



TC
Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Temel Eğitim Ana Bilim Dalı
Sınıf Eğitimi Tezli Yüksek Lisans Programı

ANADİLİ TÜRKÇE OLMAYAN ÖĞRENCİLERİN BULUNDUĞU
SINIFLARDA OKUMA YAZMA ÖĞRETİRKEN
ÖĞRETMENLERİN YAŞADIĞI SORUNLAR VE BU
SORUNLARIN GİDERİLMESİNE YÖNELİK ÇALIŞMA
ÖNERİLERİ

(Ağrı İli Patnos İlçesi Örneği)

Recep KARADAŞ

Danışman

Yrd. Doç. Dr. Behsat SAVAŞ

Yüksek Lisans Tezi

Burdur, 2017

TC
Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Temel Eğitim Ana Bilim Dalı
Sınıf Eğitimi Tezli Yüksek Lisans Programı

ANADİLİ TÜRKÇE OLMAYAN ÖĞRENCİLERİN BULUNDUĞU
SINIFLARDA OKUMA YAZMA ÖĞRETİRKEN
ÖĞRETMENLERİN YAŞADIĞI SORUNLAR VE BU
SORUNLARIN GİDERİLMESİNE YÖNELİK ÇALIŞMA
ÖNERİLERİ

(Ağrı İli Patnos İlçesi Örneği)

Recep KARADAŞ

Danışman

Yrd. Doç. Dr. Behsat SAVAŞ

Yüksek Lisans Tezi

Burdur, 2017

YÜKSEK LİSANS TEZ ONAY FORMU

M.A.K.Ü Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yönetim Kurulu'nun 22.12.2016 tarih ve 2016-167/2 sayılı kararıyla oluşturulan jüri tarafından 24.01.2017 tarihinde tez savunma sınavı yapılan Recep Karadaş 'ın "Anadili Türkçe Olmayan Öğrencilerin Bulunduğu Sınıflarda Okuma Yazma Öğretirken Öğretmenlerin Yaşadığı Sorunlar Ve Bu Sorunların Giderilmesine Yönelik Çalışma Önerileri (Ağrı İli Patnos İlçesi Örneği)" konulu tez çalışması Temel Eğitim Anabilim Dalında YÜKSEK LİSANS tezi olarak kabul edilmiştir.

JÜRİ

ÜYE : Yrd. Doç. Dr. Behsat Savaş
(Tez Danışmanı)



ÜYE : Prof. Dr. Ekber Tomul



ÜYE : Yrd. Doç. Dr. Ali Türkel



ONAY

M.A.K.Ü Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yönetim Kurulu'nun/...../..... tarih ve/..... sayılı kararı.

İMZA/MÜHÜR

ETİK BEYANNAMESİ

Hazırlamış olduğum tezin tamamen kendi çalışmam olduğunu ve her alıntıya kaynak gösterdiğimi taahhüt eder, tezimin özetinin kağıt ve elektronik kopyalarının Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü arşivlerinde ve her yerden erişime açılabileceğine, saklanabileceğine izin verdiğimi onaylarım.

Recep KARADAŞ

ÖZ

Anadili Türkçe Olmayan Öğrencilerin Bulunduğu Sınıflarda Okuma Yazma Öğretirken Öğretmenlerin Yaşadığı Sorunlar ve Bu Sorunların Giderilmesine Yönelik Çalışma Önerileri (Yüksek Lisans Tezi)

Recep KARADAŞ

Çalışmada, ilkokullarda anadili Türkçe olmayan öğrencilerin bulunduğu sınıflarda öğretmenlerin okuma yazma öğretiminde yaşadığı problemleri belirlemek ve bu problemlerin çözümü ile ilgili görüşleri belirlemek amaçlanmaktadır. Araştırma, Patnos ilçesinde bulunan 181 ilkokulda 2013-2014 öğretim yılında görev yapan 470 sınıf öğretmenini kapsamaktadır. Uygulama 253 öğretmen ile gerçekleştirilmiştir. Çalışma yapılan öğretmenlerin sayısı, evrenin %54'ünü oluşturmaktadır. Bulgular araştırmacı tarafından geliştirilen anket yoluyla elde edilmiştir. Anket 25 kapalı, 5 açık uçlu olmak üzere 30 maddeden oluşmuştur. Nicel verilere yönelik yüzde, frekans ve ki-kare (chi-square) istatistikleri uygulanmıştır. Açık uçlu maddelere ise içerik analizi yöntemi uygulanmıştır.

Araştırmanın sonucunda; anadili Türkçe olmayan öğrencilere yönelik oryantasyon çalışmalarının yapılmadığı, ders içerik ve kazanımlarının bu öğrencilere uygun olmadığı belirlenmiştir. Türkçeyi yeterli düzeyde öğrenemeyen öğrencilerin diğer öğrencilerle eşit kabul edilmesi nedeniyle bireysel farklılıkları ve hazır bulunuşlukları göz ardı edilerek, tek dilli öğrencilerle aynı akademik başarının beklendiği görülmüştür. Öğrencilerin okuma yazma öğreniminde "ö,ü,ğ,o,u" harflerinde zorlandığı fark edilmiştir. Çalışma sonucuna bağlı olarak; öğrencilerin zorlandığı harflere ve derslere yönelik derslerin, uygun program güncellemesi ile verilebileceği, üniversitelerde iki dillilik problemi yaşayan öğrencilere yönelik okuma-yazma öğretimi dersi verilebileceği, okul başlamadan önce öğrencilerin yeterlilik ve hazır bulunuşlukları ölçülerek özel sınıf ve program oluşturulabileceği gibi önerilerde bulunulmuştur.

Bu çalışmanın; araştırmacılara yapacakları çalışmalarda yardımcı olması, karar alıcılara ışık tutması, mesleklerine yeni başlayacak öğretmenlere karşılaştıkları problemleri önceden bildirmesi, görevdeki öğretmenlerin olası sorunlara önlem almaları ve çözüm bulmalarında, yardımcı olması beklenmektedir.

Anahtar Kelimeler: Anadil, çok dillilik, çok kültürlü eğitim, iki dillilik, ilk okuma yazma öğretimi, öğretmen sorunları

Sayfa sayısı: 93

Danışman adı: Yrd. Doç. Dr. Behsat SAVAŞ

ABSTRACT

The Problem Teachers Face While Teaching Reading-Writing in Classes Where There Are Students Whose Mother Tongue Is Not Turkish and Proposed Solutions to Eliminate These Problems

(Master Thesis)

Recep KARADAŞ

In the study, it is aimed to determine the problems that teachers have in reading-writing teaching and determine their opinions about the solutions of these problems in the classes of primary schools where there are students whose mother tongue are not Turkish. The study includes 470 classroom teachers working in primary schools in Patnos in 2013-2014 academic year. The study was conducted with 253 teachers. The number of teachers with whom the research was done compose %54 of the universe. Findings were obtained through a questionnaire developed by the researcher. The questionnaire consists of 30 items, 25 of which are closed and 5 are open-ended. Percentage, frequency, and chi-square statistics for quantitative data were applied. And content analysis method was applied to open-ended items.

At the result of the research; it was determined that the oriental studies were not carried out for the students who were not native speakers of Turkish, then the course content and achievements were not suitable for these students. It was observed that individual differences and readiness are ignored, the same academic achievement are expected because of the acceptance of the students who are not educated enough in Turkish are equal with other students. It was noticed the students have difficulty “ö,ü,ğ,o,u” in literacy learning. Depending on the result of the study; suggestions have been made as a special class and program can be created by the measuring the sufficiency and readiness of the students before the beginning of the school, giving courses about the letters and the lectures which are difficult for the students with appropriate program update.

It is expected that; this study will help researchers in their work, provide guidance to decision-makers, inform new teachers about the problems they may encounter, inform teachers about possible problems and help them find solutions.

Key Words: Bilingualism, multilingualism, multicultural education, mother tongue, lecturing problems, teaching elementary literacy

Page: 93

Supervisor : Asst. Prof. Behsat SAVAS

TEŞEKKÜR

Eğitimim konusunda beni sürekli destekleyen, her konuda hep yanımda olan ve her zaman destek gördüğüm eşim, kızım ve aileme anket süresince yardımlarını esirgemeyen Patnos eğitim camiasına, danışmanım Yrd. Doç. Dr. Behsat SAVAŞ'a bana her zaman güvendikleri için ve manevi desteklerini esirgemedikleri için sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Recep KARADAŞ

İÇİNDEKİLER

YÜKSEK LİSANS JÜRİ ONAY FORMU	iv
ETİK BEYANNAMESİ	v
ÖZ	vi
ABSTRACT	vii
TEŞEKKÜR	viii
İÇİNDEKİLER	ix
KISALTMALAR	xii
TABLolar DİZİNİ	xiii
BÖLÜM I	1
GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu	1
1.2. Araştırmanın Amacı	6
1.3. Problem Cümlesi	6
1.4. Alt Problemler	6
1.5. Araştırmanın Önemi	7
1.6. Varsayımlar	8
1.7. Sınırlıklar	8
1.8. Tanımlar	8
BÖLÜM II	9
KURAMSAL ÇERÇEVE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	9
2.1. Dil Eğitimi ve Önemi	9
2.2. Anadili Eğitimi	10
2.3. İki Dilli Eğitim	14
2.4. İki Dilli Eğitim Modelleri	16
2.4.1. Geçiş modeli	16
2.4.2. İdame modeli	17
2.4.3. Zenginleştirici model	17
2.4.4. Miras modeli	17

2.5. Çok Dilli Eğitim.....	18
2.6. Çok Kültürlü Eğitim.....	19
2.7. Bazı Ülkelerde İki Dilli ve Çok Dilli Eğitim Politikaları.....	22
2.7.1. Almanya örneği.....	22
2.7.2. Avustralya örneği.....	22
2.7.3. İsviçre örneği.....	23
2.7.4. Kanada örneği.....	23
2.7.5. Amerika Birleşik Devletleri örneği.....	24
2.7.6. Britanya örneği.....	24
2.7.7. Hindistan örneği.....	25
2.7.8. İspanya (Bask) örneği.....	25
2.7.9. Finlandiya örneği.....	26
2.7.10. İsveç örneği.....	27
2.7.11. Fransa örneği.....	27
BÖLÜM III	29
YÖNTEM	29
3.1 Araştırmanın Modeli.....	29
3.2 Evren ve Örneklem.....	29
3.3 Verilerin Toplanması.....	31
3.4 Verilerin Analizi.....	31
BÖLÜM IV	33
BULGULAR VE YORUM	33
A. Anadili Türkçe Olmayan Öğrencilerin Bulunduğu Sınıflarda Okuma Yazma Öğretiminde Öğretmenlerin Yaşadıkları Sorunlarla İlgili Öğretmenlerin Kıdemlerine Göre Görüşleri Değişmekte Midir?.....	40
B. “Anadili Türkçe Olmayan Öğrencilerin Bulunduğu Sınıflarda Okuma Yazma Öğretiminde Öğretmenlerin Yaşadıkları Sorunlarla İlgili Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Yerleşim Birimine Göre Görüşleri Değişmekte Midir?.....	54
BÖLÜM V	73
SONUÇLAR VE ÖNERİLER	73
5.1. Sonuçlar.....	73
5.2. Öneriler.....	75
5.2.1. Karar alıcılara yönelik öneriler.....	75

5.2.2. Öğretmenlere yönelik öneriler	76
5.2.3. Akademisyenlere yönelik öneriler	76
KAYNAKÇA	77
EKLER.....	84
Ek 1. Ölçek.....	85
Ek .2 Anket Çalışması İzin Belgeleri	89
Ek.3. Öz Geçmiş	93

KISALTMALAR

ADTOÖ:Anadili Türkçe olmayan öğrenciler

TABLOLAR DİZİNİ

Tablo 1	Öğretmenlerin Kıdem Düzeylerinin Yüzde ve Frekans Dağılımları.....	46
Tablo 2	Öğretmenlerin Cinsiyetlerinin Yüzde ve Frekans Dağılımları.....	46
Tablo 3	Öğretmenlerin Genel Sorunlarına Bağlı Görüşlerinin Frekans ve Yüzde Değerleri.....	49
Tablo 4	Öğrencilerin Zorlandığı Derse Bağlı Öğretmenlerin Görüşlerinin Yüzde ve Frekans Cinsinden Değerlerinin Dağılımları.....	53
Tablo 5	Ders İçi İletişim Kurma Yöntemine Bağlı Öğretmenlerin Görüşlerinin Yüzde ve Frekans Cinsinden Değerlerinin Dağılımları.....	54
Tablo 6	Ders İçinde Yardım Alamayınca Öğrencilerle Anlaşma Yöntemine Bağlı Öğretmenlerin Görüşlerinin Yüzde (%) ve Frekans (f) Cinsinden Değerlerinin Dağılımları.....	54
Tablo 7	ADTOÖ'in Dil Öğrenmeleri İçin İzlenen Yola Bağlı Öğretmenlerin Görüşlerinin Yüzde ve Frekans Cinsinden Değerlerinin Dağılımları.....	55
Tablo 8	ADTOÖ İçin İhtiyaç Duyulan Materyallere Bağlı Öğretmenlerin Görüşlerinin Yüzde ve Frekans Cinsinden Değerlerinin Dağılımları.....	55
Tablo 9	Öğrencilerin Sınıf Oturma Planlarına Bağlı Öğretmenlerin Görüşlerinin Yüzde ve Frekans Cinsinden Değerlerinin Dağılımları.....	56
Tablo 10	Kıdem Düzeyine Göre Öğrencilerin Başarılarına İlişkin Öğretmenlerin Görüşlerinin Yüzde ve Frekans Dağılımları.....	57

Tablo 11	Kıdem Düzeyine Göre Okula Uyum İçin Yapılan Hazırlıklara İlişkin Öğretmenlerin Görüşlerinin Yüzde ve Frekans Dağılımları.....	57
Tablo 12	Kıdem Düzeyine Göre Müfredatın ADTOÖ'e Yönelik Hazırlanıp Hazırlanmadığına Bağlı Öğretmenlerin Görüşlerinin Yüzde ve Frekans Dağılımları.....	58
Tablo 13	Kıdem Düzeyine Göre Okulun Kaynaklarının Yardımcı Olma Düzeyine İlişkin Öğretmenlerin Görüşlerinin Yüzde ve Frekans Dağılımları.....	58
Tablo 14	Kıdem Düzeyine Göre Programın Yetişimesi İçin Ayrıca Süre Yeterliliğine İlişkin Öğretmenlerin Görüşlerinin Yüzde ve Frekans Dağılımları.....	59
Tablo 15	Kıdem Düzeyine Göre Programın ADTOÖ'e Uygun Olup Olmadığına İlişkin Öğretmenlerin Görüşlerinin Yüzde ve Frekans Dağılımları.....	60
Tablo 16	Kıdem Düzeyine Göre Kazanımın Yetişimediği Durumda Baskı Yapılıp Yapılmadığına İlişkin Öğretmenlerin Görüşlerinin Yüzde ve Frekans Dağılımları...	60
Tablo 17	Kıdem Düzeyine Göre Öğrencilerin Zorlandığı Derse İlişkin Öğretmenlerin Görüşlerinin Yüzde ve Frekans Dağılımlar.....	61
Tablo 18	Kıdem Düzeyine Göre Okumayı Öğrenip Yazmayı Öğrenemeyen Öğrencilerin Varlığına İlişkin Öğretmenlerin Görüşlerinin Yüzde ve Frekans Dağılımları.....	62
Tablo 19	Kıdem Düzeyine Göre Öğrencilerle Ders İçi İletişim Kurma Yöntemine İlişkin Öğretmenlerin Görüşleri.....	62
Tablo 20	Kıdem Düzeyine Göre Öğrencilerle Anlaşma Yöntemine İlişkin Öğretmenlerin Görüşleri.....	63

Tablo 21	Kıdem Düzeyine Göre Sınıf Oturma Planlarına İlişkin Öğretmenlerin Görüşlerinin Yüzde ve Frekans Dağılımları.....	64
Tablo 22	Kıdem Düzeyine Göre Velilerle Görüşme Mekânlarına İlişkin Öğretmenlerin Görüşlerinin Yüzde ve Frekans Dağılımları.....	64
Tablo 23	Kıdem Düzeyine Göre Veli İle Görüşmenin Öğrencilerin Başarılarına Etkisine İlişkin Öğretmenlerin Görüşlerinin Yüzde ve Frekans Dağılımları.....	65
Tablo 24	Kıdem Düzeyine Göre Beden Dilini Kullanma Sıklığına İlişkin Öğretmenlerin Görüşlerinin Yüzde ve Frekans Dağılımları.....	66
Tablo 25	Kıdem Düzeyine Göre ADTOÖ İçin Ödev Vermeye İlişkin Öğretmenlerin Görüşlerinin Yüzde ve Frekans Dağılımları.....	66
Tablo 26	Kıdem Düzeyine Göre ADTOÖ'in Dil Öğrenmelerine İlişkin Öğretmenlerin Görüşlerinin Yüzde ve Frekans Dağılımları.....	67
Tablo 27	Kıdem Düzeyine Göre ADTOÖ İçin İhtiyaç Duyulan Materyallere İlişkin Öğretmenlerin Görüşlerinin Yüzde ve Frekans Dağılımları.....	68
Tablo 28	Kıdem Düzeyine Göre Öğrencilerin Dillerini Bilen Ve Bilmeyen Öğretmenlerin Sınıf Yönetimlerine İlişkin Öğretmenlerin Görüşlerinin Yüzde ve Frekans Dağılımları.....	68
Tablo 29	Kıdem Düzeyine Göre ADTOÖ İçin Kullanılan Yöntem Tekniğinin Bulunuşuna İlişkin Öğretmenlerin Görüşlerinin Yüzde ve Frekans Dağılımları.....	69
Tablo 30	Okulların Bulunduğu Yerleşim Birimine Göre Okul Uyumu İçin Hazırlık Yapılıp Yapılmadığı Hakkında Öğretmen Görüşlerinin Yüzde ve Frekans Dağılımları.....	70
Tablo 31	Okulların Bulunduğu Yerleşim Birimine Göre Müfredatın ADTOÖ'e Yönelik Hazırlanıp Hazırlanmadığı Hakkında Öğretmen Görüşlerinin Yüzde ve Frekans Dağılımları.....	71

Tablo 32	Okulların Bulunduğu Yerleşim Birimine Göre Okulun Kaynaklarının Yardımcı Olma Yeterliliği Hakkında Öğretmen Görüşlerinin Yüzde ve Frekans Dağılımları..	71
Tablo 33	Okulların Bulunduğu Yerleşim Birimine Göre Kazanımın Yetişmesi İçin Ayrıca Sürelerinin Bulunup Bulunmadığı Hakkında Öğretmen Görüşlerinin Yüzde ve Frekans Dağılımları	72
Tablo 34	Okulların Bulunduğu Yerleşim Birimine Göre Programın ADTOÖ'e Uygunluğu Hakkında Öğretmen Görüşlerinin Yüzde ve Frekans Dağılımları.....	73
Tablo 35	Okulların Bulunduğu Yerleşim Birimine Göre Kazanımın Yetişmemesi Durumunda Baskı Yapılıp Yapılmadığı Hakkında Öğretmen Görüşlerinin Yüzde ve Frekans Dağılımları	74
Tablo 36	Okulların Bulunduğu Yerleşim Birimine Göre Öğrencilerin En Çok Zorlandığı Ders Hakkında Öğretmen Görüşlerinin Yüzde ve Frekans Dağılımları.....	74
Tablo 37	Okulların Bulunduğu Yerleşim Birimine göre Okuyabilen ancak Yazamayan Öğrenci Bulunup Bulunmadığı Hakkında Öğretmen Görüşlerinin Yüzde ve Frekans Dağılımları	75
Tablo 38	Okulların Bulunduğu Yerleşim Birimine Göre Öğrencilerinizle Ders İçi İletişim Kurma Tekniği Hakkında Öğretmen Görüşlerinin Yüzde ve Frekans Dağılımları....	76
Tablo 39	Okulların Bulunduğu Yerleşim Birimine Göre Derste Yardım Alınmadığında Öğrencilerle İletişim Kurma Tekniği Hakkında Öğretmen Görüşlerinin Yüzde ve Frekans Dağılımları	76
Tablo 40	Okulların Bulunduğu Yerleşim Birimine Göre Sınıf Oturma Düzeni Hakkında Öğretmen Görüşlerinin Yüzde ve Frekans Dağılımları	77

Tablo 41	Okulların Bulunduğu Yerleşim Birimine Göre Veliler ile Görüşülen Mekan Hakkında Öğretmen Görüşlerinin Yüzde ve Frekans Dağılımları	78
Tablo 42	Okulların Bulunduğu Yerleşim Birimine Göre Veliler ile Görüşmenin Öğrenci Başarısına Etkisinin Olup Olmadığı Hakkında Öğretmen Görüşlerinin Yüzde ve Frekans Dağılımları	78
Tablo 43	Okulların Bulunduğu Yerleşim Birimine Göre Derste Beden Dilinin Kullanılma Sıklığı Hakkında Öğretmen Görüşlerinin Yüzde ve Frekans Dağılımları.....	79
Tablo 44	Okulların Bulunduğu Yerleşim Birimine Göre ADTOÖ'ün Ödevlendirilmesi Hakkında Öğretmen Görüşlerinin Yüzde ve Frekans Dağılımları	80
Tablo 45	Okulların Bulunduğu Yerleşim Birimine Göre ADTOÖ'e Dil Öğretmek İçin Kullanılan Teknik Hakkında Öğretmen Görüşlerinin Yüzde ve Frekans Dağılımları.....	80
Tablo 46	Okulların Bulunduğu Yerleşim Birimine Göre Öğrencilerin Dillerini Bilen ve Bilmeyen Öğretmenlerin Sınıf Başarılarının Karşılaştırılması Hakkında Öğretmen Görüşlerinin Yüzde ve Frekans Dağılımları	81
Tablo 47	Okulların Bulunduğu Yerleşim Birimine Göre Öğrencilerin Dillerini Bilen ve Bilmeyen Öğretmenlerin Sınıf Yönetimlerinin Karşılaştırılması Hakkında Öğretmen Görüşlerinin Yüzde ve Frekans Dağılımları	82
Tablo 48	Okulların Bulunduğu Yerleşim Birimine Göre ADTOÖ İçin Kullanılan Yöntem Teknik Olup Olmadığı Hakkında Öğretmen Görüşlerinin Yüzde ve Frekans Dağılımları	82
Tablo 49	Okulların Bulunduğu Yerleşim Birimine Göre ADTOÖ İçin İhtiyaç Duyulan Materyaller Hakkında Öğretmen Görüşlerinin Yüzde ve Frekans Dağılımları.....	83

Tablo 50	Öğrencilerin En Çok Zorlandığı Harflerin Frekans ve Yüzde Değerleri.....	84
Tablo 51	Anadili Türkçe Olan Öğrenci ile Anadili Türkçe Olmayıp, Türkçeyi Sonradan Öğrenen Öğrenci Arasında Oluşan Farklar Nelerdir?.....	85
Tablo 52	ADTOÖ Yönelik Hazırladığınız Yöntem/Teknik veya Uygulamalar Nelerdir?..	86
Tablo 53	ADTOÖ için Okula Başlamadan Yapılması Gereken Hazırlıklar için Önerileriniz Nelerdir?.....	87
Tablo 54	ADTOÖ için Okula Başladıktan Sonra Yapılması Gerekenler için Önerileriniz Nelerdir?.....	88

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde; problem durumu, araştırmanın amacı, problem cümlesi, alt problemler, araştırmanın önemi, sınırlılıklar, varsayımlar ve tanımlar açıklanmıştır.

1.1. Problem Durumu

Eğitimde kaliteyi yakalamak için, hızla gelişen bilim ve teknolojiden yararlanmak, eğitimin her alanına bu değişiklikleri yansıtmak ve eğitimde yeni yaklaşımlara ve yöntemlere yer vermek gerekmektedir. Bu nedenle ülkemizde son yıllarda İlköğretim Programlarına yönelik değişikliklere önem verilmektedir. Dil öğretimi alanında da yeni yöntemler kullanılmaya başlanmakta ve iyi bir dil öğretimi için emek harcanmaktadır. Bireyin anadilindeki başarısı ile okul başarısı ve çevreye uyumu arasında yakın bir ilişki vardır. Anadili öğrenimi bütün derslerin temelini oluşturur (Ünalın, 2001).

Ülkemizde okuma yazma öğretiminde 1968 yılından 2004 yılına kadar çözümleme yöntemi kullanılmıştır. 2004 yılının Ağustos ayında yayımlanan 2563 sayılı Tebliğler Dergisi'nde yer alan kararla Türkçe Dersi Öğretim Programı değişmiştir. Buna göre uygulanmakta olan çözümleme yöntemi yerini, ses temelli cümle yöntemi ile okuma-yazma öğretimine bırakmıştır. Çağın gereklerine ve öğrencinin gelişim düzeyine uygun becerilerin geliştirilmesi; çoklu zekâ, yapılandırmacı yaklaşım, beyin temelli öğrenme gibi bazı eğitim yaklaşım ve modellerini göz önünde bulundurulmasını gerektirmektedir. Bu yaklaşım ve modeller çerçevesinde geliştirilen Türkçe Öğretim Programı'nda ilk okuma – yazma öğretimine ayrı bir önem verilmiş ve yöntem olarak ses temelli cümle yönteminin kullanılmasına karar verilmiştir(MEB, 2005).

Geleneksel yaklaşımı temel alan,2004 öncesinde uygulamaya konulan ilköğretim programlarının genel çerçevesine baktığımızda,davranışçı yaklaşımı temel alan, öğretmen merkezli, bilimsel bilgileri öne çıkarmayı amaçlayan, herkes için standart davranışları oluşturmaya çalışan programlardır. Programlarda okul kavramı dört

duvar ile sınırlı, öğretmen ise öğreten ve anlatan konumundadır. Oysaki yapılandırmacı öğretimde öğretmen; öğrencilerin özerkliğini ve girişimini destekleme, öğrencileri merak ve ilgilerini artırıcı sorulara yönlendirme, soru sormaya teşvik etme, öğrencilere benzetme, ilişki kurma ve yaratmaları için zaman verme, sınıflandırma, analiz etme, tahmin etme, yaratma, keşfetme görevlerine yönlendirme gibi öğrenme ortamındaki bazı stratejilere sahiptir(Özdemir, 2002).

Birleştirilmiş sınıflarda da ilk okuma yazma öğretimi birinci sınıfta Türkçe dersi içinde yapılır. İlk okuma yazma, ilköğretime başlayan öğrencinin karşılaştığı ilk ve temel derstir. Çünkü okuma yazma Farabi'nin tanımladığı anlamda, “âlet” (ya da araç) niteliğinde bir öğrenmedir. Okuma yazmayı öğrenen birey bu ders konularını kavramakla önemli bir araç elde etmekte, sorunlarını bu araçla çözmektedir. Öyleyse bu araca sahip olmalıdır. Amaç okumayı öğrenmek değil, öğrenmek için okumayı araç olarak kullanmayı öğrenmektir. Bunun içindir ki, ilköğretim ilk okuma yazma öğretimi ile başlar. Böylece ilköğretimin birinci sınıfında en önemli ve öncelikli ders Türkçe (ilk okuma yazma) dersidir(Çınar, 2004).

Akman ve Aşkın'ın (2012) yaptığı araştırmaya göre yeni program, öğretim ilkelerine uymamaktadır. Özellikle ilk okuma yazma öğretimi sırasında çocuklara verilen örnek kelime ve kavramlar bu ilkelere aykırıdır. Bu örneklerin ses temelli cümle yönteminde somuttan soyuta, açıklık, bilinenden bilinmeyene, bütünlük gibi ilkelere aykırılıkları olduğu gibi öğrencilerin yazdığını ve okuduğunu anlamadada sıkıntılar yaşadığını ortaya koymuştur.

Günümüzde okuryazarlık oranı yaygınlık konusunda kısmi bilgi vermekte, ancak eğitim düzeyinin niteliği konusunda fazla bir anlam ifade etmemektedir. Kısa dönemli okuma-yazma etkinlikleri ile okuma-yazma oranını arttırmak olasıdır. Bütün toplumlarda giderek okuma-yazma oranlarının artması ile okuma-yazma oranlarının eğitim düzeyini belirlemedeki ayırt edici özelliği azalmaktadır (Tomul, 2005). Çağdaş bir toplum olmanın başat niteliklerinden kabul edilen okuma ve yazma ana dili eğitiminin becerilerine göre daha ileri sayılan becerilerdir. Diğer beceriler doğuştan gelirken okuma ve yazma sonradan geliştirilir. Okuma ve yazma özellikle de yazma, daha ağır geliştirilen bir beceri olarak karşımıza çıkar. Bunun sonucu olarak öğrencilerin yazmaya yönelik tutumu diğer becerilere göre daha olumsuzdur. Ülkemizde ana dilleri farklı olan toplulukların varlığı ana dili öğretimi açısından göz

önünde bulundurulması zorunlu bir gerçekliktir. Ana dili farklı olan toplulukları birleştirici bir unsur olarak Türkçenin ana dili farklı olan çocuklara da sağlıklı bir şekilde öğretilmesi önündeki engellerin tanınması, bunları aşmaya yönelik önlemlerin alınması açısından önemli bir gereksinimdir (Türkel, Savaş, ve Savaşçı, 2014).

Farklı kültürlerin bir arada yaşandığı ülkemizde farklı kültürler beraberinde farklı dilleri de getirmektedir. Bireyler anadillerinde konuşmayı ve bazı dinleme becerilerini büyük ölçüde yakın çevrelerinden öğrenir ve bireyin, ilköğretim kurumunda; dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerini geliştirmesi beklenir. Okula başladıklarında bireyler anadilini öğrenmiş olarak gelmektedirler. Anadilini etkili bir şekilde kullanmayı öğrenen bireyler toplumsal ilişkilerinde ve okul öğrenmelerinde başarıyı yakalarlar (Yiğit, 2011).

Chomsky'e göre birey, sezgisel olarak bir anadili bilgisine sahiptir ve bu bilgi bireyde örtük (implicite) olarak bulunmaktadır. Chomsky'nin yanı sıra Fodor da dilin dizimsel kurallarının içsel (innate) olması gerektiğini savunur; çünkü ona göre hiçbir çocuğun bu kuralları tümevarımla öğrenecek kadar vakti yoktur (Günday, 2003).

Türkiye'de hukuki olarak azınlık statüsünde olmayan Kürtler, diğer Müslüman halklar gibi devletin asli unsuru konumundadırlar. Günümüzde Kürtler, Doğu ve Güneydoğu Anadolu illeri dışında; İstanbul, İzmir, Ankara, Bursa, Adana, Mersin gibi büyük iller başta olmak üzere Türkiye'nin çeşitli illerinde de yaşamaktadırlar(Buran, 2011).Kürt kökenli olan çok sayıda insanın ana dili başka bir dil olabilmektedir. Örneğin Türkiye'de Kürt kökenli olan birçok kişinin ana dili Türkçe olduğu söylenebilir. Nitekim KONDA'nın 2006 yılında yaptığı araştırmaya göre Türk olduğunu söyleyenleri % 4.08'i ana dilini Kürtçe, Kürt ya da Zaza olduğunu söyleyenleri % 8.82'si de anadilini Türkçe olarak belirtmiştir(Macit, 2007).

ANKA'nın edindiği bilgilere göre, Türkiye'deki dil haritası hakkında resmi kurumların elinde net bir rakam bulunmamaktadır. Buna rağmen dilbilim uzmanları, Türkiye'de 3'ü azınlık (Ermenice, Rumca, Modern İbranice) olmak üzere müstakil dil olarak en azından 28 kadar dil konuşulduğunu bildirmektedir. Azınlık dilleri dışındaki Kürtçe, Arapça, Gürcüce, Lazca, Abaza gibi Kafkas diller yerel diller sınıfına girerken, Boşnakça, Kazakça gibi diğer diller ise toplu göçler sonucunda

Türkiye'de konuşulan diller arasında yer almaktadır. Bu sonuç, Türkiye'de en azından 28 farklı dilin kullanıldığı anlamına gelmektedir (Milliyet, 2009).

Yaşadığı ülkenin dilini bilmek kuşkusuz adaptasyon, yani o topluma uyum için gereklidir. Almanya'da yaşayan insanlarımız, çocuklarının iyi bir eğitim almaları ve sosyal çevrelerinde yer alan Almanlarla aralarında dilsel bir kopukluğun olmaması için iyi derecede Almanca bilmelerini istemektedirler. Bu nedenle birçoğu, aile ortamında dahi Türkçenin yanı sıra Almanca konuşmayı tercih etmektedirler. Fakat insanların ailelerinden edindikleri dil olarak adlandırılan anadili, sanıldığı gibi Almanca öğrenimine engel teşkil etmemekte, aksine iyi derecede Almanca öğrenilmesi için ön koşul durumundadır. Sağlam (1991), anadilini iyi kavramış bir kişinin yabancı bir dili daha iyi kavradığının kanıtlandığını ileri sürmektedir. Türkçeyi çok iyi bir şekilde bilen, Türkçenin dilbilgisel yapılarına hâkim olan bir çocuk, bu birikimler neticesinde yaşadığı ülkenin dilini de kolayca öğrenebilecektir. Yetersiz bir Türkçeye sahip olan bir çocuk ise Almancayı da yeterince öğrenememektedir. Bu da her iki dilde kendini tam olarak ifade edememe sorununa yol açmaktadır. Yarı dillilik olarak tanımlanan bu durumu, Felix (1993) "gerçek anlamda dilsizlik" olarak ifade etmektedir. İsveç hükümetinin göçmen öğrenciler üzerinde yaptırdığı bir araştırmada, anadili gelişmiş olan öğrencilerin okul başarılarının anadili zayıf olan öğrencilere nispeten çok daha yüksek olduğu sonucu ortaya çıkmıştır (Turan, 1997).

Küreselleşme ve AB içerisindeki yapılanmalara bağlı olarak mevcut gelişmeler, geleceğin Avrupa'sının geçmişteki totaliter dil ve kültür politikalarının tersine çok dilli ve çok kültürlü olacağını işaret etmektedir (Sternecker, 1992). Ancak, bu kültürler arası yapıda her dile ve kültüre eşit şekilde saygı gösterilmesi, dil çeşitliliğinin, zenginliğinin korunması ve yaşama hakkı tanınması ile mümkün olacaktır. "Çoklukta Birlik" ve "Ülkeler Arası Çoğulcu Merkezi Eğitim Politikası" ancak bu şekilde hayata geçebilir (Anweilerve Mitter, 2004).

Son yıllarda Suriye'den yoğun bir göç hareketi yaşanmaktadır. Bu yoğun göç hareketi ile birlikte toplumda kültürel yapı, inanç, dil vb. bağlamda kültürel çeşitlilik artmıştır. Sadece ülkemiz dışından değil, özellikle terör ve ekonomik nedenlerle de yurdumuzda yıllardır iç göç olgusu da yaşanmaktadır. Zenginleşen kültürel yapıya

yönelik Türkiye’de eğitim politikalarını belirleyen yetkililerin eğitim programlarında gerekli önlemleri almaları beklenmektedir.

Tomul (2010) çalışmasında küreselleşme ile birlikte toplumdaki farklılıkların çeşitlenerek artmasından dolayı eğitimde yeni değer ve yaklaşımların benimsenme gerekliliğini açıklamıştır. Ülkelerin kendi içinde ve ülkeler arasında nüfus hareketliliğindeki artışın, çok kültürlü toplumlarda çocukları demokratik sürece katılıma hazırlamanın gerekliliğinin, devam eden sosyo-ekonomik farklılıkların öğrencilerin akademik başarıları üzerindeki etkilerinin bilinmesinin, dikkatlerin eğitimde sosyal adalet uygulamaları üzerinde yoğunlaşmasına neden olduğunu düşünmektedir. Eğitim örgütlerinin, sadece küreselleşmeye uyum ya da bütünleşme sorunu için değil, aynı zamanda küreselleşmenin yarattığı sorunları aşmak için bir araç olabileceği üzerinde durmuştur. Kapsamlı eşitsizlikleri çözmek, daha yaygın kamu politikaları gerektireceği için okullarda var olan olumsuzluklara ve eşitsizliklere kapsamlı müdahale ile genel politikalara destek sağlanabileceğini açıklamıştır.

Doğu Anadolu ve Güney Doğu Anadolu bölgelerinde görev yapan öğretmenler, genellikle meslekî yaşamlarının ilk yıllarını çalışmaktadırlar. İlk yıllarda, ne kadar nitelikli hizmet öncesi eğitim alınmış olunursa olunsun, öğretmenler birçok zorluğu bir arada yaşarlar. Bunlar;

1. Kuramdan uygulamaya geçme
2. Gelişim özelliklerine uygun öğretim süreci planlama, uygulama
3. Sınıf yönetimi
4. Materyal kullanma
5. Bürokrasi
6. Çevre ile iletişim
7. Kültürel etkileşim
8. Barınma vb.

olarak gösterilebilir. Kültür ve Turizm Bakanlığı tarafından desteklenen, 2008 yılında gösterime sunulan “İki Dil Bir Bavul” adlı film, öğretmenlerin yaşadıkları problemlere işaret etmektedir. Filmde eleştirel yaklaşımla ele alınan sorunlarkamuoyunca takdirle karşılanmıştır. Filmde Kürtçe anadiline sahip öğrencilere, sadece Türkçe bilen öğretmenin öğretimsel çabalarını yansıtmaktadır.

Öğretmenin birçok konuda çözümsüz veya çaresiz kalması öğretmen eğitimine bir eleştiri olarak kabul edilebilir.

Ülkemizin Doğu ve Güneydoğu Anadolu bölgelerinde çoğu öğrenci iki dilli hayat yaşamaktadır. İki dillilik, öğrencilerin kavram karmaşası yaşamalarına yol açmaktadır. Okullarda var olan öğrenciler, eğitim sürecinden yeterince yararlanamamaktadır. Bu durum, öğretmenlerin verimlerini düşürmektedir. Anadili Türkçe olmayan öğrencilerin bulunduğu kimi yerlerde asıl sorunu öğretmenler yaşamaktadır. Bu sorunlardan en önemlisi de lisans eğitiminde herhangi bir eğitim almadıkları halde mesleki yaşamlarında karşılaşmak zorunda kaldıkları anadili Türkçe olmayan öğrencilere okuma yazma öğretiminde yaşadıkları güçlüklerdir. Bu konuyu araştırmak öğretmenlerin adı geçen soruna kendilerini hazırlama konusunda önem taşıyacaktır.

1.2 Araştırmanın Amacı

Araştırmanın amacı; Ağrı ilinin Patnos ilçesindeki okullarda anadili Türkçe olmayan öğrencilerin bulunduğu sınıflarda öğretmenlerin okuma yazma öğretirken yaşadığı problemleri belirlemektir. Belirlenen problemlerden yola çıkılarak; öğretim programlarını hazırlayanlara, sınıf öğretmenlerine ve araştırmacılara öneriler sunulmaktadır.

1.3 Problem Cümlesi

Anadili Türkçe olmayan öğrencilerin bulunduğu sınıflarda okuma yazma öğretiminde öğretmenlerin yaşadıkları sorunlar ve bu sorunların giderilmesine yönelik önerileri nelerdir?

1.4 Alt Problemler

Temel problem cümlesine dayalı olarak aşağıda belirtilen alt problemlere yanıt aranacaktır;

1. Anadili Türkçe olmayan öğrencilerin bulunduğu sınıflarda okuma yazma öğretiminde öğretmenlerin yaşadıkları sorunlar nelerdir?

Bu sorunlarla ilgili öğretmen görüşleri;

A. Kıdemine göre,

B. Görev yaptığı yerleşim birimine göre,

değişmekte midir?

2. Anadili Türkçe olmayan öğrencilerin bulunduğu sınıflarda, okuma yazma öğretiminde öğretmenlerin yaşadıkları sorunların giderilmesine yönelik önerileri nelerdir?

1.5 Araştırmanın Önemi

Etnik ve kültürel çeşitliliğin olduğu tüm toplumlarda olduğu gibi bizim toplumumuzda da anadil ve anadilde eğitim, tartışma konusudur. Bu konu ile ilgili çözüm üretme çalışmaları her geçen gün hız kazanmaktadır. Anadilde eğitim tartışmalarının hız kazanmasıyla birlikte, günümüzde öğretmenlerin hâlihazırda yaşadıkları güçlüklerin araştırılarak çözüme kavuşturulması yararlı olacaktır. Farklı etnik kökenlerin varlığı ülkemiz için bir ahenk oluşturmakta, zenginliğimizi arttırmaktadır. Kardeşlik temellerimizin güçlendirilmesi, gönül birliğimizin temini, bir noktada “*Muassır Medeniyetler*” seviyesine ulaşmak için basamak teşkil etmektedir. Tüm çocukların MEB amaç ve ilkelerine uygun çağdaş vizyona sahip, bilimsel temellere oturtulmuş bir eğitim ile yetiştirilmesi gerekmektedir. Bu gayenin başarısı, öğretmenlerin çabalarına sıkı sıkıya bağlıdır.

Türkiye'nin Doğu ve Güneydoğu Anadolu Bölgesindeki illerde eğitimin niteliği ve öğrenci başarısının yeterli olmadığı eğitim dönütlerinden anlaşılmaktadır (Berberoğlu ve Kalender, 2005). Ayrıca MEB tarafından açıklanan 2004 yılı OKS il başarı sıralamasında son 10 ilin Doğu ve Güneydoğu Anadolu bölgesindeki iller olduğu görülmektedir (MEB, 2005). Eğitim kalitesinin düşük olmasının nedenlerinden biri de öğrencilerin öğrenim gördüğü dile hâkim olmayışıdır.

Bu ortamda öğretim programlarının anadil problemi yaşayan öğrencilere uygun olmayışı öğretmenlere ağır sorumluluklar yüklemektedir. Öğretim programları iki dilli öğrencileri göz ardı ederek genel bir çerçevede hazırlanmıştır. İki dillilik problemi yaşayan öğrencilerin bulunduğu okullarda görev yapan öğretmenlerin

sorunlarının tespiti ve bu sorunlara çözüm önerileri sunma adına çalışmayı yapma gerekliliği hissedilmiştir.

1.6 Varsayımlar

Geliştirilen anket durumun saptanmasına yeterli kanıtlar sağlayacaktır. Öğretmenler ankete ön yargıdan uzak ve içtenlikle cevap vermişlerdir.

1.7 Sınırlıklar

Araştırma, Ağrı ilinin Patnos ilçesi merkez ve köylerinde bulunan 181 kamuilkokullarında 2014- 2015 öğretim yılında görev yapan öğretmenler ile sınırlı tutulmuştur.

1.8 Tanımlar

*Anadil:*Bugün ses yapısı, şekil yapısı ve anlam bakımından birbirinden az çok farklılaşmış bulunan dil ve lehçelerin, kök bakımından bilinmeyen bir tarihte birleştikleri ortak dil: ana Türkçe, Ana Altayca, Roman dillerine kaynaklık eden Latince gibi (Korkmaz, 1992).

Anadili: Kişinin önce annesinden ve ailesinden, daha sonrada sosyal çevresinden öğrendiği şuur altına yerleşen ve onun toplumla kendi arasındaki bağlarını oluşturan dil (Topaloğlu, 1989).

*İkidillilik:*Üzerinde uzlaşıya varılmış bir tanımı olmamasına karşın iki dillilik, ana dili ve toplum dili olmak üzere iki dilin kullanımına ilişkin bir kapasite (Belet, 2008).

BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde çalışmanın konusu ile ilgili kuramsal açıklamalara yer verilmiş ve ilgili araştırmalar açıklanmıştır.

2.1. Dil Eğitimi ve Önemi

İlk okuma yazmayı öğrenmek, okula yeni başlamış ve henüz okulda öğrenme deneyimi olmayan, çeşitli kaygılar taşıyan bir çocuk için zor bir iştir. Bir çocuğun okulda sorun yaşamasına neden olacak birçok sebep vardır. Çünkü okumayı tamamıyla öğrenmek karmaşık ve zor bir uğraştır; öğrenen kişinin yanlış yapması çok kolaydır bundan dolayı öğrenen çocukların çoğu başarısız olurlar (Howe, 2001).

Öğrenme, ister evde, okul öncesinde, yuvada ister ikinci dille bağlantıya girilen diğer yerlerde olsun çocuğun okula başlamadan önceki herhangi diğer ikinci dil öğrenimi ile ilişkilidir. Genellikle iki ya da daha fazla dili küçük çocuklar, aynı dilin farklılıklarıyla öğrenebilirler. Eş zamanlı iki dillilik çok yaygın olmasına rağmen ve kanıtlar, çocukların “ilk” dili etkili bir şekilde edindiklerini öne sürmesine rağmen araştırmalar; ayrıca çocukların iki dili, bir dili edinmelerinden farklı şekillerde edindiklerini öne sürmektedir. Öğretmenler ilk olarak okul yaşındaki çocukların dil öğrenimi ile ilgilenseler bile, küçük çocukların deneyimleri hakkında bir şeyler bilmek de ayrıca önemlidir. Öğrencilerin önceki başarılı öğrenme deneyimlerini daha iyi anlarsak, okuldaki başarıyı daha iyi planlayabiliriz. Yapmamız gereken ana eylem okuldaki çocuklara etkili bir dil öğrenme çevresi oluşturmak olmalıdır(Piper, 2001).

Tam bir anlaşma ve kaynaşma ancak ortak dil sayesinde mümkün olur. Ortak dil; ortak yaşantının, ortak düşünmenin yani birlikte olmanın bir sonucudur. Aynı dili konuşmak bir milletin varlık sebebidir. Kaplan, ortak dil üzerinde dururken özellikle bu gerçeklikten hareket etmektedir: *“Müşterek dil, müşterek kültür ve medeniyetin mahsulüdür. İçinde yaşanan kültür ve medeniyet çevresi, bir dilde kullanılan kelimelerin kadrosunu tayin eder. Bundan dolayı fert gibi cemiyetin de kültür ve*

medeniyet seviyesini anladığı ve kullandığı kelimelerin cins ve sayısından çıkarmak mümkündür. Çünkü hayat dile akseder” (Erenoğlu, 2008).

Hakuta ve Garcia (1989) çift dillilik ve eğitim üzerine yaptığı çalışmada İngilizce dil becerilerinde sınırlı yetiyle okula gelen öğrencilerin anadille desteklenerek başarılarının artacağını iddia etmiştir. Tek dilli İngilizce sınıflarında programın esas amacı üzerinde süre, masraf ve hangi yoğunlukta kullanılması gerektiği konusunda güçlü ihtilaf olduğunu açıklamıştır. Amerika’da çift dilli eğitim politikası üzerinde tartışma yaşandığını ifade etmiştir. Tartışmaların üç boyutta ele alındığını açıklayarak şu şekilde sınıflandırmıştır: Birinci boyut öğretimde anadili destekli konuya ağırlık verme olurken, ikinci boyut anadili öncülüğünde İngilizcenin gelişimine önem verme ve son olarak anadilinin çok az kullanımı olmuştur.

Jim Cummins’in bağımsızlık hipotezini doğru sayarsak, küçük çocuklar eğitimsel olarak büyük çocuklardan daha fazla risk altındadır. Bunun nedeni; anadillerinde sınırlı formal eğitime sahip olan büyük çocukların, temel kişilerarası iletişim becerilerine ek olarak bu dile daha büyük bilişsel akademik yeterlilik geliştirecek olmalarıdır(Piper, 2001).

2.2. Anadili Eğitimi

İnsanın doğumundan ölümüne kadar süren öğrenme, anlama ve yorumlama süreci içinde kendini gerçekleştirdiği bilinmektedir. Bu aşamada anadili eğitiminin çocuğun bilişsel gelişimi üzerinde büyük bir etkiye sahip olduğunu unutmamak gerekir. Neyi, niçin öğretmesi gerektiğini bilmeyen, bu hususta gerekli yöntem ve araçları kullanmayan bir eğitim sisteminin başarılı olması beklenemez. Çocuğun bilişsel gelişim özelliklerini dikkate alan bir yaklaşımın başarıyı getireceği muhakkaktır. Biliş (cognition) kavramı insanın, kendini ve çevresini anlama/yorumlama ve öğrenme eylemlerini gerçekleştiren zihin etkinliğidir. Bu bağlamda çağdaş ülkeler ana dilin ulusal bilinç ve duyarlılığın oluşmasındaki büyük rolü nedeniyle ana dili eğitim ve öğretimine büyük özen göstermişlerdir (Sinan, 2006).

Yerelden evrensele yapılan bir yolculukta, bireyin öncelikle anadilini, dolayısıyla kendi kültürünü öğrenmesini beklemek, onun ikinci dili konuşabilme becerisinin

öneminin göz ardı edilmesi anlamına gelmez aksine anadilinin öğrenilmesi, ikinci dilin geliştirilmesine de olumlu katkı sağlamaktadır (Çakır, 2001).

Türkiye’de giderek tekçi bir düşüncenin yaygınlaşmasına nedeniyle devletin, toplumun taleplerini karşılamaktan çok onu bir arada tutmaya çalışması, çoğu zaman çoğulcu bir anlayışın gelişmesini güçleştirmiştir. Türkiye, farklı etnik ve dini grupları barındırmaktadır. Farklı kimlikleri, dilleri ve aidiyetleri eğitim sistemine entegre edemeyen eğitim sistemi, sürekli olarak ideolojik tartışmaların merkezinde olmuştur. Eğitimde çoğulcu bir anlayışın geliştirilmesi fikri giderek daha fazla talep edilmiş ve tekçi anlayışlarda önemli bir esneme meydana gelmiştir (Kaya, 2014).

Almanya, Türk uyrukluların eğitimine yönelik “*Submersiyon Modeli*”ni kullanır. Model ülkede göçmen olarak bulunan çocuğun anadilini okuldaki başarıyı engelleyici bir unsur olarak algılar. Anadilini unutturmak amaçlanmaktadır. Özellikle azınlık gruplarına mensup çocuklara yönelik olan bu modelle çocuk ikinci dilin “*derin sularına atılarak, hiçbir yardım almadan mümkün olan en kısa sürede yüzmesi*” ikinci dili öğrenmesi beklenir. İçinde “*yüzmesi beklenen havuz*” ikinci dili, çoğunluk dilini oluşturmaktadır. Amaç çocukların dilsel ve kültürel açıdan çoğunlukla bütünleşmesi, kaynaşması ve zamanla ortak kültür potası içinde eritilmesi ve azınlık dili konuşucularının topluma uyumudur. Çocuktan, hem ana dilini hem de öğrenmiş olduğu ikinci dili yetkin olarak kullanması ve yaşadığı toplumla bütünleşmiş, iletişime açık bir tavır sergilemesi beklenmektedir. Bu nedenle iki dilli bireylere ana dillerinin ve içinde yaşadıkları toplumun dilinin titizlikle öğretilmesi son derece önemlidir (Yılmaz, 2014).

Gözüküçük (2015), yaptığı çalışmada anadili Türkçe olmayan öğrencilerin okula başladıkları andan itibaren kendi dillerinde duygu, düşünce ve gözlemlerini ifade etme olanağı bulunmadığını belirtir. Öğrencilerin hiç bilmedikleri ya da yetersiz düzeyde bildikleri Türkçe ile kendilerini ifade etmeye çalıştıklarını savunur. Türkçenin, Türklerin hem anadili hem resmî dili olduğunu, Türkiye’de yaşayan Kürtlerin anadili Kürtçe ve Zazaca, resmî dilleri ise Türkiye Cumhuriyeti’nin resmî dili olan Türkçe olduğuna değinir. Kürtçe ve Zazaca, Kürtler tarafından konuşulmasına rağmen bu diller birbirinden farklılık göstermekte olduğunu ifade etmiştir.

Öz'e (2006) göre öğretmenler, anadili Türkçe olmayan çocuklara Türkçe öğretirken öğrencilerin anlayabilecekleri kolay okuma materyali seçmelidir, İlköğretim Programının öngördüğü sınıf düzeyi değil, öğrencilerin gerçek düzeyleri göz önünde bulundurulmalıdır. Öğrenciler buldukları düzeye göre geliştirilmeye çalışılmalıdır, şeklinde görüşlerini bildirmiştir. Çalışmasında öğretmenlere, Türkçeyi yeterince iyi konuşamayan öğrencilerin bulunduğu sınıflarda, aşağıdaki gibi bir yol izlemesini tavsiye etmiştir:

- *Öğrencilerin anlayabilecekleri kelimeleri içeren kısa cümlelerle konuşulmalıdır.*
- *Konuşma ile yazma, okuma ve dinleme öğretimi birlikte yürütülmelidir.*
- *Öğretmen Türkçeyi sürekli ve doğru konuşarak, öğrencilere örnek olmalıdır.*
- *Mümkün oldukça, konuşma ile anlatılmak istenilen iş ve eylem birlikte yürütülmelidir.*
- *Sınıfta, Türkçeyi iyi bilen öğrencilerden de yararlanılmalı, bu öğrencilerin Türkçeyi yeterince iyi bilmeyen çocuklarla mümkün olduğu kadar çok Türkçe konuşmaları teşvik edilmelidir.*
- *Çeşitli yollarla, kitaplardaki cümlelerin anlamı kavratılırken bir yandan da okunması ve yazılması öğretilmelidir.*
- *Türkçenin yeterince konuşulmadığı sınıflarda, öğretmen gerekli görürse eyleme elverişli kısa cümleler düzenlenmeli, bunların hareketleri de yapılmalıdır. "Ayşe gel, kitabı aç, oku vb." 7. sınıfta, bahçede, sokakta Türkçelerini geliştirmekte olan öğrencilerin başarıları her zaman takdir edilmelidir. Türkçeyi yeterli biçimde konuşamadıkları, yanlışlar yaptıkları veya çabuk öğrenemedikleri için eleştirilmemelidirler.*

Temel ve Yazıcı'nın (2003) Almanya'da yaşayan göçmen Türk çocuklarına yönelik yaptığı çalışmada, anne - baba - çocuk ve okulun katılımı ile gerçekleştirilen okulöncesi eğitim programlarıyla çocuklara erken dönemde çeşitli modellerde dil eğitim programları uygulanabileceği belirtmiştir. Ayrıca çocukların dil eğitimi programlarına katılımları sağlanarak, onların dil gelişimi, bilişsel gelişimi üzerinde olumlu gelişmeler gerçekleştirilebilir. Dil eğitim programlarından olan "okul öncesi çocukları için evde öğretme programları" uygulanarak çocukların dil gelişimleri desteklenebilir. Bir başka dil eğitim programı da "Anne-Çocuk-Ev"

programıdır. Bu programın da anne-çocuk ilişkisi üzerinde yoğunlaşan bir program olması, anne-çocuğu kapsaması ve öğretimin evde yapılması nedeniyle, çocuğun dil gelişiminde annelerin dil yeteneklerinin, çocuklarının dil gelişiminde etkileri konusunda bilinçlendirmeyi amaçlayan programlar olması nedeniyle sorun yaşayan çocukların dil ve diğer gelişim alanlarının desteklenebileceğini vurgulamıştır. Temel eğitime başlangıçta çocuklara her iki dilde de dil gelişimi testleri uygulanarak, çocukların hangi dilde yetersiz oldukları tespit edilmeli ve onların düzeylerine uygun iki dilli eğitim programlarına alınması sağlanmalıdır. Göçmen çocuklarının anadili eğitimi ihtiyaçları bazı bağımsız dernek ve kuruluşlar yerine, her iki ülkenin Milli Eğitimi denetimli daha resmi ve prensip sahibi çağdaş kuruluşlarca yapılmalı veya bu kuruluşlar teşvik edilmelidir. Almanya'daki Türk çocuklarının sağlıklı bir kimlik geliştirebilmeleri için Türkiye'de eğitim araştırma geliştirme çalışmaları düzenli olarak yapılarak, orada yaşayan Türk çocuklarının ilgi ve ihtiyaçları doğrultusunda çok dilli ve çok kültürlü eğitim programları geliştirilerek uygulama yollarına gidilmesi önerilebilir. İki dilli eğitim programlarında görev alacak olan eğitimcilerin hem anadillerini hem de görevlendirildikleri ülkenin dilini çok iyi kullanabilen eğitimciler tarafından yapılması sağlanmalıdır.

Genesee (1994) öğretmenlerin, ilk olarak öğrencilere karşı kendi davranış ve tutumlarını, farklı dilbilimsel ve kültürel altyapılarda sorgulamalarının ve tanımlarının gerekliliğini vurgular. Öğretmenlerin kendi öğrencileri gibi kültürel varlıklar olduğunu, sınıflarını otantikleştirmeleri gerektiğini dile getirir. Dil öğrenimi, gerçek insanlara gerçek fikirleri naklettiğinden sınıfta otantik iletişim için ikinci dilin kullanımı, dil gelişimi için geleneksel bir atmosfer beslemeye yardımcı olacaktır. Genesee içerik öğrenme ile dil öğreniminin bütünleştirilmesi gerektiğini savunur. Tüm ikinci dil öğrencilerinin aynı olmadığını anlaşılması gerektiğini açıklar. Anadili İngilizce olan öğrenciler arasındaki kişisel farklılıklar kabul edildiği gibi dilbilimsel azınlık çocukların birbirinden farklı oldukları kabul edilmelidir. Öğrencilerin farklı dillerde, akademik deneyimlerle ve kültürel geçmişleriyle değil ayrıca okulun amacı ve doğasından farklı beklentileri ile de geldiklerini savunur. Belirli bir dilden ve kültürel gruptan olan çocukların bu kültürel grubun üyeleri olarak görüldüğü gibi bireysel olarak da görülmesini ister. Bu bakımdan öğretmenlerin kültürel bariyerleri yok ederek sınıflar oluşturabileceğini, işbirlikli öğrenme gibi yaklaşımların, dilbilimsel ve kültürel olarak farklı öğrencilerin

akademik başarılarını geliştirmek için hatta gruplar arası ilişkileri geliştirmek için olası potansiyel sergilemeyi sağlayabileceğini söyler.

2.3. İki Dilli Eğitim

İki dillilik için birçok tanım kullanılmaktadır. Üzerinde uzlaşmış bir tanım olmamakla birlikte iki dilli eğitim; içerik öğrenimini sağlayan iki dilli bir eğitim programıdır. Bu programlar arasındaki önemli bir ayrım, çift dilli çocuklar buldukları ortamlarda iki dili kullanırlar ve desteklerler. Fakat iki dillilik müfredatta teşvik edilmemektedir (Baker ve Jones, 1998). Tanım güçlüğü, iki dillilik olgusunun durağan olmamasından kaynaklanmaktadır. Örneğin, çocuk okula başlarken tek dili biliyorken aldığı eğitim sonunda iki dili kullanıyor olabilir, bunun tersi bir durumda ise ikinci dilin körelmesi ve yitirilmesi ile çocuk tek dili kullanan birine dönüşebilir. Verilen tanımlarda iki dilliliği karakterize eden özelliklerin değerlendirmesinin farklı açılardan yapıldığı dikkati çeker. Örneğin, kimi tanımlar dilsel unsurları öne çıkarırken (her bir dili bilme düzeyi, bir dilin diğerine etkisi vs.) başka tanımlar toplumsal unsurları dikkate almaktadır (ikinci dil hangi amaçla öğrenilir, ne zaman kullanılır vs.) Tüm tanımlar kişinin birden fazla dili bilmesi ve kullanması gerçeğinde birleşir (Yılmaz, 2014).

Biyolojik, psikolojik ve sosyolojik alanlarda ortaya çıkan problemler içerisinde en önemlisi ve ihmal edilmemesi gereken temelde iki dillilik sorunudur. Çünkü çocukların kendi ana dillerini yeterince öğrenmeden ikinci bir dili öğrenmeye kalkışmaları eğitimdeki başarılarını zayıflatmakta ve pek çoğunun yüksek öğrenimden yararlanamamasına yol açmaktadır. Çocuklar erken çocukluk döneminde ancak ana dillerinde kendilerini ifade etmeyi başardıklarında, duygularını, düşüncelerini kelimelere dökmeyi öğrendiklerinde bunu başka dillere de uyarlayabilmektedirler (Temel ve Bekir, 2005).

İki dilli çocukların eğitimleri ile ilgili çalışmalar yapan araştırmacılara göre, anadilinde kazanılmış olan dil becerileri ikinci dilin kazanımını olumlu yönde etkilemektedir. Dil bilimci Cummins'e göre, ikinci dilin kazanımı, anadilinde kazanılmış olan gelişim düzeyine dayanmaktadır. Anadili yeterli düzeyde gelişmiş ise, ikinci dil de nispeten daha kolay kazanılmaktadır (Yazıcı ve Temel, 2011)

Aşçı (2013) iki dilli ortamlarda yetişen bireyde, iki dillilik olgunlaşınca kadar *dil karışması (interference)* görülmesinin doğal olduğunu düşünür. Birey bu süreci başarıyla atlarsa, onun içiniki dilli olmanın, bulunduğu toplumun gereksinimleri için büyük bir avantaj hâlinedönebileceğini vurgular. Başarısızlık ise bireyin dilinde yozlaşmaya, toplumda ise *melez, karma, karışık dilin* ortaya çıkmasına neden olabilir, der. İngiltere'deki Türkçe konuşan toplumda ikidillilik sürecini tamamlamış bireylerin sosyal konumlarının iyiliği, bu duruma engüzel örneklerden biri olduğunu savunur. Aşçı'ya göre, İngiltere'deki Türkçe konuşan toplumun dilinde henüz *melez dilden* bahsetmekten olur, fakat bu toplumun Türkçesi büyükşehir (Londra) ortamında tehlikeli bir süreçten geçmekte, İngilizce sözlük, söz dizimi ve kavramlar hızla Türkçe konuşan toplumun diline karışmaya devam etmektedir, der. Özellikle üçüncü ve dördüncü neslindilinde, melez dilden bir önceki safha diyebileceğimiz tuhaf bir bozuk dil ortaya çıkmıştır şeklinde görüş belirtmiştir.

Alkaya (2007), Rusça Tatarca iki dilliği bağlamında, diller arası ilişkide alıntının yönü, genellikle, üst kültürden alt kültüre, yönetenden yönetilene, merkezden taşraya, üretenden tüketene doğru olduğunu belirtir. Bu esaslar içinde alıntıları kaynakları bakımından üç bölüme ayırmanın mümkün olduğunu dile getirir. Ödünç kelimeler: daha çok aynı dil ailesi ya da aynı dilin çeşitli katmanları arasındaki iç alıntılar olduğunu vurgular. Bu tür alıntılarda alınan kelimelerin ses, şekil ve anlam yönünden hiçbir değişikliğe uğramadıklarını belirtir. Dillerin beslendiği bu kaynakları "dillerin hayat damarları" olarak değerlendirir. Melez Kelimeler: bunları dış alıntılar olarak sınıflandırarak, daha çok ses yapısı ve anlam örgüsü farklı olan diller arasında görüldüğünü düşünür. Bu tür alıntılarda, alınan kelimelerin ses ve anlam yapılarında değişiklikler olduğunu, genellikle alıcı dilin onu kendi yapısına uydurduğunu savunur: *narduban > merdiven, skala > iskele, tabar > tovar* gibi. Anlam Aktarması: bu tür alıntılarda, kelimenin ses ve kuruluş yapısı alıcı dilden, anlamı ise verici dilin anlam örgüsünden kopyalandığını söyler: *eisberg > buz dağı, edition critique > tenkitli basım, wireless > telsiz* gibi. Alkaya ayrıca bir dilde bulunan yabancı unsurların, ses ve kelime düzeyinde kaldığı zaman çok büyük tehlike arz etmediğini, zamanla bu yabancı unsurların dilden atılabileceğini düşünür. Fakat başka dillerden alınan gramer unsurlarının ve anlam aktarmaları/kavram tercümelerinin zamanla alıcı dilin mantığını, işleyişini, özgün kimliğini bozduğunu ve bu unsurların dilde çok yerleşmesi halinde sonunda alıcı dilin ortadan kalkabileceğini açıklar.

Tıpkı standart olmayan çeşitlilikteki İngilizce konuşanların öğretmenlerin dokunabileceği zengin bir ev deneyimi ile okula gelmeleri gibi İngilizceden başka bir dili konuşanlar da boş bir tablet olarak değil aynı zamanda desteklenebilecek geniş bir dizi beceri ile okula gelirler. Cummins'in araştırması anadilindeki edinilen bilgi ve becerilerin otomatik olarak yeni dile geçtiği sonucuna varmaktadır. Bu her iki dilde ortak temel yetkinlik olarak bilinir. Cummins'in yaptığı araştırmada, hem anadilinin hem de İngilizcenin öğretimsel kullanımında azınlık dili öğretmenlerinin önemi vurgulanmaktadır. İki dilli programların üzerine yapılan araştırmalar, azınlık çocuklarının çoğunluk dilinde yeterli gelişim için okulda anadilini destekleyebildiğini göstermektedir. Veriler iyi uygulanan iki dilli programların, İngilizce akademik becerilerini geliştirmede dikkate değer bir başarı gösterdiğini ve doğrudan kıyaslamaların gerçekleştirildiği durumlarda, ikinci dil olarak İngilizceye özel programlara üstün geldiğini kanıtlamaktadır (Banks ve Banks, 1993).

2.4. İki Dilli Eğitim Modelleri

2.4.1. Geçiş modeli. Geçiş modelinde azınlık diline sahip öğrencilerin anadillerini eğitim sürecinin ilk dönemlerinde tamamlayarak bir an evvel egemen dilde eğitimlerinin geri kalanını tamamlamaları amaçlanmaktadır. Diğer bir ifade ile azınlık grubundan gelen bir öğrencinin egemen diline geçişini sağlamak üzere kullanılır. Amaç, öğrencinin anadilini temel düzeyde öğrenmesi ve daha sonra tamamıyla egemen dile geçmesidir. Geçiş modellerine daha çok ABD'de rastlamak mümkündür. Ancak geçiş modellerinin uygulanma biçimleri ABD ve Avrupa'da farklılıklar göstermektedir. Örneğin, ABD'de azınlık anadili İspanyolca konuşan öğrenciler ile egemen dili İngilizceyi konuşan öğrenciler aynı sınıfta eşit sayıda aynı sınıf ortamında eğitim süreçlerine dâhil edilir. Burada, İspanyolca ana dili olarak konuşan öğrenciler ile İngilizceyi ana dili olarak konuşan öğrenciler aynı sınıfta eğitim alarak, hem İngilizceyi hem de İspanyolca öğrenirler. Öğrencilere dil engelini aşmaları için herhangi bir özel program uygulanmaz. Fakat öğrencinin eksiklerini giderebilmesi için ders dışında akşamları veya hafta sonları takviye kursları düzenlenir (Kaya ve Aydın, 2013. s.21-22).

2.4.2. İdame modeli. İdame modelinde ise öğrencinin anadilini koruması, dilsel ve kültürel kimliğini güçlendirmesi ve etnik kimliğini ifade edebilmesi amaçlanmaktadır (Pacific Policy Research Center, 2010; Akt. Kaya ve Aydın, 2013). Bunun daha güçlü bir iki dilli eğitim modeli olduğunu söylemek mümkündür. Bu modelde, öğrencinin temel eğitiminin büyük bölümü veya en az yüzde 50'si anadilinde yapılmaktadır. Dolayısıyla, bu modelde egemen dilin eğitimde kullanılma oranı yüzde 50'nin altındadır. Burada öğrencinin eğitim sürecinin önemli bir bölümünü anadilinde alması sağlanarak, anadilinde akademik yetkinlik ya da yeterlik kazanması amaçlanmaktadır. İdame modeli temelde bir geç çıkış modelidir ve azınlık grubuna mensup bir öğrencinin en az dört yıl boyunca anadilinde eğitim almasını amaçlar. İngiltere'de Galcenin, İspanya'da Katalancanın, Kanada'da Fransızcanın öğretilme ve eğitimde kullanılma biçimi olan idame modeli, iki dilli eğitim modellerine örnek gösterilebilecek uygulamalardır (Kaya ve Aydın, 2013).

2.4.3. Zenginleştirici model. Zenginleştirici modelde idame modelinde olduğu gibi azınlık grubuna mensup bir öğrencinin, sadece anadilini koruması ve sürdürmesi değil, aynı zamanda ilgili azınlık dilinin toplumun daha geniş kesimlerinde yaygınlaşması amaçlanmaktadır (Hornberger, 2005; Akt. Kaya ve Aydın, 2013). Örneğin egemen dile mensup bir bireyin, azınlık dilini öğrenmesini kolaylaştıracak ve yaygınlaştıracak bir eğitim programı tasarlanır. Bu modelde çoğulculuğun yaygın bir şekilde kabul edilmesi ve toplumda benimsenmesi de önemsenmektedir. Bu modelle eğitimsel ve sosyal eşitsizliklerin azaltılabileceği, kültürel otonomi sağlanarak, farklı kültürlerin kaybolmasının engellenebileceği savunulmaktadır (Pacific Policy Research Center, 2010; Akt. Kaya ve Aydın, 2013).

2.4.4. Miras modeli. Son bir model ise daha çok ortadan kaybolan veya kaybolmakta olan yerel bir dilin, ikinci bir dil olarak öğretilerek kaybolmasını engellemeyi amaçlayan miras dili eğitimi modelidir (Hornberger, 1991; Akt. Kaya ve Aydın, 2013). Bu model ABD, Kanada, Avustralya ve Norveç gibi ülkelerde çok az kişi tarafından konuşulan ve kaybolmakta olan yerel kabile veya etnik grup dillerinin yeniden canlandırılmasını amaçlayan bir model olarak dikkat çekmektedir (Kaya ve Aydın, 2013).

2.5. Çok Dilli Eğitim

Çok dilli eğitim; en az 3 dilin (anadili, bölgesel ya da ulusal bir dil ve uluslararası bir dilin) eğitimde kullanılması şeklinde açıklanmaktadır (UNESCO, 1999).

Pek çok yöreden gelip aynı sınıflarda okuyan çocukların, bağlı oldukları kültüre ait ürünleri paylaştıkları, etkileşimde buldukları ortamlar olması açısından sınıflar, dil kazanımı açısından önem taşır. Ayrıca, kültür-eğitim ve kişilik gelişimi açısından öğrencilerin en önemli etkileşime girdikleri yer olan sınıflarda öğretmenin ve öğrencilerin birbirlerine olan bakış açılarının yaşanan ülkenin ortak dilini öğrenmeye yönelik tutum ya da isteklerinin göz önünde bulundurulması gerekmektedir. Diğer yandan, sınıflar öğrencilerin, kendi kültür dili ile mensup olduğu ülke dili arasında çelişki duymadan, iki dil arasında uçurumlar oluşturacak yönelimlere girmeden, Türkçeyi etkili, doğru, düzgün kullanabilmesini sağlayacak yöntemlerin, yaklaşımların uygulandığı ortamlar olması açısından da önemlidir. Eğitimde drama, kubaşık öğrenme, çoklu zekâ, senaryo tabanlı öğrenme bunlardan birkaçıdır (Yaman, 2005).

Ceyhan'a (2012) göre günlük hayatta her an, çok sayıda farklı uyarana maruz kalırız. Beynimizde farklı sesler, kokular, hisler arasında bir öncelik sıralaması yapar, belli duyuları seçerek dikkati bunlara vererek diğerlerini filtreleriz. Çok dilli bireyler, okurken, dinlerken, konuşurken ve yazarken, sürekli bir sözcük dağarcığıyla diğeri arasında, bir gramerle diğeri arasında seçim yaparlar. Örneğin İngilizce ve Türkçe konuşan biri, duyduğu 'I run/ayran' sözünün 'koşuyorum' mu, yoksa 'yoğurtlu içecek' mi anlamına geldiğini ancak konuşmanın bağlamına bakarak çıkarabilir. Çok dilliliğin zihinsel gelişimin yanı sıra dilsel gelişimi de olumlu yönde etkilediği pek çok çalışmada vurgulandığını belirten Ceyhan, çok dilli çocukların dildeki anlamlara daha duyarlı olduğunu, tek dilli çocuklarla karşılaştırıldıklarında dilsel işlemlere daha fazla yatkınlık gösterdiklerini belirtir. Ceyhan'a göre çok dilli çocukların dilsel yapıyı anlama becerileri, tek dilli çocuklardan daha fazla gelişmiştir.

2.6. Çok Kültürlü Eğitim

Gaudelli (2001), çok kültürlü eğitimin, eleştiri temelli bir müfredat olduğunu savunur. Nieto (1992), *çok kültürlü eğitim, tüm öğrenciler için kapsamlı bir okul reformu ve temel eğitim sürecidir. Okullarda ve toplumda ırkçılık ve diğer ayrımcılık türlerini reddederek çoğulculuğu kabul eder ve onaylar.* "Çok kültürlü eğitimin sadece bir çalışma dersi olmadığını ancak geleneksel müfredatın ötesinde gruplar üzerine odaklanan eğitim söylemine yeniden yön vermeni bir yolu olduğunu savunur. Çalıştıkları grupların çeşitliliği ve kullanılan yöntemler ile kanıtlandığı üzere kabul ettikleri modelin (San Francisco'da) Grand ve Sleeter'in (1998) çok kültürlü eğitim çerçevesine benzediğini vurgulamıştır. Bu model aşağıdaki hedeflerle kültürel çoğulculuğun doğruluğunu ön plana çıkarmaktadır.

- Kültürel çeşitliliğin anlamak ve takdir etmek,
- Irk, cinsiyet, engellilik, dil ve sosyal sınıf geçmişini teyit eden insanlar için alternatif tercihleri teşvik etmek,
- Tüm çocukların akademik başarı kazanmasına yardım etmek,
- Güç ve imtiyaz hakkının eşitsiz dağılımını içeren sosyal sorunların farkındalığını teşvik etmek

olarak sıralamıştır.

Güven (2005) yaptığı çalışmada, eğitim sadece istendik davranışların kazandırıldığı bir süreç olarak tanımlanırsa, davranışçılık dışında uygulanabilir alternatif bir model olamayacağını dile getirir. Oysa eğitim, bireyin kendi potansiyellerini açığa çıkartıp bunları en iyi şekilde kullanıp geliştirdiği, tüm gelişim alanlarını içeren yaşamsal bir uğraş olarak değerlendirildiğinde, pek çok model uygulanabileceğini ve sisteme yönelik yapılan "ezberci", "koşullayıcı", "pasifleştirici" eleştirilerin ise olumlu sonuçlar çoğaldıkça kendiliğinden kaybolacağını belirtir. Anti-ayrımcılık eğitim programının ABD, Kanada, Avustralya, Almanya, İngiltere gibi çok uluslu ve çok kültürlü ülkelerde okul öncesi sınıflarında uygulandığını belirterek, 21. yy'ın programı şeklinde adlandırır. Kültürel, sosyo-ekonomik, fiziksel yeterlilik farklılıklarının belirginleştiği son dönemde, farklılıklara duyarlılık ve hoşgörülülük felsefesinin daha da önem kazandığını söyler. Toplumsal dinamiklerin bir arada barış içinde varlığını sürdürmesinin ve insanların huzur içinde yaşamasının anahtarı

olarak, okul öncesi dönemden itibaren çok kültürlülük bilincinin oluşturulmasını gösterir.

Güçlü çok kültürlü okullar, farklı ırksal, kültürel, etnik ve dil gruplarından öğrencilerin akademik başarı elde etmelerinde yardımcı olurlar. Günümüzün küresel internet toplumunda akademik beceriler önemlidir. Ancak bunlar yeterli değildir. Öğrenciler ayrıca farklı gruplardan insanlarla olumlu etkileşimde bulunmak ve ulusun sivil hayatına katılmak için gereken bilgi, tutum ve becerileri geliştirmelidirler (Banks, 1997). Öğrenciler günümüzün karmaşık ve etnik açısından kutuplaşmış ulusunda etkin şekilde çalışmak için gruplararası ve sivil beceriler konusunda yetkin olmalıdırlar. A.B.D. okullarındaki çeşitlilik hem bir fırsat hem de bir meydan okumadır. Ulus, kendi okullarıyla vatandaşları arasında etnik kültürel ve dil çeşitliliği ile zenginleştirilmiştir. Bununla birlikte çeşitli gruplar iletişime girdiğinde gruplararası gerilim, stereotipler ve kuramsallaşmış ayrımcılık gelişir (Howard, 1999; Stephan, 1999). Okullar, öğrencilerin çeşitliliğine saygı göstermenin ve ulusun vatandaşlarının bağlı olduğu birleşik bir ulus devleti kurmanın yollarını bulmalıdır. Ulus-devlet ve güç paylaşımına yapısal olarak dâhil edilmesi, çeşitli gruplar arasında bağlılığa yol açacaktır. Birlik içinde çok uluslu çeşitlilik A.B.D. ve okullarının en önemli hedefidir (Banks, Cookson, Gay, Hawley, Irvine, Nieto ve diğerleri, 2001).

Bireyler yaygın kültür öğelerine uyum sağlamak yerine sahip oldukları değerleri koruma eğilimindedirler. Kültür, dinamik bir süreçtir. Toplumsal yaşamda farklı yıllarda farklı gereksinimler söz konusudur. Okul süreci bunu en aza indirme aşamasında önemli bir role sahiptir. Kültürel çeşitlilik ve uyumun sağlanması, demokrasinin önemli göstergelerindedir (Boukarin ve Goura, 2012). Çok kültürlü eğitim hedeflerine ulaşmak, sadece yapılacak yasal düzenlemelerle sağlamak zordur. Özellikle bu kurumlarda görev alacak eğitimcilerin etkin iletişim ve empati içeren davranışlara sahip olmaları sürece olumlu katkı sağlayacaktır (Özturgut, 2011). Banks (2004) kamu okullarında çok kültürlü eğitimin programlarının uygulanmasına yönelik önerilerde bulunmuştur. Bu önerilerini; içeriğin çeşitli kültürlerden oluşturulması, öğretmenin öğrenciye bilgiyi yapılandırılırken yardım etmesi, kültüre özgü öğrenme ve öğretim sürecini dikkate alması, okul kültürünün güçlendirilmesi

biçiminde sunmuştur. Önerilerinin gerçekleştirilmesi sonucunda farklılıkların yeniden inşasının sağlanacağını ileri sürmüştür.

Öğretmenlerin öğretim sürecini gerçekleştirirken, mültecilerin önceki yaşantılarını, kültürel referansları gibi farklılıkları dikkate aldıklarında çok kültürlü eğitim hedeflerinin gerçekleşmesi kolaylaşacaktır (Gay, 2013). Amerika da öğretmenlerin, öğrenim süreci incelendiğinde; yeterince çok kültürlü eğitime yönelik yetiştirilmediği anlaşılmaktadır (Nieto, 2004). Çok kültürlü eğitim sürecinde bilgi ve pedagojik uygulamalar öğrencilere nasıl aktarılacaktır? Öğretim sürecinde öğretmenlerin elde etmesi beklenen temel yeterlikler neler olmalıdır? Bu sorulara yanıt: iletişim becerisi, pedagoji bilgisi ve becerisi, ebeveynlerle sağlıklı etkileşim olarak sıralanabilir (Gay ve Howard, 2002). Biri ortaokul diğeri lise düzeyinde sosyal bilgiler programında uygulanan çok kültürlü eğitim süreci sonunda öğrencilerin, tarihsel olguları çoklu bakış açısıyla yorumladıkları, önyargılarını azalttıkları, hoşgörülerini arttırdıkları gözlenmiştir. Aynı çalışmada, öğretmenler; öğrencilerinde farklılıklara ve demokrasiye ilişkin yeni algılar oluştuğunu belirtmişlerdir (Dilworth, 2002).

Yapılan bir çalışmada; öğretmen adaylarının sosyal bilgiler dersi kapsamında kültürler arası eğitimsel etkinlikler kapsamında çok kültürlü eğitim içeren roman ve makale incelemeleri istenmiştir. Dönem sonunda öğretmen adaylarının kendilerinden farklı özelliklere sahip bireylere karşı, hoşgörü ve empati becerileri kazandıkları anlaşılmıştır (Casey, 2016). Üniversite eğitimi öncesi öğretmen adaylarının geçmiş yaşantılarında çok kültürlülüğe ilişkin şemalar yer almaktadır. Öğretmenlerin yetiştirilmesi kapsamında verilecek olan çok kültürlü eğitim temaları ile farklı kültürlere yönelik mevcut durumlarını gözden geçirmelerini sağlayacaktır (Castro, 2014). Sosyal bilgiler dersinde çok kültürlü eğitim Amerika Birleşik Devletleri dışındaki ülkelerde de verilmektedir. Endonezya ve Avustralya örnek ülkeler olarak verilebilir (Hanurawan ve Watenvorth, 1997). Ülkemizde de böyle bir sürecin başlatılmasının yararlı olacağı düşünülmektedir. Ülkemizde hayat bilgisi ve sosyal bilgiler iki ayrı ders olarak ifade edilirken Amerika da sadece tek dersle “social studies” olarak ifade edilmektedir.

2.7. Bazı Ülkelerde İki Dilli ve Çok Dilli Eğitim Politikaları

2.7.1. Almanya örneği. Almanya’da eğitimle ilgili uygulamalar şöyle açıklanabilir: Bazı eyaletlerde anadili dersi Alman sınıflarına giden ve Almanca dilinde yetersiz görülen öğrencilerin bazı derslerde (Almanca, Matematik ve Hayat Bilgisi) özel sınıflarda yoğunlaştırılmış bir şekilde eğitim görmeleri sağlanmıştır. Bu sınıflardaki derslerin imkânlar çerçevesinde 12 öğrenciyle sınırlandırılıp haftada 14 saat ders almaları sağlanmaktadır. Öğrenci ancak yeterli seviye Almanca bilgisine ulaştınca ve gerekli ilerlemeyi yaptığında tamamen normal sınıfa (regelklasse) geçiş yapabilmektedir. Bunun yanında Almancası yetersiz olan öğrenciler azami iki yıl boyunca dil öğrenme sınıflarında kalmaktadırlar. Bazı eyaletlerde okula kayıt esnasında az derecede Almanca bilen ya da hiç Almanca bilmeyen ve ana dili Almanca olmayan çocuklar için Almanca ders imkânı sağlanmaktadır. Bu hususta ilköğretim okulları, anaokulları ile işbirliğine giderek Mayıs ayından Temmuz ayına kadar (Pazartesi gününden Perşembe gününe kadar) toplam 160 saat olacak şekilde bir düzenlemeye gitmektedirler (Küçük, 2006).

2.7.2. Avustralya örneği. Avustralya’daki iki dilde eğitim, bir dizi eğitim programından çok daha fazlasını temsil eder. İki dilli programları içeren bazı okullar vardır, bunlar arasında İngilizce dışında başka dilleri konuşan topluluk dilleri bulunmaktadır. Bu programlar son zamanlarda daha fazla devlet desteği almaya başlamıştır. Örneğin kuzey topraklarında yerli öğrenciler için Aborjinler için iki dilli eğitim 1970’lerin başında federal hükümet desteği ile başlamıştır, ancak 1998 Kasım ile kuzey toprakları hükümeti İngilizceyi ikinci bir dil olarak öğreten 21 bölgesel çift dilli programdan 3 milyon dolar desteğini çekme kararını duyurmuştur. Daha sonra ise 12 ay içinde hükümet sert duruşunu yumuşatarak birçok çift dilli programın, iki yönlü eğitim kılıfı altında devam etmesine izin vermiştir. Ardından 24 Ağustos 2005’de, İstihdam Eğitim ve Ticaret Bakanı hükümetin 15 toplum eğitim merkezinde iki dilli eğitimi yeniden canlandıracağını açıklamıştır. Bu yeniden canlandırma, 15 bölgesel toplum eğitim merkezlerinin her birinde okul öncesi eğitimden, orta öğretim kurumuna kadar etkili bir eğitim verme çabası olarak düşünülür (*New World Encyclopedia, 2016*).

2.7.3.İsviçre örneği. İsviçre'nin, çok dilliliği, bir kültür politikası olarak benimsemiş olmasının temelinde farklı dil kümelerinin iç içe yaşıyor olması gelmektedir. Fransızca konuşan topluluklar çoğunlukla İsviçre'nin batısında yaşamaktadırlar. Bunun dışında İtalyanca ve Romanca konuşan kümeler Alpler'in güneyinde ve Alpler'in güneydoğu yaylalarında yaşamaktadır. Federal Anayasa, Almancayı, Fransızca'yı ve İtalyanca'yı İsviçre'nin Resmi Dilleri olarak kabul etmiştir. Ayrıca Romanca da genel oylama ile resmi dil olarak benimsenmiştir fakat yüzde birden daha düşük nüfus oranına sahip bir azınlığın dilinin dördüncü resmi dil olarak nasıl yürürlüğe sokulacağı yasal düzenlemeyi gerektirmektedir. Parlamento tutanakları, bütün resmi dillere çevrilmektedir. Federal otoriteler, kendilerine yapılan yazılı başvurulara aynı dilde yanıt vermek zorundadır. Dil özgürlüğü, Federal Mahkeme'nin güvencesi altındaki temel özgürlüklerden biridir. Bunun sonucu olarak, İsviçre'de herkes, özel ve kamu hayatında kendi tercihi olan dili kullanabilmektedir. Dil özgürlüğü, Federal Mahkeme'nin benimsediği yazılı olmayan bir anayasa hakkı olarak eyalet (toprak egemenliği) düzeyinde kısmen sınırlanmıştır. Bu kısmi sınırlılığın amacı, azınlık dillerinin, geleneksel yerleşim bölgelerinde korunmasına yöneliktir. Ticino ve Graubünden kantonları, birer azınlık dili olan İtalyanca ve Romancayı korumak ve geliştirmek için Federal Hükümet'ten maddi yardım almaktadır (Ergil, 2010).

2.7.4. Kanada örneği. Kanada'nın nüfusu 37 milyon civarındadır; 8 milyonu Fransız kökenlidir. Bu ülke her yıl yaklaşık 250 bin göçmen kabul etmektedir. İngilizce ve Fransızca ülkenin resmi dilleridir. On eyaleti bulunan Kanada'nın Quebec eyaleti'nde ağırlıklı olarak Fransızca konuşulmaktadır. Bu iki resmi dilin yanı sıra isteyen kendi anadili ile eğitim veren okul açma ve hizmet isteme hakkına sahiptir. Bu haklar anayasa ile birlikte koruma altındadır. Kanada Hükümeti bütün azınlık dilleri için okul, dernek açma, gazete yayımlama, devlet imkânlarıyla televizyon yayını yapma imkânlarını azınlık vatandaşlarına sunmaktadır. Yapılacak resmi işlemlerde tercüman isteyen birine devletçe bu hak sunulmaktadır. Bu durum, hemen her renk, ırk ve dinden insanın Kanada devleti sınırları içerisinde yaşayanlarla kaynaşmasına olanak sağlamaktadır (Devrim, 2009).

2.7.5. Amerika Birleşik Devletleri örneği. Birleşik Devletlerde iki dilli eğitim programları sınırlı İngilizce yeterliliği olan öğrencilerin hem İngilizceyi hem de anadilini öğretimsel kullanımını sağlayan eğitimsel programlardır. Ayrıca sınırlı İngilizce yeterliliği olan öğrencilerin ulusal eğitim hedefleri ile yaş uyumlu seviye sınıflarını geçme ve mezuniyet standartlarını karşılamak üzere konu içeriği ve kritik düşünmede dâhil olarak yüksek seviyeli becerilerin akademik ustalığını ve İngilizce yeterliliğini elde etmelerini sağlar (Lopez,2005).

Amerika'da 1990 yılında çok kültürlü eğitim ulusal eğitim birliği kurulmuştur (NAME). Aynı kuruluş amaçlarını; kültürel çeşitliliğe saygı duyma ve takdir etme, kültürel ve etnik mirasın anlaşılmasını teşvik etme, kültürel açıdan sorumlu ve duyarlı müfredatların geliştirilmesini teşvik etme, çeşitli kültürlerle yönelik beceri ve bilginin kazanılmasını kolaylaştırma, toplumda ırkçılık ve ayrımcılığı ortadan kaldırma, sosyal, politik, ekonomik ve eğitimsel eşitliği sağlama olarak ifade etmiştir.

Amerika Eğitim İstatistikleri Kurumu (NCES) verilerine göre 2012-2013 öğretim yılında okul çağında bulunanların %9.2 si yaklaşık 4.4 milyon öğrencinin anadilinin İngilizce olmadığı ifade edilmektedir. Aynı raporda bu öğrencilerin akademik başarı açısından anadili İngilizce olanlardan daha başarısız oldukları ifade edilmektedir. Çok kültürlü eğitim sürecinin köklerinin daha öncesine indiği iddia edilse de Amerika Birleşik Devletlerinde 1960'lı yıllardan sonra yaygınlık kazandığı kabul edilmektedir (Kahn, 2008).

Birleşik Devlerde çift dilli eğitim kullanımı ile İngilizcede sınıf seviye yeterliliğini elde edilemeyeceğini savunan muhalifler vardır (Cummins, 1989, Callahan ve Unz, 1998, Cos, 1999). Örneğin Kaliforniya eyaletinde iki dilli eğitim programlarına muhalefetler, iki dilli eğitim programlarındaki çocukların ana (İngilizce) sınıflarına yeterli hızla geçemedikleri üzerine tartışılmaktadır. *“Şu anki sistem çocuklara İngilizcede okuma yazama öğretiminde sınıfta kalmaktadır. Geçen yıl Kaliforniya'da sınırlı İngilizce yeterliliği olan öğrencilerin yalnızca %6,7'si ana sınıflara geçmek için yeterli İngilizce öğrendi.”* (Callahan, Unz ve Vega, 1998).

2.7.6. Britanya örneği. Britanya'da yer alan Galler, İskoçya ve Kuzey İrlanda'da anadilinde eğitim uygulamaları mevcuttur. Anadilinde eğitim hakkı bu

bölgelere verilen yetki devri ile özerklik veren yasalarla tanınmıştır. Ayrıca Britanya Avrupa Bölgesel ve Azınlık Dilleri Şartı'nı onaylamıştır. Avrupa Bölgesel ve Azınlık Dilleri Şartı ile birlikte Britanya, Gal, İskoç ve İrlanda dillerini ulusal azınlık dilleri olarak kabul etmektedir. Böylece uzun yıllardır uygulanan azınlık dillerine yönelik politika, uluslararası alanda bir yükümlülük olarak üstlenilerek bu konudaki garanti pekiştirilmiştir. Avrupa Bölgesel ve Azınlık Dilleri Şartı uyarınca eğitim alanında Gal ve İskoç dillerinin kullanılması düzenlenmiş, okul öncesi eğitim, ilköğretim, ortaöğretim ve üniversite dönemlerinde bu dillerin kullanımı kabul edilmiş, ayrıca bu dillerin yetişkinler tarafından okul dışı eğitimle öğrenilebilmesinin önü açılmıştır. Britanya'da İskoç dilinin geleneksel olarak konuşulduğu yerler dışında eğitim dili olabilmesinin önü de açılmıştır. Gal ve İskoç dillerinin medyada, yargı kurumlarında, idari makamlarda ve kamu kurumlarınca kullanımı düzenlenmiştir. İrlanda dili dâhil her üç dilin kamusal alanda kullanımı serbesttir (Eğitimsen, 2012).

2.7.7. Hindistan örneği. Hint eğitim sistemindeki mevcut dil politikası kısmen sömürge İngiliz hükümetinin bir parçası ve kısmen gelişmekte olan ülkenin hedeflerini gerçekleştirmek için devletin kasıtlı çabalarının bir ürünüdür. Resmi dil Hintçe olmakla birlikte İngilizce de resmi dil olarak kullanılır. Devlet tarafından tanınan 15 anadili vardır. Anadili ya da bölgesel dil 1. sınıflardan 10. sınıflara kadar zorunlu bir dil olarak öğretilmektedir. Hintçe veya İngilizce olan ikinci bir dil zorunlu dil olarak 5. sınıftan 10. sınıfa kadar öğretilir, üçüncü bir dil; İngilizce ya da Hintçe 8. sınıftan 10. sınıfa kadar öğretilir. Böylece anadili veya bölge dili 10 yıl, ikinci bir dil 6 yıl ve üçüncü bir dil 3 yıl zorunlu olarak öğretilmektedir. Üniversite düzeyinde eğitimlerde zorunlu bir dil yoktur (Shridkar, 1991).

2.7.8. İspanya (Bask) örneği. Özfıdan ve Demir (2015) yaptıkları çalışmada, Franco diktatör rejimini son bulması ile 1975 yılının başlarında İspanyanın Bask bölgesinde, Bask dili ve İspanyolca çift dilli eğitim sistemi kurulmasına karar verildiğini belirtmiştir. Bask bölgesinde şu anda geçerliliği devam eden çift dilli eğitim sistemi kurulduğunu, bu çift dilli eğitimin üç model içerdiğini, literatürde bunların; model A, model B ve model D, şeklinde sıralandığını

açıklamışlardır.(Yazar, Model C'nin neden yer almadığına aradığı cevapta, Bask dilinde “c” harfinin olmaması nedeniyle bu modele “C” yerine “D” harfinin verildiğini belirtmiştir.) Bu üçlü model tüm Bask bölgesindeki okullar için zorunlu eğitim haline geldiğini, bu sistemin, üç model içerisinden seçmeli olduğu için velilere büyük kolaylık sağladığını belirtmişlerdir.

Model A ya göre hemen hemen bütün konular İspanyolca öğretilmekte ve Bask dili haftada sadece beş saat görülmektedir. Bu modele göre öğrenciler minimum derecede Bask dili öğrenmektedir. Bu modelin en önemli amaçlarından biri Bask dilinin bir öğrenci tarafından anlaşılır derecede öğrenilmesi ve öğrencilerin kültürlerini unutmamasını sağlamaktır. Öğrenciler bu model ile azda olsa Bask bölgesi kültürüne aşina olmaktadır (Gardner & Zalbide, 2005). Diğer bir model olan Model B, genelde anadili İspanyolca olan ve her iki dilde de eğitim almak isteyenler için kurulmuş bir sistemdir. Bu modele göre öğrenciler yüzde 50 İspanyolca yüzde 50 de Bask dilini öğrenmektedir. Model D’de ise konular genelde Bask dilinde anlatılmakta ve İspanyolca haftada beş saat verilmektedir. Ailelere çocukları için bu üç modelden birini seçme hakkı verilmiştir. Bu üç modelin ortak amaçlarından biri ana dilde eğitimin geliştirilip yayılmasıdır. İspanyanın Bask Bölgesinde halen devam etmekte olan, iyi işleyen çift dilli bir eğitim programı kurulmuştur (Özfidan ve Demir, 2014).

2.7.9. Finlandiya örneği. Finlandiya Anayasası tarafından kabul edilen ulusal resmî diller Fince ve İsveççedir. Nüfusun yaklaşık %91,2’si Finceyi anadili olarak konuşur, %5,5 ise İsveççe konuşur. İsveç, nüfusu ülkenin kıyı bölgesinde yer alır. Ülkede konuşulan üçüncü yöresel dil, yaklaşık olarak nüfusun %3’ü tarafından konuşulan Sami dilidir. Sami konuşan nüfus, Finlandiya’nın kuzeyinde, Lapland kesiminde yaşar. Azınlık dillerinin kullanımı, hükümet tarafından koyulan yasalarla belirlenmiştir. Azınlık dilleri tüm eğitim kademelerinde eğitim dili olarak kullanılmaktadır. Genellikle eğitim kurumlarında Fince ve İsveççe eğitim verilir fakat iki dilde eğitim veren ortaöğretim meslek kuruluşları ve üniversiteler de mevcuttur. İkinci ulusal dil ile ilgili bölümünde A ve B ders programları İsveççe ve Fince Şeklinde bölünerek iki dilli öğrenciler için yerel düzeyde tasarlanarak oluşturulmuştur. Bununla birlikte Fin Ulusal Eğitim Kurulu ülkenin anadili öğretimi

programını yanında göçmen öğrencilerin ana dillerinde eğitim görmeleri için de ek bir program tavsiye etmektedir. İkinci ulusal dilde öğretim, eğitim yetkilileri tarafından oluşturulur. Öğrenciler, veliler tarafından seçilen programı takip ederler. Öğrencinin ana dili okulun öğretim dili (Fince, İsveççe veya Sami) veya veliler tarafından belirtilen başka bir dildir (Demirtaş, 2013; Akt. Gözüküçük, 2015).

2.7.10. İsveç örneği. İsveç, azınlıklar politikasının temel ilkelerini ilk kez 1975 yılında formüle etmiş ve bu ilkeleri 1986 yılında bir kez daha teyit etmiştir. Buna göre azınlıklar politikası üç temel ilkeye dayandırılmıştır. Birinci ilke, seçme özgürlüğüdür. Bu ilke, kültürel ve dilsel farklılıkların hangi yönde geliştirileceğine göçmenlerin kendilerinin karar vermesini ifade etmektedir. İkinci ilke, eşitliktir. Buna göre göçmenler, diğer İsveçliler gibi eşit yaşam standartlarına sahip olmalıdır. Sonuncu ilke ise İsveç toplumu ile göçmen grupları arasındaki işbirliğini öngörmektedir. İsveç, bu ilkelerden hareketle 1976 yılında Ev Dili Reformu'nu yapmıştır. Bu Reform, göçmen çocukların ikinci dil olarak İsveç eğitimine katılmalarını zorunlu kılmakla birlikte, isterlerse kendi dillerinde eğitim hakkına sahip olduklarını yasal olarak kabul etmiştir. Ana dili Eğitimi'nin amacı, sözel ve yazılı olarak çocuklara iki dilliliğin kazandırılması ve iki yönlü kültürel kimliğin geliştirilmesi olarak tarif edilmiştir. Bu bakımdan İsveç, kültür politikası ve iki dilli eğitim açısından kıta Avrupa'sından farklı bir yapı göstermektedir. İsveç eğitim sistemi, evde konuşulan dili eğitimde de geçerli dil olarak kabul etmekte ve en az 5 kişilik bir grup oluştuğunda ana dil eğitimi vermeyi belediyelere bir yükümlülük olarak şart koşmaktadır. Ana dil eğitime ihtiyaç olup olmadığını saptamak üzere okullar her eğitim yılının başında ihtiyaç yoklaması yapmak zorundadırlar (Canatan, 2007. s. 163-164).

2.7.11. Fransa örneği. Anayasanın 2. maddesine göre Fransızca 1992 yılından bu yana tek resmi dildir. Bu nokta, Avrupalı uluslar içinde Fransa'yı sadece tek resmi dili olan biricik bir ülke kılmaktadır. Oysa gerek metropoliten Fransa'da gerekse deniz aşırı bölgelerde 77 bölgesel dil konuşulmaktadır. Yakın zamana kadar Fransa bu dillerin eğitim sisteminde şu veya bu şekilde kullanımını kabul etmiyordu. Fakat şimdilerde bazı okullarda değişen derecelerde buna müsaade etmektedir.

İsveç'ten farklı olarak Fransa'da anadil eğitimi, seksenli yılların başında göçmen grupların kendi ülkelerinin konsoloslukları tarafından organize edilmiştir. Anadili eğitimi, velilerin taleplerinden ziyade konsoloslukların isteği ve Fransa Eğitim Bakanlığı'nın işbirliğiyle başlatılmıştır. Bu eğitimi veren öğretmenler okullar tarafından yerleştirilmekle birlikte, konsolosluklar tarafından sağlanmakta ve ücretlendirilmektedir. Temel eğitimde asgari katılım konusunda kesin kurallar bulunmamaktadır. Burada okullar, bakanlık ve konsolosluk arasındaki özel anlaşmalar tayin edici bir rol oynamıştır. Orta öğretimde 5 ila 8 öğrencinin katılımı şart koşulmaktadır. Örneğin; ilköğretimde anadili eğitimi, ders saatleri içinde ve dışında olmak üzere 1,5 ila en fazla 3 saat olarak Türkiye'den gönderilen öğretmenler tarafından verilmektedir. Fransız devleti, öğretmenlerin ön eğitimine ve yeterliliğine karışmadığı gibi eğitimin içeriğine de müdahale etmemektedir (Canatan, 2007, s. 165-166).

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, evren ve örneklem, verilerin toplanması ve verilerin analizi açıklanmıştır.

3.1 Araştırmanın Modeli

Bu çalışma anadili Türkçeden farklı olan öğrencilere okuma yazma öğretiminde öğretmenlerin karşılaştıkları sorunları belirlemeyi amaçladığından betimsel modeldedir. Betimsel modelle, bir konudaki mevcut durum araştırılır. Bu tür araştırmalarda ele alınan olaylar ve durumlar ayrıntılı bir şekilde araştırılmakta, daha önceki olaylar ve durumlarla ilişkisi incelenerek, “Ne” oldukları betimlenmeye çalışılmaktadır (Tanrıöğen, 2011).

3.2 Evren ve Örneklem

Araştırma evreni, 2013–2014 öğretim yılında Ağrı ilinin Patnos ilçesine bağlı 181 kamu ilköğretim okulunda görev yapan toplam 470 sınıf öğretmeninden oluşmaktadır. Araştırma evrenindeki bu okullarda görevli öğretmenlerin tamamına ulaşılmaya çalışılmıştır. Toplamda 470 anketten 217’si (anketin geri gönderilmemesi, anketin uygun bulunmaması, anket maddelerinin tamamına cevap verilmemesi vb. nedenlerden dolayı) değerlendirmeye alınmamıştır. Böylelikle 253 anket (%54) değerlendirmeye alınmıştır. Örneklem alınan veriler random yöntemi ile elde edilmiştir. Uygulamaya katılan öğretmenler ile ilgili veriler Tablo 1 de verilmiştir.

Tablo 1.

Öğretmenlerin Kıdem Düzeyleri

Çalışılan Yıl	Frekans	Yüzde
0-1 yıl arası	74	29,2
1-2 yıl arası	41	16,2
2-3 yıl arası	49	19,4
3-4 yıl arası	41	16,2
5 ve üstü	48	19,0
Toplam	253	100,0

Tablo 1 'den incelendiğinde öğretmenlerin meslekteki kıdem düzeyleri ilk üç yıl içerisinde yığılmış ve yığılmanın yaklaşık %65 olduğu görülmüştür. Özellikle mesleklerinin ilk yılında çalışan öğretmenler, %29,2 oranına sahip olmasıyla örneklemin yaklaşık 1/3'ini teşkil etmektedir. Kıdem düzeyi arttıkça öğretmen sayıları azalmaktadır. Bu da bölgede öğretmen sirkülasyonunun çok yüksek olduğunu göstermektedir. Bunun nedeni öğretmenlerin zorunlu çalışma sürelerini tamamlayıp bölgeden tayin istemeleri gösterilebilir. Patnos ilçesindeki okullar 3. hizmet bölgesinde bulunmaktadır. Buna bağlı olarak okulların zorunlu çalışma yılları sırasıyla köy 3, kasaba 4, ilçe merkezi 5 yıldır. Bölgede çalışma koşullarının düzeltilmeyişi, bu zorlu koşullara rağmen öğretmenlerin hizmet puanı ve maaş farkının olmayışı öğretmenlerin daha iyi koşullara kavuşmak için batıda bulunan illere tayin olma isteklerini arttırmaktadır. Uygulamaya katılan öğretmenlerin cinsiyetler dağılımları Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2.

Öğretmenlerin cinsiyeti

Cinsiyet	Frekans	Yüzde
Kadın	138	54,5
Erkek	115	45,5
Toplam	253	100,0

Tablo 2'ye göre anketi cevaplayan öğretmenlerin yarıdan fazlası kadın öğretmenlerden oluşmaktadır. Kadın öğretmenlerin sayısı 138 ve yüzdeleri 54,4 iken, erkek öğretmenlerin sayısının 115, yüzdelerinin ise 45,5 olduğu görülmüştür. Bu verilere dayanarak anket uygulanan kadın ve erkek öğretmen sayılarının birbirilerine yakın olduğu söylenebilir. Abazoğlu'nun (2014) bulgularına göre MEB'de görev yapan 746.326 öğretmenin yaklaşık %55'ini kadınlar oluşturmaktadır.

3.3 Verilerin Toplanması

Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen anket kullanılmıştır. Anket maddelerinin hazırlanma aşamasında, araştırmacının aynı bölgede çalışıyor olması nedeniyle öğretmenlerle görüşülerek sorunlar tespit edilmeye çalışılmıştır. Doğu Anadolu ve Güneydoğu Anadolu bölgesinde çeşitli illerde görev yapan öğretmenlere ulaşılarak yaşanan genel sorunlar tespit edilmeye çalışılmıştır. Genç ve deneyimli öğretmenlerle görüşülerek soru havuzu oluşturulmuştur. Oluşturulan soru havuzundan elde edilen taslak anket, öğretmenlere okutulup, dönütler ve istekleri alınmış, ankete son şekli verilmiştir. Ağrı ili Patnos ilçesinde merkez ve köy okullarında görev yapan 10 öğretmene taslak anket olarak uygulanmış, böylelikle “geçerlik” sağlanmaya çalışılmıştır.

Bu anket çalışmasında veri, 5 ayrı bölümde toplanmıştır. Bu bölümlerde;

- Birinci bölüm; öğrenci ve öğretmenleri tanımaya yönelik; 8 madde,
- İkinci bölüm; okulların ve programların uygunluğunu anlamaya yönelik; 6 madde,
- Üçüncü bölüm; ders başarı durumunu incelemeye yönelik; 4 madde,
- Dördüncü bölüm; öğretmenlerin derste kullandığı uygulamalara yönelik; 6 madde,
- Beşinci bölüm; problemin çözümüne yönelik; 6 madde,

olmak üzere toplamda 30 maddeden oluşmaktadır.

3.4 Verilerin Analizi

Anadili Türkçe olmayan öğrencilerin bulunduğu sınıflarda okuma yazma öğretirken öğretmenlerin yaşadıkları sorunlar ve çözüm önerilerine yönelik araştırmacı tarafından geliştirilen anket kullanılmıştır. Ankete verilen cevaplara yönelik analizler yapılmıştır. Verilerin analizinde yüzde frekans ile nicel veriler betimlenirken, açık uçlu sorulara nitel veri analizi uygulanmıştır. Nitel verilerin çözümlemesinde araştırmacı değişik zamanlarda öğretmenlerin ifadelerini okumuş ve ifadeleri sorunlara yönelik olanları temalar olarak belirlemiştir. Aynı veri setinin Türkçe

öğretmeni tarafından okunması sağlanarak gerekli düzenlemeler gerçekleştirilmiştir. Değişkenlere yönelik dağılımlarda parametrik olmayan ki-kare testi kullanılarak farklar test edilmiştir. Anlamlılık düzeyi 0,05 olarak alınmıştır.

Araştırmada verilerin istatistik çözümlenmesi SPSS 22 (Statistical Package For the Social Sciences) paket programı kullanılarak yapılmıştır. Analizlerden elde edilen sonuçlar tablolara yerleştirilerek gerekli açıklamalar yapılmıştır.

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde araştırma kapsamında toplanan nicel ve nitel veriler araştırmanın alt problemlerine göre analiz edilmiş, analiz sonuçları tablolar şeklinde verilmiş ve ilgili araştırma sonuçları ile karşılaştırılarak yorumlanmıştır.

4.1. “Anadili Türkçe Olmayan Öğrencilerin Bulunduğu Sınıflarda Okuma Yazma Öğretiminde Öğretmenlerin Yaşadıkları Sorunlar Nelerdir?” Sorusu İle İlgili Bulgular.

Öğretmenlerin anket maddelerine vermiş oldukları yanıtlara göre oluşturulan tablolar aşağıdaki gibidir.

Tablo 3.

Öğretmenlerin genel sorunlarına bağlı görüşlerinin frekans (f) ve yüzde (%) değerleri

Sorun	Evet		Hayır		Toplam	
	(f)	(%)	(f)	(%)	(f)	(%)
3.a. Okul uyumu için hazırlık yapılıp yapılmadığı	92	36,3	161	63,7	253	100
3.b. Müfredatın ADTOÖ'e yönelik hazırlanıp hazırlanmadığı	40	15,8	213	84,2	253	100
3.c. Okullarda bulunan kaynakların yardımcı olup olmadığı	32	12,6	221	87,4	253	100
3.d. Kazanımlar için ayrılan sürenin yeterli olup olmadığı	90	35,5	163	65,5	253	100
3.e. Programın ADTOÖ'e uygun olup olmadığı	12	4,7	241	95,3	253	100
3.f. Kazanımların yetişmesi için süre anlamında baskı yapılıp yapılmadığı	77	30,4	176	69,6	253	100
3.g. Okumayı öğrenip yazmayı öğrenemeyen öğrencinin olup olmadığı	117	46,2	136	53,8	253	100
3.h. Veliler ile görüşülüp görüşülmediği	205	81,1	48	18,9	253	100
3.ı. Veliler ile görüşmenin öğrenci başarısına etkisinin olup olmadığı	149	58,9	104	41,1	253	100
3.i. Beden dilini kullanarak anlaşılabilir anlaşılmadığı	198	78,2	55	21,8	253	100
3.j. ADTOÖ'e farklı ödev verilip verilmediği	74	29,2	179	70,8	253	100
3.k. Öğrencilerin dillerini bilmenin sınıf yönetimine olumlu etkisinin olup olmadığı	57	22,5	196	77,5	253	100
3.l. Öğrencilerin dillerini bilmenin öğrenci başarısına olumlu etkisinin olup olmadığı	102	40,3	151	59,7	253	100
3.m. ADTOÖ için kullanabilen yöntem tekniğinin olup olmadığı	84	33,2	169	66,8	253	100

Tablo 3'e göre elde edilen verileri yorumlarsak;

3.a. Öğretmenler içerisinde okul uyumu için ADTOÖ'e hazırlık yaptığını söyleyenlerin frekansı 92 iken hazırlık yapmadığını söyleyenlerin frekansı 161 olarak görülmektedir. İlkokul 1. sınıfa başlayacak öğrencilerin diğer kademelerdeki öğrencilerden bir hafta önce dersleri başlamaktadır. 1. sınıf öğretmenleri zorlu bir süreç için hazırlanmakta ve okuma-yazma öğretme gibi zor bir döneme girmektedir. Yoğun çalışma dönemi içinde olan öğretmenler ADTOÖ için hazırlık yapamamaktadır. Bu noktada ADTOÖ için bir haftalık süre yeterli değildir.

3.b. Müfredatın ADTOÖ'e yönelik hazırlanmadığını savunan öğretmenlerin frekansının 213, yüzdesinin 85 olduğu görülmektedir. Ders kitapları incelendiğinde müfredatın, ADTOÖ'e yönelik hazırlanmadığı, bu öğrencileri yok saydığı görülmektedir.

3.c. Öğretmenlerin yalnızca %13'ü okulun kaynaklarının kendilerine yardımcı olduğunu söylemişlerdir. Geriye kalan %87 ise okulun kaynaklarının kendilerine çok az yardımcı olduğunu belirtmiştir. Okul kaynaklarının çok az olduğunu düşünen öğretmenlerin toplam frekansı 221'dir. Bu durumda öğretmenlerin okulun kaynaklarının (laboratuvar malzemeleri, geometrik cisimler materyalleri vb.)kendilerine yardımcı olmadığını belirtmişlerdir.

3.d. Öğretmenlerin yaklaşık %65'i kazanımlara ayrılan sürelerin yetmediği durumlarda ek sürelerinin bulunmadığını belirtmiştir. Öğretmenler, kazanımlar yetişmediği için yapılması gereken bazı dersleri (Görsel sanatlar, Müzik vb.) işlemeyip daha çok Türkçe ya da okuma-yazma öğretimi gibi dersleri işlemek zorunda kalmaktadır. Bu durumda öğrenciler derslerden sıkılıp istenmeyen davranışlar sergileyebilmektedir.

3.e. Ankete katılan tüm öğretmenlerin %95'i programın ADTOÖ'e uygun olmadığını belirtmiştir. Program hazırlanırken bölgedeki okullarda Türkçeyi az bilen öğrencilerin varlığı göz önüne alınmamıştır. Okulla yeni tanışan 1. sınıf öğrencilerin arasında dil problemi yaşayan öğrencilerin bulunduğu göz ardı edilmiştir.

3.f. Öğretmenlerin 77'si kendilerine baskı yapıldığını düşünürken, 176'sı ise kendilerine baskı yapılmadığını düşünmektedir. Okul idarelerinin öğretmenlere

yönelik kişisel yönetmelik yorumlamaları ve uygulamalarının farklılığı bu sonucun çıkmasında etkilidir. Okullarda iki dillilik problemi yaşayan öğrencilerin olduğunu bilen idarecilerin ve maarif müfettişlerinin öğretmenlere baskı yapmadığı düşünülebilir.

3.g. Sınıflarında okuyabilen ancak yazamayan öğrencilerin bulunduğunu söyleyen öğretmenlerin frekansı 117'dir. Sınıflarında okuyabilen ancak yazamayan öğrencilerin bulunmadığını söyleyen öğretmenlerin frekansı 136'dır. Sınıflarda böyle öğrencilerin bulunmasının sebebi olarak; bu öğrencilerin, ezber yoluyla okumayı kolay öğrenebiliyorken duyduklarını anlamamaları gösterilebilir. Böylelikle öğrenciler neyi, ne için öğrendiğini, nerede, ne işe yarayacağını bilmemektir. Sonuç olarak, kısa vadede istedik davranışlar sergileyecek öğrencinin, uzun vadede öğretimden yeterli seviyede yararlanamadığı gözlenebilir.

3.h. Anketten elde edilen verilere bağlı olarak veli görüşmelerinin okulda yapıldığı söylenebilir. Bunun dışında köy okulları başta olmak üzere bölgedeki okullara öğretmenler, belirlenen servisler ile gidip gelmektedir. Belirli saatlerde hareket eden servisler öğretmenleri beklememekte, zaten kısıtlı olan zamanı sınırlandırmaktadır. Ayrıca öğretmenler veli toplantısı için veliler ile görüşemediklerini, davet edilmelerine rağmen veli toplantılarına katılımın minimum seviyede olduğunu belirtmişlerdir. Bazı velilerin "okulda bizden para istenecek" endişesi taşımaları nedeniyle bu durumun yaşandığı söylenebilir.

3.1. Öğretmenlerin %59'u veli ile görüşmenin öğrenci başarısında etkili olduğunu belirtirken, %41'i etkili olmadığını belirtmiştir. Bir grup velinin okuma-yazma bilmediği için toplantıya katılıp öğretmenler ile görüşmeler dahi öğrencilere faydalı olamadığı söylenebilir. Kendisi sağlam öğrenim temellerinden geçmemiş olan çoğu velinin, çocuklara etkisi sınırlı olacaktır. Bu nedenle ebeveyn, veli görüşmesine bağlı beklentileri karşılamayacaktır.

3.i. Öğretmenlerin yaklaşık %80'i sınıflarında beden dilini kullandığını belirtmiştir. ADTOÖ'e yönelik ders anlatma ve öğrencilerle iletişim anlamında çaresiz kalan öğretmenler, daha çok beden diline yönelmiş, yeterli düzeyde olmasa da yüzeysel olarak kazanımları işlemeye çalışmışlardır. Ancak beden dilini hiç kullanmadığını belirten öğretmenler bulunmaktadır. 1. sınıf öğretmenleri gibi daha yoğun çalışma içinde olan bazı öğretmenler, ADTOÖ'e daha az zaman ayırıyor olabilirler.

Böylelikle sorunlarını erteleme yolunu seçmiş olurlar. Öğrenci sorunların ötelenmesiyle birkaç yıl sonra adeta kartopu gibi büyüyen olguyla yüzleşecektir.

3.j. Öğretmenlerden diğer öğrencilerle aynı ödev veya etkinliği verdiği belirtenlerin toplam frekansı 179 iken, bu değer toplam frekansın yaklaşık olarak %71'ini oluşturmaktadır. ADTOÖ'e yönelik aynı ödev veya etkinliği veren öğretmenlerin, bu öğrencilere pozitif ayrımcılık yapmadığı söylenebilir. ADTOÖ için farklı ödev hazırlamayıp, bu öğrencilerden aynı performans ve başarıyı beklemişlerdir. ADTOÖ'in diğer öğrencilerle benzer performansı göstermesi mümkün değildir. Böylece akademik performanslarını gösteremeyen öğrenciler psikolojik olarak da olumsuz etkilenecektir. İlerleyen dönemde bu öğrencilerin öğrenilmiş çaresizlikle karşılaşması mümkündür.

3.k. Öğrencilerin anadillerinde iletişim kurabilen öğretmenlerin sınıf yönetimlerini başarılı bulanların frekansı 57'dir. Öğrencilerin dilleri ile iletişim kuramayanların frekansları 196 olarak görülmüştür. Öğretmenler öğrencilerin anadillerini konuşabilmenin sınıf yönetiminde etkili olmayacağını belirtmişlerdir. Sınıf yönetilirken sınıf kurallarının, gönderilen mesajların basit ve öğrenciler tarafından kolayca anlaşılabilceğini ön gördükleri ileri sürülebilir.

3.l. Öğrencileri ile anadilinde iletişim kurabilen öğretmenlerin sınıf başarılarını karşılaştırıp olumlu bulan öğretmenlerin toplam frekansı 102'dir. Karşılaştırmadığını ya da karşılaştırmaya gerek duymadığını belirtenlerin toplam frekansı 151'dir. Öğrenci başarılarının öğretmenlerinin dillerine bağlı olup olmadığı konusunda öğretmenlerin ayrıştıkları söylenebilir. İlkokul öğrencilerinin başarılarının, diğer sınıflarla karşılaştırılması için sınav, deneme vb. ölçme değerlendirme yöntemleri kullanılmadığı için bu sonucun çıkmış olma ihtimali yüksektir. Tek başına öğretmenin dil bilmesinin, sınıf başarısı için yeterli etken olmadığı bir gerçektir.

3.m. Öğretmenlerin çoğu ADTOÖ için kullanacakları yöntem teknik bulamadıklarını belirtmiştir. Kullanılacak yöntem teknik bulamamak, öğretmenler için büyük sorunlar çıkarabilir. Öğrenciler tarafından anlaşılmayan öğretmenler, onlar için uygun yöntem/teknik kullanamayınca, ADTOÖ'ü yok sayıp onlar yokmuş gibi derse devam etmek zorunda kalacaktır. Öğretim sürecinden yeterince yararlanamayan öğrencilerin, ders içinde ilgileri dağılacaktır. Bir ders süresi boyunca yerlerinde

sessizce oturamayacakları için sınıf içerisinde olumsuz davranışlar sergileme ihtimalleri doğacaktır.

Ankette yer alan ve likert olarak tablolaştırılamayan maddelere bağlı veriler aşağıda tablolar halinde sunulmuş ve yorumlanmıştır.

Öğretmenlerin ADTOÖ'in zorlandıkları derslerin hangileri olduğu sorusuna verdikleri cevaplar aşağıda tablo olarak düzenlenmiş ve yorumlanmıştır.

Tablo.4.

Öğrencilerin Zorlandığı Derse Bağlı Öğretmenlerin Görüşlerinin Yüzde (%) ve Frekans (f) Cinsinden Değerlerinin Dağılımları

Zorlanan ders	Frekans (f)	Yüzde (%)
Türkçe	199	78,7
Matematik	33	13,1
İngilizce	8	3,1
Hayat Bilgisi	4	1,6
Diğer	9	3,5
Toplam	253	100

Öğretmenlerin 199'u öğrencilerin Türkçe dersinde zorlandıklarını belirtmişlerdir. Bu oran tüm frekansların %79'una denk gelmektedir. Diğer tüm derslerin omurgası konumunda olan Türkçe dersinde zayıf öğrencilerin diğer derslerde başarılı olmalarının beklenmesi anlamlı olmayacaktır. İlk defa okulda iki dillilik ile yüzleşen bazı öğrenciler zaman içerisinde, yetersiz Türkçe bilgisi nedeniyle akademik anlamda başarı gösteremeyeceklerdir. Bu verilerden öğrencilerin Türkçe dersinden sonra matematik dersinde zorlandıkları sonucu çıkmıştır. Ancak bu sonucun tersi olarak Yiğit (2009) ve Gözüküçük (2015), yaptıkları çalışmalarda öğrencilerin matematik dersi gibi sayısal derslerde şaşırtıcı şekilde başarılı oldukları sonucuna ulaşmışlardır.

Öğretmenlerin ADTOÖ ile ders içinde iletişim kurma yöntemlerine vermiş oldukları cevaplar aşağıda tablo olarak düzenlenmiş ve yorumlanmıştır.

Tablo 5.

Ders İçi İletişim Kurma Yöntemine Bağlı Öğretmenlerin Görüşlerinin Yüzde (%) ve Frekans (F) Cinsinden Değerlerinin Dağılımları

İletişim kurma yöntemi	f	%
Akran yardımı alıyorum	155	61,3
Onların dilinde iletişim kuruyorum	48	18,9
Meslektaşlarımdan yardım alıyorum	29	11,5
Beden dilini kullanmıyorum	21	8,3
Toplam	253	100

Öğretmenlerin ADTOÖ ile ders içi iletişim kurma yöntemi maddesine 155 öğretmen, akran yardımı aldıkları cevabını vermişlerdir. Öğretmenlerin 48'i öğrencilerin dillerini bildiklerini, ihtiyaç halinde öğrencilerin dillerini kullandıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenler arasında ders içinde anlaşma sorunu için akran yardımı kullanımı rağbet görmektedir, denilebilir. Öğrencilerin dillerini bilmeyen öğretmen, dersten çıkamayacağı, her zaman yanında yardım alabileceği birini bulduramayacağı için öğrencilerden yardım almaktadır. Ancak bu uygulama sorunun çözümü için her zaman başarılı olamamaktadır. Kazanımlar veya konuların aktarımı için yardım edecek öğrencinin konuyu tam anlamış olması beklenmektedir. Aksi durumda kazanımı kavrayamayan öğrenci bunu arkadaşına aktaramayacak ya da yanlış bilgi aktaracaktır.

ADTOÖ ile sınıf içi iletişimin gerçekleştirilmesinde izlenen yollar aşağıdaki Tablo 6. da sunulmaktadır.

Tablo 6.

Ders İçinde Yardım Alamayınca Öğrencilerle Anlaşma Yöntemine Bağlı Öğretmenlerin Görüşlerinin Yüzde (%) ve Frekans (F) Cinsinden Değerlerinin Dağılımları

Yardım alamayınca ADTOÖ anlaşma yolu	Frekans (f)	Yüzde (%)
Beni anlamaları için çalışıyorum	139	55,0
Öğrencilerimi anlamaya çalışıyorum	94	37,1
Çaba göstermiyorum	20	7,9
Toplam	253	100

Tablo incelendiğinde bu soruya öğretmenlerin 3 ayrı kategoride cevap verdikleri gözlenmiştir. Olumlu yaklaşım olarak ifade edilebilecek olan öğretmenlerin kendilerini ifade etme çabaları yarısından fazlası tarafından benimsendiği anlaşılmaktadır. Öğrencileri anlamaya yönelik çabanın ikincil yaklaşım olduğu (%37) anlaşılmaktadır. Olumsuz olarak değerlendirilebilecek “hiç çaba sarfetmiyorum”un oranı %8 olması öğretim sürecini olumsuz etkilemeyeceği ileri sürülebilir. Hiçbir çaba sarfetmediğini iddia eden öğretmenlerin ne yapacaklarını neler yapmaları gerektiğini bilmemelerinden kaynaklanmış olabilir.

Öğretmenlerin ADTOÖ’ün dil öğrenmeleri için izledikleri yol maddesine vermiş oldukları cevaplar aşağıda tablo olarak verilmiş ve yorumlanmıştır.

Tablo 7.

ADTOÖ’ün Dil Öğrenmeleri İçin İzlenen Yola Bağlı Öğretmenlerin Görüşlerinin Yüzde (%) ve Frekans (F) Cinsinden Değerlerinin Dağılımları

Öğrencilerin dil öğrenmeleri için izlenen yol	Frekans (f)	Yüzde (%)
Türkçe öğrenmelerini bekliyorum	136	53,8
İşime yarayabilecek kelimeleri öğreniyorum	91	36,0
Çaba göstermiyorum	26	10,2
Toplam	253	100

Bir önceki tablo 6 ile benzer sonuçlar elde edilmiştir. Olumsuz olarak nitelendireceğimiz çaba göstermiyorum” ifadesinde bulunanların yaklaşık %10 olması bu konuda yeterince eğitim alamamaları, yardım almamaları ile açıklanabilir.

Öğretmenlerin, “ADTOÖ için ihtiyaç duydukları materyaller nelerdir?” sorusuna vermiş oldukları cevaplar aşağıda tablo olarak verilmiş ve yorumlanmıştır.

Tablo 8.

ADTOÖ İçin İhtiyaç Duyulan Materyallere Bağlı Öğretmenlerin Görüşlerinin Yüzde (%) ve Frekans (F) Cinsinden Değerlerinin Dağılımları

İhtiyaç duyulan materyal	Frekans (f)	Yüzde (%)
İnternet	93	36,8
Projeksiyon	24	9,4
Hepsi ve diğer	136	53,8
Toplam	253	100

Öğretmenlerin tamamının eğitim materyalleri adına eksiklerinin olduğu görülmüştür. Sınıf başarısını geliştirmek için ihtiyaç olarak ifade edilmiştir. Materyaller çeşitliliğinin öğrencilerin başarı düzeyinin geliştireceği ve istendik düzeyde öğrenme çıktıklarına ulaşılabileceği kabul edilmektedir. Öğretmenlerin bu anlayışı benimsemeleri yöre öğrencileri için elverişli bir durumdur.

Öğretmenlerin, ADTOÖ'ün sınıf oturma düzeni oluşturma maddesine vermiş oldukları cevaplar aşağıda tablo olarak verilmiş ve yorumlanmıştır.

Tablo 9.

Öğrencilerin Sınıf Oturma Planlarına Bağlı Öğretmenlerin Görüşlerinin Yüzde (%) ve Frekans (F) Cinsinden Değerlerinin Dağılımları

Öğrenci oturma planı oluşturma yöntemleri	Frekans (f)	Yüzde (%)
Türkçe bilenlerin yanına- ön sıralara	157	62,0
Türkçe bilenlerin yanına- arka sıralara	37	14,7
Düzen oluşturmuyorum	21	8,3
Türkçeyi az bilenleri bir arada	38	15,0
Toplam	253	100

Öğretmenler, ADTOÖ'ü "Türkçeyi iyi bilen öğrencilerle bir arada- ön sıralarda bulundurma" maddesini daha çok tercih etmişlerdir. Bu durum bilişsel çıraklık modelinin öğretmenlerce uygulanması eğitim doğurgusu açısından olumlu bir yaklaşımdır. Türkçeyi az bilenleri bir arada oturtanların oranları azımsayacak düzeydedir(%15). Öğrencilerin birbirlerine etkileşimlerinin ağırlıklı olarak Kürtçe olacağı için Türkçe öğrenmeleri zorlaşacaktır. Bu davranış biçimi bilişsel öğrenmelere ket vuracaktır.

A. Anadili Türkçe Olmayan Öğrencilerin Bulunduğu Sınıflarda Okuma Yazma Öğretiminde Öğretmenlerin Yaşadıkları Sorunlarla İlgili Öğretmenlerin Kıdemlerine Göre Görüşleri Değişmekte Midir?

Anadili Türkçe olmayan öğrencilerin bulunduğu sınıflarda okuma yazma öğretiminde öğretmenlerin yaşadıkları sorunlarla ilgili öğretmenlerin kıdemlerine göre görüşlerinin değişip değişmediğini belirlemek için elde edilen veriler ki

kare(chi- square) testi uygulanarak analiz edilmiştir. Analiz sonuçları tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 10.

Kıdem Düzeyine Göre Öğrencilerin Başarılarına İlişkin Öğretmenlerin Görüşleri

	Öğretmenin Kıdem Yılı											
	1 Yıl		2 Yıl		3 Yıl		4 Yıl		5 Yıl		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Karşılaştırdım, olumlu	31	30,4	16	15,7	16	15,7	16	15,7	23	22,5	102	100
Karşılaştırdım, olumsuz	15	27,8	11	20,4	11	20,4	8	14,7	9	16,7	54	100
Karşılaştırmadım	28	28,9	14	14,4	22	22,7	17	17,5	16	16,5	97	100

$$\chi^2 = 3,503 \quad df = 8 \quad p = 0,899$$

Öğretmen kıdem düzeyleri ile öğrencilerin anadillerini bilen ve bilmeyen öğretmenlerin sınıf başarılarının karşılaştırılması arasında anlamlı fark yoktur ($\chi^2 = 3,503 \quad df = 8 \quad p = 0,899$). Öğretmenlikte ilk yılı olanların daha yüksek oranda hem olumlu hem de olumsuz görüş ifade ettikleri gözlemlenmiştir. Mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin duyduğu heyecanla böyle düşünmüş olma olasılığı yüksektir. Ancak öğrencilerin dillerini bilen ve bilmeyen öğretmenlerin sınıf başarılarını karşılaştırıp olumlu bulan öğretmenler ile karşılaştırmayan -karşılaştırmaya gerek olmadığını düşünen- öğretmenlerin yüzde olarak değeri birbirine çok yakındır.

Kıdem düzeyine göre, öğrencilere okul uyumu için hazırlık yapılıp yapılmadığı hakkında öğretmenlerin görüşlerine aşağıda yer verilmiştir.

Tablo 11.

Kıdem Düzeyine Göre Öğrencilere Okul Uyumu İçin Hazırlık Yapılıp Yapılmadığı Hakkında Öğretmenlerin Görüşlerinin Yüzde (%) ve Frekans (F) Cinsinden Değerlerinin Dağılımları

	Öğretmenin Kıdem Yılı											
	1 Yıl		2 Yıl		3 Yıl		4 Yıl		5 Yıl		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Evet	28	30,4	13	14,1	13	14,1	18	19,6	20	21,7	92	100
Hayır	46	28,6	28	17,4	36	22,4	23	14,3	28	17,4	161	100

$$\chi^2 = 4,091 \quad df = 4 \quad p = 0,394$$

Kıdem düzeyine göre öğretmenlerin öğrencilere okul uyumu için yaptıkları hazırlık çalışmaları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmamıştır ($\chi^2 = 4,091 \quad df = 4$

p= 0,394). Anketin bu maddesine cevap veren öğretmenlerin büyük çoğunluğu Anadili Türkçe olmayan öğrenciler(ADTOÖ) için hazırlık yapmadıklarını belirtmişlerdir. Kazanımları belirlenen takvim içerisinde yetiştirmek durumunda kalan öğretmenler uyum programı yapmakta güçlük çekmiş olabilirler.

Kıdem düzeyine göre, müfredatın ADTOÖ'e yönelik hazırlanıp hazırlanmadığına bağlı öğretmenlerin görüşlerine aşağıda yer verilmiştir.

Tablo 12.

Kıdem Düzeyine Göre Müfredatın ADTOÖ'e Yönelik Hazırlanıp Hazırlanmadığına Bağlı Öğretmenlerin Görüşlerinin Yüzde (%) ve Frekans (F) Cinsinden Değerlerinin Dağılımları

	Öğretmenin Kıdem Yılı										Toplam	
	1 Yıl		2 Yıl		3 Yıl		4 Yıl		5 Yıl		f	%
	f	%	F	%	f	%	f	%	f	%		
Evet	13	32,5	8	20,0	8	20,0	5	12,5	6	15,0	40	100
Hayır	61	28,6	33	15,5	41	19,2	36	16,9	42	19,7	213	100

$$\chi^2= 1,401 \quad df= 4 \quad p= 0,844$$

Kıdem düzeyine göre hazırlanan programın ADTOÖ'e yönelik hazırlanıp hazırlanmadığı hakkında öğretmenlerin görüşleri arasında anlamlı fark bulunmamıştır($\chi^2= 1,401 \quad df= 4 \quad p= 0,844$). Öğretmenlerin %84'ü programın bu öğrencilere uygun hazırlanmadığı düşüncesindedir. Öğrencinin ders içinde dönütleri, sınavlar, değerlendirme ölçeklerinden elde ettikleri sonuçlar öğretmenlerin bu sonuca ulaşmalarında etken olabilir.

Kıdem düzeyine göre, okulun kaynaklarının öğretmenlere yardımcı olma düzeyine bağlı öğretmenlerin görüşlerine aşağıda yer verilmiştir.

Tablo 13.

Kıdem Düzeyine Göre Okulun Kaynaklarının Öğretmenlere Yardımcı Olma Düzeyine Bağlı Öğretmenlerin Görüşlerinin Yüzde (%) ve Frekans (F) Cinsinden Değerlerinin Dağılımları

	Öğretmenin Kıdem Yılı										Toplam	
	1 Yıl		2 Yıl		3 Yıl		4 Yıl		5 Yıl		f	%
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%		
Her zaman	12	37,5	5	15,6	6	18,8	5	15,6	4	12,5	32	100
Bazen	37	33,9	16	14,7	14	12,8	18	16,5	24	22,0	109	100
Çok az	25	22,3	20	17,9	29	25,9	18	16,1	20	17,9	112	100

$$\chi^2= 9,947 \quad df= 8 \quad p= 0,269$$

Kıdem düzeyine göre öğretmenlerin okul kaynaklarının kendilerine yardımcı olmasına bağlı görüşleri arasında anlamlı fark bulunmamıştır ($\chi^2= 9,947$ $df= 8$ $p= 0,269$). Bu maddeye cevap veren öğretmenlerin %40'ı bazen derken, %40'ı çok az yardımcı olduğunu belirtmişlerdir. Sonuç olarak öğretmenler, okulların kaynaklarının kendilerine yardımcı olmaktan uzak olduğunu düşünmektedir. Programlarda farklı anadillilik göz önünde bulundurulmadığından kaynaklar yardımcı olamamaktadır.

Kıdem düzeyine göre programın yetişmesi için sürenin yeterliliğine bağlı öğretmenlerin görüşlerine aşağıda yer verilmiştir.

Tablo 14.

Kıdem Düzeyine Göre Programın Yetiştirilmesi İçin Sürenin Yeterliliğine Bağlı Öğretmenlerin Görüşlerinin Yüzde (%) ve Frekans (F) Cinsinden Değerlerinin Dağılımları

	Öğretmenin Kıdem Yılı										Toplam	
	1 Yıl		2 Yıl		3 Yıl		4 Yıl		5 Yıl			
	f	%	F	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Yeterli	25	27,8	15	16,7	16	17,8	14	15,6	20	22,2	90	100
Yetersiz	49	30,1	26	16,0	33	20,2	27	16,6	28	17,2	163	100

$\chi^2= 1,118$ $df= 4$ $p= 0,891$

Tablo 14'de görüldüğü üzere kıdem düzeylerine göre öğretmenlerin, programın yetişmemesi durumunda, ayrıca sürelerinin bulunup bulunmaması maddeleri arasında anlamlı fark bulunmamıştır ($\chi^2= 1,118$ $df= 4$ $p= 0,891$). Öğretmenliğin ilk yıllarında “Hayır süremiz yok” diyen öğretmenlerin sayısı ilerleyen yıllarda azalma göstermektedir. Bunun nedeni kıdem düzeyi arttıkça tecrübe edinen öğretmenlerin müzik, beden eğitimi vb. dersleri işlemeyip eksik kaldığı konularda ders işleme gösterilebilir.

Kıdem düzeyine göre programın ADTOÖ'e uygun olup olmamasına bağlı öğretmenlerin görüşlerine aşağıda yer verilmiştir.

Tablo 15.

Kıdem Düzeyine Göre Programın ADTOÖ'e Uygun Olup Olmamasına Bağlı Öğretmenlerin Görüşlerinin Yüzde (%) ve Frekans (F) Cinsinden Değerlerinin Dağılımları

	Öğretmenin Kıdem Yılı										Toplam	
	1 Yıl		2 Yıl		3 Yıl		4 Yıl		5 Yıl			
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Evet	1	8,3	5	41,7	2	16,7	1	8,3	3	25,0	12	100
Hayır	73	30,3	36	14,9	47	19,5	40	16,6	45	18,7	241	100

$$\chi^2= 7,694 \quad df= 4 \quad p= 0,103$$

Tablo 15'den anlaşılacağı gibi kıdem düzeylerine göre programın ADTOÖ'e uygun olup olmamasına bağlı öğretmenlerin görüşleri arasında anlamlı fark gözlenmemiştir ($\chi^2= 7,694 \quad df= 4 \quad p= 0,103$). Mesleğin ilk yılında öğretmenlerin %30,3'ü "Hayır" derken, ilerleyen yıllarda "Hayır" diyen öğretmenlerin yaklaşık %15 ve %20 arasında değiştiği görülmüştür. Ankette açık uçlu sorulara cevap veren tecrübeli öğretmenlerin, kendilerince program hazırlayıp buna uygun ders işlediklerini belirtmeleri, bu sonucu doğrular niteliktedir.

Kıdem düzeyine göre kazanımların yetişmediği durumlarda öğretmenlere baskı yapılıp yapılmadığına bağlı öğretmenlerin görüşlerine aşağıda yer verilmiştir.

Tablo 16.

Kıdem Düzeyine Göre Kazanımların Yetişmediği Durumlarda Öğretmenlere Baskı Yapılıp Yapılmadığına Bağlı Öğretmenlerin Görüşlerinin Yüzde (%) ve Frekans (F) Cinsinden Değerlerinin Dağılımları

	Öğretmenin Kıdem Yılı										Toplam	
	1 Yıl		2 Yıl		3 Yıl		4 Yıl		5 Yıl			
	f	%	f	%	f	%	f	%	F	%	f	%
Evet	11	14,3	20	26,0	18	23,4	14	18,2	14	18,2	77	100
Hayır	63	35,8	21	11,9	31	17,6	27	15,3	34	19,3	176	100

$$\chi^2= 16,213 \quad df= 4 \quad p= 0,003$$

Tablo 16'da kıdem düzeyine göre kazanımların yetişmediği durumlarda öğretmenlere baskı yapılıp yapılmadığına bağlı öğretmenlerin görüşleri arasında

anlamlı fark bulunmuştur ($\chi^2= 16,213$ $df= 4$ $p= 0,003$). Mesleğe henüz başlamış öğretmenler; müdür, maarif müfettişleri vs. kişilerin baskılarını tavsiye olarak görüp tecrübe kazandıktan sonra bunun tersini düşünüp baskı olarak görmüş olabilirler.

Kıdem düzeylerine göre öğrencilerin en çok zorlandığı ders hakkında öğretmenlerin görüşlerine aşağıda yer verilmiştir.

Tablo 17.

Kıdem Düzeylerine Göre Öğrencilerin En Çok Zorlandığı Ders Hakkında Öğretmenlerin Görüşlerinin Yüzde (%) ve Frekans (F) Cinsinden Değerlerinin Dağılımları

	Öğretmenin Kıdem Yılı										Toplam	
	1 Yıl		2 Yıl		3 Yıl		4 Yıl		5 Yıl			
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Türkçe	59	29,6	32	16,1	39	19,6	34	17,1	35	17,6	199	100
Matematik	10	30,3	6	18,2	4	12,1	3	9,1	10	30,3	33	100
Hayat Bilgisi	0	0,0	0	0,0	3	75,0	0	0,0	1	25,0	4	100
İngilizce	4	50,0	2	25,0	0	0,0	2	25,0	0	0,0	8	100
Tamamı	1	11,1	1	11,1	3	33,3	2	22,2	2	22,2	9	100

$\chi^2= 20,822$ $df= 16$ $p= 0,185$

Tablo 17'deki kıdem düzeylerine göre öğrencilerin en çok zorlandığı ders hakkında öğretmenlerin görüşleri arasında anlamlı fark bulunmamıştır ($\chi^2= 20,822$ $df= 16$ $p= 0,185$). Meslekte farklı kıdem düzeylerindeki öğretmenlerin çoğu öğrencilerin Türkçe dersinde zorlandıklarını düşünmüşlerdir. Sayısal derslerde problem açık ve rakamsal olduğundan çözüme ulaşmak kolay ancak sözel derslerde problem dilsel olduğu için anlayamayan öğrenciler bu derslerde zorlanmış olabilirler.

Kıdem düzeyine göre okumayı öğrenip yazmayı öğrenemeyen öğrencilerin varlığına bağlı öğretmenlerin görüşlerine aşağıda yer verilmiştir.

Tablo 18.

Kıdem Düzeyine Göre Okumayı Öğrenip Yazmayı Öğrenemeyen Öğrencilerin Varlığına Bağlı Öğretmenlerin Görüşlerinin Yüzde (%) ve Frekans (f) Cinsinden Değerlerinin Dağılımları

	Öğretmenin Kıdem Yılı											
	1 Yıl		2 Yıl		3 Yıl		4 Yıl		5 Yıl		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Evet	42	35,9	18	15,5	17	14,5	19	16,2	21	17,9	117	100
Hayır	32	23,5	23	16,9	32	23,5	22	16,2	27	19,9	136	100

$$\chi^2= 6,130 \quad df= 4 \quad p= 0,190$$

Tablo 18’de görüldüğü gibi kıdem düzeyleri ile okumayı öğrenip yazamayan öğrencilerin bulunup bulunmadığı durumlar arasında anlamlı fark bulunmamıştır ($\chi^2= 6,130 \quad df= 4 \quad p= 0,190$). Bazı öğrenciler ezber, taklit yoluyla okuma öğrenirken, Türkçeyi öğrenmemiş olabilirler. Okumayı öğrendikleri ve dil öğrendikleri varsayıldığından yazma becerisi beklenen öğrenciler sınıf içerisinde gizlenmiş olabilir. Bölgede benzeri sorunlar sıkça rastlanılan bir durumdur.

Kıdem düzeyine göre öğrencilerle ders içi iletişim kurma yöntemine bağlı öğretmenlerin görüşlerine aşağıda yer verilmiştir.

Tablo 19.

Kıdem Düzeyine Göre Öğrencilerle Ders İçi İletişim Kurma Yöntemine Bağlı Öğretmenlerin Görüşlerinin Yüzde (%) ve Frekans (F) Cinsinden Değerlerinin Dağılımları

	Öğretmenin Kıdem Yılı											
	1 Yıl		2 Yıl		3 Yıl		4 Yıl		5 Yıl		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Meslektaşlarımdan yardım alıyorum	11	37,9	5	17,3	4	13,8	6	20,7	3	10,3	29	100
Akran yardımı alıyorum	39	25,1	28	18,1	33	21,3	27	17,4	28	18,1	153	100
Onların dilinde iletişim kuruyorum	15	31,2	5	10,4	9	18,8	5	10,4	14	29,2	48	100
Beden dilini kullanmıyorum	9	42,8	3	14,3	3	14,3	3	14,3	3	14,3	21	100

$$\chi^2= 11,087 \quad df= 12 \quad p= 0,521$$

Tablo 19’da kıdem düzeylerine göre ders esnasında öğretmenlerin, ADTOÖ ile iletişim kurma yolları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır ($\chi^2= 11,087 \quad df= 12$

$p= 0,521$). Anketi cevaplandıran öğretmenlerin çoğu, diğer öğrencilerden akran yardımını almışlardır. Bu oran anketi cevaplandıran tüm öğretmenlerin %63'ünü oluşturmaktadır. Ders içerisinde iletişim kurma anlamında, öğretmenler için en kullanışlı yolun “Akran yardımı” olduğu söylenebilir.

Kıdem düzeyine göre öğrencilerle anlaşma yöntemine bağlı öğretmenlerin görüşlerine aşağıda yer verilmiştir.

Tablo 20.

Kıdem Düzeyine Göre Öğrencilerle Anlaşma Yöntemine Bağlı Öğretmenlerin Görüşlerinin Yüzde (%) ve Frekans (F) Cinsinden Değerlerinin Dağılımları

	Öğretmenin Kıdem Yılı										Toplam	
	1 Yıl		2 Yıl		3 Yıl		4 Yıl		5 Yıl		f	%
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%		
Beni anlamaları için çalışıyorum	45	32,4	21	15,1	27	19,4	19	13,7	27	19,4	139	100
Öğrencilerimi anlamaya çalışıyorum	25	26,6	14	14,9	22	23,4	19	20,2	14	14,9	94	100
Çaba göstermiyorum	4	20,0	6	30,0	0	0,0	3	15,0	7	35,0	20	100

$$\chi^2= 13,540 \quad df= 8 \quad p= 0,095$$

Tablo 20’de göre kıdem düzeylerine göreders esnasında yardım alamayan öğretmenlerin, ADTOÖ ile ders içi iletişim kurma yolları arasında anlamlı fark bulunmamıştır ($\chi^2= 13,540 \quad df= 8 \quad p= 0,095$). Görevlerine yeni başlayan öğretmenlerin, öğrencilerin kendisini anlaması için çabaladıkları söylenebilir. Diğer yandan çaba göstermeyen öğretmenlerin toplamı, anketi cevaplandıran tüm öğretmenlerin %6’sı kadardır. Tüm kıdem düzeylerindeki öğretmenlerin, dil bilmeyen veya az bilen öğrenciler için özverili çalıştıkları söylenebilir.

Kıdem düzeyine göre öğrencilerin sınıf oturma planlarına bağlı öğretmenlerin görüşlerine aşağıda yer verilmiştir.

Tablo 21.

Kıdem Düzeyine Göre Öğrencilerin Sınıf Oturma Planlarına Bağlı Öğretmenlerin Görüşlerinin Yüzde (%) ve Frekans (F) Cinsinden Değerlerinin Dağılımları

	Öğretmenin Kıdem Yılı										Toplam	
	1 Yıl		2 Yıl		3 Yıl		4 Yıl		5 Yıl		f	%
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%		
Türkçeyi az bilenleri birarada oturtuyorum	1	25,0	1	25,0	1	25,0	0	0,0	1	25,0	4	100
Türkçe bilenlerin yanına- ön sıralara	35	22,3	27	17,2	32	20,4	30	19,1	33	21,0	157	100
Türkçe bilenlerin yanına- arka sıralara	18	48,6	3	8,1	9	24,4	3	8,1	4	10,8	37	100
Düzen oluşturmuyorum	20	36,4	10	18,2	7	12,7	8	14,5	10	18,2	55	100

$$\chi^2 = 16,916 \quad df = 12 \quad p = 0,153$$

Tablo 21’de görüldüğü üzere kıdem düzeyleri ile sınıf oturma düzenleri arasında anlamlı fark bulunmamıştır ($\chi^2 = 16,916 \quad df = 12 \quad p = 0,153$). Tabloya göre öğretmenlerin büyük çoğunluğu ADTOÖ’i Türkçe bilen öğrencilerin yanına-ön sıralara oturttukları görülmüştür. Bu sebeple öğretmenler, ADTOÖ’in Türkçe öğrenmeleri için sürekli göz önünde bulundurulmasına, gözlem altında tutulmasına çalışmışlardır.

Kıdem düzeyine göre velilerle görüşme mekânlarına bağlı öğretmenlerin görüşlerine aşağıda yer verilmiştir.

Tablo 22.

Kıdem Düzeyine Göre Velilerle Görüşme Mekânlarına Bağlı Öğretmenlerin Görüşlerinin Yüzde (%) ve Frekans (F) Cinsinden Değerlerinin Dağılımları

	Öğretmenin Kıdem Yılı										Toplam	
	1 Yıl		2 Yıl		3 Yıl		4 Yıl		5 Yıl		f	%
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%		
Evlerinde görüşüyorum	15	20,8	11	15,3	18	25,0	13	18,1	15	20,8	72	100
Okulda görüşüyorum	37	27,8	22	16,5	22	16,5	23	17,4	29	21,8	133	100
Görüşmüyorum	22	45,8	8	16,7	9	18,8	5	10,4	4	8,3	48	100

$$\chi^2 = 12,940 \quad df = 8 \quad p = 0,114$$

Tablo 22’de görüldüğü üzere kıdem düzeylerine göre öğretmenlerin, veli görüşme maddeleri arasında anlamlı fark bulunmamıştır ($\chi^2 = 12,940 \quad df = 8 \quad p = 0,114$).

Maddeyi cevaplandıran öğretmenlerin %52'si velilerle okulda görüşmeyi tercih etmektedirler. Bunun nedeni öğretmenlerin, velilerin evlerine gitmeyi uygun görmemeleri olabileceği gibi Patnos İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü'nün "Bugün Sizdeyiz" projesi ile öğretmenlere ev ziyaretlerinin zorunlu kılınması da öğretmenleri alıkoymuş olabilir. Zaman zaman zorunlu gidilen evlerde ev halkının erkek öğretmeni eve almak istemeyişi gibi durumlarla karşılaştığını belirten öğretmenler, veliler ile okulda görüşmenin uygun olduğunu belirtmişlerdir.

Kıdem düzeyine göre veli ile görüşmenin öğrencilerin başarısına etkisine bağlı öğretmenlerin görüşlerine aşağıda yer verilmiştir.

Tablo 23.

Kıdem Düzeyine Göre Veli İle Görüşmenin Öğrencilerin Başarısına Etkisine Bağlı Öğretmenlerin Görüşlerinin Yüzde (%) ve Frekans (F) Cinsinden Değerlerinin Dağılımları

	Öğretmenin Kıdem Yılı										Toplam	
	1 Yıl		2 Yıl		3 Yıl		4 Yıl		5 Yıl		f	%
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%		
Etkili	45	30,2	24	16,1	22	14,8	24	16,1	34	22,8	149	100
Etkisiz	29	27,9	17	16,3	27	26,0	17	16,3	14	13,5	104	100

$$\chi^2 = 6,908 \quad df = 4 \quad p = 0,141$$

Tablo 23'de kıdem düzeyleri ile veli görüşmesinin, öğrenci başarısına etkisi arasında anlamlı fark bulunmamıştır ($\chi^2 = 6,908 \quad df = 4 \quad p = 0,141$). Kuşkusuz veliler ile işbirliği yapıp onlarla etkileşimde olmak öğrenci başarısı ile yakından ilişkilidir. Öğretmenlerin %60'ı velilerle görüşmenin başarıya etkisinin olduğunu vurgulamış kalan kısmı başarıya etkisinin olmadığını belirtmiştir. Bu durumun görülmesinin nedenlerinden biri, bazı velilerin öğrencilerin öğrenimine gereken önemi vermemesi olarak gösterilebilir.

Kıdem düzeyine göre beden dilini kullanma sıklığına bağlı öğretmenlerin görüşlerine aşağıda yer verilmiştir.

Tablo 24.

Kıdem Düzeyine Göre Beden Dilini Kullanma Sıklığına Bağlı Öğretmenlerin Görüşlerinin Yüzde (%) ve Frekans (F) Cinsinden Değerlerinin Dağılımları

	Öğretmenin Kıdem Yılı										Toplam	
	1 Yıl		2 Yıl		3 Yıl		4 Yıl		5 Yıl			
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Daima	56	28,3	33	16,6	36	17,7	33	16,7	41	20,7	198	100
Nadiren	13	37,1	5	14,3	7	20,0	5	14,3	5	14,3	35	100
Hiç	5	25,0	3	15,0	7	35,0	3	15,0	2	10,0	20	100

$$\chi^2 = 5,570 \quad df = 8 \quad p = 0,695$$

Öğretmenlerin kıdem düzeyleri ile beden dilinin kullanımı arasında anlamlı fark bulunmamıştır ($\chi^2 = 5,570 \quad df = 8 \quad p = 0,695$). Tablo 17'ye göre öğretmenlerin %79'u daima beden dilini kullandığını belirtmişlerdir. Mesleğinin ilk yılını çalışan öğretmenlerin beden diline daha çok ihtiyaç duydukları görülmüştür. Öğrenime devam eden çocuklar, Türkçe dilini öğrenmekte öte yandan öğretmenlerden bazıları kıdem düzeyi arttıkça çocuklardan dil öğrenebilmektedir.

Kıdem düzeyine göre ADTOÖ için ödev vermeye bağlı öğretmenlerin görüşlerine aşağıda yer verilmiştir.

Tablo 25.

Kıdem Düzeyine Göre ADTOÖ İçin Ödev Vermeye Bağlı Öğretmenlerin Görüşlerinin Yüzde (%) ve Frekans (F) Cinsinden Değerlerinin Dağılımları

	Öğretmenin Kıdem Yılı										Toplam	
	1 Yıl		2 Yıl		3 Yıl		4 Yıl		5 Yıl			
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Aynı ödevi veriyorum	57	32,8	25	14,4	33	19,0	28	16,1	31	17,8	174	100
Farklı ödev veriyorum	16	21,6	14	18,9	15	20,3	13	17,6	16	21,6	74	100
Ödev vermiyorum	1	20,0	2	40,0	1	20,0	0	0,0	1	20,0	5	100

$$\chi^2 = 6,139 \quad df = 8 \quad p = 0,632$$

Öğretmenlerin meslekteki kıdem düzeyleri ile ödev, etkinlik uygulamaları arasında anlamlı bir fark görülmemiştir ($\chi^2 = 6,139 \quad df = 8 \quad p = 0,632$). Görevlerinin ilk yıllarını icra eden öğretmenler, ADTOÖ ile diğer öğrencilere aynı ödev ve etkinliği verdiklerini belirtmişlerdir. Pozitif ayrımcılık yapılması beklenen bu gibi

durumlarda görmezden gelinen sorun, çığ gibi büyüyüp karşımıza çıkmaktadır. Çünkü ikinci dil öğrenci başarısı üzerinde etkili olmaktadır.

Kıdem düzeyine göre ADTOÖ'in dil öğrenmeleri için izlenen yola bağlı öğretmenlerin görüşlerine aşağıda yer verilmiştir.

Tablo 26.

Kıdem Düzeyine Göre ADTOÖ'in Dil Öğrenmeleri İçin İzlenen Yola Bağlı Öğretmenlerin Görüşlerinin Yüzde (%) ve Frekans (F) Cinsinden Değerlerinin Dağılımları

	Öğretmenin Kıdem Yılı										Toplam	
	1 Yıl		2 Yıl		3 Yıl		4 Yıl		5 Yıl			
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Türkçe öğrenmelerini bekliyorum	35	25,7	26	19,1	27	19,9	22	16,2	26	19,1	136	100
İşime yarayabilecek kelimeleri öğreniyorum	30	33,0	10	11,0	18	19,8	15	16,4	18	19,8	91	100
Çaba göstermiyorum	9	34,6	5	19,2	4	15,4	4	15,4	4	15,4	26	100

$$\chi^2 = 4,109 \quad df = 8 \quad p = 0,847$$

Tablo 26 incelendiğinde öğretmenlerin kıdem düzeyleri ile dil öğretme çabaları arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür ($\chi^2 = 4,109 \quad df = 8 \quad p = 0,847$). Öğretmenlerin büyük çoğunluğu, ADTOÖ'e yönelik çaresiz kalmaktadır. Türkçeyi öğrenmeleri için öğrenciler kendi çabalarıyla baş başa kalırken, öğretmenler ise başarının düşük olması nedeniyle sorunu kendilerinde aramakta dolayısıyla mesleki doyumdan uzaklaşmaktadır. Uzman olduğu alanda ders verme arzusu ile mesleğe başlayan öğretmenin henüz bilmediği bir dili öğrenmesi ve bu öğrencilerin Türkçeyi öğrenmesi için çaba harcaması öğretmenin iş doyumunu olumsuz etkileyebilir.

Kıdem düzeyine göre ADTOÖ için ihtiyaç duyulan materyallere bağlı öğretmenlerin görüşlerine aşağıda yer verilmiştir.

Tablo 27.

Kıdem Düzeyine Göre ADTOÖ İçin İhtiyaç Duyulan Materyallere Bağlı Öğretmenlerin Görüşlerinin Yüzde (%) ve Frekans (F) Cinsinden Değerlerinin Dağılımları

	Öğretmenin Kıdem Yılı										Toplam	
	1 Yıl		2 Yıl		3 Yıl		4 Yıl		5 Yıl			
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
İnternet	24	25,7	17	18,3	18	19,4	17	17,2	18	19,4	94	100
Projeksiyon	7	30,4	6	26,2	3	13,0	3	13,0	4	17,4	23	100
Hepsi ve diğer	42	30,9	18	13,2	28	20,6	22	16,2	26	19,1	136	100

$$\chi^2= 6,122 \quad df= 12 \quad p= 0,910$$

Tablo 27'ye göre öğretmenlerin kıdem düzeyleri ile okullarda ihtiyaç duyulan materyaller arasında anlamlı fark yoktur ($\chi^2= 6,122 \quad df= 12 \quad p= 0,910$). Bu maddeyi cevaplayan öğretmenlerin yarısından fazlası okullarında teknolojik materyallerin eksikliğini dile getirmişlerdir. Özellikle mesleklerine yeni başlayan öğretmenlerin materyallere daha çok ihtiyaç duydukları görülmektedir. Eğitim fakültelerinde teknolojik anlamda kuramsal olarak aldıkları derslerle daha verimli olmayı bekleyen öğretmenler, aynı materyalleri gittikleri yerlerde bulamayınca sıkıntılı duruma düşmektedirler. Materyal eksikliğini en fazla hissedenlerin, mesleğinin henüz başında olanlar olduğunu söylemek yersiz olmayacaktır.

Kıdem düzeyine göre öğrencilerin dillerini bilen ve bilmeyen öğretmenlerin sınıf yönetimlerinin karşılaştırılmasına bağlı öğretmenlerin görüşlerine aşağıda yer verilmiştir.

Tablo 28.

Kıdem Düzeyine Göre Öğrencilerin Dillerini Bilen ve Bilmeyen Öğretmenlerin Sınıf Yönetimlerinin Karşılaştırılmasına Bağlı Öğretmenlerin Görüşlerinin Yüzde (%) ve Frekans(F) Cinsinden Değerlerinin Dağılımları

	Öğretmenin Kıdem Yılı										Toplam	
	1 Yıl		2 Yıl		3 Yıl		4 Yıl		5 Yıl			
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Olumlu fark var	42	38,5	15	13,8	13	11,9	18	16,5	21	19,3	109	100
Kısmen fark var	25	28,7	13	14,9	22	25,4	14	16,1	13	14,9	87	100
Fark yok	7	12,3	13	22,7	14	24,6	9	15,8	14	24,6	57	100

$$\chi^2= 18,036 \quad df= 8 \quad p= 0,021$$

Tablo 28'e göre öğretmenlerin kıdem düzeylerine bağlı olarak öğrencilerin dillerini bilen ve bilmeyen öğretmenlerin sınıf yönetiminin karşılaştırmaları arasında anlamlı fark gözlenmiştir ($\chi^2= 18,036$ $df= 8$ $p= 0,021$). Öğrencilerin dillerini bilen ve bilmeyen öğretmenlerin sınıf yönetiminin kıyaslanmasına bakılarak, öğrencilerin dillerini bilen öğretmenlerin, sınıflarına daha hakim oldukları, empati kurabilmelerinin daha kolay olduğu söylenilebilir. Kendilerini anlayan, kendileri ile aynı dili konuşan öğretmenleri gören öğrenciler, öğretmenleriyle kendilerini özdeşleştirip başarılarını pekiştirebilirler.

Kıdem düzeyine göre ADTOÖ için kullanılan yöntem teknik olup olmamasına bağlı öğretmenlerin görüşlerine aşağıda yer verilmiştir.

Tablo 29.

Kıdem Düzeyine Göre ADTOÖ İçin Kullanılan Yöntem Teknik Olup Olmamasına Bağlı Öğretmenlerin Görüşlerinin Yüzde (%) ve Frekans (F) Cinsinden Değerlerinin Dağılımları

	Öğretmenin Kıdem Yılı											
	1 Yıl		2 Yıl		3 Yıl		4 Yıl		5 Yıl		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Evet var	24	28,6	13	15,5	14	13,1	11	16,7	22	26,1	84	100
Hayır yok	50	29,6	28	16,6	38	22,4	27	16,0	26	15,4	169	100

$\chi^2= 6,085$ $df= 4$ $p= 0,193$

Tablo 29'da görüldüğü gibi kıdem düzeylerine bağlı olarak ADTOÖ'e yönelik öğretmenlerin kullandıkları yöntem teknik olup olmadığı maddeleri arasında anlamlı fark yoktur ($\chi^2= 6,085$ $df= 4$ $p= 0,193$). ADTOÖ'e yönelik ayrı yöntem teknik kullandığını söyleyenlerin oranı tüm öğretmenlerin 1/3'i kadardır. Geriye kalan 2/3'lik kısım ise farklı yöntem teknik kullanmadığını belirtmiştir. Öğretmenler ADTOÖ'e yönelik pozitif ayrımcılık anlamında ayrı bir yöntem kullanmayıp tüm öğrencileri eşit kabul etmektedir. Bu durum, başarılı olabilecek öğrencilerin gerçek performansını ortaya çıkaramamasına, öğretmenin ise tüm sınıfı dahil edemediği öğretim süreci nedeniyle mesleki tatminsizlik yaşamasına sebep olmaktadır.

B. “Anadili Türkçe Olmayan Öğrencilerin Bulunduğu Sınıflarda Okuma Yazma Öğretiminde Öğretmenlerin Yaşadıkları Sorunlarla İlgili Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Yerleşim Birimine Göre Görüşleri Değişmekte Midir?”

Okulların bulunduğu yerleşim birimine göre öğrencilere okul uyumu için hazırlık yapılıp yapılmadığı hakkında öğretmenlerin görüşlerine aşağıda yer verilmiştir.

Tablo 30.

Okulların Bulunduğu Yerleşim Birimine Göre Öğrencilere Okul Uyumu İçin Hazırlık Yapılıp Yapılmadığı Hakkında Öğretmenlerin Görüşlerinin Yüzde (%) ve Frekans (F) Cinsinden Değerlerinin Dağılımları

	Okulların bulunduğu yerleşim birimi							
	Köy		Kasaba		İlçe merkezi		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Evet	50	54,3	4	4,3	38	41,3	92	100
Hayır	75	46,6	2	1,2	84	52,2	161	100

$$\chi^2= 4,530 \quad df= 2 \quad p= 0,104$$

Okulların bulunduğu yerleşim birimine bağlı olarak, okul uyumu için hazırlık yapılıp yapılmadığı maddeleri arasında Tablo 30’a göre anlamlı fark yoktur ($\chi^2= 4,530 \quad df= 2 \quad p= 0,104$). Öğretmenlerin çoğu ($f=161$) uyum hazırlığı yapmadıklarını dile getirmişlerdir. Ancak burada köy okulu öğretmenlerinin yüksek oranda (%46,6) uyum için hazırlık yapmadıkları görülmüştür. Kırsal alanda çocuklar daha çok anadilleriyle iletişim kurmakta bu nedenle Türkçe diline ihtiyaçları minimum seviyede olmaktadır. Köy okullarında okula hazırlık için uyum programı yapılmadığı takdirde eğitim kalitesinin düşmesi beklenecektir. Bu problemle daha sık karşılaşan köy okullarında görev yapan öğretmenlerin, uyum programını bu nedenle yaptıkları söylenebilir.

Okulların bulunduğu yerleşim birimine göre müfredatın ADTOÖ’e yönelik hazırlanıp hazırlanmadığı hakkında öğretmenlerin görüşlerine aşağıda yer verilmiştir.

Tablo 31.

Okulların Bulunduğu Yerleşim Birimine Göre Müfredatın ADTOÖ'e Yönelik Hazırlanıp Hazırlanmadığı Hakkında Öğretmenlerin Görüşlerinin Yüzde (%) ve Frekans (F) Cinsinden Değerlerinin Dağılımları

	Okulların bulunduğu yerleşim birimi							
	Köy		Kasaba		İlçe merkezi		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Evet	19	47,5	1	2,5	20	50,0	40	100
Hayır	106	49,8	5	2,3	102	47,9	213	100

$$\chi^2=0,069 \quad df=2 \quad p=0,966$$

Okulların bulunduğu yerleşim birimine bağlı olarak, müfredatın ADTOÖ'e yönelik hazırlanıp hazırlanmadığı maddeleri arasında Tablo 31'e göre anlamlı fark yoktur ($\chi^2=0,069 \quad df=2 \quad p=0,966$). Öğretmenlerin %16'sı, müfredatın ADTOÖ'e yönelik hazırlandığını belirtirken, geriye kalanı (toplamf=213), müfredatın ADTOÖ'e yönelik hazırlanmadığını belirtmişlerdir. Köy öğretmenlerinin bu konuda sıkıntılarının daha çok olduğu söylenebilir. Bu nedenleri arasında köylerde insanlar kendi aralarında anadilleri ile iletişim kuracaklardır. Dil problemi yaşayan öğrencilerin köylerde fazla oldukları bilinmektedir.

Okulların bulunduğu yerleşim birimine göre okulun kaynaklarının öğretmenlere yardımcı olma düzeyine bağlı öğretmenlerin görüşlerine aşağıda yer verilmiştir.

Tablo 32.

Okulların Bulunduğu Yerleşim Birimine Göre Okulun Kaynaklarının Öğretmenlere Yardımcı Olma Düzeyine Bağlı Öğretmenlerin Görüşlerinin Yüzde (%) ve Frekans (F) Cinsinden Değerlerinin Dağılımları

	Okulların bulunduğu yerleşim birimi							
	Köy		Kasaba		İlçe merkezi		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Her zaman	21	65,6	0	0,0	11	34,4	32	100
Bazen	62	56,9	2	1,8	45	41,3	109	100
Nadiren	42	37,5	4	3,6	66	58,9	112	100

$$\chi^2=12,744 \quad df=4 \quad p=0,013$$

Okulların bulunduğu yerleşim birimine bağlı olarak, okulun kaynaklarının yardımcı olma düzeyleri arasında Tablo 32'ye göre anlamlı fark bulunmuştur ($\chi^2= 12,744$ $df= 4$ $p= 0,013$). Köy okullarında görev yapan öğretmenler, okulun kaynaklarının kendilerine yeteri kadar yardımcı olmadığını belirtmişlerdir. İlçe merkezinde görev yapan okulun kaynaklarının yeterli olmadığını savunan öğretmenlerin frekansının köyde görev yapan öğretmenlerden fazla olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Köy veya ilçe merkezi okullarının kaynak anlamında yetersiz olduğu gözlemlenmiştir. Okul kaynaklarının kendilerine her zaman yardımcı olduğu maddesini köy öğretmenleri ilçe öğretmenlerinden fazla yanıtlamıştır. Bunun nedeni kırsal bölge imkânlarını göz önüne alarak bölgeye gelen öğretmenlerin beklentilerine bağlı cevap vermeleri olabilir.

Okulların bulunduğu yerleşim birimine göre kazanımın yetişmesi için sürenin yeterliliğine bağlı öğretmenlerin görüşlerine aşağıda yer verilmiştir.

Tablo 33.

Okulların Bulunduğu Yerleşim Birimine Göre Kazanımın Yetiştirilmesi İçin Sürenin Yeterliliğine Bağlı Öğretmenlerin Görüşlerinin Yüzde (%) ve Frekans (F) Cinsinden Değerlerinin Dağılımları

	Okulların bulunduğu yerleşim birimi							
	Köy		Kasaba		İlçe merkezi		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Evet	37	41,1	2	2,2	51	56,7	90	100
Hayır	88	54,0	4	2,5	71	43,5	163	100

$$\chi^2= 4,025 \quad df= 2 \quad p= 0,134$$

Okulların bulunduğu yerleşim birimine bağlı olarak, programın yetişmesi için ayrıca süre bulunup bulunmadığı maddeleri arasında Tablo 33'e göre anlamlı fark yoktur ($\chi^2= 4,025$ $df= 2$ $p= 0,134$). Gözlemlenen verilere göre, işlenen kazanımın yetişmemesi durumunda ayrıca sürelerinin bulunduğunu belirten öğretmenlerin %35 gibi bir orana sahip olduğu görülmüştür. Kazanımların yetişmemesi durumunda sürelerinin bulunmadığını belirten öğretmenler içinden, köy öğretmenleri daha büyük orana sahiptir (%54). Okulöncesi eğitim köy okullarında nadiren görülmektedir. Bu nedenle köy okullarındaki öğrencilerin Türkçe dilini günlük yaşamlarında neredeyse

kullanmadan ilkokula başlayacaktır. Bu durumda zamana ihtiyaç duyan öğretmen, öğretim için uygun ortamı hazırlayamadan ders başı yapacaktır.

Okulların bulunduğu yerleşim birimine göre programın ADTOÖ'e uygun olup olmamasına bağlı öğretmenlerin görüşlerine aşağıda yer verilmiştir.

Tablo 34.

Okulların Bulunduğu Yerleşim Birimine Göre Programın ADTOÖ'e Uygun Olup Olmamasına Bağlı Öğretmenlerin Görüşlerinin Yüzde (%) ve Frekans (F) Cinsinden Değerlerinin Dağılımları

	Okulların bulunduğu yerleşim birimi							
	Köy		Kasaba		İlçe merkezi		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Evet	7	58,3	1	8,3	4	33,4	12	100
Hayır	118	49,0	5	2,0	118	49,0	241	100

$$\chi^2= 2,670 \quad df= 2 \quad p= 0,263$$

Okulların bulunduğu yerleşim birimine bağlı olarak, programın ADTOÖ'e uygun olup olmadığı maddeleri arasında Tablo 34'e göre anlamlı fark yoktur ($\chi^2= 2,670$ $df= 2$ $p= 0,263$). Öğretmenlerin %95'i programın ADTOÖ'e uygun olmadığını belirtmiştir. İlçe ve köy okulunda görev yapan öğretmenlerden, programın uygun olmadığını dile getirenlerin oranının eşit olduğu gözlemlenmiştir. Programın öğrencilere uygun hazırlandığını düşünen öğretmenlerin sınıflarında dil problemi yaşanmıyor olabilir.

Okulların bulunduğu yerleşim birimine göre kazanımların yetişmediği durumlarda öğretmenlere baskı yapıp yapılmadığına bağlı öğretmenlerin görüşlerine aşağıda yer verilmiştir.

Tablo 35.

Okulların Bulunduğu Yerleşim Birimine Göre Kazanımların Yetiştirmediği Durumlarda Öğretmenlere Baskı Yapılıp Yapılmadığına Bağlı Öğretmenlerin Görüşlerinin Yüzde(%) ve Frekans(F) Cinsinden Değerlerinin Dağılımları

	Okulların bulunduğu yerleşim birimi							
	Köy		Kasaba		İlçe merkezi		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Evet	41	53,3	1	1,2	35	45,5	77	100
Hayır	84	47,7	5	2,8	87	49,5	176	100

$\chi^2= 1,043$ $df= 2$ $p= 0,594$

Okulların bulunduğu yerleşim birimine bağlı olarak, kazanımların yetiştirilmesi durumunda baskı yapıp yapılmadığı hususunda Tablo 35'e göre anlamlı fark yoktur ($\chi^2= 1,043$ $df= 2$ $p= 0,594$). Öğretmenlerin %30'u (toplam f=77) baskı yapıldığını belirtmiştir. Köy okulundaki öğretmenlerin %53'ü baskı yapıldığını dile getirmiştir. Oysa maarif müfettişleri, okul müdürleri gibi amirler köy öğretmenlerine ayrıcalıklı davranmakta köyde çalışmanın dezavantajlarını göze almaktalar. Bu sonucun görülmesinin nedeni kazanım yoğunluğu olabilir.

Okulların bulunduğu yerleşim birimine göre öğrencilerin zorlandığı derse bağlı öğretmenlerin görüşlerine aşağıda yer verilmiştir.

Tablo 36.

Okulların Bulunduğu Yerleşim Birimine Göre Öğrencilerin Zorlandığı Dersle Bağlı Öğretmenlerin Görüşlerinin Yüzde (%) ve Frekans (f) Cinsinden Değerlerinin Dağılımları

	Okulların bulunduğu yerleşim birimi							
	Köy		Kasaba		İlçe merkezi		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Türkçe	94	47,2	6	3,0	99	49,8	199	100
Matematik	18	54,5	0	0,0	15	45,5	33	100
Hayat Bilgisi	3	75,0	0	0,0	1	25,0	4	100
İngilizce	7	87,5	0	0,0	1	12,5	8	100
Tamamı	3	33,3	0	0,0	6	66,7	9	100

$\chi^2= 8,693$ $df= 8$ $p= 0,369$

Tablo 36'ya göre okulların bulunduğu yerleşim birimine bağlı olarak, öğrencilerin zorlandığı ders arasında anlamlı fark yoktur($\chi^2= 8,693$ $df= 8$ $p= 0,369$). Öğretmenlerin %80'i(toplamf=199), öğrencilerin Türkçe dersinde zorlandıklarını belirtmişlerdir. Diğer tüm derslerin altyapısını oluşturan Türkçe dersinde anlama ve anlaşılma problemi yaşayan öğrenciler, dolaylı veya doğrudan tüm derslerde ve öğrenim hayatlarında sorun yaşayacaklardır. Bu durum yaşanan problemin, göz ardı edilemeyecek derecede önemli bir sorun olduğunu göstermektedir.

Okulların bulunduğu yerleşim birimine göre sınıflarda okuyabilen ancak yazamayan öğrencilerin bulunup bulunmadığı hakkında öğretmenlerin görüşlerine aşağıda yer verilmiştir.

Tablo 37.

Okulların Bulunduğu Yerleşim Birimine Göre Sınıflarda Okuyabilen Ancak Yazamayan Öğrencilerin bulunup Bulunmadığı Hakkında Öğretmenlerin Görüşlerinin Yüzde (%) ve Frekans (f) Cinsinden Değerlerinin Dağılımları

	Okulların bulunduğu yerleşim birimi							
	Köy		Kasaba		İlçe merkezi		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Evet	64	54,7	4	3,4	49	41,9	117	100
Hayır	61	44,9	2	1,5	73	53,6	136	100

$$\chi^2= 4,056 \quad df= 2 \quad p= 0,132$$

Tablo 37'de görüleceği üzere okulların bulunduğu yerleşim birimine bağlı olarak, okuyabilen ancak yazamayan öğrenci bulunup bulunmadığı maddeleri arasında anlamlı fark yoktur($\chi^2= 4,056$ $df= 2$ $p= 0,132$). Öğretmenlerin yarısından az fazlası okuyup yazamayan öğrencilerin bulunmadığını belirtirken, geriye kalan öğretmenler ise okuyup yazamayan öğrencinin bulunduğunu belirtmiştir. Köy okullarında okuyup yazamayan öğrencilerin bulunduğunu belirten öğretmenlerin oranı %54,7'dir. Köy okullarındaki öğrencilerin, ilk zamanlarda Türkçe dilini bilmediklerinden ezber yoluna yönelmiş olduğu söylenebilir.

Okulların bulunduğu yerleşim birimine göre öğrencilerle ders içi iletişim kurma yöntemine bağlı öğretmenlerin görüşlerine aşağıda yer verilmiştir.

Tablo 38.

Okulların Bulunduğu Yerleşim Birimine Göre Öğrencilerle Ders İçi İletişim Kurma Yöntemine Bağlı Öğretmenlerin Görüşlerinin Yüzde (%) ve Frekans(f) Cinsinden Değerlerinin Dağılımları

	Okulların bulunduğu yerleşim birimi							
	Köy		Kasaba		İlçe merkezi		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Meslektaşlarımdan yardım alıyorum	17	58,6	0	0,0	12	41,4	29	100
Akran yardımı alıyorum	78	50,3	5	3,2	72	46,5	155	100
Onların dilinde iletişim kuruyorum	15	31,3	1	2,0	32	66,7	48	100
Beden dilini kullanıyorum	15	71,4	0	0,0	6	28,6	21	100

$$\chi^2= 12,919 \quad df= 6 \quad p= 0,044$$

Tablo 38'e göre okulların bulunduğu yerleşim birimine bağlı olarak, ADTOÖ ile ders içi iletişim yolları arasında anlamlı fark bulunmuştur ($\chi^2= 12,919 \quad df= 6 \quad p= 0,044$). Ders içinde iletişim kurma problemi yaşayan öğretmenler akran yardımı olarak sorunlarını çözmeye çalışmışlardır (toplamf=155). Akran yardımı alan öğretmenlerin çoğu (%50,3) köy öğretmenlerinden oluşmaktadır. Kırsal bölgelerdeki okullarda görev yapan öğretmenler teknolojik anlamda sıkıntı çekmekte, ayrıca genelde tek veya 2 öğretmenli okul olduğu için meslektaşlarından yardım alamamaktadır. Dolayısıyla akran yardımı alma kullanışlı ve ekonomik görünmektedir.

Okulların bulunduğu yerleşim birimine göre öğrencilerle anlaşma yöntemine bağlı öğretmenlerin görüşlerine aşağıda yer verilmiştir.

Tablo 39.

Okulların Bulunduğu Yerleşim Birimine Göre Öğrencilerle Anlaşma Yöntemine Bağlı Öğretmenlerin Görüşlerinin Yüzde (%) ve Frekans (f) Cinsinden Değerlerinin Dağılımları

	Okulların bulunduğu yerleşim birimi							
	Köy		Kasaba		İlçe merkezi		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Beni anlamaları için çalışıyorum	69	49,7	2	1,4	68	48,9	139	100
Öğrencilerimi anlamaya çalışıyorum	43	45,7	3	3,2	48	51,1	94	100
Çaba göstermiyorum	13	65,0	1	5,0	6	30,0	20	100

$$\chi^2= 4,149 \quad df= 4 \quad p= 0,386$$

Tablo 39'a göre okulların bulunduğu yerleşim birimine bağlı olarak yardım alamayınca ders içi anlaşma yolu maddeleri arasında anlamlı fark yoktur($\chi^2= 4,149$ $df= 4$ $p= 0,386$). Öğretmenler, öğrencilerin kendilerini anlaması için çabaladıklarını belirtmişlerdir. Dolaylı olarak öğretmenlerin çocuklara dil öğretip öğretmediklerinin anlaşılacağı bu maddeden çıkan sonuca göre öğretmenler, hem dil öğretme hem dil öğrenme çabası içinde olduğu görünmektedir. Öğretmenlerin karşılaştıkları sorunlarla kendi çabalarıyla başa çıkmaya çalıştıkları görülmüş ancak sadece kendi çabalarıyla sorunları çözemeyecekleri iddia edilebilir.

Okulların bulunduğu yerleşim birimine göre öğrencilerin sınıf oturma planlarına bağlı öğretmenlerin görüşlerine aşağıda yer verilmiştir.

Tablo 40.

Okulların Bulunduğu Yerleşim Birimine Göre Öğrencilerin Sınıf Oturma Planlarına Bağlı Öğretmenlerin Görüşlerinin Yüzde (%) ve Frekans (f) Cinsinden Değerlerinin Dağılımları

	Okulların bulunduğu yerleşim birimi							
	Köy		Kasaba		İlçe merkezi		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Türkçeyi az bilenleri bir arada oturtuyorum	1	25,0	0	0,0	3	75,0	4	100
Türkçe bilenlerin yanına- ön sıralara	75	47,8	3	1,9	79	50,3	157	100
Türkçe bilenlerin yanına- arka sıralara	21	56,8	0	0,0	16	43,2	37	100
Düzen oluşturmuyorum	28	50,9	3	5,5	24	43,6	55	100

$\chi^2= 5,482$ $df= 6$ $p= 0,484$

Tablo 40'a göre okulların bulunduğu yerleşim birimine bağlı olarak, sınıf oturma düzeni arasında anlamlı fark yoktur($\chi^2= 5,482$ $df= 6$ $p= 0,484$). Tablo73'ten anlaşılacağı üzere öğretmenler, Türkçeyi az bilen öğrencilerin, Türkçeyi iyi bilen öğrencilerin yanında-ön sıralarda oturmalarını istemekteler. Öğrencileri göz önünde bulundurup dersten kopmasını önlemek, her an derse katılımını sağlamak ve Türkçeyi öğrenmeye teşvik etmek için bu düzeni kullanmış olabilirler.

Okulların bulunduğu yerleşim birimine görevlilerle görüşme mekanlarına bağlı öğretmenlerin görüşlerine aşağıda yer verilmiştir.

Tablo 41.

Okulların Bulunduğu Yerleşim Birimine Göre Velilerle Görüşme Mekanlarına Bağlı Öğretmenlerin Görüşlerinin Yüzde (%) ve Frekans (f) Cinsinden Değerlerinin Dağılımları

	Okulların bulunduğu yerleşim birimi							
	Köy		Kasaba		İlçe merkezi		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Evlerinde görüşüyorum	34	47,2	1	1,4	37	51,4	72	100
Okulda görüşüyorum	63	47,4	3	2,2	67	50,4	133	100
Görüşmüyorum	28	58,3	2	4,2	18	37,5	48	100

$$\chi^2= 3,330 \quad df= 4 \quad p= 0,504$$

Tablo 41'e göre okulların bulunduğu yerleşim birimine bağlı olarak, veliler ile görüşme mekanları arasında anlamlı fark gözlenmemiştir ($\chi^2= 3,330 \quad df= 4 \quad p= 0,504$). Maddelere verilen cevaplarda köy öğretmenlerinin, veliler ile görüşme oranlarının ilçe merkezindeki öğretmenlere göre düşük olduğu, veliler ile görüşmeme maddesinde ise yüksek olduğu gözlenmiştir. Çıkan bu sonucun nedenlerinden biri velilerin eğitime desteğinin düşük olması olabilir. Öğrencilerine tarlada veya hayvancılıktaki ihtiyaç duyan kimi velilerde "okumazsa okumasın" anlayışı görülebilmektedir.

Okulların bulunduğu yerleşim birimine göreveli ile görüşmenin öğrencilerin başarısına etkisine bağlı öğretmenlerin görüşlerine aşağıda yer verilmiştir.

Tablo 42.

Okulların Bulunduğu Yerleşim Birimine Göre Veli İle Görüşmenin Öğrencilerin Başarısına Etkisine Bağlı Öğretmenlerin Görüşlerinin Yüzde (%) ve Frekans (f) Cinsinden Değerlerinin Dağılımları

	Okulların bulunduğu yerleşim birimi							
	Köy		Kasaba		İlçe merkezi		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Evet	70	47,0	4	2,7	75	50,3	149	100
Hayır	55	52,9	2	1,9	47	45,2	104	100

$$\chi^2= 0,918 \quad df= 2 \quad p= 0,632$$

Tablo 42'ye göre okulların yerleşim birimine bağlı olarak, veli görüşmesinin öğrenci başarısına etkisinin olup olmadığı maddeleri arasında anlamlı fark gözlenmemiştir ($\chi^2= 0,918 \quad df= 2 \quad p= 0,632$). Veli ile görüşmenin öğrenci başarısına

etkisinin olmadığını düşünen öğretmenlerin %52,9'u köy öğretmenleridir. Çıkan değer Tablo 74 ile paralel olduğu görülebilir. Veliler ile görüşemediklerini dile getiren köy öğretmenleri, veli ile görüşmenin faydalı olmadığını düşünmektedir. Köylerde yaşayan veliler içerisinde okuma yazma bilmeyenler bulunmakta ya da halk eğitim kursları aracılığıyla sonradan yeteri seviyede olmadan okuma yazma öğrenenler bulunmaktadır. Bu nedenle eğitime katkıları altseviyede gerçekleşmektedir.

Okulların bulunduğu yerleşim birimine göre beden dilini kullanma sıklığına bağlı öğretmenlerin görüşlerine aşağıda yer verilmiştir.

Tablo 43.

Okulların Bulunduğu Yerleşim Birimine Göre Beden Dilini Kullanma Sıklığına Bağlı Öğretmenlerin Görüşlerinin Yüzde (%) ve Frekans (f) Cinsinden Değerlerinin Dağılımları

	Okulların bulunduğu yerleşim birimi							
	Köy		Kasaba		İlçe merkezi		Toplam	
	f	%	F	%	f	%	f	%
Daima kullanım	95	48,0	6	3,0	97	49,0	198	100
Nadiren kullanım	17	48,6	0	0,0	18	51,4	35	100
Kullanmam	13	65,0	0	0,0	7	35,0	20	100

$$\chi^2 = 3,561 \quad df = 4 \quad p = 0,469$$

Tablo 43'e göre okulların bulunduğu yerleşim birimine bağlı olarak, beden dilini kullanma sıklığı arasında anlamlı fark yoktur ($\chi^2 = 3,561 \quad df = 4 \quad p = 0,469$). Öğretmenlerin %77'si daima beden dilini kullandığı dile getirmiştir. Beden dili kullanılarak kazanımların bir kısmı -tamamen olmasa da- ana hatlarıyla edinilebilir. Bütünü öğrenciyi kendi başına bırakmamak için, öğrencileri derse güdülemek için vücut dili kullanılmış olabilir.

Okulların bulunduğu yerleşim birimine göre ADTOÖ için ödev vermeye bağlı öğretmenlerin görüşlerine aşağıda yer verilmiştir.

Tablo 44.

Okulların Bulunduğu Yerleşim Birimine Göre ADTOÖ'in Ödevlendirilmesine Hakkında Öğretmenlerin Görüşlerinin Yüzde (%) ve Frekans (f) Cinsinden Değerlerinin Dağılımları

	Okulların bulunduğu yerleşim birimi						Toplam	
	Köy		Kasaba		İlçe merkezi		f	%
	f	%	f	%	f	%		
Aynı ödevi veriyorum	86	49,4	3	1,7	85	49,0	174	100
Farklı ödev veriyorum	38	51,4	3	4,1	33	44,6	74	100
Ödev vermiyorum	1	20,0	0	0,0	4	80,0	5	100

$$\chi^2 = 3,504 \quad df = 4 \quad p = 0,477$$

Tablo 44'e göre okulların yerleşim birimine bağlı olarak, ADTOÖ için ödev uygulamaları arasında anlamlı fark yoktur ($\chi^2 = 3,504 \quad df = 4 \quad p = 0,477$). Diğer öğrencilerle aynı ödevi verdiğini belirten öğretmenlerin frekansı oldukça yüksektir. Diğer öğrencilerden farklı ödev verdiğini belirten öğretmenlerin frekansı 74 görülmüştür. Öğretmenlerin, öğrencilerin performans ve ihtiyaçlarına göre pozitif ayrımcılık yaparak farklı ödev/etkinlik vermesinin beklendiği bu durumlarda, aynı ödevi verdiği/vermek zorunda olduğu gözlenmiştir. Bunun nedenleri arasında sınıf mevcutlarının fazla oluşu, öğretmenlere yüklenen angarya işler gösterilebilir.

Okulların bulunduğu yerleşim birimine göre ADTOÖ'in dil öğrenmeleri için izlenen yola bağlı öğretmenlerin görüşlerine aşağıda yer verilmiştir.

Tablo 45.

Okulların Bulunduğu Yerleşim Birimine Göre ADTOÖ'in Dil Öğrenmeleri İçin İzlenen Yola Bağlı Öğretmenlerin Görüşlerinin Yüzde (%) ve Frekans (f) Cinsinden Değerlerinin Dağılımları

	Okulların bulunduğu yerleşim birimi						Toplam	
	Köy		Kasaba		İlçe merkezi		f	%
	f	%	f	%	f	%		
Türkçe öğrenmelerini bekliyorum	70	51,5	3	2,2	63	46,3	136	100
İşime yarayabilecek kelimeleri öğreniyorum	38	41,8	1	1,1	52	57,1	91	100
Çaba göstermiyorum	17	65,4	2	7,7	7	26,9	26	100

$$\chi^2 = 10,329 \quad df = 4 \quad p = 0,035$$

Tablo 45'e göre okulların bulunduğu yerleşim birimine bağlı ADTOÖ'e dil öğretim metodu arasında anlamlı fark bulunmuştur ($\chi^2= 10,329$ $df= 4$ $p= 0,035$). Öğretmenler ADTOÖ'in Türkçe öğrenmelerini beklemektedir. Köy öğretmenlerinin çoğu öğrencilerin Türkçe öğrenmelerini beklediğini belirtmişlerdir. Gerek iş yükleri, gerek yetiştirmeleri gereken kazanımlar, gerekse okulların teknolojik anlamda donanımsız olmaları nedeniyle öğretmenlerin, öğrencilerin Türkçe öğrenmelerini beklediği sonucuna ulaşılabilir.

Okulların bulunduğu yerleşim birimine göre öğrencilerin dillerini bilen ve bilmeyen öğretmenlerin sınıf başarılarının karşılaştırılmasına bağlı öğretmenlerin görüşlerine aşağıda yer verilmiştir.

Tablo 46.

Okulların Bulunduğu Yerleşim Birimine Göre Öğrencilerin Dillerini Bilen Ve Bilmeyen Öğretmenlerin Sınıf Başarılarının Karşılaştırılmasına Bağlı Öğretmenlerin Görüşlerinin Yüzde (%) ve Frekans (f) Cinsinden Değerlerinin Dağılımları

	Okulların bulunduğu yerleşim birimi						Toplam	
	Köy		Kasaba		İlçe merkezi		f	%
	f	%	f	%	f	%		
Karşılaştırdım, olumlu	48	47,0	2	2,0	52	51,0	102	100
Karşılaştırdım, olumsuz	29	53,7	2	3,7	23	42,6	54	100
Karşılaştırmadım	48	49,4	2	2,1	47	48,5	97	100

$\chi^2= 1,349$ $df= 4$ $p= 0,853$

Tablo 46'ya göre okulların bulunduğu yerleşim birimine bağlı olarak, öğrencilerin dillerini bilen ve bilmeyen öğretmenlerin sınıflarının başarılarının karşılaştırılması arasında anlamlı fark yoktur ($\chi^2= 1,349$ $df= 4$ $p= 0,853$). Öğretmenlerin, bu konuda anlaşmazlık içinde olduğu söylenebilir. Tüm maddelerin frekans değerleri birbirine çok yakın ve oransal olarak dengede görülmektedir. Bunun nedeni öğretmenlerin ders içinde birbirlerini gözleme şansı bulamayışları olabilir.

Okulların bulunduğu yerleşim birimine göre öğrencilerin dillerini bilen ve bilmeyen öğretmenlerin sınıf yönetimlerinin karşılaştırılmasına bağlı öğretmenlerin görüşlerine aşağıda yer verilmiştir.

Tablo 47.

Okulların Bulunduğu Yerleşim Birimine Göre Öğrencilerin Dillerini Bilen ve Bilmeyen Öğretmenlerin Sınıf Yönetimlerinin Karşılaştırılmasına Bağlı Öğretmenlerin Görüşlerinin Yüzde (%) ve Frekans (f) Cinsinden Değerlerinin Dağılımları

	Okulların bulunduğu yerleşim birimi						Toplam	
	Köy		Kasaba		İlçe merkezi			
	f	%	f	%	f	%	f	%
Fark var	53	48,6	3	2,8	53	48,6	109	100
Kısmen fark var	46	52,9	1	1,1	40	46,0	87	100
Fark yok	26	45,6	2	3,5	29	50,9	57	100

$$\chi^2= 1,494 \quad df= 4 \quad p= 0,828$$

Tablo 47'ye göre okulların bulunduğu yerleşim birimine bağlı olarak, öğrencilerin dillerini bilen ve bilmeyen öğretmenlerinin sınıf yönetiminin karşılaştırılması maddeleri arasında anlamlı fark yoktur ($\chi^2= 1,494 \quad df= 4 \quad p= 0,828$). Verilen cevapların oransal değerler birbirine yakın çıkmıştır. Öğretmenler, sınıf yönetimlerinin öğrencilerin dillerini bilmeye veya bilmemeye bağlı değişken olmadığını düşünmektedirler. Öğretmenlerin sınıf yönetimlerini gözlemleyememiş olmaları nedeniyle maddelere varsayımsal cevap vermeleri söz konusu olabilir.

Okulların bulunduğu yerleşim birimine göre ADTOÖ için kullanılan yöntem teknik olup olmadığı hakkında öğretmenlerin görüşlerine aşağıda yer verilmiştir.

Tablo 48.

Okulların Bulunduğu Yerleşim Birimine Göre ADTOÖ İçin Kullanılan Yöntem Teknik Olup Olmadığı Hakkında Öğretmenlerin Görüşlerinin Yüzde (%) ve Frekans (f) Cinsinden Değerlerinin Dağılımları

	Okulların bulunduğu yerleşim birimi						Toplam	
	Köy		Kasaba		İlçe merkezi			
	f	%	f	%	f	%	f	%
Evet	42	50,0	3	3,6	39	46,4	84	100
Hayır	83	49,1	3	1,8	83	49,1	169	100

$$\chi^2= 0,856 \quad df= 2 \quad p= 0,652$$

Tablo 48'e göre okulların yerleşim birimine bağlı olarak, ADTOÖ için kullandıkları yöntem tekniğın bulunup bulunmadığı maddeleri arasında anlamlı fark yoktur($\chi^2=0,856$ $df=2$ $p=0,652$). Öğretmenlerin %67'si ADTOÖ'e yönelik kullandıkları yöntem tekniğın olmadığını dile getirmiştir. Bu durum, ders ve sınıf başarı seviyesinde düşme, öğretmenlerin kendilerinin yetersiz olduğunu düşünmelerine neden olma vb. etmenlerle öğretmenleri olumsuz etkilemektedir.

Okulların bulunduğu yerleşim birimine göre ADTOÖ için ihtiyaç duyulan materyalere bağlı öğretmenlerin görüşlerine aşağıda yer verilmiştir.

Tablo 49.

Okulların Bulunduğu Yerleşim Birimine Göre ADTOÖ İçin İhtiyaç Duyulan Materyalere Bağlı Öğretmenlerin Görüşlerinin Yüzde (%) ve Frekans (f) Cinsinden Değerlerinin Dağılımları

	Okulların bulunduğu yerleşim birimi						Toplam	
	Köy		Kasaba		İlçe merkezi		f	%
	f	%	f	%	f	%		
İnternet	40	43,0	3	3,2	50	53,8	93	100
Projeksiyon	14	60,9	0	0,0	9	39,1	23	100
Hepsi ve diğer	71	51,8	3	2,2	63	46,0	137	100

$\chi^2=3,523$ $df=4$ $p=0,474$

Tablo 49'a göre okulların bulunduğu yerleşim birimine bağlı olarak, ADTOÖ için ihtiyaç duyulan materyaller arasında anlamlı fark yoktur($\chi^2=3,523$ $df=4$ $p=0,474$). Köy öğretmenlerinin internet ihtiyacı(%43), ilçe merkezinin öğretmenlerinden düşük görünmektedir(%53,8). Bunun nedeni köy öğretmenlerinin tüm materyallere ihtiyacının olduğunu(%51,8) belirtmesi olabilir. Genel olarak okulların eğitim materyalleri bakımından yetersiz olduğu söylenebilir.

Anadili Türkçe olmayan öğrencilerin bulunduğu sınıflarda, okuma yazma öğretiminde öğretmenlerin yaşadıkları sorunların giderilmesine yönelik önerileri nelerdir? Sorusuna ilişkin bulgular

Aşağıda ankette açık uçlu olarak yöneltilen 5 maddeye öğretmenlerin verdikleri yanıtlara bağlı olarak, Tablo 50-54 arasında maddelere nitel veri analizi uygulanmıştır.

Öğrencilerin en çok zorlandığı harflerin hangileri olduğu sorusuna öğretmenlerin verdikleri cevaplar aşağıda verilmiştir.

Tablo 50.

Öğrencilerin En Çok Zorlandığı Harflerin Frekans(f) Ve Yüzde(%) Değerleri

Harf	f	%	Harf	f	%	Harf	f	%	Harf	F	%
A	7	1,8	Ğ	52	13,0	N	2	0,6	U	35	8,9
B	10	2,6	H	8	2,0	O	40	10,1	Ü	54	13,7
C	2	0,6	I	2	0,6	Ö	58	14,7	V	8	2,0
Ç	4	1,0	İ	3	0,7	P	7	1,8	Y	14	3,5
D	10	2,6	J	20	5,0	R	8	2,0	Z	1	0,3
E	7	1,8	K	9	2,2	S	5	1,2	Toplam	395	100
F	3	0,7	L	6	1,5	Ş	4	1,0			
G	10	2,6	M	1	0,3	T	5	1,2			

Tablo 50’de görüleceği üzere öğrenciler en çok ‘ğ, o, ö ve ü’ harflerinde zorlanmaktadır. Çıkan sonucun Yiğit’in (2009) yaptığı çalışmayla paralel olduğu görülmüştür, Şırnak ili içerisinde öğrencilerin benzer harflerde zorlandıkları sonucuna ulaşmıştır. Birçok öğrencide görülen bu durumun kültürel aktarım, Kürtçeden Türkçeye çeviri, ağız, şive vb. nedenlerden kaynaklandığı söylenebilir.

“Anadili Türkçe olan öğrenci ile anadili Türkçe olmayıp, Türkçeyi sonradan öğrenen öğrenci arasında oluşan farklar nelerdir?” sorusuna öğretmenlerin verdikleri cevaplar aşağıda Tablo 51’de verilmiştir

Tablo 51.

Anadili Türkçe Olan Öğrenci İle Anadili Türkçe Olmayıp, Türkçeyi Sonradan Öğrenen Öğrenci Arasında Oluşan Farklar Nelerdir?

Öğrenciler Arasında Gözlenen Farklar	Frekans (f)	Yüzde (%)
<i>Okumayı geç öğreniyorlar, okuduğunu anlamıyorlar, yorum yapamıyorlar</i>	116	45,8
<i>Ders başarıları düşük</i>	52	20,5
<i>İletişim problemi yaşıyorlar</i>	18	7,2
<i>Kendine güven problemi yaşıyorlar</i>	2	0,8
<i>Gözlenen bir fark yok</i>	13	5,2
<i>Cevapsız</i>	52	20,5
<i>Toplam</i>	253	100

Öğretmenlerin, anadili Türkçe olan ve olmayan öğrencileri karşılaştırdıklarında vardıkları sonuç; bu iki öğrenci grubunun bilişsel ve duyuşsal açıdan denk olmadıkları benimsenmektedir. Anadili Türkçe olmayan öğrenci öğrenim süresinin bir bölümünü dil öğrenimine ayırmak zorunda kalmaktadır. Bazı öğretmenler öğrenciler arasındaki bu zaman farkının ilerleyen yıllarda kapandığını belirtmişlerdir.

Evinde Kürtçe konuşan çocuk dil becerilerini tam kavrayamadan ikinci dil ile karşılaşmaktadır. Öğrenci iki dili arasında geçiş yapmakta genellikle zorlanmaktadır. Öğretmenlerin belirttiği örnek durumlar;

Öğrenci: Arkadaşım çantama girdi. Öğrenci için girmek: hırsızlık. Arkadaşının hırsızlık yaptığını belirtiyor

Öğretmen: Ali bahçeye girdi. Öğretmen için girmek: konuta veya mülke intikal etmek

Öğrenci, öğretmenine Ali'nin kötü biri olduğunu çünkü hırsızlık yaptığını söylüyor.

Yukarıda verilen örnekten anlaşılacağı üzere öğretmen ve öğrenci arasında zaman zaman iletişim sorunu yaşanmaktadır. Öğretmenin anlatmak istediğini öğrenci farklı şekilde anlayabilmektedir. Benzer sorunlarla öğrencilerin ilgileri tamamen yön değiştirebilmektedir. Güdülenmeyen öğrenci, öğretim sürecini aksatacak olumsuz davranışlar sergileyebilir. Sonuç olarak aynı yıl okula başlayan anadili farklı öğrencilerin ilkokuldan mezun oldukları yılda farklı öğrenme çıktılarını elde ettikleri öğretmenlerce kabul edildiği ileri sürülebilir.

“ADTOÖ yönelik hazırladığınız yöntem/teknik veya uygulamalar nelerdir?” sorusuna öğretmenlerin vermiş oldukları cevaplar aşağıda tablo 52’de verilmiştir.

Tablo 52.

ADTOÖ Yönelik Hazırladığınız Yöntem/Teknik veya Uygulamalar Nelerdir?

Uygulanan Teknik	F	%
<i>İşitsel, görsel duylulara hitap eden materyallerle ders işliyorum(video, çizgi film, şarkı vb.)</i>	32	12,7
<i>İşime yarayacak anahtar kelimeleri öğreniyorum</i>	16	6,4
<i>Sınıf oturma planını akran yardımı almaya elverişli olacak şekilde düzenliyorum</i>	13	5,2
<i>Oyunlar, şarkılar öğretip, drama tekniği ile ders işliyorum</i>	17	6,8
<i>Beden dilini kullanıyorum</i>	9	3,5
<i>Cevapsız</i>	166	65,4
<i>Toplam</i>	253	100

Tablo 52’den elde edilen verilere göre öğretmenlerin, yöntem teknik veya uygulamalar konusunda yeterince çözüm üretemedikleri söylenebilir. Ankete katılan öğretmenlerin %35’i öğrenciler için kazanımlardan ziyade dil öğretimine yönelik çareler aradığı görülmektedir. Öğretmenlerin yaklaşık 2/3’ünün maddeye cevap vermemiş olmaları eğitim fakültesinde bu konuda öğrenmelere sahip olmadıkları ile açıklanabilir. Eğitim fakülteleri ders içerikleri incelendiğinde farklı anadiline sahip öğrencilere yönelik öğretim sürecine ilişkin içerik ve öğrenme çıktıları yer almamaktadır. Bir diğer ifade ile mevcut durum eğitim fakültesi programlarını geliştiren uzmanlarca yok kabul edilmektedir.

“ADTOÖ için okula başlamadan yapılması gereken hazırlıklar için önerileriniz nelerdir?” sorusuna öğretmenlerin vermiş olduğu cevaplar aşağıda verilmiştir.

Tablo 53.

ADTOÖ İçin Okula Başlamadan Yapılması Gereken Hazırlıklar İçin Önerileriniz Nelerdir?

Okula başlamadan önce yapılması gereken hazırlıklar	f	%
<i>Ailede Türkçe eğitimi verilmeli</i>	48	19,1
<i>Anaokulu zorunlu ve parasız olmalı</i>	39	15,4
<i>Ailenin bilinçlendirilmesi için aileye eğitim verilmeli</i>	11	4,4
<i>Uyum eğitimi verilmeli</i>	8	3,1
<i>İki dilli eğitim verilmeli</i>	8	3,1
<i>Eğitim amaçlı çizgi film, tv programları hazırlanmalı</i>	8	3,1
<i>Dil hazırlık sınıfları açılmalı</i>	3	1,2
<i>Cevapsız</i>	128	50,6
<i>Toplam</i>	253	100

Tablo 53’de görüleceği üzere “ADTOÖ için okula başlamadan önce yapılması gereken hazırlıklar için öneriniz var mı?” sorusuna öğretmenlerin yaklaşık % 50’si cevap vermemiştir. Cevap vermemeleri mesleklerinin genellikle ilk yıllarında olmalarından dolayı bu süreci daha önce yaşayan kişilere ulaşarak onların deneyimlerinden yararlanmadıkları ileri sürülebilir. Örneğin: okullarındaki öğretmenler veya çevrelerindeki memurlar veya halktan kişilere araştırmada yöneltilen soruya ilişkin bilgi alışverişinde bulunabilirlerdi. Öte yandan maddeye cevap veren öğretmenlerin yaklaşık% 25’i ailede eğitim verilmesi gerektiğini dile getirmiştir. Geriye kalan %25’i ise okulun kendisinin veya programların öğrencilere uyumlu hale getirilmesi gerektiğini ifade etmişlerdir. Okulöncesine sınırlı oranda vurgu yapılması dil edinim sürecinin okulöncesi çağında hızlı olmasının öğretmenlerce göz ardı edilmesi düşündürücüdür.

“ADTOÖ için okula başladıktan sonra yapılması gerekenler için önerileriniz nelerdir?” sorusuna öğretmenlerin verdikleri cevaplar aşağıda Tablo 55’de verilmiştir.

Tablo 54.

ADTOÖ İçin Okula Başladıktan Sonra Yapılması Gerekenler İçin Önerileriniz Nelerdir?

Okula başladıktan sonra yapılması gerekenler		%
<i>Okulda ilk yıl sadece dil eğitimi verilmeli</i>	7	10,7
<i>Ailede sadece Türkçe konuşulmalı</i>	8	7,1
<i>İki dilli eğitim verilmeli</i>	0	4,0
<i>Çizgi film, şarkı, tv programı ağırlıklı eğitim verilmeli</i>	8	3,1
<i>Akran yardımıyla çocuğa dil öğretilmeli</i>	6	2,4
<i>Fikrim yok</i>	4	72,7
<i>Toplam</i>	3	100

Tablo 54'e göre "ADTOÖ için okula başladıktan sonra yapılması gerekenler için öneriniz var mı?" sorusuna öğretmenlerin % 72'si fikir beyan etmemiştir. Öğretmenlerin görüş ifade edememeleri bu sorunun ne derece büyük olduğunun göstergesidir. Milli Eğitim Bakanlığı, üniversiteler ve sivil toplum kuruluşları konuyu gündeme alıp önerileri mevcut öğretmenlere ve öğretmen adaylarına gerekli yeterlikleri kazandırmalıdır. Öğretmenlerin önerileri incelendiğinde kuramsal çerçevede bölümünde sunulan ülke örnekleri ile örtüşmediği anlaşılmaktadır. Bu da öğretmen yetiştirme sürecinde en kısa sürede gerekli önlemler alınarak bilgilendirmeler sağlanmalıdır.

BÖLÜM V

SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırma bulgularına dayalı olarak varılan sonuçlarla, araştırmacılara, karar alıcılara ve öğretmenlere öneriler verilmiştir.

5.1.Sonuçlar

Araştırma bulgularına dayalı olarak aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır.

Anket sonuçlarına göre 1. Alt problemin genel bulguları aşağıda sıralanmıştır.

1. Öğretmenler, ADTOÖ'in okula uyumu için hazırlık yapmadığını
2. Öğretmenlerin tamamına yakını kazanımların ADTOÖ'e yönelik hazırlanmadığını,
3. Öğretim programları hazırlanırken ADTOÖ'in göz ardı edildiğini,
4. Okullarda bulunan kaynakların yeterli olmadığını,
5. Kazanımların yetişmediği/yetişemediği durumlarda ek sürelerinin bulunmadığını,
6. Kazanımların yetişmediği/yetişemediği durumlarda kazanımların yetişmesi hususunda, kendilerine hızlanmaları yönünde baskı yapılmadığını,
7. Öğrencilerin, en çok Türkçe, ardından matematik dersinde zorlandığını,
8. Öğrencilerin ezber yöntemiyle okuyabildiğini ancak yazmada zorlandığını,
9. Ders içerisinde ADTOÖ ile anlaşmak için akran yardımı olarak kazanımları işlemeye çalıştıklarını,
10. ADTOÖ ile iletişim problemi yaşadıklarını, beden dilini kullanarak anlaşma veya ders işleme yoluna gittiklerini,
11. ADTOÖ için diğer öğrencilerden farklı ödevler hazırlamadıklarından öğrenci ve sınıf başarılarının düştüğünü,
12. Dil öğretmeye zamanları ve donanımları yeterli olmadığından öğrencilerin dil öğrenmelerini beklediklerini,
13. Öğrenciler ile aynı dili bilmenin sınıf başarısını etkilemeyeceğini,

14. Öğrenciler ile aynı dili bilmenin sınıf yönetimlerine katkısının olmadığını,
15. Ders esnasında ADTOÖ için kullandıkları özel bir yöntem-tekniğin bulunmadığını,
16. Okullarda bilgisayar, internet, projeksiyon vb. teknolojik materyallere ihtiyaç duyduklarını belirtmişlerdir.

Öğretmenlerin görüşlerinin kıdem düzeylerine göre değişip değişmediğine göre yapılan ki-kare (chi-square) testine bağlı analiz sonucunda 2 maddede istatistiksel olarak fark gözlenmiştir. Bu maddelerin;

- *“Kazanımların yetişmediği durumlarda öğretmenlere baskı yapıp yapılmadığı”*,
- *“Öğrencilerin dillerini bilen ve bilmeyen öğretmenlerin sınıf yönetimlerinin karşılaştırılması”*

olduğu anlaşılmıştır. Kıdem düzeyleri değişkeni alt başlığında, 20 madde bulunduğundan diğer 18 maddede anlamlı farka rastlanmamıştır. Öğretmenlerin kıdem düzeyleri değişkenine göre görüş birliği içinde oldukları belirlenmiştir.

Öğretmenlerin görüşlerinin görev yaptıkları yerleşim birimine göre değişip değişmediğine göre yapılan ki-kare (chi-square) testine bağlı istatistiksel verilerde, görev yapılan yerleşim birimi değişkenine göre 2 maddede fark olduğu gözlenmiştir. Bu maddelerin;

- *“Öğrencilerin en çok zorlandıkları dersler”*,
- *“Beden dilini kullanma sıklığı”*

olduğu belirlenmiştir. Bu değişkene bağlı 20 madde olduğu göz önüne alınca, 18 maddede öğretmenlerin görüş birliği içinde oldukları söylenebilir.

Araştırmada ikinci alt problemi *“Öğretmenlerin açık uçlu sorulara verdikleri cevaplar nelerdir?”* şeklinde belirlenmiştir. Bu alt problemde;

- *“Öğrencilerin en çok zorlandığı harfler”* başlığında sırasıyla ö,ü,ğ,o ve u harflerine yığılma, diğer harflerde dağılma olduğu,
- *“Anadili Türkçe olan öğrenci ile anadili Türkçe olmayıp sonradan Türkçe öğrenen öğrenci arasında görülen fark nedir?”* sorusuna verilen cevaplarda

“Okumayı geç öğreniyorlar, okuduğunu anlamıyorlar, yorum yapamıyorlar” maddesinde yığılma olduğu,

- *“Anadili Türkçe olmayan öğrencilere yönelik hazırladıkları yöntem/teknik veya uygulamaların neler olduğu”* sorusuna %65 oranında cevap verilmediği, ardından *“İşitsel, görsel duyuvara hitap eden materyallerle ders işliyorum”* maddesinin tercih edildiği,
- *“ADTOÖ için öğrenciler okula başlamadan önce yapılması gereken hazırlıklar için önerileriniz nelerdir?”* maddesine %50 oranında cevap verilmediği, *“Ailede Türkçe eğitimi verilmeli, anaokulu zorunlu ve parasız olmalı”* cevaplarının verildiği,
- *“ADTOÖ için öğrenciler okula başladıktan sonra yapılması gerekenlere yönelik önerileriniz nelerdir?”* maddelerine %72 oranında cevap verilmediği, verilen cevaplarda *“Okullarda ilk yıl sadece dil öğretilmeli”* sonucunun çıktığı görülmüştür.

5.2. Öneriler

Bu sonuçlara göre problemlerin çözümüne dair şu öneriler uygun görülmüştür.

5.2.1. Karar alıcılara yönelik öneriler

- Temel sorun olan farklı anadili öğrencilerin öncelikle Türkçe dilini öğrenmeleri sağlanmalıdır. Dil öğretimi için okullarda özel alt sınıflar açılabilir.
- Anadili Türkçe olmayan öğrenciler belirlenerek, okulöncesi eğitimi zorunlu olarak, uygun öğretim programı ile verilebilir.
- Öğretmenlere, alt seviyede öğrencilerin dilleri öğretilir. Böylelikle öğrenci ile öğretmenin iletişim bağlarının güçlü olması beklenebilir.
- Öğrencilerin zorlandıkları harfler ve kazanımlar, bölge öğrencilerine uygun program güncellenmesi ile verilebilir.
- Okulların eksikleri giderilerek, materyal kaynaklar artırılabilir.
- İki dilli eğitim veren okullar açılabilir.

- Üniversitelerde iki dillilik problemi yaşayan öğrencilere yönelik okuma-yazma öğretimi dersi verilebilir.
- İki dillilik problemi yaşayan öğrencilere yönelik yardımcı kaynaklar hazırlanabilir.
- İki dilli eğitim konusunda formatör öğretmen yetiştirilebilir.
- Okullara, öğrencilerin ana dilini bilen öğretmen görevlendirilerek özellikler 1. Sınıf öğretmenleri olmak üzere tüm sınıf seviyelerine yardım etmesi sağlanabilir.

5.2.2. Öğretmenlere yönelik öneriler

- Velilerin eğitime desteğinin artırılması için veli-okul iş birliği için de seminerler düzenlenebilir.
- Okulların sadece ders saatleri içerisinde değil ders dışındaki vakitlerde de faal kullanımı sağlanabilir.
- Okul başlamadan önce öğrencilerin, yeterlilik ve hazırbulunuşlukları ölçülebilir. Bu bağlamda seviye sınıfları ve özel programlar oluşturulabilir.
- Öğrencilerin anadilinde alt seviye kelimeler öğrenilebilir.
- Derslerde ADTOÖ için eğitici şarkılar, masallar, çizgi filmler, görsel ve işitsel ders videoları hazırlanabilir.

5.2.3. Akademisyenlere yönelik öneriler

- Araştırma evreninde ana dili Kürtçe olan öğrenciler bulunduğundan diğer etnik gruplara yönelik veriler elde edilememiştir. Diğer etnik gruplara yönelik araştırma yapılabilir.
- Araştırma, anadili Türkçe olmayan öğrencilere yönelik yapıldığından benzer bir çalışma anadili Türkçe ve Kürtçe olanları karşılaştırarak yapılabilir.
- Araştırmada veli ve okul idaresi ile görüşme yapılmadığından geniş kapsamlı bir çalışma bu bağlamda yapılabilir.

KAYNAKÇA

- Abazoğlu, İ. (2014). Türkiye'nin öğretmen profili. *International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic Volume 9/2 Winter 2014, p. 1-20, ANKARA*
- Alkaya, E., (2007), İki dillilik ve Rusçadan Tatar Türkçesine geçen kavram tercümelere, *Turkish Studies, Volume 2/2, s. 41-53.*
- Anweiler, O., ve Mitter W. (2004) "Sprachenpluralismus und bildungspolitik" bildung und erziehung, Volume.57, s.1-3.
- Aşçı, U. D., (2013), "İngiltere'deki Türkçe konuşan toplumda iki dillilik (bilingualism) ve dil karışması (interference)", *Bengü Belek, Ankara: 101-122.*
- Atalay, B. (1998). Dîvanü Lûgat-it-Türk tercümesi. Cilt I. Ankara: TDK Yayınları.
- Baker, C., ve Jones, S. P. (1998). *Encyclopedia of bilingualism and bilingual education. Multilingual Matters.*
- Banks, J. (2004). (Ed. James Banks). Multicultural education historical development, dimension, and practice. Handbook of Research on Multicultural Education. Cherry McGee Banks. San Francisco, CA: Jossey-Bass, 4-6
- Banks, J., Cookson, P., Gay, G., Hawley, W. D., Irvine, J. J., Nieto, S., schofield, J. W., ve Stephan, W. G. (2001). Diversity within unity: Essential principles for teaching and learning in a multicultural society. *Phi Delta Kappan, 83(3), 196-203.*
- Banks, J., ve Banks, C. M. A. (1993). Multicultural education: Issues and perspectives (2. ed.). Boston: Allyn and Bacon.
- Belet, Ş. D. (2008). İki dilli Türk öğrencilerin ana dili Türkçeyi öğrenme durumlarına ilişkin öğrenci, veli ve öğretmen görüşleri. *Selcuk University Social Sciences Institute Journal, 21.*
- Berberoğlu, G., ve Kalender, İ. (2005). Öğrenci başarısının yıllara, okul türlerine, bölgelere göre incelenmesi; Öss ve Pisa analizi. *Eğitim Bilimleri Uygulama Dergisi, s. 21-35.*

- Bilingual education. (2016), *New World Encyclopedia*, 10.01.2017 tarihinde alınmıştır. Web: http://www.newworldencyclopedia.org/p/index.php?title=Bilingual_education&oldid=996611.
- Boukari, S., ve Goura, T. (2012). Multicultural education in American public school: A quest for social justice. *International Journal of Humanities and Social Science*. Vol. 2 No. 3
- Buran, A. (2011). Kürtler ve Kürt dili. *Turkish Studies-International Periodical For The Languages, Terature and History of Turkish or Turkic*, 6, 3.
- Callaghan, A., Unz, R. ve Vega, F. (1998). Proposition 227: English language in public schools initiative statue: Argument in favor of proposition 227. California.
- Cameron, L. (2005). *Teaching languages to young learners*. UK: Cambridge University Press.
- Canatan, K. (2007). Avrupa Ülkelerinin Azınlık Politikalarında Türkçe Anadil Eğitiminin Konumu 'İsveç, Fransa ve Hollanda Örnekleri'. *Eds. A. Kılıç, S. Üst. Turkish Studies*, 2(3), 159-172.
- Casey, E.,M. (2016). Her/Him, them, and me: Using a three-perspective format in elementary social studies methods to promote intercultural education initiatives. *Journal of International Social Studies*, Vol. 6, No. 1, 23-36.
- Castro, J.,A. (2014). The role of teacher education in preparing teachers for critical multicultural citizenship. *The Journal of Social Studies Research*. Volume 38, 189–203
- Ceyhan, M. A. (2011). Eğitimde çok dillilik ve ayrımcılık: sosyolojik, eğitimsel, dilbilimsel perspektifler. *İstanbul Bilgi Üniversitesi Sosyoloji ve Eğitim Çalışmaları Birimi (seçbir)*, 1-14.
- Çakır, M. (2001). Göçün kırkıncı yılında Almancanın ikinci dil olarak edinimini etkileyen kültürlerarası olgular. Köln: Ultima Ratio Dizisi 01.
- Devrim, H. (2009). Çok dilli Kanada'daki durum. *Radikal*, 5 Mart 2009.
- Dilworth, P.,P. (2004). Multicultural citizenship education: Case studies from social studies classrooms. *Theory and Research in Social Education*. Volume 32, Number 2, pp. 153-186

- Durmuşçelebi, M. (2013, 4). Anadilde okuma becerilerinin ikinci dilde okumaya etkisi. *The Journal of Academic Social Science Studies*, s. 817-835.
- Erenoğlu, D. (2008). Mehmet Kaplan'ın dil üzerine görüşleri. *Atatürk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*, s. 65-80.
- Fattah Hanurawan, F., ve Watenvorth, P. (1997). Multicultural perspectives in Indonesian social studies education curriculum. *The Journal of Education*, Volume 4
- Felix, S. (1993). Psycholinguistische untersuchungen zur zweisprachigen alphabetisierung. Gutachten im Auftrage der Berliner Senatsverwaltung für Schule, Berufsbildung und Sport. Berlin: Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung.
- Gaudelli, W. (2001). Reflections on multicultural education: a teacher's experience. *Multicultural Education*, 8(4), 35.
- Gardner, N. ve Zalbide, M. (2005). Basque acquisition planning. *International Journal of the Sociology of Language*. 174, 55-72.
- Gay, G. (2013). Teaching to and through cultural diversity. *Curriculum Inquiry* 43:1
- Gay, G., ve Howard, T., C. (2000). Multicultural teacher education for the 21st century. *The Teacher Educator*, 36:1
- Genesee, F. (1994). Educating second language children: the whole child, the whole curriculum, the whole community. Cambridge University Press. p. 27-29.
- Gözüküçük, M. (2015). "Anadili Türkçe olmayan ilkokul öğrencilerine ilkokuma yazma öğretiminde karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri" (*Doktora Tezi, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü*).
- Günday, Ş. (2003). Zihin Felsefesi. *Asa Kitabevi, Bursa*, s. 20.
- Gürbüz, M. (2007). Kürtleşen Türkler. İstanbul: Selenge Yayınları.
- Hakuta, K., ve Garcia, E. (1989). Bilingualism and education. *University of california*.
- Hornberger, N. H. (2005). Introduction: Heritage/Community Language Education: US and Australian Perspectives. *International Journal of Bilingual Education & Bilingualism*, 8(2/3), 101-108
- Hornberger, N. H. (1991). Extending Enrichment Bilingual Education: Revisiting Topologies and Redirecting Policy. In O. Garcia (Eds.), *Bilingual Education* (p. 215-234). Philadelphia, PA: John Benjamins Press.

- Kahn, M. (2008). Multicultural education in the United States: reflections. *Intercultural Education* Vol. 19, No. 6
- Kaplan, M. (2002). Sevgi ve İlim. *İstanbul: Dergah Yayınları*.
- Kaya, İ. ve Aydın, H. (2013). Türkiye’de anadilde eğitim sorunu: Zorluklar, deneyimler ve iki dilli eğitim modeli önerileri. *İstanbul: Ukam*. S. 19-22
- Kaya, Y. (2014). Öğretmen adaylarının çokkültürlü eğitim hakkındaki bilgi, farkındalık ve yeterliliklerinin belirlenmesi. *E-AJI (Asian Journal of Instruction)*, 2.1
- Keskinkılıç, K., ve Keskinkılıç, S. B. (2007). Türkçe ve ilkokuma yazma öğretimi. (3. Baskı) (2-3, 231). Ankara: Pegem A Yayıncılık
- Koçak, M. (2012). Almanya’da yaşayan Türklerin Türkçe dil becerileri üzerine bir inceleme. *Zeitschrift für die Welt der Türken/Journal of World of Turks*, 4(1), 303-313.
- KONDA, (2006) “*Toplumsal yapı araştırması. Biz kimiz?*”, 16 Temmuz 2012, http://www.konda.com.tr/html/dosyalar/ttya_tr.pdf.
- Korkmaz, Z. (1992). *Grammer Terimleri Sözlüğü*. Ankara: TDK Yayınları.
- Küçük, S. (2006). Kültürler arası konumda iki dilli öğrenciler için öğretmen yetiştirme ve erasmus programı. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, C. VIII, S.1: 231-251*.
- Lopez, J. (2005). Characteristics of selected multilingual education programs from around the world: A review of the literature. *Online Submission*.
- MEB. (2005). *İlköğretim Türkçe Öğretim Programı ve Kılavuzu (1-5. Sınıflar)*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basım Evi.
- National Center for Education Statistics. (2015). *English Language Learners* <https://nces.ed.gov/pubs2015/2015144.pdf>
- Nieto, S. (2004). Affirming diversity: The sociopolitical context of multicultural education. Boston: Pearson Education, Inc
- Onan, B. (2003). Divanü Lügati’t-Türk’ün dil öğretim yöntemleri ve dünya filolojisine katkıları bakımından bir değerlendirmesi. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 13(13), 425.
- Öz, M. F. (2006). *Uygulamalı Türkçe öğretimi*. (3. Baskı) (2-3, 153-154). Ankara: Anı Yayıncılık
- Özdemir, E. (2002). *Eleştirel Okuma*. Ankara: Bilgi Yayınevi.

- Özfidan, B. ve Demir, H. (2014). Bask çift dilli eğitimi ve Türkiyedeki olası çift dilli eğitim için örneklendirilmesi. *E-AJI (Asian Journal of Instruction)*, 2(1 (Özel)).
- Pacific Policy Research Center.(2010). *Successful Bilingual and Immersion Education Models/Programs*. Honolulu, HI: Kamehameha Schools Research and Evaluation Division Press.
- Piper, T. (2001). *And then there were two: children and second language learning*. Toronto: Pippin Publishing Corporation.
- Sağlam, M. (1991). Federal Alman ilkokullarında Türkçe ve Türk kültürü programının etkililiği -Kuzey Ren Vestfalya Eyaleti örneği-. Eskişehir: *Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları*.
- Schostak, J. F. (2005). Interviewing and representation in qualitative research projects. Berkshire, GBR: McGraw-Hill Education
- Sridhar, K. K. (1991). Bilingual education in India. *Bilingual Education: Focusschrift in Honor of Joshua A. Fishman on the Occasion of His 65th Birthday*, 1, 89-101.
- Sinan, A. T. (2006), “Ana dili eğitimi üzerine bazı düşünceler”, *Fırat Üniversitesi Doğu Anadolu Bölgesi Araştırmaları Dergisi*, C.4, S.2, s.75-78.
- Sternecker, P. (1992) *Kulterelle Identitat und İnterkulturelles Lernen*, Schriften des Instituts für Angewandte Kommunikationsforschung, Opladen: Leske + Budrich.
- Temel, Z. F., veBekir, H. Ş. (2005). Erken çocukluk döneminde ikinci dil kazanımı. *Türk Dili*, Sayı 640, s. 294-298.
- Temel, F., ve Yazıcı, Z. (2003). İki dilli ve çok kültürlü ortamlarda yetişen çocuklar için anadilinin gerekliliği. *Türk Dili Edebiyatı Dergisi*(622), s. 495-505.
- Tomul, E. (2010). İlköğretim okullarındaki sosyal adalet uygulamalarına ilişkin yönetici görüşleri. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 34(152).
- Tomul, E. (2005). Türkiye’de cinsiyete göre öğrenim süreleri, *Eğitim Bilim Toplum*, s. 62-73.
- Topaloğlu, A. (1989). *Dil Bilgisi Terimleri Sözlüğü*. İstanbul: Ötüken Neşriyat.
- Tosunoğlu, M. ve Melanlıoğlu, D. (2006). Türkçe Müfredat Programlarının Değerlendirilmesi. G. Üniversitesi (Dü.), *Ulusal Sınıf Öğretmenliği Kongresi* içinde, (s. 86-99). Ankara.

- Özturgut, O. (2011). Understanding multicultural education. *Current Issues in Education* Vol. 14 No. 2
- Ünalın, Ş. (2001). *Türkçe Öğretimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Pianta, R. C., La Paro, K. M., & Hamre, B. K. (2008). Classroom assessment scoring system. Baltimore: Paul H. Brookes.
- Yaman, B. (2005). Senaryo tabanlı öğrenme yaklaşımına dayalı eğitimde drama yönteminin, ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama başarılarına etkisi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, cilt 14, sayı 12.
- Yazıcı, Z. ve Temel, F. (2011). İki dilli ve tek dilli çocuklarda dil gelişimi okuma olgunluğu ilişkisi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, s. 145-158.
- Yılmaz, M. Y. (2014). İki dillilik olgusu ve Almanya'daki Türklerin iki dilli eğitim sorunu. *The Phenomenon of Bilingualism and the Problem of Bilingual Education for Turkish People Living in Germany*, *Turkish studies-International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic-*, ISSN, 1308-2140.
- Yiğit, V. (2011). Ses temelli cümle yöntemi ile ilkokuma yazma öğretim sürecinde karşılaşılan güçlükler ve bu güçlüklerle baş etme stratejilerinin belirlenmesi: şırnak ili örneği. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, s. 319-342.
- Turan, K. (1997). Almanya'da Türk Olmak. *Ankara: T.C. Başbakanlık Aile Araştırma Kurumu Başkanlığı Yayınları*.
- Türkel, A., Savaş, B., ve Savaşçı, H.S., (2014). Anadili Türkçe ve Kürtçe olan 4. sınıf öğrencilerinin yazmaya karşı tutumlarının karşılaştırılması, *Turkish Studies, International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic* Volume 9/9 Summer 2014, p. 1011-1022, ANKARA.

Web adresleri

- Çakmak, O. (2009 3 Mart). Türkiye'de eğitime çare arayışları. 05.Ocak.2016. <http://www.haber7.com/egitim/haber/386866-turkiyede-egitime-care-arayislari>.
- <https://hbogm.meb.gov.tr/> (erişim tarihi 3.01.2017)

<http://www.goc.gov.tr> (erişim tarihi 3.01.2017)

http://www.nameorg.org/mission_goals_objectives.php (erişim tarihi 3.01.2017)

Türkiye'de 30'a yakın dil konuşuluyor. (14 Kasım 2009). *Milliyet*, 10 Ocak 20017

tarihinde alındı. <http://www.milliyet.com.tr/turkiye-de-30-a-yakin-dil-konusuluyor-magazin-1161953/>

<http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002462/246278e.pdf>

EKLER

Ek 1. Ölçek

ANKET SORULARI

- A. Öğrenci ve Öğretmenleri tanımaya yönelik sorular
- 1) Kaç yıllık öğretmensiniz.
 - 2) Cinsiyetiniz. Bayan () Erkek ()
 - 3) Öğrencileriniz anadili olarak hangi dili kullanıyor?
 - a. Kürtçe ()
 - b. Arapça ()
 - c. Diğer. Belirtiniz.
 - 4) Öğrenciniz kaçınıcı sınıf düzeyindedir?
 - 5) Öğrencilerinizin Türkçeyi anlama düzeyleri ne kadardır?
 - a. İyi ()
 - b. Orta ()
 - c. Zayıf ()
 - d. Hiç anlamıyor ()
 - 6) Okuttuğunuz sınıfın durumu nedir?
 - a. Birleştirilmiş sınıf ()
 - b. Normal öğrenim ()

(6. maddeye cevabınız a seçeneği ise doldurunuz) Birleştirilmiş sınıf ise ödevlendirme saatinde anadili Türkçe olmayan öğrencileri nasıl ödevlendiriyorsunuz?

.....

.....
 - 7) Okulunuz aşağıdaki yerleşim birimlerinden hangisindedir?
 - a. Köy ()
 - b. Kasaba ()
 - c. İlçe merkezi ()
 - d. Şehir merkezi ()
 - 8) Sınıfınızda anadili Türkçe olmayan öğrencilerin bulunma ihtimaline karşı herhangi bir eğitim ya da seminer aldınız mı? Etkili oldu mu?
 - a. Seminer aldım etkili oldu. ()
 - b. Seminer aldım etkili olmadı. ()
 - c. Seminer almadım. ()

B) Okulların ve Programların uygunluğunu anlamaya yönelik sorular

1) Türkçe bilmeyen öğrencilerin okula uyumları için hazırlık yapıyor musunuz?
Nasıl?

a. Evet.().....

b. Hayır ()

2) Kullandığınız eğitim-öğretim müfredatının anadili farklı olan öğrenciler için yeterli olduğunu düşünüyor musunuz?

a. Evet ().....

b. Hayır. ()

3) Okulunuzun kaynakları size ne sıklıkla yeterli oluyor?

a. Her zaman ()

b. Bazen ()

c. Nadiren ()

4) Temanın bitirilmesi durumlarında kazanımları gerçekleştiremeyen öğrenciler için ayrıca süreniz var mı?

a. Evet var. ()

b. Hayır, yok. ()

5) Programınız ve üniteleriniz Türkçe bilmeyen öğrencilere yönelik mi hazırlanmış?

a. Evet, Türkçe bilmeyen öğrencilere yönelik hazırlanmış ()

Örnek veriniz, lütfen.

b. Hayır, Türkçe bilmeyen öğrencilere yönelik hazırlanmamış. ()

6) Okul idaresi, eğitim denetmenleri, milli eğitim müdürlükleri vb. kurum veya kişilerin kazanımları yetiştirmek için (zaman anlamında) tarafınıza baskı yapıyor mu?

a. Evet, yapılıyor.()

b. Hayır, yapılmıyor. ()

C) Öğrencilerin ders başarı durumunu anlamaya yönelik sorular

1) Türkçeyi iyi bilmeyen öğrencilerin en çok zorlandığı ders hangisidir?

.....

2) İlk okuma yazma öğretimi dersinde Anadili Türkçe olmayan öğrenciler en çok hangi harfte zorlanıyorlar?.....

3) Öğrettiğiniz harfleri okuyabilen ancak yazamayan öğrencileriniz var mı?

Var. ()

Yok. ()

4) Anadili Türkçe olan öğrenci ile anadili farklı olup Türkçeyi sonradan öğrenen öğrenci arasında ne gibi farklılıklar var? (dersteki başarısı açısından değerlendiriniz)

.....

- D) Öğretmenlerin ders içi uygulamalarına yönelik sorular
- 1) Türkçe bilmeyen öğrencilerinizle ders için nasıl iletişim kuruyorsunuz?
- Meslektaşlarımdan yardım alıyorum. ()
 - Öğrencilerden akran yardımı alıyorum. ()
 - Öğrencilerle onların dilinde iletişim kuruyorum. ()
 - Beden dilini kullanıyorum. ()
- 2) Türkçe bilmeyen öğrencileriniz ile anlaşmak için neler yapıyorsunuz?
- Öğrencilerin beni anlaması için çalışıyorum. ()
 - Öğrencilerimi anlamaya çalışıyorum. ()
 - Gayret göstermiyorum. ()
- 3) Anadili Türkçe olmayan öğrencileri sınıf oturma planında nerelere yerleştiriyorsunuz?
- Bilmeyen öğrencileri bir arada oturtuyorum. ()
 - Türkçe bilen bir öğrencinin yanına – ön sıralara. ()
 - Türkçe bilen bir öğrencinin yanına – arka sıralara. ()
 - Herhangi bir düzen oluşturmuyorum. ()
- 4) Anadili Türkçe olmayan öğrencilerin aileleriyle görüşüyor musunuz? Görüşüyorsanız nerede görüşüyorsunuz?
- Evde görüşüyorum. ()
 - Okulda görüşüyorum. ()
 - Görüşmüyorum. ()
- (4 . Soruya cevabınız a veya b seçeneği ise cevaplayınız) Anadili Türkçe olmayan öğrencilerinizin aileleri ile görüşmenin öğrencilerin ders başarı düzeylerine katkıları oldu mu? Nasıl?
- Evet, oldu. ().....
 - Hayır, katkısının olduğunu düşünmüyorum. ()
- 5) Beden dilini dersinizde ne sıklıkla kullanırsınız?
- Daima ()
 - Nadiren ()
 - Hiç ()
- 6) Anadili Türkçe olmayan öğrencilere, diğer öğrencilerle aynı etkinliği ve ödevi mi veriyorsunuz?
- Aynı ödev ve etkinliği veriyorum. ()
 - Farklı ödev ve etkinlik veriyorum. ()
 - Etkinlik veya ödev vermiyorum. ()

E) Problemin çözümüne yönelik sorular

1) Anadili Türkçe olmayan öğrencilerle iletişim anlamında nasıl bir uygulama yapıyorsunuz?

- a. Türkçe öğrenmelerini bekliyorum. ()
- b. İşime yarayabilecek kelimeleri öğreniyorum. ()
- c. Çaba göstermiyorum. ()

2) Çocuklarla aynı dili konuşan öğretmen ile farklı dili konuşan öğretmenin öğrencilerin başarı düzeyi üzerindeki etkisini karşılaştırdınız mı?

- a. Karşılaştırdım-olumlu ()
- b. Karşılaştırdım-fark yok ()
- c. Karşılaştırmadım ()

3) Sizce öğrencilerin dillerini bilen öğretmen ile bilmeyen öğretmenin sınıf yönetimine yönelik farkları var mı?

- a. Olumlu fark var ()
- b. Kısmen fark var ()
- c. Fark yok ()

4) Sizin Türkçe bilmeyen öğrencilere yönelik kendinizce hazırladığınız/kullandığınız yöntem -teknik var mı?(açıklayınız)

- a. Evet ()
- b. Hayır ()

5) Siz okulda anadili Türkçe olmayan öğrencilere yönelik hangi materyallere ihtiyaç duyuyorsunuz? (Birden fazla maddeyi işaretleyebilirsiniz.)

- a. İnternet ()
- b. Projeksiyon ()
- c. Tepegöz ()
- d. Hepsi ()

Varsa diğerlerini belirtiniz.....

6) Anadili farklı olan öğrenciler için okula başlamadan önce veya başladıktan sonra yapılması gereken hazırlıklar anlamında fikriniz var mı?

- a. Önce:.....
- b. Sonra.....
- c. Fikrim Yok. ()

Recep KARADAŞ

recep_karadas@hotmail.com

Ek .2 Anket Çalışması İzin Belgeleri

Evrak Tarihi ve Sayısı: 14/03/2014-1931



T.C.
MEHMET AKİF ERSOY ÜNİVERSİTESİ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü



Sayı : 79673485-302.08.01-1931
Konu : Bilimsel ve Eğitim Amaçlı

SAYIN RECEP KARADAŞ
Yeni Mahalle Tatlı Sokak Koçak Apartmanı No:14 Patnos /AĞRI

İlgi : 13.03.2014 tarih ve 83427534-044-8863 sayılı yazı.

"Anadili Türkçe Olmayan Öğrencilerin Bulunduğu Sınıflarda Okuma Yazma Öğretirken Öğretmenlerin Yaşadığı Sorunlar ve Bu Sorunların Giderilmesine Yönelik Çalışma Önerileri(Ağrı İli Patnos İlçesi Örneği) " konulu tez çalışmanızda kullanılmak üzere yapacağınız uygulama ile ilgili Ağrı Valiliği İl Millî Eğitim Müdürlüğü'nün yazısı ektedir.

Bilgilerinizi rica ederim.

Doç. Dr. Zafer GÖLEN
Enstitü Müdürü

EK :
1-İlgi Yazı Örneği (3 sayfa)

Evrak Doğrulama İçin : <https://ebys.mehmetakif.edu.tr/en/Vision/Dogrula/KR4NLC>

İstiklal Yerleşkesi 15030 BURDUR
Telefon: +90 248 213 32 02 Faks: +90 248 213 32 09
e-Posta: ebel@mehmetakif.edu.tr Elektronik Ağ: <http://ebe.mehmetakif.edu.tr>

Ayrıntılı bilgi için iribat: Ziya Yeniçeri
Evrak Pin Kodu: 51502



Bu belge 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununun 5. Maddesi gereğince güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Evrak Tarih ve Sayısı: 13/03/2014-8863



T.C.
MEHMET AKİF ERSOY ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı



Sayı : 83427534-044-8863
Konu : Anket İzni (Recep KARADAŞ)

13/03/2014

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi : a) 03/03/2014 tarihli, 908639 sayılı ve "Araştırma Anket İzni" konulu yazı
b) 31.01.2014 tarih ve 79673485-302.08.01.3096 sayılı yazınız.

Enstitünüz İlköğretim Anabilim Dalı Sınıf Öğretmenliği Tezli Yüksek Lisans Programı öğrencisi Recep KARADAŞ'ın, "Anadili Türkçe Olmayan Öğrencilerin Bulunduğu Sınıflarda Okuma Yazma Öğretirken Öğretmenlerin Yaşadığı Sorunlar ve Bu Sorunların Giderilmesine Yönelik Çalışma Önerileri" konulu araştırmasını, Ağrı İli Patnos İlçe merkezi ve köylerindeki ilkokullarında anket uygulama izni ile ilgili Ağrı İl Millî Eğitim Müdürlüğü'nün yazısı ekte gönderilmiştir.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Prof. Dr. Halil İbrahim GÖKCE
Rektör a.
Rektör Yardımcısı

EK :
1-Yazı örneği ve eki (2 sayfa)

Evrak Doğrulamak İçin : <https://ebys.mehmetakif.edu.tr/en/Vision/Dogrula/L946RH>

İstiklal Yerleşkesi 15030 BURDUR
Telefon +90 248 213 32 11 Faks +90 248 213 32 11
e-Posta oisdb@mehmetakif.edu.tr Elektronik Ağ: <http://oisdb.mehmetakif.edu.tr>

Ayrıntılı bilgi için irtibat: Şerife Avcı
Evrak Pin Kodu: 84502



Bu belge 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununun 5. Maddesi gereğince güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Evrak Tarih ve Sayısı: 12/03/2014-3269



T.C.
AĞRI VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü



Sayı : 78971437/604/908639
Konu: Araştırma-Anket İzni

03/03/2014

BURDUR MEHMET AKİF ERSOY ÜNİVERSİTESİ
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)

İlgi: M. Akif Ersoy Üniversitesi'nin 10.02.2014 tarih ve 3096 sayılı yazısı

İlgi sayılı yazınız doğrultusunda Üniversitemiz Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Sınıf Öğretmenliği Tezli Yüksek Lisans Programı öğrencisi Recep KARADAŞ'ın "Anadili Türkçe Olmayan Öğrencilerin Bulunduğu Sınıflarda Okuma Yazma Öğretirken Yaşadığı Sorunlar ve Bu Sorunların Giderilmesine Yönelik Çalışma Önerileri" konulu araştırması için Patnos ilçe merkezi ve köylerindeki ilkokullarımızda çalışmalarını yürütmesi-anket uygulaması ile ilgili Valilik Makam Onay yazımız ekinde sunulmuştur.

Gereğini bilgilerinize arz ederim.

Mehmet Nuri BİLEN
Millî Eğitim Müdürü V.

Ek: Makam Onayı (1sf)

Metin KAYA
Müdür

Bu belge 5070 sayılı Elektronik İmza Kanunu'nun 5. maddesi gereğince güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Bilgi için: Zafer KAYA
Tel: (0 472) 215 24 00-121
Faks: (0 472) 215 34 19



T.C.
AĞRI VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 78971437/604/869180
Konu: Bilimsel Araştırma-Anket İzin

27/02/2014

VALİLİK MAKAMINA

İlgi: M.Akif Ersoy Üniversitesi'nin 10.02.2014 tarih ve 3096 sayılı yazısı

İlgi sayılı yazı doğrultusunda M.Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Sınıf Öğretmenliği Tezli Yüksek Lisans Programı öğrencisi Recep KARADAŞ'ın "Anadili Türkçe Olmayan Öğrencilerin Bulunduğu Sınıflarda Okuma Yazma Öğretirken Yaşadığı Sorunlar ve Bu Sorunların Giderilmesine Yönelik Çalışma Önerileri" konulu araştırması için Patnos ilçe merkezi ve köylerindeki ilkokullarımızda çalışmalarını yürütmesi-anket uygulaması Müdürlüğümüzce uygun görülmüştür. Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde;

Olurlarınıza arz ederim.

Mehmet Nuri BİLEN
Millî Eğitim Müdür V.

OLUR
.../02/2014
Ercan ATEŞ
Vali a.
Vali Yardımcısı

Ek: İlgili Yazı(37sf)

Bu belge, 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununun 5 inci maddesi gereğince güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Kağızman Cad. 04100 Merkez/AĞRI
Elektronik Ağ: agri.meb.gov.tr
e-posta: agriarge@gmail.com

Ayrıntılı bilgi için: Zafer KAYA
Tel: (0472)215 10 09
Faks: (0472) 215 34 19

Ek.3. Öz Geçmiş**Kişisel Bilgiler**

Adı Soyadı : Recep KARADAŞ
Doğum Yeri ve Tarihi : Adana 01.05.1987

Eğitim Durumu

Lisans Öğrenimi : Süleyman Demirel Üniversitesi Burdur Eğitim
Fakültesi Sınıf Öğretmenliği A.B.D
Yüksek Lisans Öğrenimi : Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim
Bilimleri Enstitüsü Temel Eğitim A.B.D
Yabancı Diller : İngilizce

İş Deneyimi

Çalıştığı kurumlar : 2009-2010 Hakkari Yüksekova Adaklı Köyü
İMKB İ.Ö.O (Sözleşmeli Öğretmen)
2010-2015 Ağrı Patnos Kiptaş İ.Ö.O
2015- İstanbul Sancaktepe Hisar Yapı İ.O

İletişim

E-Posta Adresi : recep_karadas@hotmail.com
Tarih : 15.01.2017