




## Çoklu Zekâ Açısından İki Dilli Öğrencilerin Türkçe Öğretimindeki Sorunlarının Öğretmen Görüşleriyle Değerlendirilmesi

### Evaluation of The Problems of Bilingual Students in Teaching Turkish in Terms of Multiple Intelligences with Teachers' Opinions

Sayfa | 1127

Mert BAŞBAYRAK , Doktora Öğrencisi, Siirt Üniversitesi, mertbasbayrak07@gmail.com

Erhan AKIN , Prof. Dr., Siirt Üniversitesi, erhanakin49@hotmail.com

**Geliş tarihi - Received:** 21 Mayıs 2024  
**Kabul tarihi - Accepted:** 9 Temmuz 2024  
**Yayın tarihi - Published:** 28 Ağustos 2024



**Öz.** Araştırmanın amacı iki dilli öğrencilerin Türkçe öğretiminde yaşadıkları sorunları öğretmen görüşleri çerçevesinde tespit etmek ve bu sorunlara Çoklu Zekâ Kuramı çerçevesinde çeşitli çözüm önerileri getirmektir. Bu bağlamda nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması kullanılmıştır. Örneklem grubundaki Türkçe öğretmenlerinin görüşlerini tespit edebilmek için iki bölümden ve toplam 8 sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formuyla veri toplanmıştır. Formdan elde edilen veriler içerik analiziyle incelenmiş ve çeşitli kategoriler oluşturulmuştur. Elde edilen sonuçlara göre, görüşlerin önemli bir bölümü iki dilliliğin Türkçe öğretimine olumsuz etkisi olduğunu ortaya koymuştur. Çoklu Zekâ Kuramı hakkında bilgi sahibi olan öğretmenler, iki dilli öğrenciler için; akıllı tahta uygulamaları, kitaplar, rol ve drama uygulamaları, fotoğraf ve görsellerle dil öğretimi, söz dizimini (sentaks) öne çıkaran akıllı uygulamalar, iki dil arası karşılaştırma yapan ve birçok zekâ alanına hitap eden uygulamalar önermiştir. Öğretmen görüşleri, öğrencilerin ana dilini de sınıf ortamına büyük oranda taşıdığını öne çıkarmıştır. Mevcut sorunlara öğretmenlerin çözüm önerileri; farklı yöntem ve teknikler kullanmak, çevresel faktörleri gözetmek, pratik yaptırmak, öğretim ortamını düzenlemek, kitap okutmak ve öğretmen eğitimini göz önünde bulundurmak olarak belirlenmiştir. Bu sonuçlardan hareketle araştırma kapsamında çeşitli çözüm önerileri getirilmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** *iki dillilik, zekâ, Çoklu Zekâ Kuramı, Türkçe öğretimi, öğretmen görüşleri.*

**Abstract.** The aim of the research is to identify the problems experienced by bilingual students in teaching Turkish within the framework of teachers' opinions and to propose various solutions to these problems within the framework of Multiple Intelligence Theory. In this context, case study, one of the qualitative research methods, was used. In order to determine the opinions of the Turkish teachers in the sample group, data was collected with a semi-structured interview form consisting of two parts and a total of 8 questions. The data obtained from the form was examined by content analysis and various categories were created. According to the results obtained, a significant part of the opinions revealed that bilingualism has a negative impact on teaching Turkish. Teachers who are knowledgeable about Multiple Intelligences Theory for bilingual students; He has suggested smart board applications, books, role and drama applications, language teaching with photographs and visuals, smart applications that emphasize syntax, applications that make comparisons between two languages and appeal to many intelligence areas. Teacher opinions highlight that students largely carry their native language into the classroom environment. Teachers' solution suggestions to current problems; It has been determined as using different methods and techniques, taking environmental factors into account, having people practice, organizing the teaching environment, having books read and taking teacher training into consideration. Based on these results, various solution suggestions were proposed within the scope of the research.

**Keywords:** *Bilingualism, intelligence, Multiple Intelligence Theory, Turkish teaching, Teacher opinions.*



## Extended Abstract

**Introduction.** Bilingualism can occur in many different ways for individuals. Many languages are spoken side by side, paving the way for this situation. Individuals speaking different languages; They had to live together due to different circumstances such as work, marriage, education and war. There are many models of bilingualism. These models are related to the situation in which an individual can be defined as bilingual. Bilingualism; It is modeled depending on the individual's age and order of acquiring languages, his level of competence in both languages, his ability to organize the language code and meaning units in his mind, whether he is literate in the learning environment and his native language, the culture he belongs to, and whether the languages he owns affect each other positively or negatively.

Since intelligence is an abstract concept, it has become a living feature that has always been wondered about and questioned by trying to frame it. Because of this, it has attracted the attention of many researchers and has contributed to the creation of literature with different views and thoughts in the field over the years. For example, regarding this issue; Important names such as Galton, Thorndike, Spearman, Binet, Guilford, Piaget and Gardner carried out studies from various perspectives (Bümen, 2002). However, according to Gardner, there is no, and never will be, a universal list of human intelligences that everyone agrees on (Gardner, 2017). Contrary to studies that dealt with intelligence in a unidirectional way in previous years, psychologists, especially throughout most of the 20th century, debated whether it was necessary to talk about human intelligence as a single thing or as many things (Deary, 2015).

The aim of this research is to identify the problems experienced by bilingual students of Turkish and Kurdish in teaching Turkish within the framework of teachers' opinions and to propose various solutions to these problems within the framework of Multiple Intelligence Theory.

The sub-problems of the research created in line with the target are given below:

1. To what extent (positive, negative or ineffective) does the difference in students' native language affect teaching Turkish in terms of basic skills (reading, writing, listening, speaking)?
2. Do you know about the Theory of Multiple Intelligences? How can it be applied in schools to teach Turkish to bilingual students? Explain using activities and examples.
3. To what extent does the bilingual student use his/her native language in teaching Turkish?
4. What are your solution suggestions for the problems you encounter while teaching Turkish to bilingual students?

**Method.** A case study, one of the qualitative research methods, was used in this research, in which it was tried to determine the opinions of Turkish teachers about the problems experienced by bilingual students in teaching Turkish. In line with the purpose, data was collected through interviews, which is the most commonly used data collection method in qualitative studies. The study group of the research consists of 11 Turkish teachers working in the Cizre district of Şırnak province, selected on a voluntary basis through easily accessible case sampling. The data collection tool of the research is a semi-structured interview form prepared to learn the opinions of Turkish teachers. This form basically consists of two parts, including personal information and interview questions. Data were collected by receiving written answers to the questions in the semi-structured interview form given to Turkish teachers. As a result of the content analysis, categories related to the teachers' written answers were created.

Başbayrak, M. & Akın, E. (2024). Çoklu zekâ açısından iki dilli öğrencilerin Türkçe öğretimindeki sorunlarının öğretmen görüşleriyle değerlendirilmesi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 15(2), 1127-1144.*

DOI. 10.51460/baebd.1487747



**Results.** According to the research results, 65.9% of the teachers' opinions in the sample group argue that the effect of students' different native languages on teaching Turkish is negative. When we look at whether teachers have knowledge about the Theory of Multiple Intelligences, it is seen that 63.6% of the teachers are knowledgeable about this subject and 36.4% are not knowledgeable. According to the opinions about the level of students' use of their native language in the lesson, 36.4% of the teachers argue that their native language is sometimes used. When looking at the results regarding the solution of the problems encountered while teaching Turkish to bilingual students, 27.3% of the solution suggestions revealed the necessity of trying different methods.

**Discussion and Conclusion.** Teachers' knowledge about Multiple Intelligences Theory remains limited. This theory should be offered as an elective course at the undergraduate level, and application forms that can increase teachers' field experiences should be included in candidacy seminars, rather than theoretical knowledge. It is seen that a significant part of the studies on bilingualism originate from abroad, and Turkish-Persian, Turkish-German and English-Spanish bilingualism is studied. Turkish-Kurdish bilingualism needs to be examined by researchers and more application suggestions need to be made to solve the problems experienced by the region in teaching Turkish. If the results of this study are compared with similar studies, it has been determined that there is a great deal of similarity.



## Giriş

### İki dillilik (Bilingualizm)

İki dillilik bireyler için çok farklı şekillerde oluşabilir. Birçok dil yan yana konuşularak bu duruma zemin hazırlar. Farklı dilleri konuşan bireyler; iş, evlilik, eğitim ve savaş gibi farklı koşullardan dolayı beraber yaşamak durumunda kalmışlardır. Zaman içinde birbirleriyle girdikleri etkileşim iki dillilik kavramını da beraberinde getirmiştir (Bölükbaş Kaya, Hançer ve Golynskaia, 2019). En genel tanımıyla iki dillilik bir kişinin günlük yaşamında birden fazla dili kullanabilmesidir (Haznedar, 2021). Fakat iki dilliliğin ne olduğuna dair alanda birçok tartışma bulunmaktadır. Bloomfield'e göre (1933, s. 56) her iki dilde de ana dilde olduğu gibi kontrolün sağlanmasıdır. Grosjean'a göre (1997) iki dilli birey, belirli ihtiyaçlara göre günlük olaylarda her dilde işlevsel bir görevi yerine getirir. Haugen (1953, s. 7), bir dili konuşan birey gözlemlendiğinde eğer sözcüğü diğer dildeki anlamlı ifadelerle tamamlıyorsa iki dillidir, der (akt. Karahan, Savaşçı, 2021). Baker (2011) ise iki dildeki yeterliliğin dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerine bakarak anlaşılabilirliğini söyler.

İki dillilik bireyde çeşitli avantajlara ve dezavantajları ortaya çıkartabilir (Ağca, 2012; Erkinay Tamtamış ve Aydoğan, 2021; Özkaya ve Kalı, 2022; Yıldız, Arslan ve Thomas, 2023):

İki dilliliğin avantajları; iki dilli çocuklar anne ve babalarıyla tercih ettikleri dilde konuşabilirler, kişiler farklı ülkelere seyahat edip iş bulma kolaylığı yaşayabilirler, anlamları, bağlantıları ve görüntüleri genişletmeyle daha esnek ve yaratıcı düşünme becerisine sahip olabilirler. Hayata karşı daha açık görüşlü davranış farklı bakış açıları geliştirebilirler. Aynı zamanda iki dillilik beyin fonksiyonlarını daha fazla çalıştırıp bilişsel performansı artırabilir. Sosyal, ekonomik, politik, kültürel, toplumsal ve akademik yönleri bağlamında düşünüldüğünde bilinçli bir iki dillilik, bireyler ve toplumlar için iyi bir avantajdır.

İki dilliliğin dezavantajları; iki dildeki sözcük yapılarının birbiriyle karıştırılması en büyük dezavantaj olarak ortaya çıkmaktadır. Bu dil karmaşası; dilin eksik bilinmesi, düşünme sırasında aksama, yanlış anlaşılma, sözcük ve eklerin karışıklığı gibi durumları oluşturabilir. Ayrıca tek dilli çocukların dili doğru olarak kullanma, cümle oluşturma, sözcük dağarcığı, kavram geliştirme, dili soyut bir düşünce aracı şeklinde kullanma, ana dilinde anlatılanları anlama bununla birlikte düşündüklerini ana dilinde ifade edebilme açısından iki dilli çocuklara nazaran daha etkili performans ortaya koyduklarına yönelik çalışmalar da mevcuttur.

### Zekâ ve çoklu zekâ kuramı

Zekâ, soyut bir kavram olması nedeniyle hep merak edilen, çerçeveleri çizilmeye çalışılıp sorgulanan bir canlı özelliği hâline gelmiştir. Böyle olması sebebiyle birçok araştırmacının ilgisini çekmiş, alanda yıllar boyu farklı görüş ve düşüncelerle literatür oluşmasına katkı sağlamıştır. Örneğin bu konuyla ilgili; Galton, Thorndike, Spearman, Binet, Guilford, Piaget ve Gardner gibi önemli isimler çeşitli bakış açılarıyla çalışmalar yapmıştır (Bümen, 2002). Fakat Gardner'a göre (2017) insan zekâlarına ilişkin herkesin üzerinde anlaştığı ve evrensel hâle gelen bir liste yoktur ve asla da olamaz. Daha önceki yıllarda zekâyı tek yönlü olarak ele alan çalışmaların aksine psikologlar özellikle 20. yüzyılın büyük bir



bölümünde insan zekâsından tek bir şey olarak mı yoksa birçok şey olarak mı söz etmek gerekir mi, konusunu tartıştılar (Deary, 2015). İlgili alanda çalışma yapan bilim insanları zekâyı kendi kuramları çerçevesinde tanımlamıştır. Başbayrak (2021, s. 15) zekâyı “tek yönlü olarak ölçülemeyecek kadar karmaşık olan belirli bir alandaki algılama, yaratıcılık, düşünme gibi zihinsel kapasitelerin bütünü” olarak tanımlarken Çoklu Zekâ Kuramının sahibi Gardner ise (2017, s. 28-29) zekâyı “Zihin Çerçevesi” adlı kitabında “bir ya da birden fazla kültürel çerçeve içinde değerlendirilen bir sorun çözme veya ürün yaratma becerisidir.” şeklinde tanımlamaktadır.

İnsan zekâsıyla ilgili geleneksel görüşlerdeki sıkıntıyı keşfeden Howard Gardner, “Frames of Mind” (Zihin Çerçevesi) adlı kitabında zekâyı; dil zekâsı, müzikal zekâ, mantık-matematik zekâsı, görsel zekâ, bedensel zekâ ve kişisel zekâlar olarak altı başlıkta ele almıştır. Kişisel zekâlar kısmı bölüm içerisinde sosyal zekâ ve özedönük zekâ olmak üzere ayrıca ikiye ayrılmaktadır. Bu şekilde Gardner, kuramla ilgili yayımladığı ilk çalışmada 7 farklı zekâ alanından söz etmektedir (Gardner, 1983). Daha sonra Intelligence Reframed (Zekâ Yeniden Yapılandırıldı) adlı kitabında zekâ alanlarına doğacı zekâyı da ekleyerek en az 8 boyutlu bir zekâ alanından söz etmiştir (Gardner, 1999). Gardner, zekâ alanlarına en az 8 tane diyerek aslında bu alanların sayısının artırılabilirliğini, yeni çalışmaların yapılabileceğini söylemiştir. Bazı kaynaklarda 9. zekâ alanı olmaya aday zekâ alanı olarak varoluşsal zekâdan bahsedilmektedir (Temiz, 2010). İnsanın varoluşuyla ilgili sorularla ilgilenen bu alan henüz yeni bir zekâ alanı olarak doğrulanmamıştır (VOLTZ, Sims ve Nelson, 2010). Gardner’ın kuramındaki zekâ alanlarının son hâli aşağıda gösterilip tanımlanmıştır:

1. Dil Zekâsı (Sözel-Dilsel Zekâ): Bir bireyin kendi diline ait kavramları bir konuşmacı, masalcı, politikacı gibi sözlü; şair, yazar, editör gibi yazılı olarak etkili bir şekilde ifade edebilme kapasitesidir (Saban, 2005).
2. Mantık-Matematik Zekâsı: Matematiksel hesap yapma, problem çözme, mantıksal düşünme, benzerlik ve ilişkileri belirleme kapasitesidir (Demirel, Başbay ve Erdem, 2006).
3. Görsel-Uzamsal Zekâ: Görsel dünyayı doğru biçimde algılama, başlangıçtaki algı üzerinde değişim ve dönüşümler yapabilme, görsel deneyimi fiziksel uyarıcı yokluğunda bile yeniden üretebilme kapasitesidir (Gardner, 2017).
4. Müzikal Zekâ: “Sesler, notalar, ritimlerle düşünme, farklı sesleri tanıma ve yeni sesler, ritimler üretebilme becerisidir.” (Vural, 2004, s. 250).
5. Bedensel Zekâ: Drama, pandomim, dans, jestler, yüz ifadeleri, beden dili ve fiziksel egzersiz gibi alanlarda etkili performans gösterme ve kendini ifade etme kapasitesidir (Christison, 1996; Lazear, 2000).
6. Sosyal Zekâ: İnsanlarla beraber çalışabilme, çok farklı karaktere sahip insanlarla kolaylıkla iletişim kurabilme, insanları yönetip ikna edebilme becerisidir (Yavuz, 2001).
7. Özedönük Zekâ: Kendini anlama ve karşı tarafın hislerini, korkularını motivasyonlarını etkili şekilde anlama becerisidir (Göğebakan Yıldız, 2018).
8. Doğacı Zekâ: Doğanın sembollerini ve dengesini anlama, yaşayan canlıları tanıma, onları belirli özelliklere göre sınıflandırma ve ayırt etme yeteneğidir (Temiz, 2007).

Türkçe öğretiminde Çoklu Zekâ Kuramının kullanımı farklı öğrenme stillerine sahip öğrencilerin daha etkili ve verimli öğrenme gerçekleştirebilmesi için büyük önem taşımaktadır. Bu önem, iki dilli öğrencilerin de öğretim dilini istendik düzeyde öğrenebilmesi için de geçerlilik oluşturmaktadır. İki dillilere Türkçe öğretimi, Millî Eğitim anlayışından hareketle ve kültür katmanını da hesaba katarak

Başbayrak, M. & Akın, E. (2024). Çoklu zekâ açısından iki dilli öğrencilerin Türkçe öğretimindeki sorunlarının öğretmen görüşleriyle değerlendirilmesi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 15(2), 1127-1144.*

DOI. 10.51460/baebd.1487747



belirlenmelidir. Bu konuda öğretmenin rolü de çok önemlidir. Çünkü öğretmenin görevi, yabancı bir kültür dairesi içerisinde dili ve kültür içeriğini kazandırmaktır. Bu doğrultuda dilin okuma, dinleme, konuşma, yazma becerilerinin tümüyle geliştirilmesine dikkat edilmelidir. Konular öğrencilerin bilgi birikimiyle paralel ilerlemelidir. Basitten karmaşığa, somuttan soyuta gibi eğitim ilkeleri gözetilmelidir (Güzel, 2010) Fakat teorik olarak ortaya konan durumlar uygulamaya dönüştürüldüğü zaman çeşitli problemler ortaya çıkabilmektedir.

İlgili alanyazın tarandığında, Türkiye’de yaşayan iki dilli öğrencilerin Türkçe dinleme becerileriyle ilgili yok denecek kadar az sayıda çalışma bulunmaktadır. Alanyazın incelendiğinde ana dili olarak Türkçeyi öğrenen öğrencilerin dinleme tutumlarıyla ilgili (Ciğerci ve Gültekin, 2019; Erdağı Toksun, 2020) çalışmaların yapıldığı, yabancı dil olarak Türkçe öğrenen bireylerin dinleme tutumlarına yönelik çeşitli araştırmaların yapıldığı (Karatay ve Kartallıoğlu, 2016; Polat, 2017) görülmektedir. İki dillilik ile ilgili öğrencilerin dinleme yeterlilikleri üzerine betimsel veya deneysel herhangi bir çalışmanın yapılmadığı anlaşılmıştır. Bununla birlikte iki dilli öğrencilerle farklı beceri alanlarıyla ilgili çeşitli çalışmaların yapıldığı görülmektedir. Kaya ve Kardaş (2020) iki dilli öğrencilerin Türkçe konuşma kaygıları üzerinde rol oynama etkinliklerinin etkisini incelemişlerdir. Kardaş ve Görmez (2017) akvaryum tekniğinin iki dilli öğrencilerin Türkçe konuşma kaygısı üzerine etkisini incelerken Şahin, Kardaş ve Görmez (2017) akvaryum tekniğinin iki dilli 7. Sınıf öğrencilerinin konuşma becerileri üzerine etkisini incelemişlerdir. Tunagür, Kardaş ve Kardaş (2021) öğrenci merkezli dinleme-konuşma etkinliklerinin iki dilli öğrencilerin Türkçe dinleme ve konuşma becerilerine etkisini araştırmışlardır. Ayrıca Aksu (2021) Fransa’da ilköğretim okullarındaki iki dilli Türk öğrencilerin konuşma kaygısı, Boğa (2019) soru sorarak okuma stratejisinin iki dilli 7. sınıf öğrencilerinin özet çıkarma becerilerine etkisini, Çiftçi (2021) okul öncesi eğitim programındaki etkinliklerin iki dilli çocukların Türkçe dil gelişimine etkisini, Ergüt (2021) yurt dışındaki iki dilli Türk çocuklarının miras dil konuşma kaygılarını incelemiştir. Nüfusunun yaklaşık 1/3’ü iki dilli olmasına rağmen alanyazında bu yöndeki araştırmaların eksikliği, Türkçe eğitiminin sağlıklı gerçekleşmesini de şüphesiz olumsuz etkilemektedir.

İki dillilik ve iki dillilere eğitim de özellikle birçok farklı dil konuşurunun olduğu ülkelerde üzerinde durulması gereken önemli bir konudur. Bu konunun geliştirilmesi ve çeşitli çözüm önerileri üretilebilmesi için araştırma, Çoklu Zekâ Kuramı bakış açısını esas almıştır. Bu doğrultuda iki dilli öğrencilere daha uygun yaklaşımlarda bulunabilmek için onların zekâ alanlarını doğru bir şekilde tespit etmek ve bu tespitler sonucunda çeşitli önerilerde bulunabilmek esastır.

Bu araştırmada iki dilli öğrencilerin Türkçe öğretiminde sorun yaşamaları bir problem olarak görülmüş ve çalışma amacı “Türkçe ve Kürtçeyi iki dilli olarak konuşan öğrencilerin Türkçe öğretiminde yaşadıkları sorunları öğretmen görüşleri çerçevesinde tespit etmek ve bu sorunlara Çoklu Zekâ Kuramı bakış açısıyla çeşitli çözüm önerileri getirmek” cümlesiyle belirlenmiştir. Söz konusu araştırma, iki dilli öğrencilerin Türkçe öğretiminde yaşadıkları sorunları ele alıp bu sorunlara farklı bakış açısı sunmakta ve Çoklu Zekâ Kuramı çerçevesinde çözüm önerileri ortaya koymaya çalışmaktadır. Bu farklılık dolayısıyla söz konusu çalışma literatürdeki diğer araştırmalardan önemli ölçüde ayrılmakta ve alana katkı sunacağı düşünülmektedir. Hedef doğrultusunda aynı zamanda görüşme formunun da soruları olan araştırmanın alt problemleri aşağıda verilmiştir:



- 1) Öğrencilerin ana dilinin farklı olması Türkçe öğretimine temel beceriler açısından (okuma, yazma, dinleme, konuşma) ne düzeyde (olumlu, olumsuz veya etkisiz) etki etmektedir?
- 2) Çoklu Zekâ Kuramı hakkında bilgi sahibi misiniz? İki dilli öğrencilere Türkçe öğretimi için okullarda nasıl uygulanabilir? Etkinlik ve örnekler üzerinden açıklayınız.
- 3) İki dilli öğrenci, ana dilini Türkçe öğretiminde ne düzeyde kullanmaktadır?
- 4) İki dilli öğrencilere Türkçe öğretirken yaşadığınız problemlere ilişkin çözüm önerileriniz nelerdir?

## Yöntem

### Araştırmanın modeli

Türkçe öğretmenlerinin iki dilli öğrencilerin Türkçe öğretiminde yaşadıkları sorunlara ilişkin görüşlerinin tespit edilmeye çalışıldığı bu araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması kullanılmıştır. Amaç doğrultusunda nitel çalışmalarda en sık kullanılan veri toplama yöntemi olan görüşme yoluyla veri toplanmıştır. Görüşmede etkili veri toplamak için temel özelliklerin bilinmesi ve nitel veriye ulaştırabilecek bir görüşme formu hazırlayıp bu süreçte önerilen ilkelerin özümsemesi gerekir (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Çalışmada görüşme türlerinden yarı yapılandırılmış görüşme kullanılmıştır. "Yarı yapılandırılmış görüşmeler hem sabit seçenekli cevaplamayı hem de ilgili alanda derinlemesine gidebilmeyi birleştirir." (Büyüköztürk vd., 2018, s. 159).

### Çalışma grubu

Araştırmanın çalışma grubunu Şırnak ili Cizre ilçesinde görev yapan Türkçe öğretmenlerinden kolay ulaşılabilir durum örnekleme yoluyla gönüllülük esasına göre seçilmiş 17 Türkçe öğretmeni oluşturmaktadır. "Bu örnekleme yöntemi araştırmaya hız ve pratiklik kazandırır. Çünkü bu yöntemde araştırmacı, yakın olan ve erişilmesi kolay olan bir durumu seçer." (Yıldırım ve Şimşek, 2018, s. 123). Ulaşılan öğretmenlerin 11 tanesinden veri toplanabilmiştir. Örneklemedeki öğretmen grubuna ait kişisel bilgiler tablolastırılıp aşağıda verilmiştir.

Tablo 2.  
Öğretmenlerin kişisel bilgilerine ait tablo

Öğretmen	Cinsiyet		Meslekî Kıdem			Kürtçeyi Bilme Düzeyi	
	Kadın	Erkek	0-3 yıl	4-6 yıl	+7 yıl	Bilmiyor	Biliyor
5. Sınıfı Okutanlar	4	-	1	3	-	1	3
6. Sınıfı Okutanlar	-	1	1	-	-	-	1
7. Sınıfı Okutanlar	-	3	3	-	-	2	1
8. Sınıfı Okutanlar	-	3	1	-	2	1	2
Genel Toplam	4	7	6	3	2	4	7
%	36,4	63,6	54,5	27,3	18,2	36,4	63,6

Yukarıdaki tabloda örneklem grubunda yer alan 11 Türkçe öğretmenin kişisel bilgilerine ait veriler gösterilmiştir. Öğretmenlerin %36,4'ü (4 kişi) kadın, %63,6'sı (7 kişi) erkektir. Öğretmenlerin





%54,5'i (6 kişi) 0-3 yıl arası meslekî kıdeme sahipken %27,3'ü (3 kişi) 4-6 yıl arası meslekî kıdeme sahiptir. Bunun yanında 7 yıl ve üzeri yıldır görev yapan öğretmenlerin oranı %18,2'dir (2 kişi). Anket uygulanan öğretmenlerin %36,4'ü (4 kişi) Kürtçe bilmezken %63,6'sı (7 kişi) Kürtçeyi bilmektedir.

### Veri toplama aracı

Araştırmanın veri toplama aracı Türkçe öğretmenlerinin görüşlerini öğrenmek için hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formudur. Bu form kişisel bilgiler ve görüşme sorularını içeren temelde 2 bölümden oluşmaktadır. Kişisel bilgiler bölümünde; cinsiyet, tecrübe, Kürtçeyi bilme düzeyi ve Türkçe dersinin okutulduğu sınıflar olmak üzere 4 soru yer almaktadır. Görüşme soruları ise araştırmanın alt problemlerinde verilen toplamda 4 sorudan oluşmaktadır. Görüşme formu oluşturulurken Türkçe eğitimi alanında uzman olan 5 kişinin görüşü alınmış ve sorularda çeşitli düzenlemeler yapılmıştır. Bu doğrultuda araştırmadaki 4 soruda düzenlemeye gidilip araştırmaya 2 yeni soru eklenmiştir. Veriler toplanmadan önce öğretmenlere Çoklu Zekâ Kuramı ile ilgili kısaca ön bilgiler verilmiştir.

### Verilerin toplanması ve analizi

Veriler, Türkçe öğretmenlerine verilen yarı yapılandırılmış görüşme formundaki sorulara yazılı olarak cevap alma yoluyla toplanmıştır. Daha sonra bu verilerin analizinde nitel veri analiz tekniklerinden içerik analizi kullanılmıştır. İçerik analizinde birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirerek bunları okuyucunun anlayabileceği şekilde yorumlamaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2018). İçerik analizi sonucunda öğretmenlerin yazılı cevaplarıyla ilgili kategoriler oluşturulmuştur. Bu kategoriler kendi içlerinde değerlendirilip araştırmanın Bulgular kısmında doğrudan alıntılarla desteklenmiştir. Öğretmenlerden herhangi bir isim bilgisi alınmadığı için kadın öğretmenlere rastgele olarak "K1, K2, K3..." erkek öğretmenlere de "E1, E2, E3..." şeklinde kodlar verilmiştir.

### Araştırmanın etik izinleri

Bu araştırmanın etik açısından uygunluğu için Siirt Üniversitesi Etik Kurulundan 16.02.2024 tarih ve 6495 sayılı etik kurul onayı alınmıştır.

## Bulgular

Çalışmanın bu bölümünde araştırmadan elde edilen bulgular ortaya konmuştur.

### Öğretmenlerin görüşme sorularına verdikleri yanıtlara ilişkin bulgular

Öğretmenlerin görüşme sorularına verdikleri yanıtlar çeşitli kategoriler oluşturulup Tablo 2, Tablo 3, Tablo 4 ve Tablo 5'te ortaya konmuştur.

**Öğretmenlerin, “öğrencilerin ana dilinin farklı olması Türkçe öğretimine temel beceriler açısından ne düzeyde etki etmektedir?” sorusuna verdikleri yanıtlara ilişkin bulgular**

Öğretmenlerin “Öğrencilerin ana dilinin farklı olması Türkçe öğretimine temel beceriler açısından ne düzeyde etki etmektedir?” sorusuna verdikleri yanıtlara ilişkin bulgular çeşitli kategoriler oluşturup frekans ve yüzdelerden yararlanılarak Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2.

Öğretmenlerin, “Öğrencilerin ana dilinin farklı olması Türkçe öğretimine temel beceriler açısından ne düzeyde etki etmektedir?” sorusuna verdikleri yanıtlara ilişkin tablo

Temel Beceri	Olumlu	Olumsuz	Kişiyeye Göre	Etkisiz	Görüş Yok
Okuma	1	8	1	-	1
Yazma	1	6	1	2	1
Dinleme	1	6	1	-	3
Konuşma	1	9	1	-	-
Genel Toplam	4	29	4	2	5
%	%9,1	%65,9	%9,1	%4,5	%11,4

Tablo 2’ye göre 11 öğretmenin ortaya koyduğu toplam 44 görüş mevcuttur. Türkçe öğretmenlerinin büyük çoğunluğu, öğrencinin ana dilinin farklı olmasının Türkçe öğretimine olumsuz etkisi olacağını söylemektedir. Bu görüşün oranı %65,9’dur. Bunun yanında tablodan hareketle öğretmenlerin, ana dil farkıyla ilgili en çok konuşma becerisinde olumsuz etkilerin görüldüğü görüşünü savunduğu sonucuna ulaşılabilir. Bu görüşü savunan öğretmenlerden E4, “*Özellikle konuşma becerileri üzerinde olumsuz etki konusu olmaktadır. Basit düzeyde kullanılan, günlük konuşma dilindeki sözcükleri dahi kullanmakta güçlük çektiklerini gözlemlemekteyim.*” cümlesiyle bu durumu açıklamıştır. E3, “*Öğrenciler kendini ifade ederken zorluk çekmektedir. Özellikle akıcı konuşma düzeyinde diller arası geçiş çok olmaktadır.*” demiştir. K3 ise bütün anlama ve anlatma becerilerine vurgu yaparak “*Öğrencilerin ana dilinin farklı olması anlama ve anlatma becerilerini olumsuz etkilemektedir.*” görüşünü savunmaktadır. Öğretmenlerin %11,4’ü bu konuyla ilgili net bir görüş ortaya koymamıştır. %9,1’lik oran olumlu etki yaratacağı görüşünü savunurken yine aynı oranda durumun kişiden kişiye göre değişebileceğini savunanlar vardır. Olumlu etki yaratacağını söyleyen öğretmenlerden E1, “*Dil, ikinci bir dil olarak öğrenildiği için daha geniş bir düşünce dünyalarının olmasına sebep oluyor. Çünkü zihinlerde daha çok kelime bulunuyor.*” demiştir. Bu düşünceden hareketle aslında başka bir dil öğrenmenin olumlu aktarım yapacağı durumu öne çıkarılmıştır. E6 ise durumun değişken olduğunu ve kişiden kişiye göre değişebileceğini söylemiştir. “*Bazı öğrencilerimizi olumlu etkilerden bazı öğrencilerimizi de olumsuz etkilediğini söylemek daha doğru olur.*” Ana dil farkını etkisiz olarak görenler ise %4,5’lik orana sahiptir. E7, daha çok yazma becerilerini kapsayacak bir görüş savunarak “*Öğrencilerin ana dilinin farklı olması yazma üzerinde etkili olduğu söylenemez.*” ifadesiyle bir etki yaratmayacağını dile getirmiştir.



**Öğretmenlerin, “çoklu zekâ kuramı hakkında bilgi sahibi misiniz? iki dilli öğrencilere Türkçe öğretimi için okullarda nasıl uygulanabilir? etkinlik ve örnekler üzerinden açıklayınız.” sorusuna verdikleri yanıtlara ilişkin bulgular**

Öğretmenlerin, “Çoklu Zekâ Kuramı hakkında bilgi sahibi misiniz? İki dilli öğrencilere Türkçe öğretimi için okullarda nasıl uygulanabilir? Etkinlik ve örnekler üzerinden açıklayınız.” sorusuyla ilgili yanıtları, Çoklu Zekâ Kuramı hakkındaki bilgi sahibi olma oranları açısından Tablo 3’te gösterilmiş, etkinlik ve öneriler kısmı da paragraf hâlinde listelenmiştir.

Tablo 3.

Öğretmenlerin, “Çoklu Zekâ Kuramı hakkında bilgi sahibi misiniz? İki dilli öğrencilere Türkçe öğretimi için okullarda nasıl uygulanabilir? Etkinlik ve örnekler üzerinden açıklayınız.” sorusuna verdikleri yanıtlara ilişkin tablo

2. Görüşme Sorusu	Bilgim Var	Bilgim Yok / Görüş Belirtmemiş
Çoklu Zekâ Kuramı Hakkında Bilgi Sahibi Misiniz?	7	4
%	63,6	36,4

Tablo 3’e göre öğretmenlerin %63,6’sının (7 kişi) Çoklu Zekâ Kuramı hakkında bilgi sahibi olduğu %36,4’ünün (4 kişi) ise bilgisinin olmadığı veya herhangi bir görüş belirtmediği sonucuna ulaşılabilir. Bu konuyla ilgili bilgi sahibi olan öğretmenler çeşitli öneriler getirmişlerdir.

Öğretmenlerin ortaya koyduğu etkinlik ve örnekler kategorize edilecek olursa Çoklu Zekâ Kuramı kapsamında akıllı tahta uygulamaları, kitaplar, rol ve drama uygulamaları, fotoğraf ve görsellerle dil öğretimi, söz dizimini (sentaks) öne çıkaran akıllı uygulamalar, iki dil arası karşılaştırma yapan ve birçok zekâ alanına hitap eden uygulamalar, 2. dil için seçmeli ders açma ve bunu farklı zekâ alanlarına uygun şekilde bir müfredatla işleme gibi sonuçlar ortaya konabilir.

E4, “Konuşma eğitimi açısından rol oynama ve drama çalışmalarıyla günlük konuşma dilinde daha fazla sözcük kullanmaları sağlanabilir.” diyerek aslında Çoklu Zekâ Kuramındaki bedensel zekâ ve sözel zekâ gibi kavramların baskın kullanılmasının gerekliliğini ortaya koymuştur. E1, “Akıllı tahta uygulamaları Çoklu Zekâya ciddi katkı sağlıyor.” görüşüyle aslında okullarda kullanılan akıllı tahtaların bahsedilen Çoklu Zekâ Kuramının uygulanması için uygun ortam sağladığını dile getirmiştir. K2, özellikle dil zekâsını ve görsel zekâyı öne çıkarıp “Özellikle sözel-dilsel zekâyı geliştirmek için bol bol okuma ve konuşma etkinliği yapılabilir. Görsel zekâsı olanlar için materyallerin isimleri öğretilirken fotoğrafları kullanılabilir.” görüşünü savunmuştur. Yine benzer bir görüşü savunan K4, “Görsel zekâ üzerinden uygulanabilir. Sözcük anlamları öğretilirken görsellerle gösterilebilir.” demiştir. E3 ise zekâ alanlarını da ihmâl etmeyecek şekilde görüş belirterek “Okullarda ikinci dil için seçmeli dersler açılabilir. Konuşma, dinleme, okuma ve yazma alanlarında daha çok uygulama yapılmalı, dört temel beceri es geçilmemelidir.” düşüncesini ortaya koymuştur.

**Öğretmenlerin, “iki dilli öğrenci, ana dilini Türkçe öğretiminde ne düzeyde kullanmaktadır?” sorusuna verdikleri yanıtlara ilişkin bulgular**

Öğretmenlerin, “iki dilli öğrenci, ana dilini Türkçe öğretiminde ne düzeyde kullanmaktadır?” sorusuna ilişkin yanıtları çeşitli kategoriler oluşturulup frekans ve yüzdelerden yararlanılarak Tablo 4’te gösterilmiştir.

Sayfa | 1138

Tablo 4.

Öğretmenlerin, “iki dilli öğrenci, ana dilini Türkçe öğretiminde ne düzeyde kullanmaktadır?” sorusuna verdikleri yanıtlara ilişkin tablo

3. Görüşme Sorusu	Kullanır	Bazen Kullanır	Kullanmaz	Kişiyeye Göre Değişir	Görüş Belirtmemiş
Ana Dilini Ne Düzeyde Kullanmaktadır?	2	4	2	2	1
%	18,2	36,4	18,2	18,2	9,1

Tablo 4’e göre iki dilli öğrencilerin ders esnasında kendi ana dillerini bazen kullandığı görüşünü savunan öğretmenlerin oranı %36,4’tür. Bu görüşü savunan başlıca öğretmenlerden E2, “Türkçe öğretiminde öğretmenlerle konuşurken kullanmıyor ana dilini. Ama ders esnasında bile olsa arkadaşlarıyla konuşurken genelde ana dilini kullanıyor. Arkadaşlarıyla konuşurken Türkçeyi az kullanıyor.” görüşünü belirtmiştir. Benzer kategorideki öğretmenlerden E3, “Yalnızca sorulan sorulara yanıt verirken ve anlamını bilmediği kelimelerle karşılaştığı zaman kullanmaktadır.” demiştir. Öğretmenlerin %18,2’si öğrencilerin ana dilini öğrenme ortamında kullandığını savunmaktadır. K3, “iki dilli öğrenci ana dilini etkin bir biçimde Türkçe öğrenme ortamına taşımaktadır.” düşüncesiyle bu kategoride bir görüş belirtmiştir. Türkçe öğretmenlerinin %18,2’si öğrencinin ana dilini Türkçe öğretiminde kullanmadığını belirtmiştir. E1, “Girdiğim sınıflar itibariyle ana dilini kullanmadan Türkçe öğretimi gerçekleştiriyoruz.” diyerek sınıf ortamında yalnızca Türkçenin konuşulduğunu söylemiştir. Bunun yanında öğretmenlerin %18,2’si de bu durumun kişiye veya duruma göre değişebileceğini söylemiştir. K2, “İyi bir Türkçe eğitimi aldıysa Türkçeyi üst düzey kullanır. Ama dilini arkadaşlarıyla iletişim kurarken kullanır. Ama iyi bir Türkçe eğitimi almadıysa ders esnasında da kullanabiliyor.” diyerek aslında durumu öğrencinin eğitim seviyesine göre değişkenlik gösterdiğini öne sürmüştür.

**Öğretmenlerin, “iki dilli öğrencilere Türkçe öğretirken yaşadığınız problemlere ilişkin çözüm önerileriniz nelerdir?” sorusuna verdikleri yanıtlara ilişkin bulgular**

Öğretmenlerin, “iki dilli öğrencilere Türkçe öğretirken yaşadığınız problemlere ilişkin çözüm önerileriniz nelerdir?” sorusuna ilişkin yanıtları çeşitli kategoriler oluşturulup frekans ve yüzdelerden yararlanılarak Tablo 5’te gösterilmiştir.



Tablo 5.

Öğretmenlerin, “İki dilli öğrencilere Türkçe öğretirken yaşadığınız problemlere ilişkin çözüm önerileriniz nelerdir?” sorusuna verdikleri yanıtlara ilişkin tablo

4. Görüşme Sorusu	Farklı Yöntem	Aile Desteği	Pratik Yapma	Öğrenme Ortamı	Kitap Okutma	Öğretmen Eğitimi
Çözüm Önerileri	6	6	3	3	3	1
%	27,3	27,3	13,6	13,6	13,6	4,5

Tablo 5’te öğretmenler soruya birden çok çözüm önerisi getirebildiğinden dolayı toplamda 22 görüş ortaya konmuştur. Görüşlerin %27,3’ü Türkçe öğretiminde klasik yöntemler dışında farklı yöntem ve teknikleri kullanmakla ilgilidir. Bu kapsamda E2, “*Öğrenci genelde konuşmada problem yaşadığından özellikle konuşma ve okuma etkinliklerine ağırlık verilmelidir. Okumada kelime öğretimine ağırlık verilmelidir. Ve öğrencinin akıcı konuşmasını ve harfleri düzgün telaffuz etmesini sağlamak için tekerlemeler kullanılmalıdır.*” diyerek E3 ile benzer şeyleri söylemektedir. E3, “*Derslerde farklı yöntem ve tekniklerden yararlanmak*” cümlesiyle aslında konuyu özetlemiştir. K3 ise “*Türkçenin doğru kullanımıyla ilgili diksiyon dersleri alınabilir.*” cümlesiyle farklı bir dersin farklı yöntem ve teknik olarak kullanılabileceğini öne çıkarmıştır. Görüşlerin %27,3’ü de aile desteğini vurgulamıştır. E6, “*...aile desteğiyle pekiştirilirse güzel bir seviyeye ulaşır.*” ve E7, “*Özellikle ailede ve okulda iki dilli olmanın önemi öğretilmeli.*” düşünceleriyle benzer kategorileri ortaya koymuştur. İncelenen görüşlerin %13,6’sı çözüm önerisi olarak daha çok ödev ve pratik yapma üzerinedir. E3, “*Öğrencinin bol bol pratik yapmasını sağlamak.*” Düşüncesiyle bunu dile getirmiştir. Öğrenme ortamlarının uygun hâle getirilmesini savunan görüşlerin oranı da %13,6’dır. E5, “*Öğrencilere Türkçenin yanında ana dilini de öğrenebileceği uygun ve zengin öğrenme ortamları sunulmalıdır.*” görüşüyle Türkçenin yanında öğrencinin ana diline de gereken önemin verildiği bir ortamın hazırlanmasının gerekliliğini savunmaktadır. Görüşlerin %13,6’sı kitap okutmanın çözüm için yararlı olacağı üzerinedir. K2, “*Bol bol kitap okutuyorum. Yazı çalışmalarlarıyla da destekliyorum.*” ve E1, “*Kitap okumaktan kaynaklı yetersiz kelime haznesi ve buna bağlı olarak gelişen başarısızlık ve özgüvensizlik var.*” düşünceleriyle bu duruma çözüm önerisi olarak kitap okumanın artırılması durumunu ortaya koymuşlardır. Görüşlerin %4,5’i ise öğretmenlere bu konuda bilgi verilmesini savunmaktadır. E7, “*İki dili birbirini destekler şekilde bir eğitim-öğretim verilebilir. Türkçe dersi veren öğretmenlere iki dilli bölgelerde görevlendirilirken (atama yapılırken) minimize de olsa o dil hakkında bilgi verilmeli.*” demiştir. Aslında bu görüşe göre öğretmenlerin bölge koşulları ve dili hakkında bilgi sahibi olmasının bir çözüm önerisi olabileceği durumu dile getirilmiştir.

## Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Araştırma sonuçlarına göre örneklem grubundaki öğretmen görüşlerinin %65,9’u öğrencilerin ana dilinin farklı olmasının Türkçe öğretimine etkisinin olumsuz olduğunu savunmaktadır. Temel beceriler açısından incelendiğinde konuşma becerinin bu durumdan en çok olumsuz etkilenen alan olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenlerin %11,4’ü bu konuda net bir görüş ortaya koymamıştır. Durumun böyle olmasında, görüş belirtmeyen öğretmenlerin bazı temel beceri alanlarında yeteri kadar gözlem yapabilecek tecrübeye sahip olmamasının etkili olduğu söylenebilir. Görüşlerin %9,1’i ana dil farkının olumlu etkisini ortaya koymuştur. Bu görüşe sahip olan öğretmenler daha çok farklı dillerin düşünce



dünyasını zenginleştireceğinden hareketle bir tespitle bulunmuştur. Elde edilen görüşlerin %9,1'i de durumun kişiden kişiye göre değiştiğini öne sürmüştür. Bu görüşün savunulmasında en büyük faktör bireyin çevre değişkenliğinin durumu olumlu veya olumsuz çevirebileceği düşüncesidir. Görüşlerin %4,5'i de ana dil farkının hiçbir etkisi olmadığını öne sürmektedir.

Öğretmenlerin Çoklu Zekâ Kuramı hakkındaki bilgi sahibi olup olmama durumlarına bakıldığında öğretmenlerin %63,6'sının bu konuyla ilgili bilgi sahibi olduğu %36,4'ünün ise bilgi sahibi olmadığı görülmektedir. Bilgi sahibi olmayan öğretmenlerin oranı yüksek çıktığı için öğretmenlerin bu kuram ile ilgili farkındalık yaratılması durumu gündeme gelmelidir. İki dilli öğrencilere Çoklu Zekâ Kuramına uygun etkinlik önerilerinde ise akıllı tahta uygulamaları, kitaplar, rol ve drama uygulamaları, fotoğraf ve görsellerle dil öğretimi, söz dizimini (sentaks) öne çıkaran akıllı uygulamalar, iki dil arası karşılaştırma yapan ve birçok zekâ alanına hitap eden uygulamalar önerilmiştir. Bunun dışında 2. dil için seçmeli ders açma ve bunu farklı zekâ alanlarına uygun şekilde bir işleme gibi müfredat önerileri de ortaya konmuştur.

Öğrencilerin ana dillerini derste kullanma düzeylerine yönelik görüşlere göre öğretmenlerin %36,4'ü ana dilinin bazen kullanıldığını savunmaktadır. Bu görüşün öne çıkan niteliği öğrencilerin hangi dilde soru sorulursa o dilde cevap verdiğini ortaya koymasındadır. Öğretmenlerin %18,2'şerlik kısmı da öğrencilerin ana dilini daima kullandığını, hiç kullanmadığını ve kişiden kişiye göre değiştiğini ortaya koymuştur. %9,1'lik kesim ise herhangi bir görüş belirtmemiştir. Bu oranlara bakıldığında öğrencilerin ana dillerini önemli ölçüde Türkçe öğretim ortamına taşıdığı sonucuna ulaşılmıştır.

İki dilli öğrencilere Türkçe öğretirken yaşanan problemlerin çözümüne ilişkin sonuçlara bakıldığında ortaya konan çözüm önerilerinin %27,3'ü farklı yöntem denenmesinin gerekliliğini göstermektedir. Özellikle konuşma ve okuma etkinlikleri artırılarak Türkçedeki yetkinliğin artırılması sağlanmak istenmektedir. Önerilerin %27,3'ü de yaşanan sorunlara çözüm önerisi bulmak için aile desteğine başvurulması gerektiğini ön plana çıkarmıştır. %13,6'şar orandaki çözüm önerileri ise daha çok pratik yapma, öğrenme ortamını düzenleme ve kitap okutmakla ilgilidir. Çözüm önerilerinin %4,5'i ise öğretmenlerin bölge şartlarına daha iyi uyum sağlaması hedefiyle eğitim alması durumunu kapsamaktadır. Alandaki benzer çalışmalar ve bu çalışmayla kıyaslamaları aşağıda listelenmiştir:

Saeidi ve Mazoochi (2013), yaptıkları çalışmada 20-30 yaş arası Türkçe-Farsça iki dilli kadınların sadece Farsça tek dilli kadınlardan dil zekâsı olarak daha üstün olduğu ortaya konmuştur. Fakat erkekler arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Bu çalışmada da Çoklu Zekâ Kuramı ile iki dillilik arasında ilişki kurulmaya çalışıldığından dolayı iki dilli öğrencilerin olduğu sınıf ortamlarına Çoklu Zekâ Kuramını taşımanın en azından kız öğrenciler açısından pozitif bir sonuç oluşacağı açıkça görülmektedir. İki dilli olan her iki cinsiyette de dil zekâsının daha gelişmiş olduğu sonucunu ortaya koyan çalışmalar da vardır. Sarnai (2018) ise çalışmasında iki dilli öğrencilerin tek dilli öğrencilere göre daha yüksek dil zekâsına sahip olduğu tespit edilmiştir. Bu çalışmada ise öğretmen görüşlerinin iki dilliliğin öğrenciyi büyük oranda olumsuz etkilediği ortaya konmuştur. Söz konusu nedenle Türkçe-Kürtçe iki dilli öğrencilerin Türkçe öğretiminde yaşadıkları sorunların her zaman dil kaynaklı olamayacağı bu sorunların çözümünde çevresel, kültürel ve ekonomik gibi faktörlerin de dikkate alınmasının gerekliliği açıkça görülmektedir.



Kalenderoğlu ve Zorluoğlu (2018), çalışmasında Çoklu Zekâ Kuramının yurt dışındaki Türk çocuklarına Türkçe öğretiminde elverişli bir yöntem olduğunu tespit etmiştir. Çalışmaya göre zekâ alanlarını gözetmek heterojen sınıf ortamında önemli faydalar sağlamaktadır. Örneğin müzik, drama gibi etkinliklerle Türkçe öğretiminin gerçekleştirilmesi mümkündür. Çalışmada öğrencilerin telaffuz ve yazım hatalarından da bahsedilerek iki dil ile karışmış kelimelerin ortaya konduğu belirtilmektedir. Bu çalışmada da öğretmenler en çok öğrencilerin konuşma becerisiyle ilgili hatalarından bahsetmektedir. İki çalışma arasındaki benzerliklerden bir diğeri öğretmenlerin Çoklu Zekâ Kuramı hakkında yeterli bilgisinin olmaması, bilgisi olan öğretmenlerin de istenilen materyallere ulaşamamasıdır. Bu konuyla ilgili hem Türkiye’de iki dilli öğrenciler için hem de yurt dışında yaşayan Türk çocukları için bakanlıkça; eğitim dokümanı, ders materyali, öneri setleri içeren bir çalışma yapılması ya da süreç geliştirilmesi önerilebilir. Sorunların giderilebilmesi için Çoklu Zekâ Kuramının ilkelerine göre geliştirilmiş yöntem ve materyallerin kullanılması Türkçe öğretimini daha etkili ve verimli kılacaktır. Konuya program incelemesi yoluyla yaklaşan Bican (2021), çalışmasında yurt dışında Türkçenin öğretiminde sıkça başvurulan Türkçe ve Türk Kültürü Dersi Öğretim Programı (2018) ve AOÖÇ (Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi), çeşitli değişkenler (yaklaşım, beceri alanları, genel hedefler ve özel hedefler) açısından analiz ederek değerlendirmiştir. Bu analiz sonucunda kültürel ve kültürler arası öğrenmeler bakımından MEB tarafından oluşturulan programın gereksinimlere yanıt verdiği sonucuna ulaşmıştır. İlgili programın Türkiye’deki iki dilli bölgelerde de uyarlama yaparak uygulanabileceği bunun sonucunda da verimli sonuçlar alınabileceği söylenebilir. Yine yurt dışındaki Türk çocuklara Türkçe öğretimi konusunda, Alan ve Biçer (2022), öğretmenlerin daha çok sorumluluk bilinciyle yurt dışında Türkçe öğrettikleri, bazı kurumların Türkçe öğretimini destekledikleri ancak destek vermeyen kurumların da olduğu, Türkçe öğretimi için hazırlanan programda ve ders kitaplarında sorunların olduğu, ikinci dilin ana dili olumsuz etkilediği, ailenin ve çevrenin genellikle Türkçe derslerini desteklediği sonuçlarına ulaşmıştır. Bu çalışmada da farklı yöntemlerin kullanılarak ders materyallerinin değiştirilmesinin gerekliliğinden söz edilmiştir. Görüş belirten öğretmenlerin büyük çoğunluğunun iki dil arasında olumsuz etkileşim oluştuğunu ortaya koyarken yine iki çalışmada da çevresel faktörler göz önüne alınmıştır. Bu nedenle iki araştırmanın da benzer paralelde ilerlediğini söylemek mümkündür.

Ece Yapılcan (2022), çalışmasında Türkçe ile ilkokulda karşılaşan öğrenciler ile okula başlamadan önce Türkçe ile kaynaşan öğrencilerin farkları göz önünde bulundurmıştır. Türkçe ile daha önce karşılaşan öğrenciler dil becerisi bakımından daha ileride olmaktadır. Bu farklılıklar yalnızca dil becerileri alanında değil sosyal ve bilişsel alanlarda da öne çıkmaktadır. Okula başlayan öğrencilerin öğretmeniyle ve arkadaşlarıyla sağlıklı iletişim kuramaması sosyal gelişimini sekteye uğratarak aslında akademik başarısızlıklarından daha büyük sorunlar ortaya çıkarmaktadır. Bunun yanında öğretmenlere de fazladan yük oluşturmaktadır. Öğrencilerin küçük yaşlardan itibaren kendi ana dilinin yanında Türkçeye de maruz kalması büyük önem arz etmektedir. Bu küçük yaşlardan itibaren ailenin de aynı sınıf ortamı gibi Çoklu Zekâ Kuramına uygun ev ortamları hazırlamasının gerekliliği savunulabilir. Chávez, M., Barrious, L., Espinoza, F., Espino, E. ve Magde, Y. (2023), çalışmalarında iki dilli öğrencilerin baskın zekâ alanlarını sosyal zekâ, doğacı zekâ ve özedönük zekâ olarak bulurken en düşük düzeydeki zekâ alanlarını mantık-matematik zekâ olarak tespit etmiştir. Bu sonuca göre öğrencilerin sosyal zekâ, doğacı zekâ ve özedönük zekâ alanlarına yönelik sınıf içi etkinlik tasarlamak iki dilli öğrenciler için büyük katkılar sunacaktır. Çalışmanın sonuçlarından hareketle çeşitli öneriler getirilmiştir:



- Türkçe-Kürtçe iki dilli öğrencilerin Türkçe öğretiminde yaşadıkları olumsuz etkilerin ortadan kaldırılması için durumun çevresel, kültürel ve ekonomik gibi faktörlerinin dikkate alınması gerekmektedir. Problemin yalnızca ana dil farklılığından kaynaklı olduğu düşünülmemelidir.
- İki dilli bölgelerdeki öğrenciler için bakanlıkça farklı eğitim dokümanları, ders materyalleri, öneri setleri oluşturulmalıdır. Aynı müfredatı kullanarak batıdaki başarının aynısını beklemek mümkün olmamaktadır.
- İki dillilik öğrencilerde gerekli çalışmalar yapılmadığı zaman negatif, uygun ortamlar sağlandığı zaman pozitif bir etki yaratmaktadır. Bu etkinin pozitive döndürülmesi için iki dilli bölgelerde Çoklu Zekâ Kuramına uygun farklı duylara hitap eden ve az kişilerden oluşan sınıfların oluşturulması gerekmektedir.
- Öğretmenlerin Çoklu Zekâ Kuramı hakkındaki bilgileri sınırlı düzeyde kalmaktadır. Bu kuram, lisans düzeyinde seçmeli ders olarak açılmalı, öğretmen akademilerinde de teorik bilgilerden ziyade öğretmenlerin saha deneyimlerini artıracak olan uygulama biçimlerine yer verilmelidir.
- İki dillilikle ilgili çalışmaların önemli bir kısmının yurt dışı kökenli olduğu, Türkçe-Farsça, Türkçe-Almanca ve İngilizce-İspanyolca iki dilliliğinin çalışıldığı görülmektedir. Türkçe-Kürtçe çift dilliliğinin araştırmacılar tarafından incelenip bölgenin Türkçe öğretiminde yaşadığı sorunları çözmek için daha fazla uygulama önerileri getirilmesi gerekmektedir.





## Kaynakça

- Aksu, M. (2021). *Fransa'da ilköğretim okullarındaki iki dilli Türk öğrencilerin konuşma kaygısı*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
- Ağca, Ö. (2012). *Normal gelişim gösteren ve dil bozukluğu olan tek dilli çocuklar ile ikidilli çocukların kavram gelişimlerinin karşılaştırılması*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Alan, Y. ve Biçer, N. (2022). Yurt dışında ana dili olarak Türkçe öğretimi: Bir meta-tematik analiz. *Kuram ve Uygulamada Sosyal Bilimler Dergisi, 6(2)*, 233-247.
- Baker, C. (2011). *İkidilli Eğitim: Anne-babalar ve öğretmenler için rehber*. (Çev. S. Güvener). İstanbul: Heyamola Yayınları.
- Başbayrak, M. (2021). *2019-2020 öğretim yılında okutulan 6 ve 7. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki metin ve etkinliklerin çoklu zekâ kuramı ve öğretmen görüşleri çerçevesinde değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.
- Bican, G. (2021). Türkçenin iki dillilere ana dili olarak öğretimi: yaklaşım, program ve hedefler. *Karamanoğlu Mehmetbey Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi, 3(1)*, 90-97.
- Bloomfield, L. (1933). *Language*. New York: Henry Holt and Company.
- Boğa, K. (2019). *Soru sorarak okuma stratejisinin iki dilli 7. sınıf öğrencilerinin özet çıkarma becerilerine etkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Bölükbaş Kaya, F., Hançer, B. F. ve Golynskaia, A. (2019). İki dillilik: tanımı ve türleri üzerine kuramsal tartışmalar. *International Journal of Languages' Education and Teaching 7(2)*, 98-113.
- Bümen, N. (2002). *Okulda Çoklu Zekâ Kuramı*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Büyükoztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2018). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Chávez, M., Barrious, L., Espinoza, F., Espino, E. ve Magde, Y. (2023). Howard Gardner's multiple intelligences in bilingual early childhood education students. *Revista de Investigación en Ciencias de la Educación, 7(27)*, 388-396.
- Christison, M. A. (1996). Multiple intelligences and second language acquisition. *The Journal of The Imagination in Language Learning, 3*, 8-15.
- Ciğerci, F. M. ve Gültekin, M. (2019). Dijital hikayelerin dinlemeye yönelik tutuma etkisi. *Harran Maarif Dergisi, 4(2)*, 1-26. <https://doi.org/10.22596/2019.0402.45.73>
- Çiftçi, S. (2021). *Okul öncesi eğitim programındaki etkinliklerin iki dilli çocukların Türkçe dil gelişimine etkisinin incelenmesi*. Yayımlanmamış doktora tezi, Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Van.
- Deary, I. J. (2015). *Zekâ* (Çev. H. Gür). Ankara: Kültür Kitaplığı.
- Demirel, Ö., Başbay, A. ve Erdem, E. (2006). *Eğitimde Çoklu Zekâ-Kuram ve Uygulama*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Ece Yapılcan, A. (2021). *Ana dili Türkçe olmayan iki dilli ortaokul öğrencilerinin Türkçe öğrenimlerinin dört temel dil becerisi ve dil bilgisi bağlamında değerlendirilmesi (İğdir örneği)*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, Nevşehir.
- Erdağı Toksun, S. (2020). Ortaokul öğrencilerinin dinlemeye yönelik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi, (19)*, 20-28. <https://doi.org/10.29000/rumelide.752051>
- Ergüt, S. E. (2021). *Türkçe ve Türk kültürü dersi alan yurt dışındaki iki dilli Türk çocuklarının miras dil konuşma kaygılarının incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.
- Erkinay Tamtamiş, H. K. ve Aydoğan, A. (2021). Çokkültürlülük ve çokdillilik bağlamında Midyat. *Uluslararası Dil, Edebiyat ve Kültür Araştırmaları Dergisi, 4(2)*, 334-355. <https://doi.org/10.37999/udekad.999383>
- Gardner, H. (1983). *Multiple Intelligences: The Theory in Practice*. New York: Basic Books.
- Gardner, H. (1999). *Intelligence Reframed: Multiple Intelligences for the 21st Century*. New York: Basic Books.
- Gardner, H. (2017). *Zihin çerçeveleri* (Çev. E. Kılıç ve G. Tunçgenç). İstanbul: Alfa Bilim.



*Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, (2024), 15 (2), 1127-1144.  
*Western Anatolia Journal of Educational Sciences*, (2024), 15 (2), 1127-1144.  
*Araştırma Makalesi / Research Paper*

- Gögebakan Yıldız, D. (2018). *Beceri Gelişiminde Çoklu Zekâ ve Bütünleştirilmiş Program Yaklaşımı*. Ankara: Pegem Akademi.
- Grosjean, F. (1997). Processing Mixed Language: Issues, Findings and Models. İçinde A. M. De Groot ve J. F. Kroll (Editörler). *Tutorials in Bilingualism* (s. 225-254). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Güzel, A. (2010). *İki dillilere Türkçe öğretimi*. Ankara: Vizyon Yayınevi.
- Haugen, E. (1953). *The Norwegian Language in America: A Study in Bilingual Behavior*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Haznedar, B. (2021). *İkidillilik ve Çokdillilik Erken Çocukluk Döneminde Birden Fazla Dil Öğrenimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Kalenderoğlu, İ. ve Zorluoğlu, Y. (2018). Çoklu zekâ kuramına göre yurtdışında yaşayan Türk çocuklarına Türkçe öğretimi ile ilgili öğretmen görüşleri. *21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum*, 7(20), 577-601.
- Karahan, F. ve Savaşçı, M. (2021). Türkiye’de ikidillilik. İçinde Güleç, İ., İnce, B. ve Demiriz, H. N. (Editörler). *İkidillilik ve İkidilli Çocukların Eğitimi* (s. 9-44). İstanbul: Kesit Yayınları.
- Karatay, H., ve Kartalioğlu, N. (2016). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenme tutumu ile dil becerileri edimi arasındaki ilişki. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16(4), 203-214. <https://doi.org/10.11616/basbed.vi.455421>
- Kardaş, M.N. ve Görmez, E. (2017). The effect of aquarium method on the bilingual learners' Turkish speech anxiety. *İğdir Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi Sayı: 12*, 1-30.
- Kardaş, M. N., Şahin, A., ve Görmez, E. (2017). İki dilli 7. sınıf öğrencilerinin akvaryum öğretim tekniği uygulamalarına ilişkin görüşleri. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 5(3), 477-501.
- Kaya, M. ve Kardaş, M. N. (2020). İki dilli öğrencilerin Türkçe konuşma kaygıları üzerinde rol oynama etkinliklerinin etkisi. *Çukurova Araştırmaları*, 6(1), 126-140.
- Lazear, D. (2000). *The Intelligent Curriculum: Using MI to Develop Your Student's Full Potential*. New York: Zephyr Press.
- Özkaya, P. G. ve Kalı, G. (2022). İki Dillilik Türleri (Modelleri). İçinde Başar, U. (Editör). *İki Dillilere Türkçe Öğretimi* (s. 3-19). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Polat, A. (2017). *Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin dinlemeye yönelik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Mersin Üniversitesi, Mersin.
- Saban, A. (2005). *Çoklu Zekâ Teorisi ve Eğitim*. Ankara: Atlas Yayın Dağıtım.
- Saeidi, M. ve Mazoochi, N. (2013). A comparative study on bilingual and monolingual Iranian efl learners' linguistic intelligence across genders, *Life Science Journal*, 10(6), 321-334.
- Sarnai, A. (2018). The effect of bilingualism/monolinguals on l2 working memory capacity and verbal intelligence, *Iranian Journal of Applied Language Studies*, 10(1), 205-231.
- Temiz, N. (2007). *Çoklu Zekâ Kuramı Okulda ve Sınıfta: Kimim? Öğretmenim Benim Beynim 1*, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Temiz, N. (2010). *Çoklu Zekâ Kuramı Evde ve Ailede: Kimim? Anneyim, Babayım, Veliyim, Evladım, Benim, Beynim 2*, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Tunagür, M., Kardaş, N. ve Kardaş, M. N. (2021). The effect of student centered listening/speaking activities on Turkish listening speaking skills of bilingual students. *International Journal of Education & Literacy Studies*, 9(1), 136-149.
- Voltz, D. L., Sims, M. J. ve Nelson, B. (2010). *Connecting Teachers Students and Standards*. Alexandria, VA: ASCD Member Book.
- Vural, B. (2004). *Öğrenci Merkezli Eğitim ve Çoklu Zekâ*. İstanbul: Hayat Yayıncılık.
- Yavuz, K. E. (2001). *Eğitim Öğretimde Çoklu Zekâ Teorisi ve Uygulamaları*. Ankara: Özel Ceceli Okulları Yayınları.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2018). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldız, C., Arslan, K. ve Thomas, R. (2023). *İki Dillilik ve Dil Edinimi Almanya’da Türkçe-Almanca İki Dilli Büyüyen Çocuklar Üzerine Bir İnceleme*. Ankara: Pegem Akademi.

Başbayrak, M. & Akın, E. (2024). Çoklu zekâ açısından iki dilli öğrencilerin Türkçe öğretimindeki sorunlarının öğretmen görüşleriyle değerlendirilmesi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 15(2), 1127-1144.

DOI. 10.51460/baebd.1487747