenmektedir. Vygotsky (1987), yazmanın öğrenciyi içerdiğini ve öğrencilerin yazmaya başladıklarında kasıtlı analitik eylemlerde bulunduklarını teorileştirmektedir. Yazma, sınıf öğretimi sırasında birçok eylemi içerir. Yazma etkinlikleri fikir alışverişinde bulunmanın bir alıştırması olabilir, ancak yazma bilişsel bir süreçtir ve başarı için stratejilerin önceden bilinmesi garanti edilir. Yazma normları kültürden kültüre değişir (Burroughs-Boenisch, 1999) ve bir yazı parçası bir eğitimciye dağıntık görünse de, öğrencinin kültürel normuna göre iyi inşa edilmiş olabilir. Çok sayıda çalışma, ikinci dil (L2) yeterliliğinin rolünü incelemiştir, ancak sonuçlar karıştırılmaktadır (Sasaki ve Hirose, 1996). L2 yazma araştırmacıları, kişinin ana dilinde yazmak ile ikinci (veya sonraki) bir dilde yazmak arasında bazı farklılıklar tespit etmiş olsalar da, bu farklılıklar nitel olma eğilimindedir (Whalen ve Menard, 1995). Örneğin, daha az yetenekli ikinci dil yazarları yazarken duraklamaya daha fazla zaman harcarlar (Pennington ve So, 1993), daha kısa metinler yazarlar (Berman, 1994) ve metinlerini yeniden okumak için daha fazla zaman harcamaktadırlar (Pennington ve So, 1).

Pehlivan (2007) da aynı noktaya vurgu yaparak, yazmanın bir anda başlayıp bir anda bitmeyen sürekli bir pratik olduğunu savunur. İyi bir yazı üretmek için birkaç kez gözden geçirmek ve gerekli değişiklikleri yapmak gerekir. Ancak bireylerin, özellikle de dil öğrenenlerin, yazılarındaki sorunlu noktaları tespit etmekte zorlanabilecekleri genel bir kanıdır. Bu bağlamda, eğitmen tarafından sağlanan geribildirim, öğrencinin ürününün kalitesini şekillendirmede çok önemli bir rol oynar ve bu da yapıcı geribildirim neden gerekli olduğunun açık bir göstergesidir (Myles, 2002). Myles'ın çalışması da benzer bir sonuca ulaşmakta, öğrencilerin yazılarına verilen yanıtların, öğrencinin hangi alanların düzeltilmesi

gerektiğinin farkına varması için bilgilendirici bir yöntem olarak hizmet ettiğinin altını çizer. Bu bağlamda, geribildirim yazma sürecindeki önemine işaret eder.

Kern (2000), çalışmasıyla şemaların kültüre özgü doğası kavramını ortaya atarak odağı bir boyuttan diğerine kaydırmaktadır. Şemaların kültüre özgü doğası ile Kern, talimatların ya da yazım tarzının bir dilden diğerine farklılık gösterebileceğini kastetmektedir. "Mandarin dilinde ya da İspanyolca'da nasıl "özet" ya da "analiz" yazılacağını bilmek, öğrencilerin bunları İngilizce'de de yapabilecekleri anlamına gelmez" diyerek bir örnek vermektedir. Bu nedenle, ana dildeki kültürel ve sosyal deneyimlerin rolü dikkate alınmadan uygun olmayan bir öğretim verildiğinde, öğrenenlerin yabancı dilde yazmada ustalaşmada çok fazla zorluk yaşamaları kaçınılmazdır.

### **2.8.2. Yabancı Dil Olarak Türkçede Konuşma Becerileri**

Konuşma becerisi, yabancı dil öğrenmede ve iletişim eylemini gerçekleştirmede en önemli becerilerden biridir. Konuşma, başkalarıyla etkileşim kurmak için kelimeleri kullanma pratiğidir. Konuşma, insanların kendilerini sözlü olarak ifade edebilmeleri için edinilmesi gereken en temel becerilerden biri olarak kabul edilmektedir (Darmuki vd., 2016). Öğrenci konuşma becerisinde kendini ne kadar geliştirirse özgüveni de o kadar artmaktadır. Konuşma becerisinin geliştirilmesinde ders sırasında yapılan tüm etkinlikler kadar becerinin ölçülmesi ve değerlendirilmesi de önemlidir. Sözlü iletişim, bir beceri olarak hem toplumda hem de dil eğitiminde önemli bir yere sahiptir (Arıcı, 2017). Hughes, katılımcı ve pragmatik amaçlara uygun bir şekilde iletişim kurmanın, diğer dil konuşucularıyla karşılıklı konuşma yoluyla gerçekleştiğini açıklamaktadır (Daulay, 2019, s. 388). Konuşma ve yetenek, konuşma becerisini oluşturan iki kelimedir. Hornby'ye göre bu yetenek, fiziksel ya da bilişsel olarak bir eylemi gerçekleştirme gücüne sahip olma potansiyeline sahiptir. Bu tanımlar, insan kapasitesinin yetenek ile eşdeğer olduğuna inanılmasına yol açabilmektedir (Hornby, 2001, s. 51). Esas olarak bilgi aktarımıyla ilgilenen işlemsel işlevler ve iletişimin esas olarak sosyal ilişkilerin sürdürülmesine katkıda bulunduğu etkileşimli işlevlerdir. (Brown ve diğerleri, 1983).

Konuşma, etkili konuşmanın temel bileşenleri olan tonlama, fonetik aktarım ve ortam ifadesine sahiptir. (Iman, 2017, s. 89), Konuşma, sıklıkla farklı oranlarda gelişen çeşitli yeteneklerin eşzamanlı kullanımını gerektiren karmaşık bir beceridir. Konuşma; fikirleri, inançları ya da duyguları dil ve anlatım yoluyla ifade etme sanatıdır. Herhangi bir konuşmacı konuşurken şu faktörleri göz önünde bulundurmalıdır: telaffuz, dil bilgisi, kelime bilgisi,

akıcılık ve anlama (Khoshsima ve Shokri, 2016, s. 1091). Her dilde olduğu gibi, seslerin doğru telaffuz edilmesi önemlidir (Chaney ve Burk,1998).

İletişimde sözel olmayan davranışlar da önemlidir. Sadece dilin kurallarını ve kelimelerin doğru telaffuzunu öğrenmek yeterli değildir. Bazı sözel olmayan davranışların da bilinmesi gerekir (Demiral, 2013). Köksal ve Pestil (2014) konuşma becerisinin özelliklerini şu şekilde sıralamaktadır: ton ve tonlama, vurgu ve ritim, telaffuz ve uyum, üslup, akıcılık, anlaşılabilirlik, sözdizimi, doğruluk, kelime hazinesi, konu ve cümle vurgusu, bütünlük ve uygunluktur (s. 299).

Yabancı dil öğrenirken mekanik ve biçime dayalı etkinlikler ve alıştırmalar yapmak esastır (Demirel, 2008: 41).

Kulak-dil alışkanlığı yönteminin kullanılması (Demirel, 2008: 44-45):

- Yeni yapılar diyalog şeklinde sunulur.
- Taklit ve ezberleme önemlidir. Doğru cevap tekrar edilerek olumlu pekiştireç verilir. Çok miktarda alıştırma yer almaktadır.
- Neredeyse hiç gramer açıklaması yapılmaz, gramer tümevarım yoluyla öğretilir.
- Doğal öğrenme sırası (dinleme, konuşma, okuma, yazma) izlenir. Ancak ağırlık ilk ikisindedir.
- Kelimeler sınırlıdır ve bir bağlam içinde öğretilir.
- Karşılaştırmalı analiz ile öğretilecek noktaların kalıcılığı sağlanır.
- Mekanik ve biçime dayalı ön okuma için zaman verilir.
- Telaffuz ve tonlama önemlidir.
- Öğretilecek dilin kültürel yapısı verilir ve dilin sürekli değiştiği vurgulanır.

Yabancı dil öğreniminin amacı, dilin temel işlevi olan iletişimi sağlar (Ellis, 1992). Dilin kurallarını bilmekten ziyade dili kullanmak önemlidir. Öğrenciler kalıpları ezberlemek yerine öğrendiklerini anlamaya ve kavramaya yönlendirilir (Demirel, 2008: 48-49).

İletişimsel dil öğretimi yaklaşımı aşağıdaki görevleri kapsar (Littlewood, 1981: 6):

- Dil, anlamları ifade etmek için kendi işleyişi olan bir sistemdir.
- Dilin temel işlevi karşılıklı iletişim ve etkileşim kurmaktır.
- Dilin yapısı, onun işlevsel ve iletişimsel kullanımlarını yansıtır.

- Sadece; işlevsel ve iletişimsel anlam kategorileri de dilin temel birimleridir.

İletişimsel dil öğretiminin amaçları aşağıdaki ilkeler çerçevesinde gerçekleştirilmeye çalışılır (Littlewood, 1981: 7):

- Dil bir iletişim aracıdır.
- Dil işlevsel bir araçtır.
- Dil bir uygulamadır.
- Dil bir yorumdur.
- Dil gerçek bir olgudur. Hatalar normaldir. Bilgi sınırsızdır.
- Dil kişiseldir.
- Dil doğaldır.

### 2.8.3. Yabancı Dil Olarak Türkçede Okuma Becerileri

Türk Dil Kurumu'na (TDK) göre okuma “Yazıya geçirilmiş bir metne bakarak bunu sessizce çözümleyip anlamak ve aynı zamanda seslere çevirmektir. Yazılmış bir metnin iletmek istediği şeyleri öğrenmek” şeklinde tanımlanmaktadır (TDK, 2010). Razon (1980) okumayı “yazıyı, sözcükleri, cümleleri, noktalama işaretlerini görme, okuduğunu anlama” şeklinde ifade etmektedir. Okuma, yazılı bir metindeki sembolleri algılama ve onlara anlam katma etkinliğidir (Sadıku, 2015). Okuma, okuyucuların etkili okuma stratejileri kullanarak bir metne anlam yüklediği etkileşimli bir beceridir ve uyum içinde çalışmak için çok sayıda bağlantılı bilgiye bağlıdır. Çünkü okuma, bir dili oluşturan kelime dağarcığı, dil bilgisi, telaffuz ve yazma gibi becerilerin gelişimine katkıda bulunmaktadır (Gılakjani, 2016).

Özbay (2009: 42) “Okuma, bir beceri, tekrar ve alışkanlıkla yapılan bir etkinliktir. Okuma becerisinin gelişmesi, ilkokulda kazanılan beceriler ile ilgilidir. İlkokulda atılan temel gelişerek alışkanlığa dönüşür ve birey başarılı olur” şeklinde tanımlamaktadır. Öğrencilerin algılarının öğrenme alanları boyutunda incelendiği araştırmaya göre, öğrencilerin en çok zorlandıkları alan dinleme olurken, en az zorlandıkları alan ise okuma olmuştur (Melanlıoğlu, 2014). Okuma, algılama ve düşünmeyi içeren karmaşık bir süreçtir ve anlama gibi birbiriyle bağlantılıdır (Şahin, 2008).

Ana dil eğitiminde olduğu gibi yabancı dil eğitiminde de kullanılan metinlerin okuyucu seviyesine uygun olması gerekmektedir. Okunabilirlik ölçütleri dil eğitiminde kullanılan metin düzeylerinin belirlenmesine katkı sağlayabilir çünkü okur, metni ve metni oluşturan dilsel özellikleri çözümleme sürecinin önemli bir parçasını oluşturmaktadır (Duke, 2000). Metindeki

kelimelerin sıklığı ve farklılığı, dilbilgisi kalıbının karmaşıklığı ve metnin konusu önemli değişkenler olarak karşımıza çıkmaktadır. Bunların yanı sıra kelime dağarcığı, kelime uzunluğu ve cümle uzunluğu da metinlerin zorluk derecesinin göstergeleridir. Yabancı dilde okuma metinleri oluşturmak için özgün metin kullanımı önemlidir. Ancak seviyeye uygun özgün metinlerin bulunmaması, kullanılacak metinlerin sadeleştirilmesi ile mümkün olmaktadır. Sadeleştirme sürecinde metinlerin fonetik, kelime bilgisi, söz dizimi ve söylem düzeyinde sadeleştirilmesiyle, hedeflenen dilbilgisel unsurların uzunlukları ile okuma hızları arasında bir ilişki olduğu varsayılarak metinleri kullanan kitleler üzerindeki bilişsel yük azaltılmaya çalışılır (Erten ve Razi, 2009). Metinlerin seçiminde dilin kullanımının yanı sıra konuların seçimi ve kültürel konular da önemlidir. Dil öğrenenlerin tanınmasıyla birlikte metinlerde ilgi çekebilecek konuların işlenmesi ve bu metinlerde kültürel öğelere yer verilmesi önemlidir çünkü dil öğretimi aynı zamanda bir kültür öğretimidir. Yabancı dil öğretiminde orijinal dokümanlar, edebi metinler ve bilgilendirici metinler kullanılmaktadır. Edebi olmayan metinlerde metnin bilgi boyutu ön plana çıkmaktadır. Bu tür metinlerde okuyucu o dille ilgili önceden edindiği bilgileri kullanarak metni anlamaya çalışır. Bu nedenle bilgilendirici metinlerin anlaşılmasında ön bilgi önemlidir. Gürkan (2012) kültürel aşinalığın okuduğunu anlama üzerinde bir etkisi olup olmadığını ve bir dizi okuma etkinliği kullanmanın kültürel aşinalığın yokluğunu telafi edip etmediğini incelemek için bir çalışma yürütmüştür. Sonuçlar, hedef dil kültüründen kısa bir öykünün yerleştirilmiş versiyonunun ikinci dil okuyucularının anlamasına önemli ölçüde katkıda bulunduğunu ve etkinliklerin kullanımının orijinal metnin daha iyi anlaşılmasını kolaylaştırdığını ortaya koymuştur. Ayrıca, kültürel şemanın anlama üzerindeki güçlü etkisi de vurgulanmıştır. (Gürkan, 2012).

Yabancı dil öğretiminde tüm dil becerilerini bir anda geliştirmek zordur, çünkü yabancı dil öğrenme yeterliliği bireyden bireye farklılık gösterirken, ana dil bir toplumun tüm üyeleri tarafından belli bir ölçüde öğrenilebilir. Bu nedenle, sınıf içindeki farklılıkları en aza indirecek ve öğrenenlerin derslere eşit katılımını sağlayacak çeşitli yöntem ve tekniklerden yararlanmak gerekir (Koda, 2005).

#### **2.8.4. Yabancı Dil Olarak Türkçede Dinleme Becerileri**

Dil öğrenme süreci anne karnında başlar. Bebeğin ilk becerisi dinlemektir ve bebek doğmadan önce sesleri ve konuşmaları dinleyebilir. Bebek doğar doğmaz annesiyle iletişim kurmaya çalışır. Bu da doğumdan önce dille ilgili bazı özelliklere sahip olduğunun en önemli kanıtıdır. Yani dil öğrenme süreci anne karnında dinleme ile başlar ve sonrasında konuşma, okuma ve yazma için temel oluşturur (Güneş, 2007, s. 73). Bebeklerde ve çocuklarda temel

dilsel üretim süreci olarak başlayan konuşmanın doğuşu, dinleme yoluyla elde edilen dil girdilerini iletişimsel çıktılara dönüştürdüklerinde gerçekleşir. Dinleme, ilk gelişen dil becerisi olmasının yanı sıra dil öğrenme sürecinde diğer dil becerilerinin gelişimine de katkıda bulunur. Yeni bir dil öğrenme sürecinde konuşma becerisinden daha hızlı gelişir ve okuma ve yazma becerilerinin gelişimini etkileyen vazgeçilmez bir beceri haline gelir (Oxford, 1993).

Dinleme becerisi, yabancı dil eğitiminde öğrenenlerin ana dil konuşmacılarını anlamakta ve hedef dilin vurgu ve telaffuzunu ayırt etmekte yaşadıkları zorluklar nedeniyle geliştirilmesi en zor beceri olarak kabul edilir (Nachoua, 2012). Bu önemine rağmen, dinleme becerisi 1970'lere kadar dil öğretim programlarının önemli bir parçası olarak görülmemiş, araştırmacılar ve öğretmenler tarafından ihmal edilen bir dil becerisi olmuştur. Oysa dinleme, aktif bir zihinsel sürecin gerekliliğini hissettiren bilinçli bir çaba ile algılama, anlama, değerlendirme ve tepki vermeyi içerir. (Oxford, 1993). Bir süreç olarak dinleme, konuşmacının mesajına dikkat ederek işitme, işitilen mesajın kodunu analiz etme ve yorumlama, yorumlanan mesajı hatırlama, eleştirel düşünme, mesaj hakkında bir yargıya varma ve konuşmacıya tepki verme aşamalarından oluşur (Gürel ve Tat, 2012). Bu bağlamda dinlediğini anlama, birinci ya da ikinci dili öğrenirken bilinçli bir planlama gerektirir ve konuşmayı anlama süreci olarak tanımlanır (Richards ve Schmidt, 2010).

Dinleme stratejileri üç aşamada gerçekleştirilir: dinleme öncesi, dinleme sırası ve dinleme sonrası.

Bu etkinliklerin aşamaları Keçik ve Uzun (2004) tarafından aşağıdaki gibi sıralanmıştır:

- Seslerin tanınması
- Sanat üstü birimlerin tanınması ve anlaşılması (vurgu, melodi, ton)
- Sözdiziminin anlam özelliklerini anlamak
- Metindeki birimler ve bölümler arasındaki ilişkileri anlamak
- Konuları ve alt konuları belirleme
- Konuşma durumunu anlama ve değerlendirme
- Çıkarımlar
- Önemli veya ilgili bilgilerin seçilmesi.

Solak ve Altay (2014), Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin dinleme sırasında karşılaştıkları sorunları; aksanlı konuşma, deyim ve atasözlerinin sık kullanımı,

kelime dağarcığı eksikliği, konuşma sırasında vurgu ve tonlama eksikliği, konuşmacının hızlı konuşması gibi sorunlar olduğunu tespit ettiklerini belirtmektedir.

Vandergrift ve Goh (2012) üstbilişsel yaklaşımın amacının öğrencilerin dinleme becerilerini geliştirmelerini sağlamak olduğunu belirtmektedir:

- İkinci bir dilde dinlemenin zorluklarını anlamak,
- Diğer öğrencilerle işbirliği içinde bireysel öğrenmenin gelişimi hakkında düşünmek,
- Dinleme becerilerini geliştirmek amacıyla öz yönetim için gerekli planlamanın alışkanlık kazanması,
- Uygun dinleme stratejilerini kullanmak,
- Duyduklarını anlama ve yansıtma becerisini geliştirmek.

Yabancı dilde dinleme karmaşık ancak az değeri verilen bir beceridir. Öğrenilecek hedef dilde konuşma becerisinin ve anlamlı zihinsel aktivitelerin geliştirilmesinde hayati bir rol oynadığı için araştırmacıların dinleme becerisine dikkat etmeleri gerekmektedir (Öztürk, 2018).

## BÖLÜM III

### YÖNTEM

Bu bölümde çalışmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, verilerin toplanması, verilerin analizi ve yorumlanması, araştırmanın geçerlik ve güvenilirliği, etik boyutu ve araştırmacının rolüne ilişkin bilgiler verilmiştir.

#### 3.1. Araştırmanın Modeli

Bu çalışma, nitel araştırma yöntemlerinin kullanıldığı betimsel bir çalışmadır. Nitel araştırma, incelediği probleme ilişkin sorgulayıcı, yorumlayıcı ve problemin doğal ortamındaki biçimini anlama uğraşı içinde olan bir yöntemdir (Guba ve Lincoln, 1994; Klenke, 2016). Literatür göz önünde bulundurulduğunda, nitel araştırmanın akademisyenler tarafından farklı şekillerde tanımlandığı fark edilebilir.

Lincoln (2005) aşağıda verilen tanımları yapmaktadır:

Nitel araştırma, gözlemciyi dünyanın içine yerleştiren konumlandırılmış bir faaliyettir. Dünyayı görünür kılan bir dizi yorumlayıcı, maddi pratikten oluşur. Bu uygulamalar dünyayı dönüştürür. Dünyayı, saha notları, görüşmeler, konuşmalar, fotoğraflar, kayıtlar ve kendi kendine notlar gibi bir dizi temsile dönüştürürler. Bu düzeyde, nitel araştırma dünyaya yorumlayıcı, doğalcı bir yaklaşım içerir. Bu, nitel araştırmacıların olayları kendi doğal ortamlarında inceledikleri ve olguları insanların onlara yükledikleri anlamlar açısından anlamlandırmaya veya yorumlamaya çalıştıkları anlamına gelir. (p.4)

Creswell (2013) tarafından yapılan bir diğer tanım ise şöyledir:

Nitel araştırma, bireylerin veya grupların sosyal veya beşeri bir soruna atfettikleri anlamı ele alan araştırma sorunlarının incelenmesini sağlayan varsayımlar ve yorumlayıcı/teorik çerçevelerin kullanımı ile başlar. Bu sorunu incelemek için nitel araştırmacılar, araştırmaya yönelik yeni ortaya çıkan nitel bir yaklaşım, incelenen kişilere ve yerlere duyarlı doğal bir ortamda veri toplama ve hem tümevarımsal hem de tümdengelimsel olan ve kalıplar veya temalar oluşturan veri analizi kullanırlar. Nihai yazılı rapor veya sunum, katılımcıların seslerini, araştırmacının düşünümünü, düşüncelerini,

sorunun karmaşık bir tanımını ve yorumunu ve literatüre katkısını veya bir değişim çağrısını içerir. (p.44)

Bu tanımlara ek olarak nitel araştırma, temellendirilmiş kuram, etnografi, fenomenolojik araştırma ve durum çalışması gibi farklı yaklaşımları içeren bir "şemsiye terim" (Brink, 1993) olarak da kabul edilir. Akademisyenlerin nitel araştırmayı tanımlama biçimlerinde farklılıklar olsa ve nitel bir çalışma yürütmek için farklı yaklaşımlar bulunsa da, literatür dikkate alındığında, bazı ortak temel özelliklerin olduğu açıkça ifade edilebilir.

Denzin ve Lincoln (2005) nitel araştırmayı, araştırmacıyı dünyanın ortasına koyan bir etkinlik olarak açıklar. Nitel araştırmacı, olguları doğal ortamlarında inceler ve olguları ya da zorlukların bu olgulara ilişkin algılarını anlamaya çalışır.

Patton'a (1985) göre nitel araştırma, olguların bazı araştırma ve gözlemlere göre anlamlandırılmasıdır. Nitel araştırmacılar olguların geleceğini düşünmezler, sadece mevcut duruma odaklanırlar ve olguların doğasını anlamaya çalışırlar.

Nitel çalışmanın literatürde öne sürülen ilk temel özelliği, nitel araştırmanın ana odağının "katılımcıların anlamları" olmasıdır (Creswell, 2014). Başka bir deyişle, esas olarak katılımcıların deneyimleri ve "dünyaya ilişkin kurguları" hakkındaki anlatılarını incelemekle ilgilidir (Cropley, 2021, s. 10) ve bunun arkasındaki mantık, "tüm insanların kendi yaşamlarını tanımlama ve onları nasıl anladıklarını söyleme konusunda yetkin oldukları" inancından gelir (Cropley, 2021, s. 56). Nitel araştırmanın katılımcıları ya belirli bir dizi kritere göre seçilir ya da rastgele seçilir. Ancak her iki durumda da çalışılan konu veya sorunla ilgili belirli bir bilgi veya deneyime sahip kişilerin seçilmesi yaygındır (Cropley, 2021).

Nitel araştırmanın ikinci önemli özelliği, araştırmacının sorgulamanın her aşamasında kilit bir rol oynamasıdır. Araştırmacı verilerin toplanmasından, analiz edilmesinden ve yorumlanmasından sorumludur. Ayrıca nitel çalışmada veri toplama, gözlem veya görüşme yapma, belgeleri inceleme, verileri analiz etme ve yorumlama gibi farklı şekillerde olabilir. Bu çalışmada da nitel çalışmalardan görüşme kullanılmaktadır.

Farklı nitel araştırma türleri arasındaki üçüncü ortak özellik, araştırmacıların genellikle araştırılan konunun gerçekleştiği doğal ortamda veri toplamasıdır. Nicel araştırmaların sonuç vermesi için sadece bir anket ya da soru formu yeterli olabilirken, nitel araştırmalarda veriler dokümanlar, görüşmeler ve gözlemler gibi birden fazla kaynaktan toplanır (Creswell, 2014).

Bromley (1990), durum çalışmalarında olayların, bağlamların, bireylerin, inançların ve fikirlerin nasıl algılandığını açıklamak için belirli bir olgunun sistematik olarak araştırıldığını, tek bir olayın veya az sayıda olayın veya birimin sistematik olarak tanımlandığını ve açıklandığını belirtmektedir. Yin (1999) de benzer bir açıklama getirerek "örnek olay çalışmasının her şeyi kapsayan özelliği, gerçek yaşam bağlamı içinde tek bir olguya yoğun bir şekilde odaklanmasıdır". Simon da durum çalışmasının "gerçek hayat" bağlamında belirli bir proje, politika, kurum, program veya sistemin karmaşıklığı ve benzersizliğinin çoklu bakış açılarından derinlemesine araştırılması olduğunu belirtmektedir. Durum çalışmasının bir noktayı kanıtlama ya da genelleme yapma amacı yoktur (Hancock ve Algozzine, 2006). Araştırılan olguyu keşfetmeyi ve sonuçları genelleme yapmadan sadece katılımcıların kendi deneyimlerine, düşüncelerine ve inançlarına ilişkin anlatılarını yorumlayarak sunmayı amaçlar. Dahası, " durum çalışması araştırması, derin ve çeşitli bilgi kaynaklarına dayandığı için zengin bir şekilde tanımlayıcıdır". Bu kaynaklardan bazıları görüşmeler, belgeler ve gözlemlerdir (Hancock ve Algozzine, 2006). Teoriler araştırma çalışmalarına yön verir, toplanacak veri ve materyalleri belirler ve yorumlara rehberlik eder; ancak bir teori sadece bir kılavuzdur ve içerik eklenmelidir. Bilimsel ve objektif teknikler kullanılarak, olaylara ilişkin teorik açıklamaların kullanılabilirliğini ve doğruluğunu test etmek için veri toplanmalıdır (Ballantine, 1993). İlişkilerin, faaliyetlerin, durumların veya materyallerin niteliğini inceleyen araştırmalar nitel araştırma olarak adlandırılır (Fraenkel ve Wallen, 2003) ve en eski araştırma yöntemleri arasında durum çalışması yer alır (Myers, 2004). Genel olarak durum çalışmaları, nasıl ya da neden sorularının yanıtlanmasında, araştırmacının olaylar üzerinde çok az kontrolü olduğunda ve gerçek yaşam bağlamı olan güncel bir olguya odaklanıldığında tercih edilen bir stratejidir. Durum çalışması, bireysel, grupsal, örgütsel, sosyal, politik ve ilgili olgular hakkındaki bilgilerimize katkıda bulunmak için birçok durumda kullanılır (Yin, 2003). Eğitim ve sosyal hizmet alanında ilgi çeken olgular, kişiler ve programlardır. Durum çalışmaları yürütürken araştırmacı, birçok ön varsayımı bir kenara bırakma isteğiyle, insanların veya programların olağan uğraşlarında ve ortamlarında nasıl işlediğini öğrenmeye gerçek bir ilgi duyar (Stake, 1995). Franklin, Allison ve Gorman (1998), son 35 yılda tek durumlu ya da tek denekli araştırmaların, özellikle eğitim araştırmaları gibi alanlarda giderek yaygınlaşan ve kabul gören bir metodoloji haline geldiğini belirtir.

Merriam (2009) durum çalışmasını sınırlandırılmış bir sistemi derinlemesine ve genişlemesine gözlemlemek olarak tanımlar (s.40). Smith (1978) de bu fikre katılmakta ve nitel araştırmalarda araştırılan nesnenin sınırlı olması gerektiğini eklemektedir. Yıldırım ve

Şimşek'in (2005) de belirttiği gibi, durum çalışmaları göründükleri kadar basit değildir. Durum çalışması yaklaşımının avantajı, belirli bir faaliyete odaklanması ve durumun derinlemesine bir tanımına ulaşmak için birden fazla yöntem ve veri kaynağı kullanarak bunu keşfetmeye çalışmasıdır (Stark ve Torrance,2005). Her aşamada dikkatli ve sistematik bir tasarım, dikkatli bir metodoloji bilgisi ve teknik araştırma becerileri gerektirir.

Thomas (2011, s. 513) durum çalışmasının daha geniş bir tanımını vermektedir:

Durum çalışmaları, bir veya daha fazla yöntemle bütünsel olarak incelenen kişilerin, olayların, kararların, dönemlerin, projelerin, politikaların, kurumların veya diğer sistemlerin analizidir. Araştırmaya konu olan durum, çalışmanın yürütüldüğü ve durumun aydınlatıldığı ve açıkladığı analitik bir çerçeve, bir nesne sağlayan bir olgu sınıfının bir örneği olacaktır.

Durum çalışmasının bir araştırma yöntemi mi, bir araştırma stratejisi mi yoksa sadece neyin çalışılacağına dair bir tercih mi olduğu tartışma konusu olmuştur (Creswell, 2013). Stake (2005) gibi bazı yazarlar "örnek olay çalışmasının metodolojik bir seçim değil, neyin çalışılacağına dair bir seçim" (s.134) olduğunu savunurken, Denzin ve Lincoln (2005) gibi diğerleri bunu bir metodoloji veya strateji olarak tanımlamaktadır

Durum çalışması yöntemiyle ilgili olarak farklı sınıflandırmalar yapılmıştır. Yin (1994) örnek olay çalışmalarının keşifsel, tanımlayıcı ve açıklayıcı araştırmalar olarak yürütülebileceğini savunmaktadır. McDonough ve McDonough (1997) yorumlayıcı ve değerlendirici durum çalışmaları gibi başka kategoriler de sunmaktadır. Stake (1995) içsel, araçsal ve kolektif olmak üzere üç tür durum çalışması olduğunu belirtmektedir.

Bu araştırmayla Türkiye'de ikamet eden ortaokul seviyesindeki iki dilli Rus öğrencilerin sosyokültürel çevrenin Türkçe diline etkisinin olumlu ve olumsuz yönlerini belirlemek amacıyla ele alınmaktadır. Bu çalışmada, durum çalışmasının yapısına uygun olarak belirtilen amaçlar doğrultusunda ilerlenmiştir.

Durum çalışması tasarımı, mevcut çalışmadaki araştırma sorularını keşfetmek için en uygun yöntemdir. Stake'in (1995, s.6) belirttiği gibi "Bir durumu, kendisi çok özel bir ilgi alanı olduğunda inceleriz. Bağlamlarıyla etkileşiminin ayrıntılarını ararız. Durum çalışması, tek bir durumun özelliğini ve karmaşıklığını incelemek, önemli koşullar içindeki faaliyetini anlamaya çalışmaktır." Araştırmacının durumu "neden" ve "nasıl" sorularıyla daha fazla araştırmasını sağlar.

Mackey ve Gass (2005, 171), durum çalışmalarının amacının, belirli bir topluluk ve ortamda dil öğrenimi veya kullanımının bütünsel bir tanımını sağlamak olduğunu belirtmektedir. Benzer şekilde, Brown ve Rodgers'a göre (2002, 21), durum çalışmaları bir bireyin ya da küçük bir grup bireyin dil yetkinliğinin gelişimini takip etmeyi içerir.

Durum çalışması türleri farklı akademisyenler tarafından farklı şekillerde kategorize edilmiştir (Hegham ve Croker, 2009). Stake (1995) durum çalışmalarını üç geniş türe ayırır: içsel, araçsal ve toplu ya da çoklu durum çalışmaları. İçsel durum çalışması, derinlemesine bir anlayış kazanmak için vakanın kendisini araştırır. Bu, vakayı diğer örnek olaylarla karşılaştırmak ya da genellemek için değil, durumu tanımlamak için yapılır. Stake (1995) tarafından tanımlanan ikinci tür olan enstrümantal durum çalışması, tanımlamaya ek olarak yorumlama ve değerlendirme kullanarak belirli bir konuyu, sorunu veya teoriyi keşfetmeyi amaçlar. Son tür olan toplu ya da çoklu durum çalışması ise bir probleme, bir konuya ya da teoriye odaklanır ancak bir problemi, bir konuyu ya da teoriyi daha iyi anlayabilmek ve teorileştirebilmek için birden fazla durum çalışılmalıdır.

Durum çalışmaları betimleyici, açıklayıcı veya keşifsel olarak da kategorize edilebilir. Betimleyici bir durum çalışması, bir olgunun gerçek yaşam bağlamında tam bir tanımını sağlamayı amaçlar. Açıklayıcı bir durum çalışması, bir olgunun nedenlerini veya bir olayın nasıl meydana geldiğini açıklamayı amaçlar. Keşfedici bir durum çalışması, yöntemleri belirleyerek bir olguyu keşfetmeyi amaçlar. Ayrıca, keşfedici bir çalışma, net bir anlayışa sahip olmayan konulara odaklanır ve gelecekteki araştırmalar için fikirler keşfetmeyi ve inşa etmeyi amaçlar (Yin, 2018).

Stake (2003) nitel bir vaka araştırmacısı için temel adımları şu şekilde özetlerken, durum çalışmasının en ayırt edici yanının ilk adım olan çalışılacak durumun seçimi olduğunu altını çizmektedir:

1. Durumun sınırlandırılması, çalışma nesnesinin kavramsallaştırılması,
2. Olguların, temaların veya konuların, yani üzerinde durulacak araştırma sorusunun seçilmesi,
3. Sorunları geliştirmek için veri örüntüleri aramak,
4. Yorumlama için temel gözlemlerin ve dayanakların ilişkilendirilmesi,
5. Takip edilecek alternatif yorumların seçilmesi,
6. Durum hakkında iddialar veya genellemeler geliştirmek.

Yin'e (2009) göre, araştırmacı durumun tekli mi yoksa çoklu durum çalışmasına mı dayanacağına karar vermelidir, bu arada bütüncül veya bütüncül bir durum içinde gömülü alt durumlar da seçilebilecek bir diğer seçenek olacaktır, bu da 2X2 matris 4 tip durum çalışması tasarımıyla sonuçlanır (s.7). Ayrıca, bütüncül bir durumun benimsenmesinin, çalışmayı gömülü düzeye taşıyacak başka bir veri düzeyi dahil edilmediği sürece, nasıl ve neden sorularını bütüncül bir düzeyde yanıtlayacağını belirtmektedir. Araştırmacı, çalışmayı değişken veri kaynağı ile tek bir bağlamda kavramsallaştırırsa tek durumlu bir çalışma olacaktır. Son olarak, eğer çalışma farklı veri kaynaklarıyla birden fazla bağlamda kavramsallaştırılmışsa; örneğin bir grup katılımcıdan ek veri alınması gibi, araştırmacı çoklu durum çalışması desenini seçmiş demektir.

Katılımcılara deneyimlerini ve görüşlerini ortaya çıkarmak için açık uçlu soruların sorulduğu görüşmeler, nitel veri toplamada yaygın olarak kullanılmaktadır (Creswell, 2012). Görüşme soruları görüşmeden önce hazırlansa da, yarı yapılandırılmış görüşmeler iki yönlü iletişimi teşvik ettiğinden ve katılımcının çok miktarda ayrıntı vermesine izin verdiğinden daha konuşmaya dayalıdır (Longhurst, 2003).

Bu açıklamalara dayanarak bu çalışmada ele alınan durum, özel bir okulda ortaokul seviyesindeki iki dilli Rus öğrencilerin sosyokültürel çevresinin Türkçe kullanımına etkisi öğrencilerin görüşleri ile açıklanmaktadır. Katılımcılara açık uçlu sorularak görüşleri alınmaya çalışılmaktadır.

### **3.2. Araştırmanın Çalışma Grubu**

Çalışma, 2022-2023 eğitim öğretim yılında Antalya'da yer alan bir özel okulda gerçekleşmiştir. Deniz A. Ve Özgür M.'nin çalışmalarına göre, Antalya'ya son yıllarda Rus yerleşiminin artışı görülmektedir. İncelemelere dayanarak Antalya'da 50 bin civarında Rus yerleşik hayat sürmektedir. Özel okullarda da bu artıştan dolayı Rus çocuklarımızın Türkçe dilini öğrenirken sosyokültürel çevrenin etkisi araştırılmıştır. Araştırma yapılan özel okulda, uyruk ayrımı olmadan öğrencilere ders olarak ikinci ve üçüncü yabancı dil seçme hakkı verilmektedir.

Çalışma grubunu belirlemek için amaçlı örnekleme yöntemlerinden uygun örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Çalışmada ölçütler araştırmacı tarafından belirlenebileceği gibi önceden hazırlanmış ölçütler de kullanılabilir (Marshall ve Rossman, 2014). Bu çalışmada, Rus ve

ortaokul seviyesindeki iki dilli öğrenci olmaları ölçüt olarak ele alınmıştır. Çünkü bu durumlar örgütü ya da uygulanan programı iyileştirmede veya temel eksiklikleri belirlemede kilit rol oynarlar (Morgan ve Morgan, 2008). Bu yanıyla uygun örneklem kullanılan çalışmalar mevcut programların ve örgütlerin izlenmesi sürecinde nitelikli veriler sağlayabilir (Coyne, 1997).

Araştırmanın katılımcıları, amaçlı örnekleme yöntemlerinden biri olan uygun örnekleme yöntemi ile 10 katılımcıyı içermektedir. Çalışmada yarı yapılandırılmış bireysel görüşme formuyla detaylı bir şekilde görüşleri alınan ortaokul seviyesindeki on Rus öğrenci ile çalışma grubu yürütülmüştür. On Rus öğrenci görüşmeye gönüllü olarak katılmıştır. Öğrencilere ait bilgiler Tablo 1.'de belirtilmiştir.

Tablo 1. Çalışma Grubunu Oluşturan Bireysel Görüşme Yapılan Öğrenciler Hakkında Demografik Bilgiler

| Kod | Cinsiyet | Yaş | Eğitim Durumu | Ana dil         | Annenin Memleketi | Babanın Memleketi | Türkiye’de Kalma Süresi | Bilinen Diğer Diller          |
|-----|----------|-----|---------------|-----------------|-------------------|-------------------|-------------------------|-------------------------------|
| Ö1  | Erkek    | 10  | Ortaokul      | Türkçe ve Rusça | Rusya             | Türkiye           | 10                      | İngilizce, Almanca            |
| Ö2  | Erkek    | 10  | Ortaokul      | Türkçe ve Rusça | Rusya             | Türkiye           | 10                      | İngilizce, Almanca            |
| Ö3  | Kız      | 10  | Ortaokul      | Türkçe ve Rusça | Türkiye           | Rusya             | 3                       | İngilizce                     |
| Ö4  | Kız      | 10  | Ortaokul      | Rusça           | Rusya             | Rusya             | 2                       | İngilizce, Türkçe             |
| Ö5  | Kız      | 10  | Ortaokul      | Türkçe ve Rusça | Rusya             | Türkiye           | 10                      | İngilizce, Almanca            |
| Ö6  | Erkek    | 10  | Ortaokul      | Türkçe ve Rusça | Rusya             | Türkiye           | 3                       | Ukraynaca, İngilizce, Almanca |
| Ö7  | Kız      | 10  | Ortaokul      | Türkçe ve Rusça | Rusya             | Türkiye           | 10                      | İngilizce, Almanca            |
| Ö8  | Erkek    | 10  | Ortaokul      | Türkçe ve Rusça | Rusya             | Türkiye           | 10                      | İngilizce, Almanca            |
| Ö9  | Kız      | 10  | Ortaokul      | Türkçe ve Rusça | Rusya             | Türkiye           | 10                      | İngilizce, Almanca            |
| Ö10 | Kız      | 10  | Ortaokul      | Türkçe ve Rusça | Rusya             | Türkiye           | 10                      | İngilizce, İspanyolca         |

Tablo 1.'de görüldüğü üzere toplamda on kişiyle bireysel görüşme yapılmıştır. Görüşme yapılan kişilerin altısı kız, dördü erkekten oluşmaktadır. Bireysel görüşme yapılan öğrencilerin ana dili Türkçe ve Rusçadır. Öğrencilerden bazıları doğuştan beri Türkiye'de kalırken bazı öğrenciler birkaç yıldır Türkiye'de ikamet etmektedirler. Öğrenciler Rusça ve Türkçe dillerinin yanı sıra yabancı dil öğrenmektedirler. Daha detaylı bilgiler alabilmek için bireysel görüşme tercih edilmiştir.

### 3.3. Veri Toplama Araçları

Stake (1995) veri toplamanın başladığı belirli bir an yoktur der. Çalışma yapmaya karar verilmeden önce başlar: arka plan araştırması, diğer vakalarla tanışma, ilk izlenimler. Tüm verilerin önemli bir kısmı izlenimseldir, araştırmacı vakayı ilk kez tanıdıkça gayri resmi olarak toplanır (s. 49). Yin (2018), durum çalışmasında kanıt sağlayıcı olarak en az altı kaynak önermektedir: belgeler, arşiv kayıtları, görüşmeler, doğrudan gözlemler, katılımcı gözlem ve fiziksel eserlerdir. Bu nedenle, çalışma alanındaki doğrudan ve katılımcı gözlemlerimi ve mülakatları desteklemek için araştırmacı, katılımcıların geçmişleri ve mevcut durumları hakkında doğru verilere sahip olmak için demografik bilgiden yararlanılmıştır. Çalışmanın ana verileri açık uçlu sorular aracılığıyla toplanmıştır. Brinkmann (2018) üç tür görüşme sunmaktadır: göreceli olarak yapılandırılmış, göreceli olarak yapılandırılmamış ve yarı yapılandırılmış görüşmeler. a) Göreceli olarak yapılandırılmış görüşmeler, yalnızca belirlenen soruların ötesine geçmeden sorulmasını ve katılımcıların yanıtlarının pasif bir şekilde kaydedilmesini gerektirir. b) Göreceli olarak yapılandırılmamış görüşmeler, katılımcıya bir girişim sorusu sormayı ve bu konuyla ilgili ayrıntıları sağlamak için başka sorular sorarak yönlendirmeyi kapsar. c) Yarı yapılandırılmış görüşmeler “görüşülen kişi tarafından önemli görülen açıların takibi için çok daha fazla hareket alanı sağlayarak diyalogların bilgi üretme potansiyellerini daha iyi kullanabilir ve görüşmecinin önceden belirlenmiş bir görüşme kılavuzunun arkasına saklanmak yerine sürecin kendisinde bilgi üreten bir katılımcı olarak görünür olma şansı daha yüksektir” (s. 1002). Bilgin (2016) bunun temel nedeninin yarı yapılandırılmış görüşmelerin hem görüşmeciye hem de görüşülen kişiye çalışma bağlamında birçok konuyu öğrenme özgürlüğü vermesi olduğunu belirtmiştir (s.107). Richards'ın (2010) yarı yapılandırılmış görüşmeler hakkında ifade ettiği şey, Bilgin (2015) gibi yarı yapılandırılmış görüşmeleri övmektir. Richards (2010), yarı yapılandırılmış görüşmelerin insanların "deneyimlerini, inançlarını, algılarını ve motivasyonlarını" anketlerle yapabileceklerinden daha derin bir şekilde göstermelerini sağladığını açıklar. Ayrıca, görüşmecinin konuyla ilgili hazırladığı bazı sorular olsa bile, yarı yapılandırılmış görüşmelerin konuyu genişleterek yeni önemli alanların tartışılmasına izin verdiğini belirtir (s.187-188). Nitel veri toplamak için bire bir yarı yapılandırılmış görüşmeler kullanılmıştır. Görüşme, durum çalışması kanıtları için hayati bir kaynaktır. Görüşmeler, önemli olaylar için açıklamalar (yani, "nasıl" ve "neden") sağlamanın yanı sıra katılımcıların algılarını ortaya koyan iç görüler sağlamada özellikle yararlı olabilir (Yin, 2018). Yin (2018) ayrıca araştırmacıların açık uçlu mülakat sorularını samimi ve göz korkutucu olmayan bir şekilde sorarak katılımcıların

ihtiyaçlarını karşılamaya özen göstermeleri gerektiğini belirtir. Dolayısıyla, araştırmacı olarak ben de katılımcıların kendilerini rahat hissederek özgürce konuşabilmeleri için ekstra özen gösterdim. Katılımcıların kendilerini daha güvende hissetmelerini sağlamak için, katılımcılara istedikleri takdirde görüşmeyi bırakabilecekleri bilgisi verildi. Ayrıca, mülakat oturumlarının sonunda, sözlerini geri almak isterlerse bunu yapmakta özgür oldukları konusunda da bilgilendirilmişlerdir. Stake (1995) de görüşmelerin farklı gerçeklikleri yansıtmalarının önemine ilişkin benzer bir düşüncüyü şu sözlerle ifade etmektedir: “Durum herkes tarafından aynı şekilde görülmeyecektir... Bu nedenle görüşme çoklu gerçekliklere giden ana yoldur”(s. 64).Görüşme soruları, araştırma sorularıyla ilgili olduklarından emin olmak için danışmanın rehberliğinde geliştirilmiştir. Görüşme on ortaokul seviyesindeki iki dilli Rus öğrencilerle gerçekleşmiştir. Görüşmeler okul ortamında gerçekleşmiştir. Bu sayede öğrencileri gözlemleme fırsatı da elde edilmiştir. Görüşme, öğrencilerin rahat edeceği bir ortamda gerçekleşmiştir. Görüşme oturumu 20 ila 25 dakika arasında sürmektedir. Veri toplama aracının ilk bölümü, katılımcıların yaşı, cinsiyeti, sınıfı, annelerinin ve babalarının memleketleri, ne kadar zamandır Türkiye’de bulundukları, Türkçe notları ve evde hangi dilin tercih edildiği gibi bazı demografik bilgilerini öğrenmek için kullanılan sorulardan oluşmaktadır. Katılımcılara, sosyokültürel çevrenin Türkçe diline etkisini daha iyi anlaşılmasına yardımcı olmak için yarı yapılandırılmış görüşme soruları sorulmuştur. Datko (2015), "yarı yapılandırılmış görüşmenin temel amacının, bir bilgilendiricinin bilinen bir duruma kendi yaşam dünyasından öznel tepkisini elde etmek olduğunu" vurgulamaktadır (s.143). Derinlemesine araştırma için görüşmeler sırasında bazı inceleme soruları yöneltilmiştir. Katılımcıların sesleri, yazıya dökümü hızlandırmak amacıyla kendi rızalarıyla kaydedilmiştir. Görüşmelerin ses kaydını aldıktan hemen sonra araştırmacı, tüm görüşmeleri kendi başına kelimesi kelimesine yazıya dökmüş ve yazıya dökme işleminin daha derinlemesine analitik çalışma için mükemmel bir ısınma işlevi göreceğini düşünmüştür (Saldaña, 2011). Ses kaydından önce hangi dilde daha rahat ettikleri sorulmuştur. Görüşmeler genel anlamda Türkçe diliyle ilerlemiştir. Bazı katılımcılarla İngilizce diliyle de görüşme gerçekleşmiştir. Görüşme sorularının seçilmesinin nedeni, görüşmelerin doğal bir etkileşim akışı içinde, görüşülen kişinin kendisiyle görüşüldüğünü bile bilmeyeceği şekilde gerçekleşmesi ve bunun da yanıtlarının doğruluğunu ve güvenilirliğini artırmasıdır (Patton, 1987). Ayrıca, bu tür bir görüşme, görüşmecinin "bireysel farklılıklara ve durumsal değişikliklere karşı oldukça duyarlı olmasını" sağlamıştır (Patton, 1987, p. 110). Bu tür görüşmeler, görüşülen kişilerle derinlemesine iletişim kurulmasını sağlamıştır. Görüşme sorusunun içeriği ve netliği ile ilgili olası sorunları önlemek için araştırmacı, görüşmelerden önce tez danışmanıya akran bilgilendirmesi yaparak görüşme sorularının geçerliliğini

artırmıştır çünkü araştırmacı "nitel araştırma tasarımlarının bir aracıdır" (Patton, 2001, s.14). Sonuç olarak, mevcut çalışmanın amacına en uygun sorular belirlenmiştir. Daha yüksek güvenilirlik elde etmek için araştırmacı, katılımcıları belirli bir yanıtla yönlendirecek sorular kullanmaktan kaçınmış, bunun yerine görüşme sorularını netleştirmek için bol miktarda ayrıntı vermiştir. Doğru veri elde etmek için katılımcılardan görüşmeler sırasında fikirlerini açıklamaları da istenmiş ve araştırmacı, yorumlarını teyit etmek için ifadelerini nasıl yorumladığını belirtmiştir.

### 3.4. Veri Toplama Süreci

Bu çalışmada veriler, tüm katılımcılarla yapılan ilk bireysel yarı yapılandırılmış görüşmeler ve katılımcı öğrencilerle yapılan derinlemesine görüşmeler ve araştırmacının katılımcı öğrencilerle gerçekleştirdiği görüşmelere dayanan formla toplanmıştır. Patton (2014), anket amaçlı bilişsel görüşmeyi, görüşme tekniğinin on temel kullanımı arasında saymaktadır. Öncelikle açık uçlu bir ankette katılımcıların cevaplarının arkasındaki düşünme süreçlerini ortaya çıkarmayı amaçlamaktadır (Willis, 1999). Nitel araştırmada ve özellikle durum çalışması araştırmasında veri toplamanın en faydalı bileşenlerinden biri görüşme yapmaktır (Yin, 2018). Görüşmeler araştırmacıya katılımcılarla ilgili kişiselleştirilmiş bilgi sağlar (Mason, 2002). Derinlemesine görüşmeler yapmak, araştırmacının bu yaşanmış deneyimleri ve bunların katılımcının söylemeyi seçtiği kelimeler aracılığıyla katılımcı için ne anlama geldiğini kavramasını sağlamaktadır (Heron, 1996). Ancak, araştırmacılar bir kişinin bilinç akışını ya da yaşadığı deneyimleri tam olarak anlayamayacağı için bunu tam olarak başarmak mümkün değildir (Schutz, 1967). Görüşme yapmanın katılımcıların davranışlarını ve bu davranışların aslında ne anlama geldiğini anlamaya bir ölçüde yardımcı olabileceği söylenmektedir (Seidman, 2006). Katılımcılara esneklik sağlayan belirli sorular sorulur ve bu sorulara verdikleri yanıtlara bağlı olarak, araştırmacıya anlatılarını daha ayrıntılı ve daha derinlemesine anlamasını sağlamak için başka takip soruları da sorulabilir. Yarı yapılandırılmış görüşmeler, katılımcıların fikir ve deneyimleri hakkında özgürce ve açık bir şekilde konuşmalarına olanak tanır; bu da araştırmacının bakış açısı yerine kendi bakış açıları olduğu için elde edilen veriler üzerinde olumlu bir etkiye sahiptir. Bu doğrultuda, mevcut araştırma çalışmasında, on Rus katılımcı ile açık uçlu anketlere verdikleri yanıtlar hakkında daha derin bir fikir edinmek için yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. "Nitел araştırmacı, katılımcıların deneyimlerini nasıl yapılandırırları veya anladıklarına ilişkin sorulara derinlemesine yanıtlar vermelerine güvenir" (Jackson, Drummond ve Camara, 2007, s.23). Araştırmanın veri toplama prosedürü ile ilgili olarak, özel okulda etik kabul alındıktan sonra araştırmacı veri toplama prosedürünü

başlatmıştır. Bu görüşmelerde, katılımcılara yaşı, cinsiyeti, sınıfı, annelerinin ve babalarının memleketleri, ne kadar zamandır Türkiye’de bulundukları, Türkçe notları ve evde hangi dilin tercih edildiği, Türkçe öğrenme süreçleri hakkında detaylı bilgi alınmaya çalışılmıştır. Araştırmanın veri toplama sürecinin nasıl gerçekleştiğine ilişkin çalışma takvimine yer verilmiştir. Veri toplama sürecine ait bilgiler aşağıdaki tabloda yer almaktadır:

*Tablo 2. Veri Toplama Sürecine Yönelik Çalışma Takvimi Özellikleri*

| <b>Veri Toplama Sürecine Yönelik İş Takvimi İşlem Sırası</b> | <b>İşlem</b>                                                                                                    | <b>Veri Toplama Aracı</b>             | <b>Tarih</b>             |
|--------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------|--------------------------|
| 1.                                                           | Araştırma için Akdeniz Üniversitesi Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezinden uygulama izninin alınması |                                       | 13.11.2023               |
| 2.                                                           | Yarı yapılandırılmış görüşme formlarına ve gözlem formuna dair pilot uygulamaların yapılması                    | Yarı yapılandırılmış bireysel görüşme | 09.10.2023               |
| 3.                                                           | Uygulama merkezinde yabancı uyruklu öğrencilerle görüşme yapılması                                              | Yarı yapılandırılmış bireysel görüşme | 14.11.2023<br>04.12.2023 |

Etik kurulundan alınan izinle özel okulda yabancı uyruklu öğrencilerle görüşme yapılmıştır. Öğrencilerin boş derslerinde, uygun zaman dilimlerinde görüşme yapılmıştır. Her bir öğrenciyle yirmi veya yirmi beş dakika olmak üzere araştırmacı tarafından sorular sorulmuştur. Araştırmayı detaylandırmak adına öğrencilere sonda sorular denilen farklı sorular da sorulmuştur. Katılımcıyı karşılama, katkısı için teşekkür etme, açık uçlu anketlerde sorulanlara benzer sorular hakkında detay isteme ve başka bir şey eklemek isterse bir soruyu takiben görüşmeyi sonlandırma rutinlerini içeriyordu. Genel çerçeve bu olmakla birlikte, katılımcının açık uçlu soru formundaki kişisel yanıtları ve görüşme sırasındaki sohbetin akışı tarafından büyük ölçüde şekillendirilmiştir. Başka bir ifadeyle, temel amaç anket yanıtlarını daha iyi anlamak olduğundan, bu yanıtlar her katılımcı için ilk yönlendirmeler olarak işlev görmüştür. Görüşmelere verilen cevaplar hiçbir değişikliğe uğramadan ses kaydına alındıktan sonra yazıya aktarılmıştır. Creswell (2007), görsel-işitsel materyalleri nitel araştırmada veri

kaynağı olarak kullanılabilecek dört temel bilgi grubu arasında sıralamaktadır. Yin (2003) ve Stake (2010) ise farklı bir kategorizasyona giderek gözlemi -katılımcı ya da gözlemci olarak- durum çalışmaları için önemli bir veri toplama kaynağı olarak saymaktadır. Kayıtlar hem öğrencilerin zayıf ve güçlü yönlerini fark etmelerine yardımcı oldu hem de öğrencilerin ihtiyaçları ve zaman içindeki gelişimlerine ilişkin saha gözlem notları tutmama yardımcı oldu. Katılımcı teyidi yapılmış ve analize hazır hale getirilmiştir.

### 3.5. Veri Analizi

Nitel veri analizi "dinamik bir süreç" olarak kabul edilir (Mohajan, 2018, s.16), çünkü araştırmacının tüm veri setini topladığı, analiz ettiği ve bulguları yazılı bir rapor halinde sunduğu nicel araştırmalardan farklı olarak analizin tüm verilerin toplanmasını veya harmanlanmasını beklemesi gerekmez (Creswell, 2014). Bunun aksine, nitel araştırmalarda veri toplama ve veri analizi süreçleri eş zamanlı olarak yürütülebilir (Mohajan, 2018). Örneğin, araştırmacı belirli bir veri toplama aracını kullanırken daha önce topladığı verileri analiz edebilir (Creswell, 2014). Saldana (2011) nitel veri analizinin amacını "insanlık durumu hakkında gözlemlediklerimizi ve keşfettiklerimizi yeni içgörüler yoluyla başkalarına açıklamak" olarak tanımlar. (p. 89). Veri analizi, temel olarak insanların "içgüdüsel olarak, sadece yeniden düzenlemek için değil, aynı zamanda örüntüleri aramak ve inşa etmek için koleksiyona düzen getirme ihtiyacından" yola çıkar (Saldana, 2011, s. 91). Miles ve Huberman (1994) nitel veri analizini "metin madenciliği" olarak tanımlar. Veri analizi, verilerin araştırma sorularıyla etkileşim içinde anlamlı hale getirilmesi ve anlamlı birimlerin araştırmanın hedef kitlesine özlü bir biçimde sunulması süreci olarak yorumlanabilir.

Creswell'in (2007) belirttiği gibi, verileri analiz etme ve tablolar ya da şekiller halinde düzenleme süreci zordur ve hazır bir planı yoktur; bu nedenle, değişkenlerin çeşitliliğine ya da her bir nitel araştırmanın kendine özgü doğasına bağlı olarak birden fazla yol mevcuttur. Nitel araştırmada, ilişkileri belirlemek için sayıları kullanmak yerine betimlemeye vurgu yapılır (Maxwell, 2013). Veri analizi süreci, görüşme dökümlerinin veya alan notlarının sistematik olarak düzenlenmesini, verilerin organize edilmesini, yönetilebilir birimlere ayrılmasını, kodlanmasını, sentezlenmesini ve araştırmacının bulgulara ulaşmasını sağlayacak örüntülerin aranmasını içerir (Bogdan ve Biklen, 2007).

Verilerin tablolar, matrisler ve anlatı tarzında nasıl sunulacağına karar vermek karmaşıklığı artırır (Creswell, 2007). Veriler karşısında bunalmamak için birçok nitel araştırmacı, verilerin analiz ve sentezine yönelik adımlar önerir. Creswell ve Creswell (2018) beş aşamalı bir model önerir:

### **Adım 1**

Verilerin derlenmesi analiz için ilk adımdır (Yin, 2010). Bu adım çok önemlidir ve toplanan verilerin düzenlenmesi ve hazırlanmasıdır. Bu, kaynaktan gelen bilgilere bağlı olarak sıralanmalıdır. Notların yazılması, görüşmelerin yazıya dökülmesi ve materyallerin taranması da bu adımın bir parçasıdır.

### **Adım 2**

İkinci adım, derlenen bilgiler hakkında genel bir fikir sahibi olmak için tüm verileri okuma zamanıdır. Bu aşamada araştırmacı, katılımcıların ifade ettiği genel temaları kavramaya ve verilerin derinliği, güvenilirliği ve uygulaması hakkında genel bir izlenim edinmeye çalışır.

### **Adım 3**

Kodlama. Bu, segmentleri, resimleri ve metin verilerini kategorilere yerleştirmek ve ardından bunları bir terimle etiketlemekle ilgilidir (Creswell, 2014). Saldaña'ya (2012) göre, "Nitel veri analizinde kod, örüntü tespiti, kategorizasyon, teori oluşturma ve diğer analitik süreçler gibi daha sonraki amaçlar için her bir veriyi sembolize eden ve böylece yorumlanmış bir anlam atfeden, araştırmacı tarafından oluşturulan bir yapıdır" (s. 4). Charmaz'a (2006) göre kodlamanın işlevleri, verileri ayırtmak, sıralamak ve araştırmacıya diğer veri bölümleriyle karşılaştırma yapabilmesi için bir kavrayış kazandırmaktır (s. 3). Kodlama bir başlangıç noktasından daha fazlasıdır; çalışmayı etrafında geliştirebileceğiniz analitik bir çerçeve oluşturur (s. 45). Bu nedenle, "kodlama sadece etiketleme değil, bağlantı kurmadır" (Saldaña, 2012, s. 8).

Kodlama iki türe ayrılır: Birinci Döngü kodlama ve İkinci Döngü kodlama. Birinci Döngü kodlama sırasında tek bir kelimeden tam bir paragrafa, tam bir metin sayfasından hareketli görüntü akışına kadar kodlama yapılabilir. Üçüncü adım yalnızca Birinci Döngü kodlamayı kapsar. İkinci Döngü kodlama yöntemlerinde kodlanan bileşenler aynı modüller, daha uzun metin parçaları, verilere ilişkin analitik notlar ve hatta şimdiye kadar oluşturulan kodların yeniden düzenlenmesi olabilir (Saldaña, 2012, s. 3).

Saldaña'nın (2012) belirttiği gibi, analitik notlar araştırmacıların günlüklerine ya da bloglarına benzer, çünkü araştırılan kişiler, olgular ya da süreçler hakkında düşünerek, yazarak ve sonra biraz daha düşünerek "beyninizi boşaltmak" için bir platform sağlarlar (s. 41).

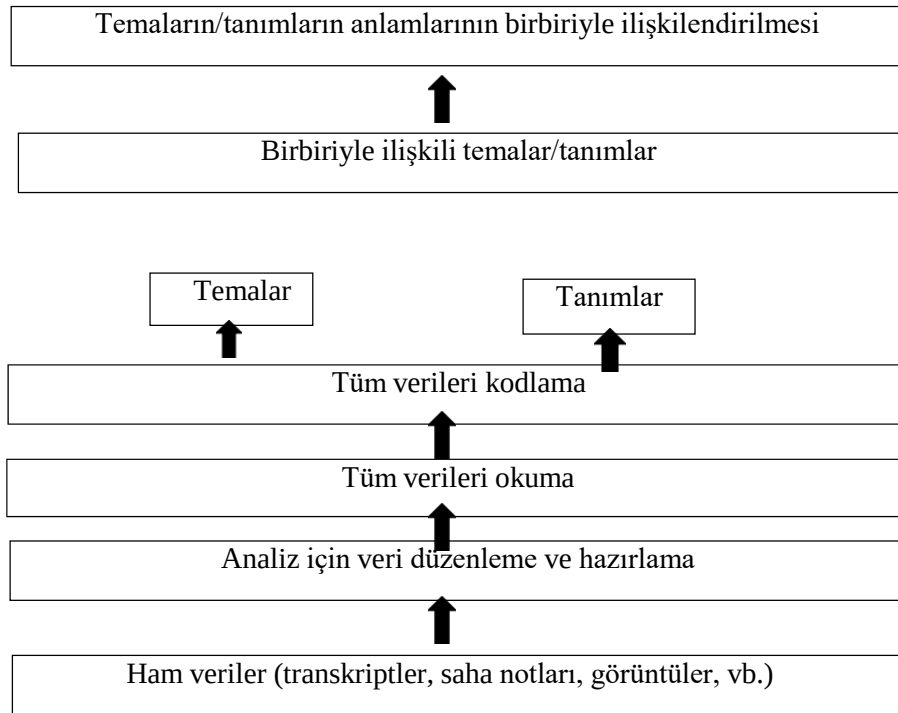
#### Adım 4

Tanımlama aşaması, analiz için kategorilerin yanı sıra insanlar, yerler veya olaylar için ortamın bir tanımını oluşturmakla ilgilidir (Creswell, 2014).

#### Adım 5

Son adım yorumlamadır. Temaların tanımları ve listesi araştırmacı tarafından anlatılır. Bu anlatım, olayların kronolojisi, birbirine bağlı temaları içeren bir tartışma veya görüşmelerden ilgili alıntılarla desteklenen çeşitli temaların uzun bir tartışması yoluyla aktarılabilir.

Bu araştırmada, Creswell ve Creswell'in aşağıda şekil 3.te gösterilen beş aşamalı modeli kullanılmıştır.



Şekil 3. Nitel araştırmada veri analizi (Creswell & Creswell, 2018, s. 269)

İlk adım da veriler derlenip hazırlanmıştır. Yüz yüze yapılan görüşmeler harfiyen yazıya aktarılmıştır.

İkinci adımda, yazıya geçmiş metinler görüşmeye katılanlara gösterilmiş ve herhangi bir hata olmaması sağlanmıştır. Katılımcılara metinde rahatsız duydukları bölümlerinin olup olmadığı sorulmuş ve hiçbir problem çıkmamıştır. Çalışmanın nitel yapısı nedeniyle, bazı noktalarda katılımcılara görüşmeleri sırasında kendilerine yöneltilmeyen bazı konular hakkındaki görüşleri sorulmuştur.

Üçüncü adımda, tüm veriler nitel analiz programı MAXQDA'ya aktarılmıştır ve kodlamanın Birinci Döngüsü başlamıştır. Eklektik kodlama temelinde, betimleyici (verileri tek bir kelime veya cümle ile işaretleme), katılımcının orijinal kelimelerini kullanma, duygu (katılımcının duygularını belgeleme), süreç (eylemi temsil etmek için fiilimsiler kullanma) ve karşıt kodlama (ikili yönleri veya karşılaştırmaları belirleme) yöntemleri kullanılmıştır (Saldaña, 2012).

Dördüncü adımda, ilk kodlar yeniden analiz edilmek üzere tekrardan temalar oluşturuldu ve bu da ikinci kodlama olarak adlandırılmıştır. Daha detaylı inceleme yapabilmek için bilgisayar programı kullanılmıştır.

Beşinci ve son adımda, literatürden ve çalışma sorularından yararlanarak temalar yorumlanmıştır.

Çalışmada belirtilen beş adımlı model kullanılarak içerik analizi yapılmıştır. Görüşme tekniği ile toplanan veriler içerik analizi yoluyla çözümlenmiştir. Krippendorff (2004) içerik analizinin örnekleme, kodlama ve bağlamı bir araya getirerek bir metinden tekrarlanabilir ve geçerli çıkarımlar üretmesi gerektiğini belirtmektedir. İçerik analizi, metinsel ve görsel dahil olmak üzere çeşitli iletişim biçimlerini analiz etmek için kullanılan bir araştırma yöntemidir ve eğitim araştırmalarında yaygın olarak uygulanmaktadır (Fraenkel & Wallen, 2008).

Veri analizi prosedürü boyunca güvenilirlik ve tutarlılık elde etmenin yolları bir sonraki bölümde ayrıntılı olarak açıklanmaktadır.

### 3.6. Araştırmanın Geçerlik ve Güvenirliği

Merriam'da (2009) belirtildiği gibi, tüm araştırmacılar etik davranışları göz önünde bulundurarak hem güvenilir hem de geçerli çalışmalar yürütmekle sorumludur. Sistemlerin başarısı güvene bağlıdır ve güven, doğru şeyleri yapmanın bir sonucu olduğu kadar bir başlangıç noktasıdır (Fullan ve Hargreaves, 2016). Nitel araştırmalarda verilerin toplanması ve bulguların yorumlanması büyük ölçüde araştırmacıya bağlı olduğundan, nitel araştırmalarda güven duyma standartları nicel araştırmalardan farklılık gösterir (Fraenkel , Wallen ve Hyun, 2012; Merriam, 2009). Shufutinsky'nin (2020) belirttiği gibi, "Nitel araştırma, metodolojik geçerliliği, güvenilirliği, titizliği ve inandırıcılığı sorgulayan eleştiriler almaya devam etmektedir; bunların çoğu, nitel araştırma yöntemlerinin çoğunun yorumlayıcı doğası ve yaygın araştırma önyargısı algısından kaynaklanır" (s.56). Nicel ve nitel araştırmalar, tutum ve içerik bakımından büyük farklılıklar gösterdiğinden, nitel çalışmaların nasıl değerlendirileceği, analizlerin kalitesi ve bulguların teorik çıkarımları nitel araştırmacılar tarafından uzun süredir tartışılmaktadır. Bu nedenle, birçok terim önerilmiş ancak araştırmacılar tarafından tam olarak benimsenmemiştir: geçerlilik, güvenilirlik, titizlik, güvenilirlik, inanılabilirlik, aktarılabilirlik, doğrulanabilirlik, uygunluk, akla yatkınlık ve teyit edilebilirlik (Freeman, 2007). Bu araştırmada, geçerlilik ve güvenilirlik terimleri kullanılmıştır. Lincoln ve Guba, nitel bir araştırmanın güvenilirliğini geliştirmek için dört kriter önermektedir: inandırıcılık, güvenilirlik, uygunluk ve aktarılabilirliktir. Merriam (2009), nitel araştırma tasarımı kullanan araştırmacıların raporlarında güvenilirliği sağlayabilecekleri çeşitli yolları açıklamaktadır. Ayrıca, nitel araştırmadaki titizliğin araştırmacının mevcudiyetinden, araştırmacı ve katılımcılar arasındaki etkileşimin doğasından, verilerin çeşitlendirilmesinden, algıların yorumlanmasından ve zengin, kalın betimlemelerden kaynaklandığını savunmaktadır. Araştırmanın güvenilirliği, araştırmanın tutarlı veya istikrarlı olması olarak tanımlanır; yani çalışma organize ve sistematik bir şekilde yürütülürse, başka bir araştırmacı aynı çalışmayı yeniden üretebilmelidir (Altheide ve Johnson, 1994). Creswell, meslektaşları Miller (2007) ile birlikte 2000 yılında yaptıkları daha önceki çalışmalara dayanarak sekiz doğrulama stratejisi önermektedir:

- Uzun süreli katılım ve sahada sürekli gözlem, katılımcılarla karşılıklı güveni, kültür bilgisini ve yanıltıcı bilgilerin doğrulanmasını mümkün kılar. Katılımcı bir yıldır çalıştığı kurumda karşılıklı güveni sağlamıştır.
- Araştırmacılar, destekleyici kanıtlar üretmek için çeşitli kaynaklar, metodolojiler, araştırmacılar ve teoriler kullanırlar. Bu yöntem, en doğru sonuçları ortaya koymak amacıyla çeşitli kaynaklardan elde edilen gerçekleri ilişkilendirmek için kullanılır. Bu

çalışmada, araştırmayı derinlemesine incelemek adına bireysel yarı yapılandırılmış görüşmelere ve saha notları kullanılmıştır.

- Genellikle bilgilendirme olarak bilinen akran değerlendirmesi, nitel araştırmanın tarafsız bir şekilde değerlendirilmesidir. Bu çalışmada araştırmacıya, doktora unvanına sahip araştırma görevlisi destek olmuştur. Yarı yapılandırılmış görüşme soruları hazırlanırken sayın hocamıza danışılmıştır.
- Araştırmacı, tüm örnekler uyana kadar orijinal hipotezleri eski haline getirir, veri analizi sürecini sona yaklaştırır ve tüm aykırı değerleri ve istisnaları ortadan kaldırır.
- Okuyucunun araştırmacının bakış açısının ve araştırmayı etkileyebilecek herhangi bir önyargı veya ön kabulün farkında olması için araştırmacının önyargısının çalışmanın başından itibaren belirtilmesi kritik önem taşır.
- Katılımcı kontrolü, nitel çalışmalar için bir başka önemli doğrulama stratejisini ortaya koyar; bu stratejide araştırmacı, yanlış anlamaları önlemek için katılımcılara bulgular ve yorumların doğruluğu hakkında görüşlerini sorar. Bu araştırmada, katılımcılara yazılı metin gösterilmiş ve rahatsız oldukları bir yer olup olunmadığı sorulmuştur. Anlatılarını doğru bir şekilde yansıtip yansıtmadıkları konusunda yorum yapmaları istenmiştir.
- Araştırmacının "zengin, yoğun betimlemesi" bulguların başka ortamlara aktarılabilirliğini sağlar. Araştırmacı, aldığı notlarla titiz bir betimleme yapıp anı yakalamaya çalışmıştır.
- Dış denetimler, dışarıdan bir uzmanın, yani denetçinin, hesabın süreçlerini ve sonuçlarını gözden geçirerek geçerliliklerini belirlemesini sağlar.

Thomas ve Magilvy (2011) aşağıdaki gibi bir kontrol süreci önermektedir:

- Çalışmanın amacı açıkça belirtilmelidir.
- Belirli bir katılımcı grubunun seçilmesinin ardındaki niyet açıklığa kavuşturulmalıdır.
- Veri toplamak için gereken süre belirtilmeli ve verilerin nasıl toplandığı açıklanmalıdır.
- Veri analizi süreci ayrıntılı olarak açıklanmalıdır.
- Elde edilen sonuçlar için ilgili tartışmalar ve yorumlar katılımcılara sunulmalıdır.
- İzlendiği belirlenen nitelik kriterleri katılımcılarla paylaşılmalıdır. (Thomas & Magilvy, 2011, s.153).

Roberts, Priest ve Traynor'a (2006) göre, bir çalışmanın güvenilir olması, araştırmacının uzun süreli saha katılımı, araştırmacı yanlılığının açıklığa kavuşturulması, katılımcı kontrolleri,

akran değerlendirmesi, dış denetim, üçgenleme, ayrıntılı betimleme ve yansıtmadır. Nitel çalışmalarda güvenilirlik, toplanan verilere inandırıcılık ve uygulanabilirlik sağlayan teknikler aracılığıyla tesis edilir. Lincoln ve Guba'ya (1985) göre güvenilirlik, özgün katılımcı verilerinin oluşturduğu kavramsal yorumun 'güvenilir' kabul edilebildiği durumlarda sağlanır.

Çalışmanın güvenilirliği ve geçerliliği için veriler katılımcıların kendilerinden toplanmıştır. On ortaokul seviyesindeki iki dilli Rus öğrencilerle yüz yüze görüşme sağlanmıştır. Görüşme sırasında bir yanlışlık olmaması adına öğrencilerden onay alınarak ses kaydı alınmıştır. Ses kayıtları yazıya aktarıldıktan sonra katılımcılara gösterilip bir eksiğin olup olunmadığı sorulmuştur. Eğer bir hata varsa, anında düzeltilmiştir.

### 3.7. Araştırmacının Rolü

Bu alışma nitel bir araştırma olarak tasarlandığından, araştırmacı tüm katılımcılarla çok fazla zaman geçirdiği ve çalışmanın aşamaları boyunca çeşitli roller üstlendiği tüm sürecin aktif bir katılımcısı olmuştur. Çalışma süresince katılımcılara çalışmayı tanıtımış, onlarla görüşmeler geekleştirmiştir. Heigham ve Croker (2009), nitel çalışmanın katılımcılarıyla yeterli miktarda zaman geçirmenin önemli olduğunu belirtmiştir. Nitel çalışmalarda araştırmacı ana araç olduğundan (Stake, 2010), araştırmacının rolü açıklığa kavuşturulmalıdır. Nitel veri toplama sürecinde araştırmacı bir araç olarak kabul edilir (Denzin ve Lincoln, 2003). Araştırmanın temel aracı olan araştırmacının, geçmişinin (eğitim ve iş deneyimleri gibi) verilerin yorumlanmasını nasıl etkileyebileceğini ortaya koyarak kendisini nasıl konumlandırığını açık bir şekilde paylaşması gerekir (Creswell, 2013). Düşünümsellik, araştırmacının kendi deneyimlerini, geçmişini ve süreci nasıl gördüğünü yansıtmaması anlamına gelir (Creswell, 2015). Nitel çalışmalarda araştırmacının tüm çabası, sosyal etkileşim yoluyla çalışma kapsamındaki olgunun bağlamını, katılımcıların inançlarını ve çalışmadaki davranışlarını anlamak için kullanılır (Patton, 2015). Böylelikle sosyal etkileşimi yanlı olarak görmek uygun değildir ve görüşmeyi sosyal etkileşimden ayırmak mümkün değildir (Mason, 2002).

Öncelikle araştırmacı, katılımcıların araştırma hakkında iyi bilgilendirildiğinden ve kendi istekleriyle araştırmada yer almaya gönüllü olduklarından emin olmuştur. Araştırmacı, otantik ve doğal bir ortamda veri toplamak için gözlemci olarak çalışmada yer almıştır. Veri toplama sürecine başlamadan önce, katılımlarının düzenli ve uzun süreli olması ve toplanacak verilerin geçerli ve amaca uygun olması için tüm detaylar hakkında bilgilendirilmişlerdir. Grşmecii rolünü üstlenmiş ve tüm görüşmeleri her bir katılımcıyla tek tek geekleştirmiştir. Araştırmacı görüşmeler sırasında tarafsız ve objektif bir tutum takınmış ve katılımcıların

verdiği cevapların tamamen saklı tutulmasını sağlamıştır. Nitel bir çalışmada tam nesnelliğin ulaşılamaz bir hedef olacağını belirtmek önemlidir (Teusner, 2016). Önceden hazırlanmış soruları kullanmış ve katılımcıları belirli bir yanıtı yönlendirmeden yalnızca gerektiğinde ek sorular sormuştur. Tüm görüşmeleri kaydetmiş ve yazıya dökmüştür. Ses kayıtları sadece bu bilimsel çalışma için kullanılmıştır. Görüşme boyunca araştırmacının rolü soruları yönlendirmek, görüşme süresini yönetmek, cevapları koordine etmek ve görüşmenin ilerleyişine uygun olarak yeni sorular üretmek olmuştur. Verilerin güvende tutulduğundan emin olmuş ve katılımcılardan toplanan veriler hakkında kimseye bilgi vermemiştir. Öğrencilerle gerçekleştirilen görüşmelerde de gayri resmi bir gözlemci rolünü üstlenmiş ve katılımcıların sözlerini daha iyi anlayabilmek için onları dikkatle izlemiştir. Önyargılarını çalışmadan uzak tutmaya özellikle dikkat ettim. Sadece sorulara odaklanmaya ve ilgisiz ayrıntılarla dikkatimi dağıtmamaya özen gösterdim.

## BÖLÜM IV

### BULGULAR

Bu bölümde araştırmaya ait bulgular yer almaktadır. Bireysel görüşmeler ve saha notlarının analizinden elde edilen bulgular, ortaya çıkan temalar üzerine derinlemesine bir tartışma inşa edilerek her bir araştırma sorusu altında sunulmuştur. Bu araştırmanın temel amacı ortaokul seviyesindeki Rus öğrencilerin Türkçe dilini kullanırken sosyokültürel çevrenin etkisinin olumlu olumsuz yönlerini derinlemesine göstermeyi amaçlamaktadır. Bu bölümde, analiz edilen verilerin geniş bir resmini sunmak amacıyla, bu çalışmada araştırılan her bir araştırma sorusu ışığında nicel verilerle ilgili analiz bulguları sunulmakta ve tartışılmaktadır.

#### 4.1. Görüşmelerden Elde Edilen Bulgular

##### 4.1.1. Hangi Dilleri Bildikleri Hakkındaki Görüşlerine Yönelik Bulgular

Yapılan görüşmede öğrencilere Rusça ve Türkçe dışında hangi dilleri bildikleri soruldu. Öğrencilerin cevaplarına dayanarak, ilk soruya ilişkin bulgular Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3. Öğrencilerin Bildikleri Diller Hakkındaki Görüşleri

| Öğrenciler | Türkçe | Rusça | İngilizce | Almanca | Ukraynaca | İspanyolca |
|------------|--------|-------|-----------|---------|-----------|------------|
| Ö1         | ✓      | ✓     | ✓         | ✓       | ✓         |            |
| Ö2         | ✓      | ✓     | ✓         | ✓       |           |            |
| Ö3         | ✓      | ✓     | ✓         |         |           | ✓          |
| Ö4         | ✓      | ✓     | ✓         |         |           |            |
| Ö5         | ✓      | ✓     | ✓         | ✓       | ✓         |            |
| Ö6         | ✓      | ✓     | ✓         | ✓       | ✓         |            |
| Ö7         | ✓      | ✓     | ✓         | ✓       |           |            |
| Ö8         | ✓      | ✓     | ✓         | ✓       |           | ✓          |
| Ö9         | ✓      | ✓     | ✓         | ✓       |           |            |
| Ö10        | ✓      | ✓     | ✓         |         |           | ✓          |

Tablo 3 incelendiğinde, öğrencilerin Türkçe ve Rusça dillerinin yanı sıra birçok dil daha bildiklerini ve yeni başka diller öğrenmeye çalıştıklarını görmekteyiz. Öğrenciler yeni bir dil öğrenmenin öneminin farkına varmışlar ve onun için çaba göstermektedirler. Yurtdışında yaşayan yabancılarla etkileşim halinde olmak için öğrencilerin hepsinin İngilizceyi akıcı bir şekilde öğrendikleri gözlemlenmiştir. Yabancılarla etkileşimin yanı sıra, bilimsel veya edebi eserleri okuyabilmek de İngilizce öğrenmeyi değerli kılmaktadır. İngilizce öğrenenlerin değer verdiği diğer unsurlar ise yurtdışında yaşama şansı, İngilizcenin güncel küresel dil olması, dile olan ilgi ya da yetenekleri, film ve dizileri orijinal dilinde izleyebilme olanağı ve getirdiği itibardır.

Çok dillilik, Latince multus + lingua 'çok' ve 'dil' kelimelerinin birleşiminden oluşmaktadır (Maher, 2017). Agnihotri'ye (2014) göre çokdillilik, belirli etkileşim bağlamlarında çeşitli dilsel, kültürel, kültürlerarası ve yorumlayıcı kaynaklardan yararlanarak bunları hayatımızda nasıl kullandığımızla ilgilidir. Bu çok çeşitli toplumda dil, gözlemlenebilir bir gündelik eylemdir (Jørgensen, 2008). On öğrenci bir dil öğrenmenin önemini kavramışlar ve kendilerini daha iyi konumlarda görmek için öğrenme çabasına girmişlerdir. Elbette onların özel okulda oldukları için kendilerini geliştirmeleri ve öğretmenlerinin destekleri de göz önünde bulundurmak gerekiyor. Bir dili öğrenmek başka bir dili öğrenmeye kapı açar ve bu da dil farkındalığını geliştirir (Krumm, 2014). Bu farkındalık birçok dil bilen insan da gelişebilmektedir. Singleton ve Aronin'in (2009) görüşüne göre, çok dilliler dil kaynaklarının ve mevcut fırsatların diğer dil kullanıcılarına göre daha fazla farkındadır. Çok dilli sınıf ortamları, öğrencilerin farklı bir dil öğrenmesi için ilham verir. En önemlisi akranlar arasında bir etkileşim olduğundan dolayı öğrenciler motive olurlar. Görüşmelerden öne çıkan bazı ifadeler aşağıda verilmiştir.

*Ö.1. 'Rusça ve Türkçeyi doğduğumdan beri biliyorum. İngilizce dünyada çok bilinen bir dil ondan biliyorum. Diğer dilleri de okulda öğreniyorum.'*

*Ö.2. 'Rusça ve Türkçeyi doğuştan, İngilizceyi biliyorum. Almancayı öğrenmeye başladım.'*

*Ö.3. 'Biraz İngilizce, Türkçe ve Rusça, az İspanyolca.'*

*Ö.4. 'İngilizce öğreniyorum şimdi. Rusça, biraz Tatar, Türkçe.'*

*Ö.5. 'Ukraynaca, Rusça, Türkçe, İngilizce ve Almanca biliyorum.'*

Ö.6. ‘ Tam olarak ben yani Ukraynaca, Rusça, İngilizce, Türkçe ve bu okulda öğrendiğim Almanca.’

Ö.7. ‘ Rusça, Türkçe, İngilizce ve orta seviye Almanca. ‘

Ö.8. ‘ Rusça, Türkçe, İngilizce, Almanca ve okulda İspanyolca öğrenmeye başladım.’

Ö.9. ‘ Rusça, Türkçe, İngilizce ve çok az bi Almanca babamdan.’

Ö.10. ‘ Rusça, Türkçe, İngilizce ve İspanyolca öğreniyorum.’

Farklı bir dil öğrenilmeye başlanıldığında diğer bir dil öğrenmek kaçınılmaz olduğunu görmekteyiz. On öğrenci de Rusça ve Türkçeyi bilmektedir. Ö.1’in annesi Rus olduğundan dolayı Rusçayı annesinden öğrenmiş ve babasından da Türkçeyi öğrenmiştir. Diğer dillerden olan İngilizceyi akıcı bir şekilde aktarabilmektedir ve Almancayı da geliştirmeye başlamıştır. Özel okulun yabancı dillerle ilgili yoğun bir programı olup öğrencileri dillerle ilgili desteklediği gözlemlenmiştir. Ö.2 de Rusçayı annesinden ve Türkçeyi babasından öğrenmiştir. İngilizceyi de Rusça ve Türkçe gibi konuşabilmektedir. Almancayı gitmiş olduğu okulda öğrenmeye başlamış ve geliştirmeye çalışmaktadır. Ö.3’ün annesi Türk olup Türkçeyi anneden öğrenmiş ve babasının kökeni Rus olduğundan Rusçayı babası öğretmiştir. Ek dil olarak İngilizceyi bilmektedir. İspanyolca da okulda öğrenmeye başlamıştır. Okul yabancı dil olarak Rusça, İspanyolca ve Almanca dersleri vermektedir. Öğrenciler yabancı dili kendi seçme hakları vardır. Kendileri hangi dil de gelişmek istiyorsa o dili seçiyorlar. Okul da ona göre sınıfları belirleyip yabancı dil saatinde öğrenciler hangi dili seçtilerse o sınıfa gidiyorlar. Ö.4 anne ve babadan Rusça öğrenmiştir. Çünkü öğrencinin anne ve babasının etnik kökeni Rus’tur. Katılımcı Türkiye’ye taşındıklarında dili öğrenmiştir. Aynı şekilde bu öğrencimiz de İngilizceyi okulda daha iyi bir şekilde öğrenmektedir. Ö.5 Türkçeyi babasından ve Rusçayı annesinden öğrenmiştir. Ek olarak kendisi ana dili gibi Ukraynaca da bilmektedir. İngilizce de yazma, okuma, dinleme ve konuşma becerilerinden ileri düzeydedir. Orta düzeyde de Almanca konuşabilmektedir. Ö.6 annesinden Rusça ve babasından Türkçe öğrenmiştir. O da Ukraynacayı ve İngilizceyi ana dili gibi bilmektedir. Okulda da Almancayı öğrenmeye başlamıştır. Ö.7 babasından Türkçe ve annesinden Rusça öğrenmiştir. İngilizcesi küçük yaştan itibaren bildiği içi ileri seviyededir. Okulda Almanca öğrenmektedir. Ö.8 anneden Rusça ve babadan Türkçe öğrenmiştir. Diğer öğrencilerden biraz farklı olarak bu öğrencimizi küçük

yaştan itibaren Almanca ve İngilizce öğrenmiş, bundan dolayı ileri seviyeye taşımıştır. Okulun sağlamış olduğu İspanyolca derslerine katılarak beşinci dilini öğrenmeye başlamıştır. Ö.9 da annesinden Rusça ve babasından Türkçe öğrenmiştir. Bu öğrencimiz de anaokulundan beri İngilizceye öğrendiğinden ileri seviyede bir dile sahiptir. Babasının desteğiyle Almanca öğrenmeye başlamış olup okulda aldığı dersler bunu desteklemektedir. Ö.10 annesinden Rusça öğrenmiş olup babasından Türkçe öğrenmiştir. Katılımcımız dört yaşında İngilizce öğrenmeye başlamış ve halen de geliştirmeye devam etmektedir. Okulun diğer bir yabancı dil olarak İspanyolca'yı tercih ettiğini görmekteyiz.

Katılımcılar çoğunluk olarak Türkçe ve Rusçayı bilmektedirler. Ailelerinin destekleriyle farklı diller öğrenmeye çaba gösterilmektedir. Crystal (2003) dünya çocuklarının üçte ikisinin iki dilli bir ortamda büyüdüğünü tahmin etmektedir. Çocuklarımız iki dilli bir ortamda büyüüp, çok dilliliğe doğru adım atmaktadırlar. Çok dilliliğe olan eğilim, küreselleşmenin bir sonucu olarak artmaktadır. Bu, insanların dil dağarcıklarına, özellikle İngilizcenin yanı sıra diğer dilleri eklemenin avantajlarıyla tanışmasıyla sonuçlanmaktadır. Bazı çok dilli dil kullanıcıları (bir) dil(ler)i veya dil becerilerini öğrenme sürecinde olabilirken, diğerleri belirli bir istikrar seviyesine ulaşmıştır (Grosjean, 2006), Görüşme yaptığımızda öğrencilerinin cevaplarını incelediğimizde bazılarının çok dillilik boyutunda öğrendikleri dil de ileri seviyedeysen diğeri geliştirmeye, bir üst seviyeye ulaştırmaya çalışmaktadır. Dil farkındalığını biz öğretmenlerin ortaya koyması gerekmektedir ve öğrencilerin dil öğrenirken motivasyonunu unutmamalıyız. Diller insanların kimliğini ve kültürünü oluşturmaktadır. Çok dilli olurken, kendi ana dilimize de sahip çıkmayı, Türkçeyi düzgün kullanmaya gayret göstermeliyiz. Dilimizi kullanırken ne kadar önem veriyoruz. Farklı diller öğrenmek elbette farkındalığımızı, bakış açımızı genişletiyor. Ama dilimizin kıymetini öğrencilerimize göstermemiz gerekmektedir. Çalışmanın amacı da on Rus öğrencimiz Türkçeyi kullanırken sosyokültürel çevresi nasıl etkilediğini sunmaktır.

#### 4.1.2. Hangi Dilde Kendilerini Rahat Hissettikleri ve İki Dildeki Becerileri Hakkındaki Görüşlerine Yönelik Bulgular

Tablo 4. Ö.1'in Türkçe ve Rusça Dillerindeki Becerilerine İlişkin Görüşleri

| Türkçe        |      |      |     |
|---------------|------|------|-----|
|               | Kötü | Orta | İyi |
| Okuma         |      |      | ✓   |
| Yazma         |      | ✓    |     |
| Dinleme       |      |      | ✓   |
| Konuşma       |      |      | ✓   |
| Dil Bilgisi   |      |      | ✓   |
| Yazım ve İmla |      |      | ✓   |

| Rusça         |      |      |     |
|---------------|------|------|-----|
|               | Kötü | Orta | İyi |
| Okuma         |      |      | ✓   |
| Yazma         |      |      | ✓   |
| Dinleme       |      |      | ✓   |
| Konuşma       |      |      | ✓   |
| Dil Bilgisi   |      | ✓    |     |
| Yazım ve İmla |      | ✓    |     |

Ö.1' e kendini hangi dilde rahat hissediyorsun diye sorduğumda Türkçe ve İngilizce diye yanıtladı. Nedenini de şu şekilde ifade etmektedir: '*Türkçe ana dilim ve İngilizce dünyada hani çok bilinen bir dil ve o yüzden onunla konuşmaktan rahat ediyorum.*' Öğrenci ana dili olarak Türkçeyi görmektedir. Annesi Rus'tur ve anneye evde Rusça konuşulmaktadır. Küçük yaştan itibaren İngilizce için özel dersler alınmış ve üçüncü en iyi bildiği dillerden biri olmuştur. Türkçe dilini kullanmayı sevmekte ve kelime kullanımlarına dikkat etmektedir.

Tablolar incelendiğinde, öğrenci Türkçe dilinde kendisini rahat hissetmekte ve iyi olduğunu düşünmektedir. Türkçe notu da bunu desteklemektedir. Notunu teyit ettiğimde son notu 92 idi. Öğrenci Türkçede yazma becerisinden biraz zorlandığından bahsetmektedir.

Ruşçada öğrenci anne tarafından desteklenmektedir ve anne Ruşçanın unutulmasını istemediğinden dolayı özel ders aldılmaktadır. Bundan dolayı, dört beceri de gelişmeye devam etmektedir. Dil bilgisi kuralları Türkçeye bakarak öğrenciye daha zor gelmektedir.

*Tablo 5. Ö.2'nin Türkçe ve Ruşça Dillerindeki Becerilerine İlişkin Görüşleri*

| Türkçe        |      |      |     |
|---------------|------|------|-----|
|               | Kötü | Orta | İyi |
| Okuma         |      |      | ✓   |
| Yazma         |      |      | ✓   |
| Dinleme       |      |      | ✓   |
| Konuşma       |      | ✓    |     |
| Dil Bilgisi   |      |      | ✓   |
| Yazım ve İmla |      |      | ✓   |

| Ruşça         |      |      |     |
|---------------|------|------|-----|
|               | Kötü | Orta | İyi |
| Okuma         |      | ✓    |     |
| Yazma         |      |      | ✓   |
| Dinleme       |      |      | ✓   |
| Konuşma       |      |      | ✓   |
| Dil Bilgisi   |      | ✓    |     |
| Yazım ve İmla |      |      | ✓   |

Öğrenci Türkçeyi kullanırken daha rahat hissettiğini dile getirmiştir. Öğrenci kendisinin neden Türkçeyi kullanırken rahat hisset ettiğini şu ifadeleri kullanarak açıklamaktadır: *'Aslında eskiden ben Ruşça daha rahat konuşabiliyordum ama okula gittiğim için ve Türk bir okul olduğu için Ruşçayı biraz unutmaya başladım. O yüzden Türkçeyi daha rahat konuşabiliyorum.'* Öğrencilerin bu cümlesine bakıldığında, Türk bir okulun, çevrenin, arkadaşlarının etkisiyle Türkçe dilini daha çok konuşmaya meyilli olduğunu görmekteyiz. Evde anneyle beraber Ruşça konuşulmaktadır lakin Türkçe dilini kurallarıyla, yazım bilgisiyle ve dil bilgisiyle daha detaylı bilmektedir.

Tablo 6. Ö.3'ün Türkçe ve Rusça Dillerindeki Becerilerine İlişkin Görüşleri

| Türkçe        |      |      |     |
|---------------|------|------|-----|
|               | Kötü | Orta | İyi |
| Okuma         |      | ✓    |     |
| Yazma         |      | ✓    |     |
| Dinleme       |      |      | ✓   |
| Konuşma       |      |      | ✓   |
| Dil Bilgisi   |      | ✓    |     |
| Yazım ve İmla |      | ✓    |     |

| Rusça         |      |      |     |
|---------------|------|------|-----|
|               | Kötü | Orta | İyi |
| Okuma         |      |      | ✓   |
| Yazma         |      | ✓    |     |
| Dinleme       |      |      | ✓   |
| Konuşma       |      |      | ✓   |
| Dil Bilgisi   |      |      | ✓   |
| Yazım ve İmla |      |      | ✓   |

*'Rusça. Küçüklükten beri Rusça konuşuyorum. Rusça için annem ve özel derslerle geliştirdim. Türkçeden de özel ders alıyorum. Ama Rusçada daha rahat hissediyorum.'*

Anne Türk olmasına rağmen Rusça konuşmayı tercih etmektedir. O da öğrenci Rusça alanında desteklemektedir. Türkiye'ye geldiklerinden beri Türkçenin üstünde daha fazla durulmaya başlandığını söylemektedir. Öğrenci Türkçede dil becerilerini değerlendirirken okuma ve yazma becerilerinin orta, dinleme ve konuşma becerilerinin iyi olduğunu belirtmektedir. Ben onunla iletişime geçtiğimde Türkçenin konuşma olarak, iyi seviyeden ziyade orta seviyede olduğunu gözlemledim. Annenin Türk olması, özel dersler ve 3 yıldır Türk okuluna gelerek Türkçeyi daha iyi bir seviyeye getirilmeye çalışılmaktadır. Dil kullanımında sosyokültürel çevrenin önemini, değerini bir kere daha görmekteyiz. Öğrenci annenin Türk olmasına rağmen, başka bir dili tercih ettiğinden kendisini Türkçe dilinde geliştirememiştir.

Aile faktörünün, dile etkisindeki en önemli faktörlerden birinin olduğunu kanıttır. Rusçada öğrenci sadece yazma becerisinde kendisini orta seviyede görmektedir. Onu da ek dersler alarak geliştirmeye çalıştığını ifade etmektedir.

*Tablo 7. Ö.4'ün Türkçe ve Rusça Dillerindeki Becerilerine İlişkin Görüşleri*

| Türkçe        |      |      |     |
|---------------|------|------|-----|
|               | Kötü | Orta | İyi |
| Okuma         |      | ✓    |     |
| Yazma         |      | ✓    |     |
| Dinleme       |      |      | ✓   |
| Konuşma       |      | ✓    |     |
| Dil Bilgisi   |      | ✓    |     |
| Yazım ve İmla |      | ✓    |     |

| Rusça         |      |      |     |
|---------------|------|------|-----|
|               | Kötü | Orta | İyi |
| Okuma         |      |      | ✓   |
| Yazma         |      |      | ✓   |
| Dinleme       |      |      | ✓   |
| Konuşma       |      |      | ✓   |
| Dil Bilgisi   |      |      | ✓   |
| Yazım ve İmla |      |      | ✓   |

*‘Rusça, benim ana dil ondan daha rahatım.’* Öğrenci iki yıldır Türkiye’de ikametgah etmektedir. Anne ve babanın kökeni Rus’tur. Öğrenci Türkçeyi geliştirebilmek için hem okuldan destek almakta hem de özel der almaktadır. Kendini Türkçe için değerlendirirken sadece dinleme de iyi olduğunu söylemiştir. Öğrenciyle görüşme yaparken daha yavaş konuşmaya dikkat ettim. Çünkü hızlı konuştuğumda tam olarak ne ifade etmek istediğimi anlamayabilmektedir. Türk okuluna geldiğinden Türkçeyi daha sık kullanmaya çalışmaktadır. Zorlandığı zaman ortak dil olarak İngilizceye geçiş yapmaktadır. Ev ortamında Rusçanın konuşulduğunu, Türkçeyi sadece Türk arkadaşlarıyla konuştuğunu da ifade etmiştir. Rusçada

her beceri de kendisini çok iyi görmektedir. Onun da etkisi geçmiş zamanlarda aldığı eğitim ve aileden kaynaklanmaktadır.

*Tablo 8. Ö.5'in Türkçe ve Rusça Dillerindeki Becerilerine İlişkin Görüşleri*

| Türkçe        |      |      |     |
|---------------|------|------|-----|
|               | Kötü | Orta | İyi |
| Okuma         |      |      | ✓   |
| Yazma         |      |      | ✓   |
| Dinleme       |      | ✓    |     |
| Konuşma       |      |      | ✓   |
| Dil Bilgisi   |      |      | ✓   |
| Yazım ve İmla |      | ✓    |     |

| Rusça         |      |      |     |
|---------------|------|------|-----|
|               | Kötü | Orta | İyi |
| Okuma         | ✓    |      |     |
| Yazma         |      | ✓    |     |
| Dinleme       |      |      | ✓   |
| Konuşma       |      |      | ✓   |
| Dil Bilgisi   |      | ✓    |     |
| Yazım ve İmla |      |      | ✓   |

*‘Türkçe ve Rusçada kendimi rahat hissediyorum. Ama Rusçada daha rahatım. Çünkü bana daha rahat geliyor. Diğerleri Türkçeyi biliyor ama Rusçayı iyi bilmediklerinden o daha iyi oluyor.’* İfadeyi incelediğimizde, akranlarıyla kendisini karşılaştırmaya çalıştığından Rusça dili ona daha yakın gelmektedir. Rusçada kendisini rahat hissetmektedir. Tablo karşılaştırıldığında Türkçedeki becerilerde daha iyi olduğunu görmekteyiz. Ona rağmen Rusçayı daha çok sevdiğini söylemektedir. Yaştan dolayı ve çevrenin onu etkilemesiyle bu kaniya varmaktadır. Okuldaki Rusça dersleriyle eksik olduğu kısımları gidermeye çalışmaktadır.

Tablo 9. Ö.6'nın Türkçe ve Rusça Dillerindeki Becerilerine İlişkin Görüşleri

| Türkçe        |      |      |     |
|---------------|------|------|-----|
|               | Kötü | Orta | İyi |
| Okuma         |      |      | ✓   |
| Yazma         |      |      | ✓   |
| Dinleme       |      |      | ✓   |
| Konuşma       |      | ✓    |     |
| Dil Bilgisi   |      |      | ✓   |
| Yazım ve İmla |      |      | ✓   |

| Rusça         |      |      |     |
|---------------|------|------|-----|
|               | Kötü | Orta | İyi |
| Okuma         |      |      | ✓   |
| Yazma         |      | ✓    |     |
| Dinleme       |      |      | ✓   |
| Konuşma       |      |      | ✓   |
| Dil Bilgisi   |      | ✓    |     |
| Yazım ve İmla |      | ✓    |     |

‘ Ben daha çok İngilizce ve Rusçada rahat hissediyorum. Çünkü Rusçaya fazla alışıyorum. Evde annemle Rusça konuştuğum için ben Rusçada daha rahat hissediyorum. İngilizceyi küçüklüğümde beri bildiğim ve sevdiğim için onda da rahat hissediyorum.’ Öğrenci 3 yıldır Türkiye’de yaşamaktadır. Babası Türk’tür fakat evde Rusçanın daha fazla hakim olduğunu söylemektedir. Bu öğrencimizden de anlayacağımız üzere sosyokültürel çevremizin hangi dili kullanacağımızda etkisi çok büyüktür. Öğrenci annesinden gördüğü ve ona hangi dil empoze edildiye onun daha rahat olduğunu söylemektedir. Türkçe dilinde konuşma hariç diğer becerilerde iyi olarak değerlendirmiştir. Rusçada ise yazma, yazım bilgisi ve dil bilgisinde orta olarak değerlendirmiştir. Rusçada yazım kuralları ve dil bilgisi öğrenciye Türkçeyle karşılaştırıldığında zor gelmektedir. Öğrenciyle iletişim kurulduğunda, dediklerimi anlamada problem olmadığını lakin konuşmada diğer dillere bakarak zorlandığı gözlemlenmiştir.

Tablo 10. Ö.7'nin Türkçe ve Rusça Dillerindeki Becerilerine İlişkin Görüşleri

| Türkçe        |      |      |     |
|---------------|------|------|-----|
|               | Kötü | Orta | İyi |
| Okuma         |      |      | ✓   |
| Yazma         |      |      | ✓   |
| Dinleme       |      | ✓    |     |
| Konuşma       |      |      | ✓   |
| Dil Bilgisi   |      | ✓    |     |
| Yazım ve İmla |      | ✓    |     |

| Rusça         |      |      |     |
|---------------|------|------|-----|
|               | Kötü | Orta | İyi |
| Okuma         |      | ✓    |     |
| Yazma         |      |      | ✓   |
| Dinleme       |      | ✓    |     |
| Konuşma       |      | ✓    |     |
| Dil Bilgisi   |      |      | ✓   |
| Yazım ve İmla |      | ✓    |     |

‘Türkçe çünkü bana daha kolay geliyor. Rusçaya bakarak yazma da filan daha kolay.’ Öğrenci Türkçede kendisini daha rahat hissettiğini açıklamaktadır. Nedeni olarak Türkçenin Rusçayla karşılaştırıldığında daha kolay olduğunu ifade etmektedir. Türkçede okuma, yazma ve konuşma becerilerinde iyi olduğunu dile getirirken diğer becerilerde orta olduğunu söylemektedir. Rusçada ise yazma ve dil bilgisinde iyi, diğer becerilerde orta seviyede olduğunu açıklamaktadır. Türkçeyi kolay gördüğünden rahat hissetmektedir ve o yüzden Türkçeyi kullanmayı tercih etmektedir. Rusçada dil bilgisinde iyi olmasının nedeniyse dil bilgisiyle ilgili özel ders almaktadır. Rusçayı annesiyle konuşmayı tercih etmektedir. Çevresiyle Türkçe konuştuğunda rahat hissetmektedir.

Tablo 11. Ö.8'in Türkçe ve Rusça Dillerindeki Becerilerine İlişkin Görüşleri

| Türkçe        |      |      |     |
|---------------|------|------|-----|
|               | Kötü | Orta | İyi |
| Okuma         |      |      | ✓   |
| Yazma         |      |      | ✓   |
| Dinleme       |      | ✓    |     |
| Konuşma       |      |      | ✓   |
| Dil Bilgisi   |      | ✓    |     |
| Yazım ve İmla |      |      | ✓   |

| Rusça         |      |      |     |
|---------------|------|------|-----|
|               | Kötü | Orta | İyi |
| Okuma         |      |      | ✓   |
| Yazma         |      | ✓    |     |
| Dinleme       |      |      | ✓   |
| Konuşma       |      |      | ✓   |
| Dil Bilgisi   |      |      | ✓   |
| Yazım ve İmla |      |      | ✓   |

*'Rusça, ya işte ilk doğduğumdan beri öyle daha yakın gibi...'*

Babası Türk ve annesi Rus kökenlidir. İki dili de doğduğundan beri verilmektedir. Babası Türkçe ve annesi Rusçayı öğretmiştir. Fakat öğrenci Rusçada daha iyi olduğunu ve onun sadece doğuştan itibaren bildiğini iddia etmektedir. Türkçede dinleme ve dil bilginde orta seviye görürken, Rusçada sadece yazma becerisini orta seviyede görmektedir. Öğrenci İngilizce dilinde de kendisine çok güvenmekte ve bu yüzden okulda sosyal aktivitelerde aktif rol oynamaktadır. Çok dil bilmek, öğrencinin kendisine olan özgüvenini arttırmıştır. Özgüveni yüksek olduğundan, herkes tarafından gözde öğrenci olup sunuculuk, dans, dille ilgili aktivitelerde öğrenciye görev verilmektedir. Sonuç olarak öğrenci kendisini Rusçada iyi hissetmektedir.

Tablo 12. Ö.9'un Türkçe ve Rusça Dillerindeki Becerilerine İlişkin Görüşleri

| Türkçe        |      |      |     |
|---------------|------|------|-----|
|               | Kötü | Orta | İyi |
| Okuma         |      |      | ✓   |
| Yazma         |      |      | ✓   |
| Dinleme       |      |      | ✓   |
| Konuşma       |      |      | ✓   |
| Dil Bilgisi   |      |      | ✓   |
| Yazım ve İmla |      |      | ✓   |

| Rusça         |      |      |     |
|---------------|------|------|-----|
|               | Kötü | Orta | İyi |
| Okuma         |      | ✓    |     |
| Yazma         |      |      | ✓   |
| Dinleme       |      |      | ✓   |
| Konuşma       |      |      | ✓   |
| Dil Bilgisi   |      |      | ✓   |
| Yazım ve İmla |      |      | ✓   |

*‘Rusça çünkü o benim ana dilim. Rusçayı annemden öğrendim Türkçeyi babamdan.’*

Öğrenci her iki dili de doğduğu anda itibaren maruz kalmış ve iki dili de öğrenmiştir. Öğrenci çift dilli olarak yetiştirilmiştir. Fakat öğrenci Rusçanın kendi ana dili olduğunu söylemektedir. Türkçeyi ana dili gibi görmemektedir. Tabloda ise Türkçede bütün becerilerinin iyi olduğunu, Rusçada yalnızca okuma da orta seviyeden olduğunu açıklamaktadır. Rusçada okuma konusunda evde destek sağlamaktadır. Öğrenci, okulda da Rus diğer arkadaşlarıyla Rusça konuşmayı tercih etmektedir.

Tablo 13. Ö.10'un Türkçe ve Rusça Dillerindeki Becerilerine İlişkin Görüşleri

| Türkçe        |      |      |     |
|---------------|------|------|-----|
|               | Kötü | Orta | İyi |
| Okuma         |      |      | ✓   |
| Yazma         |      |      | ✓   |
| Dinleme       |      |      | ✓   |
| Konuşma       |      |      | ✓   |
| Dil Bilgisi   |      | ✓    |     |
| Yazım ve İmla |      |      | ✓   |

| Rusça         |      |      |     |
|---------------|------|------|-----|
|               | Kötü | Orta | İyi |
| Okuma         |      | ✓    |     |
| Yazma         |      | ✓    |     |
| Dinleme       |      |      | ✓   |
| Konuşma       |      |      | ✓   |
| Dil Bilgisi   |      | ✓    |     |
| Yazım ve İmla |      | ✓    |     |

*'İkisi de rahat yani ikisinde de konuşmam rahat.'* Öğrenci her iki dili de doğduğundan itibaren bilmektedir. Türkçeyi babasından, Rusçayı annesinden öğrenmiştir. Öğrenci çift dilli olarak yetiştirilmiştir. Ondandır dolayı öğrenci her iki dilde de kendisini rahat hissettiğini ifade etmektedir. Türkçede dil bilgisi orta derecedeyken diğer dil becerileri iyi seviyededir. Rusçada ise okuma, yazma, dil bilgisi, yazım ve imla orta derecedeyken, dinleme ve konuşma iyi seviyededir. Bunun sebebi ise Türk okuluna gittiğinden dolayı Türkçeyle ilgili becerileri geliştirebilmektedir. Fakat evde öğrendiği Rusça bu konuda yeterli gelmeyebilmektedir. Okulda da Rusça yerine İspanyolca dersleri almayı tercih etmektedir.

#### 4.1.3. Daha Çok Hangi Dili Tercih Ettikleri Hakkındaki Görüşlerine Yönelik Bulgular

Tablo 14 Öğrencilerin Çoğunlukla Konuştuğu Dillere İlişkin Görüşleri

|       | Rusça | Türkçe | Neden                                                                                                     |
|-------|-------|--------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Ö.1.  |       | ✓      | Ülkeden dolayı Türkçe konuşuyorum.                                                                        |
| Ö.2.  |       | ✓      | Türk okulu olduğu için Türkçe konuşuyorum.                                                                |
| Ö.3.  | ✓     | ✓      | Okulda Türkçe evde Rusça konuşuyorum.                                                                     |
| Ö.4.  | ✓     | ✓      | Bütün bildiğim dilleri kullanmaya çalışıyorum.                                                            |
| Ö.5.  |       | ✓      | Türkiye’de olduğum için hem de babam Türkçe konuşmamı istiyor.                                            |
| Ö.6.  | ✓     | ✓      | Rusçayı daha çok konuşuyorum ama okulda mecbur Türkçe konuşuyorum.                                        |
| Ö.7.  |       | ✓      | Okulda Türkçe konuşuyorum ve akrabalarım da Türkçe konuşuyorum.                                           |
| Ö.8.  | ✓     |        | Evde ve arkadaşlarımla Rusça konuşuyorum.                                                                 |
| Ö.9.  | ✓     | ✓      | Evde ve yakın arkadaşlarımla Rusça konuşuyorum ama okulda Türkçe konuşuyorum.                             |
| Ö.10. | ✓     |        | Annemle Rusça konuşuyorum. Küçükken de daha çok Rusça konuşuyordum. Okulda çoğunlukla Türkçe konuşuyorum. |

Öğrencilerin en çok hangi dili konuştukları sorusuna cevapları sosyokültürel çevreye göre değiştiğini görmekteyiz. Öğrenciler, Türk okulunda olduklarından dolayı okulda Türkçe

konusmaları gerektiğini belirtmektedir. Lakin öğrencilerin hangi dili konuşacaklarını aileler de belirlemektedir. Örneğin, Ö.5'in babası öğrencinin Türkçe konuşması için teşvik etmektedir. Tablo incelendiğinde, katılımcılar ülkeden dolayı Türkçe konuşmaları gerektiğini düşünmektedirler. Bu düşünceyi destekleyen öğrenciler 1, 2, 3, 5, 6, 7, 9, 10'dur. Dil gelişiminde aile kurumunun önemini de görmekteyiz. Çoğunluk olarak baba Türk olup anne Rus'tur. Böyle olduğunda aile içinde hangi dilin konuşulacağı ile ilgili çatışmalara yol açılabilmektedir. Diğer bir faktör akranların dil gelişiminde birbirlerini etkilemesidir. Ohta (1995), Japonca'yı ana dil olarak öğrenen yedi yetişkinle bir çalışma yaptı ve sözlü işbirliği sırasında etkili bir akran iskelesini bulmuştur. Öğrenciler, akranlarına yardımcı olmak için birlikte yapılandırma ve onarım gibi teknikler kullanmışlardır. Ohta, stratejileri açıklığa göre sıralamıştır. Çalışması, öğrencilerin arkadaşlarıyla birlikte çalışmayı gerektiren bir dil geliştirdiklerini göstermiştir. Ohta, bu çalışmanın önemli ve başarılı olmasının nedenini, öğrenenlerin işbirliği yapma yeteneklerini göstermesiyle açıklamaktadır. Akran etkileşimi, katılımcıların çoğunun dil öğrenme süreci üzerinde büyük bir etkiye sahiptir. Akranlar, bireylerin dil kullanımını önemli ölçüde etkileyen bir faktördür. Bu etki, bireyin sosyal çevresi içinde yer aldığı gruplardan, arkadaşlarından ve eşit yaştaki diğer bireylerden kaynaklanır. Akranlar arasındaki etkileşim, dil kullanımında şu şekillerde ortaya çıkabilir:

1. Kelime ve Jargon Kullanımı: Akran grupları, belirli kelimelerin veya ifadelerin popüler olduğu bir jargon oluşturabilir. Bireyler, bu jargondan etkilenerek benzer dil yapılarını benimseyebilirler.
2. Sosyal Kabul ve İlişki Dinamikleri: Bireyler, akranları tarafından kabul görmek ve sosyal ilişkilerini güçlendirmek amacıyla belirli bir dil kullanabilirler. Akranlar arasında benzer dil kullanımı, kişinin grup içinde entegrasyonunu kolaylaştırabilir.
3. Trendler ve Popüler Kültür: Akran grupları genellikle popüler kültür ve dil trendlerini belirler. Bireyler, akranları arasında kabul görmek için popüler dil kullanımını benimseyebilirler.
4. İletişim Tarzları: Akranlar arasındaki iletişim tarzları da bireylerin dil kullanımını etkiler. Örneğin, arkadaşlar arasında samimi ve rahat bir dil kullanımı daha yaygındır.
5. Grup İçi Normlar: Akran grupları, belirli dil normları ve kuralları belirleyebilir. Bireyler, bu normlara uymak için dil kullanımını şekillendirebilirler.

Akranların dil kullanımındaki etkisi, genellikle bir bireyin kimlik oluşturma sürecinde önemli bir rol oynar. Bireyler, akranları arasında kabul görmek, benzerlik hissi yaratmak ve toplumsal bağları güçlendirmek amacıyla dil kullanımını benimserler. Bu durum,

genellikle gençler arasında daha belirgin olsa da, yaşam boyu devam eden bir etkileşim sürecidir.

#### **4.1.4. Türkçe ve Rusça Dillerini Nasıl ve Ne Zaman Öğrendikleri Hakkındaki Görüşlerine Yönelik Bulgular**

*Ö.1. Türkçeyi babam büyürken öğretti. Hem Rusça hem Türkçe konuştum. Bazı kelimeleri unuttuğumda Türkçeyi ekliyorum. Sonra doğrusunu öğreniyorum. Rusçayı anneden öğrendim.*

*Ö.2. İlk dilim Rusça sonra Türkçeyi öğrendim. Türkçeyi sonradan öğrendim. O yüzden birinci sınıfta baya zorlandım ama ikinci sınıfta baya bir alıştım. Annem o yüzden beni okula geç gönderdi.*

*Ö.3. Türkçeyi özel dersler ve öğretmenlerle öğrendim. Rusçayı da annem ve özel derslerle öğrendim.*

*Ö.4. Türkçeyi 2 yıldır biliyorum. Ben Türkçe öğreniyorum okulda ve iki özel öğretmen var. Rusçayı doğduğumdan beri biliyorum ama Rusçada da özel öğretmen var. Çünkü ben 6,7,8. sınıfta Rusça bilmek istiyorum. Nasıl geliştireyim Rusçayı.*

*Ö.5. Türkçeyi babam öğretti ve Türkiye’de büyüdüm. Rusçayı da annem öğretti özel ders almadım.*

*Ö.6. Türkçeyi doğduğumdan beri biliyorum. Babam bana öğretti. Rusçayı da doğduğumdan beri biliyorum ve annem öğretti.*

*Ö.7. Türkçeyi babam ve Rusçayı da annem öğretti. Ama Rusçayla ilgili dil bilgisi dersi alıyorum. Kendimi Rusçada daha da geliştirmek istiyorum.*

*Ö.8. Türkçeyi de Rusçayı da doğduğumdan beri biliyorum. Türkçeyi babam Rusçayı annem öğretti. Ekstra özel ders almadım.*

*Ö.9. Türkçeyi babam öğretti. Rusçayı annem öğretti. İkisini de doğduğumdan beri biliyorum.*

*Ö.10. Türkçeyi doğduğumdan beri biliyorum, babam öğretti. Ama küçükken daha çok Rusça konuşuyorduk. Şimdi okula geldiğim için Türkçe konuşmam gerekiyor.*

Açıklamalara bakıldığında, Ö.4. hariç katılımcılar Rusça ve Türkçeyi doğduklarından beri öğrenmişler. Ama anne ve babalar çocuklar Rusçayı unutmamaları için ekstra özel ders aldırılmaktadırlar. Türk okulunda okuduklarından dolayı Türkçeyi zaten geliştirebileceklerini düşünmektedirler ama Rusçanın gerilemesinden korkanlar vardır.

#### 4.1.5. Ev İçinde Hangi Dili Konuştukları Hakkındaki Görüşlerine Yönelik Bulgular

Ev içinde hangi dili konuşuyorsunuz sorusunu incelediğimizde, aşağıdaki tablodaki gibi bir sonuç çıkmıştır.

*Tablo 15 Öğrencilerin Ev İçinde Konuştuğu Diller Hakkındaki Görüşleri*

| Öğrenciler | Türkçe | Rusça |
|------------|--------|-------|
| Ö.1.       | ✓      | ✓     |
| Ö.2.       | ✓      | ✓     |
| Ö.3.       |        | ✓     |
| Ö.4.       |        | ✓     |
| Ö.5.       | ✓      | ✓     |
| Ö.6.       |        | ✓     |
| Ö.7.       | ✓      | ✓     |
| Ö.8.       | ✓      | ✓     |
| Ö.9.       |        | ✓     |
| Ö.10.      |        | ✓     |

Ö.1. bildiği bütün dilleri konuşmaya gayret gösterdiğini ifade etmektedir. Bazen Rusça yerine Türkçe de daha rahat hissettiğini hatta evde annesiyle de Türkçe konuşmaya çalıştığını söylemektedir. Annesi Rus olup, Türkçe öğrenmiştir. Evde Rusça ve Türkçe yerine bazen İngilizce konuşmaktadırlar. Ö.2. annesiyle genellikle Rusça konuşuyorlar ama babası ve annesi bir aradayken Türkçe konuşuyorlar. Aile ortamında anne ve çocuk arasında Rusça tercih edilmektedir. Annesi de Türkçe öğrenmeye çalıştığını öğrenci ifade etmektedir. Ö.3. evde hep Rusça konuşulduğunu söylemektedir. Küçüklükten beri Rusça konuşulduğundan dolayı Türkçe konuşurken takılabilmektedir. Ö.4'ün annesi ve babası Rus uyrukludur. Rus uyruklu olduklarından kaynaklı evde Rusça konuşulmaktadır. Öğrencinin Türkçesinin gelişmesi için hem okulda hem de özel derslerle desteklenmektedir. Ö.5. annesiyle Rusça konuşmaktadır. Annesi Türkçe bilmektedir fakat öğrencinin Rusçayı unutmaması için Rusça tercih edilmektedir. Babası öğrencinin daha çok Türkçe konuşmasını istemektedir. Evde dil konusunda çatışma yaşandığını öğrenci dile getirmiştir. Ö.6. annesiyle birlikte yaşamaktadır. Aslında babası Türk kökenlidir ama yurt dışında yaşamayı tercih etmektedir. Ö.6. annesiyle üç yıldır Türkiye’de ikametgâh etmektedirler. Öğrenci Türkçeyi babasından öğrenmiştir. Üç yıldır annesiyle Türkiye’de yaşadıkları için evde Rusça konuşmaktadır. Ö.7. evde babasıyla Türkçe

konuşup, annesiyle Rusça konuşmaktadır. Türkçe Ö.7.'ye Rusçaya bakarak daha kolay geldiğini söylemektedir. Ö.8. evde annesiyle Rusça ve babasıyla Türkçe konuşmaktadır. Ö.9. evde çoğunlukla Rusça konuşulduğunu ifade etmektedir. Çünkü evde küçük kardeşi vardır ve küçük kardeşi Türkçe bilmemektedir. Babası Türk olmasına rağmen Rusça bildiği için o da evde onlarla Rusça konuşmaktadır. Küçük kardeşi Rusçaya hakim olduğundan evin ana dili Rusça olmuştur. Ö.10. evde Rusça konuşuyor ama babası olduğunda onunla Türkçe konuşmaktadır. Babası Rusça bildiği için bazen onunla da Rusça konuşabilmektedir.

#### 4.1.6. Rusya ve Türkçe Terimiyle Neyi İlişkilendirdikleri Hakkındaki Görüşlerine Yönelik Bulgular

Tablo 16 Öğrencilerin Rusya ve Türkiye Kelimelerini Duyduklarında Zihinlerindeki Oluşumlara İlişkin Görüşleri

|       |                                                                                                                                                                        |
|-------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Ö.1.  | Rusya deyince aklıma Rusça ve kar geliyor. Türkiye deyince aklıma Türkçe, arkadaşlık ve doğduğum yer olarak geliyor.                                                   |
| Ö.2.  | Rusya denilince Avrupa aklıma geliyor. Türkçe dediğimde aklıma Osmanlı dönemi ve Atatürk aklıma geliyor.                                                               |
| Ö.3.  | Rusya dediğimde aklıma Rusça geliyor. Rusça zor bir dil ama daha kolay. Türkiye de Türkçe bence. Türkçe de aşırı kolay bir dil.                                        |
| Ö.4.  | Rusya terimiyle benim şehir, park, kayak. Çünkü bunlar benim hobi ve Rusya'da öğrendim. Türkiye denilince Antalya, benim ev ve basketbol.                              |
| Ö.5.  | Rusya benim için Kiev oranın başkenti zihnimde canlanıyor. Türkiye benim için Atatürk aklıma geliyor.                                                                  |
| Ö.6.  | Rusya ben kendimi, ben Rusça konuşmama rağmen Ukrayna'ya kendimi daha yakın hissediyorum. Türkiye deyince aklıma Antalya ve yemekler geliyor.                          |
| Ö.7.  | Rusya dediğimde aklıma kar geliyor. Türkiye dediğimde Türk bayrağı geliyor.                                                                                            |
| Ö.8.  | Aklıma ilk Rusça geliyor. Türkiye dendiğinde Türkçe zihnimde canlanıyor.                                                                                               |
| Ö.9.  | Rusya dendiğinde bana annem, ananem, babaannem, amcalarım geliyor. Türkiye denilince babam, onun babası, onun annesi ve kardeşleri aklıma geldi.                       |
| Ö.10. | Rusya denilince işte aklıma babaannem ve evde yaşadığımız yer geliyor. Ama daha çok babaannem aklıma geliyor. Türkiye denilince babam geliyor ama en çok okul geliyor. |

---

Türkiye denildiğinde öğrencilerin zihninde Türkçe dili, akrabalık, yaşadıkları şehir, yemekler, tarih gibi kavramlar oluşmaktadır. Rusya denildiğinde, öğrencilerin zihinlerinde Rusça dili, kar, başkent, kış sporları gibi kavramlar oluşmaktadır. Öğrencilerin zihinlerindeki oluşumlar sosyokültürel çevrenin etkilerinden olduğu gözlemlenmektedir. Katılımcılar, Türkiye ve Rusya deyince akıllarına ilk gelenleri sıralamışlardır. En başta zihinlerinde dil oluşumu gelmektedir.

#### **4.1.7. En İyi Arkadaşlarının Hangi Milliyete Mensup Oldukları Hakkındaki Görüşlerine Yönelik Bulgular**

*Ö.1. Amerikalı, Rus ve Türk arkadaşlarım var. Türk arkadaşlarım okuldan dolayı tanıyorum. Amerikalı ve Rus arkadaşlarım annemin arkadaşlarının çocukları.*

*Ö.2. Daha çok Türk ama Rus arkadaşlarım da var. Rus arkadaşlarımla kendim tanışmadım, annemin arkadaşlarıyla tanıştım o şekilde. Türk arkadaşlarımla okuldan tanıştım.*

*Ö.3. En iyi arkadaşım kuzenim ve o da Rusça konuşuyor.*

*Ö.4. Benim çok Rus arkadaşım var. Türkler okuldan var. Ama en çok Rus arkadaşlarımla buluşuyorum.*

*Ö.5. Okulda olduğum için en iyi arkadaşlarım Türk.*

*Ö.6. Annemin ettiği arkadaşlar oluyor ve ben çoğunlukla onlarla arkadaş oluyorum. Onlar da Rus oluyor. Yani Türk okuldan oluyor.*

*Ö.7. En yakın arkadaşlarım Türk ve Rus. Karışık oluyor. Çünkü okul dışında Rus arkadaşlarımla oluyorum. Okulda Türk arkadaşlarım çoğunlukta oluyor.*

*Ö.8. En yakınlarım Rus. Çünkü doğduğumdan beri onlarlayım.*

*Ö.9. Benim bütün arkadaşlarım Rus.*

*Ö.10. Benim en çok Türk. Çünkü burada çok Türk var.*

Öğrencilerin en yakın arkadaşları çevrelerine göre değişebilmektedir. Öğrenciler, ailelerin çevrelerinden dolayı daha çok Rus arkadaşları edinmektedirler. Cevaplar incelendiğinde, katılımcılar anneleriyle daha fazla vakit geçirdiğinden dolayı Rus arkadaşları olmaktadır. Türk arkadaşları olanlar da okulda çok fazla Türk olduğundan Türk arkadaş edinmektedirler. Türk arkadaş edinmeleri sınıftaki Rus ve Türk oranına da bağlı olmaktadır.

Okulda Rus öğrenciler hakkında araştırma yaptığımda, Rusların birbirlerine destek olduğunu gördüm ve kendi aralarında Rusça konuşmaktadırlar. Öğrenciler okul Türk okulu olduğu için Türk arkadaş edinebilmektedir. Okul dışında ailelerinin çevrelerinin etkisiyle Rus kökenli arkadaşlar edinmektedirler. Bu araştırma sorusunun cevapları incelendiğinde, sosyokültürel çevrenin dil kullanımının etkisinin ne kadar güçlü olduğu görülmektedir. Dil gelişimi ve sosyokültürel çevre arasında güçlü bir bağlantı vardır.

#### **4.1.8. Boş Zamanlarını Çoğunlukla Nasıl ve Hangi Milliyetten Arkadaşlarıyla Geçirdikleri Hakkındaki Görüşlerine Yönelik Bulgular**

*Ö.1. Bazen lego oynuyorum, bazen telefonla oynuyorum. İngilizce oyunlar oynuyorum. Rus arkadaşlarımla takılıyorum çünkü annemin arkadaşları Rus oluyor ve onların çocuklarıyla zaman geçiriyorum.*

*Ö.2. Genellikle tenis oynuyorum, matematik soruları çözüyorum. Bazen İngilizce kelimeler öğrenmeye çalışıyorum. Satranç oynuyorum. Okul dışında ben çok arkadaşım yok. Tek olmak istiyorum.*

*Ö.3. Resim yapmayı seviyorum. Örgü yapıyorum. Dışarı çıkıyorsak Rus oluyor çünkü annemin arkadaşları Rus.*

*Ö.4. Evde biraz boş yapıyorum. Arkadaşlarım buluşunca da ben kitap okuyorum. Annemin arkadaşları Rus, çocuklar da Rus. Okuduğum kitaplar Rusça.*

*Ö.5. Genellikle dans ediyorum. Okuldaki arkadaşlarımla görüşüyoruz ama çok vaktim oluyor. Okula gidiyorum ve okuldan sonra kurslarım oluyor. Haftasonu da ailemle vakit geçiyoruz.*

*Ö.6. Boş zamanlarımda tarihi videolar izliyorum. Tarihle ilgileniyorum. Annemin arkadaşlarının çocuklarıyla vakit geçiriyorum. Onlar da Ruslar.*

*Ö.7. Çoğunlukla resim çiziyorum ya da edit yapıyorum. Annem ve arkadaşlarıyla dışarı çıkıp kafeye gidiyoruz. Onlar da dediğim gibi Rus oluyor.*

*Ö.8. Genel de dinleniyorum. Profesyonel dans ediyorum. Annemin arkadaşının çocuklarıyla vakit geçiyorum. Onlar Rus. Beraber alışveriş merkezine ya da kafeye gidiyoruz.*

*Ö.9. Rus arkadaşlarımla oyun oynuyoruz, bisiklet binmeye gidiyoruz. Bazenleri evde buluşurken koşuyoruz. Bazen de telefonla oynuyorum.*

*Ö.10. Kuzenimle vakit geçiyorum. Onunla oyun oynuyoruz. Dışarı da bisiklet sürüyoruz. Kitap okuyorum ve resim çiziyorum.*

Katılımcılar yaşlarından dolayı aile bireyleri ile daha fazla vakit geçirmektedirler. Genel olarak anneleriyle aktivite yaptıklarından, Ruslarla zaman geçirmektedirler. Öğrenciler hafta

içi akşama kadar okulda olup, okuldan sonra kurslara katılmaktadırlar. Okulda da Türk arkadaşlarıyla birlikte dirler. Sosyal çevrelerine göre katılımcıların kullandıkları dil değişmektedir.

#### **4.1.9. Türkiye’de Kendilerini Hangi Durumda Rahat ve Yabancı Hissettikleri**

##### **Hakkındaki Görüşlerine Yönelik Bulgular**

*Ö.1. Kavga olmadığı zaman, sessiz olunduğu zaman ve beni rahatsız edilmediği zaman rahat hissediyorum. Mesela başka bir ülkeye gittim ve o dili bilmiyorum çok rahatsız hissediyorum. Türkiye’de yabancı hissettiğim olmuyor.*

*Ö.2. Burada doğduğum için hem Türkçe biliyorum hem Rusça biliyorum. Ama Türküm. Sanki böyle ek bir dil biliyorum. Ayrıca İngilizcem güzel. Bazen kekeleyorum ve bazen arkadaşlar Rus olduğumu düşündüğünde farklı hissediyorum.*

*Ö.3. Okulda ve sınıfta rahat hissediyorum. Kelimeleri anlamazsam biraz kötü hissediyorum.*

*Ö.4. Basketbol, okul ve evde iyi hissediyorum. I don’t like dağlar.*

*Ö.5. Evde daha rahat hissediyorum. Çünkü baskı altında olmuyorum ve istediğim gibi oluyorum. Okulda hep Türkçe konuşmam gerekiyor. Annemle hem Rusça konuşabiliyorum. Türkçeyle ilgili bir durum olduğunda yabancı hissediyorum.*

*Ö.6. Denize girebildiğim zaman rahat hissediyorum. Mesela konuşunca bazen kelime aklıma gelemiyor yani kelime dilimin ucuna geliyor ama söyleyemiyorum. O zaman kötü hissediyorum.*

*Ö.7. Kendimi hep rahat hissediyorum. Yabancı hissettiğim bir durum yok.*

*Ö.8. Kendimi evde rahat hissediyorum. Yabancı hissettiğim bir durum olmuyor.*

*Ö.9. Rusça dili yasaklanmadığı için kendimi rahat hissediyorum. Mesela bazen ikinci sınıfta annemin yurt dışında olduğu için benimle dalga geçtiklerinde kötü hissediyordum.*

*Ö.10. Bilmiyorum. Çok insan olunca tanımadığım zaman kötü hissediyorum.*

Öğrenciler hem Türkçe hem Rusça bildikleri için şanslı hissetmektedirler. Yabancı ve rahatsız hissettikleri durumlar incelendiğinde dil değişiminde bir aksaklık yaşandığı gözlenmiştir. Kelime akıllarına gelip ifade edemediklerinde kötü hissetmektedirler. Ö.4. örneğine bakıldığında, öğrenci kendini ifade edemediğinde, dilleri harmanlamaktadır. İngilizce öğretmeni olduğumu bildiği için kolay bulduğu dile geçiş yapmaktadır. Ö.3. örneğinde ise, öğrenci birçok dil bildiği için bazen kekeleyerek yaşamaktadır. Onun da nedeni hangi kelimeyi seçeceğini karar veremediği zaman yaşamaktadır. Ö.9.’un rahat hissettiği durumda ise, Türkiye’de Rusça dilinin özgürce konuşabildiğidir. Öğrencilerin genel cevaplarına bakıldığında yabancı durumundan ziyade öğrencilerin Türkiye’de rahat ve güvende hissettikleri görülmektedir.

#### **4.1.10. Okulda Hangi Dersi Sevdikleri, Türkçe Dersini Nasıl Buldukları ve İki Dil Bilmenin Diğer Derslere Katkıları Hakkındaki Görüşlerine Yönelik Bulgular**

Ö.1. *Favori dersim beden eğitimi çünkü aktif olmayı seviyorum, bedenimi çalıştırmayı seviyorum. Türkçe dersi de yazma dışında güzel. Türkçe ve Rusça bilmemin diğer derslere etkisi olmuyor. Yani bazı insanlar Türk Rusça konuştuğumda anlıyorlar. Karışık seçiyorum. Çoğunlukla öğretmen düzenliyor.*

Ö.2. *En çok matematik, İngilizce, beden derslerini seviyorum. Türkçe dersi benim için orta. Yabancı dilleri öğrenirken diğer dilleri bilmem yardımcı oluyor. Diğer derslere katkısı olduğunu düşünmüyorum. Öğretmenler genellikle grupları belirliyor.*

Ö.3. *İngilizce dersini seviyorum. Çok kolay ve daha eğlenceli geçiyor. Türkçe dersi kuralları biraz zor geliyor. Diğer derslere katkısı olduğunu sanmıyorum. İngilizceye katkısı var. Grup çalışmasında yanımdaki arkadaşla oluyor genelde. Yakın arkadaşlarımla olmak istiyorum tabi ki.*

Ö.4. *Matematik, İngilizce ve Rusça derslerini seviyorum. Türkçe dersini ortadan biraz daha yüksek seviyorum. Evet biraz katkısı oluyor. Bence başka dil öğrenirken. Grup derslerinde karışık oluyor.*

Ö.5. *İngilizce dersini seviyorum çünkü çok eğlenceli oluyor. Türkçe dersi de fena değil ama favorim değil. Bir yere gittiğim de diller yardım ediyor. Derslere de katkısı oluyor gibi. Grup seçerken yakın arkadaşlarımla olmaya çalışıyorum.*

Ö.6. *Okulda en çok ben sosyal ve matematik dersini seviyorum. Türkçe dersi de iyi, seviyorum o dersi. İngilizce resmi bir dünya dili sadece derslerde değil her yerde katkısı oluyor. Grupta da bana fark etmiyor. Herkesle grup oluşturabilirim.*

Ö.7. *En çok resim dersini seviyorum. Türkçe dersi bana sıkıcı geliyor. Pek yapamıyorum. Okurken tam anlayamıyorum. Mesela Almanca öğrenirken, diğer dilleri bilmem yardımcı oluyor. Grup seçiminde öğretmenlerimiz yardımcı oluyor.*

Ö.8. *Matematik dersini seviyorum. Türkçe dersini çok sevmiyorum. Diğer dilleri bilmem derslere katkısı olmuyor. Grup seçilirken öğretmen destek veriyor.*

Ö.9. *Bütün derslerle aram iyi ama fen favori dersim. Türkçe dersini orta buluyorum. Çünkü bazen benim bir sıkıntım oluyor, ana dilim Rusça olduğu için Türkçe kelimeleri bilemeyebiliyorum. Çok dil bilmemin diğer derslere katkısı oluyor. Mesela ben birinci ve ikinci sınıfta Türkçe okuma dersi aldım ve yardımcı oldu. Grup seçiminde ben çok önem vermiyorum.*

Ö.10. *Bence Türkçe dersini seviyorum. Çünkü çok güzel sorular oluyor. Ben soru çözmeyi çok seviyorum. Dilleri bilmem katkısı oluyor. Mesela Türkçe biliyorum ve okulda herkes Türkçe konuşuyor, onlarla iletişim kurabiliyorum. Mesela yılbaşında yurt dışına gideceğim. Orada*

*İngilizce konuşabileceğim. Grup yaparken yanımdaki ve arkamda oturan arkadaşlarımla yapıyoruz çoğunlukla.*

Öğrenciler, Türkçe ve Rusça dillerini bilmenin dil derslerine katkısı olduğunu düşünmektedirler. Çünkü onların çoğu Türkçe, Rusça ve İngilizceyi çok iyi seviyede bilmektedirler. Dil bilmenin diğer derslere katkısının olduğunu düşünmemektedirler. Türkçe dersini Ö.10. dışındaki öğrenciler orta seviyede bulmaktadırlar. Onun da nedeni derslerin biraz sıkıcı ilerlediğini belirtmektedirler. Bazı öğrenciler Türkçe dersi çok kurallı ve sıkıcı gelmektedir. En çok sevilen ders olarak İngilizce olduğunu görmekteyiz. Çünkü okudukları okulda İngilizce dersine çok fazla önem verilmektedir ve sürekli aktiviteler yapılmaktadır. İngilizceyle ilgili festivaller okulun kaçınılmaz aktivitelerinden biridir. O yüzden okul genelinde İngilizce çok sevilmektedir.

#### **4.1.11. Hangi Tarz Müzik Seçtikleri ve Hangi Dilde Dinlemeyi Tercih Ettikleri Hakkındaki Görüşlerine Yönelik Bulgular**

*Tablo 17. Katılımcıların Dinledikleri Müziğin Dili ve Türü Hakkındaki Görüşleri*

| <b>Öğrenciler</b> | <b>Rusça</b> | <b>Türkçe</b> | <b>İngilizce</b> | <b>Tür</b>     |
|-------------------|--------------|---------------|------------------|----------------|
| <b>Ö.1.</b>       |              |               | ✓                | Hepsi          |
| <b>Ö.2.</b>       | ✓            |               | ✓                | <b>Elektro</b> |
| <b>Ö.3.</b>       | ✓            |               |                  | <b>Pop</b>     |
| <b>Ö.4.</b>       |              |               | ✓                | <b>Rock</b>    |
| <b>Ö.5.</b>       |              |               | ✓                | <b>Pop</b>     |
| <b>Ö.6.</b>       | ✓            | ✓             | ✓                | <b>Her tür</b> |
| <b>Ö.7.</b>       |              |               | ✓                | <b>Pop</b>     |
| <b>Ö.8.</b>       | ✓            |               | ✓                | <b>Pop</b>     |
| <b>Ö.9.</b>       |              |               | ✓                | <b>Klasik</b>  |
| <b>Ö.10.</b>      | ✓            |               |                  | <b>Pop</b>     |

Günümüz çağında yani nesil İngilizceye merak sarmıştır. Popüler kültür dediğimiz faktör gençleri etkilemektedir. Popüler kültür, gençleri önemli ölçüde etkileyen bir faktördür.

Gençler, popüler kültürle çevrili bir ortamda büyüdüğü için bu kültürün birçok yönüyle etkileşime girerler. Gençler, farklı kültürlerden gelen müzikleri keşfederken, kültürel çeşitlilikle tanışabilir ve farklı perspektifleri anlayabilirler. Bu, kültürel hoşgörüyü artırabilir. Ancak, bu etkiler bireysel farklılıklara ve yaş gruplarına göre değişebilir. Gençler müziği farklı şekillerde algılar ve bu algılar zaman içinde değişebilir. Ayrıca, gençler müziği sadece tüketmekle kalmaz, aynı zamanda müzikle etkileşime geçerler ve kendi yaratıcılıklarını ifade etmek için müziği kullanabilirler. Tabloyu incelediğimizde katılımcılar İngilizce şarkıları dinleyip Ö.6. dışında Türkçe şarkı dinleyen yoktur. Bunun da etkisi popüler kültür ve sosyokültürel çevrenin etkisidir.

#### **4.1.12. Rus Marketini Tercih Ettikleri ve Satış Danışmanı ile Hangi Dili Konuşmayı Tercih Ettikleri Hakkındaki Görüşlerine Yönelik Bulgular**

*Ö.1. Kasiyere bağlı Türkçe mi Rusça mı konuşuyor bakıyorum. Rusça biliyorsa onu tercih ediyorum.*

*Ö.2. Gittiğim markete göre değişiyor. Rus marketleri de oluyor. Ona göre seçiyorum.*

*Ö.3. Daha çok Türkçe konuşuyorum. Rusça bilip bilmediğini anlamıyorum.*

*Ö.4. Annem genellikle gittiğinde Rusça konuşuyor. Ben yapmıyorum.*

*Ö.5. Aslında Rus marketleri var. Biz Rus marketlerine gidiyoruz. O yüzden Rusça konuşuyorum.*

*Ö.6. Yani Bim, A101 gibi marketlere gidiyorum. Onlara gidiyorum çoğunlukla. Ama Rus marketine gittiğimiz de oluyor.*

*Ö.7. Türkçe konuşmaya çalışıyorum. Çünkü beni anlamıyorlar. Türkçe anlatmaya çalışıyorum.*

*Ö.8. Ailem nereye gidiyorsa ona göre konuşuyoruz. Ben Rusçayı tercih ederim.*

*Ö.9. Rus marketine gitmeyi seviyorum. Oradaki dondurmalar, çikolatalar daha farklı geliyor.*

*Ö.10. Annem genellikle Rus marketine gidiyor. Orada Rusça konuşuyoruz. Çok güzel yemekler oluyor markette. Benim favori yemeğim var. Çok seviyorum orayı.*

Katılımcılar gittikleri marketlere göre dil seçimini yapmaktadırlar. Rus marketine kendi yöresel yiyeceklerini almak için tercih etmektedirler. Kendi Rus kültürlerini yaşatmaya çalışmaktadırlar. Genel olarak Rus anneler çocuklarını Rus marketlerine götürüp Rusça konuşmalarını sağlamaktadırlar. Günlük zamanda Rusçayı da ihmal etmemelerini sağlamaktadırlar. Bir dili yaşatmak için yaşam alanlarında da yaşamaktadırlar.

#### 4.1.13. Türk Yapımı Dizi veya Film İzleyip İzlemedikleri Görüşlerine Yönelik Bulgular

Tablo 18. Katılımcıların Türk Yapımı Dizi veya Film İzleyip İzlemediklerine İlişkin Görüşleri

| Öğrenciler | Evet | Hayır | Diğer Diller       |
|------------|------|-------|--------------------|
| Ö.1.       | ✓    |       | İngilizce          |
| Ö.2.       | ✓    |       | Rusça ve İngilizce |
| Ö.3.       | ✓    |       | Rusça              |
| Ö.4.       | ✓    |       | Rusça              |
| Ö.5.       | ✓    |       | Rusça              |
| Ö.6.       | ✓    |       | Rusça              |
| Ö.7.       |      | ✓     | İngilizce          |
| Ö.8.       | ✓    |       |                    |
| Ö.9.       | ✓    |       | İngilizce          |
| Ö.10.      |      | ✓     | Rusça ve İngilizce |

Öğrenciler bildikleri her dilde dizi veya film izlemektedirler. Türk yapımı dizilerini Türk babaları tercih etmektedirler. Ö.7. ve Ö.10. dışında bütün katılımcılar Türkçe dizi veya filmlerden hoşlanmaktadır. Rusçayı da unutmamaları ve Rusçada dinleme becerisini geliştirmeleri için desteklenmektedir. Çünkü en güzel dil öğrenme yöntemlerinden biri o dilde film veya dizi izlemektir.

#### 4.1.14. Gelecekteki Yaşam Planları ve Nerede Yaşamak İstedikleri Hakkındaki Görüşlerine Yönelik Bulgular

Ö.1. Babam otel sahibi ve onu geliştirmek istiyorum. Antalya'da yaşamayı istiyorum. Eklemek istediğim şey çok dil bilmek harika. Bunu geliştirmeye devam edeceğim.

Ö.2. Fikirlerim değişiyor. Matematikçi olmak istedim. Bir ara araba dizaynı yapmak istemiştim. Böyle ben Almanya'ya gideceğim. Ablam orada çalışıyor. Bazı öğrenciler kendileri Rusça biliyor ya ben Rusça dilini seçmem. Rusça bilmene rağmen niye Rusça öğrenmeyi seçiyorlar ki anlamıyorum. Farklı diller öğrenmeliler.

Ö.3. Evleri tasarlamak yani mimar olmak istiyorum. Nerede yaşayacağımı bilmiyorum. Türkiye olabilir. Eklemek istediğim bir şey yok.

Ö.4. Basketbolcu olmak istiyorum. Kesinlikle Rusya da yaşamak istiyorum. Okulda daha çok Rusça konuşulsun istiyorum. Daha mutlu hissederim.

Ö.5. İç mimar ve dansçı olmak istiyorum. Başka bir ülkeye gitmek istiyorum. Çünkü annem diyor ki daha özgür olursun. İngilizce bildiğin için kendini geliştirebilirsin. Eklemek istemiyorum.

Ö.6. Futbolcu olmak istiyorum. Ben iki ülke vatandaşıyım. İki milli futbol akademisine de girebilirim. İkisinde de kimliğim var. Ona göre karar vereceğim. Rusça daha fazla etkinlik yapilsın isterim.

Ö.7. İç mimar ya da modern dans yapmak istiyorum. Yurt dışına gitmek istiyorum. Çünkü daha kolay imkanları var. Bizim Rusçaya daha önem verilsin istiyorum.

Ö.8. Gelecekte bir müzisyen olmak istiyorum. Bateria çalışıyorum. Her yerde yaşayabilirim. Rusça daha fazla ders olsun istiyorum. Öğretmenim hayat zor.

Ö.9. Ne olmak istediğimi bilmiyorum. Başka bir ülkeye gitmek istiyorum. Bu ülkeyi çok iyi biliyorum. Diğer ülkeleri merak ediyorum. Rusça dilini kullanarak yarışmalar, aktiviteler yapılmasını isterim.

Ö.10. Mimar olmak istiyorum. Dans ediyorum. Dans ettiğim başka ülkelere gideceğim. Dansı öğrendikten sonra başka ülkeye yerleşeceğim. Okulda daha fazla Rusça konuşalım istiyorum. Derslerimiz artabilir.

Ortaokul öğrencileri oldukları için öğrencilerin gelecek planları tam anlamıyla oluşmamıştır. Türkiye’de yaşamayı seven katılımcılar ve aileleri yaşamlarını Türkiye’de geçirmek istemektedirler. Bazı aile bireyleri, katılımcıları yurt dışına yönlendirmeye çalışmaktadırlar. Sosyokültürel çevrenin bir parçası olan aile üyeleri katılımcıları etki altına alabilmektedirler. İki ülke vatandaşı oldukları için katılımcılar kendilerini şanslı olarak görmektedirler. Seçim yapabileceklerinin ve onlara faydasının olacağının farkındalar. İki ülke vatandaşı olmak ve birçok dil bildikleri için katılımcıların özgüvenlerinin yüksek olduğu gözlemlenmiştir.

Öğrenciler okudukları okulda mutlu ve huzurlu hissetmektedirler. Ama çoğunluğun istediği ortak nokta Rusçayla ilgili daha fazla aktivitelerin yapılmasıdır. Öğrenciler Rusçaya önem verildiğini görmek istemektedirler. Rusçayla ilgili dil aktiviteleri, festivaller ve özel günlerin kutlanması gerektiğini önermektedirler. Okulda öğrenciler Rusça iletişim kurmak istemektedirler. İngilizceye verilen önemin yanı sıra öğretmenlerin Rusçayı da önemsemelerini tavsiye etmektedirler. Rusça dersinin saatini az görüp, ders saatlerinin arttırılmasını istiyorlar.

## SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmada elde edilen verilerin çözümlenmesi, elde edilen verilerin tartışılması ve sonuçlar doğrultusunda önerilere yer verilmiştir.

### 5.1. Sonuç ve Tartışma

Bu çalışmanın amacı, Türkiye'ye yerleşmiş Rusların sosyokültürel çevrenin Türkçe dilinin üzerine etkilerine yönelik etkilerini belirlemektir. Türkiye'de yaşamaya başlayan çocuklar sosyokültürel çevreye özellikle okulda uyum sağlayabilmek için Türkçe öğrenmeye başlamaktadırlar. Bir arada yaşanıldığından dolayı çocuklar iki dilli bireyler olarak yetiştirilmeye başlanılmıştır.

#### 5.1.1. Hangi Dilleri Bildikleri, Dilleri Ne Zaman Öğrendikleri, Hangi Dili Tercih Ettikleri Görüşlerine Yönelik Sonuç ve Tartışmalar

Yüzyıllardır, farklı dil, köken ve kültüre sahip toplumlar göç, savaş, eğitim ve birçok sebepten bir arada yaşamıştır ve yaşamaya devam etmektedir. Göç, çoğunlukla insanların belirli niyetlerle bir yerden başka bir yere hareket etmesi olarak tanımlanmaktadır. Uluslararası Göç Örgütü (IOM) göçü, bir kişinin veya insan grubunun uluslararası bir sınırı geçerek veya bir ülke içinde hareket etmesi olarak tanımlamakta olup, süresi, yapısı ve nedeni ne olursa olsun insanların yer değiştirdiği nüfus hareketleridir olarak tanımlamaktadır. Göç, sonuçları açısından, fiziksel yer değiştirme sürecinin ekonomik, kültürel, sosyal ve politik bileşenleri aracılığıyla toplumun yapısını değiştiren bir nüfus hareketi olarak da tanımlanabilir (Özer, 2004). Okyayuz, küresel göç olgusunu iki temel kategoriye ayırmaktadır: gönüllü göç ve zorunlu göç (Okyayuz, 2016).

Kendi ülkeleri dışında yaşayan 175 milyon insanın en az onda birinin ikinci türden, yani zorunlu göçe tabi tutulanlardan oluştuğunu iddia etmektedir. Özellikle 2000'li yıllardan sonra, Türkiye'nin önemli turizm merkezlerinden biri olan Antalya, yabancı turistlerin ilgi odağı haline geldi. Deniz A. Ve Özgür M.'nin çalışmalarına göre, Ruslar Antalya'yı çok çeşitli nedenlerle tercih ediyor, ancak ücretlerin daha yüksek olması, çalışma koşullarının daha iyi olması ve yaşamın daha ucuz olması gibi ekonomik sebepler öne sürülmektedir. Ekonomik sebeplerin yanı sıra sosyal nedenlerden (evlilik, arkadaş bağı, iklim güzelliği, coğrafya vb.) dolayı da Antalya'ya göç artmaktadır. Crystal (2003), dünyadaki çocukların neredeyse üçte ikisinin birden fazla dilin konuşulduğu ve sosyal bağlamlarda kullanıldığı iki dilli ortamlarda doğduğunu tahmin etmektedir. Göç eden Ruslar, Antalya'ya yerleşim göstererek çocuklarını Türk okullarına veya Rus okuluna vermektedirler. Antalya'da özel okullardaki Rus oranları değişebilmektedir. Genel olarak yaşadıkları konuma göre çocukları özel okula

göndermektedirler. Çalışmanın yapıldığı özel okulda Rus oranı Türklere bakılarak azınlıktadır. Rus öğrencileri orana bakılarak sınıflara dağıtılmaktadır.

Araştırmaya katılan on Rus öğrencinin Türkçe öğrenebilmeleri için aile desteği, özel dersler gibi ek takviyeler yapılmaktadır. Katılımcılar diller arasında geçişi sağlamaya çalışıldığı gözlemlenmiştir. Katılımcılardan Ö4 hariç, aile bireylerinden biri ya Rus ya Türk olduğu belirtilmiştir. Bu durum, katılımcıların hangi dili kullanmak istediğini ve nasıl etkilediği araştırmada incelenmiştir. Çocuklar okul dışındaki sosyal hayatlarında çoğunlukla annelerin belirlediği şekilde yaşamaktadırlar. Bu da katılımcıların anneleriyle sosyal ortamda bulunduğu görülmektedir. Eğer katılımcıların anneleri Rus ise o ortamda Rusça dili hakim olmaktadır. İki dilli bireyler her iki dili eş zamanlı veya sıralı olarak öğrenmiş olabilir ve öğrenilen diller evde, okulda veya ilgili bir toplulukta olduğu gibi farklı bağlamlarda farklı amaçlar için kullanılabilir. Çünkü Rus anneler Rus çevresiyle sosyal ortamda bulunmaktadır. Bu sebepten dolayı aralarında Türkçe yerine Rusçayı konuşmayı tercih etmektedir. Araştırmaya göre, katılımcılar sosyokültürel çevrelerine göre dil tercihi değişmektedir. Evde anne ve babalarıyla farklı dillerde iletişim kurarlarken, okulda genel olarak Türkçe tercih edildiği saptanmıştır. Görüşme yapılan ortaokul seviyesindeki Rus öğrencilerin, annelerin ve babaların destekleriyle hem Rusça hem de Türkçe dillerini bildiklerini araştırmanın sonucunda varılmıştır. Öğrenciler iki dilli olarak dünyaya gelmişlerdir. İki dil bilmeleri dünyaya bakış açılarının tek dil bilen bir çocuğa göre farklılık göstermektedir. İki dil bilen bir çocuk, dillerin faydasını kavramış ve kendisini geliştirmeye çalışmaktadır. Doğdukları andan itibaren iki dile maruz kalan çocuklar iki ayrı kültüre de maruz kalmaktadırlar. Kültür ve dilin ayrılmadığını da görmekteyiz. Bir dili öğrenmek diğer bir dili öğrenmek için kapılar açmaktadır. Öğrenci iki dilin yeterli olmadığını daha fazla dil öğrenmek istediği görüşünü belirtmektedir. Bundan dolayı gittikleri okulda yabancı dil olarak İspanyolca, Almanca ve İngilizce dilleri öğretilmektedir. Görüşme yapılan öğrenciler iki dillilikten çok dilliliğe geçiş yapmaktadırlar. Çok dilliliğe geçişin olması çok dilli sınıf iklimi oluşturmaktadır. Çokdilliler, tekdillilere kıyasla daha fazla potansiyel olanaklara sahiptir. Sınıfta çok dilli bir iklim, farklı dillerin ifade edilmesini sağlar, böylece farklı dillerin öğretilmesi ve öğrenilmesine ilham verilebilir (Avrupa Komisyonu, 2005). Dilsel çeşitlilik ve çok dillilik içeren bu sınıf ortamı, öğrencileri diğer dilleri öğrenmeye motive eder (Buchs & Maradan, 2021). Bulundukları ortama göre kullandıkları dil değişmektedir. Ev ortamında Rus bir anne Rusça konuşulmasını tercih etmektedir ve sosyal ortamda Rus kökenli insanlarla bir arada bulunup Rusça konuşmayı tercih etmektedirler. Yaşlarından dolayı görüşme yapılan katılımcılar annelerine bağımlı oldukları için ebeveyniyle bir arada olup onun kullandığı dili tercih etmektedirler. Rus bir anneye sahip olan katılımcıların sosyal çevresinde Rus olarak

gözlemlenmiştir. Türk okuluna geldiklerinden dolayı Türk sosyal çevresi meydana gelmektedir. Araştırmayı incelediğimizde, okulda öğrenciler arasında Türkçenin tercih edildiği ve okul dışında Rusçayı ihmal etmedikleri sonucuna varılmaktadır. Öğrenciler bu diller arasında dil değişimi gerçekleştirdiğinde diller arası geçişte kelimeleri bir arada kullanıldığı gözlemlenmiştir. "Kod değiştirme" olgusu birçok akademik çalışmada "eşzamanlı dil değişimi için kullanılan ortak bir terim" olarak kabul edilmektedir (Özdil, 2010: 41). Kod değiştirme iki dilliler arasında yaygın bir olgudur ve genellikle anlamı daha etkili bir şekilde iletmek veya çok dilli alanlarda kimlik pazarlığı yapmak için iletişimsel bir araç olarak kullanılır (Gumperz, 1982). Dil değişimi meydana geldiğinde öğrenciler iki dili birbirine karıştırdıkları gözlemlenmiştir. Cook'un (2001) belirttiği gibi, kod değiştirme, iki dilin konuşanlar için ortak olduğu bir ortamda doğal bir olgudur; bu nedenle, öğretmenler sınıfta kod değiştirmeyi engellememelidir. Bu uygulama, iki dillilerin dillerini sorunsuz bir şekilde harmanlama ve diller arasında geçiş yapma becerisini yansıttığı için iki dilliliğin önemli bir bileşeni olarak kabul edilir (Grosjean, 1982). Bu açıdan iki dillilik ve kod değiştirme birbiriyle ilişkili kavramlardır. Dilleri daha aktif kullanmalarını sağlayarak dil geçişlerini daha anlaşılır olabilmektedir.

#### **5.1.2. İki Dildeki Beceriler, Okulda Hangi Dersi Sevdikleri, Türkçe Dersini Nasıl Buldukları, İki Dil Bilmenin Diğer Derslere Etkisi Görüşlerine Yönelik Sonuç ve Tartışmalar**

Araştırmaya göre, katılımcıların iki dilli olması okuldaki ana derslerini olumlu veya olumsuz yönde etkilemediği gözlemlenmiştir. Katılımcılar iki dil bilmenin sadece yeni bir dil öğrenirken faydalarının olduğunu belirtmektedirler. Bundan dolayı okuldaki diğer dilleri öğrenmek içi gayret göstermektedirler. İki dilli Rus katılımcılar, Rusça ve Türkçe dillerindeki becerileri değerlendirmeleri sonucunda okulda Türkçe dersini ayrıntılı bir şekilde gördükleri için dil gelişimine katkısı olduğu gözlemlenmiştir. Fakat öğrenciler okuldaki Türkçe dersini sıkıcı bulmaktadırlar. Türkçe ve ikinci yabancı dil olarak verilen dersleri kıyaslamaktadırlar. Özel okullarda ikinci yabancı dil için İngilizceyi ön planda tutmaktadırlar. Gözlem yapılan okulda İngilizceyi günlük yaşamlarına dahil edilmekte olduğu gözlemlenmiştir. Mesela, sonbaharda İngilizce dilini araç haline getirip festivaller düzenlenmektedir. Buradan çıkarılan sonuca bakıldığında, ana dilimiz olan Türkçe için eğlenceli ve öğretici etkinliklerin eksikliği gözlemlenmektedir. Ana dile daha fazla önem verilmesi sonucuna varılmaktadır. Türkçeye verilen önemin az olmasından kaynaklı, katılımcılar okuldaki Türkçe derslerinden çok hoşlanmadıkları gözlemlenmiştir. Katılımcıların dile olan yatkınlığı ise diğer dil derslerini olumlu etkilemektedir. İki dil bilmenin yeterli olmadığını ve kendilerini farklı dillerde de geliştirmek istedikleri belirtilmiştir. Ebeveynler Rusça dilinin dil bilgisi, yazma ve okuma

becerilerinin gerilememesi için katılımcılara özel ders aldıkları sonucuna varılmıştır. Öğrencilerin en çok hangi dili konuştukları sorusuna cevapları sosyokültürel çevreye göre değiştiğini görmekteyiz. Türk okulunda okuduklarından dolayı Türkçeyi zaten geliştirebileceklerini düşünmektedirler ama Rusçanın gerilemesinden korkanlar vardır. Öğrenciler, Türkçe ve Rusça dillerini bilmenin dil derslerine katkısı olduğunu düşünmektedirler.

### **5.1.3. Müzik, Film, Alışveriş gibi Sosyokültürel Çevrelerin Türkçe Dile Etkileri Hakkındaki Görüşlerine Yönelik Sonuç ve Tartışmalar**

Katılımcılar iki dilli olarak yetişmektedirler. İki dil bilmek diğer dilleri öğrenmeleri için onların motivasyonlarını etkilediği görülmektedir. Öğrenciler iki dilli bir birey oldukları için çok dilliliğe doğru kendilerini geliştirmeye çalışmaktadırlar. Türkçe ve Rusça dillerini geliştirmek için ailelerinin ve öğretmenlerinin destekleriyle kitap okuma, Türkçe veya Rusça film/dizi izleme gibi aktivitelerin yapıldığı gözlemlenmiştir. Türk okuluna gittiklerinden dolayı okulda Türk arkadaşlarıyla Türkçe konuşmayı tercih etmektedirler. Öğrencilerin film, dizi, müzik gibi aktivitelerdeki dil seçimlerine bakıldığında popüler kültürün etkileri görülmektedir. Katılımcıların çoğu bu tarz aktivitelerde İngilizceyi tercih ettiği görülmektedir. Türkçe veya Rusça olarak bakıldığında katılımcılar Rusça dillini unutmamak, aktif tutmak istediklerinden dolayı tercihi Rusça olabilmektedir. Araştırma sonucunda, ortaokul seviyesindeki Rus öğrencilerin sosyokültürel çevrenin Türkçe diline etkileri ifade edilmiştir. Sosyokültürel çevre, öğrencilerin her iki dili de etkilediği ve dil seçimi bulundukları sosyal çevreye göre değişebildiği belirtilmiştir. Dil ve sosyokültürel çevre arasında kuvvetli bir ilişki olduğu saptanmıştır. Dil ve sosyokültürel çevrenin iç içe geçmiş olduğu ve dil gelişiminde göz ardı edilmemesi gerektiği görüşü bildirilmiştir. Katılımcılar Türkçe diline ve kültürüne ayak uydurmaya çalışıldıkları ve aktif oldukları araştırmada belirtilmiştir. Türkçe dilini daha iyi kavramaları için okulların önemi de vurgulanmıştır. Öğrencilerin Türkçeyi kullanması için desteklenmeli ve motivasyonları artırılması gerektiği de çalışmada belirtilmiştir. Okullarda ana dilin önemin de ziyade yabancı dil olarak İngilizceye çok değer verilmektedir. İngilizce öğrenebilmeleri ve o dili aktif kullanabilmeleri için çeşitli organizasyonlar düzenlenmektedir. Türkçeye de aynı değerin verilmesi gerektiği çalışmada hatırlatılmaktadır.

## 5.2. Öneriler

Araştırmadan elde edilen sonuçlar doğrultusunda iki dilli olan bireylerin Türkçe dilinin kullanımında sosyokültürel çevrenin etkileri hakkında araştırmacılara ve ilgililere yönelik, öneriler aşağıda sunulmuştur:

- Bu çalışmada, araştırmaya katılanların tamamı ortaokul seviyesindeki Rus öğrencilerdir. Çalışma kapsamındaki nüfusun toplumun sadece bir grubuyla sınırlandırılması, toplumun tüm kesimlerini temsil edemez ve yansıtamaz. Ancak, sınırlamalar ve diğer bazı hususlar nedeniyle, örneklem ve veri elde etme bu öğrenci grubuyla sınırlı kalmıştır. Ancak, çalışma için gerekli tüm niteliklere sahip olduklarından emin olmak için örnekleme, iki dilli nüfusu yansıtacak şekilde almaya çalıştım. Verileri elde ederken ve analiz ederken, doğru ve istenen sonuçları elde etmek için ilgili tüm istatistiksel araçlardan yararlanmaya çalıştım. Verilerin iki dilli Rus öğrencilerinden elde edilmesi, katılımcıların homojen yapısı nedeniyle sonuçların güvenilirliğine ve geçerliliğine katkıda bulunmuştur. Bu durum, ankette tesadüfen cevaplanan madde sayısını büyük ölçüde azaltmıştır. İkinci dilin sadece sosyal yönlerine odaklanıp diğer etkili faktörleri ihmal etmek sonuçların kesinliğini azaltabilecek olsa da, mümkün olduğunca sadece sosyal faktörlerle ilgili veri elde etmeye çalıştım. İki dil kullanımında sosyokültürel çevrenin etkisiyle ilgili farklı çalışma grupları oluşturularak, farklı çalışma yöntemleriyle; nitel, nicel ve karma yöntemler kullanılarak yapılabilir.
- Sosyokültürel çevrenin dile etkilerinin daha iyi kavramasına yönelik akademik çalışmaların sayısı artırılabilir.
- Türkçe diline yönelik okullarda aktiviteler artırılabilir ve öğrencinin zevk aldığı çalışmalar yürütülebilir.
- Günümüzde, sosyal bir olgu olarak dilin toplumsal doğasına büyük önem verilmektedir. Dilin sosyal ve kültürel yönleriyle ilgili çeşitli konular gelecekte ilginç çalışma konuları olabilir.
- Öğretmenler, öğrencilerinin dil gelişimi ve kullanımına ilişkin kültürel ve sosyal geçmişlerinin farkında olabilmeleri için çalışmalar geliştirilebilir.
- Hem eğitim ortamlarında hem de genel olarak toplumda sosyokültürel faktörlerin diller arası gelişim üzerindeki etkilerine ilişkin dikkat ve farkındalığı

arttırmaya devam etmek için araştırmacılar ve eğitimciler bu konuda araştırmalara devam edebilir.

- Katılımcı sayısı on kişiydi. Gelecekteki araştırmacılar sayıyı daha fazla tutup farklı yaş grubuyla alışma yrtebilir.

## KAYNAKÇA

1. Açık, F. (2008). Problems confronted with teaching Turkish language for foreigners and proposal for solutions. 1st International Symposium on Turkish Language and Instruction, 37-48.
2. Al-Akraa, S. (2023). Motivation and second language acquisition: motivational orientations in foreign language learning. *Annals Of The Faculty Of Arts Volume 50*.
3. Alharbi, A. (2010). Mother tongue maintenance and second language sustenance: a two-way language teaching method. *Tesol Journal*.
4. Al-Omari, F. M. (2012). Thaqafat alLughah Tariq 'am Hadaf: Muqarabatun fi Talim alLugha alArabia liNnatiqin biGhayriha [The Culture of Language as a Means or an End: A Comparative Look at Teaching]. *Dirasat alUlum alEjtimayia wa alEnsaniya, alJamiya alUrduniya*, 39(2), 393-402.
5. Arslan, M. (2012). “Tarihi süreçte Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi-öğrenimi çalışmaları”. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(2), 167-188.
6. Awopetu, . A. V. (2016). Impact of mother tongue on children\'s learning abilities in early childhood classroom. *Procedia - Soci al And Behavi oralSci ences*.<https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2016.10.131>
7. Ballantine, J. H. (1993). The sociology of education (3rd ed.). Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
8. Bandura, A. (1986). Social foundations of thought and action: A social cognitive theory. Prentice-Hall.
9. Barber, J. D. (2023). The relationship between language mindsets and foreign language anxiety for university second language learners. *Internati onal Journal On Soci al And Educati on Sci ences* 5(3):653-675.[10.46328/ijonses.591](https://doi.org/10.46328/ijonses.591)
10. Biçer, N. (2012). “Hunlardan günümüze yabancılara Türkçe öğretimi”. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 1(4), 107-133.
11. Bilgin, S. S. (2016). Code switching in English language teaching (ELT) teaching practice in Turkey: Student teacher practices, beliefs and identity. *Educational Research and Reviews*, 11(8), 686-702.
12. Bogdan, R. and Biklen, S. (2007). Qualitative research for education: An introduction to theory and methods (5th ed.). Pearson.

13. Brink, P. J. (1993). Reliability validity issues. *Western Journal of Nursing Research*, 15(4), 401-402. <https://doi.org/10.1177/019394599301500401>
14. Brinkmann, S. (2018). The Interview. In N. Denzin and Y. S. Lincoln (Eds.), *The Sage Handbook of Qualitative Research* (5th ed.) (pp. 997-1038). Sage.
15. Bromley, P. D. (1990). Academic contributions to psychological counselling. 1. A philosophy of science for the study of individual cases. *Counselling psychology quarterly*, 3(3), 299-307.
16. Brown, H. D. (2000). *Principles of Language Learning and Teaching*. NY: Addison Wesley Longman.
17. Brown, J. D. and Rodgers, T. S. (2002). *Doing A Second Language research*. Oxford: Oxford University Press.
18. Byrne, D. (1993). *Teaching Writing Skills*. Longman.
19. Cenoz, J. and Genesee, F. (Eds.). (1998). *Beyond bilingualism: Multilingualism and multilingual education* (Vol. 110). Clevedon: Multilingual Matters.
20. Charmaz, K. (2006). *Constructing grounded theory: A practical guide through qualitative analysis* (Introducing qualitative methods series) (1st ed.). New York: SAGE Publications Ltd.
21. Ching Ho, M. (2010). Cultural studies and motivation in foreign and second language learning in Taiwan. *Language, Culture, & Curriculum*, 11(2), 126-182. [doi.org/10.1080/07908319808666548](https://doi.org/10.1080/07908319808666548).
22. Coyne, I. Tim. 1997. Sampling in Qualitative Research. Purposeful and Theoretical Sampling; Merging or Clear Boundaries. *Journal of Advanced Nursing*. c. 26. s. 3: 623-630.
23. Creswell, J. (2015). 30 Essential skills for the qualitative researcher.
24. Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among the five approaches* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.
25. Creswell, J. W. (2012). *Educational research: Planning, conducting, evaluating, quantitative and qualitative research* (4th ed.). Pearson Education Inc
26. Creswell, J. W. (2013). *Qualitative inquiry & research design: Choosing among the five approaches*. 3rd ed. Sage Publications.
27. Creswell, J. W. (2014). *Research design: Qualitative, quantitative and mixed methods approaches*. 4th ed. Sage Publications.
28. Creswell, J. W. and Creswell, D. J. (2018). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (5th ed.). New York: SAGE Publications, Inc.

29. Copley, A. J. (2021). Qualitative research methods: A practice-oriented introduction for students of psychology and education. Zinane. <https://doi.org/10.13140/RG.2.1.3095.6888>
30. Crystal, D. (2003). English as a Global Language (2nd ed.). Cambridge: Cambridge University Press.
31. Cummins, J. (1978). Bilingualism and the development of metalinguistic awareness. *Journal of Cross-cultural Psychology*, 9, 131-149.
32. Cummins, J. (1979). Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children. *Review of Educational Research*, 49 (2), 222-251.
33. Cummins, J. (1991). Interdependence of first and second language proficiency in bilingual children. In E. Bialystok (Ed.), *Language processing in bilingual children* (pp. 70 - 89). Cambridge, MA: Cambridge University Press.
34. Cummins, J. (2000a). *Language, power and pedagogy: Bilingual children in the crossfire*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.
35. Datko, J. (2015). Semi-structured interview in language pedagogy research. *Journal of Language and Cultural education*, 3(2), 142-156.
36. Denzin, N. K. and Lincoln, Y. S. (2005). Introduction: The discipline and practice of qualitative research. In N. K. Denzin, & Y. S. Lincoln (Eds.), *The Sage handbook of qualitative research* (pp. 1-32). Sage Publications.
37. Dörnyei, Z. (2005). *The psychology of the language learner: Individual differences in second language acquisition*. Lawrence Erlbaum Associates.
38. DUBROVIN, M.I. 2012. Motivation for teaching a foreign language and teaching materials. In: *Foreign languages in school*, n. 5, pp. 25-28. ISSN 0130-6073.
39. Duke, N. K. (2000). Three -six minutes per day: The scarcity of informal texts in first grade. *Reading Research Quarterly*, 35, 202-224.
40. Engin, A.O.(2009). Second language learning success and motivation. *Social Behavior& Personality: An International Journal*, 37(8), 1035-1041. doi: 10.2224/sbp.2009.37.8. 1035
41. Erten, I. H. and Razi, S. (2009). The effects of cultural familiarity on reading comprehension. *Reading in a Foreign Language*, 21, 60-77.
42. Fahim, M. and Haghani, M. (2012). Sociocultural perspectives on foreign language learning. *Journal Of Language Teaching And Research* 3(4).[10.4304/jltr.3.4.693-699](https://doi.org/10.4304/jltr.3.4.693-699)
43. Fasold, R. and Connor-Linton, J. (2006). *An Introduction to Language and Linguistics*. Cambridge: Cambridge University.

44. Fraenkel , J., Wallen, N. and Hyun, H. (2012). How to design and evaluate research in education. Mc Graw Hill.
45. Fraenkel, J. R. and Wallen, N. E. (2003). How to design and evaluate research in education (5th ed.). New York: McGraw-Hill.
46. Franklin, R. D., Allison, D. B. and Gorman, B. S. (Eds.). (1997). Design and analysis of single-case research. Mahwah, NJ: L. Erlbaum.
47. Fullan, M. & Hargreaves, A. (2016). Bringing the profession back in: Call to action. Learning Forward.
48. Gardner, R. C. and Lambert, W. E. (1972). Attitudes and motivation in second language learning. Newbury House.
49. Gilakjani, A. P. (2016). How can students improve their reading comprehension skills. Journal of Studies in Education, 6(2), 229-240. <https://doi.org/10.5296/jse.v6i2.9201>
50. Göçer, A. (2013). Teaching Turkish to foreigners in Turkey. In M. Durmuş and A. Okur (Eds.), Handbook of Teaching Turkish to Foreigners, Graphic Publications.
51. Göçer, A. ve Moğul, S. (2011b). Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi İle İlgili Çalışmalara Genel Bir Bakış, Turkish Studies - International Periodical For The Languages, terature and History of Turkish or Turkic, 6/3, p. 797-810 Turkey.
52. Grosjean, F. (2006). Studying Bilinguals: Methodological and Conceptual Issues. In T. K. Bhatia and W. C. Ritchie (Eds.), The Handbook of Bilingualism (pp. 32-63). Malden, MA: Blackwell.
53. Guba, E. G. and Lincoln, Y. S. (1994). Competing paradigms in qualitative research. Handbook of qualitative research, 2(105), 163-194.
54. Güneş, F. (2007). Türkçe öğretimi ve zihinsel yapılandırma. Nobel Yayınları, Ankara.
55. Gürel, E. ve Tat, M. (2012). Bir iletişim edimi olarak dinleme ve Türkçe’de bulunan dinleme temalı atasözleri ile deyimler üzerine bir içerik analizi. Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi, 5(23), 276-297.
56. Gürkan, S. (2012). The effects of cultural familiarity and reading activities on L2 reading comprehension. Social and Behavioral Sciences, 55, 1196-1206.
57. Güzel, A. ve Barın, E. (2020). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi. Ankara: Akçağ Yayınları.
58. Hakuta, K., Ferdman, B. M. and Diaz, R. M. (1986). Bilingualism and cognitive development: Three perspectives and methodological implications. UCLA: Center for Language Education and Research.

59. Hamers, J. F. and Blanc, M. H. A. (2004). Bilinguality and bilingualism. UK: Cambridge University Press.
60. Hegham, J. and Croker, R. (Eds.). (2009). Qualitative research in applied linguistics: A practical introduction. Springer: Berlin.
61. Hengirmen, M. (1993). Yabancı Dil Öğretim Yöntemleri ve Tömer Yöntemi. Ankara: Engin Yayınevi.
62. Heron, J. (1996). Quality as primacy of the practical. *Qualitative Inquiry*, 2(1), 41– 56. <https://doi.org/10.1177/107780049600200107>
63. Horwitz, E. K., Horwitz, M. B. and Cope, J. (1986). Foreign language classroom anxiety. *The Modern Language Journal*, 70(2), 125-132.
64. İŞCAN, Adem (2011). “Türkçenin Yabancı Dil Olarak Önemi”, *Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi*. Yıl 2, Sayı 4, s.29-36
65. Jackson, R. L., Drummond, D. K. and Camara, S. (2007). What is qualitative research. *Qualitative research reports in communication*, 8(1), 21-28.
66. Kanwal, R., Hussain, M. S. ve Farid, A. (2022). Second language acquisition (sla) and bilingualism: impact of mother tongue on english as a second language (esl) learners. *Research Journal Of Social Sciences & Economics Review*.
67. Kaynak, F. ve Kana, F. (2023). The effect of foreign language learning on the use of mother tongue. *Base For Electronic Educational Science*.
68. Keçik İ. ve Uzun L., (2004). Türkçe Sözlü ve Yazılı Anlatım, Eskişehir. Anadolu Üniversitesi Yayınları.
69. Kern, R. (2000). Literacy and language teaching. Hong Kong: Oxford University Press
70. Koda, K. (2005). Insights into second language reading: A cross-linguistic approach. NY: Cambridge University Press.
71. Laghaei, A., Sharifijoo, A. and Parvaresh, F. (2021). The impact of using mother tongue in students' second language learning classrooms in different types of teaching methods. *İslamic Azad University Tehran Science And Research Branch*.
72. Lambert, W.E. and G.R. Tucker. (1972). Bilingual education of children: The St. Lambert experiment. Rowley, MA: Newbury House.
73. Lantolf, P. J. (2007). Sociocultural Theory: A unified approach to L2 learning and teaching. In J. Cummins and C. Davison.(eds.), *International handbook of English language teaching*. NY: Springer Science +Business Media, LLC, 693-701.

74. Lantolf, P. and S.L. Thorne. (2007). Sociocultural theory and second language learning. In B. Van Patten and J. Williams.(eds.), *Theories in second language acquisition: An introduction*. N.J: Lawrence Erlbaum Associates, Inc, 693-701.
75. Lincoln, Y. S. and Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. London: Sage Publications.
76. Lincoln, Y. S. and Guba, E. G. (1986). But is it rigorous? Trustworthiness and authenticity in naturalistic evaluation. *New Directions for Evaluation*, 30, 73- 84.  
<https://doi.org/10.1002/ev.1427>
77. Longhurst, R. (2003). Semi-structured interviews and focus groups. In Clifford N., Cope M., Gillespie T. and French S.(Eds.), *Key methods in geography* (3rd ed.), 2(2), 143-156. London: SAGE.
78. M. K. Y. (2014). Role of mother tongue in second language learning. *İnternational Journal Of Research (İjr)* .
79. Mackey, A. and Gass, S. M. (2005). *Second Language Research, Methodology and Design*. LONDON: LAWRENCE ERLBAUM ASSOCIATES, PUBLISHERS.
80. Maria, U & Allif, S, B. (2019). EFL Student's Motivation in Learning English in Langsa, Aceh. *Studies in English Language and Education*, 6(1), 163-170
81. Marshall, Catherine, Gretchen. B. Rossman. 2014. *Designing Qualitative Research*. New York: Sage.
82. Marshall, Gordon. 1999. *Sosyoloji Sözlüğü*. çev. Osman Akınhay, Derya Kömürcü. Ankara: Bilim ve Sanat Yayınları.
83. Mason, J. (2002). *Qualitative researching*. 2nd ed. Sage Publications.
84. Maxwell, J. (2013). *Qualitative research design: An interactive approach* (3rd ed.). SAGE.
85. McDonough, J. and McDonough, S., (1997). *Research Methods for English Language Teachers*. London: Arnold.
86. Melanlıoğlu, D. (2014). Perceptions of foreigners about process of learning Turkish. *Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3 (2), 368 – 389.
87. Merriam, S. B. (1998). *Qualitative research and case study applications in education*. San Francisco: Jossey-Bass.
88. Merriam, S.B. (2009) *Qualitative Research, a guide to design and implementation*. San Francisco: Josey Bass.
89. Mkhonta, P. P., Nxumalo, M. S. ve Mohammed, C. C. (2022). Teaching and learning of the mother tongue siswati as a first and second language: a comparative study. *İnternational Journal Of Arts Humanities And Social Sciences Studies*.

90. Mohajan, H. (2018). Qualitative research methodology in social sciences and related subjects. *Journal of Economic Development, Environment and People*, 7(1), 23- 48. <https://doi.org/10.26458/jedep.v7i1.571>
91. Moradi yousefabadi, M. ve Ghafournia, N. (2023). The impact of anxiety on self-confidence and language learning competence in second language acquisition. *2Nd International Conference On Health , Educational Science, Psychologyat: Helsinki - Finland*.
92. Morgan, David L., Robin K. Morgan. 2008. *Single-Case Research Methods for The Behavioral And Health Sciences*. New York: SAGE Publications.
93. Myers, D. G. (2004). *Psychology* (7th ed.). New York: Worth.
94. Myles, J. (2002). Second language writing and research: The writing process and error analysis in student texts, *TESL-EJ*, 6 (2).
95. Nachoua, H. (2012). Computer-assisted language learning for improving students' listening skill. *Social and Behavioral Sciences*, 69, 1150-1159.
96. Ohta, A. (1995). Applying Sociocultural Theory to an Analysis of Learner Discourse: LearnerLearner Collaborative Interaction in the Zone of Proximal Development. *Issues In Applied Linguistics*, 6(2), 93.
97. Okyayuz, M. (2016), Küresel Göç Olgusu ve Türkiye, retrieved from <https://www.hidropolitikakademi.org/tr/article/12723/kuresel-goc-olgusu-veturkiye>
98. Oxford, R. (1993). Oxford's language learning strategies: What every teacher should know. *Bilingual Research Journal*, 17, 117-121.
99. Özbay, M. (2009). *Anlama teknikleri I: Okuma eğitimi*. Ankara Öncü Kitap.
100. Özdiş E. (2010). Codeswitching im zweisprachigen Handeln, *Sprachpsychologische Aspekte verbalen Planens in türkisch-deutscher Kommunikation*. Waxmann Verlag, Münster.
101. Özer, İ. (2004), *Kentleşme, Kentlileşme ve Kentsel Değişme*
102. Öztürk, B. K. (2018). Listening Skills Development in Teaching Turkish as a Foreign Language and The Usage of Metacognitive Strategies. *Journal of Education and Training Studies*, 6 (6), 20-30.
103. Pajares, F. (1996). Self-efficacy beliefs in academic settings. *Review of Educational Research*, 66(4), 543-578.
104. Patton, M. (2015). *Qualitative research & evaluation methods* (4th ed.). Sage.
105. Patton, M. Q. (2001). *Qualitative evaluation and research methods* (3rd ed.). Sage Publications.

106. Patton, M. Q. (2014). *Qualitative evaluation and research methods* (4th Ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
107. Patton, M.Q. (1987). *How to use qualitative methods in evaluation*. LA: Sage Publications.
108. Patton, M.Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA:Sage
109. Pease-Alvarez, L. & Hakuta, K. (1992). Enriching our views of bilingualism and 186 bilingual education. *Educational Researcher*, 21(2), 4–19.
110. Pehlivan, F. (2007). *Text Studies in Accordance with the Approach Focused on Intercultural Methods of Teaching Turkish as a Foreign Language*. İstanbul: İstanbul University Social Sciences Institute.
111. Porter, R. E., & Samovar, L. A. (1991). Basic principles of intercultural communication. In L. A. Samovar, & R. E. Porter (Eds.), *Intercultural communication: A reader*, (pp. 5-21). Belmont, CA: Wadsworth Publishing.
112. Rabiatal Adawiyah. (2022). *Motivational Strategies Applied by the English Tutors to Teach Young Learners*
113. Reddivari, M. (2021). Mother tongue influence in english pronunciation: problems of learning english as a second language in india. *Journal Of Interdisciplinary Cycle Research*.
114. Richards, J.C. & Schmidt, R. (2010). *Longman Dictionary of Language teaching and Applied Linguistics*. (4th ed.), Harlow: Longman
115. Roberts, P., Priest, H., & Traynor, M. (2006). Reliability and validity in research. *Nursing Standard*, 20, 41-45.
116. Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-deter-mination theory and the facilitation of intrinsic motiva-tion, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68-78.
117. Sadiku, L. (2015). The importance of four skills reading, speaking, writing, and listening in a lesson hour. *European Journal of Language and Literature Studies*, 1(1), 29-31.
118. Sakui, K., & Cowie, N. (2012). The dark side of motivation: teachers‘ perspectives on \_unmotivation\_. *ELT Journal: English Language Teachers Journal*, 66(2),205-213.
119. Saldaña, J. (2011). *Fundamentals of Qualitative Research, Understanding Qualitative Research*. Oxford.
120. Saldaña, J. (2012). *The coding manual for qualitative researchers* (Second ed.). New York: SAGE Publications Ltd.
121. Sapir, E. (1921). *Language*. New York: Harcourt Brace.

122. Sari, H. ve Hadiansah, D. (2022). The role of socio-cultural learning during and after the covid-19 pandemic: evidence from indonesia. *Research Square*.[10.21203/rs.3.rs-1915742/v1](https://doi.org/10.21203/rs.3.rs-1915742/v1)
123. Schutz, A. (1967). *The phenomenology of the social world*. Northwestern University Press.
124. Segal, U. A., Elliott, D., & Mayadas, N. S. (2010). *Immigration worldwide: Policies, practices, and trends*. Oxford University Press.
125. Seidman, I. (2006). *Interviewing as qualitative research: A guide for researchers in education and the social sciences*. Teachers College Press.
126. Shufutinsky, A. (2020). Employing use of self for transparency, rigor, trustworthiness, and credibility in qualitative organizational research methods. *OD practitioner*, 52(1), 50-58.
127. Smith, L.M. (1978) An evolving logic of participant observation, educational ethnography and other case studies. In L. Shulman(Ed.), *Review of research in education* (p.316 -377). Itasca, IL: Peacock.
128. Solak, E., Altay, F. (2014). Prospective EFL teachers' perceptions of listening comprehension problems in Turkey. *Journal of International Social Research*, 7 (30), 190-198.
129. Stake, R. (1995). *The art of case research*. Thousand Oaks, CA: Sage.
130. Stake, R. E. (2005). Qualitative case studies. In N. K. Denzin, & Y. S. Lincoln (Eds.), *The Sage handbook of qualitative research* (3rd ed., pp. 443-466). Sage Publications.
131. Stake, R. E. (2010). *Qualitative research: Studying how things work*. New York & London: The Guilford Press.
132. Stark, S., & Torrance, H. (2005). Case Study. In B. Somekh, & C. Lewin (Eds.), *Research Methods in Social Science*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
133. Şahin, M. (2008). *The Difficulties in Turkish Learning Process of Foreign Students of the Faculty of Security Sciences*. Ankara: Gazi University, Educational Sciences Institution.
134. TDK (2010). *Türkçe Sözlük*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları
135. Teusner, A. (2016). Insider research, validity issues, and the OHS professional: One person's journey. *International Journal of Social Research Methodology*, 19(1), 85-96.
136. Thomas, E., & Magilvy, J. (2011). Qualitative rigor or research validity in qualitative research. *Journal for Specialists in Pediatric Nursing*, 16(2), 151-155.
137. Thomas, G. (2011). A typology for the case study in social science following a review of definition, discourse, and structure. *Qualitative inquiry*, 17(6), 511-521.

138. Turuk, M. C. (2008). The Relevance and implications of Vygotsky's Sociocultural Theory in the second language classroom. ARECLS 5, 244-262.
139. Vandergrift, L., Goh, C. (2012). Teaching and learning second language listening: Metacognition in action. New York: Routledge
140. Vygotsky, L. S. (1978). Mind in society: The development of higher psychological processes. Massachusetts: Harvard University Press.
141. Vygotsky, L. S. (1986). Thought and language. (A. Kozulin, Ed.) Massachusetts: The Massachusetts Institute of Technology.
142. Yaylı, D. (2007). Opinions of Students of Turkish as a Foreign Language Program on Turkish and Turkey, EJER. (26).
143. Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2005). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri (5th ed.). Ankara, Turkey: Seçkin Yayıncılık.
144. Yin, R. K. (1999). Enhancing the quality of case studies in health services research. Health Services Research, 34 (5 Pt 2), 1209-1224.
145. Yin, R. K. (2003). Case study research: Design and methods. London: Sage.
146. Yin, R. K. (2009). Case study research: Design and method (4th ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
147. Yin, R. K. (2010). Qualitative research from start to finish (First ed.). New York: The Guilford Press
148. Yin, R. K. (2018). Case study research and applications: Design and methods (6th ed.). Sage.
149. Yin, R., (1994). Case study research: Design and methods (2nd ed.). Beverly Hills, CA: Sage Publishing.
150. Young, D. J. (1991). Creating a low-anxiety classroom environment: What does language anxiety research suggest? The Modern Language Journal, 75(4), 426-439. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.1991.tb05378.x>
151. Zhao, X. (2023). A review on the effects of foreign language anxiety on second language learning. *International Journal Of Linguistics Literature & Translation* 6(2):150-156. [10.32996/ijllt.2023.6.2.19](https://doi.org/10.32996/ijllt.2023.6.2.19)

## Ek- 1. Etik Kurul Onayı

Evrak Tarih ve Sayısı: 14.11.2023-779387



T.C  
AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ  
Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu  
KURUL KARARI



\*BSDRRSB732\*

**TOPLANTI TARİHİ : 13.11.2023**  
**TOPLANTI SAYISI 20**  
**KARAR SAYISI 475**

Üniversitemiz Eğitim Fakültesi Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü öğretim üyesi **Prof. Dr. Mehmet CANBULAT**'ın danışmanlığını, **Sabahat ÖZAKÇAYLI**'nın araştırmacılığını üstlendiği, *"İkidilli Ortaokul Öğrencilerin Sosyokültürel Çevrenin İkinci Dile Etkisi"* konulu çalışmanın, fikri hukuki ve telif hakları bakımından metot ve ölçeğine ilişkin sorumluluğun başvurucuya ait olmak üzere, proje süresince uygulanmasının etik olarak **uygun olduğuna** oy birliği ile karar verilmiştir.

Prof. Dr. Hilmi DEMİRKAYA  
Kurul Başkanı

**Başkan**  
**Prof. Dr.**  
**Hilmi DEMİRKAYA**

**Başkan Yrd.**  
**Prof. Dr.**  
**Sibel PAŞAOĞLU YÖNDEM**

**Üye**  
**Prof. Dr.**  
**Ebru İÇİGEN**

**Üye**  
**Prof. Dr.**  
**Nurşen ADAK**

**Üye**  
**Prof. Dr.**  
**Taner KORKUT**

**Üye**  
**Prof. Dr.**  
**Gökhan AKYÜZ**

**Üye**  
**Prof.**  
**Ceren HEPYÜCEL**

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır..

## Ek- 2. Öğrenciler İçin Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

Bu görüşme formu, ikidilli ortaokul öğrencilerin soyokültürel çevrenin dile etkisi hakkındaki görüşlerini ortaya çıkarmak amacıyla hazırlanmıştır. Araştırmaya katılım tamamıyla gönüllülük temeline dayalı olup elde edilen veriler tez için kullanılacaktır. Katılımınız için teşekkür ederiz.

Cinsiyetiniz: Kız ☐ Erkek ☐

Yaşınız:

Sınıfınız:

Ne kadar süredir Türkiye’desiniz?

Annenizin memleketi neresidir?

Babanızın memleketi neresidir?

Anneniz hangi dili konuşuyor?

Babanız hangi dili konuşuyor?

Evde hangi dil konuşuluyor?

Türkçe notunuz kaçtır?

1. Hangi dilleri biliyorsunuz?
2. Hangi dil de kendinizi daha rahat hissediyorsunuz? Sizce neden?

Kendinizi Türkçe ve Rusça konusunda aşağıdaki becerilerle ilgili nasıl değerlendiriyorsunuz? (Lütfen gerekli yerlere işaret koyun.)

| Türkçe        |      |      |     |
|---------------|------|------|-----|
|               | Kötü | Orta | İyi |
| Okuma         |      |      |     |
| Yazma         |      |      |     |
| Dinleme       |      |      |     |
| Konuşma       |      |      |     |
| Dil Bilgisi   |      |      |     |
| Yazım ve İmla |      |      |     |

| Rusça         |      |      |     |
|---------------|------|------|-----|
|               | Kötü | Orta | İyi |
| Okuma         |      |      |     |
| Yazma         |      |      |     |
| Dinleme       |      |      |     |
| Konuşma       |      |      |     |
| Dil Bilgisi   |      |      |     |
| Yazım ve İmla |      |      |     |

3. Çoğunlukla hangi dilde konuşuyorsunuz? Neden?
4. Türkçeyi ne zamandan beri biliyorsunuz ve nasıl öğrendiniz?
5. Rusçayı ne zamandan beri biliyorsunuz ve nasıl öğrendiniz?
6. Ev içinde hangi dili konuşuyorsunuz?
7. Rusya terimiyle neyi ilişkilendiriyorsunuz?
8. Türkçe terimiyle neyi ilişkilendiriyorsunuz?
9. En iyi arkadaşlarınız hangi milliyete mensuplar? Neden?
10. Boş zamanlarınızı çoğunlukla nasıl ve hangi milliyetten arkadaşlarınızla geçiriyorsunuz?
11. Türkiye’de hangi durumlarda ya da ortamlarda kendinizi rahat hissediyorsunuz?
12. Hangi durumlarda kendinizi "yabancı" gibi hissediyorsunuz? Bu gibi durumlarla nasıl başa çıkıyorsunuz?
13. Okuldaki hangi dersi seviyorsunuz? Türkçe dersini nasıl buluyorsun?
14. Rusça ve Türkçe bilmenizin diğer derslere katkıları oluyor mu? Eğer katkı sağladığını düşünüyorsanız, bu katkılar nelerdir?
15. Dersle ilgili etkinliklerde grup çalışması olduğunda hangi milliyetten arkadaşını seçersiniz?
16. Hangi müzik tarzlarını tercih edersiniz? Bu müzik türlerinde hangi dili tercih ediyorsunuz?
17. Rus süpermarketinde/mağazasında mı alışveriş yapıyorsunuz? Satış danışmanı ile hangi dili konuşmayı tercih ediyorsunuz?
18. Türk yapımı dizi veya filmlerini izliyor musunuz?
19. Gelecekteki yaşam ve kariyer planlarınız nelerdir? Nerede yaşamayı ve çalışmayı düşünüyorsunuz?
20. Eklemek istediğiniz başka bir şey var mı?

# İNTİHAL RAPORU

AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI

TÜRKÇE EĞİTİMİ

TEZLİ YÜKSEK LİSANS PROGRAMI

FAKÜLTÉ SEVİYESİNDEKİ RUS ÖĞRENCİLERİN TÜRKÇE DİLİ

ULLANIMINDA SOSYOKÜLTÜREL ÇEVRENİN ETKİLERİNİN

İNCELENMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Sabahat ÖZAKÇAYLI

Antalya, 2024

Eşleşmelere Genel Bakış

%12

Şu anda standart kaynaklar görüntüleniyor

EN İngilizce Kaynakları görüntüle

Eşleşmeler

|    |                            |     |   |
|----|----------------------------|-----|---|
| 1  | acikbilim.yok.gov.tr       | %2  | > |
| 2  | acikerisim.akdeniz.edu...  | %1  | > |
| 3  | paperity.org               | %1  | > |
| 4  | www.acarindex.com          | %1  | > |
| 5  | i-rep.emu.edu.tr:8080      | %1  | > |
| 6  | acikerisim.erbakan.edu...  | %<1 | > |
| 7  | Omar, Mnolya. "Öğretim...  | %<1 | > |
| 8  | The Scientific & Techno... | %<1 | > |
| 9  | Dumlupınar University'...  | %<1 | > |
| 10 | Pamukkale Üniversitesi...  | %<1 | > |
| 11 | Doğan, Büşra. "36-72 A...  | %<1 | > |

Sayfa: 1 / 117 Kelime Sayısı: 29436 Salt-Metin Raporu Yüksek Çözünürlük Açık

## BİLDİRİM

Hazırladığım tezin/raporun tamamen kendi çalışmam olduğunu ve her alıntıya kaynak gösterdiğimi taahhüt eder, tezimin/raporumun kâğıt ve elektronik kopyalarının Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü arşivlerinde aşağıda belirttiğim koşullarda saklanmasına izin verdiğimi onaylarım:

- ☐ Tezimin/Raporumun tamamı her yerden erişime açılabilir.

Tezim/Raporum sadece Akdeniz Üniversitesi yerleşkelerinden erişime açılabilir.

- ☐ Tezimin/Raporumun ..... yıl süreyle erişime açılmasını istemiyorum. Bu sürenin sonunda uzatma için başvuruda bulunmadığım takdirde, tezimin/raporumun tamamı her yerden erişime açılabilir.

08.08.2024

Sabahat ÖZAKÇAYLI