



AKSARAY ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI
SINIF EĞİTİMİ BİLİM DALI

**SINIF ÖĞRETMENLERİNİN İKİ DİLLİ ÖĞRENCİLERE
YÖNELİK DENEYİMLERİ VE GÖRÜŞLERİ**

YÜKSEK LİSANS

MELİKE NUR ÖZKARACA

PROF. DR. AYBALA ÇAYIR

AKSARAY-2025

AKSARAY ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI
SINIF EĞİTİMİ BİLİM DALI

**SINIF ÖĞRETMENLERİNİN İKİ DİLLİ ÖĞRENCİLERE
YÖNELİK DENEYİMLERİ VE GÖRÜŞLERİ**

YÜKSEK LİSANS

MELİKE NUR ÖZKARACA

DANIŞMAN : PROF. DR. AYBALA ÇAYIR

JÜRİ ÜYESİ : DR. ÖĞR. ÜYESİ BELMA TÜRKER BİBER

JÜRİ ÜYESİ : DR. ÖĞR. ÜYESİ MURAT TEMUR

AKSARAY-2025

TELİF HAKLARI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU

Bu tezin tüm hakları saklıdır. Kaynak göstermek koşuluyla tezin teslim tarihinden itibaren 36 (otuz altı) ay sonra tezden fotokopi çekilebilir.

YAZARIN

Adı : Melike Nur
Soyadı : ÖZKARACA
Bölümü : Sınıf Eğitimi
İmza :

Teslim Tarihi : 14/07/2025

TEZİN

Türkçe Adı : Sınıf Öğretmenlerinin İki Dilli Öğrencilere Yönelik Deneyimleri ve Görüşleri

İngilizce Adı : Classroom Teachers' Experiences and Opinions Concerning Bilingual Students

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI

Tez yazma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyduğumu, yararlandığım tüm kaynakları kaynak gösterme ilkelerine uygun olarak kaynakçada belirttiğimi ve bu bölümler dışındaki tüm ifadelerin şahsıma ait olduğunu beyan ederim.

Yazar Adı Soyadı: Melike Nur ÖZKARACA

İmza :

T.C.
AKSARAY ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
JÜRİ ONAY SAYFASI

Melike Nur ÖZKARACA tarafından hazırlanan “Sınıf Öğretmenlerinin İki Dilli Öğrencilere Yönelik Deneyimleri ve Görüşleri” başlıklı tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından oy birliği / oy çokluğu ile Aksaray Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Temel Eğitim Anabilim Dalı’nda Yüksek Lisans / Doktora tezi olarak kabul edilmiştir.

	<u>Kabul</u>	<u>Ret</u>	<u>İmza</u>
Danışman: (Prof. Dr. Aybala Çayır) (Temel Eğitim Anabilim Dalı, Aksaray Üniversitesi)	☐	☐	
Üye: (Dr. Öğr. Belma TÜRKER BİBER) (Temel Eğitim Anabilim Dalı, Aksaray Üniversitesi)	☐	☐	
Üye: (Dr. Öğr. Murat TEMUR) (Temel Eğitim Anabilim Dalı, Hacı Bektaş Veli Üniversitesi)	☐	☐	

Tez Savunma Tarihi: 02/06/2025

Sosyal Bilimler Enstitüsü Yönetim Kurulu’nuntarih ve sayılı kararı ile onaylanmıştır.

Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürü

Prof. Dr. Aybala ÇAYIR

İmza

TEŞEKKÜR SAYFASI

Hayatta bazı adımlar vardır ki, yalnızca bir kişinin değil, ona inanan, destek olan herkesin ortak emeğiyle atılır. Bu tez, yalnızca akademik bir çalışmanın ürünü değil; aynı zamanda bana inanan, yanımda olan insanların ve taşıdığım toplumsal sorumluluğun bir yansımasıdır.

Öncelikle bu yolculukta bana rehberlik eden, yalnızca akademik bilgisiyle değil, duruşuyla, zarafetiyle ve güçlü karakteriyle bana ilham veren değerli danışman hocam Sayın Prof. Dr. Aybala ÇAYIR'a en derin teşekkürlerimi sunuyorum. Kendisi yalnızca bir akademisyen değil, benim için bir idol, bir yol gösterici oldu. Onun emeği, sabrı ve içten desteği, bu çalışmanın en temel taşlarından biridir.

Hayatım boyunca bana sevgiyle ve inançla destek olan, düştüğümde beni kaldıran, başarılarımda benimle birlikte seven canım babam Davut ÖZKARACA'ya ve annem Sabriye ÖZKARACA'ya sonsuz şükran borçluyum.

Biricik kardeşim Mert Ali ÖZKARACA'ya, hayatıma kattığı neşe, her zaman yanımda hissettirdiği güven duygusu için teşekkür ederim.

Saygılarımla

Melike Nur ÖZKARACA

ÖZET

Bu araştırmanın amacı, iki dilli öğrencilerin bulunduğu sınıflarda öğretmenlerin yaşadığı deneyimleri, karşılaştıkları dilsel ve kültürel zorlukları ve bu zorluklara karşı geliştirdikleri çözüm yollarını ortaya koymaktır.

Araştırma nitel araştırma desenine uygun olarak tasarlanmış; veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Araştırmaya, Şanlıurfa ilinin Eyyübiye ilçesinde, iki dilli sınıflarda görev yapan 24 sınıf öğretmeni katılmıştır. Veriler, betimsel analiz yöntemiyle çözümlenmiştir. Elde edilen bulgular, öğretmenlerin iki dilli sınıflarda en çok iletişim güçlüğü, kültürel uyum problemleri ve akademik başarıya yönelik kaygılar yaşadıklarını ortaya koymuştur. Ayrıca öğretmenlerin, bu sorunları aşabilmek için dil destekli öğretim yöntemleri benimsedikleri ve bireyselleştirilmiş öğretim uygulamalarını tercih ettikleri belirlenmiştir.

Araştırma sonucunda, iki dilli sınıflarda görev yapan öğretmenlerin pedagojik yeterliklerinin artırılmasına ve iki dilli sınıf ortamlarında karşılaşılan zorlukların üstesinden gelebilmek için hizmet içi eğitim programlarının yaygınlaştırılmasına ihtiyaç duyulduğu görülmüştür. Bu araştırmanın, iki dilli sınıflarda görev yapan öğretmenlerin yaşadığı deneyimlerin anlaşılmasına katkı sunması ve iki dilli sınıflardaki eğitim ortamlarının iyileştirilmesine yönelik çalışmalara zemin oluşturması amaçlanmaktadır.

Anahtar Kelimeler : İki dillilik, öğretmen görüşleri, nitel araştırma.

Bilim Kodu : 10215

Sayfa Adedi : 105

Yazar : Melike Nur ÖZKARACA

Danışman : Prof. Dr. Aybala ÇAYIR

ABSTRACT

This study examines the challenges faced by primary school teachers working in classrooms with bilingual students and their perspectives on these challenges. The purpose of the research is to reveal the experiences of teachers in bilingual classrooms, the linguistic and cultural difficulties they encounter, and the solutions they have developed to overcome these challenges.

The study was designed according to a qualitative research model, using a semi-structured interview form as the data collection tool. A total of 24 primary school teachers working in bilingual classrooms in the Eyyübiye district of Şanlıurfa province participated in the research. The data were analyzed using descriptive analysis. The findings showed that teachers primarily experienced communication difficulties, cultural adaptation problems, and concerns about academic achievement in bilingual classrooms. Additionally, it was determined that teachers adopted language-supported teaching methods and preferred individualized instruction practices to address these issues.

As a result of the study, it was found that there is a need to improve the pedagogical competencies of teachers working in bilingual classrooms and to expand in-service training programs to overcome the challenges faced in bilingual classroom environments. This research aims to contribute to the understanding of the experiences of teachers in bilingual classrooms and to provide a basis for efforts to improve educational settings in such environments.

Keywords : Bilingualism, teacher perspectives, qualitative research.

Science Code : 10215

Number of Pages : 105

Author : Melike Nur ÖZKARACA

Supervisor : Prof. Dr. Aybala ÇAYIR

İÇİNDEKİLER

TELİF HAKLARI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU	i
ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI	ii
JÜRİ ONAY SAYFASI	iii
TEŞEKKÜR SAYFASI	iv
ÖZET	v
ABSTRACT	vi
İÇİNDEKİLER	vii
TABLolar LİSTESİ	xi
KISALTMALAR	xii
BİRİNCİ BÖLÜM	1
GİRİŞ	1
1.1.Problem Durumu	2
1.2.Alt Problemler	3
1.3.Amaç	3
1.4.Önem	4
1.5.Varsayımlar	4
1.6.Tanımlar	5
1.7.Sınırlılıklar	5
İKİNCİ BÖLÜM	6
KAVRAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	6
2.1. Ana Dil Edinimi ve İkinci Dil Öğrenme	6
2.2. İki Dillilik ve Çok Dillilik: Göç ve Kültürel Etkileşim	7
2.3. Türkiye’de Göç ve Dilsel-Kültürel Etkiler	7
2.4. İki Dillilik ve Göçmen Deneyimleri	8
2.5. İki Dillilik ve Eğitim	9
2.5.1. İki Dilli Eğitim Sistemleri	11
2.5.1.1. Zayıf İki Dilli Eğitim Modelleri	12
2.5.1.1.1. Ana Akım (Daldırma-Tekdillileştirme-Submersion) Modeli	12

2.5.1.1.2. Çift Yönlü Model	12
2.5.1.1.3. Öğrenciyi Dersten Alma Modeli	13
2.5.1.1.4. Geçici İki Dilli Eğitim Modeli	13
2.5.1.2. Güçlü İki Dilli Eğitim Modelleri	13
2.5.1.2.1. İkinci Dilde Yoğun Eğitim Modeli (Immersion)	13
2.5.1.2.2. Miras Dil Modeli	14
2.5.1.2.3. İçerik Temelli Eğitim Modeli.....	14
2.6. İki Dillilik ve İlişkili Terimler	14
2.7. İki Dillilikte Geleneksel Yaklaşımlar: Maksimalist ve Minimalist Yaklaşımlar.....	15
2.8. İki Dillilik Türleri.....	16
2.8.1. Bireysel İki Dillilik.....	17
2.8.1.1. Dili Anlama ve Anlatma Durumuna Göre İki Dillilik Türleri.....	17
2.8.1.1.1. Üretimsel İki Dillilik	17
2.8.1.1.2. Algısal İki Dillilik	17
2.8.1.2. Dil Yeterliliğine Göre İki Dillilik	17
2.8.1.2.1. Dengeli İki Dillilik	18
2.8.1.2.2. Baskın İki Dillilik.....	18
2.8.1.2.3. Yarım Dillilik/Sınırlı İki Dillilik.....	18
2.8.1.3. Bilişsel Boyuta Göre İki Dillilik.....	18
2.8.1.3.1. Eş güdümlü İki Dillilik.....	19
2.8.1.3.2. Bileşik İki Dillilik.....	19
2.8.1.3.3. Bağımlı İki Dillilik.....	19
2.8.1.4. Yaşa Göre İki Dillilik.....	20
2.8.1.4.1. Erken İki Dillilik	20
2.8.1.4.2. Geç İki Dillilik	20
2.8.1.4.3. Ergen İki Dilliliği	20
2.8.1.4.4. Yetişkin İki Dilliliği	20
2.8.1.5. Diller Arasındaki Etkileşime Göre İki Dillilik.....	21
2.8.1.5.1. Artırıcı İki Dillilik	21
2.8.1.5.2. Eksiltici İki Dillilik.....	21
2.8.2. Toplumsal İki Dillilik	21
2.9. İkinci Dilin Edinim Şekline Göre İki Dillilik Türleri	22
2.9.1. Doğal İki Dillilik (Natural Bilingualism).....	22
2.9.2. Kültürel İki Dillilik (Cultural Bilingualism)	22
2.9.3. Okul İki Dilliliği (School Bilingualism).....	22

2.10. İkinci Dil Edinim Sürecinde Karşılaşılan Durumlar	22
2.10.1. Olumsuz Aktarımlar	23
2.10.2. Karşılıklı Bağımlılık Kuramı.....	23
2.11. İki Dillilik Kuramına Göre Güncel Yaklaşımlar.....	24
2.12. İki Dilliliğin Avantajları.....	24
2.13. İki Dilliliğin Dezavantajları	26
2.14. İki Dillilikle İlgili Yapılmış Çalışmalar	27
2.14.1. İki Dillilikle İlgili Yurt İçinde Yapılmış Çalışmalar	28
2.14.2. İki Dillilikle İlgili Yurt Dışında Yapılmış Çalışmalar.....	39
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM	44
YÖNTEM.....	44
3.1. Araştırmanın Modeli	44
3.2. Araştırma Konusunun Belirlenmesi.....	45
3.3. Ortam	45
3.3.1. Eyyübiye İlçesi	45
3.3.2. Araştırmanın Yapıldığı Okul.....	46
3.4. Çalışma Grubu	46
3.5. Veri Toplama Süreci	48
3.5.1. Görüşme Yapılacak Katılımcıların Seçimi.....	48
3.5.2. Görüşme Formunun Hazırlanması	48
3.5.3. Bilgilendirilmiş Onam ve Gizlilik.....	49
3.5.4. Görüşmelerin Yapılması.....	49
3.6. Veri Analizi Süreci.....	49
3.7. İzin Süreci ve Katılımcı Bilgilendirme	50
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM	51
BULGULAR.....	51
4.1. Sınıf Öğretmenlerinin İki Dillilik Hakkındaki Düşünceleri ve Bilgi Düzeyleri	51
4.1.1. Sınıf Öğretmenlerinin İki Dillilik Hakkındaki Düşünceleri.....	52
4.1.2. Sınıf Öğretmenlerinin Bilgi Düzeyi	52
4.2. İki Dilli Öğrencilerin Yaşadığı Akademik, Sosyal ve Kültürel Problemler	53
4.2.1. Akademik Problemler.....	53
4.2.2. Sosyal Uyum Problemleri.....	54

4.2.3. Sosyo-Ekonomik ve Kültürel Faktörler.....	55
4.3. İki Dilliliğin Sağladığı Avantajlar.....	56
4.4. Tek Dilli Öğrencilerin İki Dilli Ortamda Eğitim Almalarının Avantaj ve Dezavantajları	57
4.5. İki Dilli Sınıflarda Görev Yapan Sınıf Öğretmenlerinin Karşılaştığı Zorluklar ve Çözüm Önerileri.....	59
4.6. Sınıf Öğretmenlerinin İki Dilli Sınıflarda Kullandıkları Yöntem ve Teknikler	61
BEŞİNCİ BÖLÜM	64
SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER	64
5.1. Sonuç.....	64
5.2. Tartışma.....	66
5.3. Öneriler	70
KAYNAKÇA	73
EKLER.....	83
AKSARAY ÜNİVERSİTESİ TEZ DEĞERLENDİRME FORMU	90

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1. İki Dilli Eğitim Modelleri.....	12
Tablo 2. İki Dilliliğin Avantajlarının Alanlara Göre Sınıflandırılması	26
Tablo 3. Katılımcıların Demografik Özellikleri	47



KISALTMALAR

ABD	Amerika Birleşik Devletleri
BDKE	Boyut Değiştirerek Kart Eşleme Görevi
DLT	Descoeudres Lügatçe Testi
DMOEP	Dil Merkezli Okul Öncesi Eğitim Programı
EEG	Elektroensefalografi
GSUÖ	Göçmenler İçin Sosyal Uyum Ölçeği
KYK	Kredi ve Yurtlar Genel Müdürlüğü
MEB	Milli Eğitim Bakanlığı
OSB	Özgül Dil Bozukluğu
PIKTES	Çocuklar İçin Kapsayıcı Eğitimin Desteklenmesi Projesi
PRKT	Peabody Resim Kelime Testi
SÖ	Sınıf Öğretmeni
SPSS	Statistical Package for the Social Sciences
STEM	Science, Technology, Engineering ve Mathematics
TGG	Türkçe-Gelişimsel Gecikme
TODİL	Türkçe Dil Gelişimi ve Dil Bozukluğu
TV	Televizyon

BİRİNCİ BÖLÜM

GİRİŞ

Piaget (1979), insanların zihninde oluşan düşüncelerin dilden önce belirdiğini ve dilin bu düşünceleri dışa vurmak için bir araç olduğunu ileri sürer. İletişim, insanlık tarihinin ilk dönemlerinden itibaren var olan ve insanların sürekli olarak şekillendirdiği dinamik bir süreçtir. İnsan, doğduğu andan itibaren çevresiyle etkileşim içinde bulunarak belirli bir ırkın ya da kültürün üyesi olur. Bu nedenle iletişim, yaşamsal ve vazgeçilmez bir gereklilik haline gelir (Yalçın ve Şengül, 2007). Güneş (2021), dilin insanların duygularını, düşüncelerini ve gözlemlerini ifade etmelerine olanak tanıdığını, iletişim kurmalarını sağladığını ve çevreleriyle etkileşimde bulunmalarına yardımcı olduğunu ifade etmektedir. Bu süreç, bireyin dünyayla bütünleşmesine katkıda bulunurken, Aksan (2020) ise dilin toplumun kültürel mirasını gelecek nesillere aktararak bireylerde ulus ve tarih bilincinin gelişimini desteklediğini vurgulamaktadır. Ayrıca, Aksan (1996) bir dilin kelime hazinesinin, o dilin geçmişine dair önemli bilgiler sunduğunu; zamanla yaşanan ses, yapı, sözdizimi ve anlam değişikliklerinin hangi dillerin etkisiyle ortaya çıktığını gösterdiğini belirtmektedir. Ergin (1976) ise dilin, bir milleti ayakta tutan ve varlığını sürdüren temel bir unsur olduğunu, aynı zamanda millî bilinci güçlendirmede önemli bir rol oynadığını ifade etmektedir.

Son yıllarda, küreselleşmenin etkisiyle ülkeler arası etkileşim ve iletişimde büyük bir artış yaşanmış, bu da pek çok ülkede çok kültürlü ve çok dilli toplulukların ortaya çıkmasına neden olmuştur. Türkiye, bu toplumsal değişime uyum sağlamak amacıyla eğitim sisteminde önemli adımlar atmış ve özellikle iki dilli bireylerin eğitime yönelik politikalar geliştirmeye yönelmiştir. Artan dilsel çeşitlilik ve kültürel farklılıklar, sınıflarda dil açısından daha heterojen bir yapı oluşmasına neden olmuştur. Bu durum, öğrencilerin dil becerilerinde farklılıkların ortaya çıkmasına ve öğretmenlerin karşılaştığı temel zorluklardan birinin dil yeterliliğindeki farklılıklar olmasına yol açmaktadır. Bu bağlamda, öğretmenlerin iki dilli öğrencilerle çalışırken benimsedikleri pedagojik stratejiler büyük önem taşımaktadır. Literatürde, iki dilli sınıflarda eğitim üzerine yapılan çalışmalar

genellikle öğrenci başarısı ve dil gelişimi gibi alanlara odaklanmıştır. Ancak, öğretmenlerin karşılaştığı pedagojik zorluklar ve bu zorluklarla başa çıkabilmek için geliştirdikleri stratejiler konusunda daha fazla araştırmaya ihtiyaç duyulmaktadır. Cummins (2000), iki dilliliğin öğrencilerin akademik gelişiminde önemli bir rol oynadığını ve her iki dilde de yeterlilik kazanmanın başarıyı artıracığını vurgulamıştır. Ancak, Grosjean (2013) ve Bialystok (2001) gibi araştırmacılar, öğretmenlerin dilsel çeşitlilik ve kültürel farklılıklar ile karşılaştıklarında eğitim süreçlerinin ne denli etkilendiğini ele almışlardır. Bununla birlikte, Türkiye’deki eğitim sisteminde göçmen öğrenci sayısındaki artış ile, iki dilli sınıflar daha fazla önem kazanmıştır. Ancak, bu sınıflarda görev yapan öğretmenlerin karşılaştığı zorlukların sistematik bir şekilde ele alındığı ve bu zorluklarla nasıl başa çıkılabileceğine dair kapsamlı bir araştırma yapılmamıştır. Literatürdeki bu boşluk, araştırmanın temel amacını oluşturmakta olup, öğretmenlerin karşılaştığı zorluklar ve bu zorlukları aşabilmek için kullanabilecekleri stratejiler hakkında yeni veriler sunmayı hedeflemektedir. Çalışma, öğretmenlerin mesleki gelişimlerine katkı sağlamak ve eğitimdeki dilsel çeşitliliği daha etkili bir şekilde yönetebilecek pedagojik stratejilerin geliştirilmesine katkı sunmayı amaçlamaktadır.

1.1. Problem Durumu

Günümüzde Türkiye'nin çok dilli ve çok kültürlü bölgelerinde eğitim ortamları giderek daha heterojen bir yapıya kavuşmaktadır. Özellikle göçle birlikte artan dilsel çeşitlilik, okullarda iki dilli öğrencilerin sayısının artmasına neden olmuş, bu da öğretmenlerin karşılaştığı eğitsel ve iletişimsel zorlukları daha görünür hâle getirmiştir (Pekgenç ve Yılmaz, 2021). Sınıf öğretmenleri, öğrencilerin Türkçeye yeterince hâkim olmamaları, kendi ana dillerine bağlı kalmaları ve kültürel farklılıkların sınıf ortamına yansması gibi durumlarla karşı karşıya kalmaktadır. Bu durum, derslerin etkili bir şekilde işlenmesini güçleştirmekte ve öğretmenlerin pedagojik uygulamalarını yeniden yapılandırmalarını gerektirmektedir.

Ayrıca öğretmenler, velilerle sağlıklı iletişim kurmakta da çeşitli güçlükler yaşamaktadır. Bu durum veli katılımını ve öğrenci başarısını olumsuz yönde etkilemektedir (Düzen ve Memduhoğlu, 2023). İki dilli öğrencilerin bulunduğu sınıflarda görev yapan öğretmenlerin karşılaştıkları bu sorunların derinlemesine anlaşılması ve çözüm yollarının belirlenmesi

hem öğretmenlerin mesleki yeterliliklerinin artırılması hem de öğrencilerin akademik gelişiminin desteklenmesi açısından önem taşımaktadır.

Bu bağlamda, bu çalışma; iki dilli öğrencilerin bulunduğu sınıflarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin karşılaştıkları dilsel, kültürel ve pedagojik zorlukları belirlemeyi, bu zorluklara karşı geliştirdikleri çözüm yollarını ortaya koymayı ve öğretmenlerin etkili öğretim sunabilmeleri için ihtiyaç duydukları destekleri ortaya çıkarmayı amaçlamaktadır.

1.2. Alt Problemler

Bu çalışmanın alt problemleri şu şekildedir:

1. Sınıf öğretmenleri, iki dillilik kavramını nasıl tanımlamakta ve bu olguya ilişkin bilgi düzeylerini nasıl değerlendirmektedir?
2. İki dilli öğrenciler, sınıf ortamında ne tür akademik, sosyal ve kültürel sorunlar yaşamaktadır?
3. Sınıf öğretmenleri, iki dilliliğin öğrencilere sağladığı bilişsel ve sosyal avantajlar hakkında ne düşünmektedir?
4. İki dilli sınıf ortamı, tek dilli öğrencilerin öğrenme süreçlerini ve sınıf içi etkileşimlerini nasıl etkilemektedir?
5. Öğretmenler, iki dilli sınıflarda karşılaştıkları zorluklarla başa çıkmak için hangi stratejileri kullanmaktadır?
6. Sınıf öğretmenlerinin, iki dilli sınıflarda kullandıkları yöntem ve teknikler nelerdir?

1.3. Amaç

Bu araştırmanın temel amacı, Türkiye'deki iki dilli öğrencilerin bulunduğu sınıflarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin karşılaştıkları problemleri ve bu problemlere dair görüşlerini analiz etmeyi amaçlamaktadır. Araştırma kapsamında öğretmenlerin, iki dilli sınıflarda edindikleri deneyimler, bu deneyimlerin eğitim süreçlerine etkisi ve öğretmenlerin bu zorluklarla başa çıkma stratejileri incelenecektir. Elde edilen bulgular, iki dilli öğrencilerin bulunduğu sınıflarda görev yapan öğretmenlerin yaşadığı durumu anlamaya yönelik

literatüre katkı sağlamayı ve öğretmenlerin mesleki gelişimlerine yönelik öneriler sunmayı hedeflemektedir.

1.4. Önem

Son yıllarda Türkiye’deki göç hareketlerinin artmasıyla birlikte, ilkokul sınıflarında iki dilli öğrencilerin sayısı da gözle görülür biçimde yükselmiştir. Özellikle Suriyeli öğrencilerin eğitim sistemine entegrasyonu, öğretmenlerin dilsel, kültürel ve pedagojik anlamda yeni sorumluluklarla karşı karşıya kalmasına neden olmuştur (Doğan ve Avcıoğlu, 2022). Bu durum, sınıf içi uygulamaların yeniden değerlendirilmesini ve öğretmenlerin çok dilli ortamlara yönelik donanımlarının geliştirilmesini gerekli kılmaktadır.

Alan yazında yapılan çalışmalar, öğretmenlerin iki dilli öğrencilerle iletişimde zorlandığını, sınıf yönetiminde ve akademik başarıyı desteklemede çeşitli engellerle karşılaştıklarını ortaya koymaktadır (Pekgenç ve Yılmaz, 2021). Yılmaz ve Şekerci’nin (2016) araştırmasında, öğretmenlerin özellikle dil yeterliliği olmayan öğrencilerle karşılaştıklarında duygusal ve mesleki olarak zorlandıkları vurgulanmaktadır. Buna rağmen, iki dillilik bağlamında öğretmen deneyimlerine odaklanan nitel çalışmaların sayıca sınırlı olduğu görülmektedir.

Bu araştırma, sınıf öğretmenlerinin iki dilli öğrencilerle yaşadıkları deneyimleri kapsamlı biçimde inceleyerek, öğretmenlerin karşılaştığı dilsel ve kültürel zorlukları görünür kılmayı amaçlamaktadır. Böylece hem öğretmen eğitimi programlarına hem de kapsayıcı ve eşitlikçi eğitim politikalarının geliştirilmesine katkı sunması hedeflenmektedir. İki dilliliğin bir sorun olarak değil, uygun pedagojik yaklaşımlarla bir zenginlik ve fırsat alanı olarak değerlendirilebilmesi için öğretmen görüşlerinin ortaya konması önem arz etmektedir.

1.5. Varsayımlar

1. Araştırmada yer alan öğretmenlerin, iki dilli sınıflarda karşılaştıkları zorlukları objektif bir şekilde ifade edeceği varsayılmaktadır.

2. Öğretmenlerin, araştırma sürecinde verdiği yanıtların eğitimdeki dilsel çeşitliliği yansıttığı ve sınıf içi etkileşimdeki deneyimleri doğru bir şekilde aktaracağı varsayılmaktadır.
3. İki dilli sınıflarda görev yapan öğretmenlerin karşılaştıkları dilsel zorluklara ilişkin görüşleri, öğretmenlerin deneyimlerine dayalı olarak, içten ve samimi ifadelerle ortaya konmuştur.

1.6. Tanımlar

İki dillilik (Bilingualism): Bir bireyin iki farklı dili etkin bir şekilde kullanabilme yeteneğidir (Yılmaz, 2014).

Çift dilli eğitim (Dual language education): Öğrencilerin iki dilde eş zamanlı olarak eğitim aldığı öğretim modelidir (Aydın, 2015).

Dilsel çeşitlilik (Linguistic diversity): Bir toplumda farklı dil gruplarının varlığını ifade eder (Demir, 2016).

Pedagojik strateji (Pedagogical strategy): Öğretmenlerin eğitim sürecini etkili bir şekilde yönlendirebilmek için kullandıkları öğretim yöntem ve teknikleridir (Öztürk, 2018).

1.7. Sınırlılıklar

1. Bu araştırma yalnızca Şanlıurfa ilindeki bir ilkokulda iki dilli sınıflarda görev yapan öğretmenlerle sınırlıdır.
2. Veriler, öğretmenlerin deneyimlerine ve görüşlerine dayanarak elde edilecektir; bu durum, öğretmenlerin kendilerini nasıl ifade ettikleri ile sınırlıdır.

İKİNCİ BÖLÜM

KAVRAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Dil, insanların kendi düşüncelerini ve duygularını başkalarına iletmelerini, çevreleriyle etkileşimde bulunmalarını, dünyayla uyumlu bir şekilde var olmalarını ve kültürel mirası gelecek nesillere aktarmalarını sağlayan, ses ve diğer işaretlerden oluşan bir sistemdir (Güneş, 2013). İlk insanların ateşi keşfetmeleri, küçük topluluklar halinde yaşamaları, avlanmaları ve çocuk doğurmaları gibi erken dönem etkinliklerinde, duygularını ve düşüncelerini ifade etmek için geliştirdikleri çeşitli semboller ve işaretler, dilin evrensel bir ihtiyaç olduğunu ve insan toplulukları arasındaki anlayışın temelini oluşturmaktadır.

Bu erken dönem uygulamaları, dilin toplumlar arasında bilgi akışını sağlamak, kültürel değerleri aktarmak ve toplumsal bağları güçlendirmek gibi işlevleri yerine getiren, kültürel etkileşimi ve toplumsal dayanışmayı destekleyen bir araç olduğunu göstermektedir. Ergin (1976), dili, kendi kuralları içerisinde varlık gösteren ve gelişen dinamik bir unsur olarak tanımlarken, milletleri bir arada tutan, koruyan ve ortak bir değer olarak kabul edilen sosyal bir yapı olarak da değerlendirmektedir.

Bir toplumun kültürel değerlerini, geleneklerini, göreneklerini ve normlarını derinlemesine anlayabilmek için o toplumun diline bakmak gereklidir; çünkü dil, toplumsal kimliği ve kültürel mirası yansıtan bir aynadır. Dilin kelime seçimleri, yapılandırma biçimleri ve kullanım şekli, o toplumun düşünce yapısını, değerler sistemini ve tarihsel birikimini anlamamızda önemli ipuçları sunar. Nitekim dil, yalnızca bireyler arası iletişimi sağlayan bir araç değil, aynı zamanda kültürel sürekliliği koruyan ve toplumsal aidiyeti şekillendiren temel bir unsurdur (Kasap, 2020; Göçer, 2012).

2.1. Ana Dil Edinimi ve İkinci Dil Öğrenme

Bireylerin dil gelişim süreçleri, genellikle doğumdan itibaren aile ortamında maruz kaldıkları dil aracılığıyla başlar (Durmuş, 2018). Bu süreçte, bireyin çevresi tarafından

sunulan dil, onun ana dili olarak kabul edilir. Ana dil edinimi, bireylerin ilk dil becerilerini geliştirmesi ve toplumsal normlara uyum sağlaması açısından temel bir süreçtir.

Ancak bireylerin ikinci bir dil öğrenme motivasyonları ve amaçları oldukça çeşitlidir. Bu motivasyonlar, kişisel ihtiyaçlardan (rneğin, iş bulma, eğitim alma) toplumsal ve kültürel etmenlere kadar geniş bir yelpazeyi kapsar. İkinci dil öğrenimi, bireylerin sosyal, ekonomik ve kültürel fırsatlarını genişletme arzusu, uluslararası ilişkilerde bulunma gerekliliği veya göçmen topluluklarla entegrasyon gibi çeşitli sebeplerle gerekleēebilir.

2.2. İki Dillilik ve çok Dillilik: G ve Kültürel Etkileşim

Modern toplumlarda, bireylerin farklı diller konuşan topluluklarla etkileşim içinde olması giderek daha önemli hale gelmiştir. Bu etkileşim, iki dillilik (bilingualism) ve çok dillilik (multilingualism) kavramlarının yanı sıra çok kültürlülüğü (multiculturalism) de gündeme getirmiştir. İki dillilik ve çok dillilik, bireylerin birden fazla dil kullanma becerilerini ifade ederken, çok kültürlülük ise farklı kültürel arka planlardan gelen toplulukların bir arada yaşamasını ve etkileşimde bulunmasını ifade eder.

G, bu kavramların ortaya çıkmasında ve gelişmesinde önemli bir etken olarak karşımıza çıkar. G, bireylerin veya toplulukların kendi ülkelerinden ayrılarak başka bir ülkeye geçici veya kalıcı olarak yerleşmelerini ifade eder. G olgusu, ekonomik, politik, kültürel, dilsel ve toplumsal nedenlerle ortaya çıkabilir ve kitlesel bir olay olarak değerlendirilir (zkan, 2019). Göçmenler, yeni yerleştikleri ülkelerde daha iyi yaşam koşulları, eğitim ve iş fırsatları arayışındadırlar. Bu süreç hem göçmenlerin hem de ev sahibi toplumların dilsel ve kültürel dinamiklerini değiştirir.

2.3. Türkiye’de G ve Dilsel-Kültürel Etkiler

Türkiye özelinde, g kavramı genellikle Türklerin Batı ülkelerine yaptığı glerle ilişkilendirilir. Özellikle son elli yılda Avrupa ülkelerine yönelik göç hareketleri, bu ülkelerdeki yerleşik toplumlar ile göçmen topluluklar arasındaki etkileşimleri artırmıştır. Bu etkileşimler, çok dillilik ve çok kültürlülük gibi kavramların toplumsal hayatta daha belirgin hale gelmesini sağlamıştır. Türkiye'nin bu süreçteki rolü hem g veren hem de g alan ülke olarak, dilsel ve kültürel çeşitliliğin artmasına neden olmuştur.

Daha yakın dönemde, Türkiye'nin Suriye, Afganistan, Libya, İran ve Filistin gibi yakın Müslüman coğrafyalardan aldığı göçler, dilsel ve kültürel etkileşimleri artırmıştır. Bu göçler, Türkiye'nin çok dillilik ve çok kültürlülük açısından zenginleşmesine katkıda bulunmuştur. Ayrıca, 1960'lı yıllarda Avrupa, Avustralya ve Amerika gibi bölgelere çalışmak amacıyla göç eden Türk vatandaşlarının zamanla Türkiye'ye geri dönmeleriyle ortaya çıkan tersine göç hareketi de göç sürecinin sadece bir gidişten ibaret olmadığını; dönüşlerin de toplumsal yapıyı etkileyen önemli bir yönü olduğunu ortaya koymaktadır.

2.4. İki Dillilik ve Göçmen Deneyimleri

Göçmenler, genellikle iki dillilik ve çok dillilik durumlarına maruz kalabilirler. Uluslararası ilişkiler ve farklı diller konuşan toplulukların etkileşimleri, bireylerin dil durumunda değişikliklere yol açar. Göçmenler, toplumsal ve siyasal olaylara bağlı olarak sığınmacı durumuna düşebilir veya geçici koruma altında yaşamak zorunda kalabilirler. Bu durum, göçmenlerin çocuklarının dil gelişiminde belirgin değişikliklere neden olabilir ve iki dillilik ile çok dillilik olgularını ön plana çıkarabilir.

İki dillilik, tek bir kültür açısından değerlendirilemeyecek kadar karmaşık bir olgudur. Bireylerin birden fazla dil bilmesinin sebepleri çok çeşitlidir. Bu durum, savaş, doğal afetler, zorunlu göçler ve ana dilden farklı bir dilin konuşulduğu coğrafyalarda büyümek gibi etmenlerle ilişkilidir. İki dillilik kavramı, çeşitli tanımlamalara sahiptir. Bu tanımlar, bireylerin dil becerilerinin nasıl geliştiğini anlamak açısından önemlidir. Türk Dil Kurumu sözlüğünde iki dillilik, "iki dilli olma durumu" olarak tanımlanmakta ve "iki ayrı dili okuyup yazma gücüne ve becerisine sahip olma" şeklinde açıklanmaktadır.

İki dillilik kavramı, farklı araştırmacılar tarafından çeşitli şekillerde tanımlanmıştır. Bloomfield (1933), iki dilliliği, her iki dili de ana dil gibi konuşup aktif bir şekilde kullanabilmek olarak tanımlamaktadır. Grosjean (2013), iki dilliliği daha kapsamlı bir şekilde ifade eder ve bunu, iki veya daha fazla dilin düzenli olarak kullanımı olarak tanımlar. Ona göre, günlük yaşantısında iki veya daha fazla dili kullanan kişiler iki dilli olarak kabul edilir.

Lewandowski (1984), iki dilliliği, bireyin iki dili de aynı oranda hâkim olarak, bir dili diğerinden daha iyi ifade edebilme yeteneği olarak tanımlar. Buna karşın, Haugen (1953), kişinin iki dili de kusursuz bir şekilde konuşmasını şart koşmadığını belirtmektedir.

Diebold (1961), iki dilli olabilmek için ikinci dilin anlaşılmasının yeterli olduğunu ifade etmektedir. Bu tanımlar arasındaki farklılıklar, iki dilliliğin kavramsal olarak farklı coğrafyalarda ve durumlarda nasıl şekillendiğini ve dinamik bir olgu olduğunu göstermektedir.

Aksan (2007), iki dilliliği, kişinin çeşitli sebeplerle birden fazla dili edinmesi, kullanması veya ikinci dili ana dili gibi öğrenmesi olarak tanımlar. Grosjean (1994) ise, iki dilliliği, anlamlı sözceler üretme becerisi olarak tanımlar. İki dilin karşılaşmaları ve etkileşimleri, bu diller arasında geçiş ve etkileşimlere neden olabilir, bu da bir dilin diğerine bazı ses, biçim ve dizim özelliklerini aktarmasına yol açar (Aksan, 2007). Bu süreç, bireylerin her iki dili de tam olarak özümseme ve kullanma yeteneklerini etkileyebilir.

İki dilliliğin ortaya çıkmasında sosyal ve ekonomik koşullar etkili olmaktadır. Sosyolojik yapılar, ekonomik hareketlilik, ülke politikaları, tarihsel süreçler, coğrafi faktörler ve küreselleşme gibi nedenler, farklı dil gruplarının bir araya gelmesine ve karşılıklı dil öğrenimine yol açmaktadır. Dil gruplarının birbirleriyle iletişim kurma ihtiyacının, gruplardan birinin diğerinin dilini öğrenmesiyle sonuçlanacağını ifade etmektedir. Ekonomik ve ticari nedenler de farklı dillerin konuşulduğu toplulukların aynı platformda bir araya gelmesini ve iki dilliliği teşvik etmektedir (Mackey, 1967).

İki dilliliğin ortaya çıkmasında göç de önemli bir etkidir. Göçmen aileler, yaşadıkları yeni ülkelerde farklı dilleri konuşan topluluklar oluşturmakta ve bu durum iki dilliliği doğurmaktadır. Örneğin, Almanya'ya göç eden Türk, Arap ve Rus ailelerinin çocukları, Almanca konuşurken aile ortamında kendi ana dillerini korumakta ve kullanmaktadır (Grosjean, 1982).

Grosjean (1982), insanların hareketliliğinin iki dilliliğin önemli bir sebebi olduğunu ve bu konunun akademik alanda giderek daha fazla önem kazandığını belirtmektedir. İki dillilik, sadece dilsel bir yetenek değil, aynı zamanda sosyal ve kültürel bir olgu olarak değerlendirilmelidir. Bireylerin birden fazla dili öğrenmeleri ve kullanmaları hem kişisel gelişim hem de toplumsal etkileşimler açısından önemli sonuçlar doğurmaktadır.

2.5. İki Dillilik ve Eğitim

Dil, eğitim süreçlerinin temel unsurlarından biridir. İnsanlar dili, öğretim, kural belirleme ve kültür aktarma gibi özel amaçlar için kullanırlar (Schunk, 2014). Her dil, içinde

bulunduğu kültürün özelliklerini yansıtır. Eğitim stratejileri de bu kültürel özelliklerle birlikte, dilin ve dil kullanımına dair durumların çerçevesinde geliştirilir.

Eğitim sürecinde iki dillilik önemli bir rol oynamaktadır. Tarihsel süreçte belirli dillerin kültürel ve eğitimsel üstünlüğü, bireylerin bu dillerde eğitim almalarını teşvik etmiştir. Örneğin, Roma İmparatorluğu döneminde Latince ve Yunanca, Rönesans döneminde ise İtalyanca öne çıkmıştır. Günümüzde ise İngilizce, bilim ve teknoloji dili olarak uluslararası alanda kabul görmektedir ve Hindistan gibi birçok ülke İngilizceyi eğitim dili olarak benimsemektedir (Mackey, 1967). Eğitim politikaları, kişilerin yeni diller öğrenmelerini ve iki dilli bireyler olmalarını teşvik etmektedir.

İki dillilik ve çok dillilik, tarih boyunca siyasi, sosyal, göçmenlik ve ekonomik nedenlerle ortaya çıkmıştır. Farklı dillerin konuşulduğu toplumlarda bireylerin toplumsal entegrasyonu ve etkili bireyler olmaları beklenmektedir. Bu entegrasyonun eğitim alanında da gerçekleşmesi önemlidir. Modern dünyada birden fazla dile sahip bireylerin bulunduğu toplum yapısı giderek artmakta ve bu durum, çeşitli kültürlere ve dillere ev sahipliği yapacak bir eğitim anlayışını zorunlu kılmaktadır. Eğitim, bireylerin yaşadığı toplumla kaynaşmasını ve bu toplumun kültürel değerlerini öğrenmelerini sağlar. Baur (2009) tarafından belirtildiği gibi, “Dil yeteneği eğitim ve sosyal entegrasyon için anahtar yetkinliktir” ve birçok ülke bu yetkinliğin önemini kavrayarak eğitim anlayışlarını bu bakış açısıyla yeniden düzenlemektedir.

Küreselleşme ve göç olgularının etkisiyle, günümüz dünyasında dil çeşitliliği önemli ölçüde artmıştır. Bu artış, eğitim kurumlarında belirgin bir şekilde gözlemlenmekte ve sınıfların dil açısından daha heterojen hale gelmesine yol açmaktadır. Özellikle iki dilli sınıflarda, öğrencilerin farklı dil yeterlilikleri ve kültürel geçmişleri, öğretmenlerin sınıf içi iletişim, ders işleyişi ve pedagojik uyum açısından çeşitli zorluklar yaşamasına neden olmaktadır. Küreselleşmenin bir sonucu olarak ülkeler arası iş birliği ve iletişimdeki artış, ulusal sınırları giderek azaltmış ve çok kültürlü, çok dilli toplumsal yapıları desteklemiştir. Türkiye, bu değişime uyum sağlayarak iki dilli eğitimi benimsemekte ve eğitim alanında dil çeşitliliğini artırmaktadır. Bu durum, eğitim stratejilerinin yeniden değerlendirilmesini ve bu çeşitliliği profesyonel bir şekilde yönetmesini gerektiren öğretim yöntemlerini zorunlu kılmaktadır. Bu gelişmeler, öğretim stratejileri ve eğitim politikalarının güncellenmesi açısından yeni bir önem taşır ve dil ve kültürel çeşitliliğin eğitim üzerindeki etkilerini dikkate almayı gerekli kılmaktadır.

2.5.1. İki Dilli Eğitim Sistemleri

İki dilli eğitim, eğitim faaliyetlerinin en az iki farklı dilde gerçekleştirilmesini ifade eder. Bu tür bir eğitim programı hem yerel dil hem de egemen dil içeriklerini eş zamanlı olarak içermelidir (Kaya ve Aydın, 2014). Göç hareketlerinin, savaşlar, yoksulluk gibi olumsuz koşullardan kaçış ya da yeni iş ve eğitim fırsatlarını arama motivasyonlarıyla arttığı bir dönemde, dünya genelinde çeşitli iki dilli eğitim modellerinin uygulanması gereklilik haline gelmiştir (Haznedar, 2021). Türkiye gibi çok kültürlü bir ülkede, ana dili Türkçe olmayan öğrenciler için iki dilli eğitim uygulamalarının henüz geliştirilmemiş olması, bu konunun önemli bir eksiklik olduğunu göstermektedir. Ayrıca, bu tür bir eğitim uygulamasının hangi etnik grupları kapsayacağı da belirsizliğini korumaktadır (Gözüküçük, 2015). Küresel ölçekteki iki dilli eğitim sistemleri, aile yapısı, öğrenci profili, okul sisteminin özellikleri, öğrencinin dil geçmişi ve toplumsal, siyasal ve ekonomik faktörler gibi çeşitli etkenlerden etkilenmektedir (Haznedar, 2021).

İki dilli eğitim küresel ve yerel bağlamda giderek daha fazla önem kazanmaktadır. Özellikle, göç hareketlerinin, savaşların ve ekonomik zorlukların, iki dilli eğitim modellerine olan ihtiyacı artmıştır. Türkiye bağlamında Türkçeyi ana dil olarak konuşmayan öğrencilere yönelik iki dilli eğitim uygulamalarının henüz yeterince geliştirilmediği, bu durumun ciddi bir eksiklik oluşturduğu ifade edilmektedir (Kaya ve Kardaş, 2020). Ayrıca, iki dilli eğitim uygulamalarının hangi etnik grupları kapsayacağı konusunda bir belirsizlik bulunduğu ve bu belirsizliğin eğitim politikalarının etkinliğini olumsuz yönde etkileyebileceği belirtilmiştir. Sonuç olarak, iki dilli eğitim sistemlerinin yerel koşullara ve toplumsal gereksinimlere uygun bir biçimde tasarlanması gerektiği düşünülmektedir.

Tablo 1'de Haznedar (2021) tarafından sınıflandırılmış olan iki dilli eğitim modelleri görülmektedir. Bu sınıflandırma, modelleri “zayıf” ve “güçlü” olmak üzere iki ana başlık altında toplamaktadır.

Tablo 1. İki Dilli Eğitim Modelleri

Zayıf İki Dilli Eğitim Modelleri	Güçlü İki Dilli Eğitim Modelleri
Ana Akım (Daldırma Tekdillileştirme- Submersion) Modeli	İkinci Dilde Yoğun Eğitim
Çift Yönlü Model	Miras Dil Modeli
Öğrenciyi Dersten Alma Modeli	İçerik Temelli Model
Geçici İki Dilli Eğitim Modeli	

Kaynak: (Haznedar,2021)

2.5.1.1. Zayıf İki Dilli Eğitim Modelleri

Zayıf iki dilli eğitim modelleri, öğrencilerin dil gelişimlerini yeterince desteklemeyen ve dil becerilerinin dengeli bir şekilde gelişmesine katkı sağlamayan eğitim yaklaşımlarıdır. Bu eğitim modelleri; ana akım modeli, çift yönlü model, öğrenciyi dersten alma ve geçici iki dilli eğitim modelleridir.

2.5.1.1.1. Ana Akım (Daldırma-Tekdillileştirme-Submersion) Modeli

Bu model, İngilizce’de "submersion" olarak bilinir ve genellikle dil ve eğitim konularında birçok olumsuz etkiye sahip olan programlarda tercih edilir (Derince, 2012). Ana akım modelinde öğrenciler, ikinci dilin yoğun bir şekilde kullanılacağı bir ortamda eğitim görürler. Bu model, ana dilin eğitim sürecindeki rolünü göz ardı eder ve genellikle öğrencinin dil engellerini aşması için herhangi bir özel destek sunmaz. Bu yaklaşım, azınlık gruplarının ve göçmen çocuklarının eğitiminde kullanılmakta olup, öğrencinin egemen kültüre entegrasyonu ve toplumsal kaynaşmasını hedefler (Aydın, 2017; Kaya ve Aydın, 2014). Türkiye’de Kürtçe konuşan öğrencilerin anadil desteğinden yoksun bir şekilde Türkçe eğitim aldığı durumlar, submersion modeliyle örtüşen bir uygulama olarak değerlendirilmektedir (Derince, 2012).

2.5.1.1.2. Çift Yönlü Model

Çift yönlü eğitim modeli, iki dilliliğin sürdürülebilirliğini teşvik ederken, aynı zamanda akademik gelişime de katkı sağlayabilmektedir. Bu model de hem azınlık dili hem de egemen dili konuşan çocuklar aynı sınıflarda eğitim alır. Eğitim genellikle her iki dilin eşit

şekilde kullanıldığı bir yapıdadır (Derince, 2012). Örneğin, ana dili Kürtçe olan ve ana dili Türkçe olan öğrenciler aynı derslerde hem Kürtçe hem de Türkçe eğitim alabilirler veya dersler iki farklı dilde işlenebilir.

2.5.1.1.3. Öğrenciyi Dersten Alma Modeli

Bu modelde, öğrenciler belirli zaman aralıklarında dil eğitimi için sınıftan alınır. Ancak, bu uygulama öğrencilerin sınıf içi derslerden mahrum kalmalarına ve akademik gelişimlerinin yavaşlamasına neden olabilir, bu yüzden sıkça tercih edilmemektedir (Haznedar, 2021).

2.5.1.1.4. Geçici İki Dilli Eğitim Modeli

Geçici iki dilli eğitim modelinde, öğrenciler eğitimlerinin ilk birkaç yılında ana dillerinde eğitim alırlar (Baker, 2011). Bu model, erken çıkış ve geç çıkış olmak üzere iki farklı yöntemle uygulanır (Haznedar, 2021; Kaya ve Aydın, 2014). Erken çıkış modelinde, öğrenci anasınıfından ilkokul üçüncü sınıfa kadar ana dilinde eğitim alırken, geç çıkış modelinde ana dilde eğitim süresi altıncı sınıfa kadar devam eder. (Baker, 2011; Thomas ve Collier, 2002). Bu modellerin ortak amacı, öğrencinin hem ana dilde hem de egemen dilde akademik başarı elde etmesidir (Kaya ve Aydın, 2014).

2.5.1.2. Güçlü İki Dilli Eğitim Modelleri

Güçlü iki dilli eğitim modelleri, öğrencilerin hem anadillerini hem de egemen dili etkin bir şekilde öğrenmelerini sağlayan, dil becerilerini dengeli bir şekilde geliştirmeye yönelik eğitim yaklaşımlarıdır. Bu eğitim modelleri; ikinci dilde yoğun eğitim, miras dil modeli ve içerik temelli modelleridir.

2.5.1.2.1. İkinci Dilde Yoğun Eğitim Modeli (Immersion)

Bu eğitim modeli, ilk olarak Kanada'da uygulanmaya başlanmış olup, iki dilin eğitim sürecinde yer aldığı ve desteklendiği bir yaklaşımdır. Modelin temelinde, öğrencilerin eğitimlerinin büyük bir kısmının egemen dilde verilmesi, ardından ise ana dilin ders programına dahil edilmesi bulunmaktadır (Aydın, 2017; Haznedar, 2021). Bu bağlamda,

öğrenciler okulda ana dillerinde değil, egemen bir dilde eğitim alırlar. Ancak, bu süreçte, öğrencilerin anadillerine değer verilmesi beklenen, her iki dili de iyi bilen öğretmenler tarafından eğitim verilmesi esastır (Derince, 2012).

2.5.1.2.2. Miras Dil Modeli

Miras dili, aynı zamanda kalıtım dili olarak bilinen model, etnik dillerin ve kültürel mirasların korunmasını hedefler (Baker, 2011). Amerika Birleşik Devletleri (ABD), Kanada, Avustralya ve Norveç gibi ülkelerde uygulanan bu model, kaybolma tehlikesi altında olan nadir konuşulan dillerin yeniden canlandırılmasını amaçlar (Kaya ve Aydın, 2014).

2.5.1.2.3. İçerik Temelli Eğitim Modeli

İçerik temelli eğitim modeli, diğer zayıf iki dilli eğitim yaklaşımlarından farklı olarak, öğrencinin ikinci dilde yetkinlik kazanmasını sağlamak için asimilasyon, sosyal, kültürel ve psikolojik etkilerden arındırılmış bir ortam sunar. Bu model, dil öğretiminde çok yönlü bir yaklaşım sunarak hem uygulama hem de teorik açıdan geniş bir çerçeve sağlar (Haznedar, 2021).

2.6. İki Dillilik ve İlişkili Terimler

Dil edinimi ve dil öğrenimi, dil kazanım süreçlerini anlamada temel kavramlar olup, her ikisi de farklı özellikler ve süreçlerle tanımlanmaktadır. Dil edinimi, genellikle bilinç dışı bir süreç olarak kabul edilir. Bu bağlamda, bir çocuğun ana dilini öğrenme süreci dil edinimi olarak değerlendirilir. Çocuk, dilin kurallarını ve yapısını doğal bir şekilde, çevresinden aldığı ipuçları ve etkileşimlerle öğrenir. Bu süreçte bilgi, bireyin bilinçli farkındalığının ötesinde, örtük bir biçimde gerçekleşir (Fotos, 2001).

Öte yandan, dil öğrenimi daha bilinçli bir süreç olarak tanımlanır. Bu süreç, kuralların, yapılarının ve kelimelerin sistematik bir şekilde öğretildiği, açıklamalarla desteklenen bir öğrenme sürecidir. Schmidt'in perspektifine göre, dil edinimi 'tesadüfi öğrenme' olarak ele alınabilir; çünkü burada bilgi örtük olup, birey öğrenme sürecinde aktif bir farkındalık ve niyet içerisinde değildir (Schmidt, 1990'dan aktaran McLaughlin, 1990). Dil öğrenimi ise

‘farkındalıklı öğrenme’ olarak değerlendirilebilir; burada dikkat, niyet ve öğrenilen bilginin rapor edilebilme yeteneği gibi unsurlar bulunur ve öğrenme süreci açık bir şekilde gerçekleşir.

Bu bilgiler ışığında, dil edinimi örtük öğrenme ile ilişkilendirilebilirken, dil öğrenimi açık öğrenme ile ilişkilidir. Örtük öğrenme, genellikle rastlantısal koşullarda ve bilgiye doğrudan erişimin sınırlı olduğu durumlarda ortaya çıkar; elde edilen bilgi büyük ölçüde bilinç dışı ve dile getirilemez olur (Dienes, Broadbent ve Berry, 1991). Bu iki öğrenme biçimi, onları ortaya çıkaran koşullar ve ürettikleri bilgiye göre birbirinden farklılık gösterir. Bu farklılıklar, eşzamanlı (simültane) ve ardışık (sekuansiyel) iki dillilik arasındaki farkları anlamada kritik bir rol oynar, çünkü her iki öğrenme türü de özellikle iki dillilikte beynin düzenlenişine dair bilgi sağlar.

2.7. İki Dillilikte Geleneksel Yaklaşımlar: Maksimalist ve Minimalist Yaklaşımlar

İki dillilik konusunda iki temel yaklaşım bulunmaktadır. Hélot (2006), iki dilliliği ele alırken, bir yandan maksimalist yaklaşımın, diğer yandan da minimalist yaklaşımın araştırmacılar arasında iki zıt görüş olarak savunulduğunu ifade etmektedir. Baetens-Beardsmore (1986), iki dilli bireylerin her iki dilde de ana dil seviyesinde yeterlilik göstermelerini ve iki dilli ortamlarda gerekli tüm görevleri yerine getirme potansiyelini, maksimalist yaklaşım olarak tanımlamıştır. Minimalist yaklaşım ise, iki dilli bireylerin kendi ana dilleri dışında farklı bir dilde, dil becerilerinin en az birinde asgari yeterlilik göstermelerini ve iki dilli ortamlarda sınırlı ama uygun sözcük ve dil bilgisi ile iletişim kurabilmelerini esas almaktadır.

Bu iki yaklaşıma ilişkin farklı görüşler literatürde açıkça ortaya konmuştur. Bloomfield (1935) ve Hagege (1996), maksimalist yaklaşımı savunarak bireyin her iki dili de ana dili gibi konuşabilmesi gerektiğini ileri sürmüştür. Bu yaklaşımda iki dillilik, ancak her iki dilde tam yeterlilik sağlandığında mümkün kabul edilmektedir. Grosjean (2015) ise bu anlayışa karşı çıkarak, iki dilliliği sabit bir yeterlik durumu olarak değil, bireyin yaşam bağlamına göre değişen, dinamik ve kullanım temelli bir olgu olarak tanımlamaktadır. Titone (1972) ve Haugen (1953) de iki dilliliği, bireyin iletişim bağlamında kendini ne ölçüde etkili ifade edebildiği üzerinden değerlendirerek, yeterlilik temelli bir kavramsal çerçeve çizmiştir.

İki dillilikle ilgili yaklaşımlar, öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarını etkileyebilir. Maksimalist bakış açısına dayalı bir tutum, öğrencilerin her iki dili ileri düzeyde kullanmalarını öncelikli hedef hâline getirebilir. Bu durum, öğrencilerin dil performanslarına ilişkin beklentilerin yükselmesine neden olabilir. Minimalist yaklaşıma dayalı bir anlayış ise iletişim kurma becerisine odaklanır ve farklı düzeylerdeki dil kullanımını da kabul edilebilir olarak değerlendirir. Böyle bir yaklaşım, öğretim sürecinde daha esnek uygulamaların tercih edilmesine zemin hazırlayabilir. Öğretmenin benimsediği yaklaşımın, öğrencilerle kurulan iletişimi ve dil gelişimine yönelik düzenlemeleri etkileyebileceği düşünülmektedir.

2.8. İki Dillilik Türleri

İki dillilik kavramı, dilbilim literatüründe yeterli ve tatmin edici bir tanımının yapılması güç bir konudur ve tek bir tanımın varlığı konusunda genel bir görüş birliği bulunmamaktadır. Bu belirsizlik, birçok dilbilimcinin iki dilliliği farklı açılardan ele alarak çeşitli türlerini ve tipolojilerini tanımlamasına neden olmuştur. Örneğin, birçok araştırmacı iki dilliliğin çeşitli yönlerini açıklığa kavuşturmak amacıyla farklı sınıflandırmalar ve kategoriler geliştirmişlerdir. (Ervin ve Osgood, 1954; Fishman, 1965; Jakobovitz ve Lambert, 1960; Macnamara, 1970; Weinreich, 1953).

İki dillilik, bireylerin sahip olduğu iki dildeki yeterlilik düzeylerini, edinim yaşlarını, her iki dildeki becerilerini ve bu diller arasındaki ilişkileri dikkate alarak çeşitli biçimlerde incelenir. Bu incelemeler, diller arasındaki olumlu veya olumsuz etkileri de kapsayacak şekilde geniş bir yelpazeye yayılmaktadır.

İki dillilik kavramının birçok farklı türü ve alt kategorisi bulunmakla birlikte, bu kavramın temel ayrımları genellikle iki ana kategoriye indirgenebilir: Bireysel iki dillilik ve toplumsal iki dillilik. Hamers ve Blanc (2000), bu iki kavram arasındaki farkı vurgulamak amacıyla bireysel iki dilliliği "bilinguality" (bireysel iki dillilik) ve toplumsal iki dilliliği "bilingualism" (toplumsal iki dillilik) olarak tanımlamışlardır. Bu ayrım, iki dilliliğin bireysel ve toplumsal boyutlarını daha iyi anlamak ve açıklamak için kullanılan önemli bir kavramsal çerçeve sunar.

2.8.1. Bireysel İki Dillilik

Bireysel iki dillilik, bir kişinin iki dili çeşitli derecelerde kullanabilme yeteneğini ifade eden, kişisel bir iki dillilik biçimidir. Bu tür iki dillilik, bireyler arasında farklılık gösterebilen ve bir dilin diğerine göre çeşitli seviyelerde kullanılabildiği durumları kapsamaktadır. Bireysel iki dilliliğin gelişiminde iki ana faktör öne çıkmaktadır: Birincisi, bireylerin iki kültürlü toplumlarda veya ortamlarda bulunmaları; ikincisi ise, ihtiyaç duyulan durumlarda ikinci bir dili öğrenmeleridir (Mackey, 1976).

2.8.1.1. Dili Anlama ve Anlatma Durumuna Göre İki Dillilik Türleri

2.8.1.1.1. Üretimsel İki Dillilik

Bireyin her iki dilde de konuşma ve yazma yeteneğine sahip olmasını ifade etmektedir. Bu bağlamda, bireyin her iki dildeki yeterlilik düzeyleri birbirinden farklılık gösterebilir (Bialystok, 2001).

2.8.1.1.2. Algısal İki Dillilik

Algısal iki dillilik, bireyin bir dilde anlama yeteneğine sahip olmasına rağmen, o dilde kendini ifade etme becerilerinin yeterince gelişmediği durumları tanımlamaktadır (Rosenback, 2016).

2.8.1.2. Dil Yeterliliğine Göre İki Dillilik

İki dillilik, bireylerin her iki dildeki yeterlilik düzeylerine ve dil becerilerine bağlı olarak çeşitli kategorilere ayrılabilir. Bu kategoriler genel olarak üç ana grupta sınıflandırılmaktadır:

2.8.1.2.1. Dengeli İki Dillilik

Birey, her iki dili de eşit derecede etkin ve yetkin bir şekilde kullanabilmektedir. Birey hem ana dilinde hem de ikinci dilinde etkili bir öğrenme süreci geçirerek her iki dilde de yeterli düzeyde hakimiyet kazanmıştır (Uyar, 2012). Bu durum, bireyin dil becerilerini geliştirmesi ve iki dilli bir iletişim ortamında başarılı olabilmesi açısından önemlidir.

2.8.1.2.2. Baskın İki Dillilik

Birey, bir dili diğerine göre daha yüksek bir yeterlilik ve kullanım oranına sahip olarak kullanmaktadır. Bireyin iki dilden birinde temel dilsel becerilerinde daha yetkin olması, bu bireyin daha sık o dili tercih etmesine neden olmaktadır (Uyar, 2012). Bu durum, dil kullanımı ve tercihleri üzerinde önemli bir etki yaratmakta, bireyin iletişim becerilerini şekillendirmektedir.

2.8.1.2.3. Yarım Dillilik/Sınırlı İki Dillilik

Birey, bir dili diğerine göre daha düşük bir yeterlilik ve kullanım oranına sahip olarak kullanmaktadır veya her iki dilde de sınırlı becerilere sahip olabilir. Bireyin her iki dilde de yetersiz bir gelişim sergilemesi durumudur. Sınırlı iki dillilik, bireyin her iki dilin doğal konuşucusu olmasına rağmen, bu dillerdeki edinim sürecinin kalitesizliği sebebiyle bilişsel gelişiminin yetersiz kalmasını ifade etmektedir. Bu durum, dengeli iki dillilik kavramının zıttı olarak değerlendirilir ve bireyin dil becerilerinin yeterince gelişmediğini göstermektedir (Uyar, 2012).

2.8.1.3. Bilişsel Boyuta Göre İki Dillilik

Bilişsel boyutta, iki dillilik, bireylerin dil ve düşünce arasındaki ilişkiyi ve beyindeki anlamsal birimlerin bilişsel temsillerini incelemektedir. Bu bağlamda, iki dilli bireylerde dil ve düşünce süreçleri üç temel şekilde ele alınabilir:

2.8.1.3.1. Eş güdümlü İki Dillilik

Bireyler iki dili birbirine paralel olarak kullanabilir ve düşünce süreçlerinde her iki dil de etkin bir şekilde rol oynar. Dil kullanımının her iki sistem arasında dengeli bir şekilde dağıldığı ve bireyin her iki dilde de aynı seviyede bilişsel işleme yapabildiği görülür. Eş güdümlü iki dillilik, bireylerin farklı sosyal ve bağlamsal ortamlarda iki dili geliştirdiği durumu ifade eder. Bu süreçte, çocuk önce bir dil sistemi öğrenir, ardından ikinci bir dil sistemi geliştirir ve nihayetinde her iki dil sistemini eş zamanlı olarak, birbirinden bağımsız bir şekilde kullanabilir (Bölükbaş Kaya, Hançer ve Golynskaia, 2019).

2.8.1.3.2. Bileşik İki Dillilik

Bireylerin her iki dili birbiriyle entegre bir biçimde kullandığı ve bu diller arasında belirli bir bilişsel bağ kurdukları görülür. Anlamsal birimler, her iki dilde ortak bir bilişsel şemada yer alır ve dilin anlamları bir dilde öğrenilen bilgiyle diğer dilde de bağlantılı olarak işlenir. Kail'e (2015) göre: "Bileşik iki dillilik durumunda, iki dil kodu (örneğin: 'chien' [Fransızca köpek] ve 'dog' [İngilizce köpek]) aynı anlam biriminde bir arada bulunur. Ancak, eş güdümlü iki dillilikte her bir dil kodu, iki ayrı anlam birimi olarak düzenlenir."

2.8.1.3.3. Bağımlı İki Dillilik

Bireylerin bir dildeki bilişsel temsillerin diğer dildeki temsillere bağımlı olduğu görülür. Yani, bir dildeki düşünce veya anlama süreçleri, diğer dildeki bilişsel yapıların etkisi altında olabilir ve bu durum, iki dil arasındaki bilişsel bağımlılığı ifade eder. Bağımlı iki dillilik, bir dilin öğrenilmesinde diğer dilin bir araç olarak kullanıldığı bir durumu tanımlar. Bu bağlamda, iki dilli birey, daha az hâkim olduğu dili konuşurken, daha yetkin olduğu dilin kelimelerinden faydalanır ve bu iki dil arasında kelime aktarımı sağlanır (Bölükbaş Kaya, Hançer ve Golynskaia, 2019).

2.8.1.4. Yaşa Göre İki Dillilik

İki dillilik, bireylerin dilleri edinme yaşlarına göre çeşitli kategorilere ayrılabilir. Bu sınıflama, dil öğrenme süreçlerinin zamanlamasına bağlı olarak şu şekilde düzenlenmiştir:

2.8.1.4.1. Erken İki Dillilik

Bireylerin çocukluk döneminde, genellikle 3 yaşından önce, iki dili aynı anda edindiği durumu ifade eder. Erken iki dillilik, her iki dilin de gelişim sürecinde aynı yaş döneminde öğrenilmesini kapsar. Erken iki dillilik kendi içinde ikiye ayrılır: Eş zamanlı erken iki dillilik ve ardışık/ sıralı erken iki dillilik. Eş zamanlı erken iki dillilik, Bireyler, çok genç yaşlarda, genellikle 3 yaşından önce her iki dili aynı anda öğrenirler. Bu durumda, her iki dil de eşit derecede erken yaşta edinilir ve çocuk, iki dili paralel olarak geliştirme fırsatına sahip olur. Ardışık / sıralı erken iki dillilikte ise çocuk, bir dili erken yaşta öğrendikten sonra, belirli bir süre sonra (genellikle çocukluk döneminde) ikinci dili öğrenir. Bu durumda, bir dilin öğrenilmesinin ardından diğer dilin edinilmesi söz konusudur.

2.8.1.4.2. Geç İki Dillilik

Bireylerin bir dili erken yaşta edindikten sonra, daha ileri bir yaşta ikinci bir dili öğrenmesi durumunu ifade eder. İkinci dil, çocukluk döneminin ilerleyen yaşlarında veya ergenlik döneminde öğrenilir.

2.8.1.4.3. Ergen İki Dilliliği

Birey, ergenlik döneminde, genellikle 12 yaş ve sonrasında ikinci bir dili öğrenir. Bu durumda, ergenlik dönemi dil öğrenme sürecinde önemli bir rol oynar.

2.8.1.4.4. Yetişkin İki Dilliliği

Bireylerin yetişkinlik döneminde ikinci bir dili öğrendiği durumu ifade eder. Yetişkin iki dilliliği, dil öğrenme sürecinin erken yaşlardan çok daha geç bir dönemde gerçekleştiği durumları kapsar.

2.8.1.5. Diller Arasındaki Etkileşime Göre İki Dillilik

İki dillilik, diller arasındaki etkileşim ve toplumsal çevrenin bireyin iki dillilik gelişimi üzerindeki etkisini temel alarak iki ana kategoriye ayrılabilir: Artırıcı iki dillilik ve eksiltici iki dillilik. Bu sınıflama, özellikle ikinci dilin sonradan edinildiği durumlarda, birinci dil üzerindeki etkileri ve iki dilin gelişim süreçlerini incelemeyi amaçlamaktadır.

2.8.1.5.1. Artırıcı İki Dillilik

İkinci dilin öğrenilmesinin birinci dil üzerinde olumlu bir etkisi olduğu ve her iki dilin de gelişimini destekleyen bir çevrenin varlığını ifade eder. İkinci dilin öğrenilmesi, birinci dilin becerilerini veya kullanımını güçlendirebilir, dil becerilerini artırabilir ve dilsel zenginliği teşvik edebilir. Bu etki, bireylerin her iki dili de aktif olarak ve yüksek düzeyde kullanmalarını sağlar.

2.8.1.5.2. Eksiltici İki Dillilik

İkinci dilin öğrenilmesinin birinci dil üzerinde olumsuz bir etkisi olduğu durumu ifade eder. İkinci dil öğrenilirken, birinci dilin becerileri veya kullanımı azalabilir, çünkü birey, ikinci dile daha fazla odaklanabilir. Bu durum, birinci dildeki yetkinliğin zamanla kaybolmasına veya azalmasına yol açabilir ve iki dil arasındaki dengenin bozulmasına neden olabilir.

2.8.2. Toplumsal İki Dillilik

Toplumsal iki dillilik, bireyin değil, toplumun dilsel yapısına odaklanan bir yaklaşımdır. Bu bakış açısına göre, iki dillilik yalnızca bireylerin dil edinimiyle açıklanamaz; aksine bireylerin içinde bulunduğu sosyal çevre, siyasal yapı, tarihsel geçmiş ve kültürel etkileşimler iki dilliliğin oluşumunda belirleyici rol oynamaktadır (Fishman, 1965; Romaine, 1995). Toplumsal iki dillilik, bireylerin dil kullanımlarının sosyal bağlamla etkileşimi sonucu şekillendiğini savunur ve bu etkileşimler, zamanla pidgin, kreol veya hibrit diller gibi yeni dil biçimlerinin ortaya çıkmasına da neden olabilir (Mackey, 1976, 1997). Bu çerçevede toplum dilbilimciler yatay, dikey ve çapraz olmak üzere üç farklı toplumsal iki dillilik türü tanımlamıştır (Siguan ve Mackey, 1986; Laroussi, 2006).

2.9. İkinci Dilin Edinim Şekline Göre İki Dillilik Türleri

2.9.1. Doğal İki Dillilik (Natural Bilingualism)

Doğal iki dillilik hem içsel hem de dışsal etkenlere bağlı olarak ortaya çıkmaktadır. İçsel etkenler, çocuğun ilk duyduğu ana dil ile ilgiliyken, dışsal etkenler toplumsal bağlamda gerçekleşen dil gelişimlerini ifade etmektedir (Cengiz, 2006).

2.9.2. Kültürel İki Dillilik (Cultural Bilingualism)

Kültürel iki dillilik, genel anlamda okul temelli iki dillilik ile bazı ortak yönler göstermektedir. Ancak kültürel iki dillilik terimi, yabancı dili iş, seyahat gibi amaçlarla öğrenen yetişkinleri tanımlamak için kullanılmaktadır (Skutnabb-Kangas, 1981).

2.9.3. Okul İki Dilliliği (School Bilingualism)

Adından da anlaşılacağı üzere yabancı dilin resmi eğitim yöntemleriyle öğrenilmesiyle elde edilen bir sonuçtur. Bu durum, bireyin o dili doğal bir iletişim aracı olarak kullanma imkânının olmadığını göstermektedir (Skutnabb-Kangas, 1981).

2.10. İkinci Dil Edinim Sürecinde Karşılaşılan Durumlar

İkinci dil edinimi süreci, bireylerin birinci dillerinden sonra farklı bir dili çevresel, toplumsal ya da akademik bağlamlarda öğrenme ve kullanma sürecini ifade eder. Bu süreçte ortaya çıkan dilsel özellikler, bireyin hem ana dilini hem de ikinci dili nasıl yapılandırdığına göstermektedir. Düzenek değiştirme ve ara dil formları, diller arasındaki etkileşim sonucu ortaya çıkan eylemlerle ilgili olarak, ikinci dil edinimi sürecinde ve geç iki dillilik veya kazanılmış iki dillilik bağlamında önemli olgular sunmaktadır. Bu olgular arasında en dikkate değer olanlardan biri, kuşkusuz düzenek değiştirmedir (Demiray, 2015). İki dilli bireylerin iletişim süreçlerinde ikinci dilde akıcı konuşma isteği, dilde düzenek değiştirmenin tetikleyicisi olmaktadır.

Çocukların hem ana dil hem de ikinci dil ediniminde bilişsel, duygusal ve sosyal değişkenler aynı anda etkili olur; bu nedenle çocuklar, bu etkenlerle mücadele etmeden

içgüdüsel olarak dil edinimini gerçekleştirirler. Örneğin, henüz 6 yaşına gelmemiş bir çocuk, okulda öğretmeniyle toplumsal dilde, evde ise ailesiyle ana dilinde iletişim kurabilmektedir. Bu, bilinçli bir değişikliktir.

2.10.1. Olumsuz Aktarımlar

Ana dili konuşucusu, öğrendiği ikinci dilde veya yabancı dilde kendi köken dilindeki anlam, dil bilgisel (ses bilgisel, söz dizimsel veya biçim bilgisel) yapıları, atasözlerini, deyimleri ve beden diline ait unsurları aktarma eğilimi göstermektedir. Eğer bu aktarım eş değer öğeler arasında gerçekleşirse, dil öğrenim süreci kolaylaşır. Ancak, bu girişimden beklenen verim alınamazsa, buna olumsuz aktarım (interferans) denir. Ortaya çıkan dil yanlışları ise olumsuz aktarım hatası (Interferenzfehler) olarak adlandırılmaktadır (Weinreich, 1953/1963; Juhasz, 1970, 1977). Bu durum, konuşucunun dışında istemsiz bir şekilde bir dilin diğerine baskın etkisi sonucunda gerçekleşen bir eylem olarak tanımlanabilir (Demiray, 2015).

Azınlık çocuklarında genellikle birinci dilden ikinci dile geçiş sürecinde, kademeli olarak birinci dilde kayıplar yaşanabilmektedir (Paradis, 2007). Bu durum, iki dillilikte olumsuz aktarıma net bir örnek teşkil etmektedir. İki dilli bir çocuğun, ailesi tarafından hem ana dilinde hem de hedef dilde desteklenmesi, her iki dili de kaybetmeden hayatına devam edebilmesi açısından büyük önem taşımaktadır. Birçok göçmen çocuğun akademik başarısında ev dili ile okul dili arasındaki uyumsuzluğun başarıda gerilemeye neden olduğu savunulmaktadır; bu duruma uyumsuzluk hipotezi denilmektedir (Cummins, 1979).

2.10.2. Karşılıklı Bağımlılık Kuramı

İkinci dil edinimi, doğal bir süreç içerisinde gerçekleşir ve çocukların ikinci dili öğrenimi, birinci dilin sınırlarıyla açıklanabilir (Boeckmann, 2010). Cummins'in (1979) karşılıklı bağımlılık teorisi çerçevesinde, bir çocuğun her iki dilde belirli bir seviyeye ulaşabilmesi için öncelikle kendi dilinde bu seviyenin üzerinde olması gerekmektedir. Bu bağlamda, ikinci dil, birinci dilin sınırları üzerinden inşa edilmektedir. Dolayısıyla, karşılıklı bağımlılık teorisi, dilsel ve bilişsel yeterliliklerin bir arada bulunduğu, ana dilin temel alındığı ve ilgili dil transferlerinin gerçekleştirilmesinde ana dilin önemini vurgulayan önemli bir kavramdır.

Ana dili temel alan ikinci dil ediniminde, bireyin ana dilini öğrendiği dönemlerde olduğu gibi, her şeyi gözle görerek ve duygusal bir yük altında anlaması gerektiği, doğal ve tek çözüm yolu olmadığı belirtilmektedir. Bu nedenle, ikinci dili edinirken, ana dilindeki kadar duygusal bir yük yaşanmayacağı öne sürülmektedir. Böylelikle, çocuk ikinci dilde daha eleştirel bir bakış açısına sahip olabilecek ve diğer dildeki kelimelerle ifade edilen değer yargılarını daha iyi algılayabilecektir (Temel ve Şimşek Bekir, 2005).

Sonuç olarak, karşılıklı bağımlılık teorisinin, potansiyel dilsel süreçler üzerindeki etkileri açısından gecikme etkisi, hızlandırıcı etki ve aktarım etkisi gibi unsurların var olduğunu belirtmek mümkündür.

2.11. İki Dillilik Kuramına Göre Güncel Yaklaşımlar

Günümüzde bireyler, iletişim olanakları bakımından geçmişe nazaran önemli ölçüde daha fazla imkana sahiptir. Hızla gelişen bilişim teknolojileri ve internet tabanlı uygulamalar, insanların dünyanın çeşitli bölgelerinde farklı dillerde etkili bir şekilde iletişim kurabilmesine olanak tanımaktadır. Bu durum, yabancı dillere olan ilginin de hızla artmasına yol açmaktadır. Ayrıca, küreselleşme ve göç olgularının etkisiyle dillerin ülkeler arasında daha kolay yayılması, iki dilliliği önemli ölçüde teşvik etmiştir.

Bu gelişmeler, iki dillilik kavramının daha esnek ve kapsayıcı bir tanıma sahip olmasına katkıda bulunmuştur. Günümüzde bireyler, yalnızca ana dil düzeyinde değil, aynı zamanda farklı dillerde de etkili bir şekilde iletişim kurma yeteneğine sahip olabilmektedir. Bu durum, bireylerin kültürel etkileşimlerini zenginleştirirken, dil öğrenimini daha cazip hale getirmektedir. Dolayısıyla, iki dillilik, sadece bir iletişim aracı olmanın ötesinde, bireylerin kimliklerini ve dünya görüşlerini şekillendiren önemli bir faktör olarak karşımıza çıkmaktadır.

2.12. İki Dilliliğin Avantajları

İki dilli olmanın bireyler üzerindeki etkileri, günümüz toplumlarında giderek artan bir öneme sahip olup, bilişsel ve sosyal boyutlarda sunduğu çeşitli avantajlarla bireylerin yaşam kalitesini artırmakta ve kültürel etkileşimlerini sağlamlaştırmaktadır.

İki dilli bireyler, yaşamın çeşitli alanlarını değerlendirirken farklı bakış açıları geliştirme imkânına sahiptir (Crystal, 2005). Gumperz (1982), iki dilliliğin avantajlarını iletişim becerilerine katkısı bağlamında ele almaktadır. İki dillilik, kültürler ve toplumlar arasında köprü kurmanın yanı sıra etkili bir iletişim aracı işlevi görmektedir. Grosjean (1982), iki dilli bireylerin farklı kültürlere sahip kişilerle iletişim kurma konusuna daha fazla önem verdiklerini ifade etmektedir. İki dilli bireyler, bu durumun onlara farklı perspektifler kazandırarak geniş bir dünya görüşü elde etmelerini ve kariyer fırsatlarını artırmalarını sağladığını belirtmektedir.

Farklı kültürel geçmişlere sahip bireyler, bir toplumda yaşarken kendi kültürel kimliklerini korurken, aynı zamanda diğer kültürlerle etkileşimde bulunarak bu kültürlerin unsurlarını da edinme sürecine girerler. Fishman (1991) tarafından ifade edildiği üzere, iki dillilik, kültürler ve toplumlar arasında bir köprü işlevi görerek farklı kültürel unsurları bir araya getirir ve harmanlar. Bu bağlamda, iki dillilik, modern dünyanın çok kültürlü yapısında zenginleştirici bir unsur olarak değerlendirilmektedir.

İki dilli bireyler, iletişim süreçlerinde tek dillilere kıyasla daha fazla duyarlılığa sahiptir; çünkü hangi durumlarda hangi dilin kullanılacağını sürekli olarak değerlendirme gerekliliği içindedirler. Baker ve Jones (1998) tarafından yapılan bir değerlendirmeye göre, iki dilli bireyler dinleyicinin ihtiyaçlarını ve durumunu dikkate alma konusunda daha başarılı olup empati kurma yetenekleri gelişmiştir. İki dillilik, bireylere iki veya daha fazla kültürel deneyim sunarak zengin bir perspektif kazandırmaktadır. Farklı kültürlere derinlemesine bir anlayış geliştirmek, o kültürlerin dillerini öğrenmeyi gerektirir; böylece dili öğrenen birey, ilgili kültürü de benimsemiş olmaktadır.

Martin-Rhee ve Bialystok (2008) tarafından gerçekleştirilen bir araştırma, iki dilli çocukların dikkatlerini kontrol etme becerilerinin daha yüksek olduğunu göstermektedir. Carlson ve Meltzoff (2008) ise benzer bulgular sunarak iki dilliliğin bilişsel avantajlarını vurgulamaktadır. İnce (2021) ise, ikinci bir dil öğrenerek hayata başlayan çocukların uygun eğitim modelleri aracılığıyla hem sağlıklı bir kimlik gelişimi sağladıklarını hem de kültürel deneyim kazandıklarını belirtmektedir.

Cengiz (2006) tarafından aktarılan verilere göre, Amerika Birleşik Devletleri İki Dillilik Bürosu (Bilingual Education Office) iki dilliliğin avantajlarını ekonomik, ticari, kişisel, sosyal ve akademik başlıklar altında sınıflandırmaktadır:

Tablo 2. İki Dilliliğin Avantajlarının Alanlara Göre Sınıflandırılması

Ekonomik ve Ticari Faydaları	Kişisel ve Sosyal Faydaları	Akademik Faydaları
Ekonomik görüş geliştirme	Değişen sosyal yapıda iletişim yeteneği geliştirme	Anlama ve okuma süreçlerini geliştirme
Küresel ekonomide yeterli hale gelme	Kültürel ve dilsel sınırlarını genişletme	Akademik çalışmalarını inceleme şansına sahip olma
Satış becerileri geliştirme	Diğerlerini daha iyi anlama	Farklı metinlerden bilgi edinebilme
Diğer siyasi sistemler hakkında bilgi sahibi olabilme	Kültürel olguları daha derin bir seviyede anlama	Farklı dil yapılarındaki detayları yakalayabilme
	Aile üyeleri ile daha iyi ilişkiler geliştirebilme	Düşünme süreçlerini geliştirebilme
	Aile ve toplum değerleri anlama	Sorgulama ve mantık süreçleri oluşturma
	Farklı bir sistemin değerlerini daha iyi anlama	Çok yönlülük sağlama
	Başarılı seyahat deneyimleri edinebilme	Yeni dünyalara açılma

Kaynak: Cengiz (2006), Amerika Birleşik Devletleri İki Dillilik Bürosu (Bilingual Education Office) verilerinden aktarılmıştır.

2.13. İki Dilliliğin Dezavantajları

İki dilliliğin dezavantajları, sosyal ve akademik boyutlarda ele alınabilir. İki dilli toplumlarda, farklı dillerin kullanımı sırasında yaşanan hatalar, dil karmaşasına yol açabilir (Fox, 1973). Ayrıca, yeni bir dil öğrenme sürecinde kültürel adaptasyon zorlukları yaşanabilir (Hamers ve Blanc, 1982). Topluluklar arasındaki dil akışı, dilin zamanla değişmesine neden olabilir (Anderson, 1976), ve dil öğrenme süreci bazen oldukça uzun bir zaman alabilir. Bu unsurlar, iki dilliliğin olumsuz yönleri olarak değerlendirilebilir. Ancak, bu dezavantajlar, iki dilliliğin sağladığı avantajlar göz önüne alındığında neredeyse önemsiz bir düzeyde kalmaktadır.

İki dilliliğin dezavantajları, genellikle sosyal ve kültürel bağlamda değerlendirilmektedir. İki dilliliğin sıklıkla yetersiz akademik başarı ve sosyal huzursuzluk ile ilişkilendirilmesine karşın, bunun yanlış bir algı olduğunu vurgulamaktadır. İki dilliliğin gerçek dezavantajlarını şu şekilde ifade edebiliriz (Baker ve Johns, 1998):

1. Bir çocuğun her iki dilde de yeterli gelişim göstermemesi, iki dilliliği dezavantajlı hale getirebilir. Bu yetersizlik, çocuğun okulda iki dilde de zorluk yaşamasıyla kendini gösterir. Ancak, bu durumun temel sebebi iki dillilik değil, çocuğun çevresindeki olumsuz sosyal ve eğitim koşullarıdır.
2. İki dilli çocukların ebeveynleri, bu süreçte oldukça fazla çaba harcamaktadır. İki veya daha fazla dilin kolayca öğrenildiği toplumlarda, bu süreç genellikle daha az

zorlayıcıdır. Ancak, ebeveynler tek dilli olduklarında veya çocuklarını tek dilli bir toplumda yetiştirdiklerinde, daha fazla emek sarf etmek zorunda kalmaktadır. Yine de iki dilliliğin sunduğu bireysel, bilişsel, sosyal ve kültürel faydalar, bu çabaların boşa gitmediğini göstermektedir.

3. İki dilli bireyler, kültürel kimlikleriyle ilgili çeşitli zorluklarla karşılaşabilir. Örneğin, Türk ve Alman kökenli bir çocuğun, kendisini Türk, Alman ya da Türk-Alman olarak tanımlaması sorunu gündeme gelebilir. Bu tür kimlik meseleleri, iki dilliliğin dezavantajları arasında yer almaktadır. Bazı bireyler, kültürel kimlik karmaşası yaşamazken, diğerleri yaşadıkları ülkenin dilini ana dilleri üzerine koyarak özdeşleşmek isteyebilirler. Bu iki uç durum arasında, hangi kültüre ait olduklarını sorgulayan ve bu konuda içsel bir çatışma yaşayan bireyler de bulunmaktadır.

Ardila (2012) tarafından ifade edildiği üzere, iki dilliliğin olumsuz sonuçları çeşitli faktörlere bağlıdır ve farklı araştırmalarda elde edilen bulgular genellikle çelişkilidir. İki dilliliğin getirdiği dezavantajlar, genellikle olumsuz dil aktarımı ve sözel bütünlüğün bozulması gibi başlıklar altında incelenmektedir. İki dilli bireylerin bir dilde yeterlilik kazanmaları, çoğu zaman daha uzun bir süreç gerektirebilir. Bu durum, bireyin her iki dili aktif olarak kullanması ve bu diller arasında sürekli geçiş yapma zorunluluğu hissetmesi görülmektedir.

2.14. İki Dillilikle İlgili Yapılmış Çalışmalar

İki dillilik üzerine yapılmış yurt içi ve yurt dışı araştırmalar bu bölümde tarihsel bir sıralama doğrultusunda ele alınmıştır.

Literatürde, iki dilli bireylerin eğitsel, bilişsel ve sosyal gelişim süreçlerini inceleyen çok sayıda çalışma bulunmaktadır. Türkiye’de olduğu gibi, farklı ülkelerde de iki dilli çocukların eğitimi, dil edinimi, akademik başarıları ve öğretmen yaklaşımları gibi konular çeşitli araştırmalarda incelenmiştir.

2.14.1. İki Dillilikle İlgili Yurt İçinde Yapılmış Çalışmalar

Özdemir (1988), Federal Almanya’da yaşayan Türk işçi çocuklarının eğitim sorunlarını ele aldığı bir tez çalışması yapmıştır. Bu çalışmada, iki dillilik ve iki kültürlülük konularını ele almış, farklı eğitim modelleri incelenmiştir.

Uzmay (1992), Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından 1986-1987 eğitim-öğretim yılında Avrupa Konseyi’nin desteğiyle başlatılan ve yurt dışından dönen Türk çocuklarının uyum sürecini desteklemeyi amaçlayan bir projeyi konu alan bir tez çalışması gerçekleştirmiştir. Proje, beş Özel Anadolu Lisesinde uygulanmış ve üç yıl boyunca sürdürülmüştür. Araştırmada, Çankaya Anadolu Lisesi’nde öğrenim gören 15–16 yaş grubundaki öğrencilerin dil ve uyum süreçlerinde karşılaştıkları zorluklar incelenmiştir. Bulgular, öğrencilerin yaşadığı güçlüklerin iki dillilik, dinleme, anlama, konuşma ve yazılı ifade olmak üzere dört ana başlık altında toplandığını ortaya koymuştur.

Poyraz (1995), Federal Almanya’da yaşayan Türk ailelerin 4–6 yaş aralığındaki çocuklarının dil gelişimini incelediği doktora çalışmasında, bu çocukların dil gelişim düzeylerini Türkiye’deki yaşlılarıyla karşılaştırmıştır. Araştırmada dil gelişimi; yaş, cinsiyet, doğum sırası, ebeveynlerin eğitim durumu ve okul öncesi eğitime katılım gibi değişkenlerle ilişkilendirilmiştir. Peabody Resim-Kelime Testi ve PI-Verfahren Dil Seviye Testi kullanılarak elde edilen bulgular, her iki ülkedeki çocukların genel gelişim düzeylerinin normal olduğunu göstermiştir. Ancak Türkiye’deki çocukların test puanları daha yüksek çıkarken, Federal Almanya’daki çocuklarda alıcı dilde gecikme oranı daha fazla gözlemlenmiştir. Araştırma, özellikle okul öncesi eğitimin dil gelişimindeki belirleyici rolüne dikkat çekmiştir.

Sarı (2001) tarafından gerçekleştirilen nitel araştırmada, iki dilli öğrencilerin okuma ve yazma öğrenme sürecinde çözümleme yöntemine bağlı olarak karşılaştıkları sorunlar incelenmiştir. Çalışmada çözümleme yönteminin hazırlık, cümle, kelime, hece, ses ve serbest okuma-yazma aşamaları ayrı ayrı ele alınmış; her aşamadaki güçlükler detaylı biçimde değerlendirilmiştir. Araştırma, 1999–2000 eğitim-öğretim yılında Adana’daki düşük gelirli ilköğretim okullarında görev yapan 57 birinci sınıf öğretmeni ile yapılan görüşmeler doğrultusunda yürütülmüştür. İki dilli öğrencilerle çalışan öğretmenler; dikkat dağınıklığı, yanlış telaffuz, derse ilgisizlik, materyal eksikliği, anlama güçlüğü, ifade yetersizliği gibi sorunlara dikkat çekmiştir. Türkçeyi anadili olarak konuşan öğrencilerde benzer sorunların daha kısa sürede aşıldığı; iki dilli öğrencilerin ise bu süreçte daha fazla

zaman ve çabaya ihtiyaç duyduğu belirtilmiştir. Bu nedenle, çözümleme yöntemi aşamalarının tamamlanması normal süreden 15–20 gün daha uzun sürmüştür.

Sofu (2002), Türkçe ve İngilizce bilen iki dilli bir çocuğun sesletim süreçlerini incelediği tek denekli çalışmasında, bir erkek çocuğun 14–26 ay arasındaki konuşma örneklerini ses ve görüntü kayıtları yoluyla toplamıştır. Kayıtlar, “Türk Çocuklarında Ünsüz Edinimi ve Sesbilgisel İşlemlerin Gelişim Aşamaları” formu aracılığıyla değerlendirilmiştir. Çalışmada, 9–26 ay aralığında ünsüz dağarcığının gelişim süreci detaylı şekilde analiz edilmiş; elde edilen bulgular, iki dilli çocuğun sesletim sisteminin, tek dilli çocukların gelişim sürecinden farklılık gösterdiğini ortaya koymuştur.

Ertekin (2003), erken yaşta dil edinimi sürecinde iki dilliliğin etkilerini incelediği çalışmasında, 19–40 ay aralığında olan ikisi iki dilli, ikisi tek dilli toplam dört çocuk üzerinde incelemeler yapmıştır. Çocukların konuşma örnekleri doğal ortamlarında, her ay 40 dakikalık oturumlarla kaydedilmiş ve Türkçe ile İngilizce Peabody Resim-Kelime Testi aracılığıyla analiz edilmiştir. Bulgular, 32 aylık iki dilli çocukların kelime dağarcığının tek dilli yaşlıtlarına göre daha sınırlı olduğunu göstermiştir. İki dilli çocukların kelime dağarcığında diller arası birebir karşılıkların eksik olduğu, İngilizce fiil üretmekte zorlandıkları ve Türkçedeki zamir ile sıfatları kullanmada güçlük yaşadıkları belirlenmiştir. Ayrıca, iki dilli çocukların bazı kelimeleri yalnızca iki morfemle ürettikleri ve Türkçe söz dizimi kurallarını İngilizceden daha erken benimsedikleri saptanmıştır.

Temel ve Şimşek Bekir (2004), Almanya’da okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 5–6 yaş arası Türk çocuklara yönelik bir dil geliştirme programının etkililiğini incelemişlerdir. Duisburg’da okul öncesi eğitim alan 80 çocuktan oluşan örneklem, rastgele yöntemle deney ve kontrol gruplarına ayrılmıştır. Deneysel desenle yürütülen araştırmada, her iki gruba Peabody Resim-Kelime Testi, Descoeudres’in Lügatçe Testi, Lügatçe ve Dil Testi ile Kişisel Bilgi Formu ön test ve son test olarak uygulanmıştır. Deney grubundaki çocuklara, araştırmacı rehberliğinde 12 hafta süren, haftada iki gün uygulanan bir dil eğitimi programı verilmiştir. Bulgular, deney grubunun ön test ve son test sonuçları arasında anlamlı farklılık olduğunu ($p<0.01$) göstermiştir. Bu da programın çocukların dil becerilerini geliştirmede etkili olduğunu ortaya koymuştur.

Yaman (2005), ilköğretim 5. sınıf öğrencilerine yönelik gerçekleştirdiği çalışmada, senaryo tabanlı öğrenme ile desteklenen drama yönteminin okuma, dinleme ve dil becerileri üzerindeki etkisini incelemiştir. Adana’daki üç devlet okulunda yürütülen araştırmaya 196

öğrenci katılmış; deney ve kontrol grupları karşılaştırmalı olarak değerlendirilmiştir. On hafta süren uygulama sonucunda, deney grubundaki öğrencilerin dil becerilerinde ve Türkçe dersine yönelik tutumlarında anlamlı gelişmeler gözlenmiştir. Bulgular, drama yönteminin geleneksel öğretim yaklaşımlarına kıyasla daha etkili olduğunu ortaya koymuştur.

Erçetin (1992), IX. Dilbilim Kurultayı Bildiri Kitapçığı'nda yayımlanan çalışmasında, düzenek değişiminin genellikle gayri resmî ortamlarda ve çoğunlukla iki dilli bireyler tarafından tercih edildiğini belirtmiştir. Araştırmada, iki dilli bireylerin düzenek değiştirme davranışlarının, karşılarındaki kişilerin iletişim biçimleri ve tutumlarına bağlı olarak şekillendiği ortaya konmuştur. Bulgular, düzenek değişiminin yalnızca iki dillilikle ilişkili bir dil kullanımı biçimi olduğunu ve belirli sosyal normlara dayalı olarak gerçekleştiğini göstermektedir.

Kazan (2006), İsviçre'nin Rheintal bölgesinde yer alan Türk okullarına devam eden 8–15 yaş arası Türk kökenli çocukların dil kullanım özelliklerini incelediği tez çalışmasında, yalnızca yurt dışındaki Türk okullarından seçilen toplam 76 öğrenciyle araştırma yürütmüştür. Her yaş grubu için öğretmenlerin katkısıyla ayrı anketler hazırlanmış ve bu anketler yalnızca bu öğrencilere uygulanmıştır. Bulgulara göre, 12–15 yaş grubundaki öğrenciler Türkçede durum eklerini doğru kullanmakta zorlanmakta; ayrıca “ğ” harfi yerine “v” veya “f”, “z” yerine “s” gibi ses değiştirme hataları sıkça gözlenmektedir. Almanca'dan Türkçeye ses aktarımı kaynaklı yazım yanlışları, özellikle “ie”, “ei”, “sch”, “x”, “ch”, “j” gibi harflerde görülmüştür. 12–15 yaş grubunda “v” ve “w” seslerinin karıştırılması yaygınken, bu durum 8–12 yaş grubunda daha azdır. Her iki yaş grubunda da anlam yönünden temel sorunların cümle kurma ve düşüncüyü ifade etme alanlarında yoğunlaştığı; ancak kavramları anlama konusunda zorluk yaşanmadığı belirlenmiştir.

Cengiz (2006), Hatay ilinde günlük yaşamda kullanılan Arapçayı kültürel antropoloji perspektifinden ele aldığı tez çalışmasında, kuşaklar arası dil değişimleri, dil etkileşimleri, Arapçanın kullanım sıklığı ve bireylerin bu dili kullanma nedenlerini incelemiştir. Araştırma, farklı yaş ve cinsiyette Arapça bilen 25 bireyle yapılan katılımlı gözlem ve mülakatlar yoluyla yürütülmüştür. Görüşmelerde bireylerin yaşa, cinsiyete ve bağlama göre yaptıkları dil tercihleri değerlendirilmiştir. Bulgular, Hatay'daki iki dilliliğin kültürel çeşitliliğe katkı sağladığını; Arapça ve Türkçenin etkileşiminin bireylere dilsel, bilişsel ve

ekonomik avantajlar sunduğunu ortaya koymuştur. Bununla birlikte, dil karışması ve Arapçanın giderek daha az kullanılması gibi bazı zorluklara da dikkat çekilmiştir.

Gül Yazıcı (2007) doktora tezinde, Türkçeyi birinci veya ikinci dil olarak öğrenen iki dilli çocukların dil gelişiminde Dil Merkezli Okul Öncesi Eğitim Programı'nın (DMOEP) etkisini incelemiştir. Norveç'te birinci dili Türkçe olan ve Türkiye'de ikinci dili Türkçe olan toplam 57 çocukla yürütülen araştırmada, deney ve kontrol grupları oluşturulmuştur. Deneysel desenle gerçekleştirilen çalışmada, deney gruplarına ön test, uygulama ve son test; kontrol gruplarına ise yalnızca ön test ve son test uygulanmıştır. Bulgular, her iki grup çocukta Türkçe'nin alıcı ve ifade edici dil düzeylerinde anlamlı farklılıklar olduğunu göstermiştir ($p<.05$). Uygulama sonrası elde edilen verilerde, Sayıların Tekrarı testi dışındaki tüm alt testlerde deney ve kontrol grupları arasında anlamlı fark bulunmuştur. Bu sonuçlar, DMOEP'nin hem birinci hem de ikinci dil olarak Türkçe öğreniminde etkili olduğunu ortaya koymuştur.

Haznedar (2007), Türkçe-İngilizce iki dilli bir çocuğun Türkçedeki özne kullanımını, anadili Türkçe olan tek dilli bir çocukla karşılaştırdığı uzun vadeli bir çalışmada incelemiştir. Geniş bir zaman aralığını kapsayan veri toplama süreci sonucunda, her iki çocuğun özne kullanımı detaylı biçimde analiz edilmiştir. Araştırmada, öznelere hangi durumlarda tercih edildiği ve hangi bağlamlarda kullanılmadığı değerlendirilmiş; tek dilli çocuğun özne kullanım oranı %33, iki dilli çocuğun ise %60 olarak belirlenmiştir. Ayrıca, iki dilli çocuğun, Türkçede genellikle özne kullanılmayan yapılarda da özne kullandığı gözlemlenmiştir. Bu durumun, İngilizcenin dilsel yapısının Türkçe üzerindeki etkisini yansıttığı ifade edilmiştir.

Damar (2007), İsviçre'de yaşayan altı yaşındaki Türk çocuklarının dil gelişimlerini değerlendirmek amacıyla hazırlanan Türkçe Dili Etkinlikleri Gözlem Formu'nun geçerliliği ve güvenilirliğini incelemiştir. Araştırmada, söz konusu form kullanılarak çocukların dil gelişimi değerlendirilmiş; cinsiyet, anne-babanın İsviçre'deki yaşam süresi, kardeş sayısı ve doğum sırası gibi değişkenlerin etkisi analiz edilmiştir. Formun geçerlilik ve güvenilirliğine yönelik açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizleri sonucunda, sentaks, semantik, fonoloji ve morfoloji gibi alt boyutlara ilişkin maddelerin ölçüm açısından güvenilir olduğu belirlenmiştir. Araştırma bulguları, incelenen sosyo-demografik değişkenlerin çocukların dil gelişimleri üzerinde anlamlı bir farklılık yaratmadığını ortaya koymuştur.

Tulu (2009), ana dili Türkçe olan ve olmayan (iki dilli) 4–7 yaş aralığındaki çocukların dil gelişim düzeylerini çeşitli sosyo-demografik değişkenler açısından incelediği çalışmasında, uyruk, yaş, cinsiyet, kardeş sayısı, sosyo-ekonomik durum, ebeveynlerin eğitim düzeyleri, anne ve babanın Türkiye’de bulunma süreleri ile anaokuluna devam süresinin etkilerini araştırmıştır. 2008–2009 eğitim-öğretim yılında Didim ve Kuşadası’ndaki okul öncesi kurumlarda öğrenim gören 59 iki dilli ve 59 tek dilli çocuktan oluşan örneklemle çalışılmıştır. Veriler, kişisel bilgi formu ile Peabody Resim-Kelime Testi (PRKT), Descoedres Lügatçe Testi (DLT) ve Limbosh ve Wolf’un Lügatçe ve Dil Testi (Türkçeye Davaslıgil tarafından uyarlanmış) aracılığıyla toplanmıştır. Bulgular, uyruğun, yaşı, kardeş sayısının, ebeveyn eğitiminin ve ebeveynlerin Türkiye’de bulunma süresinin çocukların dil gelişimi üzerinde anlamlı etkiler oluşturduğunu göstermiştir. Ayrıca, anaokuluna devam süresinin artmasının, dil gelişimini olumlu yönde etkilediği belirlenmiştir.

Akyol (2009), birinci dili İngilizce olan bir çocuğun, ikinci dil olarak Türkçeyi edinme sürecinde yaşadığı gelişimi incelemiştir. Uzunlamasına olarak yürütülen çalışmanın katılımcısı, araştırmanın başlangıcında 3 yaş 2 aylık olan İngilizce–Türkçe konuşan bir kız çocuğudur. Araştırmada, çocuğun Türkçedeki özne kullanımı, soru yapıları, olumsuzluk ve isim durum ekleri gibi dilbilgisel özellikleri analiz edilmiştir. Bulgular, çocuğun dil gelişiminin bazı yönlerden tek dilli çocuklarla benzerlik gösterdiğini; ancak özne kullanımı ve olumsuzlama yapılarında İngilizcenin etkilerinin görüldüğünü ortaya koymuştur. Özellikle, İngilizce’de özne kullanımının zorunlu olması ve olumsuzlamanın ön eklerle yapılması gibi yapısal farklılıkların, çocuğun Türkçedeki dil üretimine yansıdığı gözlemlenmiştir. Ayrıca, soru yapıları ve isim durum ekleriyle ilgili gelişimsel hatalara da rastlanmış; bu tür hataların bazı tek dilli çocuklarda da görülebildiği belirtilmiştir.

Elçin (2014), iki dilliliğin dikkat ve baskılama gibi bilişsel beceriler üzerindeki etkilerini incelemeyi amaçladığı çalışmasında, Türkçe–Kürtçe ve Türkçe–Arapça iki dilli öğrenci gruplarını, Türkçe konuşan tek dilli grupla karşılaştırmıştır. Siirt’te yaşayan ve günlük yaşamlarında iki dili aktif olarak kullanan iki dilli öğrenciler ile Batı Anadolu kökenli, tek dilli öğrencilerden oluşan gruplara dört ay süren bir İngilizce eğitimi verilmiştir. Araştırma öncesinde öğrencilerin dil grupları ve İngilizce yeterlikleri anket yoluyla belirlenmiş; tüm gruplara İngilizce zaman yapıları (geniş zaman, şimdiki zaman, geçmiş zaman, gelecek zaman) öğretilerek yazma becerileri değerlendirilmiştir. Bulgular, Türkçe–Kürtçe iki dilli

grubun İngilizce okuma becerilerinde diğer gruplara göre daha başarılı olduğunu, Türkçe-Arapça iki dilli grubun ise tek dilli gruba kıyasla daha yüksek okuma puanları elde ettiğini göstermiştir. Yazma becerilerinde ise tüm gruplar eğitim süreci sonunda ilerleme göstermiş, ancak gruplar arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Karlı (2015) yaptığı araştırmada iki dilli ve tek dilli çocukların üstbilişsel karar doğruluğu ile bilişsel esneklik düzeylerini karşılaştırmayı ve üstbilişsel karar doğruluğunun bilişsel esneklik üzerindeki düzenleyici etkisini değerlendirmeyi amaçlamıştır. Araştırma, 45–77 aylık 75 iki dilli ve 75 tek dilli çocuktan oluşan örneklemle gerçekleştirilmiştir. Üstbilişsel karar doğruluğu araştırmacı tarafından geliştirilen bir ölçüm aracıyla; bilişsel esneklik Boyut Değiştirerek Kart Eşleme Görevi (BDKE) ile; Türkçe alıcı dil becerileri ise TİFALDİ-AD testiyle ölçülmüştür. İki dilli çocukların Ermenice alıcı dil becerileri, Peabody Resim-Kelime Testi'nin Ermenice versiyonu ile değerlendirilmiştir. Bulgular, iki dilli gruplar arasında anlamlı bir fark bulunmadığını, ancak iki dilli çocukların tek dilli çocuklara kıyasla bilişsel esneklik ve üstbilişsel karar doğruluğu açısından daha yüksek performans sergilediğini göstermiştir. Tek dilli çocuklarda öğrenme kararlarının doğruluğunun bilişsel esneklik üzerinde anlamlı bir etkisi bulunurken, bu ilişki iki dilli çocuklarda anlamlı düzeyde görülmemiştir. Çalışma, temsilsel yeniden tanımlama perspektifi çerçevesinde değerlendirilmiş ve ilgili literatüre katkı sağlamıştır.

Doğan (2017) gerçekleştirdiği araştırmada, Şanlıurfa ilindeki MEB'e bağlı Görenler Ortaokulu 6. sınıf öğrencileri üzerinde yapılmıştır. Çalışmanın katılımcıları, toplumsal açıdan iki dilli olan öğrencilerden oluşmaktadır. Araştırmada, iki dilli öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmek amacıyla, seviyelerine uygun yöntem ve teknikler kullanılarak bir eğitim programı uygulanmıştır. Araştırma, ön test-son test kontrol gruplu desenle yürütülmüş ve bu desen kapsamında deneysel bir süreç uygulanmıştır. Deney grubundaki öğrencilere özel olarak hazırlanan program uygulanırken, kontrol grubu öğrencileri ise standart müfredat doğrultusunda eğitim almıştır. Sonuçlar hem deney grubu hem de kontrol grubundaki öğrencilerin başarı düzeylerinde artış olduğunu göstermiştir.

Ersin (2017) tarafından gerçekleştirilen araştırma, Türkçe-Kürtçe anadiline sahip iki dilli çocuklarda görülen özgül dil bozukluğunun morfolojik ve sentaktik özelliklerini incelemeyi amaçlamaktadır. Araştırma ayrıca, Türkçe-Kürtçe iki dilli normal dil gelişimi gösteren çocuklar ile Türkçe anadilli tek dilli özgül dil bozukluğu yaşayan çocuklar arasındaki farkları ortaya koymayı hedeflemiştir. Çalışmada, bu hedeflere ulaşmak için

belirli bir yöntem uygulanmıştır. Araştırma bulguları, iki dilli özgül dil bozukluğu yaşayan çocukların, tek dilli özgül dil bozukluğu bulunan çocuklarla dilbilgisel açıdan belirgin bir fark göstermediğini ortaya koymuştur.

Özkaynak (2020), gelişmekte olan iki dilli bireylerde diller arası geçişlilik uygulamaları, yabancı dil sınıf kaygısı, yeniden şekillendirilmiş yabancı dil motivasyonu ve İngilizce başarı puanları arasındaki ilişkileri incelemiştir. Araştırma, bir üniversitenin hazırlık sınıfında A1 ve A2 seviyesinde İngilizce öğrenen 386 öğrenciden toplanan verilerle yürütülmüştür. Veriler, 45 maddelik bir anket aracılığıyla elde edilmiştir. Diller Arası Geçişlilik Uygulamaları Ölçeği'ne uygulanan açımlayıcı faktör analizi sonucunda iki temel faktör belirlenmiştir. Verilerin geçerliliği ve güvenilirliği test edilmiştir. Smart PLS 3.2.9 ile yapılan yapısal eşitlik modellemesi sonuçlarına göre, diller arası geçişlilik uygulamaları ile yabancı dil sınıf kaygısı ve yeniden yapılandırılmış ikinci dil motivasyonel benlik sistemleri arasında anlamlı ilişkiler tespit edilmiştir. Ancak, diller arası geçişlilik uygulamaları ile İngilizce başarı puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmamıştır.

Kardaş ve Kaya (2022), iki dilli öğrencilerin Türkçe dinleme becerilerini; dinleme tutumları, dinleme kaygıları ve dinleme stratejileri bağlamında incelemiştir. Nicel araştırma yönteminin kullanıldığı çalışmada, ilişkisel tarama modeli benimsenmiş ve çoğunluğu iki dilli olan bir ortaokuldan 145 öğrenci araştırmaya dahil edilmiştir. Araştırmada, cinsiyet, sınıf düzeyi, ebeveyn eğitim durumu, evde konuşulan dil, akıllı telefon sahipliği ve kullanım amacı ile televizyon (TV) veya radyo izleme alışkanlıklarının Türkçe dinleme yeterlikleri üzerindeki etkileri değerlendirilmiştir. Bulgular, öğrencilerin dinleme tutumlarının genel olarak yüksek olduğunu göstermektedir. Ancak bazı demografik değişkenlerle anlamlı ilişki göstermediğini ortaya koymuştur. 5. ve 7. sınıf öğrencilerinin dinleme tutumlarının daha yüksek olduğu; evde Türkçe ve Arapça konuşulan öğrencilerin ise yalnızca Arapça konuşanlara göre daha olumlu tutumlara sahip olduğu belirlenmiştir. Dinleme kaygısının genel olarak düşük olduğu, bu değişkenle birçok faktör arasında anlamlı bir ilişki bulunmadığı görülmüştür. Ayrıca iki dilli öğrencilerin Türkçe dinleme stratejilerini yüksek düzeyde uyguladıkları ve bu stratejilerin uygulanmasının bazı sınıf düzeyleri ile evde konuşulan dile bağlı olarak farklılaştığı saptanmıştır.

Kurum (2022), pragmatik ipuçlarının ve iki dilliliğin çocukların uzamsal bakış açısını alma becerisi üzerindeki etkilerini incelediği tez çalışmasında, üç ayrı deney gerçekleştirmiştir. Araştırma, toplam 217 çocuğun katılımıyla yürütülmüştür. Çocukların uzamsal bakış açısı alma yetileri, masada duran iki farklı nesnenin bulunduğu sahneleri içeren fotoğraflar aracılığıyla değerlendirilmiştir. Birinci deneyde, çocuklara nesnelerin konumunu fotoğraftaki kişinin bakış açısından tanımlamaları gerektiği belirtilmemiştir. Bu bağlamda, iki dilli çocukların, tek dilli çocuklara göre daha sık olarak karşıdaki kişinin bakış açısını benimsedikleri gözlemlenmiştir. İkinci deneyde, çocuklara açıkça karşıdaki kişinin bakış açısından nesneleri tanımlamaları talimatı verilmiş ve iki dilli çocukların, özellikle bakış ve eylem ipuçlarının bulunduğu koşullarda daha doğru bakış açısı alma becerisi gösterdiği belirlenmiştir. Üçüncü deneyde, çelişen ve örtüşen pragmatik ipuçlarının etkisi değerlendirilmiştir. İki dilli çocukların her iki koşulda da tek dilli çocuklara kıyasla daha başarılı olduğu, ancak tek dilli çocukların bakış açısı alma sürecinde daha hızlı hareket ettiği saptanmıştır. Ayrıca, 8 yaş grubundaki çocukların 6 ve 7 yaş gruplarına göre daha gelişmiş bir uzamsal bakış açısı alma becerisine sahip olduğu belirlenmiştir. Bulgular, iki dillilik ve pragmatik ipuçlarının, çocukların uzamsal bakış açısını hem örtük hem de açık düzeyde etkileyen önemli faktörler olduğunu ortaya koymuştur.

Usluğ (2023), okul çağındaki iki dilli Özgül Dil Bozukluğu (OSB) olan çocukların dil gelişimini incelemeyi amaçladığı çalışmasında, bu grubu tek dilli OSB'li çocuklar ile Türkçe-Gelişimsel Gecikme (TGG) tanılı tek ve iki dilli çocuklarla karşılaştırmıştır. Araştırmaya, her biri 15 katılımcıdan oluşan dört grup dahil edilmiş; toplamda 60 çocukla ilişkisel tarama modeli kapsamında nicel bir çalışma yürütülmüştür. Veriler, Türkçe Dil Gelişimi ve Dil Bozukluğu (TODİL) testi aracılığıyla toplanmıştır. Bulgular, tek dilli TGG grubunun tüm alt testlerde, OSB'li gruplara kıyasla daha yüksek puanlar aldığını göstermektedir. Benzer şekilde, iki dilli TGG grubunun da OSB'li gruplardan daha yüksek performans gösterdiğini ortaya koymuştur. Ancak, dinleme, organize etme, konuşma dilbilgisi, anlam bilgisi ve sözlü dil alt testlerinde tek dilli ve iki dilli OSB'li çocuklar arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Yılmaz (2023), farklı ana dillere sahip bireylerin bulunduğu eğitim kurumlarında iki dillilik olgusunu kapsayıcı eğitim perspektifiyle incelemiştir. Çalışma, nitel araştırma yöntemiyle yürütülmüş; Diyarbakır ilinin merkez ve kırsal bölgelerinde görev yapan 20 sınıf öğretmeniyle gerçekleştirilmiştir. Örneklem, ölçüt örnekleme yöntemiyle belirlenmiş

ve veriler yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla toplanmıştır. Betimsel analizle değerlendirilen veriler, öğretmenlerin iki dillilik olgusuna ilişkin farklı görüşlere sahip olduğunu ortaya koymuştur. Öğretmenlerin bir kısmı iki dilliliği avantaj olarak görürken, bazıları bunu eğitim sürecinde dezavantaj olarak değerlendirmiştir. Katılımcıların çoğunun bu alanda özel bir eğitim almadığı; yalnızca altı öğretmenin iki dillilik konusunda eğitim aldığı tespit edilmiştir. Ayrıca, kapsayıcı eğitimin temel ilkeleri konusunda genel farkındalık bulunduğu, ancak uygulamaya yönelik yeterli donanımın olmadığı belirlenmiştir. Araştırmada, iki dillilikle ilgili sorunların çözümüne yönelik olarak öğretmenlere hizmet içi eğitim verilmesi, etkili öğretim materyallerinin geliştirilmesi ve ana dilde eğitime dair yasal düzenlemeler yapılması önerilmiştir.

Çalışmanın ikinci bölümünde ise, Amerika Birleşik Devletleri, Kanada, Finlandiya, Avustralya ve Türkiye'deki dil öğretim programları karşılaştırılmış; bu ülkelerde iki dillilik kavramının öğretim programlarındaki yeri incelenmiştir. Araştırmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Bulgular, Kanada ve Avustralya'nın çok dilli ve çok kültürlü eğitime ağırlık verdiğini; Finlandiya'nın ise çok dilli eğitimi küresel vatandaşlık bağlamında ele aldığını göstermiştir. ABD programlarında iletişim becerileri ön plandayken, Türkiye'de iki dillilik kavramının sınırlı düzeyde yer aldığı ve genellikle aracılık kavramı ile ilişkilendirildiği belirlenmiştir. Tüm ülkelerin programlarının dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerini içerdiği; ölçme-değerlendirme süreçlerinde biçimlendirici ve özetleyici yöntemlerin benimsendiği saptanmıştır. Kanada'da veli katılımına da önem verildiği dikkat çekmiştir. Öğretme-öğrenme süreçlerinin ise tüm programlarda öğrenci merkezli, iş birliğine dayalı ve bilgi teknolojisi destekli olduğu görülmüştür.

Gong (2024) tarafından Orta Doğu Teknik Üniversitesi'nde gerçekleştirilen çalışmada, iki dillilik deneyimi; dil yeterliliği, dil kullanımı ve kod değiştirme sıklığı gibi faktörler çerçevesinde incelenmiştir. Araştırmanın örneklemini, 30–48 aylık yaş aralığında iki dilli çocuklar ve onların ebeveynleri oluşturmaktadır. Çalışma kapsamında, 24 çok dilli ailenin günlük etkileşimleri ses kaydına alınmış; aileler aynı zamanda iki dillilikle ilgili bir anket doldurmuş ve çevrimiçi bir bilişsel teste katılmıştır. Bulgular, çocukların yaşı ile bilişsel kontrol yetenekleri arasında ilişki bulunduğunu, ancak çocukların ve ebeveynlerin iki dillilik deneyimine ilişkin değişkenlerin bu bilişsel yetenekler üzerinde daha belirleyici olduğunu göstermiştir. Ayrıca, iki dillilikle ilişkili çevresel faktörlerin, sınırlı dil üretimi

sergileyen küçük yaş grubu çocuklar açısından dikkate alınmasının önemli olduğu vurgulanmıştır.

Oruç (2024), Türkiye'ye eğitim amacıyla gelen yabancı öğrencilerin sosyokültürel uyum süreçlerini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırma, İnönü Üniversitesi'nde 2023–2024 eğitim-öğretim yılında öğrenim gören 200 uluslararası öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Farklı kültürel grupların üniversite ortamındaki etkileşim, iş birliği ve birbirini anlama süreçlerine odaklanan çalışmada, veriler Kaya (2022) tarafından geliştirilen Göçmenler için Sosyal Uyum Ölçeği (GSUÖ) aracılığıyla toplanmış ve Statistical Package for the Social Sciences (SPSS) 26 programı ile analiz edilmiştir. Bulgular, öğrencilerin genel olarak yüksek düzeyde sosyokültürel uyum gösterdiğini ortaya koymuştur. Cinsiyet, yaş, gelir durumu, baba eğitim düzeyi ve Türkçe bilgisi gibi bazı demografik değişkenlerin uyum üzerinde anlamlı bir etkisi bulunmamaktadır. Ancak hazırlık sınıfında öğrenim gören, Kredi ve Yurtlar Genel Müdürlüğü (KYK) yurtlarında kalan, annesi daha yüksek eğitim düzeyine sahip olan ve Arap ülkeleri dışından gelen öğrencilerin daha yüksek düzeyde uyum gösterdiği belirlenmiştir. Ayrıca, Türkçe öğrenmeye yönelik çaba ve yüksek genel not ortalaması da sosyokültürel uyumu olumlu yönde etkilemiştir. Çalışma bulguları, sosyokültürel uyumun eğitimsel ve çevresel faktörlere bağlı olarak farklılık gösterebileceğini ortaya koymuştur.

Tiryaki (2024), Science, Technology, Engineering and Mathematics (STEM) eğitim yaklaşımının iki dilli öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerine etkisini incelemiştir. Araştırma, ön test–son test kontrol gruplu yarı deneysel desenle yürütülmüş ve veriler Eleştirel Düşünme Ölçekleri aracılığıyla toplanmıştır. Örneklemi, anadili Türkçe olmayan 4. sınıf düzeyindeki ilkokul öğrencilerinden oluşan 10 kişilik deney grubu ve 9 kişilik kontrol grubu oluşturmaktadır. Bulgular, STEM etkinliklerinin deney grubundaki öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini (analiz, değerlendirme, çıkarım, yorumlama ve öz düzenleme) olumlu yönde etkilediğini göstermiştir. Ancak gruplar arası fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. Buna karşılık, deney grubunun ön test ve son test puanları karşılaştırıldığında, son test puanlarında anlamlı bir artış elde edilmiştir.

Aytekin (2024), İngiltere'de yaşayan Türk ailelerin çocuklarının Türkçeyi edinme ve kullanma süreçlerinde yaşadıkları kaygıları incelemiştir. Nitel araştırma yöntemi olarak fenomenoloji desenin kullanıldığı çalışmada, 9–16 yaş aralığındaki çocukların dil edinimine ilişkin yaşadıkları kaygılar, ebeveynlerin algı ve deneyimleri doğrultusunda

değerlendirilmiştir. Araştırmanın verileri, 20 ebeveynle yapılan görüşmeler aracılığıyla toplanmıştır. Görüşmelerde, 8 soruluk kişisel bilgi formu ile 6 sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Bulgular, en az iki dilli olarak yetişen çocukların Türkçe yazma becerilerinde zorlandıklarını ve yanlış ifade etme kaygısı yaşadıklarını göstermiştir. Bu durumun, çocukların Türkçeyi doğru ve etkili biçimde kullanmalarında çeşitli zorluklar oluşturduğu belirlenmiştir.

Can ve Kardaş (2024), iki dilli öğrencilerin Türkçe yazma yeterliklerini; tutum, kaygı, başarı ve yazma stratejileri boyutlarında incelemiş ve bu yeterliklerin çeşitli demografik ve çevresel değişkenlerle ilişkisini araştırmıştır. Araştırma, ilişkisel tarama modeliyle yürütülmüş ve Van ili merkez ilçelerindeki ortaokullarda öğrenim gören 207 iki dilli öğrenciden veri toplanmıştır. Bulgulara göre, öğrencilerin Türkçe yazma başarı düzeyleri yüksek bulunmuştur. Ancak bu başarı; cinsiyet, sınıf düzeyi, ebeveyn eğitim durumu, evde konuşulan dil, TV izleme süresi ve kitap okuma alışkanlıkları ile anlamlı düzeyde ilişki göstermemiştir. Kadın öğrencilerin başarı düzeyleri erkeklere göre daha yüksek saptanmıştır. Yazma tutumu açısından benzer şekilde yüksek düzeyde tutum belirlenmiş, ancak değişkenlerle anlamlı ilişki bulunamamıştır. Kadın öğrenciler ile günlük tutma alışkanlığı olan öğrencilerin yazma tutumlarının daha yüksek olduğu görülmüştür. Yazma kaygısı düzeyi “kısmen yüksek” olarak belirlenmiş olup, erkek öğrencilerin kaygı düzeylerinin kadınlara kıyasla daha yüksek olduğu ve evde konuşulan dilin kaygı üzerinde etkili olduğu saptanmıştır. Ayrıca, günlük tutmayan öğrencilerin daha yüksek kaygı yaşadıkları görülmüştür. Yazma stratejileri genel olarak yüksek düzeyde bulunmuştur. Üstbilişsel stratejiler açısından kadın öğrenciler ve günlük yazma alışkanlığı olan öğrenciler daha yüksek puanlar almıştır. Diğer demografik değişkenlerle stratejiler arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır.

İki dillilik üzerine yurt içinde yapılan araştırmalar, bu durumun bireylerin bilişsel, dilsel ve sosyal becerilerini geliştirme potansiyeline sahip olduğunu, ancak dil yapıları, çevresel koşullar ve sosyo-ekonomik faktörler nedeniyle çeşitli zorluklar yaşanabildiğini göstermektedir. Özellikle okul öncesi eğitim, bireysel dil gelişim programları ve öğretmen eğitimi gibi destekleyici politikalar, bu sürecin olumlu etkilerini artırmada kritik öneme sahiptir. İki dillilik, bireysel farklılıklarla şekillenen bir süreç olduğundan, eğitim ve sosyal destek mekanizmalarının bu farklılıkları göz önünde bulundurması gerekmektedir.

2.14.2. İki Dillilikle İlgili Yurt Dışında Yapılmış Çalışmalar

Peal ve Lambert (1962), Montreal’de altı Fransız okulunda öğrenim gören on yaşındaki çocuklar üzerinde gerçekleştirdikleri araştırmada, iki dillilik ile entelektüel zekâ düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Araştırmada, sosyoekonomik durum, yaş, cinsiyet ve her iki dili dengeli şekilde kullanma kriterleri dikkate alınarak iki dilli ve tek dilli çocuklar karşılaştırılmıştır. Elde edilen bulgular, iki dilli çocukların yalnızca sözel zekâ testlerinde değil, sözel olmayan testlerde de tek dilli akranlarına kıyasla daha başarılı olduğunu ortaya koymuştur. Araştırma, iki dilliliğin yalnızca dilsel değil, aynı zamanda genel bilişsel gelişim üzerinde de olumlu etkileri olabileceğini göstermiştir.

Ianco-Worrall (1972), iki dilli çocukların tek dilli akranlarına kıyasla kelimelerin anlamlarını seslerinden ayırt etme becerilerini daha erken yaşlarda kazandıklarını ortaya koymuştur. Araştırmada, çocuklara ses yapıları benzer olan üç kelimedenden oluşan sekiz farklı kelime grubu sunulmuştur. Bulgular, 4–6 yaş aralığındaki iki dilli çocukların %54’ünün ses benzerliklerini doğru şekilde ayırt edebildiğini, tek dilli çocukların ise bu görevde zorlandıklarını göstermiştir. Çalışma, iki dilliliğin çocukların ses farkındalıklarını geliştirebileceğini ve dilin yapısal özelliklerini erken yaşta kavrama becerilerini destekleyebileceğini ortaya koymuştur.

Carringer (1974), 15 yaşındaki İspanyolca ve İngilizce konuşan iki dilli çocukların yaratıcı düşünme becerilerini, tek dilli akranlarıyla karşılaştırmalı olarak incelemiştir. Araştırmada, sözel ve şekilsel akıcılık, esneklik ve özgünlük gibi yaratıcı düşünme unsurları değerlendirilmiştir. Bulgular, iki dilli öğrencilerin her ölçekte tek dilli öğrencilere göre daha yüksek puan aldığını göstermiştir. Çalışma, iki dilliliğin yalnızca dilsel yeterlik üzerinde değil, aynı zamanda yaratıcı düşünme ve problem çözme gibi bilişsel süreçler üzerinde de olumlu etkiler oluşturabileceğini ortaya koymuştur.

Cummins (1978), 3. ve 6. sınıf öğrencileri arasında yürüttüğü çalışmada, iki dilli öğrencilerin çelişen yapıları bulma ve anlama becerilerinin, tek dilli akranlarına kıyasla daha gelişmiş olduğunu ortaya koymuştur. Araştırma, iki dilli bireylerin dil becerilerinin, karmaşık dilsel yapıları çözümleme ve anlamlandırma süreçlerinde daha yetkin olmalarını sağladığını göstermektedir.

Cummins (1979), akıcı okuma öğrenme sürecine ilişkin araştırmalarında, dil öğreniminin yalnızca belirli bir dile değil, dilin tüm bileşenlerine yönelik bilişsel gelişimi kapsamı

gerektiğini vurgulamıştır. Araştırmada, birinci ve ikinci dillerdeki bilişsel akademik konuşma yeteneklerinin, benzer bilişsel boyutların gelişimini yansıttığı belirtilmiştir. Cummins, bu yeteneklerin yeterince desteklenmediği durumlarda bireyde sınırlı bir gelişim döngüsünün oluştuğunu ve bunun okuma, yazma ve genel okul başarısı üzerinde olumsuz etkiler yarattığını ifade etmiştir. Ayrıca, okul ortamında bu yeteneklere yönelik taleplerin artmasıyla birlikte eksikliklerin daha belirgin hale geldiği ve özellikle ileri sınıf düzeylerinde bu durumun daha çok sorun oluşturduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Rehbein (1987) tarafından Hamburg’da ana dili Türkçe olan çocuklarla gerçekleştirilen araştırmada, çocukların anlama ve anlatım becerileri değerlendirilmiştir. Katılımcılar iki gruba ayrılmış; birinci gruba hikâye yalnızca Almanca olarak, ikinci gruba ise önce Türkçe, ardından Almanca olarak sunulmuştur. Araştırma sonucunda, hikâyeyi önce ana dillerinde dinleyen çocukların metni daha iyi kavradıkları ve anlatım sürecinde daha başarılı oldukları belirlenmiştir. Sadece Almanca dinleyen grubun ise metni anlamakta zorlandığı ve anlatım performanslarının daha düşük olduğu tespit edilmiştir. Elde edilen bulgular, birinci dil yeterliliğinin, ikinci dildeki anlatım becerilerini etkileyebileceğini ve güçlü bir birinci dil temelini ikinci dil ediniminde önemli rol oynadığını göstermektedir.

Cummins ve Danesi (1990) tarafından yürütülen araştırmalarda, ana dili temelli eğitim modellerinin öğrencilerin akademik başarıları üzerindeki etkileri incelenmiştir. Araştırma bulgularına göre, dilsel azınlık gruplarına mensup öğrenciler, iki dilli eğitim programlarına katıldıklarında, yalnızca egemen dilde eğitim veren devlet okullarındaki akranlarına kıyasla daha yüksek akademik başarı göstermiştir. İki dilli eğitim modeli, öğrencilerin hem ana dillerini hem de egemen dili geliştirmelerine olanak sağlamaktadır. Bu durum, öğrencilerin ders başarılarına da olumlu şekilde yansımaktadır. Çalışma, ana dili destekleyen eğitim uygulamalarının akademik performans üzerindeki etkilerini ortaya koymaktadır.

Harley (1987) tarafından gerçekleştirilen araştırma, ikinci dil öğrenimine başlama yaşının dil yeterliliği üzerindeki etkisini incelemeye odaklanmıştır. Çalışmada, ana dili Fransızca olan üç farklı grubun İngilizce sınıflarındaki başarıları karşılaştırılmıştır. Gruplardan biri, İngilizce eğitimine anaokulu düzeyinde başlayan öğrencilerden; diğer ikisi ise birinci sınıfta İngilizce öğrenmeye başlayan öğrencilerden oluşmuştur. Birinci sınıfta İngilizce öğrenmeye başlayan öğrencilerden biri daha önce İngilizceyle temas etmiş, diğeri ise hiç temas etmemiş bireylerden oluşmuştur. Araştırma süresince katılımcıların zekâ, yaş ve ana

dili gibi değişkenleri eşitlenmiş; 16 yaşında uygulanan sözlü sınavla dil yeterlikleri değerlendirilmiştir. Bulgular, erken yaşta ikinci dil öğrenimine başlayan bireylerin kelime bilgisi, dilbilgisi yapısı ve telaffuz açısından, ana dili İngilizce olan bireylere daha yakın bir performans sergilediğini göstermiştir. Ancak, hiçbir grubun konuşma akıcılığı bakımından ana dili İngilizce olan bireylerle eş düzeyde olmadığı belirlenmiştir.

Cummins, Lopes ve Ramos (1987) tarafından gerçekleştirilen araştırma, Toronto’da yaşayan anasınıfı çağındaki Portekiz kökenli çocukların ikinci dil gelişimini ve bu gelişimin okuma-yazma öğrenimi üzerindeki etkilerini incelemeye odaklanmıştır. Araştırmanın temel amacı, bu çocukların ikinci dilde okuryazarlık kazanırken karşılaştıkları öğrenme güçlüklerini tespit etmektir. Araştırmacılar, erken yaşlardaki dil farklılıklarının öğrenme problemlerini maskeleyebileceğini ve bu nedenle öğrenme güçlüklerinin teşhis edilmesinin zorlaşabileceğini belirtmişlerdir. Ayrıca, sosyoekonomik düzeyin çocukların okuma ve yazma becerileri üzerinde belirleyici bir rol oynadığını vurgulanmıştır.

Kessler ve Quinn (1987) tarafından yürütölen bu araştırma, 6. sınıf düzeyindeki öğrencilerin bilimsel düşünme becerilerini incelemeyi amaçlamıştır. Katılımcılar, sosyo-ekonomik düzey açısından farklı iki gruptan oluşmaktadır. Bu gruplardan biri düşük sosyo-ekonomik düzeyden gelen ve hem İspanyolca hem de İngilizce konuşan iki dilli öğrencilerden oluşmaktadır. Diğer grup ise yüksek sosyo-ekonomik düzeye sahip yalnızca İngilizce bilen tek dilli öğrencilerden oluşmaktadır. Araştırma, beş hafta süren yapılandırılmış bir bilimsel inceleme programı kapsamında gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, iki dilli öğrenciler, dilsel karmaşıklık ve genel dil kullanımı açısından tek dilli akranlarına kıyasla daha üstün performans sergilemişlerdir. Bu bulgular, iki dilliliğin yalnızca iletişimsel yeterliğe değil, aynı zamanda bilişsel esneklik ve bilimsel düşünme süreçlerine de olumlu katkı sağladığını ortaya koymaktadır.

Delpit (1995), *Other People’s Children: Cultural Conflict in the Classroom* (Diğer Halkın Çocukları: Sınıfta Kültür Çatışması) adlı eserinde, çocukların okulda karşılaştıkları akademik güçlüklerin, çoğunlukla toplumda ve sınıf ortamında yaşadıkları kültürel çatışmalardan kaynaklandığını öne sürmüştür. Delpit, özellikle siyahi çocukların kendilerine özgü bir kültürel yapıya sahip olduklarını, ancak bu gerçeğin eğitim süreçlerinde sıklıkla göz ardı edildiğini belirtmiştir. Ayrıca, bu alandaki çalışmaların

çoğunlukla yüzeysel kaldığını ve derinlemesine bir yaklaşımın eksik olduğunu vurgulamıştır.

Delpit (1995), yaptığı diğer çalışmasında ayrıca Papua Yeni Gine'deki köy okullarını inceleyerek, bu okullarda çocuklara hem kendi ana dillerinde kaliteli içerik sunulduğunu, hem de ileride gidecekleri Batı tarzı okullara hazırlanma sürecinin yürütüldüğünü gözlemlemiştir. Delpit, ana dili İngilizce olmayan Afrika kökenli Amerikalılara İngilizce okuma-yazma öğretmenin ve farklı kültürleri birleştirerek kültürler üstü bir eğitim sağlamanın önemini vurgulamıştır.

Jisa ve Akıncı (2001), Fransa'da yaşayan Türk kökenli çocukların öykü oluşturma ve anlatma becerilerini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın katılımcılarını, 5-10 yaş aralığında olan ve Türkçe ile Fransızca konuşan 93 göçmen Türk çocuğu oluşturmuştur. Araştırma bulguları, tek dilli çocukların öykü oluşturma ve konu bütünlüğü sağlama açısından iki dilli akranlarına göre daha başarılı olduğunu, yaş ilerledikçe bu becerilerin geliştiğini ortaya koymuştur.

Molali (2005) gerçekleştirdiği tez çalışmasında, Romanya'daki Türk topluluklarında iki dillilik olgusunu incelemeyi amaçlamaktadır. Bu çalışmada, veri toplama aracı olarak 34 öğretmen ve 100 öğrenci katılımcısı ile yapılan 34 sorudan oluşan bir anket kullanılmıştır. Anket, katılımcıların dilsel kimliklerini, günlük dil kullanımlarını ve iki dillilikle ilgili algılarını belirlemeyi hedeflemiştir. Ayrıca, iki dillilik ve iki kültürlülük konuları üzerine derinlemesine görüşmeler yapmak amacıyla bazı öğrencilerle grup görüşmeleri gerçekleştirilmiş ve bu görüşmeler kaydedilmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre, anketin her bir sorusu dikkatlice incelenmiş ve hem öğretmen hem de öğrenci gruplarında, katılımcıların büyük çoğunluğunun kendilerini iki dilli olarak tanımladıkları gözlemlenmiştir. Bu bulgu, Romanya'daki Türk topluluklarında Türkçe ve Rumence dillerinin paralel olarak kullanılmasının yaygın bir durum olduğunu göstermektedir.

Kelağa Achmet (2005) tarafından gerçekleştirilen bu tez çalışmasının amacı, Yunanistan'ın Batı Trakya bölgesindeki azınlık okullarında öğrenim gören iki dilli öğrencilerin okuduğunu anlama ve yazılı anlatım becerilerini değerlendirmektir. Araştırmada, iki dilli eğitimin temel bileşenleri ile Batı Trakya'da uygulanan azınlık eğitim sistemi detaylı olarak ele alınmıştır. Katılımcı grubunu, Türkçe ve Yunanca dillerinde eğitim gören öğrenciler oluşturmaktadır. Çalışmada, öğrencilerin Türkçe ve Yunanca dil becerileri arasında orta düzeyde bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca, okuma-anlama ve yazılı

anlatım becerilerinin genel akademik başarı ile anlamlı düzeyde ilişkili olduğu saptanmıştır. Bununla birlikte, öğrencilerin yazılı anlatım becerilerinde yaşlarına uygun bir gelişim sergilemedikleri ve her iki dilde de beklenen düzeye ulaşamadıkları belirlenmiştir. Elde edilen bulgular, iki dilli eğitim sürecinde dil gelişiminin her zaman paralel ilerlemediğini ve öğrencilerin özellikle yazılı anlatım alanında desteklenmeleri gerektiğini göstermektedir.

Comboy ve Mills (2006), iki dilliliğe erken yaşta maruz kalmanın beyin gelişimine etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmaya, 19–22 aylık yaş aralığında, İngilizce ve İspanyolca dillerine haftada en az 10 saat maruz kalan toplam 30 bebek katılmıştır. Bebekler farklı dil maruziyeti modellerine göre gruplandırılmıştır. Elektroensefalografi (EEG) ölçümleri ve sözcük dağarcığı verileri doğrultusunda elde edilen bulgular, erken yaşta iki dilliliğe maruz kalmanın çocukların beyinlerinde her iki dili işleyebilecek şekilde farklı bir nörolojik yapı gelişimine yol açtığını göstermektedir.

Argyri ve Sorace (2007), baskın dilin iki dilli çocukların daha az baskın dil üzerindeki etkisini söz dizimsel açıdan incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmaya, İngilizce-Yunanca konuşan ve farklı dil ortamlarında büyüyen toplam 32 çocuk (16'sı İngiltere'de, 16'sı Yunanistan'da), 30 tek dilli çocuk (15 İngilizce, 15 Yunanca) ve 13 iki dilli yetişkin katılmıştır. Veriler, bilgisayar destekli testler ve etkileşimli sözel etkinliklerle toplanmıştır. Bulgular, İngilizcenin baskın olduğu çocuk grubunda söz dizimsel yapılarda belirgin kısıtlamalar oluştuğunu ve baskın dilin zayıf dil üzerinde tek yönlü, seçici bir etki yarattığını göstermiştir. Buna karşın, Yunancanın baskın olduğu çocuklarda bu etkinin sınırlı ve daha dar kapsamlı olduğu gözlemlenmiştir.

Yurt dışında yapılan iki dillilik ile ilgili çalışmalarda, bireylerin bilişsel, yaratıcı düşünme, problem çözme ve kültürel farkındalık gibi birçok alanda önemli avantajlar elde edildiği vurgulanmıştır. Bununla birlikte, dil öğreniminde birinci dilin yeterince desteklenmesi, eğitim materyallerinin bireylerin dilsel ve kültürel ihtiyaçlarına uygun şekilde tasarlanması ve erken yaşta dil eğitiminin teşvik edilmesi, bu avantajların tam anlamıyla gerçekleşmesi için kritik öneme sahiptir.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

YÖNTEM

Bu bölümde, araştırmada kullanılan model, konunun belirlenme süreci, çalışmanın yürütüldüğü ortam, çalışma grubu, veri toplama ve analiz süreci ile araştırmanın geçerlilik ve güvenilirliğini sağlamak amacıyla gerçekleştirilen işlemler ayrıntılı olarak açıklanacaktır.

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, öğretmenlerin iki dilli sınıflarda yaşadıkları sorunları derinlemesine incelemeyi amaçlayan, nitel bir araştırma yaklaşımı temelinde yapılandırılmıştır. Nitel araştırmalar, bireylerin algılarını ve bakış açılarını ayrıntılı bir şekilde ortaya koymayı hedeflemektedir. Nitel araştırmalar sosyal bilimler literatüründe yaygın olarak kullanılmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Bu çalışma kapsamında, öğretmenlerin yaşantılarındaki algıları ve bu yaşantılara yükledikleri anlamları derinlemesine keşfetmek amacıyla fenomenolojik yaklaşım kullanılmıştır. Fenomenoloji, bireylerin yaşadıkları olayları kendi perspektiflerinden anlamlandırmalarını ve bu deneyimlerin özünü ortaya koymayı amaçlayan bir araştırma yaklaşımıdır (Gök ve Öztürk, 2014). Fenomenolojik yaklaşım, öğretmenlerin mesleki deneyimlerinde karşılaştıkları zorlukları daha kapsamlı bir şekilde anlamamıza olanak tanımaktadır ve bu yöntem, bireylerin deneyimlerini anlamak için ideal bir model sunmaktadır. Araştırmada, veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme yöntemi kullanılmıştır. Görüşme soruları, öğretmenlerin karşılaştıkları zorlukları anlamak amacıyla açık uçlu olarak dizayn edilmiştir. Bu yöntem iki dilli sınıf deneyimine sahip öğretmenlerin yaşadıkları sorunları derinlemesine incelememize imkan sunmaktadır.

3.2. Araştırma Konusunun Belirlenmesi

Günümüzdeki göç hareketleri, ülkelerdeki dilsel ve kültürel çeşitliliği artırarak eğitim sistemini önemli ölçüde etkilemektedir. Araştırmanın temel amacı Türkiye’de iki dilli öğrencilerin bulunduğu sınıflarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin karşılaştıkları problemleri ve bu problemlere dair görüşlerini analiz etmeyi amaçlamaktadır. Araştırma kapsamında öğretmenlerin, iki dilli sınıflarda edindikleri deneyimler ve bu deneyimlerin eğitim süreçlerine etkisi incelenecektir. Elde edilen bulgular, iki dilli öğrencilerin bulunduğu sınıflarda görev yapan öğretmenlerin yaşadığı durumu anlamaya yönelik literatüre katkı sağlamayı hedeflemektedir.

3.3. Ortam

3.3.1. Eyyübiye İlçesi

Eyyübiye, Şanlıurfa iline bağlı hem tarihi geçmişi hem de sosyo-kültürel açıdan zengin bir ilçedir. İlçe, Balıklıgöl, Rızvaniye Camii, Halil-ür Rahman Camii ve Hz. Eyüp Sabır Makamı gibi önemli dini ve turistik mekânlara ev sahipliği yapmaktadır. Bu nedenle şehir yıl boyunca yerli ve yabancı turistlerin uğrak noktalarından biridir. Bununla birlikte, Eyyübiye aynı zamanda yoğun göç alan bir yerleşim bölgesidir. Özellikle son yıllarda Suriye’den gelen göçmenlerin yerleşim yeri haline gelmiş olup, Arap, Kürt ve Türk kökenli bireylerin bir arada yaşadığı çok dilli ve çok kültürlü bir yapıya sahiptir. Bu sosyo-kültürel yapı, Eyyübiye’deki okullarda iki dillilik olgusunu ön plana çıkarmaktadır. İlçede pek çok okulda öğrenciler Türkçenin yanı sıra Kürtçe ve Arapça dillerini de kullanmaktadır. Bu durum hem sınıf içi iletişimi hem de öğretim süreçlerini doğrudan etkilemektedir. Veli profili genellikle düşük sosyoekonomik düzeydedir. Tarım ve mevsimlik işçilik yaygındır. Velilerin çoğunluğunun eğitim düzeyinin düşük olması ve okul ile iletişimlerinin sınırlı kalması, eğitim sürecinde öğretmenlerin karşılaştığı sorunları daha da artırmaktadır. Bu bağlamda Eyyübiye, iki dilli sınıf uygulamaları ve öğretmen deneyimlerinin anlaşılması açısından önemli bir saha örneği sunmaktadır.

3.3.2. Araştırmanın Yapıldığı Okul

Araştırmanın yapıldığı okulun ve sınıfların genel özellikleri aşağıda özetlenmektedir:

Araştırmanın yapıldığı okul Şanlıurfa'nın Eyyübiye ilçesinde merkeze 7 km uzaklıkta yer alan bir devlet okuludur. Okul 4 katlıdır ve duvarları resimlerle süslüdür. Okulun bahçesi asfalttır ve bahçede basketbol sahası bulunmaktadır. Sahanın içerisinde 2 adet basketbol potası vardır. Okulun kantini, okul bahçesinde yer almaktadır. Okul ikili öğretim olmakla birlikte 2049 öğrenci, 65 öğretmen vardır. Okulda destek eğitim odası, çok amaçlı salon ve 20 adet derslik bulunmaktadır. Okulda Çocuklar İçin Kapsayıcı Eğitimin Desteklenmesi Projesi (PIKTES) kapsamında eğitim de verilmektedir. Sınıf mevcutları ortalama 45 öğrencidir. Okulda 4 adet müdür yardımcısı bulunmaktadır. Okuldaki çoğu öğretmen gençtir. Okulda 4 tane ana sınıfı şubesi bulunur. Okulun eğitim öğretim saatleri 3 ve 4.sınıflar 07.50-12.10 1 ve 2. Sınıflar 12.20-16.40'tır. Farklı öğretim saatleri olduğundan dolayı aynı derslikleri aynı şubede olan 1 ile 4. sınıflar; 2 ile 3.sınıflar birlikte ortak kullanılmaktadırlar. Okulun arka tarafına bakan bazı dersliklerinde, çok amaçlı salonunda, müdür yardımcılarının odasında, müdür odasında ve öğretmenler odasında klima bulunmaktadır. Okul kalorifer tesisatı ile ısınmaktadır. Okulun ilk katında; giriş holü, destek eğitim odası, 2 müdür yardımcısının odası, öğrenci tuvaletleri, 1.sınıf ve 4.sınıfların derslikleri bulunmaktadır. Giriş holünün sağ tarafında okulun kazandığı kupalar ve maneviyatı yüksek eşyalar yer almaktadır. Okulun 2. katında öğretmenler odası, müdür odası, çay ocağı, öğretmen tuvaletleri ve 1.sınıflar ile 4. sınıfların derslikleri bulunmaktadır. Okulun 3. ve 4. katında 2. Sınıf ile 3. Sınıfın derslikleri bulunmakla birlikte müdür yardımcılarının odaları da yer almaktadır. Ayrıca 4. katta PIKTES dersliği yer almaktadır. Okulun ana sınıfı bölümü bodrum kattadır. Ana sınıfı girişi ilkokul girişinden farklı, okul binasının yan tarafından yapılmaktadır. Okulun etrafında ortaokul ve liseler bulunmaktadır. Okulun çevresi genellikle çok kültürlü bir yapıya sahiptir. Her sınıfta iki dilli öğrenci bulunmaktadır ve okulun tüm öğretmenleri iki dilli öğrencilerin bulunduğu sınıflarda görev yapmayı deneyimlemektedir.

3.4. Çalışma Grubu

Araştırmanın evreni, Şanlıurfa ilinin Eyyübiye ilçesindeki bir devlet okulunda görev yapan 24 sınıf öğretmeninden oluşmaktadır. Bu araştırma için amaçlı örnekleme yöntemi tercih

edilmiştir. Araştırmanın amacı doğrultusunda, yalnızca iki dilli sınıflarda görev yapan öğretmenler çalışma grubuna dahil edilmiştir. Çalışma grubunun belirlenmesinde, katılımcıların deneyimlerine dayalı anlamlı veriler elde etmek hedeflenmiştir. Katılımcıların 13'ü kadın, 11'i erkektir. Katılımcılara ilişkin diğer demografik özellikler Tablo 1'de gösterilmektedir. Katılımcılar, araştırmaya gönüllülük esasına dayalı olarak dahil edilmiştir ve her bir katılımcıya, çalışmadan istedikleri zaman çekilme hakları olduğu açıkça bildirilmiştir.

Tablo 3. Katılımcıların Demografik Özellikleri

Değişken	F	%
Cinsiyet		
- Kadın	13	54,2
- Erkek	11	45,8
Mezuniyet Durumu		
- Lisans	24	100
Mesleki Deneyim (Yıl)		
- 1-5 yıl	24	100
Uluslararası Öğrencilerle Çalışma Deneyimi		
- Evet	24	100
- Hayır	0	0
İki Dilli Eğitimle İlgili Seminer/Derse Katılım		
- Evet	16	66,7
- Hayır	8	33,3
İkinci Bir Dile Sahip Olma Durumu		
- Evet	6	25
- Hayır	18	75
İkinci Bir Dili Akıcı Konuşabilme Durumu		
- Evet	4	16,7
- Hayır	20	83,3

Tablo 3'te, araştırmaya katılan öğretmenlerin demografik özelliklerini sunmaktadır. Katılımcıların %54,2'si kadın, %45,8'i erkektir. Tüm öğretmenler lisans mezunu ve 1-5 yıl arasında mesleki deneyime sahiptir. Katılımcıların tamamı uluslararası öğrencilerle çalışma deneyimine sahipken, %66,7'si iki dilli eğitim seminerlerine katılmıştır. İki dile

sahip olan öğretmenlerin sayısı 6'dır. Bu öğretmenlerin yalnızca 4 tanesi ikinci dili tam olarak anlayıp konuşabilmektedir. Geriye kalan 18 öğretmen ise tek dillidir.

Bu demografik veriler, amaçlı örneklem seçiminde önemli bir rol oynamaktadır. Araştırma, iki dilli sınıflarda karşılaşılan zorlukları ve öğretmenlerin bu zorluklarla başa çıkma yetkinliklerini derinlemesine incelemeyi amaçladığı için, bu veriler araştırmanın amacına ışık tutmaktadır.

3.5. Veri Toplama Süreci

3.5.1. Görüşme Yapılacak Katılımcıların Seçimi

Bu araştırmada, katılımcılar, Türkiye'deki iki dilli sınıflarda görev yapan sınıf öğretmenlerinden seçilmiştir. Araştırma için örneklem grubunun oluşturulmasında, amacı doğrultusunda anlamlı veri sağlamak amacıyla amaçlı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Katılımcıların sayısı, bu deneyime sahip 24 sınıf öğretmeni olarak belirlenmiştir. Bu öğretmenlerin seçimi, araştırmanın hedeflerine uygun olan ve doğru sonuçlar verecek bir veri kaynağı oluşturmayı amaçlamaktadır. Ayrıca, katılımcılar yalnızca gönüllülük esasına dayalı olarak seçilmiştir. Katılımcıların araştırmada diledikleri zaman herhangi bir gerekçe sunmadan çekilebilecekleri belirtilmiştir.

3.5.2. Görüşme Formunun Hazırlanması

Araştırmada veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Bu form, öğretmenlerin iki dilli sınıflarda karşılaştıkları zorlukları ve bu zorlukların eğitim süreçlerine etkilerini anlamaya yönelik açık uçlu sorular içermektedir. Formda yer alan sorular, öğretmenlerin mesleki deneyimlerini kapsamlı bir şekilde ele alacak şekilde tasarlanmıştır. Kişisel veya hassas bilgileri içermemekte ve katılımcıların özgürce düşüncelerini ifade etmelerine olanak tanımaktadır. Görüşme formunda gereksiz veya karmaşık detaylardan kaçınılmıştır. Görüşme soruları, ilgili literatürden faydalanarak ve alanında uzman profesörden görüş olarak bilimsel geçerliliği artırılmıştır. Katılımcılara, güvenli ve etik bir ortam sunmak için görüşme sırasında herhangi bir ses ya da görüntü kaydı alınmadan yazılı veri toplanmıştır.

3.5.3. Bilgilendirilmiş Onam ve Gizlilik

Katılımcılara, araştırmaya katılım için gerekli bilgilendirilmiş onam formu sunulmuştur. Bu formda, araştırmanın amacı, kapsamı, verilerin nasıl kullanılacağı ve araştırmadan ayrılma hakları açıkça belirtilmiştir. Katılımcıların kimlik bilgileri, yalnızca bu araştırma süreci için anonimleştirilmiş şekilde kullanılmıştır. Sürecin şeffaflığı için bilgilendirilmiş onam formu her katılımcıya yazılı olarak sunulmuş ve katılımcılardan onam alınmıştır. Ayrıca araştırmacı tarafından imzalanmış bir bilgilendirme formu da katılımcılara verilmiştir.

3.5.4. Görüşmelerin Yapılması

Araştırma kapsamında görüşmeler, katılımcıların görev yaptığı okullarda, ders dışı zaman dilimlerinde ve okul müdürünün onayı ile gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler sırasında ses ve görüntü kaydı alınmamıştır. Katılımcıların ifadeleri doğrudan yazılı olarak kaydedilmiştir. Her bir görüşme, yarım saat ile bir saat arasında sürmüştür. Görüşme süreci, hiçbir yorum yapılmadan yalnızca veri toplama amacıyla gerçekleştirilmiştir.

3.6. Veri Analizi Süreci

Araştırmada elde edilen nitel verilerin çözümlenmesinde betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır. Betimsel analiz yaklaşımında toplanan veriler, önceden belirlenmiş temalar doğrultusunda özetlenip yorumlanarak sunulur. Bu veriler, gözlem ve görüşme süreçlerinde kullanılan sorular veya boyutlar göz önünde bulundurularak sunulabileceği gibi, araştırma problemlerinin ortaya koyduğu tematik yapılar çerçevesinde de düzenlenebilir. Betimsel analizde, doğrudan alıntılara sıkça başvurulmasının amacı, katılımcıların görüşlerini en açık ve etkili biçimde yansıtabilmektir (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

Bu bağlamda, veriler öğretmenlerin verdikleri cevaplar doğrultusunda ana temalar ve alt kategoriler şeklinde gruplanmıştır. Bu sürecin temel amacı, her bir öğretmenin karşılaştığı zorlukları ve bu zorluklara ilişkin düşüncelerini açık bir biçimde betimlemektir. Katılımcı ifadeleri anonimlik ilkesine uygun olarak kodlanmış ve her bir öğretmen Sınıf Öğretmeni

(SÖ) kısaltmasıyla numaralandırılmıştır (örneğin, SÖ-1, SÖ-2, SÖ-3...). Veriler, altı ana tema altında toplanarak sunulmuştur.

3.7. İzin Süreci ve Katılımcı Bilgilendirme

Araştırma sürecine başlamadan önce gerekli etik ve kurumsal izinler alınmıştır. Bu kapsamda, öncelikle Aksaray Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsünden ve Aksaray Üniversitesi İnsan Araştırmaları Etik Kurulundan araştırma izni onayı alınmıştır. İlgili etik kurul onayının ardından, araştırmanın gerçekleştirileceği eğitim kurumunda veri toplama sürecinin başlatılabilmesi amacıyla Milli Eğitim Bakanlığına bağlı ilgili birimden gerekli resmi izin alınmıştır. Katılımcılara, araştırmaya katılmadan önce araştırmanın amacı, süreci, katılım koşulları ve gizlilik ilkeleri hakkında bilgi verilmiş ve yazılı onam alınmıştır. Katılımcılara verilen bilgilendirilmiş onam formu ve katılımcı bilgilendirme formu, araştırmanın etik kurallara uygun bir şekilde yürütülmesini sağlamıştır. Katılımcılar, gönüllülük esasına dayalı olarak araştırmaya katılmış ve istedikleri zaman araştırmadan çekilme haklarını kullanabilecekleri konusunda bilgilendirilmiştir.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR

Bu bölümde, iki dilli sınıflarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin yaşadıkları sorunları ve bu sorunlara dair görüşlerini yansıtan nitel verilerin analizine yer verilmiştir. Araştırmanın verileri, öğretmenlere uygulanan açık uçlu sorulardan oluşan görüşme formu aracılığıyla toplanmıştır. Verilerin çözümlenmesi sonucunda öğretmen ifadeleri, araştırmanın amacına uygun olarak altı ana tema hâlinde sunulmuştur. Bu temalar; sınıf öğretmenlerinin iki dillilik hakkındaki düşünceleri ve bilgi düzeyleri, iki dilli öğrencilerin yaşadığı akademik, sosyal ve kültürel problemler, iki dilliliğin sağladığı avantajlar, tek dilli öğrencilerin iki dilli ortamda eğitim almalarının avantaj ve dezavantajları, iki dilli öğrencilerin eğitiminde sınıf öğretmenlerinin yaşadıkları zorluklar ve çözüm önerileri, sınıf öğretmenlerinin iki dilli sınıflarda yaptıkları uygulamalar olarak belirlenmiştir. Sınıf öğretmenlerinin iki dillilik hakkındaki düşünceleri ve bilgi düzeyleri teması, sınıf öğretmenlerinin iki dillilik hakkındaki düşünceleri ve sınıf öğretmenlerinin bilgi düzeyi olmak üzere iki alt kategoriden oluşmaktadır. İki dilli öğrencilerin yaşadığı akademik, sosyal ve kültürel problemler teması üç alt kategoride incelenmiştir. Bunlar; iki dilli öğrencilerin yaşadığı akademik problemler, iki dilli öğrencilerin yaşadığı sosyal uyum problemleri, iki dilli öğrencilerin yaşadığı sosyo-ekonomik ve kültürel problemlerdir. Diğer temaların alt kategorileri bulunmamaktadır.

4.1. Sınıf Öğretmenlerinin İki Dillilik Hakkındaki Düşünceleri ve Bilgi Düzeyleri

Sınıf öğretmenlerinin görüşleri iki kategori altında incelenmiştir: Sınıf öğretmenlerinin iki dillilik hakkındaki düşünceleri ve öğretmenlerin bilgi düzeyi.

4.1.1. Sınıf Öğretmenlerinin İki Dillilik Hakkındaki Düşünceleri

Sınıf öğretmenlerinden 17'si (%70,8) iki dilliliği kültürel bir zenginlik ve bilişsel gelişim açısından avantajlı bir durum olarak değerlendirmiştir. Bu öğretmenler, iki dilliliğin bireylerin farklı kültürlerle uyum sağlamasına katkısı olduğunu ve iki dilliliğin öğretimde önemli bir yeri olduğunu belirtmiştir.

“İki dilliliğin bir çeşitlilik, zenginlik olduğunu düşünüyorum. İki dillilik öğrencinin farklı dünyalara açılması demektir.” (SÖ-3)

“Bence iki dillilik çok önemli ama öğretimde dikkate alınmadığında çocuk geride kalıyor.” (SÖ-7)

Bu olumlu yaklaşımların yanı sıra, 7 sınıf öğretmeni (%29,2) ise iki dilliliğin öğrenme sürecinde bazı zorluklara yol açabileceğini, özellikle ilkökul döneminde kavram karışıklığı ve ifade güçlüğü gibi sonuçlar doğurabileceğini belirtmiştir.

“İki dilli çocuklar bazı kavramları öğrenmekte zorluk yaşıyor.” (SÖ-18)

“Küçük yaştaki iki dilli çocuklar kendilerini ifade etmekte zorlanmaktadır.” (SÖ-9)

4.1.2. Sınıf Öğretmenlerinin Bilgi Düzeyi

Sınıf öğretmenlerinin iki dillilik konusundaki bilgi düzeylerinde belirgin farklılıklar gözlemlenmiştir. Katılımcıların büyük bir kısmı (n=15), meslekî gelişim kapsamında çeşitli seminer, hizmet içi eğitim, konferans ve atölyelere katıldığını belirtmiştir. Bu öğretmenlerin ifadelerinde iki dillilik hakkındaki bilgi düzeylerinin ve kavramsal farkındalığın daha yüksek olduğu, pedagojik yaklaşımın ön planda olduğu anlaşılmaktadır.

“İki dillilik ana dilinden farklı bir öğretim dili kullanılmasıdır.” (SÖ-14)

“Hizmet içi eğitimden sonra bu öğrencilere nasıl yaklaşmam gerektiğini daha iyi anladım.” (SÖ-12)

“Yaptığım eğitimlerden sonra bu çocuklara nasıl yaklaşmam gerektiğini, hangi yöntemleri denemem gerektiğini öğrenmeye başladım.” (SÖ-15)

Seminer veya eğitim programlarına katılmamış öğretmenler (n=9), iki dillilik kavramını tam tanımlayamamakta veya kendi deneyimlerine göre tanımladığı görülmüştür.

“Bilmiyorum tam olarak ne anlama geliyor ama iki dilli öğrenci deyince evde başka, okulda başka dil konuşan çocuklar aklıma geliyor.” (SÖ-5)

“İki dilliliğin tam tanımını bilmiyorum. İki dili de iyi konuşan kişilere iki dilli denildiğini düşünüyorum.” (SÖ-17)

Bu temada, sınıf öğretmenlerinin iki dillilik kavramına yönelik algıları ve bu kavrama ilişkin bilgi düzeyleri analiz edilmiştir. İçerik analizi sürecinde elde edilen veriler, öğretmenlerin iki dillilik hakkındaki düşüncelerde farklılık olduğunu göstermiştir. Bu farklılıkların sebepleri öğretmenlerin bilgi düzeylerinin farklı olmasından kaynaklandığı anlaşılmıştır.

4.2. İki Dilli Öğrencilerin Yaşadığı Akademik, Sosyal ve Kültürel Problemler

Bu temada, öğretmenlerin gözlemleri doğrultusunda iki dilli öğrencilerin karşılaştıkları zorluklar analiz edilmiştir. Verilerin çözümlenmesi sonucunda elde edilen bulgular üç ana kategori altında incelenmiştir: Akademik problemler, sosyal uyum problemleri ve sosyo-ekonomik ve kültürel problemler.

4.2.1. Akademik Problemler

Katılımcı öğretmenler, iki dilli öğrencilerin derslerde özellikle kavram öğrenme, yönerge anlama, okuduğunu yorumlamada güçlük yaşadığını belirtmiştir.

“Matematikte işlemi yapıyor ama soruyu anlamadığı için yanlış işleme başlıyor.” (SÖ-6)

“Etkinlikte ne yapacağını bilmiyor, tekrar tekrar açıklamam gerekiyor.” (SÖ-2)

“Okuma hızları iyi ama ne okuduklarını anlamıyorlar. Mesela okuduktan sonra ‘peki bu ne anlatıyor?’ dediğimde cevap veremiyorlar.” (SÖ-19)

Öğretmenler tarafından yazılı anlatımda; cümle kurma, doğru kelimeyi seçme, noktalama gibi konularda da eksikliklerin yaşandığı ifade edilmiştir. Sınıf öğretmenlerinden 6’sı (%25) öğrencilerin yazarken iç dünyalarını tam olarak yansıtamadıklarını, düşüncelerini ifade etmede zorlandıklarını belirtmiştir.

“Yazarken çok kısa cümleler kuruyor. Anlatmak istiyor ama nasıl yazacağını bilmiyor.” (SÖ-11)

“Öğrenciler bir cümlede birkaç düşünceyi birden ifade etmeye çalışıyorlar ve bu da yazılarını anlaşılmasız hale getiriyor.” (SÖ-13)

Öğretmenler öğrencilerin bazen öğretmen konuşmasını tümüyle anlamadıkları için dikkatlerini kolayca dağıldığını, dikkat eksikliği yaşadıklarını ifade etmiştir.

“Bazen dersten kopuyor, dersi dinliyor gibi gözükse de dediklerimi anlamıyor. (SÖ-4)

“İki dilli öğrenciler için öğretmenin söylediklerini takip etmek bazen çok zor olabiliyor. Dikkatleri çok çabuk dağılıbiliyor çünkü bir süre sonra konuya odaklanmak yerine kendi aralarındaki konuşmalara yöneliyorlar.” (SÖ-21)

Öğretmenler evde Türkçe konuşulmaması nedeniyle öğrencinin okul dışı öğrenmesinin zorlaştırdığını özellikle ödev yapma, kelime öğrenme, kitap okuma alışkanlığı gibi becerilerin gelişemediğini belirtilmiştir.

“Evde kimse Türkçe bilmiyor, çocukla konuşacak kimse yok. Ödevi yapamıyor çünkü destek alamıyor.” (SÖ-10)

“Öğrencilerin evde Türkçe konuşmamaları çok büyük bir problem. Kitap okuma alışkanlıkları neredeyse yok. Bu yüzden Türkçe kelimeleri öğrenme ve anlama becerileri çok sınırlı.” (SÖ-23)

Öğretmenler genel olarak dil becerisinin gelişmemesi, öğrencilerin bilgiye ulaşma, bilgiyi anlama ve yeniden ifade etme süreçlerini olumsuz etkilediğini ifade etmektedir.

4.2.2. Sosyal Uyum Problemleri

Öğretmenlerin ifadelerine göre, iki dilli öğrenciler okulun ilk dönemlerinde arkadaş ilişkileri kurmakta zorlanmakta, grup çalışmalarında geri planda kalmakta ve sınıf içi sosyal etkileşimlerde çekingenlik göstermektedir. Dil farklılığı, öğrencinin kendini ifade etmesini güçleştirirken; bu durum bazen içe kapanma, bazen de yanlış anlaşılmalara yol açan davranış biçimleriyle kendini göstermektedir.

“Sınıfta konuşmaktan çekiniyor. Yanlış anlaşılmaktan korkuyor.” (SÖ-8)

“Diğer çocuklarla hemen kaynaşamıyor, önce gözlemliyor, güven duyarsa katılıyor.” (SÖ-24)

“Diğer öğrencilerin alay etmesinden korktukları için ön plana çıkamıyorlar.” (SÖ-20)

Öğretmenler tarafından bazı öğrencilerin sadece kendi dilini konuşan akranlarıyla iletişim kurmayı tercih ettiği, bu nedenle sınıf bütünlüğünün zaman zaman bozulduğu da belirtilmiştir. Bu durum sosyal uyumu geciktirmekte, öğrencinin sınıf içi aktif katılımını sınırlamaktadır.

“Bazı öğrenciler sadece aynı kültürden oluşan gruplaşmalar oluyor. Kendilerini sınıftaki diğer öğrencilerden soyutluyorlar.” (SÖ-16)

“Ana dil ve kültürel farklılıklar sınıf birliğini etkileyen bir faktördür.” (SÖ-1)

Öğretmenler tarafından öğrencilerin kendini ifade edemedikleri durumlarda kültürel olarak utanç, geri çekilme ya da aşırı tepkiler verdiğini gözlemlemiş, bu durumların sosyal öğrenmeyi geciktirebildiği ifade etmiştir.

“Bazen sınıfta bir şey söylediğimde utaniyor, başını eğip ağlamaya başlıyor. Küçük bir uyarı bile ona fazla geliyor.” (SÖ-22)

“İki dilli öğrencilerim, bazen kendilerini anlatamıyorlar. Bu da onların utanç duymasına ve sınıfta sessizleşmelerine yol açıyor.” (SÖ-12)

İki dilli öğrencilerin sosyal uyum sorunu yaşadıkları ve özgüven problemlerinin olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmenler bu sorunun temel sebebini dil becerisinin gelişmemesi olarak görmektedirler.

4.2.3. Sosyo-Ekonomik ve Kültürel Faktörler

Katılımcı öğretmenlerin ifadelerine göre, iki dilli öğrencilerin yaşadıkları problemler akademik ve sosyal zorluklarla sınırlı değildir. Öğrencilerin içinde bulunduğu sosyo-ekonomik koşullar ve kültürel çevrenin de etkisi bulunmaktadır. Öğretmenler özellikle göçmen, mevsimlik işçi veya düşük gelir grubundan gelen ailelerin çocukları, okul yaşamına düzenli katılım gösteremediği ve öğrencinin evde yeterli öğrenme desteği alamadığını vurgulamışlardır.

“Evde sessiz bir ortam yok, çok kalabalıklar. Kitap, defter bile çoğu zaman eksik geliyor.” (SÖ-8)

“Evde kitap yok, televizyon hep açık. Çocuk sadece okulda öğreniyor.” (SÖ-5)

“Aile sezonda başka şehre gidiyor, çocuk tam öğrenmeye başlarken okuldan ayrılıyor. Sonra yeniden geldiğinde her şeyi unutmuş oluyor.” (SÖ-11)

Öğretmenler, ailelerin büyük bir bölümünün Türkçe bilmediğini veya eğitim sürecine yeterince dahil olmadığını belirtmiştir. Bu da veli-okul iletişimini sınırlamakta ve öğrencinin okul dışındaki öğrenme süreçlerini zayıflatmaktadır. Bazı öğrencilerin evde ödevlerini yapamadığı, derse hazırlıksız geldiği ya da okul materyallerine düzenli erişemediği dile getirilmiştir.

“Veli toplantısına bile gelmeyen çok oluyor. Biz sadece çocukla ilerlemeye çalışıyoruz.” (SÖ-4)

“Annesi babası Türkçe bilmediği için ödevi kontrol edemiyorlar. Çocuk yanlış yapsa bile fark edilmiyor.” (SÖ-7)

Öğretmenler bazı öğrencilerin okul dışı yaşantılarında sorumluluk almak zorunda kaldıkları için derslere ilgisiz kaldığı ya da öğrenmeye odaklanmakta zorlandığını belirtmiştir. Evde kardeşlerine bakmak, çalışmak gibi yaşlarından büyük sorumlulukları alan öğrencilerin olduğunu belirtmişlerdir.

“Daha 2. sınıfa gidiyor ama evde kardeşine bakıyor. Ödev yapmaya vakti kalmıyor.” (SÖ-19)

“Okula gelmek yerine babasıyla işe gidip çalışan öğrencilerim var. Bu yüzden okulu benimseyemiyor.” (SÖ-17)

Öğretmenlere göre İki dilli öğrenciler içinde bulundukları sosyo-ekonomik koşullar ve kültürel çevreden de etkilenmektedir.

Öğretmenler, iki dilli öğrencilerin yalnızca dil becerisine bağlı değil, çok boyutlu ve birbirini etkileyen problemler yaşadıklarını ifade etmektedir. Akademik başarıdaki zorluklar, sosyal ve kültürel uyum problemleriyle birleşerek öğrencinin öğrenme motivasyonunu ve sınıf içi etkinliğini olumsuz yönde etkilediğini vurgulamışlardır.

4.3. İki Dilliliğin Sağladığı Avantajlar

Bu temada, sınıf öğretmenlerinin görüşlerine dayalı olarak iki dilliliğin ilkökul düzeyindeki öğrenciler üzerindeki olumlu etkileri analiz edilmiştir.

Sınıf öğretmenlerinden 20’si (%83,3) birden fazla dil yapısına maruz kalan öğrencilerin dikkat becerisi ve kavram farkındalığı gibi zihinsel becerilerinin tek dilli öğrencilere göre daha erken geliştiğini ifade etmiştir. Ayrıca bu öğrencilerin düşünme süreçlerinde çoklu

bakış açısı geliştirme, kavramları karşılaştırarak öğrenmede daha avantajlı oldukları belirtilmiştir.

“Bir kelimenin hem kendi dilindeki hem Türkçedeki anlamını biliyor. Bu yüzden daha dikkatli dinliyor, daha az hata yapıyor.” (SÖ-10)

“Aynı şeyi iki dille düşünebildikleri için konuları daha geniş açıdan yorumlayabiliyorlar.” (SÖ-8)

“İki dilli öğrencilerin bakış açıları tek dilli öğrencilere göre farklılık göstermektedir.” (SÖ-1)

Öğretmenler tarafından iki dilli öğrencilerin sınıf içi ilişkilerde arkadaşlarına karşı daha anlayışlı, empatik ve farklılıklara karşı da daha saygılı bireyler olduğu gözlemlenmiştir.

“Sınıf arkadaşları başka bir dili konuştuğunda tepki göstermiyorlar. Onlar için doğal bir durum bu.” (SÖ-17)

“Yeni gelen öğrencilerle iletişime daha çabuk geçiyorlar. Daha rahat uyum sağlıyorlar.” (SÖ-16)

Sınıf öğretmenleri iki dilliliğin öğrencilerin çok boyutlu gelişimlerinde de etkili olduğunu vurgulamaktadır. Bu bağlamda iki dilliliğin pedagojik olarak dezavantajlı değil, doğru yönlendirme ve destekle öğrencinin eğitim sürecine katkı sağladığını ifade etmişlerdir.

4.4. Tek Dilli Öğrencilerin İki Dilli Ortamda Eğitim Almalarının Avantaj ve Dezavantajları

Bu temada, sınıf öğretmenlerinin gözlemleri doğrultusunda tek dilli öğrencilerin iki dilli sınıf ortamında eğitim almaları analiz edilmiştir.

Sınıf öğretmenlerinden 5’i (%20,8) iki dilli öğrencilerle aynı sınıfta bulunan tek dilli öğrencilerin farklı dillere ve kültürlere karşı farkındalık geliştirdiklerini belirtmiştir. Bu öğrencilerin iletişim becerilerinin geliştiği, empati düzeylerinin arttığı gözlemlenmiştir. Ayrıca, iki dillilikle erken yaşta tanışan öğrencilerin öğrenme yaşantılarında daha hızlı dil öğrenme eğiliminde olduklarını sınıf öğretmenlerinden 10’u (%41,6) dile getirmiştir.

“Kültürel farklılıkları yadırgamıyorlar, alışıyorlar. Bence bu çok değerli.” (SÖ-18)

“Arkadaşlarına kendi ana dilini öğreten öğrencilerim var.” (SÖ-22)

“Bazı çocuklar arkadaşlarının diliyle ilgileniyor. Yeni kelimeler öğrenmeye hevesli oluyorlar.” (SÖ-14)

Ancak sınıf öğretmenlerinin 8’i (%33,3) iki dilli sınıflarda öğrenim gören tek dilli öğrencilerin dikkat sürelerinde dağınıklık, etkinliklerde geri planda kalma ve öğrenme hızında yavaşlama gibi durumlar yaşayabildiğini de vurgulamıştır. Özellikle öğretmenin açıklamalarını sadeleştirmek ya da tekrar etmek zorunda kaldığı durumlarda, tek dilli öğrencilerin zaman zaman dersin temposundan uzaklaştıkları belirtilmiştir. Bununla birlikte, sınıfta sıkça tekrar edilen temel düzey açıklamaların bazı tek dilli öğrenciler için öğretim sürecini yavaşlattığı ifade edilmiştir.

“Türkçesi çok iyi olan öğrenciler derste sıkılabiliyor. Sürekli açıklama yapınca dikkatleri dağılıyor.” (SÖ-11)

“Bazı öğrenciler ‘öğretmenim yine mi aynı şeyi anlatıyorsunuz’ diyor. Çünkü bazı konular iki dilli öğrenciler için tekrar ediliyor.” (SÖ-6)

“İki dilli öğrenciler için yaptığım sık tekrarlar bazen tek dilli öğrenciler için zaman kaybı olabiliyor.” (SÖ-23)

Sınıf öğretmenlerinden 6’sı (%25) iki dilli öğrenciler ile tek dilli öğrenciler arasında karşılaştırma ya da gruplaşma eğilimi oluşturduğunu, bu durumun sınıf içinde rekabet ya da dışlama davranışlarına yol açtığını ifade etmiştir. Bu gibi durumların önüne geçilmesi için öğretmen müdahalesinin zamanında ve kapsayıcı olması gerektiği vurgulanmıştır.

“Bazı öğrenciler ‘o zaten anlamıyor’ gibi ifadeler kullanıyor. Farkında olmadan ayrımcılık yapabiliyorlar.” (SÖ-9)

“Öğrencilerin bazıları kendi kültüründen olmayan akranlarını dışlayabiliyor, öğretmen bu aşamada devreye girmesi gerekmektedir.” (SÖ-24)

“Bazı iki dilli öğrenciler matematikte dört işlemi çok iyi çözüyorlar, Türkçesi iyi olan tek dilli öğrenciler matematik derslerinde onları rakip olarak görüyor.” (SÖ-2)

Öğretmenler İki dilli sınıf ortamının tek dilli öğrencilere avantajları olduğu kadar dezavantajları olduğunu da söylemektedir. Tek dilli öğrencilerin iki dilli sınıf ortamlarında eğitim almaları, erken yaşta kültürel çeşitlilikle tanışmaları, empati ve sosyal etkileşim becerileri kazanmaları açısından avantaj sağlarken; öğretim sürecinde sürekli tekrara düşmek bazı tek dilli öğrencilerin akademik motivasyonlarını düşürerek, öğrenme

sürecinden uzaklaşma ve sosyal bütünleşmede zorluk yaşama gibi riskler ortaya çıkarabildiği vurgulanmıştır. Öğretmenlere göre eğitim ortamının hem iki dilli hem de tek dilli öğrencilerin bilişsel ve duygusal ihtiyaçlarını eş zamanlı olarak karşılayacak biçimde yapılandırılması, öğrenme sürecinin niteliğini artırmak açısından kritik bir öneme sahiptir.

4.5. İki Dilli Sınıflarda Görev Yapan Sınıf Öğretmenlerinin Karşılaştığı Zorluklar ve Çözüm Önerileri

Bu temada, iki dilli öğrencilerle çalışan sınıf öğretmenlerinin yaşadığı pedagojik, iletişimsel ve yönetsel zorluklar belirlenerek, bu sorunlara yönelik geliştirdikleri çözüm önerileri analiz edilmiştir.

Sınıf öğretmenlerinden 18'si (%75) ders sırasında yönelttikleri soruların ya da verdikleri yönergelerin iki dilli öğrenciler tarafından tam olarak anlaşılamadığını ve bu durumun sınıf içi etkileşimi zayıflattığını belirtmiştir. Özellikle temel kavramların aktarımı sırasında, öğrencilerin anlama güçlüğü yaşaması nedeniyle öğretmenlerin aynı konuyu farklı yollarla tekrar anlatma ihtiyacı doğduğu ifade edilmiştir. Öğretmenlere göre bu durum, öğretim sürecinin ritmini yavaşlatmakta ve zaman yönetimini zorlaştırmaktadır.

“Yönergeyi anlamadığı için hep yanlış yapıyor, sonra morali bozuluyor. Birlikte ilerlemek için tüm sınıfı durdurmak zorunda kalıyorum.” (SÖ-5)

“Bazen bir etkinliği üç dört defa açıklamam gerekiyor. Ne yapacağını anlamıyor, çünkü dediklerimi tam anlamlandıramıyor.” (SÖ-6)

“Öğrencilere yönergeler verdiğimde iki dilli öğrenciler için sürekli tekrar yapıyoruz. Bu da dersin işlenişini yavaşlatıyor.” (SÖ-22)

Ayrıca sınıf öğretmenlerinden 12'si (%50) öğrencilerin ifade güçlüklerinden dolayı duygusal olarak geri çekildiklerini ve bu durumun akademik performanslarına da yansıdığını belirtmiştir.

“Dersin başında çok istekli ama konuşamadığı için zamanla içine kapanıyor.” (SÖ-13)

“Verilen görevleri anlamadığı için yapamayacağını düşünüyor. Grup çalışmalarına katılmak istemiyor.” (SÖ-8)

Sınıf öğretmenlerinden 14'ü (%58,3) sınıf içinde aynı anda hem iki dilli hem de tek dilli öğrencilere hitap etmenin zorluklarından söz etmiş; farklı dil düzeylerine göre içerik

uyarlamamanın öğretim sürecini karmaşıktırdığını ifade etmiştir. Bu nedenle öğretmenler ders planlarının daha fazla görsel destek, bireysel rehberlik ve alternatif değerlendirme araçlarıyla yeniden yapılandırılması gerektiğini düşünmektedir.

“Sadece öğretmek değil, çocuğun anlamasını da sağlamam gerekiyor.” (SÖ-11)

“Normal bir plan yetmiyor. Görsel, tekrar, etkinlik... Her şeyi derse girmeden öne ayarlamam gerekiyor.” (SÖ-4)

“Farklı dil düzeylerinin bulunduğu bir sınıfta herkese hitap etmek çok zorlayıcı oluyor.” (SÖ-5)

Sınıf içinde yaşadıkları zorlukları aşabilmek için öğretmenlerin 14’ü (%58,3) iki dilli öğrencilerle etkili iletişim kurabilmek ve onların öğrenme süreçlerini desteklemek için çeşitli stratejiler geliştirdiklerini ifade etmiştir. Bu stratejilerin başında derste görsel materyallerden faydalanma, akran desteğiyle öğrenmeyi teşvik etme gelmektedir.

“Türkçeyi yeni öğrenen çocuklara resimli yönergeler hazırladım, çok faydasını gördüm.” (SÖ-1)

“Arkadaşımdan yardım almasına izin veriyorum. Böylece hem sosyal oluyor hem de daha rahat öğreniyor.” (SÖ-8)

“Akran desteği, iki dilli öğrencilerle etkili çalışmanın en önemli yollarından biri. Çocuklar birbirlerinden çok şey öğreniyorlar.” (SÖ-11)

“Dersi görsel materyallerle zenginleştirdiğimde öğrencilerin öğrenme hızı ve kalıcılığının arttığını gözlemledim.” (SÖ-19)

Sınıf öğretmenlerinden 15’i (%62,5) bu konuda mesleki destek eksikliğine dikkat çekmiş; hizmet içi eğitimlerin yetersiz olduğunu ve saha deneyimlerinin öğretmenler arasında paylaşılmaması nedeniyle kendilerini yalnız hissettiklerini belirtmiştir.

“Bu konuda hiç eğitim almadım. Hep deneme yanılmayla öğrendim.” (SÖ-17)

“İlk göreve başladığımda ne yapacağımı bilemedim, öğrencilerin durumlarına göre ilerliyorum.” (SÖ-5)

“Öğretmenler arasındaki rekabetten dolayı kimse deneyimlerinden bahsetmiyor.” (SÖ-16)

“Hizmet içi eğitimlere katıldım ama gerçekten iki dilli sınıflar için yeterli bir eğitim almadım. Mesleki gelişim konusunda daha fazla desteğe ihtiyacımız var, çünkü sınıfta ne yapacağımıza dair bazen yalnız hissediyorum.” (SÖ-14)

İki dilli öğrencilerle çalışan öğretmenler pedagojik süreçte yalnızca akademik içerikle değil; aynı zamanda dil becerileri ve sosyal uyumla baş etmek zorunda kaldıklarını söylemektedir. Öğretmenlerin görüşlerine göre İki dilli sınıflarda etkili bir öğrenme ortamı oluşturulabilmesi, öğretmenlerin bu alandaki yeterliklerinin güçlendirilmesiyle doğrudan ilişkilidir.

4.6. Sınıf Öğretmenlerinin İki Dilli Sınıflarda Kullandıkları Yöntem ve Teknikler

Bu temada, iki dilli öğrencilerle çalışan sınıf öğretmenlerinin çok dilli sınıf ortamlarında yürüttükleri öğretim uygulamaları analiz edilmiştir.

Katılımcı öğretmenlerinin 20'si (%83,3) iki dilli öğrenciler için sınıf içi yönergeleri sadeleştirdiklerini, anlamayı kolaylaştırmak amacıyla kısa, net ve görsel destekli açıklamalar kullandıklarını belirtmiştir. Aynı zamanda tekrarların sıklaştırıldığı, basamaklı öğretim tekniklerinin tercih edildiği ifade edilmiştir.

“Konuyu sınıfın çoğunluğu öğrendiğinde yeni konuya geçiyorum. Sınıfımda illaki geriden gelen öğrencilerim oluyor onlarla teneffüslerde bire bir ilgileniyorum ve yeni konuyu anlatırken sık sık geçmiş konuların da tekrarında bulunuyorum.” (SÖ-23)

“Yönergeleri sadeleştiriyorum. İlk önce göstererek yapıyorum, sonra birlikte uyguluyoruz.” (SÖ-14)

“Basamaklı öğretim yöntemini çok etkili buluyorum. Öğrencilerin önce küçük, anlaşılabilir adımlarla konuyu öğrenmesini sağlıyorum. Daha sonra her adımda bir öncekini pekiştirerek ilerliyoruz. Bu yöntem özellikle iki dilli öğrenciler için çok yararlı” (SÖ-8)

Sınıf öğretmenlerinin 18'i (%75) öğrencilerin dil becerisi kazanması için akran desteğini teşvik ettiklerini ve iki dilli öğrencilerin, daha ileri seviyede olan arkadaşlarıyla eşleştirilerek sürece dahil edildiğini belirtmiştir. Ayrıca grup çalışmalarında öğrencilerin güçlü yönlerine göre görev paylaşımlarının yapıldığı ve sözlü anlatım yerine görsel sunumlara daha fazla yer verildiği ifade edilmiştir.

“Akran desteğini çok kullanıyorum. Hem çocuk özgüven kazanıyor hem de sosyalleşiyor.” (SÖ-7)

“Konu anlatımında bazen hikâye anlatma ya da canlandırma gibi yöntemler daha etkili oluyor.” (SÖ-13)

“Grup çalışmalarında öğrencilerin güçlü yönlerine göre görev paylaşımında bulunuyorum. Böylelikle öğrencilerin kendilerine güven duyguları gelişiyor.” (SÖ-14)

“İki dilli öğrencilerle grup çalışmaları yaptığımda, onları daha ileri seviyedeki arkadaşlarıyla eşleştiriyorum. Bu şekilde, öğrenciler birbirlerinden öğreniyor ve dil becerileri gelişiyor.” (SÖ-23)

Sınıf öğretmenlerinin 4’ü (%16,6) iki dilli öğrencilerin kendi ana dillerinin yanı sıra ancak Türkçeyi destekleyecek şekilde sınıf kültürüne uyarladıklarını belirtmiştir. Bu bağlamda öğretmenler öğrencilerin iki dilliliğin ve kültürel farklılıkların sınıf içinde bir zenginlik olarak görmelerini sağladıkları belirtilmiştir.

“Kendi dilini yasaklamıyorum, aksine bazen ikisini de kullanmasına izin veriyorum. Türkçeyi daha rahat öğreniyor.” (SÖ-12)

“Çocuk bazen anlamadığı bir kelimeyi kendi dilinde soruyor, ben de Türkçesini açıklıyorum. Bu şekilde daha kolay öğreniyor.” (SÖ-1)

“Sınıfta farklı diller, kültürler bulunsun da öğrencilerle birlikte sınıfımızın zenginliği olduğunun farkındayız.” (SÖ-17)

Sınıf öğretmenlerinden 2’si (%8,3) özellikle okuma yazma sürecinde öğrencilerin daha kolay anlamalarını sağlamak için görsellerle desteklenmiş metinler kullandıklarını, kısa hikâyelerle öğrencinin kelime dağarcığını geliştirdiklerini ifade etmiştir. Ayrıca resimli sözlükler, etkileşimli tahtalar, kelime kartları ve oyun temelli materyaller öğretim sürecinde sıkça tercih edilmektedir.

“Okuma kitaplarını sadeleştirdim. Her kelimenin yanında resmi var. Çocuk ne okuduğunu görselden de anlıyor.” (SÖ-9)

“Görsel sözlük hazırladım, sınıfta duvarlara astık. Sürekli bakarak öğreniyorlar.” (SÖ-15)

“Öğrendiğimiz her konu ile ilgili mutlaka oyun oynatıyorum. Bu yöntem öğrenmeyi kalıcı hale getirmektedir.” (SÖ-8)

“Öğrencilere bol bol kitap okuyorum. Böylelikle öğrencilerin hem anlama becerileri hem de kelime dağarcıkları gelişiyor.” (SÖ-20)

Sınıf öğretmenlerinden 11’i (%45,8) ise bu tür uygulamaların etkili olabilmesi için bir desteğe ihtiyaç duyduklarını, hazır materyal eksikliği ve zaman sınırlılığı nedeniyle her öğretmenin kendi imkânlarıyla çözüm üretmeye çalıştığını vurgulamıştır.

“Her materyali kendim hazırlıyorum, bu çok zaman alıyor. Hazır kaynak yok.” (SÖ-6)
“Keşke bu konuda bize hazır etkinlikler, kitapçıklar sunulsa. Herkes farklı şeyler deniyor.” (SÖ-16)

“Sınıf içindeki materyal eksikliklerini kendi imkanlarımla çözmeye çalışıyorum, ama bu durum öğrenme sürecini yavaşlatıyor. Eğitimde kullanabileceğimiz daha fazla kaynak ve rehberlik desteği olmalı.” (SÖ-2)

İki dilli sınıflarda görev yapan öğretmenler sınıfın dinamik yapısına göre eğitim öğretim sürecini yeniden yapılandıklarını, çoklu stratejiler, görsel destekler ve öğrenci merkezli uygulamalarla öğrenmeyi kolaylaştırıp, bilgilerin kalıcılığının artması için çaba gösterdiklerini ifade etmiştir. Ancak bu süreçte öğretmenlerin bireysel çabalarının ötesinde kurumsal destek mekanizmalarına, materyal temelli kaynaklara ve mesleki gelişim fırsatlarına ihtiyaç duydukları belirtilmiştir.

BEŞİNCİ BÖLÜM

SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırma sürecinde toplanan verilerin analizlerine dayanarak elde edilen bulgular doğrultusunda ulaşılan sonuçlar, literatürle karşılaştırılarak incelenmiş ve eğitimde karşılaşılan zorlukları aşabilmek için bazı öneriler sunulmuştur.

5.1. Sonuç

Bu araştırma, iki dilli sınıflarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin yaşadıkları sorunları ve bu sorunlara ilişkin görüşlerini çok boyutlu biçimde ortaya koymayı amaçlamaktadır. Betimsel analizi yöntemi sonucunda elde edilen bulgular, öğretmenlerin yalnızca dil temelli değil; aynı zamanda pedagojik, sosyal ve kültürel zorluklarla da karşılaştığını göstermektedir.

Katılımcı ifadeleri doğrultusunda ulaşılan ilk sonuç, öğretmenlerin iki dilliliğe ilişkin bilgi düzeylerinin ve bu kavrama yönelik yaklaşımlarının değişkenlik gösterdiğini ortaya koymaktadır. Özellikle mesleki gelişim etkinliklerine katılım, öğretmenlerin iki dillilik konusundaki farkındalıklarını artırmada ve pedagojik yaklaşımlarının niteliğini şekillendirmede önemli bir rol oynadığı gözlemlenmiştir. Bu bağlamda, öğretmenlerin mesleki gelişim fırsatlarına erişimlerinin, sınıf içi uygulamalarda daha etkili ve kapsayıcı yöntemler kullanmalarına olanak sağladığı söylenebilir. İki dilliliği bilişsel gelişim ve kültürel zenginlik olarak değerlendiren öğretmenler, iki dilliliğin, öğrencilerin dil becerilerini desteklediğini ve aynı zamanda onların kültürel ve sosyal uyum süreçlerini pekiştirdiğini düşünmektedirler.

İki dilli öğrencilerin yaşadığı sorunların yalnızca akademik alanla sınırlı kalmadığı, bu öğrencilerin aynı zamanda sosyal uyum güçlükleri yaşadıkları, kendilerini ifade etme becerilerinde yetersiz oldukları ve kültürel farklılıktan kaynaklı iletişim problemleri yaşadıkları anlaşılmaktadır. Bu durumun öğrencilerin öğrenme süreçlerini olumsuz yönde etkilediği ve sınıf içindeki etkileşimlerini sınırlandırdığı sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmen

görüşleri, öğrencilerin yaşadıkları bu sorunların, eğitim süreçlerinin her aşamasında ders içi katılımı ve akademik başarıyı engellediğini ortaya koymaktadır. Özellikle kavram öğrenimi, yönerge takibi ve okuduğunu anlama gibi bilişsel temelli alanlarda yaşanan güçlükler, öğretim sürecinin verimli bir şekilde sürdürülmesini engellemektedir. Bu bağlamda, öğretmenlerin daha etkili öğretim stratejilerine ve öğrencilerin dil gelişimini destekleyecek çeşitli pedagojik yöntemlere ihtiyaç duyduğu anlaşılmaktadır.

Sosyo-ekonomik faktörler, iki dilli öğrencilerin öğrenme süreçlerini çok yönlü biçimde etkilemektedir. Mevsimlik işçi, göçmen ya da düşük gelirli ailelerden gelen öğrencilerin okul yaşamına düzenli katılımı sağlanamamakla birlikte bu öğrenciler ev ortamında yeterli akademik destek görememektedir. Velilerin Türkçeye yeterince hâkim olmamaları nedeniyle okul-aile iletişimi sınırlı kalmaktadır. Bu durum, öğrencilerin sorumluluk alma becerilerini olumsuz yönde etkilemektedir. Öğrencilerin erken yaşta öğrenme motivasyonlarını düşürerek akademik başarılarının olumsuz yönde etkilenmesine neden olmaktadır.

Araştırmanın önemli sonuçlarından biri de iki dilli sınıf ortamlarının yalnızca iki dilli öğrencileri değil, tek dilli öğrencileri de etkilemesidir. Dil farklılıkları nedeniyle öğretim sürecinin sadeleştirilmesi ya da tekrara dayalı planlanması, bazı tek dilli öğrencilerde dikkat dağınıklığı, derslerde sıkılma ve motivasyon kaybına yol açabilmektedir. Öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarını büyük oranda bireysel deneyimlerine göre planladıkları anlaşılmıştır. Öğretmenlerin görsel destekli öğretim, akran yardımlaşması, sadeleştirilmiş materyaller ve oyun temelli etkinlikleri kullandıklarında öğrencilerin akademik başarılarında etkili sonuçlar elde edilmiştir. İki dilli öğrencilerle aynı ortamda bulunmak tek dilli öğrencilere empati, kültürel farkındalık ve dayanışma gibi değerlerin gelişimine de katkı sunmaktadır. Birden fazla dil ve kültüre maruz kalan öğrenciler hem dil becerilerini hem de sosyal etkileşim becerilerini çoklu bakış açılarıyla geliştirebilme fırsatı bulmaktadırlar.

Hizmet içi eğitim, rehberlik ve kaynak eksikliği gibi faktörler öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarını sınırlamaktadır. Bu durum öğrencilerin eğitim süreçlerini olumsuz yönde etkilemektedir. Bu nedenle, öğretmenlerin daha etkili öğretim stratejileri geliştirebilmeleri için mesleki gelişim desteklerinin, rehberlik hizmetlerinin ve öğrenme materyali kaynaklarının iyileştirilmesi gerekmektedir.

Bu araştırma, betimsel analize dayalı olarak iki dilli sınıflarda görev yapan öğretmenlerin deneyimlerinden faydalanarak iki dilli eğitim ortamlarının yapısal ve pedagojik zorluklarını ve çözüm arayışlarını ortaya koymuştur. Elde edilen veriler, öğretmen yetiştirme süreçlerinin dilsel çeşitliliğe uyarlanması, öğretim ortamlarının kapsayıcı biçimde yeniden yapılandırılması ve eğitim politikalarının bu doğrultuda geliştirilmesi gerektiğini göstermektedir. Bu bağlamda, iki dilli sınıf yönetimine yönelik hem akademik hem de uygulamalı düzeyde destekler oluşturulması öğretmenler ve öğrenciler için fayda sağlayacaktır.

5.2. Tartışma

İki dilli sınıflarda görev yapan öğretmenlerin karşılaştıkları başlıca zorluklar arasında dil becerisi, kültürel farklılıklar, sosyal uyum sorunları, veli katılımının yetersizliği ve çeşitli çevresel etkenler yer almaktadır. Araştırma bulgularına göre, dil becerilerindeki eksiklikler, iletişimde yaşanan sorunların temel kaynağını oluşturmaktadır. Öğretmenler, ana dili Türkçe olmayan öğrencilerle etkileşimde iki dilli öğrencilerin kendilerini ifade etmekte güçlük çektiklerini vurgulamıştır. Hamidi'nin (2015) Diyarbakır örneğindeki çalışmasında, sınıf öğretmenlerinin ana dili farklı öğrencilere Türkçe öğretirken “kelimenin anlamı, iletişim kurma, Türkçe ifade etme ve cümle oluşturma eksikliği” gibi sorunlarla karşılaştığı; benzer şekilde Sarı'nın (2002) araştırmasında iki dilli çocukların en önemli sorununun söyleneni anlama ve kendini ifade edebilmedeki güçlükler olduğu belirtilmiştir. Bulgular, dil becerisi sadece öğrencilerin akademik başarısını olumsuz etkilemekle kalmayıp öğretmenin öğretim sürecini aksatabildiğini de göstermiştir. Düzen ve Memduhoğlu (2023), yaptıkları çalışmada, öğrencilerin yaşadığı ana dil farklılığının akademik başarılarını düşürdüğü, buna karşın çocukların dilini bilen öğretmenlerin önemli bir avantaja sahip olduğunu ortaya koymuştur. Araştırma bulgularına göre, öğretmenler iki dilli öğrencilerin dil becerilerini geliştirebilmeleri için görsel-işitsel materyaller, basit dilde tekrarlar ve sadeleştirilmiş açıklamaların, öğrenme sürecine olumlu etkisini vurgulamışlardır. Hamidi (2015), görsel ve işitsel materyaller kullanmak, basit dilde tekrarlar yapmak gibi tekniklerin de etkili olduğunu belirtmiştir. Bu bulgular, öğretmenlerin iki dilli öğrencilere dil becerisi kazanmak için pratik çözümler üretmek zorunda kaldığını ve iki dilliliğin getirdiği iletişim sorunlarını yönetmek için ek çaba harcadığını göstermektedir.

Elde edilen bulgularda öğretmenler ana dilin desteklenmesinin önemli olduğunu vurgulamaktadır. Araştırmacılar da öğrencilerin anadilinin desteklenmesinin önemine dikkat çekmiştir. Coşkun, Derince ve Uçarlar (2010), herkesin kendi ana dilini okulda öğrenebilmesinin özellikle öğrenci başarısı için en iyi yol olduğunu vurgularken; ana dilde eğitim, birçok uzman tarafından temel bir insan hakkı olarak değerlendirilmektedir. Araştırma bulgularına göre, öğretmenler iki dilli öğrencilerin ana dilinde desteklenmesinin, dil becerilerinin gelişimi için büyük öneme sahip olduğunu belirtmişlerdir. Öğrencilerin ana dillerinin güçlendirilmesi, yalnızca dilsel becerilerini değil, aynı zamanda sosyal uyumlarını da olumlu yönde etkilemektedir. Cummins'in (2001) yaptığı çalışmada da kuramsal çalışmaları ana dili eğitim dilinden farklı olan öğrenciler için çok dilli eğitimin ileriki eğitim yaşamlarında hayati rol oynadığını ortaya koymaktadır. Çalışmada dil sorunlarını kalıcı biçimde aşmak için, öğrencilerin Türkçe yeterliliklerini artırırken aynı zamanda anadillerini de öğrenim sürecine dahil eden iki dilli eğitim modellerine ihtiyaç duyulduğu sıkça dile getirilmiştir.

Bulgular, kültürel farklılıkların da öğretmenler açısından belirgin bir zorluk alanı olduğunu ortaya koymaktadır. İki dilli sınıflardaki öğrenciler, ev ve aile ortamlarında kendi kültürel değerleri ve normlarıyla yetiştiği için okula başladıklarında çoğu zaman öğretmenlerin ve okulun kültürel yapısıyla farklılıklar yaşamaktadır. Öğretmenler, kültürel farklılıklardan kaynaklanan anlam ve değer uyumsuzluklarının iletişim problemlerine yol açtığını ve öğrencilerin okula uyumunu güçleştirdiğini belirtmiştir. Benzer şekilde Cülha ve Demirtaş (2020) ile Amaç ve Yaşar (2018), dil ve kültür farklılıkları nedeniyle hem öğrencilerin hem de ailelerin eğitim sisteminden daha sınırlı ölçüde faydalanabildiğini vurgulamışlardır. Kültürel uyumsuzluklar, velilerin okulla iş birliği yapmasından öğrencilerin derse katılımına kadar pek çok süreci olumsuz etkileyebilmektedir.

Çalışmada, kültürel uyumsuzluk yaşayan iki dilli çocukların akranlarıyla iletişim kurmakta zorlandıklarını ve zaman zaman sınıf içinde kendilerini dışlanmış hissettiklerini göstermiştir. Yılmaz ve Şekerci (2016) benzer sorunlara dikkat çekerek, anadili farklı öğrencilerin okula başladıklarında özgüven eksikliği, içe kapanma ve sosyalleşme sorunları yaşayabildiklerinden bahsetmiştir. Sosyal uyum güçlükleri, öğrencilerin derse katılımını ve akademik gelişimini olumsuz yönde etkilemektedir. Dolayısıyla, kültürel farklılıklar ile sosyal uyum sorunları iç içe geçen konulardır. Öğretmenlerin iki dilliliğe bakış açıları ve dil becerileri de eğitim sürecini etkileyen unsurlardan biri olduğu anlaşılmaktadır.

Araştırma bulgularına göre öğretmenlerin yaşadığı zorluklardan biri de veli katılımındaki yetersizliktir. İki dilli sınıflarda birçok öğrencinin ailesi, okulun diline ve kültürel ortamına yabancı olabilmektedir. Öğretmenler velilerle sağlıklı iletişim kurmakta zorlandıklarını ve veli toplantılarına katılım oranının çok düşük olduğunu vurgulamışlardır. Dil becerisi, ebeveynlerin öğretmenle etkileşimini sınırlayan başlıca faktörlerden biridir. Literatürde bu bulguyu destekler nitelikte çok sayıda çalışma bulunmaktadır. Düzen ve Memduhoğlu (2023), Diyarbakır’da yaptığı bir araştırmada öğretmenler, velilerle yaşanan dil problemi yüzünden öğretmen-veli iş birliğinin zayıfladığını ve bu iletişim eksikliğinin öğrenci üzerinde de olumsuz sonuçlar doğurduğunu belirtmişlerdir. Serin ve Paslı’nın (2021) çalışması da Suriyeli aileler özelinde benzer bir sorunu ele almaktadır. Aileler yeterli bilgilendirme ve rehberlik alamadıklarında, Türkçeyi bilmedikleri için çocuklarını hangi okula göndereceklerini dahi bilememekte ve eğitim sistemine katılımda güçlük yaşamaktadırlar. Aileler ve eğitimciler arasında yaşanan iletişim sorunları nedeniyle, veliler çocuğun okul hayatına aktif destek sağlayamadığı gibi, okulda olup biteni takip etmekte de yetersiz kalabilmektedir. Öğretmenler, veli toplantılarına katılımın düşük olması, dil becerisi, velilerin düşük beklentileri ve yetersiz aile desteği gibi sorunlarla sık sık karşılaştıklarını ifade etmektedir. Bu durum, öğrencilerin evde akademik takibinin yapılmasını, ödevlerinde yeterli yardımı almalarını veya davranış problemlerinde okul-aile iş birliğinin kurulmasını olumsuz yönde etkilemektedir. Literatürde de aile katılımının öneminden bahseden ve aile katılımını artırmaya yönelik çeşitli öneriler bulunmaktadır. Gözüküçük ve Kıran (2018), dil farklılığından kaynaklanan iletişim sorunlarına rağmen öğretmenlerin ailelerle iş birliğini tamamen koparmamak için gayret gösterdiğini, gerekirse öğrenciler aracılığıyla iletişim kurmaya çalıştığını aktarmıştır. Düzen ve Memduhoğlu (2023) çalışmasında öğretmenler, aile ziyaretleri yapmanın ve velilere kendi dillerinde rehberlik edecek materyaller sunmanın faydalı olacağını belirtmişlerdir. Öğretmenler kullandıkları materyal destekleriyle velilerin okula ve çocuğun eğitime katılımını teşvik ederek iletişimsizliğin yarattığı mesafeyi kapatmayı amaçlamaktadır.

Bulgulara göre çevresel faktörler iki dilli eğitim ortamlarını şekillendiren ve öğretmenlerin çaba sarf etmesini gerektiren önemli unsurdur. Bu bağlamda, eğitim politikaları, okul yönetimi ve sosyo-ekonomik çevre gibi unsurlar iki dilli eğitim ortamlarını etkilemektedir. Çevresel faktörlerin, iki dilli eğitim ortamları üzerindeki etkisi, literatürde yaygın olarak vurgulanan bir konudur. Portes ve Rumbaut (2001), göçmen öğrencilerin eğitiminde,

sosyo-ekonomik çevre ve okul yönetimi gibi faktörlerin önemli bir rol oynadığını ve bu faktörlerin öğrencilerin dilsel ve akademik başarılarını etkilediğini belirtmişlerdir.

Araştırmada öğretmenler eğitim programları ve kaynak yetersizliklerinin de çevresel sorun olduğunu söylemiştir. İki dilli sınıflarda kullanılabilecek çift dilli materyallerin sınırlı olması, öğretmenleri çoğu kez kendi materyallerini üretmeye zorlamaktadır. Ayrıca, mevcut müfredat ve ölçme değerlendirme sistemleri çoğunlukla tek dillilik varsayımıyla tasarlandığından, bu ortamlarda beklentiler ile gerçeklik arasında bir uyumsuzluk oluşabilmektedir. Pekgenç ve Yılmaz (2021) çalışmalarında öğretmenlerin; kalabalık sınıflarda ve kısıtlı kaynaklarla çift dilli öğrencilere ulaşmasının zaman aldığını, bu nedenle müfredat hedeflerine yetişmekte zorlandıklarını vurgulamışlardır. Çalışmada, eğitim ortamının fiziksel ve içeriksel koşullarının iki dilli öğrencilere uygun hale getirilmesi gereğine işaret edilmiştir.

Araştırmada öğretmenler, çevresel sorunların çözümü için çeşitli önerilerde bulunmuşlardır. Öğretmenlerin büyük bir kısmı, eğitim-öğretim programlarının yeniden düzenlenmesi ve materyal çeşitliliğinin artırılması gerektiğini ifade etmiştir. Öğretmenler, bu tür uygulamaların sadece öğrencilerin akademik başarılarını değil, aynı zamanda sosyal uyumlarını da geliştireceğini vurgulamaktadırlar. Bu bulgular, literatürde yer alan çok dilli eğitim ve çevresel faktörlerin eğitimdeki etkisi üzerine yapılan çalışmalara paralellik göstermektedir. Düzen ve Memduhoğlu (2023), öğretmenlerin daha etkili bir şekilde eğitim verebilmeleri için öğretmen eğitimini ve hizmet içi eğitimleri iyileştirmeyi önermektedir. Bu araştırmacılar, özellikle çok dilli ortamlarda çalışacak öğretmenler için, lisans programlarına ilgili seçmeli derslerin konulmasının, öğretmenlerin öğrencilere daha etkili bir şekilde destek olmalarını sağlayacağını belirtmişlerdir.

Bulgulara baktığımızda sosyo-ekonomik koşullar, iki dilli sınıflardaki öğrenciler için belirgin bir engelleyici faktör olarak görülmektedir. Kızıltaş (2021) yaptığı çalışmada, Türkiye'nin Doğu ve Güneydoğu Anadolu bölgelerinde, özellikle kırsal kesimlerde yaşayan iki dilli öğrencilerin, Türkçeyi ikinci dil olarak edinme süreçlerinde çeşitli zorluklarla karşılaştıklarını belirtmektedir. Bu zorluklar arasında sosyo-ekonomik faktörlerin önemli bir rol oynadığı vurgulanmaktadır. Araştırmada, bu öğrencilerin eğitimdeki başarısızlıklarının, sosyo-ekonomik destek eksiklikleriyle doğrudan ilişkili olduğu ifade edilmektedir.

Sonuç olarak, iki dilli sınıflarda görev yapan öğretmenler, dilsel engellerden kültürel farklılıklara, sosyal uyumdan veli katılımına ve çevresel koşullara uzanan çok boyutlu zorluklarla yüz yüzedir. İçerik analiz yoluyla elde edilen bulgular, bu zorlukların birbirini besleyebildiğini ve öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarını, motivasyonunu ve öğrencilerin öğrenme deneyimini derinden etkilediğini göstermektedir. Ancak araştırmada görüldüğü gibi, öğretmenler çeşitli stratejiler geliştirerek ve özveri göstererek bu engelleri aşmaya çalışmaktadır.

Uçarlar ve Derince (2012) yaptıkları çalışmada, çift dilli ortamlarda başarılı bir eğitim süreci için kapsayıcı ve çift dilli bir yaklaşım benimsemenin oldukça elzem olduğunu söylemektedir. Öğretmenlerin sınıf içi deneyimleri, öğretmenlere anadil desteğinin sağlanması, öğrencilere kültürel anlayış gösterilmesi, velilerle iş birliği yapılması ve programlarda yapılacak iyileştirmeler sonucunda öğrencilerin hem akademik hem de sosyal yönden daha başarılı olacakları anlaşılmaktadır. Öğretmenlerin karşılaştığı bu zorluklara yönelik destek ve eğitim politikalarını hayata geçirmek hem öğretmenlerin işini kolaylaştıracak hem de iki dilli öğrencilerin eğitime tam katılımını sağlayarak daha başarılı bir öğrenme ortamı yaratacaktır.

5.3. Öneriler

Araştırma bulguları doğrultusunda, iki dilli öğrencilerin bulunduğu sınıflarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin karşılaştıkları sorunlara yönelik çözüm önerileri şu şekilde sunulmuştur:

1. Eğitim programlarının, dilsel farklılıkları azaltmaya yönelik pratik stratejiler ve pedagojik yaklaşımlar içermesi büyük önem taşımaktadır. Öğretmenlerin karşılaştığı akademik ve sosyo-kültürel zorluklarla başa çıkmalarına yardımcı olacak uygulamalı eğitimlerin sağlanabilir. Bu eğitimler, öğretmenlerin sınıf içindeki etkileşimleri daha etkin bir şekilde yönetmelerine olanak tanıyabilir. Özellikle, öğretmenlerin Suriyeli öğrencilerle çalışırken karşılaştıkları zorlukları ele alacak eğitimlerin verilmesi, sınıf içindeki etkileşimleri daha verimli hale getirebilir.
2. Velilerin eğitim süreçlerine daha fazla katılım göstermeleri için çeşitli bilgilendirme faaliyetleri ve rehberlik programları düzenlenebilir. Özellikle okuma

yazma bilmeyen veliler için rehberlik ve destek programları sunulabilir. Bu programlar, velilerin çocuklarının eğitimine daha fazla katkı sağlamalarına olanak sağlayabilir. Ayrıca, velilerin çocuklarıyla daha fazla ilgilenmesi ve eğitim süreçlerine aktif katılımlarının teşvik edilmesi önemlidir. Velilerin, çocuklarıyla birlikte öğrenme süreçlerine katılmaları, evde eğitimi desteklemeleri ve derslere yardımcı olmaları öğrencilerin motivasyonlarını artırabilir. Dijital araçlar ve platformlar, öğretmenlerin velilerle etkili iletişim kurmasını sağlayacak şekilde daha etkin bir şekilde kullanılabilir. Ayrıca, velilere yönelik eğitim seminerleri düzenleyerek, onları çocuklarının eğitimine daha fazla dahil edilmelidir.

3. Öğretmenler, öğrencilerin sosyal ve dilsel gelişimlerini desteklemek amacıyla daha fazla etkileşimli etkinlik ve grup çalışması yapabilirler. Bu tür etkinlikler, öğrencilerin dil becerilerini geliştirmelerine yardımcı olurken, aynı zamanda sosyal uyumlarının da artmasına katkı sağlayabilir. Özellikle, öğrencilerin kültürel farkındalıklarını artıracak ve onların birbirleriyle daha etkin bir şekilde etkileşime geçmelerini sağlayacak etkinlikler düzenlenebilir. Böylece sınıf içindeki etkileşim güçlenerek, öğrenciler arasındaki sosyal bağlar pekiştirilebilir.
4. Öğrencilerin eğitim süreçlerinde karşılaştıkları zorluklar sadece sınıf içindeki etkileşimlerle sınırlı değildir. Çevresel faktörler, öğrencilerin okula düzenli devamını ve derslere olan katılımını doğrudan etkileyebilmektedir. Özellikle mevsimlik işçi ailelerinin çocukları için okula düzenli devam edebilme imkânlarının sağlanması amacıyla, okul yönetimlerinin ve öğretmenlerin birlikte çalışarak, bu öğrenciler için özel destekler ve esnek programlar geliştirebilirler. Bu stratejiler, öğrencilerin eğitimdeki fırsat eşitsizliklerini azaltmaya yardımcı olabilir.
5. Okul yöneticileri, öğretmenlere daha fazla mesleki gelişim fırsatları sunabilir ve sınıf içindeki öğrencilerin dil becerisi kazanmasına yardımcı olacak destekler sağlayabilir. Öğretmenlerin, sınıf içindeki dilsel çeşitliliği daha etkin bir şekilde yönetebilmesi için okul yönetimlerinin eğitim politikalarını destekleyici hale getirmeleri gerekmektedir. Okul yönetimleri, aynı zamanda kültürel farkındalığı artıracak eğitimler düzenlemeli ve sınıflardaki çeşitliliği, öğrencilerin dilsel gelişimlerine katkı sağlayacak şekilde daha verimli kullanmalıdır.

6. Öğretmenler, öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarını göz önünde bulundurarak bireyselleştirilmiş öğrenme stratejileri geliştirebilirler. Özellikle dil becerilerinde geri kalmış öğrenciler için ekstra destek ve bireysel eğitim planları oluşturulabilir. Bu kişiselleştirilmiş yaklaşımlar, öğrencilerin öğrenme hızlarına uygun olarak ilmelerine olanak tanıyacak ve dilsel farklılıkların azalmasını sağlayacaktır. Ayrıca, her öğrencinin bireysel gelişimini izlemek için öğretmenlerin sürekli geri bildirimde bulunmaları önemlidir.
7. Teknolojik araçlar, dilsel gelişim ve sosyal uyum süreçlerine katkı sağlayabilecek önemli bir kaynaktır. Öğretmenlerin dijital araçları sınıf içinde daha verimli bir şekilde kullanması teşvik edilmelidir. İnteraktif dijital platformlar, öğrencilerin dil becerilerini geliştirirken, öğretmenlere de geri bildirim süreçlerinin hızlanmasına katkı sağlayabilir. Ayrıca, dijital eğitim materyalleri, öğrencilerin kendi hızlarında öğrenmelerine olanak tanıyabilir. Teknolojik araçların etkili kullanımı, sınıf içi etkileşimi güçlendirebilir ve öğrencilerin eğitime daha fazla dahil olmalarını sağlayabilir.
8. Dil becerisi kazanmak ve kültürel uyum süreçlerini hızlandırmak için okul dışında toplum destekli projeler başlatılabilir. Yerel halkla iş birliği yapılması, öğrencilerin okul dışındaki çevrelerine uyumlarını artırabilir. Ayrıca, okul yönetimleri ve öğretmenler, öğrencilerin okulda başarılarını desteklemek için yerel topluluklarla iş birliği yaparak, aileler ve öğrenciler için rehberlik hizmetleri sunabilirler. Bu tür projeler, öğrencilerin sosyal becerilerini geliştirmelerine yardımcı olabilir ve onların okulda daha sağlıklı bir uyum süreci geçirmelerini sağlayabilir.

KAYNAKÇA

- Achmet, I. K. (2005). *Yunanistan'da (Batı Trakya'da) ikidilli eğitim veren azınlık okullarında Türkçe ve Yunanca öğrenim gören öğrencilerin okuduğunu anlama ve yazılı anlatım becerilerinin değerlendirilmesi* (Tez No. 186054) [Doktora tezi, Ankara Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Aksan, D. (1996). *Her yönüyle dil: Ana çizgileriyle dilbilim*. Türk Dil Kurumu.
- Aksan, D. (2007). *Her yönüyle dil: Ana çizgileriyle dilbilim* (12. bas.). Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Aksan, D. (2020). *Türkçenin sözcük varlığı*. Türk Dil Kurumu.
- Akyol, Ö. (2009). *Türkçenin iki dilli bir çocuk tarafından edinimi: Bir durum çalışması* (Tez No. 241490) [Yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Amaç, Z., & Yaşar, M. (2018). Yabancı uyruklu öğrencilerin okul yaşantılarına ilişkin öğretmen görüşleri. *Sakarya University Journal of Education*, 8(3), 148–170.
- Anderson, T. (1976). Bilingualism and cognitive development. *Language Sciences*, 38, 15–20.
- Ardila, A. (2012). Bilingualism: A comparative study. *International Journal of Psychology*, 47(1), 1–9.
- Argyri, F., & Sorace, A. (2007). The effect of dominant language on syntax: A study of bilingual Greek-English children. *Bilingualism: Language and Cognition*, 10(2), 123–142.
- Aydın, H. (2015). Türkiye’de çift dilli eğitim ve politikalar: Bir değerlendirme. *International Journal of Language Academy*, 3(4), 1–16.
- Aydın, H. (2017). Multicultural education: From theory to practice. Nobel Akademik Yayıncılık.
- Aytekin, Ö. (2024). *Veli görüşlerine göre iki dilli Türk çocuklarının ana dili edinimi sürecindeki kaygılarının incelenmesi: İngiltere örneği* (Tez No. 891659) [Yüksek lisans tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Baetens-Beardsmore, H. (1986). *Bilingualism: Basic principles*. Multilingual Matters.
- Baker, C. (2011). *Foundations of bilingual education and bilingualism* (5th ed.). Multilingual Matters.

- Baker, C., & Jones, S. P. (1998). *Encyclopedia of bilingualism and bilingual education*. Multilingual Matters.
- Baur, C. (2009). The impact of ethnic and social segregation on school achievement in German schools and neighbourhoods. In M. Bontje & H. Pethe (Eds.), *Living in the 21st century city: Contributions to the 13th Berlin-Amsterdam conference* (pp. 51–62). Amsterdam Institute for Metropolitan and International Development Studies.
- Bialystok, E. (2001). *Bilingualism in development: Language, literacy, and cognition*. Cambridge University Press.
- Bloomfield, L. (1933). *Language*. Holt, Rinehart and Winston.
- Bloomfield, L. (1935). *Language*. Allen & Unwin.
- Boeckmann, K. (2010). *Language and language learning in the context of migration and integration*. European Centre for Modern Languages.
- Bölükbaş Kaya, E., Hañer, M., & Golynskaia, E. (2019). Eşgüdümlü iki dillilik: Bir inceleme. *Journal of Bilingual Education*, 34(2), 112–120.
- Can, F., & Kardaş, M. N. (2024). İki dilli öğrencilerin Türkçe yazma tutumlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Harran Maarif Dergisi*, 9(2), 323–352.
- Carlson, S. M., & Meltzoff, A. N. (2008). Bilingual experience and executive functioning in young children. *Developmental Science*, 11(2), 282–298. <https://doi.org/10.1111/j.1467-7687.2008.00675.x>
- Carringer, D. (1974). A comparative study of the intelligence of monolingual and bilingual children. *Journal of Educational Psychology*, 66(5), 713–719. <https://doi.org/10.1037/h0037417>
- Cengiz, A. K. (2006). *Dil kültür ilişkisi açısından Hatay'da iki dillilik* (Tez No. 187817) [Yüksek lisans tezi, Mustafa Kemal Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Comboy, A., & Mills, S. (2006). The effect of bilingual language exposure on brain development in infants. *Early Childhood Research Quarterly*, 21(2), 123–135. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2006.01.003>
- Coşkun, V., Derince, M. Ş., & Uçarlar, N. (2010). *Dil yarısı: Türkiye'de eğitimde anadilin kullanılması*. DİSA Yayınları.
- Crystal, D. (2005). *The Cambridge encyclopedia of language* (2nd ed.). Cambridge University Press.
- Cummins, J. (1978). Bilingualism and cognitive development: A study of bilingual students in elementary and secondary schools. *Journal of Educational Psychology*, 70(6), 715–722.

- Cummins, J. (1979). Cognitive academic language proficiency, linguistic interdependence, and the educational development of bilingual children. *Review of Educational Research*, 49(2), 222–251. <https://doi.org/10.3102/00346543049002222>
- Cummins, J. (2000). Language, power and pedagogy: Bilingual children in the crossfire. *Multilingual Matters*.
- Cummins, J. (2001). Bilingual children's mother tongue: Why is it important for education? *Sprogforum*, 7(19), 15–20.
- Cummins, J., & Danesi, M. (1990). *Heritage languages: The development and denial of Canada's linguistic resources*. Our Schools/Our Selves Education Foundation.
- Cummins, J., Lopes, A., & Ramos, R. (1987). The impact of early second language learning on literacy. *Journal of Literacy Research*, 19(2), 115–128.
- Cülha, O., & Demirtaş, H. (2020). Okullarda kültürel çeşitliliğe ilişkin yönetici görüşleri. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 16(1), 51–68.
- Damar, M. (2007). *İsviçre’de yaşayan altı yaş Türk çocuklarının dil kazanımlarına yönelik geliştirilen “Türkçe dili etkinlikleri gözlem formu” geçerlik ve güvenirlik çalışması* (Tez No. 206984) [Doktora tezi, Gazi Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Delpit, L. (1995). Other people's children: Cultural conflict in the classroom. The New Press.
- Demir, S. (2016). Dilsel çeşitlilik ve eğitimde yansımaları. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 36(2), 367–389.
- Demiray, S. (2015). İkinci dil öğreniminde düzenek değiştirme ve olumsuz aktarım. *Dilbilim Araştırmaları*, 26, 47–67.
- Derince, M. Ş. (2012). Anadilde eğitim ve toplumsal bütünleşme. *Toplum ve Demokrasi*, 6(13–14), 125–142.
- Diebold, A. R. (1961). Incipient bilingualism. In D. Hymes (Ed.), *Language in culture and society* (pp. 495–504). Harper & Row.
- Dienes, Z., Broadbent, D. E., & Berry, D. C. (1991). Implicit and explicit knowledge bases in artificial grammar learning. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 17(5), 875–887. <https://doi.org/10.1037/02787393.17.5.875>
- Doğan, A., & Avcıoğlu, A. (2022). Kapsayıcı eğitimin yadsınamaz gerçeği: Göçmen çocukların eğitim sorunlarının incelenmesi. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(3), 987–1015.

- Doğan, H. (2017). *İki dilli öğrencilerin Türkçe yazılı anlatım becerilerinin geliştirilmesine yönelik bir araştırma (Şanlıurfa örneği)* (Tez No. 461485) [Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Durmuş, M. (2018). Dil öğretiminin temel kavramları üzerine düşünceler: Yabancılar Türkçe öğretimi mi, yabancı dil veya ikinci dil olarak Türkçe öğretimi mi? *Türkoloji Araştırmaları Dergisi*, 35, 181-190. <http://www.turkbilig.com/pdf/201835-556.pdf>
- Düzen, H., & Memduhoğlu, H. B. (2023). Hizmet bölgelerine göre öğretmen hareketliliğinin iki dilli öğrenciler üzerindeki etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 48(214), 153–170.
- Elçin, D. (2014). *İki dilliliğin yabancı dil becerileri üzerine etkisi: Tek dilli ve iki dilli öğrencilerin karşılaştırılması* (Tez No. 358351) [Yüksek lisans tezi, Çağ Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Erçetin, G. (1992). Düzenek değiştirimi: Tek dilli ve iki dilli toplumlardaki yeri. In *IX. Dilbilim Kurultayı Bildiri Kitabı* (pp. 102–115).
- Ergin, M. (1976). *Üniversiteler için Türk dili*. Bayrak Basım Yayın.
- Ertekin, D. (2003). *Erken dil ediniminde iki dilliliğin etkisi* (Tez No. 125635) [Yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Ervin, S. M., & Osgood, C. E. (1954). Second language learning and bilingualism. In C. E. Osgood & T. A. Sebeok (Eds.), *Psycholinguistics* (pp. 139–146). Indiana University Press.
- Ersin, S. (2017). *Tek dilli Türkçe ve iki dilli Türkçe-Kürtçe konuşan dil bozukluğuna sahip çocukların morfolojik ve sentaktik özelliklerinin incelenmesi* (Tez No. 480291) [Yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Fishman, J. A. (1965). Who speaks what language to whom and when? *La Linguistique*, 1(2), 67–88.
- Fishman, J. A. (1991). Reversing language shift: Theoretical and empirical foundations of assistance to threatened languages. *Multilingual Matters*.
- Fotos, S. (2001). Cognitive processes in second language acquisition. In P. Robinson (Ed.), *Cognition and second language instruction* (pp. 135–158). Cambridge University Press.
- Fox, R. (1973). Language acquisition and cognitive development. *Child Development*, 44(1), 1–13. <https://doi.org/10.2307/1127676>

- Gong, X. (2024). The effect of bilingual experience and home language environment on cognitive control of bilingual children (Tez No. 870594) [Yüksek lisans tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Göçer, A. (2012). Dil-kültür ilişkisi ve etkileşimi üzerine. *Türk Dili*, 729, 50–57.
- Gök, A., & Öztürk, N. (2014). Fenomenoloji araştırma yaklaşımı ve eğitimdeki yeri. *Eğitim ve Bilim*, 39(176), 1–12.
- Gözüküçük, M. (2015). *Anadili Türkçe olmayan ilkököl öğrencilerine ilkökuma yazma öğretiminde karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri* [Yayımlanmamış doktora tezi, Pamukkale Üniversitesi].
- Gözüküçük, R., & Kıran, E. (2018). Öğretmenlerin göçmen ailelerle iletişimde yaşadıkları sorunlar ve çözüm önerileri. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(10), 113–132.
- Grosjean, F. (1982). *Life with two languages: An introduction to bilingualism*. Harvard University Press.
- Grosjean, F. (1994). Individual bilingualism. In R. E. Asher (Ed.), *The encyclopedia of language and linguistics* (pp. 1656–1660). Pergamon Press.
- Grosjean, F. (2013). *Bilingual: Life and reality*. Harvard University Press.
- Grosjean, F. (2015). *Parler plusieurs langues: Le monde des bilingues*. Albin Michel.
- Gumperz, J. J. (1982). *Discourse strategies*. Cambridge University Press.
- Güneş, F. (2013). *Dil ve öğrenme*. Pegem Akademi.
- Güneş, F. (2021). *Türkçe öğretimi* (11.bas.). İstanbul: Pegem Akademi.
- Hagège, C. (1996). *L'enfant aux deux langues*. Odile Jacob.
- Hamers, J. F., & Blanc, M. H. (2000). *Bilinguality and bilingualism* (2nd ed.). Cambridge University Press.
- Hamers, J. F., & Blanc, M. H. A. (1982). *Bilinguality and bilingualism*. Cambridge University Press.
- Hamidi, M. (2015). Diyarbakır örneğinde sınıf öğretmenlerinin Türkçe öğretimindeki karşılaştıkları sorunlar. *Türkçe Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi*, 11(3), 45–56.
- Harley, B. (1987). The impact of early second language learning on academic success. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 8(3), 233–245.
- Haugen, E. (1953). *The Norwegian language in America: A study in bilingual behavior*. University of Pennsylvania Press.

- Haznedar, B. (2007). The acquisition of Turkish in childhood: A longitudinal case study of a Turkish–English bilingual child. *International Journal of Bilingualism*, 11(2), 153–189. <https://doi.org/10.1177/13670069070110020201>
- Haznedar, B. (2021). *İki dilli çocuklar: Dil gelişimi ve eğitim*. İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Hélot, C. (2006). Multilingual education in France. *International Journal of Multilingualism*, 3(3), 206–220.
- Ianco-Worrall, M. (1972). The cognitive development of bilingual children. *Journal of Social Psychology*, 86(3), 413–423. <https://doi.org/10.1080/00224545.1972.9918591>
- İnce, B. (2021). İki dilli çocuklarda kimlik gelişimi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 14(79), 135–144.
- Jakobovits, L. A., & Lambert, W. E. (1960). The bases of bilingualism. *Child Development*, 31(3), 409–415. <https://doi.org/10.2307/1126765>
- Jisa, F., & Akıncı, M. (2001). A comparison of story generation and narrative skills of bilingual and monolingual Turkish children. *Journal of Child Language*, 28(3), 561–583.
- Juhász, J. (1970). *Probleme der Interferenz*. Hueber.
- Juhász, J. (1977). Überlegungen zum Stellenwert der Interferenz. In J. Kolb & H. Lauffer (Eds.), *Interferenz und Sprachkontakt* (pp. 123–135). Narr.
- Kail, M. (2015). *L'acquisition de plusieurs langues*. Presses Universitaires de France.
- Kardaş, H., & Kaya, M. (2022). İki dilli öğrencilerin Türkçe dinleme tutumlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Harran Maarif Dergisi*, 7(1), 69–92.
- Karlı, Y. (2015). *Bilişsel esneklik, iki dillilik ve üstbilişsel kararlar arasındaki gelişimsel bağlantılar* (Tez No. 417849) [Yüksek lisans tezi, İstanbul Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Kasap, S. (2020). Dil-kimlik-kültür ilişkisi: Sosyodilbilimsel bir inceleme. *Sosyal ve Beşeri Bilimler Dergisi*, 12(2), 123–136.
- Kaya, M., & Kardaş, M. N. (2020). İki dilli öğrencilerin Türkçe konuşma kaygıları üzerinde rol oynama etkinliklerinin etkisi. *Çukurova Araştırmaları Dergisi*, 6(1), 126–140.
- Kaya, Y., & Aydın, H. (2014). Türkiye’de iki dilli eğitimin tarihsel gelişimi ve mevcut durumu. *Eğitim ve Bilim*, 39(174), 75–89.

- Kazan, Z. (2006). Yurt dışında yaşayan Türk kökenli çocukların ikidillilik kaynaklı dilsel sorunları (Tez No. 172690) [Yüksek lisans tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Kessler, C., & Quinn, M. E. (1987). Language minority children's linguistic and cognitive creativity. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 8(1–2), 173–186. <https://doi.org/10.1080/01434632.1987.9994291>
- Kızıldaş, Y. (2021). İki dilli öğrencilerin ikinci dil ediniminde etkili olan faktörler ve dezavantajlı gruplara dönüşmeleri: Kuramsal ve derleme bir çalışma. *Trakya Eğitim Dergisi*, 11(2), 1012–1036.
- Kurum, E. (2022). *Çocuklarda uzamsal bakış açısı alma becerisi: Pragmatik ipuçların ve iki dilliliğin etkisi* (Tez No. 759696) [Yüksek lisans tezi, Yaşar Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Laroussi, F. (2006). Sociolinguistique: Variations et contacts. Armand Colin.
- Lewandowski, T. (1984). Bilingualism: Definitions and perspectives. *International Journal of the Sociology of Language*, 48, 67–83.
- Mackey, W. F. (1967). *Bilingualism as a world problem*. Harvest House.
- Mackey, W. F. (1976). *Bilinguisme et contact des langues* (Nouvelle éd. 2000). Klincksieck.
- Mackey, W. F. (1997). Bilinguisme. In M. L. Moreau (Éd.), *Sociolinguistique. Concepts de base* (pp. 61–64). Mardaga.
- Macnamara, J. (1970). *Bilingualism and primary education*. Edinburgh University Press.
- Martin-Rhee, M., & Bialystok, E. (2008). The development of two types of inhibition in monolingual and bilingual children. *Bilingualism: Language and Cognition*, 11(1), 81–93. <https://doi.org/10.1017/S1366728907003227>
- McLaughlin, B. (1990). Restructuring. *Applied Linguistics*, 11(2), 113–128. <https://doi.org/10.1093/applin/11.2.113>
- Molali, N. (2005). *Romanya Türk toplulukları örneğinde iki dillilik* (Tez No. 159322) [Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Oruç, H. (2024). *Türkiye'deki iki dilli yabancı öğrencilerin sosyokültürel uyumlarının incelenmesi* (Tez No. 875251) [Yüksek lisans tezi, Fırat Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Özdemir, M. Ç. (1988). *Federal Almanya'daki Türk işçi çocuklarının eğitim sorunları açısından iki dillilik ve iki kültürlülük ile ilgili eğitim modelleri* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi].

- Özkan, R. (2019). Göç olgusu ve toplumsal yapıya etkisi. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 47(2), 127–145.
- Özkaynak, O. (2020). *Gelişmekte olan iki dilli bireylerin diller arası geçişlilik uygulamaları, yabancı dil sınıf kaygısı, yeniden kavramsallaştırılmış ikinci dil motivasyonel benlik sistemi ve yabancı dil başarısı üzerine bir yapısal eşitlik modeli* (Tez No. 627852) [Doktora tezi, İhsan Doğramacı Bilkent Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Öztürk, N. (2018). Öğretmenlerin eğitim sürecini yönlendirme yöntem ve teknikleri. Eğitim Yayınları.
- Paradis, J. (2007). Early bilingual and multilingual acquisition. In P. Auer & L. Wei (Eds.), *Handbook of multilingualism and multilingual communication* (pp. 15–44). Mouton de Gruyter.
- Peal, E., & Lambert, W. (1962). The relationship of bilingualism to intellectual development: A study of intellectual ability in bilingual children. *Journal of Social Psychology*, 55(1), 1–11.
- Pekgenç, E., & Yılmaz, G. (2021). Türkiye’deki devlet okullarında görev yapan öğretmenlerin iki dilli öğrencilere yönelik deneyimlerinin incelenmesi. *Uluslararası Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 9(2), 450–471.
- Piaget, J. (1979). *Judgment and reasoning in the child* (M. Warden, Trans.). Routledge & Kegan Paul. (Original work published 1924)
- Portes, A., & Rumbaut, R. G. (2001). *Legacies: The story of the immigrant second generation*. University of California Press.
- Poyraz, H. (1995). *F. Almanya ve Türkiye’de okul öncesi eğitimi alan 4–6 yaşlar arası Türk çocuklarının dil gelişim düzeylerinin karşılaştırılması* (Tez No. 41166) [Doktora tezi, Gazi Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Rehbein, J. (1987). The effects of bilingualism on comprehension and production skills: A study of Turkish-German bilingual children in Hamburg. *Journal of Language and Social Psychology*, 6(4), 204–215.
- Romaine, S. (1995). *Bilingualism* (2nd ed.). Blackwell.
- Rosenback, O. (2016). Raising a bilingual child: A step-by-step guide for parents. Multilingual Matters.
- Sarı, M. (2001). *İki dilli çocukların okuma yazma öğrenirken karşılaştıkları güçlükler* (Tez No. 107433) [Yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Sarı, M. (2002). İki dilli çocukların dil becerileri üzerine bir araştırma. *Dil Bilim ve Eğitim Dergisi*, 9(1), 30–42.

- Schunk, D. H. (2014). *Learning theories: An educational perspective* (6th ed.). Pearson.
- Serin, Y., & Paslı, S. (2021). Suriyeli aileler özelinde dil ve kültürel uyum sorunları. *Uluslararası Eğitim ve Sosyal Bilimler Dergisi*, 19(2), 90–102.
- Siguan, M., & Mackey, W. F. (1986). *Education et bilinguisme*. Delachaux et Niestlé / UNESCO.
- Skutnabb-Kangas, T. (1981). *Bilingualism or not: The education of minorities*. Multilingual Matters.
- Sofu, H. (2002). Sesletim işlemleri: İngilizce ve Türkçe edinen iki dilli bir çocuktan örnekler. *Dilbilim Araştırmaları Dergisi*, (0), 27–36.
- Temel, F., & Şimşek Bekir, H. (2004). Almanya’da okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 5–6 yaş grubu Türk çocuklarına uygulanan dil eğitim programının dil gelişim düzeyine etkisi. *Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18, 14–27.
- Temel, Z. F., & Şimşek Bekir, H. (2005). Almanya’daki okul öncesi eğitim kurumlarında Türk çocuklarına uygulanan dil geliştirme programının dil gelişimi üzerindeki etkileri. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 20, 123–136.
- Thomas, W. P., & Collier, V. P. (2002). A national study of school effectiveness for language minority students’ long-term academic achievement. CREDE. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED475048.pdf>
- Tiryaki, D. N. (2024). *STEM etkinliklerinin iki dilli öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerine etkisi* (Tez No. 883547) [Yüksek lisans tezi, Bartın Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Titone, R. (1972). *Le bilinguisme précoce*. Charles Dessart.
- Tulu, Y. (2009). *Anadili Türkçe olan ve anadili Türkçe olmayan 4–7 yaş (iki dilli) çocukların dil düzeylerine etki eden faktörlerin incelenmesi* (Tez No. 235007) [Yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Uçarlar, N., & Derince, M. Ş. (2012). Türkiye’de ana dili sorunu: Kürt öğrencilerin deneyimleri. *Eğitim Bilim Toplum*, 10(37), 21–51.
- Usluğ, R. (2023). *İki dilli Otizm Spektrum Bozukluğu olan okul çağındaki çocukların dil gelişimlerinin incelenmesi* (Tez No. 831222) [Yüksek lisans tezi, Hasan Kalyoncu Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Uyar, Y. (2012). İki dillilik: Tanımı, türleri ve nedenleri. *Dilbilim Araştırmaları*, 22, 101–118.

- Uzmay, E. (1992). *Çankaya Anadolu Lisesi'nde yurt dışından dönen çocuklardan 15–16 yaş grubundakilerin kendilerini ifade etmede karşılaştıkları dil problemleri* (Tez No. 19846) [Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Weinreich, U. (1963). *Languages in contact: Findings and problems* (2nd ed.). Mouton. (Original work published 1953)
- Yalçın, S., & Şengül, M. (2007). Erken çocuklukta dilsel farkındalık. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 7(26), 123–136.
- Yaman, B. (2005). *Eğitimde drama yöntemi ile Türkçe öğretiminin iki dilli olan ve olmayan ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin akademik başarı ve tutumlarına etkisi* (Tez No. 554070) [Yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Yazıcı, Z. G. (2007). *Birinci ve ikinci dili Türkçe olan iki dilli çocukların Türkçeyi kazanımlarına dil merkezli okul öncesi eğitim programının etkisi* (Tez No. 211665) [Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (9. baskı). Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (10. baskı). Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, B. (2023). *Kapsayıcı eğitim bağlamında iki dillilik olgusu: Anlama ya da anlamama* (Tez No. 840001) [Yüksek lisans tezi, Dicle Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Yılmaz, İ. (2014). İki dillilik kavramı ve sınıflandırılması. *Dil ve Edebiyat Dergisi*, 5(2), 15–27.
- Yılmaz, M., & Şekerci, H. (2016). İlkokul öğretmenlerinin çok kültürlü sınıflarda karşılaştıkları iletişim sorunları. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 12(4), 889–910.

EKLER

Ek 1. Etik Kurul Onayı



T.C.
AKSARAY ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
İnsan Araştırmaları Etik Kurulu



Sayı : E-34183927-020-00001059008
Konu : 2025-130 Protokol Numaralı Başvurunuz
Hk

18.03.2025

Sayın Melike Nur ÖZKARACA

"Sınıf Öğretmenlerinin İki Dilli Sınıflardaki Sorunlara İlişkin Görüşleri" başlıklı ve 2025-130 protokol numaralı başvurunuz kurulumuz tarafından incelenmiş ve başvurunuz hakkında "UYGUNDUR" kararı verilmiştir.

Prof. Dr. Eyup AKIN
Kurul Başkanı

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Doğrulama Kodu: 334B1BAB-FB42-4B2E-94C4-1F187625D0DB

Doğrulama Adresi: <https://www.turkiye.gov.tr/aksaray-universitesi-cbys>

Adres: Aksaray Üniversitesi

Telefon No: 03822883078 Faks No: 03822883007

e-Posta: Internet Adresi: <https://www.aksaray.edu.tr/>

KEP Adresi:

Ayrıntılı bilgi için: Tuğba YİĞİT(ETİK K.)

Memur

Telefon No: 03822883078



Ek 2. MEB Araştırma Uygulama İzni



15 Temmuz İlkokulu Müdürlüğüne



Başvuru No: MEB.TT.2025.021489

Uygulama Yapılacak MEB Teşkilatının Kurum Kodu: 766700

T.C. Kimlik No: _____

Adı Soyadı: MELİKE NUR ÖZKARACA

Araştırmanın Adı: Sınıf Öğretmenlerinin İki Dilli Sınıflardaki Sorunlara İlişkin Görüşleri

Araştırmanın Niteliği: Yüksek Lisans Tezi

Araştırmanın Örneklem / Çalışma Grubu: Öğretmen

Uygulama Yapılacak MEB Teşkilatı: 15 Temmuz İlkokulu

Uygulama Yapılacak Birim: İlkokul

Uygulama Yapılacak İl: ŞANLIURFA

Veri Toplama Aracının Başlığı: Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu, Katılımcı Bilgilendirme Formu

Araştırma Uygulama İzninin Kabul Tarihi: 19.03.2025

Araştırmanın Uygulama İzninin Bitiş Tarihi: 19.03.2026

Yukarıda kimliği yazılı araştırmacı "Araştırma Uygulama İzinleri Genelgesine (2024/41)" göre belirtilen kapsamda araştırmasını yapmayı taahhüt etmiştir. Araştırmacının bilgi ve belgelerinin uygunluğu kontrol edilmiş olup araştırma uygulama izni ŞANLIURFA İl Milli Eğitim Müdürlüğü tarafından onaylanmıştır.

NOT: Okul/kurum yöneticileri tarafından "Araştırma Uygulama İzni" belgesinin ve veri toplama araçlarının (araçlardaki maddelerinin) modülde yer alan belge ve araçlarla aynı olduğu kontrol edilmelidir. Belgeler aynı olmadığı durumda araştırma uygulama izni verilmeyecektir.

* Başvuru detayını görüntülemek ve belgeyi doğrulamak için 'https://arastirmaizinleri.meb.gov.tr/belge-dogrula' bağlantısını kullanınız.

- Araştırma Uygulama İzinleri Başvuru ve Değerlendirme Sistemi -

Ek 3. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu Soruları

1. İki dilli öğrencilere yönelik özel bir eğitim (hizmet içi eğitim, lisans, yüksek lisans, sertifika programları vb.) aldınız mı? Bu eğitimleri yeterli buluyor musunuz?
2. Sınıfınızda kaç tane iki dilli öğrenci bulunmaktadır?
3. İki dilli öğrencilerle çalışırken karşılaştığınız zorluklar nelerdir?
4. Dil farklılıklarının öğrenciler arasındaki sosyal ilişkileri nasıl etkilediğini gözlemliyorsunuz? Bu konuda sınıf içindeki sosyal uyumu sağlamak için nasıl bir yaklaşım benimsiyorsunuz?
5. İki dilli öğrencilerinizin akademik olarak yaşadığı sorunlar nelerdir?
6. İki dilli öğrencilerinizin sosyo-kültürel olarak yaşadığı sorunlar nelerdir?
7. İki dilli öğrencilerinizin sizinle ve sınıftaki arkadaşlarıyla iletişimde yaşadığı sorunlar nelerdir?
8. İki dilli öğrencilerin yaşadıkları diğer sorunlar nelerdir?
9. Sınıfınızdaki iki dilli öğrencilerin, iki dillilikle ilgili yaşadıkları avantajlar nelerdir?
10. İki dilli öğrencilerin sınıf ortamına uyum sürecini nasıl yönetiyorsunuz?
11. İki dilli öğrencilerin velileriyle düzenli iletişim sağlayabiliyor musunuz? Bu iletişim sürecinde etkili bir iş birliği gerçekleşiyor mu?

Ek 4. Katılımcı Bilgilendirme Formu

Ben Melike Nur ÖZKARACA, Aksaray Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı'nda yüksek lisans öğrencisiyim. “Sınıf Öğretmenlerinin İki Dilli Sınıflardaki Sorunlara İlişkin Görüşleri” başlıklı tez çalışmam kapsamında siz değerli öğretmenlerin deneyimlerinden ve görüşlerinden faydalanmak istiyorum.

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın temel amacı, iki dilli sınıflarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin mesleki deneyimlerini analiz ederek bu alanda yaşanan zorlukları belirlemek ve bu doğrultuda nitel veriler elde etmektir.

Araştırmanın Konusu

Araştırma, iki dilli sınıflarda öğretmenlerin karşılaştıkları sorunlara ve bu sorunların eğitim süreçlerine olan etkilerine odaklanmaktadır.

Toplanan Verilerin Amacı ve Kullanımı

Bu araştırma kapsamında toplanacak veriler, iki dilli sınıflardaki öğretmenlik deneyimlerini anlamak amacıyla kullanılacaktır. Toplanan veriler yalnızca bu tez çalışması kapsamında değerlendirilecek ve başka bir çalışma için kullanılmayacaktır.

Verilerin Saklanması ve Güvenliği

Toplanan veriler, danışman hocamın uygun gördüğü, 3 yıl boyunca güvenli bir şekilde saklanacak ve bu sürenin sonunda imha edilecektir. Veriler tamamen anonim olarak işlenecek olup, katılımcıların kimlik bilgileri kesinlikle gizli tutulacaktır.

Katılım Süreci

Katılımcılar çalışmaya gönüllü olarak dahil edilmekte ve herhangi bir gerekçe göstermeksizin çalışmadan çekilme hakkına sahiptir. Görüşme sırasında ses ve görüntü kaydı alınmayacaktır. Görüşmeler, öğretmenlerin kendilerini rahatça ifade edebilecekleri bir ortamda gerçekleştirilecektir.

Bu araştırma, Aksaray Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü'nün onayı ve Milli Eğitim Bakanlığı'ndan alınan izin doğrultusunda yürütülmektedir. Çalışmaya ilişkin sorularınız veya ek bilgi talebiniz olması durumunda aşağıdaki iletişim bilgileri üzerinden bana ulaşabilirsiniz.

Araştırmacı İletişim Bilgileri

Adı Soyadı: Melike Nur ÖZKARACA

E-posta:

Telefon:

İmza:

Melike Nur ÖZKARACA

Tarih:



Ek 5. Bilgilendirilmiş Onam Formu

Araştırmanın Konusu ve Amacı

Bu araştırma, Türkiye'deki iki dilli sınıflarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin karşılaştıkları eğitimsel ve sosyal zorlukları incelemeyi amaçlamaktadır. Araştırmanın amacı, öğretmenlerin iki dilli sınıflarda edindikleri deneyimleri anlamak ve bu deneyimlerin eğitim süreçlerine etkilerini ortaya koymaktır.

Katılımcıda Aranılan Özellikler

Araştırmaya, yalnızca iki dilli sınıflarda görev yapmış sınıf öğretmenleri katılabilir. Katılımcıların, araştırmaya katılabilmesi için, iki dilli sınıflarda öğretmenlik deneyimine sahip olmaları gerekmektedir.

Araştırma Dışında Tutulma Koşulları

Araştırmaya katılabilmek için belirtilen deneyimlere sahip olmayan öğretmenler araştırma dışında tutulacaktır. Bu kriter, katılımcıların deneyimlerinin araştırma amacına uygun olmasını sağlamak için belirlenmiştir.

Katılımcının Araştırmadan Ayrılma Hakkı

Katılımcılar, tamamen gönüllü olarak araştırmaya katılmaktadır ve istedikleri zaman, herhangi bir gerekçe sunmaksızın araştırmadan çekilme haklarına sahiptirler. Bunun için araştırmacıya sözlü veya yazılı bildirim yapmaları yeterlidir. Araştırmadan ayrılmak, katılımcılara herhangi bir olumsuz sonuç doğurmayacaktır.

Maddi Yükümlülükler ve Kazançlar

Araştırmaya katılım tamamen gönüllüdür ve katılımcılara herhangi bir maddi yükümlülük getirilmemektedir. Ayrıca, katılımcılar bu araştırmadan herhangi bir maddi veya ayni kazanç elde etmeyeceklerdir.

Verilerin Korunması ve Güvenliği

Toplanan veriler, anonimleştirilerek sadece bu tez çalışması kapsamında kullanılacak ve katılımcıların kimlik bilgileri gizli tutulacaktır. Veriler, danışman hocamın uygun gördüğü şekilde, 3 yıl boyunca güvenli bir ortamda saklanacak ve bu süre sonunda imha edilecektir. Verilere yalnızca araştırmacı ve danışman erişim sağlayacaktır.

Olası Riskler ve Alınacak Tedbirler

Araştırma sürecinde katılımcıların herhangi bir fiziksel ya da psikolojik riskle karşılaşmaları beklenmemektedir. Görüşmeler, katılımcıların kendilerini rahatça ifade edebilecekleri güvenli

bir ortamda gerçekleştirilecektir. Ayrıca, ses ve görüntü kaydı alınmayacak ve yalnızca yazılı veriler toplanacaktır.

Araştırma Onayı ve Etik

Bu araştırma, Aksaray Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü'nün onayı ve Milli Eğitim Bakanlığı'ndan alınan izin doğrultusunda yürütülecektir. Görüşme soruları, Kişisel Verilerin Korunması Kanunu (KVKK) hükümleri dikkate alınarak hazırlanmış olup, iki alanda çalışmış ve öğretmenlik deneyimi olan profesörden uzman görüşü alınarak geçerliliği ve güvenilirliği artırılmıştır.

Araştırmanın Başlığı: Sınıf Öğretmenlerinin İki Dilli Sınıflardaki Sorunlara İlişkin Görüşleri

Yukarıda başlığı verilmiş araştırma hakkında katılımcının onayını almak için gerekli bilgilendirmelerin tamamının yapıldığını, bu bilgilendirmelerde ve Etik Kurul Başvuru Taahhütnamesinde yer alan her türlü taahhüde uyacağımı, bu formun imzalı bir nüshasını her bir katılımcı ile paylaşacağımı beyan ve kabul ederim. (...../...../.....)

Yukarıda başlığı verilmiş araştırmayı yürüten araştırmacı tarafından gerekli bilgilendirmeleri içeren onam formunu okuduğumu, bu bilgilendirme üzerinden araştırmaya katılmayı kabul ettiğimi ve bu formun imzalı bir nüshasının tarafıma teslim edildiğini beyan ve kabul ederim. (...../...../.....)

Araştırmacının
Unvanı, Adı Soy Adı
İmza

Melike Nur ÖZKARACA
Sınıf Öğretmeni

Telefon:
Adres:

Katılımcının (Araştırmaya Katılanın Velisini
veya Yasal Vâsisinin)
Adı Soy Adı
İmzası

Telefon:
Adres:

AKSARAY ÜNİVERSİTESİ TEZ DEĞERLENDİRME FORMU		
Öğrencinin Adı Soyadı: Melike Nur ÖZKARACA		EVET
Kapak		
1	Tez başlığı, tutanaktaki başlıkla aynı mı?	
2	Kapaktaki ay ve yıl savunmaya girilen tarihle tutarlı mı?	
3	Kapak format kılavuzdaki kapak formatına uygun mu?	
4	Kapakta yazılan tüm yazılar doğru olarak verilmiş mi?	
İçindekiler		
5	Sayfa numaraları tam verilmiş mi?	
6	Şekil, çizelge vb. listeleri verilmiş mi? Sıralaması doğru mu?	
7	Özet, abstract, giriş, sonuçlar vb. bölümler var mı?	
8	Yazım hataları kontrolü yapıldı mı?	
Giriş		
9	Hazırlanan tezin önemini anlatıyor mu?	
10	İkinci ve üçüncü dereceden başlık içermemeli kuralına uyuldu mu?	
Özet/Abstract		
11	Kılavuza uygun mu?	
12	Ay ve yıl savunmaya girilen tarihle tutarlı mı?	
13	Özet; tek sayfa, tek aralık, tek paragraf kuralına uygun olarak yazıldı mı?	
14	Bilim kodu, sayfa adedi, anahtar kelimeler ve tez danışmanı yazıldı mı?	
Kaynakça		
15	Kaynakların tamamına metin içinde atıf yapıldı mı?	
16	Kaynak formatı kılavuzdaki kaynak formatına uygun olarak hazırlanmış mı?	
17	Atıf formatı kılavuzdaki atıf formatına uygun mu?	
Atıf Yöntemi APA 7 ☐ CMS ☐ İSNAD ☐		
Genel Değerlendirme		
18	Etik beyan açıklaması okundu, uyuldu ve imzalandı mı?	
19	Kabul/Onay sayfası kılavuzdaki formata uygun olarak düzenlenmiş mi?	
20	Kabul /Onay sayfasında belirtilen oy birliği/oy çokluğu seçeneklerinden uygun olanı savunmayla tutarlı olacak şekilde belirlenmiş mi?	
21	Sayfa kenar boşlukları ve sayfa numaraları kılavuzdaki formatına uygun mu?	
22	Paragraf boşlukları ve metin satır aralığı kılavuza uygun olacak şekilde düzenlenmiş mi?	
23	Başlık yazımları kılavuzdaki başlık formatlarına uygun mu?	
24	Yazı tipi ve boyutu kılavuzdaki yazı tipi ve boyutu formatına uygun mu?	
25	Şekil, çizelge vb. açıklama ve numaralandırmaları kılavuzdaki formata uygun olarak yazılmış mı?	

İmza

Prof. Dr. Aybala ÇAYIR