

İki Dilli Çocukların Yaşadığı Bölgelerde Çalışan İlkokul Öğretmenlerinin Karşılaştıkları Zorluklar ve Buna Dair Çözüm Önerileri*

Nurullah DÜZEN¹, Hasan Basri MEMDUHOĞLU²

Öz: Bu araştırmanın amacı, iki dilli çocukların yaşadığı bölgelerde çalışan ilkököl öğretmenlerinin alanda karşılaştıkları zorluklar ve bu zorluklara ilişkin çözüm önerilerini belirlemektir. Bu amaç doğrultusunda araştırmanın çalışma grubunu iki dilli bölgelerde çalışan 30 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırma kapsamında bir nitel araştırma yöntemi olan fenomenolojiden yararlanılmış, araştırmanın verileri ise yarı yapılandırılmış görüşme yoluyla elde edilmiştir. Araştırma verilerinin analizinde içerik analizi kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, iki dilli çocukların yaşadıkları dil farklılığının çocukların akademik başarısını olumsuz etkilediği ve iki dilli bölgelerde çalışan öğretmenlerin çocukların dilini bilmesinin öğretmene avantaj sağladığı sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca öğretmenlerin velilerle yaşadıkları dil probleminin öğretmen-veli iş birliğini olumsuz etkilediği ve bu iletişim probleminin de çocuğu olumsuz etkilediği görülmüştür. Öğretmenler, çocuğun birinci dilinde desteklenmesi ve okul öncesi eğitimin bu bölgelerde zorunlu olması gerektiğini çözüm önerileri olarak sunmuşlardır.

Anahtar Sözcükler: İki Dillilik, Okul Başarısı, Dil Farklılığı

Difficulties Faced by Primary School Teachers Working in the Regions Where Bilingual Children Live and Suggestions for Solutions

Abstract: The aim of this research is to determine the difficulties faced by primary school teachers working in the regions where bilingual children live and to find solutions to these difficulties. For this purpose, the study group of the research consists of 30 primary school teachers working in bilingual regions. Within the scope of the research, phenomenology, which is a qualitative research method, was used and the data of the research were obtained through semi-structured interview. Content analysis was used in the analysis of the research data. According to the results of the research, it has been concluded that the language difference experienced by bilingual children negatively affects the academic success of the children and that the teachers working in bilingual regions have an advantage for the teachers knowing the language of the children. In addition, it was seen that the language problem that the teachers experienced with the parents negatively affected the teacher-parent cooperation and this communication problem negatively affected the child. Teachers presented solutions that the child should be supported in the first language and that pre-school education should be compulsory in these regions.

Keywords: Bilingualism, School Success, Language Difference

Geliş Tarihi: 16.09.2022

Kabul Tarihi: 02.11.2022

Makale Türü: Araştırma Makalesi

*Bu çalışma, 20-22 Eylül 2021 tarihlerinde Beyrut/Lübnan da düzenlenen VI. Ortadoğu Uluslararası Çağdaş Bilimsel Çalışmalar Konferansında sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

¹ Siirt Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Siirt, Türkiye, e-posta: nurullah.duzen@siirt.edu.tr, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3616-2218>

² Siirt Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Siirt, Türkiye, e-posta: hasanbasri@siirt.edu.tr, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5592-2166>

Atf için/ To cite:

Düzen, N., & Memduhoğlu, H. B. (2023). İki dilli çocukların yaşadığı bölgelerde çalışan ilkököl öğretmenlerinin karşılaştıkları zorluklar ve buna dair çözüm önerileri. *Yaşadıkça Eğitim*, 37(1), 65-87. <https://doi.org/10.33308/26674874.2023371530>

Yeryüzünde bulunan her insanın kendisini ait hissettiği bir topluluk ve bu topluluğun dünyayı anlatma ve anlama biçimi olarak da bir dili vardır. Fakat her insan için asıl değerli olan dil evde annesinden edindiği ilk dil olan ana dilidir (Aksan, 2009). Çünkü ana dili, “bireyin anne karnından başlayarak yaşadığı çevrede edindiği ve içselleştirdiği ilk dildir” (Kan & Yeşiloğlu, 2017, s.1). Bu ilk dil, çocuğun bağlı olduğu toplumsal yapının ve yaşadığı çevrenin bir ürünüdür. Çocuk çevresini, toplumunu ve bu toplumun koruyup geliştirdiği kültürel birikimi ana diliyle algılayıp kavrar. Çocuğun dili yetkinleştikçe bilgi ve kültür evrenini de geliştirir (Sever, 2011). Bu nedenle çocuk açısından ana dilinin önemi yadsınamayacak kadar önemlidir (Çavuşoğlu, 2006). Çocuğun dil kullanma becerilerini erken çocuklukta atılmaktadır (Esen & Hochschule, 2016). Dolayısıyla erken çocukluk dönemi, dil gelişimi açısından temel kilometre taşlarından biridir (Hoff, 2006). Çocuk doğduğu andan itibaren içinde bulunduğu çevre ile etkileşime girerek, bulundukları dünyayı tanımaya çalışmaktadırlar (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2013). Dolayısıyla çocuk, erken çocuklukta ailesinden ve yakın çevresinden edindiği dil yani ana dili ile dış dünyayı anlamaya, keşfetmeye ve öğrenmeye çalışır (Temel & Bekir, 2005; Tulu, 2009). Bu bakımdan kritik yaş olarak bilinen 0-6 yaş aralığı dil gelişimi ve ana dili edinimi için oldukça önemli bir dönemdir (Akpınar & Duman, 2019; Duff & Tomblin, 2018).

Alanyazında Türkçenin ya da başka dilin eğitimi ve öğretimiyle ilgili yapılan çalışmalarda genellikle “ana dil” ile “ana dili” kavramlarının birbirleriyle karıştırıldığı görülmektedir (Dolunay, 2013; Oruç, 2016; Tulu, 2009). Bu nedenle birbirinden farklı olan bu iki kavramın doğru bir biçimde kullanılması önemlidir. Türk Dil Kurumu (TDK) sözlüğüne göre ana dil; “kendisinden başka diller veya lehçeler türemiş olan dil olarak” tanımlanmaktadır (TDK, 2022). Yani ana dil (kök dil) terimi, dil ailesi içinde kendinden farklı diller türetecek kadar zengin, eski ve kapsamlı dilleri ifade eder. Mesela Roman dillerinin temeli olan Latince bir ana dildir (Vardar, 2007). Ana dili ise “ana dili” kavramındaki “ana” sözcüğü doğrudan anne ile alakalı olduğundan en kısa tanımıyla; “kişinin annesinden öğrendiği/edindiği dil” anlamına gelmektedir (Oruç, 2016). Ana dili kavramıyla ilgili tanım biraz daha genişletildiğinde ise; Aksan (2009) ve Korkmaz (1992) ana dili; bireyin ilk başta anne ve yakın çevresinden, ardından da içinde bulunduğu çevreden öğrenilen ve insanın bilinçaltına inen, bireyin toplumla en güçlü bağlarını oluşturan dil olarak tanımlamaktadır. Dolayısıyla çocuğun erken çocukluktan itibaren ailesinden, çevresinden ve en önemlisi de annesinden edindiği, öğrendiği ilk dil olduğu söylenebilir (Baker, 2011; Kırımlı, 2017).

Bazı toplumlar bir takım politik, kültürel, iktisadi ve sosyal nedenlerden dolayı birinci dili olan ana dilinin dışında başka bir dili de öğrenmek zorunda kalmaktadırlar (Yılmaz, 2014). Birinci dilinin yanında başka dilleri de kullanabilen bu tür toplumlara iki dilli denilmektedir (Haznedar, 2021). İki dillilik kelimesinin İngilizce karşılığı bilingualismdir. “Bilingualism” kelimesinin kökenine bakıldığında ise kelimenin Latince bir ön ek olan ve iki anlamına gelen “bi” ile “dil” anlamına gelen “lingua” sözcüklerinden oluştuğu görülmektedir (Bican, 2017; Bussmann ve diğerleri, 2006; Türk & Cengiz, 2009). İki dillilikle ilgili farklı görüşler etrafında farklı tanımlar bulunmaktadır. İki dillilik en kısa biçimiyle iki dili bilip kullanacak yetkinliğe sahip olma olarak tanımlanmaktadır (Grosjean, 2010; Yazıcı & İlter, 2008). Ayrıca dili edinme, beceri düzeyi, öğrenme yaşı ve kullanma sıklığı gibi kriterler de iki dillilikle ilgili alt kavramları oluşturmaktadır (Ateşal, 2017; Bloomfield, 1933; Karahan & Savaşçı, 2021). Chilla ve Fox-Boyer (2012) iki dilliliği kişinin gündelik yaşamında, sözelimi ailedeki ve çevredeki dillerin farklı olması zorunluluğundan dolayı iki dilde de aktif olarak iletişim kurma yetkinliğe sahip olması olarak tanımlarken; Brice ve Brice (2009) ise; farklı yetkinlik derecelerine sahip birden fazla dilde konuşma, dinleme, okuma ve yazma yeteneği olan biri olarak tanımlamaktadır. İki dillilikle yapılan tanımlar incelendiğinde araştırmacıların iki dillilikle ilgili tanımlarda uzlaştıkları tek ifade, iki dilliliğin “birden fazla dil kullanıldığında” söz konusu olan bir durum olduğu görülmektedir (Lambeck, 1984). Bu nedenle iki dilliliği araştıran araştırmacı kadar farklı tanımın olduğu söylenebilir (Hélot, 2012). Bireyin iki dilli olmasına neden olan faktörler incelendiğinde ise yerleşim yeri ve toplumun sahip olduğu çokkültürlü yapısı özel bir yer tutmaktadır (Antonioni, 2019). Türkiye sahip olduğu miras ve bulunduğu jeopolitik konumu gereği çokkültürlü bir yapıdadır (Cırık, 2008; Güçlü Yılmaz, 2020). Türkiye bu çokkültürlü yapısından dolayı içinde birbirinden farklı diller, dinler, ırk ve etnisitelere ev sahipliği yapan ve kültürel yönden verimli topraklar üzerinde inşa edilmiş bir ülke konumundadır (İdil Ekşi, 2020).

Türkiye’de resmi dil Türkçedir. Pek çok kültüre ait değerlerin bir arada yaşadığı Türkiye’nin bu kültürel çeşitliliğinin sonucu olarak, farklı dillerin (Arapça, Lazca, Çerkezce, Kürtçe vb.) konuşuluyor olması önemli bir toplumsal zenginliktir (Sarı, 2001). Çünkü Türkiye farklı kimlikler, kültürler, inançlar ve farklı etnik kökenlere sahip vatandaşlardan oluşmaktadır. Bunun sonucu olarak da yaşadıkları bölgelerde kendi dillerini konuşup kendi gelenek ve göreneklerini yaşamaktadırlar. Kendi dillerinde, kendi kültürlerinde idame ettikleri yaşamlarını kendi renklerinde sürmektedirler (Düzen & Dinçer, 2021). Bu nedenle ana dili Türkçe olmayan çocukların yaşadıkları bölgelerde, çocuklar okula başlayana kadar Türkçeyi değil, çoğunlukla ana dillerini konuştukları görülmektedir (Bekman ve diğerleri, 2004; Koşan, 2015; Pekgenç & Yılmaz, 2021).

Türkiye’de Güneydoğu ve Doğu Anadolu bölgelerinde yaşayan çocuklar sosyal hayatlarında çoğunlukla ana dillerini kullanmaktadırlar (Koşan, 2015; Yılmaz & Şekerci, 2016, Ayan Ceyhan & Koçbaş, 2009)). Bu çocuklar okula başladıklarında ise günlük konuştukları dilden farklı olarak ülkenin resmi dili ve eğitim dili olan Türkçeyi öğrenmektedirler. İki dilli olan bu çocuklar; evlerinde, çevrelerinde ve sosyal hayatlarında çoğunlukla içselleştirdikleri ve edindikleri ana dillerini kullanmaktadırlar. Fakat okula başladıklarında ise ana dillerinden farklı olarak ülkenin resmi dili olan Türkçe ile eğitim almaktadırlar. Çocuklar bu dil farklılığından dolayı da eğitim-öğretim sürecinde birtakım zorluklarla karşılaşmaktadırlar (Bekir & Aydın, 2018; Düzen & Dinçer, 2021; Karadaş, 2017; Kızıлтаş, 2022a; Kızıлтаş & Kozikoğlu, 2020). Yaşanılan bu zorluklar sadece çocuğun okul hayatını etkilemekle kalmayıp aynı zamanda öğretmenin de birçok güçlüklerle karşılaşmasına yol açmaktadır (Cigerci & Tezcan, 2020). Gözüküçük ve Kıran (2018) gerçekleştirdikleri araştırmada öğretmenlerin dil farklılığından kaynaklı yaşadıkları iletişim sorunlarını ortaya koymuşlardır. Araştırmada dil farklılığının hem öğretmen hem de öğrenci için iletişimi zorlaştıran bir neden olduğu görülmüştür. Bazı öğretmenler, okulun açıldığı ilk günlerde öğrencilerinin ana dilini bilmediklerinden dolayı onlarla iletişim kurmakta birtakım zorluklarla karşılaşmaktadırlar. Öğretmenler iletişim becerilerinden kaynaklanan bu sorunları aşmak için her iki dili bilen meslektaşlarından, öğrencilerinden ve velilerinden yardım almaktadırlar (Coşkun ve diğerleri, 2010; Kızıлтаş, 2022a; Sincar, 2015; Yılmaz & Şekerci, 2016).

İki dillilikle ilgili yapılan tartışma ve araştırmalarda iki dilliliğin çocuklar açısından dezavantaj olduğunu ortaya koyan çalışmalar olduğu gibi bunun çocuklar açısından avantaj olduğunu savunan çalışmalarda mevcuttur. İki dilliliğin avantaj olduğunu savunan çalışmalar incelendiğinde; çocukların ana dilini (birinci dil) edindiğinde bunun çocukların ikinci bir dili kazanmalarında olumlu etkilediği görülmüştür (Antoniou, 2019; Chilla & Fox-Boyer, 2012; Diamond, 2010; Genesee, 2015). Rolffs’un Anja’dan (2008) aktardığına göre, iki dilli çocukların tek dilli çocuklara nazaran soyut düşünme edinimlerinin daha erken başladığı ve daha başarılı olduklarını ortaya koymuştur (Rolffs, 2009). Yapılan başka araştırmalarda da iki dilli çocukların tek dilli çocuklara kıyasla üst dil becerilerinde (Bialystok & Martin, 2004; Karslı, 2015), bilişsel ve esnek düşünme (Adi-Japha ve diğerleri, 2010; Özpolat & Sağlam, 2020), başkalarının bakış açısını daha iyi anlama ve diğer insanlara uyum sağlayabilme (Ikizer & Ramírez-Esparza, 2018), problem çözme (Şirin, 2019; Yazgan, 2015) yaratıcı düşünme ve eleştirel düşünme (Baker, 2011; Lee & Kim, 2011) gibi becerilerde daha başarılı oldukları görülmektedir. Ayrıca birden fazla dil bilmenin bireyi girişken ve kendisini çevreleyen dünyayı eğlenceli ve doğal yoldan keşfetmesini (Esen & Hochschule, 2016), dikkatini daha iyi yönlendirmesini (Chilla & Fox-Boyer, 2012), toplumun farklı grupları arasındaki iletişim yeteneğinin artmasını ve toplumsal süreçlere katılmasını kolaylaştığı görülmektedir (Esen & Hochschule, 2016). Günay (2016)’ın Avrupa’daki Türkleri konu alan çalışmasında, iki dilli olmanın çocuklara avantaj sağladığı, iki dilli çocuklarda erken yaşta bir “dil farkındalığının” oluşmasında ve bu dil farkındalığının çocuğun hem genel olarak dil edinmesinde hem de yabancı dil öğrenmesinde destekleyici bir özellik taşıdığı görülmüştür. Araştırmada iki ya da daha fazla dil bilen kişilerin, tek dil bilen kişilere göre daha hoşgörülü oldukları ve daha olumlu düşündükleri görülmektedir.

İlgili alanyazın incelendiğinde Türkiye’de iki dilli çocukların yaşadıkları bölgelerde çalışan ilköğretim öğretmenlerinin yaşadıkları zorluklar ve bu zorluklara ilişkin çözüm önerileri sunan araştırmaların hala yeterli olmadıkları görülmüştür. Bu bakımdan ülkemizde özellikle zorunlu eğitimin ilk basamağını oluşturan ilköğretilerde çalışan sınıf öğretmenlerinin okula başlayan iki dilli çocukların bulunduğu bölgelerde karşılaştıkları zorluklara yönelik araştırmalara ihtiyaç duyulduğu/olduğu görülmektedir. Bu araştırmada bu

ihtiyaçtan yola çıkarak iki dilli bölgelerde çalışan sınıf öğretmenlerinin görüşleri doğrultusunda, karşılaştıkları zorlukları ve bu zorluklara ilişkin çözüm önerilerini pedagojik düzlemde ve akademik kaygılarla ele alarak onların penceresinden yansıtmayı amaçlamaktadır. Araştırma ayrıca iki dilli bölgelerde çalışan öğretmenlere ve eğitim yapıcılara yönelik çeşitli veriler sunması açısından da önemli görülmektedir. Bu kapsamda araştırmanın amacına ulaşması için aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

1. Çocuğun dilinin eğitim dilinden farklı olması çocuğun başarısını nasıl etkilemektedir?
2. Öğretmenin çalıştığı bölgede çocukların dilini bilmesi öğretmeni nasıl etkilemektedir?
3. Veli-öğretmen arasındaki dil farklılığı öğretmen veli iş birliğini nasıl etkilemektedir?
4. İki dilli çocukların yaşadığı bölgelerdeki dil farklılığına yönelik, alanda çalışan bir eğitimci olarak çözüm ve önerileriniz nelerdir?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada nitel araştırma geleneği içerisinde yer alan fenomenoloji deseni kullanılmıştır. Nitel araştırma, görüşme, doküman analizi ve gözlem gibi nitel veri elde etme yönteminin kullanıldığı, olayların ve algıların doğal ortamda bütüncül ve gerçekçi bir şekilde ortaya konmasına yönelik sürecin izlendiği araştırmadır (Miles & Huberman, 2015; Yıldırım & Şimşek, 2016). Fenomenoloji desen ise araştırmacının farkında olduğu fakat ayrıntılı ve derinlemesine bir anlayışa sahip olmadığı olgulara odaklanır. Fenomenoloji çalışmalarında veri kaynakları araştırmanın odaklandığı olguyu yaşayan ve bu olguyu dışa vurabilecek veya yansıtabilecek bireyler ya da gruplardır (Yıldırım & Şimşek, 2016). Araştırmacılar burada, insanların fenomeni nasıl betimledikleri, nasıl yargıladıkları, hakkında ne hissettikleri, nasıl anlamlandırdıkları ve nasıl anımsadıkları ile ilgilenirler (Patton, 2014). Bu araştırmada da fenomenoloji deseni kullanmasının nedeni ülkenin sahip olduğu çokkültürlü ve çokdilli yapısında çalışan sınıf öğretmenlerinin iki dilli bölgelerde çalışırken karşılaştıkları zorluklar, yaşadıkları deneyimler ve buna dair çözüm önerilerine yönelik görüşlerini ortaya çıkarmaktır.

Çalışma Grubu

Araştırmaya katılan öğretmenlerin belirlenmesinde amaçlı örneklem tekniklerinden ölçüt örnekleme kullanılmıştır. Ölçüt örneklemede temel anlayış olarak önceden tespit edilmiş birtakım ölçütleri karşılayan bütün durumların çalışılmasıdır (Merriam, 2018; Yıldırım & Şimşek, 2016). Ölçüt örnekleme doğrultusunda bu çalışmanın örneklemi belirlenirken katılımcıların iki dilli bölgelerde çalışması, sınıfında iki dilli öğrencilerin bulunması ve bu öğretmenlerin en az bir yıl iki dilli çocuklarla çalışma deneyimine sahip olması ölçüt olarak belirlenmiş ve bu ölçütleri karşılayan öğretmenler çalışma grubuna seçilmiştir. Çalışma grubundaki öğretmenlerin 15'i kadın, 15'i ise erkektir. Öğretmenlerin 19'u sadece Türkçe konuşabiliyorken, 11'i Türkçe ve Kürtçe konuşabilmektedir. Mesleki deneyimleri yönünden dağılıma bakıldığında ise katılımcıların 7'sinin 1-5 yıl arası, 10'unun 6-10 yıl arası, 13'ünün ise 11 yıl ve üstü süredir öğretmen olarak görev yaptığı görülmektedir.

Veri Toplama Araçları

Araştırma verileri, araştırmacılar tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak elde edilmiştir. Nitel araştırmalarda kullanılan yarı yapılandırılmış görüşmelerde görüşme soruları önceden hazırlanıp belirlenmelidir (Balci, 2013). Görüşme soruları oluşturulurken soruların açık, anlaşılır ve açık uçlu olmasına dikkat edilmelidir. Bu nedenle soruların görüşme esnasında başka bir açıklamayı gerektirmeyecek şekilde açık ve net bir şekilde ifade edilmesine dikkat edilmelidir (Yıldırım & Şimşek, 2016). Formdaki sorular dil ve içerik bakımından incelenmek üzere üç sınıf öğretmeni ve iki akademisyenden görüş alınmıştır. Uzman görüşleri doğrultusunda bir sorunun sıralaması değiştirilmiş, bir soru ise görüşme formundan çıkarılmıştır. Görüşme formundaki diğer sorular ise uzman görüşleri doğrultusunda içerik ve dil bakımından gerekli düzeltmeler yapıldıktan sonra görüşme formu son halini

almıştır. Örnek sorulardan biri; “*çocuğun dilinin eğitim dilinden farklı olması çocuğun başarısını nasıl etkilediği*” şeklindedir.

Verilerin Toplanması

Görüşmeler 2021-2022 eğitim-öğretim döneminde gerçekleştirilmiştir. Öğretmenlerle yapılan görüşmeler pandemi koşullarında gerçekleştiği için 15 öğretmen ile pandemi kurallarına uyarak yüz yüze görüşmeler gerçekleştirilmiştir. 15 öğretmenin görüşleri ise kendilerinden gelen talep üzerine yazılı olarak alınmıştır. Yüz yüze yapılan görüşmeler öğretmenlerden onay alındıktan sonra ses kayıt cihazı ile kayıt altına alınmıştır. Öğretmenlerle yapılan görüşmeler ortalama 15-20 dakika sürmüştür. Görüşmeler tamamlandıktan sonra öğretmenlerin verdikleri cevaplar çözümlenerek dökümü yapılmıştır.

Geçerlik ve Güvenirlik

Nitel araştırmalarda verilerin analizinde geçerlilik ve güvenilirliği sağlamaya yönelik bazı aşamalar takip edilmiştir. Bu aşamalar inandırıcılık, aktarabilirlik, tutarlılık ve teyit edebilirliktir (Yıldırım & Şimşek, 2016). Bu araştırmada da geçerliliğinin sağlanması amacıyla veri toplama aracı beş uzman görüşünden gelen dönütler doğrultusunda son şekli verilerek uygulanmaya hazır hale getirilmiştir. Elde edilen veriler deşifre edilerek bulgular doğrudan alıntılarla desteklenmiştir. Yıldırım ve Şimşek’in (2016) ifade ettiği gibi, özellikle nitel araştırmalarda verilerin analizi ve yorumlanmasında farklı sonuçlar elde edilebilmektedir. Bu bakımdan, araştırmacıların oluşturduğu tema, kategori ve kodlar farklı alan uzmanları tarafından tekrar incelenmiş ve kodlamaların birbiriyle uyumlu olduğu tespit edilmiştir. Kodlamanın güvenilirliğini belirlemek amacıyla Miles ve Huberman’ın (1994), $[Güvenirlik = \frac{Görüş\ Birliği}{(Görüş\ Birliği + Görüş\ Ayrılığı)}] \times 100$, formülü uygulanmış ve kodlayıcılar arasındaki uyum .85 olarak bulunmuştur. Kodlayıcılar arası güvenirliliğin %70’ten büyük olması, kodlamanın güvenilir olduğunu doğrulamaktadır (Miles & Huberman, 1994).

Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen veriler nitel araştırma yöntemlerinden olan içerik analizi kullanılmıştır. İçerik analizi bir metni analiz etmek için kullanılan stratejiler bütünü olarak tanımlanmaktadır (Yıldırım & Şimşek, 2016). Analizin ilk aşamasında katılımcı öğretmenlere K1, K2, K3 gibi kod numarası verilmiştir. Daha sonra oluşturulan temalar doğrultusunda kategoriler ve kodlar oluşturulmuştur (Patton, 2014). Veriler içerik analizinin özelliğine uygun olarak katılımcı öğretmenlerin görüşlerini aktarabilmek için yer yer doğrudan alıntılara yer verilmiştir. Bu verilerin sunumunda, doğrudan alıntı seçimi için temaya uygunluk, çarpıcılık ve açıklayıcılık ölçütleri dikkate alınmıştır (Ünver ve diğerleri, 2010).

Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde öğretmenlerle yapılan görüşmelerden elde edilen veriler; “dil farklılığının çocuğun başarısına olan etkisi”, “öğretmenlerin çocukların dilini bilmesinin öğretmenlere etkisi”, “velilerle yaşanan dil farklılığının öğretmen veli iş birliğine olan etkisi” ve öğretmenlerin “çözüm önerileri” olmak üzere dört tema altında gruplandırılmıştır. Veriler belirlenen temalara göre sırasıyla sunulmuştur.

Öğretmenlerin çocukların dilinin eğitim dilinden farklı olmasının çocuğun başarısına olan etkisine yönelik görüşleri doğrultusunda, yaşanan dil farklılığının çocuğun “akademik başarısızlık”, “Türkçe dil becerilerinde yetkin olamama”, “uyum ve özgüven sorunu yaşama”, “yetersiz kelime hazinesi” ve “devamsızlık” olmak üzere beş kategori altında toplanmıştır. Öğretmenlerin temaya ilişkin görüşleri Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1. Dil Farklılığının Çocuğun Başarısına Olan Etkisi

Tema	Kategori	Kod
Dil Farklılığının Çocuğun Başarısına Olan Etkisi	Akademik başarısızlık	Çocuğun ana dilinin eğitim dilinden farklı olması Derslerde geri kalma İletişim problemi yaşama
	Türkçe dil becerilerinde yetkin olamama	Okuma-yazma becerisini geç ve güç kazanma Okuduğunu anlama ve anlatmada sorun yaşama Kendisini ifade edememe Okuduğunu ve öğretmeni anlamama Hazırbulunuşluk düzeylerinin düşük olması
	Uyum ve özgüven sorunu yaşama	Türkçe konuşamama Dil farklılığından dolayı uyum sorunu yaşama Başarısızlık-yapamama- duygusu/hissi Özgüven sorunu yaşama
	Yetersiz kelime hazinesi	Sözcük dağarcıkları zayıf Kitap okuma yetersiz Ailede anadilini kullanma İki dilin kelimelerini karıştırma
	Devamsızlık	Okula karşı isteksizlik Kendisini yalnız hissetme Okula gelmeme

Tablo 1 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğu (n=27) yaşanan dil farklılığının çocuğun başarısını olumsuz etkilediğini belirtmişlerdir. Öğretmenler, çocuğun ana dilinin eğitim dilinden farklı olması, derslerde geri kalması ve iletişim problemi yaşaması şeklinde ifade etmişlerdir. Görüşlerine başvurulmuş öğretmenlerden K-15; *“Çocuğun ana dilinin eğitim dilinden farklı olması genel olarak başarısını olumsuz yönde etkilemektedir. Çocuk eğitim dilini günlük yaşam düzeyinde iyi seviyede biliyor dahi olsa, söz konusu akademik konular ve terimler olduğunda kelime hazinesi yetersiz kalabilmektedir. Bu durum çocuğun önce özgüvenini ve başarı algısını, sonrasında ise göstereceği çaba düzeyi ile başarısını olumsuz yönde etkileyebilmektedir.”* şeklinde görüşlerini açıklarken başka bir öğretmen ise *“Erken yaşta çocuğun anadilinden farklı bir eğitim alması başarısını genellikle olumsuz etkileyebilmektedir. İlk başta yaşından dolayı hızlı bir şekilde yabancı dili öğrenebilmektedir. Ancak kendi dilinde öğrenmesinden daha yavaş olmaktadır. Her dilin kendine özel vurgu ve tonlaması, kuralları akıcılığı farklı olabilmektedir. Bu durumda çocuk, başka bir dilin özellikleriyle okumasında, konuşmasında, anlamasında sorunlar yaşayabilmektedir. İletişimi sağlamada da eksik kalmaktadır. Çocukta haliyle geri kalmaktadır”* (K-30) şeklinde görüşlerini ifade etmiştir.

Çocukların Türkçe dil becerilerinde yetkin olmama kategorisinde ise öğretmenler çocuklar okula başladıklarında Türkçe dil becerilerini tam olarak kazanamadıklarından dolayı eğitim-öğretim sürecinde bazı sıkıntılarla karşılaştıklarını ifade etmişlerdir. Öğretmenler bu sıkıntıları ise okuma-yazma becerisini geç ve güç kazanma, okuduğunu anlama ve anlatmada sorun yaşama, kendisini ifade edememe, okuduğunu ve öğretmeni anlamama ve hazırbulunuşluk düzeylerinin düşük olması şeklinde görüşlerini belirtmişlerdir. Öğretmenlerden K-26 görüşlerini; *“Çocuklar birinci sınıfa başlarken çok zorlanıyorlar. Okul başarısı olarak neredeyse ilkökul süresi boyunca çocuklar akranlarından geri kalırlar. Okumayı zar-zor bir şekilde öğrenebiliyor fakat anlama konusunda çok geride kalıyorlar.”* şeklinde açıklarken başka bir öğretmen ise *“Özellikle sınıf öğretmenleri olarak çocukların Türkçeye hazırbulunuşluk düzeyleri yetersiz olduğu için belirli bir sınıfa kadar bu çocuklara neredeyse sadece Türkçe dersini tek işliyoruz. Çünkü önce Türkçeyi okumayı ve yazmayı öğreterek ondan sonra diğer derslere geçiyoruz.”* (K-7) şeklinde görüşlerini ifade etmiştir. Öğretmenlerden K-20; *“Anlama ve kavrama noktalarından çok sorun olmaktadır. Eğitimde fırsat eşitliği sağlanmıyor.”* Diye görüşlerini açıklarken başka bir öğretmen ise *“Çocuk okula başladığında çocuğun çoğunlukla bilmediği ve anlamadığı Türkçe de eğitim veriyoruz. Bu diğer dersleri de etkilediği için çocuğa okuldaki bütün derslerde neredeyse sadece Türkçe öğretiyoruz.”* (K-8) biçiminde görüşlerini açıklamıştır.

Öğretmenlerin ön plana çıkan görüşlerinden bir diğeri ise uyum ve özgüven sorunu yaşamadır. Öğretmenler, Türkçe konuşamama, dil farklılığından dolayı uyum sorunu yaşama, başarısızlık-yapamama-duygusu/hissi ve özgüven sorunu yaşama biçiminde ifade etmişlerdir. Öğretmenlerden K-12; *“Çocuğun dilinin eğitim dilinden farklı olması en başta iletişimi kısıtlıyor. Özellikle ilkökul düzeyinde bu durum daha da kötü bir hal alıyor. Çocuk istek ve arzularını öğretmene iletemiyor yani kendisini ifade edemediği için okuldan soğuyabiliyor. Bir nevi uyumunu engelliyor. Bu da çocuğun derslere olan ilgisini aşağıya çekiyor.”* Şeklinde görüşlerini belirtirken

başka bir öğretmen ise “Çocuğun dilinin eğitim dilinden farklı olması en başta çocuğun uyumunu engelliyor. Özellikle ilköğretim düzeyinde bu durum daha da kötü bir hal alıyor. Özellikle ilk yıl Türkçeye uyum sağlamakta zorlanıyor, bu sorun özgüven kaybına neden olabilmektedir.” (K-18) biçiminde görüşlerini ifade etmiştir.

Öğretmenlerin dil farklılığının çocukların başarısına olan etkisi bağlamında ortaya çıkan kategorilerden bir diğeri ise yetersiz kelime hazinesidir. Bu kategoride de öğretmenler, sözcük dağarcıkları zayıf, kitap okuma yetersiz, ailede anadilini kullanma ve iki dilin kelimelerini karıştırma şeklinde görüşlerini ifade etmişlerdir. Öğretmenlerden K-27 bununla ilgili olarak “Olumsuz etkilemektedir. Zira sahip olduğu kelime dağarcığının azlığı nedeniyle derslere ilişkin kavramlara vakıf olması zaman almaktadır. Ayrıca kelimeyi lafzi olarak ezberlese dahi yönergesini yeteri kadar algılayamadığı için dersler hakkında doğru düşünüş biçimini edinmesi çocuk açısından bir hayli güçleşmektedir.” Biçiminde görüşlerini açıklarken başka bir öğretmen ise “Çocuklar günlük yaşamlarında çoğunlukla anadilini kullanıyorlar. Okulda bile teneffüslerde kendi aralarında Kürtçe konuştuklarını görüyorum. Dolayısıyla Türkçe dil becerileri geç geliyor.” (K-5) şeklinde görüşleri belirtmiştir. Son kategori olan devamsızlık kategorisinde ise öğretmenler çocukların dil farklılığından dolayı devamsızlık yaptıklarını ifade etmişlerdir. Öğretmenler, okula karşı isteksizlik, kendisini yalnız hissetme ve okula gelmeme şeklinde görüşlerini ifade etmişlerdir. Öğretmenlerde K-11; “Çocuklar okula karşı ilk etapta isteksiz olmaktadır. Sonrasında eğer isteksizlik devam ederse devamsızlıklar ne yazık ki artıyor.” şeklinde görüşlerini açıklarken diğeri bir öğretmen ise “Okulda kendince yaşadığı zorluklar karşısında okula gelmede isteksiz davranıyorlar” (K-22) biçiminde görüşünü açıklamıştır.

Öğretmenlerin çalıştıkları bölgelerdeki çocukların dilini bilmesinin öğretmenlere olan etkisine ilişkin görüşleri doğrultusunda; “iletişimde kolaylık”, “okula uyum göstermede kolaylık”, “eğitim-öğretim faaliyetlerinde kolaylık”, olmak üzere üç kategori altında toplanmıştır. Öğretmenlerin temaya ilişkin görüşleri Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. Öğretmenlerin Çocukların Dilini Bilmesinin Öğretmenlere Etkisi

Tema	Kategori	Kod
Öğretmenlerin Çocukların Dilini Bilmesinin Öğretmene Etkisi	İletişimde kolaylık	Kendini daha rahat ifade etme Kendine yakın bulma Çocuk ile daha samimi/içten güvene dayalı bir eğitim ortamı oluşturma Kavramları iki dilde verme Veli katılımını artırma
	Çocuğun okula ve sınıfa uyumunda kolaylık	Çocuğun uyum ve başarısını artırma Olumlu bir bağ oluşturma Çocukların okula ve sınıfa uyum sağlama Anadilinde kendisini ifade etmesi
	Eğitim-öğretim faaliyetlerinde kolaylık	Okuma-yazmayı daha hızlı öğrenme Derslerde yaşadığı güçlükleri aşma Çocuğun sıkıntısını daha kolay anlama Yönergelere ve sınıf kurallarına daha rahat uyma/benimseme Türkçe öğretiminde kolaylık sağlama Harf öğretiminde günlük olaylardan yararlanma

Tablo 2 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin tamamına yakını (n=26) öğretmenlerin çocukların dilini bilmesinin öğretmenler açısından olumlu olduğunu belirtmişlerdir. İki dilli bölgelerde çalışan öğretmenlerin çocukların dilini bilmesinin iletişimde kolaylık sağladığını ifade etmişlerdir. Öğretmenler, kendini daha rahat ifade etme, kendine yakın bulma, çocuk ile daha samimi/içten ve güvene dayalı bir eğitim ortamı oluşturma, kavramları iki dilde verme ve veli katılımını artırma olduğunu belirtmişlerdir. Görüşlerine başvuru alan öğretmenlerin görüşleri şu şekildedir:

“Öğretmen daha kolay iletişim halinde olduğu için olumlu etkilemektedir. Öğrenci de anlaşılabilir olduğunu hissettiği için güvenli bir öğrenme ortamı sağlanıyor” (K-4)

“Derste çocuğun anlayamadığı kavramları kendi diliyle anlatabilir. Bu çift yönlü bir iletişim sağlıyor. Çocuk öğretmenin kendisini anladığını hissettiğinde mutlu oluyor” (K-8)

“Çocuğun kültürünü bilmesine, duygularını anlamasına yardımcı olup içten bir yaklaşımla öğrenciyi faydalı olacağına düşündürür” (K-14)

Çocukların okul ve sınıfa uyum göstermede kolaylık kategorisinde ise öğretmenlerin çocukların dilini bilmesinin çocukların okula uyum göstermesinde kolaylık sağladığını belirtmişlerdir. Öğretmenler, çocuğun uyum ve başarısını artırma, anadilinde kendisini ifade etme, olumlu bir bağ oluşturma ve çocukların okula ve sınıfa uyumunda kolaylık sağlama şeklinde belirtmişlerdir. Öğretmenlerden K-15; “İki dilli bölgelerde çalışan öğretmenlerin çocuğun dilini bilmesi; çocuğun anlaşıldığını biliyor olmanın verdiği güven duygusuyla kendini daha rahat ifade etmesine yardımcı olmaktadır. Ayrıca çocuk ile öğretmen arasındaki iletişimi kolaylaştırmaktadır. Böylece öğretmenin gerek akademik gerekse sosyal yönden çocuğun ihtiyaçlarını belirlemesini kolaylaştırmakta ve öğrenmesine yardımcı olma düzeyini arttırmaktadır. Bu da haliyle çocuğun öğretmene, okula ve sınıfa adaptasyonunu kolaylaştırmaktadır” şeklinde görüşlerini açıklarken diğer bir öğretmen ise “Aradaki bağı güçlendirir, iletişim kolaylığı sağlar. Bu da çocuğu sınıfla bütünleştiren bir durum” (K-11) biçiminde görüşlerini ifade etmiştir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin ön plana çıkar görüşlerinden biri de öğretmenlerin çocukların dilini bilmesinin eğitim öğretim faaliyetlerini kolaylaştırdığını vurgulamışlardır. Öğretmenler, okuma-yazmayı daha hızlı öğrenme, derslerde yaşadığı güçlükleri aşma, çocuğun sıkıntısını daha kolay anlama, yönergelere ve sınıf kurallarına daha rahat uyma/benimseme, Türkçe öğretiminde kolaylık sağlama ve harf öğretiminde günlük olaylardan yararlanma biçiminde görüşlerini belirtmişlerdir. Öğretmenlerin görüşlerinden bazıları şu şekildedir:

“Öğretmeni avantajlı bir hale getirdiğini düşünüyorum. Sene başında daha hızlı mesafe alır. Sınıf kuralları ve yönergeleri bu iletişim yoluyla sağlar. Harf öğretiminde destekleyici olur. Bence çok fazla avantajı var.” (K-28)

“Okuma yazma öğretme açısından bakarsak bu çok büyük avantaj sağlamaktadır. Çünkü öğretmenin hayatın olağan akışında karşılaştığı günlük olaylarla harflerin benzetimini yapıp anlatabilir. Örneğin “O” harfini bir tekerleğe benzetebiliriz. Fakat çocuğun ana dilini bilmeyen öğretmenin bunu çözmesi şartlar bakımından çok zordur” (K-2)

“Çocuğun dilini bilen öğretmen onun anlam dünyasına daha rahat erişebilmektedir. Dolayısıyla derslerde yaşadığı güçlükleri de aşması daha kolay olmaktadır.” (K-27)

Öğretmenlerin çalıştığı bölgede veli-öğretmen arasındaki dil farklılığının öğretmen veli iş birliğine yönelik görüşleri doğrultusunda, öğretmen-veli arasındaki dil farklılığının “İletişim problemleri”, “Velinin okula gelmemesi/desteğin azalması”, ve “Eğitim-öğretimin zorlaştırması” olmak üzere üç kategori altında toplanmıştır. Öğretmenlerin temaya dair görüşleri Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3. Velilerle Yaşanan Dil Farklılığının Öğretmen Veli İşbirliğine Olan Etkisi

Tema	Kategori	Kod
Velilerle Yaşanan Dil Farklılığının Öğretmen Veli İşbirliğine Olan Etkisi	İletişim problemleri	Dil farklılığından dolayı kendini ifade edememe Güvensizlik oluşturma Whatsapp/Telegram gibi uygulamaları etkin kullanamama
	Velinin okula gelmemesi-desteğinin azalması	İşbirliğinin sekteye uğraması Türkçe bilmediği için okuldan uzak durma Çocuklar hakkında bilgi alışverişi eksikliği Çocuklara destekte bulunamama
	Eğitim-öğretimin zorlaştırması	Çocukla ilgili kararlarda tek kalmak Eğitim-öğretime verilen önemin azalması Akademik başarısızlık

Tablo 3 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin tamamına yakını (n=27) velilerle yaşanan dil farklılığının öğretmen-veli iş birliğini olumsuz etkilediğini ifade etmişlerdir. Öğretmenler eğitim-öğretim sürecinde velilerle yaşanan dil problemlerinden dolayı sağlıklı bir iletişim sağlayamadıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenler, dil farklılığından dolayı kendini ifade edememe, güvensizlik oluşturma ve Whatsapp/Telegram gibi uygulamaları etkin kullanamadıklarını ifade etmişlerdir. Öğretmenlerden K-12; “Velinin okula gelip dil farklılığından dolayı öğretmenle rahat iletişim kuramaması daha sonraları için daha az okula gelmesine neden olabiliyor. Gelişen teknolojiyle birlikte öğretmenler de bazı çalışmaları ödevleri Whatsapp üzerinden öğrenciye ulaştırmaya çalışıyor ama veli öğretmenin dilini bilmediği için çoğu zaman bunu öğrenciye ulaştırılmıyor. Yani olması gerektiği gibi bir iş birliği sağlanmıyor.” şeklinde görüşlerini açıklarken başka bir öğretmen ise “Karşılıklı güven, iletişim sorunları ve buna bağlı olarak eğitimde sorunları ortaya çıkarmaktadır.” (K-1) biçiminde görüşünü belirtmiştir.

Çalışmaya katılan öğretmenlerin ön plana çıkan görüşlerinden biri de velinin okula gelmemesi/desteğinin azalmasıdır. Öğretmenler, iş birliğinin sekteye uğraması, Türkçe bilmediği için okuldan uzak durma, çocuklar hakkında bilgi alışverişi eksikliği ve çocuklara destekte bulunamama biçiminde ifade etmişlerdir. Görüşlerine başvurulmuş öğretmenlerden K-13; “Yanımızda bir tercüman olmadan konuşamadığımız için iş birliği de yapamıyoruz. Tercüman olduğunda ise bazı şeylerin 3. kişiler tarafından bilinmesi ise bu sefer veliyi rahatsız edebiliyor. Veli her hâlükârda kendini rahat ifade edemediği için okula gelmemeye başlıyor.” şeklinde görüşlerini açıklarken başka bir öğretmen ise “veli ile iletişim de kuramadığı için veli öğretmen öğrenci üçlü iş birliği sağlanamamaktadır” (K-4) biçiminde görüşlerini belirtmiştir.

Öğretmenler eğitim-öğretim sürecinde dil probleminden dolayı öğretmen-veli iş birliğinin sekteye uğramasından dolayı zorluklarla karşılaştıklarını ifade etmişlerdir. Öğretmenler, çocuklarla ilgili kararlarda tek kalmak, eğitim-öğretime verilen önemin azalması ve akademik başarısızlığın oluşması şeklinde belirtmişlerdir. Öğretmenler K-17; “Veli eğitim öğretimin ayrılmaz bir parçasıdır. O parça eksik olunca eğitim de tamamlanamamakta hatta eğitim daha da zora girmektedir.” Şeklinde görüşünü açıklarken diğer bir öğretmen ise “Eğitimde veli iş birliği çok önem arz etmektedir. Veli ile sağlıklı bir iletişim kurabilen eğitimciler öğrenciye daha çok fayda sağlar. Dil farkı bu durumda iş birliği konusunda kopukluk oluşturmaktadır”. (K-20) şeklinde görüşlerini ifade etmiştir. Öğretmenlerden K-1 ise “öğretmenlerin veliden yeterince destek görmemesi beraberinde iletişimsizliği getirmiştir. Dolayısıyla çocuk başarısız olduğunda destek isteyecek kimseyi bulamıyor öğretmen, bu da ne yazık ki başarısızlığı destekliyor.” şeklinde görüşlerini açıklamıştır.

Öğretmenlerin çalıştıkları iki dilli bölgelerde dil problemini aşmak adına çözüm önerilerine yönelik görüşleri doğrultusunda, “Çocuk açısından”, “Veliler açısından” ve “Öğretmenler açısından” olmak üzere üç kategoride toplanmıştır. Öğretmenlerin görüşleri Tablo 4’te verilmiştir.

Tablo 4. Çözüm Önerileri

Tema	Kategori	Kod
Çözüm Önerileri	Çocuk açısından	Çocuğun birinci dilinde desteklenmesi
		Zorunlu okul öncesi eğitimi
		Görsel ağırlıklı materyal hazırlama
		Yerel yönetimlerden ve STK’lardan destek alma
		Aileleri Türkçe-dil bakımından destekleme
		Eğitimin ilk yılını Türkçe ağırlıklı verme
		Ders içerikleri oluşturma
		İki dilli çocuklardan destek alma
	Veli açısından	Dijital uygulamalardan yararlanma
		Okuma-yazma kursları açma
		Okul idaresinden destek alma
		Aile katılım çalışmalarına katılma
	Öğretmen açısından	İki dilli ve deneyimli öğretmenlerden destek alma
		Hizmet içi eğitimlerle dil kursları verme
		Ev ziyaretleri yapma
		Çocuğa sevgi ile yaklaşmak
		Lisans eğitiminde çokdilli ve çokkültürlü dersler koyma
		Farklılıklara karşı olumlu bir bakış açısına sahip olma
		Araç gereç ve dokümanlara sahip olma

Tablo 4 incelendiğinde öğretmenlerin iki dilli bölgelerde çalışırken karşılaştıkları bu soruna ilişkin çeşitli çözüm önerileri sundukları görülmüştür. Öğretmenler iki dilli bölgelerde çocuk açısından alt kategorisinde çocukların özellikle birinci dilinde destekleme, zorunlu okul öncesi eğitimi, Görsel ağırlıklı materyal hazırlama, yerel yönetimlerden ve STK’lardan destek alma, eğitim-öğretimin ilk yılının Türkçe ağırlıklı olma, görsel ağırlıklı araç gereç hazırlama, iki dili çocuklara yönelik ders içerikleri oluşturma, iki dilli çocuklardan destek alma ve dijital uygulamalardan yararlanma öğretmenler tarafından çözüm önerileri olarak sunulmuştur. Öğretmenlerin bazı görüşleri şu şekildedir:

“İki dilli çocukların başarısı yaşadıkları ülkenin eğitim dilini öğrenmeleri kadar kendi ana dillerini de iyi düzeyde biliyor olmaları, kendi dillerine ait kelime haznelerinin genişliği ve kendi dil becerilerinin gelişimi ile de doğru orantılıdır” (K-15).

“En önemlisi çocuğun kendi ana dilinde eğitimini alması, bu nasıl olacak çok bilmiyorum. Fakat olacaksa olsun bunun bir çözümü

oluşturulmalı. Çünkü kişinin anadilini bilmesi/edinmesi ikinci bir dili öğrenmede olumlu desteklediğini okumuştum araştırmalardan. Çocuk hiç dilini bilmediği bir eğitimciden, hiç bilmediği bir dil öğretilmeye çalışıldığında çocuk kendini başarısız olarak görüyor. Okulla derse karşı olan ilgi ve alakası negatif yönde değişiyor. Çocuk hayatı boyunca akranlarına oranla akademik başarısı düşük oluyor” (K-26)

“İki dilli çocukların yaşadığı bölgelerdeki dil farklılığı problemini aşmak adına, okul öncesi eğitim büyük önem taşımaktadır. Çocuğun yaşadığı ülkenin eğitim dilini öğrenmesi ve sosyalleşmesi açısından okul öncesi dönemden itibaren çocukların dil becerilerinin gelişimine yönelik tedbirler alınması ve okul öncesinin zorunlu olması önemlidir” (K-6)

“Okulöncesine giden çocuklarda bu tür sorunlarla karşılaşmıyoruz. Anaokulu/anasınıfı bu tür bölgelerde zorunlu olmalı. Fakat bunun yanında çocuğu desteklemenin yolu aileyi desteklemekten geçmekte. Bu bakımdan belki aile ger aşamada düşünebiliriz. Çocuklara uygun araç gereç ve doküman desteğinin de sağlanması gerekir. Belki bunun yerel yönetimler destekleyebilir. Ya da bölge STK’ları. Aslında bir şekilde tedarik olunmalı” (K-16)

Öğretmenlerin veliler arasında sundukları çözüm önerilerinde ise anne-babalar için okuma-yazma kursları açma, okul idaresinden destek alma, aile katılım çalışmalarına katılma ve iki dilli ve deneyimli öğretmenlerden destek alma şeklinde ifade etmiştir. Öğretmenlerin ön plana çıkan görüşlerinden bazıları şu şekildedir:

“Bana gör, bu çocuklar için özel dil destek kursları yoğun bir şekilde açılıp çalışmalı. Aile katılım ve ev ziyaretleri ile de iyice desteklenmelidir” (K-17)

“Hizmet içi eğitimle öğretmenlere dil kursu eğitimleri verilebilir, bu şekilde velilerle iletişim kolaylaşır, veliler de kendilerini yanında rahat edebilecekleri biriyle okuma yazma kurslarına katılarak okuryazarlık ve okullaşma oranın artırılabilir” (K-11)

“Okula her iki dili bilen bir öğretmen/rehber öğretmen ya da idareci verilmelidir. Özetle eğitimin bütün paydaşları sürece dahil edilmelidir” (K-9)

Öğretmenler iki dilli bölgelerde çalışan öğretmenlere yönelik farklı çözüm önerileri sunmuşlardır. Öğretmenler, hizmet içi eğitimlerle dil kursları verme, ev ziyaretleri yapma, çocuğa sevgi ile yaklaşmak, lisans eğitiminde çokdilli ve çokkültürlü dersler koyma ve farklılıklara karşı olumlu bir bakış açısına sahip olma ve araç gereç ve dokümanlara sahip olma şeklinde ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin bazı görüşleri şu şekildedir.

Dil olayı herhangi bir ders gibi değildir. Öğretmenlerin de ellerinde sihirli değnekleri olmadığı için çocuk bu dili hemen almayabilir. Bu biraz zaman isteyen bir süreç. Bu konuda bazen okul müdürleri ya da başka mevkiler tarafından öğretmenlere bir zaman dilimi vermesi çok abes kaçıyor. Bu bir plan dahilinde olabilecek bir şey ve zamanla. Kervan yolda düzülür misali olmamalı. Çocuğun rahat edebileceği bir sınıfı olmalı, ders materyaline sahip olması lazım. Görsel ağırlıklı. Göze hitap eden. Somut görseller, araç gereçler” (K-12)

“Öğretmen farklı bir kültür ve dildense bu bölgeye atandığında muhtemelen zorlanacaktır. Fakat pes etmemeli. Bu durum için biraz mücadele etmeli. Aksi taktirde hiçbir yerde başarılı olamaz. Neresi olursa olsun öğretmen çocuklara sevgi ile yaklaşarak, onları sevmeli, saygı duymalı. Sevip saymazsan öğretemezsin. Bunun için de sanırım aileye daha yakın çalışmalı” (K-8)

“Çocuklar öğretmene zar zor ısındığı için sürekli öğretmeni değişmemeli, sınıfı sürekli değişmemeli sınıfı sürekli değişen çocuk arkadaşları arasında kendisini kötü hissedip okula, derslere mesafeli durabilir. Sınıf mevcudu yabancı dil eğitimi için kesinlikle 15 kişiyi geçmemeli. Bunlar basit gibi görünen ama çok önemli konular çocuklar için. Ve en önemlisi bu çocuklara yönelik kesinlikle araç-gereçler ağırlıklıdır” (K-19)

“Eğitim fakültelerine kesinlikle bu diller ile basit eğitimler konulmalıdır. Özellikle okuma yazma öğretecek sınıf öğretmenliği ve okul öncesi eğitimi bölümü için bunun çok işe yarayacağını düşünüyorum” (K-2)

“Öğretmen eğitimlerinde ve öğretmen hizmetçi eğitimlerinde iki dilli çocukların bulunduğu sınıflarda eğitim yöntemi, ders araç-gereç seçimi vb. neler yapılabileceği konusunda eğitimler verilmelidir. Bu araç gereçler, donanımlar ve dokümanlar bu bölgelerde çalışan öğretmenlere sağlanmalıdır. İki dilli çocuklar için görsel, sesli materyaller okullarda bulundurulmalıdır. Bu materyallerdeki içerik çocuğun kendi yaşamıyla ilişkili olmalı, çocuğun dünyasında hitap edebilmelidir. İki dilli çocukların aileleri için bilgilendirici, iş birliğini sağlayıcı kitaplar hazırlanmalıdır” (K-30)

“Lisans döneminde ülkemizde bulunan farklılıkları kapsayacak şekilde derslerin eklenmesi olabilir. Öğretmen bölgeye atandığında bölgedeki farklılıklardan haberi oluyor. Dolayısıyla dil, kültür, inanç vb. bağlamında zorunlu ya da seçmeli derslerin lisansta verilmesi çözüme az da olsa katkısı olacaktır” (K-9)

Sonuç ve Tartışma

Bu araştırmada iki dilli çocukların yaşadıkları bölgelerde çalışan ilköğretim öğretmenlerinin alanda karşılaştıkları zorlukları ve öğretmenlerin bu zorluklara ilişkin çözüm önerileri belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırmada görüşlerine başvuru alan öğretmenlerin çoğu iki dilli bölgelerde yaşayan çocukların yaşadıkları

bu dil farklılığının onların başarılarını olumsuz etkilediği sonucuna varılmıştır. Öğretmenler bu dil farklılığının çocukların akademik olarak başarısız olmasına (çocuğun ana dilinin eğitim dilinden farklı olma, derslerinde geri kalma ve iletişim problemleri yaşama) ve Türkçe dil becerilerinde yetkin (okuma-yazma becerisini geç ve güç kazanma, okuduğunu anlama ve anlatmada sorun yaşama, kendisini ifade edememe vs.) olamamasına yol açtığı söylenebilir. Benzer şekilde bu çocukların uyum ve özgüven (Türkçe konuşmama, dil farklılığından dolayı uyum sorunu yaşama, başarısızlık-yapamama-hissi vs.) sorunu yaşamalarına, çocukların dil farklılığından dolayı yetersiz kelime hazinesine (sözcük dağarcığı zayıf, kitap okuma yetersiz, ailede anadilini kullanma vs.) sahip olmalarına ve çocukların okula gelmeyerek devamsızlık (okula karşı isteksizlik, kendisini yalnız hissetme, okula gelmeme vs.) yaptıkları sonucuna ulaşılmıştır. Alanyazın incelendiğinde öğretmenlerin bu görüşlerinin alanda yapılmış araştırma sonuçlarını desteklemektedir. İki dilli çocukların okula başladıklarında dil farklılığından dolayı akademik olarak daha düşük bir başarı gösterdikleri görülmüştür. Nitekim konuyla ilgili olarak alanda yapılmış araştırmalarda dil farklılığının çocukların başarısını olumsuz etkilediğini (Alsubaie, 2015; Çelik, 2020; Düzen & Dinçer, 2021; Sarı, 2001), benzer şekilde bu çocukların okulda öğretmenleri ile iletişim problemi yaşadıkları görülmüştür (Kızıldaş, 2022a; Özdemir Çetinkaya & Kızıldaş, 2021; Öztepe, 2019; Yılmaz & Şekerci, 2016). Çocuklar günlük hayatlarında anadillerini kullandıkları için okula başladıklarında ise Türkçe dil becerilerinde tam olarak yetkin olamadıklarından dolayı okuma-yazma becerisini daha geç ve güç kazandıklarını, okuduğunu anlama ve anlatmada sorun yaşadıkları ve Türkçe hazırbulunuşluk düzeylerinin düşük olduğu görülmüştür (Hamidi, 2015; Özkara, 2014). Konuyla ilgili yapılan araştırma sonuçları ise bu araştırmanın sonuçlarını desteklemektedir. Binbaşıoğlu (2004) okuma-yazma sürecinde “anlamanın” çok önemli olduğunu, çünkü gereği gibi öğrenememiş bir çocuğun diğer derslerde de sıkıntı çekeceğini belirtmektedir. Çocuk, matematik ya da başka derste bir problemle karşılaştığında öncelikle problemi okuyup anlaması gerekmektedir. Çocuk anlamazsa çözüm de üretemez. Yani “anlaşılmayan şey üzerinde düşünme de” olmaz (Çolakoğlu, 2019; Gözükcük, 2015). Dolayısıyla çocuklar Türkçe dil becerilerini tam olarak kazanamadıklarından dolayı eğitim-öğretim sürecinde bazı sıkıntılarla karşılaşmaktadırlar. Nitekim bu bulgu alanda yapılmış diğer araştırma sonuçlarıyla da tutarlılık göstermektedir (Kızıldaş, 2019; Mızıkacı ve diğerleri, 2021; Yalçın Su, 2020). İki dilli çocuklar okulda uyum ve özgüven sorunu yaşadıkları, Türkçe yeterlilik ve yetkinlik düzeyleri yeterli olmadığı ve bu durumun kelime hazinelerinin yetersiz olmasına neden olduğu (Coşkun ve diğerleri, 2010; Kızıldaş & Kozikoğlu, 2020; Schwartz, 2014) bu nedenle de çocukların kendilerini ifade etmede zorluklar yaşadıkları görülmüştür (Pekgenç & Yılmaz, 2021; Sarıbaş & Demir, 2020; Yılmaz, 2014). Yapılan araştırmalar çocukların anadillerine daha çok maruz kaldıkları için ikinci dili sadece okulda kullanan çocukların hazırbulunuşluk düzeylerinin düşük olduğunu göstermektedir. Türkçe ile yeterli yaşantıları olmayan çocukların kelime dağarcığı zayıf olduğu, bu çocukların kendini ifade edemediği, kendini ifade etmeye çalıştığı durumlarda da iki dildeki kelimelerin birbiriyle karıştırdığı görülmektedir (Gözükcük & Kıran, 2018; Morales ve diğerleri, 2013; Sarı, 2001; Sunitha & Jayanthi, 2019). Bu çocuklar okulda kendilerini Türkçede tam ifade edemedikleri için içine kapanık ve özgüven problemi yaşadıkları görülmektedir. Bu bulgular Özdemir Çetinkaya ve Kızıldaş (2019) tarafından yapılan araştırma sonuçlarıyla örtüşmektedir. Nitekim Özdemir Çetinkaya ve Kızıldaş’ta iki dilli öğrencilere yönelik yaptıkları araştırmada iki dilli çocukların içine kapanık, özgüven sorunları yaşadıkları ve bu durumun çocukların başarısını olumsuz etkilediği sonucuna ulaşmışlardır. Bu bulgular başka araştırma sonuçlarıyla da tutarlılık göstermektedir (Sincar, 2015; Susar Kırmızı ve diğerleri, 2019). İki dilli çocukların yaşadıkları akademik başarısızlık, kendini Türkçe ifade edememe ve uyum sorunları gibi sorunlar çocukların devamsızlık yapmasına hatta bir aşamadan sonra ise çocukların okulu bırakmasına yol açtığı görülmüştür. Bu bulgu alanda yapılmış araştırma sonuçlarını desteklemektedir. İki dilli bölgelerde yaşayan çocukların günlük yaşamlarında ana dilini daha çok kullandıkları için (Bayat, 2017) okulda eğitim dilini kullanma konusunda bazı zorluklar yaşadıkları araştırma sonuçları göstermiştir (Ayan Ceyhan & Koçbaş, 2011; Coşkun ve diğerleri, 2010). Eğitim-öğretim süreci içerisinde dil problemi benzeri zorlukların üstesinden gelemeyen çocukların okula devamsızlık ya da okul terki oranlarının yüksek olduğu da görülmüştür (Ayan Ceyhan ve Koçbaş, 2009; Bialystok ve diğerleri, 2014). Göksen ve diğerleri tarafından yapılan ve Türkiye’deki ilköğretimlerdeki okul devamsızlıkları ve okul terklerini inceledikleri araştırmada, Şanlıurfa, Diyarbakır ve Mardin illerinin en fazla devamsızlık ve okul terkini yaptığı iller olduğu görülmüştür. Bu illerde ana dili Türkçe olmayan çocukların çoğunlukta olması bu durumun nedenleri arasında gösterilebilir (Bekman ve

diğerleri, 2004; Gökşen ve diğerleri, 2008).

Araştırmaya katılan öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu öğretmenlerin çocukların dilini bilmesinin öğretmenler açısından olumlu bir etkisi olduğunu ifade etmişlerdir. Bu durumun özellikle iletişimde kolaylık (kendini rahat ifade etme, kendine yakın bulma, çocuk ile daha samimi/içten ve güvene dayalı bir eğitim ortamı oluşturma vs.), okula ve sınıfa uyumunda kolaylık (çocuğun uyum ve başarısını artırma, olumlu bir bağ oluşturma ve çocukların okula ve sınıfa uyum sağlaması vs.) ve eğitim-öğretim faaliyetlerinde kolaylık (okuma-yazmayı daha hızlı öğrenme, derslerde yaşadığı güçlüğü aşma ve çocuğun sıkıntısını daha kolay anlama vs.) sağladığı sonucuna ulaşılmıştır. Alanyazın incelendiğinde öğretmenlerin bu görüşlerinin alanda yapılmış araştırma sonuçlarıyla paralellik göstermektedir. Öğretmenlerin çocukların dilini bildiklerinde çocukla sağlıklı bir iletişimin sağlandığını, çocukların sağlanan iletişimle okula ve sınıfa daha kolay uyum gösterdiğini, bu durumda eğitim-öğretim faaliyetlerini kolaylaştırdığı görülmüştür (Bektaş, 2013; Pekgenç & Yılmaz, 2021). Coşkun ve diğerleri (2010) ile Kırmızı Susar ve diğerleri (2016) tarafından da yapılan araştırmalara göre; iki dilli bölgelerde çalışan öğretmenlerin çalıştıkları okullarda karşılaştıkları zorlukların başında çocuklarla yaşadıkları dil problemleri geldiğini ortaya koymuştur. Okulda sağlıklı bir iletişim sağlandığında ise eğitime olumlu yansımaları olduğu görülmüştür (Ahmet, 2006; Alaca, 2011; Sarı, 2001). Dolayısıyla çocukların öğretmenleri tarafından anlaşıldığını bilmenin çocukların kendilerini ifade etmede olumlu etkilediği (Yıldız Çelik, 2019), velilerin ise okula daha sık uğradıkları görülmüştür (Emeç, 2011; Kırmızı Susar ve diğerleri, 2016). Öğretmenlerin çocukların dilini bildiklerinde çocukların okula ve sınıfa daha kolay uyum gösterdikleri görülmüştür. Nitekim yapılan çalışma sonuçları araştırmanın bu bulgusunu desteklemektedir (Çolakoğlu, 2019; Sincar, 2015). Yiğit (2009) tarafından Şırnak'ta iki dilli çocuklarla yaptığı araştırmada öğretmenlerin çocukların dilini bildiklerinde çocukların okula ve sınıfa uyumunu hızlandırıldığını, öğretmen-çocuk arasında oluşan güvenli bağ sayesinde ise çocukların kendilerini daha rahat ifade ettiklerini ortaya koymuştur. Benzer şekilde yapılan başka araştırmalarda öğretmenin çocukların dilini bilmesinin çocukların akademik başarısını olumlu etkilediğini, çocukların okula ve sınıfa uyum göstermesini kolaylaştırdığı söylenebilir (Düzen & Dinçer, 2021; Gözükcük & Kıran, 2018). Öğretmenlerin çocukların dilini bilmesinin öğretmenler açısından önemli kazanımlardan biri de eğitim öğretim-öğretim faaliyetlerini kolaylaştırmasıdır. Eğitim-öğretim sürecinde öğretmen ve çocuk arasında oluşan olumlu bağ sayesinde çocukların okuma yazmayı daha hızlı öğrendikleri (Gözükcük, 2015), öğretmenlerin verdikleri yönerge ve belirledikleri kurallara çocukların daha kolay benimsedikleri (Çolakoğlu, 2019; Yazıcı & Temel, 2011) söylenebilir. Ayrıca öğretmenlerin çocukların öğretmene kendini daha rahat ifade ettiği gibi öğretmenin de çocuğu daha kolay anlaması çocukların Türkçe dil becerilerini kazanmasında oldukça önemlidir. Nitekim yapılmış benzer çalışmalarda anlama ve anlatma yetersizliğinden dolayı çocukların dersleri anlamadıkları için ilgi göstermedikleri, kitapları okuyamadıkları için de kelime dağarcıklarının gelişemedikleri görülmektedir (Güngör, 2015; Sarıbaş & Demir, 2020). Gözükcük (2015) tarafından yapılan araştırma sonucu bu araştırmanın bulgularını desteklemektedir. Öğretmenlerin çocuklara okuma-yazma öğretme sürecinde kelimelerin içindeki sesi buldurması için öğretmenin çocukların ana dilini bilmesinin oldukça önemli olduğunu belirtmiştir. Ana dili Türkçe olan öğretmenler çocukların ana dilini bilmedikleri için bu çözümü uygulayamaz. Fakat iki dilli olan öğretmenler ana dili Türkçe olmayan çocuklara yönelik böyle bir yöntem kullanabilir. Bu durum çocukların ilk okuma-yazma sürecini kolaylaştırdığı söylenebilir. Dolayısıyla iki dilli bölgelerde öğretmenin çocukların dilini bilmesi eğitim-öğretim sürecini kolaylaştırdığı gibi çocuğun akademik başarısını da olumlu etkilediği söylenebilir (Çelik, 2020; Özdemir Çetinkaya & Kızıltaş, 2021; Yiğit, 2009; Yılmaz & Şekerci, 2016).

Katılımcı öğretmenlerin çoğu dil farklılığından dolayı öğretmen-veli iş birliğinin olumsuz etkilendiğini belirtmişlerdir. Öğretmenler buna ilişkin velilerle iletişim problemleri yaşadıklarını (dil farklılığından dolayı kendini ifade edemem, güvensizlik oluşturma ve Whatsapp/Telegram gibi uygulamaları etkin kullanamama vs.), velilerle yaşadıkları bu iletişimsizlik sonucunda da velilerin okula gelmemesine (iş birliğinin sekteye uğraması, Türkçe bilmediği için okuldan uzak durma ve çocuklar hakkında bilgi alışverişi eksikliği vs.) sebep olduğunu ifade etmişlerdir. Bu durum eğitim-öğretim sürecinin önemli paydaşlardan biri olan veli desteğinin azalmasına, çocuklarla ilgili öğretmenlerin veliye, velilerin öğretmene bilgi alıp vermesini olumsuz etkilemektedir. İki dilli bölgelerde öğretmen-veli iş birliğinde yaşanan iletişim problemlerinden dolayı da

eğitim-öğretimin daha da zorlaştığı (çocuklarla ilgili kararlarda tek kalmak, eğitim-öğretime verilen önemin azalması ve akademik başarısızlık vs.) sonucuna ulaşmıştır. Bu bulgular alanda yapılmış araştırma sonuçlarını desteklemektedir (Aslan ve diğerleri, 2015; Coşkun ve diğerleri, 2010). Yiğit (2009) tarafından yapılan araştırmada velilerin önemli bir oranının okur-yazar olmadığı, dolayısıyla da okula fazla gelmediklerini belirtmiştir. Bu bakımdan çok boyutlu ve karmaşık bir yapıya sahip olan eğitim başarısızlığının temelinde yetersiz aile desteği olduğu da söylenebilir (Aslanargun, 2007; Esen & Hochschule, 2016; Kızıltaş & Kozikoğlu, 2020). Nitekim veliler çocukların akademik başarılarında önemli bir role sahip olmasına rağmen, bu rolü yerine getirmekte bazı engellerle karşılaştıklarını, özellikle iki dilli velilerin okul ve öğretmenle iletişim sağlamada eğitim dilini iyi bilmemelerinden kaynaklı olarak engellerle karşılaştıkları görülmüştür (Gregg ve diğerleri, 2012; Mulhern ve diğerleri, 1994; Ramsey, 2018). İki dilli bölgelerde çalışan öğretmenlerin velilerle sağlıklı bir iletişim kurduklarında çocuklara ilişkin güvenilir bilgileri almasının yanında çocukların gelişiminin izlenmesi de sağlanacaktır. Çocuklar başarısız oldukları konularda öğretmen veliyle görüşerek nedenlerini birlikte araştırmalıdır (Cemaloğlu & Yıldırım, 2008; Çolakoğlu, 2019). Fakat veliler yaşadıkları dil farklılığının yanında velilerin okuma-yazma öğretiminin nasıl uygulanacağını bilmediklerinden dolayı çocuklara yeterince yardımcı olmamaktadırlar (Gözüküçük, 2015). İran'da iki dilli çocuklarla ilgili yapılan bir araştırma bu araştırmanın bulgularını destekler niteliktedir. Araştırma iki dilli çocukların ailelerinin genel olarak eğitim düzeylerinin düşük olduklarını bu durumda çocukların okuduğunu anlama konusunda daha düşük bir performans sergiledikleri göstermektedir (Jalalipour ve diğerleri, 2017). Bu bağlamda velilerin çocuklarla ilgili olması, çocukları desteklemesi ve öğretmenle iş birliği halinde olmasının çocukların akademik başarısını olumlu etkilediğini ortaya koymuştur (Çelenk, 2003; Songbatumis, 2017; Türkmenoğlu & Baştuğ, 2017).

Araştırmaya katılan öğretmenlerin karşılaştıkları bu soruna ilişkin çözüm önerileri sorulduğunda ise öğretmenler üç farklı temada çözüm önerilerinde bulunmuşlardır. Öğretmenler; çocuk açısından (çocuğun birinci dilinde desteklenmesi, zorunlu okul öncesi eğitim ve görsel ağırlıklı materyal hazırlama vs.), veli açısından (okuma yazma kursları açma, okul idaresinden destek alma ve aile katılım çalışmalarına katılma) ve öğretmen açısından (dil kursları verme, ev ziyareti yapma ve lisans eğitiminde çokkültürlü dersler koyma) şeklinde çözüm önerileri sunmuşlardır. Çocuk açısından çözüm önerileri değerlendirildiğinde, öğretmenler iki dilli bölgelerde bulunan çocukların ana dilinde desteklenmesi, okul öncesi eğitimin zorunlu olması ve bu çocuklara yönelik görsel ağırlıklı materyallerin hazırlanması gerektiğini belirtmişlerdir. Birinci dil eğitimi için yerel yönetimlerden ve STK'lardan destek alma, aileleri Türkçe-dil bakımından destekleme, eğitimin ilk yılını Türkçe ağırlıklı olma, ders içerikleri oluşturma, iki dilli çocuklardan destek alma ve dijital uygulamalardan yararlanma öğretmenlerin sundukları diğer çözüm önerileridir. Öğretmenlerin sundukları bu çözüm önerileri alanda yapılmış başka araştırma sonuçlarını da desteklemektedir (Duff & Tomblin, 2018; Gözüküçük & Kıran, 2018; Yılmaz & Şekerci, 2016). Nitekim Cummins'in (2001) yapmış olduğu araştırmada çocuklar birinci dilinde desteklendiklerinde, bunun çocuğun ikinci dil kazanımını da olumlu etkilediğini ortaya koymuştur. Özellikle çocukların ilkokula başladıklarında ana dili gelişim düzeyi ilerlemiş çocukların eğitim dilindeki okuma-yazma becerilerini daha kolay öğrendikleri görülmüştür. Çünkü iki dilli çocuklar ana dilinde edindiği okuma-yazma, kelime hazinesi, kavramlar ve bilgi becerilerini ikinci dile aktarmaktadırlar. Bu durum iki dilli çocukların eğitim dilindeki başarısının artmasını sağlamaktadır (Baker, 2011; Düzen & Dinçer, 2021; Zhao, 2019). Nitekim Hollanda da yaşayan göçmen Türk çocukların sahip oldukları Türkçe dil becerisi ile Hollandaca becerisi arasında da yüksek bir ilişki olduğu görülmüştür (Demirel, 2019). Yurt dışında yaşayan Türklerle ilgili yapılan başka araştırmalarda göstermiştir ki çocukların birinci dil kavramaları, bulundukları ülkenin dili olan ikinci dili de öğrenmesine temel oluşturduğu görülmüştür (Bekir & Aydın, 2018; Eyüp & Güler, 2020; Temel ve diğerleri, 2014). Öğretmenler; okul öncesi eğitimin özellikle bu bölgelerde zorunlu olması gerektiğini belirttiler. Çocukların ilkokula başlamadan en az bir yıl okul öncesine devam etmiş olması önemlidir. Çünkü okul öncesi eğitim, çocukları ilkokula hazırladığı (MEB, 2013) gibi çocukların ilkokula başladıklarında eğitim-öğretim açısından birçok yönden çocuğu desteklediği görülmüştür (Emeç, 2011; Kırmızı Susar ve diğerleri, 2016; Kızıltaş, 2022a; Koşan, 2015). Bu bağlamda özellikle birinci dili Türkçe olmayan çocukların ilkokula başlamadan önce Türkçe dil becerilerini kazanması açısından okul öncesi eğitim almaları son derece önemlidir (Commodari, 2013; Düzen & Dinçer, 2021; Kızıltaş, 2019). Öğretmenler iki dilli

çocukların Türkçe öğretiminde, görsel materyallerden ve farklı araç-gereçlerden yararlanıldığında bunun çocukların ilgisini çektiği ve dil becerilerini kazanmasını desteklediği görülmüştür (Öztepe, 2019; Şengül, 2012; Yiğit, 2009). Nitekim Gözüküçük (2015) ve Kızıldaş (2019) yaptığı araştırmalarda Türkçenin ikinci dil olarak öğretildiği sınıflarda öğretmenlerin çeşitli görsel materyallerden faydalandıklarında çocukların Türkçe öğrenmesini kolaylaştırdığı görülmüştür.

İki dilli bölgelerde yaşayan velilerin okur-yazarlık oranının düşük olması, velilerin çocukları desteklemesinin önündeki engellerden biri olduğu söylenebilir. Bu bakımdan anne-babalara yönelik okuma-yazma kurslarının açılması oldukça önemlidir. Nitekim konuyla ilgili yapılan araştırmalar araştırmanın bu bulgusuyla tutarlılık göstermektedir. Dolayısıyla araştırma sonuçları velilerin eğitim düzeyinin çocuklarının dil kullanma becerisiyle orantılı olduğunu ortaya koymuştur (Düzen, 2017; Öztepe, 2019; Tulu, 2009; Yiğit, 2009). Öğretmenler iki dilli bölgelerde çalışan öğretmenlere yönelik bölgede konuşulan dille ilgili kursların açılması önerisinde bulunurken alanda yapılmış benzer çalışmaların sonuçlarıyla da örtüştüğü görülmüştür. Yılmaz ve Şekerci (2016) yaptıkları çalışmada iki dilli bölgelerde çalışacak öğretmenlere çalışacağı bölgelerde kullanılan dilin öğretilmesi gerektiği önerisinde bulunmuşlardır. Öğretmenler çözüm önerileri olarak lisans döneminde çok dilli ve çokkültürlü derslerin eğitim fakültelerinde aday öğretmenlere sunulması gerektiğini ifade etmişlerdir. Türkiye çok dilli ve çokkültürlü bir yapıya sahiptir (Polat & Kılıç, 2013). Ülkenin farklı yerlerine her yıl binlerce öğretmen atanmaktadır. Bu öğretmenler ana dili Türkçe olmayan bölgelere atandıklarında ise dil farklılığından kaynaklı olarak bir takım sorunla karşılaşmaktadırlar (Çiğerci & Tezcan, 2020; Coşkun ve diğerleri, 2010). Nitekim Coşkun ve diğerleri (2010) ve Yılmaz ve Şekerci (2016) yaptıkları araştırmalarda eğitim fakültelerinde öğretmenlerin çok dilli ve çokkültürlülük ile ilgili derslerin verilmesi gerektiğini ifade etmişlerdir.

Araştırmadan elde edilen sonuçlar ışığında şu öneriler geliştirilmiştir:

- İki dilli olan bölgelerde okul öncesi eğitimi zorunlu ya da daha kapsamlı hale getirilerek çocukların okul öncesinde Türkçe dil becerileri kazanıp ilkokula hazır hale gelmesi sağlanmalıdır.
- İki dilli öğrencilerin yoğun olduğu bölgelerdeki okullarda çalışan okul öncesi öğretmenleri ve ilköğretim 1.kademesindeki öğretmenlere yönelik MEB tarafından eğitimler verilerek öğretmen-öğrenci-veli arasındaki iletişimin desteklenmesi sağlanmalıdır.
- İki dilli çocukların bulunduğu bölgelerde ve okullardaki çocuklara yönelik görsel ağırlıklı materyaller artırılarak, temini sağlanmalıdır. Tasarlanacak materyallerin iki dilli çocuklara uygun olmasına dikkat edilmelidir.
- Eğitim programının geliştirilmesinde ülkenin sahip olduğu bölgesel farklılıklara dikkat edilmelidir.
- Dünyada uygulanan iki dilli eğitim modelleri araştırılarak ülkemizdeki dil farklılığına ilişkin olarak diğer ülke deneyim ve uygulamalarından yararlanılmalıdır.
- Ana dili konusunun siyasi çıkarılara alet edilmeden pedagojik düzlemde ve akademik ortamlarda tartışılması ve çözüm önerileri geliştirilmesi sağlanmalıdır.

Yazarların Beyanı

Araştırmacıların katkı oranı beyanı: Çalışma için araştırmacılar eşit katkıda bulunmuştur.

Etik Kurul Kararı: Bu çalışma Siirt Üniversitesi Etik Kurulunun 07/06/2021 tarihli 813 sayılı kararı ile yürütülmüştür.

Çatışma beyanı: Herhangi bir çıkar çatışması bulunmamaktadır.

Destek ve teşekkür: Bu çalışmaya desteğini sunan katılımcı öğretmenlere teşekkürlerimizi sunarız.

Kaynaklar

- Adi-Japha, E., Berberich-Artzi, J., & Libnawi, A. (2010). Cognitive flexibility in drawings of bilingual children. *Child Development*, 81(5), 1356-1366. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01477.x>.
- Ahmet, İ. K. (2006). Yunanistan'da (Batı Trakya'da) azınlık eğitim sistemi içinde iki dilli (Türkçe-Yunanca) azınlık ilkokulları. *Türk Dünyası İncelemeleri Dergisi*, 6(1), 1-12.
- Akpınar, G. Ş., & Duman, G. (2019). Anaokulu çocuklarının ifade edici dil becerilerinin incelenmesi. *Turkish Journal of Primary Education*, 4(2), 98-111.
- Aksan, D. (2009). *Her yönüyle dil ana çizgileriyle dilbilim*. TDK Yayınları.
- Alaca, F. (2011). *İki dilli olan ve olmayan öğrencilerde okul yaşam kalitesi algısı ve okula aidiyet duygusu ilişkisi* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Çukurova Üniversitesi.
- Alsubaie, M. A. (2015). Examples of current issues in the multicultural classroom. *Journal of Education and Practice*, 6(10), 86-89.
- Antoniou, M. (2019). The advantages of bilingualism debate. *Annual Review of Linguistics*, 5, 395-415. <https://doi.org/10.1146/annurev-linguistics-011718-011820>
- Aslan, Ü., Arslantaş, İ., & Aslan, İ. (2015). Ana dili Türkçe olmayan öğrencilere ilk okuma-yazma öğretiminde öğretmenlerin karşılaştıkları güçlükler. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 2704-2716. <https://doi.org/10.18298/ijlet.287>.
- Aslanargun, E. (2007). Okul-aile iş birliği ve öğrenci başarısı üzerine bir tarama çalışma. *Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(18), 119-135.
- Ateşal, Z. (2017). İki dillilik ve çift dil. *Uluslararası Sosyal Bilimler Dergisi*, 1(7), 1-12.
- Ayan Ceyhan, M., & Koçbaş, D. (2009). *Çift dillilik ve eğitim*. Eğitim Reformu Girişimi. https://www.egitimreformugirisimi.org/wp-content/uploads/2017/03/ERG_Cift dillilik-ve-Egitim.pdf.
- Ayan Ceyhan, M., & Koçbaş, D. (2011). Göç ve çok dillilik bağlamında okullarda okuryazarlık edinimi: LAS projesi Türkiye raporu. https://www.uni-potsdam.de/fileadmin/projects/daf/LAS_AyanCeyhan_Ko%C3%A7bas.pdf.
- Baker, C. (2011). *Foundations of bilingual education and bilingualism* (2nd ed.). Multilingual matters.
- Balcı, A. (2013). *Sosyal bilimlerde araştırma: Yöntem, teknik ve ilkeler* (10 ed.). Ankara: Pegem Akademi.
- Bayat, S. (2017). Reading comprehension skills of bilingual children in Turkey. *European Journal of Education Studies*, 3(6), 1-18. <https://doi.org/10.5281/zenodo.572373>
- Bekir, H., & Aydın, R. (2018). Almanya'da yaşayan Türk ebeveynlerin ana dilin okul başarısına etkisine ilişkin görüşleri. *Zeitschrift für die Welt der Türken/Journal of World of Turks*, 10(1), 95-107.
- Bekman, S., Aksu-Koç, A., & Erguvanlı-Taylan, E. (2004). Güneydoğu Anadolu bölgesinde bir erken müdahale modeli: Yaz anaokulu pilot uygulaması. [acev.org/wp-content/uploads/2017/11/gda_bolgesinde_bir_erken_mudahale_modeli_yaz_anaokulu_pilot_uygulamasi.pdf](https://www.acev.org/wp-content/uploads/2017/11/gda_bolgesinde_bir_erken_mudahale_modeli_yaz_anaokulu_pilot_uygulamasi.pdf). 1-17.
- Bektaş, E. (2013). *İlkokuma yazma eğitiminde karşılaşılan sorunlar ve çözüm yollarının karma yöntem aracılığıyla incelenmesi* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Karadeniz Teknik Üniversitesi.
- Bhatia, T. K., & Ritchie, W. C. (2014). *The handbook of bilingualism and multilingualism*. John Wiley & Sons.
- Bialystok, E., & Martin, M. M. (2004). Attention and inhibition in bilingual children: Evidence from the dimensional change card sort task. *Developmental Science*, 7(3), 325-339. <https://doi.org/10.1111/j.1467-7687.2004.00351.x>

- Bialystok, E., Peets, K. F., & Moreno, S. (2014). Producing bilinguals through immersion education: Development of metalinguistic awareness. *Applied Psycholinguistics*, 35(1), 177-191. <https://doi.org/10.1017/S0142716412000288>
- Bican, G. (2017). İki dilliliğin tanımlanması: Kuramsal tartışmalar ve güncel dilbilimsel yaklaşımlar. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 5(2), 353-366. <https://doi.org/10.16916/aded.298779>
- Binbaşıoğlu, C. (2004). *İlkokuma ve yazma öğretimi*. Nobel Akademik Yayıncılık.
- Bloomfield, L. (1933). *Language*. Rinehart and Winston.
- Bölükbaş Kaya, F., Hançer, F. B., & Golynskaia, A. (2019). İki dillilik: tanımı ve türler üzerine kuramsal tartışmalar. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 7(2), 98-113. <https://doi.org/10.29228/ijlet.23366>
- Brice, A. E., & Brice, R. (2009). *Language development: Monolingual and bilingual acquisition*: Allyn and Bacon.
- Bussmann, H., Kazzazi, K., & Trauth, G. (2006). *Routledge dictionary of language and linguistics*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203980057>.
- Cemaloğlu, N., & Yıldırım, K. (2008). *İlkokuma ve yazma öğretimi* (4. baskı). Nobel Yayın Dağıtım.
- Chilla, S., & Fox-Boyer, A. (2012). *İkidillilik, çokdillilik: Anne-baba el kitabı*. Schulz-Kirchner Verlag GmbH.
- Cırık, İ. (2008). Çok kültürlü eğitim ve yansımaları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(34), 24-40.
- Ciğerci, F. M., & Tezcan, A. (2020). Sınıf öğretmeni adaylarının "Çok Dilli Sınıflarda Öğretim" dersine yönelik görüşleri. *Necmettin Erbakan Üniversitesi Ereğli Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1), 110-123.
- Commodari, E. (2013). Preschool teacher attachment, school readiness and risk of learning difficulties. *Early Childhood Research Quarterly*, 28(1), 123-133. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2012.03.004>
- Coşkun, V., Derince, M. Ş., & Uçarlar, N. (2010). *Dil yarası: Türkiye'de eğitimde anadilinin kullanılmaması sorunu ve Kürt öğrencilerin deneyimleri*. Diyarbakır Siyasal ve Sosyal Araştırmaları Enstitüsü.
- Cummins, J. (2001). Bilingual children's mother tongue: Why is it important for education. *Sprogforum*, 7 (19), 15-20.
- Çavuşoğlu, A. (2006). Ana dili, edinimi, önemi ve geliştirilmesi. *Fırat Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 11(1), 37-46.
- Çelenk, S. (2003). Okul başarısının ön koşulu: Okul aile dayanışması. *Elementary Education Online*, 2(2), 28-34.
- Çelik, M. E. (2020). İki dillilik ve Bulgaristan Türklerinin iki dilliliği üzerine bir inceleme. *Trakya Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 10(20), 241-262. <https://doi.org/10.33207/trkede.684641>
- Çolakoğlu, S. (2019). *Anadili Türkçe olmayan ilkökul öğrencilerine ilkökuma yazma öğretiminde sınıf öğretmenlerinin karşılaştıkları sorunlar ve çözüm önerileri (Şanlıurfa İli Örneği)* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi.
- Demirel, G. (2019). İki dillilik ve Hollanda'daki iki dilli Türk çocuklarının anadilleri ve hâkim dilleri arasındaki ilişki üzerine bir inceleme. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(3), 1312-1339. <https://doi.org/10.29299/kefad.2019.20.03.009>
- Diamond, J. (2010). The benefits of multilingualism. *Science*, 330(6002), 332-333. <https://doi.org/10.1126/science.1195067>
- Dolunay, S. K. (2013). Ana dili ve ana dil terimleri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 1(1), 32-37. <https://doi.org/10.16916/aded.16017>

- Duff, D., & Tomblin, J. (2018). *Literacy as an outcome of language development and its impact on children's psychosocial and emotional development*. <https://www.child-encyclopedia.com/language-development-and-literacy/according-experts/literacy-outcome-language-development-and-its>
- Düzen, N. (2017). *Ana Dili Türkçe olan ve olmayan okul öncesi dönem çocuklarının Türkçe erken okuryazarlık becerilerinin değerlendirilmesi* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Ankara Üniversitesi.
- Düzen, N., & Dinçer, F. Ç. (2021). Ana Dili Türkçe olan ve olmayan okul öncesi dönem çocuklarının Türkçe erken okuryazarlık becerilerinin değerlendirilmesi. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(32), 572-599. <https://doi.org/10.35675/befdergi.765152>
- Emeç, H. (2011). *Türkçenin yeterince etkin ve güzel konuşulmadığı yerlerde ilkokuma yazma öğretiminde öğretmenlerin karşılaştığı sorunlar (Erzurum ili örneği)* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Atatürk Üniversitesi.
- Esen, E., & Hochschule, A. S. (2016). *Bir çocuk- iki dil: Berlin örneğinde Türk-Alman okul öncesi eğitim koşulları ve fırsatlar*. Siyasal Kitabevi.
- Eyüp, B., & Güler, E. B. (2020). İki dilli Türk çocukların dil tercihleri ve bu tercihlerinin sebepleri: Londra örneği. *Researcher*, 8(3), 01-24. <https://doi.org/10.29228/rssstudies.45841>
- Genesee, F. (2015). Myths about early childhood bilingualism. *Canadian Psychology/Psychologie Canadienne*, 56(1), 6-15. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/a0038599>
- Gökşen, F., Cemalcılar, Z., & Gürlesel, C. (2008). *Türkiye'de ilköğretim okullarında okulu terk ve izlenmesi ile önlenmesine yönelik politikalar*. https://www.egitimreformugirisimi.org/wp-content/uploads/2017/03/T%C3%BCrkiyede-%C4%B0lk%C3%B6%C4%9Freti-Okullar%C4%B1nda-Okulu-Terk-ve-%C4%B0zlenmesi-ile-%C3%96nlenmesine-Y%C3%B6nelik-Politikalar_0.pdf
- Gözükcük, M. (2015). *İkinci dili Türkçe olan ilkokul öğrencileriyle iletişim kurmada karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Pamukkale Üniversitesi.
- Gözükcük, 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. <https://doi.org/10.30794/pausbed.424365>
- Gregg, K., Rugg, M., & Stoneman, Z. (2012). Building on the hopes and dreams of Latino families with young children: Findings from family member focus groups. *Early Childhood Education Journal*, 40(2), 87-96. <https://doi.org/10.1007/s10643-011-0498-1>
- Grosjean, F. (2010). *Bilingual: Life and reality*. Harvard University Press.
- Güçlü Yılmaz, F. (2020). Çok kültürlü eğitime ilişkin öğretmen algıları. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(226), 291-321.
- Günay, V. D. (2016). İki ya da çok dillilik ve Avrupa toplumu. *Turkophone*, 2(1), 68-72.
- Güneş, F. (2013). *Türkçe öğretimi yaklaşımlar ve modeller*. Pegem Akademi.
- Güngör, T. (2015). Fransa'da Türkçe ve Türk kültürü derslerinin mevcut durumu, öğretim programı ve uygulamada karşılaşılan sorunlar. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 1, 2662-2668. <https://doi.org/10.18298/ijlet.2306>
- Hamidi, N. (2015). *Sınıf öğretmenlerinin ana dili farklı olan öğrencilere Türkçe öğretimi ile ilgili görüşlerinin incelenmesi (Diyarbakır ili örneği)* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Zirve Üniversitesi.
- Haznedar, B. (2021). *İkidillilik ve çokdillilik*. Anı Yayıncılık.
- Hélot, C. (2012) Linguistic diversity and education. M. Martin-Jones., A. Blackledge and A. Creese (Eds.). *In The Routledge handbook of multilingualism* (pp. 231-248). Routledge.
- Hoff, E. (2006). How social contexts support and shape language development. *Developmental review*, 26(1), 55-88. <https://doi.org/10.1016/j.dr.2005.11.002>

- Ikizer, E. G., & Ramírez-Esparza, N. (2018). Bilinguals' social flexibility. *Bilingualism: Language and Cognition*, 21(5), 957-969. <https://doi.org/10.1017/S1366728917000414>
- İdil Ekşi, A. (2020). *Özel okullardaki öğretmen görüşlerine göre çokkültürlü okul ve sınıf yönetimi* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Marmara Üniversitesi.
- Jalalipour, M., Majdinasab, F., Khedri, H., & Chadorian, B. (2017). A comparison of reading accuracy and reading comprehension in bilingual Arabic/Farsi-speaking and monolingual Farsi-speaking elementary students in the fifth grade. *Journal of Rehabilitation Sciences & Research*, 4(4), 97-101. <https://doi.org/10.1044/jshd.4302.255>
- Kan, M. O., & Yeşiloğlu, F. (2017). İlk okuma yazma öğretiminde izlenen aşamalarda iki dilli çocukların yaşadıkları sorunlar ve bu sorunlara dair çözüm önerileri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 5(3), 519-533. <https://doi.org/10.16916/aded.331270>
- Karadaş, R. (2017). *Anadili Türkçe olmayan öğrencilerin bulunduğu sınıflarda okuma yazma öğretirken öğretmenlerin yaşadığı sorunlar ve bu sorunların giderilmesine yönelik çalışma önerileri* (Ağrı ili Patnos ilçesi örneği) [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi.
- Karahan, F., & Savaşçı, M. (2021). Türkiye'de iki dillilik. İ. Güleç, B. İnce & H. N. Demiriz (Ed.) *İki dillilik ve iki dilli çocukların eğitimi* (ss.9-44) içinde. Kesit.
- Karlı, Y. (2015). *Bilişsel esneklik, iki dillilik ve üstbilişsel kararlar arasındaki gelişimsel bağlantılar* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. İstanbul Üniversitesi.
- Kırımlı, B. (2017). Türkiye'de ana dili eğitimi ve ana dilinde eğitimle ilgili görüşler üzerine bir çalışma. *Turkish Studies*, 12(14), 231-256. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.11701>
- Kırmızı Susar, F., Özcan, E., & Şencan, D. (2016). Türkçenin az konuşulduğu bölgelerde ilk okuma yazma sürecinde karşılaşılan sorunlara ilişkin öğretmen görüşleri. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 5(1), 412-445.
- Kızıltaş, Y. (2019). *Ana dili farklı ilkokul öğrencilerinin akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerinin incelenmesi* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Kızıltaş, Y. (2022a). Bilingual students, language conflict, language-culture shock: situations faced by teachers assigned to eastern regions of Turkey. *Journal of Theoretical Educational Science*, 15(1), 191-215. <https://doi.org/10.30831/akukeg.954364>
- Kızıltaş, Y. (2022b). Written expression skills of both monoliterate, and emergent bilingual primary school students: a comparison with monolingual students. *Educational Policy Analysis and Strategic Research*, 57-82. <https://doi.org/10.29329/epasr.2022.461.3>
- Kızıltaş, Y., & Kozikoğlu, İ. (2020). İki dilli öğrencilerin okuduğunu anlamada yaşadıkları sorunlar ve çözüm önerileri: bir durum çalışması. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8(4), 1568-1584. <https://doi.org/10.16916/aded.753248>
- Korkmaz, Z. (1992). *Grammer terimleri sözlüğü*. Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Koşan, Y. (2015). *Okul öncesi eğitimin iki dilli çocukların okula hazır bulunuşluklarına etkisinin incelenmesi* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Hacettepe Üniversitesi.
- Lambeck, K. (1984). *Kritische Anmerkungen zur Bilingualismusforschung*. Narr.
- Lee, H., & Kim, K. H. (2011). Can speaking more languages enhance your creativity? Relationship between bilingualism and creative potential among Korean American students with multicultural link. *Personality and Individual Differences*, 50(8), 1186-1190. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2011.01.039>
- Merriam, S. B. (2018). *Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber* (Çev. S. Turan). Nobel Yayıncılık.

- Mızıkacı, F., Enginyurt, D., Düzen, N., Issoufou, M. B. D., Gökdoğan, D., Aksoy, E., & Çöplü, F. (2021). Geçici koruma altındaki Suriyeli çocukların Türkçe erken okuryazarlık becerilerine yönelik öğrenme ihtiyaçlarının belirlenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 50(1), 447-473. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.917315>
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *An expanded sourcebook: Qualitative data analysis* (2nd ed.). SAGE Publications, Inc.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (2015). *Nitel veri analizi* (Çev. S. A. Altun. & A. Ersoy). PegemA Yayıncılık.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2013). *Okul öncesi eğitim programı*. Millî Eğitim Bakanlığı.
- Morales, J., Calvo, A., & Bialystok, E. (2013). Working memory development in monolingual and bilingual children. *Journal of Experimental Child Psychology*, 114(2), 187-202. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2012.09.002>.
- Mulhern, M., Rodriguez-Brown, F., & Shanahan, T. (1994). *Family literacy programs lead to academic success*. https://www.ncela.ed.gov/files/rcd/BE024342/Forum_v17_n4_Summer_1994.pdf
- Oruç, Ş. (2016). Ana dili, ikinci dil, iki dillilik, yabancı dil. *International Journal of Social Science*, 45, 279-290. <https://doi.org/10.9761/IASSS3411>
- Özdemir Çetinkaya, E., & Kızıltaş, Y. (2021). İki dilli öğrencilere yönelik sınıf öğretmeni adaylarının öğretim kaygıları ve çözüm önerileri. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(3), 2210-2231. <https://doi.org/10.17679/inuefd.882027>
- Özkara, Y. (2014). Temel eğitime başlayan iki ve tek dilli çocukların Türkçe sözcük dağarcığının karşılaştırılması. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11(25), 265-277.
- Özpolat, M., & Sağlam, M. (2020). Erken çocukluk döneminde iki dilliliğin çocukların alıcı ve ifade edici dil gelişimine etkisinin incelenmesi. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, 4(3), 788-814. <https://doi.org/10.24130/eccd-jecs.1967202043282>
- Öztepe, D. (2019). *Anadili farklı ilköğrencilerine Türkçe ilköğretilerinde karşılaşılan güçlüklerle ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Trabzon Üniversitesi.
- Patton, M. Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri* (Çev. M. B. Demir & S. B. Demir). Pegem Akademi.
- Pekgenç, Y., & Yılmaz, F. (2021). Sınıf öğretmenlerinin iki dilli sınıflarda yaşadığı eğitsel ve iletişimsel problemlere ilişkin görüşleri. *Journal of Computer and Education Research*, 9(17), 380-404. <https://doi.org/10.18009/jcer.863531>
- Polat, İ., & Kılıç, E. (2013). Türkiye’de çokkültürlü eğitim ve çokkültürlü eğitimde öğretmen yeterlilikleri. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(1), 352-372.
- Ramsey, P. G. (2018). *Çeşitliliklerin olduğu bir dünyada öğrenme ve öğretim çocuklar için çokkültürlü eğitim* (Çev. T. G. Yıldız). Anı Yayıncılık.
- Rolfs, S. (2009, Mayıs, 6). *Anadilin soyut dil edinimi bakımından önemi* [Panel sunumu] Anadilin soyut dil edinimi bakımından önemi. Göçmenlerin Anadili Sorunu ve Çözüm Önerileri Sempozyumu, Duisburg-Essen Üniversitesi. <http://www.diegaste-online.de/pdf/sempozyum09-kitap-online.pdf>.
- Sarı, M. (2001). İki dilli çocukların çözümleme yöntemiyle okuma yazma öğrenirken karşılaştıkları güçlükler. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(9), 1-15.
- Sarıbaş, M., & Demir, N. (2020). İsviçre’de yaşayan Türk çocuklarının ana dili eğitiminde karşılaştıkları problemlerin incelenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 18(2), 370-388. <https://doi.org/10.37217/tebd.730353>

- Schwartz, M. (2014). The impact of the first language first model on vocabulary development among preschool bilingual children. *Reading and Writing*, 27(4), 709-732. <https://doi.org/10.1007/s11145-013-9463-2>
- Sever, S. (2011). *Türkçe öğretimi ve tam öğrenme* (5. Baskı). Anı Yayıncılık.
- Sincar, F. (2015). *Anadili eğitim dilinden farklı olan öğrencilerin karşılaştıkları sorunlara ilişkin bir araştırma* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Zirve Üniversitesi.
- Songbatumis, A. M. (2017). Challenges in teaching English faced by English teachers at MTsN Taliwang, Indonesia. *Journal of Foreign Language Teaching and Learning*, 2(2), 54-67.
- Sunitha, S., & Jayanthi, A. C. (2019). Learning difficulties of English as a second language in rural region. *The International Journal of analytical and experimental modal analysis*, XI(X), 834-839.
- Susar Kırmızı, F., Boztaş, H., Salgut, E., Çağ Adıgüzel, D., & Koç, A. (2019). Ana dili Türkçe olmayan öğrencilerde okul öncesi eğitimin ilk okuma yazma öğrenme sürecine etkisi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 48, 105-129. <https://doi.org/10.9779/pauefd.509817>
- Şengül, M. (2012). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde öğretim teknolojileri ve materyal kullanımı. A. Kılınç & A. Şahin (Ed.) *Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi (YDTÖ)* içinde (ss.167-186). Pegem Akademi Yayınları.
- Şirin, S. (2019). *Yetişin çocuklar*. Doğan Yayıncılık.
- Temel, F., & Bekir, H. (2005). Erken çocukluk döneminde ikinci dil kazanımı. *Türk Dili Dil ve Edebiyat Dergisi*, 640, 294-298.
- Temel, F., Bekir, H., & Gül Yazıcı, Z. (2014). *Erken çocuklukta dil edinimi*. Vize Yayıncılık.
- Tulu, Y. (2009). *Anadili Türkçe olan ve anadili Türkçe olmayan 4-7 yaş (iki dilli) çocukların dil düzeylerine etki eden faktörlerin incelenmesi* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Selçuk Üniversitesi.
- Türk Dil Kurumu. (2022). *Türk Dil Kurumu sözlüğü*. <https://sozluk.gov.tr/>
- Türk, H., & Cengiz, K. (2009). Hatay'da iki dillilik ve iki dillilikten kaynaklanan dil karışması. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(12), 190-208.
- Türkmenoğlu, M., & Baştuğ, M. (2017). İlkokulda akran öğretimi aracılığıyla okuma güçlüğü'nün giderilmesi. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 5(3), 36-66. <https://doi.org/10.14689/issn.2148-2624.1.5c3s2m>
- Ünver, G., Bümen, N. T., & Başbay, M. (2010). Ortaöğretim alan öğretmenliği tezsiz yüksek lisans derslerine öğretim elemanı bakışı: Ege Üniversitesi örneği. *Eğitim ve Bilim*, 35, (155)1-15.
- Vardar, B. (2007). *Açıklamalı dilbilim terimleri sözlüğü*. Multilingual Yabancı Dil Yayınları.
- Yalçın Su, F. (2020). Okul öncesi eğitime iki dilliliğin yansımaları: Etnografik bir durum çalışması. [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi.
- Yazgan, Y. (2015). *İki dillilik*. <http://www.yankiyazgan.com>
- Yazıcı, Z. (2007). *Birinci ve ikinci dili Türkçe olan iki dilli çocukların Türkçeyi kazanımlarına dil merkezli okulöncesi eğitim programlarının etkisi* [Yayınlanmamış doktora tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Yazıcı, Z., & İlter, B. G. (2008). Okul öncesi dönemdeki iki dilli/çok dilli çocukların dil kazanım süreci. *Dil Araştırmaları*, 3(3), 47-61.
- Yazıcı, Z., & Temel, F. (2011). İki dilli ve tek dilli çocuklarda dil gelişimi okuma olgunluğu ilişkisi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(22), 145-158.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (10. baskı). Seçkin Yayıncılık.
- Yıldız Çelik, Ö. (2019). *İlkokul öğretmenlerinin anadili Türkçe olmayan öğrencilere Türkçe öğretimine ilişkin deneyimleri: Bir olgu bilim çalışması* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Bayburt Üniversitesi.

- Yılmaz, F., & Şekerci, H. (2016). Ana dil sorunsalı: Sınıf öğretmenlerinin deneyimlerine göre ilkokul öğrencilerinin yaşadıkları sorunlar. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 4(1), 47-63. <http://dx.doi.org/10.14689/issn.2148-2624.1.4c1s3m>
- Yılmaz, M. Y. (2014). İki dillilik olgusu ve Almanya'daki Türklerin iki dilli eğitim sorunu. *Turkish Studies*, 9(3), 1641-1651. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.6216>
- Yiğit, V. (2009). *Ses temelli cümle yöntemi ile ilkokuma yazma öğretim sürecinde karşılaşılan güçlükler ve bu güçlüklerle baş etme stratejilerinin belirlenmesi (Şırnak ili örneği)* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Çukurova Üniversitesi.
- Zhao, Y. (2019). Negative transfer of mother tongue in English. *Creative Education*, 10(05), 940-947. <https://doi.org/10.4236/ce.2019.105070>

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

Societies have created a common language for themselves to speak, agree and communicate with each other. Members of those societies have used the language to understand the events, situations and phenomena that take place in daily life and their societies. In addition, people have used language as a tool in order to know the society they are a member of and to be an individual in the society they live in (Temel, Bekir, & Yazıcı, 2014). In this sense, language can be defined as a system that allows people to talk to each other and understand each other (Tonkin, 2007). However, language is not a tool that the individual uses only for communication purposes in the society as it is a social, historical and cultural product for human beings. Thus, the concepts of language and culture are closely related to each other. However, language is not a tool that the individual uses only for communication purposes in the society as it is a social, historical and cultural product for human beings. Thus, the concepts of language and culture are closely related to each other.

Almost every person has at least one language, which is their mother tongue. The mother tongue can be considered as the language that the individual uses the most and knows best (Kızıldaş, 2019). Although the mother tongue is important, the language of instruction in many schools can be different from children's mother tongue, and those children learn and communicate in the language of instruction, which is mainly the official language of the country where they live. These children, who can use the language of education besides their mother tongue, are defined as bilingual children. Regarding the concept of bilingualism, it can be said that the point where different definitions come together is that a person knows and uses more than one language. In our country, as in many countries, there are children whose mother tongue is different from the language of education. These children experience some difficulties due to such language differences in their educational environment (Düzen and Dinçer 2021; Kızıldaş, 2019). This study aims to reflect the opinions and suggestions of the primary school teachers working in bilingual regions about the difficulties they face.

Method

In the study, phenomenology, which has qualitative method was used to collect data. The participants of this study were 30 teachers working in Siirt, Van and Hakkâri cities where bilingual children are more likely to be in schools. Criterion sampling was used to determine teachers. The semi-structured interview form was used as a data collection tool. The interviews were held during the 2020-2021 academic year. The interviews were recorded with the voice recorder by having the teachers' approval. After the interviews were completed, the answers of the teachers were analyzed by using content analysis. The participant teachers were given codes as K1, K2, K3.

Results

A significant number of the teachers who participated in the research stated that the language difference experienced by the children in the schools had a negative effect on the children's success in schools. Teachers stated that bilingual children especially gain their literacy skills late and harder, and this situation causes children to encounter problems in understanding and explaining what they read. The teachers also highlighted that the language difference experienced by the children also led to the fact that the children had self-confidence and adaptation problems in the school, and their vocabulary was inadequate and their school attendance rates were low. Teachers stated that the language difference experienced in the education-teaching process negatively affected the cooperation between teachers and parents. The teachers emphasized that they had communication problems with parents and that parents did not come to school as a result of this lack of communication with them. However, it was underscored that the teachers working in bilingual regions had an advantage of knowing and understanding children's mother tongue. It was stated by the teachers that this situation facilitated the communication between teachers and children, and helped children adapt to the school and learning process Teachers' suggestions for solutions to this problem are as follows. The teachers suggested that children in bilingual areas can be supported in their first language. The other suggestions were the compulsory pre-school education in these regions, opening literacy courses for parents, as well as opening

regional language courses for teachers working in bilingual regions. The teachers also suggested that teaching materials can be visualized for children in bilingual regions. Finally, they added that multilingual and multicultural courses can be introduced in the faculties of education.

Conclusion

Based on the participant teachers' opinions, this research has shown that the language difference experienced by children in schools negatively affected their school success. The teachers have emphasized that bilingual children might have delay in literacy skills as they might have learning difficulties. Thus, children might have problems in reading comprehension and expression. The teachers highlighted that language difference can be a disadvantage for both children and parents. Yet, the study indicated that it is an advantage for teachers working in bilingual regions to know and understand children's mother tongue. With regards to solutions, the teachers suggested that children can be supported in their first language, making pre-school education compulsory in these regions and opening language courses for both parents and teachers.