

T.C.
ÇUKUROVA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI

İKİ DİLLİ ÇOCUKLARIN ÇÖZÜMLEME YÖNTEMİYLE
OKUMA – YAZMA ÖĞRENİRKEN KARŞILAŞTIKLARI GÜÇLÜKLER

107433

Mediha SARI

YÜKSEK LİSANS TEZİ

ADANA / 2001

T.C. YÜKSEK ÖĞRETİM KURULU
DOKÜMANTASYON MERKEZİ

T.C
ÇUKUROVA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI

İKİ DİLLİ ÇOCUKLARIN ÇÖZÜMLEME YÖNTEMİYLE
OKUMA – YAZMA ÖĞRENİRKEN KARŞILAŞTIKLARI GÜÇLÜKLER

107433

Mediha SARI

TEZ DANIŞMANI
Yard. Doç. Dr. Ahmet DOĞANAY

YÜKSEK LİSANS TEZİ

ADANA / 2001

Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğüne,

Bu çalışma jürimiz tarafından Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı'nda YÜKSEK LİSANS TEZİ olarak kabul edilmiştir.

Başkan: Yrd. Doç. Dr. Ahmet DOĞANAY.....
(Tez Danışmanı)

Üye: Prof. Dr. Adil TÜRKÖĞLU.....

Üye: Yard. Doç. Dr. Faruk YILDIRIM.....

ONAY

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim elemanlarına ait olduklarını onaylarım.

24.1.2001

Prof. Dr. Mahir FİSUNOĞLU
Enstitü Müdürü
ÇUKUROVA ÜNİVERSİTESİ SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜ

ÖZET**İKİ DİLLİ ÇOCUKLARIN ÇÖZÜMLEME YÖNTEMİYLE
OKUMA – YAZMA ÖĞRENİRKEN KARŞILAŞTIKLARI GÜÇLÜKLER****Mediha SARI****Yüksek Lisans Tezi, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı****Danışman: Yard. Doç. Dr. Ahmet DOĞANAY****Ocak 2001, 151 Sayfa**

Bu araştırma, iki dilli çocukların çözümlleme yöntemiyle okuma – yazma öğrenirken karşılaştıkları güçlükleri belirlemek amacıyla yapılmış, niteliksel bir çalışmadır. Araştırmada, çocukların karşılaştıkları güçlükler, çözümlleme 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 birinci sınıf öğretmenleri ile görüşmeler yapılarak yürütülmüştür.

Araştırmanın çalışma grubu, iki alt gruptan oluşmaktadır. Bunların ilki, ana görüşmelerin yapıldığı, iki dilli çocukların devam ettiği alt sosyo-ekonomik düzeydeki bir ilköğretim okulunda görev yapan dört sınıf öğretmeni ile aynı sosyo – ekonomik düzeyden belirlenen ve ana dili Türkçe olan çocukların devam ettiği diğer bir ilköğretim okulunda görev yapan üç sınıf öğretmeni olmak üzere toplam yedi ilköğretim birinci sınıf öğretmeninden oluşmaktadır. Diğer ise, destek görüşmelerinin yapıldığı ve her iki okul türü için 25'er sınıf öğretmeni olmak üzere toplam 50 ilköğretim birinci sınıf öğretmeninden oluşmuştur. Araştırmaya toplam 57 öğretmen katılmıştır.

Yedi öğretmenle her devre için yapılan ana görüşmeler tamamlandıktan sonra, her iki okul türü için, araştırmanın amacına uygun özellikleri taşıyan okullarda görev yapan

25'er öğretmen belirlenmiş ve bu öğretmenlerle de okuma – yazma öğretiminin bütün devrelerini kapsayacak şekilde genel bir görüşme yapılmıştır. Destek görüşmelerinin amacı, bu görüşmelerle elde edilecek bulguların, ana görüşmelerle elde edilen bulguları destekleyip desteklemeyeceğinin, destekleyecek ise ne derecede destekleyeceğinin ölçülmesidir.

Bu araştırmada veriler, araştırmacı tarafından ilgili literatürden yararlanılarak ve uzman görüşlerine başvurularak hazırlanan Öğretmen Görüşme Formu ve Öğrenci Tanıma Formu kullanılarak toplanmıştır. Ana görüşmelerde kullanılan Öğretmen Görüşme Formları çözümlene yönteminin her devresi için ayrı ayrı, destek görüşmelerinde kullanılan Öğretmen Görüşme Formu ise “Bütün Devreler İçin Öğretmen Görüşme Formu (BDİÖGF)” adı altında ve çözümlene yönteminin bütün devrelerini kapsayacak şekilde hazırlanmıştır.

Verilerin çözümlenmesinde, görüşmelerden elde edilen nicel veriler için sayı ve yüzde hesapları ile X^2 analizi yapılmış, nitel veriler için de betimsel analiz yapılmıştır.

İki dilli çocukların devam ettiği okullarda çalışan öğretmenler öğrencilerinin okuma – yazma öğrenirken 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. Ana dili Türkçe olan çocukların devam ettiği okuldaki öğretmenler, bu sorunlarla karşılaştıklarını ancak, öğrencilerinin bu sorunları kısa sürede aştıklarını belirtirlerken, iki dilli çocukların devam ettiği okuldaki öğretmenler bu problemleri aşmak için fazla zaman ve emek harcadıklarını buna rağmen bir çok öğrencilerinin bu sorunların üstesinden gelemediğini, bu nedenle de çözümlene yöntemi devrelerinin normalden yaklaşık 15 – 20 gün fazla sürdüğünü dile getirmişlerdir.

Öğretmenler, öğrencilerinin karşılaştıkları bu sorunların nedenleri olarak araç-gereç eksikliklerini, Türkçenin onlar için ikinci dil konumunda olmasını, ailelerin çocuklarının eğitime gereken önemi vermiyor oluşunu, sınıfların kalabalık oluşunu ve öğrencilerinin okulöncesi eğitim almamış olmalarını göstermişlerdir.

Anahtar Kelimeler : İlkokuma – yazma öğretimi, Ana dili, İki dilli, Çözümlene Yöntemi, Görüşme

ABSTRACT**PROBLEMS WHICH BILINGUAL CHILDREN FACE WHILE LEARNING
BASIC READING AND WRITING WITH ANALYSIS METHOD.****Mediha SARI****M.A Thesis, Department of Educational Sciences****Supervisor : Asst. Prof. Ahmet DOĞANAY****January 2001, 151 pages**

The purpose of this qualitative study is to identify the problems which bilingual children face while learning basic reading and writing with analysis method. In this study, the problems which children face in the preparation (readiness), sentence, word, syllable, voice and free reading stages of analysis method, were identified separately from each other.

This study has been done through interviewing teachers of first grade who work in low socio-economic level primary schools located in Adana, in the educational year of 1999 – 2000.

Two kind of interviews were used in the study: One of them is main interview which was applied to four first grade teachers at the primary school which bilingual students attend and three first grade teachers in the primary school which Turkish mother tongue students attend. The other was supportive interviews. These interviews were applied to 50 first grade teachers working in the low socio-economic level primary schools. 25 of them were working at schools which bilingual students attend and the other 25 teachers are working at schools Turkish mother tongue students attend. So, total of 57 teachers were included as the sample of the study.

Data were collected through Teacher Interview Form and Student Identification Form which have been developed by the researcher in the light of the related literature and the specialists' views. Teacher Interview Forms used in the main interviews were developed for each term of analyses method separately. Teacher Interview Form which was used in the supportive interviews was developed under the name of "Teacher Interview Form For The All Terms" and included the all term of analyses method.

In the analyses of quantitative data which were obtained from interviews, number, percentage calculations and chis quare (X^2) were used. For the qualitative data which were obtained from interviews qualitative descriptive analyses was used.

Teachers working at the school where bilingual students attend, indicated the difficulties which their students faced while learning basic reading and writing as that: low attention, pronunciation disorders, apathy to lesson, deficiency of materials, not understand from reading or listening anything, can't answer the question which asked him/her and can't express himself. The teachers working at the school where Turkish mother tongue students attend, indicated that, their students face this problems too but, they cope with these problems in a short time. On the other hand, teachers who work at the schools bilingual students attend said that, although they spent a lot of time and effort to solve these problems, there were a lot of students in their class who couldn't solve these problems. Because of that, they indicated that, the stages of analyses method fasted 15 – 20 days longer than stages that fast normally.

Teachers indicated that the reasons of these problems as follows: Deficiency of materials, Turkish is a second language for them, families which not interesting with their children's education, crowded classes, haven't kindergarten education,....etc.

Key Words : Basic reading and writing instruction, mother tongue, bilingual education, analysis method, interview.

ÖNSÖZ

Bu araştırma, ana dili Türkçe olmayan iki dilli çocukların, çözümleme yöntemiyle okuma – yazma öğrenirken karşılaştıkları güçlükleri ortaya koymak amacıyla yapılmış, niteliksel bir çalışmadır.

Araştırma, altı bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde, kuramsal açıklamalarla problem ve amaç, ikinci bölümde, araştırma konusuyla ilgili olduğu düşünülen araştırmalar üzerinde durulmuştur. Üçüncü bölümde, araştırmanın yöntemi, çalışma grubu, veri toplama araçları ve verilerin çözümlenmesi, dördüncü bölümde, görüşmelerle elde edilen bulgular, beşinci bölümde bu bulgularla ilgili tartışma ve yorum, altıncı bölümde ise sonuç ve öneriler yer almaktadır.

Bu çalışmanın planlanması, uygulanması ve raporlaştırılması aşamalarında bir çok insanın emeği geçmiştir. Çalışmanın planlanması ve uygulanması aşamalarını değerli katkılarıyla yürüttüğüm danışmanım, sayın Doç. Dr. Müfit GÖMLEKSİZ'e, çalışmanın raporlaştırılması aşamasını birlikte yürüttüğüm danışmanım sayın Yard. Doç. Dr. Ahmet DOĞANAY'a, veri toplama araçlarının hazırlanması ve yorumlanmasında yardımlarını esirgemeyen sayın Yard. Doç. Dr. Meral ATICI'ya, tezi okuyup inceleyen ve yol gösterici eleştirileriyle bu çalışmaya önemli katkılarda bulunan sayın Prof. Dr. Adil TÜRKOĞLU'na, sayın Yard. Doç. Dr. Faruk YILDIRIM'a ve sayın Yard. Doç. Dr. Zuhul KARA'ya, tezin bilgisayar ortamına aktarılması ve düzenlenmesinde her türlü özveride bulunan güzel insan Fikret GÜLÜM'e, bilgisayarla ilgili sorunlarımda yardımcı olan Uzman Emre SEZGİN'e, çalışmamın her aşamasında, dostluklarıyla bana daima güç veren, Sevda, Selçuk, Mehmet, Durdu ve Sema öğretmenime, değerli arkadaşlarım Semir, Zeynep ve Medine'ye, araştırmaya katkısı olup burada adını yazamadığım herkese minnettarım.

Araştırmanın yürütüldüğü ilköğretim okullarında çalışan, her türlü sabrı ve kolaylığı gösteren bütün yönetici ve öğretmenlere, özellikle Anadolu İlköğretim Okulu çalışanlarına teşekkür ederim.

Yüksek lisans öğrenimim sırasında kendilerini çok ihmal etmek zorunda kaldığım, bu günlere gelmemi sağlayan sevgili aileme, özellikle babama ve kız

kardeşim Sezen'e ne kadar teşekkür etsem azdır. Hayattayken, tek arzusu çocuklarının başarılı olduğunu görmek olan annemin, bu arzusunu az da olsa yerine getirebilmiş olmanın buruk mutluluğuyla, aziz hatırası önünde saygıyla eğiliyorum.

Ocak, 2001

Arş. Gör. Mediha SARI

Not: Bu araştırma Ç.Ü. Araştırma Fonu Saymanlığınca desteklenmiştir.
(ŞOS.B.E. 2000 YL.5)



İÇİNDEKİLER

Sayfa No

ÖZET.....	I
ABSTRACT.....	III
ÖNSÖZ.....	V
İÇİNDEKİLER.....	VII
ŞEKİL VE TABLOLAR LİSTESİ.....	XI
BÖLÜM I : GİRİŞ	1
1.1.Okuma – Yazma Öğretimi ve Önemi.....	1
1.2.İlkokuma – Yazma Öğretiminin Amaçları	4
1.2.1. Genel İlkeler	6
1.3.Ülkemizde İlkokuma – Yazma Öğretiminin Tarihçesi.....	7
1.3.1. Neden Çözümleme Yöntemi.....	8
1.3.2. Çözümleme Yöntemiyle Okuma – Yazma Öğretimi Devreleri.....	9
1.3.3. Çözümleme Yöntemindeki Devrelerin Süreleri.....	14
1.4.Türkçenin Yeterince Doğru ve Güzel Konuşulmadığı (Dil Sorunu Olan) Yerlerde Okuma – Yazma Öğretimi.....	14
1.4.1. Dil	14
1.4.2. Ana dil – Resmi Dil İkilemi	16
1.4.3. Dil Sorunu Olan Yerlerde Okuma – Yazma Öğretimi	20
1.5. Yurt Dışında İki Dilli Çocuklara Yönelik Eğitim Uygulamaları.....	25
1.6. Problem	30
1.7. Araştırmanın Amacı	34
1.8. Araştırmanın Önemi	35
1.9. Sayılıtlar	36
1.10. Sınırlılıklar	37
1.11 Tanımlar	37
1.12. Kısaltmalar	38
BÖLÜM II: İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	39
2.1. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar	39

2.2. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar	42
2.3. Araştırmaların Değerlendirilmesi.....	45
BÖLÜM III : YÖNTEM	47
3.1. Araştırmanın Modeli	47
3.2. Çalışma Grubu	49
3.3. Veri Toplama Araçları	52
3.4. Verilerin Toplanması	54
3.5. Verilerin Çözümlemesi	54
BÖLÜM IV : BULGULAR	56
4.1. Öğrencilerle İlgili Bulgular	56
4.2. Öğrencilerin Velileriyle İlgili Bulgular	58
4.3. Hazırlık Devresiyle İlgili Bulgular	62
4.3.1. Hazırlık Devresinde Genel Olarak Karşılaşılan Güçlükler.....	63
4.3.2. Okuma Yazmada Kullanılacak Öğretim Materyallerini Kullanma Hazırlıklarında Karşılaşılan Güçlükler	65
4.3.3. Okumaya Hazırlık Çalışmalarında Karşılaşılan Güçlükler	67
4.3.4. Yazmaya Hazırlık Çalışmalarında Karşılaşılan Güçlükler.....	68
4.4. Cümle Devresinde Karşılaşılan Güçlükler.....	68
4.4.1. İki Dilli Öğrencilerin Devam Ettiği Okullarda Karşılaşılan Güçlükler	69
4.4.2. ADT Olan Öğrencilerin Devam Ettiği Okullarda Karşılaşılan Güçlükler	69
4.5. Kelime Devresinde Karşılaşılan Güçlüklerle İlgili Bulgular	70
4.5.1. İki Dilli Öğrencilerin Devam Ettiği Okullarda Karşılaşılan Güçlükler	71
4.5.2. ADT Olan Öğrencilerin Devam Ettiği Okullarda Karşılaşılan Güçlükler	73
4.6. Hece Devresinde Karşılaşılan Güçlüklerle İlgili Bulgular	75
4.6.1. İki Dilli Öğrencilerin Devam Ettiği Okullarda Karşılaşılan Güçlükler	75
4.6.2. ADT Olan Öğrencilerin Devam Ettiği Okullarda Karşılaşılan Güçlükler	77

4.7. Ses Devresinde Karşılaşılan Güçlüklerle İlgili Bulgular.....	79
4.7.1. İki Dilli Öğrencilerin Devam Ettiği Okullarda Karşılaşılan Güçlükler ..	80
4.7.2. ADT Olan Öğrencilerin Devam Ettiği Okullarda Karşılaşılan Güçlükler.....	82
4.8. Serbest Okuma – Yazma Devresinde Karşılaşılan Güçlüklerle İlgili Bulgular	83
4.8.1. İki Dilli Öğrencilerin Devam Ettiği Okullarda Karşılaşılan Güçlükler ..	84
4.8.2. ADT Olan Öğrencilerin Devam Ettiği Okullarda Karşılaşılan Güçlükler	87
4.9. Öğrencilerin Yıl Sonu Başarı Durumlarıyla İlgili Bulgular	90
BÖLÜM V : TARTIŞMA VE YORUM	91
5.1. Öğrenci ve Velileri İle İlgili Bulgulara İlişkin Yorumlar	91
5.2. Hazırlık Devresinde Karşılaşılan Güçlüklerle İlgili Bulgulara İlişkin Yorumlar	93
5.3. Cümle Devresinde Karşılaşılan Güçlüklerle İlgili Bulgulara İlişkin Yorumlar	96
5.4. Kelime Devresinde Karşılaşılan Güçlüklerle İlgili Bulgulara İlişkin Yorumlar	98
5.5. Hece Devresinde Karşılaşılan Güçlüklerle İlgili Bulgulara İlişkin Yorumlar	99
5.6. Ses Devresinde Karşılaşılan Güçlüklerle İlgili Bulgulara İlişkin Yorumlar	102
5.7. Serbest Okuma – Yazma Devresinde Karşılaşılan Güçlüklerle İlgili Bulgulara İlişkin Yorumlar	103
5.8. Öğrencilerin Yıl Sonu Başarı Durumlarıyla İlgili Bulgulara İlişkin Yorumlar	106
BÖLÜM VI: SONUÇ VE ÖNERİLER	108
6.1. Sonuçlar	108
6.1.1. Öğrenci ve Velileriyle İlgili Sonuçlar.....	108
6.1.2. Araştırmanın Amaçlarıyla İlgili Sonuçlar	109

6.2. Öneriler	113
6.2.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler	113
6.2.2. İlerde Yapılacak Araştırmalara Yönelik Öneriler	114
KAYNAKÇA	115
EKLER	121
Ek 1. Öğrenci Tanıma Formu	122
Ek 2. Öğretmen Görüşme Formları	123
Ek.2.1. Hazırlık Devresi Öğretmen Görüşme Formu (HDÖGF).....	123
Ek.2.2. Cümle Devresi Öğretmen Görüşme Formu (CDÖGF)	126
Ek.2.3. Kelime Devresi Öğretmen Görüşme Formu (KDÖGF)	128
Ek.2.4. Hece Devresi Öğretmen Görüşme Formu (HDÖGF)	131
Ek.2.5. Ses Devresi Öğretmen Görüşme Formu (SDÖGF)	134
Ek.2.6. Serbest Okuma – Yazma Devresi Öğretmen Görüşme Formu (SODÖGF)	137
Ek.2.7. Çözümleme Yönteminin Bütün Devrelerine İlişkin Öğretmen Görüşme Formu (BDÖGF).....	140
Ek 3. İki Dilli Çocukların Karşılaştıkları Dil Güçlükleriyle İlgili Örnek Olaylar.....	146
Ek 4. İlköğretim Birinci Sınıfta Okuma – Yazma Öğretiminde Kullanılan Fiş Cümleleri.....	149
ÖZGEÇMİŞ.....	151

ŞEKİL VE TABLOLAR LİSTESİ

Sayfa No

Şekil 1. Okuma – Yazma Takvimi.....	14
Tablo 1. Türkçe'nin Yeterince Doğru ve Güzel Konuşulmadığı Dil Sorunu Olan Yerlerde Okuma – Yazma Başarısızlık Oranları.....	24
Tablo 2. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Okullara Göre Dağılımı ve Öğrenci Sayıları.....	50
Tablo 3. Ana görüşmelerin Yapıldığı Okullarda ADT Olan Öğrencilerle İki Dilli Olan Öğrencilerin Okul ve Sınıflara Göre Dağılımı.....	56
Tablo 4. Araştırma Kapsamına Giren Öğrencilerin Kardeş Sayısına Göre Dağılımı.....	58
Tablo 5. Öğrencilerin Annelerinin Eğitim Düzeylerine Göre Dağılımı.....	59
Tablo 6. Öğrencilerin Babalarının Eğitim Düzeylerine Göre Dağılımı.....	60
Tablo 7. Araştırma Kapsamına Giren Öğrenci Velilerinin Meslek Durumuna Göre Dağılımları.....	61
Tablo 8. İki Dilli Öğrencilerin Devam Ettiği Okulda Serbest Okumaya Geçme Oranları.....	84
Tablo 9. ADT Olan Öğrencilerin Devam Ettiği Okulda Serbest Okumaya Geçme Oranları.....	87
Tablo 10. Okullara Göre Öğrencilerin Yıl Sonu Başarı Dağılımları.....	90

BÖLÜM I

GİRİŞ

Türkçenin yeterince bilinmediği, dil sorunu olan yerlerde yaşayan iki dilli çocuklara, çözümlene yöntemiyle okuma-yazma öğretirken karşılaşılan güçlüklerin ortaya konulması amaçlanan bu çalışmanın giriş bölümünde, okuma - yazma öğretimi ve önemi, ilkokuma - yazma öğretiminin amaçları, ülkemizde okuma-yazma öğretiminin tarihçesi, okuma-yazma öğretiminde kullanılan çözümlene yönteminin tercih edilme nedenleri ve uygulanmasında izlenen aşamalar, Türkçenin yeterince doğru ve güzel konuşulmadığı dil sorunu olan yerlerde okuma-yazma öğretimi, dil ve ana dili konularına yer verilmiştir.

1.1. Okuma Yazma Öğretimi ve Önemi

Çağımız insanın kazanması gereken en önemli becerilerden biri olan okur - yazarlık, hem bireyin hem de içinde bulunduğu toplumun yaşamında sosyal, kültürel ve ekonomik yönden büyük önem taşımaktadır. Bu nedenle ülkelerin kalkınmışlık düzeyinin bir göstergesi olarak ele alınmaktadır. Bu konuda 1983 yılında yapılan Okuma Yazma Seferberliği çalışmalarıyla ilgili brifingde şöyle denilmektedir:

Ülkelerin sosyo-ekonomik ve kültürel gelişmişlikleri ile okur -yazarlık oranları arasında doğrudan bir ilişkinin bulunduğu, okur - yazarlık oranının düşük olduğu ülkelerde; nüfus artışı ve bebek ölüm oranlarının yüksek, ortalama ölüm yaşının ve kişi başına düşen ulusal gelirin düşük olduğu görülmektedir (M.E.B., 1983, 4).

Kaleminden çok bilgisayar tuşlarının, kitaplardan çok ekranların kullanıldığı ve bildiğimiz okur-yazarlık kavramının çok ileri bir düzeyi olan bilgisayar okur yazarlığının, her geçen gün biraz daha önem kazandığı günümüzde, çocuklarımıza ilk okuma-yazma öğretme konusu ciddi bir şekilde önemini korumaya devam etmektedir.

Günümüzde bilgide meydana gelen büyük artış, teknolojideki ilerlemeler karşımıza dev bir bilgi birikimi koymakta, bu bilgilere ulaşmak da yaşamı sürdürmenin vazgeçilmez bir unsuru haline gelmektedir. Bu bilgilere ulaşabilmek ancak iletişim teknolojisini yakalamakla mümkündür. Çünkü, artık insanların karşılıklı oturup

birbirlerini dünyada ve yurtda gelişen olayların hepsinden haberdar etmeleri olası değildir. Çünkü, ne insanların buna yeterli zamanı vardır, ne de bilgi birikiminin genişliği bunu olanaklı kılmaktadır.

Kısacası insanlar kendi başlarının çaresine bakmak zorunda kalmakta ve yaşamlarını huzur içinde sürdürebilmek için kendi kendilerine araştırmak, incelemek ve öğrenmek durumunda kalmaktadırlar. Bu da ancak öğrenmesini bilen insanların sahip olduğu bir beceridir. Bu nedenle insanoğlu öğrenmeyi öğrenmek zorundadır. Özden (1998, 103)'in de belirttiği gibi, öğrenmeyi öğrenme bilgi toplumunda yaşamın bir gereğidir. Bu becerinin kazanılmasına yönelik ilk tohumlar, ilköğretimin ilk döneminde, okuma – yazma öğretimiyle atılmaya başlanır.

İlköğretime yeni başlayan bir çocuğun ilerideki yaşamında, bir yetişkin olarak hayata atıldığında, yaşamını hangi doğrultuda ve hangi niteliklere sahip bir birey olarak sürdüreceğinin, büyük ölçüde ilköğretimde alacağı eğitimin niteliği ile belirlendiği söylenebilir.

Hayatta başarılı olmak, mutlaka ilkokulun ilk yıllarında kazanılan alışkanlıkların, verilen disiplinin ve özellikle birinci sınıf öğretiminin niteliğine bağlıdır. Çünkü, insan hayatının geleceğe ait projesi ve kaderi ilk yıllarda verilen eğitimle çizilmektedir (Dikmen, 1998, 2).

Çocuk okula ilk başladığında çok az şey bilmektedir. İlk yıl okuma – yazma ve bazı temel alışkanlıkları kazanarak, uzun yıllar sürecek olan eğitim yaşamına başlamış olur. Çocuğa her şeyden önce okuma – yazma öğretilir. Çünkü çocuk, kazandığı bu beceriye ve bu becerinin niteliklerine bağlı olarak, okuduğu metinleri anlayacak, anladıkları üzerinde düşünüp fikir yürütecek, karşılaştığı problemleri çözecek, olaylar arasında bağ kuracak ve kendisi de yeni fikirler ortaya koyabilecektir. Yani okuma – yazma çocuğun eğitimine temel oluşturacaktır. Eğitim ise çocuğun kişiliğini şekillendiren önemli bir olgu olarak, çocuğun yaşamının temelini oluşturacaktır.

Okuma – yazma, yaşamımızda önemli bir yer tutmaktadır. Bu nedenle, bu beceriyi kazandıran ilköğretim birinci sınıftaki öğretim etkinliklerin de çok dikkatli bir şekilde yürütülmesi gerekmektedir. Yanlış öğrenilen bir şeyin düzeltilmesinin de zorluğu (Senemoğlu, 1998, 452) göz önüne alınırsa, ilk okuma – yazma öğretiminin, çocuğun, okula başladığı ilk günden başlayarak doğru tutum, davranış ve alışkanlıklar kazanabileceği bir şekilde, dikkatlice planlanıp uygulanması gereği ortaya çıkar. Çünkü,

çocukların bu sınıfta kazanacakları okuma – yazma becerisi yalnız ilköğretimde değil; tüm öğrenim yaşamlarında, yalnız Türkçe dersinde değil; diğer tüm derslerde ve giderek yaşamlarının tüm evrelerinde kazanacakları başarılarla ön ayak olacaktır.

Türkiye’de eğer hâlâ üniversiteli gençlerin, hatta üniversite mezunlarının dili kullanmadaki yetersizliklerinden ve iletişim problemleri yaşadıklarından söz ediliyorsa, bunun nedenlerinden biri de ilkokuma ve yazma öğretimi sırasında, dili etkili şekilde kullanma beceri ve alışkanlığının yeterince ya da hiç kazandırılmamış olmasıdır.

Günümüzde insan okuma – yazmayı öğrenmek zorundadır. Günlük hayatın sürdürülmesinde okuma – yazma önemli bir araç durumundadır. Kişinin işini görmesi, verilen adresi bulması, okuduğunu anlaması, duygu ve düşüncelerini ifade etmesinde okuma – yazma bilmek, bu beceriyle donanık olmak zorunlu görülmektedir (Güleryüz, 1991, 1).

Okuma – yazmanın taşıdığı önemle ilgili olarak Milli Eğitim Bakanlığı’nun Türkçe Eğitimi ve Öğretimi Kılavuzu’nda (MEB,1985, 2) şöyle denilmektedir: “Bir çocuğun okuma – yazma öğrenmeye başlaması, yaşı ve daha sonraki hayatı için çok önemli ve nazik bir olaydır. Çocuk, okuma ile en büyük bilgi edinme yolunu, yazma ile de anlatım yolunu kazanacaktır.”

Yukarıdaki açıklamalarda açıkça görüldüğü üzere, ilkokuma – yazma, öğrencilerin okulda öğrenecekleri en temel ve önemli beceridir. Çünkü çocuğun bundan sonra öğreneceği her şey bu beceri üzerinde şekillenecektir. Onun bütün öğrenim yaşamındaki başarısının, ilkokuma – yazmada göstereceği başarıya paralel olacağı söylenebilir. Okuma – yazmada gerekli beceri ve alışkanlıkları yeterince kazanamamış olan kimselerin, bu eksiklerini yaşamlarının geri kalan bölümlerinde telafi etmeleri çok zordur. “Günümüzde yetişkinlerde görülen yavaş okuma, okuduğunu anlamama, kendini sözlü ve yazılı olarak ifade edememe gibi sorunların temelinin birinci sınıflarda atıldığı ileri sürülebilir” (Cemaloğlu, 2000, 5).

İlkokuma – yazma öğretimi konusu böylesine büyük bir önem taşıyorken, ülkemizde bu konuda yapılmış olan araştırmaların azlığı dikkat çekici bir durumdur. Kendini yazılı ve sözlü olarak ifade edemeyen, ifade etmeye çalışanları da anlamayan, her an iletişim problemleri yaşayan insanoğlumun, artık okur – yazar olarak değil, okumasını bilen, aynı zamanda, okuduğunu, dinlediğini anlayan, düşünen, sınıflayan, sıralayan, analiz-sentez yapan, değerlendiren ve bütün bunlar sonucunda ortaya özgün ürünler koyup kendini ifade edebilen bir birey olarak yetiştirilmesi kaçınılmaz bir

durumdur. İnsanlık buna ancak eğitimle ulaşabilecektir. Dünyadaki en çağdaş ülkeler, bu ereğe en çok yaklaşabilenlerdir.

1.2. İlkokuma – Yazma Öğretiminin Amaçları

İnsanın söz konusu olduğu her alanda olduğu gibi eğitim etkinliklerinde de amaçların çok önemli bir yeri vardır. Eğitimde amaçların belirlenmesi, en genel anlamıyla, yetiştirilmek istenen insan tipinin hangi nitelikleri taşıması gerektiğinin ortaya konulmasıdır. Eğitim etkinlikleri el yordamıyla değil, önceden belirlenen bu amaçlar doğrultusunda gerçekleştirilir. Eğitim programlarında yer alan içerik ve bu içeriğe nasıl ulaşılacağını gösteren süreç amaçlara ulaşmak üzere düzenlenir. Değerlendirme, bu amaçlara ulaşıp ulaşamadığını, ulaşıldı ise ne derece ulaşıldığını anlamak için yapılır. Kısacası, eğitim-öğretimde yapılan her türlü etkinlik çocukları önceden belirlenen bu amaçlara ulaştırmak içindir. Bu nedenle eğitim faaliyetinde amaçların yol gösterici, vazgeçilmez bir rolü vardır. Amaçsız hiçbir şeyin bir sonuca varması nasıl beklenemezse, amaçları net olarak ortaya konmamış bir eğitim sisteminden de istendik insan tipini yetiştirmesi beklenemez. (Varış, 1988 133-149; Sönmez, 1994,15; Büyükkaragöz, 1997, 17-23; Ertürk, 1997, 24-25)

Bu nedenlerle, eğitim sistemimizin her aşamasında, hangi amaçların gerçekleştirileceği eğitim programlarıyla düzenlenmiştir. Öğretmenler, öğretim etkinliklerinde yapacakları her türlü faaliyeti bu programlara dayandırarak öğrencileri eğitimin amaçlarına ulaştırmak için çalışmalıdırlar.

İlkokuma ve yazmanın genel amacı, çocuğa yaşamı boyunca kullanacağı okuma ve yazmanın temel becerilerini kazandırmaktır. Nasıl ilköğretim her şeyin temeli ise, ilkokuma ve yazma öğretimi de ilköğretimin temelidir. İlkokuma ve yazma öğretiminde öğretmene düşen büyük görevler vardır. Öğretmen, her şeyden önce, neyi öğreteceğini, nasıl öğreteceğini çok iyi bilmek zorundadır. Başarılı bir öğretmen, dilin bilgi işinden çok beceri işi olduğunu bilir. Öğretim çalışmalarını önceden iyice planlar. Görsel ve işitsel araçlara özellikle yer verir. Öğrencilerin tamamının derse katılmalarını sağlar. Bireysel ayrılıkları görür ve dikkate alır. Öğrenciyi isteklendirir (Kavcar, Oğuzkan, Sever, 1997, 37).

Çelenk (1999,18) ise okuma – yazma öğretiminin genel amacını “dinleme, konuşma gibi temel dil becerilerinden yola çıkarak çocuğun yaşamı boyunca kullanacağı okuma – yazma temel becerisini edinebilmesi” olarak ifade etmiş ve okuma

– yazmanın diğer dil becerileri olan dinleme ve konuşmadan ayıramayacağını, dil gelişiminin bir bütün olduğunu vurgulayarak okuma – yazma öğretiminin genel amaçlarını şu şekilde sıralamıştır:

- Düzeyine uygun olarak hazırlanmış metinleri uygun hızda ve anlamlandırarak okuyabilme.
- Okuduğu ve dinlediği düzeyine uygun metin ve konuşmaları anlayabilme.
- Duygu, düşünce ve izlenimlerini sözlü ve yazılı olarak anlatabilme.
- Çevresiyle etkin bir iletişim kurabilme.
- Kurallara uygun ve işlek bir yazı yazabilme.
- Türk dilini öğrenmek ve kullanmaktan zevk alabilme.

Öz (1998, 1)'ün de belirttiği gibi, çocuğa okuma ve yazma öğretilirken kazandırılan beceri ve alışkanlıkların niteliği, onun ilerideki yaşamında elde edeceği başarı ya da başarısızlığını büyük ölçüde etkileyecek ve gelecekteki yaşamını hangi niteliklere sahip bir birey olarak sürdüreceğini belirleyebilecektir. Burada öğretmene büyük görevler düşmektedir. Öğretmen öğrencilerini iyi tanıyarak, bireysel farklılıkları bilir ve dikkate alırsa, kendini birinci sınıf okutmanın gerektirdiği niteliklerle donatırsa, daha okul açılmadan gerekli hazırlıkları tamamlayacak ve işini profesyonelce yapacaktır. Neyi, nasıl yapacağını bilmesi öğretmeni ve dolayısıyla da öğrencileri başarıya götürecektir. Öğretmen her şeyden önce ilkokuma – yazma öğretiminin genel ve özel amaçları doğrultusunda, yıl boyunca yapacağı çalışmalarını, hedef davranışların öğrenciler tarafından kazanılmasına yönelik olarak planlamalıdır.

Kavcar, Oğuzkan ve Sever (1997, 28) ilkokuma ve yazma öğretiminin özel amaçlarını şöyle sıralamışlardır:

- Türkçeyi doğru, etkili kullanmayı sağlayan temel becerileri kazanma, Türk dilini sevmek.
- Diline giren sözcük ve cümleleri doğru olarak yazma.
- Başlıca noktalama işaretlerinden nokta, virgül, soru işareti ile büyük harflerin kullanıldığı yerleri bilme.
- Sözcük dağarcıkları ile sözlü anlatım becerilerini geliştirme ve yazılı anlatıma hazırlanma.
- Diline giren basit sözcük ve cümlelerden başlayarak, sözcük, hece ve harflerin okunmasını belleme, çabuk ve anlamlı okumayı sağlama
- Okuma – yazma alışkanlık ve zevkini edinme.
- Toplumda iletişimi sağlayan önemli etkenlerden biri olan okuma – yazmanın temelini davranış olarak kazanma (Kavcar, Oğuzkan, Sever, 1997, 28).

2000 yılında hazırlanan İlköğretim Okulu Programının Türkçe Dersi Öğretim Programı bölümünde (Kocaoluk, Kocaoluk, 2000, 25-50) ise okuma – yazma öğretiminin amaçları ayrı bir bölüm olarak ele alınmamış, amaçlar Türkçe dersini bir bütün olarak kapsayacak şekilde ortaya konulmuştur.

1.2.1. Genel İlkeler

Yalnız ilk okuma ve yazma öğretiminde değil, bütün eğitim ve öğretim etkinliklerinde öğretmenlerin göz önünde bulundurmaları gereken belli başlı ilkeler vardır. Öğretmenin, genel ve özel amaçlar doğrultusunda, önceden hazırlamış olduğu planları başarılı bir şekilde yaşama geçirmesi bu ilkeler doğrultusunda hareket etmesine bağlıdır. Bu nedenle bu ilkelere aşağıda yer verilmesi uygun görülmüştür.

Çelenk'e göre ilkokuma–yazma öğretiminde verimli olmak için göz önünde bulundurulması gereken ilkeler şunlardır:

- İkokuma ve yazma öğretimi Türkçe öğretiminin temelidir.
 - Okuma – yazma eylemi aynı zamanda bir düşünce eylemidir.
 - İkokuma ve yazma öğretimi tüm derslerin temelidir.
 - İkokuma ve yazma öğretiminin amacından haberdar olma çocuğun öğrenmeye etkin katılımında ona yardımcı olur.
 - İkokuma – yazma öğretiminde karşılaşılabilecek olası başarısızlık çocuğun akademik benlik tasarımı olumsuz etkiler.
 - İkokuma – yazma öğretiminde toplu öğretim ilkesine uyulmalıdır.
 - İkokuma – yazma öğretiminde bireysel ayrılıklar dikkate alınmalıdır.
 - İkokuma ve yazma öğretiminde yakından uzağa, basitten karmaşığa, somuttan soyuta bir yol izlenmelidir.
 - İkokuma – yazma öğretimine öğrencilerin etkin katılımı sağlanmalıdır.
 - İkokuma – yazma öğretiminde oyundan yararlanma çocuğun içinde bulunduğu yaş özelliğinin bir gereğidir.
 - İkokuma – yazma öğretiminde planlı çalışma esastır.
 - İkokuma – yazma öğretiminde görsel ve işitsel araçlardan yararlanılmalıdır
- (Çelenk, 1999, 20-25).

Kavcar, Oğuzkan ve Sever ise okuma–yazma öğretiminin temel ilkelerini şöyle belirtmişlerdir:

- Dil, bilgiden çok bir beceri işidir. Onun için öğretmen, etkinliklerinde bilgiyi beceriye dönüştürücü çalışmalara yer vermelidir.
 - Öğretim çalışmaları önceden planlanmalıdır.
 - Öğretimde, yakından uzağa, basitten karmaşığa, somuttan soyuta doğru giden bir yol izlenmelidir.
 - Öğretimde görsel ve işitsel araçlar kullanılmalıdır.
 - Öğretim, günlük yaşamla ilgi kurularak yapılmalıdır.
 - Öğrencilerin derse katılımı sağlanmalıdır.
 - Öğretimde bireysel ayrımlar göz önünde tutulmalıdır.
 - Öğrencilerde derse ve konuya karşı ilgi ve istek uyandırılmalıdır.
- (Kavcar, Oğuzkan, Sever, 1997, 28-29)

1.3. Ülkemizde İlkokuma – Yazma Öğretiminin Tarihçesi

Geçmişten günümüze değin okuma – yazma öğretiminde pek çok farklı yöntem kullanılmıştır. Bu konu üzerinde çalışmalar yapmış olan Gray (1964, XII) okuma – yazma öğretiminde kullanılan yöntemleri üç ana başlık altında toplayarak şöyle sıralamıştır:

1. İlk ortaya çıkan uzmanlaşmış Yöntemler
 - a) Harf yöntemi
 - b) Fonetik yöntemi
 - c) Hece yöntemi
2. Daha sonra ortaya çıkan uzmanlaşmış yöntemler
 - a) Kelime yöntemi
 - b) Cümlecik yöntemi
 - c) Cümle yöntemi
 - d) Hikaye yöntemi
3. Son zamanlarda evrimleşmiş yöntemler
 - a) Eklektik (seçgen) yöntemler
 - b) Öğrenciyi mihver kabul eden yöntemler

Bu yöntemlerin çoğu birçok ülkede kullanılmıştır. Zamanla eksiklikleri görülen yöntemler bırakılarak yerlerine giderek daha çağdaş yöntemler kullanılmaya başlanmıştır. Bunlardan günümüzde en çok kullanılanı çözümlene yöntemidir (Öz, 1998, 2-14; Binbaşıoğlu, 1988, 6-18).

Ülkemizde de okuma yazma öğretimi çalışmalarında tarihsel süreç içinde bir çok yol izlenmiştir. Kurtuluş Savaşı'ndan önce Selim Sabit , Satı Bey ve M. Şerif ülkemizde kullanılan en eski yöntem olan Harf Yöntemi konusunda çalışmalar yapmışlardır (Baymur, 1939, 40-46). Bu yöntemde önce harf, sonra hece, kelime ve giderek cümle aşamasına ulaşılmaktadır.

1924 yılında hazırlanan ilkökul programında harf yöntemi yasaklanarak kelime ya da ses yöntemlerinden hangisinin kullanılacağı, öğretmenin tercihinine bırakılmıştır (Çelenk, Tertemiz ve Kalaycı, 2000, 41). 1926 yılında ise ses (fonetik) yöntemi de yasaklanmış, öğretmenlere yine iki yöntem arasından seçme hakkı tanınmıştır. Bu iki yöntemden biri “Kelime Yöntemi”, diğeri de “Cümle Yöntemi”dir (Binbaşıoğlu, 1993, 4-8).

Ülkemizde Çözümleme yönteminin kullanılması konusunda ilk çalışmaları yapanlar Nüzhet Sabit ve Satı Bey’dir. Eğitimciler arasında uzunca bir süre devam eden yöntem tartışmalarından sonra 1936 ve 1948 yıllarında hazırlanan İlkokul Programlarında ise Çözümleme (Cümle) yöntemine geçiş kesinleşmiştir (Binbaşıoğlu, 1989, 3-7). Aynı karar 1968 İlkokul Programında da, 2000 İlköğretim Okulu Programında da devam ettirilerek bu konu şöyle belirtilmiştir :

İlkokuma ve yazmaya öğrencilerin anlayabileceği kısa cümlelerle başlanmalıdır. Zamanla bu cümleler kelimelere, kelimeler hecelere bölünmelidir. Daha sonra heceler içindeki harflerin sesleri sezdirilmeye çalışılmalıdır. Bu çözümlemeler sonunda elde edilen kelime, hece ve sezilen harflerle yeni yeni cümle ve kelimeler kurulmalıdır. Cümlelerin, kelimelerin ve hecelerin bölünmesini kolaylaştırmak için öğretmen aynı kelimeleri içine alan cümlelerden, içinde aynı heceler bulunan kelimelerden yararlanmalıdır. (MEB, 1995, 66; Kocaoluk ve Kocaoluk, 2000, 30)

1.3.1. Neden Çözümleme Yöntemi ?

Dünyada yaygın olarak kullanılan okuma – yazma öğretimi yöntemi olan çözümleme, uygulamalar sonucu kabul görmüş bir yöntemdir (Ünal, 1992, 40-41; Kahveci, 1995, 41-44). Bunun bir çok nedeni vardır. Bu nedenler aşağıda açıklanmaya çalışılmıştır.

Çocuğun psikolojik yapısı gereği, nesnelere toptan algılama ve ayrıntılara hemen inememe özelliğine uygun bir yöntem olan çözümleme yöntemi, gözün doğal fizyolojik yapısı olan, okuma sırasında tek tek harfleri değil, satırın büyük bir kısmını algılayabilen, sıçrama özelliğine de uygundur (Karacabey, 1988, 38-42).

Okuma-yazma anlamak için yapılan bir etkinliktir. Çözümleme Yöntemiyle çocuk, daha hızlı okurken bir yandan da anlamlı bütünler halindeki cümlelerle işe başladığı için hızlı, akıcı ve aynı zamanda anlayarak okuma becerisini de kazanmaktadır. Sorenson (1975, 515)’un da belirttiği üzere “Tüm metodunun en büyük değerlerinden biri çalışmayı anlamlı bir bütün haline getirmesidir”. Öte yandan

çözümleme yöntemi hem Türkçenin yapısına hem de öğretim ilke ve yöntemlerine de uygundur (Köksal, 1999, 15).

Dil gelişimi açısından ele alındığında ise; dil sorunu olan bir yörede öğretmen önce dil öğretip ardından okuma – yazma öğretmez. Çözümleme yönteminde anlamlı bütünlük halinde cümleler verilirken, bunların anlamları resim, eşya vb. materyallerle çocuğa öğretilir. Böylece çocuk bir taraftan okuma-yazma öğrenirken bir taraftan da dili ve dilin temel kurallarını öğrenmeye başlar (Dikmen, 1990,39).

Çocuklar, dili kalıp halinde öğrenirler ve dil malzemesini kalıp halinde geliştirirler. Konuşma ve anlama da bu esaslara göre olur. Yani, cümle halinde konuşur ve cümlelerin tümünü (içindeki parçaları fark etmeden) toptan anlarlar. İlkokuma-yazma öğretiminde de cümleyi kalıp halinde görür ve cümlelerin anlamını bütünlük olarak kavrarlar (Öz, 1998, 79).

Cümle Yöntemi adıyla da anılan çözümleme yöntemi, 18. ve 19.yüzyıllarda İtard, Oliver ve Jicatot tarafından savunulmuştur. Bu yöntemin daha sonraki savunucuları Decroly, Lodford, Doris Cutheberton, J. Hubert Jaggar, Schonell, Anderson ve Dearborn olmuşlardır (Güneş, 1997, 145-146).

Cümle yöntemi , Fransa, Kanada, Bolivya, Belçika, Polonya ve Türkiye’de kullanılmaktadır. İngiltere, İrlanda, Avustralya, İtalya, Şili, Afganistan, Macaristan, Ekvator gibi ülkelerde diğer yöntemlerle birlikte uygulanmaktadır. Amerika Birleşik Devletlerinde ve Kanada’da çocukların söz hazinesinden alınan kelimelerden oluşturulmuş cümleler kullanılmaktadır (Güneş, 1997, 145-147).

1.3.2. Çözümleme Yöntemiyle Okuma –Yazma Öğretimi Devreleri

Çözümleme Yöntemiyle okuma yazma öğretimi iç içe geçmiş altı devrede gerçekleştirilir. Bu devreler; 1. Hazırlık, 2. Cümle, 3. Kelime, 4. Hece, 5. Ses, 6. Serbest Okuma-yazma Çalışmaları, devreleridir (Demirel, 1999, 68).

Aşağıda bu devreler sırayla ele alınarak, hangi devrede hangi işlemlerin yapıldığı açıklanacaktır.

A) Hazırlık Devresi

Öz (1998, 57)'ün de belirttiği gibi, altı yaşını bitirerek okula başlayan öğrencilerin, genel olarak, okuma-yazma becerisini öğrenebilecek bir olgunluk düzeyinde oldukları kabul edilir. Ancak psikolojik, sosyal ve fizyolojik nedenlere bağlı olarak öğrenciler arasında bir çok bireysel farklılıklar vardır. Eğitim açısından önemli olan, sınıfın bir bütün olarak okuma yazma çalışmalarına hazır olmasıdır. Bu nedenle öğretmen, bazı hazırlık çalışmaları yaptırarak, okuma yazma çalışmalarına birlikte başlayabilmeleri için gerekli olan ortak bazı beceri ve alışkanlıkları, ilk günlerde kazandırmaya çalışır.

Hazırlık dönemi kendi içinde üç grup çalışma şeklini içerir. Bunlar;

1. Okuma yazmada kullanılacak öğretim materyallerini kullanabilme hazırlığı,
2. Okumaya hazırlık çalışmaları,
3. Yazmaya hazırlık çalışmalarıdır (Öz, 1998, 58; Kavcar ve Oğuzkan, 1987, 27-28 ; Alperen, 1989, 16-19).

Bu çalışmaların birincisinde, çocuğa okuma-yazma öğrenirken kullanacağı, kalem, defter, silgi, kitap vb.nin nasıl kullanılacağı, bu eşyaları çantasına nasıl yerleştireceği, defter ve kitabın sayfalarını nasıl çevireceği, kalemi nasıl açacağı, bunları yaparken vücudun duruş şekli, göz-kitap arasındaki mesafeyi ayarlama vb. öğretilirken aynı zamanda ders araç-gereçlerini doğru kullanma, yırtmama, büküp katlamama ve temiz tutma gibi alışkanlıklar kazandırılmaya çalışılır.

Okumaya hazırlık çalışmalarında, soldan sağa doğru dizilmiş resimler anlatılarak çocuklarda okumanın da yazma gibi soldan sağa doğru olacağı fikri oluşturulmaya çalışılır. Okumaya ilgilerini çekmek için öğretmen, basit hikaye ve masallar anlatabilir. Anlatılan bu hikaye ve masallarla ilgili sorular sorularak, anlayarak okumayla ilgili ilk alışkanlıklar vermeye çalışılır. Şiir okuma, tekerleme söyleme, bilmece sorma, şarkılı oyunlar oynatma gibi etkinliklere yer verilir. Hayvan, eşya ve insan taklitleri yaptırılır.

Yazmaya hazırlık çalışmalarında, öğrencilerin kalemi doğru tutmaları, defteri sıraya doğru yerleştirmeleri ve yazarken doğru oturma kurallarına dikkat etmeleri için gereken çalışmalar yapılır. Çocuklara el ve bilek kaslarını geliştirici kağıt yırtma, renkli hamurdan şekiller yapma, basit resimler yapma, boyama gibi çalışmalar yaptırılır. Bu devrenin en önemli aşaması çizgi çalışmalarınıdır. Bu çalışmalar, herhangi bir kurala bağlı kalmadan serbest karalamalar şeklinde başlar, daha sonra harfleri meydana

getiren, dikey, yatay, sola ve sağı doğru eğik ve yatay çizgilerle devam eder. Kurallı çizgileri çizebilen öğrenciler yazmaya hazır kabul edilir (Kocaoluk ve Kocaoluk, 2000, 30).

B) Cümle Devresi

Hazırlık aşamasından sonra cümle verilmeye başlanmasıyla çocuklar ilkokuma ve yazmaya başlamaktadırlar. Bu devrenin öğretmen tarafından çok iyi planlanması ve çok dikkatli yürütülmesi gerekir. Burada cümlelerin verilisinde izlenecek adımlar vardır. Bu adımlar aşağıda sırayla açıklanmıştır.

Birinci adımda, öğretmen, masal, öykü, şarkı gibi etkinliklerle çocukların ilgisini çekip vereceği cümleyi buldurmaya çalışır. Cümleyi çocuklar bulursa bu sınıf cümlesi olacağından çocuklar öğrenmeye daha istekli olacaklardır. Bulunan cümle, yüksek sesle bireysel ve toplu olarak okutulur. Diğer derslerle de bağlantısı açıklanarak öğretmen tarafından da okunur. Sonra bütün sınıf koro halinde cümleyi birkaç kere okur. Cümlenin büyük fişi tahtaya asıldıktan sonra da birkaç kere öğretmen ve öğrenciler tarafından oyunlardan da yararlanılarak okunur. Bu okuma işlemlerinin ardından cümle tahtaya ağırca ve öğrencilerin dikkati el hareketlerine çekilerek yazılır. Bu sefer öğretmen, yazdığı cümlenin üzerinden çubukla geçerken öğrenciler de parmaklarıyla havada yazmaya çalışırlar. Bu iş bitince cümle tekrar yüksek sesle ve bir bütün halinde okunur, cümleyi oluşturan kelimeler hiçbir şekilde vurgulanmaz. Esas olan cümleyi bir bütün olarak kavratmaktır. Cümlenin havada, sırada, kum havuzunda vb. yazılması değişik şekillerde tekrar edildikten ve her yazışın ardından okunduktan sonra, küçük fişler dağıtılır. Tahtadaki büyük fiş ile ellerindeki küçük fişin aynı olup olmadığı sorularak her iki cümle de yüksek sesle okutulur. En sonunda artık öğrencilere defterlerine yazabilecekleri söylenir. Öğretmen çocukların arasında dolaşarak yazamayanlara yardım eder. Cümleyi yazan herkes her seferinde, cümleyi bir daha okur. Bu şekilde verilen cümle sık sık ve değişik tekrarlar, oyunlar, vb. yardımıyla pekiştirilmeye çalışılır. Bir cümlenin kavranmış sayılması için, bütün öğrencilerin bu cümleyi başka cümleler arasından ayırt edip okuyabilmeleri ve öğretmen tarafından söylendiğinde, cümleye bakmadan yazabilmeleri gerekir (Demirel, 1999, 69-70; Dikmen, 1998, 49-53; Öz, 1998, 79-88).

C) Kelime Devresi

Öğretmen yeteri kadar cümle üzerinde çalıştığında ve öğrenciler de cümlelerdeki benzer kelimeleri fark etmeye başladıklarında kelime devresine geçilebilir. Bu işleme öğrencilerin en iyi kavradıkları cümleden başlanır. Kelimelerine ayrılacak cümle okunup yazılarak tekrar edilir. Öğretmen okurken cümlenin kelimelerini vurgulayarak kaç defada söylendiğine dikkat çeker. Daha sonra kelimeler dik çizgiler çizilerek birbirinden ayrılır. Aynı işlem küçük fişler üzerinde öğrencilere de yaptırılır. Çizilen yerden cümle kesilerek kelimelerine ayrılır. Kesilen kelimeler karıştırılarak değişik şekillerde birçok kez okutulur. Cümleyi yeniden oluşturma, okuma, kelimeleri karıştırıp okuma ve yazma çalışmalarlarıyla öğrencilerin kelimeleri tanınması sağlanır. Kesilen fişler bir zarfa ya da torbaya konularak saklanır. Yeri ve zamanı geldikçe buradan alınıp okuma ve yazma çalışmalarısıyla tekrar edilir (Dikmen,1989,66; Demirel, 1999, 70; Öz, 1998, 95).

D) Hece Devresi

Kelimeler üzerinde yeterince çalışan çocuklar zamanla kelimeleri oluşturan heceleri de tanımaya başlar. Bu durum öğretmene kelimeleri hecelerine ayrabileceği işaretini verir. Bu işe hem bir bütün olarak hem de ayrı ayrı kelimeler halinde en iyi kavranmış olan cümleden başlanır. Bu cümlede tek heceli bir kelimenin olmasına dikkat edilir. Cümlenin büyük fişi tahtaya asılarak öğrencilere bireysel ve toplu olarak okutulduktan sonra kelimeleri birbirinden ayrılarak tekrar okutulur. Tek heceli kelimenin ağızdan bir çırpıda çıktığına dikkatleri çekilir. Sonra iki heceli kelimeler hecelenerek okunur ve bunların ağızımızdan kaç hareketle çıktığı sorulur. Kelimeler, değişik şekillerde ağır ağır okunarak öğrencilerde hece bilinci oluşturulmaya çalışılır. Bu işlemlerin ardından kelime hecelerin ayrıldığı yerden dik bir çizgi çizilerek kesilir. Heceler ayrı ayrı okutulur. Diğer kelimelerin de heceleri aynı şekilde kesilir. Elde edilen hecelerle yeni kelime ve mümkünse yeni cümleler oluşturulur, bu yeni kelime ve cümleler okutulur ve yazdırılır. Çeşitli eğlenceli oyunlarla elde edilen heceler okutulup yazdırılarak tekrar edilir (Dikmen, 1989,74; Demirel, 1999, 71; Öz, 1998, 101-106; Gülyeryüz, 1991, 55-61).

E) Ses Devresi

Öğretmen yeterince kelime çözümlendiğine karar verdiği zaman artık, heceleri oluşturan sesleri öğretmenin zamanı gelmiştir. Çocuklar bu aşamaya gelene kadar hem hece hem de harf olan sekiz ünlüyü tanımışlardır. Yine de birkaç tekrarla bunlar pekiştirilir. Ses öğretiminde hecelere ayrılan bütün kelimelerin kullanılmasına gerek yoktur. 8 ünlü ve 21 ünsüz harfin bulunduğu kelime sayısı yeterlidir. Ses öğretimine, sekiz ünlünün kavrandığından emin olununca, öğrencilerin kolaylıkla söyleyebileceği s (sss), ş (şşş), z (zzz), r (rrr) gibi sessiz harflerle devam edilir. Öğretilecek sesin içinde bulunduğu hece öğrencilere okutulup yazdırılarak tekrar edilir. Bu arada hece içindeki harfin sesi duyurulmaya çalışılır, şekline dikkat çekilir. Harfin adı değil, sesi söylenir. Örneğin Ş harfine (şe) denilmez, sadece sesine (şşşş) dikkat çekilir. Sesi öğretilen harfin önüne ve arkasına sekiz ünlü getirilerek elde edilen heceler okunur, yazılır, bu hecelerle yeni kelimeler oluşturulur, oluşturulan kelimelerle yeni cümleler kurulur.

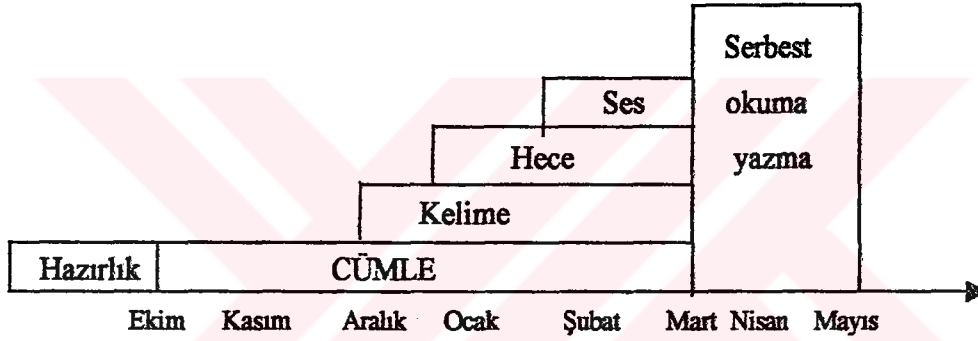
Bu şekilde 21 ünsüz öğretilene kadar çalışmalara devam edilir (Dikmen, 1989, 95; Demirel, 1999, 71; Öz, 1998, 107-110; Güleriyüz, 1991, 67-70).

F) Serbest Okuma-Yazma Devresi

Çözümleme yönteminde bütün basamaklar tamamlandığında artık çocuklar serbest okuma ve yazmaya başlayabilirler. Önce çocukların bildikleri kelime ve hecelere dayalı basit metinler okutulup yazdırılır. Bu metinler üzerinde anlama çalışmaları yaptırılır. Sınıfça yapılacak metin çalışmalarında kendi buldukları cümlelerden metinler oluşturularak bunlar üzerinde çalışmalar yapılır. Düzeylerine uygun hikaye ve masal kitaplarından bol bol okuma alıştırmaları yapılır. Bu dönemde sesli ve sessiz okumanın gerektirdiği beceri ve alışkanlıklara dikkat çekilir. Öğretmen sınıf düzeyinden geri kalmış çocuklarla bireysel olarak ilgilenip onlara yardımcı olur. Çocuklara okuma alışkanlık ve zevki kazandırılmaya çalışılır (Dikmen, 1989, 100; Demirel, 1999, 72; Öz, 1998, 114-115; Güleriyüz, 1991, 81-85).

1.3.3. Çözümleme Yöntemindeki Devrelerin Süreleri

Çözümleme yöntemindeki birbirini takip eden devreleri kesin hatlarla birbirinden ayırmak mümkün değildir. Çoğu zaman bir devre devam ederken bir sonraki devreye geçilmektedir. Bu devrelerin hangisine ne zaman başlanacağı da kesin olarak belirtilemez. Bu, öğretmenin öğrencilerin hazır olduğunu gözlemlemesine bağlıdır. Bu süreler, öğrencilerin fizyolojik, psikolojik ve sosyal yapısına, okulun bulunduğu fiziksel ve sosyal koşullara vb. bağlı olarak değişiklikler gösterir (Akyılmaz ve Kocaoluk, 1992, 6; Özdemir ve Sönmez, 1997, 74). Ancak genel hatlarıyla okuma-yazma devrelerinin süreleri okuma-yazma takvimi adı altında şu şekilde düzenlenmektedir.



Şekil 1 Okuma – yazma Takvimi

(Güleryüz, 1991, 21)

1.4. Türkçenin Yeterince Doğru ve Güzeli Konuşulmadığı (Dil Sorunu Olan) Yerlerde Okuma – Yazma Öğretimi

1.4.1. Dil

Düşünme ve iletişim aracı olan dil, aynı zamanda öğrenme- öğretme mekanizmasının da aracıdır. İnsanın duyu ve düşünce yapısını oluşturan ve şekillendiren dilin, insanoğlunun yaşadığı evreni anlama ve bu anladıklarını diğerlerine anlatma çabasıyla ortaya çıkmış bir olgu olduğu söylenebilir (Korkmaz, Akalın, Ercilasun, Gülensoy, Zülfikar, Parlatır, Birinci, 1995, 1-8; Sever, 1997, XIII). Okman ve Maktav (1979)'a göre dil, düşünce ve duyguları anlatmada ve öğrenmede; algılananları, deneyimleri, bilgileri aktarmada; soru sormak, emir vermek, istekte

bulunmak gibi işlevleri gerçekleştirmede kullanılan bir araçtır (Akt: Alpöge, 1991, 64). Zillioğlu (1993, 133) da, dilin konuşma ve düşünme aracımız olduğunu ve algılarımızı, yorumlarımızı, yargılarımızı ve bilgilerimizi üretebilmemizdeki temel etken olduğunu belirtmiştir .

Günümüze kadar dilin birçok tanımı yapılmıştır. Bu tanımlarda ortak olan temel öğeler şunlardır:

1. **Dil bir sistemdir.** Başka bir deyişle, dil, belli kalıplara ve kurallara uyar ve dilin kendine özgü belli bir kodlama sistemi vardır.
2. **Dil seslerden oluşur.** Her ses değişken sembollerle belirtilmekte ve her sesin bir anlamı bulunmaktadır.
3. **Dil bir iletişim aracıdır.** İnsanlar arasındaki en etkili iletişim aracı dildir. Dilin kapsamına girmeyen sesler, jestler ve mimiklere 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.
4. **Dil bir düşünce aracıdır.** İnsanlar, düşünce, duygu ve isteklerini dille belirtirler.
5. **Dil insanların oluşturduğu toplumlarda kullanılır.** Her toplumun kendi bireyleri arasında anlaşma sağlamaları, iletişim kurmaları dil olgusuyla gerçekleşmektedir (Demirel, 1996, 1-2).

Toplumlar halinde yaşamak zorunda olan insanların, birbirleriyle iletişim kurmadaki başarıları, kullandıkları ortak dilde sahip oldukları becerilerin niteliği ile ilgilidir. Dilin, bir ucu sesbilim bir ucu da anlambilim olan geniş bir tayf olduğunu belirten Altunel (1999), bir yanda sesler ya da işaretler bir yanda ise bu ses ve işaretlere yüklenmiş olan anlamların varlığını dile getirmiştir. İletişim halindeki iki insanın birbirlerini doğru anlamaları bu ses ve işaretlere yüklenmiş olan anlamları doğru algılamalarıyla ilişkilidir. İnsanın söyledikleri, karşısındakine kendi kastettiği anlamla ulaşamıyor ise burada bir iletişim sorunu yaşanıyor demektir.

İnsanlar her an birbirlerine gereksinim duymaktadırlar. İnsan karşısındakilere, düşündüklerini, duyduklarını, gördüklerini, yaşadıklarını, istediklerini dil aracılığıyla anlatır. Zorluk çekmeden iletişim kurabilmek, yani karşıdaki insana anlatmak istediklerini tam ve doğru olarak anlatabilmek, dilin temel becerileri olan dinleme, okuma, konuşma ve yazmada sahip olunan yetkinliğe bağlıdır. Bu becerilere sahip olan bir birey, kendisine söylenenleri de tam ve doğru olarak anlayacak ve "iletişim çağı" olarak adlandırdığımız bu çağda, modern yaşamdaki insanın yaşadığı en büyük problemlerden biri olan iletişimsizlik problemini yaşamayacaktır (Sever, 1997, 1-23).

Bildirişim ya da iletişim, birtakım simgelerin anlamları üzerinde uzlaşma, bunları kullanarak bilgi, duygu ve düşünce iletme işidir. Dil de insanların üzerinde anlaşıp uzlaşmaya vardıkları sessel simgeler düzenidir. Böyle bir anlaşma ve uzlaşmaya, insanların toplum halinde yaşamak isteyişleri zorlamıştır onları. Daha doğrusu toplumu kuran, oluşturan ana etkenlerden biri olmuştur dil. Bu yönden toplumsal bir kurumdur dil. Öte yandan bireyler arasında bildirişimi sağlayan araç niteliğiyle de tüm düşünce ve söz alışverişinin ana dayanağıdır (Özdemir, 1993, 7-8).

Dil, ulusu oluşturan bireyleri bir araya getiren en önemli etmenlerden biridir. Bireyleri birbirine yaklaştıran dil, bireyler arasında kültür ve amaç birliği oluşturarak, kaynaşmayı sağlar ve kültürün daha da gelişmesini sağlar. Bir toplumda herkesçe kullanılan ortak bir dilin olması, ulusal birliği güçlendirerek o toplumun çağdaş bir toplum olma yolundaki ilerlemelerine ön ayak olur. Dil aynı zamanda geçmişle gelecek arasında bir köprü görevi yaparak toplumun kültür birikiminin gelecek nesillere aktarılmasını sağlar (Güneş, 1997, 125-129; Alperen, 1989, 1-5, Aksan, 1971, 17).

Bütün bu nedenlerle eğitim öğretimde ana dili öğretimi konusu büyük önem taşımaktadır. Her ülkede kabul edilen bir resmi dil vardır. Eğitim öğretim sistemi de bu resmi dil üzerine kurulur. Ancak her ne kadar bütün uluslarda dil birliğinin sağlanmasına yönelik çalışmalar yapılıyorsa da, bir ülkede yaşayan ve kabul edilen resmi dilden farklı bir ana dile sahip olan insanlar, ekonomik, sosyal ve politik hayatta bir çok sıkıntılar yaşamaktadırlar. O halde eğitim sisteminin bir görevi de, içinde bulunduğu toplumun bireyelerine ulusal dilin bütün inceliklerini öğreterek, onların yaşamlarında dili yetersiz kullanmalarından kaynaklanan sorunlar yaşamalarına meydan vermemek olmalıdır.

1.4.2. Ana dili – Resmi Dil İkilemi

Ülkemizde resmi dil Türkçedir. Fakat bir kültürler mozaiginden oluşan ülkemizde, bu zengin çeşitliliğin bir ürünü olarak, farklı dillerin (Kürtçe, Arapça, Lazca, Çerkezce vb..) konuşuluyor olması da yadsınmaz. Ülkemizin her yöresindeki farklı etnik kökenlere sahip olan topluluklar, yaşadıkları bölgelerde kendi kültürlerini de yaşatmakta, hayatlarını kendi gelenek ve görenekleri çerçevesinde sürdürmektedirler. Kendi aralarındaki iletişim de kendi dilleriyle gerçekleşmektedir. Doğaldır ki, bu toplumlarda doğup büyüyen çocuklar da ana dili olarak Türkçeyi değil, anne babalarının

ve yakın çevrelerindeki diğer insanların konuştuğu dili öğrenmektedirler. Cullinan (1990, s.20)'a göre de "çocuklar duydukları dili öğrenirler" (Akt: Kaya, 1999).

Birey, ana dilini annesinden ve yakın çevresinden öğrenmekte ve konuştuğu dilin tüm özelliklerini kazanmaktadır. Bu şekilde birey, annesinden ve aile çevresinden öğrendiği ana dilini tüm yaşamı boyunca kullanmaktadır (Demirel, 1996, 3).

Ülkemizde, Türkçeden başka bir ana dile sahip olan grupların ülke çapındaki genel iletişim söz konusu olduğunda, resmi dil olan Türkçeyi kullanmak zorunda olmaları, bu dili öğrenmelerini gerektirmektedir. Türkçeyi hiç ya da yeterince bilmeyen bu insanlar, resmi dairelerdeki en ufak bir iş için bile beraberlerinde tercüman görevi yapabilecek birini getirmek durumundadırlar. Aynı sorunlar eğitim sisteminde de yaşanmakta, aileler okulla iletişim kurmaları gerektiğinde (kayıt işleri, veli toplantısı vb.) yine yanlarında Türkçeyi iyi konuşan birini getirmektedirler. Bu durumun zaten sağlıklı olmayan okul-aile ilişkilerini iyice koparmakta olduğu söylenebilir.

Öte yandan ve daha da önemlisi, Türkçeyi yeterince ve doğru konuşamayan ya da hiç bilmeyen bu ailelerin çocukları, ilköğretime başladıklarında hem yepyeni bir çevreyle karşılaşmakta (Pressey ve Robinson, 1991, 205), bir taraftan bu yeni çevreye uyum sorunlarıyla bocalarken, bir taraftan da tam olarak anlamadıkları bir dille karşılaşmaktadırlar (Dikmen, 1990, 32-35). Bu çocuklar, ilköğretim çağına gelene kadar, yakın çevrelerinden, çeşitli iletişim araçlarından ve bazı büyüklerinden, kurallı bir şekilde ve tam anlamıyla olmasa da, Türkçeyi öğrenmiş olabilirler. Ancak, onların yaşamlarında asıl kullandıkları dil kendi ana dilleridir. Türkçe onlar için ikinci dildir. Bu ikinci dili gerçek anlamda, kurallı bir şekilde öğrenmeleri ilköğretime başlamalarıyla birlikte olmaktadır.

İki dilli çocuklar, resmi dili öğrenme konusunda yaşadıkları en büyük sosyal baskıyı ilköğretime başladıkları ilk yıl yaşarlar. Çocuğun karşılaştığı yeni dil, öğrenme açısından elverişsiz bir ortama yol açmaktadır. Bu da onlarda başarısızlığa yol açar. (Wilkins, 1974, 30-31). Çünkü, öğrenmenin iletişimden ayrı olarak düşünülmesi olanaksızdır. Öyleyse, iyi bir öğrenme, iyi bir iletişimin ürünüdür (Çilenti, 1988, 48). Çocuk, ne dediğini anlamadığı bir öğretmenle elbette rahat iletişim kuramayacak ve onun iletmek istediği mesajları doğru algılayamayacağı için de sağlıklı bir öğrenme ortamına sahip olamayacaktır.

Evinde ve en yakın çevresinde Kürtçe konuşan çocuk, okulda Türkçe öğrenim görmekte ve Türkçe konuşmaktadır. Bu nedenle çocuk, okulda dersleri takip edebilme yönünden güçlüklerle karşılaşmaktadır. Ancak ilkokulu bitirdiği zaman Türkçeyi gereği gibi konuşabilmektedir. Bu durum Türkçe konuşulan bölgelerle karşılaştırıldığında onun için fırsat eşitsizliği yaratmaktadır. Çünkü, çocuğun, Türkçe konuşulan diğer yörelerdeki yaşlıları artık bilgi öğrenme aşamasına geçtikleri halde, o, sadece Türkçe konuşabilme yeteneğini elde etmiş olacaktır. bu nedenle bu durum, ilerideki öğrenim aşamalarında onun başarısını olumsuz olarak etkilemektedir (Tezcan, 1996, 118).

İki dilli eğitim alanında çalışmalar yapan ve “Okumayı okuyarak öğreniriz” diyen Krashen (1997), anladığımız bir dilde okumayı öğrenmenin daha kolay olduğunu belirtmiş ve ana dilinde okumayı öğrenmenin, ikinci dili kazanma becerisini olumlu yönde etkilediğini vurgulamıştır. Krashen’e göre iki dilli eğitim, çocuklara en çok ihtiyaç duydukları dönemde kendi dillerinde eğitim görmelerini sağlayarak, ikinci dili anlayamamaktan kaynaklanan sorunlarla, çok erken bir dönemde karşılaşmalarını önlemektedir.

Türkiye’de resmi dil – ana dili sorunu konusunda, Hızal’ın 1971 ve Karanlıktağezzer’in 1972 yılında yaptıkları çalışmalardan sonra 1990’lı yıllara kadar bu konu bilimsel araştırmalarda işlenmemiştir. Ayrıntılı birer çalışma olmamakla beraber, Dikmen (1990), çalışmalarında öğretmenlere rehberlik edecek stratejiler sunarken, Güleriyüz (1991) de iki dilli çocuklarda başarısızlık oranının daha yüksek olduğuna değinmiştir. Bunlar dışında bazı eğitimciler çalışmalarında bu konuya az da olsa yer vermişlerdir (Demirel, 1996; Güneş, 1997; Kavcar, Oğuzkan ve Sever, 1997; Sever, 1997; Gök, 1997; Öz,1998; Nas, 1999). Ancak bu çalışmaların hiç biri iki dilli çocukların okuma – yazma öğrenirken karşılaştıkları güçlükleri irdelememiş, çoğunda ya dil öğretimi (Türkçe öğretimi) ve yöntemleri ile Türkçenin kullanılmasındaki eksik yanlar incelenmiş ya da dil sorunu olan yöreler sadece Doğu ve Güneydoğu Anadolu bölgeleri olarak ele alınmıştır. Oysa günümüzde bu sorun, büyük şehirlerimizde de yoğun olarak yaşanmaktadır.

Gerçekten kalkınmada öncelikli diye tabir ettiğimiz yörelerimizde mi Türkçe yeterince doğru ve güzel konuşulmamaktadır? Ankara, İstanbul, İzmir, Adana gibi büyük şehirlerin gecekondu muhitlerinde durum daha mı farklıdır? Ailesi okuma - yazma bilmeyen ve bundan dolayı Türkçe konuşma becerisini yeterince kazanamamış çocuklar sadece o yöre çocukları mı?

Şüphesiz ki hayır... Daha evvel de ifade ettiğimiz gibi konunun boyutu günbegün genişlemekte ve başkent Ankara dahil, milyonluk büyük kentleri de içine almaktadır (Dikmen, 1998, 113).

Smith ve Damico (1996, 274), egemen kültürden gelen çocuklarla farklı kültürlerden gelen çocukların dil ve iletişim bakımından farklılıklar gösterdiklerini belirtmişlerdir. Onlara göre, farklı etnik kökene sahip bir çocuk, eğer evinde kullanılan ve ya genelde tercih edilen dil İngilizce değilse, okula İngilizceyi ya hiç bilmeden ya da çok az bilerek başlamaktadır. Bu durumda bu çocuklar okulda bir çok dilsel – iletişimsel zorluklar yaşamaktadırlar. Bu problem, çocukların okuldaki etkileşim ve öğretimde kullanılan dili bilmiyor olmalarından kaynaklanmaktadır (Smith ve Damico, 1996, 274).

Sorun, elbette ki sadece farklı bir ana dile sahip olan çocukların sorunu değildir. Okuma-yazma bilmeyen, çocuğunun eğitimine gereken önemi vermeyen ailelerin çocuklarının da benzer sorunlarla karşılaştıkları söylenebilir (Dikmen, 1998, 113). Ana dilleri Türkçe olsa bile, dört temel dil becerisi olarak kabul edilen dinleme, konuşma, okuma ve yazma (Demirel, 1999, 14) becerilerini geliştirememiş olarak ilköğretime başlamaları, bu çocukların da ana dili Türkçe olmayan çocuklarla benzer sorunlar yaşamalarına yol açabilmektedir.

Ailelerin çocuklarının akademik başarılarında her zaman önemli bir role sahip olduklarını, ancak bu rolü yerine getirmekte bazı engellerle karşılaştıkları belirten Mulhern, Rodriguez – Brown ve Shanahan (1994), iki dilli ailelerin okulla etkileşimlerdeki en büyük engelin İngiliz dili ve kültürünü iyi bilmemelerinden kaynaklandığını belirtmişlerdir. Yao (1988, Akt: Mulhern, Rodriguez – Brown ve Shanahan,1994), bu durumun öğretmenler tarafından, “bu ailelerin çocuklarının eğitimine karşı ilgisiz oldukları” şeklinde anlaşıldığını, oysa araştırmaların bu ailelerin çocuklarının eğitimleri konusunda çok endişeli olduklarını gösterdiğini belirtmiştir.

Aile katılımının çocuğun akademik başarısı üzerindeki etkilerini inceleyen Li (1999), çocukların akademik yaşantılarına katılan iki dilli ailelerin, onların okul başarıları üzerinde pozitif yönde önemli etkilere sahip olduklarını dile getirmiştir. Li, aynı çalışmasında, ailenin ana dilini konuşmaya devam etmesini kültürü yaşatmak için bir zorunluluk olarak ele almış ve bunun kültürel bir zenginlik olduğunu savunmuştur. Ancak, Li'ye göre aile, kendi dilini yaşatmaya çalıştığı kadar, ikinci dilin öğrenilmesini de desteklemeli ve buna ortam hazırlamalıdır. Toman (1993) da, “kişinin ailesi, hayatının en önemli ortamını oluşturur. Aile ortamı, bireyi etkisi altına almak için,

hazırlanan diğer bütün ortamlardan daha düzenli ve özel bir çaba harcar” ifadesiyle, ailenin çocuğunun ikinci dili kazanmasındaki önemine dikkati çekmektedir (Akt. Li, 1999).

Gün geçtikçe küçülen dünyamızda, yaşadıkları toplumun kabul ettiği resmi dildeki temel becerileri edinmeleri bir yana, artık çocuklarımıza dünyada en geçerli olan İngilizce, Almanca gibi dilleri öğretmek kaçınılmaz bir hale gelmiştir (Yaşar, 1993, 2). Nitekim, bunun önemi, Milli Eğitim politikalarını düzenleyenlerce de görülmüş ve temel eğitimin 8 yıla çıkarılmasıyla beraber, ilköğretim 4. Sınıftan itibaren çocuklarımıza yabancı dil dersi verilmesi programa konulmuştur. Ancak, hiçbir zaman unutulmamalıdır ki çocuklarımızın yabancı dil öğrenirken gösterecekleri başarı, Türkçeyi kullanma güçlerinde gösterecekleri başarıya paralel olacaktır. Bu açıdan ilköğretim birinci sınıftan itibaren, hatta daha da öncesinden çocuklara sağlıklı bir dil eğitimi vermek kaçınılmazdır. Güneş (1997, 125-135)’in de belirttiği gibi, dilin insan topluluklarının kültürlerini yaşatmalarının en önemli araçlarından biri ve kültürün de toplum hayatındaki öneminin tartışma götürmez bir konu oluşu, ana dili – resmi dil ve yabancı dil kavramları arasında sağlam köprüler kurulmasını gerektirmektedir. Bu köprüleri kuracak olan ve diller arasındaki bu geçişleri sağlayacak olan da şüphesiz toplumu şekillendiren ve onun geleceğine yön veren eğitim kurumudur (Demirel, 1999,25).

1.4.3. Dil Sorunu Olan Yerlerde Okuma- Yazma Öğretimi

Basit bir cümleyi okuyup yazmaktan bilgisayar okur – yazarlığına kadar uzanan okuma – yazma kavramı geniş beceriler içermektedir. Son yıllarda bu durum “Beyin Teknolojisi” terimiyle ifade edilmektedir. Buna göre;

Okuma – yazma sadece okuma, yazma ve aritmetik gibi teknik becerilerin geliştirilmesi değildir. Okuma – yazma, aynı zamanda, beyin teknolojisini geliştirme, yani, düşünme, anlama, sınıflama, sıralama, eleştirme, analiz-sentez yapma ve değerlendirme gibi yetenekleri de geliştirmektir. Okuma – yazma giderek çeşitli kişilerle iletişim kurma, modern toplumun gereklerini yerine getirme, bilgili kararlar verme, öğrenmeyi sürdürme, bireylerin kapasitelerini sonuna kadar geliştirme gibi hususları da kapsamaktadır (Güneş, 1997, 9).

Okula geldiği o ilk güne kadar hep oyun oynamış olan, annesine bağımlı olan çocuk, okul öncesi eğitim de almamışsa, okulun nasıl bir yer olduğunu bilmemektedir. Böyle bir ruh hali içindeki çocuğa, öğretmenin sergileyeceği yaklaşım, onun gelecekteki okula ve öğretmene karşı geliştireceği düşünce ve tutumları yakından etkileyebilecektir (Kısakürek, M.A; Küçükahmet, L.; Hakan, A.; Gürkan, T., 1988, 4-7).

Türkiye’de, resmi dil olan Türkçenin yeterince doğru ve güzel konuşulmadığı yerler artık sadece kalkınmada öncelikli olan bölgelerimiz değildir. Adana, Ankara, İstanbul, İzmir gibi büyük şehirlerimizde de dil sorunları ve bu sorunların eğitim – öğretim etkinlikleri üzerindeki olumsuz etkileri yoğun olarak yaşanmaktadır. Buraların gecekondulu ve hatta merkez mahallelerinde bile okuma – yazma bilmeyen ya da ana dili Türkçe olmayan iki dilli ailelerin çocukları, Türkçe konuşma ve konuşulması anlama becerilerini yeterince ya da hiç kazanamadan okula başlamaktadırlar. Bu çocuklar, her türlü etkileşimin resmi dil olan Türkçe ile gerçekleştirildiği ailelerin çocuklarına göre elbette daha fazla problemle karşılaşabileceklerdir. Üstelik, bu bölgelerdeki okullar, genellikle yeterli öğretmen, derslik, araç – gereç vb. olanaklarına da sahip olmadıklarından, dil sorunu olan çocuklar bunun yanı sıra ekonomik sıkıntılardan kaynaklanan sorunlarla da karşılaşmaktadırlar. Doğu ve Güneydoğu Anadolu’dan göç eden iki dilli aileler genellikle alt sosyo – ekonomik düzeyde oldukları için, bu ailelerin çocukları dil sorunuyla beraber ekonomik sorunlar da yaşamakta ve bu durum onların akademik başarılarını daha da olumsuz yönde etkilemektedir.

Göç alan şehirlerde normal nüfus artışının üstünde nüfusun artması ve göç edenlerin çoğunlukla çocuk sayısının fazla olması, bu bölgelerde okulların yetersiz kalmasına neden olmaktadır. Ülkemizde en önemli okul binası eksikliği göç alan yerlerde çekilmektedir. Buralarda eğitim hem ikili verilmekte hem de sınıflar 100 kişiye yaklaşmakta ve hatta geçmektedir. Kuşkusuz bu durum eğitimin niteliği düşürmektedir (Erden, 1998, s.179).

McCullum (1999) üst sosyo – ekonomik düzeyden gelen çocukların okulun ön gördüğü programın gereklerini yerine getirmede, alt sosyo – ekonomik düzeyden gelen çocuklardan daha avantajlı olduklarını belirtmiş, gelinen aile ortamı ve etnik kökenin okul başarısında etkili olduğunu vurgulamıştır. Zabel ve Zabel (1996) de bu çocukların okulda kullanılan dili konuşma, okuma, yazma ve anlama yetersizliklerinden dolayı, okulun öngördüğü eğitim programına etkili katılımdan uzak kaldıklarını, öğrencinin öğretim dilini anlama ve etkili iletişim kurmadaki yetersizliğinin onların yetenek ve davranışları hakkında yanlış anlaşılmalara yol açtığını dile getirmişlerdir. Azınlık

çocukları akademik zorluklar yaşadıklarında, öğretmenler bunların öğrenme güçlüğü yaşadıklarını düşünmektedirler. Oysa bu çocuklar, İngilizceyi, anlama ve konuşma açısından akıcı bir şekilde öğrendiklerinde bu zorlukları da aşmaya başlarlar (Harley, Allen, Cummins ve Swain, 1993).

Entwistler (1978, 31-32) gelinen sosyal sınıfla okul başarısı arasında yakın bir ilişki olduğunu, farklı bir kültür ve aile yapısına sahip olan birinin başarısızlığının sınıflar arasındaki konuşma farklılıklarından kaynaklandığını, alt sosyo – ekonomik düzeyden gelen çocukların daha başarısız olduklarını belirtmiştir.

Türkiye’de ise, günümüze kadar hazırlanan ilkokuma – yazma programlarında dil sorunu olan iki dilli çocukların ve bu yörelerde öğretmenlik yapan meslektaşlarımızın karşılaştıkları sorunların çözümüne yönelik çok az şey yer almış ve bunlar, öğretmenlere yol gösterip rehberlik edecek stratejiler olmaktan çok, öneri niteliğindeki yetersiz bilgilerden oluşmuştur.

Bu durum, 1985 yılında M.E.G.S.B. İlköğretim Genel Müdürlüğünce hazırlanan Türkçe Eğitimi ve Öğretimi Kılavuzu’nda (MEB,1985, 67) şöyle dile getirilmiştir:

Türkçenin yeterince doğru ve güzel konuşulmadığı yörelerde ilkokuma-yazma öğretmek, bir takım problemleri de beraberinde getirmektedir. Çocukların günlük hayatta konuştukları dili okulda da kullanmakta ısrar etmeleri, bu tip öğrencilere ilkokuma – yazma öğretmenin nasıl olacağı hakkında bilgisi olmayan öğretmeni zor durumda bırakmaktadır (MEB, 1985, 67).

Öz (1998, 121) “Uygulamalı İlkokuma – Yazma Öğretimi” adlı çalışmasında Türkçeyi yeterince iyi konuşamayan iki dilli öğrencilerin bulunduğu okullarda çalışan öğretmenlerin, her şeyden önce sorunu büyütmeden, olduğu gibi görmeleri gerektiğini ve iyi bir ortam yaratılır ve iyi bir yol izlenirse, bu çocukların da bir öğretim yılı içinde, hem Türkçeyi konuşmayı hem de okuma – yazmayı öğreneceklerini belirtmiştir.

Öz, aynı çalışmasında Türkçeyi yeterince iyi konuşamayan öğrencilerin bulunduğu sınıfları okutan öğretmenlere şu önerilerde bulunmuştur:

1. Konuşma ile okuma – yazma öğretimi birlikte yürütülmelidir.
2. Öğretmen, Türkçeyi sürekli ve doğru konuşarak, öğrencilere örnek olmalıdır. Mümkün oldukça konuşma ile anlatılmak istenilen iş ve eylem birlikte yürütülmelidir.

3. Sınıfta Türkçeyi iyi bilen öğrencilerden de yararlanılmalı, bu öğrencilerin, Türkçeyi yeterince iyi bilmeyen çocuklarla mümkün olduğu kadar çok Türkçe konuşmaları teşvik edilmelidir.
4. Çeşitli yollarla, fişlerdeki cümlelerin anlamları kavratılırken, bir yandan da okunması ve yazılması öğretilmelidir.
5. Türkçenin yeterince konuşulmadığı sınıflarda, öğretmen gerekli görürse fişlerdeki “Ali gel. Kalem al. Yazı yaz. vb.” gibi cümlelere ek olarak “Kapıyı aç. Tahtayı sil. Buraya gel..vb.) gibi eyleme elverişli kısa cümleler düzenlemeli, bunların büyük ve küçük fişini hazırlamalı ve öğretmelidir.
6. Sınıfta, bahçede, sokakta bu öğrencilerin başarıları her zaman takdir edilmeli, fakat Türkçeyi yeterli biçimde konuşamadıkları - veya öğrenemedikleri için eleştirilmemelidir. (Öz, 1998, 122)

Konuyla ilgili bir takım düzenlemeler yapılmış olsa da Türkiye’de sınıfta kalma olayı hâlâ güncelliğini korumaktadır. Bu durumun en çok yaşandığı dönem çocukların ilköğretime başladıkları ilk yıldır. Okuma –yazma bilmenin çocuğun birinci sınıfı geçmesi için yeterli bir neden olduğu eğitim sistemimizde %10-15 civarında olan sınıfta kalma oranı, okuma – yazma öğretiminde ciddi problemler yaşandığını göstermektedir (Güleryüz, 1991, 109). Sınıfta kalan her öğrencinin topluma maliyeti düşünüldüğünde bu soruna acilen çözüm bulunması gerektiği açıkça ortaya çıkmaktadır.

Güleryüz (1991, 116) ’ün “İlkokuma Yazma Öğretiminde Başarısızlık Nedenleri” adlı araştırmasında ortaya koyduğu üzere, Mardin, Siirt, Bitlis, Ağrı, Muş, Şanlıurfa gibi dil sorunu olan yerlerde sınıfta kalma oranları Türkiye ortalamasının üzerindedir. Ancak, Tablo 1’e bakıldığında, Trabzon, Aydın, Kayseri gibi, iki dilli insanların çok yoğun olarak yaşamadığı illerdeki sınıfta kalma oranlarının da yüksek olduğu görülmektedir. Bu durumun, bu illerdeki farklı nedenlerden kaynaklanıyor olabileceği düşünülebilir.

Tablo 1. Türkçenin Doğru ve Güzel Konuşulmadığı Dil Sorunu Olan Yerlerde Okuma-Yazmada Karşılaşılan Başarısızlık Oranları

İller	Geçen	Kalan	Toplam	%
Adıyaman	13.147	2597	15745	16.5
Mardin	16.843	4548	21391	21.26
Siirt	13.286	3126	16502	23.52
Bitlis	74.33	1917	9350	20.50
Ağrı	11.459	3589	15048	23.85
Muş	8.975	2781	11756	23.65
Trabzon	17839	4204	22043	19.07
Şanlıurfa	20451	7320	27771	26.35
Ankara	68059	8436	76495	11.02
Aydın	13456	1978	14434	13.70
Artvin	4452	5888	5040	11.66
Hatay	28831	7944	36775	21.60
Rize	8628	2234	10862	20.56
Sinop	6772	839	7616	11.01
Kayseri	22327	4364	26691	16.35

(Güleryüz,1991, 116)

Tablo1.'deki rakam ve yüzdeler incelendiğinde dil sorunu olan bölgelerde sınıfta kalma oranlarının %15 (Güleryüz, 1991, 119) olan Türkiye ortalamasının üzerinde olduğu görülmektedir. Adana'da da dil sorunları yaşanan okullarda sınıfta kalma oranı böyle bir sorunun olmadığı okullardan daha yüksektir. 1998-1999 öğretim yılında dil sorunlarının çok fazla yaşanmadığı Aladağ (%1.9), Kozan (%3.6), Pozantı (%5), Tufanbeyli (%3.8) gibi ilçelerde sınıfta kalma oranları, daha çok sayıda ikili insanın yaşadığı Yüreğir (%14), Karataş (%11.1), Ceyhan (%11.1) gibi ilçelerdeki sınıfta kalma oranlarından daha düşüktür (İl Milli Eğitim Müdürlüğü, 1999, 326). Güleryüz (2000, 204)'ün de belirttiği gibi günümüzde sınıfta kalmanın kısmen kaldırılması ile bu okuma - yazma problemi ara sınıflarda okuma yazma bilmeyen öğrenciler olarak ortaya çıkmaktadır. Öyleyse, bütün dünya ülkelerinin önemseydiği gibi,

Türkiye’de de okuma – yazma öğretimi konusuna hak ettiği önemi vermenin zamanı çoktan gelmiş hatta geçmiştir bile. Eğitim sistemindeki bu eleyiciliğin dikkatle ele alınması, her ne kadar “sınıfta kalma” çeşitli koşullara (öğretmenin, okul müdürünün ve velinin ortak kararı olması, okuma yazma bilen öğrencilerin sınıfta bırakılmaması vb.) bağlanmışsa da bunun uygulamaya geçirilemeyen, sadece kağıt üzerinde olan bir yenilik olduğunun kabul edilmesi ve buna yönelik önlemlerin geliştirilmesi bir zorunluluktur.

1.5. Yurt Dışında İki Dilli Çocuklara Yönelik Eğitim Uygulamaları

Yurdumuzda iki dilli çocukların eğitimiyle ilgili olarak yapılmış çok az çalışmaya rastlanılmıştır. Öte yandan bu konu yurt dışında, özellikle Amerika Birleşik Devletleri, Lüksemburg, Avusturya, Kamboçya, Laos gibi ülkelerin eğitim sistemlerinde önemli bir yere sahiptir.

Yurt dışında iki dillilikle ilgili araştırmalar 1970’lerin başlarında başlamıştır (Oller ve Richards, 1973, Akt: Chaudron, 1993,90). Günümüze kadar bu konuda çalışmalar yapan eğitimciler arasında, Krashen, Delpit, Cummins, Entwistler, Valverde, Armendariz, Harley, Damico, Smith, Henlein Pacheo, Walter gibi isimler sayılabilir. Bu çalışmaların çoğunun temelinde iki dilli eğitimin çocuğun zihinsel, sosyal ve psikolojik gelişmesine olan katkılarına duyulan inanç yatmaktadır. Krashen (1997), iki dilli eğitim alan çocukların çok kültürlü bir bakış açısı geliştirdiklerini ve hem kendi kültürlerine hem de diğer kültürlere daha saygılı ve hoşgörülü bir tutum geliştirdiklerini ortaya koymuştur.

Groux (1996, 115-116), iki dille eğitim yapan çocukların dilde son derece başarılı, diğer kültürlere açık olduklarının, kültürel göreceliği, hoşgörüyü ve başkasını dinleyebilme yeteneğini elde ettiklerinin saptandığını belirtmiştir (Akt: Türkoğlu, 1998, 87).

Dünyadaki birçok ülke, farklı etnik kökenlere sahip topluluklardan oluşmaktadırlar. Bu ülkelerin bazıları eğitim sistemlerini düzenlerken, farklı kültürlere sahip olan bu toplulukların eğitim ihtiyaçlarını da göz önünde bulundururlar.

Avusturya’da resmi dil Almanca’dır. Ancak bazı etnik grupların (Slovenler, Hırvatlar, Macarlar, Çekler, Slovaklar, Çingeneler) eğitim hizmetleri için de özel düzenlemeler yapılmıştır (Türkoğlu, 1998, 156). Finlandiya’da ise, çocuklar Finlandiyaca, İsveççe veya Laponca olsun hangi ana dile sahiplerse o dilde eğitim yapabilirler. Hatta zorunlu öğrenim süresini bitirdiklerinde üç hatta dört dil öğrenmiş

olurlar (Türkoğlu, 1998, 205-207). Hollanda'da Frise bölgesinde Frise dilini öğretmek için bazı dersler bu dilde organize edilir (Türkoğlu, 1998, 272). Lüksemburg'ta ise eğitim sisteminin bütünü iki dillidir. Bu ülkede Lüksemburgça, Almanca ve Fransızca olmak üzere üç resmi dil vardır. Bu ülkede çocuklar, ilkokulda önce ulusal dil olan Lüksemburgçayla başlar, daha sonra öğretim dili olarak kullanılan Almanca'yla devam eder. Fransızca ise ikinci ders yılının sonunda bir yabancı dil gibi öğretilmeye başlanır (Türkoğlu, 1998, 505-517).

İki dilli eğitim konusunda değişik yaklaşımların varlığı da söz konusudur. Örneğin Ron Unz, önce Kaliforniya'da daha sonra Arizona'da 1999 yılında iki dilli eğitim karşıtı çalışmalar yapmış ve iki dilli çocukların okuldaki ilk yıllarında, Türkiye'deki hazırlık sınıflarına benzeyen "daldırma sınıfları"na alınarak bir yıl süreyle İngilizce öğrenmelerinin daha doğru olacağını öne sürmüştür. Amerika'da eğitimciler arasında bununla ilgili yoğun tartışmalar yaşanmaktadır (Ochoa ve Rachel, 1999). Ancak ilgili literatürde yer alan araştırmalar incelendiğinde, çoğunun iki dilli eğitim konusunda olumlu bir tutum sergiledikleri görülmektedir.

Amerika'da özellikle Massachusetts, Kaliforniya, Los Angeles, Arizona, San Diego gibi bölgelerde iki dilli eğitim için geliştirilen bazı programlar kullanılmaktadır. Arizona üniversitesinde çalışmalar yapan Valverde ve Armendariz (1999), Amerika'da uygulanan iki dilli eğitim programlarını incelemişlerdir. Buna göre beş tip iki dilli eğitim programı vardır. Bunlar ;

1. Pull – out Program (Çekip – Ayırma Programı)
2. Structured İmmersion Program (Yapılandırılmış Daldırma Programı)
3. Transitoanal Bilingual Program (Geçişsel İki Dilli Program)
4. Maintenance / Developmental Program (Devam Ettirici / Geliştirici Program)
5. Two – Way / Dual Language Program (Çift yönlü / İkili Dil Programı)

Valverde ve Armendariz, bu programları inceleyerek avantaj ve dezavantajlarını ortaya koymuş ve buna yönelik olarak alınabilecek önlemlere ilişkin önerilerde bulunmuşlardır. Onlara göre bu programların başarıya ulaşabilmesi için, öğretmen eğitimine, yönetimin kalitesine, aile katılımına ve okullar arası işbirliğine büyük önem verilemelidir.

Bu programların ilk üçü, iki dilliği kolaylaştırmakta başarısız olmuş ve bu nedenle fazla uygulama alanı bulamamışlardır. Diğer iki program ise iki dilliliği, akademik başarıyı ve çok kültürlülüğü geliştirdiklerinden sıklıkla kullanılmaktadır. Aşağıda, bu programlar Valverde ve Armendariz (1999)'in açıklamaları doğrultusunda ele alınmıştır.

1. Pull – Out Program (Çekip – Ayırma Programı)

Bu programda çocuklar düzenli sınıflardan ayrılmakta ve İngilizce eğitim almaktadırlar. Farklı dillere sahip çocuklar aynı sınıflarda yer almaktadırlar. Örneğin, Çinlilerle İspanyollar bir arada ders görmektedirler. Fakat hiç biri İngilizce dışında herhangi bir dili kullanamamaktadır. Oysa öğretimin farklı kültürlere sahip çocukların, farklı ihtiyaçlarını karşılayabilmesi gerekir. Bu nedenle, bu programda çocukların zihinsel gelişimleri sağlanamamaktadır.

Farklı ana dillere sahip olan çocuklar bu programda, İngilizce öğrenmek için çok az zamana sahip olduklarından bu dili ancak minimum düzeyde ve çok yavaş öğrenirler. Bu arada da diğer akademik dersleri öğrenmek için düzenli sınıflara devam etmeye çalışırlar. Çekip – ayırma sınıfındaki öğretmenleri ile akademik dersleri aldıkları düzenli sınıflardaki öğretmenleri arasında işbirliği yoktur.

Pull – out programında okuyan çocuklar, ana dili İngilizce olan ve pull – out sınıflarına alınmayan çocuklara göre aşşılık kompleksi geliştirmeye eğilimlidirler. Sonuç olarak, çocuklar bu programda düşük kendine güven göstermekte ve kendi kültürlerine ve dillerine karşı ilgisiz kalmaktadırlar. Ayrıca öğrenciler arasında yapılan bu ayırım, eşitlik bakımından çocuklar üzerinde olumsuz etkiler bırakmaktadır.

2. Structured İmmersion Program (Yapılandırılmış Daldırma Programı)

Bu programda öğretmenler İngilizceyi çocukların anlayabileceği basit bir şekilde konuşurlar. Çocukların sınıfta kendi dillerini kullanmalarına izin verilir. Bu durum İngilizce olarak verilen akademik derslerin daha anlaşılabilir olmasını sağlar. Bu program olumlu bir öğrenme ortamı sağlar ve çocuklara kendi dillerini kullanabilme olanağı vererek, zihinsel gelişimlerine katkıda bulunur.

Öğretmenler yeteneklerine göre sınıfta İngilizce dışında bir dili de kullanabilirler. Bu, etkili ve sağlıklı öğretmen – öğrenci ilişkisinin kurulmasını ve aynı

zamanda çocukların iyi gelişmelerini, kendilerine güvenmelerini ve kendi kimliklerine karşı duyarlı olmalarını sağlar. Bu programda çocukların kendi dillerini geliştirebilmeleri ile ilgili bir hedef yoktur. Öğretmenler iki dilli eğitim konusunda eğitilmişlerdir. Bu nedenle eğitim çok kaliteli olmamaktadır.

3. Transitional Bilingual Program (Geçişsel İki Dilli Program)

Geçişli sınıflarda öğrenciler İngilizce dışında, kendi dillerini kullanmaya cesaretlendirilirler. Böylece, sadece İngilizce öğrenmekle kalmaz, kendi ana dillerini de geliştirirler. Akademik çalışmalarda çocukların zihinsel gelişimleri sağlanır. İki kültürlülük geliştirilir.

Bu program, ilk doğru iki dilli eğitim programı olduğundan bazı konularda başarısızlıklar yaşanmıştır. İlk başarısızlık programın kısa süreli olmasından kaynaklanmaktadır. İki yıllık bir sürede, çocuklara iki dilde de okur – yazarlık becerisi kazandırılmaya çalışılır ki, bu süre ikinci dil öğretimi için yeterli değildir.

Bir çok Geçişsel Program eğitilmiş öğretmenlere sahip değildir. Öğretmenlerin çocukların ana dilini konuşabiliyor olmaları yeterli görülmektedir. Bu programın kalitesi, öğretim materyallerine ve ekonomik kaynakların miktarına bağlıdır.

4. Maintenance / Developmental Program (Devam Ettirici/Gelişimsel Program)

Bu program, çocukların ikinci dili öğrenirken kendi ana dillerini de geliştirebilmelerini amaçlamıştır. Temel felsefesi, kendi ana dilini iyi bilerek okula başlayan çocukların ikinci dili daha başarılı bir şekilde öğrenebildiklerine dayanmaktadır.

Evde kullanılan dil, İngilizce öğrenimine yardımcı olduğundan, Devam Ettirici/Gelişimsel program iki dilde okur – yazarlık ve akademik gelişme kadar, her iki dilde akıcılığı da öngörmektedir. Program, çocuğu merkeze alan geliştirici bir özelliğe sahiptir.

Sınıflar aynı ana dile homojen öğrenci gruplarından oluşur. 6. Sınıfa kadar birinci dille öğretime devam edilmektedir. Valverde ve Armendariz, bu programın en belirgin özelliklerini şöyle sıralamışlardır:

a) Bu program, dil azınlık ailelerin çocuklarına eşit eğitim olanakları sağladığı için onlara sosyo – kültürel faydalar sağlamaktadır. Evde kullanılan dil İngilizce kadar önemlidir.

b) Zihinsel – akademik dil yeterliliği sağlanmaktadır. Akademik İngilizce 5-7 yıllık bir sürede öğrenilir. Birinci dilin kullanımıyla İngilizce öğretimi daha anlaşılabilir bir özellik kazanır. Güçlü bir ana dili becerisi ikinci dilin kazanılmasını kolaylaştırır.

c) Her iki dilde de gelişmeyi sağlar. İki dillilik çocuğa zihinsel avantajlar sağlar. Her iki dilin geliştirilmesiyle, çocuklar pozitif dil transferinin avantajlarından yararlanırlar.

d) Çocuklar kendi ana dillerinde doyurucu bir dil desteğine kavuşurlar. Öğrenmek, bilinen ve anlaşılan bir dilde daha kolaydır. Kendi dilinde okuma becerisi gelişmiş bir çocuk, ikinci dili kullanırken de başarılı olacaktır.

5. Two - Way / Dual Language Program (Çift Yönlü / İkili Dil Programı)

Bu program çocukların İngilizce kadar kendi ana dillerini de kullanmalarını sağlayarak her iki dilin geliştirilmesini öngörür. Sınıfların yarısı ana dili İngilizce olan, diğer ise ana dili farklı olan öğrencilerden oluşur. Bu programa devam eden iki dilli öğrencilerin en çok konuştukları dil İspanyolca'dır. Bütün öğrencilere iki dilde de farklı dil yaşantıları kazandırılır ve akademik gelişmenin her iki dilde de gerçekleşmesi sağlanır. Her iki dilde de tam bir okur – yazarlık becerisi ve ırkçılığı önlemek için kültürlere karşı olumlu bir tutum kazandırma hedeflenmiştir. Bu özellik programın en güçlü yanıdır.

Çift Yönlü / İkili Dil Programı, etkili öğrenme ile akademik ve dil gelişiminde başarı üzerinde odaklanmıştır. İki dilli çocuklar, İngilizce kadar kendi dillerinde de öğrenim görmeyen avantajlarından faydalanırlar. Böyle bir ortamda çocukların akademik yönden daha başarılı olacaklarına inanılır. Öğrenme ortamı çocuklara ikinci dili kazandırırken, kendi dillerini geliştirmeye devam etme olanağı da sağlayacak şekilde düzenlenmiştir. Programın amacı, her iki dilin geliştirilmesinin yanı sıra öğrencilerin kendilerine güven duymalarını ve farklı kültürleri anlayabilmelerini sağlamaktır.

Bu programda öğrenci başarısını üst düzeye çıkarmak için, en az 4 – 6 yıl süreli iki dilli öğretim öngörülerek dil gelişimi ile akademik ve sosyal gelişme vurgulanır.

Bu programın güçlü yönlerinin başında birinci dile verdiği değer gelmektedir. Program, akademik gelişmeye ve diller arasında kurulacak dengeye büyük önem verir. sınıfta eşitliği vurgular ve her iki dili konuşan çocuklar arasındaki etkileşimi güçlendirir.

Bu programda bir derste farklı diller kullanılmamaktadır. Dillerin kullanıldıkları dersler birbirinden farklıdır. Program uygulamalarında çocuğu merkeze alan öğretim teknikleri kullanılır.

Bu programın en belirgin üstünlüğü, çocuğun ana diline çok değer vermesi ve bunu önemli bir kaynak olarak ele almasıdır.

1.6. Problem

İlkokuma ve yazma öğretiminin genel amacı, çocuğa hayatı boyunca, her an kullanacağı okuma ve yazmanın temel becerilerini kazandırmaktır. “Nasıl ilkokul her şeyin temeli ise, ilkokuma ve yazma öğretimi de ilkokulun temelidir” (Kavcar, Oğuzkan, 1987, 33).

Günlük yaşamımızda dili etkili ve doğru bir şekilde kullanamayan birçok kişiyle karşılaşmaktayız. İlköğretim çağındaki çocuklardan üniversitede okuyan gençlere kadar, hatta üniversite mezunlarında dahi görülen bu dil yetersizliklerinin nedenlerinden birinin de, bu kimselerin daha öğrenim yaşamlarının başında gördükleri yetersiz ya da yanlış ilkokuma – yazma öğretimi olduğu söylenebilir. Çünkü, çocuğun ilkokuma ve yazma öğretimi sırasında edindiği beceri ve alışkanlıklar, gelecekteki öğrenim yaşamının niteliğinin belirlenmesinde büyük ölçüde etkili olabilir (Demirel, 1999, 24-28).

Türkiye’deki ilköğretim okullarında hâlâ 1968 yılında hazırlanan ve son yıllarda bazı düzenlemelerle iyileştirilmeye çalışılan İlköğretim Programında ilkokuma – yazma konusuna gereken önem verilmemiş ve bu program öğretmenlere rehberlik etmekten uzak kalmıştır. Bunun yanı sıra öğretmenlerin okuma-yazma öğretimi sırasında kullanabilecekleri rehber kitaplar, kılavuz ve yardımcı kaynaklar da çok yetersizdir (Olçum, 1992, 103-104; Dikmen, 1990, 6-7).

Çocukların büyük bir çoğunluğunun okul öncesi eğitim alamadığı eğitim sisteminde karşılaşılan sorunlardan biri de Türkçenin yeterince doğru ve güzel konuşulmadığı yörelerdeki eğitim sorunlarıdır. Bu sorunların kendini en çok hissettirdiği dönem ise ilkokuma ve yazmanın öğretildiği birinci sınıftır. Dört yaşına

kadar hemen hemen bir yetişkin gibi konuşmaya başlayan çocuk (Gleitmen, 1981; Akt: Atkinson; Atkinson; Hilgard, 1995, 370), önce annesinden, daha sonra yakın çevresinden öğrendiği ana dilinin genel özelliklerini kazanmış olarak okula başlamaktadır. Başka bir ana dile sahip olan çocuklar, ilköğretimlerine başladıklarında yeni bir ortama gelmiş olmalarının yanı sıra tam olarak bilmedikleri, onlar için ikinci bir dil olan Türkçe ile iletişimlerini sağlamak durumundadırlar.

Düşünceleri, duyguları ve istekleri dile getirme aracı olan dil bir bilgi değil beceri işidir. Bu beceri bilgi yükleyerek değil, konuşularak, kullanılarak yani yaşayarak öğrenilir. Çocuk altı yaşına kadar, genellikle ailesinde ve yakın çevresinde konuşulan bu dili kullanmıştır. Oysa, tüm hayatını etkileyebilecek olan beceri ve alışkanlıkları edineceği ilk yer olan birinci sınıfa başladığında, zaten sancılı atlattığı bu dönemde, bir de derdini tam olarak anlatamama ve kendisine anlatılanları da anlayamama problemiyle karşılaşabilmektedir.

İlkokula başlamak çocuk için çok önemli bir olaydır. Çünkü çocuk, aile ocağındaki yakınlarından oluşa hoşgörülü ve "ben merkezli" ortamdaki "çok merkezli" ve tanımadığı insanlardan oluşan yepyeni bir ortama, okula adım atmaktadır. Özellikle anaokuluna gitmemiş çocuklar için bu yeni ortam daha da bilinmez ve kaygı vericidir (Alıcıgüzel, 1998, 85).

Bu durum özellikle sosyo-ekonomik düzeyi düşük olan ve çocuklarına okul öncesi eğitim sağlayamayan ailelerin yaşadıkları yerlerde, Doğu ve Güneydoğu Anadolu Bölgeleri ile bu bölgelerden göç eden iki dilli ailelerin yoğun olarak yaşadıkları bölgelerde ve yurdumuzda farklı dillerin konuşulduğu sınır bölgelerimizde önemli problemlere yol açmaktadır.

Birbirimizle anlaşmamızda bize söylenenleri, okuduklarımızı anlamamız olayın yalnız bir yanını oluşturur. Anlaşmanın sağlanabilmesi için bizim de karşımızdakilere düşündüklerimizi, duygularımızı, gördüklerimizi, istediklerimizi sözle ya da gereğinde yazı ile anlatmamız gereklidir. Karşımızdakilerle anlaşabilmemiz için bize söylenenleri tam ve doğru olarak anlamamız ne kadar önemli ise onların bizim söylediklerimizi tam ve doğru olarak anlayabilmeleri için, düşünce duygu ve dileğimizi aynı biçimde tam, doğru ve amacımıza uygun olarak anlatmamız da o kadar önemlidir. Çağımızdaki toplumsal yaşayış, demokratik düzen, başkalarını anlama kadar, kendimizi anlatmamızı da zorunlu kılmaktadır (M.E.B. 1982, 5).

Ana dili Türkçe olan insanların bile yaşadığı, kendini anlatamamaktan ve karşısındakileri tam olarak anlayamamaktan kaynaklanan bu iletişim sorunlarının, çocukların eğitim yaşamlarını da olumsuz yönde etkileyeceği söylenebilir. Çünkü bir iletişim etkinliği olan eğitimin sağlıklı bir biçimde yapılabilmesi, öğretmenlerle öğrenciler arasındaki iletişimin sağlıklı bir şekilde gerçekleşmesini gerektirir (Güçlü, 2000,135). Özellikle ana dili farklı olan, Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenen çocuklar, ilköğretime başladıklarında, diğer akranlarından daha fazla iletişim sorunu yaşayabileceklerdir. Dildeki temel becerilerin edinilememiş olmasına dayalı olan bu sorun, çocukların öğrenim yaşamlarında, özellikle de dilin temel becerilerini formal bir şekilde öğrenmeye başlayacakları ilk dönem olan birinci sınıfta başarısız olmalarına yol açabilmektedir.

Farklı etnik kökene sahip bir çok çocuk, İngilizce'nin birinci ya da tercih edilen dil olmadığı bir ortamdan gelmektedir. Tersine bu çocuklar ve aileleri, İngilizce'den farklı bir dil ya da İngilizce'nin farklı bir lehçesini kullanmaktadırlar. Bunlar, okula İngilizceyi ya çok az ya da hiç bilmeden gelmektedirler. Bu durumda, okulda dilsel – iletişimsel zorluklar yaşamaktadırlar. Burada problem, bu çocukların okuldaki etkileşim ve öğretimde kullanılan dili bilmiyor olmalarıdır (Damico ve Smith,1996, 274).

Güleryüz (1991,109)'ün araştırmasında da açıkça görüldüğü üzere Türkiye'de sınıfta kalma oranının en yüksek (%15-20) olduğu dönem birinci sınıftır. Sınıfta kalan her öğrencinin topluma maliyeti ve insan gücü kaybı düşünüldüğünde bu oranı azımsanmayacak bir rakam olduğu görülebilir. Öyleyse dil ve buna bağlı olarak da okuma – yazma öğretimi konusu toplumca üzerinde durulması gereken önemli bir konudur.

Çağdaş toplumların arzu ettiği nitelikli insan gücüne kavuşmak, ancak nitelikli, çağdaş, amaçları ve bu amaçlara nasıl ulaşılacağı açık bir şekilde tanımlanmış bir eğitim sistemiyle mümkün olacaktır.

Bu ereğe ulaşılmasında, eğitim sisteminde bilimsel araştırmalara dayalı olarak yapılacak program geliştirme çalışmaları ve geliştirilecek programlara paralel olarak, bu programları uygulayacak olan öğretmenlere yol gösterecek, stratejiler sunacak kılavuz ve kaynak kitaplar hazırlama çalışmaları, bunun yanı sıra bu programları tam anlamıyla uygulayabilecek yeterliliklerle donanımlı öğretmenlerin yetiştirilmesi önemli bir yer tutacaktır.

Türkiye'deki ilköğretim okullarında, birinci sınıf öğretmenin başarısı, öğrencileri serbest okuma aşamasına erken geçirmesiyle ölçülmektedir. Çözümleme yöntemiyle çocuklar ancak Şubat ayının sonları, Mart ayının başlarında serbest okumaya geçebilirler. Hatta bu süre Mayıs ayının sonuna kadar sarkabilir. Oysa ilköğretim okullarında çocukların aralık ayında bile okumaya başladığı ve bu durumun öğretmenler arasında bir yarışa dönüştüğü görülmektedir. Bu durumda asıl önemli sorun olan "anlayarak okuma" konusuna yeteri kadar önem verilmediği ve bir çok alanda olduğu gibi burada da başarının "nitelik"le değil, "nicelik"le ölçülmeğe çalışıldığı söylenebilir.

Okuma – yazma öğretiminde "Tam Öğrenme Kuramı"nın (Bloom,1976, 3-7) uygulanmasıyla, okuma – yazma öğrenemedikleri için çocuklar sınıfta bırakılmamakta ve kendi bireysel farklılıkları ve kapasiteleri doğrultusunda, dilin gerektirdiği temel beceri ve alışkanlıkları edinerek yavaş yavaş okuma ve yazmayı öğrenmektedirler. Goethe'nin belirttiği gibi "okuma öğrenmek sanatların en gücüdür". Burada belirtilmek istenen okur-yazar olup, sadece harf yığınlarını seslendirmek değildir. Gerçek okuma, okumasını bilen insanların, anlayarak, düşünerek, sinayarak, eleştirerek yaptıkları anlamlı okumadır. Eğer hala üniversitelerde okuyan gençler bile okuduğunu, dinlediğini anlayamıyorsa, bunun sorumlusu, büyük olasılıkla, ilkokuma – yazma öğretimi sırasındaki yanlış uygulamalardır.

Türkiye eğitim sistemindeki birçok sorunun olduğu gibi bunun da nedeni niceliğin, nitelikten daha ön planda tutulmuş olması olabilir. Alınan yeni öğretmen sayısı, açılan yeni derslikler, konulan yeni dersler, okulların mezun sayıları ve ilköğretimin sekiz yıla çıkarılması hep eğitimin kalitesini arttırmaya yönelik olarak yapılan çalışmalardır. Ancak niceliksel olarak alınan bu önlemlerin altı, eğitimde çağdaş nitelikleri yakalama çabalarıyla doldurulmadıkça, bu yeniliklerin, asıl amaç olan nitelikli insan gücü yetiştirme arzusuna hizmet etmekten uzak kalacağı söylenebilir.

Eğitim sistemindeki bu sorunların çözümlenmesi ancak, amaç, içerik, süreç ve değerlendirme aşamalarının bütüncü bir yaklaşımla ele alınıp geliştirilmesiyle mümkün olacaktır. Bu geliştirme çalışmalarına ışık tutacak olan da yine alanda yapılan bilimsel araştırmalar olacaktır.

Okuma – yazma öğretimi sırasında da çocuk ve öğretmenlerin karşılaştıkları güçlüklerin net bir şekilde saptanması, ardından bu sorunlara kalıcı, sağlıklı çözümler getirilebilmesi ancak böyle mümkün olacaktır.

Türkiye eğitim sisteminin yukarıda belirtilen gerçekleri doğrultusunda böyle bir araştırmanın yapılmasına gerek duyulmuştur. Bu araştırmayla, ilkokuma – yazma öğretiminde karşılaşılan güçlükler, iki dilli insanların yoğun olarak yaşadığı, dil sorunu olan yerlerde, çözümlene yönteminin altı aşaması takip edilerek belirlenmiş, elde edilen bulgular doğrultusunda bu güçlüklerin ortadan kaldırılmasına yönelik önerilerde bulunulmaya çalışılmıştır.

Okuma – yazma öğretimi konusuyla ilgili yapılmış araştırmalar (Olcum, 1992; Çelenk, 1993; Acat, 1996; Dikmen, 1990 vb.) incelendiğinde, Türkiye’de iki dilli çocukların okuma – yazma öğrenirken karşılaştıkları güçlükleri doğrudan inceleyen herhangi bir araştırmaya rastlanılamamıştır. Ancak yapılmış olan araştırmalarda bu doğrultuda önerilere yer verilmiştir. Hızal (1971) ve Karanlıkagezer (1972) ise iki dilli çocukların okulda karşılaştıkları güçlükleri ele alan çalışmalar yapmışlardır.

Yukarıda açıklanmaya çalışılan bütün bu nedenlerden dolayı iki dilli çocuklara okuma – yazma öğretimi konusu, çözümlene yönteminde izlenen aşamalar (hazırlık, cümle, kelime, hece, ses ve serbest okuma aşamaları) çerçevesinde ayrıntılı olarak incelenmeye değer görülmüştür.

1.7. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın temel amacı, ilköğretimin birinci sınıfında, ana dili Türkçe olmayan iki dilli çocuklara çözümlene yöntemiyle ilkokuma – yazma öğretilirken, hangi aşamalarda (hazırlık, cümle, kelime, hece, ses, serbest okuma ve yazma aşamaları), hangi güçlüklerle karşılaşıldığını ortaya koymaktır.

Bu ana amaç doğrultusunda şu sorulara yanıt aranmıştır.

İki dilli çocukların devam ettiği alt sosyo ekonomik düzeydeki okullar, dil sorunu olmayan alt sosyo ekonomik düzeydeki okullarla karşılaştırıldığında, çözümlene yöntemiyle ilkokuma – yazma öğretilirken;

- 1) Hazırlık aşamasında hangi güçlüklerle karşılaşmaktadır ?
- 2) Cümle aşamasında hangi güçlüklerle karşılaşmaktadır ?
- 3) Kelime aşamasında hangi güçlüklerle karşılaşmaktadır ?
- 4) Hece aşamasında hangi güçlüklerle karşılaşmaktadır ?
- 5) Ses aşamasında hangi güçlüklerle karşılaşmaktadır ?
- 6) Serbest okuma ve yazma devresinde hangi güçlüklerle karşılaşmaktadır?

1.8. Araştırmanın Önemi

İlkokuma – yazma öğretimi, çocuklara çağdaşlaşmanın ve uygarlığı anlamının önemli bir koşulu olan okuma ve yazmayla beraber, yaşamları boyunca kullanacakları temel beceri ve alışkanlıkların kazandırıldığı, önceden belirlenen bir program çerçevesinde, belirli yöntem, teknik ve araçların sistemli bir şekilde kullanılmasını gerektiren bir çalışma alanıdır.

Çağdaş uygarlığın, geniş ölçüde okuma – yazmaya dayanan bir uygarlık olduğu söylenebilir. Okuma yazma, bir yandan insanların birikmiş deneyimlerini eski kuşaklardan yeni kuşaklara aktarmaya yararken, öte yandan, yaşayan kuşaklar arasında önemli ve son derece etkili bir haberleşme, anlaşma aracı niteliğindedir (Öz, 1998, 1).

Taşıdığı bu büyük önem dolayısıyla, çocuklara ilkokuma- yazma öğretmek ve yetişkinlerdeki okumaz-yazmazlık sorununa çözüm bulmak amacıyla dünyada 1949 yılından itibaren bir çok uluslararası toplantı yapılmıştır. Bunların en önemlileri 1949 Elseneur, 1960 Montreal, 1965 Tahran, 1972 Tokyo, 1975 Persepolis, 1976 Nairobi, 1979 Meksika, 1982 Udaipur, 1983 Berlin, 1985 Paris, 1987 Toronto, 1990 Dünya Okuma Yazma Yılı ve 1990 Herkes İçin Eğitim Dünya Konferansı'dır (Güneş, 1997, 297).

1990 yılının Dünya Okuma Yazma Yılı olarak kabul edilmesinin nedeni 1990 – 2000 yılları arasında okuma – yazma öğretimi konusunu sürekli gündemde tutmak ve buna yönelik olarak, çağın gerektirdiği bir şekilde yöntem, teknik ve programlar geliştirilmesini sağlamaktır. Güneş (1997, 325)'in de belirttiği gibi, "Okuma – yazma içinde yaşadığımız çağın en ciddi dünya sorunlarından biridir. Gelecekte de önemini koruyacaktır."

Dünyada geri kalmış ve gelişmekte olan ülkelerin kalkınması, hatta gelişmiş ülkelerin daha ileri düzeylere taşınabilmesi, her şeyin temeli olan okuma – yazma öğretimi ve okumaz-yazmazlıkla savaş alanında yapılacak ciddi çalışmalara bağlanırken, ülkemizde, yetişkinler için uygulanan okuma yazma kampanyaları dışında, bu konuyla ilgili çok az çalışma yapılmıştır (Güneş, 1997, 27-32).

Her ne kadar bazı araştırmacı ve yazarlar bu konuyu çeşitli açılardan ele alan bazı çalışmalar yapmışlarsa da bunlar, bu kadar önemli ve çok fazla ayrıntıyı içinde barındıran bir alan için oldukça yetersiz kalmaktadır.

Türkiye’de okuma-yazma öğretilimi konusunda istenilen başarı düzeyine ulaşamadığı söylenebilir. Özellikle kalkınmada öncelikli olan illerle, Türkçenin yeterince doğru ve güzel konuşulmadığı, daha çok iki dilli insanların yaşadığı yerlerde, birinci sınıftaki sınıfta kalma oranları göz önüne alındığında bu konudaki başarı düzeyinin düşüklüğü kolaylıkla görülebilir (Güleryüz, 1991, 109-116).

Bu noktadan hareketle yapılması uygun görülen bu araştırmayla, iki dilli insanların yoğun olarak yaşadığı, dil sorunu olan yerlerde ilkokuma – yazma öğretilimi sırasında, çözümlene yönteminin aşamaları sırasıyla uygulanırken, öğretmen ve öğrencilerin hangi sorunlarla karşılaştıklarının belirlenmesi ve böylece bu konudaki sorunların tanımlanarak net bir şekilde ortaya konulması amaçlanmıştır.

Hiçbir sorun açık ve net bir şekilde tanımlanmadığı sürece çözümlenemez. Bu araştırmadan elde edilen bulgularla, ilgililerin dikkatlerinin konuya çekileceği ve yapılacak diğer araştırmalar için bir hareket noktası oluşturulacağı umulmaktadır. Bu bağlamda, araştırma verileri, bu çalışmayı niceliksel yöntemlerle tekrar etmek isteyen araştırmacılar için denence kurmak açısından önemlidir. Ayrıca, bu araştırma sonuçlarının birinci sınıf okuma – yazma programının geliştirilmesi bakımından kaynak veri oluşturduğu düşünölmektedir.

Türkiye eğitim sisteminin, her ayrıntısını irdeleyecek bir çok bilimsel araştırmaya gereksinmesi vardır. Özlene çağdaş düzeye ve bilim ve teknolojideki gelişmelerin gerektirdiği niteliklerle donanımlı bir topluma ulaşabilmek, ancak bütün bu bilimsel araştırmaların verilerine dayalı olarak düzenlenecek bir eğitim sistemi sayesinde olacaktır.

1.9. Sayıtlılar

- 1) Öğretmenler, kendileriyle yapılan görüşmelerde sorulan soruları içtenlikle yanıtlamışlardır.
- 2) Öğretmenler, kendilerine dağıtılan öğrenci tanıma formlarını eksiksiz ve doğru olarak doldurmuşlardır.
- 3) Öğretmenler ilkokuma-yazma etkinliklerinin yürütölmesinde yaklaşık aynı düzeyde çaba ve özveride bulunmuşlardır.

1.10. Sınırlılıklar

- 1) Araştırma 1999-2000 öğretim yılında Eylül – Mayıs ayları arasındaki ilkokuma-yazma öğretimi çalışmalarıyla sınırlıdır.
- 2) Araştırma, uygulama süresinde, İlköğretim Türkçe Programının birinci sınıf için öngördüğü, okuma – yazma öğretimi ile ilgili olan hedef ve davranışlarla sınırlıdır.
- 3) Araştırma bulguları, öğretmenlerle yapılacak görüşmelerden ve öğretmenlerce doldurulacak olan öğrenci tanıma formlarından elde edilecek verilerle sınırlıdır.
- 4) Bu araştırmanın yürütüldüğü okullara devam eden iki dilli öğrenciler, ana dilleri daha çok Arapça ve Kürtçe olan çocuklardır. Bu nedenle elde edilen veriler sadece bu dilleri konuşan çocukların karşılaştıkları güçlüklerle sınırlıdır.
- 5) Araştırmada elde edilen bulgular, Adana ili Seyhan ve Yüreğir ilçelerinde bulunan alt sosyo – ekonomik düzeydeki okullarla sınırlıdır.

1.11. Tanımlar

İki dilli : Bu çalışmada kullanılan iki dilli kavramı ile, Türkçeden başka bir ana dilie sahip olan, ailesi ve yakın çevresinde daha çok kendi ana dilii konuşulan, ancak Türkçeyi de yakın çevresinden ve çeşitli iletişim araçlarından öğrenip gerektiğinde, yetersiz olarak da olsa, kullanabilen çocuklar ifade edilmektedir.

Ana dili : Kişinin önce annesinden ve ailesinden, daha sonra da sosyal çevresinden öğrendiği, bilinç altına yerleşen ve onun toplumla kendi arasındaki bağlarını oluşturan dil (Topaloğlu, 1989, 24).

İlköğretim Okulu : Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı, 6-14 yaş çocuklarının sekiz yıllık zorunlu eğitim-öğretim faaliyetlerinin, ilgi ve ihtiyaçları da dikkate alınarak temel bilgi, beceri, davranış ve alışkanlıkların önceden hazırlanmış bir program çerçevesinde amaçlı, planlı, düzenli ve kontrollü olarak kazandırıldığı yer (Bulut, 1998, 45).

Okuma – yazma öğretimi : Bireye hayatı boyunca kullanacağı okuma ve yazmanın temel becerileri olan konuşma, dinleme, anlama ve anlatım becerilerini kazandırmak için yapılan çalışmaların tümü (Kavcar, Oğuzkan, Sever, 1997, 27).

Çözümleme yöntemi : Bölünen cümlenin kelimeleriyle yeni cümleler, kelimelerin heceleriyle yeni kelimeler, hecelerin harfleriyle yeni heceler ve dolayısıyla harf, hece ve kelimelerden metinler ve okuma parçaları oluşturmak için yapılan planlı çalışmalar zinciri (Dikmen, 1990, 40).

Görüşme : Yüzyüze gelen iki veya daha fazla kişinin, belli bir amaçla sözel ve sözel olmayan iletişim araç ve tekniklerini kullanmak suretiyle yarattıkları bir etkileşimdir (Özgülven, 1992, 4).

1.12. Kısaltmalar

ÖGF	: Öğretmen Görüşme Formu
ÖTF	: Öğrenci Tanıma Formu
HDÖGF	: Hazırlık Devresi Öğretmen Görüşme Formu
CDÖGF	: Cümle Devresi Öğretmen Görüşme Formu
KDÖGF	: Kelime Devresi Öğretmen Görüşme Formu
HDÖGF	: Hece Devresi Öğretmen Görüşme Formu
SDÖGF	: Ses Devresi Öğretmen Görüşme Formu
SODÖGF	: Serbest Okuma – Yazma Devresi Öğretmen Görüşme Formu
BDÖGF	: Çözümleme Yönteminin Bütün Devrelerine İlişkin Öğretmen Görüşme Formu

BÖLÜM II

İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde iki dilli çocuklar ve okuma yazma öğretimiyle ilgili olduğu düşünülen yurt içinde ve yurt dışında yapılmış araştırmaların kısa özetlerine, tarihsel sıra izlenerek yer verilmiştir.

2.1. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Türkiye’de iki dilli çocukların karşılaştığı eğitim sorunlarını inceleyen çok az sayıda araştırmaya rastlanılmakla beraber yurt dışında bu konuda çalışmalar yapan bir çok eğitimci ve araştırmacı vardır (Smith ve Damico, 1996; Harley,1987; Cummins, Lopes ve Ramos, 1987; Delpit 1995; Walther,1998; Li, 1999; Valverde ve Armendariz, 1999; Duncan ve Seymour, 2000; Araujo, 2000; Montoya, 2000...).

İlkokuma – yazma öğretimi konusu ile ilgili yurtdışında yapılan araştırmalar incelendiğinde, bu çalışmaların çoğunun konuyu iki dilli öğrenciler açısından, bazılarının da ilkokuma – yazma öğretimi yöntemleri açısından ele aldıkları görülmektedir. Bazı araştırmalar, iki dilli öğrencilerin akademik başarıları ve bunu etkileyen etmenler, bazıları sınıfta gösterdikleri problem davranışlar, bazıları da sınıf ortamında yaşanan kültürel çatışmalar üzerinde yoğunlaşmaktadır.

Harley (1987), ikinci dil öğrenimine başlama yaşının bu dili kullanmadaki yeterliliği nasıl etkilediğini ortaya koymak amacıyla yaptığı çalışmasında, ana dili Fransızca olan üç grubun İngilizce sınıflarındaki başarılarını karşılaştırmıştır. Gruplardan biri, anasınıfına giden ve İngilizceyi daha önce öğrenen öğrencilerden oluşmuştur. Öbür iki grup, birinci sınıfta ikinci dili (İngilizce) öğrenmeye başlamışlardır. Bu gruplardan biri ara sıra İngilizce ile karşılaşmış olan öğrencilerden, biri de İngilizce ile hiç karşılaşmamış olan öğrencilerden oluşturulmuştur. Bu çocuklara 16 yaşlarındayken sözlü bir sınav uygulanmıştır. Araştırmanın başında eşitlenmeye çalışılan zeka, yaş, ana dili vb. özellikler tekrar ölçülmüş ve aralarında anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Araştırmanın sonucunda, ikinci dili erken öğrenmeye başlayan çocukların konuşmasının, bir çok özellikler açısından (kelime hazinesi, cümle yapısı, telaffuz vb.) bu dili ana dili olarak konuşanlarınkine çok yakın olduğu bulunmuştur. Konuşmada akıcılık açısından bakıldığında, bu gruplardan hiç birinin doğal konuşucular kadar akıcı konuşmadığı belirlenmiştir. Yine de İngilizce öğrenmeye erken başlayan grup, diğerlerine göre konuşmada daha az tutukluk göstermiş ve bu çocuklar konuşurken, “um”, “uh”, “ah” gibi ekleri daha az kullanmışlardır (Harley; Allen; Cummins; Swain, 1993, 130 – 132).

Cummins, Lopes ve Ramos 1987 yılında yaptıkları araştırmada Toronto’da yaşayan anasınıfı çağındaki Portekizli çocukların, birinci sınıfı da kapsayacak şekilde, ikinci dil gelişimlerini ve bunun okuma – yazma öğrenimindeki etkilerini incelemişlerdir. Bu araştırmanın bir amacı da ikinci bir dilde okuma – yazma öğrenen bu öğrencilerin öğrenme problemlerini ortaya koymaktır. Araştırmacılara göre bu problemleri erken yaşlarda açıkça ortaya koymak zordur. Çünkü, dil farklılıkları ve sorunları öğrenme problemlerini örtbas edebilir. Bu araştırma yürütülürken sosyo – ekonomik düzeyin de okuma – yazma öğrenimi üzerinde yakından etkili olduğu tespit edilmiştir (Harley ve diğerleri, 1993, 149 – 150).

Lisa Delpit (1995) *Other People’s Children: Cultural Conflict In The Classroom* (Diğer Halkın Çocukları: Sınıfta Kültür Çatışması) adlı çalışmasında çocukların okulda karşılaştıkları akademik problemlerin toplumda ve sınıfta yaşadıkları kültür çatışmalarından kaynaklandığını ileri sürmüştür. Zenci çocukların kendilerine ait bir kültürleri olduğunun ihmal edildiğini ve bu konuda yapılan çalışmaların kağıt üzerinde kaldığını vurgulamıştır.

Delpit (1995), çalışmasında ayrıca Papua Yeni Gine’deki köy ilkokullarını da incelemiştir. Bu okullarda çocuklara bir taraftan kendi ana dillerinde kaliteli bir içerik sunulurken, bir taraftan da çocuklar ilerde gidecekleri, batıdakilere benzer okullar için hazırlanmaktadırlar. Delhit, çalışmasında ana dili İngilizce olmayan Afrika kökenli Amerikalılara, İngilizce okuma-yazma öğretilmesi ve kültürler arasında sağlanacak kombinasyonla kültürler üstü bir eğitime ulaşmanın önemini savunmuştur.

Bu çalışmasını kitap haline getiren Delpit (1995, 49-63), birinci dili farklı olan öğrencilerin okuma, yazma ve konuşmada bazı farklılıklar gösterdiklerini bu farklılıkların en çok düşünceleri organize etme ve anlatma konusunda görüldüğünü belirtmiştir.

Maria P. Walther (1998) okuma-yazma öğretimi konusunda “Sese Dayalı Bütüncü Dil Öğretimi” yaklaşımını incelemiştir. Walther, niteliksel yöntemle yaptığı çalışmasında karşılaştırmalı vaka çalışmalarını kullanmıştır. Araştırmacı, “okuma-yazma öğretimi için dengeli bir yaklaşım” olarak nitelenen bu yöntemi uygulayan öğretmenlerle görüşmeler yapmış, sınıflarında gözlemlerde bulunmuş ve elde ettiği her veriyi rapor halinde kaydetmiştir. Çalışmada öğretme-öğrenme kavramı, geliştirici, yapıcı bir perspektiften ele alınmıştır. Walther, bu modeli diğer okuma-yazma öğretimi modelleriyle karşılaştırmış ve eğitimcilerin artık yöntem tartışmalarını bırakıp kullanılan yöntemleri çocuklara okuma ve yazmayı etkili bir şekilde öğretmek için kaynaştırmaları gerektiğini ileri sürmüştür.

Duncan ve Seymour (2000), “Socio – Economic Level In Foundation – Level Literacy” adlı araştırmalarında, temel okuma – yazma öğretiminde sosyo – ekonomik düzeyin etkilerini incelemişlerdir. Araştırmacılar, 4 – 8 yaş grubundaki çocukların okuma – yazma gelişimlerini inceledikleri çalışmaları ile, alt sosyo – ekonomik düzeyin, kelime ve harf bilgisi üzerinde etkili olduğunu bulmuşlardır.

İskoçya’da yapılan araştırmada biri alt, biri de üst sosyo – ekonomik düzeyden iki okul ele alınmış, iki grubun diğer özellikleri eşitlenmeye çalışılarak SED’in etkileri incelenmiştir. SED belirlenirken ailelerin ev, iş ve eğitim durumları dikkate alınmıştır. Her iki gruba aynı okuma – yazma programı uygulanmıştır.

Sonuçta alt düzeyde olan öğrencilerin okumaya daha geç geçtiklerini, geç kazanılmış harf ve ses bilgisinin okuma – yazma becerisini de geciktirdiğini ortaya koymuşlardır. Düşük sosyo – ekonomik düzeyin, düşük okuma becerisiyle ilişkili olduğunu, bu ilişkinin Davie, Butler ve Goldstein (1972), Wedge ve Prosser (1973) gibi araştırmacıların çalışmalarında da ortaya konulduğunu belirten Duncan ve Seymour’un araştırmasına göre, üst sosyo – ekonomik düzeyden gelen çocuklar, kelime ve harf bilgisi, okuma ve sözlü anlatım bakımlarından diğerlerine göre % 40 oranında daha başarılıdır.

Montoya (2000), çocukların dil ve okuma – yazma gelişimlerine etki eden etmenlerle erken eğitim yaşantılarının önemini incelemiştir. Araştırmacı, önce okulöncesi eğitimin çocuğa bazı avantajlar sağladığını ortaya koymuş, buradan hareketle bir çocuğun dil ve okuma – yazma gelişimini incelemiştir. Montoya, araştırmasında ailelerin çocuklarının dil ve okuma – yazma gelişimine karşı olan

tutumlarını da incelemiştir. Bu çalışma sonucunda, çocukların okul kadar ev yaşantısı tarafından da etkilenen aktif öğrenciler oldukları ortaya konulmuş, aile eğitimi, okulöncesi eğitim ve birinci sınıf eğitiminin düzenlenmesine yönelik önerilerde bulunulmuştur.

Araujo (2000) da Delawere Üniversitesi'nde doktora tezi olarak yaptığı çalışmasında ana dili Portekizce olan çocukların İngilizce okuma – yazma gelişimlerini incelemiştir. Araştırma niteliksel yöntemle katılımlı gözlem yapılarak yürütülmüştür. 3 sınıfta yapılan gözlemler sonucunda, öğrencilerin okuma-yazma gelişimlerinin öğretmenin okuma – yazma öğretimi uygulamalarından büyük ölçüde etkilendiği, okulöncesi eğitim almanın çocukların anlamlı bir okuma – yazma becerisi kazanmalarında önemli bir rol oynadığı ortaya konulmuştur.

Henlein-Pacheo (2000), Porto Riko'da kırsal bölgelerde bulunan okulların programlarını incelediği araştırmasında, öğretim materyalleri ve literatürün İngilizceyi birinci dili olarak bilen öğrenciler için düzenlendiğini, oysa okulun içinde bulunduğu toplumun İspanyolca konuşan insanlardan oluştuğunu, çocuklara çevrelerinden İngilizce desteği olmadığını ve bu nedenle okullarda İngilizce yapılan eğitimin başarıya ulaşamadığını belirtmiştir.

2.2. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Türkiye'de ilkokuma-yazma öğretimi konusuyla ilgili literatür tarandığında, bu alanda yapılan çalışmaların, daha çok, eğitsel etkinliklerin ilkokuma-yazma becerisi üzerindeki etkisi, okuma yazma konusunda karşılaşılan genel problemler, sınıf seviyesinden ileride ve geride bulunan öğrencilere yapılabilecek rehberlik çalışmaları, okuma – yazma öğretiminde kullanılan yöntemlerin incelenmesi ve yeni yöntem geliştirme çalışmaları, ilkokul çocuklarına dil öğretimi gibi konuları ele aldıkları görülmüştür.

İki dilli çocukların karşılaştıkları eğitim sorunlarıyla ilgili olarak ise 1971 yılında Hızal (Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi, 1976, 25) tarafından yapılan "Türkçe Konuşmayan Çevrelerde İlköğretim Sorunları" adlı araştırma ile 1972 yılında Karanlıkagezer tarafından yapılan ve aşağıda ilgili açıklamaları bulunan araştırmaya rastlanmıştır. Karanlıkagezer, okuma – yazma öğretiminde karşılaşılan sorunları doğrudan incelememiş olmakla beraber, bu araştırma iki dilli çocukların eğitimiyle ilgili olduğundan önem taşımaktadırlar.

Karanlıktagezer (1972), “Türkçe Bilmeyen Okullarda Türkçe Öğretim Rehberi” adlı çalışmasını hazırlamak amacıyla birbirini tamamlayan üç araştırma yapmıştır. Bunlardan birincisi “Hakkari Merkez İlkokullarında Türkçe Bilmeyen Çocuklar, Sınıf Seviyelerine Göre Dakikada Sesli ve Sessiz Olarak Kaç Kelime Okumaktadırlar?”, ikincisi “Öğretmenlerimiz ve Çevremizin Problemleri ile Çözüm Yolları Nelerdir?”, üçüncü araştırma ise “Türkçe Bilmeyen Çocuklara Türk Dilini Nasıl Öğretiyorsunuz?” adı altında yapılmıştır. Karanlıktagezer, araştırma verilerini 1970 – 1971 öğretim yılında Hakkari merkez ilçe ve köylerinde çalışmış olan okul müdürü ve öğretmenlere anket uygulayarak toplamıştır.

Karanlıktagezer, araştırmalarında Türkiye’de yaşayan ancak ana dili Türkçe olmayan (Arapça, Çerkezce, Gürcüce, Kürtçe, Lazca, Pomakça, Zazaca, Ermenice, Rumca, İngilizce) nüfusu ve bu nüfus içerisinde Türkçeyi ikinci dil olarak kullanan insan sayısını da ortaya koymaya çalışmıştır.

Karanlıktagezer, bu araştırmaları yapmakla birlikte, bunlara dayanarak hazırladığı kitabında, konuyu daha çok Türkçe öğretimi açısından ele almış ve daha çok öğretmenlere yol gösterecek stratejiler sunmuştur. İki dilli çocukların okuma – yazma öğrenirken karşılaştıkları güçlüklerle değinmemiştir.

Odabaşı (1988), “Eğitsel Etkinliklerin İlkokul Birinci Sınıf Öğrencilerinin İlkokuma ve Yazma Becerilerine Etkisi” adlı araştırmasında, birinci sınıfta kullanılan planlı ders dışı etkinliklerin, öğrencilerin okuma-yazma becerileri üzerindeki etkilerini incelemiştir. Çalışmada deney grubunu oluşturan öğrencilere etüt saatlerinde planlı ders dışı eğitsel etkinlikler (müzik, şarkı, oyun vb.) sunulmuş, kontrol grubunun ders dışı etkinliklerine ise hiç müdahale edilmemiştir. Araştırmanın sonucunda deney grubu öğrencilerinin okuma ve yazma erişisi ortalamaları, bu etkinliklere katılmayan kontrol grubu öğrencilerinin okuma-yazma erişisi ortalamalarından daha yüksek bulunmuştur. Odabaşı, deneysel yöntemle yaptığı araştırmasını çözümlene yöntemiyle okuma-yazma öğrenen öğrencilerle yürütmüştür.

Dikmen (1990), “Türkçenin Yeterince Doğru ve Güzel Konuşulmadığı Yörelere İçin Sınıf Öğretmeni Rehberi” adlı kitabında konunun önemine dikkat çekmiş, bu sorunun sadece Doğu ve Güneydoğu Anadolu Bölgelerimizle kalkınmada öncelikli yörelerde yaşanan bir problem olmadığını ve metropolleşen büyük şehirlerimizde de öğretim etkinliklerinde dildeki yetersizlikler sorununun yoğun olarak yaşandığını vurgulamıştır. Dikmen kitabında konuyla ilgili yapılmış araştırmaların azlığına da işaret

etmiş, yapılmış olan çok az sayıdaki araştırmanın da çağdaş bir bakış açısıyla yürütülmediğini belirtmiştir.

Güleryüz (1991) "İlkokuma-Yazma Öğretiminde Başarısızlık Nedenleri" adlı araştırmasında, ilkokuma-yazma öğretiminde görülen yüksek başarısızlık oranının nedenlerini, okuma yazma öğretiminde hangi yöntemin daha çok benimsendiğini, öğretmenlerin okuma-yazma öğretimini gerçek anlamıyla gerçekleştirebilecek mesleki bilgi ve becerilere sahip olup olmadıklarını irdelenmiştir. Araştırmanın sonucunda, en çok kullanılan yöntemin çözümlene yöntemi olduğu, öğretmenlerin konuyla ilgili hizmet içi eğitime duydukları ihtiyaç, dil sorunu olan yerlerde başarısızlık oranının daha yüksek olduğu ve konuyla ilgili kılavuz ve kaynak kitapların eksikliği ile ilgili bulgular elde edilmiştir.

Olçum (1992) "İlkokuma - Yazma Öğretiminde Karşılaşılan Güçlükler Konusunda Öğretmen Görüşleri" adlı yüksek lisans tezinde, 29 sorudan oluşan bir anketi ilkokul birinci sınıf öğretmenlerine uygulamış, araştırmanın sonucunda öğretmenlerin ilkokuma-yazma öğretimi sırasında karşılaştıkları sorunların genel olarak, program geliştirme, öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyi, öğretmenlerin hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimi çalışmaları ve denetimdeki yetersizliklerden kaynaklandığı sonucuna ulaşmıştır.

Çelenk (1993), "İlkokuma - Yazma Öğretiminde Aşamalı Bireşim Tekniği" adlı araştırmasında, okuma yazma öğretiminde kullanılan çözümlene ve bireşim yöntemlerinin yetersiz kaldığı durumlardan hareketle "Aşamalı Bireşim Tekniği" adını verdiği yeni bir teknik önermiş ve okuma-yazma becerisini bu yöntemle kazanan öğrencilerle, çözümlene yöntemiyle kazanan öğrencilerin erişileri arasında anlamlı farklar olup olmadığını sınımıştır. Araştırmanın sonucunda, Aşamalı Bireşim Tekniğinin kullanıldığı deney grubu ile Çözümlene yönteminin kullanıldığı kontrol grubu arasında, okuma hızı, okuma doğruluk derecesi, okuduğunu anlama gücü bakımlarından birinci dönem sonu itibarıyla deney grubu lehine anlamlı farklılıklar görülmesine rağmen, öğretim yılı sonunda aradaki farkın anlamlılığı ortadan kalkmıştır. Çelenk araştırmasında kullandığı yöntemin, özellikle sınıf seviyesinden geri kalmış öğrencilere okuma-yazma öğretirken kullanılmasını başarılı sonuçlara ulaştıracağı yolunda da bulgular elde etmiştir.

Güneş (1997), "Okuma Yazma Öğretimi ve Beyin Teknolojisi" adlı çalışmasında, okuma-yazma öğretimini bir hak olarak görmekte, çocuk ve yetişkinleri birlikte ele almakta, okuma-yazma öğretiminin beyin teknolojisini (düşünme, anlama, sınıflama, sıralama, eleştirme, analiz-sentez yapma ve değerlendirme yeteneklerini) geliştirdiğini vurgulamaktadır. Kitap şeklinde düzenlenen çalışmada okuma-yazma öğretimi konusunda dünyada son yıllarda yapılan çalışma ve uygulamalar, daha çok yetişkinlere yönelik olarak ele alınmıştır.

Bulut (1998), "İlkokuma-Yazma Öğretiminde Bireşim ve Çözümleme Metodunun Öğretmen Görüşlerine Dayalı Olarak İncelenmesi" adlı araştırmasında okuma yazma öğretiminde kullanılan Bireşim ve Çözümleme yöntemlerini incelemiş, her iki yöntemden hangi konularda daha fazla faydalanılabileceğini, aralarındaki farkları ve benzerlikleri ortaya koymuştur. Araştırmanın sonucunda, sınıf seviyesinden geri kalmış çocuklarla yetişkinlere okuma yazma öğretilmesi konularının dışında her açıdan çözümleme yönteminin daha faydalı olduğu yönünde bulgular elde edilmiştir. Bulut, ayrıca matematik öğretimi açısından da her iki metot beraber kullanıldığında daha olumlu sonuçların elde edildiğini belirtmiştir.

2.3. Araştırmaların Değerlendirilmesi

Literatür taramasında da görüldüğü gibi, yurt içinde yapılan çalışmalar arasında Türkçenin yeterince doğru ve güzel konuşulmadığı, iki dilli insanların yoğun olarak yaşadığı yörelerde okuma-yazma öğretimi ile doğrudan ilgili olarak yapılmış herhangi bir çalışmaya rastlanılamamıştır. Ancak Hızal (1971) ve Karanlıkagezer (1972) iki dilli çocukların okulda karşılaştıkları güçlükleri inceleyen çalışmalar yapmışlardır.

Bununla birlikte okuma - yazma öğretimi ile ilgili olarak yapılmış çalışmalarda, iki dilli çocukların karşılaştığı eğitim sorunlarına sınırlı bir şekilde değinilmiş, bazı araştırmalarda ise, bu çocukların karşılaştığı eğitim sorunlarının incelenmesine yönelik önerilerde bulunulmuştur.

Yurt dışında yapılmış olan araştırmalara bakıldığında ise, bu konunun literatürde geniş bir yer tuttuğu görülmüştür. Özellikle farklı etnik kökene ve araştırmanın yapıldığı ülkenin resmi dilinden farklı bir dile sahip olan çocukların eğitim sorunlarını yakından inceleyen bir çok araştırmaya rastlanmıştır. Araştırmaların bazılarında ise, konunun alt sosyo - ekonomik düzeydeki çocuklar açısından ele alındığı görülmüştür.

Bu araştırmaların çoğunda, iki dilli eğitimin çocuğa zihinsel, sosyal ve psikolojik yönden kazandırdıkları incelenmiş ve farklı bir ana dile sahip olan çocukların, resmi dilde eğitim görürken karşılaştıkları güçlükler ve bunlara yönelik olarak alınabilecek önlemler irdelenmiştir.

Yurt dışında yapılmış olan araştırmaların çoğunun niteliksel yöntemle yapıldığı ve genelinin retmenlerle ya da velilerle yapılan görüşmeler ile sınıf ve ğrenci gözlemlerine yer verdiği grlmüştir.

Konunun taşıdığı önem göz önünde bulunduğunda, bu araştırmanın, dil sorunu olan yerlerde okuma–yazma ğretiminde karşılaşılan güçlükleri net ve ayrıntılı bir şekilde ortaya koyarak, literatürdeki bu boşluğu doldurmak adına katkı getireceği dşnlmüştir.



BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, araştırmada kullanılan veri toplama araçları ve verilerin analiz edilmesinde kullanılan istatistiksel teknikler ile ilgili bilgiler yer almaktadır.

3.1. Araştırma modeli

Bu araştırma, iki dilli çocuklara, çözümlene yöntemiyle okuma – yazma öğretirken, hangi aşamalarda (Hazırlık, cümle, kelime, hece, ses, serbest okuma – yazma aşamaları) hangi güçlüklerle karşılaşıldığını belirlemeye yönelik, nitel bir çalışmadır.

...Nitel araştırmayı, gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma olarak tanımlamak mümkündür (Yıldırım ve Şimşek, 1999, 19).

Nitel araştırmada çoğunlukla üç tür veri toplanır: çevresel veri, süreçle ilgili veriler ve algılar. Çevresel veriler, araştırmanın yer aldığı sosyal, psikolojik, kültürel, demografik ve fiziksel özelliklere ilişkindir. Bu tür veriler sürece ve algılara ilişkin verilere temel teşkil eder ve diğer ortamlarla karşılaştırma olanağı yaratır. Süreçle ilgili veriler, araştırma süresince neler olup bittiği ve bu olanların araştırma grubunu nasıl etkilediğine ilişkindir. Algılara ilişkin veriler ise, araştırma grubunun süreç hakkında düşündüklerine ilişkindir (LeCompte ve Goetz, 1984; Akt: Yıldırım ve Şimşek, 1999, 19).

Bu araştırmada, hem çevresel verilere, hem süreçle ilgili verilere, hem de algılara ilişkin verilere yer verilmiştir. Ancak çalışma grubunu oluşturan öğretmenlerin okuma – yazma süreci hakkındaki görüşleri araştırmanın temelini oluşturduğu için bu araştırmanın algılara ilişkin veriler üzerinde odaklandığı söylenebilir.

Nitel araştırmada en yaygın olarak kullanılan dört tür veri toplama yöntemi vardır: ortama katılım, doğrudan gözlem, görüşme, ve yazılı dokümanların incelenmesi (Marshall ve Rossman, 1995, 78). Nitel yöntemlerden en sık kullanılanı görüşmedir. Görüşme insanların perspektiflerini, deneyimlerini, duygularını ve algılarını ortaya koymada kullanılan oldukça güçlü bir yöntemdir (Bogdan ve Biklen, 1992; Akt: Yıldırım ve Şimşek, 1999, 20). Rossman ve Rallis (1998)'e göre "birey çalışmaları, sağladığı zengin bilgi açısından çok yararlı bir çalışma şeklidir. Birey çalışmaları ortaya koydukları farklı boyutlar ve detaylar ile okuyucuyu araştırmanın geçtiği yer, kişiler ve konu hakkında aydınlatarak onların olayı, araştırmayı, amacı ve sonuçları daha iyi anlamalarını sağlar" (Kaya, 1999).

Öğrencilerin okuma - yazma öğrenirken karşılaştıkları güçlükler, öğretmenlerle yapılan görüşmelerle belirlenmeye çalışılmıştır. Öğretmenlerle ana ve destek görüşmeleri adı altında iki tip görüşme yapılmıştır. Ana görüşmeler araştırma boyunca, okuma - yazma öğretiminde kullanılan çözümleme yönteminin her devresi için ayrı ayrı hazırlanan görüşme formları kullanılarak uygulanan ve her öğretmenle 6 defa yapılan görüşmelerdir. Destek görüşmeleri ise, ana görüşmelerde kullanılan 6 görüşme formundan derlenerek hazırlanan bir görüşme formu kullanılarak yapılan tek görüşmelerdir.

Sözlü iletişim yoluyla veri toplama tekniği olan görüşme, bireylerin, çeşitli konulardaki bilgi, düşünce, tutum ve davranışları ile bunların olası nedenlerinin öğrenilmesinde en kestirme yol olarak kullanılmaktadır (Karasar, 1991,165-166). Görüşme doğal bir iletişim ve bilgi toplama yolu olduğundan anlaşılmayan konularda açıklama, soru sorma ve tamamlama yapmaya olanak sağlamasının yanı sıra araştırma yapılan konuda daha çok ve ayrıntılı bilgilere ulaşılabilmesine de zemin hazırlar (Serper, Gürsakar, 1989, 150; Kaptan, 1991, 149). Mayring (2000, 57) de sorun merkezli görüşmenin, anket veya kapalı uçlu soru tekniklerine göre daha ciddi, daha yansıtıcı, daha doğru ve açık bir teknik olduğunu dile getirmiştir.

Brigs (1986) görüşmenin, sosyal bilimler alanında yapılan araştırmalarda kullanılan en yaygın veri toplama yöntemi olduğunu savunmakta ve bu durumun, görüşme yönteminin; bireylerin deneyimlerine, tutumlarına, görüşlerine, şikayetlerine, duygularına ve inançlarına ilişkin bilgi elde etmede oldukça etkili bir yöntem olmasından kaynaklandığını belirtmektedir (Akt: Yıldırım ve Şimşek, 1999, 92).

Bu avantajları nedeniyle, araştırmaya konu olan sorunu en yakından yaşayan kişiler olarak, ilköğretim birinci sınıf öğretmenleriyle yapılan görüşmelerle ayrıntılı verilere ulaşılabileceği düşünülmüştür.

3.2. Çalışma Grubu

Araştırma, 1999-2000 Eğitim – Öğretim yılının Eylül-Mayıs aylarında, Adana il sınırları içinde yer alan alt sosyo-ekonomik düzeydeki ilköğretim okullarında görev yapan birinci sınıf öğretmenleri ile görüşmeler yapılarak yürütülmüştür.

Araştırmanın çalışma grubu, ana görüşmelerin yapıldığı, iki dilli çocukların devam ettiği alt sosyo-ekonomik düzeydeki bir ilköğretim okulunda görev yapan dört ve aynı sosyo – ekonomik düzeyden belirlenen, ana dili Türkçe olan çocukların devam ettiği diğer bir ilköğretim okulunda görev yapan üç sınıf öğretmeni olmak üzere toplam yedi sınıf öğretmeni ile destek görüşmelerinin yapıldığı ve her iki okul türü için 25'er sınıf öğretmeni olmak üzere toplam 50 ilköğretim birinci sınıf öğretmeninden oluşmuştur. Araştırmaya toplam 57 öğretmen katılmıştır.

Araştırma konusunun gerektirdiği özellikleri taşıması ve kolay ulaşılabilir olması özellikleri dikkate alınarak belirlenen okullarda çalışan öğretmenlere, öncelikle araştırma konusu ve süreci hakkında bilgi verilmiş ve araştırmaya katılmaya gönüllü olup olmadıkları sorulmuştur. Araştırmanın çalışma grubu bu gönüllülük çerçevesinde oluşturulmuştur.

Yedi öğretmenle her devre için yapılan ana görüşmeler tamamlandıktan sonra, her iki okul türü için, araştırmanın amacına uygun özellikleri taşıyan okullarda görev yapan 25'er öğretmen belirlenmiş ve bu öğretmenlerle de okuma – yazma öğretiminin bütün devrelerini kapsayacak şekilde genel bir görüşme yapılmıştır. Destek görüşmesi adı verilen bu görüşmelerin amacı, bu görüşmelerle elde edilecek bulguların, ana görüşmelerle elde edilen bulguları destekleyip desteklemeyeceğinin, destekleyecek ise ne derecede destekleyeceğinin ölçülmesidir.

Tablo 2.'de araştırmaya katılan öğretmenlerin okullara göre dağılımı ve öğrenci sayıları verilmiştir.

Tablo 2. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Okullara göre Dağılımı ve Öğrenci Sayıları

	ANA GÖRÜŞMELER		Toplam	DESTEK GÖRÜŞMELERİ		Toplam
	ADT D.E.O.*	İki Dilli D.E.O.**		ADT D.E.O.*	İki Dilli D.E.O.**	
	Okul sayısı	1		1	2	
Öğretmen sayısı	3	4	7	25	25	50
Öğrenci sayısı	160	198	358	1098	1380	2478

* ADT D.E.O. : ADT olan çocukların devam ettiği okullar

** İki Dilli D.E.O. : İki dilli çocukların devam ettiği okullar

Tablo 2. incelendiğinde ana görüşmelerin yapıldığı 2 okulda toplam 7 öğretmenle görüşüldüğü ve bu öğretmenlerin toplam 358 öğrencilerinin olduğu görülmektedir.

İki dilli olan çocukların devam ettiği, ana görüşmelerin yapıldığı okuldaki 198 öğrenciden 38 tanesinin ana dili Türkçe olan öğrenciler olduğu, ADT olan çocukların devam ettiği okuldaki 160 öğrenciden ise 6'sının iki dilli öğrenciler olduğu belirtilmiştir. Buna göre, ana görüşmelerin yapıldığı okullara devam eden toplam 358 öğrencinin 166'sı iki dilli, 192'si ise ADT olan öğrencilerdir.

Tablo 2. Destek görüşmeleri yapılan okullar açısından incelendiğinde, ADT olan çocukların devam ettiği okullarda çalışan 25 öğretmenin 1098, iki dilli çocukların devam ettiği okullarda çalışan öğretmenlerinse 1380 öğrencileri olduğu görülmektedir. Böylece araştırma ile okuma - yazma öğrenirken karşılaştıkları güçlüklerin belirlenmeye çalışıldığı toplam öğrenci sayısı, 2836'dır.

Ana görüşmelerin belirtilen ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerle yapılmasının temel nedenleri şunlardır.

İki dilli Çocukların Devam Ettiği Okulda Yürütülmesinin Temel Nedenleri:

1. Araştırmamın, konusu gereği dil sorunu olan bir okulda yürütülmesi gerekmektedir. Çalışmanın yürütüldüğü ve öğretmenlerle ana görüşmelerin yapıldığı iki dilli çocukların devam ettiği alt sosyo – ekonomik düzeydeki okul, Doğu ve Güneydoğu Anadolu bölgelerinden göç eden Kürt ve Arap ailelerin yerleştiği bir çevrede bulunmaktadır. Bu okula devam eden öğrencilerin çoğu, bu ailelerin çocukları olduğundan, Türkçe onlar için ikinci dil durumundadır.

2. Bu okula devam eden öğrencilerin çoğu düşük gelirli ailelerin çocuklarıdır. Ailelerin çoğunun eğitim seviyesi düşüktür. Bu nedenle çocuklarının eğitimine gereken önemi veren aile sayısı da çok azdır. Bunun yanı sıra ailelerin çocuk sayısı ortalaması da yüksek olduğundan çocukların gerekli ders araç-gereçleri, kıyafet, beslenme gibi temel gereksinimleri de doğru dürtüst karşılanamamaktadır.

3. Bu okul, laboratuvar, kütüphane, spor salonu gibi olanaklar bir yana, en temel gereksinimleri bile karşılanamamış bir okuldur. Yeterli derslik ve öğretmen olmaması nedeniyle, 6. sınıfa ancak 1999-2000 öğretim yılında öğrenci alınabilmıştır. Bu sınıflara derslik boşaltılması için diğer sınıflar birleştirilerek şube sayıları azaltıldığından, sınıf mevcutları daha da artmıştır. Bu nedenlerle bu okulun alt sosyo–ekonomik düzeyde olduğu söylenebilir. Üst ya da orta sosyo – ekonomik düzeyde bir okul olsaydı, yeterli derslik ve öğretmen sayısının yanı sıra, kütüphane, laboratuvar, spor salonu ile her türlü öğretim materyalinin bulunması gerekirdi.

4. Bu okul, aynı zamanda araştırmacının da görev yaptığı ve araştırmanın yürütüldüğü 1999 – 2000 öğretim yılında birinci sınıf okuttuğu kurumdur. Böylece araştırmacı, okuma – yazma öğretiminde karşılaşılan güçlükleri, öğretim yılı boyunca yakından gözleyebilme olanağı bulmuştur. Bu avantajların yanı sıra, öğretmenler arasındaki birlik ve dayanışmanın da, araştırma verilerinin sağlığı açısından önemli olduğu düşünülmüştür.

5. Destek görüşmelerinin yapıldığı iki dilli çocukların devam ettiği diğer okullar da benzer koşullara sahip olan yine alt sosyo – ekonomik düzeydeki okullardır.

ADT Olan Çocukların Devam Ettiği Okulda Yürütülmesinin Temel Nedenleri:

1. Ana görüşmeleri yapmak üzere belirlenen diğer ilköğretim okulu ise dil sorunu olmayan, ADT olan çocukların devam ettiği, yine alt sosyo-ekonomik düzeye sahip bir okuldur. Buraya devam eden öğrencilerin çoğu düşük gelirlili ailelerin çocuklarıdır. Okulun fiziki binası, bir çok açılardan yetersizlik göstermektedir. Sınıf mevcutları genelde 50'nin üzerindedir. Bu özellikler göz önüne alındığında bu okulun da alt sosyo – ekonomik düzeyde olduğu düşünülmüş ve böylece bu değişken kontrol altında tutulmaya çalışılmıştır. Buraya devam eden çocukların büyük çoğunluğunun ana dilinin Türkçe olmasına dikkat edilmiştir. Bu durum, öğretmenlerce doldurulan Öğrenci Tanıma Formlarıyla da ortaya konulmaya çalışılmıştır.

2. Destek görüşmesi yapılan öğretmenlerin çalıştığı okullar da benzer koşullara sahip okullar arasından seçilmiştir.

Ana görüşmeler tamamlandıktan sonra, alt sosyo – ekonomik düzeye sahip okullar arasından belirlenen, ADT olan çocukların gittiği okullar için 25, iki dilli çocukların devam ettiği okullar için de 25 olmak üzere toplam 50 öğretmen belirlenmiş ve bu öğretmenlerle okuma – yazma öğretiminin bütün devrelerini kapsayacak şekilde genel bir görüşme yapılmıştır. Destek görüşmelerinin yapıldığı 50 öğretmene Öğrenci Tanıma Formu doldurtulmamıştır.

Ana görüşmelerin yapılarak çalışmanın yürütüldüğü her iki okulda görev yapan öğretmenlerle, okuma – yazma öğretiminin her devresi için ayrı ayrı yapılan görüşmelerden ve bu öğretmenlerin sınıflarındaki öğrenciler için doldurdıkları öğrenci tanıma formlarından elde edilen bilgiler ile okuma – yazma öğretiminin bütün devrelerini kapsayacak şekilde yapılan destek görüşmelerinden elde edilen bilgiler birbiriyle karşılaştırılarak, dil sorunu olan yerlerde, okuma yazma öğretiminde çözümlene yöntemi uygulanırken izlenen hazırlık, cümle, kelime, hece, ses ve serbest okuma–yazma devrelerinde karşılaşılan güçlükler ortaya konulmaya çalışılmıştır.

3.3. Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada veriler, okuma – yazma öğretiminde çözümlene yöntemi uygulanırken izlenen hazırlık, cümle, kelime, hece, ses ve serbest okuma – yazma devrelerinde hangi güçlüklerle karşılaşıldığını belirlemek üzere, araştırmacı tarafından

yarı yapılandırılmış olarak geliştirilen Öğretmen Görüşme Formları (ÖGF), okuma – yazma öğretiminin bütün devrelerini kapsayacak şekilde düzenlenen Bütün Devreler için Öğretmen Görüşme Formu (BDÖGF) ve araştırma kapsamına giren öğrencilerle ilgili bilgileri toplamak amacıyla hazırlanan Öğrenci Tanıma Formu (ÖTF) kullanılarak toplanmıştır.

Görüşmelerde kullanılan Öğretmen Görüşme Formları, araştırmacı tarafından, okuma – yazma öğretiminde izlenen altı devre (hazırlık, cümle, kelime, hece, ses, serbest okuma–yazma) için ayrı ayrı ve yarı yapılandırılmış olarak geliştirilmiştir. Daha sonra kullanılan BDÖGF ise okuma yazma öğretiminde izlenen bütün devreleri kapsayacak şekilde, araştırmacı tarafından ve yine yarı yapılandırılmış olarak geliştirilmiştir.

Hazırlık Devresi Öğretmen Görüşme Formu (HZDÖGF), Cümle Devresi Öğretmen Görüşme Formu (CDÖGF), Kelime Devresi Öğretmen Görüşme Formu (KDÖGF), Hece Devresi Öğretmen Görüşme Formu (HDÖGF), Ses Devresi Öğretmen Görüşme Formu (SDÖGF), Serbest Okuma – Yazma Devresi Öğretmen Görüşme Formu (SODÖGF) ve Bütün Devreler İçin Öğretmen Görüşme Formu (BDÖGF) ile Öğrenci Tanıma Formunun (ÖTF) geliştirilmesinde, literatür taraması sonucu elde edilen bilgilerin yanı sıra ilköğretim okullarında 1998-1999 öğretim yılında birinci sınıf okutan öğretmenlerle yapılan görüşmelerden elde edilen bilgilerden de yararlanılmıştır. Görüşme formlarında yer alan maddeler, okuma – yazma öğretiminde kullanılan çözümleme yönteminin altı aşaması (hazırlık, cümle, kelime, hece, ses ve serbest okuma – yazma) için, araştırmanın alt amaçlarında yer alan sorulara yanıt olacak şekilde düzenlenmiştir.

Hazırlanan Öğretmen Görüşme Formları, uzman görüşlerini almak üzere, Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü ile Eğitim Bilimleri Anabilimdalı'nda görev yapan öğretim elemanlarına sunulmuştur. Gelen eleştiri ve öneriler doğrultusunda formlardaki maddeler yeniden düzenlenmiştir. Formların güvenilirliğini kontrol etmek amacıyla 10 öğretmene ön uygulama yapıldıktan sonra görüşme formlarında yer alan maddelere son şekilleri verilmiştir.

Ana görüşmelerin yapıldığı öğretmenlere 1999-2000 öğretim yılı başında yine araştırmacı tarafından geliştirilen Öğrenci Tanıma Formu (ÖTF) dağıtılarak öğrencilerin ana dili ve ailelerinin sosyo – ekonomik durumları hakkında bilgiler toplanmıştır.

3.4. Verilerin Toplanması

Bu araştırmada veriler, okuma – yazma öğretiminde çözümlene yöntemi uygulanırken izlenen hazırlık, cümle, kelime, hece, ses ve serbest okuma – yazma devrelerinde hangi güçlüklerle karşılaşıldığını belirlemek üzere 7 öğretmenle her devre için ayrı ayrı yapılan ana görüşmelerle, benzer özelliklere sahip okullarda görev yapan 50 öğretmenle ise bütün devreleri kapsayacak şekilde yapılan birer destek görüşmesi ile elde edilmiştir. Ayrıca her devre için ayrı ayrı görüşülen öğretmenlere dağıtılan öğrenci tanıma formları ile öğrencilere ait kişisel bilgilere ulaşılmaya çalışılmıştır.

Öğretmenlerle bireysel olarak yapılan yarı yapılandırılmış görüşmeler sırasında, yapılandırılmamış sorulara verilen yanıtlar soruların altında ayrılmış olan yerlere araştırmacı tarafından not edilmiş, yapılandırılmış sorulara verilen cevaplar ise formda açılmış olan kutucuklara (✓) işareti konulmak suretiyle kayıt edilmiştir. Görüşmeler sırasında anında geliştirilip sorulan soruların kayıtları, yine araştırmacı tarafından anında tutulmaya çalışılmıştır.

Ana görüşmeler tamamlandıktan sonra, araştırmanın amacına uygun özellikleri taşıyan okullar belirlenmiş, bu okullara gidilerek 50 öğretmene ulaşılmıştır. Bu görüşmeler okul idarelerinden izin alınarak, okul ortamında ve bireysel olarak gerçekleştirilmiştir.

Verilerin toplanması, 1999-2000 öğretim yılında okulların açıldığı Eylül ayı ile ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin çoğunun serbest okuma – yazmaya geçiş devrelerini tamamladığı Mayıs ayı arasında gerçekleştirilmiştir.

3.5. Verilerin Çözümlemesi

Araştırmada öğretmenlerle yapılacak görüşmelerle ve Öğrenci Tanıma Formlarıyla elde edilen nicel verilerde sayı ve yüzde hesapları, nitel verilerin çözümlenmesinde ise betimsel analiz kullanılmıştır. Ayrıca öğrencilerin ADT veya iki dilli olma durumlarına göre, sahip olunan kardeş sayısı, anne – babanın eğitim düzeyi ve baba mesleği bakımından iki grup arasında anlamlı fark olup olmadığını test etmek amacıyla X^2 tekniği kullanılmıştır. Anlamlılığın derecesini belirlemede 0.05 güven düzeyi ölçüt alınmıştır.

Analizlerde, betimsel analize uygun olarak veriler, önce araştırma sorularının ortaya koyduğu temalara göre organize edilip açıkça ortaya konulmuştur. Öğretmen

görüşlerini daha açık bir şekilde yansıtabilmek amacıyla doğrudan alıntılara yer verilmiştir.

Daha sonra elde edilen bulgular yorumlanarak, neden – sonuç ilişkileri irdelenmiştir.

Bu tür analizde amaç, elde edilen bulguları düzenlenmiş ve yorumlanmış bir biçimde okuyucuya sunmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 1999, 159).

BÖLÜM IV

BULGULAR

Bu araştırmada, iki dilli çocukların çözümlene yöntemiyle okuma – yazma öğrenirken karşılaştıkları güçlükler incelenmiştir. Bu bölümde araştırmada ulaşılan bulgulara yer verilmiştir.

4.1. Öğrencilerle İlgili Bulgular

Araştırma süresince ana görüşmelerin yapıldığı yedi öğretmenin toplam 358 öğrencisi vardır. Bu öğrencilerin sınıf mevcutlarına, ana dilinin Türkçe olup olmamasına ve okul öncesi eğitim almış olup olmadıklarına göre dağılımları Tablo 3' te gösterilmiştir.

Tablo 3. Ana Görüşmelerin Yapıldığı Okullarda ADT Olan Öğrencilerle İki Dilli Olan Öğrencilerin Okul ve Sınıflara Göre Dağılımı

Okul	Şube	Sın. Mev.	ADT	İki Dilli	Okulön.Eğt.
ADT Olan Çocukların Gittiği Okul	A	57	55	2	9
	B	52	49	3	5
	C	51	50	1	7
Toplam	3 Şube	160	154	6	21
İki Dilli Çocukların Gittiği Okul	A	48	13	35	-
	B	51	8	43	-
	C	53	15	38	-
	D	46	2	44	-
Toplam	4 Şube	198	38	160	21
Genel Toplam	7 Şube	358	192	166	21

Tablo 3'e bakıldığında, ADT olan çocukların devam ettiği üç sınıfta toplam 160 öğrenci bulunduğu görülmektedir. Bu öğrencilerin altı tanesi iki dilli, diğerleri de ADT olan öğrencilerdir. İki dilli çocukların devam ettiği okulda görüşülen dört öğretmenin ise toplam 198 öğrencisi vardır. Bu öğrencilerden 160 tanesi iki dillidir. Diğer 38 öğrencinin ise ana dillerinin Türkçe olduğu belirtilmiştir. Ana görüşmelerin yapıldığı, iki dilli öğrencileri okutan öğretmenler Türkçeyi hiç bilmeden gelen öğrencileri olmadığını, okulda genel olarak Türkçeyi kullandıklarını, ancak öğrencilerinin zaman zaman derste bile kendi dilleriyle konuştuklarını (özellikle küfür edecekleri zaman ve okula geldikleri ilk günlerde) söylemişlerdir. Bir öğretmen bunu "zaman zaman ikinci kanala geçiyorlar." ifadesiyle dile getirmiştir.

ADT olan 160 öğrenciden 21'i (%13) okulöncesi eğitim almış, ADT olan diğer öğrenciler ile iki dilli öğrencilerden hiçbiri okulöncesi eğitim almamıştır.

Yapılan destek görüşmelerinde, ADT olan çocukların devam ettiği okullarda görev yapan 25 öğretmenin toplam 1098 öğrencisinin, iki dilli çocukların devam ettiği okullarda görev yapan 25 öğretmenin ise toplam 1380 öğrencisinin bulunduğu belirlenmiştir. İki dilli olan çocukların devam ettiği okullarda okuyan 1380 öğrenciden 89 (% 6.4) tanesinin Türkçeyi hiç bilmediği, diğerlerinin ise iki dilli oldukları belirtilmiştir.

ADT olan öğrencilerin devam ettiği okullarda çalışan, destek görüşmelerinin yapıldığı öğretmenler, 1098 öğrenciden 97'sinin (% 9) okulöncesi eğitim aldığını, diğerlerinin ise okulöncesi eğitim almadığını söylemişlerdir. İki dilli çocukların devam ettiği okullarda yapılan destek görüşmelerinde ise 1380 öğrenciden, sadece yedi tanesinin okulöncesi eğitim aldığı belirtilmiştir.

Sahip olunan kardeş sayısı bakımından iki grubun X^2 analizi sonuçları Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4. Araştırma Kapsamına Giren Öğrencilerin Kardeş Sayısına Göre Dağılımı

Kardeş Sayısı	İki Dilli Olan Öğrenciler		ADT Olan Öğrenciler		Toplam	
	N	%	N	%	N	%
Tek çocuk	1	11.1	8	88.9	9	100
1 – 2	22	20.4	86	79.6	108	100
3 – 4	57	41.6	80	58.4	137	100
5 – 6	57	83.8	11	16.2	68	100
7 ve daha fazla	29	80.6	7	19.4	36	100
Toplam	166	46.4	192	53.6	358	100

$$X^2 = 90.382$$

$$P = .000$$

Tablo 4'te verilen dağılıma göre, ailesinin tek çocuğu olan dokuz öğrencinin %11'i iki dilli öğrencilerken, % 88.9'u ADT olan öğrencilerdir. Bir veya iki kardeş sahibi olan öğrencilerin ise % 20.4'ü iki dilli, % 79.6'sı ADT olan öğrencilerdir. Üç veya dört kardeş sahibi olma bakımından bakıldığında, iki dilli öğrencilerin % 41.6'lık, ADT olan öğrencilerin ise 58.4'lük bir orana sahip oldukları görülmektedir. Beş veya altı kardeş sahibi olanlar arasında iki dilli öğrenci oranı %83.8, ADT olan öğrenci oranı ise % 16.2'dir. Yedi ve daha fazla sayıda kardeşe sahip olan öğrencilerin ise % 80.6'sı iki dilli, % 19.4'ü ise ADT olan öğrencilerdir.

ADT veya iki dilli olma durumuna göre sahip olunan kardeş sayısı bakımından gruplar arasından anlamlı bir fark olup olmadığını test etmek amacıyla yapılan X^2 analizi sonucunda, sahip olunan kardeş sayısı bakımından iki grup arasında anlamlı bir fark olduğu görülmüştür ($P = .000$).

4.2. Öğrencilerin Velileriyle İlgili Bulgular

Ana ve destek görüşmelerinin yapıldığı öğretmenlerin hepsi, öğrencilerinin sosyo-ekonomik ve eğitim düzeyi düşük ailelerin çocukları olduklarını ve velilerin çocuklarının eğitimine gereken ilgiyi göstermediklerini dile getirmişlerdir. Öğrencilerin aileleriyle ilgili olan bu durum, ana görüşmelerin yapıldığı öğretmenlere doldurtulan ÖTF'lerle de ortaya konulmuş ve velilerin çoğunun düşük gelire ve eğitim düzeyine

sahip oldukları belirlenmiştir. Bununla ilgili X^2 analizi sonuçları Tablo 5, Tablo 6 ve Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 5. Öğrencilerin Annelerinin Eğitim Düzeylerine Göre Dağılımı

Annenin Eğitim Düzeyi	İki Dilli Olan Öğrencilerin Anneleri		ADT olan Öğrencilerin Anneleri		Toplam	
	N	%	N	%	N	%
Okur-yazar değil	70	79,5	18	20.5	88	100
Okur – yazar	47	60.3	31	39.7	78	100
İlkokul mezunu	38	28.8	94	71.2	132	100
Ortaokul mezunu	7	22.6	24	77.4	31	100
Lise mezunu	-	0	15	100	15	100
Üniversite mezunu	-	0	3	100	3	100
Belirtilmeyen	4	36,4	7	63.6	11	100
Toplam	166	46.4	154	53.6	358	100

$$X^2 = 84,465$$

$$P = .000$$

Tablo 5’te araştırmaya dahil edilen çocukların annelerinin eğitim düzeyleri görülmektedir. Okur – yazar olmayan 88 annenin % 79.5’i iki dilli, 20.5’i ADT olan annelerdir. Okur – yazar olan 78 annenin ise % 60.3’ünün iki dilli, %39.7’sinin ana dilinin Türkçe olduğu belirtilmiştir. İlkokul mezunu olan annelere bakıldığında, ilkokul mezunu olan annelerin % 28.8’inin iki dilli, % 71.2’sinin ADT olduğu görülmektedir. Ortaokul mezunu olan 31 anneden % 22.6’sı iki dilli, % 77.4’ü ADT olan annelerdir. İki dilli anneler arasında lise ve üniversite mezunu olan hiç yokken, ADT olan çocukların annelerinden 15’i lise, 3’ü üniversite mezunudur. Toplam 11 annenin eğitim düzeyi hakkında bilgiye ulaşılamamıştır.

Bu oranlar arasında anlamlı bir fark olup olmadığını test etmek için yapılan X^2 analizinde, iki dilli ya da ADT olma durumuna göre, annelerinin eğitim düzeyi açısından bakıldığında iki grup arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir ($P=.000$).

Tablo 6’da iki dilli çocuklarla ana dili Türkçe olan çocukların babalarının eğitim düzeyleri açısından bakıldığında anlamlı bir fark olup olmadığı ile ilgili olarak yapılan X^2 analizi sonuçları verilmiştir.

Tablo 6. Öğrencilerin Babalarının Eğitim Düzeylerine Göre Dağılımı

Babanın Eğitim Düzeyi	İki Dilli Olan Öğrencilerin Babaları		ADT Olan Öğrencilerin Babaları		Toplam	
	N	%	N	%	N	%
Okur-yazar değil	45	78.9	12	21.1	57	100
Okur - yazar	35	64.8	19	35.2	54	100
İlkokul mezunu	64	41.6	90	58.4	154	100
Ortaokul mezunu	13	30.2	30	69.8	43	100
Lise mezunu	4	12.5	28	87.5	32	100
Üniversite mezunu	-	-	7	100	7	100
Belirtilmeyen	5	45.5	6	54.5	11	100
Toplam	166	46.4	154	53.6	358	100

$$X^2 = 58,468$$

$$P = .000$$

Tablo 6'da araştırmaya dahil edilen çocukların babalarının eğitim düzeyleri görülmektedir. Okur - yazar olmayan 57 babanın % 78.9'u iki dilli, 21.'i ADT olan babalardır. Okur - yazar olan 35 babanın ise % 64.8'i iki dilli, % 35.2'sinin ana dilinin Türkçe olduğu belirtilmiştir. İlkokul mezunu olan babalara bakıldığında, ilkokul mezunu olan babaların % 41.6'sının iki dilli, % 58.4'ünün ADT olduğu görülmektedir. Ortaokul mezunu olan 43 babadan % 30.2'si iki dilli, % 69.8'i ADT olan babalardır. Lise mezunu olan babaların %12.5'i iki dilli iken % 87.5'inin ise ana dili Türkçedir. İki dilli babalar arasında hiç üniversite mezunu yokken, ADT olan çocukların babalarından 7 tanesi üniversite mezunudur. Toplam 11 babanın eğitim düzeyi hakkında bilgiye ulaşamamıştır.

Bu oranlar arasında anlamlı bir fark olup olmadığını test etmek için yapılan X^2 analizinde, iki dilli ya da ADT olma durumuna göre, babaların eğitim düzeyi açısından bakıldığında iki grup arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir ($P=.000$).

Tablo 7'de araştırma kapsamına giren ve ana görüşmelerin yapıldığı okullardaki 358 öğrencinin, iki dilli veya ADT olmaları durumuna göre, velilerinin meslek durumları bakımından dağılımları verilmiştir.

Tablo 7. Araştırma Kapsamına Giren Öğrenci Velilerinin Meslek Durumuna Göre Dağılımları

Meslek	İki Dilli Olan Öğrencilerin Velileri		ADT Olan Öğrencilerin Velileri		Toplam	
	N	%	N	%	N	%
İşsiz	19	47.5	21	52.5	40	100
İşçi	68	50	68	50	136	100
Memur	-	-	14	100	14	100
Şoför	3	25	9	75	12	100
Diğer (Seyyar satıcı, tamirci, berber, halıcı, hamal, penyeci, marangoz, demirci vb.)	76	48.7	80	51.3	156	100
Toplam	166	46.4	192	53.6	358	100

$$X^2 = 15,395$$

$$P = .004$$

Tablo 7. incelendiğinde, işsiz olan velilerin % 47.5'inin iki dilli, % 52.5'inin ADT olan veliler olduğu görülmektedir. İşçi olan veli oranı her iki grupta birbirine eşittir. İki dilli veliler arasında hiç memur yokken, ADT olan velilerin 14'ü memurdur. Şoför olan velilere bakıldığında % 25'inin iki dilli, % 75'inin de ADT olan veliler olduğu görülmektedir. Seyyar satıcı, tamirci, hamal, berber, halıcı, hamal, penyeci, marangoz, demirci vb. olan ve "diğer" olarak gruplandırılan velilerin ise % 46.4'ü iki dilli, % 53.6'sı ADT olan velilerdir.

İki grup arasında anlamlı bir fark olup olmadığını test etmek amacıyla yapılan X^2 analizinde, iki dilli veya ADT olma durumuna göre, veli mesleği bakımından anlamlı fark olduğu görülmektedir ($P = .004$). Bu fark, iki dilli veliler arasında memur olan hiçbir velinin bulunmaması ve şoför olan iki dilli veli sayısının da ADT olan şoför veli sayısına göre çok az olmasından kaynaklanıyor olabilir. Çünkü, işsiz, işçi, ve diğer mesleklere sahip olan veli oranı iki grupta birbirine çok yakın hatta işçi veli oranı birbirine eşittir.

Ana görüşmelerin yapıldığı, ADT olan çocukların gittiği okuldaki öğretmenler, yaklaşık 5'er velinin, iki dilli çocukların devam ettiği okuldaki öğretmenler ise yaklaşık 12'şer velinin okula hiç gelmediğini belirtmişlerdir. Öğretmenler, veliler arasında

“çocuğuna nasıl yardım edebileceği” konusunda kendilerinden yardım isteyen veli sayısının da oldukça az olduğunu belirtmişlerdir.

Ana görüşmelerin yapıldığı iki dilli çocukların devam ettiği okuldaki öğretmenler, 160 iki dilli öğrencinin okula gelen velileri arasında, yaklaşık 20 (% 12.5) tanesinin Türkçeyi hiç bilmediğini söylemiş ve okula hiç gelmeyen velilerin de büyük ihtimalle Türkçe bilmedikleri için okula gelmediklerini öne sürmüşlerdir. İki dilli çocukların devam ettiği okullarda çalışan öğretmenlerle yapılan destek görüşmelerinde ise 1380 iki dilli öğrencinin velileri arasında yaklaşık 400 (% 29) velinin Türkçeyi hiç bilmediği dile getirilmiştir.

4.3. Hazırlık Devresi İle İlgili Bulgular

Altı yaşını bitirerek okula başlayan öğrencilerin, genel olarak, okuma-yazma becerisini öğrenebilecek bir olgunluk düzeyinde oldukları kabul edilir. Ancak psikolojik, sosyal ve fizyolojik nedenlere bağlı olarak öğrenciler arasında bireysel farklar olduğu da unutulmamalıdır. Eğitim açısından önemli olan, sınıfın bir bütün olarak okuma-yazma çalışmalarına hazır olmasıdır (Öz 1998, 57).

Okuma – yazma öğretiminde, çözümlene yönteminin ilk dönemi olan hazırlık devresinde, öğrencilere bazı hazırlık çalışmaları yaptırılarak, okuma-yazma çalışmalarına birlikte başlayabilmeleri için gereken ortak beceri ve alışkanlıklar kazandırılmaya çalışılır. Öğrencilerin bu çalışmalarda edinecekleri temel beceri ve alışkanlıklar, onların okuma-yazma öğretiminin diğer devrelerinde edinecekleri beceri ve alışkanlıkların temelini oluşturur. Bu nedenle bu çalışmalar öğrencinin başarısı açısından büyük önem taşımaktadır.

Hazırlık dönemi kendi içinde üç grup çalışma şeklini içerir. Bunlar;

1. Okuma yazmada kullanılacak öğretim materyallerini kullanabilme hazırlığı,
2. Okumaya hazırlık çalışmaları,
3. Yazmaya hazırlık çalışmalarıdır (Öz, 1998, 58; Kavcar ve Oğuzkan, 1987, 27-28 ; Alperen, 1989, 16-19).

Birinci sınıfta bu ön çalışmalar bütünlük içerisinde eş zamanlı olarak yürütülür. Ancak karşılaşılan güçlüklerin ayrıntılı bir şekilde ortaya konulabilmesi açısından

hazırlık devresinde elde edilen bulguların, önce genel olarak karşılaşılan güçlükler olarak, daha sonra yukarıdaki aşamalara göre ele alınması uygun görülmüştür.

4.3.1. Hazırlık Devresinde Genel Olarak Karşılaşılan Güçlükler

Bu dönemde, ana ve destek görüşmelerinin yapıldığı bütün öğretmenler, genel olarak, öğrencilerinin ana sınıfına gitmemiş olmasından ve ailenin eğitim düzeyinin düşük olmasından kaynaklanan sorunlar yaşadıkları belirtmişlerdir.

a) İki Dilli Öğrencilerin Devam Ettiği Okullarda Karşılaşılan Güçlükler

Öğrencilerinin Türkçeden başka bir ana dile sahip olmalarının okuma – yazma öğretimi açısından bazı sorunlara yol açtığını belirten, iki dilli çocukların devam ettiği okullarda çalışan, ana ve destek görüşmelerinin yapıldığı bütün öğretmenler, bu sorunların hazırlık devresinde daha çok söyleneni anlama ve kendini ifade etme üzerinde yoğunlaştığını dile getirmişlerdir. Ayrıca bu öğretmenler, çocukların Türkçe kelime hazinelerinin zayıf olması nedeniyle, bu devrede daha çok öğrencileri dile, okula ve sınıfa alıştırmak için zaman harcadıklarını ve bunun da, normalde 15 gün kadar olması gereken hazırlık devresinin süresini bir aya kadar uzattığını belirtmişlerdir. Bunun yanı sıra, velilerin de Türkçeyi tam olarak ya da hiç bilmiyor olmasının bu devrede büyük önem taşıyan öğretmen – veli ilişkilerinde kopukluklara yol açtığını dile getirmişlerdir.

Bir öğretmen, bu soruyu cevaplandırırken “Öğrenci çifte şahsiyet rolünü oynamak zorunda kalıyor. Türkçe kelime hazinesi zayıf olduğu için, öğretmenin ilkokuma – yazma faaliyetlerinde farklı bir uygulama yapması gerekiyor. Bir yandan okuma – yazmaya hazırlık faaliyetleri yaptırırken, bir yandan da dil öğretimi üzerinde durması lazım. Bu da öğretmeni zaman bakımından zor durumda bırakıyor. Veli de Türkçe bilmediğinden öğretmenle arasında kopukluk oluyor. Öğretmen veliden hiç yardım alamıyor.” ifadesini kullanmıştır.

Ana görüşmelerin yapıldığı dört öğretmen, öğrencilerin dili kullanma becerileri açısından yaşadıkları zorlukları, kendini ifade etmede güçlük, konuşmadan çekinme, içe kapanıklık, söyleneni anlamama, konuşurken kelimeler arasında ilişkisizlik, hata yapma kaygısı ve bu kaygıdan kaynaklı kendine güven duygusunun zayıflığı, buna bağlı olarak konuşurken çok alçak sesle konuşma ya da hiç konuşmama, olarak sıralamışlardır. Bir

öğretmen bu görüşlerini şöyle ifade etmiştir: “Sınıfta belirgin bir anlama ve söylemek istediğini ifade edememe sorunu var. İstedikimi anlatmakta güçlük çekiyorum. Bunun için bazen onlar gibi konuştuğum da oluyor. Anlama ve ifade etme güçlüğü olunca bu da sınıfta iletişim güçlükleri (çekingenlik, içine kapanıklık vb.) yaşanmasınca yol açıyor. Anlama olayı olmadığı için daha ilk günden her şeyi ezberlemeye başlıyorlar.” Destek görüşmesi yapılan diğer bir öğretmen de “Çocuklara derdimi anlatana kadar çok zorluk çektim. Devreler çok uzadı. Çocuklar doğru dürüst Türkçe öğrenene, okula alışana kadar epey zaman harcadık.” sözleriyle dil sorununun eğitim – öğretim etkinliklerine yansımalarını belirtmeye çalışmıştır.

İki dilli çocukların devam ettiği okullarda çalışan bütün öğretmenler, öğrencilerinin okulöncesi eğitim almamış olmalarına bağlı olarak, daha çok davranış açısından sıkıntılar yaşadıklarını, öğrencilerin bir çok temel davranışı edinmemiş olduklarını, tırnak kesme, elini sabunlama, dişini fırçalama, hatta tuvalete nasıl gidileceği konusunda bile çocukların en temel davranışları edinmeden geldiklerini ve bunun da öğretimden çok, eğitimi ön plana çıkardığını vurgulamışlardır. Öğretmenler, bu durumun okula yabancı olan çocuğun, girdiği bu yeni ortama uyum sürecini uzattığını öne sürmüşlerdir.

Okulun açıldığı ilk günlerde, öğrencilerinin, okula gelmeye ve okuma yazma öğrenmeye çok istekli olmadıklarını belirten, iki dilli çocukların devam ettiği okuldaki, ana görüşmelerin yapıldığı dört öğretmen, buna bağlı olarak sık sık sınıfta dolaşma, çeşitli bahanelerle dışarı çıkma isteği, dersi dinlememe, sürekli kalem açma, okula uzun süre alışmama, yakınlarını sınıfa getirme, ağlama, sık sık devamsızlık yapma, sık sık daha kaç ders kaldığını sorma gibi davranışlar gözlemlediklerini belirtmişlerdir. Öte yandan, destek görüşmeleri yapılan öğretmenlerden 19 tanesi öğrencilerinin okula gelmeye ve okuma – yazma öğrenmeye istekli olduklarını, altı tanesi ise öğrencilerinin çoğunda böyle bir isteği gözlemediklerini belirtmişlerdir.

b) ADT Olan Öğrencilerin Devam Ettiği Okullarda Karşılaşılan Güçlükler

ADT olan çocukların gittiği okullarda çalışan bütün öğretmenler, iki dilli öğrencilerin devam ettiği okullarda çalışan öğretmenlerin belirttiği, dilden kaynaklanan güçlükleri fazla yaşamadıklarını, çocukların bazen yerel ağızla da olsa, duygu ve düşüncelerini rahatlıkla ifade edebildiklerini belirtmişlerdir.

ADT olan çocukların gittiği okulda çalışan, ana görüşmelerin yapıldığı öğretmenlerden ikisi, ile destek görüşmelerinin yapıldığı öğretmenlerden 22'si, öğrencilerinin okulöncesi eğitim almamış olmalarının yarattığı sorunlar olarak, el becerilerindeki yetersizlikleri, resim yorumlama ve anlatmadaki yetersizlikleri, harflerin yazılış yönlerindeki yanlışlıkları ve sınıf içi ortama uyumda zorlanmayı sıralamışlardır. Öğretmenlerden biri okulöncesi eğitim almamış olmalarıyla ilgili olarak şu sözleri söylemiştir: "Gelen çocuk, bu nedenle eğitim her şeyden önce gelir deyip öğretimi ikinci plana atıyoruz. Çocuk kalem tutmayı, defter kullanmayı zaten bilmiyor. Karşımıza sıfır geliyor. Mesela yere tükürmemegi biz öğretiyoruz."

Diğer dört öğretmen ise ana sınıfına gitmiş olan öğrencilerinin, sağlıksız bir okulöncesi eğitimi aldıklarını, diğerlerinden daha sorunlu olduklarını, derste diğer öğrencilerden daha çok sıkıldıklarını ve sürekli oyun oynamak istediklerini öne sürmüşlerdir. Bu öğretmenlerden biri görüşlerini şöyle ifade etmiştir: "Anasınıfı eğitimi sağlıklı olsaydı elbette bir çok faydası olurdu. Ama okulöncesi eğitim alan öğrencilerime her şey yanlış öğretilmiş, mesela harfleri öğretmişler ama yazılış yönleri yanlış öğretilmiş, kitabın tutuluşu yanlış öğretilmiş. Bunları düzeltmek de çok zor."

Oysa okulöncesi eğitimin birinci amacı çocuğu okula hazırlamak olmalıdır. Burada bu eğitim hizmetinin niteliğinin önemi ortaya çıkmaktadır. Çocuğun bu devrede edindiği yanlış davranış ve alışkanlıkları sonradan düzeltmek çok büyük çaba gerektirebilir. Bu nedenle okul öncesi eğitim hizmetlerinin kalitesi daima gündem de tutulması gereken bir konudur.

Öğrencilerinin genel olarak okula gelmeye ve okuma – yazma öğrenmeye istekli olduklarını belirten, ana ve destek görüşmesi yapılan bütün öğretmenler, bunu öğrencilerin sınıfa neşeye girmelerinden, öğretmeni ve arkadaşlarını sevmelerinden, ders işlemeye istekli oluşlarından, ödevlerini düzgün ve düzenli olarak yapmalarından, okula ve sınıf ortamına çabuk alışmalarından anladıklarını belirtmişlerdir.

4.3.2. Okuma Yazmada Kullanılacak Öğretim Materyallerini Kullanma Hazırlıklarında Karşılaşılan Güçlükler

Bu dönemde araştırmanın çalışma grubunu oluşturan bütün öğretmenler, bir çok öğrencilerinin, okuma – yazma öğrenirken kullanılacak araç-gereçlerin çoğunu ilk defa okulda kullanmaya başladığını, defter ve kitabın sayfalarını nasıl çevireceklerini, kalemlerini nasıl açacaklarını, araç – gereçlerini çantalarına nasıl yerleştireceklerini vb.

bilmediklerini, dolayısıyla ders araç-gereçlerini doğru kullanma, yırtmama, büküp katlamama ve temiz tutma gibi alışkanlıkları da edinmemiş olduklarını belirtmişlerdir.

Bu ortak sorunların yanı sıra, bu dönemde karşılaşılan güçlükler aşağıdaki başlıklar altında, gruplandırılarak ele alınmıştır.

a) İki Dilli Öğrencilerin Devam Ettiği Okullarda Karşılaşılan Güçlükler

Ana görüşmelerin yapıldığı öğretmenlerin üçü, bu devrede öğrencilerinin hem kendilerinin hem de arkadaşlarının eşyalarına zarar verdiklerini, sık sık defterlerini yırttıklarını, kalemlerini bitene kadar açtıklarını, araç – gereçlerini sık sık kaybettiklerini, silgileri olmadığı için ya da olsa bile, yanlış yaptıklarında tükürükle silmeye çalıştıklarını belirtmişlerdir.

Bu okulda çalışan öğretmenlerden biri, öğrencilerinin araç – gereçleri kullanmalarında yaşadığı problemleri şu şekilde ifade etmiştir : “Çocuklar kalemi ilk defa okulda tutmaya başladıkları için, değişik amaçlarla kullanıyorlar. Duvarda, masada, hatta arkadaşının gözünde deneyen yani kalemi böylece tanımaya çalışan öğrencilerim var. Asıl işlevini bilmiyorlar. Defter ve kitaplarını çok düzensiz kullanıyorlar. Defteri tanıyabilmek için her tarafını karalıyorlar”.

Destek görüşmelerinin yapıldığı öğretmenlerin çoğu da aynı güçlüklerle karşılaştıklarını dile getirmiş ve hazırlık devresinde yaşadıkları bu güçlüklerin bu devreyi normalden yaklaşık iki hafta kadar uzattığını, öğrencilere tuvalet eğitimi de dahil bir çok davranışı kazandırmak zorunda kaldıklarından, bu devrede okuma – yazma öğretimine hazırlık işini ikinci plana ittiklerini belirtmişlerdir.

b) ADT Olan Öğrencilerin Devam Ettiği Okullarda Karşılaşılan Güçlükler

ADT olan çocukların devam ettiği okullarda çalışan ana ve destek görüşmeleri yapılan bütün öğretmenler, iki dilli öğrencilerin devam ettiği okullarda çalışan meslektaşlarıyla benzer güçlükleri yaşadıklarını, ancak bu sorunların çabuk atlatıldığını, öğrencilerin ders araç-gereçlerine çabuk alıştıklarını belirtmişlerdir.

Öğretmenlerin verdiği bilgilere bakıldığında, hazırlık devresinde, öğrencilere okuma – yazmada kullanılacak öğretim materyallerini kullanma hazırlıkları yaptırılırken, her iki okul türünde de benzer güçlüklerle karşılaşıldığı, ancak ADT olan öğrencilerin bu güçlükleri daha kısa sürede aştıkları görülmektedir.

4.3.3. Okumaya Hazırlık Çalışmalarında Karşılaşılan Güçlükler

a) İki Dilli Öğrencilerin Devam Ettiği Okullarda Karşılaşılan Güçlükler

İki dilli çocukların devam ettiği okullardaki öğretmenlerin hepsi, okumaya hazırlık bakımından yaşadıkları en büyük güçlüğü öğrencilerin dinleme beceri ve alışkanlıklarının olmayışından kaynaklandığını belirtmişlerdir. Öğretmenler, öğrencileri anlamlı okumaya hazırlamak için bir masal vb. anlatmaya çalıştıklarında, bir çok öğrencinin dinlemediğini, başka bir şeyle ilgilendiğini, en çok da kalem açmakla uğraştığını gözlediklerini belirtmişlerdir. Ayrıca, öğretmenlerden biri, kendisini dinleseler bile bir çok öğrencinin anlatılan masalla ilgili olarak sorulan sorulara doğru cevap veremediğini söylemiştir.

İki dilli çocukların devam ettiği okuldaki öğretmenlerin üçü öğrencilerinin resimlerin soldan sağa izleyemediklerini, resimde gördüklerini çoğunun anlatamadığını belirtmişlerdir. Diğer öğretmen ise resimleri doğru izlediklerini, ancak gördüklerini anlatmakta sorunlar yaşadıklarını belirtmiştir.

b) ADT Olan Öğrencilerin Devam Ettiği Okullarda Karşılaşılan Güçlükler

Ana görüşmelerin yapıldığı, ADT olan çocukların gittiği okuldaki öğretmenlerin hepsi, öğrencilerinin okumaya hazırlık bakımından fazla güçlükle karşılaşmadıklarını, çoğunun resimleri soldan sağa doğru takip ederek, resimde gördüklerini basit cümlelerle de olsa anlatabildiklerini, kendilerine anlatılan masal veya hikayeleri dinleyip, sorulan sorulara doğru cevap verdiklerini belirtmişlerdir.

Destek görüşmesi yapılan öğretmenler de aynı doğrultuda görüş bildirmişlerdir. Ancak bu öğretmenlerden biri sınıfında ana dili Arapça olan bir öğrencisinin olduğunu, bu öğrencinin sınıfta olup bitenleri anlamakta zorlandığını ifade etmiştir.

4.3.4. Yazmaya Hazırlık Çalışmalarında Karşılaşılan Güçlükler

a) İki Dilli Öğrencilerin Devam Ettiği Okullarda Karşılaşılan Güçlükler

İki dilli çocukların gittiği okuldaki öğretmenler, kurallı çizgilere geçmeden önce el alıştırmalarına fazla zaman ayırmak zorunda kaldıklarını, öğrencilerin özellikle kalem açmakla çok zaman harcadıklarını, defterde gösterilen yere değil, herhangi bir sayfaya yazdıklarını, bazı öğrencilerinin kalem tutmayı bir türlü öğrenemediklerini, defterlerini sık sık yırttıklarını, sayfaları yarım bıraktıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin hepsi bu sorunlardan dolayı kurallı çizgilere geçişin ve öğrencilerin yazmaya hazır hale gelmesinin fazla zaman aldığını belirtmişlerdir.

b) ADT Olan Öğrencilerin Devam Ettiği Okullarda Karşılaşılan Güçlükler

ADT olan çocukların gittiği okuldaki öğretmenlerden ikisi bu devrede de fazla sorunla karşılaşmadıklarını, öğrencilerinin çoğunun kalemi doğru tutmayı, defteri sıraya doğru yerleştirmeyi, vb. çabuk öğrendiklerini, karalama, boyama, kağıt yırtma, hamurla oynama gibi el alıştırmalarını fazla yapmaya gerek kalmadan öğrencilerin kurallı çizgilere geçiş yaptıklarını belirtirlerken, diğer öğretmen ise, sınıfta kalem tutmakta çok zorlanan, el kasları yeterince gelişmemiş öğrencileri olduğunu belirtmiştir.

4.4. Cümle Devresinde Karşılaşılan Güçlüklerle İlgili Bulgular

Sınıf öğretmenleri, öğrencilerin okuma – yazma öğrenmeye hazır olduğuna karar verdiklerinde, onlara klişeler halinde fiş cümlelerini vermeye başlarlar. Cümle devresi, okuma - yazma öğretiminin diğer devrelerine temel oluşturduğu için, bu dönemde öğrencilerin verilen fiş cümlelerini iyi kavramaları büyük önem taşımaktadır (Öz, 1998, 89). Fiş cümlelerinin verilmesi sırasında öğretmen ve öğrenciler çeşitli nedenlerden kaynaklanan bazı sorunlarla karşılaşmaktadırlar. Bu devrede karşılaşılan güçlükler aşağıdaki alt başlıklar altında ele alınacaktır.

4.4.1. İki Dilli Öğrencilerin Devam Ettiği Okullarda Karşılaşılan Güçlükler

Ana görüşmelerin yapıldığı, iki dilli çocukların devam ettiği okullarda çalışan bütün öğretmenler, öğrencilerinin çoğunluğunun bütün fiş cümlelerini tanıdıklarını belirtmişlerdir. Ancak, bu oran sayı olarak istendiğinde, 198 öğrenciden 33'ünün (% 16) cümleleri okuyamadığını belirtilmiştir.

Fiş cümlesinin örneğine bakılarak yazılması açısından bakıldığında, doğru yazabilme oranının % 80 olduğu belirtilmiştir (198 kişiden 160 kişi). Ancak, fiş cümlelerinin ezbere yazılmasında, bu oranın düştüğü ve % 61 olarak seyrettiği görülmüştür (198 öğrenciden 122 kişi).

Öğretmenler, fiş cümlelerinden oluşturulan metinleri okuyamama oranının % 24 olduğunu belirtmişlerdir (48 kişi).

Cümleleri sınıfça ya da grupça okuturken ilgilenmeyen, başka bir şeyle uğraşan, ilgisiz öğrenciler açısından bakıldığında, iki dilli 198 öğrenciyi okutan dört öğretmen, toplam 52 öğrencilerinin derse karşı ilgisiz olduklarını belirtmişlerdir. (% 26)

Verilen fiş cümlelerini doğru telaffuz edip edememe bakımından sorulan soruya iki dilli olan öğrencilerin devam ettiği okuldaki dört öğretmen, öğrencilerinin cümleleri çeşitli şekillerde yanlış telaffuz ettiklerini, bununla birlikte öğrencilerinin çoğunun fiş cümlelerinin anlamını anlamakta zorlanmadıklarını dile getirmişlerdir.

Destek görüşmesi yapılan 25 öğretmenden 19'u öğrencilerinin çoğunun, ikisi 10 – 15 öğrencilerinin, biri üç – dört öğrencisinin ilk etapta fiş cümlelerini anlamadığını belirtirlerken diğer üç öğretmen ise öğrencilerinin hepsinin cümleleri tam olarak anladıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenler, fiş cümlesini verirken drama, oyun, hikaye vb. etkinliklere fazlasıyla yer verdiklerini, buna rağmen sınıflarında cümlenin anlamını anlamayan öğrenciler bulunduğunu belirtmişlerdir.

4.4.2. ADT Olan Öğrencilerin Devam Ettiği Okullarda Karşılaşılan Güçlükler

Cümle devresinde ADT olan çocukların gittiği okulda, görüşülen üç öğretmen, öğrencilerinin büyük çoğunluğunun (% 94) bütün fiş cümlelerini tanıdıklarını belirtmişlerdir. (160 öğrenciden 9'u tanımıyor)

ADT olan çocuklarda fiş cümlesinin örneğine bakılarak yazılması oranı % 93'tür. (160 tan 149 kişi yazabiliyor.). ADT olan 160 öğrenciden 140'ının ise (%87,5), cümleleri bakmadan (ezbere) doğru yazabildiği belirtilmiştir.

Fiş cümlelerinden oluşturulan metinleri okuyamama oranı, ADT olanlarda 160 öğrenciden 15 (%9) öğrencidir.

Cümleleri sınıfça ya da grupça okuturken ilgilenmeyen, başka bir şeyle uğraşan, ilgisiz öğrenciler açısından bakıldığında, ADT olanlarda derse karşı ilgisizlik oranının %7 olduğu görülmüştür (160 ta 11).

Verilen fiş cümlelerinin doğru telaffuz edilmesi açısından bu öğretmenler herhangi bir sorunla karşılaşmadıklarını, öğrencilerinin çoğunun cümleleri doğru telaffuz edebildiklerini ve anlamakta da zorlanmadıkları belirtmişlerdir.

Araştırmaya katılan, ana ve destek görüşmelerinin yapıldığı bütün öğretmenler, cümle devresine girdikten sonra öğrencilerin okumaya karşı duydukları istekte bir artış olduğunu ve bunu da sürekli yeni cümle öğrenmek isteme, verilen cümleyi büyük bir istekle yazma, cümle ile ilgili soru sorma, cümleleri ilgiyle okuma gibi davranışlardan gözlemlediklerini belirtmişlerdir.

Cümle devresinde yukarıda açıklanan güçlüklerle ek olarak bütün öğretmenler çoğu zaman, cümlenin kelimelerini eksik yazma, cümleyi tersten yazma, kelimeler ve harfler arasındaki boşluğu doğru ayarlayamama, harflerin yazılış yönünü yanlış yapma, cümleye küçük harfle başlama, sonuna nokta koymama gibi sorunlarla karşılaştıkları belirtmişlerdir.

4.5. Kelime Devresinde Karşılaşılan Güçlüklerle İlgili Bulgular

Öğrencilere yeteri kadar cümle verildiğinde ve öğrenciler cümlelerdeki kelimeleri hissetmeye başladıklarında öğretmen cümle çözümlemesine başlar. Burada amaç, çocukların bütün içinde parçayı görebilmelerini sağlamaktır. Kelime devresinde, öğrencilerin en iyi kavradıkları cümle belirlenerek kelimelerine ayrılır. Elde edilen kelimelerle çeşitli çalışmalar yaptırılarak (kelimelerin yerlerini değiştirme, kelimeyi başka cümlelerin başına ve sonuna koyma, eksik kelimeyi bulma, yazma ve okuma gibi), çocukların kelimeleri iyice kavramaları sağlanmaya çalışılır. Kelimenin ve cümle ile olan ilişkisinin daha kavranması için elde edilen kelimelerle yeni cümleler, cümlelerden de metinler oluşturulur (Öz, 1998, 95-100; Nas, 1999, 107; Demirel, 1999, 86).

4.5.1. İki Dilli Öğrencilerin Devam Ettiği Okullarda Karşılaşılan Güçlükler

Kelime devresinde karşılaşılan güçlüklerle ilgili olarak, öğrencilerin çoğunun cümlelerdeki kelimeleri ayrı ayrı tanıyıp tanımadıklarıyla ilgili olarak sorulan soruya karşılık olarak iki dilli çocukların devam ettiği okuldaki öğretmenler “kısmen” cevabını vermiş, öğrencilerinin tanımakta en çok zorlandıkları kelimeleri “bayram, bayrak, çalışın, cumhuriyet, gazete, uyu, uyan, severiz, baraj” olarak sıralamışlardır. Bu öğretmenler çocukların adı geçen kelimeleri tanımakta zorlanmalarının nedenleri olarak; bu kelimelerin uzun olmalarını, günlük hayatlarında sık yer almamalarını, benzerlikler taşıdıklarını ve fiş cümlelerinde sık geçmemelerini sıralamışlardır.

Öğrencilerin en çok hangi kelimeleri tanımakta zorlandıkları ile ilgili olarak sorulan soruyu, destek görüşmesi yapılan, iki dilli öğrencilerin devam ettiği okuldaki öğretmenler, “dolap, erken, uyu, uyan, bağa, dağa, düğüne, gündür, baraj, jandarma, severiz, cumhuriyet” kelimelerini sıralayarak yanıtlamış ve bu durumun da kelimeler arası benzerliklerden, bu kelimelerin çocukların günlük hayatlarında sık kullanılmıyor olmasından, öğrencilerin cümle devresinde bu kelimelerin geçtiği fişleri iyi kavrayamayışından ve bütün içerisinde parçayı görmenin çocuğa zor gelmesinden kaynaklanıyor olabileceğini vurgulamışlardır.

İki dilli öğrencilerin devam ettiği okuldaki dört öğretmen, öğrencilerinin çoğunun kelimeleri söylemekte ve doğru telaffuz etmekte zorlandıklarını belirtmişlerdir (Ümit yerine Ümüt, dün yerine dünceyin, başı yerine başısı, tuvalet yerine toalet, cumhuriyet yerine cumruriyet, kapı yerine apı vb). Destek görüşmesi yapılan, iki dilli öğrencilerin devam ettiği okuldaki öğretmenlerin, öğrencilerinin doğru telaffuz edemediği kelimelere verdikleri örnekler de hemen hemen ilk örneklerle aynıdır. Bu Öğretmenler bunun en önemli nedeni olarak öğrencilerinin Türkçeden farklı bir ana dilie sahip olmalarını göstermişlerdir. Bunun yanı sıra, destek görüşmesi yapılan altı öğretmen de yerel konuşma şeklinin hakim olmasını, kelimelerin uzun olmasını ve bazı öğrencilerdeki fiziksel dil sorunlarının varlığını, kelimelerin doğru söylenmeyişinin nedenleri olarak belirtilmişlerdir.

Öğretmenlerinin söylediği kelimeleri tam ve doğru olarak yazamayan öğrenci sayısı, iki dilli olan 198 öğrencide 62 (%31) olarak belirlenmiştir. Öğretmenler cümledeki kelimelerden biri eksik yazıldığında, 198 öğrenciden 40'nın (%20) eksik olan kelimeyi bulamadığını, bu öğrencilerin eksik olduğunu bulmakta en çok

zorlandıkları kelimelerin ise, cümle içerisinde özne ile yüklem arasında yer alan zamir, sıfat ve nesnelere olduğunu belirtmişlerdir. Bütün öğretmenlere göre, cümlelerin başında yer alan kelimelerle sonunda yer alan kelimelerin eksikliğini bütün öğrenciler kolaylıkla bulabilmektedirler.

Kesilen cümlelerin kelimeleriyle elde edilen metinleri okuyabilme açısından bakıldığında, iki dilli öğrencilerin %67'sinin metinleri doğru olarak okuyabildiği belirtilmiştir.

Öğrencilerin, kesilen cümlelerin kelimeleriyle yeni cümle oluşturup oluşturamadıkları sorusuna, iki dilli olan çocukların devam ettiği okuldaki öğretmenlerden ikisi "evet", ikisi de "hayır", destek görüşmesi yapılan öğretmenlerden ise altısı "evet", dördü "hayır" ve 15'i de "Kısmen" cevabını vermişlerdir. Soruya "hayır" ve "kısmen" cevabı veren öğretmenler bunun nedenlerini açıklarken, çocukların ana dillerinin Türkçe olmamasına bağlı olarak Türkçe kelime hazinelerinin zayıf olduğunu, kelimelerin sadece ezber olarak bilindiğini, ne anlama geldiğinin zihinde canlandırılmadığını, çocukların zaten kendilerini ifade etme güçlüğü çektiklerini ve Türkçe cümle yapısının onlara farklı geliyor olabileceğini vurgulamışlardır.

"Oluşturulan metnin anlamını anlamayan öğrencileriniz var mı?" sorusuna iki dilli öğrencilerin devam ettiği okuldaki öğretmenlerden ikisi "evet", diğer iki öğretmen de "kısmen" kısmen cevabını vermişlerdir. Bu öğretmenler öğrencilerin oluşturulan metinleri anlamadıklarını, metinle ilgili resmi anlatamamalarından, metinle ilgili sorulara cevap verememelerinden, öğrencilerin metni anlatmak istediklerinde sadece metinde geçen cümleleri kullanmalarından, söylenen kelimeyi gösterememelerinden ve hem metne hem de ilgili resme boş bakışlarla bakmalarından, anladıklarını belirtmişlerdir. Öğrencilerin bu metinleri anlamamalarının nedenleri olarak ise, ana dilin farklı olmasından dolayı kelimelerin ezber düzeyinde kalması ve dolayısıyla cümlelerin de çocuk için somut hale gelememesi, çocukların okula geç başlaması (Kasım, Aralık), çocuklardaki ve ailelerindeki ilgisizlik, cümle çalışmalarındaki öğretmen ve öğrenciden kaynaklanan yetersizlikler olarak belirtilmiştir.

Kelime devresine girdikten sonra öğrencilerin okumaya karşı duydukları istekte artış olup olmadığı sorusuna ise, iki dilli olan öğrencileri okutan dört öğretmenin hepsi "kısmen" yanıtı vermişlerdir. Öğretmenler, okumaya karşı duyulan bu isteksizliğin nedeni olarak da cümle devresindeki çalışmaların çocuklara daha kolay geldiğini, kelimenin ise hem sayı olarak çok, hem de cümle kadar somut olmadığından

öğrenmesinin çocuğa zor geldiğini, bütünü algılamaya alıştığı için çocuğun parçayı görmekte zorlandığını belirtmişlerdir. Öğretmenlerden biri bu soruda “çocuk, cümle devresinde cümleyi anlamasa da bir bütün olarak ezberleyebiliyordu. Kelime devresinde ise, kafasında somutlaştıramadığı ve ezberlemek zorunda kaldığı şeyler iyice fazlaştı” sözleriyle görüş bildirmiştir. Öğretmenler bütün bu nedenlerle de okumaya karşı isteksizlik, dersten kaçma, sıkılma, bıkkınlık, yorgunluk gibi belirtilerin baş gösterdiği belirtilmiştir.

4.5.2. ADT Olan Öğrencilerin Devam Ettiği Okullarda Karşılaşılan Güçlükler

ADT olan öğrencilerin devam ettiği okuldaki öğretmenlerden ikisi, kelime devresinde öğrencilerinin cümle içerisinde geçen kelimeleri ayrı ayrı tanımakta zorlanmadıklarını belirtmişlerdir. Diğer öğretmen ise, öğrencilerinin “çaldı, kalem” gibi sessiz harfle başlayan kelimeleri tanımakta zorlandıklarını belirtmiş ve bu durumu öğrencilerin yeterli ders çalışmamasına bağlamıştır.

Öğrencilerinin tanımakta en çok zorlandıkları kelimeler ile ilgili olarak sorulan soruya karşılık olarak, destek görüşmesi yapılan ADT olan öğrencilerin devam ettiği okullardaki öğretmenlerin çoğu öğrencilerin kelimeleri tanımakta zorlanmadıklarını, ancak birbirine benzeyen “bayram – bayrak, Işık – ılık, Ufuk – uyan, bu - şu” gibi kelimeleri karıştırdıklarını belirtmişlerdir.

ADT olan öğrencilerin gittiği okuldaki bütün öğretmenler, öğrencilerinin kelimeleri doğru telaffuz etmesi konusunda çok az sorunla karşılaştıklarını, ancak bazı öğrencilerinin r ve s harflerinin yer aldığı kelimeleri söyleyemediklerini belirtmişlerdir. Bu öğretmenlerden biri, sınıfında okuyan ve ana dili Çerkezce olan bir öğrencinin konuşmasında bariz farklılıklar olduğunu belirtmiş, ancak buna örnek verememiştir. Destek görüşmelerinde de öğretmenler, meslektaşlarının verdikleri bu bilgileri destekleyici nitelikte görüş bildirmişlerdir.

Öğretmenlerinin söylediği kelimeleri tam ve doğru olarak yazamayan öğrenci sayısı, ADT olan 160 öğrencide 9 (%5) olarak belirtilmiştir. Bunun yanı sıra, öğretmenler, çocukların çoğunun cümledeki eksik kelimeyi de hemen bulduklarını, bulamayan az sayıda (beş öğrenci) öğrencinin ise, cümlede özne ile yüklem arasında yer alan kelimelerde zorlandıklarını vurgulamışlardır.

Kesilen cümlelerin kelimeleriyle elde edilen metinleri okuyabilme açısından bakıldığında, ADT olan öğrencilerin yaklaşık %90'ının metinleri doğru olarak okuyabildiği belirtilmiştir.

Öğrencilerin, kesilen cümlelerin kelimeleriyle yeni cümle oluşturup oluşturamadıkları sorusuna, ADT olan çocukları okutan öğretmenlerin üçü, öğrencilerinin cümle kurabildiklerini ancak bu cümlelerin aranan niteliklere sahip olmadıklarını (özgünlük, anlamlılık gibi özellikleri taşımadığını) belirtirken, bir öğretmen de bu nedenlere, çocukların derse karşı olan ilgisizliklerini ve düşünme alışkanlıklarının gelişmemiş olmasını eklemiştir.

Bu öğretmenler cümlelerden elde ettikleri kelimelerle oluşturdukları metinleri öğrencilerinin çoğunun anladıklarını ve metinle ilgili sordukları soruları çoğunun doğru cevaplandığını belirtmişlerdir.

ADT olan çocukların devam ettiği okuldaki üç öğretmen, kelime devresine girdikten sonra, öğrencilerinin okuma yazma öğrenmeye karşı duydukları istekte artış gözlemlediklerini belirtmekle beraber, kelime devresine geçtikleri ilk aşamalarda çocukların kısa bir dönem (bir hafta kadar) bocaladıklarını, sıkıldıklarını, bildikleri kelimeleri bile yazamadıklarını, cümleden sonra kelimenin onlara çok anlamsız geldiğini, ancak, çocukların bu sorunu çok çabuk atlatıp kelimeye uyum sağladıklarını da vurgulamışlardır.

Her iki okulda da, kelime devresinde yaşanan yukarıdaki sorunlara ek olarak bütün öğretmenler, kelimelerin harflerini eksik yazma hatasıyla çok sık karşılaştıklarını belirtmişlerdir. Bunun nedenleri olarak ise, çocuğun bütünü görmeye alıştığınan parçayı görmekte zorlanmasını, ailenin evde çocukla ilgilenmemesini, verilen fiş cümlesinin bir bütün olarak iyi kavranmamasını, bu nedenlerle kelimenin de kavranmasının zorlaşmasını, sıralamışlardır.

Görüşme yapılan bütün öğretmenler, öğrencilerin tanımakta en çok zorlandıkları kelimelerin, özellikle uzun cümlelerde özne ile yüklem arasında kalan kelimeler olduğunu belirtirken; en kolay tanıdıkları kelimeleri de; Ali, Emel, Oya, Işık gibi isimler ile tek heceli fiiller (koş, at, gel, tut, vb) olarak sıralamışlardır. Öğretmenler bu kelimelerin öğrenciler tarafından kolaylıkla tanınmasını, kısa olmalarına, çocuğun günlük hayatında sık sık kullanıyor olmalarına ve isimlerin çocuk için ilginç olmasına bağlamışlardır.

Örnek: "Atatürk bize çok çalışın dedi." cümlesinde, öğrencilerinin "Atatürk" ve "dedi" kelimelerini kolaylıkla tanıyabildiklerini belirten öğretmenler, arada kalan

“bize” ve “çalışın” kelimelerini tanımakta, eksikliğini fark etmekte ve ezbere yazmakta zorlandıklarını belirtmişlerdir.

4.6. Hece Devresinde Karşılaşılan Güçlüklerle İlgili Bulgular

Hece devresine gelindiğinde kelime devresinde elde edilen kelimeler hecelerine ayrılarak, bunlardan yeni kelimeler, kelimelerden de yeni cümle ve metinler oluşturma çalışmaları yapılır. Öğrencinin bu çalışmaları anlayarak takip edebilmesi ve bu çalışmalara etkin bir şekilde katılabilmesi için hece devresinden önceki çalışmaları tam olarak kavramış olması gerekir (Nas, 1999, 125-136; Çelenk, 1999, 146 - 150).

4.6.1. İki Dilli Öğrencilerin Devam Ettiği Okullarda Karşılaşılan Güçlükler

Hece devresiyle ilgili olarak, iki dilli öğrencilerin devam ettiği okuldaki dört öğretme, öğrencilerinin %65'inin kelimelerdeki heceleri tanıdıklarını ve bir kelimenin kaç heceden oluştuğunu söyleyebildiklerini belirtmişlerdir.

İki dilli çocukların devam ettiği okuldaki, ana görüşmelerin yapıldığı dört öğretmenden biri, öğrencilerinin çoğunun heceleri kolaylıkla tanıyabildiklerini ifade ederken, diğer üç öğretmen, öğrencilerinin çoğunun bazı hecelerde çok zorlandıklarını dile getirmişlerdir. Bu öğretmenler, öğrencilerin tanımakta en çok zorlandıkları heceleri, benzer şekilde sıralamışlardır. Buna göre, öğrencilerin tanımakta en çok zorlandıkları heceler, uzun heceler ile sessiz harfle başlayan hecelerdir (yet, raj, ner, ga, gü, hu, ja, ze, sır, lk, ğa, de, yan, mit, pür, lan, vb.). Bu öğretmenler, öğrencilerinin bu heceleri tanımakta zorlanmalarının nedeni olarak, adı geçen hecelerin uzun olmalarını, adı geçen hecelerdeki sessiz harflerin çıkarılmasının zor olmasını, fişlerde sık geçen heceler olmamalarını, çocukların günlük konuşmalarında da bu hecelerin sık kullanılmıyor oluşunu, cümle ya da kelime içerisinde iyi kavranmamış olmalarını ve öğrenci ile ailenin ilgisizliğini göstermişlerdir.

İki dilli öğrencilerin devam ettiği okullarda çalışan öğretmenlerle yapılan destek görüşmelerinde ise, öğrencilerin zorlandıkları heceler “Cum, hu, raj, yan, pür, lan, yağ, ner, yet, ji, let, ğa, ga, mit, de, ca, ça, riz” olarak belirtilmiştir. Destek görüşmesi yapılan bütün öğretmenler öğrencilerinin bu hecelerde zorlanmalarının nedeni olarak, hecelerin birbirine benzer oluşunu, sık tekrar yapamayışlarını, bu

hecelerin fişlerde yeterince sık geçmemesini, sınıfların kalabalık olmasından dolayı öğrencilerle yeterince ilgilenemeyişlerini ve ailelerin ilgisizliğini göstermişlerdir.

Kelimelerde geçen heceleri doğru söyleyemeyen öğrencileri olup olmadığı ile ilgili olarak sorulan soruyu, dört öğretmenin hepsi “evet” olarak cevaplandırmışlardır. Öğretmenler öğrencilerinin en çok zorlandıkları heceleri ise, hu, ğa, ru, ye, mî, ga, mer, pür, pi heceleri olduğunu belirtmişlerdir. Bu öğretmenlere göre, öğrencilerin bu heceleri doğru söyleyememelerinin nedenleri, bu çocukların Türkçeden farklı bir ana dilie sahip olmaları, söylenemeyen hecelerin çocuğun günlük hayatında da kullanılmıyor olması, çocuğun çevresinde konuşma açısından örnek alabileceği kimsenin olmaması ve çocuğun bu güne kadar edindiği konuşma alışkanlığından vazgeçmemesidir. Öğretmenlerden biri bu soruyu cevaplandırırken “Bu hecelerin yer aldığı kelimeler çocuğun günlük hayatında yok. Kulağı tanımıyor, ağzı hiç tanımıyor. Kendi dilleri çok farklı” ifadesini kullanmıştır.

Hece döneminde yapılan dikte çalışmalarında, öğretmenin elde edilen hecelerden oluşturup söylediği kelimeleri, iki dilli çocukların yaklaşık %30’unun yazamadığı belirtilmiştir. Bu öğrencilerin kelime içerisinde eksik olan heceyi bulamakta da zorlandıkları belirtilmiştir. Öğretmenlere göre öğrencilerin eksikliğini fark etmekte zorlandıkları heceler, uzun kelimelerde arada yer alan hecelerle, uzun ve fazla işlek olmayan yet, lık, hu, ze, raj, ri, çük, sır, mer gibi hecelerdir. Öğretmenler bu durumu, öğrencilerin ve ailelerinin ilgisizliğine ve çocuğa evde yardım edebilecek kimsenin olmayışına bağlamışlardır.

Bütün öğretmenler, çözümlenen kelimelerin heceleriyle oluşturulan yeni kelime ve metinleri, öğrencilerinin yaklaşık % 70’inin okuyabildiğini belirtmişlerdir.

Öğrencilerinin elde edilen hecelerle yeni kelimeler oluşturup oluşturamadıkları ile ilgili olarak sorulan soruya, iki dilli öğrencilerin devam ettiği okuldaki öğretmenlerden biri “evet”, diğerleri “kısmen” cevabını vermişlerdir. “Kısmen” cevabını veren öğretmenlere göre, öğrencilerinin yeni kelime oluşturamayışlarının nedeni, Türkçe kelime hazinelerinin zayıf olması, elde edilen hecelerin günlük hayatlarında kullandıkları kelimelerde geçmiyor oluşu ve kelimenin ne demek olduğunu öğrenciler için bir türlü somutlaşmamasıdır. Bir öğretmen bu soruda “Türkçe kelime hazineleri zayıf, kelimenin ne demek olduğunu bile bilmiyorlar. Bu yüzden kelime oluştur deyince afallıyorlar.” ifadesini kullanırken, başka bir öğretmen de “Çocuklar cümle içinde tanıdıkları kelimelerin arkasına bildikleri bir hece geldiğinde bile artık o kelimeyi tanımıyorlar. Örneğin ev kelimesinin arkasına Ali kelimesinin –li

hecesi geldiğinde çocuk evli kelimesini tanıyamıyor. Çünkü bu yeni kelime cümledeki anlamından çok farklı bir anlam taşıyor.”

Hecelerle oluşturdukları basit kelimelerden oluşan metinleri anlamayan öğrencileri olup olmadığı konusunda sorulan soruyu, iki dilli öğrencilerin devam ettiği okuldaki öğretmenlerin hepsi “evet” olarak cevaplandırmışlardır. Bu öğretmenler, öğrencilerin metni anlamadıklarını, sorulan sorulara cevap veremeyişlerinden, ilgili resmi anlayıp anlatamamalarından, öğrencilerin derste başka şeylerle uğraşmalarından anladıklarını ifade etmiş ve bunun nedeni olarak da öğrencilerinin Türkçeden farklı bir ana dile sahip olmalarını ve derse karşı olan ilgisizliği göstermişlerdir. Bir öğretmen bu durumu, “Metni oluşturuyoruz, sınıfta okuyoruz, bunlara hiç bakmıyorlar bile. Okumuyor, soruya cevap vermiyor, resmi anlatmıyorlar. Çocuklar çok ilgisiz. Dil sorunu var, zaten anlamıyor. Bir de çalışmayınca iyice batıyor” sözleriyle ifade etmiştir.

İki dilli öğrencilerin devam ettiği okuldaki öğretmenler, hece devresine girdikten sonra öğrencilerin okuma – yazma öğrenmeğe karşı duydukları istekte çok az bir artış gözlemlediklerini, öğrencilerinin bıkkınlık, yorgunluk, isteksizlik ve buna bağlı davranışlar (sık sık su içmeye ya da tuvalete gitme isteği, gereksiz yere kalem açma, defterini karalama, resim ya da beden eğitimi yapmak isteme, vb.) sergilediklerini ifade etmişlerdir. Bu öğretmenler, hecelerin anlamsız ve cümle ya da kelimeye göre sayıca çok fazla oluşunun öğrencileri çok yorup bıktırdığını, evde yeterli tekrar olmayınca kavrama olayının gerçekleşemediğini belirtmişlerdir. Bir öğretmen “Çocuklar bu devrede iyice bıktı. Sınıf hakimiyetim kalmadı. Çoğu, oynattığım oyuna bile ilgisiz kalıyor. Hece ezbere dayalı ve anlamsız olduğundan hece oyunları da anlamsız geliyor. Ezberlemek zor geliyor onlara. Bu nedenle sürekli fiş cümlesi istiyorlar. Bu çocukların ana dili Türkçe olsaydı her şey daha kolay olurdu. Okuma – yazma anlamlı olurdu. Şimdi çocuğa anlamını bilmediği bir çok şeyi öğretmeye, daha doğrusu ezberletmeye çalışıyoruz.” Sözlerini kullanmıştır.

4.6.2. ADT Olan Öğrencilerin Devam Ettiği Okullarda Karşılaşılan Güçlükler

Hece devresiyle ilgili olarak ADT olan öğrencilerin devam ettiği okuldaki, ana görüşmelerin yapıldığı üç öğretmen, öğrencilerinin %70 – 80 kadarının kelimelerdeki heceleri tanıdıklarını ve bir kelimenin kaç heceden oluştuğunu söyleyebildiklerini belirtmişlerdir.

Öğretmenler bazı heceleri tanımakta zorlanan öğrencilerinin, tanımakta en çok zorlandıkları heceleri, iki dilli öğrencilerin devam ettiği okuldaki meslektaşlarıyla benzer şekilde sıralamakla beraber, bu heceleri tanıyamayan öğrenci oranı iki dilli çocuklarda olduğundan daha azdır. Bunlara göre öğrencilerin tanımakta en çok zorlandıkları heceler, uzun heceler ile sessiz harfle başlayan hecelerdir (yet, raj, ner, ga, gü, hu, ja, ğa, yan, mit, pür, vb.). Öğretmenler öğrencilerinin bu heceleri tanımakta zorlanmalarının nedeni olarak, adı geçen hecelerin uzun olmalarını, fişlerde sık geçen heceler olmamaları nedeniyle, cümle ya da kelime içerisinde iyi kavranmamış olmalarını ve öğrenci ile ailenin ilgisizliğini göstermişlerdir. ADT olan öğrencilerin devam ettiği okuldaki diğer öğretmen ise, öğrencilerinin çoğunun heceleri tanımakta zorlanmadıklarını belirtmiştir.

Destek görüşmelerinde ise, ADT olan öğrencilerin devam ettiği okuldaki öğretmenler öğrencilerinin tanımakta en çok zorlandıkları heceleri “ja, hu, ri, yet, na, ve, fe, ğa, da, ba, şık, lık, ne, ca, ça” olarak sıralamışlardır. Bu öğretmenler öğrencilerinin bu hecelerde zorlanmalarının nedeni olarak, yine hecelerin birbirine benzer oluşumu, sık tekrar yapamayışlarını, bu hecelerin fişlerde yeterince sık geçmemesini, sınıfların kalabalık olmasından dolayı öğrencilerle yeterince ilgilenemeyişlerini ve ailelerin ilgisizliğini göstermişlerdir.

Kelimelerde geçen heceleri doğru söyleyemeyen öğrencileri olup olmadığı ile ilgili olarak sorulan soruya ADT olan öğrencilerin devam ettiği okuldaki öğretmenlerden biri “hayır”, diğer ikisi ise “kısmen” cevabını vermişlerdir. Soruya “kısmen” cevabını veren iki öğretmen, sınıflarında toplam 8 öğrencinin bazı heceleri doğru söyleyemediklerini belirtmişlerdir. Öğretmenler bu öğrencilerinin hu, ğa ga, rı, se, sır, vb. heceleri doğru söyleyemediklerini ifade etmiş ve öğrencilerinin bu hecelerde zorlanmalarının nedeni olarak, adı geçen hecelerin kelime içerisinde iyi kavranmamış olmasını ve çocuk tarafından bebekçe konuşmanın sürdürülüyor olmasını göstermişlerdir.

Hece döneminde yapılan dikte çalışmalarında, öğretmenin elde edilen hecelerden oluşturup söylediği kelimeleri, ADT olan öğrencilerin yaklaşık %18'inin yazamadığı ve bu öğrencilerin kelime içerisinde eksik olan heceyi bulmakta da zorlandıkları belirtilmiştir. Öğretmenlere göre öğrencilerin eksikliğini fark etmekte zorlandıkları heceler, uzun kelimelerde arada yer alan hecelerle, uzun ve fazla işlek olmayan yet, hu, raj, çük, gibi hecelerdir. Her iki okuldaki öğretmenlerin tümü, bu

durumu öğrencilerin ve ailelerinin ilgisizliğine ve çocuğa evde yardım edebilecek kimsenin olmayışına bağlamışlardır.

Çözümlenen kelimelerin heceleriyle oluşturulan yeni kelime ve metinleri, ADT olan öğrencilerin % 80'inin okuyabildiği belirtilmiştir.

Bütün öğretmenler, öğrencilerinin elde edilen hecelerle yeni kelimeler oluşturup oluşturamadıkları ile ilgili olarak sorulan soruya “evet” cevabını vermişlerdir.

Hecelerle oluşturdukları basit kelimelerden oluşan metinlerin anlamını anlamayan öğrencileri olup olmadığı konusunda sorulan soruya ise, ADT olan öğrencilerin devam ettiği okuldaki öğretmenlerin ikisi “hayır”, biri “kısmen” cevabını vermiştir. “Kısmen” cevabını veren öğretmen bu durumun nedenini, ilgisizlik ve hecelerin pekiştirilememiş olması olarak açıklamıştır.

Bütün öğretmenlere göre, hece devresine girdikten sonra öğrencilerin okuma – yazma öğrenmeğe karşı duydukları istekte bir artış görülmektedir. Destek görüşmesi yapılan 25 öğretmende bunu doğrular nitelikte görüş bildirmişlerdir.

Araştırmaya katılan tüm öğretmenler, hece devresinde zaman zaman, kelimelerin bazı hecelerini unutma, bazı hecelerin harflerini eksik yazma, bildiği hecelerden oluşan kelimeyi tanıyamama, heceyi tersten yazma gibi sorunlarla karşılaştıklarını belirtmişlerdir.

Öğrencilerin en kolay tanıdıkları heceleri araştırmaya katılan bütün öğretmenler benzer bir şekilde, “ya, şa, ka, ra, pa, ma, ta, sa, pek, pa, ku, li” olarak sıralamışlardır. Öğretmenler bu hecelerin ilk öğrenilen cümlelerde geçen heceler olduklarından, çocukların çoğunun bu heceleri çok iyi kavradıklarını belirtmişlerdir.

4.7. Ses Devresinde Karşılaşılan Güçlüklerle İlgili Bulgular

Öğretmen yeterince kelime çözümlediğine karar verdiği zaman artık, heceleri oluşturan sesleri öğretmenin zamanı gelmiştir. Çocuklar bu aşamaya gelene kadar hem hece hem de harf olan sekiz ünlüyü tanımışlardır. Yine de birkaç tekrarla bunlar pekiştirilir. Ses öğretiminde hecelere ayrılan bütün kelimelerin kullanılmasına gerek yoktur. 8 ünlü ve 21 ünsüzün bulunduğu kelime sayısı yeterlidir. Ses öğretimine, sekiz ünlünün kavrandığından emin olununca, öğrencilerin kolaylıkla söyleyebileceği s (sss), ş (şşş), z (zzz), r (rrr) gibi sessizlerle devam edilir. Öğretilecek sesin içinde bulunduğu hece öğrencilere okutulup yazdırılarak tekrar edilir. Bu arada hece içindeki harfin sesi duyurulmaya çalışılır, şekline dikkat çekilir. Harfin adı değil, sesi söylenir. Örneğin Ş

harfine (şe) denilmez, sadece sesine (şşşş) dikkat çekilir. Sesi öğretilen harfin önüne ve arkasına sekiz ünlü getirilerek elde edilen heceler okunur, yazılır, bu hecelerle yeni kelimeler oluşturulur, oluşturulan kelimelerle yeni cümleler kurulur.

Bu şekilde 21 ünsüz öğretilene kadar çalışmalara devam edilir (Dikmen, 1989, 95; Demirel, 1999, 71; Öz, 1998, 107-110; Gülleryüz, 1991, 67-70).

4.7.1. İki Dilli Öğrencilerin Devam Ettiği Okullarda Karşılaşılan Güçlükler

İki dilli çocukların devam ettiği okullarda çalışan, ana görüşmelerin yapıldığı öğretmenlerin hepsi, öğrencilerinin çoğunun hecelerdeki sesleri tanıdıklarını, buna rağmen bazı seslerde zorlandıklarını ifade etmişlerdir. Öğretmenlere göre öğrencilerin tanımakta en çok zorlandıkları sesler, h, g, c, ğ, l, ç, n sesleridir. Öğretmenler, öğrencilerin bu sesleri tanımakta zorlanmalarının nedenleri olarak; bu seslerin çıkarılmasının zor olmasını, cümlelerde çok sık geçmiyor oluşlarını, günlük konuşmalarında sık geçen sesler olmayabilecekleri ihtimalini ve çocuk ve ailenin ilgisizliğini sıralamışlardır.

Destek görüşmelerinin yapıldığı öğretmenler de bu bulguları destekler nitelikte bilgiler vermiş, 25 öğretmenden 5'i bu sorununun direkt dil probleminde kaynaklanıyor olabileceğini dile getirmişlerdir. Öğrencilerin en kolay tanıdıkları sesler ise, s, t, k, p, r sessizleri ile bütün sesliler olarak belirtilmiştir. Destek görüşmelerinde de bu sesler benzer olarak, s, t, p, k, z, r, m sesleri olarak sıralanmış ancak, m-n, b-d, u-o, c-ç, s-ş, v-y, gibi bazı seslerin birbiriyle çok sık karıştırıldığını ifade etmişlerdir.

Ana görüşmelerin yapıldığı tüm öğretmenler, öğrencilerinin çoğunun p, g, h, v ve y seslerini doğru telaffuz etmekte zorlandıklarını belirtmişlerdir. Bu öğretmenler, seslerin yanlış çıkarılmasını, bu çocukların okul dışında hatta bazen okulda bile Türkçeden farklı bir dille konuşuyor olmalarına ve bu seslerin çıkarılmasının zor olmasına bağlamışlardır. Bunun yanı sıra öğretmenler, çocukların Türkçe biliyor olmalarına rağmen, Türkçeyi yakın çevreleri nasıl kullanıyorsa öyle kullandıklarını ve dolayısıyla bazı seslerin onlara çok yabancı olduğunu dile getirmişlerdir (Para yerine sürekli bara dediklerinden p sesini de doğru çıkaramama).

Destek görüşmesi yapılan öğretmenlerden biri meslektaşlarına şu sözlerle öneride bulunmuştur : "Bu çocukların ana dili Türkçe olmadığı için bazı sesleri çıkarmakta zorlanmaları da doğaldır. Burada önemli olan çocuğa dil ve gırtlak

“hareketini kavratmaktadır. Çocuk adı geçen sesin dil ve gırtlak hareketini doğru kavırsa sesleri doğru çıkarır. Ağızla ilgili hareketi de dahil olarak sesi çocuğun beynine yerleştirmeliyiz.”

Öğretmenler; öğrencilerin % 35’inin söyledikleri seslerden oluşan heceleri yazamadıklarını, yaklaşık % 27’sinin de kelimedeyi ya da hecede eksik olan sesi bulamadıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenler, öğrencilerinin sesli harflerden çok kelime sonuna gelen sessiz harflerin, iki sessizin yan yana geldiği hecelerdeki sessizlerden birinin, sık sık da iki sessiz arasında kalan sesli harflerin eksikliğini bulmakta zorlandıklarını ifade etmişlerdir (Assa – asa ; Ömer – Öme ; kömür – kömü ; baraj – braj ; gazete – gazte, gzete; çorap – çrap vb.).

Öğretmen görüşlerine göre, iki dilli öğrencilerin % 70’i öğrendikleri seslerden oluşturulan heceleri kapsayan kelime ve metinleri okuyabilmektedirler. “Öğrencileriniz öğrenilen seslerle yeni hece ve kelime oluşturabiliyorlar mı?” sorusuna ise ana görüşmelerin yapıldığı öğretmenlerden ikisi “evet”, diğer ikisi ise “kısmen” cevabını vermişlerdir. Soruya kısmen cevabı veren öğretmenler bu durumun nedenleri olarak; öğrencilerin Türkçe kelime hazinelerinin çok zayıf olmasını, hece ve kelime kavramlarının çocuğa çok soyut gelmesini, yeterli ders çalışma ve dersle ilgilenme alışkanlıklarının olmayışını belirtmişlerdir. Öğretmenlerden biri; çocuklarla kelime oluşturma ve cümle kurma çalışmaları yaptıklarında, bazen çocukların anlamsız kelimeler oluşturduklarını; ancak bunların çocuğun ana dilinde anlamlı birer kelime olabileceklerini, bunun da çocuklarda Türkçe düşünme alışkanlığı olmamasından kaynaklanabileceğini ifade etmiştir.

Üç öğretmen, seslerden oluşturdukları hece ve metinleri öğrencilerinin anlayıp anlamadıkları sorusunu “hayır”, bir öğretmen ise “kısmen” olarak yanıtlamıştır. Öğretmenler, öğrencilerin metinleri anlamadıklarını, metinle ilgili olarak sorulan soruya doğru cevap veremeyişlerinden, ilgili resmi anlayıp anlatamayışlarından, soruya karşı hiçbir tepki göstermeyişlerinden ve derse karşı ilgisiz oluşlarından anladıklarını ifade etmişlerdir. Bunun nedenleri olarak da, öğretmenlerin ikisi dil farklılığını, diğer ikisi de ilgisizliği öne sürmüşlerdir.

Ana görüşmelerin yapıldığı öğretmenlerin üçü ses devresine girdikten sonra öğrencilerin okumaya karşı duydukları istekte bir artış olduğunu, biri de kısmen azalma olduğunu dile getirmiştir. Bu öğretmen, okuma devrelerinin uzun sürmesinin, çocuklarda bıkkınlık yaratmış olabileceğini belirtmişlerdir.

Öğretmenlerin hepsi, yukarıda sayılanların yanı sıra ses devresinde en sık karşılaştıkları sorunların, sesleri unutma, bildiği seslerden oluşan heceyi okuyamama, kelimeyi bir çırpıda okuyamama vb. ile bu devrede sınıftaki seviye gruplarının çoğalmasında olduğunu belirtmişlerdir. Bu grupların oluşmasının nedenlerini ise, ders çalışmama, aile ilgisizliği, tekrara yeterince yer verememe, konuşma dilinde bu seslerin yer almayışı ve kelime içinde sesi algılayamama olarak sıralamışlardır. Destek görüşmelerinin yapıldığı öğretmenlerde aynı doğrultuda bilgiler vermişlerdir.

4.7.2. ADT Olan Öğrencilerin Devam Ettiği Okullarda Karşılaşılan Güçlükler

ADT olan öğrencilerin devam ettiği okulda çalışan, ana görüşmelerin yapıldığı öğretmenlerin hepsi, öğrencilerinin çoğunun hecelerdeki harfleri tanıdıklarını, buna rağmen bazı seslerde zorlandıklarını ifade etmişlerdir. Öğretmenlere göre öğrencilerin tanımakta en çok zorlandıkları sesler, h, g, c, ğ, l, ç sesleridir. Öğretmenler, öğrencilerin bu sesleri tanımakta zorlanmalarının nedenleri olarak; bu seslerin çıkarılmasının zor olmasını, benzeyen seslerin birbirine karıştırılmasını, cümlelerde çok sık geçmiyor oluşlarını ve çocuk ve ailenin ilgisizliğini sıralamışlardır.

Öğrencilerin en kolay tanıdıkları sesler ise, s, ş, t, k, p, r sessizleri ile bütün sesliler olarak belirtilmiştir.

Destek görüşmesi yapılan öğretmenler, ana görüşmelerin yapıldığı meslektaşlarını desteklemenin yanı sıra, f – v, ğ – g, d – t – b, c – ç, z – s seslerin bir birine sık sık karıştırıldığını da dile getirmişlerdir.

Ana görüşmelerin yapıldığı tüm öğretmenler, öğrencilerinden bazılarının r ve y seslerini doğru telaffuz etmekte zorlandıklarını, bu durumun çocukça konuşmanın sürdürülmesinden ve zaten çıkarılması zor olan sesler oluşundan kaynaklandığını belirtmişlerdir.

Öğretmenler; öğrencilerin % 19'unun söyledikleri seslerden oluşan heceleri yazamadıklarını, yaklaşık % 15'inin de kelimedede ya da hecede eksik olan sesi bulamadıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenler, öğrencilerinin en sık olarak iki sessiz arasında kalan sesli harfi, ikinci sırada ise iki sessiz harfin yan yana geldiği durumlardaki sessizlerden birinin eksikliğini bulmakta zorlandıklarını dile getirmişlerdir (Kaşık – kşık ; mısır – msır; bassa – basa ; koşa – koşa vb.).

ADT olan öğrencilerin devam ettiği okuldaki üç öğretmen, bu devrede ailenin harfin sesini değil de adını öğretmesinden kaynaklı sorunlar yaşadıklarını, yanlış öğrenilen şeylerin de düzeltilmesinin çok zor olduğunu belirtmişlerdir.

ADT olan öğrencilerin devam ettiği okuldaki öğretmenler, öğrencilerinin % 84'ünün öğrendikleri seslerden oluşturulan heceleri kapsayan kelime ve metinleri okuyabildiklerini ve öğrendikleri seslerle yeni hece ve kelimeler oluşturabildiklerini belirtmişlerdir.

Ana görüşmelerin yapıldığı üç öğretmen, seslerden oluşturdukları hece ve metinleri öğrencilerinin anladıklarını ve öğrencilerin metinlerle ilgili olarak sorulan sorulara doğru cevaplar verebildiklerini belirtmişlerdir.

Öğretmen görüşlerine göre, ses devresine girdikten sonra ADT olan öğrencilerin okumaya karşı duydukları istekte bir artış gözlenmiştir.

Üç öğretmen de, diğer devrelerde olduğu gibi ses devresinde de genel olarak yaşadıkları sorunun aile ve çocuğun ilgisizliği olduğunu, zaman zaman bazı sesleri unutmama, bilinen seslerden oluşan heceleri bir çırpıda okuyamama gibi sorunlarla da karşılaştıklarını dile getirmişlerdir.

4.8. Serbest Okuma-Yazma Devresinde Karşılaşılan Güçlüklerle İlgili Bulgular

Çözümleme yönteminde bütün basamaklar tamamlandığında artık çocuklar serbest okuma ve yazmaya başlayabilirler. Önce çocukların bildikleri kelime ve hecelere dayalı basit metinler okutulup yazdırılır. Bu metinler üzerinde anlama çalışmaları yaptırılır. Sınıfça yapılacak metin çalışmalarında kendi buldukları cümlelerden metinler oluşturularak bunlar üzerinde çalışmalar yapılır. Düzeylerine uygun hikaye ve masal kitaplarından bol bol okuma alıştırmaları yapılır. Bu dönemde sesli ve sessiz okumanın gerektirdiği beceri ve alışkanlıklara dikkat çekilir. Öğretmen sınıf düzeyinden geri kalmış çocuklarla bireysel olarak ilgilenip onlara yardımcı olur. Çocuklara okuma alışkanlık ve zevki kazandırılmaya çalışılır (Dikmen, 1989, 100; Demirel, 1999, 72; Öz, 1998, 114-115; Güteryüz, 1991, 81-85).

4.8.1. İki Dilli Öğrencilerin Devam Ettiği Okullarda Karşılaşılan Güçlükler

Aşağıda serbest okuma devresi için hazırlanıp, iki dilli çocukların devam ettiği okullarda mayıs ayının başlarında yapılan ana görüşmelerden elde edilen bulgular verilmiştir.

Tablo 8. İki dilli Öğrencilerin Devam Ettiği Okulda Serbest Okumaya Geçme Oranları

	Öğrenci sayısı (N)	%
Toplam öğrenci sayısı	198	100
S. O' ya geçen öğrenci sayısı	137	69
S. O' ya geçemeyen öğrenci sayısı	61	31

Tablo 8'de verilen iki dilli öğrencilerin devam ettiği okuldaki serbest okumaya geçme oranları incelendiğinde, bu okula devam eden 198 öğrenciden 137'sinin serbest okumaya geçtiği, diğerlerinin ise henüz bu aşamaya ulaşamadığı görülmektedir.

İki dilli öğrencilerin devam ettiği okuldaki, ana görüşmelerin yapıldığı öğretmenler toplam 198 öğrenciden 80 öğrencinin (%40) hiç hecelemeden okuyabildiğini belirtmişlerdir. Görüşme yapılan dört öğretmenden ikisi öğrencilerinin bazı hecelerde çok zorlandıklarını, diğer iki öğretmen ise öğrencilerin bu zorlukları kısmen yaşadıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenler öğrencilerinin serbest okuma sırasında en zorlandıkları bölümlerin uzun heceli kelimelerle, h, y, g, ğ, b seslerinin olduğu kelimeler olduğunu ifade etmişlerdir. Bu kelimelerde zorlanmalarının nedenlerini ise; ses devresinde bu seslerin iyi kavranmamış olması, kendi dillerinde bu seslerin fazla yer almıyor oluşu ve yeni okumaya geçenlerle okumaya hiç geçememiş olanlar arasındaki çalışma düzensizliği ile seviye farklılıkları olarak açıklamışlardır.

Destek görüşmesi yapılan öğretmenler ise 1380 öğrenciden, 899 tanesinin (% 65) serbest okumaya geçtiğini ancak öğrencilerin serbest okumaya geçtikleri halde, vinç, kral, prens gibi iki sessiz harfin yan yana geldiği kelimelerle "civa" gibi

çıkarmakta zorlandıkları seslerin yer aldığı kelimeleri okumakta zorlandıkları ifade etmişlerdir.

Bütün öğretmenler, serbest okumaya geçen öğrencilerinden bazılarının söylenen bir cümleyi doğru yazmakta zorlandıklarını, zaman zaman, okumaları çok iyi bile olsa bazı öğrencilerin dikte çalışmalarında çok başarısız olduklarını söylemiş ve bunun nedeni olarak da, sınıftaki seviye gruplarının fazlalığını, okuma çalışmalarına yazıdan daha çok ağırlık verilmiş olmasını göstermişlerdir. Öğretmenlerin ikisi öğrencilerinin kendi başlarına cümle kurabildiklerini, diğer iki öğretmen ise kendi başına cümle kurma alışkanlığını henüz kazandıramadıklarını belirtmişlerdir.

Destek görüşmelerinde ise, “öğrencilerinin kendi başlarına cümle kurup kuramadıkları” ile ilgili olarak sorulan soruya, 25 öğretmenin 10’u “evet”, 9’u “kısmen” 6’sı ise “hayır” yanıtını vermişlerdir. Soruya “kısmen” veya “hayır” yanıtı veren 15 öğretmenin 8’i bunun ilk nedeni olarak , öğrencilerin günlük hayatlarında Türkçe dışında bir dil (Kürtçe, Arapça) kullanıyor olmalarını göstermişlerdir. Öğretmenler göre bu durum çocuğun Türkçe kelime hazinelerinin zayıf olmasına ve dolayısıyla kendini Türkçe diliyle ifade etme becerisinin gelişmemesine neden olmaktadır. Bir öğretmen “Türkçe cümle yapısı onlara garip geliyor olabilir. Çünkü cümlenin ne demek olduğunu bile bilmiyorlar” sözleriyle görüş bildirmiştir. Bunun dışında ailenin çocuğun eğitimine gereken önemi vermemesi ve çocuğun derse karşı olan ilgisizliği cümle kuramamalarının nedenleri olarak gösterilmiştir.

Öğretmenler, tahtaya bir cümle yazıp okuttuklarında ya da bir metni kendi kendilerine okuduktan sonra sordukları sorulara öğrencilerinin % 60’ının doğru yanıt verebildiklerini, cevap veremeyen öğrencilerinin de cümlelerin anlamını anlamama, dikkatsiz ve okumaya geç başlama gibi nedenlerle doğru cevap veremediklerini belirtmişlerdir.

Destek görüşmesi yapılan öğretmenler ise, öğrencilerinin % 48’inin okudukları metinler hakkında sorulan sorulara doğru yanıtlar verebildiklerini belirtmişlerdir. Bu öğretmenler, öğrencilerinin sorulan sorulara doğru cevap veremeyişlerinin nedenlerini belirtirlerken, dil sorunundan kaynaklanan okuduğunu anlayamama, seri okuma alışkanlığının henüz yerleşmemiş olması ve anlamadan çok seslendirme yapılması, dikkatsizlik ve araç – gereç eksikliği gibi etkenleri sıralamışlardır.

Bu konuda destek görüşmesi yapılan öğretmenlerden biri “bırakın okuduğu metin hakkında doğru cevap vermeyi, evde yemek yedin mi? gibi basit sorulara bile cevap veremeyen öğrencilerim var. Ya da cevap verse bile, evet – hayır gibi tek

kelimeyle cevaplandırıyor. Mesela ne yediğini sorsam çocuk cevap veremiyor.” sözleriyle görüş bildirmiştir.

Bütün öğretmenler öğrencileri arasında okurken veya konuşurken kelimeleri doğru telaffuz edemeyen, yutan, sesleri çıkaramayan öğrencilerinin çoğunlukta olduğunu belirtirken dört öğretmenden üçü bunun evde ve sokakta farklı bir dilin kullanılıyor olmasından kaynaklanabileceğini belirtmişlerdir. Okurken ve konuşurken kelimeleri doğru telaffuz edememe ile ilgili olarak, destek görüşmelerinde belirtilen oran ise, % 32’dir. Bu öğrencilerin doğru telaffuz edemedikleri kelimelere verilen örnekler şöyledir: bacı – baci; ülke – ölke; üzüm – özüm; eli – elisi; başı – başısı; tuvalet – tövelet, toalet; seksen – seksan; banya – bamye; tebeşir – tekeşur; yaptı – yaptı; doktor – toktur; dün – düneyin; tatil – tahtil; yılan – ilan; balon – balun... Destek görüşmeleri yapılan 25 öğretmenden 22’si bu sorunun öğrencilerinin ana dillerinin Türkçe olmamasından kaynaklandığını belirtirlerken, diğer üç öğretmen, kendi sınıflarındaki öğrenciler tarafından söylenemeyen kelimelerin uzun ve soyut kelimeler olmasını bu sorunun nedeni olarak göstermişlerdir.

İki dilli öğrencilerin devam ettiği okulda çalışan öğretmenler, öğrencilerinin yarıya yakınının kitapla göz arasındaki mesafeyi doğru ayarlayabildiklerini, okurken ve yazarken sırada doğru oturabildiklerini, parmakla yada kalemle izlemeden okuyabildiklerini ancak sık sık sözcük tekrarı yaptıklarını ve yaklaşık % 30’unun defter ve kitaplarını temiz kullanmadıklarını belirtmişlerdir. Destek görüşmesi yapılan öğretmenler de bunu destekler nitelikte bilgiler vermişlerdir.

Öğrencilerinin % 40’a yakınının okudukları metne uygun başlık bulabildiklerini belirten öğretmenler, yaklaşık % 75’inin de metindeki kahramanların isimlerini, yaptıkları işleri vb. söyleyebildiklerini belirtmişlerdir. Öğrencilerinin % 35’inin basit dilbilgisi kurallarını (cümle sonuna nokta yada soru işareti koyma, özel isimlerin ilk harfini büyük yazma, sonuna ek geldiğinde (’) işaretiyle ayırma, cümleye büyük harfle başlama, satır sonuna sığmayan kelimeleri doğru bölme, vb.) tam ve doğru olarak uygulayabildiklerini belirtmişlerdir.

Destek görüşmelerinde ise, 25 öğretmenin 14’ü sınıfta henüz “metinlere başlık bulma” ile ilgili bir çalışma yaptırmadıklarını söylerken, diğer 11 öğretmen ise sınıflarında serbest okumaya geçen 614 öğrenciden 235 tanesinin (% 38) okuduğu metne uygun başlık bulabildiğini belirtmişlerdir. Destek görüşmesi yapılan öğretmenlerin hepsi ise, öğrencilerinin çoğunun metindeki kahramanların isimlerini, yaptıkları işleri vb. söyleyebildiklerini belirtmişlerdir.

Öğretmenler öğrencilerinden % 30'unun düşüncelerini düzgün cümlelerle ifade edemediklerini ve um, ah, aha gibi eklerle konuşmalarının bölündüğünü dile getirmişlerdir. Destek görüşmelerine göre ise bu oran, % 40'tır.

Ana ve destek görüşmelerin yapıldığı bütün öğretmenler, serbest okuma devresine girdikten sonra öğrencilerinin okumaya karşı duydukları istekte artış olduğunu ve bunu da öğrencilerinin bol bol kitap okumayı isteme, tahtaya yazılanı hemen okuma, öğretmenden yeni kitaplar isteme, televizyonda ve sokakta karşılaştıkları yazıları okuma ve bunu sevinçle sınıfta anlatma gibi davranışlarında gözlemlediklerini ifade etmişlerdir.

Öğretmenler serbest okuma devresine girdikten sonra en sık karşılaştıkları sorunların sesleri unutma, kelime üzerinde gereğinden çok durma, okumasını geliştirememesi ve aile ilgisinin çok azalması olduğunu ifade etmişlerdir. Destek görüşmelerinde de öğretmenler destekleyici nitelikte bilgiler vermişlerdir. Bu devrede aile ilgisinin azalmasını bir öğretmen şöyle açıklamıştır: "Aileler birinci sınıfın amacını sadece okumayı öğrenmek olarak görüyorlar. Çocuk okumayı öğrenince de işleri bitmiş gibi davranmaya başlıyorlar. En ilgili velilerimi bile, çocukları okumaya geçtikten sonra göremez oldum. Aile öyle davranınca çocuğun ilgisi de azalıyor."

4.8.2. ADT Olan Öğrencilerin Devam Ettiği Okullarda Karşılaşılan Güçlükler

Aşağıda serbest okuma devresi için hazırlanıp, ADT olan çocukların devam ettiği okullarda Mayıs ayının başlarında yapılan ana görüşmelerden elde edilen bulgular verilmiştir.

Tablo 9. ADT Olan Öğrencilerin Devam Ettiği Okuldaki Serbest Okumaya Geçme Oranları

	Öğrenci Sayısı	%
Toplam Öğrenci Sayısı	160	100
S. O' ya Geçen Öğrenci Sayısı	140	87,5
S. O' ya Geçemeyen Öğrenci Sayısı	20	12,5

Tablo 9’da verilen ADT olan öğrencilerin devam ettiği okuldaki serbest okumaya geçme oranları incelendiğinde, bu okula devam eden 160 öğrenciden 140’ının serbest okumaya geçtiği, diğerlerinin ise henüz bu aşamaya ulaşamadığı görülmektedir.

ADT olan öğrencilerin devam ettiği okuldaki, ana görüşmelerin yapıldığı öğretmenler toplam 160 öğrenciden %87,5’inin serbest okumaya geçtiğini belirtirlerken bunlar arasında 80 öğrencinin (%57) hiç hecelemeden okuyabildiğini dile getirmişlerdir. Destek görüşmelerinde belirtilen serbest okumaya geçme oranı ise, % 89,5’tir.

Görüşme yapılan üç öğretmen, öğrencilerinin bazı hecelerde zorlandıklarını, ancak bu problemin birkaç öğrencisinde yaşandığını dile getirmişlerdir. Öğretmenler öğrencilerinin okumakta zorlandıkları ya da doğru okuyamadıkları bölümlerin ha, ca, ga, ğa, seslerinin olduğu kelimeler olduğunu ifade etmişlerdir. Bu kelimelerde zorlanmalarının nedenlerini ise; dildeki fiziksel bozukluklar ve çocuk ve ailenin ilgisizliği olarak ifade etmişlerdir. Destek görüşmesi yapılan öğretmenler de bu konuda meslektaşlarını desteklemişlerdir.

Öğretmenlerden ikisi, serbest okumaya geçen öğrencilerinden bazılarının söylenen bir cümleyi doğru yazmakta zorlandıklarını, bunun da yazma alışkanlığının daha gelişmemiş olmasından ve aile ilgisizliğinden kaynaklandığını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin hepsi öğrencilerinin kendi başlarına cümle kurabildiklerini belirtmişlerdir. Destek görüşmelerinde de 25 öğretmenin 21 i soruyu “evet” olarak yanıtlamıştır. Soruya “hayır” cevabını veren 4 öğretmen ise, bunun çocukların kelime hazinesinin zayıf olmasından, cümlenin ne demek olduğunu bilinmemesinden, okumanın henüz tam olarak yerleşmemiş olmasından ve ilgisizlikten kaynaklanabileceğini dile getirmişlerdir.

Öğretmenler, hem tahtaya bir cümle yazıp okuttuklarında sordukları sorulara hem de kendi kendilerine okudukları bir metin hakkında sordukları sorulara öğrencilerinin çoğunun (% 90) doğru cevap verebildiklerini, cevap veremeyen birkaç öğrencilerinin de dikkatsiz ve okumaya geç geçen öğrenciler olduklarını belirtmişlerdir. Destek görüşmesi yapılan öğretmenler de bu konuda benzer bilgiler vermişlerdir.

Ana görüşmelerin yapıldığı üç öğretmen, öğrencileri arasında okurken veya konuşurken kelimeleri doğru telaffuz edemeyen, yutan, sesleri çıkaramayan 4 (% 2,5) öğrencileri olduğunu ve bunun da fiziksel veya psikolojik sorunlardan kaynaklanıyor olabileceğini belirtmişlerdir. Destek görüşmelerinde belirtilen oran ise % 4’tür. Ana dili Türkçe olan çocukların doğru söyleyemedikleri kelimelere verilen örnekler ise şöyledir: koşa koşa – dosa dosa; tren – tyen; bizim – biçim; soba – zoba; jeneratör – jiniretör...

Öğretmenlere göre bu konuşma bozukluğu, ailelerin Türkçeyi düzgün kullanmamasından kaynaklanmaktadır.

ADT olan öğrencilerin devam ettiği okuldaki öğretmenlerin hepsi, öğrencilerinin çoğunun kitapla göz arasındaki mesafeyi doğru ayarlayabildiklerini, okurken ve yazarken sırada doğru oturabildiklerini, parmakla yada kalemle izlemeden okuyabildiklerini ve sık sık sözcük tekrarı yapmadıklarını ancak, öğrencilerinden yaklaşık % 15'inin defter ve kitaplarını temiz kullanmadıklarını belirtmişlerdir. Destek görüşmelerinden elde edilen bulgular da bu bilgileri desteklemiştir.

Öğretmenler öğrencilerinin % 50'ye yakınının okudukları metne uygun başlık bulabildiklerini, yaklaşık % 80'inin de metindeki kahramanların isimlerini, yaptıkları işleri vb. söyleyebildiklerini belirtmişlerdir. Öğrencilerinin % 50sinin basit dilbilgisi kurallarını (cümle sonuna nokta yada soru işareti koyma, özel isimlerin ilk harfini büyük yazma, sonuna ek geldiğinde (') işaretiyle ayırma, cümleye büyük harfle başlama, satır sonuna sığmayan kelimeleri doğru bölme, vb.) tam ve doğru olarak uygulayabildiklerini belirtmişlerdir. Destek görüşmesi yapılan 11 öğretmen henüz "metinlere başlık bulma" çalışması yaptırmadıkları belirtirlerken, diğer öğretmenler ana görüşmelerden elde edilen bulguları destekler nitelikte bilgiler vermişlerdir.

Öğretmenler öğrencilerinden % 16' sının düşüncelerini düzgün cümlelerle ifade edemediklerini belirtmişlerdir. Destek görüşmesi yapılan öğretmenler de, bazı öğrencilerinin düşüncelerini düzgün olarak ifade edemediklerini, bunun da ailenin eğitimsizliği, ilgisizliği ve yoksulluğundan ve kelime hazinelerinin dar olmasından kaynaklandığını belirtmişlerdir.

Ana görüşmelerin yapıldığı bütün öğretmenler, serbest okuma devresine girdikten sonra öğrencilerinin okumaya karşı duydukları istekte büyük artış olduğunu ve bunu da öğrencilerinin bol bol kitap, gazete, dergi okumayı isteme, tahtaya yazılanı hemen okuma, öğretmenden yeni kitaplar isteme, televizyonda ve sokakta karşılaştıkları yazıları okuma ve bunu sevinçle sınıfta anlatma gibi davranışlarında gözlemlediklerini ifade etmişlerdir. destek görüşmesi yapılan öğretmenler de bu doğrultuda bilgiler vermekle beraber, serbest okumaya geçilen ilk zamanlarda, okumaya karşı duyulan isteğin daha yoğun olarak yaşandığını, zamanla bu istekte azalma olduğunu da eklemişlerdir.

Hem ana hem de destek görüşmelerinin yapıldığı tüm öğretmenler serbest okuma devresine girdikten sonra zaman zaman, sesleri unutma, kelime üzerinde

gereğinden çok durma, okumasını geliştirememesi gibi sorunlarla karşılaştıklarını ve bu devrede aile ilgisinin azaldığını belirtmişlerdir.

4.9. Öğrencilerin Yıl Sonu Başarı Durumları İle İlgili Bulgular

Tablo 10. Okullara Göre Öğrencilerin Yıl Sonu Başarı Dağılımları

	Sınıfta Kalan						%	Sınıfı Geçen		TOPLAM	
	B.N.S.K*		D.N.S.K**		Toplam			N	%	N	%
	N	%	N	%	N	%					
İki Dilli Çocukların Devam Ettiği Okul	20	36.4	35	63.6	55	100	27.7	143	72.3	198	100
ADT olan Çocukların Devam Ettiği Okul	5	31.2	11	68.8	16	100	10	144	90	160	100

* B.N.S.K. : Başarısızlık nedeniyle sınıfta kalan öğrenciler

** D.N.S.K : Devamsızlık nedeniyle sınıfta kalan öğrenciler

Tablo 10'da verilen, ana görüşmelerin yapıldığı okullarda öğretim yılı sonunda sınıfta kalma oranlarına bakıldığında, iki dilli çocukların devam ettiği okulda % 27.7 (toplam 55 öğrenci), ADT olan çocukların devam ettiği okulda ise % 10 (toplam 26 öğrenci) olduğu görülmektedir. İki dilli öğrencilerin devam ettiği okulda, sınıfta kalan çocukların % 36.4'ü başarısızlık, % 63.6'sı ise devamsızlık nedeniyle sınıfta kalmıştır. Sınıfta kalan ve ADT olan çocukların gittiği okula devam eden öğrenciler arasında ise başarısızlık nedeniyle sınıfta kalma oranı % 31.2, devamsızlık nedeniyle sınıfta kalma oranı ise % 68.8'dir.

İki dilli çocukların devam ettiği okulda, başarısızlık nedeniyle sınıfta kalanların, 198 öğrenci içindeki oranı % 10, ADT olan çocukların devam ettiği okulda ise, başarısızlık nedeniyle sınıfta kalanların, 160 öğrenci içindeki oranı % 3 civarındadır.

Sınıfı geçme oranı açısından bakıldığında ise, iki dilli çocukların devam ettiği okuldaki öğrencilerin % 72.3'ünün, ADT olan çocukların devam ettiği okulda ise % 90'ın sınıfını geçtiği görülmektedir.

BÖLÜM V

TARTIŞMA VE YORUM

Bu bölümde, öğretmenlerle yapılan görüşmeler sonucunda elde edilen bulgular tartışılıp yorumlanmıştır. Tartışma ve yorumlar bulgular bölümündeki sıraya uygun olarak ele alınmıştır.

Araştırmada, iki dilli çocuklar ile ana dili Türkçe olan çocukların, çözümleme yöntemiyle okuma – yazma öğrenirken, bu yöntemin hazırlık, cümle, kelime, hece, ses ve serbest okuma – yazma devrelerinde karşılaştıkları güçlükler betimlenmeye çalışılmıştır.

Araştırma sonuçları, genel olarak ana dili Türkçe olan çocukların, okula uyum sağlamada, okuma – yazma öğrenirken kullanılan araç – gereçleri kullanma becerisine ulaşmada, serbest okuma – yazmaya geçmede ve anlayarak okuma becerisinde, iki dilli çocuklardan daha başarılı olduklarını göstermektedir.

Bu araştırma küçük bir çalışma grubuyla yürütülmüştür. Her ne kadar destek görüşmesi yapılan 50 öğretmen, ana görüşmelerin yapıldığı yedi öğretmenin görüşlerini destekleyici nitelikte bilgiler vermişlerse de bu sonuçları geniş bir evrene genellemek doğru olmayabilir.

5.1. Öğrenci ve Velileri İle İlgili Bulgulara İlişkin Yorumlar

Öğrencilerle ilgili bulgular, ana görüşmelerin yapıldığı okullarda sınıf mevcutlarının birbirine yakın olduğunu göstermekle beraber, destek görüşmelerinin yapıldığı okullardaki öğretmen başına düşen öğrenci sayısına bakıldığında; (ADT olan çocukların devam ettiği okullarda çalışan 25 öğretmenin 1098, iki dilli çocukların devam ettiği okullarda çalışan 25 öğretmenin ise 1380 öğrencileri vardır.) iki dilli çocukların devam ettiği okullarda sınıf mevcutlarının daha kalabalık olduğu görülmektedir. Bu durumun iki dilli çocukların birinci sınıftaki akademik başarılarını olumsuz yönde etkilediği söylenebilir. Erden (1998, s.179) de göç alan şehirlerde nüfusun, normal nüfus artışından fazla artması ve göç edenlerin çoğunlukla çocuk sayısının fazla olmasının, bu bölgelerde okulların yetersiz kalmasına neden olduğunu,

sınıfların aşırı kalabalık olduğunu ve bu durumun eğitimin niteliğini düşürdüğünü belirtmektedir.

Her iki grup öğrenci de alt sosyo – ekonomik düzeyden ailelerin çocukları olmalarına rağmen, bu konu ile ilgili bulgular incelendiğinde, eğitim durumu açısından iki dilli çocukların ailelerinin daha düşük bir eğitim düzeyine sahip oldukları görülmektedir. İki grup arasındaki farkın anlamlı olduğu, yapılan X^2 analizi sonuçlarıyla da ortaya konulmuştur. Okur – yazar olmayan anneler arasında iki dilli olan annelerin oranı % 79.5'tir. herhangi bir okul bitirmeyen ancak okur – yazar olan anneler arasındaki iki dilli anne oranı ise, % 60.3'tür. İlkokul ve ortaokul mezunu annelerde ise ADT olanlar çoğunluktadır. İki dilli anneler arasında lise veya üniversite mezunu olan hiçbir anne yoktur. Bu oranların, iki öğrenci grubu annelerinin eğitim düzeyleri arasındaki farklılığı açıkça ortaya koyduğu söylenebilir. Çocuğun eğitimiyle genellikle annelerin ilgilendiği toplumumuzda, iki dilli çocuk anneleri arasında en yüksek oranın okur – yazar olmayanlardan oluştuğu göz önüne alındığında, bu durumun ailenin yakını ilgisini gerektiren okuma – yazma öğretimi sürecini olumsuz yönde etkilediği söylenebilir. ADT olan çocukların annelerinin de eğitim seviyesinin yüksek olduğu söylenemez, ancak, en azından okur – yazar olma bakımından bakıldığında, bu annelerin çocuklarına iki dilli çocukların annelerinden daha fazla yardımcı olabileceği söylenebilir. Bu durum çocukların babaları açısından da benzerlikler göstermektedir.

Velilerin meslekleri açısından elde edilen bulgulara bakıldığında, iki gruptaki işsizlik oranının birbirine yakın olduğu, her iki grupta da işçi, seyyar satıcı ve esnaf kategorilerinin en yüksek oranı oluşturduğu görülmektedir. Bu açıdan bakıldığında her iki grubun gelir düzeyinin birbirine yakın olduğu söylenebilir. Ancak, işçi olan velilerden, iki dilli olanların çoğunun mevsimlik işçi yada inşaat işçisi olduğu, ADT olanların çoğunun ise bazı kuruluşlarda düzenli olarak çalışan işçiler oldukları da göz önünde bulundurulması gereken bir özelliktir. Bu durumda, düzenli bir gelire sahip olma bakımından ADT olan velilerin ekonomik açıdan daha iyi koşullara sahip oldukları söylenebilir. Bu nedenle çok büyük bir fark olmasa da, ADT olan çocuklarla iki dilli olan çocukların başarı düzeyleri arasında bazı farklılıklar olması ihtimali de doğaldır. Delpit (1995, 178) de alt sosyo – ekonomik düzeyden gelmenin okul başarısını olumsuz yönde etkilediğini vurgulaması da bu görüşü desteklemektedir.

Ailelerin sahip olduğu çocuk sayısı dikkate alındığında da, iki dilli ailelerdeki çocuk sayısının, ADT olan ailelerin çocuk sayısından oldukça yüksek olması, bu ailelerin gelirleri ile harcamaları arasındaki farkı iyice açan ve ailenin çocuğun

eğitimine gösterdiği ilgi miktarını belirleyen bir etken olarak değerlendirilebilir. Öztürk (1993, 82), düşük gelirli ailelerin normal şartlarda bakabileceklerinden çok ocuk sahibi olduklarını ve mevcut geçim sıkıntılarının daha da arttığını belirtmiştir. Tezcan (1996, 152) da aile büyüklüğünü, ana baba tarafından çocuğa gösterilen ilginin derecesini tayin etmesi bakımından başarı üzerinde etkili bir değişken olarak ele almıştır.

Her ne kadar iki grubu oluşturan ğrenci ve veliler benzer (alt) sosyo – ekonomik düzeyden olsalar da eğitim, gelir ve ocuk sayısı bakımından iki dilli olan ailelerin daha da alt düzeyde olduğu görülmektedir. Öğrenci velileriyle ilgili bütün bu bulgular, çocukların eğitimine gereken önemi verememelerinin nedeni olabilir.

Ayrıca iki dilli ailelerin Türkçeyi yeterince ya da hiç bilmiyor olmaları da çocuklarının eğitimleriyle yakından ilgilenememelerinin bir nedeni olabilir. Mulhern, Rodriguez – Brown ve Shanahan (1994), eğitim düzeyi genellikle düşük olan iki dilli ailelerin, çocuklarının eğitimleriyle yakından ilgilenmek için aslında can attıklarını ancak kullanılan dile ve kültüre yabancı olduklarından, okulla iletişimde problemler yaşadıklarını dile getirmişlerdir.

Araştırma kapsamına giren çocukların büyük çoğunluğu okul öncesi eğitim almamıştır. Oysa okulöncesi eğitimin taşıdığı önem, eğitimle ilgili bir çok araştırmada ele alınan bir konudur. Ancak iki dilli vatandaşlarımızın yaşadığı bölgelerde okulöncesi eğitim, Türkçeyi tam olarak ya da hiç bilmeden okula başlayan çocukların, özellikle eğitimlerinin temelini atılacağı birinci sınıfta gösterecekleri başarı açısından büyük önem taşımaktadır. Bu nedenle okulöncesi eğitim kurumları açılırken bu bölgelere öncelik verilmeli, burada görevlendirilecek öğretmenler alanlarında ve dil sorunu yaşayan bu çocuklar konusunda iyi yetiştirilmiş olmalıdır.

5.2. Hazırık Devresinde Karşılaşılan Güçlüklerle İlgili Bulgulara İlişkin Yorumlar

İki dilli çocukların devam ettiği okullarda çalışan öğretmenler, bu devrede yaşadıkları en önemli problemin, ğrenci ve velilerin yeterince Türkçe bilmiyor olmasından kaynaklandığını belirtmişlerdir. Bu durum büyük çoğunluğu Doğu ve Güneydoğu Anadolu bölgelerinden g edip Adana'ya yerleşen Kürt ve Arap kökenli bu ailelerin, günlük hayatlarında kendi dillerini (Kürtçe, Arapça) kullanmaya devam

ediyor olmalarıyla açıklanabilir. Ek.3'te verilen örnek olay -1'de yaşanan dil sorunu da bu durumu desteklemektedir.

Öğretmenlerin, bu devrede çocukları okula alıştırmak ve bazı temel alışkanlıkları kazandırmak için çok çaba harcadıklarını belirtmeleri, bu öğrencilerin okula çok yabancı olduğunun ve elverişsiz aile ortamlarından geldiklerinin bir göstergesi olabilir. Öğretmen görüşlerine göre, çocukların okula gelmeye istekli olmadıklarını ortaya koyan okula uzun süre alışamama, sık sık sınıfta dolaşma, yakınlarını sınıfa getirme, ağlama, devamsızlık yapma, sık sık daha kaç ders kaldığını sorma gibi davranışlar da bunu desteklemektedir.

ADT olan öğrencilerde bu sorunların aynı yoğunlukta yaşanmıyor olması, bu çocukların yine alt sosyo – ekonomik düzeyden ailelerin çocukları olmalarına rağmen, iki dilli çocuklar kadar kötü koşullarda yaşamıyor olduklarıyla açıklanabilir. Bu çocukların okula daha kısa sürede alışıp sevmeleri, ailelerinin de çocuklarının eğitimine iki dilli ailelere oranla daha fazla önem veriyor olabileceklerini gösterebilir.

5.2.1. Okuma–Yazmada Kullanılan Öğretim Materyallerini Kullanabilme Hazırlıklarında Karşılaşılan Güçlüklerle İlgili Bulgulara İlişkin Yorumlar

Bu dönemde, araştırma grubunu oluşturan bütün öğretmenlerin, öğrencilerinin genelinin okuma–yazma öğrenirken kullanılacak araç–gereçleri ilk defa okulda kullanmaya başladıklarını belirtmeleri, okulöncesi eğitim almamış olan bu çocukların, aile tarafından da okula hazırlanmadıklarını bir göstergesi olabilir.

İki dilli çocukların devam ettiği okullarda yapılan görüşmelerde, öğrencilerin bazı temel davranışları (temizlik alışkanlıkları gibi) edinmemiş olmalarının bu devreyi normalden fazla uzattığı belirtilmiştir. ADT olan öğrencilerin devam ettiği okuldaki öğretmenler de benzer sorunlar yaşadıklarını, ancak bunları aşmanın çok zamanlarını almadığını dile getirmişlerdir. Bu durum, ana dili Türkçe olan çocukların okula daha hazır geldikleri ve öğretmenin söylediklerini daha iyi anladıkları şeklinde yorumlanabilir. Sağlıklı bir iletişimin olmadığı yerde, sağlıklı bir öğrenmenin oluşması da beklenemez. Öğretmenin öğrencilerine herhangi bir konuda bir şey öğretebilmesi, kendisiyle öğrencileri arasında o konuda bir iletişimin kurulmasına bağlıdır (Çilenti, 1988, 43).

5.2.2. Okumaya Hazırlık Çalışmalarında Karşılaşılan Güçlüklerle İlgili Bulgulara İlişkin Yorumlar

İki dilli öğrencilerin devam ettiği okuldaki öğretmenler, çocuklarda “dinleme beceri ve alışkanlığı”nın olmamasını bu çalışmalarda en önemli sorun olarak belirtirlerken, ADT olan öğrencilerin devam ettiği okuldaki öğretmenlerin böyle bir sorun yaşamadıklarını belirtmeleri; dil sorununun öğrenci – öğretmen iletişimini engellediği şeklinde yorumlanabilir.

Güçlü (2000, 139), İletişim sürecinde dinlemenin çok önemli bir yeri olduğunu ve eğer birisinin bize anlattığını dinlerken, onun ne demek istediğini, anlattıklarının onun için ne anlama geldiğini bilirsek, iletişim engellerini ortadan kaldırdığımızı belirtmiştir. Karşımızdaki kişinin söylediklerini anlayabilmek ise, onun kullandığı dili iyi bilmeyi gerektirir. Ana dili farklı olan ve kendisine Türkçe anlatılanları tam olarak anlayamayan bir çocuğa, öğretmeni dinlemek fazla cazip gelmeyecektir. Bu durum bir iletişim engeli olarak kabul edilebilir. Demirel (1999, 37) de dinlemenin öğrenme sürecindeki yeri ve öneminin büyük olduğunu ve öğrencinin bir ders süresi içinde dinleyerek ve izleyerek öğrenebileceği bir konuyu ders dışında öğrenebilmesi için üç katı fazla zaman ayırması gerektiğini dile getirmiştir. Güleryüz (2000, 6) de özellikle birinci sınıf öğrencisi için büyük bir önem taşıyan dinlemenin, onun bilgi girdisi sağladığı biricik etkinlik olduğunu vurgulamıştır.

5.2.3. Yazmaya Hazırlık Çalışmalarında Karşılaşılan Güçlüklerle İlgili Yorumlar

İki dilli çocukların devam ettiği okullarda çalışan öğretmenler, öğrencilerinin çoğunun kalem tutma becerilerinin hiç olmaması nedeniyle, bu dönemde kurallı çizgilere geçiş zamanlarının uzadığını dile getirirken, ADT olan öğrencilerin devam ettiği okuldaki öğretmenler, bu durumun fazla zamanlarını almadığını ve kurallı çizgilere zamanında başlayabildiklerini belirtmişlerdir.

Tezcan (1996, 152), gelir düzeyleri düşük kimselerin çocuklarının yeterli derecede beslenemediklerini (kötü beslenme, protein ve vitamin yetersizliği), bu durumun okul başarısını etkilediğini belirtmiştir. Bu açıdan bakıldığında, aynı yaşta olmalarına rağmen, ADT olan çocuklara göre daha alt sosyo – ekonomik düzeyde olan

iki dilli çocukların, yazmaya başlamak için gerekli kas olgunluğuna daha geç ulaştıkları düşünülebilir.

5.3. Cümle Devresinde Karşılaşılan Güçlüklerle İlgili Bulgulara İlişkin Yorumlar

Gerek iki dilli çocukların, gerek ADT olan çocukların devam ettiği okullarda görüşme yapılan öğretmenler, öğrencilerinin büyük bir çoğunluğunun bütün fiş cümlelerini tanıdıklarını belirtmişlerdir. Buna rağmen, bu konuda verilen, fiş cümlelerini tanıyabilme oranına bakıldığında, iki dilli çocukların %84'ünün, ADT olan çocukların ise %94'ünün cümleleri tanıyabildiği görülmektedir.

Yurdumuzda uygulanan okuma – yazma öğretimi etkinliklerinde genel olarak, verilen fiş cümlesi, sınıfın çoğunluğu tarafından tanınmaya ve ezbere yazılmaya başlandığında, o cümlenin kavranmış olduğu ve yeni bir cümleye geçilebileceği anlaşılır. Öğretmenler belirtilen bu orana ulaşabildiklerinden bunu tatmin edici bulmuş olabilirler. Ancak Tam Öğrenme Modelinde (Bloom,1976, 3-7) öğrencilerin herhangi bir fişi öğrenmeden başka bir fişe geçmeleri kabul edilmemektedir (Cemaloğlu, 2000, 32). Eğer, verilen fiş cümlesi, öğrenci tarafından tam kavranmadan başka fişlere geçilirse, bir zincirin halkaları gibi olan okuma – yazma devreleri arasındaki bütünlük bozulur. Örneğin, “Ali bak.” cümlesini bir bütün olarak iyi kavrayamayan bir öğrencinin “Ali” ve “bak” kelimelerini, daha sonra da bu kelimeleri oluşturan heceleri ve sesleri ayrı ayrı tam olarak kavraması çok zordur. Cemaloğlu (2000, 40), Gestalt kuramcılara göre bireyin, bütünü parçalarına ayırarak değil, anlamlı, örgütlenmiş bütünlükler olarak algıladığını, daha sonra bütün ve parça arasındaki ve parçaları arasındaki ilişkilerin keşfedildiğini belirtmiştir.

Fiş cümlesinin örneğine bakılarak yazılması açısından bakıldığında, iki dilli çocukların % 80'inin ADT olan çocukların ise % 93'ünün doğru yazabildiği görülmektedir. Bu oranın iki dilli çocuklarda daha düşük çıkması, bu çocukların kötü aile koşullarında yaşama ve dengeli beslenememekten kaynaklanan, düzgün ve doğru yazabilmek için şart olan yeterli kas gelişimine ulaşamamış oldukları şeklinde yorumlanabilir.

Fiş cümlelerinin ezbere yazılmasındaki oranın da iki dilli çocuklarda daha düşük çıkması durumu, yine alt sosyo – ekonomik düzeyden ailelerden gelen bu çocukların evde ailelerine yardım etmek (Gradeceğine bakmak, su iletini yapmak vb.)

ya da dışarıda bir işte çalışmak (kağıt toplama, ayakkabı boyama, simit, mendil vb. satma gibi) zorunda kaldıklarından, evde derslerini yeterli tekrar edemiyor olmaları ve ailelerinin de çocuklarının derslerine ilgi göstermiyor oldukları şeklinde yorumlanabilir. Akyüz (1992, 186)'ün de belirttiği gibi, çocuğun geldiği sosyal kaynak, onun eğitilmesi olayında önemli bir faktör olarak kendini göstermektedir.

Fiş cümlelerinden, oluşturulan metinleri okuyamama oranı iki dilli çocukların % 24, ADT olan çocuklarda ise % 9'dur. Bu durum, iki dilli çocukların cümleye göre daha karmaşık olan metni algılamakta zorlandıkları yönünde bir ip ucu olabilir. Cemaloğlu (2000, 40)'da Gestalt psikologlarına göre algıda basitlik, benzerlik, yakınlık ve şekil-zemin ilişkilerinin önemini vurgulamaktadır. Ana dili Türkçe olmayan çocukların, daha fiş cümlelerini tanıyıp okuyabilmeye yeni yeni başlamışken, bu cümlelerden oluşturulan metinleri okumakta zorlanmaları doğal bir durum olarak değerlendirilebilir. Çünkü, her ne kadar onların bildiği cümlelerden oluşmuş olsa da bu metinler, onların algılamaya alıştıkları tek bir fiş cümlesinden, basitlik, benzerlik ve şekil-zemin ilişkisi bakımlarından farklılıklar göstermektedir. Bu nedenle iki dilli öğrenciler metinleri algılamakta zorlanıyor olabilirler.

Sınıfta derse karşı ilgisizlik oranının, iki dilli çocuklarda daha yüksek bulunmuş olmasının bir nedeni de derslerin ve öğretmenin söylediklerinin ADT olan çocuklara daha anlamlı ve ilgi çekici gelmesi olabilir. Çünkü eğer sınıfta olup bitenler öğrenciye ilginç ve anlamlı gelmiyorsa, öğrenci doğal olarak kendisine daha ilginç gelecek uğraşlar bulmaya yönelecektir. Görüşme yapılan öğretmenlerin de ilgisiz öğrencilerinin derste başka şeylerle uğraştıklarını belirtmiş olmaları bu düşünceyi destekleyen bir bulgudur.

Araştırmaya katılan bütün öğretmenler, öğrencilerinin cümleleri anlamakta zorlanmadıkları belirtmekle beraber, iki dilli çocukların devam ettiği okullarda çalışan ve destek görüşmesi yapılan 25 öğretmenden 19'u öğrencilerinin çoğunun cümlelerin anlamını anlayamama sorununu yaşadıklarını belirtmişlerdir. Bu durumu aşmak için, fiş cümlesini verirken, drama, oyun, hikaye anlatma vb. etkinliklere fazlasıyla yer vermek zorunda kaldıklarını belirten öğretmenler, buna rağmen sınıflarında cümlelerin anlamını anlamayan öğrenciler kaldığını belirtmişlerdir. İki dilli çocukların devam ettiği okullarda çalışan öğretmenlerin, öğrencilerinin çoğunun cümleleri doğru telaffuz edemediklerini de belirtmesi, çocukların günlük hayatlarında ve hatta bazen okulda bile kendi dilleriyle (Kürtçe, Arapça) konuşuyor olmaları ve Türkçe konuşmaya ve

anlamaya alışkın olmamaları ile açıklanabilir. Ek 3'te verilen örnek olaylardaki yaşantılar da bunu desteklemektedir.

Irvine (1985), farklı etnik kökene sahip bir çok çocuğun İngilizceyi bilmelerine rağmen dili kendilerine has bir telaffuzla konuştuklarını ve farklı kültürlerin genellikle farklı bir telaffuz biçimi sergilediklerini belirtmiştir (Akt. Smith ve Damico, 1996, 275). Bu konuda çalışmalar yapan Garcia ve Ortiz (1988) de çocukların bazen resmi dille başladıkları bir cümleyi kendi dilleriyle bitirdiklerini (dil transfer özelliği), bunun normal bir özellik olmakla beraber dilin yanlış öğrenilmesine yol açabileceğini belirtmişlerdir.

Cümle devresinde genel olarak bütün okullarda zaman zaman yaşanan cümlelerin kelimelerini eksik yazma, cümleyi tersten yazma, kelime ve harfler arasındaki boşlukları doğru ayarlayamama, harflerin yazılış yönünü yanlış yazma gibi sorunlar, okuma – yazma öğretimi sürecinde yaşanan doğal sorunlar olarak kabul edilebilir.

5.4. Kelime Devresinde Karşılaşılan Güçlüklerle İlgili Bulgulara İlişkin Yorumlar

ADT olan çocukların devam ettiği okullarda çalışan bütün öğretmenler, öğrencilerinin cümlelerde geçen kelimeleri tanımakta fazla zorlanmadıklarını belirtmekle beraber “çaldı, kalem” gibi sessiz harfle başlayan kelimelerde kısmen zorlandıklarını, “bayram – bayrak, ışık – ılık, Ufuk – uyan, bu – şu” gibi kelimeleri de zaman zaman karıştırdıklarını, iki dilli çocukların devam ettiği okullarda çalışan öğretmenler ise, öğrencilerinin “bayram, bayrak, çalışın, cumhuriyet, gazete, uyu, uyan, severiz, baraj, jandarma, bağa” kelimelerinde kısmen zorlandıklarını belirtmişlerdir. Bu durum okuma – yazma öğretimi sürecinde yaşanması doğal olan bir sorun olarak kabul edilebilir.

Kelimelerin doğru telaffuz edilmesi bakımından ADT olan çocukların sorun yaşamadığına, öte yandan iki dilli çocukların bir çok kelimeyi düzgün söyleyemediğine dair bulgulara bu çocukların Türkçeden farklı bir ana dile sahip olmalarının yol açıyor olabileceği söylenebilir. Konuya dile maruz kalma süresi açısından yaklaşan Wilkins (1974, 26 – 31)'in çalışmaları da bu yargıyı destekler niteliktedir. Wilkins, birinci dilin sonradan öğrenilen ikinci dil üzerindeki etkilerini incelemiş ve eş zamanlı olarak öğrenildikleri zaman bile, daha çok maruz kalınan dilin, daha az maruz kalınan dil üzerinde konuşma ve anlama bakımından etkileri olabileceğini belirtmiştir. Bu açıdan

bakıldığında, farklı bir dile sahip olan bu çocukların, bazı Türkçe kelimeleri kendi dillerinin söyleyiş özelliklerine göre telaffuz ettikleri düşünülebilir.

Öğretmenin söylediği kelimeyi doğru olarak yazma ve cümlede eksik olan kelimeyi bulma bakımından, öğretmenlerce başarısız olarak belirtilen oran iki dilli çocukların devam ettiği okullarda daha yüksek bulunmuştur. Her iki okulda da bu sorunu yaşayan öğrenciler en çok özne ile yüklem arasında kalan kelimelerde zorlanmaktadırlar. Bu durum, cümleyi bir bütün olarak görmeye alışan çocukların, ilgilerini pek çekmeyen, arada kalan kelimeleri iyi kavrayamamalarının bir sonucu olabilir.

Kelimelerle elde edilen karma metinleri anlayabilme oranının da iki dilli çocuklarda daha düşük çıkması, ana dili Türkçe olmayan bu çocuklara, bazı kelimelerin anlamsız geldiği ve dolayısıyla bu kelimelerden oluşturulan metinlerin de anlamsız geliyor olabileceği şeklinde yorumlanabilir. Ruşen (1992, 44) de dil ile anlama arasındaki ilişkiyi şöyle açıklamıştır. “Anlamanın, bilmenin aracı; kelimeler, cümleler, sözler, yazılar, sonuç olarak da dildir. Dil düşüncelerin algılanmasını sağlar. Ana dilini iyi bilmeyen, söyleneni ve okuduğunu iyi anlayamaz”. Buradan hareketle iki dilli öğrencilerin de metinleri anlama güçlüğü çekmelerinin doğal olduğu söylenebilir.

Öğretmenler anlamlılık, özgünlük gibi istendik niteliklere sahip olmasa da ADT olan öğrencilerinin kesilen cümlelerin kelimeleriyle yeni cümleler kurabildiklerini belirtirlerken, iki dilli öğrencilerin devam ettiği okullarda çalışan toplam 29 öğretmenin 6’sı öğrencilerinin cümle kuramadıklarını, 15’i de kısmen kurabildiklerini belirtmişlerdir. Bu durum, öğretmenlerin de belirttiği gibi, çocukların Türkçe kelime hazinelerinin zayıf olması, kelimelerin anlamlı parçalar halinde zihinde canlandırılmaması ve Türkçe cümle yapısının onlara farklı geliyor olabileceği şeklinde yorumlanabilir. Öğrencilerin elde edilen kelimelerle bağımsız cümleler oluşturamayışları da aynı nedenden kaynaklanıyor olabilir.

5.5. Hece Devresinde Karşılaşılan Güçlüklerle İlgili Bulgulara İlişki Yorumlar

Öğretmen görüşlerine göre, iki dilli çocukların % 65’i, ADT olan çocukların ise % 70’i kelimelerdeki heceleri tanımakta ve bir kelimenin kaç heceden oluştuğunu söyleyebilmektedir. Her iki okulda da öğrencilerin tanımakta zorlandıkları heceler benzer şekilde sıralanmış, destek görüşmesi yapılan öğretmenler de aynı doğrultuda

görüş bildirmişlerdir. Araştırma grubunun oluşturan bütün öğretmenlerin benzer şekilde görüş bildirmesi, bu durumun okuma – yazma öğretimi sürecinde yaşanan doğal bir sorun olduğu şeklinde açıklanabilir.

İki dilli çocuklarda bu sorunun daha yoğun yaşanıyor olması ise, bu çocukların okul dışında ders çalışmamaları ve eğitim düzeyi düşük olan ailelerinin çocuklarının eğitimine karşı daha ilgisiz oldukları şeklinde yorumlanabilir. Tezcan (1996, 276-277) da ailenin çocuğa karşı ilgisizliğinin başarısızlığa yol açan eğitimsel bir hata olduğunu belirtmiş ve bu durumun çocukta da okula karşı ilgisizlik oluşturduğunu dile getirmiştir.

ADT olan çocukların devam ettiği okullarda çalışan öğretmenler, öğrencilerinin çoğunun heceleri doğru söyleyebildiğini, iki dilli öğrencilerin devam ettiği okuldaki öğretmenler ise sınıflarında heceleri doğru söyleyemeyen bir çok öğrencinin bulunduğunu belirtmekle beraber her iki öğretmen grubu, öğrencilerinin zorlandığı heceleri benzer şekilde sıralamışlardır. Buradaki farklılık öğrenciler arasındaki bazı heceleri söyleyememe oranlarında görülmektedir. Söylenmesinde zorlanan heceler olarak sıralanan hu, ğa, ru, ye, mit, ga, mer, pür, pi hecelerini doğru söyleyemeyen öğrenci oranı, iki dilli çocuklar arasında daha yüksektir. Her iki öğretmen grubu bu hecelerin çocuklara zor geliyor olabileceğini belirtmekle beraber, iki dilli çocuklar arasında bu hecelerde zorlanan öğrenci oranının fazla olması, dil sorununun da bu konuda etkili olduğunu düşündürülebilir. Çünkü, çocukların kendi dillerindeki söyleyiş özellikleri ile Türkçenin özellikleri birbirinden farklı olabilir. Adı geçen bu heceler çocukların ana dillerinde yer almayan ya da sık kullanılmayan seslerden oluşuyorsa, çocukların bunları doğru çıkartmakta zorlanmaları da doğaldır. Ancak literatür taramalarında bu konuda yapılmış herhangi bir araştırmaya rastlanılmadığından bu konuda kesin bir yorum yapmak doğru olmayabilir.

Hece döneminde yapılan dikte çalışmalarında, öğretmenin elde edilen hecelerden oluşturup söylediği kelimeleri doğru yazma ve kelime içerisinde eksik olan heceyi bulabilme çalışmalarında iki dilli çocuklardaki başarısızlık oranı, ADT olan çocuklardan daha yüksektir. Buna rağmen her iki öğretmen grubu, çocukların eksikliğini bulmakta en çok zorlandıkları heceleri uzun kelimelerde arada yer alan hecelerle, uzun ve fazla işlek olmayan heceler olarak benzer şekilde sıralamışlardır. Çözümlenen kelimelerin heceleriyle oluşturulan yeni kelime ve metinleri okuyabilme oranı ise, her iki öğrenci grubunda birbirine yakın olmakla beraber iki dilli çocuklarda daha düşüktür. Öte yandan öğretmenler, elde edilen hecelere ADT olan öğrencilerinin yeni kelimeler oluşturabildiklerini, iki dilli öğrencilerin ise bunu kısmen yapabildikleri

belirtmiştir. Öğretmenlerin bunun nedenini çocukların Türkçe kelime hazinelerinin zayıf olmasına, bu hecelerin çocukların günlük hayatlarında kullandıkları dilde sık geçmiyor oluşlarına bağlamaları, dil sorununun okuma – yazma öğretiminde bazı sorunlara yol açtığı savını destekleyen bir kanıt olarak değerlendirilebilir.

Hecelerle oluşturulan basit metinlerin anlamını anlayamama sorunu ADT olan çocukların devam ettiği okulda az rastlanan bir sorunken, bu durumun iki dilli çocukların devam ettiği okulda daha yoğun yaşandığı gözlenmektedir. Bu durumun da daha önce açıklandığı gibi, metin içerisinde anlamı bilinmeyen kelimelerin var olmasının anlamayı zorlaştırması şeklinde açıklanabilir.

Araştırmaya katılan bütün öğretmenler, öğrencilerinin en kolay tanıdıkları heceleri “ya, şa, ka, ra, pı, ma, ta, sa, pek, pa, ku, li” olarak benzer şekilde sıralamış olmaları, adı geçen bu hecelerin cümlelerde çok sık geçiyor olmaları, ilk kesilen kelimelerde yer almaları, dolayısıyla çocuklarca iyi kavrandıkları şeklinde açıklanabilir. Çünkü, araştırmaya katılan bütün öğretmenler çözümlene yönteminde hemen hemen aynı fiş cümlelerini kullanmışlardır. Bu fiş cümlelerinin veriliş sırası öğretmenden öğretmene değişebilmesine rağmen, eğitimde kolayda zora ve basitten karmaşığa ilkeleri izlendiğinden (Çelenk, 1999,23) fişlerin veriliş sırası da neredeyse aynıdır. Ayrıca bu cümleler ve içerdikleri kelimeler her devrenin başlangıcında ele alınan ilk birimler olduğundan bunlar öğrenciler tarafından çok iyi kavranmaktadır. İlköğretim okulu birinci sınıfta verilen fiş cümlelerinin listesi Ek.4’te verilmiştir.

Her iki okulda da hece devresine girdikten sonra, öğrencilerin okumaya karşı duydukları istekte bir artış olduğu gözlenmekle beraber, iki dilli çocuklar arasında bıkkınlık, yorgunluk, isteksizlik ve buna bağlı davranışlar gözlemlediklerini belirten öğretmenler, bunu, hecelerin cümle ve kelimeye göre anlamsız ve sayıca çok olmaları ile evde yeterli tekrar yapılmayışına bağlamışlardır. Güleryüz (1991, 57) de hece çalışmalarının ilkokuma yazma çalışmalarının en yoğun ve en karmaşık çalışmaları olduğunu belirtmiştir. Güleryüz’ün İlkokuma Yazma Öğretiminde Başarısızlık Nedenleri (1989) adlı araştırmasına katılan öğretmenlerin % 54.5’i hece devresinde zorlandıklarını dile getirmişlerdir.

5.6. Ses Devresinde Karşılaşılan Güçlüklerle İlgili Bulgulara İlişkin Yorumlar

Ana görüşmelerin yapıldığı her iki okuldaki öğretmen grubu öğrencilerinin çoğunun sesleri tanıdıklarını belirtirlerken, iki dilli çocukların devam ettiği okullarda çalışan öğretmenlerin hepsi öğrencilerinin bazı sesleri doğru telaffuz etmekte zorlandıklarını belirtmişlerdir. Öğrencilerinin zorlandıkları sesleri p, g, h, v, y şeklinde sıralayan öğretmenler, bunun nedenini genel olarak bu seslerin çıkarılmasının zor olmasına ve çocuk ve ailenin ilgisizliğine bağlamışlardır. Ancak, iki dilli çocukların devam ettiği okullarda çalışan öğretmenlerden bazıları öğrencilerinin Türkçeden farklı bir dile sahip olmaları nedeniyle, bu seslerin çocukların günlük konuşmalarında sık geçmeyen sesler olabileceğini ve bu nedenle doğru seslendirilemediğini vurgulamışlardır. Bu öğretmenler, hecelerle oluşturdukları metinlerin öğrenciler tarafından anlaşılmasını da benzer nedenlere bağlamışlardır.

Damico ve Hamayan (1992)' da dil ve kültür farklılıkları olan çocukların, egemen dili öğrenmeye zorlandıklarında sözlü anlatımda düşük başarı, sınıf içi iletişimde isteksizlik, gramerde gelişigüzel zorluklar, ve anlama bozuklukları gibi bazı dil problemleri yaşadıklarını belirtmişlerdir (Akt. Smith ve Damico, 1996, 274). Ancak yurdumuzda Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenenlerde birinci dilin etkilerini inceleyen herhangi bir çalışmaya rastlanılmamıştır.

Bulgulara göre, öğretmenin belirttiği seslerden oluşan heceleri yazabilme ile kelime ya da hecede eksik olan harfi bulabilme bakımlarından ADT olan öğrenciler daha başarılıdır. Öğrencilerin eksikliğini bulmakta zorlandıkları harfler ise iki grupta benzerlikler göstermektedir. Aynı şekilde, ses devresinde yaşanan, sesleri unutma, bildiği sestten oluşan heceyi okuyamama gibi sorunlar her iki grupta da yaşanmaktadır. İki dilli çocuklar bu sorunların yanı sıra ses devresinde sınıflarındaki seviye gruplarının çoğaldığını da dile getirmişlerdir. Öğretmenlerin de belirttiği gibi bu durum çocuklar ve aileleri arasındaki, derse ve okula karşı duyulan ilgi, öğrencilerin ders çalışmaya ayırdıkları zaman ve günlük hayatlarında Türkçeyi kullanma oranları arasındaki farklılıklardan kaynaklanıyor olabilir.

Araştırma grubunu oluşturan bütün öğretmenler genel olarak bu devrede öğrencilerinin okumaya karşı duydukları istekte bir artış gözlemlediklerini belirtmişlerdir. Bu durum, serbest okumaya iyice yaklaşan öğrencilerin artık bir an önce okumaya başlayabilme isteği taşıdıkları ve bu durumun onların motivasyonunu arttırdığı

şeklinde yorumlanabilir. Görüşme formlarında yer almamakla birlikte, öğretmenlerin çoğu, bazı öğrencilerinin ses devresinde serbest okumaya geçtiklerini belirtmişlerdir. Çocuk zaten bu güne kadar cümle içinde de olsa bütün sesleri tanımış olduğundan, hece ve ses devresine gelip birkaç ses öğrenince okuma – yazma mekanizmasının mantığını kavramaktadır. Bu kavrayış gerçekleştiği zaman da serbest okumaya geçmektedir. Öğretmenler bu durumu “mısır tanelerinin patlaması”na benzetmektedirler. Nasıl ki mısır tanelerinin patlaması belli bir sıcaklığa ulaştıktan sonra ve arka arkaya oluyorsa, sınıfta okuma – yazma mekanizmasının mantığını kavrayan öğrencilerde arka arkaya serbest okumaya geçmektedirler.

5.7. Serbest Okuma – Yazma Devresinde Karşılaşılan Güçlüklerle İlgili Bulgulara İlişkin Yorumlar

Mayıs ayı başlarında yapılan serbest okuma devresi ile ilgili öğretmen görüşmelerinde, iki dilli çocukların %69'unun, ADT olan çocukların ise %87,5'inin serbest okumaya geçtiği belirtilmiştir. Okumada akıcılık bakımından da ADT olan çocuklarda hecelemeden okuma oranı, fazla bir fark olmamakla beraber yine daha yüksektir.

Delpit (1995, 52, 58), bu tür çocukların akıcı okumaya sahip olamamasının nedenini, standart konuşma kalıplarını kullanmıyor olmalarına ve içinde buldukları toplumun konuşma tarzını okuldakinden daha çok benimsemiş olmalarına bağlamıştır. Delpit'e göre başka bir dilde konuşan çocuklar, akıcı bir okumaya sahip olmak için daha çok çaba ve zaman harcamak zorundadırlar. Oysa araştırma kapsamına giren iki dilli öğrencilerin, ders çalışmaya ADT olan akranlarından değil daha fazla, onlar kadar bile zaman ayıramadıkları görülmektedir. Bu durumda onlardan ADT olan çocuklar kadar akıcı bir okumaya sahip olmalarını beklemek de doğru olmayacaktır.

Her ne kadar çözümlene yönteminin devreleri arasında kesin bir sınır çizmek doğru olmasa da iki grup arasında görülen bu farklılık, daha önceki devrelerde de belirtildiği gibi okuma – yazma öğretimi devrelerini uzatan nedenlere bağlanabilir. Bu nedenlerin başında belirtilen, çocukların okula başladıklarında okuma – yazma öğrenmeye tamamen hazırlıksız gelmeleri sorununun, ADT olan çocuklara oranla daha kötü aile koşullarından gelen iki dilli çocuklarda daha yoğun yaşanıyor olması yorumu, iki dilli çocukların serbest okumaya daha geç başlamasına neden olmuş olabilir. Duncan

ve Seymour (2000) da düşük sosyo – ekonomik düzeyin düşük okuma başarısıyla ilişkili olduğunu belirtmişlerdir.

Bunun yanı sıra dil sorunu nedeniyle çocukların okula uyumlarının geç olması, mevsimlik işçi olarak çalışan çocukların okula ancak kasım hatta aralık aylarında başlayabilmeleri de bu duruma etki eden etmenler olabilir. Öğretim yılı sonunda belirlenen sınıfta kalma oranının iki dilli çocuklarda daha yüksek çıkmış olması bunu destekleyen bir bulgudur. Delpit (1995, 52), dil problemlerinin okul başarısını etkilediğini ve öğrenme güçlüğü yaşadığı düşünülen bir çok öğrencinin aslında dil farklılığından kaynaklanan sorunlar yaşadığını vurgulamıştır.

Serbest okumaya geçtiği halde bazı kelimelerde zorlanan öğrenci sayısı açısından bakıldığında iki dilli çocuklarda bu oranın daha yüksek olduğu görülmekle beraber, öğretmenlerin zorlanılan kelimeleri benzer şekilde sıralamaları, bunların bu aşamada yaşanması doğal sorunlar olduğu şeklinde açıklanabilir. Ancak, bunun nedenlerini açıklarken, ADT olan çocukların devam ettiği okullarda çalışan öğretmenler daha çok aile ilgisizliği üzerinde yoğunlaşırken, iki dilli çocukların devam ettiği okuldaki öğretmenler dil sorunu ve sınıftaki seviye gruplarının fazlalığı üzerinde yoğunlaşmışlardır.

Çelenk (1999, 168–171), ilkokuma – yazma öğretimi çalışmaları ilerledikçe öğrenciler arasındaki bireysel ayrılıklardan kaynaklanan öğrenme düzeyi farklarının açığa çıkacağını, bunun doğal bir durum olduğunu ve öğretmenlerin sınıfta düzey kümeleri oluşturmaları gerektiğini belirtmiştir. Ancak oluşturulan kümeler içerisinde de bireysel ayrılıklar olabileceğini ifade eden Çelenk, bu durumda öğretmenin her öğrencinin bireysel özelliklerine ve hızına uygun özel bir öğretim vermek durumunda olduğunu dile getirmiştir.

Gerçekten de, özellikle öğretmenin yoğun ilgisini gerektiren birinci sınıfta, sınıftaki seviye gruplarının fazla oluşu öğretmenin okumaya yeni geçen öğrencilerle fazla ilgilenememesine neden olmaktadır. Zaten aile ilgisinden de yoksun olan bu çocukların kendi başlarına serbest okuma yapmaları ve okumalarını geliştirmeleri zordur. Öte yandan, bu devrede öğretmenler, daha çok okumaya geçemeyen öğrenciler üzerinde yoğunlaştıklarından bu çocukların kısmen ihmal edilmiş oldukları söylenebilir.

Bu devrede yapılan dikte çalışmalarında, öğrencilerin çok başarılı olmadıkları belirtilmiştir. Bu da okuma çalışmalarına, yazma çalışmalarından daha fazla ağırlık verildiği şeklinde yorumlanabilir. Oysa okuma – yazma öğretiminde, okuma ve yazma çalışmalarının birlikte yürütülmesi gerekir. Öz (1998, 88, 118), “Okuma – yazma”nın,

en yeni görüşlere göre, çocuğa birlikte öğretildiğini, bu nedenle bu iki sözcüğün birlikte kullanıldığını ve böylece okutulan cümle, kelime ve hecelerin aynı zamanda yazdırılarak, okunabilenlerin yazılmasının, yazılanların okunmasının sağlandığını belirtmiştir. Güleriyüz (2000, 9) de okuma ve yazma öğretimi çalışmalarının eşgüdümlü çalışmalarla bir bütünlük içinde yürütüldüğünü ve yazmanın dört temel dil becerisinden (okuma, yazma, dinleme, konuşma) biri olduğunu belirtmiştir. Nas (1999, 108)'ın da bu yönde görüş belirtmiş olması, öğretmenlerin okuma ve yazma etkinliklerini birlikte yürütmelerinin önemini göstermektedir.

ADT olan ve serbest okumaya geçen öğrencilerin çoğu kendi başlarına cümle kurabiliyorken, iki dilli olan çocukların bu konuda bazı zorluklar yaşadıkları ortaya çıkan sonuçlardan biridir. Bu durum araştırma bulgularından biri olan "iki dilli çocukların kendini ifade etme güçlüğüne daha çok yaşadıkları" bulgusunu da desteklemektedir. Çünkü, iki dilli çocuklar günlük konuşmalarında da Türkçeyi kullanırken bazı zorluklar yaşamaktadırlar. Bu durumda daha çok iyi bilmedikleri, kelime hazinelerinin zayıf olduğu bir dilde, kuralı bir cümle kurmaları istendiğinde zorlanmaları da doğal olarak yorumlanabilir.

Aynı durum "okuduğu metni anlayamama" oranının iki dilli çocuklarda daha yüksek çıkmasının da nedeni olabilir. Bunun yanı sıra, serbest okumaya nispeten daha geç başlayan iki dilli çocukların seri okuma alışkanlıklarının da geç gelişmesi, dolayısıyla çocukların anlamadan çok seslendirmeye çalışması da okuduğunu anlayamama sonucuna neden olan etkenler olarak değerlendirilebilir.

Krashen (1997) de "Neden İki Dilli Eğitim?" adlı çalışmasında şöyle demektedir: "Okumayı okuyarak öğreniriz – bu kağıt üzerindeki anlamak demektir – ve anladığımız bir dilde okumayı öğrenmek daha kolaydır". Bu bağlamda, çocuğa daha anlamlı gelen bir dilde okuma ve yazmanın daha kolay geleceği, iki dilli çocuklara ise ana dilleri olmayan bir dilde okuma ve yazmanın zor geleceği söylenebilir.

Okurken ve konuşurken kelimeleri doğru telaffuz edememe sorununun da iki dili çocukların devam ettiği okullarda daha yoğun olarak yaşandığı belirtilmiştir. Bu durumun, bu çocukların okul dışında ve hatta bazen okulda bile Türkçeden farklı bir dil kullanmaları ve Türkçeyi de bu dilin söyleyiş özellikleriyle kullanmalarından kaynaklanıyor olduğu söylenebilir. Çünkü, hem ana hem de destek görüşmelerinin yapıldığı bütün öğretmenlerin öğrencilerin düzgün söyleyemediği kelimelere verdikleri örnekler hemen hemen aynıdır. Bu çocukların büyük bir çoğunluğunun Doğu ve Güneydoğu Anadolu'dan göç eden Arap ve Kürt ailelerin çocukları olduğu ve günlük

hayatlarında kendi dillerini konuşuyor oldukları göz önünde bulundurulduğunda, Türkçeyi benzer şekilde konuşmalarının da doğal olduğu söylenebilir.

Ancak çocukların düzgün söyleyemediği kelimeler için verilen örneklere bakıldığında balon yerine balun, seksen yerine seksan denmesi gibi örneklerin Türkçenin ağız özelliklerinden kaynaklandığı söylenebilir. Bunların incelenmesi ayrı bir araştırmada ele alınarak hangi söyleyiş özelliklerinde, birinci dilin özelliklerinin ikinci dil üzerinde etkili olduğu incelenerek, bu tür örneklerin hangilerinin birer ağız özelliği olduğu, hangilerinin dil transferlerinden kaynaklandığı araştırılabilir.

Ana görüşmelerin yapıldığı öğretmenler, öğrencilerinin yarıya yakınının okudukları metne uygun bir başlık bulabildiklerini belirtirlerken, destek görüşmeleri yapılan öğretmenlerin yaklaşık yarısı sınıfta henüz böyle bir çalışma yaptırmadıklarını belirtmişlerdir. Bu bulgu, Öğrencinin okuduğu ya da dinlediği metni anlayıp anlamadığını ölçmek bakımından, okuma – yazma öğretimi çalışmalarında önemli bir yeri olan “başlık bulma çalışmaları”nın öğretmenlerce ihmal edildiği şeklinde yorumlanabilir. Okuma – Yazma öğretimi alanında çalışmalar yapan Cemaloğlu (2000, 130), metne başlık bulabilmeyi anlamamanın bir ölçütü olarak ele almıştır. Alanda yapılan bütün çalışmalarda da örnek olarak verilen metinlerin hemen hepsi başlıklı metinlerdir (Cemaloğlu, 2000; Gülyüz, 2000; Çelenk, 1999; Nas1999; Öz, 1988...).

Serbest okumaya geçtikten sonra, bütün birinci sınıf öğrencilerinin okumaya karşı duydukları isteğin artması ancak, ailenin ilgisinin de ters orantılı bir şekilde azalması araştırma grubunu oluşturan bütün öğretmenlerce belirtilmiştir. Bu durum aileler tarafından, birinci sınıfın amacının sadece okuma – yazma öğrenmek olduğu şeklinde algılandığı şeklinde yorumlanabilir. Öğretmenler de bunu destekleyen bilgiler vermiş ve çocuğunun eğitimiyle çok iyi ilgilenen ailelerin bile, çocukları serbest okumaya geçtikten sonra daha az ilgilenmeye başladıklarını belirtmişlerdir.

5.8. Öğrencilerin Yıl Sonu Başarı Durumları İle İlgili Bulgulara İlişkin Yorumlar

Öğretim yılı sonunda, ana görüşmelerin yapıldığı okullarda sınıfta kalma oranlarına bakıldığında iki dilli çocuklarda sınıfta kalma oranlarının daha yüksek olduğu görülmektedir. Başarısızlıktan veya devamsızlıktan sınıfta kalma oranları açısından değerlendirildiğinde de durum aynıdır. İki dilli öğrencilerin devam ettiği okulda, başarısızlıktan kalan öğrencilerin 198 iki dilli öğrenci arasındaki oranı %10,

ADT olan çocukların devam ettiği okulda başarısızlıktan kalanları ise % 3 civarındadır. Bu oranlar Gülleryüz (1991, 116)'ın verdiği sınıfta kalma oranlarından daha düşük olmakla beraber, iki dilli çocuklarda sınıfta kalma oranının daha yüksek olduğunu göstermesi bakımından önemlidir. Gülleryüz (2000, 204), son yıllarda sınıfta kalmanın kısmen kaldırılması nedeniyle bu sorunun ara sınıflarda okuma – yazma bilmeyen öğrenciler olarak karşımıza çıktığını da dile getirmektedir. Bu araştırmada elde edilen oranların daha düşük çıkmasının bundan kaynaklandığı düşünülebilir.

Devam ettiği halde başarısız olan iki dilli öğrenci sayısı, diğer devrelerde karşılaşılan güçlüklerin bir sonucu olarak yorumlanabilir. Yıl sonunda başarısız olan öğrencinin, okuma – yazma öğretimi sürecinin diğer devrelerinde de yeterli başarı düzeyine ulaşamadığı söylenebilir. Çözümleme yönteminin devrelerini birbirinden kesin sınırlarla ayırmak doğru olmasa da, bu devreler birbirinin ön koşulu ve tamamlayıcısı durumundadırlar (Gülleryüz, 2000, 96-97). Bu nedenle herhangi bir devrede başarısız olan bir öğrencinin daha sonraki devrelerde de başarılı olması çok zordur.

Devamsızlık oranının iki dilli çocuklarda fazla olması, hem ailelerinin eğitim seviyelerinin düşük olması nedeniyle çocuklarının eğitime gereken önemi verememesi, hem de bu çocukların aile ekonomisine katkıda bulunmak zorunda olması nedenleriyle açıklanabilir. Eğitim seviyesinin düşüklüğü açısından yorumlandığında, aileler okula ve okumaya pek değer vermiyor ve çocuklarının kısa yoldan hayata atılmasını istiyor olabilirler. Ailenin ekonomik problemleri açısından bakıldığında ise, yine bu aileler çocuklarının okul dışında ya da okulu tamamen bırakarak bir işte çalışmalarını istemektedirler. Bu durumda, okula yeteri kadar ya da hiç devam edemeyen öğrenci sayısı da bu okulda daha fazla olmaktadır.

BÖLÜM VI

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırmada ulaşılan sonuçlara ve bu sonuçlar doğrultusunda geliştirilen önerilere yer verilmiştir.

6.1. Sonuçlar

6.1.1. Öğrenci ve Velileriyle İlgili Sonuçlar

Ana görüşmelerin yapıldığı 7 öğretmenin toplam 358 öğrencisi vardır. Bu öğrencilerin 166 tanesi iki dillidir. Destek görüşmesi yapılan 50 öğretmenin ise, 1098'i ana dili Türkçe olan, 1380'i iki dilli olan toplam 2478 öğrencileri vardır. İki dilli kabul edilen öğrencilerin 89 tanesi Türkçeyi hiç bilmemektedir.

Araştırma kapsamına giren 2836 öğrenciden 125 tanesi okulöncesi eğitim almıştır.

İki dilli olan öğrenciler, ADT olan öğrencilerden daha fazla sayıda kardeşe sahiptirler. Yedi ve daha fazla kardeş sahibi olan öğrencilerin % 80.6'sı iki dilli öğrencilerken, % 19.4'ü ADT olan öğrencilerdir. Öte yandan bir veya iki kardeş sahibi olma açısından bakıldığında iki dilli çocukların % 20.4, ADT olan çocukların ise % 79.6 oranında olduğu görülmektedir.

Her iki grubun velilerinin eğitim düzeyi düşük olmakla beraber, iki dilli çocukların velileri daha düşük eğitim düzeyine sahiptirler. Anne – baba eğitim düzeylerine bakıldığında okur – yazar olmayan anneler arasındaki iki dilli anne oranı % 79.5, ADT olan anne oranı ise % 20.5'tir. Okur – yazar olmayan babalara bakıldığında ise, bunların % 78.9'unun iki dilli babalardan, % 21.1'inin de ADT olan babalardan oluştuğu görülmektedir.

Dil bakımından, iki dilli veya ADT olma durumuna göre öğrenci grupları arasında sahip olunan kardeş sayısı ve anne – baba eğitim düzeyi arasında anlamlı bir fark olup olmadığını test etmek amacıyla yapılan X^2 analizi sonuçları da anlamlı bulunmuştur.

Her iki grup alt sosyo-ekonomik düzeyde olmakla beraber iki dilli çocuklar daha düşük ekonomik koşullarda yaşamaktadırlar.

6.1.2. Araştırmanın Amaçlarıyla İlgili Sonuçlar

1. Hazırlık Devresinde Karşılaşılan Güçlükler

Öğretmen görüşlerine göre bu devrede karşılaşılan güçlükler, genel olarak çocukların okulöncesi eğitim almamış olmalarından ve ailelerinin eğitim düzeylerinin düşük olmasından kaynaklanmaktadır.

Bu devrede iki dilli çocukların karşılaştığı en önemli sorunlar, söyleneni anlama ve kendini ifade etmede çekilen güçlüklerdir. Bunlara bu çocukların okulöncesi eğitim almamış olmaları ve ailelerinin eğitim düzeyinin düşük olması da eklenince hazırlık devresi bu okulda, ADT olan çocukların devam ettiği okulda olduğundan daha uzun sürmektedir.

İki dilli çocukların devam ettiği okullarda yaşanan diğer önemli bir sorun da çocukların dinleme beceri ve alışkanlığının zayıf olmasından kaynaklanmaktadır.

Öğretmen görüşlerine göre, öğrencilerin büyük bir çoğunluğu okula başladıklarında, okuma – yazma öğrenirken kullanılan araç – gereçlerin çoğuyla ilk defa okulda karşılaşmaktadır.

ADT olan çocuklarda da ilk başlarda benzer uyum sorunları yaşanmış olmasına rağmen bu sorunlar kısa sürede aşılmış ve hazırlık devresinin gerektirdiği çalışmalar aksamadan yürütülebilmiştir.

2. Cümle Devresinde Karşılaşılan Güçlükler

Cümle devresinde, ADT olan çocukların cümleyi tanıma, okuma, örneğine bakarak yazma, ezbere yazma, fiş cümlelerinden oluşturulan metinleri okuma, cümleleri doğru telaffuz etme ve derslerle ilgilenme bakımlarından iki dilli çocuklardan daha başarılı oldukları bulunmuştur.

Cümle devresinde, cümlenin kelimelerini eksik yazma, cümleyi tersten yazma, kelime ve harfler arasındaki boşluğu ayarlayamama, harflerin yazılış yönünü yanlış yapma, cümleye küçük harfle başlama, sonuna nokta koymama vb. her iki okulda da karşılaşılan sorunlardır.

3. Kelime Devresinde Karşılaşılan Güçlükler

Cümledeki kelimeleri ayrı ayrı tanıma, doğru söyleme ve yazma, kelimelerle yeni cümle oluşturabilme, kelimelerle elde edilen metinleri okuyabilme ve anlayabilme çalışmalarında iki dilli çocuklar daha fazla sorun yaşamaktadırlar.

İki dilli çocuklarda daha yoğun yaşanan eksik kelimeyi bulamama sorunu, her iki grupta da benzerlik göstermektedir. Bulmakta zorlanılan kelimeler, cümlede özne ile yüklem arasında yer alan kelimelerdir.

İki dilli çocukların devam ettiği okullarda çalışan öğretmenlerle yapılan ana ve destek görüşmelerinde çocukların doğru söyleyemedikleri kelimeler aynı şekilde aşağıdaki gibi sıralanmıştır:

“Ümit yerine Ümüt, dün yerine düneyin, başı yerine başısı, tuvalet yerine toalet, cumhuriyet yerine cumruriyet vb.” .

Bu okullarda kelimelerin arkasına “-sı, -si” eklerini ekleyerek söyleme çok açık gözlemlenen bir konuşma yanlışlığıdır.

Kelimelerin harflerini eksik yazma, tüm okullarda sık karşılaşılan bir sorundur.

Hem ADT olan öğrencilerin hem de iki dilli olan öğrencilerin en kolay tanıdıkları kelimeler Ali, Emel, Oya, Işık gibi isimlerle koş, gel, tut, at gibi tek heceli fiillerdir.

4. Hece Devresinde Karşılaşılan Güçlükler

Hece devresinde, kelimelerdeki heceleri tanıma, bir kelimenin kaç heceden oluştuğunu söyleme, kelimedeki eksik olan heceyi bulma, heceleri doğru söyleyebilme, hecelerle yeni kelime oluşturma, hecelerle elde edilen kelimeleri yazma, oluşturulan yeni cümle ve metinleri okuyabilme ve bu metinleri anlayabilme çalışmalarında iki dilli çocuklar ADT olan çocuklar kadar başarı gösterememektedirler.

İki dilli çocukların en çok zorlandıkları heceler uzun hecelerle sessiz harfle başlayan yet, raj, ner, ga, gül, hu, ja, ze, sır, lık, ğa, de, yan, pür, mit, lan, vb. heceleridir. Bazı hecelerde zorlanan ADT olan çocuklar da benzer hecelerde zorlanmaktadır. Öğretmen görüşlerine göre bu durum, bu hecelerin uzun olmasından, çıkarılması zor harflerden oluşmalarından, fişlerde sık geçmiyor oluşlarından, sınıfların kalabalık

olması nedeniyle çocuklarla yeterince ilgilenemeyişlerinden ve ailelerin ilgisizliğinden kaynaklandığını belirtmişlerdir.

İki dilli çocukların söylemekte zorlandıkları heceler hu, ğa, ru, ye, mit, ga, mer, pür, pi heceleridir. Öğretmen görüşlerine göre bu sorunun en önemli nedeni bu çocukların Türkçeden farklı bir ana dile sahip olmalarıdır.

Hece devresine girdikten sonra ADT olan çocukların okumaya karşı duydukları istekte, iki dilli çocuklara oranla daha büyük bir artış olmuştur. Öğretmen görüşlerine göre, iki dilli öğrenciler arasında bıkkınlık, yorgunluk, isteksizlik ve bunlara bağlı davranışlar bu devrede daha çok görülmüştür.

5. Ses Devresinde Karşılaşılan Güçlükler

Öğrencilerin tanımakta en çok zorlandıkları harflerle en kolay tanıdıkları harfler, hem ADT olan çocukların hem de iki dilli çocukların devam ettiği okullarda benzerlikler göstermektedir. Ancak bu seslerde zorlanan öğrenci oranı iki dilli çocukların devam ettiği okullarda daha yüksektir.

Seslerin doğru telaffuz edilmesi bakımından da iki dilli çocuklar daha çok güçlükle karşılaşmaktadırlar. Buna göre çocukların doğru çıkarmakta zorlandıkları sesler, p, g, h, v ve y sesleridir. Öğretmen görüşlerine göre bu durum çocukların Türkçe dışında bir ana dile sahip olmalarından kaynaklanmaktadır.

Öğrenilen seslerden oluşan heceleri yazma, kelime ya da hecede eksik olan sesi bulma, öğrenilen seslerden oluşturulan kelimeleri okuyabilme, seslerle yeni kelimeler oluşturabilme ve bu kelimelerle oluşturulan metinleri anlayabilme bakımlarından ADT olan çocuklar arasındaki başarılı öğrenci oranı, iki dilli öğrencilerdeki orandan daha yüksektir.

Ses devresinde sık karşılaşılan sesleri unutma, bildiği seslerden oluşan heceyi okuyamama, kelimeyi bir çırpıda okuyamama gibi sorunlar da her iki grupta yaşanmaktadır. Ancak iki dilli çocukların devam ettiği okullarda sınıftaki seviye gruplarının fazlalığı da öğretmenlerce bu devrede yoğunluklu olarak yaşanan bir sorun olarak belirtilmiştir.

Genel olarak, her iki gruptaki öğrencilerde de okumaya karşı duyulan istekte, ses devresine girdikten sonra bir artış gözlenmiştir.

6. Serbest Okuma – Yazma Devresinde Karşılaşılan Güçlükler

Mayıs ayı itibariyle, İki dilli çocukların devam ettiği okulda serbest okumaya geçen öğrenci oranı (%69), ADT olan çocukların devam ettiği okuldakinden (%87.5) daha düşüktür. Serbest okumaya geçen öğrenciler arasında hecelemeden akıcı bir şekilde okuma oranı da ADT olan çocuklarda daha yüksektir.

İki dilli çocuklarla ADT olan çocuklarda serbest okumaya geçen öğrencilerin okumakta zorlandıkları kelimeler benzer seslerin yer aldığı kelimelerdir. Buna göre özellikle h, y, ğ, g, b ve c seslerinin yer aldığı kelimeleri, iki sessizin yan yana geldiği kral, prens, vinç gibi kelimeleri ve uzun kelimeleri okumak öğrencilere zor gelmektedir.

Bu devrede yapılan dikte çalışmalarında her iki öğrenci grubunda da sorunlar yaşanmaktadır. Öğretmen görüşlerine göre, bağımsız olarak cümle kurma bakımından ise ADT olan çocuklar daha başarılı bulunmuştur. Öğretmenler bunun nedeni olarak dil sorunu ile çocuğun ve ailenin ilgisizliğini göstermişlerdir.

Okuduğu metni anlama oranı da iki dilli çocuklarda daha düşük bulunmuştur.

Ana görüşmelerin yapıldığı öğretmenlere göre iki dilli öğrencilerin büyük çoğunluğu, destek görüşmesi yapılan öğretmenlere göre ise % 32'si okurken ve konuşurken kelimeleri doğru telaffuz edememektedirler. ADT olan çocuklarda ise, ana görüşmelerde belirtilen oran % 2.5, destek görüşmelerinde belirtilen oran ise % 4'tür.

Okurken ve yazarken sırada doğru oturmama, kitapla göz arasındaki mesafeyi doğru ayarlayamama, parmak veya kalemle izlemeden okuyamama, sık sık sözcük tekrarı yapma, defter ve kitaplarını temiz kullanmama gibi sorunlara, iki dilli çocuklarda daha çok rastlanmaktadır.

Okuduğu metne uygun başlık bulabilme, kahramanların isimlerini, yaptıkları işleri vb. söyleme, basit dilbilgisi kurallarını uygulama bakımlarından her iki öğrenci grubundaki başarı oranları yakın bulunmuştur. Ancak, okuduğu metne uygun başlık bulabilme açısından elde edilen bulguların sağlıklı olduğu söylenemez. Çünkü, bu soru kendilerine sorulduğunda ADT olan öğrencilerin devam ettiği okullardaki öğretmenlerin 11'i, iki dilli çocukların devam ettiği okullardaki öğretmenlerin ise 14'ü henüz bu konuyla ilgili bir çalışma yaptırmadıklarını belirtmişlerdir. Bu durumda, elde edilen bu verinin ADT olan çocuklarla iki dilli çocuklar arasındaki farkı ortaya koyması bakımından fazla bir değer taşımadığı söylenebilir.

Düşüncelerini düzgün cümlelerle ifade edememe sorunu iki dilli çocuklarda daha yoğun yaşanmaktadır.

Serbest okuma devresinde bütün öğretmenler, zaman zaman öğrencilerin bazı sesleri unuttuklarını, okurken kelime üzerinde gereğinden çok durduklarını, okumalarını geliştiremediklerini belirtmişlerdir. Bunun yanı sıra bu devrede ailelerin çocukların eğitimine gösterdikleri ilginin çok azaldığı da öğretmen görüşlerine göre ulaşılan bir bulgudur.

6.2. Öneriler

6.2.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler

1. Araştırma bulgularına göre iki dilli öğrencilerin aileleri, sahip oldukları çocuk sayısı, eğitim düzeyi ve meslek bakımlarından ana dili Türkçe olan çocukların ailelerinden daha düşük sosyo – ekonomik düzeye sahiptirler. Delpit (1995, 178), Tezcan (1996, 152) ve Öztürk (1993, 82)'te sosyo – ekonomik düzeyin çocuğun okul başarısı üzerinde etkili olduğunu vurgulamışlardır. Bu nedenle alt sosyo – ekonomik düzeydeki bölgelerimizde anne – baba eğitimine ve özellikle kadın eğitimine önem verilmeli, yaygın eğitim kurumlarıyla işbirliği yapılarak, bu bölgelerde yaşayan insanlara yönelik eğitim programları düzenlenmelidir. Bu programlar, hem okuma – yazma öğretimine hem de çocuk eğitimi ve aile planlaması gibi konulara ağırlık vermelidir.

2. İlköğretim okullarında çalışan birinci sınıf öğretmenlerine, çözümleme yönteminin önemi ve doğru uygulanması ile ana dili Türkçe olmayan çocukların eğitimlerinde dikkat edilecek özellikler konusunda hizmet içi eğitim verilmeli ve değerlendirme etkinlikleri de bu yönde planlanmalıdır. Bu çalışmalar el kitabı şeklinde de düzenlenip öğretmenlere dağıtılabilir.

3. Stajyer öğretmenler yetiştirilirken okuma – yazma eğitimi konusu tekrar ele alınmalı ve öğretmenlerin bu konuda donanımlı olmaları sağlanmalıdır.

4. İki dilli çocukların devam ettiği okullarda çalışan öğretmenler, çocukların yakın çevrelerinde kullanılan kelimeleri belirleyerek bunları fiş cümlesi haline getirmeli ve okuma – yazma öğretiminde kullanmalıdır. Okuma – yazma öğretiminde kullanılmakta olan ders kitapları ve fiş cümleleri incelenerek metin analizleri yapılmalı, bu kitaplarda yer alan cümle ve metinlerin değişik bölgelerde yaşayan çocukların yaşamlarında yer alan kelimelerden oluşturulmasına önem verilmelidir. Bu doğrultuda,

bu yörelerde kullanılmak üzere farklı okuma – yazma öğretimi kitapları, fiş cümleleri ve metinler hazırlanmalıdır.

6.2.2. İlerde Yapılacak Araştırmalara Yönelik Öneriler

1. Bu araştırma, iki dilli çocukların okuma – yazma öğrenirken karşılaştıkları güçlüklerle yönelik olarak yapılmıştır. Benzer araştırmalarla bu çocukların diğer sınıf ve derslerde karşılaştıkları güçlükler incelenebilir.

2. Bu çalışmada veri toplama yöntemi olarak görüşme yapılmış ve öğretmenlere öğrenci tanıma formları doldurtulmuştur. Görüşmeler çözümleme yönteminin her devresi için o devrenin sonunda bir kez uygulanmıştır. Bu durumda öğretmenlerin bazı ayrıntıları unutmuş ya da gözden kaçırmış oldukları düşünülebilir. Daha ayrıntılı ve daha sağlıklı verilere ulaşmak ve öğretmenlerin çözümleme yöntemini doğru bir şekilde uygulayıp uygulamadıklarını belirlemek amacıyla benzer bir araştırma hem gözlem yöntemi hem de deneysel yöntemle yapılabilir.

3. Bu araştırmanın öznesini oluşturan öğrenciler, her ne kadar Türkçeden farklı bir ana dile sahip olsalar da, belli düzeylerde Türkçeyi biliyor olarak okula başlamaktadırlar. Bu nedenle Türkçe okuma – yazma öğrenirken çok fazla güçlükle karşılaşmayabilirler. Benzer bir araştırma, Türkçenin hiç konuşulmadığı ya da daha az konuşulduğu bölgelerimizde yapılarak, buradaki çocukların Türkçe okuma – yazma öğrenirken karşılaştıkları güçlükler incelenebilir.

4. Araştırmada elde edilen ve dil sorunundan kaynaklandığı düşünülen güçlüklerin gerçekten farklı bir ana dile sahip olmaktan mı kaynaklandığı, çocukların konuştukları diller ve bu dillerin Türkçe öğrenimine etkisi araştırılarak, bu diller arasındaki transfer özellikleri ortaya konulabilir.

5. Bu araştırma öğretmen görüşlerine dayalı olarak yürütülmüştür. Benzer bir araştırmada öğrencilerle çalışarak bizzat onların görüşlerine başvurulabilir.

6. Bu araştırma alt sosyo – ekonomik düzeydeki okullarda yürütülmüştür. Benzer bir araştırma orta ve üst sosyo ekonomik düzeylerde yapılarak, bu düzeylerden gelen iki dilli çocukların okuma – yazma öğrenirken karşılaştıkları güçlükler incelenebilir.

KAYNAKÇA

- Adana Valiliği, İl Milli Eğitim Müdürlüğü (1999), Adana'da Cumhuriyet Öncesi ve Cumhuriyet Dönemi Eğitim, Adana: İl Milli Eğitim Müdürlüğü.
- Aksan, D. (1971), Anlambilimi ve Türk Anlambilimi, Ankara : Ankara Üniversitesi Basımevi
- Akyılmaz, L.; Kocaoluk, M. Ş. (1992), Uygulamalı İlk Okuma Yazma Öğretimi (14. Basım), Tarsus: Kocaoluk Basım ve Yayın Evi.
- Alıcıgüzel, İ. (1998), Çağdaş Okulda Eğitim ve Öğretim (1. Basım), İstanbul: Sistem Yayıncılık ve Mat. San. Tic. A.Ş.
- Alperen, N. (1989), Türkçe Güzel Konuşma, Okuma ve Yazma Öğretmen Rehberi, İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Alpöge, G. (1991), Çocuk ve Dil (1. Baskı), İstanbul : Altan Matbaacılık Ltd. Şti.
- Altunel, Y. (1999), "İnsan İletişimindeki Mucize: Dil" İmece Dergisi, S.7, URL: <http://www.imece.org/arsiv/all.html>
- Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi (1976), Araştırma ve İncelemeler Bibliyografyası (1965 – 1975), Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi
- Atkinson, R. L.; Atkinson, R. C.; Hilgard E. R. (1995), Psikolojiye Giriş I (Çev. K. Atakay, A. Yavuz), İstanbul: Sosyal Yayınları
- Araujo, L.(2000), "Traversing Home/School, English/Portuguese: Young Learners Path To Literacy Learning, PhD, University Of Delavere, URL: <http://www.umi.com/dissertations/fullcit/9965772> (14.12.2000)
- Baymur, F. (1939), İlk Okuma ve Yazma Öğretimi, İstanbul: Devlet Basımevi.
- Binbaşoğlu, C. (1988), "İlkokuma ve yazma öğretiminde tümce yöntemi", Çağdaş Eğitim Dergisi, S. 137, ss. 16-18.
- Binbaşoğlu, C. (1989), "İlkokuma ve yazma öğretiminde yöntem sorunu", Çağdaş Eğitim Dergisi, S. 150, ss. 3-7.
- Binbaşoğlu, C. (1993), "İlkokuma ve yazma öğretimi ile ilgili ciddi bir iddia üzerine", Çağdaş Eğitim Dergisi, S. 206, ss. 4-8.
- Bloom, B. S.(1976), Human Characteristic and School Learning, USA: Kingsport Press
- Bulut (Özcanlı), F. (1998), "İlkokuma – yazma öğretiminde bireşim ve çözümleme metodunun öğretmen görüşlerine dayalı olarak incelenmesi", Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

- Büyükkaragöz, S. S. (1997), Program Geliştirme "Kaynak Metinler" (2. Baskı), Konya: Öz Eğitim Basım Yayın Dağıtım Ltd. Şti.
- Cemaloğlu, N. (2000), İlkokuma Yazma Öğretimi, Ankara : Nobel Yayın Dağıtım Ltd. Şti.
- Chaudron, C. (1993), Research On Teaching and Learning (4. Printing), USA: Cambridge University Press
- Çelenk, S. (1993), "İlkokuma yazma öğretiminde aşamalı bireşim tekniğinin etkinliği", Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Çelenk, S. (1999), İlkokuma – Yazma Programı ve Öğretimi, Ankara: Başak Matbaacılık Ltd. Şti.
- Çelenk, S.; Tertemiz, N.; Kalaycı, N. (2000), İlköğretim Programları ve Gelişmeler, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım ve Ltd. Şti.
- Çilenti, K. (1988), Eğitim Teknolojisi ve Öğretim (6. Baskı), Ankara: Kadioğlu Matbaası
- Delpit, L. (1995), "Other People's Children: Cultural conflict in the classroom", Books, ERIC: ED387274
- Delpit, L. (1995), Other People's Children, New York: New Press
- Demirel, Ö. (1996), Türkçe Programı Ve Öğretimi (2. Basım), Şafak Matbaacılık Tic. Ltd. Şti.
- Demirel, Ö. (1999), İlköğretim Okullarında Türkçe Öğretimi, Ankara: Milli Eğitim Yayınevi.
- Dikmen, S. (1990), Türkçenin Yeterince Doğru ve Güzel Konuşulmadığı Yörelere İçin Sınıf Öğretmeni Rehberi, Ankara: Kendi Yayını
- Dikmen, S. (1998), İlkokuma Yazma Öğretiminin Öğretmen Rehberi (9. Basım), Ankara: Kendi Yayını
- Duncan, L. G.; Seymour, P. H. K. (2000), "Socio – Economic Level In Foundation Literacy", *British Journal Of Psychology*, V.91, P.145.
URL: <http://www.ncbe.gwu.edu> (13.12.2000).
- Entwistler, H. (1978), Class, Culture and Education (First Published), London: University Printing House Cambridge
- Erden, M. (1998), Öğretmenlik Mesleğine Giriş, İstanbul: Alkım Yayınları
- Ertürk, S. (1997), Eğitimde "Program" Geliştirme, Ankara: Meteksan A.Ş.
- Göğüş, B. (1982), Türkçe Öğretmen Kılavuzu (1. Basım), İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.

- Güçlü, N. (2000), "İletişim" (Ed. L. Küçükahmet), Sınıf Yönetimi, ss.133-154, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım Ltd. Şti.
- Güleryüz, H. (1991), Programlanmış İlkokuma Yazma Öğretimi Öğretmen El Kitabı, Ankara: Semih Eğitim Kültür Yayınları.
- Güleryüz, H. (2000), Programlanmış İlkokuma Yazma Öğretimi Kuram ve Uygulamaları (4. Baskı), Ankara: Pegem A Yayıncılık Tic. Ltd. Şti.
- Güneş, F. (1997), Okuma – Yazma Öğretimi Ve Beyin Teknolojisi, Ankara: Minpa Matbaacılık Ve Tic. Ltd. Şti.
- Gray, W. S. (1964), Okuma ve Yazı Öğretimi (Çev. N. Yüzbaşıoğlu), İstanbul, Milli Eğitim Basımevi.
- Gök, K. (1997), İlkokuma – Yazma Öğretimi, Elazığ: Elif Ofset Matbaacılık San. Tic. Ltd. Şti.
- Harley, B.; Allen, P.; Cummins, J.; Swain, M. (1993), The Development Of Second Language Proficiency (2. Printing), USA, University Of Cambridge Press
- Henlein – Pacheo, J. (2000), "A Description Of English Language Learning In A Rural Elementary Community School In Porto Rico" MA Thesis, University Of Pourte Rico, URL: <http://www.umi.com/dissertations/preview-all/1397855> (13.12.2000)
- Kahveci, A. (1998), "İlkokuma ve yazma öğretiminde metin çalışması ve önemi", Çağdaş Eğitim Dergisi, S. 206, ss. 41- 44.
- Kaptan, S. (1991), Bilimsel Araştırma Ve İstatistik Teknikleri, Ankara: Tekışık Web Ofset Tesisleri.
- Karacabey, R.G. (1988), "İlk okuma ve öğretimi", Çağdaş Eğitim Dergisi, S.134, ss. 38-42.
- Karanlıktagezer, N. (1972), Türkçe Bilmeyen Okullarda Türkçe Öğretim Rehberi, Isparta: Yeni Matbaa
- Karasar, N. (1991), Bilimsel Araştırma Yöntemi (4. Baskı), Ankara: Sanem Matbaacılık San. ve Tic. A. Ş.
- Kavcar, C.; Oğuzkan, A. F. (1987), Özel Öğretim Yöntemleri Türkçe Öğretimi, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi Yayınları.
- Kavcar, C.; Oğuzkan, F.; Sever, S. (1997), Türkçe Öğretimi, Ankara: Ekip Grafik.
- Kaya, M.(1999), Başarılı (Expert) Okuma Öğretmenlerinin Çocuk Edebiyatı Hakkındaki İnançları, Öğretim Teknikleri ve Bu İnanç ve Tekniklerin Çocukların Okuma Gelişmelerine Etkileri (35K),

- URL: <http://www.yok.gov.tr/egfak/meralkaya.html>, (08.12.2000)
- Kısakürek, M. A.; Küçükahmet, L.; Hakan, A.; Gürkan, T. (1987), İlkokul Programı ve Öğretim Yöntemleri. Ölçme ve Değerlendirme, Rehberlik, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Wep – Ofset Tesisleri
- Kocaouluk, M. Ş. ; Kocaouluk, F. (2000), İlköğretim Okulu Programı, Son Değişiklikleriyle 32. Baskı, İstanbul: Kocaouluk Yayınevi
- Korkmaz, Z.; Akalın, M.; Ercilasun, A.B.; Gülensoy, T.; Zülfikar, H.; Parlatır, İ.; Birinci, N. (1995), Türk Dili Ve Kompozisyon Bilgileri (4. Basım), Ankara: Yüksek Öğretim Kurulu Matbaası.
- Köksal, K. (1999), Okuma Yamanın Öğretimi, Ankara: Pegem A Yayıncılık
- Krashen, S. (1997), “Why Bilingual Education”, Opinion Papers, ERIC: ED 403101
- Li, X. (1999), “How Can Language Minority Parents Help Their Children Become Bilingual In Familial Context ?”, Bilingual Research Journal, V. 23, N. 2&3, URL: <http://www.ncbe.gwu.edu/library> (23.11.2000)
- Marshall, C.; Rossman, G. B. (1995), Designing Qualitative Research (Second Edition), Londra, Sage Publications
- Mayring, P. (2000), Nitel Sosyal Araştırmaya Giriş (Türkiye’deki 1. Baskı) (Çev. A. Gümüş; M. S. Durgun), Adana: Baki Kitap Kırt. Basım Yayım Dağ. Tic. Ltd. Şti.
- McCollum, P. (1999), “Learning To Value English: Cultural Capital In ADT olan öğrencilerin devam ettiği okuldaki öğretmenler Two – Way Bilingual Program” Bilingual Research Journal, V. 23, N.2,3; URL: <http://www.brj.edu/v2323/articles/art.2.html> (28.11.2000).
- M.E.B. (1982), Temeleğitim Programı, İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- M.E.B.(1983), Okuma – Yazma Seferberliği Çalışmaları (Brifing), Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yaygın Eğitim Genel Müdürlüğü
- M.E.G.S.B. İlköğretim Genel Müdürlüğü, (1985), Türkçe Eğitimi Ve Öğretmen Kılavuzu, Ankara: Milli Eğitim Gençlik Ve Spor Bakanlığı Yayınları: 395.
- Montoya, S., J. (2000), “One Child’s Literacy Development In A Literate World”, MA Thesis, Presscott College (Master Of Arts Program), URL: <http://wwwlib.umi.com/dissertations/fullcit/1398819> (14.12.2000).
- Mulhern, M; Rodriguez – Brown, F. V.; Shanahan, T. (1994), “Family Literacy For Language Minority Families: Issues For Program Implementation” Guide Series 17, URL: <http://www.ncbe.gwu.edu/> (17.12.2000).

- Nas, R. (1999), "Nasıl bir ilköğretim?", Öğretmen Dünyası Dergisi, S.231, ss. 11-14.
- Nas, R. (1999), Metinlerle İlkokuma Yazma Öğretimi, (1. Baskı), Bursa, Ezgi Kitabevi Yayınları
- Odabaşı, Ş. (1988), "Eğitsel etkinliklerin ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin ilkokuma ve yazma becerilerine etkisi", Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Ochoa, R. (1999), Bilingual Education Challenged Again, Dissertation Abstracts International 2387253
- Oçum, Y. (1992), "İlkokuma yazma öğretiminde karşılaşılan güçlükler konusunda öğretmenlerin görüşleri", Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Öz, F. (1998), Uygulamalı İlkokuma Yazma Öğretimi, Ankara : Anı Yayıncılık.
- Özdemir (1993), Okuma Sanatı, İstanbul : Anka Ofset
- Özdemir, M.; Sönmez, S. (1997), Öğretmen El Kitabı (Birinci Baskı), Ankara: Pegem Özel Eğitim ve Hizmetleri Tic. Ltd. Şti.
- Özden, Y. (1998), Eğitimde Dönüşüm, Ankara : Pegem Özel Eğitim ve Hizmetleri Tic. Ltd. Şti.
- Özgülven İ. E. (1992), Görüşme İlke ve Teknikleri (2. basım), Ankara: Odak Ofset Matbaacılık.
- Pressey, S. L.; Robinson, F. P. (1991), Psikoloji ve Yeni Eğitim I (Çev. H. Tan), İstanbul: Milli Eğitim Basımevi
- Ruşen, M. (1992), Hızlı Okuma (7. Basım), İstanbul: Alfa Basım Yayım Dağıtım
- Senemoğlu, N. (1998), Gelişim Öğrenme ve Öğretim, Ankara: Özsen Matbaası Ltd. Şti.
- Serper, Ö.; Gürsakal, N. (1989), Araştırma yöntemleri, İstanbul: Bayrak matbaacılık.
- Sever, S. (1997), Türkçe Öğretimi Ve Tam Öğrenme, Ankara: Özkan Matbaacılık.
- Smith, M. D.; Damico, J. S. (1996), Childhood Language Disorders, New York: Theime Medical Publishers, Inc.
- Sorenson, H. (1974), Eğitim Psikolojisi (3. Baskı) (Çev. G. Yazgan), İstanbul, M.E.B.
- Sönmez, V. (1994), Program Geliştirmede Öğretmen El Kitabı (6. Basım), Ankara: Şafak Matbaacılık Ltd. Şti.
- Tezcan, M. (1996), Eğitim Sosyolojisi (10. Baskı), Ankara: Feryal Matbaası
- Topaloğlu, A. (1989), Dil Bilgisi Terimleri Sözlüğü (1. Basım), İstanbul: Ötüken Neşriyat A.Ş.
- Türkoğlu, A. (1998), Karşılaştırmalı Eğitim, Adana: Çukurova Üniversitesi Basımevi

- Ünal, G. (1992), "İlkokuma yazma öğretimi ve önemi", Çağdaş Eğitim Dergisi, S.180, ss. 40-41.
- Variş, F. (1994), Program Geliştirme, (5. Basım), Ankara, Alkım Kitapçılık Yayıncılık.
- Walther, M. P. (1998), "First grade teachers blending phonics and whole language : Two case studies", Dissertation Abstracts International. 9906447
- Wilkins, D. A. (1974), Second Language Learning and Teaching (First Published), London: Edward Arnold (Publishers) Ltd.
- Yaşar, Ş. (1993), Yabancı Dilde Okuma Becerilerinin Geliştirilmesinde Küçük Gruplarla Öğretim Yönteminin Etkililiği, Eskişehir:Anadolu Üniversitesi Basımevi
- Yıldırım, A.; Şimşek, H. (1999), Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri (1. Baskı), Ankara: Seçkin Yayınevi
- Zabel,R.H.; Zabel, M. K. (1996), Classroom Managemet In Context, Boston: Houghton Mifflin Company
- Zilhoğlu, M. (1993), İletişim Nedir? (1. Baskı), İstanbul: Özyurt Matbaası

EKLER

EK 1. Öğrenci Tanıma Formu (ÖTF)

EK 2. Öğretmen Görüşme Formları (ÖGF)

Ek.2.1. Hazırlık Devresi Öğretmen Görüşme Formu (HDÖGF)

Ek.2.2. Cümle Devresi Öğretmen Görüşme Formu (CDÖGF)

Ek.2.3. Kelime Devresi Öğretmen Görüşme Formu (KDÖGF)

Ek.2.4. Hece Devresi Öğretmen Görüşme Formu (HDÖGF)

Ek.2.5. Ses Devresi Öğretmen Görüşme Formu (SDÖGF)

Ek.2.6. Serbest Okuma – Yazma Devresi Öğretmen Görüşme Formu
(SODÖGF)

Ek.2.7. Çözümleme Yönteminin Bütün Devrelerine İlişkin Öğretmen
Görüşme Formu (BDÖGF)

**EK 3. İki Dilli Çocukların Okulda Karşılaştıkları Dil Güçlükleriyle İlgili Örnek
Olaylar**

**EK 4. İlköğretim Birinci Sınıfta Okuma – Yazma Öğretiminde Kullanılan Fiş
Cümlelerinin Listesi**

EK. 1

ÖĞRENCİ TANIMA FORMU
(ÖTF)

Öğrencinin;

Adı-soyadı:

Cinsiyeti:

Doğum yeri:

Ana dili Türkçe mi?

Evet

Hayır

Eğer ana dili Türkçe değilse;

Hangi ana dile sahip?.....

Ailesinde ana dili dışında Türkçe de kullanılıyor mu?

Evet

Hayır

Kullanılıyor ise ne düzeyde?

Sürekli

sık sık

ara sıra

çok az

Anne ve babasının eğitim durumu nedir?

	<u>Anne</u>	<u>Baba</u>
Okur-yazar değil	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Okur-yazar	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
İlkokul mezunu	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ortaokul mezunu	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Lise mezunu	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Üniversite mezunu	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Anne babasının mesleği nedir ?

Anne:..... Baba:.....

Kaç kardeşi var?

Ana sınıfına gitmiş mi?.....

EK 2. ÖĞRETMEN GÖRÜŞME FORMLARI

Ek.2.1. Hazırlık Devresi Öğretmen Görüşme Formu

HAZIRLIK DEVRESİ ÖĞRETMEN GÖRÜŞME FORMU (HDÖGF)

Görüşme Tarihi:...../...../2000

Okul:

Sınıf:

Öğretmenin adı-soyadı:

Cinsiyeti:

Kıdemi:

Kaçıncı defa birinci sınıf okuttuğu:

Mezun olduğu okul:

Sınıf mevcudu: K:

E:

Toplam:

1. Sınıfınızda ana dili Türkçe olmayan öğrenciler var mı ?
Evet Hayır
2. Ana dili Türkçe olmayan kaç öğrenci var ?.....
3. Bu öğrencilerinizin ana dili nedir (Kürtçe, Arapça vb.)?
4. Sınıfınızda Türkçeyi hiç bilmeyen öğrenciler var mı ?
Evet (...) Hayır
5. Türkçe söyleneni anlayan ama kendisi Türkçe konuşamayan var mı ?
Evet (...) Hayır
6. Öğrencileriniz arasında evinde hiç Türkçe konuşulmayan kaç öğrenciniz var?
7. Anne – babasıyla hiç görüşmediğiniz öğrenciniz var mı?
Evet (...) Hayır
8. Görüştüğünüz veliler arasında hiç Türkçe bilmeyenler var mı? Var ise kaç tane?
9. Öğrencileriniz ders dışında kendi aralarında Türkçe konuşuyorlar mı?
Evet Hayır

10. Bu öğrencilerin Türkçeden başka bir ana dile sahip olmalarının okuma – yazma öğretimi açısından olumsuz etki oluşturduğunu düşünüyor musunuz?

Evet

Hayır

11. Cevabınız evet ise; bu konuyu biraz açıkla mısınız ?

12. İki dilli öğrencileriniz dili kullanma becerileri açısından sınıfta ne gibi güçlükler yaşıyorlar? (Sorulan sorulara cevap verememe, ihtiyaçlarını söyleyememe vb.)

.....
.....

13. İki dilli öğrencilerin yaşadıkları bu dil problemleri okuma-yazma öğretiminde sizce ne gibi sorunlara yol açıyor ?

.....
.....

14. Öğrencileriniz arasında okul öncesi eğitim almış olanlar var mı ?

Evet (.....)

Hayır

15. Okul öncesi eğitim almamış olmalarının okuma – yazma öğrenmeye hazırlık bakımından iki dilli öğrencilerinizi olumsuz yönde etkilediğini düşünüyor musunuz ?

Evet

Hayır

16. Eğer cevabınız evet ise, bu olumsuz etkileri hangi davranışlarında gözlemlediniz ?

.....
.....

17. Öğrencilerinizi okumaya hazırlık bakımından nasıl gözlemliyorsunuz?

Örneğin;

Daha önce kitap kullanan var mı?

Kitabın sayfalarını düzgün çevirebiliyorlar mı ?

Harfleri tanıyan var mı?

Satırı yada gösterilen resimleri soldan sağa doğru takip edebiliyorlar mı ?

Diğer

18. Öğrencilerinizin ders araç-gereçlerini kullanmaları açısından güçlüklerle karşılaşılıyor musunuz ?

Evet

Hayır

19. Daha çok hangi konularda sıkıntı yaşıyorsunuz ?

.....

20. İki dilli öğrencilerinizin dinleme beceri ve alışkanlıkları açısından sorunlar yaşıyor musunuz ?

Evet

Hayır

21. Daha çok ne tür sorunlar yaşıyorsunuz ? (Öğretmenin, arkadaşlarının konuşmasını, sözünü kesmeden dinlememe, vb.)

.....

.....

22. Öğrencilerinizi yazmaya hazırlık bakımından nasıl değerlendiriyorsunuz?

.....

.....

23. Öğrencileriniz genel olarak okula gelmeye ve okuma-yazma öğrenmeğe karşı istekliler mi?

Evet

Hayır

24. Eğer cevabınız evet ise bunu onların hangi davranışlarında gözlemliyorsunuz? (Okula geldiklerinde mutlu görünme, sınıfa neşeyle girme vb.)

.....

.....

25. Eğer iki dilli öğrencileriniz okula gelmeye ve okuma – yazma öğrenmeye istekli değilse bunu hangi davranışlarında gözlemliyorsunuz? (Sık sık çeşitli bahanelerle dışarı çıkma isteği, okuldan kaçma vb.)

.....

.....

Teşekkür ederim

Mediha SARI

Ek.2.2. Cümle Devresi Öğretmen Görüşme Formu**CÜMLE DEVRESİ
ÖĞRETMEN GÖRÜŞME FORMU (CDÖGF)**

Görüşme Tarihi:..../..../2000

Okul:

Sınıf:

Öğretmenin adı-soyadı:

Cümle Devresine Giriş Tarihi:

1. Öğrencilerinizin hepsi verdiğiniz bütün cümleleri tanıyorlar mı ?

Evet Hayır

2. Öğrencilerinizin kaç tanesi verdiğiniz bütün cümleleri doğru okuyabiliyor ?

.....

3. Öğrencilerinizin kaç tanesi verdiğiniz bütün cümleleri doğru yazabiliyor ?

.....

4. Öğrencilerinizin kaç tanesi verdiğiniz bütün cümleleri bakmadan doğru yazabiliyor?

.....

5. Verdiğiniz fiş cümlelerinden oluşan metinleri okuyamayan öğrencileriniz var mı?

 Evet (.....) Hayır

6. Cümleleri sınıfça ya da grupça okuturken ilgilenmeyen, başka bir şeyle uğraşan öğrencileriniz var mı?

 Evet (.....) Hayır

7. Öğrencileriniz arasında verdiğiniz fiş cümlelerindeki kelimeleri doğru telaffuz edemeyenler var mı ?

.....

8. Verdiğiniz fiş cümlesini anlamayan öğrenciniz var mı?

.....

9. Cümleyi anlamadıklarımı hangi davranışlarından anlıyorsunuz?

(Fiş cümlesi ile ilgili olarak sorulan soruya doğru cevap verememe, cümleyle ilgili resmi anlatamama gibi)

.....
.....

10. Cümle devresine girdikten sonra öğrencilerinizin okumaya karşı duydukları istekte nasıl bir değişiklik oldu ? (Olumlu, olumsuz, bıkkınlık vb.)

.....
.....

11. Cümle devresinde başka ne gibi sorunlarla karşılaşıyorsunuz ? (Kelimelerin harflerini eksik yazma, cümleyi tersten yazma vb.)

.....
.....
.....

Teşekkür ederim.

Mediha SARI

Ek.2.3. Kelime Devresi Öğretmen Görüşme Formu

KELİME DEVRESİ ÖĞRETMEN GÖRÜŞME FORMU (KDÖGF)

Görüşme Tarihi:..../..../2000

Okul:

Sınıf:

Öğretmenin adı-soyadı:

Kelime Devresine Giriş Tarihi:

1. Öğrencilerinizin çoğu fiş cümlelerindeki bütün kelimeleri tanıyorlar mı ?

Evet Hayır Kısmen

2. Öğrencilerinizin tanımakta çok zorlandıkları kelimeler var mı?

Evet Hayır Kısmen

3. Hangi kelimeleri tanımakta zorlanıyorlar?

.....
.....

4. Sizce bu kelimeleri tanımakta zorlanmalarının nedeni nedir?

.....
.....

5. Öğrencilerinizin en kolay tanıdıkları kelimeler hangileridir?

.....
.....

6. Öğrencileriniz arasında cümlelerde geçen kelimeleri doğru söyleyemeyenler var mı?

Evet Hayır Kısmen

7. Kelimeleri doğru ve düzgün söyleyemeyen yaklaşık kaç öğrenciniz var?

.....

8. Bu öğrencilerinizin söylemekte en çok zorlandıkları kelimeler hangileridir?

.....
.....

9. Bu kelimeleri doğru söyleyememelerinin nedeni sizce nedir?

.....

10. Öğrencilerinizin yaklaşık kaç tanesi söylediğiniz kelimeleri tam ve doğru olarak yazamıyor ?.....

11. Cümleleri eksik yazdığınızda cümlede eksik olan kelimeyi bulamayan öğrencileriniz var mı, kaç tane?

.....

12. Eksik olduğunu bulmakta zorlandıkları kelimeler genellikle hangileridir? (Zamir, eylem, özne, sıfat vb.)

.....

13. Kesilen cümlelerin kelimeleriyle oluşturduğunuz metinleri öğrencilerinizin kaç okuyabiliyor?

.....

14. Öğrencilerinizin çoğu kesilen cümlelerin kelimeleriyle yeni cümleler oluşturabiliyorlar mı?

Evet Hayır Kısmen

Oluşturamıyorlar ise;

15. Sizce bunun nedenleri nedir?

.....

16. Kelimelerle oluşturduğunuz basit metinlerin anlamını anlayamayan öğrencileriniz var mı?

Evet Hayır Kısmen

Cevap evet ya da kısmen ise;

17. Metni anlamadıklarını hangi davranışlarından anlıyorsunuz?

(Metinle ilgili ile ilgili olarak sorulan soruya doğru cevap verememe, ilgili resmi anlayamama, anlatamama gibi)

.....

18. Sizce bu metinleri anlayamamalarının temel nedenleri nelerdir?

.....

19. Kelime devresine girdikten sonra öğrencilerinizin okumaya karşı duydukları istekte bir artış oldu mu ?

Evet Hayır Kısmen

Cevap hayır ya da kısmen ise;

20. Bunu hangi davranışlarından anlıyorsunuz ? (Bıkkınlık, yorgunluk, isteksizlik vs.)

.....
.....
.....

21. Bu davranışlarının nedeni sizce ne olabilir?

.....
.....
.....

22. Kelime devresinde başka ne gibi sorunlarla karşılaşıyorsunuz ?
(Kelimelerin harflerini eksik yazma, cümleyi tersten yazma, kelimeyi tanıyamama, vb.)

.....
.....
.....

23. Sizce bu sorunların nedenleri nelerdir?

.....
.....
.....

Teşekkür ederim

Mediha SARI

Ek.2.4. Hece Devresi Öğretmen Görüşme Formu

HECE DEVRESİ
ÖĞRETMEN GÖRÜŞME FORMU (HDÖGF)

Görüşme Tarihi:..../..../2000

Okul:

Sınıf:

Öğretmenin adı-soyadı:

Hece devresine giriş tarihi:

1. Öğrencilerinizin yaklaşık % 70-80 kadarı cümlelerdeki kelimelerin hecelerini tanıyorlar mı ?

Evet

Hayır

Kısmen

2. Öğrencilerinizin çoğu bir kelimenin kaç heceden oluştuğunu söyleyebiliyorlar mı?

Evet

Hayır

Kısmen

3. Öğrencilerinizin tanımakta çok zorlandıkları heceler var mı?

Evet

Hayır

Kısmen

4. Hangi heceleri tanımakta zorlanıyorlar? (Sesli harfle başlayanlar mı, sessiz harfle başlayanlar mı, ikiden fazla harften oluşan uzun heceler mi?)(örnek ver.)

.....

.....

5. Sizce bu heceleri tanımakta zorlanmalarının nedeni nedir?

.....

.....

6. Öğrencilerinizin en kolay tanıdıkları heceler hangileridir?

.....

.....

7. Öğrencileriniz arasında kelimelerde geçen heceleri doğru söyleyemeyenler var mı? (Araplar hangilerini, Kürtler hangilerini söyleyemiyor?örnek ver.)

Evet

Hayır

Kısmen

Cevap evet ya da kısmen ise;

8. Heceleri doğru söyleyemeyen yaklaşık kaç öğrenciniz var?.....
9. Bu öğrencilerinizin söylemekte en çok zorlandıkları heceler hangileridir?
.....
10. Bu heceleri doğru söyleyememelerinin nedeni sizce nedir?
.....
.....
11. Öğrencilerinizin yaklaşık kaç tanesi söylediğiniz hecelerden oluşan kelimeleri tam ve doğru olarak yazamıyor ?
.....
12. Kelimeleri eksik yazdığınızda kelimedeki eksik olan heceyi bulamayan öğrenciniz var mı?
.....
13. Eksik olduğunu bulmakta zorlandıkları heceler genellikle hangileridir?
(Sesli harfle başlayanlar mı, sessiz harfle başlayanlar mı, ikiden fazla harften oluşan uzun heceler mi?)
.....
.....
14. Sizce bunun nedenleri nedir?
.....
.....
15. Çözümlenen kelimelerin heceleriyle oluşturduğunuz yeni kelime ve metinleri öğrencilerinizin yaklaşık %70-80 kadarı okuyabiliyor mu?
 Evet Hayır Kısmen
16. Okuyamayan kaç öğrenciniz var?
.....
17. Öğrencilerinizin çoğu, kesilen kelimelerin heceleriyle yeni kelimeler oluşturabiliyorlar mı?
 Evet Hayır Kısmen
- Oluşturamıyorlar ise;*
18. Sizce bunun nedenleri nelerdir?
.....

19. Hecelerle oluşturduğunuz basit kelimelerden oluşan metinlerin anlamını anlayamayan öğrencileriniz var mı?

- Evet Hayır Kısmen

Cevap evet ya da kısmen ise;

20. Metin ve ya kelimeyi anlamadıklarımı hangi davranışlarından anlıyorsunuz?
(Metinle ilgili ile ilgili olarak sorulan soruya doğru cevap verememe, ilgili resmi anlayamama, anlatamama gibi)

.....

21. Sizce bu metin ve kelimeleri anlayamamalarının temel nedenleri nelerdir?

.....

.....

22. Hece devresine girdikten sonra öğrencilerinizin okumaya karşı duydukları istekte bir azalma oldu mu ?

- Evet Hayır Kısmen

Cevap evet ya da kısmen ise;

23. Bunu hangi davranışlarından anlıyorsunuz ? (Bıkkınlık, yorgunluk, isteksizlik vs.)

.....

.....

24. İsteksiz olmalarının nedeni sizce ne olabilir?

.....

.....

25. Hece devresinde başka ne gibi sorunlarla karşılaşıyorsunuz ? (Kelimelerin bazı hecelerini unutma, bazı hecelerin harflerini eksik yazma, kelimeyi tanyamama, heceyi tersten yazma; ta yerine at gibi, vb.)

.....

.....

26. Sizce bu sorunların nedenleri nelerdir?

.....

.....

Teşekkür ederim.

Mediha SARI

Ek.2.5. Ses Devresi Öğretmen Görüşme Formu**SES (HARF) DEVRESİ
ÖĞRETMEN GÖRÜŞME FORMU (SDÖGF)**

Görüşme Tarihi:....../....../2000

Okul:

Sınıf:

Öğretmenin adı-soyadı:

Ses devresine başlama tarihi:

1. Öğrencilerinizin çoğu cümlelerdeki hecelerin seslerini tanıyorlar mı ?

 Evet Hayır Kısmen

2. Öğrencilerinizin tanımakta çok zorlandıkları harfler var mı?

 Evet Hayır Kısmen

3. Hangi harfleri tanımakta zorlanıyorlar?

.....
.....

4. Sizce bu harfleri tanımakta zorlanmalarının nedeni nedir?

.....
.....

5. Öğrencilerinizin en kolay tanıdıkları harfler hangileridir?

.....
.....

6. Öğrencileriniz arasında hecelerde geçen sesleri doğru telaffuz edemeyenler var mı?

 Evet Hayır Kısmen

7. Sesleri doğru ve düzgün telaffuz edemeyen yaklaşık kaç öğrenciniz var?

.....

8. Bu öğrencilerinizin telaffuz etmekte en çok zorlandıkları sesler hangileridir?

.....
.....

9. Bu sesleri telaffuz edememelerinin nedeni sizce nedir?

.....

10. Öğrencilerinizin yaklaşık kaç tanesi söylediğiniz seslerden oluşan heceleri tam ve doğru olarak yazamıyor ?

.....

11. Kelimeleri eksik yazdığınızda kelimedede yada hecede eksik olan harfi bulamayan kaç öğrenciniz var?

.....

12. Eksik olduğunu bulmakta zorlandıkları harfler genellikle hangileridir? (sesli harfler mi, sessizler mi, sessizler ise; hangi sessiz harfler ?)

.....

.....

13. Öğrettiğiniz seslerle oluşturduğunuz hece ve kelimelerden meydana gelen metinleri öğrencilerinizin kaçını okuyabiliyor?

.....

14. Öğrencilerinizin çoğu öğrendikleri seslerle yeni hece ve kelimeler oluşturabiliyorlar mı?

Evet Hayır Kısmen

Oluşturamıyorlar ise;

15. Sizce bunun nedenleri nedir?

.....

.....

16. Seslerden oluşturduğunuz hece ve kelimelerden oluşan metinlerin anlamını anlayamayan öğrencileriniz var mı?

Evet Hayır Kısmen

Cevap evet ya da kısmen ise;

17. Metin ve ya kelimeyi anlamadıklarını hangi davranışlarından anlıyorsunuz? (Metinle ilgili ile ilgili olarak sorulan soruya doğru cevap verememe, ilgili resmi anlayamama, anlatamama gibi)

.....

.....

18. Sizce bu metin ve kelimeleri anlayamamalarının temel nedenleri nelerdir?

.....

19. Ses devresine girdikten sonra öğrencilerinizin okumaya karşı duydukları istekte bir azalma oldu mu ?

- Evet Hayır Kısmen

Cevap evet ya da kısmen ise;

20. Bunu hangi davranışlarından anlıyorsunuz ? (Bıkkınlık, yorgunluk, isteksizlik vs.)

.....

21. Bu davranışlarının nedeni sizce ne olabilir?

.....

22. Ses devresinde başka ne gibi sorunlarla karşılaşıyorsunuz ? (Sesleri unutma, bildiği sesteki heceyi okuyamama, iki sesi yan yana getirip heceyi bir çırpıda okuyamama, vb.)

.....

23. Sizce bu sorunların nedenleri nelerdir?

.....

Teşekkür ederim.

Mediha SARI

Ek.2.6. Serbest Okuma – Yazma Devresi Öğretmen Görüşme Formu

**SERBEST OKUMA - YAZMA DEVRESİ
ÖĞRETMEN GÖRÜŞME FORMU (SODÖGF)**

Görüşme Tarihi:...../...../2000

Okul:

Sınıf:

Öğretmenin adı-soyadı:

1. Öğrencilerinizin kaç tanesi serbest okumaya geçti?
2. Hiç hecelemeden okuyan öğrencileriniz var mı? Kaç tane?
 Evet ,..... Hayır
3. Serbest okumaya geçtiği halde bazı hecelerde çok zorlanan öğrencileriniz var mı?
 Evet,..... Hayır Kısmen,.....
4. Var ise hangi heceleri tanımakta zorlanıyorlar? (Uzun heceler, h, g, j vb seslerin olduğu heceler vb.)
.....
.....
5. Bu hecelerde zorlanmalarının nedeni sizce nedir?
.....
.....
6. Okumaya geçtiği halde söylediğiniz bir cümleyi yazamayan öğrencileriniz var mı?
 Evet,..... Hayır Kısmen,.....
7. Söylediklerinizi yazamamalarının nedeni sizce nedir?
.....
.....
8. Öğrencileriniz kendi başlarına cümle kurabiliyorlar mı?
 Evet Hayır Kısmen
Cevap hayır yada kısmen ise;
9. Bu öğrencilerinizin cümle kuramamalarının nedeni sizce nedir?
.....
.....

10. Sınıfta bir cümle yazıp okuttuğunuzda cümle ile ilgili sorduğunuz sorulara ¹ cevap veremeyen öğrencileriniz var mı?
 Evet,..... Hayır Kısmen,.....
11. Okuduğu bir metin hakkında sorulan sorulara kaç öğrenciniz doğru cevap verebiliyor?

12. Metin ya da cümle ile ilgili sorulan sorulara doğru cevap verememelerinin nedeni sizce nedir?

13. Öğrencileriniz arasında okurken ve konuşurken kelimeleri doğru telaffuz edemeyen, yutan, sesleri çıkaramayanlar vs. var mı? Kaç tane?
 Evet,..... Hayır Kısmen,.....
14. Bu öğrencilerinizin telaffuz etmekte en çok zorlandıkları kelimeler örnek verebilir misiniz?

15. Bu konuşma bozukluklarının nedeni sizce nedir?

16. Öğrencileriniz okurken kitapla göz arasındaki mesafeyi doğru ayarlayabiliyorlar mı?
 Evet Hayır Kısmen
17. Öğrencileriniz okurken sırada doğru oturuyorlar mı?
 Evet Hayır Kısmen
18. Öğrencileriniz genel olarak parmakla ve ya kalemle izlemeden okuyabiliyorlar mı?
 Evet Hayır Kısmen
19. Öğrencileriniz okurlarken sık sık sözcük tekrarı yapıyorlar mı?
 Evet Hayır Kısmen
20. Öğrencileriniz defter ve kitaplarını temiz kullanabiliyorlar mı?
 Evet Hayır Kısmen
21. Okuduğu metne uygun başlık bulabilen yaklaşık kaç öğrenciniz var?

22. Metindeki kahramanların isimlerini, yaptıkları işleri vb. söyleyebilen yaklaşık kaç öğrenciniz var?.....

23. Öğrencileriniz basit dil bilgisi kurallarını doğru olarak uygulayabiliyor mu?
(Cümle sonuna nokta ya da soru işareti koyma, özel isimleri büyük harfle başlama, kesme işaretiyle ayırma, cümleye büyük harfle başlama gibi)
- Evet Hayır Kısmen

Cevap evet veya kısmen ise;

24. Kaç tanesi bu kuralları tam olarak uygulayabiliyor?
25. Öğrencilerinizin kaç tanesi satır sonuna sığmayan sözcükleri doğru olarak bölüyor?
26. Öğrencilerinizin yaklaşık kaç tanesi hatalı yazılmış bir cümlenin hatalarını bulabiliyor?
27. Düşüncelerini düzgün olarak söyleyemeyen yaklaşık kaç öğrenciniz var?
.....

28. Serbest okuma devresine girdikten sonra öğrencilerinizin okumaya karşı duydukları istekte bir artış oldu mu ?

Evet Hayır Kısmen

Cevap evet ya da kısmen ise;

29. Bunu hangi davranışlarından anlıyorsunuz ? (Kitap okumak isteme, tahtaya yazılanı hemen okuma, okuma yapalım deme vs.)

28. sorunun cevabı hayır ya da kısmen ise;

30. Bu isteksizliğin nedeni sizce nedir?
.....
.....

31. Serbest okuma devresine girdikten sonra başka ne gibi sorunlarla karşılaşıyorsunuz? (Sesleri unutma, kelime üzerinde gereğinden çok durma, okuduğunu anlayamama, okumasını geliştirememme vb.)
.....
.....

32. Sizce bu sorunların nedenleri nelerdir?
.....
.....

Teşekkür ederim.

Mediha SARI

Ek.2.7. Çözümleme Yönteminin Bütün Devrelerine İlişkin Öğretmen Görüşme Formu

**ÇÖZÜMLEME YÖNTEMİNİN BÜTÜN DEVRELERİNE İLİŞKİN
ÖĞRETMEN GÖRÜŞME FORMU (BDÖGF)**

Görüşme Tarihi:..../..../2000

Okul:

Sınıf:

Öğretmenin adı-soyadı:

Sınıf mevcudu: K:

E:

Toplam:

HAZIRLIK DEVRESİ

1. Sınıfınızda ana dili Türkçe olmayan öğrenciler var mı ?
 Evet Hayır
2. Ana dili Türkçe olmayan kaç öğrenci var ?.....
3. Bu öğrencilerinizin ana dili nedir (Kürtçe, Arapça vb.)?
4. Sınıfınızda Türkçeyi hiç bilmeyen öğrenciler var mı ?
 Evet (...) Hayır
5. Türkçe söyleneni anlayan ama kendisi Türkçe konuşamayan var mı ?
 Evet (...) Hayır
6. İki dilli öğrencileriniz arasında evinde hiç Türkçe konuşulmayan kaç öğrenciniz var?
7. Görüştüğünüz veliler arasında hiç Türkçe bilmeyenler var mı? Var ise kaç tane?
.....
8. Öğrenciler ders dışında kendi aralarında Türkçe konuşuyorlar mı?
 Evet Hayır
9. Bu öğrencilerin Türkçeden başka bir ana dile sahip olmalarının okuma – yazma öğretimi açısından olumsuz etki oluşturduğunu düşünüyor musunuz?
 Evet Hayır

10. Cevabınız evet ise; bu konuyu biraz açıkla mısınız, yani hangi olumsuz etkileri gözlemlediniz?

.....

11. Öğrencileriniz dili kullanma becerileri açısından sınıfta ne gibi güçlükler yaşıyorlar? (Sorulan sorulara cevap verememe, ihtiyaçlarını söyleyememe vb.)

.....

12. Öğrencilerin yaşadıkları bu dil problemleri okuma-yazma öğretiminde sizce ne gibi sorunlara yol açtı, açıyor ?

.....

13. Öğrencileriniz arasında okul öncesi eğitim almış olanlar var mı, varsa kaç tane ?

Evet (.....)

Hayır

14. Öğrencilerinizin çoğu okul öncesi eğitim almamışlar ise, bu durumun okuma - yazma öğretimi açısından hangi sorunları doğurduğunu düşünüyorsunuz?

.....

15. Öğrencileriniz genel olarak okula gelmeye ve okuma-yazma öğrenmeğe karşı istekliler mi?

Evet

Hayır

Cevap hayır ise;

16. Bu isteksizliği onların hangi davranışlarında gözlemliyorsunuz? (Okula geldiklerinde mutsuz görünme, Sık sık çeşitli bahanelerle dışarı çıkma isteği, okuldan kaçma vb.)

.....

CÜMLE DEVRESİ

17. Öğrencilerinizin hepsi verdiğiniz bütün cümleleri tanıyorlar mıydı ?

Evet

Hayır

18. Öğrencilerinizin kaç tanesi verdiğiniz bütün cümleleri bakmadan doğru yazabiliyordu ?

19. Verdiğiniz fiş cümlesini anlamayan öğrenciniz var mıydı?

Evet Hayır

20. Cümle devresinde ne gibi sorunlarla karşılaştınız ? (Kelimelerin harflerini eksik yazma, cümleyi tersten yazma vb.)

.....
KELİME DEVRESİ

21. Öğrencilerinizin çoğu fiş cümlelerindeki kelimeleri ayrı ayrı tanıyorlar mıydı ?

Evet Hayır Kısmen

Cevap hayır ya da kısmen ise;

22. Öğrencilerinizin tanımakta çok zorlandıkları kelimeler hangileriydi?

.....
.....

23. Sizce bu kelimeleri tanımakta zorlanmalarının nedeni nedir?

.....
.....

24. Öğrencilerinizin çoğu kesilen cümlelerin kelimeleriyle yeni cümleler oluşturabiliyorlar mıydı?

Evet Hayır Kısmen

Oluşturamıyorlar ise;

25. Sizce bunun nedenleri nelerdir?

.....
.....

26. Kelime devresinde başka ne gibi sorunlarla karşılaştınız? (Kelimelerin harflerini eksik yazma, cümleyi tersten yazma, kelimeyi tanıyamama, vb.)

.....
.....

27. Sizce bu sorunların nedenleri nelerdir?

.....
.....

HECE DEVRESİ

28. Öğrencilerinizin yaklaşık %70-80 kadarı cümlelerdeki kelimelerin hecelerini tanıyorlar mıydı ?

Evet Hayır Kısmen

29. Öğrencilerinizin tanımakta çok zorlandıkları heceler var mıydı?

Evet Hayır Kısmen

30. Hangi heceleri tanımakta çok zorlandılar? (Sesli harfle başlayanlar mı, sessiz harfle başlayanlar mı, ikiden fazla harften oluşan uzun heceler mi?)

Örnek verebilir misiniz?

.....

31. Öğrencilerinizin yaklaşık kaç tanesi söylediğiniz hecelerden oluşan kelimeleri tam ve doğru olarak yazabiliyordu ?.....

32. Hece devresinde başka ne gibi sorunlarla karşılaştınız? (Kelimelerin bazı hecelerini unutma, bazı hecelerin harflerini eksik yazma, kelimeyi tanıyamama, heceyi tersten yazma; ta yerine at gibi, vb.)

.....

.....

33. Sizce bu sorunların nedenleri nelerdir?

.....

.....

SES DEVRESİ

34. Öğrencilerinizin tanımakta çok zorlandıkları sesler var mıydı?

Evet Hayır Kısmen

35. Özellikle hangi harfleri tanımakta zorlandılar?

.....

36. Sizce bu harfleri tanımakta zorlanmalarının nedeni nedir?

.....

37. Öğrencilerinizin en kolay tanıdıkları harfler hangileridir?

.....

38. Ses devresi ile ilgili olarak başka ne gibi sorunlarla karşılaştınız ? (Sesleri unutma, bildiği sestten oluşan heceyi okuyamama, iki sesi yan yana getirip heceyi bir çırpıda okuyamama, vb.)

.....

SERBEST OKUMA DEVRESİ

39. Öğrencilerinizin kaç tanesi serbest okumaya geçti?

.....

40. Serbest okumaya geçtiği halde bazı hecelerde çok zorlanan öğrencileriniz var mı?

Evet Hayır Kısmen

41. Var ise hangi heceleri tanımakta zorlanıyorlar? (Uzun heceler, h, g, j vb seslerin olduğu heceler vb.)

.....

42. Bu hecelerde zorlanmalarının nedeni sizce nedir?

.....

43. Öğrencileriniz kendi başlarına cümle kurabiliyorlar mı?

Evet Hayır Kısmen

Cevap hayır yada kısmen ise;

44. Bu öğrencilerinizin cümle kuramamalarının nedeni sizce nedir?

.....

.....

45. Sınıfta bir cümle yazıp okuttuğunuzda cümle ile ilgili sorduğunuz sorulara cevap veremeyen öğrencileriniz var mı?

Evet ,..... Hayır Kısmen

46. Okuduğu bir metin hakkında sorulan sorulara kaç öğrenciniz doğru cevap verebiliyor?

.....

47. Metin ya da cümle ile ilgili sorulan sorulara doğru cevap verememelerinin nedeni sizce nedir?

.....

48. Öğrencileriniz arasında okurken ve konuşurken kelimeleri doğru telaffuz edemeyen, yutan, sesleri çıkaramayanlar vs. var mı? Kaç tane?

Evet ,..... Hayır Kısmen

49. Bu öğrencilerinizin telaffuz etmekte en çok zorlandıkları kelimeler örnek verebilir misiniz?

.....

50. Bu konuşma bozukluklarının nedeni sizce nedir?

.....

51. Öğrencileriniz okurlarken sık sık sözcük tekrarı yapıyorlar mı?

Evet Hayır Kısmen

52. Okuduğu metne uygun başlık bulabilen yaklaşık kaç öğrenciniz var?

.....

53. Metindeki kahramanların isimlerini, yaptıkları işleri vb. söyleyebilen yaklaşık kaç öğrenciniz var?

.....

54. Öğrencilerinizin yaklaşık kaç tanesi hatalı yazılmış bir cümlemin hatalarını bulabiliyor?

.....

55. Düşüncelerini düzgün olarak söyleyemeyen yaklaşık kaç öğrenciniz var?

.....

56. Serbest okuma devresine girdikten sonra öğrencilerinizin okumaya karşı duydukları istekte bir artış oldu mu ?

Evet

Hayır

Kısmen

Cevap evet ya da kısmen ise;

57. Bunu hangi davranışlarından anlıyorsunuz ? (Kitap okumak isteme, tahtaya yazılanı hemen okuma, okuma yapalım deme vs.)

.....

56. sorunun cevabı hayır ise;

58. Bu isteksizliğin nedeni sizce nedir?

.....

.....

.....

59. Serbest okuma devresine girdikten sonra başka ne gibi sorunlarla karşılaşıyorsunuz? (Sesleri unutma, kelime üzerinde gereğinden çok durma, okuduğunu anlayamama, okumasını geliştirememe vb.)

.....

.....

60. Sizce bu sorunların nedenleri nelerdir?

.....

.....

Teşekkür ederim.

Mediha SARI

EK. 3

**İKİ DİLLİ ÇOCUKLARIN KARŞILAŞTIKLARI
DİL GÜÇLÜKLERİYLE İLGİLİ ÖRNEK OLAYLAR**

Örnek Olay 1.

1-A sınıfında okuyan Fikret ve Emre adlı iki kardeş kasım ayının başlarında okula başlamışlardı. Çocukların ana dili Arapçaydı. Mevsimlik işçi olarak çalışan Şanlıurfalı bir ailenin çocuklarıydılar. Okula ilk başladıklarında küçük kardeş olan Emre sınıfta hiç konuşmuyor, Fikret ise ancak kendisine soru sorulduğunda bir iki kelimeyle cevap veriyordu. Emre teneffüslerde de sadece ağabeyi Fikret ve amcasının oğlu Faruk'la Arapça konuşuyordu.

İkisi de hayatlarında hiç kalem tutmamıştı. Bu nedenle yazmaya hazırlık alıştırmalarında çok zorlanıyorlardı. Anne babaları da okur – yazar değildi. Okula başladıkları ilk günlerde öğretmen “bari pamuk dallarını ellerine verip toprağın üzerinde bir şeyler çizdirseydiniz” diye babalarına çıkışınca, adam “biz ne anlarız hoca hanım” cevabını vermişti.

Fikret ve Emre okula başlayalı yaklaşık bir buçuk ay kadar olmuştu. Öğretmen hiç konuşmayan Emre'yi konuşturmak için her zaman yaptığı gibi ona basit bir soru sordu. Emre ağabeyi Fikret'e dönerek Arapça bir şeyler söyledi. Öğretmen kardeşinin ne söylediğini sorduğunda Fikret çekingen bir şekilde şu cevabı vermişti:

Senin dediklerini azıcıkın anlıyormuş, bu yüzden konuşmuyormuş ürtmenim. Zaten o Türkçe bilmez.

Emre'nin bu suskunluğu yavaş yavaş geçiyor, yerini “–Tamam ürtmenim, – Evet ürtmenim, – Hayır ürtmenim... gibi kısa cümlelere bırakıyordu. Emre ashında az da olsa Türkçe biliyordu. Ama bir türlü Türkçe konuşmaya cesaret edemiyordu. Sınıf içi etkinlikleriyle yavaş yavaş kendine güveni artıyordu, bu güven arttıkça da sınıftaki etkinliklere daha çok katılmaya başladı. Ancak sınıfta serbest okumaya en geç başlayanlardan biri de Emre'ydi. Hem kendisinin hem de Fikret'in okuduklarını ve dinlediklerini sağlıklı bir şekilde anlama konusunda problemleri vardı.

Örnek olay 2.

Öğretmen sınıfa girdiğinde bir uğultuyla karşılaşmıştı. Çocukların kimi birbirine bağıyor, kimi tükürüyor, kimi de yerde birbirini dövüyordu. Öğretmeni görünce herkes yerine geçti. Öğretmen “Neler oluyor?” diye sorduğunda, birbirine tüküren iki kız öğrenci ayağa fırlayarak bir şeyler söyledi. Aynı anda konuşmalarını istedi.

Zozan: Ürtmenim aha buuu... imm..Özlem bana küfürdü.

Özlem: Hayır ürtmenim küfürmedim.

Zozan : Ürtmenim valla doğruyu söylüyorum. Aha Ziya da gördü.

Özlem: Önce o küfürdü, aha hem de anama ürtmenim.

Zozan: Yalancı, önce sen küfürdün.

Örnek Olay 3.

Öğretim yılının sonlarında sınıfa müfettiş gelmişti. Çocuklara sorular sorup sınıfın seviyesini kontrol etmeye çalışıyordu.

- Çocuklar bir yılda kaç mevsim vardır ?
-
- Peki, şimdi hangi mevsimdeyiz ?
-

Sonunda bir kız öğrenci parmak kaldırdı ve “Öğretmenim, başısında çöp var.” diyerek müfettişin başındaki çöprü işaret etmişti.

Örnek Olay 4.

Bu örnek olayı, iki dilli çocukların devam ettiği okulda çalışan öğretmenlerden biri aktarmıştır:

“Çocuklara uzun zamandır sayı saymayı öğretmeye çalışıyordum. O gün yine ona kadar saymalarını istedim. Hiçbir çocuk parmak kaldırmadı. Çok kızmışım. Çocuklara bağırmaya başladım. Derken bir kız öğrenci parmak kaldırıp “Ben sayabilir miyim öğretmenim” deyince çok sevinmişim. Kız “ama annemin öğrettiği gibi sayacağım” deyip saymaya başladı:

- Yek, dü, se, çar, penç, şeş.....”

Değerlendirme:

Yukarıdaki örnek olaylarda da görüldüğü gibi ana dili Türkçe olmayan çocuklar konuşurken bazı zorluklar yaşamaktadırlar.

Bu çocuklar özellikle okula başladıkları ilk günlerde sınıfta bazı iletişim sorunları yaşamaktadırlar. Yukarıda yaşanan olaylarda Emre Türkçeyi çok az anlamakta, ama hiç konuşmamaktadır. Belki de az bildiği bir dilde yanlış yapma kaygısı nedeniyle konuşmaktan çekinmektedir. Bu Emre'nin sınıfta iletişim problemleri yaşamasına yol açmaktadır. Bunun yanı sıra ailenin eğitim düzeyinin düşük olması da bu çocukların akademik başarıları üzerinde olumsuz etki yaratmaktadır.

İkinci örnek olayda, çocukların konuşurken kullandıkları imm.. ahh.. aha.. gibi ekler dikkat çekmektedir. Çocuklar Türkçeyi akıcı bir şekilde konuşamamakta ve bazı kelimeleri düzgün telaffuz edememektedirler.

Üçüncü örnek olayda ise, çocukların ilgisinin dağınıklığının yanı sıra, iki dilli çocukların devam ettiği okullarda çalışan öğretmenlerin çoğunun da belirttiği “kelimelerin sonuna –sı, – si gibi ekler ekleme” özelliği dikkat çekmektedir. Dördüncü örnek olayda ise, kendi dilinde ona kadar saymayı bilen bir öğrencinin Türkçede de aynı şekilde sayı saymaya çalıştığı görülmektedir.

EK.4. İlköğretim Birinci Sınıfta Okuma – Yazma Öğretiminde Kullanılan Fiş Cümleleri

1. Ali bak.
2. Ali ata bak.
3. Zil çaldı.
4. Kalem al.
5. Yazı yaz.
6. Resim yap.
7. Emel eve gel.
8. Emel bal al.
9. Oya okula koş.
10. Kaya okula koş.
11. Bayram geldi.
12. Bayrak as.
13. Fener as.
14. Cumhuriyet çok yaşa.
15. Atatürk'ü çok severiz.
16. Atatürk, Türkler çok çalışkandır, dedi.
17. Atatürk bize, çok çalışın, dedi.
18. Işık, ılık süt iç.
19. İpek ipi tut.
20. İpek topu at.
21. İpek ip atla.
22. Ömer mısır sever.
23. Ömer mısır yer.
24. Uyan Ufuk uyan.
25. Erken uyu, erken uyan.
26. Ümit üzüm ye.
27. Ümit bu üzüm.
28. Yağ yağmur yağ.
29. Dağa bağa yağ.
30. Pınar ip al, çorap ör.
31. Hasan hasta oldu.

32. Cemil, cici kuş öttü.
33. Veli küçük köpek havladı.
34. Birol, ablan evi süpürmüş mü?
35. Yıldız yumurta soy.
36. Yücel yazı yaz.
37. Jale bu baraj.
38. Dayım düğüne gitti.
39. Şenay şarkı söyledi.
40. Zafer oyun oynadı.
41. Dayım saz çaldı.
42. Güler gazete oku.
43. Bir hafta yedi gündür.
44. Yeni yıl geldi.
45. Bir yılda dört mevsim vardır.
46. Elif fidan dik, sula.
47. Nene mısır patlat.

ÖZGEÇMİŞ

Adı – Soyadı : Mediha SARI
Doğum Yeri ve Yılı : Samandağ, 1971
Medeni Durumu : Bekar

Öğrenim Durumu

1997 – 2001 Yüksek Lisans – Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı
1991 – 1995 Lisans – Mustafa Kemal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Bölümü
1984 – 1987 Lise – Antakya Kurtuluş Lisesi
1981 – 1984 Ortaokul – Samandağ, Tavla Ortaokulu
1976 – 1981 İlkokul – Samandağ, Hancağz İlkokulu

İş Durumu

2000 - Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Programları ve Öğretimi Anabilim Dalı'nda araştırma görevlisi
1997 – 2000 Adana, Anadolu İlköğretim Okulu'nda sınıf öğretmeni
1995 – 1997 Bilecik, Çukurören Köyü Vali Güner Orbay İlköğretim Okulu'nda sınıf öğretmeni

TC YÜKSEK ÖĞRETİM KURUMU
DOKÜMANİZASYON MERKEZİ