T.C.
BOLU ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
TÜRKÇE EĞİTİMİ BİLİM DALI

SURİYELİ MÜLTECİ ÖĞRENCİLERİN DİL VE UYUM SORUNLARI

DOKTORA TEZİ

İMREN YILDIZ

TEZ DANIŞMANI
Prof. Dr. Halit KARATAY

BOLU, MAYIS - 2024

KABUL VE ONAY SAYFASI

İmren YILDIZ tarafından hazırlanan "**Suriyeli Mülteci Öğrencilerin Dil ve Uyum Sorunları**" adlı tez çalışması jürimiz tarafından Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı Türkçe Eğitimi Bilim Dalı'nda Doktora Tezi olarak oy birliği/ oy çokluğuyla kabul edilmiştir. Tarih için Tıklayınız

Jüri Üyeleri	**İmza**
Danışman Prof. Dr. Halit KARATAY Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi	.....
Üye Dr. Öğr. Üyesi Hamdi BİRGÖREN Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi	.....
Üye Doç. Dr. Kadir Vefa TEZEL Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi	.....
Üye Prof. Dr. Abdurrahman GÜZEL Başkent Üniversitesi	.....
Üye Prof. Dr. Özay KARADAĞ Hacettepe Üniversitesi	.....

Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Onayı

Prof. Dr. İbrahim KÜRTÜL

Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Müdürü

ETİK BEYAN

Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Tez Yazım Kurallarına uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmasında;

- Tez içinde sunduğum verileri, bilgileri ve dokümanları akademik ve etik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi,
- Tüm bilgi, belge, değerlendirme ve sonuçları bilimsel etik ve ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu,
- Tez çalışmasında yararlandığım eserlerin tümüne uygun atıfta bulunarak kaynak gösterdiğimi,
- Kullanılan verilerde herhangi bir değişiklik yapmadığımı,
- Bu tezde sunduğum çalışmanın özgün olduğunu bildirir,

aksi bir durumda aleyhime doğabilecek tüm hak kayıplarını kabullendiğimi beyan ederim.

Teze ilişkin Turnitin adlı programında enstitü müdürlüğünce belirlenen filtrelemeler uygulanarak alınmış olan benzerlik raporuna göre, tezin benzerlik oranı %7 olarak tespit edilmiştir.

Bu çalışma için Sosyal Bilimlerde İnsan Araştırmaları Etik Kurulundan 29.11.2021 tarih ve 2021/11 (Protokol No. 2021/425) sayısı ile etik izin alınmıştır.

……..

İMREN YILDIZ

ÖZET

SURİYELİ MÜLTECİ ÖĞRENCİLERİN DİL VE UYUM SORUNLARI
DOKTORA TEZİ
İMREN YILDIZ
BOLU ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
TÜRKÇE EĞİTİMİ BİLİM DALI
(TEZ DANIŞMANI: PROF. DR. HALİT KARATAY)
BOLU, MAYIS - 2024
XV + 240

Bu araştırma, Türkçe-Arapça iki dilli Suriyeli mülteci öğrencilerin ikinci dil olarak Türkçedeki yetkinlik ve edimlerini ölçme; bu öğrencilere yönelik idareci, öğretmen ve ebeveyn görüşlerini alarak uyum sorunlarını tespit etme; tespit edilen sorunları sistematik bir bakış açısıyla inceleyip araştırma sonuçları ile öğrencilerin ikinci dil olarak Türkçe dil gelişimlerine ışık tutmayı amaçlamaktadır. Karma yöntemlerden açıklayıcı sıralı olarak desenlenen bu araştırma, mültecilik ve iki dillilik bağlamında şekillenen tipik bir olgubilim araştırmasıdır. Araştırma, Suriyeli mülteci nüfusun Türkiye'de en fazla olduğu illerden biri olan Gaziantep'teki, biri ilkokul diğeri ortaokul olmak üzere, devlet okullarında bulunan 4. ve 8. sınıf düzeyindeki 422 öğrenci üzerinde yapılmıştır. Öğrencilere yönelik dil profil testi, dil yeterlilik, dil tutum ve dil kullanımı testleri uygulanmıştır. Bunun yanı sıra ikinci dildeki becerilerini yordamak için okuduğunu anlama testi ve serbest yazma etkinliği uygulanmıştır. Öğrencilerin ikinci dil olarak Türkçeye yönelik ilgi, tutum ve başarılarını yordamada destekleyici bir girdi olması için ebeveynlere yönelik anket; öğretmen ve okul yöneticilerine yönelik ise yarı yapılandırılmış görüşme formu uygulanmıştır. Görüşme sonuçları içerik analiziyle, elde edilen diğer bulgular ise çapraz tablo ve regresyon analizi ile çözümlenmiş, yapısal eşitlik modeliyle modellenmiştir. Bu doğrultuda öğrencilerin okuduğunu anlama ve yazma becerilerinin en güçlü yordayıcılar olduğu saptanmıştır. Yazma becerisine ilişkin belirleyicilik katsayısı R^2=0,688 olup dil yeterliliği, dil tutumu, okuma becerisi, cinsiyet, sınıf, dil geçmişi değişkenleri tarafından %68,8 oranda açıklandığı görülmüştür. Okuduğunu anlama becerisine ilişkin belirleyicilik katsayısı ise R^2=0,708 olup dil yeterliliği, dil tutumu, cinsiyet, sınıf, dil geçmişi, yaş ve yazma becerisi değişkenleri tarafından yaklaşık %70 oranında açıklanmaktadır. Yazma becerisini pozitif yönde en çok etkileyen değişkenlerin sınıf düzeyi ve cinsiyet; okuduğunu anlama becerisini pozitif yönde etkileyen değişkenlerin ise göreceli önem sırasına göre, yazma puanı, sınıf düzeyi ve dil yeterliliği olduğu belirlenmiştir. Okuduğunu anlama ve yazma becerileri ile yaş faktörü arasında anlamlı bir fark bulunamazken Türkiye'de bulunma ve eğitim alma süreleri ile pozitif yönde bir fark bulunmuştur. Sınıf düzeyinde ise 8. sınıf kademesinin okuduğunu anlama ve yazma becerilerinde daha iyi oldukları saptanmıştır.

ANAHTAR KELİMELER: İki Dillilik, İkinci Dil Edinimi, Mülteci, Göç, Uyum.

ABSTRACT

THE LANGUAGE AND INTEGRATION PROBLEMS OF THE SYRIAN REFUGEE STUDENTS
PHD THESIS
İMREN YILDIZ
BOLU ABANT IZZET BAYSAL UNIVERSITY
INSTITUTE OF GRADUATE STUDIES
DEPARTMENT OF TURKISH LANGUAGE AND SOCIAL SCIENCES EDUCATION
(SUPERVISOR: PROF. HALİT KARATAY)
BOLU, MAY 2024
XV + 240

This study aims to measure the proficiency and performance of Turkish-Arabic bilingual Syrian refugee students in Turkish as a second language, identify adaptation problems by obtaining the views of administrators, teachers, and parents of these students, and examine the identified problems with a systematic perspective to shed light on the language development of the students in Turkish as a second language with research results. This research, designed as an explanatory sequential pattern from mixed methods, is typical phenomenological research shaped in the context of refugee status and bilingualism. The research was conducted on 422 students at 4th and 8th grade levels in state schools, one primary and the other secondary, in Gaziantep, one of the provinces with the highest Syrian refugee population in Turkey. Language profile test, language proficiency, language attitude, and language usage tests were applied to the students. In addition, reading comprehension test and free writing activity were implemented to predict students' skills in the second language. A questionnaire was administered to parents to provide supportive input to predict students' interest, attitude, and achievements in Turkish as a second language, while a semi-structured interview form was applied to teachers and school administrators. The interview results were analyzed by content analysis, and the other findings were analyzed with a cross-tabulation and regression analysis and modeled with a structural equation model. In this context, it was found that reading comprehension and writing skills of students are the strongest predictors. The determinacy coefficient for writing skills is $R^2 = 0.688$, and it was seen that language proficiency, language attitude, reading skills, gender, class, and language history variables explain 68.8%. The determinacy coefficient for reading comprehension skills is $R^2 = 0.708$, and it was found that language proficiency, language attitude, gender, class, language history, age, and writing skills variables explain approximately 70%. The variables that most positively influence writing skills are class level and gender, while the variables that positively influence reading comprehension skills are, in order of relative importance, writing score, class level, and language proficiency. While no significant difference was found between reading comprehension and writing skills and age, a positive difference was found in terms of length of stay and education in Turkey. It was also determined that 8th-grade students have better reading comprehension and writing skills.

KEYWORDS: Bilingualism, Second Language Acquisition, Refugee, Migration, Integration.

İÇİNDEKİLER

Sayfa

KABUL VE ONAY SAYFASI iii

ETİK BEYAN iv

ÖZET v

ABSTRACT vi

İÇİNDEKİLER vii

ŞEKİL LİSTESİ x

TABLO LİSTESİ xi

KISALTMA VE SEMBOLLER LİSTESİ xiii

TEŞEKKÜR xiv

1. GİRİŞ 1

1.1 Problem Durumu 1
1.2 Araştırmanın Amacı 9
1.3 Araştırmanın Önemi 12

2. ARAŞTIRMANIN KURAMSAL TEMELİ VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR 13

2.1 Göç Olgusu 13
2.2 Dil, Kültür ve Kimlik 15
2.3 İki Dilliliğin Tanımı 17
2.4 İki Dilliliğin Türleri 23
2.4.1 Dil Yeterliliğine Dayalı İki Dillilik Türleri 24
2.4.1.1 Dengeli İki Dillilik 25
2.4.1.2 Baskın İki Dillilik 26
2.4.1.3 Sınırlı İki Dillilik 27
2.4.2 Dil Becerilerine Göre İki Dillilik Türleri 28
2.4.2.1 Üretimsel İki dillilik 28
2.4.2.2 Algısal İki Dillilik 29
2.4.3 Dil Edinim Yaşına Göre İki Dillilik Türleri 30
2.4.3.1 Erken İki Dillilik 34
2.4.3.2 Geç İki Dillilik 35
2.4.3.3 Eş Zamanlı İki Dillilik 36
2.4.3.4 Ardışık İki Dillilik 38
2.4.4 Dilsel Kodların Zihinde Düzenlenmesine Göre İki Türleri 39
2.4.4.1 Eklemeli İki Dillilik 39
2.4.4.2 Eşgüdümlü İki Dillilik 40
2.4.4.3 Bağımlı İki Dillilik 42
2.5 İki Dilliliğin Yararları ve Zararları 42
2.5.1 İki Dilliliğin Yararları 48
2.5.2 İki Dilliliğin Zararları 52
2.6 Türkiye'deki Suriyeli Mültecilerin Eğitimi Üzerine Yapılan Araştırmalar 55

3. YÖNTEM 60

3.1 Araştırmanın Deseni 60
3.2 Uygulama Öncesi Süreç 64
3.3 Uygulama Süreci 64
3.4 Veri Analiz Süreci 65
3.5 Verilerin Çözümlenmesi 65
3.5.1 Dil Profil Testi 65
3.5.2 İlköğretim Düzeyi Okuduğunu Anlama Testi 69
3.5.3 Öğretmenler İçin Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu 72
3.5.4 İdareciler İçin Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu 74
3.5.5 Veli Tutum Testi 75

4. BULGULAR 77

4.1 Birinci Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular 77
4.1.1 Birinci Alt Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular 77
4.1.2 İkinci Alt Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular 77
4.1.3 Üçüncü Alt Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular 78
4.1.4 Dördüncü Alt Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular 79
4.1.5 Beşinci Alt Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular 80
4.1.6 Altıncı Alt Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular 81
4.1.7 Yedinci Alt Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular 82
4.1.8 Sekizinci Alt Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular 83
4.1.9 Dokuzuncu Alt Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular 99
4.1.10 Onuncu Alt Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular 112
4.2 İkinci Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular 113
4.2.1 Birinci Alt Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular 113
4.2.2 İkinci Alt Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular 114
4.2.3 Üçüncü Alt Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular 115
4.2.4 Dördüncü Alt Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular 115
4.2.5 Beşinci Alt Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular 116
4.2.6 Altıncı Alt Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular 116
4.2.7 Yedinci Alt Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular 117
4.2.8 Sekizinci Alt Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular 120
4.2.9 Dokuzuncu Alt Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular 121
4.2.10 Onuncu Alt Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular 122
4.2.11 On Birinci Alt Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular 122
4.2.12 On İkinci Alt Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular 123
4.2.13 On Üçüncü Alt Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular 124
4.2.14 On Dördüncü Alt Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular 125
4.2.15 On Beşinci Alt Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular 127
4.2.16 On Altıncı Alt Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular 128
4.2.17 On Yedinci Alt Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular 129
4.2.18 On Sekizinci Alt Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular 130
4.2.19 On Dokuzuncu Alt Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular 131
4.2.20 Yirminci Alt Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular 132
4.3 Elde Edilen Bulguların Akademik Başarıya Etkisi 132

5. TARTIŞMA 140

5.1 İki dilli Suriyeli Mülteci Öğrencilerin Eğitime Entegrasyonuna İlişkin Tartışma 140

5.2 İki Dilli Suriyeli Mülteci Öğrencilerin Türkçe Yetkinlik ve Edimlerine İlişkin Tartışma 142
5.3 İki Dilli Suriyeli Mülteci Öğrencilerin Türkçe Düzeylerinin Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesine İlişkin Tartışma 144
6. SONUÇ VE ÖNERİLER 150
6.1 Sonuçlar 150
6.2 Öneriler 152
7. KAYNAKLAR 155
8. EKLER 194

ŞEKİL LİSTESİ

Sayfa

Şekil 1.1. Yıllara Göre Geçici Koruma Kapsamındaki Suriyeliler.....2
Şekil 1.2. Geçici Koruma Kapsamında Bulunan Suriyelilerin İlk 10 İle Göre Dağılımı 3
Şekil 1.3. Yıllara Göre Uluslararası Koruma Başvurusu.....5
Şekil 2.1. Uluslararası Göç Örgütünün 2022 Yılı Göç Koridoru Verileri 14
Şekil 4.1. Dil yeterliliği ile dil tutumu arasındaki ilişki.....130
Şekil 4.2. Yazma puanı yapısal eşitlik modelinin analizi 135
Şekil 4.3. Okuma puanı yapısal eşitlik modelinin analizi.....138

TABLO LİSTESİ

Sayfa

Tablo 1.1. Geçici Koruma Kapsamındaki Suriyelilerin Geçici Barınma Merkezlerine Göre Dağılımı 4
Tablo 1.2. 2016-2024 Yılları Arasında Suriyelilerin Üçüncü Ülkelere Yeniden Yerleştirilmesi 6
Tablo 3.1. Katılımcıların yaş, sınıf düzeyi ve cinsiyetine ilişkin istatistiki veriler 66
Tablo 3.2. Dil yeterliği güvenilirlik analizi 67
Tablo 3.3. Dil yeterliliği testinin madde toplam istatistikleri 67
Tablo 3.4. Dil tutumu güvenilirlik analizi 68
Tablo 3.5. Dil tutumu testinin madde toplam istatistikleri 68
Tablo 3.6. 4. sınıf düzeyi Test 1 için madde ayırt edicilik istatistikleri 70
Tablo 3.7. 4. sınıf düzeyi Test 1 için madde toplam korelasyonları 70
Tablo 3.8. 8. sınıf düzeyi Test 2 için madde ayırt edicilik istatistikleri 71
Tablo 3.9. 8. sınıf düzeyi Test 2 için madde toplam korelasyonları 71
Tablo 3.10. Veli tutumu güvenilirlik analizi 75
Tablo 3.11. Veli tutum testinin madde toplam istatistikleri 76
Tablo 4.1. Türkçeyi edinim yaşlarına ilişkin istatistik verileri 77
Tablo 4.2. Türkçeyi rahat olarak kullanabilme yaşlarına ilişkin istatistik verileri 78
Tablo 4.3. Katılımcıların Türkçe eğitim aldıkları süreye ilişkin istatistik verileri 78
Tablo 4.4. Türkiye'de bulunma sürelerine ilişkin istatistik verileri 79
Tablo 4.5. Dil profil testi ile dil kullanım testinin sınıf düzeylerine göre çapraz tablo (crosstab) analizi 80
Tablo 4.6. Dil profil testi ile dil yeterliliği testinin sınıf düzeylerine göre çapraz tablo (crosstab) analizi 81
Tablo 4.7. Dil profil testi ile dil tutum testinin sınıf düzeylerine göre çapraz tablo (crosstab) analizi 82
Tablo 4.8. Öğretmenlerin birinci soruya ilişkin görüşleri 84
Tablo 4.9. Öğretmenlerin ikinci soruya ilişkin görüşleri 86
Tablo 4.10. Öğretmenlerin üçüncü soruya ilişkin görüşleri 90
Tablo 4.11. Öğretmenlerin dördüncü soruya ilişkin görüşleri 92
Tablo 4.12. Öğretmenlerin beşinci soruya ilişkin görüşleri 94
Tablo 4.13. Öğretmenlerin altıncı soruya ilişkin görüşleri 95
Tablo 4.14. Öğretmenlerin yedinci soruya ilişkin görüşleri 96
Tablo 4.15. Öğretmenlerin sekizinci soruya ilişkin görüşleri 98
Tablo 4.16. İdarecilerin birinci soruya ilişkin görüşleri 99
Tablo 4.17. İdarecilerin ikinci soruya ilişkin görüşleri 101
Tablo 4.18. İdarecilerin üçüncü soruya ilişkin görüşleri 102
Tablo 4.19. İdarecilerin dördüncü soruya ilişkin görüşleri 104
Tablo 4.20. İdarecilerin beşinci soruya ilişkin görüşleri 105
Tablo 4.21. İdarecilerin altıncı soruya ilişkin görüşleri 105
Tablo 4.22. İdarecilerin yedinci soruya ilişkin görüşleri 107
Tablo 4.23. İdarecilerin sekizinci soruya ilişkin görüşleri 107
Tablo 4.24. İdarecilerin dokuzuncu soruya ilişkin görüşleri 109

Tablo 4.25 İdarecilerin onuncu soruya ilişkin görüşleri.....110
Tablo 4.26. Veli tutum testi sonuçlarına ilişkin istatistik analizi 112
Tablo 4.27. 4. sınıf düzeyinde cinsiyete göre okuduğunu anlama puanlarının karşılaştırılması.....113
Tablo 4.28. 8. sınıf düzeyinde cinsiyete göre okuduğunu anlama puanlarının karşılaştırılması.....114
Tablo 4.29. 4. sınıf ve 8. sınıfların cinsiyete göre okuduğunu anlama sorularının çözümlemesi 114
Tablo 4.30. 4. ve 8. sınıf öğrencilerinin yaş ile okuduğunu anlama becerisine ilişkin ait korelasyon.....115
Tablo 4.31. 4. ve 8. sınıf öğrencilerinin sınıf düzeylerine göre yazma puanlarına ilişkin istatistik analizi 115
Tablo 4.32. 4. ve 8. sınıf öğrencilerinin cinsiyetine göre yazma puanlarına ilişkin istatistik analizi 116
Tablo 4.33. 4. ve 8. sınıf öğrencilerinin yaşına göre yazma puanlarına ilişkin korelasyon analizi 116
Tablo 4.34. 4. ve 8. sınıf öğrencilerine ait betimsel istatistikler 117
Tablo 4.35. Korelasyonlar (sınıf düzeyleri dikkate alınmamıştır) 118
Tablo 4.36. 4. sınıf düzeyinde hesaplanan korelasyonlar.....118
Tablo 4.37. 8. sınıf düzeyinde hesaplanan korelasyonlar.....119
Tablo 4.38. Okuma puanları ile Dil Profil Testinin (1. soru) karşılaştırılması120
Tablo 4.39. Öğrencilerin yazma becerileri ile Türkçeyi edinim yaşlarının karşılaştırılması.....121
Tablo 4.40. Okuma puanları ile Dil Profil Testinin (2. soru) karşılaştırılması122
Tablo 4.41. Yazma puanlarının öğrencilerin Türkçeyi kullanmada kendilerini rahat hissettikleri yaşa göre karşılaştırılması 123
Tablo 4.42. Dil kullanımlarına göre öğrencilerin okuma puanları.....124
Tablo 4.43. Dil kullanımlarına göre öğrencilerin yazma puanları 125
Tablo 4.44. Dil yeterliliğine göre öğrencilerin okuma puanlarının karşılaştırılması.....126
Tablo 4.45. Dil yeterliliğine göre öğrencilerin yazma puanlarının karşılaştırılması.....127
Tablo 4.46. Dil tutumuna göre öğrencilerin okuma puanlarının karşılaştırılması.....128
Tablo 4.47. Dil tutumuna göre öğrencilerin yazma puanlarının karşılaştırılması.....129
Tablo 4.48. Dil yeterliliği ile dil tutumu arasındaki korelasyon analizi.....131
Tablo 4.49. Dil kullanımı ile dil yeterliliği arasındaki ilişki.....131
Tablo 4.50. Dil kullanımı ile dil tutumu arasındaki ilişki 132
Tablo 4.51. Yazma puanlarının yordanması 133
Tablo 4.52. Okuma puanlarının yordanması.....134
Tablo 4.53. Yazma puanı yapısal eşitlik modeline ilişkin analizler.....137
Tablo 4.54. Okuma puanı yapısal eşitlik modeline ilişkin analizler 139

KISALTMA VE SEMBOLLER LİSTESİ

AB	**:**	Avrupa Birliği
ABD	**:**	Amerika Birleşik Devletleri
akt.	**:**	Aktaran
BAE	**:**	Birleşik Arap Emirlikleri
bkz.	**:**	Bakınız
bs.	**:**	Baskı, basım
Çev.	**:**	Çevirmen
Ed.	**:**	Editör
EEG	**:**	Elektroensefalografi
F	**:**	Fark
GEM	**:**	Geçici Eğitim Merkezi
LRTI	**:**	Dilsel Risk Alma Girişimi
MEB	**:**	Millî Eğitim Bakanlığı
s.	**:**	Sayfa
sd	**:**	Serbestlik derecesi
TDK	**:**	Türk Dil Kurumu
Test 1	**:**	Okuduğunu Anlama Testi 4.sınıf
Test 2	**:**	Okuduğunu Anlama Testi 8.sınıf
UNHCR	**:**	Birleşmiş Milletler Mülteciler Yüksek Komiserliği (United Nations High Commissioner for Refugees)
vb.	**:**	Ve benzeri
vd.	**:**	Ve diğerleri
YÖK	**:**	Yükseköğretim Kurulu
yy.	**:**	Yüzyıl

TEŞEKKÜR

Doktora öğrenimim boyunca öğrencisi, talebesi olmaktan ve adımın birlikte anılmasından gurur duyduğum; akademik, kültürel ve sporcu kimliğiyle her anlamda örnek aldığım; her zor zamanımda yanımda olup bu aşamaya kadar gelmeme vesile olan hocam, danışmanım Prof. Dr. Halit KARATAY'a sonsuz minnet ve şükranlarımı sunarım.

Bu süreçte her anlamda yolumu açan, aydınlatan, araştırma görevliliğim boyunca ilk defa mesleki doyuma erişmemi sağlayan, asistanlığımı külfetten ülfete dönüştüren hocam, bölüm başkanım Prof. Dr. Kadir Kaan BÜYÜKİKİZ'e; lisans öğrenimimden bu yana üzerimde sonsuz emeği olan ve doktora sürecinde de beni yalnız bırakmayan, her alanda, her anlamda fikrine ihtiyaç duyup her zaman vaktini ve kapısını çaldığım kıymetli hocam Prof. Dr. Mehmet ÇİÇEK'e; veri çözümleme sürecim boyunca hiçbir sorumu yanıtsız bırakmayan ve desteğini esirgemeyen değerli hocam Doç. Dr. Recep BİNDAK'a ve iki dillilik alanındaki çalışmalarından ilham aldığım saygıdeğer hocam Prof. Dr. Abdurrahman GÜZEL'e sonsuz şükranlarımı arz ederim.

Tez izleme komitemde yer alıp kıymetli görüş ve önerileriyle çalışmamın olgunlaşmasında emeği geçen Doç. Dr. Kadir Vefa TEZEL, Dr. Öğr. Üyesi Hamdi BİRGÖREN ile bu süreçte her daim yardımıma koşan dostum, Dr. Öğr. Üyesi Seda KAYA'ya teşekkürü bir borç bilirim.

Uzak mesafelerden yakınlık gösteren, destekleri ve yönlendirmeleri benim için çok kıymetli ve anlamlı olan Prof. Michaela HYNIE, Prof. Nikolay SLAVKOV ve Prof. Xi Becky CHEN'e tüm kalbimle teşekkür ederim.

Her başarının arkasında isimsiz kahramanlar vardır. Bu çalışmanın arka planında yer alan, görüşlerine başvurduğum meslektaşlarıma, veri topladığım okulların müdür ve müdür yardımcılarına, öğretmenlerine, öğrencilerine ve velilerine emeklerinden dolayı teşekkür ederim.

Tüm başarı hikayelerimde yanımda olan ve doktora derslerim için Bolu'da bulunduğum süre boyunca yolumu gözleyen fakat mezun olduğumu görmeye ömrü yetmeyen anneme, geride bıraktığı, sevgi ve saygıyla birbirine bağlı geniş ailem başta olmak üzere, her türlü güzellik için, rahmet okuyarak teşekkür ederim.

Son olarak bu zorlu süreçte, her türlü cefamı çeken, sorumluluklarımı paylaşan, yükümü hafifleten, yeise kapıldığımda beni yüreklendiren, sevgili eşime ve varlıklarıyla huzur bulduğum evlatlarıma sonsuz muhabbet ve şükranlarımı sunarım.

Bu çalışmayı, savaşların ve zulmün olmadığı bir dünyada, yüzlerindeki gülümsemenin hiç solmamasını temenni ettiğim yeryüzündeki tüm çocuklara ithaf ediyorum.

1. GİRİŞ

Bu bölümde, çalışma konusu olarak ele alınan problemin ne olduğuna, problem tümcesine ve buna bağlı alt problemlere, araştırmanın amacına, araştırmanın önemine, sınırlılıklara, varsayımlara, tezde adı geçen konu ile ilgili temel terimlerin tanımlarına, temel özelliklerine ve ilgili araştırmalara ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

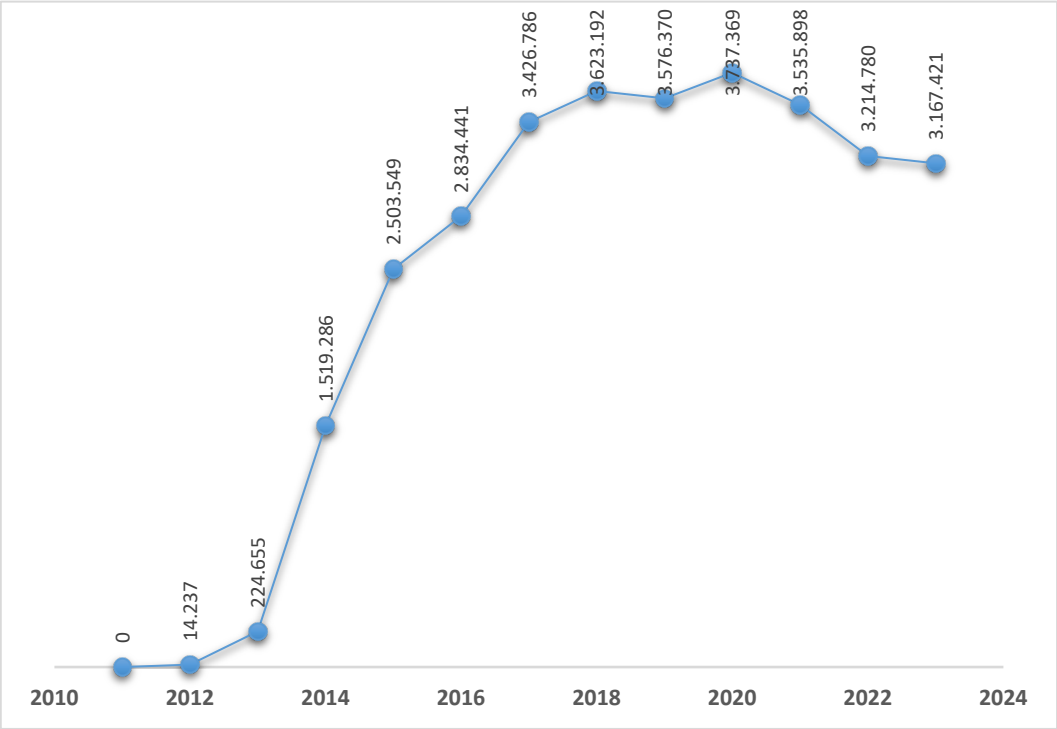
1.1 Problem Durumu

Küresel çapta savaş, zulüm…vb. sebeplerle vatanından göç etmek zorunda kalan kişiler, her geçen gün artmakla birlikte Türkiye, dünya üzerinde en fazla mülteciye ev sahipliği yapan ülke konumundadır (UNHCR, 2018).

Türkiye, dünya üzerinde en fazla Suriyeli mülteci nüfusuna ev sahipliği yapmasının yanı sıra, Afganistan'dan zorunlu göç ve Orta Asya'dan işçi göçü nedeniyle de göç almaya devam etmektedir. Aynı zamanda Türkiye, Orta Asya, Orta Doğu ve hatta Afrika'dan Avrupa'ya uzanan göç yolları üzerinde yer alması nedeniyle ev sahibi ve hedef ülke olmasının yanı sıra bir geçiş ülkesidir.

Aralık 2010'da Tunus'ta başlayan ve halen de etkisini sürdüren, Ortadoğu Arap dünyasının neredeyse tamamını etkileyen, halk hareketleri "Arap Baharı" olarak adlandırılmaktadır (Çendek ve Örki, 2019, s: 42; Göçer, 2013, s: 51). Bu halk hareketleri, ortaya çıktıkları ülkelerde değişim ve dönüşümün gerçekleşmesini hedeflemiştir. Göç İdaresi tarafından sunulan verilere (2023) göre Ocak 2011'de Suriye'de de Arap Baharının yansımaları kendisini göstermeye başlamıştır. Bu hareketler gitgide artmış ve Mart 2011'deki derin iç karışıklıkların sonucu olarak Suriye Cumhuriyeti vatandaşları, kendi ülkelerini bırakıp başka ülkelere gitmeye başlamışlardır. Suriye Cumhuriyeti'ne komşu ülkeler göz önünde bulundurulduğunda Türkiye -coğrafi konumu itibariyle- göçten ilk etkilenecek ülkeler arasında yer almış ve nitekim de öyle olmuştur. Türkiye Cumhuriyeti Devleti'nin Suriye Cumhuriyeti vatandaşlarına yönelik misafirperver bir yaklaşım içinde "açık kapı" politikası izlemesi, söz konusu göç dalgasının büyük boyutlarda gerçekleşmesinin başlıca sebeplerinden biri olmuştur. Suriye'den gelen mültecilerin öncelikli kaygılarından biri olan güvenlik sorunu halledilmiş ve kendilerine "geçici koruma" verilmiştir. Türkiye'de bulunan Suriyelilerin hukuki statüsü "geçici koruma" olarak belirlenmiş olsa da bu çalışmaya konu olan

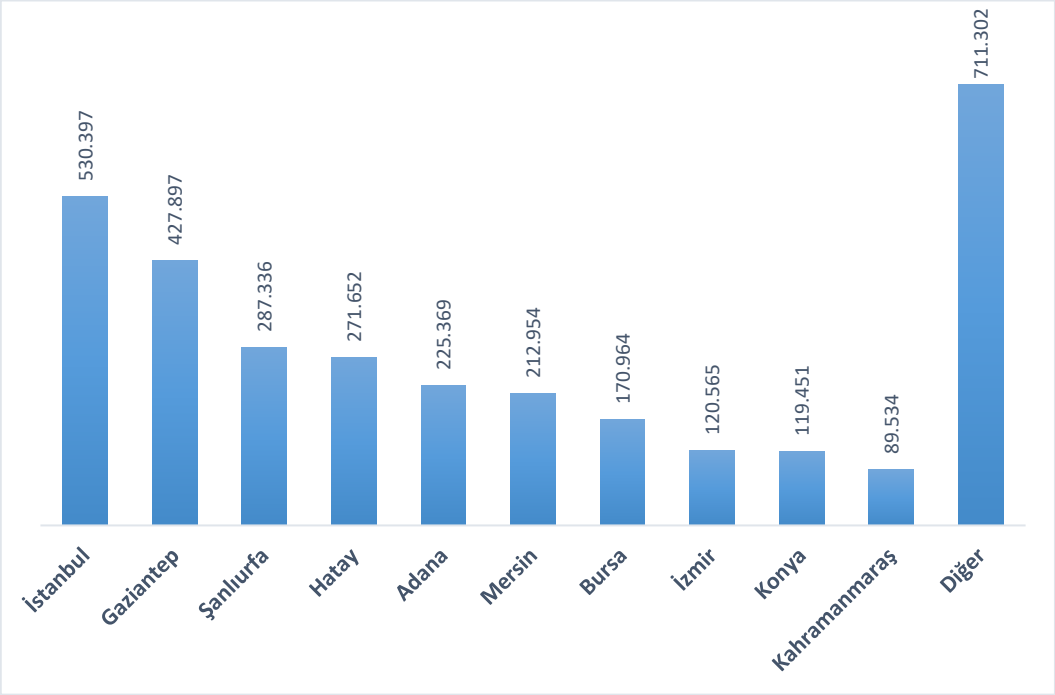
öğrenciler için -hukuki statülerden bağımsız daha evrensel bir tanıma oturtmak adına- "Suriyeli mülteci" tanımı kullanılmıştır.



Şekil 1.1. Yıllara Göre Geçici Koruma Kapsamındaki Suriyeliler (Göç İdaresi, 2023)

Şekil 1.1.'de belirtildiği gibi veriler geçici koruma kapsamındaki Suriyeli sayısının savaştan bu yana genel olarak artış gösterdiği görülmektedir. Bu sayı 2020'den itibaren ise sistematik olarak bir düşüş göstermektedir.

Geçici koruma kapsamında bulunan Suriyeliler, Türkiye sınırları içerisinde, genellikle Suriye'ye yakın iller ile büyük şehirlerde daha çok varlık göstermektedirler (Şekil 1.2.).



Şekil 1.2. Geçici Koruma Kapsamında Bulunan Suriyelilerin İlk 10 İle Göre Dağılımı ("Göç İdaresi", 2023)

Söz konusu göç dalgasıyla Türkiye'ye gelen Suriyeli mülteci sayısı, Şekil 1.1'de de görüldüğü gibi, günden güne artmıştır. Bu durum beraberinde toplumsal uyum problemlerini de beraberinde getirmiştir. Bu uyum problemlerinin önüne geçmek ya da var olan problemleri çözebilmek adına gerek ulusal gerekse ulus ötesi çalışmalar yapılmıştır/yapılmaya devam edilmektedir. Bu yapılırken milletlerin tarihi ve kültürel belleğine de saygı duyulduğundan, asimilasyon değil de entegrasyon politikası güdülmüştür. Ancak bu projeler özellikle eğitim alanında yeterli görülmemektedir. Çünkü eğitim alanında en belirgin sorun olarak mülteci çocukların okula devamsızlığı göze çarpmaktadır (Wu, 2022). Oysa bir çocuğun eğitim-öğretim ortamında bulunması; düzenli bir yaşamı, normalleşmeyi ve olumlu halleri destekleyen en önemli unsurlardan biridir.

Okullar, mülteci çocukların yerleşimleri sırasında etkileşime girdikleri ilk ve potansiyel olarak en etkili hizmetlerden biri olup çocuklukla ergenlik döneminde kalıcı bir etkiye sahiptir. Bu sebeple okul, mülteciler için, ev sahibi ülkeye uyum; toplumsallaşma ve kültürleşme süreçleri açısından çok önemli bir rol oynamaktadır. Bununla birlikte okula aidiyet duygusu geliştirmek, okulun toplumsal dokusunun bir parçası olmak, okul kültürüne uyum sağlamak ve daha geniş bir topluluğa

katkıda bulunma fırsatlarına sahip olmak hem mülteci çocuklara hem de okuldaki diğer çocuklara ve ailelere fayda sağlamaktadır (Horswood ve diğerleri, 2019).

Daha çok Türkiye, Lübnan ve Ürdün gibi komşu ülkelere göç eden Suriyeli mültecilerin bu ülkelere gelişi, demografik yapıyı önemli ölçüde değiştirmiştir. Öyle ki 2015 yılında Lübnan'da yaşayan her beş kişiden birinin Suriyeli mülteci olduğu kaydedilmiştir (Ostrand, 2015).

Mülteci olarak sığınma talebinde bulunan kişilerin, Mültecilerin Statüsüne İlişkin Sözleşme (1951) kriterlerini karşıladıklarını kanıtlamaları durumunda UNHCR veya sığınma talep ettikleri devlet tarafından statülerinin onaylanması gerekir. Günümüzde Suriye'de olduğu gibi büyük çaplı göç zamanlarında, bu kitlesel göçlerin çıkış noktası olan ülkeden gelmenin, ilk bakışta mülteci statüsü verilmesi için başlı başına yeterli bir kanıt olduğu belirlenebilmektedir (Rutinwa, 2002).

Türkiye, geçici koruma politikası kapsamında, 3.279.152 Suriye vatandaşına yasal olarak Türkiye'de kalma ve temel hizmetlere belirli düzeyde erişme imkanı vermektedir. Bunların büyük çoğunluğu (3 milyon 204 bin 418 kişi) geçici barınma merkezleri olarak bilinen kampların dışında yaşamaktadır. Genellikle Suriye sınırına yakın olan kamplarda ise, 16 Eylül 2020 tarihi itibariyle, yalnızca 74.734 Suriyeli mevcuttur. Mevcut geçici barınma merkezleri beş ilde toplam yedi adettir. Bir önceki yıla kıyasla şu anda merkezlerde 26.728 daha fazla Suriyeli bulunmaktadır (Göç İdaresi, 2023).

Tablo 1.1. Geçici Koruma Kapsamındaki Suriyelilerin Geçici Barınma Merkezlerine Göre Dağılımı ("Göç İdaresi", 2023)

İL	GBM ADI	GBM MEVCUDU	TOPLAM MEVCUT
ADANA (1)	Sarıçam	12.729	12.729
HATAY (3)	Altınözü	7.854	11.942
	Yayladağı	3.341	
	Apaydın	747	
KAHRAMANMARAŞ (1)	Merkez	14.686	14.686
OSMANİYE (1)	Cevdetiye	9.725	9.725
MALATYA	Beydağ	11.617	11.617

TOPLAM		**60.699**
Geçici Barınma Merkezleri Dışında Bulunan Suriyeli Sayısı	**3.106.722**	

Türkiye İçişleri Bakanlığı Göç İdaresi Başkanlığı'nın açıkladığı son rakamlara göre, Türkiye'de 4,7 milyondan fazla yabancı uyruklu bulunmakta ve bunların 3,6 milyonu uluslararası koruma aramaktadır. Bu sayının çoğunu (3.279.152 kişi) ise geçici koruma statüsü verilen Suriyeliler oluşturmaktadır. Ayrıca Irak, Afganistan, İran ve Ukrayna gibi ülkelerden gelen uluslararası koruma sahipleri de bir diğer yabancı uyruklu grubu oluşturmaktadır.



Şekil 1.3. Yıllara Göre Uluslararası Koruma Başvurusu ("Göç İdaresi", 2023)

18 Mart 2016'da Avrupa ülkelerine giden organize ve güvenli yolları kolaylaştırarak düzenli ve düzensiz göç akışlarını değiştirmeyi amaçlayan AB-Türkiye Bildirisi açıklanmıştır. Açıklamada özellikle, Yunan adalarından Türkiye'ye dönen her Suriyeliye karşılık, bir başka Suriyelinin de Türkiye'den doğrudan Avrupa Birliği ülkelerine yerleştirileceği belirtilmiştir. 28 Eylül 2023 tarihinde açıklanan Göç İdaresi Başkanlığı'nın verilerine göre, bu araç kapsamında

yeniden yerleştirilen 38.901 kişi bulunmaktadır ve bu kapsamdaki öncelikli yeniden yerleşim yerleri Almanya, Fransa, Hollanda ve İsveç olmuştur.

Suriye Savaşı'nda olduğu gibi kitlesel göçler neticesinde mültecilerin yerleşimine yönelik üç olası kalıcı çözüm bulunmaktadır. Birçok devlete ve UNHCR'a göre tercih edilen ilk çözüm, menşe ülkeye gönüllü geri dönüştür. İkinci kalıcı çözüm, vatandaşlığa kabul veya insanların sığınma talebinde bulunduğu ülkeye kalıcı olarak entegrasyondur. Üçüncü kalıcı çözüm ise mültecilerin sığındıkları ülkede incelenip seçildiği ve büyük çoğunluğunun UNHCR programları aracılığıyla üçüncü bir ülkeye kalıcı olarak yerleştirildiği yeniden yerleştirmedir (Hynie, 2018).

AB-Türkiye Bildirisi dışında farklı programlar kapsamında Türkiye'den üçüncü ülkelere yerleştirilen Suriyeliler de bulunmaktadır. Göç İdaresi Başkanlığı'nın verilerine göre 28 Eylül 2023 itibariyle toplam 23.724 Suriyeli, başta Kanada, Amerika Birleşik Devletleri (ABD), Büyük Britanya ve Kuzey İrlanda Birleşik Krallığı (İngiltere) ve Norveç olmak üzere üçüncü ülkelere yerleştirilmiştir.

Tablo 1.2. 2016-2024 Yılları Arasında Suriyelilerin Üçüncü Ülkelere Yeniden Yerleştirilmesi ("Göç İdaresi", 2023)

ÜLKE	TOPLAM
ABD	6.506
Almanya	17.605
Avustralya	341
Avusturya	219
Belçika	1.801
Bulgaristan	94
Danimarka	31
Estonya	59
Finlandiya	2.880
Fransa	6.177
Hırvatistan	250
Hollanda	5.520
İngiltere	2.709
İspanya	1.213
İsveç	3.174
İsviçre	220
İtalya	399

İzlanda	0
Kanada	10.164
Kanada-Doğrudan	2.650
Letonya	46
Lihtenştayn	0
Litvanya	102
Lüksemburg	206
Malta	17
Norveç	1.724
Portekiz	463
Romanya	254
Slovenya	57
Yeni Zelanda	15
GENEL TOPLAM	**64.896**

Berti ve Osete (2015)'e göre raporlar toplumsal hizmetlerin (barınma, sağlık vb.) göç sonucunda değişen ve artan demografik yapıyla daha girift bir hal aldığı tespit edilmiştir. Barınma ile ilgili olarak, Suriyeli mültecilerin %85'inin mülteci kamplarının dışında yaşadığı görülmüştür. Bu durum ise barınma talebinin artmasına ve sonuç olarak bulundukları coğrafyalarda kira fiyatlarının da aynı oranda artmasına neden olmuştur. Bu etki, mali açıdan hem yerli halk için hem de mülteci nüfus için olumsuzluk teşkil etmiştir. Konut ihtiyacı dışında, komşu ülkelerdeki istihdam olanakları da kısıtlı olmuştur. Bunun bir sonucu olarak, birçok mülteci düşük ücretlerle ve zor koşullarda çalışmayı kabul etmiştir. Tüm bu unsurlardan mülteci çocukların eğitim-öğretimi ve akademik gelişimi de önemli ölçüde etkilenmiştir. Birçok çocuk eğitim-öğretime devam etmek yerine aile bütçesine katkı sağlamak için çalışmayı ya da çalışan aile fertlerine yardımcı olmayı tercih etmiştir. Suriye'de yaşarken de birçoğu okuldan uzak tutulmuş, komşu ülkelere göç ettikten sonra ise yerel eğitim sistemlerine dahil edilmiştir. Ancak, bu entegrasyon, genellikle okulların aşırı kalabalıklaşması ve eğitim camiasındakilerin de daha fazla çalışması gerekliliği sonucunu doğurmuştur. Hatta bazı mülteci çocukların okul masrafları nedeniyle okula gitmedikleri tespit edilmiştir. Bir başka Arap ülkesi olan Lübnan'da bu göç neticesinde Suriyeli çocukların ilkokul çağı okullaşma oranı, Türkiye'dekiyle benzerlik göstermekle birlikte %55 olarak tespit edilmiştir. Öte yandan ortaokul için bu oran %13'tür. Her iki değer de savaş öncesi

Suriye'nin ve Lübnan'ın okullaşma oranlarından daha düşük olarak kayıtlara geçmiştir (Berti ve Osete, 2015).

Eğitim-öğretim ortamları toplumsal uyumun ve kalitenin en önemli alanlarından biridir. MEB (2018) Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü tarafından hazırlanan "Geçici Koruma Kapsamı Altındaki Öğrencilerin Eğitim Hizmetleri" adlı dokümanda yer alan verilere göre, 2017-2018 eğitim-öğretim yılında Türkiye'de, bir şekilde eğitim-öğretim ortamında bulunan Suriyeli öğrenci oranı, resmi okullarda %56, GEM'lerde %44, toplamda ise %63'tür (MEB, 2018). Millî Eğitim Bakanlığı verilerine göre, 2022-2023 eğitim-öğretim yılı içerisinde ilköğretimde okuyan Suriyeli öğrencilerin toplam sayısı 730 bin 806 olarak belirtilmiştir (Mülteciler Derneği, 2023). Çizilen bu tablo, Türk eğitim sistemindeki Suriyeli öğrencilerin önemli bir varlığına işaret etmekle birlikte bu öğrencilerin Türkiye'deki eğitim-öğretim deneyimleri ile karşılaştıkları zorlukların anlaşılması ihtiyacını da doğurmaktadır.

Mülteci çocukların okul ortamında yaşadıkları sorunlar, psikolojik, sosyo-kültürel ve akademik olmak üzere üç başlık altında incelenebilmektedir (Motti-Stefanidi ve diğerleri, 2012). Fakat bu etkilerin olumsuzluklarını azaltmak da eğitim-öğretimle olmaktadır. New York Mülteci ve Göçmenler Deklarasyonu, eğitimi, uluslararası mülteci müdahalesinin kritik bir unsuru olarak tespit etmiştir. UNHCR (2018a)'ye göre eğitim, 1989 Çocuk Hakları Sözleşmesi ve 1951 Mülteci Sözleşmesi'nde yer alan temel bir insan hakkı olup toplum direncini güçlendirir. Aynı zamanda eğitim-öğretim, mültecilere üretken, tatmin edici ve bağımsız bir yaşam sürmeleri için gerekli bilgi ve becerileri vererek onları toplum içerisinde daha güçlü kılar. Eğitim-öğretim mültecileri aydınlatır, yaşamlarını ve topluluklarını yeniden inşa etmeye çalışırken kendileri ve bulundukları çevre hakkında bilgi edinmelerini sağlar.

Dil ve eğitim üzerine yapılan araştırmalar, tüm öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılayan açık ve kapsayıcı dil politikaları geliştirme ihtiyacını desteklemektedir. Eğitim-öğretim ve dil hakkı birçok uluslararası sözleşme ve bildirgeyle güvence altına alınmıştır. Bununla birlikte, ulus ötesi toplum, zorunlu yerinden edilme bağlamında göç, eğitim ve dil arasındaki ilişki konusuna yeterince değinilmemiştir. Küresel hedefler, eğitim-öğretim haklarından bahsederken dili bir endişe kaynağı olarak açıkça tanımlamada büyük ölçüde yetersiz kalmıştır (Menashy ve Zhakaria, 2018).

Suriye Savaşı neticesindeki göçle Türkiye'ye gelen mülteciler, yetersiz dil becerileri sebebiyle psikososyal ve akademik sağlığı etkileyen -hatta kimi zaman yaşamsal tehdit boyutuna bile ulaşabilen- birçok engelle karşılaşabilmektedir. İki dilli Suriyeli mülteci öğrencilerin Türkiye'de bulundukları süre boyunca yetersiz dil becerileri sebebiyle topluma ve okula uyum sorunlarının kaynağının, yetersizlik sebeplerinin ve bunları etkileyen unsurların tam olarak bilinmiyor olması bu çalışmanın problem durumunu oluşturmaktadır. Dolayısıyla yapılan bu çalışmanın iki dilli Suriyeli mülteci öğrencilere yönelik dil politikalarının oluşturulması ve uygulanmasına da rehberlik edebileceği öngörülerek mevcut problem durumu, pragmatist bir bakış açısıyla ve bütüncül bir şekilde ele alınmıştır.

1.2 Araştırmanın Amacı

Çalışma temel olarak Türkçe-Arapça iki dilli Suriyeli mülteci öğrencilerin baskın dillerini, dil geçmişlerini, Türkçe dil yeterliliklerini ve becerilerini (okuma-yazma) ölçme ve Türkçeye yönelik tutumları ile bu öğrencilere yönelik idareci, öğretmen ve ebeveyn görüşlerini alarak uyum sorunlarını tespit etme, bu sorunları sistematik bir bakış açısıyla inceleyerek araştırma sonuçları ile Türkçe-Arapça iki dilli öğrencilerin Türkçe dil gelişimine ışık tutmayı amaçlamaktadır.

Söz konusu yabancı öğrenci grubuyla ilgili olarak yapılan çalışmalarda genel olarak eğitimde karşılaşılan zorluklar üzerine yoğunlaşılırken esas zorluk olan "dil eğitimi" kavramına daha çok değinilmesi gerektiği düşünülmüştür. Bu sebeple, üzerinde durulmadığı takdirde, eğitim-öğretime devamlılığın sağlanmasını bile zorlaştırabilecek bir kavram olan "iki dillilere yönelik dil eğitimi ve karşılaşılan zorluklar" üzerine kapsamlı bir çalışma yapılması gerektiği düşünülmüştür.

Yapılan ön araştırma sonrası ortaya çıkan genel sorunlar üzerinden iki dillilik bağlamında Türkçe-Arapça Suriyeli mülteci öğrencilerin dil edinimlerinin seyrini ele alma ihtiyacı belirmiştir. Bu doğrultuda iki dillilerde baskın dilin belirlenmesi ile dil değişiminin hangi yönde gerçekleştiğini ve Türkçenin ortalama olarak hangi düzeyde kullanıldığını açıklığa kavuşturma amaçlanmıştır. Yukarıdaki açıklamalar çerçevesinde bu çalışmanın temel amacı, Türkiye'de yaşayan iki dilli Suriyeli mülteci çocukların ikinci dilini (Türkçe) iki dillilik bağlamında tanımlamak ve Türkçeye yönelik kazanım düzeylerini ortaya koymaktır. Çalışmada, bu ana amaç çerçevesinde, bazı başlıca soruların yanıtları aranacaktır. Bunlar:

1. Türkçe-Arapça iki dilli Suriyeli mülteci öğrencilerin Türkçe yetkinlik ve edimleri nasıldır?

- Türkçe-Arapça iki dilli Suriyeli mülteci öğrencilerin Türkçeyi edinim yaşları nedir?
- Türkçe-Arapça iki dilli Suriyeli mülteci öğrencilerin Türkçeyi rahat olarak kullanabilme yaşları nedir?
- Türkçe-Arapça iki dilli Suriyeli mülteci öğrencilerin Türkçe olarak eğitim-öğretim alma süreleri nedir?
- Türkçe-Arapça iki dilli Suriyeli mülteci öğrencilerin Türkiye'de bulunma süreleri nedir?
- Türkçe-Arapça iki dilli Suriyeli mülteci öğrencilerin dil kullanım düzeyleri nedir?
- Türkçe-Arapça iki dilli Suriyeli mülteci öğrencilerin Türkçe yeterlilik düzeyleri nedir?
- Türkçe-Arapça iki dilli Suriyeli mülteci öğrencilerin Türkçeye yönelik tutumları nelerdir?
- Türkçe-Arapça iki dilli Suriyeli mülteci öğrencilerin Türkçeye yönelik uyumları hakkında öğretmen görüşleri nelerdir?
- Türkçe-Arapça iki dilli Suriyeli mülteci öğrencilerin Türkçeye yönelik uyumları hakkında idareci görüşleri nelerdir?
- Türkçe-Arapça iki dilli Suriyeli mülteci öğrencilerin Türkçeye yönelik uyumları hakkında ebeveyn görüşleri nelerdir?

2. Türkçe-Arapça iki dilli Suriyeli mülteci öğrencilerin Türkçe düzeyleri (okuduğunu anlama ve yazma becerileri bağlamında) yaş, cinsiyet ve sınıf düzeyleri… gibi değişkenlerine göre farklılık göstermekte midir?
    - Türkçe-Arapça iki dilli Suriyeli mülteci öğrencilerin Türkçe okuduğunu anlama becerileri sınıf düzeylerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
    - Türkçe-Arapça iki dilli Suriyeli mülteci öğrencilerin Türkçe okuduğunu anlama becerileri cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
    - Türkçe-Arapça iki dilli Suriyeli mülteci öğrencilerin Türkçe okuduğunu anlama becerileri yaşa göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

- Türkçe-Arapça iki dilli Suriyeli mülteci öğrencilerin Türkçe yazma becerileri sınıf düzeylerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
- Türkçe-Arapça iki dilli Suriyeli mülteci öğrencilerin Türkçe yazma becerileri cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
- Türkçe-Arapça iki dilli Suriyeli mülteci öğrencilerin Türkçe yazma becerileri yaşa göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
- Türkçe-Arapça iki dilli Suriyeli mülteci öğrencilerin Türkiye'de yaşama ve Türkçe eğitim alma ile okuduğunu anlama becerileri ve yazma becerileri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?"
- Türkçe-Arapça iki dilli Suriyeli mülteci öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri ile Türkçeyi edinim yaşları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
- Türkçe-Arapça iki dilli Suriyeli mülteci öğrencilerin yazma becerileri ile Türkçeyi edinim yaşları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
- Türkçe-Arapça iki dilli Suriyeli mülteci öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri ile Türkçeyi kullanmada kendilerini rahat hissettikleri yaş arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
- Türkçe-Arapça iki dilli Suriyeli mülteci öğrencilerin yazma becerileri ile Türkçeyi kullanmada kendilerini rahat hissettikleri yaş arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
- Türkçe-Arapça iki dilli Suriyeli mülteci öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri ile dil kullanımları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
- Türkçe-Arapça iki dilli Suriyeli mülteci öğrencilerin yazma becerileri ile dil kullanımları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
- Türkçe-Arapça iki dilli Suriyeli mülteci öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri ile dil yeterlilikleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

- Türkçe-Arapça iki dilli Suriyeli mülteci öğrencilerin yazma becerileri ile dil yeterlilikleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
- Türkçe-Arapça iki dilli Suriyeli mülteci öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri ile dil tutumları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
- Türkçe-Arapça iki dilli Suriyeli mülteci öğrencilerin yazma becerileri ile dil tutumları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
- Türkçe-Arapça iki dilli Suriyeli mülteci öğrencilerin dil yeterlilikleri ile dil tutumları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
- Türkçe-Arapça iki dilli Suriyeli mülteci öğrencilerin dil kullanımları ile dil yeterlilikleri arasındaki ilişki nedir?
- Türkçe-Arapça iki dilli Suriyeli mülteci öğrencilerin dil kullanımları ile dil tutumları arasındaki ilişki nedir?

1.3 Araştırmanın Önemi

Türkiye'de yaşayan iki dilli Suriyeli mülteci öğrencilerin Türkçeye yönelik görüşleri ve bu öğrencilerin eğitim-öğretiminde paya sahip olan veli, öğretmen ve idarecilerin, öğrencilerin dil ve uyum sorunlarına yönelik görüşlerinin tespiti ile öğrencilerin Türkçe dil becerilerine yönelik algıları, okuduğunu anlama ve yazmaya yönelik beceri düzeylerinin tespitinin bu ve benzer araştırmalar için önemli olduğu düşünülmektedir. Dolayısıyla bu araştırma kapsamında ortaya çıkan bulguların, sonuçların, istatistiksel modellerin ve önerilerin, birçok yabancı uyrukluya ev sahipliği yapan Türkiye'de, iki dilliliğin gelişimi açısından önemli olduğu düşünülmektedir.

2. ARAŞTIRMANIN KURAMSAL TEMELİ VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde yapılan çalışmaya dair kuramsal bilgiler ve araştırmalara yer verilmiştir.

2.1 Göç Olgusu

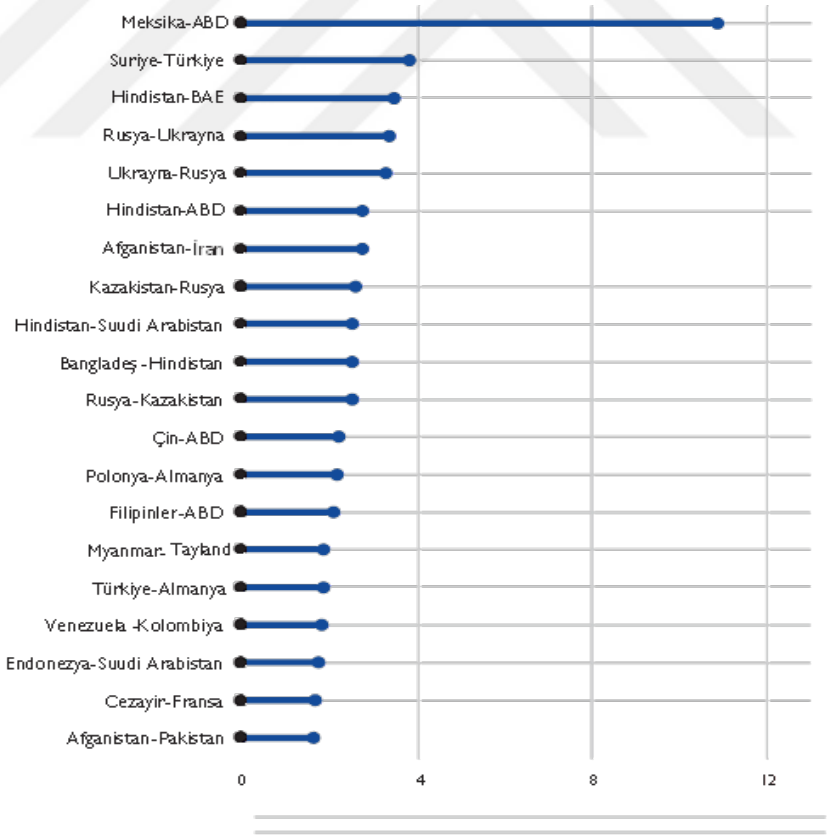
Göç, insanlığın başlangıcından bu yana var olan bir olgudur (Koser, 2007, s: 1). Göç, kimlik ve entegrasyon sorunları açısından oldukça travmatik olabilen bir dizi olayı temsil eder. Süreç ise kökünden sökülmeyi, geleneksel değerlerden ayrılmayı, ev sahibi ülkenin yeni toplumsal ve kültürel durumlarına dahil edilmeyi içerir. Dolayısıyla birçok göçmen için toplumsal uyum süreci pek kolay değildir. Göçün doğal bir sonucu olan uyum, çoğu zaman toplumsal ve kültürel kimlik sorunlarını da beraberinde getirmektedir. Topluma dahil olmaya karşı direnç, genellikle klişeleri ve önyargıları güçlendiren dil sorunlarından ve kültürel olarak tanımlanmış davranışlardan kaynaklanmaktadır. Bu durum, göçmenlerin ev sahibi ülkelerdeki yaşamlarının toplumsal kimlik ve entegrasyon problemlerinde pek çok zorluğu ortaya çıkarmıştır (Shaqiri, 2013). Entegrasyonun tek bir tanımı olmasa da en geniş anlamıyla hem ekonomik hem de toplumsal açıdan dahil olmayı ifade eder (Hynie, 2018).

Mülteci göçü, savaş, iç savaş, antidemokratik tutum, ırk, dil, din, belirli bir toplumsal/siyasal gruba mensup olma gibi sebeplerden dolayı ülkesinde güven sorunu yaşayan, zulüm gören ya da zulüm görme endişesi duyup da gerçekleşen, ülke sınırları dışına doğru bir göçtür (UNHCR, 2018b; Ulusoy ve Sarıkaya, 2010, s. 22; Worster, 2012, s. 101). Dünya çapında en büyük zorluklardan biri olan göç, siyasetten eğitime birçok alanı etkilemektedir (Luchtenberg, 2004, s: 1).

Göç sonucunda mülteciler, iltica ettikleri ülkelerde -başta ekonomik ve toplumsal olmak üzere- birçok sorunla karşılaşmaktadır. Bu durumdan çocuklar daha çok etkilenmekte ve bulundukları ülkelerde yaşadıkları sorunların büyük bir kısmı, ev sahibi ülkedeki uyum süreci boyunca da devam edebilmektedir (McBrien, 2005). Bu sorunun temelinde farklı unsurlar bir arada bulunabilmektedir. Özellikle farklı bir dile ait metinlerin okunduğu, yazıldığı, konuşulduğu bir ortamda çocuk farklı davranış metotları geliştirme eğiliminde olmaktadır. Çünkü dil bakımından kendini yetersiz hisseden çocuk, duygularını öfkeyle açığa vurmak istemektir. Hatta

bu davranışlar, saldırganlık boyutuna ulaşabilmekle birlikte okul kültürüne de zarar verebilme noktasına gelebilmektedir (Trueba, 1990, s: 11). Sonuç itibariyle dil ve etnisite ile ilgili sorunlar genellikle toplumsal gruplar arasındaki gerilimi şiddetlendirmekle birlikte göçe ev sahipliği yapan devletlerin uyum politikaları kapsamında yapacakları bir dil planlaması, toplumsal uyum ve barışa katkıda bulunabilir (Menashy ve Zhakaria, 2018).

Uluslararası göçle ilgili araştırma verileri, göçün dünya genelinde tek tip olmadığını, ekonomik, coğrafi, demografik ve diğer faktörler tarafından şekillendirildiğini, uzun yıllar boyunca geliştirilen "göç koridorları" gibi farklı göç kalıplarını ortaya çıkarmıştır. En büyük koridorlar, gelişmekte olan ülkelerden ABD, Birleşik Arap Emirlikleri, Suudi Arabistan ve Almanya gibi daha büyük ekonomilere doğru olma eğilimindedir. Uluslararası Göç Örgütünün 2022 yılında yayınladığı rapora göre Suriye'den Türkiye'ye olan mülteci göçü, dünyanın en büyük ikinci göç koridoru olarak kayıtlara geçmiştir (McAuliffe ve Triandafyllidou, 2021).



Şekil 2.1. Uluslararası Göç Örgütünün 2022 Yılı Göç Koridoru Verileri (McAuliffe ve Triandafyllidou, 2021)

Göç koridorları, ilk bahsedilen ülkede (menşe ülke) doğan ve ikincisinde (hedef ülke) ikamet eden uluslararası göçmenlerin sayısını ifade etmektedir. Şekil 2.1.'de milyon cinsinden dünya üzerinde bulunan göç koridorlarının istatistiksel verileri verilmiştir. Bu açıdan koridorlar, zaman içinde göç hareketlerinin birikimini temsil etmekle birlikte bu nüfusun devamının zaman içinde hedef ülkelerde yabancı doğumlu nüfuslara nasıl dönüştüğünün bir görüntüsünü sunar (McAuliffe ve Triandafyllidou, 2021).

2.2 Dil, Kültür ve Kimlik

Dil, kültür ve kimlik terimleri birbirini etkileyen ve birbiriyle yakından ilişkili olan terimler olup birçok dilbilimci, kültür araştırmacısı ve sosyolog için başlıca araştırma konuları olmuştur.

Dil, toplumsal yaşamın temelini oluşturan bir yapı (Kramsch, 1998, s: 3), kimliği yansıtan, kültürü aktaran bir taşıyıcıdır. Kültür, genetik olarak aktarılamaz ve kendi başına var olamaz fakat her zaman toplumun üyeleri tarafından paylaşılır ve nesilden nesile aktarılır (Hall, 1976, s. 16). Kimlik ise insanların kim oldukları ve başkalarıyla nasıl ilişki kurdukları hakkında bilgi verir (Hogg ve Abrams, 1988, s: 2).

Dil, kültür ve kimlik arasında güçlü bir bağ vardır (Hall, 1997; Kapağan, 2021). Kültür, anlam paylaşımı iken dil, anlamlandırma sürecidir. Dil, bir kültürdeki duygu, düşünce ve fikirleri ortaya koyan unsurlardan biridir. Kültür ise bir toplumda düşünülmüş ve söylenen en iyi şeylerin; resim, edebiyat, müzik… vb. eserlere aktarılan duyguların somutlaştırılmış halidir. Bunun bir sonucu olarak aynı ya da benzer toplumlar, duygularını benzer şekilde yorumladıkları için aynı kültüre ait olurlar. Yani iki kişi aynı kültüre aitse dünyayı aynı ya da benzer şekilde yorumlar; duygu ve düşüncelerini, birbirlerinin anlayabileceği şekilde karşı tarafa sunar. Dolayısıyla bu açıklamaya göre kültürün katılımcılarına bağlı olduğu söylenebilir. Çeşitli toplumsal uygulamalara dayalı olarak bazı farklı durumlar da oluşabilmektedir. Örneğin farklı kültürlerle, farklı toplumlarla ya da farklı gruplarla iletişim kuran bir kişinin aidiyet ve kimlik konusunda bağlı bulunduğu toplumdan farklılaşması ya da kopması söz konusu olabilir (Hall, 1997).

Teknolojiyle birlikte iletişimin hızla geliştiği günümüzde kültürün kayıt altına alınması ve geleceğe taşınması oldukça zorlaşmıştır. Bu yüzden de kültürün varlığının devamı ve geleceğe aktarımı konusunda en önemli görev dile düşmektedir (Kapağan, 2021). Bu noktada dilin kültür üzerindeki etkileri oldukça

büyüktür. Dilin kültür üzerindeki etkilerinin yanı sıra kültürün de -zaten devingen bir özelliğe sahip olan- dile etkileri -özellikle hızla değişen günümüz teknoloji dünyasında- her geçen gün daha da artmaktadır. Dil, kültürlerin ve milletlerin farklı sahalardaki değişimlerinden (özellikle göç gibi bir değişimden) etkilenmektedir (Göçer, 2013).

Hall'a göre (1997) kültür, üretim, tüketim, düzenleme, temsil ve kimlik olmak üzere beş ana bileşenden meydana gelir. Ona göre bir kültürde anlam üretme süreci şu şekildedir:

Üretim: İnsanların nesneye özel bir anlam kazandırdığı ilk aşamadır.

Tüketim: Nesnenin anlamının insanlar arasında paylaşılmasıdır.

Düzenleme: Anlamın doğru kullanımlarının bağlama göre düzenlenmesidir.

Temsil: Çeşitli metinlerin ve formların oluşturularak anlamın başkalarına tanıtılmasıdır.

Kimlik: Toplumsal ilişkilerde temsil edilen unsurların birbirinden ayrı bir özellik oluşturmasıdır.

Hall (1997), bu sürecin bir döngü olduğunu dolayısıyla da başlangıç ve bitiş noktasının olmadığını söyler. Kültürel kimliğin yalnızca bir varlık meselesi olmadığını aynı zamanda geçmişe olduğu kadar geleceğe ait olan bir var oluş meselesi olduğunu savunur. Hall'ın bakış açısına göre kimlikler, zaman ve mekanı aşarak sürekli bir dönüşüme uğrar.

Hall (1997) tarafından açıklanan dil, kültür ve kimlik ilişkisi, örneklerle daha net anlaşılabilir. Rovira (2008) Küba'dan Amerika'ya göçünü, dil, kültür ve kimlik bağlamında şu şekilde anlatmıştır:

> "Yeni biriyle tanıştığımda her zaman sorulan ilk soru şudur: "Adın ne?" buna "Lourdes" diye yanıt veriyorum. Çünkü bu benim ilk kimliğim; adımdır. Yaşadığım toplumda genellikle sorulan ikinci soru ise şu: "Burada mı yaşıyorsun?". Aslında bu konuşmanın nereye varacağını biliyorum fakat yine de yanıtımı sorulan soruyla sınırlandırıyorum ve "Evet, Miami'de yaşıyorum" diye yanıt veriyorum. Kişinin asıl öğrenmek istediği şeyin aslında bunlar olmadığını çok iyi biliyorum. Asıl merak ettikleri tek şey, etnik kimliğim; hangi ulustan olduğum. Bu sebeple daha fazla merak uyandırmadan "Aslen Kübalıyım" diyorum. Bu diyalog neticesinde şunu anlıyorum: İlk kimlik unsurum nasıl ismimse ikincisi de ırkım oluyor. Hatta

ikinci kimlik unsuru size gerçekte kim olduğum hakkında adımı ve nerede yaşadığımı bilmekten çok daha fazlasını anlatıyor aslında."

2.3 İki Dilliliğin Tanımı

İki dillilik, kişinin yaş, edinim biçimi, maruz kalıp kalmama durumu, edinim koşulları ve her iki dilin yetkinlik düzeyi gibi birçok değişkene bağlı olduğundan alan yazınında ortak ve geçerli bir tanımı olmayan (Güzel, 2010, s: 31) aynı zamanda da pek çok tanımı bulunan bir terimdir (Bölükbaş Kaya, 2019, s: 87). Bialystok (2015, s. 5) bu alandaki ilk zorluğun iki dilliliği tanımlamak olduğunu belirtmiştir. İki dillilik, dilbilimsel, eğitimsel, psikolojik ve sosyolojik açıdan incelenen bir alan olması hasebiyle disiplenlerarası bir alandır. Alan yazınında, terimin tanımlanmasında birbirinden farklı sınıflandırıcı, normatif ve metodolojik kriterler kullanılmıştır (Beziers ve Overbeke, 1968, s: 112-131; Haugen, 1953; Weinreich, 1968) ve terimin hiçbir tanımı genel olarak kabul edilmemektedir. Bloomfield (1984, s. 56) iki dilliliği "iki dilin anadili gibi kontrol edilmesi" olarak tanımlarken Haugen'e göre (1953, s. 6) iki dilli biri "başka dillerde tam ve anlamlı ifadeler" üretir. Weinreich (1968, s. 1) ise iki dilliliği "iki dili dönüşümlü olarak kullanma pratiği" olarak değerlendirir. Bu tanımlamalardan da anlaşılacağı gibi iki dillilik üzerine evrensel ve genel geçer tek bir tanımın varlığından söz edilememektedir.

İngilizce "bilingualism", Almanca "zweisprachigkeit / bilingualitat", Fransızca "bilinguisme" terimlerine karşılık gelen iki dillilik, genel anlamıyla bir kişinin iki dil bilmesi ya da bir toplumda iki dil kullanılması durumu (Vardar, 2007, s: 118) olarak ifade edilmektedir. Çok dillilik ve iki dillilik terimleri, genellikle birden fazla dil becerisi kazanmış kişileri tanımlamak için kullanılmakla beraber oldukça karmaşık toplumsal, psikolojik ve dilbilimsel olgulardır (Bölükbaş Kaya ve diğerleri, 2019, s: 99).

İki dilli kavramını, toplumsal ve bireysel iki dillilik olarak ayrı ayrı ele almak gerekmektedir. Bireysel iki dillilik, bir kişinin ana dilinden farklı bir dille konuşması, düşünmesi ve yazması olarak ifade edilmektedir (Bölükbaş Kaya, 2019, s: 87). Toplumsal iki dillilik ise bir topluluk içinde iki veya daha fazla dilin konuşulması durumudur (Appel ve Muysken, 2005, s: 1; Karaağaç, 2011). Dil dışı sebeplerle bir araya gelen toplumlarda farklı toplumsal iki dillilik biçimleri görülmektedir. Ancak günümüzde iki dillilik artık bu bağlamlarla sınırlı kalmamakta modern, batılı, sanayileşmiş ülkelerde giderek daha fazla

görülmektedir (Appel ve Muysken, 2005, s: 4). Göç hareketleri ile teknoloji ve ulaşım alanındaki ilerlemeler, farklı geçmişlere sahip insanları birbiriyle temasa geçiren temel faktörler olarak kabul edilebilmektedir. Dünya çapında iki dilliliğin bu şekilde artması dilbilim araştırmalarını da etkilemiştir; dil teması ve iki dillilik, genişleyen bir araştırma alanıdır ve bu alanda son zamanlarda çok sayıda çalışma yayınlanmaktadır (Hickey, 2010).

Bialystok'a (2009) göre iki dillilik, bir kişinin iki dili de etkin bir şekilde kullanma yeteneğini ifade eder. Bloomfield'ın (1984, s. 56) gerçek iki dillileri her iki dilde de benzer ölçüde yeterliliğe sahip olan ve kendini ifade edebilen kişiler olarak tanımlamasının aksine Haugen (1953, s. 7), kişinin iki dilli sayılabilmesi için her iki dili de ana dil düzeyinde bilme gerekliliğinin bulunmadığını, bu durumun ender rastlanabilir bir durum olduğunu savunur ve iki dilliliği, kişinin ikinci bir dilde anlamlı ifadeler kullanabilmesi olarak tanımlar. Weinreich (1968) ise iki dilliliği, iki dilin de birbirine alternatif teşkil edecek bir şekilde kullanılabilmesi olarak tanımlar. İki dillilik olgusuna Haugen gibi yaklaşan Diebold (1961) bir kişinin iki dilli olabilmesi için edindiği ikinci dilde tam anlamıyla üretim yapmasının şart olmadığı ve ikinci dili, sadece anlamasının yeterli olduğunu vurgulamaktadır. Dinleme, okuma, yazma ve konuşma olmak üzere dört temel beceri içerisinden herhangi birinde asgari yeterlilik düzeyine sahip kişiler de iki dilli olarak adlandırılmaktadır (Macnamara, 1967). Mükemmel iki dillilik kapsamında ise Lyons (1981), iki dilli bir kişinin ana dilde sahip olduğu yetkinliğe ikinci dilde de sahip olması gerektiğini vurgulamakta ve iki dillilikte mükemmeliyetten bahsedebilmek için bu durumun gerçekleşmesi gerektiğini savunmaktadır. Aksi durumda ise sadece bir dilden diğerine çeviri yapılmış olacağı görüşündedir (Lyons, 1981, s: 282; Tokdemir, 1997, s: 78).

İki dilliliğe bütünsel bir açıdan yaklaşan Grosjean (2010)'a göre iki dillilerin dil sistemleri ile tek dilli kişilerin dil sistemleri birbirinden farklıdır. Bununla birlikte iki dilli bir kişi tek dilli iki kişinin toplamına eşit olmamakla birlikte iki dilliliğin, iki dili de birbirlerinin yerine dönüşümlü olarak veya birbirinin alternatifi olarak kullanma yetisi olduğu da savunulmaktadır. (Mackey, 1970; Weinreich, 1968). İki dilli kişilerin, iki veya daha fazla dilden sadece birini veya hepsini konuşan kişilerle etkileşimleri esnasında toplumsal ve kişisel iletişim ihtiyaçlarını karşıladıklarını savunan Mohanty, iki dilliliğe sosyo-iletişimsel bir bakış açısıyla yaklaşmaktadır (Mohanty, 1995, s: 13). İki dillilik, kişinin iki dilin de sistemiyle

özdeşleşmesinin sonucu olarak ana dilinin dışında hayatının herhangi bir aşamasında kullandığı farklı bir dili, belli ölçülerde kullanma yetisi olarak nitelendirilmektedir. Ayrıca iki dillilik kavramı, kişinin çeşitli nedenlerle veya değişik koşullarda, birden fazla dil edinmesi ve bu dili ana dili seviyesinde kullanması durumu olarak da tanımlanmaktadır (Aksan, 2000, s: 26; Demircan, 1990; Özdemir, 1988). Grosjean (1982, 2010, 2015) tarafından iki dillilerin, günlük yaşamlarında iki veya daha fazla dil kullanan kişiler olduğu belirtilmektedir. Bu görüş, ev sahibi ülkenin dilini konuşan ve bu dili okuyup yazamayan göçmen işçiden, iki dili tamamen akıcı bir şekilde konuşan profesyonel mütercim tercümana kadar iki veya daha fazla dille yaşayan insanları kapsamaktadır. Dil yeterliliği faktörünü, yani iki dillilerin hangi dilleri ne ölçüde bildiğini, göz ardı etmek mümkün olmadığından, Grosjean (1982) hem dil yeterliliği hem de dil kullanımını dikkate alan bir "*Tamamlayıcılık ilkesi*" geliştirmiştir. Tamamlayıcılık ilkesine göre iki dilliler, bildikleri dilleri hayatın farklı alanlarında, farklı zamanlarda, farklı kişilerle edinir ve kullanırlar. Hayattaki farklı ihtiyaçlardan doğan birbirinden farklı dilleri edinme gereksinimi, farklı zamanlarda farklı dilleri kullanma gerekliliği de doğurur (Grosjean, 1982, 2010, 2015).

Weiss (1959), iki dilliliği kültürel çerçevede, "iki dilin de çeviri ihtiyacı duymaksızın; doğrudan, aktif veya pasif olarak kullanılabilmesi" (akt. Bernal, 2022; Güzel, 2010, s. 32; Tokdemir, 1997, s. 78-79) şeklinde tanımlarken Dulkadiroğlu (1999, s. 418), iki dilliliği "işlevsel olarak iki dili de kullanılabilme yetisine sahip olma" olarak tanımlamaktadır. Tokdemir (1997, s. 85) iki dilin doğuştan itibaren öğrenilmesi ve her iki dilde de ana dil kadar yetkin olunması gerektiğini söylerken, Güzel (2010, s. 33) iki dilliliği, "kişinin yabancı bir ülkede, bulunduğu toplum içerisinde hayatın herhangi bir safhasında ana dilinin dışında farklı bir dil öğrenmesi ve o dili kusursuz bir şekilde bilmesi, kullanması fakat kendi milli dilini ve kültürünü de yeteri kadar bilmesi, hayatına tatbik etmesi" şeklinde tanımlamaktadır.

İki dilliliğe ve iki dillilere ilişkin tanımlamalara bakıldığında birbirinden farklı tanımlar yapıldığı görülmektedir. İki dillilik konusunda kişinin ikinci dil ve ana dildeki başarısına istinaden kazançlı veya kayıplı iki dillilik durumlarının ortaya çıktığı belirtilmiştir. Ana dilin prestijli olması ve ikinci dilin de dışlanmaması durumunda kişi her iki dili de eşit şekilde edinmiş olur. Bu durumda

kazançlı iki dillilik, aksi durumda ise kayıplı iki dillilik durumu oluşur (Güzel, 2010, s: 33).

Baker ve Jones (1998, s. 2-3)'a göre kişi, farklı iki dil konuşabilmesine rağmen bu dillerden yalnızca birini kullanmayı tercih edebilir. Çünkü dil kullanımı ve dil yeterliliği farklı birer kavramdır. Kişi iki dili de kullanmak istese bile dillerden birinde kendini yeterli düzeyde ifade edemeyebilir. Bu durumda iki dillilik, dil kullanımı ile dil yeterliliği arasındaki fark olarak tanımlanmıştır (Baker ve Jones, 1998, s: 2-3; Bölükbaş Kaya ve diğerleri, 2019, s: 100).

Dil yeterliliği, kişinin dört temel dil becerisinin her birinde (okuma, yazma, konuşma ve dinleme) farklılıklar gösterebilmektedir. Kişi, günlük hayatta en sık kullandığı dilde diğer dillere göre daha akıcı konuşabilir fakat okuma ve yazmada farklı bir dil kullanabilir. Başka bir kişi, ikinci dil olarak kullandığı dilde okuduğunu ve dinlediğini anlayabilir fakat aynı dilde yazma ve konuşma becerisi gelişmemiş olabilir. Bu durumda kişinin bu dilde algısal yeterliliğe sahip ve edilgen olduğuna kanaat getirilebilir. Her iki dilde de yetkin ve her iki dile de aynı derecede hâkim iki dilli kişi sayısı az olduğundan bir dilin, diğerine göre baskın veya gelişmiş olduğu söylenebilir. Aynı zamanda iki dilli kişilerin her iki dili de etkin bir şekilde kullanması dilsel yeterliliklerinin gelişmiş olduğu anlamına gelmemektedir. Hatta bu iki dilli kişilerin dilsel yeterlilikleri, tek dilli kişilerin dilsel yeterlilikleri kadar gelişmemiş olabilmektedir. Örneğin ana dili Türkçe, ikinci dili ise Rusça olan kişi, Türkçede tek dilli Türk ya da Rusçada da tek dilli bir Rus gibi dilde yeterlilik sahibi olmayabilir. Bu durum, iki dilli kişilerin sahip oldukları dilleri birbirinden farklı ortam veya amaçlarla kullanmalarından kaynaklanmaktadır. Nitekim iki dilli kişilerin dil yeterlilikleri, zaman içerisinde değişen şartlara ve ortam koşullarına göre farklılık göstermektedir (Baker ve Jones, 1998, s: 2-3). Genel anlamda iki dilli kişi, bulunduğu toplumda kendini çok fazla dil grubu ve o kültürle özdeşleştirebilen, iki veya daha fazla dili istenilen düzeyde veya çalışma alanına göre bir yeterlilikte kullanabilen ve bulunduğu toplumun dilini ana dili düzeyinde konuşabilen kişi olarak tanımlanmaktadır (Skutnabb-Kangas, 1981, s: 149-155).

Dil, bir arada bulunan kimliklerin ayrılmaz bir parçası olduğundan, iki dilliliği açıklarken toplumsal ve kültürel yönlerini de dikkate almak oldukça önem arz etmektedir. Dilin nesiller boyu sürdürülmesi, kültürel, ulusal ve etnik kimliklerin korunmasında kilit bir faktördür (Lanza ve Svendsen, 2007). Bu açından iki dillilikle birlikte iki kültürlülük de entelektüel gelişim ve kişisel refah

üzerinde olumlu etkilerle ilişkilendirilebilir (Chen, 2014). İki dillilik ve dil seçimi (Ferguson, 1959; Fishman, 1965, 1967), iki dillilerin etkileşimde oldukları toplumsal mekanizmalar (Auer, 1984; Blom ve Gumperz, 1972; Myers Scotton, 1988; Wei ve diğerleri, 1992), iki dillilerin kullandıkları diller arasındaki geçişler; kod değiştirme, kod karıştırma (Clyne, 1987; Johanson, 1993; Myers Scotton, 1993; Myers Scotton ve Jake, 2020; Poplack, 1980), iki dilli çocukların dil edinim süreçleri (Genesee, 1989; Meisel, 1989), iki dilli kişilerin psikodilbilimsel açıdan zihinsel süreçleri ve dil kullanımları (Grosjean, 1997; M. Paradis, 1990) ve iki dilli kişilerin dil tutumları (Baker, 1992) gibi konular, pek çok toplumdilbilimsel araştırmaya konu olmuştur.

Perez (2009) tarafından Amerika'da, Latin kökenlilerin siyasi tutumlarını ölçmek için geliştirilen iki dilli anketler incelenmiştir. Anketlerde İngilizce ve İspanyolca olmak üzere iki dil kullanılmıştır. Fakat bu iki dildeki her bir maddenin geçerliliğinin birbirine eşdeğer olmadığı, dil grupları arasında karşılaştırılabilirliğin ise güvenilir sonuçlar vermediği tespit edilmiştir. Dil, kişilerin zaman algısını ve geleceğe yönelik politikalara desteğini şekillendirdiği gibi kişisel görüşler üzerinde de etkili olmaktadır (Perez ve Tavits, 2017). Bu sebeple bir dildeki test, anket, ölçek… vb. araçların farklı bir dile çevrilmesi, güvenirliklerinin yinelenmesini gerektirmektedir.

Roodi ve Slavkov (2022) ikinci dil edinimi araştırmalarında giderek daha popüler hale gelen, daha yüksek motivasyon ve katılımla ilişkilendirilen bir unsur olarak *oyunla öğretimi* ön plana çıkarmıştır. Yapılan çalışmalar neticesinde oyunun ve oyun unsuru materyallerin öğrenme ortamında kullanımının faydalı olduğu görülmüştür. Ancak öğrenme ortamında oyunlaştırma ve dilsel riskler almaya ilişkin araştırmalar yetersizdir. Dil riski, öğrencilerin ikinci dillerinde gerçekleştirdiği, hata yapma vb. faktörler nedeniyle "riskli" olarak kabul edilebilecek özgün bir iletişimsel eylemdir. Bu bağlamda, iki dilli sınıflarda uygulanmak üzere Dilsel Risk Alma Girişimi (LRTI) [1] adlı proje, Ottawa

[1] Bu pedagojik proje, üniversitenin iki dilli kampüsünü, dil edinimi için özgün, "yaşayan ve nefes alan" bir ortama dönüştürmeyi amaçlamaktadır. Girişim, yeni bir dil kullanmanın, dil öğrenenlerin hata yapma, yanlış anlaşılma, başkalarını yanlış anlama, farklı bir kimliğe bürünme, mevcut dil kullanım alışkanlıklarını değiştirme… vb. nedenlerle kendilerini rahatsız hissedebilecekleri "riskli" bir etkinlik olduğunu kabul etmektedir. Bu risk de öğrencilerin tercih ettikleri dilin konfor bölgelerinde kalmasına ve üniversitenin iki dilli kampüsünde öğrendikleri dili pratik etmek için sayısız fırsattan yararlanmakta tereddüt etmelerine neden olabilmektedir. Dilsel Risk Alma Pasaportu, Fransızca-İngilizce dil sınıflarında öğrencilerin kullanımına açık olmakla birlikte onları,

Üniversitesi kampüsünde test edilmiştir. Projeyi değerlendirmek için alandaki mevcut araştırmalardan yararlanan analitik bir araç geliştirilmiştir. Verilerin çözümlenmesi neticesinde araştırmanın girdilerinin, oyunlaştırma parametreleriyle uyumlu olduğu görülmüş ancak proje tasarımında daha fazla iyileştirme yapılması gerektiği saptanmıştır (Slavkov, 2023). Bunun yanında Luo ve diğerleri (2015) tarafından öğrencilerin, yetenek ve tutumları ile öğretim içeriklerinin teknik gereksinimlerle uyumlu hale getirme ihtiyacını vurgulayan iki dilli öğretim sistemlerinin kurulmasına yönelik çalışmalar da yapılmıştır.

Turnbull (2018) tarafından ikinci dil öğrenme sürecinde birinci dilin kullanımına ilişkin hem öğrencilerin hem de öğretmenlerin görüşleri dikkate alınarak Japonya'da İngilizce eğitimi araştırılmıştır. Alan yazınında yapılan çalışmalarda iki dillilik durumu genellikle çoğunluk dilini öğrenen azınlıklar bağlamında ele alınırken Turnbull (2018, 2021) çalışmalarında genellikle iki dillileri, azınlık dilini öğrenen çoğunluk dili konuşucuları bağlamında ele almıştır. Turnbull (2021) tarafından yapılan araştırmada azınlık dili olarak İngilizce öğrenen Japon öğrencilerin iki dillilik bakış açıları araştırılmış ve sonuç olarak Japon öğrencilerin kendilerini iki dilli olarak tanımlamadıkları, İngilizceyi ikinci dil olarak değil yabancı bir dil olarak, iki dilliliği ise ulaşılamaz bir hedef olarak gördükleri tespit edilmiştir. Bununla birlikte bazı çalışmalarda ise iki dilli öğrencilerin yaşadıkları dil çatışması gibi öğrenme deneyimlerini etkileyebilecek potansiyel zorluklardan da bahsedilmiştir (Kızıltaş, 2022). Bu zorluklara rağmen Lenters (2004) tarafından iki dilliliğin özellikle her iki dilde de aralarında aktarımın gerçekleşebileceği bir düzeye ulaştığında, bilişsel ve duygusal kazanımlarla ilişkilendirilebileceği düşünülmektedir.

Sonuç olarak, iki dilliliğin kişi üzerinde çok yönlü bir etkiye sahip olduğu, kişisel sonuçlarda ise olumlu yönde potansiyel farklılıklar olduğu görülmektedir. Yapılan araştırmalar ayrıca iki dilli eğitimin üçüncü bir dilin edinimini geliştirdiğini de göstermektedir (Sanz, 2000). İki dillilik, dil edinim yaşı, dilsel yeterlilik, ortam koşulları… vb. gibi faktörlerden etkilenir. İki dilliliği ve kişinin dil hakimiyetini anlamak için çeşitli testlerle (Birdsong, 2006; Cutler, Mehler, Norris ve Segui, 1992; M. H. Daller, Yıldız, Jong, Kan ve Başbağı, 2011; Dunn ve Fox Tree, 2009;

sınıfta edindikleri becerileri sınıf dışındaki özgün ortamlara taşımaya ve hizmetlerden faydalanıp etkileşime girerek iki dilli yaşamaya teşvik eder ve onları kampüs içerisinde ikinci dillerinde çeşitli aktivitelere dahil eder. Projenin amacı, dilsel risk alma kavramını, eğitim ve psikolojiye dayanan bir perspektiften araştırmaktadır (Slavkov, 2023).

Favreau ve Segalowitz, 1982; Flege ve Liu, 2001; Grosjean, 1989, 1998; Hakuta, Bialystok ve Wiley, 2003) kişinin ve kullandığı dillerin etkileşim alanlarının, farklı boyutlarda, kapsamlı bir şekilde incelenmesi gerekmektedir.

2.4 İki Dilliliğin Türleri

İki dillilik, çeşitli bağlamlarda kapsamlı bir şekilde incelenmiş karmaşık bir olgudur. İki dillilikle ilişkili bilişsel faydalar ve zararlar, birbirinden farklı alanların ilgi konusu olmuştur.

Alan yazınında iki dilliliğe dair birçok tanım olduğu gibi birbirinden farklı iki dillilik türlerinden de bahsedilmiştir. Bunlardan bazıları için alan yazınında ortak bir görüş mevcuttur. Buna en iyi örnek doğumdan itibaren veya çok küçük yaşta aynı anda iki dil edinen kişileri ifade eden erken iki dilliliktir (Barac ve diğerleri, 2014). Diğer bir tür ise, kişilerin önce bir dil edinmesi, yaşamlarının ilerleyen dönemlerinde ise ikinci bir dil edinmesi durumunda ortaya çıkan sıralı iki dilliliktir (Tusun, 2022). Araştırmalar, iki dilliliğin bilişsel kontrol ve yürütücü işlevler üzerinde önemli bir etkiye sahip olabileceğini göstermektedir (J. T. Daller ve diğerleri, 2020; Dash ve Kar, 2014; Gervain ve Werker, 2013).

Erken iki dilliliğin, artan dikkat kontrolü, çalışma belleği, dilbilimsel farkındalık, soyut ve sembolik temsil becerileri gibi bilişsel faydalara sahip olduğu saptanmıştır (Adesope ve diğerleri, 2010). Yapılan bu araştırmaya göre birden fazla dile erken yaşta maruz kalmanın bilişsel gelişim üzerinde olumlu etkilerinin olabileceği söylenebilir.

Sıralı iki dillilik farklı bilişsel süreçleri içerir. Araştırmalar, sıralı iki dillilerin, zihinsel kümeler arasında geçiş yapma yeteneği olan görev değiştirmede daha fazla verimlilik gösteren kişiler olduğunu belirtmekte ve yaşamın ilerleyen dönemlerinde ikinci bir dil edinmenin belirli bilişsel faydalarının olabileceğini söylemektedir (Prior ve Macwhinney, 2009).

İki dilliliğe dair alan yazınındaki mevcut türler ve bu türler arasındaki ayrımlar genellikle iki dilli kişiler üzerinde yapılan çalışmalar neticesinde tespit edilmiştir (Karahan ve Savaşçı, 2021). Fakat kitle ve toplum boyutunda düşünüldüğünde, kişinin iki dilliliğini ölçmek ve iki dillilik türüne karar vermek oldukça zordur. Dolayısıyla genel anlamda toplum düzeyinde "seçkin iki dillilik" ve "halk iki dilliliği" şeklinde bir başka ayrım ortaya konulmuştur (Edwards, 1994; Harding ve Riley, 1986). Seçkin iki dilliler "ayrıcalıklı orta ve üst sınıf kişiler, birçok toplumun iyi eğitilmiş üyeleri" (Paulson, 1975, 1980; akt. Harding ve Riley,

1986; Karahan ve Savaşçı, 2021) olarak tanımlanır. Seçkin iki dillilik, toplumsal, kültürel ve ekonomik prestijle paralellik (Baker ve Jones, 1998) gösterirken, halk iki dilliliği, hayatta kalmak amacıyla, isteksizce, bir toplum içerisinde iki dilli olmak zorunda kalan etnik grupların yetersiz durumlarından kaynaklanan bir iki dillilik durumu olarak ifade edilmektedir (akt. Harding ve Riley, 1986; Tosi, 1979).

Alan yazınında iki dilliliğin toplumsal ve kültürel boyutunun yanı sıra bilişsel boyutunun öneminden de sıkça söz edilmektedir. Örneğin, dil yeterliliği, diller arasındaki tipolojik mesafe, dil sisteminin özellikleri ve dillerin öğrenilme sırası, iki dilli kişilerin bilişsel gelişiminde önemli rol oynamaktadır (Barac ve diğerleri, 2014). Bununla birlikte kelime dağarcığı kapasitesinin büyüklüğü ve otokontrol yeteneği, iki dillilerde *sözcüksel erişimi*[2] de önemli ölçüde etkileyen bilişsel faktörlerdir (Bialystok ve diğerleri, 2008).

Sonuç olarak iki dillilik, bilişsel boyutu da olan çeşitli türlerdeki karmaşık bir olgudur. Erken iki dillilik ve sıralı iki dillilik de her biri kendi bilişsel faydalarına sahip iki ana türdür. Dil yeterliliği, diller arası tipolojik mesafe ve yönetici kontrol yetenekleri gibi faktörler de iki dilli kişilerin bilişsel gelişimini daha da şekillendiren faktörlerdir.

Dolayısıyla iki dillilik, kişinin her iki dildeki yeterliliğine, ikinci dilinin edinim yaşına, ana dilinin düzeyine, ana dilinin ve ikinci dilinin edinim evrelerine, ana dildeki okuryazarlık durumuna, ikinci dildeki dört temel becerisinin durumuna, kültürel aidiyetlik hissine, ana dili ile ikinci dilinin birbirini olumlu veya olumsuz etkilemesi durumuna ve çevresel faktörlere göre farklı pek çok değişkenle ilişkilendirilerek açıklanabilmektedir. Bu nedenle iki dillilikte çalışma alanlarına ve ilişkilendirildikleri değişkenlere göre birçok türe rastlanılmaktadır.

Bu doğrultuda aşağıda farklı değişkenlerden etkilenme durumlarına göre oluşan bazı iki dillilik türlerine ilişkin tanımlamalar, başlıklar halinde tasnif edilerek sunulmuştur.

2.4.1 Dil Yeterliliğine Dayalı İki Dillilik Türleri

İki dillilik, kişilerin her iki dilde de işlevsel yeterliliğe erişmeleri, konuşma becerisine sahip olmaları ve her iki dilde de benzer faaliyetler gerçekleştirebilmeleri olarak kabul edilmektedir (Carlson ve Meltzoff, 2008). Bununla birlikte, iki dillilik,

[2] Göndergelerin zihindeki yansımasının dil ile ifade edilmesi; gösterge.

kategorik bir değişken olmayıp dil yeterliliği ile dil kullanımı arasındaki bir etkileşimdir (Luk ve Bialystok, 2013).

Dil yeterliliği, iki dilli kişiler arasında kişiden kişiye değişebilir. Bazı iki dilliler, dengeli iki dilliler olarak bilinen her iki dilde de yüksek yeterliliğe sahip kimseler olabilir. Bu kişiler kullandıkları dillerden en az birinde yüksek dil yeterliliğine sahip veya her iki dilde de eşit derecede yetkin olabilirler. Öte yandan, bazı iki dilliler ise her iki dilde de düşük yeterliliğe sahip olabilmektedir. Bu durumların yanı sıra bir dilde yüksek yeterliliğe, diğerinde ise daha düşük yeterliliğe sahip iki dilliler de mevcuttur. Bu kişiler hangi dilde daha yeterli olduklarına bağlı olarak *birinci dili baskın* veya *ikinci dili baskın* olarak sınıflandırılabilir (P. I. Cohen ve Armon-Lotem, 2013). İki dilli kişilerin farklı düşünme yeteneklerinde rol oynayan ilk faktör konuştuğu dilin (en sık kullandığı) yeterlilik düzeyidir (Kharkhurin, 2008).

İki dilli kişilerde dil yeterlilik düzeyi, bilişsel yeteneklerini de etkilemektedir. Yapılan araştırmalar, iki dilliliğin bilişsel yetenekler üzerindeki etkisinin, bir kontrol mekanizması gibi, kişinin her iki dilde de dil yeterlilik düzeyine bağlı olduğunu göstermektedir. Araştırma sonuçları neticesinde her iki dilde de yüksek dil yeterliliğine sahip iki dilli çocukların, daha düşük dil yeterlilik düzeyine sahip kısmen iki dilli çocuklara kıyasla bilişsel anlamda daha üstün olabileceği görülmektedir (Bialystok ve diğerleri, 2005). Lambert (1955), dil yeterlilik düzeylerine göre iki dilliği, dengeli iki dillilik ve baskın iki dillilik olarak iki farklı tür olarak değerlendirmiştir.

Sonuç olarak, dil yeterliliğine dayalı her iki dilde de yüksek yeterliliğe sahip dengeli iki dilliler, bir dilde diğerine göre daha yüksek yeterliliğe sahip birinci dil baskın veya ikinci dil baskın iki dilliler veya her iki dilde de düşük yeterliliğe sahip sınırlı iki dilliler olmak üzere birbirinden farklı iki dillilik türlerinden bahsedilebilir (Bialystok 2009).

2.4.1.1 Dengeli İki Dillilik

Kişilerin her iki dilde de benzer yeterlilik ve kullanım sergilediği dengeli iki dillilik, alan yazınında kapsamlı bir araştırma konusu olmuştur (Claussenius-Kalman ve diğerleri, 2021). Her iki dildeki temel becerilerin düzeyleri birbirini yakınsa kişi, dengeli iki dilli olarak tanımlanmaktadır (Haugen, 1953). Ayrıca dengeli iki dillilik, kişinin her iki dili de birbirine karıştırmadan, kullanım bağlamlarını ayırt ederek eşit yeterlilikte ve başarılı bir şekilde kullanabilmesi

olarak belirtilmektedir. Bu durumdan kişinin hem ana dilde hem de ikinci dilde kaliteli bir edinim süreci yaşadığı da anlaşılmaktadır (Uyar, 2012, s: 21; Bölükbaş Kaya ve diğerleri, 2019, s: 101). Dengeli iki dilliliğin anlaşılmasında başlıca faktörler olan dile hakimiyet, sözel akıcılık ve dil kontrolünün her iki dilde de benzer yeterlilik düzeyi seviyesinde olması gerekmektedir (Shishkin ve Ecke, 2018).

Araştırmalar, dengeli iki dillilerin, dengesiz iki dillilere kıyasla gelişmiş bilişsel yetenekler sergileyebileceğini göstermektedir. Örneğin, son derece yeterli, dengeli iki dillilik, bilişsel kontrol bölgelerinde daha ince bir korteks ile ilişkilendirilmiştir. Bu durum, her iki dili de esnek bir şekilde zihinde uyarlamak ve kullanmak için ömür boyu öğrenmeyi yansıtmaktadır (Claussenius-Kalman ve diğerleri, 2021). Dengeli iki dillilerin bilişsel kontrol görevlerinde, dengeli iki dillilerden daha iyi performans gösterdiği tespit edilmiştir. Bu da, özellikle, iki dilli küçük çocuklarda dilin dengeli dil kullanımı ile bilişsel kontrol arasında pozitif bir ilişki olduğunu göstermektedir (Verhagen ve diğerleri, 2019).

Dengeli iki dillilik üzerine yapılan araştırmalar, dil yeterliliği ve kullanımıyla ilgili faydalar ve farklılıklar hakkında çeşitli yaklaşımlar ortaya koymaktadır. Dengeli iki dilli kişilerin ses bilgisel aktarımı, dil yeterliliği, baskınlık ve bilişsel yetenekleri, karmaşık bir etkileşim oluşturmaktadır. Bu yüzden dengeli iki dillilik, alan yazınında sürekli bir araştırma konusu olmaktadır.

2.4.1.2 Baskın İki Dillilik

İki dilli kişiler, dillerinin her birinde farklı derecelerde yeterlilik ve baskınlık gösterebilmektedir. Bu durum da iki dilli kişilerin bilişsel performanslarını etkileyebilen bir unsurdur. Araştırmalar, iki dillilerin çeşitli deneysel görevlerde farklı dil yeterliliği ve baskınlık kalıpları sergileyebildiğini göstermektedir (Prior ve Gollan, 2011). İki dilli bir kişinin, iki dilden birinde dilsel beceriler açısından daha yeterli olması ve bu dili daha sık kullanması, baskın iki dillilik durumunu ortaya çıkarmaktadır (Uyar, 2012, s: 21).

İki dilliler, genellikle, dil baskınlığına göre üç gruba ayrılır. Bunlar:

- *Birinci dili baskın iki dilliler,*
- *İkinci dili baskın iki dilliler,*
- Her iki dilde de benzer yeterlilik seviyelerine sahip olan *dengeli iki dillilerdir* (Vicente ve diğerleri, 2019).

Dil baskınlığının, iki dillilerde, bilişsel performansı etkileyebileceğini yapılan araştırmalar göstermektedir. Daha dengeli iki dillilerin, bir dilde güçlü bir baskınlığa sahip iki dillilere göre diğer dillerinden gelen müdahaleyi daha sık azaltma ihtiyacı duyduğu tespit edilmiştir (Nicoladis ve diğerleri, 2018). İki dilin de etkin bir şekilde kullanımını ifade eden *aktif iki dillilik*, özellikle düşük eğitim seviyesine sahip iki dilli kişilerde, baskın dil üzerinde olumlu etkiler göstermektedir. (Garraffa ve diğerleri, 2017). Dil baskınlığı, iki dillilerin çeşitli görevlerdeki performansını etkilediğinden, bu alanda yapılan çalışmaların da değerlendirilmesi neticesinde, oldukça önemli olduğu sonucuna ulaşılmıştır (J. T. Daller, 2019). Örneğin, erken iki dilliliğin geç öğrenilen bir dili kontrol etmedeki etkisi üzerine yapılan bir araştırmada, erken iki dilli konuşmacıların, baskın ve geç edinilmiş bir dili, geç iki dilli konuşmacılardan daha farklı bir şekilde kontrol edebileceği tespit edilmiştir (Martin ve diğerleri, 2013).

Diaz (1983) tarafından geliştirilen *"İki dillilik düzeyi hipotezi"ne* göre iki dillilik, yalnızca, ikinci dilin erken yaşlarda edinilmesi durumunda bilişsel yeteneği geliştirir (akt. Jarvis ve diğerleri, 1995). İngilizce yeterliliği düşük olan, İspanyolca-İngilizce baskın iki dilliler üzerinde yapılan bir araştırmada *iki dillilik düzeyi hipotezi* test edilmiş ve hipotezin aksine iki dillilik derecesi ile genel zeka arasında herhangi bir ilişki gözlemlenmemiştir. Böylece iki dilliliğin bilişsel gelişim üzerindeki etkilerinin, yalnızca ikinci dildeki yeterlilik düzeyine bakarak tespit edilemeyeceği sonucuna varılmıştır (Jarvis ve diğerleri, 1995).

Genel olarak, iki dilli kişilerde değişen oranlardaki dil yeterliliği ve dil baskınlığı, bilişsel performanslarını önemli ölçüde etkilemektedir. Dil baskınlığını değerlendirmek, iki dilli kişilerin dil kullanımı ve dil yeterliliğindeki performansını anlamak için önemli bir kriterdir.

2.4.1.3 Sınırlı İki Dillilik

Sınırlı iki dillilik, bir kişinin, iki dile maruz kaldığı ancak her ikisinde de tam olarak yetkin olmadığı durumu ifade eder (Bialystok, 2009). Sınırlı iki dillilik, kişinin her iki dilin de konuşucusu olmasına rağmen dil edinim süreçlerindeki kalitesizlik nedeniyle dillerin bilişsel olarak tamamlanamaması durumu olarak da ifade edilmiştir (Uyar, 2012, s: 21). Bu alanda yapılan çalışmalar sürekli olarak iki dilli çocukların sınırlı dil becerileri nedeniyle akademik başarısızlık riski altında olduğunu öne sürmektedir (Dolean, 2021). Bununla birlikte bazı araştırmacılar, iki dilliliğin her iki dilde de sınırlı yeterliliğe sahip kişiler üzerindeki bilişsel ve diğer

etkilerinin, alan yazınında yeterince ve kapsamlı bir şekilde araştırılmadığını belirtmektedir (Voits ve diğerleri, 2020).

Sonuç olarak iki dilliliğin çeşitli bilişsel ve dilsel etkileri olduğu vurgulansa da sınırlı iki dilliliğin, kişinin bilişsel ve diğer işlevler üzerindeki özel etkileri, daha fazla araştırma gerektiren bir alan olmaya devam etmektedir.

2.4.2 Dil Becerilerine Göre İki Dillilik Türleri

İki dillilik, dil becerilerine ve yeterlilik seviyelerine göre kategorize edilmektedir. Bu anlamda iki dillilik, kişilerin her iki dildeki okuma, yazma, konuşma ve dinleme becerilerindeki yeterlilik durumlarına göre ikiye ayrılmıştır (Bialystok, 2001). Her iki dilde de yetkin olan kişiler, dile özgü seçim yapabilme süreçlerini kontrol edebilmektedirler (Costa ve diğerleri, 2006). Ayrıca Spiridonova (2021) tarafından iki dilli kişilerin dil yeterlilik seviyelerinin, kişilerarası temel iletişim becerileri ile bilişsel ve akademik dil yeterliliği olarak gruplara ayrılabileceği de belirtilmektedir.

2.4.2.1 Üretimsel İki dillilik

İki dilliliğin kişiler üzerindeki bilişsel ve dilsel etkileri olarak ifade edilen üretimsel iki dillilik, kişinin her iki dilde de konuşması ve/veya yazması durumu olarak tanımlanmaktadır. Üretimsel iki dillilik aynı zamanda kişilerin iki dilde aktif ve akıcı bir şekilde konuşma üretme yeteneği olarak da ifade edilmekle birlikte, iki dilli kişilerin konuşma ve yazma becerisinde eşit yeterliliğe sahip oldukları anlamına da gelmemektedir. (Bialystok ve diğerleri, 2008; Bölükbaş Kaya ve diğerleri, 2019, s: 101-102).

İkinci dil ediniminde diller arası etkinin üretimsel iki dilliliğe etkisi üzerine yapılmış bir araştırmada, çocukların akranlarıyla iletişimindeki diller arası etkinin mi yoksa iki dilli ailelerin etkisinin mi daha baskın olduğu araştırılmış fakat araştırma neticesinde bu konuda net bir ayrım görülememiştir (J. Paradis ve Navarro, 2003). İki dilliler üzerindeki girdilerin etkisinin araştırıldığı bir başka çalışmada, iki dillilik ve müzik bilgisinin birlikte görüldüğü iki dillilerde bilişsel kontrolün arttığı tespit edilmiştir. Bu durum ise birden fazla girdinin üretimsel iki dilliliğin gelişimine katkıda bulunabileceğini göstermektedir (Schroeder ve diğerleri, 2016). Emmorey ve diğerleri (2008)'ne göre üretimsel iki dilliler, iki dilde tek bir sözcüksel kavramı kodlamak için deneyimlerini ve yeteneklerini kullanarak gelişmiş bilişsel kontrol sergilemektedirler.

İşitsel olarak sözcüğün tanınması ya da üretilmesi, yankılama (akustik), ses farkındalığı (fonoloji) ve kavramsal açıdan sinirsel mekanizmalar arasında hızlı dönüşümler gerektirir. İki dilli kişiler, bu dönüşümleri hem birinci hem ikinci dilde gerçekleştirerek bir kavramı karşılayan kelimenin bildiği dillerdeki karşılıklarını hem tanıyabilir hem üretebilir. Bu kapsamda yapılan bir çalışmada beyindeki girdilerle değişmeyen anlamsal temsilleri araştırmak (kod çözme) için iki dilli kişilerin kapasitesinden faydalanılmıştır. Çalışmada iki dilli kişilerin kod çözme becerileri, EEG[3] ile çözümlenmiştir (Correia ve diğerleri, 2015). Ayrıca, iki dilli cümle üretimi bağımlı değişkeninin, diller arasındaki sözdizimsel sıklık ve benzerlik bağımlı değişkenleri tarafından modüle edildiği gösterilmiştir. Bu durum da iki dillilerin üretim yeteneklerinin çeşitli girdilerden ve dilsel faktörlerden etkilendiğini göstermektedir (Runnqvist ve diğerleri, 2013).

Genel olarak yapılan araştırmalar sonucu, üretimsel iki dilliliğin bilişsel kontrol, girdi, müzik yeteneği ve dilsel özellikler gibi çeşitli faktörlerden etkilendiği görülmektedir. Üretimsel iki dillilik -dilsel ve bilişsel olarak- kişinin gelişimini, iki dilliliğin yararlarını ve zararlarını kavramak için önem arz etmektedir.

2.4.2.2 Algısal İki Dillilik

Algısal iki dillilik, iki dilli kişilerin tek dillilere kıyasla gelişmiş algısal işleme yetenekleri sergilemesi olgusunu ifade etmektedir. Bu gelişmiş algısal işleme, çeşitli bilişsel görevlerde belirgin bir şekilde kendini gösterir ve bilişsel kontrol ile ilişkilidir. Yapılan araştırmalar, iki dilliliğin, kişilerin beyin yapılarını değiştirdiğini, bilişsel işlemede daha fazla verimlilik sağlayan motor ve algısal süreçlerini arttırdığını göstermektedir (Grundy ve diğerleri, 2017). Öte yandan bir başka görüşe göre algısal iki dillilik, kişinin ikinci dilde anlama becerisine sahip olup anlatma becerisinin gelişmediği bir durum olarak ifade edilmektedir (Rosenback, 2016).

İki dillilik, kişiye yaşam boyu çeşitli kazanımlar sunar. Özellikle yaşlılık sürecinde, bilişsel kontrol için sinirsel verimliliği koruduğu, sadece dilsel olmayıp genel amaçlı yürütücü kontrol sistemlerini güçlendirdiği ve dilsel olmayan algısal görevler için fayda sağladığı saptanmıştır (Gold ve diğerleri, 2013). İki dillilerin her iki dilde de kelime öğrenirken o dildeki kelimelere yönelik belirli algısal

[3] EEG (Elektroensefalografi), beyin hücreleri kaynaklı normal veya anormal dalgaları, genellikle kafa derisi üzerinden (bazen doğrudan beyin üzerinden) izleyip ölçen bir yöntemdir (Karabudak, 2014).

deneyimlerin, bu kelimelerin anlamsal özelliklerini etkilediği gözlenmiştir. Bu anlamda iki dillilikte bağlam temelli anlamlandırma sürecinin önemi de vurgulanmaktadır (Pan ve diğerleri, 2021). İki dilli kişilerin, temel bilişsel mekanizmalarını yansıtan paralel dil aktivasyonu ve engelleyici kontrol mekanizmalarının devreye girmesiyle, konuşma algısında gelişmiş algısal işleme yeteneği sergiledikleri öne sürülmektedir (Giezen ve diğerleri, 2015). Dijkstra, Van Heuven ve Grainger (1998) tarafından yapılan bir araştırmada, Hollandaca-İngilizce iki dilli kişilere *köpek* resmi (gösterilen) sunulmuş ve bunun göstereninin sözlü olarak ifade etmeleri istenmiştir. Bu süreçte iki dilli kişinin paralel dil aktivasyonu devreye girmiş olup gösterileni her iki dilde de anlamlandırmıştır fakat engelleyici kontrol mekanizması tarafından gösteren, Hollandaca değil de İngilizce olarak telaffuz edilmiştir. Bu yönüyle iki dillilik, bilişsel olarak oldukça karmaşık bir süreçtir ve birçok değişkenden etkilenebilir.

Algısal iki dillilik, iki dilli kişilerin konuşma algıları ve bilişsel kontrolleri dahil olmak üzere çeşitli bilişsel görevlerde gelişmiş algısal işleme yetenekleri sergilediğini göstermektedir.

2.4.3 Dil Edinim Yaşına Göre İki Dillilik Türleri

Çoğu göçmen, ev sahibi ülkenin dilini ikinci dil olarak öğrenme göreviyle karşı karşıyadır. Bu süreçte ikinci dili edinme hızını ve elde ettikleri ikinci dil yeterlilik düzeyini etkileyen faktörleri anlamak ise hem pratik hem de teorik açıdan oldukça önem taşır (Jia ve diğerleri, 2002). Bu çalışmanın da odak noktası olan önemli problemlerden biri, Suriyeli mülteci öğrenciler özelinde, ikinci dil ediniminde yaş faktörünün etkisidir.

Dil ediniminde kritik yaş üzerine birçok çalışmanın varlığı tespit edilmiş ve bu konu, birçok araştırmacının ilgi odağı olmuştur (Patkowski, 1980, 1990; Harley ve Wang, 1997; Birdsong, 1999; Marinova-Todd ve diğerleri, 2000). Bazı araştırmacılar tarafından her ne kadar yetişkinlerin öğrenmenin ilk aşamasında daha küçük yaş gruplarından daha hızlı ilerlediklerini kanıtlasa da (Olson ve Samuels, 1973; Snow ve Hoefnagel-Höhle, 1977, 1978) uzun vadede, daha küçük yaştakilerin nihai yeterlilik açsısından daha üstün olduğu genellemesine varılmıştır (Asher ve Garcia, 1969; Oyama, 1976; Johnson ve Newport, 1989; Patkowski, 1990). Bu araştırmacılardan bazıları çocukların, uzun vadede, nihai yeterlilik açısından yetişkinlere nazaran daha üstün bir performans sergilemesini, ikinci dil edinimi için nörobiyolojik temelli ve alana özgü kritik bir dönemin kanıtı olarak

görürken (Asher ve Garcia, 1969; Johnson, 1992; Johnson ve Newport, 1989; Patkowski, 1990), diğerleri bilişsel, toplumsal ve çevresel faktörleri bu olgunun ana nedenleri olarak görmektedir (Bialystok ve Hakuta, 1994, 1999; Bialystok ve Miller, 1999; Flege ve diğerleri, 1999; Snow ve Hoefnagel-Höhle, 1978).

Asher ve Garcia (1969), "ikinci bir dil öğrenmeye başlamak için en uygun yaş nedir?" sorusuna yanıt ararken çeşitli teorilerden faydalanmıştır. Bunlar, *beyin plastisitesi teorisi, biyolojik yatkınlık teorisi, basımlama teorisi* şeklindedir. Tüm bu teorilerin ortak teması, çocuğun erken gelişim döneminde ikinci bir dile maruz kalmasının, o dildeki kelimelerde, anadile benzer bir telaffuz edinme olasılığının da bir o kadar yüksek olduğunu savunmasıdır.

Beyin plastisitesi[4] teorisi, küçük bir çocuğun beyninin dil edinirken hücresel bir alıcılığa sahip olduğunu savunur. Bu alıcılığın ise biyolojik saat gibi bir mekanizma tarafından kontrol edilen esneklik özelliğinin bir fonksiyonu olabileceği düşünülmektedir. Yaşla birlikte bu mekanizma, organizmanın dil öğrenme kapasitesini azaltır. Biyolojik bir mekanizma tarafından kontrol edilen bir beyin plastisitesi teorisi için klinik kanıtlar da sunulmuştur. Örneğin, Penfield ve Roberts (1959 akt. Asher ve Garcia, 1969) kaza vakalarında, beynin sol yarımküresi hasar gören ve konuşma yetisi kaybolan çocukların konuşma gücünde, ilerleyen zamanlarda bir iyileşmenin görülebileceğini savunmuştur. Ayrıca, bu tür durumlarda konuşmayı yeniden kazanan çocuklar için, konuşma fonksiyonunun bir şekilde beynin sol yarım küresinden sağ yarım küresine kaydığı görülmüştür. Çocuklarda konuşmanın sol yarım küreden sağ yarım küreye kayması, çocuklardaki hücresel elastikiyetin kanıtı kabul edilmiş ve aynı durum yetişkinlerde gözlemlenmemiştir.

Biyolojik yatkınlık teorisi, insan organizmasının dil öğrenmek için benzersiz bir kapasiteyle doğduğunu belirtir. Teori, bu özel yeteneğin neden yaşla birlikte azalması gerektiğini ise açıklamamaktadır. Fakat basımlama teorisinin biyolojik yatkınlık teorisi ile bağlantılı olduğu varsayılırsa yaşla birlikte bu özel yeteneğin neden azaldığı basımlama teorisiyle açıklanabilir (Asher ve Garcia, 1969).

Basımlama teorisi, ördek yavrularının doğar doğmaz ilk hareketli nesneye karşı duyarlı hale gelmesi, bu içgüdüleri sayesinde annelerini bulmaları örneğiyle

[4] Beyin plastisitesi, beyin hücrelerinin iç veya dış uyaranların etkisiyle yapısal veya işlevsel değişikliklere uyum gösterme; öğrenme ve hatırlama yeteneğidir (Gürpınar ve diğerleri, 2007).

bilinir. Asher ve Garcia (1969)'nın bu çalışmasında çocuklar, küçük yaşta ana dillerinden farklı bir dilin konuşulduğu ortamda basımlama teorisindeki ördek yavrusuyla özdeşleştirilmiş ve çocuğun en çok işittiği dili, ana dili gibi algılama eğiliminde olabileceği varsayılmıştır. Johnston ve Gottlieb (1981) basımlama olgusunu, maruz kalarak öğrenmenin en hızlı biçimi olarak tanımlamıştır. Montrul (2022) ise dile erken yaşlarda maruz kalmanın ses bilgisi (fonetik), sözdizimi (sentaks) ve biçim bilgisi (morfoloji) açısından kritik öneme sahip olduğunu belirtmiştir.

Snow ve Hoefnagel-Höhle (1978)'e göre, kritik dönem hipotezi, ilk dil ediniminin yaklaşık ergenlik çağında gerçekleşmesi gerekmektedir. Bu hipotezin bir varsayımı, ikinci dil ediniminin nispeten hızlı, başarılı ve niteliksel olarak birinci dile, ancak ergenlik çağından önce gerçekleşmesi durumunda benzer olacağıdır. Bu varsayım, farklı yaşlardaki İngilizce konuşanlar tarafından Hollandacanın doğal edinimini boylamsal bir şekilde inceleyerek test etmiştir. Denekler, Hollanda'daki ilk yıllarında üç kez test edilmiş ve ikinci dil becerilerinin çeşitli yönlerini değerlendirmek için tasarlanmış kapsamlı bir teste tabi tutulmuşlardır. 12-15 yaş grubundaki katılımcıların Hollandaca öğrenmeye başladıkları ilk birkaç ayda en hızlı ilerlemeyi kaydettikleri, ilk yılın sonunda ise 8-10 ve 12-15 yaş gruplarının Hollandacayı en iyi şekilde edindikleri tespit edilmiştir. En küçük yaş grubu olan 3-5 yaş grubu, çalışmada kullanılan tüm testlerde en düşük puanı almıştır. Bu veriler ışığında, bu çalışmanın dil edinimi için kritik dönem hipotezini doğrulamamış olduğu söylenebilir.

Bialystok ve Miller (1999), 15 yaş altı ve üstü şeklinde gruplandırdığı, Çince ve İspanyolca olmak üzere iki farklı ana dili konuşan grupla ikinci dil ediniminde yaş sorununa ışık tutan bir çalışma yapmıştır. Çalışma neticesinde kritik dönem hipotezini, İspanyolca konuşan grup doğrularken Çince konuşan katılımcı grup doğrulamamıştır. Dolayısıyla, çalışma neticesinde, edinim yaşının, kritik bir dönemi tanımlamaktan ziyade -boylamsal olarak incelemenin yapıldığı sürece elde edilen- dilsel yeterliliği etkileyen bir unsur olduğu tespit edilmiştir.

Alsairi (2018), dil edinimi için kritik sürenin doğumdan itibaren ilk iki yıldan ergenliğe kadar uzandığını öne sürmektedir. Son nörolojik görüntüleme çalışmaları, (Daloiso, 2009) dil edinimi için 0-3 yaş ve 4-7 yaş olmak üzere iki kritik dönem belirlemiştir. Bu çalışmalar, ses bilgisel farkındalık, söz varlığı ve

dilbilgisi gibi dilin farklı yönlerinin farklı kritik dönemlere tabi olabileceğini göstermektedir (Li, 2018).

Anlaşılacağı üzere dil edinimi, çeşitli açılardan kapsamlı bir şekilde ele alınması gereken karmaşık bir süreçtir. Günümüze kadar birçok bilim insanı tarafından iki dillilerin dil edinim yaşı ilgi konusu olmuştur. Bu kapsamda yapılan bazı çalışmalar dil edinimi için kritik dönemler olabileceği üzerinde dururken bazıları da aksine dair kanıtlar sunmuştur. Johnson ve Newport'a göre (1989) ikinci bir dilde yeterlilik düzeyinin edinim yaşı ile güçlü bir şekilde ilişkili olduğu, dili 17 yaşından önce edinmeye başlayanların dil becerileriyle güçlü bir korelasyon gösterdiği, 17 yaşından sonra edinime başlayanlar için ise hiçbir korelasyon göstermediği öne sürülmüştür. Bu durum, ergenlikten önce edinilen diller için yeterlilikte yaşa bağlı güçlü bir düşüş olduğunu ve daha sonraki yaşamlarında ikinci bir dile maruz kalan kişiler arasında başarıda rastgele farklılıklar olduğunu (Hakuta ve diğerleri, 2003) göstermektedir. Ayrıca Lenneberg (1967), dil edinimi için en uygun yaşın iki yaşından sonra ve ergenlikten önce olduğunu belirten Kritik Dönem Hipotezini önermiştir (akt. Lin ve diğerleri, 2023).

Perani ve ark. (2003), edinim yaşının ve dile maruz kalmanın, dil üretim görevi sırasında iki dillilerde beyin aktivasyon modelini etkilediğini bulmuşlardır. Bu da dilin edinildiği yaşın beyin fonksiyonu üzerinde önemli bir etkiye sahip olabileceği varsayımını ortaya çıkarmıştır. Mayberry (2007), ikinci dille ilişkili olarak edinim yaşının birinci dil üzerindeki etkilerini araştıran deneysel çalışmaları özetlemiş ve yaşın dil edinimi üzerindeki etkisine dair daha fazla kanıt sunmuştur. Wang (2015), genel olarak bilinenin aksine, dil edinim yaşı ne kadar küçükse dil edinim sürecinin de bir o kadar kolay olduğu argümanının tamamen doğru olmayabileceğine dikkat çekmiştir. Benzer şekilde DeKeyser, Alfi-Shabtay ve Ravid (2010), dilin farklı yönleri için birden fazla kritik dönem olabileceğini, bazı yönlerin ikamet süresi veya eğitim düzeyi gibi değişkenlere edinim yaşından daha duyarlı olduğunu öne sürmüştür. Başka bir deyişle, her iki dili de erken dönemlerinde öğrenen kişiler, ikinci dillerini daha sonra öğrenen kişilerden farklı bilişsel özelliklere sahip olabilir. Örneğin, geç iki dilli kişilerin sözcüksel erişimde birtakım sorunlar ve gecikmeler yaşayabilmektedir. Bunun sebebi ise birinci dilin ikinci dilden önce öğrenilmesidir. Bu durum ise sözcüksel-kavramsal bağlantıların zihinde değişen performansı etkilediğini öne sürmüştür (Kharkhurin, 2008). Dolayısıyla dilin edinildiği yaş, dil edinimi için kritik dönemler olabileceğini

düşündüren kanıtlarla birlikte, dil edinimi üzerinde önemli bir etkiye sahiptir. Bununla birlikte, bu kritik dönemlerin kesin doğasından ve dil edinimi üzerindeki etkilerinden bahsetmenin mümkün olmayacağı gibi, alan yazınında, bu konuda birbirinden çok farklı görüşler bulunmaktadır.

2.4.3.1 Erken İki Dillilik

Erken iki dillilik, iki dilin çok küçük yaşlarda edinilmesini ve her iki dilin de günlük yaşamda kullanılmaya devam edilmesini ifade etmektedir (Hartanto ve Yang, 2019). Başka bir tanımda ise erken iki dillilik, çocukluk döneminde (3 yaşına kadar) kişinin ikinci bir dile maruz kalması durumu olarak belirtilmiştir (Hoffmann, 1991).

Erken iki dillilik, doğumdan itibaren çocukların düzenli olarak bir dil yerine iki dil duymaya başladığında ortaya çıkar. Çocuklar bu dilleri doğumdan itibaren birlikte veya ikinci dili biraz daha geç yaşlarda duymaya başlarlar. İlk durumda, yani doğumdan itibaren iki dil duymaya başladıklarında, çocuklar, iki dilli ilk dil edinim (iki ana dilli) sürecinden geçmektedir (Meisel, 1989; De Houwer, 1990, 2009). İki ana dille yetişen çocuklar genellikle evde iki dil konuşulmasına maruz kalma durumunun sonucu olarak değerlendirilir. Bu durum, bu şekilde yetişen iki dilli çocukların kronolojik olarak sayılabilecek bir birinci veya ikinci dili olmadığını göstermektedir. İlk başta sadece tek bir dille yetiştirilen ve daha sonraki yaşlarda (6 yaş öncesi) düzenli olarak ikinci bir dil duymaya başlayan çocuklar ise erken ikinci dil edinimi sürecinden geçmektedir (De Houwer, 1990, 2009).

Dil edinim yaşı esas alındığında iki dillilik, erken çocukluk, çocukluk ve yetişkinlik dönemi olmak üzere üç başlık altında ifade edilmektedir. Hull ve Vaid (2007), iki dillilik üzerine yaptıkları çalışmalarda erken çocukluk dönemini 6 yaşa kadar, çocukluk dönemini 6-13 yaşa kadar, yetişkinlik dönemini ise 13 yaşından sonra olan dönem olarak belirlemişlerdir.

İki ana dilli yetişen çocuklar, doğduktan sonra temelde iki farklı konuşma şekli duymaktadır. Bu çocukların iki dil arasında ayrım yapabilmeyi tam olarak nasıl öğrendikleri tespit edilememiş olsa bile yedi aylık olduklarında bu durumun farkına vardıklarına dair araştırmalar bulunmaktadır (Bosch ve Sebastian-Galles, 1997; Sundara ve diğerleri, 2008). Ayrıca çok erken yaşta ikinci bir dile maruz kalan iki dillilerin fonolojik farkındalık görevlerinde üstün performans gösterdiği görülmektedir (Kaushanskaya ve Marian, 2009). Altı yaşından önceki yaş gruplarında ikinci dil öğrenmeye başlayan çocukların dil gelişiminin, iki ana dilli

yetişen çocukların dil gelişiminden daha değişken olduğu ifade edilmiştir. Bu çocukların ikinci dillerini öğrenmeye başladıkları farklı yaşlar ve farklı koşullar göz önünde bulundurulduğunda, bunun beklenen bir durum olduğu söylenebilmektedir.

Erken iki dilli çocuklarla ilgili yapılan çoğu çalışma, çocukların birinci dillerinden ziyade ikinci dil gelişimine odaklanmıştır. İkinci dili konuşmaya başlayana kadar, erken iki dilli çocukların birinci dil kullanımı, tek dilli ve iki ana dilli yetişen çocuklarınkine benzer özellikler sergilemektedir. Erken iki dilli çocuklar, ikinci dillerinde akıcılık kazandıktan sonra, birinci dili konuşma becerileri gelişmeye devam edebilir, azalabilir veya tamamen kaybolabilir (Shin, 2005). Bir diğer durumda ise erken iki dilli çocuklar, evde sadece bir dil duyabilir ve ikinci dille kreş veya anaokulu gibi ev dışındaki ortamlarda tanışabilirler. Bu durumda birinci dil, genellikle, azınlık bir dil haline gelebilmektedir (De Houwer, 2012).

Genel olarak erken iki dillilik, çok küçük yaşlardan itibaren, kişinin iki dili edinmesini ve kullanılmasını ifade etmektedir. Bununla birlikte, demografik ve dilsel faktörlerin değişkenlikleri, iki dilli kişiler üzerinde farklı etkiler yarattığından yapılan araştırmalarda erken iki dilliliğin tanımı ve yaş aralıklarının değişkenlik gösterdiği görülmektedir.

2.4.3.2 Geç İki Dillilik

Dilsel yeterlilik kazanımlarına göre iki dilliler, erken iki dilliler ve geç iki dilliler olarak tasnif edilmektedir. Erken dönem iki dillilik de kendi arasında ardışık ve eş zamanlı olmak üzere ikiye ayrılmaktadır.

Geç iki dillilik, sekiz yaşından sonra ikinci bir dilin edinilmesi olarak tanımlanmaktadır. Bu durumda kişinin ikinci dili, ana dili olarak kabul edilmemektedir (Moradi, 2014). Ayrıca geç iki dillilik, çocukluk döneminden sonra edinilen ikinci dil olarak tanımlanmakta ve araştırmalarda çocukluk dönemi sonrası geç iki dilli olarak kabul edilen birbirinden farklı kritik yaşlar belirtilmektedir (Foote, 2010; Luk ve diğerleri, 2011).

Bir ana dilin doğal, resmi olmayan ortamlarda edinilmesi, çocukluk çağında, yetişkinlik çağıyla kıyaslandığında, nispeten daha kısa bir süre içerisinde gerçekleşebilir. Buna karşılık, yeni bir dilin geç edinilmesi, kişi için farklı bir zorluk teşkil eder. Çünkü bütünsel dil edinimini teşvik eden koşullar genellikle mevcut veya mümkün değildir. İkinci dili geç öğrenen kişi, muhtemelen dilsel farkındalık, analitik düşünme ve akıl yürütme gibi bilişsel süreçlerin yanı sıra çeşitli öğrenme stratejilerine daha fazla güvenir (Harley ve Wang, 1997). Buna karşın yine de dil

edinimi için kritik bir dönem kavramına çok da vurgu yapılmamalıdır. Çünkü daha büyük çocuklar ve yetişkinler de yeni diller edinebilir ve bu dillerde yüksek düzeyde yeterlilik elde edebilirler. Fakat araştırımalar neticesinde fonoloji ve sözdizimi gibi dilin belirli yönlerinin edinilmesinin geç öğrenenler için nispeten daha zor olduğu da görülmüştür (Johnson ve Newport, 1989; Mayo ve diğerleri, 1997; Yeni-Komshian ve Flege, 2000). Çünkü ikinci dil ediniminde, kişinin dil becerilerini edinmesi, dil üretim becerilerini edinmesi anlamına gelmeyebilir (Portin ve diğerleri, 2007).

Dil edinimi konusunda bir diğer önemli unsur ise söz ve söz varlığı edinimidir. Söz ve söz varlığı ediniminin önemli bir kısmını, kelimelerin biçim bilgisel yapısının kazanılması oluşturmaktadır. Bir dilde anlam taşıyan en küçük birimler olan morfemler çok önemli anlamsal ve sözdizimsel bilgileri taşımaktadır. Geç iki dilli kişilerde, dil biçim bilgisinin işlenmesinde genellikle birinci dilden ikinci dile olası bir aktarım söz konusudur (Durgunoğlu ve Hancin, 1992; Hancin-Bhatt ve Nagy, 1994). Bir dilin biçim bilgisel zenginliği, zihinsel sözlüğün organizasyonunda etkili, önemli bir faktördür (Hankamer, 1989). Bu bağlamda, geç iki dilli kişilerin edindiği dilin, biçim bilgisel zenginliği de dil edinimini önemli ölçüde etkilemektedir. Bununla birlikte bu etki sürecinde edinilen dilin yapısına göre faydalı veya yetersiz durumlarla da karşılaşabilinir.

Geç iki dillilik, kişinin yaşamının daha sonraki herhangi bir safhasında ikinci bir dilin edinilmesini ifade etmektedir. Yapılan araştırmalarda geç ve erken iki dilli kişiler arasında gözlemlenen farklılıklar, iki dilliliğin bilişsel ve dilsel etkilerini anlamada ikinci dil edinim yaşının, maruz kalma durumunun, ikinci dilin yapısal özelliklerin… vb. birçok faktörün dikkate alınmasının önemini vurgulamaktadır.

2.4.3.3 Eş Zamanlı İki Dillilik

Eş zamanlı iki dillilik, bir çocuğun aynı anda iki dile maruz kalmasını veya doğumdan itibaren iki dilin edinilmesini ifade eder. Bu nedenle, bir ana dil ve ikinci bir dile sahip olmak yerine, esasen, iki ana dile sahiptirler. Başlangıçtan itibaren her iki dili de içeren tek bir sisteme sahip olan eş zamanlı iki dillilerin, iki farklı dil sistemi arasında arabuluculuk yapma ihtiyacı olmadığı için diller arası hiçbir çatışma göstermeyeceği varsayılmaktadır. Bu doğrultuda eş zamanlı iki dillilerin dil sistemlerinin nasıl geliştiği konusunda, alan yazınında, birbirinden farklı görüşler mevcuttur (Sabourin ve diğerleri, 2014; Sabourin ve Vinerte, 2015).

Ebeveynleri farklı ana dillere sahip olan çocuklar ya da azınlık durumunda olan kişilerin çocukları genellikle eş zamanlı iki dilli olarak yetişmektedir. İki dilli çocukların, edindikleri dillerden her birine maruz kalma süreleri, tek dilli çocuklara göre daha azdır. Bu sebeple eş zamanlı iki dilli kişilerde her iki dile ait dilsel yeterlilik eşit olmayabilir (Bialystok ve diğerleri, 2010).

Grosjean (2010), iki dilli kişiyi, düzenli olarak iki dil veya lehçe kullanan herhangi bir kişi olarak tanımlamaktadır. Bu tanım, iki dilin düzenli ve eş zamanlı kullanımını vurguladığı için eş zamanlı iki dillilik kavramıyla uyumludur.

Eş zamanlı iki dillilik tanımları, dilsel bilgi sistemlerinin aynı anda işlenmesine yol açtığı ve kişinin karmaşık görevlere maruz kaldığında yaratıcı düşünme becerilerini geliştirdiğini göstermektedir (Yemez ve Dikilitaş, 2022). Eş zamanlı iki dilli çocukların doğumdan itibaren maruz kalma etkileri gözlemlendiğinde biçimbilimsel ve sözdizimsel gelişimlerinin, hem hız hem de hata türleri açısından genellikle tek dilli çocuklarınkine benzer şekilde örüntüler oluşturduğunu görülmüştür (Genesee ve Nicoladis, 2007). Bunun yanında, maruz kalma süresinin etkileri gözlemlenebilse bile, bazı durumlarda, iki dilli çocukların belirli özellikleri tek dillilerden daha yavaş veya daha hızlı da olabilir (Meisel, 2007a). Fakat bu durumda dile maruz kalma süresi ile dil gelişimi arasındaki ilişkinin doğrudan bir ilişki olmadığı söylenebilir (Gutierrez-Clellen ve Kreiter, 2003).

Wickham (2019)'a göre, şu anda iki dilliler üzerine yapılan mevcut araştırmaların önemli bir kısmı, sıralı ve eş zamanlı iki dillilik arasında ayrım yapmamaktadır. Ayrıca, eş zamanlı iki dillilerle ilgili mevcut araştırmalarda önemli bir boşluk vardır. Aynı zamanda eş zamanlı iki dile maruz kalmanın iki dilli konuşmacılar tarafından dikkat seçimi ve prozodi üzerindeki etkisi de bir araştırma boşluğu olarak belirlenmiştir (Ning ve diğerleri, 2022).

Wickham (2019) yaptığı bir çalışmada eş zamanlı iki dillilerin ilk iki dilindeki duygusal ifade algılarını toplumsal ilişki ağları bağlamında araştırmış ve bu kapsamda eş zamanlı iki dil kullananlardan anket yoluyla veri toplamıştır. Çalışmanın bulgularına göre, eş zamanlı iki dillilerin, belirli duyguları ifade ederken ilk iki dillerinden biri arasında bir tercih yaptıkları saptanmıştır. Ek olarak, katılımcılar, ilişki bağlamının belirli kişilerle konuşurken kullanmayı seçtikleri dili ve dil kullanım sıklığını etkilediğini de bildirmiştir. Böylelikle Meisel (2007b) tarafından eş zamanlı iki dillilerin, yalnızca ikinci dile maruz kalarak her iki dilde

de ilk dil benzeri bir yeterlilik geliştirebilecekleri varsayımı çürütülmüştür. Fakat burada bahsedilen yeterliliğin edinim başarısızlığı olarak değil de gecikme olarak düşünülmesi gerektiği de vurgulanmıştır. Dolayısıyla yapılan araştırmalar neticesinde eş zamanlı iki dilliliğin dil gelişimini engellemediği (Comeau ve diğerleri, 2010; Haznedar, 2017) iki dillilik için destekleyici bir bağlamın, dil edinimi üzerinde olumlu bir etkisi olabileceği bazı araştırmacılar tarafından kanıtlanmıştır (Rahmati ve Aggidis, 2016).

Eş zamanlı iki dillilik, erken çocukluk döneminde iki dilin edinimini kapsar ve kişinin dilsel, bilişsel ve toplumsal alanlar dahil olmak üzere gelişimin çeşitli yönleri üzerindeki etkilerini ifade eder. Eş zamanlı iki dilliliğin farklı türlerini ve tanımlarını anlamak, dilbilimciler, eğitimciler, psikologlar, nörologlar ve farklı alanlardaki araştırmacılar açısından, iki dilli kişilerin gelişimini etkili bir şekilde desteklemek ve kolaylaştırmak için önemlidir.

2.4.3.4 Ardışık İki Dillilik

Ardışık iki dillilik, birinci dil edinilmesinden sonra ikinci bir dilin edinilme sürecini ifade etmektedir. Bu durum, göç, yurt dışı eğitim programları…vb. gibi çeşitli sebeplerle ortaya çıkabilmektedir. Grosjean (1994) iki dilliyi, iki dili veya lehçeyi düzenli olarak kullanan herhangi bir kişi olarak tanımlar ve bu tanım ardışık iki dillilik kavramını da kapsar. Bu olgu, sinirbilim, psikoloji, dilbilim ve eğitim de dahil olmak üzere çeşitli disiplinlerde kapsamlı araştırmalara konu olmuştur (Ferreira ve diğerleri, 2020; Bialystok, 1999; Abd Alster, 2009; Vega-Mendoza ve diğerleri, 2015; Bialystok, 1987). Ardışık iki dillilik süreci, ikinci dile maruz kalma yaşı, dilsel çevre ve kişinin bilişsel gelişimi gibi çeşitli faktörlerden etkilenir (Gathercole ve Thomas, 2009). Ardışık iki dillilik, kişilerin birden fazla dili sırayla öğrenebildiği, daha geniş bir kavram olan, çok dilliliğin bir parçasıdır (Roehr-Brackin ve diğerleri, 2021).

İki dillilik araştırmalarında edinim yaşı her zaman önemli bir faktör olmuştur. Yaşın, sözel bellek ve bilişsel performans üzerindeki etkilerini anlamak için eş zamanlı iki dilliler, erken ardışık iki dilliler ve geç ardışık iki dilliler karşılaştırmıştır (Delcenserie ve Genesee, 2016; Vega-Mendoza ve diğerleri, 2015; Hamann ve Ibrahim, 2017). Erken ardışık iki dillilerin, geç ardışık iki dillilere kıyasla gelişmiş engelleme kapasitelerine sahip olabilmektedir. İki dilliliğin, özellikle erken dönem ardışık iki dillilerde dikkat değiştirme, engelleyici kontrol ve bilgi işleme verimliliği gibi bilişsel yetenekleri geliştirebileceği düşünülmektedir

(Peristeri ve diğerleri, 2017; Vega-Mendoza ve diğerleri, 2015). Ayrıca, eş zamanlı ve ardışık iki dilliler arasında dilsel yapıların ediniminde de farklılıklar bulunabilmektedir. Ardışık iki dilliler, cümle tekrarı, söz ve söz varlığı, sözdizimsel beceri ilişkisi…vb. gibi belirli dilsel alanlarda zorluklarla karşılaşmaktadır (Kaltsa ve diğerleri, 2019).

Ardışık iki dillilik hem kaynak dilin anlaşılmasını hem de hedef dilin üretilmesini içeren ardışık çeviri gibi özel dil işleme görevlerinde de rol oynamaktadır (N. Zhao, 2022). İki dilli dil gelişimi bağlamında, eş zamanlı iki dilliler ve ardışık iki dilliler gibi edinim yaşına dayalı olarak çocukluk dönemi iki dillilerin sınıflandırılması önem arz etmektedir. Bu sınıflandırma, iki dilli çocuklarda biçim bilgisel farkındalığa diller arası bir bakış açısıyla erişmeyi kolaylaştırmaktadır (Hayashi ve Murphy, 2013).

Ardışık iki dillilik, çeşitli disiplinlerde kapsamlı araştırmalara konu olmuş; bilişsel, dilbilimsel ve eğitimsel sonuçlarına ışık tutmuştur. Bulgular, iki dilliliğin özellikle erken edinildiğinde sağladığı bilişsel faydaların altını çizmekle birlikte ardışık iki dillilerin, tek dillilere kıyasla, mevcut dil yapılarıyla söz ve söz varlıklarını edinmede zorluklarla karşılaşabileceğini göstermektedir.

2.4.4 Dilsel Kodların Zihinde Düzenlenmesine Göre İki Dillilik Türleri

Erken çocukluk döneminden itibaren iki dilli olma süreci üç aşamaya ayrılmaktadır. Başlangıçta çocuk, her iki dilden de kelimeler içeren tek bir sözlük sistemine sahiptir. Daha sonra çocuk, iki farklı sözlüğü ayırt eder ancak her iki dile de aynı sözdizimi kurallarını uygular. Son olarak ise çocuk, hem sözlük hem de sözdizimi açısından farklılaşmış iki dilsel kod geliştirir ve her dili yalnızca onu kullanan kişilerle ilişkilendirilip kullanır (Volterra ve Taeschner, 1978). Bu durum, dilsel kodların ve anlam birimlerinin kişinin zihninde düzenlenmesi olarak tanımlanmaktadır. Dilsel kodların zihinde düzenlenmesine göre iki dillilik ise kendi içinde üç başlığa ayrılmaktadır. Bunlar: Eklemeli, eşgüdümlü ve bağımlı iki dilliliktir.

2.4.4.1 Eklemeli İki Dillilik

Eklemeli iki dillilik, erken çocukluk döneminde birden fazla dili aynı anda edinen kişileri ifade eder. Bu durum, erken çocukluk döneminde bir dil edinip sonrasında ikinci bir dili edinen iki dilli kişilerin tersidir (Serrani, 2022). Bellek bağlamında, eklemeli iki dilliler erken çocukluk döneminden itibaren tamamen iki

dilli bir ortamda yetişen kişilerdir (Paivio ve Desrochers, 1980). Eklemeli iki dillilik kavramı, kişilerin çok yetkin iki dilli ve çok dilli konuşmacılar olmalarına olanak tanıyan, iki gramere sahip bir zihin durumuna atıfta bulunan yeterlilik fikriyle ilişkilidir (Pavlenko, 2003).

Eklemeli iki dillilik, ikinci bir dilin edinilmesinin birinci dilin gelişimini engellemediği ve her iki dilin de kişinin dil dağarcığını tamamlayıcı ve katkı sağlayıcı olarak görüldüğü iki dillilik biçimini ifade etmektedir. Bu kavram, iki dilliliğin bilişsel ve dilsel yetenekler üzerindeki olumlu etkisinin yanı sıra bilişsel esneklik ve üstdil (metalinguistik) farkındalık potansiyelini de vurgulamaktadır. Eklemeli iki dilliliğin tanımı, iki dilliliğin düzeyleri ve türlerinin yanı sıra dilsel farkındalığın derecesi ve türüyle de yakından ilişkilidir. Bu sebeple iki dilliliğin bilişsel ve dilsel gelişim üzerindeki etkilerini incelerken farklı düzeyleri ve türlerinin yanı sıra dilsel farkındalığın derecesini ve türünü de göz önünde bulundurmak oldukça önemlidir (Bialystok, 1988; Van Wijnendaele ve Brysbaert, 2002).

Eklemeli iki dillilik, her iki dilde de kişinin dil becerilerini güçlü bir şekilde geliştirmektedir. Dolayısıyla akademik ve bilişsel olarak kişi üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğu söylenebilir. Bu alanda yapılan araştırmalarda, eklemeli iki dilliliğin, erken çocukluktan genç yetişkinliğe kadar, beyin gelişimi üzerinde olumlu bir etkiye sahip olabileceği ve gelişmiş bilişsel yeteneklere ve dilsel esnekliğe katkıda bulunabileceği öne sürülmüştür (Pliatsikas ve diğerleri, 2020). Ayrıca eklemeli iki dilliliğe sahip iki dilli kişilerin, ikinci dillerinden birinci dillerine güçlü bir ses farkındalığı önceleme durumu sergiledikleri görülmüştür. Bu durum da iki dil arasındaki etkileşimin göstergesi olarak düşünülmektedir (Van Wijnendaele ve Brysbaert, 2002).

Eklemeli iki dillilik, erken çocukluk döneminde aynı anda birden fazla dil edinen kişileri ifade etmekle birlikte çoklu yetkinlik fikriyle de yakından ilişkilidir. Bu alanda yapılan araştırmalar, beyin gelişimi, ses farkındalığı, diller arası etkileşim, bilişsel beceriler ve anlatma becerileri gibi eklemeli iki dilliliğin çeşitli faydalarını kapsamakta ve kişiler üzerindeki olumlu etkisinin anlaşılmasını sağlamaktadır.

2.4.4.2 Eşgüdümlü İki Dillilik

Eşgüdümlü iki dillilik, her iki dilin ayrı ayrı kullanıldığı ve aralarında çok fazla karışım veya etkileşim olmadan sürdürüldüğü bir iki dillilik türünü ifade

etmektedir. Bu terim çeşitli çalışmalarda, bir dilden diğerine önemli bir müdahale olmaksızın iki dili eşit şekilde konuşabilen ve sürdürebilen iki dilli kişileri tanımlamak için kullanılmaktadır (Bialystok, 2011; Khotinets ve Kozhevnikova, 2021). Ayrıca eşgüdümlü iki dillilik, "Kişilerin, her iki dili de etkili iletişim ve anlam oluşturmaya olanak tanıyacak şekilde yönetme ve bütünleştirme becerisi" şeklinde de tanımlanmaktadır. Bu iki dillilik türünün, kişilerin düşünme, iletişim kurma…vb. gibi çok çeşitli dilsel kaynakları modelleyebildiği, dil kullanımında esnek ve dinamik bir yaklaşım sergilediği söylenebilir (Gort ve Sembiante, 2015). Eşgüdümlü iki dillilik, diller arasında, iki dili birbirine karıştırmadan geçiş ve iki dil arasında net bir ayrım yapabilme becerisi olarak nitelendirilmektedir (Nguyen ve Ahmadpanah, 2014; Woutersen ve diğerleri, 1994).

Eşgüdümlü iki dillilik, iki dil sisteminin koordinasyonunu gerektirdiğinden genellikle çocuklarda yürütücü fonksiyonların gelişimiyle ilişkilendirilmiştir (Kaltsa ve diğerleri, 2016; Bialystok, 2011). Yapılan çalışmalarda, bu tür iki dillilerin dillerini ayırma ve kontrol etme konusunda güçlü bir yeteneğe sahip olma eğiliminde oldukları ve bu sayede her bir dili belirli bağlamlarda, müdahale olmadan kullanabildikleri belirtilmiştir. Aynı zamanda eşgüdümlü iki dillilerin, bileşik iki dilliler gibi, diğer iki dillilere kıyasla farklı dil harmanlama örüntüleri sergileyebileceği de kanıtlanmıştır (Khotinets ve Kozhevnikova, 2021; Nguyen ve Ahmadpanah, 2014).

Eşgüdümlü iki dilliliğin gelişimi, dikkat, engelleme ve bilişsel süreçleri yönetmek için gerekli olan yürütücü işlevlerin koordinasyonuyla ilişkilendirilmektedir (Kaltsa ve diğerleri, 2016; Bialystok, 2011). Bu koordinasyon, eşgüdümlü iki dillilerin iki dilleri arasında etkili bir şekilde gezinmelerine ve her iki dilde de yüksek düzeyde yeterlilik ve kontrol göstermelerine olanak tanımaktadır (Bialystok, 2011; Khotinets ve Kozhevnikova, 2021). Ek olarak bu iki dillilik türü, iki ayrı dil sistemini önemli bir etkileşim olmadan sürdürebilme becerisi, her iki dilde koordineli özne-fiil uyumunun işlenmesi… vb. gibi belirli dil becerilerinin gelişimiyle ilişkilendirilmektedir (Kaltsa ve diğerleri, 2016).

Eşgüdümlü iki dillilik, birbiriyle önemli bir etkileşim olmadan, iki dili ayrı ayrı sürdürme ve kullanma becerisi olarak nitelendirilen iki dilli bir yeterlilik biçimini temsil etmektedir. Bu iki dillilik türü, kişilerin bilişsel ve dilbilimsel kazanımlarını vurgulayarak, başlıca dil becerilerinin gelişimiyle ilişkilendirilmiştir.

2.4.4.3 Bağımlı İki Dillilik

Bağımlı iki dillilik, iki dilli bir kişide, bir dilin diğerine baskın olduğu ve ikinci dilin daha az sıklıkta veya yetkin olarak kullanılmamasına yol açan olguyu ifade eder. Baskın dil, birinci dil; bağımlı dil ise ikinci edinilen dildir. Bu kavram, dil işleme, bilişsel faktörler ve dilsel gelişim bağlamında incelenmiştir. Yapılan incelemelerde kişinin yürütücü kontrol kapasitesindeki kişisel farklılıklar, iki dillilerde bağımlı anlamların işlenmesini modüle etmektedir (Amrhein ve Sanchez, 1997; Palma ve diğerleri, 2020). Aynı zamanda kişinin çalışma belleği gibi bilişsel faktörlerin iki dilli sözcüksel anlam ayrımı sırasında diller arası aktivasyonu etkilediği de kanıtlanmıştır. Bu durum da bilişsel yeteneklerin bağımlı iki dillilik üzerindeki etkisini göstermektedir (Fontes ve Schwartz, 2010).

Tsvietaieva ve Pryshchepa (2019), bağımlı iki dilliliğin toplumsal ve siyasi faktörler ile göç olgusundan büyük oranda etkilendiğini öne sürmektedir. Ukrayna'daki öğrenciler arasında karma bağımlı Ukraynaca-Rusça-İngilizce üç dilliliğin varlığını öne süren bir uygulama yapılmış ve eğitim ortamında belirli dillerin diğerlerine göre ağırlıklı olan eğitim dili olduğunu belirtilmiştir. Bu örnek, bağımlı iki dilliliğin eğitim politikaları ve uygulamaları yoluyla da sürdürülebileceğini göstermektedir.

Genel olarak bağımlı iki dillilik, çeşitli faktörlerden etkilenen ve belirli bağlamlarda bir dilin veya dilsel çeşitliliğin diğerine tabi kılınması durumu olarak ifade edilebilir.

2.5 İki Dilliliğin Yararları ve Zararları

İki dilli kişiler, iki dil sistemini eş zamanlı olarak koordine etmek zorunda olduğundan bu durum onlar için hem faydalı hem de zararlı olabilmektedir. Faydalardan bazıları, zihinsel esneklikte artış, dikkat ve engelleme ile ilgili bilişsel işlevlerin daha fazla gelişmesi, sorunların çözümü için daha fazla bilişsel stratejinin kullanılması, üstdil farkındalığında artış ve daha iyi iletişim kurma becerisidir. İki dilliliğin olumsuzluklarından bazıları ise dil ediniminde belirgin bir gecikme, ses farkındalığından yoksunluk, sözcüksel ve gramer sistemi arasında olumsuz yönde bir etkileşim ve her iki dilde de kelime dağarcığında olası bir azalmadır (Ardila, 2012).

İki dilli kişilerin çok çeşitli dilsel deneyimler sergilediği ve çok sayıda değişkenin farklı entelektüel görevlerdeki performanslarını etkilediği, yapılan

çalışmalarda görüldüğünden, bu durum iki dilli kişiler için olumlu veya olumsuz olabilmektedir.

İki dilliliğin kişi açısından hem olumlu hem de olumsuz etkileri olabileceği açıktır. Fakat "İki dillilik ne zaman olumlu ya da ne zaman olumsuz bir etkiye sahiptir?" sorusuna yanıt aranması bu aşamada önemlidir. Bunun öncelikle iki dil arasındaki ilişkiye bağlı olduğu düşünülebilir. İki dilde ulaşılan yeterlilik seviyesinin, iki dilliliğin bilişsel işlevler üzerindeki etkilerine aracılık eden bir değişken olarak hareket edebileceğini düşünen *eşik teorisi*[5] (Cummins, 1978, 1985, 1991) bu soruya potansiyel olarak yanıt vermektedir. Ancak, iki dil arasındaki benzerlik ve işlevsellik gibi diğer faktörlerin varlığı da iki dilliğin olumlu veya olumsuz etkilerinde bağımsız değişkenler olabilmektedir. İki dilliliğin en önemli olumsuz etkilerinden birinin, sözlü dil performansında düşüşe neden olan, diller arası etkileşim olduğu yapılan araştırmalarda açıkça ortaya konmuştur. Etkileşim, iki dil arasındaki benzerlikle ters orantılıdır. Bir diğer önemli faktör de *aktif iki dillilik/pasif iki dillilik* boyutuyla ilgilidir. Kişi her iki dilde de aktif olduğunda, etkileşim en üst seviyededir. Günlük yaşamda sadece bir dil aktif olduğunda, etkileşim en düşük seviyededir (Ardila, 2012).

İki dilliliğin bilişsel işlevler üzerindeki özel etkileri yaşla ilişkilidir. İki dillilik sözlü dil becerileri üzerinde olumsuz bir etkiye sahip olabilir ancak belirli bir yaştan sonra olumlu etkiler de görülmektedir (Ardila, 2012).

Göncz (1988) Macarca/Sırpça-Hırvatça iki dillilik ile bilişsel gelişim arasındaki ilişkiyi 6-10 yaş arası çocuklar üzerinde çeşitli sözel ve sözel olmayan testler kullanarak araştırmıştır. Elde edilen sonuçlarda, iki dilli 6 yaşındaki çocuğun ana dildeki pasif kelime dağarcığı ve iki dil arasında bağlantı kurma becerisi ile

[5] İki dilliliğin, kişinin bilişsel becerileri üzerindeki etkisi üzerine yapılan kapsamlı çalışmalardan birisi Kanadalı dilbilimci Jim Cummins tarafından (1978) yapılmıştır. Cummins (1978) alan yazınında *eşik teorisi* olarak bilinen iki dilliliğin zihinsel beceriler üzerindeki etkisi üzerine farklı bir yaklaşım getirmiştir. Bu sayede iki dilliliğin eğitim çevrelerince sorun olarak algılandığı yıllarda Cummins'in bu teorisinin sonuçları yeni bir dönemin başlangıcı olmuştur. Bilişsel becerilerin gelişimi akademik başarının temeli olarak kabul edilmektedir. Bilişsel gelişim ve dil gelişimi arasındaki ilişki iki dilli çocukların okuldaki başarısıyla doğrudan ilişkilidir. Cummins'e göre, iki dilli çocuklarda bilişsel becerinin sistematik gelişebilmesi ve iki dilliliğin zihinsel gelişim üzerindeki olumlu etkilerinden fayda sağlanabilmesi için dilsel beceriler yönünden belirli bir seviyeye ulaşmak gerekmektedir. Bu seviyeyi temel olarak aldığımızda bu durum, dilsel ve bilişsel olarak bir eşik niteliği taşımaktadır. Eşik teorisi dengeli ve baskın iki dilli kişiler arasındaki farkın anlaşılabilmesi açısından oldukça önemlidir. Bu teoride, iki dilli bir çocuk için farklı sonuçlara ulaşılan iki farklı eşik vardır. İki dilliliğin olumsuzluklarından kaçınmak için her iki dilde de birinci eşiğe ulaşılma zorunluluğu bulunmaktadır. Eşik teorisinin daha iyi anlaşılabilmesi açısından Baker'ın (2011) görsel benzetmesine bakılması gerekmektedir (akt: Yağmur, 2007).

negatif ilişkili olduğu görülmüştür. Çocuk 10 yaşına geldiğinde, pasif kelime dağarcığındaki farklılıklar ortadan kalkmış ve iki dillilik ile ilişki ve bağlantıları kurma becerileri arasında pozitif bir ilişki gözlemlenmiştir. Ayrıca başka bir araştırmada, zekâ geriliği olan kişilerde iki dilliliğin yine benzer bir olumlu etkisine rastlanılmıştır (Whitaker ve diğerleri, 1985).

Cummins ve Corson (1997) iki dilliliğin kişideki etkilerini araştırmış ve bunları üç maddede toplamıştır. Bunlar:

1- Bir dilde konuşma ve akademik beceriler arasındaki ayrım,
2- Dil farkındalığı ve iki dilliliğin bilişsel işleyiş üzerindeki olumlu etkileri,
3- Öğrencilerin her iki dili de geliştirmeye teşvik edildiği durumlarda, iki dilli öğrencilerin birinci ve ikinci dillerindeki akademik gelişimleri arasındaki yakın ilişki.

Birçok araştırma okul çağına kadar ikinci bir dil edinen ve o zamandan beri her iki dili de kullanan kişiler olarak tanımlanan erken iki dillilerin olumlu ve olumsuz yönlerini belgelemiştir. Tek dilli kişilerle karşılaştırıldığında, erken iki dilliler, sözcük erişiminde eksiklikler sergilerken, yürütme işlevinde çeşitli kazanımlar göstermektedir. Pelham ve Abrams (2014), çocukluktan sonra iki dilli olan kişilerin (geç iki dilliler) erken iki dillilerde tipik olarak gözlemlenen bilişsel fayda ve zarar yaşayıp yaşamadıklarını konu aldıkları araştırmalarında, katılımcıların sözcük erişimi, resim adlandırma ve yürütme işlevlerini değerlendirilmiştir. İki dillilikle ilgili sözcüksel erişimin eksiklikleri ve yürütücü işlev faydaları için üç olası açıklama öne sürmüşlerdir. İlk olasılık, çocukluk döneminde yetkin bir şekilde iki dilli olmanın bilişsel gelişimin seyrini değiştirdiğidir. Bu durum erken dönem iki dilli kişiler için yaşam boyu sözcük erişiminde eksiklik ve yürütücü işlevlerde fayda sağlar. Erken iki dilli kişilerde görülen bu durum geç iki dillilerde ise tam tersidir. İkinci olasılık, iki dilin edinim sürecinin, kişinin bilişsel işlevlerine etkisinin hesaba katılmasıdır. Örneğin, geç iki dillileri her iki dili de erken iki dillilere göre daha az düzenli ve yetkin bir şekilde kullanmaları nedeniyle, erken iki dillilere nazaran sözcük erişiminde ve bilişsel işlevlerde daha az kazançlı durumda olabilirler. Üçüncü olasılık ise iki dillilikle ilişkilendirilen olumlu ve olumsuzlukların, dilin edinim sürecine bakılmaksızın iki dilin yetkin kullanımından kaynaklanmasıdır. Ulaşılan bu sonuçlar hem geç hem de erken iki dillilerin her iki görevde de benzer bilişsel etkiler sergilediğini göstermiş, bu da sözcüksel erişimde eksikliklere ve yürütme işlevinde çeşitli kazanımlara

işaret etmiştir. Bu bulgular, iki dillilikle ilgili bilişsel etkilerin, çocukluk döneminde iki dilli olmakla ilişkili gelişimsel değişikliklerden ziyade, iki dilin de yetkin ve alışılmış kullanımından kaynaklandığı hipotezini desteklemektedir.

Genel olarak alan yazınında iki dillilik, gecikmiş dil edinimi, artan girişim ve her bir dilde kelime dağarcığının azalması gibi olumsuz sonuçlarını vurgulama eğiliminde olmuştur. Ancak son yıllarda bu durum iki dilliliğin üstdil farkındalığı, bilişsel esneklik ve bilişsel kontrol gibi olumlu yönlerine doğru kaymıştır. Bu olumlu sonuçlar sadece sözel görevlerde değil, aynı zamanda sözel olmayan görevlerde de gözlemlenmektedir. İki dilliler çeşitli sözel ve sözel olmayan görevlerde daha yüksek performans gösterebilmektedir. Kişinin her iki dili de aktif olarak kullanması söz konusu olduğunda ve sık sık değişiklik yapması gerektiğinde, etkileşim ve sözel akıcılıkta azalma beklenebilir (Ardila, 2012). Ancak dil, insan aklının en önemli aracını temsil eder (Vygotsky, 1962) ve iki farklı dil kullanma olasılığı, kişinin bilişsel kaynaklarını artırabilir. Eşik teorisi, iki dilliliğin olumlu ve olumsuz etkilerini bütünleştirme girişimini temsil etmektedir. Eğitimsel sonuçlara bakıldığında, iki dillilerde bir veya iki dilin zayıf öğrenilmesi olumsuz bir etkiye sahip olabilir ancak her iki dilin güçlü bir şekilde öğrenilmesi de önemli bilişsel ve akademik faydalarla sonuçlanabilir (Ardila, 2012).

İki dilli kişiler (çoğunlukla dengeli iki dilliler) konuşma dilinde her iki dili de kullanma ihtiyacı hissedebilir ve bu doğrultuda iki dil arasında geçişler yapabilir. Bu durum "kod değiştirme (code-switching)" olarak adlandırılır (Haugen, 1953; Yaseen ve diğerleri, 2021). Burada en temel amaç her iki dilin de ifade olanaklarından faydalanma gereksinimidir (Genç, 2019).

Kod değiştirme, aynı ifadede birden fazla dilin kullanılması (Broersma ve diğerleri, 2020; Kootstra ve diğerleri, 2020) şeklinde ya da tek bir konuşmada iki veya daha fazla dil arasındaki değişim (Aabi, 2020; Alhamami, 2020; Goodman ve Tastanbek, 2021; Smolak ve diğerleri, 2020) olarak tanımlanabilir.

Gumperz (1982, s. 59)'e göre kod değiştirme, iki farklı gramer sistemine ait dil birimlerinin aynı konuşma içinde yan yana gelmesi olarak tanımlanır. Cook (2008, s. 174) ise kod değiştirmeyi, aynı dilleri bilen iki konuşmacının, kendi aralarında, konuşmanın ortasında bir dilden diğerine geçme süreci olarak tanımlamıştır.

Yapılan araştırmalar, bilişsel kontrolün hem iki dilli yetişkinlerde hem de iki dilli çocuklarda kod değiştirmede önemli bir rol oynadığını göstermektedir (Bosma ve Blom, 2018).

Bir konuşma içinde iki veya daha fazla dil arasındaki değişim olan kod değiştirme, çeşitli disiplinlerde kapsamlı bir araştırma konusu olmuştur. Bu olgu, iki dilli eğitim, dil edinimi ve bilişsel psikoloji dahil olmak üzere çeşitli bağlamlarda incelenmiştir. Araştırmalar, etiket değiştirme (tag-switching), cümle içi (intra-sentential switching) ve cümleler arası (inter-sentential switching) olmak üzere üç tür kod değiştirmenin varlığına işaret etmektedir (Abdollahi ve diğerleri, 2015; Altarriba ve Basnight-Brown, 2009; Chan, 2019; Jacobson, 1976; Koban, 2013; Rahmani ve diğerleri, 2022). Bu sınıflandırma, doğal söylemde kod değiştirmenin gerçekleştiği farklı yolları anlamak için bir çerçeve sağlar.

Kod değiştirmenin dil gelişimi ve anlama üzerindeki etkisini araştıran Tamargo, Kroff ve Dussias (2016), iki dillilerin, dillerinin paralel aktivasyonundan kaynaklanan ifade planlama zorluklarını azaltmak için kod değiştirebileceğini öne sürmüş ve dil üretim süreçlerinde kod değiştirmenin rolünü vurgulamıştır. Kremin, Alves, Orena ve Polka (2021) iki dilli ebeveynlerin bebekleriyle konuşurken kod değiştirmeleri hakkında yaptığı bir araştırmada ebeveynlerin iki dilli dil edinimini destekleyecek şekilde kod değiştirdiklerini göstermiştir.

Bilişsel ve gelişimsel yönlerine ek olarak kod değiştirme Yim ve Clement (2019) tarafından toplumdilbilimsel bağlamda incelenmiştir. Buna göre kod değiştirmenin farklı iki dilli topluluklarda benzersiz bir şekilde hareket ettiğini, bunun da kimlik ve toplumsal etkileşimin bir göstergesi olabileceği belirtilmiştir.

Hewitt (1986) kod değiştirmenin alan yazınındaki sebeplerinden çok daha farklı bir boyutuna vurgu yapmıştır. Hewitt (1986) Londra'da beyaz ve siyahi çocukların konuşma kalıplarını incelediği çalışmasında, farklı ırklardan çocukların kendi aralarında İngiliz kreolesi[6] olan Jamaika Pato dilini kullandığını, siyahi

[6] Kreole dili, genellikle kolonizasyon, zorunlu göç ve çok dilli ortamlardan kaynaklanan dil temas durumlarının bir ürünü ve dilsel bir olgudur. Sözlük ve gramer yapısının benzersiz bir kombinasyonu ile karakterizedir. Ortaya çıkış, çeşitli dilbilimsel, toplumsal ve tarihsel faktörlerden etkilenir. Kreole dilleri, "temel (standart) dil" olarak bilinen baskın bir dilden türetilen sözlük ve başka bir dilden oluşan gramer yapısı ile karakterize edilir (Bartens, 2021). Dilbilimsel kriterlere göre kreole dilleri, kreole olmayan dillerden ayırt edilemezler fakat karşılaştırmalı yöntem kullanılarak genetik olarak sınıflandırmaları yapılabilir (DeGraff, 2009). Kreole dilleri, sadece birkaç yüzyıl önce ortaya çıktıkları için eski dillerden ayırt edilebilmektedir (Mcwhorter, 2005). Aboh ve DeGraff (2016)'e göre kreole, Amerika'daki, Avrupa kolonilerinde köleleştirilmiş Afrikalıların zorunlu göçüne ve emeğine dayanan küresel ekonomilerin yaratılmasının dilsel yan etkileridir.

çocukların arkadaş grubundaki beyaz çocuğun da zaman zaman İngilizce ile Jamaika Pato dili arasında kod değiştirdiğini gözlemlemiştir. Dolayısıyla da arkadaşlık, gruba aidiyet ve toplumsal kabul duygusunun da kod değiştirme sebebi olabileceğinin kanıtını sunmuştur.

Kod değiştirmenin herhangi bir ırkçılık ve ayrımcılığa maruz kalmamak için de kullanıldığı yapılan araştırmalarca kanıtlanmıştır (Daniels, 2018; DeBose, 1992; Doss ve Gross, 1994; Koch ve diğerleri, 2001; Myers, 2020; Saeedi ve Richarson, 2020; Young, 2009; Young ve diğerleri, 2018).

Bu durumun benzeri bir bilimsel çalışmada Amerika'da ev kiralamak için telefonla ev sahiplerini arama şeklinde, farklı etnik kökenli kişilerin katılımcı olarak belirlendiği, ses bilgisel bir deney yapılmıştır. Herhangi bir kod değiştirme söz konusu olmadan sadece selamlaşma kelimesinden bile ev sahibi kişi, arayanın etnik kimliğini ses bilgisel yapıdan anlayıp ayrımcılık yapma eğiliminde olmuşlardır (Purnell ve diğerleri, 1999).

Genel olarak, kod değiştirme konusundaki kapsamlı araştırmalar, dilsel, bilişsel, gelişimsel ve toplumdilbilimsel yönleri de kapsayan iki dilliliğin çok boyutlu doğasını yansıtmaktadır.

Tay (1989) kod değiştirme ve kod karıştırmayı iletişimsel bir strateji olarak görmektedir. Geleneksel olarak, bu strateji, konuşmacıdaki eksiklik olarak görülmüştür. Ancak tipik bir çok dilli ortamda, konuşmacılar, genellikle, dilsel ifadelerindeki anlamları kolaylaştırmak ve netleştirmek için uygun gördükleri birden fazla kodu seçme veya dilleri karıştırma eğilimindedir (Ezeh ve diğerleri, 2022).

Kod değiştirme veya kod karıştırma üzerine yapılan çalışmalar, iki dilin işlevsel olarak ayrılmasının, kendi sözdizimsel ve toplumdilbilimsel kısıtlamaları

Kreole dilleri, genellikle basit ve anormal dil veya azınlık dili olarak algılandığından birçok tartışmaya konu olmuştur. Ancak, tüm insan dilleri gibi karmaşık bir yapıya sahiptir. Genellikle dilbilimcilerin tasniflerinde, sözde "anormal" ortaya çıkma ve -aktarım süreçleri nedeniyle- "düzenli" dillerle çeliştiği varsayımına dayandırılır (DeGraff, 2020). Popüler görüşün aksine, bir kreole, tarihsel karşılaştırmalı yöntemle uyumlu olarak sözlük dilinin genetik bir soyundan gelir (Szeto, 2021). Ayrıca kreole dillerinde çekimsel biçim bilgisinin ortaya çıkması, dilbilgisi kurallarının varlığını da göstermektedir (Hauck, 2022). DeGraff (2020)'ye göre bazı dilbilim tasniflerinde bunların aksinin belirtilmesi, dilbilimdeki dışlanmanın bir örneği olarak kabul edilmektedir.

Kreole diller, köle ticareti sırasında Karayipler'de görüldüğü gibi, iletişim kurmak için yardımcı bir dilin gerekli olduğu veya insanların ana dillerini kullanma fırsatından mahrum bırakıldığı çok dilli alanlarda da gelişebilmektedir (Carr, 2003). Kreole dillerinin ortaya çıkışı, nüfus faktörlerinden, temas halindeki diller arasındaki tipolojik benzerliklerden ve kurucu ilkeden etkilenen dinamik bir süreçtir (Aboh, 2017).

olan, meşru, yüksek düzeyde yapılandırılmış, iki dilli bir iletişim aracı olduğunu göstermektedir. Özellikle kod karıştırmanın sözdizimsel özelliklerinin incelenmesi, etkileşimsel iki dilli bir yeterlilik gerektiren oldukça karmaşık bir bilişsel beceri olduğunu ortaya çıkarmıştır (Sridhar ve Sridhar, 1980).

Kod karıştırma terimi, dilbilimin farklı alt alanlarında, çeşitli şekillerde tanımlanmaktadır. Birçok biçim bilgisi veya sözdizimi çalışması, terimi kod değiştirme ile eş anlamlı olarak kullanır ve tek bir konuşma içinde iki veya daha fazla farklı dilin iki dilli konuşmacıları tarafından dönüşümlü olarak kullanılması olarak tanımlar (Kachru, 1978; Muysken, 2000).

Psikodilbilim alanındaki çalışmalar, kod karıştırmayı "bir dilin dilsel birimlerini (kelimeler, deyimler, cümleler vb.) kullanırken diğer dildeki birimlere geçiş" olarak tanımlamaktadır (Sridhar ve Sridhar 1980). Muysken (2000)'in kod değiştirme ve kod karıştırmayı eş anlamlı olarak ele almasının aksine, Sridhar ve Sridhar (1980), kod değiştirmenin kod karıştırmada bulunmayan pragmatik veya söylem odaklı işlevlere sahip olduğunu savunarak iki terimi birbirinden ayırır. Toplumdilbilimdeki bazı çalışmalar bu işlevsel farklılaşma üzerine kuruludur ve biçimsel kod karıştırma veya dil değişiminin, pragmatik veya söylem terimleriyle tanımlanan kod değiştirmeden farklı olarak ele alınması gerektiğini savunur (Alvarez-Caccamo, 1998).

İki dilliliğin fayda ve zararlarına ilişkin tüm bu araştırmaların dışında (Nichols ve diğerleri, 2020), ikinci bir dili konuşanların elde edebileceği daha geniş toplumsal, istihdam ve yaşam tarzı kazanımlarının ötesinde faydaları varsa bunun iki dillilerin genel popülasyonunda, bilişsel bir kazanç olarak, ortaya çıkması gerektiği varsayımıyla yapmış olduğu bir araştırmada farklı milletlerden 11041 iki ve tek dilli katılımcı grubu oluşturmuştur. Bu katılımcılar işlevsel ve sinirsel özellikleri iyi tanımlanmış 12 farklı teste tabi tutulmuş ve araştırma sonucunda iki dilliler ile tek dillilerin bilişsel performansı üzerinde herhangi bir fark gözlenmemiştir.

2.5.1 İki Dilliliğin Yararları

İki dillilik çeşitli bilişsel faydalarla ilişkilendirilmiştir. Faydalardan biri, hedefe yönelik davranış, dikkat kontrolü ve problem çözme ile ilgili bir dizi bilişsel süreci ifade eden gelişmiş yürütme işlevidir (Valian, 2014). İki dilli bireyler, her iki dili de yönetme ihtiyacı nedeniyle dikkati kontrol etmede genellikle daha fazla pratiğe sahiptir ve bu da yürütme işlevinin gelişmesini sağlamıştır (Morton ve

Harper, 2007). Bu fayda, özellikle her iki dile de erken maruz kalan ve iki dilliliği yüksek düzeyde olan çocuklarda -dikkat kontrolü, dil bastırma ve dil değiştirme konularında yoğun uygulamalardan yararlandıkları için- daha belirgindir (Nicolay ve Poncelet, 2012).

İki dilliliğin bir diğer faydası, yaşlanan popülasyonlarda demans, bunama ve bilişsel gerilemede potansiyel bir gecikmedir (Bak ve diğerleri, 2014). İki dillilik, bilişsel kontrolle ilişkili bölgelerde beyin plastisitesini[7] tetikleyerek ve gri madde[8] ile beyaz madde[9] hacmini artırarak bilişsel gerilemeye karşı kişiye koruma sağlar (Abutalebi ve diğerleri, 2015; Luk ve diğerleri, 2011).

Diller arasında geçiş yapmak için gereken zihinsel esneklik iki dilliliğin başlıca bilişsel faydasıdır. İki dillilik aynı zamanda bilişsel esnekliği de teşvik ederek bireylerin farklı dil sistemleri arasında geçiş yapmasına, farklı dilsel ve kültürel bağlamlara uyum sağlamasına olanak tanır (Bialystok ve diğerleri, 2009).

İki dillilik, gelişmiş üstdil farkındalığı ve bilişsel esneklik ile de ilişkilendirilmiştir. Üst dil farkındalığı, dil hakkında düşünme ve dilin yapısını analiz etme becerisini içerir. Bu da iki dilli bireylerde sürekli olarak birden fazla dile maruz kalmaları ve dilleri kullanmalarından dolayı gelişmiştir (Gathercole ve diğerleri, 2014).

İki dilliliğin olumlu yönleri, dil baskınlığı ve kişisel deneyimler gibi faktörlere bağlı olarak değişebilmektedir. Fakat dil baskınlığının iki dilliliğin bilişsel faydalarını ne ölçüde etkilediği hala belirsizdir (Gathercole ve diğerleri, 2014). Bazı çalışmalar bilişsel performansta iki dilliliği bir yarar olarak tespit ederken (Anton ve diğerleri, 2016) bazıları genel olarak bilişsel faydalarını bulamamıştır (Nichols ve diğerleri, 2020).

İki dilliliğin kişinin bilişsel kontrolü üzerindeki etkisi üzerine, özellikle çocuklarla yapılan birçok çalışma bulunmaktadır. Bu çalışmalara tarihsel bağlamda bakıldığında yapılan ilk çalışmalar (genellikle zeka testleri uygulanmış) genel olarak iki dilliliğin kişinin zekası üzerinde olumsuz etkileri olduğunu belirtmiştir.

[7] Bkz. 31

[8] Gri madde, beyni oluşturan iki kısımdan birine verilen addır. Tüm zihinsel aktivitelerin gerçekleştiği yer olduğundan en önemli kısım olarak bilinir. Gri madde kişinin eğitim süresiyle doğru orantılıdır (Gönül ve diğerleri, 2009).

[9] Beyaz madde, zihnin bilgiyi işlemesine yardımcı olur. Gri maddeyle kaplı olan beyaz madde, beynin, kabaca, yarısını oluşturan ve merkezine en yakın olan kısımdır. Sinyal gönderen ve alan bölgeleri birbirine bağlayarak odaklanma ve öğrenme, problem çözme ve yürürken dengede kalma yetilerini etkiler (B. Zhao ve diğerleri, 2023)

Daha sonra Peal ve Lambert (1962), iki dillilerin tüm zeka testlerinde tek dillilerden daha iyi performans gösterdiğini ortaya koymuştur (akt: Antonionu, 2019; Bialystok, 2011). Peal ve Lambert (1962) tarafından yapılan çalışmada iki dilliliğin doğal olarak olumlu etkilerinin ortaya çıkmasında etkili olan faktörler (sosyoekonomik durum, test dilinde yeterlilik ve eğitim gibi) ilk çalışmalardaki hesaba katılmayan metodolojik kusurların olduğuna işaret etmektedir. Peal ve Lambert (1962)'in çalışması, iki dilli çocukların zekasına ilişkin daha önce tespit edilmemiş olumlu sonuçlara ulaşmış ve bu alanda bilişsel devrimin (Bruner ve diğerleri, 1956; Bialystok ve diğerleri, 2022) başlangıcı olmuştur. Sonrasında iki dillilik ile ilgili yapılacak olan psikolojik araştırmalar için kullanılan yöntem ve teknikler yeniden şekillendirilmiştir. Bu değişim ise sonuç için birincil ölçüt olarak standartlaştırılmış zeka testlerinin terk edilip bunların yerine bilişsel işlem metotlarının kullanılmasının nedeni olmuştur (Bialystok, 2001; Bialystok ve diğerleri, 2022).

Peal ve Lambert (1962) metodolojik değişimin ardından elde ettikleri sonuçlarla, iki dilli çocukların zihinsel esnekliklerinin ve kavram oluşturma üstünlüklerinin arttığını tespit etmişlerdir. Ancak, Peal ve Lambert (1962)'in çalışmasını takip eden, iki dillilik üzerine yapılan araştırmaların çoğu, kısmen, dilsel ve bilişsel yetenekleri birleştirip daha çok üstdil farkındalığı konusunu araştırmışlardır (örn, Ben-Zeev, 1977; Ianco-Worrall, 1972; Cummins, 1978; Bialystok ve diğerleri, 2022). İki dilli kişilerde dil ve biliş üzerine yapılan araştırmalardan elde edilen temel bulgulardan biri, birden fazla dilde yetkin olmanın, çocukluk, yetişkinlik ve yaşlılık da dahil olmak üzere, kişinin hayatı boyunca sayısız yarar sağladığıdır.

İki dilli çocuklar, dil yapısını doğal bir şekilde kavrarlar ve bu da yeni diller öğrenme becerilerini artırır (Bialystok, 2002). Ayrıca, iki dillilik çocuklara dil yeterliliğinin ötesine geçen faydalar sağlar. Bu faydalar özellikle bilişsel esneklik ve dikkat kontrolünü içeren görevlerde belirgindir. İki dilliler, dikkat, alakasız bilgileri engelleme ve bir probleme yönelik alternatif çözümler arasında geçiş yapma konusunda kazançlı olarak görülmektedir (Bialystok ve diğerleri, 2009; Bialystok ve Martin, 2004).

İki dilli kişiler, problemleri kodlama ya da mantıksal çıkarımlar yapma gibi bilginin temsil edilme biçimine dayanan işlevlerde tek dilli kişilere göre daha kazançlı durumdadırlar. Bu bilişsel kazancın temelinde, iki dilli konuşmacıların iki

dili ayrı tutmak için güçlü bir mekanizma geliştirmeleri ve böylece kullanılmayan dilden gelen müdahaleler olmaksızın bir dilde akıcılığın sağlanabilmesi yatmaktadır. Bu nedenle, iki dilli çocuğun sürekli olarak iki dile sahip olma ve biri aktif olduğunda diğerini engelleme deneyimi, diğer alanlardaki yürütme kontrolünü geliştirir (Costa, Pickering ve Sorace, 2008); Green, 1998). Yapılan çalışmalar bu bilişsel kazanımlardan bazılarının yaşlılıkta da devam ettiğini (Bialystok ve diğerleri, 2004; Kave ve diğerleri, 2008) ve iki dilliliğin hem normal hem de patolojik bilişsel yaşlanmada genel işlem fonksiyonlarının azalmasına karşı bir *bilişsel rezerv* sağlayabileceğini göstermektedir. (Sorace, 2011). Bu anlamda Sorace (2011) ile Bialystok, Craik ve Luk (2012) tarafından yapılan araştırmanın bulguları paralellik göstermektedir. Buna göre yaşlılıkta dikkat azalması durumunun iki dillilerde görülme sıklığının daha az olması beklenen bir durumdur.

İki dilliliğin bilişsel faydalarını kapsamlı bir şekilde araştıran çok sayıda çalışma bulunmaktadır. Bu anlamda iki dilliliğin bilişsel kontrol, yürütme işlevi, çalışma belleği ve dil farkındalığı gibi alanlarda potansiyel yararlar sağladığı ortaya konmuştur. Bu yararlar hem çocuklarda hem de yaşlı kişilerde tespit edilen faydalarla birlikte farklı yaş gruplarında da gözlemlenmiştir (Alazzaz ve Almutrafi, 2022; Bialystok, 1988; Byers-Heinlein ve Lew-Williams, 2013; McDaniel ve diğerleri, 2019; Mouw ve Xie, 1999; Prior ve Gollan, 2011; Rabia, 2018; Yu ve diğerleri, 2021).

İki dillilerin iki dili kullanmaları, diller arası etkileşimi düzenli olarak kontrol etmelerini gerektirmektedir. Dolayısıyla kişinin yönetici kontrol mekanizmasıyla ilişkili olan nöral yolların sürekli kullanımı sağlanmaktadır. Aynı zamanda bu kullanım, iki dilli bir kişinin bilişsel verimliliğini güçlendirmesinin ve en üst düzeye çıkarmasının nedeni de olabilmektedir. Bu da dikkat kontrolü gerektiren görevlerde iki dillilerin tek dillilere göre üstün performans göstermeleriyle sonuçlanabilmektedir (Pelham ve Abrams, 2014).

İki dillilik, özellikle görsel-mekânsal yetenekleri içeren görevlerde kişinin gelişmiş çalışma belleği ile ilişkilendirilmekte ve görev değiştirme, engelleme gibi bilişsel kontrol görevlerinde iki dilli kişiler daha üstün performans sergilemektedir (Salvatierra ve Rosselli, 2010; Prior ve Gollan, 2011; Anton ve diğerleri, 2016; Ye ve diğerleri, 2017). Düşünce esnekliği ve uzamsal analiz gibi yürütme işlevlerindeki faydalarla da ilişkilendirilebilir (Mouw ve Xie, 1999). Dilsel farkındalık ve üst bilişsel dil becerileri üzerinde olumlu bir etkisi vardır (Bialystok,

1988; Rabia, 2018). Ayrıca iki dilli çocuklar için dil edinimi ve akademik başarı bağlamında iki dilliliğin potansiyel yarar sağladığı söylenebilir (Byers-Heinlein ve Lew-Williams, 2013; McDaniel ve diğerleri, 2019). İki dilliliğin bilişsel faydaları dilbilimsel görevlerle sınırlı olmayıp dikkat, hafıza ve problem çözme gibi genel bilişsel becerileri de kapsamaktadır (Anton ve diğerleri, 2016; Warmington ve diğerleri, 2019). İki dilli kişilerin çeşitli bilişsel görevlerde tek dilli kişilerden daha iyi performans gösterdikleri tespit edilmiştir. Bu da iki dillilikle ilişkili geniş bir bilişsel yararın varlığını işaret etmektedir (Medvedeva ve Portes, 2017; Bialystok ve diğerleri, 2022).

İki dilliliğin, dil gelişim bozukluğu olan kişiler üzerinde pek çok olumlu etkilerinden söz edilebilir. İki dilli bir toplulukta yaşamanın, iki dilliliği destekleyebileceği, kişiyi dil becerileri açısından zenginleştireceği ve daha çok iş fırsatı sağlayabileceği ihtimalinin daha yüksek olacağı ve tek dillilere kıyasla iş sahasında tercih edilen kişiler olabilecekleri söylenebilir (Bird ve diğerleri, 2011).

Özetle iki dilliliğin yararlarının yapılan çalışmalara göre farklılık gösterdiği ve bazı araştırmalarda bahsedilen faydaların iki dillilik dışında farklı unsurların da etkisinin var olabileceğini göstermektedir (Anton ve diğerleri, 2016; Paap, 2014). İki dillilik ve iki dilliliğin yararları üzerine yapılan birçok çalışma, iki dilliliğin bilişsel faydaları konusunda birbirini destekleyen bulgular sunarak iki dilliliğin kişiye fayda sağladığı fikrini desteklemektedir.

2.5.2 İki Dilliliğin Zararları

İki dilli kişiler, günlük dil kullanımında her iki dili de kolaylıkla yüksek yeterlilik seviyesinde kullanıyor gibi algılanmaktadır. Fakat iki dillilik, kişiye bazı işlem yüklerini de beraberinde getirmektedir. Örneğin, iki dilli kişilerin tek dilli kişilerle karşılaştırıldığı standart testlerde sözel beceriler ve sözel akıcılık konusunda yetersiz oldukları tespit edilmiştir (Gollan ve diğerleri, 2002; Roberts ve diğerleri, 2002; Gollan ve diğerleri, 2007). Bunun yanı sıra iki dilli kişiler, ilk edindikleri ve baskın olan dilleriyle değerlendirmeye tabi tutulduklarında tek dilli kişilere nazaran daha az yetkin oldukları gözlenmiştir (Gollan ve Acenas, 2004; Gollan ve diğerleri, 2005; Ivanova ve Costa, 2008; Ransdell ve Fischler, 1987). İki dilli ve tek dilli kişilere belirli bir anlamsal kategoriye göre olabildiğince fazla kelime saymaları için sözel akıcılık görevi verildiğinde, tek dilli kişiler, iki dilli kişilerin birinci veya ikinci dillerinde kelime üretip üretmediğine bakılmaksızın, kelime sayısında genellikle iki dilli kişilerden daha iyi performans gösterirler

(Gollan ve diğerleri, 2002; Rosselli ve diğerleri, 2000). Tek dilliliğin bu yararı, tek dillilerin iki dillilere göre daha az dil sürçmesi durumu yaşadığı günlük dil kullanımına kadar uzanmaktadır (Gollan ve diğerleri, 2005). Sözcük alımındaki bu eksikliklerin aksine, iki dilliler tek dillilere kıyasla yürütme işlevinin sözel olmayan görevlerinde üstün performans gösterirler (Pelham ve Abrams, 2014).

Dilbilim, psikoloji ve sinirbilim gibi birçok akademik disiplin tarafından iki dilliliğe ilgi duyulmaktadır. İki dilli kişilerin dil bozukluğu, dikkat sorunları, yaşlanma ve yürütücü işlevler üzerindeki etkileri üzerine incelemeler yapılmış ve yapılmaya da devam etmektedir. Kişinin, bilişsel işlevler, dil gelişimi ve edinim süreçleri üzerindeki hem olumlu hem de olumsuz etkileri iki dillilikle ilişkilendirilmiştir. Bazı araştırmalar, iki dilliliğin, gelişmiş çalışma belleği ve bilişsel kontrol gibi faydalarını gösterirken bazı araştırmalar kelime dağarcığının azalması, sözel kısa süreli bellek testlerinde daha düşük performans ve dil yeterliliği üzerindeki olumsuz etkiler gibi olası zararlarını vurgulamıştır (Bialystok ve diğerleri, 2004; Gollan ve diğerleri, 2011; Kousaie ve diğerleri, 2014; Marsh ve diğerleri, 2019; Pelham ve Abrams, 2014; Sandoval ve diğerleri, 2010).

Pelham ve Abrams (2014), iki dilli kişilerin tek dillilere göre genellikle daha uzun yanıt süreleri ve resim adlandırma gibi sözcüksel erişim görevlerinde daha düşük performans sergilediğini ifade etmektedir. İki dillilerin, konuşma ve sözel performanslarının ölçülmesi ile ilk tepki sürelerinin uzaması ve gecikmesi gibi durumların söz konusu olması, sözel akıcılık görevlerinde yetersiz olmalarıyla ilişkilendirilmiştir (Sandoval ve diğerleri, 2010). İki dilli kişilerin baskın olan dillerinde sözlü görevleri tamamlarken konuşma akıcılığında sergiledikleri olumsuz performans nedeniyle bu durum, iki dilli olmanın eksikliği olarak ifade edilmiştir (Giezen ve Emmorey, 2016). Yapılan bir diğer çalışmada iki dilli çocukların tek dilli çocuklara kıyasla daha düşük zeka puanlarına sahip olduğu belirtilmektedir (Darcy, 1953 akt. Bialystok ve diğerleri, 2022). Bu sonuca ulaşan araştırmalarda çeşitli zeka testleri kullanılmış ve testler aralarındaki farklara önem verilmemiştir. Ancak Darcy (1946) bu konuda farklı bir yaklaşım sergilemiş; zeka testlerinden farklı bir yöntem kullanmış ve doktora tez çalışması için araştırmaların çoğunda kullanılan Stanford-Binet gibi büyük ölçüde sözel yeteneğe dayanan testler ile Atkins Nesne Uyum Testi gibi sözel olmayan testler arasında ayrım yapmıştır. Elde ettiği sonuçlarda, tek dilli çocukların sözel testlerde iki dilli çocuklardan daha iyi performans gösterdiği, ancak iki dilli çocukların sözel

olmayan testlerde tek dilli çocuklardan daha iyi performans gösterdiğini ortaya koymuştur (akt: Bialystok ve diğerleri, 2022). Ayrıca yapılan çalışmalarda, iki dilli çocuklarda kelime dağarcığının tek dilli çocuklara göre daha düşük ve yetersiz olduğundan da sıklıkla bahsedilmektedir (Bialystok ve Luk, 2012).

Dil edinim yaşına bakıldığında yaşın, iki dillilikle ilişkili sözcük erişim eksikliklerini ne ölçüde etkilediği, çeşitli teorik yönlerinin varsayımlarını test etmek için önemlidir. İki dilli kişilerin hassas veya kritik dönemde, yani çocuklukta, iki dil öğrendiklerinde ortaya çıkan bilişsel veya sinirsel mekanizmalardaki gelişimsel değişikliklerin, sözcük erişimini etkilediği düşünülmektedir. Bu mekanizmalar, iki dillilerin her iki dilde de kelime üretme konusuyla ilgili olabileceği gibi diğer dilden gelen ve konuşma üretimini tek dillilere kıyasla olumsuz etkileyebilecek potansiyel müdahalelerle de ilgili olabilir. İki dillilik üzerine yapılan bazı araştırmalarda, iki dillilerin sözel testlerde daha düşük performans sergiledikleri ve her bir dilde daha düşük kelime dağarcığına sahip oldukları öne sürülmüş ve dil becerilerindeki bilişsel eksikliklerin iki dilli çocuklarda daha erken bir dönemde ortaya çıktığı vurgulanmıştır (Pearson ve diğerleri, 1997; Tsushima ve Hogan, 1975). Dolayısıyla, yetişkin iki dillilerde gözlemlenen sözcük erişimindeki bilişsel eksiklikler, çocuklukta başlayan ve sözcük erişimini etkileyen bu gelişimsel değişikliklerden kaynaklanmaktadır (Pelham ve Abrams, 2014).

Runnqvist ve diğerleri (2013), iki dillilerin sözdizimsel yineleme ve anadile yakınlıkları nedeniyle olumsuz durumlarla karşılaşabileceğini ve cümle üretimi gibi belirli ses bilgisel görevlerde de tek dilli kişilere göre yetersiz olabileceğini öne sürmüştür. İki dilli kişilerin tek dilli kişilere göre cümle üretme ve resim adlandırma gibi sözel görevlerde zorluk yaşadıkları gözlenmiştir. Ayrıca Darcy (1963), iki dilli kişilerin sözel zeka testlerinde sergiledikleri olumsuz performanslarını etkileyen sosyoekonomik durum, test dilinde yeterlilik ve eğitim gibi faktörlerin önemini vurgulamıştır (Bialystok ve diğerleri, 2022). Ancak sözel bellek de dahil olmak üzere sözel testlerdeki iki dilli kişilerin, performans farklılıklarının altında yatan sebep "kelime bilgisi" olduğunda bu durum iki dilliliğin yetersizliği olarak düşünülmemelidir (Bialystok ve Feng, 2009).

Her ne kadar yapılan araştırmalar sözel akıcılık görevinde iki dilli kişiler için yetersizliklerinin varlığını doğrulasa da (Bialystok ve diğerleri, 2008; Portocarrero, Burright ve Donovick, 2007) bu eksikliği açıklayacak metodolojik belirsizliği de korumaktadır. Sözel akıcılık görevlerinde konuşmacılara genellikle

morfem ve fonem adlandırması için süre verilmektedir. Bu süre içerisinde iki dilli ve tek dilli kişiler arasındaki olumsuz durum, hedef olmayan dilden gelen kelimelerin iki dillilerde bir parazit oluşturarak gecikmesi ve aynı anda iki girdinin işlenmesinin zorluğundan kaynaklanabilmektedir. Hedef olmayan dildeki kelimelerin istenmeyen aktivasyonu, hedef dil örneklerinin getirilmesini geciktirmekte ve iki dilli kişilerin tek dillilere göre daha az doğru yanıt üretmesine neden olabilmektedir (Gollan ve diğerleri, 2008; Sandoval ve diğerleri, 2010). İki dilli kişilerin sözel akıcılıklarında yetersizliğe yol açabilecek unsurlardan biri, dile özgü kelime bilgisindeki farklılıklardır. İki dilli kişiler, her iki dildeki kelimeler sayıldığında tek dilli kişilere göre daha fazla kelime bilgisine sahiptirler. Ancak her bir dil içerisinde de tek dillilerden daha az kelime bildikleri görülmüştür (Bialystok ve diğerleri, 2008; Gollan ve Acenas, 2004; Gollan ve Brown, 2006). Bu durumda iki dilli kişilerin sözel akıcılığının etkilenmesi mümkün olabilmektedir (Sandoval ve diğerleri, 2010).

Sandoval ve diğerleri (2010), iki dilli kişilerin eksikliklerini anlamak için iki dilliliğin sözel akıcılığı nasıl etkilediğine dair üç olası bağımsız değişkeni test etti. Bunlar: (a) Diller arasındaki etkileşim; (b) Dile özgü dil kullanımının azalması (zayıf bağlantılar); ve (c) Kelime bilgisinin azalması. Her üç mekanizma da iki dillilerin neden tek dillilerden daha az doğru yanıt verdiğini açıklayabilmiştir. Ayrıca bulgular arasında diller arası etkileşimin sözel akıcılık üzerinde güçlü bir etkisi olduğunu gösteren üç temel kanıt türü tespit edilmiştir. Bunlar: (a) Geri alma zamanının seyri; (b) İki dilliler ve tek dilliler tarafından verilen yanıtların kelime sıklığı sayıları ve (c) Diller arası izinsiz giriş hatalarının oranı. Fakat bu üç bağımsız değişken iki dilli kişilerin eksiklik durumlarını açıklayabilse de farklı değişkenlerin devreye girmesiyle bulguların da değişebileceği muhtemeldir.

Ana hatlarıyla, iki dilliliğin olumsuzlukları sözcüksel erişim, bilişsel çalışma belleği, sözel uygulama, dikkat eksiklikleri ve dil gelişimindeki zorlukları kapsamaktadır. Bu bulgular, özellikle bilişsel ve dilsel görev performansı açısından iki dillilikle ilişkili potansiyel zorlukların dikkate alınmasının önemini vurgulamaktadır.

2.6 Türkiye'deki Suriyeli Mültecilerin Eğitimi Üzerine Yapılan Araştırmalar

Suriyeli mültecilerin Türkiye'ye akını, eğitim sistemi için zorluklar yaratmış ve önemli sayıda okul çağındaki Suriyeli mülteci öğrenci, normal eğitim

hizmetlerine erişimde zorluklarla karşılaşmıştır (Gezer, 2019). Oysa eğitim, göçmen ve mülteci entegrasyonu için en etkili araçtır (Çelik ve İçduygu, 2018; Karabacak, 2020). Çelik ve İçduygu (2018) tarafından yapılan bir araştırmada, mülteci çocuklardaki travma izlerini ortadan kaldırmanın, toplumsal hareketlilik için araçlar sunmanın, toplumsal ve yapısal entegrasyonu gerçekleştirmenin Türkiye'deki eğitimin başarılı bir şekilde sağlanması açısından önemli olduğuna değinilmiştir. Yapılan çalışmada Türkiye'deki Geçici Eğitim Merkezleri ve devlet okullarındaki mülteci çocuklarla ilgili karşılaştırmalı nitel bir vaka çalışmasından yararlanarak, özellikle okulların uygulamaları neticesinde Türkiye'deki Suriyeli mülteci öğrencilerin okula ve topluma uyumuna dikkat çekilmiştir. Suriyeli mülteci öğrencilere kaynaştırma okullarında eğitim fırsatları sağlamak için çaba sarf edilmiş olsa da Türk eğitim sistemine entegrasyonlarının ve uyumlarının önünde hala önemli engeller bulunmaktadır. Bu engelleri aşmada şu ana kadar en büyük adım "Türk Eğitim Sisteminde Çocuklar İçin Kapsayıcı Eğitimin Desteklenmesi Projesi (PIKTES)"dir. Bu proje, Suriyeli mülteci öğrencilerin Türk eğitim sistemine entegrasyonunu desteklemeyi amaçlayan, en büyük girişimdir. Bu proje Avrupa Birliği (AB) ile iş birliği içinde kurulmuştur (Özer, 2021). PIKTES, mülteci öğrencilerin eğitim ihtiyaçlarını ele almaya ve özellikle Türk eğitim sistemine entegrasyonlarını teşvik etmeye odaklanmaktadır (Ekin ve Yetkin, 2021). 2020-2021 eğitim-öğretim yılında PIKTES girişiminin bir parçası olan 355 öğretmenin katıldığı bir çalışmada belirtildiği gibi, proje öğretmenleri ve idarecileri de uygulamaya dahil etmiştir (Gülbahar ve diğerleri, 2022).

Antalya'da yapılan bir araştırma, projenin Türkiye'deki Suriyeli çocukların entegrasyonunda somut bir etkisi olduğunu göstermiştir (Ulukuş ve Tümtaş, 2023). PIKTES kapsamında Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kullanılan "Hayat Boyu Türkçe 1-2-3 (6-12 Yaş)" seti ve "Yabancı Uyruklu Öğrenciler İçin Türkçe Hikâyeler" seti gibi eğitim materyallerinin geliştirilmesi de dahil olmak üzere çeşitli bileşenleri kapsamaktadır (Tanrıkulu ve Öz Sipan, 2021; Aydın, 2022). Ayrıca bu proje, Türkçe öğretimi için küratörlüğünü yaptığı "Salih Öykü Dizisi" ve "Aslı Öykü Dizisi" gibi öykü dizilerinin oluşturulmasını da içermektedir (Günaydın, 2023).

Aras ve Yasun (2016), tarafından mülteci eğitim politikalarının entegrasyon süreci üzerindeki mevcut etkilerini değerlendirmelerine yardımcı olmak, etkili bir eğitim politikası geliştirmek ve Suriyeli mülteci öğrencilerin ihtiyaçlarını anlamak;

bunlara yanıt verme konusunda ise yerel yöneticilere ve sivil toplum kuruluşlarına rehberlik etmek amacıyla yapılan bir araştırmada, Türkiye'deki Suriyeli mültecilerin eğitim fırsatları ve karşılaştıkları zorluklar ve Suriyeli öğrencilerin Türk eğitim sistemine uyumunda Geçici Eğitim Merkezlerinin rolü değerlendirilmektedir. Araştırma, Suriyelilerin yaklaşık %65'inin savaş sona erdikten sonra bile Türkiye'de kalacağı ve bunların yaklaşık 572.000'inin çocuk olacağına işaret etmektedir. Bu denli fazla sayıda öğrencinin eğitim sistemine entegrasyonunun ise Türkiye'nin kalkınma yörüngesi için kritik bir bileşen olacağına vurgu yapılmaktadır. Bu çalışma için İstanbul'un sosyoekonomik açıdan farklı dört ilçesinde bulunan 12 Geçici Eğitim Merkezlerinin yöneticilerinin yanı sıra bürokratlar ve bir sivil toplum kuruluşu lideri ile görüşülmüştür. Ayrıca öğrencilerin eğitime erişim olanaklarının yanı sıra alan yazınında tanımlanan eğitim yazılım ve donanımlarının kalitesi de gözlemlenmiştir.

Suriyeli mültecilerin Türk eğitim sistemine entegrasyonu, özellikle ülkedeki Suriyeli mülteci sayısının artması göz önüne alındığında, Türkiye için bir öncelik olmuştur (Aydın, 2022). Bununla birlikte, dil engelleri ve Suriyeli mülteci çocukların eğitimdeki olumsuzlukları, Türk eğitim sistemine başarılı bir şekilde entegre olmalarının önündeki önemli engeller olarak tanımlanmıştır (Asmalı ve Sayın, 2021).

Kardeş ve Kozikoğlu (2021) çalışma göre erken çocukluk döneminde mülteci çocukların tutumlarını belirlemeye yönelik yapılmış olup bu çocuklar için tam bir entegrasyon sağlanmamasına rağmen mülteci çocukların herhangi bir ayrımcılık ve dışlanmaya maruz kalmadığını aksine Türk öğrencilerle iş birliği ve uyum içerisinde yaşadıklarını tespit etmiştir. Çocukların eğitiminin önündeki en önemli engelin dil olduğu tespit edilmiştir. Kardeş ve Akman (2022) tarafından geçici eğitim merkezlerinde (GEM) yapılan çalışmada ise bu sonuç tam tersi yönde olup öğretmenlerle yapılan görüşme neticesinde Suriyeli mülteci öğrencilerin sorunları, duygusal, psikolojik, dil, aile, nefret söylemleri, izolasyon, dışlanma, okulla ilgili sorunlar gibi başlıklar altında toplanmıştır.

Şafak-Ayvazoğlu ve Kunuroğlu (2021) Türkiye'deki üniversitelere devam eden Suriyeli mültecilerin psikolojik açıdan iyi oluşları, bu öğrencilerin yükseköğretim programlarında karşılaştıkları kültürleşme deneyimleri ve zorluklarını araştırmalarına konu edinmiştir.

Suriyeli mülteci öğrencilerin karşılaştıkları eğitim zorluklarına yönelik öğretmen ve öğrencilerin tutumlarını analiz edip bu öğrencilerin Türk eğitim sistemine entegrasyonunu kolaylaştırmada eğitimcilerin algı ve tutumlarının önemini vurgulayan çalışmaların (Aydın, 2019; Ekin ve Yetkin, 2021) yanı sıra Suriyeli öğrencilerin eğitiminden sorumlu öğretmenlerin deneyimlerini, mülteci eğitimi konusundaki eğitim-öğretimin eksikliğini ve Suriyeli mülteci öğrencilerle çalışan eğitimcilerin daha iyi kaynaklara ihtiyaç duyduğunu ortaya koyan (Tunga ve diğerleri, 2020) çalışmalar da mevcuttur.

Diamond ve Oberg (2019) Suriyeli mülteci ebeveynlerin çocuklarının eğitimini desteklemede karşılaştıkları zorlukları ve travmadan etkilenen mülteci çocukları araştırma konusu etmiştir. Bu zorlukların ele alınması ve Türkiye'deki Suriyeli mülteci ebeveynlere yönelik eğitim müdahalelerinin etkinliğinin artırılması için öneriler sunulmuştur. Guo, Maitra ve Guo (2019) tarafından yapılan araştırmada da Suriyeli mülteci öğrencilerin bakış açılarının okula entegrasyon üzerindeki etkisi vurgulanarak bu öğrenciler için eğitimde eşitliği sağlamak için devlet okulu sisteminde Arapça iki dilli ve Müslüman öğretmenler için eşit eğitim fırsatları ve temsiliyet sağlanmasının önemi vurgulanmıştır.

Göçer ve Şahin (2023) tarafından yabancı uyruklu öğrencilere ve öğretmenlerine eğitimin niteliği hakkında sorulan sorular neticesinde eğitim ortamlarının değişen demografik yapısından hem öğrencilerin hem de öğretmenlerin yanı sıra eğitim-öğretim sürecinin de olumsuz etkilendiği tespit edilmiştir. (Demir ve diğerleri, 2020) tarafından yapılan araştırmaya göre Suriyeli mülteci öğrencilerin okul kültürüne uyum sağlayamadıkları, şiddet ve saldırganlık gibi çeşitli aykırı davranışlar sergiledikleri gözlemlenmiştir. (Cavkaytar ve diğerleri, 2021) tarafından yapılan bir araştırmada da yine Suriyeli mülteci öğrencilerin topluma uyum, olumlu davranış sergileme ve akademik başarı konusunda sorun yaşadıkları saptanmıştır. Buna yönelik geliştirilecek çözüm önerileri arasında mülteci öğrencilerle çalışan öğretmenlerin eşgüdümlü hareket etmeleri açısından etkileşim kurabilecekleri bir platformun oluşturulması da bulunmaktadır. Buna benzer Türkiye'deki Suriyeli mülteciler üzerinde yapılan araştırmalar, birbirini destekleyici nitelikte sonuçlar içerip bu öğrencilerin eğitim-öğretim sürecine yükledikleri anlam, uyum sorunu, dışlanmışlık hissi, önyargılara maruz kalma, dil engeli, eğitim-öğretim olanaklarına erişim imkanlarının kısıtlılığı, okul kültüründen ne yönde etkilendikleri; bu öğrencilerle çalışan, eğitim-öğretimin

paydaşlarından olan, öğretmen, idareci ve ebeveyn görüşleriyle desteklenerek sunulmuştur (Aydın, 2019; Ergün, 2021; Gül ve Türkmen, 2019; Taşkın ve Erdemli, 2018; Tunga ve diğerleri, 2020; Yiğit, Şanlı ve Gökalp, 2021). Ertong Attar ve Küçükşen (2019) bu düzlemde bir araştırmayı yüksek öğrenim düzeyinde okuyan Suriyeli mülteciler için yapmış ve araştırmanın bulguları, ilköğretim kademesinde yapılan araştırmaların bulgularıyla paralellik göstermiştir.

Türkiye'deki Suriyeli mülteci öğrencilerin eğitimi, bu öğrencilerin karşılaştığı çeşitli zorlukların üstesinden gelmek için kapsamlı destek, kaynak ve politika müdahaleleri gerektiren karmaşık ve çok yönlü bir konudur. Suriyeli mülteci öğrencilerin Türk eğitim sistemine entegrasyonunu geliştirmeye yönelik çabaların, eğitimcilerin bakış açılarını, psikolojik anlamda iyi oluşlarını, öğrencilerin dil engellerini ve travmadan etkilenen çocukların ihtiyaçlarını dikkate almasında fayda bulunmaktadır.

3. YÖNTEM

Bu bölümde araştırma için başvurulan yöntemlerden bahsedilmiştir. Çalışmaya ilişkin; araştırmanın deseni, veri toplama, veri analizi, uygulama süreci ve verilerin çözümlenmesi hakkındaki bilgiler başlıklar halinde sunulmuştur.

3.1 Araştırmanın Deseni

Bu araştırmada incelenen olgu, Türkçe-Arapça iki dilli Suriyeli öğrencilerin göç sonrası ikinci dil olan Türkçeye uyumlarıdır. Sorun merkezli bir yapıya sahip bu sistematik bakış açısı, nedenlerine ve sonuçlarına çoğulcu bir yaklaşım ile farklı bakış açıları sunmayı gerektirir. Araştırmada göç ve iki dillilik olgusu düzleminde ele alınan sorunlar, pragmatist bir bakış açısıyla sunulmuştur. Bulguları, varsayımlardan uzak, güncel bakış açısıyla elde etmek için kişilerin ilgili olgulara (fenomenlere) yönelik deneyimlerinin saptandığı bu araştırma, karma olarak desenlenmiş bir olgubilim (fenomenolojik) araştırmasıdır.

Karma desen, nitel ve nicel bakış açılarının birlikte kullanıldığı, veri toplama, analiz, çıkarım tekniklerinin birleştirildiği araştırma türüdür (Schoonenboom ve Johnson, 2017, s: 107). Bu araştırma deseni iki farklı veri türünün toplanması ve analiz edilmesini gerektirdiğinden ek zaman, malzeme, katılımcılarla görüşme veya veri toplama aracını yönetmek için fazladan alana; veri toplama ve analizi için de fazladan yardımcı personele ihtiyacın olduğu bir desendir (McKim, 2017, s: 202). Karma araştırma türünde yapılan çalışmalar sadece nitel ya da sadece nicel araştırmalara göre daha derin ve geniş araştırmalardır (Hurmerinta-Peltomaki ve Nummela, 2006; akt. McKim, 2017, s. 203). Dolayısıyla bu çalışma da bu açıdan karma olarak desenlenmiş ve açıklayıcı olarak da tasarlanmıştır. Nitekim karma olarak desenlenen bu araştırma, diğer tüm karma araştırmalar gibi derin ve geniş bir araştırma kapasitesine sahiptir.

Olgu bilimi (fenomenoloji), köken olarak her ne kadar Kant ve Hegel'e dayandırılsa da Birinci Dünya Savaşının bilim camiasındaki yansıması olarak ideolojik bir krizin neticesinde Alman matematikçi Edmund Husserl (1859-1938) tarafından geliştirilen felsefi bir yöntem (Eagleton, 2008, s: 47) olarak kabul edilir. Vandenberg (1997) de Husserl'i *olgubilimin* (*fenomenolojinin) 20. yüzyıldaki kaynağı* olarak nitelendirmektedir. Edmund Husserl'in fikirleri soyuttur ve devam eden herhangi bir durumu "olgu bilimi (fenomenoloji)" olarak tanımlar (Natanson, 1973; akt. Creswell ve Poth, 2016, s. 77).

Birçok bilim adamı tarafından olgu biliminin kurucusu olarak kabul edilen Husserl, bilimin temelinin kaynağını araştırmak ve günlük yaşamın kanıksanmış varsayımlarını sorgulamakla ilgilenmiştir (Burrell ve Morgan, 1979; akt. Creswell ve Creswell, 2018, s: 21). Bunu yapmak için de bilinç analizinde yeni bir çığır açmaya başlamıştır. Sloganı "şeylere geri dön" olmuştur. Burada bahsedilen ise olgunun kültürel ve sembolik yapılar aracılığıyla değil, doğrudan nasıl göründüğünü bulmaktır. Başka bir deyişle, günlük yaşamın ayrıntılarının ötesinde bunların altında yatan özlere bakmaktır (Creswell ve Creswell, 2018). Bunun için Husserl, "epoché" terimini kullanmıştır. Epoché, Yunanca *parantez* anlamına gelir ve Husserl bu terimi kullanarak "dünyayı parantez içine almayı" ya da insana, kendini dünyayı algılamanın sıradan yollarından kaçınmasını, dünyanın gerçekliğine olan inancından sıyrılmasını öğütler. Husserl'in epoché yönteminin amacı, kısaca, insanın dünya hakkındaki tüm önyargılarından kurtulması için bir bakış açısı oluşturması üzerine kurulmuştur (Caputo, 1979; akt. Marinay, 2020). Bu felsefi temelle, olgubilimde araştırmacı, bir olguyu daha derin bir düzeyde anlamak için geçmiş bilgi ve deneyimi aşar veya askıya alır (Merleau-Ponty ve Bannan, 1956; akt. Creswell ve Poth, 2016). Bu sebeple olgubilim, zengin ve açıklayıcı veriler ortaya çıkarmak için yaşanmış bir duruma, deneyime yenilik duygusuyla yaklaşma girişimidir. Parantezleme (epoché) kişinin inançlarını, duygularını ve algılarını bir kenara bırakıp olguya daha açık veya sadık olma sürecidir (Colaizzi, 1978; Speziale ve diğerleri, 2011; akt. Creswell ve Poth, 2016, s: 331). Bununla birlikte, olgubilimsel bir araştırmanın amacı, sonuç yerine sürece odaklanmak; insanların bir olgu etrafında yaşamış oldukları deneyimlerini anlamaktır (Anderson ve Spencer, 2002; Lester, 1999; Moustakas, 2010). Olgubilim araştırmalarında, olguyu deneyimlemiş kişilerden, genellikle görüşme yoluyla bilgi alınabilmektedir. Araştırmacı, bu verileri, her kişinin paylaştığı olgularla ilgili deneyimlerin bir tanımını geliştirene kadar gerekli aşamalardan geçirir (Creswell ve Poth, 2016, s. 122).

Olgubilim çalışmalarında araştırmacı, varsayımlarda bulunmaktan kaçınır, belirli bir konuya şeffaf ve naif bir şekilde odaklanır; çalışmayı yönlendirmek için bir soru veya problem oluşturur; daha fazla araştırma ve yansıtma için temel oluşturacak bulgular elde eder. Olgu biliminde, doğal nesnelerin dış algısı ile iç algısı ve anılar ile yargılar arasında her zaman bir ilişki vardır.

Bilim camiasında değerli kabul edilen bazı çalışmalarda olayları ve var olan durumları ele alıp analiz etmek, çeşitli açılardan süreçlerini değerlendirmek ve gerçekliği ya da mevcut durumu farklı perspektiflerden gözlemlemek için nitel araştırmalar kullanılır (Neuman, 2014) Bir çeşit nitel araştırma olarak olgubilim, olayların, olguların ya da durumların farklı felsefi arka planı ile mevcut olay örüntüsünü ortaya çıkarmak amacıyla sıklıkla kullanılan bir yöntem haline gelmiştir (Creswell ve Creswell, 2018; Frykman ve Gilje, 2010).

Bu araştırmanın tasarımını oluşturan açıklayıcı tasarım, eğitim araştırmalarında karma yöntemler yaklaşımının en sık kullanım şekli olarak (Creswell, 2012, s: 341) sıklıkla kullanılmaktadır. Wallen ve Fraenkel (2001, s. 360) tarafından *açıklayıcı tasarım* olarak adlandırılan bu tasarım, Creswell (2012, s. 567) tarafından *açıklayıcı* ya da *korelasyonel tasarım,* Cohen ve Manion (1994, s. 123) tarafından da *ilişkisel araştırma* olarak adlandırılmıştır.

Creswell (2012, s. 341)'e göre açıklayıcı olarak tasarlanan araştırmalarda aşağıdaki özellikler bulunmaktadır:

- *İki veya daha fazla değişken ilişkilendirilir.* Verilerin korelasyonu rapor edilerek okuyucular, araştırma soruları ve istatistiksel aşamalar hakkında bilgilendirilir.
- *Araştırmacılar, süreç içinde bir noktada (kesitsel) veri toplarlar.* Araştırmacı, öğrencilere veri toplama araçlarını bir oturuşta sunup veri toplayabilmelidir; öğrencilerin geçmiş ve gelecekteki performanslarıyla ilgilenilmemelidir. Dolayısıyla boylamsal araştırmalardan ziyade kesitsel araştırmalar için daha uygun bir tasarımdır.
- *Tüm katılımcılar, tek bir grup olarak analiz edilmelidir.* Birden fazla grup karşılaştırıldığında, araştırmacı yalnızca bir gruptan puan toplar ve grubu kategorilere bölmez. Deneysel araştırmaların aksine, gruptan gelen tüm bilgi seviyeleri kullanılır.
- *Her katılımcıya en az iki, her değişkene bir puan verilir.* Araştırmacı tarafından her katılımcıdan kaç puan toplanıldığından bahsedilir.
- *Veri analizinde kullanılan istatistiksel testin kullanımı hakkında okuyucu bilgilendirilmelidir.* Araştırmacı, ek bilgi sağlamak için korelasyon testinin gücü ve yönü hakkında raporlar sunar.

- Son olarak *araştırmacı istatistiksel test sonuçları hakkında yorumlar yapar veya sonuçlar çıkarır.* Sonuçların olası bir neden-sonuç (veya nedensel çıkarım) ilişkisi kurmadığına dikkat etmek gerekir. Çünkü araştırmacı, koşulları fiziksel olarak değiştirmekten (deneylerde olduğu gibi) ziyade yalnızca istatistiksel kontrolü (koşullara yönelik herhangi bir müdahale olmaksızın sadece var olan durumu) kullanabilir. Korelasyonel araştırmada, deneysel müdahale olmaksızın katılımcılar oldukları gibi alınır. Bu nedenle, korelasyonel bir çalışmanın araştırmacıları tarafından genellikle "iki değişken arasındaki ilişki derecesi" (Thorndike, 1997, s. 1107; akt. Creswell, 2012, s. 341) ifadesi kullanılır.

Açıklayıcı tasarım, değişkenler arasındaki ilişkileri inceleyerek ve nedensel hipotezleri test ederek bir olgunun daha derin bir şekilde anlaşılmasını sağlamayı amaçlayan bir araştırma yaklaşımıdır (Engel, 2006; Waljee ve diğerleri, 2014). Bu tasarım, tipik olarak, karma desenlerde kullanılır ve sıralı açıklayıcı tasarım olarak bilinen tek bir çalışmada hem nicel hem de nitel verilerin iki ardışık aşamada toplanmasını ve çözümlenmesi içerir (Bae ve Lai, 2020; Hulings, 2022; Ivankova ve diğerleri, 2006; Othman ve diğerleri, 2020; Ozcan, 2022). Açıklayıcı tasarım genellikle nedensel mekanizmaları, iç geçerliliği incelemek ve bulgulardan daha geniş sonuçlar çıkarmak için kullanılır (Bae ve Lai, 2020; Engel, 2006).

Açıklayıcı tasarımda sıralı aşamayı kullanmanın amacı, iki veri tabanını birbirine bağlayarak nicel sonuçları nitel verilerle açıklamaktır. Bu iki aşamalı tasarımda ilk aşama, nicel verilerin toplanmasını, sonuçların analiz edilmesini ve ardından nicel sonuçları daha ayrıntılı olarak açıklamak için nitel verilerin toplanmasını içerir. Genellikle, nicel bulgular iki şeye rehberlik eder. Bunlar:

- Nitel aşama için özel olarak seçilen örneklem türleri,
- Örneklemlere yöneltilen sorular.

Açıklayıcı sıralı tasarım, nicel sonuçların şaşırtıcı sonuçlar verebileceği varsayımına dayanmaktadır; olağandışı, önemli ya da aykırı sonuçlar; daha fazla açıklama gerektiren katılımcı…vb. gibi. Buna ek olarak, nitel veriler, nicel mekanizmaların veya nedensellik ilişkilerinin nasıl çalıştığını da açıklayabilir.

Açıklayıcı sıralı tasarımın faydası veri toplamanın zamana yayılmasına izin vermesi ve iki aşamalı bir strateji kullanmaya imkan tanımasıdır. Olumsuz durumu

ise araştırmacının nicel aşamayı bitirmeden nitel verilerin öngörülebilmesi gerektiğidir (Creswell ve Creswell, 2018, s: 263).

3.2 Uygulama Öncesi Süreç

Araştırma, insan üzerinde yapılacağından etik kurul izni gerektirmektedir. Dolayısıyla bu gerekliliği sağlamak adına uygulama öncesinde olur almak amacıyla Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimlerde İnsan Araştırmaları Etik Kuruluna başvurulmuştur. Bunun neticesinde kurula yapılmış olan 2021/425 protokol numaralı başvuru, kurulun 29.11.2021 tarihli toplantısında değerlendirilerek etik olarak uygun bulunmuştur.

3.3 Uygulama Süreci

Dewasiri, Weerakoon ve Azeez (2018) karma yöntemlerde çalışmanın türünü ve tasarım aşamalarını etkileyen dört unsuru dikkate almıştır. Bunlar: *"gerekçelendirme" "zamanlama", "ağırlıklandırma", "karıştırma (entegrasyon)"* dır. *Gerekçelendirme*, araştırmayı teorileştirme ve bir gerekçeye oturtmaktır. Buna göre bu araştırmada karma yöntem ve açıklayıcı tasarımın kullanılma gerekçesi, Suriyeli iki dilli mülteci öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri ile yazma becerilerine yönelik verileri başta öz yeterlik algıları, öğretmen, idareci ve veli görüşleri olmak üzere çeşitli değişkenlerle destekleyerek sorunun daha eksiksiz bir şekilde anlaşılması adına araştırmaya bütüncül bir şekilde yaklaşmaktır.

Zamanlama, nicel ve nitel veri toplamanın zamanlamasını ifade eder. Başka bir deyişle, araştırmacı tarafından öncelikle her iki veri türünün de sıralı veya eş zamanlı bir şekilde toplanıp toplanmayacağına karar verilmesidir. Bu çalışmada öncelikle Karatay (2023) tarafından geliştirilen ve geçerlik-güvenirlik çalışmaları yapılan "İlköğretim Düzeyi Okuduğunu Anlama Testi" Gaziantep iline bağlı bir ilkokulun 4. sınıf ve ortaokulun 8. sınıf öğrencilerinden oluşan Türkçe-Arapça iki dilli 422 Suriyeli mülteci öğrenciye nicel veri türü kapsamında uygulanmıştır. Bununla birlikte yazma becerilerini saptamak için aynı çalışma grubuna serbest yazma etkinliği yaptırılmış ve ortaya çıkan ürünler de Tonyalı (2010) tarafından geliştirilen ve yine geçerlik-güvenirlik çalışmaları yapılmış olan "Yazma Değerlendirme Ölçeği" kullanılarak değerlendirilmiştir.

Sanders (2002) insanların söylediklerini dinleyerek açık bilgileri, yaptıklarını izleyerek zımni ihtiyaçları ve neyi hayal ettiklerini görerek de gizli ihtiyaçları çıkarmayı ve böylelikle deneyimlerine erişmeyi önerir. Bunlar için de "görüşme" ve -insanların kelimelerle ifade edemediği ihtiyaçlarının tespiti için-

"gözlem" gibi geleneksel veri toplama tekniklerinden faydalanılmalıdır. Dolayısıyla araştırma sürecinin ikinci basamağında ilişkisellik için ihtiyaç duyulan nitel veri türü kapsamında Birdsong, Gertken ve Amengual (2012) tarafından geliştirilen ve araştırmacı tarafından uyarlanan "Bilingual Language Profile: An Easy-to-Use Instrument to Assess Bilingualism" adlı test öğrencilere uygulanmış, öğretmenlere, idarecilere ve velilere de geleneksel veri toplama tekniklerinden olan yarı yapılandırılmış görüşme formları ve anketler uygulanmıştır.

Ağırlıklandırma, araştırma sürecindeki her veri türünün ağırlığını ifade eder. Yani nicel veya nitel verilerin çalışmada önceliğe veya eşit ağırlığa sahip olup olmadığı konusudur. Bu çalışmada, araştırma sorularını yanıtlamada her iki veri türü de etkili olup sonuçlarda bu her iki veri türü de eşit vurgulanmış olsa da nitel veriler nicel verileri yorumlamada kilit bir noktada olduğundan nicel kısım daha ağırlıklıdır ve nicel sonuçların açıklanması nitel verilere bağlıdır.

Karıştırma (entegrasyon) aşaması ise elde edilen her iki veri türünün birlikte yorumlanması aşamasını ifade etmektedir ki bu çalışmada önce nicel sonra nitel veriler toplanıp analiz edildikten sonra önce ayrı ayrı sonra ise ilişkisel boyutunu açıklamak için birlikte yorumlanmıştır.

3.4 Veri Analiz Süreci

3.5 Verilerin Çözümlenmesi

Türkçe-Arapça iki dilli 422 Suriyeli mülteci öğrenciye uygulanan "Dil Profil Testi" kapsamındaki dil geçmişi, dil kullanımı, dil yeterliliği ve dil tutumlarına yönelik soruların yanıtları, okuduğunu anlama puanları ve yazma puanları ile veli görüşlerine yönelik soruların yanıtı Microsoft Office programlarından Excel'e işlenerek SPSS 24.0 ve AMOS programlarında çözümlenip tablolaştırılmıştır.

3.5.1 Dil Profil Testi

Bu testte yaş, cinsiyet ve sınıf düzeyi sorusundan oluşan 3 kişisel bilgi sorusu ve 4 de dil geçmişine dair soruyla birlikte dil kullanımı, dil yeterliliği ve dil tutumlarını ölçen testler yer almaktadır.

Bu test kapsamında kişisel bilgiler kısmından elde edilen bir bilgi olarak öğrencilerin yaşlarının frekans değeri hesaplanmıştır ve Tablo 3.1.'de buna dair veriler sunulmuştur.

Tablo 3.1. Katılımcıların yaş, sınıf düzeyi ve cinsiyetine ilişkin istatistiki veriler

Yaş	4.Sınıf		8.Sınıf		Toplam	%	Kümülatif %
	K	E	K	E			
9	6	3	0	0	9	2,1	2,1
10	29	32	0	0	61	14,5	16,6
11	38	34	0	0	72	17,1	33,6
12	6	9	2	1	18	4,3	37,9
13	2	4	27	18	51	12,1	50
14	3	0	56	39	98	23,2	73,2
15	0	0	52	34	86	20,4	93,6
16	0	0	15	6	21	5	98,6
17	0	0	2	4	6	1,4	100
Toplam	84	82	154	102	422	100	

Yaş ortalaması ve standart sapması = 12,94 ± 2,02

Tablo 3.1.'e göre araştırmaya katılan 422 öğrenciden 4. sınıf öğrencilerinin sayısı 166 (%39,3) ve 8. sınıf öğrencilerinin sayısı ise 256 (%60,7)'dır. 422 öğrencinin cinsiyet dağılımları ise 184 (%43,6) erkek ve 238 (%56,4) kız öğrenciden oluşmaktadır.

422 kişilik çalışma grubunda yer alan 4. sınıf ve 8. sınıf öğrencilerin sınıf bazındaki cinsiyet dağılımları çapraz tablo (crosstabulation) analiz yöntemiyle hesaplanmıştır. Buna göre 4. sınıf düzeyindeki öğrencilerin 82'si (%49,40) erkek ve 84'ü (%50,60) kız olmak üzere toplam 166 kişiden; 8. sınıf düzeyindeki öğrencilerin ise 102'si (%39,80) erkek ve 154'ü (%60,20) kız olmak üzere toplam 256 kişiden oluştuğu tespit edilmiştir.

Katılımcılardan 9'u (%2,1) 9 yaşında, 61'i (%14,5) 10 yaşında, 72'si (%17,1) 11 yaşında, 18'i (%4,3) 12 yaşında, 51'i (%12,1) 13 yaşında, 98'i (%23,2) 14 yaşında, 86'sı (%20,4) 15 yaşında, 21'i (%5) 16 yaşında, 6'sı (%1,4) 17 yaşındadır. Toplam 422 katılımcının yaş ortalaması 12,94 ve standart sapma değeri ± 2,02 olarak hesaplanmıştır.

Dil Profil Testinde yer alan dil yeterliliğinin tespitine yönelik maddelerin güvenirlik ve madde toplam istatistikleri Tablo 3.2. ve 3.3'te çözümlenmiştir.

Tablo 3.2. Dil yeterliği güvenilirlik analizi

Cronbach's Alpha	Toplam Öğe
0,853	6

Dil yeterliliği için yapılan güvenilirlik analizine göre çalışmada kullanılan altı maddelik testin Cronbach's Alpha katsayısı %85 olarak tespit edilmiştir.

Tablo 3.3. Dil yeterliliği testinin madde toplam istatistikleri

Dil Yeterliliği Tercih	Madde Toplam Korelasyonu	Madde Silindiğinde Cronbach's Alpha
1	0,659	0,824
2	0,677	0,821
3	0,696	0,818
4	0,53	0,848
5	0,656	0,825
6	0,615	0,832

Tablo 3.3.'te dil yeterliliği için kullanılan testin altı maddesinin madde toplam korelasyonu hesaplanmıştır. Buna göre; dil yeterliliği testindeki maddelerden en düşük madde toplam korelasyon değeri 0,53, en yüksek madde toplam korelasyon değeri 0,696 ve madde silindiğinde en düşük Cronbach's Alpha değeri 0,818, madde silindiğinde en yüksek Cronbach's Alpha değeri 0,848'dir.

Son sütuna bakıldığında madde silinmesi durumunda değişen Cronbach's Alpha değerinin değişimi görülmekte ve güvenilirlik değerlerine bakıldığında çok büyük bir değişim olmadığı gözlemlenmektedir. Bu yüzden hiçbir maddenin güvenilirlik değerini düşürmediği tespit edildiğinden dolayı testten madde çıkarma yapılmamıştır.

Eşi benzeri görülmemiş göçlerin ve aşırı çeşitliliğin olduğu küresel bir dünyada, iki dilli ve çok dilli uygulamaların farkındalığı ve teşviki de artıyor. Birçok bağlamda, çocukların dil profilleri de çeşitli ve karmaşık olabilir (Slavkov, 2020). Bu sebeple iki dillilik araştırmalarında birbirinden farklı öz değerlendirme araçları kullanılmıştır (Branzi ve diğerleri, 2016; Delgado ve diğerleri, 1999; Jia ve diğerleri, 2002). Bu çalışmada da Dil Profil Testi kapsamında yer alan dil tutumunun tespitine yönelik test yer almaktadır. Dil tutum testinin madde güvenirlik ve madde toplam istatistiklerine yönelik istatistik verileri Tablo 3.4.'te çözümlenmiştir.

Tablo 3.4. Dil tutumu güvenilirlik analizi

Cronbach's Alpha	Toplam Öğe
0,77	6

Dil tutumu için yapılan güvenilirlik analizine göre çalışmada kullanılan altı maddelik testin Cronbach's Alpha katsayısı %77 olarak tespit edilmiştir.

Tablo 3.5. Dil tutumu testinin madde toplam istatistikleri

Dil Tutumu Tercih	Madde Toplam Korelasyonu	Madde Silindiğinde Cronbach's Alpha
1	0,525	0,733
2	0,455	0,751
3	0,59	0,716
4	0,563	0,723

5	0,588	0,717
6	0,386	0,772

Tablo 3.5.'te dil tutumu için kullanılan testin altı maddesinin madde toplam korelasyonu hesaplanmıştır. Buna göre; dil tutumu testindeki maddelerden en düşük madde toplam korelasyon değeri 0,386, en yüksek madde toplam korelasyon değeri 0,59 ve madde silindiğinde en düşük Cronbach's Alpha değeri 0,716, madde silindiğinde en yüksek Cronbach's Alpha değeri 0,772'dir.

Son sütuna bakıldığında madde silinmesi durumunda değişen Cronbach's Alpha değerinin değişimi görülmekte ve güvenilirlik değerlerine bakıldığında çok büyük bir değişim olmadığı gözlemlenmektedir. Bu yüzden hiçbir maddenin güvenilirlik değerini düşürmediği tespit edildiğinden dolayı testten madde çıkarma işlemi yapılmamıştır.

3.5.2 İlköğretim Düzeyi Okuduğunu Anlama Testi

Karatay (2023) tarafından geliştirilen "İlköğretim Düzeyi Okuduğunu Anlama Testi 1" (9 madde) 4. sınıflar için veri toplama aracı olarak "İlköğretim Düzeyi Okuduğunu Anlama Testi 2" (11 madde) ise 8. sınıflar için -araştırmacının onayı dahilinde- veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Bu bağlamda kullanılan testlerin madde güçlük ve ayırt edicilik indeksi 4. ve 8. sınıflar için ayrı testler kullanıldığından Tablo 3.6. ve Tablo 3.8. olmak üzere istatiksel olarak ayrı iki tablo şeklinde çözümlenmiştir.

Testlerin madde güçlük indeksi hesaplanırken kullanılan formül aşağıda gösterilen şekildedir:

$$KR20=\frac{k}{k-1}\left(1-\frac{\sum p(1-p)}{S^2}\right)$$

Bu formülde,

k: Madde (soru) sayısı,

p: Maddeyi doğru yanıtlayanların oranı,

(1-p): Maddeyi yanlış yanıtlayanların oranı,

s2: Madde toplam puanlarının varyansıdır.

Madde ayırt edicilik indeksi için ise $r_j = \frac{d_{üst}-d_{alt}}{n}$ formülü kullanılmıştır. Bu formülde,

$d_{üst}$: Başarılı grup (Üst grup),

d_{alt}: Başarısız grup (Alt grup),

n: Gruplardan birindeki toplam yanıtlayıcıların sayısı.

Madde ayırt ediciliği hesaplanırken madde yanıtlayıcılarının tümü arasında en başarılı (üst) %27'lik grup ile en başarısız (alt) %27'lik grup seçilmiştir. Dolayısıyla grubun en başarılı ve en başarısızlarından oluşan %54'lük kısmıyla hesaplanmıştır.

Tablo 3.6. 4. sınıf düzeyi Test 1 için madde ayırt edicilik istatistikleri

4.sınıf	**Ayırt edicilik**	**Güçlük**
S1	0,3111	0,2590
S2	0,5778	0,2771
S3	0,1778	0,1807
S4	0,6222	0,3735
S5	0,6000	0,3313
S6	0,2000	0,1807
S7	0,6889	0,3675
S8	0,5778	0,4638
S9	0,4222	0,1626

Yukarıda yer alan Tablo 3.6.'daki istatistiki çözümlemelere göre 4. sınıflar için KR20 katsayısı 0,5035 olarak hesaplanmıştır. Madde güçlük indeksi hesaplanırken %27'lik alt ve üst grupların her birinde n=45 kişi yer almaktadır. Madde güçlüğü, tüm yanıtlayıcılar içinde doğru yanıt oranıdır. Dolayısıyla Tablo 3.6.'a göre en zor soru 9. sorudur.

Tablo 3.7. 4. sınıf düzeyi Test 1 için madde toplam korelasyonları

Soru	**Madde Toplam Korelasyonu**
1	,069
2	,262
3	,078

4	,294
5	,286
6	,078
7	,373
8	,193
9	,324

Tablo 3.8. 8. sınıf düzeyi Test 2 için madde ayırt edicilik istatistikleri

8. sınıf	**Ayırt edicilik**	**Güçlük**
S1	0,478	0,355
S2	0,449	0,273
S3	0,710	0,633
S4	0,536	0,363
S5	0,478	0,406
S6	0,449	0,363
S7	0,420	0,555
S8	0,638	0,617
S9	0,377	0,242
S10	0,174	0,230
S11	0,406	0,379

Yukarıda yer alan Tablo 3.8.'deki istatistiki çözümlemelere göre 8. sınıflar için KR20 katsayısı 0,5143 olarak hesaplanmıştır. Madde güçlük indeksi hesaplanırken %27'lik alt ve üst grupların her birinde n=69 kişi yer almaktadır. Madde güçlüğü, tüm yanıtlayıcılar içinde doğru yanıt oranı olduğundan Tablo 3.8.'e göre en zor soru 10. sorudur.

Tablo 3.9. 8. sınıf düzeyi Test 2 için madde toplam korelasyonları

Soru	**Madde Toplam Korelasyonu**
1	,198
2	,275

3	,354
4	,230
5	,229
6	,055
7	,183
8	,340
9	,243
10	,049
11	,128

3.5.3 Öğretmenler İçin Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

Çalışmanın yapıldığı ilkokuldan yedi sınıf öğretmeni ile ortaokuldan beş Türkçe öğretmeninin, Suriyeli mülteci öğrenciler hakkındaki görüşleri için nitel veri toplama araçlarından en yaygını olan (Patten ve Newhart, 2018) yarı yapılandırılmış görüşme formundan faydalanılmıştır. Araştırma bir olgubilim araştırması olduğundan yapılandırılmış ya da yarı yapılandırılmış görüşmeye uygun bir araştırma olduğundan yarı yapılandırılmış görüşme formu tercih edilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşme formları nitel araştırmalarda araştırmacıya ve katılımcıya birçok konuda kolaylık sağlayabilmektedir. Yarı yapılandırılmış görüşme formlarının resmi bir taslak niteliği taşımasının yanında araştırmacıya, katılımcıların yanıtları doğrultusunda oluşacak yeni sorular sorma esnekliği de tanır (Muttuvelu ve diğerleri, 2022). Bu anlamda yarı yapılandırılmış görüşme formunun araştırmacı ve katılımcılar tarafından uyarlanabilirliği, araştırmaya, araştırma esnasında yeni ve beklenmedik bulguları edinme fırsatı da doğurur (Earey, 2013). Dolayısıyla da konunun daha derinlemesine araştırılmasına, farklı bakış açılarının keşfedilmesine, karmaşık olayların derinlemesine incelenmesine ve anlaşılmasına olanak tanır (Anjum ve diğerleri, 2021; E. Thomas ve Magilvy, 2011). Bu sebeple araştırmanın nitel boyutunun tematik çözümlemesi için zengin bir veri sağlama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formundan faydalanılmış olup bu doğrultuda aşağıdaki sekiz görüşme sorusu oluşturulmuştur:

- Öğrenciler kendi aralarında Türkçe konuştuklarında kendinizi nasıl hissedersiniz?

- Öğrencilerin Türkçeyi çok iyi kullanması sizin için ne ifade eder?
- Öğrencileri okulda Türkçe konuşmaya teşvik etmek için neler yaparsınız?
- Velilere, öğrencilerin her ortamda Türkçe konuşmalarına fırsat tanımaları için neler yaparsınız?
- Öğrencilerin Türkçe başarılarında ebeveynlerinin rolü sizce nedir?
- Öğrencilerin Türkçeyi kullanmalarına yönelik gayretlerini kimin başarısı olarak görürsünüz?
- Öğrencilerin Türkçe dersine karşı ilgileri nasıldır?
- Öğrencilerin derste sorumluluk alabilme durumlarını nasıl değerlendirirsiniz?

Bu sorular oluşturulurken ön hazırlık aşamasında geçerlik ve güvenirlik kapsamında yansıtıcılığının testi yapılmış ve araştırmacı, soruları kendine yöneltilmiş gibi yanıtlamış daha sonra ise tez danışmanı başta olmak üzere çeşitli alan uzmanlarından geri bildirim alınmıştır. Bu süreçten sonra araştırma sorularıyla bağdaşmayan sorular ayrıştırılmış ve pragmatik bir tutumla, amaca en iyi hizmet edecek maddeler eklenmiştir. Görüşme maddeleri eklenirken her maddede tek bir soruya odaklanmaya dikkat edilmiştir. Ayrıca görüşme soruları, bir soru içinde iki zıt soru sormaktan, katılımcının düşüncelerini kısıtlayan ve yönlendiren sorulardan, kesin yargılar ya da hüküm içeren sorulardan kaçınılarak oluşturulmuş (Büyüköztürk ve diğerleri, 2018) ve pilot uygulaması gerçekleştirilmiştir. Yapılan pilot uygulama neticesinde görüşme sorularından biri çıkarılmış ve uzman görüşleri neticesinde de uygulamaya hazır hale getirilmiştir.

Görüşme formunun hem daha iyi ve anlaşılır olması hem de aykırı olmaması sebebiyle her ne kadar formal bir dil kullanılmış (Seidman, 2006) olsa da uygulama esnasında katılımcıların doğal davranması ve soruları rahat yanıtlamaları için günlük konuşma diliyle, sohbet havasında (Swain ve King, 2022) bir görüşme gerçekleştirilmiştir.

Verilerin çözümlenmesi noktasında ise içerik çözümlemesi yönteminden faydalanılmıştır. İçerik çözümlemesi nitel veri çözümlemelerinde en çok kullanılan

çözümleme türüdür (Silverman, 2001). İçerik çözümlemesi yapılırken veriler, belirli aşamalardan geçer. Bunlar (Çilingir, 2017):

- *Araştırma problemini tanımlanması:* Bu aşamada öğretmenlerin, Suriyeli mülteci öğrencilerin dil ve uyum sorunları hakkındaki görüşlerinin tespit edilmesi amaçlanmıştır.
- *Araştırma örneklemini belirlenmesi:* Ortaokulda görev yapan 5 Türkçe öğretmeni ile ilkokulda görev yapan 7 sınıf öğretmeni, gönüllü olarak katılımcı olmuştur.
- *Araştırma kategorilerinin oluşturulması:* Araştırmanın verileri, aynı sorular ekseninde toplanmış olsa da çözümleme sürecinde ilkokul ve ortaokul olarak ayrı kategorilere ayrılmıştır.
- *Kodlama cetvelinin oluşturulması:* Araştırmacı bu aşamada çalışma grubundaki kişilere yönelttiği sorulara verdikleri yanıtları uygun başlıklar altında genellemiştir.
- *Kodlama cetvelinin sınanması ve güvenirliğinin ölçülmesi:* Araştırmacı tarafından kodlanan metinler, bağımsız araştırmacılar (en az aynı eğitim düzeyine sahip kişiler olmasına dikkat edilmiştir) tarafından da kodlanarak yapılan kodlamanın tutarlılığı sınanmıştır.
- *Verilerin çözümlenmesi ve yorumlanması:* Çözümlemenin son aşamasıdır. Bu aşamada kodlanan veriler frekans değeri verilerek tablolaştırılmış, akabinde de katılımcıların sorulara vermiş oldukları yanıtlar verilmiştir.

3.5.4 İdareciler İçin Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

Çalışmanın yapıldığı ilkokuldan bir müdür ve iki müdür yardımcısı ile ortaokuldan bir müdür ve üç müdür yardımcısının, Suriyeli mülteci öğrenciler hakkındaki görüşleri için nitel veri toplama araçlarından en yaygını olan (Patten ve Newhart, 2018) yarı yapılandırılmış görüşme formundan faydalanılmıştır. Bu görüşme formu, öğretmenlere yöneltilen formla benzerlik göstermekte olup uygulama süreci ve verilerin çözümlenmesi süreci öğretmenler için yapılan görüşmenin uygulama ve veri çözümleme süreciyle aynıdır.

İdareci görüşlerine yönelik oluşturulan ve on maddeden oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formuna ait sorular şunlardır:

- Öğrenciler kendi aralarında Türkçe konuştuklarında kendinizi nasıl hissedersiniz?
- Öğrencilerin Türkçeyi çok iyi kullanması sizin için ne ifade eder?
- Öğrencileri okulda Türkçe konuşmaya teşvik etmek için neler yaparsınız?
- Velilere, öğrencilerin her ortamda Türkçe konuşmalarına fırsat tanımaları için neler yaparsınız?
- Öğrencilerin Türkçe başarılarında ebeveynlerinin rolü sizce nedir?
- Öğrencilerin Türkçeyi kullanmalarına yönelik gayretlerini kimin başarısı olarak görürsünüz?
- Öğrencilerin Türkçe dersine karşı ilgileri nasıldır?
- Öğrencilerin derste sorumluluk alabilme durumlarını nasıl değerlendirirsiniz?
- Öğrencilerin rehberlik faaliyetlerinden faydalanmaları gerekliliğini, ana dili Türkçe olan akranlarıyla kıyaslayarak, açıklayabilir misiniz?
- Öğrencilerin okul kültürüne uyumlarını, ana dili Türkçe olan akranları ile kıyaslayarak, açıklayabilir misiniz?

3.5.5 Veli Tutum Testi

Veli tutum testinde yer alan ve velilerin tutumlarının tespitine yönelik yöneltilen maddelerin güvenirlik ve madde toplam istatistikleri Tablo 3.10. ve 3.11'te çözümlenmiştir.

Tablo 3.10. Veli tutumu güvenilirlik analizi

Cronbach's Alpha	Toplam Öğe
0,780	9

Veli tutumu için yapılan güvenilirlik analizine göre çalışmada kullanılan dokuz maddelik testin Cronbach's Alpha katsayısı %78 olarak tespit edilmiştir.

Tablo 3.11. Veli tutum testinin madde toplam istatistikleri

Veli Tutum Testi	Madde Toplam Korelasyonu	Madde Silindiğinde Cronbach's Alpha
1	,542	,748
2	,586	,744
3	,389	,769
4	,287	,788
5	,563	,747
6	,492	,755
7	,464	,760
8	,472	,758
9	,446	,762

Veli tutum testinde 9-27 arasında bir puan elde edilmektedir. Toplam test sayısı 416,'dır. Ortalama=21,50, Standart sapma=4,28, Ortanca=22,00 olarak hesaplanmıştır.

Tablo 3.11.'te veli tutum testi için kullanılan dokuz maddenin toplam korelasyonu hesaplanmıştır. Buna göre; veli tutum testindeki, madde toplam korelasyon ve madde silindiğinde Cronbach's Alpha değerleri incelendiğinde çok büyük bir değişim olmadığı gözlenmiştir. Hiçbir maddenin güvenilirlik değerini düşürmediği tespit edildiğinden dolayı testten madde çıkarma işlemi yapılmamıştır.

4. BULGULAR

Bu bölümde araştırma kapsamında elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Araştırmanın amacına yönelik sorular, kategorize edilerek başlıklar halinde sunulmuştur.

4.1 Birinci Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular

Birinci araştırma sorusu olan "Türkçe-Arapça iki dilli Suriyeli mülteci öğrencilerin Türkçe yetkinlik ve edimleri nasıldır?" sorusuna ilişkin bulgular alt araştırma soruları şeklinde tasnif edilerek sunulmuştur.

4.1.1 Birinci Alt Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular

Birinci araştırma sorusuna ait birinci alt araştırma sorusu "Türkçe-Arapça iki dilli Suriyeli mülteci öğrencilerin Türkçeyi edinim yaşları nedir?" şeklindedir.

Tablo 4.1. Türkçeyi edinim yaşlarına ilişkin istatistik verileri

Ölçüm	Frekans	Yüzde
0-6 yaş	159	37,7
7-10 yaş	217	51,4
10 yaş üstü	46	10,9

Bu araştırma sorusu kapsamında öğrencilerin verdikleri yanıtlar, 0-6 yaş (okul öncesi), 7-10 yaş (ilkokul) ve 10 yaş üstü (ortaokul ve üstü sınıf kademeleri) şeklinde okullaşma yaşına göre tasnif edilerek frekans ve yüzdeleri hesaplanmıştır. Tablo 4.1'deki bulgulara göre Türkçeyi okul öncesi yaşında edinen öğrenciler 159 (%37,7), ilkokul yaşında edinen öğrenciler 217 (%51,4) ve ortaokul çağında edinen öğrenciler ise 46 (%10,9) kişidir.

4.1.2 İkinci Alt Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular

Birinci araştırma sorusuna ait ikinci alt araştırma sorusu "Türkçe-Arapça iki dilli Suriyeli mülteci öğrencilerin Türkçeyi rahat olarak kullanabilme yaşları nedir?" şeklindedir.

Tablo 4.2. Türkçeyi rahat olarak kullanabilme yaşlarına ilişkin istatistik verileri

Ölçüm	Frekans	Yüzde
0-6 yaş	139	32,9
7-10 yaş	149	35,3
10 yaş üstü	134	31,8

Bu araştırma sorusu kapsamında öğrencilerin verdikleri yanıtlar, 0-6 yaş (okul öncesi), 7-10 yaş (ilkokul) ve 10 yaş üstü (ortaokul ve üstü sınıf kademeleri) şeklinde okullaşma yaşına göre tasnif edilerek frekans ve yüzdeleri hesaplanmıştır. Tablo 4.2'deki bulgulara göre Türkçeyi okul öncesi yaşında rahat olarak kullanabilen öğrencilerin sayısı 139 (%32,9), ilkokul yaşında rahat olarak kullanabilen öğrencilerin sayısı 149 (35,3) ve ortaokul yaşında rahat olarak kullanabilen öğrencilerin sayısı ise 134 (31,8) olarak tespit edilmiştir.

4.1.3 Üçüncü Alt Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular

Birinci araştırma sorusuna ait üçüncü alt araştırma sorusu "Türkçe-Arapça iki dilli Suriyeli mülteci öğrencilerin Türkçe olarak eğitim-öğretim alma süreleri nedir?" şeklindedir.

Tablo 4.3. Katılımcıların Türkçe eğitim aldıkları süreye ilişkin istatistik verileri

Ölçüm	Frekans	%
1 yıldan az	46	10,9
1	18	4,27
2	16	3,79
3	40	9,48
4	74	17,53
5	96	22,75
6	25	5,92
7	50	11,85
8	44	10,43
9 ve üzeri	13	3,08

Bu araştırma sorusu kapsamında öğrencilerin verdikleri yanıtlar, yıllara göre tasnif edilerek frekans ve yüzde olarak hesaplanmıştır. Tablo 4.3'teki bulgulara göre Türkçe eğitim aldıkları süre için 1 yıldan az yanıtı veren 46 kişi (%10,9), 1 yıl 18 kişi (%4,27), 2 yıl 16 kişi (%3,79), 3 yıl 40 kişi (%9,48), 4 yıl 74 kişi (%17,53), 5 yıl 96 kişi (%22,75), 6 yıl 25 kişi (%5,92), 7 yıl 50 kişi (%11,85), 8 yıl 44 kişi (%10,43) ve 9 ile 9+ yıl yanıtı veren 13 kişi (%3,08) tespit edilmiştir.

4.1.4 Dördüncü Alt Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular

Birinci araştırma sorusuna ait dördüncü alt araştırma sorusu "Türkçe-Arapça iki dilli Suriyeli mülteci öğrencilerin Türkiye'de bulunma süreleri nedir?" şeklindedir.

Tablo 4.4. Türkiye'de bulunma sürelerine ilişkin istatistik verileri

Ölçüm	Frekans	%
İlk yıl	19	4,50237
1	5	1,184834
2	2	0,473934
3	6	1,421801
4	10	2,369668
5	29	6,872038
6	29	6,872038
7	60	14,21801
8	70	16,58768
9	53	12,55924
10	78	18,48341
11	39	9,241706
12	11	2,606635
13	9	2,132701
14	1	0,236967
15	1	0,236967

Bu araştırma sorusu kapsamında öğrencilerin verdikleri yanıtlar, yıllara göre tasnif edilerek frekans ve yüzde olarak hesaplanmıştır. Tablo 4.4'teki bulgulara göre Suriyeli mülteci öğrencilerin Türkiye'de bulundukları süre için 1 yıldan az yanıtı veren 19 kişi (%4,5), 1 yıl 5 kişi (%1,18), 2 yıl 2 kişi (%0,47), 3 yıl 6 kişi (%1,42), 4 yıl 10 kişi (%2,37), 5 yıl 29 kişi (%6,87), 6 yıl 29 kişi (%6,87), 7 yıl 60 kişi (%14,22), 8 yıl 70 kişi (%16,59), 9 yıl 53 kişi (%12,56), 10 yıl 78 kişi (%18,48), 11 yıl 39 kişi (%9,24), 12 yıl 11 kişi (%2,60), 13 yıl 9 kişi (%2,13), 14 yıl 1 kişi (%0,24) ve 15 yıl yanıtı veren 1 kişi (%0,24) tespit edilmiştir.

4.1.5 Beşinci Alt Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular

Birinci araştırma sorusuna ait beşinci alt araştırma sorusu, "Türkçe-Arapça iki dilli Suriyeli mülteci öğrencilerin dil kullanımları nedir?" şeklindedir.

Tablo 4.5. Dil profil testi ile dil kullanım testinin sınıf düzeylerine göre çapraz tablo (crosstab) analizi

DİL KULLANIMI	Yanıt	4.Sınıf	8.Sınıf	Toplam	Ki-Kare değeri ss=1
Arkadaş ortamında (okul ve okul dışı) daha çok hangi dili kullanıyorsunuz?	Türkçe	80 (48,2%)	121 (47,3%)	201 (47,6%)	0,035 p>,05
	Arapça	86 (51,8%)	135 (52,7%)	221 (52,4%)	
Okulda daha çok hangi dili kullanıyorsunuz?	Türkçe	129 (77,7%)	186 (72,7%)	315 (74,6%)	1,359 p>,05
	Arapça	37 (22,3%)	70 (27,3%)	107 (25,4%)	
Aile içinde daha çok hangi dili kullanıyorsunuz?	Türkçe	48 (28,9%)	67 (26,2%)	115 (27,3%)	0,382 p>,05
	Arapça	118 (71,1%)	189 (73,8%)	307 (72,7%)	
Kendi kendinize konuşurken ya da şarkı söylerken hangi dili kullanırsınız?	Türkçe	109 (65,7%)	164 (64,1%)	273 (64,7%)	0,113 p>,05
	Arapça	57 (34,3%)	92 (35,9%)	149 (35,3%)	
Sayı sayarken hangi dili daha çok kullanırsınız?	Türkçe	131 (78,9%)	210 (82,0%)	341 (80,8%)	0,630 p>,05

	Arapça	35 (21,1%)	46 (18,0%)	81 (19,2%)	
Sosyal medya kullanırken hangi dili kullanıyorsunuz?	Türkçe	108 (65,1%)	173 (67,6%)	281 (66,6%)	0,287 p>,05
	Arapça	58 (34,9%)	83 (32,4%)	141 (33,4%)	

Not: Her bir dil kullanımı maddesinde sütun yüzdesi alınmıştır.

Dil kullanım testinin her bir maddesi için bakıldığında Tablo 4.5.'te görüldüğü gibi dil kullanımı ile sınıf düzeyi arasında anlamlı bir ilişki olmadığı söylenebilir (tüm maddeler için p>0,05).

4.1.6 Altıncı Alt Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular

Birinci araştırma sorusuna ait altıncı alt araştırma sorusu, "Türkçe-Arapça iki dilli Suriyeli mülteci öğrencilerin Türkçe yeterlilik düzeyleri nedir?" şeklindedir.

Tablo 4.6. Dil profil testi ile dil yeterliliği testinin sınıf düzeylerine göre çapraz tablo (crosstab) analizi

DİL YETERLİĞİ	**Yanıt**	**4.sınıf**	**8.sınıf**	**Ki-Kare ss=2**	**p**
Türkçe bir yazıyı akıcı bir şekilde okur ve anlarım	Katılıyorum	54,20%	65,20%	5,359	0,069
	Katılmıyorum	18,10%	12,50%		
	Kararsızım	27,70%	22,30%		
Bir olayı Türkçe yazarak anlatabilirim	Katılıyorum	57,20%	66,40%	6,113	0,047*
	Katılmıyorum	24,70%	15,20%		
	Kararsızım	18,10%	18,40%		
Türkçe rahat konuşabilirim	Katılıyorum	58,40%	64,10%	4,426	0,109
	Katılmıyorum	9,60%	12,90%		
	Kararsızım	31,90%	23,00%		
Türkçe konuşulan her şeyi anlarım	Katılıyorum	54,20%	63,30%	4,238	0,12
	Katılmıyorum	18,10%	12,10%		

	Kararsızım	27,70%	24,60%		
Kendimi Türkçede yazarak daha iyi ifade ederim	Katılıyorum	61,40%	66,40%	2,873	0,238
	Katılmıyorum	19,90%	13,70%		
	Kararsızım	18,70%	19,90%		
Kendimi Türkçede konuşarak daha iyi ifade ederim	Katılıyorum	53,60%	64,10%	6,989	0,03*
	Katılmıyorum	19,90%	11,30%		
	Kararsızım	26,50%	24,60%		

Not: Her bir dil yeterliliğinde sütun yüzdesi alınmıştır. *: p<0,05

Dil profil ölçeğinde dil yeterliliği "Bir olayı Türkçe yazarak anlatabilirim" ve "Kendimi Türkçede konuşarak daha iyi ifade ederim" maddelerinde katılım düzeyiyle sınıf düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur (p<0,05). 8. sınıflar "Katılıyorum" seçeneğini daha fazla işaretlemişlerdir. Dil yeterliliğinin diğer maddeleri için katılım düzeyleriyle sınıf düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

4.1.7 Yedinci Alt Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular

Birinci araştırma sorusuna ait yedinci alt araştırma sorusu "Türkçe-Arapça iki dilli Suriyeli mülteci öğrencilerin Türkçeye yönelik tutumları nelerdir?" şeklindedir.

Tablo 4.7. Dil profil testi ile dil tutum testinin sınıf düzeylerine göre çapraz tablo (crosstab) analizi

DİL TUTUMLARI		**4.sınıf**	**8.sınıf**	**Ki-Kare ss=2**	**p**
Türkçe konuşunca kendimi iyi hissediyorum	Katılıyorum	65,10%	67,60%	0,733	0,693
	Katılmıyorum	13,30%	10,50%		
	Kararsızım	21,70%	21,90%		
	Katılıyorum	44,00%	63,70%	20,168	0,000**
	Katılmıyorum	14,50%	14,50%		

Kendimi Türkçe konuşan kişilere yakın hissediyorum	Kararsızım	41,60%	21,90%		
Türkçeyi çok iyi konuşmak benim için önemlidir	Katılıyorum	62,00%	75,80%	16,185	0.000**
	Katılmıyorum	12,70%	13,70%		
	Kararsızım	25,30%	10,50%		
Öğretmenlerimiz okulda bizi Türkçe konuşmaya teşvik eder	Katılıyorum	69,30%	72,70%	2,061	0,357
	Katılmıyorum	17,50%	12,50%		
	Kararsızım	13,30%	14,80%		
Müdür ve müdür yardımcılarımız beni Türkçe konuşmaya teşvik eder	Katılıyorum	63,90%	67,60%	2,528	0,282
	Katılmıyorum	16,30%	10,90%		
	Kararsızım	19,90%	21,50%		
Ailem beni Türkçe konuşmaya teşvik eder	Katılıyorum	45,20%	54,30%	8,122	0,017*
	Katılmıyorum	30,70%	18,80%		
	Kararsızım	24,10%	27,00%		

Not: Her bir dil tutumunda sütun yüzdesi alınmıştır. *p<0,05; **p<0,001

Dil profil ölçeğinde dil tutumu "Kendimi Türkçe konuşan kişilere yakın hissediyorum", "Türkçeyi çok iyi konuşmak benim için önemlidir" ve "Ailem beni Türkçe konuşmaya teşvik eder" maddelerinde katılım düzeyiyle sınıf düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmaktadır (p<0,05, p<0,001). 8. sınıflar "Katılıyorum" seçeneğini daha fazla işaretlemişlerdir. Dil tutumunun diğer maddeleri için katılım düzeyleriyle sınıf düzeyleri arasında anlamlı bir ilişkiye rastlanılmamıştır.

4.1.8 Sekizinci Alt Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular

Birinci araştırma sorusuna ait sekizinci alt araştırma sorusu "Türkçe-Arapça iki dilli Suriyeli mülteci öğrencilerin Türkçeye yönelik uyumları hakkında öğretmen görüşleri nelerdir?" şeklindedir. Bu kapsamda öğretmenlere yarı yapılandırılmış görüşme formu kapsamında sekiz soru yöneltilmiştir. Öğretmenlerden Ö.1 ve Ö.2 soruları bizzat yazılı olarak yanıtlamayı tercih ederken diğer öğretmenler sözlü olarak ifade etmeyi tercih etmiş fakat görüşmenin elektronik ortamda kayıt altına

alınmasına izin vermemişlerdir. Dolayısıyla öğretmenler tarafından yanıtlanan sorular, araştırmacı tarafından görüşme esnasında, yazılı olarak kayıt altına alınmıştır.

Tablo 4.8. Öğretmenlerin birinci soruya ilişkin görüşleri

Tema	Öğretmenler	Frekans	N	%
İletişimin kolaylaşması	Ö.1, 3, 4, 5, 8, 9, 10, 11	8	12	67
Eğitim-Öğretim Faaliyetlerinin Olumlu Sonucu	Ö.2, 6, 7	3	12	25
Türk Kültürüne Olan Aidiyet Hissi	Ö.12	1	12	8
Gruplaşma	Ö.3, 5, 8, 9, 10	5	12	42

Tablo 4.8.'de öğretmenlerin birinci soruya yönelik görüşlerinin dört tema altında toplandığı görülmektedir.

Öğretmenlerin görüşme formundaki birinci soru olan "*Öğrenciler kendi aralarında Türkçe konuştuklarında kendinizi nasıl hissedersiniz?"* sorusuna verdiği yanıtların tamamı genel olarak aynı eksendedir. Sekiz öğretmen yanıtlarında daha çok iletişimin kolaylaşması boyutuna vurgu yaparken üç öğretmen eğitim- öğretim faaliyetlerinin olumlu sonucuna, biri ise Türk kültürüne olan aidiyet hissine ve vurgu yapmıştır. Bunun yanında beş öğretmen de yanıtlarında öğrencilerin kendi aralarındaki gruplaşmalardan bahsetmiştir.

İletişimin Kolaylaşması

Öğretmenlerin sekizinin (%67) görüşme formundaki birinci soruya verdikleri yanıtlar iletişimin kolaylaşması teması altında değerlendirilmiştir. Verdikleri yanıtlar şu şekildedir: "*Türkçe eğitim yaptığımız için ifade etme becerileri ve benim onları anlamam daha kolay olması, beni mutlu eder."* (Ö.1); *"İyi hissederim tabii ki. Sonuçta bizler Arapça bilmiyoruz o yüzden de bu çocukları anlayamıyoruz Arapça konuştuklarında. Aynı şekilde öteki bizim Türk çocuklar da anlamıyorlar o yüzden kaynaşamıyorlar da bu çocuklar. Ama okul içerisinde Türkçe konuşurlarsa hem çocuklar kendi aralarında da güzel kaynaşır hem bizimle*

de güzel iletişim kurarlar." (Ö.3); *"İyi hissederim. Çünkü farklı dil konuşmaktan kaynaklanan bu iletişim sıkıntısı olmaz."* (Ö.4); *"Kendimi çok iyi hissederim tabii ki mutlu hissederim. Bir kere bizim burada verdiğimiz eğitim öğretim Türkçe dilinde. Bu yüzden de yani farklı bir dilde konuştuğunda yabancı öğrenci okul içerisinde kendisi de bir birey olarak da yabancılaştırıyor aslında. Bu yüzden okul sınırları içerisinde en azından Türkçe konuşsalar hem daha iyi bir Türkçeye sahip olurlar hem de gerek öğretmenler ile gerek idare ile gerekse de kendi akranları ile problem yaşamazlar yani problem derken iletişim sıkıntısı çekmezler."* (Ö.5); *"Hangi öğretmeni iyi hissettirmez ki? Türkçe konuşmalarını istemekle yani yanlış anlaşılmasın biz ana dillerini konuşmasınlar demiyoruz ama şimdi eğitim öğretim dili Türkçe Türkiye'de bu yüzden de okul ortamında eğitim öğretim dilinden farklı bir dil konuşulması onları ana dili Türkçe olan sizin tek dilli dediğiniz işte bizim Türk öğrencilerden geride bırakıyor."* (Ö.8); *"İyi hissederim tabii. Onlar da esas sadece ders dili olarak görmeseler Türkçeyi, teneffüslerde hep kendim aralarında Arapça konuşmayıp Türkçe konuşmaları diğer çocuklarla olan iletişimlerini de kolaylaştırır."* (Ö.9); *"Gayet mutlu hissederim, onlar adına da sevinirim kendi adıma da. Çünkü iletişim dili bence çoğunluğun dilidir."* (Ö.10); *"İyi hissederim. Suriyeliler kendi aralarında zaten Arapça konuşuyor Türk öğrencilerle ve bizlerle mecbur Türkçe konuşuyor."* (Ö.11).

Eğitim-Öğretim Faaliyetlerinin Olumlu Sonucu

Öğretmenlerin üçünün (%25) görüşme formundaki birinci soruya verdikleri yanıtlar eğitim-öğretim faaliyetlerinin olumlu sonuçları teması altında değerlendirilmiştir. Verdikleri yanıtlar şu şekildedir: *"Mutlu hissederim. Bu eğitim öğretimin başarılı olduğunu gösterir."* (Ö.2); *"Mutlu eder. Çünkü senin dilin, benim dilim olmadan eğitim gördükleri dili konuşmaları aslında çok doğal bu hem bizim de verdiğimiz eğitimin bir karşılığı olduğunu gösterir. Yani emeğimizin karşılığını görürüz."* (Ö.6); *"İyi hissederim. Çünkü verilmiş emeğin karşılığı olduğunu düşündürür bana."* (Ö.7).

Türk Kültürüne Olan Aidiyet Hissi

Öğretmenlerin birinin (%8) görüşme formundaki birinci soruya verdiği yanıt Türk kültürüne olan aidiyet hissi teması altında değerlendirilmiştir. Verdiği yanıt şu şekildedir: *"Demek ki çocuk kendini hem Türkiye'ye hem Türkçeye ait görüyor diye düşünürüm ve mutlu olurum. Bu aslında gerçekten önemli bir detay."* (Ö.12).

Gruplaşma

Öğretmenlerin beşinin (%42) görüşme formundaki birinci soruya verdikleri yanıtlar gruplaşma teması altında değerlendirilmiştir. Verdikleri yanıtlar şu şekildedir: *"Ama tabii hepsi teneffüs zili çaldı mı Arapça konuşmaya başlıyorlar kendi aralarında genelde de Suriyeliler Suriyelilerle arkadaşlık ediyor Türkler Türklerle; çok az Suriyeli ile Türkün çok yakın arkadaş olduğu çünkü bunlar hep akraba ya da komşu olduğundan okul dışında da bir aradalar bu yüzden başka arkadaşlıklara ihtiyaç duymuyorlar."* (Ö.3); *"İlk geldiklerinde de hep her fırsatta Arapça konuşmaya çalışıyorlardı çünkü ya kardeşi oluyor ya kuzeni oluyor ya akrabası oluyor hep birlikte takılıyorlardı bu öğrenciler. O yüzden kendi aralarında hep Arapça konuşuyorlardı yani hiç Türklerle arkadaşlık etme çabasında değillerdi. Aslında durum hala böyle ama Türkler de onları artık böyle benimsemiş durumda biz de artık bu duruma alıştık o yüzden şu an bize tuhaf gelmiyor bu durum."* (Ö.5); *"Sadece dil becerileri olarak demiyorum yani sosyal açıdan falan da geride kalıyorlar kaynaşma noktasında sıkıntı oluşturuyor bu."* (Ö.8); *"Mesela iki kişi kendi arasında farklı dil konuşsa diğeri "Acaba benim hakkımda mı konuşuyor" diyebilir. Bu da sağlıklı bir iletişim süreci olmaz."* (Ö.9); *"Bunu engelleyemezsin de çocuğun onlarca akrabası var okulda onlarla kendi dillerinde konuşuyor."* (Ö.10).

Tablo 4.9. Öğretmenlerin ikinci soruya ilişkin görüşleri

Tema	Öğretmenler	Frekans	N	%
İletişimin kolaylaşması	Ö.3, 5, 6, 7, 9	5	12	42
Akademik başarıya etki	Ö.1, 2, 4, 8, 10, 11, 12	7	12	58
Türk Kültürüne Olan Aidiyet Hissi	Ö.6	1	12	8
Tercümanlık	Ö.3, 8	2	12	17
Devamsızlık	Ö.5, 9	2	12	17

Tablo 4.9.'da öğretmenlerin ikinci soruya yönelik görüşlerinin beş tema altında toplandığı görülmektedir.

Öğretmenlere yöneltilen ikinci soru, *"Öğrencilerin Türkçeyi çok iyi kullanması sizin için ne ifade eder?"* şeklindedir. Öğretmenler, ikinci soruya verdikleri yanıtlarla Suriyeli öğrencilerin Türkçeyi iyi kullanmalarını daha çok iletişimle bağdaştırmışlardır. Sadece bir öğretmen Türkçeye olan hassasiyetini belirtmiş ve bunu da alan öğretmeni oluşuyla bağdaştırmıştır. İki öğretmen ise öğrencilerin, aileleri ile okul idaresi ve öğretmenler arasında iletişim kurma amacıyla tercümanlık görevi üstlendiğinden bahsetmiştir. İki öğretmen de öğrencilerin devamsızlıklarına vurgu yapmıştır.

İletişimin Kolaylaşması

Öğretmenlerin beşinin (%42) görüşme formundaki ikinci soruya verdikleri yanıtlar iletişimin kolaylaşması teması altında değerlendirilmiştir. Verdikleri yanıtlar şu şekildedir: *"Bir şey ifade etmez olur mu hiç? Şimdi ben çocuğa bir şey söylüyorum anlarsa yapıyor anlamazsa yapmıyor."* (Ö.3); *"Çok şey ifade eder. Bu sorduğunuz soru bizim kanayan yaramız zaten böyle bir çalışma inşallah onların eğitimi açısından da olumlu yankı uyandırır bu yüzden size de teşekkür ediyorum böyle bir çalışma yaptığınız için. Bizim okulumuz Gaziantep'te en fazla Suriyeli öğrenci nüfusunun olduğu okulların başında geliyor. Bu yüzden de bizim en büyük problemimiz Türkçe bilmeyen Suriyeli öğrenciler. Türkçe bilmeyen derken hiç bilmeyen çok az aslında ailelerinden daha iyi anlıyor anlatıyorlar bunda sıkıntı yok. Ama eğitim öğretim faaliyetleri içerisinde çocuğa bildiği Türkçe yetersiz geliyor."* (Ö.5); *"Bunun dışında tabii öğrenciyle olan iletişimimiz için de çok önemli. Gerek öğretmenleri olarak bizim gerekse de okul idaresinin iletişimi için çok önemli yabancı öğrencilerin Türkçeyi iyi kullanmaları. Çeşitli alanlarda başarılı yabancı öğrenciler var ama Türkçe konusunda çok iyi diyemiyoruz."* (Ö.6); *"Öğrencinin kendi başarısı açısından bu çok önemli tabii ama özellikle sınıf içerisindeki iletişimimiz için bu çok şey ifade eder. Çoğunun anlama konusunda sıkıntısı yok anlatma konusunda da aslında bir sıkıntıları yok sizin bizim gibi Türkçe konuşuyorlar ama iş derse, sınava gelince çok vasat durumdalar. Yoksa dili emin olun sizden bizden daha iyi kullanıyorlar; konuşma dilini yani. Yazmada çok gerideler. Ne yaparsanız yapın bu çocuklara yazma konusunda geri duruyorlar, bilmiyorum ya da işlerine gelmiyor."* (Ö.7); *"Sağlıklı bir eğitim-öğretim süreci için*

çok önemli Türkçeyi iyi kullanmaları. İletişim kurulamazsa eğitim-öğretim faaliyetleri ilerlemez sonuçta." (Ö.9).

Akademik Başarıya Etki

Öğretmenlerin yedisinin (%58) görüşme formundaki ikinci soruya verdikleri yanıtlar akademik başarıya etki teması altında değerlendirilmiştir. Verdikleri yanıtlar şu şekildedir: *"Türkçe'yi iyi kullanmaları dil becerisinin üzerinde olumlu durum biz öğretmenler için önemli."* (Ö.1); *"Kendilerini sınıf içinde daha iyi ifade edebilmelerini sağladığı için Türkçe dilini kullanmaları çok önemli. Ayrıca akademik başarıları da bu yönde olumlu etkileniyor."* (Ö.2); *"Türkçeyi iyi bilmeyen çocuklar hiçbir derste başarı göstermiyor. Türk çocukların bile okuma anlama becerileri sıkıntılıyken Suriyeli öğrenciler daha vahim durumda. Tabii bunlar arasında çok iyi öğrenciler de var elbette. Bu da mutlu ediyor bizleri."* (Ö.4); *"Tabii ki çok şey ifade eder. Bir öğretmenin sınıf içinde iletişim sıkıntısı çekmesi çok zor bir durum. Yani diğer öğrencilerin de hakkına girmek aslında çünkü birine iki dakikada anlattığın şeyi dil bilmeyen öğrenciye daha uzun sürede anlatınca eşitlik olmuyor. Yani bizim eğitim sistemimiz de bu yabancı öğrencilere alışkın değil biz Suriyeli öğrencilerle gördük yabancı öğrenciyi. Ama biz bu iletişim konusunda pek sıkıntı yaşamıyoruz çünkü çocuklar küçük yaştan Türkçeye maruz kalmış çocuklar ve hatta çoğunluğu burada doğmuş. O yüzden çoğunun konuşmasından yabancı olduğunu anlamazsınız bile. Hatta benim sınıfımdaki hiçbir Suriyeli öğrenci konuşmasından yabancı olduğunu belli etmez, Türk öğrencilerden ayırt edemezsiniz onları çünkü hepsi burada doğmuş büyümüş."* (Ö.8); *"Suriyeli öğrencilerim ilk geldiğinde biraz korkutmuştu beni; ilk defa yabancı öğrencilerle Türk öğrenciler birlikte… Ama baktım ki çocuklar hiç Suriyeli gibi değil şakır şakır Türkçe konuşuyor. Tabii dersteki başarıları konuşmaları gibi olmayabiliyor. Çok iyi zehir gibi öğrenciler var içlerinde ama tek tük onlar. Genelde çok ders defter kaygısı çekmiyorlar. Aile de çok önemsemiyor falan işte okulda aldığı kadarıyla."* (Ö.10); *"Çok şey ifade eder. Mesela sınıf içerisinde anlaşabilmemiz buna bağlı. Türkçelerinin iyi olması diğer derslerdeki başarılarını da etkiler Türkçe en temel ders sonuçta. Okuduğunu anlamazsa mesela ne matematiği ne feni yapabilir. Bu yüzden Türkçede iyi olması çok şey ifade eder."* (Ö.11); *"Mutlu eder bir öğretmeni. Bir öğretmeni sınıf içerisinde Türkçesi kötü olan öğrenci yorar. Ne sen onu anlarsın ne o seni; anlaşamazsınız yani. Hep geriden gelir sınıfta da. Ama genelde bizim okuldaki çocuklar o konuda sıkıntı*

yaşamıyor. Çoğu Suriyeli bunların zaten. Arapçayı da takır takır konuşuyor bunlar Türkçeyi de valla. Küçüklükten çalışmaya gidiyor, çıraklık yapıyor işte ne bileyim anaokuluna da giderse zaten bize hazır halde geliyor bu çocuk. Bizim Türk'ten çok Suriyeli öğrencimiz var, alıştık biz artık." (Ö.12).

Türk Kültürüne Olan Aidiyet Hissi

Öğretmenlerin birinin (%8) görüşme formundaki ikinci soruya verdiği yanıt Türk kültürüne olan aidiyet hissi teması altında değerlendirilmiştir. Verdiği yanıt şu şekildedir: *"Öncelikle yabancı bir öğrencinin Türkçe konuşması, bir Türkçe öğretmeni olarak beni fazlasıyla mutlu eder. Bu onun Türkçeye bakış açısının farklı olduğunu gösterir bir kere."* (Ö.6).

Tercümanlık

Öğretmenlerin ikisinin (%17) görüşme formundaki ikinci soruya verdikleri yanıtlar tercümanlık teması altında değerlendirilmiştir. Verdikleri yanıtlar şu şekildedir: *"Çocuğun durumunu konuşmak için annesini çağırıyorum genelde de anneleri Türkçe bilmiyor çocuk tercümanlık yapıyor mesela. E bu çocuk şimdi Türkçe bilmese ne kendisi ne de annesiyle iletişime geçemeyiz. Bir insanın yaşadığı ülkenin dilini bilmesi gerek yani yoksa yapamaz yani her anlamda geri kalır."* (Ö.3); *"Ama aileleri kendileri gibi okul ortamı görmediği için Türkçeleri zayıf. Onlarla da okulumuzun tercümanı var o iletişimi sağlıyor ya da çocuğun kendisi gerektiği yerde tercümanlık görevi üstleniyor. Aslında çok şanslılar bu çocuklar iki dili de biliyorlar. Eğitimli olan aileler hatta İngilizce falan da biliyor. Bizden şanslılar yani."* (Ö.8).

Devamsızlık

Öğretmenlerin ikisinin (%17) görüşme formundaki ikinci soruya verdikleri yanıtlar devamsızlık teması altında değerlendirilmiştir. Verdikleri yanıtlar şu şekildedir: *"Bu öğrenciler için okul ve ben, en azından kendi adıma, çok uğraş veriyorum fakat çocuk okula bir geliyor bir gelmiyor. Böyle olunca biz ne kadar çabalarsak çabalayalım bir sonuç alamıyoruz çünkü çocuğun umurunda olmuyor. Bu konu üzerine daha söylenecek çok söz var. İlk başta bize de garip geliyordu bu durum da şimdi alıştık yani o milletin kültürünü falan da öğrenince çocukları da daha iyi tanır, anlar olduk."* (Ö.5); *"Devamsız öğrenciler çok bizde. Onların Türkçesi bozuk biraz. Yine anlıyorlar her şeyi anlatabiliyorlar da ama biraz şiveleri var bazılarının. Okula devamlı gelenlerde o şive fazla yok."* (Ö.9).

Tablo 4.10. Öğretmenlerin üçüncü soruya ilişkin görüşleri

Tema	Öğretmenler	Frekans	N	%
Sözlü iletişim	Ö.1, 4, 6, 12	4	12	34
Derse etkin katılım	Ö.2, 7, 9, 11	4	12	34
Ödev verme	Ö.3, 5, 8, 10	4	12	34
Sanatsal etkinlik	Ö.6	1	12	8

Tablo 4.10.'da öğretmenlerin üçüncü soruya yönelik görüşlerinin dört tema altında toplandığı görülmektedir.

Öğretmenlere yöneltilen üçüncü soru *"Öğrencileri okulda Türkçe konuşmaya teşvik etmek için neler yaparsınız?"* şeklindedir. Yöneltilen bu soruya öğretmenlerin dördünün yanıtı, "Sözlü İletişim" teması altında değerlendirilirken dördünün "Derse Etkin Katılım" şeklinde değerlendirilmiştir. Dört öğretmenin yanıtı "Ödev Verme" teması altında değerlendirilirken bir öğretmen de drama etkinliği yaptırdığından bahsettiği için "Sanatsal Etkinlik" başlığı altında değerlendirilmiştir.

Sözlü İletişim

Öğretmenlerin dördünün (%34) görüşme formundaki üçüncü soruya verdikleri yanıtlar sözlü iletişim teması altında değerlendirilmiştir. Verdikleri yanıtlar şu şekildedir: *"Tüm öğrencileri Türkçe konuşmaya teşvik ederim. Akıcı, net, anlaşılır bir Türkçe ile iletişim kurarım."* (Ö.1); *"Onlarla zaten Türkçe konuşuyoruz bu bile başlı başına bir teşvik. Fakat zaruri durumlar dışında bile dil becerilerini geliştirici cümleler kurmalarına olanak tanıyan sorular sorarım. Bu bir tekerleme olur yani "Türkçe bir tekerleme söyle" ya da "en sevdiğin Türkçe şarkıyı söyle" gibi ona hem de düşündürücü sorular sorarım."* (Ö.4); *"Ders dışında mesela özellikle nöbetçi olduğumuzda öğrencilerle daha çok konuşma fırsatımız oluyor. Bunun gibi zamanlarda çocuklarla konuşurum. Onlara kendileriyle ilgili sorular sorarım böylece çocuk da ders dışında bir zamanda da Türkçe iletişim kurmuş olur."* (Ö.6); *"Çocuklarla boş zamanlarımızda konuşuruz. Ders dışında boş*

dersleri olur girerim onlarla konuşuruz daha çok. Yabancı öğrencilere nerden geldiklerini, kaç kardeş olduklarını işte en sevdikleri sanatçıyı falan sorarım. Türk kültürünü seviyorlar genelde o yüzden konuşmaya bu tür sorularla katılınca çocuklar zevk alıyorlar." (Ö.12).

Derse Etkin Katılım

Öğretmenlerin dördünün (%34) görüşme formundaki üçüncü soruya verdikleri yanıtlar derse etkin katılım teması altında değerlendirilmiştir. Verdikleri yanıtlar şu şekildedir: *"Derste Türkçe konuşmaları için uygun ortam yaratırım. Onlara söz hakkı vermeye çalışırım."* (Ö.2); *"Derse bu öğrencilerin bazıları hiç katılmıyor. Yani ben söz hakkı tanımasam görmezden gelsem memnun olacak öğrenciler var. Ama tabii onları da yüreklendirmek için bazılarının Türkçeleri bozuk çünkü ama iletişim kurmaya engel de değil bozuk demem yani konuştuğunda yabancı olduğunu hissettirecek bir Türkçe. Bunlar daha çok sonradan göç edip de yaşı biraz daha büyük olanlar bir de kendi kabukları dışına çıkmayanlar. Yoksa çoğunluk burda doğup büyümüş ve onların yabancı olduğuna konuştukları Türkçeyi kanıt gösteremezsin mesela. İşte Türkçesi bozuk olanları diyorum özellikle yüreklendirmek gerek. Derste bunu yapabilme fırsatım oluyor ancak. Akademik olarak da eksik oluyorlar genelde bu öğrenciler onun da etkisi var geri planda durmalarında. Ben de hem o açıdan özgüven kazandırmak için hem de Türkçe konuşmaya teşvik etmek için mümkün olduğu kadar fazla söz hakkı vermeye çalışırım."* (Ö.7); *"Derste söz hakkı tanırım ya da onlar derse katkı sağlamak istediğinde dinlerim. Bazen Türkçe şarkılar ya da sinema falan açarız serbest etkinlik derslerimizde onlardan sonra düşüncelerini alırım bazen öğrencilerin."* (Ö.9); *"Buna ancak derste imkanım olabiliyor. Çok çok konu hakkında ne düşündüğüne dair herkese yönelttiğim gibi onlara da soru yöneltiyorum. Bu da onları konuşmaya teşvik etme sonuçta."* (Ö.11).

Ödev Verme

Öğretmenlerin dördünün (%34) görüşme formundaki üçüncü soruya verdikleri yanıtlar ödev verme teması altında değerlendirilmiştir. Verdikleri yanıtlar şu şekildedir: *"Öncelikle öğrencinin Türkçeyi ne kadar bildiğine bakarım. Sıkıntısı yoksa eğer diğer öğrencilerden ayrı bir şey yapmam ama geriden gelen bir öğrenciyse fazladan görevler veririm."* (Ö.3); *"Çocuğa ekstradan ödevler veririm. Mesela "Evde aile bireylerinizin Türkiye'de en sevdiği şehir neresi, en sevdiği şarkı ne?...gibi". Aslında ödev konusunda birçoğu sorumlu davranmıyor fakat yani en*

azından alabilecek öğrenciler için bu yapılabilir." (Ö.5); *"Suriyeli öğrencilere yönelik ekstra ders süresi niteliğinde okul sonrasında bir-iki saatlik bir desteklememiz oluyor. Bu zaman diliminde çocukların eksiği neyse ben onun üzerinden gidiyorum açıkçası. Konuşmaya pek vakit kalmadığından da konuşma ve yazmayı ödev olarak veriyorum. Ama evde kardeşleriyle, anne-babalarıyla Türkçe konuşmaya özen göstermelerini söylüyorum. Çünkü kendileri için yani ben benim için istemiyorum bunu. Anneleri özellikle Türkçe bilmeyince sosyal hayatta sıkıntı çekiyorlar. Buraya çocuğun bir işi için gelip derdini anlatamayan veliler oluyor. Tercümanla anlatmak var bir de doğrudan senin iletişim kurman var. Bu yüzden evde Türkçe konuşun muhakkak derim hep."* (Ö.8); *"Okul dışında da konuşsunlar diye konuşma odaklı ödevler veririm ben. Röportaj ödevi falan verdim mesela. Bunu tüm çocuklara yapıyoruz aslında. Onlarla Türk çocuklara da yapıyoruz. Ama tabii Türkçesi kötü olan çocukların genelde diğer dersleri de aynı oranda kötü oluyor işte o zaman önce Türkçeden başlıyorum düzeltmeye. Yoksa okuduğunu anlamayan, anladığını anlatamayan öğrencinin diğer derslerden başarılı olmasını bekleyemezsiniz. Bu yüzden mecbur öğretim ortamının dışında vazifelendiriyoruz çocukları."* (Ö.10).

Sanatsal Etkinlik

Öğretmenlerin birinin (%8) görüşme formundaki üçüncü soruya verdiği yanıt sanatsal etkinlik teması altında değerlendirilmiştir. Verdiği yanıt şu şekildedir: *"Ayrıca ben zaman zaman derslerimde drama da yaptırırım. İçe kapanık çok öğrenci oluyor sadece Suriyeliler için değil Türk öğrencilerde de. Drama bu tür şeylerde işe yarıyor. Hem eğleniyor hem öğreniyor çocuklar. Ders kitabındaki bazı etkinlikleri dramaya uyarlıyorum gerektiğinde."* (Ö.6).

Tablo 4.11. Öğretmenlerin dördüncü soruya ilişkin görüşleri

Tema	Öğretmenler	Frekans	N	%
Veli toplantısı yapma	Ö.3, 4, 8, 9, 10	5	12	42
İş birliği içerisinde olma	Ö.1, 2, 5, 6, 12	5	12	42
Konuya dair bir faaliyette bulunmama	Ö.7, 11	2	12	17

Tablo 4.11.'de öğretmenlerin dördüncü soruya yönelik görüşlerinin üç tema altında toplandığı görülmektedir.

Öğretmenlere yöneltilen dördüncü soru *"Velilere, öğrencilerin her ortamda Türkçe konuşmalarına fırsat tanımaları için neler yaparsınız?"* şeklindedir. Yöneltilen bu soruya öğretmenlerin beşinin yanıtı "Veli toplantısı yapma" teması altında, beşininki "İş birliği içerisinde olma" teması altında ikisi ise bu konuya dair doğrudan yaptıkları bir şeylerin olmadığını söyledikleri için yanıtları "Konuya dair bir faaliyette bulunmama" teması altında değerlendirilmiştir.

Veli Toplantısı Yapma

Öğretmenlerin beşinin (%42) görüşme formundaki dördüncü soruya verdikleri yanıtlar veli toplantısı yapma teması altında değerlendirilmiştir. Verdikleri yanıtlar şu şekildedir: *"Bu sorduğunuz şeyi veli toplantısında söylüyorum; ""Çocuklarla evde Türkçe de konuşun" diye. "Türkçe radyo, televizyon dinleyin, hep Arapça konuşup Arapça şeyler izleyip dinlemeyin evde" diyorum. Şimdi "Hiç Arapça konuşmayın, Türkçe konuşun" demek olmaz elbette ama Türkçeyi hiç konuşmadan da olmaz hani. Ama Allah var şimdi geneli de Türk dizilerini seviyor genelde bu etkinlik onlarda dizi izleme olarak gerçekleşiyor. "Hocam şu Türk dizisi var, ona bakıyoruz, bu Türk dizisi var buna bakıyoruz" falan çok diyorlar. Bu da hiç yoktan iyidir."* (Ö.3); *"Bu konuda özellikle sürecin başında veli toplantısı yapıyorum onda söylüyorum ailelere. İlgili aile zaten bu söylenenleri biz demeden de yapıyor."* (Ö.4); *"Veli toplantısı yaptığımda bunu her velime söylerim sadece Suriyeliler için değil yani hepsi için bunları hep söylerim zaten."* (Ö.8); *"Sene başında yapıla bilgilendirme toplantısında veliler bu konuda da bilgilendirilir. Dönem içinde öğrenciye verilen ödevlerle de veliyi zaten buna mecbur bırakmış oluyoruz."* (Ö.9); *"Veli toplantısı yaparım"*. (Ö.10).

İş Birliği İçerisinde Olma

Öğretmenlerin beşinin (%42) görüşme formundaki dördüncü soruya verdikleri yanıtlar iş birliği içerisinde olma teması altında değerlendirilmiştir. Verdikleri yanıtlar şu şekildedir: *"Onlara okul dışındada Türkçe konuşmalarını teşvik etmeleri, buna fırsat vermeleri konusunda desteklerim."* (Ö.1); *"Velilere çocuklarıyla evde Türkçe konuşmaları konusunda yardımcı olurum. Onlara bu konuda gerekli desteği de sağlarım."* (Ö.2); *"Velilerle bu konuda iş birliği yaparım. Onların da benim sınıf içinde yaptıklarımı evde desteklemelerini isterim."* (Ö.5); *"Çocuklara velileri de işe koşacak okul dışı görevler veririm."* (Ö.6); *"Bu konuda*

velilerle iş birliği yaparım. Öğrenciye verdiğim bazı sorumluluklarda velilerin de rolü olur işte o zaman dediğiniz şeyi gerçekleştirmeye yönelik bir şey yapmış olurum." (Ö.12).

Konuya Dair Bir Faaliyette Bulunmama

Öğretmenlerin ikisinin (%17) görüşme formundaki dördüncü soruya verdikleri yanıtlar konuya dair bir faaliyette bulunmama teması altında değerlendirilmiştir. Verdikleri yanıtlar şu şekildedir: *"Suriyeli velilerimizin geneli pek ilgili değil, çocuk sayısı da çok olunca üstüne düşmüyorlar, veliyi çağırsak bile gelmiyor. Bu yüzden de veli konusunda bir şey yapamıyoruz ki."* (Ö.7); *"Veli pek bizimle muhatap olmuyor. Gelirse okul idaresine geliyor. O yüzden veliyle bire bir görüşüp onları çocuğun gelişimi hakkında yönlendiremiyoruz ama çocuğa hep söylüyoruz evde de Türkçe konuşmasını, ailesiyle Türkçe iletişim kurmasını falan ama ne kadar yapıyor ne kadar yapmıyorlar bilmiyoruz."* (Ö.11).

Tablo 4.12. Öğretmenlerin beşinci soruya ilişkin görüşleri

Tema	Öğretmenler	Frekans	N	%
Ebeveyn rolü vardır	Ö.1, 2, 3, 6, 8, 9, 10, 12	8	12	67
Ebeveyn rolü yoktur	Ö.4, 5, 7, 11	4	12	34

Tablo 4.12.'de öğretmenlerin beşinci soruya yönelik görüşlerinin iki tema altında toplandığı görülmektedir.

Öğretmenlere yöneltilen beşinci soru *"Öğrencilerin Türkçe başarılarında ebeveynlerinin rolü sizce nedir?"* şeklindedir. Yöneltilen bu soruya öğretmenlerin sekizinin yanıtı ebeveynin rolünün olduğu yönündeyken dördünün yanıtı ise ebeveyn rolünün olmadığı yönündedir.

Ebeveyn Rolü Vardır

Öğretmenlerin sekizinin (%67) görüşme formundaki beşinci soruya verdikleri yanıtlar ebeveyn rolü vardır teması altında değerlendirilmiştir. Verdikleri yanıtlar şu şekildedir: *"Ebeveyn rolü vardır. Çünkü Türkçe sadece okul ortamında değil, sosyal çevre ve ev ortamında da kullanılmalı."* (Ö.1); *"Ebeveynin de rolü vardır. Okulda Türkçe eğitim almalarına olanak sağlamaları bile onların rolünün*

olduğunu gösterir." (Ö.2); *"Tabii ki ebeveynin rolünden bahsedebiliriz. Çünkü bir önceki soruda da Türkçe diziler seyrettiklerinden bahsetmiştim bu bile ev ortamında Türkçe bir etkinlik yaptıklarının bir göstergesi."* (Ö.3); *"Velilerin de katılması gereken ödevler verdiğimde yapıldığını düşünürsem ebeveynlerin rolü de vardır diyebilirim."* (Ö.6); *"Veli toplantısı yaptığımda bunu her velime söylerim sadece Suriyeliler için değil yani hepsi için bunları hep söylerim zaten."* (Ö.8); "*Sene başında yapıla bilgilendirme toplantısında veliler bu konuda da bilgilendirilir. Dönem içinde öğrenciye verilen ödevlerle de veliyi zaten buna mecbur bırakmış oluyoruz."* (Ö.9); *"Veli toplantısı yaparım."* (Ö.10); *"Öğrencilere velilerle birlikte yapacakları görevlerden bahsetmiştim. Çoğu bunları kendi yapıyor biliyorum aslında ama yine de biz üzerimize düşeni yapıyoruz ve ebeveyn rolünü göz ardı edemeyiz."* (Ö.12).

Ebeveyn Rolü Yoktur

Öğretmenlerin dördünün (%34) görüşme formundaki beşinci soruya verdikleri yanıtlar ebeveyn rolü yoktur teması altında değerlendirilmiştir. Verdikleri yanıtlar şu şekildedir: *"Çoğu velinin pek de bir katkısının olmadığını düşünüyorum ben."* (Ö.4); *"Ya öğrenciyi destekleyen veliler yok diyemeyiz çok ama bir o kadar da her şeyden bihaber velilerimiz de var. O yüzden benden bir genelleme yapmamı istiyorsanız herhalde ebeveyn rolünden bahsedemem."* (Ö.5); *"Bence bir rolü yok."* (Ö.7); *"Veliler çağırdığımızda bile gelmiyor. Bence çok da ilgilendiklerini sanmıyorum ya."* (Ö.11).

Tablo 4.13. Öğretmenlerin altıncı soruya ilişkin görüşleri

Tema	Öğretmenler	Frekans	N	%
Öğrencinin kişisel başarısı	Ö.1	1	12	8
Eğitimin tüm unsurlarının ortak başarısı	Ö.2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12	11	12	92

Tablo 4.13.'de öğretmenlerin altıncı soruya yönelik görüşlerinin iki tema altında toplandığı görülmektedir.

Öğretmenlere yöneltilen altıncı soru *"Öğrencilerin Türkçeyi kullanmalarına yönelik gayretlerini kimin başarısı olarak görürsünüz?"*

şeklindedir. Yöneltilen bu soruya öğretmenlerden biri bunu öğrencinin kişisel başarısı olarak görürken diğerleri eğitimin tüm unsurlarının ortak başarısı olarak görmüştür.

Öğrencinin Kişisel Başarısı

Öğretmenlerin birinin (%8) görüşme formundaki altıncı soruya verdikleri yanıtlar öğrencinin kişisel başarısı teması altında değerlendirilmiştir. Verdikleri yanıtlar şu şekildedir: *"Dil Öğrenme bireysel olarakta gerçekleşir. Dolayısıyla her öğrencini dil öğrenmedeki çabası ve motivasyonu, ilgisi önemlidir."* (Ö.1).

Eğitimin Tüm Unsurlarının Ortak Başarısı

Öğretmenlerin on birinin (%92) görüşme formundaki altıncı soruya verdikleri yanıtlar eğitimin tüm unsurlarının ortak başarısı teması altında değerlendirilmiştir. Verdikleri yanıtlar şu şekildedir: *"Öğrenci, öğretmenler ve ailenin ortak başarısıdır."* (Ö.2); *"Velilerin de rolü var. Biz öğretmenlerin de hepsinden çok bence."* (Ö.3); *"Okulun ve öğrencinin başarısıdır."* (Ö.4); *"Bizlerin de başarısı var o yüzden öğretmen ve öğrencinin ortak başarısıdır."* (Ö.5); *"Öğrenci, öğretmen, idarecilerimizin ve ailelerin tümünün ortak başarısıdır. Burada eğitim sistemimizin başarısından da bahsetmeliyiz aslında Piktes Projesi kapsamında Suriyeli öğrencilere yönelik çok şey yapıldı. Bu yüzden bu başarıya programı da dahil etmeden geçemeyeceğim."* (Ö.6); *"Öğretmenleri ve öğrencinin ortak başarısıdır."* (Ö.7); *"Öğretmenlerin başarısıdır, öğrencinin dışında yani."* (Ö.8); *"Okulumuzun başarısı olarak görürüm. Sadece öğrenci başarısı olarak göremeyiz."* (Ö.9); *"Eğitim sürecine dahil olan herkesin ortak başarısıdır. Ama en çok da öğrenci ve öğretmenin."* (Ö.10); *"Öğretmen ve öğrencinin başarısı olarak görürüm."* (Ö.11); *"Öğrencinin dışında öğretmenlerin de buna idarecilerimiz de dahil, başarısı olarak görürüm."* (Ö.12).

Tablo 4.14. Öğretmenlerin yedinci soruya ilişkin görüşleri

Tema	Öğretmenler	Frekans	N	%
Türkçe dersine ilgili	Ö.1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12	12	12	100

Tablo 4.14.'de öğretmenlerin yedinci soruya yönelik görüşlerinin bir tema altında toplandığı görülmektedir.

Öğretmenlere yöneltilen yedinci soru *"Öğrencilerin Türkçe dersine karşı ilgileri nasıldır?"* şeklindedir. Yöneltilen bu soruya öğretmenlerin tümü olumlu yönde yanıtlamıştır. Dolayısıyla verilen yanıtlardan birkaçı aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

Türkçe Dersine İlgili

Öğretmenlerin on ikisinin (%100) görüşme formundaki yedinci soruya verdikleri yanıtlar Türkçe dersine ilgili teması altında değerlendirilmiştir. Verdikleri yanıtlar şu şekildedir: *"Öğrencilerin yazma becerileri, okuma-anlama becerilerine göre daha iyi düzeydedir."* (Ö.1); *"Derse katılmaya teşvik edince öğrencinin ilgisi de bu yönde artıyor."* (Ö.2); *"İlgi çekici metinler olunca okuma ya da dinleme metinleri oluyor bazen çok ilgilerini çekiyor. Kültürü öğrenmeye meraklı çocuklar. Çok yabancı değiller aslında ama özellikle kültürel unsurlar içeren metinler olunca "Bizde de şöyle…" diye söze başlayanlar olabiliyor. O yüzden Türkçe dersine ilgilerini içerik belirliyor diyebilirim. Bilmiyorum burdan da sizin tabirinizle iki dillilere yönelik metinlerin daha çok kültürel unsurlar içermesi gerektiğine varabilirsiniz belki siz. Özel bir öğretim programından bahsetmiyorum ama biraz önce sizin bahsetmiş olduğunuz çok kültürlü sınıflarda Türkçe metinleri belki daha çok kültürel unsur içerebilir. Bu mümkün mü bilmiyorum ama ilgilerini daha çok çektiğini ben kendi derslerimde gözlemledim diyebilirim."* (Ö.3); *"Genelde ilgililer. Var öyle bir köşede hangi ders olduğundan da bile bihaber tipler ama genelde yani seviyorlar Türkçe derslerini."* (Ö.4); *"Türkçe dersine yönelik oldukça ilgili olduklarını çok net bir şekilde söyleyebilirim. Bunu hem kendim gözlemledim hem de kendileri sıkça dile getiriyorlar. Diğer derslerde akademik başarısı düşük olan hatta o derslere girmemek için devamsızlık yapmak isteyen öğrenciler bile özellikle dersime geliyor ve katılım gösteriyorlar. Tek sıkıntı yaşadığımız şey Suriyeli öğrencilerde "Kitap okuma". Kitap okuma alışkanlığı pek yok, okumak zor geliyor. Türkçelerini geliştirmek için genelde dizi seyrediyorlar hatta kitap okuyanına pek rastlamadım. Bunu da genelinde gördüğüm kadarıyla hazıra alışkın olmalarına bağlıyorum."* (Ö.6).

Tablo 4.15. Öğretmenlerin sekizinci soruya ilişkin görüşleri

Tema	Öğretmenler	Frekans	N	%
Sorumluluk almaya istekli	Ö.1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12	12	12	100

Tablo 4.15.'te öğretmenlerin sekizinci soruya yönelik görüşlerinin bir tema altında toplandığı görülmektedir.

Öğretmenlere yöneltilen sekizinci ve son soru *"Öğrencilerin derste sorumluluk alabilme durumlarını nasıl değerlendirirsiniz?"* şeklindedir. Yöneltilen bu soruya öğretmenlerin tamamı soruyu olumlu yönde değerlendirerek öğrencilerin derste sorumluluk aldıkları yönünde yanıtlar vermişlerdir. Buna yönelik verilen yanıtların tamamı aynı tema başlığı altında toplandığından tüm yanıtlar yerine birkaçına tabloda yer verilmiştir.

Sorumluluk Almaya İstekli

Öğretmenlerin on ikisinin (%100) görüşme formundaki sekizinci soruya verdikleri yanıtlar sorumluluk almaya istekli teması altında değerlendirilmiştir. Verdikleri yanıtlar şu şekildedir: *"Derste sorumluluk alabilme öğrencinin kişisel durumu ile alakalıdır. Derse karşı ilgi ve motivasyonu yüksek öğrenciler derste sorumluluğu yüksektir."* (Ö.1); *"Genellikle ders içerisinde sorumluluk alırlar."* (Ö.2); *"Ders içerisinde genelde her öğrenci sorumluluk alır, bir sıkıntı yaşamadım şimdiye kadar. Ama tabii yaşayan hocalarımız da oluyor. Öğrencinin derse karşı tutumu da buna etki ediyor."* (Ö.3); *"Genelde derste sorumluluk almalarında genelde yani sıkıntı yaşamıyorum ama geçen yıl bununla ilgili bir sıkıntı yaşadık. Sorunlu bir öğrenciydi okuldan okula giden bir tip. Artık civardaki tüm okullar tanıyor ve çocuğu hiçbiri almak istemiyordu. Çok sorunluydu. Doğal olarak ders esnasında da sorun yaşıyorduk. Sorumluluk almayı bırakın dersin akışına bile engel oluyordu. Çok şükür müdür beyin ilgisiyle büyük oranda çözüldü sorunumuz. Bu tür durumlarda idare çok önemli. Müdürümüz sağ olsun her anlamda kriz yöneten bir yönetici. Suriyeli öğrenci krizi yaşanıyordu bir ara gerçekten. Bir de denge de yok yani bunlar arasında sekizlere giriyorum mesela çoğunluk Suriyeli zaten bakıyorum biri 17 yaşında biri 14 yaşında yani yaş gruplarının aynı olmasına alışkınız biz bu durum çok tuhafıma gitmişti ilk geldiğimde. Tuhafıma gitmenin*

yanında sorun da oluyor." (Ö.4); *"Genelde bir sıkıntı yaşamıyoruz bu konuda."* (Ö.5).

4.1.9 Dokuzuncu Alt Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular

Birinci araştırma sorusuna ait dokuzuncu alt araştırma sorusu "Türkçe-Arapça iki dilli Suriyeli mülteci öğrencilerin Türkçeye yönelik uyumları hakkında idareci görüşleri nelerdir?" şeklindedir. Bu kapsamda idarecilere yarı yapılandırılmış görüşme formu kapsamında on soru yöneltilmiştir. Katılımcılar, kendilerine yöneltilen sorulara sözlü olarak yanıt vermeyi tercih etmiş fakat görüşmenin elektronik ortamda kayıt altına alınmasına izin vermemişlerdir. Dolayısıyla idareciler tarafından yanıtlanan sorular, araştırmacı tarafından görüşme esnasında, yazılı olarak kayıt altına alınmıştır. Her bir maddeye verilen yanıt, görüşme formu üzerine işlenmiştir.

Tablo 4.16. İdarecilerin birinci soruya ilişkin görüşleri

Tema	İdareciler	Frekans	N	%
İletişim	İ.4	1	7	14
Eğitim-öğretim faaliyetlerinin olumlu sonucu	İ.3	1	7	14
Türk kültürüne olan aidiyet hissi	İ.1, 2, 5, 6, 7	5	7	72

Tablo 4.16.'da idarecilerin birinci soruya yönelik görüşlerinin üç tema altında toplandığı görülmektedir.

İdarecilerin görüşme formundaki birinci soru olan *"Öğrenciler kendi aralarında Türkçe konuştuklarında kendinizi nasıl hissedersiniz?"* sorusuna verdiği yanıtların biri "İletişim", biri "Eğitim-öğretim faaliyetlerinin olumlu sonucu" kalan beşi de "Türk kültürüne olan aidiyet hissi" teması altında değerlendirilmiştir.

İletişim

İdarecilerden birinin (%14) görüşme formundaki birinci soruya verdiği yanıt iletişim teması altında değerlendirilmiştir. Verdiği yanıt şu şekildedir: *"Çocuklar zaten Türk öğrencilerle iletişim kurarken bir sıkıntı yok ama kendi*

aralarında Türkçe konuşmuyorlar evet. Fakat sadece Türk öğrencilerle konuşurken Türkçe konuşup da arkasını dönünce kendi konu komşu akraba neyse -hepsi birbirini bir şekilde tanıyor- diğer Suriyeli çocukla Arapça konuşunca diğer öğrencilerle iletişimi de yarım kalmış oluyor aslında. Çünkü Türkler Arapça bilmiyor işin kötü yanı o. Onlar da onların dilini bilse belki çok da önemli olmaz bu dediğiniz şey de işte tek tarafın dili olunca sorun oluyor maalesef. Erkek çocuklar arasında çok kavga çıkıyor mesela. Hepsi iletişimsizlikten işte. Bizimkiler ön yargıyla yaklaşıyor çoğu zaman, diğer taraf da hiç ılımlı davranmıyor. Yani anlayacağınız çok hadiseyle uğraştık şimdiye kadar. Bu günleri görene kadar çok badireler atlattık. Şimdi bu gördüğünüz ortam daha huzurlu ortam. O da doğal tabii her şeyin başlangıcı zordur. Bir emek vermeden belirli bir noktaya ulaşamazsınız." (İ.4).

Eğitim-Öğretim Faaliyetlerinin Olumlu Sonucu

İdarecilerden birinin (%14) görüşme formundaki birinci soruya verdiği yanıt eğitim-öğretim faaliyetlerinin olumlu sonucu teması altında değerlendirilmiştir. Verdiği yanıt şu şekildedir: *"Demek ki bir şeyler yapabiliyormuşuz, çocuklara bu anlamda bir şeyler katabiliyormuşuz" diye düşünür ve mutlu olurum. Türkçe öğretmeni arkadaşlar da bu anlamda çok gayret veriyor, idare olarak bizler de. Bu yüzden emeğimizin karşılığını almak güzel bir duygu olur elbette."* (İ.3).

Türk Kültürüne Olan Aidiyet Hissi

İdarecilerden beşinin (%72) görüşme formundaki birinci soruya verdikleri yanıtlar Türk kültürüne olan aidiyet hissi teması altında değerlendirilmiştir. Verdikleri yanıtlar şu şekildedir: *"Çok iyi hissederim tabii ki. Bizim gayemiz de bu zaten; çocukların Türk dili ve kültürüne olan ilgisini artırmak. Nihayetinde bu öğrencilerin çoğu Türk vatandaşı. Dolayısıyla vatandaşı olduğun ülkenin dili artık senin de dilindir, kültürü senin de kültürüdür. Olaya bu açıdan bakan öğrenci baş tacı."* (İ.1); *"İyi hissetmemek mümkün mü bu durumda? Biz bunu hep söylüyoruz çocuklara "Bakın Türkçe sizin de diliniz siz burda doğdunuz büyüdünüz Arapça kadar Türkçe de sizin diliniz; sahip çıkın" diyoruz. Müdürümüz hatta Yunus Emre, Mehmet Akif Ersoy gibi Türk diline gönül vermiş şahsiyetleri anma haftasında özellikle Suriyeli öğrenciler başta olmak üzere öğrencilere bir dörtlük bile olsa okuma, araştırma görevi verilmesini söyler öğretmen arkadaşlara. Çünkü baktığımızda Türk vatandaşılar bu öğrenciler ama Türk kültürünü ne kadar*

tanıyorlar? Bu anlamda biz okul olarak en azından bu konunun hassasiyetini taşıyoruz. Çocuklar da, öğretmenlerimiz ve bizlerin de gayretiyle, okul kültürüne uyum sağlamış bulunuyorlar." (İ.2);

"Aslında dediğiniz şey kadar doğal bir şey olmamalı. Çünkü sizin bizim gibi onlar da Türk vatandaşı; olması gereken bu. Ama çocuklar ketum; kendi aralarında Arapça konuşurlar. Kaçış dilleri bir nevi Arapça okul ortamında. Yoksa hepsi de burda doğmuş büyümüş Türkçe de ana dilleri olmalı ki öyle de. Ama dediğim gibi Arapça kaçış dilleri bunların." (İ.5); *"Bu dediğiniz kesim çok az. Duyunca elbette mutlu oluyoruz. Ama genelde kendi aralarında, Suriyeli öğrenciler olarak diyorum, Arapça konuşurlar. Derste çoğunluğun dilini konuşmalarını söylüyoruz hep ama teneffüs zili çalınca bir araya gelmeleriyle Arapça konuşmaya başlamaları bir oluyor. Birçok sorunu aştık beraber bu çocuklarla ama bu hususta dirençliler. Oysa artık kültürümüzün hatta milletimizin bir parçasılar şu an. Türkçeye yönelik hassasiyetleri olmalı; olmak zorunda."* (İ.6). *"Neredeyse hepsi vatandaş artık olması gereken bu tabii mutlu hissederim ben de. Türk vatandaşlığı sadece kimlikle olmamalı. Bu bilinci kazandırmaya çalışıyoruz burda bizler ama çocuklar eğitilecek yaşı da çoktan geçmiş çoğu. Çok da milli duygu barındırmıyorlar. Üzüyor bu tarafı bizi tabii. İlkokul çocukları daha itaatkar bu konuda da. Ama bu çocukların yaşı da büyük; bildiklerini okuyorlar biz ne kadar desek de."* (İ.7).

Tablo 4.17. İdarecilerin ikinci soruya ilişkin görüşleri

Tema	İdareciler	Frekans	N	%
İletişim	İ.4, 7	2	7	28
Eğitim-öğretim faaliyetlerinin olumlu sonucu	İ.3, 5	2	7	28
Türk kültürüne olan aidiyet hissi	İ.1, 2, 6	3	7	44

Tablo 4.17.'de idarecilerin ikinci soruya yönelik görüşlerinin üç tema altında toplandığı görülmektedir.

İdarecilerin görüşme formundaki ikinci soru olan *"Öğrencilerin Türkçeyi çok iyi kullanması sizin için ne ifade eder?"* sorusuna verdiği yanıtların ikisi

"İletişim", ikisi "Eğitim-öğretim faaliyetlerinin olumlu sonucu" kalan üçü de "Türk kültürüne olan aidiyet hissi" teması altında değerlendirilmiştir.

İletişim

İdarecilerden ikisinin (%28) görüşme formundaki ikinci soruya verdikleri yanıtlar iletişim teması altında değerlendirilmiştir. Verdikleri yanıtlar şu şekildedir: *"Akademik başarıları iyi olmasa da çoğunun Türkçesi iyi. E tabii bu iletişimi de sağlıklı kılıyor. Türkçe bilmeyen bir veli geldiğinde, tercümanımız var ama, yanında bir iyi Türkçe konuşan bir çocuk getiriyor mesela."* (İ.4); *"Anlatacakları şeyi karşı tarafa doğru olarak aktarabilmeleri açısından bu önemli. Bunu bizim Türk öğrenciler bile zor yapıyor. Ama Türk öğrencilerle kıyaslayınca bu anlamda eksikleri yok fazlaları var bile diyebiliriz. Bunu da ben çok sosyal bir millet olmalarına bağlıyorum. Tabii siz nasıl bir sonuca bağlarsınız bilmiyorum ama benim gözlemlerim bu yönde."* (İ.7).

Eğitim-Öğretim Faaliyetlerinin Olumlu Sonucu

İdarecilerden ikisinin (%28) görüşme formundaki ikinci soruya verdikleri yanıtlar eğitim-öğretim faaliyetlerinin olumlu sonucu teması altında değerlendirilmiştir. Verdikleri yanıtlar şu şekildedir: *"Ya yine aynı şeyi düşündürdü bana; eğitim-öğretimin etkililiğini."* (İ.3); *"Verdiğimiz eğitim ve bizlerin sürekli çabasının meyvesi olarak düşünürüm."* (İ.5).

Türk Kültürüne Olan Aidiyet Hissi

İdarecilerden üçünün (%44) görüşme formundaki ikinci soruya verdikleri yanıtlar Türk kültürüne olan aidiyet hissi teması altında değerlendirilmiştir. Verdikleri yanıtlar şu şekildedir: *"Türkçeyi çok iyi kullanması da milli bir bilinç göstergesi bence bu yüzden bu da gurur verici bir şey."* (İ.1); *"Aynı şekilde Türkiye'ye (doğduğu ülkeye) ve Türk kültürüne saygısını gösterir."* (İ.2); *"Türk diline saygı olarak düşünülmeli dediğiniz şey. Bozuk Türkçeye sahip olanlar var ama genelde güzel Türkçeleri."* (İ.6).

Tablo 4.18. İdarecilerin üçüncü soruya ilişkin görüşleri

Tema	İdareciler	Frekans	N	%
Sözlü iletişim	İ.2, 3, 4, 7	4	7	57

Ders dışı etkinlik	İ.1, 3, 6	3	7	44

Tablo 4.18.'de idarecilerin üçüncü soruya yönelik görüşlerinin iki tema altında toplandığı görülmektedir.

İdarecilerin görüşme formundaki üçüncü soru olan *"Öğrencileri okulda Türkçe konuşmaya teşvik etmek için neler yaparsınız?"* sorusuna verdiği yanıtların dördü "Sözlü iletişim", üçü de "Ders dışı etkinlik" teması altında değerlendirilmiştir.

Sözlü İletişim

İdarecilerden dördünün (%57) görüşme formundaki üçüncü soruya verdikleri yanıtlar sözlü iletişim teması altında değerlendirilmiştir. Verdikleri yanıtlar şu şekildedir: *"Tercümanımız okulda olmadığında gelen giden Suriyeli kişilere tercümanlık için öğrenci çağırıyorum bazen bu da Türkçe konuşmaya teşvik sayılır bence."* (İ.2); *"Teneffüslerde sohbet ediyoruz zaman zaman."* (İ.3); *"Her fırsatta Türkçe konuşmaları vurgusunu yapıyorum."* (İ.4); *"Öğrencilerle iletişim kuruyorum. Hal hatır soruyorum. Derslerinin nasıl olduğunu, bir isteklerinin olup olmadığını…"* (İ.7).

Ders Dışı Etkinlik

İdarecilerden üçünün (%44) görüşme formundaki üçüncü soruya verdikleri yanıtlar ders dışı etkinlik teması altında değerlendirilmiştir. Verdikleri yanıtlar şu şekildedir: *"Törenlerde ya da sıradan bir günün teneffüsünde Türk şairlerin şiirlerinden bir dörtlük okuturum mikrofonla, diğer çocuklar da duyar, dinler. Bu huyumu bildikleri için de hazırda okumak için bir şiirleri olur. Bunu bizim Türk öğrencilere de çok yaparım ama Suriyelilerde de bu anlamda çok işe yaradı bu uygulama."* (İ.1); *"Çeşitli öğrenci kulüplerimiz oluyor. Suriyelileri özellikle edebiyata yönlendiriyoruz ki kültürü de tanısınlar. Orada Türkçe edebi konuşmalar yaptırtıyoruz, çok etkili oluyor."* (İ.3); *"Belirli gün ve haftalarda görevlendiriyoruz çocukları. Suriyelileri de aynı şekilde bilinç kazanmaları açısından…"* (İ.6).

Tablo 4.19. İdarecilerin dördüncü soruya ilişkin görüşleri

Tema	İdareciler	Frekans	N	%
Tavsiye	İ.1, 2, 3, 4, 5, 6, 7	7	7	100

Tablo 4.19.'da idarecilerin dördüncü soruya yönelik görüşlerinin bir tema altında toplandığı görülmektedir.

İdarecilerin görüşme formundaki dördüncü soru olan *"Velilere, öğrencilerin her ortamda Türkçe konuşmalarına fırsat tanımaları için neler yaparsınız?"* sorusuna verdiği yanıtların tamamı "Tavsiye" teması altında değerlendirilmiştir. Bu sebeple verilen yanıtlardan sadece birkaçına yer verilmiştir.

Tavsiye

İdarecilerin tamamının (%100) görüşme formundaki dördüncü soruya verdikleri yanıtlar tavsiye teması altında değerlendirilmiştir. Verdikleri yanıtlar şu şekildedir: *"Gelip kendini ifade edemeyecek kadar Türkçesi olan hatta bunu bırakın hiç Türkçesi olmayan diyeyim; "kendini ifade edemeyecek kadar" demek iyi bir tabir olur, çocuğu yazdırmaya geliyor ya da farklı bir konu için vesaire… Şunu söylüyorum böylesine: "Yahu kaç yıldır burdasın? Tek kelime bir şey konuşamaz mı bir insan? Aha bak çocuğun okuluna geldin işini halledeceksin ama anlaşamıyoruz seninle. Ne zamana kadar Türkçesiz Türkiye'de yaşayabilirsin?" diyorum. Bir çaba da yok hayret verici doğrusu böyleleri. Biz bile duya duya bazı Arapça kelimeler öğrendik çocuklardan. Bir de hangi bir zamana kadar tercüman olacak okullarda? Hadi şimdi var ama her gittiğin kurumda tercüman aramak ya da derdini bir başkasına tercüme ettirmek insana ağır gelmeli ya. Her şeyi geçtim çocuğunun bildiği dilleri ebeveynin de bilmesi gerektiği düşüncesindeyim. En önemli sebep bence bu, en önemlisi, kesinlikle."* (İ.1); *"Çocuğundan Türkçe öğrenmesini söylüyorum. Hiç konuşamayan anneler var. Çünkü hiç Türk komşusu yok, Türk arkadaşı yok; dile maruz kalmıyor. Böyle olursa da konuşamazsın tabii…"* (İ.2); *"Kursa mursa bir yerlere gitmelerini söylüyorum. Yanı başımızda halk eğitim var git bir kursa. Sıkıya gelemiyorlar."* (İ.3).

Tablo 4.20. İdarecilerin beşinci soruya ilişkin görüşleri

Tema	İdareciler	Frekans	N	%
Ebeveyn rolü yoktur	İ.1, 2, 3, 4, 5, 6, 7	7	7	100

Tablo 4.20.'de idarecilerin beşinci soruya yönelik görüşlerinin bir tema altında toplandığı görülmektedir.

İdarecilerin görüşme formundaki beşinci soru olan *"Öğrencilerin Türkçe başarılarında ebeveynlerinin rolü sizce nedir?"* sorusuna verdiği yanıtların tamamı, öğrencilerin Türkçe başarılarında ebeveyn rolünün olmadığı yönünde olmuştur. Verilen yanıtlar aynı tema altında toplandığından sadece birkaç görüş sunulmuştur.

Ebeveyn Rolü Yoktur

İdarecilerin tamamının (%100) görüşme formundaki beşinci soruya verdikleri yanıtlar ebeveyn rolü yoktur teması altında değerlendirilmiştir. Verdikleri yanıtlar şu şekildedir: *"Ebeveynlerin bir rolü olduğunu düşünmüyorum. Çünkü daha önce de konuştuğumuz gibi velilerin Türkçeye karşı ilgisi yok. Bizim okulumuz özelinde konuşuyorum tabii. Sosyokültürel düzeyi düşük bir profil buradakiler. Elbette her kültürde olduğu gibi Suriyelilerde de sosyokültürel düzey düştükçe anne babanın dil bilme oranı da düşüyor. Bu durum bizim gurbetçilerde de vardır mesela adam onlarca yıldır yaşadığı ülkenin dilini bırak Türkçesi bile düzgün değil. Dolayısıyla o kişiden üst düzey bir beklentide bulunmamız hata olur."* (İ.1); *"Ebeveynlerin bir rolü yok ki. Adam kendi zar zor konuşuyor ya da konuşamıyor çocuğa ne versin."* (İ.2); *"Destekleyen ebeveyneler çok azdır. Çünkü kendileri bile bu konuda eksikler."* (İ.3).

Tablo 4.21. İdarecilerin altıncı soruya ilişkin görüşleri

Tema	İdareciler	Frekans	N	%
Okulun başarısı	İ.1, 2, 3, 4, 5, 6,	6	7	86
İdarenin başarısı	İ.7	1	7	14

Tablo 4.21.'de idarecilerin altıncı soruya yönelik görüşlerinin iki tema altında toplandığı görülmektedir.

İdarecilerin görüşme formundaki altıncı soru olan *"Öğrencilerin Türkçeyi kullanmalarına yönelik gayretlerini kimin başarısı olarak görürsünüz?"* sorusuna verdiği yanıtların altısı "Okulun başarısı" teması altında değerlendirilmiştir. Burada İ.1 okul dışındaki öğrenme ortamlarından da bahsederek öğrenmenin sadece formal değil informal olarak da gerçekleştiğine vurgu yapmıştır. Bunun dışında sadece bir idareci bu başarıyı "İdarenin başarısı" olarak görmüştür.

Okulun Başarısı

İdarecilerin altısı (%86) görüşme formundaki altıncı soruya verdikleri yanıtlar okulun başarısı teması altında değerlendirilmiştir. Verdikleri yanıtlar şu şekildedir: *"Öncelikle şahsi çaba olmazsa çevre istediğini yapsın başarı elde edilemez. Bu yüzden öncelikle şahsi çabası diyebiliriz. Sonrasında burada gördükleri eğitim. Daha sonra da sosyal çevreleri diyebilirim. Çünkü çok sosyal bir milletler; her türlü etkinlik, kafe, park, avm…vs. Türkten çok Suriyelilerle dolu. Her koşulda eğlencelerinden taviz vermiyorlar. Bu yerlerde de ister istemez Türkçe diyalog kurmasalar bile duyuyorlar. Yani siz daha iyi bilirsiniz tabii bu işin inceliklerini ama bir menü okuması bile oturduğu kafede öğrendiği dile bir katkı sağlar."* (İ.1); *"Çocuğun ve bizim ortak başarımız bence ailenin pek rolü yoktur bu dil öğrenmelerine, yani öyle kaygıları yoktur ailelerinin." (İ.2); "Okul ortamı bence en büyük role sahip."* (İ.3); *"Bu durum, öğretmenlerinin ve okul idaresinin tutumuyla ilgili bence."* (İ.4); *"Burda doğup büyüdükleri için kendiliğinden bir öğrenme oluyor zaten. Üstüne okul hayatı da bunu pekiştiriyor."* (İ.5); *"Öğrenciyle öğretmenlerinin ve idarenin ortak başarısıdır."* (İ.6).

İdarenin Başarısı

İdarecilerden birinin (%14) görüşme formundaki altıncı soruya verdiği yanıt idarenin başarısı teması altında değerlendirilmiştir. Verdiği yanıt şu şekildedir: *"Ben burada en büyük yükü okul idaresinin çektiğini düşünüyorum. Piktes Projesi, şu, bu derken onlardan daha çok çabalıyoruz. Suriyeli öğrenciler bizi çok uğraştırdı."* (İ.7).

Tablo 4.22. İdarecilerin yedinci soruya ilişkin görüşleri

Tema	İdareciler	Frekans	N	%
Türkçe dersine ilgili	İ.1, 2, 3, 4, 5, 6, 7	7	7	100

Tablo 4.22.'de idarecilerin yedinci soruya yönelik görüşlerinin bir tema altında toplandığı görülmektedir.

İdarecilerin görüşme formundaki yedinci soru olan *"Öğrencilerin Türkçe dersine karşı ilgileri nasıldır?"* sorusuna verdiği yanıtların tümü öğrencilerin Türkçe dersine karşı ilgilerinin olumlu olduğu yönündedir. Bu sebeple sadece birkaç idareci görüşüne yer verilmiştir.

Türkçe Dersine İlgili

İdarecilerin tamamının (%100) görüşme formundaki yedinci soruya verdikleri yanıtlar Türkçe dersine ilgili teması altında değerlendirilmiştir. Verdikleri yanıtlar şu şekildedir: *"Öğrenciler Türkçe derslerine karşı oldukça ilgili. Öğretmenlerimiz de duyarlılar o yüzden huzurlu bir ders süreçleri var. Ders dışı etkinliklere de ilgililer. Belirli gün ve haftalarda da vazifelendiriyoruz, seve seve yapıyorlar."* (İ.1); *"Türkçe dersleri en sevdikleri ders bile olabilir. Öğretmenlerimiz de çok iyiler, genç, dinamik bir kadromuz var, hevesliler onlar da."* (İ.2); *"Gayet güzel ürünler ortaya koyuyor çocuklar ve öğretmenlerimiz Türkçe derslerinde. Okul panomuza da bakabilirsiniz çok güzel şiir ve yazılarla dolu. Çocuklar Türkçe derslerini hem seviyor hem de üstün başarı gösteriyorlar."* (İ.3).

Tablo 4.23. İdarecilerin sekizinci soruya ilişkin görüşleri

Tema	İdareciler	Frekans	N	%
Türkçe dersine ilgili	İ.1, 2, 3, 4, 5, 6, 7	7	7	100

Tablo 4.23.'te idarecilerin sekizinci soruya yönelik görüşlerinin bir tema altında toplandığı görülmektedir.

İdarecilerin görüşme formundaki sekizinci soru olan *"Öğrencilerin derste sorumluluk alabilme durumlarını nasıl değerlendirirsiniz?"* sorusuna verdiği yanıtların tümü öğrencilerin derste sorumluluk alabilme durumlarını olumlu yönde değerlendirmişlerdir. Bu sebeple aşağıdaki tabloda sadece birkaç idareci görüşüne yer verilmiştir.

Sorumluluk Almaya İstekli

İdarecilerin tamamının (%100) görüşme formundaki sekizinci soruya verdikleri yanıtlar sorumluluk almaya istekli teması altında değerlendirilmiştir. Verdikleri yanıtlar şu şekildedir: *"Derste sorumluluk alma durumları genel itibariyle bakarsak olumlu. Öğretmenleriyle uyumlu bir şekilde güzel işler yapıyorlar Türkçe derslerinde. Tiyatro ve drama etkinlikleri de yaptırıyor öğretmenlerimiz Türkçe dersi kapsamında. Okulun bulunduğu konum her ne kadar sosyoekonomik düzeyi düşük bir muhit olsa da okulumuzu gördünüz, her açıdan bir özel okul standardında. Temizliğinden tutun düzenine kadar… Kantincimiz bile üniversite mezunu yani siz size hesap edin. Hatta sosyal aktivitelerimiz o kadar fazla ki birçok alanda müsabakalara katılan öğrencilerimiz var, milli sporcularımız var. Suriyeli öğrenciler de var bunlar arasında. Sorumluluk bilinci yüksek çok öğrenci var yani, pırıl pırıl öğrenciler var. Bizim gayemiz eksik oldukları kısmı doldurmak, o da: "Milli bilinç". Tekrar tekrar söylemiş olacağım belki ama Türk vatandaşı oldukları için Türk kültüründen ayrı olmamalılar. Kültürün, dilin varisleri olarak bizden farklı olmamalılar. Suriyeli öğrencilerde bu açığı kapatma çabasındayım. Birçok açıdan siz de gördünüz, birçok kez gelip giderek neredeyse okulumuzun bir parçası oldunuz diyebilirim bu yıl, gördünüz bizzat çoğu şeyi; bu okula çok emek verdik, veriyoruz da. Çok şükür meyvelerini de alıyoruz. İnsanın yaptığı işi sevmesi, görevini kutsal bilmesi her zoru çözüyor."* (İ.1); *"Türkçe derslerimiz Suriyeli öğrenciler açısından da bizim Türk öğrenciler açısından da en sorunsuz geçen derslerden biri. Tabii öğretmenlerimizin rolü de çok fazla bunda. Bu yüzden çocukların sorumluluk alabilme durumlarında da sıkıntımız yok."* (İ.5); *"Öğretmenlerimizden duyduğumuz, öğrencilerimizden gördüğümüz kadarıyla Türkçe derslerinde öğrencilerin sorumluluk alma durumları oldukça iyi durumda. Ya tabii bu durum öğretmenden de kaynaklı bir durum. İlgisiz öğretmenin öğrencilerinin ürünlerini görmediğimiz için yeterince gözlemleme imkanımız da olmuyor öğrencinin bu sürecini."* (İ.7).

Tablo 4.24. İdarecilerin dokuzuncu soruya ilişkin görüşleri

Tema	İdareciler	Frekans	N	%
Uyum sorunu	İ.1, 2, 3, 4, 5, 6, 7	7	7	100
Rehberlik servisindeki personel yetersizliği	İ.5	1	7	14

Tablo 4.24.'de idarecilerin dokuzuncu soruya yönelik görüşlerinin iki tema altında toplandığı görülmektedir.

İdarecilerin görüşme formundaki dokuzuncu soru olan *"Öğrencilerin rehberlik faaliyetlerinden faydalanmaları gerekliliğini, ana dili Türkçe olan akranlarıyla kıyaslayarak, açıklayabilir misiniz?"* sorusuna verdiği yanıtların çoğunluğu "Uyum sorunu" teması altında değerlendirilirken bir idareci rehberlik servisindeki personelin mesleki yetersizliğine vurgu yapmıştır. Bu sebeple sadece birkaç idareci görüşüne yer verilmiştir.

Uyum Sorunu

İdarecilerin tamamı (%100) görüşme formundaki dokuzuncu soruya verdikleri yanıtlar uyum sorunu teması altında değerlendirilmiştir. Verdikleri yanıtlar şu şekildedir: *"...Öğrencilere gelince de ilk sıralardaki gibi değil tabii şu an. İlk geldiklerinde rehberlik servisimiz boş kalmıyordu. Fakat şimdi o uyumu büyük oranda onlar da yakaladı bizler de. Tabii var çok sorunlu öğrenciler ama genel olarak Türk öğrencilerle şu an eşitler. Ama sürecin başında; Suriyeliler yeni geldiği zamanlar, tabii ki Türk öğrencilerden daha fazla rehberliğe ihtiyaç duydular ve biz de süreci iyi yönettik diye düşünüyorum."* (İ.1); *"Rehberlik faaliyetlerinde ayrım yapmıyoruz; kimin ihtiyacı varsa Türk-Suriyeli demeden herkes istediği zaman rehberlik hizmeti alabiliyor. Hatta istediği dilde diyebilirim. Çünkü Suriyeli rehber öğretmenimiz de var. Fakat öğrenciler konuşma dilinde sorun yaşamadıkları için genelde, iletişim kurmakta yani, Türk rehber öğretmenini tercih ediyorlar."* (İ.3); *"Uyum konusunda evet Suriyeli öğrencilere daha fazla rehberlik hizmeti sunulmalı fakat onlarla aynı ortamı paylaşan Türk öğrencilere verilen rehberlik hizmeti de bu doğrultuda artırılmalı diye düşünüyorum çünkü onlar da uyum konusunun bir parçası. Yani farklı kültürlerle bir arada yaşayan bir*

bölge değildi burası savaştan önce; hepsi yerli halktı. Suriye savaşıyla ilk defa farklı bir topluma ait öğrenci gördüler." (İ.6).

Rehberlik Servisindeki Personel Yetersizliği

İdarecilerden birinin (%14) görüşme formundaki dokuzuncu soruya verdiği yanıt rehberlik servisindeki personel yetersizliği teması altında değerlendirilmiştir. Verdiği yanıt şu şekildedir: *"Rehberlik faaliyetlerine bizler elbette daha çok önem veriyoruz. Bu bölgede Suriyeli nüfus çok fazla olduğundan çevre okullarla eşgüdümlü rehberlik faaliyetleri yürütüyoruz. Bu öğrenciler için Suriyeli, Arapça konuşan hatta neredeyse hiç Türkçe bilmeyen bir psikolojik danışman gönderildi bize. Fakat doğrusunu konuşmak gerekirse hiçbir fonksiyonu yok burada. Odası da olduğu için çocuklarıyla gelip oturuyorlar. Öğrenci yönlendirdiğimizde de çocuk sorununu rahatça dile getiremiyor. Çünkü içerde maaile oturuyorlar. Defalarca dile getirdik bu konuyu; "burası bir eğitim kurumu, bir iş yeri, her gün her gün böyle olmaz" diye uygun bir dille söyledik ama hiçbir sonuç vermedi. Otoriteye karşı kayıtsızlar genelde millet olarak; bu konuda aynı dili konuşamadık bir türlü. Yani bakın hatta öğrencilerin rehberlik mevzusuna gelemedik bile. Çünkü sadece öğrencilerin değil onların uyumu için gönderilen psikolojik danışmanın kendisinin bile uyuma ihtiyacı var."* (İ.5).

Tablo 4.25 İdarecilerin onuncu soruya ilişkin görüşleri

Tema	İdareciler	Frekans	N	%
Olumlu	İ.1, 2, 3, 4, 5, 6, 7	7	7	100
Fiziksel şiddet ve Irkçılık	İ.2	1	7	14
Demografik yapı	İ.1	1	7	14

Tablo 4.25.'te idarecilerin onuncu soruya yönelik görüşlerinin üç tema altında toplandığı görülmektedir.

İdarecilerin görüşme formundaki onuncu ve son soru olan *"Öğrencilerin okul kültürüne uyumlarını, ana dili Türkçe olan akranları ile kıyaslayarak, açıklayabilir misiniz?"* sorusuna verdiği yanıtların tümü genel olarak aynı eksende

olup "olumlu" teması altında değerlendirilmiştir. Ayrıca bir idarecinin yanıtı "fiziksek şiddet "ve bir diğer idarecinin yanıtı ise "demografik yapı" teması altında değerlendirilmiştir. Bu sebeple sadece birkaç idareci görüşüne yer verilmiştir.

Olumlu

İdarecilerin tamamı (%100) görüşme formundaki onuncu soruya verdikleri yanıtlar olumlu teması altında değerlendirilmiştir. Verdikleri yanıtlar şu şekildedir: *"Okul kültürünü hem olumlu hem olumsuz etkiliyorlar. Daha önce çokça söyledim çok hareketli bir millet Suriyeliler. Hayatı küçüğünden büyüğüne hepsi çok hızlı yaşıyor. Öğrencilerin bu hareketliliği de zaman zaman sorunlar doğurmuyor değil. Bazen insan düşünüyor mülteci olmalarının, vatanlarından ayrı olmalarının da etkisi var mı sorunlu davranışlarında diye. Şimdi diyeceksiniz ki "bunu düşünmeye ne hacet tabii ki vardır" diyeceksiniz. Ama çok da acının yasını tutan bir millet değiller, eğlenmeyi her koşulda biliyorlar. Biz Türk milleti olarak duygusal bir milletiz, acının etkisinden çabuk kurtulamayız Allah korusun böyle bir savaşın ortasından çıkıp gelmenin yükü ağır gelir. Bu yüzden bize tuhaf geliyor ama alıştık."* (İ.1); *"Okul kültürüne uyum sağladılar, ilk zamanlardaki gibi değil mevcut durum. Fakat şimdi hiçbir sorunumuz yok; uyum içerisindeler bu durum da bizi, hele ki idareciler olarak çok mutlu ediyor."* (İ.2); *"Hem Suriyeli öğrencilerimiz hem de Türk öğrencilerimiz okul kültürüne ayak uyduruyorlar. Bu tabii bir süreç işi. Özellikle biz idarecilerin okul kültürü edinme kısmında rolü çok büyük. Bunun için de gerçekten çok emek verdik. Sağ olsun öğretmen arkadaşlarımız da sınıf içinde bunu destekleyici çalışmalar yaptılar. Yani Suriyeli göçüyle gelen uyum sorununda, entegrasyon sürecinde biz eğitimcilerin ciddi payı var diyebilirim."* (İ.7).

Fiziksel Şiddet ve Irkçılık

İdarecilerden birinin (%14) görüşme formundaki onuncu soruya verdiği yanıt fiziksel şiddet ve ırkçılık teması altında değerlendirilmiştir. Verdiği yanıt şu şekildedir: *"...Hatta ilk zamanlarda çocuklar arasında tartışma, kavga olduğunda mağdur olarak ilk yabancı öğrenciler gelir "Türkler dövdü" derlerdi. Bu durum sonraları tersine döndü; bu defa Türk öğrenciler mağdur olarak gelmeye "Suriyeliler dövdü" demeye başladı. O zaman anladık ki artık yabancılaşma aşamasını atlatmışlar."* (İ.2).

Demografik Yapı

İdarecilerden birinin (%14) görüşme formundaki onuncu soruya verdiği yanıt demografik yapı teması altında değerlendirilmiştir. Verdiği yanıt şu şekildedir: *"İlk geldiklerinde diyorum hep sorunlar o zaman daha yoğundu. Çünkü okulun da demografik yapısı birdenbire değişti."* (İ.1).

4.1.10 Onuncu Alt Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular

Birinci araştırma sorusuna ait onuncu alt araştırma sorusu "Türkçe-Arapça iki dilli Suriyeli mülteci öğrencilerin Türkçeye yönelik uyumları hakkında ebeveyn görüşleri nelerdir?" şeklindedir. Bu kapsamda veli tutumlarına ilişkin toplanan veriler hesaplanmıştır.

Tablo 4.26. Veli tutum testi sonuçlarına ilişkin istatistik analizi

Veli Tutumları	Katılıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Ortalama (3 üzerinden)
Çocuğum evde Türkçe konuştuğunda kendimi mutlu hissederim	291 (%70,0)	66(%15,9)	59(%14,2)	2,54
Çocuğumun Türkçeyi çok iyi kullanması benim için önemlidir	318 (%76,4)	52 (%12,5)	46 (%11,1)	2,64
Çocuğumun benden daha iyi Türkçeye sahip olduğunu düşünürüm	295 (%70,9)	60 (%14,4)	61 (%14,7)	2,56
Çocuğumun Türkçe ödevlerinde ona yardımcı olurum	177 (%42,5)	162 (%38,9)	77 (%18,5)	2,04
Çocuğumun Türkçeyi iyi kullanmasını benim de başarım olarak görürüm	281 (%67,5)	53 (%12,7)	82 (%19,7)	2,55
Çocuğumu evde Türkçe konuşmaya teşvik ederim	225 (%54,1)	89 (%21,4)	102 (%24,5)	2,33
Çocuğumla evde Türkçe konuşurum	179 (%43)	132 (%31,7)	105 (%25,2)	2,11
Evde daha çok Türkçe televizyon kanalı seyrederiz	221 (%53,1)	108 (%26)	87 (%20,9)	2,27

Evde daha çok Türkçe şarkılar dinleriz	263 (%63,2)	72 (%17,3)	81 (%19,5)	2,46

Tablo 4.26.'da velilere yöneltilen dokuz soruya ilişkin alınan yanıtlarda öğrencilerin Türkçeyi kullanmaları yönünde ebeveynlerin görüşlerinin olumlu yönde daha yüksek olduğu görülmüştür.

Ebeveynlerin iki dilli öğrenmeye yönelik algı ve davranışları, çocuklarının dil gelişimini doğrudan etkilemektedir (GuatPoh ve diğerleri, 2017). İki dilliliğe yönelik olumlu ebeveyn tutumları, ebeveyn ideolojileri (King ve diğerleri, 2008), çocukların uyumlu iki dilli gelişimi için oldukça önem arz etmektedir (De Houwer, 2013). İki dilli çocukların, özellikle de belirli dil bozukluğu olan, eğitim süreci için ebeveyn katılımı, bilgi ve farkındalığının gerekli olduğunu göstermiştir (Crutchley, 1999). Ayrıca, ebeveynlerin iki dilliliğe verdikleri değerle çocuklarıyla birlikte ana dillerinde etkinliklere katılımları doğru orantılıdır (Surrain ve Luk, 2023).

4.2 İkinci Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular

İkinci araştırma sorusu olan "Türkçe-Arapça iki dilli Suriyeli mülteci öğrencilerin Türkçe düzeyleri (okuduğunu anlama ve yazma becerileri bağlamında) yaş, cinsiyet ve sınıf düzeyleri… gibi değişkenlerine göre farklılık göstermekte midir?" sorusuna ilişkin bulgular alt araştırma soruları şeklinde tasnif edilerek sunulmuştur.

4.2.1 Birinci Alt Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular

İkinci araştırma sorusuna ait birinci alt araştırma sorusu "Türkçe-Arapça iki dilli Suriyeli mülteci öğrencilerin Türkçe okuduğunu anlama becerileri sınıf düzeylerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?" şeklindedir.

Tablo 4.27. 4. sınıf düzeyinde cinsiyete göre okuduğunu anlama puanlarının karşılaştırılması

Test 1	Cinsiyet	N	Ortalama	Std. Sapma	s.d.	t değeri	p değeri
Türkçe düzey 4. sınıf	**K**	84	2,43	1,87	164	1,197	0,233
	E	82	2,76	1,64			

s.d.: serbestlik derecesi

Tablo 4.27.'de 4. sınıf düzeyinde erkek öğrencilerin okuduğunu anlama ortalama puanlarının kız öğrencilerden yüksek olduğu görülmektedir. Kız ve erkek öğrencilerin okuduğunu anlama puanları arasında görülen bu fark istatistiksel olarak anlamlı değildir (p>0,05).

Tablo 4.28. 8. sınıf düzeyinde cinsiyete göre okuduğunu anlama puanlarının karşılaştırılması

Test-2	Cinsiyet	N	Ortalama	Std. Sapma	s.d.	t değeri	p değeri
Türkçe düzey 8. sınıf	**K**	154	4,45	2,22	254	0,335	0,738
	E	102	4,36	2,02			

s.d.: serbestlik derecesi

Tablo 4.28.'de 8. sınıf düzeyinde kız öğrencilerin okuduğunu anlama ortalama puanlarının erkek öğrencilerden yüksek olduğu görülmektedir. Kız ve erkek öğrencilerin okuduğunu anlama puanları arasında görülen bu fark istatistiksel olarak anlamlı değildir (p>0,05).

4.2.2 İkinci Alt Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular

İkinci araştırma sorusuna ait ikinci alt araştırma sorusu "Türkçe-Arapça iki dilli Suriyeli mülteci öğrencilerin Türkçe okuduğunu anlama becerileri cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?" şeklindedir.

Tablo 4.29. 4. sınıf ve 8. sınıfların cinsiyete göre okuduğunu anlama sorularının çözümlemesi

Test 1	Cinsiyet	N	Ortalama	Std. Sapma	s.d.	T değeri	P değeri
Türkçe düzey karma	**K**	238	3,44	2,04	420	0,76	0,49
	E	184	1,83	1,83			

s.d.: serbestlik derecesi

Tablo 4.29.'da karma düzeyde kız öğrencilerin okuduğunu anlama ortalama puanlarının erkek öğrencilerden yüksek olduğu görülmektedir. Kız ve erkek

öğrencilerin okuduğunu anlama puanları arasında görülen bu fark istatistiksel olarak anlamlı değildir (p>0,05).

4.2.3 Üçüncü Alt Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular

İkinci araştırma sorusuna ait üçüncü alt araştırma sorusu "Türkçe-Arapça iki dilli Suriyeli mülteci öğrencilerin Türkçe okuduğunu anlama becerileri yaşa göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?" şeklindedir.

Tablo 4.30. 4. ve 8. sınıf öğrencilerinin yaş ile okuduğunu anlama becerisine ilişkin ait korelasyon

	N	Korelasyon	P değeri
4.sınıfların yaş ile okuduğunu anlama ilişkisi	166	-0,034	0,66
8.sınıfların yaş ile okuduğunu anlama ilişkisi	256	-0,123	,050*
Tüm vericiler	422	0.200	,000**

*p<0,05 **p<0,01

Tablo 4.30.'da 4. sınıf öğrencilerinin yaşlarıyla okuduğunu anlama becerileri arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. 8. sınıf öğrencilerinin yaşlarıyla okuduğunu anlama becerisi arasında zayıf; negatif (0,05 düzeyinde) anlamlı ilişki bulunmuştur. Bu doğrultuda yaşı büyük olan 8. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerinin diğerlerine göre daha düşük olduğu söylenebilir.

4.2.4 Dördüncü Alt Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular

İkinci araştırma sorusuna ait dördüncü alt araştırma sorusu "Türkçe-Arapça iki dilli Suriyeli mülteci öğrencilerin Türkçe yazma becerileri sınıf düzeylerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?" şeklindedir.

Tablo 4.31. 4. ve 8. sınıf öğrencilerinin sınıf düzeylerine göre yazma puanlarına ilişkin istatistik analizi

	Sınıf	N	Ortalama	Std. Sapma	s.d.	t değeri	p değeri

Yazma Puanı	**4**	166	28,10	14,62	420	2,227	0,026*
	8	256	31,23	13,77			

*: p<0,05 s.d.: serbestlik derecesi

Tablo 4.31.'de katılımcıların sınıf düzeylerine göre yazma puanları arasında anlamlı fark bulunmaktadır (t=2,227; p<0,05). 8. sınıfların ortalama yazma puanları 4. sınıflara göre anlamlı derecede daha yüksektir.

4.2.5 Beşinci Alt Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular

İkinci araştırma sorusuna ait beşinci alt araştırma sorusu "Türkçe-Arapça iki dilli Suriyeli mülteci öğrencilerin Türkçe yazma becerileri cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?" şeklindedir.

Tablo 4.32. 4. ve 8. sınıf öğrencilerinin cinsiyetine göre yazma puanlarına ilişkin istatistik analizi

	Cinsiyet	**N**	**Ortalama**	**Std. Sapma**	**s.d.**	**t değeri**	**p değeri**
Yazma Puanı	**K**	238	30,60	15,35	420	0,979	0,328
	E	184	29,23	12,49			

s.d.: serbestlik derecesi

Tablo 4.32.'ye bakıldığında cinsiyet değişkenine göre öğrencilerin yazma puanları arasında anlamlı fark görülmemiştir (t=0,979; p>0,05). Kız ve erkek öğrencilerin yazma başarılarının benzer olduğu söylenebilir.

4.2.6 Altıncı Alt Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular

İkinci araştırma sorusuna ait altıncı alt araştırma sorusu, "Türkçe-Arapça iki dilli Suriyeli mülteci öğrencilerin Türkçe yazma becerileri yaşa göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?" şeklindedir.

Tablo 4.33. 4. ve 8. sınıf öğrencilerinin yaşına göre yazma puanlarına ilişkin korelasyon analizi

N	**Korelasyon**	**p değeri**
166	-0,091	,246

4.sınıfların yaş ile yazma ilişkisi			
8.sınıfların yaş ile yazma ilişkisi	256	-0,110	,078
Tüm vericiler	422	0.046	,346

Tablo 4.33.'de görüldüğü üzere yaş ile yazma puanı arasında pozitif ve düşük korelasyon bulunmakta olup korelasyon katsayısı 0,05 düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bulunamamıştır (r=0,046; p>0,05).

4.2.7 Yedinci Alt Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular

İkinci araştırma sorusuna ait yedinci alt araştırma sorusu, "Türkçe-Arapça iki dilli Suriyeli mülteci öğrencilerin Türkçe yazma becerileri yaşa göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?" şeklindedir.

Katılımcı öğrencilerin kaç yıldır Türkçe eğitim aldıkları, kaç yıldır Türkiye'de yaşadıkları ile okuma ve yazma puanlarına ait betimsel istatistikler aşağıda Tablo 4.34.'de özetlenmiştir.

Tablo 4.34. 4. ve 8. sınıf öğrencilerine ait betimsel istatistikler

	4.sınıf s=166	**8.sınıf s=256**
	Ortalama±Ssapma	**Ortalama±Ssapma**
Kaç yıldır Türkçe Eğitim almakta	3,43±2,30	5,38±2,14
Kaç yıldır Türkiye'de yaşıyor	7,36±3,20	8,31±2,35
Okuma Puanı	2,59±1,76	4,42±2,14
Yazma Puanı	28,10±14,62	31,23±13,77

İkinci araştırma sorusuna ait yedinci alt araştırma sorusu, "Türkçe-Arapça iki dilli Suriyeli mülteci öğrencilerin Türkiye'de yaşama ve Türkçe eğitim alma ile okuduğunu anlama becerileri ve yazma becerileri arasında ilişki var mıdır?" şeklindedir.

Tablo 4.35. Korelasyonlar (sınıf düzeyleri dikkate alınmamıştır)

Korelasyonlar		A	B	Okuma Puanı	Yazma Puanı
A	r	1			
	p				
	N	422			
B	r	,348**	1		
	p	0			
	N	422	422		
Okuma Puanı	r	,217**	,117*	1	
	p	0	0,016		
	N	422	422	422	
Yazma Puanı	r	,111*	,099*	,784**	1
	p	0,022	0,042	0	
	N	422	422	422	422

A: Kaç yıldır Türkçe Eğitim almakta, B: Kaç yıldır Türkiye'de yaşıyor, N=422, p: Anlamlılık düzeyi, r: Pearson Korelasyonu, **p<0,01, *p<0,05.

Yukarıda Tablo 4.35.'te hem 4. sınıf hem de 8. sınıf düzeylerine göre korelasyonlar karma olarak gösterilmiştir. Öğrencilerin Türkiye'de eğitim alma süreleri ile okuma puanları ve yazma puanları arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Benzer şekilde öğrencilerin Türkiye'de bulunma süreleri ile okuma ve yazma puanları arasında da pozitif ve anlamlı bir ilişki bulunmaktadır.

Sınıf düzeylerine göre ayrı ayrı hesaplanan korelasyonlar ise Tablo 4.36. ve Tablo 4.37.'deki gibidir.

Tablo 4.36. 4. sınıf düzeyinde hesaplanan korelasyonlar

4.sınıflar		A	B	Okuma Puanı	Yazma Puanı
A	r	1			
	p				

	N	166			
B	r	,192*	1		
	p	0,013			
	N	166	166		
Okuma Puanı	r	0,08	0,032	1	
	p	0,307	0,679		
	N	166	166	166	
Yazma Puanı	r	0,046	0,062	,856**	1
	p	0,56	0,431	0	
	N	166	166	166	166

A: Kaç yıldır Türkçe Eğitim almakta, B: Kaç yıldır Türkiye'de yaşıyor, N=166, p: Anlamlılık düzeyi, r: Pearson Korelasyonu, **p<0,01, *p<0,05.

Yukarıda Tablo 4.36.'da 4. sınıf düzeyine göre korelasyonlar hesaplanmıştır. Öğrencilerin Türkiye'de eğitim alma süreleri ile okuma puanları ve yazma puanları arasında pozitif bir ilişki olduğu görülmektedir. Benzer şekilde öğrencilerin Türkiye'de bulunma süreleri ile okuma ve yazma puanları arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki bulunmaktadır.

Tablo 4.37. 8. sınıf düzeyinde hesaplanan korelasyonlar

8. sınıflar		**A**	**B**	**Okuma Puanı**	**Yazma Puanı**
A	r	1			
	p				
	N	256			
B	r	,427**	1		
	p	0			
	N	256	256		
Okuma Puanı	r	0,058	0,071	1	

	p	0,352	0,257		
	N	256	256	256	
	r	0,097	0,103	,801**	1
Yazma Puanı	p	0,123	0,1	0	
	N	256	256	256	256

A: Kaç yıldır Türkçe Eğitim almakta, B: Kaç yıldır Türkiye'de yaşıyor, N=166, p: Anlamlılık düzeyi, r: Pearson Korelasyonu, **p<0,01, *p<0,05.

Yukarıda Tablo 4.37.'de 8. sınıf düzeyine göre korelasyonlar hesaplanmıştır. Öğrencilerin Türkiye'de eğitim alma süreleri ile okuma puanları ve yazma puanları arasında pozitif bir ilişki olduğu görülmektedir. Benzer şekilde öğrencilerin Türkiye'de bulunma süreleri ile okuma ve yazma puanları arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki bulunmaktadır.

4.2.8 Sekizinci Alt Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular

İkinci araştırma sorusuna ait sekizinci alt araştırma sorusu, "Türkçe-Arapça iki dilli Suriyeli mülteci öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri ile Türkçeyi edinim yaşları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?" şeklindedir.

Tablo 4.38. Okuma puanları ile Dil Profil Testinin (1. soru) karşılaştırılması

Bağımlı değişken: Okuma Puanı	**A (yıl)**	**N**	**Ortalama**	**Std. Sapma**	**ANOVA-F**	**p**	**Anlamlı fark (Tukey)**
Okuma Puanı 4.Sınıf	0-6 yıl	79	2,34	1,48	1,857	0,159	p>,05 Fark yok
	7-10 yıl	80	2,86	1,99			
	10+ yıl üstü	7	2,29	1,7			
	Toplam	166	2,59	1,76			
Okuma Puanı 8.Sınıf	0-6 yıl	80	4,6	2,08	1,02	0,362	p>,05 Fark yok
	7-10 yıl	137	4,24	2,18			
	10+ yıl üstü	39	4,67	2,11			
	Toplam	256	4,42	2,14			

A: Türkçeyi kaç yaşınızdan beri biliyorsunuz?

Tablo 4.38'de görüldüğü üzere dil geçmişi kapsamında öğrencilere yöneltilen "Türkçeyi kaç yaşınızdan beri biliyorsunuz?" sorusuna verilen yanıtlara göre 4. ve 8. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama puanları arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır.

4.2.9 Dokuzuncu Alt Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular

İkinci araştırma sorusuna ait dokuzuncu alt araştırma sorusu "Türkçe-Arapça iki dilli Suriyeli mülteci öğrencilerin yazma becerileri ile Türkçeyi edinim yaşları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?" şeklindedir.

Tablo 4.39. Öğrencilerin yazma becerileri ile Türkçeyi edinim yaşlarının karşılaştırılması

Bağımlı Değişken: Yazma Puanı		**N**	**Ortalama**	**Std. Sapma**	**ANOVA-F**	**p**	**Anlamlı Fark (Tukey)**
4.Sınıf	0-6 yıl	79	25,91	11,51	3,201	,043*	p<,05
	7-10 yıl	80	30,87	17,27			Fark var
	10+ yıl üstü	7	21,14	3,02			
	Toplam	166	28,1	14,62			
8.Sınıf	0-6 yıl	80	31,84	14,6	0,606	0,547	p>,05
	7-10 yıl	137	30,41	13,01			Fark yok
	10+ yıl üstü	39	32,9	14,74			
	Toplam	256	31,23	13,77			

4. sınıf öğrencilerinin Türkçeyi edinim yaşlarına göre yazma puanları arasında anlamlı fark olduğu görülmektedir ($p<0,05$). Türkçe edinim yaşı 7-10 olanların diğerlerine göre yazma puanları daha yüksektir. 8. sınıf öğrencilerinin Türkçeyi edinim yaşlarına göre yazma puanları arasında anlamlı fark bulunamamıştır ($p>0,05$).

4.2.10 Onuncu Alt Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular

İkinci araştırma sorusuna ait onuncu alt araştırma sorusu "Türkçe-Arapça iki dilli Suriyeli mülteci öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri ile Türkçeyi kullanmada kendilerini rahat hissettikleri yaş arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?" şeklindedir.

Tablo 4.40. Okuma puanları ile Dil Profil Testinin (2. soru) karşılaştırılması

Bağımlı değişken: Okuma Puanı	A	N	Ortalama	Std. Sapma	ANOVA-F	p	Anlamlı fark (Tukey)
Okuma Puanı 4.Sınıf	0-6 yıl	83	2,41	1,70	4,645	,011*	
	7-10 yıl	59	3,10	1,95			P<,05
	10+ yıl üstü	24	1,96	1,12			Fark var
	Toplam	166	2,59	1,77			
Okuma Puanı 8.Sınıf	0-6 yıl	56	4,34	1,87	0,09	0,914	P>,05
	7-10 yıl	90	4,49	2,31			Fark yok
	10+ yıl üstü	110	4,40	2,14			
	Toplam	256	4,42	2,14			

A: Ne zaman Türkçeyi kullanmada kendinizi rahat hissetmeye başladınız?

4. sınıf öğrencilerinin Türkçeyi kullanmada kendilerini rahat hissettikleri yaşları ile okuma puanları arasında anlamlı fark bulunmaktadır ($p<0,05$). Türkçeyi rahat kullanma yaşı 7-10 olanların diğerlerine göre okuma puanları daha yüksektir. 8. sınıf öğrencilerinin Türkçeyi kullanmada kendilerini rahat hissettikleri yaşları ile okuma puanları arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır ($p>0,05$).

4.2.11 On Birinci Alt Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular

İkinci araştırma sorusuna ait on birinci alt araştırma sorusu "Türkçe-Arapça iki dilli Suriyeli mülteci öğrencilerin yazma becerileri ile Türkçeyi kullanmada kendilerini rahat hissettikleri yaş arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?" şeklindedir.

Tablo 4.41. Yazma puanlarının öğrencilerin Türkçeyi kullanmada kendilerini rahat hissettikleri yaşa göre karşılaştırılması

Bağımlı Değişken: Yazma Puanı	A	N	Ortalama	Std. Sapma	ANOVA-F	p	Anlamlı Fark (Tukey)
4.Sınıf	0-6 yıl	83	27,19	14,50	3,433	,035*	p<,05
	7-10 yıl	59	31,53	16,47			Fark var
	10+ yıl üstü	24	22,83	6,24			
	Toplam	166	28,10	14,62			
8.Sınıf	0-6 yıl	56	31,34	12,60	0,143	0,867	p>,05
	7-10 yıl	90	31,78	14,42			Fark yok
	10+ yıl üstü	110	30,74	13,90			
	Toplam	256	31,23	13,77			

A: Ne zaman Türkçeyi kullanmada kendinizi rahat hissetmeye başladınız?

4. sınıf öğrencilerinin Türkçeyi kullanmada kendini rahat hissetme süresine göre yazma puanları arasında anlamlı fark olduğu görülmektedir ($p<0,05$). Türkçeyi rahat kullanmada yaşı 7-10 olanların diğerlerine göre yazma puanları daha yüksektir. 8. sınıf öğrencilerinin Türkçeyi rahat kullanma yaşlarına göre yazma puanları arasında anlamlı fark bulunamamıştır ($p>0,05$).

4.2.12 On İkinci Alt Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular

İkinci araştırma sorusuna ait on ikinci alt araştırma sorusu "Türkçe-Arapça iki dilli Suriyeli mülteci öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri ile dil kullanımları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?" şeklindedir.

Tablo 4.42. Dil kullanımlarına göre öğrencilerin okuma puanları

Dil Kullanımı	Sınıf	Türkçe Okuma Puanı Ortalama±ss	Arapça Okuma Puanı Ortalama±ss	t	p
Arkadaş ortamında (okul ve okul dışı) daha çok hangi dili kullanıyorsunuz?	4.Sınıf	2,57±1,50	2,60±1,99	-0,108	0,914
	8.Sınıf	4,40±2,15	4,43±2,14	-0,092	0,927
Okulda daha çok hangi dili kullanıyorsunuz?	4.Sınıf	2,65±1,80	2,38±1,63	0,828	0,409
	8.Sınıf	4,32±2,17	4,67±2,06	-1,162	0,246
Aile içinde daha çok hangi dili kullanıyorsunuz?	4.Sınıf	2,54±1,46	2,61±1,88	-0,226	0,821
	8.Sınıf	4,72±1,79	4,31±2,25	1,329	0,185
Kendi kendinize konuşurken ya da şarkı söylerken hangi dili kullanırsınız?	4.Sınıf	2,53±1,59	2,70±2,07	-0,587	0,558
	8.Sınıf	4,45±2,16	4,37±2,10	0,27	0,787
Sayı sayarken hangi dili daha çok kullanırsınız?	4.Sınıf	2,44±1,67	3,14±2,00	-2,106	,037*
	8.Sınıf	4,51±2,21	3,98±1,72	1,541	0,127
Sosyal medya kullanırken hangi dili kullanıyorsunuz?	4.Sınıf	2,74±1,83	2,31±1,60	1,503	0,135
	8.Sınıf	4,46±2,09	4,32±2,24	0,479	0,633

Öğrencilerin Türkçe veya Arapçayı kullanma durumlarına göre okuma puanların karşılaştırılması, yukarıdaki tabloda özetlenmiştir. Tablo 4.42'de görüleceği üzere Türkçeyi kullananların genellikle okuma puanları daha yüksektir. Ancak sayı sayarken kullanılan dilin Arapça olması durumunda 4. sınıfların okuma puanları anlamlı derecede daha yüksektir. Diğer maddelerde ise anlamlı fark bulunmamaktadır.

4.2.13 On Üçüncü Alt Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular

İkinci araştırma sorusuna ait on üçüncü alt araştırma sorusu "Türkçe-Arapça iki dilli Suriyeli mülteci öğrencilerin yazma becerileri ile dil kullanımları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?" şeklindedir.

Tablo 4.43. Dil kullanımlarına göre öğrencilerin yazma puanları

Dil Kullanımı	Sınıf	Türkçe Yazma Puanı Ortalama±ss	Arapça Yazma Puanı Ortalama±ss	t	p
Arkadaş ortamında (okul ve okul dışı) daha çok hangi dili kullanıyorsunuz?	4.Sınıf	27,04±12,05	29,09±16,67	-0,904	0,367
	8.Sınıf	31,35±14,44	31,12±13,20	0,133	0,894
Okulda daha çok hangi dili kullanıyorsunuz?	4.Sınıf	28,68±15,09	26,08±12,84	0,954	0,342
	8.Sınıf	30,61±13,49	32,89±14,45	-1,178	0,24
Aile içinde daha çok hangi dili kullanıyorsunuz?	4.Sınıf	27,37±11,25	28,40±15,82	-0,408	0,684
	8.Sınıf	32,07±12,60	30,94±14,18	0,581	0,562
Kendi kendinize konuşurken ya da şarkı söylerken hangi dili kullanırsınız?	4.Sınıf	27,60±12,96	29,07±17,45	-0,615	0,539
	8.Sınıf	30,94±14,158	31,75±13,06	-0,448	0,654
Sayı sayarken hangi dili daha çok kullanırsınız?	4.Sınıf	27,45±14,05	30,54±16,57	-1,112	0,268
	8.Sınıf	31,96±14,12	27,93±11,60	1,802	0,073
Sosyal medya kullanırken hangi dili kullanıyorsunuz?	4.Sınıf	29,37±15,55	25,74±12,50	1,531	0,128
	8.Sınıf	31,31±14,07	31,07±13,19	0,13	0,897

Öğrencilerin Türkçe veya Arapçayı kullanma durumlarına göre öğrencilerin yazma puanların karşılaştırılması, yukarıdaki tabloda özetlenmiştir. Tablo 4.43.'de görüldüğü gibi Türkçe ve Arapçayı kullanan katılımcıların genellikle yazma puanları arasında çok az farklılık görülmektedir. 8. sınıflar sayı sayarken Türkçeyi kullandığından yazma puanları daha yüksektir. Bunun yanı sıra 4. sınıfların sosyal medya kullanımında Türkçeyi kullanmalarının yazma puanlarını artırdığı görülmektedir. Genel olarak Türkçe veya Arapça kullanımına göre öğrencilerin yazma puanları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır.

4.2.14 On Dördüncü Alt Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular

İkinci araştırma sorusuna ait on dördüncü alt araştırma sorusu "Türkçe-Arapça iki dilli Suriyeli mülteci öğrencilerin dil yeterlilikleri ile okuduğunu anlama becerileri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?" şeklindedir.

Tablo 4.44. Dil yeterliliğine göre öğrencilerin okuma puanlarının karşılaştırılması

Dil Yeterliliği	Okuma Puanı	Katılıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	F	p değeri (ss=2;163)
Türkçe bir yazıyı akıcı bir şekilde okur ve anlarım	4.Sınıf	2,76	2,27	2,47	0,991	0,373
	8.Sınıf	4,36	4,65	4,46	0,268	0,765
Bir olayı Türkçe yazarak anlatabilirim	4.Sınıf	2,65	2,54	2,47	0,15	0,861
	8.Sınıf	4,19	4,33	5,32	5,342	,005*
Türkçe rahat konuşabilirim	4.Sınıf	2,8	3,19	2,02	4,596	,011*
	8.Sınıf	4,24	4,78	4,69	1,533	0,218
Türkçe konuşulan her şeyi anlarım	4.Sınıf	2,38	2,3	3,19	3,895	,022*
	8.Sınıf	4,42	4,19	4,52	0,246	0,782
Kendimi Türkçede yazarak daha iyi ifade ederim	4.Sınıf	2,53	2,54	2,84	0,375	0,688
	8.Sınıf	4,37	4,68	4,39	0,317	0,729
Kendimi Türkçede konuşarak daha iyi ifade ederim	4.Sınıf	2,44	2,57	2,91	1,05	0,352
	8.Sınıf	4,36	5,14	4,24	1,934	0,147

Öğrenciler dil yeterliliklerini değerlendirme bakımından üç kategoriye ayrıldığında (katılıyorum, katılmıyorum ve kararsızım) her bir kategorinin okuma puanlarının ortalama sonuçları Tablo 4.44'te gösterilmiştir. Kategoriler arasında; "Bir olayı Türkçe yazarak anlatabilirim" maddesinde 8. sınıfların dil yeterliliği ile okuma puanları karşılaştırıldığında anlamlı bir fark olduğu görülmüştür. Ayrıca "Türkçe rahat konuşabilirim" ve "Türkçe konuşulan her şeyi anlarım" maddelerinde 4. sınıfların dil yeterliliği ile okuma puanları karşılaştırıldığında

anlamlı bir fark bulunmaktadır. Diğer maddelerde ise anlamlı bir fark bulunmamaktadır.

4.2.15 On Beşinci Alt Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular

İkinci araştırma sorusuna ait on beşinci alt araştırma sorusu "Türkçe-Arapça iki dilli Suriyeli mülteci öğrencilerin yazma becerileri ile dil yeterlilikleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?" şeklindedir.

Tablo 4.45. Dil yeterliliğine göre öğrencilerin yazma puanlarının karşılaştırılması

Dil Yeterliliği	Yazma Puanı	Katılıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	F	p değeri (ss=2;163)
Türkçe bir yazıyı akıcı bir şekilde okur ve anlarım	4.Sınıf	28,69	26,43	28,04	0,266	0,767
	8.Sınıf	30,55	33,71	31,84	0,781	0,459
Bir olayı Türkçe yazarak anlatabilirim	4.Sınıf	28,58	27,83	26,97	0,147	0,864
	8.Sınıf	30,06	31,1	35,59	3,026	0,05
Türkçe rahat konuşabilirim	4.Sınıf	29,38	34,75	23,75	4,555	,012*
	8.Sınıf	30,53	32,94	32,23	0,622	0,538
Türkçe konuşulan her şeyi anlarım	4.Sınıf	25,9	25,87	33,87	5,201	0,006
	8.Sınıf	31,36	30,93	31,06	0,019	0,982
Kendimi Türkçede yazarak daha iyi ifade ederim	4.Sınıf	27,4	27,54	31	0,747	0,475
	8.Sınıf	31,13	29,91	32,49	0,376	0,687
Kendimi Türkçede konuşarak daha iyi ifade ederim	4.Sınıf	26,36	29,03	30,93	1,532	0,129
	8.Sınıf	31,12	33,14	30,67	0,335	0,716

Öğrenciler dil yeterliliklerini değerlendirme bakımından üç kategoriye ayrıldığında (katılıyorum, katılmıyorum ve kararsızım) her bir kategorinin yazma puanlarının ortalama sonuçları Tablo 4.45.'te gösterilmiştir. Kategoriler arasında;

"Türkçe rahat konuşabilirim" maddesinde 4. sınıfların dil yeterliliği ile yazma puanları karşılaştırıldığında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. Diğer maddelerde ise anlamlı bir fark bulunmamaktadır.

4.2.16 On Altıncı Alt Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular

İkinci araştırma sorusuna ait on altıncı" alt araştırma sorusu "Türkçe-Arapça iki dilli Suriyeli mülteci öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri ile dil tutumları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?" şeklindedir.

Tablo 4.46. Dil tutumuna göre öğrencilerin okuma puanlarının karşılaştırılması

Dil Tutumları	Okuma puanı	Katılıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	F	p değeri (ss=2;163)
Türkçe konuşunca kendimi iyi hissediyorum	4.Sınıf	2,63	2,86	2,31	0,757	0,471
	8.Sınıf	4,34	4,7	4,52	0,411	0,664
Kendimi Türkçe konuşan kişilere yakın hissediyorum	4.Sınıf	2,29	3	2,77	2,097	0,126
	8.Sınıf	4,34	4,48	4,61	0,351	0,705
Türkçeyi çok iyi konuşmak benim için önemlidir	4.Sınıf	2,39	3,05	2,86	1,878	0,156
	8.Sınıf	4,41	4,4	4,52	0,033	0,967
Öğretmenlerimiz okulda bizi Türkçe konuşmaya teşvik eder	4.Sınıf	2,38	3,1	3	2,667	0,073
	8.Sınıf	4,31	4,75	4,68	0,929	0,396
Müdür ve müdür yardımcılarımız beni Türkçe konuşmaya teşvik eder	4.Sınıf	2,39	3,07	2,85	2,099	0,126
	8.Sınıf	4,27	4,53	4,82	1,41	0,246
	4.Sınıf	2,6	2,65	2,5	0,079	0,924

Ailem beni Türkçe konuşmaya teşvik eder	8.Sınıf	4,5	4,6	4,12	0,978	0,378

Öğrenciler dil tutumları bakımından üç kategoriye ayrıldığında (katılıyorum, katılmıyorum ve kararsızım) her bir kategorinin okuma puanlarının ortalama sonuçları Tablo 4.46.'da gösterilmiştir. Kategoriler arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır.

4.2.17 On Yedinci Alt Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular

İkinci araştırma sorusuna ait on yedinci alt araştırma sorusu "Türkçe-Arapça iki dilli Suriyeli mülteci öğrencilerin yazma becerileri ile dil tutumları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?" şeklindedir.

Tablo 4.47. Dil tutumuna göre öğrencilerin yazma puanlarının karşılaştırılması

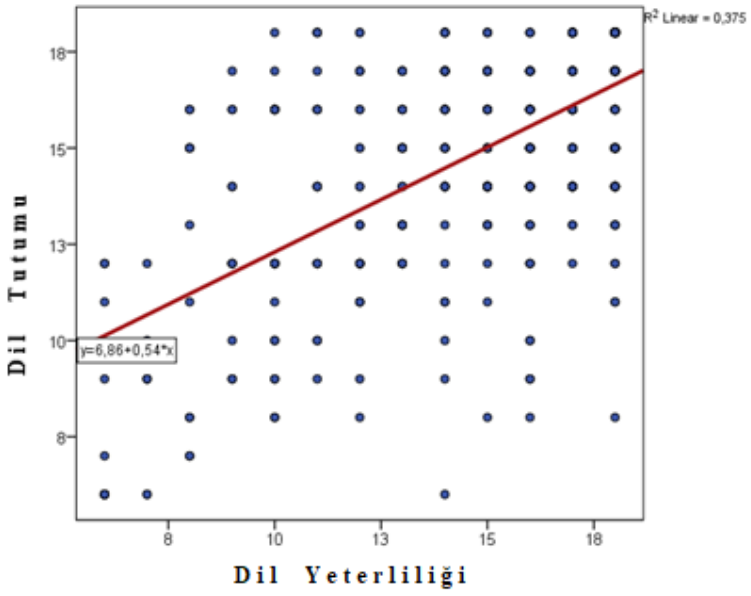
Dil Tutumları	Yazma puanı	Katılıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	F	p değeri (ss=2;163)
Türkçe konuşunca kendimi iyi hissediyorum	4.Sınıf	28,8	28,23	25,94	0,511	0,601
	8.Sınıf	30,43	33,93	32,43	1,023	0,361
Kendimi Türkçe konuşan kişilere yakın hissediyorum	4.Sınıf	25,49	30,92	29,88	2,148	0,12
	8.Sınıf	30,63	30,92	33,21	0,746	0,475
Türkçeyi çok iyi konuşmak benim için önemlidir	4.Sınıf	27,08	31,19	29,07	0,812	0,446
	8.Sınıf	31,24	30,49	32,15	0,11	0,895
Öğretmenlerimiz okulda bizi Türkçe konuşmaya teşvik eder	4.Sınıf	25,97	32,44	33,54	4,189	,017*
	8.Sınıf	30,57	34,31	31,89	1,06	0,348
	4.Sınıf	25,98	32,78	31,09	3,272	,040*

Müdür ve müdür yardımcılarımız beni Türkçe konuşmaya teşvik eder	8.Sınıf	30,59	30,58	33,69	1,119	0,328
Ailem beni Türkçe konuşmaya teşvik eder	4.Sınıf	27,81	28,33	28,35	0,026	0,974
	8.Sınıf	31,78	31,77	29,77	0,534	0,587

Öğrenciler dil tutumları bakımından üç kategoriye ayrıldığında (katılıyorum, katılmıyorum ve kararsızım) her bir kategorinin yazma puanlarının ortalama sonuçları Tablo 4.47.'de gösterilmiştir. Kategoriler arasında; "Öğretmenlerimiz okulda bizi Türkçe konuşmaya teşvik eder" ve "Müdür ve müdür yardımcılarımız beni Türkçe konuşmaya teşvik eder" maddelerinde 4. sınıfların dil tutumları ile yazma puanları karşılaştırıldığında anlamlı bir fark olduğu görülmüştür. Diğer maddelerde ise anlamlı bir fark bulunmamaktadır.

4.2.18 On Sekizinci Alt Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular

İkinci araştırma sorusuna ait on sekizinci alt araştırma sorusu "Türkçe-Arapça iki dilli Suriyeli mülteci öğrencilerin dil yeterlilikleri ile dil tutumları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?" şeklindedir.



Şekil 4.1. Dil yeterliliği ile dil tutumu arasındaki ilişki

Tablo 4.48. Dil yeterliliği ile dil tutumu arasındaki korelasyon analizi

		Dil Yeterliliği	Dil Tutumu
Dil Yeterliliği	r	1	,612**
	p		0
	N	422	422
Dil Tutumu	r	,612**	1
	p	0	
	N	422	422

**. Korelasyon 0.01 düzeyinde anlamlıdır, r: Pearson Korelasyonu

Tablo 4.48.'de dil yeterliliği ile dil tutumu arasındaki korelasyon gösterilmiştir. Dil yeterliliği ile dil tutumu arasındaki korelasyon istatistiksel olarak yüksek düzeyde anlamlıdır (r=,612; p<0,01). İki dillilik alan yazınında yapılan birçok çalışmada da dil yeterliliği ile dil tutumu arasındaki ilişkiye dikkat çekilmiştir (Ross, 1998; Shameem, 1998; Leivada ve diğerleri, 2020).

4.2.19 On Dokuzuncu Alt Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular

İkinci araştırma sorusuna ait on dokuzuncu alt araştırma sorusu "Türkçe-Arapça iki dilli Suriyeli mülteci öğrencilerin dil kullanımları ile dil yeterlilikleri arasındaki ilişki nedir?" şeklindedir.

Tablo 4.49. Dil kullanımı ile dil yeterliliği arasındaki ilişki

Dil yeterliliği ortalama puanı		t	p
Türkçe	Arapça		
15,73	13,93	5,643	,000**
15,24	13,45	4,883	,000**
15,8	14,41	3,811	,000**
15,44	13,61	5,48	,000**
15,28	12,74	6,351	,000**
15,26	13,82	4,204	,000**

**p<0,01 (anlamlı fark vardır)

Yukarıda Tablo 4.49.'da dil yeterliliği ve dil kullanımına ilişkin; örneğin arkadaş ortamında (okul ve okul dışı) daha çok Türkçe kullananların dil yeterlilik puanı 15,73 iken daha çok Arapça kullananların dil yeterlilik puanı 13,93'tür. Bu fark istatistiksel olarak anlamlıdır.

4.2.20 Yirminci Alt Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular

İkinci araştırma sorusuna ait yirminci alt araştırma sorusu "Türkçe-Arapça iki dilli Suriyeli mülteci öğrencilerin dil kullanım düzeyleri ile dil tutumları arasındaki ilişki nedir?" şeklindedir.

Tablo 4.50. Dil kullanımı ile dil tutumu arasındaki ilişki

Dil tutumu ortalama puanı		**t**	**p**
Türkçe	**Arapça**		
15,48	14,39	3,772	,000**
15,22	14	3,667	,000**
15,83	14,56	3,994	,000**
15,36	14,07	4,331	,000**
15,2	13,68	4,17	,000**
15,15	14,39	2,459	,014*

**: p<0,01 *: p<0,05 (anlamlı fark vardır)

Her bir katılımcı için dil tutumu puanı en düşük 3 en yüksek 18 puan olarak hesaplanmıştır. Kullandığı dile (Türkçe ve Arapça) göre dil yeterliliği puanları "t testi" ile karşılaştırılmıştır. Tablo 4.50'deki hesaplamalar istatistiksel olarak anlamlı fark olduğunu göstermektedir.

4.3 Elde Edilen Bulguların Akademik Başarıya Etkisi

Çalışmada elde edilen bulguların akademik başarıya etkisine ilişkin regresyon ve model analizine ait hesaplanan sonuçlar aşağıdaki gibidir.

Tablo 4.51. Yazma puanlarının yordanması

Model	Standartlaştırılmamış Katsayılar		Standartlaştırılmış Katsayılar		
	B	**Std. Hata**	**Beta**	**t**	**Anlamlılık**
(Sabit)	15,367	5,009		3,068	,002
Dil yeterliliği	-,026	,147	-,006	-,178	,859
Dil tutumu	-,078	,165	-,016	-,470	,639
Okuma puanı	,590	,020	,845	29,249	,000
Cinsiyet (kız=1)	1,764	,789	,062	2,235	,026
Sınıf (8.sınıf=1)	-2,039	1,709	-,070	-1,193	,233
Dil geçmişi	,262	,147	,051	1,786	,075
Yaş	-,520	,405	-,074	-1,284	,200

a. Bağımlı Değişken: Yazma Puanı

R^2=,688 F (7;414) =130,698 p=,000

Yazma puanlarının dil yeterliliği, dil tutumu, okuma puanı, cinsiyet ve sınıf değişkenleri tarafından yordanmasına ait regresyon sonuçları Tablo 4.51'de gösterilmektedir. Regresyon modeli bir bütün olarak anlamlıdır (F=130,698; p<0,01). Belirleyicilik (determinasyon) katsayısı R^2=0,688 olup modeldeki bağımsız değişkenler birlikte yazma puanlarının %68,8'ini açıklamaktadır. Değişkenler tek tek incelendiğinde, yazma puanlarını yordayan en kuvvetli değişkenin okuma puanları olduğu, bununla birlikte sınıf ve cinsiyetin de anlamlı yordayıcılar olduğu belirlenmiştir. Dil yeterliliği ve dil tutumunun ise yazma puanlarını anlamlı şekilde yordamadığı görülmektedir. Cinsiyet değişkeninde erkekler referans grup olduğundan ve katsayı da pozitif olduğundan kızların yazma puanlarının erkeklere göre 1,764 daha yüksek olması beklenebilir.

Tablo 4.52. Okuma puanlarının yordanması

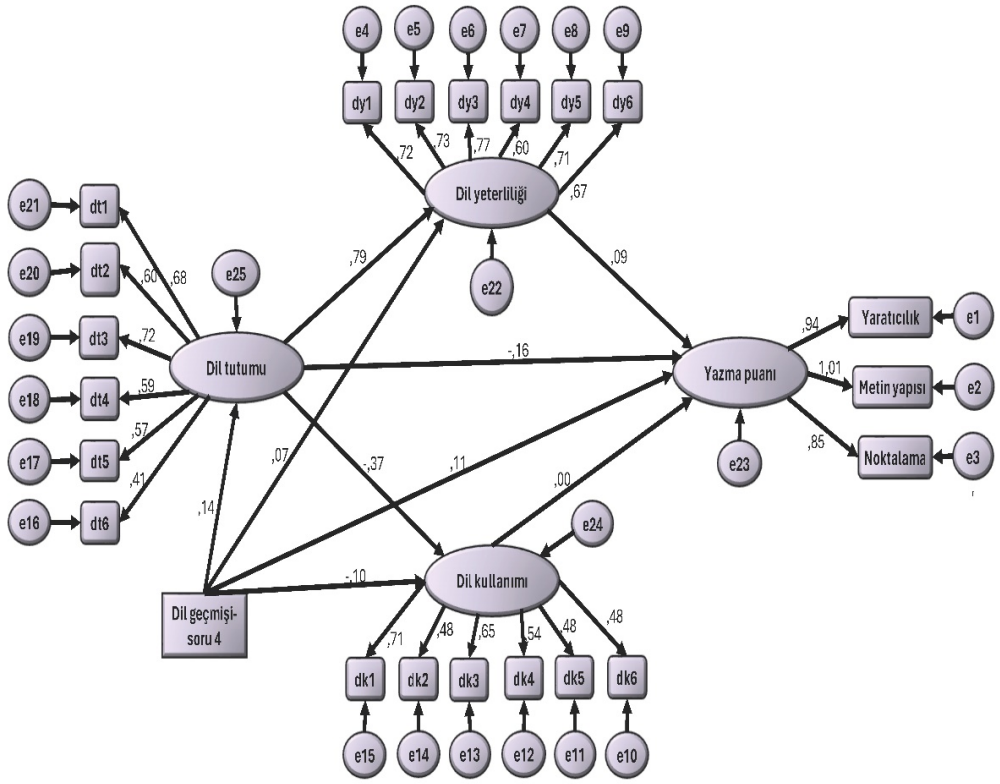
Model	Standartlaştırılmamış Katsayılar		Standartlaştırılmış Katsayılar		
	B	**Std. Hata**	**Beta**	**t**	**Anlamlılık**
(Sabit)	1,005	7,042		,143	,887
Dil yeterliliği	,082	,204	,014	,403	,687
Dil tutumu	-,184	,229	-,027	-,802	,423
Cinsiyet (kız=1)	-2,251	1,098	-,055	-2,050	,041
Sınıf (8.sınıf=1)	8,458	2,343	,204	3,610	,000
Dil geçmişi	-,132	,204	-,018	-,644	,520
Yaş	-,066	,564	-,007	-,116	,907
Yazma puanı	1,141	,039	,798	29,249	,000

a. Bağımlı Değişken: Okuma puanı

R^2=,706 F (7;414) =141,937 p=,000

Okuma puanlarının yazma puanı, dil yeterliliği, dil tutumu cinsiyet ve sınıf değişkenleri tarafından yordanmasına ait regresyon sonuçları Tablo 4.52'de görülmektedir. Regresyon modelinin bir bütün olarak anlamlı (F=141,937; p<0,01) olduğu, cinsiyet ile dil tutumu dışındaki diğer değişkenlerin pozitif yordayıcı olduğu görülmektedir. Regresyon sonuçlarına göre bağımsız değişkenlerle birlikte, okuma puanının %70'inden fazlasını (R^2=0,708) açıklamaktadır. Okuma puanlarının yordanmasında değişkenlerin göreceli önem sırası yazma puanı, sınıf, cinsiyet, dil tutumu, dil yeterliliği şeklinde olduğu beta katsayılarından anlaşılmaktadır. Bununla birlikte dil yeterliliği ve dil tutumunun ihmal edilebilecek kadar düşük düzeyde yordayıcılar olduğu söylenebilmektedir. Cinsiyet değişkeninde erkek referans grup olduğundan ve katsayı da negatif olduğundan erkeklerin okuma puanlarının kızlara göre 2,251 daha yüksek olması beklenebilmektedir. Sınıf değişkeninde 4. sınıf referans grup olduğundan ve katsayı

da pozitif olduğundan 8. sınıfların 4. sınıflara göre okuma puanlarının 8,458 daha yüksek olduğu görülmektedir.



Şekil 4.2. Yazma puanı yapısal eşitlik modelinin analizi

Şekil 4.2.'deki oklar üzerinde bulunan değerler standardize katsayılardır. Uyum indeksleri şöyle bulunmuştur:

CMIN=482,458 - DF=201 - CMIN/DF=2,400 - RMSEA=,058 - CFI=,929 - NFI=,885 - GFI=,905 - IFI=,930 - TLI=,918 - RMR=,071

Bir yapısal eşitlik modelinde standartlaştırılmış katsayılar, değişkenler arasındaki ilişkilerin gücünü ve yönünü temsil eder. Uyum indeksleri ve sağlanan standartlaştırılmış katsayıların anlamı ise şu şekilde yorumlanabilir:

1. Standartlaştırılmış Katsayılar (Şekildeki Oklar Üzerindeki Değerler):

- Bu katsayılar modeldeki her bir yolun (ilişkinin) standartlaştırılmış etki büyüklüğünü gösterir. Bunlar -1 ile 1 arasında değişmektedir.

- Pozitif katsayılar pozitif bir ilişkiyi (bir değişken arttıkça diğer değişken artma eğilimi gösterir), negatif katsayılar ise negatif bir ilişkiyi (bir değişken arttıkça diğeri azalma eğilimi gösterir) gösterir.

- Katsayının büyüklüğü ilişkinin gücünü gösterir. Daha büyük bir katsayı daha güçlü bir ilişki anlamına gelir.

2. Uyum İndeksleri:

- CMIN: Bu, gözlenen kovaryans matrisi ile model tarafından tahmin edilen kovaryans matrisi arasındaki uyumsuzluğu ölçen ki-kare istatistiğidir. Daha düşük bir değer daha iyi bir uyumu gösterir, ancak bu değer genellikle örneklem büyüklüğüne duyarlıdır.
- DF: Serbestlik derecesi, modeldeki tahmini parametrelerin sayısını gösterir.
- CMIN/DF: Bu, ki-kare istatistiğinin serbestlik derecesine oranıdır. 1'e yakın bir değer iyi bir uyumu gösterir.
- RMSEA (Root Mean Square Error of Approximation): Bu endeks, varsayılan model ile serbestlik derecesi başına popülasyon kovaryans matrisi arasındaki tutarsızlığı ölçer. 0,06'nın altındaki değerler tipik olarak iyi bir uyum olarak kabul edilir.
- CFI (Karşılaştırmalı Uyum Endeksi): Hedef modeli, değişkenlerin ilişkisiz olduğu bir temel modelle karşılaştırır. 1'e yakın değerler (ideal olarak 0,90'ın üzerinde) iyi bir uyuma işaret eder.
- NFI (Normlaştırılmış Uyum İndeksi): Bu, önerilen modeli boş bir modelle (değişkenler arasında hiçbir ilişki olmayan bir model) karşılaştırır. 1'e yakın değerler daha iyi bir uyuma işaret eder.
- GFI (Uyum İyiliği İndeksi): Uyumlu modeli bağımsızlık modeliyle karşılaştırır. 1'e yakın değerler iyi bir uyuma işaret eder.
- IFI (Artımlı Uyum İndeksi): CFI'ya benzer şekilde, hedef modeli bir temel modelle karşılaştırır. 1'e yakın değerler daha iyi bir uyumu gösterir.
- TLI (Tucker-Lewis Endeksi): Normlaştırılmamış Uyum İndeksi olarak da bilinen bu indeks, modelin bir boş modele göre verilere ne kadar iyi uyduğunu ölçer. 1'e yakın değerler daha iyi uyuma işaret eder.
- RMR (Ortalama Artık Karenin Kökü): Bu, gözlemlenen ve tahmin edilen kovaryans matrisleri arasındaki uyumsuzluğu gösteren mutlak bir uyum ölçüsüdür. Düşük değerler daha iyi bir uyumu gösterir.

Bu bilgiler ışığında şekil 4.2'de dil tutumu, dil geçmişi, dil yeterliliği, dil kullanımı ve yazma puanı arasındaki doğrudan ve dolaylı ilişkilere ait model görülmektedir. Yazma puanına ilişkin düzenlenen modelin uyum indekslerine bakıldığında ki-kare değeri 482,458 olarak anlamlı olduğu görülmektedir. Yapısal

bir modelde ki-kare değerinin anlamlı olmaması beklenilmektedir. Ancak ki-kare istatistiği örneklem hacmine duyarlı olduğundan uygulamada model uyumu için ki-kare değerinin serbestlik derecesine oranı (CMIN/DF) dikkate alınmaktadır (Bayram, 2010). Yazma puanına ilişkin modelde ki-kare/sd=2,40 elde edilmiş olması mükemmel uyumu göstermektedir. Modele ilişkin RMSEA değerinin de ,058 olduğu hesapladığında model uyumunun iyi olduğu desteklenmektedir. Diğer uyum indekslerine bakıldığında CFI, NFI, GFI, IFI ve TLI değerleri 0-1 aralığında değerlere sahip ve RMR değerinin de kabul edilebilir aralıklarda olduğu görüldüğünden model uyumunun iyi ve kabul edilebilir olduğu söylenebilmektedir.

.

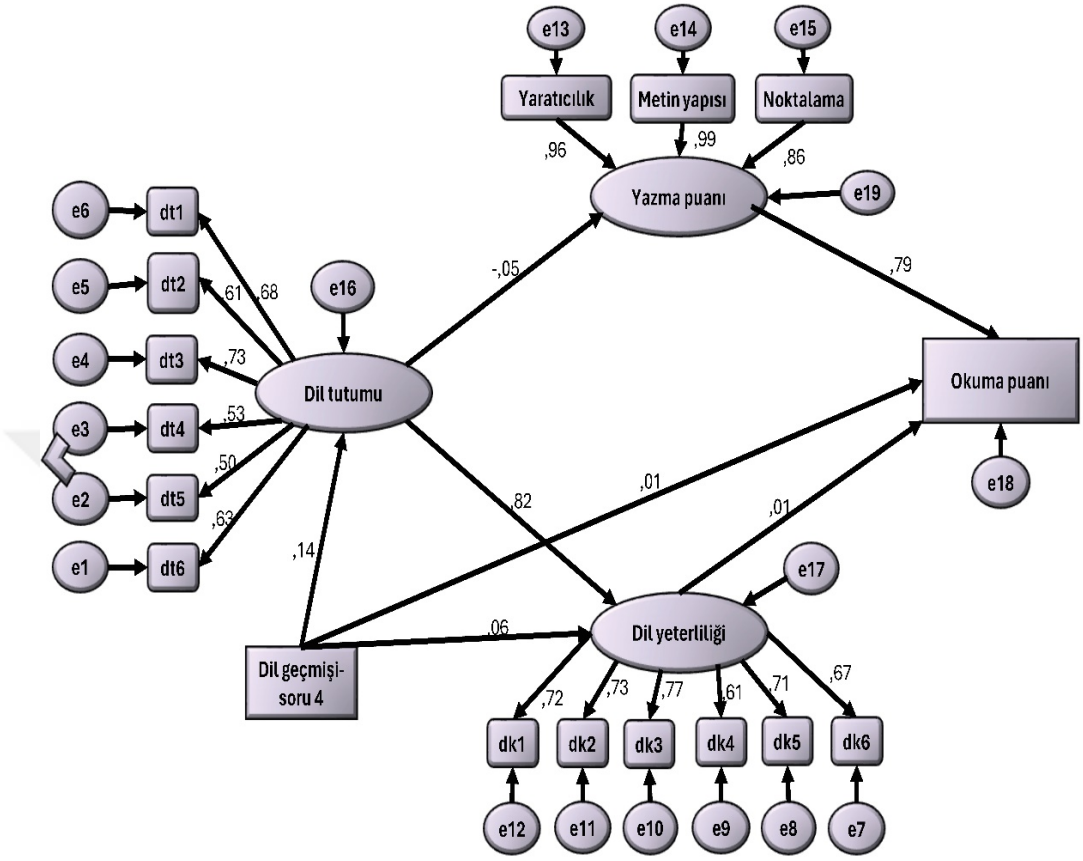
Tablo 4.53. Yazma puanı yapısal eşitlik modeline ilişkin analizler

Regresyon Ağırlıkları			Tahmini Değer	S.E.	C.R.	p
Dil tutumu	<---	Dil geçmişi-soru 4	0,017	0,007	2,416	0,016
Dil yeterliliği	<---	Dil tutumu	1,259	0,176	7,173	***
Dil kullanımı	<---	Dil tutumu	-0,259	0,058	-4,472	***
Dil kullanımı	<---	Dil geçmişi-soru 4	-0,008	0,005	-1,734	0,083
Dil yeterliliği	<---	Dil geçmişi-soru 4	0,013	0,008	1,61	0,107
Yazma puanı	<---	Dil geçmişi-soru 4	0,115	0,052	2,235	0,025
Yazma puanı	<---	Dil tutumu	-1,365	1,029	-1,327	0,185
Yazma puanı	<---	Dil yeterliliği	0,495	0,598	0,829	0,407
Yazma puanı	<---	Dil kullanımı	-0,008	0,762	-0,01	0,992

Dil geçmişi-soru 4: Kaç yıldır Türkiye'desiniz?

Tablo 4.53'te modele ilişkin standardize katsayı değerleri ve yapılan analizdeki değişkenlere ait ölçütlere yer verilmektedir. Buna göre dil yeterliliği ile dil tutumu ve dil kullanımı ile dil tutumunun ($p<0,01$) yazma puanını yüksek derecede anlamlı bir şekilde yordadığı görülmüştür. Dil tutumu ile Türkiye'de bulunma süresi ve Türkiye'de bulunma süresinin ($p<0,05$) yazma puanını anlamlı

bir şekilde yordadığı saptanmıştır. Diğer değişkenlerin ise (p>0,05) yazma puanını anlamlı bir şekilde yordamadığı tespit edilmiştir.



Şekil 4.3. Okuma puanı yapısal eşitlik modelinin analizi

Şekil 4.3.'deki oklar üzerinde bulunan değerler standardize katsayılardır. Uyum indeksleri şöyle bulunmuştur:

CMIN=394,053 - DF=113 - CMIN/DF=3,487 - RMSEA=,077 - CFI=,930 NFI=,904 - GFI=,905 - IFI=,930 - TLI=,915

Şekil 4.3.'te okuma puanına ilişkin düzenlenen modelin uyum indekslerine bakıldığında ki-kare değerinin 394,053, serbestlik derecesinin 113 olduğu, ki-kare değerinin anlamlı olduğu görülmektedir. Model uyum iyiliğine ait ki-kare değerinin serbestlik derecesine bölünmesiyle hesaplanan değerin 3'ün biraz üzerinde (ki-kare/df=3,487) olması kabul edilebilir uyumu göstermektedir. Modele ilişkin RMSEA değerinin de ,077 olduğu göz önüne alındığında model uyumunun kabul edilebilir düzeyde olduğu söylenebilir. Diğer uyum indekslerine bakıldığında CFI,

NFI, GFI, IFI ve TLI indekslerinin 0,90'dan büyük değerlere sahip olduğu görüldüğünden model uyumunun iyi ve kabul edilebilir olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 4.54. Okuma puanı yapısal eşitlik modeline ilişkin analizler

Regresyon Ağırlıkları			Tahmini Değer	S.E.	C.R.	p
Dil tutumu	<---	Dil geçmişi-soru 4	0,016	0,007	2,405	0,016
Yazma puanı	<---	Dil tutumu	-0,505	0,507	-0,996	0,319
Dil yeterliliği	<---	Dil geçmişi-soru 4	0,011	0,007	1,477	0,14
Dil yeterliliği	<---	Dil tutumu	1,294	0,194	6,68	***
Okuma puanı	<---	Yazma puanı	5,473	0,224	24,419	***
Okuma puanı	<---	Dil yeterliliği	0,257	1,335	0,193	0,847
Okuma puanı	<---	Dil geçmişi-soru 4	0,09	0,226	0,401	0,688

Dil geçmişi-soru 4: Kaç yıldır Türkiye'desiniz?

Tablo 4.54'te modele ilişkin standardize katsayı değerleri ve yapılan analizdeki değişkenlere ait ölçütlere yer verilmiştir. Dil yeterliliği ile dil tutumu ve okuma puanı ile yazma puanı ($p<0,01$) okuma puanını yüksek derecede anlamlı bir şekilde yordadığı görülmektedir. Dil tutumu ile Türkiye'de bulunma süresinin (dil geçmişi-soru 4'ün) ($p<0,05$) okuma puanını anlamlı bir şekilde yordadığı hesaplanmıştır. Diğer değişkenlerin ($p>0,05$) okuma puanını anlamlı bir şekilde yordamadığı tespit edilmiştir.

5. TARTIŞMA

Çalışmanın bu bölümünde, araştırma sonucunda elde edilen bulgular, alan yazınındaki benzer çalışmalarla desteklenerek irdelenmiştir.

5.1 İki dilli Suriyeli Mülteci Öğrencilerin Eğitime Entegrasyonuna İlişkin Tartışma

Mülteci çocukların eğitim-öğretime entegrasyonu oldukça önem arz etmektedir. Çünkü yeterli eğitim, sosyoekonomik sorunların ve ev sahibi toplumlardaki olumsuzlukların üstesinden gelmek için kilit bir faktördür (Koehler ve Schneider, 2019). Bununla birlikte, eğitimden mahrum bırakılma, özellikle mülteci kamplarının dışında yaşayan birçok mülteci çocuk için önemli bir sorun olmaya devam etmektedir (Duman, 2017). Eğitime erişim, istikrar, normallik duygusu ve beceri geliştirme fırsatları sağlar ancak yetersiz altyapı ve dil engelleri mülteci çocukların akademik ilerlemesini engellemeye devam etmektedir (R. L. Thomas, 2016). Entegrasyon sürecini özellikle dil engelleri ile eğitim alanındaki eksiklikler sekteye uğratmaktadır (Wu, 2022). Ev sahibi ülkenin diline olan yabancılık; yetersizlik, okula entegrasyonun önündeki engelleri daha da kötüleştirerek çocukların etkili bir şekilde öğrenme ve iletişim kurma becerilerini engelleyebilmektedir (Guo ve diğerleri, 2019). Bu öğrenciler için özel bir eğitim programının olmaması ile diğer öğrencilerle ilişkilerinde yaşadıkları sorunlar bu zorlukları daha da artırmaktadır (Şeker ve Sirkeci, 2015). Sorunlar, öğretmenlerin iki dilli ve çok kültürlü sınıflarda eğitim-öğretim sunması açısından yetersizliği ile başlayıp mülteci çocuklara yönelik olumsuz tutumlarla da devam ederse eğitim-öğretime katılımdaki engeller daha da artabilmektedir (Cowling ve Anderson, 2021).

Göçün getirdiği zorluklar ve mültecilerin imkânlarının sınırlı olması, ev sahibi ülkenin de dil eğitimi açısından zayıf kalmasına sebep olmaktadır. Her ne kadar bu kapsamda olmasa da Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi ile ilgili çeşitli çalışmalar yapılmaktadır. Ancak 2011 yılında başlayan göç süreci ve ilkokula yeni başlayan öğrenciler düşünüldüğünde, bu öğrenciler, Türkiye'de doğan ya da Türkiye'ye küçük yaşta gelen, Türkçeye bilinçli ya da bilinçsiz bir şekilde maruz kalan, Türk eğitim sistemine entegre edilen hatta birçoğu vatandaşlık elde eden öğrencilerdir. Dolayısıyla bu öğrenciler artık Türkçeye bir yabancı dil muamelesi

yapmamaktadır. Kimi zaman dışarıda duydukları kimi zaman bir yerlerde gördükleri dili okulda öğrenmeye başlamaktadırlar. Türkiye'de mültecilere eğitim veren kurumlar içinde bu durumu dikkate alan herhangi bir uygulama ya da program henüz olmadığından öğrenciler dil yeterliliklerine ve dilsel konumlarına uygun olmayacak tekniklerle dil edinmeye çalışmaktadır. Bu nedenle de dil edinim sürecinde çeşitli sıkıntılar baş göstermektedir.

Türkiye'de mevcut eğitim-öğretim sistemi genellikle mültecilik, entegrasyon ve çok kültürlülük kavramlarıyla ilgili felsefeden yoksundur (Aydın, Gündoğdu ve Akgül, 2019). Bu süreçte karşılaşılan eğitim-öğretime ilişkin sorunlar çok yönlüdür. Finansal yoksunluklar, erişim ve katılım sorunları, öğretmenlerle ilgili zorluklar, dil engelleri, koordinasyon eksikliği ve öğretim programı yetersizliklerini kapsamaktadır (İnci-Kuzu ve Mlehan Al Jadaan, 2021). Kültürel ve toplumsal farklılıklar, dil engelleriyle birleştiğinde, bu çocukların, eğitim ortamında, disiplin sorunlarına yol açabilmektedir (Kardeş ve Kozikoglu, 2021). Bu zorluklara yönelik çabalar, okullara entegrasyonu teşvik etmeyi amaçlayan yaygın eğitim faaliyetlerini içermektedir (Küçüksüleymanoğlu, 2018). Nurhas, Boutouil, Geisler ve Pawlowski (2020), eğitim-öğretimin önündeki dil engellerinin aşılmasında, öğretmenler ve mülteci öğrenciler arasındaki iş birliğini desteklemek için dil öğrenme modülleri ve ücretsiz erişim imkanı olan öğrenme kaynaklarının önemli rol oynayacağına vurgu yapmaktadır. Tüm bu zorlukların üstesinden gelirken, psikososyal destek sağlanması, ruh sağlığı hizmetlerine erişim ve psikososyal gelişimlerini destekleme çabaları da dahil olmak üzere mülteci çocukların özel ihtiyaçlarını göz önünde bulundurmak esastır (Chrisiani ve Imelda, 2018). Ayrıca, ebeveynlerin katılımı ve destek hizmetlerinin sağlanması, mülteci ve sığınmacı çocukların olumlu psikososyal uyumu için hayati bir öneme sahiptir (Karakuş, 2019). Bununla birlikte Suriyeli mülteci çocukların Türkiye'deki devlet okullarına kaydolmadan önce bir oryantasyon ve hazırlık programından geçmesi gerekmektedir. Mültecilerle empati kurmalarına ve yaşadıklarını anlamalarına yardımcı olmak için de Türk halkına çeşitli seminerler sunulmalıdır. Öğretmenler ise çok dilli ve çok kültürlü eğitim konusunda eğitilmelidir (Kardeş ve Akman, 2022).

Suriyeli mülteci öğrencilerin devlet okullarına erişimleri artırılmasının yanı sıra bu çocukların Arapçadan Türkçeye, eğitim-öğretim dilinde, dil geçişini destekleyecek bir öğretim programı ve yaklaşımın gerekliliği de aşikardır. Ek dil

desteği ve eğitimi hatta belki de Suriyeli öğretmenlerin de istihdamı böyle bir geçişi kolaylaştırabilecektir. Ayrıca ister Türk okulları ister kamplardaki okullar isterse de ev sahibi ülkedeki geçici eğitim merkezleri olsun, tüm eğitim-öğretim ortamlarında, şiddet, suç ve çatışmadan kaçan çocuklar için bir psikososyal öğretim programına ve desteğe ihtiyaç vardır. Ayrıca Türk öğretmenleri de dahil olmak üzere tüm öğretmenlerin Suriyeli mülteci çocuklarla çalışmak için mesleki gelişime ve desteğe ihtiyaçları vardır. Bu destek, travma ve şiddete maruz kalmış çocuklarla ilgilenme eğitiminin yanı sıra barış eğitimi ve çatışma çözümü eğitimini de içerecek nitelikte (Aydın ve diğerleri, 2019) bir destek olmalıdır.

5.2 İki Dilli Suriyeli Mülteci Öğrencilerin Türkçe Yetkinlik ve Edimlerine İlişkin Tartışma

Bu kısımda birinci araştırma sorusu olan "Türkçe-Arapça iki dilli Suriyeli mülteci öğrencilerin Türkçe yetkinlik ve edimleri nasıldır?" sorusunu yanıtlayan bulgular tartışılmış ve genel olarak değerlendirilmiştir.

Araştırmaya katılan ve Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenmiş/öğrenen 422 Suriyeli mülteci öğrencilerin yaş dağılımları oldukça geniş bir düzleme yayılmıştır. Çeşitli sebeplerle öğrenimlerine ara vermiş öğrencilerin de aralarında bulunması, farklı yaşlardaki mülteci öğrencilerin aynı sınıf düzeyinde bulunmasına sebep olmuştur. Bu bağlamda 4. sınıf düzeyindeki öğrencilerin daha çok 11 yaş çizgisinde yığıldığını, 8. sınıf düzeyindeki öğrencilerin ise 14 yaş çizgisinde yığıldıkları gözlenmektedir. Tüm yaş gruplarının ± 2,02 standart sapmayla yaş ortalamalarının 12,94 olduğu görülmektedir. Türkçeyi edinim yaşları 217 (%51,4) kişiyle, rahat olarak kullanabilme yaşları da 149 (%35,3) kişiyle daha çok 7-10 (ilkokul sınıf düzeyinde) yaş grubunda yığılmıştır. Grupta 96 kişi (%22,75), 5 yıldır Türkçe eğitim aldığını söylemiştir ve yığılma en çok bu çizgide olmuştur. Grubun Türkiye'de bulunma sürelerine ilişkin birçok zaman (yıl olarak) belirtilmiş ve yığılmanın olduğu kısım daha çok 10 yılı işaret etmiştir.

Dil ediniminde yaş tartışmalarının yapıldığı araştırmalara bakıldığında hipotezlerin genellikle ilk dil (anadili) üzerine olduğu görülmekte ve bunlar da yaş faktörünün dil ediniminde önemli olduğunu göstermektedir. Dil edinimi ile yaş arasındaki ilişkiye yönelik tartışmalar devam etmekle birlikte bu anlamda çeşitli kritik dönem hipotezleri de varlığını göstermektedir. Genellikle ilk dil ediniminin en etkili olduğu yaş aralığı, doğumdan itibaren ilk on iki yıl olarak varsayılır (Snow ve Hoefnagel-Höhle, 1978; Villiers ve Villiers, 1979). Kritik dönem hipotezinin

sadece ana dil öğrenimini değil ikinci dil öğrenimini de etkilediğini savunan araştırmalar da mevcuttur (Asher ve Garcia, 1969; Fathman, 1975; Johnson, 1992; Johnson ve Newport, 1989; Patkowski, 1990; Silverberg ve Samuel, 2004). Silverberg ve Samuel (2004), edinim yaşına bağlı olarak ikinci dil kelimelerinin planlanması sırasında beyin aktivitesinde farklılıklar gözlemlemiş ve ikinci dili edinme yaşının, iki dilli kişilerin, ikinci dillerindeki kelimeleri nasıl temsil ettikleri ve bunlara nasıl eriştikleri üzerinde büyük bir etkiye sahip olduğunu saptamıştır. Miao (2015) tarafından desteklenen kritik dönem hipotezi, ikinci bir dilde anadili benzeri yeterliliğin kazanılmasını etkileyen ergenliğe kadar kritik bir dönemi önermektedir. Bu da çocukların yetişkinlere göre anadili benzeri yeterliliğe ulaşmada avantaj sağladığını gösteren bulgularla uyumludur.

Katılımcı öğrencilerin dil kullanımları, sınıf düzeyleriyle ilişkilendirilerek çözümlenmiştir. Buna göre dil kullanımları ile sınıf düzeyleriyle arasındaki ilişkiye bakıldığında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Öte yandan dil yeterliliği ve sınıf düzeyleri arasındaki ilişkiye bakıldığında testte yer alan "Bir olayı Türkçe yazarak anlatabilirim" ve "Kendimi Türkçede konuşarak daha iyi ifade ederim" maddeleri ile sınıf düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki gözlenmiştir. Bu iki madde hem 4. sınıfların hem de 8. sınıfların testte en çok doğruladıkları madde olmuştur. Özellikle 8. sınıflarda bu oran daha fazladır. Dil tutumu testinde de yine öğrencilerin "Kendimi Türkçe konuşan kişilere yakın hissediyorum", "Türkçeyi çok iyi konuşmak benim için önemlidir" ve "Ailem beni Türkçe konuşmaya teşvik eder" maddeleri ile sınıf düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur ($p<0,05$, $p<0,001$). Dil yeterliliği testinde olduğu gibi dil tutumu testinde de 8. sınıf öğrencilerinin bu maddeler katılma oranı daha yüksektir. Bu doğrultuda bakıldığında öğrencilerin "Kendimi Türkçede konuşarak daha iyi ifade ederim" maddesi ile "Kendimi Türkçe konuşan kişilere yakın hissediyorum" ve "Türkçeyi çok iyi konuşmak benim için önemlidir" maddelerinin sınıf düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermesi bulgusuyla uyumluluk göstermektedir.

Öğretmen ve okul idarecilerine yöneltilen görüşme soruları neticesinde öğretmen ve idarecilerin birçok soruya birbirine benzer içeriklerde yanıtlar verdiği gözlemlenmiştir. Öğretmenler, yöneltilen sorularda daha çok "İletişim" konusuna vurgu yaparken okul idarecileri "Türk kültürüne olan aidiyet hissi" konusuna vurgu yapmışlardır. Genel anlamda öğretmen ve idareciler tarafından verilen yanıtların

paralel olması, görüşme esnasında, kişisel yanılgı ve önyargılı düşüncelerdense gerçekçi tutumların sergilendiğini göstermektedir.

5.3 İki Dilli Suriyeli Mülteci Öğrencilerin Türkçe Düzeylerinin Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesine İlişkin Tartışma

İkinci dilde okuduğunu anlama becerileri ile sınıf düzeyleri (Droop ve Verhoeven, 2003; Kieffer ve Vukovic, 2012; Peng ve diğerleri, 2020), okuduğunu anlama becerileri ile yaş (Hjetland ve diğerleri, 2019; Viersen ve diğerleri, 2018) ve yine ikinci dilde okuduğunu anlama ile cinsiyet (Akhrib ve Nedjai, 2021; Brantmeier, 2008; Martinez ve Cristina, 2014) arasında bir ilişki olup olmadığını inceleyen birçok araştırma yapılmıştır. Bu araştırma kapsamında da cinsiyet ve sınıf düzeyi değişkenleri ile okuduğunu anlama becerileri arasındaki ilişkiye bakılmış ve aralarında istatiksel olarak anlamlı bir farklılığın olmadığı tespit edilmiştir. Fakat yaş faktörü ile arasındaki ilişkide istatistiksel olarak negatif yönde anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Buna göre 8. sınıf öğrencileri arasında yaşı büyük olanların okuduğunu anlama becerisinin daha zayıf olduğu saptanmıştır. Miao (2015) tarafından desteklenen kritik dönem hipotezi, ikinci bir dilde anadili benzeri yeterliliğin kazanılmasını etkileyen ergenliğe kadar kritik bir dönem önermektedir. Bu, çocukların yetişkinlere göre anadili benzeri yeterliliğe ulaşmada daha kazançlı olduğunu gösteren bulgularla ve Asher ve Garcia (1969)'nın kritik yaş teorileriyle (bkz. s. 31) uyumludur. Elise (2022), ikinci dil edinimi üzerindeki yaş etkileriyle ilgili teorilere ve ampirik bulgulara genel bir bakış sunarak, dil öğrenme bağlamlarında daha genç öğrencilerin avantajını değerlendirmektedir. Dolayısıyla bu araştırmalar, çeşitli sebeplerle okula ara vermiş ya da Türkiye'de (ev sahibi ülke) eğitim-öğretime geç dahil olmuş çocukların, ikinci dildeki eğitim-öğretimlerinde ana diline yakın bir düzeye ulaşma sürelerinin uzayacağı varsayımını doğrular niteliktedir.

İkinci dilde okuduğunu anlama arasındaki ilişkiyi araştıran bir meta-analiz, yaşla birlikte ana dilde kod çözme ve ikinci dilde okuduğunu anlama arasındaki korelasyonun azaldığını göstermiştir (Melby-Lervag ve Lervag, 2011). Bu durum, bireyler yaşlandıkça ana dillerindeki çözümleme becerileri ile ikinci dildeki okuduğunu anlama arasındaki bağlantının azaldığını göstermektedir. Dahası, çalışma, ana dilde sözlü dil ile ikinci dilde okuduğunu anlama arasındaki korelasyonun sıfıra yaklaşma eğiliminde olduğunu ve bireyler olgunlaştıkça okuduğunu anlamayı etkileyen faktörlerde bir değişime işaret ettiğini ortaya

koymuştur. Küçük çocuklarda kelime çözümleme ile okuduğunu anlama arasında güçlü bir ilişki varken, dil becerileri ile okuduğunu anlama arasındaki ilişki güçlendikçe bu ilişkinin yaşla birlikte azaldığını vurgulayan (Liu ve Tsao, 2017) çalışmalar da mevcuttur. Bu durum, bireyler büyüdükçe okuduğunu anlamayı etkileyen faktörlerde bir değişim olduğunu göstermektedir. Dolayısıyla yapılmış bu araştırmalar ile 8. sınıf düzeyindeki öğrencilerin yaşının artmasıyla okuduğunu anlama becerisi arasındaki negatif yönde ilişki bulgusunun uyumlu bir sonuç gösterdiği görülmüştür.

İkinci dil edinenler için okuduğunu anlamadaki boşluk, ikinci dil becerilerindeki zayıflıklardan kaynaklanabilmektedir (Babayiğit ve Shapiro, 2020). Söz varlığının gelişmesi ise ikinci dil ediniminde okuduğunu anlama performansına önemli bir katkı sağlayabilmektedir (Kiew ve Shah, 2020).

Birinci dilde dinlediğini anlama ile ikinci dilde okuduğunu anlama arasındaki ilişkiyi inceleyen bir çalışma, birinci dilde dinlediğini anlamanın ikinci dilde okuduğunu anlamanın önemli bir yordayıcısı olduğunun altını çizmektedir (Edele ve Stanat, 2016). Dolayısıyla iki dilli okuyucular, ikinci dilde okuduğunu anlamayı geliştirmek için birinci dildeki dinleme metinlerinden (Edele ve Stanat, 2016) ve söz varlığından da yararlanabilmelidir (Raudszus ve diğerleri, 2018).

Çeşitli çalışmalar, ikinci dilde okuduğunu anlamayı geliştirmede okuma stratejilerinin ve üstdil farkındalığın önemini vurgulamaktadır (Algbarin ve Rashid, 2019; Espinoza-Celi ve diğerleri, 2018; Melani ve diğerleri, 2021). Ayrıca öğrenme ortamlarında dil öğretimi gerçekleştirilirken gerçek ve otantik materyallerin kullanılması da okuduğunu anlama başarısını artırabilmektedir (Fachruddin, 2020).

Konuşma ve yazmayı da kapsayan dil üretimi, ikinci dil ediniminin önemli bir parçasıdır (Alsulami, 2016). Yazma becerisi farklı bir dildeki öğretim sürecinde diğer üst düzey bilişsel becerilerin ve dil becerilerinden edinilen bilgilerin tümünün etkin olarak kullanıldığı üretimsel bir beceri alanıdır (Karatay ve Karatallıoğlu, 2016). İkinci dilde yazma sürecinin ve yazılı ürünün üzerinde bireysel farklılıkların etkisi de olmasına rağmen ihmal edilen bir araştırma alanı olmuştur (Kormos, 2012). Bununla birlikte ikinci dilde yazma sürecinde dönüt-düzeltmenin etkisi de hala tartışılagelen konulardan biridir (Matsumoto, 2013). Bu araştırmada iki dilli öğrencilerin ikinci dilde serbest yazma etkinliklerinde dönüt-düzeltmeye yer verilmemiş fakat çıkan sonuçlar, cinsiyet faktörüne dayalı bireysel farklılıklar da dahil olmak üzere çeşitli değişkenler bağlamında ele alınmıştır. Buna göre yazma

becerisinde cinsiyete göre istatiksel olarak anlamlı bir farkın bulunmadığı tespit edilmiştir.

İki dilli Suriyeli mülteci öğrencilerin ikinci dilde okuduğunu anlama ve yazma becerileri, öğrencilere yönelik uygulanan testlerdeki maddelere verdikleri yanıtlar bağlamında ele alınmıştır. Buna göre hem 8. sınıf hem de 4. sınıf öğrencilerin Türkiye'de eğitim alma süreleri ile okuma puanları ve yazma puanları arasında pozitif yönde bir ilişki olduğu görülmektedir. Bu da DeKeyser ve diğerleri (2010), Liberto (2015), Johnson ve Newport (1989)'un çalışmalarına benzer bir sonuç doğurmuştur. DeKeyser ve diğerleri (2010)'nin daha genç öğrencilerin yeteneklerine daha az güvenip daha fazla öğrenirken daha yaşlı öğrencilerin daha az öğrendikleri ve öğrenmelerinin de yetenekleriyle ilişkili olduğu bulgusuyla uyum göstermektedir. Bununla birlikte öğrencilerin ikinci dil olarak Türkçe edinim yaşlarıyla ve dili rahat olarak kullanabildiklerini düşündükleri yaşla okuduğunu anlama ve yazma becerileri arasında -4. sınıf öğrencileri özelinde- istatistiksel olarak anlamlı bir fark gözlenmiştir. Türkçe edinim yaşları ve dili rahat kullanabildiklerini düşündükleri yaş, 7-10 arası olan 4. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama ve yazma becerilerine ilişkin puanlarının daha fazla olduğu saptanmıştır. Araştırmadan elde edilen bu bulgulara göre dil becerilerinde edinim yaşlarından ziyade ev sahibi ülkeye varış yaşlarının daha etkili olduğu söylenebilmektedir. Bu anlamda ulaşılan bulgular, ev sahibi ülkeye daha erken yaşta gelen kişilerin, daha geç yaşta gelenlere kıyasla daha iyi dil edinim becerilerine sahip olduğu ve daha iyi sosyoekonomik sonuçlara sahip olma eğiliminde olduğunu gösteren araştırmalarla (Beck ve diğerleri, 2012; Martinovic ve diğerleri, 2009, 2011) uyumluluk göstermektedir. Özellikle, ergenlikten önce gelen göçmenler, gelişmiş ses üretim yetenekleri (fonolojik farkındalık) nedeniyle ev sahibi ülkenin dilini edinmede daha ustadır (Guven ve diğerleri, 2019).

İki dilliler kendi dillerinde farklı düzeylerde yeterlilik sergileyebilir. Bunlardan bazıları baskın dillerinin dışındaki dilde okuma ve yazmada zorluklarla karşılaşabilir (Jayanti ve Sujarwo, 2019). Fakat araştırma kapsamında bu varsayımın aksine öğrencilerin dil kullanımları ile okuduğunu anlama becerileri karşılaştırıldığında -sayı sayma durumları hariç- ikinci dil olarak Türkçeyi kullanan öğrencilerin ilk dil olan Arapçayı kullananlara kıyasla okuduğunu anlama becerilerine ilişkin puanlarının daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

4. sınıfların sayı sayarken kullandıkları dilin Arapça olması ile okuduğunu anlama becerileri arasında istatistiksel olarak pozitif yönde anlamlı bir fark bulunurken yazma becerileriyle arasında bir fark bulunamamıştır. Dil yeterlilikleri ve okuduğunu anlama becerileri arasında ise "Bir olayı Türkçe yazarak anlatabilirim" maddesi özelinde 8. sınıflarda anlamlı bir fark olduğu görülmüştür. "Türkçe rahat konuşabilirim" maddesinde hem okuduğunu anlama hem de yazma becerisinde 4. sınıflarda anlamlı bir fark görülmüştür. Bununla birlikte 4. sınıfların "Türkçe konuşulan her şeyi anlarım" maddesi ile okuduğunu anlama becerileri arasında da anlamlı bir fark görülmüştür. Dil tutumları ve okuduğunu anlama arasında istatistiksel olarak hiçbir sınıf düzeyinde anlamlı fark gözlenmezken yazma becerisinde 4. sınıfların "Öğretmenlerimiz okulda bizi Türkçe konuşmaya teşvik eder" ve "Müdür ve müdür yardımcılarım beni Türkçe konuşmaya teşvik eder" şeklindeki tutumları ile yazma becerileri arasında anlamlı bir fark olduğu gözlenmiştir. Hata yapma korkusu, utanç, güven eksikliği, cesaretin kırılması gibi sebepler öğrencilerin ikinci bir dilde konuşmasını engelleyebilecek unsurlardır (Ahmed ve Akhtar, 2021). Konuşma kaygısı, dil eğitiminde yaygın bir sorundur ve konuşma genellikle ikinci bir dil edinmenin en kaygı uyandıran yönü olarak algılanmaktadır (Hammad ve Ghali, 2015). Öğretmenlerin bu kaygının farkında olmaları ve öğrencileri korkularını yenmeye ve konuşma etkinliklerine katılmaya teşvik eden destekleyici ortamlar yaratmaları gerekir (Tsiplakides ve Keramida, 2009). Bu anlamda okul ortamında öğretmen ve okul yöneticileri tarafından Türkçe konuşmaya teşvik edilen öğrencilerin yazma becerilerindeki anlamlı farklılık bu araştırma sonuçlarının bulguruyla da uyumluluk göstermekte ve motivasyon ile destekleyici öğrenme ortamının etkili bir dil edinim süreci için gerekliliği anlaşılmıştır. Bu anlamda elde edilen bulgular, Wang (2006) tarafından yapılan araştırmanın, motivasyonun ikinci dil ediniminde önemli bir duygusal değişken olduğu sonuçlarıyla uyumluluk göstermektedir.

Öğretmenler, öğrencilerin ikinci dil olarak Türkçeye yönelik uyumlarına dair soruların yer aldığı yarı yapılandırılmış görüşme formu kapsamında kendilerine yöneltilen sorulara genellikle aynı eksende yanıtlar vermişlerdir. Öğrencilerin daha çok kendileriyle aynı ulustan olan öğrencilerle arkadaşlık etmesi konusunda birçoğu hemfikir olmuş ve ikinci dil olarak Türkçeye olan ilgilerini daha çok iletişimle bağdaştırmışlardır. Bazı öğretmenler, öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin yazma becerilerinden daha iyi olduğundan bahsederken bazı

öğretmenler ise durumu tam tersi yönde özetlemiştir. Bu görüşler, sınıf düzeyleri ile okuma-yazma becerileri için yapılan çapraz tablo analizlerinin sonucu olarak 8. sınıf öğrencilerinin yazma becerilerinde 4. sınıf öğrencilerinden daha iyi olduğu sonucuyla uyumluluk göstermektedir. Fakat DeKeyser ve diğerleri (2010)'nin de belirttiği gibi bu tür genellemeleri yapmak için daha fazla değişkenin işe koşulması gerekmektedir. Nitekim yapılan regresyon analizi ve yapısal eşitlik modellemesi analizi neticesinde birçok bağımsız değişkenle birlikte değerlendirilmiş ve okuma becerisinin en güçlü yordayıcısının yazma; yazma becerisinin de en güçlü yordayıcısının okuma olduğu tespit edilmiştir. İdareciler de öğretmenler gibi Suriyeli mülteci öğrencilerin uyum sorunlarını daha çok iletişim boyutuyla değerlendirmiştir. Türkçeye olan ilgilerini Türk kültürüne olan aidiyet hissi olarak nitelendirmiştir. Sürecin başında her ne kadar acemilik yaşadıklarını belirtseler de süreç içerisinde rehberlik faaliyetlerinin de sorunsuz ilerlediğini belirtmişlerdir.

Ebeveynlerin ikinci dil olarak Türkçeye karşı tutumları genel olarak olumlu yöndedir. Ebeveynlerin %67,5'inin çocuklarının ikinci dildeki başarılarını kendilerinin de başarısı olarak görmesi, öğretmenlerin %67'sinin görüşünün de bu doğrultuda olmasıyla uyuşmaktadır. Fakat idarecilerin tamamının öğrencilerin ikinci dildeki başarılarında ebeveyn rolünün olmadığı görüşünü bildirmelerinin sebebinin, ebeveynlerin okul idaresiyle tercümansız iletişim kuramayacak kadar yetersiz dil becerilerine sahip olmasından kaynaklandığı düşünülebilir.

Bir dildeki yeterliliğin iki dilliliği olumlu ya da olumsuz etkilediği tespit edilebilmekle birlikte iki dillilerin dil yeterliliğini nesnel olarak ölçmek de oldukça önem arz eder (Tao ve diğerleri, 2015). Dil tutum testleri de aynı şekilde kişilerin iki dilliliğe yönelik algılarını, inançlarını ve duygularını değerlendirmeye; dil kullanımını ve edinimini etkilemeye yardımcı olur (Santello, 2013). Dil pratiği, dil tutumları ve dil seçimi, iki dilliliği önemli ölçüde etkileyen birbirine bağlı faktörlerdir (Hakuta ve D'Andrea, 1990). Özellikle ebeveynlerin ve eğitimcilerin iki dilliliğe yönelik olumlu tutumları, çocuklarda uyumlu iki dilli gelişim için çok önemlidir (De Houwer, 2013). Ebeveyn inançları ve tutumları, iki dilli ebeveynlerin çocuklarına yönelik dilsel davranışlarını doğrudan etkiler (GuatPoh ve diğerleri, 2017). Bu sebeple araştırma kapsamında öğrenci, öğretmen, okul yöneticilerinin yanında ebeveynlerin tutumlarına da başvurulmuştur. Çünkü ebeveyn raporlarıyla birlikte hem ana dili hem de ikinci dili değerlendirmek, iki dilli çocukların dil becerilerini doğru bir şekilde ölçmek için çok önemlidir (Hong ve Yim, 2014). İki

dilliler dil kullanımının bağlama bağlı olduğunu günlük hayattaki dil kullanımını ayrıntılı olarak karakterize eder (Green ve Abutalebi, 2013). İki dilliliği daha iyi anlamak için iki dilli bir kişinin yalnızca yeterliliğini ve edinme yaşını değil, aynı zamanda dil kullanımını ve aynı zamanda içinde bulundukları farklı etkileşim bağlamlarını da dikkatlice incelemek ve tanımlamak oldukça önemlidir (Bruin, 2019). Elde edilen bulgular ışığında yapılan regresyon ve model analizi neticesinde öğrencilerin akademik başarısına ilişkin okuma ve yazma puanlarının güçlü bir yordayıcı olduğu tespit edilmiştir. Bununla birlikte okuma ve yazma puanları için yapılan model analizlerindeki uyum indeks değerleri sonucunda, model uyumunun iyi ve kabul edilebilir aralıklarda olduğu saptanmıştır. Yapılan bu regresyon analizi ve yapısal eşitlik modeli analizinin önemi ise birçok değişkenin ikinci dildeki akademik başarıya etkisinin bir arada incelenerek ortaya çıkan tabloya bütüncül bir şekilde bakılmasını sağlamasıdır. Çünkü birden fazla değişkenden etkilenen durumlarda genelleme yapmak için mümkün olabildiğince fazla değişkenin işe koşulması gerekmektedir (DeKeyser ve diğerleri, 2010).

Araştırma kapsamında Suriyeli mülteci öğrencilerin iki dilliliğini daha iyi açıklayabilmek adına birbirini destekleyici nitelikte kullanılan testler bağlama özgü (Bruin, 2019) olup kültüre göre düzenlenmiş ve aralarında yapılan karşılaştırmalar neticesinde istatistiksel olarak yüksek düzeyde anlamlı farkın olduğu testlerdir.

6. SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırmanın bulgu ve tartışmalarından çıkarılan sonuçlar ile çeşitli eylemlere yönelik önerilere yer verilmiştir.

6.1 Sonuçlar

Araştırmanın bulgu ve tartışmalarından çıkarılacak nihai sonuçlar şu şekilde sıralanabilir:

- Suriyeli mülteci çocukların eğitimini destekleme çabaları, kültürel, toplumsal ve dilsel engellerin ele alınmasını gerektirir. Kapsayıcı eğitime yönelik uygulamalar, mülteci ailelerin çocuklarının eğitimini desteklemedeki ihtiyaçlarını anlamak ve karşılamak için gereklidir.
- Birinci nesil mülteci çocukların ikinci dil edinimi için duygusal zorluklarının daha gerçekçi ve eğitim ortamına taşınabilir şekilde ele alınması, güvene dayalı ilişkiler kurulması, kültürel açıdan duyarlı destek sağlanması, ruh sağlığı ihtiyaçlarının karşılanması ve daha çok boylamsal araştırmaların yürütülmesi gerekmektedir.
- Özellikle 8. sınıf öğrencileri arasında yaşı, bulunduğu sınıf düzeyinin çok üstünde olan öğrencilerin olması, kesintili bir okullaşma[10] yaşamış olabileceğinin göstergesidir.
- Grubun yaş ortalaması 12,94 (± 2,02) olarak bulunmuştur. Sınıf düzeylerinde en çok yığılmanın olduğu yaş aralıkları, 4. sınıflarda 10-11 yaş, 8. sınıflarda ise 14-15 yaş aralığı olarak hesaplanmıştır. Dolayısıyla grubun yaş ortalaması ve sınıf düzeylerinde en çok yığılmanın olduğu yaş aralıkları kıyaslandığında yaş ortalamasının hem 4. hem 8. sınıf düzeyine denk gelebileceği bu sebeple de yaş ve sınıf düzeyi bağımsız değişkenleri aynı bağımlı değişkenle ilişkilendirildiğinde farklı sonuçlar gösterebilmektedir.

[10] Kesintili okullaşma, savaş nedeniyle okulların kapanması veya ailelerin geçiş sürecinde olması nedeniyle bir çocuğun yaşıyla orantılı bir okul deneyimi yaşamaması anlamına gelir. Kesintili eğitim, mülteci çocuklarda gelişimsel bir risk faktörüdür (Fazel ve Stein, 2002; Hadfield ve diğerleri, 2017; Sirin ve Rogers-Sirin, 2015) ve daha özele indirgenecek olursa ikinci dil edinimi için bilişsel ve dilsel temelleri zayıflatabilmektedir (J. Paradis ve diğerleri, 2022).

- Özellikle okul idarecileriyle yapılan görüşmeler neticesinde iki/çok dilli ve iki/çok kültürlü okullar için tahsis edilen personellerin amaca hizmet etmesi açısından niteliklerinin geliştirilmesi yönünde bir eğitim tasarlanabilir.
- Yapılan çapraz tablo analizi neticesinde, diğer tüm değişkenlerden bağımsız olarak, iki dilli sekizinci sınıf öğrencilerinin, dördüncü sınıf öğrencilere kıyasla yazma becerisinde; dördüncü sınıf öğrencilerinin de sekizinci sınıf öğrencilerine kıyasla okuduğunu anlama becerisinde daha iyi olduğu tespit edilmiştir. Diğer tüm değişkenlerden bağımsız elde edildiği için bu analiz sonucunun genellenmesi her ne kadar hatalı olsa da (bkz. s. 146) bu sonuç, ilkokul düzeyinde daha çok okuduğunu anlama çalışmaları yaptırıldığından yazma becerilerinin ihmal edildiğinin göstergesi olabilmektedir. Bunun yanında sekizinci sınıfların yazma becerisinde, dördüncü sınıflara kıyasla daha iyi performans göstermeleri, kesintili okullaşma yaşadıklarından çalışma hayatında bulundukları süre zarfında okuduğunu anlama becerisinden ziyade konuşarak ve yazarak anlatma becerilerinin gelişmiş olabileceğinin göstergesidir. Ayrıca yaş itibariyle sosyal medyayı dördüncü sınıflara kıyasla daha uzun süre kullandıkları ihtimali de üretici dil becerilerinin daha gelişmiş olabileceğine işaret etmektedir. Çünkü kesintili okullaşma yaşayan öğrenciler, çok fazla akademik deneyime sahip olmasalar da hayat tecrübesi açısından akademik başarı ve yaş düzeylerinin çok ötesinde olabilmektedir.
- Bulgular ışığında yapılan regresyon analizine göre okuduğunu anlama ve yazma becerileri çeşitli bağımsız değişkenler tarafından yordanmıştır. Buna göre yazma becerisini en çok okuma puanları, sınıf ve cinsiyet değişkenlerinin yordadığı görülmüştür. Okuduğunu anlama becerisini ise yazma puanı, dil yeterliliği ve sınıf düzeyine ilişkin değişkenlerin yordadığı tespit edilmiştir. Sonuç olarak, Suriyeli mülteci öğrencilerde, yazma ve okuduğunu anlama becerilerindeki başarının birbirini etkilediği görülmüştür.

- Tüm bağımsız değişkenler birlikte değerlendirildiğinde iki dilli öğrencilerin, okuma ve yazma becerisi özelinde, akademik başarıları en çok dil yeterliliği, dil tutumu ve ev sahibi ülkede bulunma sürelerinden etkilenmiştir. Ayrıca yazma becerilerinde dil kullanımlarının etkili olduğu sonucuna da ulaşılmıştır.

6.2 Öneriler

- İki dilli öğrencilerin bulunduğu coğrafyalardaki eğitim kurumlarında, ihtiyaç analizine temel teşkil etmesi adına, öncelikle dil profilinin tespitine odaklanılabilir. Bu tür bir profilleme, okulların yanı sıra il ve ilçe Milli Eğitim Müdürlüklerini, farklı dillerdeki potansiyel çeşitlilik, kullanım ve yeterlilik hakkında bilgilendirmek için, kohort şeklinde, okula ilk kayıtta yapılabilir. Bu nedenle okul kayıt formları çocukların nüfusa kayıtlı olduğu yer, vatandaşlıkları, öğrenim gördüğü diller, aile içinde konuşulan diller… vb. hakkında sorular içerebilir. Soruların formülasyonları, sayısı ve kombinasyonları bir okul bölgesinden diğerine ve ayrıca ilden ile büyük ölçüde değişebilir. Bu sebeple kullanılacak formlar da tek tip değil, uygulamada esneklik tanıyacak, hedef kitleye uyarlanacak şekilde hazırlanmalıdır. Bu tür soruların analizi güncel olmanın yanı sıra eğitime ve topluma ilişkin varsayımlar, iki/çok dilliliğe ve iki/çok kültürlülüğe yönelimler, genel dil görüşleri…vb. açısından da açıklayıcı olabilmelidir. Böylelikle öğretmen ve okul idaresinin eğitim-öğretim süreci içerisinde mülteci öğrencilerin velilerinden, daha çok tercüman aracılığıyla, edinmeye çalıştıkları bilgiler, öğrencinin okula kayıtlandığı zaman bir bütün olarak, bir nevi veri girişi şeklinde, edinilmiş olur. Böylelikle öğrencilerin güçlü ve zayıf yönleri ile ihtiyaçlarının belirlenmesi daha da kolaylaşabilir. Okulların her öğrenci hakkında mümkün olduğunca fazla veri toplaması ve bu bilgileri sınıf öğretmenleri ile paylaşması önemlidir. Okullar, öğrencilerin önceki okuryazarlık durumu ve mevcut gelişimleri hakkında doğru ve yeterli bilgi toplayamadığı sürece öğrencileri en iyi öğretim programıyla bile eşleştirmek zor bir hedef olarak kalabilir.

- Öğretmen ve idarecilerin süreç içerisinde yaşadıklarından hareketle, eğitim kurumları, iki/çok dillik ve iki/çok kültürlülüğe ilişkin küresel çaptaki uygulamalar hakkında periyodik olarak bilgilendirilebilir ve hedef kitle, mevcut fiziksel koşullar, öğretmen nitelikleri…vb. göz önünde bulundurularak uygun olanlar, pilot uygulama şeklinde okullarda işe koşulabilir. Bunu yaparken özellikle çok uluslu diğer ülkelerdeki uygulamalara da bakılabilir.
- İki/çok dilli ve iki/çok kültürlü eğitim ortamına ilişkin ihtiyaçlar, eğitim-öğretimin tüm unsurlarından elde edilecek geri bildirimlerle, yeniden belirlenebilir.
- Öğretmen ve idarecilerin süreç içerisinde yaşadıklarından hareketle, iki/çok dilli ve iki/çok kültürlü eğitim ortamında nasıl davranması gerektiğine ilişkin yaklaşım, yöntem ve teknikler hakkında bilgilendirilmesi amaçlı hizmet içi eğitimler sunulabilir.
- Öğretmen ve idarecilerin süreç içerisinde yaşadıklarından hareketle, Millî Eğitim bünyesindeki öğretim programları, iki/çok dillilik ve iki/çok kültürlülüğün olumlu yanlarını ortaya çıkaracak, hedef kitlenin değer ve inançlarıyla uyumlu olacak bir şekilde yeniden yapılandırılabilir.
- Öğretmen ve idarecilerin süreç içerisinde yaşadıklarından hareketle, öğretmen yetiştiren Eğitim Fakültelerinin öğretim programları, öğretmen adaylarını, iki/çok dilli ve iki /çok kültürlü eğitim ortamına hazırlayacak şekilde yeniden tasarlanabilir.
- İlkokulda okuduğunu anlama çalışmalarının yanı sıra üretici dil becerilerinin gelişmesi adına yazma etkinlikleri de sıklıkla yaptırılabilir.
- Özellikle kesintili okullaşma yaşayan öğrencilerin ve kesintili okullaşma sebeplerinin tespiti ile okula devamlılıklarının sağlanması ve aidiyet duygularının gelişmesi konusunda somut adımlar atılabilir. Bu doğrultuda mülteci kökenli öğrencilerin akademik, dilsel, kültürel ve toplumsal taleplerini karşılamak için özel programlar tasarlanabilir ya da farklı okul modelleri geliştirilebilir.

- Okul ortamında iki/çok dilli ve iki/çok kültürlü öğrencilerin ırkçılığa maruz kalıp eğitim-öğretim ortamından uzaklaşmaması adına ev sahibi ülkenin vatandaşı olan öğrencilerin de iki/çok dillilik ve iki/çok kültürlülük hakkında bilgi sahibi olması sağlanabilmelidir.
- Okul kültürüne uyum konusunda sıkıntı yaşayan öğrencilerin ve velilerinin psikososyal desteğe ve rehberlik hizmetlerine erişim imkanlarının artırılması sağlanmalıdır.

7. KAYNAKLAR

(Bu tez çalışmasında APA 7th Edition atıf sistemi kullanılmıştır.)

Aabi, M. (2020). *The syntax of Arabic and French code switching in Morocco*. Palgrave Macmillan.

Abd Alster, A. A. (2009). Bilingualism and cognitive development. *New Valley University Scientific Journal of the Faculty of Education*, *2*(2), 2-31.

Abdollahi, A., Rahmany, R., ve Maleki, A. (2015). The effect of intra-sentential, inter-sentential and tag-sentential switching on teaching grammar. *Cumhuriyet University Faculty of Science Journal*, *36*(3), 847-868.

Aboh, E. O. (2017). Population factors, multilingualism and the emergence of grammar. İçinde C. Cutler, Z. Vrzic, & P. Angermeyer (Ed.), *Language Contact in Africa and the African Diaspora in the Americas: In honor of John V. Singler* (s: 23-48). John Benjamins Publishing Company.

Aboh, E. O., ve DeGraff, M. (2016). A null theory of creole formation based on universal grammar. İçinde *The Oxford handbook of universal grammar* (s: 401-458). Oxford Academic. https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780199573776.013.18

Abutalebi, J., Guidi, L., Borsa, V., Canini, M., Della Rosa, P. A., Parris, B. A., ve Weekes, B. S. (2015). Bilingualism provides a neural reserve for aging populations. *Neuropsychologia*, *69*, 201-210. https://doi.org/10.1016/j.neuropsychologia.2015.01.040

Adesope, O. O., Lavin, T., ve Ungerleider, C. (2010). A systematic review and meta-analysis of the cognitive correlates of bilingualism. *Review of Educational Research*, *80*(2), 207-245. https://doi.org/10.3102/0034654310368803

Ahmed, S. T., ve Akhtar, R. N. (2021). Motivation towards oral proficiency in English as second language: Evidence from higher education. *Pakistan Social Sciences Review*, *5*(2), 803-812.

Akhrib, M., ve Nedjai, F. Z. M. (2021). The effects of situational and perceived interest on efl reading comprehension: A gender-based study at the university of algiers 2. *Arab World English Journal*, *12*(1), 480-497. https://dx.doi.org/10.24093/awej/vol12no1.31

Aksan, D. (2000). *Her yönüyle dil ana çizgileriyle dilbilim*. Türk Dil Kurumu Yayınları.

Alazzaz, L. A., ve Almutrafi, F. (2022). Verbal and visuospatial working memory in Arabic-English female bilinguals: Is there an advantage? *Arab World English Journal*, *13*(4), 468-485. https://dx.doi.org/10.24093/awej/vol13no4.31

Algbarin, R., ve Rashid, R. A. (2019). The influence of reading strategies on EFL students' comprehension skill at al Balqa university in Jordan. *Journal of Literature, Languages and Linguistic*, *54*. https://doi.org/10.7176/JLLL

Alhamami, M. (2020). Switching of language varieties in Saudi multilingual hospitals: insiders' experiences. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, *41*(2), 175-189. http://dx.doi.org/10.1080/01434632.2019.1606227

Alsairi, M. (2018). Earlier is better: Learning English in Saudi Arabia. *English Language Teaching*, *11*(1), 141-149. https://doi.org/10.5539/elt.v11n1p141

Alsulami, S. (2016). Testing the noticing function of the output hypothesis. *English Language Teaching*, *9*(2). http://dx.doi.org/10.5539/elt.v9n2p136

Altarriba, J., ve Basnight-Brown, D. M. (2009). Empirical approaches to the study of code-switching in sentential contexts. İçinde L. Isurin, D. Winford, & K. D. Bot (Ed.), *Multidisciplinary approaches to code switching* (s: 3-25). John Benjamins Publishing Company.

Alvarez-Caccamo, C. (1998). From "switching code" to "code switching": Towards a reconceptualisation of communicative codes. İçinde P. Auer (Ed.), *Code-switching in conversation: Language, interaction and identity*. Routledge.

Amrhein, P., ve Sanchez, R. (1997). The time it takes bilinguals and monolinguals to draw pictures and write words. *Journal of Experimental Psychology Learning Memory and Cognition*, *23*(6), 1439-1458. https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0278-7393.23.6.1439

Anderson, E. H., ve Spencer, M. H. (2002). Cognitive representations of AIDS: A phenomenological study. *Qualitative health research*, *12*(10), 1338-1352. https://doi.org/10.1177/1049732302238747

Anjum, S., Pathan, H., ve Shah, W. A. (2021). Teaching English through critical pedagogy (CP): Challenges and coping strategies in Pakistani EFL classrooms. *Pakistan Social Science*, *5*(2), 764-776. https://doi.org/10.35484/pssr.2021(5-II)58

Anton, E., Garcia, Y. F., Carreiras, M., ve Dunabeitia, J. A. (2016). Does bilingualism shape inhibitory control in the elderly?. *Journal of Memory and Language*, *90*, 147-160. https://doi.org/10.1016/j.jml.2016.04.007

Antonionu, M. (2019). The advantages of bilingualism debate. *Annual Review of Linguistics*, *5*, 395-415. https://doi.org/10.1146/annurev-linguistics-011718-011820

Appel, R., ve Muysken, P. (2005). *Language contact and bilingualism*. Amsterdam University Press.

Aras, B., ve Yasun, S. (2016). The educational opportunities and challenges of Syrian refugee students in Turkey: Temporary education centers and beyond. *Istanbul Policy Center-Sabancı University-Stiftung Mercator Initiative*, 1-16.

Ardila, A. (2012). Advantages and Disadvantages of Bilingualism. *Forma y Función*, *25*(2), 99-114.

Asher, J. J., ve Garcia, R. (1969). The optimal age to learn a foreign language. *The Modern Language Journal*, *53*(5), 334-341. https://doi.org/10.2307/323026

Asmalı, M., ve Sayın, S. S. (2021). Language learning attitudes of young learners: Differences between Syrian refugee learners and Turkish learners. *Acta Paedagogica Vilnensia*, *47*, 25-38. https://doi.org/10.15388/ActPaed.2021.47.2

Auer, P. (1984). On the meaning of conversational code-switching. İçinde P. Auer (Ed.), *Interpretive sociololinguistics*. Narr.

Aydın, G. (2022). Türkçeyi ikinci/yabancı dil olarak öğrenenler için hazırlanan yardımcı materyallerin okunabilirliği üzerine bir inceleme. *Journal of History School*, *61*, 4202-4227. http://dx.doi.org/10.29228/joh.66466

Aydın, H. (2019). *Exploring barriers and challenges to public education in protracted refugee situations: The case of Syrian refugees in Turkey*. Examining Educational Challenges and Opportunities Across International Contexts, Toronto, Canada.

Aydın, H., Gündoğdu, M., ve Akgül, A. (2019). Integration of Syrian refugees in Turkey: Understanding the educators' perception. *Journal of International Migration and Integration*, *20*(4), 1029-1040. https://doi.org/10.1007/s12134-018-0638-1

Aydın, Y. (2022). Access to education of Syrian refugees living in Türkiye. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, *17*(35), 1119-1130. https://doi.org/10.35675/befdergi.1146503

Babayiğit, S., ve Shapiro, L. (2020). Component skills that underpin listening comprehension and reading comprehension in learners with English as first and additional language. *Journal of Research in Reading*, *43*(1), 78-97. https://doi.org/10.1111/1467-9817.12291

Bae, C. L., ve Lai, M. H. C. (2020). Opportunities to participate in science learning and student engagement: A mixed methods approach to examining person and context factors. *Journal of Educational Psychology*, *112*(6), 1128-1153. https://doi.org/10.1037/edu0000410

Bak, T. H., Nissan, J. J., Allerhand, M. M., ve Deary, I. J. (2014). Does bilingualism influence cognitive aging? *Annals of Neurology*, *75*(6), 959-963. https://doi.org/10.1002%2Fana.24158

Baker, C. (1992). *Attitudes and language*. Multilingual Matters.

Baker, C. (2011). *Foundations of bilingual education and bilingualism*. Multilingual Matters.

Baker, C., ve Jones, S. P. (1998). *Encyclopedia of bilingualism and bilingual education*. Multilingual Matters.

Barac, R., Bialystok, E., Castro, D. C., ve Sanchez, M. (2014). The cognitive development of young dual language learners: A critical review. *Early Childhood Research Quarterly*, *29*(4), 699-714. https://doi.org/10.1016%2Fj.ecresq.2014.02.003

Bartens, A. (2021). La creación de lenguas y lectoescrituras nuevas: El criollo de San Andrés y Providencia con una mirada hacia el jamaiquino y el haitiano. *Lingüística Y Literatura*, *42*(79), 237-256. https://doi.org/10.17533/udea.lyl.n79a13

Bayram, N. (2010). *Yapısal eşitlik modellemesine giriş AMOS uygulamaları*. Ezgi Kitapevi.

Beck, A., Corak, M., ve Tienda, M. (2012). Age at immigration and the adult attainments of child migrants to the United States. *The Annals of the American Academy of Political and Social Science*, *643*(1), 134-159. https://doi.org/10.1177%2F0002716212442665

Ben-Zeev, S. (1977). The influence of bilingualism on cognitive strategy and cognitive development. *Child Development*, *48*(3), 1009-1018. https://doi.org/10.2307/1128353

Bernal, A. C. P. (2022). *Bilingualism in Bogota: Analysing the perspectives and opinions of English teachers on the national bilingualism program* [Monograph Presented in Partial Fulfilment of the Requirements for the Undergraduate Degree in Languages and Culture]. Universidad de Los Andes, Faculty of Social Sciences.

Berti, B., ve Osete, A. B. (2015). "Generation war": Syria's children caught between internal conflict and the rise of the Islamic State. *Strategic Assessment*, *18*(2), 45-56.

Beziers, M., ve Overbeke, M. V. (1968). *Le bilinguisme: Essai de definition et guide bibliographique*. Librairie Universitaire.

Bialystok, E. (1987). Influences of bilingualism on metalinguistic development. *Interlanguage Studies Bulletin (Utrecht)*, *3*(2), 154-166.

Bialystok, E. (1988). Levels of bilingualism and levels of linguistic awareness. *Developmental Psychology*, *24*(4), 560-567. https://doi.org/10.1037/0012-1649.24.4.560

Bialystok, E. (1999). Cognitive complexity and attentional control in the bilingual mind. *Child Development*, *70*(3), 636-644. https://doi.org/10.1111/1467-8624.00046

Bialystok, E. (2001). *Bilingualism in development: Language, literacy and cognition*. Cambridge University Press.

Bialystok, E. (2002). Acquisition of literacy in bilingual children: A framework for research. *Language Learning*, *52*(1), 159-199. https://doi.org/10.1111/j.1467-9922.2007.00412.x

Bialystok, E. (2009). Bilingualism: The good, the bad, and the indifferent. *Bilingualism Language and Cognition*, *12*(1), 3-11. https://doi.org/10.1017/S1366728908003477

Bialystok, E. (2011). Coordination of executive functions in monolingual and bilingual children. *Journal of Experimental Child Psychology*, *110*(3), 461-468. https://doi.org/10.1016%2Fj.jecp.2011.05.005

Bialystok, E. (2015). The impact of bilingualism on cognition. İçinde R. A. Scott, S. M. Kosslyn, & M. Buchmann (Ed.), *Emerging trends in the social and behavioral sciences*. John Wiley and Sons.

Bialystok, E., Hawrylewicz, K., Grundy, J. G., ve Chung-Fat-Yim, A. (2022). The swerve: How childhood bilingualism changed from liability to benefit. *Developmental Psychology*, *58*(8), 1429-1440. https://doi.org/10.1037/dev0001376

Bialystok, E., ve Feng, X. (2009). Language proficiency and executive control in proactive interference: Evidence from monolingual and bilingual children and adults. *Brain and Language*, *109*(2-3), 93-100. https://doi.org/10.1016%2Fj.bandl.2008.09.001

Bialystok, E., Craik, F. I. M., Green, D. W., ve Gollan, T. H. (2009). Bilingual minds. *Psychological Science in the Public Interest*, *10*(3), 89-129. http://dx.doi.org/10.1177/1529100610387084

Bialystok, E., ve Hakuta, K. (1994). *In other words: The Science and Psychology of Second-Language Acquisition*. BasicBooks.

Bialystok, E., ve Hakuta, K. (1999). Confounded age: Linguistic and cognitive factors in age differences for second language acquisition. İçinde D. Birdsong (Ed.), *Second language acquisition and the Critical Period Hypothesis*. Lawrence Erlbaum Associates.

Bialystok, E., McBride-Chang, C., ve Luk, G. (2005). Bilingualism, language proficiency, and learning to read in two writing systems. *Journal of Educational Psychology*, *97*(4), 580-590. http://dx.doi.org/10.1037/0022-0663.97.4.580

Bialystok, E., Craik, F. I. M., ve Luk, G. (2008). Lexical access in bilinguals: Effects of vocabulary size and executive control. *Journal of Neurolinguistics*, *21*(6), 522-538. https://doi.org/10.1016/j.jneuroling.2007.07.001

Bialystok, E., Craik, F. I. M., ve Luk, G. (2012). Bilingualism: Consequences for mind and brain. *Trends in Cognitive Sciences*, *16*(4), 240-250. https://doi.org/10.1016%2Fj.tics.2012.03.001

Bialystok, E., ve Luk, G. (2012). Receptive vocabulary differences in monolingual and bilingual adults. *Bilingualism: Language and Cognition*, *15*(2), 397-401. https://doi.org/10.1017/S136672891100040X

Bialystok, E., ve Martin, M. M. (2004). Attention and inhibition in bilingual children: Evidence from the dimensional change card sort task. *Developmental Science*, *7*(3), 325-339. https://doi.org/10.1111/j.1467-7687.2004.00351.x

Bialystok, E., ve Miller, B. (1999). The problem of age in second-language acquisition: Influences from language, structure, and task. *Bilingualism: Language and Cognition*, *2*(2), 127-145. https://doi.org/10.1017/S1366728999000231

Bialystok, E., Barac, R., Blaye, A., ve Poulin Dubios, D. (2010). Word mapping and executive functioning in young monolingual and bilingual children. *Journal of Cognition and Development*, *11*(4), 485-508. https://doi.org/10.1080%2F15248372.2010.516420

Bialystok, E., Craik, F. I. M., Klein, R., ve Viswanathan, M. (2004). Bilingualism, aging, and cognitive control: Evidence from the simon task. *Psychology and Aging*, *19*(2), 290-303. https://doi.org/10.1037/0882-7974.19.2.290

Bird, E. K.-R., Lamond, E., ve Holden, J. (2011). Survey of bilingualism in autism spectrum disorder. *International Journal of Language & Communication Disorders*, *47*(1), 52-64. https://doi.org/10.1111/j.1460-6984.2011.00071.x

Birdsong, D. (Ed.). (1999). *Second language acquisition and the critical period hypothesis* (1. bs). Lawrence Erlbaum Associates.

Birdsong, D. (2006). Dominance, proficiency, and second language grammatical processing. *Applied Psycholinguistics*, *27*(1), 46-49. https://doi.org/10.1017/S0142716406220034

Birdsong, D., Gertken, L. M., ve Amengual, M. (2012). *Bilingual Language Profile: An Easy-to-Use Instrument to Assess Bilingualism*. University of Texas at Austin. https://sites.la.utexas.edu/bilingual/

Blom, J.-P., ve Gumperz, J. J. (1972). Social meaing in linguistic structure: Code-switching in Norway. İçinde J. J. Gumperz & D. H. Hymes (Ed.), *Directions in sociolinguistics*. Holt, Rinehart and Winston.

Bloomfield, L. (1984). *Language*. The University of Chicago Press.

Bosch, L., ve Sebastian-Galles, N. (1997). Native-language recognition abilities in 4 month old infants from monolingual and bilingual environments. *Cognition*, *65*(1), 33-69. https://doi.org/10.1016/s0010-0277(97)00040-1

Bosma, E., ve Blom, E. (2018). A code-switching asymmetry in bilingual children: Code-switching from Dutch to Frisian requires more cognitive control than code-switching from Frisian to Dutch. *International Journal of Bilingualism*, *23*(6), 1431-1447. https://doi.org/10.1177/1367006918798972

Bölükbaş Kaya, F. (2019). İki dillilik ve Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi. İçinde A. Akay Ahmed & A. Fişekçioğlu (Ed.), *Dil kullanıcısı bağlamında kuramdan uygulamaya Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi* (1. bs, s: 87-112). Nobel Yayınları.

Bölükbaş Kaya, F., Hançer, F. B., ve Golynskaia, A. (2019). İki dillilik: Tanımı ve türleri üzerine kuramsal tartışmalar. *International Journal of Languages Education and Teaching*, *7*(2), 98-113.

Brantmeier, C. (2008). Beyond linguistic knowledge: Individual differences in second language reading. *Foreign Language Annals*, *36*(1), 33-43. https://doi.org/10.1111/j.1944-9720.2003.tb01930.x

Branzi, F. M., Calabra, M., Boscarino, M. L., ve Costa, A. (2016). On the overlap between bilingual language control and domain-general executive control. *Acta Psychologica*, *166*, 21-30. https://doi.org/10.1016/j.actpsy.2016.03.001

Broersma, M., Carter, D., Donnelly, K., ve Konopka, A. (2020). Triggered codeswitching: Lexical processing and conversational dynamics. *Bilingualism: Language and Cognition*, *23*(2), 295-308. https://doi.org/10.1017/S1366728919000014

Bruin, A. de. (2019). Not all bilinguals are the same: A call for more detailed assessments and descriptions of bilingual experiences. *Behavioral Sciences*, *9*(3), 33. https://doi.org/10.3390/bs9030033

Bruner, J. S., Goodnow, J. J., ve Austin, G. A. (1956). *A study of thinking*. John Wiley and Sons.

Burrell, G., ve Morgan, G. (1979). *Sociological paradigms and organisational analysis: Elements of the sociology of corporate life*. Routledge.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., ve Demirel, F. (2018). *Eğitimde Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (24. bs). Pegem Akademi.

Byers-Heinlein, K., ve Lew-Williams, C. (2013). Bilingualism in the early years:What the science says. *Learning Landscapes*, *7*(1), 95-112. http://dx.doi.org/10.36510/learnland.v7i1.632

Caputo, J. D. (1979). Transcendence and the transcendental in husserl's phenomenology. *Philosophy Today*, *23*(3), 205-216. https://doi.org/10.5840/philtoday197923313

Carlson, S. M., ve Meltzoff, A. N. (2008). Bilingual experience and executive functioning in young children. *Developmental Science*, *11*(2), 282-298. https://doi.org/10.1111%2Fj.1467-7687.2008.00675.x

Carr, G. (2003). Creolisation, pidginisation and the interpretation of unique artefacts in early roman britain. *Theoretical Roman Archaeology Journal*, *2002*, 113-125. https://doi.org/10.16995/TRAC2002_113_125

Cavkaytar, A., Bal, A., Artar, T. M., ve Uluyol, M. (2021). Suriyeli mülteci öğrencilerin eğitim yaşantılarının incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, *50*(1), 195-219. https://doi.org/10.37669/milliegitim.934424

Chan, K. L. R. (2019). Trilingual code-switching in Hong Kong. *Applied Linguistics Research Journal*, *3*(4), 1-14. http://dx.doi.org/10.14744/alrj.2019.22932

Chen, S. X. (2014). Toward a social psychology of bilingualism and biculturalism. *Asian Journal of Social Psychology*, *18*(1), 1-11. https://doi.org/10.1111/ajsp.12088

Chrisiani, E., ve Imelda, J. D. (2018). *Children psychosocial development: An effort to manage the knowledge on child refugees in Indonesia*. Proceedings of 1st Workshop on Environmental Science, Indonesia. http://dx.doi.org/10.4108/eai.8-12-2018.2283924

Claussenius-Kalman, H. L., Vaughn, K. A., Archila-Suerte, P., ve Hernandez, A. E. (2021). Highly proficient, balanced bilingualism is related to thinner cortex in two cognitive control regions. *Annals of the New York Academy of Sciences*, *1485*(1), 83-94. https://doi.org/10.1111/nyas.14491

Clyne, M. (1987). Constraints on code switching: How universal are they? *Linguistic*, *25*, 739-764. https://doi.org/10.1515/ling.1987.25.4.739

Cohen, L., ve Manion, L. (1994). *Research methods in education*. Routledge.

Cohen, P. I., ve Armon-Lotem, S. (2013). Language proficiency and executive control in bilingual children. *Bilingualism Language and Cognition*, *16*(4), 884-899. https://doi.org/10.1017/S1366728912000788

Colaizzi, P. F. (1978). Psychological research as the phenomenologist views it. İçinde R. S. Valle & M. King (Ed.), *Existential-phenomenological alternatives for psychology*. Oxford University Press.

Comeau, L., Genesee, F., ve Mendelson, M. (2010). A comparison of bilingual and monolingual children's conversational repairs. *First Language*, *30*(3-4), 354-374. https://doi.org/10.1177/0142723710370530

Cook, V. (2008). *Second language learning and language teaching* (4. bs). Hodder Education Publishers.

Correia, J. M., Jansma, B., Hausfeld, L., Kikkert, S., ve Bonte, M. (2015). Eeg decoding of spoken words in bilingual listeners: From words to language invariant semantic-conceptual representations. *Frontiers in Psychology*, *6*. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2015.00071

Costa, A., Ivanova, I., ve Santesteban, M. (2006). How do highly proficient bilinguals control their lexicalization process? inhibitory and language-specific selection mechanisms are both functional. *Journal of Experimental Psychology Learning Memory and Cognition*, *32*(5), 1057-1074. https://doi.org/10.1037/0278-7393.32.5.1057

Costa, A., Pickering, M. J., ve Sorace, A. (2008). Alignment in second language dialogue. *Language and Cognitive Processes*, *23*(4), 528-556. https://doi.org/10.1080/01690960801920545

Cowling, M. M., ve Anderson, J. R. (2021). Teacher perceptions of the barriers and facilitators of education amongst chin refugees in Malaysia: A qualitative analysis. *Asian American Journal of Psychology*, *12*(3), 161-175. https://doi.org/10.1037/aap0000224

Creswell, J. W. (2012). *Educational research: Planning, conducting and evaluating quantitative and qualitative research*. Pearson.

Creswell, J. W., ve Creswell, J. D. (2018). *Research design: Qualitative, quantitative and mixed methods approaches*. Sage.

Creswell, J. W., ve Poth, C. N. (2016). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*. Sage.

Crutchley, A. (1999). Bilingual children with SLI attending language units: Getting the bigger picture. *Child Language Teaching and Therapy*, *15*(3), 201-217. https://doi.org/10.1177/026565909901500302

Cummins, J. (1978). Bilingualism and the development of metalinguistic awareness. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, *9*(2), 131-149. https://doi.org/10.1177/002202217892001

Cummins, J. (1985). *Bilingualism and special education: Issues in assessment and pedagogy*. Multilingual Matters.

Cummins, J. (1991). Interdependence of first and second language proficiency in bilingual children. İçinde E. Bialystok (Ed.), *Language processing in bilingual children* (s: 70-89). Cambridge University Press.

Cummins, J., ve Corson, D. (Ed.). (1997). *Bilingual education* (1. bs). Kluwer Academic Publishers.

Cutler, A., Mehler, J., Norris, D., ve Segui, J. (1992). The monolingual nature of speech segmentation by bilinguals. *Cognitive Psychology*, *24*(3), 381-410. https://doi.org/10.1016/0010-0285(92)90012-Q

Çelik, Ç., ve İçduygu, A. (2018). Schools and refugee children: The case of Syrians in Turkey. *International Migration*, *57*(2), 253-267. https://doi.org/10.1111/imig.12488

Çendek, S. Y., ve Örki, A. (2019). Arap baharı sürecinde Libya, Suriye ve Yemen'de yaşanan iç savaşlar: Karşılaştırmalı bir çözümleme. *Elektronik Siyaset Bilimi Araştırmaları Dergisi*, *10*(1), 42-58.

Çilingir, A. (2017). İletişim alanında içerik analizi yöntemi kullanılarak yapılan yüksek lisans ve doktora tezleri üzerine bir inceleme. *Erciyes İletişim Dergisi*, *5*(1), 148-160. https://doi.org/10.17680/erciyesakademia.291891

Daller, J. T. (2019). What defines language dominance in bilinguals? *Annual Review of Linguistics*, *5*(1), 375-393. https://doi.org/10.1146/annurev-linguistics-011817-045554

Daller, J. T., Ongun, Z., Hofweber, J., ve Korenar, M. (2020). Explaining individual differences in executive functions performance in multilinguals: The impact of code-switching and alternating between multicultural identity styles. *Frontiers in Psychology*, *11*, 561088. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.561088

Daller, M. H., Yıldız, C., Jong, N. H. de, Kan, S., ve Başbağı, R. (2011). Language dominance in Turkish-German bilinguals: methodological aspects of measurements in structurally different languages. *International Journal of Bilingualism*, *15*(2), 215-236. https://doi.org/10.1177/1367006910381197

Daloiso, M. (2009). The role of linguistic routines in early foreign language learning. *Revista Saber & Educar*, *14*, 1-12. http://dx.doi.org/10.17346/se.vol14.133

Daniels, J. R. (2018). "There's no way this isn't racist": White women teachers and the raciolinguistic ideologies of teaching code-switching. *Linguistic Anthropology*, *28*(2), 156-174. https://doi.org/10.1111/jola.12186

Darcy, N. T. (1946). The effect of bilingualism upon the measurement of the intelligence of children of preschool age. *Journal of Educational Psychology*, *37*(1), 21-44. https://doi.org/10.1037/h0056165

Darcy, N. T. (1953). A review of the literature on the effects of bilingualism upon the measurement of intelligence. *Journal of Genetic Psychology*, *82*(1), 21-57. https://doi.org/10.1080/08856559.1953.10533654

Darcy, N. T. (1963). Bilingualism and the measurement of intelligence: Review of a decade of research. *Journal of Genetic Psychology*, *103*, 259-282. https://doi.org/10.1080/00221325.1963.10532521

Dash, T., ve Kar, B. R. (2014). Bilingual language control and general purpose cognitive control among individuals with bilingual aphasia: Evidence based on negative priming and flanker tasks. *Hindawi Publishing Corporation Behavioural Neurology*, *1*, 1-20. https://doi.org/10.1155/2014/679706

De Houwer, A. (1990). *The acquisition of two languages from birth: A case study*. Cambridge University Press.

De Houwer, A. (2009). *Bilingual first language acquisition*. Multilingual Matters.

De Houwer, A. (2012). Early bilingualism. İçinde *The Encyclopedia of Applied Linguistics* (s: 1-8). Blackwell Publishing Ltd.

De Houwer, A. (2013). Harmonious bilingual development: Young families' well-being in language contact situations. *International Journal of Bilingualism*, *19*(2), 169-184. http://dx.doi.org/10.1177/1367006913489202

DeBose, C. E. (1992). Codeswitching: Black English and standard English in the African-American linguistic repertoire. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, *13*(1-2), 157-167. https://doi.org/10.1080/01434632.1992.9994489

DeGraff, M. (2009). Language acquisition in creolization and, thus, language change: Some cartesian-uniformitarian boundary conditions. *Language and Linguistics Compass*, *3*(4), 888-971. http://dx.doi.org/10.1111/j.1749-818X.2009.00135.x

DeGraff, M. (2020). Toward racial justice in linguistics: The case of creole studies (response to charity Hudley et al.). *Language*, *96*(4), e292-e306. http://dx.doi.org/10.1353/lan.2020.0080

DeKeyser, R. M., Alfi-Shabtay, I., ve Ravid, D. (2010). Cross-linguistic evidence for the nature of age effects in second language acquisition. *Applied Psycholinguistics*, *31*(3), 413-438. https://doi.org/10.1017/S0142716410000056

Delcenserie, A., ve Genesee, F. (2016). The effects of age of acquisition on verbal memory in bilinguals. *International Journal of Bilingualism*, *21*(5), 600-616. https://doi.org/10.1177/1367006916639158

Delgado, P., Guerrero, G., Goggin, J. P., ve Ellis, B. B. (1999). Self-assessment of linguistic skills by bilingual hispanics. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences*, *21*(1), 31-46. https://doi.org/10.1177/0739986399211003

Demir, B. N., Özdemir, S., ve Köse, A. (2020). İlköğretim kademesine Suriyeli öğrencilerin katılması ile oluşan disiplin sorunları hakkında yönetici görüşleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *54*, 311-335. https://doi.org/10.21764/%20maeuefd.652444

Demircan, Ö. (1990). *Yabancı dil öğretim yöntemleri*. Ekin Yayıncılık.

Dewasiri, N. J., Weerakoon, Y. K., ve Azeez, A. A. (2018). Mixed methods in finance research: The rationale and research designs. *International Journal of Qualitative Methods*, *17*(1). https://doi.org/10.1177/1609406918801730

Diamond, M., ve Oberg, C. (2019). Gender-related challenges in educational interventions with Syrian refugee parents of trauma-affected children in Turkey. *Children*, *6*(10), 110. https://doi.org/10.3390%2Fchildren6100110

Diaz, R. M. (1983). Thought and two languages: The impact of bilingualism on cognitive development. *Review of research in education*, *10*(1), 23-54. https://doi.org/10.2307/1167134

Diebold, A. R. (1961). Incipient bilingualism. *Linguistic Society of America*, *37*(1), 97-112. https://doi.org/10.2307/411253

Dijkstra, T., Van Heuven, W. J. B., ve Grainger, J. (1998). Simulating cross-language competition with the bilingual interactive activation model. *Psychologica Belgica*, *38*(3-4), 177-196. https://doi.org/10.5334/pb.933

Dolean, D. D. (2021). Home literacy practices that support language and literacy development in bilingual children: A longitudinal case study. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, *25*(7), 2621-2635. https://doi.org/10.1080/13670050.2021.1943304

Doss, R. C., ve Gross, A. M. (1994). The effects of Black English and code-switching on intraracial perceptions. *Journal of Black Psychology*, *20*(3), 282-293. https://doi.org/10.1177/00957984940203003

Droop, M., ve Verhoeven, L. (2003). Language proficiency and reading ability in first- and second-language learners. *Reading Research Quarterly*, *38*(1), 78-103. https://doi.org/10.1598/RRQ.38.1.4

Dulkadiroğlu, S. (1999). *Almanya'da ilköğretim okullarındaki iki dilli sınıflarda Türkçe öğretimi* [Yüksek Lisans Tezi]. Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Duman, N. (2017). Role of social work in the integrating refugee and immigrant children into schools. *European Journal of Social Sciences Education and Research*, *4*(4), 242-252. https://doi.org/10.26417/ejser.v10i2.p294-294

Dunn, A. L., ve Fox Tree, J. E. (2009). A quick, gradient bilingual dominance scale. *Bilingualism: Language and Cognition*, *12*(3), 273-289. https://doi.org/10.1017/S1366728909990113

Durgunoğlu, A., ve Hancin, B. J. (1992). An overview of cross-language transfer in bilingual reading. *Advances in psychology*, *83*, 391-411. https://doi.org/10.1016/S0166-4115(08)61507-1

Eagleton, T. (2008). *Literary theory: An introduction*. University of Minnesota Press.

Earey, A. (2013). Parental experiences of support for pupils with dyslexia: Ignoring the effect on parents. *Support for Learning*, *28*(1), 35-40. https://doi.org/10.1111/1467-9604.12013

Edele, A., ve Stanat, P. (2016). The role of first-language listening comprehension in second-language reading comprehension. *Journal of Educational Psychology*, *108*(2), 163-180. https://doi.org/10.1037/edu0000060

Education. (2018a). UNHCR. https://www.unhcr.org/education.html

Edwards, J. (1994). *Multilingualism*. Routledge.

Ekin, S., ve Yetkin, R. (2021). Teachers' attitudes to Syrian refugee students in Turkey. *Eurasian Journal of Applied Linguistics*, *7*(1), 383-396. https://doi.org/10.32601/ejal.911458

Elise, Y. W. (2022). A brief review of the effects of age on second language acquisition: Is younger better? *Journal of Language Teaching*, *2*(1), 1-5. https://doi.org/10.54475/jlt.2022.001

Emmorey, K., Luk, G., Bialystok, E., ve Pyers, J. E. (2008). The source of enhanced cognitive control in bilinguals. *Psychological Science*, *19*(12), 1201-1206. https://doi.org/10.1111%2Fj.1467-9280.2008.02224.x

Engel, C. C. (2006). Explanatory and pragmatic perspectives regarding idiopathic physical symptoms and related syndromes. *CNS Spectrums*, *11*(3), 225-232. https://doi.org/10.1017/s1092852900014395

Ergün, N. (2021). *Mülteci çocukların sosyal uyumunda okulda kurulan olumlu temasın rolü*. Göçmen Çocukların Eğitimi, Mardin.

Ertong Attar, G., ve Küçükşen, D. (2019). Somehow familiar but still a stranger: Syrian students in Turkish higher education. *Journal of International Migration and Integration*, *20*, 1041-1053. https://doi.org/10.1007/s12134-018-00647-8

Eryaman, M. Y., ve Evran, S. (2019). Syrian refugee students' lived experiences at temporary education centres in Turkey. İçinde *Education, immigration and migration (Studies in educational administration)* (s: 131-143). Emerald Publishing.

Espinoza-Celi, V., Pintado, C. M., ve Ulehlova, E. (2018). Use of twitter for improving reading comprehension skills. İçinde C. Lopez-Garcia & J. Manso (Ed.), *Transforming education for a changing world* (s: 352-361). Adaya Press.

Ezeh, N. G., Umeh, I. A., ve Anyanwu, E. C. (2022). Code switching and code mixing in teaching and learning of English as a second language: Building on knowledge. *Canadian Center of Science and Education*, *15*(9), 106-113. https://doi.org/10.5539/elt.v15n9p106

Fachruddin, A. T. C. (2020). Task-based language teaching (tblt) approach: Implications on reading comprehension. *Eternal (English Teaching Learning and Research Journal)*, *6*(1), 65. http://dx.doi.org/10.24252/Eternal.V61.2020.A6

Fathman, A. (1975). The relationship between age and second language productive ability. *Language Learning*, *25*(2), 245-253. https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1975.tb00244.x

Favreau, M., ve Segalowitz, N. S. (1982). Second language reading in fluent bilinguals. *Applied Psycholinguistics*, *3*(4), 329-341. https://doi.org/10.1017/S0142716400004264

Fazel, M., ve Stein, A. (2002). The mental health of refugee children. *Archives of Disease in Childhood*, *87*(5), 366-370. https://doi.org/10.1136/adc.87.5.366

Ferguson, C. A. (1959). Diglossia. *Word*, *15*(2), 325-340. https://doi.org/10.1080/00437956.1959.11659702

Ferreira, A., Schwieter, J. W., ve Festman, J. (2020). Cognitive and neurocognitive effects from the unique bilingual experiences of interpreters. *Frontiers in Psychology*, *11*, 1-10. https://doi.org/10.3389%2Ffpsyg.2020.548755

Fishman, J. A. (1965). Who speaks what language to whom and when? *La Linguistique*, *1*(2), 67-88.

Fishman, J. A. (1967). Bilingualism with and without diglossia: Diglossia with and without bilingualism. *Journal of Social Issues*, *23*(2), 29-38. https://doi.org/10.1111/j.1540-4560.1967.tb00573.x

Flege, J. E., Yeni-Komshian, G. H., ve Liu, S. (1999). Age constraints on second-language acquisition. *Journal of Memory and Language*, *41*(1), 78-104. https://doi.org/10.1006/jmla.1999.2638

Flege, J. E., ve Liu, S. (2001). The effect of experience on adults' acquisition of a second language. *Studies in Second Language Acquisition*, *23*(4), 527-552. https://doi.org/10.1017/S0272263101004041

Fontes, A. B. A. D. L., ve Schwartz, A. I. (2010). Working memory influences on cross-language activation during bilingual lexical disambiguation. *Bilingualism: Language and Cognition*, *14*(3), 360-370. https://doi.org/10.1017/S1366728910000374

Foote, R. (2010). Integrated knowledge of agreement in early and late English–Spanish bilinguals. *Applied Psycholinguistics*, *32*(1), 187-220. https://doi.org/10.1017/S0142716410000342

Frykman, J., ve Gilje, N. (2010). *Being there: New perspectives on phenomenology and the analysis of culture*. Nordic Academic Press.

Garraffa, M., Obregón, M., ve Sorace, A. (2017). Linguistic and cognitive effects of bilingualism with regional minority languages: A study of Sardinian–Italian adult speakers. *Frontiers in Psychology*, *8*, 1-11. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.01907

Gathercole, V. C., Thomas, E. M., Kennedy, I., Prys, C., Young, N., Guasch, N. V., Roberts, E. J., Hughes, E. K., ve Jones, L. (2014). Does language dominance affect cognitive performance in bilinguals? Lifespan evidence from preschoolers through older adults on card sorting, Simon, and metalinguistic tasks. *Frontiers in Psychology*, *5*(11). https://doi.org/10.3389%2Ffpsyg.2014.00011

Gathercole, V. C., ve Thomas, E. M. (2009). Bilingual first-language development: Dominant language takeover, threatened minority language take-up. *Bilingualism: Language and Cognition*, *12*(2), 213-237. http://dx.doi.org/10.1017/S1366728909004015

Geçici koruma kapsamı altındaki öğrencilerin eğitim hizmetleri. (2018). Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). http://hbogm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_12/03175027_03-12-2018__Ynternet_BYlteni.pdf

Genç, S. (2019). *İki dilli konuşmalarda kod değişimi işlevi olarak otantiklik ve yakınlık oluşturma*. 187-197.

Genesee, F. (1989). Early bilingual language development: One language or two? *Journal of Child Language*, *16*, 161-179. https://doi.org/10.1017/s0305000900013490

Genesee, F., ve Nicoladis, E. (2007). Bilingual first language acquisition. İçinde E. Hoff & M. Shatz (Ed.), *Handbook of language development* (s: 324-342). Blackwell Publishing Ltd.

Gervain, J., ve Werker, J. F. (2013). Prosody cues word order in 7 month old bilingual infants. *Nature Communications*, *4*(1). https://doi.org/10.1038/ncomms2430

Gezer, M. Ü. (2019). Looking through the multicultural glass: re-examination of Syrian refugee children education in Turkey. *Eurasian Journal of Applied Linguistics*, *5*(2), 303-322. http://dx.doi.org/10.32601/ejal.599275

Giezen, M. R., Blumenfeld, H. K., Shook, A., Marian, V., ve Emmorey, K. (2015). Parallel language activation and inhibitory control in bimodal bilinguals. *Cognition*, *141*, 9-25. https://doi.org/10.1016/j.cognition.2015.04.009

Giezen, M. R., ve Emmorey, K. (2016). Evidence for a bimodal bilingual disadvantage in letter fluency. *Bilingualism: Language and Cognition*, *20*(1), 42-48. https://doi.org/10.1017%2FS1366728916000596

Gold, B. T., Kim, C., Johnson, N. F., Kryscio, R. J., ve Smith, C. D. (2013). Lifelong bilingualism maintains neural efficiency for cognitive control in aging. *Journal of Neuroscience*, *33*(2), 387-396. https://doi.org/10.1523/JNEUROSCI.3837-12.2013

Gollan, T. H., ve Acenas, L.-A. R. (2004). What is a TOT? Cognate and translation effects on tip-of-the-tongue states in Spanish–English and Tagalog–English bilinguals. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, & Cognition*, *30*(1), 246-269. https://doi.org/10.1037/0278-7393.30.1.246

Gollan, T. H., Montoya, R. I., ve Bonanni, M. P. (2005). Proper names get stuck on bilingual and monolingual speakers' tip-of-the-tongue equally often. *Neuropsychology*, *19*(3), 278-287. https://doi.org/10.1037/0894-4105.19.3.278

Gollan, T. H., ve Brown, A. S. (2006). From tip-of-the-tongue (TOT) data to theoretical implications in two steps: when more TOTs means better retrieval. *Journal of Experimental Psychology: General*, *135*(3), 462-483. https://doi.org/10.1037/0096-3445.135.3.462

Gollan, T. H., Fennema-Notestine, C., Montoya, R. I., ve Jernigan, T. L. (2007). The bilingual effect on Boston Naming Test performance. *Journal of the International Neuropsychological Society*, *13*(2), 197-208. https://doi.org/10.1017/s1355617707070038

Gollan, T. H., Slattery, T. J., Goldenberg, D., Van Assche, E., Duyck, W., ve Rayner, K. (2011). Frequency drives lexical access in reading but not in speaking: The frequency-lag hypothesis.

Journal of Experimental Psychology: General, *140*(2), 186-209. https://doi.org/10.1037%2Fa0022256

Gollan, T. H., Montoya, R. I., Cera, C., ve Sandoval, T. C. (2008). More use almost always means a smaller frequency effect: Aging, bilingualism, and the weaker links hypothesis. *Journal of Memory and Language*, *58*(3), 787-814. https://doi.org/10.1016%2Fj.jml.2007.07.001

Gollan, T. H., Montoya, R. I., ve Werner, G. H. (2002). Semantic and letter fluency in Spanish–English bilinguals. *Neuropsychology*, *16*(4), 562-576.

Goodman, B., ve Tastanbek, S. (2021). Making the shift from a codeswitching to a translanguaging lens in English language teacher education. *TESOL Quarterly*, *55*(1), 28-53. https://doi.org/10.1002/tesq.571

Gort, M., ve Sembiante, S. F. (2015). Navigating hybridized language learning spaces through translanguaging pedagogy: Dual language preschool teachers' languaging practices in support of emergent bilingual children's performance of academic discourse. *International Multilingual Research Journal*, *9*(1), 7-25. https://doi.org/10.1080/19313152.2014.981775

Göçer, A. (2013). Türkçe öğretmeni adaylarının dil kültür ilişkisi üzerine görüşleri: Fenomenolojik bir araştırma. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *15*(2), 25-38.

Göçer, A., ve Şahin, K. (2023). Türk eğitim sistemine dâhil edilen Suriyeli öğrencilerin bulunduklari sınıflardaki eğitimin niteliği üzerine öğretmen ve öğrenci görüşlerinin değerlendirilmesi. *Araştırma ve Deneyim Dergisi*, *8*(2), 211-227. https://doi.org/10.47214/adeder.1372046

Göncz, L. (1988). A research study on the relation between early bilingualism and cognitive development. *Psychologische Beitrage*, *30*(1-2), 75-91.

Gönül, A. S., Demirel, O., Kitis, Ö., Eker, Ç., Eker, Ö., ve Ozan, E. (2009). The effects of the duration of formal education on adult brain: A voxel based morphometry-(diffeomorphic anatomical registration using exponentiated lie algebra) dartel study. *Klinik Psikofarmakoloji Bulteni*, *19*(3), 221.

Green, D. W. (1998). Mental control of the bilingual lexico-semantic system. *Language and Cognition*, *1*(2), 67-81. https://doi.org/10.1017/S1366728998000133

Green, D. W., ve Abutalebi, J. (2013). Language control in bilinguals: The adaptive control hypothesis. *Journal of Cognitive Psychology*, *25*(5), 515-530. https://doi.org/10.1080%2F20445911.2013.796377

Grosjean, F. (1982). *Life with two languages: An introduction to bilingualism*. Harvard University Press.

Grosjean, F. (1989). Neurolinguists, beware! The bilingual is not two monolinguals in one person. *Brain and Language*, *36*(1), 3-15. https://doi.org/10.1016/0093-934X(89)90048-5

Grosjean, F. (1997). Processing mixed language: Issues, findings and models. İçinde A. M. B. De Groot & J. F. Kroll (Ed.), *Tutorials in bilingualism*. Lawrence Erlbaum Associates.

Grosjean, F. (1998). Transfer and language mode. *Bilingualism: Language and Cognition*, *1*(3), 175-176. https://doi.org/10.1017/S1366728998000285

Grosjean, F. (2010). *Bilingual: Life and reality*. Harvard University Press.

Grosjean, F. (2015). Bicultural bilinguals. *International Journal of Bilingualism*, *19*(5), 572-586. https://doi.org/10.1177/1367006914526297

Grundy, J. G., Anderson, J. A. E., ve Bialystok, E. (2017). Neural correlates of cognitive processing in monolinguals and bilinguals. *Annals of the New York Academy of Sciences*, *1396*(1), 183-201. https://doi.org/10.1111/nyas.13333

GuatPoh, A., Lum, C., Xuan-hiu, P., Yuan, C., ve Qi-ying, T. (2017). A pilot study of Singapore's young Chinese parent's perceptions, attitude and behaviours towards bilingual learning. *Sino-Us English Teaching*, *14*(9), 523-538. https://doi.org/10.17265/1539-8072%2F2017.09.001

Gumperz, J. J. (1982). *Discourse strategies*. University of California.

Guo, Y., Maitra, S., ve Guo, S. (2019). "I belong to nowhere": Syrian refugee children's perspectives on school integration. *Journal of Contemporary Issues in Education*, *14*(1). http://dx.doi.org/10.20355/jcie29362

Gutierrez-Clellen, V. F., ve Kreiter, J. (2003). Understanding child bilingual acquisition using parent and teacher reports. *Applied Psycholinguistics*, *24*(2), 267-288. https://doi.org/10.1017/S0142716403000158

Guven, C., Akbulut-Yuksel, M., ve Yuksel, M. (2019). Do english skills affect Muslim immigrants' economic and social integration differentially? *Economic Record*, *95*(310), 279-300. https://doi.org/10.1111/1475-4932.12481

Gül, S. S., ve Türkmen, E. (2019). Türkiye'de eğitimin dışında kalan, hayallerin uzağına düşen Suriyeli mülteci çocuk olmak. *Ulisa: Uluslararası Çalışmalar Dergisi*, *3*(2), 114-131.

Gülbahar, B., Sezen-Gültekin, G., ve Gün, M. (2022). Examining the relationships among teachers' work engagement, teamwork attitudes, and efficacy for classroom diversity. *İnsan ve Toplum*, *12*(4), 155-182. http://dx.doi.org/10.12658/M0670

Günaydın, Y. (2023). Readability levels of story series prepared for piktes. *Sakarya University Journal of Education*, *13*(2), 345-370. https://doi.org/10.19126/suje.1296885

Gürpınar, D., Erol, A., ve Mete, L. (2007). Depresyon ve nöroplastisite. *Klinik Psikofarmakoloji Bülteni*, *17*(2), 100-110.

Güzel, A. (2010). *İki dilli Türk çocuklarına Türkçe öğretimi (Almanya örneği)* (2. bs). Öncü Basımevi.

Hadfield, K., Ostrowski, A., ve Ungar, M. (2017). What can we expect of the mental health and wellbeing of Syrian refugee children and adolescents in Canada? *Canadian Psychology*, *58*(2), 194-201. http://dx.doi.org/10.1037/cap0000102

Hakuta, K., ve D'Andrea, D. (1990). *Some properties of bilingual maintenance and loss in Mexican background high school students* (Research Sy ED321582; s: 55). University of California.

Hakuta, K., Bialystok, E., ve Wiley, E. (2003). Critical evidence: A test of the critical-period hypothesis for second-language acquisition. *Psychological Science*, *14*(1), 31-38. https://doi.org/10.1111/1467-9280.01415

Hall, E. T. (1976). *Beyond culture*. Anchor Books/Doubleday.

Hall, S. (1997). *Representation: Cultural representations and signifying practices*. Sage.

Hamann, C., ve Ibrahim, L. A. (2017). Methods for identifying specific language impairment in bilingual populations in Germany. *Frontiers in Communication*, *2*, 1-19. https://doi.org/10.3389/fcomm.2017.00016

Hammad, E. A., ve Ghali, E. M. A. (2015). Speaking anxiety level of Gaza EFL pre-service teachers: Reasons and sources. *World Journal of English Language*, *5*(3), 52-65. http://dx.doi.org/10.5430/wjel.v5n3p52

Hancin-Bhatt, B., ve Nagy, W. (1994). Lexical transfer and second language morphological development. *Applied Psycholinguistics*, *15*(3), 289-310. https://doi.org/10.1017/S0142716400065905

Hankamer, J. (1989). Morphological parsing and the lexicon. İçinde W. Marslen-Wilson (Ed.), *Lexical representation and process* (s: 392-408). The MIT Press.

Harding, E., ve Riley, P. (1986). *The bilingual family: A handbook for parent*. Cambridge University Press.

Harley, B., ve Wang, W. (1997). The critical period hypothesis: Where are we now? İçinde A. M. B. De Groot & J. F. Kroll (Ed.), *Tutorials in bilingualism: Psycholinguistic perspectives* (s: 19-51). Lawrence Erlbaum Associates.

Hartanto, A., ve Yang, H. (2019). Does early active bilingualism enhance inhibitory control and monitoring? A propensity-matching analysis. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, *45*(2), 360-378. https://doi.org/10.1037/xlm0000581

Hauck, J. D. (2022). Grammaticalization, language contact, and the emergence of a hortative in guaraché, a new mixed language in Paraguay. *Languages*, *7*(3), 173. https://doi.org/10.3390/languages7030173

Haugen, E. I. (1953). *The Norwegian language in America: A study in bilingual behavior* (1. bs, C. 1). University of Pennsylvania Press.

Hayashi, Y., ve Murphy, V. A. (2013). On the nature of morphological awareness in Japanese–English bilingual children: A cross-linguistic perspective. *Bilingualism: Language and Cognition*, *16*(1), 46-67. https://doi.org/10.1017/S1366728912000181

Haznedar, B. (2017). Morpho-syntactic properties of simultaneous bilingualism: Evidence from bilingual English-Turkish. *International Journal of Bilingualism*, *23*(4), 793-803. https://doi.org/10.1177/1367006917703453

Hewitt, R. (1986). *White Talk, Black Talk: Inter-racial friendship and communication*. Comparative Ethnic and Race Relations.

Hickey, R. (Ed.). (2010). *The handbook of language contact*. Wiley-Blackwell Publishing Ltd.

Hjetland, H. N., Lervag, A., Lyster, S.-A., Hagtvet, B. E., Hulme, C., ve Melby-Lervag, M. (2019). Pathways to reading comprehension: a longitudinal study from 4 to 9 years of age. *Journal of Educational Psychology*, *111*(5), 751-763. https://doi.org/10.1037/edu0000321

Hoffmann, C. (1991). *An introduction to bilingualism* (1. bs). Longman.

Hogg, M. A., ve Abrams, D. (1988). *Social identifications: A social psychology of intergroup relations and group processes*. Routledge.

Hong, S., ve Yim, D. (2014). The assessment of language impairment in bilingual children through learning and memory tasks. *Communication Sciences & Disorders*, *19*(1), 31-44. http://dx.doi.org/10.12963/csd.14104

Horswood, D., Baker, J., Fazel, M., Rees, S., Heslop, L., ve Silove, D. (2019). School factors related to the emotional wellbeing and resettlement outcomes of students from refugee backgrounds: Protocol for a systematic review. *Systematic reviews*, *8*(1), 1-6. https://doi.org/10.1186/s13643-019-1016-6

Hulings, M. (2022). What are they bringing with them? Understanding past science experiences of preservice elementary teachers and what they mean for the science methods course. *Journal of Research in Science Teaching*, *59*(8), 1465-1488. https://doi.org/10.1002/tea.21763

Hull, R., ve Vaid, J. (2007). Bilingual language lateralization: A meta-analytic tale of two hemispheres. *Neuropsychologia*, *45*(9), 1987-2008. https://doi.org/10.1016/j.neuropsychologia.2007.03.002

Hurmerinta-Peltomaki, L., ve Nummela, N. (2006). Mixed methods in international business research: A value-added perspective. *Management International Review*, *46*(4), 439-459. https://doi.org/10.1007/s11575-006-0100-z

Hynie, M. (2018). Refugee integration: Research and policy. *Peace and Conflict: Journal of Peace Psychology*, *24*(3), 265-276. http://dx.doi.org/10.1037/pac0000326

Ianco-Worrall, A. D. (1972). Bilingualism and cognitive development. *Child Development*, *43*(4), 1390-1400. https://doi.org/10.2307/1127524

Ivankova, N. V., Creswell, J. W., ve Stick, S. L. (2006). Using mixed-methods sequential explanatory design: From theory to practice. *Field Methods*, *18*(1), 3-20. https://doi.org/10.1177/1525822X05282260

Ivanova, I., ve Costa, A. (2008). Does bilingualism hamper lexical access in speech production? *Acta Psychologica*, *127*(2), 277-288. https://doi.org/10.1016/j.actpsy.2007.06.003

İnci-Kuzu, Ç., ve Mlehan Al Jadaan, M. (2021). Türkiye'de bulunan Suriyeli göçmen öğrencilerin genel eğitim-öğretim sürecinde ve özelde matematik eğitiminde yaşadıkları zorluklar. *Current Research in Social Sciences*, *7*(2), 61-75. https://doi.org/10.30613/curesosc.1003110

İstatistikler. (2023). [Resmî Kurum]. T.C. İçişleri Bakanlığı Göç İdaresi Başkanlığı. https://www.goc.gov.tr/

Jacobson, R. (1976). *The social implications of intra-sentential code-switching.* Paper presented at annual meeting of South Central Modern Language Association.

Jarvis, L. H., Danks, J. H., ve Merriman, W. E. (1995). The effect of bilingualism on cognitive ability: A test of the level of bilingualism hypothesis. *Applied Psycholinguistics*, *16*(3), 293-308. https://doi.org/10.1017/S0142716400007311

Jayanti, D., ve Sujarwo, A. (2019). Bilingual education in Indonesia: Between idealism and the reality. *Script Journal: Journal of Linguistic and English Teaching*, *4*(1), 12-25. https://doi.org/10.24903/sj.v4i1.271

Jia, G., Aaronson, D., ve Wu, Y. (2002). Long-term language attainment of bilingual immigrants: Predictive variables and language group differences. *Applied Psycholinguistics*, *23*(4), 599-621. https://doi.org/10.1017/S0142716402004058

Johanson, L. (1993). Code-copying in immigrant Turkish. İçinde G. Extra & L. Verhoeven (Ed.), *Immigrant languages in Europe*. Multilingual Matters.

Johnson, J. S. (1992). Critical period effects in second language acquisition: The effect of written versus auditory materials on the assessment of grammatical competence. *Language Learning*, *42*(2), 217-248. https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1992.tb00708.x

Johnson, J. S., ve Newport, E. L. (1989). Critical period effects in second language learning: The influence of maturational state on the acquisition of English as a second language. *Cognitive Psychology*, *21*(1), 60-99. https://doi.org/10.1016/0010-0285(89)90003-0

Johnston, T. D., ve Gottlieb, G. (1981). Development of visual species identification in ducklings: What is the role of imprinting? *Animal Behaviour*, *29*(4), 1082-1099. https://doi.org/10.1016/S0003-3472(81)80061-9

Kachru, B. B. (1978). Toward structuring code-mixing: An Indian perspective. *International Journal of the Sociology of Language*, *16*, 27-46. https://doi.org/10.1515/ijsl.1978.16.27

Kaltsa, M., Tsimpli, I. M., Marinis, T., ve Stavrou, M. (2016). Processing coordinate subject-verb agreement in l1 and l2 greek. *Frontiers in Psychology*, *7*, 1-12. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.00648

Kaltsa, M., Prentza, A., ve Tsimpli, I. M. (2019). Input and literacy effects in simultaneous and sequential bilinguals: The performance of Albanian–Greek-speaking children in sentence repetition. *International Journal of Bilingualism*, *24*(2), 159-183. https://doi.org/10.1177/1367006918819867

Kapağan, E. (2021). Kültür, tarih ve kimlik açısından dilin önemi. *Karabük Türkoloji Dergisi*, *4*(4), 49-58. https://doi.org/10.7596/katud.31122021.004

Karaağaç, G. (2011). Bireysel iki dillilik ve toplumsal iki dillilik. *Türk Dili Dil ve Edebiyat Dergisi*, *717*, 222-228.

Karabacak, N. (2020). An examination of Syrian students'educational experiences at school from the reflections of teachers. *Problems of Education in the 21st Century*, *78*(5), 754-776. https://doi.org/10.33225/pec/20.78.754

Karabudak, R. (2014). EEG ve EMG. *Türk Nöroloji Derneği (TND)*. https://noroloji.org.tr

Karahan, F., ve Savaşçı, M. (2021). Türkiye'de ikidillilik. İçinde İ. Güleç, B. İnce, & H. N. Demiriz (Ed.), *İkidillilik ve ikidilli çocukların eğitimi* (1. bs). Kesit Yayınları.

Karakuş, M. (2019). Views of teachers and students on the problems of Syrian children in a refugee school in Turkey. *International Journal of Education and Literacy Studies*, *7*(2). http://dx.doi.org/10.7575/aiac.ijels.v.7n.2p.211

Karatay, H. (2023). *Okuma eğitimi: Kuram ve uygulama* (6. bs). Pegem Akademi.

Karatay, H., ve Kartallıoğlu, N. (2016). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenme tutumu ile dil becerileri edimi arasındaki ilişki. *AİBÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 16*(4), 203-213. https://doi.org/10.11616/basbed.vi.455421

Kardeş, S., ve Akman, B. (2022). Problems encountered in the education of refugees in Turkey. *International Journal of Psychology and Educational Studies*, *9*(1), 153-164. https://dx.doi.org/10.52380/ijpes.2022.9.1.641

Kardeş, S., ve Kozikoglu, I. (2021). Interactions between refugee and local preschool children and prejudice or discriminatory behaviors: Teachers' observations. *Journal of Pedagogical Research*, *5*(1), 114-125. http://dx.doi.org/10.33902/JPR.2021067282

Kaushanskaya, M., ve Marian, V. (2009). The bilingual advantage in novel word learning. *Psychonomic Bulletin & Review*, *16*(4), 705-710. https://doi.org/10.3758/PBR.16.4.705

Kave, G., Eyal, N., Shorek, A., ve Cohen-Mansfield. (2008). Multilingualism and cognitive state in the oldest old. *Psychol Aging*, *23*(1), 70-78. https://doi.org/10.1037/0882-7974.23.1.70

Kharkhurin, A. (2008). The effect of linguistic proficiency, age of second language acquisition, and length of exposure to a new cultural environment on bilinguals' divergent thinking. *Bilingualism Language and Cognition*, *11*(2), 225-243. https://doi.org/10.1017/S1366728908003398

Khotinets, V., ve Kozhevnikova, O. (2021). Executive functions in connection with the development of bilingual speech of senior pre-schoolers. İçinde L. Daniela (Ed.), *Human, technologies and quality of education* (s: 1148). University of Latvia.

Kızıltaş, Y. (2022). Language conflict, language and culture shock in the context of bilingual primary school students. *ournal of Theoretical Educational Science*, *15*(1), 191-215. https://doi.org/10.30831/akukeg.954364

Kieffer, M. J., ve Vukovic, R. K. (2012). Components and context: Exploring sources of reading difficulties for language minority learners and native english speakers in urban schools. *Journal of Learning Disabilities*, *45*(5), 433-452. https://doi.org/10.1177/0022219411432683

Kiew, S., ve Shah, P. M. (2020). Factors affecting reading comprehension among Malaysian ESL elementary learners. *Creative Education*, *11*(12). http://dx.doi.org/10.4236/ce.2020.1112196

King, K. A., Fogle, L., ve Logan-Terry, A. (2008). Family language policy. *Language and Linguistics Compass*, *2*(5), 907-922. https://doi.org/10.1111/j.1749-818X.2008.00076.x

Koban, D. (2013). Intra-sentential and inter-sentential code-switching in Turkish-English bilinguals in New York City, U.S. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, *70*, 1174-1179. https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.01.173

Koch, L. M., Gross, A. M., ve Kolts, R. (2001). Attitudes toward Black English and code switching. *Journal of Black Psychology*, *27*(1), 29-42. http://dx.doi.org/10.1177/0095798401027001002

Koehler, C., ve Schneider, J. (2019). Young refugees in education: The particular challenges of school systems in Europe. *Comparative Migration Studies*, *7*(28). https://doi.org/10.1186/s40878-019-0129-3

Kootstra, G. J., Dijkstra, T., ve Van Hell, J. G. (2020). Interactive alignment and lexical triggering of code-switching in bilingual dialogue. *Frontiers in Psychology*, *11*, 1747. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.01747

Kormos, J. (2012). The role of individual differences in L2 writing. *Journal of Second Language Writing*, *21*(4), 390-403. https://doi.org/10.1016/j.jslw.2012.09.003

Koser, K. (2007). *International migration: A very short introduction* (2. bs). Oxford University Press.

Kousaie, S., Sheppard, C., Lemieux, M., Monetta, L., ve Taler, V. (2014). Executive function and bilingualism in young and older adults. *rontiers in Behavioral Neuroscience, 8*(250). https://doi.org/10.3389%2Ffnbeh.2014.00250

Kramsch, C. (1998). *Language and culture*. Oxford University Press.

Kremin, L. V., Alves, J., Orena, A. J., ve Polka, L. (2021). Code-switching in parents' everyday speech to bilingual infants. *Journal of Child Language*, *49*(4), 714-740. https://doi.org/10.1017/s0305000921000118

Küçüksüleymanoğlu, R. (2018). Integration of Syrian refugees and Turkish students by non formal education activities. *International Journal of Evaluation and Research in Education*, *7*(3), 244-252. http://dx.doi.org/10.11591/ijere.v7i3.14118

Lambert, W. E. (1955). Measurement of linguistic dominance in bilinguals. *Journal of Abnormal Psychology*, *50*(2), 197-200. https://doi.org/10.1037/h0042120

Lanza, E., ve Svendsen, B. A. (2007). Tell me who your friends are and i might be able to tell you what language(s) you speak: Social network analysis, multilingualism, and identity. *International Journal of Bilingualism*, *11*(3), 275-300. http://dx.doi.org/10.1177/13670069070110030201

Leivada, E., Kambanaros, M., Taxitari, L., ve Grohmann, K. K. (2020). (Meta)linguistic abilities of bilectal educators: The case of Cyprus. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, *23*(8), 1003-1018. https://doi.org/10.1080/13670050.2017.1401040

Lenneberg, E. H. (1967). The biological foundations of language. *Hospital Practice*, *2*(12), 59-67. https://doi.org/10.1080/21548331.1967.11707799

Lenters, K. (2004). No half measures: Reading instruction for young second-language learners. *The Reading Teacher*, *58*(4), 328-336.

Lester, S. (1999). An introduction to phenomenological research. *Stan Lester Developments*.

Li, Q. (2018). A review of the critical period hypothesis in second language acquisition. *International Journal of Linguistics*, *6*(2). http://dx.doi.org/10.15640/ijlc.v6n2a2

Liberto, A. D. (2015). Length of stay in the host country and educational achievement of immigrant students: The Italian case. *International Journal of Manpower*, *36*(4), 585-618. https://doi.org/10.1108/IJM-11-2013-0261

Lin, S., Wang, X., ve Zhang, Y. (2023). Evaluating the critical period influence on the development of semantic radicals awareness and lexical tones awareness in Chinese character recognition. *Lecture Notes in Education Psychology and Public Media*, *2*(1), 662-668.

Liu, H.-M., ve Tsao, F.-M. (2017). Speech perception deficits in mandarin-speaking school-aged children with poor reading comprehension. *Frontiers in Psychology*, *8*. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.02144

Luchtenberg, S. (2004). *Migration, education and change* (1. bs). Routledge.

Luk, G., De Sa, E., ve Bialystok, E. (2011). Is there a relation between onset age of bilingualism and enhancement of cognitive control? *Bilingualism: Language and Cognition*, *14*(4), 588-595. http://dx.doi.org/10.1017/S1366728911000010

Luk, G., ve Bialystok, E. (2013). Bilingualism is not a categorical variable: Interaction between language proficiency and usage. *Journal of Cognitive Psychology*, *25*(5), 605-621. https://doi.org/10.1080%2F20445911.2013.795574

Luk, G., Bialystok, E., Craik, F. I. M., ve Grady, C. L. (2011). Lifelong bilingualism maintains white matter integrity in older adults. *Journal of Neuroscience*, *31*(46), 16808-16813. https://doi.org/10.1523/jneurosci.4563-11.2011

Luo, X.-G., Mu, A., Zhao, W.-W., Chen, X.-Y., Li, J.-J., Sun, C.-H., ve Zhang, T.-C. (2015). Establishment of a reformed Chinese-English bilingual teaching system of pharmacology in Tianjin university of science and technology, China. *Indian Journal of Pharmaceutical Education and Research*, *49*(1), 26-30.

Lyons, J. (1981). *Language and linguistics* (1. bs). Cambridge University Press.

Mackey, W. F. (1970). A typology of bilingual education. *Foreign Language Annals*, *3*(4), 596-606. https://doi.org/10.1111/j.1944-9720.1970.tb01307.x

Macnamara, J. (1967). The bilingual's linguistic performance. *Journal of Social Issues*, *23*(2), 58-77. https://doi.org/10.1111/j.1540-4560.1967.tb00576.x

Marinay, W. A. (2020). Edmund Husserl's Transcendental Phenomenology. *Unpublished*. https://philpapers.org/rec/MAREHT

Marinova-Todd, S., Marshall, D. B., ve Snow, C. E. (2000). Three misconceptions about age and L2 learning. *TESOL Quarterly*, *34*(1), 9-34.

Marsh, J. E., Hansson, P., Sörman, D. E., ve Ljungberg, J. K. (2019). Executive processes underpin the bilingual advantage on phonemic fluency: Evidence from analyses of switching and clustering. *Frontiers in Psychology*, *10*. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01355

Martin, C. D., Strijkers, K., Santesteban, M., Escera, C., Hartsuiker, R. J., ve Costa, A. (2013). The impact of early bilingualism on controlling a language learned late: An ERP study. *Frontiers in Psychology*, *4*, 1-15. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2013.00815

Martinez, L., ve Cristina, A. (2014). Analysis of the effect of content familiarity and gender on English as a foreign language reading comprehension by Spanish university students. *Porta Linguarum*, *21*, 69-84. https://doi.org/10.30827/digibug.30483

Martinovic, B., Tubergen, F. van, ve Maas, I. (2009). Changes in immigrants' social integration during the stay in the host country: The case of non-western immigrants in the Netherlands. *Social Science Research*, *38*(4), 870-882. https://doi.org/10.1016/j.ssresearch.2009.06.001

Martinovic, B., Tubergen, F. van, ve Maas, I. (2011). Acquisition of cross-ethnic friends by recent immigrants in Canada: A longitudinal approach. *International Migration Review*, *45*(2), 460-488. https://doi.org/10.1111/j.1747-7379.2011.00854.x

Matsumoto, Y. (2013). Book review: J Bitchener and D Ferris, written corrective feedback in second language acquisition and writing. *Language Teaching Research*, *17*(4), 503-506. https://doi.org/10.1177/1362168813493850

Mayberry, R. I. (2007). When timing is everything: age of first-language acquisition effects on second-language learning. *Applied Psycholinguistics*, *28*(3), 537-549. https://doi.org/10.1017/S0142716407070294

Mayo, L. H., Florentine, M., ve Buus, S. (1997). Age of second-language acquisition and perception of speech in noise. *Journal of Speech Language and Hearing Research*, *40*(3), 686-693. https://doi.org/10.1044/jslhr.4003.686

McAuliffe, M., ve Triandafyllidou, A. (2021). *World migration report 2022* (Sy 11). International Organization for Migration (IOM).

McBrien, J. L. (2005). Educational needs and barriers for refugee students in the United States: A review of the literature. *Review of Educational Research*, *75*(3), 329-364. https://doi.org/10.3102/00346543075003329

McDaniel, J., Benitez-Barrera, C. R., Soares, A. C., Vargas, A., ve Camarata, S. (2019). Bilingual versus monolingual vocabulary instruction for bilingual children with hearing loss. *The Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, *24*(2), 142-160. https://doi.org/10.1093/deafed/eny042

McKim, C. A. (2017). The value of mixed methods research: A mixed methods study. *Journal of Mixed Methods Research*, *11*(2), 202-222. https://doi.org/10.1177/1558689815607096

Mcwhorter, J. H. (2005). *Defining creole*. Oxford University Press.

Medvedeva, M., ve Portes, A. (2017). Immigrant bilingualism in Spain: An asset or a liability? *International Migration Review*, *51*(3), 632-666. https://doi.org/10.1111%2Fimre.12243

Meisel, J. M. (1989). Early differentiation of languages in bilingual children. İçinde K. Hyltenstam & L. K. Obler (Ed.), *Bilingualism across the lifespan: Aspects of acquisition, maturity and loss* (s: 13-40). Cambridge University Press.

Meisel, J. M. (2007a). On autonomous syntactic development in multiple first language acquisition. İçinde H. Caunt-Nulton, S. Kulatilake, & I. Woo (Ed.), *Proceedings of the 31st annual Boston University Conference on language development* (s: 26-45). Cascadilla Press.

Meisel, J. M. (2007b). The weaker language in early child bilingualism: Acquiring a first language as a second language? *Applied Psycholinguistics*, *28*(3), 495-514. https://doi.org/10.1017/S0142716407070270

Melani, B., Willian, S., Apgrianto, K., ve Lail, H. (2021). Vocabulary coverage and reading comprehension of university EFL learners. *Advances in Social Science, Education and Humanities Research*. Proceedings of the Thirteenth Conference on Applied Linguistics (CONAPLIN 2020). https://doi.org/10.2991/assehr.k.210427.010

Melby-Lervag, M., ve Lervag, A. (2011). Cross-linguistic transfer of oral language, decoding, phonological awareness and reading comprehension: A meta-analysis of the correlational evidence. *Journal of Research in Reading*, *34*(1), 114-135. https://doi.org/10.1111/j.1467-9817.2010.01477.x

Menashy, F. S., ve Zhakaria, Z. (2018). *Education and migration policy paper: Language, education and migration in the context of forced displacement* (Policy Brief Series, no 1). UNESCO.

Merleau-Ponty, M., ve Bannan, J. F. (1956). What is phenomenology? *CrossCurrents*, *6*(1), 59-70.

Miao, R. (2015). Second language acquisition: An introduction. İçinde J. D. Wright (Ed.), *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences* (2. bs, s: 360-367). Elsevier.

Mohanty, A. K. (1995). Bilingualism in a multilingual society: Psycho-social and pedagogical implications. *Central Institute of Indian Languages*, *29*(4), 775-780.

Montrul, S. (2022). Heritage language speakers inform the critical period hypothesis for first and second language acquisition. İçinde T. Leal, E. Shimanskaya, & C. A. Isabelli (Ed.), *Generative SLA in the age of minimalism. Features, interfaces, and beyond. Selected proceedings of the 15th generative approaches to second language acquisition conference* (s: 265-286). John Benjamins Publishing Company.

Moradi, H. (2014). An investigation through different types of bilinguals and bilingualism. *International Journal of Humanity and Social Sciences Studies*, *1*(2), 107-112.

Morton, J. B., ve Harper, S. N. (2007). What did Simon say? Revisiting the bilingual advantage. *Developmental Science*, *10*(6), 719-726. https://doi.org/10.1111/j.1467-7687.2007.00623.x

Motti-Stefanidi, F., Berry, J., Chryssochoou, X., Sam, D. L., ve Phinney, J. (2012). Positive immigrant youth adaptation in context: Developmental, acculturation, and social-psychological perspectives. İçinde A. S. Masten, K. Liebkind, & D. J. Hernandez (Ed.), *Realizing the potential of immigrant youth* (s: 117-158). Cambridge University Press.

Moustakas, C. (2010). *Phenomenological research methods*. Sage.

Mouw, T., ve Xie, Y. (1999). Bilingualism and the academic achievement of first- and second-generation Asian Americans: Accommodation with or without assimilation? *American Sociological Association*, *64*(2), 232-252. https://doi.org/10.2307/2657529

Muttuvelu, D. V., Wyke, S., ve Vollertsen, J. (2022). Are permeable pavements a sustainable solution? A qualitative study of the usage of permeable pavements. *Sustainability*, *14*(19), 12432. https://doi.org/10.3390/su141912432

Muysken, P. (2000). *Bilingual speech: A typology of code-mixing*. Cambridge University Press.

Myers Scotton, C. (1988). Codeswitching as indexical of social negotiation. İçinde M. Heller (Ed.), *Codeswitching: Anthropological and sociolinguistic perspectives*. De Gruyter Mouton.

Myers Scotton, C. (1993). *Duelling languages: Grammatical structure in codeswitching*. Clarendon Press.

Myers Scotton, C., ve Jake, J. L. (2020). Matching lemmas in a bilingual competence and production model: Evidence from intrasentential code-switching. İçinde L. Wei (Ed.), *The Bilingualism Reader* (2. bs, s: 244-249). Routledge.

Myers, T. K. (2020). Can you hear me now? An autoethnographic analysis of code-switching. *Cultural Studies-Critical Methodologies*, *20*(2), 113-123. https://doi.org/10.1177/1532708619879208

Natanson, M. (1973). *Phenomenology and the social sciences*. Northwestern University Press.

Neuman, W. L. (2014). *Social research methods: Qualitative and quantitative approaches* (7. bs). Pearson Education Limited.

Nguyen, A.-M. D., ve Ahmadpanah, S. S. (2014). The interplay between bicultural blending and dual language acquisition. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, *45*(8), 1215-1220. https://doi.org/10.1177/0022022114542849

Nichols, E. S., Wild, C. J., Stojanoski, B., Battista, M., ve Owen, A. M. (2020). Bilingualism affords no general cognitive advantages: A population study of executive function in 11,000 people. *Psychological Science*, *31*(5), 548-567. https://doi.org/10.1177/0956797620903113

Nicoladis, E., Hui, D., ve Wiebe, S. A. (2018). Language dominance and cognitive flexibility in French–English bilingual children. *Frontiers in Psychology*, *9*, 1-11. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.01697

Nicolay, A. C., ve Poncelet, M. (2012). Cognitive advantage in children enrolled in a second-language immersion elementary school program for three years. *Bilingualism: Language and Cognition*, *16*(3), 597-607. https://doi.org/10.1017/S1366728912000375

Ning, J., Peng, G., Liu, Y., ve Li, Y. (2022). The effect of simultaneous exposure on the attention selection and integration of segments and lexical tones by Urdu-Cantonese bilingual speakers. *Frontiers in Psychology*, *13*. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.918737

Nurhas, I., Boutouil, M., Geisler, S., ve Pawlowski, J. (2020). *Design principles of collaborative learning space connecting teachers and refugee children-a design science research study*. 6771-6780. http://dx.doi.org/10.21125/edulearn.2020.1763

Olson, L. L., ve Samuels, S. J. (1973). The relationship between age and accuracy of foreign language pronunciation. *The Journal of Educational Research*, *66*(6), 263-268.

Ostrand, N. (2015). The Syrian refugee crisis: A comparison of responses by Germany, Sweden, the United Kingdom, and the United States. *Journal on Migration and Human Security*, *3*(3), 255-279. https://doi.org/10.1177/233150241500300301

Othman, S. M. E., Steen, M., ve Fleet, J. (2020). A sequential explanatory mixed methods study design: An example of how to integrate data in a midwifery research project. *Journal of Nursing Education and Practice*, *11*(2), 75. https://doi.org/10.5430/jnep.v11n2p75

Oyama, S. (1976). A sensitive period for the acquisition of a nonnative phonological system. *Journal of Psycholinguistic Research*, *5*(3), 261-283. https://doi.org/10.1007/BF01067377

Ozcan, M. (2022). High school teachers' self-efficacy beliefs: A mixed method research. *Waikato Journal of Education*, *27*(3), 123-141. https://doi.org/10.15663/wje.v27i3.827

Özdemir, M. Ç. (1988). *Federal Almanya'daki Türk işçi çocuklarının eğitim sorunları açısından iki dillilik ve iki kültürlülük ile ilgili eğitim modelleri* [Yüksek Lisans Tezi]. Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Özer, M. (2021). A promising opportunity for the integration of Syrian refugees in Turkey: New targets in accessing the labor market through vocational education and training. *Bartin University Journal of Faculty of Economics and Administrative Sciences*, *12*(23), 239-251. https://doi.org/10.47129/bartiniibf.938396

Paap, K. R. (2014). Do many hones dull the bilingual whetstone? *Bilingualism: Language and Cognition*, *18*(1), 41-42. https://doi.org/10.1017/S1366728914000431

Paivio, A., ve Desrochers, A. (1980). A dual-coding approach to bilingual memory. *Canadian Journal of Psychology/Revue Canadienne De Psychologie*, *34*(4), 388-399. https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/h0081101

Palma, P., Whitford, V., ve Titone, D. (2020). Cross-language activation and executive control modulate within-language ambiguity resolution: Evidence from eye movements. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, *46*(3), 507-528. https://doi.org/10.1037/xlm0000742

Pan, X., Xiong, A., Jouravlev, O., ve Jared, D. (2021). Conceptual representations in bicultural bilinguals: An erp approach. *Bilingualism Language and Cognition*, *24*(5), 932-944. https://doi.org/10.1017/S1366728921000262

Paradis, J., Soto-Corominas, A., Vitoroulis, I., Janaideh, R. A., Chen, X., Gottardo, A., Jenkins, J., ve Georgiades, K. (2022). The role of socioemotional wellbeing difficulties and adversity in the L2 acquisition of first-generation refugee children. *Bilingualism: Language and Cognition*, *25*(5), 921-933. https://doi.org/10.1017/S136672892200030X

Paradis, J., ve Navarro, S. (2003). Subject realization and crosslinguistic interference in the bilingual acquisition of Spanish and English: What is the role of the input? *Journal of Child Language*, *30*(2), 371-393. https://doi.org/10.1017/s0305000903005609

Paradis, M. (1990). Language lateralization in bilinguals. *Brain and Language*, *39*(4), 576-586. https://doi.org/10.1016/0093-934X(90)90163-B

Patkowski, M. S. (1980). The sensitive period for the acquisition of syntax in a second language. *Language Learning*, *30*(2), 449-468. https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1980.tb00328.x

Patkowski, M. S. (1990). Age and accent in a second language: A reply to James Emil Flege. *Applied Linguistics*, *11*(1), 73-89. https://doi.org/10.1093/applin/11.1.73

Patten, M. L., ve Newhart, M. (2018). *Understanding research methods: An overview of the essentials* (10. bs). Routledge.

Paulson, C. B. (1975). Ethnic relations and bilingual education: Accounting for contradictory data. *Working Papers on Bilingualism*, *6*, 368-401.

Paulson, C. B. (1980). *Bilingual education: Theories and issues*. Newbury House Publishers.

Pavlenko, A. (2003). "I never knew i was a bilingual": Reimagining teacher identities in TESOL. *Journal of Language Identity & Education*, *2*(4), 251-268. https://doi.org/10.1207/S15327701JLIE0204_2

Peal, E., ve Lambert, W. E. (1962). The relation of bilingualism to intelligence. *Psychological Monographs: General and Applied*, *76*(27), 1-23. https://doi.org/10.1037/h0093840

Pearson, B. Z., Fernandez, S. C., Lewedeg, V., ve Oller, D. K. (1997). The relation of input factors to lexical learning by bilingual infants. *Applied Psycholinguistics*, *18*(1), 41-58. https://doi.org/10.1017/S0142716400009863

Pelham, S. D., ve Abrams, L. (2014). Cognitive advantages and disadvantages in early and late bilinguals. *Journal of Experimental Psychology Learning Memory and Cognition, 40*(2), 313-325. https://doi.org/10.1037/a0035224

Penfield, W., ve Roberts, L. (1959). *Speech and brain mechanisms*. Princeton University Press.

Peng, P., Lee, K., Luo, J., Li, S., Joshi, R. M., ve Tao, S. (2020). Simple view of reading in Chinese: A one-stage meta-analytic structural equation modeling. *Review of Educational Research*, *91*(1), 3-33. https://doi.org/10.3102/0034654320964198

Perani, D., Abutalebi, J., Paulesu, E., Brambati, S., Scifo, P., Cappa, S. F., ve Fazio, F. (2003). The role of age of acquisition and language usage in early, high-proficient bilinguals: An fMRI study during verbal fluency. *Human Brain Mapping*, *19*(3), 170-182. https://doi.org/10.1002/hbm.10110

Perez, E. O. (t.y). Lost in translation? item validity in bilingual political surveys. *The Journal of Politics*, *71*(4), 1530-1548. http://dx.doi.org/10.1017/S0022381609990156

Perez, E. O., ve Tavits, M. (2017). Language shapes people's time perspective and support for future-oriented policies. *American Journal of Political Science*, *61*(3), 715-727. https://doi.org/10.1111/ajps.12290

Peristeri, E., Tsimpli, I. M., Sorace, A., ve Tsapkini, K. (2017). Language interference and inhibition in early and late successive bilingualism. *Bilingualism: Language and Cognition*, *21*(5), 1009-1034. https://doi.org/10.1017/S1366728917000372

Pliatsikas, C., Meteyard, L., Verissimo, J., Deluca, V., Shattuck, K., ve Ullman, M. T. (2020). The effect of bilingualism on brain development from early childhood to young adulthood. *Brain Structure and Function*, *225*(7), 2131-2152. https://doi.org/10.1007/s00429-020-02115-5

Poplack, S. (1980). Sometimes I'll start a sentence in Spanish y termino en español: Toward a typology of code-switching. *Linguistic*, *18*(7-8), 581-618. http://dx.doi.org/10.1515/ling.1980.18.7-8.581

Portin, M., Lehtonen, M., ve Laine, M. (2007). Processing of inflected nouns in late bilinguals. *Applied Psycholinguistics*, *28*(1), 135-156. https://doi.org/10.1017/S014271640607007X

Portocarrero, J. S., Burright, R. G., ve Donovick, P. J. (2007). Vocabulary and verbal fluency of bilingual and monolingual college student. *Archives of Clinical Neuropsychology*, *22*(3), 415-422. https://doi.org/10.1016/j.acn.2007.01.015

Prior, A., ve Gollan, T. H. (2011). Good language-switchers are good task-switchers: Evidence from Spanish–English and Mandarin-English bilinguals. *Journal of the International Neuropsychological Society*, *17*(4), 682-691. https://doi.org/10.1017/s1355617711000580

Prior, A., ve Macwhinney, B. (2009). A bilingual advantage in task switching. *Bilingualism Language and Cognition*, *13*(2), 253-262. https://doi.org/10.1017/S1366728909990526

Purnell, T., Idsardi, W., ve Baugh, J. (1999). Perceptual and phonetic experiments on American English dialect identification. *ournal of Language and Social Psychology*, *18*(1), 10-30. https://doi.org/10.1177/0261927X99018001002

Rabia, S. A. (2018). The effect of degrees of bilingualism on metacognitive linguistic skills. *International Journal of Bilingualism*, *23*(5), 1064-1086. https://doi.org/10.1177/1367006918781060

Rahmani, S., Somad, I. A., ve Erdiana, N. (2022). Code-switching in lecturer-students' interaction in thesis examination. *English Education Journal*, *13*(4), 430-441. https://doi.org/10.24815/eej.v13i4.27821

Rahmati, M., ve Aggidis, G. (2016). Numerical and experimental analysis of the power output of a point absorber wave energy converter in irregular waves. *Ocean Engineering*, *111*, 483-492. https://doi.org/10.1016/j.oceaneng.2015.11.011

Ransdell, S. E., ve Fischler, I. (1987). Memory in a monolingual mode: When are bilinguals at a disadvantage? *Journal of Memory and Language*, *26*(4), 392-405. https://doi.org/10.1016/0749-596X(87)90098-2

Raudszus, H., Segers, E., ve Verhoeven, L. (2018). Lexical quality and executive control predict children's first and second language reading comprehension. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, *31*(2), 405-424. https://doi.org/10.1007/s11145-017-9791-8

Roberts, P. M., Garcia, L. J., Desrochers, A., ve Hernandez, D. (2002). English performance of proficient bilingual adults on the Boston Naming Test. *Aphasiology*, *16*(4-6), 635-645. https://doi.org/10.1080/02687030244000220

Roehr-Brackin, K., Ganem-Gutierrez, G. A., Olivera-Smith, L., ve Torres-Marin, M. T. (2021). Are individual differences in cognitive abilities and stylistic preferences related to multilingual adults' performance in explicit learning conditions? *Language Awareness*, *30*(4), 391-412. https://doi.org/10.1080/09658416.2021.1969404

Roodi, F., ve Slavkov, N. (2022). Gamification in L2 teaching and learning: Linguistic risk-taking at play. *OLBI Journal*, *12*, 185-205. https://doi.org/10.18192/olbij.v12i1.6000

Rosenback, R. (2016). *Receptive bilingualism–understanding but not speaking a language*. Multilingual Parenting. https://multilingualparenting.com/receptive-bilingualism-understanding-but-not-speaking-a-language/

Ross, S. (1998). Self-assessment in second language testing: A meta-analysis and analysis of experiential factors. *Language Testing*, *15*(1), 1-20. https://doi.org/10.1177/026553229801500101

Rosselli, M., Ardila, A., Araujo, K., Weekes, V. A., Caracciolo, V., Padilla, M., ve Ostrosky-Soli, F. (2000). Verbal fluency and repetition skills in healthy older Spanish-English bilinguals. *Applied Psycholinguistics*, *7*(1), 17-24. https://doi.org/10.1207/s15324826an0701_3

Rovira, L. C. (2008). The relationship between language and identıty. The use of the home language as a human right of the immigrant Remhu. *Revista Interdisciplinar da Mobilidade Humana*, *16*(31), 63-81.

Runnqvist, E., Gollan, T. H., Costa, A., ve Ferreira, V. S. (2013). A disadvantage in bilingual sentence production modulated by syntactic frequency and similarity across languages. *Cognition*, *129*(2), 256-263. https://doi.org/10.1016%2Fj.cognition.2013.07.008

Rutinwa, B. (2002). *Prima facie status and refugee protection* (New Issues in Refugee Research, s: 69) [Research]. UNHCR.

Sabourin, L., Brien, C., ve Burkholder, M. (2014). The effect of age of L2 acquisition on the organization of the bilingual lexicon: Evidence from masked priming. *Bilingualism: Language and Cognition*, *17*(3), 542-555. https://doi.org/10.1017/S1366728913000643

Sabourin, L., ve Vinerte, S. (2015). The bilingual advantage in the Stroop task: Simultaneous vs. early bilinguals. *Bilingualism: Language and Cognition*, *18*(2), 350-355. https://doi.org/10.1017/S1366728914000704

Saeedi, S., ve Richarson, E. (2020). A Black lives matter and critical race theory-informed critique of code-switching pedagogy. İçinde V. Kinloch, T. Burkhard, & C. Penn (Ed.), *Race, justice and activism in literacy Instruction*. Teachers College Press.

Salvatierra, J. L., ve Rosselli, M. (2010). The effect of bilingualism and age on inhibitory control. *International Journal of Bilingualism*, *15*(1), 26-37. https://doi.org/10.1177/1367006910371021

Sanders, E. B. (2002). *Design and the Social Sciences: From user-centered to participatory design approaches*. Taylor & Francis.

Sandoval, T. C., Gollan, T. H., Ferreira, V. S., ve Salmon, D. P. (2010). What causes the bilingual disadvantage in verbal fluency? The dual-task analogy. *Bilingualism: Language and Cognition*, *13*(2), 231-252. https://doi.org/10.1017/S1366728909990514

Santello, M. (2013). Bilingual idiosyncratic dimensions of language attitudes. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, *18*(1), 1-25. https://doi.org/10.1080/13670050.2013.864253

Sanz, C. (2000). Bilingual education enhances third language acquisition: Evidence from Catalonia. *Applied Psycholinguistics*, *21*(1), 23-44. https://doi.org/10.1017/S0142716400001028

Schoonenboom, J., ve Johnson, R. B. (2017). How to construct a mixed methods research design. *KZfSS Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, *69*(7), 107-131. https://doi.org/10.1007%2Fs11577-017-0454-1

Schroeder, S. R., Marian, V., Shook, A., ve Bartolotti, J. (2016). Bilingualism and musicianship enhance cognitive control. *Neural Plasticity*, *2016*, 1-11. https://doi.org/10.1155/2016/4058620

Seidman, I. (2006). *Interviewing as qualitative research: A guide for researchers in education and the social sciences*. Teachers College Press.

Serrani, L. (2022). A journey through languages: A systematic literature review on the multilingual experience in counselling and psychotherapy with children and adolescents. *Counselling and Psychotherapy Research*, *23*(1), 6-19. https://doi.org/10.1002/capr.12593

Shameem, N. (1998). Validating self-reported language proficiency by testing performance in an immigrant community: The Wellington Indo-Fijians. *Language Testing*, *15*(1), 86-108. https://doi.org/10.1177/026553229801500104

Shaqiri, M. L. (2013). Migration as a complex phenomena of identity and social integration: A sociological view on Albanian migration case. *Academic Journal of Interdisciplinary Studies*, *2*(9), 613-620. https://doi.org/10.5901/ajis.2013.v2n9p613

Shin, S. J. (2005). *Development of coronal stop perception: Bilingual infants keep pace with their monolingual peers*. Multilingual Matters.

Shishkin, E., ve Ecke, P. (2018). Language dominance, verbal fluency, and language control in two groups of Russian–English bilinguals. *Languages*, *3*(3), 27. https://doi.org/10.3390/languages3030027

Silverberg, S., ve Samuel, A. G. (2004). The effect of age of second language acquisition on the representation and processing of second language words. *Journal of Memory and Language*, *51*(3), 381-398. https://doi.org/10.1016/j.jml.2004.05.003

Silverman, D. (2001). *Interpreting qualitative data: Methods for analysing talk, text and interaction* (2. bs). Sage.

Sirin, S. R., ve Rogers-Sirin, L. (2015). *The educational and mental health needs of Syrian refugee children* [Research]. Migration Policy Institute.

Skutnabb-Kangas, T. (1981). *Bilingualism or not: The education of minorities*. Multilingual Matters.

Slavkov, N. (2020). Language background profiling at Canadian elementary schools and dominant language constellations. İçinde J. Lo Bianco & L. Aronin (Ed.), *Dominant Linguage Constellations (Educational Linguistic)* (C. 47, s: 117-138). Springer, Cham.

Slavkov, N. (2023). Linguistic risk-taking: A new pedagogical approach and a research program. *Canadian Journal of Applied Linguistic*, *26*(2), 32-59. https://doi.org/10.37213/cjal.2023.33038

Smolak, E., Anda, S. de, Enriquez, B., Poulin Dubios, D., ve Friend, M. (2020). Code-switching in young bilingual toddlers: A longitudinal, cross-language investigation. *Bilingualism: Language and Cognition*, *23*(3), 500-518. https://doi.org/10.1017%2FS1366728919000257

Snow, C. E., ve Hoefnagel-Höhle, M. (1977). Age differences in the pronunciation of foreign sounds. *Language and Speech*, *20*(4), 357-365. https://doi.org/10.1177/002383097702000407

Snow, C. E., ve Hoefnagel-Höhle, M. (1978). The critical period for language acquisition: Evidence from second language learning. *Child Development*, *49*(4), 1114-1128. https://doi.org/10.2307/1128751

Sorace, A. (2011). Cognitive advantages in bilingualism: Is there a "bilingual paradox"? İçinde P. Valore (Ed.), *Multilingualism: Language, Power, and Knowledge*. Edistudio.

Speziale, H. S., Streubert, H. J., ve Carpenter, D. R. (2011). *Qualitative research in nursing: Advancing the humanistic imperative* (5. bs). Lippincott Williams & Wilkins.

Spiridonova, N. I. (2021). Pedagogical conditions for forming bilingual mathematical competence in basic school students. *Education & Pedagogy Journal*, *1*(1), 75-86. https://doi.org/10.23951/2782-2575-2021-1-75-86

Sridhar, S. N., ve Sridhar, K. K. (1980). The syntax and psycholinguistics of bilingual code mixing. *Canadian Journal of Psychology/Revue Canadienne De Psychologie*, *34*(4), 407-416. http://dx.doi.org/10.1037/h0081105

Sundara, M., Polka, L., ve Molnar, M. (2008). Development of coronal stop perception: Bilingual infants keep pace with their monolingual peers. *Cognition*, *108*(1), 232-242. https://doi.org/10.1016/j.cognition.2007.12.013

Surrain, S., ve Luk, G. (2023). The perceived value of bilingualism among U.S. parents: The role of language experience and local multilingualism. *Translational Issues in Psychological Science*, *9*(4), 460-471. https://doi.org/10.1037/tps0000352

Swain, J., ve King, B. (2022). Using informal conversations in qualitative research. *International Journal of Qualitative Methods*, *21*, 1-10. https://doi.org/10.1177/16094069221085056

Szeto, P. Y. (2021). Revisiting the amdo sprachbund: Genes, languages, and beyond. *Himalayan Linguistic*, *20*(3), 123-145. https://doi.org/10.5070/H920353645

Şafak-Ayvazoğlu, A., ve Kunuroğlu, F. (2021). Acculturation experiences and psychological well-being of Syrian refugees attending universities in Turkey: A qualitative study. *Journal of Diversity in Higher Education*, *14*(1), 96-109. https://doi.org/10.1037/dhe0000148

Şeker, B. D., ve Sirkeci, İ. (2015). Challenges for refugee children at school in eastern Turkey. *Economics and Sociology*, *8*(4), 122-133. https://doi.org/10.14254/2071-789X.2015/8-4/9

Tamargo, R., Kroff, J. R., ve Dussias, P. E. (2016). Examining the relationship between comprehension and production processes in code-switched language. *Journal of Memory and Language*, *89*, 138-161. https://doi.org/10.1016/j.jml.2015.12.002

Tanrıkulu, L., ve Öz Sipan, M. (2021). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde hayat boyu Türkçe 1-2-3 (6-12 yaş) setlerinin dinleme etkinlikleri açisindan incelenmesi. *Çukurova Araştırmaları*, *7*(1), 145-174. http://dx.doi.org/10.29228/cukar.49247

Tao, L., Taft, M., ve Gollan, T. H. (2015). The bilingual switching advantage: Sometimes related to bilingual proficiency, sometimes not. *Journal of the International Neuropsychological Society*, *21*(7), 531-544. https://doi.org/10.1017/s1355617715000521

Taşkın, P., ve Erdemli, Ö. (2018). Suriyeli mültecilerin eğitimi: Türkiye'de öğretmenlerin karşılaştığı sorunlar. *Eurasian Journal of Educational Research*, *18*(75), 155-178.

Tay, M. W. J. (1989). Code switching and code mixing as a communicative strategy in multilingual discourse. *Word Englishes*, *8*(3), 407-417. https://doi.org/10.1111/j.1467-971X.1989.tb00678.x

Thomas, E., ve Magilvy, J. K. (2011). Qualitative rigor or research validity in qualitative research. *Journal for Specialists in Pediatric Nursing*, *16*(2), 151-155. https://doi.org/10.1111/j.1744-6155.2011.00283.x

Thomas, R. L. (2016). The right to quality education for refugee children through social inclusion. *Journal of Human Rights and Social Work*, *1*(4), 193-201.

Thorndike, R. M. (1997). Correlational procedures in data analysis. İçinde T. Husen & T. N. Postlethwaite (Ed.), *The international encyclopedia of education* (2. bs, s: 1107-1117). Pergamon.

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

Tonyalı, E. (2010). *Yaratıcı yazma uygulamalarının ilköğretim altıncı sınıf öğrencilerinin yazma becerilerine etkisi* [Yüksek Lisans Tezi]. Abant İzzet Baysal Üniversitesi.

Tosi, A. (1979). Mother-tongue teaching for the children of migrants. *Language Teaching*, *12*(3-4), 213-231. https://doi.org/10.1017/S0261444800004134

Trueba, H. T. (1990). The role of culture in literacy acquisition: An interdisciplinary approach to qualitative research. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, *3*(1), 1-13. https://doi.org/10.1080/0951839900030101

Tsiplakides, L., ve Keramida, A. (2009). Helping students overcome foreign language speaking anxiety in the English classroom: Theoretical issues and practical recommendations. *International Education Studies*, *2*(4). http://dx.doi.org/10.5539/ies.v2n4p39

Tsushima, W. T., ve Hogan, T. P. (1975). Verbal ability and school achievement of bilingual and monolingual children of different ages. *Journal of Educational Research*, *68*(9), 349-353. https://doi.org/10.1080/00220671.1975.10884795

Tsvietaieva, O., ve Pryshchepa, T. (2019). The problem of bilingualism and triglossia in current conditions of teaching english language. İçinde *New stages of development of modern science in Ukraine and Eu countries: Collective monograph* (1. bs, s: 430-446). Baltija Publishing.

Tunga, Y., Engin, G., ve Çağıltay, K. (2020). A literature review on the issues encountered in educating Syrian children in Turkey. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *21*(1), 317-333. https://doi.org/10.17679/inuefd.535845

Turnbull, B. (2018). Is there a potential for a translanguaging approach to English education in Japan? perspectives of tertiary learners and teachers. *JALT Journal*, *40*(2), 101-134. http://dx.doi.org/10.37546/JALTJJ40.2-3

Turnbull, B. (2021). Am i bilingual? reporting on the self-reflections of Japanese efl learners. *International Journal of Bilingualism*, *25*(5), 1327-1348. https://doi.org/10.1177/13670069211019467

Tusun, A. (2022). Uyghur–Chinese adult bilinguals' construal of voluntary motion events. *Frontiers in Psychology*, *13*, 1-20. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.892346

Türkiye'deki Mülteciler ve Sığınmacılar. (2018b). UNHCR. https://www.unhcr.org/tr/turkiyedeki-multeciler-ve-siginmacilar

Türkiye'deki Suriyeli Sayısı. (2023). Mülteciler Derneği. https://multeciler.org.tr/

Ulukuş, M. Y., ve Tümtaş, M. S. (2023). The impact of the piktes project on the integration of Syrians in Turkey: The case of Antalya. *Stratejik ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*, *7*(3), 481-496. https://doi.org/10.30692/sisad.1358917

Ulusoy, O., ve Sarıkaya, B. (2010). *5N ve 1 mülteci: Basın mensupları için el kitabı* (C. Akbaş, Ed.; 1. bs). Mültecilerle Dayanışma Derneği.

Uyar, G. (2012). İkidillilik (bilingualism). *Dilim Ankara Üniversitesi Dilbilim Topluluğu Dergisi*, *9*, 21-25.

Valian, V. (2014). Bilingualism and cognition. *Bilingualism: Language and Cognition*, *18*(1), 3-24. http://dx.doi.org/10.1017/S1366728914000522

Van Wijnendaele, I., ve Brysbaert, M. (2002). Visual word recognition in bilinguals: Phonological priming from the second to the first language. *Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance*, *28*(3), 616-627. http://dx.doi.org/10.1037//0096-1523.28.3.616

Vandenberg, D. (1997). *Phenomenology and educational discourse*. Thorold's Africana Books.

Vardar, B. (2007). *Açıklamalı dilbilim terimleri sözlüğü* (2. bs). Multilingual.

Vega-Mendoza, M., West, H., Sorace, A., ve Bak, T. H. (2015). The impact of late, non-balanced bilingualism on cognitive performance. *Cognition*, *137*, 40-46. https://doi.org/10.1016/j.cognition.2014.12.008

Verhagen, J., Bree, E. de, ve Unsworth, S. (2019). Effects of bilingual language use and language proficiency on 24-month-olds' cognitive control. *Journal of Cognition and Development*, *21*(1), 46-71. https://doi.org/10.1080/15248372.2019.1673752

Vicente, M., Calandruccio, L., Miller, M. K., Browning, J. M., Oleson, J., ve Leibold, L. J. (2019). Language proficiency and dominance considerations when working with Spanish–English bilingual adults. *American Journal of Audiology*, *28*(3), 724-729. https://doi.org/10.1044%2F2019_AJA-19-0028

Viersen, S. van, Bree, E. de, Zee, M., Maassen, B., Leij, A. van der, ve Jong, P. F. de. (2018). Pathways into literacy: The role of early oral language abilities and family risk for dyslexia. *Psychological Science*, *29*(3), 418-428. https://doi.org/10.1177%2F0956797617736886

Villiers, P. A. D., ve Villiers, J. G. D. (1979). *Early language*. Harvard University Press.

Voits, T., Pliatsikas, C., Robson, H., ve Rothman, J. (2020). Beyond Alzheimer's disease: Can bilingualism be a more generalized protective factor in neurodegeneration? *Neuropsychologia*, *147*. https://doi.org/10.1016/j.neuropsychologia.2020.107593

Volterra, V., ve Taeschner, T. (1978). The acquisition and development of language by bilingual children. *Journal of Child Language*, *5*(2), 311-326. https://doi.org/10.1017/S0305000900007492

Vygotsky, L. S. (1962). *Thought and language* (1. bs). The MIT Press.

Waljee, A. K., Higgins, P. D. R., ve Signal, A. G. (2014). A primer on predictive models. *Clinical and Translational Gastroenterology*, *5*(1), e44. https://doi.org/10.1038%2Fctg.2013.19

Wallen, N. E., ve Fraenkel, J. R. (2001). *Educational research: A guide to the process* (2. bs). Routledge.

Wang, M. (2015). A study on the relationship between age onset of English learning and English achievement. *Theory and Practice in Language Studies*, *5*(1), 164-169. http://dx.doi.org/10.17507/tpls.0501.22

Wang, Y. (2006). The factors in L2 learning motivation and their pedagogical implications in English classroom. *Sino-US English Teaching*, *3*(7).

Warmington, M. A., Kandru-Pothineni, S., ve Hitch, G. J. (2019). Novel-word learning, executive control and working memory: A bilingual advantage. *Bilingualism: Language and Cognition*, *22*(4), 763-782. https://doi.org/10.1017/S136672891800041X

Wei, L., Milroy, L., ve Ching, P. S. (1992). A two-step sociolinguistic analysis of code-switching and language choice: the example of a bilingual Chinese community in Britain. *International Journal of Applied Linguistics*, *2*(1), 63-86. https://doi.org/10.1111/j.1473-4192.1992.tb00024.x

Weinreich, U. (1968). *Languages in contact: Findings and problems*. Mouton Publishers.

Weiss, A. von. (1959). *Hauptprobleme der zweisprachigkeit: Eine untersuchung auf grund Deutsch/Estnischen materials*. Heidelberg.

Whitaker, J. H., Rueda, R. S., ve Prieto, A. G. (1985). Cognitive performance as a function of bilingualism in students with mental retardation. *Mental Retardation*, *23*(6), 302-307.

Wickham, L. A. (2019). *Perceptions of emotions by simultaneous bilinguals across various relationship contexts* [University Honors Theses]. Portland State University.

Worster, W. T. (2012). The evolving definition of the refugee in contemporary international law. *Berkeley Journal of International Law*, *30*(1), 101-167.

Woutersen, M., Cox, A., Weltens, B., ve Bot, K. D. (1994). Lexical aspects of standard dialect bilingualism. *Applied Psycholinguistics*, *15*(4), 447-473. http://dx.doi.org/10.1017/S0142716400006871

Wu, K. (2022). An exploration of the educational experiences of refugee children. *International Journal of Education and Humanities*, *5*(2), 304-307. https://doi.org/10.54097/ijeh.v5i2.2194

Yağmur, K. (2007). The testing of language skills of bilingual children and the threshold theory. *Dil Dergisi*, *135*, 60-76. https://doi.org/10.1501/Dilder_0000000067

Yaseen, M. S., Sa'di, R. A., ve Sharadgah, T. A. (2021). Functions of code switching from Arabic to English among jordanian pilots in their daily Informal conversations: A case study. *Arab World English Journal*, *12*(2), 109-124. https://dx.doi.org/10.24093/awej/vol12no2.8

Ye, Y., Mo, L., ve Wu, Q. (2017). Mixed cultural context brings out bilingual advantage on executive function. *Bilingualism: Language and Cognition*, *20*(4), 844-852. https://doi.org/10.1017/S1366728916000481

Yemez, N., ve Dikilitaş, K. (2022). Development of verbal creativity by bilingual and English as foreign language learners in kindergarten to 8th grade schools. *Creativity Studies*, *15*(1), 25-39. http://dx.doi.org/10.3846/cs.2022.12603

Yeni-Komshian, G. H., ve Flege, J. E. (2000). Pronunciation proficiency in the first and second languages of Korean-English bilinguals. *Bilingualism: Language and Cognition*, *3*, 131-150.

Yiğit, A., Şanlı, E., ve Gökalp, M. (2021). Türkiye'deki Suriyeli öğrencilerin okula uyumlarına yönelik öğretmen, okul yöneticileri ve öğrencilerin görüşleri. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *40*(1), 471-496. https://doi.org/10.7822/omuefd.856750

Yim, O., ve Clement, R. (2019). "You're a juksing": Examining Cantonese–English code-switching as an index of identity. *Journal of Language and Social Psychology*, *38*(4), 479-495. https://doi.org/10.1177/0261927X19865572

Young, V. A. (2009). "Nah, we straight": An Argument Against Code Switching. *Journal Article*, *29*(1-2), 49-76.

Young, V. A., Barrett, R., Young-Rivera, Y., ve Lovejoy, K. B. (2018). *Other people's English: Code-meshing, code-switching, and African American literacy*. Parlor Press LLC.

Yu, C.-L., Kovelman, I., ve Wellman, H. M. (2021). How bilingualism informs theory of mind development. *Child Development Perspectives*, *15*(3), 154-159. https://doi.org/10.1111/cdep.12412

Zhao, B., Li, T., Fan, Z., Yang, Y., Shu, J., Yang, X., Wang, X., Luo, T., Tang, J., Xiong, D., Wu, Z., Li, B., Chen, J., Shan, Y., Tomlinson, C., Zhu, Z., Li, Y., Stein, J. L., ve Zhu, H. (2023). Heart-brain connections: Phenotypic and genetic insights from magnetic resonance images. *Science*, *380*(6648). https://doi.org/10.1126/science.abn6598

Zhao, N. (2022). Speech disfluencies in consecutive interpreting by student interpreters: The role of language proficiency, working memory, and anxiety. *Frontiers in Psychology*, *13*. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.881778

8. EKLER

EK 1: Okuduğunu anlama testi kullanım izni

İLGİLİ MAKAMA

İmren YILDIZ, *"Suriyeli Mülteci Öğrencilerin Dil ve Uyum Sorunları"* adlı doktora tezinde, geliştirdiğim "*İlköğretim Düzeyi Okuduğunu Anlama Testi 1. ve 2*"yi veri toplama ve/veya değerlendirme aracı olarak kullanmasını onaylıyorum.

Gereğini bilgilerinize sunarım. 25.10.2021

Prof. Dr. Halit KARATAY

EK 2: Etik kurul izin evrakları

ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİNE

16/12/2021

BAŞVURU NO	[illegible]
ÜNİVERSİTE ADI	[illegible]
ENSTİTÜ ADI	[illegible]
BÖLÜM ADI	[illegible]
ÜNVAN	Öğrenci
TC KİMLİK NUMARASI	[illegible]
KONU	Suriyeli Mülteci Öğrencilerin Dil ve Uyum Sorunları
ARAŞTIRMA TÜRÜ	Doktora Tezi
ÖRNEKLEM GRUBU	Yönetici, Öğretmen, Öğrenci, Öğrenci Velisi,
KAPSAMI	Okul/Kurum,
İLLER	[illegible]
KURUM TÜRLERİ	[illegible]
İLETİSİM BİLGİLERİ	[illegible]

Yukarıda bilgileri bulunan proje uygulamarı için Milli Eğitim Bakanlığından gerekli izinlerin alınması hususunda gereğini bilgilerinize arz ederim.

Ek listesi

Tez Önerisi
Katılım Kabul Formu
Veli Onam Formu

İmza
İMREN YILDIZ

T.C.
BOLU ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalı
Başkanlığı

Sayı : E-47695396-300-2100154712 26.12.2021
Konu : Araştırma İzni İmren Yıldız

LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

Anabilim Dalımız Doktora Programı öğrencilerinden İmren Yıldız'ın tez çalışması kapsamında, Gaziantep İl Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı bulunan Ortaokulu ile İlkokulunda araştırma yapmak istediğini belirtir dilekçesi ekte sunulmuştur.

Bilgilerinizi ve gerekli izinlerin alınması konusunda gereğini arz ederim.

Prof. Dr. Cemal AVCI
Ana Bilim Dalı Başkanı

Ek: doc00647020211222151957

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.
Belge Doğrulama Kodu: 7EFMMP7A Belge Takip Adresi: http://ubys.ibu.edu.tr/[illegible]

1/1

T.C.
BOLU ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Lisansüstü Eğitim Enstitüsü

Sayı : E-53422635-605.01-2100156968 28.12.2021
Konu : Araştırma İzin İstemi (İmren YILDIZ)

BOLU ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)

Enstitümüz Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı, Türkçe Eğitimi Bilim Dalı doktora programı öğrencisi İmren YILDIZ "Suriyeli Mülteci Öğrencilerin Dil ve Uyum Sorunları" konulu tez çalışmasına veri sağlamak için Gaziantep Valiliği, İl Milli Eğitim Müdürlüklerine bağlı Ortaokulu ve İlkokulunda öğrenim gören öğrencilere uygulama yapmak istemektedir.

Gerekli izinlerin alınması hususunda gereğini bilgilerinize arz ederim.

Prof. Dr. İbrahim KÜRTÜL
Müdür

Ek: Araştırma İzin İstemi (İmren YILDIZ)

1/1

Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi
Sosyal Bilimlerde İnsan Araştırmaları Etik Kurulu

İmren YILDIZ
Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi
Lisansüstü Eğitim Enstitüsü
Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi ABD

Sayın İmren YILDIZ,

"Suriyeli Mülteci Öğrencilerin Dil ve Uyum Sorunları" adlı İnsan Araştırmaları Etik Kuruluna yapmış olduğunuz başvurunuz (Protokol NO. 2021/425) kurulumuzun 29.11.2021 tarihli ve 2021/11 toplantısında değerlendirilerek etik olarak uygun bulunmuştur. Bilgilerinize sunarız.

Prof. Dr. Hamit COŞKUN (Başkan)

Prof. Dr. Mehmet ERYİĞİT(Üye)

Prof. Dr. Altay EREN(Üye)

Prof. Dr. H. Birol YALÇIN (Üye)

Doç. Dr. Seval ALKOY(Üye)

Doç. Dr. Abdullah DURAKOĞLU (Üye)

Av.ZuhalDemirci(Üye)

EK 3: Araştırma izni taahhütnamesi

MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞINA BAĞLI OKUL VE KURUMLARDA GERÇEKLEŞTİRİLECEK ARAŞTIRMA UYGULAMALARINA İLİŞKİN

ARAŞTIRMA İZNİ BAŞVURU TAAHHÜTNAMESİ

1. Araştırmam boyunca anayasa/kanun ve yönetmeliklere uygun davranacağımı,
2. Araştırmayı yürüteceğim okulun/kurumun kurallarına uyacağımı,
3. Araştırmam boyunca hiç kimseyi araştırmama/çalışmama katılmaya zorlamayacağımı,
4. Araştırmayı/çalışmayı bana tahsis edilen mekân/sınıf ve zamanda gerçekleştireceğimi,
5. Araştırmanın olası fiziksel/ruhsal zararları konusunda katılımcıları bilgilendireceğimi,
6. Araştırmam/ çalışmam sırasında topladığım kişisel bilgileri koruyacağımı,
7. Araştırmam/çalışmam için gerektiği kadar veri toplayacağımı,
8. Araştırma/çalışma sırasında öğrencilerin derslerinde/çalışmalarında herhangi bir kayıplarının olmayacağını,
9. Araştırmam/çalışmam sırasında herhangi bir ticari faaliyette bulunmayacağımı, katılımcıları herhangi bir ürün/eser/tedaviye yönlendirmeyeceğimi,
10. Araştırma izin evraklarını okul yönetimine teslim edeceğimi,
11. Araştırma/çalışma sırasında izni olan evrakları kullanacağımı,
12. Tıbbi araştırmalarda araştırma/çalışmanın uygulama sırasında etik kurallara uyacağımı,
13. Araştırma/çalışma sırasında topladığım ses ve görüntü kayıtlarını güvenilir ortamlarda saklayacağımı ve araştırma/çalışma sonrasında imha edeceğimi,
14. Genelge hükümlerine aykırı davranmam ve herhangi bir yanlış ifade, beyan ve maddi gerçeği gizleme gibi durumlarda adlî ve idarî işlemlerin yürütülmesini kabul edeceğimi,
15. İzin alınmış araştırmalarda/projelerde insanlarla ilgili yapılacak anket, görüşme, gözlem, alan araştırması, uygulama ve incelemelerde sağlık, güvenlik, insan hakları, mevcut mevzuat hükümleri, hukukun genel ilkelerini ihlal etmeyeceğimi ve etik ilkelere uyacağımı,
16. Araştırma ile ilgili sonuç raporlarını çalışmanın bitiş tarihinden itibaren 30 gün içinde izin aldığım birime ulaştıracağımı,

Kabul ettiğimi beyan ederim.

Araştırmanın Adı : Suriyeli Mülteci Öğrencilerin Dil ve Uyum Sorunları

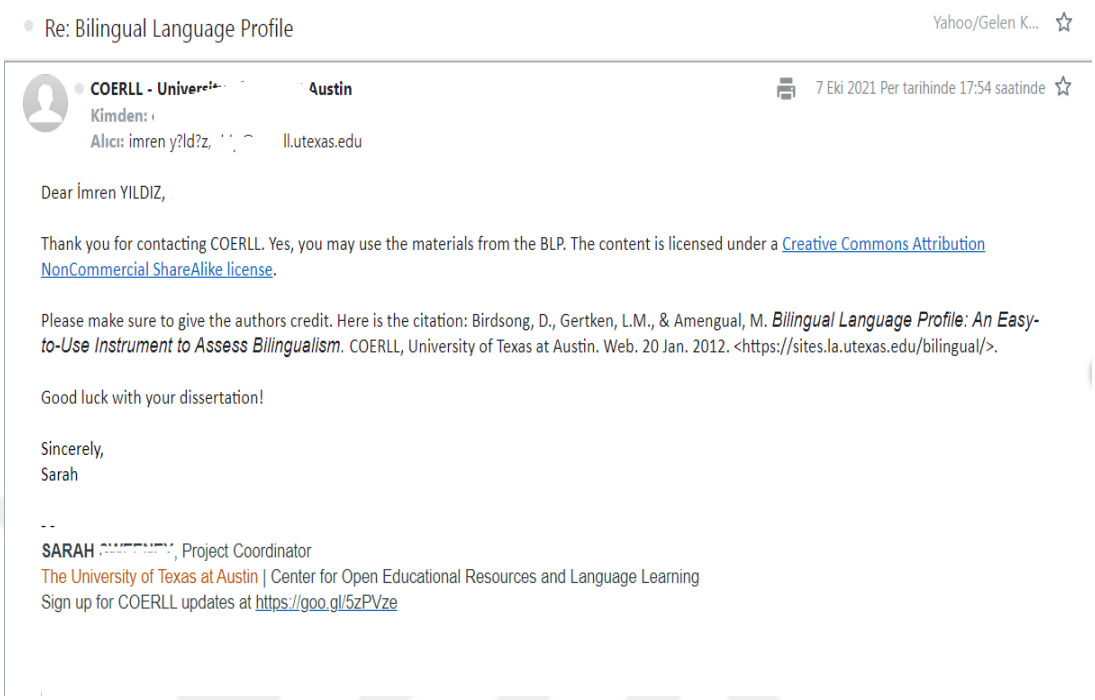
Araştırmacı : İmren YILDIZ

Tarih 22/12/2021

İmza

İsim - Soyisim İmren YILDIZ

EK 4: Dil profil test izni



Re: Bilingual Language Profile

Yahoo/Gelen K...

COERLL - Universit... Austin

7 Eki 2021 Per tarihinde 17:54 saatinde

Kimden:

Alıcı: imren y?ld?z, ll.utexas.edu

Dear İmren YILDIZ,

Thank you for contacting COERLL. Yes, you may use the materials from the BLP. The content is licensed under a Creative Commons Attribution NonCommercial ShareAlike license.

Please make sure to give the authors credit. Here is the citation: Birdsong, D., Gertken, L.M., & Amengual, M. *Bilingual Language Profile: An Easy-to-Use Instrument to Assess Bilingualism*. COERLL, University of Texas at Austin. Web. 20 Jan. 2012. <https://sites.la.utexas.edu/bilingual/>.

Good luck with your dissertation!

Sincerely,
Sarah

--
SARAH [redacted], Project Coordinator
The University of Texas at Austin | Center for Open Educational Resources and Language Learning
Sign up for COERLL updates at https://goo.gl/5zPVze

EK 5: Yaratıcı yazma değerlendirme ölçeği izni



Yaratıcı Yazma Değerlendirme Ölçeği

Yahoo/Gelen K...

Erdem Tonyalı
Alıcı: imren y□ld□z

29 Ekim Cum tarihinde 01:34 saatinde

Sayın İmren Yıldız,

Talebiniz doğrultusunda "Yaratıcı Yazma Uygulamalarının İlköğretim Altıncı Sınıf Öğrencilerinin Yazma Becerilerine Etkisi" başlıklı yüksek lisans tezimde kullandığım "Yaratıcı Yazma Değerlendirme Ölçeği"ni kullanmanıza izin veriyorum. Ekte ilgili formu gönderiyorum. Size çalışmanızda başarılar dilerim.

Saygılarımla...

Yaratıcı Yaz... .pdf
240.9kB

EK 6: Valilik oluru

T.C.
GAZİANTEP VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-34659092-605.01-41461227 18/01/2022
Konu : Araştırma İzin Talebi
(İmren YILDIZ)

VALİLİK MAKAMINA

İlgi: Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Rektörlüğünün 31.12.2021 tarihli ve 2100158472 sayılı yazısı.

Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı, Türkçe Eğitimi Bilim Dalı Doktora Programı Öğrencisi İmren YILDIZ'ın " Suriyeli Mülteci Öğrencilerin Dil ve Uyum Sorunları" konulu anket uygulama isteği kapsamında, İlimiz bulunan ekli listede isimleri belirtilen okullarda öğrenim gören öğrenciler, görev yapan öğretmenler, okul idarecileri ve öğrenci velilerine yönelik araştırma çalışma isteği, ilgi yazıda belirtilmektedir.

Bu kapsamda bahsi geçen anket uygulama isteği, Bakanlığımız Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 21.01.2020 tarihli ve 2020/2 sayılı genelgesi kapsamında değerlendirilmiş olup; araştırmacının, araştırmasının bitiminden itibaren 15 gün içerisinde araştırma sonuçlarını 2 kopya halinde CD içerisinde Müdürlüğümüze bildirmesi şartıyla, İlimiz bulunan ekli listede isimleri belirtilen okullarda öğrenim gören öğrenciler, görev yapan öğretmenler, okul idarecileri ve öğrenci velilerine yönelik anket uygulama isteğinin, eğitim öğretimi aksatmayacak şekilde gönüllülük esasına göre uygulanması Müdürlüğümüz Ar-Ge bürosu bünyesinde oluşturulan komisyonun uygunluk raporu doğrultusunda uygun mütalaa edilmektedir.

Makamınızca da uygun görüldüğü takdirde; Olurlarınıza arz ederim.

Yasin TEPE
İl Milli Eğitim Müdürü

OLUR
Nihat KARABİBER
Vali a.
Vali Yardımcısı

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. https://evraksorgu.meb.gov.tr adresinden 1af9-d894-313c-8d0a-3c9c kodu ile teyit edilebilir.

EK 7: Gönüllü katılımcı formu

Sayın Katılımcımız,

Katkı sağlayacağınız bu çalışma, "Suriyeli Mülteci Öğrencilerin Dil ve Uyum Sorunları" başlıklı bir doktora tez çalışması olup Prof. Dr. Halit KARATAY danışmanlığında İmren YILDIZ tarafından 15.11.2021-15.11.2022 tarihleri arasında yapılacak bir araştırma uygulamasıdır.

Araştırmanın Hedefi: Türkçe-Arapça iki dilli Suriyeli öğrencilerin baskın dillerini, dil geçmişlerini, Türkçe dil yeterliliklerini ve becerilerini (okuma-yazma) ölçme ve Türkçeye yönelik tutumları ile bu öğrencilere yönelik idareci, öğretmen ve ebeveyn görüşlerini alarak uyum sorunlarını tespit etme amacını taşımakta olup sonuçları ile Türkçe-Arapça iki dilli öğrencilerin dil gelişimine ışık tutmaktır.

Araştırmanın Nedeni: Tez çalışması

Araştırmanın Yapılacağı Yerler: (Gaziantep)

Araştırma Uygulaması: Anket, test.

Araştırma T.C. Milli Eğitim Bakanlığı'nın ve okul/kurum yönetiminin izni ile gerçekleşmektedir. Araştırma uygulamasına katılım tamamıyla gönüllülük esasına dayalı olmaktadır. Çalışmada sizden kimlik belirleyici hiçbir bilgi istenmemektedir. Cevaplar tamamıyla gizli tutulacak ve sadece araştırmacılar tarafından değerlendirilecektir. Veriler sadece araştırmada kullanılacak ve üçüncü kişilerle paylaşılmayacaktır.

Uygulamalar, kişisel rahatsızlık verecek sorular ve durumlar içermemektedir. Ancak katılım sırasında sorulardan ya da herhangi başka bir nedenden rahatsız hissederseniz cevaplama işini yarıda bırakabilirsiniz.

Katılımı onaylamadan önce sormak istediğiniz herhangi bir konu varsa sormaktan çekinmeyiniz. Çalışma bittikten sonra bana telefon veya e-posta ile ulaşarak soru sorabilir, sonuçlar hakkında bilgi isteyebilirsiniz.

Katılımınız için şimdiden teşekkür eder, saygılarımı sunarım.

Araştırmacı : İmren YILDIZ

İletişim Bilgileri :

EK 8: Veli onay formu

Sayın Veli,

Çocuğunuzun katılacağı bu çalışma, "Suriyeli Mülteci Öğrencilerin Dil ve Uyum Sorunları" başlıklı doktora tezi kapsamında, Prof. Dr. Halit KARATAY danışmanlığında, İmren YILDIZ tarafından 15.11.2021-15.11.2022 tarihleri arasında yapılacak bir araştırma uygulamasıdır.

Araştırmanın Hedefi: Türkçe-Arapça iki dilli Suriyeli öğrencilerin baskın dillerini, dil geçmişlerini, Türkçe dil yeterliliklerini ve becerilerini (okuma-yazma) ölçmek ve Türkçeye yönelik tutumları ile bu öğrencilere yönelik idareci, öğretmen ve ebeveyn görüşlerini alarak uyum sorunlarını tespit etmek.

Araştırma Uygulaması: Anket, test.

Araştırma T.C. Milli Eğitim Bakanlığı'nın ve okul yönetiminin de izni ile gerçekleşmektedir. Araştırma uygulamasına katılım tamamen gönüllülük esasına dayalıdır. Çocuğunuz çalışmaya katılıp katılmamakta özgürdür. Araştırma çocuğunuz için herhangi bir istenmeyen etki ya da risk taşımamaktadır. Çocuğunuzun katılımı **tamamen sizin isteğinize bağlıdır**. Çocuğunuzun araştırmaya katılmaması ya da araştırmadan ayrılması, akademik başarısını, okul ve öğretmenleriyle olan ilişkilerini etkilemeyecektir.

Çalışmada öğrencilerden kimlik belirleyici hiçbir bilgi istenmemektedir. Cevaplar bütünüyle gizli tutulacak ve sadece araştırmacı tarafından değerlendirilecektir.

Uygulamalar, genel olarak kişisel rahatsızlık verecek sorular ve durumlar içermemektedir. Ancak, katılım sırasında sorulardan ya da herhangi başka bir nedenden çocuğunuz kendisini rahatsız hissederse cevaplama işini yarıda bırakmakta özgürdür. Bu durumda rahatsızlığın giderilmesi için gereken yardım sağlanacaktır. Çocuğunuz çalışmaya katıldıktan sonra istediği an vazgeçebilir. Böyle bir durumda veri toplama aracını uygulayan kişiye, çalışmayı tamamlamayacağını söylemesi yeterli olacaktır.

Onay vermeden önce sormak istediğiniz herhangi bir konu varsa sormaktan çekinmeyiniz. Çalışma bittikten sonra bizlere telefon ya da e-posta ile ulaşarak soru sorabilir, sonuçlar hakkında bilgi isteyebilirsiniz.

Katkılarınız için şimdiden teşekkür eder, saygılarımı sunarım.

Araştırmacı : İmren YILDIZ

İletişim bilgileri :

Yukarıda açıklamasını okuduğum çalışmaya hiçbir baskı ve zorlama olmaksızın velisi / vasisi olduğum ..... adlı öğrencinin katılmasını kabul ediyorum.

Veli ya da Vasinin İmzası

Adı-Soyadı

Tarih:

EK 9: İdareci tutum testi

Değerli Müdürüm / Müdür Yardımcım,

Aşağıdaki görüşme, Suriyeli mülteci öğrencilere yönelik görüşlerinizi almak için hazırlanmıştır ve "Suriyeli Mülteci Öğrencilerin Dil ve Uyum Sorunları" başlıklı doktora tezinin verilerini oluşturmaktadır. Sizden istenen, bu görüşme formunu doldururken bu öğrencilere yönelik tutum ve davranışlarınızı göz önünde bulundurarak her bir ifadeyi dikkatli bir şekilde okumanız ve kağıttaki tüm boşlukları kullanarak yanıtlamanızdır. Lütfen hiçbir maddeyi boş bırakmayınız.

Kıymetli katkı ve ilgilerinizden dolayı teşekkürlerimi sunarım.

İmren YILDIZ

İDARECİ TUTUMLARI	**1**	Öğrenciler kendi aralarında Türkçe konuştuklarında kendinizi nasıl hissedersiniz?
	2	Öğrencilerin Türkçeyi çok iyi kullanması sizin için ne ifade eder?
	3	Öğrencileri okulda Türkçe konuşmaya teşvik etmek için neler yaparsınız?
	4	Velilere, öğrencilerin her ortamda Türkçe konuşmalarına fırsat tanımaları için neler yaparsınız?
	5	Öğrencilerin Türkçe başarılarında ebeveynlerinin rolü sizce nedir?
	6	Öğrencilerin Türkçeyi kullanmalarına yönelik gayretlerini kimin başarısı olarak görürsünüz?
	7	Öğrencilerin Türkçe dersine karşı ilgileri nasıldır?
	8	Öğrencilerin derste sorumluluk alabilme durumlarını nasıl değerlendirirsiniz?
	9	Öğrencilerin rehberlik faaliyetlerinden faydalanmaları gerekliliğini, ana dili Türkçe olan akranlarıyla kıyaslayarak, açıklayabilir misiniz?
	10	Öğrencilerin okul kültürüne uyumlarını, ana dili Türkçe olan akranları ile kıyaslayarak, açıklayabilir misiniz?

EK 10: Öğretmen tutum testi

Değerli Öğretmenim,

Aşağıdaki görüşme, Suriyeli mülteci öğrencilere yönelik görüşlerinizi almak için hazırlanmıştır ve "Suriyeli Mülteci Öğrencilerin Dil ve Uyum Sorunları" başlıklı doktora tezinin verilerini oluşturmaktadır. Sizden istenen, bu görüşme formunu doldururken bu öğrencilere yönelik tutum ve davranışlarınızı göz önünde bulundurarak her bir ifadeyi dikkatli bir şekilde okumanız ve kağıttaki tüm boşlukları kullanarak yanıtlamanızdır. Lütfen hiçbir maddeyi boş bırakmayınız.

Kıymetli katkı ve ilgilerinizden dolayı teşekkürlerimi sunarım.

İmren YILDIZ

ÖĞRETMEN TUTUMLARI		
	1	Öğrenciler kendi aralarında Türkçe konuştuklarında kendinizi nasıl hissedersiniz?
	2	Öğrencilerin Türkçeyi çok iyi kullanması sizin için ne ifade eder?
	3	Öğrencileri okulda Türkçe konuşmaya teşvik etmek için neler yaparsınız?
	4	Velilere, öğrencilerin her ortamda Türkçe konuşmalarına fırsat tanımaları için neler yaparsınız?
	5	Öğrencilerin Türkçe başarılarında ebeveynlerinin rolü sizce nedir?
	6	Öğrencilerin Türkçeyi kullanmalarına yönelik gayretlerini kimin başarısı olarak görürsünüz?
	7	Öğrencilerin Türkçe dersine karşı ilgileri nasıldır?
	8	Öğrencilerin derste sorumluluk alabilme durumlarını nasıl değerlendirirsiniz?

EK 11: Veli tutum testi

Değerli Velim,

Aşağıdaki tutum ölçeği, çocuğunuza yönelik tutumlarınızı ölçmek için hazırlanmıştır ve "Suriyeli Mülteci Öğrencilerin Dil ve Uyum Sorunları" başlıklı doktora tezinin verilerini oluşturmaktadır. Sizden istenen, bu ölçeği doldururken çocuğunuza yönelik tutum ve davranışlarınızı göz önünde bulundurarak ifadelerin her birinin size uygunluk derecesini belirlemenizdir. Bu amaçla, her bir ifadeyi dikkatli bir şekilde okuyunuz ve seçeneklerden size en uygun olanı işaretleyiniz. Lütfen hiçbir maddeyi boş bırakmayınız.

Kıymetli katkı ve ilgilerinizden dolayı teşekkürlerimi sunarım.

İmren YILDIZ

		Katılıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım
EBEVEYN TUTUMLARI	Çocuğum evde Türkçe konuştuğunda kendimi mutlu hissederim			
	Çocuğumun Türkçeyi çok iyi kullanması benim için önemlidir			
	Çocuğumun benden daha iyi Türkçeye sahip olduğunu düşünürüm			
	Çocuğumun Türkçe ödevlerinde ona yardımcı olurum			
	Çocuğumun Türkçeyi iyi kullanmasını benim de başarım olarak görürüm			
	Çocuğumu evde Türkçe konuşmaya teşvik ederim			
	Çocuğumla evde Türkçe konuşurum			
	Evde daha çok Türkçe televizyon kanalı seyrederiz			
	Evde daha çok Türkçe şarkılar dinleriz			

EK 12: Dil profil testi

Sevgili Öğrencim,

Bu ölçek, Türkçe-Arapça iki dilli Suriyeli öğrencilerin baskın dillerini, dil geçmişlerini, Türkçe dil yeterliliklerini ve Türkçeye yönelik tutumlarını ölçmek için hazırlanmıştır ve "Suriyeli Mülteci Öğrencilerin Dil ve Uyum Sorunları" başlıklı doktora tezinin verilerini oluşturmaktadır. Sizden istenen, her bir ifadeyi dikkatli bir şekilde okuyup sorulara doğru yanıt vermek ve seçeneklerden size en uygun olanı işaretlemektir. Lütfen hiçbir soruyu ve maddeyi boş bırakmayınız.

Kıymetli katkı ve ilgilerinizden dolayı teşekkürlerimi sunarım.

İmren YILDIZ

KİŞİSEL BİLGİLER

Yaşınız:

Cinsiyetiniz: **Erkek** ☐
Kadın ☐

Nerelisiniz (ülke/şehir):

Kaçıncı sınıfsınız:

DİL GEÇMİŞİ

1. Türkçeyi kaç yaşından beri biliyorsunuz?

A) Doğduğumdan beri

B) ……. yaşımda öğrendim

2. Ne zaman Türkçeyi kullanmada kendinizi rahat hissetmeye başladınız?

A) Doğduğumdan beri

B) ……. yaşımdan beri

C) Hala rahat hissetmiyorum.

3. Kaç yıldır Türkçe olarak eğitim alıyorsunuz (Türkçe, fen bilgisi, matematik vb.)?

A) Henüz ilk yılım

B) ……. yıldır

4. Kaç yıldır Türkiye'desiniz?

A) Henüz ilk yılım

B) ……. yıldır

DİL KULLANIMI		**Türkçe**	**Arapça**	
	Arkadaş ortamında (okul ve okul dışı) daha çok hangi dili kullanıyorsunuz?			
	Okulda daha çok hangi dili kullanıyorsunuz?			
	Aile içinde daha çok hangi dili kullanıyorsunuz?			
	Kendi kendinize konuşurken ya da şarkı söylerken hangi dili kullanırsınız?			
	Sayı sayarken hangi dili daha çok kullanırsınız?			
	Sosyal medya kullanırken hangi dili kullanıyorsunuz?			
DİL YETERLİLİĞİ		**Katılıyorum**	**Katılmıyorum**	**Kararsızım**
	Türkçe bir yazıyı akıcı bir şekilde okur ve anlarım			
	Bir olayı Türkçe yazarak anlatabilirim			
	Türkçe rahat konuşabilirim			
	Türkçe konuşulan her şeyi anlarım			
	Kendimi Türkçede yazarak daha iyi ifade ederim			
	Kendimi Türkçede konuşarak daha iyi ifade ederim			
DİL TUTUMLARI		**Katılıyorum**	**Katılmıyorum**	**Kararsızım**
	Türkçe konuşunca kendimi iyi hissediyorum			
	Kendimi Türkçe konuşan kişilere yakın hissediyorum			
	Türkçeyi çok iyi konuşmak benim için önemlidir			
	Öğretmenlerimiz okulda bizi Türkçe konuşmaya teşvik eder			
	Müdür ve müdür yardımcılarımız beni Türkçe konuşmaya teşvik eder			
	Ailem beni Türkçe konuşmaya teşvik eder			

EK 13: Okuduğunu anlama ölçekleri

Okuduğunu Anlama Ölçekleri: İlköğretim Düzeyi

TEST-1

Bir gün, Afgan Sultanı, yardımcısını çağırmış yanına:

-Haydi, koruyucularımı topla, şöyle bir köyleri dolaşalım. Bakalım halkımız ne âlemde[1], neler yapıyor, görelim...

Sultanın yardımcısı toplamış adamlarını, hazırlamış sultanın atını ve çağırmak için gitmiş sultanın odasına:

-Adamlarınız ve atınız hazır efendim. İstediğiniz zaman yola çıkabiliriz.

Bir süre sonra çıkmışlar yola. Saraydan oldukça uzak, ağaçlıklı bir yerden geçerken çok yaşlı bir adamla karşılaşmışlar.

Yaşlı adam, küçük bir fidanı dikmeye çalışıyormuş. Sultan durdurmuş atını:

Ey sakallı adam, bu boğucu sıcakta ne dikmeye çalışıyorsun? Artık senin bir köşeye çekilip[2] dinleneceğin günler çoktan gelmiş. Oysa sen hâlâ çalışıyorsun. Sonra bu fidanın büyüyüp de sana meyve vereceği günleri görüp göremeyeceğini de kimse şimdiden bilemez, demiş.

Yaşlı adam gülümseyerek şöyle yanıtlamış sultanı:

Ey büyük efendim, bu dünya böyle kurulmuş. Biri diker ağacı, bir başkası da toplar meyvesini. Sonra sultanım, ben bu ağacın meyvesini toplayacağım, inanıyorum buna.

Yaşlı adamın bu yanıtı, sultanın çok hoşuna gitmiş, çıkarıp bir kese altın vermiş.

-Gördünüz mü sultanım, demiş yaşlı adam aynı güler yüzlülükle. Benim ağacım daha şimdiden meyvesini vermeye[3] başladı.

Yaşlı adamın bu sözleri sultanın daha çok hoşuna gitmiş[4] ve bir kese altın vermiş yeniden.

Yaşlı adam, ikinci kese altını alırken şöyle demiş:

-İşte sultanım, diğer ağaçlar yılda bir kez meyve verirler; ama benimkisi dikilir dikilmez ikinci meyvesini de verdi.

Çok gülmüş sultan bu sözlere ve yaşlı adama üçüncü altın kesesini verdikten sonra adamlarına dönmüş:

-Haydi, gidelim artık, bu aksakallı adamın yanında kalacak olursak sultanlığın hazinesi bitecek, demiş.

SORULAR

1. **Metinde geçen "ne âlemde[1]" sözü yerine aşağıdakilerden hangisi kullanılabilir?**

   A) Nerede
   B) Nasıl
   C) Ne yiyor
   D) Ne çalışıyor

2. **Metinde geçen "köşeye çekilmek[2]" deyimi hangi anlamda kullanılmıştır?**

   A) İçine kapanmak
   B) Yalnız kalmak
   C) Hayattan beklentisi olmamak
   D) Hiçbir iş yapmamak

3. **Metindeki "meyve vermek[3]" söz öbeğinin cümleye kattığı anlam aşağıdakilerden hangisidir?**

   A) Lezzet vermek
   B) Emek vermek
   C) Ürün vermek
   D) Kazandırmak

4. **Metinde geçen "hoşuna gitmek[4]" ifadesinin cümleye kattığı anlam aşağıdaki cümlelerin hangisinde vardır?**

   A) Onlarla tatile gitmeyi düşünmüyorum
   B) Yaptığı uzun konuşma beni sarmadı
   C) Aradığım kitabı kütüphanede buldum.
   D) Yeni ayakkabılarını çok beğendim.

5. **Sultan yaşlı adama neden altın vermiştir?**

   A) Fidan dikmeyi sevdiği için
   B) Güzel ve etkileyici konuştuğu için
   C) Başkalarının iyiliğini düşündüğü için
   D) Yaşlı ve kimsesiz olduğu için

6. **Okuduğunuz metinde aşağıdaki yargılardan hangisi çıkarılabilir?**

   A) Her yaşta, insanların yararına işler yapılabilir.
   B) Yaşlı adamın paraya çok ihtiyacı vardır.
   C) Yaşlıların yaptığı işler daha kıymetlidir.
   D) Sevgiyle yetiştirilen ağaçlar daha çok meyve verir.

7. **Hikayedeki yaşlı adam için aşağıdakilerden hangisi söylenemez?**

   A) Yararlı işler yaptığı
   B) Çalışkan olduğu
   C) Etkileyici konuştuğu
   D) Bencil olduğu

8. **Yukarıdaki metne en uygun başlık aşağıdakilerden hangisi olabilir?**

   A) Yaşlı adam ve Sultan
   B) Sultanın Hazinesi
   C) Çalışmanın Yararları
   D) Meyveli Ağaç

9. **Metinde işlenen konu, aşağıdakilerden hangisinde tam olarak verilmiştir?**

   A) Sultanın cömertliği
   B) Yaşlıların çalışkanlığı
   C) Bencil olmadan çalışmak
   D) Sultanın hazinesi

TEST-2

Üç sene evvel Ayvalık'tan Balıkesir'e geliyordum. Yarı yolda bir kamyona tesadüf ettim ki tıpkı bayramlarda cinci meydanına kurulan eski salıncaklara benziyordu. Dört tarafında oturaklar, ortasında gene iki oturak... Kenarlarında, çocuklar düşmesin diye tırabzan biçiminde yeşile, kırmızıya, sarıya boyanmış korkuluklar...

Fark yalnız şuradaki birbirinin kucağında oturan bayram çocukları otuzar, kırkar, ellişer yaş ihtiyarlamışlar. Bir de yandan yana sallanacakları yere, aşağıdan yukarı hopluyorlar. Sonra bayram elbiseleri artık çok eskimiş, çok paramparça olmuş... Fakat ne ziyanı var! Gönüller şen olsun. Bu araba, mihneti kendine zevk etmiş peygamber ahlâklı Anadolu fakirinin arabasıdır. Maksat, günlerce sürecek bir yolu üç beş saatte aşmak, ayağı yerden kaldırmak değil mi? Pekâlâ güle eğlene gidiliyor... Allah bunu da aratmasın!

Yol kenarında bekleyenler için "Ya kamyonda yer bulunmazsa!" korkusu da yoktur. Onlar, çok kere zerzevat arabası gibi tepeleme dolu gelir. Fakat , "Yer yok" diye müşterinin çevrildiği görülmüş şey değildir.

Bir ses, "Az müsaade. Az sıkışalım." diye bağırır. Arabanın içinde hafif bir çalkantı olur. Öndeki jandarma neferinin kucağına bir çocuk yahut kuzu, delikanlı bir oğlun dizine ihtiyar anası oturtulur. Kamyonun patronu içeriden çamurluğa, çamurlukta seyahat eden şoför yamağı kamyonun üstündeki denkler, fıçılar arasına çıkar; öylece yeni yolculara ve yüklerine de yer açılmış olur.

Biraz ötede iki, üç kişi daha mı el sallıyor? Gene korkmayın! Onlara da Allah'ın izniyle yer bulunacak, hatırları hoş edilecektir. Allah'ın izniyle diyorum; çünkü bu kadar az yere bu kadar insan aldırmak fizik kanunlarına sığmaz; ancak Allah'ın izniyle kabildir.

İstanbul tren yahut vapurunda hele bir kimseyi biraz sıkıştırın; hemen çarpılır, çay semaveri gibi oturduğu yerde fıkır fıkır kaynamaya başlar. Anadolu kamyon yolcusu kamyona yeni adam almak için sıkıştırıldıkça darılmıyor, kızmıyor. "Başkasının kârı için ben niye rahatsız olayım?" demeyi aklından geçirmiyor.

Yanında yer açmaya çalışırken gösterdiği gayrete, güler yüze bakılırsa hatta bunda bir zevk, kendini daima ihmal etmiş, hayatım başkalarının saadeti için harcamaya alışmış bir insanın zevkini de duyuyor.

SORULAR

1. "ziyan[1]" ve "mihnet[2]" **sözcüklerinin yerine hangileri getirilebilir?**

A) Zarar-hüzün
B) Fayda-huzur
C) Zarar-sıkıntı
D) Sorun-sıkıntı

2. Metinde geçen "ayağı yerden kaldırmak[3]" **deyimi ile anlatılmak istenen nedir?**

A) Yürümek
B) Bir yere araçla gitmek
C) Yolculuğa başlamak
D) Hızlanmak

3. "yer bulmak[4]" **söz öbeği metinde hangi anlamda kullanılmıştır?**

A) Kamyon yolculuğunun tercih edilmesi
B) Kamyon kasalarının geniş olması
C) Kamyonda oturacak alanın bulunması
D) Kamyon yolcularının sevgisi

4. Metinde geçen "hatırını hoş etmek[5]" **ifadesinin cümleye kattığı anlam aşağıdaki cümlelerin hangisinde vardır?**

A) Çevre temizliğine verdiğiniz önem takdir edildi.
B) Gençlerin başarısı gelecek konusunda beni umutlandırıyor.
C) Odadaki ağır koku misafirleri rahatsız etti.
D) Torununun ziyareti yaşlı adamı sevindirmişti.

5. "fizik kanunlarına sığmaz[6]" **ifadesi ile metinde anlatılmak istenen nedir?**

A) Kamyonda yer bulabilme korkusu
B) Kamyonların salıncaklara benzemesi
C) Yolcuların kamyona sığması
D) Anadolu'da insanların taşınması

6. "fıkır fıkır kaynamak[7]" **söz grubunun metne kattığı anlam aşağıdakilerden hangisidir?**

A) Huzursuz olmak
B) Sinirlenmek
C) Endişelenmek
D) Canı sıkılmak

7. "kızmak[8]" **sözcüğü yerine aşağıdaki deyimlerden hangisi getirilebilir?**

A) Küplere binmek
B) Etekleri tutuşmak
C) Nefesi kesilmek
D) Dudağı uçuklamak

8. Metinde geçen "aklından geçirmek[9]" **deyimi yerine aşağıdakilerden hangisinin getirilmesi uygun olur?**

A) Düşünmek
B) İnanmak
C) Zannetmek
D) Kabullenmek

9. Yazarın metni yazmaktaki amacı nedir?

A) Şehir insanlarına kızgınlığını anlatmak.
B) Anadolu insanının hoşgörüsünü anlatmak.
C) Anadolu insanının sıkıntılarını anlatmak.
D) Bir anısını okuyucu ile paylaşmak

10. Yazar kamyonu hangi yönüyle bayramlardaki salıncaklara benzetmektedir?

A) Binmek için bekleyenlerin oluşu
B) Binen insanların yaşları
C) Kamyon kasasının şekli
D) İnsanları eğlendirişi

11. Metinde Anadolu insanının en çok hangi özelliği vurgulanmıştır.

A) Doğallığı
B) Dostluğu
C) Konukseverliği
D) Hoşgörüsü

EK 14: Yaratıcı yazma değerlendirme ölçeği

1) Yaratıcı Yazma Değerlendirme Ölçeği

	ÖLÇÜT	1	3	5
YARATICILIK	**1.** Metinde özgün fikirlere yer verilmiştir.			
	2. Konu alışılmışın dışında bir açıdan ele alınmıştır.			
	3. Konuya ilişkin yeterli sayıda fikir üretilmiştir.			
	4. Okuyucuyu etkileyen özgün bir anlatım vardır.			
METİN YAPISI	**1.** Metnin bir konusu vardır.			
	2. Konuyla ilgili kısa ve dikkat çekici bir başlık vardır.			
	3. Kelimeler bağlama uygun kullanılmıştır.			
	4. Aynı kavram alanından farklı kelime kullanımı yeterlidir.			
	5. Cümleler arasında bağdaşıklık vardır.			
	6. Farklı cümle yapılarına yer verilmiştir.			
	7. Paragraflar arasında bağdaşıklık vardır.			
	8. Her paragrafta konunun farklı bir boyutunu ele alan tek bir duygu veya düşünce işlenmiştir.			
	9. Metne uygun giriş yapılmıştır.			
	10. Ana düşünceyi ortaya koyarken düşünceyi geliştirme yollarına başvurulmuştur.			
	11. Metin konuya uygun ve etkili biçimde bitirilmiştir.			
	12. Metin türüne uygun bir yazma tekniği kullanılmıştır.			
YAZIM NOKTALAMA VE SUNUM	**1.** Düzgün okunaklı işlek bir yazı kullanılmıştır.			
	2. Kağıdın kenarlarında, paragraf ve satır aralarında uygun boşluklar bırakılmıştır.			
	3. Yazım kurallarına uyulmuştur.			
	4. Noktalama işaretleri doğru yerde kullanılmıştır.			
	TOPLAM			

YARATICILIK			
ÖLÇÜT	**1**	**3**	**5**
1. Metinde özgün fikirlere yer verilmiştir.	Yazar metinde hemen hemen herkesin aklına gelecek fikirlere yer vermiş.	Dikkat çekici bir takım fikirler var. Ancak açıklanması durumunda özgünlükleri belirginleşebilir.	Yazar dikkat çekici ve kendisine özgün fikirler ortaya koymuş
2. Konu alışılmışın dışında bir açıdan ele alınmıştır.	Yazar konuyu alışılmış bir açıdan ele almış.	Konu alışılmışın dışında bir açıdan ele alınmış ancak bu, konuyu anlama açısından okuyucuya zorluk çıkartıyor.	Yazar konuyu alışılmışın dışında bir açıdan ele almış ve işlemiş. Yazar düşüncelerinde esnek davranmıştır.
3. Konuya ilişkin yeterli sayıda fikir üretilmiştir.	Yazar fikirlerini çoğaltamamış ve sınırlı tutmuş. Ortaya konulan fikirler durumun açıklanması veya problemin çözümünde nicel olarak yeterli değil.	Konuya ilişkin fikirler ortalama düzeyde. Ancak konunun anlaşılması ve problemin çözümü için yeterli değil.	Yazar konuya ilişkin fikir üretmede oldukça başarılı. Fikirlerin akıcılığı göze çarpıyor.
4. Okuyucuyu etkileyen özgün bir anlatım vardır.	Yazar özgün bir üsluba sahip değil. Dili okuyucuyla iletişim kuramıyor.	Yazarın üslubu özgün olsa da okuyucu ile karşılıklı olmayan bir bağ kurulmaya çalışılıyor.	Yazar anlamlı detaylar seçerek, doğal ve etkili bir dil kullanarak okuyucu ile sıkı bir bağ kuruyor. Bu açıdan özgünlük gösteriyor.

METİN YAPISI			
ÖLÇÜT	1	3	5
1. Metnin bir konusu vardır.	Metnin açık ve belirgin bir konusu yok. Yazar hala bir konu arayışı içinde, neyin önemli olduğuna karar verememiş gibi görünüyor.	Metnin bir konusu var. Ancak yazar önemli olanı bulup konuyu sınırlandırmamış. Konuyu hangi açıdan ele alındığı anlaşılamıyor.	Konu belirgin ve açıktır. Konu sınırlandırılmış ve metnin tamamında konuya sadık kalınmış.
2. Konuyla ilgili kısa ve dikkat çekici bir başlık vardır.	Metinde bir başlık yok ya da olan başlık konuyla tamamen bağlantısız.	Konuyla bağlantılı bir başlık var. Fakat bu başlık dikkat çekici değil ve okuru okumaya yöneltmiyor.	Başlık konuyla tamamen uyumlu. Ayrıca okuru meraklandıran ve okumaya sevk eden bir başlık var.
3. Kelimeler bağlama uygun kullanılmıştır.	Sınırlı bir kelime dağarcığı var.Kullanılan kelimeler oldukça yaygın ve metin içerisinde yanlış kullanılmış. Dilden kaynaklanan sorunlar okuyucuyu merakta bırakıyor. Kelimelerin çoğu bu merakı gidermiyor. Kullanılan dil okuyucunun seviyesine uygun seçilmemiş. Okuyucunun ilgisini dağıtıyor veya yanlış anlamaya neden oluyor.	Kelimeler genel anlamda doğru ve yeterli, tam olarak olmasa da anlamı destekliyor. Metin okuyucu tarafından anlaşılır düzeyde ancak yine de okuyucunun konuyu kavramasına engel olan kelimeler var.	Kelime seçimleri ve kullanımları metnin bağlamına çok uygun. Yazar doğru kelimeyi doğru yere koymaya özen göstermiş. Kelime anlamları oldukça zengin. Kelime kullanımı okuyucunun metnin amacını anlamasına yardımcı oluyor.
4. Aynı kavram alanından farklı kelime kullanımı yeterlidir.	Aynı kavram alanından kelimelerin kullanımında, aynı kelimelerin tekrarı dikkat çekiyor.	Aynı kavram alanından kelime kullanılırken tekrara düşülmekten kaçınılmış. Ancak seyrek de olsa tekrarlar göze çarpıyor.	Aynı kavram alanından kelimeler tekrar edilmemiş. Okuyucu metni net biçimde anlayabiliyor.

METİN YAPISI			
ÖLÇÜT	1	3	5
5. Cümleler arasında bağdaşıklık vardır.	Cümleler birbirlerini anlam olarak tamamlamıyor. Sonraki cümle önceki cümlede ortaya çıkan beklentiyi karşılamıyor. Dil bilgisel açıdan birbirlerine uyumlu değil.	Cümleler anlamsal olarak birbirlerinin devamı gibi. Ancak bu özellik net biçimde gözlenemiyor. Bağlaç, zamir, zarf, sıfat gibi dil bilgisel kavramlar kullanılsa da tam olarak gerekli görevi göremiyor.	Cümleler beklentileri karşılıyor. Anlamsal olarak mükemmel uyuma sahipler. Bağlama öğelerinin doğru kullanımı göze çarpıyor.
6. Farklı cümle yapılarına yer verilmiştir.	Cümle yapıları çok basit. Cümleler oldukça kısa ve çoğunlukla benzer biçimde başlıyor.	Cümle yapıları geliştirilmiş. Farklı tip ve uzunlukta cümleler kurulmuş.	Cümleler çok iyi biçimde geliştirilmiş. Farklı tipte cümle yapılarına yer verilmiş. Cümle uzunlukları etkileyici.
7. Paragraflar arasında bağdaşıklık vardır.	Paragraflar arasında bir uyumdan söz edilemez. Anlamsal olarak birbirlerini tamamlamıyorlar. Uygun bağlama öğeleri hiç yok.	Paragraflar arasındaki geçişlerde tam bir anlamsal bütünlük yok. Tek tük uygun bağlama öğeleri yer alıyor.	Paragraflar arasında uygun anlamsal geçişler var. Bunda bağlama öğelerinin uygun kullanımı etkili olmuş. Metin birbirini tamamlayan öğelerin bir bütünü gibi algılanıyor.
8. Her paragrafta konunun farklı bir boyutunu ele alan tek bir duygu veya düşünce işlenmiştir.	Paragraflarda işlenen duygu ve düşünceler tam olarak sezilemiyor.	Paragraflarda birden fazla duygu ve düşünce aynı anda yer almakta.	Her paragrafta tek bir duygu veya düşünceye yer verilmiş.

METİN YAPISI			
ÖLÇÜT	1	3	5
9. Metne uygun giriş yapılmıştır.	Metnin giriş bölümü konuya uygun değil. Konuyu sezdiremiyor.	Konuyla bağlantılı bir giriş bölümü var. Ancak bu giriş etkileyici değil.	Okuyucunun dikkatini çeken ve konuyla bağlantılı bir giriş bölümü var.
10. Ana düşünceyi ortaya koyarken düşünceyi geliştirme yollarına başvurulmuştur.	Konuyla bağlantılı yardımcı fikirlere yer verilmemiş.Yazar düşünceyi geliştirme yollarına başvurmamış.	Geliştirilmesi gereken bazı yardımcı fikirler var. Yazar fikirlerini açmaya çalışmış. Az da olsa düşünceyi geliştirme yollarına başvurmuş ama okuyucuyu bu anlamda tatmin edemiyor.	Konunun net biçimde anlaşılmasını sağlayan yardımcı fikirler var. Yazar düşünceyi geliştirme yollarına başvurarak metnin okuyucu tarafından kabul edilebilirliğini arttırmış.
11. Metin konuya uygun ve etkili biçimde bitirilmiştir.	Metin etkileyici biçimde bitirilememiş. Konu ve metnin mantıksal tutarlılığına uymayan bir sonuç bölümü var.	Sonuç yazının amacına uygun ancak beklenen etkiyi oluşturmuyor.	Sonuç bölümü konuya uygun ve etkileyici. Metnin mantıksal bütünlüğüyle tutarlı.
12. Metin türüne uygun bir yazma tekniği kullanılmıştır.	Metinde uygulanan teknikler yazının türüne uygun değil.	Yazar metnin türünün gereklerini yerine getirmek istemiş ancak giriş, gelişme ve sonuç bölümlerinden herhangi birinde bir uyumsuzluk söz konusu.	Yazı teknik olarak tür ile kusursuz uyum sağlıyor.

YAZIM-NOKTALAMA VE SUNUM			
ÖLÇÜT	**1**	**3**	**5**
1. Düzgün okunaklı işlek bir yazı kullanılmıştır.	Yazıda okunaklı işlek bir yazı kullanılmamış. Okumak oldukça güç. Harfler gerek şekil gerekse de boyut olarak tutarsızlık göstermektedir. Okuyucu görsel olarak yazıdan rahatsızlık duyuyor.	Yazı okunaklı fakat işlek değil. Bazı yerlerde harflerin ölçüleri orantılı olarak kullanılmış, bazı yerlerde ise küçülmüş ve karışmış.	Okunaklı ve işlek bir yazı kullanılmış. Kelimeler arasındaki boşluk hep aynı şekilde düzgün ve metnin okunması kolay. Yazı okuyucunun gözüne hoş geliyor.
2. Kağıdın kenarlarında, paragraf ve satır aralarında uygun boşluklar bırakılmıştır.	Kağıdın kenarlarında, paragraf ve satır aralarında uygun boşluklar yok. Satır başı yok ya da düzensiz. Satır aralarındaki boşluklar, gözü rahatsız edecek derecede, birbirleriyle uyumsuz.	Satır başı yapılmak istenmiş ama uygun yerlerde değil. Kağıdın kenarlarında, paragraf ve satır aralarında bırakılacak boşluklara gereken özen gösterilmemiş.	Satır başları düzgün. Kağıdın kenarlarında, paragraf ve satır aralarında uygun boşluklar bırakılmış.
3. Yazım kurallarına uyulmuştur.	Kelime, kelime grubu, birleşik kelime ve eklerin yazımında birçok hata yapılmış. Büyük harf kullanımı çok basit olanlar dışında doğru kullanım yok.	Yazım kurallarında yapılan hatalar kabul edilir düzeyde. Büyük harf kullanımı genelde doğru, sadece özel durumlarda kullanılan büyük harflerin kullanımı yanlış.	Yazım kuralları açısından hatasız ya da az hatalı bir metin. Büyük harflerin kullanımı tam anlaşılmış ve tutarlı biçimde kullanılmış.
4. Noktalama işaretleri doğru yerde kullanılmıştır.	Noktalama işaretleri hiç kullanılmamış. Sadece nokta kullanılmış ya da –varsa- kullanılan noktalama işaretlerinin tamamına yakını yanlış kullanılmış.	Nokta, soru işareti gibi cümle sonu noktalama işaretleri doğru; virgül, noktalı virgül, kesme işareti gibi cümle içi noktalama işaretleri yanlış kullanılmış.	Noktala işaretleri yerinde ve doğru bir şekilde kullanılmış.

EK 15: Dil profil testi (orijinal hali)

Bilingual Language Profile: Turkish-English

Dil geçmişiniz, kullanımınız, tutumlarınız ve yeterliliğinizle ilgili aşağıdaki soruları yanıtlayarak bize yardımcı olmanızı rica ediyoruz. Bu anket, Austin'deki Texas Üniversitesi Açık Eğitim Kaynakları ve Dil Öğrenimi Merkezi'nin desteğiyle, farklı geçmişlere sahip ve farklı çevrelerde bulunan ikidilli kişilerin profillerini daha iyi anlamak için oluşturuldu. Anket 19 sorudan oluşmaktadır ve tamamlanması 10 dakikadan az sürecektir. Bu bir test değildir, dolayısıyla doğru veya yanlış cevap yoktur. Lütfen her soruyu cevaplayınız ve cevaplarınızı içtenlikle veriniz. Yardımınız için çok teşekkür ederiz.

I. Kişi Bilgileri

İsim _____ Bugünün tarihi ____/____/____

Yaş____ ☐ Erkek / ☐ Kadın / ☐ Diğer Mevcut ikamet yeri: şehir/bölge_____ Ülke_____

Eğitim düzeyi:	İlkokul/Ortaokul	☐	Lise	☐	Yüksekokul	☐
	Ön Lisans	☐	Lisans	☐	Yüksek Lisans	☐
	Doktora	☐	Diğer: _____	☐		

Please cite as :
Birdsong, D., Gertken, L.M., & Amengual, M. *Bilingual Language Profile: An Easy-to-Use Instrument to Assess Bilingualism*. COERLL, University of Texas at Austin. Web. 20 Jan. 2012. <https://sites.la.utexas.edu/bilingual/>.

1

II. Dil Geçmişi

Bu bölümde, uygun olan kutucuğu işaretleyerek dil geçmişinizle ilgili bazı soruları yanıtlamanızı istiyoruz.

1. Aşağıdaki dilleri hangi yaşta **öğrenmeye başladınız**?

İngilizce

☐ Doğumdan itibaren ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐ 6 ☐ 7 ☐ 8 ☐ 9 ☐ 10 ☐ 11 ☐ 12 ☐ 13 ☐ 14 ☐ 15 ☐ 16 ☐ 17 ☐ 18 ☐ 19 ☐ 20+

Türkçe

☐ Doğumdan itibaren ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐ 6 ☐ 7 ☐ 8 ☐ 9 ☐ 10 ☐ 11 ☐ 12 ☐ 13 ☐ 14 ☐ 15 ☐ 16 ☐ 17 ☐ 18 ☐ 19 ☐ 20+

2. Aşağıdaki dilleri kullanmada kendinizi hangi yaşta **rahat hissetmeye başladınız**?

İngilizce

☐ Kendimi bildim bileli ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐ 6 ☐ 7 ☐ 8 ☐ 9 ☐ 10 ☐ 11 ☐ 12 ☐ 13 ☐ 14 ☐ 15 ☐ 16 ☐ 17 ☐ 18 ☐ 19 ☐ 20+ ☐ henüz değil

Türkçe

☐ Kendimi bildim bileli ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐ 6 ☐ 7 ☐ 8 ☐ 9 ☐ 10 ☐ 11 ☐ 12 ☐ 13 ☐ 14 ☐ 15 ☐ 16 ☐ 17 ☐ 18 ☐ 19 ☐ 20+ ☐ henüz değil

3. Aşağıdaki dillerde kaç yıl **ders (dilbilgisi, tarih, matematik, vs.)** aldınız (ilkokuldan üniversiteye kadar)?

İngilizce

☐ 0 ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐ 6 ☐ 7 ☐ 8 ☐ 9 ☐ 10 ☐ 11 ☐ 12 ☐ 13 ☐ 14 ☐ 15 ☐ 16 ☐ 17 ☐ 18 ☐ 19 ☐ 20+

Türkçe

☐ 0 ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐ 6 ☐ 7 ☐ 8 ☐ 9 ☐ 10 ☐ 11 ☐ 12 ☐ 13 ☐ 14 ☐ 15 ☐ 16 ☐ 17 ☐ 18 ☐ 19 ☐ 20+

4. Aşağıdaki dillerin konuşulduğu bir **ülkede/bölgede** kaç yıl geçirdiniz?

İngilizce

☐ 0 ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐ 6 ☐ 7 ☐ 8 ☐ 9 ☐ 10 ☐ 11 ☐ 12 ☐ 13 ☐ 14 ☐ 15 ☐ 16 ☐ 17 ☐ 18 ☐ 19 ☐ 20+

Türkçe

☐ 0 ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐ 6 ☐ 7 ☐ 8 ☐ 9 ☐ 10 ☐ 11 ☐ 12 ☐ 13 ☐ 14 ☐ 15 ☐ 16 ☐ 17 ☐ 18 ☐ 19 ☐ 20+

5. Aşağıdaki dillerin konuşulduğu bir **ailede** kaç yıl geçirdiniz?

İngilizce

☐ 0 ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐ 6 ☐ 7 ☐ 8 ☐ 9 ☐ 10 ☐ 11 ☐ 12 ☐ 13 ☐ 14 ☐ 15 ☐ 16 ☐ 17 ☐ 18 ☐ 19 ☐ 20+

Türkçe

☐ 0 ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐ 6 ☐ 7 ☐ 8 ☐ 9 ☐ 10 ☐ 11 ☐ 12 ☐ 13 ☐ 14 ☐ 15 ☐ 16 ☐ 17 ☐ 18 ☐ 19 ☐ 20+

6. Aşağıdaki dillerin konuşulduğu bir **çalışma ortamında** kaç yıl geçirdiniz?

İngilizce

☐ 0 ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐ 6 ☐ 7 ☐ 8 ☐ 9 ☐ 10 ☐ 11 ☐ 12 ☐ 13 ☐ 14 ☐ 15 ☐ 16 ☐ 17 ☐ 18 ☐ 19 ☐ 20+

Türkçe

☐ 0 ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐ 6 ☐ 7 ☐ 8 ☐ 9 ☐ 10 ☐ 11 ☐ 12 ☐ 13 ☐ 14 ☐ 15 ☐ 16 ☐ 17 ☐ 18 ☐ 19 ☐ 20+

III. Dil Kullanımı

Bu bölümde, uygun olan kutucuğu işaretleyerek dil kullanımınızla ilgili bazı soruları yanıtlamanızı istiyoruz. Her bir sorudaki tüm diller için toplam kullanım %100'e eşit olmalıdır.

7. Normal bir hafta içinde, aşağıdaki dilleri yüzde kaç oranında **arkadaşlarınızla** birlikte kullanıyorsunuz?

	0%	10%	20%	30%	40%	50%	60%	70%	80%	90%	100%
İngilizce	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Türkçe	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Diğer Diller	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

8. Normal bir hafta içinde, aşağıdaki dilleri yüzde kaç oranında **ailenizle** birlikte kullanıyorsunuz?

	0%	10%	20%	30%	40%	50%	60%	70%	80%	90%	100%
İngilizce	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Türkçe	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Diğer Diller	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

9. Normal bir hafta içinde, aşağıdaki dilleri yüzde kaç oranında **okul/iş ortamında** kullanıyorsunuz?

	0%	10%	20%	30%	40%	50%	60%	70%	80%	90%	100%
İngilizce	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Türkçe	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Diğer Diller	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

10. Kendi kendinize konuştuğunuzda, aşağıdaki dillerde **ne sıklıkla kendi kendinize konuşursunuz**?

	0%	10%	20%	30%	40%	50%	60%	70%	80%	90%	100%
İngilizce	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Türkçe	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Diğer Diller	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

11. Saydığınızda, ne sıklıkla aşağıdaki dillerde **sayı sayarsınız**?

	0%	10%	20%	30%	40%	50%	60%	70%	80%	90%	100%
İngilizce	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Türkçe	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Diğer Diller	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

IV. Dil Yeterliliği

Bu bölümde, 0-6 arası puan vererek dil yeterliliğinizi derecelendirmenizi istiyoruz.

	0=hiç iyi değil						*6=çok iyi*
12. a. **İngilizce'yi** ne kadar iyi konuşuyorsunuz?	☐0	☐1	☐2	☐3	☐4	☐5	☐6
b. **Türkçe'yi** ne kadar iyi konuşuyorsunuz?	☐0	☐1	☐2	☐3	☐4	☐5	☐6
13. a. **İngilizce'yi** ne kadar iyi anlıyorsunuz?	☐0	☐1	☐2	☐3	☐4	☐5	☐6
b. **Türkçe'yi** ne kadar iyi konuşuyorsunuz?	☐0	☐1	☐2	☐3	☐4	☐5	☐6
14. a. **İngilizce'yi** ne kadar iyi okuyorsunuz?	☐0	☐1	☐2	☐3	☐4	☐5	☐6
b. **Türkçe'yi** ne kadar iyi okuyorsunuz?	☐0	☐1	☐2	☐3	☐4	☐5	☐6
15. a. **İngilizce'yi** ne kadar iyi yazıyorsunuz?	☐0	☐1	☐2	☐3	☐4	☐5	☐6
b. **Türkçe'yi** ne kadar iyi yazıyorsunuz?	☐0	☐1	☐2	☐3	☐4	☐5	☐6

V. Dil Tutumları

Bu bölümde, dil tutumları ile ilgili ifadelere 0-6 arası puanlar vererek cevap vermenizi istiyoruz.

	0=katılmıyorum						*6=katılıyorum*
16. a. **İngilizce** konuşurken kendim gibi hissederim.	☐0	☐1	☐2	☐3	☐4	☐5	☐6
b. **Türkçe** konuşurken kendim gibi hissederim.	☐0	☐1	☐2	☐3	☐4	☐5	☐6
17. a. Kendimi **İngilizce konuşan** bir toplumla özdeşleştiririm.	☐0	☐1	☐2	☐3	☐4	☐5	☐6
b. Kendimi **Türkçe konuşan** bir toplumla özdeşleştiririm.	☐0	☐1	☐2	☐3	☐4	☐5	☐6
18. a. **İngilizceyi** ana dili İngilizce olan biri gibi kullanmak (ya da o seviyeye ulaşmak) benim için önemlidir.	☐0	☐1	☐2	☐3	☐4	☐5	☐6
b. **Türkçeyi** ana dili Türkçe olan biri gibi kullanmak (ya da o seviyeye ulaşmak) benim için önemlidir.	☐0	☐1	☐2	☐3	☐4	☐5	☐6
19. a. Başkalarının anadilimin **İngilizce** olduğunu düşünmelerini isterim.	☐0	☐1	☐2	☐3	☐4	☐5	☐6
b. Başkalarının anadilimin **Türkçe** olduğunu düşünmelerini isterim.	☐0	☐1	☐2	☐3	☐4	☐5	☐6

EK 16: Öğretmen görüşleri

Değerli Öğretmenim,

Aşağıdaki görüşme, Suriyeli mülteci öğrencilere yönelik görüşlerinizi almak için hazırlanmıştır ve "Suriyeli Mülteci Öğrencilerin Dil ve Uyum Sorunları" başlıklı doktora tezinin verilerini oluşturmaktadır. Sizden istenen, bu görüşme formunu doldururken bu öğrencilere yönelik tutum ve davranışlarınızı göz önünde bulundurarak her bir ifadeyi dikkatli bir şekilde okumanız ve kağıttaki tüm boşlukları kullanarak yanıtlamanızdır. Lütfen hiçbir maddeyi boş bırakmayınız.

Kıymetli katkı ve ilgilerinizden dolayı teşekkürlerimi sunarım.

İmren YILDIZ

ÖĞRETMEN TUTUMLARI		
	1	Öğrenciler kendi aralarında Türkçe konuştuklarında kendinizi nasıl hissedersiniz?
	2	Öğrencilerin Türkçeyi çok iyi kullanması sizin için ne ifade eder?
	3	Öğrencileri okulda Türkçe konuşmaya teşvik eder misiniz? Bunun için neler yaparsınız?
	4	Velilere, öğrencilerin her ortamda Türkçe konuşmalarına fırsat tanımaları için neler yaparsınız?
	5	Öğrencilerin Türkçe başarısının velilerinin de başarısı olduğunu düşünür müsünüz? Neden?
	6	Öğrencilerin Türkçeyi kullanmalarına yönelik gayretlerini kendi başarım olarak mı görürsünüz? Neden?
	7	Öğrenciler Türkçeyi daha iyi kullandıklarında onları kendinize daha yakın bulur musunuz? Neden?
	8	Öğrencilerin Türkçe dersine karşı ilgileri nasıldır?
	9	Öğrencilerin derste sorumluluk alabilme durumlarını nasıl değerlendirirsiniz?

1- Türkçe eğitim yaptığımız için ifade etme becerileri ve benim onları anlamam daha kolay olması, beni mutlu eder.

2- Türkçe'yi iyi kullanmaları dil becerisinin üzerinde olumlu durum biz öğretmenler için önemli

3- Tüm öğrencileri Türkçe konuşmaya teşvik ederim. Akıcı, net, anlaşılır bir Türkçe ile iletişim kurarım.

4- Onlara okul dışındada Türkçe konuşmalarını teşvik etmeleri, buna fırsat vermeleri konusunda destekleriim.

5- Düşünebilirim çünkü Türkçe sadece okul ortamında değil, sosyal çevre ve ev ortamında da kullanılmalı..

6- Dil öğrenme bireysel olarakta gerçekleşir. Dolayısıyla her öğrencinin dil öğrenmedeki çabası ve motivasyonu ilgisi önemlidir.

7- Türkçe'yi daha iyi kullandıklarında iletişim daha güçlü olur.

8- Öğrencilerin yaşama becerisi, okuma-anlama becerilerine göre daha iyi düzeydedir.

9- Derste sorumluluk alabilme, öğrencinin kişisel durumu ile alakalıdır. Derse karşı ilgi ve motivasyonu olan öğrenciler derste sorumluluğu yüksektir.

EK 17: İdareci görüşleri

Değerli Müdürüm / Müdür Yardımcım,

Aşağıdaki görüşme, Suriyeli mülteci öğrencilere yönelik görüşlerinizi almak için hazırlanmıştır ve "Suriyeli Mülteci Öğrencilerin Dil ve Uyum Sorunları" başlıklı doktora tezinin verilerini oluşturmaktadır. Sizden istenen, bu görüşme formunu doldururken bu öğrencilere yönelik tutum ve davranışlarınızı göz önünde bulundurarak her bir ifadeyi dikkatli bir şekilde okumanız ve kağıttaki tüm boşlukları kullanarak yanıtlamanızdır. Lütfen hiçbir maddeyi boş bırakmayınız.

Kıymetli katkı ve ilgilerinizden dolayı teşekkürlerimi sunarım.

İmren YILDIZ

İDARECİ TUTUMLARI		
	1	Öğrenciler kendi aralarında Türkçe konuştuklarında kendinizi nasıl hissedersiniz?
	2	Öğrencilerin Türkçeyi çok iyi kullanması sizin için ne ifade eder?
	3	Öğrencileri okulda Türkçe konuşmaya teşvik etmek için neler yaparsınız?
	4	Velilere, öğrencilerin her ortamda Türkçe konuşmalarına fırsat tanımaları için neler yaparsınız?
	5	Öğrencilerin Türkçe başarılarında ebeveynlerinin rolü sizce nedir?
	6	Öğrencilerin Türkçeyi kullanmalarına yönelik gayretlerini kimin başarısı olarak görürsünüz?
	7	Öğrencilerin Türkçe dersine karşı ilgileri nasıldır?
	8	Öğrencilerin derste sorumluluk alabilme durumlarını nasıl değerlendirirsiniz?
	9	Öğrencilerin rehberlik faaliyetlerinden faydalanmaları gerekliliğini, ana dili Türkçe olan akranlarıyla kıyaslayarak, açıklayabilir misiniz?
	10	Öğrencilerin okul kültürüne uyumlarını, ana dili Türkçe olan akranları ile kıyaslayarak, açıklayabilir misiniz?

1- Çok iyi hissederim tabii ki. Bizim gayemiz de bu zaten; Çocukların Türk dili ve kültürüne olan ilgisini artırmak. Nihayetinde bu öğrencilerin çoğu Türk vatandaşı. Dolayısıyla vatandaşı oldukları ülkenin dili artık senin de dilindir, kültürü senin de kültürüdür. Olaya bu açıdan bakan öğrenci bence iyi.

2- Türkçeyi çok iyi kullanması da milli bir bilinç göstergesi bence bu yüzden bu da gurur verici bir şey.

3- Törenlerde ya da sıradan bir günün teneffüsünde Türk şairlerin şiirlerinden bir

dörtlük okutuyorum mikrofonla, diğer çocuklar da duyar, dinler. Bu hepsinin bildikleri için de zorunda olmamak için bir sürüsü olur. Bunu bizim Türk öğrencilere de yaparım ama Suriyelilerde de bu anlamda çok iyi yaradı bu uygulama.

4- Kendini ifade edemeyecek kadar Türkçesi olan hatta bunu birçokunun hiç Türkçesi olmayan diyeyim kendini ifade edemeyecek kadar demek iyi bir tabir olur. Çocuğu yordurmaya geliyor ya da zorlu bir konu için vesaire... Şunu söylüyorum böylesine: Yahu kaç yıldır burdasın, tek kelime bir şey konuşamaz mı bir insan? Aha bak çocuğun okuluna geldin izini halledeceksin ama anlaşamıyorsun seninle. Ne zamana kadar Türkçesiz Türkiye'de yaşayabilirsin? diyorum. Bir soba da yok hayret verici doğrusu böyleleri. Bir bile duya duya bazı Arapça kelimeler öğrendik sokaklardan. Bir de hangi bir zamana kadar tercüman olacak okullarda? Hadi şimdi var ama her gittiğin kurumda tercüman aramak ya da dedini bir başkasına tercüme ettirmek insana ağır gelmeli ya.

Her seyi gelirin cocugunun bildigi dilleri ebe veyinin de bilmesi gerektigi düsüncesindeyim. En önemli sebep bence bu, en önemlisi kesinlikle.

5- Ebeveynlerin bir rolü oldugunu düsünüyorum çünkü bebe ana da konustugumuz gibi velilerin Türkçeye karsı ilgisi yok. Bir nevi olumsuz örnekler konusuyorum tabii. Sosyokültürel direnç düsük bir profil bu ebeveynler, elbette her kültürde oldugu gibi Suriyelilerde de sosyokültürel direnç düstükçe anne babanın dil bilme oranı da düsüyor. Bu durum birçok gurbetçilerde de vardır. Mesela adam onlarca yıldır yasadıgı ülkenin dilini bırakın Türkçesi bile dirençsiz degil. Dolayısıyla, o nedenden ötürü direnç bir bakıma bulunmamın hata olur.

6- Öncelikle sokak sobası olursa sevevim istedigim yapsın bagımı elde edicem. Bu yüzden öncelikle sokak sobası diyebilirim. Sonrasında bırakıp gidebilirim, Daha sonra da sosyal sevenler diyebilirim. Çünkü sokak sosyal bir milletler. Her türlü etkinlik kafe, park, avm ... vs. Türkten çok Suriyelilerle dolu. Her hasılda eğlencelerinden taviz vermiyorlar. Bu yerlerde de ister istemez Türkçe diyalog kurmasalar bile duyuyorlar.

Yani sizin daha iyi bilmenizin tabii bu işin inceliklerini ama bir nesil olması bile oturduğu bir hafızada dile bir tesiri seçiyor.

7- Öğrenciler Türkçe dersine karşı oldukça ilgili. Öğretmenlerinin de söylediği, o yönde hazırlık ve ders dinleri var. Ders dışı etkinliklere de ilgililer. Belirli gün ve haftalarda değerlendiriyorum. Sene sene yapıyorlar.

8- Destek sorumluk olma durumları genel itibariyle kalmasın olumlu. Öğretmenleriyle uyumlu bir şekilde güzel işler yapıyorlar Türkçe derslerinde. Tiyatro ve drama etkinlikleri de yaptırıyor öğretmenlerim Türkçe dersi kapsamında. Okulun bulunduğu konum her ne kadar sosyoekonomik düzeyi düşük bir muhit olsa da duyarlı gördüm. Her okulda bir özel okul standardında, Temizliğinde tutun düzeyine kadar kıyaslandığında bile üniversite mezunu yani size göre sayılır. Hatta sosyal etkinlikleri o kadar çeşitli ki birçok okulda müsabakalara katılan öğrencilerim var. Millî sporcularımız var. Suriyeli öğrenciler de var bunlar arasında. Sorumluluk bilinci çok güçlü öğrenci var yani pırıl pırıl öğrenciler var. Bizim payımıza düştüğünden. Kurumu doldurmak o da millî bilinç. Tekrar tekrar söylemiş olacağım belki ama Türk vatandaşı oldukları için Türk kültüründen ayrı olmamalılar. Kültürün, dilin varisleri olarak birbirinden farklı olmalılar.

Suriyeli öğrencilerde bu azığı kapatma sebe sinderim. Birçok açıdan siz de görürsünüz birçok ker gelip giderek neredeyse okulumuzun bir parçası oldunu diyebilirim bu yılı gördüm bir hırsat sağlı şeyi. bu okula çok emek verdiği veriyorum da çok zihin rahatsızlarını de duyuyor. İnsanın psikolojisi kötü bilinçaltı ler rahatsızlıyor.

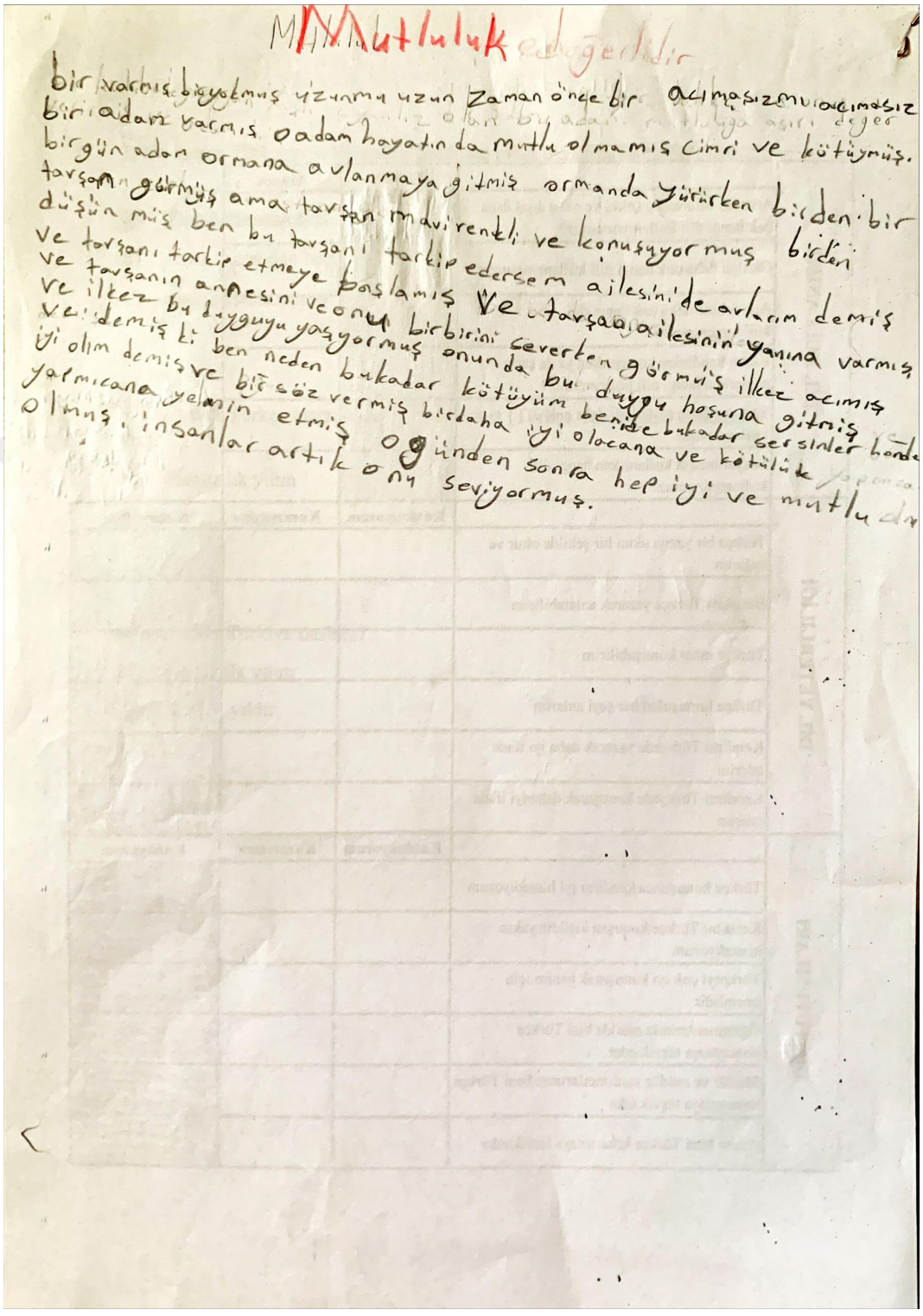
9- Rehberlik faaliyetlerine birlikte elbette daha çok dem veriyor. Bu bölgede Suriyeli nüfus çokluğunda olduğundan cevre okullarla değişimli rehberlik faaliyetleri yürütüyorum. Bu öğrenci için Suriyeli Arapça konuşan neredeyse hiç Türkçe bilmeyen bir psikolojik danışman gönderildi bize. Fakat değişim konuşmak gerekirse hiçbir fonksiyon yok burada. Odası da olduğu için sorunlarıyla gelip oturuyorlar. Öğrenci yönlendirdiğimde ilk çocuk sorunu rahatça dile getiriyor. Gizli kapaklı değil açıkça oturuyorlar. Değerlendirdik bu konuyu bunu bir eğitim kurumu bir iş yeri diye söyledik ama hiçbir sonuç vermedi. Otoriteye karşı koyutsuzlar genelde millet olarak. bu konuda aynı dili konuşmadık bir tarafı. Yani zamanında öğrencilerin rehberlik merkezine gelmediği bilinci. Gizli saklı öğrencilerin değil onların uyum için

Gönderiler psikolojik danışmanın kendisinin bire uyuma ihtiyacı var. Öğrencilere gelince de ilk sınıflardaki gibi değil tabii ki ama. İlk geldiklerinde rehberlik servisinin kapısını çalmıyordu. Zaman içinde o uyumu kendi çabaları ile sağlıyorlar da yalnızlıkları biraz da. Tabii ve son sınıf öğrencileri ama genel olarak Türk öğrencilere şu anda evdeler. Ama örneğin benimle Suriyeli yeni geldiği zamanlar tabii ki Türk öğrencilerden daha fazla rehberliğe ihtiyacı duyuyorlar ve bir de sınıfı iyi yönettiğimi diye düşünüyorum.

10- Okul ikliminin hem olumlu hem olumsuz etkileniyorlar. İlk geldiklerinde diyorum hep sorunlu hep daha çok daha yoğundu. Çünkü okulun da dengesini yapısı birden bire değişti. Daha önce sonra söyledim çok hareketli bir millet Suriyeli. Hayatı kaçırmadan bütünüyle hepsi çok kendi yaşıyorlar. Öğrencilerin bu hareketliliği de zaman zaman sorunlu doğurmuyor değil. Bazen insan düşünüyor milleti olmalarının vatanlarından ayrı olmalarının da etkisi var mı sorunlu davranışlarında diye. Şimdi diyeceksiniz ki bunu düşünmeye ne hacet tabii ki vardır diyeceksiniz. Ama çok da emin yapmı

Tutar bir millet değiliz eğlenmeyi her konudan biliyorlar. Bir Türk milleti olarak duygusal bir milletiz. Onun etkisinden çok çabuk kurtulamıyoruz. Allah korusun böyle bir savaşın ortasından sıyrılıp gelmenin yükü ağır gelir. Bu yönden biraz tuhaf gelişme olmuştur.

EK 18: Katılımcı öğrencilerin yazma örnekleri (4. sınıf)



Mutluluk

bir varmış bir yokmuş uzunmu uzun zaman önce bir acımasız acımasız bir adam varmış o adam hayatında mutlu olmamış cimri ve kötüymüş. bir gün adam ormana avlanmaya gitmiş ormanda yürürken birden bir tavşan görmüş ama tavşan mavi renkli ve konuşuyormuş birden düşünmüş ben bu tavşanı tarkip edersem ailesinide avlarım demiş ve tavşanı tarkip etmeye başlamış ve tavşanın ailesinin yanına varmış ve tavşanın annesini ve onu birbirini severken görmüş ilkez acımış ve ilkez bu duyguyu yaşıyormuş onunda bu duyguyu hoşuna gitmiş ve demiş ki ben neden bukadar kötüyüm bende bukadar sevsinler bende yarmcana yeminetmiş bir söz vermiş birdaha iyi olacana ve kötülük olmuş. insanlar artık onu seviyormuş. o günden sonra hep iyi ve mutlu

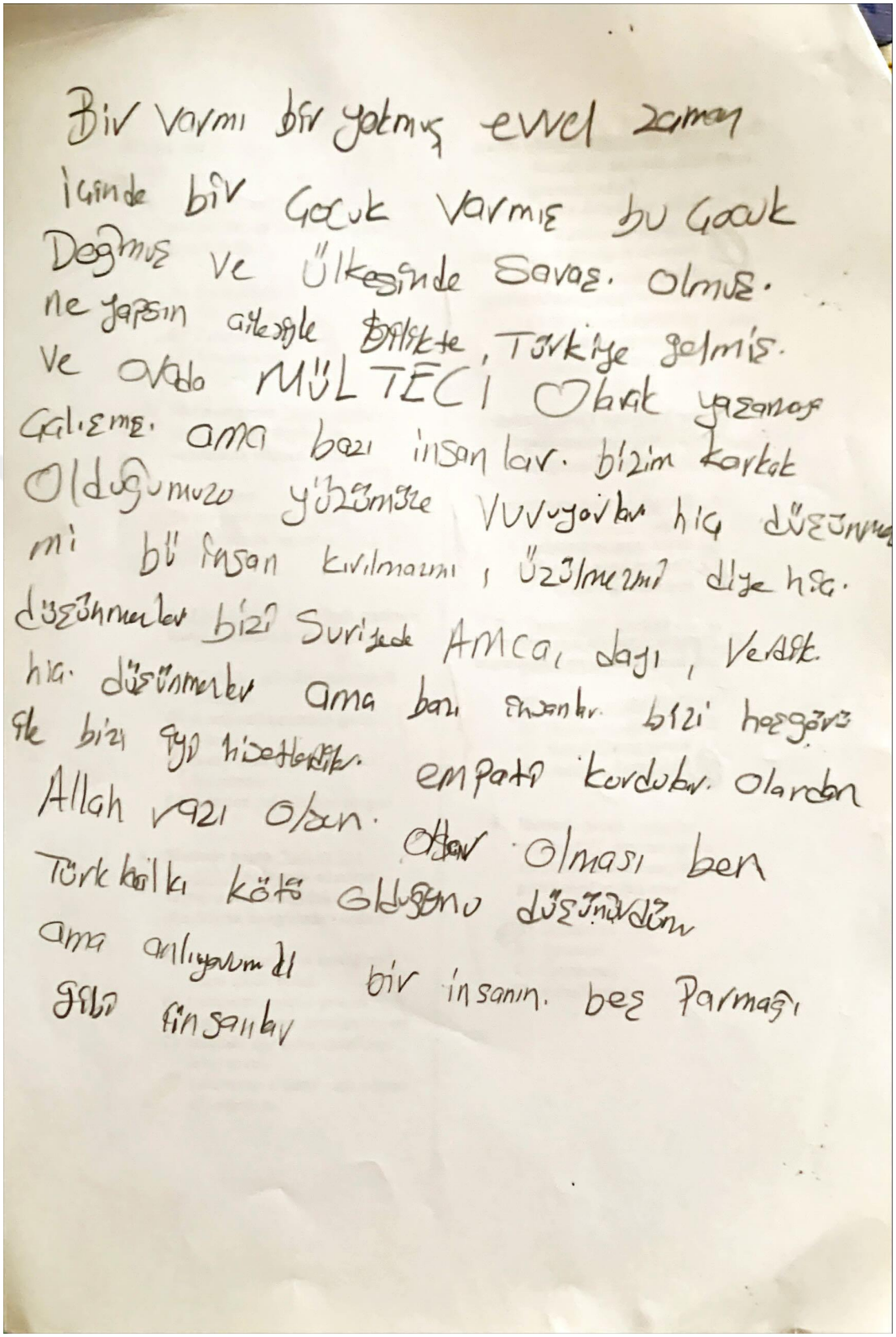
Prenses ve cadı

Bir varmış bir yokmuş bir Adam ve kadın çocukları olmasını çok istermiş ve ama çocuklar olmuyormuş bir gün kadın hamileymiş ve canı havuç istemiş ve kocası gitti havuç almaya ve hiç parası yokmuş ve Adam cadının bahçesinde havuç çalmaya ve cadı onu yakalamış ve ona demiş ki senigidi hırsız sen neden benim havuçlarımı çalıyorsun ve Adam demiş ki eşim hamile ve canı havuç çekmiş ve paran yok onu havuç almaya cadı demiş ki istediğin kadar havuç alabilirsin ama eşin doğumunda bebeği alacam hikaye bitti

COLUK

Birrarmış Biryokmuş erel zam içinde 4 Kişiyaşarmış Birikiziokuyormuş Birisıde çalışıyormuş Birisi iseDışarda Geziyor.Ben ise dersimiçalışıyon telefonlaoyn uyomdersimeçok çalışıyom.

EK 19: Katılımcı öğrencilerin yazma örnekleri (8. sınıf)



Vatan Sevgisi

Suriyedeyken yaşım 3 benim hastalığım
var ve biz doktora gitiğik ve doktor
bana böyle dedi senin grip hastalığın var
ben daha küçük tüm yaşım dört
olduğu anda asker bizim ülkemize
girdi girdiği anda ben Yatıyedum
ve hisetmeden ateş sıkmaya başladılar
ben korkunç bir şekilde kalktım
1 hafta sürdü ve babamın arkadaşı
bize dedikine gelin ben sizi
bu şehir den çıkardıym. şehirden çıktığımız
anda direk ülkeden çıktık
ve turkiyeye geldim
turkiyeye geldiğim anda yaşım 6 idi
direk benlen annem okula gittik
ve orada 1. sınıf a gittim
ve arkadaşlarım oldu 1 yıl sürdü
ve 6. sınıfa gittim. ve orada
çok iyi hocalar vardı ingilizce
öğretmeni fen türkçe mat sosyal
ve orada çok güzel iyi arkadaşlar oldu ve çok çalışkan oldu

MUTLULUK

Merhaba Ben Nurettin 8.sınıf öğrencisiyim. Haftanın ilk günü Pazartesi günü hazırlanıp evden çıkmıştım. Okula vardığımda çok mutluydum. 4 dersten sonra uzun teneffüse çıkmıştım ve çok rahatlıktı koridordu yürürken birisi arkamdan çok hızlı bir şekilde gelip bana vurmuştu. Yere düştüm yere düşünce elimi kırmıştım. Çok ağrıyordu öğretmenim hemen Ambulansı arayıp beni almaya geldiler doktor elime bakacağında kırıktı. demişti ve alçıya aldılar çok mutsuzdum hayatımın en mutsuz günüydü benim için. Okuldan yarıklık 40 gün uzak kaldım okula hiç gidemiyordum. Okulun ilk döneminde evde kalıp çok mutsuzdum ve hep canım sıkılıyordu. elimi hareket edemiyordum. Aradan 40 gün geçtikten sonra Hastaneye gittim ve elimi alçıdan alıp ortopediye gittim ve çektim çektikten Sonra doktorun yanına gittim ve çok güzel elimde hiçbir soy yok deyip gidebiliceğini söyledi. Heyecandım ne yapacağımı bilmiyordum. Çok mutlu olmuştum okula gideceğim için ve aradan 40 gün geçtikten sonra Okula gittim. Herkes beni soruyordu ve geçmiş olsun deyip sınıfa gittim Okula tekrar gittiğim için mutluydum.