

OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİN İKİDİLLİ OKUL ÖNCESİ ÇOCUKLARIN KONUŞMA BECERİLERİNE KOD DEĞİŞTİRME ÇERÇEVESİNDE ETKİSİ

THE EFFECT OF PRESCHOOL EDUCATION ON THE SPEAKING SKILLS OF BILINGUAL PRESCHOOLERS WITHIN THE FRAMEWORK OF CODE-SWITCHING

BANDORA PERWERDEYA PÊŞXWENDINGEHÊ LI SER HUNERÊN AXAFTINÊ YÊN DUZIMANÎYÊN PÊŞXWENDINGEHÊ DI ÇARÇOVEYA KODGUHERÎNÊ DE

Cemil Güneş*, Mehmet Yonat**

Öz

İki dilli çocuklarda dil geçişlerinin eğitim ve aile gibi faktörlerden etkilendiği ve bunun anadil korunması üzerinde etkisinin olduğu aşikardır. Bu çalışma, okul öncesi çağıdaki Kürtçe-Türkçe iki dilli çocukların dil kullanım davranışlarını, eğitim dili, aile konuşma tarzı, çevre maruziyeti, teknolojik girdi ve iki dillilik türü gibi faktörlerin etkisiyle incelemiştir. Amaç, bu faktörlerin dil geçişi davranışlarını nasıl şekillendirdiğini ve anadil gelişimine katkısını anlamaktır. Yöntem olarak nitel yaklaşım ve durum çalışması kullanılmıştır. Eğitim sürecinin başında aile dil durum formu, ön dil ölçümü ve sonunda eğitim süreci değerlendirme formu, aile görüşleri ve son dil ölçümü toplanmış, veriler kalitatif yöntemle değerlendirilmiştir. Çalışmanın önemi, okul öncesi çağda anadil eğitiminin etkilerini göstererek çok dilli eğitim politikalarına veriye dayalı bilimsel bilgi sağlamasıdır. Eğitim sürecinde ailelerden alınan görüşler, Kürtçe eğitim alan çocukların anadilinde (Kürtçe) gelişim gösterip dil geçişlerini stratejik bir iletişim aracı olarak kullandığını, Türkçe eğitim alanların ise anadil zayıflaması yaşadığını ortaya koymuştur. Aile raporları, karma diller kullanan ailelerin dil geçişlerini artırdığını, tamamen Kürtçe konuşan ailelerin anadil koruduğunu doğrular kalitatifiktir. Türkiye'deki dil politikaları, azınlık dillerini kısıtlayarak dil kaybı riskini artırırken, çalışmada anadil odaklı eğitimin bu riski azaltarak çok dilliliği desteklediği noktasında veriler elde edilmiştir.

Anahtar Kelime: Miras dili, eğitim, okul öncesi, kod değiştirme

Abstract

It is evident that language switching in bilingual children is influenced by factors such as education and family practices, and that this process has a direct impact on heritage language maintenance. This study examines the language use behaviors of Kurdish-Turkish bilingual preschool children in relation to factors including language of instruction, family language practices, environmental exposure, technological input, and type of bilingualism. The aim is to understand how these factors shape language-switching behaviors and contribute to heritage language development. A qualitative case study design was employed. Data were collected through a family language background questionnaire and a pre-language assessment at the beginning of the educational process, followed by an educational process evaluation form, family interviews, and a post-language assessment at the end. The data were analyzed using qualitative methods. The significance of the study lies in its contribution of evidence-based scientific insights into multilingual education policies by demonstrating the effects of heritage language education in the preschool period. Family reports during the educational process revealed that children receiving education in Kurdish showed development in their heritage language i Bu makale 'Okul Öncesi Çağındaki Çokdilli Çocukların Dil Becerileri Gelişimi Üzerine Bir Analiz' adlı doktora tezinden üretilmiştir.

* Doktora Öğr., Mardin Artuklu Üniversitesi. Türkiye'de Yaşayan Diller Enstitüsü, Kürt Dili ve Kültürü ABD, E-posta: dilken1308@gamil.com, ORCID: 0000-0001-6132-4373

** Doç. Dr., Mardin Artuklu Üniv. Türkiye'de Yaşayan Diller Enstitüsü, Kürt Dili ve Kültürü ABD, E-posta: mehmetyonat@artuklu.edu.tr, ORCID: 0000-0001-8576-7486

and used language switching as a strategic communicative resource, whereas children receiving education in Turkish experienced heritage language attrition. Furthermore, family reports qualitatively confirmed that mixed-language family practices increased language switching, while exclusively Kurdish-speaking families supported heritage language maintenance. In the context of Türkiye, where language policies restricting minority languages increase the risk of language loss, the findings indicate that heritage-language-oriented education reduces this risk and supports multilingualism.

Keywords: Heritage language, education, preschool, code-switching

Kurte

Guherîna zimanî di zarokên duzimanî de di bin bandora perwerde û malbatê de ye û ev yek bandorê li parastina zimanê mîrasê dîke. Ev xebat, tevgerên bikaranîna zimanî yên zarokên duziman yên Kurdî-Tirkî yên di temenê berî xwendingehê de bi bandora faktorên wekî zimanê perwerdeyê, şewaza axaftina malbatê, xwepêşandana derdorê, têketina teknolojîk û cureya duzimanîbûnê lêkolîn dîke. Armanç ew e ku were têgihiştin ka ev faktor çawa tevgerên guherîna zimanî şêkil didin û beşdariya wan jî bo pêşveçûna zimanê mîrasê çî ye. Rêbaz wekî di nêzîkatîya nîtel de xebata rewşê hatiye bikaranîn; di destpêka proseya perwerdeyê de nêrînên malbatan bi forma rewşa zimanî ya malbatê û bikaranîna zimanî ya zarokan jî bi pêştetêke zimanî û di dawiyê de bi forma nîrxandina proseya perwerdeyê û bi paştetêke zimanî hatine wergirtin, dane bi awayekî nîtel hatine nîrxandin. Girîngîya xebatê di wê yekê de ye bandora bi zimanê zikmakî perwerdehê nîşan dide, loma jî ji bo polîtîkayên pîrzimanî datayên zanistî peşkeş dîke. Nêrînên malbatan diyar dîkin ku zarokên perwerdeya Kurdî digirin di zimanê mîrasê (kurdî) de pêşveçûn nîşan didin û guherîna zimanî wekî amûreke danûstandinê ya stratejîk bikar tînin, lê yen ku perwerdeya tirkî digirin zimanê wan yê mîrasê lawaz dibe. Raportên malbatan piştrast dîkin ku malbatên di bikaranîna zimanî de tevlihev guherîna zimanî zêde dîkin, lê malbatên bi temamî bi Kurdî diaxivin zimanê mîrasê diparêzin. Polîtîkayên zimanî yên li Tirkiyeyê zimanên kêminê sînordar dîkin û metirsiya wendabûna zimanî zêde dîkin; perwerdeya bi zimanê mîrasê vê metirsiyê kêm dîke û pîrzimanîbûnê piştgirî dîke. Encam nîşan didin ku perwerdeya bi zimanê mîrasê dewlemendîya zimanî diparêze û pêşveçûna pîrzimanîbûnê bi hêz dîke.

Peyvên Sereke: zimanê mîrasê, perwerde, pêşxwendingeh, kodguherîn.

DESTPÊK

Duzimanî û pirzimanî rewşeke ewqas kompleks e, dibe ku ji ber cureyên duzimanîyê tevgerên cuda yên zimanî derkevin holê. Ji bo zimanê zikmakî yê duzimanîyan di salên dawî de li Kanadayê termeke nû derket ku ew jî zimanê mîrasê (heritage language) ye. Li gorî Valdes (2005, r. 411) zimanê mîrasê ew e ku ji alîyê civatên zimanê kêmar ve tên axaftin. Montrul (2016, r. 2) jî dîyar dike ku zimanê mîrasê zimanê koçberan e lê carinan dibe ku zimanê heremekê û neteweyekê be ku bi zimanekî piranîyê re li heman cihê be. Polinsky (2015, r. 10) jî dîyar dike ku zimanê zikmakî yê axiverên zimanê mîrasê bi piranî zaravayeke herêmî ye û zehmet e ku ev marûzî zaraveyêke din yan jî standarteke fermî bibin. Pîrî caran axiverên zimanê mîrasê tenê ji alîyê merivê xwe ve marûzî zimanê xwe dibin.

Ji ber gelek sedeman zimanê mîrasê ji zimanê zikmakî vediqete û herweha axiverên zikmakî yên zimanê mîrasê jî ji axiverên zimanê zikmakî vediqetin. Ev axiver ji ber ku di şert û mercên cuda de hînî zimên dibin, dibe ku têrahîya wan ya zimên jî biguhere. Ev li gorî mêjera têkeftiyê (input), li gorî rêjeya bikaranîna zimên, ango performansê (performance) û piştgirîya civakê diqewime (Grosjean, 2010; Montrul û Sánchez-Walker, 2013). Kesek zimanekî herçiqas di temenekî biçûk de wergirtibin jî, wexta ku ew ziman zêde neyê bikaranîn û ji ber tesîra zimanê serdest, rê li ber kêmasî yan jî cudahîyên zimanî vedibe (Polinsky, 2018; Montrul, 2015).

Li Tirkîyeyê gelek zarok wekî duzimanîyên kurdî tirkî têne mezinkirin. Wextê ku ev zarok dest bi xwendingehê dikin bi zimanê serdest (tirkî) perwerde distînin û ev jî dibe sedema ku ev zarok di berdewamkirina zimanên xwe yên mîrasê (kurdî) pirsgerêk bijîn. Dîsa zimanê li malê û derûdorê tê axaftin û zimanê teknolojîyê jî bandora xwe li ser bidestxisinta van duzimanîyan ya zimanên xwe tesîr dike. Bi taybetî pêşxwendingeh, wexteke wisa ye ku zarok hêj di pêvajoya bidestxistina zimanî de ye loma serdema pêşxwendingehê ji bo wergirtina zimanan û pêşvebirina hunerên zimanî demeke krîtîk e. Di lîteraturê de xebat hene ku nîşan didin (Genesee, 2004, r. 552-560; Potowski, 2021, r. 770-775) ku perwerdeya pêşxwendingehê ya bi pirzimanî yan bi zimanê mîrasê tê kirin li ser bidestxistina hunerên axaftinê bandoreke xwe ya erênî heye. Lê dîsa ji lîteraturê em dizanin ku (Grosjean, 2010 r. 13-22; De Houwer, 2009, r. 1-16) her rewşeke duzimanî xwedîyê taybetîyên yekane yên xwe ne. Ji vê prensîbê jî tê dîtin ku her rewş dibe ku encamên cuda bidin. Di vê çarçoveyê de di lîteraturê de xebatên di çarçoveya bidestxistina hunerên axaftinê yên zarokên duziman yên kurdî-tirkî, bandora perwerdeya bi zimanê mîrasê, zimanê serdest, malbat û derdorê ya li ser zimanê zarokan kêmtir in. Ev jî bû motîvasyon ku em vê xebatê bikin.

Armanca xebatê

Armanca vê xebata kualîtatif ew e ku bandora perwerdeya bi zimanê mîrasê/serdest û bandora derdora zimanî li ser bidestxistina hunerên axaftinê yên zimanên mîrasê û serdest yên çar duzimanîyên kurdî-tirkî yên li navenda Amedê di çarçoveya analîza kodguherînê (code switching) de kişf dike.

Perwerdeya bi zimanê mîrasê ku dersên perwerdeyê bi zimanê zikmakî yên civakê tên kirin û herweha perwerdeya bi zimanê serdest ku piranîya dersan bi zimanê fermî pêk tê tesîreke zêde li ser axaftina axiverên mîrasê dike. Ji xeynî zimanê perwerdeyê, zimanê derdor û malbatê jî tesîra xwe li ser axaftina axiverên mîrasê dike. Ev tesîr xwe di her çar hunerên axaftinê yên wek axaftin, guhdarîkirin, nivîsîn û xwendinê de dide der.

Di lîteratura xebatên axiverên mîrasê de valahîyek heye ku em dixwazin bi vê xebatê wê valahîyê dagirin. Giringîya xebatê ji konteksta duzimanên kurdî-tirkî tê ku xebatek li ser hunerên axaftina vê koma ku di temenê pêşxwendingehê de nehatîye kirin.

Metodolojîya Xebatê

Sêwirandina Lêkolînê: Ev xebat, ji tezekê hatiye girtin. Li navçeyên navendî yên Amedê û li ser zarokên pêşxwendingehê (4-6 salî) yên duziman (kurdî-tirkî) hatîye kirin. Lêkolîn di pêvajoya perwerdeyê de li ser guherînên hunerên axaftin û guhdarîkirinê yên kurdî û tirkî tê kirin. Ji bo lêkolînê rêbaza kalîtatîv tê bikaranîn. Lêkolîna kalîtatîv, bi baldarî li ser hûngilîyên nimûneyeke diyar disekine, da ku pirsgirêka lêkolînê bi kûrahî bê fehmkirin (Baltacı, 2018). Armanca, analîzkirina guherîna hunerên axaftinê yên wan beşdaran e ku perwerdeya pîrzimanî ya bi zimanê zikmakî werdigirin û yên ku nagirin. Ev jî bi rêbazeke demdirêjî (longitudinal) û parekî (cross-sectional) tê kirin. Rêbaza demdirêjî, guhertinên takekesî yên di hunerên zimanî yên zarokan de di destpêka sala perwerdeyê (Îlon 2023) û dawîya wê (Hezîran 2024) de dişopîne. Rêbaza parekî jî, cudahiyên di navbera du koman de di heman demê de berawird dike. Pirsên lêkolînê ev in: Perwerdeya zimanê serdest û bi zimanê zikmakî tesîreke çawa li ser zimanê zikmakî dike? Zimanê perwerdeyê di hunerên axaftinê yên zimanê zikmakî de guhertineke çawa pêk tîne? Hîpotezên lêkolînê jî ev in: Zarokên ku di zimanê xwe yê zikmakî de perwerdeyê nabînin, dê li gorî zimanê serdest (tirkî) guhertinê nîşan bidin û li dijî zimanê zikmakî (kurdî) paş ve biçin. Zarokên ku perwerdeya li ser zimanê zikmakî werdigirin dê duzimanîbûneke hevseng pêş bixin, Xebat bi zarokên koma temenê 4-6 salî û navçeyên navendî yên Amedê sînordar e.

Beşdarên Lêkolînê: Beşdarên lêkolînê, ji navçeyên navendî yên Amedê zarokên pêşxwendingehê yên koma temenê 4-6 salî yên duzimanî (Kurdî-Tirkî) hatine hilbijartin. Bi giştî 4 zarok hatine hilbijartin. Du zarokên ku perwerdeya bi kurdî girtine li cihê ku bi însiyatîfa malbatan vebûye perwerde bûne. Ev însiyatîv bi awayekî pirziman (kurdî-îngilîzî) perwerdeyê dike. Du zarokên ku bi tirkî perwerde bûne jî çûne pêşxwendingehên fermî yên girêdayî wezaretê ne. Ev pêşxwendingeh jî perwerdeyeke yekziman (tirkî) dike. Beşdar, li gorî hewcedariyên lêkolîna kalîtatîv, bi rêbaza nimûneya armanckirî, ku nimûneyên herî baş ên ji bo çareserkirina pirsgirêka lêkolînê peyda dikin, hatine hilbijartin. Wek ku Montrul (2015) û Baltacı (2018) diyar dikin, ji ber ku di lêkolînên kalîtatîv de nimûneyên mezin dem, ked û lêçûneke zêde dixwazin û gihîştina nimûneyan her tim ne hêsan e, nimûneya biçûk tê hilbijartin. Li gorî prensîbên exlaqî, razîbûna agahdar a zarok û dêûbavan hatîye wergirtin. Nenasî û nepenî hatîye misogerkirin. Herweha beşdar dikarin bêyî ti mercî her dem ji lêkolînê vekişin.

Ji bo her zarokî li gorî taybetmendîya beşdarîya xwe kodek hatîye diyarkirin. Ji bo zimanê perwerdeyê K (kurdî) û T (tirkî) û pişt re tîpa pêşî û tîpa dawî ya navê zarokan e.

Li jêr taybetmendîyên sereke yên beşdaran hatîye dayîn:

KFZ: Zimanê perwerdeyê kurdî ye. Du caran çûye perwerdeya bi kurdî. Pêşî kurdî hîn bûye, paşê tirkî. Rojbûna KFZyê 06.12.2019 ye.

KMA: Zimanê perwerdeyê kurdî ye. Carekê çûye perwerdeya bi kurdî. Kurdî û tirkî pev re hîn bûye. Rojbûna KMAyê 11.07.2018 ye.

TJN: Zimanê perwerdeyê kurdî ye. Carekê çûye perwerdeya kurdî û paşê çûye perwerdeya bi tirkî. Pêşî kurdî hîn bûye, paşê tirkî. Rojbûna TJNyê 28.03.2018 ye.

TLA: Zimanê perwerdeyê kurdî ye. Du caran çûye perwerdeya bi tirkî. Pêşî kurdî hîn bûye, paşê tirkî. Rojbûna TLAyê 22.06.2018 ye.

Rêbazên Berhevdana Daneyan: Di lêkolînên kalîtatîv de bi gelemperî teknîkên berhevkirina daneyan ên wekî çavdêrî, hevpeyvîn, analîza belgeyan û materyalên dîtbarî têne bikaranîn; di vê çarçoveyê de, tomarên deng, formên malbatê û materyalên dîtbarî bi rêya analîza metnê dê bînen veguheztin daneyên kêrhatî (Merriam, 1998, r. 69-92). Berhevkirina daneyan, di sala perwerdeyê ya 2023-2024an de di meha yekem (Îlon 2023) û meha dawî (Hezîran 2024) ya serdema perwerdeyê de, li malên beşdaran hatîye kirin. Herweha dema ku daneyên pêşîn û paşîn hat hevdan, du formên malbatan li malbatan hat dagirtin. Daneyên ku ji malbatan hatiye hevdan bi vî awayî ne:

KFZ:

Zarok çûye perwerdeya bi kurdî a dudahnî. Bi giştî du salan çûye perwerdeya bi kurdî. Duzimanê rêzîn e ku pêşî kurdî hîn bûye paşê tirkî hîn bûye. Dê û bav her dem bi KFZyê re kurdî peyivîne. Dê û bav, her dem bi hev du re û bi derdora xwe re kurdî dipeyivin. Dê û bav bi piranî bi malbatên xwe re kurdî dipeyin lê kêman jî bi tirkî dipeyivin. Zarok bi malbat, heval û derdora xwe re her dem bi kurdî dipeyive. Amûrên teknolojîk ên malê zêdetir bi kurdî ne û kêman jî bi inglîzî ye. Zarok li cihên mîna park û baxçeyan marûzî tirkî maye.

KMA:

Zarok çûye perwerdeya bi kurdî a dudahnî. Bi giştî salekê çûye perwerdeya bi kurdî. Duzimanê hemwext e ku her du zimanan bi hev re hîn bûye. Bav bi KMAyê re her dem kurdî dipeyive lê dê pirê caran kurdî û carinan bi tirkî dipeyive. Dê û bav di navbera xwe de carinan bi kurdî û carinan jî bi tirkî dipeyivin. Zarok li derveyî xwendingehê gelek caran marûzî tirkî dimîne. Dê bi malbata xwe û bi derdora xwe re gelek caran bi tirkî dipeyive lê bav her dem bi kurdî dipeyive. Amûrên teknolojîk yên malê zêdetir bi tirkî ne

TJN:

Zarok çûye perwerdeya bi tirkî a dudahnî. Bi giştî salekê çûye perwerdeya bi kurdî û sala dawî jî çûye perwerdeya bi tirkî. Duzimanê hemwext e ku her du zimanan bi hev re hîn bûye. Dê û bav her dem bi TJNyê re her dem kurdî peyivîne. Dê û bav, her dem bi hev du re tirkî dipeyivin. Dê bi malbata xwe û bi derdora xwe re gelek caran bi tirkî dipeyive lê bav her dem bi kurdî dipeyive. Zarok ji xeynî xwendingehê bi malbat, heval û derdora xwe re her dem bi kurdî dipeyive. Amûrên teknolojîk ên malê zêdetir bi kurdî ne û kêman jî bi inglîzî ye. Zarok li cihên mîna park û baxçeyan marûzî tirkî maye.

TLA:

Zarok çûye perwerdeya bi tirkî a dahnekê. Bi giştî du salan çûye perwerdeya bi tirkî. Duzimanê rêzîn e ku pêşî kurdî hîn bûye paşê tirkî hîn bûye. Dê û bav her dem bi TLAyê re kurdî peyivîne. Dê û bav, her dem bi hev du re û bi derdora xwe re kurdî dipeyivin. Dê û bav bi piranî bi malbatên xwe re kurdî dipeyin lê kêman jî bi tirkî dipeyivin. Zarok bi malbat, heval û derdora xwe re her dem bi kurdî dipeyive. Amûrên teknolojîk ên malê zêdetir bi kurdî ne û kêman jî bi inglîzî ye. Zarok li cihên mîna xwendingeh, park û baxçeyan marûzî tirkî maye.

Temenê zarokan di testa pêşîn û paşîn de bi vî awayî ye:

KFZ: Testa Pêşîn (3 Sal û 10 mehî)- Testa Paşîn (4 sal û 4 mehî)

KMA: Testa Pêşîn (5 Sal û 2 mehî)- Testa Paşîn (5 sal û 11 mehî)

TJN: Testa Pêşîn (5 Sal û 6 mehî)- Testa Paşîn (6 sal û 3 mehî)

TLA: Testa Pêşîn (5 Sal û 3 mehî)- Testa Paşîn (6 salî)

Ji bo nirxandina hunerên axaftinê yên zarokan yên kurdî û tirkî, 4 wêne yên ku bi alîkariya şewirmendan û zîrekiya çekirî hatine pêşxistin. Dema zarok wêneyan rave dikin dê tomarên deng bèn girtin. Berhevkirina daneyan, li gorî sêwirana demdirêjê di du serdeman de hatiye plankirin (Grosjean, 2010; Merino, 1983; Polinsky, 2018).

Amûrên Pîvanê: Di lêkolînên kalîtatîv de materyalên dîtbarî, tomarên deng û formên avahîsaz, wekî amûrên berhevkirina daneyan bi gelemperî têne bikaranîn. Di vê xebatê de, 4 wêne yên ku bi alîkariya şewirmend û hişê çekirî hatine pêşxistin, ji bo koma temenê 4-6 salî guncav û ji hêla çandî ve bêalî ne, dê ji bo analîza kodguherînê bê bikaranîn. Ev amûrên pîvanê, ji bo ku bi çarçoveya zimanî û çandî ya zarokên duzimanî yên Amedê re guncav bin, bi perwerdekarên herêmî re hatine nirxandin. (De Houwer, 2009; Montrul, 2008; Polinsky, 2018; Merriam, 1998).

Analîza Daneyên Lêkolînê: Ji bo kodguherînê dane bi awayekî tematik hatîye deşîfrekirin û kodkirin. Bi analîza demdirêjê dê daneyên meha Îlona 2024an û Hezîrana 2025an bê analîzkirin û guherînên takekesî bê şopandin. Bi analîza parekî jî wê cudahîya koma kurdî û tirkî bê analîzkirin û nîqaşkirin. Ew daneyên ku ji şîrovekirina zarokan a çar wêneçîrokan hatine bidestxistin danayên bingehîn in ji bo analîza axaftinê. Ev axaftin ji aliyê kodguherîn û tevlihevkirina kodê (code mixing) ve bi rêbaza kalîtatîv tê nirxandin. Pêvajoya analîzê bi rêbazeke standart a mîna Çîrokên Beqan tê kirin. Çîrokên Beqan bi jêgirtinên spontane cihêrengîya peyvan, cure û rewşa kodguherînê analîz dike. Analîza naverokê ji bo senifendina forma dêûbavan, bikaranîna zimanî û tesîra kreşe tê bikaranîn. Datayên me yên zimanî ev test in û şîroveya van testan dê hem di çarçoveya perwerdeya bi zimanê mîrasê û zimanê serdest de bê kirin hem jî bo agahîyên me baştir bibin rewşa zimanî ya li nav malê û derdorê jî em ji bo şîroveyan bi kar tînin

1. Paşxaneya Lêkolînê

Di lîteraturê de mirov rastî gelek pênaseyên duzimanîyê tê. Bi awayekî giştî duzimanî ew e ku mirovek karibe du zimanan jî bi awayekî kontrol bike û bikar bîne (Bloomfield, 1933, r. 56). Têgihên wek duzimanî û pirzimanî, ji bo wan kesan tîne bikaranîn ku dikarin ji zimanekî din zêdetir zimanan bi kar bînin ango ew kes xwedî hunerên ji zimanekî zêdetir in. Lê ev têgih çawa

bên pênasekirin jî, têgihên gelekî kompleks in ku alîyên wan ên civakî û psîkolojîk hene (Butler, 2013, r. 110).

1.1. Rewşên cuda yên duzimanîyê

Ji destpêka sedsala 20î ve nîqaşên berfireh li ser pirzimanîyê û pirzimanan çê dibin. Herweha wek ku Jim Cummins (2001) û Colin Baker (2001) jî dîyar dikin, ligel ku avantajên duzimanîyê hene jî, hin tişt dibin sedem ku ew avantaj bibin dezavantaj. Ev rewşa kompleks a pirzimanîyê, nebûna fermîyeta zimên, kêmbûna prestîja zimanan û herweha polîtîkayên zimên ên welatan tesîra xwe li ser rêjeya axaftina zimanan û li ser hunerên pirzimanan jî dike. Ev jî piştî wextekê, dibe ku avantajên duzimanîyê veguherîne dezavantajan. Yek ji van dezavantajan jî hunerên axaftinê yên zarokên pirziman ên axiverên mîrasê ne.

Gelek faktorên dîyarkirina rewşa zimani ya kesên duziman hene. Li gorî Montrul (2015) di asta zanîna du zimanan ya di wextekî dîyarkirî de û di têkilîya navbera du zimanan ya mirovan de faktorên mîna noro-psîkolingustîk û sosyoçandî-polîtîk hene (Montrul, 2015, r. 11). Ev faktorên cuda jî rê li ber lêkoleran vekirîye ku li ser duzimanîyê senifandinên cuda bikin. Senifandina yekem a duzimanîyê ji alîyê dem û rêza wergirtinê ve ye. Dema wergirtina zimani bi du awayên mîna duzimanîya zûwext (early bilinguals) û duzimanîya dereng (late bilinguals) tê senifandin (Thomas, 2013; Montrul, 2008, 2018; Butler, 2013). Senifandina din jî ji alîyê fonksiyonê ve ye û ew jî wek duzimanîya berhemdar (productive bilinguals) û duzimanîya wergir (receptive bilinguals) hatîye senifandin (Butler, 2013, r. 112). Senifandina din a duzimanîyê ji alîyê statuya zimani a sosyopolîtîk ve ye. Ev, bi têkilîya hêzê ya di navbera zimanan de ye ku bi termên zimani piraniyê (majority language) û zimani kêmar (minority language) tê zanîn (Montrul, 2013, r. 169). Senifandina din a duzimanîyê ji alîyê bikaranînê ve ye. Ew jî zimani sereke (primary language) ye ku mirov di jîyana rojane de herî zêde bikar tîne û bi gelemperî zimani herî hêzdar e. Ya din jî zimani talî (secondary language) ye ku zimen di çarçoveyên sînorkirî de tê bikaranîn û dibe ku kêmasîya kesan di vî zimani de hebe (Grosjean, 2010). Senifandina din a duzimanîyê ji alîyê têkilîya têrahîya di navbera du zimanan de ye û ew jî wek duzimanîya hevseng (balanced bilingualism) û duzimanîya serdest (dominant bilingualism) hatîye senifandin (Butler, 2013, r. 112; Montrul, 2015).

1.2. Zimani mîrasê û axiverên mîrasê

Ji van rewşên duzimanîyê cudatir, ji bo rewşa kes û civakên duziman di sedsala dawî de termeke nû ya bi navê zimani mîrasê derketîye holê (Montrul, 2008). Ji bo axiverên zimani mîrasê, axiverên mîrasê (heritage speaker) tê gotin. Ji wan kesan re ku li mala xwe marûzî zimani

kêmaran (minority language) û li derve jî marûzî zimanê piranîyê (majority language) dibin axiverên mîrasê tê gotin. Lê di rastîya xwe de ev jî rewşeke duzimanîyê ye û axiverên mîrasê jî kesên duziman in (Montrul, 2015, r. 16). Axiverên mîrasê li ser rûyê dinyayê li gelek welatan wek duzimanên civakî cih digirin. Ev axiver li heremeke netewe-dewletên niha cih digirin û Bretonên Fransayê, kurdên Îran û Tirkîyeyê dikare wek mînak bên dayîn. Yan jî ew ên ku li wan cîhan dimînin ku ji neteweyên xwe dûr û meksîkayîyên Amerîkayê, tirkên Almanayê, fasîyên Îspanyayê dikare wek mînak bên dayîn (Rothman, 2009, r. 156).

Ev axiver ji ber ku di şert û mercên cuda de hînî zimanê xwe dibin, dibe ku têrahîya wan ya zimên jî biguhere. Ev li gor mêjera têkeftayê (input), li gor rêjeya bikaranîna zimên (performance) û piştgirîya civakê diqewime (Grosjean, 2010; Montrul, 2013). Faktoreke din ku tesîrê li ser van axiveran dike temen û rêza wergirtina zimanê diguhere (Polinsky, 2018; Montrul, 2015).

Ji bo ku ev cudahî yan jî kêmasîyên zimanî ji holê rabin gelek rêyên cuda hene. Rêya yekem tesîra zimanê malbatê û kalîteya têkeftayan e. Axaftina di hundirê malê de, asta zanîna zimanî ya endamên malê rê li ber hînbûna zimên a xwezayî vedike. Herweha ev rê li ber xerabûna zimanan jî digire (Fishman, 2006; Montrul, 2015). Çunkî wexta ku malbat û bi taybetî jî dêûbav dev ji axaftina zimên berdin, di zimên de têkçûnek çê dibe (Polinsky, 2018). Di vir de êdî perwerde dikeve dewrê. Perwerdeya zimanê mîrasê hem ji alîyê nasnameya çandî, hem ji alîyê akademîk hem jî ji alîyê hunerên zimanî ve piştgirîya axiverên mîrasê dike (Garcia, 2009). Ji lêkolînan jî dîyar dibe ku kesên ku bi zimanê zikmakî perwerde dibin hunerên xwe yên zimanî bi pêş ve dibin. Bi taybetî jî kesên ku di wexta xwe ya pêşxwendingehê de piştgirîya zimanê mîrasê bistînin, ev performansên erênî xwe nîşan didin (Montrul, 2015; De Houwer, 2009; Polinsky û Kagan, 2007). Genesee û Nicoladis (2006) dîyar dike ku giringîya perwerdeya ziman ya pêşxwendingehê jî bi faktor û bi taybetîya serdema zarokîya pêşîn girêdayîye. Yek jê elastîkbûna zarokan ya vî wextî ye, ya din jî ew e ku tesîra têkeftayên zimên di vî wextî de pir zêde ye.

Tirkîyeyê piştî têkçûna Osmaniyan li ser netewebûn hate avakirin û tirkî wek zimanê fermî hate pêşxistin, lê zimanên ji xeynî tirkî nehatin nasîn (Yegen, 2006). Piştî darbeya 1980an û Makezagona 1982an siyaseta asîmîlasyonê bi taybetî li ser kurdî tûj bû (Coşkun û yên din, 2013; Çiçek, 2013). Di 1990an û piştî berendamtîya YEyê (1999) hindê guherînên qanûnî û pêşketinên perwerdeyê çêbûn; di 2009an de Enstituya Zimanên Zindî li Mêrdîn Artuklu hate vekirin û di salên pêş de beş û masterên din jî hatin damezrandin (Çiçek, 2013; Kurt û Beltekin, 2020). Lê herçiqas ev guherîn astengên qanûnî û siyasî nehatin jêbirin, hîn jî perwerdeya bi

zimanê dayikî astengdar e (Coşkun û yên din, 2010; Kaya û Aydın, 2013). Lêkolînên zanistî diyar dikin ku zarokên ku bi zimanê xwe perwerde nabin, kêmasîyan zimanî û hunerî yên girîng dikin û di xwendinê de astengiyan pêk tîne (Ayan û Koçbaş, 2009; Sincar, 2015; Varol, 2014; Gozukuçuk, 2014), her weha bi taybetî di bajar û malbatên koçber de axaftina kurdî di her rojî de kêr dibin (Haig û Matras, 2002)

1.3. Guherîn û hevkarîgerîya zimanî di duzimanîyê de

Ziman ji ber ku amûreke ragihandina di navbera mirovan de ye, ev dibe sedema di zimanan de guherîn û hevkarîgerî pêk were. Ev jî bûye cihê lêkolîna zimannasîyê û lêkolînan ji bo ku van guherînan tespît bikin, rewşa bikaranîna zimên bibinin û fonksîyona zimanan fahm bikin, tînin kirin (Thomason, 2001, r. 45). Qada ku herî zêde li ser guherîn û hevkarîgerîya zimanî dixebite jî kontakta zimanî (language contact) ye. Ev qad bi tenê li ser guherînên zimanî nasekine. Herweha faktorên mîna civakî, çandî û siyasî yên li ser guherîn û hevkarîya zimanî jî disekine (Mufwene, 2001, r. 1-5).

Kontakta zimanî ew pêvajoyên ye ku du ziman li cem hev bin û tesîrê li ser hev bikin (Thomason, 2001, r. 1). Guherîn û hevkarîgerîya zimanan herî kêr di navbera du zimanan de çê dibe. Helbet ji ber ku zêdetir ji ber sedemên mîna koçberîyê ev kontakt çê dibe lê dibe ku li cihê ku gelek ziman lê hene jî çê bibe. Ev dibe ku bi rêya axiverên zimanî çê bibe û dibe ku bi rêya metnan jî çê bibe (Weinreich, 1953). Ango hevkarîgerîya zimanan, ne tenê ew e ku du ziman yan jî du axiverên zimanên cuda li cem hev bin (Thomason, 2001).

Ji bo guherîn û hevkarîgerîya di duzimanîyê de baştir bê fahmkirin, hewce ye ku bala lêkolînan li ser faktorên derveyî zimanî be (Weinreich, 1953, r. 3). Çunkî di lêkolînan de derdikeve holê ku, guherînên binyadî têra fahmkirina vê meseleyê nake. Di vir de jî giringîya faktorên mîna sosyolînguîstîk û psîkolînguîstîk derdikeve holê. Sedema sereke ya vê nêrînê jî ew e ku hevkarîgerîya zimanî li cihekî sosyal derdikeve holê û ji ber wê guherîn pêk tê (Thomason û Kaufman, 1988; Matras, 2009).

Ev rewşên wisa dibe sedema ku awayên cuda yên hevkarîgerîya di navbera zimanan de derdikeve holê. Ev rewş carinan tesîra xwe li peyvan dike, carinan risteyan û carinan jî li zimanê civakê bi xwe dike. Ango di lêkolînan de derdikeve holê ku kontakta zimanî di çend pêvajoyan re derbas dibe. Yek ji wan pêvajoyên leksîkal e. Ev pêvajoyên herî berbelav e ku di kontakta zimanî de derdikeve holê û zêdetir jî bi hevkarîgerîya çandî û teknolojîk derdikeve holê. Di vir de danûstandina leksîkal çê dibe û di zimanan de aktîf tînin bikaranîn (Hock û Joseph, 1996).

Ev pêvajoya guherîn û hevkarîgerîya zimanî bi xwe re gelek rewşên cuda yên zimanî yên mîna kodguherîn û tevlihevkirina kodê ava dike (Weinreich, 1953; Myers-Scotton, 2006; Gumperz, 1982).

1.3.1. Kodguherîn û Tevlihevkirina Kodê

Yek ji termên sereke yên kontakza zimanî kodguherîn (code switching) e. Ev term di nivîyê duyem ê di sedsala 20î de derketîye holê. Bi vê qadê xebat zêdetir tesîra peywendên civakî ya li ser guherandina zimanî çê bûye (Blom û Gumperz, 1972, r. 409-418). Paşê jî ji alîyê sînorên gramatîk ve hin pîvanên dîyarker û qad hinekî din jî berfirehtir bûye. Bi van lêkolînan hatine dîyarkirin ku ev rewşa zimanî dibe ku bi teorîyên gramatîk baştir bê fahmkirin (Poplack 1980, r. 595). Terma din a sereke jî tevlihevkirina kodê (code-mixing) ye. Ev term carinan li şûna kodguherînê hatîye bikaranîn (Matras, 2009, r. 101-102) û carinan jî wek termeke cuda hatîye bikaranîn. Ji bo tevlihevkirina kodê jî pevxistina hêmanên zimanî ya ji alîyê morfem û peyvan tê gotin. Ango kodguherîn wek derbasbûna di nav risteyan de û tevlihevkirina kodê jî anîna peyvek yan morfemekê ya ji bo risteyê tê pênasekirin. Ev term gelek caran li şûna hev hatine bikaranîn (Hatch, 1976; Gumperz, 1982).

Hin perspektîfên cuda yên li ser kodguherîn û tevlihevkirina kodê hene ku ji alîyê lêkoleran ve hatîye nîqaşkirin. Gumperz (1982, r. 59) dîyar dike ku kodguherîn stratejîyeke civakî ye û ev ji bo veguhestina maneyên civakî tê bikaranîn û axiverên bi guhdaran re li hev dike. Muysken (2000, r. 62) jî dîyar dike ku tevlihevkirina kodê fenomeneke gramatîk e û ev têrahî û jêhatîbûna du axiverên cuda yên pîrziman nîşan dide. Auer (1998, r. 95) jî dîyar dike ku ev berdewamîya hebûnê ye zehmet e ku mirov her du terman ji hev veqetîne çunkî ev bi nîyeta axiveran û asta entegrasyonê têkildar e.

Fikir û pênaseyên gelekî cuda li ser kodguherînê hene. Ji bikaranîna alternatif re ku bi du zimanan an jî ji du zimanan zêdetir a di axaftinekê de tê gotin. Ev, wek stratejîyeke zimanî û ji bo gihastina armanca peywendîdanîne tê bikaranîn (Belazi, Rubin û Toribio, 1994, r. 1). Ji bo ku ev pêk were, axiverên zimanan ji zimanekî derbasî zimanekî din dibin. Axiver peyvekê, risteyekê yan jî gotinekê bi zimanekî din dibêje û cardin vedigere li ser zimanê bingeîn (Bhatia û Ritchie, 1996). Ev kodguherîn jî bi sê awayên cuda çê dibe:

a) Kodguherîna di nav risteyan de (inter-sentential code switching): Ev cure kodguherîn di navbera risteyan de çê dibe. Ango ji risteya zimanekî derbasî risteya zimanekî din dibe. Wek mînak: "Îro hewa gelekî xweş e. I can't go outside¹. " (Gumperz, 1982, r. 78)

b) Kodguherîna navristeyî (Intra-sentential code switching): Di nav risteyekê de çê dibe. Ango di nav risteyekê de herî kêr du ziman hene. Wek mînak: "Meeting² a îro gelekî dirêj bû." (Matras, 2009, MacSwan, 2013).

c) Kodguherîna etîketê (Tag-switching): Ev jî hem di nav risteyê de çê dibe hem jî di navbera risteyan de çê dibe lê zêdetir bi alîkarîya gihanek, baneşan û hokeran çê dibe. Wek mînak: "Ez gelekî aciz bûm, you know³?" (Muysken, 2000, r. 62)

Ji ber alîyên balkêş û kompleks ya kodguherînê, her tim nîqaşek li ser rewşa kodguherînê heye. Bi taybetî jî kesên duziman ji alîyê kesên yekziman û ji ber kodguherînê hatine rexnekirin. Wek ku ziman baş nizanin yan jî bi awayekî nerast bi kar nînin, hatine tewanbarkirin. Vê jî şûna xwe daye tîrsa ku ev rewş veguhere nîvzimanîyê (Grosjean, 2010, r. 52). Lê xebat û lêkolînên rêzimanî gihiştine encamên berovajî vê fikrê. Lê Einar Haugen (1969 r. 70) gelek salan lêkolîn li ser vê mijarê kirîye û dîyar dike ku kesên kodguherînê bi kar tînin zanin bê ka çî dikin û ev ji bo ragihandina wan rêbazek e (Haugen, 1969, r. 70)

Êdî gelek lêkoler ji ber çavdêriyên xwe û lêkolînên ku hatine kirin dîyar dikin ku kodguherîn ne bêbingeh e. Xwedî pîvan e û pêvajoyeke fonskîyonel e, herweha ji bo ragihandineke baş stratejîyek e (Bhatia û Ritchie, 1996; Heredia û Altarriba, 2001; MacSwan, 2010). Ev stratejîya ragihandinê jî ji ber sedemên cuda derdikeve holê. Altarriba (2003) dîyar dike ku hin têgih di zimanekî de baştir tê îfadekirin û axiver ji bo axaftina xwe xurtir bike kodê diguherîne. Grosjean (2010) jî dibêje ku pêdivîya termînolojîyê dibe sedema kodguherînê. Wexta ku pêdivî bi termeke nû çêbû, axiver wê termê ji zimanekî din tîne. Myers-Scotton û Ury (1998) jî kodguherînê bi statuya civakî û avakirina nasnameyê girê dide. Dîyar dike ku kesên ku ji bo statuya xwe ya civakî bilind bike, carinan peyvan yan jî gotinan ji zimanekî din tîne. Bi piranî ev ziman jî zimanê serdest e û axiver bi vî awayî balanseke di nav zimanên xwe de çê dike. Blom û Gumperz (1972) ji bo xurtkirina axaftinê yan ji bo gihandina peyamekê kodguherînê girîng dibîne û dibêje wexta ku kesek bixwaze nasnameya xwe ji bo civatekî zelal bike, zimanê

¹ I can't go outside (Ez nikarim derkevîm.)

² Meeting (miting-komcivîn)

³ You know? (tu zanî?)

xwe diguherîne. Toribio (2004) jî dîyar dike ku guherîne kodê ji bo neqilkirina gotina mirovan tê bikaranîn. Ango bixwaze ku gotina kesekî bi awayekî resen û bêşîrove neqil bike, ew kes koda xwe diguherîne.

Helbet ev pîvanên kodguherîne, bûye sedema ku hin sînor jî derkevin holê. Ango gelek lêkolêr dîyar dikin ku ji bo ku kodguherîn pêk were, hewce ye ku hin şert û merc guncav bin. Shana Poplack dîyar dike ku ji bo ku kodguherîn bi awayekî rehet û baş pêk were, hewce ye her du ziman ji alîyê sentaktîk û bişibin hev du (1980, r. 586. Herweha nabe ku morfemên zimanekî din bi kokên zimanan bînin pevxistin (Poplack 1980, r. 586). Teorîyeke din a sînorên kodguherîne ji alîyê Carol Myers-Scotton ve hatîye bipêşvebirin. Li gor vê teorîyê di kodguherîne de du ziman hene û yek jê zimanê sereke ye ya din jî zimanê talî ye. Zimanê talî piştgirîya zimanê sereke dike (Myers-Scotton, 1993, r. 68-95). Teorîya din *Bilingual Tagging* e. Li gor vê teorîyê wexta ku kodguherîn çê dibe, divê bi tenê pîvanê zimanekî hebe û pîvanên gramatîk ya zimanan nav hev nekeve. Juan wants to comer una manzana. (Juan dixwaze sêvekê bixwe). Di vê risteyê de "wants to" ingilîzî ye, "comer una manzana" jî spanî ye (Sankoff û Poplack, 1981, r. 12-15).

Sînorên kodguherîne ne tenê ji alîyê bingehên gramatîk ve tînin sînorkirin. Faktorên mîna leksîkal, sosyolînguîstîk û psîkolînguîstîk jî hene. Muysken (2000, r. 89-112) dîyar dike ku kodguherîn bi cureyên peyvên wek nav, lêker û sifetan pêk tê. Auer (1998, r. 29-48) jî dîyar dike ku peywendên civakî û çandî sînoreke giring e.

2. Nirxandina Daneyan

Ev lêkolîna kalîtatîv di çarçoveya duzimanîyê de şîroveyên wêneçîrokan ên zarokên di asta pêşxwendingehê de (KFZ, KMA, TJN ve TLA) ye analîz dike. Wexta ku ev analîz tînin kirin tesîra faktorên giring ên li ser geşedana zimanî ya zarokan yê mîna zimanê navmalê, zimanê derdorê, rêje û kalîteya têkefteyan, ziman û pêvajoya perwerdeyê û zimanê amûrên teknolojîk ber çavan tînin girtin. Ev faktor rewşa kodguherîne ya axiverên mîrasê yê kurdî ya li Tirkîyeyê zelaltir dikin. Ji ber ku ev faktor tesîrê hem li rîska têkçûna zimanî zêde dike hem jî li stratejîya kodguherîne dike. Bi taybetî jî cudahîya testa pêşîn û paşîn a daneyan, giringîya geşedana zimanî û hassasîyeta têkefteyan a di perwerdeya pêşxwendingehê de ku Polinsky û Kagan (2007) û De Houwer (2009) destnîşan dike derdixe holê.

Em ê niha daneyên zarokan yê ji testa pêşîn û paşîn hatine girtin di çarçoveya kodguherîna di nav risteyan de, kodguherîna naristeyî û kodguherîna etîketê de bi awayekî berfireh binirxînin.

2.1. Nirxandina Daneyan di Kodguherîna Nav Risteyan de

Wek ku me di nîqaşên teorîk de jî destnîşan kiribû kontakta zimanî li gor rewşa sosyo-çandî (Weinreich (1953) û Thomason (2001)) derdikeve holê û ev di şîroveyên zarokan de bi awayê kodguherîna di nav risteyan de derdikeve holê. Wek mînak di testa pêşîn a KFZê de wexta ku tirkî dipeyive û dibêje:

"Biber îsot devê meriva dişewitîne. Îsot acı değil onu seviyorum."

Ji vir dîyar dibe ku zarok dixwaze rewşeke xwe ya hestîyar bi zimanê xwe îfade bike. Ev jî wek Altarriba (2003) jî dîyar dike ji ber ku hin gotin di hin zimanan de baştir tê îfadekirin. Li vê derê kurdî zimanê sereke yê malbatê ye lê marûzîyeta derve ya tirkî rewşa tirkî derdixe holê.

"Bise ez difikirim. Uyor."

Di mînaka wî ya jor de hewl dide ku gotina rast bîne bîra xwe û baştir îfade bike. Ev jî tesîra duzimanîya serdest ya ku Montrul (2018) dîyar dike derdixe holê. Ev rewşa ku di testa pêşîn de derdikeve holê, di testa paşîn de dernakeve holê. Ev jî dîyar dike ku perwerdeya bi kurdî ya pêşxwendingehê hişmendîya zimanî ya zimanê mîrasê (De Houwer, 2009) zêde dike, bingeha zimanê mîrasê xurt dike, tesîra rewşa zimanî ya navmalî ku her tim bi zarokî re kurdî dipeyivin, amûrên teknolojîk a bi kurdî nîşan dide. Herweha rewşeke din jî ew e ku zarok di pêvajoya perwerdeyê de hînî tirkî jî dibe û êdî pêdivî pê nabîne ku koda xwe ji bo kurdî biguherîne û zimanan bi awayekî baş ji hev vediqetîne.

Rewşa kodguherîna di nav risteyan de di KMAyê de bi awayekî cuda derdikeve holê:

"Tav hatîye kardan adam jî, güneşte böyle böyle eriyor ha"

"Zerîf nexestanê ye. Ama Zerîf üç gün kaldı onun gelmeye, az kaldı."

Di testa pêşîn a di van mînakan de KMA kurdî dipeyive nikare xwe baş îfade bike û berê xwe dide tirkî. Ev jî ji ber rewşa zimanî ya tevlihev a navmalî, nebûna perwerdeya kurdî nîşan dide. Rewşa din jî ew e ku zarok hunerên duzimanîya wergir nîşan dide çunkî pirsên kurdî fahm dike lê ji bo ku xwe baştir îfade bike kod diguherîne. Wek ku Butler (2013) jî dîyar dike dibe ku têkeftayên tevlihev (kurdî-tirkî) duzimanîyê xurtir jî bike lê dibe ku bibe sedema duzimanîya bêhevseng jî.

"Abur cubur xwarîye. Dişi ağrıyo."

Lê di testa paşîn a di kurdî de kodguherîna a di nav risteyan de ya KMAyê, wek ku ji mînaka jor tê dîtin tenê di cihekî de çê dibe. Ev jî tesîra perwerdeya kurdî li ser zimanê zarok nîşan

dide. Lê herwekî ku malbat bi gotina “Bi min piştî perwerdeya bi kurdî, kurdîya wî baş bûye.” pêşveçûna zimanî ya KMAyê bîne ziman jî, ji ber ku zimanê navmalî tevlihev e, têkefteyên tirkî xurt in û zimanê amûrên teknolojîk tirkî ye, her weha zarok ji xeynî xwendingehê bi tirkî dipeyive, ev rewş bi temamî ji holê ranebûye.

Di TJNê ye de jî kodguherîn bi awayekî cuda derdikeve holê. Di testa pêşîn a tirkî de mînak li jêr tê dîtin:

“Belkî çürük bûye. Çürük olmuştur belki.”

Di vir de ji ber ku naxwaze tirkî bipeyive, pêşî kurdî dibêje û paşê kodê diguherîne tirkî. Li vê derê tesîra duzimanîya rêzîn (Montrul, 2013) û tesîra axaftina dê û bav, û xwîşk a bi zarokan re bi kurdî xuya dibe çûnkî di testa paşîn kurdî-tirkî de ev cure kodguherîn ku bi neçarî pêk tê, xuya nabe. Çûyîna perwerdeya bi tirkî û axaftina dê û bav a bi hev re tirkî hişmendîya zimanî ya zarokî xurttir kirîye. Ango wek ku Blom û Gumperz (1972) dîyar dikin ji ber zimanê perwerdeyê dilsozîya zimanî zêdetir dibe.

2.2. Nirxandina Daneyan di Kodguherîna Navristeyî de

Kodguherîna navristeyî di nav daneyan xwedî mînakên herî zêde ne. Kodguherîna navristeyî bi biranî ji alîyê leksîkal û morfolojîk (Weinreich, 1953) pêk tê û herweha ev kodguherîn zêdetir bi pêdivîya terminolojîk (Grosjean, 2010), bi faktorên civakî û çandî (Myers-Scotton û Ury, 1998) pêk tê. Ev tev jî di nav daneyên beşdarên de xuya dibe. Em ê daneyên her çar zarokan bi awayekî cuda di çaroveya kodguherîna navristeyî de binirxînin.

KFZ di testa pêşîn a kurdî de bi piranî di peyvên hevpar de yan jî ji bo pêdivîya termînolojîk kodguherîna navristeyî bi kar anîye:

“Wana qamera kişandibûn, qameraman tune bû.”

“Berê komputer tune bû.”

“Hefta din em çûn newroz parqê.”

Ji mînakên jor dîyar dibe ku peyvên mîna *qamera*, *qameraman* û *komputer* peyveke hevpar e ku di gelek zimanên de tê bikaranîn. Li gorî Muysken (2000) ev stratejîyeke kodguherînê ye û zarok bi pêdivîya termên teknîkî deynigirtina peyvan (lexical borrowing) pêk tîne. Ev stratejîya ku zarok bi kar tîne bi marûzîyeta zêde ya kurdî û axaftina herdemî ya dê û bav a bi kurdî mimkun dibe. Di mînakên wek "Tekera yekê jî teqîyaye. Em siwarê otobusê dibin." de amûrên veguhestinê yên hevpar hene.

“Mont li xwe dike.”

“Ez hem tamîra dikim mal.”

de kodguherînên navên cilûbergan û karan hene. Herweha di mînaka;

“Hefta din em çûn newroz parqê.”

“Flamîngo jî wekî boks e ha tu zanî?”

Ji mînakên jor de jî navê heywanên ku hevpar tînan bikaranîn hene. Ji van mînakan xuya dibe ku kodguherîna KFZyê bi peyvên teknolojîk, çalaki, heywan û amûran de sînorkirî ye û ev jî tînkildarî kêmbûna termên kurdî ye ango wek ku Hock û Joseph (1996) jî dîyar dike ku pêvajoya kontakta zimanî hinekî jî sosyo-polîtîk e û axiverên zimanê mîrasê pêdivî pê dibînin ku peyvên ji zimanê pîranîyê wergirin.

Wexta ku em li testa tirkî ya testa pêşîn dinêrin KFZyê gelek caran ji ber zanîna kêma ya tirkî, peyvên kurdî dixwe nav axaftina xwe:

“Bu da kulîlk su veriyor.”

“Dar küçük olmuş.”

Ji mînakên jor jî xuya dibe ku ji ber tînkêftiyên kêma yê tirkî, serî li zimanê sereke kurdî dide. KFZ di testa paşîn a di kurdî de bi tesîra perwerdeya bi kurdî kodguherînê kêmtir dibe. Di mînaka "Min erebeyê xwe gellek lîstî, ew jî ji min re gotin beeh! em ê pêlîstokê xwe top kin. " de xuya dibe ku kodguherîn bi teswîra lîstikan tînan sînorkirin an jî mînaka "Tenê sabîtin, vîya jî nazîvire." de xuya dibe ku di teswîra hin tîştan de kodguherînê tînan bikaranîn. Wexta ku em li testa tirkî ya paşîn dinêrin, di wir de jî kodguherînê kêma dibe. Malbat jî bi gotinên “Ji ber ku em diçûn derve û parkê, marûzî tirkî dibû, li wir tirkî hîn bûye.” vî rewşê zelal dike. Plansazîya zimanî ku dê û bav bi awayekî baş bi rê ve dibe, tesîra zimanê amûrên teknolojîk ên kurdî û kêmbûna tînkêftiyên tirkî rêjeya kodguherînê kêma dike. Wek ku malbata KFZê jî di dawîya pêvajoya perwerdeyê de bi gotinên “Piştî perwerdeyê gelek peyvên kurdî yê ku em nizanin jî hîn bû.” dîyar dike, perwerdeya kurdî xezîneya peyvên a KFZyê xurt kirîye.

Di testa pêşîn a kurdî ya KMAyê de gelek caran kodguherîna navristeyî hatîye kirin:

“Ez güneşê de dondurma xwarim ama ne erîmiş bû.”

“Em mont ne bîxîstîm, em jî nexweş dikevin.”

Ji van mînakên jor xuya dibe ku KMA ji ber hebûna kurdî û tirkî ya malê û ji ber zimanê tirkî yê amûrên teknolojîk, di mijarên mîna hewa û tenduristîyê de hem di lêkeran da hem jî di navan

de gelek caran kod guhertîye. Herweha di mînakên jêrîn de xuya dibe ku di navên amûran de rasterast koda xwe diguherîne:

“Salçali ekmek, salçali hêk jî gelekî xweş e.”

“Ev manti ye.”

de xuya dibe ku di teswîrên xwarinan ên di mînaka;

“Şîşe ye çunkî dimirîye.”

Butler dîyar dike ku têkefteyên tevlihev duzimanîya zarokan xurt dike lê wek ku Montrul (2013) jî dîyar dike û ji mînakan jî xuya dibe ku têkefteyên tevlihev rîska duzimanîya nehevseng zêde dike. Ji mînakan jî dîyar dibe ku kodguherîna KMAyê ji tirkîya navmalê û têkefteyên zêde ya bi tirkî derdikeve holê. Wexta ku em li testa paşîn a KMAyê dinêrin, kodguherîn gelekî kêmtir dibe. Ji mînaka testa pêşîn ev baştir xuya dibe. KMA di testa pêşîn de dibêje “Îne yaz dike”, lê di testa paşîn de dibêje:

“Paşê jî derzî çûn.”

Ango KMA di dawîya perwerdeya bi kurdî de peyva derzîyê hîn dibe. Herweha ji mînaka testa paşîn a di kurdî de kodguherîne vediguhere vegotinên macerayî;

“Qaydiraqê de ketim nav avê û jî zef qomîk bû.”

Ji van mînakan xuya dibe ku bi tesîra zimanê perwerdeyê bikaranîna kodguherîna navristeyî dibe stratejîk. Wek ku malbata KMAê jî di dawîya pêvajoya perwerdeyê de dîyar dike perwerdeya kurdî xezîneya peyvan a KMAyê xurt kirîye.

“Eldîvenê min jî wusa ye.”

“Çar zarok kardan adam çê dikin.”

Ji mînakên jor jî xuya dibe ku kodguherîn her çiqas kêmtir bibe jî hebûna tirkî ya di nav malbatê de, hebûna amûrên teknolojîk ên tirkî rewşa duzimanîya hemwext ya KMAyê kodguherînê mayinde dike. Herweha li gorî testên tirkî em dikarin bibêjin ku perwerdeya bi kurdî kurdîya zarok pêş xistîye û rê li ber pêşveçûna tirkî negirtîye çunkî di tirkî de kodguherîn pêk nehatîye.

TJN yek ji wan zarokan e ku di testa pêşîn a kurdî de kêmtir caran kodguherînê dike lê di testa paşîn a di kurdî de rêjeya kodguherînê zêdetir dibe. Di testa pêşîn de herçiqas tirkî zimanê dê û bav be jî, kodguherîn di asta stratejîk de çê dibe:

"Bi bavê xwe dîya xwe re û bi kûzenê xwe re.

Ji bo ku destê min bûz negire."

Di mînakên jor de xuya dibe ku ji bo peyva *kuzen* û *buz* kodguherîn hatîye bi kar anîn. Zarok ji bo ya dilê xwe baştir îfade bike van gotinan bi tirkî îfade dike.

"Dinya pîs dibe."

"Oqsîjenê didin."

Herweha di mînakên jor de xuya dibe ku peyvên ku kodguherîn hatine kirin ên mîna *dinya* û *oqsîjen* peyvên hevpar in ku li gorî kurdî hatîye gotin. Lê di testa paşîn de ji ber perwerdeya bi tirkî gotinên tirkî gelek caran dikeve nav peyvên kurdî. Ji peyvên mîna "mont, bot, kum, eldiven, pantor, islak mendil, lastîkê tekel, peçeteye pîsbûyî" ên di nav risteyên TJNyê de xuya dibe ku êdî bi tesîra perwerdeyê ji asta stratejîk derdikeve û zexta zimanê perwerdeyê li ser zimanê mîrasê çê dibe. Ango wek ku Koçbaş (2009) dîyar dike perwerdeya tirkî li ser hunerên zimanê kêmine tesîreke neyînî dihêle. Rewşa duzimanîya rêzîn û hebûna zêde ya kurdî ya li malê piştgîrîya kurdî dike lê wek ku malbata TJNyê jî bi gotinên "Piştî perwerdeya bi tirkî gelek caran peyvên tirkî ket nav zimanê wî" jî dîyar dike kurdî di malê de asê dibe û têkefteyên tirkî kodguherînê zêde dike.

TLA ew zarok e ligel ku li malê her dem kurdî heye jî di axaftina ya kurdî de gelek caran kodguherîna navristeyî bi kar tîne:

"Vana giş bûz in."

"Çeşit çeşit çê dikir."

"Çöp poşeti heye. Çöp avetine zarok, pîr pîs xwedî kirine."

"Yoksa em ê bimirin."

Ji mînakên testa pêşîn a kurdî yên li jor dîyar dibe ku marûzmayîna tirkî û perwerdeya tirkî tesîreke zêde li ser axaftina bi zimanê mîrasê kirîye. Ev jî çûyîna du caran a perwerdeya bi tirkî nîşan dide. Di testa pêşîn a tirkî de tesîra kurdî heye.

"Toprağı a böyle biraz dikole."

"Bêr de var."

Ji mînakên jor jî xuya dibe ku ji ber ku zimanê malê bi kurdî ye, di axaftina tirkî de peyvên kurdî jî tîr bikaranîn. Herweha di testa paşîn a TLAYê de kodguherîna navristeyî kême nabe:

"Bardax heye, şûşe heye."

“Tabaxa plastîk heye.”

“Porê wî qehwerengî ye.”

“Paşê heyvan nayên, dinyayê me pîs dibîne.”

Ji mînakên jor xuya dibe ku axaftina dê û bav a bi kurdî têra kêmkirina kodguherînê nekirîye. Lê di testa paşîn a tirkî de êdî kodguherîn nehatîye kirin û tirkî hatîye asteke baştir. Wek ku Toribio (2004) dîyar dike her çiqas di nav malbatê de zimanê mîrasê serdest be jî, zimanê perwerdeyê û têkeftayên li derveyî malê kodguherînê zêdetir dike. Herweha rewşa duzimanîya rêzîn û amûrên teknolojîk yên kurdî, piştgirîya zimanê zikmakî ya zarokî kiribe jî, herwekî malbata TLAYê jî bi gotinên “Piştî ku zarok çû xwendingehê, me ferq kir ku gelek caran peyvên tirkî ket nav axaftina wê û hinek peyvên ji bîr kir.” diyar dike ku perwerdeya bi tirkî di testa paşîn de rêjeya kodguherînê zêde dike.

2.3. Nirxandina Daneyan di Kodguherîna Etîketê de

Kodguherîna etîketê wek ku me di nîqaşê teorîk de dîyar kiribû, zêdetir ji bo guvaşên hestîyarî, mantiqî û eşkerekirina gotinan tê bikaranîn. Girêdayî rewşên cuda yên zarokan, di nav daneyan de ev cure kodguherîn jî tê dîtin. Di nav daneyên KFZYê de yên testa pêşîn de kodguherîna etîketê nayê dîtin. Di testa paşîn de di mînakekê de tê dîtin;

“Qutî bavêjin nafire, giran e ya.”

Ev jî tê maneya ku zarokên ku di nav malbatên kurdîaxêv mezin dibin û diçin perwerdeya kurdî, pêdivîyê bi kodguherîna etîketê nabînin. Herweha wek ku Heredia û Altarriba (2001) dîyar dike, perwerdeya bi zimanê zikmakî bawerîya zimanê zêde dike û kodguherîn bi tenê di peyvên hevpar de bisînor dibe.

Di daneyên KMAyê de gelek caran kodguherîna etîketê tê bikaranîn. Bi taybetî jî di gihanek û di baneşanên mantiqî û hestîyarî yên mîna *ama, yoksa û çünküyê* de gelek caran kodguherînê dike:

“Ama ne erîmiş bû.”

“Ama mersîne berf nikare bibari.”

“Çünkü ew zararlı dîşimize.”

Ji mînakên mîna jor xuya dibe ku ji bo gotinên xwe di çarçoveya mantiqê de eşkere bike etîketan bi kar tîne.

“Hem de nexweş dikeve.”

Herweha ji mînaka jor xuya dibe ku KMA ji bo ku gotina xwe piştrast bike pêdivî bi agahîya zêde dibîne û bi etîketa *hem de* kodguherînê dike.

Dikare bê gotin ku rewşa zimanî ya malê, duzimanîya hemwext û bikaranîna kêma ya kurdî vê rewşê derdixe holê.

Di nav beşdarên de TJN jî car caran kodguherîna etîketê bi kar tîne. TJN jî wek zarokên din vê kodguherînê zêdetir di baneşan, gihanek û di guvaşan de bi kar anîye. Di testa pêşîn a kurdî de mînakên "Çünkü havînî jî şebeş hene. Çünkü petîx jî hene. Erê ama ez hinan bîr kirim." de dîyar dibe ku bi gihanekên mîna "çünkü" û "ama"yê TJN ji bo guvaş û eşkerekirina gotina xwe bi kar anîye. Herweha di testa pêşîn a tirkî de jî ji bo guvaşa hestekî xwe di mînaka "Naa, korkmadım."ê de kodguherîna etîketê bi kar anîye. Ev kodguherîn di testa pêşîn de jî xuya dibe. Di testa paşîn a di mînaka "Rojek ez gelek gelek quxyabûm, ewqas quxyabûm kî ez nikaribûm biştexilim. Hem de gelek germ e." bi gihanekên tirkî yê wek ki û hem de zêdebûna hestekî xwe nîşan dide. Ev jî li gor malbat bi gotinên "Piştî perwerdeya tirkî em fahm dikin ku gelek gotinên tirkî dikeve nav axaftina wî" dîyar dike, bi tesîra perwerdeya tirkî derdikeve holê.

Yek ji beşdarên vê xebatê TLA jî di axaftina xwe de kodguherîna etîketê bi kar tîne:

"Çünkü nexwendine bi de baş nizanin."

"Yoxsa wana jî nexweş dikevin."

"Bi de ji bo necemidin."

TLA jî wek beşdarên din wek ku di testa pêşîn a kurdî de ji mînakên jor jî dîyar dibe ku ji eşkerekirina gotinên xwe û ji bo guvaşa hin fikr û hestan di gihanekên mîna *çünkü*, *bi de* (bi tirkî 'bir de'), *yoxsa* (bi tirkî 'yoksa') de kodguherîna etîketê bi kar tînin. Ev kodguherîn di testa paşîn a di kurdî de jî xuya dibe:

"Çünkü çöp hebûn pîs bûn."

"Aslında vana hilm e."

"Yanî me hez dikin çöpa me tov dikin."

Di gihanekên mîna *çünkü*, *aslında* û *yanî* de xuya dibe ku perwerdeya tirkî ya du salan tesîrek li ser zimanê TLAyê kirîye. Wek ku Auer (1998) jî dîyar dike, perwerdeya bi zimanê piranîyê di mijarên hestîyarî de rê li ber kodguherînê vedike.

ENCAM

Ev lêkolîn li ser hunerên axaftinê yên zarokên duziman ên pêşxwendingehê di çarçoveya kodguherînê de hatîye kirin. Daneyên ku ji zarokan hatine girtin li gor faktorên mîna zimanê perwerdeyê, rewşa zimanî ya malê, zimanê derdorê, rewşa têkefteyê, zimanê amûrên teknolojîk û rewşa duzimanîya zarokan hatîye nirxandin. Bi taybetî jî forma ku pêşîya pêvajoya perwerdeyê û forma ku dawîya pêvajoya perwerdeyê ya ku bi malbatan hatîye dagirtin daneyên zarokan zelaltir kirîye. Wexta ku em li wan zarokên ku bi zimanê xwe perwerde bûne dinêrin (KFZ û KMA), zimanê wan yê mîrasê bi pêş ve çûye, xezîneya peyvan xurt bûye, bikaranîna kodguherînê di kurdî û tirkî de kêmtir bûye û bikaranîna kodguherînê bûye stratejîk. KFZYê di testa kurdî de kodguherîna di nav risteyan de bi kar neaniye. Di testa tirkî ya pêşîn de, bi tenê li du cihan kodguherîna di nav risteyan de bi kar anîbû û lê di testa paşîn a tirkî de ev cure kodguherîn nîne. KFZYê di testa pêşîn û paşîn a kurdî de di hemû mînakên de kodguherîna navristeyî bi awayekî stratejîk bi kar aniye. KFZYê di testa pêşîn a tirkî de gelek caran kodguherîna navristeyî bi kar aniye lê di testa paşîn a tirkî de ev kêmtir dibe. Ev rewşa KFZYê ya zimanî ji ber ku malbat bi awayekî birêkûpêk bi KFZYê û bi derdora xwe bi kurdî dipeyivin, KFZ bi kurdî perwerdeyê digire û her dem bi kurdî dipeyive pêk tê. Herweha KMAyê di testa pêşîn û paşîn a tirkî de kodguherîna di nav risteyan de bi kar neaniye. KMAyê di testa pêşîn a kurdî de gelek caran kodguherîna di nav risteyan de bi kar anîbû lê di testa paşîn de bi tenê mînakeke vê cureyê xuya dibe. KMAyê di testa pêşîn û paşîn a tirkî de kodguherîna navristeyî bi kar neaniye. KMAyê di testa pêşîn a kurdî de gelek mînakên kodguherîna navristeyî bi kar neaniye lê di testa paşîn de ev hem ji aliyê hejmarê ve hem jî ji aliyê cureyê ve kêmtir dibe. Herçiqas kurdîya KMAyê bi pêş ve biçe jî, kodguherîn di axaftina KMAyê de dewam dike çûnkî KMA ji xeynê xwendingehê gelek caran bi tirkî dipeyive, dêya KMAyê bi zarokê xwe carinan bi tirkî dipeyive û zimanê amûrên teknolojîk zêdetir bi tirkî ye. Bi zimanê perwerdeyê, kurdî bi pêş ve çûye lê faktorên mîna marûzmayîn û bikaranîna tirkî, kodguherînê nekiriye stratejîk. Di tirkîya KFZ û KMAyê de pêşveçûnek xuya dibe çûnkî herçiqas ziman û derdor bi kurdî be jî, marûzmayîna ji derdorê têra pêşveçûna tirkî kiriye.

Wexta ku em li zarokên ku çûne perwerdeya bi zimanê tirkî dinêrin (TJN û TLA) bi faktorên mîna rewşa zimanê malê, zimanê amûrên teknolojîk û zimanê derdorê bikaranîna kodguherînê di kurdî de zêdetir dibe lê di tirkî de kêmtir dibe. Lê helbet ev her du jî li gor rewşa xwe encamên cuda didin. TJNyê di testa pêşîn û paşîn a kurdî de kodguherîna di nav risteyan de bi kar neaniye. Di testa pêşîn a tirkî de bi tenê mînakek kodguherîna di nav risteyan de heye lê di testa paşîn a tirkî de mînak tune ye. TJNyê di testa pêşîn û paşîn a tirkî de kodguherîna navristeyî bi

kar neaniye. Di tetsa pêşîn a kurdî de kodguherîna navristeyî bi awayekî stratejik bir kar anîye lê di testa paşîn a kurdî de gelek peyvên tirkî xuya dibin. Herçiqas dê û bav bi TJNyê re bi kurdî bipeyivin, TJNyê salekê perwerdeya bi kurdî tîbe û TJN ji bilî xwendingeha tirkî her dem bi kurdî bipeyive jî di kurdîya TJNyê de gelek peyvên tirkî hene. Ji ber ku zimanê xwendingehê bi tirkî ye, dê û bav bi hev re tirkî dipeyivin û dêya TJNyê bi derdor û malbata xwe re tirkî dipeyive. Beşdarê din TLA di testa pêşîn û paşîn a kurdî û tirkî de kodguherîna di nav risteyan de bi kar nîne. TLAyê herçiqas kodguherîna di nav risteyan de bi kar neanibe jî, hem di testa pêşîn hem di testa paşîn a kurdî de gelek caran kodguherînê bi kar aniye. Herweha TLAyê di testa pêşîn a tirkî de kodguherîna navristeyî dike lê di testa paşîn a tirkî de kodguherîna navristeyî nake. Herçiqas malbata TLAyê bi hev re û bi TLAyê bi kurdî bipeyive, amûrên malê zêdetir bi kurdî be jî, dê û bav bi malbata xwe re bi kurdî bipeyivin jî TLAyê di testan de gelek zêde kodguherînê bi kar aniye. Çunkî du salan çûye perwerdeya bi tirkî, derdora ji xeynî malbatê tirkî bûye.

Di tirkîya her çar beşdaran de jî pêşveçûn xuya dike û kodguherînê bi kar nînin. Em ji daneyan dibînin ku malbatên ku pêwendîya wan bi her du zimanan (kurdî-tirkî) jî heye (KMA û TJN) kodguherîna kurdî zêde dike. Herweha em dibînin ku zimanê perwerdeyê yê tirkî (TLA û TJN) kodguherînê zêdetir dike. Em ji perwerdeya kurdî (KFZ û KMA) dibînin ku kurdî bi pêş ve diçe. Mînaka herî baş jî KFZ ye ku hem zimanê perwerdeyê bi kurdî ye hem jî zimanê derdora nêzik û malbat bi kurdî ye. Hem kurdî hem jî tirkîya KFZyê bi pêş ve diçe. Ango em dikarin bibêjin ku perwerdeya bi kurdî di çarçoveya kodguherînê de kurdî bi pêş ve dibe û li pêşîya tirkî jî ne asteng e. Herweha perwerdeya bi tirkî di çarçoveya kodguherînê de tirkî bi pêş ve dibe lê rê li ber pêşveçûna kurdî digire. Helbet di vê pêvajoyê de zimanê perwerdeyê, tevgerên zimanî yên malbatan, zimanê derdorê, bikaranîna zimanî û amûrên teknolojîk jî li ser vê pêvajoyê tesîrê dike.

Wekî encam em dikarin bibêjin ku polîtîkayên ziman û perwerdeyê yên Tirkîyeyê û nebûna perwerdeya bi zimanê mîrasê tesîreke neyînî li ser hunerên axaftinê yên zimanê mîrasê dike û bikaranîna kodguherînê ji xeta stratejik ber bi qelsbûna zimanî ve dibe. Ev qelsbûna zimanî hem dibe sedema têkçûna zimanî hem jî di veguhestina zimanê mîrasê de astengîyek e. Perwerdeya bi zimanê mîrasê hem ji alîyê zimanê piranîyê hem jî ji alîyê zimanê mîrasê rê li ber pêşveçûna zimanî vedike. Ji hevdîtinên malbatan jî diyar dibe ku malbat perwerdeya bi zimanê zikmakî ji bo pêşveçûna zimanê mîrasê weke avantajekê dibînin. Lewma polîtîkayên perwerdeyê û mifredatên dersan li gor rewşa pirzimanîyê bîn amadekirin, dê ev hem piştgirîya pirzimanîyê bike hem jî pêşîya têkçûna zimanan bigire. Ev xebat hem ji alîyên beşdaran ve hem

jî ji alîyê faktorên ve sînorkirî ye. Ji bo fahmkirina baştir a kodguherînê pêdivî xebatên li ser komeke berfirehtir û bi malbatan re, bi şopandina demdirêjî û bi tesîrên mîna kognîtîv û civakî jî heye.

ÇAVKANÎ

- Auer, P. (1998). *Code-switching in conversation: Language, interaction and identity*. Routledge.
- Ayan, M., & Koçbaş, D. (2009). *Çiftdillilik ve eğitim*. Sabancı Üniversitesi Yayınları.
- Baker, C. (2001). *Foundations of bilingual education and bilingualism* (3rd ed.). Multilingual Matter.
- Baltacı, A. (2018). Kalîtatîv araştırmalarda örnekleme yöntemleri ve örnek hacmi sorunsalı üzerine kavramsal bir inceleme. *Bitlis Eren Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(1), 231–274.
- Belazi, H. M., Rubin, E. J., & Toribio, A. J. (1994). Code switching and X-bar theory: The functional head constraint. *Linguistic Inquiry*, 25(2), 221–237.
- Bhatia, T. K., & Ritchie, W. C. (1996). *Bilingual language mixing, universal grammar, and second language acquisition*. In W. C. Ritchie & T. K. Bhatia (Eds.), *Handbook of second language acquisition* (pp. 627–688). Academic Press.
- Bloomfield, L. (1933). *Language*. Allen & Unwin.
- Butler, Y. G. (2013). *Bilingualism/multilingualism and second-language acquisition*. In T. K. Bhatia & W. C. Ritchie (Eds.), *The handbook of bilingualism and multilingualism* (2nd ed., pp. 109–136). Wiley-Blackwell.
- Coşkun, V., Derince, M. Ş., & Uçarlar, N. (2010). *Dil yarası: Türkiye’de anadilinin kullanılmaması sorunu ve Kürt öğrencilerin deneyimleri*. DİSA Yayınları.
- Cummins, J. (2001). Bilingual children’s mother tongue: Why is it important for education? *Sprogforum*, 7(19), 15–20.
- Çiçek, C. (2013). *Zimanek çima tê qedexekirin?* Peywend.
- De Houwer, A. (2009). *Bilingual first language acquisition*. Multilingual Matter.
- Fishman, J. A. (2006). *Three-hundred plus years of heritage language education in the United States*. In G. Valdés, J. Fishman, R. Chávez, & W. Pérez (Eds.), *Developing minority language resources: The case of Spanish in California* (pp. 12–23). Multilingual Matter.
- García, O. (2009). *Bilingual education in the 21st century: A global perspective*. Wiley-Blackwell.
- Genesee, F. (2004). *What do we know about bilingual education for majority language students?* In T. K. Bhatia & W. C. Ritchie (Eds.), *The handbook of bilingualism* (pp. 547–576). Blackwell.
- Genesee, F., & Nicoladis, E. (2006). *Bilingual acquisition: Bilingual first language acquisition*. In E. Hoff & M. Shatz (Eds.), *Handbook of language development* (pp. 324–342). Blackwell.

- Gözüküçük, M. (2015). *Anadili Türkçe olmayan ilkokul öğrencilerine ilkokuma yazma öğretiminde karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri* [Yayınlanmamış Doktora Tezi, Pamukkale Üniversitesi].
- Grosjean, F. (2008). *Studying bilingualr*. Oxford University Press.
- Grosjean, F. (2010). *Bilingual: Life and reality*. Harvard University Press.
- Gumperz, J. J. (1982). *Discourse strategies*. Cambridge University Press.
- Hatch, E. (1976). Studies in second language acquisition. *Applied Linguistics*, 1(1), 1–18.
- Haugen, E. (1969). *The Norwegian language in America: A study in bilingual behavior*. Indiana University Press.
- Hock, H. H., & Joseph, B. D. (1996). *Language history, language change, and language relationship: An introduction to historical and comparative linguistics*. Mouton de Gruyter.
- Holmes, J. (2013). *An introduction to sociolinguistics* (4th ed.). Routledge.
- Kaya, İ., & Aydın, H. (2013). *Türkiye’de anadilde eğitim sorunu: Zorluklar, deneyimler ve iki dilli eğitim modeli önerileri* (A. Kaplan & G. Savaş, Edr.). UKAM Yayınları.
- Kurt, Ş., & Beltekin, N. (2020). *Türkiye’de Kürtçe öğretmeni: Yetiş(tir)me ve Kürtçe öğretim deneyimine ilişkin bir çözümleme*. *Şarkiyat İlmî Araştırmalar Dergisi*, 12(3), 819–839. <https://doi.org/10.26791/sarkiat.779592>
- Matras, Y. (2009). *Language contact*. Cambridge University Press.
- Matras, Y., & Haig, G. (2001). *The state of Kurdish linguistics*. In *Kurdish Linguistics*. Special issue of *Language Typology and Universals (STUF)* (pp. 3–14).
- Merino, B. J. (1983). Language development in normal and language-impaired Spanish-speaking children. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences*, 5(4), 379–400.
- Merriam, R. B. (1998). *Qualitative research and case study applications in education*. Jossey-Bass.
- Montrul, R. (2008). *Incomplete acquisition in bilingualism: Re-examining the age factor*. John Benjamin.
- Montrul, R. (2013). *Bilingualism and the heritage language speaker*. In T. K. Bhatia & W. C. Ritchie (Edr.), *The handbook of bilingualism and multilingualism* (pp. 611–630). Wiley-Blackwell.k
- Montrul, R. (2015). *The acquisition of heritage language*. Cambridge University Press.
- Mufwene, R. R. (2001). *The ecology of language evolution*. Cambridge University Press.
- Myers-Scotton, C. (2006). *Multiple voices: An introduction to bilingualism*. Blackwell Publishing.
- Muysken, P. (2000). *Contact linguistics: Bilingual encounters and grammatical outcomes*. Oxford University Press.

- Orhan, R. (2012). *Dil politikaları, dil hakları ve Türkiye 'de uygulamaları* [Master thezi, Ankara Üniversitesi]. Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Polinsky, M., & Kagan, O. (2007). Heritage languages: In the 'wild' and in the classroom. *Language and Linguistics Compass*, 1(5), 368–395.
- Polinsky, M. (2018). *Heritage languages and their speakerr*. Cambridge University Presr.
- Poplack, R. (1980). Sometimes I'll start a sentence in Spanish y termino en español: Toward a typology of code-switching. *Linguistics*, 18(7–8), 581–618.
- Potowski, K. (2021). *Heritage language teaching in the United States*. In S. Montrul & M. Polinsky (Eds.), *The Cambridge handbook of heritage languages and linguistics* (pp. 759–786). Cambridge University Press.
- Sankoff, D., & Poplack, R. (1981). A formal grammar for code-switching. *Papers in Linguistics*, 14(1), 3–45.
- Silva-Corvalán, C. (2014). *Bilingual language acquisition: Spanish and English in the first six yearr*. Cambridge University Presr.
- Sincar, F. (2015). *Anadili eğitim dilinden farklı olan öğrencilerin karşılaştıkları sorunlara ilişkin bir araştırma* [Master Tezi, Zirve Üniversitesi].
- Thomason, R. G. (2001). *Language contact: An introduction*. Edinburgh University Presr.
- Thomason, R. G., & Kaufman, T. (1988). *Language contact, creolization, and genetic linguisticr*. University of California Presr.
- Varol, O. (2014). *Türkçe–Kürtçe dil etkileşimi: İkidilli konuşuculara ait verilerdeki dilbilimsel görünümler* [Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi].
- Yeğen, M. (2006). *Müstakbel Türk'ten sözde vatandaşa: Cumhuriyet ve Kürtler*. İletişim Yayınları.