

İKİ DİLLİ ÖĞRENCİLERİN İKİNCİ DİL EDİNİMİNDE ETKİLİ OLAN FAKTÖRLER VE DEZAVANTAJLI GRUPLARA DÖNÜŞMELERİ: KURAMSAL VE DERLEME BİR ÇALIŞMA

FACTORS AFFECTING THE SECOND LANGUAGE ACQUISITION OF BILINGUAL STUDENTS AND THEIR TRANSFORMATION INTO DISADVANTAGED GROUPS: A THEORETICAL AND REVIEW STUDY

Yusuf KIZILTAŞ¹

ÖZ: İki dillilik dünyanın birçok ülkesinde olduğu gibi Türkiye’de de oldukça yaygındır. Türkiye’de özellikle de sahip olduğu çok kültürlü yapısından dolayı doğal iki dillilik söz konusudur. Özellikle Türkiye’nin Doğu ve Güneydoğu Anadolu Bölgelerinde bugün ana dili (ilk dili) eğitim dilinden farklı çok sayıda iki dilli öğrenci bulunmaktadır. Türkiye’nin kırsal bölgelerindeki birçok ilde eğitimlerine devam eden iki dilli öğrencilerin içinde buldukları öğretim süreci irdelenmeye değer bir boyuttadır. Öyle ki bu bölgelerde yaşayan öğrencilerin iki dilli olmalarından kaynaklı bir takım dezavantajların ve sorunların olduğu bilinmektedir. Ortaya çıkan sorunların özellikle okul hayatı boyunca daha açık bir şekilde kendini gösterdiği söylenebilir. İki dilli öğrencilerin yaşadıkları dilsel dezavantajların okumaya, okuduğunu anlamaya, okula devamlılık durumuna ve nihayetinde akademik başarıya olumsuz bir etkide bulunması kaçınılmaz hale gelmektedir. İkinci dil edinimindeki öğrencilerin yaşadıkları sorunlara kaynaklık eden birçok faktörün etkili olduğu bilinmektedir. Bu faktörlerin de birçok farklı olumsuz sonuçlar yarattığı söylenebilir. O bakımdan Türkiye’de yaşayan iki dilli öğrencilerin Türkçeyi ikinci dil olarak edinmeleri üzerinde etkili olan faktörlerin ve bunların yarattığı birtakım sonuçların tartışılmasına ihtiyaç duyulmaktadır. Alan yazında ikinci dil ediniminde genel anlamda etkili olduğu düşünülen faktörler, Türkiye’deki iki dilli öğrencilerle ilişkilendirilerek açıklanmaya çalışılmıştır. Bu araştırma, derleme yöntemlerinden sistematik derleme yöntemi ile gerçekleştirilen kuramsal bir çalışmadır. İkinci dil ediniminde etkili olan faktörlerin iki dilli öğrencilerin dezavantajlı gruplara dönüşmelerinde ciddi rol oynadığı sonucuna varılmıştır.

Anahtar sözcükler: İki dillilik, iki dilli öğrenciler, ikinci dil edinimi, dezavantajlı gruplar.

Bu makaleye atf vermek için:

Kızıltaş, Y. (2021). İki Dilli Öğrencilerin İkinci Dil Ediniminde Etkili Olan Faktörler ve Dezavantajlı Gruplara Dönüşmeleri: Kuramsal ve Derleme Bir Çalışma, *Trakya Eğitim Dergisi*, 11(2), 1012-1036

Cite this article as:

Kızıltas, Y. (2021). Factors affecting the second language acquisition of bilingual students and their transformation into disadvantaged groups: A theoretical and review study, *Trakya Journal of Education*, 11(2), 1012-1036.

ABSTRACT: Bilingualism, as in many countries of the world is also quite common in Turkey. Due to the multicultural nature to have a natural bilingualism, especially in Turkey said. Today, there are many bilingual students in The Eastern and Southeastern Anatolia Regions of Turkey who are different from the mother tongue (first language) language of education. The teaching process of bilingual students who continue their education in many provinces in rural turkey is worth examining. It is known that there are some disadvantages and problems due to the fact that the students living in these regions are bilingual. It can be said that the problems that arise manifest themselves more clearly, especially during school life. It is inevitable that the linguistic disadvantages experienced by bilingual students have a negative impact on reading, reading comprehension, school continuity status and ultimately academic achievement. It is known that many factors that are the source of the problems experienced by students in second language acquisition are effective. It can be said that these factors also create many different negative consequences. It is needed to maintain bilingual students living in Turkey which acts on acquiring Turkish as a second language and these factors created by the conclusions of the discussion. In the literature, second language acquisition generally thought to be influential factors were explained in relation to bilingual students in Turkey. This research is a theoretical study carried out by systematic review method from review methods. It was concluded that the factors influencing second language acquisition play a serious role in the transformation of bilingual students into disadvantaged groups.

Keywords: Bilingualism, bilingual students, second language acquisition, disadvantaged groups.

¹ Dr. Öğr. Üyesi, Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı, ysfkiziltas@gmail.com, ORCID: 0000-0001-9434-4629

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

The rapid developments that occur today make some concepts important in our lives. These concepts also have an impact in many areas of our lives. Being bilingual is included in this scope; it can be considered a popular, inevitable situation. However, at this point, the need to question why almost one in three people are bilingual (Wei, 2000) i.e. the phenomenon of bilingualism is inevitable is also felt. First of all; it is about developments in information technologies. Accessing useful and effective information is as important as reaching the right information. This sometimes requires us to follow developments in different fields and societies. In such a process, knowing the language of that field/society is an important prerequisite for accessing the right information. According to Robert (2017), bilingualism is inevitable in this sense in the globalizing world. Secondly; it is known that the world population has changed places due to various reasons (war, natural disasters, travel, tourism, education, etc.), in short, it is constantly moving. It can be stated that these factors (Parisi, 2015) mediate bilingual or multilingualism in individuals. Finally, we can say that some societies have already had a multicultural and multilingual structure (Yılmaz, 2014).

The second language learning process can sometimes be explained by the multicultural structure of the society in which it is held, and sometimes by what the conditions require. For second language acquisition, it is important for individuals to reach a level of linguistic maturity in the first language (mother tongue). As a matter of fact, according to Ortega (2009), second language acquisition is based on the language learning capacity that people learn. The second language acquisition process begins after full mother tongue acquisition and continues throughout childhood, adolescence and adulthood. It is known that many different factors are effective in second language acquisition. These factors can be evaluated under two headings as internal and external factors (Gass & Selinker, 2008). Internal factors can be listed as affective filter, motivation, anxiety, age, personality and mother tongue. External factors can be listed as language and culture shock, social distance, family and social environment, formal education.

The purpose of this research is; to create a theoretical infrastructure for factors that are effective in the second language development (Turkish) of monoliterate bilingual students (first language Kurdish) in the Eastern and Southeastern Anatolia regions of Turkey, especially in rural areas, and to discuss the consequences by associating these factors with bilingual students.

Depending on the purpose of this research, the research problem; what factors are effective in second language acquisition in bilingual students in Turkey it was determined as.

Method

Turkish in Turkey, there are many bilingual students who learn a second language. Many factors such as pre-school education, teacher mobility, family, early school leaving, circle of friends, language conflict, language ego, school entry age, readiness level, motivation, self-confidence, anxiety are effective in bilingual students' second language acquisition. In this review-based study, the factors that affect bilingual students' second language acquisition were discussed in detail with a literature review. With this discussion, the processes of turning bilingual students into disadvantaged groups were tried to be revealed. Review based research; it is divided into two groups as narrative and systematic. This research was carried out by systematic review method. In a systematic review, a very detailed and comprehensive search is made based on the literature on a chosen topic. Systematic reviews; it offers the opportunity to use a more rigorous and well-defined approach to review the literature in a particular subject area (Cronin, Ryan & Coughlan, 2008; Collins & Fauser, 2005). In a systematic review dealing with a single question, the general format is determined as introduction, methods, results (findings) and discussion, as in many studies (Gülpınar & Güçlü, 2013). Similar processes were followed in this study.

In these studies; bilingual students, bilingual students are not concentrating on the effective factors in Turkey and on second language acquisition criteria were taken into account. Similarly, associated with bilingual students in Turkey, home to a number of articles, reports, theses, books were included in the review. In line with the compiled studies on second language acquisition of bilingual students in Turkey, it was decided that effective disclosure and the discussion of certain factors. Systematic evaluation in the research process; Stages such as defining the work, scanning for information, evaluating and analyzing the quality of evidence, presentation and summarizing the evidence, discussion of the evidence, writing systematic review, external referees and publishing (Karaçam, 2013) were taken into consideration.

The key concept of the compilation 'second language acquisition,' 'the effective factors in second language acquisition,' 'bilingual students in Turkey (first language Kurdish) respectively'. These key

concepts are; it was determined on the basis of problems and sub-problems. Especially when the research included in the study from Turkey is not restricted as to where to go and bow types. The compiled studies, various databases in Turkey (YÖK National Thesis Center, Turkish Education Index, Asos Index, Ulakbim etc.), Scopus, ERIC, ISI Web of Knowledge (SSCI, ESCI, AHCI, SCI-Expanded) and Google-Scholar it has been scanned through a search engine. In this process, among 245 studies subjected to systematic review results, those who did not meet the criteria were excluded from this scope and 51 of them were included in the review. Screening in assessing the quality of evidence; bilingualism, acquisition of Turkish as a second language, students whose first language is Kurdish, etc. Asst. Prof. Dr. it was made by a different author, who is a member of the field expert. The studies were evaluated in terms of determined criteria. Studies that did not meet the criteria were disabled by the second author. The second author was asked to code 10 different studies in terms of compliance with the specified criteria. The percentage of agreement between coders was calculated with the reliability formula of Miles and Huberman (1994) and was found as 97%. In review type studies; In the process of publishing the research, suggestions from the journal referees are also very important (Karaçam, 2013). Additions were made to this study in line with the suggestions received. Thus, the work has been given its final shape.

Discussion and Conclusion

- Using different languages in the family and school negatively affects the second language acquisition.
- The fact that the attendance rates of preschool education are not at the desired level or that this education is not compulsory affects the success in the second language acquisition.
- The assignment of bilingual students to the schools in the region where they are located (especially to the villages) and the teachers coming from the predominantly western regions, and their request for appointment negatively affect the second language acquisition. This situation also leads to early school leaving.
- The difficulties, anxieties, attitudes, and prejudices experienced by teachers who are assigned to schools with bilingual students are also very important in the acquisition of the second language.
- Inadequate second language acquisition, combined with other negativities (teacher appointments, anxiety, lack of communication, etc.), leads to academic bilingual students failure. This failure is mostly reflected in national and international exam results.
- Language conflict can have a negative effect on second language acquisition. In other words, if the level of Turkish was not sufficiently prior to primary school and pre-school education was not given, this deficiency may trigger language conflict and problems.
- Anxiety and motivation are also effective on bilingual students' second language acquisition

Preschool education should be made compulsory to minimize language conflicts and disadvantages of bilingual students. The support of families in the process of acquiring a second language is very important. Supporting the second language in students' life outside of school, meeting their speaking needs on this subject and raising awareness of families on this subject can make serious contributions. An incentive model can be developed to prevent teacher mobility and to keep teachers in schools with disadvantaged students, in villages, in short, in regions. Serious restrictions should be imposed on the assignment of in-city permanent/contract teachers who are not based on vital and legitimate reasons. It is of course important to remove the paid tutor application. However, if it cannot be lifted, personal rights should be improved. In order to minimize the disadvantages of bilingual students and bring them to the level of monolingual students, especially in certain regions; separating certain lessons per week to language development can contribute.

GİRİŞ

İki Dillilik

Günümüzde meydana gelen hızlı gelişmeler birtakım kavramları yaşamımızda önemli hale getirmektedir. Bu kavramlar da hayatımızda birçok alanda etki yaratmaktadır. İki dilli olmak bu kapsam içerisinde yer alan; popüler, kaçınılmaz (Yılmaz, 2016) bir durum olarak değerlendirilebilir. Fakat bu noktada neredeyse her üç kişiden birinin iki dilli olmasının (Wei, 2000) yani iki dillilik olgusunun neden

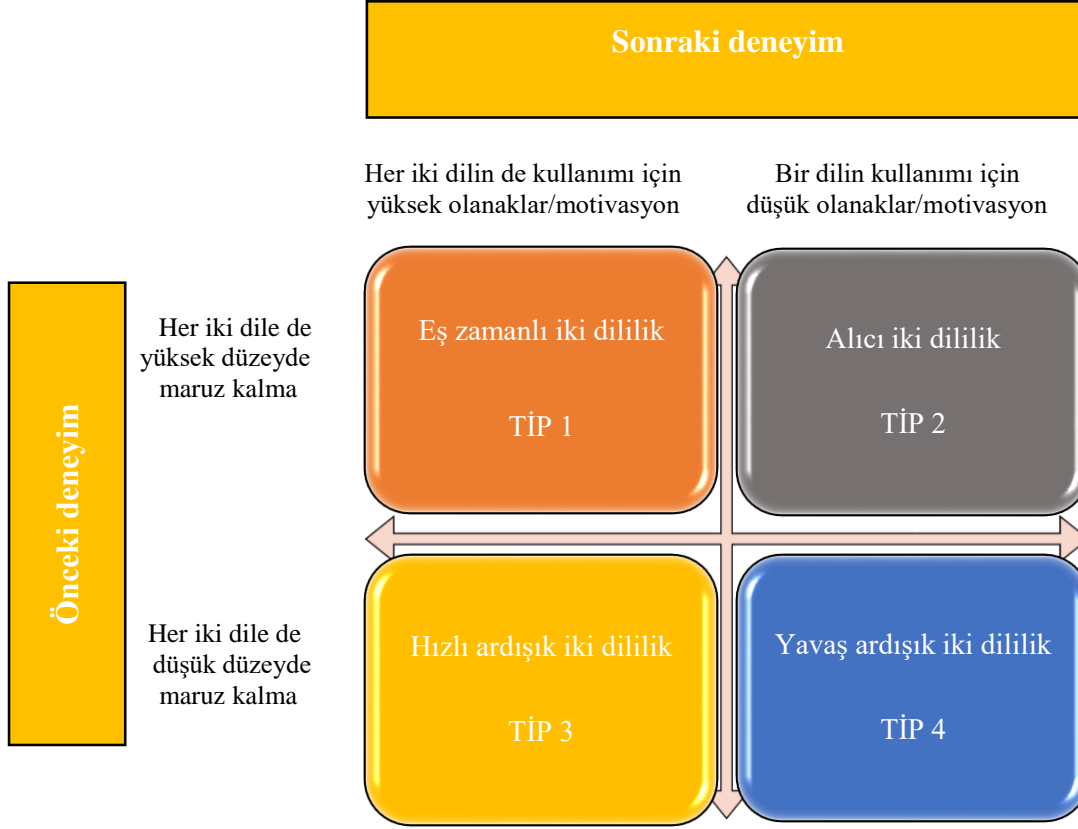
kaçınılmaz olduğunu sorgulama ihtiyacı da hissedilmektedir. Genel olarak üç önemli hususun bu durumda etkili olduğu söylenebilir. Birincisi; bilgi teknolojilerinde meydana gelen gelişmeler ile ilgilidir. Doğru bilgiye ulaşmak kadar işe yarar ve etkili bilgiye ulaşmak da önem taşımaktadır. Bu da bazen farklı alanlardaki ve toplumlardaki gelişmeleri takip etmemizi gerektirmektedir. Böyle bir süreçte o alana/topluma ait dili bilmek, doğru bilgiye erişmek yolunda önemli bir önkoşul olarak karşımıza çıkmaktadır. Robert'a (2017) göre küreselleşen dünyada iki dillilik bu anlamda kaçınılmaz olmaktadır. İkinci olarak; dünya nüfusunun çeşitli nedenlerden dolayı (savaş, doğal afetler, seyahatler, turizm, eğitim vb.) yer değiştirdiği kısacası sürekli hareketlilik gösterdiği bilinmektedir. Bu faktörlerin (Parisi, 2015) bireylerde iki ya da çok dilliliğe aracılık ettikleri ifade edilebilir. Son olarak şunu söyleyebiliriz ki bazı toplumlar geçmişten beri çok kültürlü ve çok dilli (Yılmaz, 2014) bir yapıya zaten sahiplerdir. Böyle toplumlarda her ne kadar ana veya resmi bir dil olsa da toplum içerisindeki bazı kesimlerin kendi ana dillerini konuşmaya devam ettikleri ve yaşattıkları söylenebilir. Açıklanan tüm bu gerekçeler iki dilliliğe yol açabilmektedir.

İki dilli olmaya yol açan nedenler kadar iki dilliliğin ne olduğunun açıklanması da önemlidir. Bazı araştırmacılar iki dilliliğin tanımlanmasının karmaşıklığından (Gottardo ve Grant, 2014) ve evrensel bir tanımın olmadığından bahsetseler de aslında bu alanda yapılan tanımların benzer yorumlar içerdiğine dikkat çekmişlerdir (Rabanes ve Valez, 2016). Rodríguez, Carrasquillo ve Lee'ye (2014) göre iki dillilik; çeşitli durum ve şartlarda iki dili de (Valdez ve Figueora, 1994) belirli bir düzeyde kullanma yeteneği olarak tanımlanmaktadır (Baker, 2013; Moradi, 2014). Merriem-Webster Dictionary'e (2020) göre de iki dili de belirli bir sıklıkta toplumda konuşabilme ve iki dilin de politik, kurumsal olarak tanınması şeklinde açıklanmaktadır. Macnamara (1967, Akt.Hamers ve Blancs, 2000) ise daha farklı bir perspektiften değerlendirerek bireyin iki dilli sayılabilmesi için ana dilinin dışında ikinci dilde, dilin dört temel becerisine (okuma, yazma, konuşma ve dinleme) sahip olmasının ve bu becerileri kullanmasının önemli olduğunu vurgulamaktadır. Yapılan tanımlar iki dilliliğin ne olduğunu yeterince açıklığa kavuşturmaktadır. Ayrıca iki dilli olmak için de bireylerin ikinci dil edinme süreçlerine girmeleri ve burada mesafeler kat etmeleri de gereklidir.

İkinci Dil Edinme

İkinci dil edinim süreci bazen içinde bulunulan toplumun çok kültürlü olma yapısı ile bazen de şartların da gerektirdikleriyle açıklanabilir. İkinci dil edinimi için ilk dilde (ana dili) bireylerin dilsel anlamda belirli bir olgunluk seviyesine gelmeleri önemlidir. Nitekim Ortega'ya (2009) göre ikinci dil edinimi insanların, ilk öğrendikleri dil kapasitesi üzerine kuruludur. İkinci dil edinim süreci ana dili belirli bir düzeyde edindikten sonra başlar ve çocukluk, ergenlik ve yetişkinlik dönemleri boyunca da devam eder. Ancak ana dili ile birlikte ikinci dili eşzamanlı edinmek de (McLaughlin, Blanchard ve Osana, 1995) mümkündür. Gass ve Selinker'a (2008) göre ikinci dil edinimi esasında oldukça genç bir alandır. Bilgi kütesinde günümüzde meydana gelen artış ile birlikte ikinci dil edinimi de yaygınlık kazanmıştır. Bazen ikinci dil edinme süreci formal bir şekilde okulda başlarken bazen de okuldan önceki yaşantılarda informal bir şekilde başlamaktadır. Ancak her iki şekilde de bu durumun bir süreç gerektirdiği söylenebilir. O bakımdan bireylerin bir anda ikinci dili edinmeleri, öğrenmeleri ve iki dilli olmaları beklenemez. Dolayısıyla ikinci dil ediniminin belirli aşamalarda gerçekleştiği söylenebilir.

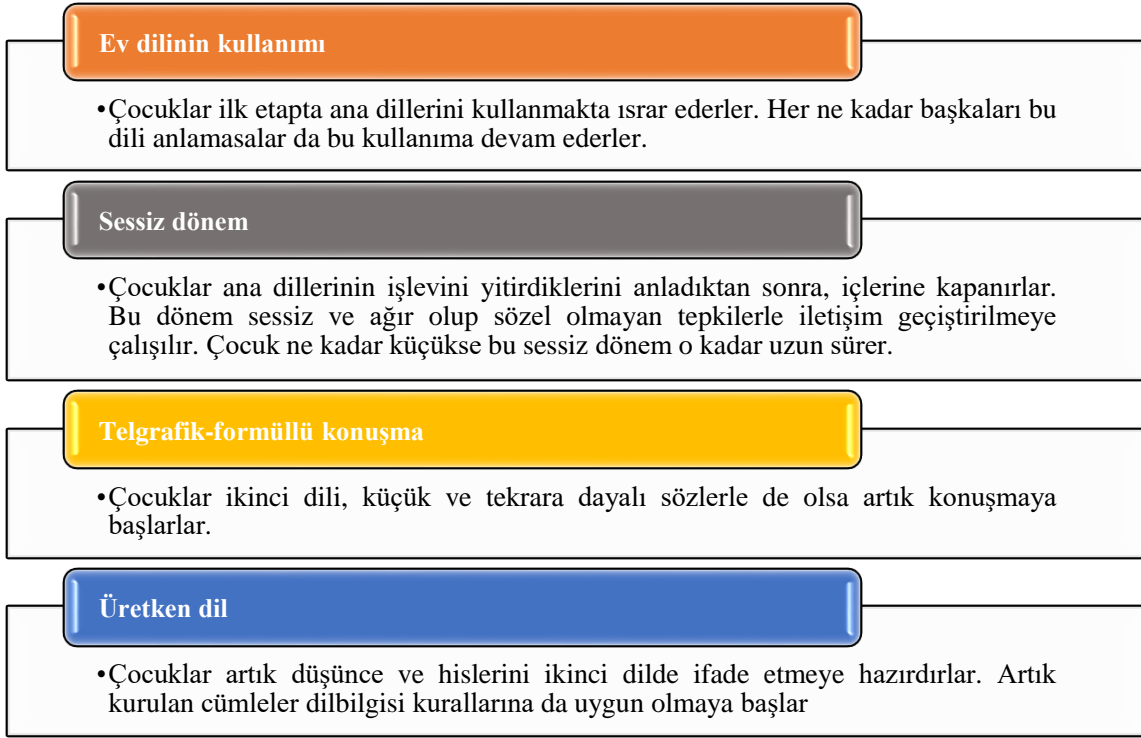
McLaughlin, Blanchard ve Osana'ya (1995) göre iki dillilik birtakım aşamalara dayanmaktadır. Eşzamanlı ikinci dili öğrenenler *eşzamanlı iki dilli*, ardışık olarak ikinci dili öğrenenler *ardışık (sıralı) iki dilli* olurlar. Şekil 1'de bu durum daha açık bir şekilde görülmektedir.



Şekil 1. Bireyin ikinci dile maruz kalma ve ikinci dili kullanma sıklığına göre iki dilliliğin gelişim tipolojisi

McLaughlin, Blanchard ve Osana'ya (1995) göre Tip 1'de kişiler her iki dili de eşit ya da birbirine yakın düzeyde öğrenirler. Öğrenenler, her iki dilin de kullanılması konusunda iyi olanaklara sahiptirler. Tabors (2008) bu aşamada çocukların neredeyse ekstra bir çaba içerisinde olmadıklarını belirtmektedir. Üç yaşın altında yer alan çocuklar evlerinde hem ana dile hem de ana dillerine; kreş gibi kurumlarda ise daha çok ana dile maruz kalmaktadırlar. Bu durumlar çocukları iki dilli yapmaktadır. Örneğin Türkiye'de birçok iki dilli öğrenciler evlerinde iki dile (Türkçe-Kürtçe) de maruz kalabilmektedirler. Böylece eşzamanlı ikinci dil edinme süreci gerçekleşmektedir (Kızıлтаş 2019; Gözüküçük, 2015; Su, 2020). Tip 2'de ise çocuklar yaşamları yolu ile ikinci dile daha yoğun düzeyde maruz kalmaktadırlar. Fakat bu çocukların dilin kullanımı konusunda olanakları sınırlıdır. Türkiye'de özellikle Doğu ve Güneydoğu Anadolu Bölgelerinin kırsal kesimlerinde yaşayan ana dili (ilk dili) Kürtçe olan öğrenciler kitle iletişim araçları, çeşitli alanlardaki sesler/yazılar ile ikinci dile yeterince düzeyde (Yılmaz, 2016) maruz kalabilmektedirler. Ancak öğrenciler gündelik hayatlarında sıklıkla Türkçe kullanılmadığı için iletişimlerini daha çok Kürtçe olarak devam ettirmektedir. Başka bir ifade ile ikinci dili iyi düzeyde almalarına karşın pratik yapma konusunda olanaklar sınırlı olabilmektedir. McLaughlin ve arkadaşlarının görüşlerine göre bu grupta yer alan öğrenciler erken çocukluk eğitimi ile bu ihtiyaçlarını daha kolay giderebilirler.

Tip 3 ve Tip 4 ise ardışık (sıralı) iki dilli öğrenenleri temsil etmektedir. Bunun için de ilk dilin gelişiminin tamamlanması ya da belirli bir olgunluk seviyesine gelmesi önemlidir. Tip 3 gurubunu, formal bir eğitim sürecine (okul öncesi, ilkököl gibi) girmeden önce ana dile (Türkçe) daha az maruz kalanları oluşturduğu söylenebilir (Kızıлтаş, 2019). Ana dilini (Kürtçe) mümkün olduğunca daha çok kullanırlar. Ancak ana dili Tip 4'te yer alan öğrencilerden daha hızlı öğrenirler. Motivasyonları yüksektir, olanak sahibidirler. Bu durum da onları Tip 4'te yer alan öğrencilerden daha hızlı öğrenen öğrenciler yapmaktadır. Tip 4 içinde yer alan öğrencilerin de ana dile maruz kalma durumları çok azdır. Bu öğrencilerin ana dili kullanma olanakları sınırlıdır. Tabors'a (2008) göre ise ardışık ikinci dil edinim süreci Şekil 2'de görüldüğü üzere dört aşamada gerçekleşmektedir.



Şekil 2. Ardışık ikinci dil edinme süreci

Tabors'a göre ardışık ikinci dil edinim sürecinde sessiz dönemde, çocukların içinde buldukları durumda aileler ve öğretmenler panik yapmamalıdır. Çünkü ikinci dil edinen çocuklarda bu durumların olması normaldir ve doğal görülmelidir. Türkiye'deki iki dilli öğrencilerde de ardışık ikinci dil ediniminin benzer süreçlerden geçtiği söylenebilir. Nitekim Tulu'ya (2009) göre bu grupta yer alan öğrencilerin birçoğu okul süreci ile birlikte ağırlıklı aile içerisinde kullanılan Kürtçe dilinden sonra ardışık olarak Türkçeyi öğrenmektedirler (Kara ve Şihanlıoğlu, 2019). Uğur'a (2017) göre bazı durumlarda da (özellikle genç kuşaklarda) aile içerisinde Türkçe, Kürtçe ile birlikte eşzamanlı olarak öğrenilerek iki dilli olma süreci (Su, 2020) başlamaktadır. Zamanla ikinci dilde (Türkçe) olgunlaşma ile devam etmektedir. Dolayısıyla ilk dili Kürtçe olan öğrenciler için okuryazarlık da Türkçe ile gerçekleşmektedir. Bu durum da iki dilli öğrencileri genellikle tek bir dilde (Türkçe) okuryazar yapmaktadır. Literatür incelendiğinde; ilk dili Kürtçe olan iki dilli öğrencilerin bu yönleri ile tek dilde okuryazar iki dilliler (monoliterate bilinguals) grubu içerisinde yer aldıkları söylenebilir. Tek dilde okuryazar iki dilliler; ana dillerinde değil de ikinci dilde daha yoğun bir şekilde okuryazar olurlar. Ancak ana dillerini de gündelik yaşamlarında kullanmaya devam edebilirler (Fishman, 1976; Musyaha, 2018). Nitekim Su (2020) da iki dilli öğrencilerin sınıf ve okul ortamlarında (öğretimde) Türkçeyi; arkadaşlık ilişkilerinde ise zaman zaman ana dillerini kullandıklarına dikkat çekerek bu durumu doğrulamaktadır.

Türkiye'de önemli sayıda tek dilde okuryazar iki dilli öğrenciler (Düzen, 2017) bulunmaktadır. Bu kapsamda yer alan iki dilli öğrencilerle ilgili birtakım araştırmalar mevcut olsa da yeterli olmadığı da söylenebilir. Yapılan araştırmalarda iki dilli öğrencilerde okuma, yazma, iletişim, devamsızlık, okul öncesi eğitim alma vs. konularına/sorunlarına değinildiği ifade edilebilir (Doğan, 2017; Esersin, 2017; Gözüküçük, 2015; Gözüküçük ve Kıran, 2018; Kızıltaş, 2019; Kızıltaş ve Kozikoğlu, 2020; Koşan, 2015; Pekgenç, 2019; Özdemir, 2016; Sarı, 2011; Sincar, 2015; Taşkaya, Turhan ve Yetkin, 2015; Turan, 2019; Uğur, 2017; Yılmaz ve Şekerci, 2016). Aynı şekilde yapılan bu araştırmalarda ve bu alan ile ilgili çeşitli raporlarda iki dilli öğrencilerin tek dilli (ana dili Türkçe) öğrencilere göre birçok manada (okuma, yazma, dil becerileri, akademik başarı vs.) daha başarısız oldukları sonuçları ortaya çıkmıştır (Ayanoğlu, 2015; Esersin, 2017; Kızıltaş, 2019; Özdemir, 2016; Yılmaz, 2016). İki dilli öğrencilerin ikinci dil edinimlerinin istenen düzeyde olmaması; ikinci dil ediniminde etkili olan faktörlerin, yukarıda sıralanan olumsuzluklardaki etkisini sorgulama ihtiyacını da gündeme getirmektedir. Türkiye'de yapılan belirli sayıdaki bu araştırmalarda ve raporlarda iki dilli öğrencilerin çeşitli alanlardaki başarısızlıkları ile doğrudan/dolaylı ilişkisi olduğuna değinilen faktörler genel olarak şunlardır: okul öncesi eğitim, öğretmen hareketliliği (ücretli öğretmenlik, sürekli tayinler vs.), aile, erken okul terki, arkadaş çevresi, dil çatışması, dil egosu, okula başlama yaşı, hazırbulunuşluk düzeyi, motivasyon, özgüven, kaygı, kişilik vs.

Bu kavramlardan biri ya da birkaçı yapılan bu araştırmalarda dikkat çekmektedir (Ayanoğlu, 2015; Biçer ve Alan, 2018; Çiftçi ve Uzunyol, 2019; Çoşkun, Derince ve Uçarlar, 2010; Düzen, 2017; Eğitim ve İzleme Raporu, 2018; Fırat, 2015; Güder, 2019; Kaplan, 2016; Kırmızı, Özcan ve Şencan, 2016; Kızıldaş, 2019; Koşan, 2015; Sarı, 2001; Su, 2020; Turan, 2019; Uslu, 2017; Yılmaz ve Şekerci, 2016). Ayrıca bu faktörlerin yarattığı sonuçların da irdelenmesi ayrı bir önem teşkil etmektedir. Yapılan bu özgün araştırma; gerek ikinci dil ediniminde etkili olan faktörlerin gerekse de bu faktörlerin yarattığı sonuçların sorgulanmasına olanak tanınması açısından önem taşımaktadır. Bu faktörler ve faktörlere bağlı sonuçlar ortaya konurken Türkiye’de ve yabancı literatürde yer alan ilgili çalışmalar dikkate alınmıştır.

Bu araştırmanın amacı; Türkiye’nin Doğu ve Güneydoğu Anadolu bölgelerinin özellikle kırsal kesimlerindeki tek dilde okuyazar iki dilli öğrencilerin (ilk dili Kürtçe) ikinci dil ediniminde (Türkçe) etkili olan faktörlere yönelik kuramsal bir alt yapı oluşturmak ve bu faktörleri iki dilli öğrencilerle ilişkilendirerek yarattığı sonuçları tartışmaktır.

Araştırma; ikinci dil edinimi konusunda alanyazında yer alan çalışmalardan yola çıkılarak Türkiye’deki iki dilli öğrencilerin ikinci dil ediniminde etkili olan/olabilecek faktörleri özgün bir bütünlük çerçevesinde ortaya koyması yönüyle önem taşımaktadır. Bu araştırmanın amacına bağlı olarak araştırma problemi; ‘Türkiye’deki tek dilde okuyazar iki dilli öğrencilerin ikinci dil edinimlerinde etkili olan faktörler nelerdir’ şeklinde belirlenmiştir. Araştırmanın problemi kapsamında iki dilli öğrencilerin dezavantajlı gruplara (okuldaki devamsızlık, dil çatışması, erken okul terki, akademik başarısızlıklar vs.) dönüşme süreçleri ile ilgili aşağıda sıralanan alt problemlere yanıt aranmıştır:

1. İkinci dil edinimini etkileyen faktörler iki dilli öğrencilerin erken okul terkinde nasıl bir rol oynamaktadır?
2. İkinci dil edinimini etkileyen faktörler iki dilli öğrencilerin akademik başarı seviyelerinde (sınavlar, okuma, yazma vs.) belirli bir role sahip midir?
3. Öğretmen hareketliliği (ücretli öğretmenlik, il içi/dışı görevlendirmeler, sahte evlilikler, tayinler vs.) iki dilli öğrencilerin dezavantajlı gruplara dönüşmesine yol açabilir mi?
4. İki dilli öğrencilerin dezavantajlı gruplara dönüşmesinde dil çatışmasının ve egosunun rolü nedir?
5. İki dilli öğrencilerin dezavantajlı gruplara dönüşmesinde öğretmenlerin kaygıları, önyargıları, motivasyonları, tutumları nasıl bir rol oynamaktadır?

YÖNTEM

Araştırma Deseni

Türkiye’de Türkçeyi ikinci dil olarak edinen çok sayıda iki dilli öğrenciler bulunmaktadır. İki dilli öğrencilerin ikinci dil ediniminde okul öncesi eğitim, öğretmen hareketliliği, aile, erken okul terki, arkadaş çevresi, dil çatışması, dil egosu, okula başlama yaşı, hazırbulunuşluk düzeyi, motivasyon, özgüven, kaygı gibi birçok faktör etkilidir. Derlemeye dayalı bu araştırmada iki dilli öğrencilerin ikinci dil ediniminde etkili olan faktörler literatür incelemesi ile detaylıca tartışılmıştır. Bu tartışma ile iki dilli öğrencilerin dezavantajlı gruplara dönüşme süreçleri ortaya konmaya çalışılmıştır. Derlemeye dayalı araştırmalar; hikâye edici ve sistematik olmak üzere iki gruba ayrılmaktadır. Bu araştırma ise sistematik derleme yöntemi ile gerçekleştirilmiştir. Sistematik derlemede seçilen bir konu ile ilgili literatüre dayalı çok detaylı ve geniş kapsamlı bir tarama yapılıır. Sistematik derlemeler; belirli bir konu alanında literatürü gözden geçirmek için daha titiz ve iyi tanımlanmış bir yaklaşım kullanma olanağı sunmaktadır (Cronin, Ryan ve Coughlan, 2008; Collins ve Fauser, 2005). Tek bir soruyu ele alan sistematik bir derlemede genel format pekçok araştırmada olduğu gibi giriş, yöntemler, sonuçlar (bulgular) ve tartışma olarak belirlenir (Gülpınar ve Güçlü, 2013). Bu araştırmada da benzer süreçler izlenmiştir.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma evrenini yerli ve yabancı literatürde iki dililik ile ilgili yapılmış bütün akademik çalışmalar oluşturmaktadır. Örneklemini ise Türkiye’de ve yurt dışında ‘ikinci dil edinimi’, ‘ikinci dil edinimini etkileyen faktörler’, ‘Türkiye’deki iki dilli/ana dili farklı öğrenciler’ konu alanlarında yayımlanmış tezler, makaleler, kitaplar, raporlar oluşturmaktadır.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmada kullanılan sistematik derleme deseni kurallarına uygun olarak önceden oluşturulan birtakım problemlere yanıtlar aranırken yurtiçinden ve yurtdışından çok sayıda çalışmalar değerlendirilmiştir. Bu çalışmalarda; iki dilli öğrencilere, ikinci dil edinimi üzerinde etkili olan faktörlere ve Türkiye'deki iki dilli öğrencilere yoğunlaşmış olmaları kriterleri dikkate alınmıştır. Aynı şekilde Türkiye'deki iki dilli öğrencilerle ilişkili olan, yurtiçinden birtakım makaleler, raporlar, tezler, kitaplar derlemeye dahil edilmiştir. Derlenen çalışmalar doğrultusunda Türkiye'deki iki dilli öğrencilerin ikinci dil edinimleri üzerinde etkili olan belirli faktörlerin açıklanmasına ve tartışılmasına karar verilmiştir. Derlenen bu çalışmalar sonucunda ikinci dil edinimi üzerinde etkili olan faktörlerin yarattığı sonuçlar çerçevesinde genel çıkarımlara varılmıştır. Araştırma sürecinde sistematik değerlendirmenin; işin tanımlanması, bilgi için tarama yapma, kanıt kalitesinin değerlendirilmesi ve analizi, kanıtın sunumu ve özetlenmesi, kanıtın tartışması, sistematik derlemenin yazımı, dış hakemler ve yayınlama' gibi aşamaları (Karaçam, 2013) dikkate alınmıştır.

Derlemenin anahtar kavramları 'ikinci dil edinimi', 'ikinci dil ediniminde etkili olan faktörler', 'Türkiye'deki iki dilli öğrenciler (ilk dili Kürtçe)' olarak belirlenmiştir. Bu anahtar kavramlar; problemler ve alt problemlerden yola çıkılarak belirlenmiştir. Özellikle Türkiye'den çalışmaya dahil edilen araştırmalarda zaman, yer ve yayım türleri konusunda sınırlandırılmaya gidilmemiştir. Derlenen çalışmalar, Türkiye'deki çeşitli veritabanları (Yök Ulusal Tez Merkezi, Türk Eğitim İndeksi, Asos İndeks, Ulakbim vs.), Scopus, ERIC, ISI Web of Knowledge (SSCI, ESCI, AHCI, SCI-Expanded) ve Google-Google Scholar arama motoru vasıtası ile taranmıştır. Bu süreçte sistematik derleme sonucuna tabi tutulan 245 çalışma içerisinde kriterleri sağlamayanlar bu kapsamdan çıkarılarak 51 tanesi derlemeye dahil edilmiştir. Kanıt kalitesini değerlendirme aşamasında taramalar; iki dililik, Türkçe'nin ikinci dil olarak edinimi, ilk dili Kürtçe olan öğrenciler vb. konularında çalışmaları bulunan Dr.Öğr. Üyesi düzeyinde alan uzmanı farklı bir yazar tarafından daha yapılmıştır. Çalışmalar belirlen kriterler açısından değerlendirilmeye tabi tutulmuştur. Kriterlere uymayan araştırmalar ikinci yazar tarafından devre dışı bırakılmıştır. İkinci yazardan 10 farklı çalışmayı belirlenen kriterlere uygunluk açısından kodlanması istenmiştir. Kodlayıcılar arası uyum yüzdesi Miles ve Huberman'ın (1994) güvenilirlik formülü ile hesaplanarak %97 olarak bulunmuştur. Derleme türü araştırmalarda; araştırmanın yayımlanması sürecinde dergi hakemlerinden gelen öneriler de oldukça önemlidir (Karaçam, 2013). Gelen öneriler doğrultusunda bu çalışmaya eklemeler yapılmıştır. Çalışmaya böylelikle son şekli verilmiştir.

BULGULAR

Derleme kapsamına alınan makaleler, raporlar, tezler, kitaplar araştırmada sorgulanan problemler doğrultusunda analiz edilip sunulmuştur. Derlemeye tabi tutulan çalışmalar 'ikinci dil edinimi', 'ikinci dil ediniminde etkili olan faktörler', 'Türkiye'deki iki dilli öğrenciler (ilk dili Kürtçe)' boyutları doğrultusunda analiz edilmiş ve bulgular kuramsal bir çerçeve dahilinde sunulmuştur. Sunulan kuramsal bulgulardan çıkan sonuçlar bağlamında tartışmalar yapılmıştır.

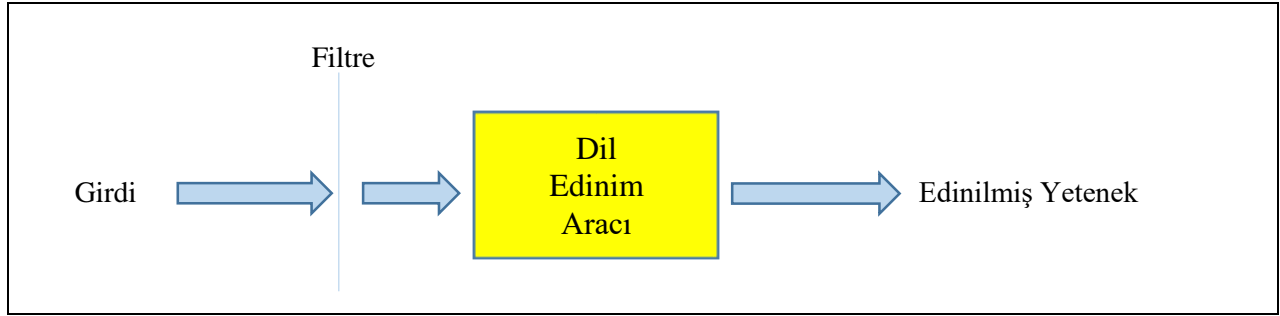
Türkiye'deki iki dilli öğrencilerin Türkçeyi ikinci dil edinimlerinde birtakım faktörlerin etkili olduğu incelenen çeşitli araştırmalardan anlaşılmaktadır. Bu bölümde, derleme sonucunda belirlenen faktörler açıklanmıştır. Bu faktörler iç ve dış faktörler (Akan, 2018; Al-Daihani, Al-Yaman ve Almutairi, 2016; Gass ve Selinker, 2008; Madrid, 1995; Mirhadizadeh, 2016) olarak iki başlık altında değerlendirilmiştir.

İkinci Dil Ediniminde Etkili Olan İç Faktörler

İç faktörler çeşitli durumlar karşısında yer alan bireylerin hislerini ve fikirlerini kapsamaktadır. İç faktörler, duyuşsal faktörler olarak değerlendirilebilir (Gass ve Selinker, 2008; Madrid, 1995). İkinci dil ediniminde etkili olan birtakım içsel faktörler; Türkiye'de ilk dili Kürtçe olan iki dilli öğrenciler bağlamında açıklanmaya çalışılmıştır.

Duyuşsal Filtre: Duyuşsallık kavramının ikinci dil ediniminde etkili bir kavram olduğu (Krashen, 2009) söylenebilir. Duyuşsal filtre kavramı ilk olarak Dulay ve Burt (1977, Akt. Gass ve Selinker, 2008) tarafından ortaya atılmış olup Krashen (1985, 2009) tarafından bir hipotezle geliştirilmiştir. Buna göre öğrenenler yeterli miktarda anlaşılır dil girdileri alamadıkları zaman diğer bireylerin (dili öğrenenler) uygunsuz bir duyuşsal tepkisiyle karşılaşılır. Bu duyuş durumu, motivasyon, kaygı, özgüven ve tutum gibi içsel faktörleri içermektedir. Böyle bir durumda duyuşsal bir filtre devreye girmektedir. İkinci dil edinen bireylerin tutumları ideal seviyede olmazsa sadece daha az girdi almakla kalmazlar aynı zamanda

güçlü ve yüksek seviyede bir duyuşsal filtrenin de devreye girmesine yol açar. Böyle bir durumda mesajlar anlaşılabilir bile, beynin ikinci dil ediniminden sorumlu birimi girdilere ulaşamayacaktır (Çakıcı, 2015; Mergen, 2010). Buna karşın duyuşsal filtre düzeyi düşük ise o zaman anlaşılır girdilere ulaşmak daha da mümkün hale gelecektir. Şekil 3, duyuşsal filtre hipotezi ile ikinci dil edinim süreci arasındaki ilişkiyi göstermektedir (Krashen, 1985, 2009).



Şekil 3. Duyuşsal filtrenin işleyişi

Şekil 3'te duyuşsal filtre işleyişinden anlaşıldığı üzere filtrenin yukarı (üst) ve aşağı (alt) seviyede olma durumuna göre ikinci dil edinim süreci gelişmektedir. İkinci dil edinimi için düşük ve aşağı seviyede duyuşsal bir filtrenin olması gerekir. Bu da dil edinimini olumlu anlamda etkiler. Yani birey bu durumda kendisini fazla izole etmemiş olur. Tutumlar olumlu ise filtre de düşük seviyede olacaktır. Aksi durumda filtre yüksek/üst düzeyde olur. İkinci dil edinimi de olumsuz bir şekilde bundan etkilenir.

Krashen (1985, 2009) göre ilk dil bilinçaltı yollarla doğal bir şekilde edinilir (doğal dil edinimi hipotezi). Bu edinme süreci belirli bir sistematik ve doğal bir düzen içerisinde gerçekleşmektedir (doğal düzen hipotezi). Okul hayatı ile birlikte ikinci dilde edinim yerine bilinçli öğrenme süreci başlar (monitör hipotezi). Başka bir ifade ile dilbilgisi ve kurallara dayalı bir öğrenme söz konusudur. Ancak Krashen'e göre ikinci dil ediniminde bireyin dilbilgisinden ziyade ikinci dile ait anlaşılabilir girdilere (okumaya, dinlemeye, anlamaya dayalı) yeterince maruz kalması sağlanmalıdır. Aksi durumda okunanları ve söylenenleri anlayamama sorunu ortaya çıkar. Krashen'in hipotezine göre okul ile birlikte bilinçli bir dil öğrenme süreci başlamaktadır. Hata düzeltme, dilbilgisi ön planda olduğu için anlama sorunları arka planda kalmaktadır. Öğrenciler hata yaptıkları zaman 'monitör' adını verdiği bir denetleme mekanizmasının devreye girdiğini belirtmektedir. İstenmeyen bir durum çıkarımı olmaması adına doğal dil ediniminin bir parçası olan monitör devreye girer. Bu mekanizma ile dili anlamak değil dilsel hataları düzeltme süreci başlamaktadır. Dolayısıyla monitöre aşırı başvurmanın da birtakım olumsuz sonuçları olabilir. Böyle bir durumda dildeki ve konuşmadaki akıcılık, anlamak arka planda kalır. Aşırı monitör kullanımının nedeni dilbilgisinin önemli olmasına yapılan vurgudur. Ayrıca öğrencilerin kendilerini yeterince güvende hissetmemeleri ve kendilerine güvenmemeleri de önemli nedenler olarak sıralanabilir. Bunun için de bir destekten mahrum kalmışlardır. İki dilli öğrenciler eleştiriye maruz kalma, dışlanma, kaygı ve daha birçok olumsuz durumlar içerisinde yer almamak için aşırı monitör kullanmaktadırlar. Bu kullanım ikinci dil edinimini olumsuz etkiler.

Öğrencinin monitöre başvurma sıklığı değişmektedir. Böyle durumda öğrenciler sessiz döneme girebilirler. Dolayısıyla bu süreç iyi yönetilmezse uzun vadede Türkçe'nin anlaşılmasında ve edinilmesinde sorunlar ortaya çıkabilir. Krashen'e göre öğretmenler sessiz dönemi dikkate almayarak öğrencileri konuşmaya zorlayabilirler. Dolayısıyla endişeye yol açabilecek bu durumun iki dilli öğrencilerde Türkçeye karşı olumsuz bir tutuma neden olacağı söylenebilir. Duyuşsal filtrenin bu durumda devreye girmemesi için öğrenciye yeterince zaman verilmelidir.

Öğretmenin ikinci dil edinimindeki rolüne dikkat çeken Krashen'e göre motivasyon seviyesini yükseltmek, kaygı düzeyini düşürmek önemlidir. Böyle durumlarda dili edinen çocukların özgüveni de yükselmiş olacaktır. Öyle ki özgüven ikinci dil ediniminde oldukça önemlidir (Fırat, 2015; Pekgenç, 2019). Olumsuz tutum ve sert üslubun öğrencilerin duyuşsal filtrelerinin yükselmesine neden olacağı unutulmamalıdır. Türkiye'de iki dilli öğrencilerin Türkçeyi edinme süreçlerinde bu hassasiyetlerin ve dezavantajların dikkate alınması önem taşımaktadır. Öğrencilerin kendilerini rahat ifade edecek ve kaygılarını azaltacak (Sincar, 2015) bir atmosfer önemlidir. Özellikle öğretmenlerin, ikinci dil edinim sürecinde olan öğrencileri Türkçe konuşmaya zorlaması, bu dildeki hataları cezalandırması, bu konuda daha esnek davranmaması vb. yaklaşımlar çocukların duyuşsal filtrelerinin yüksek olmasına neden olabilir. Bu yönüyle sınıf yönetimini ve iki dilli öğrencileri olumsuz etkileyen tutumlardan kaçınmaları da (Su, 2020) oldukça önemlidir.

Motivasyon: Bir şeyi öğrenmeye isteklilik olarak ifade edilen motivasyon (Akan, 2018) ile bireyler diğer dilleri ya da ikinci dili daha iyi ve hızlı öğrenirler. Nitekim Demirel'e (2018) göre bir dili öğrenmekte en önemli değişken olarak motivasyon kavramı görülmektedir. Birçok araştırmaya göre motivasyon, dil öğrenme başarısını da tahmin eden önemli bir kavramdır. İlham veren bir öğretmen de motivasyonun kaynaklarından biri olarak değerlendirilebilir (Gardner, 2001; Gass ve Selinker, 2008). O bakımdan öğretmenin de iki dilli öğrencilere karşı belirli bir motivasyon seviyesinde olması oldukça önem arz etmektedir (Karataş ve Kınalıoğlu, 2018; Şahin ve Koçer, 2012).

Motivasyon kavramı ikinci dil ediniminde etkili olmakla beraber kendi içinde de çeşitlilik göstermektedir. Gardner ve Lamberd (1972) motivasyonu araşsal ve bütünleştirici olmak üzere ikiye ayırmışlardır. Araşsal motivasyonda birey ihtiyaçları çerçevesinde ikinci dili edinmektedir. Yani bu durum içsel değil dışsaldır. İhtiyaçlar ve yaşamsal gereklilikler bireyi motive etmektedir. Bütünleştirici motivasyonda ise ikinci dili edinmenin nedeni toplumsal zorunluluktur. Birey toplumda hâkim olan hedef dili öğrenmek ve topluma uyum sağlamak için bu dili edinir. Türkiye'de ana dili (ilk dili) Kürtçe olan öğrencilerin içinde buldukları durum bütünleştirici motivasyon ile açıklanabilir. Ana dili (ilk dili) Kürtçe olan iki dilli öğrenciler için tüm resmi kurumlarda ve eğitimdeki hedef dil Türkçe'dir.

Motivasyon kavramı aynı zamanda içsel ve dışsal motivasyon olarak (Noor ve Islam Khan, 2019) sınıflandırılmaktadır. Qian'a (2011) göre ikinci dil ediniminde ilgi görmek, tatmin olmak ve beklentiye girmek içsel motivasyondur. Dışsal motivasyon ise ikinci dili edinme konusundaki seçim iradesini ifade etmektedir. Burada öğrenenler yüksek seviyeli aktivitelerde ısrar edebilirler. Bu çerçevede içsel motivasyonun daha belirleyici ve etkili olduğu söylenebilir. Türkiye'de iki dilli öğrencilerin motive edilmeleri hem öğrencilerin içine kapanık olmalarını, pasif kalmalarını engelleyebilir hem de ikinci dil ediniminde başarılı bir sürecin ortaya çıkmasını sağlayabilir. İlk dili Kürtçe olan öğrencilerin ikinci dil olarak bir dili edinmelerinin normal şartlarda motivasyon sağlaması beklenir (Kalender, 2020). Dolayısıyla motivasyonun etkisini ve önemini dikkate almak gerekir. Aksi durumda öğrencilerde duyuşsal filtrenin yükselmesi sorunu ortaya çıkabilir. McLaughlin, Blanchard ve Osanada (1995) da ikinci dil edinmede motivasyonun; ikinci dilde başarılı olma noktasında önemli bir önkoşul olduğunu dile getirmişlerdir. Saydı'ya (2013) göre ise ikinci dil edinmek için motivasyon gereklidir ve oldukça önemlidir (Akan, 2018; Al-Daihani, Al-Yaman ve Almutairi, 2016; Noor ve Islam Khan, 2019).

Kaygı: Endişe etme durumu olarak tanımlanan (Cann, 1992) kaygı, öğrenmeyi etkileyen faktörler arasında daha geniş bir karakter özelliğini ifade eder. Kaygıyı öğrenme sürecinde salt negatif bir faktör olarak değerlendirmemek gerekir. Düşük seviyede olduğu zaman katkı sağlarken yüksek seviyede olduğu zaman öğrenmeyi engeller, öğrenmeden kaçınmaya neden olabilir. Kaygının, özellikle ikinci dil ediniminde önemli bir role sahip olduğu söylenebilir (Gass ve Selinker, 2008). Türkiye'de ilk dili Kürtçe olan birçok öğrencilerin okula başladıklarında kaygı düzeylerinin yüksek olduğu, endişe durumları (Sincar, 2015) içinde oldukları bilinmektedir. Kaygının yüksek olmasının nihayetinde duyuşsal filtrenin yükselmesine yol açacağı ifade edilebilir. Yılmaz ve Şekerci (2016) araştırmasında da ilk dili Kürtçe olan öğrencilerde sınıf içinde konuşmaya ve iletişime yönelik kaygıların olduğu anlaşılmaktadır. Benzer şekilde iki dilli öğrencilerin iletişimsizlik (Gözüküçük ve Kıran, 2017) kendini ifade edememe (Fırat, 2015) kaygıları yaşadıkları ifade edilmektedir. Bu çerçevede iki dilli öğrencilerde Türkçe konuşma kaygılarının yaşandığı da söylenebilir. Dolayısıyla iki dilli öğrencilerin ikinci dil edinmelerinde kaygı oldukça etkili bir kavramdır.

Yaş: Gass ve Selinker'a göre (2008) çocukların yetişkinlerle karşılaştırıldığı zaman ikinci dil ediniminde daha başarılı olduklarına dair genel bir görüş hâkimdir. Strevens (1978) ana dilini öğrenmiş bir çocuğun ya da bireyin şayet bunak değilse ikinci dili de öğrenebilecek potansiyele sahip olduğunu belirterek bir anlamda yaş konusuna farklı bir boyut getirmiştir. Yaş konusu ile ilgili Kritik Dönem Hipotezi'ni geliştiren Lennenburg (1967, Akt. Cann, 1992), dilin en iyi, 2 yaş ile ergenlik dönemleri arasında edinilebileceğini ifade etmiştir. Ergenlik döneminden sonra beyin plastisitesi (beynin dil ile ilgili faaliyetleri buradan yönetilir) kaybı ile dili edinmek de zor hale gelir. Araştırmacıların birçoğu bu görüşün aksine dilin her yaşta edinilebileceğini belirtmektedirler. Uslu'ya (2007) göre ise ikinci dil öğreniminde yaş faktörü önemlidir (Akan, 2018) ama tek başına belirleyici bir etken değildir. Önemli olan o yaşın özelliklerine uygun öğrenim ve öğretim stratejilerinin uygulanmasıdır.

Türkiye'de küçük yaşlardaki birçok iki dilli öğrenci kreşlerde ve okul öncesi eğitimde Türkçe ile formal anlamda daha erken tanışmaktadırlar. Ancak bu durumdan yoksun kalan öğrencilerin okula hazırbulunmuşluk yaşı da önemlidir. Koşan (2015), Türkçeyi etkili ve düzgün konuşan çocuklar için bile

okula hazırbulunuşluk kavramı tartışılırken iki dilli öğrencilerde bu durumun daha çok tartışılabileceğini belirtmektedir. İki dilli çocukların okula hazırbulunuşluklarının incelenmesinin gerekli olduğunu vurgulayarak yaşın önemine dikkat çekmektedir. Türkiye’de ilkokullarda (2. 3. ve 4. sınıflarda) tüm öğrenciler için İngilizce’nin öğretim programında yer almaya başlaması dil edinimi konusunda daha küçük yaşta başlamanın avantaj yarattığı gerçeğini göstermektedir. Hatta Türkiye’de birçok özel okullarda birinci sınıftan itibaren yabancı dil ediniminin ve öğretiminin gerçekleştiği bilinmektedir. Bu durum yaş faktörünün dil edinimindeki etkisini doğrulayabilir. Öte yandan Saydı’ya (2013) göre ikinci ya da yabancı dilin sadece küçük yaşta öğrenilebileceği konusundaki düşüncelerin tamamen kalıp bir düşünce olduğu ifade edilmiştir. Ancak yine de küçük yaşta dil ediniminin her daim bir avantaj olduğu da vurgulanmaktadır.

Kişilik: Kişilik ile ilgili özelliklerin ikinci dil ediniminde olumlu ve olumsuz bir etki yarattığı söylenebilir. Öz-güvenli, risk alan atılgan, dışa dönük, dışarıya yönelimli, yaratıcı, empatik özelliklere sahip bireylerin bu konuda avantajlı oldukları söylenebilir. Akan’a (2018) göre özellikle dışa dönük bireyler ikinci dil ediniminde daha başarılıdırlar. İçine kapanık bireyler insanla yakınlık kurmaktansa bir kitapla bile çok daha mutlu olmasını bilirler. Dışa dönük bireyler ise bir kitaptan ziyade bir insanla olmakla daha mutludurlar. Kitaplara olan ilgiye bakıldığında içe dönük bireylerin okulda daha başarılı ve iyi olmaları beklenir. Ancak dışa dönük bireylerin sosyal ilişkilerinin iyi olması, ikinci dilin sürekli konuşulduğu insanlarla iç içe olması, onları ikinci dil ediniminde daha başarılı yapmaktadır. Yine de her iki grupta da yer alan bireylerin ikinci dil ediniminde başarılı oldukları söylenebilir. Ayrıca risk alan bireylerin de ikinci dil ediniminde daha başarılı ve istekli oldukları söylenebilir (Gass ve Selinker, 2008; Noor ve Islam Khan, 2019; Sharp, 2008; Troike, 2006).

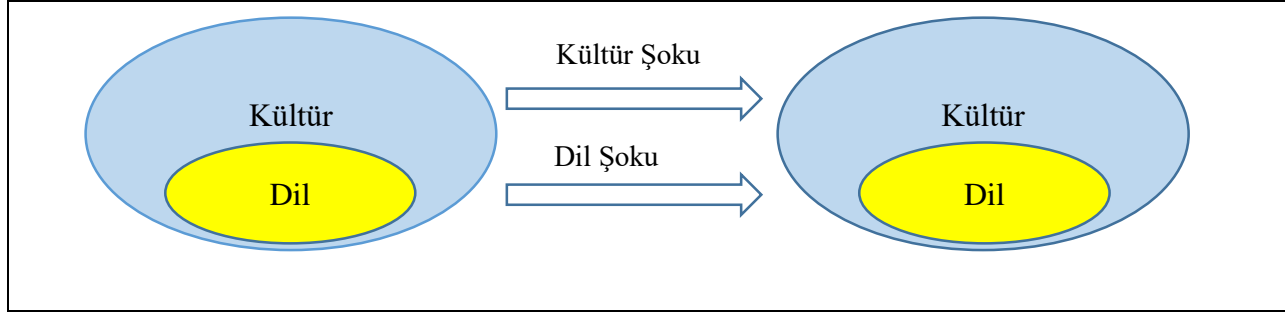
İki dilli öğrencilerde Türkçeye yeterince hâkim olamamak; kendini ifade edememe, utangaçlık, içine kapanıklık (Kinginger ve Farrel, 2003; Su, 2020) durumlarına yol açabilir. Öğrenciler Kürtçe kelimelerin Türkçe karşılıklarını bilinmediklerinde Kürtçe kelime kullanma yoluna gidebilmektedirler. Nitekim Yılmaz (2016) da iki dilli bireylerin konuşma esnasında ilk dilden kelime ödünç alma durumuna başvurduklarını belirtmektedir. Pekgenç (2019) de benzer duruma dikkat çekmektedir. Bu durum akran ve öğretmen tepkilerine yol açarak öğrencinin kişiliğinde olumsuz bir etki yaratabilir. O bakımdan öğrencilerin içine kapanmasına neden olacak durumlardan kaçınılarak dışa dönük hale getirilmeleri için gerekli desteği sağlamak ve ortamı oluşturmak önemlidir. Öyle ki dışa dönük bireyler içe dönük bireylere göre ikinci dil ediniminde daha başarılıdırlar (Zhang, 2008).

Ana Dili (İlk Dil): Türkiye’deki iki dilli öğrenciler ikinci dil ediniminde aile içerisinde ve okul dışındaki yaşamlarında zaman zaman ana dillerini kullanmaktadırlar (Su, 2020; Yılmaz, 2016). Fakat iki dilli çocukların okula başladıklarında zorlandıkları bilinmektedir (Fırat, 2015; Yadav, 2014). Bazı kaynaklara göre ikinci dil ediniminde ana dilinden faydalanmasının olumlu sonuçlar yaratabileceği ifade edilmektedir (Akan, 2018). Ancak Türkiye’deki iki dilli öğrencilerin ana dillerinin Türkçe üzerindeki olumlu etkisine dair yeterli bir bilgiye rastlanmamıştır. Daha da önemlisi Türkiye’de böyle bir durum anayasanın 42. maddesine (*Türkçeden başka hiçbir dil, eğitim ve öğretim kurumlarında Türk vatandaşlarına ana dilleri olarak okutulamaz ve öğretilemez...*) istinaden mümkün değildir (TC Anayasası, 1982). Ancak öğrenciler sınıf ortamında ana dillerini konuşsalar bile öğretmenin de öğrencinin ana dilini bilmesi, anlaması gerekmektedir. Öğretmen Kürtçeye hâkim olmadığı zaman öğrencinin ana dilinde kendini ifade etmesinin ve konuşmasının ne kadar anlamı olur, bunun sorgulanması gerekir. Dolayısıyla anayasada yer alan ifadeler gereği Kürtçe dil becerilerinin ikinci dil edinme sürecine transfer edilmesi de imkânsız hale gelmektedir. Ancak ana dilinin ana dil etkisi üzerinde bir etkisinin olduğu söylenebilir. Bu durum olumsuz bir şekilde gerçekleşmektedir. Ana dili Kürtçe olan öğrencilerin okul dışında ve evlerinde bazen ağırlıklı Kürtçe konuşmaları çoğu zaman bir dezavantaj yaratmaktadır. Gözüküçük (2015) ve Koşan (2015) da bu durumlara dikkat çekmektedirler. Bu durumda bazı iki dilli çocuklar ana dili (Türkçe) daha baskın bir şekilde okulda görmeye başlamaktadırlar (Tulu, 2009). Ancak okulda öğrenilen dil evde yeterince Türkçe ile desteklenmediği için dilsel dezavantajlar ve anlama sorunları da kendini göstermektedir. Gözüküçük (2015) bu dezavantajların oluşmaması ile aile nezdinde ana dilin (Türkçe) desteklenmesi gerektiğini dile getirmektedir. Nitekim Zhao (2019) da ikinci dil edinen öğrencilerin bu anlamda negatif bir transfer içerisine girmesinin görüleceğine dikkat çekmektedir. Bu da hedef dilde anlamayı ve başarıyı olumsuz anlamda etkileyebilir.

İkinci Dil Ediniminde Etkili Olan Dış Faktörler

Bireylerin kontrolü ve iradesi dışında gelişen faktörler, dış faktörler olarak değerlendirilebilir. Bu faktörlerin Türkiye’de eğitim gören ve ilk dili Kürtçe olan öğrencilerin ikinci dil ediniminde doğrudan veya dolaylı olarak etkili olduğu söylenebilir.

Dil-Kültür Şoku, Dil Çatışması, Dil Egosu: Gass ve Selinker’a (2008) göre dil ve kültür şoku ikinci dil öğrenen bireylerde, arka planda başka bir neden ya da hikâye saklı değilse, oldukça etkilidir. Dil şokunu anlamak için kültür şokunun öncelikle anlaşılması gerekir. Mevcut dil ortamı bambaşka bir dil ortamı ile iç içe girdiğinde dil şoku yaşanır. Aynı durum kültür ortamı için de geçerlidir. Dil, kültürün bir ögesi olarak zaten çok kültürlü öğrenciler üzerinde ciddi bir etkiye sahiptir. Aynı şekilde kültür de dil şoku üzerinde etkilidir. Dil ve kültür şoku ilişkisi Şekil 4’te sunulmuştur (Fan, 2010)



Şekil 4. Dil ve kültür şoku

Schumann’a (1978, 1986) göre dil şoku, özellikle çocukların ikinci dilli kullanırken yaşadıkları kaygıyı kapsamaktadır. Örneğin komik görünme korkusu, alaya maruz kalmak (Asrağ, 2009) gibi. Daha çok yetişkinlerde yaşanan kültürel şok ise yaygın olarak kullanılan işaret ve sembollerin yeni kültürde işe yaramadığını anlayınca görülür. Bu şok; öfke, hayal kırıklığı ve kişinin kendi kendini sorgulaması sorunlarına yol açabilir. Schumann’a göre yeterli kültürleşme sağlanırsa bu sorunlar aşılır, ikinci dil daha başarılı edinilir. Kültürleşme ile kişinin hedef dil grupları ile sosyal ve psikolojik uyumu kastedilmektedir. Öte yandan Türkiye’deki iki dilli öğrencilerde okula başladıklarında kültür şokunun yaşandığına dair somut bir bulguya rastlanmamıştır. Ancak bu eksiklik Türkiye’de kültürel çatışması ve şoku olmadığı şeklinde yorumlanmamalıdır (Işıklar, 2015).

İkinci dil ediniminde dil şoku kadar dil egosu kavramı da etkilidir. Öyle ki dil egosu ikinci dil edinmede bir bariyer olabilmektedir. Dil egosu ile öğrenenler ikinci dile karşı; farklı duygulara, düşüncelere, hareketlere girerler. İkinci dile ait bir kimlik geliştirirler adeta. Bu süreçte ikinci dile karşı savunma, kaçınma, çekingenlik, kırılma durumları ortaya çıkabilir. İkinci dili konuşurken hata yapma korkusunu artırır. Bu durum dil egosu olarak açıklanabilir (Brown, 2001; Zakarneh, 2018).

İkinci dil ediniminde dil çatışması da etkilidir. Türkiye’deki iki dilli öğrencilerde de dil şokundan ziyade dil çatışmasının (Kızıldaş & Kozikoğlu, 2020) daha yoğun yaşandığı söylenebilir. Dil şokunun yaşanabilmesi için Türkçeyle iletişimi ve etkileşimi çok sınırlı düzeyde olmalıdır. Türkçe konuşulan ortamların çok uzağından kalmış olması da önemli bir önkoşuldur. Bu durum belki sınırlı sayıda birtakım kırsal bölgeler için geçerli olabilir. Ancak bazı iki dilli öğrencilerin de çoğu zaten okula gelmeden Türkçeyi belirli ve sınırlı düzeyde de olsa öğrenebilmektedirler. Bazıları ise dil bariyerini tamamen aşabilmektedirler. O bakımdan iki dilli öğrencilerde Türkçe kelime dağarcığına bağlı olarak Türkçe-Kürtçe dil çatışmasının yaşanması (Kırmızı, Özcan & Şencan, 2016; Kızıldaş & Kozikoğlu, 2020; Sarı, 2011; Yılmaz ve Şekerci, 2016) daha muhtemeldir.

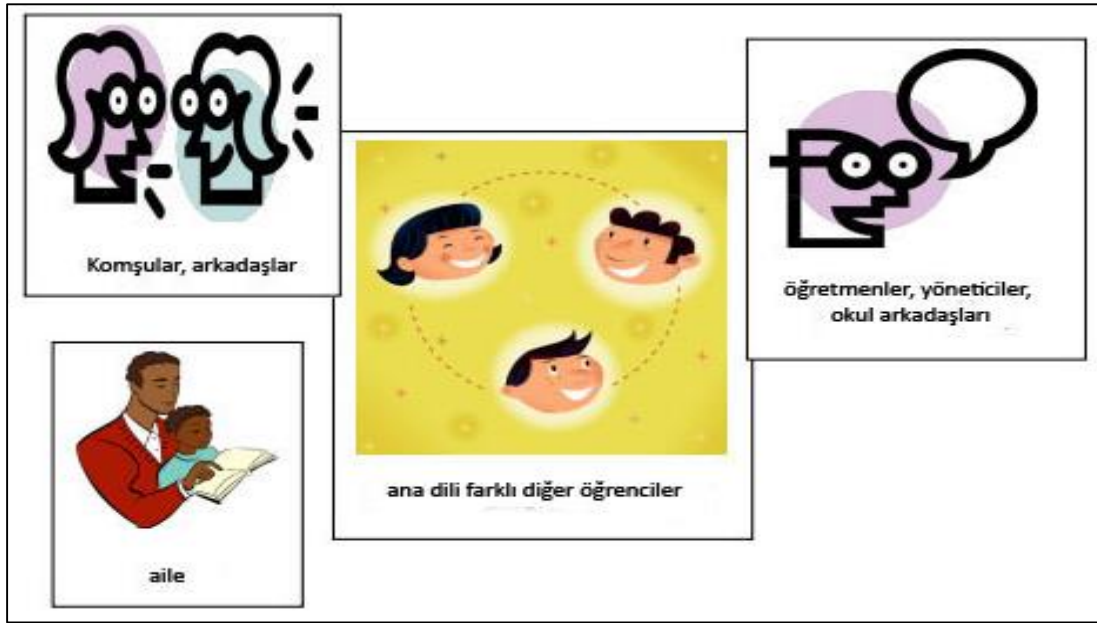
Türkiye’deki iki dilli öğrencilerin ikinci dili konuşmaktan ve iletişim kurmaktan çekindikleri bilinmektedir (Yılmaz ve Şekerci, 2016; Gözüküçük ve Kıran, 2017; Pekgenç, 2019). Ayrıca Türkiye’de özellikle de dil karmaşasının ve çatışmasının daha sık yaşandığını (Yılmaz ve Şekerci, 2016) vurgulamak gerekir. Nitekim Al-Amri (2013) de çoğu zaman iki dillilikte dil karmaşası ve karışıklığının kaçınılmaz olduğunu belirtmektedir. Ailelerinde yeterince Türkçe konuşulmadığı ve Türkçe becerileri de desteklenmediği için (Sarı, 2011) birçok iki dilli öğrencinin dil çatışması yaşadıkları söylenebilir. İletişime ve etkileşime dayalı olumlu bir sınıf ikliminin oluşturulması kültürleşmeyi sağlayarak dil çatışmalarını engelleyebilir. Aynı şekilde iki dilli öğrencilerin Türkçe konuşma konusundaki çekincelerini (Pekgenç, 2019), korkularını en aza indirmek dil egosunun etkisini kırmak açısından önem arz etmektedir. Öyle ki dil egosunun da ikinci dil ediniminde etkili olduğu söylenebilir.

Psikolojik ve Sosyal Mesafe: Gass ve Selinker'a göre (2008) ikinci dil öğrenen bireyler, hedef dilin öğrenildiği çevreye karşı bir yakınlık hissetmedikleri zaman sosyal mesafe oluşmaktadır. İkinci dili öğrenen bireyler, ikinci dile hâkim ve bu dili konuşanlara karşı hem sosyal (gruplara karşı) hem de psikoloji (bireylere karşı) bir mesafe oluşturabilirler. Bu mesafe ikinci dil edinim düzeyini belirler. Aslında bu durum ikinci dile ait azalan dil girdi miktarının yarattığı bir sonuçtur. Gass ve Selinker bu durumun Schumann'ın (1978) Kültürel Etkileşim Modeline dayandığını belirterek yeterli kültürleşmenin sağlanmasının bunda etkili olduğunu belirtmektedirler.

Schumann'a (1978) göre sosyal mesafe, bir dil grubunun içsel özelliklerini ve ikinci dili öğrenenlerin, hedef dile doğuştan sahip yerli bireylerin oluşturduğu gruplarla ilişkisini içermektedir. Bu ilişkide; dil grubunun sosyal hâkimiyeti, bireyin gruba uyum sağlayabilme becerisi, grubun birlikteliği ve büyüklüğü, grubun/bireylerin birbirlerine karşı tutumu ve iki grup arasındaki maruz kalma süresinin uzunluğu vb. durumlar yer almaktadır. Schumann'a (1978) göre hem ikinci dili öğrenenlerin hem de hedef dile sahip yerlilerin politik, ekonomik ve kültürel imkânları benzer, yakın olduğunda, aynı sosyal olanaklardan faydalandıklarında, birbirlerine karşı pozitif tutumlar içerisinde olduklarında, ikinci dili öğrenenler hedef dilin kullanıldığı bölgede/ülkede yeterince yaşadıklarında etkileşim çok iyi olur. Yani yoğun düzeyde dil ve kültür şoku olmadığında sosyal mesafe de olmayabilir. Böylece ikinci dil edinimi de çok iyi bir düzeyde gerçekleşebilir. Schumann'a (1978) göre psikolojik mesafe ise bireysel öğrenenlerin ikinci dili edinme psikolojileri ile başa çıkma süreçlerini içermektedir. Psikolojik faktörler arasında da kaygı, motivasyon, dil şoku, kültürel şok ve özgüven gibi kavramlar yer almaktadır. Schumann'a göre ikinci dil öğrenmede bir öğrenci kendisi gibi ikinci dil öğrenen diğer arkadaşına göre başarısız ise öğrenci daha fazla sosyal ve psikolojik mesafe kat etmiştir.

İki dilli öğrenciler kendi kültürlerine yakın ortamlarda dili edindiklerinde daha başarılı olurlar. Ancak kültürel farklılıkları içeren ortamlar dil edinimini olumsuz etkileyebilir (Akan, 2018). İki dilli öğrencilerin yoğunlukta yaşadığı Türkiye'nin kırsal bölgelerindeki öğrencilerde psikolojik ve sosyal mesafeyi tetikleyen çeşitli nedenler bulunmaktadır. Öğretmenlerin söz konusu mesafelerin oluşmaması adına önemli bir role sahip olduğu, iki dillilere karşı hassas davranması gerektiği unutulmamalıdır. (Andersson, 2019; Morgan, 2015; Su, 2015; Walker, Shafer ve Iiams, 2004). Sınıftaki farklı dil grupları arasındaki iletişim ve kültürel etkileşim desteklenmelidir. Bu etkileşimi etkileyecek durumların kontrol altına alınmaması sosyal ve psikolojik mesafelere yol açabilir. Böylece öğrencilerin akranlarına ve öğretmenlere karşı yabancılaşma hissi; utangaçlık ve içine kapanıklık (Su, 2020) olmaları eşlik edebilir. Bu kapsamda iki dilli öğrencilere karşı daha hoşgörülü ve etkili bir üslubun önemli olduğunu belirtmek gerekir.

Aile ve Sosyal Çevre: Sosyal çevrenin özellikle de ailenin ikinci dil edinimi üzerinde ciddi etkisi bulunmaktadır (Çiftçi ve Uzunyol, 2019; Sarı, 2011). Atta ve Jamil (2012) çocukların ikinci dil edinimi sürecinde okulda dile maruz kalma ile ilgili yeterince imkân bulduklarını ancak eve geldiklerinde dil ediniminin desteklenmesi, geliştirilmesi anlamında pratiklere, etkinliklere ihtiyaç duyduklarını belirtmektedir. Genellikle hem ikinci dil ediniminde hem de akademik anlamda başarılı öğrencilerin evde ailelerinden dilsel manada destek alan öğrenciler olduğuna dikkat çekmektedirler. Zhou'ya (2020) ikinci dil edinim sürecinde ailelerin rolüne dikkate çekerek, çocuklarına dile maruz kalma ile ilgili en iyi imkânları sunmaları gerektiğini belirtmektedir. İkinci dil edinenlerin etkileşim halinde oldukları sosyal ve kültürel içerik Şekil 5'te gösterilmektedir.

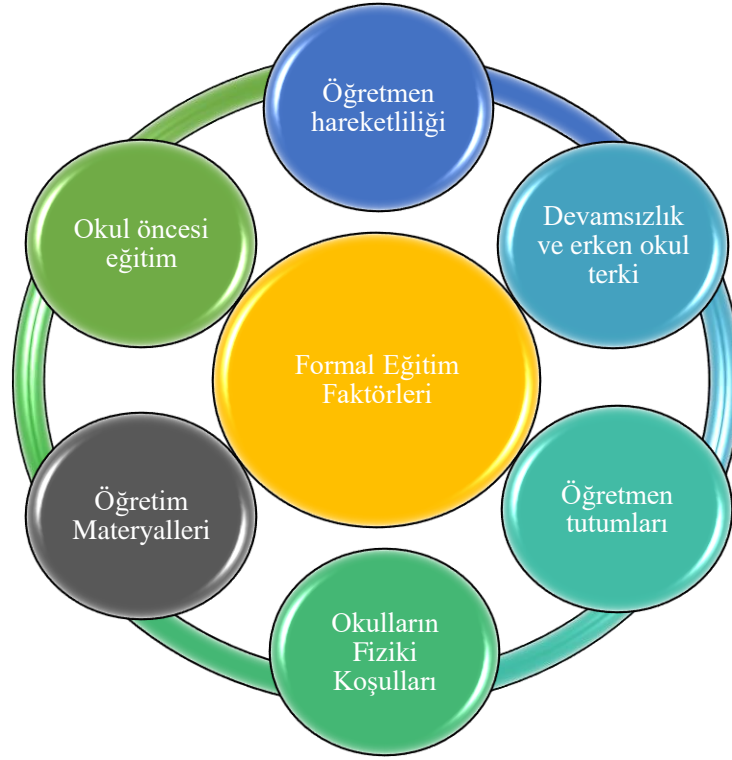


Şekil 5. Sosyal ve kültürel faktörler: İkinci dil edinen çocukların etkileşim alanları (Khanna et al., 1998; Barton ve Pitt 2003; Rosenberg 2007; Ward 2007; DIUS 2008; Akt. Hann, 2017).

Şekil 5'te görüldüğü üzere ikinci dil edinen çocukların geniş bir etkileşim çevresi bulunmaktadır. Bu etkileşim alanları ikinci dil gelişimini hızlandırmada önemli role sahiptirler. Bu faktörlerin ikili öğrencilerin Türkçeyi hedef dil olarak öğrenmeleri üzerinde de etkili oldukları söylenebilir. Özellikle okul ve eğitim hayatı ile ilgili hususların burada büyük önem arz ettikleri ifade edilebilir. Birçok ebeveynin Kürtçeyi evlerde daha sık kullandıkları düşünüldüğünde (Coşkun, Derince ve Uçarlar, 2010; Karaduman, 2018) Türkçe'nin gelişiminin evde de desteklenmesi önem arz etmektedir. Benzer şekilde ana dile hâkim öğrencilerin, öğretmenlerin, okul dışındaki arkadaşların da (Çiftçi ve Uzunyol, 2019) ikinci dilin gelişimi noktasında etkili oldukları söylenebilir.

Formal Eğitim: Formal eğitim başlığı altında birçok faktör yer almaktadır. Özellikle de okul öncesi eğitimin ve ilkokulun ikinci dil ediniminde etkili olduğu (Kırmızı, Özcan ve Şencan, 2016) söylenebilir. Bu eğitim kademeleri dil becerisindeki gelişmelere ciddi katkılar sağlamaktadır. Etkili ikinci dil edinimi olmazsa belli bir başarı seviyesine ulaşmak zor olabilir. Okulların ve sınıf ortamlarının bu anlamda ikili dilli öğrenciler için bir avantaj olduğu söylenebilir (Cann, 1192; Leaver, Ehrman ve Shekhtman, 2005).

Koşan (2015) ve Gözüküçük (2015) Türkiye'de Doğu ve Güneydoğu Anadolu Bölgelerinde ağırlıklı yaşayan ana dili Türkçe olmayan birçok öğrencinin formal eğitimle (özellikle okul öncesi eğitim) (Kırmızı, Özcan ve Şencan, 2016) tanıştıklarında Türkçe becerilerinin gelişmekte olduğuna ve bu manada yaşadıkları dilsel sorunların en aza indiğine dikkat çekmektedir. Şekil 6'da ikinci dil ediniminde etkili olan formal eğitimin birtakım boyutları yer almaktadır.



Şekil 6. İkinci dil ediniminde formal eğitimin rolü

Formal eğitimin Şekil 6'da belirtilen boyutlarının Türkiye'de iki dilli öğrencilerin ikinci dil ediniminde etkili olduğu söylenebilir. Bu faktörlerden ikincisi öğretim materyali olarak ders kitaplarıdır. Ders kitaplarının birçok dezavantajlı bölgelerin dinamiklerine göre hazırlanmadığı dolayısıyla ikinci dil ediniminde olan öğrencileri zorladığı (Ceyhan ve Koçbaş, 2011) bilinmektedir. Türkçeyi formal olarak ilk kez öğrenmeye başlayan birçok iki dilli öğrenci henüz ilkokulun başlarında ders kitaplarında yer alan uzun metinleri okumakta oldukça zorlanmaktadır. Kaldı ki tek dilli öğrencilerin bile bu konuda oldukça zorlandıkları ve ders kitaplarından yana sıkıntılar yaşadıkları bazı araştırma sonuçlarından da anlaşılmaktadır (Karatay, Bolat ve Güngör, 2013; MEB, 2019). Aynı şekilde MEB (2008) tarafından yapılan başka bir çalışmada da neredeyse her iki sınıf/branş öğretmeninden birinin ders kitaplarındaki dilin zorluğundan, metinlerin uzunluğundan, öğrencilerin farklı öğrenme süreçlerini dikkate almadığından bahsedilmektedir.

Yapılan eleştiriler, ders kitaplarının iki dilli öğrencilerin dilsel dezavantajlarını gidermek açısından ne kadar yararlı ve etkili olduğunu tartışmalı hale getirebilir. Özellikle metinlere yönelik getirilen eleştiriler kitapların, iki dilli öğrencilerde yaşanan anlama ve dinleme sorunlarının aşılmasında yeterli olmadığı şeklinde de değerlendirilebilir. Türkçe becerisini iyi düzeyde kazanamamış iki dilli öğrencilerde akıcı okuyamama, dinlediğini ve okuduğunu anlayamama sorunlarının da (Kırmızı, Özcan ve Şencan, 2016; Sarı, 2011; Yılmaz ve Şekerci, 2016) diğer dersleri etkilediği unutulmamalıdır. Tek dilli ve özellikle kırsalda yaşayan birçok iki dilli öğrencilerin aynı kitaplardan eğitim görmeleri, iki dilli öğrenciler için ek materyallerin, kitapların olmaması iki grup arasında başta akademik başarı olmak üzere birçok alanlarda farklar yaratabilir. Kırmızı, Özcan ve Şencan'ın (2016) yaptıkları araştırmalarında MEB'in programları geliştirirken ve ders düzenlemelerini yaparken iki dilli öğrencilerin sahip oldukları dezavantajların dikkate alınmasının önemine dikkat çekmeleri de oldukça önemlidir. Aynı şekilde ilk okuma yazma sürecinde kullanılan ders kitaplarının iki dilli öğrencilerin yaşadıkları ve Türkçe'nin az konuşulduğu bölgelere uygun olmadıkları da dile getirilmiştir. Benzer şekilde Asrağ (2019) da iki dilli öğrencilerde Türkçe konuşma becerisini geliştirmeye yönelik ek klavuz kitaplarının olmamasını ve materyallerin yetersizliğinin önemli bir sorun olduğunu dile getirmektedir.

İki dilli öğrencilerin bulunduğu bölgelere atanan öğretmenlerin il içi görevlendirmeleri, çeşitli gerekçelerle yoğun düzeyde yapılan il dışı tayinleri ve bu durumların yarattığı ücretli öğretmenlik sisteminin de irdelenmesi gerekir. Öğretmen hareketliliği, iki dilli öğrencilerin hem ikinci dil edinimlerinde (Çiftçi ve Uzunyol, 2019) hem de akademik başarılarında olumsuz sonuçlar yaratmaktadır. Özellikle köy okullarına atanan öğretmenlerin göreve başlar başlamaz il içi/dışı tayin ve görevlendirme

çabaları alışkanlık haline gelmektedir. Nitekim dönemin Milli Eğitim Bakanı Ömer DİNÇER de bu durumu adeta itiraf ederek görevlendirilmiş 70 bin öğretmenin ilk görev yerlerine dönmeleri çağrısında bulunmuştur (Kaya, 2012). Aynı şekilde Uçar (2016) da öğretmenlerin ‘kâğıt üstünde evlilik, düğün yok’ yöntemleri ile doğudan ‘kaçma’ çabaları içinde olduklarını vurgulayarak il dışı tayinlerin boyutu gözler önüne sermektedir. Öğretmenlerin yüzde 80’inin bölgede çalışmak istemediğine dikkat çekmektedir. Bu anlamda paylaştığı istatistiklere göre; Bitlis’teki 4 bin öğretmenin 1800’ü, Bingöl’deki 3 bin 900 öğretmenin 280’i, Siirt’teki 4 bin öğretmenin 500’ü, Hakkâri’deki 4 bin 206 öğretmenin 1100’ü, Diyarbakır’daki 17 bin 502 öğretmenden 750’si bölgeden ayrılmaktadır. Bu illerin iki dilli öğrencilerin ağırlıkta yaşadıkları iller olması oldukça önemlidir.

Memurlar.net (2015) sitesinde yer alan habere göre her sene öğretmenlerin yüzde 70’i Doğu ve Güneydoğu Anadolu Bölgelerinden kısa sürede tayinlerle, görevlendirmelerle ayrılmaktadırlar. Bölgedeki öğrencilerde, ‘öğretmenin burada kaç yıl kalacaksınız’ sözünün öğretmenlere sorulan ilk soru olduğunu paylaşarak durumun vahametini gözler önüne sermektedir. Habere göre bu bölgelerde çalışmak istemeyen birçok öğretmen, atandıktan kısa süre sonra ayrılma ve kaçma hesapları yapmaktadırlar. Haber altındaki öğretmen yorumları bu sorunu adeta doğrulamaktadır. Kaplan (2016) bu yüzden iki dilli öğrencilerin tecrübeli öğretmenlerin deneyimlerinden faydalanamadıklarını, batıdan gelen öğretmenlerin burada kalmadıklarını kalanların ise o bölgede doğmuş öğretmenler olduklarını belirtmektedir. Bu açıklamalar ikinci dil ediniminde öğretmen hareketliliğinin etkisini daha iyi anlatmaktadır.

İki dilli öğrencilerin yoğunlukta yaşadıkları bölgelerdeki okulların fiziki koşulları, sınıfların kalabalık olması da dil edinimi üzerinde (Akan, 2018) oldukça etkilidir. Nitekim Çiftçi ve Uzunyol (2019) da ikinci dil ediniminde bu faktörlerin etkili olduğuna dikkat çekmektedirler. Kırmızı ve ark. (2019) tarafından araştırmada da sınıfların kalabalık olmasının ana dili Türkçe olmayan öğrenciler üzerinde olumsuz bir etki yarattığı ifade edilmektedir (Sarı, 2011).

Öğretmenlerin iki dilli öğrencilere yönelik yaklaşımları da ikinci dil edinimini üzerinde etkilidir. Öğretmenlerin olumsuz yaklaşımları, içinde buldukları endişe düzeyi, bölgeden ayrılma çabaları; öğrencilerin derslere ilgisini, başarısını etkileyerek birtakım olumsuz sonuçlara yol açabilmektedir. Bu sorunlar öğrencilerin kendilerini derslerden, sınıftan izole etmelerine ve devamsızlık yapmalarına neden olmaktadır. Uzun vadede, devamsızlık alışkanlık haline gelerek ve başka dezavantajlı (kalabalık ve düzenli geliri olmayan aileler, eğitim düzeyinin düşük olması vb.) durumlarla da pekişerek erken okul terkine neden olmaktadır. Nitekim Don’t Waste Your Future Projesi (2016) Doğu ve Güneydoğu Anadolu Bölgelerindeki iki dilli öğrencilerde erken okul terkinin en önemli nedenlerinin başında öğretmen tutumlarının (sınıfta öğrenciyi demoralize ederek motivasyonunu kırma, etkili ve verimli bir öğrenme ortamı sağlayamama) olduğunu belirtmektedir.

Erken okul terkinin öğrencilerin erken sivilleşmesine, birtakım toplumsal sorunların (kayıt dışı çocuk işçiliği, suça bulaşma, madde bağımlılığı, çocuk gelinler vs.) ve dezavantajlı grupların oluşmasına zemin oluşturduğu söylenebilir. Bu sorunların terörü beslediği de unutulmamalıdır. Nitekim Euronews’te (2018) yer alan; ‘Terör tehdidinin devam ettiği Kuzey ve Güneydoğu Anadolu bölgesinde okulu terk edenlerin oranı diğer bölgelere oranla daha fazla’ haberi bu durumu adeta doğrulamaktadır. 2017-2018 Eğitim ve İzleme Raporu da devamsızlık, erken okul terki ve çocuk işçiliği ilişkisine dikkat çekerken, AB destekli Don’t Waste Your Future Projesi (2016) de Türkiye’de 2010-2014 yılları arasında farklı bölgelerdeki erken okul terkleriyle ilgili benzer açıklamalar sunmaktadır. En dikkat çeken nokta ise erken okul terkinin en çok da iki dilli öğrencilerin olduğu bölgelerde/illerde yaşanmasıdır (<https://tr.euronews.com/>; Eğitim ve İzleme Raporu, 2018). Aynı şekilde kız çocuklarında erken okul terkinin en çok olduğuna dikkat çeken Türkiye’de Çocukların Durumu Raporu’na (2011) göre bu durum kızların küçük yaşta evlenmelerine yol açmaktadır. Bu durumdan kaçmak isteyen kızlarda da ev terklerini çözüm olarak görmekteler. Başka bir ifade ile erken okul terki erken ev terkine de yol açabilmektedir.

İkinci dil edinme sürecinin akamete uğraması, kaygı, dil çatışması, devamsızlık, erken okul terki, duyuşsal filtrenin yüksek düzeyde kalması, olumsuz öğretmen yaklaşımları, öğretmen hareketliliği, ücretli öğretmenlik, okul öncesi eğitimin zorunlu olmaması (Sarı, 2011) gibi birçok faktörün etkisi ile birçok iki dilli öğrencide akademik başarı seviyesi düşmektedir. Nitekim Kırmızı, Özcan ve Şencan (2016) iki dilli öğrencilerde kendini ifade edememe (Sarı, 2011), içine kapanma, başarısız olma endişesi, umutsuzluğa kapılma, saldırgan davranışlar sergileme, suçluluk duygusu, öz güven eksikliğine kapılma, okula yönelik olarak olumsuz tutum geliştirme davranışlarının olduğunu belirtmektedir. Bunun da uzun vadede hem kişilik hem de okul başarısı (Firat, 2015) ve hayatı üzerinde olumsuz etkiler yarattığına dikkat çekmektedir. Bu faktörler uzun vadede birçok olumsuz sonuçlar yaratmaktadır. Nitekim iki dilli öğrencilerin yaşadıkları bölgelerin ulusal ve uluslararası sınav sonuçlarına bakıldığında en başarısız bölgeler olması bu durumu desteklemektedir (MEB, 2016; Emin, 2019). Eğitim ve İzleme Raporu’ndan

(2018) çıkan sonuçlara göre ana dili Türkçe olmayan iki dilli çocukların sorunları ve sorunların ciddiyeti hala devam etmektedir. Raporda iki dilli çocukların durumları ile ilgili bilgilerin hala olmadığına dikkat çekilmektedir.

TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

İki dillilik dünyada birçok ülkenin (Marian ve Shook, 2012) ve Türkiye'nin en önemli gerçeklerinden biri olarak değerlendirilebilir. İki dilliliğin Türkiye'de henüz yeni ve az çalışılan bir alan olduğunu belirten Kara ve Şihanlıoğlu'na (2019) göre bu alandaki çalışmalar da ağırlıklı olarak yurt dışında yaşayan Türklerle ilgili yapılmıştır. İki dilli olma gerçeği bir sorun olarak değil de bir zenginlik (Pekgenç, 2019) olarak görülmelidir. Ancak zenginlik olgusunun birtakım sorunlar ve sorumluluklar getirdiği gerçeği de göz ardı edilmemelidir. Bu kapsamda dikkate alınması ve sorgulanması gereken en önemli hususlardan biri belki de iki dilli olma zenginliğinin beklenen bilişsel, sosyal, duyuşsal avantajlar (Marian ve Shook, 2012; Pransiska, 2017; Raguenaud, 2009; Zhang, 2018) yaratmak yerine dezavantaja neden ve nasıl dönüştüğüdür. Biçer ve Alan'a (2018) göre bireylerin öğrendikleri dile özellikle de resmî dile (ana dil) tam olarak hâkim olamamaları ya da yetersiz bir şekilde eğitim dilini öğrenmesi (Yılmaz ve Şekerci, 2016) durumunda iki dillilik dezavantaj haline gelebilir. Yılmaz (2014) ise iki dili de yeterli düzeyde bilmemenin düşünme yeteneğine ve zekânın gelişmesine olumsuz etki yapacağını vurgulayarak yaratacağı olumsuzluklara dikkat çekmektedir.

İki dilli öğrencilerde dilsel dezavantajlarla beraber çeşitli nedenlerden kaynaklı ortaya çıkan akademik başarısızlığın Doğu ve Güneydoğu Anadolu Bölgelerinde dikkat çektiği söylenebilir. Burada vurgulanan dilsel dezavantaj; ikinci dil edinimi (Türkçe) konusunda ve dilin temel becerileri bağlamında (okuma, yazma, konuşma, dinleme, anlama gibi) belirli bir yetkinliğe erişememiş olma durumunu ifade etmektedir. Bu yetersizlik üzerinde nelerin etkili olduğunun sorgulanması önemlidir.

Türkiye'de yaşayan iki dilli öğrencilerin belirli bölgelere yayıldıkları bilinmektedir. Doğu ve Güneydoğu Anadolu Bölgeleri dışındaki batı bölgelerinde yaşayan iki dilli öğrencilerin dilsel avantajları çoğu zaman gündeme gelmemektedir. Başka bir ifade ile iki dilli öğrencilerin ağırlıkta yaşadığı (KONDA, 2011) İstanbul'da (%17.5) bu öğrencilerin hala ciddi sorunlar yaşadığına dair ciddi bulgulara rastlanmamıştır. Rapora göre okuryazar oranının en yüksek olduğu yer İstanbul; en düşük olduğu yer ise Doğu ve Güneydoğu Anadolu Bölgeleridir. Aynı uçurum ve farklılıklar PISA 2018 sonuçlarında da görülmektedir (MEB, 2019). Belirtilen üç bölgede de iki dilli ve Kürt nüfusun yüksek olduğu dikkate alındığında batı bölgelerinde iki dilli öğrencilerin durumunun en azından doğu bölgelerindeki öğrencilerden iyi olduğu söylenebilir. Bu durumda Doğu ve Güneydoğu Anadolu Bölgelerinde eğitimlerine devam eden iki dilli öğrencilerin akademik performanslarının neden kötü düzeyde olduğu sorgulanmalıdır. Daha da önemlisi bu sorun üzerinde etkili olduğu düşünülen kavramların tartışılması önemli bir ihtiyaçtır. Belirtilen bölgelerde eksik ya da yanlış olan politikaların, uygulamaların ne olduğu da tüm sorgulamaların bir parçası haline getirilmelidir. Nitekim Ceyhan ve Koçbaş (2011) iki dilli öğrenciler için özel yaklaşımların, politikaların olmadığına dikkat çekerek bu anlamda yapılacak sorgulamaların ve tartışmaların önemini ve ihtiyacını ortaya koymaktadır.

Batı bölgelerinde ailede, çevrede, okulda vs. kısacası birçok yerde Türkçe kullanıldığı için dilsel dezavantajın yarattığı bariyer daha çabuk aşılabilmektedir. Ancak doğu bölgelerinde bu durum farklılaşmaktadır. Kara ve Şihanlıoğlu'na (2019) göre Türkiye'nin özellikle Doğu bölgelerinde yaşayan iki dilli çocuklar, okul çağına kadar anne ve babasından Kürtçe duymakta (Coşkun, Derince ve Uçarlar, 2010) ama gerçek anlamda sistemli bir Türkçeye okul başladıktan sonra (Tuzcuoğlu, 2011) maruz kalmaktadırlar (Yılmaz, 2016). Öyle ki Kırmızı, Özcan ve Şencan (2016) tarafından yapılan araştırma sonuçlarına bakıldığında da bazı iki dilli öğrencilerin okula başladıklarında Türkçe konuşma becerileri bağlamında sorunlar yaşadıkları anlaşılmaktadır. Bunun da okuma yazma öğretimini olumsuz etkilediği vurgulanmaktadır. Ailelerin birçoğunda Koşan'ın (2015) da belirttiği üzere ana dili (Kürtçe) baskın bir şekilde kullanılmaktadır. Aynı durum öğrencilerin sosyal çevresi için de geçerlidir. Bu durumun en çok da doğuda kırsal bölgelerde yaşandığı söylenebilir. Dolayısıyla iki dilli öğrencilerin başarılı olmak için çocukların ikinci dile ait anlaşılabilir dil girdilerine maruz kalmaları gerekli ve önemlidir (Krashen ve Terrell, 1983). Koşan'ın araştırmasından çıkan bir diğer sonuca göre evlerinde Türkçeyi baskın kullanan iki dilli öğrencilerin daha başarılı oldukları ortaya çıkmıştır. Yılmaz (2016) da Türkçeyi baskın konuşan iki dilli öğrencilerin sözel akıcılık becerilerinin daha yüksek olduğunu belirtmektedir. Benzer şekilde Elmeroth (2003) de ikinci dil ediniminde olan öğrencilerin öğretmenlerinin dışında akranlarla, aile ile etkileşimin önemini belirtmektedir. Richards ve Rodgers (2001) ise ikinci dil edinimine maruz kalmada öğrencinin çevresinde yer alan öğretmene de sorumluluklar düştüğünü belirtmektedir. İkinci dile yeterince

maruz kalmanın önemli olduğu ve bunun olumlu sonuçlar yaratacağı birçok araştırmadan çıkan sonuçlarla tutarlılık göstermektedir (Biçer ve Alan, 2018; Ege, 2019; Yılmaz ve Şekerci, 2016).

Okul öncesi eğitime devam oranlarının istenen düzeyde olmaması ya da bu eğitimin zorunlu olmayışı ikinci dil edinimindeki başarıyı olumsuz etkilemektedir. Eğitim ve İzleme Raporu'na (2018) göre Türkiye'de okul öncesi eğitimde yaygınlaşma oranının en düşük olduğu bölge Kuzey Doğu Anadolu Bölgesi'dir. UNICEF Türkiye Ülke Raporu (2011, 2012) verilerine göre de Türkiye'de okul öncesi eğitime kayıtlı olmayanların oranının yüzde 50'den büyük illerin birçoğu Güneydoğu Anadolu Bölgesi'nde yer almaktadır. Bu bölgelerde de iki dilli öğrencilerin ağırlıkta olduğu bilinmektedir (Kürtçe, Arapça vb.) Bu bulgular, okul öncesi eğitimin önemine dikkat çekmektedir. Nitekim Koşan (2015) da Türkçe becerisi iyi olmayan ve okul öncesi eğitim almamış iki dilli öğrencilerin ilkokula başladıklarında ciddi sorunlar yaşadıklarını belirtmektedir. Okul öncesi eğitim alan iki dilli öğrencilerin ise daha başarılı olduğunu vurgulamaktadır. Bu bulgular birtakım araştırma sonuçları ile tutarlılık göstermektedir (Aslan, Aslantaş ve Aslan, 2015; Kırmızı, Özcan ve Şencan, 2016; Kırmızı ve ark., 2019). Okul öncesi eğitim alan iki dilli öğrencilerin Türkçe konuşma ve anlama bağlamında daha başarılı olduklarına da dikkat çekilmektedir. Ancak okul öncesi eğitimin içeriğinin iki dilli öğrencilerin dezavantajlarını gidermeye yönelik hazırlanması da önemlidir. Yani okul öncesi eğitim birtakım olumsuzlukları gidermek için başlı başına yeterli değildir (Kızıltaş, 2019). Öyle ki Su (2020) tarafından yapılan araştırmadan çıkan sonuçlara bakıldığında iki dilli öğrencilerin okul öncesi eğitime başladıklarında hala ana dillerini kullandıkları ve bunun iletişimi olumsuz etkilediği sonucu bu durumu doğrulamaktadır. Buna karşın okul öncesi eğitimin iki dilli öğrencilerin dilsel dezavantajlarını gidermede ciddi katkılar sağlayacağı birçok araştırma sonuçları ile tutarlılık göstermektedir (Sarı, 2011; Taşkaya, Turhan ve Yetkin, 2015; Yılmaz ve Şekerci, 2016)

İki dilli öğrencilerin buldukları bölge okullarına atanan (özellikle köylere) ve ağırlıklı batı bölgelerinden gelen öğretmenlerin il içine görevlendirilmeleri, tayin istemeleri yoğun bir şekilde devam etmektedir. Bu durum yoğun öğretmen hareketliliğinin yaşanmasına ve sonuçta ücretli öğretmenlik uygulamasının yaygınlık kazanmasına neden olmaktadır. Uygun (2013) da özellikle kadın öğretmenlerin ihtiyaç olmadığı halde belli okullara yönediklerini belirterek bu hareketliliğin de ihtiyacı olan bölgelerdeki öğretmen açığını artırdığını vurgulamaktadır. Bu görevlendirmeler neticesinde boş kalan okullara yapılan ücretli öğretmen istihdamının ayrıca öğretmenlik mesleğinin imajını zedelediğini de belirtmektedir. Böyle bir tablo ikinci dil edinme sürecinde olan öğrencilerde; okumayı geç öğrenme, disiplinsiz davranışlar, akranlarından geri kalma, devamsızlık gibi birçok sorunun oluşmasına yol açmaktadır. Nitekim Yalçın (2017) da öğretmen hareketliliğinden ve açığından doğan ücretli öğretmenlik uygulamasının çok büyük sorunlara yol açtığına dikkat çekmektedir. Yılmaz ve Şekerci (2016) ise iki dilli öğrencilerin buldukları bölgelerdeki öğretmen ihtiyacının giderilmesinin ve ücretli öğretmenlik uygulamasının kaldırılmasının önemli bir çözüm getireceğini belirtmektedirler. Öğretmen hareketliliğinin, açığının ve ücretli öğretmenliğin ikinci dil ediniminde olumsuz sonuçlar yarattığı anlaşılmaktadır.

Bir kadrolu/sözleşmeli öğretmenin normal şartlarda en az 3 yıl bir okulda kalması gerektiği ve bu öğretmenin de her sene görevlendirilmesi hesaba katıldığında, bir sınıfın ortaokula kadar en az 4 farklı öğretmenle tanışabileceği söylenebilir. Çünkü aynı ücretli öğretmenlerin aynı okullara sonraki yıllarda da görevlendirilmeleri oldukça zordur. Nitekim Oktay (2012) da bazı okullarda öğrencinin ilköğretim birinci kademeyi bitirene kadar her yıl bir öğretmen değiştirdiğine dikkat çekmektedir. Kaplan (2016) Şanlıurfa, Mardin, Van ve Muş'ta 2014 yılında yapılan araştırmaya dayanarak ilkokulda yalnızca 5 öğrenciden birinin öğretmenin değişmemiş olduğunu belirtmektedir. Öğrencilerin üçte birinin öğretmenleri ise her yıl değişmiştir. Ayrıca ücretli öğretmenlerin birçoğunun da KPSS, sağlık, ailevi vb. sorunlar nedeniyle istifa etme ihtimalleri de hesaba katıldığında bu sayının daha da artacağı söylenebilir. Bu süreçlerin ikinci dil edinimini olumsuz etkilemesi böylece kaçınılmaz hale gelebilir. Ayrıca, özellikle de ilçe köylerine görevlendirilen ücretli öğretmenlerin birçoğunun pedagojik formasyon eğitimi almadıkları (Özoğlu, 2011) hatta fakülte mezunu bile olmadıkları (Oktay, 2012) bilinmektedir.

Öğretmen hareketliliğinden kaynaklı sorunların yaşanmaması için Milli Eğitim Bakanlığı tarafından sistemli bir şekilde 2005 yılında sözleşmeli öğretmenlik uygulaması getirilmiştir. Ancak bu durum ciddi anlamda öğretmenler tarafından geçmişte istismar edilmiştir. Çelebi'ye (2006) göre öğretmenler özellikle anlaşmalı (sahte) evliliklerle doğu bölgelerinden kaçmak için çeşitli arayışlara girmişlerdir. Bu arayışlar ile birlikte 2006 yılında basına yansıyan bir habere göre bu usulsüzlüğe başvuran 15 bin sözleşmeli öğretmenin atamaları iptal edilmiştir. İlerleyen yıllarda kaldırılan sözleşmeli öğretmenlik uygulaması 2016 yılında yeniden uygulanmaya başlanmıştır. Ancak il içi görevlendirmelerin çeşitli birimlerin, kişilerin desteği ve kayırmaları ile hala devam ettiği söylenebilir. Okul şartlarının

iyileştirilmemiş olması, öğretmenlerin teşvik edilmesine yönelik çalışmaların yokluğu günümüzde bu anlamda öğretmen hareketliliğinin sadece birkaç nedeni olarak ifade edilebilir. Hacettepe Üniversitesi (2017) tarafından hazırlanan *Türkiyede Öğretmen Eğitimi ve İstihdamı: Mevcut Durum ve Öneriler* isimli raporda, söz konusu dezavantajlı bölgelerde öğretmenlerin çalışmasını sağlamak için farklılaştırılmış bir ücret modelinin geliştirilmesine ve öğretmenlerin teşvik edilmesine yönelik çalışmaların gerekliliğine vurgu yapılmaktadır. Böyle bir uygulamanın getirilmesinin öğretmen hareketliliğini durdurmada etkili olduğu belirtilmektedir. Aksi durumda sorunların ve hareketliliğin bu şekilde devam etmesi ile iki dilli öğrencilerin ağırlıkta yaşadıkları bölgede ciddi eğitim sorunlarının ortaya çıkması devam edebilir. En önemlisi ikinci dil edinimini bu sorunlardan etkilenmeye devam edebilir.

İki dilli öğrencilerin bulunduğu okullara atanan öğretmenlerin yaşadıkları zorluklar, endişeleri, öğrencilere yaklaşımları, tutumları ve önyargıları da ikinci dil ediniminde oldukça önemlidir. Öğretmenlerin bu konuda bir eğitim almamış olmaları ve öğrencilerin ana dile (Türkçe) de hâkim olmamaları hem kaygı hem de önyargı yaratabilmektedir. İki dilli öğrencilerin bulunduğu bölgelere atanan öğretmenlerin özellikle dil ve okulların fiziki şartları gibi birçok alanda zorlandıkları ve zorlukların eğitim ve öğretimi sekteye uğratacak düzeyde olduğu başka araştırma sonuçlarında da ortaya çıkmıştır (Güder, 2019; Koşan, 2005). Yılmaz ve Şekerci (2016) de öğretmenlerin yaşadıkları zorlukların, endişelerin yanında öğrencilerin yaşadıkları sorunların yeterince anlaşılmasının da başka sorunlara yol açtığını belirtmektedir. Yeterli tecrübeye, bilgiye sahip olmayan öğretmenlerin olumsuz tutumlarından dolayı iki dilli öğrencilerin dilsel dezavantajları yeterince dikkate alınmamaktadır. Güder (2019) yaşanan zorlukların çözümü için öğretmen yetiştirme sisteminin iyileştirilmesi ve güçlendirilmesi gerektiğini belirtmektedir.

İki dilli öğrencilerin bazı kelimelerin Türkçe karşılıklarını bilmedikleri için bazen Kürtçe kelimeler kullandıklarında olumsuz öğretmen tutumlarına, müdahalelerine maruz kaldıkları bilinmektedir. Bu sonuç Su (2020) tarafından yapılan araştırma sonuçları ile de tutarlılık göstermektedir. Su'ya göre bazı öğretmenlerin de bu konuda öğrencilere anlayışlı ve hoşgörüsü davrandıkları söylenebilir. Bazı öğretmenlerin iki dilli öğrencilere yönelik önyargıları ve tutumları Ceyhan ve Koçbaş (2011) tarafından yapılan araştırma sonucunda da ortaya çıkmıştır. Richards ve Rodgers (2001) ise öğretmenlerin, öğrencilerin doğal bir şekilde ikinci dili edinmesine destek sağlarken öğrencilere çok müdahalede bulunulmamasını, konuşmalarının sık sık bölünmemesini ve onların hatalarını düzeltme yoluna sıklıkla başvurulmaması gerektiğini ifade etmektedir. Aksi takdirde bu durumun öğrenmeyi ve öğrenenleri olumsuz etkileyeceğini vurgulamaktadır. Bu olumsuz etkilerle zaman zaman devamsızlıklar ortaya çıkabilir ve bu durum akademik başarıyı da olumsuz şekilde etkileyebilir. Uzun vadede bu devamsızlık alışkanlık haline gelerek ilerleyen yıllarda erken okul terkine yol açabilir. Nitekim Yılmaz ve Şekerci (2016) de bu sorunun erken okul terkindeki rolüne dikkat çekmektedir. Öte yandan 2008 yılında gösterime giren ve bölgedeki öğrencilerin/öğretmenlerin bu iki dillilik kaynaklı sorunlarına değinen 'İki Dil Bir Bavul' isimli filmde de olumsuz öğretmen yaklaşımlarına dair sahnelerin olduğu söylenebilir. Öğretmenlerin öğrencileri zaman zaman dilsel dezavantajlardan dolayı cezalandırılmalarının yer aldığı sahneler oldukça çarpıcıdır. Öğretmene ve diğer öğrencilere karşı geliştirilen sosyal/psikolojik mesafelerle bu sorunun boyutu genişlemektedir. Bu filmde ayrıca devamsızlık ve erken okul terkine dair bilgiler de yer almaktadır.

İkinci dil edinimi üzerinde dil çatışması olumsuz bir etki yaratabilir. Başka bir ifade ile ilköğretim öncesinde yeterli düzeyde Türkçeye maruz kalmamışsa, okul öncesi eğitim alınmamışsa bu eksiklik dil çatışmasını ve problemlerini tetikleyebilir. Bu durum aynı zamanda iki dilli öğrencilerin psikolojik ve sosyal mesafe oluşturmalarına neden olabilir. Biçer ve Alan'a (2018) göre iki dilli öğrencilerde özellikle de bir dilin diğerini zayıflatması durumunda birey bir dille iletişim kurmakta güçlük çekebilir. Bu da dil çatışmasına yol açmaktadır. Çoşkun, Derince ve Uçarlar (2010) da iki dilli öğrencilerin dil karmaşası yaşadıklarını ve bunun iletişimi olumsuz etkilediğini belirtmektedir. Ancak dil çatışmasına, bazen ev-okul kültürlerinin farklı olmasından dolayı, kültür ile ilgili sorunlar (Ceyhan ve Koçbaş, 2011) ve çatışmalar da eşlik edebilir. Kültür çatışması iki dilli öğrencilerin ağırlıkta yaşadığı doğu bölgelerinde daha çok farklı kültürden gelen ve Kürtçeyi bilmeyen öğretmenlerle yaşanabileceği gibi o bölgeye sonradan çeşitli nedenlerle gelmiş tek dilli öğrencilerle de olsa kısmen yaşanabilir. Burada kültürleşme sorununun öğrencilerle beraber aşılması dil çatışmasının da aşılmasında etkili olabilir. Kültürleşmenin sağlanması öğrencilerin mesafeleri azaltmasına da katkı sağlayabilir. Biçer ve Alan (2018) iki dilli öğrencilerde diğer bireyler arasında sosyalleşme sorunun olacağını belirterek mesafe kavramına dikkat çekmektedir. Öte yandan dil çatışmasından kaynaklı iletişim sorunlarının yaşandığı yapılan başka araştırma sonuçlarında da ortaya çıkmıştır (Cengiz ve Türk, 2009; Pekgenç, 2019; Taşkaya, Turhan ve Yetkin, 2015; Turan, 2019; Yılmaz ve Şekerci, 2016). Güder'e (2019) göre iki dilli çocuklarda dil çatışması, iletişimsizlik sadece

Doğu ve Güneydoğu Anadolu Bölgelerinin bir sorunu değildir artık. Bu sorunun her öğretmenin her an karşılaşabileceği bir duruma dönüştüğünü belirterek bunda Suriye'den gelen öğrencilerin etkili olduğunu vurgulamıştır. Öte yandan Su (2020) tarafından yapılan araştırmadan çıkan sonuçlara da bakıldığında iki dilli öğrencilerin ana dillerine bağlı iletişim sorunları yaşadıkları ve zaman zaman ana dillerini kullandıkları ifade edilmektedir. Bunun da yeni bir kültür ortamının oluşmasına zemin hazırladığı dile getirilmiştir. Bu sonuçlar; dil ve kültür çatışmasının birtakım izlerine sınıf ve okul ortamında belirli düzeyde de olsa rastlandığı şeklinde de ifade edilebilir.

İki dilli öğrencilerin ikinci dil edinimi üzerinde kaygı ve motivasyon da etkilidir. Öğrencilerde yaşanan kaygı durumuna kaynaklık eden nedenleri de sorgulamak gerekir. İki dilli öğrenciler okul öncesi eğitim almamışsalar, ikinci dil edinimi ilkökul süreci ile sistemli bir şekilde başlayacaktır. Bu süreçte ilkökul öğretmenlerinin ana dili (Kürtçe) bilmesi bir avantaj (Pekgenç, 2019) olabilir. Ancak her zaman öğretmenin ana dili bilmesi mümkün değildir. Böyle bir durumda öğrencilerde ana dilde (Türkçe) kelimeleri telaffuz edememe, Kürtçe kelimelerin Türkçe karşılıklarını bilmeme, Türkçe konuşamamaya bağlı kendini ifade edememe (Fırat, 2015; Kırmızı, Özcan ve Şencan, 2016; Sarı, 2011) alaya maruz kalma (Asrağ, 2009) ya da öğretmen tarafından cezalandırılma korkusu, öğretmenlerin öğrencileri motive etme noktasında etkili olamaması, öğrencilerle empati kuramama, iki dilli öğrencilerin kendi ihtiyaçlarını ve isteklerini dile getirme konusunda konuşma endişesi ve özgüven eksikliği (Asrağ, 2009; Pekgenç, 2019) yaşamaları gibi birçok neden iki dilli öğrencilerde kaygı yaratabilir. Uzun vadede bu durum öğrencilerin psikolojilerini olumsuz etkileyerek kişilikleri üzerinde olumsuz bir etkiye de yol açabilir (Kırmızı, Özcan ve Şencan, 2016). Öğrenciler içe dönükse, utangaçsa, özgüven duyguları istenen düzeyde değilse kaygı düzeyi daha da artmaktadır. Bu durumlar yapılan birçok araştırma sonucu ile tutarlılık göstermektedir (Çoşkun, Derince ve Uçarlar, 2010; Sarı, 2001; Yılmaz ve Şekerci, 2016).

İkinci dil edinimi konusunda yeterli olgunluğa erişemeyen öğrencilerin dilsel dezavantajlarını gidermeye yönelik tamamlayıcı ve güçlendirici çalışmaların eksikliği hissedilmektedir. Bu eksiklik öğretim materyali olarak ders kitaplarında da görülmektedir. Güder (2019) de yaptığı araştırmasından çıkan sonuca göre, öğretmenlerin yaşadıkları zorluklarda materyal eksikliğinin etkili olduğunu belirtmektedirler (Asrağ, 2009; Kırmızı, Özcan ve Şencan, 2016). Benzer şekilde Ceyhan ve Koçbaşı (2011) da yaptığı araştırmasında bu konuda yaşanan eksikliğe dikkat çekmektedir. Dolayısıyla bu eksikliğin de dil edimi üzerinde etkisi olduğu söylenebilir.

İkinci dil edinimi üzerinde okulların fiziki koşulları, sınıfların kalabalık olması da oldukça etkilidir. Yapılan birtakım araştırma sonuçlarına bakıldığında bu durumun yarattığı olumsuzluklara dikkat çekilmektedir. Dolayısıyla bu durumun dil ediniminin başarısızlığa ulaşmasında veya istenen yeterlik düzeyine erişememesinde önemli olduğu anlaşılmaktadır (Akan, 2018; Çiftçi ve Uzunyol, 2019; Kırmızı ve ark., 2019; Sarı, 2011).

Bu araştırmada yapılan tartışmalar ve çıkan sonuçlar bağlamında iki dilli öğrencilerin çeşitli dezavantajlı durumlar içerisinde yer aldıkları söylenebilir. İki dilli öğrencilerin akademik anlamda başarısızlıklar yaşadıkları, devamsızlık ve erken okul terkine yöneldikleri, öğretmen hareketliliğinden ve olumsuz öğretmen yaklaşımlarından ciddi anlamda etkilendikleri, dilsel ve iletişim çatışmaları yaşadıkları, motivasyon, kaygı düzeylerinin istenen düzeyde olmadığı vs. gibi birçok sorun ve zorluklarla karşı karşıya kaldıkları anlaşılmaktadır. Bu sorunlar bağlamında birtakım öneriler sunulabilir:

İki dilli öğrencilerin dezavantajlarını gidermeye yönelik özgün ve ek materyallerin geliştirilmesi önemli bir gerekliliktir. Tüm öğrencilere eşit ve aynı imkânları sunmanın yanında ihtiyaçlara göre imkânlar da sunulmalıdır.

İki dilli öğrencilerin dezavantajlarını en aza indirerek tek dilli öğrencilerin seviyesine getirmek adına özellikle belli bölgelerde; haftada belirli ders saatinin Türkçe dil gelişimine ayrılması katkı sağlayabilir.

Öğretmen hareketliliğinin önüne geçmek adına ve öğretmenleri dezavantajlı öğrencilerin olduğu okullarda, köylerde kısacası bölgelerde tutmak için bir teşvik modeli geliştirilebilir. Bu çerçevede;

- Bu bölgelerde görev yapan öğretmenlerin belirli bir hizmet süresinden sonra idareci olmalarında ek puanlar ve öncelikler verilebilir.
- Öğretmenlere daha iyi okullara ve bölgelerde uzun vadede atanabilmek için benzer şekilde ek hizmet puanları verilebilir. Bunun için dezavantajlı bölgelerdeki okullarda hizmet puanı artırılırken, şartların iyi olduğu bölgelerdeki okulların puanları da düşürülebilir.
- Öğretmenlerin ek derslerine ya da maaşlarına ek ödemeler yapılabilir.
- Ayrıca okulların fiziki şartları daha elverişli hale getirilebilir. Bunun için de ortaöğretim kurumlarına tahsis edilen ödenek modeli dezavantajlı okullara da getirilebilir.

İki dilli öğrencilerin bulunduğu bölgelere atanan öğretmenlerin kaygıları azaltılmalıdır. Öğretmenlere gerek hizmet öncesinde üniversitelerde gerekse hizmet içinde adaylık seminerleri ile verilecek eğitimlerle iki dilli öğrencilere yönelik tutumları ve davranışları konusunda destek sağlanmalıdır. Hizmet içinde verilecek seminerlerde görev alacak kişilerin ek ders almak adına şube müdürleri, okul yöneticileri, öğretmenler ve bu konuda hiç tecrübesi olmayan kişiler yerine, uzman kişilerin, akademisyenlerin olmasına öncelik verilmelidir. Öğretmenlerin iki dilli öğrencilere nasıl davranacağı kadar nasıl davranmayacağına da önemi hatırlatılmalıdır. Benzer şekilde öğretmenlerin kullandığı dilin, öğrenciye yaklaşımların ve tutumların öğrencilerdeki etkisinin ne kadar önemli olduğu özellikle bu eğitimlerde vurgulanmalıdır.

Hayati ve meşru gerekçelere dayanmayan il içi kadrolu/sözleşmeli öğretmen görevlendirilmelerine ciddi sınırlamalar getirilmelidir. Bu konuda özellikle mülki amirlerin, siyasilere ve bürokrasinin etkisi kırılmalıdır. Başka bir ifade ile kayırmaya dayalı uygulamaların terkedilmesi önem arz etmektedir. Ayrıca söz konusu kesimlerin hassasiyet göstermesi sağlanmalıdır.

Ücretli öğretmen uygulamasının kaldırılması elbette önemlidir. Ancak ücretli öğretmenliğin tüm kademelerde ya da tamamıyla kaldırılamamasına alternatif olarak şunlar yapılabilir:

- Okul öncesi ve ilkököl kademelerine ücretli öğretmen görevlendirilmesinden kaçınılarak bu okullara kadrolu/sözleşmeli atamaları yapılmalıdır.
- Ücretli öğretmenlerin özlük haklarının kadrolu/sözleşmeli öğretmenlerle aynı seviyeye getirilmesi gerekir.
- Ücretli öğretmenlerin keyfi istifalarına yönelik kısıtlamalar getirilmelidir.
- Pedagojik formasyon eğitimi almamış ücretli öğretmenlerin görevlendirilmesi önlenmelidir.

İki dilli öğrencilerin dil çatışmalarını, dezavantajlarını en aza indirmek adına okul öncesi eğitim zorunlu hale getirilmelidir.

Dezavantajlı bölgelerde görev yapan öğretmenlerin, Milli Eğitim Müdürlüklerinde görev yapan yetkililer tarafından ziyaret edilmesi, yaşadıkları sorunların dinlenmesi de oldukça önemlidir.

İki dilli öğrencilerin devam durumu takip edilmelidir. Devamsızlık nedenlerinin altında yatan sorunların çözüme kavuşturulması oldukça önemlidir. Bu konuda erken okul terkine yönelik tedbirler alınmalıdır.

Ailelerin ikinci dil edinme sürecindeki destekleri çok önemlidir. Öğrencilerin okul dışındaki yaşamlarında ikinci dilin desteklenmesi, bu konudaki konuşma ihtiyaçlarının karşılanması ve ailelerin bu konuda bilinçlendirilmesi ciddi katkılar sağlayabilir. Bu hususta heba edilmeyecek, kaynak israfına yol açmayacak ve gerçekten işleyişi, sonuçları takip edilecek samimi projelerin geliştirilmesi önerilebilir. Söz gelimi evlerde çocukların dil gelişimini destekleyen ve öğretmenler tarafından güncellenebilecek etkili mobil uygulamalar geliştirilebilir. Bu uygulamalar ile veli ve öğrencilerin dil gelişim sürecine katılımları sağlanabilir.

İki dilli öğrenciler konusunda yapılacak çalışmalardan kaçınmamak gerekir. Önyargının kırılması bu manada oldukça önemlidir. Bu konudaki samimi çalışmaların desteklenmesi gerekmektedir.

İkinci dil edinimi üzerinde etkili olan faktörlerin her biri ayrı bir araştırma konusu olarak değerlendirilebilir. Bu faktörlerden birinin/birkaçının yarattığı sonuçlar; öğretmen ve yönetici görüşleri ile desteklenerek donanımlı çalışmalarla alanyazına kazandırılabilir.

KAYNAKÇA

- Akan, F. (2018). Major influencing factors of language development:Learner's developing second and foreign languages. *Bulletin of Advanced English Studies*, 1(1), 119-129.
- Al-Amri, M. N. (2013). Effects of bilingualism on personality, cognitive and educational developments. *A Historical Perspective, American Academic & Scholarly Research Journal*, 5(1), 1-7.
- Al-Daihani, H. A., Al-Yaman, A., & Almutairi, A. (2016). Review of factors affecting second language learning. *International Journal of Education, Learning and Development*, 4(2), 26-34.
- Andersson, E. (2019). *Teachers'attitudes affect students:A study of Swedish primary school teachers'attitudes towards CLIL*. Gävle, İsveç: University of Gävle .
- Aslan, Ü., Arslantaş, İ., & Aslan, İ. (2015). Anadili Türkçe olmayan öğrencilere ilk okuma-yazma öğretiminde öğretmenlerin karşılaştıkları güçlükler. *International Journal of Languages Education and Teaching*, 2704 -2716.
- Asrağ, A. C. (2009). *İlköğretim birinci kademe öğrencilerinin anadil öğrenim problemleri ve sınıf iklimine etkisi:Türkçe konuşma problemi Şanlıurfa ili örneği (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi)*. Konya: Selçuk Üniversitesi.

- Atta, M. A., & Jamil, A. (2012). Effects of motivation and parental influence on the educational attainments of students at secondary level. *Academic Research International*, 2(3), 427-431.
- Ayanoğlu, M. (2015). *Okul öncesi dönemde iki dilli çocukların sosyal gelişimi*. Kahramanmaraş : Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi.
- Baker, C. (2003). *Foundations of bilingual education and bilingualism*. Clevedon, England: Multilingual Matters Ltd.
- Biçer, N., & Alan, Y. (2018). İki dillilik bağlamında Suriyeliler üzerinde Türkçenin etkisi. *Yeni Türkiye*, 24(100), 346-352.
- Brown, H. D. (2001). *Teaching by principles: An interactive approach to language pedagogy*. Prentice Hall Regent: Englewood Cliffs, New Jerse.
- Cann, P. A. (1992). *Factors affecting the acquisition of English as second language*. Pretoria: University of South Africa.
- Çakıcı, D. (2015). Öğretmen adaylarının yabancı dil kaygısı. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 495-507.
- Çelebi, E. (2006, 12 Haziran). *Öğretmen tayinlerine anlaşmalı evlilik engeli*. <https://www.hurriyet.com.tr/https://www.hurriyet.com.tr/ogretmen-tayinlerine-anlasmali-evlilik-engeli-4564322> (Erişim Tarihi: 13/05/2020).
- Cengiz, K., & Türk, H. (2009). Hatay'da iki dillilik ve iki dillilikten kaynaklanan dil karışması. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(12), 190-20.
- Ceyhan, M. A., & Koçbaş, D. (2011). *Göç ve çok dillilik bağlamında okullarda okuryazarlık edinimi. LAS projesi Türkiye raporu*. İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi, Maraton Dizgievi.
- Çiftçi, Ö., & Uzunyol, C. (2019). Öğretmen görüşlerine göre Türkçe öğretiminde karşılaşılan problemlerin kaynakları. *Ana dili eğitim dergisi*, 7(4), 825-840.
- Collins, J., & Fauser, B. (2005). Balancing the strengths of systematic and narrative reviews. *Hum Reprod Update*, 11(2), 103-104.
- Coşkun, V., Derince, M. Ş., & Uçarlar, N. (2010). *Dil yarası: Türkiye'de eğitimde ana dilinin kullanılmaması sorunu ve Kürt öğrencilerin deneyimleri*. Diyarbakır: DİSA.
- Cronin, P., Ryan, F., & Coughlan, M. (2008). Undertaking a literature review: a tep-by-step approach. *British Journal of Nursing*, 17(4), 38-43.
- Demirel, Ö. (2008). *Eğitim ve gençlik*. Ankara: Avrupa Birliği Eğitim ve Gençlik Programları Merkezi
- Doğan, H. (2017). *İki dilli öğrencilerin Türkçe yazılı anlatım becerilerinin geliştirilmesine yönelik bir araştırma (Şanlıurfa ili örneği)*. Ankara: Gazi Üniversitesi.
- Düzen, N. (2017). *Ana dili Türkçe olan ve olmayan okul öncesi öğrencilerinin Türkçe okuryazarlık becerilerinin değerlendirilmesi*. Ankara: Ankara Üniversitesi.
- Ege, H. Y. (2019). *Hatay Döver mahallesi'ndeki dillilik konusunda bir etnografik çalışma*. Hatay: Mustafa Kemal Üniversitesi.
- Eğitim izleme raporu. (2018). *Öğrenciler ve eğitime erişim*. İstanbul: Eğitim Reformu Girişimi.
- Elmeroth, E. (2003). From refugee camp to solitary confinement: Illiterate adults learn Swedish as a second language. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 47(4), 431-449.
- Emin, M. N. (2019). *PISA 2018 sonuçları nasıl okunmalıdır?* Ankara: SETA/Perspektif.
- Esersin, S. (2017). *Tek dilli Türkçe ve iki dilli Türkçe-Kürtçe konuşan dil bozukluğuna sahip çocukların morfolojik ve sentaktik özelliklerinin incelenmesi*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.
- Eskiköy, O., & Doğan, Ö. (Yönetmenler). (2008). *İki dil bir bavu* [Film]. Türkiye: Perisan Film & Bulut Film.
- Euronews.com. (2018). *Türkiye okul terk etmede Avrupa birincisi*. <https://tr.euronews.com/2018/09/18/turkiye-okul-terk-etmede-avrupa-birincisi>. (Erişim Tarihi: 14/05/2020).
- Fan, S. (2010). Language shock: A challenge to language learning. *The International Journal - Language Society and Culture*, 31, 42-51.
- Fırat, D. (2015). *Ulus devlet, dil ve kimlik politikaları bağlamında anadili Kürtçe ve Arapça olan öğretmen ve akademisyenlerin anadilinde eğitime ilişkin görüşleri (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi)*. Ankara: Ankara Üniversitesi.
- Fishman, J. A. (1976). Bilingual education: What and why? J. Alatis, & K. Twaddell içinde, *English as second language in bilingual education* (s. 263-271). Washington, D.C.: TESOL.
- Gardner, R. C. (2001). Integrative motivation and second language acquisition. Z. Dornyei, & R. Schmidt içinde, *Motivation and Second language acquisition* (s. 1-19). Honolulu, HI : University of Hawai'i, Second Language Teaching and Curriculum Center.
- Gardner, R., & Lambert, W. E. (1972). *Attitudes and motivation in second-language learning*. Rowley, Mass: Newbury House Publishers.
- Gass, S. M., & Selinker, L. (2008). *Second language acquisition. An introductory course. Third edition*. New York ve London: Taylor & Francis Group.
- Gottardo, A., & Grant, A. (2014). Defining bilingualism. *Canadian Language & Literacy Research Network*, 1-7.
- Gözüküçük, M. (2015). *Ana dili Türkçe olmayan ilköğrencilerine ilköğretilere yazma öğretiminde karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri*. Denizli: Pamukkale Üniversitesi.

- Gözüküçük, M., & Kıran, H. (2018). İkinci dili Türkçe olan ilkokul öğrencileriyle iletişim kurmada karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 32, 225-236.
- Güder, S. Y. (2019). Dikenli gül: Türkiye’de kırsal kesimde okul öncesi öğretmeni olmaya ilişkin fenomenolojik bir çalışma. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi - ENAD*, 7(3), 921-941.
- Gülpınar, Ö., & Güçlü, A. (2013). Derleme makalesi nasıl yazılır? *Turkish Journal of Urology*, 39(1), 44-48.
- Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi. (2017). *Türkiyede öğretmen eğitimi ve istihdamı: Mevcut durum ve öneriler*. Ankara: Hacettepe Üniversitesi.
- Hamers, J. F., & Blancs, M. H. (2000). *Bilinguality and bilingualism*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Hann, N. B. (2017). Beyond Pastoral: The role of family in second language learning experiences of adults. *English Scholar Beyond Borders*, 2, 29-50.
- Işıklar, Ü. (2015). *Ortaöğretim öğretmenlerinin kültürel farklılıklara yönelik bakış açılarının çeşitli demografik değişkenlere göre incelenmesi. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi*. İstanbul: Aydın Üniversitesi.
- Kalender, N. E. (2020). Ana dili Kürtçe olan öğrencilerin Rusçayı ikinci yabancı dil olarak öğrenmeleri üzerine yapılan anket sonuçlarının analizi: Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Van MYO Turizm ve Otel İşletmeciliği ile Turizm Rehberliği Programları örneği. *Turkish Studies-Language*, 15(2), 675-694.
- Kaplan, P. (2016). *Batı’da öğrenciler deneyimli öğretilmekte okuyor*. <https://www.haberturk.com/yazarlar/pervin-kaplan/1264212-batida-ogrenciler-deneyimli-ogretmende-okuyor>. (Erişim Tarihi: 17/05/2020).
- Kara, T., & Şihanlıoğlu, Ö. (2019). Türkiye’de görülen süreç odaklı iki dillilik modelleri. *Uluslararası Diller Kongresi (International Congress of Languages)* (s. 247-258). Adana: Çukurova Üniversitesi.
- Karaduman, A. (2018). *Anlıyorum ama konuşmuyorum*. Ankara: İletişim Yayınları.
- Karaçam, Z. (2013). Sistematik derleme metodolojisi: Sistematik derleme hazırlamak için bir rehber. *DEUHYO ED*, 6(1), 26-33.
- Karataş, İ. H. & Kınalıoğlu, A. (2018). Köy okullarında çalışan sınıf öğretmenlerinin sorunları. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(8), 207-220
- Karatay, H., Bolat, K. K., & Güngör, H. (2013). Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin okunabilirlik ve anlaşılabilirliği. *Journal of Academic Social Science Studies*, 6(6), 603-623.
- Kaya, G. (2012, 1 Haziran). *70 bin öğretmene ‘yerine dön’ emri*. haber7.com: <http://www.haber7.com/egitim/haber/885996-70-bin-ogretmene-yerine-don-emri>. (Erişim Tarihi: 14/04/2020).
- Kinginger, C., & Farrell, K. (2003). Assessing development of meta-pragmatic awareness in study abroad. *Frontiers*, 19-42.
- Kırmızı, F. S., Özcan, E., & Şencan, D. (2016). Türkçenin az konuşulduğu bölgelerde ilk okuma yazma sürecinde karşılaşılan sorunlara ilişkin öğretmen görüşleri. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 5(1), 412-445.
- Kırmızı, F. S., Boztaş, H., Salgut, E., Adıgüzel, D., & Koç, A. (2019). Ana dili Türkçe olmayan öğrencilerde okul öncesi eğitimin ilk okuma yazma sürecine etkisi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (PAU Journal of Education)*, 48, 105-129.doi: 10.9779/pauefd.509817.
- Kızıldaş, Y. (2019). *Ana dili farklı ilkokul öğrencilerinin akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerinin incelenmesi (Yayımlanmamış doktora tezi)*. Ankara: Gazi Üniversitesi.
- Kızıldaş, Y., & Kozikoğlu, İ. (2020). İki dilli öğrencilerin okuduğunu anlamada yaşadıkları sorunlar ve çözüm önerileri: Bir durum çalışması. *Ana Dili Eğitim Dergisi*, 8(4), 1568-1584.
- KONDA. (2011). *Kürt meselesi’nde algı ve beklentiler araştırması*. İstanbul: KONDA Araştırma ve Danışmanlık.
- Koşan, Y. (2015). *Okul öncesi eğitimin iki dilli çocukların okula hazırlanışlarına etkisinin incelenmesi*. Ankara: Hacettepe Üniversitesi .
- Krashen, S. (1985). *The Input Hypothesis: Issues and Implications*. New York:: Longman.
- Krashen, S. (2009). *Principles and practice in second language acquisition*. London: Pergamon.
- Krashen, S. D., & Terrell, T. D. (1983). *The Natural Approach: Language acquisition in the classroom*. Oxford: Pergamon.
- Leaver, B., Ehrman, M., & Shekhtman, B. (2005). *Achieving success in second language acquisition*. New York: Cambridge University Press.
- Madrid, D. (1995). *Internal and external factors in language teaching*. <https://www.ugr.es/~dmadrid/Publicaciones/Individual%20differences.pdf>. (Erişim Tarihi: 22/01/2021).
- Marian, V., & Shook, A. (2012). The cognitive benefits of being bilingual. *Cerebrum*, 13, 1-12.
- McLaughlin, B., Blanchard, A., & Osanai, Y. (1995). *Assessing language development in bilingual preschool children*. NCBCE Program Information Guide Series No:22: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED388088.pdf>. (Erişim Tarihi: 21/03/2020).
- MEB. (2008). *İlköğretim okulu ders kitaplarının değerlendirilmesi*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı (Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı).
- MEB. (2019). *PISA 2018 Türkiyem ön raporu*. Ankara: MEB, Eğitim Analiz ve Değerlendirme Raporları Serisi.
- MEB, TIMSS. (2016). *TIMSS 2015 ulusal matematik ve fen bilimleri ön raporu (4. ve 8. sınıflar)*. Ankara: MEB.
- Memurlar Net. (2015). *Doğu’ya atanan öğretmen çok, kalan az*. <https://www.memurlar.net/haber/538944/dogu-ya-atanan-ogretmen-cok-kalan-az.html>. (Erişim Tarihi: 17/05/2020).

- Mergen, F. (2010). *İki dilli bireylerin ana dilinde ve ikinci dilde dilbilgisel ve anlambilimsel işlemlerinin nörodilbilimsel açıdan incelenmesi (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi)*. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Merriam-Webster Dictionary. (2020). <https://www.merriam-webster.com/dictionary/bilingualism>. (Erişim Tarihi: 19/03/2020).
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *An expanded sourcebook qualitative data analysis*. London: Sage Publications.
- Mirhadizadeh, N. (2016). Internal and external factors in language learning. *International Journal of Modern Language Teaching and Learning*, 1(5), 188-196.
- Moradi, H. (2014). An investigation through different types of bilinguals and bilingualism. *International Journal of Humanities & Social Science Studies (IJHSS)*, 1(2), 107-112.
- Morgan, E. N. (2015). *Parent and teacher attitudes toward bilingual education*. Fredonia, New York: State University of New York.
- Musyahda, L. (2018). Revisiting strategic competence: Implications for multimodal language learning. *Advances in Social Science, Education and Humanities Research (ASSEHR)*, 228, 278-281.
- Noor, H. A., & Islam Khan, M. E. (2019). Effects of personality and motivation in second language acquisition: A tentative study on adult EFL learners. *EPRA International Journal of Research and Development (IJRD)*, 4(10), 53-59.
- Oktay, H. (2012). *Türkiye'de öğretmen istihdamında yaşanan sorunlar (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi)*. İzmir : Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Ortega, L. (2009). *Second language acquisition*. New York: Taylor & Francis Group.
- Özdemir, H. (2016). *Ortaokul beşinci sınıfta okuyan iki dilli öğrencilerin yazma becerilerinin değerlendirilmesi*. Van: Yüzüncü Yıl Üniversitesi.
- Özoğlu, M. (2011). Türkiye'nin öğretmen yetiştirme politikası. *21. Yüzyılda Türkiye'nin Eğitim ve Bilim Politikaları Sempozyumu* (s. 143-156). Ankara: Eğitim-Bir-Sen.
- Parisi, T. (2015). *10 reasons to be bilingual*. NIU Newsroom: <https://newsroom.niu.edu/2015/09/16/10-reasons-to-be-bilingual/>.(Erişim Tarihi:26/05/2020).
- Pekgenç, Y. (2019). *Sınıf öğretmenlerinin iki dilli sınıflarda yaşadığı eğitsel ve iletişimsel sorunlara ilişkin görüşleri. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi*. Diyarbakır: Dicle Üniversitesi.
- Pransiska, R. (2017). Benefits of bilingualism in early childhood: A booster of teaching English to young learners. *Advances in Social Science, Education and Humanities Research (ASSEHR)*, 58, 390-393.
- Qian, C. (2011). A brief analysis of psychological factors in SLA. *M & D Forum*, 535-538.
- Rabanes, D., & Valez, T. (2016). *Mutiple dimensions of bilingualism*. Reykjavík: Háskóli Íslands.
- Raguenaud, V. (2009). *Bilingual by choice: Raising kids in two (or more!) languages*. Boston: Nicholas Brealey Pub.
- Richards, J. C., & Rodgers, T. S. (2001). *Approaches and methods in language teaching. A description and analysis*. United Kingdom: Cambridge University Press.
- Robert, M. S. (2017). *The Bilingual World: a study on bilingualism and its cognitive effects*. Barcelona: Universitat Pompeu Fabra.
- Rodríguez, D., Carrasquillo, A., & Lee, K. S. (2014). *The bilingual advantage: Promoting academic development, biliteracy, and native language in the classroom*. New York, USA: Teachers College Press.
- Sarı, M. (2002). *İki dilli çocukların okuma yazma öğrenirken karşılaştıkları güçlükler. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi*. Adana: Çukurova Üniversitesi.
- Saydı, T. (2013). Avrupa Birliği vizyonu ile iki dillilik, çok dillilik ve eğitimi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 6(28), 269-283.
- Schumann, J. H. (1978). Social and psychological factors in second language acquisition. J. Richards içinde, *Understanding second & foreign Language learning: Issues and approaches* (s. 163-178). Rowley: Newbury House Publishers.
- Schumann, J. H. (1986). Research acculturation model for second language acquisition. *Journal of Multilingual and multicultural development*, 7(5), 379-392.
- Sharp, A. (2008). Personality and second language learning. *Asian Social Science*, 4(11), 17-25.
- Sincar, F. (2015). *Ana dili eğitim dilinden farklı öğrencilerin karşılaştıkları sorunlara ilişkin bir araştırma (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi)*. Gaziantep: Zirve Üniversitesi.
- Stevens, P. (1978). *New orientations in the teaching of English*. U.K.: Oxford University Press.
- Su, F. Y. (2020). *Okul öncesi eğitime iki dilliliğin yansımaları: Etnografik bir durum çalışması*. Kahramanmaraş: Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi.
- Sui, L. (2015). *Elementary mainstream classroom teachers' perceptions and teaching practice towards English language learners*. Toronto: University of Toronto.
- Şahin, A., & Koçer, Ö. (2012). Yabancı dil öğretiminde motivasyon ve stratejiler. A. Kılınç, & A. Şahin içinde, *Yabancı dil olarak Türkçe eğitimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Tabors, P. (2008). *One child, two languages: A guide for early childhood educators of children learning English as a second language 2d ed*. Baltimore: Paul H. Brookes.
- Taşkaya, S. M., Turhan, M., & Yetkin, R. (2015). Kırsal kesimde görev yapan sınıf öğretmenlerinin sorunları. *Uluslararası Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(18), 198-210.

- Troike, M. (2006). *Introducing second language acquisition*. New York: Cambridge University Press.
- Tulu, Y. (2009). *Ana dili Türkçe olan ve ana dili Türkçe olmayan (ikidilli) 4-7 yaş çocukların dil düzeyine etki eden faktörlerin incelenmesi*. Konya: Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Turan, A. V. (2019). *Öğretmen görüşlerine göre ana dili Türkçe olmayan ortaokul öğrencilerinin Türkçe derslerinde yaşadığı sorunlar ve çözüm önerileri (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi)*. Giresun: Giresun Üniversitesi.
- Türkiye Cumhuriyeti Anayasası. (1982). *Madde 42*. Ankara: Resmi Gazete.
- Türkiye Ulusal Ajansı. (2016). *Don't Waste Your Future: Erken Okul Terki*. <https://www.dontwasteyourfuture.eu/wp-content/uploads/2017/03/DWYF-Booklet-TR.pdf> (Erişim Tarihi: 14/05/2020).
- Tuzcuoğlu, M. (2011). *Ben bir taşım*. İstanbul: Evrensel Basım Yayın.
- Uçar, S. (2016). *Doğu'dan hülle evlilikle kaçış*. tarihinde <https://www.milliyet.com.tr/gundem/dogudan-hulle-evlilikle-kacis-2173613>. (Erişim Tarihi: 15/03/2020).
- Uğur, N. (2017). *Anadili eğitim dilinden farklı olan öğrenci ve velilerin yaşadıkları sorunların çözümlenmesi (Diyarbakır ili örneği) (Yayımlanmamış doktora tezi)*. Diyarbakır: Dicle Üniversitesi.
- UNICEF. (2011). *Türkiye'de çocukların durumu raporu*. <https://www.unicef.org/turkey/media/5236/file/T%C3%BCrkiye'de%20%C3%87ocuk%20ve%20Gen%C3%A7%20N%C3%BCfusun%20Durumunun%20Analizi%202011.pdf>. (Erişim Tarihi: 25/01/2020).
- UNICEF. (2012). *Okul dışındaki çocuklar küresel girişimi: Türkiye ülke raporu*. Ankara: UNİCEF.
- Uslu, Z. (2007). Dil edinimi ve yabancı dil öğreniminde yaş faktörünün rolü. *D.Ü.Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8, 146-156.
- Uygun, S. (2013). *Türk eğitim sistemi sorunları*. Ankara: Nobel yayıncılık.
- Valdez, G., & Figueora, R. A. (1994). *Bilingual and testing: A special case of bias*. Norwood, NJ: Ablex Publishing Corp.
- Walker, A., Shafer, J., & Iiams, M. (2004). 'Not in my classroom': Teacher attitudes towards English language learners in the mainstream classroom. *NABE Journal of Research and Practice*, 2(1), 130-160.
- Wei, L. (2000). Dimensions of bilingualism. L. Wei içinde, *The bilingualism reader* (s. 3-25). New York: Routledge.
- Yadav, M. D. (2014). Role of mother tongue in second language learning. *International Journal of Research (IJR)*, 1(11), 572-582.
- Yalçın, D. (2017). Ücretli öğretmenlik uygulamasının öğrencilerin matematik dersine karşı tutumuna etkisinin incelenmesi. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 3(1), 1-11.
- Yılmaz, F., & Şekerci, H. (2016). Ana dil sorunsalı: Sınıf öğretmenlerinin deneyimlerine göre ilkökul öğrencilerinin yaşadıkları sorunlar. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi - ENAD*, 4(1), 47-63.
- Yılmaz, M. Y. (2014). İki dillilik olgusu ve Almanya'daki Türklerin iki dilli eğitim sorunu. *Turkish Studies*, 9(3), 1641-1651.
- Yılmaz, N. (2016). *Kürtçe-Türkçe konuşan iki dilli yetişkin bireylerin sözel akıcılık becerilerinin incelenmesi (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi)*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.
- Zakarneh, B. (2018). Language ego barrier in English language acquisition among Arab university students. *British Journal of English Linguistics*, 6(3), 40-55.
- Zhang, M. (2018). An overview of the bilingual advantage: History, mechanisms, and consequence. *WUPJ*, 6, 1-9.
- Zhang, Y. (2008). The role of personality in second language acquisition. *Asian Social Science*, 4(5), 58-59.
- Zhao, Y. (2019). Negative transfer of mother tongue in English. *Creative Education*, 10, 940-946.
- Zhou, Y. (2020). *The influence of family on children's second language learning*. Ontario: University of Windsor.