



## **Fransa'daki İki Dilli Türk Çocuklarının Türkçe Dil Becerilerinin Gözlemlenmesi (Paris ve Normandiya Örnekleri)\***

*Hülya SÖNMEZ\*\**  
*Mehmet Ali AKINCI\*\*\**

### **Özet**

Bu çalışmada Fransa'daki ilkököl çağı iki dilli Türk çocuklarının Türkçe konuşma, yazma, okuma ve dinleme becerileri incelenmiştir. Öğrencilerin dil becerilerini gözlemek amacıyla araştırmacılar tarafından gözlem formu hazırlanmıştır. Gözlem formu; temel dil becerileri, beceri alanı ve dil göstergesi olarak yapılandırılmıştır. Yetmiş dört öğrenciden toplanan gözlem verileri, SPSS 25 programı vasıtasıyla çözümlenmiştir. Öğrencilerin Türkçe yeterlilik düzeyleri, ana dili üzerinde etkili olduğu varsayılan bağımsız değişkenlerin etkisi ve dil becerilerinin birbiriyle olan ilişkisi belirlenmiştir. Analizler sonucunda dört becerideki toplam ortalama değerlerin farklılaştığı görülmüştür. Yapılan fark testlerinde bağımsız değişkenlerin öğrencilerin okuma, yazma, konuşma ve dinleme becerileri üzerinde farklı anlamlı sonuçlar oluşturduğu belirlenmiştir. Yapılan ilişki analizinde ise dört temel dil becerisinin birbiriyle ilişkili olduğu belirlenmiştir. Sonuç olarak Fransa'da Türkçe eğitiminin birleştirilmiş sınıf ve iki dillilerin öğrenme özelliklerine göre düzenlenmesi gerektiği tespit edilmiştir. Bu iki hususa göre Fransa'daki Türk çocuklarına uygun öğretim materyallerinin (öğretim programı ve çevrim içi öğretim modülleri, ders kitabı) hazırlanması gerektiği önerilmiştir.

**Anahtar Sözcükler:** Fransa, iki dilli Türk çocukları, Türkçe eğitimi

## **Observation of Turkish Language Skills of Bilingual Turkish Children in Paris (Samples of Normandy and France)**

### **Abstract**

This study investigated the Turkish speaking, writing, reading, and listening skills of primary school-age bilingual Turkish children in France. This study looked into three parameters: (1) participants' Turkish proficiency levels, (2) the effect of independent variables on their mother tongue, and (3) the relationship between language skills. The sample consisted of 74 students. Data were collected using an observation form developed by the researchers. The form was based on language skills, skill domains, and language indicators. The data were analyzed using the Statistical Package for Social Sciences (SPSS) at a significance level of 0.05. The results showed that the total mean values in the four skills were different. It was determined that the independent variables created different meaningful results on the students' reading, writing, speaking, and listening language skills. The results also showed that four basic language skills were related to each other. The results suggest that Turkish education in France should be organized according to the learning characteristics of multi-grade students and bilinguals. It is recommended to develop appropriate teaching materials (curriculum, online teaching modules, textbooks, etc.) for Turkish children in France.

**Keywords:** France, Bilingual Turkish children, Turkish education

\* Bu araştırma, TÜBİTAK 2219 Yurt Dışı Doktora Sonrası Araştırma Burs Programı tarafından desteklenmiştir.

\*\* Doç. Dr., Muş Alparslan Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi Bölümü, Muş, hulyasonmez49@gmail.com veya hulya.sonmez@alparslan.edu.tr, ORCID: orcid.org/ 0000-0003-4495-284X

\*\*\* Prof. Dr., Université de Rouen Normandie, Département des Sciences du Langage, Rouen, mehmet-ali.akinci@univ-rouen.fr, ORCID: orcid.org/ 0000-0002-7077-4322

## Giriş

Çeşitli nedenlerle ülkeler arasında yaşanan yoğun göç ve insan hareketliliği çok dilli ve çok kültürlü eğitime duyulan ihtiyacı daha önemli kılmıştır. Bu nedenle araştırmalarda tek dilli ve iki dilli eğitime odaklanılmıştır. Bu kapsamdaki bazı araştırmalarda tek dilli ve iki dilli çocukların öğrenme özelliklerinin birçok yönden farklılık gösterdiği görülmüştür (Stow ve Dodd, 2005; Schwartz ve Shaulc, 2013; Lee, Watt ve Frawley, 2015; Rumlich, 2020; Baxter, More, Spies ve Scott, 2021). Kimi araştırmalarda iki dilli çocuklar arasında yaşa ve dili öğrenme ortamına bağlı olarak farklı özelliklerin olduğu belirlenmiştir. Baker (2006), iki dilliliği çocukların iki dili edinme zamanına bağlı olarak eş zamanlı iki dillilik ve sıralı iki dillilik olmak üzere iki kavramla açıklamaktadır. Chomsky (1980) ve MacSwan (2017) ise iki dilliliği, sosyo-politik faktörlere göre dışsallaştırılmış dil ve içselleştirilmiş (bireysel) dil olarak sınıflandırır.

İki dilli eğitim, sempatik bir söylem olarak algılsa da iki dilli eğitim-öğretim alanlarıyla ilgili birçok hususun nasıl olacağı konusu henüz netlik kazanmamıştır. Özellikle eğitim politikası, müfredat, yönetmelikler, ders içerikleri, ders materyalleri ve öğretmen nitelikleri olarak sıralanan bu hususlar bazı sorunlara sahiptir (Rumlich, 2020). Bunlara ek olarak diğer bir zorluk ise öğrenme ortamını etkileyen birleştirilmiş sınıf faktörüdür. Çünkü iki dilli çocukların eğitimi hem gelişmiş hem de gelişmekte olan ülkelerin kırsal ve kentsel alanlarındaki birleştirilmiş sınıflarda yapılmaktadır (Little, 2001). Bu sorun ve zorluklara rağmen, küreselleşen dünyada yaygınlaşan çok kültürlü yaşam ve çok dilli ülke demografisi, iki dilli veya çok dilli eğitimin önemini ve gereğini daha fazla ön plana çıkarmaktadır (Holm ve Londen, 2010). Öyle ki iki dilli öğretimin öğrencilerin dil becerileri üzerinde olumlu etki oluşturduğu ve öğrencinin çoklu öğrenme alanlarını desteklediği tespit edilmiştir (Pontier ve Gort, 2016; Lee, Watt ve Frawley, 2015; Kathryn ve Lindholm-Leary, 2014).

Fransa'daki iki dillilerin ana dili eğitimi bazı açılardan tartışılmıştır. Özellikle iki dilliğin dezavantajları ve ana dilin Fransızca'yı geciktirdiği düşüncesi önemli tartışmalara neden olmuştur (Grosjean, 1985; Cummins, 1981; Cummins, 1980). Çünkü göçmen iki dilli çocukların Fransızca dil düzeylerinin akıcı olmadığı ve ilk dilin ise zayıf dil göstergelerine sahip olduğu vurgulanmıştır (Jones ve Martin-Jones, 2000; Leconte, 1997). Bu tartışmalar, özellikle dil öğretmenleri üzerinde yanlış yönlendirilmiş negatif bir algı oluşturmuştur. Bu negatif algının nedenleri ise Fransızca öğrenen iki dilli öğrencilerin yaşadığı dil zorluklarının temel kaynağını görmemeleri ve iki dillilikle ilgili yayınlardan yeteri kadar haberdar olmamalarıdır (Baker, 2000; Clement ve Girardin, 1997; Baker, 1995). Aynı zamanda iki dilli bireylerin öğrenme özellikleriyle ilgili yeteri mesleki bilgiye sahip olmamaları da diğer bir husustur. Farklı öğrenme durumları ve nedenlerine göre iki dilli bireyler arasındaki eğitimin aynı olmadığı görülüyor (Briceño, 2021). Çünkü iki dilli öğrencilerin dil becerilerindeki performansı doğru ve etkili bir şekilde değerlendirmek için her iki dili de kapsayan analizlere ihtiyaç vardır (Proctor, Harring ve Silverman, 2017; Carlo, Barr, August, Calderón ve Artzi, 2014; Westerveld, 2014; Butvilofsky ve Sparrow, 2012; Montanari, 2004). Özellikle müfredatın hazırlanma sürecinde bunun oldukça önemli bir konu olduğu görülmüştür. Çünkü iki dilli çocukların dil gelişimini değerlendirme süreci, her dilin beceri alanlarındaki gelişimin izlenerek yapılması gerekmektedir (Hopewell ve Butvilofsky, 2016).

Fransa Millî Eğitim Bakanlığı, bu kapsamdaki sorunları çözecek faktörler üzerinde yoğunlaşmaya çalışmıştır (Helot ve Young, 2002). Bu nedenle son zamanlarda Fransa'da ana dili (L1) eğitimiyle ilgili eğitim politikası ve eğitim-öğretim uygulamalarında köklü bir değişikliğe gidilmiştir. Fransa'da ana dili eğitimi, iki dilli göçmen çocukların ana dili ve kültür eğitimi olarak l'Enseignement Langue et Culture d'origine [Köken Dili ve Kültürü Eğitimi] (ELCO) bünyesinde veriliyordu. 2016 yılından itibaren ELCO eğitimine son verilerek ana dili eğitimi, d'enseignements internationaux de langues étrangères [Uluslararası Yabancı Dil Eğitimi] (EILE) kapsamında verilmeye başlanmıştır (Fransa Millî Eğitim ve Spor Bakanlığı, 2022). Bu değişikliğe bağlı olarak 2021 yılında Türkiye ile Fransa arasında EILE Anlaşması yapılmıştır. Bu anlaşma itibarıyla Fransa'daki ilkökul çağı iki dilli Türk çocukların Türkçe eğitimi EILE Anlaşması kapsamında verilmeye başlanmıştır (Resmî Gazete, 2021). Bu köklü değişikliğe bağlı olarak bu araştırmada Fransa'da ilkökul çağı iki dilli Türk çocuklarının Türkçe konuşma, yazma, okuma ve dinleme becerilerinin gözlemlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaçla araştırmada aşağıdaki sorulara cevaplar aranmıştır:

1. Öğrencilerin Türkçe konuşma, yazma, okuma ve dinleme becerilerindeki dil göstergeleri nasıldır?
2. Bağımsız değişkenler; Türkçe konuşma, yazma, okuma ve dinleme becerileri üzerinde anlamlı farklılık oluşturuyor mu?
3. Öğrencilerin Türkçe konuşma, yazma, okuma ve dinleme becerilerinin birbiriyle ilişkisi nasıldır?

## **Yöntem**

### **Araştırmanın Modeli**

Araştırma süreci, Fransa'da doğan ve buradaki ilkokullarda eğitimine devam eden iki dilli Türk öğrencilerin Türkçe yeterlilik düzeylerinin tespiti amacıyla durum çalışması desenine göre yapılandırılmıştır. Bu özelliğe bağlı olarak iki dilli Türk öğrencilerin Türkçe dil becerilerindeki yeterlilik düzeyi, belirli ve bütüncül bir durum olarak belirlenmiştir. Daha sonra her dil becerisindeki yeterlilik düzeyi, dil becerileri üzerinde etkili olduğu varsayılan bağımsız değişkenler (cinsiyet, Türkçeyi öğrenme yaşı ve bulunulan yaş, anne ve babanın bildiği dil sayısı, anne ve babanın uyruğu, öğretmen ve sınıf düzeyi, Türkçeyi öğrenme ortamı ve Türkçeyle iletişim araçları, Türkiye'ye gitme ve Türkiye ile iletişim sıklığı, Türkçe öğrenme hızı) ve dil yeterliliklerinin birbiriyle olan korelasyonu ise çoklu durumlar olarak belirlenmiştir (Creswell, 2015; Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu kapsamda toplanan verilerle katılımcıların Türkçe dil becerilerindeki yeterlilik düzeyi ve bağımsız değişkenlerin katılımcıların Türkçe yeterlilikleri üzerindeki etkisi incelenmiştir.

### **Örneklem / Araştırma Grubu**

Amaçlı örnekleme yöntemine göre belirlenen katılımcılar, Paris ve Normandiya bölgesindeki iki dilli Türk çocuklarıdır. MEB tarafından görevlendirilen öğretmenlerin verdiği Türkçe dersine gelen ve araştırmaya gönüllü olarak katılan 39 kız, 35 erkek olmak üzere 74 katılımcıdan veriler toplanmıştır. Katılımcılar; ilkokul kademesinin ikinci (31), üçüncü (20), dördüncü ve beşinci (23) sınıf öğrencileridir.

### **Veri Toplama Araçları**

Verileri toplamak için gözlem formu kullanılmıştır. Gözlem formu, katılımcı bilgileri ve dil becerisi olmak üzere iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölüm; öğrencilerin dil becerileri üzerinde etkili olduğu varsayılan bağımsız değişkenler ile ilgili bilgileri; ikinci bölüm ise katılımcıların Türkçe konuşma, yazma, okuma ve dinleme becerileri ile ilgili dil göstergelerini kapsamaktadır. Her dil göstergesi 1 (çok zayıf veya boş), 2 (zayıf), 3 (kabul edilebilir), 4 (iyi) ve 5 (çok iyi) olarak derecelendirilmiştir. Türkçe temel dil becerilerine göre dört bölümden oluşan gözlem formunun detayları şöyledir:

**Konuşma becerisi bölümü:** Bu becerideki Türkçe dil göstergeleri ses, sözcük, cümle ve diyalog olmak üzere dört düzeyde incelenmiştir. Katılımcılara sevdikleri bir hayvan veya arkadaşını önce betimlemeleri daha sonra onlarla yaşadıkları bir hatırayı anlatmaları istenmiştir. Öğrencilerin sevdikleri bir hayvan veya arkadaşıyla ilgili konuşmaları gözlemlenmiş ve incelenmiştir.

**Yazma becerisi bölümü:** Pilot uygulamada öğrencilerin kendini Türkçe yazarak anlatma becerilerinin yeteri kadar gelişmediği belirlenmiştir. Bu nedenle kısa paragraflardan oluşan metin düzeyi bu bölümden çıkarılarak yazılı anlatım becerileri harf, sözcük ve cümle düzeyinde gözlemlenmiştir. Önce öğrencilerden duydukları sözcükleri yazmaları istenmiş daha sonra sevdikleri bir insan veya hayvanın özelliklerini betimlemelerini ve onunla yaşadıkları bir anı anlatan bir veya birkaç cümle yazmaları istenmiştir.

**Okuma becerisi bölümü:** Bu bölümde katılımcıların okuma ve okuduğunu anlama becerileri gözlemlenmiştir. Okuduğunu anlama düzeylerini ölçen bazı göstergelerin öğrencilerin düzeyine uygun olmadığı belirlenmiş ve elenmiştir. Öğretmenlerin önerileri doğrultusunda Gezmeyi Seven Ağaç (4 ve 5. sınıfı) ve Bisikletim (2 ve 3. sınıf) adlı metinler seçilmiştir. Öğrenciler bu metinleri okumuş daha sonra bu metinlerden hareketle okuduğunu anlama ile ilgili dört açık uçlu soruyu cevaplamışlardır.

Dinleme becerisi bölümü: Öğretmenlerin önerileri doğrultusunda üç metin arasından Doktor Şekeri adlı metin seçilmiştir. Birinci aşamada katılımcıların dinlerken gösterdiği fiziksel tepkiler gözlemlenmiştir. Öğrenciler bu metni dinlemiş daha sonra bu metinlerden hareketle Türkçe dinlediğini anlama ile ilgili altı açık uçlu soruyu cevaplamışlardır. Gözlem formundaki her beceri alanı ve dil göstergeleriyle ilgili detaylar Tablo 1’de verilmiştir.

### **İşlem / Verilerin Toplanması**

Araştırmanın izni Türkiye Cumhuriyeti Millî Eğitim Bakanlığının 43574040 sayılı yazısıyla Fransa’da MEB tarafından verilen Türkçe dersi için onaylanmıştır. Paris Eğitim Ataşeliğinin önerisiyle Paris ve Normandiya bölgesinde MEB tarafından görevlendirilen öğretmenlerin derneklerde verdiği Türkçe dersleri belirlenmiştir. Veri toplama süreci 6 haftada tamamlanmıştır.

### **Verilerin Analizi**

Veriler, SPSS 25 programının parametrik olmayan analizleriyle çözümlenmiştir. Öncelikle katılımcıların konuşma, yazma, okuma ve dinleme becerilerindeki başarı düzeyleri için toplam ortalama değerler hesaplanmıştır. Daha sonra toplam puanların aritmetik ortalama değerleri 1,00-5,00 aralığına göre her dil göstergesinin yeterlilik düzeyine bağlı olarak şu şekilde değerlendirilmiştir: 1,00-2,00: dil göstergesi yok veya çok zayıf, 2,01-3,00: dil göstergesi zayıf, 3,01-4,00: dil göstergesi yeterli ama kısmen zayıf, 4,01-5,00: dil göstergesi oldukça yeterli ve başarılı. Sonraki aşamada katılımcıların dört temel dil becerisi üzerinde etkili olduğu varsayılan bağımsız değişkenlerin anlamlılık ve ilişki düzeyi incelenmiştir. Bunun için SPSS 25 programının Mann Whitney U, Kruskal-Wallis H, Friedman testleri ve korelasyon analizi kullanılmıştır.

### **Geçerlik ve Güvenirlik**

Taslak olarak hazırlanan gözlem formunun geçerliliğini sağlamak amacıyla Lawshe analizi kullanılmıştır. Veri toplama sürecine uygun olarak Lawshe analizi; uzman grubun belirlenmesi, aday ölçme aracı formunun hazırlanması, belirlenen uzmanlardan görüşlerin toplanması, madde kapsamı için geçerlik oranlarının belirlenmesi, kapsam geçerlik indekslerinin belirlenmesi ve belirlenen kapsam geçerlik oranlarındaki indekslerin kriterlerine göre ölçeğin nihai formunun tamamlanması kademelerinden oluşmaktadır. Uygulanmadan önce taslak ölçme aracı, 5 ile 40 uzmanın görüşü alınarak değerlendirilir. Ölçme aracının her maddesi uzmanlarca; ilgili madde hedeflenen yapıyı ölçüyor, ilgili madde yapı ile ilişkili ancak gereksiz, ilgili madde hedeflenen yapıyı ölçmez olmak üzere üç ölçüte uygun olarak derecelendirilir (Lawshe, 1975). Lawshe analizini yapmak amacıyla Eğitim Bilimleri ve Türkçe Eğitimi alanından beş kişiden oluşan bir uzman grubu belirlenmiştir. Bu uzmanlar, geliştirilme aşamasında aday gözlem formunu inceleyerek formun işlevselliği, geçerliliği ve güvenirliliği ile ilgili görüş ve kanaatlerini belirtmişlerdir. Uzman grubun önerilerine bağlı olarak gözlem formu uygulama öncesinde incelenmiş ve yenilenmiştir. Daha sonra pilot uygulama yapılarak hazırlanan gözlem formu ve gözlem süreci asıl uygulama öncesinde değerlendirilmiştir. Bu kapsamda on öğrenci gözlemlenmiştir. Gözlem formundaki maddelerin ölçme amacına uygunluğunu belirlemek ve gözlemcilerden kaynaklı hataları azaltmak amacıyla pilot uygulama sürecinde iki farklı kişi tarafından gözlemler yapılmıştır. Gözlemcilerin gözlem sonuçları karşılaştırılarak maddelerin gözlem amacına uygunluğu incelenmiştir. Her iki gözlemcinin maddelere benzer puanlar verdiği görülmüştür. Böylece gözlem formundaki maddelerin anlaşılır, tutarlı ve gözlem amacına uygun olduğu belirlenmiştir.

### **Araştırma ve Yayın Etiği**

Araştırma sürecinde “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuş olup ikinci bölümde belirtilen “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

### **Etik Kurul İzni**

Kurul adı= Muş Alparslan Üniversitesi Etik Kurul Komisyonu  
Kurul tarihi= 23.11.2021

Belge sayı numarası= 30404 sayılı yazıyla onaylanmıştır.

## Bulgular

## Türkçe Konuşma, Yazma, Okuma ve Dinleme Becerilerindeki Yeterlilik Düzeyi

Tablo 1.

Dört Temel Becerinin Betimleyici İstatistik Sonuçları

Temel Beceri Alanı	Dil göstergeleri (maddeler)	N	Min.	Max.	Ortama	Standart sapma
Ses	Vokalleri sesletim	74	1,00	5,00	3,797***	1,227
	Konsonları sesletim	74	1,00	5,00	3,797***	1,227
	Sesi doğru çıkarma	74	1,00	5,00	3,784***	1,231
	Sesi telaffuz etmeme (ters madde)	74	1,00	5,00	3,635***	1,267
	Sesi tanıma	74	1,00	5,00	3,838***	1,217
Sözcük	Söz dağarcığı	74	1,00	5,00	3,540***	1,219
	Sözcük başı, sonu ve ortası sesletim	74	1,00	5,00	3,743***	1,239
	Sözcüğü bağlama uygun kullanma	74	1,00	5,00	3,635***	1,256
	Sözcük tekrarı (ters madde)	74	1,00	5,00	4,689****	,758
	Sözcük hatırlama	74	1,00	5,00	3,473***	1,230
Cümle	Kurallı cümle kurma	74	1,00	5,00	3,608***	1,259
	Soru cümlesi kurma	74	1,00	5,00	3,595***	1,249
	Olumsuz cümle kurma	74	1,00	5,00	3,608***	1,248
	Cümlede öğeleri kullanma	74	1,00	5,00	3,392***	1,269
	Cümlede dilbilgisi kullanma	74	1,00	5,00	3,297***	1,269
Konuşma	Konuşma hızı	74	1,00	5,00	3,122***	1,059
	Konuşmanın anlaşılır olması	74	1,00	5,00	3,649***	1,287
	Vurgulama	74	1,00	5,00	3,405***	1,097
	Konuşmada süreklilik	74	1,00	5,00	3,230***	1,320
	Konuşmaya başlama	74	1,00	5,00	3,230***	1,320
	Konuşmayı geliştirme	74	1,00	5,00	3,178***	1,328
	Bağlama ögesi kullanma	74	1,00	5,00	3,270***	1,338
	Mesajı alma	74	1,00	5,00	4,149****	1,190
	Mesajı yanıtlama	74	1,00	5,00	4,000***	1,272
	Özgün iletişim kurma	74	1,00	5,00	2,919**	1,214
	Konuşmada rahat davranma	74	1,00	5,00	3,365***	1,320
	Konuşmayı tamamlama	74	1,00	5,00	3,203***	1,385
	Yöresel ağız kullanma (ters madde)	74	3,00	5,00	4,932****	,345
	Konuşmada duraksamalar yapma (ters madde)	74	1,00	5,00	3,824***	1,025
	<b>Toplam</b>	<b>74</b>			<b>3,617***</b>	
Harf	Harfleri tanıma	74	1,00	5,00	3,243***	1,237
	Harfi doğru yazma	74	1,00	5,00	3,162***	1,205
	Sesli harfleri doğru yazma	74	1,00	5,00	3,189***	1,224
	Sessiz harfleri doğru yazma	74	1,00	5,00	3,243***	1,248
	Harfleri karıştırma (ters madde)	74	1,00	5,00	3,135***	1,253
Sözcük	Sözcüğü tanıma	74	1,00	5,00	2,892**	1,289
	Sözcüğü cümlede kullanma	74	1,00	5,00	3,000**	1,282
	Sözcükte ek-kökü tanıma	74	1,00	5,00	2,703**	1,179
	Farklı sözcükler yazma	74	1,00	5,00	2,757**	1,096
Cümle	Cümleyi yeniden yazma	74	1,00	5,00	3,595***	1,249
	Kısa-basit cümle yazma	74	1,00	5,00	2,838**	1,272
	Zaman yapısını kullanma	74	1,00	5,00	2,865**	1,379
	Cümlede öğeleri kullanma	74	1,00	5,00	2,797**	1,098
	Cümleyi eksik yazma (ters madde)	74	1,00	5,00	2,946**	1,158
<b>Toplam</b>	<b>74</b>			<b>3,026***</b>		
Okuma	Sesli harfleri okuma	74	1,00	5,00	3,581***	1,261
	Sessiz harfleri okuma	74	1,00	5,00	3,595***	1,249
	Araçla okuma (ters madde)	74	1,00	5,00	3,500***	1,358

	Uydurarak okuma (ters madde)	74	1,00	5,00	4,000***	1,239
	Solunum sorunu (ters madde)	74	1,00	5,00	3,919***	1,156
	Heceleyerek okuma (ters madde)	74	1,00	5,00	3,068***	1,052
	Duraksayarak okuma (ters madde)	74	1,00	5,00	3,027***	1,073
	Okumada zorlanma (ters madde)	74	1,00	5,00	3,068***	1,231
	Motivasyonsuz okuma (ters madde)	74	1,00	5,00	4,230****	1,015
	Harfleri atlama (ters madde)	74	1,00	5,00	3,824***	1,175
	Sözcük veya cümle atlama (ters madde)	74	1,00	5,00	3,892***	1,234
	Yanlış okuma (ters madde)	74	1,00	5,00	3,635***	1,256
	Destekli okuma (ters madde)	74	1,00	5,00	3,419***	1,314
Anlama	Kahramanı fark etme	74	1,00	5,00	3,540***	1,284
	Temel durumu (olayı) fark etme	74	1,00	5,00	3,500***	1,270
	Neden-sebeup sonuç ilişkisi görme	74	1,00	5,00	3,392***	1,323
	Metni özetleme	74	1,00	5,00	3,000**	1,271
	<b>Toplam</b>	<b>74</b>			<b>3,541***</b>	
Dinleme	Dinlediği ile ilgili jest-mimik kullanma	74	1,00	5,00	4,054****	1,019
	Beden diliyle iletişimde olduğunu gösterme	74	1,00	5,00	4,041****	1,040
	Sessiz tepkiler verme	74	1,00	5,00	3,554***	1,101
	Sözcüğü doğru işitme	74	1,00	5,00	3,676***	1,251
	Not alma	74	1,00	5,00	1,230*	,609
	Dinlemeden sıkılma (ters madde)	74	1,00	5,00	4,054****	,890
Dinlediğini anlama	Dinlediği ile ilgili soru sorma (ters madde)	74	1,00	5,00	1,446*	,862
	Metindeki detayları hatırlama	74	1,00	5,00	3,446***	1,207
	Kahramanları fark etme	74	1,00	5,00	3,797***	1,216
	Temel durumu fark etme	74	1,00	5,00	3,662***	1,174
	Neden-sonuç ilişkisini görme	74	1,00	5,00	3,311***	1,204
	Metni özetleme	74	1,00	5,00	3,162***	1,239
	<b>Toplam</b>	<b>74</b>			<b>3,286***</b>	

\*:1,00-2,00 (dil göstergesi yok veya çok zayıf)

\*\* :2,01-3,00 (dil göstergesi zayıf)

\*\*\*:3,01-4,00 (dil göstergesi yeterli ama kısmen zayıf)

\*\*\*\*: 4,01-5,00 (dil göstergesi oldukça yeterli ve başarılı)

Tablo 1’de katılımcıların konuşma, yazma, okuma ve dinleme becerilerinin yeterlilik durumlarıyla ilgili her becerinin toplam ortalama değerleri verilmiştir. Dört temel becerinin toplam ortalama değerleri karşılaştırıldığında konuşma becerisi ( $\chi^2$ : 3,62), okuma becerisi ( $\chi^2$ : 3,54), dinleme becerisi ( $\chi^2$ : 3,29) ve yazma becerisi ( $\chi^2$ : 3,03) olarak yeterlilik düzeyleri sıralanmıştır. Her beceri için öğrencilerin dil göstergeleri genel olarak yeterli olmasına karşın bazı becerilerde önemli zorluklar yaşadıkları görülmektedir.

Konuşma becerisindeki dil göstergelerinin toplam ortalama değerinin ( $\chi^2$ : 3,62) olması ve bu değer 3,01-4,00 aralığına denk gelmesi nedeniyle bu beceri alanın yeterli ama kısmen zayıf olduğu görülmektedir. Katılımcıların ses ve sözcük düzeyinde yeterli oldukları görülmektedir. Ses düzeyinde ters madde olan Sesi telaffuz etmeme göstergesinde kısmen zorlandıkları görülüyor. Sözcük ve cümle düzeyine bakıldığında buradaki dil göstergelerinin biraz daha düşük olduğu gözlemleniyor. Sözcük düzeyinde ise en yüksek ortalamanın ters bir madde olan sözcük tekrarı (4,69) olduğu görülüyor. Bu sonuç öğrencilerin konuşma sürecinde aynı sözcükleri çok sık tekrarlamadıklarını göstermektedir. Cümle düzeyinde ise katılımcıların genel olarak yeterli oldukları fakat cümle ögesini kullanma (3,39) ve cümlede dil bilgisini doğru kullanmada (3,30) yetersizlikler yaşadıkları görülüyor. Konuşma becerisinin daha detaylı şekilde incelendiği diyalog bölümünde katılımcıların diyaloglardaki mesajları yeterli ve başarılı şekilde aldıkları (4,15) ve bu mesajlara cevap verdikleri (4,00) görülmektedir. Bu bölümde ters bir madde olan yöresel ağız kullanımı (4,93) maddesi öğrencilerin oldukça yeterli oldukları dil göstergesidir. Ulaşılan bu sonuca göre Türkiye’nin farklı bölgelerinden gelen ailelerdeki çocukların konuşurken yüksek bir oranda ağız kullanmadıkları tespit edilmiştir. Buna ek olarak ortalamasının düşük olması (3,82) nedeniyle öğrencilerin genel olarak duraksayarak konuşmadıkları (ters madde) gözlemlenmiştir. Bu bölümde katılımcıların özgün iletişim kurmada zayıf oldukları (2,91),

konuşma hızına göre genellikle yavaş konuştukları (3,12), konuşmaya başlama (3,22), konuşmayı geliştirme (3,18) ve tamamlama (3,20) süreçlerinde kısmen zorlandıkları görülmektedir.

Okuma ve okuduğunu anlama becerisinin toplam ortalama puanlarına göre katılımcıların bu dil becerisinde yeterli oldukları ama kısmen bazı zorluklar (3,54) yaşadıkları görülmektedir. Bu kapsamda katılımcılar, kısmen yanlış okuyup ve Fransızca harflerle karıştırmalarına rağmen vokalleri ve konsonları (3,59) genel olarak okuyabilmektedir. Katılımcıların yaşadığı okuma güçlüklerinin ve sorunlarının incelendiği ve aynı zamanda ters madde özelliğinde olan dil göstergelerine bakıldığında öğrencilerin uydurarak (4,00) ve motivasyonsuz bir şekilde (4,23) okumadıkları gözlemlenmiştir. Ancak katılımcıların heceleyerek (3,07), duraksayarak (3,03) ve zorlanarak (3,07) okuma kapsamında güçlükler yaşadıkları gözlemlenmiştir. Bunların dışındaki okuma güçlükleri önemli ölçüde gözlemlenmemiştir. Okuduğunu anlama bölümünde ise katılımcılar, okuduğu metni özetlemede (3,00) ve metindeki olay ve durumlar arasındaki neden ve sonuç ilişkisini fark etmede (3,39) zorlanmalarına rağmen temel olay ve kahramanları anladıkları (3,50) gözlemlenmiştir.

Türkçe dinleme ve dinlediğini anlama becerisinde katılımcıların yeterli olduğu ama bazı zorluklar yaşadıkları (3,29) gözlemlenmiştir. Dinleme bölümünde öğrencilerin dinleme sürecine fiziksel olarak nasıl katıldıkları gözlemlenmiştir. Bu kapsamdaki göstergeler incelendiğinde dinlerken jest mimik kullanma (4,05), beden diliyle iletişimde olarak dinlemeye katılma (4,04) ve ters bir madde olan dinlemeden sıkılma (4,05) göstergelerinde öğrencilerin oldukça yeterli oldukları gözlemlenmiştir. Bu bölümde özellikle dinlerken not alma (1,23) becerisinde ise öğrencilerin yetersiz olduğu ve dinlerken not almadıkları gözlemlenmiştir. Dinlediğini anlama bölümündeki maddelere bakıldığında ise katılımcıların bazı zorluklar yaşadıkları belirlenmiştir. Özellikle dinlerken soru sorma (1,45) kapsamında fazla güçlük yaşadıkları ve bu beceri alanında öğrencilerin dinledikleri metinle ilgili sorular sormadıkları belirlenmiştir. Bu bölümde aynı zamanda metni özetleme (3,16) ve neden sonuç ilişkisi görme (3,31) kapsamında zorluklar yaşadıkları gözlemlenmiştir. Buna karşılık kahramanları fark etme (3,80), temel durumu fark etme (3,66) ve metindeki detayları hatırlama (3,45) dil göstergelerinde kısmen güçlükler yaşasalar da bu göstergelerde genellikle yeterli oldukları belirlenmiştir.

Katılımcıların yazma becerisi; harf, sözcük ve cümle olmak üzere üç düzeyde incelenmiştir. Genel olarak harfleri tanısalar da Fransızca harflerle karıştırma (3,14), doğru yazma (3,16), sesli harfleri yazma (3,19) göstergelerinde önemli zorluklar yaşadıkları görülmüştür. Sözcük düzeyinde ise katılımcıların sözcüğü cümlede kullanma (3,00), sözcüğü tanıma (2,89), sözcükteki kökü tanıma (2,70) ve farklı sözcükler yazma (2,76) kapsamında zayıf dil göstergelerine sahip oldukları gözlemlenmiştir. Katılımcıların cümleyi yeniden yazma (3,59) hariç diğer dil göstergelerinde [kısa-basit cümle yazma (2,84), cümlede zaman kullanma (2,87), cümle öğelerini kullanma (2,80) ve ters bir madde olan cümleyi eksik yazma (2,95)] dil göstergelerinde zayıf oldukları gözlemlenmiştir.

### **Bağımsız Değişkenlerin Dil Becerileri Üzerindeki Etkisi**

Tablo 2.

*Katılımcıların Türkçe Dil Becerilerinin Cinsiyete Göre Karşılaştırılmasına ait Mann Whitney U Testi Sonucu*

Dil göstergesi	Cinsiyet	N	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	U	p
Okuduğuyla ilgili neden-sebeup ve sonuç ilişki kurma	Kız	39	32,42	1264,50	484,500	,028*
	Erkek	35	43,16	1510,50		
Dinlediği ile ilgili soru sorma	Kız	39	39,29	1298,50	518,500	,023*
	Erkek	35	42,19	1476,50		
Dinlediği metni özetleme	Kız	39	32,88	1282,50	502,500	,045*
	Erkek	35	42,64	1492,50		

\*p<0,05

Dört temel dil becerisi ile cinsiyet arasındaki farkı gösteren teste göre sadece üç madde için anlamlı fark bulunmuştur. Tablo 2’de görüldüğü üzere iki bağımsız değişken arasındaki Mann Whitney U analizine göre okuduğu metinde neden-sebebe ve sonuç ilişkisi kurma ( $U=484,500$ ;  $p=,028<0,05$ ), dinlediği ile ilgili soru sorma ( $U=518,500$   $p=,023<0,05$ ) ve dinlediği metni özetleme ( $U=502,500$ ;  $p=,045<0,05$ ) göstergeleri için kızların dil gösterileri ile erkeklerin dil göstergeleri arasında istatistiksel olarak fark görülmüştür. Bu maddeler dışında cinsiyet değişkeninin öğrencilerin Türkçe dört temel dil becerisi için bir anlamlı farklılık oluşturmadığı tespit edilmiştir.

Tablo 3.

*Katılımcıların Türkçe Dil Becerileri ile Türkçe ile İletişim Yaşı ve Bulunulan Yaşı Karşılaştıran Kruskal-Wallis H Testi Sonucu*

Dil becerisi	Türkçe ile iletişim yaşı	N	Yaş	N	Sıra Ortalaması	Sd	( $\chi^2$ )	P	Fark
Konuşma	1-2	53	7	24	31,52	4	101	,157	Yok
	3	12	8	11	44,73				
	4	9	9	18	32,39				
	10	11	45,32						
	11	10	44,50						
Yazma	1-2	53	7	24	31,02	4	42	,098	Yok
	3	12	8	11	35,32				
	4	9	9	18	37,28				
	10	11	52,64						
	11	10	39,20						
Okuma	1-2	53	7	24	29,92	4	60	,122	Yok
	3	12	8	11	40,82				
	4	9	9	18	35,39				
	10	11	48,95						
	11	10	43,25						
Dinleme	1-2	53	7	24	33,52	4	39	,627	Yok
	3	12	8	11	44,59				
	4	9	9	18	35,67				
	10	11	41,82						
	11	10	37,80						

Türkçeyi öğrenme yaşı: 1-2 (doğduğundan beri), 3 (4-5 yaş), 4 (6 yaş ve üzeri)

\* $p < 0,05$

Tablo 3’te katılımcıların bulunduğu yaş ile temel dört dil becerisi arasındaki farklılığın sonucuna bakıldığında konuşma ( $\chi^2=101$ ;  $p=,157 > 0,05$ ), yazma ( $\chi^2=42$ ;  $p=,098 > 0,05$ ), okuma ( $\chi^2=60$ ;  $p=,122 > 0,05$ ) ve dinleme ( $\chi^2=39$ ;  $p=,627 > 0,05$ ) becerileri arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı görülüyor. Aynı zamanda katılımcıların temel dört dil becerisi ve Türkçe ile iletişim yaşı arasındaki fark incelenmiştir. Yukarıdaki tabloda çocukların çoğunlukla doğduğundan beri (N: 53) Türkçe konuşulan ortamda büyüdükleri görülüyor. Bu grup ile Türkçeyi 4-5 yaşında (N: 12) ve 6 yaşından sonra (N: 9) konuşanlar arasındaki katılımcı sayısı farkı yüksektir. Kategoriler arasındaki sayı farkının (katılımcı sayısı) yüksek olması nedeniyle bu veriler için Kruskal-Wallis H testi yapılamamıştır. Dolayısıyla bu gruplar istatistiksel olarak karşılaştırılamamıştır.

Dil becerilerindeki yeterlilik düzeyinin anne ve babanın konuştuğu diller değişkenine göre anlamlı farklılık oluşturma durumu incelenmiştir. Yapılan incelemede evde çoğunlukla Türkçe veya Türkçe ile Fransızcanın konuşulduğu belirlenmiştir (N: 70). Bazı ailelerde ise evde sadece Fransızcanın konuşulduğu belirlenmiştir (N: 4). Benzer sonuç, anne ve babanın uyruğu değişkeninin dört temel dil becerisi üzerinde anlamlı farklılık oluşturma durumu için de belirlenmiştir. Bu bölüm için yapılan incelemede çocukların annelerinin çoğunlukla Türk olduğu (N: 70) ve Türk olmayan anne sayısının ise oldukça az olduğu (N: 4) belirlenmiştir. Babanın uyruğu incelendiğinde ise büyük çoğunluğun Türk olduğu (N: 66) yabancı uyruklu baba sayısının ise az olduğu (N: 8) belirlenmiştir. İki gruptaki katılımcı sayısı farkının çok fazla olması nedeniyle bu veriler için Mann Whitney U testi yapılamamıştır. Dolayısıyla bu gruplar istatistiksel olarak karşılaştırılamamıştır.



Tablo 4.

*Türkçe Öğrenme Ortamları ve Türkçe İletişim Araçlarını Kullanım Durumu*

Ortam	N	İletişim araçları	N
1	10	Var	65
2	3	Yok	9
3	14	Toplam	74
4	47		
Toplam	74		

Ortam: 1 (arkadaş), 2 (okul), 3 (TV ve internet), 4 (aile)

Türkçe iletişim araçları: 1 (Türkçe TV ve internet var), 2 (Türkçe TV ve internet yok)

Tablo 4'te katılımcıların Türkçeyi öğrenme ortamı (arkadaş, okul, TV ve internet, aile) incelendiğinde çocukların çoğunlukla Türkçeyi aile ortamında (N: 47) öğrendikleri görülüyor. Bu grup ile arkadaş (N: 10), okul (N: 3), televizyon ve internet ortamında (N: 14) Türkçeyi öğrenenler arasındaki katılımcı sayısı farkı yüksektir. Bu gruplar arası katılımcı sayısı farkının çok fazla olması nedeniyle bu veriler için Kruskal-Wallis H testi yapılamamıştır. Dolayısıyla bu gruplar istatistiksel olarak karşılaştırılamamıştır.

Benzer şekilde öğrencilerin Türkçe iletişim araçlarını (TV- internet: var, yok) kullanma durumu için yapılan incelemede evde çoğunlukla Türkçe iletişim araçlarının olduğu (N: 65) az sayıdaki evde Türkçe iletişim araçlarının olmadığı (N: 9) belirlenmiştir. Kategoriler arasındaki sayı farkının (katılımcı sayısı) oldukça yüksek olması nedeniyle bu veriler için Mann Whitney U testi yapılamamıştır. Dolayısıyla bu gruplar istatistiksel olarak karşılaştırılamamıştır.

Tablo 5.

*Türkiye'ye Gitme ve Türkiye ile İletişim Sıklığının Durumu*

Türkiye'ye gitme sıklığı	N	Türkiye ile iletişim sıklığı	N
1	5	1	10
2	61	2	55
3	5	3	7
4	3	4	2
Toplam	74	Toplam	74

Türkiye'ye gitme sıklığı: 1 (her mevsim), 2 (yılda bir), 3 (iki-üç yılda bir), 4 (gitmeyenler)

Türkiye ile iletişim sıklığı: 1 (haftada bir-iki kez), 2 (ayda en az üç kez), 3 (iki ayda bir defa veya daha az), 4 (görüşmeyenler)

\*p &lt;0,05

Tablo 5'te katılımcıların Türkiye'ye gitme ve Türkiye'dekilerle iletişim sıklığı değişkenleri incelenmiştir. Türkiye'ye gitme sıklığı değişkeni için yapılan incelemede Türkiye'ye yılda bir defa giden (N: 61) öğrenciler oldukça fazla çıkmıştır. Aynı zamanda Türkiye'ye yılda bir defa gidenler ile her mevsim (N: 5), iki yılda bir (N: 5) ve gitmeyenler (N: 3) arasındaki katılımcı sayısı farkının fazla olduğu görülmektedir. Kategoriler arasındaki sayı farkının (katılımcı sayısı) yüksek olması nedeniyle bu veriler için Kruskal-Wallis H testi yapılamamıştır. Dolayısıyla bu gruplar istatistiksel olarak karşılaştırılamamıştır.

Türkiye'deki insanlarla iletişim sıklığı değişkeni için yapılan incelemede çoğunlukla Türkiye'deki akrabalarıyla ayda en az üç defa görüşenlerin (N: 55) oldukça fazla olduğu görülmüştür. Bu grup ile haftada bir iki defa (N: 10), iki ayda bir defa (N: 7) ve görüşmeyenler (N: 2) arasındaki katılımcı sayısı farkı fazladır. Kategoriler arasındaki sayı farkının (katılımcı sayısı) yüksek olması nedeniyle bu veriler için Kruskal-Wallis H testi yapılamamıştır. Dolayısıyla bu gruplar istatistiksel olarak karşılaştırılamamıştır.

Tablo 6.

*Türkçe Dil Becerileri ile Öğretmen ve Sınıf Değişkenleri Arasındaki Farkı Karşılaştıran Kruskal-Wallis H Testi*

Dil becerisi	Öğretmen	N	Sıra Ortalaması	Df	( $\chi^2$ )	p	Fark	Sınıf	N	Sıra Ortalaması	Df	( $\chi^2$ )	p	Fark
Konuşma	1	17	43,59	3	101	,020	2<4	2	31	33,77	2	101	,393	Yok
	2	13	28,50					3	20	38,38				
	3	20	28,98					4 ve 5	23	41,76				
	4	24	45,17					Toplam	74					
	Toplam	74												
Yazma	1	17	42,18	3	42	,782	Yok	2	31	30,61	2	42	,028	2<3
	2	13	37,00					3	20	46,98				
	3	20	35,63					4 ve 5	23	38,54				
	4	24	36,02					Toplam	74					
	Toplam	74												
Okuma	1	17	38,47	3	60	,995	Yok	2	31	28,74	2	60	,005	2<3
	2	13	36,85					3	20	48,23				
	3	20	37,85					4 ve 5	23	39,98				
	4	24	36,88					Toplam	74					
	Toplam	74												
Dinleme	1	17	51,91	3	39	,015	3<1	2	31	32,56	2	39	,176	Yok
	2	13	35,31					3	20	43,90				
	3	20	30,53					4 ve 5	23	38,59				
	4	24	34,29					Toplam	74					
	Toplam	74												

Öğretmen: 1: birinci öğretmen 2: ikinci öğretmen, 3: üçüncü öğretmen, 4: dördüncü öğretmen

\*p < 0,05

Tablo 6'da katılımcıların dört temel dil becerisi ile Türkçe dersini aldığı öğretmen değişkeni arasındaki anlamlı farklılığın durumu verilmiştir. Kruskal-Wallis H testi analizi sonucuna göre öğretmen değişkeni ile yazma ( $\chi^2=42$ ; p= ,782 >0,05) ve okuma ( $\chi^2=60$ ; p= ,995 >0,05) becerileri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olmadığı belirlenmiştir. Bu sonuca göre öğrencilerin yazılı dil yeterlilikleri üzerinde öğretmen değişkeninin farklı etkiye sahip olmadığı görülüyor. Ancak öğretmen değişkeni ile konuşma ( $\chi^2=101$ ; p= ,020 <0,05) ve dinleme ( $\chi^2=39$ ; p= ,015 <0,05) becerileri arasında istatistiksel anlamlı farklılık bulunmuştur. Belirlenen farkların kaynağını belirlemek amacıyla çoklu karşılaştırma testi yapılmıştır. Test sonucuna göre konuşma becerisi için ikinci ve dördüncü öğretmen, dinleme becerisi için ise üçüncü ve birinci öğretmen arasındaki sıra ortalamalarının farklı olduğu görülüyor. Yani dördüncü öğretmenden ders alan öğrencilerin konuşma becerisi sıra ortalamaları, ikinci öğretmenden ders alan öğrencilerin konuşma becerisi sıra ortalamalarından daha yüksektir. Aynı zamanda birinci öğretmenden ders alan öğrencilerin dinleme ve dinlediğini anlama becerisi sıra ortalamaları, üçüncü ve öğretmenden ders alan öğrencilerin sıra ortalamalarından daha yüksektir. Bu sonuca göre öğrencilerin sözlü dil becerisi göstergeleri üzerinde öğretmen değişkeni, farklı etkiye sahiptir.

Öğrencilerin bulunduğu sınıf ile dört temel beceri arasındaki farka bakıldığında ise öğretmen değişkenden farklı bir sonuca ulaşıyor. Çünkü sınıf ile konuşma ( $\chi^2=101$ ; p= ,393 > 0,05) ve dinleme ( $\chi^2=39$ ; p= ,176 >0,05) becerileri arasında istatistiksel anlamlı fark bulunmazken, sınıf ile yazma ( $\chi^2=42$ ; p= ,028 <0,05) ve okuma ( $\chi^2=60$ ; p= ,005 >0,05) becerileri için istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olduğu belirlenmiştir. Belirlenen farkların kaynağını görmek amacıyla çoklu karşılaştırma testi yapılmıştır. Test sonucuna göre okuma ve okuduğunu anlama becerileri ve yazma becerisi için ikinci ve üçüncü sınıftakilerin dil becerisi göstergeleri arasındaki sıra ortalamalarının farklı olduğu görülüyor. Her iki beceride de üçüncü sınıftaki öğrencilerin sıra ortalamaları, ikinci sınıf öğrencilerinden daha yüksektir. Bu sonuca göre öğrencilerin okur-yazarlık düzeyleri üzerinde sınıf değişkeninin farklı etkiye sahip olduğu görülüyor.

Tablo 7.

*Türkçe Dil Becerileri ile Türkçe Öğrenme Hızı Arasındaki Farkı Karşılaştıran Kruskal-Wallis H Testi*

Faktörler	Hız	N	Sıra Ortalaması	Sd	( $\chi^2$ )	P	Fark
Konuşma	1	18	27,28	2	101	,000	1<2
	2	25	53,46				
	3	31	30,58				
	Toplam	74					
Yazma	1	18	24,83	2	42	,005	1<2
	2	25	46,46				
	3	31	37,63				
	Toplam	74					
Okuma	1	18	24,39	2	60	,001	1<2
	2	25	48,66				
	3	31	36,11				
	Toplam	74					
Dinleme	1	18	22,78	2	39	,002	1<3
	2	25	45,40				
	3	31	39,68				
	Toplam	74					

Öğrenme hızı: 1: yavaş, 2: hızlı, 3: orta

Tablo 7'de katılımcıların temel dil becerileri ile Türkçe öğrenme hızı değişkeni arasındaki fark incelenmiştir. Kruskal-Wallis H testi analizi sonucuna göre öğrencilerin Türkçeyi öğrenme hızına göre konuşma ( $\chi^2=101$ ;  $p=,000<0,05$ ), yazma ( $\chi^2=42$ ;  $p=,005<0,05$ ), okuma ( $\chi^2=60$ ;  $p=,001<0,05$ ) ve dinleme ( $\chi^2=39$ ;  $p=,002<0,05$ ) becerisi için istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmuştur. Konuşma becerisi için farkın kaynağını belirlemek amacıyla çoklu karşılaştırma testi sonucuna göre yavaş öğrenenler ile hızlı öğrenenler ( $p=,000<0,05$ ) ve orta düzeyde öğrenenler ile hızlı öğrenenler ( $p=,000<0,05$ ) arasında önemli bir farklılık olduğu belirlenmiştir. Buna ek olarak test sonucuna göre bu grupların dil becerisi yeterlilikleri arasındaki sıra ortalamalarının farklı olduğu görülüyor. Yazma becerisi için yavaş öğrenenler ile hızlı öğrenenler ( $p=,003<0,05$ ); okuma becerisi için yavaş öğrenenler ile hızlı öğrenenler ( $p=,001<0,05$ ); dinleme becerisi için yavaş öğrenenler ile hızlı öğrenenler ( $p=,002<0,05$ ) arasında önemli bir farklılık olduğu belirlenmiştir. Aynı zamanda test sonucuna göre bu grupların dil becerisi yeterlilikleri arasındaki sıra ortalamalarının da farklı olduğu görülüyor.

**Katılımcıların Konuşma, Yazma, Okuma ve Dinleme Becerileri Arasındaki Korelasyon**

Tablo 8.

*Türkçe Dil Becerileri Arasındaki Korelasyon*

		Konuşma	Yazma	Okuma	Dinleme
Konuşma	Korelasyon katsayısı	1,00	,60**	,57**	,64**
Yazma	Korelasyon katsayısı	,60**	1,00	,75**	,62**
Okuma	Korelasyon katsayısı	,57**	,75**	1,00	,52**
Dinleme	Korelasyon katsayısı	,64**	,62**	,52**	1,00
	Toplam	74	74	74	74

\*\* Korelasyon 0,01 düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 8'de verilen dört temel becerinin toplam ortalama puanları arasındaki korelasyonlara bakıldığında  $r$ : 0,30-0,70 arasında değer alması nedeniyle konuşma-yazma ( $r$ : ,60), konuşma-okuma ( $r$ : ,57), konuşma-dinleme ( $r$ : ,64), yazma-dinleme ( $r$ : ,62) ve okuma-dinleme ( $r$ : ,52) becerileri arasında orta düzeyde ilişkinin olduğu tespit edilmiştir. Aynı zamanda  $r$ : 0,71-0,99 arasında değer alması nedeniyle yazma-okuma ( $r$ : 75) arasında ise yüksek düzeyde bir ilişkinin olduğu görülmektedir. Bu sonuçlara göre dört beceri arasında orta ve yüksek düzeyde ilişkinin olduğu belirlenmiştir. Dil becerileri arasındaki bu ilişkinin istatistiksel olarak anlamlı farklılık oluşturma durumu incelenmiştir. Bu kapsamda yapılan analiz sonuçları Tablo 9'da verilmiştir.

Tablo 9.

*Türkçe Dil Becerileri Düzeyleri Arasındaki Anlamlı Farklılığı Gösteren Friedman Testi*

Dil becerisi	N	Ortalama	Ortalama sıra	Standart sapma	Minimum		Maximum	Ki-Kare	df	P
					Minimum	Maximum				
Konuşma	74	101	3,95	29	38	140		177,024	3	0,00
Yazma	74	42	1,69	14	14	70				
Okuma	74	60	2,89	17	17	85				
Dinleme	74	39	1,47	9	16	54				

Katılımcıların konuşma, yazma, okuma ve dinleme becerileri arasındaki farkın anlamlılık düzeyini belirlemek için Friedman testinden yararlanılmıştır. Tablo 9'a bakıldığında dört beceri arasında yüksek düzeyde anlamlı farklılık olduğu ( $p = ,000 < 0,05$ ) görülmektedir. Farkın kaynağını belirlemek amacıyla çoklu karşılaştırma testi yapılmıştır. Test sonucu Tablo 10'da verilmiştir.

Tablo 10.

*Türkçe Dil Becerileri Arasındaki Anlamlı Farklılığın Kaynağını Gösteren Durbin-Conover Testi*

		İstatistik	P
Konuşma ortalama	Yazma ortalama	1,802	0.000
Konuşma ortalama	Okuma ortalama	1,664	0.000
Konuşma ortalama	Dinleme ortalama	1,916	0.000
Yazma ortalama	Okuma ortalama	1,943	0.000
Yazma ortalama	Dinleme ortalama	1,940	0.000
Okuma ortalama	Dinleme ortalama	1,740	0.000

Tablo 10'da görüldüğü üzere konuşma- yazma ( $p = ,000 < 0,05$ ), konuşma-okuma ( $p = ,000 < 0,05$ ), konuşma-dinleme ( $p = ,000 < 0,05$ ), yazma-okuma ( $p = ,000 < 0,05$ ), yazma-dinleme ( $p = ,000 < 0,05$ ) ve okuma-dinleme ( $p = ,000 < 0,05$ ) becerileri arasında anlamlı fark olduğu görülmektedir.

**Tartışma ve Sonuç**

Fransa'daki ilkökul çağı iki dilli Türk çocuklarının Türkçe temel dil becerileri ve bu beceri alanlarındaki yeterlilik düzeyleri incelendiğinde genel olarak konuşma becerisinin dil göstergelerindeki yeterlilik ortalamalarının diğer becerilerin göstergelerine göre daha yüksek olduğu gözlemlenmiştir. Aynı zamanda konuşma becerisinin alt alanlarına göre göstergelerdeki yeterliliğin ses ( $\chi^2: 3,77$ ), sözcük ( $\chi^2: 3,81$ ), cümle ( $\chi^2: 3,50$ ) ve diyalog ( $\chi^2: 3,51$ ) düzeyinde aynı olmadığı ve dil göstergelerindeki yeterlilik düzeyi beceri alanı yükseldikçe genel olarak düştüğü görülmektedir. Bu temel özellikten hareketle katılımcıların konuşma becerisindeki göstergelerin Türkçe sesleri ve sözcükleri tanıma düzeyinde yeterli olduğu, Türkçe cümle ve diyaloglar kurmadaki göstergelerin ise daha zayıf olduğu belirlenmiştir. Okuma becerisi göstergelerine bakıldığında ise katılımcıların Türkçe metinleri okuma ( $\chi^2: 3,62$ ) ve okuduğunu anlamada zorlandıkları ( $\chi^2: 3,36$ ) görülmüştür. Benzer şekilde dinleme becerisi göstergelerinde dinleme ( $\chi^2: 3,44$ ) ve dinlediğini anlama ( $\chi^2: 3,14$ ) düzeylerinin aynı olmadığı tespit edilmiştir. Özellikle dinlediğini anlamada daha fazla zorlanmışlardır.

Yazma becerisi göstergelerine bakıldığında ise harf ( $\chi^2: 3,20$ ), sözcük ( $\chi^2: 2,84$ ) ve cümle ( $\chi^2: 3,00$ ) düzeyinde farklılaştığı görülmüştür. Her ne kadar öğrenciler, belirli düzeyde alfabe bilse de sözcük bilgileri yetersiz olduğu için cümle kurmada zorlanmışlardır. Önceki araştırmada Fransa'da yaşayan iki dilli çocukların Türkçe sözcük dağarcığının sığ olması nedeniyle anlatma becerilerinde zorlandıkları görülmüştür (Bilgiç, 2016, s. 88-91). Bu durumun diğer bir nedeni ise öğrencilerin kendilerini Türkçe yazılı olarak ifade etmede yaşadığı zorluktur. Önceki araştırmalarda belirlendiği gibi alfabe farklılığı nedeniyle öğrencilerin metinleri yanlış yazdıkları görülmüştür (Şen, 2016, s.16-16; Yıldız ve Öztürk, 2013, s. 356-363). İlgili çalışmalarda Belçika ve Almanya'daki çocukların yazdıkları metinlerde konuşma dilinin ağız ve şive özelliklerine rastladıkları belirlenmiştir (Şen, 2016, s. 16-16; Yıldız ve Öztürk, 2013, s. 356-363). Bu tespitlerden farklı olarak bu araştırmada Fransa'daki çocukların yazılı anlatımlarında konuşma dilinin yapılarını çok az kullandığı, ağız ve şive özelliklerini ise

kullanmadıkları belirlenmiştir. Bu durum, son zamanlarda Fransa'daki Türkler arasında Türkçe medya okur-yazarlığının yaygınlaşması ve bu vesileyle çocukların standart Türkçe ile daha fazla iletişimde olmasıyla ilişkilendirilebilir. Çünkü bu araştırmada görüldüğü üzere Fransa'daki ailelerin büyük çoğunluğunda Türkçe yayın yapan televizyon ve internet mevcuttur. Televizyon ve internet aracılığıyla çocuklar zengin ve kapsamlı Türkçe dinleme ortamına ulaşmaktadır. Son zamanlarda özellikle internet vasıtasıyla çocukların Türkçeye erişimi kolaylaşmış ve yaygınlaşmıştır. Bu nedenle yöresel ağız ve şivelerin konuşulduğu alanlara göre televizyon ve internet ortamında daha standart olan Türkçenin çocukların Türkçe dil becerilerine yansıtıldığı düşünülmektedir.

İnce (2011, s. 247-248) Fransa'daki Türk çocuklarının Türkçe yazılı ve sözlü dil becerilerindeki başarı düzeylerinin birbirine yakın olduğunu belirlemiştir. Bu araştırmada ise çocukların Türkçe sözlü dil becerilerinin genel olarak yazılı dil becerilerinden daha iyi olduğu görülmüştür. Özellikle sözcük bilgisiyle ilişkili olarak çocukların konuşma becerisindeki cümle ve diyalog kurma göstergeleri, yazma becerisi göstergelerinden daha yeterli olduğu görülüyor. Önceki araştırmalarda belirlendiği gibi bu durum, diğer dilin yazma becerisi üzerindeki etkisi nedeniyle Türkçede yazma becerisinin daha geç öğrenilmesiyle ilişkilendirilebilir (Şen, 2016; Yıldız ve Öztürk, 2013). Konuşma ve okuma becerilerindeki dil göstergelerinin dinleme ve yazma becerilerinden genellikle daha yeterli olduğu gözlemlenmiştir. Buna ek olarak dört temel beceri göstergelerindeki eksikliklerin genellikle önceki araştırmalarda tespit edilen eksikliklerle benzer nitelikte olduğu belirlenmiştir (Aydın ve Gün, 2018; Kazan, 2006).

Anlama alanına ait dinleme ve okuma becerilerinin dil göstergeleri karşılaştırıldığında öğrencilerin genel olarak okuma ve okuduğunu anlama becerileri, dinlediğini anlama becerilerinden daha yüksek olduğu görülmektedir. Okuduğunu anlama becerisinin dinlediğini anlama becerisinden daha iyi olmasının çeşitli nedenleri mevcuttur. Bu nedenlerden birisi, anlama sürecindeki dikkat faktörü ile ilişkilendirilebilir. Dinleme, okumaya göre daha fazla dikkat gerektiren bir beceridir. Okumada metne gözle bakmak gibi konsantrasyonu tamamlayıcı zorluklar olmasına rağmen dinleme sürecinde göz ve konsantrasyonu sağlamada işlev gören diğer unsurları bir noktada toplamak daha zor olabiliyor. Bu nedenle dinlerken dikkati toplama, okumaya nazaran daha zor bir süreçtir (Doğan, 2012, s. 3-3). Aynı zamanda okuma ve okuduğunu anlama sürecinde öğrencinin daha otonom ve aktif olması da etkili bir faktördür. Çünkü okuma sırasında öğrenci; tekrar okuma, metin üzerinde geri dönüşler yapma, ara verip dikkatini toplama gibi anlamayı kolaylaştıran etkinlikler yapabilmektedir. Ancak dinleme sırasında öğrenci, konuşma metnini kontrol etme, metni tekrarlama ve geri dönüşler yapma gibi anlamayı kolaylaştırıcı etkinlikler yeteri kadar yapamamaktadır (Özbay, 2009, s. 92-92). Bu faktörlerin bu araştırmadaki öğrencilerin okuduğunu ve dinlediğini anlama düzeyleri üzerinde etkili olduğu düşünülebilir.

İki dilli çocukların dil gelişimi sürecinde cinsiyetin makro ve mikro etkileri tartışmalar ışığında birçok yönüyle ele alınmıştır (Pavlenko, 2011; Bergvall, 1999; Freed, 1995). Yapılan ilişki testi analizine göre kız ve erkek öğrencilerin dil göstergelerinde önemli düzeyde farklılaşmanın olmadığı görülmüştür (Tablo 2). Nitekim önceki çalışmada kız ve erkek öğrencilerin Türkçe becerilere yönelik tutumlarının yakın olduğu belirlenmiştir (Cemiloğlu ve Şen 2012, s. 16-16). Buradaki sonuçtan farklı olarak Ustabulut (2014), kız ve erkek öğrencilerin dil becerilerindeki yeterlilik düzeyinin birbirinden farklı olduğunu vurgulayarak cinsiyet faktörünün etkili olduğunu belirtmiştir.

Araştırmada Türkçe ile iletişim yaşının çocukların aile ortamındaki dil yaşantılarıyla yakından ilişkili olduğu görülüyor. Çünkü Türkçenin yoğun konuşulduğu aile ortamlarında çocukların çoğunlukla erken yaşta Türkçeyi öğrenmeye başladıkları belirlenmiştir (Tablo 3). Bu sonuç, zenginleştirilmiş dil yaşantılarının olduğu aile ortamında ana dili erken yaşta öğrenmenin önemini ve avantajını göstermektedir. Bu sonuç, aynı zamanda çocukların yaşı ile Türkçe dil becerileri arasındaki ilişkinin incelendiği verilerle de desteklenmiştir. Çünkü yapılan incelemede çocukların okul yaşına göre büyük veya küçük olmalarının, ana dilin yeterliliği üzerinde etkili bir faktör olmadığı görülmüştür. Gözlemlerde yedi ve sekiz yaşındaki bazı çocukların (Türkçeyi erken yaşta öğrenen) Türkçe göstergelerindeki yeterliliklerinin ve performanslarının dokuz, on ve on bir yaşındaki bazı çocuklardan (Türkçeyi sonradan öğrenen) daha iyi olduğu gözlemlenmiştir. Benzer sonuç, öğrencilerin bulunduğu sınıf ile dört temel beceri arasındaki farkta da görülmektedir. Bu nedenle sonradan kazanılan okuma

ve yazma becerisine göre konuşma ve dinleme becerilerinin genel olarak daha yeterli olduğu tespit edilmiştir. Çünkü Türkçe sözlü iletişim ortamları ve uyarıcıları (anne ve babanın evde Türkçe konuşması, Türkçe TV ve internet araçlarının yaygınlığı) daha fazladır.

Ev ortamında anne ve babanın konuştuğu dil(ler) faktörünün Türkçe dil yeterlilikleri üzerindeki etkisi çeşitli araştırmalarda vurgulanmıştır (Aydın ve Gün, 2018; Gürbüz, 2017; Belet, 2009). Bu ilişki itibarıyla anne ve babanın Türk olması ve evde Türkçe konuşmalarının çocukların Türkçe dil becerileri üzerinde etkili olduğu görülmüştür (Aydın ve Gün, 2018; Gürbüz, 2017; Ustabulut, 2014). Bu araştırmada ise anne ve babanın çoğunlukla Türk olması nedeniyle evdeki baskın dilin Türkçe olduğu belirlenmiştir. Çocukların özellikle konuşma becerisindeki dil göstergelerinin dinlediğini ve okuduğunu anlama ve yazma becerileri göstergelerine göre daha yeterli olması bu durumla ilişkilendirilebilir.

Çocukların ana dillerini ev, okul, arkadaş, medya gibi çoklu ortamlarda kullanma durumlarının dil yerliliklerini desteklediği belirlenmiştir (Belet Boyacı ve Genç Ersoy, 2015). Ortam faktörünün ana dili üzerindeki etkisini daha detaylı incelemek amacıyla çocukların Türkçe medya iletişim araçlarını (TV ve internet) kullanma durumları incelenmiştir. Ulaşılan sonuçlar, Türkçe televizyon ve internet ortamlarının yaygın olduğu belirlenmiştir (Tablo 4). Yapılan gözlemlerde evdeki Türkçe medya iletişim araçlarının çocukların sözlü iletişim becerilerini desteklediği görülmüştür. Özellikle son zamanlarda Türkçe çoklu medya olanaklarına erişim imkânı, çocukların dinleme ve özellikle daha standart bir Türkçe ile konuşma ve yazma becerilerini etkilediği söylenebilir.

Yurt dışındaki iki dilli çocukların ülkelerine gitme ve oradaki insanlarla iletişim kurma sıklığı ve sürekliliği dil becerilerinin gelişimi üzerindeki etkisi önemlidir. Ancak Belçika'daki çocukların Türkçeye yönelik tutumlarının Türkiye'ye gitme sıklığına göre farklılık göstermediği belirlenmiştir (Cemiloğlu ve Şen, 2012). Bu incelemede Belçika'daki çocuklara benzer şekilde Fransa'daki çocukların Türkiye'ye çoğunlukla yılda bir defa gittiği belirlenmiştir. Türkiye'ye sık gidenlerle gitmeyenler arasındaki katılımcı sayısı farkından dolayı fark testi yapılamamıştır. Bu bölümde çocukların haftada en az bir veya ayda birkaç defa Türkiye'deki insanlarla uzaktan görüştükleri tespit edilmiştir (Tablo 5). Bu kapsamdaki gözlemlerde öğrencilerin özellikle Türkiye'deki insanlarla sık ve sürekli görüşmelerinin sözlü iletişim becerilerini olumlu etkilediği görülmüştür. Dolayısıyla çocukların Türkiye'deki insanlarla düzenli olarak yaptığı görüşmeler, onların Türkçe dil gelişimini desteklemektedir. Bu sonuca göre hedef dilde yapılan iletişimin sürekliliği, dil becerilerinin gelişiminde etkili bir faktördür.

Araştırmada öğretmen ve sınıf faktörlerinin öğrencilerin Türkçe dil becerileri üzerindeki etkisi incelenmiştir (Tablo 6). Bu kapsamda farklı Türkçe dersi öğretmenlerinden ders alan öğrencilerin temel dil becerileri karşılaştırıldığında öğrencilerin yazma ve okuma (okuryazarlık) becerileri için farklılaşmanın olmadığı belirlenmiştir. Ancak konuşma ve dinleme becerileri için farklılaşma tespit edilmiş ve öğretmen faktörünün öğrencilerin sözlü iletişim becerileri üzerinde etkili olduğu görülmüştür. Nitekim bu durum sınıf faktörünün incelendiği verilerde de görülmektedir. Çünkü genel olarak üçüncü sınıftaki öğrencilerin dil yeterlilikleri, ikinci sınıf öğrencilerin daha başarılıdır. Bunun temel nedeni ise çocukların okur-yazarlık becerilerinin ileriki sınıflarda daha iyi olmasıyla ilişkilendirilebilir. Buna çocukların okur-yazarlıkla ilgili Fransızca eğitimden edindiği bilgi, tecrübe ve birikim de dahil edilebilir. Bunun dışında öğrencilerin bulunduğu sınıfın Türkçe sözlü iletişim becerileri (konuşma ve dinleme) üzerinde anlamlı bir fark oluşturmadığı görülmektedir. Bu sonuç gösteriyor ki üst sınıflardaki öğrencilerin konuşma ve dinleme becerileri, alt sınıflardaki öğrencilerden farklılaşmamaktadır. Aynı zamanda bu sonuç, genellikle birleştirilmiş sınıflarda ve bir arada Türkçe dersi alan ikinci sınıftaki bir öğrencinin Türkçe dil düzeyinin, beşinci sınıftaki bir öğrencinin dil düzeyine yakın ve benzer olabileceğini göstermektedir. Araştırmada öğretmen gözlemlerine bağlı olarak öğrencilerin Türkçe öğrenme hızlarının Türkçe temel dil becerileri ile olan ilişkisi incelenmiştir (Tablo 7). Türkçeyi hızlı öğrenen öğrencilerin her dört becerideki düzeyleri, orta düzeyde ve yavaş olarak öğrenen öğrencilerden daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Bu sonuca göre genel olarak dili öğrenme hızının öğrencilerin Türkçe dil becerileri üzerinde etkili olduğu görülmüştür.

Öğrencilerin Türkçe konuşma, yazma, okuma ve dinleme becerilerinin birbiriyle ilişkisine bakıldığında beceriler arasında orta ve yüksek düzeyde ilişki olduğu belirlenmiştir (Tablo 8). Fark testlerinde ise beceriler arasındaki farkın anlamlı olduğu görülmüştür. Dolayısıyla dört becerinin

göstergelerindeki yeterlilik düzeyleri, birbirinden bağımsız olmayıp bir alandaki başarı düzeyi diğer alanları da etkilemektedir (Tablo 9 ve 10).

Araştırma sürecinde ulaşılan veriler ve bu verilerden hareketle ulaşılan sonuçların gelecek çalışmaların odak noktasını gösterme ve kapsamını belirlemek için araştırmacılara ışık tutması amaçlanmaktadır. Bu amaca bağlı olarak Fransa'daki iki dilli Türk çocuklarının Türkçe eğitimi kapsamında yapılacak bilimsel araştırmalar ve eğitim-öğretim çalışmaları için aşağıda bazı öneriler sunulmuştur:

- Öğrencilerin Türkçe temel dil becerilerindeki düzeylerinin farklı olduğu belirlenmiştir. Bu nedenle her beceriye uygun yapılacak seviyelendirmeye bağlı olarak ders içerikleri ve öğretim materyallerinin hazırlanması gerekmektedir.
- EILE Anlaşmasına bağlı olarak EILE sınıflarındaki dil eğitiminin Avrupa Ortak Dil Referans Çerçevesi'ne göre öğrencilere A1 düzeyine kadar verilmesi gerektiği belirlenmiştir. Yapılan gözlem sonuçlarına göre öğrencilerin çoğunun A1 düzeyinde veya üzerinde olduğu görülmüştür. Dolayısıyla ders içeriklerinin çoğunun öğrencinin bulunduğu A1 düzeyinde verilmesi sınırlığı, öğrenmede hazırbulunuşluk ve ihtiyaçlara göre öğretim sürecinin düzenlenmesi gerçeği ile uyumlu değildir. Bu nedenle eğitimin A1 düzeyine göre verilmesiyle ilgili sınırlamanın yeniden gözden geçirilmesi gerekmektedir.

Fransa'daki Türk çocukları, Türkçe dersini çoğunlukla birleştirilmiş sınıflarda öğrenmektedir. Sınıftaki öğrencilerin Türkçe dil düzeyleri birbirinden oldukça farklıdır. Bu farklılık yaşla ilgili olmayıp tamamıyla Türkçe öğrenme hikâyesi (aile, dili öğrenme yaşı, dili gerçek ortamda kullanma sıklığı, farklı dil uyarıcıları, iletişim kaynakları, dil öğrenmeye yönelik aile ve öğrenci tutumu, ana dili eğitim politikası, Türkçe eğitimi önceden alması, Türkçe eğitimi almışsa öğretim hizmetinin kalitesi, dille ilgili üstbilişsel birikim vb.) ile ilgilidir. Birleştirilmiş sınıfın öğrenme ortamı ve özelliklerine uygun olarak öğretim hizmetlerinin hazırlanması ve uygulanması gerekir. Çünkü birleştirilmiş sınıflarda grup eğitiminin yanı sıra bütün öğrencilerin beraber öğrendiği ve bütün öğrencilerin öğrenme hızlarına uygun bir öğretim sürecinin esas alınması gerekmektedir (UNESCO, 2013, s. 29- 29).

### **Araştırma ve Yayın Etiği**

Araştırma sürecinde "Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi" kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuş olup ikinci bölümde belirtilen "Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler" eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

### **Etik Kurul İzni**

Kurul adı= Muş Alparslan Üniversitesi Etik Kurul Komisyonu

Kurul tarihi= 23.11.2021

Belge sayı numarası= 30404 sayılı yazıyla onaylanmıştır.

### **Yazarların Katkı Oranı**

Birinci yazar; araştırma konusunu belirleme, izin süreçleri için gerekli prosedürleri başlatma ve takip etme, veri toplama araçlarını hazırlama ve değerlendirme, verileri işleme (toplama, çözümlenme, değerlendirme, yorumlama, yazma, kontrol etme), makaleyi dergiye gönderme, hakem düzeltmelerine göre makaleyi revize etme, makale değerlendirme sürecini takip etme aşamalarını tamamlayarak araştırmaya %100 düzeyinde katkı sunmuştur.

Makalenin ikinci yazarı, TÜBİTAK projesi kapsamında yapılan bu çalışmada proje danışmanı olarak yer almış ve Fransa'da Türkçe eğitiminde alan uzmanı olarak katılmıştır. Bu kapsamda araştırma sürecinde bilgi ve tecrübelerini paylaşmış, resmî kurumlardan gerekli izinlerin alınması için destek olmuştur. Özellikle öğretmenlerin belirlenmesi ve onlarla iletişim kurma sürecinde etkin rol almıştır. Aynı zamanda toplanan verilerin incelenmesi ve değerlendirilmesi sürecinde değerlendirmelerde bulunmuştur. Bu nedenle ikinci yazar, araştırmaya %40 düzeyinde katkı sunmuştur.

### Çıkar Çatışması

Bu araştırmada çıkar çatışması teşkil edebilecek herhangi bir durum ve ilişki bulunmamaktadır.

### Destek ve Teşekkür

Bu araştırma, TÜBİTAK 2219 Yurt Dışı Doktora Sonrası Araştırma Burs Programı tarafından desteklenmiştir. Araştırma sürecine verdikleri destekleri için TÜBİTAK'a ve araştırmaya gönüllü olarak katılan öğretmenlere ve öğrencilere teşekkür ederiz.

### Kaynaklar

- Aydın, G. ve Gün, M. (2018). Çok uluslu aileye sahip iki dilli çocukların Türkçe sözlü dil becerilerinin yanlış çözümlene yöntemine göre incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 6(2), 325-342.
- Aydın, İ. S. (2013). İki dilli Türk öğrencilerin yazılı anlatım becerilerine yönelik bir durum çalışması. *Turkish Studies*, 8(9), 657-670.
- Baker, C. (1995). *A parents' and teachers' guide to bilingualism*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Baker, C. (2000). *The care and education of young bilinguals: An introduction for professionals*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Baker, C. (2006). *Foundations of bilingual education and bilingualism* (4th Edition). Tonawanda, NY: Multilingual Matters.
- Baxter, C., More, C. & Spies, T. G. (2021). Social competence of bilingual and monolingual native english speaking preschoolers: A comparison of parent and teacher perspectives. *Early Child Development and Care*, 191(4), 569-582.
- Belet Boyacı, Ş. D. ve Genç Ersoy, B. G. (2015). Yurt dışında yaşayan Türk çocuklarına sözcük öğretimi sürecine ilişkin öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi. *Turkish Studies International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 10(15), 159-180.
- Belet, Ş. D. (2009). İki dilli Türk öğrencilerin ana dili Türkçeyi öğrenme durumlarına ilişkin öğrenci, veli ve öğretmen görüşleri (Fjell ilköğretim okulu örneği, Norveç). *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21, 71-85.
- Bergvall, V. L. (1999). Toward a comprehensive theory of language and gender. *Language in Society*, 28, 273–293.
- Bilgiç, M. (2016). *Batı Avrupa'da iki dilli Türk çocuklarının yazılı Türkçe kelime sıklıkları: Fransa örneği* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
- Briceño, A. (2021). Influence of sequential and simultaneous bilingualism on second grade dual language students' use of syntax in reading. *Reading Psychology*, 42(2), 150-176.
- Butvilofsky, S. A. & Sparrow, W. L. (2012). Training teachers to evaluate emerging bilingual students' biliterate writing. *Language and Education*, 26(5), 383-403.
- Carlo, M. S., Barr, C.D. & August, D. (2014). Language of instruction as a moderator for transfer of reading comprehension skills among Spanish-speaking English language learners. *Bilingual Research Journal*, 37(3), 287-310.
- Cemiloğlu, İ. ve Şen, Ü. (2012). Belçika'da yaşayan Türk çocuklarının demografik özelliklerine göre Türkçeye yönelik tutumları. *Zeitschrift für die Welt der Türken Journal of World of Turks ZfWT*, 4(2), 7-26.
- Chomsky, N. (1980). *Rules and representations*. New York, NY: Columbia University Press.
- Clément F. & Girardin, A. (1997). *Enseigner aux élèves issus de l'immigration*. Paris: Nathan.
- Creswell, J. W. (2015). *Nitel araştırma yöntemleri – Beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni* (M. Bütün ve S. B. Demir, Çev.). Siyasal Kitap Evi: Ankara.
- Cummins, J. (1980). *The construct of language proficiency in bilingual education*. In J.E. Alatis (ed.) Georgetown University Round Table on Languages and Linguistics, Washington DC: Georgetown University Press.
- Cummins, J. (1981). *The role of primary language development in promoting educational success for language minority students*. In California state department of education. Schooling and Language Minority Students A Theoretical Framework (ed.) Los Angeles: California State Department of Education.
- Dennis L. M. (2003). Developing curriculum materials for endangered language education: Lessons from the field. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 6(5), 332-348.



- Doğan, Y. (2012). *Dinleme eğitimi (2. baskı)*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Fransa Millî Eğitim ve Spor Bakanlığı. (2022). *d'enseignements internationaux de langues étrangères*. Erişim Adresi: <https://www.education.gouv.fr/les-langues-vivantes-etrangees-et-regionales-11249>.
- Freed, A. F. (1995). Language and gender. *Annual Review of Applied Linguistics*, 15, 3-22.
- Grosjean, F. (1985). The bilingual as a competent but specific speaker-hearer. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 6(6), 467-477.
- Gürbüz, O. (2017). Fransa'da yaşayan iki dilli Türk göçmen çocukların Türkçeye karşı tutumları ve Fransa'daki ana dil eğitim politikaları. *SOBİDER Sosyal Bilimler Dergisi / the Journal of Social Science*, 4(13), 354-378.
- Helot, C. & Young, A. (2002). Bilingualism and language education in french primary schools: Why and how should migrant languages be valued? *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 5(2), 96-112.
- Holm, G. & Londen, M. (2010). The discourse on multicultural education in finland: Education for whom? *Intercultural Education*, 21(2), 107-120.
- Hopewell, S. & Butvilofsky, S. (2016). Privileging bilingualism: Using biliterate writing outcomes to understand emerging bilingual learners' literacy achievement. *Bilingual Research Journal*, 39(3-4), 324-338.
- İnce, B. (2011). *Yurtdışındaki Türk çocuklarının ana dilleri Türkçede yaşadıkları anlatım sorunları: Fransa örneği* (Yayımlanmamış doktora tezi). İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Jones, K. E. & Martin-Jones, M. (2000). *Multilingual literacies, reading and writing different worlds*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Kathryn, L. L. (2014). Bilingual and biliteracy skills in young spanish-speaking low-ses children: Impact of instructional language and primary language proficiency. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 17(2), 144-159.
- Kazan, Z. (2006). *Yurt dışında yaşayan Türk kökenli çocukların ikidillilik kaynaklı dilsel sorunları* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.
- Lawshe, C. H. (1975). A quantitative approach to content validity. *Personnel Psychology*, 28, 563-575.
- Leconte, F. (1997). *La famille et les langues, une étude sociolinguistique de la deuxième génération de l'immigration africaine dans l'agglomération Rouennaise*. Paris: L'Harmattan.
- Lee, S., Watt, R. & Frawley, J. (2015). Effectiveness of bilingual education in cambodia: A longitudinal comparative case study of ethnic minority children in bilingual and monolingual schools. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 45(4), 526-544.
- Little, A. W. (2001). Multigrade teaching: Towards an international research and policy agenda. *International Journal of Educational Development*, 21(2001), 481-497.
- MacSwan, J. (2017). A multilingual perspective on translanguaging. *American Educational Research Journal*, 54(1), 167-201.
- Montanari, S. (2004). The development of narrative competence in the L1 and L2 of Spanish-English bilingual children. *International Journal of Bilingualism*, 8(4), 449-497.
- Özbay, M. (2009). *Bir dil becerisi olarak dinleme eğitimi*. Ankara: Öncü Kitap.
- Pavlenko, A. (2011). Bilingualism, gender, and ideology. *The International Journal of Bilingualism*, 5(2), 117-151.
- Pontier, R. & Gort, M. (2016). Coordinated translanguaging pedagogy as distributed cognition: A case study of two dual language bilingual education preschool coteachers' languaging practices during shared book readings. *International Multilingual Research Journal*, 10(2), 89-106.
- Proctor, C. P., Harring, J. R. & Silverman, R. D. (2017). Linguistic interdependence between Spanish language and English language and reading: A longitudinal exploration from second through fifth. *Bilingual Research Journal*, 40(4), 372-391.
- Resmî Gazete. (2021). Milletlerarası adlaşma. Sayı: 31401, Karar Sayısı: 3563. Erişim Adresi: <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2021/02/20210220.pdf>.
- Rumlich, D. (2020). Bilingual education in monolingual contexts: A comparative perspective. *The Language Learning Journal*, 48(1), 115-119.
- Schwartz, M. & Shaulc, Y. (2013). Narrative development among language-minority children: The role of bilingual versus monolingual preschool education. *Language, Culture and Curriculum*, 26(1), 36-51.

- Stow, C. & Dodd, B. (2005). A survey of bilingual children referred for investigation of communication disorders: A comparison with monolingual children referred in one area in England. *Journal of Multilingual Communication Disorders*, 3(1), 1-23.
- Şen, Ü. (2016). Belçika'da yaşayan Türk çocuklarının yazılı anlatım yanlışları üzerine tespitler. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13(35), 1-18
- UNESCO Office Bangkok and Regional Bureau for Education in Asia and the Pacific (2013). *Practical tips for teaching multigrade classes*. Bangkok: UNESCO, Erişim Adresi: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000220101?locale=en>.
- Ustabulut, M.Y. (2014). *İki dilli Türk çocuklarına Türkiye Türkçesi öğretiminde sesli okuma hataları ve bu hataların düzeltilmesi için yapılabilecek yöntem ve teknikler (Romanya örneği)* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Westerveld, M. F. (2014). Emergent literacy performance across two languages: Assessing four-year-old bilingual children. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 17(5), 526–543.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri (9. baskı)*. Ankara: Seçkin.
- Yıldız, M. ve Öztürk, S. (2013). Almanya'da ilkokulda öğrenim gören Türk çocuklarının yazma becerileri üzerine bir inceleme: Stuttgart örneği. *Zeitschrift für die Welt der Türken Journal of World of Turks ZfWT*, 2(5), 139- 155.

### Extended Abstract

#### Introduction

Although bilingual education is a sympathetic discourse, it is not clear how certain domains (education policy, curriculum, regulations, course contents, course materials, and teacher qualifications) are. Developing teaching materials in many languages, especially for bilingual education, is an important problem. Another challenge is multigrade classrooms that affect the learning environment because bilingual children are frequently encountered in multigrade classrooms in rural and urban areas of both developed and developing countries. Despite these problems and difficulties, multiculturalism has been a characteristic feature of the globalizing world. They highlight the importance and necessity of bilingual or multilingual education because bilingual education has both a positive effect on students' language skills and supports their multiple learning domains

In the light of these discussions and research on bilingualism, the focus has been placed on mother tongue education in France. In recent years, France has introduced important changes in mother tongue education in France. In this context, ELCO (*l'Enseignement Langue et Culture d'origine*) used to provide L1 education for bilingual immigrant children. However, EILE (*d'enseignements internationaux de langues étrangères*) has been providing L1 education for bilingual immigrant children since 2016. This study investigated the basic Turkish skills of bilingual Turkish children in France.

#### Method

This was a case study that aimed to determine the Turkish proficiency levels of bilingual Turkish students aged 6-11 born in France. The study focused on the proficiency in Turkish language skills of bilingual Turkish students as a specific and holistic case study. The multiple cases were (1) the level of proficiency in each language skill, (2) the effect of independent variables on language skills, and (3) the correlation between language proficiency skills.

The sample consisted of 74 bilingual Turkish children (39 girls and 35 boys) living in Paris and Normandy. All participants attended Turkish classes delivered by teachers assigned by the Ministry of National Education of Turkey. Participants were second (31), third (20), fourth and fifth (23) grade students at primary school.

Data were collected using an observation form consisting of two parts. The first part consists of items on participant information and language skills. The second part consists of items on language indicators related to Turkish speaking, writing, reading, and listening skills. The items are

rated on a five-point Likert-type scale: 1 (very poor or null), 2 (poor), 3 (acceptable), 4 (good), and 5 (excellent).

The data were analyzed using the Statistical Package for Social Sciences (SPSS) at a significance level of 0.05. The data were nonnormally distributed. First, total average values were calculated for participants' success levels in speaking, writing, reading, and listening skills. Second, the arithmetic mean values of the total scores were evaluated depending on the proficiency level of each language indicator on a scale of 1.00 to 5.00 (1.00-2.00: null or very insufficient language indicator, 2.01-3.00: language indicator is poor, 3.01-4.00: language indicator is sufficient but partially poor, 4.01-5.00: language indicator is quite sufficient and successful. Third, the significance and relationship of the independent variables were examined.

## **Results and Discussion**

The results showed that the average proficiency in language indicators of speaking skills was higher than those of other skills. Language indicators in speaking and reading skills were generally more adequate than listening and writing skills. Moreover, the deficiencies in the four basic skill indicators were generally similar to those identified in earlier studies.

The results showed that the age of language acquisition was an effective factor in the language skills of children. Children who learned Turkish at an early age had better proficiency and performance in Turkish language indicators than those who learned Turkish late. This result indicates the importance and advantage of learning the mother tongue at an early age. This result is also supported by the data on the relationship between children's age and Turkish language skills because the fact that the children were older or younger than school-age was not an effective factor in the proficiency of the mother tongue. Some children aged 7 and 8 (those who learned Turkish at an early age) had better proficiency and performance in Turkish indicators than those aged 9, 10, and 11 (those who learned Turkish later). A similar result was observed in the difference between grade levels and four basic skills. Apart from the reading skills, the language skills of the four classes did not differ much.

The results showed that the frequency of bilingual children abroad going to their homeland and communicating with the people there had an important effect on the development of their L1 skills. Bilingual Turkish children usually go to Turkey once or twice a year. These limited visits do not so significantly affect the Turkish language skills of children. It has been determined that the remote contact of children with people in Turkey at least once a week or a few times a month has an effect on their Turkish language skills. Because, it has been determined that children's communication with people in Turkey by telephone or the internet positively affect their reading and listening skills, especially speaking and writing skills. Therefore, the communication that children have with people in Turkey supports their Turkish language development.

The results showed that there was a moderate-to-high level of relationship between speaking, writing, reading, and listening skills. On the other hand, the difference between the skills was significant. Therefore, the proficiency levels in the indicators of the four skills were not independent of each other. The level of success in one domain also affected other domains.

The levels of students in Turkish basic language skills were different. Therefore, it is necessary to prepare course contents and teaching materials depending on each skill.

Depending on the EILE Agreement, language education in EILE classes should be given to the A1 level according to the Common European Framework of Reference for Languages. Most participants were at A1 level or above. Therefore, the limitation that most of the course content is given at the A1 level, where the student is present, is not compatible with the fact that the teaching process is organized according to readiness in learning and needs. Therefore, the limitation on giving education according to the A1 level needs to be reconsidered.

Turkish children in France learn Turkish lessons mostly in multigrade classrooms. The levels of students are quite different from each other. This difference is not related to age or grade, it is related to Turkish learning history. Therefore, teaching services should be prepared and

implemented in accordance with the learning environment and characteristics of the multigrade classroom and bilingual/multilingual education.