



**T.C.
PAMUKKALE ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
İLKÖĞRETİM ANABİLİM DALI
SINIF ÖĞRETMENLİĞİ BİLİM DALI
DOKTORA TEZİ**

**ANADİLİ TÜRKÇE OLMAYAN İLKOKUL
ÖĞRENCİLERİNE İLKOKUMA YAZMA ÖĞRETİMİNDE
KARŞILAŞILAN SORUNLAR VE ÇÖZÜM ÖNERİLERİ**

Meral GÖZÜKÜÇÜK

DENİZLİ-2015

**T.C.
PAMUKKALE ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
İLKÖĞRETİM ANABİLİM DALI
SINIF ÖĞRETMENLİĞİ BİLİM DALI
DOKTORA TEZİ**

**ANADİLİ TÜRKÇE OLMAYAN İLKOKUL
ÖĞRENCİLERİNE İLKOKUMA YAZMA ÖĞRETİMİNDE
KARŞILAŞILAN SORUNLAR VE ÇÖZÜM ÖNERİLERİ**

Meral GÖZÜKÜÇÜK

**Danışman
Prof. Dr. Hüseyin KIRAN**

Bu çalışma PAÜ/BAP tarafından 2014EĞBE001 nolu Doktora tez projesi olarak desteklenmiştir.

DOKTORA TEZİ ONAY FORMU

Bu çalışma, İlköğretim Anabilim Dalı, Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı'nda jürimiz tarafından Doktora Tezi olarak kabul edilmiştir.

Başkan : Prof. Dr. Ali Rıza ERDEM
Danışman : Prof. Dr. Hüseyin KIRAN
Üye : Doç. Dr. Fatma Susar KIRMIZI
Üye : Doç. Dr. Derya YAYLI
Üye : Doç. Dr. Banu AKTÜRKOĞLU

İmza



Handwritten signatures of the jury members: Ali Rıza ERDEM, Hüseyin KIRAN, Fatma Susar KIRMIZI, Derya YAYLI, and Banu AKTÜRKOĞLU.

Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yönetim Kurulu'nun 24.07.2015 tarih ve 25/07 sayılı kararı ile onaylanmıştır.



Prof. Dr. Ramazan BAŞTÜRK

Enstitü Müdürü

TEŞEKKÜR

Doktora eğitimim süresince her zaman destek olan ve üzerimde büyük emeği olan değerli danışman hocam Prof. Dr. Hüseyin KIRAN'a; doktora tezim süresince yardımcı olan ve desteğini esirgemeyen değerli jüri üyelerim Doç. Dr. Fatma SUSAR KIRMIZI, Doç. Dr. Derya YAYLI, Doç. Dr. Banu AKTÜRKOĞLU ve Prof. Dr. Ali Rıza ERDEM'e; verilerin analizini yaparken yardımlarını esirgemeyen değerli hocam Prof. Dr. Ramazan BAŞTÜRK'e; ölçeğin geliştirilmesinde uzman görüşü belirten değerli hocalarıma; yabancı kaynakları çevirme konusunda yardımlarını esirgemeyen değerli hocam Öğr. Gör. Banu TEKİNGÜL'e sonsuz teşekkür ederim.

Araştırma verilerini elde etmek için ölçeğin uygulanması esnasında Diyarbakır il merkezi, ilçeleri, beldeleri ve köyleri hakkında ulaşım ve diğer nedenlerle ilgili bilgi veren Ahmet BÜRHAN'a; benimle birlikte köy köy, ilçe ilçe gezen, korkmadan şoförlüğümü yapan değerli abim Eyüp PINAR'a; bu süreçte destek olan tüm öğretmen arkadaşlarıma; ölçeği uygulamama ve görüşme yapmama izin veren tüm öğretmenlere teşekkür ederim.

Hayatım boyunca maddi ve manevi desteğini esirgemeyen ailem Cemil ve Nevide YAPRAK'a; doktora eğitimime başladığım günden bugüne kadar hiçbir desteğini esirgemeyen her konuda yardımcı olan değerli eşim Emin GÖZÜKÜÇÜK'e ve canım oğlum Çınar GÖZÜKÜÇÜK'e teşekkürlerimi sunuyorum.

ETİK BEYANNAMESİ

Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, tez yazım kurallarına uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmada;

- Tez içindeki bütün bilgi ve belgeleri akademik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi,
- Görsel, işitsel ve yazılı tüm bilgi ve sonuçları bilimsel ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu,
- Başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda ilgili eserlere bilimsel normlara uygun olarak atıfta bulunduğumu,
- Atıfta bulunduğum eserlerin tümünü kaynak olarak gösterdiğimi,
- Kullanılan verilerde herhangi bir tahrifat yapmadığımı,
- Bu tezin herhangi bir bölümünü bu üniversitede veya başka bir üniversitede başka bir tez çalışması olarak sunmadığımı beyan ederim.


Meral GÖZÜKÜÇÜK
İmza

ÖZET

ANADİLİ TÜRKÇE OLMAYAN İLKOKUL ÖĞRENCİLERİNE İLKOKUMA YAZMA ÖĞRETİMİNDE KARŞILAŞILAN SORUNLAR VE ÇÖZÜM ÖNERİLERİ

GÖZÜKÜÇÜK, Meral

Doktora Tezi, İlköğretim ABD Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Prof. Dr. Hüseyin KIRAN

Haziran 2015, 256 Sayfa

Bu çalışmanın amacı, anadili Türkçe olmayan ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin ilkokuma yazma öğretiminde karşılaştıkları sorunları belirlemek ve bu sorunlara çözüm önerileri getirmektir. Araştırmanın yürütülmesinde karma yöntem araştırması desenlerinden çeşitleme deseni kullanılmıştır. Nicel araştırma modellerinden genel tarama modeli ve nitel araştırma desenlerinden durum çalışması kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini 2012-2013 Eğitim-Öğretim yılında Diyarbakır il merkezi, ilçe merkezleri, beldeleri ve köylerindeki ilkokullarda görev yapan ve oranlı küme örnekleme yoluyla seçilen 705 birinci sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Nicel verileri toplama aracının uygulandığı okullardan maksimum çeşitlilik örneklemesine göre seçilen 40 ilkokul birinci sınıf öğretmeniyle görüşmeler yapılmış olup nitel veriler toplanmıştır. Araştırmanın veri kaynağını ölçekle toplanan veriler ve görüşmeler oluşturmaktadır. Araştırmanın nicel verileri, araştırmacı tarafından geliştirilen “Anadili Türkçe Olmayan İlkokul Öğrencilerine İlkokuma Yazma Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlar Ölçeği (ATOİYSÖ)” aracılığıyla toplanmıştır. Nicel verilerin analizinde, betimsel istatistik teknikleri (frekans, yüzde, aritmetik ortalama, standart sapma) ve nonparametrik istatistik teknikleri (Mann Whitney U testi, Kruskal Wallis analizi) kullanılmıştır. Araştırmanın nitel verileri, yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla toplanmıştır. Nitel verilerin analizinde, içerik analizinden yararlanılmıştır. Nitel verilerin yorumlanmasında frekans ve yüzde kullanılmıştır.

Araştırmanın sonuçlarına bakıldığında, anadili Türkçe olmayan ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin sınıf öğretmenlerinin ilkokuma yazma öğretimi hazırlık aşamasında, sesi hissetme ve tanıma aşamasında, seslerden heceler, kelimeler, cümleler ve metin oluşturma aşamasında, iletişim boyutunda karşılaştıkları sorunlara ilişkin görüşleri “kesinlikle katılıyorum” düzeyinde; okuryazarlığa ulaşma aşamasında karşılaştıkları sorunlara ilişkin görüşleri ise “katılıyorum” düzeyinde çıkmıştır. Anadili Türkçe olmayan ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin sınıf öğretmenlerinin ilkokuma yazmaya hazırlık aşamasında, sesi hissetme ve tanıma aşamasında, seslerden heceler, kelimeler, cümleler ve metin oluşturma aşamasında, okuryazarlığa ulaşma aşamasında, iletişim boyutunda karşılaştıkları sorunlara ilişkin görüşlerinin mezun olunan fakülte türü, mesleki kıdem, görev yeri, sınıfın birleştirilmiş veya bağımsız olma durumu değişkenlerine göre farklılık gösterip göstermediğine bakılmıştır. Sınıf öğretmenlerinin görüşlerinin; mezun olunan fakülte türü değişkenine göre ilkokuma yazmaya hazırlık boyutunda, mesleki kıdem ve görev yeri değişkenlerine göre ölçeğin tüm alt boyutlarında, sınıfın birleştirilmiş veya bağımsız olma durumu değişkenine göre sesi hissetme ve tanıma aşamasında, iletişim boyutunda farklılaştığı görülmüştür.

Anahtar kelimeler: Anadili, ikidilli eğitim, ilkokuma yazma öğretimi, sorun, çözüm.

ABSTRACT**ISSUES FACED AND SOLUTION SUGGESTIONS IN ELEMENTARY LITERACY TEACHING TO ELEMENTARY SCHOOL STUDENTS WHOSE MOTHER TONGUE IS NOT TURKISH**

GÖZÜKÜÇÜK, Meral

Doctoral Dissertation, Primary Education Department, Elementary Education

Dissertation Advisor: Prof. Dr. Hüseyin KIRAN

June 2015, 256 Pages

The purpose of the current study is to determine the issues in elementary literacy teaching to first grade students whose mother tongue is not Turkish and suggest solutions to these issues. Variational method, a mixed methods design; general screening model from quantitative research models and case study from qualitative research designs were conducted in the current research. The sample of the research consists of 705 first grade teachers who worked in elementary schools in Diyarbakır city center, province centers, towns, and villages in the 2012-2013 academic year. 40 elementary school first grade teachers chosen according to maximum variation sampling from the schools the quantitative data instrument was applied were interviewed and qualitative data was collected. Data collected using a scale and interviews comprise the dataset of the research. The quantitative data of the research was collected using "Issues Faced in Elementary Literacy Teaching to Students whose Mother tongue is not Turkish Scale (EWTSMTS)" developed by the researcher. Descriptive statistics (frequency, percentage, mean, standard deviation) and non-parametric statistics (Mann Whitney U test, Kruskal Wallis analysis) were used in analyzing the quantitative data. The qualitative data of the research was collected via semi-structured interview forms. Content analysis was used to analyze the qualitative data. Frequency and percentage were used in interpreting the qualitative data.

When the results of the research are investigated it is seen that the views of the class teachers of elementary school first grade students whose mother tongue is not Turkish the issues they face in the communication dimension in the elementary literacy teaching preparation step, in feeling and recognizing the sound step, in composing syllables from sounds, words, sentences and text step were found to be in the "definitely agree" level; and their views of the issues they face in the reaching literacy step was found to be in the "agree" level. The current research also investigated whether the views of the class teachers of elementary school first grade students whose mother tongue is not Turkish about the issues they face in the communication dimension in the elementary literacy teaching preparation step, in feeling and recognizing the sound step, in composing syllables from sounds, words, sentences and text steps changed according to the variables such as: faculty type graduated, professional seniority, place of duty, whether the class is combined or independent. It was observed that the views of the class teachers differed in the elementary literacy teaching preparation step dimension according to the type of faculty graduated variable, in all the sub-dimensions of the scale according to professional seniority and place of duty variables, in feeling and recognizing the sound step and communication dimension according to whether the class is combined or independent variable.

Key words: Mother tongue, bilingual education, teaching elementary literacy, issue, suggestion.

İÇİNDEKİLER

Doktora Tezi Onay Formu.....	iii
Teşekkür.....	iv
Etik Beyannamesi.....	v
Özet.....	vi
Abstract.....	vii
İçindekiler.....	viii
Tablolar Listesi.....	xii

BİRİNCİ BÖLÜM GİRİŞ

1.Giriş.....	1
1.1.Problem Durumu.....	6
1.2.Araştırmanın Önemi.....	11
1.3.Araştırmanın Amacı.....	12
1.4.Araştırma Soruları.....	13
1.5.Araştırmanın Sınırlılıkları.....	13
1.6.Varsayımlar.....	14
1.7.Tanımlar.....	14

İKİNCİ BÖLÜM KURAMSAL ÇERÇEVE ve İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1.Kuramsal Çerçeve.....	15
2.1.1.İlkokuma Yazma Öğretimi.....	15
2.1.1.1.Birleştirilmiş Sınıflarda İlkokuma Yazma Öğretimi.....	17
2.1.1.2.Türkiye’de Okuma-Yazma Yöntemlerinin Tarihsel Gelişimi.....	19
2.1.2.Ses Temelli Cümle Yöntemi.....	20
2.1.2.1.Ses Temelli Cümle Yönteminin Aşamaları.....	21
2.1.2.1.1.İlkokuma Yazmaya Hazırlık.....	21
2.1.2.1.2.İlkokuma Yazmaya Başlama ve İlerleme.....	22
2.1.2.1.3.Okuryazarlığa Ulaşma.....	23
2.1.2.2.Ses Grupları ve 2012-2013 Eğitim-Öğretim Yılı Çalışma Planı.....	24
2.1.3.Türkçe Öğrenme Alanları.....	24
2.1.4.İletişim Becerileri.....	28
2.1.5.Dil.....	29
2.1.5.1.Resmî Dil.....	32
2.1.5.2.Anadil ve Anadili.....	33

2.1.6.Dil Eğitimi.....	34
2.1.6.1.Anadili Edinimi (Birinci Dil Edinimi-D1).....	36
2.1.6.2.İkinci Dil Edinimi (D2).....	36
2.1.6.3.Birinci Dil ve İkinci Dil Ediniminin Karşılaştırılması.....	38
2.1.6.4.Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi.....	39
2.1.7.Anadilinde Eğitim.....	40
2.1.8.İkidillilik.....	42
2.1.9.Çokdillilik.....	44
2.1.9.1.Çokdillilik ve Beyin.....	45
2.1.10.İkidilli Eğitim.....	45
2.1.11.İkidilli Eğitim Modelleri.....	48
2.1.11.1.İkili Dil İkidillilik Eğitimi.....	49
2.1.11.2.Kalıtım Dili (Miras Dili) İkidillilik Eğitimi.....	49
2.1.11.3.Yoğun Pratikli İkidillilik Eğitimi.....	50
2.1.11.4.Çoğunluk Dillerinde İkidillilik Eğitimi.....	51
2.1.12.İkidilli Eğitim Ülke Örnekleri.....	52
2.1.12.1.Amerika Birleşik Devletleri.....	52
2.1.12.2.Almanya.....	53
2.1.12.3.Avustralya.....	54
2.1.12.4.Belçika.....	54
2.1.12.5.Birleşik Krallık.....	55
2.1.12.6.Çin.....	55
2.1.12.7.Finlandiya.....	56
2.1.12.8.Güney Afrika.....	56
2.1.12.9.İsveç.....	57
2.1.12.10.Kanada.....	57
2.1.13.İkidilli Öğretmen Yetiştirme Programları.....	58
2.1.13.1.Anadilinde Eğitim İçin Öğretmen Yetiştirme.....	59
2.1.14.Çocuklarda ve Yetişkinlerde Dil Bozuklukları.....	59
2.1.15.Eğitimde Dil Politikaları.....	60
2.1.16.Türkçeyi Yeterince İyi Konuşamayan Öğrencilerin Bulunduğu Sınıflarda İlkokuma Yazma Öğretimi.....	62
2.2.İlgili Araştırmalar.....	65
2.2.1.Yurt İçinde Yapılan İlgili Araştırmalar.....	65
2.2.2.Yurt Dışında Yapılan İlgili Araştırmalar.....	66

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM YÖNTEM

3.Yöntem.....	88
3.1.Araştırma Deseni.....	88
3.2.Evren ve Örneklem/Çalışma Grubu.....	89
3.3.Veri Toplama Araçları.....	90
3.3.1.Nicel Veri Toplama Aracı.....	90
3.3.1.1.Pilot Uygulama İçin Faktör ve Güvenilirlik Analizi Sonuçları.....	92
3.3.1.2.Esas Uygulama İçin Faktör ve Güvenilirlik Analizi Sonuçları.....	98
3.3.2.Nitel Veri Toplama Aracı.....	101
3.3.2.1.Geçerlik ve Güvenilirlik Analizi.....	103
3.4.Veri Toplama Süreci.....	105
3.5. Verilerin Analizi.....	105
3.5.1.Nicel Verilerin Analizi.....	105
3.5.2.Nitel Verilerin Analizi.....	107

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM BULGULAR

4.1.Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	111
4.2.İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	120
4.2.1.İkinci Alt Problemin Birinci Alt Boyutuna İlişkin Bulgular.....	120
4.2.2.İkinci Alt Problemin İkinci Alt Boyutuna İlişkin Bulgular.....	121
4.3.Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	136
4.4.Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	148
4.5.Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	153
4.5.1.İlkokuma Yazmaya Hazırlık Aşamasında Karşılaşılan Sorunların Çözüm Önerilerine İlişkin Sınıf Öğretmenlerinin Görüşleri.....	153
4.5.2.İlkokuma Yazmaya Başlama ve İlerleme Aşamasında Karşılaşılan Sorunların Çözüm Önerilerine İlişkin Sınıf Öğretmenlerinin Görüşleri.....	160
4.5.3.Okuryazarlığa Ulaşma Aşamasında Karşılaşılan Sorunların Çözüm Önerilerine İlişkin Sınıf Öğretmenlerinin Görüşleri.....	171
4.5.4.İletişim Boyutunda Karşılaşılan Sorunların Çözüm Önerilerine İlişkin Sınıf Öğretmenlerinin Görüşleri.....	180
4.6.Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	188
4.6.1.İlkokuma Yazmaya Hazırlık Boyutu.....	188
4.6.2.İlkokuma Yazmaya Başlama ve İlerleme Boyutu.....	191
4.6.2.1.Sesi Hissetme ve Tanıma Alt Boyutu.....	191
4.6.2.2.Seslerden Heceler,Kelimeler,Cümleler ve Metin Oluşturma Alt Boyutu	195
4.6.3.Okuryazarlığa Ulaşma Boyutu.....	199
4.6.4.İletişim Boyutu.....	203

BEŞİNCİ BÖLÜM TARTIŞMA ve ÖNERİLER

5.1.Tartışma.....	207
5.1.1.Birinci Alt Probleme İlişkin Tartışma.....	207
5.1.2.İkinci Alt Probleme İlişkin Tartışma.....	210
5.1.3.Üçüncü Alt Probleme İlişkin Tartışma.....	215
5.1.4.Dördüncü Alt Probleme İlişkin Tartışma.....	220
5.1.5.Beşinci Alt Probleme İlişkin Tartışma.....	222
5.1.5.1.İlkokuma Yazmaya Hazırlık Aşamasında Karşılaşılan Sorunların Çözüm Önerilerine İlişkin Tartışma.....	222
5.1.5.2.İlkokuma Yazmaya Başlama ve İlerleme Aşamasında Karşılaşılan Sorunların Çözüm Önerilerine İlişkin Tartışma.....	224
5.1.5.3.Okuryazarlığa Ulaşma Aşamasında Karşılaşılan Sorunların Çözüm Önerilerine İlişkin Tartışma.....	227
5.1.5.4.İletişim Boyutunda Karşılaşılan Sorunların Çözüm Önerilerine İlişkin Tartışma.....	229
5.1.6.Altıncı Alt Probleme İlişkin Tartışma.....	232
5.2.Öneriler.....	234
5.2.1.Uygulamaya Yönelik Öneriler.....	234
5.2.2.Gelecek Çalışmalara Yönelik Öneriler.....	237
KAYNAKÇA.....	238
EKLER.....	249
EK-1:Anadili Türkçe Olmayan İlkokul Öğrencilerine İlkokuma Yazma Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlar Ölçeği (ATOİYSÖ)	249
EK-2:Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu.....	252
ÖZ GEÇMİŞ.....	256

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo No	Tablo Adı	Sayfa No
Tablo 2.1.	Ses Grupları.....	22
Tablo 2.2.	Ses Grupları ve 2012-2013 Eğitim Öğretim Yılı Çalışma Planı.....	24
Tablo 2.3.	Menşe Alanlarına (Kökenlerine) Göre Dillerin Dağılımı.....	31
Tablo 2.4.	Yaş ve Edinimsel Sıralamaya Bağlı Olarak İkidilliliğin Çeşitlendirilmesi.....	43
Tablo 2.5.	Okul Sisteminde Anadil ve Başka Dil Kullanımının Yedi İhtimali.....	46
Tablo 2.6.	İkidilli Eğitim Tipleri ve Özellikleri.....	47
Tablo 2.7.	Hornberger'e Göre İkidilli Eğitim Modelleri.....	48
Tablo 2.8.	Model Ülkelerin İkidilli Öğretmen Yetiştirme Programları, Programların İçeriği ve Öğretmenlerin Atanma Durumları.....	58
Tablo 3.1.	Farklı Büyüklükteki Evrenler İçin Kuramsal Örneklem Büyüklükleri ve %95 Kesinlik Düzeyi Tolerans Gösterilebilir Hata İçin Gerekli Örneklem.....	89
Tablo 3.2.	Evren ve Örneklem Sayısı.....	89
Tablo 3.3.	Çalışma Grubu.....	90
Tablo 3.4.	Ölçekteki Maddeler İçin Düzey Aralıkları.....	91
Tablo 3.5.	Pilot Uygulama İçin Maddelerin Faktör Analizi Sonuçları.....	94
Tablo 3.6.	Pilot Uygulama Faktörleri, Madde Numaraları.....	95
Tablo 3.7.	Pilot Uygulama İçin Faktörlerin Öz Değer, Varyans ve Güvenilirlik Sonuçları.....	96
Tablo 3.8.	Pilot Uygulamının Güvenilirlik ve Geçerlik Sonuçları.....	97
Tablo 3.9.	Esas Uygulama İçin Maddelerin Faktör Analizi Sonuçları.....	98
Tablo 3.10.	Esas Uygulama Faktörleri, Madde Numaraları.....	99
Tablo 3.11.	Pilot ve Esas Uygulama Faktörlerinin Karşılaştırılması.....	100
Tablo 3.12.	Esas Uygulama İçin Faktörlerin Öz Değer, Varyans ve Güvenilirlik Sonuçları.....	100
Tablo 3.13.	Esas Uygulamının Güvenilirlik ve Geçerlik Sonuçları.....	101
Tablo 3.14.	Yarı Yapılandırılmış Görüşme Soruları.....	102
Tablo 3.15.	Yarı Yapılandırılmış Görüşme Sorularının Güvenilirliği.....	104
Tablo 3.16.	Kolmogorov-Smirnov Testi Sonuçları.....	105
Tablo 3.17.	Pilot Uygulama Sınıf Öğretmenlerine İlişkin Bulgular.....	106
Tablo 3.18.	Esas Uygulama Sınıf Öğretmenlerine İlişkin Bulgular.....	106
Tablo 3.19.	Görüşme Yapılan Öğretmenlerin Görev Yerine Göre Sınıf Mevcutları.....	109
Tablo 3.20.	Görüşme Yapılan Öğretmenlerin Görev Yerine Göre Okuma-Yazmayı Öğrenemeyen Öğrenci Sayıları Dağılımı.....	109
Tablo 3.21.	Okuma-Yazmayı Öğrenemeyen Öğrenci Sayıları ile Okuma-Yazmayı Öğrenebilen Öğrenci Sayıları Arasındaki Frekans ve Yüzde Dağılımı.....	110
Tablo 3.22.	Okula İlk Başladığında Türkçeyi Konuşamayan Öğrenci Sayıları Dağılımı.....	110
Tablo 3.23.	Öğrencilerin Ders Dışında Daha Çok Kullandıkları Dil Durumunun Frekans ve Yüzde Dağılımı.....	110

Tablo 4.1.	Sınıf Öğretmenlerinin İlkokuma Yazmaya Hazırlık Boyutunda Karşılaştıkları Sorunlar Konusunda Ölçekteki Görüşlerine İlişkin Puanlarının Frekans Değerleri.	111
Tablo 4.2.	Sınıf Öğretmenlerinin İlkokuma Yazmaya Hazırlık Boyutunda Karşılaştıkları Sorunlar Konusunda Ölçekteki Görüşleri	112
Tablo 4.3.	12 Haftalık Hazırlık Sürecinde Karşılaşılan Sorunlar Koduna İlişkin Olarak Öğretmen Görüşleri.....	113
Tablo 4.4.	Çizgi Çalışmaları Yaparken Karşılaşılan Sorunlar Koduna İlişkin Olarak Öğretmen Görüşleri.....	116
Tablo 4.5.	Görsel Okuma Çalışmaları Yaparken Karşılaşılan Sorunlar Koduna İlişkin Olarak Öğretmen Görüşleri.....	117
Tablo 4.6.	Sınıf Öğretmenlerinin Sesi Hissetme ve Tanıma Alt Boyutunda Karşılaştıkları Sorunlar Konusunda Ölçekteki Görüşlerine İlişkin Puanlarının Frekans Değerleri.	120
Tablo 4.7.	Sınıf Öğretmenlerinin Sesi Hissetme ve Tanıma Alt Boyutunda Karşılaştıkları Sorunlar Konusunda Ölçekteki Görüşleri.....	121
Tablo 4.8.	Sınıf Öğretmenlerinin Seslerden Heceler, Kelimeler, Cümleler ve Metin Oluşturma Alt Boyutunda Karşılaştıkları Sorunlar Konusunda Ölçekteki Görüşlerine İlişkin Puanlarının Frekans Değerleri.....	122
Tablo 4.9.	Sınıf Öğretmenlerinin Seslerden Heceler, Kelimeler, Cümleler ve Metin Oluşturma Alt Boyutunda Karşılaştıkları Sorunlar Konusunda Ölçekteki Görüşleri.....	122
Tablo 4.10.	Sesi Hissetme ve Tanıma Çalışmalarında Karşılaşılan Sorunlar Koduna İlişkin Olarak Öğretmen Görüşleri.....	124
Tablo 4.11.	Sesleri Birleştirmede Karşılaşılan Sorunlar Koduna İlişkin Olarak Öğretmen Görüşleri.....	127
Tablo 4.12.	Sesli Okuma Yaparken Karşılaşılan Sorunlar Koduna İlişkin Olarak Öğretmen Görüşleri.....	130
Tablo 4.13.	Sesin Geçtiği Varlık İsimlerini Bulmada Karşılaşılan Sorunlar Koduna İlişkin Olarak Öğretmen Görüşleri.....	132
Tablo 4.14.	Dikte Çalışmaları Yaparken Karşılaşılan Sorunlar Koduna İlişkin Olarak Öğretmen Görüşleri.....	134
Tablo 4.15.	Sınıf Öğretmenlerinin Okuryazarlığa Ulaşma Boyutunda Karşılaştıkları Sorunlar Konusunda Ölçekteki Görüşlerine İlişkin Puanlarının Frekans Değerleri.....	137
Tablo 4.16.	Sınıf Öğretmenlerinin Okuryazarlığa Ulaşma Boyutunda Karşılaştıkları Sorunlar Konusunda Ölçekteki Görüşleri.....	137
Tablo 4.17.	Cümleleri Anlamada Karşılaşılan Sorunlar Koduna İlişkin Olarak Öğretmen Görüşleri.....	138
Tablo 4.18.	Cümle Kurmada Karşılaşılan Sorunlar Koduna İlişkin Olarak Öğretmen Görüşleri.....	141
Tablo 4.19.	Metinlerle İlgili Soruları Cevaplamada Karşılaşılan Sorunlar Koduna İlişkin Olarak Öğretmen Görüşleri.....	143

Tablo 4.20.	Metinleri Sözlü Olarak İfade Etmede Karşılaşılan Sorunlar Koduna İlişkin Olarak Öğretmen Görüşleri.....	146
Tablo 4.21.	Sınıf Öğretmenlerinin İletişim Boyutunda Karşılaştıkları Sorunlar Konusunda Ölçekteki Görüşlerine İlişkin Puanlarının Frekans Değerleri.....	148
Tablo 4.22.	Sınıf Öğretmenlerinin İletişim Boyutunda Karşılaştıkları Sorunlar Konusunda Ölçekteki Görüşleri.....	148
Tablo 4.23.	Öğretmenlerin İletişim Sorunları Koduna İlişkin Öğretmen Görüşleri.....	149
Tablo 4.24.	Öğrencilerin İletişim Sorunları Koduna İlişkin Öğretmen Görüşleri.....	151
Tablo 4.25.	12 Haftalık Hazırlık Sürecinde Karşılaşılan Sorunların Çözüm Önerileri Koduna İlişkin Olarak Öğretmen Görüşleri.....	153
Tablo 4.26.	Çizgi Çalışmaları Yaparken Karşılaşılan Sorunların Çözüm Önerileri Koduna İlişkin Olarak Öğretmen Görüşleri.....	156
Tablo 4.27.	Görsel Okuma Çalışmaları Yaparken Karşılaşılan Sorunların Çözüm Önerileri Koduna İlişkin Olarak Öğretmen Görüşleri.....	158
Tablo 4.28.	Sesi Hissetme ve Tanıma Çalışmalarında Karşılaşılan Sorunların Çözüm Önerileri Koduna İlişkin Olarak Öğretmen Görüşleri.....	161
Tablo 4.29.	Sesleri Birleştirmede Karşılaşılan Sorunların Çözüm Önerileri Koduna İlişkin Olarak Öğretmen Görüşleri.....	163
Tablo 4.30.	Sesli Okuma Yaparken Karşılaşılan Sorunların Çözüm Önerileri Koduna İlişkin Olarak Öğretmen Görüşleri.....	165
Tablo 4.31.	Sesin Geçtiği Varlık İsimlerini Bulmada Karşılaşılan Sorunların Çözüm Önerileri Koduna İlişkin Olarak Öğretmen Görüşleri.....	167
Tablo 4.32.	Dikte Çalışmaları Yaparken Karşılaşılan Sorunların Çözüm Önerileri Koduna İlişkin Olarak Öğretmen Görüşleri.....	169
Tablo 4.33.	Cümleleri Anlamada Karşılaşılan Sorunların Çözüm Önerileri Koduna İlişkin Olarak Öğretmen Görüşleri.....	172
Tablo 4.34.	Cümle Kurmada Karşılaşılan Sorunların Çözüm Önerileri Koduna İlişkin Olarak Öğretmen Görüşleri.....	174
Tablo 4.35.	Metinlerle İlgili Soruları Cevaplamada Karşılaşılan Sorunların Çözüm Önerileri Koduna İlişkin Olarak Öğretmen Görüşleri.....	176
Tablo 4.36.	Metinleri Sözlü Olarak İfade Etmede Karşılaşılan Sorunların Çözüm Önerileri Koduna İlişkin Olarak Öğretmen Görüşleri.....	178
Tablo 4.37.	Öğretmenlerin İletişim Sorunlarının Çözüm Önerileri Koduna İlişkin Olarak Öğretmen Görüşleri.....	180
Tablo 4.38.	Öğrencilerin İletişim Sorunlarının Çözüm Önerileri Koduna İlişkin Olarak Öğretmen Görüşleri.....	182
Tablo 4.39.	Anadili Eğitimine İlişkin Öğretmen Görüşleri Kodu İle İlgili Alıntılar.....	185
Tablo 4.40.	Sınıf Öğretmenlerinin İlkokuma Yazmaya Hazırlık Boyutunda Karşılaştıkları Sorunlar Konusunda Ölçekteki Görüşlerinin Mezun Olunan Fakülte Türüne Göre Farklılığı (Mann Whitney U Testi).....	188

Tablo 4.41.	Sınıf Öğretmenlerinin İlkokuma Yazmaya Hazırlık Boyutunda Karşılaştıkları Sorunlar Konusunda Ölçekteki Görüşlerinin Mesleki Kıdeme Göre Farklılığı (Kruskal Wallis Analizi).....	189
Tablo 4.42.	Sınıf Öğretmenlerinin İlkokuma Yazmaya Hazırlık Boyutunda Karşılaştıkları Sorunlar Konusunda Mesleki Kıdeme Göre Ölçekteki Görüşleri Arasındaki Farkı Gösteren Mann Whitney U Testi Bilgileri.....	189
Tablo 4.43.	Sınıf Öğretmenlerinin İlkokuma Yazmaya Hazırlık Boyutunda Karşılaştıkları Sorunlar Konusunda Ölçekteki Görüşlerinin Görev Yerine Göre Farklılığı (Kruskal Wallis Analizi).....	190
Tablo 4.44.	Sınıf Öğretmenlerinin İlkokuma Yazmaya Hazırlık Boyutunda Karşılaştıkları Sorunlar Konusunda Görev Yerine Göre Ölçekteki Görüşleri Arasındaki Farkı Gösteren Mann Whitney U Testi Bilgileri.....	190
Tablo 4.45.	Sınıf Öğretmenlerinin İlkokuma Yazmaya Hazırlık Boyutunda Karşılaştıkları Sorunlar Konusunda Ölçekteki Görüşlerinin Sınıfın Birleştirilmiş veya Bağımsız Olma Durumuna Göre Farklılığı (Mann Whitney U Testi).....	191
Tablo 4.46.	Sınıf Öğretmenlerinin Sesi Hissetme ve Tanıma Alt Boyutunda Karşılaştıkları Sorunlar Konusunda Ölçekteki Görüşlerinin Mezun Olunan Fakülte Türüne Göre Farklılığı (Mann Whitney U Testi).....	192
Tablo 4.47.	Sınıf Öğretmenlerinin Sesi Hissetme ve Tanıma Alt Boyutunda Karşılaştıkları Sorunlar Konusunda Ölçekteki Görüşlerinin Mesleki Kıdeme Göre Farklılığı (Kruskal Wallis Analizi).....	192
Tablo 4.48.	Sınıf Öğretmenlerinin Sesi Hissetme ve Tanıma Alt Boyutunda Karşılaştıkları Sorunlar Konusunda Mesleki Kıdeme Göre Ölçekteki Görüşleri Arasındaki Farkı Gösteren Mann Whitney U Testi Bilgileri.....	193
Tablo 4.49.	Sınıf Öğretmenlerinin Sesi Hissetme ve Tanıma Alt Boyutunda Karşılaştıkları Sorunlar Konusunda Ölçekteki Görüşlerinin Görev Yerine Göre Farklılığı (Kruskal Wallis Analizi).....	194
Tablo 4.50.	Sınıf Öğretmenlerinin Sesi Hissetme ve Tanıma Alt Boyutunda Karşılaştıkları Sorunlar Konusunda Görev Yerine Göre Ölçekteki Görüşleri Arasındaki Farkı Gösteren Mann Whitney U Testi Bilgileri.....	194
Tablo 4.51.	Sınıf Öğretmenlerinin Sesi Hissetme ve Tanıma Alt Boyutunda Karşılaştıkları Sorunlar Konusunda Ölçekteki Görüşlerinin Sınıfın Birleştirilmiş veya Bağımsız Olma Durumuna Göre Farklılığı (Mann Whitney U Testi).....	195
Tablo 4.52.	Sınıf Öğretmenlerinin Seslerden Heceler, Kelimeler, Cümleler ve Metin Oluşturma Alt Boyutunda Karşılaştıkları Sorunlar Konusunda Ölçekteki Görüşlerinin Mezun Olunan Fakülte Türüne Göre Farklılığı (Mann Whitney U Testi).....	196
Tablo 4.53.	Sınıf Öğretmenlerinin Seslerden Heceler, Kelimeler, Cümleler ve Metin Oluşturma Alt Boyutunda Karşılaştıkları Sorunlar Konusunda Ölçekteki Görüşlerinin Mesleki Kıdeme Göre Farklılığı (Kruskal Wallis Analizi).....	196

Tablo 4.54.	Sınıf Öğretmenlerinin Seslerden Heceler, Kelimeler, Cümleler ve Metin Oluşturma Alt Boyutunda Karşılaştıkları Sorunlar Konusunda Mesleki Kıdeme Göre Ölçekteki Görüşleri Arasındaki Farkı Gösteren Mann Whitney U Testi Bilgileri.....	197
Tablo 4.55.	Sınıf Öğretmenlerinin Seslerden Heceler, Kelimeler, Cümleler ve Metin Oluşturma Alt Boyutunda Karşılaştıkları Sorunlar Konusunda Ölçekteki Görüşlerinin Görev Yerine Göre Farklılığı (Kruskal Wallis Analizi).....	198
Tablo 4.56.	Sınıf Öğretmenlerinin Seslerden Heceler, Kelimeler, Cümleler ve Metin Oluşturma Alt Boyutunda Karşılaştıkları Sorunlar Konusunda Görev Yerine Göre Ölçekteki Görüşleri Arasındaki Farkı Gösteren Mann Whitney U Testi Bilgileri...	198
Tablo 4.57.	Sınıf Öğretmenlerinin Seslerden Heceler, Kelimeler, Cümleler ve Metin Oluşturma Alt Boyutunda Karşılaştıkları Sorunlar Konusunda Ölçekteki Görüşlerinin Sınıfın Birleştirilmiş veya Bağımsız Olma Durumuna Göre Farklılığı (Mann Whitney U Testi).....	199
Tablo 4.58.	Sınıf Öğretmenlerinin Okuryazarlığa Ulaşma Boyutunda Karşılaştıkları Sorunlar Konusunda Ölçekteki Görüşlerinin Mezun Olunan Fakülte Türüne Göre Farklılığı (Mann Whitney U Testi).....	199
Tablo 4.59.	Sınıf Öğretmenlerinin Okuryazarlığa Ulaşma Boyutunda Karşılaştıkları Sorunlar Konusunda Ölçekteki Görüşlerinin Mesleki Kıdeme Göre Farklılığı (Kruskal Wallis Analizi).....	200
Tablo 4.60.	Sınıf Öğretmenlerinin Okuryazarlığa Ulaşma Boyutunda Karşılaştıkları Sorunlar Konusunda Mesleki Kıdeme Göre Ölçekteki Görüşleri Arasındaki Farkı Gösteren Mann Whitney U Testi Bilgileri.....	200
Tablo 4.61.	Sınıf Öğretmenlerinin Okuryazarlığa Ulaşma Boyutunda Karşılaştıkları Sorunlar Konusunda Ölçekteki Görüşlerinin Görev Yerine Göre Farklılığı (Kruskal Wallis Analizi).....	201
Tablo 4.62.	Sınıf Öğretmenlerinin Okuryazarlığa Ulaşma Boyutunda Karşılaştıkları Sorunlar Konusunda Görev Yerine Göre Ölçekteki Görüşleri Arasındaki Farkı Gösteren Mann Whitney U Testi Bilgileri.....	202
Tablo 4.63.	Sınıf Öğretmenlerinin Okuryazarlığa Ulaşma Boyutunda Karşılaştıkları Sorunlar Konusunda Ölçekteki Görüşlerinin Sınıfın Birleştirilmiş veya Bağımsız Olma Durumuna Göre Farklılığı (Mann Whitney U Testi).....	202
Tablo 4.64.	Sınıf Öğretmenlerinin İletişim Boyutunda Karşılaştıkları Sorunlar Konusunda Ölçekteki Görüşlerinin Mezun Olunan Fakülte Türüne Göre Farklılığı (Mann Whitney U Testi).....	203
Tablo 4.65.	Sınıf Öğretmenlerinin İletişim Boyutunda Karşılaştıkları Sorunlar Konusunda Ölçekteki Görüşlerinin Mesleki Kıdeme Göre Farklılığı (Kruskal Wallis Analizi).....	204
Tablo 4.66.	Sınıf Öğretmenlerinin İletişim Boyutunda Karşılaştıkları Sorunlar Konusunda Mesleki Kıdeme Göre Ölçekteki Görüşleri Arasındaki Farkı Gösteren Mann Whitney U Testi Bilgileri.....	204

Tablo 4.67.	Sınıf Öğretmenlerinin İletişim Boyutunda Karşılaştıkları Sorunlar Konusunda Ölçekteki Görüşlerinin Görev Yerine Göre Farklılığı (Kruskal Wallis Analizi).....	205
Tablo 4.68.	Sınıf Öğretmenlerinin İletişim Boyutunda Karşılaştıkları Sorunlar Konusunda Görev Yerine Göre Ölçekteki Görüşleri Arasındaki Farkı Gösteren Mann Whitney U Testi Bilgileri.....	205
Tablo 4.69.	Sınıf Öğretmenlerinin İletişim Boyutunda Karşılaştıkları Sorunlar Konusunda Ölçekteki Görüşlerinin Sınıfın Birleştirilmiş veya Bağımsız Olma Durumuna Göre Farklılığı (Mann Whitney U Testi).....	206
Tablo 5.1.	Anadili Türkçe Olmayan Öğrencilerin Sınıf Öğretmenlerinin Görüşleri Arasındaki Farklar.....	233

BİRİNCİ BÖLÜM

GİRİŞ

Araştırmanın bu bölümünde; problem durumu, araştırmanın önemi, araştırmanın amacı, araştırma soruları, araştırmanın sınırlılıkları, varsayımlar ve araştırmada kullanılan tanımlara yer verilmiştir.

1. Giriş

Bilgi çağını yaşayan dünyamızda eğitim bir güçtür. Dil, bu güce ulaşmanın en önemli anahtarıdır. Dil, öğrenmenin kalbi ve insan beyninin sınırsız bir becerisidir. İnsanlar bu sınırsız becerilerini kullanarak öğrenir ve kendilerini hayat boyu geliştirirler. Dil, insanların duygu, düşünce ve gözlemlerini ifade etmesine, iletişim kurmasına, çevresiyle etkileşmesine, dünya ile bütünleşmesine ve kültürün gelecek kuşaklara aktarılmasına katkı sağlar. Bu nedenle dil öğretimi çok önemli olmakta, küçük yaşlardan itibaren dil ve zihinsel becerileri geliştirecek yaklaşım ve modeller üzerinde durulmaktadır (Güneş, 2014: 1). Anadili Türkçe olmayan öğrencilerin okula başladıkları andan itibaren kendi dillerinde duygu, düşünce ve gözlemlerini ifade etme olanağı bulunmamaktadır. Öğrencilerin hiç bilmedikleri ya da yetersiz düzeyde bildikleri Türkçe ile kendilerini ifade etmeye çalıştıkları görülmektedir.

İnsanlar, duygu ve düşüncelerini dil aracılığıyla paylaşırlar. Dil, sesler dizgesinden oluşacağı gibi işaretler ve değişik hareketlerden de oluşabilir. Dilin oluşumunda belli kurallar gelişir. İletişimin gerçekleşmesinde, kaynak ve alıcının aynı aracı kullanması gerekir. Günümüz dünyasında, insanların geliştirdiği binlerce dil vardır. Bu dillerin bir bölümü yaşayan diller olarak varlığını sürdürürken, bir kısmı da ölü diller konumundadır. Dilleri yaşatan, dili yaratan, üreten halktır (Güteryüz, 2004: 3). Anadili Türkçe olan öğretmenler ile anadili Kürtçe olan öğrenciler arasındaki iletişim, kaynak ile alıcının aynı dili kullanmamasından dolayı kopuk olmaktadır. Dilleri yaşatan o dilin belli bir halk tarafından konuşulmasıdır. Güneydoğu Anadolu Bölgesinde yaşlı insanların anadillerini konuştuğu ve hiç Türkçe bilmediği, orta yaşta olan insanların hem anadillerini hem de Türkçeyi konuşabildiği, genç kesimin ise Kürtçeden daha iyi düzeyde Türkçe konuştuğu görülmektedir.

Her insanın ait olduğu bir topluluk ve bu topluluğun dünyayı anlama ve anlatma biçimi olarak da iletişim aracı olarak da bir dili vardır. Anadili binlerce yıllık birikimin sonucunda oluşur (Güleryüz, 2004: 2). Anadili çocuğun yaşadığı çevrenin ve bağlı olduğu toplumsal ortamın ürünüdür. Çocuk çevresini, toplumunu ve bu toplumun koyduğu ve geliştirdiği kültürel birikimi anadiliyle algılayıp kavrar. Dili yetkinleştikçe bilgi ve kültür evrenini de geliştirir (Sever, 2011: 1). Sosyoloji alanyazınında ulus kavramı “aynı topraklar üzerinde yaşayan, dil, kültür ve ölkü bakımından birlik oluşturan topluluk” diye tanımlandığına göre; dil, hem ulus olmanın hem kültür birliğinin sağlanmasının en temel ögesi hem de kültürel birikimin yeni kuşaklara aktarılmasının en önemli aracıdır (Sever, 2011: 3). Yeni bir Cumhuriyetin en belirgin özelliği Atatürk’ün “Türkiye Cumhuriyetinin temeli kültürdür” sözleriyle betimlenmiş, temeli kültüre dayalı Cumhuriyetin ebedi ömrü için gerekli olan eğitim dili üzerinde arayışlara 1 Kasım 1928 de yeni alfabenin kabulü ve resmî dilimizin Türkçe olduğunun kabulü ile son nokta konmuştur (Keskinkılıç ve Keskinkılıç, 2007: 3).

Türkiye’nin resmî dili Türkçedir. Milliyet Gazeteciliği için, KONDA Araştırma ve Danışmanlık tarafından 2006 yılında 48.000 kişiyle yapılan araştırmaya göre Türkiye’de yaşayan bireylerin anadilleri şöyledir: Türkçe %84.54, Kürtçe %11.97, Arapça %1.38, Zazaca %1.01, Türki diller %0.28, Balkan dilleri %0.23, Lazca %0.12, Çerkezce %0.11, Kafkas %0.07, Ermenice %0.07, Rumca %0.06, Batı Avrupa dilleri %0.03, Yahudice %0.01, Kıptice %0.01, Diğerleri %0.12 (KONDA, 2006). Anket sonuçlarına göre Türkiye’de konuşulan anadillerin; Türkçe, Kürtçe, Arapça, Zazaca, Lazca ve Çerkezce gibi diller olduğu görülmektedir.

Anadili; doğumla beraber başlayan, çocuğun bilişsel becerilerinin gelişmesi ve toplumsal etkileşimiyle edinilme süreci gelişen dildir. Zaman zaman “birinci dil” ve “ilk dil” isimleri de kullanılır. Örneğin, Türkiye’de Türklerin doğumdan itibaren edindiği Türkçe (Özüdoğru ve Dilman, 2014: 5). Türkçe, Türklerin hem anadili hem resmî dilidir. Türkiye’de yaşayan Kürtlerin anadili Kürtçe ve Zazaca, resmî dilleri ise Türkiye Cumhuriyetinin resmî dili olan Türkçedir. Kürtçe ve Zazaca, Kürtler tarafından konuşulmasına rağmen bu diller birbirinden farklılık göstermektedir. Güneydoğu Anadolu Bölgesinde aynı ilin ilçeleri ve köylerinde konuşulan Kürtçe bile birbirinden farklılık göstermektedir. Bu bölgede yaşayan insanlar birbirlerinin konuştuğu aynı dili anlamada zorlanmaktadır. Kürtçenin eğitim dili olarak kabul edilmesi tartışılmalı bir konudur.

İkinci dil; anadilden sonra, eğitim, iş hayatı ve diğer bazı temel amaçlar doğrultusunda öğrenilen ve “ilave dil” diye de adlandırılan dildir. Çokdilli kişilerin anadilleri dışında bildiği ve öğrenim sırası önemli olmayan her dildir. Örneğin, Belçika’da anadili Flamanca olan birinin daha sonra edindiği ve/veya öğrendiği Fransızca (Özüdoğru ve Dilman, 2014: 5). Türkiye’de yaşayan Kürtlerin anadili yani birinci dili Kürtçe ve Zazaca olup, eğitim amacıyla öğrendikleri dil yani ikinci dili Türkçedir.

Yabancı dil; öğrencinin yakın çevresinde yaygın olarak kullanılmayan ancak uluslararası seyahat, kültürlerarası iletişim veya okulda seçmeli veya zorunlu olarak yabancı dil dersinde öğrenilen ve günlük yaşantısında pratik yapma olanağı içermeyen dildir. Örneğin, Türkiye’de anadili Türkçe olan bir lise öğrencisinin, okulda öğrendiği İngilizce (Özüdoğru ve Dilman, 2014: 6). Bu çalışmada yabancı dil tanımına yer verilmesinin nedeni, Türkiye’de yaşayan Kürtler için Türkçenin yabancı dil olarak nitelendirilmesinin yanlış olduğudur. İngilizce, Türkiye’de yaşayan hem Türkler hem Kürtler için yabancı dildir ama Türkçe, Kürtler için yabancı dil değil ikinci dildir. Türkçenin Kürtler için ikinci dil olmasının nedeni, Türkiye’de yaşamalarından dolayı Türkçeyi eğitim, iş hayatı ve sağlık alanlarında kullanmak durumunda olmalarıdır.

Sosyoloji, toplumsal dilbilim, politika, coğrafya, eğitim ve sosyal psikolojiden bir "grup" öngörüsü gelmektedir. İkidilliler ve çokdilliler genelde gruplarda bulunurlar. Bu yüzden dilbilimciler ikidilli grupların sözcük dağarcığının zaman içerisinde nasıl değiştiğini incelerler. Coğrafyacılar bir ülkedeki ikidilli ve azınlık dil konuşanların yoğunluğunu haritada çıkarırlar. Eğitimciler ikidilli eğitim politikasını ve dil grupları için sağlanan hakları incelerler. Böyle gruplar belirli bir bölgede yaşayabilirler (örneğin İspanya’da Bask bölgesinde), ya da topluluklar arasında dağılmış olabilirler (örneğin Amerika Birleşik Devletlerindeki Çinliler) (Baker, 2011: 2). Türkiye’de yaşayan ikidillilerin belirli bir bölgede yoğunlaştıkları görüldüğü gibi diğer illere de dağılmış durumda oldukları da görülmektedir.

Hem bireysel hem de toplumsal düzeyde ikidilliliğin ve çokdilliliğin artmış olması araştırmacılara kendi veri tabanlarını değerlendirmek, dil öğretimi modelleri ve iletişim kuramlarını geliştirmek için yeni fırsatlar sunmaktadır. Toplumun ikidillilik ve çokdilliliğe olan ilgisi de artmaktadır. Araştırmacılar için en büyük zorluklardan biri, bilimsel araştırma olarak görülen bir şeyin ayrıca toplumsal geçerliği olduğunu göstermektir. İkidillilik ve çokdillilik alanlarında çalışan araştırmacılar haklı olarak sadece dilbilimsel,

psikolojik kuram ve modeller üzerine söyleyecek çok şeyleri olduğundan değil ayrıca bugün yaşadığımız dünyadaki sosyopolitik tartışmalara da büyük katkılarda buldukları için gurur duymaktadırlar. Sağlam ve tutarlı bilimle ikidillilik ve çokdillilik hakkındaki mantıksız korkuları yenmek araştırmacıların görevidir. Ayrıca ikidillilik ve çokdillilik araştırmacılarının sosyopolitik problemleri de birebir ve doğrudan irdelemesi de eşit şekilde önemlidir (Wei, 2008: 17).

Bir kişiye iki ya da daha fazla dil konuşup konuşamadığı sorulduğunda, soruda bir çelişki vardır. Bir insan pekâlâ iki dil konuşabilir ama pratikte bir dilde konuşma eğilimindedir. Alternatif olarak, kişi düzenli olarak iki dili de konuşuyor olabilir ama bir dilde yeterlik kısıtlı olabilir. Başka biri, bir dili karşılıklı konuşma için kullanıp diğerini yazma ve okuma için kullanabilir. Bu yüzden aradaki esas ayrım dil yeteneği ve dil kullanımı arasındadır. Bazen bu ayrım, derece ve işlev arasındaki fark olarak da adlandırılır (Baker, 2011: 3). Türkiye'de yaşayan ikidilli bireylerin okula başlamadan önce Türkçe yeterliliklerini belirlemek için ölçme araçları geliştirilmelidir. Anadili Türkçe olmayan öğrencilerin, Türkçe ilkokuma yazma öğretimine başlamadan önce dil yeterliliklerinin belirlenmesi eğitimde nasıl bir yol izleneceğine rehberlik etmesi açısından önemlidir.

İkidilliler tekdillilere nazaran çeşitli yönlerden farklı olsalar da ikidilli olmayı genelde seçmemişlerdir. Daha çok, ailelerinin içinde bulunduğu şartlar, doğum yeri ya da göç geçmişleri birden fazla dil öğrenmelerine neden olmuştur (Bialystok, Craik ve Luk, 2012). Ebeveynlerin işleri gereği ortaya çıkan zorunlu taşınmalar, çocukları gidilen ülkenin dilini öğrenmeye zorunlu kılmaktadır. Bunun yanı sıra anne ve baba arasındaki anadili farklılıkları da çocukların her iki dili de edinme çabalarına yol açmaktadır. İşte bu nedenlerle çocuk, iki dili eş zamanlı olarak edinmek durumunda olabilmektedir. Aynı şekilde ebeveynler de ikinci dili edinme isteğinde ve gereksiniminde olabilirler. İkidillilik en genel tanımıyla bireyin iki farklı dildeki bilgi ve yetkinliğine işaret eder (Güvendir ve Yıldız, 2014: 41-42). İkidillilik eş zamanlı gelişebilir, ikinci dil sonradan da öğrenilebilir. Annesi Türk babası Kürt bir çocuk veya annesi ve babası Kürt olan bir çocuk doğduğundan itibaren hem Türkçeyi hem Kürtçeyi öğreniyorsa bu dilleri eşzamanlı olarak edinir. Annesi ve babası Kürt olan bir çocuğun ailesi sürekli Kürtçe konuştuğu için Kürtçe konuşması, sonradan Türkçeyi öğrenmesi ikinci dil öğrenmedir.

Dünyada tek etnik grup veya kültürden oluşan bir tek ülke bile yoktur. Her ülke farklı etnik grupları barındırmakta, her etnik grubun kendine ait bir kültürü ve dili bulunmaktadır. Dil ve kültür farkı, bir etnik grubu diğerlerinden ayıran en önemli özelliklerdendir. Bu nedenle, çokkültürcülüğün en önemli yanlarından biri, farklı etnik grupların, kendi dillerinde eğitim alma hakkının teminat altına alınmasıdır. Dil, bir toplumun düşünme biçimini, iletişim kurma şeklini geleceğe taşıması bakımından oldukça büyük bir öneme sahiptir. Dil, bir topluluğun ortak aidiyet ve kolektif hafıza geliştirmesinin en önemli araçlarından biridir (Kaya ve Aydın, 2014: 11-12).

Çokkültürlü eğitimin temel hedefi, öğrencilerin, etnik ve ırksal bakımından farklılık arz eden bir dünyada gerekli olan bilgi, davranış ve yeterlilikleri kazanmalarını sağlayacak şekilde okul, kolej ve üniversiteleri yapılandırmaktır. Süreç yavaş ve bazen tartışmalı olsa da çokkültürlü içerik, giderek artan bir hızla üniversite ve okul kitaplarının önemli bir parçası olmaktadır (Banks, 2013: 18). Çokkültürlü eğitimi içeriden ve dışarıdan engelleyen problemlerden biri de halkın, öğretmenlerin, yöneticilerin ve siyasetçilerin bu fikri basite indirgeme eğilimidir. Çokkültürlü eğitim karmaşık ve çok boyutludur, fakat medya eleştirmenleri ve eğitimciler çoğunlukla bu boyutların sadece bir tanesine odaklanırlar. Bazı öğretmenler bu anlayışı sadece etnik gruplarla ilgili içeriklerin müfredata eklenmesi gibi görür, bazıları önyarguların azaltılması bazıları ise onu etnik bayram ve etkinliklerin kutlanması gibi görür (Banks, 2013: 33).

Dil, kimliğin önemli bir parçasıdır. Çoğu araştırmacı, çokdilli eğitimin, demokrasinin bir gereği olduğuna ve çokdilli eğitim sayesinde, çeşitli dillerden gelen çocukların, kendilerini, bağlı oldukları toplumun değerli bir üyesi hissedeceklerine inanmaktadır. Eğitimci, çocuklara, onların anadillerinde hikâyeler anlatıp onları bu hikâyeleri tercüme etmeye teşvik edebilir. Bunun ötesinde, ailelerin evde konuştukları dile saygı gösterildiğini hissetmeleri için öğretmenlerin ve idarecilerin yapabileceği pek çok şey vardır (Aydın, 2013: 1). Güneydoğu Anadolu Bölgesinde görev yapan sınıf öğretmenlerinin, öğrencilerin anadili olan Kürtçe ve Zazaca gibi dilleri günlük hayatında konuşmalarını doğal karşılamaları gerekmektedir. Eğitim dili Türkçe olduğu için ailelerin çocuklarına en azından okula başlamadan önce Türkçe konuşmalarını sağlamaları kendi çocuklarının eğitimi için önemlidir. Okula yeni başlayan birinci sınıf öğrencileri arasında Türkçe konuşmayı bilerek gelen öğrenciyle, hiç Türkçe bilmeden gelen öğrenci arasında en azından başlangıç noktasında önemli farklılıklar olmaktadır.

1.1. Problem Durumu

Her insan doğduğu andan itibaren bir çevre içerisinde yaşamakta ve çevrenin sosyal ve fiziksel boyutundan uyum davranışı yoluyla etkilenmektedir. İnsan hangi tür toplulukta yaşarsa yaşasın uyum sağlamak zorunluluğu ve amacıyla, toplumsal çevreyle etkileşimde bulunmakta ve bu etkileşim sonucunda çeşitli beceriler kazanmaktadır. Üyesi bulunduğu toplumun gelişmesi ve devamlılığını sağlaması açısından da eğitime ihtiyacı duymaktadır (Keskinç ve Keskinç, 2007: 2). Anadili Türkçe olmayan öğrencilerin doğduğu andan itibaren kendi dilleriyle oluşturdukları birikimleri yok sayılmaktadır. Öğrenciler okula başladığında yeni bir dile uyum sağlamak zorunda kalmaktadır.

“Dil nedir?” sorusu bilim insanı, düşünür ve araştırmacıların eskiden bu yana cevap aradıkları ve açıklamaya çalıştıkları bir sorudur. En genel anlamıyla dil, insanların duygu, düşünce ve gözlemlerini işaret veya kelimelerle paylaştıkları bir sistemdir. Bu sistem ses, kelime, cümle, işaret gibi çeşitli öğelerle dile özgü kural, yöntem, beceri ve tekniklerden oluşmaktadır. Bunlardan yararlanılarak insanlar arasında iletişim ve etkileşim sağlanmaktadır. Bu süreçte dil ve düşünce arasında da yoğun etkileşim olmakta, dil becerileriyle birlikte zihin becerileri de geliştirilmektedir. Bu durum giderek duygusal ve sosyal becerileri de etkilemektedir. Bireyler dili kullanarak öğrenmekte ve kendilerini geliştirmektedirler. Dil öğrenmeyi, öğrenme de dili etkilemektedir. Bu nedenle dil, öğrenme ve gelişmenin kalbi olmaktadır (Güneş, 2014: 21-22).

Anadili kavramını kelime anlamı olarak tanımlamaya çalışırsak kurabileceğimiz kelime öbekleri, “ananın dili”, “annenin konuştuğu dil”, “annenin anladığı, anlaştığı dil” gibi açılımlar olur. Çocuğun doğumundan okul evresine kadar her türlü ihtiyacıyla anne ilgilenir. Özellikle okul evresine kadar ona ninniler söyleyip onu uyutan, onunla konuşan, ona sevgisini ve sütünü veren varlık; yaşam boyunca kullanacağı dili de ona vermektedir (Yıldız ve Okur, 2013: 45). Eğitim-Sen Anadili araştırma grubunca 2010 yılında yürütülen anadilinin kullanımı ile ilgili Türkiye taramasına göre bireylerin: %83,1’inin anadili Türkçe, %10,6’sının anadili Kürtçe, %3,2’sinin anadili Zazaca, %2’sinin anadili Arapça, %1’inin anadilinin Balkan, Kafkas ve diğer diller olduğu görülmektedir (Gümüş, 2012).

Bir dilin anadili, ikinci dil ya da yabancı dil olarak öğretimi ya da edinimi kavramlarının ayrı olarak ele alınması gerekmektedir. Anadili, bireyin ana baba ve yakın çevreden edindiği ilk dildir. Bir dil edinilmemişse ikinci dil öğretimi ya da yabancı dil öğretimi şeklinde ele alınır (Kılınç ve Tok, 2012: 256). Yabancı dil eğitimi planlamasında dikkat edilmesi gereken bir konu “yabancı dilin öğretildiği ortam”dır; diğer bir deyişle, yabancı dil ya da ikinci dilin hangi ülkede öğretildiğidir. Eğer Türkçe, Türkiye’de öğretiliyorsa burada yabancı dilden çok ikinci dil olarak öğretiliyor olacaktır, eğer İngiltere, Fransa gibi başka bir ülkede öğretiliyorsa yabancı dil olarak öğretilecektir. İkisinin arasındaki en önemli fark Türkçe yabancı dil olarak Türkiye dışında bir ülkede öğrenildiğinde öğrencilerin herhangi bir şekilde Türkiye’ye gelip yaşayıp yaşamayacakları belli değildir. Oysa Türkçe ikinci dil olarak öğrenildiğinde öğrencilerin Türkiye’de yaşıyor ve bu dili günlük hayatlarında kullanıyor durumda olmaları söz konusudur (Bayyurt, 2011: 31). Türkiye’de yaşayan anadili Türkçe olmayan bireyler için Türkçe yabancı değil, ikinci dildir. Bu konuda belirleyici olan dilin hangi ülkede öğrenildiği değil, bulunduğu ülkede bu dille ilgili önceki edinimleridir.

Dünyanın bütün çocukları, ilk başlarda aynı sesleri çıkarırlar, fakat kısa bir süre sonra çıkardıkları sesler farklılaşır. Çevresinde duydukları sesleri çıkararak çevresinin dilinin özelliklerine alışırlar. Çocuğun anadili öğreniminde ve gelişiminde; ailenin öğrenim durumu ve ekonomik durumunun yüksek olması çocuğun dil gelişimini olumlu yönde etkiler. Öte yandan, çocukla ilgilenilmemesi, ailenin ekonomik ve öğrenim konumu bakımından yetersiz olması çocukta dil gelişimini yavaşlatır (Yıldız ve Okur, 2013: 48-49). Araştırmacılar, öğrenim düzeyi düşük ailelerin çocukları için okul öncesi eğitimde ek çalışmalar yapılarak dil gelişim farklılığının giderilmesini önermektedirler. Bu durum Kuzey Avrupa ülkelerinde okul öncesi eğitim çalışmalarında uygulanmakta ve aradaki fark giderilmeye çalışılmaktadır (Güneş, 2007: 5). Anadili Türkçe olmayan çocukların en azından birinci sınıfa başlamadan önce dil gelişimlerini artırmak için okul öncesi eğitime daha çok ağırlık verilmesi gerekmektedir. Okul öncesi eğitimde, öğrencilerin dil farklılığından kaynaklanan sorunlarını en aza indirmek için ilgili yaş düzeyine göre her iki dili (Türkçe-Kürtçe) içeren eğitim verilebilir.

Birinci sınıf, çocuğun okul yaşamının ilk yılıdır. Çocuk, henüz altı yaşındadır; yaşantıları azdır; okula gelince yeni bir çevre ile karşılaşmıştır; bu nedenle ürkektir. Çocuk aile ocağının sıcak çevresinden ayrılmış, yeni bir çevrenin disiplinli yaşamı içine girmiştir. Öğretmen, ilk zamanlarda, çocuğun okuldan soğumamasına büyük bir özen gösterecektir. Okulda, onlara, bir aile yuvasının sıcaklığını ve rahatlığını vermeye çalışacak, iyi kabul gösterecektir. Çocukların okula hazırlanmalarına ve okuma-yazmaya başlangıç alıştırmaları yapmalarına önem verecektir. Bunun için, onları oyuna yöneltecektir. Oyun aracılığıyla çocuklar, kendi kendilerini yönetmeyi de öğrenirler (Binbaşıoğlu, 2004: 42). Öğretmen, öğrencinin anadilini bilmiyor olsa bile öğrenciyi eğitim hayatına hazırlamak için farklı yöntemler denemelidir. Anadili Türkçe olmayan öğrencilerin okula uyum sağlamasını kolaylaştırmak için oyunlar oynatmak etkili yöntemlerden biridir. Öğretmenler oyunlar oynatarak, beden dili ile ifade ederek, Türkçe bilenlerden yardım alarak bir şekilde öğrenciye ulaşmak durumundadır.

Dünyamızda 1900'lü yıllardan günümüze kadar uygulanan okuma-yazma öğretim yöntemleri incelendiğinde, önemli gelişmelerin olduğu görülür. Okuma-yazma öğretim yöntemleri, sürekli tartışılmış ve sık değişimlere uğramıştır. Önceleri harf yöntemleri kullanılmış, sonra zengin bir tarihçesi olan ve 2000'li yıllardan itibaren rafa kaldırılan, global (cümle-kelime) yöntemler kullanılmış, günümüzde ise sese dayalı yöntemlere geçilmiştir (Güneş, 2007: 11). Ses temelli cümle yönteminde, ilkokuma yazma öğretimine seslerle başlanmaktadır. Anlamlı bütün oluşturacak birkaç ses verildikten sonra seslerden hecelere, kelimelere, cümlelere ve metinlere ulaşılmaktadır. İlkokuma yazma öğretimi, kısa sürede cümlelere ulaşılacak şekilde düzenlenmektedir. İlkokuma yazma öğretimi boyunca okuma, yazma, konuşma, dinleme, görsel okuma ve sunu etkinlikleri birlikte yürütülmektedir. Yazı öğretiminde, öğrencilerin gelişimine uygun olan bitişik eğik yazı harfleri kullanılmaktadır. Bir ses kavratılırken dinleme, konuşma, görsel okuma, yazma ve yazdıktan sonra okumadan yararlanılmaktadır (Akyol, 2013: 87).

İlkokuma yazma öğretiminin öğrencilere okuma ve yazma becerilerini kazandırmaktan daha geniş bir içeriği bulunmaktadır. Bu süreçte sadece okuma ve yazma becerilerinin kazandırılması değil aynı zamanda Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanma, iletişim kurma, problem çözme, karar verme gibi temel becerilerin de geliştirilmesi beklenmektedir (Akyol, 2013: 87). Okula başlamadan önce Türkçe konuşmayan ya da az konuşan öğrencilerin okulun ilk yıllarında Türkçeyi doğru ve etkili kullanması pek

mümkün olmamaktadır. Bu durum, öğrencilerin öğrenme düzeylerinin düşük olmasından dolayı değil, Türkçe ile fazla etkileşimi olmamasından kaynaklanan bir sorundur. Öğrencilerin Türkçe konuşma becerisi kazanarak okula başlamaları ilkokuma yazma öğretimini kolaylaştırabilir. Bunun yanı sıra öğrencilerin anadilini yok sayarak Türkçe öğretimine girişmek, öğrencilerin ve ailelerin Türkçeye karşı olumsuz tutum geliştirmesine neden olabilir. Öğrencilerin anadillerini daha tam öğrenmeden Türkçe öğretmeye kalkışmak hem anadilinin hem de Türkçenin öğrenilmesini zorlaştırmaktadır. Bu yüzden, iki dilin de öğretimini içeren programlar geliştirme çalışmaları yapılabilir. Türkiye'nin resmî dili Türkçe olduğu için, anadili Türkçe olmayan öğrencilerin hem anadilini hem de Türkçeyi öğrenmesi gerekmektedir.

İlkokuma ve yazmayı, “anlam”a önem vererek, gereği gibi öğrenememiş bir kimse, diğer derslerin öğretiminde de sıkıntı çeker. Örneğin, bir matematik problemi ile karşılaşan çocuk, okumak suretiyle problemi anlayamayacağı gibi, problemi de çözemez. Anlaşılmayan şey üzerinde düşünme de olmaz. Bunun için, diğer dersleri de ilgilendiren başarısızlıkların temelinde, her şeyden önce, çocuğun ilkokuma ve yazmayı kusursuz öğrenip öğrenmediğine bakmak gerekir. Bu, matematik dersinden önce, özellikle, Sosyal ve Fen Bilgileri gibi bilgi dersleri için de geçerlidir (Binbaşıoğlu, 2004: 2).

Türkçeyi yeterince iyi konuşamayan öğrencilerin bulunduğu sınıflarda çalışan öğretmenlerin, her şeyden önce sorunu büyütmeden, olduğu gibi görmeleri gerekmektedir. İyi bir ortam yaratıldığı ve iyi bir yol izlendiği takdirde, bu çocukların da hem Türkçeyi iyi konuşma, hem de okuma-yazma, anlama, anlatım becerilerini geliştirdikleri görülecektir (Öz, 2006: 154). Türkçenin iyi konuşulmadığı yörelerde ilkokuma ve yazma öğretimi yapan öğretmenlerin en fazla uygulamaya çalıştıkları, derse tercüman alma veya o dili öğrenmeye kalkışmadır. Öğretmenin yaptığı bu tür davranışlar oldukça sakıncalıdır. Öğretmen öğretim yılının başından itibaren ısrarla Türkçe konuşmalı ve öğrencilerini de Türkçe konuşmaya özendirmelidir (Cemaloğlu ve Yıldırım, 2008: 287). Anadili eğitiminin yeterince yaygınlaşmadığı ve değişik dillerin konuşulduğu yörelerde, seslerin çıkarılışında, sözcüklerin söylenişinde farklılıklar görülebilir. Bu yörelerde çocuğun söylenişteki hatalarını gidermek için çocuğun dilini yansılamak, onu taklit ederek rencide etmek, konuşmasını erteleyerek, az ve çok kısa konuşarak suskunluğa sokabilir. Şive bozukluklarını seslerin doğru çıkışlarını göstermek ve öğretmek için çok oyun, şarkı, tekerleme kullanılmalıdır (Güleryüz, 2004: 95).

Eğitime bildiği bir dil olan kendi anadilinde değil de Türkçe ile başlamak durumunda kalan öğrenciler, anadili olarak Türkçe konuşulan bölgelerdeki öğrencilerle karşılaştırıldığında, telafisi mümkün olmayan, muazzam bir fırsat eşitsizliği ile karşı karşıya bırakılmaktadırlar. Öğrencilerin Türkçe konuşulan diğer yörelerdeki yaşıtları, artık bilgiyi öğrenme ve uygulama aşamasına geçtikleri halde, onlar yalnızca Türkçe konuşabilme yeteneğini bir derece elde etmiş olmaktadır. Bu nedenle bu durum, ilerdeki öğrenim aşamalarında, onların başarisını aşırı derecede olumsuz etkilemektedir. Bütün bu durumlar adil ve tarafsız bir değerlendirmeye tabi tutulduğunda, “eğitimde fırsat eşitliği”nin dil ile olan imtihanında alınacak çok mesafe olduğu görülecektir. Bu mesafenin azaltılabilmesi için, anadilin eğitimde kullanılmasına ve çift dilli eğitim programlarına ağırlık verilmeli, bu durum da anayasal güvence altına alınmalıdır (Aydın, 2013: 173-174).

Türkiye'nin, çokkültürcü politikalar benimseme ve anadilde eğitime geçiş konusunda yaşadığı sorunların, sadece Türkiye'ye özgü olgular olmadığı görülecektir. Bu konudaki benzer tartışmalar İspanya, İngiltere, Fransa, Almanya, ABD, Meksika, Kanada ve Romanya gibi birçok ülkede de yaşanmıştır. Bu ülkelerin bir kısmı, yaşanan bu sorunlarla erken yüzleşip sorunları büyük lde çözerken, bazılarında ise hararetili tartışmalar devam etmekte ve çözüm yolları aranmaktadır. Bu ülkelerde yaşanan dil ve kimlik tartışmaları henüz sona ermemiştir. Türkiye'nin yaşadığı süreç, birçok bakımdan diğer ülkelerin deneyimleriyle benzeşmektedir. ğlc ve çokkültürcü eğitim sistemine geçiş taleplerinin bazı toplumsal kesimlerde kaygılar oluşturması anlaşılır bir durumdur. Yıllardır alışık olduğumuz bir yerleşik eğitim düzeninden bambaşka bir eğitim sistemine geçişin tartışmalar yaratması sürpriz değildir (Kaya ve Aydın, 2014: 15). ğretmenleri, ğrenciler için çokkültürlü deneyimler oluşturmaya ve bilen, duyarlılık gösteren ve demokratik eylemlere hazır kişiler yetiştirmeye hazırlamanın en anlamlı ve etkili yolu, öğretmenleri bu hedeflere odaklayacak çokkültürlü deneyimler yaşamalarını sağlamaktır. Öğretmenlerin kendileri kültürel ve etnik çeşitlilik konusunda bilgi edindiklerinde, edindikleri bilgilere farklı kültürel ve etnik aıllardan baktıklarında ve kendi hayatlarının kültürel olarak daha duyarlı ve çeşitli olması konusunda adım attıklarında, öğrencilerin kalplerini ve zihinlerini değiştirebilecekleri gibi ğretim programının ilkelerini değiştirebilmek için de gerekli bilgi ve beceriye sahip olurlar. Okul, yüksekokul ve üniversitelerde eğitim gören öğrenciler, ancak ve ancak ğretim programının ilkeleri kültürel çeşitliliği yansıttığı zaman, günümüzün küresel toplumunda etkili bir biçimde rol alabilecek gerekli bilgi, beceri ve bakış açısını elde edebilirler (Banks, 2013: 56-57).

İkiddillilik ve çokdillilik araştırmaları geniş çapta araştırmacının ilgisini çeken multidisipliner bir projedir. Bu yüzden, dört alan bakış açısıyla -dilbilim, psiko dilbilim, toplum dilbilim ve eğitim- tanımlayıcı araştırma soruları ve de farklı alanlardan araştırmacıların ortak bir tema ya da konuda nasıl alışabileceklerinin örneklerini veren alanlar arası bakış açısı sunulmalıdır (Wei ve Moyer, 2008: 345). İkiddillilik, multidisipliner bir araştırma alanıdır. Ancak bu araştırmada ikiddillilik, eğitim boyutuyla ele alınmaktadır.

Türkiye’deki eğitimci ve yetkililerin, Türkçeden başka dil konuşan öğrenciler için verimli eğitimsel çalışmalar yapmaları için gündemi sürekli meşgul eden ‘‘İkiddilli Eğitim’’ ve ‘‘Sadece Türkçe’’ polemiklerine alternatifler geliştirmeleri daha faydalı olacaktır. okdilli eğitim araştırmaları konusundaki bu incelemeler, öğretmenleri bu tür eğitimiye daha iyi hazırlayan uygulamalar, Türkiye’de öğretmenlerin karşılaştığı öğretme zorlukları ile öğrencilerin karşılaştığı öğrenme zorluklarını giderebilecek eğitim politikalarını ilerletmek için kullanılabilir (Aydın, 2013: 25). Öğretmenlerin anadili, öğrencilerin ikinci dili Türkçe ise eğitim açısından hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin zorluklarla karşılaşmaları kaçınılmaz bir durumdur.

1.2. Araştırmanın nemi

Dil farklılığı, hem ğretmen hem ğrenci için Türkçe ilkokuma yazma öğretimini zorlaştıran bir nedendir. Anadili Türkçe olan öğrencilerin bile ilkokuma yazma ğretiminde zorlandığı durumlar olduğu düşünülürse, anadili Türkçe olmayan öğrencilerin dezavantajlı olduğu söylenebilir. Öğretmenler, ğrencilerin anadilini bilmediği için okulun açıldığı ilk günlerde iletişim kurarken zorlanmaktadır. Öğretmenler bu sorunları aşmak için hem Türkçe hem Kürtçe bilen öğrenciler, öğretmenler ve velilerden yardım almaktadır. Bu durumda; anadili Türkçe olmayan ğrencilere Türkçe ilkokuma yazma ğretimi yapılmayacak mı? Türkçe ilkokuma yazma ğretimi yapılmayacaksa anadili Türkçe olmayan öğrencilere hangi öğretmenler hangi dilde ilkokuma yazma ğretimi yapacak? Öğrencilerin ilkokuma yazma kitapları hangi dile göre, hangi uzmanlık alanı tarafından hazırlanacak? Öğrencilere hem Türkçe hem anadilinde eğitim yapılacaksa bu eğitimi verecek olan ikiddilli öğretmenler nasıl yetiştirilecek? İkiddilli okullar ve sınıflar nasıl düzenlenecek? Bu sorunun eğitimsel, siyasi, sosyal ve ekonomi gibi bütün boyutlarıyla ele alınması gerekmektedir. Bu araştırmada, bu sorun eğitim boyutuyla ele alınmaktadır.

Okul içerisinde; ev koşulları, ırkları, sosyal sınıfları ve etnik gruplarına bakılmaksızın tüm öğrencilerin öğrenme yeteneğine sahip olduğu ve öğrenebilecekleri anlayışını yansıtan bir kural kurumsal hale getirilmelidir. Etnik ve dinsel azınlık olan öğrencilerin eğitimi için aile ve okulun ortak çabasını içeren yenilikçi yollar geliştirilmelidir. Çoğu aile, çocukları ile ilgili arzularını gerçekleştirecek ne bilgiye ne de kaynağa sahip olmamasına rağmen çocuklarının okulda başarılı olmalarını ister (Banks, 2013: 121). Alanyazın incelendiğinde anadili Türkçe olmayan öğrencilerin ilkokuma yazma sürecinin değerlendirilmesi konusunda çok az çalışmanın yer aldığı görülmektedir. Bu araştırma, anadili Türkçe olmayan öğrencilerin ses temelli cümle yöntemiyle ilkokuma yazma öğretiminde karşılaştıkları sorunları ve bu sorunlara ilişkin çözüm önerilerini belirlemeye yönelik fikir vermesi açısından önemlidir. Bu çalışmayla anadili Türkçe olmayan öğrenciler için program geliştirme çalışmaları yapılabilir. Anadili Türkçe olmayan öğrencilere anadillerini ve resmî dili içeren ikidilli eğitim verilebilir.

1.3. Araştırmanın Amacı

Anadili Türkçe olmayan öğrencilerin eğitim dili Türkçe olduğu için, anadili Türkçe olan öğrencilere göre ilkokuma yazma öğretiminde dil farklılığından dolayı sürecin uzadığı, Türkçe metinleri anlama boyutunda girdikleri lise ve üniversiteye hazırlık sınavlarında bile zorluk yaşadıkları söylenebilir. Öğrencilerin Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenmelerinden kaynaklanan bu sorunlar, daha ilkokula başladığı birinci sınıfta ortaya çıkmaktadır. Örneğin anadili Türkçe olmayan öğrencilere ilkokuma yazma öğretiminde "e sesi"nin verilmesinde çeşitli sorunlar yaşanmaktadır. Ses temelli cümle yönteminin aşamalarından olan sesi hissetme ve tanıma boyutunda, içinde "e sesi"nin olduğu ve olmadığı görseller sunulduğunda öğrenciler görselleri anadilinde ifade ettikleri için görsellerin içinde "e sesi"ni bulamayabilmektedirler. Öğrencilerden içinde "e sesi" olan kelimelere örnek vermeleri istendiğinde, öğrencilerin Türkçe kelime hazineleri kısıtlı olduğu için içinde "e sesi" olan kelimelere örnek veremedikleri görülmektedir. Öğrenciler kendi dilindeki kelimelerle "e sesi"ne örnekler verebiliyorsa aslında öğrenmiş demektir. Anadili Türkçe olan öğretmenler, öğrencilerin söylediklerini anlayamadığı için öğrenip öğrenmediklerini ya da doğru örnekler verip vermediklerini değerlendirmede sorun yaşamaktadır. Bu çalışmanın temel amacı, anadili Türkçe olmayan ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin ilkokuma yazma öğretiminde karşılaştıkları sorunları belirlemek ve bu sorunlara çözüm önerileri getirmektir.

1.4. Araştırma Soruları

Problem Cümlesi

Anadili Türkçe olmayan ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin ilkokuma yazma öğretiminde karşılaştıkları sorunlara ve çözüm önerilerine ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşleri nelerdir?

Alt Problemler

- 1) Anadili Türkçe olmayan ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin ilkokuma yazma öğretimi hazırlık aşamasında karşılaştıkları sorunlara ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşleri nelerdir?
- 2) Anadili Türkçe olmayan ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin ilkokuma yazma öğretimi ilkokuma yazmaya başlama ve ilerleme aşamasında karşılaştıkları sorunlara ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşleri nelerdir?
- 3) Anadili Türkçe olmayan ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin ilkokuma yazma öğretimi okuryazarlığa ulaşma aşamasında karşılaştıkları sorunlara ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşleri nelerdir?
- 4) Anadili Türkçe olmayan ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin iletişim boyutunda karşılaştıkları sorunlara ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşleri nelerdir?
- 5) Anadili Türkçe olmayan ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin ilkokuma yazma öğretimi; a) ilkokuma yazmaya hazırlık aşamasında, b) ilkokuma yazmaya başlama ve ilerleme aşamasında, c) okuryazarlığa ulaşma aşamasında, d) iletişim boyutunda karşılaştıkları sorunların çözüm önerilerine ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşleri nelerdir?
- 6) Sınıf öğretmenlerinin ölçeğin alt boyutlarında karşılaştıkları sorunlara ilişkin görüşleri kişisel özelliklere (mezun olunan fakülte türü, mesleki kıdem, görev yeri, sınıfın birleştirilmiş veya bağımsız olma durumu) göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları

1. 2012-2013 Eğitim-Öğretim yılı Eylül-Haziran ayları arasındaki ilkokuma yazma öğretimi çalışmalarıyla sınırlıdır.
2. Diyarbakır köy, belde, ilçe ve il merkezindeki ilkokullarda görev yapan birinci sınıf öğretmenleriyle sınırlıdır.
3. Ölçekten elde edilen veriler ve öğretmenlerle yapılan görüşmelerle sınırlıdır.

1.6. Varsayımlar

1. Öğretmenlerin uygulanan ölçeğe içtenlikle yanıt verdikleri varsayılmıştır.
2. Öğretmenlerin yapılan görüşmelerde içtenlikle yanıt verdikleri varsayılmıştır.

1.7. Tanımlar

Dil: İnsanların duygu, düşünce ve gözlemlerini işaret veya kelimelerle paylaştıkları bir sistemdir (Güneş, 2014: 21).

Anadili: Bireyin ana, baba ve yakın çevreden edindiği ilk dildir (Kılınç ve Tok, 2012: 256).

İkinci dil: Anadilden sonra, eğitim, iş hayatı ve diğer bazı temel amaçlar doğrultusunda öğrenilen ve “ilave dil” diye de adlandırılan dildir (Özüdoğru ve Dilman, 2014: 5).

İkidillilik: İki dilin aynı kişi tarafından kullanılması ve/veya anlaşılması olarak tanımlanmaktadır (Cummins, 1981).

İkidilli Eğitim: Eğitim faaliyetlerinin iki veya daha fazla dilde yürütülmesini ifade etmektedir. Bir programın ikidilli sayılması için hem anadilin (D1) hem de egemen dilin (D2) müfredat içeriğinin eğitim aracı olarak kullanılması gerekmektedir (Kaya ve Aydın, 2014: 54).

Çokdillilik: İkidilli terimi, iki dil kullanan bir tip çokdil kullanıcılarını tanımlarken, çokdil kullanıcısı üç dilli, dört dilli vs. gibi ikiden fazla dili kullananları tanımlamaktadır (Butler, 2014: 112).

İKİNCİ BÖLÜM

KURAMSAL ÇERÇEVE ve İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde, araştırma konusuyla ilgili kuramsal bilgiler ve ilgili araştırmalar yer almaktadır.

2.1. Kuramsal Çerçeve

Bu bölümde; ilkokuma yazma öğretimi, birleştirilmiş sınıflarda ilkokuma yazma öğretimi, ülkemizde uygulanan ilkokuma yazma öğretimi yöntemleri, ses temelli cümle yönteminin aşamaları, Türkçe öğrenme alanları, dil, resmî dil, anadil ve anadili, birinci ve ikinci dil edinimi, anadilinde eğitim, ikidillilik, çokdillilik, ikidilli eğitim modelleri, ikidilli ülke örnekleri, ikidilli öğretmen yetiştirme programları, eğitimde dil politikaları, Türkçeyi yeterince iyi konuşamayan öğrencilerin bulunduğu sınıflarda ilkokuma yazma öğretimiyle ilgili kuramsal bilgiler yer almaktadır.

2.1.1. İlkokuma Yazma Öğretimi

Ülkemizde her ne kadar okul öncesi eğitim kurumları okuma-yazmanın gelişimine katkı sağlasalar da okuma ve yazma öğretimi birinci sınıfta formal olarak başlamaktadır. Birinci sınıfı okuma-yazmanın ilk öğretildiği sınıf olarak düşündüğümüzde bu düzeye okuryazarlığa başlama aşaması olarak bakabiliriz. Bu durumda birinci sınıftan sonraki sınıfları okuryazarlığın geliştirilmesi aşaması ve birinci sınıftan önceki anları ise ön okuryazarlık aşaması olarak değerlendirebiliriz. Okula başlamadan önce çocuklarla yapılacak dil etkinlikleri onun iyi bir okuryazar olmasında yordayıcı bir etkiye sahiptir (Pilten ve Temur, 2011: 26). Güneydoğu Anadolu Bölgesinde okul öncesi eğitim, öğrencilerin birinci sınıfta okuma-yazma etkinliğine başlamadan önceki dil gelişimleri için çok önemli olup öğrenci sayısı yetersiz olsa bile her okulda ana sınıfı açılmalıdır.

Çocuğun okula başlaması, onun öğrenim yaşamının en önemli bir olayıdır. Bu, çocuğun yeter derece bir olgunlukta bulunmasını gerektirir. Bu olgunluğa ulaşmış olan kişinin ilköğrenim yaşamı daha başarılı geçeceği gibi, daha sonraki öğrenim yaşamları da genellikle başarılı geçer. Zamanından önce, yani bu olgunluk düzeyine ulaşmadan önce okula başlayan öğrencilerin çevrelerine uyumları güçtür. Bunlar, okulda korkak ve ürkek davranışlar gösterirler; okuldan soğurlar. Bu ilk olumsuz yaşantılar, onların daha sonraki öğrenimlerini de olumsuz yönde etkiler. Çocuğun bu duruma düşmesine fırsat vermemek

gerekir (Binbaşıoğlu, 2004: 2). Anadili Türkçe olmayan öğrencilerin okula başlamadan önce yeterli düzeyde Türkçe konuşma becerisi kazanamadıkları durumlarda; okula, öğretmene, Türkçeye uyum sağlamaları zor olmaktadır.

İlkokuma ve yazma öğretiminin başarılı olması, çocuğun okula ve yaşama bakış açısını da etkiler. Bunda başarılı olmayan bir kimse, okuldan soğur; diğer insanlara bakışı değişir. Kendini karamsar duygulara kaptırabilir. Oysa başarılı olanlar, kendilerine güven içinde bulunurlar. Bu gibi kimseler, kendilerini daha güçlü ve güvenli hissederler. Bu duygu, onların okul başarıları ve yaşama uyumları üzerinde çok olumlu bir etki bırakır. Bunu yapamayanlar, kendilerini avutucu nitelikte, hiç de hoş olmayan, olumsuz tutum ve davranışlar içine girebilirler. Bu bakımdan, ilkokuma ve yazmayı iyi öğrenen çocuklar, bütün öğrenim yaşantılarını, bir ölçüde, güvence altına almış olurlar (Binbaşıoğlu, 2004: 2).

Sınıf öğretmenlerinin (özellikle de göreve yeni başlayan sınıf öğretmenlerinin) en büyük korkusu birinci sınıfı okutmak ve çocuklara okuma, özellikle de yazmayı nasıl öğretim sıkıntısını yaşamaktır. Şüphesiz ki öğretmenler bu sıkıntılarında haklıdır; fakat şu gerçek unutulmamalıdır ki insanoğlu dünyaya gelirken zaten okuma-yazmaya hazır bir donanımla gelmektedir. Öğretmene düşen görev ise var olan bu donanımı etkin hale getirmektir (Okur, 2013: 95). İlkokul birinci sınıf okutma özveri gerektirmektedir. Öğrencilerin sene sonunda okuma-yazmaya geçtiklerini görünce, birinci sınıf okutacak olmanın yaşattığı endişenin yerini başarmanın verdiği mutluluk almaktadır.

İlköğretim okullarımızda Türkçe derslerinin genel amaçları, öğrencilerin anlama ve anlatma gücü ile dil bilgisi ve yazı gücünü geliştirmek; öğrencilere okuma ve dinleme alışkanlığı ile zevkini vermek; öğrencilerin kelime hazinelerini zenginleştirmek; Türkçeyi doğru ve etkili kullanma becerisi kazandırmak; dilimizi sevdirmek şeklinde özetlenebilir. İlköğretim okuluna yeni başlayan çocuk anadilini konuşmayı, dinlemeyi ve anlamayı ailesi içinde ve çevresinde bir ölçüde öğrenmiştir. İlköğretim birinci sınıfından başlayarak konuşma diline okuma ve yazma becerilerini de ekler. Ayrıca, ilköğretim süresince, kelime hazinesini zenginleştirir; dile hâkimiyetini geliştirir. Bütün bu gelişmelerin başlangıç noktasının konuşma dili olduğu ve ilköğretim boyunca da çocuğun konuşma dilinin Türkçe öğretimi için bir hareket noktası olduğu hatırdan çıkarılmamalıdır (Öz, 2006: 2-3).

Çocukta sağlam bir benlik algısı ancak, seven, saygı gösteren, kabullenen, hoş gören, yeterince bağımsız davranış alanı bırakan aile içinde gerçekleşecektir. Ailenin çocuğu tanıyor olması, çocukların gelişimsel özelliklerinin neler olduğuna dair bilimsel bilgi ile donanık olması gerekmektedir. Ayrıca ailenin ses temelli cümle yöntemi ile ilkokuma yazma öğretim yönteminin ne olduğunu, süreç içinde ne gibi etkinliklerin bulunduğunu ve eğitim programının hedeflerini bilmesi çocuğun ilkokuma yazmaya geçişinde hangi devrelerde neler yapacağını bilmelerine, panik yapmamalarına sebebiyet verecektir (Keskinkılıç ve Keskinkılıç, 2007: 231). Birinci sınıfa başlayan öğrencilerin eğitimine yardımcı olabilmesi için ses temelli cümle yönteminin uygulanmasıyla ilgili ailelere seminerler verilmelidir. Ses temelli cümle yönteminin uygulanmaya başlamasının üzerinden 10 yıl geçmesine rağmen hâlâ evde ailelerin eski yöntemlerle okuma-yazma öğrettikleri görülmektedir. Bu durum öğrencilerin kafasını karıştırmakta olup seslerden heceler oluştururken ses eklemelerine sebep olmaktadır. Türkçe bilmeyen ailelerin, ilkokuma yazma öğretiminde çocuklarına yardımcı olması için Türkçe bilen birilerinden destek alması gerekmektedir.

2.1.1.1. Birleştirilmiş Sınıflarda İlkokuma Yazma Öğretimi

Türkiye'nin sosyal, ekonomik ve coğrafi koşulları birleştirilmiş sınıflar uygulamasını zorunlu kılmaktadır. Bu nedenle Türkiye'nin tüm illerinde birleştirilmiş sınıf uygulaması yapılan okullar vardır. Nüfusu çok az olan yerleşim birimlerine, örneğin 35-40 öğrencinin bulunduğu bir köye, beş derslikli bir okul yapmak ve beş öğretmen görevlendirmek ekonomik olmadığından, tek derslikli bir okul yapılarak, bir öğretmen görevlendirilmektedir. Öğrenci sayısı 60-70 olan bir köye ise, beş derslikli okul yerine iki derslikli ya da üç derslikli okul yapılarak, iki ya da üç öğretmen görevlendirilmektedir. Bazı yerleşim birimlerinde beş derslik ve yeter sayıda öğrenci bulunmasına karşın öğretmen sayısı yetersiz olduğundan, sınıflar birleştirilmek suretiyle eğitim etkinlikleri sürdürülmektedir. Yerleşim birimlerinin bazılarında ise, yeter sayıda öğrenci ve öğretmen olmasına karşın derslik sayısındaki yetersizlikler sınıfların birleştirilmesini zorunlu kılmaktadır. Türkiye'de derslik sayısının azlığından kaynaklanan birleştirilmiş sınıf uygulaması, öğretmen ve öğrenci sayısının azlığından kaynaklanırlara göre daha azdır. Bu uygulama, ağırlıklı olarak öğrenci sayısının azlığından kaynaklanmaktadır. Küçük yerleşim birimlerinden kentlere göçün yayınlaşması, ailelerin eskiden olduğu gibi çok çocuk yapmamaları vb. (Köksal, 2005).

Birleştirilmiş sınıfları zorunlu kılan faktörler ilkokuma ve yazma öğretiminin zaman zaman sınırlılıklarını oluşturmaktadır. Birinci sınıf öğrencilerinin daha fazla öğretmenli ve ödevli çalışmaları gerekmektedir. Ancak, birleştirilmiş sınıflarda iki, üç hatta beş sınıfın birlikte eğitim-öğretim görüyor olması bu durumu çoğu zaman olanaksız hale getirir. Öğretmenin, birleştirilmiş sınıflar programını istediği gibi değiştirip sınıfların ders saati ağırlığını yeniden düzenlemesi sağlıklı bir uygulama değildir. Bu sebeple öğretmensiz ders saatleri daha verimli uygulanarak olumsuz durumlar telafi edilebilir. Öğretmen ödevli ders saatlerinde üst sınıflardaki öğrencilerin birinci sınıflara yardım etmeleri şeklinde uygulamalar yapılabilir. Okul bahçesinde ya da üst sınıflardaki öğrencilerin gözetimi altında farklı bir sınıfta sesli tekrarlar yapılabilir. Bütün bu çalışmalar sürekli olarak gözlenmeli ve yapılan çalışmalar sürekli olarak kontrol edilmelidir (Cemaloğlu ve Yıldırım, 2008: 288-289). Öğrencilerin Türkçeyi yeterli düzeyde konuşamadıkları sınıflarda, birleştirilmiş sınıfın dezavantajlarının yanında avantajı da bulunmaktadır. Türkçe bilen üst sınıf öğrencilerin birinci sınıftaki Türkçeyi az konuşan veya bilmeyen öğrencilere yardım etmesi sağlanabilir. Birleştirilmiş sınıf uygulamasında üst sınıf öğrenciler alt sınıftaki Türkçe bilmeyen öğrencilere Türkçe konuşma becerisi kazandırmak için model olmakta, ayrıca alt sınıftaki öğrencilere Türkçe kelimeleri öğrenmeleri noktasında yardımcı olmaktadır.

Birleştirilmiş sınıflarda, seviye grupları oluşturarak çalışma imkânlarından geniş ölçüde yararlanmak ihtiyacı vardır. Birleştirilmiş sınıflarda çalışan öğretmenler, aynı düzey gruplarında değişik sınıflardan öğrencileri de toplayabilirler. Örneğin dördüncü ve beşinci sınıfları bir arada okutan bir öğretmen, Türkçe dersinden geri durumdaki beşinci sınıf öğrencilerini, dördüncü sınıf öğrencilerinden meydana gelen bir seviye grubu ile birlikte çalıştırabilir. Öte yandan, öğretmen dördüncü sınıfın ileri durumundaki öğrencileri de beşinci sınıftaki bir seviye grubu içine alabilir, iyi düzenlendiği takdirde, birleştirilmiş sınıflarda seviye grupları uygulamasından çok iyi sonuçlar elde edilebilir. Bazen birleştirilmiş sınıflarda çalışmalar sınıf veya gruplara ayırma ihtiyacı duymaksızın ortaklaşa düzenlenebilir. Örneğin bir okuma parçası bir yazma konusu, bir sözlü anlatım ya da dramatizasyon çalışması sınıf farkı gözetmeksizin birlikte işlenebilir (Öz, 2006: 153).

2.1.1.2. Türkiye’de Okuma-Yazma Yöntemlerinin Tarihsel Gelişimi

- Harf Yöntemi
- Kelime (Sözcük) Yöntemi
- Cümle (Tümce) Yöntemi
- Karma (Karışık) yöntem
- Ses Temelli Cümle Yöntemi (Öz, 2005: 10).

Harf Yöntemi: Dünyanın diğer ülkelerinde olduğu gibi, Türkiye’de de okuma-yazma öğretimi yöntemlerinde tarihsel bir gelişim olmuştur. Pek çok ülke gibi Türkiye’de de okuma-yazma öğretimine harf yöntemi ile başlanmıştır. Bu yöntemle, ilkönce harflerin adları öğretilmekte, daha sonra sesli ve sessiz harfler birleştirilerek (birbirleri ile çarpılarak) heceler ve kelimeler oluşturulmaktadır. Eğitim ve Psikoloji bilimlerindeki gelişmelere paralel olarak, zamanla harf yöntemi terkedilmiştir. Çünkü harf yönteminde, seslendirme öne çıkmaktadır. Oysa çağdaş okuma-yazma anlayışı, anlamayı esas almakta ve okuma-yazmayı, “anlamak için yapılan bir etkinlik” olarak tanımlamaktadır (Öz, 2005: 10-11). Ülkemizde Atatürk’ün önderliğinde 1928 yılında harf devrimi yapılmış, yeni Türk harfleri kabul edilmiş, harf yöntemi ve bitişik eğik yazı ile okuma-yazma seferberliği başlatılmıştır. Cümle yöntemi, o yıllarda çoğu ülkede yaygın olarak kullanılmasına rağmen Atatürk, yeni Türk harflerinin herkese öğretilmesini istemiş, bütün okuma-yazma öğretim çalışmaları harf yöntemi ve bitişik eğik yazı ile yürütülmüştür (Güneş, 2007: 12).

Kelime (Sözcük) Yöntemi: Ülkemizde harf yöntemi zamanla yerini kelime (sözcük) yöntemine bırakmıştır. Kelime yönteminde, ya heceler birleştirilerek ya da doğrudan kelimelere öğrencilerin dikkati çekilmektedir. Böylece, anlamsız harf ve heceler yerine, anlamlı olan kelimeler üzerinde durulmaktadır. Harf yöntemine göre, daha gelişmiş bir yöntem olan kelime yöntemi de, psikolojideki son gelişmeler nedeniyle, yerini cümle (tümce) yöntemine bırakmıştır (Öz, 2005: 11).

Cümle (Tümce) Yöntemi: Yeni psikoloji akımlarının önerisi ile 1926 yılından itibaren ilkokul programlarımızda “Cümle Yöntemi” yer almıştır. Bu yöntem, 2005-2006 öğretim yılına kadar uygulanmıştır. 1924 yılında o zamanki İstanbul Millî Eğitim Müdürü Saffet Beyin çağrısı üzerine bir kongre toplanmıştır. Bu kongrede her iki yöntem tartışılmış, başlangıçta tümce yöntemine karşı eleştiriler yapılmış, daha sonra tümce yöntemini kuvvetle savunan taraftarlar çoğalmıştır. Bunun üzerine 1924’te çıkan “İlk

Mekteplerin Müfredat Programı”nda iki yöntemden birini seçmek öğretmenlere bırakılmıştır. 1926 programında ise, harfleri seslendirme yöntemi yasaklanmış, sözcük ya da tümce yöntemi uygulanmaya devam edilmiştir. 1936, 1948, 1968 programları da aynı yönde daha açıklayıcı ifadelerle yer vermiştir (Öz, 2005: 11-12). Son yıllarda okuma-yazma öğretimi ile ilgili araştırmalarda ses birleştirme yöntemleri ön plana çıkmış ve çoğu ülkede tek yöntem olarak uygulamaya konulmuştur. Ülkemizde de önemli değişimler olmuş ve 2004 yılında uygulamaya konulan Ses Temelli Cümle Yöntemi ile 1948’den bu yana kullanılan cümle yönteminden vazgeçilmiştir (Güneş, 2007: 14). Cümle yöntemi, ülkemizde yarım asırdan daha fazla sürede uygulanan okuma-yazma öğretim yöntemidir.

Karma (Karışık) Yöntem: Okuma-yazma öğretimine, cümle yönteminde olduğu gibi cümlelerin verilmesiyle başlanır. Sözcük, hece ve harflerin tanıtılmasına hemen geçilir. Cümle, sözcük, hece ve harf birlikte öğretilir. Özgün bir yöntem olmayıp cümle yönteminin hızlandırılmış ve bozulmuş bir şeklidir. Yetişkinlere okuma-yazma öğretimi için uygun bir yöntem olduğu söylenebilir. Kısa sürede ses ve harflerin öğretimine kaydığı için çocuk psikolojisine ve algılama özelliklerine uygun düşmediği savunulmaktadır. Bireşim yöntemindeki sakınca karma yöntem için de geçerlidir (Öz, 2005: 12).

2.1.2. Ses Temelli Cümle Yöntemi

Günümüze kadar kullanılan yöntemler incelendiğinde, alanda çok sayıda okuma-yazma öğretim yönteminin olduğu ancak bu çeşitliliğin hızla azaldığı görülmektedir. Özellikle son yıllarda çoğu ülkede ses birleştirme yöntemlerinin kullanılmasıyla birlikte, eski yöntemlerden vazgeçilmektedir. Ses birleştirme yöntemleri gelişmiş ülkelerde “phono-synthetic, phonic synthetic, phonique synthétique” olarak, ülkemizde ise Ses Temelli Cümle Yöntemi olarak adlandırılmaktadır (Güneş, 2007: 163-164). Milli Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Kurulu, kabul ettiği Türkçe Programı ile ilkokuma yazma öğretimi için 2005-2006 öğretim yılından itibaren “Ses Temelli Cümle Yöntemi” kullanılmasına karar vermiştir. Ses temelli cümle yönteminde, ilkokuma yazma öğretimine seslerle başlanmaktadır. Anlamli bütün oluşturacak birkaç ses verildikten sonra seslerden hecelere, kelimelere ve cümlelere ulaşılmaktadır. İlkokuma yazma öğretimi, kısa sürede cümlelere ulaşılacak şekilde düzenlenmektedir. İlkokuma yazma öğretimi boyunca okuma ve yazma birlikte sürdürülmektedir. Okunan her öge yazılmakta; yazılanlar da okunmaktadır. Yazı öğretiminde, öğrencilerin gelişimine uygun olan bitişik eğik yazı harfleri kullanılmaktadır (Öz, 2005: 12).

2.1.2.1. Ses Temelli Cümle Yönteminin Aşamaları

Ses Temelli Cümle Yöntemine göre ilkokuma yazma öğretimi aşağıdaki aşamalar izlenerek gerçekleştirilir (MEB, 2009: 234-235):

1) İlkokuma yazmaya hazırlık

2) İlkokuma yazmaya başlama ve ilerleme

- Sesi hissetme ve tanıma
- Sesi/harfi okuma ve yazma
- Sesten/harften, heceler, hecelerden kelimeler, kelimelerden cümleler oluşturma
- Metin oluşturma

3) Okuryazarlığa ulaşma

2.1.2.1.1. İlkokuma Yazmaya Hazırlık

İlkokuma yazmaya hazırlık aşamasında; genel hazırlık, okumaya hazırlık ve yazmaya hazırlık olmak üzere üç tür çalışma yapılmalıdır. Bunlar (MEB, 2009: 236-237):

Genel Hazırlık: Öğrencilere, sınıf ortamına, arkadaşlarına ve öğretmenlerine alışmaları için okulun ilk gününden itibaren rahat iletişim kurabilecekleri bir ortam sunulmalıdır. Bunun için oyunlar, dramalar, şarkılar, bilmeceler birer araç olarak kullanılarak öğrenciler ilkokuma yazma öğrenmeye güdülenmelidir. Bu aşamada öğrencilerin çeşitli özellikleri (görme, işitme, geçirdiği hastalıklar, aile ve sosyal durumu vb.) tanınmalıdır. Bu özellikler sınıf ortamının düzenlenmesinde ve ilkokuma yazma öğretiminde dikkate alınmalıdır. Çocukların gelişimi düzenli aralıklarla kontrol edilmeli, aileler bilgilendirilmeli ve gerekli önlemler alınmalıdır.

Okumaya Hazırlık: Okumaya hazırlık aşamasında; oturma, kitabı tutma ve açma, görsel okuma ve okumaya özendirme etkinlikleri önerilmiştir. Bu aşamada, öğrencinin durumuna göre daha farklı etkinlikler de yapılabilir.

Yazmaya Hazırlık: Yazmaya hazırlık olarak el hareketleri, boyama, kalem tutma, serbest çizgi çalışmaları, düzenli çizgi çalışmaları verilmektedir. Öğrencilerin gelişme durumuna göre daha farklı çalışmalar da yapılabilir.

2.1.2.1.2. İlkokuma Yazmaya Başlama ve İlerleme

Bu aşamada sesi hissetme ve tanıma, sesi okuma ve yazma, sestem/harften anlamlı heceler, kelimeler ve cümleler oluşturma ile metin oluşturma çalışmaları yapılmaktadır (MEB, 2009: 240-242):

Sesi Hissetme ve Tanıma: Sesi hissetme ve tanıma aşaması, tanıtılacak sesin öğrenciler tarafından fark edilmesini sağlamaya yöneliktir. Bu aşamada aşağıdaki çalışma ve etkinlikler yapılmalıdır:

- Kısa öyküler anlatma, drama yapma, tekerleme ya da şarkı söyleme gibi etkinliklerle ses hissettirilir.
- Sesin geçtiği kelimeler örnekler buldurulur ve bu kelimeler söylenirken ilgili ses vurgulanır (Öğrenciler örnekler vermeye özendirilir.).
- Görsellerden yararlanılarak sesi ayırt etme çalışmaları yapılır (Sesin bulunduğu ve bulunmadığı kelimelerin resimleri gösterilerek öğrencilerden bu kelimelerde ilgili sesin geçip geçmediğini belirlemeleri istenir).

Sesi/Harfi Okuma ve Yazma: Seslerin/harflerin yazdırılmasında şunlara dikkat edilmelidir:

- Öğretmen bu harfin nasıl yazıldığını tahtada göstermeli ve harfi öğrencilerle birlikte okumalıdır.
- Öğrenciler dört çizgi, üç aralıktan oluşan satır aralarına harfleri yazmalı; öğrencilerin yazdıkları harflerin doğru yazımı ve seslendirilmesine özen gösterilmelidir.
- Seslerin/harflerin öğretiminde alfabedeki sıralama değil; aşağıda verilen sıralama ele alınmalıdır. Bu sıralamada Türkçenin ses yapısı, harflerin yazım kolaylığı, anlamlı hece ve kelime üretmedeki işlevlik dikkate alınmıştır.

Tablo 2.1.
Ses Grupları

Gruplar	Sesler/Harfler	
1. Grup	e, l, a, t	E, L, A, T
2. Grup	i, n, o, r, m	İ, N, O, R, M
3. Grup	u, k, ı, y, s, d	U, K, I, Y, S, D
4. Grup	ö, b, ü, ş, z, ç	Ö, B, Ü, Ş, Z, Ç
5. Grup	g, c, p, h	G, C, P, H
6. Grup	ğ, v, f, j	Ğ, V, F, J

Hece, Kelime ve Cümle Oluşturma: İlkokuma yazma öğretiminin en önemli aşaması heceler üretme, hecelerden kelimeler, kelimelerden de cümleler oluşturmaktır. Bu aşamada aşağıdaki çalışmalar yapılmalıdır:

- Verilen ilk iki sesin/harfin ardından bunlarla ilgili hecelere ulaşılmalıdır.
- Elde edilen hecelerle okuma ve yazma çalışmaları yapılmalıdır.
- Verilen her yeni ses/harf, önceki öğrenilenlerle ilişkilendirilmeli yeni heceler ve kelimeler oluşturulmalıdır.
- Her ses/harf grubu tamamlandıktan sonra yapılan çalışmalar gözden geçirilerek değerlendirilmelidir. Bir sonraki ses/harf grubuna geçmek için öğrencilerin daha önce verilenleri öğrenmiş olmalarına dikkat edilmelidir.
- Sesler/harfler verildikçe üretilen heceler artacak bunlara bağlı olarak kelime ve cümle oluşturma süreci de kolaylaşacaktır.
- Elde edilen kelime ve cümlelerin anlamları üzerinde durulmalıdır.
- Öğrenciler, kelime ve cümle oluşturmaya özendirilmelidir. Oluşturulan kelime, cümleler okunmalı ve yazılmalıdır.

Metin Oluşturma: Öğrenilen kelimelerden ve cümlelerden yararlanılarak metin oluşturulmalıdır. Öğrencilerin metinleri doğru yazmalarına özen gösterilmelidir. Öğrenciler yazılarını dört çizgi üç aralıktan oluşan satır çizgilerine yazmalıdırlar. Ayrıca kendi oluşturdukları farklı metinleri okumaları teşvik edilmelidir.

2.1.2.1.3. Okuryazarlığa Ulaşma

Bu aşama ilkokuma yazma öğretim sürecinin son aşamasıdır. Buna serbest okuma-yazma aşaması da denilmektedir. Öğrencilerin şiirleri, tekerlemeleri, hikâyeleri ve okuma kaynaklarından seçtikleri metinleri sınıftaki arkadaşlarına okumaları sağlanmalıdır. Ayrıca kendilerini yazılı olarak ifade etmeleri ve yazılanları okuyarak paylaşmaları sağlanmalıdır. Yazılarını tek çizgili defter satırı üzerinde yazmalıdırlar (MEB, 2009: 242).

2.1.2.2. Ses Grupları ve 2012-2013 Eğitim-Öğretim Yılı Çalışma Planı

Ses temelli cümle yöntemine göre ilkokuma yazma öğretiminde ses grupları ve 2012-2013 eğitim - öğretim çalışma planı aşağıdaki tabloda gösterilmiştir:

Tablo 2.2.

Ses Grupları ve 2012-2013 Eğitim Öğretim Yılı Çalışma Planı

GRUP NO	SESLER	BAŞLANGIÇ TARİHİ	BİTİŞ TARİHİ	UYGULAMA SÜRESİ
	HAZIRLIK SÜRECİ	10.09.2012	30.11.2012	12 hafta
	ÇİZGİ ÇALIŞ. DÜZENSİZ ÇİZGİ	03.12.2012	07.12.2012	1 hafta
	ÇİZGİ ÇALIŞ. DÜZENLİ ÇİZGİ	10.12.2012	21.12.2012	2 hafta
1.GRUP	E, L, A, T	24.12.2012	18.01.2013	4.hafta
2. GRUP	İ, N, O, R, M	21.01.2013	01.03.2013	4 hafta
3. GRUP	U, K, I, Y, S, D	04.03.2013	22.03.2013	3 hafta
4. GRUP	Ö, B, Ü, Ş, Z, Ç	25.03.2013	12.04.2013	3 hafta
5. GRUP	G, C, P, H	15.04.2013	19.04.2013	1 hafta
6. GRUP	Ğ, V, F, J	22.04.2013	30.04.2013	1 hafta

2012-2013 Eğitim-Öğretim yılında ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin Mayıs ayının ilk haftası okuryazarlığa ulaşma yani serbest okuma-yazma aşamasına gelmesi beklenmektedir.

2.1.3. Türkçe Öğrenme Alanları

Türkçe öğretimi, anlama (okuduğunu ya da dinlediğini) ve anlatma (yazıyla ya da sözle) becerilerinin geliştirileceği kuramsal ve ağırlıklı olarak da uygulamalı çalışmalara dayalı olacaktır. O halde, öğretimin temel etkinlikleri olan “dinleme, konuşma, okuma ve yazma”nın birer etkinlik alanı olarak özelliklerinin ve birbirleriyle olan ilişkilerinin bilinmesi, eğitim durumlarının oluşturulmasında önemli katkılar sağlayacaktır (Sever, 2011: 10). Çalışmalarda “Okuma-yazma öğretimi, dinleme ve konuşma becerilerinden kopuk sadece okuma-yazma becerilerini geliştirme olarak ele alınmamalıdır. Okuma-yazma öğretimi, dil öğretiminin bütün öğrenme alanlarıyla birlikte yürütülmelidir.” görüşü ortaya çıkmıştır. Bunun üzerine okuma-yazma öğretimi, dil öğretiminin bütün öğrenme alanlarıyla birlikte yürütülmektedir (Güneş, 2007: 65).

Dinleme: İlköğretimde en fazla ihmal edilen hususlardan birisi dinleme eğitimidir. Oysa dinleme en çok kullanılan ve okuma sürecinde en önemli unsurlardan birisidir.

İlköğretim okullarında dinleme ağırlıklı olarak sadece öğretmen veya başka bir yetişkinin konuşmasına dayandığı için çocuklar pasif bir konumda kalmakta ve öğretimden yeterince yararlanamamaktadırlar (Akyol, 2012: 1). Anadili Türkçe olmayan öğrencilerde dinleme becerisi geliştirmek için öğrencilere bilgisayar ortamında düzeylerine uygun Türkçe çizgi filmler, şarkılar, kısa hikâyeler, masallar, karşılıklı diyaloglar dinletilmelidir. Öğretmenlerin, anadili Türkçe olmayan öğrencilere dinleme becerisi kazandırmak için öncelikle öğrencilerin Türkçe dilini geliştirici çalışmalar yapmaları gerekmektedir.

Konuşma: Bir dil konuşulabilir, yazılabilir, okunabilir ve dinlenebilir niteliklere sahiptir. En doğal ve en sık kullanılan dil yeteneği konuşmadır. İnsanlar doğduklarında konuşamazlar ancak doğduktan sonra maruz kaldıkları dili konuşma ve edinme yeteneğine genetik olarak sahiptirler. Konuşma becerisi, diğer dil becerileri gibi eğitim yoluyla daha da geliştirilebilir. Kelimelerin, dilin ve konuşma şeklinin özellikle kişisel, mesleki ve sosyal gelişimimizde önemi oldukça büyüktür (Köksal ve Pestil, 2012: 215). Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenen öğrencilerin, Türkçe kelime hazineleri kısıtlı olduğu için konuşurken çekingen davrandıkları görülmektedir.

Okuma: Anlamli ve istendik seviyede okumayı olumsuz etkileyen unsurların başında okul dışı etmenler gelmektedir. Okulun bunlar üzerinde etkisi oldukça sınırlıdır. Okul-aile iş birliğinin yokluğu özellikle bu alanda kendisini duyumsatır. Anne-babanın evde okumaya karşı ilgisizliği, eğlence ve plânsız bir şekilde çocuğun kendisini oyuna vermesi, çocuğun çalışma ortamının bir eğitim ortamı gibi düzenlenmesi, evde çocuğun okumasına olanak sağlayacak değişik dergi, takvim, gazete vb. araçların bulunmaması çocukların dil gelişimleri ile okumalarını olumsuz etkileyen unsurlardır. Bu nedenle okul dışında çocukların okumalarına yardımcı olmak üzere eğitim ortamlarının anne-babalar tarafından zenginleştirilmiş ve çeşitlilik kazandırılmış bir biçimde düzenlenmesi son derece önemli olmaktadır (Baştürk, 2013: 133). Güneydoğu Anadolu Bölgesinde öğrencilerin ailelerinde hiç Türkçe bilmeyenler bulunmaktadır. Ailesi Türkçe bilmeyen bir öğrenciye evde Türkçe ilkokuma yazma öğretimi özellikle de okuma becerisi kazandırma konusunda yardımcı olacak birileri bulunmamaktadır. Okuma becerisi kazandırma daha genel anlamda ilkokuma yazma öğretimi, öğrencilerin ve öğretmenlerin çabasına bağlı kalmaktadır.

Yazma: Çocuğun yazma becerileri geliştikçe bilgiyi transfer etme, düşünceleri gözden geçirip, düzenleme daha etkili bir şekilde yapılır. Bu durum daha üst düzey

yazmaların ortaya çıkmasını sağlar. Yazma becerileri gelişmemiş öğrenciler bilgi aktarmaya dayalı yazımları daha fazla yapmaktadırlar. Bunun nedeni metni yorumlayıp kendi yazım tarzlarıyla bütünleştirememeleridir. Bilgi aktarmaya dayalı yazmanın bir şekli de kopyalamaktır. Burada çocuk metinde yazanı aynen aktarır veya bölümleri (satırlar, paragraflar) aynen alarak birleştirirler (Akyol, 2012: 107-108). Dil öğretiminin merkezinde dil becerileri (dinleme, okuma, konuşma, yazma, görsel okuma ve sunu) vardır. Gerek anadilin edinilmesinde gerekse bir dilin ikinci dil olarak öğrenilmesinde temel beceriler içinde yazma geliştirilmesi en zor dil becerisi konumundadır. Anadilin ediniminde bireylerin sırasıyla dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerini edindikleri görülür. İkinci dil ediniminde de yazma en son kazanılan beceridir (Kılınç ve Tok, 2012: 256).

Görsel Okuma ve Sunu: Okullar yeni nesillere yazmayı öğrettikleri gibi görsellerin okunmasını da öğretmelidir. Öğretmenler görsellerin öğrenmedeki etkileri konusunda eğitim almalıdırlar. Görsel eğitime ağırlık veren elektronik sınıfların geleceğin öğretim ortamları olacağını unutmamalıyız. Elektronik görsellik problemleri ve çözüm yollarımızı yeniden tanımlamamıza yol açabilir. Görseller yoluyla problemleri daha farklı şekillerde ifade edebiliriz. Görseller arası ilişkiler öğrenciye daha üst düzey zihinsel süreçlerini kullanabilir (Akyol, 2012: 126). Öğrenciler, görsellerin Türkçe karşılıklarını bilmedikleri durumlarda, görselleri anadillerinde ifade etmektedir.

Dil becerilerini üretken ve algılayıcı olarak iki grupta toplayabiliriz. Yazma ve konuşma üretken dil becerileri; okuma ve dinlemeye algılayıcı dil becerileri olarak karşımıza çıkmaktadır. Her iki grupta yer alan becerilerin birbirleriyle olan etkileşimini kavramak oldukça önemlidir. Algılayıcı bir beceri olan okumanın amacı üretken bir beceri olan yazmada kastedilen anlama ulaşmak olduğu gibi, diğer algılayıcı beceri olan dinlemenin amacıysa üretken diğer beceri olan konuşmada kastedilen anlama ulaşmaktır. Böylelikle, yazılı ve sözlü dil becerileri ayrımını yapmak da mümkün olacaktır (Razı ve Razi, 2012: 282-283). Öğrenciler, okuma ve dinleme dil becerilerini geliştirdikleri düzeye paralel olarak konuşma ve yazma becerilerini geliştirebilmektedir. Anadili Türkçe olmayan öğrencilerin Türkçe sözlü dil becerilerinin düşük olmasının nedenlerinden biri, Türkçe ile etkileşimlerinin az olmasıdır.

Doğumla birlikte sosyal çevre ile olan sözel ve sözel olmayan etkileşim sonucu gelişim gösteren dil beceriler -özellikle de okuma ve yazma becerileri- altı alt becerinin gelişimi sonucu desteklenmektedir (Piltin ve Temur, 2011: 26-27):

- Motivasyon: Çocuğun okumaya, kitaba yani yazılı materyallere ilgi duyması onun okuryazarlık becerilerinin gelişmesinde önemli rol oynayacaktır. Çocuğun ilgi düzeyini de ailesini, çevresinin düzenleyeceği okuma etkinlikleri, çizgi veya karalama çalışmaları belirleyecektir.
- Kelime Hazinesi: Okula başlamadan kelime hazinesi ile ilgili yapılabilecek en iyi faaliyet çocuğun çevresinde bulunan nesnelere adlarını bilmeleri, basit ve günlük yaşamda sık kullanılan fiilleri (eylemleri) öğrenmelerini sağlamaktır.
- Yazı Bilinci: Çocukların yazıya dikkatini çekmek için yazının işlevleri, yönü, alfabetik ilişkiler, özellikleri, kitap okuma, vb. etkinlikler gerçekleştirilebilir. Bu etkinlikler hem okul öncesinde hem de okumaya başlamadan önce yapılmalıdır (Güneş, 2007: 99).
- Betimleme: Çocuğun yakın çevresindeki nesnelere veya olayları yetişkin yardımıyla betimlemeye çalışmasıdır. Hikâye, masal anlatabilmesidir. Bu türdeki metinler önceden duydukları olabileceği gibi kendisinin de ürettiği şekilde olabilir.
- Harf Bilgisi: Harflerin birbirinden farklı olduğunu, temsil ettiği sesleri bilmeleri kısacası harfleri tanıyabilmeleridir.
- Ses Farkındalığı: Bir kelime söylendiğinde içinde geçen harfleri ayırt edebilme anlamına gelmektedir.

Çocuklar, anadilindeki kelimeleri okul öncesinde aile ve çevresinden edindikten sonra okula gittiğinde öğrenimi sırasında dinleme, okuma, araştırma, anlatma (sözlü ve yazılı), beğeni ve ilgi alanları (spor, müzik vs.) etkinlikleriyle kavram gelişimini hızlandırır, kelime dağarcığını geliştirir. Kelime dağarcığı gelişiminde somut kavramların öğrenilmesi daha kolaydır. Fiziki gelişime ve zihin gelişimine paralel olarak öğrenim kademesi arttıkça, soyut kavramların dağarcığına katılması kolaylaşır. Bu kavramların öğrenimi daha çok okulda olmaktadır. Okulda anlatmaya (konuşma, yazma) dayalı etkinlikler arttıkça öğrenci kelime dağarcığına kattığı kelimeleri kullanılabilirlik, görevsellik, ihtiyaç doğrultusunda belirler, ayıklar, doğru olanı seçer ve kullanır (Arı, 2013: 341). Sözcük edinimi ancak çocukların girdi almaları ile olasıdır. Bir başka deyişle çocuklar sözcükleri duyarak, işiterek edinirler. Çocukların dile maruz kalma dereceleri ve sıklıkları da sözcük sayısının ediniminde etkili olmaktadır (Baştürk, 2013: 15).

İkidilli (Türkçe-Kürtçe) öğrenciler, okula başlamadan önce Türkçe ve Kürtçe dillerinden hangisini daha çok kullanırlarsa o dilin özelliğini daha çok sergilemektedir.

İkidilli öğrencilerin anadillerini yok saymak yerine çocuğun o yaşa kadar getirdiği dil birikimlerini dikkate alan dil politikası uygulanabilir. Anadili Türkçe olmayan öğrencilere okul yaşamının ilk yıllarında, hem anadilinde hem de resmî dilde eğitim verilebilir.

2.1.4. İletişim Becerileri

Sözel iletişim becerileri dediğimizde temelde iki beceriyi kastederiz: dinleme ve konuşma. İki becerinin ortak alanı seslerin doğru algılanması ve üretilmesini içeren ses eğitimidir. Bireysel olarak seslerin üretilmesinin yanı sıra onların bir araya geldikleri kelimeler ve kelimelerin kullanımı sırasında, konuşma akışında meydana gelebilecek ses değişimleri, vurgular, tonlamalar konusunda da eğitim almak gerekir. Konuşmamızın içeriğini ifade edebilmek için temel kelime ve dil bilgisinin yanı sıra konuşacağımız konuya ilişkin bilgi deneyimine sahip olmamız gerekir. Dili sosyal bir varlık olarak gördüğümüze göre, onun bize sunduğu imkânları ve çeşitliliği bulunduğumuz sosyal çevrede doğru ve uygun olarak nasıl kullanacağımıza ilişkin bilgi sahibi de olmamız gerekir. Bir diğer önemli konu da sözel dil kullanımının yanında sözel olmayan beden dili, mimikler, yüz ifadelerinin kullanılmasıdır (Köksal ve Pestil, 2012: 213). Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenen öğrencilerin arasında okula başlamadan önce kendini ifade edebilecek kadar Türkçeye hâkim olmayanların olduğu görülmektedir. Bu durumda, anadili Türkçe olan öğretmenler, anadili Türkçe olmayan öğrencilerle beden dili, jest ve mimiklerle iletişim kurmaktadırlar. On iki haftalık hazırlık süreci anadili Türkçe olmayan öğrenciler için avantaj sağlamış olup, öğrencilerin seslerin öğretilmesine başlamadan önce üç ay içerisinde en azından okula uyumları sağlanmaya çalışılmaktadır.

Günlük yaşamın en vazgeçilmez iletişim araçlarından biri olan televizyon, Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde de etkin bir şekilde kullanılacak çok duyulu bir araçtır. Uydu üzerinden yayın yapan birçok televizyon kanalı ve kapalı devre televizyon yayını sayesinde öğrencilerin Türkçeyi programa dayalı bir şekilde veya kendi kendilerine öğrenmelerine olanak sağlanabilir (Şengül, 2012: 175). Anadili Türkçe olmayan ve aileleri Türkçe bilmeyen öğrenciler için televizyon, okula başlamadan önce Türkçe öğrenme noktasında önemli bir iletişim aracıdır.

Türkçenin iyi konuşulmadığı ya da öğrencilerin okul çağına geldiklerinde Türkçeden başka bir dil bilmelerinden doğan iletişim sorunlarının yaşandığı okullarda öğretmenler, ilkokuma ve yazma öğretimi sürecinde daha dikkatli olmaları ve okuma ve

yazma öğretimine paralel olarak Türkçe konuşma becerisi de kazandırılmalıdır. Öğretmen sınıfında iyi bir eğitim ortamı yarattığında ve doğru yöntem uyguladığında hem Türkçe konuşmayı öğretecek hem de okuma ve yazma becerisini daha kolay kazandıracaktır (Cemaloğlu ve Yıldırım, 2008: 287).

Bütün ailelerin evde çocuklarına ikinci bir dil sunma olanakları yoktur, ama birçoğu başka bir dilde iletişim kurmanın değerini anlamaktadır. Bu durumda seçeneklerden biri örgün eğitimde bir alternatif aramaktır. Bu anlamda en yaygın programlardan biri yoğun pratikli dil programıdır. Bu programlarda okuldaki eğitim dili evde ya da toplulukta konuşulmayan bir dil olup (örneğin İngiliz Kanada’ında Fransızca, Birleşik Devletlerde İspanyolca gibi) çocukların okuldayken öğretmenleri ve arkadaşlarıyla bütün iletişimlerini kurarken bu dili kullanmaları beklenir. Yoğun pratikli dil programında çocuklar yüksek derecede akıcı konuşmacılar olmasalar bile bazı bilişsel avantajlar elde ederek dil öğrenmenin toplumsal bir etkisi olduğunu söylenebilir (Bialystok, Craik, Green ve Gollan, 2009).

2.1.5. Dil

Dil tanımlarında ortak temel öğeler şunlardır (Demirel ve Şahinel, 2006: 2-3):

- Dil bir sistemdir. Başka bir deyişle, dil, belli kalıplara ve kurallara uyar ve dilin kendine özgü belli bir kodlama sistemi vardır.
- Dil seslerden oluşur. Her ses, değişik sembollerle belirtilmekte ve her sesin bir anlamı bulunmaktadır.
- Dil bir iletişim aracıdır. İnsanlar arasında en etkin iletişim aracı dildir. Dilin kapsamına girmeyen sesler, jestler ve mimikler iletişimin sağlanmasında önemli olmasına karşın bunlar dilin önemini hiçbir zaman azaltmaz. Dilin insanlar arasında iletişim aracı olarak kullanılması dilin toplumsal bir işleve sahip olduğunu ortaya koymakta, ayrıca dil, o toplumla onun kültürü arasında ilişki kurma rolünü de üstlenmektedir.
- Dil, insanların oluşturduğu toplumlarda kullanılır. Her toplumun kendi bireyleri arasında anlaşma sağlamaları, iletişim kurmaları dil olgusuyla gerçekleşmektedir.

Her dilin tarihsel süreç içerisinde geliştirdiği bir mantık, matematik, müzik ve duygu dünyası olduğu söylenebilir. Her sözcük bir dil içerisinde önemli bir yapı taşıdır. O nedenle ki, dile istenildiği zaman müdahale edilemez. Her sözcüğün oluşmasında

binlerce gözlemin, söylemin, eylemin ve gözyaşının izleri vardır. Her sözcük başka bir sözcükle duygusal ve bilişsel anlamda kardeştir. Sözcükler dilin doğasına, matematiğine, müziğine, duygu dünyasına ve temel yapısına uygun olmalı, kendisi doğup büyümelidir. Dil kazanımı, sadece konuşma olarak anlaşılmamalıdır. Dil kazanımında, seslerin öğrenilmesi, sözcük bilgisi, sözcüklerin ana ve yan anlamları, tümce yapısı, zihinsel işlemler olarak ifade edilen çözümlenme ve birleşim işlemlerinin etkileşimi içinde gerçekleşmektedir (Güleryüz, 2004: 5).

Dilin birey ve toplum yaşamındaki önemi maddeler halinde şöyle özetlenebilir (Sever, 2011: 5):

- Dil anlamayı ve anlatmayı sağlayan bir araçtır. Başka bir deyişle, bir iletişim aracıdır.
- Dil düşünme aracıdır, düşüncenin yaratıcısıdır.
- Dil, ulusu meydana getiren en temel öğedir. Aynı dili konuşan insanlar arasındaki duygu ve düşünce birlikteliği, ulus bilincinin de oluşmasını sağlar, bu bilinci pekiştirir.
- Dil, ulusun ve insanlığın bütün kültür birikimini aktaran en etkili araçtır.

Dille kültür birbirini etkileyen dinamik iki süreçtir. Kültür, bir toplumun ürettiği maddi ve manevi değerler toplamı olarak tanımlanacak olursa, bu değerler toplamının ifade edilmesinde dil başat bir belirleyicidir (Güleryüz, 2004: 5). Bireyin çeşitli yönlerini etkileyen dil aynı zamanda bireyin içinde yaşadığı aile ve toplumu giderek ülke ve dünyayı etkilemektedir. İnsan sosyal bir canlıdır. Tek başına yaşamaz, yaşayamaz, bir aile ve toplum içinde başkalarıyla birlikte yaşar. Bu nedenle kullandığı dil de sosyal bir özellik taşır, çevreyle etkileşmeyi ve bütünleşmeyi sağlar. Dil aynı zamanda aile ve toplumun özellikleri, yapısı, gelenekleri, kültürü gibi yönleri yansıtan bir aynadır. Bu yönüyle hem kültürün gelecek nesillere aktarılmasını ve hem de gelişmesini sağlamaktadır. Böylece dil bireylerden başlayarak, bireyin içinde yaşadığı aile, toplum, ülke ve dünyanın gelişmesinde önemli roller üstlenmektedir (Güneş, 2014: 22).

Yeryüzünde değişik toplumların kullandıkları konuşulan dil sayısını kesin olarak belirtmek olanaksız olsa da, çeşitli kaynaklarda 200 ülkede 6800-6900 den daha fazla konuşulan yaşayan dil olduğu belirtilmektedir (Demirel ve Şahinel, 2006: 3).

Tablo 2.3.

Menşe Alanlarına (Kökenlerine) Göre Dillerin Dağılımı (www.ethnologue.com).

Bölge	Yaşayan Diller		Konuşanların Sayısı		
	Sayı	Yüzde	Total	Yüzde	Ortalama
Afrika	2.138	30.1	815.252.580	13.0	381.316
Amerika	1.064	15.0	51.527.759	0.8	48.428
Asya	2.301	32.4	3.779.634.812	60.1	1.642.605
Avrupa	286	4.0	1.637.993.977	26.0	5.727.252
Pasifik	1.313	18.5	6.783.496	0.1	5.166
Toplam	7.102	100.0	6.291.192.624	100.0	885.834

Yaygın olarak kullanılan ve dillerin geçmişlerine göre oluşturulan sınıflama “dil ailesi” terimini doğurmuştur. Yeryüzündeki diller sayılamayacak kadar çok da olsa, bunların bağlı oldukları aileler ancak beş tanedir. Bu dil ailelerinin (Demirel ve Şahinel, 2006: 5-6):

1. Hint-Avrupa
2. Hami-Sami
3. Bantu
4. Çin-Tibet
5. Ural-Altay olduğu dilbilimciler tarafından kabul edilmektedir.

Türkiye Türkçesinin bu sınıflamaya göre yeri açıktır ve günümüzde bu yer tartışılmaktadır. Ural-Altay dil ailesinin Altay kolundan Türk dilleri içerisinde bulunan Türkiye Türkçesi bu evreye çok uzun bir zamanda ulaşılabilmiştir (Demirel ve Şahinel, 2006: 6). Dil aileleri sınıflandırmasında Ural-Altay dillerinin Altay kolunda yer alan Türkçe, yapısal olarak bakıldığında eklemeli bir dil olma özelliğini gösterir. Her türlü topografik göndermeden uzak olan “eklemeli” sözcüğü, anlamsal açıdan belirleyici rol oynayan bir köke eklerin art arda eklenmesi anlamına gelmektedir. Bu kök, İngilizce ve Fransızca gibi bükünlü (flexion) dillerden farklı olarak hiçbir değişikliğe uğramaz. Türkçe eklemeli bir dildir, bir sözcük istendiği kadar uzatılabilir, dilin olası tüm eklerini alabilir (Baştürk, 2013: 149).

2.1.5.1. Resmî Dil

Dünyanın çok farklı bölgelerinde tek bir resmî dile sahip anayasal sistemler olduğu gibi birden fazla resmî dil düzenlemesine giden anayasal sistemler de vardır. Bu durumda

“bir ülkenin sadece bir resmî dili olur ya da birden fazla resmî dil olmaz” şeklindeki ifade sadece ideolojik bir slogandır. Anayasalarında birden fazla resmî dile yer veren ülkeler yönetim açısından ortak özellikler bile taşımayabilmektedirler. Birden fazla resmî dilli ülkelerin içinde merkezileştirilmiş üniter devlet modelini benimseyenler olduğu gibi (İrlanda), özerk yönetimlere sahip (Finlandiya), federalizm benzeri devletler (Güney Afrika), federal ve federe yönetimlere sahip devletler (Kanada, Hindistan, Pakistan) de vardır. Yine benzer şekilde kimi federal ülkelerde federal düzeyde resmî dil düzenlemesi yokken (ABD), kimilerinde bir resmî dile (Almanya), kimilerinde ise birden fazla resmî dile (Kanada, Belçika, İsviçre) yer verilmiştir (Akbulut, 2012: 142). Türkiye tek resmî dile sahip bir ülkedir, Türkiye'nin resmî dili Türkçedir.

Ülkede konuşulan dillere resmî dil statüsü, bunun bir ihtiyaç ya da siyasi veya ekonomik nedenlerle gereklilik olduğu durumlarda anayasalarda düzenlenmektedir. Bir ülkenin birden fazla resmî dile sahip olması için o ülkenin federal devlet yapısına geçmesi veya özerk bölgeler yaratması gerekmez. İkinci resmî dili konuşan nüfus bir bölgede yoğunlaşmış olabileceği gibi ülke geneline de yayılmış olabilir. Türkiye, tek resmî dile sahip bir ülkedir. Türkiye’de öngörülebilir gelecekte resmî dil sayısının artması yönünde bir düzenleme beklemek yerinde olmaz. Siyasetçilerin resmî dil tartışmasından uzak durmakta oldukları gözlenmektedir. Yeni bir anayasa için hazırlanan tasarlarda da resmî dilin tekliğinin korunmasının önerildiği göze çarpıyor. Bununla birlikte, resmî dilin Türkçe olarak kalması yanında Türkçeden başka dillerde eğitim talebi ileri sürülmektedir. Anayasanın mevcut 42. maddesinin son fıkrası ise buna engeldir. Bu fıkraya göre, “Türkçeden başka hiçbir dil, eğitim ve öğretim kurumlarında Türk vatandaşlarına ana dilleri olarak okutulamaz ve öğretilemez. Eğitim ve öğretim kurumlarında okutulacak yabancı diller ile yabancı dille eğitim ve öğretim yapan okulların tabi olacağı esaslar kanunla düzenlenir. Milletlerarası antlaşma hükümleri saklıdır.” Türkiye nüfusunun belirli bir kesimi resmî dilden farklı bir dil konuşan diğer ülkelere ciddi oranda farklılıklar göstermemektedir (Akbulut, 2012: 143-144).

2.1.5.2. Anadil ve Anadili

“Ana” sözcüğünün hem isim hem de sıfat olarak kullanılması ve de “anadili” sözcüğünün “anne” ile anlam ilişkisi olması göstergenin karşıladığı kavram konusunda bir

belirsizlik meydana gelmiştir. Türkçede anadil ile ilgili iki kavram gelişmiştir: Anadil ve anadili. Anadil kavramı daha çok bir dilin tarihsel gelişim süreciyle, anadili ise bireysel bir dilin güncel durumuyla ilgilidir. Bu nedenle anlamları da birbirlerinden farklıdır (Karakaya, 2008: 19).

Karakaya anadil ile ilgili tanımları şöyle derlemiştir (Karakaya, 2008: 19):

1. Başka diller ve lehçeler türetmiş olan dil (TDK Türkçe Sözlük, 2005: 93).
2. Anadil (Alm, Ursprache): Bugün ses yapısı ve anlam bakımından birbirinden az çok farklılaşmış bulunan dil veya lehçelerin, kök bakımından bilinmeyen bir tarihte birleştikleri ortak dil: Ana Türkçe, Ana Moğolca, Ana Altayca, Roman dillerine kaynaklık eden Latince gibi (Korkmaz, 1992: 8).
3. Belli dil öbekleri içinde toplanan ve akraba oldukları kabul edilen dillerin aslını oluşturan kaynak dil. Altay dili Türkçe, Moğolca ve Mançu-Tunguzcanın anadili kabul edilir. Latince Roman dillerine göre bir anadildir (Topaloğlu, 1989: 24).
4. Bir ya da birçok dilin kaynaklandığı dil. Örneğin Latince Roman dillerine göre anadildir (Vardar, 1988: 20).

Karakaya anadili ile ilgili tanımları şöyle derlemiştir (Karakaya, 2008: 20):

1. İnsanın çocukken ailesinden ve soyca bağlı olduğu topluluktan öğrendiği dil (TDK Türkçe Sözlük, 2005: 93).
2. Anadili; insanın doğup büyüdüğü aile ve soyca bağlı bulunduğu toplum çevresinden öğrendiği, bilinçaltına inen ve kişilerle toplum arasındaki ilişkilerde en güçlü bağı oluşturan dil (Korkmaz, 1992: 8).
3. Kişinin önce annesinden ve yakın çevresinden, sonra daha geniş çevreden ve ulusal olanaklardan yararlanarak öğrendiği dil. Her Türk için Türkçe anadilidir (Koç, 1992: 28).
4. Kişinin önce annesinden ve ailesinden, daha sonra da sosyal çevresinden öğrendiği, şuur altına yerleşen ve onun toplumla kendi arasındaki bağlarını oluşturan dil (Topaloğlu, 1989: 24).

Anadili, çocuğun genel anlamda ana merkezli öğrenme yaşantılarıyla oluşan, duygu, düşünce ve dilin kültürel iklimiyle beslenip gelişen bir iletişim aracıdır. Bu araçla çocuk dünyayı, algılar, anlar, anlamlandırır, duygu ve düşüncelerini anlatır. Dilin bu öğrenme süreci yaşam boyu devamedegider. Genel anlamda anadili, başlangıçta kişinin

annesinden, yakın aile çevresinden ve daha sonra da ilişkili çevrelerden öğrenilen, insanın bilinçaltına inen ve bireylerin toplumla en güçlü bağlarını oluşturur (Aksan, 1987: akt. Güteryüz, 2004: 6). Her birey bir toplum içinde doğar, büyür ve gelişir. Bu süreç içinde toplumun kültür değerlerini yaşayarak, soluyarak sindirir. Bu sindiriş sürecinde bireyin bilişsel, duyuşsal alt yapısı da oluşur. Bu yapı kişide o kadar derin izler bırakır ki, kişi sonradan öğrendiği ikinci, üçüncü dili yaşam boyu kullansa bile, ölürken anadilde öğrendiği sözcükleri, tekerleme ve saymacaları sayıklar (Güteryüz, 2004: 6).

2.1.6. Dil Eğitimi

Piaget, dil ve zihinsel gelişimi birlikte ele alır. Vygotsky'e göre dil ve öğrenme ayrılmaz bir şekilde birbirine bağlıdır. Öğrenme dili gerektirmekte, dil de öğrenmeyi etkilemektedir. Bruner'e göre dil öğrenme süreci, çocuğun aktif çabalarıyla gerçekleşmektedir. Yani çocuklar dili edinmemekte, tam tersine aktif çabalarla öğrenmektedir. Bu durum doğum öncesinden dinleyerek başlamakta ve üst düzey dil öğrenmeye kadar sürmektedir. Bu anlayış ülkemizde 2005 yılında uygulamaya koyulan Türkçe (1-5. Sınıflar) Öğretim Programında ele alınmış, gelişimsel ve etkileşimsel dil öğrenme süreci benimsenmiştir (Güneş, 2014: 15).

Birey, dilini yakın çevresinden öğrenmekte ve konuştuğu dilin tüm özelliklerini kazanmaktadır. Bu şekilde birey, öğrendiği dili tüm yaşamı boyunca kullanmaktadır. Aile ve yakın çevrede başlayan dili öğrenme süreci gelişigüzel kültürleme yoluyla olmakta; bunu okullarda kasıtlı kültürleme yolu izlemektedir. Okullarda yer alan kasıtlı kültürleme yoluyla dil eğitimi dilin kurallarını ve doğru kullanımını bireylere kazandırmayı amaçlamaktadır (Demirel ve Şahinel, 2006: 7). Bir bireyin tipik olarak bilgiyi elde ettiği, aklında tuttuğu ve hatırladığı yöntemlere toptan olarak bireyin öğrenme biçimi denir. Çoğunlukla bir dil sınıfında öğrencinin öğrenme biçimiyle uyuşmayan öğretme biçimleri olduğundan öğrencinin öğrenme kalitesi ve öğrencinin derse ve konuya olan tutumları kötü etkilenir (Felder ve Henriques, 1995).

Ülkemizdeki ekonomik ve sosyal nedenler dil eğitimini gerekli kılmaktadır. Anne Çocuk Eğitim Vakfı (AÇEV) ve Boğaziçi Üniversitesi işbirliği ile ülkemizin değişik bölgelerindeki bazı illerde okul öncesi eğitimde hizmete duyulan ihtiyaçların tespit edilmesi ve çocuğun dil yetisi düzeyinin değerlendirilmesi amacıyla bir araştırma yapılmış

ve araştırmanın sonuçları bir rapor halinde yayınlanmıştır. Rapora göre (Karakaya, 2008: 13-14):

1. Çocuğun okula başlamadan önce yeterli düzeyde dil becerisi edinmiş olması gereklidir. Dil yetkinliği, doğal olarak, milli eğitimin hedeflerinden birini oluşturan bilişsel yetkinliğin gelişmesiyle yakından ilgilidir.
2. Toplumda sosyo-ekonomik ve bölgesel eşitsizlikler vardır. Eşit olmayan koşullarda yaşayan ve risk grubuna giren çocukların dilsel olarak yaşlılarının gerisinde kalma ihtimali yüksektir. Okul öncesi eğitim ve özellikle erken zenginleştirme programları, elverişsiz koşulları olan çevrelerden gelen çocukların okula hazırlanmasında son derece önemlidir.
3. Ana sınıfı eğitiminden geçen çocukların geçmeyenlere kıyasla daha çok örgün eğitimin beklentilerini yerine getirdiği; daha kolay okuma-yazma öğrendikleri, okula daha iyi uyum sağladıkları ve dil gelişiminin daha iyi düzeyde olduğu görülmüştür.
4. İkidilliliğin yaygın olmasının, iller arası farklılığın temel nedenlerini oluşturduğu görülmektedir. Bu iki ilde (Diyarbakır, Van) en yüksek oranda annenin eğitimsiz ve çocukları okula hazırlayan ana sınıfı eğitiminin yetersiz seviyede olması, çocukların dil gelişim düzeyini olumsuz etkileyen faktörler olarak ortaya çıkmıştır.

Dil eğitiminde öncelikle hedefler doğrultusunda alt yapının hazırlanması gerekecektir. Dili yaşayarak öğrenmek için yaşantısal ortamların ve durumların sağlanması şarttır. Dili hayatın içinde yaşayarak öğrenmek mümkün olmuyorsa, eğitim kurumları çeşitli araçlarla, yöntemlerle ve oyunlarla yaşanılabilir ortamlar haline getirilebilir (Karakaya, 2008: 65). Oyunlar sayesinde çocuk zihinsel değerlendirme yapar, sözlü olarak ifade edilenleri anlar, kavrar, hayal kurar, iletişim kurar, soru sorar ve cevap verir, dilsel davranış geliştirir, yeni kelimeler öğrenir, çeşitli zamanlara göre cümle kurar, duruma göre ifade eder, duygu ve düşüncelerini anlatır, problem çözer, tahminde bulunur, bilgileri sıralar, nesnelere, araç-gereçlerin adlarını, işlevlerini ve kullanımlarını öğrenir (Karakaya, 2008: 84).

2.1.6.1. Anadili Edinimi (Birinci Dil Edinimi-D1)

Çocuğun içinde doğduğu ve büyüdüğü toplumun dilini edinmesi birkaç günde gerçekleşen bir süreç değildir. Biyolojik, fizyolojik ve sosyal gelişimine koşut olarak

gerçekleşir. Dahası edinim süreci, anne karnında başlar yazı edinimi de dikkate alındığında, sürekli gelişme gösterir; yetişkin dilini edininceye kadar devam eder (Baştürk, 2013: 19). Birinci dil ediniminde gözlem, tekrar, taklit, tonlama ve benzeri çeşitli durumların kullanımından yararlanarak dili edinen çocuk, bu dili edinebilmek için bir öğretime ihtiyaç duymaz. Birinci dil edinimi doğal ortamında ve dolaysız yoldan gerçekleşir. Çocuğun anadilini edinmesinde birçok etmenin varlığı söz konusudur. Buna göre, çocuğun gelişimsel yapısı temel alınarak, çocuktaki zihinsel ve düşünsel mekanizmaların gelişmesi, çocuğun kişisel özellikleri ve içinde bulunduğu çevrenin her türlü sosyal, ekonomik ve kültürel yapısı anadilini edinmede etkilidir (Güvendir ve Yıldız, 2014: 8).

Anadili edinimi bütün dünya çocuklarında aynı süreci takip eder. Bir başka deyişle yeni doğan bir çocuk doğar doğmaz, örneğin, tümce kuruluşunu gerçekleştiremez; önce belli sesleri çıkarır, daha sonra cıvıdamaya başlar, belli seslerden oluşan sözcükleri tümce değerinde kullanır. En sonunda iki terimli ve karmaşık tümceleri kurmaya başlar ve yetişkin dilini süreç içerisinde kullanmayı başarır. Anadili edinimi, dil edinimi çalışmaları bağlamında, işte bu geçiş süreçlerini inceler; seslerin ediniminden, sözcüklerin edinimine, oradan da tümce edinimine geçiş noktalarını ele alır (Baştürk, 2013: 19).

2.1.6.2. İkinci Dil Edinimi (D2)

Dil-bilişim ilişkisinin iki tarafı vardır. Biri bebek ve çocukların ikili dil öğrenmek için bilişsel kapasiteyle, diğeri ise ikili dil öğrenmenin sonuçlarıyla ilgilidir. Bilişsel kapasiteyle ilgili olarak bebek ve küçük çocukların bilişsel kapasitesinin tek bir dille sınırlı olduğuna dair bilimsel bir kanıt yoktur. Tam aksine, doğum öncesi ve konuşma öncesi bebeklerle yapılan araştırmalar onların sürekli, tutarlı ve yeterli olarak maruz kalmaları halinde her iki dilin de gelişmesine belirgin bir bedel olmadan, iki dili birden öğrenmelerine uygun doğuştan kapasiteleri olduğunu ortaya koymaktadır. Genel zekâ açısından bakıldığında ise, araştırmalar genel zekânın genelde birinci ve ikinci dilde okuma ve yazmayla ilgili ikinci dil yeterliği alanlarıyla bağdaştığını fakat ille de konuşma dili gelişmesiyle ilintili olmadığını göstermiştir (Paradis, Genesee ve Crago, 2011: 53).

Çocuklar D2’de sesbilgisel ve dilbilgisel yeterliklerini edinmeyi ve sözcük dağarcıklarını kurmayı yavaş yavaş yaparlar; “dili sünger gibi” çekmezler. Yeni dille ilk temas kurduklarında sözsüz (hiç konuşmadıkları) bir dönem bile geçirebilirler. D2’yi ilk

konuştuklarında ilk söyledikleri genelde kısa ve kalıpsaldır. D2'li çocuklar, sadece bir kaç ay içerisinde akranları ve yetişkinlerle rahat iletişim kurabilecek düzeye gelebilirler, fakat bu dilbilgisel yeterliklerinin, sözcük dağarcıklarının çeşitliği ve boyutunun ve telaffuzlarının D2'yi ana dil olarak konuşan akranlarının seviyesinde olacakları anlamına gelmez. D2'li çocuklarının D2'yi ana dil olarak konuşan akranlarına konuşma dili yeterliği açısından benzemeleri genelde 3-5 yıl alır. Son olarak D2'nin bazı alanları diğerlerinden daha hızlı gelişir. Örneğin, D2'li çocuklar bir hikâye oluşturma ve olayları sıralama becerileri açısından D2'yi ana dil olarak konuşan akranlarına çok yaklaşabilirler, fakat aynı zamanda aynı hikâye içerisinde dilbilgisini hatasız kullanma açısından da D2'yi ana dil olarak konuşan akranlarından uzak olabilirler (Paradis, Genesee ve Crago, 2011: 139).

Öğrenenlerin ikinci dil gelişimi; diller arası etki, D2'deki kuralların aşırı genellenmesi, belirginlik etkisi, gelişimsel sıralama, kalıpsal sıralama, fosilleşme ve kaçınmayı da içeren bir takım faktör ve tahmin edilebilir özelliklerden etkilenmektedir. Diğerleriyle birlikte böyle etkiler; D2'nin ses dizimi, sözcük dağarcığı, dilbilgisi, sosyolingüistik çeşitlenmesi, edim bilimi ve okumayı edinmeyi oldukça karmaşık bir şekilde etkilerler (Hummel, 2014: 159-160).

Öğrenmenin sınıf içi ya da sınıf dışı bağlamları arasında bir ayrım yapılmamıştır. Bazı örnekler sınıf içi bağlamdan bazıları da sınıf dışı bağlamdan alınmıştır ve yapılan çıkarımlarda bağlamsal farklılıklara odaklanılmamıştır. Bunun nedeni ise, her ne kadar bağlama göre farklı şekilde uygulanabilse de, ikinci dil öğrenimiyle ilgili işleyişlerin öğrenilen dilin bağlamından bağımsız olduğu varsayımı yatmaktadır. Örneğin, bir mekanizmanın, evrensel dilbilgisi gibi, temel dilbilgisinin öğreniminden sorumlu olup olmayışının öğrenilen bağlama bağlı olduğu düşünülmemelidir. Öğrenme için her ne kuramsal tutum alınırsa alınsın bu tutum öğrenmenin nerede yer aldığına dayanmamalıdır (Gass, Behney ve Plonsky, 2013: 398). Şahin ve Koçer'e (2012: 39) göre bireyin içinde bulunduğu öğrenme ortamı, bireyin dil öğrenmeye karşı ilgisi ve öğrenilen dili konuşan topluluklara karşı tutumları ve hedefleri, bireyin dil öğrenmeye karşı olan motivasyonunu olumlu ya da olumsuz şekilde etkilemektedir.

İnsanların ikinci bir dili ana dil seviyelerine çıkarabileceği sınırlı bir zaman aralığı olup olmadığı süregelen sorusu son on yıllarda oldukça canlı bir tartışma konusu olmuştur. Bir takım araştırmalar fark edilir düzeyde öğrenilen dile benzemeyen telaffuz (yabancı telaffuz) ya da dilbilgisel yeterlik için güçlü bulgular sunarken başka çalışmalar bazı

çocukluk sonrası D2 öğrencilerinin çeşitli ödevlerde (görev, alıştırma) ana dil dereceleri aldıklarını göstermişlerdir. Başka araştırmacılar ise daha çok emek gerektiren ödevlerde (görev, alıştırma) ve öğrenci performansını daha ayrıntılı incelediklerinde ise, D2'yi geç öğrenenlerde D2'yi anadil olarak konuşanlarla karşılaştırdıklarında zar zor algılanan farklılıklar ortaya çıkarmışlardır. İleride gelecek çalışmaların bu ilginç probleme çelişkisz bir destek sunup sunmayacağını hep beraber göreceğiz (Hummel, 2014: 185-186).

İkinci dil edinimi araştırmacıları ile dilbilimciler arasındaki ilişkide bazen karşılıklı anlayışsızlık oluşmuştur. Dilbilimciler ikinci dil edinimi araştırmasının modası geçmiş fikirleri yanlış kullandığını; ikinci dil edinimi araştırmacıları ise dilbilimcilerden kullanışlı araçlar ve fikirler alamadıkları konusunda pişmanlık hissedip dilbilimde tekdilli anadil konuşanı üzerindeki vurguyu gittikçe daha çok eleştirir olmuşlardır. Bu kördüğüm çözülür, ikinci dil edinimi araştırması hem dilbilimden bağımsızlığını kanıtlar, hem de ikidilli bir beyin bulmacasını irdeleyen kendi hedeflerinin üstesinden gelir (Cook, 2013: 260).

2.1.6.3. Birinci Dil ve İkinci Dil Ediniminin Karşılaştırılması

D1 ve D2'nin öğrenme durumlarını niteleyen olağanüstü farklılıklar vardır. Öte yandan, öğrenme süreci açısından da birçok benzerlik vardır. Geçmişte, elbette ki ikinci dil öğrenmenin birinci dili öğrenmeye çok benzediğinin ileri sürüldüğü dönemler olmuştur. Mesela, davranışçı bakış açısında, en çok da psikolog Skinner tarafından açıkça söylenen şey, D2 öğrenilirken ilk dil alışkanlıklardan arınmak gerekmesi hariç, iki edinim sürecinin temelde aynı olduğudur. Öte yandan, başka dönemlerde savunulan bakış açıları D1 ve D2'yi öğrenme arasındaki farkları vurgulama eğiliminde olmuşlardır (Hummel, 2014: 18). Anadili edinimi ve ikinci dil öğrenimi benzerlikler gösterse de, önemli farklılıklar sergiler. Bialystok ve Hakuta (1994), (Akt. Özüdoğru ve Dilman, 2014: 10) ikisi arasındaki farkı şöyle bir benzetmeyle ifade eder: “İkinci bir dilin öğrenimini anlamak, anadili edinimini anlatmaktan daha zordur. Anadili edinimi gözlemine, bir boşlukta uçuşarak yere düşen tüylere etki eden yerçekimi kuvvetlerini anlamaya çalışmaya benzetirsek, ikinci dil öğrenimi bir uçaktan düşen, rüzgârlarla boğuşan, havadaki nemle giderek ağırlaşan ve sürtünmeyle hızı yavaşlayan tek bir tüyü gözlemlemeye benzetebiliriz.”

Bebek olarak anadil öğrenmek ile anadili edindikten sonra ikinci bir dil öğrenmek arasında oldukça büyük farklar vardır. Bu farkların çoğu bilişsel gelişme yaşı etmenleriyle ilgilidir. Diğer farklar ise, tam da D2 edinimi için bir dilin temel iletişim, ihtiyaç ve

istekleri ifade edebilmek için hâlihazırda bulunmasıyla ilgilidir. Öte yandan, bu kadar kayda değer farklar olmasına rağmen, her iki işleyişte oldukça benzerlikler de vardır: benzer gelişsel kalıplar, benzer hatalar, gelişimsel adımları işaret eden benzer stratejiler. İkinci dil edinimini keşfettikçe, bu benzerlik ve farkların farkındalığı ikinci dil öğrencisinin karşılaştığı zorlukları daha iyi anlamamıza olanak sağlayacaktır (Hummel, 2014: 25-26).

2.1.6.4. Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi

Anadili kullanarak düşünmeyi öğreniriz, iletişim kurmayı öğreniriz ve sezgisel olarak dilbilgisi anlayışı elde ederiz. Bu yüzden, yabancı dil öğrenme görevine insanların getirdiği en önemli varlık anadildir. Yabancı dil öğretimi herkes için henüz cevaplanabilir, deneysel soruların deneysel çalışmalarla ikna edici çözümlere kavuştuğu bir noktaya gelmemiştir. Bugünün öğrencileri oyalama taktikleriyle hak ettikleri hizmeti alamıyorlar. Ortada olan kanıtlar tekdilli yaklaşımları sorgulamakta ve öğretme yöntemlerinde ve materyal üretiminde yeni yollar açmaktadır (Butzkamm, 2003).

Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde ipuçlarını çoğaltarak öğrenmeyi kolaylaştırmak, ilgiyi canlı kılmak, sözden ekonomi sağlamak, yaşantı zenginliği ve düşünme sürekliliği kazandırmak, öğrencilerin çok boyutlu bir ortamda öğrenmelerine katkı sağlamak amacıyla çeşitli görsel, işitsel, çok duyulu/etkinleştirilmiş araçlardan ve materyallerden yararlanmak gerekir. Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde, eğitimin ve teknolojinin amaçları ve işlevleri doğrultusunda, öğrencilerin ilgisini çekecek ve onlara mesajı en kısa zamanda, en doğru ve verimli şekilde ulaştıracak uyarıcı araçlar ve materyaller işe koşulmalıdır (Şengül, 2012: 168-169). Türkçe, Türkiye'de yaşayan anadili Türkçe olmayan öğrenciler için yabancı dil değil, ikinci dildir. Türkçenin ikinci dil olarak öğretildiği sınıflarda öğretmenlerin, çeşitli görsel ve işitsel materyallerden faydalanması öğrencilerin Türkçe öğrenmesini kolaylaştırmaktadır. Bu sınıfların bilgisayar, projeksiyon, etkileşimli tahta gibi teknolojik olarak donanımlı olması gerekmektedir.

Latin alfabesinde bulunmayan ancak Türk dilinin ses özelliklerini yansıttığı için alfabemizde yer alan bazı sesler bazen yabancı öğrenciler için problem olabilmektedirler. Örneğin doğu Afrika'da Uganda, Kenya, Somali, Tanzanya gibi ülkelerde konuşulan Svahili dilinde ü,ö,ı sesleri olmadığı için bu ülkelerden gelen öğrenciler bu sesleri

çıkarmakta zorlanmaktadırlar. Kırmızı yerine kırmızı, kız yerine kız, altı yerine altı ya da köpek yerine kopek, ülke yerine ulke demektirler ve bu kullanımı öğrenmeleri ve içselleştirmeleri gerçekten uzun bir zaman gerektirebilmektedir. Bu harflerle ilk karşılaşan öğrencilerin bu hataları yapmaları normal karşılanması ve bunların farklı harfler olduğunun ve okunuşlarındaki farklılığın zaman içerisinde tekrarlanarak, öğrencilerin bu ayrımın farkında olmalarının sağlanması yerinde bir davranış olacaktır (Yıldız ve Tunçel, 2012: 133-134). Anadili Kürtçe olan öğrenciler “ö ve ü” seslerinin kullanımını karıştırmaktadır. Bu sesleri karıştırmalarının nedeni Kürtçede “ö” sesinin bulunmamasıdır.

2.1.7. Anadilinde Eğitim

Yirminci yüzyılda birçok eğitim uzmanı, bir çocuğu eğitmenin en iyi ortamının anadili olduğu anlayışının en doğru yaklaşım olduğunu düşünmektedir (Khubchandani, 2003). Khubchandani (2003) anadilinde eğitimle ilgili UNESCO raporlarını şöyle derlemiştir: 1953 UNESCO Uzman Raporunda belirtildiği gibi psikolojik, eğitsel, sosyopolitik ve tarihi tartışma bu görüşü savunmuştur: Psikolojik olarak anadil çocuğun aklında ifade ve anlayış için otomatik olarak çalışan anlamlı işaretlerin sistemidir. Sosyolojik olarak, ait olduğu topluluğun üyeleri arasında özdeşleşme aracıdır. Eğitsel olarak, yabancı bir dilsel ortam yerine anadil aracılığıyla daha çabuk öğrenir (UNESCO, 1953: 11). UNESCO Komitesi'nin (1953) tanımına göre yerel dil, sosyal ya da politik olarak başka bir dil konuşan bir grup tarafından hükmedilen bir grubun anadili olan bir dildir. Bir ülkede yaşayan azınlığın dili eğer başka bir ülkenin resmî diliyse o dil, yerel dil değildir. Bu rapor bir bölgenin çoğunluğun/resmî dili olmadığı halde ‘yerel/anadil’ güçlenmesine yönelik atılan ilk adım olarak görülebilir. Zamanla daha küçük gruplar tarafından dil yoluyla özsaygı hakkını koruma, kimlik, saygınlık ve güce (Action Plan on Cultural Diversity [Kültürel Çeşitlik üzerine Eylem Planı], UNESCO, 2001) odaklanan birçok müzakereler temel haklara saygıyı garantilemek için kültürler arası eğitimin ve dilsel çeşitliğin ana bileşeni olarak ‘anadil’de eğitimi destekleyen küresel mücadeleyi yeniden alevlendirmişlerdir (Education in a Multilingual World [Çokdilli bir Dünyada Eğitim], UNESCO, 2003).

Türkiye’de anadilde eğitim talepleri konusunda yaşanan tartışmalar, birçok bakımdan Batı ülkelerinde yaşanan tartışmalara benzemektedir. Örneğin, Galcenin eğitim dili olarak benimsenmesi konusunda İngiltere’de yaşanan tartışmalar ile Türkiye’de Kürtçe konusunda yaşanan tartışmalar birbirine oldukça benzemektedir. Bu tartışmalarda,

Galcenin eğitim dili olarak kullanılabilecek bir yeterlilikte olmadığı vurgulanmış ve Galce eğitimin mümkün olmadığı savunulmuştur. Benzer tartışmaları İspanya, Meksika, Kanada, Avustralya ve Latin Amerika ülkelerindeki yerli diller hakkında da görmek mümkündür (Kaya ve Aydın, 2014: 15).

"Kürtçe anadilde eğitim gereklidir" çözümünü savunanlar, şu gerekçeleri ileri sürmektedirler (Gültekin, 2012: 57-58):

1. Çocuk altı yaşına kadar Kürtçe öğrenmekte, sonra yedi yaşında bilmediği bir dilde eğitime başlamaktadır. Bu durum, çocuğun en çok öğrendiği döneme ait bütün birikiminin üzerine bir çizgi çekilmesi anlamına gelmektedir.
2. Yabancı bir dili iyi öğrenebilmenin önkoşulu, kişinin kendi anadilini iyi bilmesidir. Oysa yedi yaşından sonra Kürtçeyi kullanmayan çocuk, Türkçeyi de iyi öğrenemez.
3. Anadilini kullanamamak çocuğun çevresiyle sağlıklı ilişkiler kuramamasını da getirir. Bunun da davranış bozukluklarına yol açması kaçınılmazdır.
4. Kürt çocukları uzunca bir süre eğitimi Türkçe alırken, anadili olan Kürtçede düşünmeye devam edecektir. Çocuğa bir soru sorulduğu zaman, onu önce anadiline çevirecek, cevabı bulacak, sonra bulduğu cevabı Türkçeye çevirecektir. Bu da hem zaman kaybıdır hem de öğrenmede arkadaşlarından geri kalması anlamına gelir.
5. Öğretmen açısından da Türkçe bilmeyen veya yeterince bilmeyen öğrenciyi eğitmek her zaman ciddi bir sorundur.
6. Okulla birlikte birden anlamadığı bir dilin bulunduğu çevreye giren çocuk, uyum sorunları yaşayacaktır. Derse katılmama, arkadaş edinmeme, öğrenmede yetersiz kalmaya yol açar.
7. Her halk tarih içinde geliştirdiği kültürü ve her türlü birikimi kendi diliyle gelecek nesillere aktarır. Anadilinde eğitim görmeyen çocuk bu anlamda halkın tarih içinde edindiği birikimi de kazanamaz.
8. Kürtçe eğitim yasak olduğu ve Türkçe eğitim zorla dayatıldığı için tepkiyle karşılanmakta ve bu durum da öğrenmeyi olumsuz etkilemektedir.

Anadilde eğitim konusu, siyasi, sosyal, teknik ve ekonomik boyutları olan, karmaşık bir konudur. Bundan dolayı, sürecin bütün boyutları ile ele alınması ve planlanması gerekmektedir. Bu da, bir strateji ve planlama gerektirmekte ve insan kaynaklarını geliştirmeyi zorunlu kılmaktadır. Bu planlama ve strateji kamuoyu algılarını

anlamayı ve doğru bir şekilde yönetmeyi de zorunlu kılmaktadır. Anadilde eğitimin toplumsal algısı ise diğer önemli bir sorundur. Birçok kişi, anadilde eğitimi, tek dilde eğitim gibi algılamakta ve Türkçenin belli kesimler tarafından eğitim dili olarak benimsenmeyeceği düşüncesini oluşturmaktadır. Bu, dünyanın hiçbir yerinde olan veya olabilecek bir durum değildir. Anadilde eğitim, sadece anadilin öğretilmesi demek değildir. Egemen dilin yanında, anadilin de öğretilmesi demektir. Bu bakımdan, Kürtçe anadilde eğitim, sadece Kürtçenin öğretilmesi demek değil, aynı zamanda Türkçenin de öğrenilmesi demektir. Bu bir zorunluluktan çok, dilin sosyal ve iş hayatında kullanılması ile ilgili bir durumdur. Basklar ve Katalanlar, Baskça veya Katalancanın yanında İspanyolca öğrenmektedirler, Galliler ve İskoçlar, Galce ve Keltçenin yanında İngilizce öğrenmektedirler. Bu ülkelerdeki egemen diller İspanyolca ve İngilizce olduğu için, ticaret, eğitim ve iş hayatının en önemli iletişim araçlarıdır. Dolayısıyla, Türkiye'de toplumun anadil hakkı algısının iyi yönetilmesi ve doğru bilgilerin aktarılması, çözümü kolaylaştıracaktır. İnsanlar, diğer dilleri konuşanlar hakkında empati geliştirirse çözüm kolaylaştıracaktır. Dolayısıyla, siyasi parti temsilcileri ve medyanın bu konuda duyarlı olması ve doğru bilgilendirmeler yapması oldukça önemlidir (Kaya ve Aydın, 2013: 69-70).

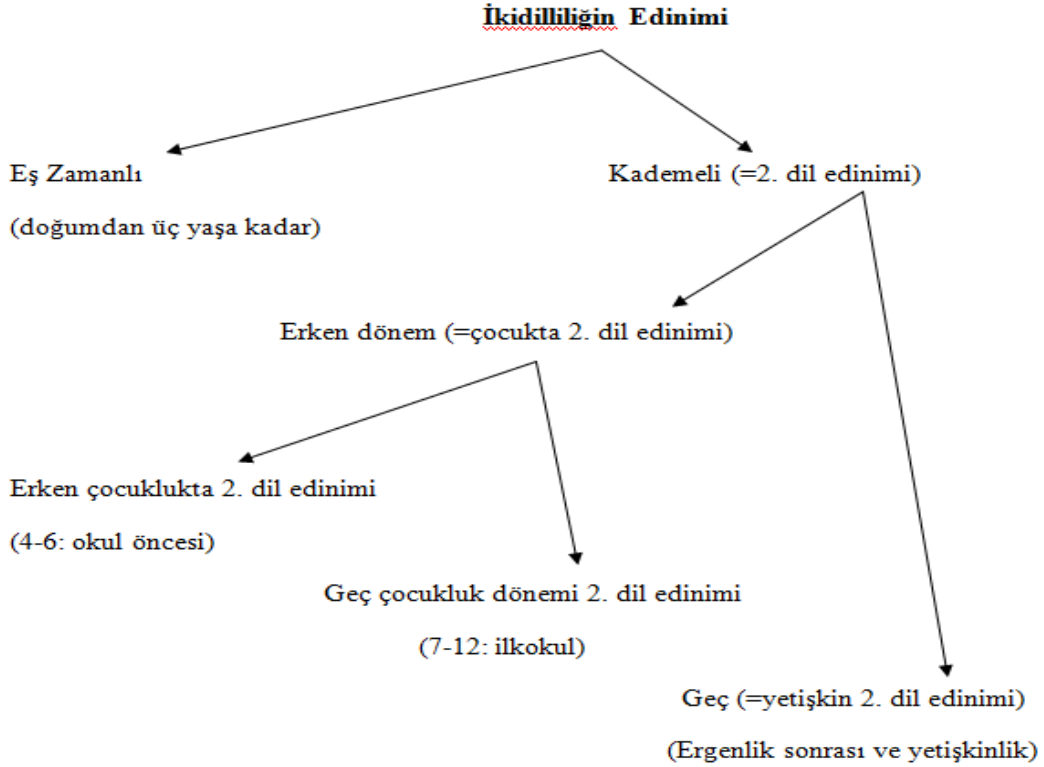
2.1.8. İkidillilik

İkidillilik, iki dilin aynı kişi tarafından kullanılması ve/veya anlaşılması olarak tanımlanmaktadır. “Azınlık-dil çocukları” ifadesi ise ilk dili toplumun çoğundan farklı olan çocukları ifade etmektedir. İkidillilik azınlık-dil çocuklarında otomatik olarak oluşmamaktadır ve ebeveynler bazen özellikle de çocuğun İngilizceyi öğrenmesini engelleyeceğini düşünüyorlarsa, anadili sürdürme çabasının değil değmeyeceğini sorgularlar. Bu karar ebeveynlerin tek başına vermeleri gereken bir karardır, ancak yerleştirme süreci başlamadan çocuk dil gelişiminin erken döneminde verilmesi gereken bir karardır (Cummins, 1981).

Montrul (2008) ikidilliliğin yaş ve edinimsel sıralamaya bağlı olarak çeşitlendirilmesinin nasıl olduğunu görselleştirmektedir (Akt. Güvendir ve Yıldız, 2014: 42-43):

Tablo 2.4.

Yaş ve Edinimsel Sıralamaya Bağlı Olarak İkidilliliğin Çeşitlendirilmesi



Dilbilim alanyazını, bir çocuğun ilk dilini sürdürürken akıcı olarak ikinci bir dili konuşmayı öğrenmesi olan “ekleyici” ikidillilik ve bir dil hızla kaybolurken öbürünün baskın olması olan “çıkarıcı” ikidillilik arasında önemli bir ayrım yapmaktadır. Olumlu bilişsel ve eğitimsel etkiler ekleyici dilbilim ile ilgilidir fakat çıkarıcı olan ile değildir (Cummins, 1976; Hakuta, 1986: akt. Portes ve Hao, 1998). Tekdilliliğe hızlıca yönelmek çok büyük bir kayba neden olmaktadır. Yüksek eğitimli göçmen ailelerin bile kendi dillerini çocuklarına aktarma şansları pek yoktur. Çocukları ve torunlarıyla anadillerinde iletişim kurabilmek çoğunlukla bir hayalden öteye geçemeyecektir. Dil sadece göçmen grupların yoğunlaştığı ve çeşitlendirilmiş ekonomi ve kültürel varlık sağladıkları yerlerde ilk nesilden fazla yaşayacaktır. İkidilliliği destekleyen politikaların yokluğunda böyle topluluklar bile iki ya da üç nesil sonrasında yok olacaktadırlar (Portes ve Schauflier, 1994).

2.1.9. Çokdillilik

Çokdil kullanıcıları hem ikidillileri hem de çokdillileri kapsamaktadır ve çokdil kullanmayanlar (yani genelde tekdilliler) ile tezat gösterilmişlerdir. Bu kavramsallaştırma, dünyada alışlagelmiş olan kuralın tekdilliler olduğunu değil, çokdilli kullanıcıların

olduğunu göstermektedir. Burada, çokdil kullanıcıları, herhangi bir toplulukta bir veya birden fazla dil konuşanlarla iletişim kurmak için çeşitli yeterlik derecelerinde konuşma ve/veya yazılı olarak iletişimsel yeterliğe sahip kişiler ya da gruplar olarak tanımlanmaktadır. İkidilli terimi, iki dil kullanan bir tip çokdil kullanıcılarını tanımlarken, çokdil kullanıcısı üç dilli, dört dilli, vs. gibi ikiden fazla dili kullananları tanımlamaktadır (Butler, 2014: 111-112).

Dünyada çokdillilik oldukça karşılaşılan bir durum olsa da tekdilliliğin geçerli olan kural olduğu farz edilmiştir ve birçok kültürde farklı dilin türemesinin nedenini açıklayan hikâyeler vardır. Belki de en fazla bilinen hikâyelerden biri, dilsel çeşitliliğin Babil laneti olduğuyla ilgilidir. *Genesis*'te (İncil'in bir bölümü) dünyanın başlangıç zamanlarında bütün insanların aynı dili konuştuğu söylenir. Fakat Tanrı kuleleri dikerkenki küstahlıklarını, onlara birbirlerinden farklı diller konuşturarak cezalandırmaya karar vermiştir. Bu senaryoya göre, çokdillilik insanların birlikte çalışması için bir engel oluşturmuş ve insanların dünyevi başarılarına bir sınırlama getirmiştir. Bu görüşe hâlâ daha dünyanın birçok yerinde birçok insan ve hatta profesyoneller bile inanmaktadır (Romaine, 2014: 463).

Dünya üzerinde, tekdilli ülkelerden daha çok, birbirlerinden çok farklı “çokdilliliğe sahip” insan toplulukları vardır. Yani günümüzde olağan olan tekdillilik değil, çokdilliliktir. Kanada, A.B.D., İsviçre, Belçika, Lüksemburg, Finlandiya, Hindistan, Pakistan, Singapur, Hong Kong gibi çokdilli ülkelerdeki çokdillilik durumu birbirinden farklıdır. Çokdilli ülkelerde mevcut dillerin statüsü, içeriği, öğrenimi ve öğretimi daha çok siyasi etkenlerle şekillenir. Diğer bir deyişle çokdilli toplumlarda, hangi dilin veya dillerin anadil statüsünde olacağını, hangi dilin okullarda ne maksatla öğrenilmesi ve öğretilmesi gerektiğini ve bunların birbirlerine göre pozisyonlarını belirleyen otorite, siyaset kurumudur. Aslında, bir toplumda dil veya diller üzerine bir tartışma dönüyorsa, o yerde çoğu zaman siyasi bir tartışma gerçekleşiyordur. Bugün Türkiye’de Türkçe ve Kürtçenin durumuyla ilgili özellikle televizyon programlarındaki tartışmalarda konunun, dilden daha çok siyaset meselesi olduğu görülmektedir (Özüdoğru ve Dilman, 2014: 6-7).

2.1.9.1. Çokdillilik ve Beyin

Çokdillilik ve beyin konusunda yapılan çalışmalarda, araştırılan konulardan bir tanesi, birden fazla dil bilen insanların bu dillerin beyinlerinde birbirlerinden bağımsız

çalışıp çalışmadığıdır. Bu çalışmaların sonucunda en geçerli düşünce, bu dillerin birbirlerinden ne bağımsız, ne de yekpare çalıştığıdır. Gerekli olduğunda farklı, çoğu zaman yekpare çalışırlar. Diller, beyinde farklı bölgelerde konuşlanmakla beraber, baskın olan sol lobdur. Bazı araştırmacılar özellikle yabancı dil kullanımında anadil kullanımındakinden daha fazla ve farklı yerlerde beyin aktivitesi olduğunu belirtmişlerdir. Bunun nedeninin de, yabancı dilde gerekli olan sözcük ve yapı ezberlemesi olduğu belirtilmiştir. Bu bağlamda araştırılan bir diğer husus, özellikle yabancı dil öğreniminde öğrencinin yaşına bağlı bir beyin değişikliğinin söz konusu olup olmadığıdır. Bazı araştırmacılar, öğrencinin yabancı dil öğrenim yaşı arttıkça sağ lobda daha fazla hareketliliğin olduğunu belirtir. Bu da anadil ve yabancı dil edinim ve öğrenim süreçlerinin birbirinden farklı olduğu görüşünü doğrular niteliktedir. Yabancı dil öğrenimi, anadil edinimine kıyasla farklı kaynakların kullanımını gerektirir. Bu farklı kaynaklar da beyinde farklı alanlarda yerleşmiştir (Özüdoğru ve Dilman, 2014: 49-50).

2.1.10. İkidilli Eğitim

İkidilli eğitim bir problem, hak ya da kaynak olarak görüldüğü için bu girişimden ikidilli eğitim olarak bahsetmeye karar verdik. İkidilli eğitim bölümü altında incelediğimiz bu eğitim girişimi için daha karmaşık, daha akışkan terimler benimsemek farklı toplumsal gerçeklikleri kabullenmekte başarısız olacaktır. Yirmi birinci yüzyılda tekdilli eğitimin artık yetersiz olduğuna ve her topluluğun bir çeşit ikidilli eğitime ihtiyacı olduğuna inanıyoruz. İkidilli eğitime olan bakış açımız banyan ağacı gibi karmaşıktır; hem farklı yönlerle büyümeye izin verir hem de aynı zamanda içinden doğduğu farklı toplumsal gerçekliklere dayanır. Nasıl ikidillilik konuşanlarına bir seçim şansı veriyorsa, ikidilli eğitim de okul sistemlerine daha fazla seçenek sunmaktadır çünkü birçok alternatif vardır (Garcia, 2009: 17-18).

İkidilli eğitim, eğitim faaliyetlerinin iki veya daha fazla dilde yürütülmesini ifade etmektedir. Bir programın ikidilli sayılması için hem anadilin (D1) hem de egemen dilin (D2) müfredat içeriğinin eğitim aracı olarak kullanılması gerekmektedir. Bu da, örneğin Matematik, Tarih veya Coğrafya gibi derslerin hem D1'de hem de D2'de öğretilmesi

demektir. Bu bakımdan, bir azınlık dilinin mesela Kürtçenin seçmeli ders olarak okutulması ikidilli eğitim veya anadilde eğitim sayılmaz. Haliyle ikidilli eğitimden kasıt, sadece ilgili azınlık dilinin öğretilmesi değil, o dilin aynı zamanda başka konuların veya alanların öğretiminde de kullanılmasını ifade etmektedir (Kaya ve Aydın, 2014: 54).

Kloss (1969: 79), okul sisteminde anadil (AD) ve başka dil (BD) kullanımının yedi ana ihtimalini bir tablo ile göstermiştir. Yedinci kombinasyon (üç boşluk görülen) bir milletin hiç okul kurmayarak vatandaşlarını cahil bırakan bir durumu tasvir etmektedir. Okul politikası (ya da yokluğu) ilkokullarda anadilleri ve başka dilleri kullanma şekillerini tabloda görüldüğü gibi ihtimallere yönlendirebilir: Diller (AD= anadil; BD = başka dil)

Tablo 2.5.

Okul Sisteminde Anadil ve Başka Dil Kullanımının Yedi İhtimali

	Konu olarak öğretilen	Eğitimde yönerge dili olarak kullanılan	AD ne konu ne de ortam fakat geçerli dil olarak kullanılan
1	AD	AD	
2	BD	AD	
3	BD+AD	BD+AD	
4	AD	BD	
5	BD	BD	AD
6	BD	BD	-
7	-	-	-

Alanyazında, ikidilli eğitim programları için ikidilli eğitim haricinde de terimler kullanılmıştır. Bunlardan bazıları temel olarak Kanada bağlamında “yoğun pratikli eğitim”, Amerika Birleşik Devletleri bağlamında “ikili dil/iki-yönlü programlar”, ya da daha yakın bir zamanda Avrupa bağlamında “içerik ve dil (D2) bütünleşik öğrenme” (İDBÖ) olarak uygulanmıştır. Dahası, farklı terimlerin kullanılmasının farklı ima ve/veya yan anlamlarla ilintili olabileceği akılda tutulmalıdır. O zaman, tekdilli okul sisteminde olmalarına rağmen öğrencilerinin aklında iki veya daha fazla dilin aynı anda var olduğu eğitim ortamlarıyla, ikidilli/çokdilli okul sisteminin sayesinde öğrencilerin aklında iki veya daha fazla dilin aynı anda var olduğu eğitim ortamları arasındaki farkları belirlemek yararlı olacaktır (Abello Contesse, 2013: 4-5).

Tablo 2.6.

İkidilli Eğitim Tipleri ve Özellikleri (Garcia, 2009: 134).

İkidilli Eğitim Tipi	Dil Amacı	Dilsel Oryantasyon / Dilsel Ekoloji	Kültürel Ekoloji	Çocuk Tipi	Baştaki Dil Vurgusu
TEK AÇILI					
Geçişsel	Tekdillilik	Problem/değiştirme	Tek kültürlü	Dil azınlık	D1*
Koruyucu (muhafaza edici)	Ekleyici ikidillilik	Zenginleştirme/koruma	İki kültürlü	Dil azınlık	D1+D2
Prestijli	Ekleyici ikidillilik	Zenginleştirme/ekleme	Tek kültürlülüğten iki kültürlülüğe	Dil çoğunluk	D1+D2
Yoğun Pratikli	Ekleyici ikidillilik	Zenginleştirme/ekleme	Tek kültürlülüğten iki kültürlülüğe	Dil çoğunluk	D2
ÇOK AÇILI					
Yoğun Pratikli yeniden canlandırma	Yinelemeli ikidillilik	Hak/yok olma tehlikesinde olan dilleri yeniden canlandırma	İki kültürlü çokluk	Dil azınlık ikidillilik sürecinin farklı noktaları	ThD
Gelişimsel	Yinelemeli ikidillilik	Hak/yayılan dilleri yeniden canlandırma	İki kültürlü çokluk	Dil azınlık ikidillilik sürecinin farklı noktaları	ThD+ BD
Çok yönlü-iki yönlü (ikili dil)	Dinamik ikidillilik	Kaynak/çoğuldillilik	Kültürler aşırı	Çeşitli gruplar Gruplar arası ikidillilik sürecinin farklı noktaları	X (ThD) + Y(BD)
İDBÖ ve İDBÖ tipi**	Dinamik ikidillilik	Kaynak/çoğuldillilik	Kültürler aşırı	Hepsi ikidillilik sürecinin farklı noktaları	BD + X
Çoklu çokdilli	Dinamik ikidillilik	Kaynak/çoğuldillilik	Kültürler aşırı	Hepsi ikidillilik sürecinin farklı noktaları	X (ThD) + Y(BD)

* Tek açılı (tek kaynaklı, tekdilli) modeller ya çocuğun ilk dilinden ya da ikinci dilinden veya her iki dilden başlar. Çok açılı (çok kaynaklı, çokdilli) modeller tekdilli anlayıştan değil de ikidilli anlayıştan çıktığı için dillerin ilk ya da ikinci olduğu değil tehdit altında (ThD) ya da baskın (BD) olup olmadığı belirtilmiştir. Diller açık bir güç dengesi göstermediklerinde ise sadece X ya da Y olarak belirtilmişlerdir. Gruba dayalı olarak, bazı tipler için X/Y dilleri tehdit altında veya baskın diller olabilirler; bu durum parantez içerisinde belirtilmiştir (Garcia, 2009: 134).

** İDBÖ: İçerik ve Dil (D2) Bütünleşik Öğrenme [Content and Language (L2) Integrated Learning (CLIL)]

2.1.11. İkidilli Eğitim Modelleri

İkιδilli eğitim camialarında modellerden konuşmak gelenekseldir. Hornberger (1991: 222) dile, kültüre ve topluma saygıyla bağlantılı geniş bir kategori olarak tanımladığı model kavramıyla bağlamsal özellikler (öğrenci ve öğretmen özellikleri) ve yapısal özelliklerle (program yapısının türü, müfredatta diller ve sınıfta dil kullanımı) bağlantılı program tipleri arasında bir ayırım yapar. Fishman'ın (1976) izinden giderek, Hornberger (1991: 223) üç tane ikidilli eğitim modeli önermektedir (Akt. Garcia, 2009: 113):

Tablo 2.7.

Hornberger'e Göre İkιδilli Eğitim Modelleri

	Geçişken Model	Devam Ettirme Modeli	Zenginleştirme Modeli
Dilsel Amaç	Dil değişimi	Dili devam ettirme	Dil gelişimi
Kültürel Amaç	Kültürel asimilasyon	Güçlendirilmiş kültürel kimlik	Kültürel çoğulculuk
Sosyal Amaç	Sosyal özümseme	İnsan hakları olumlama	Sosyal özerklik

İkιδillilik/çokdillilik eğitimi için farklı uzmanlar tarafından çeşitli sınıflandırma önerilmiştir. Örneğin, Skutnabb-Kangas ve McCarty (2008) üç geniş sınıflandırma önermişlerdir: yapısızlar, zayıf yapılılar ve güçlü yapılılar. Yapısız ikidilli eğitimler, tekdilliliğe yol açan iki farklı dille öğretim içermeyen eğitimlerdir (örneğin daldırma/ya batarsın ya da çıkarsın programları). Zayıf yapılı ikidilli eğitimler, topluluğun çoğunluk dilinin güçlü baskınlığını teşvik ederler (örneğin geçişsel, erken-çıkış programları). Güçlü yapılı ikidilli eğitimler ise, ekleyici, fonksiyonel ikidilliliğe ya da çokdilliliğe yol açan iki (ya da daha fazla) farklı dil aracılığıyla verilen düzenli öğretim içerirler (örneğin yoğun pratikli programlar, ikili dil programları, vs.) (Akt. Abello Contesse, 2013: 7).

İkιδilli eğitimin "güçlü" biçimleri; ikidillilik, iki dilde okuryazarlık ve iki kültürlülük amaçlarlar. Bazı okullar çokdillilik, çok dilde okuryazarlık ve çokkültürlülük amaçlarlar. Bu bölüm; özellikle (1) Amerika Birleşik Devletlerinde başlayan ve dünyanın her yerine yayılan ikili dil eğitimi, (2) Dünya çapında var olan ve içeriği bir azınlık dili yoluyla öğretmeyle ilgili olan kalıtım dili (miras dili) ikidilli eğitimi, (3) Kanada'da başlayan ve dünyanın birçok yerine başarılı bir şekilde ihraç edilen yoğun pratikli ikidilli eğitimi ve (4) iki veya daha fazla çoğunluk dili ile genel ikidilli eğitimi incelemektedir. Bu modellerin her biri iyi yapılandırılmakta, olumlu değerlendirilmekte ve gelişmektedir (Baker, 2011: 222).

2.1.11.1. İkili Dil İkιδillilik Eğitimi

Bu tip okulları betimlemek için çeşitli terimler kullanılmıştır: İki yönlü okullar, İki yönlü yoğun pratik, İki yönlü ikidilli eğitim, gelişimsel ikidilli eğitim (ayrıca geç-çıkış geçişken ikidilli eğitim için de kullanılan bir terimdir), İkili Dil eğitimi, ikidilli yoğun pratik, İspanyolca yoğun pratik, çift yoğun pratik ve birbirine kenetli eğitim. Öğrenciler arasında %50'ye-%50 dil dengesi sağlanmaya çalışılmaktadır çünkü eğer dillerden biri baskın olursa (örneğin bir dil grubundaki öğrenci sayısının oldukça fazla olması) ikidillilik ve iki dilde okuryazarlık amacı risk altında kalabilir. Oysaki genelde böyle okulların gerçekliği oldukça farklıdır ve çok sayıda azınlık dil öğrencilerinin yaygın olduğu bir eşitsizlik görülür (Baker, 2011: 222-223).

Her dili öğrenmek için harcanan zaman okuldan okula değişmektedir. Amerika Birleşik Devletlerindeki iki temel model 50:50 ve 90:10'dur. 90:10 modelinde ana sınıfı ve 1. sınıfta öğretimin %90'ı azınlık dilinde verilir ve %10'u ise İngilizce konuşma yeterliği ve okuryazarlık öncesi becerileri geliştirmeye ayrılır. Geri kalan ilköğretim sınıfları içerisinde ise bu oran 50:50'ye çıkarılır (örneğin 4. sınıftan 6. sınıfa kadar). Öğrenciler genelde resmî İngilizce okumaya 3. sınıfta başlarlar, ama gayri resmî olarak İngilizce okuryazarlığa 1. sınıftan başlayarak maruz kalırlar. 50:50 modelinde ise, hem ilk hem de sonraki sınıflarda %50-%50 dil dengesi sağlanmaya çalışılır. 90:10 ve 50:50 arasında özellikle de ilk iki ya da 3. sınıf da dâhil olmak üzere azınlık dillere daha çok ağırlık verilerek (%60, %75, %80) çeşitlilik de yapmak mümkündür. Bazen de, orta ve son sınıflarda %50-%50 dengesi sağlanır ya da zaman zaman çoğunluk diline vurgu yapılır (Baker, 2011: 227).

2.1.11.2. Kalıtım Dili (Miras Dili) İkidillilik Eğitimi

İkili Dil ikidillilik okulları, çoğunluk ve azınlık dil çocukları arasında daha çok dengeyi sağlamayı amaçlayan Kalıtım Dili (gelişimsel devam ettirme) okullarından farklıdır. Karşılaştırmak gerekirse, Kalıtım Dili eğitimi daha çok etnik dilin, etnik kültürün korunmasıyla ilgilidir ve çoğu zaman da azınlık dil çocukları sayıca üstündür. Bir mahallede olması mümkün olan okul tipi, çoğunlukla okul nüfusunun demografik ve toplum dilbilimsel özellikleriyle (örneğin bir ya da birden fazla azınlık dil gruplarının büyüklüğü, yeni ya da yerleşik göçmenlerin varlığı, çoğunluk dil konuşanlarının sayısı) belirlenir (Baker, 2011: 236).

Kalıtım Dili eğitimi, potansiyel yaratan bir dil ve kültür talep hattıdır. Fakat talep arza bağlıdır. Bu potansiyelin üstelik okul dışında ve yaşam boyunca günlük dil

kullanımına dönüşmesi gerekmektedir. Ebeveynler ve öğrenciler ikidilli eğitimin okulda eğitim dışında amacı ve değeri olması beklerler. Bu eğitimin ekonomik ve istihdamsal, sosyal ve kültürel imkânlarla yol açması gerekmektedir aksi takdirde kalıtım dili eğitimi, gelecekte fazla işe yaramayan harika bir ürün yaratır (Baker, 2011: 239).

2.1.11.3. Yoğun Pratikli İkidillilik Eğitimi

Dile uyarlandığında, "yoğun pratikli" terimi ilk olarak İkinci Dünya Savaşı sırasında yurtdışına gitmek üzere olan Amerika Birleşik Devletleri askeri birliklerine verilen yoğun dil programları için kullanılmıştır. 1960larda "yoğun pratikli eğitim" terimi, yeni bir çeşit ikidillilik eğitimi tanımlamak için kullanılmıştır. Yoğun pratikli ikidillilik eğitimi 1960larda Kanada'da yapılan bir eğitim deneyinden türetilmiştir. Birkaç İngilizce konuşan orta-tabakadan ebeveynler okul bölgesi idarecilerini mevcudu 26 çocuktan oluşan deneysel bir anaokulu sınıfı oluşturmaya ikna etmişlerdir. Öğrenciler için belirlenen amaçlar: (1) Fransızcada konuşma, okuma ve yazmaya yeterli olmak; (2) müfredat boyunca İngilizce dili dâhil olmak üzere normal başarı seviyelerine ulaşmak; (3) Fransızca konuşan Kanadalılar kadar İngilizce konuşan Kanadalıların da gelenek ve kültürünü takdir etmek. Kısacası, çocukların başarı kaybı olmadan ikidilli ve iki kültürlü olmaları amaçlanmıştır. Bilinçli ya da bilinçsiz olarak ikidillilik, iki dilde okur-yazar olma ve iki kültürlülüğten kazanılacak olan ekonomik ve istihdamsal getiriler de buna neden olmuş olabilir (Baker, 2011: 239).

Yoğun pratikli ikidillilik eğitimi İkili Dil okullarından öğrencilerin dil altyapısı açısından farklıdır. Yoğun pratikli okullar genelde müfredatın çoğunu ya da bir bölümünü ikinci bir dil yoluyla öğrenen, sadece çoğunluk dil çocuklarından oluşur (örneğin Kanada okullarında Fransızca yoluyla öğrenen esas dili İngilizce olan çocuklar). İkili dil İkidillilik okulları ise iki (ya da daha fazla) farklı dil altyapılı çocukların dengeli dağılımını içerirler (örneğin ABD'de evde İspanyolca ve İngilizce konuşan ailelerden gelen çocuklar) (Baker, 2011: 244).

2.1.11.4. Çoğunluk Dillerinde İkidillilik Eğitimi

Çoğunluk Dillerindeki ikidillilik eğitimi bir okuldaki iki (ya da daha fazla) dilin ortak kullanılmasından oluşur. Bu okulların amaçları genelde ikidillilik ya da çokdillilik, iki kültürlülük ya da kültürel çoğulculuk içerirler (Mejia, 2002: akt. Baker, 2011: 245). Böyle okullar, nüfusun çoğunun hâlihazırda ikidilli ya da çokdilli olduğu topluluklarda (örneğin Singapur, Lüksemburg) ya da ikidilli olmak isteyen çok sayıda yerli veya sürgün edilmiş kişilerin yaşadığı yerlerde (örneğin Japonya'da İngilizce ve Japonca yoluyla öğrenme) bulunurlar. Çoğunluk dillerinde ikidillilik eğitimi Asya örnekleri Arapça-İngilizce, Bahasa Melayu-İngilizce, Mandarin Çincesi-İngilizce ve Japonca-İngilizceyi içermektedir. Afrika ve Hindistan'da, "çoğunluk" yerel dil ve uluslararası bir dilin (örneğin Fransızca, İngilizce), örgün eğitiminin amacı ve sonucu olduğu okullar da bulunmaktadır. Bu okullar genelde dil çeşitliliği ya da dil eşitliği birbirinden farklı sınıflarda çoğunluk dil çocuklarını içereceklerdir (Baker, 2011: 245).

Her ülke kendi sosyal, kültürel, tarihsel ve siyasi durumuna göre farklı modeller geliştirmiştir. Bu nedenle, ikidilli eğitim uygulamalarında mutlak standartlardan bahsetmek oldukça güçtür. Ancak uygulama biçimlerine bakıldığında bazı karakteristiklerle öne çıkan modellerden bahsetmek mümkündür. Ayrıca birçok ülke sadece bir çeşit ikidilli eğitim modeli uygulamak zorunda değildir. Birçok ülke etnik veya göçmen grupların yoğunluklarına, o toplumdaki statülerine, coğrafi dağılımına ve ülkenin yönetim biçimine göre farklı bölgelerde ve eğitimsel bağlamlarda farklı modeller uygulamaktadır. Burada önemli olan, o etnik veya göçmen gruplarının taleplerinin ne olduğu ve ilgili ülkenin bu talebi karşılamadaki esneklikleridir. Ülkelerin bu programlardaki beklentilerine bağlı olarak erken çıkış veya geç çıkış modelleri uygulanabilir. Eğer azınlık veya göçmen grubunun hem anadilini öğrenmesi hem de bir an evvel toplumun diğer kesimlerine entegre olması amaçlanıyorsa, genelde erken çıkış modeli uygulanır. Anadilin yaygınlaştırılması ve geliştirilmesi amaçlanıyorsa, o zamanda geç çıkış modelleri uygulanır. Son olarak, ikidilli eğitimin uygulanma ortamlarında da farklılıklar olabilmektedir. İki çeşit uygulama ön plana çıkmaktadır. Birinci uygulama yani çift yönlü sistemde, öğrencilerin eğitim ortamlarında hiç bir değişiklik yapılmadan yani aynı sınıf ortamında kalmaları sağlanarak, öğrencilerin iki dili aynı anda öğrenmesi ve müfredatın aynı anda iki dille aktarılması söz konusudur. Bu modelde, alan derslerini öğreten öğretmenlerin ikidilli olması oldukça önemlidir. İkinci yöntem olan tek yönlü uygulamada ise öğrencilerin farklı sınıf ortamlarında iki dilde eğitim alması amaçlanır. Bu uygulamada öğretmenlerin iki dili bilme

zorunluluğu yoktur. Bazı dersler anadilde bazı dersler ise egemen dilde verilerek, öğrencinin iki dili de pekiştirmesi sağlanır (Kaya ve Aydın, 2013: 25).

Türkiye'de anadili Türkçe olmayan öğrenciler için ikidilli eğitim uygulaması henüz gündemde değildir. İkidilli eğitim uygulanırsa hangi etnik grupları kapsayacağı da soru işaretidir. Türkiye kozmopolit bir yapıya sahiptir. Türkiye'de aynı ilde farklı etnik gruplar birlikte yaşadığı gibi, bir bölgede etnik grupların daha yoğun olduğu da görülmektedir. İkidilli öğrenciler ile tekdilli öğrenciler aynı sınıfta eğitim gördüğü gibi, bölgesel olarak değişen yapı sayesinde hem anadili Türkçe olan hem de anadili Türkçe olmayan öğrencilerin ayrı sınıflarda eğitim gördüğü okullar mevcuttur. Örneğin Güneydoğu Anadolu Bölgesinde sadece anadili Kürtçe olan, Ege Bölgesinde ise sadece anadili Türkçe olan öğrencilerin bulunduğu sınıflar mevcuttur. Bu durumda ikidilli eğitimin uygulanıp uygulanmayacağı ve/veya uygulanacaksa ikidilli eğitim modellerinden hangisinin uygulanacağı da bölgelere göre değişiklik gösterecektir. Diğer bir durum ise ikidilli eğitim yapılacak olan dillerin, dil statüsünde olup olmadığıdır. Türkiye'de Kürtçenin dil özelliği taşıyıp taşımadığı da tartışılmalı konulardan biridir. Anadili olarak Kürtçenin (D1), ikinci dil olarak Türkçenin (D2) kullanılacağı bir ikidilli eğitim modelinde Kürtçenin ve Türkçenin ne düzeyde kullanılacağı da önemlidir. Ayrıca, ikidilli eğitimden önce hangi dillerde ikidilli eğitim yapılacaksa o dillerle ilgili program geliştirme çalışmalarının önceden yapılması gerekmektedir.

2.1.12. İkidilli Eğitim Ülke Örnekleri

Amerika Birleşik Devletleri, Almanya, Avustralya, Belçika, Birleşik Krallık, Çin, Finlandiya, Güney Afrika, İsveç, Kanada ülkelerinin ikidillilik eğitimleri ele alınmaktadır.

2.1.12.1. Amerika Birleşik Devletleri

Anaokulu Öncesi-6. Sınıflar (Grades PK-6) için Çokdilli Eğitim: İkidilli eğitim, anadili İngilizce olmayan öğrencilere İngilizce yeterlilik becerilerini geliştirmeleri için anaokulu öncesinden 5. sınıfa kadar sunulan bir eğitim programıdır. İkinci dil yöntemi, öğrencinin İngilizce dil yeterliliğini elde etmesini sağlarken aynı zamanda anadili İspanyolca olan öğrencilerin de müfredata kendi dillerinde erişimini sağlar. Eğitim ile alakalı yapılan araştırmaların ikidilli eğitimi desteklediği görülmektedir. İkidilli eğitim programlarının sınırlı seviyede İngilizcesi olan öğrencilerin akademik başarılarını artırdığı gözlemlenmiştir (La Porte Independent School District). New York Eyaleti'nde ise iki çeşit

ikidilli eğitim mevcuttur. Bunlardan birincisi Geçişsel İkidilli Eğitim Programlarıdır (Transitional Bilingual Education Programs). Bu programlarda İngilizcede sınırlı seviyede yeterli olanlar ile İngilizce öğrenenler, hem anadillerinde hem de İngilizcede öğrenim görürler. İkinci program ise Çift Yönlü Eğitim Programlarıdır (Two-Way Bilingual Education Programs). Bu programlar kapsamında hem İngilizcede yeterli olan öğrenciler hem de İngilizcede sınırlı seviyede yeterli olan ve İngilizce öğrenenler aynı sınıfta hem İngilizce, hem de başka bir dilde eğitim alırlar. Eğer bir bölge okulunda aynı seviyede İngilizcesi sınırlı seviyede yeterli ve hepsinin anadili (İngilizce hariç) ortak olan 20 ya da daha çok sayıda kayıtlı öğrenci varsa, o bölge okulu ikidilli eğitimi uygulamakla yükümlüdür. New York City’de, aynı dili aynı seviye ya da yakın seviyede konuşan öğrenci sayısı 15’i bulduğunda, ikidilli bir sınıf açılma zorunluluğu vardır. Aynı durum lise düzeyi için de geçerlidir. Aynı dili aynı seviyede konuşan öğrenci sayısı 20 ise ikidilli bir sınıf açılma zorunluluğu vardır (New York State Education Department, 2011). (Akt. Aydın, 2013: 32-34).

2.1.12.2. Almanya

Federal Almanya, içerisindeki azınlıkların etnik yapısını korumuş, bu grupların muhafazası için ihtiyaç duyulan maddi imkânlar sağlamıştır. 1988 yılından itibaren Avrupa Komisyonu Azınlıkları Koruma Çerçeve Sözleşmesi’nin imzalanmasından sonra, ülkedeki Danimarkalı, Frizyalı, Sorb, Sinti ve Romalılar anayasa dâhilinde koruma altına alınmıştır. Yukarıda bahsi geçen azınlıkların dışında, göçmenler de büyük bir orana sahiptir. Göçmenlerin sayısı, yerli azınlıklardan çok daha fazladır. Göçmenler, toplam nüfusun %18,6’sını oluşturmaktadır. Göçmenler ülkede bulunan diğer azınlıklarla aynı haklara sahip olsalar da, okullarda, işyerlerinde ve günlük yaşamda ayrımcılığa maruz kalmaktadırlar. Alman öğrenciler de ikidilli programlardan yararlanmaktadır. Ancak ikidilli eğitim zorunlu değildir. İkidilli eğitim için öğretmenlerin iki dilde ve öğreteceği alanda yeterli olması gerekmektedir (Aydın, 2013: 91-93). Alman kökenli olmayan çoğu öğrenci için okul ikinci bir dil edinme fırsatı sunan yerdir. Dil kökeni aile ve okul arasında önemli bir araçtır. İkinci dil edinmeyi kabul etme sınıfta sosyal olarak yer bulmanın da göstergesidir. Farklı dildeki becerilerin Almanca öğrenme için de yararlı olacağı ve pek çok öğrenme fırsatları taşıdığı gözden kaçırılmamalıdır. Kültürler arası öğrenme, sınıfta ve okul ortamında demokratik bir hava yaşatan önemli bir deneyimdir (Kantaş, 2013: 152).

2.1.12.3. Avustralya

Çokkültürlü bir yapıya sahip olan Avustralya'da 28 dil öğretilmekte ve Avustralya hükümeti etnik gruplara dillerini ve kültürlerini korumaları için gerek maddi gerekse manevi her türlü destekte bulunmaktadır. Avustralya hükümeti, ulusal müfredatını hazırlarken bu çokkültürlü yapısının bir gereği olarak ulusal müfredatın ikinci bölümünde, ülkesinde konuşulan ve öğretilen dilleri belirli ölçütlere tabi tutmuş ve bunların bazılarını müfredata dâhil etmiştir (Parlak ve Avara, 2012). Avustralya'daki birçok okulda, ek bir dil ya da lehçe olarak İngilizce öğretimi de yer almaktadır. Bu okullarda, ilk dili standart Avustralya İngilizcesinden başka bir dil olan öğrenciler ve İngilizce yeterliliğin geliştirilmesi için ek destek gerektiği düşünülen öğrenciler bulunmaktadır. Bu okullardaki öğrenciler, denizaşırı ülkelerden gelenler ve Avustralya'da doğmasına rağmen ilk dili İngilizceden başka bir dil olan öğrenciler ile ilk dili Aborjinlerin ya da Torres Strait Adası halkının dili olan öğrencilerdir (Süğümlü, 2013: 192). Avustralya nüfusunun değişik kültür kökenlerine duyarlılığı artırmayı amaçlayan okul programlarını desteklemek için Etnik Okullar Programı ve Çokkültürlü Eğitim Programı altında fonlar sağlandı. Etnik Okullar Programı altında, dillerinin ve kültürlerinin sürdürülmesine yardım etmek amacıyla, okul sonrası okulları ve sınıflarında etnik topluluklar tarafından dillerinin öğretilmesi, fon sağlanarak desteklenir (Tezcan, 1990).

2.1.12.4. Belçika

Belçika, iki büyük topluluktan oluşur: Flamanlar ve Walonlar. Flamanların anadili Flamanca, Walonların ise, Fransızcadır. Hem Flamanca hem de Fransızca, resmî dil olarak kabul edilir (Bir bölgede konuşulan Almanca da resmî dil statüsündedir.) Sadece başkent Brüksel'de bu iki resmî dilin yani Flamanca ve Fransızcanın bir arada, özellikle cadde ve sokak isimlerinde beraber kullanıldığı görülür. Örneğin, Brüksel metro istasyonlarından biri olan "Kuzey Garı", Flamanca "Noordstation", Fransızca "Gar du Nord" olarak bilinmekte ve kullanılmaktadır. Diğer bölgelerde cadde ve sokak işaretleri, o bölgede konuşulan dilde yazılmıştır. Bunun yanı sıra, Arapça ve Kinyarwanda gibi azınlık dillerinin de kullanıldığı bilinmektedir. Bu dilleri anadili olarak kullanan kişiler, resmî dillerinden de en az birini bilirler (Sebba, 2013: akt. Özüdoğru ve Dilman, 2014: 6).

2.1.12.5. Birleşik Krallık

Büyük Britanya, uzun zaman çokkültürlü bir toplum olarak tarihte yer edinmiş, İngiltere, Kuzey İrlanda, İskoçya ve Galler ülkelerinden oluşan çokkültürlü bir yapıya sahip olmuştur. Bu bağlamda; çeşitli kimliklere ve kültürlere ev sahipliği yapmıştır. (Aydın, 2013: 55). Birleşik Krallık' ta, dört bölgede de çokdilli eğitimin yapıldığını, ancak toplumun ihtiyaçları ve talepleri doğrultusunda eğitim programlarının değiştiğini ve çokdilli eğitimin bölgeden bölgeye farklılıklar gösterdiğini görmekteyiz. Örneğin, İngiltere'de çokdilli eğitim, göçmen ailelerin çocuklarına, uyum sürecinin sağlanması için verilmekteyken, İskoçya, Galler ve Kuzey İrlanda'da ulusal kimliğin korunması için çok ya da ikidilli eğitim politikası benimsenmiştir. İngilizce, ülkenin her yerinde birinci dil, diğer bölgesel diller ise ikinci resmî dil statüsünde kabul edilmektedir. İskoçya, Galler ve Kuzey İrlanda'da çokdilli eğitime önem verilmiş, hastanelerde ya da herhangi bir resmî makamda bölgesel dillerin kullanımı anayasa doğrultusunda serbest bırakılmıştır. Yol işaretleri ve sokak tabelaları ikidilli olarak hazırlanmış, ancak ikidilli eğitim genellikle yerel yönetimlere bırakılmış, talebe göre verilmiştir. Çokdilli öğretmen eğitimi, sistemli bir şekilde olmayıp genellikle yerel okullara havale edilmiş ve bazı bölgeler kendi modellerini belirlemiştir. İsteyen kendi anadilinde eğitimini alabilmiş, yasalar bunu sağlamış, halkın talepleri gerektiği şekilde değerlendirilmiştir (Aydın, 2013: 62).

2.1.12.6. Çin

Azınlık bölgelerinde hem Çin nüfusunun yaklaşık %90'ını oluşturan Han etnik grubunun dili olan Mandarin hem de azınlık dilleri resmî diller olarak kabul edilir. Çin'de günümüzde uygulanan eğitim sisteminde, azınlıktaki etnik grupların uluslararası toplumda en temel insan haklarından biri olduğu kabul gören dil ve kültürlerini koruma hakkı gözetilmektedir. Okullar, eğitim dilleri açısından "normal okullar" ve "etnik okullar" diye ayrılır. Normal okullara katılmak isteyenler, Mandarin dilinde eğitim görürken, aynı zamanda İngilizce veya başka bir dili yabancı dil olarak öğrenirler. Etnik okullarda eğitim görmek isteyen öğrencilere ise yerel azınlık dilinde eğitim verilir, Mandarin ise ikinci dil olarak öğretilir. Bazı bölgelerde etnik okullar, öğrencilerine İngilizce veya başka bir yabancı dili üçüncü dil seçeneği olarak sunarlar (Aydın, 2013: 145).

2.1.12.7. Finlandiya

Finlandiya Anayasası tarafından kabul edilen ulusal resmî diller Fince ve İsveççedir. Nüfusun yaklaşık %91,2'si Finceyi anadili olarak konuşur, %5,5 ise İsveççe konuşur. İsveç, nüfusu ülkenin kıyı bölgesinde yer alır. Ülkede konuşulan üçüncü yöresel dil, yaklaşık olarak nüfusun %3'ü tarafından konuşulan Sami dilidir. Sami konuşan nüfus Finlandiya'nın kuzeyinde Lapland kesiminde yaşar. Sami dili kullanımı hükümet tarafından koyulan yasalarla belirlenmiştir. Fince ve İsveççe tüm eğitim kademelerinde eğitim dilidir. Genellikle eğitim kurumlarında Fince ve İsveççe eğitim verilir fakat iki dilde eğitim veren ortaöğretim meslek kuruluşları ve üniversiteler de mevcuttur. İkinci ulusal dil ile ilgili bölümünde A ve B ders programları İsveççe ve Fince şeklinde bölünerek ikidilli öğrenciler için yerel düzeyde tasarlanmıştır. Bununla birlikte Fin Ulusal Eğitim Kurulu ülkenin anadili öğretimi programı yanında göçmen öğrencilerin anadillerinde eğitim görmeleri için de ek bir program tavsiye etmektedir. İkinci ulusal dilde öğretim, eğitim yetkilileri tarafından oluşturulur. Öğrenciler, veliler tarafından seçilen programı takip ederler. Öğrencinin anadili okulun öğretim dili (Fince, İsveççe veya Sami) veya veliler tarafından belirtilen başka bir dildir (Demirtaş, 2013: 252-253).

2.1.12.8. Güney Afrika

Farklı soy ve farklı ırklardan gelen yaklaşık 49 milyon insanın vatani olan Güney Afrika'da İngilizce ve Afrikans dillerinin yanı sıra, Xhosa, Sotho, Venda, Tsonga, Pedi, Shangan, Twansa, Zulu ve Ndebele yerli dilleriyle birlikte 11 resmî dil kullanılmaktadır (Başoğlu, 2013: 317). Güney Afrika tarihinde yaşananlar eğitim sisteminin sosyal faktörden etkilenecek şekilde şekillenmesine yol açmıştır. Özellikle 2000'li yıllarda ve sonrasında Güney Afrika eğitim sisteminde yenilenmeler ve gelişmeler kaydedilmiştir. Irk ayrımcılığına eğitim yoluyla çözüm bulmak temel hedefler arasında yer almıştır. Güney Afrika anadili öğretim programının genelinde insan hakları ve adalet temaları geniş yer tutmaktadır. "Kendini gerçekleştirmek için gerekli olan sosyo-ekonomik duruma, ırka, cinsiyete, fiziksel yeterliliğe ve entelektüel becerilere, bilgiye, yeteneğe bakılmaksızın özgür bir ülkenin bireyleri olarak anlamlı ve donanımlı bireyler yetiştirmek" programının amaçlarının ilk maddesidir. 11 ayrı resmî dilin bulunduğu Güney Afrika'da etkin ve eleştirel öğrenme ile insan hakları, çevresel ve sosyal adalet programının temel ilkeleri arasındadır (Başoğlu, 2013: 338-339).

2.1.12.9. İsveç

İsveç'te 2009 yılında yürürlüğe giren yeni dil yasasıyla beraber İsveççe, ülkenin anadili olarak kabul edilmektedir. İsveç dili, bu yasa ile korunma altına alınmıştır. Bu yasa ile birlikte İsveççenin yanında beş dil daha koruma altına alınmıştır: Fince, tüm Sami lehçeleri, Roman dilleri, Eski İbranice (Yahudi Almancası), Torne Vadisi Fince. İsveççe yaklaşık 10 milyon kişi tarafından konuşulan kuzey Germen dilidir. Anadili İsveççe olmayan göçmen öğrenciler için hazırlanan anadili eğitim programında İsveççe ile bağlantılı bir dil öğrenme yaklaşımı dikkat çekmektedir. Öğrenci anadilini öğrenirken yine İsveççe ile benzerlik ve farklılıklar temel alınmaktadır. İsveç dilinin yapısı, İsveç dili, kültürü, gelenekleri, İsveç metinleri ile bağlantılar kurulmaktadır (Demirtaş, 2013: 449-450). İsveç'te ikidilli eğitim olmasına karşın, bu eğitim çok ileri düzeyde olmamıştır. Bunun sebebi ikidilli eğitim veren öğretmen adaylarının yeterli sayıda olmamasıdır. Örneğin, Fince dersinin müfredatta verilebilmesi için Finlandiya'dan öğretmenler getirilmektedir. Ancak, Finlandiya'dan getirilen öğretmenler, İsveç eğitim sistemi ve içeriği konusunda yeterli bilgi ve donanıma sahip değildir (U.S. English Foundation Research, 2007: akt. Aydın, 2013: 83).

2.1.12.10. Kanada

Kanada Ontario Eyaleti'ndeki okullar, dünyadaki çokdilli öğrenci nüfusuna sahip okullardandır. Bu okullardaki çocukların yüzde yirmisi, İngilizcenin haricinde başka diller öğrenmişlerdir. Ontario Eyaleti'nin dil mirası birçok yerli dilini, Afrika, Asya ve Avrupa dillerini, İngilizcenin farklı versiyonlarını kapsar. Birçok çocuk Kanada'da doğsa da ailede ve toplumda İngilizcenin haricinde bir dil ile yetişmekte ya da İngilizcenin değişik versiyonlarını öğrenmiş olarak okula gelmektedir. Çocuklar, okula başladıkları zaman, yeni bir dil ve kültür çevresine girerler. Okuldaki öğretmenler, çocukların İngilizce dil gelişimleri için sorumlulukları paylaşırlar. İngilizcenin haricinde bir dil ile büyümüş çocuklar için program planlaması yapılır. Öğretmenler böyle durumlara sahip her öğrenci için, bireysel bir planlama ile onların yeni girdiği sosyal çevreyi ve öğrenmeye başladığı dili, onlara göre düzenlemek gerektiğini kavramalı ve böyle öğrenciler için uyum sürecinin önemini farkında olmalıdırlar (Süğümlü, 2013: 487).

2.1.13. İkidilli Öğretmen Yetiştirme Programları

Tablo 2.8.

Model Ülkelerin İkidilli Öğretmen Yetiştirme Programları, Programların İçeriği ve Öğretmenlerin Atanma Durumları (Kaya ve Aydın, 2014: 165-166):

	İkidilli Öğretmen Yetiştirme Programları	İkidilli Öğretmen Yetiştirme Programlarının içeriği	İkidilli Öğretmenlerin Atanma Durumları
ABD	Genel olarak İspanyolca ve İngilizce Lisans ve Lisansüstü düzeyinde ikidilli eğitim programları vardır. Aynı zamanda yerel çapta ihtiyaç duyulan herhangi bir “ikidilli öğretmenlik” için sertifika veren eğitim programları da vardır.	Amerika’daki ikidilli eğitimin dili %70 civarında İspanyolca yapıldığı için müfredatların içeriği de İspanyol kültürü ve çokkültürlük felsefesi ağırlıklı olarak hazırlanmaktadır.	Öğretmen atamaları için merkezi bir sistem yoktur. Atamalar eyaletten eyalete hatta şehirden şehire göre değişmektedir.
Kanada	Lisans ve Lisansüstü düzeyinde eğitim programları vardır. Bunun yanında birçok özel ve kamu kurumu da hızlı yollardan, ihtiyaca göre açılmış kurslarda ikidilli veya çokdilli öğretmen eğitimi vermektedir.	Kanada çokkültürlülüğü devlet felsefesi haline getirmiş ülkelerin başında gelmektedir. Bu yüzden eğitim sistemi ve öğretmenlik programları müfredat içerikleri çokdilli ve çokkültürlü eğitim programlarına göre hazırlanmaktadır.	Öğretmen atamaları için merkezi bir sistem yoktur. Atamalar eyaletten eyalete göre değişmektedir.
Birleşik Krallık	İngiltere’nin merkezi bir eğitim ve dil politikası yoktur. Üniversite diploması olan ve öğretmenlik yapmak isteyen biri ulusal ve yerel eğitim birimlerinin verdiği eğitim sertifikasını alarak ikidilli öğretmenlik yapabilir. Bununla birlikte birkaç üniversitede lisans ve lisansüstü düzeyde ikidilli eğitim bölümleri de vardır.	İkidilli eğitim ve bu eğitimi verecek olan öğretmenlere, öğrencilerine dil bilinci kazandırması, kültürlerarası iletişimi sağlaması, toplumsal aidiyet hissini geliştirecek pedagojik ve formel eğitim müfredatı uygulanır.	Öğretmen atamaları için merkezi bir sistem yoktur. Atamalar okulların ve Kent konseylerinin eğitim birimlerinin sorumluluğudur.
İsveç	İsveç’te azınlık öğrencilerine yönelik eğitim verecek öğretmenler için lisans ve lisansüstü programlar vardır. Bunun yanında kendi ülkesinde diploma almış ve ikidilli öğretmenlik yapmak isteyenler için hızlandırılmış sertifika veren kurumlarda mevcuttur.	Dört yıl süren üniversite eğitiminde, öğrenciler çoğunlukla kendi alanlarına yönelik kuram ve uygulama dersleri alırlar. Bütün öğretmen adayları bir yıl pedagoji eğitimi almak zorundadır. Öğretmenler mezun olduktan sonra deneyimli bir öğretmenin danışmanlığında bir senelik stajyerlik dönemi geçirir.	Öğretmen atamaları için merkezi bir sistem yoktur. Atamalar yerel yönetimler tarafından yapılmaktadır.

Öğretmen yetiştirme programları, çokkültürlü ve çokdilli eğitimin omurgasını oluşturmaktadır. Öğretmenler, bu tür bir eğitimin alandaki uygulayıcılarıdır. Anlaşılan o ki, her ülke kendi kültürel yapısı, siyasi dinamikleri ve eğitim politikalarına uygun programlar geliştirip uygulamaktadır (Kaya ve Aydın, 2014: 167).

2.1.13.1. Anadilinde Eğitim İçin Öğretmen Yetiştirme

Dünyadaki örneklerden hareketle ikidilli öğretmenlerin sahip olması gereken standartlara baktığımızda karşımıza şöyle bir tablo çıkmaktadır (Kaya ve Aydın, 2013: 6-24; akt. Kaya ve Aydın, 2014: 180-181):

- Aday öğretmenler, her iki dile (Kürtçe ve Türkçe) hâkim olmalı ve okuma, konuşma, yazma, dinleme gibi temel dil becerilerinde yetkin olmalıdır. Her iki dilin dil bilgisine hâkim olmalıdır. Aynı zamanda temel dilsel kavramlar (dil çeşitliliği ve değişimi, lehçeler, şiveler, ağızlar) hakkında yeterli bilgiye sahip olmalıdır.
- Aday öğretmenler, her iki dilde eğitim verebileceğine dair pedagojik formasyon sertifikasına sahip olmalıdır.
- Dil öğretimine ilişkin özel öğretim yöntem ve tekniklerini bilmelidir. Bu bağlamda derste anlatılanları günlük hayat ile ilişkilendirebilmelidir.
- Aday öğretmenler, azınlık grubunun edebiyatı, tarihi ve kültürü konusunda bilgi sahibi olmalı ve farklılıklar konusunda duyarlı olmalıdır.
- Aday öğretmenler, bölgesel farklılıkların bilincinde olmalı ve ev-okul arasında kültürel köprüler oluşturmalarıdır.
- Aday öğretmenler, mezun olduktan sonra ya da mezun olmadan hemen önce, staja tabi tutulmalı, önceden belirlenmiş yeterlilik puanını almalı ve her iki dilde eğitim verebileceğini belgelemelidir.

2.1.14. Çocuklarda ve Yetişkinlerde Dil Bozuklukları

Birincil dil bozuklukları, konuşma ya da yazılı dilde anlayış ve/veya üretmedeki eksiklikler ya da yetersizliklerdir. Dil işleyişini etkileyen eksiklik, ikidilli çocuk ve yetişkinlerin her iki dilinde de belirgindir. Tıpkı özgün ikidillilerde olduğu gibi, dil bozuklukları olan ikidillilerde de diller arası yeterliğin bağıl derecesi değişebilir. Yani, her iki dil de eşit şekilde etkilenebilir, ya da bir dil diğerine nazaran daha zayıf olabilir. Çocuklar için diller arası beceri farkları, her dili geliştirmeye ve kullanmaya bağlı farklı imkânlardan kaynaklanıyor olabilir. Dil bozukluğu edinmiş yetişkinler için diller arası beceri farkları her dilde kaza (ya da hastalık) öncesi yeterlik seviyelerine veya doğrudan yaralanmanın sonucudur. İletişimde bozukluk yaşadığı şüphelenilen ya da iletişim bozukluğu saptanan ikidilli kişiler için değerlendirme ve müdahale aktivitelerinde her iki dil de sistematik olarak hesaba katılmalıdır (Kohnert, 2013: 313).

Başlıca iki dil bozukluğu tipi, çocuklarda Belirli Dil Bozukluğu (BDB) [Specific Language İmpairment (SLI)] ve yetişkinlerde söz yitimiydi. Belirli dil bozukluğu dil edimini ve kullanımını etkileyen gelişimsel bir bozukluk olarak betimlenmiştir. Belirli dil bozukluğunda anlatımsal ve/veya algısal dilde gecikmeler ya da eksiklikler duyumsal bozukluk, düşük sözel olmayan zekâ, nörolojik bozukluklar ya da ortamsal (çevresel) yoksunluk ile açıklanmaz. Belirli dil bozukluğunun en çarpıcı belirtileri, gelişen çocuğun bir işlevi, değişen çevresel talepler ve öğrenilecek dile has özelliklere göre değişir. Kişide dil gecikmeleri, benzer dil ve kültürel deneyimleri olan yaşıt akranlarıyla karşılaştırma yapmaya dayanarak belirlenmektedir (Kohnert, 2013: 313).

İkili dil gelişimi bozuklukları uygulama ve ilkeler için öneriler (Paradis, Genesee ve Crago, 2011: 227-228):

- Dil gecikmesi ve dil özürlü ikidilli çocukların dil gelişiminin, dil özürlü tekdilli çocuklara benzer kalıplarda ilerlemesini bekleyiniz; yani genel ve özel dil gecikme profilleri oldukça benzerdir.
- Dil gecikmesi veya dil özürlü ikidilli çocukların dil karıştırma gibi normal ikidillilik dil kullanımı kalıplarını kullanmasını bekleyiniz.
- Dil veya bilişsel engelli çocukların, kuşku götürmez kanıtlar olmadıkça, ikidilli olabilme kapasitelerinin olmasını bekleyiniz.
- Gelişimsel bozuklukları olan çocukların ebeveynlerine çocuklarını ikidilli yerine tekdilli yetiştirmeleri konusunda rehberlik etmeyiniz çünkü hem çocuk hem de aileleri için olumsuz sonuçları olabilir. Ayrıca, eşdeğer olarak önemli nokta ise, ikidilli yerine tekdilli yetiştirmenin çocuğun dil gelişimine yarar sağlayacağı konusunda bilimsel kanıt yoktur.
- Müdahale sırasında, ikidilli çocuğun iki dilini de destekleyin; bu, her iki dili konuşmasanız da başarılabilir.

2.1.15. Eğitimde Dil Politikaları

Politika, çokdillilikte oldukça güçlü bir konum belirtmektedir. Okulları, nasıl yapacakları hakkında şartları belirtmelerini isteyerek ve onlara (1) öğrenmede ve öğretmede birden fazla dil kullanmalarını ve/veya (2) ek dilleri tam gelişmiş konular olarak sunmalarını ve/veya (3) özel yoğun pratik ya da dil sürdürme programları (özellikle de öğrencinin evde konuştuğu diller öğrenme ve öğretmede kullanılmıyorsa) önererek. Sosyal

değişimde politikanın rolünü değerlendirerek dil planlaması elbette bir halkın hükümetinde rol alır, fakat bu rol gözde çok da büyütülmemelidir. Büyük ihtimalle ‘gelişme için büyük şart’ ve ‘demokrasi ve gelişme yönünde gerçek bir evrim için en temel garanti’ daha çok bir ülkenin insanları ve liderindeki politik iradenin varlığı ya da yokluğuyla ilgilidir. Eğitimde dil politikaları dâhil politikalar, bu politik iradenin varlığının ya da yokluğunun doğrudan yansımalarıdır (Webb, 1999).

İkiddilli programların başarısı ya da başarısızlığının en önemli kaygularından biriyle ilgili kanıt vardır o da uçta olan dil topluluklarının kendi dil hükümlerinin tasarım ve uygulanmasında ne derece yer aldıklarıdır. Problemi bu terimlerle yeniden çerçevelemek demokrasi ve eşitliğin rolünü ve sonuçta anadil programlarındaki güç ve ekonomi dağılımının önemini vurgulamaktadır. Bu, kimlik çerçevesi politikasında çeşitliliği kaynaklandıran bir yaklaşıma dayalı çokdilli eğitime radikal farklı bir anlayış ve politika geliştirme gereğini ileri sürmektedir. Dilsel vatandaşlık kavramı, dil ve demokrasi problemlerine dönüşümsel bir yaklaşımı destekleyen dil politikasıyla ilgili problemlerin akademik ve sosyal analizini birleştirerek eğitim bağlamında dil politikası ve planlamada birleştirici bir bakış açısı için hem sosyo-politik hem de kuramsal gerekçeler sunmaktadır. Dilsel vatandaşlık konuşmacıların kendilerinin, kendi dilleri üzerinde bir gücü olduğu, dillerin ne olduğuna ve ne anlama geldiklerini karar verdikleri ve nerede dil problemleri bir dizi sosyal sorunlara-politika problemleri ve eşitlik soruları- dağınık bir şekilde bağlıdır durumlarını göstermektedir. Dilsel vatandaşlık haklarını kullanma, daha küresel, milli ve yöresel sorunların yorumlandığı ve yerel olarak görüşüldüğü temel yollardan biridir. Dilsel vatandaşlık kavramı vatandaşlık sorunlarına dilin politik ve ekonomik ‘mücadele mekânı’ fikrine, dil çeşitliğine saygılı ve dil ve kimlik özcü anlayışlarının yapı çözümlemelerine dayalı çoklu (demokratik katılımlı) yaklaşımlara izin verir (Stroud, 2001).

Birçok Batı Avrupa ülkesinin anadili eğitimine yönelik politika ve yaklaşımları anlaşılmadan Türkçenin mevcut konumu ve geleceğine ilişkin sağlıklı saptamalar ve politikalar geliştirilmesi mümkün değildir. Batılı devlet adamları ülkelerinde uygulanan göçmen azınlıklara yönelik politikaları bütünleşme gayretleri olarak yansıtmakta ancak ortaya konan uygulamalar azınlık grupları tarafından asimilasyon politikaları olarak algılanmaktadır. Konuyu bilimsel alanyazın doğrultusunda ele alırsak iki yaklaşımın da eksik yanlarının olduğunu görürüz. Batı Avrupa’da resmî olarak asimilasyon politikası uygulayan tek ülke Fransa’dır. Üniter devlet yapısı ve ilkeleri doğrultusunda, Fransa

siyaseti, Fransızca konuşan ve yasal oturma iznine sahip her bireyi bir yurttaş olarak görme eğilimindedir. Bunu yaparken de farklı kökenden gelen her bireyin Fransız dilini ve değer yargılarını kabul ederek Fransız toplumuyla bütünleşmesini öngörmektedirler. Danimarka, Hollanda ve İsveç'in başını çektiği diğer bir grup ise alanyazında *civic ideology* olarak bilinen sosyal devlet politikaları uygulamaktadır. Bu yaklaşım etnik azınlıkların dil ve kültürlerine müdahale etmemekte ancak gelişmeleri için de herhangi bir destekte bulunmamaktadır. 1994'ten beri bu ülkeler siyasetlerini değiştirmiş ve Hollanda'da ve Almanya'nın birçok eyaletinde olduğu gibi *ethnist ideology* diye nitelenen dışlayıcı bir yaklaşımı benimsemişlerdir. Bu yaklaşımın özünde asimilasyon politikaları var gibi görünse de asimilasyon farklı kökenden gelen bireyin bulunduğu toplum içinde erimesini ve kültürel kökeninden uzaklaşmasını bekler. Ancak *ethnist ideoloji* azınlık gruba ait kişinin ve ait olduğu grubun çoğunluk toplumuyla bütünleşmesini farklı sosyal ve siyasi mekanizmalarla zorlaştırır. Saç rengi, din farkı, etnik köken gibi ayrılıkları bilinçli bir şekilde öne çıkarır (Yağmur, 2011: 221-222).

2.1.16. Türkçeyi Yeterince İyi Konuşamayan Öğrencilerin Bulunduğu Sınıflarda İlkokuma Yazma Öğretimi

Öğretmenler, Türkçenin iyi konuşulmadığı yörelerde öğrencilere güzel Türkçe konuşarak özendirici uygulamaların içerisinde olmalıdır. Öğrencilerle kısa emir cümleleri ile konuşmalı ve gereksiz ifadelerden sakınmalıdırlar. Öğrencilerin yaptıkları konuşma hatalarının doğrusunu söyleyerek düzeltme yoluna gitmelidirler. Yanlış sözcükle doğru sözcüğün aynı cümlede kullanılması, öğrenci açısından çoğu zaman ayırt edici olmayacaktır (Cemaloğlu ve Yıldırım, 2008: 287). Uygulamalar, Türkçeyi yeterince iyi konuşamayan öğrencilerin bulunduğu sınıflarda, aşağıdaki gibi bir yol izlemenin yararlı olacağını göstermiştir (Öz, 2006: 154):

1. Öğrencilerin anlayabilecekleri kelimeleri içeren kısa cümlelerle konuşulmalıdır.
2. Konuşma ile okuma, yazma, anlama, anlatma öğretimi birlikte yürütülmelidir.
3. Öğretmen Türkçeyi sürekli ve doğru konuşarak, öğrencilere örnek olmalıdır. Mümkün oldukça, konuşma ile anlatılmak istenilen iş ve eylem birlikte yürütülmelidir.
4. Sınıfta, Türkçeyi iyi bilen öğrencilerden de yararlanılmalı, bu öğrencilerin, Türkçeyi yeterince iyi bilmeyen çocuklarla, mümkün olduğu kadar çok Türkçe konuşmaları teşvik edilmelidir.

5. Çeşitli yollarla, kitaplardaki cümlelerin anlamı kavratılırken bir yandan da okunması ve yazılması öğretilmelidir.
6. Türkçenin yeterince konuşulmadığı sınıflarda, öğretmen gerekli görürse eyleme elverişli kısa cümleler düzenlenmeli, bunların hareketleri de yapılmalıdır. Ayşe gel, Kitabı aç, oku vb.
7. Sınıfta, bahçede, sokakta Türkçelerini geliştirmekte olan öğrencilerin başarıları her zaman takdir edilmelidir. Türkçeyi yeterli biçimde konuşamadıkları, yanlışlar yaptıkları veya çabuk öğrenemedikleri için eleştirilmemelidirler.
8. Öğrencilerin anlayabilecekleri kolay okuma materyali seçilmelidir, İlköğretim Programının öngördüğü sınıf düzeyi değil, öğrencilerin gerçek düzeyleri göz önünde bulundurulmalıdır. Öğrenciler buldukları düzeye göre geliştirilmeye çalışılmalıdır.

Dinlemede dikkat yoğunlaştırmayı bazı öğretmen davranışları engelleyebilir. Öğretmen; çok hızlı konuşuyorsa, sınıfta uygun bir dinleme ortamı sağlamıyorsa, sesini (vurgulama, tonlama, duraklama vb.) uygun şekilde kullanmıyorsa, öğrenci dikkatini toplama ve izlemede sorun yaşayabilirler (Akyol, 2012: 20). Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenen öğrenciler için öğretmenlerin çok hızlı konuşmaması ve öğrencilerin anlayabileceği düzeyde kısa cümlelerle konuşmaları, öğrencinin dinlerken dikkatinin dağılmasını önleyebilir.

Konuşmayı geliştirmek için hikâye anlatma, drama, tiyatro, pantomim vb. çalışmalar yapılabilir. Bu çalışmalar yoluyla çocuklar; zihinlerindeki fikirleri ifade etmede kelimeleri daha düzgün (uygun) sıralamayı, kendi seslerine güvenmeyi, mesajı aktarmada görselleri kullanmayı, sözel sunuda kendilerine güven duygusunu, yaratıcı düşünmeyi, tahmin ve hayaller yoluyla hikâyeleri geliştirip yorumlamayı öğrenebilirler (Akyol, 2012: 24). Türkçeyi yeterince iyi konuşamayan öğrencilerin konuşma becerilerini geliştirmek için drama etkili bir yöntem olabilir. Metinler drama yaptırılarak öğrencilerin konuşma becerileri geliştirilebilir, böylelikle kelime hazinelerinin gelişmesine de katkıda bulunulur.

Okunandan anlam kurmayı etkileyen en önemli faktör ön bilgilerdir. Hakkında çok az veya hiçbir bilgisi bulunmayan materyallerden öğrencinin anlam kurması hemen hemen imkânsızdır. Ön bilgi okuyucunun çizgiler arası ve çizgi ötesi okumasına fırsat tanımaktadır. Hiçbir metin okuyucu açısından her yönüyle tam olarak ifade edilmiş değildir. Bundan dolayı anlamın yapılandırılması ön bilgilerle metinde olanların

birleştirilip bütünleştirilmesine dayanmaktadır. İnteraktif süreçte bundan ibarettir (Akyol, 2012: 37). Anadili Türkçe olmayan öğrenciler, Türkçe kelime hazineleri kısıtlı olduğu için okuduklarından anlam çıkarmada zorlanmaktadır.

Yazma, özellikle ikinci dil ediniminde en zor geliştirilen becerilerden birisidir. Akyol'a göre (2012: 119) yazma sorunlarından biri olan dil sorunları; yetersiz kelime hazinesi, gelişigüzel cümleler oluşturma, kelime dizimi ve cümle yapılarıyla ilgili sorunlar, yazılanı tekrar okumama, kelime anlamlarını yeterince bilmeme, hitap etme sıkıntılarıdır. Anadili Türkçe olmayan öğrenciler yazmada daha çok sorun yaşamaktadırlar. Cümle kurmada yaşanan sorunlar, dil farklılığından dolayı cümle yapıları ve zaman kalıpları ile ilgili sıkıntılar, kelime anlamlarını kelime hazinesi yetersizliğinden dolayı bilmeme en başta gelen problemlerdir. Dil gelişimi bir süreç gerektirir, öğrencilerin yanlışlarının düzeltilmesi ve kelime hazinesinin zenginleştirilmesi uzun zaman almaktadır.

Öğretmen öğrenciye her durumda sevgisini göstermeli ve öğrenciye güvendiğinin mesajını vermelidir. Öğretmen aile bireylerini çocuğa bu şekilde davranmaları yönünde tavsiyelerde bulunmalıdır. Öğrencinin okuma ve yazma öğretiminde tamamen başarısız olmasına neden olan durumların başında, öğretmenin uyguladığı yöntemle ailede uygulanan yöntem arasındaki farklılıklar, öğrencinin sorunlarının zamanında öğretmen ve aile bireyleri tarafından saptanamaması, öğrencide meydana gelen öğrenilmiş çaresizlik ve öğrencinin zekâ düzeyinin düşüklüğünden kaynaklanıyor olabilir. Öğretmen okuma ve yazma sürecinde öğrencinin başarısız olduğu durumlarda önce aile ile görüşmelidir. Aile ile yapılacak görüşme başarısızlık durumunun ortaya çıkmasından önce olmalı ve gerekli tedbirlerin alınması için zaman avantajı kullanılmalıdır. Öğrencinin gelişiminin sürekli izlenmesi halinde öğretmenin veliyi sağlıklı bilgilendirmesi için elinde güvenilir bilgileri olacaktır. Öğretmen velilerden nasıl ve hangi düzeyde yardım istediğini de belirtmelidir. Ayrıca yapılacak görüşme ile başarısızlık nedenleri araştırılmalıdır (Cemaloğlu ve Yıldırım, 2008: 291). Anadili Türkçe olmayan aileler, hem dil farklılığından hem de okuma-yazma öğretim yönteminin nasıl uygulandığını bilmemelerinden dolayı çocuklarına yeterince yardımcı olamamaktadırlar. Yardımcı olmaya çalışanlar da öğrencilerine hâlâ eski yöntemlerle yardım etmektedirler, bu durum öğrencinin kafasının karışmasına neden olmaktadır. Birinci sınıf öğretmenleri, okulun açıldığı ilk günlerde ailelerle görüşmeler yaparak, gerek yöntem gerekse dil boyutunda yapılması gerekenler hususunda aileleri bilgilendirmelidir.

2.2. İlgili Araştırmalar

Ülkemizde anadili Türkçe olmayanların sayısı azımsanmayacak kadar olmasına rağmen, bu çocukların dil farklılığından dolayı eğitimde yaşadıkları zorluklara dair çok az çalışma bulunmaktadır. Bu durum, siyasi yönden kaynaklanan çekinceler ve üretilebilecek çözüm önerilerinin uygulanma noktasındaki güçlüklerinden kaynaklanıyor olabilir. Anadili Türkçe olmayan öğrencilerin eğitim-öğretim sürecinde yaşadıkları zorluklara ilişkin yurt içinde yapılan çalışmalar ve ikidillilik ile ilgili yurt dışında yapılan çalışmalar tarihsel sıra ile verilmiştir.

2.2.1. Yurt İçinde Yapılan İlgili Araştırmalar

Sarı (2001), ikidilli çocukların çözümleme yöntemiyle okuma-yazma öğrenirken karşılaştıkları güçlükleri belirlemek amacıyla nitel bir çalışma yapmıştır. Araştırmada çocukların karşılaştıkları güçlükler; çözümleme yönteminin hazırlık, cümle, kelime, hece, ses ve serbest okuma-yazma devreleri için ayrı ayrı ele alınmış ve hangi devrede hangi güçlüklerle karşılaştıkları belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırma, 1999-2000 Eğitim-Öğretim yılında, Adana il sınırları içinde yer alan alt sosyo-ekonomik düzeydeki ilköğretim okullarında görev yapan 57 birinci sınıf öğretmeni ile görüşmeler yapılarak yürütülmüştür. Verilerin çözümlenmesinde sayı ve yüzde hesapları ile betimsel analiz kullanılmıştır. İkidilli çocukların devam ettiği okullarda çalışan öğretmenler öğrencilerinin karşılaştıkları güçlükleri; dikkat yetersizliği, telaffuz bozuklukları, derse karşı ilgisizlik, araç-gereç eksikliği, okuduğunu veya dinlediğini anlamama, sorulan sorulara cevap verememe, kendini ifade edememe olarak sıralamışlardır. Anadili Türkçe olan çocukların devam ettiği okuldaki öğretmenler, bu sorunlarla karşılaştıklarını ancak, öğrencilerinin bu sorunları kısa sürede aştıklarını belirtirlerken; ikidilli çocukların devam ettiği okuldaki öğretmenler bu problemleri aşmak için fazla zaman ve emek harcadıklarını buna rağmen birçok öğrencilerinin bu sorunların üstesinden gelemediğini, bu nedenle de çözümleme yöntemi devrelerinin normalden yaklaşık 15-20 gün fazla sürdüğünü dile getirmişlerdir.

Uşaklı (2005), İzmir iline göç ile gelen ailelerin ilköğretim ikinci kademe okuyan çocuklarının Türkçe öğretimlerinde sorunları belirlemek amacıyla çalışma yapmıştır. Araştırmanın verileri 2004-2005 Eğitim-Öğretim yılında İzmir ili sekiz metropol ilçeden seçilen ilköğretim ikinci kademe okulunda görev yapan Türkçe öğretmenlerine yarı yapılandırılmış görüşme formu ve likert tipi ölçek uygulanarak elde edilmiştir.

Araştırmada kullanılan ölçme aracı önce 30 öğretmenle yapılan görüşmelerle elde edilen sorunların, uzman görüşlerine göre 78 maddelik ölçme aracı öncelikle 212 öğretmene uygulanmıştır. Yapılan faktör analizi sonunda 41 maddelik ölçme aracı 124 öğretmene uygulanmıştır. Araştırmada Türkçe öğretmenleri tarafından belirtilen sorunlar; anlama, anlatma, dilbilgisi ve çevre şeklinde dört alt boyutta toplanmıştır. Öğretmenler tarafından belirtilen sorunların; öğretmenlerin cinsiyeti, mezun oldukları okul programı, kıdemleri, İzmir metropolünde çalıştıkları ilçe, öğrenci ailelerinin sosyoekonomik düzeyleri ve okuldaki göç ile gelen öğrenci oranı değişkenleri arasındaki farklara bakılmıştır.

Yiğit (2009), ses temelli cümle yöntemi ile ilkokuma yazma öğretim sürecinde öğretmenlerin karşılaştıkları güçlükleri belirlemek amacıyla çalışma yapmıştır. Araştırma 2008-2009 Eğitim-Öğretim yılında Şırnak il sınırları içinde yer alan 31 ilköğretim okulunda görev yapan 70 birinci sınıf öğretmeni ile yürütülmüştür. Veriler öncelikle oransız örnekleme yöntemi ile seçilen 11 birinci sınıf öğretmeni ile ilkokuma yazma öğretimi sürecinde üç ayrı görüşme yapılarak toplanmıştır. Daha sonra Şırnak ili merkez ilçesinde bulunan okullarda 59 birinci sınıf öğretmenine öğretim yılı sonunda anket uygulanmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenler, öğrencilerinin anadillerinin farklı olmasının okuma-yazma sürecini etkilediğini düşünmektedirler. Öğrencilerin özellikle kendilerini ifade etmede ve anlatılanları anlayıp yapma konusunda güçlük yaşadıkları ve bu güçlüklerin öğrencilerin Türkçe kelime dağarcıkları geliştirilmeye çalışılarak, arkadaşlarından yardım alınarak, görsel materyallere, jest, mimik, vücut dilini kullanmaya özen gösterilerek giderilmeye çalışıldığı önerilmiştir.

2.2.2. Yurt Dışında Yapılan İlgili Araştırmalar

Gardner ve Lambert (1959) ikinci dil ediniminde güdüleyici değişkenler çalışmasında, ikinci dil olarak Fransızca öğrenen Montreal lise öğrencilerine dilsel yetenek, sözel zekâ ve çeşitli tutumsal ve güdüleyici özellik ölçümleri olan bir dizi test tamamlamışlardır. Bu testlerin iç korelasyon analizi Fransızcada başarı derecesiyle eşit derece ilişkili iki dikey etken ortaya çıkarmıştır: "dilsel yetenek" ve "güdüleyici" etmen. Ayrıca, ikinci dil ediniminde azami başarı öngörüsü: sözel zekâ, diğer dili öğrenmenin güdüleyici yoğunluğu, öğrencilerin o dili öğrenme amaçları ve bir dizi dilsel yetenek testlerinden elde edilmiştir.

Gardner (1960) ikinci dil ediniminde güdüleyici değişkenler çalışmasında Fransızca başarı, dil yeteneği, Fransız grubuna ve Fransızca çalışmaya uyum sağlama ve memleket özgeçmiş özelliklerini ölçen 30 test 83 İngilizce konuşan lise öğrencisine uygulamıştır. Dil yeteneği sadece okulda öğrenilen Fransızca becerileriyle temelde ilişkili bulunurken sosyal motivasyon endeksleri ise bütün ölçülen becerilerle ilişkili bulunmuştur. Yapılan faktör analizi bu sonuçları doğrulamıştır ve ikidilli olmak ve Fransızca-Kanadalı aksanı kazanabilmek için “bütünleyici güdü”nün oldukça önemli olduğunu ortaya çıkarmıştır. Fransız-Kanadalı gruba karşı olumlu tutumların dil başarısına bağlı olduğu, fakat bütünleyici güdülenmenin faktöriyel olarak bu tutumlarla ilişkisiz olduğu bulunmuştur. Bütünleyici güdünün temel parçası olan bütünleyici bir yönelmenin Fransız-Kanadalı tanıdık insanlara karşı olumlu tutumlarla ilişkili olduğu ortaya çıkmıştır. Öğrencilerin bu bütünleyici yöneliminin ebeveynsel yönelim ve tutumlara bağlı olduğu ortaya çıkmıştır. Bulgular daha fazla deneysel inceleme için varsayımlar olarak kabul edilmiştir.

Cummins (1976) bilişsel gelişimde ikidilliliğin etkisi: araştırma sonuçları sentezi ve açıklayıcı varsayımlar çalışmasında, ikidilliliğin olumlu bilişsel sonuçlar doğuran son çalışmalar ile ikidilliliğin bilişsel ve eğitsel ilerlemeye aykırı bir tepkisi bulunan eski çalışmalar arasındaki tutarsızlıkları açıklığa kavuşturmaya çalışmıştır. Son çalışmalar dengeli ikidilli bireyler ve “ekleyici” ikidilli ortamlarında gerçekleştiği için büyük ihtimalle bu bireyler ilk dillerine (D1) hiçbir bedel ödetmeden ikinci dilde (D2) yüksek seviyede yeterlik göstermişlerdir. Fakat daha önceki çalışmalarda genelde D1’leri D2’yle yavaş yavaş yer değiştiren azınlık dil gruplarından bireyler yer alıyordu. Böylece, birçok eski çalışmada “denge etkisi” (örneğin Bir birey D2 yeterliğinin bedelini D1 yeterliğini düşürerek ödemiştir) delilleri gözlenmesi hiç de şaşılacak bir şey değildir. Geçmiş ve son çalışmalarda ikidilli bireylerin linguistik yeterlikte elde ettikleri farklılıklara dayanarak ikidilli bir çocuğun elde ettiği linguistik yeterlik derecesi onun bilişsel gelişmesi üzerinde etkili olan ikidilli öğrenme deneyimlerinin etkilerini yönlendirebilir varsayımı geliştirilmiştir.

Portes ve Schaufler (1994) dil ve ikinci nesil: ikidillilik dün ve bugün çalışmasında ikinci nesil çocukların Amerika’da dilsel emilim ve ikidillilik tarihi bağlamında dil adaptasyonlarını incelemiştir. Tekdilliliğe yönelik güçlü ön oluşumcu baskılar genelde iki ya da üç nesilde göçmen dillerinin yok olmasına neden olmuşlardır. Bu makale, güncel göçlerden oldukça etkilenen Güney Florida’da toplanan veriye göre dil değişimi ve

göçmen dillerin esnekliğini araştırmaktadır. 2,843 göçmen çocuklarından oluşan örneklemden çıkan sonuçlar şunları göstermiştir: 1) İngilizce bilgisi neredeyse evrenseldir; 2) İngilizce tercihi göçmen-destekli ikidilli eğitim veren okullarda bile neredeyse oldukça yüksektir; 3) ailevi dillerin korunması ABD’de kalış süresi, esneklik ve etnik yoğunluktan uzakta olan yerleşim yerleriyle ters orantılıdır. İkidilliliğin başka belirleyicileriyle ilgili varsayımlar çok değişkenli bir çerçevede incelenmiştir. İkidilliliğin eğitim başarısı ve eğitsel ve mesleki tutkularla ilişkisi de incelenmiştir. Bu makale linguistik adaptasyon işleyişini ve son 10 yılda hızlandırılmış göçten doğan yeni ikinci nesil göçmen çocuklarda ikidilliliğin kapsam ve belirleyicilerini incelemektedir. Sonuçlar linguistik çatışma tarihi ve ulusun varlığından beri A.B.D. yönlü göçe eşlik eden dil asimilasyonu bağlamında değerlendirilmiştir.

Lin (1996) ikidillilik ya da dil ayrımı? Hong Kong okullarında simgesel egemenlik, direnç ve kod değiştirme çalışmasında Hong Kong’da sınıflardaki kod değiştirmeye neden olan tarihi ve sosyoekonomik bağlamları incelemiştir. Sınıfta kod değiştirme gerçek örnekleri deneysel analizleri sunulmuştur ve sınıfta kod değişiminin sosyal, kültürel ve eğitimsel fonksiyonları tartışılmıştır. Sınıfta kod değiştirme, öğretmen ve öğrencilerin Hong Kong’da İngilizcenin sembolik hâkimiyetine karşı geliştirdikleri yerel faydacı tepkiler olarak bulunmuştur çünkü birçok öğrenci sosyoekonomik değerinden ötürü İngilizce-ortamlı eğitim için mücadele vermektedir. Ayrıca Eylül 1994 tarihinden itibaren Hong Kong hükümeti tarafından kabul edilen dilsel aktarım politikasının teorik gerekçesi ve sosyal sonuçları da incelenmiştir. Makale, Hong Kong’da İngiliz egemenliğindeki eğitim sisteminin bir fayda-maliyet analizi ile sona ermektedir.

Butzkamm (1998) ikidilli tarih dersinde kod değiştirme: etkileşimli kaynaştırıcı olarak anadil makalesinde ikidilli bağlamlarda ve geleneksel yabancı dil derslerinde anadilin kullanılmasıyla ilgilenmiştir. Anadilin yardımcı ya da engel oluşturduğu tartışması yabancı dil olarak İngilizce bağlamında öğretilen bir tarih dersi analizi yapılarak incelenmiştir. Makalede, yabancı dilde iletişimsel anlayışı arttırmak amaçlı kısa aralarla anadile dönmek eğitime yardımcı olabilir kanaatine varılmıştır. Her ne kadar ikinci dil derste kullanılan asıl dil olsa da öğretmen sözlük görevini görür böylece anadil yabancı dilin müttefiki olur. Bu durum hem dil alıştırmalarında hem de iletişime kısa yol olarak kullanılabilir.

Portes ve Hao (1998) E pluribus unum [(Latince) çokluk içinde birlik]: ikinci nesilde ikidillilik ve dil kaybı çalışmasında, güney Florida ve güney Kaliforniya’da 5000 üzeri ikinci nesil öğrencide dil adaptasyon kalıplarını incelemiştir. Göçmen uyrukluların çoğunda İngilizce bilgisi ve İngilizce kullanma tercihi neredeyse evrensel bulunmuş, fakat sadece bir azınlığın ailelerinin dilinde akıcı olduğu bulunmuştur ve göçmen gruplarında aileden gelen dillerini sürdürenlerin de bu dilleri sürdürme boyutları arasında geniş farklılıklar tespit edilmiştir. Çalışmada, yabancı dili sürdürme ve ikidillilikteki farklılıklara yol açan temel faktörleri belirlemek için çok değişkenli ve çok seviyeli analizler yapılmıştır. Bir takım değişkenin anlamlı yordayıcı olduğu ortaya çıkmıştır fakat bu değişkenler Asyalı ve İspanyol geçmişli çocuklar gibi göçmen uyruklar arasında daha da belirgin olan farklılıkları açıklayamamaktadır. Bu farklılıkların nedenleri araştırılmış ve politik çıkarımları tartışılmıştır. Birleşik Devletlerde günümüzde uygulanan eğitim doğal konuşuculara yabancı dillerde sadece temel eğitim vererek ve göçmen çocukların evde konuştukları dilde akıcılıklarını kaybetmeyi teşvik ederek çıkarıcı ikidilliliği desteklemektedir. Bu politika tek tip tekdilli ulus ön oluşumcu (nativist) idealleriyle uygun olmasına rağmen bireylerin çıkarları ve ulusal ekonomiyle anlaşmazlık içerisindedir. Okullar, ulusal bir özdeyişi oluşturan iki Latince zamirden “e pluribus unum” [çokluk içinde birlik] ikincisini desteklemektedir. İngilizcenin baskın ve genel söylem dili olması ama aynı zamanda büyük çoğunlukların başka dillerde doğru olarak iletişim kurmaları görüşü genelde baştan savılmaktadır. Bu yüzden, geçerli politikaların olası sonuçları geçmişte de olduğu gibi ikinci nesilde linguistik çokluğun hızlıca kaybı olacaktır. Bu sonuçlar göçmen çocuklar, içinde yaşadıkları topluluklar ve genel olarak bütün ulus için büyük bir kaybı ortaya çıkarmaktadır.

Webb (1999) demokratik güney Afrika’da çokdillilik: dil politikasının aşırı tahmini makalesinde Güney Afrika’nın dille ilgili resmî politikasıyla yavaşça gelişen dilsel gerçekler arasındaki uyumsuzlar üzerine yoğunlaşmıştır. Her ne kadar ülkenin kurumsal belgeleri (Anayasa ve geliştirilen milli politikalar) dilsel çokluğun milli hedef olduğunu iddia etseler de ülke apartheid [Güney Afrika Cumhuriyeti’nde 1994 yılına kadar yürürlükte olan ve beyaz olmayan ırklar arasında yasal olarak bir ayrımı öngören politika (Tureng)] öncesi tekdilli konumuna, yani sadece İngilizce konumuna geri dönmektedir. Bu olgu eğitimde kullanılan dil referans alınarak gösterilmektedir, özellikle de öğrenme ve öğretme dilindeki sorunlar (yönerge ortamı), dil çalışması, dil ve sertifikasyon. Makalede daha sonra, hükümetin politika yürürlüğe koymasında olumlu adımlar atmakta başarısız

olmasının üç olası nedeni; dil planlamasının yeterli olmadığı ve anlamlı politik (ve eğitsel) ülke liderliğinin eksikliğinin Güney Afrika'da çokdilliliği maddeleştiren temel engeli olduğu sonucuna vararak tartışılmıştır.

Banda (2000) anadil ikilemi: Güney Afrika'da ikidilli eğitim için beklentiler makalesinde Güney Afrika'da önerilen ekleyici ikidilli programlarında anadilin konumunu incelemiştir. Afrika dillerini özellikle de yönerge ortamı olarak öğretmek ve kullanmak oldukça yetersiz olduğundan ekleyici ikidilli programlarında, eğitim politikasında Güney Afrika'nın resmî dilinin kullanımında başarılı olacağı pek mümkün olmadığı tartışılmaktadır. Makale üç bölüme ayrılmıştır. Önce sosyo-linguistik, kültürel ve politik etmenler incelenmiştir. Burada ayrımcı eğitim ve mirası tartışılmıştır. Ekleyici ikidilliliğin pedagojik ve kuramsal destekleriyle ilgili olarak şehrsel çeşitlilikle ve İngilizceyle baskılanan standart Afrika dilleri vurgulanmıştır. 11 resmî dil varken yönerge ortamı olarak anadil uygulamasının kullanışlı olasılıkları ve anadilin kesin bir rol oynadığı tutarlı bir ikidilli eğitim programı uygulaması tartışılmıştır. Makale, hükümetin ekleyici ikidillilik politikasının rol modeller, öğrenciler ve velilerinin İngilizce hariç diğer dillerin kullanımında çok fayda görmedikleri sürece işe yaramayacağı görüşü ile sonuçlanmaktadır.

Francis (2002) okuryazarlık, ikinci dil öğrenimi ve üstdil farkındalığının gelişimi: ikidilli çocukların biçime odaklanma ile ilgili algıları çalışmasında ikidilli çocukların yapılandırılmış kompozisyon görevinde oluştukları yazı örneklerinde kullandıkları derleme ve düzeltme stratejilerini değerlendirme sonuçlarını rapor etmiştir. Tüm ilkökul sınıflarında gelişimsel eğilimler olarak görünenin ne olduğunu açıklamak amacıyla toplam 479 derleme/düzeltilme deneme örnekleri kaydedilmiş ve analiz edilmiştir. Ayrıca, Orta Meksika'da ikidilli yöresel halktan 45 denek de bir seri akademik dil ve okuryazarlık görevleriyle ve konuştukları veya anladıkları iki dilde (İspanyolca ve Náhuatl) üstdil farkındalığı değerlendirilmiştir. Bu makale ikidillilik yeterliği, okuryazarlık öğrenimi ve üstdil farkındalığının gelişimiyle ilgili etkenlerin birbirleriyle ilişkilerini incelemektedir. Dil kullanımındaki talepler daha bağlam dışı oldukça ve genel olarak üretken/anlatımsalda olduğu gibi yapılar üzerinde daha fazla bütünüyle kontrol gerektiğinde üstdil farkındalığı gittikçe önemi artan bir etken olabilir.

Frank ve Poulin-Dubois (2002) karşılıklı imtiyaz tanıma ilkesi ihlaline tekdilli ve ikidilli küçük çocukların yanıtları üzerinde çalışmışlardır. Bu kesitsel çalışmada 27 ve 35 aylık tekdilli ve ikidilli çocuklar test edilmiştir. Hem tekdilli hem de ikidilli çocuklara bir dil içerisinde karşılıklı imtiyaz ilkesine aykırı olarak aynı nesne için iki yeni etiket sunulmuştur. Karşılıklı imtiyaz ilkesine uymakta tekdilli ve ikidilli çocuklar arasında bir fark bulunamamıştır. Dahası, ikidilli çocuklar hem bir dil içerisinde hem de diller arası karşılıklı imtiyaz ilkesine aykırılıkta benzer performans göstermişlerdir. İkidilli çocukların sözcük dağarcığındaki çeviri karşılıkları orantısı karşılıklı imtiyaz tanıma görevindeki performanslarını yordamamıştır. Bu bulgular, ikidillilik deneyiminin üç yaşından önce karşılıklı imtiyaz tanıma ilkesine uymayı değiştirmedigini ortaya atmaktadır. Çeviri karşılıkları edinimini belgelemeye kalkışanlar öncelikle ikidilli çocuklar arasında geniş farklılıklar olduğunu göz önünde bulundurmalılar şeklinde örüş belirtmişlerdir. Bu çalışmada çocukların sözcük dağarcığında olan çeviri karşılıkları %1 ile %95 arasında farklılıklar göstermiştir. Bu olgu kendi içerisinde bile ilgi çekicidir ve ikidillilik gelişimini daha iyi anlamak için derinlemesine çalışılmalıdır. Dile maruz kalma çeşidi, yaş, bilişsel, demografik ve başka değişkenler çeviri karşılıkları türetmeye bağlı değişkenler olabilir.

Dagenais (2003) hayali topluluklara çokdillilik ve yoğun pratik dil eğitimi yoluyla giriş makalesinde Kanada'da Vancouver şehrinde yaşayan göç etmiş ebeveynlerle yapılan röportajları analiz etmiştir. Bu çalışmada ekonomik ve sosyal sermaye olarak dil, çok ulusluluk, yatırım ve hayali topluluk yapılarını ebeveynlerin çocuklarının dil öğrenmesi hakkındaki konuşmalarının analizine uygulayınca bu yapıların örtüştüğü ve ayrıldığı noktaları vurgulamıştır. Bu ebeveynlerin dil ve eğitim arasında çoklu bağlantılar kurarak çocukları için kaynak garantiye almak amacıyla çeşitli stratejilere yatırım yapmış olduklarını tartışmıştır. Çokdilliliği milli ve uluslararası pazarlarda ekonomik sermayeye çevrilebilen dilsel sermaye olarak görmektedirler. Ayrıca, çokdilliliği arttırılmış sosyal statü ve bir dizi değerli dil topluluklarında üyelik gibi simgesel sermaye ile bağlantılı görmektedirler. Çocuklarının bu simgesel sermayeyi elde etmeleri için Fransızca yoğun pratikli dil programına yatırım yapmaktadırlar, böylece çocuklar hem Kanada'nın her iki resmî dil topluluklarına erişim sağlayabilir hem de aile dillerini sürdürerek yerel dil topluluklarına ve başka yerlerdeki dil topluluklarına erişebilirler. Bu ebeveynler milli sınırları aşan çeşitli hayali topluluklara erişim sağlayarak aynı zamanda çocuklarını dünyanın birçok yerindeki tekdillilere göre daha avantajlı bir konuma getirdiğini umarak çocuklarında çok uluslu kimlik yapısını da teşvik etmektedirler.

Khubchandani (2003) çoğuldilli bağlamlarda anadil eğitimini tanımlama çalışması yapmıştır. Güney Afrika'nın dilsel-kültürel peyzajı incelendiğinde bu makale tüm eğitim kariyeri üzerinde uzanan 'anadil ortamı' kapsamında olan faydacı problemleri eleştirel olarak irdelemiştir. Çalışma, çokdilli bir dünyada eğitim olgusuna taze bir bakış açısı sunmakta ve eğitimi çokdilli toplumlardaki iletişim değerler sistemine uygun kılmanın alternatif bir değerler dizisini tartışmaktadır. Başlangıç noktasını Temel Eğitime Gandici Düşünceden alarak eğitimi meslek deneyimiyle ve farklı kültürlerin farklı ihtiyaçlarını da göz önünde bulundurarak birleştirmeyi vurgular. Bu çalışma, gelenek ve çevre tarafından şekillenen ilişkili diller (sömürge sonrası bağlamda Hindustani ve Angrezi ortak dilleri gibi) tarafından desteklenen standart dillerin bütünleyici rollerini gün ışığına çıkarmaktadır. Bu amaçta hükümet, bireysel grupların belli bir ortam seçme, yönerge ortamının değişimi ve/veya bileşimini aşamalı olarak yapma özgürlüğünü onlara sağlayacak dürüst bir aracı olabilir.

Bialystok, Luk ve Kwan (2005) ikidillilik, iki dilde okuryazarlık ve okumayı öğrenme: diller ve yazı sistemleri arasında etkileşimler çalışmasında dört grup birinci sınıf öğrencisi çocuk, erken okuryazarlık görevlerinde test edilmişlerdir. Üç gruptaki çocuklar farklı dil ve yazma sistemini temsil eden ikidilli çocuklardan ve dördüncü gruptaki çocuklar İngilizce konuşan tekdilli çocuklardan oluşmaktaydı. Bütün ikidilli çocuklar günlük hayatlarında her iki dili de kullanmakta ve iki dilde de okumayı öğrenmekteydiler. Çocuklar çözümlene ve sesbilimsel farkındalık görevlerini tamamlamışlardır ve ikidilli çocuklar bütün bu görevleri her iki dilde de yapmışlardır. Gruplar arasında erken okuryazarlığa katkıda bulunan ön farklılıklar kovaryans analiziyle kontrol edilmiştir ve bulgularda bütün ikidilli çocuklarda okuma yeteneği için genel bir artış, ama özellikle de iki alfabetik sistem öğrenenler için daha fazla avantaj bulunmuştur. Benzer şekilde, ikidilliler sadece her iki dil de aynı yazım sistemindeyse diller arası okuryazarlık yeteneklerini taşımışlardır. Bu yüzden, erken okuma için ikidilliliğin sağladığı kolaylaştırma derecesi iki dil arasındaki ilişkiye ve yazım sistemlerine bağlıdır. İkidilli çocukların tümü İngilizcede olduğu gibi diğer dillerinde de okuryazarlık eğitimi alıyordu, bu yüzden avantajları sadece ikidilliliğin bir sonucu değil de daha yoğun okuryazarlık eğitimi almış olmalarının bir yansıması olabilir. Yine de bulguların düzeni okuryazarlık eğitimin süresinin önemiyle bağdaşmamaktadır. İbranice-İngilizce ikidilliler her gün İbranice okuryazarlık eğitimi almışlar ve İspanyolca-İngilizce ve Çince-İngilizce ikidilliler İngilizce-harici eğitimlerini haftada bir almışlardır. Bu da İbranice-İngilizce ikidillilerin

okuryazarlık görevlerinde birbirinden farklı sonuç çıkarmayacak İspanyol ve Çince gruplarından daha yeterli olacakları tahminine yol açmaktadır. Oysaki sonuçlar bu tahmini çürütmüştür. İbranice ve İspanyol gruplar aynı sonuçları elde ettiler ve Çince grubundan daha ileri seviyedeydiler. İkidilliliğin ikinci avantajı okuma ilkelerini bir dilden diğerine taşıma potansiyelidir. Bu taşıma çocuğun bir dilde oluşturduğu strateji ve deneyimlerini eğer iki dil de aynı şekilde yazılıyorsa taşımasına yardımcı olmaktadır. Böylece, dilleri alfabetik ilkelere dayanan bu iki grup okuryazarlığa geçişlerini hem arttıran hem de hızlandıran okumayla ilgili öğrendikleri kavramları her iki dillerine de uygulama avantajının tadına varmışlardır.

Blommaert, Collins ve Slembrouck (2005) çokdilliliğin alanları çalışmasında çokdilliliği bir şehirsal, yayılımcı-küresel bağlam içerisinde tekrar düşünmek için ölçek ve uzamsal (konumsal) analizlerle ilgili tartışmalardan yararlanmaktadır. Alan ve ölçek, çokdilliliğe hem koşullu kaynaklar meselesi hem de iletişimsel olarak 'çerçevelenmiş' uygulamalar olarak odaklanmamızı sağlayabilecek makro-durumlar ve mikro-işlemler arasında bir bağlantı sunmaktadır. Bu bakış açısı kavramaya bakış açımız üzerinde önemli etkilere sahiptir. Var olan hem dilsel hem de iletişimsel kavramayı eleştirerek normal düşünce biçimini tersine çevirmeyi tartışmaktayız: çokdillilik bireylerin sahip olduğu ya da olmadığı değil, ama yapısallaşmış belirlemeleri ve etkileşimli oluşumlarla çevrenin olanak tanınması ya da tanınmamasıdır. Bunun sonucunda, çokdillilik genelde sayıl yargılar tarafından 'değerli varlıklar' beyan edilen ya da 'dili yoktur' olarak reddedilen kesilmiş kavrama olarak oluşur. Eğitimsel uygulama ve dil politikası öncelikli (ve olağan) hedeflerdir ayrıca dil-politik hitabet ve dil uygulaması birbirleriyle ilgili olmalarından hedeftirler (özellikle de gerçek durumlarda birinin diğerini etkilediği seçicilikte). Daha mikro-seviye analizde karışıklık, eş zamanlılık ve melezlik olguları yeniden ele alınabilir. Akılda tutulması gereken şey ise karıştırılan bir takım eşit kaynaklar değildir, onun yerine farklı, ölçüğe duyarlı bağlamsallık üreten ve farklı konuşmacı rolleriyle, otorite dereceleriyle, katılma yasaklarıyla vb. ilişki kuran hiyerarşik katmanlı kaynaklardır.

August ve Shanahan (2006) ikinci dil öğrenenlerde okuryazarlığı geliştirme: dil azınlık çocukları ve gençleri üzerine milli okuryazarlık panelinde yönetici olarak özet yayınlamışlardır. Bu özette panelin önemli bulgularını vermişlerdir. Bu bulgulardan bazıları aşağıda verilmiştir. Okuryazarlıkta öğrenci performansı daha çok evde (ve okulda) dil ve okuryazarlık öğrenme olanaklarının bir sonucudur. Bu araştırma evde kullanılan

dilin İngilizce öğrenen öğrencilerin İngilizcede okuryazarlık başarısındaki rolünün üç bulgusunu desteklemektedir: Birincisi, dil-azınlık ebeveynleri çocuklarının akademik olarak başarılı olmalarına gönüllü olduklarını- ki çoğunlukla böyle bir yetenekleri de vardır- ifade etmişlerdir. Oysa çeşitli nedenlerden dolayı okullar ebeveynlerin ilgi, motivasyon ve potansiyel katılımlarını ciddiye almıyor ve yeteri kadar yararlanmıyorlar. İkincisi, her ne kadar bu yöndeki bulgularda tutarsız ve tam sonuçlar bulmak zor olsa da, evde daha fazla okuryazarlık deneyimleri ve fırsatları üstün okuryazarlık sonuçlarıyla ilişkilidir. Ebeveyn ve ailenin okuryazarlık ölçümleri genelde çocuğun okuryazarlık becerisini yordar ama iki çalışmada ebeveynlerin okumasının çocukların okuryazarlık sonuçlarıyla ilişkisiz olduğu bulunmuştur. Ev işleri yükü ve dinsel faaliyetler gibi aile yaşamı özellikleri çocukların okumaya verdikleri değeri ve kendilerini okuyucu olarak görmelerini etkiliyor görünmektedir. Ebeveyn eğitimi de çocukların okuryazarlık çıktılarıyla bağlantılıdır. Üçüncüsü, evdeki dil kullanımı ve İngilizcede okuryazarlık başarısı arasındaki ilişki belirsizdir. Genelde, birinci ve ikinci dillerle evdeki deneyim birinci ve ikinci dillerde okuryazarlık başarısıyla olumlu (ama az) ilişkiliyken, ikinci dilde okuryazarlık başarısıyla olumsuz (ve yine az) ilişkili bulunmuştur. Aslında, bu genelleme dört çalışmanın sonuçlarında bulunmuştur. Sonuç olarak, evde dil kullanımıyla ilgili dil politikası ve dil kullanımı önerileri yapmak için yeterli delil yoktur.

Backhaus (2006) Tokyo'da çokdillilik: dilsel görüntüye bir bakış makalesi Tokyo'daki çokdilli tabelalarla ilgilidir. Makale 2003'te tamamlanan deneysel araştırmaya dayanmaktadır. Resmî olan ve olmayan tabelalar arasındaki farklara özellikle önem verilmiştir. İki tip tabelanın kullanılan diller ve bir tabelada dizilişlerinin temelde farklı özellikleri gösterilmiştir. Bu farklılıklar güç ve dayanışma kavramlarına dayanarak açıklanmıştır. Resmî tabelalar temelde var olan güç ilişkilerini ifade etmek ve güçlendirmek için tasarlanmışlarken, resmî olmayan tabelalar Japon olmayan şeylerle dayanışmayı iletmektedirler. Her iki tip tabelanın da Tokyo'nun görünüşünü değiştirmede payları bulunmaktadır.

Gorter (2006) çokdilliliğe yeni bir yaklaşım olarak dilsel peyzaj çalışması yapmıştır. Gorter çeşitli ülkelerden araştırmacıların dilsel peyzaj çalışmasıyla ilgili makalelerini derlemiştir. Çalışmaların yer aldığı şehir ve ülkelerin kültürel, sosyoekonomik ve politik şartları birbirlerinden oldukça farklıdır. Bir yandan milyonlarca insanın yaşadığı Bangkok ve Tokyo gibi şehirler bir yandan da Ljouwert Leeuwarden (100,000'den az

nüfus) ve Donostia San Sebastian (200,000 civarında nüfus) gibi az nüfuslu şehirler çalışmalara dâhil edilmiştir. Ben Rafael, Shohamy, Amara ve Trumper-Hecht'in makalesi bir takım İsrail şehir ve küçük beldeleri ve Doğu Kudüs'teki dilsel peyzaj yapılarını incelemiştir. İncelenen sekiz konumdan araştırılan gruplar açısından kimi homojen kimi de karışık çıkmıştır. Çalışma üç temel dilin özel ve resmî tabelalarda görüş derecesine odaklanmıştır: İbranice, Arapça ve İngilizce. Farklı topluluklarda farklı örüntüler vardır: Musevi topluluklarda İbranice/İngilizce tabelalar büyük çoğunluğu oluştururken; İsraili/Filistinli topluluklarda Arapça/İbranice ve Doğu Kudüs'te ise Arapça/İngilizce tabelalar çoğunlukta idi. Daha fazla analiz ayrıca resmî (yukarıdan aşağıya) tabelalarla özel (aşağıdan yukarıya) tabelalar arasında ifade farklarını da göstermiştir. Beraber ele alındıklarında dilsel peyzaj İsrail'in dil çeşitliliğini gösteren gerçek bir yansıma değildir. Bir dizi araştırma sorusu geliştirmek için üç sosyolojik bakış açısı kullanılmıştır. Dilsel peyzajın baskın ve boyun eğen gruplar arasındaki güç ilişkisiyle açıklanabileceği varsayımı oluşturulmuştur. Dahası, toplulukların kimlik imleri dilsel peyzajda güçlü izler bırakırlar ve son olarak da farklı dillerin çekiciliği farklı hedef kitlelerine göre değişmektedir. Yazarlar, dilsel peyzajdan söz ederken kamusal alanın simgesel yapılandırması bakış açısından bahsetmektedirler. Bangkok; Güneydoğu Asya, Tayland'da büyük bir şehir, Huebner'in çalışmasının arka planıdır. Dil karıştırmasını ve dil baskınlığı sorularını incelemiştir. 15 farklı mahallenin dilsel peyzajını çalışmıştır. Bangkok gibi geniş metropolitan bir bölgenin dilsel çeşitliğini farklı mahalleleri inceleyerek gözler önüne sermiştir. Farklı çeşit kod karıştırma analizi için de dilsel bir çerçeve sağlamıştır. İngilizcenin küresel bir dil olarak oldukça önemli bir rolü olduğu ortaya çıkmıştır. Şehirde daha geniş bir iletişim dili olarak Çince'den İngilizceye değişimi delil olarak sunmaktadır. Dilsel bir bakış açısıyla bakıldığında makale, İngilizcenin resmî dil olan Tai (Tayland'ın resmî dili) diline etkilerinin sadece sözcüksel ödünç alma olmadığını ama ayrıca yazım, sesletim ve sözdizimin farklı yönlerini de etkilediğini göstermiştir. Aynı zamanda, Huebner'in çalışması İngilizcenin Tai dili çeşitlendirmesinin ortaya çıkışını da ispatlamaktadır. Uygulamalı açıdan bakılırsa, sunulan veriler Bangkok'un dilsel peyzajında en genç vatandaşlarının hem İngilizce hem de Tai dili yeterliğine İngilizcenin bu kadar baskın olmasının etkileri hakkında sorular ortaya çıkarmaktadır. Aynı şekilde Asya'da da, Backhaus'un makalesi oldukça farklı bir sosyo ekonomik bağlamda Japonların başkenti Tokyo'daki çokdilli tabelaları incelemektedir. Deneysel çalışmasında resmî ve resmî olmayan çokdilli tabelalar arasındaki ayrıma özel bir ilgi gösterilmiştir. Tokyo'da bulunan bu iki tür tabelalar arasındaki ilişkiyi aydınlığa kavuşturmak istenmiştir. İki tür tabelanın

kullanılan diller ve tabelalarda nasıl düzenlendikleri açılarından farklı özellikler gösterdiği bulunmuştur. Güç ve dayanışma kavramları tabelalardaki farkları yorumlamak için kullanılmıştır. Resmî tabelalar temel olarak Japonya’da var olan güç ilişkilerini gösterip güçlendirirken resmî olmayan tabelalar başta İngilizce olmak üzere yabancı diller kullanarak Japon olmayan şeylerle dayanışmayı göstermektedirler. Backhaus açıkça Tokyo’daki dilsel peyzaj çalışması ile dünyada büyüyen dilsel peyzaj çalışmaları arasında bir bağ oluşturmuştur. Son makale ise Cenoz ve Gorter’in Avrupa’da iki bölgeyi karşılaştırdıkları çalışmadır. Yazarlar Friesland (Hollanda) ve Bask Ülkesi’nin (İspanya) dilsel peyzajını incelemişlerdir. Azınlık dili (Bask ya da Friz dili), resmî dil (İspanyolca ya da Flemenkçe) ve uluslararası dil olarak İngilizcenin kullanımının bir analizi verilmiştir. Araştırma, iki ikidilli şehirlerin azınlık dil Friz dili ya da Bask kullanılan iki sokağına odaklanmıştır. İki durumun da dil politikasındaki farklar ve İngilizcenin yaygınlığındaki farklılıklara göre azınlık dillerin dilsel peyzajdaki varlıkları açısından incelenmiştir. Dil işaretlerinin (ya da tabelalarının) verileri kaç dil kullanıldığını, bu tabelalarda hangi dillerin kullanıldığını ve ikidilli ve çokdilli tabelalarda hangi belirgin karakterlerin kullanıldığını anlamak için analiz edilmiştir. Araştırmanın bulguları azınlık dillerle ilgili resmî dil politikasının dilsel peyzajda belirgin olduğunu ama aynı zamanda da iki bölge arasında önemli farklar olduğunu göstermektedir.

Costa, Hernández ve Sebastián-Gallés (2008) ikidillilik çatışma çözmeye yardımcı olur: DAG (dikkat ağı görevi)’dan kanıtlar çalışmasında ikidillilerin konuşma sırasında iki dili birden sürekli olarak kontrol etme ihtiyaçları dikkat ağları üzerinde genel etkiler ortaya çıkarabilir. Bu konuyu araştırmak için ikidilli ve tekdillilerin performanslarını karşılaştırmışlardır. Sonuçlar ikidilli katılımcıların hem görevleri tamamlamada daha hızlı olduğu, hem de aynı zamanda uyarı ve yönetici kontrol ağlarında da daha verimli olduklarını ortaya koymuştur. İkidilli katılımcılar özellikle uyarıcı ipucu verilmesiyle daha çok yardım almış ve çelişkili bilgileri de çözmede daha iyi sonuçlar elde etmişlerdir.

Bialystok, Craik, Green ve Gollan (2009) ikidilli akıllar çalışmasında ikidillilerin her iki dili de düzenli olarak kullanmaları dil ve bilişsel işlev üzerinde geniş bir etki yarattıkları görülmüştür. İki dilin sürekli kullanılması anında ve açık iletişim etki alanının ötesinde iz bırakan bir deneyimdir. Bu incelemede görüldüğü gibi, bu deneyim linguistik sistemlerin öğrenilebileceği bazı özelliklerinin seviyelerini değiştirir; bilişsel işlevin boyutlarını, özellikle de yönetimsel kontrol sistemiyle ilgili olanları geliştirir; böylece

tekdillilik ilkeleriyle tam olarak yakalanamayacak bir görünüm sunar. Bunlar hem kişisel (örneğin bilişsel gelişim ve gerileme) hem de toplumsal (örneğin ölçme ve söz yitimi) sonuçları kapsayan belirgin nedenlerdir. Daha öğrenilecek çok şey var ama şimdiden iki veya daha çok dil konuşabilmenin sonuçları apaçık ortadadır, hatta bazı durumlarda oldukça çarpıcıdır. Örnek verecek olursak, eğer ikidilliliğin Alzheimer hastalığı belirtilerini dört ya da beş yıl erteleyebildiği araştırma sonuçları ile kanıtlanabilirse bilişsel kaynak kavramıyla ilgili potansiyel olarak önemli sonuçlar olacaktır.

Bialystok ve Feng (2009) ön etkin engellemede dil yeterliği ve yönetimsel kontrol: tekdilli ve ikidilli çocuk ve yetişkinlerden kanıtlar çalışmasında tekdilli ve ikidilli çocuk (Çalışma 1) ve yetişkinlerin (Çalışma 2) ön etkin engelleme içeren bir hafıza görevini tamamladıkları iki çalışma rapor edilmiştir. Her iki çalışmada da ikidilliler tekdillilere göre sözcük dağarcığı testinde daha düşük puanlar almış fakat ön etkin engelleme görevinde aynı performansı göstermişlerdir. Çocuk deneklerde, ikidilliler aynı miktarda sözcük hatırlamalarına rağmen önceki listelerden daha az engelleme yapmışlardır. Yetişkin denekler ise, puanlar sözcük dağarcığı farklılıkları için düzeltildiğinde ikidilliler tekdillilere göre daha fazla sözcük hatırlamışlardır. Ayrıca, hangi gruba ait olduğuna bakılmaksızın yüksek sözcük dağarcığına sahip deneklerde güçlü bir sözcük dağarcığı etkisi görülmüştür. Bu sonuçlar, sözel performans ve hafızada sözcük dağarcığının önemli rolünü ortaya çıkarmaktadır. Ayrıca bu sonuçlar, ikidillilerin tekdillilere göre daha düşük dil yeterlik seviyelerini sahip oldukları daha yüksek yönetimsel kontrol ile telafi ederek aynı ya da daha iyi performans sağlayabileceklerini göstermektedir.

Costa, Hernández, Costa-Faidella ve Sebastián-Gallés (2009) çatışma işleminde ikidillilik avantajı üzerine: şimdi görüyorsun, şimdi görmüyorsun çalışmasında çatışma çözme görevlerinde ikidillilik avantajını detaylı olarak inceleyen iki deneyin sonuçları rapor edilmiştir. Deney 1’de çoğu denemenin sadece bir tip olduğu iki düşük denetim (eşleşik ya da uyumsuz) uyarlaması kullanılmıştır. Deney 2’de ise eşleşik ya da uyumsuz denemelerin daha eşit şekilde dağıtılmış iki yüksek denetim uyarlaması kullanılmıştır. Tüm tepki süreleri üzerinde ikidillilik avantajı sadece yüksek denetimli durumda görülmüştür. Bu sonuçlar, eldeki görevin oldukça fazla denetleme kaynaklarını kullandığı zaman ikidillilerin tekdillilerden daha iyi performans sergilediklerini göstermektedir. Bu gözlem ikidilliliğin yönetimsel kontroldeki denetleme işleyişini etkileyebileceğini göstermektedir. Deneylerin temel sonuçları şöyledir: Birincisi, düşük denetimli uyarlamalarda ikidilliler ve

tekdilliler benzer hız performansı göstermişlerdir. İkincisi, yüksek denetimli uyarlamalarda genel olarak tüm süre göz önünde bulundurulduğunda ikidilliler tekdillilere göre daha hızlı bulunmuşlardır. Bu durum özellikle de eşleşik ya da uyumsuz denemelerin daha eşit şekilde dağıtılmış görev uyarlamalarında görülmüştür. Üçüncüsü, çatışma etkisi boyutu eşleşik denemelerin yüzdesiyle olumlu bağıntılı çıkmıştır. Dördüncüsü, ikidillilerin daha az çatışma etkisi gösterdikleri %75 eşleşik uyarlamalı ilk bloğun haricinde, çatışma etkisinin boyutu genel olarak her iki grup için de benzer çıkmıştır.

Laurent ve Martinot (2009) ikidillilik ve konuşmanın fonolojik (sesbilimsel) bölümlenmesi: İngilizce-Fransızca konuşan okul öncesi çocuklarla durum çalışması yapmıştır. İkidilli eğitim uygulamaları çalışmalarından esinlenen bazı yazarlar ikidilliliğin olumlu bir ortamda metafonolojik yeteneklerin gelişmesine olanak sağladığını ileri sürmektedirler. Tekdilli bir bağlamda bu yetenekler okuryazarlıkla etkileşerek gelişirler. Bu çalışmanın amacı okuma öğrenmeden önce ikidilli çocukların metafonolojik bilgilerinin olup olmadığını belirlemektir. Bunu belirlemek için 30 tekdilli Fransızca konuşan ve geleneksel bir Fransız okulundan 20 ikidilli İngilizce-Fransızca konuşan toplam 50 okuma öncesi çocuk test edilmiştir. Fonolojik yetenekleri test etmek için iki görev düzenlenmiştir: serbest sesbilimsel bölümlenme görevi ve sesbirimsel ses düşürme görevi. İkidilli okuma öncesi çocuklar görevlerde daha iyi performans göstermemişler fakat öğeleri farklı şekilde bölümlenmişlerdir. Sonuçlar sesbilimsel gelişim kuramları ve ikidilli eğitim çerçevesinde tartışılmıştır.

Beceren (2010) ardışık tekdilli ve ikidillilerde üstdil gelişimi karşılaştırılması konusunda makale yayınlamıştır. Bu makalenin amacı Türkçe İngilizce ardışık ikidilli bir çocuğun Türkçe tekdilli bir çocuğa göre sözcük farkındalığı ve fonolojik farkındalıkta daha üstün üstdil becerileri olup olmadığını incelemektir. İkidillilerde ve tekdillilerde sözcük farkındalığını karşılaştırmayı amaçlayan üstdil görevleri bulgularında sözcük bölümlenme yeteneği ve sözcük değiştirimi yeteneklerinde bir ikidillilik avantajı olduğu ortaya çıkmıştır. Sözcük değiştirimi görevinde ikidilli olan çocuk tekdilli çocuğu geçmiştir. Bu sonuç bir dereceye kadar ikidilli bireylerin daha üstün bir kavram oluşturma becerileri olduğunun ispatı olarak alınabilir. Bu görevde, katılımcılar bir takım dilbilgisel kuralları çiğnemek zorundaydılar ve ikidilli çocuğun bu problemlere çözümü herhangi bir üstdil değerlendirmesinin esas kısmı olan simgelemenin doğasını anlamadılar. İkidilli çocuk resmî linguistik gelenekleri kenara bırakıp alternatif kurallar dizisi kabul etmeye daha hazırdır.

Sözcük tanımlama bulguları yönerge dili ile açıklanabilir. Çalışmada ikidilli katılımcının yönerge dili Türkçeydi. Bu yüzden, ikidillilik etkeni analiz edilemez. Her ne kadar bu çalışmanın sonuçları alanyazında bahsi geçen çoğu çalışmayla uyumlu olsa da birkaç uyarı yapılması gerekmektedir. Bu çalışmadaki katılımcı sayısı kısıtlıydı. Sorularımıza daha kesin yanıtlar almak için ve sonuçları genelleyebilmek için daha çok katılımcılı çalışmalar yapılmalıdır. Dahası, bu çalışmada fonolojik farkındalık ve sözcük farkındalık görevleri sadece Türkçe kullanılarak yerine getirilmiştir ve Türkçe aynı zamanda yönergenin de diliydi. Fonolojik farkındalığın diller arası transferinin içyüzünü daha iyi anlayabilmek için fonolojik farkındalık ve sözcük farkındalığının hem D1 hem de D2’de araştırılması gelecek çalışmalar için önerilebilir. Son bir kaygı ise başka ardışık ikidilli bireylerle karşılaştırılırsa bu çalışmada D2 yönerge dili farklılık gösterebilecek bir katılımcıyla çalışmanın gerçekleştirilmiş olmasıdır.

Bialystok (2011) tekdilli ve ikidilli çocuklarda yönetimsel işlevlerin koordinasyonu çalışmasında sekiz yaşında çocuklardan oluşan tekdilli ya da ikidilli iki grup onlara görsel ya da işitsel sunulan uyarıcıları anlamsal yargılar kullanarak karmaşık bir sınıflandırma görevi tamamlamışlardır. Bu görev çeşitli yönetimsel kontrol bileşenlerinin yani özellikle işler bellek, kısıtlama ve değiştirmenin koordinasyonunu gerektirmektedir. Görsel ve işitsel görevler tek tek sunulduğunda her iki gruptaki çocukların performansları benzer ölçülerdeydi. İki modaliteyi ikili-görev dizisi halinde birleştirmek, görevi daha zorlu kılmıştır ve bu kombine görevde ikidilli çocuklar özellikle de görsel görevde tekdilli çocuklardan daha isabetli sonuçlar elde etmişlerdir. Sonuçlar, ikidilli çocukların bu karmaşık görevi yerine getirmek için gerekli olan yönetimsel kontrol bileşenlerini koordine etmedeki gelişmiş yetenekleri göz önünde bulundurularak yorumlanmıştır.

Poulin-Dubois, Blaye, Coutya ve Bialystok (2011) ikidilliliğin yeni yürümeye başlayan çocuklardaki yönetimsel işleyiş etkileri üzerine çalışma yapmıştır. İkidilli çocuklar yönetimsel işleyiş becerilerini ölçen görevlerde tekdilli çocukları her zaman geçmişlerdir. Bu avantaj genelde dil kullanımında seçici dikkat ve bilişsel esnekliğe dayandırılmıştır çünkü bir dil kullanılırken her iki dil de aktiftir. Bu avantajın dil üretiminde çok az tecrübesi olan 24-aylıklarda (63 tekdilli ve ikidilli çocuklarla) gözlenip gözlenmediği incelenmiştir. Doğuştan ikidilli çocuklar tekdilli çocuklara göre diğer görevlerde gruplar arası fark olmaksızın çok daha iyi performans göstererek daha büyük çocuklarda çatışma görevlerinde rapor edilen ikidillilik etkilerinin özgünlüğünü

pekiştirmişlerdir. Bu sonuçlar, yönetsel kontrolde ikidillilik avantajlarının daha önce tam olarak bulunmamış bir yaşta ortaya çıktığını göstermektedir. İkidillilik avantajlarının oldukça erken gelişmesinin bu işlevlere etkisi göz önünde tutulduğunda çocukları erken yaşta ikinci bir dile maruz bırakmaktan endişelenen öğretmen ve aileler için kayda değer çıkarımlar ortaya çıkmaktadır.

Bialystok ve Barac (2012) ortaya çıkan ikidillilik: üstdil farkındalığı ve yönetsel kontrol için çözülme avantajları çalışması yapmıştır. Son çalışmalar bütünüyle ikidilli çocuklarda rapor edilen avantajların üst dil işlevi farkındalığı ve yönetsel kontrol ile ilgili farklı etkenleri ortaya çıkarmışlardır. Bu çalışmadaki katılımcılar yoğun pratik dil programına (yabancı dil eğitiminde sadece öğrenilen dilde eğitim alınması) katılan ve böylece ikidilli olma yolunda ilerleyen çalışma 1’de 100 çocuk ve çalışma 2’de 80 çocuktan oluşmaktadır. Her iki çalışmada da test edilen dildeki yeterlik seviyesi, üstdil işlevi görevlerinde ve yoğun pratik dil programında geçirilen zaman ise yönetsel kontrol görevlerindeki performans ile ilgiliydi. Bu çözülme, temsil yapısı ve yönetsel kontrol ömür boyu gelişim modelleriyle tutarlıdır.

Bialystok, Craik ve Luk (2012) ikidillilik: akıl ve beyin için sonuçlar çalışmasında ikidilliliğin çocukların bilişsel gelişimine yararlı etkisinin kanıtlarına dayanarak yetişkinlikte ikidilliliğin bilişsellik etkileri ve bu etkiler için olası işleyişleri keşfetmek amacıyla son çalışmalar hem davranışsal hem de beyin taraması yöntemleriyle gözden geçirilmiştir. Bu araştırma, ikidilliliğin yetişkinlikte bir nebze sessiz etkisi olduğunu ama ileriki yaşlarda bilişsel zayıflamaya karşı ‘bilişsel yedek’ olarak adlandırılan koruyucu bir etkisi olduğunu ortaya çıkarmıştır. İkidilliliğin bunama (demans) belirtileri başlangıcını geciktirdiği ile ilgili kanıtlar tartışılmıştır. Bilişsel yedek yaşı ilerleyen nüfus bağlamında oldukça hayati bir araştırma alanıdır. Bu yüzden, nüfuslar farklılaştıkça ikidilliliğin bilişsel yedeğe katkıda bulunması gittikçe büyüyen bir önem kazanmaktadır. Performans farkının beklendiği görevlerde bile ikidillilik avantajlarının her zaman bulunmadığını söylemek önemlidir. İkidillilik avantajlarının, gözlem ihtiyacı ve durumların zorluğu gibi, ortaya çıktığı durumlar tartışılmıştır fakat diğer durumlar bilinmemektedir. Performans sonuçlarını belirleyen bir başka etmen ise büyük ihtimalle katılımcılardaki ikidilliliğin doğası ya da derecesidir. Belirli görevler hakkında daha fazla detay ve ikidilli katılımcıların tam dil geçmişi bu farklılıkları çözmeye yeterli olabilir.

Morales, Calvo ve Bialystok (2013) tekdilli ve ikidilli çocuklarda işler bellek gelişimi çalışmasında işler belleğin farklı seviyelerini çalıştırmayı gerektiren görevlerde tekdilli ve ikidilli çocukların performanslarını karşılaştıran iki çalışma rapor edilmiştir. İlk çalışmada, 56 tane beş yaşında katılımcı işler bellek isteklerini iki kural ve dört kurala dayalı olarak karşılaştıran durumlar içeren ayrıca çatışma içeren durumları çatışma içermeyen durumlarla karşılaştırarak çatışma çözümü gereksinimlerini yönlendiren bir görev yerine getirmişlerdir. Bütün durumlarda ikidilliler tekdillilere göre çok daha hızlı cevap vermişler ve uyumsuz denemelere de daha doğru yanıtlar vermişlerdir. Bu da ikidilliliğin yönetimsel işleyişte avantajını teyit etmektedir. İkinci çalışmada ise, 125 tane beş ya da yedi yaşında çocuk aynı anda ya da arka arkaya sunulan öğeler yardımıyla yönetimsel işlev unsurlarını yönlendiren bir görsel-mekânsal genişlik görevini yerine getirmişlerdir. Genel olarak ikidilliler tekdillilerden daha yüksek performans göstermişlerdir. İki çalışma da özellikle yerine getirilen görev ek yönetimsel işlev istekleri içerdiğinde ikidilli çocukların işler bellekte belirgin bir avantajları olduğunu ispatlamaktadır. Bu çalışmalar ikidilli bir aklın nasıl çalıştığıyla ilgili anlayışımızdaki önemli bir boşluğu doldurmaktadır. İşler bellek bilişsel gelişim için gereklidir ve ikidilli çocuklardaki erken gelişimi de deneyimin gelişimsel etkileri için önemli bir kanıttır. Sonuçlar ayrıca bilişsel çıktılarda deneyimin etkisi üzerine genişleyen alanyazına da katkıda bulunmaktadır. Bu araştırmadaki çocuklar dil öğrenmeye yetenekli olduklarından değil göç etmiş ailelerin çocukları oldukları için ikidilli olmuşlardır. Bu sonuçlar, deneyimin akli şekillendirmede ve gelişimin yönünü belirlemede rolünün çok güçlü bir kanıtıdır.

Bylund ve Athanasopoulos (2014) çokdilli bağlamda dil ve düşünce: İsiXhosa durum çalışması yapmıştır. Bu çalışma, hareket olay kavrayışına dilbilgisel görünüş yaklaşımı içerisinde yer alarak fonksiyonel çokdillilerde dil ve düşünceyi D1'i isiXhosa [Güney Afrika'nın resmî dillerinden biri (Tureng)] olan Güney Afrika'da yaşayan katılımcılarla inceleyerek ilk adımı atmıştır. İsiXhosa görünüşsüz bir dil olduğundan [non-aspect language-çekimlenmeyen diller] bu çalışma, dilbilgisel görünüşlü bilgi ve ek dillerin D1'i isiXhosa olan konuşmacılarda bitiş noktası odaklı hareket olaylarının kavranmasını nasıl etkilediklerini incelemiştir. Üçlü-eşleştirme görevi sonuçları, görüşlü diller kullanan ve ilkokuldayken daha çok İngilizceye maruz kalan katılımcıların hareket olaylarını sınıflandırırken bitiş noktasına daha az bel bağlama eğiliminde olduklarını göstermiştir.

Escudero, Simon ve Mulak (2014) yeni bir dilde sözcük öğrenme: yazım her zaman yardımcı olmaz adlı çalışma yapmıştır. Bu çalışma anadil olmayan sözcük öğreniminde yazımın etkisinin anadil ve anadil olmayan yazım sistemleri arasındaki yazıbirim-sesbirim ilişkisine dayalı olup olmadığını incelemiştir. Özellikle, dinleyicinin dilleri arasında yazıbirim-sesbirim uyumunun sözcük tanımda yardımcı olduğu yazıbirim-sesbirim uyumsuzluğunun ise aksattığı tahmin edilmektedir. Felemenkçe öğrenen yerli İspanyolca dinleyicilere ya da saf dinleyicilere (daha önce Felemenkçeye maruz kalmamış) Felemenkçe uydurma sözcükler ve onların görsel imlemleri öğretilmiştir. Sadece işitsel biçimle ya da işitsel ve yazımsal biçimle eğitilmişlerdir. Test sırasında, bulunduğu yerin dili anadili olmayan dinleyiciler, hedef ve şaşırtmaca uydurma sözcükler tek ayrımlı çift oluşturduklarında (sadece bir sesli farklıyken) tek ayrımsız çifte göre daha az isabetli yanıtlar vermişlerdir ve algısal kolay tek ayrımlı çiftlerde algısal zor tek ayrımlı çiftlere göre daha iyi performans göstermişlerdir. Algısal zor tek ayrımlı çiftlerde Felemenkçe öğrenenler saf dinleyicilere göre daha iyi performans göstermişler ve Felemenkçe yeterli öğrencilerin sözcük tanıma doğruluğunu yordamıştır. En önemlisi ve yordandığı gibi eğitim sırasında yazım şekillerine maruz kalma sesteş yazımlı tek ayrımlı çiftlerde yardımcı olmuş ama aynı zamanda da sesteş olmayan yazımlı tek ayrımlı çiftlerde performansı engellemiştir.

Filippi, Karaminis ve Thomas (2014) ikidilli üretimde dil değiştirme: deneysel veri ve sayısal modelleme üzerine çalışma yapmışlardır. İkidillilikte anahtar konulardan biri ikidillilerin özellikle daha az baskın dilde sözcük üretme işlemini nasıl kontrol ettikleridir. Dil değiştirme bu kontrol işlemlerini incelemenin yöntemlerinden biridir. Dil değiştirme kavramada sıklıkla çalışılmıştır -örneğin, sözcüksel karar verme görevi- ama üretimde daha az çalışılmıştır. Burada öncelikle İtalyanca-İngilizce yetişkin ikidillilerin görsel olarak sunulan sözcükleri adlandırma görevi uygulayan bir çalışmayı sunmuşlardır. Katılımcıların kendi baskın dillerinde (İtalyanca) adlandırma işleminde daha fazla zaman maliyetine neden oldukları, dil değiştirmenin zaman maliyetinin asimetric yapısını göstermişlerdir. Ek olarak, sözsöz rekabeti maliyetin kaynağı olarak düşünüldüğünde, uyarıcılar sadece tek dilde var olmak yerine diller arası sesteş veya eşyazımlı olduklarında zaman maliyetleri daha fazla olmuştur.

Hurtado, Grüter, Marchman ve Fernald (2014) göreceli olarak dile maruz kalma, İspanyolca-İngilizce ikidilli yeni yürüyen çocuklarda işlem yeterliği ve sözcük dağarcığı çalışmasında; tekdilli çocuklarla araştırma, erken gerçek zamanlı sözcük tanımada yeterlik, daha sonra dil ve bilişsel sonuçları yordamışlardır. İkidilli küçük çocuklarla yapılan paralel bir araştırmada, diller arası olmasa da her dilin kendi içinde işlem yeteneği ve sözcük dağarcığının birbirleriyle oldukça yakın ilişkili olduğu ortaya çıkmıştır. İkidilli dil ortamlarında bulunan çocuklar için dil öğrenme kalıplarının değişkenliğinin kaynaklarından biri de her dile ne kadar süreyle maruz kaldıklarıdır. 30 ve 36 aylıkken gözlemlenen İspanyolca/İngilizce ikidilli çocukların bulunduğu boylamsal bir çalışmada günlük etkileşimlerin İngilizceye karşı İspanyolcaya göreceli olarak maruz kalmalarının her dilde göreceli gerçek zamanlı yeterlik yordayıp yormadığını sormuşlar. Sonuçlar işleme yeteneğinin ve dil deneyiminin ayrı ayrı sözcük dağarcığını ilerlettiğini göstermektedir. Ayrıca tek dille deneyimin o dilde gerçek zamanlı kavramaya fırsatlar sunduğunu ve öğrenme için oldukça önemli olan işleme yeteneğini de geliştirdiği izlenimini uyandırmaktadır. Sonuçta bu çalışma, ikidilli topluluğun dil gelişiminin oldukça önemli üç yönüyle bağlantısının kanıtlarını ortaya çıkaran ilk çalışmadır: dile maruz kalma, işleme yeterliği ve sözcük bilgisi. Bulgular, gerçek zamanda dil işleme yeterliğinin çocukların duyduğu konuşmalardaki dilsel biçim, yapı ve anlamlardaki çoklu ipuçlarından öğrenmeye olanak tanıyan düzenekleri yansıttığını göstermektedir. Burada, ikidilli çocuk ne kadar gösterilen bir dile maruz kalırsa o dili gerçek zamanda o kadar hızlı işler ve akabinde o dildeki sözcük dağarcığı için daha fazla kazanç sağlar sonucu ortaya çıkmıştır. Tekdilli çocuklarda olduğu gibi ikidilli çocuklarda da bu delili görmek bu kadar erken yaşta dil çıkarımlarının başkalarıyla iletişim sırasında ortaya çıkan gerçek zamanda dil işlemleri olanaklarıyla derinlemesine bağlıdır bakış açısını daha da desteklemiştir.

King ve Chetty (2014) kod değiştirme: çokdilli sınıflarda öğretme ikilemlerinin dilsel ve okuryazarlık anlayışları makalesinde kod değiştirmenin ne olduğu hakkında dilsel arka plan ve neden oluştuğunu açıklayan karşılaştırmalı modeller sunmaktadır. Dilbilimsel ve toplum dilbilimsel nedenlerin ardından kod değiştirmenin hem yabancı dil, ikinci dil öğrenme hem de çokdilli içerik alanlı sınıflarda eğitim amaçlı kullanımı üzerine var olan araştırmaların bir sentezi yapılmıştır. Son olarak, Western Cape Bölgesinden Güney Afrikalı sınıflarda yerleşmiş gözlemsel veri araştırma sentezine dayanarak bir öneride bulunulmuştur: Sınıflarda dilsel ekoloji dikkatlice benimsenmelidir.

Klassert, Gagarina ve Kauschke (2014) Rusça ve Almanca konuşan tekdilli ve ikidilli çocuklarda nesne ve hareket adlandırma çalışmasında sözcük sınıflandırmasının adlandırma performansındaki etkisini iki toplulukta incelemiştir: ikidilli ve tekdilli çocuklar. Asıl soru eğer ve de öyleyse ikidilli ve tekdilli çocuklar ad ve eylem adlandırmada ne derece farklılar ve ikidilli çocukların sözcüksel yeteneklerinde ad yanlılığı var mıdır? Rusça-Almanca ikidilli çocukların (4-7 yaş arası) nesne ve hareketlerin resimlerini adlandırma aynı yaşta tekdilli çocuklarla karşılaştırılmıştır. Sonuçlar açık olarak ikidilli çocukların tekdilli çocuklara göre yaşla artan adlandırma eksikliğini göstermiştir. İkidilli dil ediniminde ad öğrenme eylem öğrenmeden daha kırılığandır. İkidilli bağlamda Almanca ya da Rusça tekdilli çocuklarda olduğu gibi adlar eylemlere göre baskın çıkmazlar. Bu sonuçlar, adların ve eylemlerin anlamsal-kavramsal görünüşlerine ve dile özgü niteliklerine ve bu sözcük sınıflarının ediniminin girdi etkisine göre tartışılmıştır. Bu çalışmadan çıkan yeni bir bulgu ise bu zorlukların genel bir sınırlama yansıtmadığını ama adlar ve eylemler için farklı olduklarını göstermiştir. Özellikle de, ad adlandırmanın eylem adlandırmadan daha kısıtlı olduğu gözlenmiştir. Eylemler anlamsal-kavramsal düzeyde adlardan daha karmaşık oldukları için ikidilli edinim sözcüksel edinimin bu yönüne ek bilişsel yük dayatmamakta olduğu görülmüştür.

Kupisch (2014) eşzamanlı ikidillilerde sıfat yerleştirmesi (Almanca-İtalyanca) ve diller arası aşırı düzeltme kavramı çalışmasında diller arası etkinin (DAE) [Cross-linguistic influence (CLI)] yapısal örtüşme, ortak yüzey, sözdizimsel zorluk ve dil baskınlığı koşulları altında oluştuğu iddia edilmektedir. Bu çalışmada, 19 yetişkin Almanca-İtalyanca eşzamanlı ikidillilerle sıfat yerleştirmesi doğal ve deneysel verilerle test edilmiştir. Sonuçlar diller arası etki koşulları sağlansa da Almancadan diller arası etkinin oluşmadığını göstermiştir. Onun yerine ikidilli yetişkinler önceki çalışmalardaki ikidilli çocukların aksine İtalyancaya özgü bir yapıyı aşırı kullanma eğiliminde olmuşlardır. Bununla birlikte bu yapıyı sadece deneysel veride yapmışlardır. Bunu açıklamak için diller arası etki yerine diller arası aşırı düzeltme kavramını sunmuştur. Bu çalışmanın sonuçları dil girdisinin ve kullanımının karşılaştırmalı farklarının ikidillilerin çeşitli kavrama yetenekleriyle sonuçlanabileceğini açıklayabilir. İkidilli dilbilgilerindeki bazı durumlarda çeşitlilik, diller arası etkinin bir sonucu değildir. Sunulan veri ikidilli yetişkinlerin bazen iki dil arasındaki benzerlikleri vurgulamak yerine zıtlıkları aşırı vurguladıklarını (diller arası aşırı düzeltme) göstermektedir. Belirtilen her iki durumda da ikidilli yetişkinlerin ikidilli çocuklardan farklı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Lai, Rodriguez ve Narasimhan (2014) erken ve geç ikidillilikte konuşmak için düşünmek üzerine çalışmışlardır. İkidillilerin olayları sözel kodladıkları dile dayalı olarak esnekçe sınıflandırma tercihlerini değiştirip değiştirmediklerini sormuşlar. İspanyolca-İngilizce ikidilliler ve tekdilli kontrol grubu ya İspanyolca ya da İngilizcede hareket olaylarını betimlediler. Ardından üçlü bir görevde hareket olaylarının benzerliğine karar verdiler. İngilizcede test edilen ve İngilizce tekdillilere karşı İspanyolcada test edilen ikidilliler ve İspanyolca tekdilliler hareket yolunda benzerlik kararları verme olasılığındaydı. Bu etki ikidillilerin ikinci dili edindikleri yaş ile değişmektedir. Geç ikidilli olanlar İngilizceyle karşılaştırıldığında hareket olaylarını İspanyolca kullanılırken, erken ikidilli olanlar ise kullanılan dilden bağımsız yol tercihi kullanmışlardır. Bu dil etkisi ikidillilerin ikinci dili edindikleri yaş ile değişmektedir. Erken ikidilliler her iki dil için geçerli bir kalıba güvenirken geç ikidilliler iletişim anında kullanılan bir kalıba güvenirlir. Bu veriler, erken ikidilli olan kişilerde sürekli iki dille aynı anda daha etkin bir şekilde başa çıkabilme mekanizması varken geç ikidilli olan kişilerde ise bir dilden diğerine değiştirme mekanizması vardır; bu yüzden de daha fazla bağlamsal çeşitlilik göstermişlerdir.

Mercier, Pivneva ve Titone (2014) kısıtlama kontrolünde bireysel farklılıklar ikidilli konuşma sözcük işlemeyle ilişkilidir çalışmasında kısıtlama kontrolünde bireysel farklılıkların ikidilli konuşma sözcük tanımayla ilişkili olup olmadığını araştırmıştır. Göz hareketleri gözlemlenirken anadili İngilizce ve anadili Fransızca, İngilizce-Fransızca ikidilli bireyler İngilizce sözcükler (örneğin field [tarla]) dinlediler ve hedefe ilişkin, bir dil içi rakip (feet [ayaklar]), bir Fransızca karşı dil rakibi (fille [kız çocuğu]) ya da ikisini birden ve ilişkisiz olduğu resimlere baktılar. Bütün ikidilliler için arttırılmış bilişsel kısıtlayıcı kontrol daha az dil içi rekabetle ve anadili Fransızca az, İngilizce ikidilliler içinse daha az diller arası rekabet ilişkiliydi. Bulgular, ikidilli konuşulan sözcük tanımanın dilsel olmayan etkilerden muaf olmadığını göstermekte ve genel ilgi alanı kısıtlayıcı kontrol ilk dilde ya da ikinci dilde olmasına bakılmaksızın bir rol oynamaktadır. Özellikle, dili anlamaları daha zor olan çok az D2'ye maruz kalan bireylerde farklı tip kısıtlamalardaki bireysel farklılıklar dil içi ve diller arası rekabetin boyutunu belirlemektedir. Her ne kadar artmış D2 yeterliği ve gelişmiş kısıtlayıcı kontrol arasında doğrudan bir ilişki bulamamış olsalar da, ikidillilerin iki dili de idare edebilmeleri için zaman içerisinde genel ilgi alanı kısıtlayıcı kontrol mekanizmalarının genel olarak kullanmaları bu mekanizmaların güçlenmesine neden olmaktadır.

Morgan-Short, Faretta-Stutenberg, Brill-Schuetz, Carpenter ve Wong (2014) ikinci dil ediniminde bireysel farklılıklar olarak bildirimsel ve işlemsel bellek çalışmasında bilişsel yeteneklerde bireysel farklılıkların yetişkin ikinci dil (D2) sözdizimsel gelişim erişme seviyesindeki farklılıklara nasıl yol açtıkları incelenmiştir. Katılımcılar bildirimsel ve işlemsel öğrenme yetenekleri değerlendirmeleri tamamlamışlardır. Hemen ardından örtülü eğitim şartlarında yapay bir D2 öğrendiler ve D2'yi kullanarak genişletilmiş anlama ve üretme pratiği yapmışlardır. Sözdizimsel gelişme edinimin hem erken hem de son safhalarında değerlendirilmiştir. Sonuçlar edinimin erken safhalarında bildirimsel öğrenme yeteneği ile sözdizimsel gelişim arasında ve son safhalarda da işlemsel öğrenme yeteneğiyle gelişme arasında bir ilişki göstermiştir. Dahası, erken safhada bildirimsel bellek eşsiz bir yordayıcı olarak, son safhada ise işlemsel bellek eşsiz bir yordayıcı olarak bu bilişsel yetenekler hem erken hem de son safhalarda D2'nin dilbilgisel gelişiminde geniş farklılıklara neden olmuşlardır. Bulgular, bu bellek sistemleri için önemli bir rol oynayan D2 dilbilgisel gelişimin kuramsal bakış açısıyla uyumludur ve örtülü eğitilmiş öğrenciler için bildirimsel ve işlemsel bellek öğrenme yeteneklerinin D2 dilbilgisel gelişimini yordadıklarını doğrulamaktadır.

Nguyen ve Astington (2014) zekâ kuramı ve onun bilişsel desteklerinde ikidilliliğin avantajını tekrar değerlendirmişlerdir. Bu çalışmada (a) sosyo-ekonomik statü göz önüne alınınca ikidillilik avantajının yanlış inanç anlayışının tekrarlanıp tekrarlanmadığını belirleme ve (b) çatışma kısıtlamasının ve/veya işler belleğin avantajı, eğer varsa, destekleyip desteklemediğini değerlendirme amaçlanmıştır. Tekdilli okul öncesi çocuklar (24 İngilizce tekdilli ve 24 Fransızca tekdilli) ve 24 İngilizce-Fransızca ikidilli çocuklar yanlış inanç, çatışma kısıtlaması, işler bellek ve sözel yetenek testleri aldılar. Sonuçlar, sadece istatistiksel olarak dil yeterliği ve yaş kontrolü sağlandıktan sonra ikidillilerin tekdillilerden belirgin bir şekilde daha iyi performans gösterdiğini belirtmektedir. İşler bellek büyük ihtimalle ikidillilerin yanlış inanç üzerindeki düşük dil yeterliğinin potansiyel olumsuz etkisini telafi etmiştir. Sonuç olarak, ikidilliliğin işler belleği destekleyebileceğini (yani, akılda bulunan bilgiyi etkin şekilde değiştirebilme) önermişlerdir, çünkü ikidilliler uzun süreli belleklerinde depolanan iki zihinsel sözlüklerine sürekli başvurmak zorundadırlar ve buldukları dilsel bağlama uygun kelimeyi bulup çıkarmalıdırlar.

Park ve Ziegler (2014) ikidilli akılda bilişsel değişim: Korece-İngilizce ikidillilerde uzamsal kavramlar üzerine çalışma yapmıştır. Son araştırmalar farklı anadile sahip konuşmacıların çeşitli bilişsel alanları farklı şekillerde algıladıklarını ve ikidillilerin kavramsallaştırma kalıplarının her iki dildeki kavramlar tarafından etkilendiği göstermektedir. Bu çalışma yetişkin Korece-İngilizce ikidillilerde uzamsal kavramların sınıflandırılmasını incelemiştir. Çalışma, Korece-İngilizce ikidilliler ve Korece ve İngilizce tekdillilerle benzerlik yargıları kullanarak “içine koymak” ve “üstüne koymak”ı kavramsallaştırma kalıplarını karşılaştırmıştır. Sonuçlar ikidilli zekâlarda dil geçişmesini göstererek tekdilli ve ikidilliler arasında önemli farklılıklar bulmuştur. Ayrıca regresyon analizleri ikidillilerin kavramsallaştırmalarının çoğunlukla İngilizce yeterlikleri ve Korece kullanma sıklıklarına bağlı olduğunu göstermişlerdir. Bu bulgular, ikidillilerin kavramsallaştırma kalıplarının onların dil deneyimlerine duyarlı olduğunu gösteren önceki çalışmaların bulgularını destekleyerek kavramsallaştırıcı yeniden yapılandırmanın delillerini ortaya koymaktadır.

Starreveld, Groot, Rossmark ve Hell (2014) ikidillilerde sözcük işlerken paralel dil etkinleştirilmesi: tümce bağlamında sözcük üretmeden kanıtlar çalışmasında iki resim-adlandırma deneyinde ikidillilerin hedef dilde sözcük üretiminde hedef olmayan dili aynı anda etkinleştirip etkinleştirmediklerini incelemiştir. Bu çalışmanın en önemli amacı tümce bağlamında sözcük üretmede sesteş etkileri inceleyerek ikidillilerde dil işleyişinin dil seçici olup olmadıkları sorusunu yanıtlayarak alanyazındaki boşluğu doldurmaktır. Resimler bağlam dışı (Deney 1) ya da görsel sunulan tümce bağlamında (Deney 2) sunulmuştur. Her iki deneyde de farklı gruplar görevleri Felemenkçede, anadillerinde (D1) ya da ikinci dilleri olan İngilizcede (D2) tamamlamışlardır. Resimlerin adları Felemenkçe-İngilizce eşteş ya da eşteşsizdi, eşteş etkisi hedef olmayan dili etkinleştirme işareti olarak hizmet etmiştir. Deney 2’de tümce baskılamasının da etkisini incelemiştirler. Sonuçlar daha önceki ikidilli sözcük-tanıma ve bağlam dışı üretme çalışmalarına ekleyerek ayrıca bağlam içerisinde kelime üretme sürecinde hedef olmayan dilin de aynı zamanda etkinleştiğini göstermektedir.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

YÖNTEM

Bu bölümde; araştırmanın yöntemi, araştırmanın deseni, evreni, örnekleme, çalışma grubu, veri toplama araçları, veri toplama süreci ve verilerin analizi yer almaktadır.

3. Yöntem

Bu araştırmanın yürütülmesinde karma yöntem kullanılmıştır. Karma yöntemlerin kullanılması konusunda tek bir yaklaşım yoktur; nitel ve nicel yöntemler farklı biçimlerde bir araya getirilebilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2013: 354). Bu araştırmanın yürütülmesinde, karma yöntem araştırması desenlerinden çeşitleme deseni kullanılmıştır. Çeşitleme deseninin amacı nitel ve nicel yöntemleri birlikte kullanmak, elde edilen verileri çeşitlendirmek, karşılaştırmak, bütünleştirmek ve farklı ancak araştırma sorularıyla doğrudan ilgili veriler elde etmektir (Morse, 1991: akt. Yıldırım ve Şimşek, 2013: 355). Bu desende nicel ve nitel yöntemler birlikte kullanılarak bir yöntemin zayıf yanlarının diğerinin güçlü yönleriyle tamamlanması amaçlanmaktadır. Bu desen her iki yöntemle elde edilen verilerin geçerlik ve güvenilirliğinin sağlanmasına katkıda bulunur (Creswell ve Plano Clark, 2011: akt. Yıldırım ve Şimşek, 2013: 355).

3.1. Araştırma Deseni

Bu araştırmanın yürütülmesinde, nicel araştırma modellerinden genel tarama modeli kullanılmıştır ve nitel araştırma desenlerinden durum çalışması yapılmıştır. Tarama modeli, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımıdır. Genel tarama modeli, çok sayıda elemandan oluşan bir evrende, evren hakkında genel bir yargıya varmak amacı ile evrenin tümü ya da ondan alınacak bir grup, örnek ya da örneklem üzerinde tarama yapılmaktadır (Karasar, 2007: 77, 79). Durum çalışmasının en temel özelliği bir ya da birkaç durumun derinliğine araştırılmasıdır. Yani bir duruma ilişkin etkenler (ortam, bireyler, olaylar, süreçler, vb.) bütüncül bir yaklaşımla araştırılır ve ilgili durumu nasıl etkiledikleri ve ilgili durumdan nasıl etkilendikleri üzerine odaklanılır (Yıldırım ve Şimşek, 2013: 83). Bu araştırma, anadili Türkçe olmayan ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin ilkokuma yazma öğretimi sürecinde karşılaştıkları sorunları ve bu sorunlara ilişkin çözüm önerilerini belirlemeyi amaçlayan betimsel bir çalışmadır.

3.2. Evren ve Örneklem/Çalışma Grubu

Bu araştırmanın evrenini, 2012-2013 Eğitim-Öğretim yılında Diyarbakır il merkezi, ilçe merkezleri, beldeleri ve köylerindeki ilkokullarda görev yapan 2092 birinci sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Nicel araştırma için evrenin tamamına ulaşmak mümkün olmadığından evreni temsil eden örneklem seçilmiştir. Diyarbakır il merkezi, ilçe merkezleri, beldeleri ve köylerindeki ilkokullardan 705 birinci sınıf öğretmeni veri toplama aracını uygulamak üzere oranlı küme örnekleme yoluyla seçilerek örnekleme alınmıştır. Örneklem büyüklüğünü saptamada yaygın olarak kullanılan bir formül Cochran (1962) tarafından önerilmiştir (Balcı, 2013: 109). Örneklemdeki öğretmen sayısı aşağıdaki formül kullanılarak bulunmuştur:

$$n = \frac{t^2 \cdot (PQ)}{d^2} \cdot \frac{1}{1 + \frac{1}{N} \cdot \frac{t^2 \cdot (PQ)}{d^2}}$$

N = Evren büyüklüğü

d = Tolerans düzeyi (.05)

n = Örneklem büyüklüğü

t = Güven düzeyinin tablo değeri (t : 1.96)

PQ = (.50) . (50) = .25 maksimum örneklem büyüklüğü için örneklem yüzdesi.

Tablo 3.1.

Farklı Büyüklükteki Evrenler İçin Kuramsal Örneklem Büyüklükleri ve %95 Kesinlik Düzeyi Tolerans Gösterilebilir Hata İçin Gerekli Örneklem

Evren	%5	%4	%3	%2
100	79	85	91	96
500	217	272	340	413
1000	277	375	516	705
5000	356	535	879	1622
50.000	381	593	1044	2290
100.000	382	596	1055	2344
1.000.000	384	599	1065	2344
25.000.000	384	600	1067	2400

(Anderson, 1990: akt. Balcı, 2013: 108).

Tablo 3.2.

Evren ve Örneklem Sayısı

	İl Merkezi	İlçe Merkezi	Belde	Köy	Toplam
Evren	608	467	85	932	2092
Örneklem	205	156	30	314	705

Nitel araştırma için çalışma grubu oluşturulurken, amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme kullanılmıştır. Maksimum çeşitlilik örneklemede amaç, görece olarak küçük bir örneklem oluşturmak ve bu örnekleme çalışılan probleme taraf olabilecek bireylerin çeşitliliğini maksimum derecede yansıtmaktır. Maksimum çeşitliliğe dayalı bir örneklem oluşturmada amaç, genelleme yapmak için bu çeşitliliği sağlamak değildir, tam tersine çeşitlilik gösteren durumlar arasında herhangi ortak ya da paylaşılan olguların olup olmadığını bulmaya çalışmak ve bu çeşitliliğe göre problemin farklı boyutlarını ortaya koymaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2013: 136-137).

Tablo 3.3.

Çalışma Grubu

Çalışma Grubu	<i>f</i>
Köy-Birleştirilmiş sınıf	8
Köy- Bağımsız sınıf	8
Belde	8
İlçe Merkezi	8
İl Merkezi	8
Toplam	40

Nitel verileri elde etmek için oluşturulan çalışma grubu nicel verilerle elde edilen örneklemden alınmıştır. Maksimum çeşitlilik örnekleme göre Diyarbakır ili sınırları içerisinde evreni temsil edebilecek ilkokullar; köylerdeki birleştirilmiş sınıflı ilkokullar, köylerdeki bağımsız sınıflı ilkokullar, beldelerdeki ilkokullar, ilçe merkezlerindeki ilkokullar ve il merkezlerindeki ilkokullar şeklinde beşe ayrılmıştır. Nicel veri toplama aracının uygulandığı her okul türünden sekiz birinci sınıf öğretmeni ile görüşmeler yapılmış ve toplamda 40 (20 bayan, 20 erkek) sınıf öğretmenine ulaşılmıştır.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmanın veri kaynağını, ölçekle toplanan ve görüşmelerden elde edilen veriler oluşturmaktadır.

3.3.1. Nicel Veri Toplama Aracı

Nicel verilerin toplanması araştırmacı tarafından geliştirilen likert tipli ölçekle gerçekleştirilmiştir. Araştırmada, veri toplama aracı olarak, araştırmacı tarafından “Anadili Türkçe Olmayan İlkokul Öğrencilerine İlkokuma Yazma Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlar Ölçeği (ATOİYSÖ)” geliştirilmiştir. Ölçeğin geliştirilmesinde araştırmacının anadili Türkçe olmayan öğrencilerin bulunduğu birleştirilmiş sınıfta üç yıllık ilkokuma

yazma öğretimi deneyimi ve gözlemlerinden yararlanılmıştır. On iki ilkokul birinci sınıf öğretmeninden, anadili Türkçe olmayan öğrencilerin ilkokuma yazma öğretiminde karşılaştıkları sorunları belirlemek amacıyla görüş alınmıştır. Ölçeğin geliştirilmesi için, ilgili alanyazın tarandıktan sonra madde havuzu oluşturulmuştur. Araştırmacının yaşadığı deneyimler, yaptığı gözlemler, alanyazın taraması ve öğretmenlerle yapılan görüşmeler sonucunda oluşturulan madde havuzunun içinden, ölçek için gerekli görülen maddeler seçilerek ölçeğin bir taslağı oluşturulmuştur.

Ölçek maddelerinin, ölçülmek istenen davranışı (özelliği) ölçmede nicelik ve nitelik olarak yeterli olup olmadığının göstergesi, kapsam geçerliğidir. Kapsam geçerliğini test etmede kullanılan mantıksal yollardan biri, uzman görüşüne başvurmaktır. Uzmandan beklenen, ölçeğin taslak formunda yer alan maddelerin kapsam geçerliği bakımından değerlendirilmesidir (Büyüköztürk, 2012: 167-168). Ölçek taslak formu; beş sınıf öğretmenliği eğitimi alanı uzmanı, üç Türkçe eğitimi alanı uzmanı, iki ölçme ve değerlendirme alanı uzmanı ve iki program geliştirme alanı uzmanına incelenmiştir. Uzmanların görüş ve önerileri doğrultusunda gerekli düzenlemeler yapılarak ölçekte yer alan 94 madde, 55 maddeye düşürülmüştür. Ölçek taslak formu, cümle hataları ve ifade yanlışlarını düzeltmek amacıyla Türk Dili ve Edebiyatı uzmanlarına incelenilerek gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Ayrıca ölçeğin görünüş geçerliği için uzmanların görüşleri alınmış ve ölçeğin ismi, açıklamaları ve düzeninin uygun olduğu kanaatine varılmıştır. Uzmanlardan alınan görüşler doğrultusunda düzenlenen ölçek, 10 sınıf öğretmenin görüşüne sunulmuş, alınan dönütler ile ölçeğin anlaşılabilir olduğu kanaatine varılmıştır.

ATOİYSÖ, katılımcıların verilen ifadelerle karşılaşmada sıklık derecelerini belirlemeyi amaçlayan likert tipli beşli derecelendirme şeklinde hazırlanmıştır. ATOİYSÖ'nün cevap ölçeği olumsuz maddelerden oluştuğu için "1-Kesinlikle Katılıyorum, 2- Katılıyorum, 3-Kısmen Katılıyorum, 4- Katılmıyorum, 5- Kesinlikle Katılmıyorum" seçeneklerinden oluşmaktadır.

Tablo 3.4.

Ölçekteki Maddeler İçin Düzey Aralıkları

Kategori	Düzey Aralığı	Katılma Derecesi
Sorunla karşılaşma derecesi	1.00-1.80	Kesinlikle Katılıyorum
	1.81-2.60	Katılıyorum
	2.61-3.40	Kısmen Katılıyorum
	3.41-4.20	Katılmıyorum
	4.21-5.00	Kesinlikle Katılmıyorum

3.3.1.1. Pilot Uygulama İçin Faktör ve Güvenilirlik Analizi Sonuçları

ATOİYSÖ; 55 maddeden oluşturulmuş, çalışma grubundaki okullardan toplam 185 birinci sınıf öğretmenine birebir uygulanmış ve elde edilen ölçeklerden eksiksiz doldurulan 180 tanesinin pilot uygulama analizleri yapılmıştır. Faktör analizinde örnek büyüklüğü (n) en az 50 ve mümkünse 100'den büyük olmalıdır (MacCallum vd., 1999: akt. Albayrak, 2006: 112). Araştırma grubundan toplanan veriler üzerinde ATOİYSÖ'nün önce geçerlilik, ardından güvenilirlik analizleri yapılmıştır.

Sorulmuş olan soruların cevaplayıcılar tarafından kaç değişik boyutta algılandığını bulmak için faktör analizi uygulanır. Kısaca faktör analizi, kavramların açıklandığı boyutların belirlenmesinde kullanılır. Faktör analizinin bir başka kullanım nedeni değişken sayısını azaltmaktır (Durmuş, Yurtkoru ve Çinko, 2013: 73). Faktör analizinde, aynı yapıyı ölçmeyen maddelerin ayıklanmasında; faktör yük değerinin 0.45 ya da daha yüksek olması seçim için iyi bir ölçüdür. Bir maddenin faktörlerdeki en yüksek yük değeri ile bu değerden sonra en yüksek olan yük değeri arasındaki farkın olabildiğince yüksek olması beklenir. Yüksek iki yük değeri arasındaki farkın en az 0.10 olması önerilir. Çok faktörlü bir yapıda, birden çok faktörde yüksek yük değeri veren madde, binişik bir madde olarak tanımlanır ve ölçekten çıkartılması düşünülebilir (Büyüköztürk, 2012: 124-125). Bu kapsamda; faktör yük değeri 0.45'ten düşük olan, binişik madde olan ve bulunduğu faktör altındaki diğer maddelerle anlam bütünlüğü sağlamadığı düşünülen maddeler ölçekten çıkarılmıştır.

Araştırmacı veri setinin faktör analizi yapmaya uygun olup olmadığına örnekleme yeterliliği değerleriyle karar verir. Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) (örnekleme yeterliliği istatistiği) ve Bartlett's Sphericity (BS) Testi (Bartlett's küresellik testi) sonuçları bulunur. Bartlett testinin p değeri 0.05 anlamlılık derecesinden düşük ise değişkenler arasında faktör analizi yapmaya yeterli düzeyde bir ilişki vardır. KMO örnekleme yeterliliğinin kabul edilebilir en alt sınırı 0.50'dir. Veri setinin faktör analizi için uygun olup olmadığını değerlendirmek amacıyla yapılan KMO ve Bartlett's testi sonucunda KMO değeri 0.886 olduğundan değişkenlerin faktör analizine uygunluğunun mükemmel seviyede olduğu görülmektedir. Bartlett's (BS) testi sonucunda ($\chi^2= 7602,731$; $p<.05$) p değeri 0.000 olduğundan, değişkenler analiz yapmaya uygundur (Durmuş, Yurtkoru ve Çinko, 2013: 79-80).

Verilerin analize uygunluğunun sınanmasının ardından veriler temel bileşenler analizine tabi tutulmuştur. Büyüköztürk'e (2012: 124) göre temel bileşenler analizi, bir değişken azaltma ve anlamlı kavramsal yapılara ulaşmayı amaçlayan ve uygulamada en sık ve yaygın olarak kullanılan ve görece olarak da yorumlanması kolay olan ve faktör analizi uygulamaları içinde yer alan birçok değişkenli istatistiktir.

Öz değer (eigen value), hem faktörlerce açıklanan varyansı hesaplamada, hem de önemli faktör sayısına karar vermede dikkate alınan bir katsayıdır. Faktör analizinde, başlangıçta, genel olarak öz değeri bir ya da birden daha büyük olan faktörler önemli faktörler olarak alınır (Büyüköztürk, 2012: 125). Başlangıçta faktör öz değeri birden büyük olan 12 faktör bulunmuştur. Araştırmacı, bir faktör analizi tekniğini uygulayarak elde ettiği önemli faktörleri, "bağımsızlık, yorumlamada açıklık ve anlamlılık" sağlamak amacıyla bir eksen döndürmesine (rotation) tabi tutulur. Sosyal bilimlerde ölçek geliştirmede sıklıkla dik döndürme tercih edilmektedir. Dik döndürme tekniklerinden en sık kullanılan varimax'tır (Büyüköztürk, 2012: 126). Varimax yöntemiyle döndürülerek işleme sokulan maddelerin yük değerlerine bakılarak aynı anda birden fazla faktörde yüksek yük değerine sahip olan maddeler binişik madde olarak ele alınmış, bu maddeler ölçekten çıkarılmıştır.

Düzeltilmiş madde-bütün korelasyon (corrected item-total correlation) katsayısı düşük olması ilgili maddenin bütün ölçeğe katkısının düşük olmasını ifade eder. Ölçeğin toplanabilirlik özelliğinin bozulmaması için madde ile bütün arasındaki korelasyon katsayılarının negatif olmaması ve 0.25 değerinden büyük olması beklenir (Kalaycı, 2010: 412-413). 5, 6, 7, 8, 10, 20 ve 55. Maddelerinin, madde-bütün korelasyon katsayısı düşük olduğu için ölçekten çıkarılmıştır. Faktör analizinde her bir faktör en az iki sorudan oluşmalıdır. Bu nedenle tek sorudan oluşan faktörler bulunduğu bu faktörü oluşturan sorunun analizden çıkarılarak faktör analizinin yeniden yapılması gerekir (Durmuş, Yurtkoru ve Çinko, 2013: 84-85). Varimax yöntemiyle yapılan döndürme sonrasında 9, 21, 22, 23, 32, 41, 44, 53 ve 54. maddeler tek başına veya iki madde bir boyut oluşturduğu için ölçekten çıkarılmıştır. 16. ve 18. maddeler iki faktörde yüksek yük değerine sahip olduğu için binişik madde olarak kabul edilip ölçekten çıkarılmıştır. Mad17 tek başına bir boyut oluşturduğu için ölçekten çıkarılmıştır. Mad 19 iki faktörde yüksek yük değerine sahip olduğu için binişik madde olarak kabul edilip ölçekten çıkarılmıştır. Varimax yöntemiyle yapılan döndürmeler sonucunda toplam 20 madde ölçekten çıkarılmış ve kalan 35 madde ölçekte yedi faktör altında toplanmıştır, böylece ölçek son şeklini almıştır.

Tablo 3.5.
Pilot Uygulama İçin Maddelerin Faktör Analizi Sonuçları

Faktör Adı	İfadeler	Yük Değerleri
1. FAKTÖR Seslerden Heceler, Kelimeler ve Cümleler Oluşturma Aşamasında Karşılaşılan Sorunlar	34. Anadili Türkçe olmayan öğrenciler üç heceden fazla olan kelimeleri yazarken sıkıntı yaşıyor.	,789
	36. Anadili Türkçe olmayan öğrenciler üç heceden fazla olan kelimeleri okurken harf eksiltiyor.	,764
	33. Anadili Türkçe olmayan öğrenciler dikte çalışması yapılırken bazı kelimeleri bitişik yazma sorunu yaşıyor.	,663
	35. Sürekli devamsızlık yapan anadili Türkçe olmayan öğrenciler sesleri tam kavrayamadıkları için hece üretmiyor.	,641
	31. Anadili Türkçe olmayan öğrenciler yazarken eksik (harf, hece) yazıyor.	,632
	30. Anadili Türkçe olmayan öğrencilerin okuma hızları yavaştır.	,623
	2. FAKTÖR Sesi Hissetme ve Tanıma Aşamasında Karşılaşılan Sorunlar	12. Anadili Türkçe olmayan öğrenciler sesleri tanımada güçlük çekiyor.
11. Anadili Türkçe olmayan öğrenciler sesi hissetme ve tanıma aşamasında geri kalıyor.		,835
15. Anadili Türkçe olmayan öğrenciler sesi tanımada zorlandıkları için kelimeler içinde sesin geçtiği yere oldukça fazla vurgu yapmak gerekiyor.		,772
13. Anadili Türkçe olmayan öğrenciler sesleri çok çabuk unutuyor.		,771
14. Anadili Türkçe olmayan öğrenciler dilinde olmayan sesleri çıkarmakta güçlük yaşıyor.		,702
3. FAKTÖR İletişim Boyutunda Karşılaşılan Sorunlar	51. Anadili Türkçe olmayan öğrenciler okulun açıldığı ilk günlerde basit düzeydeki yönergeleri bile kavrayamıyor.	,761
	50. Anadili Türkçe olmayan öğrenciler Türkçeyi yeterli düzeyde bilmedikleri için çekingen durumdadır.	,758
	49. Anadili Türkçe olmayan öğrenciler dil farklılığından dolayı kendini ifade etmekte güçlük çekiyor.	,690
	48. Anadili Türkçe olmayan öğrenciler Türkçeyi yeterli düzeyde bilmedikleri için öğretmenleriyle iletişim kuramıyor.	,674
	52. Anadili Türkçe olmayan öğrencilerin söyledikleri anlaşılmıyor.	,529
4. FAKTÖR Okuryazarlığa Ulaşma Aşamasında Karşılaşılan Sorunlar	43. Anadili Türkçe olmayan öğrenciler Türkçeyi öğrenmek istemediklerinden dolayı okuduklarını anlayamıyor.	,868
	47. Anadili Türkçe olmayan öğrenciler Türkçe öğrenmek istemiyor.	,852
	42. Anadili Türkçe olmayan öğrenciler Türkçeyi öğrenmek istemediklerinden dolayı yazma aşaması uzun sürüyor.	,851
	46. Anadili Türkçe olmayan veliler öğrencilerinin Türkçe öğrenmesini istemiyor.	,813
	45. Anadili Türkçe olmayan öğrenciler çok yavaş yazı yazıyor.	,478
5. FAKTÖR Seslerden Heceler, Kelimeler ve Cümleler Oluşturma Aşamasında Karşılaşılan Sorunlar	25. Anadili Türkçe olmayan öğrenciler seslerden hece, hecelerden kelime üretmiyor.	,744
	28. Anadili Türkçe olmayan öğrenciler kelimelerden oluşturulan cümleleri anlamıyor.	,718
	26. Anadili Türkçe olmayan öğrenciler hecelerden oluşturulan kelimeleri anlayamıyor.	,683
	29. Anadili Türkçe olmayan öğrenciler kelimeleri anlamlandıramadığından dolayı dikte yaparken aklında tutamıyor.	,603
	27. Anadili Türkçe olmayan öğrencilerin kelime dağarcığı yeterince zengin olmadığı için öğrenciler cümle kurarken zorlanıyor.	,582
	24. Anadili Türkçe olmayan öğrenciler Türkçeyi yeterli düzeyde bilmedikleri için dilin ürünü olan ses, hece, cümle oluşturma aşamaları yeterli düzeyde gelişmiyor.	,517

Faktör Adı	İfadeler	Yük Değerleri
6. FAKTÖR İlkokuma Yazmaya Hazırlık Aşamasında Karşılaşılan	2. Öğrenciler dil probleminden dolayı söyleneni anlamakta güçlük çekiyor.	,784
	3. Anadili Türkçe olmayan öğrenciler dinlediklerini ifade edemiyor.	,737
	4. Yeni bir dil öğrenme süreci, öğrencilerin uyum aşamasının uzamasına neden oluyor.	,676
	1. Öğrenciler dil probleminden dolayı okula uyum sağlamada zorlanıyor.	,654
7. FAKTÖR Metin Oluşturma Aşamasında Karşılaşılan Sorunlar	39. Anadili Türkçe olmayan öğrenciler kendi başlarına anlamlı metinler oluşturamıyor.	,689
	38. Anadili Türkçe olmayan öğrenciler Türkçeyi sonradan öğrenmelerinden dolayı cümleden metne geçtiklerinde metin daha uzun geldiği için zorluk yaşıyor.	,661
	40. Anadili Türkçe olmayan öğrencilerin yavaş okuması metni anlayamamalarına neden oluyor.	,619
	37. Anadili Türkçe olmayan öğrenciler cümleler arasında anlamlı ilişkiler kuramıyor.	,587

Faktör ağırlığı ne kadar yüksek olursa o sorunun ilgili faktörü açıklama gücü de o ölçüde artacağı gibi faktörün güvenilirliğini de artıracaktır. Araştırmacılar bu nedenle düşük faktör ağırlığına sahip olan soruları analizden çıkarabilmektedir. Burada da uzlaşmış bir kriter olmamakla birlikte bazı araştırmacılar 0.50'nin altındaki faktör ağırlığına sahip soruları elerken, bazı araştırmacılar bu sınırı 0.70 olarak belirlemektedir (Durmuş, Yurtkoru ve Çinko, 2013: 87). Faktör analizinde, aynı yapıyı ölçmeyen maddelerin ayıklanmasında; faktör yük değerinin 0.45 ya da daha yüksek olması seçim için iyi bir ölçüdür (Büyüköztürk, 2012: 124). Maddelerin en az 0.478 ve en fazla 0.885 yük değerine sahip olduğu görülmektedir.

Tablo 3.6.
Pilot Uygulama Faktörleri, Madde Numaraları

Faktör	Faktör İsimleri	Madde Numaraları
1.Faktör	Seslerden Heceler, Kelimeler ve Cümleler Oluşturma Aşamasında Karşılaşılan Sorunlar	30,31,33,34,35,36
2.Faktör	Sesi Hissetme ve Tanıma Aşamasında Karşılaşılan Sorunlar	11,12,13,14,15
3.Faktör	İletişim Boyutunda Karşılaşılan Sorunlar	48,49,50,51,52
4.Faktör	Okuryazarlığa Ulaşma Aşamasında Karşılaşılan Sorunlar	42,43,45,46,47
5.Faktör	Seslerden Heceler, Kelimeler ve Cümleler Oluşturma Aşamasında Karşılaşılan Sorunlar	24,25,26,27,28,29
6.Faktör	İlkokuma Yazmaya Hazırlık Aşamasında Karşılaşılan Sorunlar	1,2,3,4
7.Faktör	Metin Oluşturma Aşamasında Karşılaşılan Sorunlar	37,38,39,40

Ölçeği oluşturan faktörler, ses temelli cümle yöntemine göre isimlendirilmiştir. Bu yönteme ek olarak dil farklılığından dolayı iletişim boyutu eklenmiştir. Bu boyutla birlikte ölçeğimiz yedi faktörden oluşmaktadır.

Tablo 3.7.

Pilot Uygulama İçin Faktörlerin Öz Değer, Varyans ve Güvenilirlik Sonuçları

Öz Değer	Toplam Varyans: %72,424	Toplam Alfa: ,948
1.Faktör: 13,871	39,630	1.Faktör: ,889
2.Faktör: 3,179	9,084	2.Faktör: ,916
3.Faktör: 2,666	7,618	3.Faktör: ,867
4.Faktör: 2,284	6,525	4.Faktör: ,876
5.Faktör: 1,242	3,548	5.Faktör: ,900
6.Faktör: 1,058	3,023	6.Faktör: ,853
7.Faktör: 1,049	2,996	7.Faktör: ,880

Tablo 3.7.'de görüldüğü gibi ölçek yedi faktörden oluşmaktadır. Ölçeğin birinci faktörünün öz değeri 13.871, ikinci faktörünün öz değeri 3.179, üçüncü faktörünün öz değeri 2.666, dördüncü faktörünün öz değeri 2.284, beşinci faktörünün öz değeri 1.242, altıncı faktörünün öz değeri 1.058, yedinci faktörünün öz değeri ise 1.049'dur. Ölçeğin birinci faktörü toplam varyansın, %39.630'unu, ikinci faktörü %9.084'ünü, üçüncü faktörü %7.618'ini, dördüncü faktörü %6.525'ini, beşinci faktörü %3.548'ini, altıncı faktörü %3.023'ünü ve yedinci faktörü ise %2.996'sını açıklamaktadır. Tüm faktörlerin birlikte açıkladığı varyans ise %72.424'tür. Ölçek, anadili Türkçe olmayan ilkokul öğrencilerinin ilkokuma yazma öğretiminde karşılaştıkları sorunları %72 oranında açıklamaktadır.

Ölçekte yer alan maddelerin döndürme öncesindeki 1. faktör yük değerlerinin yüksek bulunması, 1. faktörün açıkladığı varyansın dikkate değer olması ve 1. faktöre ait öz değer 2. faktörün öz değerinin üç katından fazla olması ölçeğin tek boyutlu olduğunun kanıtı olarak değerlendirilebilir. Bu bağlamda ATOİYSÖ yedi faktörlü yerine tek faktörlü olarak kullanılabilir. Bu tür durumlarda araştırmacının kuramsal ve ampirik dayanakları dikkate alarak ölçeğin faktör yapısına (tek boyutluluk ya da çok boyutluluk) karar vermesi beklenir (Büyüköztürk, 2012: 137). Çok faktörlü ölçeklerde faktör sayısının yüksek tutulması açıklanan varyansı artırır, ancak bu kez de faktörleri isimlendirmede, onları anlamlı kılmada zorluk yaşanması muhtemeldir. Tek faktörlü ölçeklerde açıklanan varyansın %30 ve daha fazla olması yeterli görülebilir. Çok faktörlü ölçeklerde ise açıklanan varyansın daha fazla olması beklenir. Açıklanan varyansın yüksek olması, ilgili kavram ya da yapının o denli iyi ölçüldüğünün bir göstergesi olarak yorumlanır (Büyüköztürk, 2012: 125).

Güvenilirlik testi olan Cronbach's Alfa analizi değerinin 0.948 olduğu görülmektedir. Cronbach's Alfa katsayısının $0.80 \leq \alpha < 1.00$ arasında olması ölçeğin yüksek derecede güvenilir olduğunu gösterir (Kalaycı, 2010: 405). Faktörlerin tek tek güvenilirliğine bakıldığında ise birinci faktör 0.889, ikinci faktör 0.916, üçüncü faktör 0.867, dördüncü faktör 0.876, beşinci faktör 0.900, altıncı faktör 0.853 ve yedinci faktör 0.880 olarak bulunmuştur. Tüm faktörlerin güvenilirlik katsayılarının 0.80'in üstünde olması ölçeğin yüksek derecede güvenilir olduğunu göstermektedir.

Faktör analizi sonucunda ölçekten 20 madde çıkarılmıştır. Toplam 20 madde atıldıktan sonra, başta on iki olan faktör sayısı yediye; 55 olan madde sayısı da 35'e düşmüştür. Analizler sonucunda yedi faktör altında toplanan ve 35 maddeden oluşan ATOİYSÖ geliştirilmiştir.

Tablo 3.8.

Pilot Uygulamanın Güvenilirlik ve Geçerlik Sonuçları

Reliability Statistics			KMO and Bartlett's Test		
Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items	N of Items	Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.		,911
,948	,953	35	Bartlett's Test of Sphericity	Approx. Chi-Square df Sig	4937,478 595 ,000

Güvenilirlik testi olan Cronbach's Alfa analizi değerinin 0.948 olduğu görülmektedir. Cronbach's Alfa katsayısının $0.80 \leq \alpha < 1.00$ arasında olması ölçeğin yüksek derecede güvenilir olduğunu gösterir (Kalaycı, 2010: 405). KMO değerinin 0.911 olduğundan değişkenlerin faktör analizine uygunluğunun mükemmel seviyede olduğu görülmektedir (Durmuş, Yurtkoru ve Çinko, 2013: 80).

ATOİYSÖ'nün geçerlilik ve güvenilirliğinin belirlenmesine yönelik bulgular birlikte değerlendirildiğinde, ölçeğin Milli Eğitim Bakanlığına bağlı ilköğretim okullarında görev yapan birinci sınıf öğretmenlerinin, anadili Türkçe olmayan öğrencilerin ilkokuma yazma öğretiminde karşılaştıkları sorunları belirlemede kullanılabilecek geçerli ve güvenilir bir veri toplama aracı olduğu ifade edilebilir. Elde edilen bulgular doğrultusunda, bu çalışma kapsamında geliştirilen ölçme aracının, ilgili alanyazındaki önemli bir eksikliği gidereceği, bundan sonraki çalışmalarda kullanılabilecek bir ölçme aracı olma özelliği taşıdığı belirtilebilir.

3.3.1.2. Esas Uygulama İçin Faktör ve Güvenilirlik Analizi Sonuçları

Tablo 3.9.

Esas Uygulama İçin Maddelerin Faktör Analizi Sonuçları

Faktör Adı	İfadeler	Yük Değerleri
1. FAKTÖR Seslerden Heceler, Kelimeler, Cümleler ve Metin Oluşturma Aşamasında Karşılaşılan Sorunlar	14. Anadili Türkçe olmayan öğrenciler kelimelerden oluşturulan cümleleri anlamıyor.	,710
	12. Anadili Türkçe olmayan öğrenciler hecelerden oluşturulan kelimeleri anlayamıyor.	,701
	11. Anadili Türkçe olmayan öğrenciler hecelerden kelime üretmiyor.	,700
	18. Anadili Türkçe olmayan öğrenciler kelimeleri anlamlandıramadığı için dikte çalışması yapılırken bazı kelimeleri bitişik yazıyor.	,691
	17. Anadili Türkçe olmayan öğrenciler yazarken eksik (harf, hece) yazıyor.	,690
	15. Anadili Türkçe olmayan öğrenciler kelimeleri anlamlandıramadığı için dikte yaparken aklında tutamıyor.	,688
	19. Anadili Türkçe olmayan öğrenciler üç heceden fazla olan kelimeleri yazarken sıkıntı yaşıyor.	,683
	23. Anadili Türkçe olmayan öğrenciler Türkçeyi sonradan öğrenmelerinden dolayı cümleden metne geçtiklerinde metin daha uzun geldiği için zorluk yaşıyor.	,680
	21. Anadili Türkçe olmayan öğrenciler üç heceden fazla olan kelimeleri okurken harf eksiltiyor.	,679
	22. Anadili Türkçe olmayan öğrenciler cümleler arasında anlamlı ilişkiler kuramıyor.	,661
	24. Anadili Türkçe olmayan öğrenciler kendi başlarına anlamlı metinler oluşturamıyor.	,631
	13. Anadili Türkçe olmayan öğrenciler, kelime dağarcığı yeterince zengin olmadığı için cümle kurarken zorlanıyor.	,625
	25. Anadili Türkçe olmayan öğrencilerin yavaş okuması metni anlayamamalarına neden oluyor.	,617
	20. Sürekli devamsızlık yapan anadili Türkçe olmayan öğrenciler sesleri tam kavrayamadıkları için hece üretmiyor.	,606
	16. Anadili Türkçe olmayan öğrencilerin okuma hızları yavaştır.	,597
2. FAKTÖR İletişim Boyutunda Karşılaşılan Sorunlar	10. Anadili Türkçe olmayan öğrenciler Türkçeyi yeterli düzeyde bilmedikleri için dilin ürünü olan ses, hece, cümle oluşturma aşamaları yeterli düzeyde gelişmiyor.	,588
	33. Anadili Türkçe olmayan öğrenciler Türkçeyi yeterli düzeyde bilmedikleri için çekingen durumdadır.	,781
	31. Anadili Türkçe olmayan öğrenciler Türkçeyi yeterli düzeyde bilmedikleri için öğretmenleriyle iletişim kuramıyor.	,735
	32. Anadili Türkçe olmayan öğrenciler dil farklılığından dolayı kendini ifade etmekte güçlük çekiyor.	,686
	34. Anadili Türkçe olmayan öğrenciler okulun açıldığı ilk günlerde basit düzeydeki yönergeleri kavrayamıyor.	,662
	35. Anadili Türkçe olmayan öğrencilerin söyledikleri anlaşılmıyor.	,646

Faktör Adı	İfadeler	Yük Değerleri
3. FAKTÖR İlkokuma Yazmaya Hazırlık Aşamasında Karşılaşılan Sorunlar	2.Öğrenciler dil probleminden dolayı söyleneni anlamakta güçlük çekiyor.	,822
	3.Anadili Türkçe olmayan öğrenciler dinlediklerini ifade edemiyor.	,770
	1.Anadili Türkçe olmayan öğrenciler hazırlık sürecinde okula uyum sağlamada zorlanıyor.	,770
	4.Yeni bir dil öğrenme gerekliliği, öğrencilerin hazırlık aşamasının uzamasına neden oluyor.	,739
4. FAKTÖR Sesi Hissetme Ve Tanıma Aşamasında Karşılaşılan Sorunlar	5.Anadili Türkçe olmayan öğrenciler sesi hissetme ve tanıma aşamasında geri kalıyor.	,771
	6. Anadili Türkçe olmayan öğrenciler sesleri tanımada güçlük çekiyor.	,768
	7. Anadili Türkçe olmayan öğrenciler sesleri çok çabuk unutuyor.	,733
	9. Anadili Türkçe olmayan öğrenciler sesi tanımada zorlandıkları için kelimeler içinde sesin geçtiği yere oldukça fazla vurgu yapmak gerekiyor.	,646
5. FAKTÖR Okuryazarlığa Ulaşma Aşamasında Karşılaşılan Sorunlar	8. Anadili Türkçe olmayan öğrenciler ö ve ü seslerini karıştırıyor.	,458
	30. Anadili Türkçe olmayan öğrenciler Türkçe öğrenmek istemiyor.	,802
	29. Anadili Türkçe olmayan veliler öğrencilerinin Türkçe öğrenmesini istemiyor.	,784
	26.Anadili Türkçe olmayan öğrenciler Türkçeyi öğrenmek istemediklerinde yazma aşaması uzun sürüyor.	,695
	27.Anadili Türkçe olmayan öğrenciler Türkçeyi öğrenmek istemediklerinde okuduklarını anlayamıyor.	,689
	28. Anadili Türkçe olmayan öğrenciler kelimeleri anlamlandıramadıkları için yavaş yazıyor.	,465

Faktör analizinde, aynı yapıyı ölçmeyen maddelerin ayıklanmasında; faktör yük değerinin 0.45 ya da daha yüksek olması seçim için iyi bir ölçüdür (Büyüköztürk, 2012: 124). Maddelerin en az 0.458 ve en fazla 0.822 yük değerine sahip olduğu görülmektedir.

Tablo 3.10.

Esas Uygulama Faktörleri, Madde Numaraları

	Faktör İsimleri	Madde Numaraları
1.Faktör	Seslerden Heceler, Kelimeler, Cümleler ve Metin Oluşturma Aşamasında Karşılaşılan Sorunlar	10,11,12,13,14,15,16,17,18,19,20,21,22,23,24,25
2.Faktör	İletişim Boyutunda Karşılaşılan Sorunlar	31,32,33,34,35
3.Faktör	İlkokuma Yazmaya Hazırlık Aşamasında Karşılaşılan Sorunlar	1,2,3,4
4.Faktör	Sesi Hissetme ve Tanıma Aşamasında Karşılaşılan Sorunlar	5,6,7,8,9
5.Faktör	Okuryazarlığa Ulaşma Aşamasında Karşılaşılan Sorunlar	26,27,28,29,30

Tablo 3.11.
Pilot ve Esas Uygulama Faktörlerinin Karşılaştırılması

Pilot Uygulama Faktörleri		Esas Uygulama Faktörleri	
1.Faktör	Seslerden Heceler, Kelimeler ve Cümleler Oluşturma Aşamasında Karşılaşılan Sorunlar	1.Faktör	Seslerden Heceler, Kelimeler, Cümleler ve Metin Oluşturma Aşamasında Karşılaşılan Sorunlar
2.Faktör	Sesi Hissetme ve Tanıma Aşamasında Karşılaşılan Sorunlar	2.Faktör	İletişim Boyutunda Karşılaşılan Sorunlar
3.Faktör	İletişim Boyutunda Karşılaşılan Sorunlar	3.Faktör	İlkokuma Yazmaya Hazırlık Aşamasında Karşılaşılan Sorunlar
4.Faktör	Okuryazarlığa Ulaşma Aşamasında Karşılaşılan Sorunlar	4.Faktör	Sesi Hissetme ve Tanıma Aşamasında Karşılaşılan Sorunlar
5.Faktör	Seslerden Heceler, Kelimeler ve Cümleler Oluşturma Aşamasında Karşılaşılan Sorunlar	5.Faktör	Okuryazarlığa Ulaşma Aşamasında Karşılaşılan Sorunlar
6.Faktör	İlkokuma Yazmaya Hazırlık Aşamasında Karşılaşılan Sorunlar		
7.Faktör	Metin Oluşturma Aşamasında Karşılaşılan Sorunlar		

Ölçek, pilot uygulama analizleri sonucunda yedi faktörden, esas uygulama verilerine göre yapılan faktör analizine göre beş faktörden oluşmaktadır. Esas uygulamada İlkokuma Yazmaya Başlama ve İlerleme Aşaması altında yer alan “Seslerden Heceler, Kelimeler ve Cümleler Oluşturma Aşamasında Karşılaşılan Sorunlar” ve “Metin Oluşturma Aşamasında Karşılaşılan Sorunlar” alt boyutları birleştirilmiştir. Pilot uygulamada “Seslerden Heceler, Kelimeler ve Cümleler Oluşturma Aşamasında Karşılaşılan Sorunlar” boyutu iki faktörden oluşuyorken, esas uygulamada ise tek faktörden oluşmaktadır.

Tablo 3.12.
Esas Uygulama İçin Faktörlerin Öz Değer, Varyans ve Güvenilirlik Sonuçları

Öz Değer	Toplam Varyans: %68,334	Toplam Alfa: ,966
1.Faktör: 17,357	49,591	1.Faktör: ,960
2.Faktör: 2,217	6,335	2.Faktör: ,893
3.Faktör: 1,621	4,632	3.Faktör: ,897
4.Faktör: 1,503	4,296	4.Faktör: ,904
5.Faktör: 1,218	3,480	5.Faktör: ,827

Tablo 3.12.'de görüldüğü gibi ölçek beş faktörden oluşmaktadır. Ölçeğin birinci faktörünün öz değeri 17.357, ikinci faktörünün öz değeri 2.217, üçüncü faktörünün öz değeri 1.621, dördüncü faktörünün öz değeri 1.503 ve beşinci faktörünün öz değeri 1.218'dir. Ölçeğin birinci faktörü toplam varyansın, %49.591'ini, ikinci faktörü %6.335'ini, üçüncü faktörü %4.632'sini, dördüncü faktörü %4.296'sını ve beşinci faktörü %3.480'ini açıklamaktadır. Tüm faktörlerin birlikte açıkladığı varyans ise %68.334'tür. Ölçek, anadili Türkçe olmayan ilkokul öğrencilerinin ilkokuma yazma öğretiminde karşılaştıkları sorunları pilot uygulamada %72, esas uygulamada %68 oranında açıklamaktadır.

Güvenilirlik testi olan Cronbach's Alfa analizi değerinin 0.966 olduğu görülmektedir. Cronbach's Alfa katsayısının $0.80 \leq \alpha < 1.00$ arasında olması ölçeğin yüksek derecede güvenilir olduğunu gösterir (Kalaycı, 2010: 405). Faktörlerin tek tek güvenilirliğine bakıldığında ise birinci faktör 0.960, ikinci faktör 0.893, üçüncü faktör 0.897, dördüncü faktör 0.904 ve beşinci faktör 0.827 olarak bulunmuştur. Tüm faktörlerin güvenilirlik katsayılarının 0.80'in üstünde olması ölçeğin yüksek derecede güvenilir olduğunu göstermektedir.

Tablo 3.13.

Esas Uygulamanın Güvenilirlik ve Geçerlik Sonuçları

Reliability Statistics		KMO and Bartlett's Test		
Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items	N of Items	Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.	,962
,966	,969	35	Bartlett's Test of Sphericity	Approx. Chi-Square df Sig
				20941,474 595 ,000

Güvenilirlik testi olan Cronbach's Alfa değerinin pilot uygulamada 0.948, esas uygulamada 0.966 olduğu görülmektedir. Geçerlilik testi olan KMO and Bartlett's Testi değerinin pilot uygulamada 0.911, esas uygulamada 0.962 olduğu görülmektedir. Esas uygulamada hem güvenilirliğin hem de geçerliğin arttığı görülmektedir.

3.3.2. Nitel Veri Toplama Aracı

Nitel veriler yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla toplanmıştır. Yiğit'in (2009) ses temelli cümle yöntemi ile ilkokuma yazma öğretim sürecinde karşılaşılan güçlükler ve bu güçlüklerle baş etme stratejilerinin belirlenmesi amacıyla hazırladığı öğretmen görüşme formundan yararlanılarak ve ses temelli cümle yönteminin aşamalarına

göre “Anadili Türkçe Olmayan İlkokul Öğrencilerine İlkokuma Yazma Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlar ve Çözüm Önerileri Öğretmen Görüşme Formu” hazırlanmıştır. Konuya ilişkin olarak 22 açık uçlu soru hazırlanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formu alanında uzman üç öğretim elemanı ve üç sınıf öğretmenin görüşüne sunulmuştur. Soruların anlaşılabilirliği, süre yönetimi ve görüşme sorularının uygun olup olmadığı üç sınıf öğretmeni ile görüşme yapılarak test edilmiştir. Elde edilen veriler doğrultusunda toplam 15 sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu son şeklini almıştır.

Tablo 3.14.

Yarı Yapılandırılmış Görüşme Soruları

1.	Anadili Türkçe olmayan öğrencilerinizle 12 haftalık hazırlık sürecinde ne tür güçlüklerle karşılaşıyorsunuz?	
2.	Anadili Türkçe olmayan öğrencileriniz çizgi çalışmaları yaparken ne tür güçlüklerle karşılaşıyorlar?	
3.	Anadili Türkçe olmayan öğrencilerinizle görsel okuma çalışmaları yaparken ne tür güçlüklerle karşılaşıyorsunuz?	
4.	Anadili Türkçe olmayan öğrencilerinizle sesi hissetme ve tanıma çalışmalarında ne tür güçlüklerle karşılaşıyorsunuz?	
5.	Anadili Türkçe olmayan öğrencileriniz sesleri birleştirirken ne tür güçlüklerle karşılaşıyorlar?	
6.	Anadili Türkçe olmayan öğrencileriniz sesli okuma yaparken ne tür güçlüklerle karşılaşıyorsunuz?	
7.	Anadili Türkçe olmayan öğrencileriniz sesin geçtiği varlık isimlerini bulmakta güçlük yaşıyorlar mı?	Bu güçlükleri gidermek için neler yapıyorsunuz?
8.	Anadili Türkçe olmayan öğrencilerinizle dikte çalışmaları yaparken güçlüklerle karşılaşıyor musunuz?	
9.	Anadili Türkçe olmayan öğrencileriniz seslerden oluşturduğunuz kelime ve cümleleri anlamakta güçlük yaşıyorlar mı?	
10.	Anadili Türkçe olmayan öğrencileriniz kendi başlarına cümle kurarken güçlük yaşıyorlar mı?	
11.	Anadili Türkçe olmayan öğrencileriniz okudukları metinlerle ilgili soruları cevaplarırken güçlük yaşıyorlar mı?	
12.	Anadili Türkçe olmayan öğrencileriniz okudukları metinleri sözlü olarak ifade ederken güçlük yaşıyorlar mı?	
13.	Anadili Türkçe olmayan öğrencilerinizle iletişim becerileri açısından sınıfta siz ne tür güçlüklerle karşılaşıyorsunuz?	
14.	Anadili Türkçe olmayan öğrencileriniz sizinle iletişim kurarken ne tür güçlüklerle karşılaşıyorlar?	
15.	Anadili eğitimine ilişkin görüşleriniz nelerdir?	

3.3.2.1. Geçerlik ve Güvenilirlik Analizi

Bir araştırmada görüşme yoluyla elde edilen verilerin geçerliği ve güvenilirliği; bir başka deđiőle araştırmanın inandırıcılığı, aktarılabirliği ve tutarlılığı kontrol etme ya da geliştirmeye yönelik iőlemlerden bazıları Şunlardır (Büyüköztürk, akmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2013: 168-169):

- Veri elde etmek için çeőtli araçlar kullanma. Bir sonuç, bir dizi farklı araçla elde edilmiş veri ile desteklendiğinde, geçerliği artırılmıőtır. Bu araştırmada, veri elde etmek için hem ölçek hem de yarı yapılandırılmıőt görüşme formu kullanılmıştır.
- Raporu incelemek ve değerlendirmek için çalışmanın dıőından bir bireyi alma. Bu araştırmada, kodlar hem araştırmacı hem de uzman bir kiőti tarafından ayrı ayrı oluşturulmuştur.
- Mümkün ve uygun olduğunda düőtünce kaynaklarını belgeleme. Bu araştırmada, görüşülen öğretmenlerden video ve ses kaydı alınmıőt, görüşmeler ayrıca not edilmiştir.
- Sonuçların/çıkarımların dayanak noktalarını belgeleme. Bu araştırmada, kodların dayanak noktaları için görüşülen öğretmenlerden alıntılar verilmiştir.
- Mümkün ve uygun olduğunda ses ve video kayıtlarından yararlanma. Bu araştırmada, video ve ses kayıtlarından yararlanılmıőt, bunun için öğretmenlerden izin alınmıştır.
- Konuya iliőtkin ortamı ya da durumu bir süre gözlemlenme. Bu araştırmada, araştırmacının üç yıl anadili Türkçe olmayan öğrencilerin bulunduğu birleőtirilmiőt sınıfta görev yaptığı için bizzat kendi sınıfıyla ilgili gözlemleri ve deneyimleri bulunmaktadır.

Yarı yapılandırılmıőt görüşme formunun uygulanmasından sonra 40 öğretmenden elde edilen veriler, araştırmacı tarafından ve alanında uzman bir kiőti tarafından ayrı ayrı kodlandıktan sonra ortaya çıkan kod ve tema listesi hazırlanmıştır. Araştırmacıların birbirinden bağımsız olarak kullandıkları kodların tutarlılığı “Görüş birliği” ya da “Görüş ayrılığı” Şeklinde belirlenmiştir. Araştırmacıların, öğretmenlerin ifadeleri için aynı kodu kullandıkları durumlar görüş birliği, farklı kodu kullandıkları durumlar ise görüş ayrılığı olarak kabul edilmiştir. Bu Şekilde yapılan veri analizinin güvenilirliği; $[Görüş birliği / (Görüş birliği + Görüş ayrılığı) \times 100]$ formülü kullanılarak hesaplanmıőtır (Miles ve Huberman, 1994). Bu hesaplama sonucunda 15 soru için elde edilen değerler Şunlardır:

Tablo 3.15.
Yarı Yapılandırılmış Görüşme Sorularının Güvenilirliği

Soru no	Görüşme Soruları	%	Görüşme Soruları	%
1.	12 haftalık hazırlık süreci sorunları	87.5	Çözüm önerisi	92.5
2.	Çizgi çalışmaları sorunları	85.0	Çözüm önerisi	87.5
3.	Görsel okuma çalışmaları sorunları	90.0	Çözüm önerisi	87.5
4.	Sesi hissetme ve tanıma çalışmaları sorunları	85.0	Çözüm önerisi	82.5
5.	Sesleri birleştirme çalışmaları sorunları	92.5	Çözüm önerisi	95.0
6.	Sesli okuma yapma çalışmaları sorunları	95.0	Çözüm önerisi	90.0
7.	Sesin geçtiği varlık isimlerini bulma çalışmaları sorunları	92.5	Çözüm önerisi	92.5
8.	Dikte çalışmaları sorunları	92.5	Çözüm önerisi	95.0
9.	Cümleleri anlama çalışmaları sorunları	95.0	Çözüm önerisi	95.0
10.	Cümle kurma çalışmaları sorunları	92.5	Çözüm önerisi	90.0
11.	Metinlerle ilgili soruları cevaplama çalışmaları sorunları	85.0	Çözüm önerisi	92.5
12.	Metinleri sözlü olarak ifade etme çalışmaları sorunları	90.0	Çözüm önerisi	92.5
13.	Öğretmenlerin iletişim sorunları	82.5	Çözüm önerisi	87.5
14.	Öğrencilerin iletişim sorunları	90.0	Çözüm önerisi	82.5
15.	Anadili eğitimine ilişkin öğretmen görüşleri	87.5		

İçerik analizi yapılırken, araştırmacı açık içerik kullanarak kodlama yapabileceği gibi gizli içerik kullanarak da kodlama yapabilir. Açık kodlamada araştırılmak istenen konuya ilişkin bir kelime ya da resim gibi metin içinde açık olarak görülebilecek bir kavram belirlenir. Bu kavramın altında yatan anlam dikkate alınmaz. Gizli içerik kodlamasında, metnin içinde doğrudan geçmeyen ancak altında yatan anlam aranır. Bunun için içerik analizi yapılan belgenin tamamının ayrıntılı şekilde incelenmesi gerekir. Açık içerik kullanılarak kodlama yapılması kolaydır ve daha sonra yapılacak olan araştırmalarda da benzer sonucu vereceği güvenilirdir. Gizli içerik kullanılarak yapılan kodlamalarda ise, yazılan ifadenin altında yatan anlam incelendiği için daha geçerlidir ancak farklı kişilerin her ifadeden farklı anlamlar çıkarabileceği düşünüldüğünde güvenilirlik problemini beraberinde getirmektedir. Bu problemi ortadan kaldırmanın bir yolu araştırmayı yapan kişi dışında bir kişinin de içerik analizi yapması ve sonuçların karşılaştırılması sonucunda iki araştırmacının %80 oranında hem fikir olmasıdır. Bu nedenle gizli içerik kodlaması yapılacağında tek kişinin vereceği karar yeterli olmamaktadır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2013: 243). Nitel araştırmanın güvenilirlik sonuçlarına bakıldığında, en düşük güvenilirlik sonucunun %82.5 olduğu görülmektedir.

3.4. Veri Toplama Süreci

Araştırmacı tarafından geliştirilen likert tipli ölçek; hazırlık, ilkokuma yazmaya başlama ve ilerleme, okuryazarlığa ulaşma aşamaları tamamlandıktan sonra 2013 Mayıs-Haziran aylarında Diyarbakır il merkezi, ilçe merkezleri, beldeleri ve köylerinde görev yapan ilkokul birinci sınıf öğretmenlerine birebir uygulanmıştır. Nicel veri toplama aracının uygulandığı okullardan seçilen ilkokul birinci sınıf öğretmenleriyle 2013 Haziran ayı içerisinde görüşmeler yapılarak nitel veriler toplanmıştır. Görüşmelerde soruların cevapları araştırmacı tarafından not edilmiş, veri kaybını azaltmak için görüşülen öğretmenlerden video ve ses kaydı alınmıştır.

3.5. Verilerin Analizi

Araştırmanın nicel verileri SPSS programı kullanılarak analiz edilmiştir. Nitel veriler analiz edilirken içerik analizinden yararlanılmıştır.

3.5.1. Nicel Verilerin Analizi

Likert tipli ölçek ile elde edilen nicel veriler SPSS programı kullanılarak analiz edilmiştir. Ölçeğin uygulanması sonucunda elde edilen verileri çözümlemede betimsel istatistik teknikleri (frekans, yüzde, aritmetik ortalama, standart sapma) kullanılmıştır. Araştırmanın bulgularının elde edilmesi aşamasında hangi testlerin uygulanacağına karar vermek amacıyla; bağımlı değişken olarak kullanılacak olan verilerin normal dağılım gösterip göstermediğine bakılmıştır. Bağımlı değişkenin normal dağılım gösterip göstermediğini tespit için tek örneklemlili Kolmogorov-Smirnov testi yapılmıştır. Araştırmanın her bir boyutuna ilişkin Kolmogorov-Smirnov testi ile yapılan analizlerin sonuçları tablo 3.16.'da verilmiştir.

Tablo 3.16.
Kolmogorov-Smirnov Testi Sonuçları

Boyutlar	Kolmogorov-Smirnov Z	p
İlkokuma Yazmaya Hazırlık	7,718	,000
Sesi Hissetme ve Tanıma	4,436	,000
Seslerden Heceler, Kelimeler, Cümleler ve Metin Oluşturma	3,824	,000
Okuryazarlığa Ulaşma	1,549	,017
İletişim	3,743	,000

$p < .05$

Tablo 3.16.'daki Kolmogorov-Smirnov değerleri incelendiğine bağımlı değişkenin normal dağılım göstermediği belirlenmiştir. Veriler normal dağılım göstermediği için nonparametrik istatistik teknikleri (Mann Whitney U testi, Kruskal Wallis analizi) kullanılmıştır.

Tablo 3.17.
Pilot Uygulama Sınıf Öğretmenlerine İlişkin Bulgular

Değişkenler	Kategori	n	%
Görev Yeri	Köy İlkokulu	73	40,6
	Belde İlkokulu	7	3,9
	İlçe Merkezindeki İlkokul	52	28,9
	İl Merkezindeki İlkokul	48	26,7
Mezun Olduğu Fakülte Türü	Eğitim Fakültesi	161	89,4
	Diğer	19	10,6
Sınıf Durumu	Birleştirilmiş Sınıf	16	8,9
	Bağımsız Sınıf	164	91,1
Sınıfta Anadili Türkçe Olmayan Öğrencinin Olup Olmama Durumu	Evet	180	100

Tablo 3.17. ayrıntılı bir şekilde incelendiğinde katılımcıların %40,6'sının köy ilkokulunda görev yaptığı, %89,4'ünün eğitim fakültesi mezunu olduğu, %91,1'inin bağımsız sınıf okuttuğu görülmektedir.

Tablo 3.18.
Esas Uygulama Sınıf Öğretmenlerine İlişkin Bulgular

Değişkenler	Kategori	n	%
Görev Yeri	Köy İlkokulu	314	44,5
	Belde İlkokulu	30	4,3
	İlçe Merkezindeki İlkokul	156	22,1
	İl Merkezindeki İlkokul	205	29,1
Mezun Olduğu Fakülte Türü	Eğitim Fakültesi	605	85,8
	Diğer	100	14,2
Sınıf Durumu	Birleştirilmiş Sınıf	113	16,0
	Bağımsız Sınıf	592	84,0
Sınıfta Anadili Türkçe Olmayan Öğrencinin Olup Olmama Durumu	Evet	705	100

Tablo 3.18. ayrıntılı bir şekilde incelendiğinde katılımcıların %44,5'inin köy ilkokulunda görev yaptığı, %85,8'inin eğitim fakültesi mezunu olduğu, %84'ünün bağımsız sınıf okuttuğu görülmektedir.

3.5.2. Nitel Verilerin Analizi

Veriler analiz edilirken, içerik analizinden yararlanılmıştır. İçerik analizinde temelde yapılan işlem, birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve bunları okuyucunun anlayabileceği bir biçimde düzenleyerek yorumlamaktır. Nitel araştırma verileri dört aşamada analiz edilir (Yıldırım ve Şimşek, 2013: 259-260):

- Verilerin kodlanması,
- Temaların bulunması,
- Kodların ve temaların düzenlenmesi,
- Bulguların tanımlanması ve yorumlanması

İçerik analizinin ilk aşaması verilerin kodlanmasıdır. Bu aşamada araştırmacı, elde ettiği bilgileri inceleyerek, anlamlı bölümlere ayırmaya ve her bölümün kavramsal olarak ne anlam ifade ettiğini bulmaya çalışır. İlk aşamada ortaya çıkan kodlardan yola çıkarak verileri, genel düzeyde açıklayabilen ve kodları belirli kategoriler altında toplayabilen temaların bulunması gerekmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2013: 268).

İçerik analizi, insan davranışlarını ve doğasını belirleme üzerinde doğrudan olmayan yollarla çalışmaya imkân tanıyan bir tekniktir. İçerik analizi özellikle sosyal bilimler alanında sıklıkla kullanılan en önemli tekniklerden biridir. İçerik analizi, özellikle gözlem ve görüşmelerden elde edilen verilerin analizinde kullanılır. Analiz birim(ler)inin belirlenmesi, neyin analiz edileceği sorusunun cevabıdır. Analiz edilecek olan birim bir kelime, cümle, ifade ya da resim olabilir. Analizlerin yürütülmesinde ve raporlanmasında kullanılacak olan birimler araştırmacı analizlere başlamadan önce belirlenmelidir. İçerik analizi sonucunda elde edilen verilerin yorumlanmasında genellikle frekans ve yüzde kullanılır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2013: 240-243). Bu araştırmada analiz birimi cümle olarak belirlenmiştir, elde edilen veriler cümle şeklinde kodlanmıştır. Verilerin yorumlanmasında frekans ve yüzde kullanılmıştır.

Araştırmadan elde edilen veriler doğrultusunda tespit edilen kodların bir araya getirilmesiyle dokuz tema belirlenmiştir. Birinci, ikinci, üçüncü ve dördüncü temalar ilkökuma yazma öğretiminde karşılaşılan sorunları belirtirken; beşinci, altıncı, yedinci ve sekizinci temalar ilkökuma yazma öğretiminde karşılaşılan sorunlara ilişkin çözüm önerilerini belirtmektedir. Dokuzuncu tema ise anadili eğitimine ilişkin öğretmen görüşlerini belirtmektedir.

Birinci tema “Hazırlık Süreci Sorunları Teması”dır. Bu temaya ilişkin kodlar:

- “12 Haftalık Hazırlık Sürecinde Karşılaşılan Sorunlar”,
- “Çizgi Çalışmaları Yaparken Karşılaşılan Sorunlar” ve
- “Görsel Okuma Çalışmaları Yaparken Karşılaşılan Sorunlar” şeklindedir.

İkinci tema “Başlama ve İlerleme Süreci Sorunları Teması”dır. Bu temaya ilişkin kodlar:

- “Sesi Hissetme ve Tanıma Çalışmalarında Karşılaşılan Sorunlar”,
- “Sesleri Birleştirmede Karşılaşılan Sorunlar”,
- “Sesli Okuma Yaparken Karşılaşılan Sorunlar”,
- “Sesin Geçtiği Varlık İsimlerini Bulmada Karşılaşılan Sorunlar” ve
- “Dikte Çalışmaları Yaparken Karşılaşılan Sorunlar” şeklindedir.

Üçüncü tema “Okuryazarlığa Ulaşma Sorunları Teması”dır. Bu temaya ilişkin kodlar:

- “Cümleleri Anlamada Karşılaşılan Sorunlar”,
- “Cümle Kurmada Karşılaşılan Sorunlar”,
- “Metinlerle İlgili Soruları Cevaplamada Karşılaşılan Sorunlar” ve
- “Metinleri Sözlü Olarak İfade Etmede Karşılaşılan Sorunlar” şeklindedir.

Dördüncü tema “İletişim Sorunları Teması”dır. Bu temaya ilişkin kodlar:

- “Öğretmenlerin İletişim Sorunları” ve
- “Öğrencilerin İletişim Sorunları” şeklindedir.

Beşinci tema “Hazırlık Süreci Sorunlarına İlişkin Çözüm Önerileri Teması”dır. Bu temaya ilişkin kodlar:

- “12 Haftalık Hazırlık Sürecinde Karşılaşılan Sorunlara İlişkin Çözüm Önerileri”,
- “Çizgi Çalışmaları Yaparken Karşılaşılan Sorunlara İlişkin Çözüm Önerileri” ve
- “Görsel Okuma Çalışmaları Yaparken Karşılaşılan Sorunlara İlişkin Çözüm Önerileri” şeklindedir.

Altıncı tema “Başlama ve İlerleme Süreci Sorunlarına İlişkin Çözüm Önerileri Teması”dır. Bu temaya ilişkin kodlar:

- “Sesi Hissetme ve Tanıma Çalışmalarında Karşılaşılan Sorunlara İlişkin Çözüm Önerileri”,
- “Sesleri Birleştirmede Karşılaşılan Sorunlara İlişkin Çözüm Önerileri”,
- “Sesli Okuma Yaparken Karşılaşılan Sorunlara İlişkin Çözüm Önerileri”,
- “Sesin Geçtiği Varlık İsimlerini Bulmada Karşılaşılan Sorunlara İlişkin Çözüm Önerileri”
- “Dikte Çalışmaları Yaparken Karşılaşılan Sorunlara İlişkin Çözüm Önerileri” şeklindedir.

Yedinci tema “Okuryazarlığa Ulaşma Sorunlarına İlişkin Çözüm Önerileri Teması”dır. Bu temaya ilişkin kodlar:

- “Cümleleri Anlamada Karşılaşılan Sorunlara İlişkin Çözüm Önerileri”,
- “Cümle Kurmada Karşılaşılan Sorunlara İlişkin Çözüm Önerileri”,
- “Metinlerle İlgili Soruları Cevaplamada Karşılaşılan Sorunlara İlişkin Çözüm Önerileri”,
- “Metinleri Sözlü Olarak İfade Etmede Karşılaşılan Sorunlara İlişkin Çözüm Önerileri” şeklindedir.

Sekizinci tema “İletişim Sorunlarına İlişkin Çözüm Önerileri Teması”dır. Bu temaya ilişkin kodlar:

- “Öğretmenlerin İletişim Sorunlarına İlişkin Çözüm Önerileri” ve
- “Öğrencilerin İletişim Sorunlarına İlişkin Çözüm Önerileri” şeklindedir.

Dokuzuncu tema “Anadili Eğitimine İlişkin Öğretmen Görüşleri Teması”dır. Bu temaya ilişkin kod: “Anadili Eğitimine İlişkin Öğretmen Görüşleri” şeklindedir.

Görüşme yapılan öğretmenlerin anadili Türkçe olmayan öğrencilerine ilişkin bilgiler aşağıdaki tablolarda verilmiştir.

Tablo 3.19.

Görüşme Yapılan Öğretmenlerin Görev Yerine Göre Sınıf Mevcutları

Görev Yeri	1.Kişi	2.Kişi	3.Kişi	4.Kişi	5.Kişi	6.Kişi	7.Kişi	8.Kişi	Toplam
Birleştirilmiş Sınıf	25	18	30	28	22	25	30	19	197
Köy	23	26	24	33	23	28	35	32	224
Belde	27	41	30	32	25	42	37	41	275
İlçe	42	20	24	30	30	47	32	23	248
İl	59	55	57	41	44	40	38	46	380
Toplam									1324

Tablo 3.19. incelendiğinde katılımcıların öğrencilerinin sınıf mevcutlarının, il merkezinde daha kalabalık olduğu (380 öğrenci) görülmektedir.

Tablo 3.20.

Görüşme Yapılan Öğretmenlerin Görev Yerine Göre Okuma-Yazmayı Öğrenemeyen Öğrenci Sayıları Dağılımı

Görev Yeri	1.Kişi	2.Kişi	3.Kişi	4.Kişi	5.Kişi	6.Kişi	7.Kişi	8.Kişi	Toplam
Birleştirilmiş Sınıf	2	2	3	3	0	0	6	3	19
Köy	3	1	1	3	1	6	8	5	28
Belde	4	8	2	6	5	0	4	5	34
İlçe	6	1	3	3	1	4	15	2	35
İl	5	4	3	0	0	1	2	1	16
Toplam									132

Tablo 3.20. incelendiğinde katılımcıların okuma-yazma öğrenemeyen öğrenci sayılarının il merkezinde daha az (16 öğrenci) olduğu görülmektedir.

Tablo 3.21.

Okuma-Yazmayı Öğrenemeyen Öğrenci Sayıları ile Okuma-Yazmayı Öğrenebilen Öğrenci Sayıları Arasındaki Frekans ve Yüzde Dağılımı

Öğrencilerin Okuma-Yazma Öğrenme Durumu	f	%
Okuma-Yazmayı Öğrenebilen Öğrenci Sayıları	1192	90,030
Okuma-Yazmayı Öğrenemeyen Öğrenci Sayıları	132	9,970
Toplam	1324	100

Tablo 3.21. incelendiğinde görüşme yapılan öğretmenlerin, toplam 1324 öğrencisinden 132'sinin okuma-yazmayı öğrenemediği görülmektedir.

Tablo 3.22.

Okula İlk Başladığında Türkçeyi Konuşamayan Öğrenci Sayıları Dağılımı

Görev Yeri	1.Kişi	2.Kişi	3.Kişi	4.Kişi	5.Kişi	6.Kişi	7.Kişi	8.Kişi	Toplam
Birleştirilmiş Sınıf	3	7	5	0	4	10	1	4	34
Köy	13	8	8	4	16	23	25	14	111
Belde	5	25	8	5	5	42	10	4	104
İlçe	4	0	0	10	1	20	10	7	52
İl	3	0	4	13	3	4	0	0	27
Toplam									328

Tablo 3.22. incelendiğinde görüşme yapılan öğretmenlerin, okula ilk başladığında Türkçeyi konuşamayan öğrencilerinin daha çok köyde birinci sınıf okuyan öğrenciler olduğu (111 öğrenci) görülmektedir.

Tablo 3.23.

Öğrencilerinin Ders Dışında Daha Çok Kullandıkları Dil Durumunun Frekans ve Yüzde Dağılımı

Öğrencilerin Ders Dışında Kullandıkları Diller	f	%
Türkçe	1	2,5
Kürtçe	31	77,5
Zazaca	4	10
Kürtçe ve Zazaca	3	7,5
Kürtçe ve Arapça	1	2,5
Toplam	40	100

Tablo 3.23. incelendiğinde görüşme yapılan öğretmenlerin öğrencilerinin ders dışında daha çok Kürtçe (%77,5) konuştukları görülmektedir. Sınıf öğretmenlerinden birinin, anadili Türkçe olmadığı halde öğrencilerinin ders dışında da Türkçe konuştuklarını ifade ettiği görülmektedir.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR

Bu bölümde; uygulanan ölçeğin istatistiksel analizi, yapılan görüşmelerin içerik analizi, alt problemlere ilişkin elde edilen bulgular yer almaktadır.

4.1. BİRİNCİ ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR

Araştırmanın birinci alt problemi “Anadili Türkçe olmayan ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin ilkokuma yazma öğretimi hazırlık aşamasında karşılaştıkları sorunlara ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşleri nelerdir?” şeklinde belirlenmiştir.

Anadili Türkçe olmayan ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin sınıf öğretmenlerinin ilkokuma yazmaya hazırlık boyutunda karşılaştıkları sorunlar konusunda ölçekteki görüşleri “Kesinlikle Katılıyorum” şeklindedir.

Tablo 4.1.

Sınıf Öğretmenlerinin İllokuma Yazmaya Hazırlık Boyutunda Karşılaştıkları Sorunlar Konusunda Ölçekteki Görüşlerine İlişkin Puanlarının Frekans Değerleri

İllokuma Yazmaya Hazırlık Aşamasında Sorunlarla Karşılaşma	f	%	Düzy
1.00-1.80	545	77,3	Kesinlikle Katılıyorum
1.81-2.60	103	14,6	Katılıyorum
2.61-3.40	44	6,3	Kısmen Katılıyorum
3.41-4.20	8	1,1	Katılmıyorum
4.21-5.00	5	0,7	Kesinlikle Katılmıyorum
TOPLAM	705	100	

Tablo 4.1. incelendiğinde katılımcıların ilkokuma yazmaya hazırlık boyutunda karşılaştıkları sorunlar konusunda ölçekteki görüşleri %77,3’ü “Kesinlikle Katılıyorum”, %14,6’sı “Katılıyorum”, %6,3’ü “Kısmen Katılıyorum”, %1,1’i “Katılmıyorum”, %0,7’si “Kesinlikle Katılmıyorum” şeklindedir.

Anadili Türkçe olmayan ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin sınıf öğretmenlerinin ilkokuma yazmaya hazırlık boyutunda karşılaştıkları sorunlar konusunda likert tipli ölçekteki görüşleri tablo 4.2.’de verilmiştir.

Tablo 4.2.
Sınıf Öğretmenlerinin İlkokuma Yazmaya Hazırlık Boyutunda Karşılaştıkları Sorunlar Konusunda Ölçekteki Görüşleri

Madde No	Maddeler	N	X	SS	Katılım Düzeyi
2	Öğrenciler dil probleminde dolayı söyleneni anlamakta güçlük çekiyor.	705	1,41	,747	Kesinlikle Katılıyorum
1	Anadili Türkçe olmayan öğrenciler hazırlık sürecinde okula uyum sağlamada zorlanıyor.	705	1,42	,755	
3	Anadili Türkçe olmayan öğrenciler dinlediklerini ifade edemiyor.	705	1,47	,774	
4	Yeni bir dil öğrenme gerekliliği, öğrencilerin hazırlık aşamasının uzamasına neden oluyor.	705	1,50	,824	

Tablo 4.2. incelendiğinde katılımcıların “Öğrenciler dil probleminde dolayı söyleneni anlamakta güçlük çekiyor” önermesine 1,41 ortalama ile en düşük seviyede katılım gösterirken, “Yeni bir dil öğrenme gerekliliği, öğrencilerin hazırlık aşamasının uzamasına neden oluyor” önermesine 1,50 ortalama ile en yüksek seviyede katılım gösterdikleri belirlenmiştir.

Anadili Türkçe olmayan ilkököl birinci sınıf öğrencilerinin sınıf öğretmenlerinin ilkökuma yazmaya hazırlık boyutunda karşılaştıkları sorunlar konusunda ölçekteki görüşlerinin aritmetik ortalamasına göre sorunların en önemlisi “Öğrenciler dil probleminde dolayı söyleneni anlamakta güçlük çekiyor” şeklindedir.

Yapılan içerik analizinde birinci alt problem kapsamında “12 Haftalık Hazırlık Sürecinde Karşılaşılan Sorunlar”, “Çizgi Çalışmaları Yaparken Karşılaşılan Sorunlar” ve “Görsel Okuma Çalışmaları Yaparken Karşılaşılan Sorunlar” kodları belirlenmiş, birbiriyle ilişkili bu kodların bir araya getirilmesiyle “Hazırlık Süreci Sorunları” temasına ulaşılmıştır.

Hazırlık süreci sorunları teması kapsamında belirlenen “12 Haftalık Hazırlık Sürecinde Karşılaşılan Sorunlar” koduna ilişkin alıntılar Tablo 4.3.’te verilmiştir.

Tablo 4.3.

12 Haftalık Hazırlık Sürecinde Karşılaşılan Sorunlar Koduna İlişkin Olarak Öğretmen Görüşleri

12 Haftalık Hazırlık Sürecinde Karşılaşılan Sorunlara İlişkin Öğretmen Görüşleri	%	f	Öğretmenlerin Kişisel ve Mesleki Özellikleri
Öğrenciler Türkçeyi yeterli düzeyde bilmedikleri için öğretmenin söylediklerini anlayamıyorlar.	30,2	16	(E, 4 yıl, köy, birleştirilmiş, 25 öğrenci), (E, 2 yıl, köy, birleştirilmiş, 18 öğrenci), (E, 3 yıl, köy, birleştirilmiş, 30 öğrenci), (E, 2 yıl, köy, bağımsız, 23 öğrenci), (B, 2 yıl, köy, bağımsız, 35 öğrenci), (E, 5 yıl, belde, bağımsız, 41 öğrenci), (B, 3 yıl, belde, bağımsız, 37 öğrenci), (E, 8 yıl, belde, bağımsız, 41 öğrenci), (B, 4 yıl, ilçe, bağımsız, 42 öğrenci), (B, 3 yıl, ilçe, bağımsız, 47 öğrenci), (E, 2 yıl, ilçe, bağımsız, 32 öğrenci), (B, 3 yıl, ilçe, bağımsız, 23 öğrenci), (B, 13 yıl, il, bağımsız, 59 öğrenci), (B, 9 yıl, il, bağımsız, 44 öğrenci), (B, 15 yıl, il, bağımsız, 38 öğrenci), (E, 13 yıl, il, bağımsız, 46 öğrenci)
Konuşma dili iletişim açısından yetersizdir.	17,0	9	(B, 2 yıl, köy, birleştirilmiş, 22 öğrenci), (B, 3 yıl, köy, birleştirilmiş, 25 öğrenci), (E, 3 yıl, köy, birleştirilmiş, 30 öğrenci), (B, 5 yıl, köy, birleştirilmiş, 19 öğrenci), (E, 2 yıl, köy, bağımsız, 23 öğrenci), (B, 8 yıl, köy, bağımsız, 23 öğrenci), (E, 5 yıl, belde, bağımsız, 41 öğrenci), (B, 22 yıl, belde, bağımsız, 25 öğrenci), (B, 7 yıl, belde, bağımsız, 42 öğrenci)
Öğrenciler kendini ifade edemedikleri için çekingen davranıyorlar.	13,2	7	(B, 2 yıl, köy, birleştirilmiş, 30 öğrenci), (E, 1 yıl, köy, birleştirilmiş, 28 öğrenci), (E, 5 yıl, köy, bağımsız, 24 öğrenci), (B, 8 yıl, köy, bağımsız, 23 öğrenci), (B, 3 yıl, köy, bağımsız, 28 öğrenci), (E, 17 yıl, belde, bağımsız, 32 öğrenci), (E, 9 yıl, il, bağımsız, 55 öğrenci)
Yeni bir dil öğrendiği için öğrenciler okula uyum sağlamada zorlanıyorlar.	11,3	6	(E, 1 yıl, köy, birleştirilmiş, 28 öğrenci), (E, 17 yıl, belde, bağımsız, 32 öğrenci), (B, 22 yıl, belde, bağımsız, 25 öğrenci), (E, 4 yıl, ilçe, bağımsız, 24 öğrenci), (B, 3 yıl, ilçe, bağımsız, 23 öğrenci), (E, 13 yıl, il, bağımsız, 57 öğrenci)
Öğrenciler günlük yaşamlarında Türkçeyi kullanmadıkları için Türkçe kelime hazineleri kısıtlı oluyor.	7,5	4	(E, 2 yıl, köy, bağımsız, 26 öğrenci), (B, 3 yıl, belde, bağımsız, 27 öğrenci), (E, 2 yıl, ilçe, bağımsız, 30 öğrenci), (E, 6 yıl, ilçe, bağımsız, 30 öğrenci)
Öğrenciler yönergeleri anlamadıkları için etkinlikleri eksik yapıyorlar.	5,7	3	(E, 8 yıl, belde, bağımsız, 41 öğrenci), (B, 4 yıl, ilçe, bağımsız, 42 öğrenci), (B, 13 yıl, il, bağımsız, 59 öğrenci)
Türkçeyi konuşamayan ve anlayamayan öğrenciler akranlarına göre daha geç ve zor öğreniyorlar.	5,7	3	(B, 6 yıl, köy, bağımsız, 33 öğrenci), (E, 7 yıl, köy, bağımsız, 32 öğrenci), (E, 12 yıl, il, bağımsız, 40 öğrenci)
Öğrenciler okul araç-gereçlerini eksik getiriyorlar.	3,7	2	(E, 2 yıl, köy, birleştirilmiş, 18 öğrenci), (E, 3 yıl, köy, birleştirilmiş, 30 öğrenci)
İki ayrı dil sorunu ortaya çıkıyor.	1,9	1	(E, 6 yıl, belde, bağımsız, 30 öğrenci)
Öğrencilerde Türkçeyi öğrenmeye karşı isteksizlik yaşanıyor.	1,9	1	(B, 16 yıl, il, bağımsız, 41 öğrenci)
Hazırlık sürecinde bir sıkıntı yaşamıyorum.	1,9	1	(B, 6 yıl, ilçe, bağımsız, 20 öğrenci)
TOPLAM	100	53	

Tablo 4.3.'e bakıldığında araştırmaya katılan öğretmenlerden %30,2'si "Öğrenciler Türkçeyi yeterli düzeyde bilmedikleri için öğretmenin söylediklerini anlayamıyorlar." şeklinde görüş bildirmiştir. Öğretmenlerin bu konudaki görüşlerini belirten alıntılardan bazıları şöyledir: "(...)Hazırlık sürecinde çocuk söylenen kelimelerin Türkçesini bilmediği için beni anlamıyor." (E, 4 yıl, köy, birleştirilmiş, 25 öğrenci). "(...) Türkçe konuştuğumda çocuklar anlamadığı için zorlanıyordu, sıkılıyordu." (E, 2 yıl, köy, bağımsız, 23 öğrenci). "(...)Söyleneni anlamıyor. Verilen komutları anlayamıyor. Defter çıkarma, çizgi boya çalışmalarından anlamıyor, çünkü Türkçe bilmiyor." (B, 3 yıl, belde, bağımsız, 37 öğrenci).

Araştırmaya katılan öğretmenlerden %17'si "Konuşma dili iletişim açısından yetersizdir." şeklinde görüş bildirmiştir. Öğretmenlerin bu konudaki görüşlerini belirten alıntılardan bazıları şöyledir: "(...)İletişim sorunu, dil sorunu oluyor bunun sonucunda istenildiği derecede öğrenciye yardımcı olunamıyor." (B, 2 yıl, köy, birleştirilmiş, 22 öğrenci). "(...) Konuşma dilinin iletişim açısından yetersizliği." (E, 3 yıl, köy, birleştirilmiş, 30 öğrenci). "(...)Anadilleri farklı olduğu için "Bilmiyorum" kanısını yerleştirmemek için çocuğun sizinle isteyerek iletişim kurmasını beklemeniz gerekiyor. 3 hafta geçtikten sonra adını söyleyen öğrencim var." (B, 8 yıl, köy, bağımsız, 23 öğrenci).

Araştırmaya katılan öğretmenlerden %13,2'si "Öğrenciler kendini ifade edemedikleri için çekingen davranıyorlar." şeklinde görüş bildirmiştir. Öğretmenlerin bu konudaki görüşlerini belirten alıntılardan bazıları şöyledir: "(...)Kendini ifade edememe, çekingenlik ve başaramayacağım düşüncesi." (B, 2 yıl, köy, birleştirilmiş, 30 öğrenci). "(...).Çocuklarla yaşadığım en büyük zorluk kendilerini ifade edememeleriydi. En basit örnekle çocuklar lavaboya gitmek istediklerinde bile bunu çok rahat bir şekilde dile getiremiyorlardı. Önce arkadaşlarına söylüyorlardı daha sonra bana söyleniyordu bu. Hani direkt zaten çocuğun bana karşı yeni biriyle tanışmışlar ki Kürtçe bildiğini söylemeyen bir öğretmen var karşılarında. Kendileri ifade etmekte oldukça zorlandılar. Hem çekindiler hem de dili bilmedikleri için azarlayabileceğimi mi düşündüler bilmiyorum ama çocuklar oldukça ifade etmekte zorlandılar." (B, 3 yıl, köy, bağımsız, 28 öğrenci). "(...)Kendilerini ifade edemedikleri için üzerlerinde baskı oluşuyor, çekingen davranıyorlar." (E, 9 yıl, il, bağımsız, 55 öğrenci).

Araştırmaya katılan öğretmenlerden %11,3'ü “Yeni bir dil öğrendiği için öğrenciler okula uyum sağlamada zorlanıyorlar.” şeklinde görüş bildirmiştir. Öğretmenlerin bu konudaki görüşlerini belirten alıntılardan bazıları şöyledir: “(...)Dili de fazla bilmedikleri için genelde sessiz kalıyorlar. Bu süreçte genelde öğrencilerde okula uyum sorunu çok öne çıkıyor.” (E, 1 yıl, köy, birleştirilmiş, 28 öğrenci). “(...) Çocuk yeni bir dil öğreniyor. Haliyle uyum sıkıntısı yaşanıyor. Anlama güçlükleri olması sıkıntılı kısım.” (B, 3 yıl, ilçe, bağımsız, 23 öğrenci). “(...)Dil farklılığından dolayı okula uyum problemi yaşandı.” (E, 13 yıl, il, bağımsız, 57 öğrenci).

Araştırmaya katılan öğretmenlerden %7,5'i “Öğrenciler günlük yaşamlarında Türkçeyi kullanmadıkları için Türkçe kelime hazineleri kısıtlı oluyor.” şeklinde görüş bildirmiştir. Öğretmenlerin bu konudaki görüşlerini belirten alıntılardan bazıları şöyledir: “(...)Öğrenciler günlük hayatta Türkçeyi çok fazla kullanmıyor. Öğrenci için Türkçe kelimeler bir anlam ifade etmediği için öğrencilerin bu kelimeleri kullanımı ezberden ibaret kalıyor.” (B, 3 yıl, belde, bağımsız, 27 öğrenci). “(...) Kendi günlük hayatlarında bu dili kullanmadıkları için bir de okuldaki ortamdan dolayı ister istemez çocuklarda bir gerilme de yaşanmakta. Yabancı oldukları bir dil. İster istemez ilk defa karşılaştıkları bir durum. Onlara yeterince dikkat çekici gelmiyor olabilir. Günlük hayatında onlara pek fazla anlam ifade etmiyor.” (E, 2 yıl, ilçe, bağımsız, 30 öğrenci). “(...)Dil farklılığından dolayı anlama yetileri düşük. Zaten ailelerinden de pek bir şey görmedikleri için Türkçe kelime hazineleri çok dar.” (E, 6 yıl, ilçe, bağımsız, 30 öğrenci).

Tablo 4.3.'teki öğretmen görüşlerine göre 12 haftalık hazırlık sürecinde karşılaşılan sorunlar: “Öğrencilerin Türkçeyi yeterli düzeyde bilmedikleri için öğretmenin söylediklerini anlayamamaları, konuşma dilinin iletişim açısından yetersizliği, öğrencilerin kendini ifade edemedikleri için çekingen davranmaları, yeni bir dil öğrendiği için öğrencilerin okula uyum sağlamada zorlanmaları, günlük yaşamlarında Türkçeyi kullanmadıkları için Türkçe kelime hazinelerinin kısıtlı olması” şeklindedir.

Hazırlık süreci sorunları teması kapsamında belirlenen “Çizgi Çalışmaları Yaparken Karşılaşılan Sorunlar” koduna ilişkin alıntılar Tablo 4.4.'te verilmiştir.

Tablo 4.4.

Çizgi Çalışmaları Yaparken Karşılaşılan Sorunlar Koduna İlişkin Olarak Öğretmen Görüşleri

Çizgi Çalışmaları Yaparken Karşılaşılan Sorunlara İlişkin Öğretmen Görüşleri	%	f	Öğretmenlerin Kişisel ve Mesleki Özellikleri
Çizgi çalışmaları yaptırırken anadilden kaynaklı sorun yaşamıyorum.	47,7	20	(E, 4 yıl, köy, birleştirilmiş, 25 öğrenci), (E, 2 yıl, köy, birleştirilmiş, 18 öğrenci), (E, 1 yıl, köy, birleştirilmiş, 28 öğrenci), (E, 2 yıl, köy, bağımsız, 23 öğrenci), (E, 2 yıl, köy, bağımsız, 26 öğrenci), (E, 5 yıl, köy, bağımsız, 24 öğrenci), (B, 8 yıl, köy, bağımsız, 23 öğrenci), (B, 3 yıl, köy, bağımsız, 28 öğrenci), (B, 2 yıl, köy, bağımsız, 35 öğrenci), (B, 3 yıl, belde, bağımsız, 27 öğrenci), (E, 17 yıl, belde, bağımsız, 32 öğrenci), (E, 8 yıl, belde, bağımsız, 41 öğrenci), (B, 6 yıl, ilçe, bağımsız, 20 öğrenci), (E, 4 yıl, ilçe, bağımsız, 24 öğrenci), (E, 2 yıl, ilçe, bağımsız, 30 öğrenci), (E, 2 yıl, ilçe, bağımsız, 32 öğrenci), (B, 3 yıl, ilçe, bağımsız, 23 öğrenci), (E, 9 yıl, il, bağımsız, 55 öğrenci), (B, 16 yıl, il, bağımsız, 41 öğrenci), (B, 15 yıl, il, bağımsız, 38 öğrenci)
Öğrenciler yönergeleri anlamadığı için çizgi çalışmalarını nasıl yapacağını bilmiyorlar.	45,2	19	(B, 2 yıl, köy, birleştirilmiş, 30 öğrenci), (B, 2 yıl, köy, birleştirilmiş, 22 öğrenci), (B, 3 yıl, köy, birleştirilmiş, 25 öğrenci), (E, 3 yıl, köy, birleştirilmiş, 30 öğrenci), (B, 5 yıl, köy, birleştirilmiş, 19 öğrenci), (B, 6 yıl, köy, bağımsız, 33 öğrenci), (E, 7 yıl, köy, bağımsız, 32 öğrenci), (E, 5 yıl, belde, bağımsız, 41 öğrenci), (E, 6 yıl, belde, bağımsız, 30 öğrenci), (B, 22 yıl, belde, bağımsız, 25 öğrenci), (B, 7 yıl, belde, bağımsız, 42 öğrenci), (B, 3 yıl, belde, bağımsız, 37 öğrenci), (B, 4 yıl, ilçe, bağımsız, 42 öğrenci), (E, 6 yıl, ilçe, bağımsız, 30 öğrenci), (B, 3 yıl, ilçe, bağımsız, 47 öğrenci), (B, 13 yıl, il, bağımsız, 59 öğrenci), (E, 13 yıl, il, bağımsız, 57 öğrenci), (E, 12 yıl, il, bağımsız, 40 öğrenci), (E, 13 yıl, il, bağımsız, 46 öğrenci)
Öğrencilerin ince kasları gelişmediği için sorun yaşıyorum.	7,1	3	(B, 3 yıl, köy, bağımsız, 28 öğrenci), (B, 6 yıl, ilçe, bağımsız, 20 öğrenci), (B, 9 yıl, il, bağımsız, 44 öğrenci)
TOPLAM	100	42	

Tablo 4.4.'e bakıldığında araştırmaya katılan öğretmenlerden %47,7'si "Çizgi çalışmaları yaptırırken anadilden kaynaklı sorun yaşamıyorum." şeklinde görüş bildirmiştir. Öğretmenlerin bu konudaki görüşlerini belirten alıntılardan bazıları şöyledir: "(...).Çizgi çalışmaları yaparken genellikle güçlük yaşanmıyor. Yaşansa bile bu genel itibariyle karşılaşılan bir sorun. Çünkü çizgi çalışmalarında herhangi bir anadil sorunu falan yaşamıyoruz." (E, 2 yıl, ilçe, bağımsız, 30 öğrenci). "(...).Çizgi çalışmalarında anadille ilgili herhangi bir güçlükle karşılaşmıyoruz." (B, 16 yıl, il, bağımsız, 41 öğrenci).

Araştırmaya katılan öğretmenlerden %45,2'si “Öğrenciler yönergeleri anlamadığı için çizgi çalışmalarını nasıl yapacağını bilmiyorlar.” şeklinde görüş bildirmiştir. Öğretmenlerin bu konudaki görüşlerini belirten alıntılardan bazıları şöyledir: “(...)Çizgi çalışmaları yaparken yönergeleri anlamadıkları için yapmakta zorlanıyorlar. Takip edemediği için, anlamadığı için yanlış yapıyor.” (B, 13 yıl, il, bağımsız, 59 öğrenci). “(...)Açıklamaları anlayamadıkları için hatalı çizgiler çiziyorlar.” (E, 12 yıl, il, bağımsız, 40 öğrenci). “(...)Çizgi çalışmaları yaparken yönergeleri anlamadıkları için hatalı çizme yapıyorlar.” (E, 13 yıl, il, bağımsız, 46 öğrenci).

Araştırmaya katılan öğretmenlerden %7,1'i “Öğrencilerin ince kasları gelişmediği için sorun yaşıyorum.” şeklinde görüş bildirmiştir. Öğretmenlerin bu konudaki görüşlerini belirten alıntılardan bazıları şöyledir: “(...) En büyük problem çocukların yaş problemiydi. İnce kasları gelişmemişti çocukların, çoğu öğrencimde yaşadığım ince kasları gelişmediği için çizgi çalışmalarını yapamadılar.” (B, 3 yıl, köy, bağımsız, 28 öğrenci). “(...)5 buçuk yaşlarla daha doğrusu ince kasları gelişmediği için sıkıntı yaşadık. Çünkü kalem tutmayı bilmeyen öğrencilerimiz vardı ilk başladıklarında.” (B, 6 yıl, ilçe, bağımsız, 20 öğrenci).

Tablo 4.4.'teki öğretmen görüşlerine göre çizgi çalışmaları yaparken karşılaşılan sorunlara bakıldığında öğretmenlerin %47,7'si anadilden kaynaklı sorun yaşamadığını, %45,2'si ise öğrencilerin yönergeleri anlamadıkları için çizgi çalışmalarını nasıl yapacağını bilemediklerini belirtmiştir.

Hazırlık süreci sorunları teması kapsamında belirlenen “Görsel Okuma Çalışmaları Yaparken Karşılaşılan Sorunlar” koduna ilişkin alıntılar Tablo 4.5.'te verilmiştir.

Tablo 4.5.

Görsel Okuma Çalışmaları Yaparken Karşılaşılan Sorunlar Koduna İlişkin Olarak Öğretmen Görüşleri

Görsel Okuma Çalışmaları Yaparken Karşılaşılan Sorunlara İlişkin Öğretmen Görüşleri	%	f	Öğretmenlerin Kişisel ve Mesleki Özellikleri
Görselleri Türkçe ifade etmede zorlanıyorlar.	34,9	15	(E, 4 yıl, köy, birleştirilmiş, 25 öğrenci), (B, 2 yıl, köy, birleştirilmiş, 22 öğrenci), (B, 5 yıl, köy, birleştirilmiş, 19 öğrenci), (E, 2 yıl, köy, bağımsız, 23 öğrenci), (E, 2 yıl, köy, bağımsız, 26 öğrenci), (B, 6 yıl, köy, bağımsız, 33 öğrenci), (B, 3 yıl, köy, bağımsız, 28 öğrenci), (B, 3 yıl, belde, bağımsız, 27 öğrenci), (E, 17 yıl, belde, bağımsız, 32 öğrenci), (B, 22 yıl, belde, bağımsız, 25 öğrenci), (E, 8 yıl, belde, bağımsız, 41 öğrenci), (E, 2 yıl, ilçe, bağımsız, 30 öğrenci), (E, 9 yıl, il, bağımsız, 55 öğrenci), (E, 13 yıl, il, bağımsız, 57 öğrenci), (B, 15 yıl, il, bağımsız, 38 öğrenci)

Görsel Okuma Çalışmaları Yaparken Karşılaşılan Sorunlara İlişkin Öğretmen Görüşleri	%	f	Öğretmenlerin Kişisel ve Mesleki Özellikleri
Görselleri anadilleriyle ifade ediyorlar.	20,9	9	(E, 2 yıl, köy, birleştirilmiş, 18 öğrenci), (E, 1 yıl, köy, birleştirilmiş, 28 öğrenci), (B, 3 yıl, köy, birleştirilmiş, 25 öğrenci), (E, 3 yıl, köy, birleştirilmiş, 30 öğrenci), (B, 3 yıl, köy, bağımsız, 28 öğrenci), (B, 2 yıl, köy, bağımsız, 35 öğrenci), (E, 7 yıl, köy, bağımsız, 32 öğrenci), (E, 2 yıl, ilçe, bağımsız, 30 öğrenci), (E, 6 yıl, ilçe, bağımsız, 30 öğrenci)
Görsel okuma çalışmalarında sorun yaşamıyorum.	11,6	5	(E, 6 yıl, belde, bağımsız, 30 öğrenci), (B, 7 yıl, belde, bağımsız, 42 öğrenci), (B, 6 yıl, ilçe, bağımsız, 20 öğrenci), (B, 3 yıl, ilçe, bağımsız, 47 öğrenci), (B, 3 yıl, ilçe, bağımsız, 23 öğrenci)
Zihninde yeterince varlık şeması olmadığı için görselleri ifade edemiyorlar.	9,3	4	(B, 2 yıl, köy, birleştirilmiş, 30 öğrenci), (E, 3 yıl, köy, birleştirilmiş, 30 öğrenci), (E, 5 yıl, belde, bağımsız, 41 öğrenci), (B, 4 yıl, ilçe, bağımsız, 42 öğrenci)
Türkçe kelime hazineleri kısıtlı olduğundan görselleri yeterince yorumlayamıyorlar.	9,3	4	(B, 3 yıl, belde, bağımsız, 37 öğrenci), (B, 9 yıl, il, bağımsız, 44 öğrenci), (E, 12 yıl, il, bağımsız, 40 öğrenci), (E, 13 yıl, il, bağımsız, 46 öğrenci)
Görselleri Türkçe ifade edemediklerinde özgüven eksikliği yaşıyorlar.	4,7	2	(B, 8 yıl, köy, bağımsız, 23 öğrenci), (B, 13 yıl, il, bağımsız, 59 öğrenci)
Görsel okuma yaparken cümle kurarak anlatamıyorlar, kelime kelime görseli ifade ediyorlar.	4,7	2	(E, 4 yıl, ilçe, bağımsız, 24 öğrenci), (B, 16 yıl, il, bağımsız, 41 öğrenci)
Farklı dilde düşünüp farklı dilde konuşmaya çalışınca problem oluyor.	2,3	1	(E, 5 yıl, köy, bağımsız, 24 öğrenci)
Görsel okuma yaparken anadilleriyle ve Türkçe karışık ifade ediyorlar.	2,3	1	(E, 2 yıl, ilçe, bağımsız, 32 öğrenci)
TOPLAM	100	43	

Tablo 4.5.'e bakıldığında araştırmaya katılan öğretmenlerden %34,9'u "Görselleri Türkçe ifade etmede zorlanıyorlar." şeklinde görüş bildirmiştir. Öğretmenlerin bu konudaki görüşlerini belirten alıntılardan bazıları şöyledir: "(...)/Türkçe bilmedikleri için görselleri anlatamıyor. Bir şeyler anlatıyor ama onun dilini bilmediğim için ne anlattığını da anlayamıyorum." (B, 5 yıl, köy, birleştirilmiş, 19 öğrenci). "(...).Görseli hangi kelimelerle anlatması gerektiğini bilmiyorlar, kelime seçimleri kötü yani öyle söyleyeyim. Türkçe varlık isimlerini bilmiyorlar." (E, 2 yıl, köy, bağımsız, 26 öğrenci). "(...)/Görselleri yorumlama ya da Türkçe ifade etmede güçlük yaşıyorlar." (B, 15 yıl, il, bağımsız, 38 öğrenci).

Araştırmaya katılan öğretmenlerden %20,9'u "Görselleri anadilleriyle ifade ediyorlar." şeklinde görüş bildirmiştir. Öğretmenlerin bu konudaki görüşlerini belirten alıntılardan bazıları şöyledir: "(...)Görsel okuma yaparken onlar görsellerin Zazacasını söylüyorlardı." (B, 3 yıl, köy, birleştirilmiş, 25 öğrenci). "(...).Görsel okumada yaşanan sorunlar sadece isimlerinin farklı söylenmesi. Çocuk görselin Kürtçe ne olduğunu biliyor, ama Türkçesini bilmiyor." (B, 2 yıl, köy, bağımsız, 35 öğrenci). "(...)Daha çok Kürtçe olarak bana ifade ediyorlardı. Hatta birinde daha okumaya yeni geçtiğimizde ilk kitap vermiştim öğrencime okumasını istediğimde orda bir görsel vardı tencere görseli. Çocuk okurken o görseli gördüğünde Kürtçesini söylemişti. "kuşkane" demişti." (E, 6 yıl, ilçe, bağımsız, 30 öğrenci).

Araştırmaya katılan öğretmenlerden %11,6'sı "Görsel okuma çalışmalarında sorun yaşamıyorum." şeklinde görüş bildirmiştir. Öğretmenlerin bu konudaki görüşlerini belirten alıntılardan bazıları şöyledir: "(...)Görsel okuma çalışmalarında sorun yaşamıyorum. Görsel metinler bence daha da avantaj sağlıyor." (E, 6 yıl, belde, bağımsız, 30 öğrenci). "(...).Görsellik işin içine girdiği zaman pek sorun yaşanmıyor." (B, 3 yıl, ilçe, bağımsız, 47 öğrenci). "(...)Görsel okuma çalışmaları yaparken sorunla karşılaşmıyorum." (B, 3 yıl, ilçe, bağımsız, 23 öğrenci).

Araştırmaya katılan öğretmenlerden %9,3'ü "Zihninde yeterince varlık şeması olmadığı için görselleri ifade edemiyorlar." şeklinde görüş bildirmiştir. Öğretmenlerin bu konudaki görüşlerini belirten alıntılardan bazıları şöyledir: "(...)Zihninde yeterince varlık şeması olmadığı için görsellerin birçoğunu anlayamıyorlar." (B, 2 yıl, köy, birleştirilmiş, 30 öğrenci). "(...). Birçok görseli anlamakta güçlük çekiyorlar. Çünkü çevresel faktörlerden dolayı yaşlılarına göre varlık nesne konusunda şema yetersizliği var." (E, 5 yıl, belde, bağımsız, 41 öğrenci). "(...)Görsel okuma yaparken o resimde diyelim ki masa var çocuk masaya kutu diyor ya da tam anlamlandıramadığı için kafasında en basit resmi bile anlatamayabiliyordu." (B, 4 yıl, ilçe, bağımsız, 42 öğrenci).

Tablo 4.5.'teki öğretmen görüşlerine göre görsel okuma çalışmaları yaparken karşılaşılan sorunlar: "Görselleri Türkçe ifade etmede zorlanma, görselleri anadilleriyle ifade etme, görsel okuma çalışmalarında sorun yaşamama, zihninde yeterince varlık şeması olmadığı için görselleri ifade edememe, Türkçe kelime hazineleri kısıtlı olduğundan görselleri yeterince yorumlayamama" şeklindedir.

4.2. İKİNCİ ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR

Araştırmanın ikinci alt problemi “Anadili Türkçe olmayan ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin ilkokuma yazma öğretimi ilkokuma yazmaya başlama ve ilerleme aşamasında karşılaştıkları sorunlara ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşleri nelerdir?” şeklinde belirlenmiştir.

İlkokuma yazmaya başlama ve ilerleme aşamasında sesi hissetme ve tanıma, sesi okuma ve yazma, sestten anlamlı heceler, kelimeler ve cümleler oluşturma ile metin oluşturma çalışmaları yapılmaktadır. “İlkokuma Yazmaya Başlama ve İlerleme” boyutu; “Sesi Hissetme ve Tanıma” ve “Sesten Heceler, Kelimeler, Cümleler ve Metin Oluşturma” şeklinde iki alt boyut olarak ele alınmaktadır.

4.2.1. İkinci Alt Problemin Birinci Alt Boyutuna İlişkin Bulgular

Anadili Türkçe olmayan ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin sınıf öğretmenlerinin ilkokuma yazmaya başlama ve ilerleme boyutunun sesi hissetme ve tanıma alt boyutunda karşılaştıkları sorunlar konusunda ölçekteki görüşleri “Kesinlikle Katılıyorum” şeklindedir.

Tablo 4.6.

Sınıf Öğretmenlerinin Sesi Hissetme ve Tanıma Alt Boyutunda Karşılaştıkları Sorunlar Konusunda Ölçekteki Görüşlerine İlişkin Puanlarının Frekans Değerleri

Sesi Hissetme ve Tanıma Aşamasında Sorunlarla Karşılaşma	f	%	Düzye
1.00-1.80	424	60,1	Kesinlikle Katılıyorum
1.81-2.60	166	23,6	Katılıyorum
2.61-3.40	77	10,9	Kısmen Katılıyorum
3.41-4.20	36	5,1	Katılmıyorum
4.21-5.00	2	0,3	Kesinlikle Katılmıyorum
TOPLAM	705	100	

Tablo 4.6. incelendiğinde katılımcıların sesi hissetme ve tanıma alt boyutunda karşılaştıkları sorunlar konusunda ölçekteki görüşleri %60,1’i “Kesinlikle Katılıyorum”, %23,6’sı “Katılıyorum”, %10,9’u “Kısmen Katılıyorum”, %5,1’i “Katılmıyorum”, %0,3’ü “Kesinlikle Katılmıyorum” şeklindedir.

Anadili Türkçe olmayan ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin sınıf öğretmenlerinin sesi hissetme ve tanıma alt boyutunda karşılaştıkları sorunlar konusunda likert tipli ölçekteki görüşleri tablo 4.7.’de verilmiştir.

Tablo 4.7.
Sınıf Öğretmenlerinin Sesi Hissetme ve Tanıma Alt Boyutunda Karşılaştıkları Sorunlar Konusunda Ölçekteki Görüşleri

Madde No	Maddeler	N	X	SS	Katılım Düzeyi
8	Anadili Türkçe olmayan öğrenciler ö ve ü seslerini karıştırıyor.	705	1,65	,963	Kesinlikle Katılıyorum
9	Anadili Türkçe olmayan öğrenciler sesi tanımada zorlandıkları için kelimeler içinde sesin geçtiği yere oldukça fazla vurgu yapmak gerekiyor.	705	1,68	,879	Kesinlikle Katılıyorum
5	Anadili Türkçe olmayan öğrenciler sesi hissetme ve tanıma aşamasında geri kalıyor.	705	1,78	,987	Kesinlikle Katılıyorum
6	Anadili Türkçe olmayan öğrenciler sesleri tanımada güçlük çekiyor.	705	1,87	1,015	Katılıyorum
7	Anadili Türkçe olmayan öğrenciler sesleri çok çabuk unutuyor.	705	2,07	1,092	Katılıyorum

Tablo 4.7. incelendiğinde katılımcıların “Anadili Türkçe olmayan öğrenciler ö ve ü seslerini karıştırıyor.” önermesine 1,65 ortalama ile en düşük seviyede katılım gösterirken, “Anadili Türkçe olmayan öğrenciler sesleri çok çabuk unutuyor.” önermesine 2,07 ortalama ile en yüksek seviyede katılım gösterdikleri belirlenmiştir.

Anadili Türkçe olmayan ilkököl birinci sınıf öğrencilerinin sınıf öğretmenlerinin sesi hissetme ve tanıma alt boyutunda karşılaştıkları sorunlar konusunda ölçekteki görüşlerinin aritmetik ortalamasına göre sorunların en önemlisi “Anadili Türkçe olmayan öğrenciler ö ve ü seslerini karıştırıyor.” şeklindedir.

4.2.2. İkinci Alt Problemin İkinci Alt Boyutuna İlişkin Bulgular

Anadili Türkçe olmayan ilkököl birinci sınıf öğrencilerinin sınıf öğretmenlerinin ilkökuma yazmaya başlama ve ilerleme boyutunun seslerden heceler, kelimeler, cümleler ve metin oluşturma alt boyutunda karşılaştıkları sorunlar konusunda ölçekteki görüşleri “Kesinlikle Katılıyorum” şeklindedir.

Tablo 4.8.

Sınıf Öğretmenlerinin Seslerden Heceler, Kelimeler, Cümleler ve Metin Oluşturma Alt Boyutunda Karşılaştıkları Sorunlar Konusunda Ölçekteki Görüşlerine İlişkin Puanlarının Frekans Değerleri

Seslerden Heceler, Kelimeler, Cümleler ve Metin Oluşturma Aşamasında Sorunlarla Karşılaşma	f	%	Düzy
1.00-1.80	401	56,9	Kesinlikle Katılıyorum
1.81-2.60	204	28,9	Katılıyorum
2.61-3.40	76	10,8	Kısmen Katılıyorum
3.41-4.20	21	3,0	Katılmıyorum
4.21-5.00	3	0,4	Kesinlikle Katılmıyorum
TOPLAM	705	100	

Tablo 4.8. incelendiğinde katılımcıların seslerden heceler, kelimeler, cümleler ve metin oluşturma alt boyutunda karşılaştıkları sorunlar konusunda ölçekteki görüşleri %56,9'u "Kesinlikle Katılıyorum", %28,9'u "Katılıyorum", %10,8'i "Kısmen Katılıyorum", %3'ü "Katılmıyorum", %0,4'ü "Kesinlikle Katılmıyorum" şeklindedir.

Anadili Türkçe olmayan ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin sınıf öğretmenlerinin seslerden heceler, kelimeler, cümleler ve metin oluşturma alt boyutunda karşılaştıkları sorunlar konusunda likert tipli ölçekteki görüşleri tablo 4.9.'da verilmiştir.

Tablo 4.9.

Sınıf Öğretmenlerinin Seslerden Heceler, Kelimeler, Cümleler ve Metin Oluşturma Alt Boyutunda Karşılaştıkları Sorunlar Konusunda Ölçekteki Görüşleri

Madde No	Maddeler	N	X	SS	Katılım Düzeyi
13	Anadili Türkçe olmayan öğrenciler, kelime dağarcığı yeterince zengin olmadığı için cümle kurarken zorlanıyor.	705	1,579	,806	Kesinlikle Katılıyorum
22	Anadili Türkçe olmayan öğrenciler cümleler arasında anlamlı ilişkiler kuramıyor.	705	1,665	,855	Kesinlikle Katılıyorum
10	Anadili Türkçe olmayan öğrenciler Türkçeyi yeterli düzeyde bilmedikleri için dilin ürünü olan hece, kelime, cümle oluşturma aşamaları yeterli düzeyde gelişmiyor.	705	1,669	,866	Kesinlikle Katılıyorum
23	Anadili Türkçe olmayan öğrenciler Türkçeyi sonradan öğrenmelerinden dolayı cümleden metne geçtiklerinde metin daha uzun geldiği için zorluk yaşıyor.	705	1,673	,886	Kesinlikle Katılıyorum
20	Sürekli devamsızlık yapan anadili Türkçe olmayan öğrenciler sesleri tam kavrayamadıkları için hece üretmiyor.	705	1,677	,889	Kesinlikle Katılıyorum
25	Anadili Türkçe olmayan öğrencilerin yavaş okuması metni anlayamamalarına neden oluyor.	705	1,708	,953	Kesinlikle Katılıyorum
24	Anadili Türkçe olmayan öğrenciler kendi başlarına anlamlı metinler oluşturamıyor.	705	1,749	,900	Kesinlikle Katılıyorum
17	Anadili Türkçe olmayan öğrenciler yazarken eksik (harf, hece) yazıyor.	705	1,791	,942	Kesinlikle Katılıyorum

Madde No	Maddeler	N	X	SS	Katılım Düzeyi
15	Anadili Türkçe olmayan öğrenciler kelimeleri anlamlandıramadığı için dikte yaparken aklında tutamıyor.	705	1,801	,961	Katılıyorum
14	Anadili Türkçe olmayan öğrenciler kelimelerden oluşturulan cümleleri anlamıyor.	705	1,831	,947	Katılıyorum
19	Anadili Türkçe olmayan öğrenciler üç heceden fazla olan kelimeleri yazarken sıkıntı yaşıyor.	705	1,879	,978	Katılıyorum
18	Anadili Türkçe olmayan öğrenciler kelimeleri anlamlandıramadığı için dikte çalışması yapılırken bazı kelimeleri bitişik yazıyor.	705	1,895	,963	Katılıyorum
16	Anadili Türkçe olmayan öğrencilerin okuma hızları yavaştır.	705	1,902	1,028	Katılıyorum
12	Anadili Türkçe olmayan öğrenciler hecelerden oluşturulan kelimeleri anlayamıyor.	705	1,912	,993	Katılıyorum
21	Anadili Türkçe olmayan öğrenciler üç heceden fazla olan kelimeleri okurken harf eksiltiyor.	705	1,916	,976	Katılıyorum
11	Anadili Türkçe olmayan öğrenciler hecelerden kelime üretmiyor.	705	1,922	,969	Katılıyorum

Tablo 4.9. incelendiğinde katılımcıların “Anadili Türkçe olmayan öğrenciler, kelime dağarcığı yeterince zengin olmadığı için cümle kurarken zorlanıyor.” önermesine 1,579 ortalama ile en düşük seviyede katılım gösterirken, “Anadili Türkçe olmayan öğrenciler hecelerden kelime üretmiyor.” önermesine 1,922 ortalama ile en yüksek seviyede katılım gösterdikleri belirlenmiştir.

Anadili Türkçe olmayan ilkökul birinci sınıf öğrencilerinin sınıf öğretmenlerinin seslerden heceler, kelimeler, cümleler ve metin oluşturma alt boyutunda karşılaştıkları sorunlar konusunda ölçekteki görüşlerinin aritmetik ortalamasına göre sorunların en önemlisi “Anadili Türkçe olmayan öğrenciler, kelime dağarcığı yeterince zengin olmadığı için cümle kurarken zorlanıyor.” şeklindedir.

Yapılan içerik analizinde ikinci alt problem kapsamında “*Sesi Hissetme ve Tanıma Çalışmalarında Karşılaşılan Sorunlar*”, “*Sesleri Birleştirmede Karşılaşılan Sorunlar*”, “*Sesli Okuma Yaparken Karşılaşılan Sorunlar*”, “*Sesin Geçtiği Varlık İsimlerini Bulmada Karşılaşılan Sorunlar*” ve “*Dikte Çalışmaları Yaparken Karşılaşılan Sorunlar*” kodları belirlenmiş, birbiriyle ilişkili bu kodların bir araya getirilmesiyle “Başlama ve İlerleme Süreci Sorunları” temasına ulaşılmıştır.

Başlama ve ilerleme süreci sorunları teması kapsamında belirlenen “Sesi Hissetme ve Tanıma Çalışmalarında Karşılaşılan Sorunlar” koduna ilişkin alıntılar Tablo 4.10.’da verilmiştir.

Tablo 4.10.

Sesi Hissetme ve Tanıma Çalışmalarında Karşılaşılan Sorunlar Koduna İlişkin Olarak Öğretmen Görüşleri

Sesi Hissetme ve Tanıma Çalışmalarında Karşılaşılan Sorunlara İlişkin Öğretmen Görüşleri	%	f	Öğretmenlerin Kişisel ve Mesleki Özellikleri
Anadillerinde “ö sesi” bulunmadığı için “ö ile ü seslerini” karıştırıyorlar.	28,95	22	(E, 4 yıl, köy, birleştirilmiş, 25 öğrenci), (E, 2 yıl, köy, birleştirilmiş, 18 öğrenci), (B, 2 yıl, köy, birleştirilmiş, 30 öğrenci), (E, 3 yıl, köy, birleştirilmiş, 30 öğrenci), (B, 5 yıl, köy, birleştirilmiş, 19 öğrenci), (E, 5 yıl, köy, bağımsız, 24 öğrenci), (B, 6 yıl, köy, bağımsız, 33 öğrenci), (B, 3 yıl, köy, bağımsız, 28 öğrenci), (B, 2 yıl, köy, bağımsız, 35 öğrenci), (B, 3 yıl, belde, bağımsız, 27 öğrenci), (E, 5 yıl, belde, bağımsız, 41 öğrenci), (E, 6 yıl, belde, bağımsız, 30 öğrenci), (B, 22 yıl, belde, bağımsız, 25 öğrenci), (B, 3 yıl, belde, bağımsız, 37 öğrenci), (E, 8 yıl, belde, bağımsız, 41 öğrenci), (B, 4 yıl, ilçe, bağımsız, 42 öğrenci), (E, 2 yıl, ilçe, bağımsız, 30 öğrenci), (E, 2 yıl, ilçe, bağımsız, 32 öğrenci), (B, 13 yıl, il, bağımsız, 59 öğrenci), (E, 9 yıl, il, bağımsız, 55 öğrenci), (E, 12 yıl, il, bağımsız, 40 öğrenci), (B, 15 yıl, il, bağımsız, 38 öğrenci)
Anadillerinde “ğ sesi” bulunmadığı için “ğ ile g seslerini” karıştırıyorlar.	17,11	13	(E, 1 yıl, köy, birleştirilmiş, 28 öğrenci), (E, 3 yıl, köy, birleştirilmiş, 30 öğrenci), (E, 2 yıl, köy, bağımsız, 26 öğrenci), (B, 8 yıl, köy, bağımsız, 23 öğrenci), (B, 2 yıl, köy, bağımsız, 35 öğrenci), (E, 7 yıl, köy, bağımsız, 32 öğrenci), (B, 3 yıl, belde, bağımsız, 27 öğrenci), (B, 7 yıl, belde, bağımsız, 42 öğrenci), (B, 3 yıl, belde, bağımsız, 37 öğrenci), (B, 6 yıl, ilçe, bağımsız, 20 öğrenci), (E, 2 yıl, ilçe, bağımsız, 30 öğrenci), (E, 2 yıl, ilçe, bağımsız, 32 öğrenci), (B, 3 yıl, ilçe, bağımsız, 23 öğrenci)
Sesi hissetme ve tanıma aşamasında çok fazla sorunla karşılaşmıyorum.	15,79	12	(E, 4 yıl, köy, birleştirilmiş, 25 öğrenci), (E, 2 yıl, köy, birleştirilmiş, 18 öğrenci), (B, 2 yıl, köy, birleştirilmiş, 30 öğrenci), (E, 1 yıl, köy, birleştirilmiş, 28 öğrenci), (B, 6 yıl, köy, bağımsız, 33 öğrenci), (B, 3 yıl, belde, bağımsız, 27 öğrenci), (E, 5 yıl, belde, bağımsız, 41 öğrenci), (B, 3 yıl, belde, bağımsız, 37 öğrenci), (B, 4 yıl, ilçe, bağımsız, 42 öğrenci), (B, 6 yıl, ilçe, bağımsız, 20 öğrenci), (E, 4 yıl, ilçe, bağımsız, 24 öğrenci), (E, 6 yıl, ilçe, bağımsız, 30 öğrenci)
Sesin içinde geçtiği kelimelere örnek veremiyorlar.	11,85	9	(B, 3 yıl, köy, birleştirilmiş, 25 öğrenci), (B, 5 yıl, köy, birleştirilmiş, 19 öğrenci), (B, 3 yıl, köy, bağımsız, 28 öğrenci), (B, 2 yıl, köy, bağımsız, 35 öğrenci), (E, 6 yıl, belde, bağımsız, 30 öğrenci), (B, 7 yıl, belde, bağımsız, 42 öğrenci), (B, 3 yıl, ilçe, bağımsız, 47 öğrenci), (B, 3 yıl, ilçe, bağımsız, 23 öğrenci), (B, 15 yıl, il, bağımsız, 38 öğrenci)
Görselleri Türkçe ifade edemediği için sesi görselin içinde bulamıyorlar.	10,53	8	(E, 3 yıl, köy, birleştirilmiş, 30 öğrenci), (B, 5 yıl, köy, birleştirilmiş, 19 öğrenci), (E, 2 yıl, köy, bağımsız, 23 öğrenci), (E, 2 yıl, köy, bağımsız, 26 öğrenci), (B, 8 yıl, köy, bağımsız, 23 öğrenci), (E, 17 yıl, belde, bağımsız, 32 öğrenci), (B, 22 yıl, belde, bağımsız, 25 öğrenci), (E, 13 yıl, il, bağımsız, 46 öğrenci)
Anadili Türkçe olan öğrencilere göre süreç daha uzun sürüyor.	6,58	5	(B, 3 yıl, belde, bağımsız, 27 öğrenci), (B, 13 yıl, il, bağımsız, 59 öğrenci), (E, 13 yıl, il, bağımsız, 57 öğrenci), (B, 16 yıl, il, bağımsız, 41 öğrenci), (E, 12 yıl, il, bağımsız, 40 öğrenci)

Sesi Hissetme ve Tanıma Çalışmalarında Karşılaşılan Sorunlara İlişkin Öğretmen Görüşleri	%	f	Öğretmenlerin Kişisel ve Mesleki Özellikleri
Kelimelerin içinde sesi bulamıyorlar.	3,95	3	(B, 2 yıl, köy, birleştirilmiş, 22 öğrenci), (B, 3 yıl, köy, birleştirilmiş, 25 öğrenci), (E, 8 yıl, belde, bağımsız, 41 öğrenci)
Kürtçede olup Türkçede olmayan sesleri karıştırıyorlar “yumuşak e”	1,31	1	(E, 5 yıl, köy, bağımsız, 24 öğrenci)
Sesi hissetme ve tanıma çalışmalarında şiveden kaynaklı kısmen güçlüklerle karşılaşılıyor.	1,31	1	(E, 7 yıl, köy, bağımsız, 32 öğrenci)
Öğrendiği sese bir sonraki ses eklendiğinde karıştırıyorlar.	1,31	1	(E, 2 yıl, ilçe, bağımsız, 30 öğrenci)
Bazı sesleri benzerliğinden dolayı karıştırıyorlar.“b-d, s-z”	1,31	1	(B, 9 yıl, il, bağımsız, 44 öğrenci)
TOPLAM	100	76	

Tablo 4.10.’a bakıldığında araştırmaya katılan öğretmenlerden %28,95’i “Anadillerinde ö sesi bulunmadığı için ö ile ü seslerini karıştırıyorlar.” şeklinde görüş bildirmiştir. Öğretmenlerin bu konudaki görüşlerini belirten alıntılardan bazıları şöyledir: “(...)Benim tespitlerim, okulda değil de hayatımda da tespit ettiğim, arkadaşlarımda da tespit ettiğim “ü ve ö” seslerini çok karıştırıyorlar. Bunun nedeni Kürtçede “ö” sesinin olmaması. Kürtçede hiçbir kelimedede daha doğrusu alfabesinde “ö” sesi bulunmuyor. Ve bunlar günlük hayatta bu sesi kullanmadıkları için sürekli kitapta yani lise düzeyine kadar ben kendimden biliyorum hep karıştırılıyor. İşte “güvercin” diyoruz. Bu yuvarlak mıydı işte köşeli miydi? Öğrencilerde de bunu görüyorum. Bu iki sesi çok özellikle de çıkarmada zaten yanlış yaptığı için dolayısıyla yazıya da yansıyor bu. “ü ve ö” seslerini çok karıştırıyorlar. Bu anadille ilgili bir karıştırma değildir.(E, 2 yıl, köy, birleştirilmiş, 18 öğrenci). “(...)Bu sadece 1. Sınıfta değil de diğer sonraki sınıflarda da atlatamadığımız iki ses var: “ö ve ü” sesi bunu çocuklar bir türlü oturtamıyorlar. Hani gerek söylerken gerek yazarken bu zorluk yaşanıyor. Zazacada ö sesinin çok kullanılmamasından kaynaklandığını düşünüyorum. Mesela “öğretmen” kelimesini çocuk “üğretmen” diye söyleyebiliyor.” (B, 3 yıl, köy, bağımsız, 28 öğrenci). “(...)“ö ve ü” seslerini karıştırıyorlar, çünkü kendi dilinde “ö” sesi kullanılmıyor.” (B, 2 yıl, köy, bağımsız, 35 öğrenci).

Araştırmaya katılan öğretmenlerden %17,11'i "Anadillerinde ğ sesi bulunmadığı için ğ ile g seslerini karıştırıyorlar." şeklinde görüş bildirmiştir. Öğretmenlerin bu konudaki görüşlerini belirten alıntılardan bazıları şöyledir: "(...)Evet. Kürtçede "ğ" yok. Biz "ğ"yi burada çocuklara verirken sıkıntı yaşadık. Çocuk "diğer" değil de "diger" diyor. Çünkü konuşma dilinde o "diger" demeye alışmış. Okurken de onu "diğer" değil de "diger" diye okuyor. "g" ve "ğ"de anadillerinin Kürtçe olmasından kaynaklı sıkıntı yaşadık." (B, 6 yıl, ilçe, bağımsız, 20 öğrenci). "(...)ğ, g seslerini Kürtçede ğ sesi olmadığı için karıştırıyorlar." (E, 2 yıl, ilçe, bağımsız, 32 öğrenci). "(...)“ğ ile g” sesini karıştırıyorlar. Kürtçede “ğ” sesi yok." (B, 3 yıl, ilçe, bağımsız, 23 öğrenci).

Araştırmaya katılan öğretmenlerden %15,79'u "Sesi hissetme ve tanıma aşamasında çok fazla sorunla karşılaşmıyorum." şeklinde görüş bildirmiştir. Öğretmenlerin bu konudaki görüşlerini belirten alıntılardan bazıları şöyledir: "(...)Aynı sesleri kendi dillerinde de kullanıldığı için fazla sorun çıkmıyor." (E, 1 yıl, köy, birleştirilmiş, 28 öğrenci). "(...).Yani bu öğrencinin duymasına ve görmesine dayalı etkinlikler olduğu için burada çok büyük problem yaşamıyorum. Sizin çıkardığınız sesi öğrenci de duyarak çıkarabiliyor. Ya da tahtada sizin nasıl yazdığınıza bakarak o da yapmaya çalışıyor. O yüzden sıkıntı olmuyor." (B, 6 yıl, köy, bağımsız, 33 öğrenci). "(...) Sesi hissetme ve tanımada pek sıkıntı yaşamıyoruz." (E, 4 yıl, ilçe, bağımsız, 24 öğrenci).

Araştırmaya katılan öğretmenlerden %11,85'i "Sesin içinde geçtiği kelimelere örnek veremiyorlar." şeklinde görüş bildirmiştir. Öğretmenlerin bu konudaki görüşlerini belirten alıntılardan bazıları şöyledir: "(...)Sesi tanıma aşamasında sesin içinde geçtiği kelimelerin birçoğunu örnek veremiyorlar, kelimelerin anlamını bilmedikleri için." (E, 6 yıl, belde, bağımsız, 30 öğrenci). "(...).Çocukların farklı bakışları bile boşa konuştuğunu, anlaşılmadığını anlatıyor. Sesin içinde geçtiği kelimelere örnek veremiyorlar." (B, 7 yıl, belde, bağımsız, 42 öğrenci). "(...)Sesi hissettirirken verilen örnekteki kelimeleri anlamayan çocuklarda güven eksikliği ortaya çıkıyor. Sesin içinde geçtiği kelimelere örnek veremiyorlar." (B, 3 yıl, ilçe, bağımsız, 47 öğrenci).

Araştırmaya katılan öğretmenlerden %10,53'ü "Görselleri Türkçe ifade edemediği için sesi görselin içinde bulamıyorlar." şeklinde görüş bildirmiştir. Öğretmenlerin bu konudaki görüşlerini belirten alıntılardan bazıları şöyledir: "(...)Sesin geçtiği görseli gösterdiğinde Türkçe olarak kelimenin anlamını bilmediği için ses var ya da yok diyemiyor." (B, 5 yıl, köy, birleştirilmiş, 19 öğrenci). "(...).Öğrenciler siz de takdir

edersiniz ki Kürtçe düşünüp Türkçe konuşmaya çalışıyorlar. Görselleri Türkçe ifade etmede zorlandıkları için içinde geçen sesi bulamıyorlar. Onun için sesleri hissetme aşaması çok zor. Öğrenci sesi, sestən ziyade sadece şekil itibariyle görüyor.” (E, 2 yıl, köy, bağımsız, 23 öğrenci). “(...) Sesi hissederken, hissettirirken görsellerin Türkçe karşılığını çok iyi bilmedikleri için sesi bulamıyorlar.” (E, 2 yıl, köy, bağımsız, 26 öğrenci).

Tablo 4.10.'daki öğretmen görüşlerine göre sesi hissetme ve tanıma çalışmalarında karşılaşılan sorunlar: “Öğrencilerin anadillerinde ö sesi bulunmadığı için ö ile ü seslerini karıştırdıkları, anadillerinde ğ sesi bulunmadığı için ğ ile g seslerini karıştırdıkları, sesi hissetme ve tanıma aşamasında çok fazla sorunla karşılaşmadıkları, sesin içinde geçtiği kelimelere örnek veremedikleri, görselleri Türkçe ifade edemediği için sesi görselin içinde bulamadıkları” şeklindedir.

Başlama ve ilerleme süreci sorunları teması kapsamında belirlenen “Sesleri Birleştirmede Karşılaşılan Sorunlar” koduna ilişkin alıntılar Tablo 4.11.'de verilmiştir.

Tablo 4.11.

Sesleri Birleştirmede Karşılaşılan Sorunlar Koduna İlişkin Olarak Öğretmen Görüşleri

Sesleri Birleştirmede Karşılaşılan Sorunlara İlişkin Öğretmen Görüşleri	%	f	Öğretmenlerin Kişisel ve Mesleki Özellikleri
Seslerden oluşan kelimeleri anlamlandıramadıkları için birleştirmede zorlanıyorlar.	29,0	13	(B, 2 yıl, köy, birleştirilmiş, 30 öğrenci), (B, 3 yıl, köy, birleştirilmiş, 25 öğrenci), (B, 6 yıl, köy, bağımsız, 33 öğrenci), (B, 8 yıl, köy, bağımsız, 23 öğrenci), (B, 2 yıl, köy, bağımsız, 35 öğrenci), (B, 3 yıl, belde, bağımsız, 27 öğrenci), (E, 6 yıl, belde, bağımsız, 30 öğrenci), (E, 17 yıl, belde, bağımsız, 32 öğrenci), (B, 3 yıl, belde, bağımsız, 37 öğrenci), (E, 2 yıl, ilçe, bağımsız, 30 öğrenci), (E, 2 yıl, ilçe, bağımsız, 32 öğrenci), (B, 13 yıl, il, bağımsız, 59 öğrenci), (E, 9 yıl, il, bağımsız, 55 öğrenci)
Sessiz ile başlayıp sesli ile biten hecelerde oldukça zorlanıyorlar.	11,1	5	(B, 2 yıl, köy, birleştirilmiş, 22 öğrenci), (B, 3 yıl, köy, birleştirilmiş, 25 öğrenci), (B, 3 yıl, köy, bağımsız, 28 öğrenci), (B, 4 yıl, ilçe, bağımsız, 42 öğrenci), (E, 4 yıl, ilçe, bağımsız, 24 öğrenci)
Gırtlak yapısı Türkçeden farklı olduğu için sesleri birleştirirken telaffuzda sorun yaşıyorlar.	11,1	5	(E, 4 yıl, köy, birleştirilmiş, 25 öğrenci), (B, 5 yıl, köy, birleştirilmiş, 19 öğrenci), (E, 5 yıl, köy, bağımsız, 24 öğrenci), (B, 6 yıl, köy, bağımsız, 33 öğrenci), (B, 16 yıl, il, bağımsız, 41 öğrenci)
İlk başlarda sesleri birleştirmede sorun yaşıyorlar fakat mantığını kavradıktan sonra birleştirebiliyorlar.	8,9	4	(B, 7 yıl, belde, bağımsız, 42 öğrenci), (B, 6 yıl, ilçe, bağımsız, 20 öğrenci), (E, 6 yıl, ilçe, bağımsız, 30 öğrenci), (E, 13 yıl, il, bağımsız, 57 öğrenci)
Kavram şemaları az olduğu için sesleri birleştirmede zorlanıyorlar.	6,7	3	(E, 3 yıl, köy, birleştirilmiş, 30 öğrenci), (E, 5 yıl, belde, bağımsız, 41 öğrenci), (E, 8 yıl, belde, bağımsız, 41 öğrenci)
Anadilinde kullanmadıkları veya çok az kullandıkları sesleri birleştirmede zorlanıyorlar.	6,7	3	(E, 3 yıl, köy, birleştirilmiş, 30 öğrenci), (E, 17 yıl, belde, bağımsız, 32 öğrenci), (B, 22 yıl, belde, bağımsız, 25 öğrenci)

Sesleri Birleştirmede Karşılaşılan Sorunlara İlişkin Öğretmen Görüşleri	%	f	Öğretmenlerin Kişisel ve Mesleki Özellikleri
Anadilleri farklı olduğu için sesleri birleştirme zaman alıyor.	6,7	3	(E, 2 yıl, köy, bağımsız, 23 öğrenci), (E, 12 yıl, il, bağımsız, 40 öğrenci), (B, 15 yıl, il, bağımsız, 38 öğrenci)
Kelimeler uzun olunca sesleri birleştirmede sıkıntı yaşıyorlar.	4,4	2	(E, 2 yıl, köy, birleştirilmiş, 18 öğrenci), (B, 3 yıl, belde, bağımsız, 27 öğrenci)
Sesleri birleştirmede güçlük yaşadıkları için anlamlandıramıyorlar.	4,4	2	(E, 1 yıl, köy, birleştirilmiş, 28 öğrenci), (E, 2 yıl, köy, bağımsız, 26 öğrenci)
Sesi hissetme, tanımada anlamsız heceler oluşturulmaktadır.	2,2	1	(E, 7 yıl, köy, bağımsız, 32 öğrenci)
Öğrenci bir sesi öğrendikten sonra ikinci bir sesi öğreniyor fakat diğer sesi hemen unutuyor.	2,2	1	(B, 3 yıl, ilçe, bağımsız, 47 öğrenci)
Sesleri birleştirirken sorun yok fakat birleştirip okuma yapılırca sondan okuma yapılıyor.	2,2	1	(B, 3 yıl, ilçe, bağımsız, 23 öğrenci)
Evde yeterince tekrar etmeyen bazı öğrencilerim sıkıntı yaşıyor.	2,2	1	(B, 9 yıl, il, bağımsız, 44 öğrenci)
Sesi hissetme ve tanımada sorun yaşamıyorlar.	2,2	1	(E, 13 yıl, il, bağımsız, 46 öğrenci)
TOPLAM	100	45	

Tablo 4.11.'e bakıldığında araştırmaya katılan öğretmenlerden %29'u "Seslerden oluşan kelimeleri anlamlandıramadıkları için birleştirmede zorlanıyorlar." şeklinde görüş bildirmiştir. Öğretmenlerin bu konudaki görüşlerini belirten alıntılardan bazıları şöyledir: "(...)Öğrenciye seslerden oluşturulan kelimeler anlamlı gelmediği için birleştirmede güçlük yaşıyorlar." (B, 3 yıl, köy, birleştirilmiş, 25 öğrenci). "(...)Sesler kelime olduktan sonra çocuk için anlam ifade etmiyor. Kelimeleri yanlış okuyorlar. Anlamadıkları için birleştirirken zorlanıyorlar." (B, 8 yıl, köy, bağımsız, 23 öğrenci). "(...)Sesleri birleştirmede, seslerden oluşan kelimeyi anlamadıkları için zorlanıyorlar. Kelimenin anlamını bilmedikleri için okumaları güç oluyor." (B, 13 yıl, il, bağımsız, 59 öğrenci).

Araştırmaya katılan öğretmenlerden %11,1'i "Sessiz ile başlayıp sesli ile biten hecelerde oldukça zorlanıyorlar." şeklinde görüş bildirmiştir. Öğretmenlerin bu konudaki görüşlerini belirten alıntılardan bazıları şöyledir: "(...)Sessiz ile başlayıp sesli ile biten hecelerde oldukça zorluk çektiler. Ba yerine bıa gibi." (B, 3 yıl, köy, bağımsız, 28 öğrenci). "(...)Çocuklarda şu var daha önce birileri öğretmiş diyelim b sesine be demiş ba hecesini okurken bea diye okuma hataları çok vardı en iyi öğrencimde bile vardı. Sesi hissetse bile birleştiremezse kelimeye, cümleye gidemez hikâye, masala hiç gidemez. O yüzden sorun direk kökteydi yani. Çocukların biraz ilgisiz olması, velilerin de çocuklardan

bihaber olması bunun daha da zaten tuzu biberi oluyordu.” (B, 4 yıl, ilçe, bağımsız, 42 öğrenci). “(...)Verdiğimiz sesleri birleştirirken örneğin, ilk başta ünlü sesle başlayan kelimeleri çok rahat daha doğrusu heceleri çok rahat birleştirebiliyorlar. “a-t =at” diye. Fakat tam tersi olduğunda büyük bir sıkıntı yaşıyoruz.” t ile a” harfini birleştirdiğimizde bayağı bir sıkıntı yaşıyoruz. Yine “at” diyor. Yani sessizle başlayan bir hece geldiği zaman orda sıkıntı oluyor.” (E, 4 yıl, ilçe, bağımsız, 24 öğrenci).

Araştırmaya katılan öğretmenlerden %11,1’i “Gırtlak yapısı Türkçeden farklı olduğu için sesleri birleştirirken telaffuzda sorun yaşıyorlar.” şeklinde görüş bildirmiştir. Öğretmenlerin bu konudaki görüşlerini belirten alıntılardan bazıları şöyledir: “(...)Onların gırtlak yapısı, ağız yapısı Türkçeden farklı. O yüzden sesleri birleştirirken telaffuzda sorun yaşıyorlar.” (B, 5 yıl, köy, birleştirilmiş, 19 öğrenci). “(...)Bazı sesleri gırtlak yapısından dolayı yanlış telaffuz ediyorlar, yanlış yazıyorlar. Bu da sesleri birleştirirken problem oluyor.” (E, 5 yıl, köy, bağımsız, 24 öğrenci). “(...)Ağız farklılıkları söyleyiş farklılıkları mutlaka diline de yansıyor. Gırtlak yapıları da Türkçeden farklı olunca birleştirme güçleşiyor, telaffuz hataları yapıyorlar.” (B, 6 yıl, köy, bağımsız, 33 öğrenci).

Araştırmaya katılan öğretmenlerden %8,9’u “İlk başlarda sesleri birleştirmede sorun yaşıyorlar fakat mantığını kavradıktan sonra birleştirebiliyorlar.” şeklinde görüş bildirmiştir. Öğretmenlerin bu konudaki görüşlerini belirten alıntılardan bazıları şöyledir: “(...)İlk gruplarda çok sorun oluyor. Harfler anlaşıldıktan sonra birleştirme yapılıyor.” (B, 7 yıl, belde, bağımsız, 42 öğrenci). “(...)Kelime okurken evet ilk etapta oldu. Daha yavaş okudular, daha ağır birleştirdiler. Aynı sesler kelimedede geçse bile bir anda bir çırpıda belki o kelimeyi söyleyemeyen çocuklarımız vardı. Yani sesi hisseden tanıyan mantığını kavrayan öğrenciler birleştirmede sıkıntı yaşamıyor.” (B, 6 yıl, ilçe, bağımsız, 20 öğrenci). “(...)İlk başlarda yanlış birleştirmeler yapılıyor. Örnekler çoğaldıkça, nasıl birleştirildiğini öğrendikçe sorun gideriliyor.” (E, 13 yıl, il, bağımsız, 57 öğrenci).

Araştırmaya katılan öğretmenlerden %6,7’si “Kavram şemaları az olduğu için sesleri birleştirmede zorlanıyorlar.” şeklinde görüş bildirmiştir. Öğretmenlerin bu konudaki görüşlerini belirten alıntılardan bazıları şöyledir: “(...)Anadil açısından bakarsak kavram şemalarının azlığı sesleri birleştirmeyi zorlaştırıyor.” (E, 3 yıl, köy, birleştirilmiş, 30 öğrenci). “(...)Kelime hazineleri kıt olması, çok az kavram biliyor olmaları sesleri birleştirmede güçlük yaşıyor. Yeni bir dilin yapısını öğrenirken uygulamada ister istemez güçlükler doğabiliyor.” (E, 8 yıl, belde, bağımsız, 41 öğrenci).

Tablo 4.11.'deki öğretmen görüşlerine göre sesleri birleştirmede karşılaşılan sorunlar: “Öğrencilerin seslerden oluşan kelimeleri anlamlandıramadıkları için birleştirmede zorlanmaları, sessiz ile başlayıp sesli ile biten hecelerde oldukça zorlanmaları, gırtlak yapısı Türkçeden farklı olduğu için sesleri birleştirirken telaffuzda sorun yaşamaları, ilk başlarda sesleri birleştirmede sorun yaşadıkları fakat mantığını kavradıktan sonra birleştirebildikleri, kavram şemaları az olduğu için sesleri birleştirmede zorlandıkları” şeklindedir.

Başlama ve ilerleme süreci sorunları teması kapsamında belirlenen “Sesli Okuma Yaparken Karşılaşılan Sorunlar” koduna ilişkin alıntılar Tablo 4.12.’de verilmiştir.

Tablo 4.12.

Sesli Okuma Yaparken Karşılaşılan Sorunlar Koduna İlişkin Olarak Öğretmen Görüşleri

Sesli Okuma Yaparken Karşılaşılan Sorunlara İlişkin Öğretmen Görüşleri	%	f	Öğretmenlerin Kişisel ve Mesleki Özellikleri
Okuma yaparken ses ekleme ve atlama sorunu yaşıyorlar.	47,5	19	(E, 2 yıl, köy, birleştirilmiş, 18 öğrenci), (E, 1 yıl, köy, birleştirilmiş, 28 öğrenci), (E, 3 yıl, köy, birleştirilmiş, 30 öğrenci), (B, 3 yıl, belde, bağımsız, 27 öğrenci), (E, 5 yıl, belde, bağımsız, 41 öğrenci), (E, 6 yıl, belde, bağımsız, 30 öğrenci), (E, 17 yıl, belde, bağımsız, 32 öğrenci), (B, 22 yıl, belde, bağımsız, 25 öğrenci), (E, 8 yıl, belde, bağımsız, 41 öğrenci), (E, 6 yıl, ilçe, bağımsız, 30 öğrenci), (B, 3 yıl, ilçe, bağımsız, 47 öğrenci), (E, 2 yıl, ilçe, bağımsız, 32 öğrenci), (B, 3 yıl, ilçe, bağımsız, 23 öğrenci), (E, 9 yıl, il, bağımsız, 55 öğrenci), (E, 13 yıl, il, bağımsız, 57 öğrenci), (B, 9 yıl, il, bağımsız, 44 öğrenci), (E, 12 yıl, il, bağımsız, 40 öğrenci), (B, 15 yıl, il, bağımsız, 38 öğrenci), (E, 13 yıl, il, bağımsız, 46 öğrenci)
Kelimeleri anlamadıkları için kelimenin başını görüp sonunu uyduruyorlar.	15,0	6	(B, 5 yıl, köy, birleştirilmiş, 19 öğrenci), (E, 5 yıl, köy, bağımsız, 24 öğrenci), (B, 3 yıl, köy, bağımsız, 28 öğrenci), (B, 4 yıl, ilçe, bağımsız, 42 öğrenci), (B, 6 yıl, ilçe, bağımsız, 20 öğrenci), (B, 13 yıl, il, bağımsız, 59 öğrenci)
Okuma yaparken ses ekleme sorunu yaşıyorlar.	10,0	4	(E, 4 yıl, köy, birleştirilmiş, 25 öğrenci), (B, 3 yıl, köy, birleştirilmiş, 25 öğrenci), (B, 8 yıl, köy, bağımsız, 23 öğrenci), (B, 3 yıl, belde, bağımsız, 37 öğrenci),
Anadili Türkçe olan öğrencilere göre sesli okumada daha çok sorun yaşıyorlar ve süreç uzuyor.	10,0	4	(E, 2 yıl, köy, bağımsız, 23 öğrenci), (E, 2 yıl, köy, bağımsız, 26 öğrenci), (B, 6 yıl, köy, bağımsız, 33 öğrenci), (E, 7 yıl, köy, bağımsız, 32 öğrenci)
Okuma yaparken sesleri veya kelimeleri atlıyorlar.	7,5	3	(B, 2 yıl, köy, birleştirilmiş, 22 öğrenci), (E, 4 yıl, ilçe, bağımsız, 24 öğrenci), (B, 16 yıl, il, bağımsız, 41 öğrenci)
Anadillerinde olmayan sesleri atlayarak okuma yapıyorlar.	7,5	3	(B, 2 yıl, köy, bağımsız, 35 öğrenci), (B, 7 yıl, belde, bağımsız, 42 öğrenci), (E, 2 yıl, ilçe, bağımsız, 30 öğrenci)
Sesli okuma yaparken kelime, hece ses atlama ya da ekleme gibi sorunlar yaşamıyorum.	2,5	1	(B, 2 yıl, köy, birleştirilmiş, 30 öğrenci)
TOPLAM	100	40	

Tablo 4.12.'ye bakıldığında araştırmaya katılan öğretmenlerden %47,5'i "Okuma yaparken ses ekleme ve atlama sorunu yaşıyorlar." şeklinde görüş bildirmiştir. Öğretmenlerin bu konudaki görüşlerini belirten alıntılardan bazıları şöyledir: "(...)Sesleri birleştirmede sıkıntı olduğu gibi kelimeleri de okurken eksik okuyorlar ya da sonuna ekleme yaparak okuyorlar." (E, 3 yıl, köy, birleştirilmiş, 30 öğrenci). "(...)Ses atlama-ekleme sorunu yaşıyorlar." (E, 9 yıl, il, bağımsız, 55 öğrenci). "(...)Genellikle kelimeleri okurken ses atlıyorlar ya da sonuna ekleme yapıyorlar." (E, 12 yıl, il, bağımsız, 40 öğrenci).

Araştırmaya katılan öğretmenlerden %15'i "Kelimeleri anlamadıkları için kelimenin başını görüp sonunu uyduruyorlar." şeklinde görüş bildirmiştir. Öğretmenlerin bu konudaki görüşlerini belirten alıntılardan bazıları şöyledir: "(...)Kelimeleri anlamadıkları için gerisine eklemeler yaparak ezbere okuma yapıyorlar." (B, 5 yıl, köy, birleştirilmiş, 19 öğrenci). "(...)Kelimenin başını görüp sonunu uyduruyorlar." (B, 3 yıl, köy, bağımsız, 28 öğrenci). "(...)Sonuna uydurma ekleme genelde bunlar yaşanan şeylerdir sınıfta." (B, 6 yıl, ilçe, bağımsız, 20 öğrenci).

Araştırmaya katılan öğretmenlerden %10'u "Okuma yaparken ses ekleme sorunu yaşıyorlar." şeklinde görüş bildirmiştir. Öğretmenlerin bu konudaki görüşlerini belirten alıntılardan bazıları şöyledir: "(...)Daha çok kelimelerin arasına ses ekliyorlar." (E, 4 yıl, köy, birleştirilmiş, 25 öğrenci). "(...) Birçok öğrencim kelimelere harf ekliyor. Hatta 4. Sınıfa kadar okuttuğumda bile hâlâ harf ekleyen öğrencilerim vardı." (B, 8 yıl, köy, bağımsız, 23 öğrenci). "(...) Özellikle kelime sonlarına harf ekleme sorunu yaşıyorlar." (B, 3 yıl, belde, bağımsız, 37 öğrenci).

Araştırmaya katılan öğretmenlerden %10'u "Anadili Türkçe olan öğrencilere göre sesli okumada daha çok sorun yaşıyorlar ve süreç uzuyor." şeklinde görüş bildirmiştir. Öğretmenlerin bu konudaki görüşlerini belirten alıntılardan bazıları şöyledir: "(...)Anadili Türkçe olmayan öğrenciler sesli okuma yaparken anadili Türkçe olanlara göre daha çok zorlanıyorlar ve süreç uzuyor." (E, 2 yıl, köy, bağımsız, 23 öğrenci). "(...)Anadili Türkçe olan öğrenciler de bu sorunları yaşıyorlar. Ama anadili Kürtçe olan öğrenciler daha çok bu sorunu yaşıyorlar ve bu aşama uzun sürüyor." (E, 2 yıl, köy, bağımsız, 26 öğrenci). "(...)Anadili Türkçe olan öğrencilere göre bu sorunları daha çok yaşayabiliyorlar ve daha uzun sürüyor." (B, 6 yıl, köy, bağımsız, 33 öğrenci).

Tablo 4.12.'deki öğretmen görüşlerine göre sesli okuma yaparken karşılaşılan sorunlar: “Öğrencilerin okuma yaparken ses ekleme ve atlama sorunu yaşamaları, kelimeleri anlamadıkları için kelimenin başını görüp sonunu uydurma, okuma yaparken ses ekleme sorunu yaşama, anadili Türkçe olan öğrencilere göre sesli okumada daha çok sorun yaşamaları ve sürecin uzaması, okuma yaparken sesleri veya kelimeleri atlamaları” şeklindedir.

Başlama ve ilerleme süreci sorunları teması kapsamında belirlenen “Sesin Geçtiği Varlık İsimlerini Bulmada Karşılaşılan Sorunlar” koduna ilişkin alıntılar Tablo 4.13.'te verilmiştir.

Tablo 4.13.

Sesin Geçtiği Varlık İsimlerini Bulmada Karşılaşılan Sorunlar Koduna İlişkin Olarak Öğretmen Görüşleri

Sesin Geçtiği Varlık İsimlerini Bulmada Karşılaşılan Sorunlara İlişkin Öğretmen Görüşleri	%	f	Öğretmenlerin Kişisel ve Mesleki Özellikleri
Sesin geçtiği varlık isimlerini anadilleriyle ifade ettikleri için sesi bulmada zorlanıyorlar.	41,46	17	(B, 2 yıl, köy, birleştirilmiş, 30 öğrenci), (E, 1 yıl, köy, birleştirilmiş, 28 öğrenci), (B, 2 yıl, köy, birleştirilmiş, 22 öğrenci), (B, 3 yıl, köy, birleştirilmiş, 25 öğrenci), (E, 3 yıl, köy, birleştirilmiş, 30 öğrenci), (B, 5 yıl, köy, birleştirilmiş, 19 öğrenci), (E, 5 yıl, köy, bağımsız, 24 öğrenci), (B, 8 yıl, köy, bağımsız, 23 öğrenci), (B, 2 yıl, köy, bağımsız, 35 öğrenci), (E, 17 yıl, belde, bağımsız, 32 öğrenci), (B, 22 yıl, belde, bağımsız, 25 öğrenci), (E, 8 yıl, belde, bağımsız, 41 öğrenci), (E, 2 yıl, ilçe, bağımsız, 30 öğrenci), (E, 9 yıl, il, bağımsız, 55 öğrenci), (E, 13 yıl, il, bağımsız, 57 öğrenci), (B, 16 yıl, il, bağımsız, 41 öğrenci), (B, 15 yıl, il, bağımsız, 38 öğrenci)
Türkçe varlık isimlerini bilmedikleri için sesi bulamıyorlar.	17,07	7	(B, 5 yıl, köy, birleştirilmiş, 19 öğrenci), (E, 2 yıl, köy, bağımsız, 26 öğrenci), (B, 3 yıl, belde, bağımsız, 27 öğrenci), (E, 5 yıl, belde, bağımsız, 41 öğrenci), (E, 6 yıl, belde, bağımsız, 30 öğrenci), (B, 7 yıl, belde, bağımsız, 42 öğrenci), (B, 3 yıl, belde, bağımsız, 37 öğrenci)
Sesin geçtiği varlık isimlerini bulmada sıkıntı yaşamıyorlar.	14,63	6	(B, 4 yıl, ilçe, bağımsız, 42 öğrenci), (B, 6 yıl, ilçe, bağımsız, 20 öğrenci), (E, 6 yıl, ilçe, bağımsız, 30 öğrenci), (B, 3 yıl, ilçe, bağımsız, 23 öğrenci), (B, 9 yıl, il, bağımsız, 44 öğrenci), (E, 12 yıl, il, bağımsız, 40 öğrenci)
Türkçe kelime hazinesi zayıf olduğu için varlık isimlerini bulmada sıkıntı yaşıyorlar.	12,20	5	(E, 4 yıl, ilçe, bağımsız, 24 öğrenci), (B, 3 yıl, ilçe, bağımsız, 47 öğrenci), (E, 2 yıl, ilçe, bağımsız, 32 öğrenci), (B, 13 yıl, il, bağımsız, 59 öğrenci), (E, 13 yıl, il, bağımsız, 46 öğrenci)
Anadillerinde sesin geçtiği varlık isimlerini bulabiliyorlar.	7,32	3	(B, 6 yıl, köy, bağımsız, 33 öğrenci), (B, 3 yıl, köy, bağımsız, 28 öğrenci), (E, 7 yıl, köy, bağımsız, 32 öğrenci)
Ses başta olursa daha az, ses ortada ve sonda olursa daha çok zorlanıyorlar.	4,88	2	(E, 2 yıl, köy, birleştirilmiş, 18 öğrenci), (E, 2 yıl, köy, bağımsız, 23 öğrenci)
Kelimenin anlamını bilmediği için sıkıntı yaşıyorlar.	2,44	1	(E, 4 yıl, köy, birleştirilmiş, 25 öğrenci)
TOPLAM	100	41	

Tablo 4.13.'e bakıldığında araştırmaya katılan öğretmenlerden %41,46'sı "Sesin geçtiği varlık isimlerini anadilleriyle ifade ettikleri için sesi bulmada zorlanıyorlar." şeklinde görüş bildirmiştir. Öğretmenlerin bu konudaki görüşlerini belirten alıntılardan bazıları şöyledir: "(...)Varlık isimlerini kendi anadilleriyle bildikleri için sesi bulamıyorlar." (B, 2 yıl, köy, birleştirilmiş, 22 öğrenci). "(...)Kendi anadillerine göre varlık isimlerini anlamlandırmaya çalıştıkları için sesi bulmada sorun yaşıyorlar." (B, 3 yıl, köy, birleştirilmiş, 25 öğrenci). "(...) Örneğin "k" dediğinizde birçoğunun aklına kedi gelmiyor çünkü Kürtçe düşünüyor, varlık isimlerini Kürtçe ifade ediyor. O yüzden sesi bulamıyor." (B, 8 yıl, köy, bağımsız, 23 öğrenci).

Araştırmaya katılan öğretmenlerden %17,07'si "Türkçe varlık isimlerini bilmedikleri için sesi bulamıyorlar." şeklinde görüş bildirmiştir. Öğretmenlerin bu konudaki görüşlerini belirten alıntılardan bazıları şöyledir: "(...)Türkçe olarak varlık isimlerini bilmedikleri için sesi bulamıyorlar." (B, 3 yıl, belde, bağımsız, 27 öğrenci). "(...)Varlıkların Türkçe isimlerini bilmedikleri için sorun yaşıyorlar." (E, 6 yıl, belde, bağımsız, 30 öğrenci). "(...)Türkçe varlık isimlerini bulmakta güçlük çekiyorlar, o yüzden sesi bulamıyorlar." (B, 7 yıl, belde, bağımsız, 42 öğrenci).

Araştırmaya katılan öğretmenlerden %14,63'ü "Sesin geçtiği varlık isimlerini bulmada sıkıntı yaşamıyorlar." şeklinde görüş bildirmiştir. Öğretmenlerin bu konudaki görüşlerini belirten alıntılardan bazıları şöyledir: "(...)Genelde bunda sorun yaşamıyorlardı. Çünkü ben o harfi söylerken vurgu yapmaya çalışıyordum. Özellikle de birkaç kere yapıyordum ki genelde herkes buluyordu." (B, 4 yıl, ilçe, bağımsız, 42 öğrenci). "(...)Bir sıkıntı yaşamadım bu konuda." (E, 6 yıl, ilçe, bağımsız, 30 öğrenci). "(...)Bildikleri varlık isimlerini her gösterdiğimde söylüyorlar, çok fazla sorun yaşamadım." (B, 9 yıl, il, bağımsız, 44 öğrenci).

Araştırmaya katılan öğretmenlerden %12,20'si "Türkçe kelime hazinesi zayıf olduğu için varlık isimlerini bulmada sıkıntı yaşıyorlar." şeklinde görüş bildirmiştir. Öğretmenlerin bu konudaki görüşlerini belirten alıntılardan bazıları şöyledir: "(...)Çocuğun Türkçe kelime hazinesi zayıf olduğu için varlık isimlerini bulamıyor." (B, 3 yıl, ilçe, bağımsız, 47 öğrenci). "(...)Türkçe kelime hazineleri çok zayıf çok zorlanıyorlar." (E, 2 yıl, ilçe, bağımsız, 32 öğrenci). "(...) Türkçe kelime hazineleri çok dar olduğu için sıkıntı çekiyorlar." (B, 13 yıl, il, bağımsız, 59 öğrenci).

Araştırmaya katılan öğretmenlerden %7,32'si “Anadillerinde sesin geçtiği varlık isimlerini bulabiliyorlar.” şeklinde görüş bildirmiştir. Öğretmenlerin bu konudaki görüşlerini belirten alıntılardan bazıları şöyledir: “(...)Kesinlikle Türkçe kelimelerde yaşıyorlar ama eğer Kürtçe bir şey biliyorsanız ve yardımcı oluyorsanız Kürtçe kelimenin içinde sesi buluyorlar.” (B, 6 yıl, köy, bağımsız, 33 öğrenci). “(...)Çocuk verilen seste anadilinde bulmakta zorlanmıyorlar. Ancak, Türkçe varlıkları bulmakta zorlanıyorlar.” (B, 3 yıl, köy, bağımsız, 28 öğrenci). “(...)Kendi anadilinde geçen varlık isimlerini bulmakta ve farklı dillerde kullanılan ortak varlık isimlerini bulmakta zorlanmamaktadırlar.” (E, 7 yıl, köy, bağımsız, 32 öğrenci).

Tablo 4.13.'teki öğretmen görüşlerine göre sesin geçtiği varlık isimlerini bulmada karşılaşılan sorunlar: “Öğrencilerin sesin geçtiği varlık isimlerini anadilleriyle ifade ettikleri için sesi bulmada zorlanmaları, Türkçe varlık isimlerini bilmedikleri için sesi bulamamaları, sesin geçtiği varlık isimlerini bulmada sıkıntı yaşamamaları, Türkçe kelime hazinesi zayıf olduğu için varlık isimlerini bulmada sıkıntı yaşamaları, anadillerinde sesin geçtiği varlık isimlerini bulabildikleri” şeklindedir.

Başlama ve ilerleme süreci sorunları teması kapsamında belirlenen “Dikte Çalışmaları Yaparken Karşılaşılan Sorunlar” koduna ilişkin alıntılar Tablo 4.14.'te verilmiştir.

Tablo 4.14.

Dikte Çalışmaları Yaparken Karşılaşılan Sorunlar Koduna İlişkin Olarak Öğretmen Görüşleri

Dikte Çalışmaları Yaparken Karşılaşılan Sorunlara İlişkin Öğretmen Görüşleri	%	f	Öğretmenlerin Kişisel ve Mesleki Özellikleri
Dikte yaparken ses ve hece atlayarak kelimeleri eksik yazıyorlar.	39,6	17	(E, 2 yıl, köy, birleştirilmiş, 18 öğrenci), (B, 3 yıl, köy, birleştirilmiş, 25 öğrenci), (B, 3 yıl, köy, bağımsız, 28 öğrenci), (B, 3 yıl, belde, bağımsız, 27 öğrenci), (E, 5 yıl, belde, bağımsız, 41 öğrenci), (E, 6 yıl, belde, bağımsız, 30 öğrenci), (B, 22 yıl, belde, bağımsız, 25 öğrenci), (B, 3 yıl, belde, bağımsız, 37 öğrenci), (E, 8 yıl, belde, bağımsız, 41 öğrenci), (B, 4 yıl, ilçe, bağımsız, 42 öğrenci), (E, 4 yıl, ilçe, bağımsız, 24 öğrenci), (E, 9 yıl, il, bağımsız, 55 öğrenci), (E, 13 yıl, il, bağımsız, 57 öğrenci), (B, 9 yıl, il, bağımsız, 44 öğrenci), (E, 12 yıl, il, bağımsız, 40 öğrenci), (B, 15 yıl, il, bağımsız, 38 öğrenci), (E, 13 yıl, il, bağımsız, 46 öğrenci)

Dikte Çalışmaları Yaparken Karşılaşılan Sorunlara İlişkin Öğretmen Görüşleri	%	f	Öğretmenlerin Kişisel ve Mesleki Özellikleri
Söylenen kelimeleri anlamlandıramadıkları için dikte çalışmalarında zorlanıyorlar.	34,9	15	(B, 2 yıl, köy, birleştirilmiş, 30 öğrenci), (E, 1 yıl, köy, birleştirilmiş, 28 öğrenci), (B, 2 yıl, köy, birleştirilmiş, 22 öğrenci), (E, 3 yıl, köy, birleştirilmiş, 30 öğrenci), (B, 5 yıl, köy, birleştirilmiş, 19 öğrenci), (E, 2 yıl, köy, bağımsız, 23 öğrenci), (E, 2 yıl, köy, bağımsız, 26 öğrenci), (E, 17 yıl, belde, bağımsız, 32 öğrenci), (B, 7 yıl, belde, bağımsız, 42 öğrenci), (B, 3 yıl, belde, bağımsız, 37 öğrenci), (B, 4 yıl, ilçe, bağımsız, 42 öğrenci), (E, 2 yıl, ilçe, bağımsız, 30 öğrenci), (B, 3 yıl, ilçe, bağımsız, 47 öğrenci), (E, 2 yıl, ilçe, bağımsız, 32 öğrenci), (B, 13 yıl, il, bağımsız, 59 öğrenci)
Anadili Türkçe olmayan öğrencilerde dikte çalışmaları daha fazla zaman alıyor.	9,3	4	(B, 5 yıl, köy, birleştirilmiş, 19 öğrenci), (B, 8 yıl, köy, bağımsız, 23 öğrenci), (B, 2 yıl, köy, bağımsız, 35 öğrenci), (E, 6 yıl, ilçe, bağımsız, 30 öğrenci)
Söylenişleri ağızları farklı olduğu için dikte çalışmalarında zorlanıyorlar.	4,7	2	(E, 5 yıl, köy, bağımsız, 24 öğrenci), (B, 6 yıl, köy, bağımsız, 33 öğrenci)
Kas gelişimi zayıf olduğu için sıkıntı yaşayan öğrenciler oluyor.	2,3	1	(E, 4 yıl, köy, birleştirilmiş, 25 öğrenci)
Anadiliyle alakalı bir durum değil, öğrencilerin genelinde karşılaşılan bir sorundur.	2,3	1	(E, 7 yıl, köy, bağımsız, 32 öğrenci)
Kelimeyi verdiğinizde yazabiliyor ama bir anda cümleyi söylediğinizde yazamıyor.	2,3	1	(B, 6 yıl, ilçe, bağımsız, 20 öğrenci)
Ünlü harfleri yazmayı unutuyorlar, çünkü evde hâlâ cümle yöntemiyle yardımcı oldukları için çocuk o ünlü sesi orda var sanıyor.	2,3	1	(B, 3 yıl, ilçe, bağımsız, 23 öğrenci)
Dikte çalışmalarında zorluk yaşıyorum.	2,3	1	(B, 16 yıl, il, bağımsız, 41 öğrenci)
TOPLAM	100	43	

Tablo 4.14.'e bakıldığında araştırmaya katılan öğretmenlerden %39,6'sı "Dikte yaparken ses ve hece atlayarak kelimeleri eksik yazıyorlar." şeklinde görüş bildirmiştir. Öğretmenlerin bu konudaki görüşlerini belirten alıntılardan bazıları şöyledir: "(...)Ses atlama, yanlış harf yazma, hece atlayarak yazma gibi sorunlar oluyor." (E, 5 yıl, belde, bağımsız, 41 öğrenci). "(...)Kelimeleri eksik yazıyorlar. Ses ve hece atlayabiliyorlar." (B, 3 yıl, belde, bağımsız, 37 öğrenci). "(...)Yazarken sesleri ve heceleri yutarak, kelimeleri eksik yazıyorlar." (B, 15 yıl, il, bağımsız, 38 öğrenci).

Araştırmaya katılan öğretmenlerden %34,9'u "Söylenen kelimeleri anlamlandıramadıkları için dikte çalışmalarında zorlanıyorlar." şeklinde görüş bildirmiştir. Öğretmenlerin bu konudaki görüşlerini belirten alıntılardan bazıları şöyledir: "(...).Öğrenciler zaten şu aşamaya kadar bir şekilde sorununu çözebiliyor ama asıl problem

diktede ve anlamada ortaya çıkıyor. Diktede çok sorun yaşıyorlar. Çünkü çocuk dikte yaparken bahsettiğin kelimeyi anlamlandıramadığı için dikte yapamıyor.” (E, 2 yıl, köy, bağımsız, 23 öğrenci). “(...)Yazdırırken üstüne basa basa vurgulayarak okuyup yazdırıyorsunuz ya, çocuk ne kadar vurgulu söyleseniz bile hangi harflerin bir araya gelip o kelimeyi oluşturduğunu bilmediği için diyelim ki kâğıt kelimesi “ka”yı yazıp bırakıyordu ya da sadece “k”yı devamını getiremiyordu yani. En çok bu problemle karşılaştım.” (B, 4 yıl, ilçe, bağımsız, 42 öğrenci).

Araştırmaya katılan öğretmenlerden %9,3’ü “Anadili Türkçe olmayan öğrencilerde dikte çalışmaları daha fazla zaman alıyor.” şeklinde görüş bildirmiştir. Öğretmenlerin bu konudaki görüşlerini belirten alıntılardan bazıları şöyledir: “(...)Türkçe bilen öğrencilere göre daha uzun zaman alıyor.” (B, 5 yıl, köy, birleştirilmiş, 19 öğrenci). “(...)Anadili Türkçe olmayan öğrencilerde dikte çalışmaları daha fazla zaman alıyor.” (B, 8 yıl, köy, bağımsız, 23 öğrenci). “(...)Öğrenciler harfleri daha geç kavrayıp okumaya geçtiler. Bu yüzden dikte çalışmaları da anadili Türkçe olanlara göre çok uzun sürdü.” (B, 2 yıl, köy, bağımsız, 35 öğrenci).

Tablo 4.14.'teki öğretmen görüşlerine göre dikte çalışmaları yaparken karşılaşılan sorunlar: “Öğrencilerin dikte yaparken ses ve hece atlayarak kelimeleri eksik yazmaları, söylenen kelimeleri anlamlandıramadıkları için dikte çalışmalarında zorlanmaları, anadili Türkçe olmayan öğrencilerde dikte çalışmalarının daha fazla zaman alması” şeklindedir.

4.3. ÜÇÜNCÜ ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR

Araştırmanın üçüncü alt problemi “Anadili Türkçe olmayan ilkökul birinci sınıf öğrencilerinin ilkökuma yazma öğretimi okuryazarlığa ulaşma aşamasında karşılaştıkları sorunlara ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşleri nelerdir?” şeklinde belirlenmiştir.

Anadili Türkçe olmayan ilkökul birinci sınıf öğrencilerinin sınıf öğretmenlerinin okuryazarlığa ulaşma boyutunda karşılaştıkları sorunlar konusunda ölçekteki görüşleri “Katılıyorum” şeklindedir.

Tablo 4.15.

Sınıf Öğretmenlerinin Okuryazarlığa Ulaşma Boyutunda Karşılaştıkları Sorunlar Konusunda Ölçekteki Görüşlerine İlişkin Puanlarının Frekans Değerleri

Okuryazarlığa Ulaşma Aşamasında Sorunlarla Karşılaşma	f	%	Düzy
1.00-1.80	147	20,9	Kesinlikle Katılıyorum
1.81-2.60	220	31,2	Katılıyorum
2.61-3.40	207	29,3	Kısmen Katılıyorum
3.41-4.20	101	14,3	Katılmıyorum
4.21-5.00	30	4,3	Kesinlikle Katılmıyorum
TOPLAM	705	100	

Tablo 4.15. incelendiğinde katılımcıların okuryazarlığa ulaşma boyutunda karşılaştıkları sorunlar konusunda ölçekteki görüşleri %20,9'u "Kesinlikle Katılıyorum", %31,2'si "Katılıyorum", %29,3'ü "Kısmen Katılıyorum", %14,3'ü "Katılmıyorum", %4,3'ü "Kesinlikle Katılmıyorum" şeklindedir.

Anadili Türkçe olmayan ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin sınıf öğretmenlerinin okuryazarlığa ulaşma boyutunda karşılaştıkları sorunlar konusunda likert tipli ölçekteki görüşleri tablo 4.16.'da verilmiştir.

Tablo 4.16.

Sınıf Öğretmenlerinin Okuryazarlığa Ulaşma Boyutunda Karşılaştıkları Sorunlar Konusunda Ölçekteki Görüşleri

Madde No	Maddeler	N	X	SS	Katılım Düzeyi
28	Anadili Türkçe olmayan öğrenciler kelimeleri anlamlandıramadıkları için yavaş yazıyor.	705	2,01	1,048	Katılıyorum
26	Anadili Türkçe olmayan öğrenciler Türkçeyi öğrenmek istemediklerinde yazma aşaması uzun sürüyor.	705	2,15	1,202	Katılıyorum
27	Anadili Türkçe olmayan öğrenciler Türkçeyi öğrenmek istemediklerinde okuduklarını anlayamıyor.	705	2,19	1,219	Katılıyorum
29	Anadili Türkçe olmayan veliler öğrencilerinin Türkçe öğrenmesini istemiyor.	705	3,48	1,291	Katılmıyorum
30	Anadili Türkçe olmayan öğrenciler Türkçe öğrenmek istemiyor.	705	3,60	1,293	Katılmıyorum

Tablo 4.16. incelendiğinde katılımcıların "Anadili Türkçe olmayan öğrenciler kelimeleri anlamlandıramadıkları için yavaş yazıyor." önermesine 2,01 ortalama ile en düşük seviyede katılım gösterirken, "Anadili Türkçe olmayan öğrenciler Türkçe öğrenmek istemiyor." önermesine 3,60 ortalama ile en yüksek seviyede katılım gösterdikleri belirlenmiştir.

Anadili Türkçe olmayan ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin sınıf öğretmenlerinin okuryazarlığa ulaşma boyutunda karşılaştıkları sorunlar konusunda ölçekteki görüşlerinin aritmetik ortalamasına göre sorunların en önemlisi “Anadili Türkçe olmayan öğrenciler kelimeleri anlamlandıramadıkları için yavaş yazıyor.” şeklindedir. Anadili Türkçe olmayan öğrencilerin okuryazarlığa ulaşma aşamasında karşılaştıkları sorunları belirlemede öğretmenler, “Anadili Türkçe olmayan öğrenciler Türkçe öğrenmek istemiyor.” ve “Anadili Türkçe olmayan veliler öğrencilerinin Türkçe öğrenmesini istemiyor.” maddelerine katılmıyorum şeklinde görüş bildirmişlerdir.

Yapılan içerik analizinde üçüncü alt problem kapsamında “*Cümleleri Anlamada Karşılaşılan Sorunlar*”, “*Cümle Kurmada Karşılaşılan Sorunlar*”, “*Metinlerle İlgili Soruları Cevaplamada Karşılaşılan Sorunlar*” ve “*Metinleri Sözlü Olarak İfade Etmede Karşılaşılan Sorunlar*” kodları belirlenmiş, birbiriyle ilişkili bu kodların bir araya getirilmesiyle “Okuryazarlığa Ulaşma Sorunları” temasına ulaşılmıştır.

Okuryazarlığa ulaşma sorunları teması kapsamında belirlenen “*Cümleleri Anlamada Karşılaşılan Sorunlar*” koduna ilişkin alıntılar Tablo 4.17.’de verilmiştir.

Tablo 4.17.

Cümleleri Anlamada Karşılaşılan Sorunlar Koduna İlişkin Olarak Öğretmen Görüşleri

Cümleleri Anlamada Karşılaşılan Sorunlara İlişkin Öğretmen Görüşleri	%	f	Öğretmenlerin Kişisel ve Mesleki Özellikleri
Kelimenin anlamını bilmeyen öğrenci, cümlenin anlamını çıkarmada daha çok sorun yaşıyor.	21,3	10	(E, 4 yıl, köy, birleştirilmiş, 25 öğrenci), (B, 2 yıl, köy, birleştirilmiş, 30 öğrenci), (E, 2 yıl, köy, bağımsız, 26 öğrenci), (B, 6 yıl, köy, bağımsız, 33 öğrenci), (B, 3 yıl, köy, bağımsız, 28 öğrenci), (B, 3 yıl, belde, bağımsız, 27 öğrenci), (E, 6 yıl, belde, bağımsız, 30 öğrenci), (B, 16 yıl, il, bağımsız, 41 öğrenci), (B, 15 yıl, il, bağımsız, 38 öğrenci), (E, 13 yıl, il, bağımsız, 46 öğrenci)
Öğrencilerin kelime dağarcığı zengin olmadığı için anlamada güçlük çekiyorlar.	19,2	9	(E, 4 yıl, köy, birleştirilmiş, 25 öğrenci), (B, 2 yıl, köy, birleştirilmiş, 30 öğrenci), (E, 3 yıl, köy, birleştirilmiş, 30 öğrenci), (E, 5 yıl, belde, bağımsız, 41 öğrenci), (E, 4 yıl, ilçe, bağımsız, 24 öğrenci), (B, 3 yıl, ilçe, bağımsız, 23 öğrenci), (E, 13 yıl, il, bağımsız, 57 öğrenci), (B, 9 yıl, il, bağımsız, 44 öğrenci), (E, 12 yıl, il, bağımsız, 40 öğrenci)
Anadilden kaynaklanan en büyük problem anlamada ortaya çıkıyor.	17,0	8	(E, 2 yıl, köy, birleştirilmiş, 18 öğrenci), (B, 3 yıl, köy, birleştirilmiş, 25 öğrenci), (B, 5 yıl, köy, birleştirilmiş, 19 öğrenci), (E, 2 yıl, köy, bağımsız, 23 öğrenci), (E, 7 yıl, köy, bağımsız, 32 öğrenci), (E, 17 yıl, belde, bağımsız, 32 öğrenci), (E, 6 yıl, ilçe, bağımsız, 30 öğrenci), (B, 3 yıl, ilçe, bağımsız, 47 öğrenci)

Cümleleri Anlamada Karşılaşılan Sorunlara İlişkin Öğretmen Görüşleri	%	f	Öğretmenlerin Kişisel ve Mesleki Özellikleri
Okula geldiği güne kadar sadece kendi anadilleriyle konuştukları için anlayamıyorlar.	14,9	7	(B, 5 yıl, köy, birleştirilmiş, 19 öğrenci), (B, 8 yıl, köy, bağımsız, 23 öğrenci), (B, 2 yıl, köy, bağımsız, 35 öğrenci), (B, 7 yıl, belde, bağımsız, 42 öğrenci), (E, 2 yıl, ilçe, bağımsız, 30 öğrenci), (E, 2 yıl, ilçe, bağımsız, 32 öğrenci), (E, 9 yıl, il, bağımsız, 55 öğrenci)
Okuduklarının anlamını bilmiyorlar, sadece okuyorlar.	14,9	7	(E, 1 yıl, köy, birleştirilmiş, 28 öğrenci), (E, 2 yıl, köy, bağımsız, 23 öğrenci), (E, 5 yıl, köy, bağımsız, 24 öğrenci), (B, 3 yıl, belde, bağımsız, 37 öğrenci), (B, 4 yıl, ilçe, bağımsız, 42 öğrenci), (B, 6 yıl, ilçe, bağımsız, 20 öğrenci), (E, 6 yıl, ilçe, bağımsız, 30 öğrenci)
Anadillerinde düşünüp Türkçe anlamaya çalışıyorlar.	4,3	2	(B, 22 yıl, belde, bağımsız, 25 öğrenci), (E, 8 yıl, belde, bağımsız, 41 öğrenci)
Cümlede bulunan kelime anlamlarını tam olarak bilmedikleri için anlamını kendi diline göre yorumluyorlar.	2,1	1	(B, 2 yıl, köy, birleştirilmiş, 22 öğrenci)
Hem birleştirilmiş sınıf olduğu için hem de Türkçe dersi için ayrılan zamanın bağımsız sınıflardan az olması okumaya geç ulaşılmasına neden oluyor.	2,1	1	(B, 5 yıl, köy, birleştirilmiş, 19 öğrenci)
Kelime ve cümleleri anlamadıkları için ezbere okuma yapıyorlar.	2,1	1	(B, 3 yıl, köy, bağımsız, 28 öğrenci)
Tam okuma yapamadıkları için anlamlandıramıyorlar.	2,1	1	(B, 13 yıl, il, bağımsız, 59 öğrenci)
TOPLAM	100	47	

Tablo 4.17.'ye bakıldığında araştırmaya katılan öğretmenlerden %21,3 “Kelimenin anlamını bilmeyen öğrenci, cümlenin anlamını çıkarmada daha çok sorun yaşıyor.” şeklinde görüş bildirmiştir. Öğretmenlerin bu konudaki görüşlerini belirten alıntılardan bazıları şöyledir: “(...)Kelimelerin anlamını bilmediklerinde cümlelerin de anlamını bilmekte zorlanıyorlar.” (B, 2 yıl, köy, birleştirilmiş, 30 öğrenci). “(...)Dili bilmediği için, dile çokta vakıf olmadığı için kesinlikle yaşıyor. Kelimelerin anlamını bilmedikleri için bir bütüne ulaşmaları da çok daha zor. Kelimenin anlamını bilmediği zaman çocuk onu bir de bütün oluşturacak. Mümkün değil bu sürece ulaşması.” (B, 6 yıl, köy, bağımsız, 33 öğrenci). “(...)Anlamlaştıramıyorlar. Kelimenin anlamını öğrenemeyen öğrenci, cümlenin anlamını çıkarmada daha da sorun yaşıyor.” (B, 3 yıl, belde, bağımsız, 27 öğrenci).

Araştırmaya katılan öğretmenlerden %19,2'si “Öğrencilerin kelime dağarcığı zengin olmadığı için anlamada güçlük çekiyorlar.” şeklinde görüş bildirmiştir. Öğretmenlerin bu konudaki görüşlerini belirten alıntılardan bazıları şöyledir: “(...)Kelime hazinesi sınırlı, kelime dağarcığı çocuğun çok zengin olmadığı için anlamada güçlük çekiyor.” (E, 4 yıl, köy, birleştirilmiş, 25 öğrenci). “(...)Kelime hazineleri dar olduğu için hem kelime hem de cümleyi anlamakta zorlanıyorlar.” (E, 5 yıl, belde, bağımsız, 41 öğrenci). “(...)Kelime hazineleri zayıf olduğu için anlama problemi yaşıyorlar.” (B, 9 yıl, il, bağımsız, 44 öğrenci).

Araştırmaya katılan öğretmenlerden %17'si “Anadilden kaynaklanan en büyük problem anlamada ortaya çıkıyor.” şeklinde görüş bildirmiştir. Öğretmenlerin bu konudaki görüşlerini belirten alıntılardan bazıları şöyledir: “(...)Söz konusu anlama oldu mu anadil işte orada çok etkili oluyor gerçekten. Yazıymış tanımaymış bu benim kendi görüşüm. Bana göre bir şekilde öğretebiliyorsunuz ama anlamada çokta bir şeyler vermiyorsunuz mesele okuduğunu anlayabilmek. Çok büyük bir sıkıntıdır. Üçüncü ve dördüncü sınıfta dahi bu tür sıkıntılar oluyor. Yani dediğim gibi en büyük problem anlamada, bu da büyük bir ihtimalle anadilinin Türkçe olmamasından kaynaklı bir durum.” (E, 2 yıl, köy, birleştirilmiş, 18 öğrenci). “(...)Anadilinden kaynaklı olarak anlam ilişkisini kavrayamamaktadırlar. Bu durum oluşturulan cümlelerden yanlış veya eksik anlaşılmalara neden olmaktadır.” (E, 7 yıl, köy, bağımsız, 32 öğrenci). “(...)Zaten anadilden kaynaklı en büyük sorun anlamada.” (E, 6 yıl, ilçe, bağımsız, 30 öğrenci).

Araştırmaya katılan öğretmenlerden %14,9'u “Okula geldiği güne kadar sadece kendi anadilleriyle konuştukları için anlayamıyor.” şeklinde görüş bildirmiştir. Öğretmenlerin bu konudaki görüşlerini belirten alıntılardan bazıları şöyledir: “(...)Anlamda çok sorun oluyor. Çünkü öğrenci Türkçeyle okul başladığında tanıştığı için 1 sene içerisinde anlam boyutuna gelemiyor. Anadilleri farklı olduğu için, okul dışında kendi dilinde konuştukları için.” (B, 5 yıl, köy, birleştirilmiş, 19 öğrenci). “(...)Kendi dilindeki kelimelerle örtüşmediği için, yani daha doğrusu Türkçeyi sonradan, okula geldiklerinde öğrenmeye başladıkları için. Farklı bir dilde anlamak için o dili öncelikle konuşmak gerek.” (B, 2 yıl, köy, bağımsız, 35 öğrenci). “(...)Anadili Türkçe olmadığı için. Doğduğu günden okula geldiği güne kadar sadece kendi anadilleriyle konuştuğu için. Türkçe bilmediği ve çevrede, ailede Türkçe konuşulmadığı için anlayamıyor.” (E, 2 yıl, ilçe, bağımsız, 32 öğrenci).

Tablo 4.17.'deki öğretmen görüşlerine göre cümleleri anlamada karşılaşılan sorunlar: “Kelimenin anlamını bilmeyen öğrencilerin cümlenin anlamını çıkarmada daha çok sorun yaşaması, öğrencilerin kelime dağarcığı zengin olmadığı için anlamada güçlük çekmeleri, anadilden kaynaklanan en büyük problemin anlamada ortaya çıkması, öğrencilerin okuduklarının anlamını bilmemesi sadece okuması, okula geldiği güne kadar sadece kendi anadilleriyle konuştukları için anlayamama” şeklindedir.

Okuryazarlığa ulaşma sorunları teması kapsamında belirlenen “Cümle Kurmada Karşılaşılan Sorunlar” koduna ilişkin alıntılar Tablo 4.18.'de verilmiştir.

Tablo 4.18.

Cümle Kurmada Karşılaşılan Sorunlar Koduna İlişkin Olarak Öğretmen Görüşleri

Cümle Kurmada Karşılaşılan Sorunlara İlişkin Öğretmen Görüşleri	%	f	Öğretmenlerin Kişisel ve Mesleki Özellikleri
Kurallı ve anlamlı cümleler kurmada zorlanıyorlar.	30,9	13	(E, 3 yıl, köy, birleştirilmiş, 30 öğrenci), (B, 5 yıl, köy, birleştirilmiş, 19 öğrenci), (E, 2 yıl, köy, bağımsız, 26 öğrenci), (E, 5 yıl, köy, bağımsız, 24 öğrenci), (B, 6 yıl, köy, bağımsız, 33 öğrenci), (B, 2 yıl, köy, bağımsız, 35 öğrenci), (E, 5 yıl, belde, bağımsız, 41 öğrenci), (B, 7 yıl, belde, bağımsız, 42 öğrenci), (B, 3 yıl, belde, bağımsız, 37 öğrenci), (E, 8 yıl, belde, bağımsız, 41 öğrenci), (B, 6 yıl, ilçe, bağımsız, 20 öğrenci), (E, 13 yıl, il, bağımsız, 57 öğrenci), (E, 12 yıl, il, bağımsız, 40 öğrenci)
Türkçe kelime dağarcığı çok kısıtlı olduğu için cümle kurarken zorlanıyorlar.	28,6	12	(E, 1 yıl, köy, birleştirilmiş, 28 öğrenci), (B, 2 yıl, köy, birleştirilmiş, 22 öğrenci), (B, 8 yıl, köy, bağımsız, 23 öğrenci), (B, 3 yıl, köy, bağımsız, 28 öğrenci), (B, 3 yıl, belde, bağımsız, 27 öğrenci), (E, 6 yıl, belde, bağımsız, 30 öğrenci), (E, 17 yıl, belde, bağımsız, 32 öğrenci), (E, 4 yıl, ilçe, bağımsız, 24 öğrenci), (B, 3 yıl, ilçe, bağımsız, 47 öğrenci), (E, 2 yıl, ilçe, bağımsız, 32 öğrenci), (B, 16 yıl, il, bağımsız, 41 öğrenci), (E, 13 yıl, il, bağımsız, 46 öğrenci)
İki dili (Türkçe ve Kürtçe) bir arada kullanarak cümleler kuruyorlar.	9,5	4	(E, 4 yıl, köy, birleştirilmiş, 25 öğrenci), (B, 3 yıl, köy, birleştirilmiş, 25 öğrenci), (E, 7 yıl, köy, bağımsız, 32 öğrenci), (E, 2 yıl, ilçe, bağımsız, 30 öğrenci)
Öğrenciler çok basit düzeyde, birbirine yakın cümleler kurabiliyorlar.	9,5	4	(E, 2 yıl, köy, bağımsız, 23 öğrenci), (E, 6 yıl, ilçe, bağımsız, 30 öğrenci), (E, 9 yıl, il, bağımsız, 55 öğrenci), (B, 15 yıl, il, bağımsız, 38 öğrenci)
Anlatmak istediği ifadeleri karşılayan kelimeleri seçemiyorlar.	7,1	3	(E, 2 yıl, köy, birleştirilmiş, 18 öğrenci), (B, 22 yıl, belde, bağımsız, 25 öğrenci), (B, 4 yıl, ilçe, bağımsız, 42 öğrenci)
Hata yaparım korkusuyla cümle kurmaya çekiniyorlar.	4,8	2	(B, 2 yıl, köy, birleştirilmiş, 30 öğrenci), (B, 13 yıl, il, bağımsız, 59 öğrenci)
Birleştirilmiş sınıfta öğrenciler geç okumaya geçtikleri için cümle kurmada zorlanıyorlar.	2,4	1	(E, 2 yıl, köy, birleştirilmiş, 18 öğrenci)
Anadili Türkçe olan öğrencilere göre bu süreç daha uzun sürüyor.	2,4	1	(E, 6 yıl, ilçe, bağımsız, 30 öğrenci)
Cümle kurmada sorun yaşamıyorlar.	2,4	1	(B, 3 yıl, ilçe, bağımsız, 23 öğrenci)
İlk zamanlarda yaşıyor fakat zamanla cümle kurmayı öğreniyorlar.	2,4	1	(B, 9 yıl, il, bağımsız, 44 öğrenci)
TOPLAM	100	42	

Tablo 4.18.'e bakıldığında araştırmaya katılan öğretmenlerden %30,9'u "Kurallı ve anlamlı cümleler kurmada zorlanıyorlar." şeklinde görüş bildirmiştir. Öğretmenlerin bu konudaki görüşlerini belirten alıntılardan bazıları şöyledir: "(...)Konuşurken cümle kurmada sıkıntı yaşadıkları gibi yazarken de kurallı ve anlamlı cümleler kurmakta zorlanıyorlar." (E, 8 yıl, belde, bağımsız, 41 öğrenci). "(...)Türkçeyi devrik ve anlamsız cümleler kurarak ifade ediyorlar." (E, 12 yıl, il, bağımsız, 40 öğrenci).

Araştırmaya katılan öğretmenlerden %28,6'sı "Türkçe kelime dağarcığı çok kısıtlı olduğu için cümle kurarken zorlanıyorlar." şeklinde görüş bildirmiştir. Öğretmenlerin bu konudaki görüşlerini belirten alıntılardan bazıları şöyledir: "(...)Türkçe kelime dağarcıkları dar olduğu için cümle kurarken zorlanıyorlar." (B, 2 yıl, köy, birleştirilmiş, 22 öğrenci). "(...)Türkçe kelime dağarcığı çok kısıtlı olduğu için cümle kuramıyorlar." (E, 6 yıl, belde, bağımsız, 30 öğrenci).

Araştırmaya katılan öğretmenlerden %9,5'i "İki dili (Türkçe ve Kürtçe) bir arada kullanarak cümleler kuruyorlar." şeklinde görüş bildirmiştir. Öğretmenlerin bu konudaki görüşlerini belirten alıntılardan bazıları şöyledir: "(...)Cümlenin içerisine Kürtçe kelimeler giriyordu. Diyelim ki bir cümle kuruyor araya bir Kürtçe kelime katıyordu bilmediği zaman. İki dil birbiriyle karmaşa oluyordu." (E, 4 yıl, köy, birleştirilmiş, 25 öğrenci). "(...).İki dili bir arada kullanarak cümleler kurulmaktadır. Bu durum anlam karmaşasına neden olmaktadır." (E, 7 yıl, köy, bağımsız, 32 öğrenci). "(...)Kimi kez kendi anadillerinden olan sözcükleri kimi kez ise öğrendikleri dille ilgili sözcükleri birleştirerek cümle kurabiliyorlar." (E, 2 yıl, ilçe, bağımsız, 30 öğrenci).

Araştırmaya katılan öğretmenlerden %9,5'i "Öğrenciler çok basit düzeyde, birbirine yakın cümleler kurabiliyorlar." şeklinde görüş bildirmiştir. Öğretmenlerin bu konudaki görüşlerini belirten alıntılardan bazıları şöyledir: "(...)Çok basit düzeyde ve birbiriyle aynı olan cümleler kurabiliyorlar. Onu da iyi olan kesim yani Türkçe bilerek okula gelen öğrenciler." (E, 2 yıl, köy, bağımsız, 23 öğrenci). "(...)Basit cümleler kuruyorlar. Mesela, bir arkadaşı "Ali okula gitti" dediği zaman o da "Ali pazara gitti." diyor. Böyle birbirine yakın cümleler kuruyorlar farklı cümleler düşünemiyorlar." (E, 6 yıl, ilçe, bağımsız, 30 öğrenci). "(...)Çok basit düzeyde cümleler, birbirine çok benzer hatta aynı cümleleri kuruyorlar." (B, 15 yıl, il, bağımsız, 38 öğrenci).

Tablo 4.18.'deki öğretmen görüşlerine göre cümle kurmada karşılaşılan sorunlar: “Öğrencilerin kurallı ve anlamlı cümleler kurmada zorlanmaları, Türkçe kelime dağarcığı çok kısıtlı olduğu için cümle kurarken zorlanmaları, iki dili (Türkçe ve Kürtçe) bir arada kullanarak cümleler kurmaları, çok basit düzeyde, birbirine yakın cümleler kurmaları, anlatmak istediği ifadeleri karşılayan kelimeleri seçememeleri” şeklindedir.

Okuryazarlığa ulaşma sorunları teması kapsamında belirlenen “Metinlerle İlgili Soruları Cevaplama Karşılaşılan Sorunlar” koduna ilişkin alıntılar Tablo 4.19.'da verilmiştir.

Tablo 4.19.

Metinlerle İlgili Soruları Cevaplama Karşılaşılan Sorunlar Koduna İlişkin Olarak Öğretmen Görüşleri

Metinlerle İlgili Soruları Cevaplama Karşılaşılan Sorunlara İlişkin Öğretmen Görüşleri	%	f	Öğretmenlerin Kişisel ve Mesleki Özellikleri
Metni anlamada zorlandıkları için metin ile ilgili sorulara cevap vermede sıkıntı yaşıyorlar.	27,7	13	(E, 4 yıl, köy, birleştirilmiş, 25 öğrenci), (B, 2 yıl, köy, birleştirilmiş, 22 öğrenci), (B, 3 yıl, köy, birleştirilmiş, 25 öğrenci), (E, 3 yıl, köy, birleştirilmiş, 30 öğrenci), (B, 5 yıl, köy, birleştirilmiş, 19 öğrenci), (E, 2 yıl, köy, bağımsız, 26 öğrenci), (E, 5 yıl, köy, bağımsız, 24 öğrenci), (B, 2 yıl, köy, bağımsız, 35 öğrenci), (B, 3 yıl, belde, bağımsız, 27 öğrenci), (E, 17 yıl, belde, bağımsız, 32 öğrenci), (B, 3 yıl, belde, bağımsız, 37 öğrenci), (E, 4 yıl, ilçe, bağımsız, 24 öğrenci), (E, 13 yıl, il, bağımsız, 57 öğrenci)
Sorularda istenilen şeyi anlayamıyorlar.	17,0	8	(E, 1 yıl, köy, birleştirilmiş, 28 öğrenci), (E, 2 yıl, köy, bağımsız, 23 öğrenci), (B, 6 yıl, köy, bağımsız, 33 öğrenci), (E, 7 yıl, köy, bağımsız, 32 öğrenci), (E, 5 yıl, belde, bağımsız, 41 öğrenci), (E, 6 yıl, ilçe, bağımsız, 30 öğrenci), (B, 9 yıl, il, bağımsız, 44 öğrenci), (E, 13 yıl, il, bağımsız, 46 öğrenci)
Kendi okuduğunda anlamlandıramadığı için cevap veremiyor.	14,9	7	(E, 2 yıl, köy, birleştirilmiş, 18 öğrenci), (B, 2 yıl, köy, birleştirilmiş, 30 öğrenci), (B, 8 yıl, köy, bağımsız, 23 öğrenci), (B, 4 yıl, ilçe, bağımsız, 42 öğrenci), (B, 6 yıl, ilçe, bağımsız, 20 öğrenci), (E, 2 yıl, ilçe, bağımsız, 32 öğrenci), (B, 13 yıl, il, bağımsız, 59 öğrenci)
Sorulara cevap verirken kısa ve devrik cümleler kuruyorlar.	14,9	7	(B, 3 yıl, belde, bağımsız, 27 öğrenci), (B, 3 yıl, belde, bağımsız, 37 öğrenci), (E, 8 yıl, belde, bağımsız, 41 öğrenci), (B, 16 yıl, il, bağımsız, 41 öğrenci), (B, 9 yıl, il, bağımsız, 44 öğrenci), (E, 12 yıl, il, bağımsız, 40 öğrenci), (B, 15 yıl, il, bağımsız, 38 öğrenci)
İfade etmek istediklerinin Türkçe karşılığını bilmediklerinden sorulara cevap veremiyorlar.	8,5	4	(B, 3 yıl, köy, bağımsız, 28 öğrenci), (B, 22 yıl, belde, bağımsız, 25 öğrenci), (E, 2 yıl, ilçe, bağımsız, 30 öğrenci), (B, 3 yıl, ilçe, bağımsız, 47 öğrenci)
Açıklama yapılmadan çocuklar kendi başlarına soruları cevaplayamıyor.	4,3	2	(B, 2 yıl, köy, birleştirilmiş, 22 öğrenci), (B, 13 yıl, il, bağımsız, 59 öğrenci)

Metinlerle İlgili Soruları Cevaplamada Karşılaşılan Sorunlara İlişkin Öğretmen Görüşleri	%	f	Öğretmenlerin Kişisel ve Mesleki Özellikleri
Günlük yaşamlarında Türkçe kullanmadıkları için anlam kuramıyorlar.	4,3	2	(B, 7 yıl, belde, bağımsız, 42 öğrenci), (E, 9 yıl, il, bağımsız, 55 öğrenci)
Sorulara yarı Kürtçe yarı Türkçe cevap veriyorlar.	2,1	1	(E, 6 yıl, belde, bağımsız, 30 öğrenci)
Metin uzun ise zihinlerinde olayı bütünleştiremedikleri için soruları cevaplamakta sıkıntı yaşıyorlar.	2,1	1	(E, 8 yıl, belde, bağımsız, 41 öğrenci)
Metinlerle ilgili soruları cevaplamada sorun yaşamıyor.	2,1	1	(B, 3 yıl, ilçe, bağımsız, 23 öğrenci)
Türkçe bilen akranlarına göre daha geç ve daha zor ilerliyorlar.	2,1	1	(E, 12 yıl, il, bağımsız, 40 öğrenci)
TOPLAM	100	47	

Tablo 4.19.'a bakıldığında araştırmaya katılan öğretmenlerden %27,7'si "Metni anlamada zorlandıkları için metin ile ilgili sorulara cevap vermede sıkıntı yaşıyorlar." şeklinde görüş bildirmiştir. Öğretmenlerin bu konudaki görüşlerini belirten alıntılardan bazıları şöyledir: "(...)Metni anlayamayan öğrenci doğal olarak sorulara cevap vermede de zorluk çekiyor. (E, 3 yıl, köy, birleştirilmiş, 30 öğrenci). "(...)Metni çok iyi anlayamadıkları için cevap verirken zorlanıyorlar. Aslında anlama sorunu kelimedden başlıyor, kelimeyi anlamadığı için cümleyi anlamıyor, cümleyi anlamadığı için metni anlamıyor." (E, 2 yıl, köy, bağımsız, 26 öğrenci). "(...)Metni tam anlayamadıkları için cevap vermede sorun yaşıyorlar." (E, 17 yıl, belde, bağımsız, 32 öğrenci).

Araştırmaya katılan öğretmenlerden %17'si "Sorularda istenilen şeyi anlayamıyorlar." şeklinde görüş bildirmiştir. Öğretmenlerin bu konudaki görüşlerini belirten alıntılardan bazıları şöyledir: "(...)Genelde sorular öğrenciler tarafından tam anlaşılıyor. O yüzden de cevap veremiyorlar." (E, 1 yıl, köy, birleştirilmiş, 28 öğrenci). "(...)Sorularda istenilen şeyi anlayamıyorlar." (B, 9 yıl, il, bağımsız, 44 öğrenci). "(...)Soruda ne sorulduğunu anlayamıyorlar." (E, 13 yıl, il, bağımsız, 46 öğrenci).

Araştırmaya katılan öğretmenlerden %14,9'u "Kendi okuduğunda anlamlandıramadığı için cevap veremiyor." şeklinde görüş bildirmiştir. Öğretmenlerin bu konudaki görüşlerini belirten alıntılardan bazıları şöyledir: "(...)Ben kendim okuduğumda bir problem olmuyor. Ama kendisi okuduğunda anlamadığı için cevap veremiyor.(E, 2 yıl, köy, birleştirilmiş, 18 öğrenci). "(...).Cümleyi ben okuduğum zaman işte "Ali nereye gitmiş." Mesela ona cevap verebiliyorlardı. Ama kendi tam okuyamadığı için

anlamlandıramaz, cevapta veremez.” (B, 4 yıl, ilçe, bağımsız, 42 öğrenci). “(...)Okumaya tam geçemedikleri için anlamıyorlar ve soruları cevaplayamıyorlar. Ama özellikle kendileri okuduğunda bu daha da zor oluyor.” (B, 13 yıl, il, bağımsız, 59 öğrenci).

Araştırmaya katılan öğretmenlerden %14,9’u “Sorulara cevap verirken kısa ve devrik cümleler kuruyorlar.” şeklinde görüş bildirmiştir. Öğretmenlerin bu konudaki görüşlerini belirten alıntılardan bazıları şöyledir: “(...)Sorulara cevap verirken de kısa ve devrik cümleler kuruyorlar.” (B, 3 yıl, belde, bağımsız, 37 öğrenci). “(...)Cevapları basit ve devrik cümleler oluyor.” (E, 8 yıl, belde, bağımsız, 41 öğrenci). “(...)Soruyu anlıyorlar, cevabını da biliyorlar. Ancak bunu sözlü ifade etmeye gelince sürekli takılmalar ve aynı kelimeleri tekrar ederek, devrik cümleler kurarak ifade ediyorlar.” (E, 12 yıl, il, bağımsız, 40 öğrenci).

Araştırmaya katılan öğretmenlerden %8,5’i “İfade etmek istediklerinin Türkçe karşılığını bilmediklerinden sorulara cevap veremiyorlar.” şeklinde görüş bildirmiştir. Öğretmenlerin bu konudaki görüşlerini belirten alıntılardan bazıları şöyledir: “(...)Çocuklar ifade etmek istediklerini Türkçe anlatamıyorlardı. İfade etmek istediklerinin Türkçe karşılığını bilmediklerinden kaynaklanıyor.” (B, 3 yıl, köy, bağımsız, 28 öğrenci). “(...)Düşündükleri ile söylediklerinin aynı olduğundan emin olamadıkları için cevap veremiyorlar, Türkçe ifade edemiyorlar.” (B, 22 yıl, belde, bağımsız, 25 öğrenci). “(...)Okuduğunu tam olarak kavrayabilmiştir ama bunu Türkçe ifade etmede sıkıntı yaşamaktadır. Çünkü dil ve beceriyi kazanabilmesi için bunun biraz daha tecrübe deneyiminin olması gerekiyor.” (E, 2 yıl, ilçe, bağımsız, 30 öğrenci).

Tablo 4.19.'daki öğretmen görüşlerine göre metinlerle ilgili soruları cevaplama karşılaşılan sorunlar: “Öğrencilerin metni anlamada zorlandıkları için metin ile ilgili sorulara cevap vermede sıkıntı yaşamaması, sorularda istenilen şeyi anlayamaması, kendi okuduğunda anlamlandıramadığı için cevap verememesi, sorulara cevap verirken kısa ve devrik cümleler kurması, ifade etmek istediklerinin Türkçe karşılığını bilmediklerinden sorulara cevap verememesi” şeklindedir.

Okuryazarlığa ulaşma sorunları teması kapsamında belirlenen “Metinleri Sözlü Olarak İfade Etmede Karşılaşılan Sorunlar” koduna ilişkin alıntılar Tablo 4.20.'de verilmiştir.

Tablo 4.20.

Metinleri Sözlü Olarak ifade Etmede Karşılaşılan Sorunlar Koduna İlişkin Olarak Öğretmen Görüşleri

Metinleri Sözlü Olarak ifade Etmede Karşılaşılan Sorunlara İlişkin Öğretmen Görüşleri	%	f	Öğretmenlerin Kişisel ve Mesleki Özellikleri
Okudukları metni anlamadıkları için ifade edemiyorlar.	35,0	14	(E, 1 yıl, köy, birleştirilmiş, 28 öğrenci), (E, 3 yıl, köy, birleştirilmiş, 30 öğrenci), (E, 2 yıl, köy, bağımsız, 26 öğrenci), (E, 5 yıl, köy, bağımsız, 24 öğrenci), (B, 6 yıl, köy, bağımsız, 33 öğrenci), (B, 3 yıl, belde, bağımsız, 27 öğrenci), (B, 4 yıl, ilçe, bağımsız, 42 öğrenci), (B, 6 yıl, ilçe, bağımsız, 20 öğrenci), (E, 4 yıl, ilçe, bağımsız, 24 öğrenci), (B, 3 yıl, ilçe, bağımsız, 23 öğrenci), (E, 9 yıl, il, bağımsız, 55 öğrenci), (E, 13 yıl, il, bağımsız, 57 öğrenci), (B, 16 yıl, il, bağımsız, 41 öğrenci), (B, 15 yıl, il, bağımsız, 38 öğrenci)
Metinleri ifade edecek kadar Türkçeye hâkim değiller.	22,5	9	(E, 4 yıl, köy, birleştirilmiş, 25 öğrenci), (B, 2 yıl, köy, birleştirilmiş, 22 öğrenci), (B, 3 yıl, köy, bağımsız, 28 öğrenci), (B, 2 yıl, köy, bağımsız, 35 öğrenci), (E, 17 yıl, belde, bağımsız, 32 öğrenci), (B, 3 yıl, belde, bağımsız, 37 öğrenci), (B, 3 yıl, ilçe, bağımsız, 47 öğrenci), (E, 2 yıl, ilçe, bağımsız, 32 öğrenci), (E, 13 yıl, il, bağımsız, 46 öğrenci)
Metni tek tek kelimelerle anlatıyorlar, devrik cümleler kuruyorlar.	20,0	8	(E, 2 yıl, köy, birleştirilmiş, 18 öğrenci), (B, 5 yıl, köy, birleştirilmiş, 19 öğrenci), (E, 2 yıl, köy, bağımsız, 23 öğrenci), (E, 5 yıl, belde, bağımsız, 41 öğrenci), (E, 6 yıl, belde, bağımsız, 30 öğrenci), (E, 8 yıl, belde, bağımsız, 41 öğrenci), (E, 2 yıl, ilçe, bağımsız, 30 öğrenci), (B, 9 yıl, il, bağımsız, 44 öğrenci)
Sözlü ifade etmede çekingen davranıyorlar.	5,0	2	(B, 8 yıl, köy, bağımsız, 23 öğrenci), (B, 13 yıl, il, bağımsız, 59 öğrenci)
Kelimelerde ses düşürme, ses ekleme, telaffuz hatası yaptıklarından konuşmada sıkıntı çekiyorlar.	5,0	2	(B, 22 yıl, belde, bağımsız, 25 öğrenci), (E, 12 yıl, il, bağımsız, 40 öğrenci)
Okuduklarını anlamadıkları için metne bakmadan ifade edemiyorlar.	2,5	1	(B, 2 yıl, köy, birleştirilmiş, 30 öğrenci)
Kendi anadilleriyle ifade etmeye çalışıyorlar.	2,5	1	(B, 3 yıl, köy, birleştirilmiş, 25 öğrenci)
Kendi anadilinde düşünüp farklı bir dilde ifade etmeleri kurduğu cümlelerin ikidilli olmasına neden oluyor.	2,5	1	(E, 7 yıl, köy, bağımsız, 32 öğrenci)
Metni anlatırken fazlasıyla zorlanıyorlar, hatta yanlış anlayanlar bile oluyor.	2,5	1	(B, 7 yıl, belde, bağımsız, 42 öğrenci)
İlk başlarda metni ifade edemiyorlar.	2,5	1	(E, 6 yıl, ilçe, bağımsız, 30 öğrenci)
TOPLAM	100	40	

Tablo 4.20.'ye bakıldığında araştırmaya katılan öğretmenlerden %35'i "Okudukları metni anlamadıkları için ifade edemiyorlar." şeklinde görüş bildirmiştir. Öğretmenlerin bu konudaki görüşlerini belirten alıntılardan bazıları şöyledir: "(...)Anlama aşamasına tam olarak geçemedikleri için metni anlatamıyor." (E, 9 yıl, il, bağımsız, 55 öğrenci). "(...)Anlamadıkları için sözlü olarak ifade ederken güçlük yaşıyorlar." (B, 16 yıl, il, bağımsız, 41 öğrenci). "(...)Metni anlamadıkları için sözlü ifadede sorun yaşıyorlar." (B, 15 yıl, il, bağımsız, 38 öğrenci).

Araştırmaya katılan öğretmenlerden %22,5'i "Metinleri ifade edecek kadar Türkçeye hâkim değiller." şeklinde görüş bildirmiştir. Öğretmenlerin bu konudaki görüşlerini belirten alıntılardan bazıları şöyledir: "(...)Türkçeyi sürekli olarak kullanmadıkları için, okul dışında Türkçe konuşmadıkları için okudukları metinleri sözlü olarak ifade edemiyorlar." (B, 2 yıl, köy, bağımsız, 35 öğrenci). "(...)Anadilleri Türkçe olmadığı için sorun yaşıyorlar. O dili bilmiyorlar, ifade edecek kadar Türkçeye hâkim değiller." (E, 17 yıl, belde, bağımsız, 32 öğrenci). "(...)Metinleri Türkçe olarak net ifade edemiyorlar, Türkçe anlatmada zorlanıyorlar." (E, 13 yıl, il, bağımsız, 46 öğrenci).

Araştırmaya katılan öğretmenlerden %20'si "Metni tek tek kelimelerle anlatıyorlar, devrik cümleler kuruyorlar." şeklinde görüş bildirmiştir. Öğretmenlerin bu konudaki görüşlerini belirten alıntılardan bazıları şöyledir: "(...)Tek tek kelimelerle metni anlatıyorlar. Cümle kuramıyorlar, kursalar bile devrik oluyor." (B, 5 yıl, köy, birleştirilmiş, 19 öğrenci). "(...)Sözlü olarak ifade edebilmeleri için metnin tamamını anlaması lazım. Örneğin bir doğum günü metni var çocuğun bir paragraftan anladığı bir ya da iki kelime örneğin pasta. Çocuk anlatırken cümle kurmuyor sadece bir ya da iki kelimeyle anlatıyor. Cümle kurmaya çalışsa da devrik cümleler oluyor." (E, 2 yıl, köy, bağımsız, 23 öğrenci). "(...)İşte anladıklarını anlatmada tam olarak cümle kuramamaktadırlar. Devrik cümle kurmaktalar, kimi kez öznesi kayıp kimi kez yüklemi kayıp cümlelerin. Anlamı bozuk olsa da birkaç cümleyle kelimeyle metni ifade etmeye çalışmaktadır." (E, 2 yıl, ilçe, bağımsız, 30 öğrenci).

Tablo 4.20.'deki öğretmen görüşlerine göre metinleri sözlü olarak ifade etmede karşılaşılan sorunlar: "Öğrencilerin okudukları metni anlamadıkları için ifade edememeleri, metinleri ifade edecek kadar Türkçeye hâkim olmamaları, metni tek tek kelimelerle anlatmaları, devrik cümleler kurmaları, sözlü ifade etmede çekingen davranmaları" şeklindedir.

4.4. DÖRDÜNCÜ ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR

Araştırmanın dördüncü alt problemi “Anadili Türkçe olmayan ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin iletişim boyutunda karşılaştıkları sorunlara ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşleri nelerdir?” şeklinde belirlenmiştir. Anadili Türkçe olmayan ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin sınıf öğretmenlerinin iletişim boyutunda karşılaştıkları sorunlar konusunda ölçekteki görüşleri “Kesinlikle Katılıyorum” şeklindedir.

Tablo 4.21.

Sınıf Öğretmenlerinin İletişim Boyutunda Karşılaştıkları Sorunlar Konusunda Ölçekteki Görüşlerine İlişkin Puanlarının Frekans Değerleri

İletişim Boyutunda Sorunlarla Karşılaşma	f	%	Düzyer
1.00-1.80	375	53,2	Kesinlikle Katılıyorum
1.81-2.60	186	26,4	Katılıyorum
2.61-3.40	110	15,6	Kısmen Katılıyorum
3.41-4.20	26	3,7	Katılmıyorum
4.21-5.00	8	1,1	Kesinlikle Katılmıyorum
TOPLAM	705	100	

Tablo 4.21. incelendiğinde katılımcıların iletişim boyutunda karşılaştıkları sorunlar konusunda ölçekteki görüşleri %53,2’si “Kesinlikle Katılıyorum”, %26,4’ü “Katılıyorum”, %15,6’sı “Kısmen Katılıyorum”, %3,7’si “Katılmıyorum”, %1,1’i “Kesinlikle Katılmıyorum” şeklindedir.

Anadili Türkçe olmayan ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin sınıf öğretmenlerinin iletişim boyutunda karşılaştıkları sorunlar konusunda likert tipli ölçekteki görüşleri tablo 4.22.’de verilmiştir.

Tablo 4.22.

Sınıf Öğretmenlerinin İletişim Boyutunda Karşılaştıkları Sorunlar Konusunda Ölçekteki Görüşleri

Madde No	Maddeler	N	X	SS	Katılım Düzeyi
32	Anadili Türkçe olmayan öğrenciler dil farklılığından dolayı kendini ifade etmekte güçlük çekiyor.	705	1,68	,917	Kesinlikle Katılıyorum
33	Anadili Türkçe olmayan öğrenciler Türkçeyi yeterli düzeyde bilmedikleri için çekingen durumdadır.	705	1,82	,994	Katılıyorum
34	Anadili Türkçe olmayan öğrenciler okulun açıldığı ilk günlerde basit düzeydeki yönergeleri kavrayamıyor.	705	1,86	,971	Katılıyorum
31	Anadili Türkçe olmayan öğrenciler Türkçeyi yeterli düzeyde bilmedikleri için öğretmenleriyle iletişim kuramıyor.	705	1,97	1,077	Katılıyorum
35	Anadili Türkçe olmayan öğrencilerin söyledikleri anlaşılıyor.	705	2,38	1,131	Katılıyorum

Tablo 4.22. incelendiğinde katılımcıların “Anadili Türkçe olmayan öğrenciler dil farklılığından dolayı kendini ifade etmekte güçlük çekiyor.” önermesine 1,68 ortalama ile en düşük seviyede katılım gösterirken, “Anadili Türkçe olmayan öğrencilerin söyledikleri anlaşılıyor.” önermesine 2,38 ortalama ile en yüksek seviyede katılım gösterdikleri belirlenmiştir. Anadili Türkçe olmayan ilkököl birinci sınıf öğrencilerinin sınıf öğretmenlerinin iletişim boyutunda karşılaştıkları sorunlar konusunda ölçekteki görüşlerinin aritmetik ortalamasına göre sorunların en önemlisi “Anadili Türkçe olmayan öğrenciler dil farklılığından dolayı kendini ifade etmekte güçlük çekiyor.” şeklindedir.

Yapılan içerik analizinde dördüncü alt problem kapsamında “*Öğretmenlerin İletişim Sorunları*” ve “*Öğrencilerin İletişim Sorunları*” kodları belirlenmiş, birbiriyle ilişkili bu kodların bir araya getirilmesiyle “İletişim Sorunları” temasına ulaşılmıştır. İletişim sorunları teması kapsamında belirlenen “*Öğretmenlerin İletişim Sorunları*” koduna ilişkin alıntılar Tablo 4.23.’te verilmiştir.

Tablo 4.23.

Öğretmenlerin İletişim Sorunları Koduna İlişkin Öğretmen Görüşleri

Öğretmenlerin Karşılaştıkları İletişim Sorunlarına İlişkin Öğretmen Görüşleri	%	f	Öğretmenlerin Kişisel ve Mesleki Özellikleri
Öğrenciler kendilerini Türkçe ifade edemedikleri için iletişim kurmada zorlanıyorum.	41,5	17	(E, 2 yıl, köy, birleştirilmiş, 18 öğrenci), (B, 2 yıl, köy, birleştirilmiş, 22 öğrenci), (E, 2 yıl, köy, bağımsız, 23 öğrenci), (E, 2 yıl, köy, bağımsız, 26 öğrenci), (E, 7 yıl, köy, bağımsız, 32 öğrenci), (B, 3 yıl, belde, bağımsız, 27 öğrenci), (E, 5 yıl, belde, bağımsız, 41 öğrenci), (E, 6 yıl, belde, bağımsız, 30 öğrenci), (B, 22 yıl, belde, bağımsız, 25 öğrenci), (B, 7 yıl, belde, bağımsız, 42 öğrenci), (B, 4 yıl, ilçe, bağımsız, 42 öğrenci), (E, 4 yıl, ilçe, bağımsız, 24 öğrenci), (E, 2 yıl, ilçe, bağımsız, 30 öğrenci), (E, 6 yıl, ilçe, bağımsız, 30 öğrenci), (B, 3 yıl, ilçe, bağımsız, 47 öğrenci), (B, 13 yıl, il, bağımsız, 59 öğrenci), (E, 9 yıl, il, bağımsız, 55 öğrenci)
Öğrenciler öğretmenin söylediklerini anlamıyorlar.	34,1	14	(B, 3 yıl, köy, birleştirilmiş, 25 öğrenci), (B, 5 yıl, köy, birleştirilmiş, 19 öğrenci), (E, 5 yıl, köy, bağımsız, 24 öğrenci), (B, 6 yıl, köy, bağımsız, 33 öğrenci), (B, 2 yıl, köy, bağımsız, 35 öğrenci), (E, 8 yıl, belde, bağımsız, 41 öğrenci), (E, 2 yıl, ilçe, bağımsız, 32 öğrenci), (B, 3 yıl, ilçe, bağımsız, 23 öğrenci), (E, 13 yıl, il, bağımsız, 57 öğrenci), (B, 16 yıl, il, bağımsız, 41 öğrenci), (B, 9 yıl, il, bağımsız, 44 öğrenci), (E, 12 yıl, il, bağımsız, 40 öğrenci), (B, 15 yıl, il, bağımsız, 38 öğrenci), (E, 13 yıl, il, bağımsız, 46 öğrenci)
Anadillerini bilmediğim için öğrencilerle iletişim kuramıyorum.	12,2	5	(B, 2 yıl, köy, birleştirilmiş, 30 öğrenci), (E, 1 yıl, köy, birleştirilmiş, 28 öğrenci), (E, 3 yıl, köy, birleştirilmiş, 30 öğrenci), (E, 17 yıl, belde, bağımsız, 32 öğrenci), (B, 3 yıl, belde, bağımsız, 37 öğrenci)
Anadillerini bildiğim için sıkıntı yaşamıyorum.	4,9	2	(E, 4 yıl, köy, birleştirilmiş, 25 öğrenci), (B, 3 yıl, köy, bağımsız, 28 öğrenci)
Öğrenciler Türkçe bilmedikleri için kavramları tek tek açıklamak zorunda kalıyorum.	4,9	2	(B, 5 yıl, köy, birleştirilmiş, 19 öğrenci), (B, 8 yıl, köy, bağımsız, 23 öğrenci)
Öğrencilerin hepsi Türkçe bildiği için iletişim kurarken sıkıntı yaşamıyorum.	2,4	1	(B, 6 yıl, ilçe, bağımsız, 20 öğrenci)
TOPLAM	100	41	

Tablo 4.23.'e bakıldığında araştırmaya katılan öğretmenlerden %41,5'i "Öğrenciler kendilerini Türkçe ifade edemedikleri için iletişim kurmada zorlanıyorum." şeklinde görüş bildirmiştir. Öğretmenlerin bu konudaki görüşlerini belirten alıntılardan bazıları şöyledir: "(...)Kendilerini anlatmada, Türkçe ifade etmede zorluk yaşıyorlar, bu yüzden iletişimde zorlanıyorum." (E, 2 yıl, köy, bağımsız, 26 öğrenci). "(...).Öğrenci kendini Türkçe ifade edemediği için iletişim boyutunda sıkıntı yaşıyoruz." (B, 3 yıl, belde, bağımsız, 27 öğrenci). "(...)Genelde aileleri Kürtçe konuştukları için Türkçe kelime hazineleri biraz daha kıt. O yüzden anadili Türkçe olmayan öğrencilerle kendilerini ifade etme konusunda güçlüklerle karşılaşıyorum, iletişim kuramıyorum." (E, 4 yıl, ilçe, bağımsız, 24 öğrenci).

Araştırmaya katılan öğretmenlerden %34,1'i "Öğrenciler öğretmenin söylediklerini anlamıyorlar." şeklinde görüş bildirmiştir. Öğretmenlerin bu konudaki görüşlerini belirten alıntılardan bazıları şöyledir: "(...)Öğrencilerin özellikle 1. Sınıfa yeni başlayanların Türkçe bilmemesi, beni anlamamaları." (B, 3 yıl, köy, birleştirilmiş, 25 öğrenci). "(...).Çocuğun Türkçesi var fakat anlamıyor söylenenleri." (B, 3 yıl, ilçe, bağımsız, 23 öğrenci). "(...)Söylediklerimi tam anlayamıyorlar." (B, 16 yıl, il, bağımsız, 41 öğrenci).

Araştırmaya katılan öğretmenlerden %12,2'si "Anadillerini bilmediğim için öğrencilerle iletişim kuramıyorum." şeklinde görüş bildirmiştir. Öğretmenlerin bu konudaki görüşlerini belirten alıntılardan bazıları şöyledir: "(...).Ders işlenmiyor. Öğrencilerle nasıl iletişim kuracağımı bilemiyorum. Dillerini anlamıyorum." (E, 17 yıl, belde, bağımsız, 32 öğrenci). "(...)Dillerini bilmediğim için öğrencileri anlamada zorluk çekiyorum. İletişim sorunları yaşıyorum." (B, 3 yıl, belde, bağımsız, 37 öğrenci).

Araştırmaya katılan öğretmenlerden %4,9'u "Anadillerini bildiğim için sıkıntı yaşamıyorum." şeklinde görüş bildirmiştir. Öğretmenlerin bu konudaki görüşlerini belirten alıntılardan bazıları şöyledir: "(...)Ben Kürtçeyi bildiğim için bu anlamda çok büyük bir sıkıntı yaşamadım." (E, 4 yıl, köy, birleştirilmiş, 25 öğrenci). "(...).Açıkçası ben bu konuda çok büyük güçlükler yaşamadım. Az çok çocukların ne demek istediklerini biliyordum Zazacayı çok iyi bilmiyorum ancak Kürtçe bildiğimden dolayı Zazaca da buna çok yakın bir dil olduğu için çocuklarla çok büyük zorluklar yaşamadım." (B, 3 yıl, köy, bağımsız, 28 öğrenci).

Tablo 4.23.'teki katılımcı görüşlerine göre öğretmenlerin iletişim boyutunda karşılaştıkları sorunlar: “Öğrencilerin kendilerini Türkçe ifade edemedikleri için iletişim kurmada zorlanmaları, öğrencilerin öğretmenin söylediklerini anlamaması, anadillerini bilmediğim için öğrencilerle iletişim kuramama, anadillerini bildiğim için sıkıntı yaşamama, öğrenciler Türkçe bilmedikleri için kavramları tek tek açıklamak zorunda kalmaları” şeklindedir.

İletişim sorunları teması kapsamında belirlenen “Öğrencilerin İletişim Sorunları” koduna ilişkin alıntılar Tablo 4.24.'te verilmiştir.

Tablo 4.24.

Öğrencilerin İletişim Sorunları Koduna İlişkin Öğretmen Görüşleri

Öğrencilerin Karşılaştıkları İletişim Sorunlarına İlişkin Öğretmen Görüşleri	%	f	Öğretmenlerin Kişisel ve Mesleki Özellikleri
Öğrenciler kendilerini Türkçe ifade etmede zorlanıyorlar.	60,0	24	(E, 4 yıl, köy, birleştirilmiş, 25 öğrenci), (B, 2 yıl, köy, birleştirilmiş, 30 öğrenci), (B, 2 yıl, köy, birleştirilmiş, 22 öğrenci), (B, 3 yıl, köy, birleştirilmiş, 25 öğrenci), (E, 3 yıl, köy, birleştirilmiş, 30 öğrenci), (B, 5 yıl, köy, birleştirilmiş, 19 öğrenci), (E, 2 yıl, köy, bağımsız, 23 öğrenci), (E, 2 yıl, köy, bağımsız, 26 öğrenci), (B, 3 yıl, köy, bağımsız, 28 öğrenci), (B, 2 yıl, köy, bağımsız, 35 öğrenci), (E, 6 yıl, belde, bağımsız, 30 öğrenci), (B, 22 yıl, belde, bağımsız, 25 öğrenci), (B, 7 yıl, belde, bağımsız, 42 öğrenci), (B, 3 yıl, belde, bağımsız, 37 öğrenci), (B, 3 yıl, ilçe, bağımsız, 47 öğrenci), (E, 2 yıl, ilçe, bağımsız, 32 öğrenci), (B, 3 yıl, ilçe, bağımsız, 23 öğrenci), (B, 13 yıl, il, bağımsız, 59 öğrenci), (E, 9 yıl, il, bağımsız, 55 öğrenci), (E, 13 yıl, il, bağımsız, 57 öğrenci), (B, 16 yıl, il, bağımsız, 41 öğrenci), (B, 9 yıl, il, bağımsız, 44 öğrenci), (B, 15 yıl, il, bağımsız, 38 öğrenci), (E, 13 yıl, il, bağımsız, 46 öğrenci)
Türkçeyi yeterli düzeyde bilmedikleri için iletişim kuramıyorlar.	17,5	7	(E, 1 yıl, köy, birleştirilmiş, 28 öğrenci), (B, 6 yıl, köy, bağımsız, 33 öğrenci), (B, 8 yıl, köy, bağımsız, 23 öğrenci), (B, 4 yıl, ilçe, bağımsız, 42 öğrenci), (E, 4 yıl, ilçe, bağımsız, 24 öğrenci), (E, 2 yıl, ilçe, bağımsız, 30 öğrenci), (E, 6 yıl, ilçe, bağımsız, 30 öğrenci)
Türkçeyi çok iyi konuşamadıkları için çekingenlik sorunu yaşıyorlar.	12,5	5	(E, 2 yıl, köy, birleştirilmiş, 18 öğrenci), (B, 3 yıl, belde, bağımsız, 27 öğrenci), (E, 5 yıl, belde, bağımsız, 41 öğrenci), (E, 17 yıl, belde, bağımsız, 32 öğrenci), (E, 8 yıl, belde, bağımsız, 41 öğrenci)
Öğrenciler Türkçe ve Kürtçe karışık konuşarak iletişim kuruyorlar.	7,5	3	(E, 5 yıl, köy, bağımsız, 24 öğrenci), (E, 7 yıl, köy, bağımsız, 32 öğrenci), (E, 12 yıl, il, bağımsız, 40 öğrenci)
Öğrencilerin hepsi Türkçe bildiği için iletişim kurarken sıkıntı yaşamıyorlar.	7,5	1	(B, 6 yıl, ilçe, bağımsız, 20 öğrenci)
TOPLAM	100	40	

Tablo 4.24.'e bakıldığında araştırmaya katılan öğretmenlerden %60'ı “Öğrenciler kendilerini Türkçe ifade etmede zorlanıyorlar.” şeklinde görüş bildirmiştir. Öğretmenlerin bu konudaki görüşlerini belirten alıntılardan bazıları şöyledir: “(...)Öğrenci kendini tam olarak Türkçe ifade edemiyor.” (B, 3 yıl, ilçe, bağımsız, 47 öğrenci). “(...)Öğrenciler kendilerini Türkçe ifade etmede güçlük çekiyor.” (E, 2 yıl, ilçe, bağımsız, 32 öğrenci). “(...)Kendilerini yeteri düzeyde Türkçe ifade edemiyorlar.” (E, 13 yıl, il, bağımsız, 57 öğrenci).

Araştırmaya katılan öğretmenlerden %17,5'i “Türkçeyi yeterli düzeyde bilmedikleri için iletişim kuramıyorlar.” şeklinde görüş bildirmiştir. Öğretmenlerin bu konudaki görüşlerini belirten alıntılardan bazıları şöyledir: “(...)Genelde Zazaca dili kullanarak iletişim kuruluyor. Türkçeyi çok fazla bilmedikleri için Türkçe iletişim daha zor oluyor.” (E, 1 yıl, köy, birleştirilmiş, 28 öğrenci). “(...)Anadilleri Türkçe olmadığı için gündelik yaşamda Türkçeyi çok konuşmuyorlar. Ondan dolayı Türkçe iletişimde sıkıntılar olabiliyor.” (E, 4 yıl, ilçe, bağımsız, 24 öğrenci). “(...)Günlük hayatında kullandıkları dil anadilleri olduğu için Türkçe sözcüklere kavramlara yabancı oldukları için iletişim kurmada zorlanıyorlar.” (E, 2 yıl, ilçe, bağımsız, 30 öğrenci).

Araştırmaya katılan öğretmenlerden %12,5'i “Türkçeyi çok iyi konuşamadıkları için çekingenlik sorunu yaşıyorlar.” şeklinde görüş bildirmiştir. Öğretmenlerin bu konudaki görüşlerini belirten alıntılardan bazıları şöyledir: “(...)Öğrencinin Türkçe kelime hazinesi çok az olduğu için az konuşuyor, çekingen davranıyor ve iletişim kuramıyor.” (B, 3 yıl, belde, bağımsız, 27 öğrenci). “(...)Türkçeyi çok iyi konuşamadıkları için çekingenlik sorunu yaşıyorlar.” (E, 5 yıl, belde, bağımsız, 41 öğrenci). “(...)Türkçeyi yeterince bilmedikleri için korkak ve çekingen davranışlar gösteriyorlar.” (E, 17 yıl, belde, bağımsız, 32 öğrenci).

Tablo 4.24.'teki öğretmen görüşlerine göre öğrencilerin iletişim boyutunda karşılaştıkları sorunlar: “Öğrencilerin kendilerini Türkçe ifade etmede zorlanmaları, Türkçeyi yeterli düzeyde bilmedikleri için iletişim kuramamaları, Türkçeyi çok iyi konuşamadıkları için çekingenlik sorunu yaşamaları, Türkçe ve Kürtçe karışık konuşarak iletişim kurmaları” şeklindedir.

4.5. BEŞİNCİ ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR

Araştırmanın beşinci alt problemi “Anadili Türkçe olmayan ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin ilkokuma yazma öğretimi;

- İlkokuma yazmaya hazırlık aşamasında,
- İlkokuma yazmaya başlama ve ilerleme aşamasında,
- Okuryazarlığa ulaşma aşamasında,
- İletişim boyutunda karşılaştıkları sorunların çözüm önerilerine ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşleri nelerdir?” şeklinde belirlenmiştir.

4.5.1. İlkokuma Yazmaya Hazırlık Aşamasında Karşılaşılan Sorunların Çözüm Önerilerine İlişkin Sınıf Öğretmenlerinin Görüşleri

Yapılan içerik analizinde beşinci alt problem kapsamında “12 Haftalık Hazırlık Sürecinde Karşılaşılan Sorunlara İlişkin Çözüm Önerileri”, “Çizgi Çalışmaları Yaparken Karşılaşılan Sorunlara İlişkin Çözüm Önerileri” ve “Görsel Okuma Çalışmaları Yaparken Karşılaşılan Sorunlara İlişkin Çözüm Önerileri” kodları belirlenmiş, birbiriyle ilişkili bu kodların bir araya getirilmesiyle “Hazırlık Süreci Sorunlarına İlişkin Çözüm Önerileri” temasına ulaşılmıştır.

Hazırlık süreci sorunlarına ilişkin çözüm önerileri teması kapsamında belirlenen “12 Haftalık Hazırlık Sürecinde Karşılaşılan Sorunlara İlişkin Çözüm Önerileri” koduna ilişkin alıntılar Tablo 4.25.’te verilmiştir.

Tablo 4.25.

12 Haftalık Hazırlık Sürecinde Karşılaşılan Sorunların Çözüm Önerileri Koduna İlişkin Olarak Öğretmen Görüşleri

12 Haftalık Hazırlık Sürecinde Karşılaşılan Sorunların Çözüm Önerilerine İlişkin Öğretmen Görüşleri	%	f	Öğretmenlerin Kişisel ve Mesleki Özellikleri
Somut materyaller ve görsellerle Türkçe kelime hazinelerini zenginleştirmeye çalışıyorum.	24,1	14	(E, 4 yıl, köy, birleştirilmiş, 25 öğrenci), (E, 2 yıl, köy, birleştirilmiş, 18 öğrenci), (B, 2 yıl, köy, birleştirilmiş, 30 öğrenci), (B, 3 yıl, köy, birleştirilmiş, 25 öğrenci), (B, 5 yıl, köy, birleştirilmiş, 19 öğrenci), (E, 2 yıl, köy, bağımsız, 26 öğrenci), (B, 3 yıl, belde, bağımsız, 27 öğrenci), (E, 5 yıl, belde, bağımsız, 41 öğrenci), (B, 22 yıl, belde, bağımsız, 25 öğrenci), (B, 3 yıl, belde, bağımsız, 37 öğrenci), (E, 8 yıl, belde, bağımsız, 41 öğrenci), (E, 2 yıl, ilçe, bağımsız, 30 öğrenci), (E, 9 yıl, il, bağımsız, 55 öğrenci), (B, 15 yıl, il, bağımsız, 38 öğrenci)

12 Haftalık Hazırlık Sürecinde Karşılaşılan Sorunların Çözüm Önerilerine İlişkin Öğretmen Görüşleri	%	f	Öğretmenlerin Kişisel ve Mesleki Özellikleri
Basit düzeyde cümleler kuruyorum.	12,1	7	(B, 2 yıl, köy, birleştirilmiş, 30 öğrenci), (E, 3 yıl, köy, birleştirilmiş, 30 öğrenci), (B, 6 yıl, köy, bağımsız, 33 öğrenci), (E, 7 yıl, köy, bağımsız, 32 öğrenci), (E, 5 yıl, belde, bağımsız, 41 öğrenci), (E, 9 yıl, il, bağımsız, 55 öğrenci), (E, 13 yıl, il, bağımsız, 46 öğrenci)
Kaynaştırıcı oyunlar ve etkinlikler yaparak okul sevgisi kazandırmaya çalışıyorum.	10,3	6	(E, 3 yıl, köy, birleştirilmiş, 30 öğrenci), (E, 2 yıl, köy, bağımsız, 23 öğrenci), (B, 6 yıl, köy, bağımsız, 33 öğrenci), (B, 22 yıl, belde, bağımsız, 25 öğrenci), (E, 4 yıl, ilçe, bağımsız, 24 öğrenci), (E, 13 yıl, il, bağımsız, 57 öğrenci)
Oyunlarla Türkçe öğretmeye çalışıyorum.	10,3	6	(E, 6 yıl, ilçe, bağımsız, 30 öğrenci), (E, 2 yıl, ilçe, bağımsız, 32 öğrenci), (B, 3 yıl, ilçe, bağımsız, 23 öğrenci), (B, 16 yıl, il, bağımsız, 41 öğrenci), (B, 9 yıl, il, bağımsız, 44 öğrenci), (E, 12 yıl, il, bağımsız, 40 öğrenci)
Hem Türkçe hem Kürtçe bilen öğrencilerden tercümanlık desteği alıyorum.	8,6	5	(E, 5 yıl, köy, bağımsız, 24 öğrenci), (E, 5 yıl, belde, bağımsız, 41 öğrenci), (E, 6 yıl, belde, bağımsız, 30 öğrenci), (E, 17 yıl, belde, bağımsız, 32 öğrenci), (B, 4 yıl, ilçe, bağımsız, 42 öğrenci)
Etkinlikleri gösterip yaptırma yöntemini kullanarak yaptırmaya çalışıyorum.	6,9	4	(B, 5 yıl, köy, birleştirilmiş, 19 öğrenci), (B, 2 yıl, köy, bağımsız, 35 öğrenci), (E, 8 yıl, belde, bağımsız, 41 öğrenci), (B, 13 yıl, il, bağımsız, 59 öğrenci)
Öğrencilerin konuşmalarını beden dili ve somut örneklerle destekliyorum.	6,9	4	(B, 8 yıl, köy, bağımsız, 23 öğrenci), (B, 3 yıl, belde, bağımsız, 27 öğrenci), (E, 6 yıl, belde, bağımsız, 30 öğrenci), (E, 8 yıl, belde, bağımsız, 41 öğrenci)
Öğrencilerle hem Türkçe hem Kürtçe konuşuyorum.	5,2	3	(E, 1 yıl, köy, birleştirilmiş, 28 öğrenci), (B, 8 yıl, köy, bağımsız, 23 öğrenci), (B, 2 yıl, köy, bağımsız, 35 öğrenci)
Öğrencilerle bire bir ilgilenmeye çalışıyorum.	5,2	3	(B, 2 yıl, köy, birleştirilmiş, 22 öğrenci), (B, 4 yıl, ilçe, bağımsız, 42 öğrenci), (B, 13 yıl, il, bağımsız, 59 öğrenci)
Türkçe konuşan öğrencileri ödüllendiriyorum.	3,5	2	(B, 3 yıl, köy, bağımsız, 28 öğrenci), (E, 7 yıl, köy, bağımsız, 32 öğrenci)
Aynı etkinlikten tekrar tekrar yaptırıyorum.	3,5	2	(B, 7 yıl, belde, bağımsız, 42 öğrenci), (E, 8 yıl, belde, bağımsız, 41 öğrenci)
Öğrencilere anadillerinde konuşmayı yasaklıyorum.	1,7	1	(B, 3 yıl, köy, bağımsız, 28 öğrenci)
Öğrenciye olumlu yönde “yapabilirsin, başarabilirsin” gibi güven verici cümleler söylüyorum.	1,7	1	(B, 3 yıl, ilçe, bağımsız, 47 öğrenci)
TOPLAM	100	58	

Tablo 4.25.’e bakıldığında araştırmaya katılan öğretmenlerden %24,1’i “Somut materyaller ve görsellerle Türkçe kelime hazinelerini zenginleştirmeye çalışıyorum.” şeklinde görüş bildirmiştir. Öğretmenlerin bu konudaki görüşlerini belirten alıntılardan bazıları şöyledir: “(...)Zaten dil sorunu olan böyle yörelerde ilk 3 aylık hazırlık sürecinde yaptığımız şey çocukların Türkçe kelime dağarcığını somut materyaller ve görsellerle

zenginleştirmeye çalışmak oluyor.” (B, 3 yıl, köy, birleştirilmiş, 25 öğrenci). “(...)Öğrencileri ilk başta somut örneklerle destekleyip, görsellerle Türkçe kelime öğrenmelerini sağlamaya çalışıyorum.” (B, 3 yıl, belde, bağımsız, 27 öğrenci). “(...)Bu sorunu çözmek için biz; görsel tasarımlar, somut materyaller falan kullanıyoruz. Materyalleri onlara yönelik biraz daha oyuncak tarzında kullanarak Türkçe kelimeleri öğretiyoruz.” (E, 2 yıl, ilçe, bağımsız, 30 öğrenci).

Araştırmaya katılan öğretmenlerden %12,1’i “Basit düzeyde cümleler kuruyorum.” şeklinde görüş bildirmiştir. Öğretmenlerin bu konudaki görüşlerini belirten alıntılardan bazıları şöyledir: “(...)Bilinenden bilinmeyene ilkesini kullanıyorum. Basit düzeyde cümleler kuruyorum.” (B, 2 yıl, köy, birleştirilmiş, 30 öğrenci). “(...)En azından dili anlamasalar bile sistemin nasıl işlediğini anlayabilmeleri adına daha kolaylaştırıcı daha basit sözcükler daha basit cümleler kullanıyorum.” (B, 6 yıl, köy, bağımsız, 33 öğrenci). “(...)Basit cümleleri anlayabiliyorlar, o yüzden daha basit cümleler kullanıyorum.” (E, 13 yıl, il, bağımsız, 46 öğrenci).

Araştırmaya katılan öğretmenlerden %10,3’ü “Kaynaştırıcı oyunlar ve etkinlikler yaparak okul sevgisi kazandırmaya çalışıyorum.” şeklinde görüş bildirmiştir. Öğretmenlerin bu konudaki görüşlerini belirten alıntılardan bazıları şöyledir: “(...)Okula alışma süreci olduğu için hem okula hem de arkadaşlarına alışması, okulu sevmesi için tekerlemeler, oyunlar gibi etkinlikler yaptım.” (E, 3 yıl, köy, birleştirilmiş, 30 öğrenci). “(...)Çocuğun ortama uyumunu sağlamak için kaynaştırıcı oyunlar ve etkinlikler yaparak okulu sevdirmeye çalıştım.” (B, 22 yıl, belde, bağımsız, 25 öğrenci). “(...)Slayt gösterileri zaten projeksiyon da mevcut sınıfta. Bunları kullanarak öğrenciyi sınıfa alıştırmaya gayret gösterdik. Daha çok oyunlara ağırlık verdik. Çizgi film izlettik. Böylece çocuğu okula ısındırmaya ve okul sevgisi kazandırmaya çalıştık.” (E, 4 yıl, ilçe, bağımsız, 24 öğrenci).

Tablo 4.25.’teki öğretmen görüşlerine göre 12 haftalık hazırlık sürecinde karşılaşılan sorunlara ilişkin çözüm önerileri: “Somut materyaller ve görsellerle öğrencilerin Türkçe kelime hazinelerini zenginleştirmeye çalışma, basit düzeyde cümleler kurma, kaynaştırıcı oyunlar ve etkinlikler yaparak okul sevgisi kazandırmaya çalışma, öğrencilere oyunlarla Türkçe öğretmeye çalışma, Hem Türkçe hem Kürtçe bilen öğrencilerden tercümanlık desteği alma” şeklindedir.

Hazırlık süreci sorunlarına ilişkin çözüm önerileri teması kapsamında belirlenen “Çizgi Çalışmaları Yaparken Karşılaşılan Sorunların Çözüm Önerileri” koduna ilişkin alıntılar Tablo 4.26.’da verilmiştir.

Tablo 4.26.

Çizgi Çalışmaları Yaparken Karşılaşılan Sorunların Çözüm Önerileri Koduna İlişkin Olarak Öğretmen Görüşleri

Çizgi Çalışmaları Yaparken Karşılaşılan Sorunların Çözüm Önerilerine İlişkin Öğretmen Görüşleri	%	f	Öğretmenlerin Kişisel ve Mesleki Özellikleri
Gösterip yaptırma yöntemini uyguluyorum.	48,0	12	(B, 2 yıl, köy, birleştirilmiş, 30 öğrenci), (B, 2 yıl, köy, birleştirilmiş, 22 öğrenci), (B, 3 yıl, köy, birleştirilmiş, 25 öğrenci), (B, 5 yıl, köy, birleştirilmiş, 19 öğrenci), (B, 6 yıl, köy, bağımsız, 33 öğrenci), (E, 7 yıl, köy, bağımsız, 32 öğrenci), (E, 5 yıl, belde, bağımsız, 41 öğrenci), (E, 6 yıl, belde, bağımsız, 30 öğrenci), (E, 6 yıl, ilçe, bağımsız, 30 öğrenci), (B, 3 yıl, ilçe, bağımsız, 47 öğrenci), (E, 12 yıl, il, bağımsız, 40 öğrenci), (E, 13 yıl, il, bağımsız, 46 öğrenci)
Birebir ilgilenip ellerinden tutarak yaptırıyorum.	24,0	6	(B, 5 yıl, köy, birleştirilmiş, 19 öğrenci), (B, 7 yıl, belde, bağımsız, 42 öğrenci), (B, 3 yıl, belde, bağımsız, 37 öğrenci), (E, 6 yıl, ilçe, bağımsız, 30 öğrenci), (B, 13 yıl, il, bağımsız, 59 öğrenci), (E, 13 yıl, il, bağımsız, 57 öğrenci)
Projeksiyon ortamında çizgi çalışmalarının nasıl yapıldığını gösteren sunumlar kullanıyorum.	12,0	3	(B, 2 yıl, köy, birleştirilmiş, 30 öğrenci), (E, 5 yıl, belde, bağımsız, 41 öğrenci), (B, 22 yıl, belde, bağımsız, 25 öğrenci)
Takviye çalışmaları yaptırıyorum.	12,0	3	(E, 3 yıl, köy, birleştirilmiş, 30 öğrenci), (B, 4 yıl, ilçe, bağımsız, 42 öğrenci), (B, 6 yıl, ilçe, bağımsız, 20 öğrenci)
Çizgi çalışmalarını yapan arkadaşlarımdan yardım alıyorum.	4,0	1	(B, 13 yıl, il, bağımsız, 59 öğrenci)
TOPLAM	100	25	

Tablo 4.26.’ya bakıldığında araştırmaya katılan öğretmenlerden %48’i “Gösterip yaptırma yöntemini uyguluyorum.” şeklinde görüş bildirmiştir. Öğretmenlerin bu konudaki görüşlerini belirten alıntılardan bazıları şöyledir: “(...)Her yeni yaptığım çizgi çalışmasının mutlaka nasıl yapılacağına örneğini gösterip öyle yaptırabiliyordum.” (B, 3 yıl, köy, birleştirilmiş, 25 öğrenci). “(...)Çizgi çalışmalarını gösterip yaptırıyorum.” (B, 6 yıl, köy, bağımsız, 33 öğrenci). “(...)Çizgi çalışmaları yaparken gösterip yaptırmaya önem veriyorum.” (B, 3 yıl, ilçe, bağımsız, 47 öğrenci).

Araştırmaya katılan öğretmenlerden %24’ü “Birebir ilgilenip ellerinden tutarak yaptırıyorum.” şeklinde görüş bildirmiştir. Öğretmenlerin bu konudaki görüşlerini belirten alıntılardan bazıları şöyledir: “(...)Elini tutarak, birebir uygulayarak öğretiliyor.” (B, 3 yıl, belde, bağımsız, 37 öğrenci). “(...)Birebir ilgilenmek durumundasın 1. Sınıf öğrencileriyle.

Yoksa gerçekten anlayamıyorlar. Yanlarına oturarak elinden tutarak, göstererek bir şekilde halletmeye çalıştım.” (E, 6 yıl, ilçe, bağımsız, 30 öğrenci). “(...)Başlangıç ve bitiş yerlerini kavrayamadıklarından birebir ilgilenip ellerinden tutarak yapıyoruz.” (E, 13 yıl, il, bağımsız, 57 öğrenci).

Araştırmaya katılan öğretmenlerden %12’si “Projeksiyon ortamında çizgi çalışmalarının nasıl yapıldığını gösteren sunumlar kullanıyorum.” şeklinde görüş bildirmiştir. Öğretmenlerin bu konudaki görüşlerini belirten alıntılardan bazıları şöyledir: “(...)Projeksiyonda çizgi çalışmalarının nasıl yapıldığını izletiyorum.” (B, 2 yıl, köy, birleştirilmiş, 30 öğrenci). “(...)Çizgi çalışmalarıyla ilgili nasıl yapıldığını gösteren bilgisayar simülasyonu kullanıyorum.” (E, 5 yıl, belde, bağımsız, 41 öğrenci). “(...)Projeksiyon ortamında çizgi çalışmalarını anlatan animasyon gösterilerine yer veriyorum.” (B, 22 yıl, belde, bağımsız, 25 öğrenci).

Araştırmaya katılan öğretmenlerden %12’si “Takviye çalışmaları yaptırıyorum.” şeklinde görüş bildirmiştir. Öğretmenlerin bu konudaki görüşlerini belirten alıntılardan bazıları şöyledir: “(...)Tekrar çalışmalarıyla sorunu aştık.” (E, 3 yıl, köy, birleştirilmiş, 30 öğrenci). “(...)Öğrencilerle daha fazla etkinlik yaparak daha fazla ilgileniyordum.” (B, 4 yıl, ilçe, bağımsız, 42 öğrenci). “(...)Bu güçlükleri aşmak için bol bol etkinlikler yaptık. Gerekli tekrar ve takviyelerle bu sorunu aştık.” (B, 6 yıl, ilçe, bağımsız, 20 öğrenci).

Tablo 4.26.'daki öğretmen görüşlerine göre çizgi çalışmaları yaparken karşılaşılan sorunlara ilişkin çözüm önerileri: “Gösterip yaptırma yöntemini uygulama, birebir ilgilenip ellerinden tutarak yaptırma, projeksiyon ortamında çizgi çalışmalarının nasıl yapıldığını gösteren sunumlar kullanma, takviye çalışmaları yaptırma” şeklindedir.

Hazırlık süreci sorunlarına ilişkin çözüm önerileri teması kapsamında belirlenen “Görsel Okuma Çalışmaları Yaparken Karşılaşılan Sorunların Çözüm Önerileri” koduna ilişkin alıntılar Tablo 4.27.'de verilmiştir.

Tablo 4.27.

Görsel Okuma Çalışmaları Yaparken Karşılaşılan Sorunların Çözüm Önerileri Koduna İlişkin Olarak Öğretmen Görüşleri

Görsel Okuma Çalışmaları Yaparken Karşılaşılan Sorunların Çözüm Önerilerine İlişkin Öğretmen Görüşleri	%	f	Öğretmenlerin Kişisel ve Mesleki Özellikleri
Görsellerin Türkçe karşılığını söylüyorum.	16,6	7	(E, 4 yıl, köy, birleştirilmiş, 25 öğrenci), (E, 2 yıl, köy, birleştirilmiş, 18 öğrenci), (E, 1 yıl, köy, birleştirilmiş, 28 öğrenci), (B, 2 yıl, köy, birleştirilmiş, 22 öğrenci), (E, 3 yıl, köy, birleştirilmiş, 30 öğrenci), (B, 3 yıl, köy, bağımsız, 28 öğrenci), (E, 2 yıl, ilçe, bağımsız, 30 öğrenci)
Aynı etkinlikten defalarca yaptırıyorum.	16,6	7	(E, 2 yıl, köy, bağımsız, 26 öğrenci), (E, 5 yıl, köy, bağımsız, 24 öğrenci), (B, 2 yıl, köy, bağımsız, 35 öğrenci), (B, 3 yıl, belde, bağımsız, 37 öğrenci), (E, 2 yıl, ilçe, bağımsız, 32 öğrenci), (B, 13 yıl, il, bağımsız, 59 öğrenci), (E, 13 yıl, il, bağımsız, 57 öğrenci), (B, 15 yıl, il, bağımsız, 38 öğrenci)
Görselleri ipucu vererek anlatmalarına yardımcı oluyorum.	14,3	6	(E, 2 yıl, köy, bağımsız, 23 öğrenci), (B, 8 yıl, köy, bağımsız, 23 öğrenci), (B, 3 yıl, belde, bağımsız, 27 öğrenci), (B, 3 yıl, belde, bağımsız, 37 öğrenci), (B, 4 yıl, ilçe, bağımsız, 42 öğrenci), (E, 4 yıl, ilçe, bağımsız, 24 öğrenci)
Resimli kelime kart oyunları oynatıyorum.	9,5	4	(E, 3 yıl, köy, birleştirilmiş, 30 öğrenci), (B, 22 yıl, belde, bağımsız, 25 öğrenci), (E, 8 yıl, belde, bağımsız, 41 öğrenci), (B, 9 yıl, il, bağımsız, 44 öğrenci)
Görselleri tek tek açıklıyorum, somutlaştırmaya çalışıyorum.	9,5	4	(B, 3 yıl, köy, birleştirilmiş, 25 öğrenci), (B, 5 yıl, köy, birleştirilmiş, 19 öğrenci), (E, 7 yıl, köy, bağımsız, 32 öğrenci), (E, 9 yıl, il, bağımsız, 55 öğrenci)
Görsel çalışmalarla Türkçe kelime hazinelerini zenginleştirmeye çalışıyorum.	7,1	3	(B, 2 yıl, köy, birleştirilmiş, 22 öğrenci), (E, 6 yıl, ilçe, bağımsız, 30 öğrenci), (E, 13 yıl, il, bağımsız, 46 öğrenci)
Birleştirilmiş sınıf olduğu için üst sınıflardan çeviri yardımı alıyorum.	4,8	2	(B, 3 yıl, köy, birleştirilmiş, 25 öğrenci), (B, 5 yıl, köy, birleştirilmiş, 19 öğrenci),
Hem Türkçe hem Kürtçe bilen öğrencilerden çeviri yardımı alıyorum.	4,8	2	(B, 6 yıl, köy, bağımsız, 33 öğrenci), (E, 5 yıl, belde, bağımsız, 41 öğrenci)
Bilgisayar ortamında bol bol görseller sunuyorum.	4,8	2	(B, 3 yıl, köy, bağımsız, 28 öğrenci), (E, 5 yıl, belde, bağımsız, 41 öğrenci)
Bildiği görsellerin arasına bilmediği kelimelerin görsellerini yerleştiriyorum.	2,4	1	(B, 2 yıl, köy, birleştirilmiş, 30 öğrenci)
Çok basit düzeyde temel kavramları öğretiyorum.	2,4	1	(B, 6 yıl, köy, bağımsız, 33 öğrenci)
Zamanla sabırla Türkçe öğrenmelerini bekliyorum.	2,4	1	(E, 17 yıl, belde, bağımsız, 32 öğrenci)
Görselleri uzun cümlelerle ifade etmeleri için uyarılarda bulunuyorum.	2,4	1	(B, 16 yıl, il, bağımsız, 41 öğrenci)
Daha çok Türkçe konuşarak sorunu gidermeye çalışıyorum.	2,4	1	(E, 12 yıl, il, bağımsız, 40 öğrenci)
TOPLAM	100	42	

Tablo 4.27.'ye bakıldığında araştırmaya katılan öğretmenlerden %16,6'sı "Görsellerin Türkçe karşılığını söylüyorum." şeklinde görüş bildirmiştir. Öğretmenlerin bu konudaki görüşlerini belirten alıntılardan bazıları şöyledir: "(...)Çocuğa işte Kürtçe bu anlamda olan görselin Türkçe karşılığı budur. Bu güçlüğü giderebilmek için daha çok kelime çevirisi çalışmaları yaptık." (E, 4 yıl, köy, birleştirilmiş, 25 öğrenci). "(...)Türkçeyi bilmediği için resim gösteriyorsunuz örneğin, aslan resmi. Ve soruyorsunuz öğreysin diye en azından, burada ne görüyorsunuz? Kimisi Kürtçe ismini söylüyor. Ve biz bunu sürekli tekrar ediyoruz. Bu aslandır, bu tavuktur, bu evdir, bu okuldur." (E, 2 yıl, köy, birleştirilmiş, 18 öğrenci). "(...)Bu güçlüğü gidermek için onların anladıkları dili az çok bildiğimiz için biz o konuda hemen görsel tasarımlarda şunun şu dildeki karşılığı şu diyerekten çocuklara o anlamı kazandırmaya çalışıyoruz. O görseli kazandırmaya çalışıyoruz." (E, 2 yıl, ilçe, bağımsız, 30 öğrenci).

Araştırmaya katılan öğretmenlerden %16,6'sı "Aynı etkinlikten defalarca yaptırıyorum." şeklinde görüş bildirmiştir. Öğretmenlerin bu konudaki görüşlerini belirten alıntılardan bazıları şöyledir: "(...)Biraz üstüne gidiyorum açıkçası yani Türkçe kelimeleri öğreysinler diye görsel okuma-anlama ve anlatma süreçlerine daha da yoğunlaşıyorum. Aynı görselleri defalarca veriyorum." (E, 2 yıl, köy, bağımsız, 26 öğrenci). "(...).Daha fazla görsel okuma çalışmalarına ağırlık veriyoruz. Bir etkinlikten bir kere değil de aynı etkinlikten 4-5 kere yaptırıyoruz. Daha uzun sürüyor. Zaman kaybına neden oluyor." (E, 5 yıl, köy, bağımsız, 24 öğrenci). "(...) Aynı görseli sürekli tekrar ediyorum, daha çok görsel okuma çalışması yapıyorum." (B, 2 yıl, köy, bağımsız, 35 öğrenci).

Araştırmaya katılan öğretmenlerden %14,3'ü "Görselleri ipucu vererek anlatmalarına yardımcı oluyorum." şeklinde görüş bildirmiştir. Öğretmenlerin bu konudaki görüşlerini belirten alıntılardan bazıları şöyledir: "(...)Mümkün olduğunca ben örnek veriyorum şurada şu anlatılıyor gibisinden. Öğrencilere yardımcı olarak onların anlatmalarını sağlamaya çalışıyorum." (E, 2 yıl, köy, bağımsız, 23 öğrenci). "(...).Görselleri okuyabilmeleri için onlara Türkçe kelimelerle destek veriyorum." (B, 3 yıl, belde, bağımsız, 27 öğrenci). "(...)Yol gösteriyorum, ufak ipuçları veriyorum. En basit Türkçe kelimelerle birlikte anlatıyoruz." (B, 3 yıl, belde, bağımsız, 37 öğrenci).

Araştırmaya katılan öğretmenlerden %9,5'i "Resimli kelime kart oyunları oynatıyorum." şeklinde görüş bildirmiştir. Öğretmenlerin bu konudaki görüşlerini belirten alıntılardan bazıları şöyledir: "(...)Resim kartlarıyla oyun oynadık. Resimlerin Türkçe karşılıklarını tekrar tekrar söyledik." (E, 3 yıl, köy, birleştirilmiş, 30 öğrenci). "(...).Resimli kelimeli kart oyunları oynatarak ve uygulamalı çalışmalara çok yer vererek." (B, 22 yıl, belde, bağımsız, 25 öğrenci).

Araştırmaya katılan öğretmenlerden %9,5'i "Görselleri tek tek açıklıyorum, somutlaştırmaya çalışıyorum." şeklinde görüş bildirmiştir. Öğretmenlerin bu konudaki görüşlerini belirten alıntılardan bazıları şöyledir: "(...)Görsellerin ne olduğunu somut olarak açıklamaya çalışıyordum, görselleri tek tek açıklarak." (B, 3 yıl, köy, birleştirilmiş, 25 öğrenci). "(...)Açıklamalarla, somut materyallerle görselleri kavratmaya çalışıyorum." (E, 9 yıl, il, bağımsız, 55 öğrenci).

Tablo 4.27.'deki öğretmen görüşlerine göre görsel okuma çalışmaları yaparken karşılaşılan sorunlara ilişkin çözüm önerileri: "Görsellerin Türkçe karşılığını söyleme, aynı etkinlikten defalarca yaptırma, görselleri ipucu vererek anlatmalarına yardımcı olma, resimli kelime kart oyunları oynatma, görselleri tek tek açıklama, somutlaştırmaya çalışma, birleştirilmiş sınıf olduğu için üst sınıflardan çeviri yardımı alma, hem Türkçe hem Kürtçe bilen öğrencilerden çeviri yardımı alma" şeklindedir.

4.5.2. İlkokuma Yazmaya Başlama ve İlerleme Aşamasında Karşılaşılan Sorunların Çözüm Önerilerine İlişkin Sınıf Öğretmenlerinin Görüşleri

Yapılan içerik analizinde beşinci alt problem kapsamında "*Sesi Hissetme ve Tanıma Çalışmalarında Karşılaşılan Sorunlara İlişkin Çözüm Önerileri*", "*Sesleri Birleştirmede Karşılaşılan Sorunlara İlişkin Çözüm Önerileri*", "*Sesli Okuma Yaparken Karşılaşılan Sorunlara İlişkin Çözüm Önerileri*", "*Sesin Geçtiği Varlık İsimlerini Bulmada Karşılaşılan Sorunlara İlişkin Çözüm Önerileri*" ve "*Dikte Çalışmaları Yaparken Karşılaşılan Sorunlara İlişkin Çözüm Önerileri*" kodları belirlenmiş, birbiriyle ilişkili bu kodların bir araya getirilmesiyle "Başlama ve İlerleme Süreci Sorunlarına İlişkin Çözüm Önerileri" temasına ulaşılmıştır.

Başlama ve ilerleme süreci sorunlarına ilişkin çözüm önerileri teması kapsamında belirlenen "*Sesi Hissetme ve Tanıma Çalışmalarında Karşılaşılan Sorunlara İlişkin Çözüm Önerileri*" koduna ilişkin alıntılar Tablo 4.28.'de verilmiştir.

Tablo 4.28.

Sesi Hissetme ve Tanıma Çalışmalarında Karşılaşılan Sorunların Çözüm Önerileri Koduna İlişkin Olarak Öğretmen Görüşleri

Sesi Hissetme ve Tanıma Çalışmalarında Karşılaşılan Sorunların Çözüm Önerilerine İlişkin Öğretmen Görüşleri	%	f	Öğretmenlerin Kişisel ve Mesleki Özellikleri
Sesin öğrenimi için verilen süreyi artırıyorum.	22,6	7	(E, 5 yıl, köy, bağımsız, 24 öğrenci), (E, 2 yıl, ilçe, bağımsız, 30 öğrenci), (B, 13 yıl, il, bağımsız, 59 öğrenci), (E, 13 yıl, il, bağımsız, 57 öğrenci), (B, 16 yıl, il, bağımsız, 41 öğrenci), (E, 12 yıl, il, bağımsız, 40 öğrenci), (B, 15 yıl, il, bağımsız, 38 öğrenci)
Görsel-kavram ilişkisi üzerinde duruyorum.	19,4	6	(E, 4 yıl, köy, birleştirilmiş, 25 öğrenci), (B, 2 yıl, köy, birleştirilmiş, 22 öğrenci), (B, 3 yıl, köy, birleştirilmiş, 25 öğrenci), (B, 5 yıl, köy, birleştirilmiş, 19 öğrenci), (B, 8 yıl, köy, bağımsız, 23 öğrenci), (E, 7 yıl, köy, bağımsız, 32 öğrenci)
Kelimenin içinde öğretilmek istenen sesin üzerinde daha fazla vurgu yapıyorum.	19,4	6	(B, 3 yıl, köy, birleştirilmiş, 25 öğrenci), (B, 3 yıl, köy, bağımsız, 28 öğrenci), (E, 7 yıl, köy, bağımsız, 32 öğrenci), (E, 8 yıl, belde, bağımsız, 41 öğrenci), (B, 3 yıl, ilçe, bağımsız, 47 öğrenci), (E, 13 yıl, il, bağımsız, 46 öğrenci)
Sesin geçtiği kelimeleri somutlaştırarak kavratmaya çalışıyorum.	9,8	3	(E, 2 yıl, köy, bağımsız, 23 öğrenci), (E, 6 yıl, belde, bağımsız, 30 öğrenci), (B, 7 yıl, belde, bağımsız, 42 öğrenci)
Uygulamalı kart oyunları ile öğrencilerin zihnindeki varlık şemalarını artırıyorum.	6,4	2	(B, 22 yıl, belde, bağımsız, 25 öğrenci), (B, 3 yıl, ilçe, bağımsız, 23 öğrenci)
Karıştırdıkları seslerin daha çok üzerinde duruyorum.	6,4	2	(E, 2 yıl, ilçe, bağımsız, 32 öğrenci), (E, 9 yıl, il, bağımsız, 55 öğrenci)
Sesin içinde geçtiği görsellerin Türkçe karşılığını söylüyorum.	3,2	1	(E, 3 yıl, köy, birleştirilmiş, 30 öğrenci)
Anadillerindeki kelimelerde sesi buldurma çalışmaları yaptırıyorum.	3,2	1	(E, 2 yıl, köy, bağımsız, 26 öğrenci)
Öğrencinin bildiği görselleri kullanarak sorunu gidermeye çalışıyorum.	3,2	1	(B, 2 yıl, köy, bağımsız, 35 öğrenci)
Sesle ilgili çalışmalar yaparken Türkçe bilen öğrencilerden yardım alıyorum.	3,2	1	(E, 17 yıl, belde, bağımsız, 32 öğrenci)
Drama etkinliklerine ağırlık verip şarkılarla destekliyorum.	3,2	1	(B, 9 yıl, il, bağımsız, 44 öğrenci)
TOPLAM	100	31	

Tablo 4.28.'e bakıldığında araştırmaya katılan öğretmenlerden %22,6'sı “Sesin öğrenimi için verilen süreyi artırıyorum.” şeklinde görüş bildirmiştir. Öğretmenlerin bu konudaki görüşlerini belirten alıntılardan bazıları şöyledir: “(...)Sesi öğretmek için uzun bir zaman dilimine yayıyoruz ve bol bol örnekler falan kullanıyoruz.” (E, 2 yıl, ilçe, bağımsız, 30 öğrenci). “(...)Sesleri hissettirme ve tanıma çalışmalarına daha çok zaman ayırıyoruz.” (B, 16 yıl, il, bağımsız, 41 öğrenci). “(...)Sık sık tekrar. Bir sese verilecek zaman normalde 1 ders saati ise bizler 2 veya 3 ders saati veriyoruz.” (E, 12 yıl, il, bağımsız, 40 öğrenci).

Araştırmaya katılan öğretmenlerden %19,4'ü “Görsel-kavram ilişkisi üzerinde duruyorum.” şeklinde görüş bildirmiştir. Öğretmenlerin bu konudaki görüşlerini belirten alıntılardan bazıları şöyledir: “(...)Görsel-kavram ilişkisi çalışıyoruz.” (B, 5 yıl, köy, birleştirilmiş, 19 öğrenci). “(...)Seslerin yerleşmesi için görsel materyaller kullanarak kavram üzerine çalışıyorum.” (B, 8 yıl, köy, bağımsız, 23 öğrenci). “(...)Sesi hissettirme çalışmalarında ağırlıklı olarak görsel materyaller kullanılarak ilk önce kelimeleri öğretiyorum.” (E, 7 yıl, köy, bağımsız, 32 öğrenci).

Araştırmaya katılan öğretmenlerden %19,4'ü “Kelimenin içinde öğretilmek istenen sesin üzerinde daha fazla vurgu yapıyorum.” şeklinde görüş bildirmiştir. Öğretmenlerin bu konudaki görüşlerini belirten alıntılardan bazıları şöyledir: “(...)Kelimeleri söylerken vermek istediğim sesi çok daha vurgulu bir şekilde söylüyordum.” (B, 3 yıl, köy, birleştirilmiş, 25 öğrenci). “(...)Sesin geçtiği kısımlarda sınıfça beraber daha çok vurgu yaparak sesi hissettirmeye çalıştık.” (B, 3 yıl, köy, bağımsız, 28 öğrenci). “(...)Kelimenin içinde öğretilecek sese daha çok vurgu yapıyorum.” (E, 13 yıl, il, bağımsız, 46 öğrenci).

Tablo 4.28.'deki öğretmen görüşlerine göre sesi hissetme ve tanıma çalışmalarında karşılaşılan sorunlara ilişkin çözüm önerileri: “Sesin öğrenimi için verilen süreyi artırma, görsel-kavram ilişkisi üzerinde durma, kelimenin içinde öğretilmek istenen sesin üzerinde daha fazla vurgu yapma, sesin geçtiği kelimeleri somutlaştırarak kavratma, uygulamalı kart oyunları ile öğrencilerin zihnindeki varlık şemalarını artırma, karıştırdıkları seslerin daha çok üzerinde durma” şeklindedir.

Başlama ve ilerleme süreci sorunlarına ilişkin çözüm önerileri teması kapsamında belirlenen “Sesleri Birleştirmede Karşılaşılan Sorunların Çözüm Önerileri” koduna ilişkin alıntılar Tablo 4.29.'da verilmiştir.

Tablo 4.29.

Sesleri Birleştirmede Karşılaşılan Sorunların Çözüm Önerileri Koduna İlişkin Olarak Öğretmen Görüşleri

Sesleri Birleştirmede Karşılaşılan Sorunların Çözüm Önerilerine İlişkin Öğretmen Görüşleri	%	f	Öğretmenlerin Kişisel ve Mesleki Özellikleri
Sesleri kavrayana kadar bol bol okuma çalışması yapıyorum.	28,6	14	(E, 4 yıl, köy, birleştirilmiş, 25 öğrenci), (B, 2 yıl, köy, birleştirilmiş, 22 öğrenci), (B, 3 yıl, köy, birleştirilmiş, 25 öğrenci), (E, 5 yıl, köy, bağımsız, 24 öğrenci), (B, 6 yıl, köy, bağımsız, 33 öğrenci), (B, 3 yıl, köy, bağımsız, 28 öğrenci), (B, 6 yıl, ilçe, bağımsız, 20 öğrenci), (E, 4 yıl, ilçe, bağımsız, 24 öğrenci), (E, 6 yıl, ilçe, bağımsız, 30 öğrenci), (B, 3 yıl, ilçe, bağımsız, 47 öğrenci), (E, 13 yıl, il, bağımsız, 57 öğrenci), (B, 9 yıl, il, bağımsız, 44 öğrenci), (E, 12 yıl, il, bağımsız, 40 öğrenci), (B, 15 yıl, il, bağımsız, 38 öğrenci)
Okuduğu kelimenin anlamını somut materyaller ve görsellerle açıklıyorum.	20,5	10	(E, 3 yıl, köy, birleştirilmiş, 30 öğrenci), (E, 2 yıl, köy, bağımsız, 23 öğrenci), (B, 2 yıl, köy, bağımsız, 35 öğrenci), (E, 7 yıl, köy, bağımsız, 32 öğrenci), (E, 5 yıl, belde, bağımsız, 41 öğrenci), (E, 17 yıl, belde, bağımsız, 32 öğrenci), (B, 7 yıl, belde, bağımsız, 42 öğrenci), (B, 3 yıl, belde, bağımsız, 37 öğrenci), (E, 2 yıl, ilçe, bağımsız, 30 öğrenci), (B, 13 yıl, il, bağımsız, 59 öğrenci)
Anadili Türkçe olan öğrencilerin ağırlıklı olduğu okullara göre daha az sesin yer aldığı kelimelerle daha çok çalışma yapıyorum.	10,2	5	(E, 2 yıl, köy, bağımsız, 26 öğrenci), (B, 3 yıl, belde, bağımsız, 27 öğrenci), (E, 6 yıl, belde, bağımsız, 30 öğrenci), (E, 8 yıl, belde, bağımsız, 41 öğrenci), (E, 2 yıl, ilçe, bağımsız, 30 öğrenci)
Sürekli düzeltmeler yaparak doğru birleştirmeler yapmalarını sağlamaya çalışıyorum.	8,2	4	(B, 5 yıl, köy, birleştirilmiş, 19 öğrenci), (B, 4 yıl, ilçe, bağımsız, 42 öğrenci), (E, 2 yıl, ilçe, bağımsız, 32 öğrenci), (B, 3 yıl, ilçe, bağımsız, 23 öğrenci)
Bildikleri kelimelerden okuma metinleri oluşturup okutuyorum.	6,1	3	(B, 5 yıl, köy, birleştirilmiş, 19 öğrenci), (B, 8 yıl, köy, bağımsız, 23 öğrenci), (E, 6 yıl, belde, bağımsız, 30 öğrenci)
Zorlandıkları sesler için ek çalışmalar yapıyorum.	6,1	3	(E, 3 yıl, köy, birleştirilmiş, 30 öğrenci), (E, 2 yıl, köy, bağımsız, 26 öğrenci), (B, 16 yıl, il, bağımsız, 41 öğrenci)
Az sestem oluşan ve anlamı olan hecelerin dikte çalışmasını yapıyorum.	4,1	2	(B, 3 yıl, köy, bağımsız, 28 öğrenci), (E, 5 yıl, belde, bağımsız, 41 öğrenci)
Kelimelerin anlamı üzerinde duruyorum.	4,1	2	(B, 3 yıl, belde, bağımsız, 27 öğrenci), (E, 9 yıl, il, bağımsız, 55 öğrenci)
Vurgulu okuyarak birleştirme yaptırıyorum.	4,1	2	(E, 2 yıl, köy, bağımsız, 23 öğrenci), (B, 22 yıl, belde, bağımsız, 25 öğrenci)
Renkli hece kitapları okutuyorum.	2,0	1	(E, 2 yıl, köy, birleştirilmiş, 18 öğrenci)
Bilgisayar ve projeksiyon yardımıyla sık sık ses birleştirme çalışmaları yapıyorum.	2,0	1	(B, 2 yıl, köy, birleştirilmiş, 30 öğrenci)
Birleştirilmiş sınıf olduğu için üst sınıf öğrencilerden okuma yaptırma yardımı alıyorum.	2,0	1	(E, 1 yıl, köy, birleştirilmiş, 28 öğrenci)
Türkçe bilen birileriyle çocuğa ders dışında yardımcı olmasını sağlamak için veli görüşmeleri yapıyorum.	2,0	1	(B, 3 yıl, ilçe, bağımsız, 23 öğrenci)
TOPLAM	100	49	

Tablo 4.29.'a bakıldığında araştırmaya katılan öğretmenlerden %28,6'sı “Sesleri kavrayana kadar bol bol okuma çalışması yapıyorum.” şeklinde görüş bildirmiştir. Öğretmenlerin bu konudaki görüşlerini belirten alıntılardan bazıları şöyledir: “(...)Bol bol etkinlik, sesleri birleştirme çalışmaları yaparak sorunu gidermeye çalışırım. Öğrenci sesi doğru okuyana kadar tekrar okutarak ve sürekli birebir okuma yaparım.” (B, 2 yıl, köy, birleştirilmiş, 22 öğrenci). “(...)Onlarla sesleri oturtmak için bol bol okuma çalışması yapıyorum.” (B, 3 yıl, köy, birleştirilmiş, 25 öğrenci). “(...)Bol bol okuma etkinlikleri yaparak sesleri kavratmaya çalışıyorum.” (E, 13 yıl, il, bağımsız, 57 öğrenci).

Araştırmaya katılan öğretmenlerden %20,5'i “Okuduğu kelimenin anlamını somut materyaller ve görsellerle açıklıyorum.” şeklinde görüş bildirmiştir. Öğretmenlerin bu konudaki görüşlerini belirten alıntılardan bazıları şöyledir: “(...) Okuduklarıyla ilgili somutlaştırma yapıyorum ve görseller kullanarak açıklıyorum.” (E, 2 yıl, köy, bağımsız, 23 öğrenci). “(...)Okuduğu kelimenin anlamını somut materyaller ve görsellerle açıklıyorum.” (B, 3 yıl, belde, bağımsız, 37 öğrenci).

Araştırmaya katılan öğretmenlerden %10,2'si “Anadili Türkçe olan öğrencilerin ağırlıklı olduğu okullara göre daha az sesin yer aldığı kelimelerle daha çok çalışma yapıyorum.” şeklinde görüş bildirmiştir. Öğretmenlerin bu konudaki görüşlerini belirten alıntılardan bazıları şöyledir: “(...)Anadili Türkçe olan öğrencilerin ağırlıklı olduğu okullara göre daha az sesin yer aldığı kelimelerle daha çok çalışma yapıyorum gelişmesi açısından.” (E, 2 yıl, köy, bağımsız, 26 öğrenci). “(...)Mümkün olduğunca öğrencinin okuyabilmesi için anadili Türkçe olanlara göre az sesten oluşan kelimeleri okutuyorum ve daha çok etkinlik yapıyorum.” (B, 3 yıl, belde, bağımsız, 27 öğrenci). “(...)Anadilden dolayı sesleri eksik birleştirdikleri için anadili Türkçe olanlara göre daha kısa kelimeler kuruyoruz ve sık tekrar yapıyoruz. ” (E, 8 yıl, belde, bağımsız, 41 öğrenci).

Tablo 4.29.'daki öğretmen görüşlerine göre sesleri birleştirmede karşılaşılan sorunlara ilişkin çözüm önerileri: “Sesleri kavrayana kadar bol bol okuma çalışması yapma, okuduğu kelimenin anlamını somut materyaller ve görsellerle açıklama, anadili Türkçe olan öğrencilerin ağırlıklı olduğu okullara göre daha az sesin yer aldığı kelimelerle daha çok çalışma yapma, sürekli düzeltmeler yaparak doğru birleştirmeler yapmalarını sağlamaya çalışma, bildikleri kelimelerden okuma metinleri oluşturup okutma” şeklindedir.

Başlama ve ilerleme süreci sorunlarına ilişkin çözüm önerileri teması kapsamında belirlenen “Sesli Okuma Yaparken Karşılaşılan Sorunların Çözüm Önerileri” koduna ilişkin alıntılar Tablo 4.30.’da verilmiştir.

Tablo 4.30.

Sesli Okuma Yaparken Karşılaşılan Sorunların Çözüm Önerileri Koduna İlişkin Olarak Öğretmen Görüşleri

Sesli Okuma Yaparken Karşılaşılan Sorunların Çözüm Önerilerine İlişkin Öğretmen Görüşleri	%	f	Öğretmenlerin Kişisel ve Mesleki Özellikleri
Okuma çalışmaları yaparak, tekrarlarla sorunu gidermeye çalışıyorum.	36,9	14	(E, 4 yıl, köy, birleştirilmiş, 25 öğrenci), (B, 2 yıl, köy, birleştirilmiş, 22 öğrenci), (B, 3 yıl, köy, birleştirilmiş, 25 öğrenci), (E, 3 yıl, köy, birleştirilmiş, 30 öğrenci), (E, 2 yıl, köy, bağımsız, 23 öğrenci), (E, 5 yıl, köy, bağımsız, 24 öğrenci), (B, 3 yıl, köy, bağımsız, 28 öğrenci), (B, 2 yıl, köy, bağımsız, 35 öğrenci), (E, 6 yıl, belde, bağımsız, 30 öğrenci), (B, 7 yıl, belde, bağımsız, 42 öğrenci), (B, 3 yıl, belde, bağımsız, 37 öğrenci), (E, 4 yıl, ilçe, bağımsız, 24 öğrenci), (E, 13 yıl, il, bağımsız, 57 öğrenci), (E, 13 yıl, il, bağımsız, 46 öğrenci)
Anında dönüt veriyorum ve düzeltme yapmasını sağlıyorum.	26,3	10	(E, 2 yıl, köy, birleştirilmiş, 18 öğrenci), (E, 1 yıl, köy, birleştirilmiş, 28 öğrenci), (B, 5 yıl, köy, birleştirilmiş, 19 öğrenci), (E, 17 yıl, belde, bağımsız, 32 öğrenci), (E, 8 yıl, belde, bağımsız, 41 öğrenci), (B, 6 yıl, ilçe, bağımsız, 20 öğrenci), (E, 6 yıl, ilçe, bağımsız, 30 öğrenci), (B, 3 yıl, ilçe, bağımsız, 47 öğrenci), (E, 2 yıl, ilçe, bağımsız, 32 öğrenci), (B, 15 yıl, il, bağımsız, 38 öğrenci)
Vurgulu okumalar yaptırıyorum.	15,8	6	(E, 2 yıl, köy, bağımsız, 26 öğrenci), (B, 22 yıl, belde, bağımsız, 25 öğrenci), (E, 9 yıl, il, bağımsız, 55 öğrenci), (B, 16 yıl, il, bağımsız, 41 öğrenci), (B, 9 yıl, il, bağımsız, 44 öğrenci), (E, 12 yıl, il, bağımsız, 40 öğrenci)
Bu sorunu daha çok dikte yaparak gidermeye çalışıyorum.	10,6	4	(B, 6 yıl, köy, bağımsız, 33 öğrenci), (B, 3 yıl, belde, bağımsız, 27 öğrenci), (E, 5 yıl, belde, bağımsız, 41 öğrenci), (B, 13 yıl, il, bağımsız, 59 öğrenci)
Bu sorun öğrencinin dil problemlerinden kaynaklanıyor çözmek de zor oluyor.	2,6	1	(B, 8 yıl, köy, bağımsız, 23 öğrenci)
Örnek okuma çalışması yaparak, iyi okuyan öğrencilerden başlayarak okuma çalışmaları yaptırıyorum.	2,6	1	(E, 7 yıl, köy, bağımsız, 32 öğrenci)
Velilerden öğrencilere okuma yaptırması için destek almaya çalışıyorum.	2,6	1	(E, 2 yıl, ilçe, bağımsız, 30 öğrenci)
Ders dışı çalışmalarla çocuklarla ilgileniyorum.	2,6	1	(B, 3 yıl, ilçe, bağımsız, 23 öğrenci)
TOPLAM	100	38	

Tablo 4.30.'a bakıldığında araştırmaya katılan öğretmenlerden %36,9'u "Okuma çalışmaları yaparak, tekrarlarla sorunu gidermeye çalışıyorum." şeklinde görüş bildirmiştir. Öğretmenlerin bu konudaki görüşlerini belirten alıntılardan bazıları şöyledir: "(...)Bunu da zamanla çalışmalar yaparak, okuma çalışmaları yaparak, tekrarlarla gidermeye çalıştık." (E, 4 yıl, köy, birleştirilmiş, 25 öğrenci). "(...)Bu sorunlar daha çok okuma yapılarak tekrarlarla çözülmeye çalışılıyor." (E, 6 yıl, belde, bağımsız, 30 öğrenci).

Araştırmaya katılan öğretmenlerden %26,3'ü "Anında dönüt veriyorum ve düzeltme yapmasını sağlıyorum." şeklinde görüş bildirmiştir. Öğretmenlerin bu konudaki görüşlerini belirten alıntılardan bazıları şöyledir: "(...)İlerledikçe okuma düzeldikçe anında dönüt verdikçe düzeliyor." (E, 2 yıl, köy, birleştirilmiş, 18 öğrenci). "(...)Yerinde dönüt ve uyarı yapıyorum ve düzeltme yapmasını sağlıyorum." (E, 1 yıl, köy, birleştirilmiş, 28 öğrenci). "(...)Bu sorunu anında düzeltme yaparak halletmeye çalışıyorum. Orda durdurup kendisinin yeniden tekrar okumasını sağlayarak düzeltmeler yaparak anında çözüm." (E, 6 yıl, ilçe, bağımsız, 30 öğrenci).

Araştırmaya katılan öğretmenlerden %15,8'i "Vurgulu okumalar yaptırıyorum." şeklinde görüş bildirmiştir. Öğretmenlerin bu konudaki görüşlerini belirten alıntılardan bazıları şöyledir: "(...)Vurgulu okumalar yaptırıyorum. Kendim de okurken vurgulu okuyorum." (E, 2 yıl, köy, bağımsız, 26 öğrenci). "(...)Vurgulu okuma yaptırıyorum." (B, 16 yıl, il, bağımsız, 41 öğrenci). "(...)Okuma çalışmalarını vurgulu yapma." (E, 12 yıl, il, bağımsız, 40 öğrenci).

Araştırmaya katılan öğretmenlerden %10,6'sı "Bu sorunu daha çok dikte yaparak gidermeye çalışıyorum." şeklinde görüş bildirmiştir. Öğretmenlerin bu konudaki görüşlerini belirten alıntılardan bazıları şöyledir: "(...)Bol bol dikte çalışması, tekrar çalışmasıyla bunların önüne geçmeye çalışıyoruz." (B, 6 yıl, köy, bağımsız, 33 öğrenci). "(...)Bu sorunu daha çok dikte yaparak gidermeye çalışıyorum." (B, 3 yıl, belde, bağımsız, 27 öğrenci). "(...)Bol bol okuma ve dikte çalışması yapıyoruz." (B, 13 yıl, il, bağımsız, 59 öğrenci).

Tablo 4.30.'daki öğretmen görüşlerine göre sesli okuma yaparken karşılaşılan sorunlara ilişkin çözüm önerileri: "Okuma çalışmaları yaparak, tekrarlarla sorunu gidermeye çalışma, anında dönüt verme ve düzeltme yapmasını sağlama, vurgulu okumalar yaptırma, sorunu daha çok dikte yaparak gidermeye çalışma" şeklindedir.

Başlama ve ilerleme süreci sorunlarına ilişkin çözüm önerileri teması kapsamında belirlenen “Sesin Geçtiği Varlık İsimlerini Bulmada Karşılaşılan Sorunların Çözüm Önerileri” koduna ilişkin alıntılar Tablo 4.31.’de verilmiştir.

Tablo 4.31.

Sesin Geçtiği Varlık İsimlerini Bulmada Karşılaşılan Sorunların Çözüm Önerileri Koduna İlişkin Olarak Öğretmen Görüşleri

Sesin Geçtiği Varlık İsimlerini Bulmada Karşılaşılan Sorunların Çözüm Önerilerine İlişkin Öğretmen Görüşleri	%	f	Öğretmenlerin Kişisel ve Mesleki Özellikleri
Görsellerle ve somut materyallerle Türkçe varlık isimlerini kavratmaya çalışıyorum.	60,6	23	(E, 2 yıl, köy, birleştirilmiş, 18 öğrenci), (E, 1 yıl, köy, birleştirilmiş, 28 öğrenci), (B, 2 yıl, köy, birleştirilmiş, 22 öğrenci), (B, 3 yıl, köy, birleştirilmiş, 25 öğrenci), (B, 5 yıl, köy, birleştirilmiş, 19 öğrenci), (E, 2 yıl, köy, bağımsız, 26 öğrenci), (B, 3 yıl, köy, bağımsız, 28 öğrenci), (B, 2 yıl, köy, bağımsız, 35 öğrenci), (E, 7 yıl, köy, bağımsız, 32 öğrenci), (B, 3 yıl, belde, bağımsız, 27 öğrenci), (E, 5 yıl, belde, bağımsız, 41 öğrenci), (E, 6 yıl, belde, bağımsız, 30 öğrenci), (B, 22 yıl, belde, bağımsız, 25 öğrenci), (B, 7 yıl, belde, bağımsız, 42 öğrenci), (B, 3 yıl, belde, bağımsız, 37 öğrenci), (E, 8 yıl, belde, bağımsız, 41 öğrenci), (E, 4 yıl, ilçe, bağımsız, 24 öğrenci), (B, 3 yıl, ilçe, bağımsız, 47 öğrenci), (E, 2 yıl, ilçe, bağımsız, 32 öğrenci), (E, 9 yıl, il, bağımsız, 55 öğrenci), (B, 16 yıl, il, bağımsız, 41 öğrenci), (B, 15 yıl, il, bağımsız, 38 öğrenci), (E, 13 yıl, il, bağımsız, 46 öğrenci)
Anadillerindeki kelimelerin içinde sesi bulduruyorum.	13,2	5	(E, 4 yıl, köy, birleştirilmiş, 25 öğrenci), (E, 5 yıl, köy, bağımsız, 24 öğrenci), (B, 6 yıl, köy, bağımsız, 33 öğrenci), (B, 8 yıl, köy, bağımsız, 23 öğrenci), (E, 2 yıl, ilçe, bağımsız, 30 öğrenci)
Birleştirilmiş sınıf olmasının avantajından faydalanıp üst sınıflardan yardım alıyorum.	5,3	2	(B, 2 yıl, köy, birleştirilmiş, 30 öğrenci), (B, 5 yıl, köy, birleştirilmiş, 19 öğrenci)
Kavram-görsel ilişkisini öğretici oyunlar oynatıyorum.	5,3	2	(E, 3 yıl, köy, birleştirilmiş, 30 öğrenci), (B, 9 yıl, il, bağımsız, 44 öğrenci)
Sesin üzerinde daha çok vurgu yapıyorum.	2,6	1	(E, 3 yıl, köy, birleştirilmiş, 30 öğrenci)
Sesin başta olduğu varlık isimlerini örnek veriyorum.	2,6	1	(E, 2 yıl, köy, bağımsız, 23 öğrenci)
Çok bilinen çok basit kelimeler seçmeye çalışıyorum.	2,6	1	(B, 8 yıl, köy, bağımsız, 23 öğrenci)
Önce Türkçe bilen öğrencilere söz hakkı veriyorum.	2,6	1	(B, 13 yıl, il, bağımsız, 59 öğrenci)
Daha fazla örnek çalışmalar yaptırıyorum.	2,6	1	(E, 13 yıl, il, bağımsız, 57 öğrenci)
Varlıkların Türkçe ve Kürtçe isimlerini yardım olarak anlatıyorum.	2,6	1	(E, 17 yıl, belde, bağımsız, 32 öğrenci)
TOPLAM	100	38	

Tablo 4.31.'e bakıldığında araştırmaya katılan öğretmenlerden %60,6'sı “Görsellerle ve somut materyallerle Türkçe varlık isimlerini kavratmaya çalışıyorum.” şeklinde görüş bildirmiştir. Öğretmenlerin bu konudaki görüşlerini belirten alıntılardan bazıları şöyledir: “(...)Gösterdiğim varlık isimlerini gerek somut olarak gerekse görsellerle tanıtıyorum.” (B, 2 yıl, köy, birleştirilmiş, 22 öğrenci). “(...)Türkçe varlık isimlerini kavratmak için görseller ve somut materyaller kullanıyorum.” (B, 3 yıl, belde, bağımsız, 27 öğrenci). “(...) Türkçe kelimeleri görselleştiriyorum ve somutlaştırıyorum.” (E, 9 yıl, il, bağımsız, 55 öğrenci).

Araştırmaya katılan öğretmenlerden %13,2'si “Anadillerindeki kelimelerin içinde sesi bulduruyorum.” şeklinde görüş bildirmiştir. Öğretmenlerin bu konudaki görüşlerini belirten alıntılardan bazıları şöyledir: “(...)Kürtçeden de yardım alıyoruz. Kürtçede de o sesi bulması bizim için önemli. Eğer siz de biliyorsanız Kürtçenin içinde o sesin olduğunu çocuk o sesi öğrenmiş demektir.” (B, 6 yıl, köy, bağımsız, 33 öğrenci). “(...)Bazen sesin içinde geçtiği Kürtçe örnekler istiyorum.” (B, 8 yıl, köy, bağımsız, 23 öğrenci). “(...)Kendisi Türkçeye yabancı olduğu için onlara kendi anadillerindeki kelimelerde sesi kavratmaya çalışıyoruz.” (E, 2 yıl, ilçe, bağımsız, 30 öğrenci).

Araştırmaya katılan öğretmenlerden %5,3'ü “Birleştirilmiş sınıf olmasının avantajından faydalanıp üst sınıflardan yardım alıyorum.” şeklinde görüş bildirmiştir. Öğretmenlerin bu konudaki görüşlerini belirten alıntılardan bazıları şöyledir: “(...)Birleştirilmiş sınıfın bir avantajı var o durumdan yararlanıyorum yani üst sınıflardan yardım alıyorum.” (B, 2 yıl, köy, birleştirilmiş, 30 öğrenci). “(...)Birleştirilmiş sınıf olduğundan dolayı Türkçe bilen üst sınıflardan destek alıyorum.” (B, 5 yıl, köy, birleştirilmiş, 19 öğrenci).

Tablo 4.31.'deki öğretmen görüşlerine göre sesin geçtiği varlık isimlerini bulmada karşılaşılan sorunlara ilişkin çözüm önerileri: “Görsellerle ve somut materyallerle Türkçe varlık isimlerini kavratmaya çalışma, anadillerindeki kelimelerin içinde sesi buldurma, birleştirilmiş sınıf olmasının avantajından faydalanıp üst sınıflardan yardım alma, kavram-görsel ilişkisini öğretici oyunlar oynatma” şeklindedir.

Başlama ve ilerleme süreci sorunlarına ilişkin çözüm önerileri teması kapsamında belirlenen “Dikte Çalışmaları Yaparken Karşılaşılan Sorunların Çözüm Önerileri” koduna ilişkin alıntılar Tablo 4.32.'de verilmiştir.

Tablo 4.32.

Dikte Çalışmaları Yaparken Karşılaşılan Sorunların Çözüm Önerileri Koduna İlişkin Olarak Öğretmen Görüşleri

Dikte Çalışmaları Yaparken Karşılaşılan Sorunların Çözüm Önerilerine İlişkin Öğretmen Görüşleri	%	f	Öğretmenlerin Kişisel ve Mesleki Özellikleri
Hece ve sesleri daha vurgulu ve yavaş söylüyorum.	29,2	14	(E, 1 yıl, köy, birleştirilmiş, 28 öğrenci), (B, 3 yıl, köy, birleştirilmiş, 25 öğrenci), (B, 8 yıl, köy, bağımsız, 23 öğrenci), (B, 3 yıl, belde, bağımsız, 27 öğrenci), (E, 6 yıl, belde, bağımsız, 30 öğrenci), (B, 3 yıl, belde, bağımsız, 37 öğrenci), (B, 4 yıl, ilçe, bağımsız, 42 öğrenci), (B, 6 yıl, ilçe, bağımsız, 20 öğrenci), (E, 6 yıl, ilçe, bağımsız, 30 öğrenci), (B, 3 yıl, ilçe, bağımsız, 23 öğrenci), (B, 13 yıl, il, bağımsız, 59 öğrenci), (E, 9 yıl, il, bağımsız, 55 öğrenci), (B, 9 yıl, il, bağımsız, 44 öğrenci), (E, 13 yıl, il, bağımsız, 46 öğrenci)
Kısa cümle ve kelimelerle dikte çalışması yaptırıyorum.	18,7	9	(E, 2 yıl, köy, birleştirilmiş, 18 öğrenci), (B, 2 yıl, köy, birleştirilmiş, 30 öğrenci), (E, 1 yıl, köy, birleştirilmiş, 28 öğrenci), (B, 2 yıl, köy, birleştirilmiş, 22 öğrenci), (E, 2 yıl, köy, bağımsız, 23 öğrenci), (E, 2 yıl, köy, bağımsız, 26 öğrenci), (B, 22 yıl, belde, bağımsız, 25 öğrenci), (E, 8 yıl, belde, bağımsız, 41 öğrenci), (E, 4 yıl, ilçe, bağımsız, 24 öğrenci)
Bir öğrenciye cümleyi tahtaya yazdırıyorum, öğrencilerle birlikte hatayı bulup düzeltiyoruz.	16,6	8	(B, 2 yıl, köy, birleştirilmiş, 22 öğrenci), (B, 5 yıl, köy, birleştirilmiş, 19 öğrenci), (E, 5 yıl, belde, bağımsız, 41 öğrenci), (B, 3 yıl, belde, bağımsız, 37 öğrenci), (E, 8 yıl, belde, bağımsız, 41 öğrenci), (E, 2 yıl, ilçe, bağımsız, 32 öğrenci), (E, 12 yıl, il, bağımsız, 40 öğrenci), (B, 15 yıl, il, bağımsız, 38 öğrenci)
Bol bol dikte yaparak sesleri tanmasına yardımcı oluyorum.	14,6	7	(E, 4 yıl, köy, birleştirilmiş, 25 öğrenci), (E, 5 yıl, köy, bağımsız, 24 öğrenci), (B, 2 yıl, köy, bağımsız, 35 öğrenci), (E, 7 yıl, köy, bağımsız, 32 öğrenci), (E, 2 yıl, ilçe, bağımsız, 30 öğrenci), (E, 13 yıl, il, bağımsız, 57 öğrenci), (B, 16 yıl, il, bağımsız, 41 öğrenci)
Öğrenci sayım az olduğu için birebir ilgilenip yanlışlarını anında düzeltiyorum.	6,2	3	(E, 2 yıl, köy, birleştirilmiş, 18 öğrenci), (E, 3 yıl, köy, birleştirilmiş, 30 öğrenci), (B, 5 yıl, köy, birleştirilmiş, 19 öğrenci)
Kelimeleri somutlaştırarak kavratmaya çalışıyorum.	4,2	2	(E, 5 yıl, köy, bağımsız, 24 öğrenci), (B, 7 yıl, belde, bağımsız, 42 öğrenci)
Hikâye, şarkı, türkü, oyunlar, film, bilmece-bulmaca gibi dil gelişimini artıran çalışmalar yapıyorum.	4,2	2	(E, 17 yıl, belde, bağımsız, 32 öğrenci), (B, 3 yıl, ilçe, bağımsız, 47 öğrenci)
Projeksiyon ortamında daha fazla dikte çalışmaları yaptırıyorum.	2,1	1	(E, 3 yıl, köy, birleştirilmiş, 30 öğrenci)
Bu sorunlar zaman içerisinde giderilmeye çalışılıyor.	2,1	1	(B, 6 yıl, köy, bağımsız, 33 öğrenci)
İlk önce metne bakarak yazdırıyorum, sonra aynı metni dikte yaptırıyorum.	2,1	1	(B, 3 yıl, köy, bağımsız, 28 öğrenci)
TOPLAM	100	48	

Tablo 4.32.'ye bakıldığında araştırmaya katılan öğretmenlerden %29,2'si "Hece ve sesleri daha vurgulu ve yavaş söylüyorum." şeklinde görüş bildirmiştir. Öğretmenlerin bu konudaki görüşlerini belirten alıntılardan bazıları şöyledir: "(...)Bu güçlüğü gidermek için hece ve sesleri daha vurgulu ve yavaş söylüyorum." (B, 3 yıl, belde, bağımsız, 27 öğrenci). "(...)Sesleri, heceleri daha vurgulu ve yavaş okuyorum." (E, 6 yıl, belde, bağımsız, 30 öğrenci). "(...)Kelime kelime, yavaş yavaş, sesleri belirterek, heceleri vurgulayarak, bu şekilde düzeltmeye çalıştım." (E, 6 yıl, ilçe, bağımsız, 30 öğrenci).

Araştırmaya katılan öğretmenlerden %18,7'si "Kısa cümle ve kelimelerle dikte çalışması yaptırıyorum." şeklinde görüş bildirmiştir. Öğretmenlerin bu konudaki görüşlerini belirten alıntılardan bazıları şöyledir: "(...)Kısa kelime ve cümlelerle dikte yapmaya çalışıyorum." (B, 2 yıl, köy, birleştirilmiş, 22 öğrenci). "(...)Basit tek heceli kelimelerden iki sesli-üç sesli kelimelerden cümle oluşturup dikte yaptırıyorum." (E, 2 yıl, köy, bağımsız, 23 öğrenci). "(...)Basitten almaya çalışıyoruz. En basit kelimeleri basit cümleler oluşturup çocuğa yazdırmaya çalışıyoruz. Bu şekilde öğretmeye çalışıyoruz." (E, 4 yıl, ilçe, bağımsız, 24 öğrenci).

Araştırmaya katılan öğretmenlerden %16,6'sı "Bir öğrenciye cümleyi tahtaya yazdırıyorum, öğrencilerle birlikte hatayı bulup düzeltiyoruz." şeklinde görüş bildirmiştir. Öğretmenlerin bu konudaki görüşlerini belirten alıntılardan bazıları şöyledir: "(...)Bir cümle yazdırdıktan sonra öğrencilerden birini tahtaya çıkarıp yazdığı cümleyi tekrardan yazmasını istiyorum ve çocuklarla birlikte nerelerde hata olduğunu bulmaya çalışıyoruz." (E, 5 yıl, belde, bağımsız, 41 öğrenci). "(...)Öğrencileri kontrol edip hata yapan bir öğrenciyi tahtaya çıkarıp cümleyi tahtaya yazdırıyorum. Öğrencilerle birlikte hatayı bulup birlikte düzeltiyorum." (E, 8 yıl, belde, bağımsız, 41 öğrenci). "(...)Bir öğrenciye tahtaya cümleyi yazdırarak öğrencilerle birlikte düzelterek tahtada doğruyu göstererek yaptırıyoruz." (B, 15 yıl, il, bağımsız, 38 öğrenci).

Araştırmaya katılan öğretmenlerden %14,6'sı "Bol bol dikte yaparak sesleri tanımasına yardımcı oluyorum." şeklinde görüş bildirmiştir. Öğretmenlerin bu konudaki görüşlerini belirten alıntılardan bazıları şöyledir: "(...)Bol bol dikte yaptırarak tekrarlar yaparak harfleri tanımasına yardımcı oldum." (B, 2 yıl, köy, bağımsız, 35 öğrenci). "(...)Sesleri bol bol dikte yaparak kavratmaya çalışıyorum." (E, 13 yıl, il, bağımsız, 57 öğrenci). "(...)Sesler zihinlerine yerleşsin diye bol bol dikte çalışmaları yapıyoruz." (B, 16 yıl, il, bağımsız, 41 öğrenci).

Araştırmaya katılan öğretmenlerden %6,2'si “Öğrenci sayım az olduğu için birebir ilgilenip yanırlarını anında düzelttiriyorum.” şeklinde görüş bildirmiştir. Öğretmenlerin bu konudaki görüşlerini belirten alıntılardan bazıları şöyledir: “(...)Burada benim bir avantajım öğrenci sayımın az olması. Bir kelime yazdırdığımda hepsini kontrol ediyordum. Yanırları düzeltiyordum.” (E, 2 yıl, köy, birleştirilmiş, 18 öğrenci). “(...)Yazarken birebir hepsini tek tek kontrol ediyorum. Tabi ki öğrenci sayım az olduğu için, öğrencim çok olsa bunu yapamam.” (B, 5 yıl, köy, birleştirilmiş, 19 öğrenci).

Tablo 4.32.'deki öğretmen görüşlerine göre dikte çalışmaları yaparken karşılaşılan sorunlara ilişkin çözüm önerileri: “Hece ve sesleri daha vurgulu ve yavaş söyleme, kısa cümle ve kelimelerle dikte çalışması yaptırma, bir öğrenciye cümleyi tahtaya yazdırıp öğrencilerle birlikte hatayı bulup düzeltme, bol bol dikte yaparak sesleri tanınmasına yardımcı olma, öğrenci sayım az olduğu için birebir ilgilenip yanırlarını anında düzelttirme” şeklindedir.

4.5.3. Okuryazarlığa Ulaşma Aşamasında Karşılaşılan Sorunların Çözüm Önerilerine İlişkin Sınıf Öğretmenlerinin Görüşleri

Yapılan içerik analizinde beşinci alt problem kapsamında “*Cümleleri Anlamada Karşılaşılan Sorunlara İlişkin Çözüm Önerileri*”, “*Cümle Kurmada Karşılaşılan Sorunlara İlişkin Çözüm Önerileri*”, “*Metinlerle İlgili Soruları Cevaplamada Karşılaşılan Sorunlara İlişkin Çözüm Önerileri*”, “*Metinleri Sözlü Olarak İfade Etmede Karşılaşılan Sorunlara İlişkin Çözüm Önerileri*” kodları belirlenmiş, birbiriyle ilişkili bu kodların bir araya getirilmesiyle “Okuryazarlığa Ulaşma Sorunlarına İlişkin Çözüm Önerileri” temasına ulaşılmıştır.

Okuryazarlığa ulaşma sorunlarına ilişkin çözüm önerileri teması kapsamında belirlenen “*Cümleleri Anlamada Karşılaşılan Sorunlara İlişkin Çözüm Önerileri*” koduna ilişkin alıntılar Tablo 4.33.'te verilmiştir.

Tablo 4.33.

Cümleleri Anlamada Karşılaşılan Sorunların Çözüm Önerileri Koduna İlişkin Olarak Öğretmen Görüşleri

Cümleleri Anlamada Karşılaşılan Sorunların Çözüm Önerilerine İlişkin Öğretmen Görüşleri	%	f	Öğretmenlerin Kişisel ve Mesleki Özellikleri
Öğrenciler Türkçe konuşmaya başlayana, öğrenene kadar görsellerle kelime hazinelerini zenginleştirmeye çalışıyorum.	28,6	16	(B, 2 yıl, köy, birleştirilmiş, 30 öğrenci), (E, 1 yıl, köy, birleştirilmiş, 28 öğrenci), (E, 3 yıl, köy, birleştirilmiş, 30 öğrenci), (B, 5 yıl, köy, birleştirilmiş, 19 öğrenci), (E, 2 yıl, köy, bağımsız, 26 öğrenci), (B, 3 yıl, köy, bağımsız, 28 öğrenci), (B, 2 yıl, köy, bağımsız, 35 öğrenci), (E, 6 yıl, belde, bağımsız, 30 öğrenci), (B, 22 yıl, belde, bağımsız, 25 öğrenci), (B, 7 yıl, belde, bağımsız, 42 öğrenci), (B, 3 yıl, belde, bağımsız, 37 öğrenci), (E, 8 yıl, belde, bağımsız, 41 öğrenci), (B, 3 yıl, ilçe, bağımsız, 47 öğrenci), (B, 13 yıl, il, bağımsız, 59 öğrenci), (E, 9 yıl, il, bağımsız, 55 öğrenci), (B, 9 yıl, il, bağımsız, 44 öğrenci)
Anlayıp kavrayabilecekleri kısa cümleler kuruyorum.	14,3	8	(B, 2 yıl, köy, birleştirilmiş, 30 öğrenci), (E, 3 yıl, köy, birleştirilmiş, 30 öğrenci), (B, 5 yıl, köy, birleştirilmiş, 19 öğrenci), (E, 2 yıl, köy, bağımsız, 23 öğrenci), (B, 6 yıl, köy, bağımsız, 33 öğrenci), (B, 3 yıl, belde, bağımsız, 27 öğrenci), (E, 6 yıl, belde, bağımsız, 30 öğrenci), (B, 22 yıl, belde, bağımsız, 25 öğrenci)
Yazdığım cümleleri tek tek açıklıyorum.	12,5	7	(B, 2 yıl, köy, birleştirilmiş, 22 öğrenci), (E, 3 yıl, köy, birleştirilmiş, 30 öğrenci), (E, 2 yıl, köy, bağımsız, 26 öğrenci), (B, 8 yıl, köy, bağımsız, 23 öğrenci), (E, 5 yıl, belde, bağımsız, 41 öğrenci), (E, 6 yıl, ilçe, bağımsız, 30 öğrenci), (B, 3 yıl, ilçe, bağımsız, 23 öğrenci)
Bol bol okuma etkinlikleri yaptırıyorum.	12,5	7	(E, 2 yıl, ilçe, bağımsız, 30 öğrenci), (B, 13 yıl, il, bağımsız, 59 öğrenci), (E, 13 yıl, il, bağımsız, 57 öğrenci), (B, 16 yıl, il, bağımsız, 41 öğrenci), (E, 12 yıl, il, bağımsız, 40 öğrenci), (B, 15 yıl, il, bağımsız, 38 öğrenci), (E, 13 yıl, il, bağımsız, 46 öğrenci)
Cümleleri drama yöntemiyle, beden diliyle anlatıyorum.	10,8	6	(B, 5 yıl, köy, birleştirilmiş, 19 öğrenci), (B, 3 yıl, köy, bağımsız, 28 öğrenci), (B, 3 yıl, belde, bağımsız, 27 öğrenci), (B, 4 yıl, ilçe, bağımsız, 42 öğrenci), (E, 2 yıl, ilçe, bağımsız, 32 öğrenci), (B, 9 yıl, il, bağımsız, 44 öğrenci)
Sürekli Türkçe konuşmalarını sağlamaya çalışıyorum.	5,3	3	(B, 3 yıl, köy, birleştirilmiş, 25 öğrenci), (E, 3 yıl, köy, birleştirilmiş, 30 öğrenci), (E, 9 yıl, il, bağımsız, 55 öğrenci)
Okumayı öğrendikten sonra 5N1K sorularıyla çocukta anlamayı geliştirmeye çalışıyorum.	5,3	3	(E, 2 yıl, köy, birleştirilmiş, 18 öğrenci), (B, 6 yıl, ilçe, bağımsız, 20 öğrenci), (E, 4 yıl, ilçe, bağımsız, 24 öğrenci), (E, 2 yıl, ilçe, bağımsız, 32 öğrenci)
Anlamını bilmedikleri kelimelerin kendi dillerindeki ifadesini kullanıyorum.	5,3	3	(E, 4 yıl, köy, birleştirilmiş, 25 öğrenci), (E, 2 yıl, köy, bağımsız, 23 öğrenci), (E, 5 yıl, köy, bağımsız, 24 öğrenci)
Yaşadığı çevredeki güncel olaylardan hareketle konu ile ilişkiler kurularak bol örnekli çalışmalar yaptırıyorum.	1,8	1	(E, 7 yıl, köy, bağımsız, 32 öğrenci)
Günlük kelimeler veriyorum, kelimenin geçtiği cümleler kurup, cümlenin ne anlatmak istediğini buldurmaya çalışıyorum.	1,8	1	(E, 5 yıl, belde, bağımsız, 41 öğrenci)
Zamana bırakıyorum, çalışmalarına sabırla devam ediyorum, sevgiyle, anlayışla yaklaşıyorum.	1,8	1	(E, 17 yıl, belde, bağımsız, 32 öğrenci)
TOPLAM	100	56	

Tablo 4.33.'e bakıldığında araştırmaya katılan öğretmenlerden %28,6'sı “Öğrenciler Türkçe konuşmaya başlayana, öğrenene kadar görsellerle kelime hazinelerini zenginleştirmeye çalışıyorum.” şeklinde görüş bildirmiştir. Öğretmenlerin bu konudaki görüşlerini belirten alıntılardan bazıları şöyledir: “(...)İlk yaptığımız şey kavram hazinelerini zenginleştirmek, sürekli Türkçe konuşmalarını sağlamak, görseller kullanarak, somutlaştırarak, basite indirgeyerek Türkçe öğrenmesini sağlamak.” (E, 3 yıl, köy, birleştirilmiş, 30 öğrenci). “(...)Türkçe konuşana, öğrenene kadar kavramları görselleştiriyoruz, sık sık tekrar yapıyoruz. Türkçe kelime hazinelerini görsellerle zenginleştirmeye çalışıyoruz.” (E, 8 yıl, belde, bağımsız, 41 öğrenci). “(...)Türkçe konuşmalarını sağlamak için bol bol konuşuyoruz. Görsellerle kelime hazinelerini genişletmeye çalışıyoruz.” (E, 9 yıl, il, bağımsız, 55 öğrenci).

Araştırmaya katılan öğretmenlerden %14,3'ü “Anlayıp kavrayabilecekleri kısa cümleler kuruyorum.” şeklinde görüş bildirmiştir. Öğretmenlerin bu konudaki görüşlerini belirten alıntılardan bazıları şöyledir: “(...)Çocuk cümleleri anlayamıyor, çok basit cümleler kurmak zorunda kalıyorum. Günlük konuşma dilinden anlayabilecekleri örnekler vererek okula geldim, dişimi fırçaladım gibi cümlelerle bu sorunu çözmeye çalışıyoruz. ” (E, 2 yıl, köy, bağımsız, 23 öğrenci). “(...)Çok basitten başlıyorum. Anlayabilmeleri için en basit kavramlar temel kavramlar çok basit cümleler kullanıyorum.” (B, 6 yıl, köy, bağımsız, 33 öğrenci). “(...)Çocukların çabuk anlayıp kavrayabilecekleri kısa cümleler kurulup, bildikleri kelimeler seçilir.” (B, 22 yıl, belde, bağımsız, 25 öğrenci).

Araştırmaya katılan öğretmenlerden %10,8'i “Cümleleri drama yöntemiyle, beden diliyle anlatıyorum.” şeklinde görüş bildirmiştir. Öğretmenlerin bu konudaki görüşlerini belirten alıntılardan bazıları şöyledir: “(...)Cümleleri drama yöntemiyle, beden diliyle anlatmaya çalışıyorum.” (B, 5 yıl, köy, birleştirilmiş, 19 öğrenci). “(...)Kelime ve cümleleri beden dili kullanarak, drama yaptırarak anlatıyorum.” (B, 4 yıl, ilçe, bağımsız, 42 öğrenci). “(...)Beden dilini kullanıyorum. Drama etkinliklerine ağırlık veriyorum.” (E, 2 yıl, ilçe, bağımsız, 32 öğrenci).

Tablo 4.33.'teki öğretmen görüşlerine göre cümleleri anlamada karşılaşılan sorunlara ilişkin çözüm önerileri: “Öğrenciler Türkçe konuşmaya başlayana, öğrenene kadar görsellerle kelime hazinelerini zenginleştirmeye çalışma, anlayıp kavrayabilecekleri kısa cümleler kurma, yazdığım cümleleri tek tek açıklama, bol bol okuma etkinlikleri yaptırma, cümleleri drama yöntemiyle, beden diliyle anlatma” şeklindedir.

Okuryazarlığa ulaşma sorunlarına ilişkin çözüm önerileri teması kapsamında belirlenen “Cümle Kurmada Karşılaşılan Sorunların Çözüm Önerileri” koduna ilişkin alıntılar Tablo 4.34.’te verilmiştir.

Tablo 4.34.

Cümle Kurmada Karşılaşılan Sorunların Çözüm Önerileri Koduna İlişkin Olarak Öğretmen Görüşleri

Cümle Kurmada Karşılaşılan Sorunların Çözüm Önerilerine İlişkin Öğretmen Görüşleri	%	f	Öğretmenlerin Kişisel ve Mesleki Özellikleri
Cümle kurmalarına yardımcı oluyorum.	46,4	19	(B, 2 yıl, köy, birleştirilmiş, 30 öğrenci), (B, 3 yıl, köy, birleştirilmiş, 25 öğrenci), (B, 5 yıl, köy, birleştirilmiş, 19 öğrenci), (E, 2 yıl, köy, bağımsız, 23 öğrenci), (E, 5 yıl, köy, bağımsız, 24 öğrenci), (B, 6 yıl, köy, bağımsız, 33 öğrenci), (B, 8 yıl, köy, bağımsız, 23 öğrenci), (B, 2 yıl, köy, bağımsız, 35 öğrenci), (B, 3 yıl, belde, bağımsız, 27 öğrenci), (E, 6 yıl, belde, bağımsız, 30 öğrenci), (E, 17 yıl, belde, bağımsız, 32 öğrenci), (B, 22 yıl, belde, bağımsız, 25 öğrenci), (B, 4 yıl, ilçe, bağımsız, 42 öğrenci), (B, 6 yıl, ilçe, bağımsız, 20 öğrenci), (E, 4 yıl, ilçe, bağımsız, 24 öğrenci), (E, 2 yıl, ilçe, bağımsız, 32 öğrenci), (B, 13 yıl, il, bağımsız, 59 öğrenci), (E, 9 yıl, il, bağımsız, 55 öğrenci), (B, 16 yıl, il, bağımsız, 41 öğrenci)
Birbirleriyle karşılıklı konuşma, diyaloglar yaptırıyorum.	12,2	5	(E, 4 yıl, köy, birleştirilmiş, 25 öğrenci), (E, 2 yıl, köy, bağımsız, 26 öğrenci), (B, 3 yıl, köy, bağımsız, 28 öğrenci), (E, 5 yıl, belde, bağımsız, 41 öğrenci), (B, 3 yıl, belde, bağımsız, 37 öğrenci)
Cümleleri somutlaştırıp görsellerle destekliyorum.	9,8	4	(B, 3 yıl, belde, bağımsız, 27 öğrenci), (E, 8 yıl, belde, bağımsız, 41 öğrenci), (E, 2 yıl, ilçe, bağımsız, 30 öğrenci), (B, 3 yıl, ilçe, bağımsız, 47 öğrenci)
Kitap okutarak, değişik cümleler kurarak sorunu gidermeye çalışıyorum.	9,8	4	(E, 1 yıl, köy, birleştirilmiş, 28 öğrenci), (B, 2 yıl, köy, birleştirilmiş, 22 öğrenci), (B, 15 yıl, il, bağımsız, 38 öğrenci), (E, 13 yıl, il, bağımsız, 46 öğrenci)
Dikte çalışmalarını yaptırıyorum.	7,3	3	(E, 3 yıl, köy, birleştirilmiş, 30 öğrenci), (E, 7 yıl, köy, bağımsız, 32 öğrenci), (E, 8 yıl, belde, bağımsız, 41 öğrenci)
Yazılan cümleyi beden dili ile ifade etme çalışmaları yapıyorum.	4,9	2	(E, 7 yıl, köy, bağımsız, 32 öğrenci), (B, 7 yıl, belde, bağımsız, 42 öğrenci)
Zaman geçtikçe yavaş yavaş düzeliyor.	2,4	1	(E, 2 yıl, köy, birleştirilmiş, 18 öğrenci)
Kendilerini rahat bir şekilde ifade etmeleri için ortam hazırlıyorum.	2,4	1	(B, 2 yıl, köy, birleştirilmiş, 30 öğrenci)
Masal anlatarak ve anlattırarak kelime sayılarını artırmaya çalışıyorum.	2,4	1	(E, 13 yıl, il, bağımsız, 57 öğrenci)
Velilerden yardım alıyorum.	2,4	1	(B, 9 yıl, il, bağımsız, 44 öğrenci)
TOPLAM	100	41	

Tablo 4.34.'e bakıldığında araştırmaya katılan öğretmenlerden %46,4'ü “Cümle kurmalarına yardımcı oluyorum.” şeklinde görüş bildirmiştir. Öğretmenlerin bu konudaki görüşlerini belirten alıntılardan bazıları şöyledir: “(...)Genelde cümlenin ilk kelimesini ben yazıp işte sonraki kelimeleri söyleyip de yine yazıp biraz olsun mutlu olmalarını sağladım. Aslında yapılabilecek ama yine de yapamıyorlardı da yarım yamalak işte.” (B, 4 yıl, ilçe, bağımsız, 42 öğrenci). Onlara destek olarak cümle kurmaları konusunda yardımcı olmaya çalıştım.” (B, 6 yıl, ilçe, bağımsız, 20 öğrenci). “(...)Basit düzeyde de olsa yardım ederek cümle kurmalarını sağlamaya çalışıyorum.” (E, 2 yıl, ilçe, bağımsız, 32 öğrenci).

Araştırmaya katılan öğretmenlerden %12,2'si “Birbirleriyle karşılıklı konuşma, diyaloglar yaptırıyorum.” şeklinde görüş bildirmiştir. Öğretmenlerin bu konudaki görüşlerini belirten alıntılardan bazıları şöyledir: “(...)Birbirleriyle karşılıklı konuşma, diyaloglar yapıyoruz, öğrenciler birbirleriyle konuşsunlar diye.” (E, 4 yıl, köy, birleştirilmiş, 25 öğrenci). “(...)Çocukların çekingenliklerini gidermek ve doğru cümleler kurmalarını sağlamak için sürekli konuşturuyorum, karşılıklı diyaloglar yaptırıyorum ve konuşma yanlışlıklarını sık sık düzeltiyorum. Bu sayede yazarken de doğru cümle kurmalarını sağlıyorum.” (E, 5 yıl, belde, bağımsız, 41 öğrenci). “(...)Birbirleriyle konuşturarak karşılıklı diyaloglar kurmaya önem veriyoruz.” (B, 3 yıl, belde, bağımsız, 37 öğrenci).

Araştırmaya katılan öğretmenlerden %9,8'i “Cümleleri somutlaştırıp görsellerle destekliyorum.” şeklinde görüş bildirmiştir. Öğretmenlerin bu konudaki görüşlerini belirten alıntılardan bazıları şöyledir: “(...)Cümleleri somutlaştırıp görsellerle destekliyorum.” (E, 8 yıl, belde, bağımsız, 41 öğrenci). “(...)Genellikle bol bol görsel materyaller kullanarak bunlara o sözcükleri somutlaştırmaya çalışıyoruz.” (E, 2 yıl, ilçe, bağımsız, 30 öğrenci). “(...)Cümlede geçen kelimeleri somutlaştırarak, görsellerle kelime öğretimine bolca zaman ayırıyorum.” (B, 3 yıl, ilçe, bağımsız, 47 öğrenci).

Tablo 4.34.'teki öğretmen görüşlerine göre cümle kurmada karşılaşılan sorunlara ilişkin çözüm önerileri: “Cümle kurmalarına yardımcı olma, birbirleriyle karşılıklı konuşma, diyaloglar yaptırma, cümleleri somutlaştırıp görsellerle destekleme, kitap okutarak, değişik cümleler kurarak sorunu gidermeye çalışma, dikte çalışmaları yaptırma” şeklindedir.

Okuryazarlığa ulaşma sorunlarına ilişkin çözüm önerileri teması kapsamında belirlenen “Metinlerle İlgili Soruları Cevaplamada Karşılaşılan Sorunların Çözüm Önerileri” koduna ilişkin alıntılar Tablo 4.35.’te verilmiştir.

Tablo 4.35.

Metinlerle İlgili Soruları Cevaplamada Karşılaşılan Sorunların Çözüm Önerileri Koduna İlişkin Olarak Öğretmen Görüşleri

Metinlerle İlgili Soruları Cevaplamada Karşılaşılan Sorunların Çözüm Önerilerine İlişkin Öğretmen Görüşleri	%	f	Öğretmenlerin Kişisel ve Mesleki Özellikleri
Metin üzerinde konuşarak ilk önce metnin anlaşılmasını sağlıyorum.	20,37	11	(E, 4 yıl, köy, birleştirilmiş, 25 öğrenci), (E, 2 yıl, köy, birleştirilmiş, 18 öğrenci), (B, 2 yıl, köy, birleştirilmiş, 22 öğrenci), (E, 2 yıl, köy, bağımsız, 26 öğrenci), (B, 3 yıl, belde, bağımsız, 27 öğrenci), (E, 17 yıl, belde, bağımsız, 32 öğrenci), (B, 4 yıl, ilçe, bağımsız, 42 öğrenci), (B, 6 yıl, ilçe, bağımsız, 20 öğrenci), (E, 2 yıl, ilçe, bağımsız, 30 öğrenci), (E, 2 yıl, ilçe, bağımsız, 32 öğrenci), (E, 9 yıl, il, bağımsız, 55 öğrenci)
Az sayıda kelimeden oluşan basit kısa cümlelerle kısa metinler kullanıyorum.	18,52	10	(E, 3 yıl, köy, birleştirilmiş, 30 öğrenci), (E, 5 yıl, köy, bağımsız, 24 öğrenci), (B, 6 yıl, köy, bağımsız, 33 öğrenci), (B, 8 yıl, köy, bağımsız, 23 öğrenci), (B, 2 yıl, köy, bağımsız, 35 öğrenci), (E, 5 yıl, belde, bağımsız, 41 öğrenci), (B, 3 yıl, belde, bağımsız, 37 öğrenci), (B, 6 yıl, ilçe, bağımsız, 20 öğrenci), (E, 6 yıl, ilçe, bağımsız, 30 öğrenci), (B, 13 yıl, il, bağımsız, 59 öğrenci)
Soruyu sınıfta okuyup yönlendirmelerle cevapları almaya çalışıyorum.	12,96	7	(E, 1 yıl, köy, birleştirilmiş, 28 öğrenci), (B, 5 yıl, köy, birleştirilmiş, 19 öğrenci), (E, 7 yıl, köy, bağımsız, 32 öğrenci), (B, 22 yıl, belde, bağımsız, 25 öğrenci), (B, 3 yıl, belde, bağımsız, 37 öğrenci), (B, 3 yıl, ilçe, bağımsız, 47 öğrenci), (E, 9 yıl, il, bağımsız, 55 öğrenci)
Basit düzeyde 5N1K çalışmaları yaptırılmaya çalışıyorum.	12,96	7	(E, 4 yıl, köy, birleştirilmiş, 25 öğrenci), (B, 2 yıl, köy, birleştirilmiş, 30 öğrenci), (E, 4 yıl, ilçe, bağımsız, 24 öğrenci), (E, 6 yıl, ilçe, bağımsız, 30 öğrenci), (B, 13 yıl, il, bağımsız, 59 öğrenci), (B, 15 yıl, il, bağımsız, 38 öğrenci), (E, 13 yıl, il, bağımsız, 46 öğrenci)
Okuma sıklığını artırıyorum, anlayana kadar okutuyorum.	11,11	6	(B, 2 yıl, köy, birleştirilmiş, 30 öğrenci), (E, 1 yıl, köy, birleştirilmiş, 28 öğrenci), (E, 3 yıl, köy, birleştirilmiş, 30 öğrenci), (B, 3 yıl, belde, bağımsız, 37 öğrenci), (E, 8 yıl, belde, bağımsız, 41 öğrenci), (E, 13 yıl, il, bağımsız, 46 öğrenci)
Metnin anlaşılması için drama çalışmaları yaptırıyorum.	5,56	3	(B, 2 yıl, köy, birleştirilmiş, 30 öğrenci), (B, 5 yıl, köy, birleştirilmiş, 19 öğrenci), (E, 6 yıl, belde, bağımsız, 30 öğrenci)
Bol bol örnek çalışmalara ağırlık veriyorum.	5,56	3	(B, 3 yıl, köy, bağımsız, 28 öğrenci), (E, 13 yıl, il, bağımsız, 57 öğrenci), (B, 15 yıl, il, bağımsız, 38 öğrenci)
Görselleri fazla olan kitaplar okutuyorum.	5,56	3	(B, 8 yıl, köy, bağımsız, 23 öğrenci), (B, 7 yıl, belde, bağımsız, 42 öğrenci), (E, 2 yıl, ilçe, bağımsız, 32 öğrenci)
Okuma yazmayı öğrendikten sonra az dahi olsa Türkçe cevap vermesini istiyorum.	3,7	2	(B, 3 yıl, köy, birleştirilmiş, 25 öğrenci), (B, 16 yıl, il, bağımsız, 41 öğrenci)
Sözcükleri cümlede kullanma çalışmaları yapıyorum, günlük hayatla ilişkilendiriyorum.	1,85	1	(B, 9 yıl, il, bağımsız, 44 öğrenci)
Zamanla düzeliyorlar.	1,85	1	(E, 12 yıl, il, bağımsız, 40 öğrenci)
TOPLAM	100	54	

Tablo 4.35.'e bakıldığında araştırmaya katılan öğretmenlerden %20,37'si “Metin üzerinde konuşarak ilk önce metnin anlaşılmasını sağlıyorum.” şeklinde görüş bildirmiştir. Öğretmenlerin bu konudaki görüşlerini belirten alıntılardan bazıları şöyledir: “(...)Önce okuttuğum metni ben bir kez daha anlatırım, öğrencilere anlattırıp metin üzerinde yeterince konuşulduktan sonra sorular sorarım.” (B, 2 yıl, köy, birleştirilmiş, 22 öğrenci). “(...) Metni birkaç kez okutup anlatıyorum. Bilmedikleri kelimeleri açıklıyorum. Metinle ilgili konuşulduktan sonra soruların cevaplarına geçiyorum.” (E, 17 yıl, belde, bağımsız, 32 öğrenci).

Araştırmaya katılan öğretmenlerden %18,52'si “Az sayıda kelimedenden oluşan basit kısa cümlelerle kısa metinler kullanıyorum.” şeklinde görüş bildirmiştir. Öğretmenlerin bu konudaki görüşlerini belirten alıntılardan bazıları şöyledir: “(...)Temelde en basitten alıyoruz. Az sayıda kelimedenden oluşan basit kısa cümlelerle kısa metinlerle başlıyoruz.” (B, 6 yıl, köy, bağımsız, 33 öğrenci). “(...)Aşına oldukları kelimelerden yola çıkarak kısa cümleler ve kısa metinler kullanıyorum. Bu sayede metnin anlaşılmasını kolaylaştırıyorum. Sorulara da cevap vermede zorlanmıyorlar.” (E, 5 yıl, belde, bağımsız, 41 öğrenci). “(...)Özellikle kısa olmasına dikkat ettim cümlelerin ve metinlerin. Az sayıda kelimedenden oluşan metinler kullandım. Onu defalarca okumasını anlamasını ve sonra o metinle ilgili sorular.” (B, 6 yıl, ilçe, bağımsız, 20 öğrenci).

Araştırmaya katılan öğretmenlerden %12,96'sı “Soruyu sınıfta okuyup yönlendirmelerle cevapları almaya çalışıyorum.” şeklinde görüş bildirmiştir. Öğretmenlerin bu konudaki görüşlerini belirten alıntılardan bazıları şöyledir: “(...)Soruyu sınıfta okuyup yönlendirmelerle cevapları almaya çalışıyorum.” (E, 1 yıl, köy, birleştirilmiş, 28 öğrenci). “(...)Soruları açıklıyorum tek tek cevap verebilmeleri için. Soruları açıklıyorum, cümleleri açıklıyorum ki onlar cevap verebilsin.” (B, 5 yıl, köy, birleştirilmiş, 19 öğrenci). “(...)Bazen soruları ben açıklıyorum bazen de onları yönlendiriyorum.” (E, 9 yıl, il, bağımsız, 55 öğrenci).

Tablo 4.35.'teki öğretmen görüşlerine göre metinlerle ilgili soruları cevaplama karşılaşılan sorunlara ilişkin çözüm önerileri: “Metin üzerinde konuşarak ilk önce metnin anlaşılmasını sağlama, az sayıda kelimedenden oluşan basit kısa cümlelerle kısa metinler kullanma, soruyu sınıfta okuyup yönlendirmelerle cevapları almaya çalışma, basit düzeyde 5N1K çalışmaları yaptırmaya çalışma, okuma sıklığını artırma, anlayana kadar okutma, görselleri fazla olan kitaplar okutma” şeklindedir.

Okuryazarlığa ulaşma sorunlarına ilişkin çözüm önerileri teması kapsamında belirlenen “Metinleri Sözlü Olarak ifade Etmede Karşılaşılan Sorunların Çözüm Önerileri” koduna ilişkin alıntılar Tablo 4.36.’da verilmiştir.

Tablo 4.36.

Metinleri Sözlü Olarak ifade Etmede Karşılaşılan Sorunların Çözüm Önerileri Koduna İlişkin Olarak Öğretmen Görüşleri

Metinleri Sözlü Olarak ifade Etmede Karşılaşılan Sorunların Çözüm Önerilerine İlişkin Öğretmen Görüşleri	%	f	Öğretmenlerin Kişisel ve Mesleki Özellikleri
Metni basit düzeyde anlatmalarını sağlamaya çalışıyorum.	24,45	11	(E, 4 yıl, köy, birleştirilmiş, 25 öğrenci), (B, 2 yıl, köy, birleştirilmiş, 30 öğrenci), (E, 1 yıl, köy, birleştirilmiş, 28 öğrenci), (E, 3 yıl, köy, birleştirilmiş, 30 öğrenci), (B, 2 yıl, köy, bağımsız, 35 öğrenci), (E, 7 yıl, köy, bağımsız, 32 öğrenci), (B, 22 yıl, belde, bağımsız, 25 öğrenci), (B, 4 yıl, ilçe, bağımsız, 42 öğrenci), (E, 2 yıl, ilçe, bağımsız, 30 öğrenci), (E, 9 yıl, il, bağımsız, 55 öğrenci), (E, 13 yıl, il, bağımsız, 46 öğrenci)
Hikâye, masal okutuyorum ve canlandırmasını yaptırıyorum.	17,78	8	(E, 2 yıl, köy, bağımsız, 23 öğrenci), (B, 6 yıl, köy, bağımsız, 33 öğrenci), (B, 3 yıl, belde, bağımsız, 27 öğrenci), (B, 3 yıl, belde, bağımsız, 37 öğrenci), (E, 8 yıl, belde, bağımsız, 41 öğrenci), (E, 4 yıl, ilçe, bağımsız, 24 öğrenci), (B, 13 yıl, il, bağımsız, 59 öğrenci), (E, 9 yıl, il, bağımsız, 55 öğrenci)
Basit ve kısa metinler kullanıyorum.	15,56	7	(E, 3 yıl, köy, birleştirilmiş, 30 öğrenci), (B, 5 yıl, köy, birleştirilmiş, 19 öğrenci), (E, 5 yıl, belde, bağımsız, 41 öğrenci), (B, 3 yıl, belde, bağımsız, 37 öğrenci), (E, 8 yıl, belde, bağımsız, 41 öğrenci), (B, 6 yıl, ilçe, bağımsız, 20 öğrenci), (E, 6 yıl, ilçe, bağımsız, 30 öğrenci)
Öğrencilerle bol bol konuşma etkinlikleri yapıyoruz.	13,33	6	(E, 5 yıl, köy, bağımsız, 24 öğrenci), (B, 8 yıl, köy, bağımsız, 23 öğrenci), (B, 3 yıl, köy, bağımsız, 28 öğrenci), (E, 17 yıl, belde, bağımsız, 32 öğrenci), (E, 2 yıl, ilçe, bağımsız, 32 öğrenci), (B, 16 yıl, il, bağımsız, 41 öğrenci)
Metni bol bol okutturuyorum böylece her okuduğunda sesleri daha düzgün çıkardığı için daha iyi anlayabiliyor.	13,33	6	(E, 2 yıl, köy, birleştirilmiş, 18 öğrenci), (B, 3 yıl, ilçe, bağımsız, 23 öğrenci), (B, 3 yıl, ilçe, bağımsız, 47 öğrenci), (E, 13 yıl, il, bağımsız, 57 öğrenci), (B, 9 yıl, il, bağımsız, 44 öğrenci), (B, 15 yıl, il, bağımsız, 38 öğrenci)
Olayı anlatan resimleri kullanarak görsel anlatım çalışmaları yapıyorum.	8,89	4	(E, 2 yıl, köy, bağımsız, 26 öğrenci), (E, 5 yıl, belde, bağımsız, 41 öğrenci), (E, 6 yıl, belde, bağımsız, 30 öğrenci), (B, 7 yıl, belde, bağımsız, 42 öğrenci)
Sürekli kitap ve metinler okutularak anlattırırım. En azından aklında kalanları kadarıyla özet olarak yazmalarını isterim.	2,22	1	(B, 2 yıl, köy, birleştirilmiş, 22 öğrenci)
Türkçe konuşuyorum ve konuştuğum şeylerin anlamlarını söylüyorum.	2,22	1	(B, 3 yıl, köy, birleştirilmiş, 25 öğrenci)
Dikte çalışmaları yapıyorum.	2,22	1	(E, 5 yıl, belde, bağımsız, 41 öğrenci)
TOPLAM	100	45	

Tablo 4.36.'ya bakıldığında araştırmaya katılan öğretmenlerden %24,45'i "Metni basit düzeyde anlatmalarını sağlamaya çalışıyorum." şeklinde görüş bildirmiştir. Öğretmenlerin bu konudaki görüşlerini belirten alıntılardan bazıları şöyledir: "(...)Metni basitleştiriyorum. Onların da basit düzeyde anlatmalarını sağlamaya çalışıyorum." (B, 2 yıl, köy, birleştirilmiş, 30 öğrenci). "(...)Metni birlikte ifade etmeye çalışıyoruz, yani onlara metni basit düzeyde de olsa anlatabilmeleri için yardımcı oluyorum." (E, 1 yıl, köy, birleştirilmiş, 28 öğrenci). "(...)Yardımcı olarak kısa da olsa metni anlatmalarını sağlamaya çalıştım." (B, 2 yıl, köy, bağımsız, 35 öğrenci).

Araştırmaya katılan öğretmenlerden %17,78'i "Hikâye, masal okutuyorum ve canlandırmasını yaptırıyorum." şeklinde görüş bildirmiştir. Öğretmenlerin bu konudaki görüşlerini belirten alıntılardan bazıları şöyledir: "(...)Bunun için hikâye, masal okuyoruz ve canlandırmasını yapıyoruz." (B, 3 yıl, belde, bağımsız, 27 öğrenci). "(...)Bunun için hikâye okutuyorum, masal okutuyorum. Bir sene boyunca yaklaşık 150 tane masal okudum. Sırf çocukların anlama kabiliyetini geliştirmek açısından kendilerini ifade etmeleri açısından okurdum okuduktan sonra dramasını yapardım. Dramadan sonra da çocuklara masalı kendi cümleleriyle anlatmasını sağladım. Bu şekilde kendini geliştiren öğrencilerim oldu." (E, 4 yıl, ilçe, bağımsız, 24 öğrenci). "(...)Masal, hikâye okutup drama çalışması ve oyunlaştırma yapıyorum." (B, 13 yıl, il, bağımsız, 59 öğrenci).

Araştırmaya katılan öğretmenlerden %15,56'sı "Basit ve kısa metinler kullanıyorum." şeklinde görüş bildirmiştir. Öğretmenlerin bu konudaki görüşlerini belirten alıntılardan bazıları şöyledir: "(...)Anlatabilecekleri düzeyde basit ve kısa metinler kullanıyorum." (B, 5 yıl, köy, birleştirilmiş, 19 öğrenci). "(...)Kısa cümle ve basit metinlerle yazılı ve sözlü anlatım çalışmaları yapıyoruz." (B, 3 yıl, belde, bağımsız, 37 öğrenci). "(...)Kısa, basit düzeyde metinlerle yazılı ve sözlü anlatım yapıyoruz." (E, 8 yıl, belde, bağımsız, 41 öğrenci).

Tablo 4.36.'daki öğretmen görüşlerine göre metinleri sözlü olarak ifade etmede karşılaşılan sorunlara ilişkin çözüm önerileri: "Metni basit düzeyde anlatmalarını sağlamaya çalışma, hikâye, masal okutma ve canlandırmasını yaptırma, basit ve kısa metinler kullanma, öğrencilerle bol bol konuşma etkinlikleri yapma, metni bol bol okutturma, olayı anlatan resimleri kullanarak görsel anlatım çalışmaları yapma" şeklindedir.

4.5.4. İletişim Boyutunda Karşılaşılan Sorunların Çözüm Önerilerine İlişkin Sınıf Öğretmenlerinin Görüşleri

Yapılan içerik analizinde beşinci alt problem kapsamında “Öğretmenlerin İletişim Sorunlarına İlişkin Çözüm Önerileri” ve “Öğrencilerin İletişim Sorunlarına İlişkin Çözüm Önerileri” kodları belirlenmiş, birbiriyle ilişkili bu kodların bir araya getirilmesiyle “İletişim Sorunlarına İlişkin Çözüm Önerileri” temasına ulaşılmıştır. İletişim sorunlarına ilişkin çözüm önerileri teması kapsamında belirlenen “Öğretmenlerin İletişim Sorunlarına İlişkin Çözüm Önerileri” koduna ilişkin alıntılar Tablo 4.37.’de verilmiştir.

Tablo 4.37.

Öğretmenlerin İletişim Sorunlarının Çözüm Önerileri Koduna İlişkin Olarak Öğretmen Görüşleri

Öğretmenlerin Karşılaştıkları İletişim Sorunlarının Çözüm Önerilerine İlişkin Öğretmen Görüşleri	%	f	Öğretmenlerin Kişisel ve Mesleki Özellikleri
Görsel materyaller kullanarak öğrencilere Türkçe kelimeler öğretiyorum.	23,81	10	(E, 1 yıl, köy, birleştirilmiş, 28 öğrenci), (B, 3 yıl, belde, bağımsız, 37 öğrenci), (E, 4 yıl, ilçe, bağımsız, 24 öğrenci), (E, 6 yıl, ilçe, bağımsız, 30 öğrenci), (B, 3 yıl, ilçe, bağımsız, 47 öğrenci), (E, 2 yıl, ilçe, bağımsız, 32 öğrenci), (E, 9 yıl, il, bağımsız, 55 öğrenci), (B, 16 yıl, il, bağımsız, 41 öğrenci), (E, 12 yıl, il, bağımsız, 40 öğrenci), (B, 15 yıl, il, bağımsız, 38 öğrenci)
İlk etapta anadilleriyle konuşuyorum, Türkçe kelimeleri öğrendikçe Türkçe iletişime geçiyorum.	16,67	7	(E, 4 yıl, köy, birleştirilmiş, 25 öğrenci), (B, 3 yıl, köy, birleştirilmiş, 25 öğrenci), (E, 2 yıl, köy, bağımsız, 23 öğrenci), (E, 5 yıl, köy, bağımsız, 24 öğrenci), (B, 8 yıl, köy, bağımsız, 23 öğrenci), (B, 2 yıl, köy, bağımsız, 35 öğrenci), (E, 2 yıl, ilçe, bağımsız, 30 öğrenci)
Çok basit düzeyde ve öğrencilerin bildiği Türkçe kelimeleri kullanarak iletişim kurmaya çalışıyorum.	16,67	7	(E, 3 yıl, köy, birleştirilmiş, 30 öğrenci), (E, 2 yıl, köy, bağımsız, 26 öğrenci), (B, 6 yıl, köy, bağımsız, 33 öğrenci), (E, 5 yıl, belde, bağımsız, 41 öğrenci), (E, 6 yıl, belde, bağımsız, 30 öğrenci), (E, 8 yıl, belde, bağımsız, 41 öğrenci), (E, 13 yıl, il, bağımsız, 46 öğrenci)
Beden dili ile iletişim kurmaya çalışıyorum.	14,29	6	(B, 5 yıl, köy, birleştirilmiş, 19 öğrenci), (B, 6 yıl, köy, bağımsız, 33 öğrenci), (B, 22 yıl, belde, bağımsız, 25 öğrenci), (B, 7 yıl, belde, bağımsız, 42 öğrenci), (B, 3 yıl, ilçe, bağımsız, 23 öğrenci), (E, 13 yıl, il, bağımsız, 57 öğrenci)
İki dili (Türkçe-Kürtçe) bilen öğrencilerden yardım alarak iletişim kurmaya çalışıyorum.	11,90	5	(B, 6 yıl, köy, bağımsız, 33 öğrenci), (E, 7 yıl, köy, bağımsız, 32 öğrenci), (E, 17 yıl, belde, bağımsız, 32 öğrenci), (B, 22 yıl, belde, bağımsız, 25 öğrenci), (B, 3 yıl, belde, bağımsız, 37 öğrenci)
Birebir konuşuyorum.	7,14	3	(B, 3 yıl, belde, bağımsız, 27 öğrenci), (B, 4 yıl, ilçe, bağımsız, 42 öğrenci), (B, 13 yıl, il, bağımsız, 59 öğrenci)
Birleştirilmiş sınıf olduğu için üst sınıf öğrencilerden çeviri yardımı alıyorum.	4,76	2	(E, 2 yıl, köy, birleştirilmiş, 18 öğrenci), (B, 2 yıl, köy, birleştirilmiş, 30 öğrenci)
Öğrencilerle sürekli Türkçe konuşup, Türkçe dışında bir dil konuşulmasını yasaklıyorum.	2,38	1	(B, 2 yıl, köy, birleştirilmiş, 22 öğrenci)
İletişimi güçlendirmek için oyunlar oynatıyorum.	2,38	1	(B, 9 yıl, il, bağımsız, 44 öğrenci)
TOPLAM	100	42	

Tablo 4.37.'ye bakıldığında araştırmaya katılan öğretmenlerden %23,81'i "Görsel materyaller kullanarak öğrencilere Türkçe kelimeler öğretiyorum." şeklinde görüş bildirmiştir. Öğretmenlerin bu konudaki görüşlerini belirten alıntılardan bazıları şöyledir: "(...)Görsel materyaller kullanarak öğrencilerin Türkçe kelimelerini zenginleştiriyorum." (B, 3 yıl, belde, bağımsız, 37 öğrenci). "(...)Öğrencilerin Türkçe kelimeleri anlaması için görseller sunuyorum, somut örnekler veriyorum." (E, 9 yıl, il, bağımsız, 55 öğrenci). "(...)Görsel materyallerden faydalanarak Türkçe kelimeler öğretiyoruz." (B, 15 yıl, il, bağımsız, 38 öğrenci).

Araştırmaya katılan öğretmenlerden %16,67'si "İlk etapta anadilleriyle konuşuyorum, Türkçe kelimeleri öğrendikçe Türkçe iletişime geçiyorum." şeklinde görüş bildirmiştir. Öğretmenlerin bu konudaki görüşlerini belirten alıntılardan bazıları şöyledir: "(...)Onlarla onların dilinden konuşmaya çalışıyorum. Onlarla beraber onların bildiği dilden konuşup yavaş yavaş Türkçe öğrendikçe Türkçe iletişim kuruyorum." (B, 3 yıl, köy, birleştirilmiş, 25 öğrenci). "(...)Öncelikle onların kendi anadillerinde konuşmaya çalışıyorum. O şekilde anlamaya çalışıyorum. Zamanla Türkçe öğrendikçe Türkçe konuşuyoruz." (E, 5 yıl, köy, bağımsız, 24 öğrenci).

Araştırmaya katılan öğretmenlerden %16,67'si "Çok basit düzeyde ve öğrencilerin bildiği Türkçe kelimeleri kullanarak iletişim kurmaya çalışıyorum." şeklinde görüş bildirmiştir. Öğretmenlerin bu konudaki görüşlerini belirten alıntılardan bazıları şöyledir: "(...)En basit kelimeleri yani konuştukları kelimeleri kullanarak iletişim kurmaya çalıştım." (E, 3 yıl, köy, birleştirilmiş, 30 öğrenci). "(...)Özellikle belli başlı Türkçe kelimeleri iletişim kurabilmesi için öğretiyorum. Öğrencilere öğrettiğim basit düzeydeki kelimeleri kullanarak da iletişim kurmaya çalışıyorum." (E, 6 yıl, belde, bağımsız, 30 öğrenci). "(...)Çok basite indirgeyerek, bildikleri kelimeleri kullanarak iletişim kurmaya çalışıyorum." (E, 13 yıl, il, bağımsız, 46 öğrenci).

Araştırmaya katılan öğretmenlerden %14,29'u "Beden dili ile iletişim kurmaya çalışıyorum." şeklinde görüş bildirmiştir. Öğretmenlerin bu konudaki görüşlerini belirten alıntılardan bazıları şöyledir: "(...)Beden dilini kullanarak anlaşıyorduk." (B, 22 yıl, belde, bağımsız, 25 öğrenci). "(...)Beden dili kullanarak iletişim kurma." (B, 3 yıl, ilçe, bağımsız, 23 öğrenci). "(...)Mimik ve yüz hareketleriyle, beden diliyle destekleyerek iletişim kurabiliyorum." (E, 13 yıl, il, bağımsız, 57 öğrenci).

Araştırmaya katılan öğretmenlerden %11,90'ı “İki dili (Türkçe-Kürtçe) bilen öğrencilerden yardım alarak iletişim kurmaya çalışıyorum.” şeklinde görüş bildirmiştir. Öğretmenlerin bu konudaki görüşlerini belirten alıntılardan bazıları şöyledir: “(...)İletişim kurabilmek için hem Türkçe hem de Kürtçe bilen öğrencilerden yardım alıyoruz.” (B, 6 yıl, köy, bağımsız, 33 öğrenci). “(...)Eğitim dili ile anadilin her ikisini de bilen öğrencilerden yardım alarak öğrencilerle iletişim kurarak anlaşma sağlanmaktadır.” (E, 7 yıl, köy, bağımsız, 32 öğrenci). “(...)Her iki dili bilen çocuklardan yardım alarak iletişim kurmaya çalışıyorum.” (E, 17 yıl, belde, bağımsız, 32 öğrenci).

Tablo 4.37.'deki öğretmen görüşlerine göre öğretmenlerin iletişim boyutunda karşılaştıkları sorunlara ilişkin çözüm önerileri: “Görsel materyaller kullanarak öğrencilere Türkçe kelimeler öğretme, ilk etapta anadilleriyle konuşma, Türkçe kelimeleri öğrendikçe Türkçe iletişime geçme, çok basit düzeyde ve öğrencilerin bildiği Türkçe kelimeleri kullanarak iletişim kurmaya çalışma, beden dili ile iletişim kurmaya çalışma, her iki dili bilen öğrencilerden yardım alarak iletişim kurmaya çalışma, iletişimi güçlendirmek için oyunlar oynatma” şeklindedir.

İletişim sorunlarına ilişkin çözüm önerileri teması kapsamında belirlenen “Öğrencilerin İletişim Sorunlarının Çözüm Önerileri” koduna ilişkin alıntılar Tablo 4.38.'de verilmiştir.

Tablo 4.38.

Öğrencilerin İletişim Sorunlarının Çözüm Önerileri Koduna İlişkin Olarak Öğretmen Görüşleri

Öğrencilerin İletişim Sorunlarının Çözüm Önerilerine İlişkin Öğretmen Görüşleri	%	f	Öğretmenlerin Kişisel ve Mesleki Özellikleri
Türkçe-Kürtçe bilen öğrenciler aracılığı ile iletişim kuruyorum.	35,7	15	(E, 4 yıl, köy, birleştirilmiş, 25 öğrenci), (B, 2 yıl, köy, birleştirilmiş, 30 öğrenci), (B, 5 yıl, köy, birleştirilmiş, 19 öğrenci), (B, 6 yıl, köy, bağımsız, 33 öğrenci), (B, 3 yıl, köy, bağımsız, 28 öğrenci), (E, 7 yıl, köy, bağımsız, 32 öğrenci), (E, 6 yıl, belde, bağımsız, 30 öğrenci), (B, 22 yıl, belde, bağımsız, 25 öğrenci), (B, 3 yıl, belde, bağımsız, 37 öğrenci), (B, 4 yıl, ilçe, bağımsız, 42 öğrenci), (B, 3 yıl, ilçe, bağımsız, 47 öğrenci), (E, 9 yıl, il, bağımsız, 55 öğrenci), (B, 9 yıl, il, bağımsız, 44 öğrenci), (E, 12 yıl, il, bağımsız, 40 öğrenci), (E, 13 yıl, il, bağımsız, 46 öğrenci)
Türkçe konuşabilmeleri için kelimeler öğretiyorum.	16,6	7	(B, 3 yıl, köy, birleştirilmiş, 25 öğrenci), (E, 3 yıl, köy, birleştirilmiş, 30 öğrenci), (B, 8 yıl, köy, bağımsız, 23 öğrenci), (B, 2 yıl, köy, bağımsız, 35 öğrenci), (E, 8 yıl, belde, bağımsız, 41 öğrenci), (B, 13 yıl, il, bağımsız, 59 öğrenci), (E, 13 yıl, il, bağımsız, 57 öğrenci)

Öğrencilerin İletişim Sorunlarının Çözüm Önerilerine İlişkin Öğretmen Görüşleri	%	f	Öğretmenlerin Kişisel ve Mesleki Özellikleri
Görsellerle Türkçe kelime hazinelerini artırmaya çalışıyorum.	11,9	5	(B, 3 yıl, belde, bağımsız, 27 öğrenci), (E, 4 yıl, ilçe, bağımsız, 24 öğrenci), (E, 2 yıl, ilçe, bağımsız, 30 öğrenci), (E, 6 yıl, ilçe, bağımsız, 30 öğrenci), (B, 15 yıl, il, bağımsız, 38 öğrenci)
İlk etapta anadilleriyle iletişim kuruyorum, sonra Türkçe kelimeleri öğrendikçe Türkçe iletişime geçiyorum.	9,5	4	(E, 1 yıl, köy, birleştirilmiş, 28 öğrenci), (E, 5 yıl, köy, bağımsız, 24 öğrenci), (B, 2 yıl, köy, bağımsız, 35 öğrenci), (B, 7 yıl, belde, bağımsız, 42 öğrenci)
Öğrencileri Türkçe konuşmaya teşvik ediyorum.	7,1	3	(B, 2 yıl, köy, birleştirilmiş, 22 öğrenci), (E, 5 yıl, belde, bağımsız, 41 öğrenci), (E, 2 yıl, ilçe, bağımsız, 32 öğrenci)
Beden dili ile iletişim kuruyorum.	4,8	2	(B, 3 yıl, köy, bağımsız, 28 öğrenci), (B, 3 yıl, ilçe, bağımsız, 23 öğrenci)
Birebir ilgilenmeye çalışıyorum.	4,8	2	(E, 2 yıl, köy, bağımsız, 23 öğrenci), (B, 16 yıl, il, bağımsız, 41 öğrenci)
Öğrenciler beni kendilerine yakın hissetsinler diye onlarla oyun oynayarak iletişim kurmaya çalışıyorum.	2,4	1	(E, 2 yıl, köy, birleştirilmiş, 18 öğrenci)
Cümleleri farklı kelimelerle tekrar ediyorum.	2,4	1	(E, 2 yıl, köy, bağımsız, 26 öğrenci)
Çok basit düzeyde Türkçe cümleler kuruyorum.	2,4	1	(B, 6 yıl, köy, bağımsız, 33 öğrenci)
Öğrencilere sabırlı ve içten davranıyorum.	2,4	1	(E, 17 yıl, belde, bağımsız, 32 öğrenci)
TOPLAM	100	42	

Tablo 4.38.'e bakıldığında araştırmaya katılan öğretmenlerden %35,7'si "Türkçe-Kürtçe bilen öğrenciler aracılığı ile iletişim kuruyorum." şeklinde görüş bildirmiştir. Öğretmenlerin bu konudaki görüşlerini belirten alıntılardan bazıları şöyledir: "(...)İletişim için Türkçe-Kürtçe bilen öğrencileri aracı yapıyorum." (B, 6 yıl, köy, bağımsız, 33 öğrenci). "(...).Her iki dilde düşünebilen ve konuşabilen öğrencilerden destek alarak iletişim kurulmaktadır." (E, 7 yıl, köy, bağımsız, 32 öğrenci). "(...)İletişim kurabilmek için Kürtçeyi ve Türkçeyi çok iyi bilen öğrencilerden tercümanlık yapmalarını istiyorum." (E, 13 yıl, il, bağımsız, 46 öğrenci).

Araştırmaya katılan öğretmenlerden %16,6'sı "Türkçe konuşabilmeleri için kelimeler öğretiyorum." şeklinde görüş bildirmiştir. Öğretmenlerin bu konudaki görüşlerini belirten alıntılardan bazıları şöyledir: "(...) Konuşabilsinler diye Türkçe kelimeler öğrettim." (E, 3 yıl, köy, birleştirilmiş, 30 öğrenci). "(...) Konuşmalarını sağlamak için Türkçe kelimeler öğretiyorum." (E, 8 yıl, belde, bağımsız, 41 öğrenci).

Araştırmaya katılan öğretmenlerden %11,9'u "Görsellerle Türkçe kelime hazinelerini artırmaya çalışıyorum." şeklinde görüş bildirmiştir. Öğretmenlerin bu konudaki görüşlerini belirten alıntılardan bazıları şöyledir: "(...)Türkçe kelime hazinelerini artırmak için görsellerle kavram öğretiyorum." (B, 3 yıl, belde, bağımsız, 27 öğrenci). "(...)Görsellerle Türkçe kelime hazinelerini zenginleştirerek bir şekilde iletişim kurmaya çalışıyoruz." (E, 4 yıl, ilçe, bağımsız, 24 öğrenci). "(...)Bu güçlükleri giderebilmek için genellikle görsel tasarımlardan yararlanıyorum. Görsellerle Türkçe kelimeleri artırmaya çalışıyorum."(E, 2 yıl, ilçe, bağımsız, 30 öğrenci).

Araştırmaya katılan öğretmenlerden %9,5'i "İlk etapta anadilleriyle iletişim kuruyorum, sonra Türkçe iletişime geçiyorum." şeklinde görüş bildirmiştir. Öğretmenlerin bu konudaki görüşlerini belirten alıntılardan bazıları şöyledir: "(...)Zazaca öğrenip ona göre yöneliyorum öğrencilere. Daha sonra samimiyet gelişince çocuklarla Türkçe iletişim daha rahat oluyor." (E, 1 yıl, köy, birleştirilmiş, 28 öğrenci). "(...)Öncelikle onların kendi anadillerinde konuşmaya çalışıyorum. Sonra Türkçe iletişim kuruyorum." (E, 5 yıl, köy, bağımsız, 24 öğrenci). "(...)Güçlükleri gidermek için ilk başlarda Kürtçe konuşup rahatlamalarını sağlıyorum, sonra Türkçe iletişime geçiyorum." (B, 7 yıl, belde, bağımsız, 42 öğrenci).

Tablo 4.38.'deki öğretmen görüşlerine göre öğrencilerin iletişim boyutunda karşılaştıkları sorunlara ilişkin çözüm önerileri: "Türkçe-Kürtçe bilen öğrenciler aracılığı ile iletişim kurma, konuşabilmeleri için Türkçe kelimeler öğretme, görsellerle Türkçe kelime hazinelerini artırmaya çalışma, ilk etapta anadilleriyle iletişim kurma, sonra Türkçe kelimeleri öğrendikçe Türkçe iletişime geçme, öğrencileri Türkçe konuşmaya teşvik etme, beden dili ile iletişim kurma, birebir ilgilenmeye çalışma, öğrenciler kendilerine yakın hissetsinler diye onlarla oyun oynayarak iletişim kurmaya çalışma" şeklindedir.

Anadili Eğitimine İlişkin Öğretmen Görüşleri kodu ile ilgili alıntılar Tablo 4.39.'da verilmiştir.

Tablo 4.39.

Anadili Eğitimine İlişkin Öğretmen Görüşleri Kodu İle İlgili Alıntılar

Anadili Eğitimine İlişkin Öğretmen Görüşleri	%	f	Öğretmenlerin Kişisel ve Mesleki Özellikleri
Velilerin bilinçlendirilmesi, çocukların eğitime önem verilmesi gerekmektedir.	25,0	10	(B, 5 yıl, köy, birleştirilmiş, 19 öğrenci), (B, 3 yıl, köy, bağımsız, 28 öğrenci), (B, 3 yıl, belde, bağımsız, 27 öğrenci), (E, 5 yıl, belde, bağımsız, 41 öğrenci), (B, 3 yıl, belde, bağımsız, 37 öğrenci), (E, 8 yıl, belde, bağımsız, 41 öğrenci), (B, 4 yıl, ilçe, bağımsız, 42 öğrenci), (B, 6 yıl, ilçe, bağımsız, 20 öğrenci), (E, 4 yıl, ilçe, bağımsız, 24 öğrenci), (E, 6 yıl, ilçe, bağımsız, 30 öğrenci)
Önce anadilinde eğitim, sonra resmî dilde eğitimin verilmesi gerekmektedir.	22,5	9	(E, 3 yıl, köy, birleştirilmiş, 30 öğrenci), (E, 5 yıl, köy, bağımsız, 24 öğrenci), (B, 6 yıl, köy, bağımsız, 33 öğrenci), (B, 2 yıl, köy, bağımsız, 35 öğrenci), (E, 7 yıl, köy, bağımsız, 32 öğrenci), (E, 5 yıl, belde, bağımsız, 41 öğrenci), (B, 7 yıl, belde, bağımsız, 42 öğrenci), (E, 2 yıl, ilçe, bağımsız, 30 öğrenci), (E, 2 yıl, ilçe, bağımsız, 32 öğrenci)
Öğrencilerin okula başlamadan önce anadillerinin yanında Türkçe konuşabilmelerinin sağlanması gerekir.	17,5	7	(B, 2 yıl, köy, birleştirilmiş, 30 öğrenci), (B, 5 yıl, köy, birleştirilmiş, 19 öğrenci), (B, 3 yıl, belde, bağımsız, 27 öğrenci), (E, 6 yıl, belde, bağımsız, 30 öğrenci), (B, 3 yıl, belde, bağımsız, 37 öğrenci), (E, 8 yıl, belde, bağımsız, 41 öğrenci), (B, 4 yıl, ilçe, bağımsız, 42 öğrenci)
Anadilinde eğitim verilmelidir.	10,0	4	(B, 2 yıl, köy, birleştirilmiş, 22 öğrenci), (B, 3 yıl, köy, birleştirilmiş, 25 öğrenci), (B, 8 yıl, köy, bağımsız, 23 öğrenci), (E, 17 yıl, belde, bağımsız, 32 öğrenci)
Öğrenciler okuma-yazmayı öğrenseler bile, öğrencilerin anlama sorunu ileride önlerine çıkacak sınavları bile etkiliyor.	7,5	3	(E, 2 yıl, köy, bağımsız, 23 öğrenci), (E, 2 yıl, köy, bağımsız, 26 öğrenci), (E, 9 yıl, il, bağımsız, 55 öğrenci)
Öğrencilerin anadilini bilen bir öğretmen birinci sınıfa verilmelidir.	5,0	2	(E, 4 yıl, köy, birleştirilmiş, 25 öğrenci), (E, 1 yıl, köy, birleştirilmiş, 28 öğrenci)
Özellikle köy ortamında ve anadili Türkçe olmayan öğrenciler söz konusu olduğunda kesinlikle Beden Eğitimi, Müzik, Resim gibi dersler dili öğretmek açısından göz ardı edilmeyecek derslerdir.	2,5	1	(E, 2 yıl, köy, birleştirilmiş, 18 öğrenci)
Dil gelişimi için okul öncesi eğitime ağırlık verilmesi gerekmektedir.	2,5	1	(B, 3 yıl, köy, bağımsız, 28 öğrenci)
Eğitim-öğretimin bu kişiler için çok zor olduğunu düşünüyorum.	2,5	1	(B, 22 yıl, belde, bağımsız, 25 öğrenci)
Herkesin başka bir dili öğrenebileceğinin farkındayız, ama o dilde düşünemeyince tüm çalışmalar yetersizmiş gibi geliyor.	2,5	1	(B, 3 yıl, ilçe, bağımsız, 23 öğrenci)
Bu tür çocuklar matematik dersinde başarılı oluyorlar, ancak problemleri Türkçeye tam hâkim olmadıkları için yapamıyorlar.	2,5	1	(B, 13 yıl, il, bağımsız, 59 öğrenci)
TOPLAM	100	40	

Tablo 4.39.'a bakıldığında araştırmaya katılan öğretmenlerden %25'i "Velilerin bilinçlendirilmesi, çocukların eğitimine önem verilmesi gerekmektedir." şeklinde görüş bildirmiştir. Öğretmenlerin bu konudaki görüşlerini belirten alıntılardan bazıları şöyledir: "(...)Belki hayal olabilir ama ilgili veli istiyoruz çünkü herkesin söylediği gibi öğretim veli-öğretmen ve öğrenci işbirliği ile ancak ilerler. O yüzden özellikle bu bölgedeki velilerin çocuklarının eğitimine önem vermesi için bilinçlendirilmesi gerekir." (B, 4 yıl, ilçe, bağımsız, 42 öğrenci). "(...)Bizim en büyük problemlerimizden biri burada veli ilgisizliği. Çocuğun anadili Kürtçe olabilir ama bunlar ilgi alakayla aşılabilecek sorunlar. Biz okulda elimizden geleni yapıyoruz. Öğretmen olarak sizin yaptığınız burada kalıyorsa eğer evde herhangi bir şey eklenmiyorsa bunun üstüne maalesef çok iyi yol kat edemeyebiliyorsunuz. Buna rağmen köylere göre ilçe merkezi daha iyidir. Ama veliler tam olarak sizin istediğiniz gibi ilgilenmiyor çocuklarla. Ben velilerle toplantı yaptığımda önce nasıl ilgilenmeleri gerektiğini anlattım. Ne yapması gerekiyor sürekli irtibat halinde oldum."(B, 6 yıl, ilçe, bağımsız, 20 öğrenci). "(...)Bence ilk önce ailelerin eğitilmesi lazım, ilkokuma yazma eğitimi başlamadan önce o yaz olabilir işte o zaman ailelerin en az 1 ay 2 ay ne kadar süre olacağını bilmiyorum. Eğitime tabi tutulması evde ailelerin çocukları nasıl çalıştırması gerektiği nasıl davranması gerektiğinin anlatılması bence başarıyı büyük oranda artıracaktır." (E, 6 yıl, ilçe, bağımsız, 30 öğrenci).

Araştırmaya katılan öğretmenlerden %22,5'i "Önce anadilinde eğitim, sonra resmî dilde eğitimin verilmesi gerekmektedir." şeklinde görüş bildirmiştir. Öğretmenlerin bu konudaki görüşlerini belirten alıntılardan bazıları şöyledir: "(...)Anadilde eğitim almadıkları için eğitim-öğretim süreci daha da uzuyor. Okuyup bir meslek sahibi olsa bile sorunlar kaldığı yerden devam ediyor. Öğretmenleri bile kendini ifade ederken, bir olayı anlatırken gereğinden fazla cümle kuruyor. Ya tamamen farklı diller ortadan kaldırılın (mümkün değil) ya da önce anadilde eğitim verilsin sonra resmî dilde eğitim verilsin." (E, 3 yıl, köy, birleştirilmiş, 30 öğrenci). "(...)Anadili Türkçe olmayan bir öğrenci ile anadili Türkçe olan bir öğrenci aynı tarihte aynı şartlarda okula başlıyor ama seviye olarak çok farklılar. Buna göre eğitimin düzenlenmesi gerekiyor, belli bir süre anadile ağırlık verilip daha sonra resmî dile ağırlık verilmesi gerekiyor." (E, 5 yıl, köy, bağımsız, 24 öğrenci). "(...)Önce anadilde eğitim sonra da resmî dil eğitiminin verilmesi gerekmektedir. Bu konuyla ilgili olarak bilim insanlarına, siyasetçilere, kamu kurum ve kuruluşlarına, sosyal toplum kuruluşlarına, öğretmenlere ve velilere büyük iş düşmektedir." (E, 5 yıl, belde, bağımsız, 41 öğrenci).

Araştırmaya katılan öğretmenlerden %17,5'i "Öğrencilerin okula başlamadan önce anadillerinin yanında Türkçe konuşabilmelerinin sağlanması gerekir." şeklinde görüş bildirmiştir. Öğretmenlerin bu konudaki görüşlerini belirten alıntılardan bazıları şöyledir: "(...)İlk önce velilerin Türkçe konuşması gerekiyor ki öğrenciler okula başladığında Türkçe konuşuyor olarak gelebilsin." (B, 2 yıl, köy, birleştirilmiş, 30 öğrenci). "(...).Öğrencilerin okula başlamadan anadillerinin yanında Türkçe kullanmaları sağlanmalı." (E, 6 yıl, belde, bağımsız, 30 öğrenci). "(...)Bu bölgelerde çocukların Türkçeye merakı artırılmalı, velilerin Türkçe konuşmaları sağlanmalı ki çocuklar okul açıldığında Türkçe konuşarak gelsin." (E, 8 yıl, belde, bağımsız, 41 öğrenci).

Araştırmaya katılan öğretmenlerden %10'u "Anadilinde eğitim verilmelidir." şeklinde görüş bildirmiştir. Öğretmenlerin bu konudaki görüşlerini belirten alıntılardan bazıları şöyledir: "(...)Öğrencilerimizin tek sorunu dünyayı, hayatı, eğitimi kendi dillerine göre anlamlandırmak ve yorumlamak. Onun için anadilde eğitim verilmelidir." (B, 2 yıl, köy, birleştirilmiş, 22 öğrenci). "(...)Anadilde eğitim verilmeli çünkü anadilde eğitim çocuğun benlik algısı için gerekli. Çocuk kendini tembelim, anlamıyorum diye kodlarsa bu kodlama uzun bir süre, bazen ömür boyu sürebiliyor." (B, 8 yıl, köy, bağımsız, 23 öğrenci). "(...)Anadilde eğitimin bir insan hakkı olduğunu, anadilde eğitim verilmesinin gerekli olduğunu düşünüyorum. Ben bir Türk öğretmenim. Ülkemin zamanla bu sorunla yüzleşip konuyu evrensel insan hakları çerçevesinde halledeceğine inanıyorum." (E, 17 yıl, belde, bağımsız, 32 öğrenci).

Araştırmaya katılan öğretmenlerden %7,5'i "Öğrenciler okuma-yazmayı öğrenseler bile, öğrencilerin anlama sorunu ileride önlerine çıkacak sınavları bile etkiliyor." şeklinde görüş bildirmiştir. Öğretmenlerin bu konudaki görüşlerini belirten alıntılardan bazıları şöyledir: "(...)Araştırmanız bayağı kapsamlı, güzel bir araştırma. Bu öğrenciler okuma-yazmayı öğrenseler bile, öğrencilerin anlama sorunu SBS sınavını bile etkiliyor." (E, 2 yıl, köy, bağımsız, 23 öğrenci). "(...)Çocuklar sadece okuma-yazma sürecinde sorun yaşamıyorlar ileriki yıllarda okuma-yazmayı her ne kadar öğrenebilseler bile önlerine çıkacak sınavda başarısız oluyorlar. Yani sınava zaten kaybederek giriyorlar." (E, 2 yıl, köy, bağımsız, 26 öğrenci).

4.6. ALTINCI ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR

Araştırmanın altıncı alt problemi “Sınıf öğretmenlerinin a) ilkokuma yazmaya hazırlık aşamasında, b) ilkokuma yazmaya başlama ve ilerleme aşamasında, c) okuryazarlığa ulaşma aşamasında, d) iletişim boyutunda karşılaştıkları sorunlara ilişkin görüşleri; 1) mezun olunan fakülte türü, 2) mesleki kıdem, 3) görev yeri, 4) sınıfın birleştirilmiş veya bağımsız olma durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” şeklinde belirlenmiştir.

4.6.1. İlkokuma Yazmaya Hazırlık Boyutu

4.6.1. 1- Mezun olunan fakülte türüne göre

Anadili Türkçe olmayan ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin sınıf öğretmenlerinin ilkokuma yazmaya hazırlık boyutunda karşılaştıkları sorunlar konusunda ölçekteki görüşlerinin mezun olunan fakülte türü değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacı ile Mann Whitney U Testi yapılmıştır. Sonuçlar Tablo 4.40.’ta gösterilmiştir.

Tablo 4.40.

Sınıf Öğretmenlerinin İlkokuma Yazmaya Hazırlık Boyutunda Karşılaştıkları Sorunlar Konusunda Ölçekteki Görüşlerinin Mezun Olunan Fakülte Türüne Göre Farklılığı (Mann Whitney U Testi)

Mezun Olunan Fakülte Türü	<i>n</i>	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	<i>U</i>	<i>Z</i>	<i>p</i>
Eğitim Fakültesi	605	346,50	209633,50	26318,50	-2,279	0,023
Diğer	100	392,32	39231,50			
Total	705					

* $p < 0,05$

Tablo 4.40.’ta görüldüğü gibi sınıf öğretmenlerinin ilkokuma yazmaya hazırlık boyutunda karşılaştıkları sorunlar ($U=26318,50$, $p=0,023$) konusunda mezun olunan fakülte türü değişkenine göre anlamlı bir farkın olduğu görülmektedir. Sıra ortalamaları dikkate alındığında, eğitim fakültesi mezunu olan ilkokul birinci sınıf öğretmenlerinin, eğitim fakültesi mezunu olmayan ilkokul birinci sınıf öğretmenlerine göre ilkokuma yazmaya hazırlık aşamasında daha çok sorunla karşılaştığı söylenebilir. Eğitim fakültesi mezunu öğretmenlerin, öğrencilerin ilkokuma yazmaya hazırlık aşamasında karşılaştıkları sorunları eğitimsel olarak daha iyi değerlendirebildikleri için sorunlar konusunda farkındalıklarının yüksek olduğu söylenebilir.

4.6.1. 2- Mesleki kıdeme göre

Anadili Türkçe olmayan ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin sınıf öğretmenlerinin ilkokuma yazmaya hazırlık boyutunda karşılaştıkları sorunlar konusunda ölçekteki görüşlerinin mesleki kıdem değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacı ile Kruskal Wallis Analizi yapılmıştır. Sonuçlar Tablo 4.41.'de gösterilmiştir.

Tablo 4.41.

Sınıf Öğretmenlerinin İllkokuma Yazmaya Hazırlık Boyutunda Karşılaştıkları Sorunlar Konusunda Ölçekteki Görüşlerinin Mesleki Kıdeme Göre Farklılığı (Kruskal Wallis Analizi)

Mesleki Kıdem	<i>n</i>	Sıra ortalaması	<i>sd</i>	χ^2	<i>p</i>	Fark
1-5 yıl	324	353,45	4	9,972	0,041	2-4
6-10 yıl	181	323,61				
11-15 yıl	90	361,89				
16-20 yıl	64	400,22				
20 yıl ve üstü	46	382,35				
Total	705					

* $p < 0,05$

Tablo 4.41.'de görüldüğü gibi *p* değeri 0,05'ten küçük olduğu için ortalamalar arasındaki fark anlamlıdır (Chi-Square=9,972, $p=0,041$). Bu farkın hangi mesleki kıdem yılı arasında olduğunun belirlenmesi amacıyla Mann Whitney U Testi yapılmıştır. Sonuçlar Tablo 4.42.'de gösterilmiştir.

Tablo 4.42.

Sınıf Öğretmenlerinin İllkokuma Yazmaya Hazırlık Boyutunda Karşılaştıkları Sorunlar Konusunda Mesleki Kıdeme Göre Ölçekteki Görüşleri Arasındaki Farkı Gösteren Mann Whitney U Testi Bilgileri

Mesleki Kıdem	<i>n</i>	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	<i>U</i>	<i>Z</i>	<i>p</i>
6-10 yıl	181	116,14	21021,50	4550,50	-2,828	0,005
16-20 yıl	64	142,40	9113,50			

* $p < 0,05$

Tablo 4.42.'deki Mann Whitney U Testi sonuçlarına göre ilkokuma yazmaya hazırlık boyutunda karşılaşılan sorunlar konusunda mesleki kıdem değişkenine göre istatistiksel olarak farkın olduğu söylenebilir. Sıra ortalamaları dikkate alındığında, 6-10 yıl mesleki kıdemi olan ilkokul birinci sınıf öğretmenlerinin, 16-20 yıl mesleki kıdemi olan ilkokul birinci sınıf öğretmenlerine göre daha çok sorunla karşılaştığı söylenebilir. Kıdemi çok olan öğretmenlerin deneyim kazandıkça sorunlara bakış açılarının farklılaştığını ve sorunlara daha etkili çözümler getirebildikleri söylenebilir.

4.6.1. 3- Görev yerine göre

Anadili Türkçe olmayan ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin sınıf öğretmenlerinin ilkokuma yazmaya hazırlık boyutunda karşılaştıkları sorunlar konusunda ölçekteki görüşlerinin görev yeri değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacı ile Kruskal Wallis Analizi yapılmıştır. Sonuçlar Tablo 4.43.'te gösterilmiştir.

Tablo 4.43.

Sınıf Öğretmenlerinin İllkokuma Yazmaya Hazırlık Boyutunda Karşılaştıkları Sorunlar Konusunda Ölçekteki Görüşlerinin Görev Yerine Göre Farklılığı (Kruskal Wallis Analizi)

Görev Yeri	<i>n</i>	Sıra ortalaması	<i>sd</i>	χ^2	<i>p</i>	Fark
Köy İlkokulu	314	328,48	3	18,975	0,000	1-3,1-4,2-3,2-4
Belde İlkokulu	30	274,30				
İlçe Merkezindeki İlkokul	156	377,51				
İl Merkezindeki İlkokul	205	383,42				
Total	705					

* $p < 0,05$

Tablo 4.43.'te görüldüğü gibi *p* değeri 0,05'ten küçük olduğu için ortalamalar arasındaki fark anlamlıdır (Chi-Square=18,975, $p=0,000$). Bu farkın hangi görev yeri arasında olduğunun belirlenmesi amacıyla Mann Whitney U Testi yapılmıştır. Sonuçlar Tablo 4.44.'te gösterilmiştir.

Tablo 4.44.

Sınıf Öğretmenlerinin İllkokuma Yazmaya Hazırlık Boyutunda Karşılaştıkları Sorunlar Konusunda Görev Yerine Göre Ölçekteki Görüşleri Arasındaki Farkı Gösteren Mann Whitney U Testi Bilgileri

Görev Yeri	<i>n</i>	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	<i>U</i>	<i>Z</i>	<i>p</i>
Köy İlkokulu	314	224,55	70507,50	21052,50	-2,739	0,006
İlçe Merkezindeki İlkokul	156	257,55	40177,50			
Köy İlkokulu	314	249,09	76644,50	27189,50	-3,286	0,001
İl Merkezindeki İlkokul	205	284,37	58295,50			
Belde İlkokulu	30	70,50	2115,00	1650,00	-2,762	0,006
İlçe Merkezindeki İlkokul	156	97,92	15296,00			
Belde İlkokulu	30	86,83	2605,00	2140,00	-2,891	0,004
İl Merkezindeki İlkokul	205	122,56	25125,00			

* $p < 0,05$

Tablo 4.44.'teki Mann Whitney U Testi sonuçlarına göre ilkokuma yazmaya hazırlık boyutunda karşılaşılan sorunlar konusunda görev yerleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olduğu görülmektedir. Sıra ortalamaları dikkate alındığında, köyde görev yapan ilkokul birinci sınıf öğretmenlerinin, ilçe ve ilde görev yapan birinci sınıf öğretmenlerine göre daha çok sorunla karşılaştığı söylenebilir. Beldede görev yapan ilkokul birinci sınıf öğretmenlerinin, ilçe ve ilde görev yapan ilkokul birinci sınıf

öğretmenlerine göre daha çok sorunla karşılaştığı söylenebilir. İlkokuma yazmaya hazırlık boyutunda köy ve beldede görev yapan öğretmenlerin, ilçe ve ilde görev yapan öğretmenlere göre daha çok sorunu daha çok algılaması; köy ve beldedeki öğrencilerin ilçe ve ildeki öğrencilere göre okula başladıklarında daha az Türkçe biliyor veya konuşuyor olmalarından kaynaklanıyor olabilir.

4.6.1. 4- Sınıfın birleştirilmiş veya bağımsız olma durumuna göre

Anadili Türkçe olmayan ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin sınıf öğretmenlerinin ilkokuma yazmaya hazırlık boyutunda karşılaştıkları sorunlar konusunda ölçekteki görüşlerinin sınıfın birleştirilmiş veya bağımsız olma durumu değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacı ile Mann Whitney U Testi yapılmıştır. Sonuçlar Tablo 4.45.'te gösterilmiştir.

Tablo 4.45.

Sınıf Öğretmenlerinin İlkokuma Yazmaya Hazırlık Boyutunda Karşılaştıkları Sorunlar Konusunda Ölçekteki Görüşlerinin Sınıfın Birleştirilmiş veya Bağımsız Olma Durumuna Göre Farklılığı (Mann Whitney U Testi)

Sınıfın Birleştirilmiş veya Bağımsız Olma Durumu	<i>n</i>	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	<i>U</i>	<i>Z</i>	<i>p</i>
Birleştirilmiş Sınıf	113	377,48	42655,00	30682,00	-1,525	0,127
Bağımsız Sınıf	592	348,33	206210,00			
Total	705					

* $p > 0,05$

Tablo 4.45.'te görüldüğü gibi sınıf öğretmenlerinin ilkokuma yazmaya hazırlık boyutunda karşılaştıkları sorunlar ($U=30682,00$, $p=0,127$) konusunda sınıfın birleştirilmiş veya bağımsız olma durumu değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark görülmemektedir. Buna göre, sınıf öğretmenlerinin ilkokuma yazmaya hazırlık boyutunda sınıfın birleştirilmiş veya bağımsız olma durumuna göre birbirine benzer düzeyde sorunlar yaşadıkları söylenebilir.

4.6.2. İlkokuma Yazmaya Başlama ve İlerleme Boyutu

4.6.2.1. Sesi Hissetme ve Tanıma Alt Boyutu

4.6.2.1. 1- Mezun olunan fakülte türüne göre

Anadili Türkçe olmayan ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin sınıf öğretmenlerinin sesi hissetme ve tanıma alt boyutunda karşılaştıkları sorunlar konusunda ölçekteki görüşlerinin mezun olunan fakülte türü değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacı ile Mann Whitney U Testi yapılmıştır. Sonuçlar Tablo 4.46.'da gösterilmiştir.

Tablo 4.46.

Sınıf Öğretmenlerinin Sesi Hissetme ve Tanıma Alt Boyutunda Karşılaştıkları Sorunlar Konusunda Ölçekteki Görüşlerinin Mezun Olunan Fakülte Türüne Göre Farklılığı (Mann Whitney U Testi)

Mezun Olunan Fakülte Türü	<i>n</i>	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	<i>U</i>	<i>Z</i>	<i>p</i>
Eğitim Fakültesi	605	349,44	211412,00	28097,00	-1,158	0,247
Diğer	100	374,53	37453,00			
Total	705					

* $p > 0,05$

Tablo 4.46.'da görüldüğü gibi sınıf öğretmenlerinin sesi hissetme ve tanıma alt boyutunda karşılaştıkları sorunlar ($U=28097,00$, $p=0,247$) konusunda mezun olunan fakülte türü değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark görülmemektedir. Buna göre, sınıf öğretmenlerinin sesi hissetme ve tanıma alt boyutunda mezun olunan fakülte türüne göre birbirine benzer düzeyde sorunlar yaşadıkları söylenebilir.

4.6.2.1. 2- Mesleki kıdeme göre

Anadili Türkçe olmayan ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin sınıf öğretmenlerinin sesi hissetme ve tanıma alt boyutunda karşılaştıkları sorunlar konusunda ölçekteki görüşlerinin mesleki kıdem değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacı ile Kruskal Wallis Analizi yapılmıştır. Sonuçlar Tablo 4.47.'de gösterilmiştir.

Tablo 4.47.

Sınıf Öğretmenlerinin Sesi Hissetme ve Tanıma Alt Boyutunda Karşılaştıkları Sorunlar Konusunda Ölçekteki Görüşlerinin Mesleki Kıdeme Göre Farklılığı (Kruskal Wallis Analizi)

Mesleki Kıdem	<i>n</i>	Sıra ortalaması	<i>sd</i>	χ^2	<i>p</i>	Fark
1-5 yıl	324	318,16	4	24,168	0,000	1-2,1-3,1-4,2-4
6-10 yıl	181	361,46				
11-15 yıl	90	410,08				
16-20 yıl	64	417,78				
20 yıl ve üstü	46	363,28				
Total	705					

* $p < 0,05$

Tablo 4.47.'de görüldüğü gibi p değeri 0,05'ten küçük olduğu için ortalamalar arasındaki fark anlamlıdır ($\chi^2=24,168$, $p=0,000$). Bu farkın hangi mesleki kıdem yılı arasında olduğunun belirlenmesi amacıyla Mann Whitney U Testi yapılmıştır. Sonuçlar Tablo 4.48.'de gösterilmiştir.

Tablo 4.48.

Sınıf Öğretmenlerinin Sesi Hissetme ve Tanıma Alt Boyutunda Karşılaştıkları Sorunlar Konusunda Mesleki Kıdeme Göre Ölçekteki Görüşleri Arasındaki Farkı Gösteren Mann Whitney U Testi Bilgileri

Mesleki Kıdem	<i>n</i>	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	<i>U</i>	<i>Z</i>	<i>p</i>
1-5 yıl	324	241,57	78269,50	25619,50	-2,339	0,016
6-10 yıl	181	273,46	49495,50			
1-5 yıl	324	195,80	63428,50	10788,50	-3,840	0,000
11-15 yıl	90	249,63	22466,50			
1-5 yıl	324	185,55	60118,00	7468,00	-3,601	0,000
16-20 yıl	64	239,81	15348,00			
6-10 yıl	181	117,76	21314,00	4843,00	-1,971	0,049
16-20 yıl	64	137,83	8821,00			

* $p < 0,05$

Tablo 4.48.'deki Mann Whitney U Testi sonuçlarına göre sesi hissetme ve tanıma alt boyutunda karşılaşılan sorunlar konusunda mesleki kıdem değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olduğu görülmektedir. Sıra ortalamaları dikkate alındığında, 1-5 yıl mesleki kıdemi olan ilkokul birinci sınıf öğretmenlerinin 6-10 yıl, 11-15 yıl ve 16-20 yıl mesleki kıdemi olan birinci sınıf öğretmenlerine göre daha çok sorunla karşılaştığı söylenebilir. 6-10 yıl mesleki kıdemi olan ilkokul birinci sınıf öğretmenlerinin 16-20 yıl mesleki kıdemi olan birinci sınıf öğretmenlerine göre daha çok sorunla karşılaştığı söylenebilir. Sesi hissetme ve tanıma alt boyutunda daha az deneyime sahip olan öğretmenlerin deneyim yetersizliği sebebiyle daha çok sorunu algıladıkları söylenebilir. Özellikle 1-5 yıl deneyime sahip olan öğretmenlerin, daha öğretmenlik deneyimi kazanmadan anadili Türkçe olmayan öğrencilerin bulunduğu sınıflarda göreve başlamalarının daha çok sorun yaşamalarında etkisini olduğu söylenebilir. Anadili Türkçe olmayan öğrencilerin bulunduğu sınıflara en azından daha önce öğretmenlik yapmış ya da birinci sınıf okutmuş olan öğretmenlerin verilmesi sorunların daha az yaşanmasını ya da öğretmenlerin deneyimleri sayesinde karşılaştıkları sorunlarla daha iyi baş edebilmelerini sağlayabilir.

4.6.2.1. 3- Görev yerine göre

Anadili Türkçe olmayan ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin sınıf öğretmenlerinin sesi hissetme ve tanıma alt boyutunda karşılaştıkları sorunlar konusunda ölçekteki görüşlerinin görev yeri değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacı ile Kruskal Wallis Analizi yapılmıştır. Sonuçlar Tablo 4.49.'da gösterilmiştir.

Tablo 4.49.

Sınıf Öğretmenlerinin Sesi Hissetme ve Tanıma Alt Boyutunda Karşılaştıkları Sorunlar Konusunda Ölçekteki Görüşlerinin Görev Yerine Göre Farklılığı (Kruskal Wallis Analizi)

Görev Yeri	n	Sıra ortalaması	sd	χ^2	p	Fark
Köy İlkokulu	314	274,43	3	90,936	0,000	1-2,1-3,1-4, 2-3
Belde İlkokulu	30	352,72				
İlçe Merkezindeki İlkokul	156	432,67				
İl Merkezindeki İlkokul	205	412,77				
Total	705					

* $p < 0,05$

Tablo 4.49.'da görüldüğü gibi p değeri 0,05'ten küçük olduğu için ortalamalar arasındaki fark anlamlıdır (Chi-Square=90,936, p=0,000). Bu farkın hangi görev yeri arasında olduğunun belirlenmesi amacıyla Mann Whitney U Testi yapılmıştır. Sonuçlar Tablo 4.50.'de gösterilmiştir.

Tablo 4.50.

Sınıf Öğretmenlerinin Sesi Hissetme ve Tanıma Alt Boyutunda Karşılaştıkları Sorunlar Konusunda Görev Yerine Göre Ölçekteki Görüşleri Arasındaki Farkı Gösteren Mann Whitney U Testi Bilgileri

Görev Yeri	n	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	U	Z	p
Köy İlkokulu	314	168,95	53051,00	3596,00	-2,218	0,027
Belde İlkokulu	30	209,63	6289,00			
Köy İlkokulu	314	199,89	62767,00	13312,00	-8,231	0,000
İlçe Merkezindeki İlkokul	156	307,17	47918,00			
Köy İlkokulu	314	220,58	69262,00	19807,00	-7,571	0,000
İl Merkezindeki İlkokul	205	320,38	65678,00			
Belde İlkokulu	30	74,77	2243,00	1778,00	-2,092	0,036
İlçe Merkezindeki İlkokul	156	97,10	15148,00			

* $p < 0,05$

Tablo 4.50.'deki Mann Whitney U Testi sonuçlarına göre sesi hissetme ve tanıma alt boyutunda karşılaşılan sorunlar konusunda görev yerleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olduğu görülmektedir. Sıra ortalamaları dikkate alındığında, köyde görev yapan ilkokul birinci sınıf öğretmenlerinin; belde, ilçe ve ilde görev yapan birinci sınıf öğretmenlerine göre daha çok sorunla karşılaştığı söylenebilir. Beldede görev yapan ilkokul birinci sınıf öğretmenlerinin, ilçede görev yapan ilkokul birinci sınıf öğretmenlerine göre daha çok sorunla karşılaştığı söylenebilir. Sesi hissetme ve tanıma alt boyutunda köyde görev yapan sınıf öğretmenlerinin belde, ilçe ve ilde görev yapan öğretmenlere göre sorunu daha çok algılamaları; köydeki ailelerin çocuğunun eğitimi için belde, ilçe, ildeki ailelere göre daha az ilgilenmesi, köydeki çocukların belde, ilçe ve ildeki öğrencilere göre daha çok anadilleriyle konuşmaları olabilir.

4.6.2.1. 4- Sınıfın birleştirilmiş veya bağımsız olma durumuna göre

Anadili Türkçe olmayan ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin sınıf öğretmenlerinin sesi hissetme ve tanıma alt boyutunda karşılaştıkları sorunlar konusunda ölçekteki görüşlerinin sınıfın birleştirilmiş veya bağımsız olma durumu değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacı ile Mann Whitney U Testi yapılmıştır. Sonuçlar Tablo 4.51.'de gösterilmiştir.

Tablo 4.51.

Sınıf Öğretmenlerinin Sesi Hissetme ve Tanıma Alt Boyutunda Karşılaştıkları Sorunlar Konusunda Ölçekteki Görüşlerinin Sınıfın Birleştirilmiş veya Bağımsız Olma Durumuna Göre Farklılığı (Mann Whitney U Testi)

Sınıfın Birleştirilmiş veya Bağımsız Olma Durumu	<i>n</i>	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	<i>U</i>	<i>Z</i>	<i>p</i>
Birleştirilmiş Sınıf	113	315,00	35595,50	29154,50	-2,197	0,028
Bağımsız Sınıf	592	360,25	213269,50			
Total	705					

* $p < 0,05$

Tablo 4.51.'de görüldüğü gibi sınıf öğretmenlerinin sesi hissetme ve tanıma alt boyutunda karşılaştıkları sorunlar ($U=29154,50$, $p=0,028$) konusunda sınıfın birleştirilmiş veya bağımsız olma durumu değişkenine göre anlamlı bir farkın olduğu görülmektedir. Sıra ortalamaları dikkate alındığında, birleştirilmiş sınıfta görev yapan ilkokul birinci sınıf öğretmenlerinin, bağımsız sınıfta görev yapan ilkokul birinci sınıf öğretmenlerine göre sesi hissetme ve tanıma aşamasında daha çok sorunla karşılaştığı söylenebilir. Birleştirilmiş sınıfta dersler öğretmenli ve ödevli şekilde yapılmakta, bundan dolayı bağımsız sınıfa göre birinci sınıf öğrencilerine ayrılan zaman doğal olarak daha kısıtlı olmaktadır. Birleştirilmiş sınıfta görev yapan öğretmenlerin sesi hissetme ve tanıma aşamasına ayırdığı zaman bağımsız sınıfta görev yapanlara göre az olduğu için, sorunları daha çok yaşadıkları söylenebilir.

4.6.2.2. Seslerden Heceler, Kelimeler, Cümleler ve Metin Oluşturma Alt Boyutu

4.6.2.2. 1- Mezun olunan fakülte türüne göre

Anadili Türkçe olmayan ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin sınıf öğretmenlerinin seslerden heceler, kelimeler, cümleler ve metin oluşturma alt boyutunda karşılaştıkları sorunlar konusunda ölçekteki görüşlerinin mezun olunan fakülte türü değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacı ile Mann Whitney U Testi yapılmıştır. Sonuçlar Tablo 4.52.'de gösterilmiştir.

Tablo 4.52.

Sınıf Öğretmenlerinin Seslerden Heceler, Kelimeler, Cümleler ve Metin Oluşturma Alt Boyutunda Karşılaştıkları Sorunlar Konusunda Ölçekteki Görüşlerinin Mezun Olunan Fakülte Türüne Göre Farklılığı (Mann Whitney U Testi)

Mezun Olunan Fakülte Türü	n	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	U	Z	p
Eğitim Fakültesi	605	349,10	211204,00	27889,00	-1,255	0,210
Diğer	100	376,61	37661,00			
Total	705					

* $p > 0,05$

Tablo 4.52.'de görüldüğü gibi sınıf öğretmenlerinin seslerden heceler, kelimeler, cümleler ve metin oluşturma alt boyutunda karşılaştıkları sorunlar ($U=27889,00$, $p=0,210$) konusunda mezun olunan fakülte türü değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark görülmemektedir. Buna göre; sınıf öğretmenlerinin seslerden heceler, kelimeler, cümleler ve metin oluşturma alt boyutunda mezun olunan fakülte türüne göre birbirine benzer düzeyde sorunlar yaşadıkları söylenebilir.

4.6.2.2. 2- Mesleki kıdeme göre

Anadili Türkçe olmayan ilkökul birinci sınıf öğrencilerinin sınıf öğretmenlerinin seslerden heceler, kelimeler, cümleler ve metin oluşturma alt boyutunda karşılaştıkları sorunlar konusunda ölçekteki görüşlerinin mesleki kıdem değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacı ile Kruskal Wallis Analizi yapılmıştır. Sonuçlar Tablo 4.53.'te gösterilmiştir.

Tablo 4.53.

Sınıf Öğretmenlerinin Seslerden Heceler, Kelimeler, Cümleler ve Metin Oluşturma Alt Boyutunda Karşılaştıkları Sorunlar Konusunda Ölçekteki Görüşlerinin Mesleki Kıdeme Göre Farklılığı (Kruskal Wallis Analizi)

Mesleki Kıdem	n	Sıra ortalaması	sd	x^2	p	Fark
1-5 yıl	324	335,54	4	15,098	0,005	1-3,1-4,2-4
6-10 yıl	181	335,35				
11-15 yıl	90	387,48				
16-20 yıl	64	425,07				
20 yıl ve üstü	46	377,74				
Total	705					

* $p < 0,05$

Tablo 4.53.'te görüldüğü gibi p değeri 0,05'ten küçük olduğu için ortalamalar arasındaki fark anlamlıdır ($\text{Chi-Square}=15,098$, $p=0,005$). Bu farkın hangi mesleki kıdem yılı arasında olduğunun belirlenmesi amacıyla Mann Whitney U Testi yapılmıştır. Sonuçlar Tablo 4.54.'te gösterilmiştir.

Tablo 4.54.

Sınıf Öğretmenlerinin Seslerden Heceler, Kelimeler, Cümleler ve Metin Oluşturma Alt Boyutunda Karşılaştıkları Sorunlar Konusunda Mesleki Kıdeme Göre Ölçekteki Görüşleri Arasındaki Farkı Gösteren Mann Whitney U Testi Bilgileri

Mesleki Kıdem	<i>n</i>	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	<i>U</i>	<i>Z</i>	<i>p</i>
1-5 yıl	324	200,75	65041,50	12391,50	-2,184	0,029
11-15 yıl	90	231,82	20863,50			
1-5 yıl	324	186,13	60305,50	7655,50	-3,316	0,001
16-20 yıl	64	236,88	15160,50			
6-10 yıl	181	115,26	20862,00	4391,00	-2,885	0,004
16-20 yıl	64	144,89	9273,00			

* $p < 0,05$

Tablo 4.54.'teki Mann Whitney U Testi sonuçlarına göre seslerden heceler, kelimeler, cümleler ve metin oluşturma alt boyutunda karşılaşılan sorunlar konusunda mesleki kıdem değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olduğu görülmektedir. Sıra ortalamaları dikkate alındığında, 1-5 yıl mesleki kıdemi olan ilkökul birinci sınıf öğretmenlerinin 11-15 yıl ve 16-20 yıl mesleki kıdemi olan birinci sınıf öğretmenlerine göre daha çok sorunla karşılaştığı söylenebilir. 6-10 yıl mesleki kıdemi olan ilkökul birinci sınıf öğretmenlerinin 16-20 yıl mesleki kıdemi olan birinci sınıf öğretmenlerine göre daha çok sorunla karşılaştığı söylenebilir. Seslerden heceler, kelimeler, cümleler ve metin oluşturma alt boyutunda kıdemi az olan ya da öğretmenliğe yeni başlayan sınıf öğretmenlerinin kıdemi çok olan öğretmenlere göre daha fazla sorunu algılamaları; anadili Türkçe olmayan öğrencilerin bulunduğu sınıflarda sorunlarla karşılaştığında ne yapacaklarını bilemiyor olmalarından kaynaklanabilir.

4.6.2.2. 3- Görev yerine göre

Anadili Türkçe olmayan ilkökul birinci sınıf öğrencilerinin sınıf öğretmenlerinin seslerden heceler, kelimeler, cümleler ve metin oluşturma alt boyutunda karşılaştıkları sorunlar konusunda ölçekteki görüşlerinin görev yeri değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacı ile Kruskal Wallis Analizi yapılmıştır. Sonuçlar Tablo 4.55.'te gösterilmiştir.

Tablo 4.55.

Sınıf Öğretmenlerinin Seslerden Heceler, Kelimeler, Cümleler ve Metin Oluşturma Alt Boyutunda Karşılaştıkları Sorunlar Konusunda Ölçekteki Görüşlerinin Görev Yerine Göre Farklılığı (Kruskal Wallis Analizi)

Görev Yeri	<i>n</i>	Sıra ortalaması	<i>sd</i>	χ^2	<i>p</i>	Fark
Köy İlkokulu	314	289,97	3	56,964	0,000	1-3,1-4
Belde İlkokulu	30	349,23				
İlçe Merkezindeki İlkokul	156	412,25				
İl Merkezindeki İlkokul	205	405,01				
Total	705					

* $p < 0,05$

Tablo 4.55.'te görüldüğü gibi *p* değeri 0,05'ten küçük olduğu için ortalamalar arasındaki fark anlamlıdır (Chi-Square=56,964, $p=0,000$). Bu farkın hangi görev yeri arasında olduğunun belirlenmesi amacıyla Mann Whitney U Testi yapılmıştır. Sonuçlar Tablo 4.56.'da gösterilmiştir.

Tablo 4.56.

Sınıf Öğretmenlerinin Seslerden Heceler, Kelimeler, Cümleler ve Metin Oluşturma Alt Boyutunda Karşılaştıkları Sorunlar Konusunda Görev Yerine Göre Ölçekteki Görüşleri Arasındaki Farkı Gösteren Mann Whitney U Testi Bilgileri

Görev Yeri	<i>n</i>	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	<i>U</i>	<i>Z</i>	<i>p</i>
Köy İlkokulu	314	208,02	65317,00	15862,00	-6,242	0,000
İlçe Merkezindeki İlkokul	156	290,82	45368,00			
Köy İlkokulu	314	227,52	71441,50	21986,50	-6,127	0,000
İl Merkezindeki İlkokul	205	309,75	63498,50			

* $p < 0,05$

Tablo 4.56.'daki Mann Whitney U Testi sonuçlarına göre seslerden heceler, kelimeler, cümleler ve metin oluşturma alt boyutunda karşılaşılan sorunlar konusunda görev yerleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olduğu görülmektedir. Sıra ortalamaları dikkate alındığında, köyde görev yapan ilkokul birinci sınıf öğretmenlerinin, ilçe ve ilde görev yapan birinci sınıf öğretmenlerine göre daha çok sorunla karşılaştığı söylenebilir. Köydeki öğrencilerin anadillerini daha çok konuşmalarından dolayı hece, kelime, cümle ve metin oluşturmada daha çok zorlandıkları söylenebilir. Bu yüzden köyde görev yapan sınıf öğretmenlerinin ilçe ve ilde görev yapan öğretmenlere göre seslerden heceler, kelimeler, cümleler ve metin oluşturma alt boyutunda daha çok sorun yaşadıkları söylenebilir.

4.6.2.2. 4- Sınıf birleştirilmiş veya bağımsız olma durumuna göre

Anadili Türkçe olmayan ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin sınıf öğretmenlerinin seslerden heceler, kelimeler, cümleler ve metin oluşturma alt boyutunda karşılaştıkları sorunlar konusunda ölçekteki görüşlerinin sınıfın birleştirilmiş veya bağımsız olma durumu değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacı ile Mann Whitney U Testi yapılmıştır. Sonuçlar Tablo 4.57.'de gösterilmiştir.

Tablo 4.57.

Sınıf Öğretmenlerinin Seslerden Heceler, Kelimeler, Cümleler ve Metin Oluşturma Alt Boyutunda Karşılaştıkları Sorunlar Konusunda Ölçekteki Görüşlerinin Sınıfın Birleştirilmiş veya Bağımsız Olma Durumuna Göre Farklılığı (Mann Whitney U Testi)

Sınıfın Birleştirilmiş veya Bağımsız Olma Durumu	<i>n</i>	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	<i>U</i>	<i>Z</i>	<i>p</i>
Birleştirilmiş Sınıf	113	335,50	37911,00	31470,00	-1,000	0,317
Bağımsız Sınıf	592	356,34	210954,00			
Total	705					

* $p > 0,05$

Tablo 4.57.'de görüldüğü gibi sınıf öğretmenlerinin seslerden heceler, kelimeler, cümleler ve metin oluşturma alt boyutunda karşılaştıkları sorunlar ($U=31470,00$, $p=0,317$) konusunda sınıfın birleştirilmiş veya bağımsız olma durumu değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark görülmemektedir. Buna göre; sınıf öğretmenlerinin seslerden heceler, kelimeler, cümleler ve metin oluşturma alt boyutunda sınıfın birleştirilmiş veya bağımsız olma durumuna göre birbirine benzer düzeyde sorunlar yaşadıkları söylenebilir.

4.6.3. Okuryazarlığa Ulaşma Boyutu

4.6.3. 1- Mezun olunan fakülte türüne göre

Anadili Türkçe olmayan ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin sınıf öğretmenlerinin okuryazarlığa ulaşma boyutunda karşılaştıkları sorunlar konusunda ölçekteki görüşlerinin mezun olunan fakülte türü değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacı ile Mann Whitney U Testi yapılmıştır. Sonuçlar Tablo 4.58.'de gösterilmiştir.

Tablo 4.58.

Sınıf Öğretmenlerinin Okuryazarlığa Ulaşma Boyutunda Karşılaştıkları Sorunlar Konusunda Ölçekteki Görüşlerinin Mezun Olunan Fakülte Türüne Göre Farklılığı (Mann Whitney U Testi)

Mezun Olunan Fakülte Türü	<i>n</i>	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	<i>U</i>	<i>Z</i>	<i>p</i>
Eğitim Fakültesi	605	352,34	213167,00	29852,00	-0,211	0,832
Diğer	100	356,98	35698,00			
Total	705					

* $p > 0,05$

Tablo 4.58.'de görüldüğü gibi sınıf öğretmenlerinin okuryazarlığa ulaşma boyutunda karşılaştıkları sorunlar ($U=29852,00$, $p=0,832$) konusunda mezun olunan fakülte türü değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark görülmemektedir. Buna göre, sınıf öğretmenlerinin okuryazarlığa ulaşma boyutunda mezun olunan fakülte türüne göre birbirine benzer düzeyde sorunlar yaşadıkları söylenebilir.

4.6.3. 2- Mesleki kıdeme göre

Anadili Türkçe olmayan ilkökul birinci sınıf öğrencilerinin sınıf öğretmenlerinin okuryazarlığa ulaşma boyutunda karşılaştıkları sorunlar konusunda ölçekteki görüşlerinin mesleki kıdem değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacı ile Kruskal Wallis Analizi yapılmıştır. Sonuçlar Tablo 4.59.'da gösterilmiştir.

Tablo 4.59.

Sınıf Öğretmenlerinin Okuryazarlığa Ulaşma Boyutunda Karşılaştıkları Sorunlar Konusunda Ölçekteki Görüşlerinin Mesleki Kıdeme Göre Farklılığı (Kruskal Wallis Analizi)

Mesleki Kıdem	<i>n</i>	Sıra ortalaması	<i>sd</i>	χ^2	<i>p</i>	Fark
1-5 yıl	324	334,35	4	10,927	0,027	1-3,1-4,2-4
6-10 yıl	181	349,78				
11-15 yıl	90	386,67				
16-20 yıl	64	413,30				
20 yıl ve üstü	46	347,28				
Total	705					

* $p < 0,05$

Tablo 4.59.'da görüldüğü gibi *p* değeri 0,05'ten küçük olduğu için ortalamalar arasındaki fark anlamlıdır ($\chi^2=10,927$, $p=0,027$). Bu farkın hangi mesleki kıdem yılı arasında olduğunun belirlenmesi amacıyla Mann Whitney U Testi yapılmıştır. Sonuçlar Tablo 4.60.'ta gösterilmiştir.

Tablo 4.60.

Sınıf Öğretmenlerinin Okuryazarlığa Ulaşma Boyutunda Karşılaştıkları Sorunlar Konusunda Mesleki Kıdeme Göre Ölçekteki Görüşleri Arasındaki Farkı Gösteren Mann Whitney U Testi Bilgileri

Mesleki Kıdem	<i>n</i>	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	<i>U</i>	<i>Z</i>	<i>p</i>
1-5 yıl	324	200,74	65040,00	12390,00	-2,188	0,029
11-15 yıl	90	231,83	20865,00			
1-5 yıl	324	187,09	60618,50	7968,50	-2,937	0,003
16-20 yıl	64	231,99	14847,50			
6-10 yıl	181	117,22	21216,00	4745,00	-2,153	0,031
16-20 yıl	64	139,36	8919,00			

* $p < 0,05$

Tablo 4.60.’taki Mann Whitney U Testi sonuçlarına göre okuryazarlığa ulaşma boyutunda karşılaşılan sorunlar konusunda mesleki kıdem değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olduğu görülmektedir. Sıra ortalamaları dikkate alındığında, 1-5 yıl mesleki kıdemi olan ilkökul birinci sınıf öğretmenlerinin 11-15 yıl ve 16-20 yıl mesleki kıdemi olan birinci sınıf öğretmenlerine göre daha çok sorunla karşılaştığı söylenebilir. 6-10 yıl mesleki kıdemi olan ilkökul birinci sınıf öğretmenlerinin 16-20 yıl mesleki kıdemi olan birinci sınıf öğretmenlerine göre daha çok sorunla karşılaştığı söylenebilir. Kıdemi çok olan öğretmenlerin genelde şehir merkezinde, kıdemi az olan ya da yeni atanan öğretmenlerin köylerde görev yaptığı düşünüldüğünde; köylerde de dil farklılığından dolayı daha çok sorun yaşanması nedeniyle kıdemi az olan öğretmenlerin okuryazarlığa ulaşma aşamasında daha çok sorun yaşadıkları söylenebilir.

4.6.3. 3- Görev yerine göre

Anadili Türkçe olmayan ilkökul birinci sınıf öğrencilerinin sınıf öğretmenlerinin okuryazarlığa ulaşma boyutunda karşılaştıkları sorunlar konusunda ölçekteki görüşlerinin görev yeri değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacı ile Kruskal Wallis Analizi yapılmıştır. Sonuçlar Tablo 4.61.’de gösterilmiştir.

Tablo 4.61.

Sınıf Öğretmenlerinin Okuryazarlığa Ulaşma Boyutunda Karşılaştıkları Sorunlar Konusunda Ölçekteki Görüşlerinin Görev Yeri Göre Farklılığı (Kruskal Wallis Analizi)

Görev Yeri	<i>n</i>	Sıra ortalaması	<i>sd</i>	χ^2	<i>p</i>	Fark
Köy İlkokulu	314	300,04	3	42,904	0,000	1-3,1-4
Belde İlkokulu	30	359,10				
İlçe Merkezindeki İlkokul	156	421,10				
İl Merkezindeki İlkokul	205	381,40				
Total	705					

* $p < 0,05$

Tablo 4.61.’de görüldüğü gibi *p* değeri 0,05’ten küçük olduğu için ortalamalar arasındaki fark anlamlıdır (Chi-Square=42,904, $p=0,000$). Bu farkın hangi görev yeri arasında olduğunun belirlenmesi amacıyla Mann Whitney U Testi yapılmıştır. Sonuçlar Tablo 4.62.’de gösterilmiştir.

Tablo 4.62.

Sınıf Öğretmenlerinin Okuryazarlığa Ulaşma Boyutunda Karşılaştıkları Sorunlar Konusunda Görev Yerine Göre Ölçekteki Görüşleri Arasındaki Farkı Gösteren Mann Whitney U Testi Bilgileri

Görev Yeri	<i>n</i>	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	<i>U</i>	<i>Z</i>	<i>p</i>
Köy İlkokulu	314	208,34	65419,50	15964,50	-6,168	0,000
İlçe Merkezindeki İlkokul	156	290,16	45265,50			
Köy İlkokulu	314	237,06	74437,00	24982,00	-4,325	0,000
İl Merkezindeki İlkokul	205	295,14	60503,00			

* $p < 0,05$

Tablo 4.62.'deki Mann Whitney U Testi sonuçlarına göre okuryazarlığa ulaşma boyutunda karşılaşılan sorunlar konusunda görev yerleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olduğu görülmektedir. Sıra ortalamaları dikkate alındığında, köyde görev yapan ilkokul birinci sınıf öğretmenlerinin, ilçe ve ilde görev yapan birinci sınıf öğretmenlerine göre daha çok sorunla karşılaştığı söylenebilir. Okuryazarlığa ulaşma ilkokuma yazma öğretiminin son aşaması olup öğrencilerin bu aşamada serbest metinlere geçmesi beklenir. Ses temelli cümle yönteminde okuryazarlığa ulaşma aşamasından önce ilkokuma yazmaya hazırlık, ilkokuma yazmaya başlama ve ilerleme aşamaları yer alır. Köyde görev yapan sınıf öğretmenlerinin ilkokuma yazmaya hazırlık, ilkokuma yazmaya başlama ve ilerleme aşamalarında daha fazla sorun yaşamaları okuryazarlığa ulaşma aşamasında da daha fazla sorun yaşamalarına sebep olduğu söylenebilir.

4.6.3. 4- Sınıfın birleştirilmiş veya bağımsız olma durumuna göre

Anadili Türkçe olmayan ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin sınıf öğretmenlerinin okuryazarlığa ulaşma boyutunda karşılaştıkları sorunlar konusunda ölçekteki görüşlerinin sınıfın birleştirilmiş veya bağımsız olma durumu değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacı ile Mann Whitney U Testi yapılmıştır. Sonuçlar Tablo 4.63.'te gösterilmiştir.

Tablo 4.63.

Sınıf Öğretmenlerinin Okuryazarlığa Ulaşma Boyutunda Karşılaştıkları Sorunlar Konusunda Ölçekteki Görüşlerinin Sınıfın Birleştirilmiş veya Bağımsız Olma Durumuna Göre Farklılığı (Mann Whitney U Testi)

Sınıfın Birleştirilmiş veya Bağımsız Olma Durumu	<i>n</i>	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	<i>U</i>	<i>Z</i>	<i>p</i>
Birleştirilmiş Sınıf	113	329,23	37202,50	30761,50	-1,358	0,175
Bağımsız Sınıf	592	357,54	211662,50			
Total	705					

* $p > 0,05$

Tablo 4.63.'te görüldüğü gibi sınıf öğretmenlerinin okuryazarlığa ulaşma boyutunda karşılaştıkları sorunlar ($U=30761,50$, $p=0,175$) konusunda sınıfın birleştirilmiş veya bağımsız olma durumu değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark görülmemektedir. Buna göre, sınıf öğretmenlerinin okuryazarlığa ulaşma boyutunda sınıfın birleştirilmiş veya bağımsız olma durumuna göre birbirine benzer düzeyde sorunlar yaşadıkları söylenebilir.

4.6.4. İletişim Boyutu

4.6.4. 1- Mezun olunan fakülte türüne göre

Anadili Türkçe olmayan ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin sınıf öğretmenlerinin iletişim boyutunda karşılaştıkları sorunlar konusunda ölçekteki görüşlerinin mezun olunan fakülte türü değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacı ile Mann Whitney U Testi yapılmıştır. Sonuçlar Tablo 4.64'te gösterilmiştir.

Tablo 4.64.

Sınıf Öğretmenlerinin İletişim Boyutunda Karşılaştıkları Sorunlar Konusunda Ölçekteki Görüşlerinin Mezun Olunan Fakülte Türüne Göre Farklılığı (Mann Whitney U Testi)

Mezun Olunan Fakülte Türü	<i>n</i>	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	<i>U</i>	<i>Z</i>	<i>p</i>
Eğitim Fakültesi	605	350,03	211766,50	28451,50	-0,960	0,337
Diğer	100	370,99	37098,50			
Total	705					

* $p>0,05$

Tablo 4.64.'te görüldüğü gibi sınıf öğretmenlerinin iletişim boyutunda karşılaştıkları sorunlar ($U=28451,50$, $p=0,337$) konusunda mezun olunan fakülte türü değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark görülmemektedir. Buna göre, sınıf öğretmenlerinin iletişim boyutunda mezun olunan fakülte türüne göre birbirine benzer düzeyde sorunlar yaşadıkları söylenebilir.

4.6.4. 2- Mesleki kıdeme göre

Anadili Türkçe olmayan ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin sınıf öğretmenlerinin iletişim boyutunda karşılaştıkları sorunlar konusunda ölçekteki görüşlerinin mesleki kıdem değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacı ile Kruskal Wallis Analizi yapılmıştır. Sonuçlar Tablo 4.65.'te gösterilmiştir.

Tablo 4.65.

Sınıf Öğretmenlerinin İletişim Boyutunda Karşılaştıkları Sorunlar Konusunda Ölçekteki Görüşlerinin Mesleki Kıdeme Göre Farklılığı (Kruskal Wallis Analizi)

Mesleki Kıdem	<i>n</i>	Sıra ortalaması	<i>sd</i>	χ^2	<i>p</i>	Fark
1-5 yıl	324	331,55	4	21,977	0,000	1-3,1-4,2-3,2-4
6-10 yıl	181	335,32				
11-15 yıl	90	407,83				
16-20 yıl	64	434,33				
20 yıl ve üstü	46	353,24				
Total	705					

* $p < 0,05$

Tablo 4.65.'te görüldüğü gibi *p* değeri 0,05'ten küçük olduğu için ortalamalar arasındaki fark anlamlıdır (Chi-Square=21,977, $p=0,000$). Bu farkın hangi mesleki kıdem yılı arasında olduğunun belirlenmesi amacıyla Mann Whitney U Testi yapılmıştır. Sonuçlar Tablo 4.66.'da gösterilmiştir.

Tablo 4.66.

Sınıf Öğretmenlerinin İletişim Boyutunda Karşılaştıkları Sorunlar Konusunda Mesleki Kıdeme Göre Ölçekteki Görüşleri Arasındaki Farkı Gösteren Mann Whitney U Testi Bilgileri

Mesleki Kıdem	<i>n</i>	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	<i>U</i>	<i>Z</i>	<i>p</i>
1-5 yıl	324	197,66	64040,50	11390,50	-3,195	0,001
11-15 yıl	90	242,94	21864,50			
1-5 yıl	324	184,98	59934,50	7284,50	-3,785	0,000
16-20 yıl	64	242,68	15531,50			
6-10 yıl	181	126,96	22979,00	6508,00	-2,712	0,007
11-15 yıl	90	154,19	13877,00			
6-10 yıl	181	114,23	20675,00	4204,00	-3,282	0,001
16-20 yıl	64	147,81	9460,00			

* $p < 0,05$

Tablo 4.66.'daki Mann Whitney U Testi sonuçlarına göre iletişim boyutunda karşılaşılan sorunlar konusunda mesleki kıdem değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olduğu görülmektedir. Sıra ortalamaları dikkate alındığında, 1-5 yıl mesleki kıdemi olan ilkökul birinci sınıf öğretmenlerinin 11-15 yıl ve 16-20 yıl mesleki kıdemi olan birinci sınıf öğretmenlerine göre daha çok sorunla karşılaştığı söylenebilir. 6-10 yıl mesleki kıdemi olan ilkökul birinci sınıf öğretmenlerinin 11-15 yıl ve 16-20 yıl mesleki kıdemi olan birinci sınıf öğretmenlerine göre daha çok sorunla karşılaştığı söylenebilir. Sınıf öğretmenleri göreve yeni başladıkları zaman genelde köylere atanmaktadır, yıllar geçtikçe belde, ilçe ve il merkezlerine tayin yoluyla geçmektedirler. Bu açıdan bakıldığında kıdemi çok olan sınıf öğretmenlerinin genelde il merkezinde çalıştıkları

söylenbilir. Anadili Türkçe olmayan öğrencilerle iletişim boyutunda kıdemi az olan öğretmenlerin daha çok sorun yaşaması, bu öğretmenlerin köyde çalışıyor olmalarından kaynaklanıyor olabilir. Ayrıca daha fazla deneyime sahip olan sınıf öğretmenlerinin yıllar geçtikçe anadili Türkçe olmayan öğrencilerle nasıl iletişim kurmaları gerektiğini daha iyi öğrendikleri söylenbilir.

4.6.4. 3- Görev yerine göre

Anadili Türkçe olmayan ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin sınıf öğretmenlerinin iletişim boyutunda karşılaştıkları sorunlar konusunda ölçekteki görüşlerinin görev yeri değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacı ile Kruskal Wallis Analizi yapılmıştır. Sonuçlar Tablo 4.67.'de gösterilmiştir.

Tablo 4.67.

Sınıf Öğretmenlerinin İletişim Boyutunda Karşılaştıkları Sorunlar Konusunda Ölçekteki Görüşlerinin Görev Yerine Göre Farklılığı (Kruskal Wallis Analizi)

Görev Yeri	<i>n</i>	Sıra ortalaması	<i>sd</i>	χ^2	<i>p</i>	Fark
Köy İlkokulu	314	296,34	3	46,927	0,000	1-3,1-4
Belde İlkokulu	30	348,97				
İlçe Merkezindeki İlkokul	156	411,94				
İl Merkezindeki İlkokul	205	395,52				
Total	705					

* $p < 0,05$

Tablo 4.67.'de görüldüğü gibi *p* değeri 0,05'ten küçük olduğu için ortalamalar arasındaki fark anlamlıdır (Chi-Square=46,927, $p=0,000$). Bu farkın hangi görev yeri arasında olduğunun belirlenmesi amacıyla Mann Whitney U Testi yapılmıştır. Sonuçlar Tablo 4.68.'de gösterilmiştir.

Tablo 4.68.

Sınıf Öğretmenlerinin İletişim Boyutunda Karşılaştıkları Sorunlar Konusunda Görev Yerine Göre Ölçekteki Görüşleri Arasındaki Farkı Gösteren Mann Whitney U Testi Bilgileri

Görev Yeri	<i>n</i>	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	<i>U</i>	<i>Z</i>	<i>p</i>
Köy İlkokulu	314	209,33	65729,00	16274,00	-5,970	0,000
İlçe Merkezindeki İlkokul	156	288,18	44956,00			
Köy İlkokulu	314	232,12	72885,50	23430,50	-5,284	0,000
İl Merkezindeki İlkokul	205	302,70	62054,50			

* $p < 0,05$

Tablo 4.68.'deki Mann Whitney U Testi sonuçlarına göre iletişim boyutunda karşılaşılan sorunlar konusunda görev yerleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olduğu görülmektedir. Sıra ortalamaları dikkate alındığında, köyde görev yapan ilkokul birinci sınıf öğretmenlerinin, ilçe ve ilde görev yapan ilkokul birinci sınıf öğretmenlerine

göre daha çok sorunla karşılaştığı söylenebilir. Köydeki öğrencilerin, ilçe ve ildeki öğrencilere göre daha çok anadillerinde konuştukları, günlük hayatlarında anadilinde iletişim kurdukları için Türkçe iletişim kurmada zorlanmaları, iletişim boyutunda köyde görev yapan sınıf öğretmenlerinin ilçe ve ilde görev yapan öğretmenlere göre daha çok sorun yaşamasına sebep olabilir. Anadili Türkçe olmayan öğrencilerin ana sınıfına gitmeleri dil gelişimi açısından öğrencilere katkı sağladığı düşünülebilir. Köydeki sınıf öğretmenlerinin iletişim boyutunda daha çok sorun yaşamasının bir diğer nedeni, köydeki ilkokulların hepsinde ana sınıfının bulunmaması olabilir.

4.6.4. 4- Sınıfın birleştirilmiş veya bağımsız olma durumuna göre

Anadili Türkçe olmayan ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin sınıf öğretmenlerinin iletişim boyutunda karşılaştıkları sorunlar konusunda ölçekteki görüşlerinin sınıfın birleştirilmiş veya bağımsız olma durumu değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacı ile Mann Whitney U Testi yapılmıştır. Sonuçlar Tablo 4.69.'da gösterilmiştir.

Tablo 4.69.

Sınıf Öğretmenlerinin İletişim Boyutunda Karşılaştıkları Sorunlar Konusunda Ölçekteki Görüşlerinin Sınıfın Birleştirilmiş veya Bağımsız Olma Durumuna Göre Farklılığı (Mann Whitney U Testi)

Sınıfın Birleştirilmiş veya Bağımsız Olma Durumu	<i>n</i>	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	<i>U</i>	<i>Z</i>	<i>p</i>
Birleştirilmiş Sınıf	113	315,21	35619,00	29178,00	-2,167	0,030
Bağımsız Sınıf	592	360,21	213246,00			
Total	705					

* $p < 0,05$

Tablo 4.69.'da görüldüğü gibi sınıf öğretmenlerinin iletişim boyutunda karşılaştıkları sorunlar ($U=29178,00$, $p=0,030$) konusunda sınıfın birleştirilmiş veya bağımsız olma durumu değişkenine göre anlamlı bir farkın olduğu görülmektedir. Sıra ortalamaları dikkate alındığında, birleştirilmiş sınıfta görev yapan ilkokul birinci sınıf öğretmenlerinin, bağımsız sınıfta görev yapan ilkokul birinci sınıf öğretmenlerine göre iletişim boyutunda daha çok sorunla karşılaştığı söylenebilir. Birleştirilmiş sınıf genelde köylerde ve mezralarda öğrenci sayısının az olduğu durumlarda uygulanmaktadır. Birleştirilmiş sınıf uygulamasının daha çok köylerde olması ve köylerdeki öğrencilerin de anadilini daha çok kullanmaları, birleştirilmiş sınıfta görev yapan öğretmenlerin iletişim boyutunda daha çok sorun yaşamalarına sebep olabilir.

BEŞİNCİ BÖLÜM

TARTIŞMA ve ÖNERİLER

Bu bölümde; araştırmanın alt problemlerine yönelik toplanan verilerin analizi sonucunda elde edilen bulgulara dayalı olarak tartışma ve öneriler yer almaktadır.

5.1. TARTIŞMA

Araştırmanın alt problemlerine yönelik toplanan verilerin analizi sonucunda elde edilen bulgulara dayalı olarak tartışma yer almaktadır.

5.1.1.BİRİNCİ ALT PROBLEME İLİŞKİN TARTIŞMA

Araştırmanın birinci alt problemi “Anadili Türkçe olmayan ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin ilkokuma yazma öğretimi hazırlık aşamasında karşılaştıkları sorunlara ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşleri nelerdir?” şeklinde belirlenmiştir. Anadili Türkçe olmayan ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin sınıf öğretmenlerinin ilkokuma yazmaya hazırlık boyutunda karşılaştıkları sorunlar konusunda ölçekteki görüşleri “Kesinlikle Katılıyorum” şeklindedir. Anadili Türkçe olmayan ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin sınıf öğretmenlerinin ilkokuma yazmaya hazırlık boyutunda karşılaştıkları sorunlar konusunda ölçekteki görüşlerinin kesinlikle katılıyorum şeklinde olması; anadili Türkçe olmayan öğrencilerin ilkokuma yazmaya hazırlık sürecinde zorlandıkları bundan dolayı öğretmenlerin ilkokuma yazmaya hazırlık boyutunda sorun yaşadıkları söylenebilir.

Anadili Türkçe olmayan ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin sınıf öğretmenlerinin ilkokuma yazmaya hazırlık boyutunda karşılaştıkları sorunlar konusunda ölçekteki görüşlerinin aritmetik ortalamasına göre sorunların en önemlisi “Öğrenciler dil probleminden dolayı söyleneni anlamakta güçlük çekiyor” şeklindedir. Sarı (2001) çalışmasında ikidilli çocukların karşılaştıkları güçlüklerden birini dinlediğini anlamama olarak belirtmiştir. Bu bulgu, araştırma bulgusunu destekler niteliktedir. Dil probleminden dolayı söyleneni anlamakta güçlük çeken öğrencilerin bu güçlüğü yaşamalarının nedeni okula başlamadan önce Türkçeyi konuşma dilinde yeterince kullanmadıkları olabilir. Öğrencilerin dil probleminden dolayı söyleneni anlamakta zorlanması, ilkokuma yazmaya hazırlık sürecindeki etkinliklerin yapılmasını zorlaştırabilir.

Yapılan içerik analizinde birinci alt problem kapsamında “12 Haftalık Hazırlık Sürecinde Karşılaşılan Sorunlar”, “Çizgi Çalışmaları Yaparken Karşılaşılan Sorunlar” ve “Görsel Okuma Çalışmaları Yaparken Karşılaşılan Sorunlar” kodları belirlenmiş, birbiriyle ilişkili bu kodların bir araya getirilmesiyle “Hazırlık Süreci Sorunları” temasına ulaşılmıştır.

On iki haftalık hazırlık sürecinde karşılaşılan sorunlar: “Öğrencilerin Türkçeyi yeterli düzeyde bilmedikleri için öğretmenin söylediklerini anlayamamaları, konuşma dilinin iletişim açısından yetersizliği, öğrencilerin kendini ifade edemedikleri için çekingen davranmaları, yeni bir dil öğrendiği için öğrencilerin okula uyum sağlamada zorlanmaları, günlük yaşamlarında Türkçeyi kullanmadıkları için Türkçe kelime hazinelerinin kısıtlı olması” şeklindedir. Yiğit (2009) çalışmasında anadilleri farklı olan öğrencilerin anlatılanları anlayıp yapma konusunda güçlük yaşadıklarını belirtmiştir. Bu çalışmada anadili Türkçe olmayan öğrencilerin Türkçeyi yeterli düzeyde bilmedikleri için öğretmenin söylediklerini anlayamadıkları belirtilmiştir. Öğretmenlerin söylediklerini anlayamayan öğrencilerin etkinlikleri yaparken zorlandığı söylenebilir. Anadili Türkçe olmayan öğrencilerin hazırlık sürecinde yaşadığı bu sorunların nedeni olarak günlük yaşamlarında anadillerini Türkçeden daha fazla kullanmalarındadır. Anadillerini Türkçeden daha fazla kullandıkları için Türkçe konuşma becerisi geliştiremedikleri söylenebilir. Türkçe eğitim verildiği için, anadili Türkçe olmayan öğrencilerin birinci sınıfa başlamadan önce dil gelişimi açısından mutlaka ana sınıfına gitmeleri, ailelerin çocuklarına anadillerinin yanında Türkçe konuşmalarını sağlamaları gerekmektedir. Dil farklılığından dolayı öğrencilerin birinci sınıfa başladıkları ilk günlerde okula, öğretmene ve yeni bir çevreye uyumu zor olabilmektedir.

Çizgi çalışmaları yaparken karşılaşılan sorunlara bakıldığında öğretmenlerin %47,7'si anadilden kaynaklı sorun yaşamadığını, %45,2'si ise öğrencilerin yönergeleri anlamadığı için çizgi çalışmalarını nasıl yapacağını bilemediklerini belirtmiştir. Çizgi çalışmalarının nasıl yapıldığı gösterildiğinde öğrencilerin çizgi çalışmalarını yapabildikleri, ancak nasıl yapıldığı anlatıldığında öğrencilerin çizgi çalışmalarını yapamadıkları söylenebilir. Çizgi çalışmalarını yapamayan öğrenciler birebir kontrol edilebilir. Kalabalık sınıflarda öğretmenin birebir kontrol edemediği durumlarda, bilgisayar ve projeksiyon aracılığıyla çizgi çalışmalarının nasıl yapıldığını gösteren slâytlar kullanılabilir.

Görsel okuma çalışmaları yaparken karşılaşılan sorunlar: “Görselleri Türkçe ifade etmede zorlanma, görselleri anadilleriyle ifade etme, görsel okuma çalışmalarında sorun yaşamama, zihninde yeterince varlık şeması olmadığı için görselleri ifade edememe, Türkçe kelime hazineleri kısıtlı olduğundan görselleri yeterince yorumlayamama” şeklindedir. Klassert, Gagarina ve Kauschke (2014) Rusça-Almanca ikidilli çocukların (4-7 yaş arası) nesne ve hareketlerin resimlerini adlandırmayı aynı yaşta tekdilli çocuklarla karşılaştırmışlardır. Sonuçlar açık olarak ikidilli çocukların tekdilli çocuklara göre yaşla artan adlandırma eksikliğini göstermiştir. Bu çalışmada anadili Türkçe olmayan öğrencilerin ikinci dil olarak öğrendikleri Türkçede görselleri ifade etmede zorlandıkları ve Türkçe kelime hazineleri kısıtlı olduğundan görselleri yeterince yorumlayamadıkları belirtilmiştir. Filippi, Karaminis ve Thomas (2014) İtalyanca-İngilizce yetişkin ikidillilerin görsel olarak sunulan sözcükleri adlandırma görevi uygulayan bir çalışmayı sunmuşlardır. Uyarıcılar sadece tek dilde var olmak yerine diller arası sesteş veya eşyazımlı olduklarında zaman maliyetleri daha fazla olmuştur sonucuna ulaşılmıştır. Bu çalışmada anadili Türkçe olmayan öğrencilerin görselleri Türkçe ifade etmede sorun yaşadıkları belirtilmiştir. Bu durumun nedeni, öğrencilerin yeterince Türkçe kelime hazinesine sahip olmamaları ve çoğu görselin Türkçe karşılığını bilmemeleri olabilir. Bu sorunu azaltmak için öncelikle velilerin çocuklarına Türkçe konuşma becerisi kazandırmaları sağlanabilir, bunun yanında öğretmenler görsellerle ilgili ek çalışmalar yaparak öğrencilerin Türkçe kelime hazinelerini artırabilir. Bu durum, öğretmenlerin daha fazla zaman harcamasına neden olabilir.

Anadili Türkçe olmayan ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin sınıf öğretmenlerinin ilkokuma yazmaya hazırlık boyutunda karşılaştıkları sorunlar konusunda ölçekteki görüşleri kesinlikle katılıyorum ve ölçekteki görüşlerinin aritmetik ortalamasına göre sorunların en önemlisi “Öğrenciler dil probleminden dolayı söyleneni anlamakta güçlük çekiyor” şeklindedir. Hazırlık süreci sorunları teması kapsamında verilen alıntılarının geneline bakıldığında araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğu: “Öğrencilerin Türkçeyi yeterli düzeyde bilmedikleri için öğretmenin söylediklerini anlayamadıklarını, çizgi çalışmaları yaparken anadilden kaynaklı sorun yaşamadıklarını, öğrencilerin görselleri Türkçe ifade etmede zorlandıklarını” belirtmektedir. Anadili Türkçe olmayan öğrencilerin hazırlık sürecinde; hem ölçekten hem de görüşmelerden elde edilen verilerin sonuçlarına bakıldığında benzer sorunlarla karşılaştıkları söylenebilir. Buna göre; nicel olarak elde edilen veriler, nitel olarak elde edilen veriler tarafından desteklenmektedir.

5.1.2.İKİNCİ ALT PROBLEME İLİŞKİN TARTIŞMA

Araştırmanın ikinci alt problemi “Anadili Türkçe olmayan ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin ilkokuma yazma öğretimi ilkokuma yazmaya başlama ve ilerleme aşamasında karşılaştıkları sorunlara ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşleri nelerdir?” şeklinde belirlenmiştir. İkokuma yazmaya başlama ve ilerleme aşamasında sesi hissetme ve tanıma, sesi okuma ve yazma, sestten anlamlı heceler, kelimeler ve cümleler oluşturma ile metin oluşturma çalışmaları yapılmaktadır. “İkokuma Yazmaya Başlama ve İlerleme” boyutu; “Sesi Hissetme ve Tanıma” ve “Sesten Heceler, Kelimeler, Cümleler ve Metin Oluşturma” şeklinde iki alt boyut olarak ele alınmaktadır.

Anadili Türkçe olmayan ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin sınıf öğretmenlerinin ilkokuma yazmaya başlama ve ilerleme boyutunun sesi hissetme ve tanıma alt boyutunda karşılaştıkları sorunlar konusunda ölçekteki görüşleri “Kesinlikle Katılıyorum” şeklindedir. Anadili Türkçe olmayan ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin sınıf öğretmenlerinin sesi hissetme ve tanıma alt boyutunda karşılaştıkları sorunlar konusunda ölçekteki görüşlerinin kesinlikle katılıyorum şeklinde olması; anadili Türkçe olmayan öğrencilerin sesleri hissetmede ve tanımada zorlandıkları söylenebilir.

Anadili Türkçe olmayan ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin sınıf öğretmenlerinin sesi hissetme ve tanıma alt boyutunda karşılaştıkları sorunlar konusunda ölçekteki görüşlerinin aritmetik ortalamasına göre sorunların en önemlisi “Anadili Türkçe olmayan öğrenciler ö ve ü seslerini karıştırıyor.” şeklindedir. Anadili Türkçe olmayan öğrencilerin özellikle ö ve ü seslerini karıştırmaları dil farklılığından kaynaklanıyor olabilir. Bu durumda öğretmenlerin, öğrencilerin dil farklılığından dolayı zorlandıkları sesler üzerinde daha çok durması ileride bu karıştırma sorunlarının devam etmesini önleyebilir.

Anadili Türkçe olmayan ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin sınıf öğretmenlerinin ilkokuma yazmaya başlama ve ilerleme boyutunun seslerden heceler, kelimeler, cümleler ve metin oluşturma alt boyutunda karşılaştıkları sorunlar konusunda ölçekteki görüşleri “Kesinlikle Katılıyorum” şeklindedir. Anadili Türkçe olmayan ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin sınıf öğretmenlerinin seslerden heceler, kelimeler, cümleler ve metin oluşturma alt boyutunda karşılaştıkları sorunlar konusunda ölçekteki görüşlerinin kesinlikle katılıyorum şeklinde olması; anadili Türkçe olmayan öğrencilerin seslerden hece, kelime özellikle de cümle ve metin oluşturmada zorlandıkları söylenebilir.

Anadili Türkçe olmayan ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin sınıf öğretmenlerinin seslerden heceler, kelimeler, cümleler ve metin oluşturma alt boyutunda karşılaştıkları sorunlar konusunda ölçekteki görüşlerinin aritmetik ortalamasına göre sorunların en önemlisi “Anadili Türkçe olmayan öğrenciler, kelime dağarcığı yeterince zengin olmadığı için cümle kurarken zorlanıyor.” şeklindedir. Bialystok ve Feng (2009) çalışmasında ikidilliler tekdillilere göre sözcük dağarcığı testinde daha düşük puanlar almışlardır. İkidillilerin tekdillilere göre daha düşük dil yeterlik seviyelerini sahip oldukları görülmüştür. Bu çalışmada anadili Türkçe olmayan öğrencilerin kelime dağarcığı yeterince zengin olmadığı için cümle kurmada zorlandıkları belirtilmiştir. Bu durumda anadili Türkçe olmayan öğrencilerin Türkçeyi sonradan öğrenmelerinden dolayı yeterli düzeyde dili geliştiremedikleri söylenebilir. Öğrencilerin dilin ürünü olan kelimeleri anlamlı şekilde oluşturmalarını beklemek kelime dağarcığı yetersizliğinden dolayı mümkün olmayabilir. Morales, Calvo ve Bialystok (2013) çalışmasında ikidilli çocuklardaki işler belleğin erken gelişimi de deneyimin gelişimsel etkileri için önemli bir kanıttır sonucuna ulaşmışlar. Sonuçlar deneyimin akli şekillendirmede ve gelişimin yönünü belirlemede rolünün çok güçlü bir kanıt olduğunu göstermiştir. Anadili Türkçe olmayan öğrencilerin Türkçe ile daha çok deneyim kazanmaları sağlanabilir. Dil gelişimi, bir süreç gerektirir. Öğrencilere zamanla Türkçe kelimeler, somutlaştırarak, görsellerle desteklenerek ve daha fazla etkinlik yapılarak kazandırılabilir.

Yapılan içerik analizinde ikinci alt problem kapsamında “*Sesi Hissetme ve Tanıma Çalışmalarında Karşılaşılan Sorunlar*”, “*Sesleri Birleştirmede Karşılaşılan Sorunlar*”, “*Sesli Okuma Yaparken Karşılaşılan Sorunlar*”, “*Sesin Geçtiği Varlık İsimlerini Bulmada Karşılaşılan Sorunlar*” ve “*Dikte Çalışmaları Yaparken Karşılaşılan Sorunlar*” kodları belirlenmiş, birbiriyle ilişkili bu kodların bir araya getirilmesiyle “Başlama ve İlerleme Süreci Sorunları” temasına ulaşılmıştır.

Sesi hissetme ve tanıma çalışmalarında karşılaşılan sorunlar: “Öğrencilerin anadillerinde ö sesi bulunmadığı için ö ile ü seslerini karıştırdıkları, anadillerinde ğ sesi bulunmadığı için ğ ile g seslerini karıştırdıkları, sesi hissetme ve tanıma aşamasında çok fazla sorunla karşılaşmadıkları, sesin içinde geçtiği kelimelere örnek veremedikleri, görselleri Türkçe ifade edemediği için sesi görselin içinde bulamadıkları” şeklindedir. Öğrencilerin anadilleri farklı olsa da sınıf öğretmenlerinin %15,79'u sesi hissetme ve tanıma aşamasında sorun yaşamadıklarını ifade etmiştir. Bialystok, Luk ve Kwan (2005)

çalışmasında ikidilliler sadece her iki dil de aynı yazım sistemindeyse diller arası okuryazarlık yeteneklerini taşımışlardır. Bu yüzden, erken okuma için ikidilliliğin sağladığı kolaylaştırma derecesi iki dil arasındaki ilişkiye ve yazım sistemlerine bağlıdır. İbranice–İngilizce ikidilliler her gün İbranice okuryazarlık eğitimi almışlar ve İspanyolca–İngilizce ve Çince–İngilizce ikidilliler İngilizce-harici eğitimlerini haftada bir almışlardır. İbranice ve İspanyol gruplar aynı sonuçları elde ettiler ve Çince grubundan daha ileri seviyedeydiler. İkidilliliğin ikinci avantajı okuma ilkelerini bir dilden diğerine taşıma potansiyelidir. Bu taşıma çocuğun bir dilde oluşturduğu strateji ve deneyimlerini eğer iki dil de aynı şekilde yazılıyorsa taşımasına yardımcı olmaktadır. Bu araştırmada öğretmenlerin belirttiği görüşlere göre öğrencilerin aynı sesleri kendi dilinde de kullandıkları, duymaya ve görmeye dayalı etkinlikler olduğu için öğretmenlerinden duyarak sesi hissedebildikleri bakarak da harfi yazabildikleri için sorun yaşamadıkları ifade edilmiştir. Sorun yaşadığını ifade eden öğretmenlerin görüşleri, öğrencilerin anadillerinde olmayan ya da az kullanılan seslerde ("ö ve ğ" sesleri gibi) sorun yaşadıkları, sesin içinde geçtiği kelimelere örnekler veremedikleri ve görsellerin içinde sesi bulamadıkları şeklindedir. Bu görüşlerden hareketle öğrencilerin sesi hissettikleri ve harfi yazdıkları ancak anadillerinde olmayan seslerde zorlandıkları, Türkçe kelimeleri günlük hayatta daha az kullandıkları için sesin içinde geçtiği kelimelere örnekler veremedikleri, Türkçeyi az kullanmadan dolayı görselleri ifade edemedikleri için sesi görsellerin içinde bulamadıkları söylenebilir.

Sesleri birleştirmede karşılaşılan sorunlar: “Öğrencilerin seslerden oluşan kelimeleri anlamlandıramadıkları için birleştirmede zorlanmaları, sessiz ile başlayıp sesli ile biten hecelerde oldukça zorlanmaları, gırtlak yapısı Türkçeden farklı olduğu için sesleri birleştirirken telaffuzda sorun yaşamaları, ilk başlarda sesleri birleştirmede sorun yaşadıkları fakat mantığını kavradıktan sonra birleştirebildikleri, kavram şemaları az olduğu için sesleri birleştirmede zorlandıkları” şeklindedir. Sarı (2001) çalışmasında ikidilli çocukların karşılaştıkları güçlüklerden birini telaffuz bozuklukları olarak belirtmiştir. Bu bulgu, araştırma bulgusunu destekler niteliktedir. Bu araştırmada anadili Türkçe olmayan öğrencilerin gırtlak yapısı Türkçeden farklı olduğu için sesleri birleştirirken telaffuzda sorun yaşadıkları belirtilmiştir. Anadili Türkçe olmayan öğrencilerin Türkçe kelime hazineleri kısıtlı olduğu için sesleri birleştirirken oluşan kelimelerin anlamlarını bilmedikleri söylenebilir. Öğrenciler kendisi için bir anlam ifade etmediğinden dolayı Türkçe kelimenin seslerini birleştirirken sorun yaşıyor olabilirler.

Sessiz ile başlayıp sesli ile biten hecelerde zorlanma, ilk başlarda sesleri birleştirmede sorun yaşama fakat birleştirme mantığını kavradıktan sonra birleştirebilme anadili Türkçe olan öğrenciler için de sorun olabilir. Öğrencilerin gırtlak yapısından dolayı sesleri birleştirmede güçlük çekmeleri anadilden kaynaklanan bir sorun olabilir.

Sesli okuma yaparken karşılaşılan sorunlar: “Öğrencilerin okuma yaparken ses ekleme ve atlama sorunu yaşamaları, kelimeleri anlamadıkları için kelimenin başını görüp sonunu uydurma, okuma yaparken ses ekleme sorunu yaşama, anadili Türkçe olan öğrencilere göre sesli okumada daha çok sorun yaşamaları ve sürecin uzaması, okuma yaparken sesleri veya kelimeleri atlamaları” şeklindedir. Sarı (2001) çalışmasında ikidilli çocuklara çözümleme yöntemiyle ilkokuma yazma öğretilirken, anadili Türkçe olan öğrencilere göre daha fazla emek ve zaman ayrıldığını belirtmiştir. Bu araştırmada anadili Türkçe olmayan öğrencilerin ses temelli cümle yöntemine göre sesli okuma yapılırken daha çok sorun yaşadıkları ve sürecin uzadığı belirtilmiştir. Anadili Türkçe olmayan öğrencilerin sesleri birleştirmede zorlanmalarından, seslerden anlamlı hece, kelime ve cümle oluşturamadıklarından ve Türkçeyi sonradan ikinci dil olarak öğrenmelerinden dolayı sesleri oturtamadıkları için sesli okuma yaparken ses atlama ve ekleme sorunu yaşadıkları, kelimelerin başını görüp sonunu uydurdukları söylenebilir.

Sesin geçtiği varlık isimlerini bulmada karşılaşılan sorunlar: “Öğrencilerin sesin geçtiği varlık isimlerini anadilleriyle ifade ettikleri için sesi bulmada zorlanmaları, Türkçe varlık isimlerini bilmedikleri için sesi bulamamaları, sesin geçtiği varlık isimlerini bulmada sıkıntı yaşamamaları, Türkçe kelime hazinesi zayıf olduğu için varlık isimlerini bulmada sıkıntı yaşamaları, anadillerinde sesin geçtiği varlık isimlerini bulabildikleri” şeklindedir. Starreveld, Groot, Rossmark ve Hell (2014) çalışmasında iki resim-adlandırma deneyinde ikidillilerin hedef dilde sözcük üretiminde hedef olmayan dili aynı anda etkinleştirip etkinleştirmediklerini incelemişlerdir. Resimler bağlam dışı (Deney 1) ya da görsel sunulan tümce bağlamında (Deney 2) olarak sunulmuştur. Her iki deneyde de farklı gruplar görevleri Felemenkçede, anadillerinde (D1) ya da ikinci dilleri olan İngilizcede (D2) tamamlamışlardır. Sonuçlar daha önceki ikidilli sözcük-tanıma ve bağlam dışı üretme çalışmalarına ekleyerek ayrıca bağlam içerisinde kelime üretme sürecinde hedef olmayan dilin de aynı zamanda etkinleştirdiğini göstermektedir. Bu araştırmada öğrencilerin sesin geçtiği varlık isimlerini anadillerinde ifade ettikleri ve Türkçe varlık isimlerini bilmedikleri için sesi bulamadıkları belirtilmiştir. Öğrencilere Türkçe ilkokuma yazma öğretimi

yapılırken, öğrencilerin varlık isimlerini anadillerinde ifade etmesi hedef olmayan dilin de etkinleştiğini göstermektedir. Bialystok, Craik ve Luk (2012) çalışmasında performans farkının beklendiği görevlerde bile ikidillilik avantajlarının her zaman bulunmadığı ortaya çıkmıştır. Performans sonuçlarını belirleyen bir başka etmen ise büyük ihtimalle katılımcılardaki ikidilliliğin doğası ya da derecesidir. Öğretmenlerin %14,63'ü sesin geçtiği varlık isimlerini bulmada öğrencilerin sorun yaşamadığını ifade etmiştir. Anadili Türkçe olmayan öğrencilerin sesin geçtiği varlık isimlerini bulmada, performans farklılıklarının ikidilliliğin derecesiyle ilgili olduğu söylenebilir. Anadillerinin yanında Türkçeyi de öğrenen öğrencilerin sorun yaşamadıkları söylenebilir. Öğretmenlerin %7,32'sinin öğrencilerin anadillerinde sesin geçtiği varlık isimlerini bulabildiklerini ifade etmesi, bu öğretmenlerin ilkokuma yazma öğretiminde sadece Türkçeyi kullanmadıkları, örneklerde öğrencilerin anadilinden de faydalandıkları söylenebilir. Öğrencilerin anadili Kürtçe, öğretmenlerin anadili Türkçe ise; öğretmenlerin öğrencilerin anadilini bilmediği, öğrencinin söylediklerini anlamadığı için değerlendirme yapması mümkün olmayabilir.

Dikte çalışmaları yaparken karşılaşılan sorunlar: “Öğrencilerin dikte yaparken ses ve hece atlayarak kelimeleri eksik yazmaları, söylenen kelimeleri anlamlandıramadıkları için dikte çalışmalarında zorlanmaları, anadili Türkçe olmayan öğrencilerde dikte çalışmalarının daha fazla zaman alması” şeklindedir. Escudero, Simon ve Mulak (2014) çalışmasında anadil olmayan sözcük öğreniminde yazımın etkisinin anadil ve anadil olmayan yazım sistemleri arasındaki yazıbirim-sesbirim ilişkisine dayalı olup olmadığını incelemiştir. Özellikle, dinleyicinin dilleri arasında yazıbirim-sesbirim uyumunun sözcük tanımada yardımcı olduğu yazıbirim-sesbirim uyumsuzluğunun ise aksattığı tahmin edilmektedir. Türkçe söylendiği gibi yazıldığı için, anadili Türkçe olan ve olmayan öğrencilerin dikte yaparken yazıbirim-sesbirim uyumundan dolayı zorlanmayacakları düşünülebilir. Anadili Türkçe olmayan öğrencilerin, Türkçe söylendiği gibi yazıldığı halde sorun yaşamaları kelimeleri anlayamamalarından kaynaklanıyor olabilir. Öğretmenlerin ifade ettiği sorunlara bakıldığında ilkokuma yazmaya hazırlık, ilkokuma yazmaya başlama ve ilerleme sürecinde karşılaşılan sorunlara göre dikte çalışmalarında anlam konusunda daha çok sorunun yaşandığı söylenebilir. Bu durumda ilkokuma yazma sürecinin aşamaları ilerledikçe anlam konusunda daha çok sorun yaşandığı söylenebilir.

Anadili Türkçe olmayan ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin sınıf öğretmenlerinin sesi hissetme ve tanıma alt boyutunda karşılaştıkları sorunlar konusunda ölçekteki görüşleri kesinlikle katılıyorum ve ölçekteki görüşlerinin aritmetik ortalamasına göre sorunların en önemlisi “Anadili Türkçe olmayan öğrenciler ö ve ü seslerini karıştırıyor.” şeklindedir. Anadili Türkçe olmayan ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin sınıf öğretmenlerinin seslerden heceler, kelimeler, cümleler ve metin oluşturma alt boyutunda karşılaştıkları sorunlar konusunda ölçekteki görüşleri kesinlikle katılıyorum ve ölçekteki görüşlerinin aritmetik ortalamasına göre sorunların en önemlisi “Anadili Türkçe olmayan öğrenciler, kelime dağarcığı yeterince zengin olmadığı için cümle kurarken zorlanıyor.” şeklindedir. Başlama ve ilerleme süreci sorunları teması kapsamında verilen alıntılarının geneline bakıldığında araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğu: "Öğrencilerin anadillerinde ö sesi bulunmadığı için ö ile ü seslerini karıştırdıklarını, seslerden oluşan kelimeleri anlamlandıramadıkları için birleştirmede zorlandıklarını, okuma yaparken ses eklemeye ve atlama sorunu yaşadıklarını, sesin geçtiği varlık isimlerini anadilleriyle ifade ettikleri için sesi bulmada zorlandıklarını, dikte yaparken ses ve hece atlayarak kelimeleri eksik yazdıklarını" belirtmektedir. Anadili Türkçe olmayan öğrencilerin ilkokuma yazmaya başlama ve ilerleme aşamasında; hem ölçekten hem de görüşmelerden elde edilen verilerin sonuçlarına bakıldığında benzer sorunlarla karşılaştıkları söylenebilir. Buna göre; nicel olarak elde edilen veriler, nitel olarak elde edilen veriler tarafından desteklenmektedir.

5.1.3.ÜÇÜNCÜ ALT PROBLEME İLİŞKİN TARTIŞMA

Araştırmanın üçüncü alt problemi “Anadili Türkçe olmayan ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin ilkokuma yazma öğretimi okuryazarlığa ulaşma aşamasında karşılaştıkları sorunlara ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşleri nelerdir?” şeklinde belirlenmiştir. Anadili Türkçe olmayan ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin sınıf öğretmenlerinin okuryazarlığa ulaşma boyutunda karşılaştıkları sorunlar konusunda ölçekteki görüşleri “Katılıyorum” şeklindedir. Anadili Türkçe olmayan ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin sınıf öğretmenlerinin okuryazarlığa ulaşma boyutunda karşılaştıkları sorunlar konusunda ölçekteki görüşlerinin katılıyorum şeklinde olması; öğrencilerin ilkokuma yazma sürecinin son aşaması olan okuryazarlığa ulaşma boyutunda sorun yaşadıkları söylenebilir. Anadili Türkçe olmayan öğrencilerin hazırlık aşamasında, ilkokuma yazmaya başlama ve ilerleme aşamasında yaşadıkları sorunlar birbirine eklenerek devam ettiği için okuryazarlığa ulaşmasını zorlaştırdığı söylenebilir.

Anadili Türkçe olmayan ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin sınıf öğretmenlerinin okuryazarlığa ulaşma boyutunda karşılaştıkları sorunlar konusunda ölçekteki görüşlerinin aritmetik ortalamasına göre sorunların en önemlisi “Anadili Türkçe olmayan öğrenciler kelimeleri anlamlandıramadıkları için yavaş yazıyor.” şeklindedir. Nguyen ve Astington (2014) çalışmasında ikidilliliğin işler belleği destekleyebileceğini (yani, akılda bulunan bilgiyi etkin şekilde değiştirebilme) önermişlerdir. İkidilliler uzun süreli belleklerinde depolanan iki dile ait zihinsel sözlüklerine sürekli başvurmak zorundadırlar ve buldukları dilsel bağlama uygun kelimeyi bulup çıkarmalıdır. Anadili Türkçe olmayan öğrencilerin zihinsel sözlüklerinde çok fazla Türkçe kelimenin olmadığı söylenebilir. Öğrenciler, Türkçe kelime hazinesi yetersizliğinden dolayı kelimeleri anlamadıkları için yavaş yazıyor olabilirler. Bu durumda öğrencilerin Türkçeye yeterince hâkim olmadıkları için anlamada sorun yaşadıkları söylenebilir. Okuryazarlığa ulaşma boyutunda anlam kurabilmek çok önemlidir. Okuryazarlığa ulaşma, serbest metinlere ulaşma demek olduğu için öğrencilerin Türkçe kelimeleri anlamamaları serbest okuma-yazma aşamasına geçmesini zorlaştırabilir.

Anadili Türkçe olmayan öğrencilerin okuryazarlığa ulaşma aşamasında karşılaştıkları sorunlar konusunda öğretmenler, “Anadili Türkçe olmayan öğrenciler Türkçe öğrenmek istemiyor.” ve “Anadili Türkçe olmayan veliler öğrencilerinin Türkçe öğrenmesini istemiyor.” maddelerine katılmıyorum şeklinde görüş bildirmişlerdir. Öğretmenlerden elde edilen verilere göre Anadili Türkçe olmayan öğrencilerin ve velilerin Türkçe öğrenmek istemediği gibi bir durumun olmadığı söylenebilir.

Yapılan içerik analizinde üçüncü alt problem kapsamında “*Cümleleri Anlamada Karşılaşılan Sorunlar*”, “*Cümle Kurmada Karşılaşılan Sorunlar*”, “*Metinlerle İlgili Soruları Cevaplamada Karşılaşılan Sorunlar*” ve “*Metinleri Sözlü Olarak İfade Etmede Karşılaşılan Sorunlar*” kodları belirlenmiş, birbiriyle ilişkili bu kodların bir araya getirilmesiyle “Okuryazarlığa Ulaşma Sorunları” temasına ulaşılmıştır.

Cümleleri anlamada karşılaşılan sorunlar: “Kelimenin anlamını bilmeyen öğrencilerin cümlenin anlamını çıkarmada daha çok sorun yaşaması, öğrencilerin kelime dağarcığı zengin olmadığı için anlamada güçlük çekmeleri, anadilden kaynaklanan en büyük problemin anlamada ortaya çıkması, öğrencilerin okuduklarının anlamını bilmemesi sadece okuması, okula geldiği güne kadar sadece kendi anadilleriyle konuştukları için anlayamama” şeklindedir. Sarı (2001) çalışmasında ikidilli çocukların karşılaştıkları

güçlüklerden birini okuduğunu anlamama olarak belirtmiştir. Bu bulgu, araştırma bulgusunu destekler niteliktedir. Bu çalışmada anadilden kaynaklanan en büyük problemin anlamada ortaya çıktığı, öğrencilerin okuduklarının anlamını bilmeyerek sadece okudukları belirtilmiştir. Anadili Türkçe olmayan öğrencilerin kelime dağarcığı zengin olmadığı için anlamada güçlük çektikleri belirtilmiştir. Hurtado, Grüter, Marchman ve Fernald (2014) çalışmasında tekdilli çocuklarla araştırma, erken gerçek zamanlı sözcük tanımada yeterlik, daha sonra dil ve bilişsel sonuçları yordamışlardır. İkili dil ortamlarında bulunan çocuklar için dil öğrenme kalıplarının değişkenliğinin kaynaklarından biri de her dile ne kadar süreyle maruz kaldıklarıdır. Sonuçlar işleme yeteneğinin ve dil deneyiminin sözcük dağarcığını ilerlettiğini göstermektedir. İkidilli çocuk ne kadar gösterilen bir dile maruz kalırsa o dili gerçek zamanda o kadar hızlı işler ve akabinde o dildeki sözcük dağarcığı için daha fazla kazanç sağlar sonucu ortaya çıkmıştır. Anadili Türkçe olmayan öğrenciler okula başlamadan önce Türkçeyi ne kadar çok kullanırlarsa, Türkçe sözcük dağarcıklarının da dili maruz kalmayla orantılı olarak artacağı belirtilebilir.

Cümle kurmada karşılaşılan sorunlar: “Öğrencilerin kurallı ve anlamlı cümleler kurmada zorlanmaları, Türkçe kelime dağarcığı çok kısıtlı olduğu için cümle kurarken zorlanmaları, iki dili (Türkçe ve Kürtçe) bir arada kullanarak cümleler kurmaları, çok basit düzeyde, birbirine yakın cümleler kurmaları, anlatmak istediği ifadeleri karşılayan kelimeleri seçememeleri” şeklindedir. Park ve Ziegler (2014) Korece-İngilizce ikidillilerle yaptığı çalışmada ikidilli zekâlarda dil geçişmesini göstererek tekdilli ve ikidilliler arasında önemli farklılıklar bulmuştur. Sonuçlar, ikidillilerin kavramsallaştırmalarının çoğunlukla İngilizce yeterlikleri ve Korece kullanma sıklıklarına bağlı olduğunu göstermiştir. Bu bulgular, ikidillilerin kavramsallaştırma kalıplarının onların dil deneyimlerine duyarlı olduğunu gösteren önceki çalışmaların bulgularını destekleyerek kavramsallaştırıcı yeniden yapılandırmanın delillerini ortaya koymaktadır. Anadili Türkçe olmayan öğrencilerin dil farklılığından dolayı cümle kurmada zorlandıkları, Türkçe cümle kurarken araya Kürtçe kelimeleri karıştırdıkları söylenebilir. Öğrencilerin cümle kurarken Türkçe kelime aklına gelmediği zaman ya da cümle içerisine koyacağı kelimenin Türkçesini bilmediği zaman yerine Kürtçesini koyduğundan dolayı Türkçe-Kürtçe karışık cümleler kurduğu söylenebilir. Okula başlamadan önce hangi dil (Türkçe, Kürtçe, Zazaca) daha çok konuşulursa, öğrencilerin o dilin özelliğini ya da kelimelerini daha çok kullandıkları söylenebilir.

Metinlerle ilgili soruları cevaplamada karşılaşılan sorunlar: “Öğrencilerin metni anlamada zorlandıkları için metin ile ilgili sorulara cevap vermede sıkıntı yaşamaması, sorularda istenilen şeyi anlayamaması, kendi okuduğunda anlamlandıramadığı için cevap verememesi, sorulara cevap verirken kısa ve devrik cümleler kurması, ifade etmek istediklerinin Türkçe karşılığını bilmediklerinden sorulara cevap verememesi” şeklindedir. Sarı (2001) çalışmasında ikidilli çocukların karşılaştıkları güçlüklerden birini sorulan sorulara cevap verememe olarak belirtmiştir. Bu bulgu, araştırma bulgusunu destekler niteliktedir. Metinlerle ilgili soruları cevaplamada karşılaşılan sorunların yaşanması okuduğunu anlayamamadan kaynaklanıyor olabilir. İlkokul birinci sınıfa başlamadan önce öğrencilerin daha çok anadillerinde konuşmaları Türkçe anlama ve anlatma hususunda sorun yaşatabilir. Mercier, Pivneva ve Titone (2014) çalışmasında bireysel farklılıkların ikidilli konuşma sözcük tanımayla ilişkili olup olmadığını araştırmıştır. Bulgular ikidilli konuşulan sözcük tanımının dilsel olmayan etkilerden muaf olmadığını göstermektedir. Özellikle, dili anlamaları daha zor olan çok az ikinci dile maruz kalan bireylerde farklı tip kısıtlamalardaki bireysel farklılıklar dil içi ve diller arası rekabetin boyutunu belirlemektedir. Anadili Türkçe olmayan öğrencilerin ikinci dil olarak öğrendikleri Türkçeyi çok az kullanmaları, Türkçe sözcükleri tanımada zorlanmalarına sebep olabilir; bu durum Türkçeyi anlamalarını zorlaştırabilir. Bu çalışmada öğrencilerin metinlerle ilgili soruları ifade etmek istediklerinin Türkçe karşılığını bilmediklerinden cevap veremedikleri belirtilmiştir. Öğrencilerin Türkçe anlama problemlerini çözmek için okula başlamadan önce Türkçe ile daha çok etkileşim içinde olmaları sağlanabilir ya da öğrencilere kendi dilinde ilkokuma yazma öğretimi yapılabilir.

Metinleri sözlü olarak ifade etmede karşılaşılan sorunlar: “Öğrencilerin okudukları metni anlamadıkları için ifade edememeleri, metinleri ifade edecek kadar Türkçeye hâkim olmamaları, metni tek tek kelimelerle anlatmaları, devrik cümleler kurmaları, sözlü ifade etmede çekingen davranmaları” şeklindedir. Uşaklı (2005) çalışmasında İzmir iline göç ile gelen ailelerin ilköğretim ikinci kademedeki okuyan çocuklarının Türkçe öğretimlerinde öğretmenler tarafından belirtilen sorunlar anlama, anlatma, dilbilgisi ve çevre şeklinde dört alt boyutta toplamıştır. Bu çalışmada ilkokuma yazma öğretiminde öğrencilerin anlama ve anlatma sorunları yaşadıkları söylenebilir. Öğrencilerin metinleri anlamadıkları ve anlatamadıkları öğretmenler tarafından belirtilmiştir. Anadili Türkçe olmayan öğrencilerin metni ifade ederken tek tek kelimelerle anlatmaları, devrik cümleler kurmaları Türkçe dil yeterliliğinin düşük olmasından kaynaklanıyor olabilir. Öğrenciler, Türkçenin yapısal

özelliklerini tam olarak bilemedikleri için kurallı ve anlamlı cümleler kuramıyor olabilirler. Lai, Rodriguez ve Narasimhan (2014) çalışmasında İspanyolca-İngilizce ikidilliler ve tekdilli kontrol grubu ya İspanyolca ya da İngilizcede hareket olaylarını betimlemişlerdir. Geç ikidilli olanlar İngilizceyle karşılaştırıldığında hareket olaylarını İspanyolca kullanılırken, erken ikidilli olanlar ise kullanılan dilden bağımsız yol tercihi kullanmışlardır. Bu dil etkisi ikidillilerin ikinci dili edindikleri yaş ile değişmektedir. Bu veriler, erken ikidilli olan kişilerde sürekli iki dille aynı anda daha etkin bir şekilde başa çıkabilme mekanizması varken geç ikidilli olan kişilerde ise bir dilden diğerine değiştirme mekanizması vardır; bu yüzden de daha fazla bağlamsal çeşitlilik göstermişlerdir. Anadili Türkçe olmayan öğrencilerin metinleri ifade edecek kadar Türkçeye hâkim olmamaları, ikinci dil olarak öğrendikleri Türkçeyi geç edindiklerinden kaynaklanıyor olabilir. Ayrıca metindeki hareket olaylarını anlatamadıkları için öğrencilerin metni tek tek kelimelerle anlattıkları ve cümle kuramadıkları söylenebilir.

Anadili Türkçe olmayan ilkökul birinci sınıf öğrencilerinin sınıf öğretmenlerinin okuryazarlığa ulaşma boyutunda karşılaştıkları sorunlar konusunda ölçekteki görüşleri katılıyorum ve ölçekteki görüşlerinin aritmetik ortalamasına göre sorunların en önemlisi “Anadili Türkçe olmayan öğrenciler kelimeleri anlamlandıramadıkları için yavaş yazıyor.” şeklindedir. Öğretmenler “Anadili Türkçe olmayan öğrenciler Türkçe öğrenmek istemiyor.” ve “Anadili Türkçe olmayan veliler öğrencilerinin Türkçe öğrenmesini istemiyor.” maddelerine katılmıyorum şeklinde görüş bildirmiştir. Öğretmenlerin görüşlerine göre anadili Türkçe olmayan öğrencilerin ve velilerinin aslında Türkçe öğrenmek istemedikleri gibi bir durumun bulunmadığı söylenebilir. Okuryazarlığa ulaşma sorunları teması kapsamında verilen alıntıların geneline bakıldığında araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğu: "Kelimenin anlamını bilmeyen öğrencilerin cümlenin anlamını çıkarmada daha çok sorun yaşadıklarını, kurallı ve anlamlı cümleler kurmada zorlandıklarını, metni anlamakta zorlandıkları için metin ile ilgili sorulara cevap vermede sıkıntı yaşadıklarını, okudukları metni anlamadıkları için ifade edemediklerini" belirtmektedir. Anadili Türkçe olmayan öğrencilerin okuryazarlığa ulaşma aşamasında; hem ölçekten hem de görüşmelerden elde edilen verilerin sonuçlarına bakıldığında benzer sorunlarla karşılaştıkları söylenebilir. Buna göre; nicel olarak elde edilen veriler, nitel olarak elde edilen veriler tarafından desteklenmektedir.

5.1.4.DÖRDÜNCÜ ALT PROBLEME İLİŞKİN TARTIŞMA

Araştırmanın dördüncü alt problemi “Anadili Türkçe olmayan ilkököl birinci sınıf öğrencilerinin iletişim boyutunda karşılaştıkları sorunlara ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşleri nelerdir?” şeklinde belirlenmiştir. Anadili Türkçe olmayan ilkököl birinci sınıf öğrencilerinin sınıf öğretmenlerinin iletişim boyutunda karşılaştıkları sorunlar konusunda ölçekteki görüşleri “Kesinlikle Katılıyorum” şeklindedir. Anadili Türkçe olmayan ilkököl birinci sınıf öğrencilerinin sınıf öğretmenlerinin iletişim boyutunda karşılaştıkları sorunlar konusunda ölçekteki görüşlerinin kesinlikle katılıyorum şeklinde olması; anadili Türkçe olmayan öğrencilerin öğretmenleriyle iletişim kurarken zorlandıkları, kendilerini Türkçe ifade edemedikleri söylenebilir.

Anadili Türkçe olmayan ilkököl birinci sınıf öğrencilerinin sınıf öğretmenlerinin iletişim boyutunda karşılaştıkları sorunlar konusunda ölçekteki görüşlerinin aritmetik ortalamasına göre sorunların en önemlisi “Anadili Türkçe olmayan öğrenciler dil farklılığından dolayı kendini ifade etmekte güçlük çekiyor.” şeklindedir. Sarı (2001) çalışmasında ikidilli çocukların karşılaştıkları güçlüklerden birini kendini ifade edememe olarak belirtmiştir. Bu bulgu, araştırma bulgusunu destekler niteliktedir. Bu durumda öğrencilerin okula başlamadan önce iletişim kurarken Türkçeyi kullanmadıkları, okula başladıktan sonra da öğrenseler bile yeterli düzeyde geliştiremedikleri söylenebilir.

Yapılan içerik analizinde dördüncü alt problem kapsamında “*Öğretmenlerin İletişim Sorunları*” ve “*Öğrencilerin İletişim Sorunları*” kodları belirlenmiş, birbiriyle ilişkili bu kodların bir araya getirilmesiyle “İletişim Sorunları” temasına ulaşılmıştır.

Öğretmenlerin iletişim boyutunda karşılaştıkları sorunlar: “Öğrencilerin kendilerini Türkçe ifade edemedikleri için iletişim kurmada zorlanmaları, öğrencilerin öğretmenin söylediklerini anlamaması, anadillerini bilmediğim için öğrencilerle iletişim kuramama, anadillerini bildiğim için sıkıntı yaşamama, öğrenciler Türkçe bilmedikleri için kavramları tek tek açıklamak zorunda kalmaları” şeklindedir. Portes ve Hao (1998) çalışmasında Birleşik Devletlerde günümüzde uygulanan eğitim doğal konuşuculara yabancı dillerde sadece temel eğitim vererek ve göçmen çocukların evde konuştukları dilde akıcılıklarını kaybetmeyi teşvik ederek çıkarıcı ikidilliliği desteklemektedir sonucuna ulaşılmıştır. İngilizcenin baskın ve genel söylem dili olması ama aynı zamanda büyük çoğunlukların başka dillerde doğru olarak iletişim kurmaları görüşü genelde baştan savılmaktadır.

Anadili Türkçe olan öğretmenlerin, anadili Türkçe olmayan öğrencilerin dillerini bilmedikleri için öğrencilerle iletişim kurmada zorlandıkları söylenebilir. Bu durum, öğretmenlerin öğrencilerin dilini hiçe saydıkları anlamına gelmemelidir. Bunun yanı sıra öğretmenler öğrencilerin dilini bilmeseler bile konuştukları dile saygı duymalıdır. Öğrenciler günlük hayatta iletişim kurarken anadillerini konuştukları için kendilerini Türkçe ifade edemiyor olabilirler, bunun sonucunda öğretmenler öğrencilerle iletişim kuramıyor olabilir. Ayrıca öğrencilerin Türkçeyi yeterince bilmedikleri için öğretmenin söylediklerini anlayamadıkları söylenebilir. Görüşülen öğretmenlerden %12,2'si öğrencilerin anadillerini bilmediğim için iletişim kuramıyorum; %4,9'u anadillerini bildiğim için iletişimde sıkıntı yaşamıyorum şeklinde görüş bildirmiştir. Bu iki tezat görüşü belirten öğretmenlerin görüşleri, öğrencilerin anadilini bilip bilmeme durumuna göre farklılık gösteriyor olabilir.

Öğrencilerin iletişim boyutunda karşılaştıkları sorunlar: “Öğrencilerin kendilerini Türkçe ifade etmede zorlanmaları, Türkçeyi yeterli düzeyde bilmedikleri için iletişim kuramamaları, Türkçeyi çok iyi konuşamadıkları için çekingenlik sorunu yaşamaları, Türkçe ve Kürtçe karışık konuşarak iletişim kurmaları” şeklindedir. Yiğit (2009) çalışmasında anadilleri farklı olan öğrencilerin kendilerini ifade etmede güçlük yaşadıklarını belirtmiştir. Bu bulgu, araştırma bulgusunu destekler niteliktedir. Anadili Türkçe olmayan öğrencilerin, kendilerini Türkçe ifade edemedikleri için iletişim kurmada zorlandıkları söylenebilir. Öğrencilerin Türkçe iletişim kurmada zorlanmasının nedeni ise günlük hayatlarında anadilleriyle iletişim kurmaları olabilir. Öğrencilerin Türkçeyi çok iyi konuşmadığından dolayı çekingenlik sorunu yaşadıkları ve Türkçe-Kürtçe karışık konuştukları söylenebilir. Costa, Hernández ve Sebastián-Gallés (2008) çalışmasında ikidillilerin konuşma sırasında iki dili birden sürekli olarak kontrol etme ihtiyaçları dikkat ağları üzerinde genel etkiler ortaya çıkarabilir sonucuna ulaşmışlardır. Anadili Türkçe olmayan öğrencilerden iletişim boyutunda kendilerini yeterli düzeyde Türkçe ifade edebilenler, öğretmenlerinin söylediklerini de anlayabilenler ilkokuma yazma öğretiminde daha başarılı olabilir.

Anadili Türkçe olmayan ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin sınıf öğretmenlerinin iletişim boyutunda karşılaştıkları sorunlar konusunda ölçekteki görüşleri kesinlikle katılıyorum ve ölçekteki görüşlerinin aritmetik ortalamasına göre sorunların en önemlisi “Anadili Türkçe olmayan öğrenciler dil farklılığından dolayı kendini ifade etmekte güçlük çekiyor.” şeklindedir. İletişim sorunları teması kapsamında verilen alıntılarının geneline bakıldığında araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğu: “Öğretmen açısından karşılaşılan sorunlara bakıldığında öğretmenler, öğrenciler kendilerini Türkçe ifade edemedikleri için iletişim kurmada zorlandıklarını, öğrenciler açısından karşılaşılan sorunlara bakıldığında ise öğrencilerin kendilerini Türkçe ifade etmede zorlandıklarını” belirtmektedir. Dil farklılığından dolayı iletişim kurma, hem öğretmen hem de öğrenci açısından önemli bir sorundur. Anadili Türkçe olmayan öğrencilerin iletişim boyutunda; hem ölçekten hem de görüşmelerden elde edilen verilerin sonuçlarına bakıldığında benzer sorunlarla karşılaştıkları söylenebilir. Buna göre; nicel olarak elde edilen veriler, nitel olarak elde edilen veriler tarafından desteklenmektedir.

5.1.5.BEŞİNCİ ALT PROBLEME İLİŞKİN TARTIŞMA

Araştırmanın beşinci alt problemi “Anadili Türkçe olmayan ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin ilkokuma yazma öğretimi; a) İlkokuma yazmaya hazırlık aşamasında, b) İlkokuma yazmaya başlama ve ilerleme aşamasında, c) Okuryazarlığa ulaşma aşamasında, d) İletişim boyutunda karşılaştıkları sorunların çözüm önerilerine ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşleri nelerdir?” şeklinde belirlenmiştir.

5.1.5.1.İlkokuma Yazmaya Hazırlık Aşamasında Karşılaşılan Sorunların Çözüm Önerilerine İlişkin Tartışma

Yapılan içerik analizinde beşinci alt problem kapsamında “12 Haftalık Hazırlık Sürecinde Karşılaşılan Sorunlara İlişkin Çözüm Önerileri”, “Çizgi Çalışmaları Yaparken Karşılaşılan Sorunlara İlişkin Çözüm Önerileri” ve “Görsel Okuma Çalışmaları Yaparken Karşılaşılan Sorunlara İlişkin Çözüm Önerileri” kodları belirlenmiş, birbiriyle ilişkili bu kodların bir araya getirilmesiyle “Hazırlık Süreci Sorunlarına İlişkin Çözüm Önerileri” temasına ulaşılmıştır.

On iki haftalık hazırlık sürecinde karşılaşılan sorunlara ilişkin çözüm önerileri: “Somut materyaller ve görsellerle öğrencilerin Türkçe kelime hazinelerini zenginleştirmeye çalışma, basit düzeyde cümleler kurma, kaynaştırıcı oyunlar ve etkinlikler yaparak okul sevgisi kazandırmaya çalışma, öğrencilere oyunlarla Türkçe öğretmeye çalışma, Hem Türkçe hem Kürtçe bilen öğrencilerden tercümanlık desteği alma” şeklindedir. Butzkamm (1998) ikidilli bağlamlarda anadilin kullanılması çalışmasında her ne kadar ikinci dil derste kullanılan asıl dil olsa da öğretmen sözlük görevini görür şeklinde görüş bildirmiştir. Bu araştırmada öğretmenlerin somut materyaller ve görsellerle anadili Türkçe olmayan öğrencilerin Türkçe kelime hazinelerini zenginleştirmeye ve öğrencilere oyunlarla Türkçe öğretmeye çalıştıkları belirtilmiştir. Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenen öğrencilere, öğretmenlerin Türkçe kelime öğretmeye çalıştıkları çözüm önerisiyle öğretmenlerin sözlük görevi gördüğü söylenebilir. On iki haftalık hazırlık sürecinde karşılaşılan sorunları öğretmenlerin; anadili Türkçe olmayan öğrencilere Türkçe dilini geliştirici çalışmalar yaparak gidermeye çalıştıkları, bu süreçte Türkçe-Kürtçe bilen öğrencilerden yardım aldıkları söylenebilir. Anadili Türkçe olmayan öğrencilerin sınıf öğretmenlerinin 12 haftalık hazırlık sürecinde okula alışma ve ilkokuma yazmaya hazırlık etkinliklerinin yanında okul sevgisi kazandırma, Türkçe öğretme, Türkçe kelime hazinelerini zenginleştirme gibi çalışmalar yaptıkları söylenebilir. Anadili Türkçe olmayan öğrencilerin bulunduğu sınıflarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin 12 haftalık hazırlık sürecinde daha yoğun çalıştıkları ve öğrencilerin dil farklılığından dolayı yaşadıkları sorunları azaltmak için somut materyallerle ve görsellerle destekleyerek Türkçe kelimeler öğrettikleri söylenebilir.

Çizgi çalışmaları yaparken karşılaşılan sorunlara ilişkin çözüm önerileri: “Gösterip yaptırma yöntemini uygulama, birebir ilgilenip ellerinden tutarak yaptırma, projeksiyon ortamında çizgi çalışmalarının nasıl yapıldığını gösteren sunumlar kullanma, takviye çalışmaları yaptırma” şeklindedir. Öğretmenlerin anadili Türkçe olmayan öğrencilerin çizgi çalışmaları yaptırırken karşılaştıkları sorunları gösterip yaptırarak, birebir ilgilenerek, ellerinden tutup yaptırarak, nasıl yapıldığını gösteren sunumlar kullanarak gidermeye çalıştıkları görülmektedir. Öğretmenlerin, öğrencilerin çizgi çalışmalarını yaparken birebir ilgilenip ellerinden tutup yaptırabilmesi için öğrenci sayısının az olması bu çözümün daha çok işe yaramasını sağlayabilir. Öğrenci sayısının fazla olduğu sınıflarda birebir ilgilenmek zor olabilir. Ayrıca öğretmenlerin çizgi çalışmalarının nasıl yapıldığını gösteren sunumlar kullanabilmesi için sınıfın teknolojik donanıma sahip olması gerekmektedir.

Görsel okuma çalışmaları yaparken karşılaşılan sorunlara ilişkin çözüm önerileri: “Görsellerin Türkçe karşılığını söyleme, aynı etkinlikten defalarca yaptırma, görselleri ipucu vererek anlatmalarına yardımcı olma, resimli kelime kart oyunları oynatma, görselleri tek tek açıklama, somutlaştırmaya çalışma, birleştirilmiş sınıf olduğu için üst sınıflardan çeviri yardımı alma, hem Türkçe hem Kürtçe bilen öğrencilerden çeviri yardımı alma” şeklindedir. Frank ve Poulin-Dubois (2002)' in çalışmasında çocukların sözcük dağarcığında olan çeviri karşılıkları %1 ile %95 arasında farklılıklar göstermiştir. Dile maruz kalma çeşidi, yaş, bilişsel, demografik ve başka değişkenler çeviri karşılıkları türetmeye bağlı değişkenler olabilir. Bu çalışmada öğretmenlerin, çeviri yardımı aldıkları hem Türkçe hem Kürtçe bilen öğrencilerin sözcük dağarcığındaki çeviri karşılıklarının doğru olup olmadığını bilemedikleri söylenebilir. Anadili Türkçe olmayan öğrencilerin görselleri Türkçe ifade edemedikleri için öğretmenlerin görsellerin Türkçe karşılığını söyledikleri ve görsellerin Türkçe isimlerinin oturması için aynı etkinlikten yaptıkları söylenebilir. Öğrenciler görselleri yeterince yorumlayamadıkları için, öğretmenlerin ipucu vererek anlatmalarına yardımcı oldukları söylenebilir. Öğrencilerin Türkçe kelime hazinesi kısıtlı olduğu için öğretmenlerin süreci resimli kart oyunları oynatarak eğlenceli hale getirmeye çalıştıkları söylenebilir.

Hazırlık süreci sorunlarına ilişkin çözüm önerileri teması kapsamında verilen alıntılarının geneline bakıldığında araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğu: "Somut materyaller ve görsellerle öğrencilerin Türkçe kelime hazinelerini zenginleştirmeye çalıştıklarını, çizgi çalışmaları yaparken gösterip yaptırma yöntemini uyguladıklarını, görsellerin Türkçe karşılığını söylediklerini" belirtmektedir. Öğretmenlerin hazırlık sürecinde yaşanan sorunlara ilişkin çözüm önerilerine bakıldığında öğrencilerin Türkçe dilini geliştirmeye çalıştıkları söylenebilir. Hazırlık sürecinin 12 haftaya uzatılması, anadili Türkçe olmayan öğrencilerin okula uyum sağlama ve dil farklılığından dolayı yaşadıkları zorlukların giderilmesi için zaman kazandırdığı söylenebilir.

5.1.5.2.İlkokuma Yazmaya Başlama ve İlerleme Aşamasında Karşılaşılan Sorunların Çözüm Önerilerine İlişkin Tartışma

Yapılan içerik analizinde beşinci alt problem kapsamında “*Sesi Hissetme ve Tanıma Çalışmalarında Karşılaşılan Sorunlara İlişkin Çözüm Önerileri*”, “*Sesleri Birleştirmede Karşılaşılan Sorunlara İlişkin Çözüm Önerileri*”, “*Sesli Okuma Yaparken Karşılaşılan Sorunlara İlişkin Çözüm Önerileri*”, “*Sesin Geçtiği Varlık İsimlerini*

Bulmada Karşılaşılan Sorunlara İlişkin Çözüm Önerileri” ve “Dikte Çalışmaları Yaparken Karşılaşılan Sorunlara İlişkin Çözüm Önerileri” kodları belirlenmiş, birbiriyle ilişkili bu kodların bir araya getirilmesiyle “Başlama ve İlerleme Süreci Sorunlarına İlişkin Çözüm Önerileri” temasına ulaşılmıştır.

Sesi hissetme ve tanıma çalışmalarında karşılaşılan sorunlara ilişkin çözüm önerileri: “Sesin öğrenimi için verilen süreyi artırma, görsel-kavram ilişkisi üzerinde durma, kelimenin içinde öğretilmek istenen sesin üzerinde daha fazla vurgu yapma, sesin geçtiği kelimeleri somutlaştırarak kavratma, uygulamalı kart oyunları ile öğrencilerin zihnindeki varlık şemalarını artırma, karıştırdıkları seslerin daha çok üzerinde durma” şeklindedir. Anadili Türkçe olmayan öğrencilerin bulunduğu sınıflarda görev yapan öğretmenlerin ses öğrenimine daha çok zaman ayırdıkları için daha fazla etkinlik hazırladıkları söylenebilir. Görsel-kelime ilişkisini kavratılmak için ek materyallerin hazırlanması gerekebilir. Anadili Kürtçe olan öğrencilerin “ö-ü ve ğ-g” seslerini anadillerinde “ö ve ğ” sesleri bulunmadığı ya da az kullanıldığı için karıştırdıkları sesi hissetme ve tanıma sorunlarında belirtilmiştir. Öğretmenlerin ilerleyen süreçlerde öğrencilerin sesleri karıştırmasını önlemek için “ö ve ğ” sesinin üzerinde daha çok durdukları söylenebilir. Öğrenciler Türkçeyi ikinci dil olarak öğrendikleri için öğretmenlerin, görsellerle kelime öğretimine ağırlık vermesi ve öğrencilere Türkçe becerisi kazandırması daha fazla zaman ve çaba harcamasını gerektirebilir. Ayrıca sesin öğrenimi için verilen süreyi artırma öğrencilerin okuryazarlığa ulaşmasını geciktirebilir.

Sesleri birleştirmede karşılaşılan sorunlara ilişkin çözüm önerileri: “Sesleri kavrayana kadar bol bol okuma çalışması yapma, okuduğu kelimenin anlamını somut materyaller ve görsellerle açıklama, anadili Türkçe olan öğrencilerin ağırlıklı olduğu okullara göre daha az sesin yer aldığı kelimelerle daha çok çalışma yapma, sürekli düzeltmeler yaparak doğru birleştirmeler yapmalarını sağlamaya çalışma, bildikleri kelimelerden okuma metinleri oluşturup okutma” şeklindedir. Öğretmenlerin anadili Türkçe olmayan öğrencilerin sesleri birleştirmede dil farklılığından dolayı daha çok sorun yaşamamaları için düzeltmeler yaparak kontrol ettikleri, öğrencilerin zorlanmaması için bildikleri kelimeleri kullandıkları, az sesin yer aldığı kelimelerle daha çok çalışma yaptıkları ve sesleri kavrayana kadar bol bol okuma yaptıkları belirtilebilir. Anadili Türkçe olmayan öğrencilerde anadili Türkçe olanlara göre sesleri birleştirmenin daha uzun zaman aldığı ve sesleri birleştirmede daha çok çalışma yapıldığı söylenebilir.

Sesli okuma yaparken karşılaşılan sorunlara ilişkin çözüm önerileri: “Okuma çalışmaları yaparak, tekrarlarla sorunu gidermeye çalışma, anında dönüt verme ve düzeltme yapmasını sağlama, vurgulu okumalar yaptırma, sorunu daha çok dikte yaparak gidermeye çalışma” şeklindedir. Öğretmenlerin sesli okuma çalışmalarında yaşanan sorunları giderebilmek için verdikleri çözüm önerilerine bakıldığında daha çok tekrar, düzeltme yaptıkları ve alternatif çözümler sunamadıkları söylenebilir. Hatta görüşme yapılan öğretmenlerden birinin bu sorun öğrencinin dil probleminden kaynaklanıyor çözmek de zor oluyor şeklinde ifade ettiği görülmektedir.

Sesin geçtiği varlık isimlerini bulmada karşılaşılan sorunlara ilişkin çözüm önerileri: “Görsellerle ve somut materyallerle Türkçe varlık isimlerini kavratmaya çalışma, anadillerindeki kelimelerin içinde sesi buldurma, birleştirilmiş sınıf olmasının avantajından faydalanıp üst sınıflardan yardım alma, kavram-görsel ilişkisini öğretici oyunlar oynatma” şeklindedir. Öğrencilerin sesin geçtiği varlık isimlerini bulabilmesi için öncelikle öğretmenlerin, Türkçe varlık isimlerini görsellerle ve somut materyallerle kavratmaya çalıştığı söylenebilir. Bunun sonucu olarak öğretmenlerin ilkokuma yazmaya başlama ve ilerleme aşamasında daha çok zaman harcaması gerekebilir. Öğretmenlerin, öğrencilerin anadilindeki kelimelerin içinde sesi buldurmaları çözümünü uygulayabilmesi için öğrencilerin anadilini biliyor olması gerekmektedir. Anadili Türkçe olan öğretmenler bu çözümü, öğrencilerin anadilini bilmedikleri için uygulayamaz. Anadili Türkçe olmayan öğrencilerin tamamının bir sınıfta olduğu durumlarda öğrencilere anadilini bilen bir öğretmen verilebilir; bu durum öğrencilerin ilkokuma yazma sürecini kolaylaştırabilir. Öğrencilerin anadilindeki kelimeleri kullanarak çalışma yapan öğretmenlerin ikidilli (Türkçe-Kürtçe) olduğu söylenebilir. Öğretmenlerin kısmen de olsa hem anadilinde hem de Türkçe eğitim verdikleri söylenebilir. Anadili Türkçe olmayan öğrencilerin bulunduğu birleştirilmiş sınıfta görev yapan öğretmenlerin, sesin geçtiği varlık isimlerini bulmada üst sınıflardaki öğrencilerden yardım aldığı, böylelikle birleştirilmiş sınıfın avantajından faydalandıkları söylenebilir.

Dikte çalışmaları yaparken karşılaşılan sorunlara ilişkin çözüm önerileri: “Hece ve sesleri daha vurgulu ve yavaş söyleme, kısa cümle ve kelimelerle dikte çalışması yaptırma, bir öğrenciye cümleyi tahtaya yazdırıp öğrencilerle birlikte hatayı bulup düzeltme, bol bol dikte yaparak sesleri tanımasına yardımcı olma, öğrenci sayım az olduğu için birebir ilgilenip yanlışlarını anında düzelttirme” şeklindedir. Çözüm önerilerine bakıldığında

öğretmenlerin daha basit düzeyde kelimeler kullandıkları ya da yapılan hataları düzeltmeye çalıştıkları belirtilebilir. Öğrenci sayısının fazla olduğu sınıflarda görev yapan öğretmenler için cümleyi tahtaya yazdırıp öğrencilerle birlikte hatayı bulup düzeltme en azından dikte hatalarını azaltmak için uygun bir çözüm önerisi olabilir. Öğrenci sayısının az olduğu sınıflarda görev yapan öğretmenler için ise birebir ilgilenip yanlışlarını anında düzeltme uygun bir çözüm önerisi olabilir.

Başlama ve ilerleme süreci sorunlarına ilişkin çözüm önerileri teması kapsamında verilen alıntıların geneline bakıldığında araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğu: "Sesin öğrenimi için verilen süreyi artırdıklarını, sesleri kavrayana kadar bol bol okuma çalışması yaptıklarını, okuma çalışmaları yaparak, tekrarlarla sorunu gidermeye çalıştıklarını, görsellerle ve somut materyallerle Türkçe varlık isimlerini kavratmaya çalıştıklarını" belirtmektedir. Öğretmenlerin ilkokuma yazmaya başlama ve ilerleme aşamasında belirttikleri çözüm önerilerini uygulayabilmeleri için ilkokuma yazma öğretiminde daha fazla zaman harcadıkları ve emek verdikleri söylenebilir.

5.1.5.3.Okuryazarlığa Ulaşma Aşamasında Karşılaşılan Sorunların Çözüm Önerilerine İlişkin Tartışma

Yapılan içerik analizinde beşinci alt problem kapsamında "*Cümleleri Anlamada Karşılaşılan Sorunlara İlişkin Çözüm Önerileri*", "*Cümle Kurmada Karşılaşılan Sorunlara İlişkin Çözüm Önerileri*", "*Metinlerle İlgili Soruları Cevaplamada Karşılaşılan Sorunlara İlişkin Çözüm Önerileri*", "*Metinleri Sözlü Olarak İfade Etmede Karşılaşılan Sorunlara İlişkin Çözüm Önerileri*" kodları belirlenmiş, birbiriyle ilişkili bu kodların bir araya getirilmesiyle "Okuryazarlığa Ulaşma Sorunlarına İlişkin Çözüm Önerileri" temasına ulaşılmıştır.

Cümleleri anlamada karşılaşılan sorunlara ilişkin çözüm önerileri: "Öğrenciler Türkçe konuşmaya başlayana, öğrenene kadar görsellerle kelime hazinelerini zenginleştirmeye çalışma, anlayıp kavrayabilecekleri kısa cümleler kurma, yazdığım cümleleri tek tek açıklama, bol bol okuma etkinlikleri yaptırma, cümleleri drama yöntemiyle, beden diliyle anlatma" şeklindedir. Yiğit (2009) çalışmasında anadilleri farklı olan öğrencilerin ilkokuma yazma öğretimindeki karşılaştıkları güçlüklerin öğrencilerin Türkçe kelime dağarcıkları geliştirilmeye çalışılarak, görsel materyallere, jest, mimik, vücut dilini kullanmaya özen gösterilerek giderilmeye çalışıldığı sonucu bulunmuştur. Bu

bulgu, araştırma bulgusunu destekler niteliktedir. Anadili Türkçe olmayan öğrencilerin cümleleri anlayabilmesi için öğretmenlerin, ilk önce öğrencilerin Türkçe kelime hazinelerini zenginleştirmeye çalıştıkları söylenebilir. Öğretmenlerin anadili Türkçe olmayan öğrencilerin cümleleri anlayabilmesi için kısa cümleler kurdukları ya da yazdıkları cümleleri tek tek açıkladıkları hatta cümleleri beden diliyle anlatmaya çalıştıkları söylenebilir.

Cümle kurmada karşılaşılan sorunlara ilişkin çözüm önerileri: “Cümle kurmalarına yardımcı olma, birbirleriyle karşılıklı konuşma, diyaloglar yaptırma, cümleleri somutlaştırıp görsellerle destekleme, kitap okutarak, değişik cümleler kurarak sorunu gidermeye çalışma, dikte çalışmaları yaptırma” şeklindedir. Çözüm önerilerine bakıldığında anadili Türkçe olmayan öğrencilerin cümle kurmada zorlanmaları sebebiyle öğretmenlerin, öğrencilere cümle kurmada yardım ettikleri, karşılıklı konuşmalar yaptırarak doğru cümleler kurmalarını sağlamaya çalıştıkları belirtilebilir. Öğretmenlerin, öğrencilere okuma yaptırarak daha fazla Türkçe kelime duymalarını sağlamaya çalıştıkları, en azından Türkçe kelimelere aşinalık kazandırmaya çalıştıkları söylenebilir.

Metinlerle ilgili soruları cevaplamada karşılaşılan sorunlara ilişkin çözüm önerileri: “Metin üzerinde konuşarak ilk önce metnin anlaşılmasını sağlama, az sayıda kelimedenden oluşan basit kısa cümlelerle kısa metinler kullanma, soruyu sınıfta okuyup yönlendirmelerle cevapları almaya çalışma, basit düzeyde 5N1K çalışmaları yaptırmaya çalışma, okuma sıklığını artırma, anlayana kadar okutma, görselleri fazla olan kitaplar okutma” şeklindedir. Metinle ilgili soruları cevaplayabilmek için öncelikle öğrencilerin metni anlamaları ve sorularda ne sorulduğunu bilmeleri gerekmektedir. Anadili Türkçe olmayan öğrencilerin metni anlaması için öğretmenlerin, metin üzerinde konuşarak öğrencilere metni kavratmaya çalıştıkları söylenebilir. Metnin anlaşılmasını kolaylaştırmak için öğretmenlerin, kısa cümlelerden oluşturulan kısa metinler kullandıkları belirtilebilir. Kelimeleri ve cümleleri anlamada sorun yaşayan öğrencilerin metni anlamada daha çok sorun yaşamamaları için öğretmenlerin metinleri basitleştirdikleri söylenebilir.

Metinleri sözlü olarak ifade etmede karşılaşılan sorunlara ilişkin çözüm önerileri: “Metni basit düzeyde anlatmalarını sağlamaya çalışma, hikâye, masal okutma ve canlandırmasını yaptırma, basit ve kısa metinler kullanma, öğrencilerle bol bol konuşma etkinlikleri yapma, metni bol bol okutturma, olayı anlatan resimleri kullanarak görsel anlatım çalışmaları yapma” şeklindedir. Öğretmenlerin, anadili Türkçe olmayan

öğrencilerin metinleri sözlü olarak ifade etmede yaşadıkları sorunları, metnin canlandırmasını yaparak ve metni anlatan resimleri kullanarak gidermeye çalıştıkları belirtilebilir. Anadili Türkçe olmayan öğrencilerin metni anlatabilmesi için öğretmenlerin, metni basitleştirdikleri ve somutlaştırmaya çalıştıkları söylenebilir.

Çözüm önerileri teması kapsamında verilen alıntılarının geneline bakıldığında araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğu: "Öğrencilerin Türkçe konuşmaya başlayana, öğrenene kadar görsellerle kelime hazinelerini genişletmeye çalıştıklarını, cümle kurmalarına yardımcı olduklarını, metin üzerinde konuşarak ilk önce metnin anlaşılmasını sağladıklarını, metni basit düzeyde anlatmalarını sağlamaya çalıştıklarını" belirtmektedir. Anadili Türkçe olmayan öğrencilerin okuryazarlığa ulaşma boyutunda; Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenmelerinden dolayı anlam konusunda sorun yaşadıkları için öğretmenlerin en çok belirttikleri çözüm önerilerinin, öğrencilerin metni anlamlaştırmasını sağlamaya çalışmak şeklinde olduğu söylenebilir.

5.1.5.4.İletişim Boyutunda Karşılaşılan Sorunların Çözüm Önerilerine İlişkin Tartışma

Yapılan içerik analizinde beşinci alt problem kapsamında "*Öğretmenlerin İletişim Sorunlarına İlişkin Çözüm Önerileri*" ve "*Öğrencilerin İletişim Sorunlarına İlişkin Çözüm Önerileri*" kodları belirlenmiş, birbiriyle ilişkili bu kodların bir araya getirilmesiyle "İletişim Sorunlarına İlişkin Çözüm Önerileri" temasına ulaşılmıştır.

Öğretmenlerin iletişim sorunlarına ilişkin çözüm önerileri: "Görsel materyaller kullanarak öğrencilere Türkçe kelimeler öğretme, ilk etapta anadilleriyle konuşma, Türkçe kelimeleri öğrendikçe Türkçe iletişime geçme, çok basit düzeyde ve öğrencilerin bildiği Türkçe kelimeleri kullanarak iletişim kurmaya çalışma, beden dili ile iletişim kurmaya çalışma, her iki dili bilen öğrencilerden yardım alarak iletişim kurmaya çalışma, iletişimi güçlendirmek için oyunlar oynatma" şeklindedir. Butzkamm (1998) çalışmasında yabancı dilde iletişimsel anlayışı arttırmak amaçlı kısa aralarla anadile dönmek eğitime yardımcı olabilir sonucuna ulaşmıştır. Bu durum hem dil alıştırmalarında hem de iletişime kısa yol olarak kullanılabilir. Bu çalışmada ikinci dil olarak Türkçeyi öğrenen öğrencilerle iletişim kurabilmek için öğretmenlerin ilk etapta anadilleriyle konuştukları, öğrenciler Türkçe kelimeleri öğrendikçe Türkçe iletişime geçtikleri belirtilmiştir. Anadili Türkçe olmayan öğrenciler Türkçe iletişim kurarken zorlandıkları için öğretmenlerin, öncelikle

öğrencilere görsel materyallerle Türkçe kelimeler öğrettikleri daha sonra Türkçe kelimeleri öğrendikçe Türkçe iletişim kurmaya çalıştıkları söylenebilir. Öğretmenler, öğrencilerin anadilini bilmiyorsa beden diliyle iletişim kurmak etkili bir çözüm önerisi olabilir. Öğretmenlerin öğrencilerle iletişim kurabilmek için her iki dili (Türkçe-Kürtçe) bilen öğrencilerden yardım aldıkları belirtilmiştir. Bialystok, Craik, Green ve Gollan (2009) çalışmasında ikidillilerin her iki dili de düzenli olarak kullanmaları dil ve bilişsel işlev üzerinde geniş bir etki yarattıkları görülmüştür. İki dilin sürekli kullanılması anında ve açık iletişim etki alanının ötesinde iz bırakan bir deneyimdir görüşünü belirtmiştir. İlkokul öğrencileri oyun çağında olduğundan dolayı anadili Türkçe olmayan öğrencilerin, Türkçe iletişim becerilerini geliştirmek için oyunlar oynatma etkili bir yöntem olabilir.

Öğrencilerin iletişim sorunlarına ilişkin çözüm önerileri: “Türkçe-Kürtçe bilen öğrenciler aracılığı ile iletişim kurma, konuşabilmeleri için Türkçe kelimeler öğretme, görsellerle Türkçe kelime hazinelerini artırmaya çalışma, ilk etapta anadilleriyle iletişim kurma, sonra Türkçe kelimeleri öğrendikçe Türkçe iletişime geçme, öğrencileri Türkçe konuşmaya teşvik etme, beden dili ile iletişim kurma, birebir ilgilenmeye çalışma, öğrenciler kendilerine yakın hissetsinler diye onlarla oyun oynayarak iletişim kurmaya çalışma” şeklindedir. Öğrencilerin kendilerini Türkçe ifade edememelerinden dolayı öğretmenlerin, Türkçe kelimeler öğretiyorum şeklinde çözüm önerisi getirdiği söylenebilir. Öğretmenlerin ilk önce öğrencilerin anadilleriyle iletişim kurup sonra Türkçe iletişime geçmeleri; öğrencilerin okula ilk başladıklarında anadillerini konuşmalarından kaynaklanıyor olabilir.

İletişim sorunlarına ilişkin çözüm önerileri teması kapsamında verilen alıntılarının geneline bakıldığında araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğu: "Görsel materyaller kullanarak öğrencilere Türkçe kelimeler öğrettiklerini, Hem Türkçe hem Kürtçe bilen öğrenciler aracılığı ile iletişim kurduklarını" belirtmektedir. Anadili Türkçe olmayan öğrencilerin okula başladığında iletişim kurmada sorun yaşamaları, onların ilkokuma yazma öğretimini olumsuz etkileyebilir. Eğitim dili ile öğrencinin dili arasındaki farklılıklardan dolayı iletişimde sorun yaşandığı söylenebilir. Anadili Türkçe olmayan öğrencilerin bulunduğu sınıflarda görev yapan anadili Türkçe olan öğretmenler için de öğrencilerle iletişim kurma sorun olmaktadır. Öğretmenlerin bu sorunları, görsel materyallerle öğrencilere Türkçe kelimeler öğretmek, hem Türkçe hem Kürtçe bilen öğrenciler aracılığı ile iletişim kurarak gidermeye çalıştıkları söylenebilir.

Anadili eğitimine ilişkin öğretmenlerin (%25) en çok belirttikleri görüşün, “Velilerin çocuklarının eğitimi konusunda bilinçlendirilmeleri ve çocuklarının eğitimine önem vermeleri gerektiği” şeklinde olduğu görülmektedir. Bu görüşe ait alıntılara bakıldığında öğrencilerin dil problemlerinin ilgiyle aşılabileceği belirtilmektedir. Öğretmenlerin anadili Türkçe olmayan öğrencilerin yaşadıkları sorunları, veli ilgisizliğine ve velilerin çocuklarının eğitimine önem vermemesine bağladıkları söylenebilir.

Anadili eğitimine ilişkin görüşlere bakıldığında öğretmenlerin %22,5'i “Önce anadilinde eğitim, sonra resmî dilde eğitim verilmesi” şeklinde görüş belirtmektedir. Öğretmenlerin belirttikleri bu görüşe göre ikidilli eğitim modellerinden İkili Dil İkidillilik Eğitimi Modeli önerilebilir. Bu modelde, her dili öğrenmek için harcanan zaman okuldan okula değişmektedir. Amerika Birleşik Devletlerindeki iki temel model 50:50 ve 90:10'dur. 90:10 modelinde ana sınıfı ve 1. sınıfta öğretimin %90'ı azınlık dilinde verilir ve %10'u ise İngilizce konuşma yeterliği ve okuryazarlık öncesi becerileri geliştirmeye ayrılır. Geri kalan ilköğretim sınıfları içerisinde ise bu oran 50:50'ye çıkarılır. Öğrenciler genelde resmî İngilizce okumaya 3üncü sınıfta başlarlar, ama gayrı resmî olarak İngilizce okuryazarlığa 1. sınıftan başlayarak maruz kalırlar. 50:50 modelinde ise, hem ilk hem de sonraki sınıflarda %50-%50 dil dengesi sağlanmaya çalışılır (Baker, 2011: 227). Öğretmen görüşlerine göre anadili Türkçe olmayan öğrencilerin; 90:10 modelinde ana sınıfı ve 1. sınıfta öğretimin %90'ı anadilinde verilebilir ve %10'u ise Türkçe konuşma yeterliği ve okuryazarlık öncesi becerileri geliştirmeye ayrılabilir. Geri kalan ilköğretim sınıfları içerisinde ise bu oran 50:50'ye çıkarılabilir. Öğrenciler genelde resmî olarak Türkçe okumaya 3. sınıfta başlarlar, ama gayrı resmî olarak Türkçe okuryazarlığa 1. sınıftan başlayarak maruz kalabilirler. 50:50 modelinde ise, hem ilk hem de sonraki sınıflarda %50-%50 dil dengesi sağlanabilir.

Anadili eğitimine ilişkin görüşlere bakıldığında öğretmenlerin %17,5'i “Öğrencilerin okula başlamadan önce anadillerinin yanında Türkçe konuşabilmelerinin sağlanması gerektiği” şeklinde görüş belirtmektedir. Bu görüşe ait alıntılara bakıldığında velilerin Türkçeyi kullanmamasından dolayı öğrencilerin okula başladıklarında Türkçe konuşamadıkları söylenebilir. Öğretmenlerin anadili Türkçe olmayan öğrencilerin yaşadıkları sorunları, velilerin çocuklarına Türkçe konuşma becerisi kazandırmamalarına bağladıkları söylenebilir. Poulin-Dubois, Blaye, Coutya ve Bialystok (2011) çalışmasında ikidillilik avantajlarının oldukça erken gelişmesinin etkisi göz önünde tutulduğunda

çocukları erken yaşta ikinci bir dile maruz bırakmaktan endişelenen öğretmen ve aileler için kayda değer çıkarımlar ortaya çıkmaktadır. Anadili Türkçe olmayan ailelerin, çocuklarıyla konuşurken okula başlamadan önce anadillerinin yanında Türkçeyi de kullanmaları ilkokuma yazma öğretimini kolaylaştırabilir.

Anadili eğitimine ilişkin görüşlere bakıldığında öğretmenlerin %10'u "Anadilinde eğitim verilmelidir" şeklinde görüş belirtmişler; ancak bu eğitimin nasıl yapılacağı konusunda fikir belirtmemişlerdir. Anadili Türkçe olmayan öğrencilerin sadece anadilinde eğitim alması mümkün olmayabilir. Öğrenciler anadillerinde eğitim alsalar bile, anadili eğitiminin yanında ülkemizin resmî dili olan Türkçeyi resmî işlerinde kullanabilmeleri için Türkçe eğitim de almaları gerekmektedir. Anadili eğitimine ilişkin öğretmenlerin %7,5 'i "Anadili Türkçe olmayan öğrencilerin anlama sorununun ileriki yıllarda da devam ettiğini" belirttikleri; ancak anadili eğitimi yapılsın ya da yapılmassın şeklinde görüşlerinin olmadığı belirtilebilir. Anadili eğitimine ilişkin öğretmenlerin %5'i "Öğrencilerin anadilini bilen bir öğretmen birinci sınıfa verilmelidir" şeklinde görüş belirtmektedir. Bu görüşe ait alıntılara bakıldığında öğrencilerin anadilini bilmeyen öğretmenlerin zorluklarla karşılaşacakları ve öğretmenlerin öğrencilerle iletişim kurabilmesi için anadillerini bilmeleri gerektiği belirtilmektedir.

5.1.6.ALTINCI ALT PROBLEME İLİŞKİN TARTIŞMA

Araştırmanın altıncı alt problemi "Sınıf öğretmenlerinin a) ilkokuma yazmaya hazırlık aşamasında, b) ilkokuma yazmaya başlama ve ilerleme aşamasında, c) okuryazarlığa ulaşma aşamasında, d) iletişim boyutunda karşılaştıkları sorunlara ilişkin görüşleri; 1) mezun olunan fakülte türü, 2) mesleki kıdem, 3) görev yeri, 4) sınıfın birleştirilmiş veya bağımsız olma durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?" şeklinde belirlenmiştir. Araştırmanın altıncı alt problemine ilişkin sonuçlar tablo 5.1.'de gösterilmiştir.

Tablo 5.1.
Anadili Türkçe Olmayan Öğrencilerin Sınıf Öğretmenlerinin Görüşleri Arasındaki Farklar

Boyut	Mezun olunan fakülte türü	Mesleki kıdem	Görev yeri	Sınıfın birleştirilmiş veya bağımsız olma durumu
İlkokuma Yazmaya Hazırlık	*	*	*	—
Sesi Hissetme ve Tanıma	—	*	*	*
Seslerden Heceler, Kelimeler, Cümleler ve Metin Oluşturma	—	*	*	—
Okuryazarlığa Ulaşma	—	*	*	—
İletişim	—	*	*	*

Not: (*) görüşler arasında fark var , (-) görüşler arasında fark yok

Anadili Türkçe olmayan ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin sınıf öğretmenlerinin görüşleri;

- Mezun olunan fakülte türü değişkenine göre ses temelli cümle yönteminin ilkokuma yazmaya hazırlık aşamasında farklılaştığı görülmektedir. Eğitim fakültesi mezunu sınıf öğretmenlerinin, eğitim fakültesinden mezun olmayan öğretmenlere göre sorunları daha çok algıladıkları söylenebilir.
- Mesleki kıdem değişkenine göre ses temelli cümle yönteminin bütün aşamalarında (ilkokuma yazmaya hazırlık, sesi hissetme ve tanıma, seslerden heceler, kelimeler, cümleler ve metin oluşturma, okuryazarlığa ulaşma) ve iletişim boyutunda farklılaştığı görülmektedir. Mesleki kıdemi az olan sınıf öğretmenlerinin, mesleki kıdemi daha çok olan öğretmenlere göre araştırmanın bütün boyutlarında genel olarak sorunları daha çok algıladıkları söylenebilir.
- Görev yeri değişkenine göre ses temelli cümle yönteminin bütün aşamalarında (ilkokuma yazmaya hazırlık, sesi hissetme ve tanıma, seslerden heceler, kelimeler, cümleler ve metin oluşturma, okuryazarlığa ulaşma) ve iletişim boyutunda farklılaştığı görülmektedir. Köyde görev yapan sınıf öğretmenlerinin, ilçede ve ilde görev yapan öğretmenlere göre araştırmanın bütün boyutlarında genel olarak sorunları daha çok algıladıkları söylenebilir.
- Sınıfın birleştirilmiş veya bağımsız olma durumu değişkenine göre ses temelli cümle yönteminin sesi hissetme ve tanıma aşamasında ve iletişim boyutunda farklılaştığı görülmektedir. Birleştirilmiş sınıfta görev yapan sınıf öğretmenlerinin, sesi hissetme ve tanıma aşamasında ve iletişim boyutunda bağımsız sınıfta görev yapan öğretmenlere göre sorunları daha çok algıladıkları söylenebilir.

5.2. Öneriler

Araştırmadan elde edilen bulgulardan hareketle aşağıdaki önerilerde bulunulabilir.

5.2.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler

- Öğretmenler, anadilinde eğitim verilmelidir şeklinde görüş belirtmişler; ancak bu eğitimin nasıl yapılacağı konusunda fikir belirtmemişlerdir. Anadili Türkçe olmayan öğrencilerin sadece anadilinde eğitim alması mümkün olmayabilir. Öğrenciler anadilinde eğitim alsalar bile, anadili eğitiminin yanında Türkiye'nin resmî dili olan Türkçeyi kullanabilmeleri için Türkçe eğitim de almaları gerekmektedir. Anadili Türkçe olmayan öğrencilere anadillerini ve resmî dili içeren ikidilli eğitim verilebilir.
- Öğretmenler, önce anadilinde eğitim sonra resmî dilde eğitim verilmesi şeklinde görüş belirtmektedir. Öğretmenlerin belirttikleri bu görüşe göre ikidilli eğitim modellerinden İkili Dil İkidillilik Eğitimi Modeli önerilebilir. Bu modele göre anadili Türkçe olmayan öğrencilerin; 90:10 modelinde ana sınıfı ve 1. sınıfta öğretimin %90'ı anadilinde verilebilir ve %10'u ise Türkçe konuşma yeterliği ve okuryazarlık öncesi becerileri geliştirmeye ayrılabilir. Geri kalan ilköğretim sınıfları içerisinde ise bu oran 50:50'ye çıkarılabilir. Öğrenciler genelde resmî olarak Türkçe okumaya 3. sınıfta başlarlar, ama gayri resmî olarak Türkçe okuryazarlığa 1. sınıftan başlayarak maruz kalabilirler. 50:50 modelinde ise, hem ilk hem de sonraki sınıflarda %50-%50 dil dengesi sağlanabilir.
- Dil gelişimi için okul öncesi eğitime ağırlık verilmesi gerekmektedir. Anadili Türkçe olmayan öğrencilerin bulunduğu okullarda öğrenci sayısı yetersiz olsa bile mutlaka ana sınıfı açılmalıdır.
- Eğitimde dil farklılığından kaynaklanan sorunlar görmezden gelinmekte, öğretmenler sorunlarla tek başına yüzleşmek durumunda kalmaktadır. Eğitim fakültelerinden mezun olmadan önce öğretmenlere anadili Türkçe olmayan öğrencilerin bulunduğu sınıflarda yaşanan sorunlar ve uygulanabilecek çözümlerle ilgili eğitim verilebilir.
- İkidilli eğitim verebilecek öğretmen yetiştirme programları hazırlanabilir, okullar ikidilli eğitim verebilecek şekilde düzenlenebilir. İkidilli öğrenciler için materyaller hazırlanabilir.

- Öğrencilerin anadilini bilmeyen öğretmenlerin, dil farklılığından dolayı zorluklarla karşılaştıkları için öğrencilerin anadilini bilen bir öğretmen birinci sınıfa verilebilir.
- Eğitim dili ile öğrencinin dili arasındaki farklılıklardan dolayı öğretmen ile öğrenci arasında iletişim kurmada sorun yaşandığı belirtilmektedir. İlkokul öğrencileri oyun çağında olduğundan dolayı anadili Türkçe olmayan öğrencilerin Türkçe iletişim becerilerini geliştirmede, oyunlar oynatma etkili bir yöntem olabilir. Öğretmenler, yeterli düzeyde Türkçe bilmeyen öğrencilerle okulun açıldığı ilk günlerde beden diliyle, hem Türkçe hem de Kürtçe bilen öğrenciler aracılığıyla iletişim kurabilirler. Anadili Türkçe olmayan öğrencilerin okula başladığı ilk günlerde iletişim kurmada sorun yaşamaları, onların ilkokuma yazma öğretimi sürecini olumsuz etkileyebilir. Bu durumda öğrencilerin okula başlamadan önce Türkçe konuşmaları sağlanabilir ya da hem anadilinde hem de resmî dilde eğitim verilebilir.
- Öğretmenler, öğrencilerin okula başlamadan önce anadillerinin yanında Türkçe konuşabilmelerinin sağlanması gerektiğini belirtmektedir. Öğretmenlerin anadili Türkçe olmayan öğrencilerin yaşadıkları sorunları velilerin, çocuklarına Türkçe konuşma becerisi kazandırmamalarına bağladıkları söylenebilir. Çocukların okula başlamadan önce anadillerinin yanında Türkçeyi kullanmaları ilkokuma yazma öğretimini kolaylaştırabilir.
- Anadili Türkçe olmayan öğrencilerin okula ilk başladıklarında Türkçe yeterlilik düzeyleri belirlenip, bu öğrencilere alternatif öğrenme programları uygulanabilir. Anadili Türkçe olmayan öğrencilerin eğitimi için program geliştirme çalışmaları yapılabilir.
- Anadili Türkçe olmayan öğrencilerin bulunduğu sınıfların bilgisayar, projeksiyon, akıllı tahta gibi teknolojik olarak donanımlı olması sağlanmalıdır. Sınıfta dil gelişimini artırmak için görsel-işitsel materyaller kullanılmalıdır. Anadili Türkçe olmayan öğrencilerin bulunduğu sınıflar, yabancı dil öğretim sınıfları gibi görsellerle donatılmış olmalıdır. Anadili Türkçe olmayan öğrenciler Türkçeyi yeterli düzeyde bilmedikleri için sınıf öğretmenleri, somut materyaller ve görsellerle öğrencilerin Türkçe kelime hazinelerini zenginleştirebilir. Anadili Türkçe olmayan öğrencilerin bulunduğu sınıfların duvarlarında ve panolarında sık aralıklarla Türkçe kelimeleri öğrenmelerine yardımcı olacak görseller asılabilir.

- Öğretmenler, öğrencilerin en çok anlama sorunuyla karşılaştıklarını belirtmektedir. Öğrencilerin anlama sorunlarını azaltmak için Türkçe kelime hazineleri geliştirmeli, okula başlamadan önce Türkçe ile daha çok etkileşim içinde olmaları sağlanmalı ve velilerden çocuklarının eğitimi için destek alınmalıdır. İlkokul birinci sınıf öğrencileri için oyunla öğrenme daha etkili bir yöntem olabilir. Anadili Türkçe olmayan öğrencilere Türkçe gelişimini artırıcı oyunlar oynatılabilir.
- Öğretmenler, anadili Türkçe olmayan öğrencilerin anlama sorununun ileriki yıllarda da devam ettiğini belirtmektedir. Öğrencilerin matematik dersinde başarılı oldukları, ancak problemleri Türkçeye tam hâkim olmadıkları için yapamadıkları belirtilmektedir. Özellikle kırsal bölgede ve anadili Türkçe olmayan öğrencilerin bulunduğu sınıflarda Beden Eğitimi, Müzik, Görsel Sanatlar, Serbest Etkinlikler gibi dersler dili öğretmek açısından göz ardı edilmemelidir.
- Öğretmenler, anadili Türkçe olmayan öğrencilerin yaşadıkları ilkokuma yazma sorunlarını, veli ilgisizliğine ve velilerin çocuklarının eğitimine önem vermemesine bağladıklarını belirtmektedir. Velilerin çocuklarının eğitimi konusunda bilinçlendirilmeleri sağlanmalı, çocuklarının eğitimine önem vermeleri için velilere seminerler verilebilir, televizyon programları hazırlanabilir.
- Türkçe bilen velilerden, öğrencilerin okula giden büyük kardeşlerinden öğrencilere ilkokuma yazma çalışmalarında yardımcı olması için destek alınabilir. Birleştirilmiş sınıf uygulaması yapılan okullarda Türkçe bilen üst sınıf öğrencilerden ilkokuma yazma öğretiminde yardım alınabilir.
- Sesleri birleştirme çalışmaları yapılırken anadili Türkçe olan öğrencilerin ağırlıklı olduğu sınıflara göre daha az sesin yer aldığı kelimelerle daha çok çalışma yapılabilir. Türkçede olup Kürtçede bulunmayan veya az kullanılan sesler (ö ve ğ sesleri gibi) üzerinde öğrencilerin sesleri karıştırmalarını engellemek için iki dil arasındaki farklı seslerin kavratılması üzerinde daha çok durulabilir.
- Anadili Türkçe olmayan öğrencilerin ilkokuma yazma öğretiminde görsellerin kullanılması okuduklarını anlamalarına katkı sağlar. Bu yüzden öğrencilerin anlamasını kolaylaştırmak için görselleri fazla olan kitaplar okutulabilir. Öğrencilere okuma alışkanlığı kazandırmak için sınıf kitaplığı oluşturulabilir. Sınıf kitaplığı oluşturulurken görselleri fazla olan kitaplar tercih edilebilir.

- Öğrencilerin Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenmelerinden dolayı öğretmenlerin daha basit düzeyde kısa cümlelerle konuşmaları öğrencilerin anlamasını kolaylaştırabilir. Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenen öğrencilere günlük kelimeler verilip kelime öğretimi çalışmaları yapılabilir. Anadili Türkçe olmayan öğrenciler için az sayıda kelimededen oluşan kısa cümlelerle kısa metinler kullanılabilir. Metinlerin anlaşılabilmesi için drama çalışmaları yapılabilir.
- Anadili Türkçe olmayan öğrencilerin bulunduğu sınıflarda görev yapan öğretmenlerin ilkokuma yazma öğretiminin her aşaması için daha çok zaman ayırmaları gerekebilir. Öğretmenlerin ek materyaller hazırlamaları, öğrencilerin Türkçe bilme düzeylerine göre metinler hazırlamaları ilkokuma yazma öğretiminde daha çok çaba harcamalarını gerektirebilir. Öğretmenler öğrencilerin konuştukları ana dillerine saygı duymalı, ama eğitim dili Türkçe olduğu için de anadili Türkçe olan öğrencilere göre ilkokuma yazma öğretiminde geride kalmamaları için daha fazla çaba sarf etmelidir.

5.2.2. Gelecek Çalışmalara Yönelik Öneriler

- Ülkemizde anadili Türkçe olmayan etnik gruplar olmasına rağmen bu çocukların eğitim dili Türkçe olduğu için yaşadıkları zorluklara dair çok az çalışma bulunmaktadır. Bu araştırmada anadili Kürtçe ve Zazaca olan öğrencilerin ilkokuma yazma öğretiminde karşılaştıkları sorunlar ve bu sorunlara ilişkin çözüm önerileri ele alınmıştır. Türkiye vatandaşı olup anadili Türkçe olmayan diğer etnik gruplar için de benzer çalışmalar yapılabilir.
- Bu araştırmada anadili Türkçe olmayan ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin ilkokuma yazma öğretiminde karşılaştıkları sorunlar ve bu sorunlara ilişkin çözüm önerileri ele alınmıştır. Örgün eğitimin diğer kademelerinde de Türkçe derslerine ve diğer derslere yönelik benzer çalışmalar yapılabilir.
- Bu araştırmada anadili Türkçe olmayan ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin ilkokuma yazma öğretiminde karşılaştıkları sorunlara ve çözüm önerilerine ilişkin sınıf öğretmenlerinden görüş alınmıştır. Velilerle görüşme yapılarak ve öğrenciler gözlemlenerek daha kapsamlı çalışmalar yapılabilir.

KAYNAKÇA

- Abello-Contesse, C. (2013). Bilingual and multilingual education: An overview of the field. C. Abello-Contesse, P. M. Chandler, M. D. Lopez-Jimenez & R. Chacon-Beltran, (Edited by), *Bilingual and multilingual education in the 21st century: Building on experience* (4-5, 7). United Kingdom: Multilingual Matters.
- Akbulut, O. (2012). Resmî dil ve anayasalarda düzenlenişi. *Türkiye Barolar Birliği Dergisi*, 102(Eylül-Ekim), 142-144. <http://tbddergisi.barobirlik.org.tr/m2012-1021215> adresinden elde edilmiştir. Erişim tarihi: 13. 04. 2015.
- Akyol, H. (2012). *Türkçe öğretim yöntemleri*. (5. Baskı) (1, 20, 24, 37, 107-108, 119, 126). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Akyol, H. (2013). *Türkçe ilk okuma yazma öğretimi*. (13. Baskı) (87). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Albayrak, A. S. (2006). *Uygulamalı Çok Değişkenli İstatistik Teknikleri*. (1. Baskı) (112). Ankara: Asil Yayın Dağıtım
- Arı, G. (2013). Kelime öğretimi. C. Yıldız, (Ed.), *Türkçe öğretimi* (4. Baskı) (341). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- August, D., Shanahan, T. (2006). *Developing literacy in second-language learners: Report of the national literacy panel on language-minority children and youth*. <http://www.bilingualeducation.org/pdfs/PROP2272.pdf> adresinden elde edilmiştir. Erişim tarihi: 01. 09. 2014.
- Aydın, H. (2013). *Dünyada ve Türkiye’de çokkültürlü eğitim tartışmaları ve uygulamaları*. (1. Baskı) (1, 25, 32-34, 55, 62, 83, 91-93, 145, 173-174) Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Backhaus, P. (2006). Multilingualism in Tokyo: A look into the linguistic landscape. *International Journal of Multilingualism*, 3(1), 52-66. Doi: 10.1080/14790710608668385. <http://www.tandfonline.com/loi/rmj20> adresinden elde edilmiştir. Erişim tarihi: 08. 09. 2014.
- Baker, C. (2011). *Foundations of bilingual education and bilingualism*. (Fifth Edition) (2-3, 222-223, 227, 236, 239, 244-245). United Kingdom: Multilingual Matters.
- Balcı, A. (2013). *Sosyal bilimlerde araştırma: yöntem, teknik ve ilkeler* (Genişletilmiş 10.Baskı) (108-109). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Banda, F. (2000). The dilemma of the mother tongue: Prospects for bilingual education in South Africa. *Language, Culture and Curriculum*, 13(1), 51-66. Doi: 10.1080/07908310008666589. <http://www.tandfonline.com/loi/rlcc20> adresinden elde edilmiştir. Erişim tarihi: 08. 09. 2014.

- Banks, A. J. (2013). *Çokkültürlü eğitime giriş* (5. Baskısından tercüme edilmiştir). (H.Aydın, Cev.) (18, 33, 56-57, 121). Ankara: Anı Yayıncılık. (Orijinal Basım Tarihi: 16 May 2013).
- Başoğlu, N. (2013). Güney Afrika Cumhuriyeti ana dili öğretim programı. H. Yaman, (Ed.), *Dünyada ana dili öğretimi program incelemeleri* (1.Baskı) (317, 338-339). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Baştürk, M. (2013). *Anadil edinimi*. (2. Baskı) (15, 19, 133, 149). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Bayyurt, Y. (2011). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kültür kavramı ve sınıf ortamına yansması. D. Yaylı ve Y. Bayyurt, (Ed.), *Yabancılarla Türkçe öğretimi politika yöntem ve beceriler* (2. Baskı) (31). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Beceren, S. (2010). Comparison of metalinguistic development in sequential bilinguals and monolinguals. *International Journal of Educational Research*, 1(1), 28-40. <http://ijer.eab.org.tr/pages/past-issue/2010-volume-1-issue-1.php> adresinden elde edilmiştir. Erişim tarihi: 27. 08. 2014.
- Bialystok, E. , Luk, G. & Kwan, E. (2005). Bilingualism, biliteracy, and learning to read: Interactions among languages and writing systems. *Scientific Studies of Reading*, 9(1), 43-61. Doi: 10.1207/s1532799xssr09014. <http://www.tandfonline.com/loi/hssr20> adresinden elde edilmiştir. Erişim tarihi: 03. 09. 2014.
- Bialystok, E., Craik, F. I. M., Green, D. W. & Gollan, T. H. (2009). Bilingual minds. *A Journal of the Assocation for Psychological Science*, 10(3), 89-129. Doi: 10.1177/1529100610387084. <http://psi.sagepub.com/> adresinden elde edilmiştir. Erişim tarihi: 27. 08. 2014.
- Bialystok, E. & Feng, X. (2009). Language proficiency and executive control in proactive interference: Evidence from monolingual and bilingual children and adults. *Brain and Language*, 109(2), 93-100. Doi: 10.1016/j.bandl.2008.09.001. <http://www.journals.elsevier.com/brain-and-language> adresinden elde edilmiştir. Erişim tarihi: 03. 09. 2014.
- Bialystok, E. (2011). Coordination of executive functions in monolingual and bilingual children. *Journal of Experimental Child Psychology*, 110(3), 461-468. Doi: 10.1016/j.jecp.2011.05.005. <http://www.journals.elsevier.com/journal-of-experimentalchild-psychology>. İntern t adresinden elde edilmiştir. Erişim tarihi: 03.09. 2014.
- Bialystok, E. & Barac, R. (2012). Emerging bilingualism: Dissociating advantages for metalinguistic awareness and executive control. *International Journal of Cognitive Science*, 122(1), 67-73. Doi: 10.1016/j.cognition.2011.08.003. <http://www.journals.elsevier.com/cognition> adresinden elde edilmiştir. Erişim tarihi: 03. 09. 2014.

- Bialystok, E., Craik, F. I. M. & Luk, G. (2012). Bilingualism: Consequences for mind and brain. *Trends in Cognitive Sciences*, 16(4), 240–250. Doi: 10.1016/j.tics.2012.03.001. <http://www.sciencedirect.com/science/journal/13646613> adresinden elde edilmiştir. Erişim tarihi: 03. 09. 2014.
- Binbaşıoğlu, C. (2004). *İlkokuma ve yazma öğretimi*. (1. Baskı) (2, 42). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Blommaert, J., Collins, J. & Slembrouck, S. (2005). Spaces of multilingualism. *Language & Communication An Interdisciplinary Journal*, 25(3), 197-216. Doi: 10.1016/j.langcom.2005.05.002. <http://www.journals.elsevier.com/language-and-communication> adresinden elde edilmiştir. Erişim tarihi: 08. 09. 2014.
- Butler, Y. G. (2014). Bilingualism/multilingualism and second-language acquisition. T. K. Bhatia & W. C. Ritchie, (Edited by), *The handbook of bilingualism and multilingualism*. (Second Edition) (111-112). United Kingdom: Wiley-Blackwell.
- Butzkamm, W. (1998). Code-switching in a bilingual history lesson: The mother tongue as a conversational lubricant. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 1(2), 81-99. Doi: 10.1080/13670059808667676. <http://www.tandfonline.com/loi/rbeb20> adresinden elde edilmiştir. Erişim tarihi: 08. 09. 2014.
- Butzkamm, W. (2003). We only learn language once. The role of the mother tongue in FL classrooms: Death of a dogma. *The Language Learning Journal*, 28(1), 29-39. Doi: 10.1080/09571730385200181. <http://www.tandfonline.com/loi/rllj20> adresinden elde edilmiştir. Erişim tarihi: 08. 09. 2014.
- Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. (16. Baskı) (124-126, 137, 167-168). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E.K., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. (15. Baskı) (168-169, 240-243). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Bylund, E. & Athanasopoulos, P. (2014). Language and thought in a multilingual context: The case of IsiXhosa. *Bilingualism: Language and Cognition*, 17(2), 431-441. Doi: 10.1017/S1366728913000503. <http://journals.cambridge.org/BIL> adresinden elde edilmiştir. Erişim tarihi: 27. 08. 2014.
- Cemaloğlu, N. ve Yıldırım, K. (2008). *İlkokuma ve yazma öğretimi*. (4. Baskı) (287-289, 291). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Cook, V. (2013). Linguistic contributions to bilingualism. J. Altarriba & R. R. Heredia, (Edited by), *An introduction bilingualism principles and processes* (260). New York: Psychology Press.

- Costa, A., Hernández, M. & Sebastián-Gallés, N. (2008). Bilingualism aids conflict resolution: Evidence from the ANT task. *International Journal of Cognitive Science*, 106(1), 59–86. Doi: 10.1016/j.cognition.2006.12.013. <http://www.journals.elsevier.com/cognition> adresinden elde edilmiştir. Erişim tarihi: 03. 09. 2014.
- Costa, A., Hernández, M., Costa-Faidella, J. & Sebastián-Gallés, N. (2009). On the bilingual advantage in conflict processing: Now you see it, now you don't. *International Journal of Cognitive Science*, 113(2), 135-149. Doi: 10.1016/j.cognition.2009.08.001 .<http://www.journals.elsevier.com/cognition> adresinden elde edilmiştir. Erişim tarihi: 03. 09. 2014.
- Cummins, J. (1976). The influence of bilingualism on cognitive growth: A synthesis of research findings and explanatory hypotheses. *ERIC*, ED125311. <http://eric.ed.gov/> adresinden elde edilmiştir. Erişim tarihi: 27. 08. 2014.
- Cummins, J. (1981). Bilingualism and minority-language children. Language and Literacy Series. *ERIC*, ED215557. <http://eric.ed.gov/> adresinden elde edilmiştir. Erişim tarihi: 27. 08. 2014.
- Dagenais, D. (2003). Accessing imagined communities through multilingualism and immersion education. *Journal of Language, Identity & Education*, 2(4), 269-283. Doi: 10.1207/S15327701JLIE02043. <http://www.tandfonline.com/loi/hlie20> adresinden elde edilmiştir. Erişim tarihi: 08. 09. 2014.
- Demirel, Ö. ve Şahinel, M. (2006). *Türkçe öğretimi*. (7. Baskı) (2-3, 5-7). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Demirtaş, T. (2013). Finlandiya ana dili ve edebiyat öğretim programı. H. Yaman, (Ed.), *Dünyada ana dili öğretimi program incelemeleri* (1. Baskı) (252-253). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Demirtaş, T. (2013). İsveç ana dili öğretim programı. H. Yaman, (Ed.), *Dünyada ana dili öğretimi program incelemeleri* (1. Baskı) (449-450). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Durmuş, B., Yurtkoru, E. S. ve Çinko, M. (2013). *Sosyal bilimlerde SPSS'le veri analizi*. (5. Baskı) (73, 79-80, 84-85, 87). İstanbul: Beta Basım Yayım Dağıtım.
- Escudero, P., Simon, E. & Mulak, K. E. (2014). Learning words in a new language: Orthography doesn't always help. *Bilingualism: Language and Cognition*, 17(2), 384-395. Doi: 10.1017/S1366728913000436. <http://journals.cambridge.org/BIL> adresinden elde edilmiştir. Erişim tarihi: 27. 08. 2014.
- Felder R. M. & Henriques, E. R. (1995). Learning and teaching styles in foreign and second language education. *Foreign Language Annals*, 28(1), 21-31. [http://onlinelibrary.wiley.com/journal/10.1111/\(ISSN\)1944-9720/issues](http://onlinelibrary.wiley.com/journal/10.1111/(ISSN)1944-9720/issues) adresinden elde edilmiştir. Erişim tarihi: 07. 09. 2014.

- Filippi, R., Karaminis, T. & Thomas, M. S. C. (2014). Language switching in bilingual production: Empirical data and computational modelling. *Bilingualism: Language and Cognition*, 17(2), 294-315. Doi: 10.1017/S1366728913000485. <http://journals.cambridge.org/BIL> adresinden elde edilmiştir. Erişim tarihi: 27. 08. 2014.
- Francis, N. (2002). Literacy, second language learning, and the development of metalinguistic awareness: A study of bilingual children's perceptions of focus on form. *Linguistics and Education*, 13(3), 373-404. <http://www.journals.elsevier.com/linguistics-and-education> adresinden elde edilmiştir. Erişim tarihi: 03. 09. 2014.
- Frank, I. & Poulin-Dubois, D. (2002). Young monolingual and bilingual children's responses to violation of the mutual exclusivity principle. *International Journal of Bilingualism*, 6(2), 125-146. Doi: 10.1177/13670069020060020201. <http://ijb.sagepub.com/> adresinden elde edilmiştir. Erişim tarihi: 27.08.2014.
- Garcia, O. (2009). *Bilingual education in the 21st century a global perspective*. (First Edition) (17-18, 113, 134). United Kingdom: Wiley-Blackwell.
- Gardner, R. C. & Lambert, W. E. (1959). Motivational variables in second-language acquisition. *ERIC*, ED031968. <http://eric.ed.gov/> sayfasından elde edilmiştir. Erişim tarihi: 07. 09. 2014.
- Gardner, R. C. (1960). Motivational variables in second-language acquisition. Doctoral dissertation, McGill University, Montreal. <http://publish.uwo.ca/~gardner/docs/phd.pdf> adresinden elde edilmiştir. Erişim tarihi: 07. 09. 2014.
- Gass, S. M., Behney, J. & Plonsky, L. (2013). *Second language acquisition: An introductory course*. (Fourth Edition) (398). New York: Routledge Taylor & Francis Group.
- Gorter, D. (2006). Introduction: The study of the linguistic landscape as a new approach to multilingualism. *International Journal of Multilingualism*, 3(1), 1-6. Doi: 10.1080/14790710608668382. <http://www.tandfonline.com/loi/rmj20> adresinden elde edilmiştir. Erişim tarihi: 08. 09. 2014.
- Güleryüz, H. (2004). *Türkçe ilkokuma yazma öğretimi kuram ve uygulamaları*. (7. Baskı) (2-3, 5-6, 95). Ankara: Pegem A Yayınları.
- Gültekin, M. B. (2012). *Kürtçe eğitim sorunu*. (1. Baskı) (57-58) İstanbul: Kaynak Yayınları.
- Gümüş, A. (2012). Eğitimde anadilinin kullanımı ve çiftdilli eğitime dair halkın tutum ve görüşleri Eğitim-Sen Türkiye taraması. *Eğitim Bilim Toplum Dergisi* 10(37), 52-75. http://www.egitimsen.org.tr/bbm/dergi_goster.php?kodu=245&dergi=E%F0itim%20Bilim%20Toplum adresinden elde edilmiştir. Erişim tarihi: 07. 06. 2013.

- Güneş, F. (2007). *Ses temelli cümle yöntemi ve zihinsel yapılandırma*. (1. Baskı) (5, 11-12, 14, 65, 99, 163-164). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Güneş, F. (2014). *Türkçe öğretimi yaklaşımlar ve modeller*. (3. Baskı) (1, 15, 21-22). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Güvendir, E. ve Yıldız, I. G. (2014). *Dil edinimi*. (1. Baskı) (8, 41-43). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Hummel, K. M. (2014). *Introducing second language acquisition perspectives and practices*. (First Edition) (18, 25-26, 159-160, 185-186). United Kingdom: Wiley-Blackwell.
- Hurtado, N., Grüter, T., Marchman, V. A. & Fernald, A. (2014). Relative language exposure, processing efficiency and vocabulary in Spanish–English bilingual toddlers. *Bilingualism: Language and Cognition*, 17(1), 189-202. Doi: 10.1017/S136672891300014X. <http://journals.cambridge.org/BIL> adresinden elde edilmiştir. Erişim tarihi: 27. 08. 2014.
- Kalaycı, Ş. (2010). *SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri*. (5. Baskı) (405, 412-413). Ankara: Asil Yayın Dağıtım.
- Kantaş, Z. (2013). Almanya ilköğretim Almanca öğretim programı. H. Yaman, (Ed.), *Dünyada ana dili öğretimi program incelemeleri* (1. Baskı) (152). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Karakaya, Z. (2008). *Dil edinimi okul öncesi dil ve oyun eğitimi*. (13-14, 19-20, 65, 84). Samsun: Eflatun Matbaacılık.
- Karasar, N. (2007), *Bilimsel araştırma yöntemi*. (17. Baskı) (77, 79). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kaya, İ. ve Aydın, H. (2013). *Türkiye’de anadilde eğitim sorunu: Zorluklar, deneyimler ve iki dilli eğitim modeli önerileri*. (25, 69-70). İstanbul: Ukam Yayınları. [http://www.ukam.org/pdf/UKAM-Rapor1-TR\(2\).pdf](http://www.ukam.org/pdf/UKAM-Rapor1-TR(2).pdf) adresinden elde edilmiştir. Erişim Tarihi: 18. 02. 2014.
- Kaya, İ. ve Aydın, H. (2014). *Çoğulculuk çokkültürlü ve çokdilli eğitim*. (1. Baskı) (11-12, 15, 54, 165-167, 180-181). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Keskinkılıç, K. ve Keskinkılıç, S. B. (2007). *Türkçe ve ilkokuma yazma öğretimi*. (3. Baskı) (2-3, 231). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Khubchandani, L. M. (2003). Defining mother tongue education in plurilingual contexts. *Language Policy*, 2(3), 239-254. <http://link.springer.com/journal/volumesAndIssues/10993> adresinden elde edilmiştir. Erişim tarihi: 08. 09. 2014.

- Kılınç, A. ve Tok, M. (2012). Yabancı dil olarak Türkçe yazma öğretimi. A. Kılınç ve A. Şahin, (Ed.), *Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi* (2. Baskı) (256). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- King, J. R. & Chetty, R. (2014). Codeswitching: Linguistic and literacy understanding of teaching dilemmas in multilingual classrooms. *Linguistics and Education*, 25(April), 40-50. Doi: 10.1016/j.linged.2013.12.002. <http://www.journals.elsevier.com/linguistics-and-education/> adresinden elde edilmiştir. Erişim tarihi: 03. 09. 2014.
- Klassert, A., Gagarina, N. & Kauschke, C. (2014). Object and action naming in Russian and German-speaking monolingual and bilingual children. *Bilingualism: Language and Cognition*, 17(1), 73-88. Doi: 10.1017/S1366728913000096. <http://journals.cambridge.org/BIL> adresinden elde edilmiştir. Erişim tarihi: 27. 08. 2014.
- Kloss, H. (1969). Research possibilities on group bilingualism: A report. *ERIC*, ED037728 (79). <http://eric.ed.gov/> adresinden elde edilmiştir. Erişim tarihi: 03. 09. 2014.
- Kohnert, K. (2013). Primary language impairments in bilingual children and adults. J. Altarriba & R. R. Heredia, (Edited by), *An introduction bilingualism principles and processes* (313). New York: Psychology Press.
- KONDA Araştırma ve Danışmanlık (2006). *Biz kimiz? Toplumsal yapı araştırması raporu* (1-55). <http://www.konda.com.tr/tr/raporlar.php> adresinden elde edilmiştir. Erişim tarihi: 15. 04. 2013.
- Köksal, K. (2005). *Birleştirilmiş sınıflarda öğretim* (4. Baskı) Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Köksal, D. ve Pestil, A. D. (2012). Yabancı dil olarak Türkçe konuşma öğretimi. A. Kılınç ve A. Şahin, (Ed.), *Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi* (2. Baskı) (213, 215). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Kupisch, T. (2014). Adjective placement in simultaneous bilinguals (German-Italian) and the concept of cross-linguistic overcorrection. *Bilingualism: Language and Cognition*, 17(1), 222-233. Doi: 10.1017/S1366728913000382. <http://journals.cambridge.org/BIL> adresinden elde edilmiştir. Erişim tarihi: 27.08.2014.
- Lai, V. T., Rodriguez, G. G. & Narasimhan, B. (2014). Thinking-for-speaking in early and late bilinguals. *Bilingualism: Language and Cognition*. 17(1), 139-152. Doi: 10.1017/S1366728913000151. <http://journals.cambridge.org/BIL> adresinden elde edilmiştir. Erişim tarihi: 27. 08. 2014.
- Laurent, A. & Martinot, C. (2009). Bilingualism and phonological segmentation of speech: The case of English-French pre-schoolers. *Journal of Early Childhood Literacy*, 9(1), 29-49. Doi: 10.1177/1468798408101102. <http://ecl.sagepub.com/> adresinden elde edilmiştir. Erişim tarihi: 27. 08. 2014.

- Lin, A. M. Y. (1996). Bilingualism or linguistic segregation? Symbolic domination, resistance and code switching in Hong Kong Schools. *Linguistics and Education*, 8(1), 49-84. <http://www.journals.elsevier.com/linguistics-and-education/adresinden> elde edilmiştir. Erişim tarihi: 03. 09. 2014.
- MEB. Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı. (2009). *İlköğretim Türkçe dersi öğretim programı ve kılavuzu (1-5. Sınıflar)*. (234-237, 240-242). <http://ttkb.meb.gov.tr/www/ogretim-programlari/icerik/72> adresinden elde edilmiştir. Erişim tarihi: 15. 04. 2013.
- Mercier, J., Pivneva, I. & Titone, D. (2014). Individual differences in inhibitory control relate to bilingual spoken word processing. *Bilingualism: Language and Cognition*, 17(1), 89-117. Doi: 10.1017/S1366728913000084. <http://journals.cambridge.org/BIL> adresinden elde edilmiştir. Erişim tarihi: 27. 08. 2014.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook. (Second Edition)* California: Sage Publications.
- Morales, J., Calvo, A. & Bialystok, E. (2013). Working memory development in monolingual and bilingual children. *Journal of Experimental Child Psychology*, 114(2), 187-202. Doi: 10.1016/j.jecp.2012.09.002. <http://www.journals.elsevier.com/journal-of-experimental-child-psychology> adresinden elde edilmiştir. Erişim tarihi: 03. 09. 2014.
- Morgan-Short, K., Faretta-Stutenberg, M., Brill-Schuetz, K. A., Carpenter, H. & Wong, P. C. M. (2014). Declarative and procedural memory as individual differences in second language acquisition. *Bilingualism: Language and Cognition*, 17(1), 56-72. Doi: 10.1017/S1366728912000715. <http://journals.cambridge.org/BIL> adresinden elde edilmiştir. Erişim tarihi: 27. 08. 2014.
- Nguyen, T. K. & Astington, J. W. (2014). Reassessing the bilingual advantage in theory of mind and its cognitive underpinnings. *Bilingualism: Language and Cognition*, 17(2), 396-409. Doi: 10.1017/S1366728913000394. <http://journals.cambridge.org/BIL> adresinden elde edilmiştir. Erişim tarihi: 27. 08. 2014.
- Okur, A. (2013). İlk okuma ve yazma öğretimi. C. Yıldız, (Ed.), *Türkçe öğretimi* (4. Baskı) (95). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Öz, M. F. (2005). *Uygulamalı ilkokuma yazma öğretimi*. (5. Baskı) (10-12). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Öz, M. F. (2006). *Uygulamalı Türkçe öğretimi*. (3. Baskı) (2-3, 153-154). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Özüdoğru, M. ve Dilman, H. (2014). *Anadil edinimi ve yabancı dil öğrenim kuramları*. (1. Baskı) (5-7, 10, 49-50). Ankara: Anı Yayıncılık.

- Paradis, J., Genesee, F. & Crago, M. B. (2011). *Dual language development & disorders: A handbook on bilingualism & second language learning*. (Second Edition) (53, 139, 227-228). USA: Paul H. Brookes Publishing Co.
- Park, H. I. & Ziegler, N. (2014). Cognitive shift in the bilingual mind: Spatial concepts in Korean–English Bilinguals. *Bilingualism: Language and Cognition*, 17(2), 410-430. Doi: 10.1017/S1366728913000400. <http://journals.cambridge.org/BIL> adresinden elde edilmiştir. Erişim tarihi: 27. 08. 2014.
- Parlak, H. ve Avara, H. (2012). Avustralya/Viktorya'nın dil ve eğitim politikası çerçevesinde Türkçenin öğretimi. *International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 7(1), (1825-1833). [Doi: http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.3108](http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.3108).<http://www.turkishstudies.net/Anasayfa.aspx> adresinden elde edilmiştir. Erişim tarihi: 11. 05. 2015.
- Pilten, G. ve Temur, T. (2011). Ön okur yazarlık ve okul öncesi dönem. T. Temur, (Ed.), *İlk okuma ve yazma öğretimi* (2. Baskı) (26-27). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık: Ankara.
- Portes, A. & Schauffler, R. (1994). Language and the second generation: Bilingualism yesterday and today. *International Migration Review*, 28(4), 640-661. <http://www.jstor.org/discover/2547152> adresinden elde edilmiştir. Erişim tarihi: 27. 08. 2014.
- Portes, A. & Hao, L. (1998). E pluribus unum: Bilingualism and loss of language in the second generation. *Sociology of Education*, 71(4), 269-294. <http://www.jstor.org/discover/2673171> adresinden elde edilmiştir. Erişim tarihi: 27. 08. 2014.
- Poulin-Dubois, D., Blaye, A., Coutya, J. & Bialystok, E. (2011). The effects of bilingualism on toddlers' executive functioning. *Journal of Experimental Child Psychology*, 108(3), 567-579. Doi: 10.1016/j.jecp.2010.10.009. <http://www.journals.elsevier.com/journal-of-experimental-child-psychology> adresinden elde edilmiştir. Erişim tarihi: 03. 09. 2014.
- Razı, S. ve Razı, N. (2012). Yabancı dil olarak Türkçe okuma öğretimi. A. Kılınç ve A. Şahin, (Ed.), *Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi* (2. Baskı) (282-283). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Romaine, S. (2014). The bilingual and multilingual community. T. K. Bhatia & W. C. Ritchie, (Edited by), *The handbook of bilingualism and multilingualism*. (Second Edition) (463). United Kingdom: Wiley-Blackwell.
- Sarı, M. (2001). *İki dilli çocukların çözümleme yöntemiyle okuma-yazma öğrenirken karşılaştıkları güçlükler*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

- Sever, S. (2011). *Türkçe öğretimi ve tam öğrenme*. (5. Baskı) (1, 3, 5, 10). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Starreveld, P. A., Groot, A. M. B. D, Rossmark, B. M. M. & Hell, J. G. V. (2014). Parallel language activation during word processing in bilinguals: Evidence from word production in sentence context. *Bilingualism: Language and Cognition*, 17(2), 258-276. Doi: 10.1017/S1366728913000308. <http://journals.cambridge.org/BIL> adresinden elde edilmiştir. Erişim tarihi: 27. 08. 2014.
- Stroud, C. (2001). African mother-tongue programmes and the politics of language: Linguistic citizenship versus linguistic human rights. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 22(4), 339-355. Doi: 10.1080/01434630108666440. <http://www.tandfonline.com/loi/rmmm20> adresinden elde edilmiştir. Erişim tarihi: 08. 09. 2014.
- Süğümlü, Ü. (2013). Avustralya İngilizce öğretim programı. H. Yaman, (Ed.), *Dünyada ana dili öğretimi program incelemeleri* (1. Baskı) (192). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık
- Süğümlü, Ü. (2013). Kanada Ontario Eyaleti dil öğretim programı. H. Yaman, (Ed.), *Dünyada ana dili öğretimi program incelemeleri* (1. Baskı) (487). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Şahin, A. ve Koçer, Ö. (2012). Yabancı dil öğretiminde motivasyon ve stratejiler. A. Kılınc ve A. Şahin, (Ed.), *Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi* (2. Baskı) (39). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Şengül, M. (2012). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde öğretim teknolojileri ve materyal kullanımı. A. Kılınc ve A. Şahin, (Ed.), *Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi* (2. Baskı) (168-169, 175). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Tezcan, M. (1990). Avustralya'daki Türk çocuklarının eğitimi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 23(2), (523-543). Doi: 10.1501/Egifak_0000000765. <http://dergiler.ankara.edu.tr/detail.php?id=40> adresinden elde edilmiştir. Erişim tarihi: 11. 05. 2015.
- Uşaklı, H. (2005). *İzmir iline göç alan bölgelerdeki ilköğretim okullarında (II) Türkçe öğretiminde karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Webb, V. (1999). Multilingualism in democratic South Africa: The over estimation of language policy. *International Journal of Educational Development*, 19(5), 351-366. <http://www.journals.elsevier.com/international-journal-of-educationaldevelopment> adresinden elde edilmiştir. Erişim tarihi: 08. 09. 2014.
- Wei, L. (2008). Research perspectives on bilingualism and multilingualism. L. Wei & M. G. Moyer, (Edited by), *The blackwell guide to research methods in bilingualism and multilingualism*. (First Edition) (17). United Kingdom: Blackwell Publishing

- Wei, L. & Moyer, M. G. (2008). Project ideas. L. Wei & M. G. Moyer, (Edited by), *The blackwell guide to research methods in bilingualism and multilingualism*. (First Edition) (345). United Kingdom: Blackwell Publishing Ltd.
- Yağmur, K. (2011). Batı Avrupa’da anadili Türkçe olan öğrencilere Türkçenin ikinci dil olarak öğretimi ve kurumsal sorunlar. D. Yaylı ve Y. Bayyurt, (Ed.), *Yabancılara Türkçe öğretimi politika yöntem ve beceriler* (2. Baskı) (221-222). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (9. Baskı) (83, 136-137, 259-260, 268, 354-355). Ankara: Seçkin Yayınevi.
- Yıldız, C. ve Okur, A. (2013). Ana dili öğretimi. C. Yıldız, (Ed.), *Türkçe öğretimi* (4. Baskı) (45, 48-49). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Yıldız, Ü. ve Tunçel, H. (2012). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde karşılaşılan sorunlar ve öneriler. A. Kılınç ve A. Şahin, (Ed.), *Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi* (2. Baskı) (133-134). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Yiğit, V. (2009). *Ses temelli cümle yöntemi ile ilkokuma yazma öğretim sürecinde karşılaşılan güçlükler ve bu güçlüklerle baş etme stratejilerinin belirlenmesi (Şırnak İli Örneği)*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

<https://www.ethnologue.com/statistics/by-area>. Ethnologue languages of the World.
Erişim tarihi: 27. 02. 2015

EKLER

EK 1: ANADİLİ TÜRKÇE OLMAYAN İLKOKUL ÖĞRENCİLERİNE İLKOKUMA YAZMA ÖĞRETİMİNDE KARŞILAŞILAN SORUNLAR ÖLÇEĞİ (ATOİYSÖ)

Değerli Öğretmenler,

Bu ölçek, “Anadili Türkçe Olmayan İlkokul Öğrencilerine İlkokuma Yazma Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlar”ı belirlemek amacıyla hazırlanmıştır. Bu çalışma iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde kişisel bilgileriniz, ikinci bölümde ise sorunlara yönelik maddeler yer almaktadır. İkinci bölümde yer alan maddeleri, öğrencilerin ilkokuma yazmaya hazırlık, ilkokuma yazmaya başlama ve ilerleme, okuryazarlığa ulaşma aşamasındaki durumlarını göz önüne alarak işaretleyiniz. Elde edilecek bilgiler, yalnızca araştırma kapsamında kullanılacağından adınızı ve soyadınızı yazmanıza gerek yoktur. Soruları içtenlikle yanıtlamanız, araştırmadan daha doğru sonuçlar elde edilmesini sağlayacaktır.

Bu araştırmaya sağladığınız katkılar için şimdiden teşekkür ederim.

Meral GÖZÜKÜÇÜK

Pamukkale Üniversitesi

Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Sınıf Öğretmenliği Doktora Öğrencisi

E-posta: meral.yaprak@hotmail.com

BİRİNCİ BÖLÜM

KİŞİSEL BİLGİLER

1. Mezun Olduğunuz Fakülte Türü:

Eğitim Fakültesi

Diğer.....

2. Meslekteki Kıdem Yılıınız:

3. Görev Yeriniz:

Köy İlkokulu

Belde İlkokulu

İlçe Merkezindeki İlkokul

İl Merkezindeki İlkokul

4. Sınıfınızın Durumu:

Birleştirilmiş Sınıf

Bağımsız Sınıf

5. Sınıf Mevcudunuz:

6. Sınıfınızda anadili Türkçe olmayan öğrenciniz var mı?

Evet

Hayır

İKİNCİ BÖLÜM

Aşağıda bulunan ifadeleri dikkatlice okuyarak katılım derecenizi ifadenin yanındaki boşluklara (X) şeklinde işaretleyerek belirtiniz.	Kesinlikle Katılıyor	Katılıyor	Kısmen Katılıyor	Katılmıyor	Kesinlikle Katılmıyor
İLKOKUMA YAZMAYA HAZIRLIK AŞAMASINDA KARŞILAŞILAN SORUNLAR					
1. Anadili Türkçe olmayan öğrenciler hazırlık sürecinde okula uyum sağlamada zorlanıyor.					
2. Öğrenciler dil problemlerinden dolayı söyleneni anlamakta güçlük çekiyor.					
3. Anadili Türkçe olmayan öğrenciler dinlediklerini ifade edemiyor.					
4. Yeni bir dil öğrenme gerekliliği, öğrencilerin hazırlık aşamasının uzamasına neden oluyor.					
İLKOKUMA YAZMAYA BAŞLAMA VE İLERLEME AŞAMASINDA KARŞILAŞILAN SORUNLAR					
Sesi Hissetme ve Tanıma Aşamasında Karşılaşılan Sorunlar					
5. Anadili Türkçe olmayan öğrenciler sesi hissetme ve tanıma aşamasında geri kalıyor.					
6. Anadili Türkçe olmayan öğrenciler sesleri tanımada güçlük çekiyor.					
7. Anadili Türkçe olmayan öğrenciler sesleri çok çabuk unutuyor.					
8. Anadili Türkçe olmayan öğrenciler ö ve ü seslerini karıştırıyor.					
9. Anadili Türkçe olmayan öğrenciler sesi tanımada zorlandıkları için kelimeler içinde sesin geçtiği yere oldukça fazla vurgu yapmak gerekiyor.					
Seslerden/Harflerden Heceler, Kelimeler ve Cümleler Oluşturma Aşamasında Karşılaşılan Sorunlar					
10. Anadili Türkçe olmayan öğrenciler Türkçeyi yeterli düzeyde bilmedikleri için dilin ürünü olan hece, kelime, cümle oluşturma aşamaları yeterli düzeyde gelişmiyor.					
11. Anadili Türkçe olmayan öğrenciler hecelerden kelime üretmiyor.					
12. Anadili Türkçe olmayan öğrenciler hecelerden oluşturulan kelimeleri anlayamıyor.					
13. Anadili Türkçe olmayan öğrenciler, kelime dağarcığı yeterince zengin olmadığı için cümle kurarken zorlanıyor.					
14. Anadili Türkçe olmayan öğrenciler kelimelerden oluşturulan cümleleri anlamıyor.					
15. Anadili Türkçe olmayan öğrenciler kelimeleri anlamlandıramadığı için dikte yaparken aklında tutamıyor.					
16. Anadili Türkçe olmayan öğrencilerin okuma hızları yavaştır.					
17. Anadili Türkçe olmayan öğrenciler yazarken eksik (harf, hece) yazıyor.					
18. Anadili Türkçe olmayan öğrenciler kelimeleri anlamlandıramadığı için dikte çalışması yapılırken bazı kelimeleri bitişik yazıyor.					
19. Anadili Türkçe olmayan öğrenciler üç heceden fazla olan kelimeleri yazarken sıkıntı yaşıyor.					
20. Sürekli devamsızlık yapan anadili Türkçe olmayan öğrenciler sesleri tam kavrayamadıkları için hece üretmiyor.					
21. Anadili Türkçe olmayan öğrenciler üç heceden fazla olan kelimeleri okurken harf eksiltiyor.					

Aşağıda bulunan ifadeleri dikkatlice okuyarak katılım derecenizi ifadenin yanındaki boşluklara (X) şeklinde işaretleyerek belirtiniz.	Kesinlikle Katılıyor	Katılıyor	Kısmen Katılıyor	Katılmıyor	Kesinlikle Katılmıyor
Metin Oluşturma Aşamasında Karşılaşılan Sorunlar					
22. Anadili Türkçe olmayan öğrenciler cümleler arasında anlamlı ilişkiler kuramıyor.					
23. Anadili Türkçe olmayan öğrenciler Türkçeyi sonradan öğrenmelerinden dolayı cümleden metne geçtiklerinde metin daha uzun geldiği için zorluk yaşıyor.					
24. Anadili Türkçe olmayan öğrenciler kendi başlarına anlamlı metinler oluşturamıyor.					
25. Anadili Türkçe olmayan öğrencilerin yavaş okuması metni anlayamamalarına neden oluyor.					
OKURYAZARLIĞA ULAŞMA AŞAMASINDA KARŞILAŞILAN SORUNLAR					
26. Anadili Türkçe olmayan öğrenciler Türkçeyi öğrenmek istemediklerinde yazma aşaması uzun sürüyor.					
27. Anadili Türkçe olmayan öğrenciler Türkçeyi öğrenmek istemediklerinde okuduklarını anlayamıyor.					
28. Anadili Türkçe olmayan öğrenciler kelimeleri anlamlandıramadıkları için yavaş yazıyor.					
29. Anadili Türkçe olmayan veliler öğrencilerinin Türkçe öğrenmesini istemiyor.					
30. Anadili Türkçe olmayan öğrenciler Türkçe öğrenmek istemiyor.					
İLETİŞİM BOYUTUNDA KARŞILAŞILAN SORUNLAR					
31. Anadili Türkçe olmayan öğrenciler Türkçeyi yeterli düzeyde bilmedikleri için öğretmenleriyle iletişim kuramıyor.					
32. Anadili Türkçe olmayan öğrenciler dil farklılığından dolayı kendini ifade etmekte güçlük çekiyor.					
33. Anadili Türkçe olmayan öğrenciler Türkçeyi yeterli düzeyde bilmedikleri için çekingen durumdadır.					
34. Anadili Türkçe olmayan öğrenciler okulun açıldığı ilk günlerde basit düzeydeki yönergeleri kavrayamıyor.					
35. Anadili Türkçe olmayan öğrencilerin söyledikleri anlaşılıyor.					

Yardım ve katkılarınız için teşekkür ederim.

EK 2: Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu**ANADİLİ TÜRKÇE OLMAYAN İLKOKUL ÖĞRENCİLERİNE İLKOKUMA
YAZMA ÖĞRETİMİNDE KARŞILAŞILAN SORUNLAR VE ÇÖZÜM
ÖNERİLERİ ÖĞRETMEN GÖRÜŞME FORMU**

Değerli Öğretmenler,

Bu çalışmada yer alan soruları; öğrencilerin ilkokuma yazmaya hazırlık, ilkokuma yazmaya başlama ve ilerleme, okuryazarlığa ulaşma aşamasındaki durumlarını göz önüne alarak cevaplayınız. Elde edilecek bilgiler, yalnızca araştırma kapsamında kullanılacağından adınızı ve soyadınızı yazmanıza gerek yoktur. Soruları içtenlikle yanıtlamanız, araştırmadan daha doğru sonuçlar elde edilmesini sağlayacaktır.

Bu araştırmaya sağladığınız katkılar için şimdiden teşekkür ederim.

Meral GÖZÜKÜÇÜK

Pamukkale Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Sınıf Öğretmenliği Doktora Öğrencisi
E-posta: meral.yaprak@hotmail.com

KİŞİSEL BİLGİLER

1. Mezun Olduğunuz Fakülte Türü:

Eğitim Fakültesi

Diğer.....

2. Meslekteki Kıdem Yılımız:

3. Görev Yeriniz:

Köy İlkokulu

Belde İlkokulu

İlçe Merkezindeki İlkokul

İl Merkezindeki İlkokul

4. Sınıfınızın Durumu:

Birleştirilmiş Sınıf

Bağımsız Sınıf

5. Sınıf Mevcudunuz:

6. Sınıfınızdaki öğrencilerden kaçının anadili Türkçe değil?.....

7. Okuma-yazmayı öğrenemeyen kaç öğrenciniz var?.....

A) İLETİŞİM BOYUTUNDA KARŞILAŞILAN SORUNLAR VE ÇÖZÜM ÖNERİLERİ

1. Okula ilk başladığında Türkçeyi konuşamayan öğrenci sayınız:.....

2. Öğrencileriniz ders dışında daha çok hangi dili kullanıyor?.....

3. Anadili Türkçe olmayan öğrencilerinizle iletişim becerileri açısından sınıfta siz ne tür güçlüklerle karşılaşıyorsunuz?

.....

Bu güçlükleri gidermek için neler yapıyorsunuz?

.....

4. Anadili Türkçe olmayan öğrencileriniz sizinle iletişim kurarken ne tür güçlüklerle karşılaşıyorlar?

.....

Bu güçlükleri gidermek için neler yapıyorsunuz?

.....

B) İLKOKUMA YAZMAYA HAZIRLIK AŞAMASINDA KARŞILAŞILAN SORUNLAR VE ÇÖZÜM ÖNERİLERİ

1. Anadili Türkçe olmayan öğrencilerinizle 12 haftalık hazırlık sürecinde ne tür güçlüklerle karşılaşıyorsunuz?

.....

Bu güçlükleri gidermek için neler yapıyorsunuz?

.....

2. Anadili Türkçe olmayan öğrencileriniz çizgi çalışmaları yaparken ne tür güçlüklerle karşılaşıyorlar?

.....

Bu güçlükleri gidermek için neler yapıyorsunuz?

.....

3. Anadili Türkçe olmayan öğrencilerinizle görsel okuma çalışmaları yaparken ne tür güçlüklerle karşılaşıyorsunuz?

.....

Bu güçlükleri gidermek için neler yapıyorsunuz?

.....

C)İLKOKUMA YAZMAYA BAŞLAMA VE İLERLEME AŞAMASINDA KARŞILAŞILAN SORUNLAR VE ÇÖZÜM ÖNERİLERİ

1. Anadili Türkçe olmayan öğrencilerinizle sesi hissetme ve tanıma çalışmalarında ne tür güçlüklerle karşılaşıyorsunuz? Anadili Türkçe olmayan öğrencileriniz hangi sesleri karıştırıyorlar?

.....

Bu güçlükleri gidermek için neler yapıyorsunuz?

.....

2. Anadili Türkçe olmayan öğrencileriniz sesleri birleştirirken ne tür güçlüklerle karşılaşıyorlar?

.....

Bu güçlükleri gidermek için neler yapıyorsunuz?

.....

3. Anadili Türkçe olmayan öğrencileriniz sesli okuma yaparken ne tür güçlüklerle karşılaşıyorlar?

.....

Bu güçlükleri gidermek için neler yapıyorsunuz?

.....

4. Anadili Türkçe olmayan öğrencileriniz sesin geçtiği varlık isimlerini bulmakta güçlük yaşıyorlar mı?

.....

Bu güçlükleri gidermek için neler yapıyorsunuz?

.....

5. Anadili Türkçe olmayan öğrencilerinizle dikte çalışmaları yaparken ne tür güçlüklerle karşılaşıyor musunuz?

.....

Bu güçlükleri gidermek için neler yapıyorsunuz?

.....

D)OKURYAZARLIĞA ULAŞMA AŞAMASINDA KARŞILAŞILAN SORUNLAR VE ÇÖZÜM ÖNERİLERİ

1. Anadili Türkçe olmayan öğrencileriniz seslerden oluşturduğunuz kelime ve cümleleri anlamakta güçlük yaşıyorlar mı?

.....

Bu güçlükleri gidermek için neler yapıyorsunuz?

.....

2. Anadili Türkçe olmayan öğrencileriniz kendi başlarına cümle kurarken güçlük yaşıyorlar mı?

.....

Bu güçlükleri gidermek için neler yapıyorsunuz?

.....

3. Anadili Türkçe olmayan öğrencileriniz okudukları metinlerle ilgili soruları cevaplarırken güçlük yaşıyorlar mı?

.....

Bu güçlükleri gidermek için neler yapıyorsunuz?

.....

4. Anadili Türkçe olmayan öğrencileriniz okudukları metinleri sözlü olarak ifade ederken güçlük yaşıyorlar mı?

.....

Bu güçlükleri gidermek için neler yapıyorsunuz?

.....

5. Konuya ilişkin olarak eklemek istediğiniz görüşleriniz var mı?

.....

ÖZ GEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler	
Adı	Meral
Soyadı	GÖZÜKÜÇÜK
Doğum yeri ve tarihi	Sarıgöl/MANİSA - 25.12.1986
Uyruğu	T.C.
İletişim adresi ve telefonu	meralyaprak@gmail.com - 05069906503
Eğitim	
İlköğretim	Alemşahlı Köyü İlköğretim Okulu Sarıgöl-MANİSA
Ortaöğretim	Ahmet Avcı Anadolu Öğretmen Lisesi Eşme-UŞAK
Yükseköğretim (Lisans)	Pamukkale Üniversitesi Sınıf Öğretmenliği A.B.D.
Yükseköğretim (Yüksek Lisans)	Pamukkale Üniversitesi Sınıf Öğretmenliği A.B.D.
Yükseköğretim (Doktora)	Pamukkale Üniversitesi Sınıf Öğretmenliği A.B.D.
Yabancı dil	
İngilizce (ÜDS-Ekim 2007)	57.5
Mesleki Deneyim	
2008-2010	Beyelli-Kavaklar İlköğretim Okulu Baklan/DENİZLİ-Sınıf Öğretmeni
2010-2013	Kumluca İlköğretim Okulu Lice/DİYARBAKIR-Sınıf Öğretmeni
2013-	Kars Kafkas Üniversitesi Sınıf Öğretmenliği Bölümü Araştırma Görevlisi