



GİRESUN
ÜNİVERSİTESİ . UNIVERSITY



SOSYAL BİLİMLER
ENSTİTÜSÜ
Graduate School of
Social Sciences

TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER
EĞİTİMİ ANABİLİM DALI

Yüksek Lisans Tezi

Arslan Volkan TURAN
20152012001

2019

GİRESUN

T.C.
GİRESUN ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI

**ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİNE GÖRE ANA DİLİ TÜRKÇE OLMAYAN
ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN TÜRKÇE DERSLERİNDE YAŞADIĞI
SORUNLAR VE ÇÖZÜM ÖNERİLERİ**

Yüksek Lisans Tezi

**PROBLEMS FACED BY MIDDLE-SCHOOL STUDENTS AS NON-NATIVE
SPEAKERS OF TURKISH IN TURKISH LANGUAGE LESSONS BASED ON
TEACHERS' VIEWS AND SOLUTION PROPOSALS**

Master Thesis

Tezi Hazırlayan:

Arslan Volkan TURAN

Tez Danışmanı:




Dr. Öğr. Üyesi Lokman TAŞKESENLİOĞLU

Giresun – 2019

JÜRİ ÜYELERİ ONAY SAYFASI

Giresun Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü'nün 07/05/2019 tarihli toplantısında oluşturulan jüri, Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyal Bilimler ve Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı Türkçe Eğitimi Bölümü Yüksek Lisans öğrencisi Arslan Volkan TURAN'ın "Öğretmen Görüşlerine Göre Ana Dili Türkçe Olmayan Ortaokul Öğrencilerinin Türkçe Derslerinde Yaşadığı Sorunlar ve Çözüm Önerileri" başlıklı tezini incelemiş olup aday 31/05/2019 tarihinde saat 14.30'da jüri önünde tez savunmasına alınmıştır.

Aday çalışma, sınav sonucunda başarılı bulunarak jürimiz tarafından Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Sınav Jürisi	Unvanı, Adı Soyadı	İmzası
Üye (Başkan)	Doç. Dr. Erhan DURUKAN	
Üye	Doç. Dr. Sedat MADEN	
Üye	Dr. Öğr. Üyesi Lokman TAŞKESENLİOĞLU	
Üye		
Üye		

ONAY

...../...../2019

Prof. Dr. Güven ÖZDEM

YEMİN METNİ

Yüksek Lisans tezi olarak sunduğum “Öğretmen Görüşlerine Göre Ana Dili Türkçe Olmayan Ortaokul Öğrencilerinin Türkçe Derslerinde Yaşadığı Sorunlar ve Çözüm Önerileri” adlı çalışmamın, tarafımdan bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın yazıldığını ve yararlandığım kaynakların kaynakçada gösterilenlerden oluştuğunu, bunlara atıf yapılarak yararlanılmış olduğunu belirtir ve bunu onurumla doğrularım.

3...4.../2019

Arslan Volkan TURAN

ÖN SÖZ

Dil, bireylerin düşünce evrenini şekillendirdiği gibi bireyler arasındaki sosyal ilişkileri düzenleyerek toplumsal yaşamın temelini inşa eder. Bireyin içinde yaşadığı toplumun dilini en iyi şekilde kullanması, aralarındaki iletişimi kuvvetlendirerek karşılaşması muhtemel sorunların en aza indirilmesine olanak sağlamış olur.

Anadolu coğrafyası içinde pek çok kültürü ve dili barındırır. Bu çeşitlilik coğrafyanın manevi zenginliğine kaynaklık etmesinin yanı sıra bireyler arasında birtakım farklılıkların oluşmasına sebep olmaktadır. Bu farklılıkların eşitsizlik meydana getirmemesi için devletin resmî dili olan Türkçenin toplumun her kesimi tarafından yakın düzeyde bilinmesi ve kullanılması gerekmektedir.

Ana dili Türkçe olmayan öğrencilerin eğitim sistemine dâhil olduklarında çeşitli sorunlarla karşılaştıkları yapılan araştırmalarla ortaya konmuştur. Bu araştırmada öğretmen görüşlerine göre ortaokul düzeyinde öğrenim gören ana dili Türkçe olmayan öğrencilerin Türkçe derslerinde karşılaştıkları sorunların ve bu sorunlara getirilen çözüm önerilerinin tespit edilmesi amaçlanmıştır.

Araştırmayı gerçekleştirdiğimiz süreç içerisinde desteğini hiç esirgemeyen, bilgi, tecrübe ve görüşleriyle beni her zaman yönlendiren, olumsuzluklara rağmen devam etmemi sağlayan danışman hocam sayın Dr. Öğr. Üyesi Lokman TAŞKESEN LİOĞLU'na ve Araştırma sürecinde tezle ilgili eleştiri ve yönlendirmelerinden dolayı sayın Doç. Dr. Sedat MADEN'e en içten saygı ve teşekkürlerimi sunarım.

İngilizceden çeviriler için ihtiyaç duyduğum her an zaman ayıran Zeynep ÇOLAK'a, anketlerin uygulanması sürecinde daha fazla öğretmene ulaşmamı sağlayan Furkan U. ARSLAN'a, Kevra KARAGÖZ'e, Yücel KARABULUT'a tezle ilgili katkılarından dolayı Özge KINIK'a, süreç boyunca beni destekleyen Gözde TURAN'a, Beyhan TURAN'a, Ayça KÖSEOĞLU'na ve araştırmaya katılan tüm meslektaşlarıma teşekkür ederim.

ÖZET**Yüksek Lisans Tezi****Öğretmen Görüşlerine Göre Ana Dili Türkçe Olmayan Ortaokul Öğrencilerinin Türkçe Derslerinde Yaşadığı Sorunlar ve Çözüm Önerileri**

Araştırmada öğretmen görüşlerine göre ana dili Türkçe olmayan öğrencilerin Türkçe derslerinde yaşadığı sorunlar ve çözüm önerilerinin tespit edilmesi amaçlanmıştır.

Araştırmanın örneklemini 2017-2018 eğitim öğretim yılında Artvin, Ağrı, Hakkâri, İzmir, Trabzon, Şanlıurfa ve Van illerinde ana dili Türkçe olmayan öğrencilerin bulunduğu okullarda görev yapan 85 Türkçe öğretmeni oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak ilgili araştırmalar incelenerek ve uzmanlardan görüş alınarak araştırmacı tarafından geliştirilmiş olan “Ana Dili Türkçe Olmayan Ortaokul Öğrencilerinin Türkçe Dersinde Yaşadıkları Sorunlar Anketi” kullanılmıştır.

Araştırma modeli olarak nicel ve nitel verilerin bir arada değerlendirildiği karma model kullanılmıştır. Araştırmada nicel veriler için genel tarama modeli, nitel veriler için betimsel analiz kullanılmıştır. Araştırmanın nicel verileri SPSS 23.0 programı kullanarak analiz edilmiş, ANOVA ve t-testi ile yorumlanmıştır. Nitel veriler analiz edilirken içerik analizinden yararlanılmıştır.

Araştırma sonunda öğretmenlerin program, ders kitapları, aile, iletişim, diğer hususlardaki sorunlara ilişkin genel olarak “katılıyorum” düzeyinde görüş bildirdikleri görülmüştür. Öğretmenlerin bu alt başlıklardaki görüşlerinin cinsiyet, mesleki kıdem ve görev yerlerine göre farklılıkları incelenmiş, görev yaptıkları şehirler ile ders kitapları ve iletişim boyutunda anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir. Ayrıca araştırma sonucunda ana dili Türkçe olmayan ortaokul öğrencilerinin okuma, yazma ve sözlü iletişim becerilerinde yaşadıkları sorunlara ilişkin öğretmen görüşleri tespit edilmiş ve öğretmenlerin getirdikleri çözüm önerileri belirlenmiştir.

Anahtar Sözcükler: Ana dili, İki Dillilik, Türkçe Dersi

ABSTRACT**Master's Thesis****Problems Faced by the Middle School Students Who Are Not Native Turkish Speakers in Turkish Language Lessons Based On Teachers' Opinions and Proposed Solutions**

The study aims to identify the problems faced by the students who are not native Turkish speakers in Turkish Language Lessons based on teachers' opinions and to propose solutions to these problems. The sample of the study consists of 85 Turkish language teachers who worked, in the 2017-2018 school-year, in the schools providing education to the students who are not native Turkish speakers in Artvin, Ağrı, Hakkâri, İzmir, Trabzon, Şanlıurfa and Van provinces. The "Questionnaire for Problems Faced by the Middle School Students Who Are Not Native Turkish Speakers in Turkish Language Lessons" which was developed by the researcher after analysing relevant studies and receiving expert opinions was used as the data collection tool. A mixed model in which both quantitative and qualitative data were evaluated together was used as the research model. The study applied general survey model for quantitative data and descriptive analysis for qualitative. The quantitative data of the study was analysed using the SPSS 23.0 programme and interpreted using ANOVA and t-test. The qualitative data was analysed using content analysis method.

The study found that the teachers generally stated their opinions as "I agree" regarding the problems about schedule, textbooks, family, communication, etc. Differences in teachers' opinions on these subtopics based on their gender, professional seniority and place of duty were evaluated and it was found that there are significant differences in terms of place (province) of duty, textbooks and communication. Furthermore, the study identified teachers' opinions on the problems faced by the middle school students who are not native Turkish speakers in terms of reading, writing and verbal communication skills and presented solutions proposed by the teachers.

Key Words: Native Language, Bilingualism, Turkish Language Lesson

İÇİNDEKİLER

ÖN SÖZ	I
ÖZET	II
ABSTRACT	III
KISALTMALAR DİZİNİ	VIII
TABLolar DİZİNİ	IX
ŞEKİLLER DİZİNİ	XI
GRAFİKLER DİZİNİ	XII

I. BÖLÜM

1. GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu.....	1
1.2 Araştırmanın Amacı.....	7
1.3. Araştırmanın Önemi.....	8
1.4 Araştırmanın Sınırlılıkları:.....	9
1.5 Sayıtlılar:.....	9
1.6 Tanımlar:.....	9

II. BÖLÜM

2. ARAŞTIRMANIN KURAMSAL ÇERÇEVESİ	11
2.1. Dil	11
2.1.1. Ana Dili ve Ana Dil	16
2.1.1.1. Ana Dili Edinimi	20
2.1.1.1.1. Davranışçı Kuram	22
2.1.1.1.2. Doğuşancı (Psikolinguistik) Kuram.....	23
2.1.1.1.3. Bilişsel Kuram.....	26
2.1.1.1.4. Sosyal Öğrenme Kuramı	27
2.1.2 İki Dillilik (Bilingualism)	29
2.1.2.1. İki Dillilik Türleri.....	33
2.1.2.2. İki Dilli Eğitim Modelleri	39
2.1.2.2.1. Geçiş Modeli	40
2.1.2.2.2. İdame Modeli	41
2.1.2.2.3. Zenginleştirici Model.....	41
2.1.2.2.4. Miras Modeli.....	41
2.2 Türkçe Öğretimi	43
2.2.1. Türkçe Öğretimi Amaçları ve İlkeleri.....	44
2.3. Türkçe Öğretiminde Yaklaşımlar.....	47

2.4. Türkçe Öğretiminde Öğrenme Alanları	49
2.4.1. Dinleme	51
2.4.2. Konuşma	53
2.4.3. Okuma	55
2.4.4. Yazma	57
2.4.5. Yardımcı Öğrenme Alanı: Dil Bilgisi	59
2.5 Türkçe Öğretiminde Ölçme ve Değerlendirme	61
2.6. İki Dillilik ile İlgili Araştırmalar	62

III. BÖLÜM

3. YÖNTEM	67
3.1. Araştırmanın Modeli	67
3.2. Araştırmanın Çalışma Grubu	68
3.3. Veri Toplama Aracı	69
3.3.1. Ana Dili Türkçe Olmayan Ortaokul Öğrencilerinin Türkçe Dersinde Yaşadıkları Sorunlar Anketi	69
3.4. Veri Toplama Süreci	70
3.5. Verilerin Analizi	70

IV. BÖLÜM

4. BULGULAR VE YORUM	72
4.1. Öğretmenlerin, Ana Dili Türkçe Olmayan Ortaokul Öğrencilerinin “Program, Ders Kitapları, Aile, İletişim, Diğer Hususlar”da Yaşadıkları Sorunlara İlişkin Görüşlerine Ait Bulgular ve Yorum	72
4.2. Öğretmenlerin, Ana Dili Türkçe Olmayan Ortaokul Öğrencilerinin “Program, Ders Kitapları, Aile, İletişim ve Diğer Hususlarda” Yaşadıkları Sorunlara İlişkin Görüşlerinin Cinsiyete Göre Farklılıklarına İlişkin Bulgular	75
4.3. Öğretmenlerin, Ana Dili Türkçe Olmayan Ortaokul Öğrencilerinin “Program, Ders Kitapları, Aile, İletişim ve Diğer Hususlarda” Yaşadıkları Sorunlara İlişkin Görüşlerinin Kıdemlerine Göre Farklılıklarına İlişkin Bulgular	77
4.4. Öğretmenlerin, Ana Dili Türkçe Olmayan Ortaokul Öğrencilerinin “Program, Ders Kitapları, Aile, İletişim ve Diğer Hususlarda” Yaşadıkları Sorunlara İlişkin Görüşlerinin Görev Yerlerine Göre Farklılıklarına İlişkin Bulgular	79
4.5. Ana Dili Türkçe Olmayan Ortaokul Öğrencilerinin Okuma Becerileri Alanında Yaşadıkları Sorunlara İlişkin Öğretmen Görüşlerine Ait Bulgular	85
4.5.1. Okuduğunu Anlama ve Söz Varlığı Alanında Yaşanan Sorunlara İlişkin Öğretmen Görüşlerine Ait Bulgular	85
4.5.2. Akıcı Okuma Alanında Yaşanan Sorunlara İlişkin Öğretmen Görüşlerine Ait Bulgular	90

4.5.3. Okuma Alışkanlığı Kazandırılması Sürecinde Yaşanan Sorunlara İlişkin Öğretmen Görüşlerine Ait Bulgular.....	95
4.6. Ana Dili Türkçe Olmayan Ortaokul Öğrencilerinin Yazma Becerilerinde Yaşadıkları Sorunlara İlişkin Öğretmen Görüşlerine Ait Bulgular	99
4.6.1 Yazma Etkinliklerinde Yaşanan Sorunlara İlişkin Öğretmen Görüşlerine Ait Bulgular.....	99
4.6.2. “Yazım ve Noktalama” Kurallarının Uygulanmasında Yaşanan Sorunlara İlişkin Öğretmen Görüşlerine Ait Bulgular.....	104
4.7. Ana Dili Türkçe Olmayan Ortaokul Öğrencilerinin Sözlü İletişim Alanında Yaşadıkları Sorunlara İlişkin Öğretmen Görüşlerine Ait Bulgular	108
4.7.1 Dinleme Etkinliklerinde ve Dinlediklerini Zihinde Yapılandırma Sürecinde Yaşanan Sorunlara İlişkin Öğretmen Görüşlerine Ait Bulgular	108
4.7.2. Duygu ve Düşüncelerini Sözlü Olarak İfade Edilmesinde Yaşanan Sorunlara İlişkin Öğretmen Görüşlerine Ait Bulgular.....	112
4.8. Diğer Hususlarda Yaşanan Sorunlara İlişkin Öğretmen Görüşlerine Ait Bulgular ..	117
4.9. Ana Dili Türkçe Olmayan Ortaokul Öğrencilerinin Okuma Becerileri Alanında Karşılaştıkları Sorunlara İlişkin Öğretmenlerin Getirdikleri Çözüm Önerilerine Ait Bulgular ve Yorum	121
4.9.1 Okuduğunu Anlama ve Söz Varlığı Alanlarında Yaşanan Sorunlara İlişkin Öğretmenlerin Getirdikleri Çözüm Önerilerine Ait Bulgular ve Yorum.....	121
4.9.2. Akıcı Okuma Alanında Yaşanan Sorunlara İlişkin Öğretmenlerin Getirdikleri Çözüm Önerilerine Ait Bulgular ve Yorum.....	126
4.9.3. Okuma Alışkanlığı Kazandırılması Sürecinde Yaşanan Sorunlara İlişkin Öğretmenlerin Getirdikleri Çözüm Önerilerine Ait Bulgular ve Yorum.....	130
4.10. Ana Dili Türkçe Olmayan Ortaokul Öğrencilerinin Yazma Becerileri Alanında Karşılaştıkları Sorunlara İlişkin Öğretmenlerin Getirdikleri Çözüm Önerilerine Ait Bulgular ve Yorum	133
4.10.1. Yazma Etkinliklerinde Yaşanan Sorunlara İlişkin Öğretmenlerin Getirdikleri Çözüm Önerilerine Ait Bulgular ve Yorum.....	133
4.10.2. “Yazım ve Noktalama” Kurallarının Uygulanmasında Yaşanan Sorunlara Öğretmenlerin Getirdikleri Çözüm Önerilerine İlişkin Bulgular ve Yorum.....	137
4.11. Ana Dili Türkçe Olmayan Ortaokul Öğrencilerinin Sözlü İletişim Alanında Karşılaştıkları Sorunlara Öğretmenlerin Getirdikleri Çözüm Önerilerine İlişkin Bulgular ve Yorum	140
4.11.1. Dinleme Etkinliklerinde ve Dinlediklerini Zihinde Yapılandırma Sürecinde Karşılaşılan Sorunlara Öğretmenlerin Getirdikleri Çözüm Önerilerine İlişkin Bulgular ve Yorum	140
4.11.2. Duygu ve Düşüncelerini Sözlü Olarak İfade Edilmesi Sürecinde Karşılaşılan Sorunlara Öğretmenlerin Getirdikleri Çözüm Önerilerine İlişkin Bulgular ve Yorum	144
4.12. Diğer Hususlarda Yaşanan Sorunlara Öğretmenlerin Getirdikleri Çözüm Önerilerine İlişkin Bulgular ve Yorum	148

4.13. Öğretmenlerin Diğer Tespitlerine İlişkin Bulgular	150
---	-----

V. BÖLÜM

5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER	154
5.1. SONUÇ VE TARTIŞMA	154
5.2. ÖNERİLER.....	159
EKLER.....	174
Ek 1: Araştırma İzni.....	174
Ek 2: Ana Dili Türkçe Olmayan Ortaokul Öğrencilerinin Türkçe Derslerinde Yaşadıkları Sorunlar Ölçeği.....	175
ÖZGEÇMİŞ.....	179

KISALTMALAR DİZİNİ

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

UNICEF: Birleşmiş Milletler Çocuklara Yardım Fonu

TABLolar DİZİNİ

Tablo 1: Ana Dili Takvimi (Başkan, 2003:242)	21
Tablo 2: Birinci ve ikinci dil ediniminde farklar	33
Tablo 3: Oruç (2016b: 285-287)' a göre iki dillilik sınıflandırması	34
Tablo 4: Yılmaz (2014: 1645-1646)'a göre iki dillilik sınıflandırması	34
Tablo 5: Mergen (2010: 14-22)'e göre iki dillilik sınıflandırılması.....	35
Tablo 6: Çok Dilli Eğitim Modellerinin Amaçları (Güzel, 2014: 97)	42
Tablo 7: Çalışma Grubu.....	68
Tablo 8: Öğretmenlerin, Ana Dili Türkçe Olmayan Ortaokul Öğrencilerinin “Program, Ders Kitapları, Aile, İletişim, Diğer Hususlar”da Yaşadıkları Sorunlara İlişkin Görüşlerine Ait Bulgular	72
Tablo 9: Öğretmenlerin Cinsiyetleri ve Program, Aile, Ders Kitapları, İletişim ve Diğer Hususlara Yönelik Görüşleri Arasındaki İlişkiye Ait Bulgular	75
Tablo 10: Öğretmenlerin Kıdemleri ve Program Boyutundaki Sorunlara Yönelik Görüşleri Arasındaki İlişkiye Ait Bulgular.....	77
Tablo 11: Öğretmenlerin Kıdemleri ve Ders Kitapları Boyutundaki Sorunlara Yönelik Görüşleri Arasındaki İlişkiye Ait Bulgular.....	77
Tablo 12: Öğretmenlerin Kıdemleri ve Aile Boyutundaki Sorunlara Yönelik Görüşleri Arasındaki İlişkiye Ait Bulgular.....	78
Tablo 13: Öğretmenlerin Kıdemleri ve İletişim Boyutundaki Sorunlara Yönelik Görüşleri Arasındaki İlişkiye Ait Bulgular.....	78
Tablo 14: Öğretmenlerin Kıdemleri ve Diğer Hususlardaki Sorunlara Yönelik Görüşleri Arasındaki İlişkiye Ait Bulgular.....	79
Tablo 15: Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Şehirler ve Program Düzeyindeki Sorunlara Yönelik Görüşleri Arasındaki İlişkiye Ait Bulgular.....	80
Tablo 16: Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Şehirler ve Ders Kitapları Boyutundaki Sorunlara Yönelik Görüşleri Arasındaki İlişkiye Ait Bulgular.....	80
Tablo 17: Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Şehirler ve Aile Boyutundaki Sorunlara Yönelik Görüşleri Arasındaki İlişkiye Ait Bulgular.....	82
Tablo 18: Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Şehirler ve İletişim Boyutundaki Sorunlara Yönelik Görüşleri Arasındaki İlişkiye Ait Bulgular.....	83
Tablo 19: Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Şehirler ve Diğer Hususlardaki Sorunlara Yönelik Görüşleri Arasındaki İlişkiye Ait Bulgular.....	84
Tablo 20: Okuduğunu Anlama ve Söz Varlığı Alanında Yaşanan Sorunlara İlişkin Öğretmen Görüşleri ve Frekans Değerleri.....	85
Tablo 21: Akıcı Okuma Alanında Yaşanan Sorunlara İlişkin Öğretmen Görüşleri ve Frekans Değerleri	90
Tablo 22: Okuma Alışkanlığı Kazandırılması Sürecinde Yaşanan Sorunlara Ait Öğretmen Görüşleri ve Frekans Değerleri.....	95
Tablo 23: Yazma Etkinliklerinde Yaşanan Sorunlara Ait Öğretmen Görüşleri ve Frekans Değerleri	99
Tablo 24: Yazım ve Noktalama Kurallarının Uygulanmasında Yaşanan Sorunlara Ait Öğretmen Görüşleri ve Frekans Değerleri.....	104
Tablo 25: Dinleme Etkinliklerinde ve Dinlediklerini Zihninde Yapılandırma Sürecinde Yaşanan Sorunlara Ait Öğretmen Görüşleri ve Frekans Değerleri.....	108

Tablo 26: Duygu ve Düşüncelerini Sözlü Olarak İfade Edilmesinde Yaşanan Sorunlara Ait Öğretmen Görüşleri ve Frekans Değerleri	112
Tablo 27: Diğer Hususlarda Yaşanan Sorunlara Ait Öğretmen Görüşleri ve Frekans Değerleri	118
Tablo 28: “Okuduğunu Anlama” ve “Söz Varlığı” Alanında Karşılaşılan Sorunlara Yönelik Öğretmenlerin Çözüm Önerileri ve Frekans Değerleri.....	121
Tablo 29: “Akıcı Okuma” Alanında Yaşanan Sorunlara Yönelik Öğretmenlerin Çözüm Önerileri ve Frekans Değerleri.....	126
Tablo 30: Okuma Alışkanlığı Kazandırılması Sürecinde Yaşanan Sorunlara Yönelik Öğretmenlerin Çözüm Önerileri ve Frekans Değerleri.....	130
Tablo 31: Yazma Etkinliklerinde Yaşanan Sorunlara Yönelik Öğretmenlerin Çözüm Önerileri ve Frekans Değerleri	134
Tablo 32: Yazım ve Noktalama Kurallarının Uygulanmasında Yaşanan Sorunlara Yönelik Öğretmenlerin Çözüm Önerileri ve Frekans Değerleri.....	138
Tablo 33: Dinleme Etkinliklerinde ve “Dinlediklerini Zihninde Yapılandırma” Sürecinde Karşılaşılan Sorunlara Yönelik Öğretmenlerin Çözüm Önerileri ve Frekans Değerleri.....	141
Tablo 34: Duygu ve Düşüncelerini Sözlü Olarak İfade Etme Sürecinde Karşılaşılan Sorunlara Yönelik Öğretmenlerin Çözüm Önerileri ve Frekans Değerleri	144
Tablo 35: Diğer Hususlarda Yaşanan Sorunlara Yönelik Öğretmenlerin Çözüm Önerileri ve Frekans Değerleri.....	148
Tablo 36: Öğretmenlerin Diğer Tespitleri ve Frekans Değerleri	150

ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil 1: Yaş ve Edinimsel Sıralamaya Bağlı Olarak İki Dilliliğin eşitlendirilmesi (Montrul, 2008'den akt. Güvendir ve Yıldız, 2014: 42-43)	35
Şekil 2: İki Dilli Eğitim Modelleri	40
Şekil 3: Ana Dili Dersinin alıőma Alanları (Kavcar, Oğuzkan, Sever, 1997: 56).....	50

GRAFİKLER DİZİNİ

Grafik 1: Türkiye’de Konuşulan Ana Dilleri (KONDA, 2011).....	3
Grafik 2: Eğitim-Sen Türkiye Taramasına Göre Ana Dili Dağılım Grafiği (Gümüş, 2012: 59).....	4
Grafik 3: Okuduğunu Anlama ve Söz Varlığı Alanında İfade Edilen Sorunların Gruplarının Yüzelik Dağılımı.....	86
Grafik 4: Akıcı Okuma Alanında İfade Edilen Sorunların Gruplarının Yüzelik Dağılımı .	91
Grafik 5: Okuma Alışkanlığı Alanında İfade Edilen Sorunların Gruplarının Yüzelik Dağılımı	96
Grafik 6: Yazma Etkinliklerinde İfade Edilen Sorunların Gruplarının Yüzelik Dağılımı	101
Grafik 7:Yazım ve Noktalama Kurallarının Uygulanmasında İfade Edilen Sorunların Gruplarının Yüzelik Dağılımı	105
Grafik 8: Dinleme Etkinliklerinde ve Dinlediklerini Zihninde Yapılandırma Sürecinde İfade Edilen Sorunların Gruplarının Yüzelik Dağılımı	109
Grafik 9: Duygu ve Düşüncelerin Sözlü Olarak İfade Edilmesi Sürecinde İfade Edilen Sorunların Gruplarının Yüzelik Dağılımı	113

I. BÖLÜM

1. GİRİŞ

1.1. Problem Durumu

Dil, yüzyıllar boyunca araştırmacılar tarafından ilgiyle yaklaşılan bir kavram olmuş, özellikle dilin kökeni farklı görüşlerle ifade edilmeye çalışılmıştır. Sözcüklerin doğuşu, doğadaki seslerin taklidine ya da insanların birlikte iş yapma sürecine girmesiyle aralarında doğan iletişime dayandırılmış ya da teolojik kaynaklar üzerinden açıklanmaya çalışılmıştır. Dilin kökeni üzerine ortaya çıkan görüşler birbirlerinden farklılık gösterse de dilin bir iletişim ihtiyacından kaynaklanması birçoğunun ortak noktasını oluşturur. İletişimin, dolayısıyla dilin meydana gelmesi ve varlığını sürdürmesi için bir insan topluluğuna ihtiyaç vardır. “Bireyin yeryüzündeki ilişkileri yalnızca kendisiyle dünya arasında sınırlı değildir. İnsanların, diğer bireylerle de ilişkileri vardır. Topluluklar halinde yaşayan insanlar varlıklarını ancak başkalarıyla birlikte sürdürebilir. İşte dil, bu noktada vazgeçilmez olur. Birey izlenimlerini, düşüncelerini, algılarını, isteklerini, beklentilerini başkalarına dil aracılığıyla iletir. Bu, insanlığın devamı için vazgeçilmez bir gereksinimdir” (Akerson, 2016: 36).

“İnsan dili, binlerce yılın tecrübe ve birikimini taşıyan çok özel bir vasıta. Her dil, farklı bir toplumun tecrübe, bilgi ve anlayışını bünyesinde biriktirmiştir. Çok derinlerde, henüz bilimin öğrenemediği kadar eski bir tarihte ortaya çıkan bir dil, daha doğarken belli bir coğrafyanın ve o coğrafyada yaşayan belli bir milletin izlerini taşıyarak doğar” (Ercilasun, 1984: 53). Dilin, doğduğu coğrafyaya ve onu konuşan topluluğa bağlı olarak değişiklik göstermesi günümüzde dünya üzerinde çeşitli toplumlar tarafından kullanılan binlerce dilin bulunmasına sebep olmuştur. Bu diller, içinde geliştiği ve yaşadığı toplumun sosyokültürel yapısına göre şekillenmekte ve varlıklarını sürdürmektedirler.

Dil edinimi sürecinde olan bir çocuk, ilk olarak yakın çevresinde konuşulan dili işitmekte ve öğrenmektedir. “Başlangıçta anneden ve yakın çevreden, daha sonra da ilişkili bulunan çevrelerden öğrenilen, insanın bilinçaltına etki eden ve bireylerin toplumla en güçlü bağlarını oluşturduğu dil ana dili olarak tanımlanır.” (Aksan, 2009: 81). Çocuk, öncelikle ana diline ait ifadeleri anlamlandırır ve kendisini bu dille ifade

eder. Ailesi ve çevresiyle iletişim kurmaya başlar, yaşadığı toplumu ve o toplumun kültürünü tanır. Böylece sosyal yapı içerisinde kendisine yer edinir.

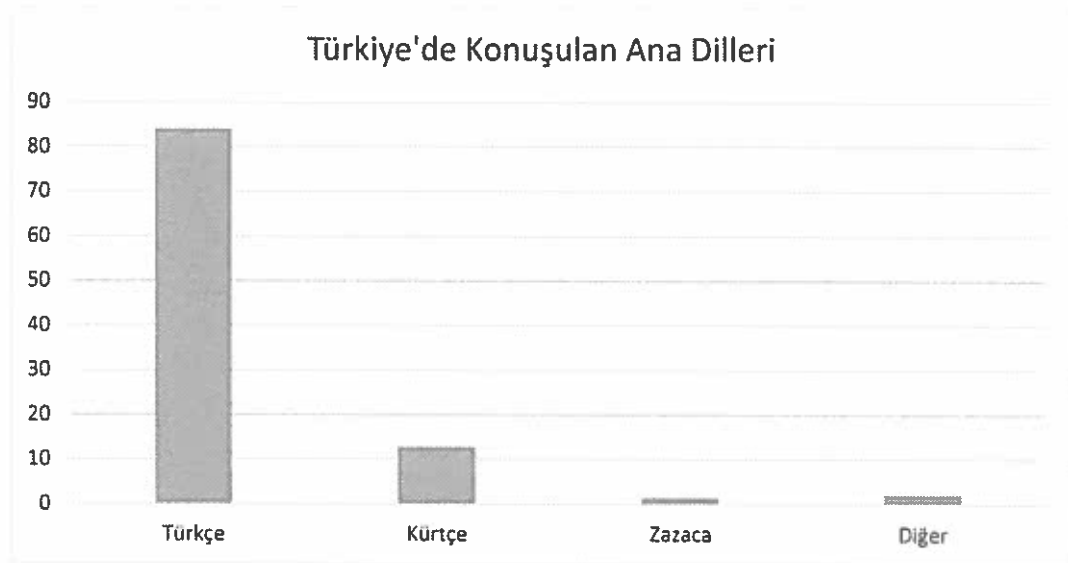
“Dil, yalnızca iletişim ve anlaşma aracı değil aynı zamanda bir düşünme aracıdır. Çünkü her düşünce özü gereği bir sözdür. Düşünme etkinliği kavramlardan kavram üretmedir. Öğrenilen yeni kavramlarla düşüncelere ulaşma işidir. Düşünme, kavramlar ve o kavramların yerini tutan sözcüklerle yapılır” (Sever, 2011: 2). “Kavramlar her dil içinde farkı şekillerde oluşur. Bir dilin kavram oluşturma yolu başka bir dilin kavram oluşturma yoluna uymaz. Bu bakımdan kişinin düşünme yeteneği ile ana dili arasında bağlantı vardır. Başka bir deyişle, düşünce dile bağımlıdır” (Şimşek, 1983: 36-37). Düşünme eyleminin temelinde bireyin ilk öğrendiği dil bulunur. Kavramların zihinde karşılığı olan sözcükler, ana diline ait ifadelerdir. Bu nedenle ana dili, bireyin sosyalleşmesini sağlamanın yanı sıra onun düşünce evreninin de şekillendiricisi olmaktadır.

“Aynı toplum içinde yaşayan insan toplulukları, ortak geçmişleri, yaşadıkları bölge, ekonomik uğraş alanları ve sosyoekonomik statülerine göre farklı kültürler geliştirmektedirler” (Cırık, 2008: 27). “Bir toplum içerisinde birden fazla kültür varsa o toplum çok kültürlü olarak nitelendirilir” (Ercins ve Görüşük, 2016: 387). Çok kültürlü toplumsal yapıya sahip olan devlet sınırları içerisinde birden fazla ana dili konuşulmaktadır. Ancak bu dillerin tamamı resmi bir statüye sahip olmayabilir. “Resmi dil bir toplumda tüm devlet ve eğitim kurumlarında yazılı ve sözlü olarak kullanılan dil, devlet görevlilerinin resmi işlerde kullandığı konuşma dili, devletin kurumları arasında iletişim sağlayacak yazılı dil, devlete ait kayıtların tutulduğu dil (İmer, Kocaman ve Özsoy, 2011: 214); hukuken tanınan ve devlet erklerinin (yasama, yürütme ve yargı) işleyişinde kullanılan dil demektir.” (Akbulut, 2012: 156). Türkçe Sözlük (2011: 1976)’e göre resmi dil “Devlet dili.” olarak tanımlanmaktadır. Bu tanımlardan yola çıkarak resmi dilin devletin tüm kurumlarında kullanılan dil olarak tanımlanması mümkündür. Türkiye Cumhuriyeti’nin resmi dili anayasasının üçüncü maddesinde “Türkçe” olarak ifade edilmiştir.

“Birçok ülke, tek bir resmî dile sahip olsa bile bu ülkelerde sadece o resmî dilin konuşulduğunu söylemek güçtür. Aynı sınırlar içerisinde farklı dilleri konuşan gruplardan oluşan birçok ülke de vardır. Aynı durum Türkiye için de söz konusudur”

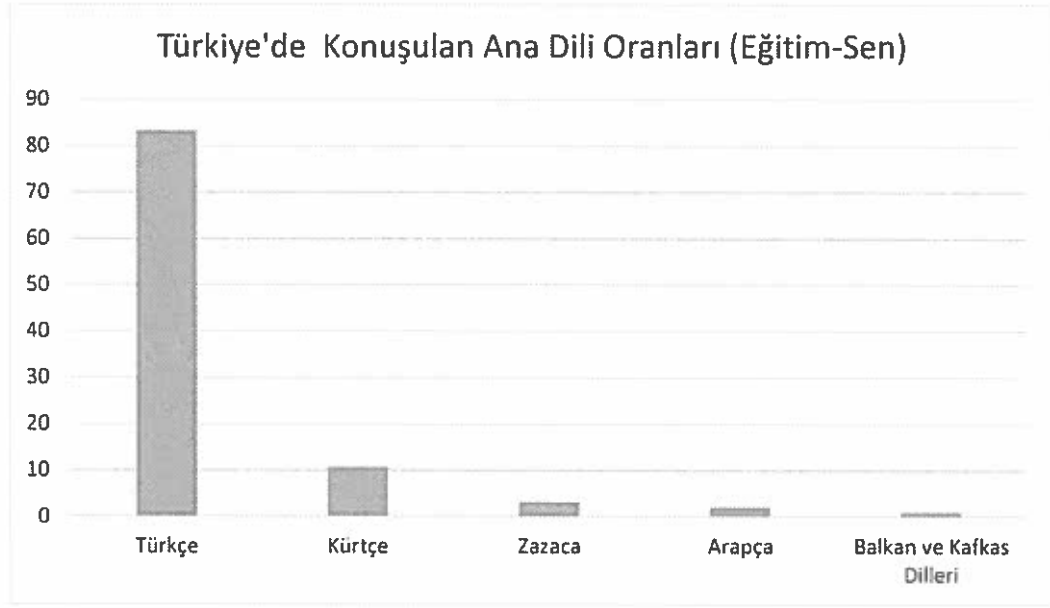
(Uşaklı, 2005: 10). “Bir kültürler mozağinden oluşan ülkemizde, farklı dillerin konuşuluyor olması yadsınamaz bir durumdur. Ülkemizin her yöresinde farklı etnik kökenlere sahip topluluklar, yaşadıkları bölgelerde kendi kültürlerini de yaşatmakta, kendi aralarındaki iletişim de kendi dilleriyle gerçekleşmektedir. Doğaldır ki bu toplumlarda doğup büyüyen çocuklar da ana dili olarak Türkçeyi değil, anne babalarının ve yakın çevrelerindeki diğer insanların konuştukları dili öğrenmektedirler” (Sarı, 2001: 16-17). “Doğu ve Güneydoğu Anadolu bölgelerinde yaşayan halkın büyük bir çoğunluğu, Türkçeden başka Kürtçe ve Arapça dillerini konuşmaktadır. Marmara ve Ege bölgesinde daha çok Balkan coğrafyasından gelen ve özellikle Arnavutça ile Boşnakça konuşan bireyler bulunmaktadır. Karadeniz’de, İç Anadolu’da ve ağırlıklı olarak Marmara’da ise Kafkas dilli bireylere rastlanmaktadır” (Gökdağ, 2011: 113).

KONDA Araştırma ve Danışmanlık (2006) tarafından yapılan araştırmada Türkiye’de Türkçe dışında konuşulan ana dilleri, Kürtçe, Arapça, Zazaca, Türki diller, Balkan, Lazca, Çerkezce, Ermenice, Kafkas, Rumca, Batı Avrupa dilleri, Yahudice ve Kıptice olarak belirlenmiştir. Aynı şirketin 2010 yılında yaptığı araştırma sonuçlarına göre Türkiye’de ana dili Türkçe olan bireyler genel nüfusun %84’ünü, Kürtçe olanlar %12,7’sini, Zazaca olanlar 1,4’ünü oluştururken diğer ana dillerini konuşan bireylerin oranı %1,9 olarak belirlenmiştir (KONDA, 2011: 90).



Grafik 1: Türkiye’de Konuşulan Ana Dilleri (KONDA, 2011)

Türkiye’de ana dilleri üzerine yapılan bir diğer çalışma 2010 yılında Eğitim-Sen araştırma grubu tarafından gerçekleştirilen Eğitim-Sen Türkiye taramasıdır. Bu araştırma sonuçlarına göre “Türkiye’de, Türkçe dışında konuşulan ana dilleri oranı şu şekilde belirlenmiştir: Kürtçe %10.6, Zazaca %3.2, Arapça %2.0, Balkan ve Kafkas dilleri %1” (Gümüş, 2012: 59). Araştırma sonucuna göre Türkiye’deki bireylerin %16.8’inin ana dilinin Türkçeden farklılık gösterdiği belirlenmiştir.



Grafik 2: Eğitim-Sen Türkiye Taramasına Göre Ana Dili Dağılım Grafiği (Gümüş, 2012: 59)

2011 ve 2012 araştırmalarına göre Türkiye’de ana dili Türkçe olmayan bireylerin oranının yaklaşık olarak %15-16 arasında olduğu görülmektedir. Bu bireylerden okul çağında olanların ya da devlet okullarında örgün eğitime dâhil olanların sayısı tam olarak tespit edilmemiştir. Ana dili Türkçe olmayan bu öğrenciler devlet okullarında eğitim yaşamlarını resmî dil olan Türkçe ile sürdürmektedir. Öğrencilerin aile ortamlarında ya da yakın çevrelerinde kendi ana dillerinin kullanırken, okul ortamında hem derslerde hem de öğretmenlerle iletişimlerinde Türkçeyi kullanmaları iki farklı dili iletişim gerçekleştirmelerini ihtiyaç haline getirmektedir. Vardar (1980: 93)’a göre “bir bireyin iki dil bilmesi ya da toplumda iki dil kullanması durumu iki dillilik olarak adlandırılır.”

“İkinci dil” ve “yabancı dil” kavramları bireyin ana dilinden sonra öğrendiği başka bir dili ifade etmek için kullanılmaktadır. Ancak bu iki kavram arasında temel farklılıklar vardır. Özüdoğru ve Dilman (2014: 5-6) ikinci dil ve yabancı dil farkını Şu örnekle açıklamaktadır: “Belçika’da ana dili Flamanca olan birinin daha sonra edindiği veya öğrendiği Fransızca ikinci dil olmaktadır. Yabancı dil ise öğrencinin yakın çevresinde yaygın olarak kullanılmayan ancak uluslararası seyahat, kültürlerarası iletişim veya okuldaki yabancı dil dersinde öğrenilen ve öğrencinin günlük yaşantısında pratik yapma olanağı içermeyen dildir.” Türkiye’de yaşayan, ana dili ülkenin resmî dilinden farklılık gösteren ancak hem ana dilini hem de Türkçeyi günlük yaşamında kullanan bireyler için Türkçe, yabancı dil değil ikinci dil olma özelliği göstermektedir. Söz konusu bireyler de iki dilli olarak nitelendirilmektedir.

İkinci dilin kazanılması, çocuğun doğumdan itibaren her iki dili aynı anda edinmesi şeklinde olabileceği gibi ana dilinin edinilmesinden sonra bireysel veya toplumsal birtakım sebeplere bağlı olarak da gerçekleşebilir. Bireylerin, ana dillerinin konuşulmadığı toplumlarda yaşamlarını sürdürmeleri, ikinci dili öğrenmelerini bir zorunluluk haline getirmektedir. Göç yoluyla ülkemize gelmiş ve yerleşmiŐ olan bireylerin zaman içerisinde ikinci dil olarak Türkçeyi öğrenmeleri bu duruma örnektir. Son yıllarda Suriye’den ülkemize bir göç hareketliliği başlamıŐtır. Göç İdaresi Genel Müdürlüğü (2019) verilerine göre “Türkiye’de 3.622.366 Suriyeli mülteci bulunmaktadır.” Birleşmiş Milletler Çocuklara Yardım Fonu UNICEF’in 11 Nisan 2016 araştırmasında bu mültecilerin 1.490.033’ü çocuklardan oluştuğu ve okula kayıtlı olan çocukların sayısının 325.000 olduğu belirtilmiştir (UNICEF, 2016). “Türkiye’deki okullara kayıtlı Suriyeli çocukların karşılaştığı en önemli sorun dil engelidir. Bu öğrencilerin ana dillerinde eğitim alma olanakları oldukça kısıtlıdır. Devlet okullarına kaydolan Suriyeli çocuklar okula başladıkları andan itibaren dil engeliyle karşılaşmaktadırlar” (İstanbul Bilgi Üniversitesi, 2015: 7). Mülteci öğrencilerin içinde buldukları yeni ortama, topluma ve kültüre uyum sağlamaları için dil desteğine ihtiyaçları vardır. Bu ihtiyacın karşılanması noktasında Türkçe dersinin önemi büyüktür.

Günümüzde Amerika Birleşik Devletleri, Birleşik Krallık, İsveç, İspanya, Almanya gibi ülkeler çokkültürlü yapılarına uygun olarak çokdilli eğitim modelleri

uygulamaktadır. Bu modellerde öğrenciler hem ana dilleri ile hem de devletin resmî dili ile eğitim almaktadır. Türkiye Cumhuriyeti Anayasası'nın 42. maddesinde "Türkçeden başka hiçbir dil, eğitim ve öğretim kurumlarında Türk vatandaşlarına ana dilleri olarak okutulamaz ve öğretilemez." ifadesi yer almaktadır. Bu maddeye göre iki dilli eğitim modellerinin bir ihtiyaç olarak değerlendirilmediği kabul edilmektedir. Buna bağlı olarak ülkemizde sosyal hayatında kullanmadığı ya da sınırlı bir alanda kullandığı dil ile eğitimini sürdürmekte olan öğrencilerin akademik anlamda eşitsizlik yaşamamaları için Türkçeyi en iyi şekilde öğrenmeleri ihtiyacı ortaya çıkmaktadır.

"Bir ülke sınırları dâhilinde yaşayan kişiler ya da topluluklar farklı bir dil konuşsalar dahi resmî işlemlerini gerçekleştirirken resmî dil kullanmak durumundadırlar. Türkiye Cumhuriyeti'nin resmî dilinin Türkçe olması, devletin başka dilleri konuşan etnik kökenli vatandaşlarıyla birlikte sağlıklı iletişim kurabilmesi ve herkese eşit hizmet verebilmesi için önemlidir" (Karakuş, 2010: 19). Ülkemizin çok kültürlü yapısının bir getirisi olan farklı ana dillerinin, toplumsal alanda kullanılmasının önünde bir engel bulunmamakta ve bu diller çeşitli coğrafyalarda varlıklarını sürdürmektedir. Ancak resmi dilin ortak dil olarak öğrenilmesi, toplum içerisindeki genel iletişimin daha kolay gerçekleştirilmesine ve farklılıklardan kaynaklanan sorunların ortadan kalkmasına yardımcı olacaktır.

Millî Eğitim Bakanlığı tarafından 2010 yılında aday öğretmenlere rehberlik etmesi amacıyla "Hoş Geldin Öğretmenim" adlı bir kitapçık yayınlanmıştır. Bu kitapçıkta "Türkçe Bilmeyen Çocuklar" başlığı altında "Türkçe konuşma sorunu yaşanan yörelerde neler yapılabilir?" sorusuna çeşitli öneriler getirilmiştir. Öğrencilerin Türkçe konuşamama sorununun, öğretmenin görev yaptığı yerde yaşadığı en önemli problemlerden birisi olarak belirtildiği kitapçıkta, bu problemin aşılması için öğretmenlerin çevre şartlarını dikkate alarak bir planlama yapmaları gerektiği ifade edilmiştir. Yapılan planın uygulama aşamasında sınıf içinde yapılan etkinliklerin yanında bu çalışmaların çevreye tanıtılmasının da uygun olacağı belirtilmiştir. Türkçe bilmeyen öğrencilere yönelik yapılan çalışmaların çevreye tanıtılması aşamasında ailelerin ziyaret edilmesi, köy muhtarından ve yörenin diğer ileri gelenlerden destek alınması, varsa köyün imamıyla irtibat kurulması gibi çalışmaların yer alabileceğini ifade edilirken öğretmenin yaşadığı yörenin bir üyesi

olarak konuşulan yerel dili öğrenme çabası içine de girebileceğinin ve bu yaklaşımı neticesinde yöre halkının öğretmenin yaptığı çalışmaları destekleyebileceği gibi önerilere de yer verilmiştir (Köse ve diğerleri, 2010). Kitapçıkta yer alan öneriler daha çok okul öncesi ve ilköğretim öğretmenlerinin yaşadıkları problemler dikkate alınarak hazırlanmıştır. Ana dili Türkçe olmayan öğrenciler için özellikle örgün eğitime dâhil oldukları ve ilk okuma-yazma öğretimini gerçekleştirdikleri ilköğretim birinci sınıf son derece önemlidir. Ancak söz konusu öğrenciler için var olan dil sorunlarının sadece ilköğretim düzeyinde ele alınması ve eğitimin bu basamağı için çözüm önerileri getirilmesi yeterli değildir. 4+4+4 eğitim sisteminin ikinci kademesini oluşturan ortaokullarda da dil farklılığından kaynaklanan birtakım sorunlar yaşanmaktadır. Yine de Millî Eğitim Bakanlığı tarafından yayınlamış olan bu kitapçık ile ana dili farklılığının, eğitimde önemli bir sorun olarak ele alındığı ve çeşitli çözüm önerileri getirilmesinin amaçlandığı görülmektedir.

1.2 Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı ana dili Türkçe olmayan ortaokul öğrencilerinin Türkçe derslerinde yaşadıkları sorunlara ilişkin öğretmen görüşlerini tespit etmek ve öğretmenlerin bu sorunlara yönelik çözüm önerilerini belirlemektir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Öğretmenlerin, Ana dili Türkçe olmayan öğrencilerin “program, ders kitapları, aile, iletişim ve diğer hususlarda” yaşadıkları sorunlara ilişkin görüşleri nelerdir?
2. Öğretmenlerin, ana dili Türkçe olmayan öğrencilerin “program, ders kitapları, aile, iletişim ve diğer hususlarda” yaşadıkları sorunlara ilişkin görüşleri, cinsiyet, mesleki kıdem ve görev yerlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
3. Ana dili Türkçe olmayan ortaokul öğrencilerinin okuma, yazma, sözlü iletişim alanlarında yaşadıkları sorunlara ilişkin öğretmen görüşleri nelerdir?
4. Ana dili Türkçe olmayan ortaokul öğrencilerinin diğer hususlarda yaşadıkları sorunlara ilişkin öğretmen görüşleri nelerdir?

5. Ana dili Türkçe olmayan ortaokul öğrencilerinin okuma, yazma ve sözlü iletişim alanlarında karşılaştıkları sorunlara yönelik öğretmenlerin çözüm önerileri nelerdir?
6. Ana dili Türkçe olmayan ortaokul öğrencilerinin diğer hususlarda yaşadıkları sorunlara yönelik öğretmenlerin çözüm önerileri nelerdir?
7. Öğretmenlerin ölçekte olmayan tespitleri nelerdir?

1.3. Araştırmanın Önemi

Türkiye Cumhuriyeti'nin sahip olduğu çok dilli toplumsal yapı, eğitimde birtakım farklılıkları beraberinde getirmektedir. Eğitim sisteminin içinde ana dili farklılığı sebebiyle ilkokula başladığında Türkçeyi hiç bilmeyen ya da çok az bilen öğrenciler bulunmaktadır. Bu öğrenciler sisteminin birinci basamağını oluşturan ilkokullarda dört sene boyunca eğitim-öğretim etkinliklerini resmi dil ile gerçekleştirmektedir. Bu süreç içerisinde öğrencilerin Türkçe dil becerileri gelişme gösterse de birçoğu istenen düzeyin altında kalmaktadır.

“Dil, anlamayı ve anlatmayı sağlayan bir araçtır” (Adalı, 1983: 31). Türkçe dersi ile anlama ve anlatma becerilerinin geliştirilmesi amaçlanmaktadır. Bu beceriler, öğrencilerin akademik hayatını her yönüyle etkilemektedir. Okuduklarını, dinlediklerini, izlediklerini anlayamayan; düşüncelerini yazılı ve sözlü olarak ifade edemeyen öğrenciler, diğer derslerde de birtakım sorunlarla karşılaşacaktır. Bu sorunların en aza indirilmesi noktasında Türkçe dersi, eğitim sürecinin tamamını şekillendiren bir temel vazifesi görmektedir. Bu durum ana dili eğitim dilinden farklılık gösteren öğrenciler için Türkçe dersinin önemini daha da artırmaktadır.

Dil, sadece eğitim sürecinde değil; bireyin çevresiyle etkileşimini sürdürdüğü toplumsal alanda da belirleyici görevler üstlenmektedir. Sosyal yaşamın her boyutunda dil vardır. “İnsanlar duygularını, düşüncelerini, fikirlerini, hükümlerini birbirlerine nakletmek meramlarını anlatmak için dile başvururlar.” (Ergin, 2008: 3). Bu nedenle dil, sosyal ilişkilerin düzenleyicisi konumundadır. Bu ilişkiler bireyler arasında olduğu gibi bireyler ve kurumlar arasında da olabilmektedir. Ana dili ve resmi dil farklılığı bu ilişkilerde de kendini göstermektedir.

Bir ülkede yaşayan ve o ülkenin eğitim-öğretim imkânlarından yararlanmak isteyen her yurttaş, başka bir ana diline sahip olsa dahi vatandaşı olduğu devletin resmî dilini bilmesi gerekir; çünkü hayatı boyunca karşılaşacağı her türlü resmî işlemi bu dil üzerinden gerçekleştirecektir (Karakuş, 2010: 19-20). Ana dili ve resmi dil farklılığı bulunan bireyler ekonomik, sosyal, politik hayatta çeşitli sıkıntılar yaşamaktadır. O halde eğitim sisteminin bir görevi de içinde bulunduğu toplumun bireyelerine ulusal dilin bütün inceliklerini öğreterek, onların yaşamlarında dili yetersiz kullanmalarından kaynaklanan sorunlar yaşamalarına meydan vermemek olmalıdır (Sarı, 2001: 16).

Ana dili farklılığının Türkçe öğretimini nasıl etkilediği konusunda yapılan araştırmalar okul öncesi ve ilköğretim düzeyinde yoğunlaşmıştır. Ancak Türkçe dil becerilerinin geliştirilmesi için sadece ilk okuma yazma eğitimi sürecinde yapılan çalışmalar yeterli değildir. Bu becerilerin geliştirilmesi ortaokul düzeyi de dâhil olmak üzere bütünlük isteyen bir süreçtir. Bu nedenle bu araştırma ana dili farklılığı yaşayan ortaokul öğrencileri göz önüne alınarak gerçekleştirilmiştir.

1.4 Araştırmanın Sınırlılıkları:

1. Araştırma 2017-2018 eğitim-öğretim yılı ile sınırlıdır.
2. Araştırma, araştırmacının veri toplaması için daha fazla imkânı olan Artvin, Ağrı, Hakkâri, İzmir, Şanlıurfa, Trabzon, Van illerinde görev yapan Türkçe öğretmenleriyle sınırlıdır.
3. Araştırma sonuçları, veri toplama araçlarından elde edilen verilerle sınırlıdır.

1.5 Sayıtlılar:

1. Araştırmaya katılan öğretmenlerin anket maddelerine samimi cevap verdikleri varsayılmıştır.
2. Seçilen örnekleme grubunun evreni temsil ettiği varsayılmıştır.

1.6 Tanımlar:

Dil: “Dil düşünce, duygu ve isteklerin, bir toplumda ses ve anlam yönünden ortak olan öğeler ve kurallardan yararlanılarak başkalarına aktarılmasını sağlayan, çok yönlü, çok gelişmiş bir dizgedir” (Aksan, 2009: 55).

Ana Dili: “Anadili; insanın doğup büyüdüğü aile ve soyca bağlı bulunduğu toplum çevresinden öğrendiği, bilinçaltına inen ve kişilerle toplum arasındaki ilişkilerde en güçlü bağı oluşturan dil” (Korkmaz, 1992: 8).

İki Dillilik: “İki dilin aynı kişi tarafından kullanılması ve/veya anlaşılması olarak tanımlanmaktadır” (Cummins, 1981’den akt. Gözüküçük, 2015: 14).

Türkçe Öğretimi: “Türkçe öğretimi, anlama, yorumlama, iletişim kurma becerilerinin gelişmesine yönelik olan dinleme/izleme, konuşma, okuma, yazma öğrenme alanları ile dil bilgisinden oluşur” (MEB, 2006, 2).

II. BÖLÜM

2. ARAŞTIRMANIN KURAMSAL ÇERÇEVESİ

2.1. Dil

“Dil nedir?” sorusu bilim insanı, düşünür ve araştırmacıların eskiden bu yana cevap aradıkları ve açıklamaya çalıştıkları bir sorudur” (Güneş, 2014: 21). “Dilin ne olduğu üzerine bilim insanlarının yapmış olduğu çok sayıda tanım bulunmaktadır... Dil konusunu ele alanlar ona çeşitli yönlerden yaklaşmışlardır. Dil nedir sorusuna cevap arayanlar da aynı çeşitliliği ortaya koymuşlardır” (Demirel, 2003:1). Bu çeşitliliğin sonucu olarak ortaya pek çok dil tanımı çıkmıştır. Bu tanımlardan bazıları şu şekildedir:

- “Dil, insanların meramlarını anlatmak için kullandıkları bir sesli işaretler sistemidir” (Banguoğlu, 1974: 9).
- “Dil, insanlar arasında karşılıklı haberleşme aracı olarak kullanılan; duygu, düşünce ve isteklerin ses, şekil ve anlam bakımından her toplumun kendi değer yargılarına göre şekillenmiş ortak kuralların yardımı ile başkalarına aktarılmasını sağlayan, seslerden örülü çok yönlü ve gelişmiş bir sistemdir” (Korkmaz, 1992: 43).
- “Duygu ve düşünceyi insanlara aktaran bir vasıta olduğu için insan topluluklarını bir yığın ve kitle olmaktan kurtararak, aralarında duygu ve düşünce birliği olan bir “millet” hâline getiren unsurdur” (Kaplan, 1983: 45).
- “Dil, insanlar arasında anlaşmayı sağlayan tabii bir vasıta, kendisine mahsus kanunları olan ve ancak bu kanunlar çerçevesinde gelişen canlı bir varlık, temeli bilinmeyen zamanlarda atılmış gizli anlaşmalar sistemi, seslerden örülmüş içtimai bir müessesedir” (Ergin, 2008: 3).
- “En genel anlamıyla dil, insanların duygu, düşünce ve gözlemlerini, işaret veya kelimelerle paylaştıkları bir sistemdir. Bu sistem ses, kelime, cümle, işaret gibi çeşitli öğelerle dile özgü kural, yöntem, beceri ve tekniklerden oluşmaktadır. Bunlardan yararlanılarak insanlar arasında iletişim ve etkileşim sağlanmaktadır” (Güneş, 2014: 21).

Tanımlardan da anlaşılacağı gibi dilin tanımı yapılırken, dilin sahip olduğu özelliklerden bir bölümü öne çıkarılmış ve dikkat bu noktaya çekilmiştir. Bazı tanımlarda dilin insanın duygu ve düşüncelerini anlatmak için kullandığı bir araç olduğu; bazı tanımlarda ise iç benliğimizi yansıttığını belirtmiştir. Araştırmacıların bir bölümü dili ulusal varlıkla özdeşleştirmiş, bir bölümü ise dilin insana özgü olmasını ön plana çıkarmıştır. Yapılan tanımlarda dilin çeşitli özellikleri üzerinde durulmuş olması yanında ortak olan noktalar da vardır (Şimşek Bekir, 2004: 3). Bunlar:

- “Dil bir sistemdir; belli kalıpları, kuralları ve kendine özgü bir kodlama sistemi vardır.
- Dil seslerden oluşur. Her ses değişkeni sembollerle belirtilmekte ve her bir sesin bir anlamı bulunmaktadır.
- Dil bir iletişim aracıdır ve iletişim araçlarının en etkilisidir.
- Dil bir düşünce aracıdır. İnsanlar, duygu, düşünce ve isteklerini dil aracılığıyla belirtirler.
- Dil durağan bir yapıya sahip değildir, sürekli olarak değişir.
- Dil her toplumun kendi bireyleri arasında anlaşma sağlamaları ve iletişim kurmaları için gereklidir” (Petty ve diğerleri 1989’dan akt. Belet, 2006: 1-2).

Sosyal bir varlık olan insan, doğası gereği diğer bireylerle bir arada yaşamaktadır. İnsanların birlikte ve topluluklar halinde yaşamayı sürdürebilmeleri, aralarında güçlü bir iletişim gerçekleştirmelerine bağlıdır. Bu iletişimin merkezinde dil vardır. “Dil, insanlığın toplumsallaşması sürecinde kullandığı temel araçtır. Bireylerin birbirleriyle iletişim kurmaları yalnızca dil ile sınırlı olmamasına karşın; bu günlük yaşamda en çok kullanılan araç dildir. Bireylerin bilgi, deneyim ve duygularını birbirleriyle paylaşmalarını ve bu yolla kendi sınırlarını aşmalarını sağlamakla dil, insanın birey oluşunda ve toplumsallaşmasında önemli bir rol oynamaktadır” (Keçik ve Subaşı Uzun, 2004: 4).

Dil, bireylerden toplumlar meydana getirmesinin yanı sıra düşünce ile de iç içe gelişmektedir. Dilde kullanılan sözcükler aynı zamanda düşünceleri karşılayan çeşitli

kavramlar olarak kullanılır. “İnsan, kavramlarla düşünür. Her yeni düşünce kendisini açıklayabilmek için kendi kavramlarını da beraberinde getirir; bu kavramları açıklamaya, onları belirli kalıpların içine yerleştirmeye, daha önce kullanılmış benzer kavramlar varsa yeni düşüncenin farklılıklarını belirtmeye gayret eder. Böylece günlük dilde kullanılan bir kelime o yeni düşünceyle birlikte kavram haline gelmiş olur.” (Ünalın, 2001: 1). Dili bir kâğıda benzeten Saussure’a (1979: 105) göre “Düşünce kâğıdın ön yüzü, ses ise arka yüzüdür. Kestiniz mi ikisi de kesilir. Dilde ne ses düşünceden ne de düşünce sestten ayrılabilir.”

İnsanlar, düşüncelerini zihinlerinde kavramlarla oluşturur ve bu kavramları sözcükler vasıtasıyla başkalarına aktarır. Aksoy (1975) dil ve düşünce arasındaki ilişkiyi şu şekilde anlatır:

Dil, insanın düşüncelerinde doğmuş; doğduktan sonra da düşüncelerin yaratıcısı olmuştur: Bilgilerimizi, öğrenimimizi, başkalarının düşüncelerini dil yoluyla elde ederiz. Kendi düşüncelerimiz de kafamızın içinde çalışan dilin yardımıyla oluşur; olgunlaşır. Sanki içimizden konuşarak, sessiz bir dil kullanarak düşünür, yeni yeni düşüncelere ulaşırız. Ulaştığımız yeni düşünceleri yine dil biçiminde ortaya koyar, onları başkalarına ulaştırırız. Böylece sürekli olarak düşünce dili, dil de düşünceyi geliştirir (Aksoy, 1975: 11).

“Dil, insanca yaşamının, düşüncenin, buluş ve yaratış yeteneklerimizin anasıdır” (Arslan ve diğerleri, 2008: 265). Bireylerin ve toplumların ortaya koyduğu maddi ya da manevi her ürün düşüncenin, dolayısıyla dilin ürünüdür. Toplumsal gelişmenin ve daha genelde medeniyetlerin ilerlemesinin temelinde de dil ile düşünce arasındaki ilişki vardır. “Dil, yaşamın bütün alanlarında, günlük yaşamın en yalın olaylarında, bilimin ana formlarında, görenekler ve törelerde, inançlarda ortaya çıkar; dil her türlü maddesel yaşamın, tekniğin, ekonominin de koşuludur; dinde, hukukta, felsefe ve sanatta yeri vardır” (Akarsu, 1993: 79). Dil, insan ve toplum yaşamını her yönüyle çevreler, etkiler ve değiştirir.

İnsanoğlu, iletişim kurabilmenin yanında üretim ve gelişim için de dile ihtiyaç duyar. Çünkü her şey önce zihinde kelimeler ile var olur ve daha sonra dil veya insan eli ile farklı şekillerde dışa vurulur. Bu yüzden

ki insan elinin değdiği her Őeyde dil vardır ve dilin sınırları üretilen her Őeyin sınırını belirler. Sanat, bilim, teknik ve siyaset gibi bütün alanlar insan ve dil ile iç içedir. Dil gerek insan, gerek toplum, gerekse insan ve toplumdaki ayrı düşünölemeyecek olan bilim, sanat, teknik gibi bütün alanlarla ilgili bulunan, aynı zamanda onları oluşturan bir kurumdur (Aksan, 2009: 11).

Güneş (2014) dilin birey ve toplum üzerindeki etkilerini Şu Şekilde ifade etmiştir:

Bireyin çeşitli yönlerini etkileyen dil aynı zamanda bireyin içinde yaşadığı aile ve toplumu giderek ölk ve dünyayı da etkilemektedir. İnsan sosyal bir canlıdır. Tek başına yaŐamaz, yaŐayamaz, bir aile ve toplum içinde başkalarıyla birlikte yaşar. Bu nedenle kullandığı dil de sosyal bir özellik taşır, çevreyle etkileŐmeyi ve bütünleŐmeyi sağlar. Dil aynı zamanda aile ve toplumun özellikleri, yapısı, gelenekleri, kültürü gibi yönleri yansıtan bir aynadır. Bu yönüyle hem kültürün gelecek nesillere aktarılmasını hem de gelişmesini sağlamaktadır. Böylece dil bireylerden başlayarak, bireyin içinde yaşadığı aile, toplum, ölk ve dünyanın gelişmesinde önemli roller üstlenmektedir (Güneş, 2014: 22).

Dilde, düşöncelerin yoğun olarak bulunmasını dilin günlük hayatla çok yakın olmasıyla ilişkilendiren Kaplan'a (1983: 186) göre "dil aynı zamanda kültürün de temelidir. Sözlü ve yazılı her Şey kültür kavramına girer." Tarihsel süreç içerisinde varlık gösteren tüm toplumların kendilerine özgü yaşam biçimleri vardır. Toplumların oluşturduğu sosyal yapılar kendi örflerine, adetlerine, geleneklerine göre Şekillenmektedir. Bu yapı içerisindeki her türlü maddi ve manevi öge kültürü oluşturur. "Bir toplumun sözlü ve yazılı bütün kültür değerleri dile aktarıldığı için, dil sosyal yapının ve kültürün sadık bir aynası durumundadır" (Korkmaz, 2009: 21).

Dil, kültüre ait ögeleri barındırmasının yanı sıra bu ögelerin gelecek kuŐaklara aktarılmasını ve bu Şekilde kalıcılığını da sağlar. Melanlıoğlu'na (2008: 65) göre "millete ait kültürel özelliklerin yeni nesillere anlatılması, kavratılması ve benimsetilmesi kültür aktarımı olarak tanımlanır." Toplumlar, kendi değerlerini, toplumsal yapı ile iç içe yaşayan dile yükler ve onun aracılığıyla sonraki nesillere aktarır. Böylece insanlığın ortak mirası olan değerler, geçmiş ve gelecek arasında bir iletişim köprüsü vazifesi gören dil aracılığıyla geleceğe taŐınmış olur.

İnsanlığın uzun denemeler ve gözlemler sonucunda elde ettiği bilgiler ve yaşantıları sonucu kazanmış oldukları tecrübeler de geleceğe dil vasıtasıyla taşınır. “İnsanoğlu, başlangıcından bugüne edindiği deneyimleri, gözlemleri, becerileri, edindiği sosyal yapıları, dili bir biriktirme sistemi olarak kullanarak günümüze değin getirmiştir.” (Childe 1998: 20’dan akt. Cengiz, 2006: 5). Böylece insanlık tarihi boyunca elde edilen bilgiler, gelecek kuşaklar tarafından daha az çaba ile öğrenilmiş, bu durumun sonucunda da mevcut bilgilerin geliştirilmesi için zemin hazırlanmış ve temelde eğitim, sanat, bilim gibi alanlarda ilerlemek için imkânlar yaratılmıştır.

Dilin vazifelerin iletişim ya da düşünme aracı olmak ile sınırlı değildir. İnsan benliğinin oluşumu ve gelişiminde de etkileri vardır. “Dil bizim insan olma noktasındaki kimlik ve kişiliğimizi inşa eden aslı değerlerin başında gelir. Unutmamak gerekir ki insan varlıkları dille tanır, dille inanır, dille hayal kurar, dille dua eder, dille rüya görür ve kendisini dille ifade eder. Zira insan gerek ruhî, gerek zihni gerekse fizyolojik tepkilerine dil vasıtasıyla hayat verir, şekillendirir, zenginleştirir.” (Çetişli, 2001: 117). “Dil, insanın yapmış olduğu bir dünyadır ve bu dünya insan ile evren arasında bulunur.” (Wein, 1995’ten akt. Oymak, 2012: 17). İnsan hayatına her yönüyle etki eden dil, “dünya ile ilgili algı ve tepkilerimizi düzenlemeyi, dünyanın işleyişine ayak uydurabilmeyi, Dünyayı kısmen de olsa anlamamızı ve yorumlamamızı sağlayarak bize yaşam savaşımızda yardım eder” (Akerson, 2016: 35).

Günümüzde dünya üzerinde konuşulan pek çok farklı dil bulunmaktadır. “Her dil, farklı bir toplumun tecrübe, bilgi ve anlayışını bünyesinde biriktirmiştir. Çok derinlerde, henüz bilimin öğrenemediği kadar eski bir tarihte ortaya çıkan bir dil, daha doğarken belli bir coğrafyanın ve o coğrafyada yaşayan belli bir milletin izlerini taşıyarak doğar. Bulunduğu coğrafyanın şartları dilin özünü belirler” (Ercilasun, 1984: 53).

Yeryüzünde konuşulan dillerin sayısı kesin olarak bilinmemektedir. Güneş’e (2014: 3) göre “yaklaşık olarak 30000 dil doğmuş ve bunların büyük bir bölümü iz bırakmadan yok olmuştur.” “Fransız Akademisi’ne göre, 1929’da kullanılan dil sayısı 2796’dır” (Breton, 2007: 15). Uzun’a (2012: 116) göre “bu sayı 7 binin üzerindedir.” Crystal (2015) dünya dillerinin sayısının “6000’e yakın olduğunu” belirtmektedir (Crystal, 2015: 16) Yeryüzünde konuşulan dil sayısını, ortalama bir hesapla 3000-

3500 olarak belirten Aksan'a (2009: 101) göre "yeryüzünde kaç dil konuşulduğunu, kesin bir sayı vererek söylemek güçtür. Bu güçlük, kimi lehçelerin bir dil durumuna gelmeleri dolayısıyla ayrı birer dil sayılıp sayılmayacakları konusundaki kararsızlıktan, yeryüzünün iyi tanınmayan bölgelerinde daha işlenmemiş, incelenmemiş, yazı dili durumuna gelmemiş dillerin varlığından ve bir dile ya da dil ailesine bağlılığı kesinleşmemiş dillerin bulunmasından kaynaklanmaktadır."

Dillerin sayısı kesin olarak tespit edilemese de diller arasında var olan ilişkiler çeşitli ölçütlerle belirlenebilmektedir. Pek çok dilin ortak özellikler taşıdığı yapılan araştırmalarla ortaya konmuştur. "Aynı ana dilden türeyen ve aralarında akrabalık ilişkileri bulunan dillerin oluşturduğu bütün 'dil ailesi' olarak tanımlanır" (Korkmaz, 1992: 44). Demirel ve Şahinel'e (2006: 5-6) göre "yeryüzündeki diller sayılamayacak kadar çok da olsa, bunların bağlı oldukları aileler ancak beş tanedir. Bu dil aileleri şu şekildedir:

1. Hint-Avrupa
2. Hami-Sami
3. Bantu
4. Çin-Tibet
5. Ural-Altay"

"Türk dili yapılan sınıflandırmalarda Altay dilleri kümesine sokulur. Altay dilleri de Ural-Altay dil ailesi içinde sayılır" (Bozkurt, 1977: 628) Ergin'e (2008:9) göre "Ural-Altay dilleri diğer aileler gibi sağlam bir aile teşkil etmez. Ural-Altay dilleri arasındaki yakınlık menşe birliğinden çok yapı birliği şeklindedir. Bir aile olmak, yani, aynı kökenden çıkmış bulunmak Ural-Altay dilleri için kuvvetli bir ihtimal olmakla beraber henüz kesinleşmiş değildir."

Dünya üzerinde var olan dillerin her biri birer "ana dili" durumundadır. Bu nedenle "dil" terimi yerine "ana dili" ifadesi de kullanılabilir.

2.1.1. Ana Dili ve Ana Dil

"Çocuk, dünyaya geldiğinde onu çepeçevre saran bir dil vardır. Bu onun ana dilidir. O dilin ses dizgesini edinir, o dilin anlama, anlatma yoluyla bilinci uyanır"

(Adalı, 1983: 31). “Bir çocuğun ana dili, onun doğal kültürünün bir parçasıdır. Bu nedenle çocuğun ana dili, bir kuşaktan diğerine aktarılan beceriler, tutumlar ve bilgiler bütünüdür yanı sıra toplum içinde tesis edilen sosyal ilişkilerin de temel aracıdır” (Özüdoğru ve Dilman, 2014: 71).

Araştırmacılar ana dili kavramı üzerine çeşitli tanımlar yapmışlardır. Bu tanımlardan bazıları şu şekildedir:

- “Ana dili insanın duygu ve düşüncelerini başkalarına en güzel biçimde aktardığı dildir” (Hengirmen, 1998: 30).
- “Ana dili, dilbilimciler tarafından çoklukla bir kişinin içinde doğup büyüdüğü aile ya da toplum çevresinde ilk öğrendiği dil olarak tanımlanmaktadır” (Vardar, 1988: 20).
- “Ana dili, insanın içinde doğup büyüdüğü aile ya da toplum çevresinde duyarak ve ilk olarak edindiği dil ya da dillerdir. İki dilin aile içinde ya da yakın çevrede konuşulduğu durumlarda iki dil de anadili olabilir” (İmer, Kocaman ve Özsoy, 2011: 25).
- “Ana dili, kişinin önce annesinden ve ailesinden, daha sonra da sosyal çevresinden öğrendiği, şuur altına yerleşen ve onun toplumla kendi arasındaki bağlarını oluşturan dil” (Topaloğlu, 1989: 24).
- “Bir kimsenin ailesi içinde ve çevresinde ilk öğrendiği, somut ve soyut kavramların karşılığını anlatma olanağı kazandığı dil” (Göğüş, 1998: 7–8).

“Ana” kelimesi Türkçe Sözlükte (2011: 117) yedi farklı anlamla karşılanmaktadır. “Ana dili kavramındaki ‘ana’ sözcüğünün karşılığı “anne” sözcüğüdür” (Oruç, 2016a: 312).

Aksan (2009) “ana dili” teriminin “anne” ile ilişkisini şu şekilde açıklamaktadır:

Bu dilin anneyle ilgisi, küçümsenemeyecek niteliktedir. Normal durumda çocuk herkesten önce, annesinin ses dizgesini, annenin konuştuğu dilin ya da lehçenin çeşitli ses özelliklerini kazanır. Özellikle bizim toplumumuzda, yetişmekte olan insanın anneyle ve yakınlarıyla

ilişkisinin başka toplumlara oranla daha uzun sürmesi, yaşam koşullarının anne ve yakın aile çevresiyle olan bağlılığı, bu yakınlığı daha da artırmaktadır. Bununla birlikte kimi bilgilerin, ana dili kavramında annenin temel olarak alınmaması gerektiği görüşündedirler. Ancak bu bilgilerin de anadili tanımlarında yakın çevreye önem verdikleri görülür ki ananın bu çevrenin odak noktası olarak düşünülmesi doğaldır. (Aksan, 2009: 81).

Çocuğun ilk öğrendiği dile anne dili denmesinin sebebinin Yıldız (2013: 45) “çocuğun doğumundan okula başladığı döneme kadar bütün ihtiyaçlarıyla annenin ilgilenmesi ve onunla konuşarak çocuğa yaşam boyu kullanacağı dili de aktarması” olarak açıklamaktadır.

Dilbilimciler, anadili teriminin anlam yükünü belirlemek ve açıklamak için önce terimin yapısı içinde yer alan ana sözcüğünden yola çıkmışlardır. Çünkü çocuğun dilsel oluşum ve gelişiminde ananın etkisi, ananın payı oldukça büyüktür. Öyle ki çocuk doğduğu ve içinde solumaya başladığı dil ortamını anasınınkiyle özdeşleyerek geliştirir. Algıladığı sesler, ses kalıpları, vurgulama, tonlama gibi dile özgü öğeler ananın dilinden kaynaklanır. Bunlar örüntülenerek başka bir deyişle edimlere dönüşerek çocuğun bilinçaltına yerleşmeye başlar. Bilinçaltında kurulmaya başlayan bu dilsel alt yapı, bütün bir yaşam boyu kolay kolay değişmez. Nitekim çoğu yetişkinlerin dillerinde gözlemlediğimiz ağız ve şive izleri çocukluk dilimizin bugüne uzantısından başka bir şey değildir (Özdemir, 1983: 19-20). Çevreden öğrenilen ilk dil, bireyin yaşamı boyunca benimseyeceği özellikler taşır.

“Ana dilinin insan varlığındaki yeri ve önemi inkâr edilemez. Çünkü ana dilimiz, öncelikle, duygu ve düşüncelerimizi başkalarına aktarmakta kullandığımız en güçlü anlatım aracıdır. Toplumla ilişkimizi onun aracılığıyla sağlar; ancak onunla toplumun bir parçası oluruz” (Mengi, 1987: 40). Çevresiyle iletişim kurma çabası içine giren bir çocuk, bunun için öncelikle ilk öğrendiği dili yani ana dilini kullanacaktır. Bu nedenle ana dilinin öğrenilmeye başlandığı dönem aynı zamanda toplumsallaşma sürecinin başlangıcı olarak da gösterilebilir.

Özdemir’e (1983: 21) göre “ana dili bireylerin evrene bakış açısını belirlediği gibi onların düşünce çevresinin de hem oluşturucusu hem de değişkenidir. Bir birey

ancak bir dilde kendi öz dilinde, ana dilinde açık seçik düşünüp anlatılabilir. Evreni söze dönüştürme, sözcükleştirme ana dilinin toprağında gerçekleştirilebilir.”

“Ülkemizde ‘ana dil’ ve ‘ana dili’ kavramları halk dilinde, yani günlük konuşma dilinde, kitaplarda, makalelerde, görsel ve yazılı basında çoğunlukla yanlış kullanılmaktadır. Bu yanlışlık daha çok ‘ana dil’ kavramının ‘ana dili’ kavramı yerine kullanılması şeklinde karşımıza çıkmaktadır, hatta iki sözcük eş anlamlı olarak kullanılmaktadır” (Oruç, 2016a: 312). “ ‘Ana’ sözcüğünün hem dilimizde hem de başka dillerde hem ad hem de sıfat olarak kullanılmasından ve ‘ana dili’ kavramında da ‘ana’ sözcüğünün anne ile ilgisinden dolayı bu göstergenin karşıladığı kavram konusunda bir belirsizlik vardır” (Sinan, 2006: 75). “Ana Dil” terimine ait bazı tanımlar şu şekildedir:

- “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 Moğolca, Ana Altayca, Roman dillerine kaynaklık eden Latince gibi” (Korkmaz 1992: 8).
- “Bir ya da birçok dilin kaynaklandığı dil. Örneğin Latince Roman dillerine göre ana dildir” (Vardar 1988: 20).
- “Kişinin önce annesinden ve ailesinden, daha sonra da sosyal çevresinden öğrendiği, şuur altına yerleşen ve onun toplumla kendi arasındaki bağlarını oluşturan dil” (Topaloğlu 1989: 24).
- “Bir dil ailesinin türemiş olduğu dil” (İmer, Kocaman ve Özsoy, 2011: 25).
- “Kendisinden birçok diller türemiş olan dil; İtalyan, Fransız, İspanyol dillerinin türediği Latince gibi” (Göğüş, 1998: 7)

“‘Ana dil’ kavramındaki ‘Ana’ sözcüğünün karşılığı Türk Dil Kurumu Büyük Türkçe Sözlükteki ana sözcüğünün 7. anlamı, yani ‘temel, asıl, esas’ sözcükleridir (Oruç, 2016a: 312). Bu nedenle ‘ana dili’ ve ‘ana dil’ terimlerinin eş anlamlı olarak kullanılması doğru bir kullanım değildir.

“Her ulus için anne dilleri anne sütü gibidir. Bir yaşa, döneme kadar anne dili çocuk için gerekli ve önemlidir. Her ülkede okullu dönem ile birlikte anne dillerinin yerini, o ülke insanını birleştiren, koruyan, bir harç, şemsiye olarak ana dil alır ve birey artık ana dil bilinciyle hareket eder, etmelidir” (Sağır, 2007: 543).

2.1.1.1. Ana Dili Edinimi

“Dil edinimi terimi ile çocuğun çevresinde konuşulan dili, çevresindekiler düzeyinde konuşabilme süreci işaret edilmektedir” (Sezer, 1993: 101). Çocuk ana dilini bilinçli bir öğrenme sürecinin sonunda değil bilinçdışı, doğal birtakım süreçlerin sonucunda kazanır. Bu nedenle anadilinin kazanılması, ‘edinim’ kavramı ile ifade edilir.

Anadili edinimi yerine “Birinci dil edinimi ” ya da “İlk dil edinimi” kavramları da kullanılmaktadır. “Günümüzde aile ortamında iki dilli yetişen bireyler ile çok kültürlü toplumsal ortamlarda çocukluk yaşlarından itibaren bir başka dile de hâkim olan bireyler vardır. Böylece kendilerini birden çok dilde ifade eden, ana dili düzeyinde konuşan ve yazan bireylerin günümüzde çoğalması, insanın kendini en iyi ifade ettiği dil ana dilidir düşüncesini sarsmıştır. Bundan dolayı dil edinim uzmanları ana dili yerine “birinci dil/ilk dil” kavramını ortaya atmıştır.” (Apeltauer, 1997’den akt. Dellal, 2011: 116-117).

“Çocuğun içinde doğduğu ve büyüdüğü toplumun dilini edinmesi birkaç günde gerçekleşen bir süreç değildir. Biyolojik, fizyolojik ve sosyal gelişimine koşut olarak gerçekleşir” (Baştürk, 2013: 18). Çocuğun doğumdan itibaren birinci dereceden ilişkilerinin bulunduğu aile, dil edinim sürecini etkileyen en önemli unsurdur. Ailede başlayan bu süreç daha sonra yakın çevrenin de etkisiyle devam eder ve bir aşamaya gelene kadar sürekli bir gelişim gösterir.

“Çocuklarda dil gelişiminde bazen farklılıklar olmakla birlikte bütün dünya çocuklarında ortak gelişim özellikleri de görülebilmektedir. Irkı, rengi, yaşadığı sosyal çevre, tabiat şartları ne olursa olsun yaratılış gereği ortak özelliklere sahip insanoğlunun çocukları da dil öğreniminde/ediniminde ortak bir takım özellikler göstermektedir” (İlhan, 2005: 155). “Belli bir aşamaya kadar ortak olarak gözlenebilen

bu özellikler daha sonraki aşamalarda kültürün etkileri ve her dile ait gelişim özellikleriyle farklılaştığı kabul edilmiştir” (Keklik, 2015: 20).

Başkan (2003)’a göre anadili edinim evreleri şu şekildedir:

Tablo 1: Ana Dili Takvimi (Başkan, 2003: 242)

3-6 aylık arası	Ses çıkarıp bunları değiştirmeye çalışma
6-9 aylık arası	Kendi kendine sesler uydurma
12 aylık	Dil seslerini taklit etme
15 aylık	Sözcükleri edinme
2 yıllık	Tam tümceler ile konuşma
4 yıllık	Karşılıklı söyleşide bulunma

Başkan (2003) çocukların dil edinim sürecinin 3 aylıkken çeşitli sesler çıkarıp bu sesleri değiştirme çabalarıyla başladığını belirtirken Güneş’e (2014: 34) göre “dünyaya gelen bir bebek, doğum öncesinden konuşmaları ve sesleri bilerek doğmaktadır. Özellikle doğum öncesi son aylarda annesinin bulunduğu ortamdaki konuşmaları duymakta ve dinlemektedir. Bununla birlikte bebekler doğum öncesinde dille ilgili bazı bilgileri de öğrenmektedirler.” Güneş (2014) bebeklerin doğum öncesinde de bazı önbilgiler kazandıklarını ifade etmiştir.

“Genel olarak, temel dil becerilerinin 5-6 yaşlarına kadar kazanıldığı (dil edinimi), dili ustaca kullanabilme becerilerinin ise 5-6 yaşından sonra gelişmeye başlayıp on yaşına kadar sürdüğü kabul edilmektedir” (Demir ve Yapıcı, 2007: 179). “Ancak bu evreler, çocuğun çevresi, fiziksel ve zihinsel gelişimine paralel olarak farklı yaşlarda başlayıp bitebilir” (Özüdoğru ve Dilman, 2014: 15). “Dil edinimi özellikleri için verilen ay ve yaş aralıkları belli araştırmalar sonucunda ulaşılmış ortalamalardır; fakat her çocuğun dil edinimi ve gelişimi farklı olduğu için ortalama uymayabilir Dil ediniminde önemli olan nokta aşamalara ve niteliğe uygunluktur” (Keklik, 2015: 20-21).

Çocuklarda dil edinimi sürecinin nasıl gerçekleştiğini açıklamaya yönelik çeşitli görüşler geliştirilmiştir. Bu görüşler Davranışçı, Doğuştancı (Psikolinguistik), Bilişsel ve Sosyal Öğrenme Kuramları olarak sıralanabilir.

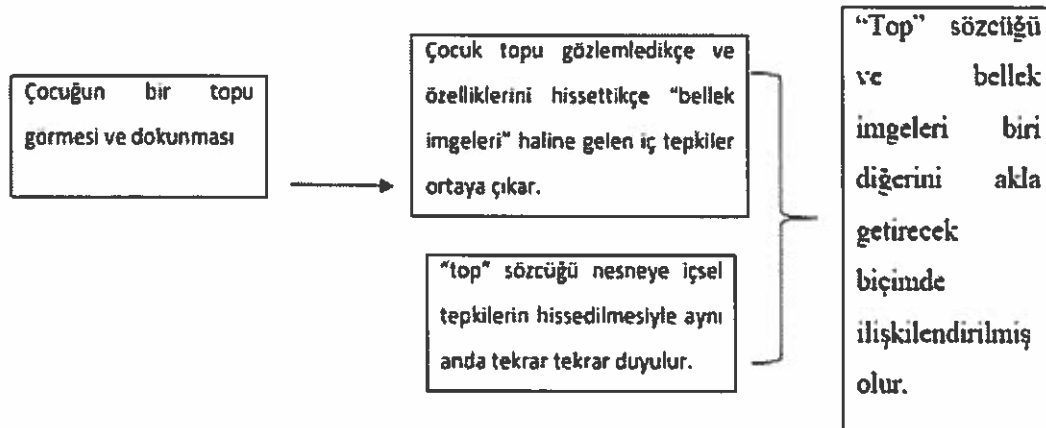
2.1.1.1.1. Davranışçı Kuram

“Davranışçılara göre öğrenme, bireyin davranışlarındaki gözlenebilir değişimdir” (Johansen 1991: 5’ten akt. Hamzadayı, 2010: 40). “Davranışçı kuramlar, öğrenmenin uyarıcı ile davranış arasında bir bağ kurularak geliştiğini ve pekiştirme yoluyla davranış değiştirmenin gerçekleşeceğini kabul eder” (Özden, 2005: 21). Öğrenmenin bir davranış değişikliği olarak ele alınması zihinsel süreçlerin öğrenme üzerindeki etkisinin göz ardı edilmesine sebep olmuştur.

“Davranışçı yaklaşıma göre insan, taklit özelliği ve koşullanma sayesinde ana dilini öğrenir” (Aydın, 1997: 42). “Davranışçılar, çocukların sözcükleri taklit ederek ve pekiştirme ile öğrendiklerini görüşündedirler. Çocukların dile hâkimiyeti ve duyduklarını yeniden üretmelerinin de taklidin bir sonucu olduğunu belirtmektedirler. Ancak, çocukların cümle oluşturmada, daha önce hiç duymadıkları sözcüklerle cümleleri nasıl üretebildiklerini açıklayamamaktadırlar” (Meece, 1997: 248’den akt. Yazıcı, 2007: 14).

Davranışçı yaklaşım öğrenmeyi koşullanma süreçleriyle açıklar. “Bu yaklaşıma göre bir bebeğe her biberon verildiğinde “biberon” kelimesi söylenirse, bir süre sonra sadece kelimeyi duyduğunda fiziksel bir nesne olarak biberona verdiği tepkiyi göstermeye başlar” (Russel, 2009’dan akt. Altınörs, 2012: 75). Bu şekilde uyarıcı-tepki bağına kurmuş olan çocuk nesnenin kendisi ile “biberon” kelimesi arasındaki ilişkiyi de kavrar ve nesnenin ismini öğrenir.

Tablo 2: Koşullanma Tablosu (Gander/Gardiner, 1993: 185’ten akt. Yıldız, 2013: 38)



“Davranışçı yaklaşıma göre dil edinilmez, öğrenilir. Dilin çocuklar tarafından nasıl öğrenildiğini anlamak için tutarlı ve anlaşılır bir açıklama getirir. Ancak çocuklar çok az taklit etmelerine rağmen dili çok kısa sürede edinirler. Taklit ettiklerinin yanında taklit etmediklerini de kullanmaya başlarlar. Davranışçı görüş özellikle karmaşık tümce yapılarının öğrenimini açıklamada yetersiz kalır” (Baştürk, 2013: 29). Bu yaklaşımın yetersiz görüldüğü noktalar farklı kuramlarla açıklanmaya çalışılmıştır.

2.1.1.1.2. Doğuşancı (Psikolinguistik) Kuram

“Doğuşancı yaklaşıma göre insan, dile özgü bir yeterliliğe sahip olarak doğar ve bu yeterlilik çevreden neredeyse hiç etkilenmez” (Maviş, 2006: 35). Çocuklar dil öğrenmeye hazır bir şekilde dünyaya gelir ve çevrelerinde konuşulan dili anlamaya ve konuşmaya başlarlar.

“Doğuşancı kurama göre biyolojik yapı dil üzerinde etkilidir. Bu görüşü destekleyen çeşitli gözlemler bulunmaktadır (Lenneberg, 1967: 43’den akt. Çakır, 2004: 114-115):

- Dünyadaki bütün kültürlerde çocuklar, ilk yılda tüm sesleri üretebilmektedirler.
- Dünyadaki bütün kültürlerde çocuklar, konuşmayı iki-dört yaş arasında öğrenebilmektedirler.
- Dünyanın her yerinde genel olarak, ana dilini ilk on yılda öğrenemeyenler, daha sonra da öğrenememektedirler.”

Kuramın biyolojik yanı daha çok bireysel farklılıkları temel alır. Çocukların dil gelişimlerinin başlarında çıkarttıkları ilk seslerin benzerliklerine dikkat çeker. İster aynı dilsel toplulukta ister farklı kültürlerde olsun her çocuk benzer ses özellikleriyle dille tanışır. Bu yaklaşıma göre kişinin biyolojik ve psikolojik gelişimi dil öğrenmeye göre tasarlanmış bir niteliğe sahiptir. Yani genetik olarak birey dil öğrenme yetisine sahiptir. İnsanlar doğuştan kendi çevrelerinde konuşulan dili algılamaya, o dildeki kuralları oluşturmaya bir başka deyişle içsel bir dilbilgisi kurmaya ve kullanmaya eğilimli olarak doğarlar (Brown, 2007’den akt. Genç, 2015: 61-62).

Doğuşancı kurama göre birey dünyaya geldiğinde biyolojik olarak dil öğrenmeye hazırdır. Doğumdan itibaren başlayan dil öğrenme süreci belirli evreler halinde devamlılık gösterir.

Bebeklerde dil gelişimi, çevresinde gerçekleşen konuşma eylemlerine dikkat etmeleriyle başlar. Kısa bir süre sonra, bebekler bunlara karşılık vermeye çalışırlar. 15 aylık bir bebek olaylara dikkat vermekte, 21 aylık iken anlamlı sözcükler kurmaktadır. Bu bulgular, Chomsky'nin dil edinimiyle bağlantılı derin içyapıların varlığı görüşünü desteklemektedir. Noam Chomsky, insanların doğuştan bir dil edinim aracına sahip olduğunu belirtir. Chomsky, tüm dillerin altında yatan evrensel bir dilbilgisinin olduğunu varsayar. Dil kalıbı beyindeki özel bir "dil merkezi" tarafından kurulur. (Locke, 1997: 269'dan akt. Altmışdört, 2013: 52). Çocuklar, dili keşfetmeye ya da yapılandırmaya yönelik temel prensipleri otomatik olarak kavrar. Bunu da "dil edinim mekanizması" (language acquisition device – LAD) sayesinde gerçekleştirirler. Dilin yapısının ve kurallarının zor olmasına rağmen çocuk, ana dilini ve aynı anda maruz kaldığı başka dilleri de çok hızlı öğrenirler. Doğuşancılık kuramının savunucuları dilin taklit edilerek öğrenilemeyecek kadar karmaşık olduğunu, bu durumun ancak çocuklardaki doğuştan gelen "dil edinim mekanizması" ile açıklanabileceğini savunurlar. Bu mekanizma sayesinde mekanizmanın etkin olduğu süre içerisinde çocuk dili farkında olmadan sezgisel olarak edinir (Crystal, 1995: 234'ten akt. Dellal, 2011: 134).

Doğuşancı yaklaşıma göre dil edinim mekanizması aracılığıyla bilinç dışı ve doğal yollarla gerçekleşen süreçler sonucunda dil, davranışçı yaklaşımında öne sürülenin aksine öğrenilmez, doğal yollarla edinilir.

Doğuşancılara göre çocukta dil ediniminin gerçekleşmesi için kritik dönemler bulunmaktadır. "İnsanlar biyolojik olarak bazı becerileri yaşamın belli dönemlerinde edinmek için programlanmışlardır. Eğer bu beceriler belirli zamanlarda edinilmez ise daha sonraki dönemlerde becerilerin kazanılması olanaksız hale gelir. Buna göre eğer çocuklar çocukluk dönemlerinde dile maruz kalmazlarsa ve uzak kalma uzun sürerse dil edinimleri güçleşir." (Caroll, 2008'den akt. Baştürk, 2013: 32).

“Bu kurama göre insanlar genleri tarafından önceden belirlenmiş bir dil organına sahiptirler. Bu organ sadece dile özeldir. Yapılan bazı araştırmalarda, beynin sol yarısında belirli bölgelerde oluşan hasarın, yetişkinlerin dil yetisini doğrudan etkilediği görülmüştür. Bu durum, beynin belli bir bölgesinde yer alan dil öğrenme organı savını güçlendirmiştir” (Anderson ve Lightfoot 2002: 237’den akt. Uygun, 2006: 276).

“Çeşitli konuşma kayıplarına neden olan beyin hasarlarına sahip hastaların incelenmesiyle beyinde dil ile en çok ilgili olan Broca ve Wernicke alanları belirlenmiştir” (Türk, 1998: 530). “Wernicke Alanı’nın, dil odaklı anlamının yönlendirildiği bir merkez olmakla birlikte yazma ve konuşma gibi dil becerilerini de önemli ölçüde etkilediği; Broca Alanı’nın ise kısmen anlamaya yönelik işlevler görmekle birlikte asıl, anlatma becerileri ve özellikle de konuşma ile ilgili fonksiyonlar üzerinde etkili olduğu gözlenmiştir” (Onan, 2010: 546). Bu bulgular sonucunda beyinde dil öğrenmeye ilişkin bölgelerin olduğu kanıtlanmıştır. Ancak beyin ve dil arasındaki ilişkinin boyutu tam olarak ortaya konulamamıştır.

Chomsky’ye göre, dilin yazılı veya sözlü biçimdeki bir cümlenin soyut anlamıyla ilgili olan ve konuşanın söylemek istediği anlamı içeren derin yapı ve cümlenin grametik özellikleriyle ilgili olup telaffuz edilen sözcükleri içeren yüzeysel yapı olmak üzere iki yapısı vardır. Çocuklar dil öğrenirken önce soyut olarak seslerin anlamlarını kavrarlar, daha sonra onları yüzeysel yapılar haline dönüştürürler yani konuşurlar (Selçuk, 2010: 110).

Doğuştancı kuram dil bilimciler tarafından çeşitli şekillerde eleştirilmiştir. Bu görüşe geliştirilen eleştirileri Maviş (2006) şu şekilde sıralamıştır:

- “Doğuştancı Kuram, çevrenin önemi ile çocuğun sosyal ve zihin gelişimini göz ardı etmektedir.
- Bu anlayışın görüşleri yalnızca yetişkin verilerine dayanmaktadır.
- Anlam yapıları dilin şekline dayanılarak çalışılmış ve anlamı ihmal etmiştir.” (Maviş, 2006: 38-39).

2.1.1.1.3. Bilişsel Kuram

“Bilişsel görüş Piaget’in çalışmaları ile şekillenmiştir. Bir gelişim psikolojisi uzmanı olan Piaget’in bir dil edinim görüşü mevcut değildir. Piaget, dil edinimi ve gelişimi ile zihin gelişimi arasında doğrudan bir ilişki olduğunu vurgulamaktadır” (Keklik, 2015: 73). “Birey anlamlar geliştirdikçe sembolleri daha kolay öğrenmekte ve uzun süre onları kolaylıkla hatırlayabilmektedir. Çocuğun zihinsel faaliyetlerinin hızla geliştiği dört-altı yaş arasında, dil kullanma becerisi ve kelime zenginliği de hızla gelişmektedir” (Ülgen, 1997: 151). Bilişsel kuram, zihin gelişimi ile dil gelişimi arasında kuvvetli bir bağ olduğu görüşünü temel almaktadır.

“Piaget’e göre dil düşüncelerin görünenden daha derin bir düzeyde sürekli olarak birbiriyle zincir oluşturmasıyla ortaya çıkan bir üründür. Düşünce dilden önce oluşmaktadır; ancak dil, düşüncenin aktarılmasını sağlamak amacıyla kavramlaştırılmasına yardımcı olmaktadır” (Savaş, 2006: 31). “Dilin zihinsel işlemlerle olduğu kadar zihinsel işlemlerin de dil gelişimine katkı sağladığını söyleyen Piaget, dilin zihinsel işlemler sonucunda hızla gelişmekte olduğunu ifade etmektedir. Dil gelişiminden söz edilebilmesi için zihinsel gelişimin olması gerekmektedir.” (Güneş, 2007: 33). Dil gelişimi ve zihinsel gelişim birlikte ele alınıp değerlendirilmelidir.

“Bu kurama göre dil, çocuğun çevresindeki nesnelere ve etkinliklerden oluşan bir uyarıcıdır. Çocuk önce bu uyarıcıdaki değişmezleri algılar. Bu değişmezler nesnelere ve etkinliklere verilen adlardır. Çocuk, zamanla bilişsel açıdan gelişip çevresindeki ayrıntıları algılamaya başladığında dildeki ayrıntıları da algılar” (Lecompte, 1980: 155’ten akt. Yıldız, 2013: 39). Çocuğun bilişsel becerileri geliştikçe dile ait kuralları algılaması ve dili kullanma becerisi de gelişmektedir.

“Piaget, çocukların gelişimlerinin, eylemlerinden ve sözcüklerinden anlaşılabilineceğini söyler. Çocukların bilgiyi yapılandırmasını sağlayan yaşantılar farklı olmasına rağmen, çevrelerini ve düşüncelerini kullanarak edindikleri kavramlar ve bilişsel karmaşıklık evrenseldir. Piaget dili bilişsel gelişmeye öngerektirim olarak görmemesine rağmen, dilin düşüncelerimizi ifade etmemizde bir araç olarak önemli olduğunu vurgulamaktadır” (Hamamcı ve Hamamcı, 2015: 126).

Vygotsky (1998) Piaget'in bilişsel kuramı üzerine görüşlerini şu şekilde belirtmiştir:

Piaget'nin yaptığı gözlemlere göre, çocuğun düşünme sisteminin temelinde benmerkezcilik yatar. Bu özellik, çocuğun konuşmalarının benmerkezci ve toplumsallaşmış konuşma olmak üzere iki alanda incelenmesini gerekli kılar. Benmerkezci konuşmada çocuk, karşısındakine bir mesaj iletmez, konuşmalarına karşılık beklemez ve hatta bir dinleyen olup olmamasını da önemsemez. Çocuk burada, yaptığı şeyi sürdürürken kendi kendine konuşur. Toplumsallaşmış konuşmada ise dinleyenle beraber, gönderilen bir mesaj ve iletişim söz konusudur. Çocuk, sosyal yaşamı içinde başkalarıyla iletişim kurmaya çalışır, sorular sorar ve kendisine sorulan sorulara cevaplar verir. Başlangıçta benmerkezci olan konuşma zaman içerisinde toplumsal konuşmaya döner. Piaget'nin dil kuramı temelde benmerkezci konuşmayı, toplumsal konuşmanın öncesine taşır, fakat okul çağından itibaren ortaya çıkan sessiz, içinden konuşmaya yer vermez. Bu kurama göre, düşüncenin gelişimi de tıpkı dil gelişiminde olduğu gibi özel, içsel süreçleri takip eden toplumsallaşmayla gerçekleşir (Vygotsky, 1998'den akt. Özbay ve Barutçu, 2013: 940).

2.1.1.1.4. Sosyal Öğrenme Kuramı

“Sosyal Öğrenme Kuramının hem davranışçı hem de bilişsel anlayıştan etkilenmiştir. Bu kurama göre öğrenme uyarıcı tepki bağı ile gerçekleşir ancak bu bağ arasında bilişsel süreçler de geçerlidir” (Aygüneş, 2007: 37). “Piaget, bireyin kendisinin bilgiyi oluşturduğunu ileri sürerken, Vygotsky bireyin çevresindeki bireylerle etkileşim içinde bilgi oluşturduğunu söyleyerek öğrenmede çevresel faktörlerin de etkin unsurlar olduğunu savunmuştur” (Genç, 2013: 43). “Dil gelişimi, zihinsel gelişim ve öğrenme çocukla çevresi arasındaki etkileşimler sonucu gerçekleşmektedir. Dil ve öğrenme ayrılmaz bir şekilde birbirine bağlıdır. Öğrenme dili gerektirmekte dil de öğrenmeyi etkilemektedir” (Güneş, 2007: 34). Bu kurama göre tüm öğrenmelerin temelinde sosyal çevre vardır. Dil gelişimi de çocuğun sosyal çevresiyle girdiği iletişim sayesinde gerçekleşir.

“Vygotsky, dilin tamamen toplumsal etkileşim sonucu edinildiği görüşünü savunmuştur. ‘Yakınsak Gelişim Alanı’ diye adlandırdığı olgu sayesinde çocuğun yalnız başına değil, başkalarıyla etkileşimi süresince gelişebildiği görüşünü savunan Vygotsky bu duruşuyla Piaget’den ayrılmaktadır” (Lightbown ve Spada, 2000: 23’ten akt. Mergen, 2010: 31). “Vygotsky’e göre çocuklar yetişkinlerle ve akranlarıyla karşılıklı etkileşim halinde alıştırmalar yaparak dil öğrenmektedirler. Dil gelişimi zahmetsizce oluşmaktadır çünkü dil gelişimi günlük aktivitelerde ve iletişim sürecinde yer almaktadır” (Eggen ve Kauchak, 2001: 65’ten akt. Şimşek Bekir, 2004: 11-12). Vygotsky, dilin bilinçli bir çabayla öğrenildiğini değil doğal yaşam içerisinde gerçekleşen iletişim aracılığıyla edinildiğini savunmuştur.

Vygotsky düşünmenin gelişiminin dilde belirlendiğini ileri sürmektedir. Vygotsky’e göre düşünme önce somut kavram öbekleri içinde oluşur. Başka bir deyişle, konuşma düşünce olmaksızın keşfedilemez. Vygotsky bunu şöyle özetler (Vygotsky, 1998: 72’den akt. Tuna, 2006: 17):

- Düşünce ve konuşma, öz oluşum bakımından farklı köklere sahiptir.
- Çocukta konuşmanın gelişmesinde anlık öncesi bir aşamanın, düşüncenin gelişiminde ise dil öncesi bir aşamanın varlığını kesinlikle saptayabiliriz.
- Bu ikisi, belirli bir ana kadar birbirinden bağımsız biçimde farklı doğrular izlerler.
- Belirli bir noktada bu doğrultular kesişir ve bunun üzerine düşünce sözlü, konuşma da ussal hale gelir.

Vygotsky de Piaget gibi dil ve düşünce gelişiminde benmerkezciliğin ara bir konum olduğunu kabul etmektedir. Araştırmacıların aynı görüşü paylaştığı bir diğer ortak nokta, konuşmanın niteliğindeki değişimlerin, düşüncenin niteliğindeki değişimlerle paralel gidiyor olduğunu kabul etmeleridir. Ama Piaget, benmerkezci konuşmanın kaybolarak yerini sosyalleşmiş konuşmanın almasıyla benmerkezci düşüncenin de kaybolduğuna inanmış, bunu ise genetik sürece dayandırmıştır. Vygotsky’in vurguladığı nokta ise, benmerkezci düşüncenin sosyal düşünceye dönüşmediği, sosyal düşüncenin bebeklikten

itibaren olduğu; soyut düşünce nin gelişimiyle de benmerkezci konuşmanın içsel konuşmaya dönüştüğüdür (Erdener, 2009: 89).

“Vygotsky’nin kuramına göre iki yaşına kadar düşünce ve konuşma birbirinden farklı şekilde gelişir. Düşünce ve sözcüklerin gelişimleri birbirine paralellik göstermez. Vygotsky’ye göre dil sadece bir ifade aracı değil aynı zamanda düşünmenin de aracıdır. Konuşmanın öncelikli görevi iletişimdir. Benmerkezci konuşma bile sosyaldir. Dışsal iletişim, içsel iletişimden önce geliştirilir” (Ergün ve Özsüer, 2006: 271). Vygotsky’nin kuramı, Piaget’nin kuramına göre daha sınırlıdır. Ancak buna rağmen pek çok konuda daha geçerli görünmektedir (Stenberg ve Williams, 2002: 55’ten akt. Koç ve Demirel, 2004: 176).

Dil gelişimi üzerine geliştirilen kuramların temelde birbirlerinden ayrıldığı nokta dilin edinimi sırasında çevresel ya da zihinsel faktörlerin etkililiğidir. Kronolojik sıra içerisinde öncelikle dil gelişimi üzerinde sadece çevrenin etkili olduğu düşünülmüş ancak daha sonraları gerçekleştirilen araştırmalarda dil gelişimi üzerinde zihinsel süreçlerin ve çevrenin etkili olduğunu ifade eden görüşler öne sürülmüştür.

Ana dili, insanların iletişimde kullandıkları tek dil değildir. Çeşitli sebeplerle ana dillerinden farklı dillerle iletişim kuran insanlar bulunmaktadır. Bu durum “iki dillilik” kavramını ortaya çıkarmaktadır.

2.1.2 İki Dillilik (Bilingualism)

“İlk çağlardan bugüne var olan iki dillilik olgusu, toplumsallaşma sürecinde insanoğlu ile beraber gelişmiş ve farklı şekillerde ortaya çıkmıştır. Aynı siyasi sınırlar içerisinde farklı etnik kökenden bireylerin varlığı ve göç gibi nedenlerden dolayı iki dilli bireyler hep var olmuştur. Bilginin sınırları aştığı günümüz dünyasında ise iki dillilik, en çok karşılaşılan dil kavramlarından biridir” (Romaine, 2006: 388’dan akt. Kara ve Ağırman, 2015: 895). “Latince iki anlamına gelen ‘bi’ ve dilbilim anlamına gelen ‘lingualism’ kelimelerinin bir araya gelmesiyle oluşturulan ‘Bilingualism’ kelimesinin Türkçe karşılığı olan iki dillilik” (Cengiz ve Türk, 2009: 192) kavramı üzerinde görüş birliğine varılmış bir tanım yoktur. “İki dillilik için 68 farklı tanımın varlığından söz edilmektedir” (Skourto, 2000’den akt. Akkaya ve İşçi, 2015: 305). Her bilim dalı “iki dillilik” kavramını kendi ölçütlerine göre ele alıp değerlendirmiştir.

Birden fazla dilin kazanımı ve tanımlamaları üzerine alanyazın incelendiğinde, “İki dillilik” kavramının sosyoloji, psikoloji, pedagoji, antropoloji ve dil bilimi gibi disiplinlere konu olduğu ve her bir disiplin alanında farklı boyutlardan incelenmekte olduğu görülmektedir. Psikoloji alanında iki dillilik, zihinsel boyutuyla ele alınırken sosyoloji alanında kültür ve toplumsal boyutuyla, pedagoji alanında eğitimsel boyutuyla, dil bilimsel alanda ise dil yapılarının incelenmesi boyutuyla ele alınmaktadır. İki dillilik kavramı, her bir disiplin alanında odaklanılan noktadan tanımlanmıştır. Bu nedenle alanyazında iki dillilik veya ikinci dil ile ilgili bir birinden farklı birçok tanım ya da açıklama yer almaktadır (Yazıcı, 2007: 6).

İki dillilik üzerine yapılmış tanımların bazıları şu şekildedir: İki dillilik;

- “İçinde bulunulan duruma göre iki ayrı dilden birini değiştirmeli olarak kullanma durumudur” (Weinreich, 1953’ten akt. Güzel, 2014: 62).
- “İki veya daha fazla dilin aynı kişi tarafından değişimli olarak kullanılmasıdır” (Mackey, 1968’den akt. Şimşek Bekir, 2004: 61).
- “Bir kişi, bir meslek, bir topluluk veya bütün bir dil toplumunda görülen iki dil kullanma durumudur” (Karaağaç, 2011: 222).
- “Ana dili ve toplum dili olmak üzere iki dilin kullanımına ilişkin bir kapasitedir” (Luchtenberg, 2002’den akt. Belet, 2009: 72).
- “İki dili de kullanım pratiğine sahip, her iki dilin dilbilgisini ve kullanımını edinen, her iki dilde de anlama ve anlatma becerisini edinmiş bireylerdir” (Akkaya ve İşçi, 2015: 305).
- “Kişinin iki dil bilmesi ya da bunu toplumsal hayatta kullanması durumuna verilen addır” (Baker, 2001’den akt. Tunçel ve Aytan, 2013: 1323).

Tanım güçlüğü, iki dillilik olgusunun durağan olmamasından kaynaklanmaktadır. Örneğin, çocuk okula başlarken tek dilli iken aldığı eğitim sonunda iki dilli olabilir, bunun tersi bir durumda ise ikinci dilin körelmesi ve yitilmesi ile çocuk tek dilli 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 (Triarhé-Herrmann, 2000'den akt. Tulu, 2009: 53).

İki dillilik olgusu maddeler halinde şöyle açıklanabilir (Rolffs, 2009:3'ten akt. Kesmez, 2015: 158-159):

- “İki dili ve iki kültürü bilmek ve anlamaktır.
- Bir dilin daha iyi veya daha zayıf olmasıdır.
- İki dili beraber kullanmaktır.
- İki dilde düşünmek ve hissetmektir.
- Her iki dilin el kol hareketleriyle, iki dilin vurgu özelliğiyle konuşmaktır.
- Çocukların becerisini zorlamak değil, geliştirmektir.
- Ana diline sahip çıkmaktır.
- Zengin bir potansiyele ve kaynağa sahip olmak demektir.”

Birden fazla dilin konuşulması yönüyle değerlendirildiğinde “iki dillilik” ve “çok dillilik” kavramlarının zaman zaman birbirinin yerine kullanıldığı görülmektedir. Ancak bu kavramların karşıladıkları anlamlar farklıdır. Çok dillilik kavramı ikiden fazla dili kullanan bireyler için kullanılır. Buttler (2014) bu iki kavramı şu şekilde açıklamaktadır:

Çok dil kullanıcıları hem iki dillileri hem de çok dillileri kapsamaktadır ve çok dil kullanmayanlar ile tezat gösterilmişlerdir. Bu kavramsallaştırma, dünyada alışlagelmiş olan kuralın tek dilliler değil, çok dilli kullanıcıların olduğunu göstermektedir. Çok dil kullanıcıları, bir toplulukta bir veya birden fazla dil konuşanlarla iletişim kurmak için çeşitli yeterlik derecelerinde konuşma ve/veya yazılı olarak iletişimsel yeterliğe sahip kişiler ya da gruplar olarak tanımlanmaktadır. İki dilli terimi, iki dil kullanan bir tip çok dil kullanıcılarını tanımlarken, çok dil kullanıcıları üç dilli, dört dilli, vs. gibi ikiden fazla dili kullananları tanımlamaktadır (Butler, 2014: 111-112'den akt. Gözüküçük, 2015: 43-44).

İki dillilik üzerine yapılan araştırmalar, iki dilliliğin bireyler üzerinde birtakım olumlu etkileri olduğu sonucunu ortaya koymuştur. “Bu alışmalar iki dilli çocukların dilsel yapıyı anlama becerilerinin tek dilli çocuklardan daha gelişmiş olduğuna dikkat çekmektedir. Bir araştırmada çocuklara, farklı resimler olan kartları belli kurallara göre dizmeleri öğretilmiş, tek dilli ve iki dilli çocukların aynı hızda öğrendikleri ortaya çıkmıştır. Ancak araştırmacılar kuralları değiştirdiklerinde, iki dillilerin yeni kurallara rahatça uyum sağladığı, tek dillilerinse zorlandığı görülmüştür” (Bialystok, 2010:103’den akt. Yılmaz, 2014: 1644).

Çok kültürlü bir ulus olan ve bünyesinde farklı milletlerden insanları barındıran Amerika Birleşik Devletlerinde iki dillilik bürosu (Bilingual Education Office) aşağıdaki maddelerle iki dilliliğin avantajlarını sırlamaktadır (Cengiz, 2006: 41-42):

Ekonomik ve Ticari Faydaları: Ekonomik görüş geliştirilmesi, küresel ekonomide yeterli hale gelmek, satış becerileri geliştirme, diğer siyasi sistemler hakkında bilgi sahibi olabilme.

Kişisel ve Sosyal Faydaları: Değişen sosyal yapıda iletişim yeteneği geliştirme, kültürel ve dilsel sınırlarını genişletme, diğerlerini daha iyi anlama, kültürel olguları daha derin bir seviyede anlama, aile yeleri ile daha iyi ilişkiler geliştirme, aile ve toplum değerlerini anlama, farklı bir sistemin değerlerini daha iyi anlama, başarılı seyahat deneyimleri edinebilmek.

Kavramsal ve Akademik Faydaları: Anlama ve okuma süreçlerini geliştirmek, akademik çalışmaları inceleme sansına sahip olmak, farklı metinlerden bilgi edinebilmek, farklı dil yapılarındaki nüansları yakalayabilmek, düşünme süreçlerini geliştirebilmek, sorgulama ve mantık süreçleri oluşturmak, çok yönlülük sağlamak, yeni dünyalara açılmak.

“İkinci dil edinimi, birinci dil edinimi ile kıyaslandığında zaman, kullanım düzlemi edinim/öğrenim farkı gibi daha geniş kavramsal sınırlara sahip bir olgudur. Birinci dil edinimi sağlıklı koşullar altında kaçınılmaz olarak gerekleşişken ikinci dil

ediniminde kişisel seçim de rol oynayabilmektedir... Aşağıdaki tablo, birinci ve ikinci dil edinimi arasındaki temel ayrılıkları belirtmektedir” (Çetinkaya, 2015: 24):

Tablo 2: Birinci ve ikinci dil ediniminde farklar

Birinci Dil Edinimi	İkinci Dil Edinimi
Edinme	Edinme ve Öğrenme
Kendiliğinden Oluşur.	Bireyin yaşına ve çevresel etkenlere göre kendiliğinden oluşabileceği gibi, bireyin seçimi ile de gerçekleşebilir.
Anadil edimi.	Anadile yakın (<i>Native – like</i>) edim
Dil bilgisi sorunsuz işler.	Girişimler gerçekleşebilir.
Tek dil düzgüsü (<i>code</i>) vardır.	Birden fazla dil düzgüsü vardır, <i>code - switching</i> görülebilir.
Kavramların adları tektir.	Kavramların adları tek olabileceği gibi aynı kavram iki ayrı dilde de adlandırılabilir.

İkinci dilin kazanılması durumuna göre edinme ya da öğrenme kavramları kullanılabilir. Eğer ikinci dil, ana dili edinimi gibi doğal süreçler sonucunda kazanılıyorsa “edinme” kavramı, belirli bir yaştan sonra formal yöntemlerle kazanılıyorsa “öğrenme” kavramları ile ifade edilir.

Birleşmiş Milletler’e üye olan ülke sayısı 193’tür. Yaşayan dillerin sayısı göz önüne alındığında dünya genelinde iki ya da çok dilliliğin hâkim olduğu görülür. Ancak iki dillilik veya çok dillilik kavramları her birey/toplum için aynı özellikleri taşımamaktadır. Belirli ölçütlere göre iki dillilik kavramı çeşitlilik gösterir.

2.1.2.1. İki Dillilik Türleri

İki dillilik kavramı üzerinde bir görüş birliğine varılamaması gibi iki dilliliğin sınıflandırılmasında da araştırmacılar tarafından kabul edilmiş ortak ölçütler bulunmamaktadır. Literatürde iki dillilik çeşitleri tanımlanırken farklı özelliklerin dikkate alındığı görülmektedir. Oruç (2016b: 285-287) iki dilliliği “Zamana, Öğrenme Şekline ve Kullanım”a göre sınıflandırırken, Yılmaz (2014: 1645-1646) “İkinci Dilin Edinilmesi, Dilsel Ölçütler ve Psikososyal Ölçütler”i ana başlıklar olarak belirlemiştir. Cengiz (2006: 29-30) “Doğal, Doğal Olmayan ve Kültürel İki Dillilik” başlıklarının

yanında “Elit ve Halk” iki dilliliği kavramlarına da yer vermiştir. Karaağaç (2011) iki dilliliği Bireysel ve Toplumsal İki Dillilik başlıkları altında incelemiştir. Mergen (2010: 14-22) iki dilli bireyleri adlandırmak için kullanılan faktörlerden sıkça üzerine durulanların “dil edinim yaşı ve yöntemi, yeterlik düzeyi, bilişsel organizasyon ve dillerin konuşulduğu toplumun yaklaşımı” olduğunu belirtmiş ve sınıflandırmasını bu başlıklar altında toplamıştır. İki dillilik üzerine yapılan sınıflandırmaların birkaçı aşağıda tablolar halinde verilmiştir.

Tablo 3: Oruç (2016b: 285-287)’ a göre iki dillilik sınıflandırması

Zamana Göre	Öğrenme Şekline Göre	Kullanım ve Hakimiyete Göre
Andaş İki Dillilik	Doğal Yapay	Kontrolsüz Kontrollü
		Eş Bağlımlı Eş İşlevselli Kazançlı Ayrı Bağlımlı Ayrı İşlevselli Kayıplı

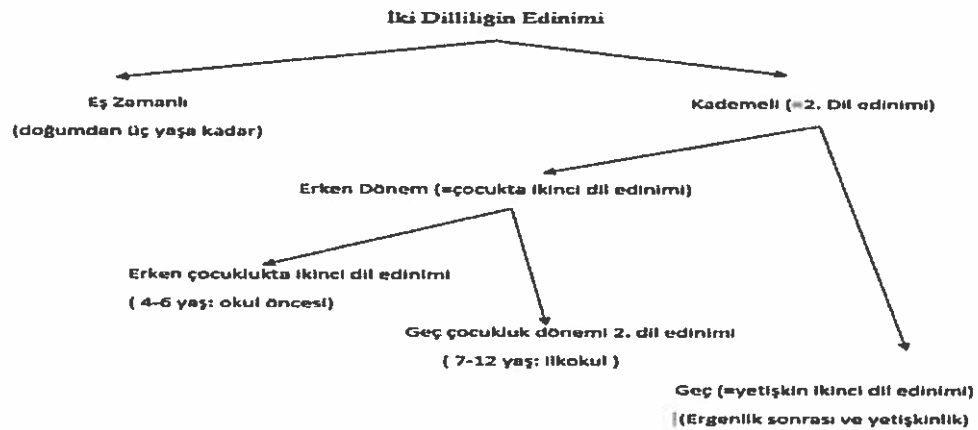
Tablo 4: Yılmaz (2014: 1645-1646)’a göre iki dillilik sınıflandırması

İkinci Dilin Edinilmesi Koşuluna Göre	Dilsel Ölçütlere Göre	Psikososyal Ölçütlere Göre
Eş Zamanlı Birbirini İzleyen Erken İki Dillilik Sonraki İki Dillilik Doğal İki Dillilik Kültürel/Yapay/Güdümlü/Okul İki Dilliliği	Eş Güdümlü Eklemeli Bağımlı	Eklemeli İki Dillilik Eksiltici İki Dillilik

Tablo 5: Mergen (2010: 14-22)'e göre iki dillilik sınıflandırılması

Dil Edinim Yaşı ve Yöntemi	Dil Yeterlik Düzeyi	Bilişsel Yapılanma	Dillerin Kullanıldığı Toplum
Erken	Dengeli	Bileşik	İçsel
Geç	Baskın	Dizili	Dışsal
Eş Zamanlı	Eş Değer	İkincil/Bağımlı	Ekleyici
Ardışık	Alıcı		Eksiltici
	İfade Edici		Elit
	Yarı İki Dillilik		Halk

“Andaş/Eş Zamanlı iki dillilik çocuğun doğduktan sonra iki dille yetişmesi, ailede ve çevrede iki dili duyarak ve kullanarak büyümesi sonucu aynı zamanda iki dil edinmesine denir” (Oruç, 2016b: 286).” Karma evliliklerden doğan çocuklar ya da azınlık çocukları genellikle eşzamanlı iki dillidirler” (Baker, 2001’den akt. Yılmaz, 2014: 1645). “Çocukların yaklaşık üç yaşından sonra ilk diline ikinci bir dilin eklenmesi durumu, dillerin sırayla kazanımı olarak adlandırılır” (Yazıcı ve İter, 2008: 56). “İki dilliğin eş zamanlı ve ardışık olarak iki türe ayrılması, ikinci dilini doğuştan öğrenen çocuklarla, sonradan öğrenenleri birbirinden ayırmaktadır” (Baker, 2001: 87’den akt. Bakırlı, 2008: 34). Dillerin sırayla kazanımı durumu “Birbirini İzleyen” veya “Ardışık İki Dillilik” olarak da tanımlanır.



Şekil 1: Yaş ve Edinimsel Sıralamaya Bağlı Olarak İki Dilliliğin Çeşitlendirilmesi (Montrul, 2008’den akt. Güvendir ve Yıldız, 2014: 42-43)

Şekile göre Montrul (2008) iki dilliliğin zamana göre edinimini eş zamanlı ve kademeli olmak üzere iki ana başlıkta incelemiştir. Doğumdan üç yaşa kadar edinilen ikinci dili eş zamanlı iki dillilik olarak kabul ederken üç yaşından sonra edinilen ikinci dili ise kademeli ikinci dil edinimi olarak kabul etmiştir. Kademeli iki dilliliği erken dönem ve geç dönem ikinci dil edinimi olarak gruplamıştır. İkinci dil 4-6 yaş arasında edinildiğinde erken çocuklukta ikinci dil edinimi, 7-12 yaş arasında edinildiğinde geç çocuklukta ikinci dil edinimi olarak değerlendirmiştir. Ergenlik ve sonrasında ikinci dilin edinilmesini de geç ikinci dil edinimi olarak kabul etmektedir.

“Doğal/Kontrolsüz iki dillilik kontrol altında tutmadan, müdahale etmeden, kendiliğinden olan, yani doğal yolla edinilen iki dillilik anlamı taşırken; yapay ve kontrollü iki dillilik kavramları eğitim öğretim, okul ve kurs yardımıyla öğrenilen ikinci dil sayesinde oluşan ve kazanılan iki dillilik anlamına gelmektedir” (Oruç, 2016b: 286). “Doğal iki dillilik gerek içsel gerekse de dışsal sebeplerle gerçekleşebilmektedir. İçsel sebeplere göre doğal iki dillilik genellikle aile içerisinde meydana gelmektedir. Aile bireyleri iki ayrı dili konuşmaktadırlar. Dışsal veya toplumsal sebepler diye tanımlanan sebepler ise ailede konuşulan dilin dışında bir dilin genel olarak toplumun bireyleri tarafından konuşuluyor olması durumudur. Doğal iki dilli bireyler sosyal yaşama uyum için toplumun konuştuğu dili öğrenmek isterler” (Cengiz ve Türk, 2009: 194). Bu durumda öğrenilen ikinci dil dışsal sebeplere bağlı olarak öğrenilmiş olur.

İki dilli bireylerin her iki dile de hâkim olma dereceleri farklılık gösterebilir. Oruç (2016b: 287)’a göre “birinci ve ikinci dile eşit değerde kullanıma ve hâkimiyete sahip olunması durumu eş bağlamlı, eş işlevselli ve kazançlı iki dillilik kavramları ile karşılanmaktadır. Ayrı bağlamlı, ayrı işlevselli iki dillilik kavramları ise birinci ve ikinci dilin ve aynı işlevsellikte kullanılmaması ve hâkim olunmaması şeklinde tanımlanır. Dillerden herhangi birinde bir gerileme meydana gelmesiyle oluşan iki dillilik durumu kayıplı iki dillilik olarak adlandırılır.” Mergen (2010)’in sınıflandırmasında “Bireyin sahip olduğu dilleri eşit derecede kullanması ‘ifade edici iki dillilik’ olarak adlandırılırken dillerden birinde dinleme ve okuma gibi alıcı becerilerde iyiyken diğerlerinden aynı performansı göstermemesi durumu ‘alıcı iki dillilik’ olarak adlandırılmaktadır” (Bialystok, 2001: 4’ten akt. Mergen, 2010: 18).

“Ayrıca iki dilli bireyin hem ana dili hem de ikinci dili yetersiz öğrenmesi/edinmesi durumunda ‘semilingualism’, yani ‘yarım dillilik’ oluşmaktadır. Yarım dilli olarak tanımlanan çocukların tek dilli çocuklara göre kullandıkları kelimelerde nicel eksiklikler görülmektedir” (Grosjean, 2006: 36’dan akt. Kara ve Ağırman, 2015: 898).

“Eşgüdümlü iki dillilikte dilsel gösterenler ve bunların anlamsal içerikleri her iki dilde ayrı ayrı öğrenilmektedir. Burada iki dilli kişi, konuştuğu her iki dili de farklı toplumsal alanlarda edinmiştir. Bu nedenle iki ayrı ve birbirinden farklı dilsel kodlama düzenine sahiptir” (Yılmaz, 2014: 1645). Güzel (2014) eşgüdümlü iki dilliliği şu örnekle açıklar: “Almanca ve Türkçe yetisine sahip iki dilli bir çocuk, ‘kitap’ kelimesini duyduğunda Türkçe bir kitap imajını, ‘Buch’ kelimesini duyduğunda ise Almanca bir kitap imajını algılamaktadır” (Güzel, 2014: 65). Bireyin zihninde her kavram için iki farklı dile ait ifade biçimleri bulunmaktadır.

“İki dilli çocukların eğitimleri ile ilgili yapılan çalışmalar sonucu ana dilinde kazanılmış olan dil becerilerinin ikinci dilin kazanımını olumlu yönde etkilediği belirlenmiştir” (Yazıcı ve Temel, 2011: 148) “İkinci dilin daha önce edinilmiş olan ilk dil yardımı ile öğrenilmesi durumu bağımlı iki dillilik olarak tanımlanır” (Yılmaz, 2014: 1645). Bağımlı iki dillilikte bireyin ana dili daha sonra öğreneceği ikinci dil için temel oluşturur. Ana dilinden hareketle ikinci dil öğrenilir.

Yılmaz’ın (2014) sınıflandırmasında eklemeli iki dillilik kavramı hem dilsel ölçütlere göre hem de psiko-sosyodilsel ölçütlere göre ele alınmıştır. Dilsel ölçütler başlığı altında incelenen eklemeli iki dillilikte (compound bilingualism) “her iki dildeki sözcükler bellekte ayrı ayrı tutulmaktadır; ancak anlam bakımından ortak bir kavramsal içeriğe sahiptirler ve her iki dil için ayrı ayrı sembollerle ifade edilirler” (Yılmaz, 2014: 1645). Psiko-sosyodilsel ölçütlere göre yapılan sınıflandırmada yer alan eklemeli iki dillilik (additive bilingualism) kavramı ise “bireyin iki dil ve iki kültürle sürekli etkileşim içinde olmasından dolayı bilişsel, duyuşsal ve sosyal beceriler kazanmasıyla hem ana dili gelişiminin hem de ikinci dil gelişiminin olumlu etkilenmesini ifade etmektedir. Bu durumun tersi bir durum söz konusu olduğunda ortaya çıkan iki dillilik durumu da eksiltici iki dillilik olarak tanımlanır” (Yılmaz, 2014: 1646).

“Dengeli veya simetrik iki veya çok dillilikte birey iki dilde de iletişim metinleri de dâhil eşit derecede dil seviyesine sahiptir. Ayrıca bu bireyler dil yeteneklerini uzun vadede sabit tutabilmektedirler. Dominant (baskın) veya asimetrik iki veya çok dillilikte birey bir veya birkaç yabancı dile hâkim olmakla birlikte bunun derecesi sosyal ve coğrafi durumlara göre değişebilmektedir” (Şimşek Bekir, 2004: 60). Dengeli iki dile sahip birey her iki dili de sosyal hayatta eşit düzeyde kullanabilmektedir. Ancak baskın iki dilli bireylerde dillerden bir tanesinin kullanım düzeyi diğerine göre daha fazla olmaktadır. “Dengeli (balanced) teriminden dolayı bireyin her iki dili de mükemmel seviyede konuştuğu düşünülmemelidir. Dengeli iki dilli bireylerin her iki dilde eşit yeterlilik düzeyine sahip oldukları kastedilmektedir” (Paradis, 2004: 3’ten akt. Mergen, 2010: 17).

İki dilliliğin sınıflandırılmasında ele alınan bir ölçüt de bilişsel yapılanmadır. “Her iki dilin aynı yaş ve ortamda öğrenilmesi sonucu dillerin ortak bir kavram deposundan yararlandığı düşünülen bireyler için “bilesik-compound” tanımı kullanılmıştır. İkinci dilin daha sonra ve farklı ortamda öğrenilmesi durumunda ise bireyin her iki dil için ayrı bir kavram deposundan faydalandığı düşünülerek bu gruptaki bireyler için “dizili-coordinate” kavramı kullanılmıştır” (Lambert, 1963’ten akt. Mergen, 2010: 19).

“Özel yetenek ve istekleri doğrultusunda iki dilli olmaya karar vermiş veya aileleri tarafından iki dilli olmaya yönlendirilmiş bireyler “elit iki dilli” olarak tanımlanmaktadır” (Güzel, 2014: 82). “Halk iki dillileri ise buldukları toplumda kendi ana dilleri baskın dil içerisinde yüksek bir statü sahibi olmayan dil azınlık gruplarıdır” (Fishman, 1977’den akt. Tunçel ve Aytan, 2013: 1325).

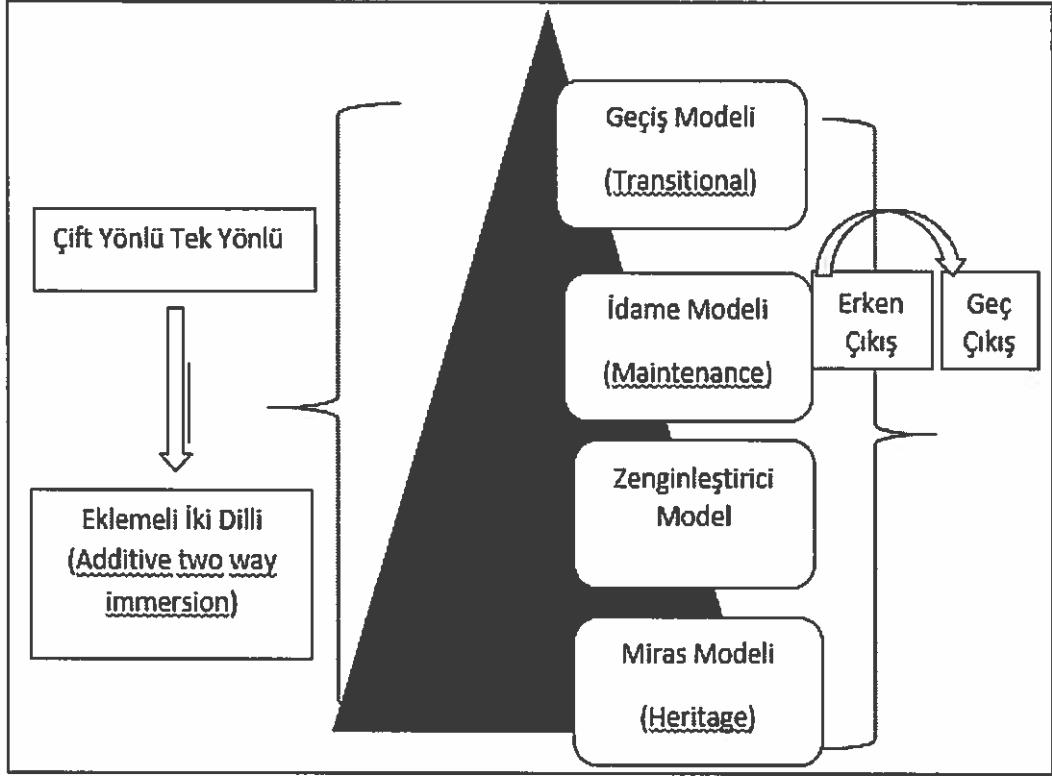
Bu sınıflandırmaların dışında “bireysel” ve “toplumsal iki dillilik” sınıflandırmaları da yapılmaktadır. Karaağaç’a (2011: 223-224) göre “bireylerin iki kültürlü ortamlarda büyüme ya da çeşitli ihtiyaçları doğrultusunda iki dilli olmaları bireysel iki dillilik olarak ifade edilir. Toplumun hayat akışından, toplumun benimsediği dinden göçlere, politik nedenlerden modalaşmalara kadar oldukça değişik nedenlerle, bir toplumun iki dilli oluşu da toplumsal iki dillilik kavramı ile tanımlanır.”

İki dillilik ve iki dilliliğin sınıflandırılması üzerine yapılmış olan çalışmalar neticesinde iki dillilik kavramının tanımlanmasının değişken olduğu ve buna bağlı olarak ortak bir sınıflamanın da yapılamadığı görülmektedir. Araştırmacılar iki dilliliği sınıflamak için ikinci dilin öğrenilme zamanı ve öğrenilme şeklinden, dillerin zihinde nasıl yapılandığına ve iki dilin kullanım oranına kadar pek çok ölçütü kullanmıştır. Bu başlıklar altında değerlendirilen iki dillilik türlerinden bazıları araştırmacılara göre farklı şekillerde adlandırılmış ve kategorize edilmeleri noktasında birtakım karışıklıklara sebebiyet vermiştir. Bu araştırmada literatürde sıkça yer alan iki dillilik sınıflamalarına yer verilmiştir. Alan yazında çeşitli tasnifler ve isimlendirmeler de bulunmaktadır.

2.1.2.2. İki Dilli Eğitim Modelleri

İki dillilik durumu bireylerin yaşamını etkilediği kadar toplumsal hayatı da etkileyen çok yönlü bir olgudur. Bu nedenle çok kültürlü ve çok dilli etnik yapıya sahip ülkelerin bir bölümünde eğitim politikalarına uygun iki dilli eğitim modelleri uygulanmaktadır. Bu modellerin geliştirilme sürecinde ülkedeki eğitim felsefesi ve çok dilli sosyolojik yapının özellikleri dikkate alınmıştır.

İki dilli eğitim modelleri ülkelerin etnik, kültürel ve siyasi durumuna göre farklılık göstermektedir. Ülkeden ülkeye değişen bu farklılıklara rağmen dünyada uygulanan geçiş modeli (transitional), idame modeli (maintenance) ve zenginleştirici (enrichment) model olmak üzere üç temel iki dilli eğitim modeli sınıflandırılması yapılmaktadır. Bunların yanında kaybolmakta olan dillerin yaşatılması için uygulanan miras (heritage) modeli de vardır (May, 2008'den akt. Kaya ve Aydın, 2014: 58-59):



Şekil 2: İki Dilli Eğitim Modelleri

2.1.2.2.1. Geçiş Modeli

Geçiş modeli eğitimde ana dilin kullanımını kısıtlı bir şekilde değerlendiren bir eğitim modelidir. Güzel (2014: 96) bu modeli şu şekilde açıklamaktadır:

Geçiş iki dilli eğitim ana dilin bir öğretim aracı olarak kullanılmasıyla genel olarak anaokulu ya da ilköğretim okulunda başlamaktadır. Fakat amaç öğrencinin ana dil becerilerini geride bırakıp sadece ikinci dilin dilbilimsel ve akademik becerilerini geliştirmektir. İki dilli geçiş eğitim programları 1-2 yıl sonra öğrencinin ana dilinde eğitim yapmayı hedef edinmiştir. Bu model hedef dili ön plana çıkarmaktadır ve şu varsayımlara dayanmaktadır:

1. Azınlık öğrenci dili öğretilmeye devam ederken öğrenciler hedef dili yeterince hızlı öğrenemeyecektir.
2. Öğrencinin ana dili öğretim aracı olmaya ve müfredatta kalmaya devam ederse öğrenci hem akademik anlamda hem de hedef dil okuryazarlığında sorunlar yaşayacaktır.

3. Öğrenciler diğer öğrencilerden ayrı bir şekilde iyileştirici eğitim almadıklarında sosyal olarak daha iyi kaynaşacaklardır.

Geçiş modeli eğitim süreçleri içerisinde ana dilinin kullanımını yaklaşık olarak 2 sene ile sınırlar ve hedeflenen dil ile eğitim faaliyetlerini devam ettirir. Bu modelde azınlık dili kullanan öğrencinin uyumunun daha kolay sağlanması amaçlanmıştır.

2.1.2.2.2. İdame Modeli

İdame modelinde ana dili kullanımının geçiş modeline kıyasla daha fazla gerçekleştirilmesi önerilmektedir.

Bu modelde öğrencinin temel eğitiminin büyük bir bölümü veya en az yüzde 50'si ana dilinde yapılmaktadır. Dolayısıyla, bu modelde egemen dilin (D2) eğitimde kullanılma oranı yüzde 50'nin altındadır. Burada öğrencinin eğitim sürecinin önemli bir bölümünü D1'de alması sağlanarak, ana dilinde (D1) 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 ana dilinde eğitim almasını amaçlar. Bu model, geçiş modeline göre daha güçlü bir iki dilli eğitim modelidir (Kaya ve Aydın, 2014: 61).

2.1.2.2.3. Zenginleştirici Model

“İki dilli zenginleştirici eğitim, ikinci dil aracılığıyla öğrencilerin ilerlemelerine odaklanmakta ve bu sayede ikinci dil okuryazarlığı elde edebilmektedir. Zenginleştirici programın amacı, öğrencinin iki dilliliği ve azınlık dilinin onarımıdır. Zenginleştirici programın azınlık programından ayrıldığı nokta bütünleşik toplumda azınlık dilinin etkisini artırmayı amaçlamasıdır. Amaçlar dil öğretiminin ötesindedir. Zenginleştirici programlar kültürel çoğulluğu ve kültürel grupların özerkliğini amaçlamaktadır” (Güzel, 2014: 97).

2.1.2.2.4. Miras Modeli

“Miras modeli idame ve zenginleştirici modellerin arasında kalan dördüncü modeldir. Kaybolan ya da kaybolma tehlikesinde olan dillerin iyileştirilmesi amacıyla diğerlerinden ayrılır” (Güzel, 2014: 97).

Diğer eğitim modelleri gibi çok dilli eğitim modelleri de çeşitli amaçlar doğrultusunda hazırlanmakta ve uygulanmaktadır. Aşağıdaki tabloda bu modellerin amaçları genel bir şekilde ifade edilmiştir.

Tablo 6: Çok Dilli Eğitim Modellerinin Amaçları (Güzel, 2014: 97)

Model	Katılım (İmmersion) Tipi	Hedef
Zenginleştirici	Eklemeli/Güçlü	Amaç azınlık dili ve kültürünün topluma uzantısı olarak iki dillilik ve iki dilli okuryazarlık.
Miras	Eklemeli/Güçlü	Amaç doğal dilin yenileştirilmesidir. Miras dil öncelikli olmasına rağmen amaç genellikle iki dillilik ve iki dilli okuryazarlıktır.
İdame	Eklemeli/Kısmen Güçlü	Amaç sınırlı da olsa iki dillilik ve iki dilli okuryazarlıktır. Öğrencinin ana dili hedef dile temel olması için kullanılır. Fakat anadil gelişip genişletilmez. Öğrencinin kültür ve kimliği göz önüne alınır.
Geçiş	Çıkarmalı/Zayıf	Amaç tek dilliliktir. Öğrenci geçici olarak anadilini kullanır. Çünkü amaç ana dilini geride bırakıp sadece ikinci dil kullanımına yönelmektir. Hedef kültür ve kimlik göz önüne alınır.

“İki dilli eğitim, erken ve geç çıkış olmak üzere iki şekilde uygulanır. Erken çıkış programlarında, öğrenci bir veya iki yıl ana dilinde eğitim alarak, egemen dilde

eğitime geçer. Geç ıkış programlarında ise bu süre dört yıldan altı yıla kadar uzayabilmektedir” (Ramirez, Yuen, Ramsey, 1991’den akt. Kaya ve Aydın, 2014: 63).

Çok dilli sosyal yapıya sahip ülkeler için iki dilli eğitim modelleri, ülkelerin ihtiyaçları doğrultusunda uygulayabilecekleri alternatif modellerdir. Türkiye Cumhuriyeti Anayasası’nın 42. maddesinde “Türkçeden başka hiçbir dil, eğitim ve ğretim kurumlarında Türk vatandaşlarına ana dilleri olarak okutulamaz ve öğretilemez.” ifadesi yer almaktadır. Bu maddeye bağlı olarak Türkiye Cumhuriyeti’nde iki dilli eğitimin, ülkenin ihtiyaçlarına cevap vermeyeceğinin düşünüldüğü görülmektedir.

2.2 Türkçe ğretimi

“Bilgi çağını yaşayan dünyamızda dil, gelişmenin en önemli aracıdır. Okuma, yazma, anlama, sorgulama, düşünme, sorun çözme gibi işlemler dille gerçekleştirilmektedir. Dil, zihinsel, duygusal ve sosyal gelişmenin temel aracı olduğu gibi dış dünya ile bütünleşme, kültürü aktarma gibi süreçlerde de önemli yere sahiptir. Dil, bireyin kapasitesini geliştirme, karmaşık sorunları çözme, bilimsel düşünme, gibi özellikleri etkilemektedir” (Güneş, 2011: 124). Dilin hem bireysel hem de toplumsal yaşamın merkezinde yer alması dili etkili kullanmanın da önemini artırmaktadır. “6-14 yaş arasındaki çocukların dil gelişimlerinin hızlı bir ilerleme gösterdiği belirlenmiştir.” (Taş, 2008: 3). Bu nedenle dil öğrenimi için 6-14 yaş aralığı öncelikli bir öneme sahiptir.

“ğrenmenin etkili biçimde gerçekleşmesi için eğitimin ve öğretimin önceden planlanmış bir program içinde yapılması gerekir” (Durukan, 2013: 2). Cavkaytar (2009: 5)’a göre program “eğitimin genel amaçlarında tanımlanmış insan tipini yetiştirmeyi amaçlayan kuramsal ve uygulamalı planlı düzenlemeler” olarak tanımlanırken Demirel (2013: 6)’e göre ise “okulda ya da okul dışında bireye kazandırılması planlanan bir dersin öğretimiyle ilgili tüm etkinlikleri kapsayan yaşantılar düzeneği” şeklinde açıklanmaktadır. Derslerin içeriği programlara uygun olarak şekillenir.

2018 yılı itibariyle Türkçe Dersi ğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar) uygulamaya konulmuştur. Programda ğretim programının

amacı “Ortaokulu tamamlayan öğrencilerin, ilkokulda kazandıkları yetkinlikleri geliştirmek suretiyle millî ve manevî değerleri benimsemiş, haklarını kullanan ve sorumluluklarını yerine getiren, ‘Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi’nde ve ayrıca disiplinlere özgü alanlarda ifadesini bulan temel düzey beceri ve yetkinlikleri kazanmış bireyler olmalarını sağlamak”(MEB, 2018: 3) şeklinde belirtilmiştir.

2.2.1. Türkçe Öğretimi Amaçları ve İlkeleri

“Öğretim programları hazırlanırken çeşitli öğeler dikkate alınmaktadır. Bu öğelerden biri ‘hedef’dir. Hedef kavramı içinde öğrenene kazandırılacak istendik davranışlar yer almaktadır” (Demirel, 2013: 5). Dil öğretimi sürecinde temel hedef ve ihtiyaçları, eğitimcilerin ciddi bir şekilde düşünüp tespit etmelerinin gerekli olduğunu belirten Ünal (2001: 2-3)’a göre “dil öğretimiyle ilgili olarak bireyin ve toplumun hedef ve ihtiyaçları şu şekilde sıralanabilir:

Toplumsal Açıdan

- Gelişmiş ülkelerin kalkınmışlık düzeyini yakalamak ve aşmak,
- Başkalarının hukukunu koruyan bir toplumsal yaşam ortamı sağlamak.

Bireysel Açıdan

- Bireye başkalarından yardım almadan çevresinde olan bitenleri tam ve doğru anlayacak kadar dil öğretmek,
- Bireye başkalarından yardım almadan duygu ve düşüncelerini doğru ve eksiksiz anlatacak kadar dil öğretmek,
- Başkalarından yardım almadan hakkını arayacak ve temel sosyal sorumluluklarını yerine getirecek kadar dil öğretmek,
- Başkalarından yardım almadan seçme ve seçilme hakkını tam ve doğru kullanacak kadar dil öğretmek,
- Bireyin yapacağı her işte dört aşamalı olarak (düşün, araştır, planla, uygula) planlama becerisi sağlayacak kadar dil öğrenmek.”

Ünal (2001) toplumun hedef ve ihtiyaçları açısından dil öğretiminde bu kavramların tartışılmaz olduğunu belirtmiştir. Bu amaçlardan farklı olarak Yıldız

(2013) Türkçe dersinin amacını öğrencileri şu alanlarda yeterli hale getirmek olduğunu ifade etmiştir (Yıldız, 2013: 65):

- “Dil hakkında ve dil aracılığı ile düşünme kabiliyetini geliştirmek, tecrübeler edinmek, algılama, tasarlama, hüküm verme kabiliyetini derinleştirmek.
- Dili değişik bilgilendirme ve ifade amaçlarına uygun olarak sorumluluk bilinci içinde, açık ve etkili kullanabilmek.
- Dili çevresinde olup bitenleri algılaması ve anlaması için, kendini ifade etmek için, zihinsel düzlemdeki tasarımların ve oyun gibi serbest alanların düzenlenmesi amacıyla yönelik olarak kullanabilmek.
- Dil ifadelerini özellikleri içinde anlayabilmek ve gerektiğinde eleştirel olarak değerlendirmek. Yani, metinleri bilgi kazanmak ve düşünmeye sevk eden bir araç olarak kullanmak, edebî metinleri algılama ve tecrübelerin, tasarlama ve hayal gücünün genişletilmesi ve farklılaşması için kullanmak.
- Dili zaman içerisinde değişen bir araç olarak kavramak.
- Dili hem kurallı düzenlemeleri içerisinde kavramak hem de onun yaratıcı ve oyun imkânlarını kullanmak.”

“Bu şekilde anlaşılan bir ana dil dersi kişilik gelişimine de önemli ölçüde katkıda bulunacaktır. Böyle bir dil dersi, öğrencilerin düşünce ufkunu genişletir, duygu ve estetik hassasiyetlerinin incelmeye katkıda bulunur, anlam ve değer yargılarının derinleşmesine ve farklılaşmasına yardım eder” (Yıldız, 2013: 65-66).

Türkçe Öğretim Programında (MEB, 2018: 8) programın özel amaçları, öğrencilerin;

- dinleme/izleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinin geliştirilmesi,
- Türkçeyi, konuşma ve yazma kurallarına uygun olarak bilinçli, doğru ve özenli kullanmalarının sağlanması,

- okuduğu, dinlediği/izlediğinden hareketle, söz varlığını zenginleştirerek dil zevki ve bilincine ulaşmalarının; duygu, düşünce ve hayal dünyalarını geliştirmelerinin sağlanması,
- okuma yazma sevgisi ve alışkanlığını kazanmalarının sağlanması,
- duygu ve düşünceleri ile bir konudaki görüşlerini veya tezini sözlü ve yazılı olarak etkili ve anlaşılır biçimde ifade etmelerinin sağlanması,
- bilgiyi araştırma, keşfetme, yorumlama ve zihinde yapılandırma becerilerinin geliştirilmesi,
- basılı materyaller ile çoklu medya kaynaklarından bilgiye erişme, bilgiyi düzenleme, sorgulama, kullanma ve üretme becerilerinin geliştirilmesi,
- okuduklarını anlayarak eleştirel bir bakış açısıyla değerlendirmelerinin ve sorgulamalarının sağlanması,
- millî, manevi, ahlaki, tarihî, kültürel, sosyal değerlere önem vermelerinin sağlanması, millî duygu ve düşüncelerinin güçlendirilmesi,
- Türk ve dünya kültür ve sanatına ait eserler aracılığıyla estetik ve sanatsal değerleri fark etmelerinin ve benimsemelerinin sağlanması şeklinde açıklanmıştır.

Programın özel amaçları incelendiğinde, son yıllarda çeşitli alanlarda yaşanan gelişmelere cevap vermeyi ve öğrencilerin dil becerilerinin yanında sosyal ve zihinsel becerilerinin de geliştirilmesinin amaçlandığı görölmektedir.

“Türkçe öğretimi sürecinde belirtilen amaçlara ulaşmak için uyulması gereken birtakım ilkeler bulunmaktadır” (Arslan ve diğerleri, 2008: 3). Öz (2003: 175)’e göre Türkçe öğretiminde dikkate alınması gereken ilkeleri şunlardır:

- “Türkçe dersi bir bütündür.
- Türkçe dersleriyle başka dersler arasında ilişki kurulmalıdır.
- Türkçe dersleri bilgi vermekten çok beceri kazandıran bir ders olmalıdır.
- Türkçe derslerinde çocuğun dili hareket noktası olmalıdır.

•Türkçe derslerinde çevre özelliklerini göz önünde bulundurmak gerekir.

•Türkçe derslerinde öğrencilerin özel yetenekleri de göz önünde bulundurulmalıdır.

•Türkçe derslerinde verilecek ödevler öğrencileri bezdirmemeli ve onları yaratıcı olmaya yöneltmelidir.

•Öğrenciler kitap edinme ve kitaplık kurma zevki kazanmalıdır.

•Türkçe öğretimi dört temel dil becerisi üzerinde şekillenmektedir.”

Değişen ihtiyaçlar neticesinde okullardaki öğretim uygulamaları da son yıllarda değişime uğramıştır. Yeni bakış açılarının ders içinde çocukları öğrenmenin merkezine yerleştirerek ön plana çıkarması, öğretmenler için yeni görev ve sorumluluklar getirmiştir. Buna bağlı olarak Türkçe dersinin de öğretim ilkelerinde çeşitli değişiklikler olmuştur. Yeni araştırmalar ve uygulamalar sonucunda ortaya çıkan çağdaş ilkeler şu şekildedir (Yıldız, 2003: 58-60):

- Çocuğa ve onun dünyasına yönelme
- Öğretimde bilim ve bilimsel düşüncüyü esas alma
- Yaşayarak-yaparak öğrenmeye ağırlık verme
- Çocuklar arasındaki bireysel farklılıkları dikkate alma
- Alıştırma ve tekrar yapma
- Eğitim-öğretimi öğrenme ortamlarında gerçekleştirme
- Açıklık ilkesini benimseme

2.3. Türkçe Öğretiminde Yaklaşımlar

“Yaklaşım, bir konuyu ya da sorunu ele alma biçimidir. Eğitim yaklaşımları, amaç, ilke ve yöntem yönüyle benzer teorilerin bir araya getirilmesi ve sistemli olarak uygulamaya aktarılmasıdır. Dil öğretim yaklaşımlarında da bu anlayış söz konusu olmaktadır. Çeşitli teorilere dayanan dil öğretim yaklaşımları sistemli süreçler, ilkeler, yöntemler ve kurallarla eğitim uygulamalarına yön vermektedir” (Mason, 2001’den

akt. Güneş, 2014: 43). Ülkemizde farklı amaçlar doğrultusunda çeşitli yaklaşımlar uygulamaya konmuştur. Bunlardan biri de “Davranışçı Yaklaşım”dır.

“Ülkemizde uzun yıllar uygulanan davranışçı dil yaklaşımı nedeniyle, öğrencilerin zihinsel becerilerinin geliştirilmesi üzerinde fazla durulmamıştır. Bu uygulamalar sonucunda okuduklarını anlamada, kendini ifade etmede güçlükler yaşayan öğrenciler yetişmiştir. Günümüzde 30’dan fazla ülkede uygulanan dil öğretim yaklaşımı ‘yapılandırmacı’ yaklaşımdır” (Güneş, 2007: 17-19). Bu ülkelere 2005–2006 eğitim-öğretim yılından itibaren Türkiye de katılmış bulunmaktadır (Akpınar, 2010: 16). Yapılandırmacı yaklaşım, davranışçılığa getirilen eleştiriler doğrultusunda zihinsel süreçleri de ele alınarak hazırlanmıştır.

Yapılandırmacı yaklaşım öğrenmeyi, bireyin ön bilgileri ile yeni öğrendiği bilgileri birleştirerek yeni anlamlar oluşturduğu ve zihninde yapılandığı aktif bir süreç olarak açıklar. Birey öğrenme sürecinde yeni bilgileri inceler, bunları sahip olduğu ön bilgiler ile bütünleştirir, yeni anlamlar oluşturur ve bunları zihindeki yapıya yerleştirir. Bu süreçte yanlış bildiklerini düzeltir, eksik bilgileri tamamlar ve bildiklerine yenilerini ekler. Zihinsel yapıyı ve bilgileri düzenler ve bunun için düşünme, anlama, ilişkilendirme, sıralama, sorgulama, analiz-sentez gibi işlemlere ağırlık verilmektedir. Yeni bilgiler, ön bilgilerle bütünleştirilmezse ve zihne yerleştirilmezse ezberlenmiş bilgiler olur ve bir süre sonra bu bilgiler unutulur. Yapılandırmacı yaklaşımın bu yönü onu davranışçı yaklaşımdan tamamen ayırmaktadır. Çünkü davranışçı yaklaşım bilgileri bireye tekrarlar ezberleterek öğretmektedir. Oysa yapılandırmacı yaklaşım bilgileri anlamlı hale getirip, zihinde yapılandırarak öğretmektedir. Öğrenme ile ilgili bu bilgiler dil öğrenme için de geçerlidir. Yapılandırmacı yaklaşım “Dil edinilmez, öğrenilir.” görüşünü savunmaktadır (Kutlubay, 2015: 12).

Yapılandırmacı yaklaşımda bilginin bilişsel süreçler sonucunda zihinde yapılandırılması özümleme ve alışma işlemleri sonunda gerçekleşir. Güneş (2010: 6) bu süreci şu şekilde açıklamaktadır:

Yeni bilgiler öğrencinin ön bilgileriyle çelişmiyor, zihinsel şemasına uyuyorsa kolayca özümlebilir ve zihne yerleştirilir. Yeni bilgiler öğrencinin ön bilgileriyle çelişiyor, zihinsel şemasına uymuyorsa bunları yerleştirmek

için zihinde düzenleme yapılır. Buna alışma denilir. Alışma, var olan zihinsel şemaları yapıları değiştirme, düzenleme ve yeni duruma uygun hale getirmedir. Bu işlemler sonucunda öğrenci yeni şemalar oluşturarak bilgilere uyum sağlar ve zihninde yeni bir denge kurar. Kısaca özümleme, alışma ve dengeleme yoluyla öğrenci yeni bilgileri öğrenir ve zihinsel gelişimini sürdürür.

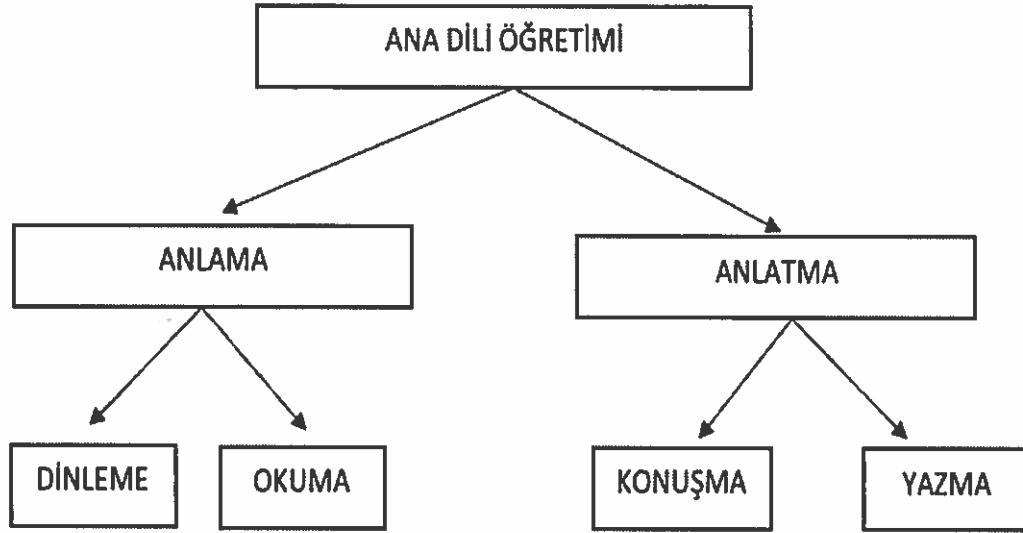
“Yapılandırmacı eğitim yaklaşımında öğretmen öğrencilerin bilgiyi keşfetmelerini sağlayarak onların, üst düzey düşünme becerileri olan analiz, sentez ve değerlendirme yapmalarını sağlar. Bu, öğrencilerin ilerideki yaşantılarında daha yaratıcı, eleştirel, çok yönlü kişiler olmalarına katkı da sağlayacaktır” (Ocak, Koçyiğit ve Özermen, 2010: 46). “Bu yaklaşımda öğretmen, öğrenci görüşleri doğrultusunda yöntem ve tekniklerini değiştirebilir. Öğrencinin bilgi, beceri, kapasite ve özelliklerini iyi tanır. Öğrencilerin rahat olmalarını sağlar, bağımsız iş yapabilme güçlerini geliştirmelerine yardımcı olur, sınıf içinde gerekli hareketliliğe izin verir. Açık uçlu sorularla öğrencilerin düşünmelerini ve sorgulama becerilerini geliştirir. Öğrencilerine öğrenmeyi öğretir” (Fındık Dönmez, 2013: 36). Yapılandırmacı yaklaşım Türkçe öğretimine şu yenilikleri getirmiştir (Onan, 2014: 115):

- “Ön bilgi kavramı ön plana çıkmıştır.
- Öğrenmeyi belirleyen temel unsurun öğrencilerin öğrenme ortamlarındaki zihin yapısı olduğu kabul edilmiştir.
- Temel dil becerilerinin geliştirilmesine ayrı ve ağırlıklı bir önem verilmiştir.
- Metin ve metin aracılığıyla öğrenme kavramları önem kazanmıştır.
- Değerlendirme sürecinde sürece dayalı değerlendirmeye önem verilmiştir.”

2.4. Türkçe Öğretiminde Öğrenme Alanları

“Türkçe dersinde anadili öğretimi, birbiriyle örüntülü olan dinleme, konuşma, okuma ve yazma etkinliklerine dayanır. Birey, çeşitli alanlara ilişkin bilgilerin çoğunu okuma ya da dinleme yoluyla algılar. Kendi bilgi ve isteklerini de başkalarına konuşma ya da yazma yoluyla iletir. Dinleme ve konuşma sözel iken okuma ve yazma yazılıdır”

(Cavkaytar, 2009: 9). “Dünyadaki bütün uygulamalarda dil dersi, öncelikle bu dört alandaki çalışmalardan oluşur. Kişinin ‘anlama’ becerisini geliştirmek için dinleme ve okuma çalışmaları; ‘anlatma’ becerisini geliştirmek için konuşma ve yazma çalışmaları bir biriyle ilişkilendirilerek yaptırılır” (Cihan, 2010: 55).



Şekil 3: Ana Dili Dersinin Çalışma Alanları (Kavcar, Oğuzkan, Sever, 1997: 56).

Türkçe Dersi Öğretim Programı (MEB: 2018)’nda öğrenme alanları

- Dinleme/İzleme
- Yazma
- Konuşma
- Okuma olarak dört başlıkta değerlendirilmiştir. Okuma alanı kendi içerisinde “Söz varlığı, anlama, akıcı okuma” şeklinde alt bölümlere ayrılmıştır.

“Türkçe öğretiminde amaçlara anlama ve anlatma etkinlikleriyle ulaşılmaya çalışılır. Anlama ve anlatma etkinliklerin ‘yazım’, ‘noktalama’, ‘sözcük bilgisi’, ‘cümle bilgisi’, ‘doğru söyleyiş’ gibi bilgi ve beceri kazandırmaya yönelik uygulamalarla desteklenmesi gerekir. Anlamayı ve anlatmayı kolaylaştırmaya yönelik yardımcı bir çalışma alanı olarak dilbilgisi alanı da mevcuttur” (Sever, Kaya, Aslan, 2006: 27). Programda dilbilgisi alanına ait kazanımlar ayrı bir başlık olarak verilmemiş, diğer öğrenme alanlarının içerisinde yerleştirilmiştir.

2.4.1. Dinleme

“Dinleme, insanın çevresinden gelen belirli ölçüdeki ses titreşimlerini işitme duyusuyla algıladığı, daha önce edindiği bilgi ve deneyimler yardımıyla seçip dikkatini yoğunlaştırdığı, anlamlandırdığı, izleyerek iletileri somutlaştırdığı ve tepkide bulunduğu bir etkinliktir” (Maden, 2013: 51). “İşitme ile dinlemenin farkı, işitme eylemi isteğimiz dışı gerçekleşirken dinlemenin belli bir amaç doğrultusunda yapılmasıdır” (Demirel ve Şahinel, 2006: 72). “Bu açıdan dinleme, aktif zihinsel bir süreçtir” (Aytan, 2011: 9). Dinleme becerisi bireyin ana dili edinimi sürecinde ilk kullandığı beceridir.

“Birey, dinleme becerisi sayesinde, ana dilini annesinden ve yakın çevresinden öğrenmekte, konuştuğu dilin hemen hemen bütün özelliklerini kazanmakta ve bunu tüm yaşamı boyunca kullanmaktadır. İnsanın en önemli vasıflardan biri olan ana dili becerisi, dinleme becerisi sayesinde gerçekleşmektedir ve insan dilin birçok kuralını, özelliklerini dinleyerek öğrenmektedir” (Boğa Zengin, 2010: 31). “İnsan ilişkilerinin çoğu anlatma ile dinlemeye dayanır. Dinleme, bilgi edinmenin, öğrenmenin, anlamamanın başlıca yollarından biridir. İnsan sosyal yaşamda dinleme faaliyetleri ile iç içedir. Diğer taraftan kültürel hayatımızın öyle yanları vardır ki tek taraflı olarak dinleme ile ilgilidir. Radyo ve televizyon programlarının, tiyatroların, konferansların, konserlerin dinlenmesi ve seyredilmesi çağımız insanının vazgeçemeyeceği ihtiyaçlar arasındadır” (Özbay, 2013: 45). Dinleme, bireyin sosyal ilişkilerinin temelinde yer alan bir beceridir.

“Dinleme, günlük hayatın her aşamasında en sık kullanılan dil becerisidir. İnsan, uyku dışındaki zamanının büyük bölümünde çevresiyle iletişim hâindedir. İletişim süreci içerisinde de en fazla kullandığı beceri dinlemedir. Yapılan araştırmalar ortalama % 45’lik oranla, günlük hayatta en fazla kullanılan dil becerisinin dinleme olduğunu ortaya koymaktadır” (Wacker- Hawkins 1996: 14-15’den akt. Doğan, 2010: 264-265). “Dinleme iletişim işlevinin yanı sıra öğrenme, anlama ve zihinsel becerileri geliştirmek için önemli bir alandır. Çocuklar dinleyerek, çeşitli bilgileri öğrenerek hem dinleme becerilerini hem de zihinsel becerilerini geliştirirler. Dinleme becerilerini geliştiren çocuk, bunu bir öğrenme aracı olarak hayatı boyunca kullanır” (Güneş, 2007: 74). “Öğrendiklerimizin %83’ünü görme, % 11’ini işitme, %3,5’ini koklama,

%1,5'ini dokunma, %1'ini tatma yoluyla elde ettiğimiz belirtilmektedir. Öğrenim sürecimizde öğrendiklerimizin de önemli bir kısmı dinleme yoluyla kazanılmıştır. Okullarımızda öğretmenlerin pek çoğu düz anlatım yöntemini kullanmaktadır. Bu durumda öğrenciler, öğrendiklerinin neredeyse %83'ünü dinleme yoluyla elde etmektedirler” (Özbay, 2005b: 92-93). Bu nedenle öğrencilerin dinleme becerilerinin geliştirilmesi eğitim süreçlerini çok yönlü olarak etkileyecektir.

Öğrencilerin iyi birer dinleyici olmalarını gerektiren nedenlerden başlıcaları şunlardır (Ediger, 2002: 3'ten akt. Doğan, 2008: 267-268):

- “Nezaket kuralları gereği konuşan kişiyi dikkatlice dinlemek gerekir.
- Dikkatli dinleme yoluyla, konuşan kişilerden pek çok şey öğrenilir.
- İyi dinleme alışkanlıklarının gelişmesiyle birlikte öğrenme git gide devamlı hâle gelir.
- Anlatılan konuyla ilgili sorular sorulduğunda dinlememiş olmaktan dolayı zor durumda kalmamak için iyi bir dinleyici olmak gerekir.
- Dinleme yetersiz olduğunda bir tartışmaya aktif katılım mümkün değildir.
- Yönlendirmelerin dikkatlice takip edilmemesinden dolayı işlemlerin tekrar edilmesi zaman kaybına neden olacaktır.
- Taraflar karşılıklı olarak iyi birer dinleyici değilse iletişimde sorunlar çıkar.
- Öğrenciler okul ve toplumla bütünleştiklerinde kaliteli dinleme alışkanlıkları doğar. Bu nedenle okuldaki iyi dinleme alışkanlıkları toplumsal alanda da kendini gösterir.
- Birbirlerini nezaketle dinlediğinde insanlar arasındaki ilişkiler sağlıklı bir zemine oturmuş olur.”

“Dinleme kendiliğinden gelişen bir beceri olarak kabul edildiği için ‘ihmal edilmiş, kaybolmuş, unutulmuş, yetim kalmış, üvey’ gibi sıfatlarla nitelendirilmiştir.

Dinlemenin doğal olarak geliştiği ve öğretilmeyeceği inancı yapılan araştırmalar neticesinde değişmiştir” (Aytan, 2011: 19) “Birey, okul çağına geldiğinde planlı, programlı yani amaçlı dinlemeyi öğrenmesi gerekir. Bunun için de etkin bir dinleme eğitiminden geçmiş olması gerekir” (Yılmaz, 2007: 22). Türkçe dersi ile öğrencilerin ihtiyaç duyduğu dinleme eğitiminin verilmesi amaçlanmaktadır.

Dil farklılığı yaşayan öğrenciler için dinleme becerisinin geliştirilmesi onların eğitim hayatlarında istenen başarıya ulaşmalarının ön şartıdır. Öğrenciler ana dillerini olduğu gibi diğer dilleri de öncelikle dinleyerek öğrenir. Dinlediğini daha iyi anlar duruma gelmesi bu öğrencilerin hem eğitim süreçlerine daha aktif katılımlarını sağlayacak hem de sosyal ortamlarda iletişim becerilerini geliştirerek yaşamları muhtemel sorunların önüne geçecektir.

2.4.2. Konuşma

“Konuşma düşünceyi sözle ifade etme işi, aynı dili konuşan bireyler arasında sözle anlaşma biçimi” (Korkmaz, 1992: 103), “dil aracılığıyla gözlemleri, duyguları ve bilgileri anlatma işlemi, evde, okulda ve sosyal ilişkilerde kullanılan temel bir beceri” (Öz, 2006, 194),” zihinsel gelişim, kişilik oluşumu ve toplumsal ilişkilerin bir yansıtıcısıdır” (Sever, 2011: 22). “Ayrıca konuşmanın gerçekleşmesi için seslerden kurulu bir dil mekanizmasının varlığı gerekir” (Erdem, 2013: 181).

Konuşma, kişiler arasındaki iletişimin gerçekleştirilmesinin yanı sıra toplumun gereksinim duyduğu bireylerin yetişmesi için de geliştirilmesi gereken bir dil becerisidir. “Günümüzde susan, dinleyen, onaylayan değil; düşünen, tartışan, üreten ve ürettiklerini başkalarıyla paylaşabilen bireylere daha çok ihtiyaç duyulmaktadır” (Hamzadayı, 2010: 31). “Konuşma, kişinin hayattaki başarısını doğrudan etkileyen, örgün eğitimde üzerinde önemle durulması gereken bir dil becerisidir” (Sağlam ve Doğan, 2013: 44). Demirel ve Şahinel (2006: 101-102)’e göre konuşma eğitiminin amaçları şu şekilde belirlenmiştir:

“Bildirme Yönünden

- İstediklerini, düşündüğünü, duyduğunu, öğrendiğini, bir düşünceye katılıp katılmadığını başkasına sözle anlatabilmek

- Sorulara açık, kısa, doğru karşılık verebilmek.
- Sözle doğru bilgi verebilmek
- Konu üzerindeki bilgilerini sıraya koyarak anlatabilmek
- Sözlerinde amaç, sebep-sonuç ilişkisi gözetebilmek
- Konuşurken doğru ve çabuk düşünebilme yeteneği edinmek
- Konuşurken mantık bütünlüğü içinde konudan ayrılmamaya çalışmak

Kişilik Kazanma Yönünden

- Düşünce ve duygularını anlatırken inandırıcı, canlandırıcı, ayrıntılardan, örneklerden, kendi yaşantılarından yararlanabilmek
- Günlük yaşam konuşmalarında kendine güven kazanmak, arkadaşı, büyükleri ve küçükleriyle zevkli bir söyleşi yapmaya alışmak.
- Bir becerisi, yeterliği üzerinde konuşurken başkalarına güven vermek.
- Dinleyiciyle göz teması kurmak
- İşitilebilir bir ses tonuyla konuşmak
- Konuşma sırasında gereksiz hareketlerden kaçınmak

Topluluk Önünde Konuşabilme Yönünden:

- Grupça konuşmaya katılabilmek ve konuşmasıyla arkadaşlarına zevk verebilmek
- Bir tartışmaya katılıp konuyu aydınlanmasına yararlı olabilmek
- Düşüncesini, duygularını bir dinleyici topluluğuna anlatabilmek
- Toplantılarda saygın kişiler ve arkadaşları için kullanılacak nezaket sözlerini öğrenmek
- Toplu konuşma yöntemlerini öğrenip bunlara uymaya alışmak
- Duyuru, tanııtma, haber verme, görüşme, tartışma gibi çeşitli amaç ve biçimlerdeki konuşmaları tanıyıp bu konuşmaları yapabilmek

Söyleyiş Yönünden

- Sözcükleri yerinde ve anlamlarına uygun, vurguları da yerinde kullanabilmek, kültür ağzıyla konuşma alışkanlığı kazandırabilmek
- Konuya göre sesine duygu tonu katarak konuşma yeteneği kazanabilmek.”

Özby (2005) konuşmanın, eğitim ve öğretim faaliyetlerinin de temelinde yer aldığını ifade etmiştir. “Öğretmen-öğrenci arasındaki bilgi alış veriş, en çok konuşma aracılığıyla yapılan etkinliklerdir. Konuşma, öğrenciye mantıklı düşünme ve doğru anlatma yollarını kazandırır. Doğru ve etkili konuşma eğitim ile elde edilen bir beceridir. Bu sebeple, konuşma becerisinin geliştirilmesinde Türkçe öğretmenlerine büyük sorumluluk düşmektedir” (Özby, 2005a: 120). Konuşma becerisinin geliştirilmesinde Türkçe dersi, ele aldığı amaçlar doğrultusunda, öğrencilerin ihtiyaç duyduğu ortamı sağlamayı hedefler.

Yapılandırmacı yaklaşıma göre konuşma, öğrenciler arasında iş birlikli öğrenmenin en önemli anahtarıdır. Öğrenme sürecinde konuşma ve tartışma, bilgilerin, yeniliklerin, düşüncelerin hızlı olarak akmasını sağlar. Diğerlerini dinlerken ve kendi görüşlerini ifade ederken öğrenci, düşüncelerini açıklamayı öğrenmekte, açıklama için en uygun kelimeleri bulmaktır. Ayrıca kendi fikirlerine güvenmeyi ve bunları geliştirmeyi de öğrenmektedir. Konuşma, öğrencinin görüşlerini netleştirme, sorunlarını ortaya koyma ile tartışma sorumluluğunu geliştirmektedir. Kısaca, konuşma öğrencinin zihinsel etkileşime girmesini sağlamaktadır. Bu nedenle öğrencilerin konuşma becerileri geliştirilmeli, düşüncelerini açıkça ifade etmeleri sağlanmalıdır (Güneş, 2007: 99).

2.4.3. Okuma

“Okuma, görme, dikkat, algılama, hatırlama, seslendirme, anlamlandırma, sentezleme, çözümlenme ve yorumlama gibi farklı bileşenlerden oluşan, karmaşık bir zihinsel süreçtir” (Coşkun, 2002: 231).

Güneş (2014) yapılandırmacı yaklaşım içerisinde okuma becerisinin nasıl değerlendirildiğini şu şekilde açıklamaktadır:

Yapılandırmacı yaklaşıma göre okuma, ön bilgilerle metindeki bilgilerin bütünleştirildiği ve yeniden anlamlandırıldığı bir süreçtir. Bu süreç, görme,

seslendirme, anlama, zihinde yapılandırma gibi göz, ses ve beynimizin çeşitli işlemlerinden oluşmaktadır. Önce çizgi, harf veya sembollerin algılanmasıyla başlamakta, ardından dikkat yoğunlaştırılarak kelime ve cümlelerin anlamı bulunmaktadır. Cümle ve paragraflarda ilgi duyulan, önemli görülenler seçilmekte, bunlar sıralama, sınıflama, ilişkilendirme, sorgulama, analiz-sentez, değerlendirme gibi çeşitli zihinsel işlemlerden geçirilmektedir. Bu şekilde işlenen bilgiler, okuyucunun ön bilgileriyle birleştirilmekte ve yeniden anlamlandırılmaktadır. Kısaca okuma, bireyin ön bilgileriyle metindeki bilgileri bütünleştirerek yeni anlamlar ürettiği aktif bir süreç olarak tanımlanabilir (Güneş, 2014: 128). Birey, okuma sürecinde fiziksel ve zihinsel olarak aktiftir.

“Okuma etkinliği, yazıdaki duygu ve düşüncelerin kavranması, çözümlenmesi ve değerlendirilmesi gibi fizyolojik, zihinsel ve ruhsal yönleri bulunan bir süreçtir. Bu etkinlik, görme, anımsama, seslendirme ve değerlendirme gibi eylemleri içerir. Okuma bir iletişim, algılama, öğrenme süreci olduğu gibi bilişsel, duyuşsal ve devinişsel bir gelişim sürecidir” (Sever, 2011: 13). “Bu karmaşık sürecin kişiye kazandırılması çalışmalarına okuma eğitimi denir” (Özbay, 2011: 41).

Okuma becerisi “Bilim ve teknoloji alanındaki gelişmeler dolayısıyla günümüz insanının edinmesi gereken bilgi, donanım ve beceriler artmış, dünyada olup biten bu gelişmeleri izleme, bilgisini, donanımını ve becerisini artırma, kendini sürekli güncelleyebilme araçları ve yolları da çeşitlenmiştir. Gelişmeleri izleme yollarından birisi, iyi bir okuma ve kavrama becerisidir” (Karatay, 2013: 221). “Çünkü bireyler ve toplumlar için bilgiye ulaşmanın ve ulaşılan bilgileri edinmenin en temel yolu kitaplar, dolayısıyla da okumaktır” (Akyol, 2011: 66). Eğitim öğretim materyalleri içerisinde de en çok kullanılanlar ders kitaplarıdır. Öğrenci ders kitaplarından yaptığı okumalar aracılığıyla yeni öğrenmeler gerçekleştirmektedir. Bu öğrenmelerin niteliği öğrencinin okuduğunu kavraması ile ilişkilidir.

“Okuma ve okuduğunu anlama birbirini tamamlayan iki kavramdır. Okuma olmadan anlama olmayacağı gibi anlamadan okumak da metni seslendirmekten başka bir şey değildir. Okuma becerisi gelişmemiş birey okuma sırasında çok sayıda okuma hatası yapmakta, akıcı okuyamamakta ve okuduğunu anlayamamaktadır” (Yılmaz,

2008: 324-326). Anlamadan yapılan okuma amacına ulaşmış bir okuma olarak değerlendirilemez.

Türkçe Öğretim Programı'nda öğrencilerin okuduklarını anlamalarının yanı sıra okumayı bir alışkanlık haline getirmelerinin de amaçlandığı ifade edilmektedir (MEB, 2018). “Çağın hızlı gidişine ayak uydurabilmek ve toplum içinde her bakımdan önemli bir yerde olabilmek için bireyin muhakkak eğitim ve öğretimin temeli olan okuma alışkanlığı kazanması gerekmektedir. Okuma alışkanlığı, bireylerin yaşamları boyunca elde ettikleri bilgileri, becerileri, anlayışları güçlendirip artıran ve aynı zamanda bu değerlerin bireysel ve toplumsal yaşama uyarlanmasına olanak sağlayan beceridir” (Taşkesenlioğlu, 2013: 261).

Okuma becerisi sadece ana dili öğretiminde değil yabancı dil öğretiminde de önemli bir yer edinmektedir. “Yabancı dil öğrenen birçok öğrenci kendilerine en önemli hedef olarak okuma becerisini seçmektedir” (Richards ve Renendya, 2002'den akt. Razi, 2007: 16). “Çünkü okumak, sözcük dağarcığını geliştiren en sistemli etkinliklerden birisidir. Çok okuyan insanların sözcük dağarcığının da daha geniş olduğu bilinmektedir” (Sarica, 2014: 13). Okuma ve söz varlığı arasındaki ilişki, Türkçeyi ana dili olarak kullanmayan öğrencilerin söz varlıklarının geliştirilmesinde okumanın önemini daha da artırmaktadır.

Türkçe öğretim programında okuma alanına ait kazanımlar, okumanın çeşitli boyutları göz önünde bulundurularak “anlama”, “akıcı okuma” ve “söz varlığı” olmak üzere üç başlık altında hazırlanmıştır.

2.4.4. Yazma

“Yazma herhangi bir konuda duygu, hayal ya da özgün fikirleri belli bir düzen ve bütünlük içinde yazıya geçirme işi” (Göçer, 2010: 178); “konuşma gibi, başkaları ile iletişim kurmanın, kendimizi anlatmanın bir yolu” (Sever, 2011, 24); “insanın doğası gereği kendini dışa vurduğu davranışlardan biri” (Özbay, 2012, 8); “bireyin dil becerileri alanındaki bütün kazanımları bünyesinde barındıran önemli bir beceridir” (Bağcı, 2015: 92). Yazma becerisi diğer dil becerilerinin kazanılmasından sonra gelişir.

Bireyler, işittikleri seslerin bazı anlamları olduğunu fark ederek dinleme eğitimine adım atarlar. Dinleme ile öğrenilen sesler taklit yoluyla

tekrar edilerek konuşma becerisinin ilk ürünlerine dönüşür. Dinleme ve konuşma becerilerinin ortak özelliği örgün bir eğitim alınmadan kazanılmış olmalarıdır. Örgün eğitim içinde, öğrencinin doğal ortamda edindiği dinleme ve konuşma becerilerinin birtakım yöntem, ilke ve kurallarla geliştirilmesi amaçlanır. Okuma ve yazma ise kişinin çoğunlukla örgün eğitim yoluyla kazandığı dil becerileridir (Coşkun, 2007: 49-50). Bireyin yazma becerisinin geliştirilmesi için sistemli bir öğretim süreci gerçekleştirilmesi gerekmektedir.

“Yazılı anlatım becerisi hem öğretim sürecinde yazılı sınavlarda başarı elde etmenin hem de günlük hayatta kendini ifade etmenin anahtarıdır” (Karatay, 2015: 23). “Günlük yaşamda yazılı anlatım, pek çok amaçla kullanılır. Bir olayı ya da bir konuyla ilgili görüşleri yazılı olarak kaydetmek ve bunları başkalarıyla daha sonra paylaşmak için yazılı anlatım seçilebileceği gibi, alışverişe çıkarken listeleme yapmak ya da duyguları paylaşmak için de yazıdan yararlanılabilir. Bütün bunlar birey için yazmaya amaç ve anlam kazandırır” (Buhrke ve diğerleri, 2002’den akt. Cavkaytar, 2009: 18). “Yazma eğitiminin temel amacı ise, öğrencilere duygu ve düşüncelerini etkili bir biçimde ifade ettikleri metinler oluşturma becerisi kazandırmaktır” (Coşkun, 2013: 259). Yazma eğitimi ile bireyler hem eğitim öğretim ortamlarında hem de sosyal yaşamlarında da kendilerini daha iyi bir şekilde ifade etme ihtiyaçlarını karşılamaya yönelik etkinlikler gerçekleştirirler.

Yazma, zihinsel süreçlerle iç içe olması nedeniyle çok sayıda becerinin gelişimine katkı sağlamaktadır. Yazma, özellikle öğrencilerin düşüncelerini genişletme, bilgilerini düzenleme, dili kullanma, bilgi birikimlerini zenginleştirme ve zihinsel sözlüklerini geliştirmelerine yardım etmektedir. Yazma, aynı zamanda öğrencilere düşüncelerini aktarma, uygulama ve somutlaştırmaya izin veren bir süreçtir. Bu yönleriyle yazma öğretimi, öğrencinin zihinsel gelişimi açısından büyük önem taşımaktadır. Yazmanın zihinsel becerileri üzerine katkıları şunlardır (Güneş, 2007: 161-162):

- Yazma, zihinsel süreçlerin harekete geçirilmesini, düşüncelerin düzenlenmesini, cümlelere aktarılmasını ve böylece iletişim kurulmasını kolaylaştırmaktadır.
- Yazma, düşüncelerin kâğıt üzerine dökülmesini sağlamaktadır. Kâğıt üzerine dökülen düşünceler daha kolay incelenmekte, karşılaştırılmakta, genişletilmekte, yeniden düzenlenmekte ve sistemli hale getirilmektedir. Bu düzenleme işlemi öğrencinin hem düşüncelerini hem de zihin yapısını düzenlemesini getirmektedir.
- Yazma, düşünceleri sorgulama, gözden geçirme, tartışma, yeniden anlamlandırma ve yazılı tartışmayı kolaylaştırmaktadır.
- Yazma, düşünmeyi geliştirmekte, çalışmalarda ve öğrenme sürecinde zihnin merkeze alınmasını sağlamaktadır.
- Yazma, düşünceleri inceleme, karşılaştırma, sorgulama işlemlerine yardım etmekte ve düşünceler hakkında düşünmenin kapısını açmaktadır. Böylece çok yönlü düşünme biçiminin geliştirilmesini sağlamaktadır.
- Yazma, birçok duyguya dokunmayı getirmektedir. Duyu organlarıyla alınan anlamlar öğrenciyi etkilemekte ve öğrenci duygularını yazarak ifade etmektedir.
- Öğrencilerin gözledikleri, dinledikleri ve okuduklarını yazmaları daha iyi anlamalarını getirmektedir.

2.4.5. Yardımcı Öğrenme Alanı: Dil Bilgisi

“Dil bilgisi, Latince ‘harf ve işaret’ anlamındaki ‘gramma’ kelimesi ile ‘harfleri yazma ve okuma sanatı’ olarak açıklanan ‘grammatica’ kelimesinden gelmektedir. Eskiden harf okuma-yazma sanatı olarak ele alınan dil bilgisi günümüzde bir dilin ses, biçim, cümle ve metin yapısını inceleyen, anlam ve görevlerini ortaya koyan geniş bir alan olmuştur” (Güneş, 2013a: 73). Bu alanın öğretimi daha çok ana dili dersleri ile sağlanmaktadır.

Dilin kurallarının çocuklar tarafından benimsenmesi okul çağına gelmeden önce sosyal yaşam içinde başlar. “Çocuklar küçük yaşlardan itibaren çevreleriyle

etkileşimleri sonucunda dille ilgili bazı kuralları öğrenirler. Bu kurallar sayesinde de iletişim kurarlar. Dil bilgisini öğrenme süreci çocuklar okula başlayana kadar sözlü olarak gerçekleşir, okula başladıktan sonra ise sözlü ve yazılı olarak bu süreç devam eder” (Kutlubay, 2015: 7). Sosyal çevre içinde informal süreçlerle başlayan dil bilgisi öğrenimi daha sonra formal süreçlerle devam eder.

Dil bilgisi, bir cümleyi, bir eylemi, bir sıfatı ya da bir metni anlamak için gereklidir. Bu nedenle okuma yazma öğretimiyle birlikte dil bilgisi öğretimine de başlanmaktadır. Kelime tanımadan okuma işlemi yapılamaz. Dil bilgisi başlangıçta öğrencilerin kelime tanıma ve okuma becerilerini geliştirmektedir. Ayrıca öğrencilerin dil ve zihinsel becerilerini geliştirmeleri, bir dili güzel, etkili ve doğru kullanmaları açısından dil bilgisi çok önemli olmaktadır. Bunlara ek olarak bir dili tanımak, öğrencilerde dilin yaratıcı bir işlem olduğu düşüncesini geliştirmek, yazma ve konuşma zevki vermek, dilin işlevlerini keşfetmek, anlama, düşünme ve ifade etme becerilerini geliştirmek açısından dil bilgisi önemli katkılar sağlamaktadır. Dil bilgisi aynı zamanda öğrencilerde üst düzey dil bilgilerini geliştirme ve sağlamlaştırma aracı olmaktadır (Francoeur-Bellavance, 1992’den akt. Güneş, 2013a: 78-79). Dil bilgisi öğretimi başlı başına bir amaç olarak değil diğer dil becerilerinin gelişimini için yardımcı bir alan olarak da değerlendirilmektedir.

Dil bilgisi öğretimi uzun yıllar boyunca geleneksel anlayışla sürdürülmüş, okullarda öğrencilere peş peşe bir dizi kural öğretilmiş ve her kural derinlemesine incelenerek ayrıntılarına inilmiştir. Dil bilgisi okuldaki en sıkıcı ders olmuş, öğrenciler çok sayıda kural, tanım ve terim ezberlemek zorunda kalmıştır. Eğitimde yapılandırmacı yaklaşımın benimsenmesiyle dil bilgisi amaç değil, öğrencilerin ifade etme ve anlama becerilerini geliştirmek için bir araç olarak ele alınmaya başlanmıştır. Dil bilgisi öğretiminde, sezdirme yöntemine yer verilmiş, bu yöntemle dil olaylarını gözleme, keşfetme, kural oluşturma, alıştırmaya yapma ve uygulamaya aktarma sırası izlenmiştir. Yapılandırıcı yaklaşıma göre dil bilgisi öğretimi, öğrencinin dili iyi anlaması, kullanması, iletişim kurması, dil ve zihinsel becerilerini geliştirmesi amacını taşımaktadır (Güneş, 2013b: 172).

2.5 Türkçe Öğretiminde Ölçme ve Değerlendirme

“Ölçme, belli bir nesnenin ya da nesnelerin belli bir özelliğe sahip olup olmadığını; sahipse sahip oluş derecesinin gözlenip gözlem sonuçlarının sembollerle ve özellikle de sayı sembolleriyle ifade edilmesidir. Değerlendirme ise ölçümlerden bir anlam çıkarmak ve ölçülen nesnelere hakkında bir değer yargısına ulaşmaktır” (Tekin, 1979: 39). Eğitim öğretim süreçlerinin gerçekleştirilmesinde ölçme ve değerlendirme faaliyetlerinden büyük ölçüde faydalanılmaktadır.

“Eğitim ortamında yapılan etkinlikler amaçlar doğrultusunda gerçekleştirilir. Hedeflenen sonuca ulaşmak için planlamaya uygun olarak çalışmalar yürütülür. Eğitim etkinliklerinin ölçülmesi, çalışmanın yerindeliğini ortaya koyduğu gibi, bundan sonraki çalışmalardan verimin daha yüksek olması için de yönlendirici nitelik taşır. Bu açıdan bakıldığında eğitim çalışmalarının ölçülüp değerlendirilmesi ve sonuçlarından yararlandırılmasında büyük yararlar vardır” (Göçer, 2005: 49). Yapılan değerlendirmelerin sonucunda eğitim-öğretim süreçlerinin amaçlara ulaşmada ne derece etkili olduğu belirlenir ve eksiklik görülen noktaların yeniden düzenlenmesi için fırsatlar yaratılmış olur.

Geleneksel değerlendirme sisteminin yetersizliği ve değerlendirmedeki başarısızlığı, eğitim sisteminde yıllardır çeşitli sorunlara neden olmuştur. Bu sorunları çözmek ve daha iyi bir değerlendirme sistemi oluşturmak için yapılan çalışmalar sonucu yeni değerlendirme yaklaşımları gündeme gelmiştir. Bir başka ifadeyle yapılandırmacı yaklaşım ölçme ve değerlendirme sürecini de etkilemiş ve Türkçe öğretiminde yeni değerlendirme anlayışını getirmiştir. Bu değerlendirme anlayışı daha çok öğrenme sürecine odaklanmakta, öğrencilerin dil ve zihinsel becerilerinin gelişimini değerlendirmeyi amaçlamaktadır. Bu değerlendirme anlayışında öğrenciyi yargılamak yerine gelişimine yardımcı olmak ön plana alınmaktadır. Ayrıca öğrencinin gelişimini izlemek için değerlendirmenin sürekliliği üzerinde durulmaktadır (Güneş, 2007: 347).

Türkçe öğretiminde ölçme ve değerlendirme amacıyla kullanılan çeşitli araçlar bulunmaktadır. Özbay (2013: 154-170)’a göre “bu araçlar: testler, gözlemler, projeler,

çalışma kâğıtları, öz değerlendirme, eşleştirmeli sorular, açık uçlu sorular, öğrenci ürün dosyası, performans değerlendirme, dereceli puanlama anahtarı, kavram haritaları ve tutum ölçekleri olarak ifade edilmiştir.”

“Eğitimde değerlendirmelerin doğruluğu, ölçme işleminde kullanılan araçların niteliğiyle yakından ilişkilidir” (Yaşar, 2011: 6). Bu nedenle Türkçe derslerinde ölçme işlemi yapılırken ölçme araçları içerisinden, ölçülecek alana göre en uygun olanının belirlenmesi gerekmektedir.

2.6. İki Dillilik ile İlgili Araştırmalar

Sarı (2001) araştırmasında iki dilli çocukların çözümlene yöntemiyle okuma yazma öğrenirken karşılaştıkları güçlükleri belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmada öğrencilerin yaşadığı zorluklar, çözümlene yönteminin hazırlık, cümle, kelime, hece, ses ve serbest okuma yazma devreleri için ayrı ayrı değerlendirilmiş ve öğrencilerin hangi aşamada hangi sorunlarla karşılaştıklarını belirlemeye çalışmıştır. Araştırma, 1999 – 2000 eğitim – öğretim yılında, Adana il sınırları içerisinde yer alan, düşük sosyo-ekonomik düzeydeki ilköğretim okullarında görev yapan birinci sınıf öğretmenleriyle görüşmeler yapılarak gerçekleştirilmiştir. İki alt gruptan oluşan çalışma gurubu toplam 57 öğretmenden oluşmaktadır. Öğretmenler okuma yazma öğretirken karşılaştıkları zorlukları dikkat yetersizliği, telaffuz bozuklukları, derse karşı ilgisizlik, araç – gereç eksikliği, okuduğunu ve dinlediğini anlamama, sorulan sorulara cevap verememe ve kendini ifade edememe olarak belirtmişlerdir. Ana dili Türkçe olan öğrencilerin devam ettiği okuldaki öğretmenler de bu sorunlarla karşılaştıklarını ancak kısa sürede aştıklarını belirtirken iki dilli öğrencilerin devam ettiği okullardaki öğretmenler bu sorunların üstesinden gelmek için zaman ve emek harcadıklarını ancak yine de aynı süre içinde başarılı olamadıklarını ifade etmişlerdir.

Cengiz (2006) araştırmasında Arapça ve Türkçe bilen iki dilli bireylerin günlük hayattaki ihtiyaçlar doğrultusunda dil seçimlerini, Arapça ve Türkçeyi kullanım sıklıklarını, iki dilliliğin ortaya çıkmasını, iki dilliliğin avantajlarını ve dezavantajlarını belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmada, farklı bölgelerden ve Arapça bilen ve kullanan farklı yaş gruplarından oluşan 25 farklı kişi ile görüşme yapılmıştır. Araştırmada, yaşlara, bulunan ortam ve cinsiyete ve duruma dayalı dil seçimleri,

katılımlı gözlem ve mülakat çerçevesinde incelenmeye çalışılmıştır. Araştırma sonucunda Hatay'da iki dilliliğin kültürel zenginliğe yol açtığı, Hatay'da iki dilliliğin getirdiği avantajlar ve dezavantajların var olduğu, Hatay'da konuşulan Arapça ve Türkçede dil karışmasının söz konusu olduğu, Hatay'da günlük sosyal hayatta bulunulan ortam, şartlar ve sosyal statünün dil seçiminde etkin bir rol oynadığı, günlük hayatta kullanılan Arapçanın gitgide yok olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

Tulu (2009) araştırmasında ana dili Türkçe olan ve ana dili Türkçe olmayan (iki dilli) 4-7 yaş çocukların dil gelişim düzeylerine uyruk, cinsiyet, yaş, sosyo-ekonomik düzey, kardeş sayısı, annenin eğitim düzeyi, babanın eğitim düzeyi, annenin Türkiye'de bulunma süresi, babanın Türkiye'de bulunma süresi, çocukların anaokuluna devam etme süreleri faktörlerinin dil gelişim düzeylerini etkileyip etkilemediğini tespit etmeyi amaçlamıştır. Araştırmanın evrenini 2008-2009 eğitim-öğretim yılında Didim ve Kuşadası ilçelerinde bulunan okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden ana dili Türkçe olmayan (iki dilli) 4-7 yaş aralığında 59 çocuk ve aynı yaş aralığında tek dilli 59 çocuk oluşturmuştur. Araştırma sonucunda Araştırmaya katılan ana dili Türkçe olan ve ana dili Türkçe olmayan (iki dilli) 4-7 yaş çocukların dil gelişim düzeylerine uyruk faktörünün etkili olduğu, cinsiyetin iki dilli çocukların dil gelişim düzeylerine etkisi olmadığı ancak tek dilli çocuklarda etkisinin olduğu, iki dilli ve tek dilli çocuklarda yaş faktörünün dil gelişimi düzeyleri arasında farklılığa sebep olduğu, iki dilli ve tek dilli çocuklarda kardeş sayısının dil gelişimi düzeyleri arasında farklılığa sebep olmadığı, iki dilli çocuklarda annenin ve babanın eğitim düzeyinin çocukların dil gelişimi düzeyleri arasında farklılığa neden olduğu ancak tek dilli çocuklarda olmadığı, iki dilli çocuklarda annenin ve babanın Türkiye'de bulunma süresi ile çocukların dil gelişimi düzeyleri arasında farklılığın istatistiki açıdan önemli olduğu, iki dilli ve tek dilli çocuklarda çocuğun anaokuluna devam etme süreleri ile çocukların dil gelişimi düzeyleri arasındaki farklılığın istatistiki açıdan önemli olmadığı sonuçlarına ulaşılmıştır.

Koşan (2015) araştırmasında okul öncesi eğitimi alan ve almayan iki dilli ilköğretim birinci sınıf çocuklarının okula hazır bulunuşluk düzeylerini farklı değişkenlere bağlı olarak incelemeyi, okul öncesi eğitimi alma durumunun çocukların dil becerileri üzerindeki etkisini ölçmeyi ve okul öncesi öğretmenleri ve birinci sınıf

öğretmenlerinin bu çocukların hazır bulunuşluk düzeylerine ve dil becerilerine ilişkin görüşlerini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırma hem nicel hem de nitel yöntemlerin kullanıldığı karma yöntem kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, 2014-2015 eğitim-öğretim yılında Şanlıurfa ili Viranşehir ilçesindeki MEB' e bağlı resmi ilkokulların birinci sınıflarında öğrenim gören 150 okul öncesi eğitimi almayan, 150 okul öncesi eğitimi alan toplam 300 çocuk ve aynı ilçede görev yapan 15 ilkokul birinci sınıf öğretmeni ve 15 okul öncesi öğretmeni oluşturmuştur. Araştırma sonucunda okul öncesi eğitim almayan iki dilli ilkokul birinci sınıf çocukların okula hazır bulunuşlukları ve alıcı dil düzeylerinin, okul öncesi eğitim alan çocuklarınkinden daha düşük olduğu görülmüştür. Araştırmada okul öncesi eğitim alan ve almayan iki dilli çocukların okula hazır bulunuşluklarında; evde konuşulan dilin, kardeş sayısının, ailenin sosyoekonomik düzeyinin ve anne baba öğrenim durumunun etkili olduğu sonucuna ulaşılrken; cinsiyetin anlamlı bir farklılık yaratmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Okul öncesi ve ilkokul birinci sınıf öğretmenlerinden elde edilen verilerin analizi sonucunda, okul öncesi ve birinci sınıf öğretmenlerinin okul öncesi eğitim alan çocukların okula daha hazır başladıklarını, okula hazır bulunuşlukta ailenin önemli olduğunu belirttikleri görülmüştür. Okul öncesi öğretmenlerinin aile katılımına yönelik çalışmalara yeteri kadar yer vermedikleri görülmüştür. Ayrıca okul öncesi ve sınıf öğretmenlerinin sene başında çocukların Türkçeyi konuşmalarıyla ilgili sorun yaşadıklarını belirttikleri; okul öncesi öğretmenlerinin Türkçe bilmeyen çocuklarının eğitiminde yardıma ihtiyaç duyduklarını ifade ettikleri belirlenmiştir.

Seçer (2015) araştırmasında İstanbul ili Zeytinburnu ilçesinde anasınıfına devam eden; ana dili Türkçe olan ve iki dille büyüyen çocukların, sosyal gelişimlerini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırma 2013 – 2014 Eğitim – Öğretim yılında, İstanbul ilinde, Zeytinburnu ilçesinde Milli Eğitim Bakanlığına bağlı okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 75'i Türkçe konuşan ve iki dille büyüyen, 75 ise ana dili Türkçe olan toplamda 150 öğrenci ile yürütülmüştür. Araştırmanın sonucunda Ana dili Türkçe olan ve iki dille büyüyen çocukların sosyal yetkinlik ve anksiyete içe dönüklük açısından karşılaştırıldıklarında, aralarında istatistiksel açıdan anlamlı farklar bulunmuştur. İki gruba, kızgınlık – saldırganlık açısından karşılaştırıldığında aralarında anlamlı fark bulunmamıştır. İki dil bilen gruba sosyal yetkinlik, kızgınlık –

saldırıcılık ve anksiyete içe dönüklük durumları ile yaş ve cinsiyet faktörleri açısından değerlendirildiğinde, arasında anlamlı farklar bulunmamıştır. Aynı şekilde, ana dili Türkçe olan grubu sosyal yetkinlik, kızgınlık – saldırıcılık ve anksiyete içe dönüklük durumları ile cinsiyet arasında anlamlı farklar bulunmamıştır. Ancak, ana dili Türkçe olan grubu sosyal yetkinlik, kızgınlık – saldırıcılık ve anksiyete içe dönüklük durumları ile yaş açısından değerlendirildiğinde anlamlı farklar bulunmuştur.

Gözüküçük (2015) araştırmasında anadili Türkçe olmayan ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin ilkokuma yazma öğretiminde karşılaştıkları sorunları belirlemek ve bu sorunlara çözüm önerileri getirmeyi amaçlamıştır. Araştırmanın örneklemini 2012-2013 Eğitim-Öğretim yılında Diyarbakır il merkezi, ilçe merkezleri, beldeleri ve köylerindeki ilkokullarda görev yapan birinci sınıf öğretmenleri oluşturmuştur. Nicel verileri toplama aracının uygulandığı okullardan maksimum çeşitlilik örneklemesine göre seçilen 40 ilkokul birinci sınıf öğretmeniyle görüşmeler yapılmış olup nitel veriler toplanmıştır. Araştırmanın sonucunda anadili Türkçe olmayan ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin sınıf öğretmenlerinin ilkokuma yazma öğretimi hazırlık aşamasında, sesi hissetme ve tanıma aşamasında, seslerden heceler, kelimeler, cümleler ve metin oluşturma aşamasında, iletişim boyutunda karşılaştıkları sorunlara ilişkin görüşleri “kesinlikle katılıyorum” düzeyinde; okuryazarlığa ulaşma aşamasında karşılaştıkları sorunlara ilişkin görüşleri ise “katılıyorum” düzeyinde çıkmıştır. Anadili Türkçe olmayan ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin sınıf öğretmenlerinin ilkokuma yazmaya hazırlık aşamasında, sesi hissetme ve tanıma aşamasında, seslerden heceler, kelimeler, cümleler ve metin oluşturma aşamasında, okuryazarlığa ulaşma aşamasında, iletişim boyutunda karşılaştıkları sorunlara ilişkin görüşlerinin; mezun olunan fakülte türü değişkenine göre ilkokuma yazmaya hazırlık boyutunda, mesleki kıdem ve görev yeri değişkenlerine göre ölçeğin tüm alt boyutlarında, sınıfın birleştirilmiş veya bağımsız olma durumu değişkenine göre sesi hissetme ve tanıma aşamasında, iletişim boyutunda farklılaştığı tespit edilmiştir.

Özdemir (2016) araştırmasında ortaokul beşinci sınıfta okuyan ana dili Kürtçe olan iki dilli öğrencilerin yazma becerilerini belirlemeyi amaçlamıştır. Bu amaçla anne babalarının eğitim düzeyi aynı ve bir yılda okudukları kitap sayısı eşit olan aynı

demografik özelliklere sahip iki dilli öğrencilerin yazma becerileri ile tek dilli öğrencilerin yazma becerileri karşılaştırılmıştır. Araştırmanın çalışma grubu, Van'ın İpekyolu merkez ilçesinde bulunan 4 farklı ortaokulda öğrenim gören 52 iki dilli ve 52 tek dilli olmak üzere toplam 104 ortaokul beşinci sınıf öğrencisinden oluşmuştur. Araştırmanın sonucunda hem hikâye hem de deneme yazma becerileri tek dilli öğrencilerin lehine olduğu sonucuna ulaşılmıştır. İki dilli ve tek dilli öğrencilerin kendi aralarında deneme ve hikâye yazma becerilerinde, baba ve anne eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılık gösterirken bir yılda okudukları kitap sayısı durumuna göre anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Kardaş, Şahin ve Görmez (2017) gerçekleştirdikleri araştırmada iki dilli 7. sınıf öğrencilerinin Türkçe sözlü iletişim derslerinde uygulanan akvaryum öğretim tekniğine ilişkin görüşlerini belirlemeyi amaçlamışlardır. Çalışma grubunu 27 öğrencinin oluşturduğu araştırmanın sonunda öğrencilerinin akvaryum uygulamalarına ilişkin yüksek oranlarda olumlu görüş belirttikleri tespit edilmiştir. Bu sonuca göre iki dilli öğrencilerin Türkçe sözlü iletişim derslerine yönelik duyuşsal özelliklerinin geliştirilmesinde akvaryum tekniğinin etkili bir teknik olduğu belirlenmiştir.

Doğan (2017) araştırmasında uygun yöntem ve teknikler kullanarak ortaokul 6. sınıf düzeyindeki iki dilli öğrencilerin Türkçe yazılı anlatım beceri düzeylerini tespit ederek yazılı anlatım becerilerini geliştirmeyi amaçlamıştır. Araştırma Şanlıurfa ilinde, MEB'e bağlı Görenler Ortaokulu 6. sınıf düzeyindeki iki dilli öğrenciler ile yürütülmüştür. 13 haftalık bir uygulama çalışması sürecinde deney grubu öğrencileriyle her hafta bir yazma etkinliği yapılmış, kontrol grubu öğrencileriyle ise normal müfredata devam edilmiştir. Araştırmanın sonucunda deney grubu ve kontrol grubu öğrencilerinin başarılarının yükseldiği ancak uygulama yapılan deney grubu öğrencilerinde başarının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

III. BÖLÜM

3. YÖNTEM

Çalışmanın bu bölümünde araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve değerlendirilmesi hakkında bilgiler verilmiştir.

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada öğretmenlerin görüşlerine göre ana dili Türkçe olmayan ortaokul öğrencilerinin Türkçe derslerinde karşılaştıkları sorunları ve bu sorunlara getirdikleri çözüm önerilerini belirlemek amacıyla karma yöntem kullanılmıştır. “Karma yöntem araştırmacının, araştırma problemlerini anlamak için hem nicel veriler (kapalı uçlu) hem de nitel veriler (açık uçlu) topladığı iki veri setini birbiriyle bütünleştirdiği ve daha sonra bu iki veri setini bütünleştirmenin avantajlarını kullanarak sonuçlar çıkardığı, sağlık, sosyal ve davranış bilimleri alanında kullanılan bir araştırma yaklaşımıdır” (Creswell, 2017:2).

Nicel ve nitel tekniklerin aynı çerçevede kullanımı ile karma yöntem araştırmaları, her iki tekniğin avantajlı taraflarını kuvvetlendirmektedir. Daha da önemlisi, karma yöntemleri kullanan araştırmacıların, belirledikleri araştırma sorularıyla ilişkili olan yöntem ve yaklaşımları seçme şansları daha fazladır. Karma yöntem araştırmaları, araştırmacının seçeneklerini kısıtlamaktan çok, araştırma sorularına cevap ararken çoklu yaklaşımları kullanmaya çalışır. Karma yöntemin amacı pek çok durumda bir fikri doğrulamak ya da desteklemek değil, kişinin olayla ilgili anlayışını genişletmektir (Onwuegbuzie ve Leech, 2004’ten akt. Baki ve Gökçek, 2012: 3).

Araştırmada nicel veriler için genel tarama modeli kullanılmıştır. “Genel tarama modelleri, çok sayıda elemandan oluşan bir evrende, evren hakkında genel bir yargıya varmak amacıyla, evrenin tümü ya da ondan alınacak bir grup, örnek ya da örneklem üzerinde yapılan tarama düzenlemeleridir” (Karasar, 2011: 79). Nitel verilerin çözümlenmesi betimsel analize uygun olarak gerçekleştirilmiştir. “Betimsel analiz, verilerin daha önceden belirlenmiş temalara göre özetlenmesi ve yorumlanmasını içeren bir nitel veri analiz türüdür. Bu analiz türünde araştırmacı

görüştüğü bireylerin görüşlerini çarpıcı bir biçimde yansıtabilmek amacıyla doğrudan alıntılara sık sık yer verebilmektedir. Bu analiz türünde temel amaç elde edilmiş olan bulguların okuyucuya özetlenmiş ve yorumlanmış bir biçimde sunulmasıdır” (Yıldırım ve Şimşek, 2003’ten akt. Özdemir, 2010: 336).

3.2 Araştırmanın Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2017-2018 eğitim-öğretim yılında Artvin ilinde 3 farklı okulda görev yapan 10 öğretmen; Ağrı ilinde 9 farklı okulda görev yapan 10 öğretmen; Hakkâri ilinde 7 farklı okulda görev yapan 16 öğretmen; İzmir ilinde 2 farklı okulda görev yapan 8 öğretmen; Trabzon ilinde 5 farklı okulda görev yapan 20 öğretmen; Şanlıurfa ilinde 3 farklı okulda görev yapan 11 öğretmen; Van ilinde 7 farklı okulda görev yapan 10 öğretmen; toplamda 36 farklı okulda görev yapan tesadüfi olarak belirlenen 85 öğretmen oluşturmaktadır. Çalışma grubu ile ilgili bilgiler şu şekildedir:

Tablo 7: Çalışma Grubu

Görev Yapılan Kurum	Görüşme Yapılan Öğretmen Sayısı
Artvin Arhavi Atatürk Ortaokulu	5
Artvin Kemalpaşa Ortaokulu	4
Artvin Murgul Ortaokulu	1
Ağrı Tutak Kazım Karabekir Ortaokulu	1
Ağrı Tutak Burnubulak Ortaokulu	1
Ağrı Tutak İmam Hatip Ortaokulu	1
Ağrı Doğubeyazıt Gazi Ortaokulu	1
Ağrı Tutak Erdal Ortaokulu	1
Ağrı Patnos Tanyeli Ortaokulu	2
Ağrı İpekyolu Ortaokulu	1
Ağrı Patnos Suluca Ortaokulu	1
Ağrı Patnos Eskikonak Sebahattin Yıldız Ortaokulu	1
Hakkari Yüksekova Büyükçiftlik Beldesi Ortaokulu	4
Hakkari Yüksekova Kadıköy Ortaokulu	2
Hakkari Yüksekova Değerli Köyü Ortaokulu	2
Hakkari Yüksekova Kuruköy Mahallesi Ortaokulu	1
Hakkari Yüksekova Cemal Sala Ortaokulu	2

Hakkari Yüksekova Süleyman Uğur Sıtkı Ortaokulu	4
Hakkari Yüksekova Halit Okay Ortaokulu	1
İzmir Karabağlar Seniha Mayda Ortaokulu	4
İzmir Bayraklı Şehit Fehmi Bey Ortaokulu	4
Trabzon Ortahisar Cumhuriyet Ortaokulu	8
Trabzon Ortahisar İsmetpaşa Ortaokulu	4
Trabzon Ortahisar Mehmet Akif Ersoy Ortaokulu	2
Trabzon Aydınlıkevler İmam Hatip Ortaokulu	3
Trabzon Ortahisar İskenderpaşa Ortaokulu	3
Şanlıurfa Viranşehir Yukarı Sarpın Ortaokulu	1
Şanlıurfa Eyyübiye Dr.Cavit Özyeğin	9
Şanlıurfa Karaköprü Hacı Abdurrahman Özdemir Ortaokulu	1
Van Gürpınar Atatürk Ortaokulu	1
Van İpekyolu Şehit İbrahim Karaoğlanoğlu Ortaokulu	2
Van Gürpınar Yavuz Selim Ortaokulu	2
Van Çaldıran Yukarı Gülderen 80.Yıl İbrahim Gümüş Ortaokulu	1
Van Tuşba Atatürk Ortaokulu	1
Van Tuşba İdris-İ Bitlisi Ortaokulu	2
Van Bahçesaray Atatürk İmam Hatip Ortaokulu	1
Toplam	85

3.3. Veri Toplama Aracı

Araştırmada ilgili araştırmalar incelenerek ve uzmanlardan görüş alınarak araştırmacı tarafından geliştirilmiş olan “Ana Dili Türkçe Olmayan Ortaokul Öğrencilerinin Türkçe Dersinde Yaşadıkları Sorunlar Anketi” kullanılmıştır.

3.3.1. Ana Dili Türkçe Olmayan Ortaokul Öğrencilerinin Türkçe Dersinde Yaşadıkları Sorunlar Anketi

İlgili alan yazın taraması yapıldıktan ve uzman görüşleri alındıktan sonra üç bölümden oluşan “Ana Dili Türkçe Olmayan Ortaokul Öğrencilerinin Türkçe Dersinde Yaşadıkları Sorunlar Anketi” hazırlanmıştır.

I. Bölümde öğretmenlerin cinsiyeti, meslekteki kıdem yılı, mezun oldukları fakülte, görev yerleri, görev yaptıkları okullara ilişkin kişisel bilgiler yer almaktadır.

II. Bölümde “Program, Ders Kitapları, Aile, İletişim ve Diğer” bölümlerinden ve 15 maddeden oluşan 5’li likert tipi ölçüm aracı kullanılmıştır. Öğretmenlerden her bölümde yer alan ifadelere “Kesinlikle katılıyorum”, “Katılıyorum”, “Kısmen katılıyorum”, “Katılmıyorum”, “Kesinlikle katılmıyorum” seçeneklerinden kendilerini en iyi yansıtan seçeneği işaretlemeleri istenmiş ve görüşlere katılma dereceleri 1’den 5’e kadar şöyle derecelendirilmiştir: (1) kesinlikle katılmıyorum, (2) katılmıyorum, (3) kısmen katılıyorum, (4), katılıyorum, (5) kesinlikle katılıyorum. Veriler sayısal şekilde kodlanarak bilgisayar ortamına aktarılmıştır.

III. Bölümde nitel verilerin toplanması için 17 açık uçlu soru yer almaktadır. Öğretmenlerin Türkçe öğretimine ilişkin çeşitli alanlarda karşılaştıkları sorunlar ve bu sorunlara yönelik getirdikleri çözüm önerilerini belirtmeleri istenmiştir.

3.4. Veri Toplama Süreci

Veri toplama aracı Artvin ve Trabzon illerinde görev yapan öğretmenlere yüz yüze uygulanırken; Ağrı, Hakkâri, İzmir, Şanlıurfa, Van illerinde görev yapan öğretmenlere posta ve elektronik posta yoluyla uygulanmıştır.

3.5. Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen nicel veriler SPSS 23.0 programı kullanarak analiz edilmiştir. Katılımcıların kıdemleri ve görev yaptıkları şehirlere ilişkin veriler ANOVA ile yorumlanırken cinsiyetlerine ilişkin veriler t-testi ile yorumlanmıştır. Nitel veriler analiz edilirken içerik analizinden yararlanılmıştır. Öğretmenlerin verdikleri cevaplar kategorilere ayrılmış ve frekans değerleri belirlemiştir. Elde edilen veriler grafikler aracılığıyla aktarılmıştır. Öğretmenlerin görüşlerini daha açık bir şekilde aktarabilmek için anket maddelerine verilen cevaplardan doğrudan alıntılar yapılmıştır. Alıntılar yapılırken öğretmenler görev yaptıkları şehirlerin ilk harflerine göre kodlanmıştır. Yalnız Ağrı’da görev yapan öğretmenler “B”; Şanlıurfa’da görev yapan öğretmenler “U” harfi ile belirtilmiştir.

Verilerin toplanmasında kullanılan ölçekte yer alan aralık değerlerini derecelendirmek için aralık hesaplama yoluna gidilmiş ve ölçekte yer alan aralık değerleri $n=5$ olmak üzere, $n=(n-1)/n$ formülü ile $(5-1)/5=0.80$ aralık genişliği formülü uygulanmış ve aşağıdaki aralıklar ortaya çıkmıştır:

Tablo 8: Ölçek Puan Aralıkları

Seçenekler	Verilen Puanlar	Puan Aralığı
Kesinlikle Katılmıyorum	1	1,00-1,79
Katılmıyorum	2	1,80-2,59
Kısmen Katılıyorum	3	2,60-3,39
Katılıyorum	4	3,40-4,19
Kesinlikle Katılıyorum	5	4,20-5,00

IV. BÖLÜM

4. BULGULAR VE YORUM

4.1. Öğretmenlerin, Ana Dili Türkçe Olmayan Ortaokul Öğrencilerinin “Program, Ders Kitapları, Aile, İletişim, Diğer Hususlar”da Yaşadıkları Sorunlara İlişkin Görüşlerine Ait Bulgular ve Yorum

Tablo 9: Öğretmenlerin, Ana Dili Türkçe Olmayan Ortaokul Öğrencilerinin “Program, Ders Kitapları, Aile, İletişim, Diğer Hususlar”da Yaşadıkları Sorunlara İlişkin Görüşlerine Ait Bulgular

Maddeler	N	Ortalama (1-5) Aralığı	Std. Sapma
1.1 Türkçe ders saatleri kazanımların gerçekleştirilmesi için yeterli değildir.		3,2705	1,2666
1.2 Öğretim programı, Türkçe öğretimine yönelik diğer derslerle işbirliği yapılacak şekilde hazırlanmamıştır.		3,0000	0,8997
1.3 Öğretim programında yer alan “Genel Amaçlar” ana dili Türkçe olmayan öğrenciler için ulaşılabilir değildir.		3,5529	1,0060
Program Boyutu Toplam		3,2744	
2.1 Ders kitaplarındaki metinlerin uzunluğu ana dili Türkçe olmayan öğrencilere uygun değildir.		3,6941	1,0002
2.2 Ders kitaplarındaki görseller ana dili Türkçe olmayan öğrencilerin metinleri anlamlandırması için yeterli düzeyde değildir.		3,0941	1,1914
2.3 Öğrenci çalışma kitaplarındaki etkinlikler ana dili Türkçe olmayan öğrencilere uygun değildir.		3,7176	1,0190
2.4 Ders kitaplarındaki yönergeler ana dili Türkçe olmayan öğrenciler için anlaşılır değildir.		3,6352	0,9981
Ders Kitapları Boyutu Toplam		3,5352	
3.1 Ailede çok dilliliğin olması öğrencinin Türkçe öğrenmesini zorlaştırmaktadır.		3,8823	1,1691
3.2 Dil farklılığından dolayı aile; öğretmenler ve okul ile işbirliği içinde çalışmamaktadır.		3,6118	1,1029
Aile Boyutu Toplam		3,7470	
4.1 Ana dili Türkçe olmayan öğrenciler öğretmenlerin sözlü yönergelerini anlamamaktadır.	85	3,6705	1,0622

4.2 Ana dili Türkçe olmayan öğrenciler duygu ve düşüncelerini ifade ederken zorlanmaktadır.	4,0352	1,0628
4.3 Ana dili Türkçe olmayan öğrenciler dil farklılığından dolayı iletişimlerinde çekingen davranmakta ve ana dillerini konuşmak istemektedir.	3,8941	0,9883
İletişim Boyutu Toplam	3,8666	
5.1 Ana dili Türkçe olmayan öğrenciler okul dışında Türkçe ile iletişim kurmadıklarından Türkçe dil becerileri gelişmemektedir.	4,0352	0,9813
5.2 Ana dili Türkçe olmayan öğrenciler Türkçeyi bir ihtiyaç olarak görmemektedir.	2,8352	1,1937
5.3 Öğretmenlerin, ana dili Türkçe olmayan öğrencilere yönelik lisans düzeyinde bir eğitim almamış olmaları duruma uyum sağlamalarını zorlaştırmaktadır.	3,6588	1,1396
Diğer Hususlar Toplam	3,5097	
Genel Toplam	3,5865	

Öğretmenlerin, ana dili Türkçe olmayan ortaokul öğrencilerinin yaşadıkları sorunlara ilişkin görüşlerinin genel ortalamasının 3,5865 olduğu görülmektedir. Bu oran ölçek aralıklarına göre “Katılıyorum” seçeneğine denk gelmektedir.

Anketin “Program” bölümündeki “Öğretim programında yer alan ‘Genel Amaçlar’ ana dili Türkçe olmayan öğrenciler için ulaşılabilir değildir.” maddesinin ortalama ağırlığı 3,5529 olarak hesaplanmıştır. Bu oran öğretmenlerin genel amaçlara ulaşmada sorunlar yaşadıklarını ve bu amaçların söz konusu öğrenciler için ulaşılabilir olmadığını düşündüklerini göstermektedir. “Türkçe ders saatleri kazanımların gerçekleştirilmesi için yeterli değildir.” maddesinin ortalaması 3,2705 olarak belirlenmiştir. Bu orana göre öğretmenler ders saatlerinin programda yer alan kazanımlara ulaşmada yetersiz olduğu görüşüne kısmen katıldıklarını ifade etmişlerdir. Bu bölümde yer alan “Öğretim programı, Türkçe öğretimine yönelik diğer derslerle işbirliği yapılacak şekilde hazırlanmamıştır.” maddesinin ortalamasının 3,00 olduğu görülmektedir. Bu oran, öğretmenlerin öğretim programının Türkçe öğretimi için diğer derslerle işbirliği içinde çalışılmasını desteklemediği görüşünde olduklarını göstermektedir.

Anketin “Ders Kitapları” bölümündeki “Öğrenci çalışma kitaplarındaki etkinlikler ana dili Türkçe olmayan öğrencilere uygun değildir.” maddesinin ortalamasının 3,7176 olması öğretmenlerin çalışma kitaplarındaki etkinlikleri ana dili Türkçe olmayan öğrenciler için uygun bulmadıklarını göstermektedir. “Ders kitaplarındaki yönergeler ana dili Türkçe olmayan öğrenciler için anlaşılır değildir.” maddesinin ortalamasının 3,6352 ve “Ders kitaplarındaki metinlerin uzunluğu ana dili Türkçe olmayan öğrencilere uygun değildir” maddesinin ortalamasının 3,6941 olması öğretmenlerin ders kitaplarında yer alan metinleri ve yönlendirici ifadeleri söz konusu öğrenciler için yeterli düzeyde görmediklerini göstermektedir. “Ders kitaplarındaki görseller ana dili Türkçe olmayan öğrencilerin metinleri anlamlandırması için yeterli düzeyde değildir.” maddesinin ortalamasının “3,0941” olması öğretmenlerin ders kitaplarındaki görselleri öğrencilerin metinleri anlamlandırmalarına yardımcı olmadıkları görüşüne “kısmen katıldıklarını” göstermektedir.

Anketin “Aile” bölümündeki “Ailede çok dilliliğin olması öğrencinin Türkçe öğrenmesini zorlaştırmaktadır.” maddesinin ortalamasının 3,8823 olması öğretmenlerin ailelerdeki çok dilli yapının öğrencilerin Türkçe öğrenmelerinin önünde engel olarak gördüklerini işaret etmektedir. “Dil farklılığından dolayı aile; öğretmenler ve okul ile işbirliği içinde çalışmamaktadır.” maddesinin ortalamasının 3,6118 olması öğretmenlerin, aile ve öğretmenler arasındaki dil farklılığının uyum içerisinde çalışmalarını engelledikleri yönünde görüş bildirdiklerini göstermektedir.

Çalışmanın “İletişim” bölümünde yer alan “Ana dili Türkçe olmayan öğrenciler duygu ve düşüncelerini ifade ederken zorlanmaktadır.” maddesinin ortalaması 4,0352 olarak hesaplanmıştır. Bu maddeyi destekleyici ifadeler taşıyan “Ana dili Türkçe olmayan öğrenciler dil farklılığından dolayı iletişimlerinde çekingen davranmakta ve ana dillerini konuşmak istemektedir.” maddesinin ortalamasının 3,8941 olması öğretmenlerin araştırmaya konu olan öğrencilerin kendilerini ifade ederken sorunlar yaşadıklarını ve ana dillerini konuşma eğiliminde olduklarını düşündüklerini göstermektedir. “Ana dili Türkçe olmayan öğrenciler öğretmenlerin sözlü yönergelerini anlamamaktadır.” maddesinin ortalamasının 3,6705 olması öğretmenlerin sözlü yönergelerini öğrencilerin anlamadıkları görüşüne katıldıklarını göstermektedir.

Anketin “Diğer Hususlar” bölümünde yer alan “Ana dili Türkçe olmayan öğrenciler okul dışında Türkçe ile iletişim kurmadıklarından Türkçe dil becerileri gelişmemektedir.” maddesinin ortalamasının 4,0352 olması öğretmenlerin bu maddeye “katılıyorum” düzeyinde görüş bildirdiklerini göstermektedir. Bu ortalamaya göre öğretmenlerin ana dili Türkçe olmayan öğrencilerin okul dışında Türkçeyi kullanmadıklarını ve bu durumun onların Türkçe dil becerilerini geliştirmelerinin önünde engel oluşturduğu görüşünde olduklarını göstermektedir. “Öğretmenlerin, ana dili Türkçe olmayan öğrencilere yönelik lisans düzeyinde bir eğitim almamış olmaları duruma uyum sağlamalarını zorlaştırmaktadır.” maddesinin ortalamasının 3,6588 olması öğretmenlerin lisans düzeyinde almış oldukları eğitimi ana dili Türkçe olmayan öğrenciler söz konusu olduğunda yetersiz gördüklerini ifade etmektedir. “Ana dili Türkçe olmayan öğrenciler Türkçeyi bir ihtiyaç olarak görmemektedir.” maddesinin ortalaması 2,8352’dir. Bu oranın ölçek aralıklarında “Kısmen Katılıyorum”a denk gelmesi öğretmenlerin, araştırmaya konu olan öğrencilerin Türkçeyi öğrenmek için yeterince istekli olmadıkları görüşünde olduklarını göstermektedir.

4.2. Öğretmenlerin, Ana Dili Türkçe Olmayan Ortaokul Öğrencilerinin “Program, Ders Kitapları, Aile, İletişim ve Diğer Hususlarda” Yaşadıkları Sorunlara İlişkin Görüşlerinin Cinsiyete Göre Farklılıklarına İlişkin Bulgular

Tablo 10: Öğretmenlerin Cinsiyetleri ve Program, Aile, Ders Kitapları, İletişim ve Diğer Hususlara Yönelik Görüşleri Arasındaki İlişkiye Ait Bulgular

Boyut	Cinsiyet	N	X	SS	T	p
Program	Bay	47	3,1702	0,71853	0,163	0,127
	Bayan	38	3,4035	0,66286		
Aile	Bay	47	3,7553	0,982855	0,107	0,932
	Bayan	38	3,7368	0,998220		

Ders Kitapları	Bay	47	3,5000	0,880032	0,650	0,667
	Bayan	38	3,5789	0,784360		
İletişim	Bay	47	3,8297	0,881567	0,818	0,656
	Bayan	38	3,9122	0,796706		
Diğer	Bay	47	3,4680	0,779135	0,341	0,599
	Bayan	38	3,5614	0,849325		

Öğretmenlerin gruplandıkları cinsiyete göre program boyutundaki sorunlara yönelik görüşleri karşılaştırıldığında, erkek öğretmenler $X=3,1702$, bayan öğretmenler ise $X=3,4035$ oranında görüş belirtmiştir. Aile boyutundaki sorunlara yönelik görüşleri karşılaştırıldığında, erkek öğretmenler $X=3,7553$, bayan öğretmenler ise $X=3,7368$ oranında görüş belirtmiştir. Cinsiyete göre ders kitapları boyutundaki sorunlara yönelik görüşleri karşılaştırıldığında, erkek öğretmenlerin $X=3,5000$, bayan öğretmenlerin ise $X=3,5789$ oranında görüş belirttikleri görülmektedir. Öğretmenlerin cinsiyetleri ve iletişim boyutundaki sorunlara yönelik görüşleri karşılaştırıldığında, erkek öğretmenler $X=3,8297$ oranında görüş belirtirken bayan öğretmenlerde $X=3,9122$ oranında görüş belirtmiştir. Öğretmenlerin gruplandıkları cinsiyete göre diğer hususlardaki sorunlara yönelik görüşleri karşılaştırıldığında, erkek öğretmenlerin $X=3,4680$ oranında görüş belirtirken bayan öğretmenlerin ise $X=3,5614$ oranında görüş belirttiği görülmektedir.

Katılımcıların program, aile, ders kitapları, iletişim ve diğer hususlar düzeyinde sorunlara yönelik görüşlerinin cinsiyete göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını test etmek amacıyla bağımsız gruplar için t-testi kullanılmıştır. Analiz sonucunda cinsiyete göre anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir. ($p>0,05$)

4.3. Öğretmenlerin, Ana Dili Türkçe Olmayan Ortaokul Öğrencilerinin “Program, Ders Kitapları, Aile, İletişim ve Diğer Hususlarda” Yaşadıkları Sorunlara İlişkin Görüşlerinin Kıdemlerine Göre Farklılıklarına İlişkin Bulgular

Tablo 11: Öğretmenlerin Kıdemleri ve Program Boyutundaki Sorunlara Yönelik Görüşleri Arasındaki İlişkiye Ait Bulgular

Boyut	Kıdem	N	X	SS	F	p
Program	1-5	33	3,343434	0,568165	1,137613	0,325
	6-10	26	3,358974	0,735893		
	11 ÜZERİ	26	3,102564	0,804262		

Öğretmenlerin gruplandıkları kıdem seviyelerine göre program boyutundaki sorunlara yönelik görüşleri karşılaştırıldığında; 1-5 kıdem yılına sahip öğretmenler $X=3,343434$, 6-10 kıdem yılına sahip öğretmenler $X=3,358974$, 11 ve üzeri kıdeme sahip öğretmenler ise $X=3,102564$ oranında görüş belirtmiştir.

Katılımcıların program düzeyindeki sorunlara yönelik görüşlerinin kıdeme göre anlamlı farklılık oluşturmadığı tespit edilmiştir. ($p>0,05$)

Tablo 12: Öğretmenlerin Kıdemleri ve Ders Kitapları Boyutundaki Sorunlara Yönelik Görüşleri Arasındaki İlişkiye Ait Bulgular

Boyut	Kıdem	N	X	SS	F	p
Ders Kitapları	1-5	33	3,469697	0,797353	0,217668	0,804
	6-10	26	3,615385	0,800721		
	11 ÜZERİ	26	3,538462	0,934592		

Öğretmenlerin gruplandıkları kıdem seviyelerine göre ders kitapları boyutundaki sorunlara yönelik görüşleri karşılaştırıldığında; 1-5 kıdem yılına sahip öğretmenler $X=3,469697$, 6-10 kıdem yılına sahip öğretmenler $X=3,615385$, 11 ve üzeri kıdeme sahip öğretmenler ise $X=3,538462$ oranında görüş belirtmiştir.

Katılımcıların ders kitapları düzeyindeki sorunlara yönelik görüşlerinin kıdeme göre anlamlı farklılık oluşturmadığı tespit edilmiştir. ($p>0,05$)

Tablo 13: Öğretmenlerin Kıdemleri ve Aile Boyutundaki Sorunlara Yönelik Görüşleri Arasındaki İlişkiye Ait Bulgular

Boyut	Kıdem	N	X	SS	F	p
Aile	1-5	33	3,787879	0,968490	1,372155	0,259
	6-10	26	3,942308	0,972902		
	11 ÜZERİ	26	3,942308	1,000000		

Öğretmenlerin gruplandıkları kıdem seviyelerine göre aile boyutundaki sorunlara yönelik görüşleri karşılaştırıldığında; 1-5 kıdem yılına sahip öğretmenler $X=3,787879$, 6-10 kıdem yılına sahip öğretmenler $X=3,942308$, 11 ve üzeri kıdeme sahip öğretmenler ise $X=3,942308$ oranında görüş belirtmiştir.

Katılımcıların aile düzeyindeki sorunlara yönelik görüşlerinin kıdeme göre anlamlı farklılık oluşturmadığı tespit edilmiştir. ($p>0,05$)

Tablo 14: Öğretmenlerin Kıdemleri ve İletişim Boyutundaki Sorunlara Yönelik Görüşleri Arasındaki İlişkiye Ait Bulgular

Boyut	Kıdem	N	X	SS	F	p
İletişim	1-5	33	3,939394	0,801277	0,293521	0,746
	6-10	26	3,871795	0,894809		
	11 ÜZERİ	26	3,769231	0,857745		

Öğretmenlerin gruplandıkları kıdem seviyelerine göre iletişim boyutundaki sorunlara yönelik görüşleri karşılaştırıldığında; 1-5 kıdem yılına sahip öğretmenler $X=3,939394$, 6-10 kıdem yılına sahip öğretmenler $X=3,871795$, 11 ve üzeri kıdeme sahip öğretmenler ise $X=3,769231$ oranında görüş belirtmiştir.

Katılımcıların iletişim düzeyindeki sorunlara yönelik görüşlerinin kıdeme göre anlamlı farklılık oluşturmadığı tespit edilmiştir. ($p>0,05$)

Tablo 15: Öğretmenlerin Kıdemleri ve Diğer Hususlardaki Sorunlara Yönelik Görüşleri Arasındaki İlişkiye Ait Bulgular

Boyut	Kıdem	N	X	SS	F	p
Diğer	1-5	33	3,636364	0,847233	1,895726	0,156
	6-10	26	3,602564	0,783265		
	11 ÜZERİ	26	3,256410	0,750157		

Öğretmenlerin gruplandıkları kıdem seviyelerine göre diğer hususlardaki sorunlara yönelik görüşleri karşılaştırıldığında; 1-5 kıdem yılına sahip öğretmenler $X=3,636364$, 6-10 kıdem yılına sahip öğretmenler $X=3,602564$, 11 ve üzeri kıdeme sahip öğretmenler ise $X=3,256410$ oranında görüş belirtmiştir.

Katılımcıların diğer hususlardaki sorunlara yönelik görüşlerinin kıdeme göre anlamlı farklılık oluşturmadığı tespit edilmiştir. ($p>0,05$)

4.4. Öğretmenlerin, Ana Dili Türkçe Olmayan Ortaokul Öğrencilerinin “Program, Ders Kitapları, Aile, İletişim ve Diğer Hususlarda” Yaşadıkları Sorunlara İlişkin Görüşlerinin Görev Yerlerine Göre Farklılıklarına İlişkin Bulgular

Tablo 16: Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Şehirler ve Program Düzeyindeki Sorunlara Yönelik Görüşleri Arasındaki İlişkiye Ait Bulgular

Boyut	Görev Yeri	N	X	SS	F	p
Program	ARTVİN	10	3,400000	0,624599	0,793136	0,578
	AĞRI	10	3,266667	0,583730		
	HAKKARİ	16	3,125000	0,654047		
	İZMİR	8	3,291667	0,653137		
	TRABZON	20	3,516667	0,729295		
	ŞANLIURFA	11	3,090909	0,775900		
	VAN	10	3,100000	0,861380		

Öğretmenlerin gruplandırıldıkları görev yerlerine göre program düzeyindeki sorunlara yönelik görüşleri karşılaştırıldığında Artvin’de görev yapan öğretmenler $X=3,400000$, Ağrı’da görev yapan öğretmenler $X=3,266667$, Hakkari’de görev yapan öğretmenler $X=3,125000$, İzmir’de görev yapan öğretmenler $X=3,291667$, Trabzon’da görev yapan öğretmenler $X=3,516667$, Şanlıurfa’da görev yapan öğretmenler $X=3,090909$, Van’da görev yapan öğretmenler ise $X=3,100000$ oranında görüş belirtmiştir.

Yapılan analiz sonucunda katılımcıların program boyutundaki sorunlara yönelik görüşlerinin görev yerine göre anlamlı bir farklılık oluşturmadığı tespit edilmiştir. ($p>0,05$)

Tablo 17: Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Şehirler ve Ders Kitapları Boyutundaki Sorunlara Yönelik Görüşleri Arasındaki İlişkiye Ait Bulgular

Boyut	Görev Yeri	N	X	SS	F	p
	ARTVİN	10	3,650000	0,801041	2,771266	0,0170

Ders Kitapları	AĞRI	10	3,425000	0,500694
	HAKKÂRİ	16	3,093750	0,795168
	İZMİR	8	4,125000	0,462910
	TRABZON	20	3,812500	0,842439
	ŞANLIURFA	11	3,681818	0,942675
	VAN	10	3,050000	0,872417

Öğretmenlerin gruplandırıldıkları görev yerlerine göre ders kitapları düzeyindeki sorunlara yönelik görüşleri karşılaştırıldığında Artvin’de görev yapan öğretmenler $X=3,650000$, Ağrı’da görev yapan öğretmenler $X=3,425000$, Hakkâri’de görev yapan öğretmenler $X=3,093750$, İzmir’de görev yapan öğretmenler $X=4,125000$, Trabzon’da görev yapan öğretmenler $X=3,812500$, Şanlıurfa’da görev yapan öğretmenler $X=3,681818$, Van’da görev yapan öğretmenler ise $X=3,050000$ oranında görüş belirtmiştir. ($p>0,05$)

Katılımcıların ders kitapları boyutundaki sorunlara yönelik görüşlerinin anlamlı bir şekilde farklılaşp farklılaşmadığını test etmek amacıyla istatistiksel testlerden parametrik bir test olan tek yönlü varyans analizi kullanılmıştır. Varyans analizi soruncunda istatistiksel olarak anlamlı farklılık hesaplanmıştır. Farklılığın kaynağını test etmek için Post Hoc testlerinden Tukey testi kullanılmıştır. Farklılığın yönü (İzmir – Hakkâri) şeklinde bulunmuştur.

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	S. Derecesi	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplararası	10,28275	6	1,713792	2,771 266	0,017	İzmir- Hakkari
Gruplarıçi	48,23636	78	0,618415			
Toplam	58,51911	84				

Yapılan analiz sonucunda İzmir’de görev yapan öğretmenlerin “ders kitapları” boyutunda yer alan sorun ifadelerine Hakkari’de görev yapan öğretmenlere oranla daha fazla katıldıklarını ifade ettikleri görülmüştür.

Tablo 18: Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Şehirler ve Aile Boyutundaki Sorunlara Yönelik Görüşleri Arasındaki İlişkiye Ait Bulgular

Boyut	Görev Yeri	N	X	SS	F	p
Aile	ARTVİN	10	3,650000	0,818196	1,879199	0,094
	AĞRI	10	4,000000	0,942809		
	HAKKARİ	16	3,968750	1,040332		
	İZMİR	8	3,250000	1,035098		
	TRABZON	20	3,575000	0,935766		
	ŞANLIURFA	11	4,363636	0,868646		
	VAN	10	3,300000	1,005540		

Öğretmenlerin gruplandırıldıkları görev yerlerine göre aile düzeyindeki sorunlara yönelik görüşleri karşılaştırıldığında Artvin’de görev yapan öğretmenler $X=3,650000$, Ağrı’da görev yapan öğretmenler $X=4,000000$, Hakkari’de görev yapan öğretmenler $X=3,968750$, İzmir’de görev yapan öğretmenler $X=3,250000$, Trabzon’da görev yapan öğretmenler $X=3,575000$, Şanlıurfa’da görev yapan öğretmenler $X=4,363636$, Van’da görev yapan öğretmenler ise $X=3,300000$ oranında görüş belirtmiştir.

Yapılan analiz sonucunda katılımcıların aile boyutundaki sorunlara yönelik görüşlerinin görev yerine göre anlamlı bir farklılık oluşturmadığı tespit edilmiştir. ($p>0,05$)

Tablo 19: Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Şehirler ve İletişim Boyutundaki Sorunlara Yönelik Görüşleri Arasındaki İlişkiye Ait Bulgular

Boyut	Görev Yeri	N	X	SS	F	p
İletişim	ARTVİN	10	3,200000	0,548848	2,758323	0,017
	AĞRI	10	3,866667	0,670360		
	HAKKARİ	16	3,916667	0,898559		
	İZMİR	8	4,250000	0,556349		
	TRABZON	20	3,950000	0,932048		
	ŞANLIURFA	11	4,363636	0,809040		
	VAN	10	3,433333	0,737865		

Öğretmenlerin gruplandırıldıkları görev yerlerine göre iletişim düzeyindeki sorunlara yönelik görüşleri karşılaştırıldığında Artvin’de görev yapan öğretmenler $X=3,200000$, Ağrı’da görev yapan öğretmenler $X=3,866667$, Hakkari’de görev yapan öğretmenler $X=3,916667$, İzmir’de görev yapan öğretmenler $X=4,250000$, Trabzon’da görev yapan öğretmenler $X=3,950000$, Şanlıurfa’da görev yapan öğretmenler $X=4,363636$, Van’da görev yapan öğretmenler ise $X=3,433333$ oranında görüş belirtmiştir. ($p>0,05$)

Katılımcıların iletişim boyutundaki sorunlara yönelik görüşlerinin anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını test etmek amacıyla istatistiksel testlerden parametrik bir test olan tek yönlü varyans analizi kullanılmıştır. Varyans analizi soruncunda istatistiksel olarak anlamlı farklılık hesaplanmıştır. Farklılığın kaynağını test etmek için Post Hoc testlerinden Tukey testi kullanılmıştır. Farklılığın yönü (Artvin – Şanlıurfa) şeklinde bulunmuştur.

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	S. Derecesi	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplararası	10,393434	6	1,732239	2,758 323	0,01 7	Artvin - Şanlıurfa
Gruplarıçi	48,984343	78	0,628004			
Toplam	59,377778	84				

Yapılan analiz sonucunda Şanlıurfa'da görev yapan öğretmenlerin "iletişim" boyutunda yer alan sorun ifadelerine Artvin'de görev yapan öğretmenlere oranla daha fazla katıldıklarını ifade ettikleri görülmektedir.

Tablo 20: Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Şehirler ve Diğer Hususlardaki Sorunlara Yönelik Görüşleri Arasındaki İlişkiye Ait Bulgular

Boyut	Görev Yeri	N	X	SS	F	p
Diğer	ARTVİN	10	3,266667	0,798146	1,485638	0,194
	AĞRI	10	3,633333	0,974363		
	HAKKÂRİ	16	3,645833	0,906509		
	İZMİR	8	3,333333	0,942809		
	TRABZON	20	3,416667	0,528431		
	ŞANLIURFA	11	4,030303	0,924416		
	VAN	10	3,166667	0,527046		

Öğretmenlerin gruplandırıldıkları görev yerlerine göre diğer hususlardaki sorunlara yönelik görüşleri karşılaştırıldığında Artvin'de görev yapan öğretmenler $X=3,266667$, Ağrı'da görev yapan öğretmenler $X=3,633333$, Hakkâri'de görev yapan öğretmenler $X=3,645833$, İzmir'de görev yapan öğretmenler $X=3,333333$, Trabzon'da görev yapan öğretmenler $X=3,416667$, Şanlıurfa'da görev yapan öğretmenler $X=4,030303$, Van'da görev yapan öğretmenler ise $X=3,166667$ oranında görüş belirtmiştir.

Yapılan analiz sonucunda katılımcıların diğer hususlardaki sorunlara yönelik görüşlerinin görev yerine göre anlamlı bir farklılık oluşturmadığı tespit edilmiştir. ($p>0,05$)

4.5 Ana Dili Türkçe Olmayan Ortaokul Öğrencilerinin Okuma Becerileri Alanında Yaşadıkları Sorunlara İlişkin Öğretmen Görüşlerine Ait Bulgular

4.5.1 Okuduğunu Anlama ve Söz Varlığı Alanında Yaşanan Sorunlara İlişkin Öğretmen Görüşlerine Ait Bulgular

Öğretmen görüşlerine göre ana dili Türkçe olmayan ortaokul öğrencilerinin okuduğunu anlama ve söz varlığı alanında yaşadıkları sorunlar ve frekans değerleri aşağıdaki tabloda belirtilmiştir:

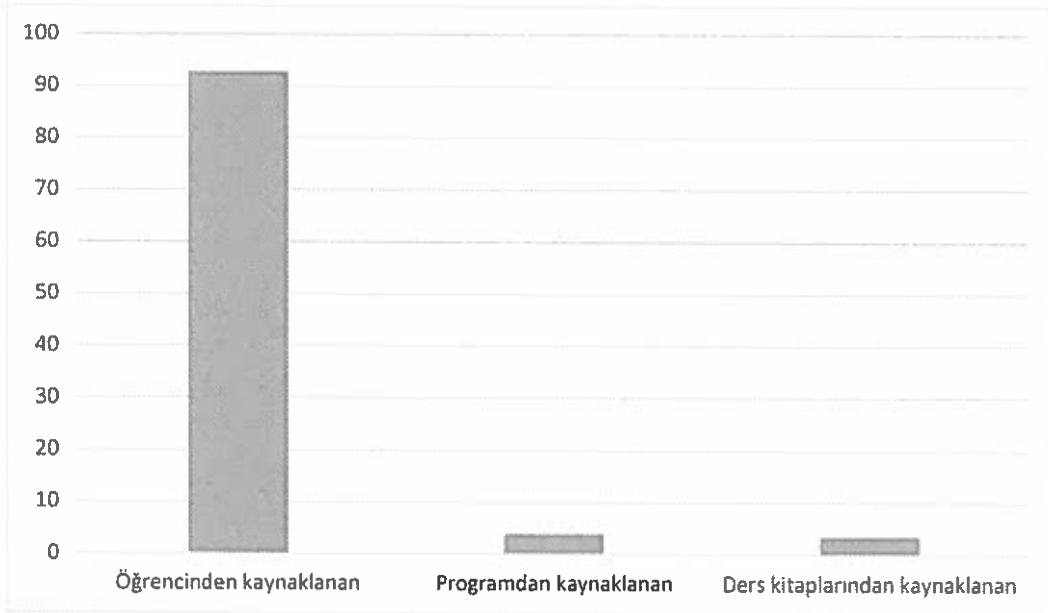
Tablo 21: Okuduğunu Anlama ve Söz Varlığı Alanında Yaşanan Sorunlara İlişkin Öğretmen Görüşleri ve Frekans Değerleri

Görüş	Frekans	%
Farklı dil seviyesi	11	6,2
Metinleri anlamama	30	16,7
Çekingenlik	5	2,8
Etkinliklere katılmak istememe	9	5
Yetersiz söz varlığı	50	27,7
Mecazlı ifadeleri anlamama	10	5,5
Atasözü ve deyimleri bilmeme	13	7,2
Soyut kavramları anlamama	2	1,1
Öz güven eksikliği	3	1,7
Harfleri karıştırma	1	0,5
Okuma etkinliklerine önem vermemek	1	0,5
Metinle ilgili sorunlara cevap verememek	5	2,7
Konu ve ana fikri bulamamak	5	2,7
Metni özetleyememek	3	1,7
Yetersiz ders saati	7	3,9
Alfabe bilmemek	1	0,5
Örtülü anlamları bulamamak	1	0,5

Türkçenin özelliklerini anlamamak	1	0,5
Türkçe bilmemek	6	3,3
Metinler öğrenci seviyesinin üzerinde	5	2,7
Metinlerdeki görseller yetersiz	1	0,5
İlkokuldan yetersiz beceri	1	0,5
Şiirleri anlamamak	1	0,5
Soyut düşünememek	1	0,5
Söz sanatlarını anlamamak	3	1,7
Uzun metinlerde ilişki kuramamak	3	1,7
Dil bilgisi kurallarını anlamamak	1	0,5

Öğretmenler ana dili Türkçe olmayan öğrencilerin okuduğunu anlama ve söz varlığı alanında 27 farklı sorun yaşadıklarını ifade etmişlerdir.

Öğretmenlerin belirttikleri sorunların birbirleriyle ilişki oldukları görülmektedir. Bu sorunlar öğrenciden kaynaklanan, ders kitaplarından kaynaklanan ve programdan kaynaklanan şeklinde üç grupta incelenebilir. Bu grupların oranları aşağıdaki grafikte belirtilmiştir:



Grafik 3: Okuduğunu Anlama ve Söz Varlığı Alanında İfade Edilen Sorunların Gruplarının Yüzdeleri Dağılımı

Farklı dil seviyesi, metinleri anlamama, çekingenlik, etkinliklere katılmak istememe, yetersiz söz varlığı, mecazlı ifadeleri anlamama, atasözü ve deyimleri bilmeme, soyut kavramları anlamama, öz güven eksikliği, metinlerle ilgili sorulara cevap verememek, konu ve ana fikri bulamamak, metni özetleyememek, Türkçenin özelliklerini anlayamamak, Türkçe bilmemek, ilkokuldan yetersiz beceri, şiirleri anlamamak, soyut düşünememek, söz sanatlarını anlayamamak, uzun metinlerde ilişki kuramamak, dil bilgisi kurallarını anlayamamak, örtülü anlamları bulamamak, alfabe bilmemek, harfleri karıştırma, okuma etkinliklerine önem vermemek şeklinde ifade edilen sorunlar %92,7 oranında öğrenciden kaynaklanan sorunlar olarak değerlendirilmektedir.

Yetersiz ders saati ifadesi %3,9 oranında programdan kaynaklı bir sorun olarak ifade edilmiştir.

Metinler öğrenci seviyesinin üzerinde ve metinlerdeki görseller yetersiz şeklinde ifade edilen sorunlar %3,4 oranında ders kitaplarından kaynaklı sorunlar olarak değerlendirilmektedir.

Öğretmenler, ana dili Türkçe olmayan öğrencilerin okuduğunu anlama ve söz varlığı alanında yaşadıkları sorunlar içerisinde %27,7 oranıyla en çok karşılaştıkları sorunu “yetersiz söz varlığı” olarak belirtmişlerdir. Bu soruna yönelik ifadelerden bazıları şu şekildedir:

A3: “...söz varlıkları ana dili Türkçe olanlara göre biraz daha alt düzeyde...”

H12: “...Türkçe kelimeleri anlamakta zorlanıyorlar. Kelimelerin anlamlarını karıştırıyorlar...”

İ5: “Söz varlıkları yeterli olmadığı için gördükleri kelimeleri tanımıyorlar.”

T1: “...Çok az Türkçe kelime biliyorlar, kelimeleri birbirlerine ana dilleriyle anlatmaya çalışıyorlar..”

V1: “Öğrenciler günlük yaşantılarında yeterli düzeyde Türkçenin söz varlığı ve zenginliğiyle muhatap olamadığı için kullandıkları kelimeler yetersiz...”

Öğretmenler, okuduğunu anlama ve söz varlığı alanında en çok karşılaştıkları ikinci sorunu %16,7 oranında ifade ettikleri metinleri anlamama sorunu olarak belirlemişlerdir. Bu soruna yönelik ifadelerden bazıları şu şekildedir:

A1: “...*Ana dili Türkçe olmayan öğrencilerde anlama sorunları var...*”

B8: “...*Öğrencilerin ana dili farklı olduğundan okuduğunu anlamada büyük sıkıntılar yaşamaktadır...*”

H2: “...*Öğrenciler farklı bir dil olduğu için okuduklarını anlamakta zorlanıyorlar...*”

İ1: “*Öğrenciler farklı bir dile alışkın oldukları için okudukları onlara çok yabancı geliyor bu nedenle anlayamıyorlar.*”

T13: “...*Basit cümleleri anlıyorlar ancak metinlerde anlama problemi yaşıyorlar ...*”

U9: “...*Öğrenciler okudukları basit düzeyde metinleri bile anlamlandırmakta sıkıntı yaşıyorlar...*”

V3: “...*Kelimeleri ya da harfleri yanlış okumalarından kaynaklanan bir anlama problemi ortaya çıkıyor. Okuduğu üzerine düşünme ve çıkarım yapma becerileri de tam olarak gelişmemiştir...*”

Atasözü ve deyimlerin anlamlarını bilmeme %7,2 ifade oranıyla bu alanda en fazla karşılaşılan üçüncü sorun olmuştur. Bu soruna yönelik ifadelerden bazıları şu şekildedir:

B1: “...*Özellikle Türkçe metinlerdeki atasözü ve deyimleri anlama noktasında büyük sorunlar yaşıyorlar...*”

H9: “...*,kendi dillerinde kullanmadıkları için deyim ve atasözü bilgileri çok değil ...*”

İ3: “...*Özellikle deyimler, atasözleri gibi kalıplaşmış ifadeleri bilmiyorlar...*”

U5: “...*Özellikle deyimler ve atasözleri gibi kalıplaşmış ifadelerin anlamlarını kavramakta zorluk yaşıyorlar...*”

Öğretmenlerin %3,9 oranında ifade ettikleri ders saatlerinin yetersiz olması, program kaynak bir sorun olarak değerlendirilebilir. Bu soruna yönelik ifadelerden bazıları şu şekildedir:

H8: "...Tüm dil becerilerine yönelik çalışmalar yapmak zorunda olduğum için öğrencilerle okuma çalışmaları yapmak için yeterince zaman yok..."

T5: "...Ders saatleri bu öğrencilerin okuma becerilerini geliştirmek için yetersiz kalıyor..."

Türkçe dersi 5. ve 6. sınıflara haftada 6 saat; 7. ve 8. sınıflara haftada 5 saat olarak uygulanmaktadır. Ders saatleri içerisinde öğrencilerin dört temel dil becerilerinin geliştirilmesinin yanı sıra çeşitli özel ve genel amaçlara ulaşılması da hedeflenmektedir. Öğretmenler, ders saatlerinin ana dili Türkçe olmayan öğrencilerin istenen kazanımlara ulaşması konusunda yetersiz olduğunu konusunda görüşlerini ifade etmişlerdir.

Metinlerin öğrenci seviyesinin üzerinde olması ve metinlerdeki görsellerin yetersiz olması toplamda %3,2 oranında ifade edilmiştir. Bu sorunlar "ders kitaplarından kaynaklı sorunlar" olarak bir arada değerlendirilebilir. Bu soruna yönelik ifadelerden bazıları şu şekildedir:

İ7: "Ana dili Türkçe olmayan öğrencilerin çoğunlukla günlük temel ihtiyaçlarını karşılayacak düzeyde Türkçe bildikleri için metinler öğrencilerin anlama düzeylerinin çok üstünde kalmaktadır. Metni anlayamayan öğrenciler dersten kopuyor ve istekli olsalar bile dikkatleri dağılıyor."

T9: "Kitaplardaki metinler görsellerle desteklenmediği için öğrenciler anlama sorunları yaşıyor..."

Öğrencilerin sosyal yaşamlarında Türkçeyi kullanmamaları Türkçe söz varlıklarının gelişmesinin önünde önemli bir engel oluşturmaktadır. Öğretmenler, okuduğunu anlama alanında en çok karşılaştıkları sorun olarak öğrencilerin söz varlıklarının yetersizliğini ifade etmişlerdir. Buna bağlı olarak ders kitaplarında yer alan metinlerin öğrencilerin seviyesinin üzerinde olduğu ve öğrencilerin okuduklarını anlamakta zorluk yaşadıkları belirtilmiştir. Türkçe ders saatlerinin söz konusu öğrenciler için yetersiz olduğu ve artırılması gerektiği öğretmenler tarafından belirtilen diğer önemli görüşlerdir.

4.5.2 Akıcı Okuma Alanında Yaşanan Sorunlara İlişkin Öğretmen Görüşlerine Ait Bulgular

Öğretmen görüşlerine göre ana dili Türkçe olmayan ortaokul öğrencilerinin akıcı okuma alanında yaşadıkları sorunlar ve frekans değerleri şu şekilde belirlenmiştir:

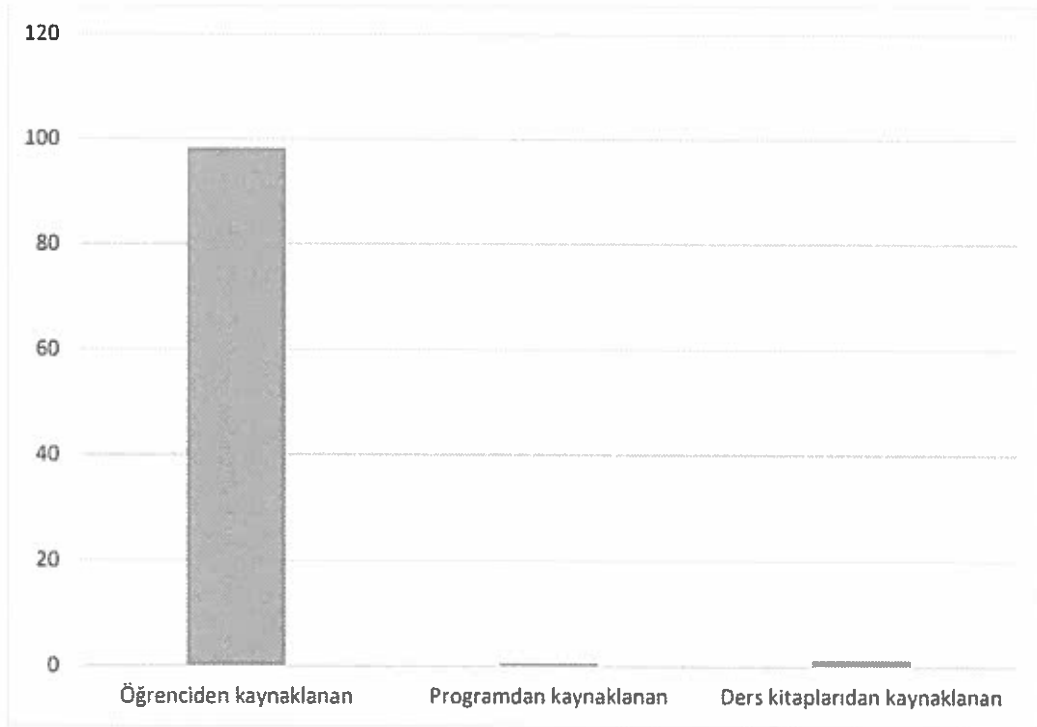
Tablo 22: Akıcı Okuma Alanında Yaşanan Sorunlara İlişkin Öğretmen Görüşleri ve Frekans Değerleri

Görüş	Frekans	%
Yavaş okuma	23	13,8
Sosyal yaşamda Türkçeyi kullanmama	17	10,2
Yanlış telaffuz	17	10,2
Yanlış vurgu ve tonlama	9	5,4
Heceleyerek okuma	27	16
Türkçede olmayan sesler kullanma	2	1,2
Türkçeye özgü sesleri çıkaramama	16	9,6
Sözcükler arasında duraklama	2	1,2
Vurgu ve tonlama yapamama	5	3
Noktalama işaretlerine dikkat etmeme	7	4,2
Yanlış okuma	7	4,2
Anlama sorunu	11	6,6
Ezberden okuma	1	0,6
Sesleri karıştırma	4	2,3
Eksik okuma	5	3
Tekrara düşme	1	0,6
Metni takip edememe	1	0,6
Hiç okuyamama	1	0,6
Sesleri tanımama	4	2,3

Harfleri ana dillerindeki seslerle eşleştirme	1	0,6
Ekleri okumakta zorlanma	1	0,6
Etkinliklere katılmak istememe	2	1,2
Metinler öğrenci seviyesinin üzerinde	2	1,2
Yetersiz ders saati	1	0,6

Öğretmenler ana dili Türkçe olmayan öğrencilerin akıcı okuma alanında yirmi dört farklı sorun yaşadıklarını ifade ederken bir öğretmen bu alanda sorun yaşamadığını dile getirmiştir.

Öğretmenlerin belirttikleri sorunların birbirleriyle ilişki oldukları görülmektedir. Bu sorunlar öğrenciden kaynaklanan, ders kitaplarından kaynaklanan ve programdan kaynaklanan şeklinde üç grupta incelenebilir. Bu grupların oranları aşağıdaki grafikte belirtilmiştir:



Grafik 4: Akıcı Okuma Alanında İfade Edilen Sorunların Gruplarının Yüzdeleri Dağılımı

Yavaş okuma, sosyal yaşamda Türkçeyi kullanmama, yanlış telaffuz, yanlış vurgu ve tonlama, heceleyerek okuma, Türkçede olamayan sesler kullanma, Türkçeye özgü sesleri çıkaramama, sözcükler arasında duraklama, vurgu ve tonlama yapamama, noktalama işaretlerine dikkat etmeme, yanlış okuma, anlama sorunu, ezberden okuma, sesleri karıştırma, eksik okuma, tekrara düşme, metni takip edememe, hiç okuyamama, sesleri tanımama, harfleri ana dillerindeki seslerle eşleştirme, ekleri okumakta zorlanma, etkinliklere katılmak istememe şeklinde ifade edilen sorunlar %98,2 oranında öğrenciden kaynaklanan sorunlar olarak değerlendirilmektedir.

Yetersiz ders saati ifadesi %0,6 oranında programdan kaynaklı bir sorun olarak değerlendirilebilir.

Metinler öğrenci seviyesinin üzerinde ifadesi %1,2 oranında ders kitaplarından kaynaklı bir sorun olarak ifade edilmiştir.

Öğretmenlerin akıcı okuma alanında en fazla karşılaştıkları sorunu %16 oranında ifade ettikleri heceleyerek okuma; en fazla karşılaştıkları ikinci sorunu %13,8 oranında ifade ettikleri yavaş okuma olarak belirtmişlerdir. Bu sorunlara yönelik ifadelerden bazıları şu şekildedir:

B8: “... Okurken en basit kelime de bile takılıyorlar. Heceliyorlar”

H3: “Öğrenci ilk defa karşılaştığı bir sözcüğü okurken zorlanıyor ve heceliyor...”

T6: “Öğrenciler sesleri ve kelimeleri tanımıyor, heceleyerek okuyor...”

U6: “...Kullandıkları kelimeleri okuyabiliyorlar ancak biraz yabancı oldukları kelimelerde heceleme sorunları yaşıyorum.”

V6 “Çocuklar özellikle uzun ve daha önce karşılaşmadıkları kelimeleri heceleyerek okuyorlar...”

A1: “Kelimeleri tanımadıkları için yavaş okuyorlar.”

B8, H3, T6, U6, V6, A1 kodlu öğretmenlerin cevapları incelendiğinde öğrencilerin heceleme ve yavaş okumalarının kelimelere aşina olmamalarından kaynaklandığını ifade ettikleri görülmektedir. Bu durumun temelinde %10,2 ile ifade

edilen öğrencilerin sosyal yaşamlarında Türkçeyi kullanmamalarının olduğu belirtilebilir.

B9, İ4, U8, A6, H12 kodlu öğretmenlerin verdikleri cevaplardan yapılan alıntılar incelendiğinde yanlış okuma, yanlış telaffuz, sözcükler arasında duraklama, tekrara düşme sorunlarının, öğrencilerin Türkçeyi kullanmamalarına ve sözcükleri tanımamalarına bağlı olduğunu ifade ettikleri görülmektedir.

B9: “*Günlük hayatta pek kullanılmayan kelimeleri okurken zorlanıyorlar. Çoğu zaman yanlış okuyorlar...*”

İ4: “*...Kelimeleri bilmiyorlar okurken yanlış okuyorlar.*”

U8: “*...Daha önce duymadıkları kelimeleri yanlış telaffuz edebiliyorlar...*”

A6: “*...Bilmedikleri bir kelime olursa duraklıyorlar...*”

H12: “*...bilmediği bir kelimeyi doğru telaffuz etmek için dakikalarca üzerinde duruyor. Sürekli tekrarlıyor...*”

Ana dildeki seslerin farklılığına ilişkin sorunlar öğretmenler tarafından “Türkçede olmayan sesler kullanma, Türkçeye özgü sesleri çıkaramama, harfleri ana dilindeki seslerle eşleştirme” şeklinde %11,4 oranında ifade edilmiştir. Bu soruna yönelik ifadelerden bazıları şu şekildedir:

A3: “*...Bazıları Türkçede olmayan sesler kullanıyor...*”

İ3: “*Ana dillerinde olmadığı için Türkçeye özgü bazı sesleri çıkarmakta zorluk yaşıyorlar.*”

T17: “*...dil özelliğinden dolayı Türkçe bazı sesleri çıkaramıyorlar...*”

Öğretmenler, vurgu ve tonlamalarda karşılaştıkları problemleri “yanlış vurgu ve tonlama yapma”, “vurgu ve tonlama yapmama” şeklinde %8,4 oranında ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin vurgu ve tonlamaya dair ifadelerinden bazıları şu şekildedir:

B2: “*...vurgusuz, herhangi bir tonlama yapmadan okuyor...*”

H16: “...*Ana dili Türkçe olmayan öğrencilerde vurgu ve tonlamada problem yaşanmaktadır...*”

T11: “...*ses ve anlama uymayan vurgu tonlamalar yapıyorlar...*”

Öğrencilerin okuduklarını anlamamalarının akıcı okumalarına engel olduğu %6,6 oranında ifade edilmiştir. Anlama sorununa ilişkin alıntıların bazıları şu şekildedir:

H2: “...*öğrencilerin birçoğu okuduklarını anlamadıkları için akıcı okuma gerçekleşmiyor...*”

T17: “...*öğrenci okuduğunu anlamayınca akıcı bir okuma yapamıyor...*”

V3: “...*Okuduğunu anlamayan öğrenci akıcı okuyamıyor...*”

Öğretmenler %1,2 oranında ders kitaplarında yer alan metinlerin öğrenci seviyesinin üzerinde olduğunu belirtmişlerdir. Bu soruna yönelik ifadeler şu şekildedir:

İ5: “...*ders kitapları seviyelerinin çok üstünde olduğu için kitaptaki metinleri okuyamıyorlar...*”

U11: “...*Kitaplardaki metinler ağır geliyor. Sınıfımda Türkçe konuşan öğrenciler de var onlar bile zorlanırken metinler diğerlerinin üzerinde kalıyor...*”

Öğretmenler, %0,6 oranında ders saatlerinin yetersiz olduğunu ve bu durumun öğrencilerin akıcı okumalarını engellediğini ifade etmişlerdir. Bu soruna yönelik ifade şu şekildedir:

U11: “...*Öğrencilerin hepsine okutamıyorum. Dersler az.*”

Ana dili Türkçe olmayan öğrencilerin heceleyerek okuması, akıcı okumanın önündeki en önemli sorun olarak gösterilmiştir. Öğrencilerin sosyal yaşamlarında Türkçeyi kullanmamaları, bazı seslerin ve kelimelerin öğrenciler tarafından yeterince bilinmemesine sebep olduğu ve bu durumun da heceleyerek okuma sorunun ortaya çıkardığı öğretmenler tarafından ifade edilmiştir.

4.5.3. Okuma Alışkanlığı Kazandırılması Sürecinde Yaşanan Sorunlara İlişkin Öğretmen Görüşlerine Ait Bulgular

Öğretmen görüşlerine göre ana dili Türkçe olmayan ortaokul öğrencilerinin okuma alışkanlığı alanında yaşadıkları sorunlar ve frekansları aşağıdaki tabloda belirtilmiştir.

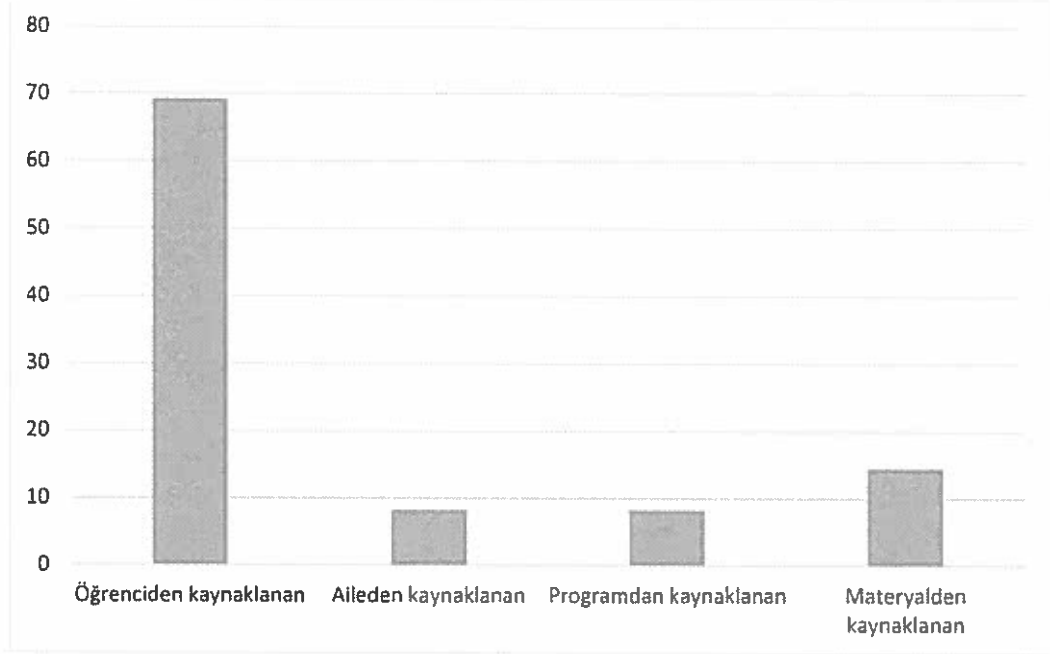
Tablo 23: Okuma Alışkanlığı Kazandırılması Sürecinde Yaşanan Sorunlara Ait Öğretmen Görüşleri ve Frekans Değerleri

Görüş	Frekans	%
Yavaş okuma	6	7
Seviyelerine göre kitap bulamama	10	11,6
Anlama sorunu	34	39,5
Yetersiz söz varlığı	4	4,6
Aileden destek alamamak	7	8,2
Okumaya önem vermemek	2	2,3
İlkokulda alışkanlık kazanmamış olmaları	1	1,1
Okuma becerilerinin gelişmemiş olması	2	2,3
Kitaba erişim imkânları kısıtlı	2	2,3
Ders saatleri yetersiz	6	7
İlgisizlik	4	4,6
Türkçe öğretim programı yetersiz	1	1,2
Türkçeyi yeterince bilmeme	6	7
Alfabe bilmemek	1	1,1

Öğretmenler okuma alışkanlığı konusunda 14 farklı sorun ifade ederken 6 öğretmen soruya cevap vermemiş, 10 öğretmen ana dile bağlı bir sorun yaşamadığını ifade etmiştir.

Öğretmenlerin belirttikleri sorunların birbirleriyle ilişki oldukları görülmektedir. Bu sorunlar öğrenciden kaynaklanan, aileden kaynaklanan, materyal

eksikliğinden kaynaklanan ve programdan kaynaklanan şekilde dört grupta incelenebilir. Bu grupların oranları aşağıdaki grafikte belirtilmiştir:



Grafik 5: Okuma Alışkanlığı Alanında İfade Edilen Sorunların Gruplarının Yüzdeleri Dağılımı

Yavaş okuma, anlama sorunu, yetersiz söz varlığı, okumaya önem vermemek, ilkokulda alışkanlık kazanmamış olmaları, okuma becerilerinin gelişmemiş olması, ilgisizlik, Türkçeyi yeterince bilmeme, alfabe bilememek şeklinde belirtilen sorunlar öğrenciden kaynaklanan sorunlar olarak %76,2 oranında ifade edilmiştir.

Seviyelerine göre kitap bulamama ve kitaba erişim imkânlarının kısıtlı olması şeklinde belirtilen sorunlar materyal eksikliğinden kaynaklanan sorunlar olarak %14,4 oranında ifade edilmiştir.

Aileden kaynaklı sorunlar “aileden destek alamamak” şeklinde %8,2 oranında ifade edilmiştir.

Öğretmenler ders saatlerinin ve programın yetersizliğinden kaynaklanan sorunları %8,2 oranında belirtmişlerdir.

Öğretmenler, okuma alışkanlığı kazanılması konusunda en büyük engeli %39,5 oranında öğrenciden kaynaklı bir sorun olarak okuduklarını anlamamaları şeklinde ifade etmişlerdir. Bu soruna yönelik öğretmen görüşlerinden bazıları şu şekildedir:

A4: “...Çocuklar okuduklarını anlayamıyorlar. Bir süre sonra da okumayı bırakıyorlar...”

B7: “...Okuduğu veya okuduğumuz metni doğru anlamakta zorluklar yaşamaktayız. Doğru anlamadığı için de metnin vermek istediği mesajı alamıyor ve okuduğundan keyif almıyor.”

H16: “...Öğrencilerin ana dili Türkçe olmadığı için basit kavramları bile kavramakta güçlük çekmektedir. Bu yüzden öğrenciler okuduğumu anlayamamaktadır...”

U10: “...Öğrencilerin en temel problemi anlamak. Okuduklarını anlamayınca okumak istemiyorlar...”

Öğrencilerin seviyelerine göre kitap bulamamaları, materyalden kaynaklı bir sorun olarak %11,6 oranıyla en fazla ifade edilen ikinci sorun olmuştur. Bu soruna yönelik öğretmen görüşlerinin bazıları şu şekildedir:

H2: “...Yaşlarına uygun olan kitaplar öğrencilerin seviyelerinin üzerinde oluyor. İlkokul seviyesinde kitapları okumak istemiyorlar...”

T7: “...Kitaplar seviyelerinin çok üzerinde. Diğer kitapların da konuları ilgilerini çekmiyor...”

V4: “...Hevesle okumaya başladıkları kitapları bir süre sonra bırakıyorlar. Okumak ve anlamak onlara zor geliyor. Anlayabilecekleri daha basit seviyede kitaplar getiriyorum. Bu sefer de getirdiğim kitaplar ilgilerini çekmiyor...”

H2, T7, V4 kodlu öğretmenlerin cevapları incelendiğinde, ortaokul yaş grubundaki öğrencilerin kendi yaşlarına uygun kitapları okumakta ve anlamakta zorlandıklarını bu nedenle okumadıklarını, daha basit düzeyde kitapların ise ilgilerini çekmediğini ifade ettikleri görülmektedir.

Görüşme yapılan öğretmenler %8,2 oranında aileden destek alamamanın öğrencilerin okuma alışkanlığı kazanmalarına engel olduğunu belirtmişlerdir. Bu soruna yönelik öğretmen görüşlerinden bazıları şu şekildedir:

B1: “...İlgisi olan öğrencinin okuma alışkanlığı kazanması kolay ancak ilgisiz öğrenciyi evde de takip edemediğimiz için zor durumda kalabiliyoruz. Bu konuda aileden destek alamıyoruz...”

H9: “...Okumanın alışkanlık olması için sürekli yapılması gerekir. Okulda olduğu zamanlar öğrenci ile biz ilgileniyoruz ancak eve gittiklerinde gereken destek verilmiyor. Öğrencilerin birçoğu evde hiç kitap okumadıklarını söylüyorlar. Velilerle yaptığımız görüşmelerde de bir ilerleme kaydedemedik...”

U2: “...evde anne babaları takip etmediği için de okuma çalışmaları yapmıyorlar...”

Ders saatlerinin ve programın yetersiz olması toplamda öğretmenler tarafından %8,2 oranında ifade edilmiştir. Bu soruna yönelik öğretmen görüşlerinden bazıları şu şekildedir:

H13: “...Beş saat ders içinde okumaya gerekli zamanı ayıramıyoruz...”

İ6: “...Okumanın alışkanlığa dönüşmesi düzeyinde okuma becerisi kazandırmak uzun bir süreç ve ayrı bir planlama ve etkinlik ister. Türkçe öğretim programı da bu alışkanlığı kazandırmak için yetersiz. Bunun için gerekli imkânlara sahip değiliz. Ders saatleri dışında ayrı zamana ihtiyaç duyuyoruz...”

T4: “...Öğrencilerle okuma yapmak için dersim yok. Haftada bir saatimi okumaya ayırmayı düşünüyorum ama bu sefer de kazanımları gerçekleştiremem...”

Öğretmenler, ana dili Türkçe olmayan öğrencilerin okuma alışkanlığı kazanmalarının önündeki en önemli engeli öğrencilerin okuduklarını anlamamaları olarak göstermişlerdir. Okuduğu metni anlamayan öğrenci, metnin edebî hazzını yeterince hissedemeyeceği gibi bilgilendirici yönünden de gerektiği ölçüde istifade edemeyecek ve bir süre sonra okuma etkinliğini gerçekleştirmeyi bırakacaktır. Öğrencilerin kendi seviye ve ilgilerine göre kitap bulamamaları bu alanda karşılaşılan bir diğer önemli sorundur. Öğrencilerin içinde buldukları yaşa göz önüne alındığında ilgi alanlarına göre olan kitaplar seviyelerine uygunluk olmamakta,

seviyelerine göre olan kitaplar da ilgi alanlarının dışında kalmakta ve öğrenciler kendilerine uygun kitap bulmakta zorlanmaktadır.

4.6. Ana Dili Türkçe Olmayan Ortaokul Öğrencilerinin Yazma Becerilerinde Yaşadıkları Sorunlara İlişkin Öğretmen Görüşlerine Ait Bulgular

4.6.1 Yazma Etkinliklerinde Yaşanan Sorunlara İlişkin Öğretmen Görüşlerine Ait Bulgular

Öğretmen görüşlerine göre ana dili Türkçe olmayan ortaokul öğrencilerinin yazma etkinliklerinde ve kendini yazılı olarak ifade etme becerilerinin geliştirilmesinde yaşadıkları sorunların frekans değerleri aşağıdaki tabloda verilmiştir:

Tablo 24: Yazma Etkinliklerinde Yaşanan Sorunlara Ait Öğretmen Görüşleri ve Frekans Değerleri

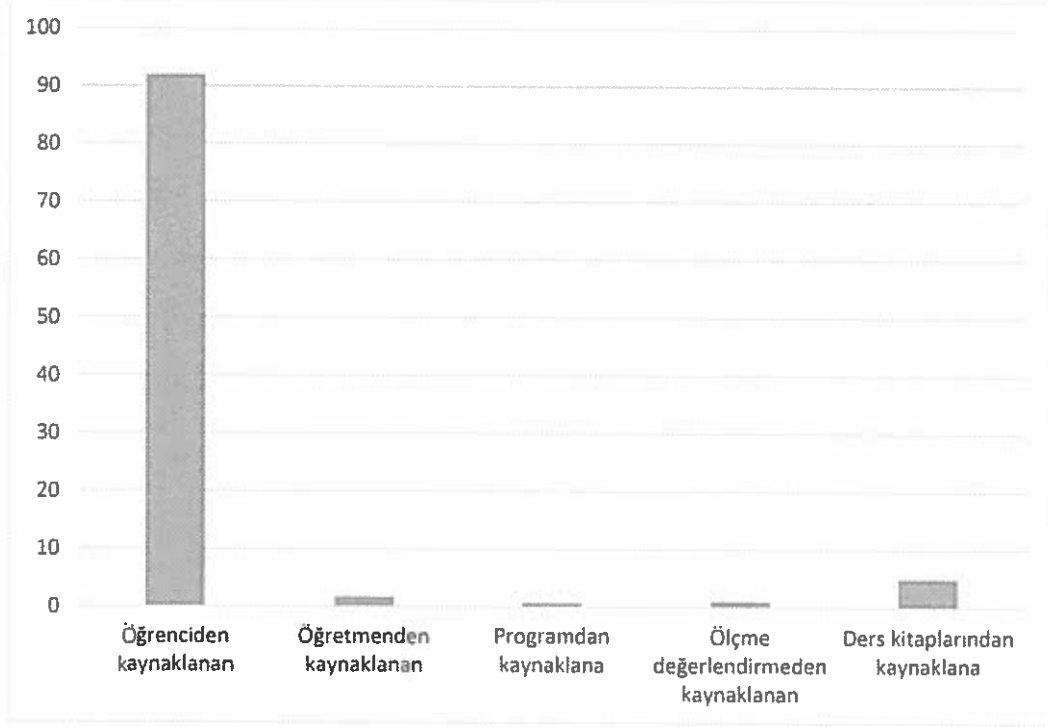
Görüş	Frekans	%
Anlamsız cümle yazma	10	5,4
Eksik öge kullanma	1	0,6
Devrik cümle yazma	2	1
Yetersiz söz varlığı	39	21
Sosyal yaşamda Türkçeyi kullanmama	5	2,7
Özgün metin üretememe	4	2,1
Ana dilde sözcükler kullanma	8	4,3
Basit metinler yazma	12	6,4
Öğretmenlerin yöntem ve teknik bilgisinin yetersiz olması	3	1,6
Çekingenlik	2	1
Kısa cümleler yazma	3	7
Etkinliklerin uzun zaman alması	9	4,9
Kelime tekrarı yapma	1	0,6
Paragraf oluşturamama	4	2,1
Konu bütünlüğü sağlayamama	8	4,3
Anlatım bozuklukları yapma	8	4,3
Ana dilde düşünme	3	1,6

Etkinliklere katılmama	3	1,6
Konuştukları gibi yazma	2	1
Harfleri tanımama	6	3,2
Okuma becerilerinin eksik olması	3	1,6
Okuma alışkanlıklarının olmaması	2	1
Etkinliklere katılmak istememe	5	2,7
Yetersiz ders saati	1	0,6
Kelimeleri yanlış anlamda kullanma	1	0,6
Ünlüleri karıştırma	3	1,6
Ana dilde deyim ve atasözü kullanma	1	0,6
Türkçeyi yeterince bilmeme	1	0,6
Sınavların test ağırlıklı olması	2	1
Yazma alanında bilgilerinin yetersiz olması	1	0,6
Sağdan sola yazma	3	1,6
Dil bilgisi kurallarına uymama	5	2,7
Öz güven eksikliği	1	0,6
Günlük hayatta yazma becerisini kullanmama	2	1
Türkçenin yapısına uygun cümleler kuramama	3	1,6
Yardım almadan yazamama	2	1
Öğrenciler arasındaki seviye farkı	2	1
Yazdıklarını paylaşmak istememe	1	0,6
Alfabe bilmeme	2	1
Kurgu metinler oluşturamama	1	0,6

Öğretmenler, yazma etkinliklerinde ve kendini yazılı olarak ifade etme becerilerinin geliştirilmesinde 40 farklı sorun yaşadıklarını belirtmişlerdir. 3 öğretmen ana dile bağlı bir sorun yaşamadıklarını ifade etmişlerdir.

Öğretmenlerin belirttikleri sorunların birbirleriyle ilişki oldukları görülmektedir. Bu sorunlar öğrenciden kaynaklanan, programdan kaynaklanan, ölçme değerlendirmeden kaynaklanan, öğretmenlerden kaynaklanan ve ders kitaplarından

kaynaklanan sorunlar şeklinde dört grupta incelenebilir. Bu grupların oranları aşağıdaki grafikte belirtilmiştir:



Grafik 6: Yazma Etkinliklerinde İfade Edilen Sorunların Gruplarının Yüzdeleri Dağılımı

Anlamsız cümle yazma, eksik öge kullanma, devrik cümle yazma, yetersiz söz varlığı, sosyal yaşamda Türkçeyi kullanmama, özgün metin üretememe, ana dilde sözcükler kullanma, basit metinler yazma, öğretmenlerin yöntem ve teknik bilgisinin yetersiz olması, çekingenlik, kısa cümleler yazma, etkinliklerin uzun zaman alması, kelime tekrarı yapma, paragraf oluşturamama, konu bütünlüğü sağlayamama, anlatım bozuklukları yapma, ana dilde düşünme, etkinliklere katılmama, konuştukları gibi yazma, harfleri tanımama, okuma becerilerinin eksik olması, okuma alışkanlıklarının olmaması, etkinliklere katılmak istememe, yetersiz ders saati, kelimeleri yanlış anlamda kullanma, ünlüleri karıştırma, ana dilde deyim ve atasözü kullanma, Türkçeyi yeterince bilmeme, sınavların test ağırlıklı olması, yazma alanında bilgilerinin yetersiz olması, sağdan sola yazma, dil bilgisi kurallarına uymama, öz güven eksikliği, günlük hayatta yazma becerisini kullanmama, Türkçenin yapısına uygun cümleler kuramama, yardım almadan yazamama, öğrenciler arasındaki seviye farkı, yazdıklarını paylaşmama

istememe, alfabe bilmeme, kurgu metinler oluşturmama şeklinde ifade edilen sorunlar öğrenciden kaynaklanan sorun olarak %91,9 oranında ifade edilmiştir.

Öğretmenlerin yöntem ve teknik bilgisinin yetersiz olması %1,6 oranında öğretmenlerden kaynaklanan sorun olarak ifade edilmiştir.

Ders saatlerinin yetersiz olması %0,6 oranında programdan kaynaklı sorun olarak belirtilmiştir.

Sınavların test ağırlıklı olması, ölçme değerlendirmeden kaynaklı bir sorun olarak %1 oranında ifade edilmiştir.

Etkinliklerin uzun zaman alması, ders kitaplarından kaynaklı bir sorun olarak %4,9 oranında ifade edilmiştir.

Öğrenciden kaynaklı sorunlar içerisinde değerlendirilen yetersiz söz varlığı %21 oranında en sık karşılaşılan sorun olarak ifade edilmiştir. Bu soruna yönelik öğretmen görüşlerinden bazıları şu şekildedir:

A5: *“...Özellikle günlük hayatta kullandıkları ana dilleri bu durumu oldukça zor bir hale getirmektedir. Öğrenciler arkadaşlarıyla, aileleriyle kısaca çevreleriyle ana dilini kullanarak konuştuklarından dolayı kelime bilgileri yetersizdir. Yazılı olarak kendilerini ifade ederken doğru kelimeyi seçmekte zorluk yaşamaktadırlar...”*

H6: *“...Öğrenci Türkçeye ait fazla kelime bilmiyor. Yazacağı kelimeyi uzun uzun düşünüyor, arkadaşlarına ya da bana soruyor...”*

T3: *“...Kelime bilgileri yetersiz olduğu için en zorlandıkları etkinlik yazma etkinlikleri oluyor...”*

Öğrencilerin ana dillerine ait sözcükler ya da deyim ve atasözleri kullanmaları öğretmenler tarafından %4,9 oranında ifade edilmiştir. Bu soruna yönelik öğretmen görüşlerinden bazıları şu şekildedir:

A6: *“...Nadiren de olsa ana dillerinde kelimeler kullanıyorlar.”*

B7: *“...Öğrenci, yazılarında farkında olmadan ana diline ait kelimeler kullanmaktadır.”*

T8: “...Bazı öğrenciler yazma çalışmalarında kendi ana dillerindeki kelimelerle yazıyor...”

H16: “...Kendi ana dilindeki deyim ve atasözleriyle Türkçe deyim ve atasözlerini karıştırıyor ve bazen Türkçe olmayan deyimler ve atasözlerini kullanabiliyor.”

Öğretmen kaynaklı sorun olarak değerlendirilen öğretmenlerin yöntem ve teknik bilgisinin yetersiz olması %1,6 oranında ifade edilmiştir. Bu soruna yönelik öğretmen görüşlerinden bazıları şu şekildedir:

İ7: “...Biz üniversitede bu alanda yeterli bir eğitim almadık. Öğrencilere nasıl yaklaşmamız gerektiğini, dersi hangi yöntem ve tekniklerle işlememiz gerektiğini bilmiyoruz...”

V8: “...Öğrenciler için en büyük sorun bizim yöntem ve teknik bilgilerimizin zayıf olmasıdır...”

Programdan kaynaklı bir sorun olarak ders saatlerinin yetersiz olması %0,6 oranında ifade edilmiştir. Bu soruna yönelik öğretmen görüşü şu şekildedir:

H10: “...Ders saatleri kısıtlı. Yazmada eksiklerini tamamlamak için yeterli zamanı ayıramadığımı düşünüyorum...”

Öğretmenler, sınavların test ağırlıklı olmasını ölçme değerlendirme kaynaklı bir sorun olarak %1 oranında ifade etmişlerdir. Bu soruna yönelik öğretmen görüşleri şu şekildedir:

H10: “...Sınavların test ağırlıklı olması yine başka bir sorun...”

U10: “...Öğrenci daha çok çoktan seçmeli sorularla ilgilendiği için yazma becerileri pek gelişmiyor...”

Öğretmenler %4,9 oranında ders kitaplarındaki etkinliklerin uzun zaman aldığı belirtmişlerdir. Bu soruna yönelik öğretmen görüşlerinden bazıları şu şekildedir:

B3: “...Çalışma kitabındaki etkinlikler çok fazla. Hepsini yapmalarını istemesem bile dersin büyük bölümü bu etkinliklere gidiyor...”

Öğretmenler tıpkı okuma alanında olduğu gibi yazma alanında da en çok karşılaşılan sorun olarak öğrencilerin söz varlıklarının yetersizliğini ifade etmişlerdir. Söz varlığı yetersiz olan öğrenci duygu ve düşüncelerini anlatacak uygun kelimeleri bulmakta zorlanmakta ve buna bağlı olarak sınırlı kelimeler çerçevesinde basit ve kısa metinler oluşturmaktadır.

4.6.2. “Yazım ve Noktalama” Kurallarının Uygulanmasında Yaşanan Sorunlara İlişkin Öğretmen Görüşlerine Ait Bulgular

Öğretmen görüşlerine göre ana dili Türkçe olmayan ortaokul öğrencilerinin yazım ve noktalama kurallarının uygulanmasında yaşadıkları sorunların frekans değerleri aşağıdaki tabloda verilmiştir:

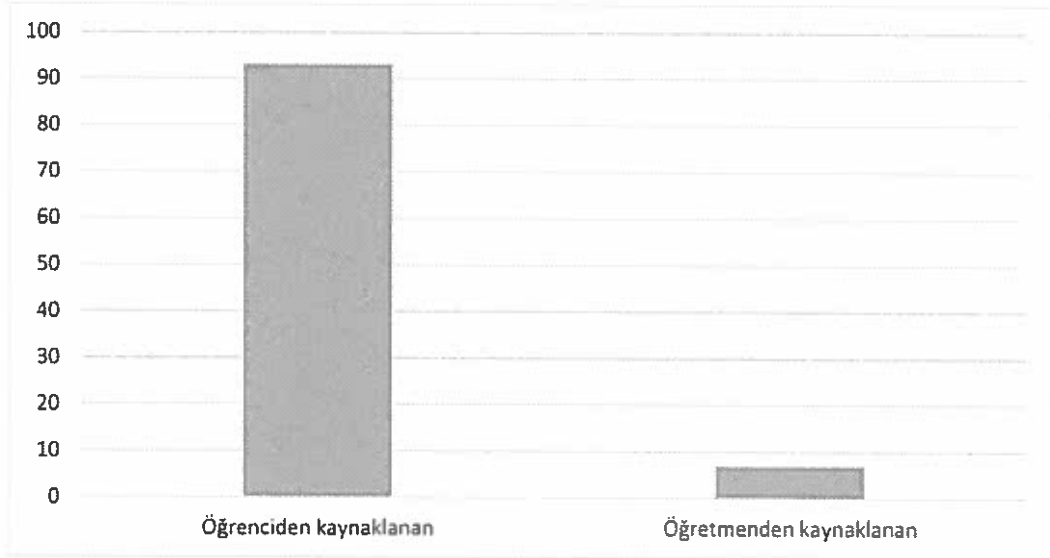
Tablo 25: Yazım ve Noktalama Kurallarının Uygulanmasında Yaşanan Sorunlara Ait Öğretmen Görüşleri ve Frekans Değerleri

Görüş	Frekans	%
Harflerin noktalarını yazmama	2	1,5
Kelimeleri yanlış yazma	28	21,4
Harf eksikliği yapma	11	8,4
Noktalama işareti kullanmama	23	17,5
Dil bilgisi kurallarına uymama	3	2,3
Soru ekini birleşik yazma	1	0,7
Ünlü harfleri karıştırma	9	7
Yazım ve noktalama kurallarına uymama	8	6,1
Noktalama işaretlerini yanlış kullanma	7	5,4
Anlama sorunu	7	5,4
Konuştukları gibi yazma	1	0,7
Kurallı cümle yazamama	1	0,7
Noktalama kurallarını öğretmiyorum	7	5,4
Türkçedeki vurgu ve tonlamaları anlamama	3	2,3
Sadece noktayı kullanma	4	3

Noktalama işaretlerinin sadece bir bölümünü öğretebiliyorum	2	1,5
Okuma alışkanlıklarının olmaması	1	0,7
Kalıcı öğrenmeler gerçekleştirilememesi	4	3
Ana dillerindeki seslerin harf karşılığını arama	1	0,7
Harfleri tanımama	3	2,3
Sadece nokta ve soru işaretini kullanma	3	2,3
Kelimeler arasında boşluk bırakmama	1	0,7
Ünsüzleri karıştırma	1	0,7

Öğretmenler yazım ve noktalama kurallarının uygulatılmasında 23 farklı sorun yaşadıklarını belirtmişlerdir. 5 öğretmen bu maddeyi boş bırakmış, 1 öğretmen sorun yaşamadığını belirtirken 2 öğretmen ana dile bağlı bir sorun yaşamadığını ifade etmiştir.

Öğretmenlerin belirttikleri sorunların birbirleriyle ilişki oldukları görülmektedir. Bu sorunları öğrenciden kaynaklanan ve öğretmenden kaynaklanan olarak iki grupta incelemek mümkündür. Bu grupların oranları aşağıdaki grafikte belirtilmiştir:



Grafik 7: Yazım ve Noktalama Kurallarının Uygulanmasında İfade Edilen Sorunların Gruplarının Yüzdelerik Dağılımı

Harflerin noktalarını yazmama, kelimeleri yanlış yazma, harf eksikliği yapma, noktalama işareti kullanmama, dil bilgisi kurallarına uymama, soru ekini birleşik yazma, ünlü harfleri karıştırma, yazım ve noktalama kurallarına uymama, noktalama işaretlerini yanlış kullanma, anlama sorunu, konuştukları gibi yazma, kurallı cümle yazamama, Türkçedeki vurgu ve tonlamaları anlamama, sadece noktayı kullanma, okuma alışkanlıklarının olmaması, kalıcı öğrenmeler gerçekleştirilememesi, ana dillerindeki seslerin harf karşılığını arama, harfleri tanımama, sadece nokta ve soru işaretini kullanma, kelimeler arasında boşluk bırakmama, ünsüzleri karıştırma öğrenciden kaynaklı sorunlar olarak %93,1 oranında ifade edilmiştir.

“Noktalama işaretlerinin sadece bir bölümünü öğretebiliyorum” ve “noktalama kurallarını öğretemiyorum” ifadeleri öğretmenlerden kaynaklı sorunlar olarak %6,9 oranında belirtilmiştir.

Öğretmenler yazım ve noktalama alanında en fazla karşılaştıkları sorunu %21,4 oranında kelimelerin yanlış yazılması olarak ifade etmişlerdir. Bu soruna yönelik öğretmen görüşleri şu şekildedir:

A2: “...Öğrencilerin büyük çoğunluğu kelimelerin doğru yazımını bilmiyor, yanlış yazıyorlar...”

B4: “...En sık kullanılan kelimeleri bile yanlış yazabiliyorlar. Neredeyse her kelimenin yazımını göstermem gerekiyor...”

H10: “...Sözcükleri yazarken çok fazla yanlış yapıyorlar...”

Noktalama işareti kullanmama %17,5 oranında en fazla ifade edilen ikinci sorun olmuştur. Bu soruna yönelik öğretmen görüşleri şu şekildedir:

B7: “...Noktalama işaretlerini hiç kullanmıyorlar...”

İ5: “...Noktalama işaretlerini bir türlü kullanmıyorlar. Bu konu üzerine etkinlikler yapsam bile öğrencilere noktalamayı kullandırmayı başaramadım...”

U11: “...Öğrenciler hiçbir noktalama işaretini kullanmıyorlar. Noktayı bile çok azı kullanabiliyor...”

Öğretmenler %8,4 oranında harf eksigi yapmayı en çok karşılaştıkları üçüncü sorun olarak belirtmişlerdir. Bu soruna yönelik öğretmen görüşleri şu şekildedir:

H7: “...*Kelimelerde sesli veya sessiz birçok harfi yazmıyorlar...*”

T13: “...*Kelimeleri eksik yazıyorlar. Farkında olmadan harfleri atlıyorlar...*”

U1: “...*Kelime içinde ünlü ya da ünsüz harf eksikliği kullanması karşılaştığım bir başka sorun.*”

Ünlü harfleri karıştırma, öğretmenler tarafından %7 oranında ifade edilen öğrenciden kaynaklı bir sorundur. Bu soruna yönelik öğretmen görüşlerinden yapılan alıntılar şu şekildedir:

A10: “...*Ünlü harfleri birbirlerinin yerine kullanıyorlar. Özellikle “ö,ü” ünlülerini çok karıştırıyorlar...*”

B9: “*Kelimeleri yazarken harfleri doğru kullanmıyorlar. Örneğin ö-ü seslerini karıştırıyorlar.*”

H9: “...*Özellikle ana dillerinden dolayı “o” ve “u” harflerini karıştırıyorlar. Örneğin “kabal” yerine “kabol” yazıyorlar.*”

H11: “...*“o-u” değişimini çok yapıyorlar...*”

Ana dilindeki seslerin harf karşılığını arama sorununa yönelik öğretmen görüşünden yapılan alıntı şu şekildedir:

H12: “...*Ana dillerinde olan ama Türkçede olamayan bazı sesler var. Öğrenci yazarken bu seslerin harf olarak karşılıklarını arıyor.*”

Görüşme yapılan öğretmenler %6,9 oranında noktalama işaretlerinin sadece bir bölümünü öğretebiliyorum ve noktalama kurallarını öğretemiyorum şeklinde görüş bildirmişlerdir. Bu soruna yönelik öğretmen görüşlerinden yapılan alıntılar şu şekildedir:

H1: “...*Öğrencilerle yazım ve noktalamayı öğretmiyorum...*”

İ4: “...*yazım kurallarını vermiyorum.*”

T12: "...Noktalama eğitimi vermedim. Daha sonraya bıraktım..."

Öğretmenler yazım ve noktalama alanında ana dili Türkçe olamayan öğrencilerin en çok yaşadıkları sorun olarak öğrencilerin kelimeleri yanlış yazdıklarını ifade etmişlerdir. Kelimeleri yazarken harfleri eksik yazma ve ünlü harfleri karıştırma gibi sorunlar yaşadıkları da öğretmenler tarafından hususî olarak belirtilmiştir. Öğretmenler, noktalama işaretlerinin kavratılması ve uygulanmasında da öğrencilerin büyük ölçüde sorunlar yaşadıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin bir bölümü ders sürecinde yazım ve noktalama kurallarından daha çok okuma-anlama etkinlikleri üzerinde durduklarını ve bu kuralların öğretiminin programda yer alanlardan daha ilerideki tarihlere ertelediklerini ifade etmişlerdir.

4.7. Ana Dili Türkçe Olmayan Ortaokul Öğrencilerinin Sözlü İletişim Alanında Yaşadıkları Sorunlara İlişkin Öğretmen Görüşlerine Ait Bulgular

4.7.1 Dinleme Etkinliklerinde ve Dinlediklerini Zihinde Yapılandırma Sürecinde Yaşanan Sorunlara İlişkin Öğretmen Görüşlerine Ait Bulgular

Öğretmen görüşlerine göre ana dili Türkçe olmayan ortaokul öğrencilerinin dinleme etkinliklerinde ve dinlediklerini zihninde yapılandırma sürecinde yaşadıkları sorunlara ait frekans değerleri aşağıdaki tabloda gösterilmiştir:

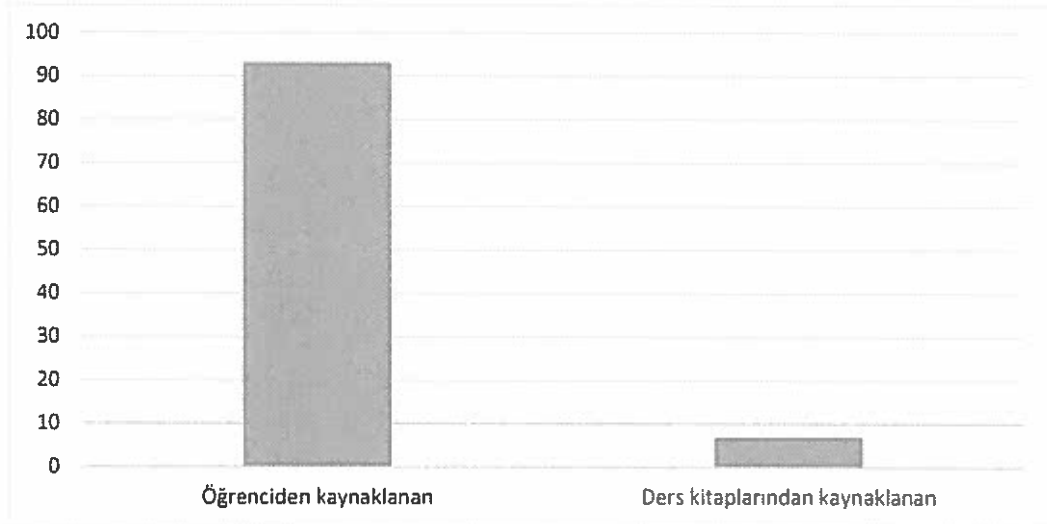
Tablo 26: Dinleme Etkinliklerinde ve Dinlediklerini Zihninde Yapılandırma Sürecinde Yaşanan Sorunlara Ait Öğretmen Görüşleri ve Frekans Değerleri

Görüş	Frekans	%
Şiirleri anlamama	4	3
Yönergeleri anlamama	1	0,8
Yetersiz söz varlığı	23	17,5
Dinlediklerini anlamama	26	19,8
Dinleme etkinliklerinde sıkılma	10	7,6
Derse katılmakta zorluk yaşama	8	6,1
Dinlediklerini zihninde canlandıramama	3	2,3
Düşünce yazılarını anlamama	1	0,8
Dinleme metinlerini anlamama	14	10,7
Sosyal yaşamda Türkçeyi kullanmama	5	3,9

Dinleme etkinliklerine dikkat edememe	4	3
Dinleme etkinliklerinin sayısı yetersiz	3	2,3
Dinleme metnlerinin uzun olması	6	4,6
Dinlediklerini geç anlama	1	0,8
Dinledikleri metinlerle ilgili sorulara cevap verememe	8	6,1
Ön bilgilerinin yetersiz olması	1	0,8
Sözlü iletişimde isteksizlik	1	0,8
Dinleme etkinliklerine katılmama	5	3,9
Özgüven eksikliği	2	1,5
Dinlediklerindeki konu ve ana fikre ulaşamama	1	0,8
Dinleme etkinliklerine önem vermeme	3	2,3
Dinledikleri metinleri özetleyememe	1	0,8

Öğretmenler dinleme etkinliklerinde ve dinlediklerini zihninde yapılandırma sürecinde 22 farklı sorun yaşadıklarını ifade etmişlerdir. 1 öğretmen soruyu boş bırakmış, 11 öğretmen ana dile bağlı bir sorun yaşamadığını ifade ederken 2 öğretmen bu alanda sorun yaşamadığını belirtmiştir.

Öğretmenlerin belirttikleri sorunların birbirleriyle ilişki oldukları görülmektedir. Bu sorunları öğrenciden kaynaklanan ve ders kitaplarından olarak iki grupta incelemek mümkündür. Bu grupların oranları aşağıdaki grafikte belirtilmiştir:



Grafik 8: Dinleme Etkinliklerinde ve Dinlediklerini Zihninde Yapılandırma Sürecinde İfade Edilen Sorunların Gruplarının Yüzdelerik Dağılımı

Şiirleri anlamama, yönergeleri anlamama, yetersiz söz varlığı, dinlediklerini anlamama, dinleme etkinliklerinde sıkılma, derse katılmakta zorluk yaşama, dinlediklerini zihninde canlandıramama, düşünce yazılarını anlamama, dinleme metinlerini anlamama, sosyal yaşamda Türkçeyi kullanmama, dinleme etkinliklerine dikkat edememe, dinlediklerini geç anlama, dinledikleri metinlerle ilgili sorulara cevap verememe, ön bilgilerinin yetersiz olması, sözlü iletişimde isteksizlik, dinleme etkinliklerine katılmama, özgüven eksikliği, dinlediklerindeki konu ve ana fikre ulaşamama, dinleme etkinliklerine önem vermeme, dinledikleri metinleri özetleyememe öğrenciden kaynaklı sorunlar olarak %93,1 oranında ifade edilmiştir.

Dinleme etkinliklerinin sayısının yetersiz olması ve dinleme metinlerinin uzun olması ders kitaplarından kaynaklanan sorunlar olarak %6,9 oranında ifade edilmiştir.

Öğretmenler, dinleme alanında en çok karşılaştıkları sorunu %19,8 oranında “dinlediklerini anlamama” olarak belirtmişlerdir. Bu soruna yönelik öğretmen görüşlerinin bazıları şu şekildedir:

A3: “*Bazen söylediklerimi anlamıyorlar. Birkaç kere tekrar etmem gerekiyor...*”

B4: “*Söylenenleri anlamada güçlük yaşanabiliyor.*”

H4: “*...bazen onlara göre hızlı konuştuğumda beni anlamakta zorlanabiliyorlar...*”

A3, B4, H4 kodlu öğretmenlerin cevapları incelendiğinde öğrencilerin genel olarak dinlediklerini anlamlandırmada sorun yaşadıklarını belirttikleri görülmektedir. Bu sorunun yanı sıra öğretmenler “dinleme metinlerini anlamama” sorununu da %10,7 oranında ifade etmişlerdir. Bu soruna yönelik öğretmen görüşlerinin bazıları şu şekildedir:

B8: “*...Türkçeyi sık kullanmamakla alakalı bir durum olarak dinleme metnini bile en az üç defa dinletiyorum. Yoksa anlaşılmıyor.*”

H6: “*...Öğrencilerin bir bölümü, Türkçeyi fazla kullanmadıkları için dinleme becerileri gelişmemiş. Bu nedenle en çok dinleme metinlerini anlamada sıkıntı yaşıyorlar...*”

İ1: “Öğrenciler bu alanda çok zorlanıyor. Türkçe dinlemeye alışkın değiller. Metinleri neredeyse hiç anlamıyorlar...”

T1: “Dinleme metinlerini anlamaları için yavaş ve yüksek sesle okumam gerekiyor. Yoksa anlamıyorlar. Çünkü çocuk bu dile aşına değil...”

Öğretmenler, yetersiz sözvarlığı sorununu %17,5 oranında en çok karşılaştıkları ikinci sorun olarak ifade etmişlerdir. Bu soruna yönelik öğretmen görüşlerinin bazıları şu şekildedir:

İ5: “...Basit düzeyde Türkçe bildikleri için birçok kelimeyi anlamlandırmakta güçlük çekiyorlar. Kelimeleri bilmeyince dinlediklerini de anlamıyorlar...”

T9: “Birçok kelime ve kavram öğrencilere yabancı gelmektedir. Bu neden öğrenciler anlamakta zorluk çekiyor...”

U1: “...Bazı kelimelere yabancı oldukları için dinlediklerini zihinde yapılandırmaları mümkün olmuyor...”

V9: “...Bildikleri Türkçe kelime sayısı çok az. Bu da dinleme etkinliklerinde zorlanmalarına sebep oluyor...”

Ders kitaplarından kaynaklı sorunlara yönelik öğretmen görüşlerinin bazıları şu şekildedir:

H7: “...Kitaplarda dinleme metinleri ve etkinlikleri az sayıda. Öğrencilerin zaten eksik oldukları bu alan için yetersiz kalıyor...”

T4: “...Dinleme etkinliklerinin sayısı bu becerinin kazandırılması için yeterli değil. Türkçe konuşan öğrenciler bile zorlanıyor. Dinleme metinlerinin sayısı artırılabilir.”

H1: “...Kitaplardaki metinler uzun olduğu için anlamıyorlar. Çünkü anlamaları için önce Türkçeden ana dillerine çevirmeleri gerekiyor...”

T8: “...Özellikle 7 ve 8. Sınıf kitaplarındaki dinleme metinlerinin uzunluğu bu öğrenciler için uygun değil. Dinlediklerini takip etmekte bir süre sonra zorlanıyorlar...”

V1: "...Kitaplardaki metinler ana dili farklı olan öğrenciler için çok uzun. Bazen sayfalarca süren metinler olabiliyor. Bu öğrenciler için daha kısa ve anlaşılır metinler kullanılmalı..."

Ana dili Türkçe olmayan öğrencilerin söz varlıklarının yetersiz oluşu diğer alanlarda olduğu gibi dinlediklerini anlamada da karşılaşılan en önemli sorun olarak gösterilmiştir. Dinledikleri içerisinde yer alan kelimelerin anlamını bilmeyen öğrenci, dinlediklerini anlamlandırmakta da zorlanmaktadır. Öğretmenler, dinleme ve anlama ilişkisindeki sorunları "dinlediklerini anlamama" ve daha özelde "dinleme metinlerini anlamama" olarak ifade etmişlerdir. Öğrencilerin karşılıklı iletişim sürecinde yaşadıkları sorunlar "dinlediklerini anlamama" ifadesiyle belirtilirken ders içerisinde dinleme etkinliklerinde yaşadıkları sorunlar "dinleme metinlerini anlamama" olarak ifade edilmiştir. Her iki sorunun temelinde de öğrencilerin söz varlıklarının yetersizliği gösterilmiştir.

4.7.2. Duygu ve Düşüncelerini Sözlü Olarak İfade Edilmesinde Yaşanan Sorunlara İlişkin Öğretmen Görüşlerine Ait Bulgular

Öğretmen görüşlerine göre ana dili Türkçe olmayan ortaokul öğrencilerinin duygu ve düşüncelerini sözlü olarak ifade ederken yaşadıkları sorunlara ait frekans değerleri aşağıdaki tabloda gösterilmiştir:

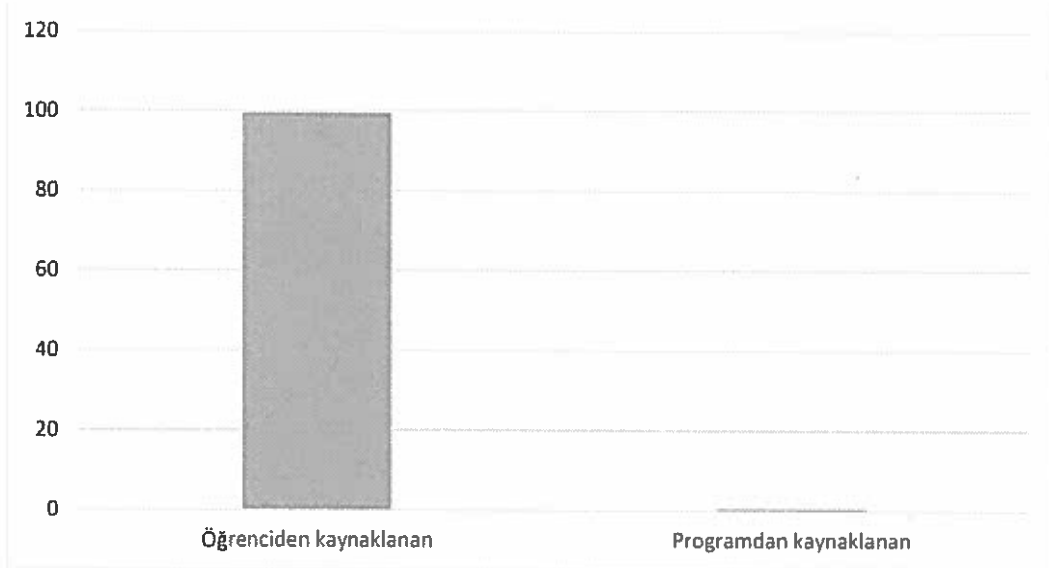
Tablo 27: Duygu ve Düşüncelerini Sözlü Olarak İfade Edilmesinde Yaşanan Sorunlara Ait Öğretmen Görüşleri ve Frekans Değerleri

Görüş	Frekans	%
Yetersiz söz varlığı	41	17,5
Kısa konuşmalar yapma	22	9,5
Kısa cümleler kurma	9	3,8
Ana dile ait kelime kullanma	22	9,5
Anlamsız sesler çıkarma	13	5,5
Akıcı konuşamama	19	8,1
Çekingenlik	25	10,5
Akran desteğine ihtiyaç duyma	5	2,1
Türkçeye yeterince hâkim olmama	3	1,2
Ana dilde düşünme	9	3,8

Bazı sesleri çıkarmakta zorlanma	7	3
Anlatım bozukluğu yapma	6	2,5
Aşırı heyecan	2	0,8
Konuşma kazanımlarının ulaşılabilir olmaması	1	0,5
Kelime tekrarı yapma	11	4,7
Vurgu ve tonlama yapamama	3	1,2
Konuşma etkinliklerine katılmama	5	2,1
Sosyal yaşamda Türkçeyi kullanmama	21	8,9
Deyim ve atasözü kullanmama	1	0,5
Jest ve mimik kullanamama	1	0,5
Ana dillerine ait sesler kullanma	2	0,8
Ekleri kullanmama	5	2,1
Ünlü harfleri karıştırma	1	0,5

Öğretmenler ana dili Türkçe olmayan öğrencilerin duygu ve düşüncelerini sözlü olarak ifade etme sürecinde 23 farklı sorun yaşadıklarını ifade etmişlerdir. 2 öğretmen bu alanda sorun yaşamadığını belirtmiştir.

Öğretmenlerin verdikleri cevaplardan birbirleriyle ilişkili olanlar gruplandığında öğrenciden kaynaklanan ve programdan kaynaklanan sorun olmak üzere iki grupta incelenebilir. Bu grupların oranları aşağıdaki grafikte belirtilmiştir:



Grafik 9: Duygu ve Düşüncelerin Sözlü Olarak İfade Edilmesi Sürecinde İfade Edilen Sorunların Gruplarının Yüzdeler Dağılımı

Yetersiz söz varlığı, kısa konuşmalar yapma, kısa cümleler kurma, ana dile ait kelime kullanma, anlamsız sesler çıkarma, akıcı konuşamama, çekingenlik, akran desteğine ihtiyaç duyma, Türkçeye yeterince hâkim olmama, ana dilde düşünme, bazı sesleri çıkarmakta zorlanma, anlatım bozukluğu yapma, aşırı heyecan, kelime tekrarı yapma, vurgu ve tonlama yapamama, konuşma etkinliklerine katılmama, sosyal yaşamda Türkçeyi kullanmama, deyim ve atasözü kullanmama, jest ve mimik kullanamama, ana dillerine ait sesler kullanma, ekleri kullanmama, ünlü harfleri karıştırma öğrenciden kaynaklanan sorunlar olarak %99,5 oranında ifade edilmiştir.

Konuşma kazanımlarının ulaşılabilir olmaması programdan kaynaklı bir sorun olarak %0,5 oranında belirtilmiştir.

Öğretmenler, duygu ve düşüncelerini sözlü olarak ifade etme alanında en çok karşılaştıkları sorunu %17,5 oranında “yetersiz söz varlığı” olarak belirtmişlerdir. Bu soruna yönelik öğretmen görüşlerinden bazıları şu şekildedir:

A2: “...Bazen kafasında kurduğu ve anlatmak istediği düşünceyi anlatmak için doğru kelimeyi bilmiyor...”

B9: “...Kullandıkları Türkçe kelime sayısı az. Bu kelimeler kendilerini anlatırken yetmiyor...”

H12: “...Asıl olan duygu ve düşünceyi anlatamama sorunu yaşıyorum. Çünkü hep aynı kelimeleri kullanıyorlar. Fazla kelime bilmiyorlar.”

T2: “...Öğrencilerin bildiği sözcükler çok az. Onlarla da kendilerini tam ifade edemiyorlar...”

Kısa konuşmalar yapma ve kısa cümleler kurma toplamda %13,3 oranında ifade edilmiştir. Bu soruna yönelik öğretmen görüşlerinden bazıları şu şekildedir:

A3: “Fazla kelime bilmedikleri için kısa, birkaç kelimelik cümlelerle kendilerini ifade ediyorlar...”

T13: “...Kavramların Türkçe karşılıklarını bulmakta zorlanıyorlar. Daha iyi durumda olanlar da birkaç kelimelik basit cümleler kuruyorlar...”

U5: “...Uzun cümleler kuracak kadar kelime bilmiyorlar. Kısa ifadelerle kendilerini ifade ediyorlar...”

V3: “...içinde bulunduğu durumu, olayı tam olarak anlatacak uygun sözcükleri bulmakta zorlanıyorlar. Haliyle üç ya da en fazla dört kelimelik cümle kuruyorlar...”

A3, T13, U5 ve V3 kodlu öğretmen görüşlerinden yapılan alıntılar incelendiğinde öğretmenlerin, kısa konuşmalar yapma ve kısa cümleler kurma sorunlarını öğrencilerin söz varlığının yetersiz olmasından kaynaklandığını ifade ettikleri görülmektedir. Bu nedenle bu sorunların temelinde de söz varlığının yetersizliğinin oluşunu söylemek mümkündür.

Çekingenlik, 10,5 oranıyla bu alanda en fazla karşılaşılan ikinci sorun olarak belirtilmiştir. Bu soruna yönelik öğretmen görüşlerinden bazıları şu şekildedir:

B2: “...Çoğu zaman yanlış bir şey söylemekten çekindikleri için pasif kalmayı tercih ediyorlar...”

B5: “...Öğrenciler genelde korkarak konuşuyorlar. Bunun temel nedeni yanlış bir şey söylerim korkusu var...”

H8. “Çekingenlik. Ana dilde kendilerini daha rahat ifade ediyorlar. Türkçe onlara yabancı dil gibi geliyor...”

Ana dile ait kelime kullanma %9,5 oranında en çok karşılaşılan üçüncü sorun olarak ifade edilmiştir. Bu soruna yönelik öğretmen görüşlerinden bazıları şu şekildedir:

A4: “Bazen şaşırıp bazı şeyleri ana dillerinde söylüyorlar.”

B6: “Ana dillerini kullanarak kendilerini ifade etmeye çalışıyor. Türkçelerini bilmedikleri kelimeleri ana dillerinde söylüyorlar. Bazen de benimle konuştuğunu unutup ana dilini kullanıyor. O zaman da ben anlamıyorum..”

U8: “Çocuk iki dili birbirine karıştırabiliyor. Bazen cümlenin bir kısmını Türkçe söylerken bir kısmını ana dilinde söyleyebiliyor...”

V9: *“Türkçe konuşurken çok kullanmadıkları kelimeleri bilmiyorlar. Bilemediklerinde ana dillerinde ifade ediyorlar. Ben de diğer öğrencilerden o kelimeyi öğrenmeye çalışıyorum.”*

Öğrencilerin sosyal yaşamlarında Türkçeyi kullanmamaları, öğretmenler tarafından ifade edilen %8,9 oranında ifade edilmiştir. Bu soruna yönelik öğretmen görüşlerinden bazıları şu şekildedir:

H6: *“Okul dışında Türkçeyi kullanmayınca kendilerini ifade etme konusunda da ilerleyemiyorlar. Çünkü çocuk sadece bizimle konuşurken Türkçe konuşuyor. Okulda olsa bile arkadaşlarıyla kendi aralarında yine ana dillerini konuşuyorlar...”*

T4: *“Türkçeyi toplam günde birkaç dakika konuştukları için söylemek istediklerini tam olarak anlatamıyorlar...”*

U3: *“Kendini tam olarak ifade edemiyor çünkü Türkçe onlar için bir yabancı dil gibi. Ailesiyle, arkadaşlarıyla başka bir dil öğretmenleriyle başka bir dil konuşunca tabii ki kendini geliştiremiyor...”*

Öğretmenler %8,1 oranında öğrencilerin akıcı konuşamadıklarını ve %5,5 oranında konuşma sırasında anlamsız sesler çıkardıklarını ifade etmişlerdir. Bu soruna yönelik öğretmen görüşlerinden bazıları şu şekildedir:

İ3: *“Akıcı konuşma sorunları var. Duraklayarak konuşuyorlar. En az iki ya da üç kelimedede bir söyleyecekleri şeyi düşünmeleri gerekiyor.”*

V8: *“Yaşadıkları en büyük güçlük akıcı konuşmak. Benim dersine girdiğim öğrenciler içerisinde akıcı şekilde Türkçe konuşabilen yok...”*

T7: *“...Çocuk önce ana dilinde düşünüp sonra onu Türkçeye çevirdiği için konuşmaları akıcılıktan uzak oluyor...”*

B7: *“...söylemek istediğini sürekli düşünmekte ve anlamsız sesler çıkarmaktadır. Bu süreçte de anlatmak istediklerini toparlamayarak ifade edeceği duygu ve düşünceleri ifade edememektedir...”*

T2: *“...Konuşurken sık sık “aaa,eee,ııı” gibi anlamsız sesler çıkarıyorlar ve uzun süre bekliyorlar...”*

U6: “*Neredeyse her kelimedden sonra “eee,uu” gibi sesler çıkarıyorlar*”

İ3, V8, T7, B7, T2 ve U6 kodlu öğretmen görüşleri değerlendirildiğinde “akıcı konuşamama” ve “anlamsız sesler çıkarma” olarak ifade edilen sorunların birlikte ele alınabileceği görülmektedir. Ana dili Türkçe olmayan öğrencilerin konuşma sırasında söyleyeceklerini düşünmek için zaman ihtiyaç duydukları ve bu süreçte ya hiçbir şey söylemeyerek ya da anlamsız sesler çıkararak akıcı konuşamadıkları belirtilmiştir.

Programda yer alan kazanımların ulaşılabilir olmadığına yönelik öğretmen görüşünden yapılan alıntı şu şekildedir:

U9: “*Programlardaki konuşma alanındaki kazanımlar bu öğrenciler için ulaşılabilir değil.*”

Araştırmaya katılan öğretmenler önemli oranda ana dili Türkçe olmayan öğrencilerin söz varlıklarının yetersiz olmasını, öğrencilerin kendilerini sözlü olarak ifade ederken yaşadıkları en önemli sorun olarak ifade etmişlerdir. Öğrencilerin söz varlıklarının yetersiz olması bu alana ait başka sorunların yaşanmasına da sebep olmaktadır. Öğrenci, konuşma etkinlikleri sırasında anlatmak istediklerini Türkçe olarak ifade edemediği için ana diline ait kelimeler kullanarak anlatmak durumunda kalmaktadır. Bunun yanı sıra bildikleri kelimeleri kullanarak kısa cümlelerle konuşmakta ve konuşma süreleri de sınırlı olmaktadır.

Öğretmenler bu alanda diğer alanlardan farklı olarak öğrencilerin “çekingenlik” sorunu yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Bu sorunun nedeni olarak da yetersiz söz varlığı gösterilmiştir. Yanlış bir şey söylemekten korkan ya da anlatmak istediklerini Türkçe olarak anlatamayacağına düşünen öğrenci sınıfta çekingen kalmakta ve ders içerisindeki etkinliklere katılmamaktadır.

4.8. Diğer Hususlarda Yaşanan Sorunlara İlişkin Öğretmen Görüşlerine Ait Bulgular

Öğretmen görüşlerine göre ana dili Türkçe olmayan ortaokul öğrencilerinin diğer hususlarda yaşadıkları sorunlara ait frekans değerleri aşağıdaki tabloda gösterilmiştir:

Tablo 28: Diğer Hususlarda Yaşanan Sorunlara Ait Öğretmen Görüşleri ve Frekans Değerleri

Görüş	Frekans	%
Öğrencilerin farklı ana dillerini konuşması	4	2,8
Öğrencilerin dil seviyelerinin farklı olması	5	3,4
Özgüven eksikliği	21	14,5
Türkçe bilmeme	2	1,4
Kalıcı öğrenmeler gerçekleştirilememesi	25	17,4
Aile ile iletişim	16	11
Sosyal yaşamda Türkçeyi kullanmama	23	16
Ders kitaplarındaki etkinliklerin yetersiz olması	1	0,7
Öğrenci-öğretmen iletişimi	17	11,8
Ailede Türkçe bilen olmaması	1	0,7
Okuldaki zamanın yetersiz olması	3	2
Dil bilgisi konuları	8	5,5
Konuları ana dil ile ilişkilendirme	1	0,7
Kültüre uyum sorunu	12	8,3
Öğrenciler arası iletişim	5	3,4

Öğretmenler ana dili Türkçe olmayan öğrencilerin diğer alanlarda 15 farklı sorun yaşadıklarını ifade etmişlerdir. 8 öğretmen bu soruyu cevapsız bırakmıştır.

Öğretmenler %17,4 oranında öğrencilerin kalıcı öğrenmeler gerçekleştirilemediklerini ifade etmişlerdir. Bu soruna yönelik öğretmen görüşlerinden bazıları şu şekildedir:

A4: “Ailede dil farklılığı olduğu için öğrendiklerini unutuyorlar.”

B4: “Okulda öğrendiklerini günlük hayatta kullanmadıkları için kalıcı öğrenmeler olmuyor”

H6: “Okulda anlattıklarımı çocuk hayatında uygulayıp pekiştiremiyor. Konuları bir şekilde öğrense bile kullanmadığı için unutmaya çok çabuk oluyor.”

T4: “Öğrenciler okul dışında Türkçeyi kullanmıyorlar. Okulda geçirdikleri zaman kısıtlı. Bu nedenle okulda öğrendiklerini tekrar etmeyince unutuyorlar.”

U3: “Öğrendikleri şeyleri okul dışına çıkınca kullanmıyorlar. Belli bir zaman sonra unutuyorlar. Sürekli tekrar etmem gerekiyor.”

A4, B4, H6, T4 ve U3 kodlu öğretmenler, öğrencilerin günlük yaşamda Türkçeyi kullanmamalarının kalıcı öğrenmeler gerçekleştirmelerinin önüne geçtiğini belirtmişlerdir. Bu sorun öğretmenler tarafından ayrıca %16 oranında belirtilmiştir. Bu soruna yönelik öğretmen görüşlerinden bazıları şu şekildedir:

B9: “Türkçeyi sadece okulda bizlerle konuşurken ya da nadiren televizyon izlerken işitip kullanıyorlar. Bu şartlarda dil becerilerinde fazla ilerleme olması da mümkün olmuyor.”

H1: “Öğrenci aile içinde veya arkadaşlarıyla Türkçe konuşmuyor. Bu nedenle dil becerileri gelişmiyor”

İ4: “Öğrenciler sadece okulda öğretmenlerini dinleyerek Türkçe seviyelerini yükseltmeye çalışıyor. Okuldan çıktıktan sonra bir sonraki güne kadar Türkçeyi hiç kullanmıyor. Hatta bazı öğrenciler okulda bile Türkçe konuşmakta zorlanıyor.”

V4: “Öğrencilerin bence en büyük sorunu Türkçe ile iç içe olmamaları. Bir dili öğrenmek için onu muhakkak kullanmak gerekir. Ama öğrenciler sadece günün belirli saatlerinde Türkçeyi kullanıyor bunun dışında Kürtçe ya da Arapça kullanıyorlar. Türkçeyi ilerletemiyorlar.”

Öğrencilerin özgüven eksikliği %14,5 oranında ifade edilmiştir. Bu soruna yönelik öğretmen görüşlerinden bazıları şu şekildedir:

H4: “Öğrencilerde genel olarak özgüven eksikliği var. Bir şeyler söylemeye korkuyorlar. Konuşmayınca da ne iletişim gerçekleştirebiliyoruz ne de eğitim-öğretimde başarılı olabiliyoruz.”

İ2: “Yanlış bir şey söylerim korkusuyla konuşmak istemiyorlar. Yazarken de aynı şekilde yanlış yazmaktan korktukları için bir şey yazmamayı tercih ediyorlar. Dinleme ya da okumada böyle bir sorun yok ama konuşma ve yazmada çok sık karşılaşıyoruz.”

T3: *“Bu öğrenciler için en büyük mesele özgüven. Kendilerine güvenleri yok. İçlerine kapanıklar. Konuşmaktan özellikle kaçınıyorlar. Onları cesaretlendirmeye çalışıyorum ama olmuyor. Pasif kalıyorlar.”*

Aile ile iletişim sorunu %11 oranında ifade edilmiştir. Bu soruna yönelik öğretmen görüşlerinden bazıları şu şekildedir:

B3: *“Öğrencilerden ziyade aile ile sorunlar yaşıyoruz. Aileler büyük oranda Türkçe bilmiyor. Özellikle annelerle hiçbir iletişimimiz yok. Böyle olunca çocuğun evde ne yaptığından haberimiz olmuyor. Veli de okulda olanları, öğrencinin okulda başarılı olmak için neler yapması gerektiğini bilmiyor. Bu durum bizi olumsuz etkiliyor...”*

H2: *“Ailenin Türkçe konuşmaması bir başka problem. Birbirimizi anlamıyoruz. Aileyle yeterince iletişim kurulamadığı için eğitimin kalitesi de yetersiz oluyor...”*

T9: *“Ailenin de Türkçe bilmemesi önemli sorun teşkil ediyor. Aile, okuldaki eğitim ortamı hakkında bilgi sahibi olamıyor. Biz de çocuğun okul dışındaki aktivitelerini bilmiyoruz. Aile yapmasını istediğimiz şeyleri anlayıp yapamıyor...”*

Öğrenci ve öğretmen arasındaki iletişim sorunu %11,8 oranında ifade edilmiştir. Bu soruna yönelik öğretmen görüşlerinden bazıları şu şekildedir:

B6: *“Öğrencilerle yaşadığımız en büyük sorun iletişimde. Bazılarıyla birbirimizi anlamıyoruz. Bu durum ders içinde olduğu kadar ders dışında da sorunlara yol açıyor. Öğrencilerle iyi iletişim kuramayınca onlara ne kadar faydalı oluyoruz bilemiyorum...”*

İ1: *“İletişim kurma sorunu var. Öğrenciyle sağlıklı iletişim kuramıyoruz bu nedenle gerekli yardımı sağlayamıyoruz. Öğrencinin ihtiyaç duyduğu desteği veremiyoruz...”*

Öğrencilerin farklı ana dillerini konuşması, öğretmenler tarafından %2,8 oranında ifade edilmiştir. Bu soruna yönelik öğretmen görüşlerinden bazıları şu şekildedir:

A2: *“Gürcüce, Lazca, Hemşince ve Türkçe konuşulduğu için öğrencilerin durumu birbirlerinden farklı. Bu nedenle etkinlikleri yaparken her öğrenciye hitap etmiyor. Bazılarına etkinlikler basit gelirken bazıları ise zorlanıyor...”*

A9: “Bölgede farklı diller konuşuluyor. Bu bence önemli bir sorun. Her öğrenci farklı şekilde algılıyor söylediklerimi. Dersi işlerken nasıl anlatmam gerektiğini nereden örnekler vermem gerektiğini bilemediğim oluyor.”

Öğretmenler diğer hususlarda yaşanan sorunlar içerisinde en çok ana dili Türkçe olmayan öğrencilerin öğrenmelerinde kalıcılığı sağlayamadıklarını ifade etmişlerdir. Öğretmen görüşlerine göre öğrenciler okulda gerçekleştirdikleri öğrenmeleri çeşitli sebeplerden dolayı günlük yaşamlarında uygulayamıyorlar ve bu öğrenmelerin kalıcılığını sağlayamıyorlar. Bu nedenle ulaşılan kazanımların kalıcılığı olmuyor.

Öğrencilerin özgüven eksikliği bu alanda belirtilen bir başka sorundur. Kendini çeşitli alanlarda yetersiz hisseden öğrenci kendine güven duyma noktasında birtakım sıkıntılar yaşıyor ve bu durum farklı sorunlara sebebiyet veriyor. Öğretmenler özgüveni eksik olan öğrencilerin ders içerisinde gerçekleştirilen etkinliklere katılmakta isteksiz davrandıklarını özellikle konuşma ve yazma etkinliklerine katılmaktan çekindiklerini ifade etmişlerdir.

4.9. Ana Dili Türkçe Olmayan Ortaokul Öğrencilerinin Okuma Becerileri Alanında Karşılaştıkları Sorunlara İlişkin Öğretmenlerin Getirdikleri Çözüm Önerilerine Ait Bulgular ve Yorum

4.9.1 Okuduğunu Anlama ve Söz Varlığı Alanlarında Yaşanan Sorunlara İlişkin Öğretmenlerin Getirdikleri Çözüm Önerilerine Ait Bulgular ve Yorum

Öğretmenlerin, ana dili Türkçe olmayan ortaokul öğrencilerinin “okuduğunu anlama” ve “söz varlığı” alanında karşılaştığı sorunlara yönelik getirdikleri çözüm önerileri ve frekansları aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 29: “Okuduğunu Anlama” ve “Söz Varlığı” Alanında Karşılaşılan Sorunlara Yönelik Öğretmenlerin Çözüm Önerileri ve Frekans Değerleri

Görüş	Frekans	%
Sözlük çalışması yaptırılmakta	26	11,1
Okuma anlama etkinlikleri gerçekleştirilmekte	21	9
Okuma saatleri yapılmakta	26	11,1

Yazma çalışmaları yapılmakta	1	0,4
Metinler birden fazla okutulmakta	6	2,5
Metinler bölünerek okutulmakta	12	5,1
Özet yaptırılmakta	4	1,7
Seviye ve ilgiye göre kitap okutulmakta	3	1,3
Okuma ödevleri yaptırılmakta	17	7,3
Atasözü ve deyim çalışması yaptırılmakta	8	3,4
Kelime defteri oluşturulmakta	9	3,9
Kelime oyunları oynatılmakta	1	0,4
Bulmaca etkinlikleri yapılmakta	1	0,4
Paragraf soruları çözülmekte	1	0,4
Öğrenciler kitap okumaya teşvik edilmekte	15	6,4
Bilmece ve tekerlemelerden yararlanılmakta	2	0,8
Şarkı ve türkülerden yararlanılmakta	3	1,3
Öğrencilerle ders dışı iletişim kurulmakta	1	0,4
Farklı metin türlerinden yararlanılmakta	4	1,7
Kavramlar somutlaştırarak öğretilmekte	3	1,3
Öğrenciler Sosyal yaşamda Türkçeye yönlendirilmekte	4	1,7
Şiir okuma çalışmaları yapılmakta	3	1,3
Görsellerden yararlanılmakta	7	3
Harf çalışması yapılmakta	2	0,8
Temel okuma yazma eğitimi verilmekte	10	4,3
Öğrencinin seviyesine göre metin seçilmekte	16	6,9
Drama ve oyun yöntemi kullanılmakta	1	0,4
Akran eğitimi yaptırılmakta	3	1,3
Ödül sistemi uygulanmakta	2	0,8
Yaratıcı yazma etkinlikleri kullanılmakta	1	0,4
Tercüman kullanılmalı yapılmakta	3	1,3
Seviyelere göre farklı etkinlik gerçekleştirilmekte	6	2,5
Türkçe TV kanalları önerilmekte	2	0,8

Bireysel eğitim yapılmakta	2	0,8
Konuşma etkinlikleri gerçekleştirilmekte	1	0,4
Ders dışı çalışmalar yapılmakta	1	0,4
Disiplinler arası çalışma yapılmakta	2	0,8
Öğrenci seviyesine göre materyal seçilmekte	1	0,4
Oyunlardan yararlanılmakta	1	0,4
Okuma grupları oluşturulmakta	1	0,4

Öğretmenler, bu alanda karşılaşılan sorunlara 40 farklı çözüm önerisi getirmiştir. 3 öğretmen bu soruya cevap vermemiştir.

Öğretmenlerin getirdikleri çözüm önerileri sözlük çalışması yaptırılmalı, kelime defteri oluşturulmalı ve kelime oyunları oynatılmalı gibi öğrencilerin söz varlıklarını geliştirme amacını taşıyanlarda yoğunlaşmıştır. Bu öneriler toplamda %15,4 oranında ifade edilmiştir. Bu alana yönelik verilen cevaplardan yapılan alıntılar şu şekildedir:

A1: *“Öğrencilerle en çok sözlük çalışması yaptırıyorum. Her derste muhakkak kelimelere çalışıyoruz. Çünkü kelime haznelerini geliştirmeleri gerek...”*

T7: *“Bütün öğrencilere mutlaka sözlük kullandırıyorum. Derslerde bilemedikleri kelimeler için sözlükten yararlanıyorlar. Bazen önemli kelimeleri öğretebilmek için sadece sözlük kullanarak etkinlikler yaptırıyorum.”*

B4: *“Okuma yaptığımız metinlerden veya kitaplardan yola çıkarak bilinmeyen kelimeleri sözlük çalışması yaptırarak yeni öğrenmiş oldukları sözcükleri kelime defterlerine yazdırıyorum...”*

B2: *“Derste olabildiğince farklı kelimeler kullanıyorum. Sınıfımızdaki akıllı tahtada kelime oyunu oynuyoruz...”*

Okuma saatleri yapılmalı, öğretmenler tarafından %11,1 oranında ifade edilmiştir. Bu alana yönelik verilen cevaplardan yapılan alıntılar şu şekildedir:

H15: *“Bol bol kitap okutuyorum. Üst sınıflar için bir, alt sınıflar için iki saatimi okuma saati olarak ayırıyorum.”*

U10: “Bence bu okuduğunu anlama ve söz varlığı sorunları en çok okuma yapmakla çözülür. Her hafta muhakkak bir veya iki saatimi okuma saati olarak değerlendiriyorum...”

V8: “...Programı aksatmayacak şekilde haftada en az bir saatimi okumaya ayırıyorum. Çocuklarla birlikte 40 dakika kitap okuyoruz ve vakit oldukça okuduklarımızı anlatmalarını istiyorum.”

Okuma anlama etkinlikleri gerçekleştirilmeli %9 oranında ifade edilmiştir. Bu alana yönelik verilen cevaplardan yapılan alıntılar şu şekildedir:

A9: “Öğrencilerle anlama üzerine çeşitli etkinlikler yapıyorum. Hazırladığım metinler üzerinde 5N1K sorularından başlayarak daha üst düzey anlama etkinlikleri yapıyorum...”

H6: “Öğrencilerin anlama becerilerini geliştirmeye çalışıyorum. Okuduğunu anlama üzerine etkinlikler yapıyoruz. Etkinlikler sonucunda eğer sınıfın geneli okunan parçayı anlamamışsa ek çalışmalar yapıyorum. Örnek olarak çalışma kağıtları ya da daha basit düzeyde metinler kullanıyorum.”

Okuma ödevleri yaptırılmalı %7,3 oranında ifade edilmiştir. Bu alana yönelik verilen cevaplardan yapılan alıntılar şu şekildedir:

İ4: “...Her hafta haftalık okuma ödevleri veriyorum. Sınıfların seviyesine göre kitaplar seçerek belirli bir yere kadar okumalarını istiyorum...”

T18: “...Sadece okulda okuduklarıyla kendilerini geliştiremezler. Bunun için evde de kitap okusunlar diye ödevler veriyorum. Okuyup okumadıklarını takip etmeye çalışıyorum.”

Öğrencinin seviyesine göre metin seçilmeli %6,9 oranında ifade edilmiştir. Bu alana yönelik verilen cevaplardan yapılan alıntılar şu şekildedir:

İ7: “Ana dili Türkçe olmayan öğrencilere daha düşük düzeydeki alt kademeye hitap eden metinleri seçmeye özen gösteriyorum. Ancak bu seçimin de dil öğrenmeleri açısından yetersiz bir adım olduğunu düşünüyorum.”

U11: “*Öğrencilerin seviyelerine uygun olan metinler seçmeye, dersi onlarla işlemeye çalışıyorum...*”

Görsellerden yararlanılmalı %3 oranında ifade edilmiştir. Bu alana yönelik verilen cevaplardan yapılan alıntılar şu şekildedir:

H11: “*Daha iyi anlamaları için metinlerle ilgili görseller çizdiririm...*”

U10: “*Ben resimler kullanıyorum. Kelimelerin anlamlarını unutmasınlar diye görsellerle anlatıyorum...*”

Bilmece ve tekerlemelerden yararlanılmalı %0,8 oranında ifade edilmiştir. Bu alana yönelik verilen cevaplardan yapılan alıntı şu şekildedir:

B8: “*Türkçe bilmece, tekerleme gibi kültürel öğelerle öğrencileri dilin zenginliklerini aktarmaya çalışıyorum...*”

Drama ve oyun yöntemi kullanılmalı %0,4 oranında ifade edilmiştir. Bu alana yönelik verilen cevaptan yapılan alıntı şu şekildedir:

İ3: “*Drama ve oyun yöntemi ile bilinmeyen sözcüklerin anlamını kavratıyorum...*”

Oyunlardan yararlanılmalı %0,4 oranında ifade edilmiştir. Bu alana yönelik verilen cevaptan yapılan alıntı şu şekildedir:

U5: “*...derslerde oyun şeklinde yeni sözcükleri ve deyimleri cümlede kullanmalarına bağlı olarak puan veriyorum. Yarış içine girdikleri için yeni sözcükleri cümle içinde kullanmaya çalışıyorlar...*”

Öğretmenler, “okuduğunu anlama” ve “söz varlığı” alanlarında en çok karşılaştıkları sorunu öğrencilerin yeterli seviyede sözcük bilmemeleri ve buna bağlı olarak okuduklarını anlamlandıramamaları olarak ifade etmişlerdir. Getirdikleri çözüm önerilerinde en çok verilen cevaplar bu sorunların çözümüne yönelik olmuştur. Sözlük çalışmaları yaptırmak, kelime defteri oluşturmak, kelime oyunları oynatmak, gibi etkinlikler öğrencilerin yeni sözcükler öğrenmelerini destekleyecek çözüm önerileridir. Bunların yanı sıra drama ve oyun yöntemi, bilmece ve tekerlemeler, şarkı ve türkülerden yararlanmak gibi öğrencilerin derse karşı ilgilerini daha kolay çekebilecekleri ve daha kalıcı öğrenmeler gerçekleştirebilecekleri yöntemler

kullandıklarını ifade etmişlerdir. Türkçe TV kanallarının öğrencilere tavsiye edilmesi, onların günlük yaşantıları içinde Türkçeye daha fazla yer vermelerini sağlamayı amaçlamaktadır. Bu durum öğrencilerin dil becerilerinin gelişimine tek bir boyutta değil çeşitli yönleriyle katkı yapması için uygundur. Öğrencilerin seviyelerine uygun yayınlar tespit edilip önerildiği takdirde, yeni kelimeler öğrenmelerinin yanı sıra dinleme becerilerinin de gelişmesine katkı sağlayacaktır.

Öğretmenler, öğrencilerin anlama becerileri üzerine doğrudan katkı yapmayı amaçlayan “okuma anlama etkinlikleri gerçekleştirmek” önerisini ifade etmişlerdir. “Okuma saatleri düzenlenmesi”, “okuma ödevleri verilmesi”, “öğrencilerin kitap okumaya teşvik edilmesi” gibi öneriler öğrencilerin söz varlıklarının zenginleştirilmesinde kalıcı öğrenmeler gerçekleştirmelerini ve okuduklarını anlama noktasında yaşadıkları sorunların en aza indirilmesini destekleyecek niteliktedir.

4.9.2. Akıcı Okuma Alanında Yaşanan Sorunlara İlişkin Öğretmenlerin Getirdikleri Çözüm Önerilerine Ait Bulgular ve Yorum

Öğretmenlerin, ana dili Türkçe olmayan ortaokul öğrencilerinin “Akıcı Okuma” alanında karşılaştığı sorunlara yönelik getirdikleri çözüm önerileri ve frekansları aşağıdaki tabloda verilmiştir:

Tablo 30: “Akıcı Okuma” Alanında Yaşanan Sorunlara Yönelik Öğretmenlerin Çözüm Önerileri ve Frekans Değerleri

Görüş	Frekans	%
Sesli okuma yaptırılmakta	36	22,4
Anında dönüt verilmekte	13	8
Örnek okuma yapılmakta	20	12,5
Konuşma etkinlikleri gerçekleştirilmekte	5	3,1
Okuma etkinlikleri gerçekleştirilmekte	17	10,6
Dinleme etkinlikleri gerçekleştirilmekte	2	1,2
Yazma etkinlikleri gerçekleştirilmekte	1	0,6

Sessiz okuma yapılmakta	4	2,5
Okuma ödevleri verilmekte	16	10
Telaffuz çalışması yapılmakta	5	3,1
Farklı metin türleri kullanılmakta	1	0,6
Kelime çalışmaları yapılmakta	9	5,6
Okuma saati yapılmakta	6	3,7
Ses düzeyinde eğitim verilmekte	3	1,9
Tekerlemeler kullanılmakta	8	5
Bireysel eğitim verilmekte	7	4,3
Kısa metinler kullanılmakta	4	2,5
Şiir okuma çalışmaları yapılmakta	1	0,6
Okuma yarışması yapılmakta	2	1,2
Seviyeye uygun metinler kullanılmakta	1	0,6

Öğretmenler bu alanda karşılaştıkları sorunlara 20 farklı çözüm önerisi getirmiştir. 4 Öğretmen soruyu boş bırakırken 3 öğretmen bir çözüm önerileri olmadığını belirtmiştir.

Öğretmenler %22,4 oranıyla sesli okuma etkinlikleri yaptırılması gerektiğini ifade etmişlerdir. Bu alana yönelik verilen cevaplardan yapılan alıntılar şu şekildedir:

A5: “...Bol bol sesli okuma çalışması yaptırmaya çalışıyorum. Bu şekilde hem yanlışları görme hem de düzeltme imkânımız oluyor. Üstelik çocuk okudukça kendini daha da geliştiriyor. Bence bu sorun en iyi daha fazla okuma yapmayla çözülür.”

H10: “...Bu konuda sürekli pratik yaptırmak önemli. Derslerde sesli okumaya ve akıcı okumaya zaman ayırıyorum. Her öğrencime mutlaka okuma yaptırmaya çalışıyorum. İlerleme yavaş oluyor ama okudukça gelişıyorlar...”

U6: *“Akıcı okumanın gelişmesi için öğrencilerin sesli okumalar yapmaları gerekir. Hem dinleyerek kelimelerin okunuşunu öğrenir hem de kendi okuması sırasında yaptığı yanlışları duyar.”*

Öğretmenler %12,5 oranında örnek okumalar yapmayı, akıcı okumada karşılaştıkları sorunların çözümü için en çok başvurdukları ikinci yöntem olarak ifade etmişlerdir. Bu alana yönelik verilen cevaplardan yapılan alıntılar şu şekildedir:

A7: *“Kelimelerin nasıl okunduğunu öğrencilere gösteriyorum. Bir metin okuyacaksak önce kendim bir kere okuyup örnek oluyorum. Metinde zor telaffuz edecekleri kelimeler olduğunu düşünürsem o kelimeleri biraz daha vurgulu okuyorum. Bu şekilde öğrenci okumadan önce bir kere dinlemiş oluyor ve ona uygun okumaya gayret ediyor.”*

V2: *“Öğrenciden önce örnek okuma yapılarak sesli okuma yapılmalıdır. Öğrenci okuyacağı metni önce dinlemeli yapacak olduğu muhtemel yanlışların doğrularını görmelidir. Bu şekilde daha az hata yaparak özgüveni de gelişir ve okumaya karşı daha istekli hale gelir.”*

Okuma etkinlikleri yaptırılmalı %10,6 oranında belirtilmiştir. Bu alana yönelik verilen cevaplardan yapılan alıntılar şu şekildedir:

T3: *“Öğrencilerin daha iyi ve akıcı okumaları, yaşadıkları sorunları çözmeleri için daha fazla okuma yapmaları gerekir. Derslerimde sık sık çeşitli okuma etkinlikleri yaptırıyorum. Bu şekilde dilleri Türkçe kelimeleri ve sesleri okumaya da alışıyor.”*

V3: *“Eşli okuma ve koro halinde okuma gibi okuma etkinliklerini kullanıyorum. Öğrencilerin hatalarını görmelerini ve düzeltmelerini sağlıyor. Farklı etkinlikler yapınca ilgileri de artıyor. Tek olsa okumak istemeyen öğrenciler bile bu etkinliklere katılıyor...”*

Öğretmenler %5 oranında tekerlemelerden yararlanmaları gerektiğini belirtmişlerdir. Bu alana yönelik verilen cevaplardan yapılan alıntılar şu şekildedir:

B4: *“Tekerlemeler kullanarak Türkçe kelimeler için telaffuzlarını geliştirmeye çalışıyorum. Her hafta bir tekerleme üzerinde çalışıyoruz...”*

U10: “Zaman zaman tekerlemeler üzerinde pratik yaptırıyorum. Hangi seslerde ya da hecelerde sorun yaşıyorlarsa ona uygun tekerlemeler seçiyorum. Tekermeler özellikle alt yaş öğrencilerinin ilgisini de çekiyor.”

Konuşma etkinlikleri gerçekleştirilmeli %3,1 oranında ifade edilmiştir. Bu alana yönelik verilen cevaplardan yapılan alıntılar şu şekildedir:

A4: “Akıcı okumada yaşadıkları sorunlar konuşmada yaşadıkları sorunlara benzer. Konuşmada yaptıkları hatalar giderilirse bu okumalarına da yansıyor. Ben okumadaki sorunlarının çözümü için konuşma etkinlikleri yaptırılmasını da uygun görüyorum. “

T14: “...konuşma etkinlikleri yaptırıyorum. Öncelikle konuşurken yaşadıkları sorunları ortadan kaldırmaya çalışıyorum. Bu sorunlar kalktıkça okumaları da gelişiyor.”

Öğretmenler, “akıcı okuma” alanında karşılaştıkları sorunların çözümü için en fazla sesli okuma çalışmaları yaptırdıklarını ifade etmişlerdir. Bu öneri ile birlikte öğretmenler, sesli ve sessiz okumaları içeren okuma etkinlikleri gerçekleştirdiklerini ve okuma ödevleri verdiklerini belirtmişlerdir. Sesli okuma çalışmaları ile öğrencilerin, kelimelerin telaffuzlarını hem duyarak hem de seslendirerek daha iyi öğrenmeleri amaçlanmaktadır. Okuma ödevleri verilmesi ile öğrencilerin yeni sözcüklerle karşılaşarak söz varlıklarının zenginleştirilmesi ve telaffuzda yaşadıkları sorunların çözümlenmesi amaçlanmıştır. Konuşma etkinlikleri ve tekerleme çalışmaları, öğrencilerin karşılaştıkları telaffuz sorunlarının çözümünde okuma etkinliklerinden farklı olarak kullanılan yöntemlerdir.

Metnin öğrencilerden önce öğretmen tarafından örnek olarak okunması, öğrencilerin ilk kez karşılaşacakları sözcüklerin ve genel anlamda yaşadıkları telaffuz sorunlarının çözümü için getirilen bir öneridir. Anında dönüt ve düzeltmeler yapma önerisi yine öğrencilerin yaşadıkları telaffuz sorunlarının çözümünde etkili bir yöntem olarak kullanılabilir. Ancak bu yöntem çok sık hatalı seslendirme yapan öğrenciler için uygulanabilir değildir. Öğrencinin yaptığı her telaffuz hatasından sonra öğretmen tarafından müdahale edilmesi, öğrencinin özgüvenini olumsuz yönde etkileyebileceği gibi akıcı okumanın önünde de ayrı bir engel oluşturabilir.

4.9.3. Okuma Alışkanlığı Kazandırılması Sürecinde Yaşanan Sorunlara İlişkin Öğretmenlerin Getirdikleri Çözüm Önerilerine Ait Bulgular ve Yorum

Öğretmenlerin, ana dili Türkçe olmayan ortaokul öğrencilerinin “Okuma alışkanlığı” alanında karşılaştığı sorunlara yönelik getirdikleri çözüm önerileri ve frekansları aşağıdaki tabloda verilmiştir:

Tablo 31: Okuma Alışkanlığı Kazandırılması Sürecinde Yaşanan Sorunlara Yönelik Öğretmenlerin Çözüm Önerileri ve Frekans Değerleri

Görüş	Frekans	%
Kitap tanıtımı yapılmakta	3	2,1
Kitap okumaya teşvik edilmekte	15	10,8
Okuma ödevleri verilmekte	20	14
Okuma saatleri yapılmakta	16	11,5
Seviyeye ve ilgiye göre kitap seçilmekte	22	15,9
Veli ile işbirliği yapılmakta	5	3,6
İlköğretim düzeyinde kitaplardan yararlanılmakta	13	9,3
Okuma anlama etkinlikleri yapılmakta	17	12,2
Özet yaptırılmakta	8	5,8
Veli ziyaretleri yapılmakta	3	2,1
Kitap temini sağlanmakta	4	2,9
Türkçe dil becerileri geliştirilmekte	5	3,6
Okuma grupları oluşturulmakta	3	2,1
Kitap fuarı ziyaretleri yapılmakta	1	0,7
Ödül sistemi uygulanmakta	4	2,9

Öğretmenler bu alana 15 farklı çözüm önerisi getirmiştir. 1 öğretmen soruyu cevapsız bırakırken 6 öğretmen bir çözüm önerilerinin olmadığını belirtmiştir.

Seviye ve ilgiye göre kitap seçilmeli %15,9 oranıyla öğretmenler tarafından en fazla ifade edilen cevap olmuştur. Bu alana yönelik verilen cevaplardan yapılan alıntılar şu şekildedir:

A8: *“Öğrencilere uygun olan, onların ilgilerini çekebilecek kitapları seçip bu kitaplar üzerinden çalışmalar gerçekleştiriyorum.”*

B5: *“Bence bu konuda önemi olan çocukların ilgileri. Eğer ilgilenmedikleri şeyler olursa hiç okumak istemiyorlar. Kendi seviyelerine göre kendi sevecekleri kitaplar kullanıyorum...”*

U3: *“Ders kitaplarındaki metinler bazen seviye üstü olabiliyor. Okumak istemiyorlar. O zaman aynı kazanımlar için kendim metinler bulup kullanıyorum. Konularını genellikle onların da dikkatini çekecek şeylerden seçiyorum.”*

Okuma ödevleri verilmeli %14 oranında ifade edilmiştir. Bu alana yönelik verilen cevaplardan yapılan alıntılar şu şekildedir:

H10: *“Öğrenci okulda okusa bile evde kitap okumazsa bunu bir alışkanlık edinemez. Kütüphaneden her öğrenci için uygun kitapları seçip hepsine ödev olarak dağıtıyorum. Her hafta benim söylediğim yere kadar okuyup bana anlatıyorlar...”*

İ7: *“...Evde de okuma yapmaları için onlara farklı türde kitaplar veriyorum. En çok okuyan öğrenciyi ödüllendireceğimi söylüyorum.”*

Okuma anlama etkinlikleri yapılmalı %12,2 oranında ifade edilmiştir. Bu alana yönelik verilen cevaplardan yapılan alıntılar şu şekildedir:

B2: *“Sorunların üstesinden daha fazla okuyarak gelineceğine inananlardanım. Tabii bunun için de kitapları sevmeliler. Ancak anlayamadıkları şeyleri sevmemezler. Kitapları sevmeleri için önce onları anlamaları lazım. Ben bu konuda en fazla anlama çalışmaları yaptırıyorum. Okuduklarını anlayınca daha bir hevesle okuyorlar...”*

V1: *“Alışkanlık kazanmak için o davranışı sık bir şekilde yapmak lazım. Okumak her ne kadar bizler için güzel bir uğraş olsa da çocuklar için sıkıcı olabiliyor. Eğer*

okuduklarının ne anlama geldiğini bilerek okurlarsa okumak onlar için daha çekici hale geliyor. Ben okuduklarını anlamaları için okuduklarıyla ilgili basit düzeyde etkinlikler yaptırıyorum. Bu etkinliklerin en temelinde soru cevap yöntemi yatıyor ancak duruma göre daha detaylı şeyler de hazırlıyorum.”

Okuma anlama etkinliklerinden ayrı olarak öğretmenler %5,8 oranında öğrencilere özet yaptırdıklarını ifade etmişlerdir. Aşağıda H8, T2, T20 kodlu öğretmenlerin cevaplarından yapılan alıntılar incelendiğinde, öğretmenlerin özet yaptırmalarının amacını da öğrencilerin okuduklarını anlamalarını sağlamak olarak ifade ettikleri görülmektedir.

H8: *“Öğrencilerden okuduklarını özetlemelerini istiyorum. Eğer ders saatinde okumuşsa sözlü olarak, eğer evde okumuşsa yazılı olarak özet istiyorum. Böylece okuduklarını ne kadar anlamışlar öğrenme şansım oluyor.”*

T2: *“...Okudukları konularda özetler çıkarmalarına yardımcı oluyorum. Özet çıkardıkça çocuğun anlaması da geliyor...”*

T20: *“Okudukları kitaplar hakkında öğrencilerle konuşuyorum. Onlardan okuduklarını bana anlatmalarını istiyorum. Böylece hem daha iyi anlamış oluyorlar hem de ilgileri artıyor.”*

Okuma saatleri yapılması öğretmenler tarafından %11,5 oranında ifade edilmiştir. Bu alana yönelik verilen cevaplardan yapılan alıntılar şu şekildedir:

B4: *“Haftada bir saatimi kitap okumaya ayırıyorum. Öğrenciler bu saat içerisinde okuyorlar ama sonrasında devam edip etmediklerini bilemiyorum.”*

T17: *“Okuma alışkanlığı kazanmaları için her seviyede haftada bir saatimi ayırıyorum...”*

Öğrencilerin okuma alışkanlığı kazanmaları için veli ile işbirliği yapılması ve veli ziyaretleri gerçekleştirme öğretmenler tarafından toplamda %5,7 oranında ifade edilmiştir. Bu alanlara yönelik verilen cevaplardan yapılan alıntılar şu şekildedir:

B1: *“Özellikle velilerle iletişime geçip evde okuma saatleri düzenlemesini ve veli tarafından takip edilmesini istiyoruz.”*

B8: “Gerekli gördüğüm öğrenciler için veli ziyaretleri yapıyorum. Evde kitap okumak için imkânları var mı görmem gerekiyor. Velilerden yardımcı olmalarını istiyorum.”

İ7: “Velileri sürece dâhil etmeye çalışıyorum. Çünkü okuma alışkanlığı sürekli devam etmesi gereken bir davranış.”

Okuma alışkanlığı, okuma eyleminin sürekliliğine dayalı bir kazanımdır. Bu sürekliliğin sağlanması için öncelikle öğrencilerin okumaya karşı istek duymaları gerekir. Öğretmenler, okunan metnin anlaşılmasını, bu durumun önündeki en büyük engel olarak ifade etmiş ve çözüm önerilerinde bu soruna yoğunlaşmışlardır. Öğrencinin seviyesine ve ilgisine göre kitap seçimi yapmak, onların daha kolay anlamalarını sağlayacağı gibi okuduklarından haz duymalarına da imkân verecektir. İlköğretim düzeyinde kitaplardan yararlanmak yine öğrencilerin seviyesine uygun kitap seçimi noktasında getirilen bir öneridir. Bunun yanı sıra öğretmenler, anlama becerilerinin geliştirilmesine yönelik okuma anlama etkinlikleri yaptıklarını ifade etmişlerdir.

Öğrencilerin okumayı bir alışkanlık haline getirmeleri, sadece okulda değil okul dışında geçirdikleri zamanlarda da okuma eylemini gerçekleştirmeleriyle sağlanır. Bu amaçla öğretmenler, okuma ödevleri verdiklerini belirtmişler ve sürece velileri de dâhil ederek, veli ziyaretleri gerçekleştirdiklerini, velilerle işbirliği içinde çalıştıklarını ifade etmişlerdir. Okuma eyleminin sürekliliği açısından velilerin sürece dâhil edilmesi, okumanın bir alışkanlık haline getirilmesini kolaylaştıracak nitelikte çözüm önerileridir.

4.10. Ana Dili Türkçe Olmayan Ortaokul Öğrencilerinin Yazma Becerileri Alanında Karşılaştıkları Sorunlara İlişkin Öğretmenlerin Getirdikleri Çözüm Önerilerine Ait Bulgular ve Yorum

4.10.1. Yazma Etkinliklerinde Yaşanan Sorunlara İlişkin Öğretmenlerin Getirdikleri Çözüm Önerilerine Ait Bulgular ve Yorum

Öğretmenlerin ana dili Türkçe olmayan ortaokul öğrencilerinin yazma etkinliklerinde karşılaştığı sorunlara yönelik getirdiği çözüm önerileri ve frekans değerleri aşağıdaki tabloda belirtilmiştir:

Tablo 32: Yazma Etkinliklerinde Yaşanan Sorunlara Yönelik Öğretmenlerin Çözüm Önerileri ve Frekans Değerleri

Görüş	Frekans	%
Yazma ödevleri verilmekte	18	10,7
Serbest yazma etkinlikleri yapılmakta	10	6
Cümle düzeyinde yazma etkinlikleri gerçekleştirilmekte	3	1,7
Okuma etkinlikleri yapılmakta	22	13,1
Sözlük çalışması yapılmakta	10	6
Okuma ödevleri verilmekte	1	0,6
Yaratıcı yazma etkinlikleri kullanılmakta	30	17,9
İlgiye göre metinler seçilmekte	10	6
Farklı türde metinler yazdırılmakta	10	6
Yazma saati yapılmakta	15	8,9
Ödül sistemi uygulanmakta	5	3
Çoktan seçmeli sorular sorulmakta	1	0,6
Kelime düzeyinde yazma çalışmaları yapılmakta	4	2,4
Bireysel çalışmalar yapılmakta	4	2,4
Günlük tutturulmakta	1	0,6
Görsellerden yararlanılmakta	8	4,7
Harf düzeyinde yazma çalışması yapılmakta	6	3,5
Akran eğitimi yapılmakta	2	1,2
Anında dönüt verilmekte	4	2,4
Ana dilde metin kullanılmakta	1	0,6
Konuşma etkinlikleri gerçekleştirilmekte	2	1,2
Okuma saati yapılmakta	1	0,6

Öğretmenler bu alana 22 farklı çözüm önerisi getirmiştir. 1 öğretmen soruyu cevapsız bırakırken 1 öğretmen bir çözüm önerisinin olmadığını belirtmiştir.

Yaratıcı yazma etkinliklerinin kullanılması görüşü %17,9 oranıyla öğretmenler tarafından en fazla belirtilen cevap olmuştur. Bu ifadenin yanı sıra öğretmenler %4,8 oranında görsellerden yararlanarak yazma etkinlikleri yaptırılması gerektiğini ifade etmişlerdir. Görseller aracılığıyla yaptırılan çalışmalar da yaratıcı yazma etkinlikleri olarak değerlendirilebilir. Bu alanlara yönelik verilen cevaplardan yapılan alıntılar şu şekildedir:

B7: *“Yazma etkinliklerinde öğrencileri teşvik etmek için özellikle onların yaşamları ve yaşantıları ile ilgili konulara ağırlık vererek yaratıcı etkinlikler kullanıyorum.”*

H3: *“Öğrencilerin seveceği etkinlikler yaptırıyorum. Metin tamamlama, görsellere bakarak yazma, grup olarak yazma gibi yaratıcı yazma etkinlikleri yaptırıyorum. Bu şekilde yazmaya karşı ön yargıları kırılıyor. Bir yandan da kendilerini geliştiriyorlar.”*

İ5: *“Bana göre yazma becerilerini geliştirmenin en iyi yolu öğrencilerin daha çok yazmalarını sağlamak. Ben yazmayı sevmeleri için eğlenceli hale getirmeye çalışıyorum. Yaratıcı yazma etkinlikleri kullanarak yazmayı alışkanlık haline getirmelerini amaçlıyorum.”*

U11: *“Görsel temelli yazma etkinlikleri yaptırıyorum. Sınıfa getirdiğim bir görsel üzerinden metinler oluşturmalarını istiyorum. Bazen de yazdıkları metinlerle ilgili resimler çizmelerini istiyorum.”*

Öğretmenler, araştırmaya konu olan öğrencilerin kendini yazılı olarak ifade etme alanında karşılaştıkları sorunların çözümü için okuma etkinliklerinden yararlandıklarını %13,1 oranında ifade etmişlerdir. Bu alana yönelik verilen cevaplardan yapılan alıntılar şu şekildedir:

A6: *“...okuma etkinlikleri ile kelime bilgilerini geliştirip bunu yazma çalışmalarına yansıtmasını istiyorum.”*

B10: *“Okuma çalışmaları yaparak kelime hazinelerini geliştirmeye çalışıyorum. Daha çok kelime öğrenince kendilerini daha iyi ifade ediyorlar.”*

T19: “...daha çok okuma yapmalarını istiyorum. Derslerde de fırsat buldukça okuma yaptırıyorum. Kelime hazneleri geliyor. Kendilerini hem yazarak hem konuşarak daha iyi ifade edecek hale geliyorlar.”

Yazma ödevleri verilmesi %10,7 oranında ifade edilmiştir. Bu alana yönelik verilen cevaplardan yapılan alıntılar şu şekildedir:

H10: “Öğrencilere evde yapmaları için çeşitli ödevler veriyorum. Yazdıklarını daha sonra bana getirip birlikte değerlendiriyoruz.”

İ2: “Ben yazma ödevlerinden yararlanıyorum. Ders saatleri dışında da yazı yazmalarını ödev vererek sağlıyorum. Eğer ödev vermezsem okul dışında yazmıyorlar.”

Yazma saati yapılması %8,9 oranında ifade edilmiştir. Bu alana yönelik verilen cevaplardan yapılan alıntılar şu şekildedir:

U7: “Haftada bir saatimi sadece yazma etkinlikleri için ayırıyorum. Güncel konulardan ya da öğrencilerin isteğine göre bir konu seçip o ders yazma çalışması yapıyoruz.”

V2: “Yazma etkinlikleri için bir ders saatimi ayırmam gerekiyor. Planları aksatmayacak şekilde her hafta bir saat yazma etkinliği yapıyoruz.”

Sözlük çalışması yapılması %6 oranında ifade edilmiştir. Bu alana yönelik verilen cevaplardan yapılan alıntılar şu şekildedir:

T7: “Kelimelerin doğru yazılışlarını görmeleri için hem de yeni kelimeler öğrenmeleri için sözlüklerden yararlanıyoruz.”

V5: “Bol bol sözlük çalışması yaptırmaya çalışıyorum. Yanlıları varsa görüyorlar. Yeni kelimeler öğreniyorlar.”

Ana dilde metin yazdırma 1 öğretmen tarafından ifade edilmiştir. Bu görüşten yapılan alıntı şu şekildedir:

T12: “...öğrencilerden kendi dillerinde yazmalarını istiyorum. Böylece yazma yetersizliğinin ana dil farkından mı yoksa başka sebeplerden mi kaynaklandığını

bulmaya çalışıyorum. Ana dillerinde yazmalarını istediğimde daha nitelikli metinler oluşturuyorlar.”

Yazma becerisi, ifade edici bir dil becerisidir. Öğrencilerin kendilerini yazılı olarak ifade etmelerinin önündeki en büyük engel, söz varlıklarının yetersizliği olarak belirtilmiş ve öğretmenler bu sorunun çözümü için okuma etkinliklerinden ve sözlük çalışmalarından yararlandıklarını ifade etmişlerdir. Bu etkinliklerin gerçekleştirilmesiyle öğrencilerin söz varlıklarının geliştirilmesi ve bu şekilde kendilerini daha rahat ifade etmeleri amaçlanmaktadır.

Öğrencilerin “yazma”ya karşı isteklerini ve kendilerini ifade becerilerini artırmak için yaratıcı yazma etkinliklerinin kullanıldığı ifade edilmiştir. “Yaratıcı yazı etkinliklerinde öğrencilerin cesaretle istediklerini yazabilmelerini sağlamak, onların kendilerine olan güvenlerini de pekiştirecek ve duygusal zekâlarının gelişmesine büyük katkılar sağlayacaktır.” (Oral, 2012: 9-10). Öğrencilerin çok yönlü gelişimini sağlaması açısından yaratıcı yazma etkinlikleri, yazma becerisinin geliştirilmesinde kullanılacak temel etkinliklerdendir.

Öğretmenler, haftada bir ders saatlerini yazma etkinlikleri gerçekleştirmede kullandıklarını belirtmişlerdir. Ders ortamında ve öğretmen gözetiminde gerçekleştirilen yazma etkinlikleri öğrencilerin ihtiyaç duydukları desteği sağlaması yönüyle bu alandaki sorunları ortadan kaldıracak bir çözüm önerisidir. Ayrıca öğretmenler, ders saatlerinin yetersiz olması ve etkinliklerin uzun zaman alması gibi sorunlara, ders saatleri dışında yazma ödevleri vererek çözüm getirmeyi amaçlamışlar. Öğrencilerin okulda geçirdikleri zaman dışında yazma etkinlikleri gerçekleştirmeleri, süreden kaynaklanan sorunları ortadan kaldıracağı gibi daha çok etkinlik yaparak kendilerini yazılı olarak ifade etme becerilerinin gelişmesi için imkân sağlayacaktır.

4.10.2. “Yazım ve Noktalama” Kurallarının Uygulanmasında Yaşanan Sorunlara Öğretmenlerin Getirdikleri Çözüm Önerilerine İlişkin Bulgular ve Yorum

Öğretmenlerin ana dili Türkçe olmayan ortaokul öğrencilerinin yazım ve noktalama kurallarının uygulanmasında karşılaştığı sorunlara yönelik getirdiği çözüm önerileri ve frekans değerleri aşağıdaki tabloda belirtilmiştir:

Tablo 33: Yazım ve Noktalama Kurallarının Uygulatılmasında Yaşanan Sorunlara Yönelik Öğretmenlerin Çözüm Önerileri ve Frekans Değerleri

Görüş	Frekans	%
Dinleme etkinlikleri gerçekleştirilmekte	1	0,8
Dönüt ve düzeltme yapılmakta	29	23,5
Yazma ödevleri verilmekte	4	3,2
Okuma ödevleri verilmekte	2	1,6
Yazma etkinlikleri gerçekleştirilmekte	17	13,8
Konuşma etkinlikleri gerçekleştirilmekte	2	1,6
Yazım ve noktalama etkinlikleri yapılmakta	29	23,5
Sözlük çalışması yapılmakta	6	4,9
Dikte yöntemi kullanılmakta	3	2,4
Görsellerden yararlanılmakta	3	2,4
Drama etkinlikleri kullanılmakta	1	0,8
Okuma anlama etkinlikleri gerçekleştirilmekte	10	8,1
Oyunculardan yararlanılmakta	2	1,6
Videolardan yararlanılmakta	1	0,8
Basit düzeyde noktalama işaretleri öğretilmekte	6	4,9
Harf düzeyinde öğretim yapılmakta	4	3,2
Bireysel etkinlik yapılmakta	3	2,4

Öğretmenler bu alana 17 farklı çözüm önerisi getirmiştir. 6 öğretmen soruyu cevapsız bırakırken 5 öğretmen bir çözüm önerilerinin olmadığını belirtmiştir.

Öğretmenler %23,5 oranında yazım ve noktalama etkinliklerinden yararlandıklarını belirtmişlerdir. Bu alana yönelik verilen cevaplardan yapılan alıntılar şu şekildedir:

B3: “Öncelikle yazım ve noktalama konusunda özel olarak anlatmaya çalışıyorum. Daha sonra uygulama yaptırmaya çalışıyorum. Öğrencilerin ilgisini çekebilecek noktalama işaretleriyle ilgili etkinlikler yaptırıyorum.”

H10: “Kelimeleri doğru şekilde bilmeleri yazma ve konuşma sırasında daha az hata yapmalarını sağlar. Bu nedenle sürekli etkinlikler yaptırıyorum. Hem kelimeler üzerine hem de noktalama işaretleri üzerine çalışmalar yapıyoruz.”

İ6: “Bol bol etkinlik yaptırıyorum. Etkinliklerle tekrar ettikleri için öğrenmeleri daha kolay oluyor. Yanlış yazıyorlarsa birkaç kere yazdıktan sonra düzeltmeye başlıyorlar. Noktalama işaretlerini de bol etkinlikle öğretiyorum.”

Dönüt ve düzeltme yapılması öğretmenler tarafından %23,5 oranında ifade edilmiştir. Bu alana yönelik verilen cevaplardan yapılan alıntılar şu şekildedir:

A3: “Öğrencilerin yaptıkları yanlışı görmelerini sağlıyorum. Yanlış yazdıkları kelime veya harflerin doğru yazılışlarını gösteriyorum.”

H9: “...Dönüt veriyorum. Kelimenin doğru yazılışını tahtada gösteriyorum. Öğrenci hatasını görüp düzeltiyor.”

Okuma anlama etkinlikleri gerçekleştirme %8,1 oranında ifade edilmiştir. Bu alana yönelik verilen cevaplardan yapılan alıntılar şu şekildedir:

T10: “Öncelikle anlama becerilerini geliştirmek istiyorum. Çünkü cümlenin anlamını kavramadan hangi noktalama işaretlerinin geleceğini bilemezler.”

V2: “Bu noktada yazma ve okuma çalışmaları bir arada yürütülmelidir. Yazdığının ne anlama geldiğini bilemeyen öğrenci hangi noktalama işaretini kullanacağını da bilemez. Bunun yanında okuma yaparak kelimeleri tanır. Yaptığı yanlışları düzeltir.”

Sözlük çalışması yapılması %4,9 oranında ifade edilmiştir. Bu alana yönelik verilen cevaplardan yapılan alıntılar şu şekildedir:

U9: “...Öğrencilerin yanlışlarını düzeltmeleri için kelimenin doğrusunu öğrenmeleri gerekir. Ben bu konuda sözlük kullanıyorum. En çok hata yapılan sözcükleri ya da zorlandıkları sesleri içeren kelimeleri sözlükten bakıp yazılarında kullanmalarını istiyorum.”

İ3: “Kelimeleri tanımaları, doğru yazılışlarını görmeleri için sözlük kullanıyorum. Bazen sözlükle çeşitli oyunlar oynattıyorum.”

Öğretmenler %4,9 oranında basit düzeyde noktala işaretlerini kullandıklarını belirtmişlerdir. Bu alana yönelik verilen cevaplardan yapılan alıntılar şu şekildedir:

T4: *“Noktalama işaretlerinden sadece kolay anlayabileceklerini öğretiyorum. Noktayı, soru işaretini ve virgüli öğretiyorum.”*

H6: *“Ben önce belirli işaretleri öğrenmelerini amaçlayan etkinlikler yaptırıyorum. Önce kolay işaretleri öğrenip kullanıyorlar. Bu sayede en azından birkaç noktalama işaretini kullanmış oluyorlar.”*

Öğretmenler, yazım ve noktalama alanında karşılaştıkları sorunlar için en çok “dönüt ve düzeltme yapma” ve “yazım ve noktalama etkinlikleri gerçekleştirme” önerilerini ifade etmişlerdir. Dönüt ve düzeltme yapma, öğrencilerin hatalarını anında fark edip düzeltmelerine imkân sağlaması yönüyle tercih edilen bir yöntem olsa da öğrenilenlerin kalıcılığının sağlanması için çeşitli etkinliklere de ihtiyaç duyulmaktadır. Yazım ve noktalama kurallarını temel alarak gerçekleştirilen çeşitli etkinlikler öğrencilerin eksik öğrenmelerini tamamlamaları ve öğrenilenlerin pekiştirilmesi hususlarında faydalı olabilecek etkinliklerdir.

Yazma etkinlikleri gerçekleştirme, öğretmenler tarafından belirtilen bir başka öneridir. Bu etkinlikler sürecinde öğrencilerin eksik öğrenmeleri tespit edilebilir ve gerekli düzeltmeler yapılabilir. Bunların dışında, öğrenilenlerin kalıcılığının sağlanmasında da yazma etkinlikleri uygun ders saatleri içerisinde gerçekleştirilebilir.

Öğrencilerin, yazım ve noktalama kurallarını doğru şekilde öğrenmeleri için okuma etkinlikleri kullanılabilir. Uygun metinler kullanıldığı takdirde öğrencilerin kelimelerin doğru yazımını ve noktalama işaretlerinin yerinde kullanımlarını öğrenmeleri ve öğrendiklerini pekiştirmeleri mümkün olacaktır.

4.11. Ana Dili Türkçe Olmayan Ortaokul Öğrencilerinin Sözlü İletişim Alanında Karşılaştıkları Sorunlara Öğretmenlerin Getirdikleri Çözüm Önerilerine İlişkin Bulgular ve Yorum

4.11.1. Dinleme Etkinliklerinde ve Dinlediklerini Zihinde Yapılandırma Sürecinde Karşılaşılan Sorunlara Öğretmenlerin Getirdikleri Çözüm Önerilerine İlişkin Bulgular ve Yorum

Öğretmenlerin, ana dili Türkçe olmayan ortaokul öğrencilerinin dinleme etkinliklerinde ve “Dinlediklerini Zihninde Yapılandırma” sürecinde karşılaştığı sorunlara yönelik getirdiği çözüm önerileri ve frekans değerleri aşağıdaki tabloda belirtilmiştir:

Tablo 34: Dinleme Etkinliklerinde ve “Dinlediklerini Zihninde Yapılandırma” Sürecinde Karşılaşılan Sorunlara Yönelik Öğretmenlerin Çözüm Önerileri ve Frekans Değerleri

Görüş	Frekans	%
Öğrenciler sosyal yaşamda Türkçeye yönlendirilmekte	7	5,7
Okuma etkinlikleri gerçekleştirilmekte	10	8,1
TV kanalları izletilmekte	2	1,6
Metinler birden çok dinletilmekte	5	4,0
Sözlük çalışması yapılmakta	10	8,1
Metinler bölerek dinletilmekte	8	6,5
Konuşma etkinlikleri gerçekleştirilmekte	13	10,6
Metinler yavaş seslendirilmekte	5	4
Dinleme etkinlikleri gerçekleştirilmekte	11	9
Not alarak dinleme yapılmakta	14	11,4
Soru cevap yöntemi kullanılmakta	11	9
Görsellerden yararlanılmakta	8	6,5
Seviye ve ilgiye göre metinler kullanılmakta	2	1,6
Aktif dinleme yapılmakta	4	3,2
İşitsel ve görsel materyal kullanılmakta	1	0,8
Drama yönteminden yararlanılmakta	4	3,2
Şarkı ve türkülerden yararlanılmakta	3	2,4
Tercüman kullanılmakta	3	2,4
Bireysel etkinlik yapılmakta	2	1,6

Öğretmenler bu soruna 19 farklı çözüm önerisi getirmiştir. 10 öğretmen soruyu cevapsız 3 öğretmen de bir çözüm önerilerinin olmadığını ifade etmiştir.

Not alarak dinleme yapılması görüşü öğretmenler tarafından %11,4 oranında belirtilmiştir. Bu alana yönelik verilen cevaplardan yapılan alıntılar şu şekildedir:

H15: *“Bir metni dinlerken öğrencilerden not almalarını istiyorum. Daha sonra dinledikleriyle ilgili notlardan yardım alarak etkinlikleri gerçekleştiriyorlar.”*

T6: *“Not alarak dinleme yapmalarını istiyorum. Eğer not almazlarsa dinlediklerini pek anlayamıyorlar. Notlara bakarak metin üzerine konuşabiliyoruz.”*

Öğretmenler, dinleme alanında yaşadıkları sorunların çözümü için %10,6 oranında konuşma etkinliklerinden yararlandıklarını ifade etmişlerdir. Bu alana yönelik verilen cevaplardan yapılan alıntılar şu şekildedir:

A8: *“Bu sorunları aşmak için konuşma etkinlikleri yaptırıyorum. Çünkü konuşma ve dinleme alanları birbirini destekliyor. Öğrenci konuşmasını ne kadar geliştirirse dinleme becerisi de o ölçüde artıyor.”*

V7: *“Dinlemede sorun yaşayan öğrencileri konuşma etkinliklerine daha çok dâhil ediyorum. Konuşma sırasında öğrenci karşısındakini dinlediği için hem de etkinlik içerisinde aktif olduğu için daha iyi dinleyici oluyor.”*

Okuma etkinlikleri gerçekleştirme %8,1 oranında ifade edilmiştir. Bu alana yönelik verilen cevaplardan yapılan alıntılar şu şekildedir:

U7: *“Kitap, dergi, gazete okumalarını istiyorum. Uygun içerikli dergileri ve kitapları da sınıfta okuyoruz. Okuyarak yeni kelimeler öğreniyorlar. Sesli okuma çalışmaları da yapıyoruz. Kelimelerin telaffuzlarına aşina oluyorlar.”*

V6: *“Yeterli olmasa da tek yapabildiğimiz kitap okutmak. Kelime bilgilerini artırmaya çalışıyoruz. Böylece konuşurken de dinlerken de yaşadıkları sorunların önüne geçmeye çalışıyoruz.”*

Görsellerden yararlanılması %6,5 oranında ifade edilmiştir. Bu alana yönelik verilen cevaplardan yapılan alıntılar şu şekildedir:

B3: “*Kelime bilgilerini geliştirmek için kelimelerin anlamını açıkladıktan sonra görsel olarak göstermeye çalışıyorum. Görsellerle daha kalıcı oluyor...*”

T3: “*...Bazen de dinledikleriyle ilgili çizimler yaptırıyorum. İlgi çekici oluyor ve daha dikkatli dinliyorlar.*”

T17: “*Metni daha iyi anlamaları için dinleme sırasında resimler ve fotoğraflar kullanıyorum.*”

Öğrencileri sosyal yaşamda Türkçeye yönlendirme %5,7 oranında ifade edilmiştir. Bu alana yönelik verilen cevaplardan yapılan alıntılar şu şekildedir:

A3: “*Dinleme sorunları öğrencilerin Türkçeyi kullandıkça aşacakları sorunlar. Ben onlardan okul dışında da Türkçe konuşmalarını istiyorum. Aileleriyle olmazsa bile kendi aralarında Türkçe konuşarak eksiklerini giderebilirler.*”

B8: “*Derlerde, okulda, evde daha çok Türkçe konuşmaya konuşturmaya çalışıyorum. Türkçelerini ilerletmeden kalıcı çözümler bulamayız. Onları her fırsatta Türkçe konuşmaları için yönlendiriyorum.*”

Şarkılardan ve türkülerden yararlanma %2,4 oranında ifade edilmiştir. Bu alana yönelik verilen cevaplardan yapılan alıntı şu şekildedir:

H11: “*Türkçe şarkılar dinletiyorum. Metinlerde sıkılsalar bile şarkıları eğlenerek dinliyorlar. Her hafta başka bir şarkı dinletiyorum. Zaman olursa şarkılar üzerinden etkinlikler yapıyoruz.*”

Öğretmenler, dinleme alanında karşılaştıkları sorunların çözümü için en çok “not alarak dinleme” yöntemini kullandıklarını ifade etmişlerdir. “Not alarak dinleme dinlenenlerin daha kolay anlaşılmasını ve hatırlanmasını sağlar” (MEB, 2005: 61). Öğrencilerin, gerek dil farklılığı gerek başka sebeplerden dolayı anlamakta zorlandıkları metinlerde not alma yöntemini kullanmaları metinlerin anlaşılabilirliğinin artırılması için kullanılacak bir yöntemdir.

Dil becerilerinin bir bütünlük içerisinde olmasından dolayı dinleme becerilerinin geliştirilmesinde, dinleme etkinliklerinin yanı sıra konuşma ve okuma etkinliklerinden yararlanıldığı ifade edilmiştir. Konuşma etkinliklerinin temelinde

sesli iletişim vardır. Öğrencilerin konuşmaya dayalı etkinlikler gerçekleştirmeleri aynı zamanda dinleme becerileri üzerinde de olumlu etkiler sağlayacaktır. Okuma etkinlikleri ile de söz varlıklarının geliştirilmesi ve buna bağlı olarak dinlenenlerin daha kolay anlaşılır olması ve kelimelerin doğru telaffuzlarını öğrenerek sesli iletişim sırasında karşılaşılan sorunların azaltılması hedeflenmiştir.

Ders içerisinde drama yönteminden, şarkı ve türkülerden yararlanılarak gerçekleştirilen etkinlikler öğrencilerin etkinliklere daha aktif katılımlarını sağlamaya imkân vermesi yönüyle dinleme becerilerinin geliştirilmesinde kullanılabilecek yöntemlerdir. Sadece metinler üzerinden yapılan etkinliklerden farklı olarak öğrencilere uygun şarkılar aracılığıyla gerçekleştirilen dinleme etkinliklerinin öğrencilerin derse karşı ilgilerini ve tutumlarını olumlu yönde etkilemesi beklenir.

4.11.2. Duygu ve Düşüncelerini Sözlü Olarak İfade Edilmesi Sürecinde Karşılaşılan Sorunlara Öğretmenlerin Getirdikleri Çözüm Önerilerine İlişkin Bulgular ve Yorum

Öğretmenlerin ana dili Türkçe olmayan ortaokul öğrencilerinin duygu ve düşüncelerini sözlü olarak ifade etme sürecinde karşılaştığı sorunlara yönelik getirdiği çözüm önerileri ve frekans değerleri aşağıdaki tabloda belirtilmiştir:

Tablo 35: Duygu ve Düşüncelerini Sözlü Olarak İfade Etme Sürecinde Karşılaşılan Sorunlara Yönelik Öğretmenlerin Çözüm Önerileri ve Frekans Değerleri

Görüş	Frekans	%
Hatırlatma yapılmakta	10	5,6
Okuma etkinlikleri gerçekleştirilmekte	14	7,8
Soru cevap yöntemi kullanılmakta	1	0,5
Konuşma etkinlikleri gerçekleştirilmekte	26	14,5
Tekerlemeler kullanılmakta	1	0,5
Derse aktif katılım sağlanmakta	23	12,9
Öğrenciler sosyal yaşamda Türkçeye yönlendirilmekte	15	8,3
Kelime çalışmaları yapılmakta	11	6,1
Ders dışı konuşma etkinlikleri yapılmakta	7	4

Motivasyon sağlanmakta	19	10,6
Akran eğitiminden yararlanılmakta	3	1,6
Dinleme etkinlikleri gerçekleştirilmekte	5	2,8
Deyimler ve atasözü çalışması yapılmakta	1	0,5
Şarkı ve türkülerden yararlanılmakta	2	1,1
Hazırlıklı konuşmalar yapılmakta	5	2,8
Hazırlıksız konuşmalar yapılmakta	8	4,4
Drama yönteminden yararlanılmakta	2	1,1
Şiir okuma çalışmaları yapılmakta	1	0,5
Öğrenci seviyesine göre diyalog kurulmakta	8	4,4
Okuma ödevleri verilmekte	1	0,5
Tercüme yapılmakta	4	2,2
Yazma etkinlikleri gerçekleştirilmekte	4	2,2
Filmlerden yararlanılmakta	1	0,5
Oyunculardan yararlanılmakta	1	0,5
Sözlük çalışması yapılmakta	4	2,3
Dönüt ve düzeltme yapılmakta	2	1,1

Öğretmenler bu soruna 26 farklı çözüm önerisi getirmiştir. 3 öğretmen soruyu cevapsız 2 öğretmen de bir çözüm önerilerinin olmadığını ifade etmiştir.

Öğretmenler ana dili Türkçe olmayan öğrencilerin duygu ve düşüncelerini sözlü olarak ifade etme sürecinde karşılaştığı sorunlara yönelik getirdikleri çözüm önerilerinde en fazla konuşma etkinlikleri yaptıklarını ifade etmişlerdir. Konuşma etkinlikleri gerçekleştirme %14,5 oranında ifade edilirken hazırlıklı ve hazırlıksız konuşmalar yaptırma toplamda %7,2 oranında ifade edilmiştir. Bu alanlara yönelik verilen cevaplardan yapılan alıntılar şu şekildedir:

A7: "Öğrencilerin kendilerini sözlü olarak ifade etmeleri konuşma becerilerine bağlıdır. Mevcut sorunları çözmenin en iyi yolu öğrencilerin daha fazla konuşmasını sağlamaktır. Öğrenciler konuşup pratik yaptıkça heyecanlarını yeniyorlar, telaffuzları geliyor, git gide topluluk önünde daha rahat konuşuyorlar. Kılavuz kitapta olmasa

bile kendim her hafta bir konuşma etkinliği yapıp bütün öğrencileri konuşturmaya çalışıyorum.”

U9: *“Ben daha çok hazırlıklı konuşmalar yaptırıyorum. Derste bir konu verdiğimde söyleyecek bir şey bulamıyorlar ama evde hazırlanarak geldiklerinde biraz daha fazla konuşabiliyorlar. Hazırlık sürecinde bazen birbirlerine yardım ediyorlar. Diğer öğrenciler de bu şekilde biraz ilerleme kaydedebiliyor.”*

T1: *“Hazırlıklı konuşmalarda bazen ezber yapıp geliyorlar ve bu konuşma gibi olmuyor. Ben daha çok hazırlıksız konuşmalar yaptırarak hem becerilerini geliştirmek hem de sosyalleşmelerini sağlamak istiyorum.”*

Öğretmenler ders içi konuşma etkinliklerinin yanı sıra ders dışında da konuşma etkinlikleri yapılması gerektiğini %4 oranında belirtmişlerdir. Bu alana yönelik verilen cevaplardan yapılan alıntılar şu şekildedir:

A10: *“Derster dışında da öğrencilerime konuşma etkinlikleri yaptırım. Birbirleriyle konuşmaları için konular veririm. Bu konular üzerine konuşup tartışırlar. Daha sonra birbirlerini değerlendirirler.”*

T11: *“Sadece ders içinde değil her fırsatta onlarla konuşmalar yapmaya çalışıyorum. Ders dışı saatlerde de onlarla konuşuyorum. Bazen günlük hayatla ilgili konuşuyoruz bazen güncel bir olayla ilgili ya da başka bir konu seçip üzerine sohbet ediyoruz. Bu etkinlikler çok faydalı oluyor.”*

Derse aktif katılım sağlama öğretmenler tarafından %12,9 oranında ifade edilmiştir. Bu alana yönelik verilen cevaplardan yapılan alıntılar şu şekildedir:

B9: *“Kendini ifade etmede eksiklerini gördüğüm öğrencilere derste daha fazla söz hakkı veriyorum. Ön hazırlık kısmında kendi hayatlardan yaşadıkları örnekleri anlatmalarını istiyorum. Metinle ilgili soruları daha çok o öğrencilere soruyorum. Eğer özel bir durum yoksa bu öğrenciler bir süre sonra derste daha fazla konuşmaya başlıyor.”*

İ7: *“Ders sırasında sınıfla etkileşim kuracağı kendini anlatacağı küçük sorular soruyorum. Onları derse daha fazla dahil etmeye çalışıyorum. Yavaş yavaş da olsa konuştukça kendilerini daha iyi ifade etmeye başlıyorlar.”*

Motivasyon sağlama cevabı %10,6 oranında ifade edilmiştir. Bu alana yönelik verilen cevaplardan yapılan alıntılar şu şekildedir:

H12: *“Yapabileceğimiz şeylerin en önemlisi öğrencilerin motivasyonunu artırmak, konuşmaları için cesaretlendirmek...”*

V8: *“Çocuğun kendini korkmadan ifade etmesini sağlıyorum. Onların hoşlarına gidecek konuşmak için güdüleyecek şeyler söylüyorum.”*

Öğrencilerin sosyal yaşamda Türkçeye yönlendirilmesi %8,3 oranında ifade edilmiştir. Öğretmenlerin bu alana yönelik verdikleri cevaplardan yapılan alıntılar şu şekildedir:

T3: *“...Okul dışında da Türkçe konuşmaları için teşvik ediyorum. Türkçe bilen arkadaşlarıyla daha fazla konuşmalarını söylüyorum. Dışarda günlük işlerini yaparken Türkçeyi kullanmalarını istiyorum.”*

U5: *“Türkçeyi her alanda her ortamda kullanmalarını istiyorum. Çünkü hiçbir dili kullanmadan öğrenemezler. Sadece okulda Türkçe konuşurlarsa bir yerden sonra kendilerini geliştiremezler.”*

Öğretmenler, duygu ve düşüncelerin sözlü olarak ifade edilmesinde öğrencilerin söz varlıklarının yetersiz olduğunu ve ana dillerine ait sözcükler kullandıkları ifade etmişlerdir. Bu alana ait çözüm önerilerinde okuma etkinlikleri gerçekleştirme, atasözü, deyim ve kelime çalışmaları yapma, sözlük çalışmaları yapma gibi etkinliklerin yanında öğrencilerin söz varlıklarını geliştirmeyi amaçlayan şarkı, türkü ve filmlerden yararlanmak gibi ilgilerini daha fazla çekebilecek etkinliklere de yer vermişlerdir. Öğrencilerin çekingen olması, öğretmenler tarafından ifade edilen diğer bir sorundur. Bu soruna yönelik öğretmenler, öğrencilere ihtiyaç duydukları motivasyonu sağlayamaya çalıştıklarını ifade etmişlerdir. Motivasyonun sağlanması ve öğrencilerin öz güvenlerinin artırılması, onların kendilerini ifade ederken çekingenliklerinden dolayı yaşadıkları sorunların ortadan kaldırılmasına yardımcı olacağı gibi derse katılımlarının artmasına ve akademik başarılarının yükselmesine de katkı sağlayabilir.

4.12. Diğer Hususlarda Yaşanan Sorunlara Öğretmenlerin Getirdikleri Çözüm Önerilerine İlişkin Bulgular ve Yorum

Öğretmenlerin, ana dili Türkçe olmayan ortaokul öğrencilerinin diğer hususlarda karşılaştığı sorunlara yönelik getirdiği çözüm önerileri ve frekans değerleri aşağıdaki tabloda belirtilmiştir:

Tablo 36: Diğer Hususlarda Yaşanan Sorunlara Yönelik Öğretmenlerin Çözüm Önerileri ve Frekans Değerleri

Görüş	Frekans	%
Sosyal yaşamda Türkçeye yönlendirmekte	14	26,4
Öğrenci seviyesine göre farklı etkinlik yapılmakta	1	1,9
Şarkılardan yararlanmakta	2	3,8
Okuma ödevleri verilmekte	4	7,5
Aile ile işbirliği yapılmakta	6	11,3
Tercüme yapılmakta	3	5,6
Ders dışı etkinlikler gerçekleştirilmekte	3	5,6
Türkçe oyunlardan yararlanılmakta	1	1,9
Derse aktif katılım sağlanmakta	2	3,8
Ana dil ile Türkçenin farkı kavratılmakta	1	1,9
Akran desteği sağlanmakta	2	3,8
Temel dil eğitimi verilmekte	3	5,7
Ölçme aracı geliştirilmeli	1	1,9
Grup çalışması yapılmakta	2	3,8
Kültür desteği verilmeli	2	3,8
Kaynak temini sağlanmakta	1	1,9
Motivasyon sağlanmakta	2	3,8
Öğrencilerin dili öğrenilmekte	2	3,8
Harf düzeyinde eğitim verilmekte	1	1,9

Öğretmenler bu sorunlara 19 farklı çözüm önerisi getirmiştir. 43 öğretmen soruyu cevapsız bırakmıştır.

Öğrencilerin sosyal yaşamda Türkçeye yönlendirilmesi önerisi %26,4 oranında ifade edilmiştir. Bu soruna yönelik verilen cevaplardan yapılan alıntılar şu şekildedir:

B7: *“Bu konuda yapabileceğimiz en iyi şey Türkçeyi daha fazla kullanmalarını sağlamak. Ben her fırsatta Türkçe konuşmalarını tavsiye ediyorum.”*

U2: *“Öğrencilerin ders dışında Türkçeyi kullanmalarını sağlamalıyız. Günlük hayatta bu dile ne kadar yer verirlerse o kadar ilerleme sağlanır.”*

Aile ile işbirliği yapılması %11,3 oranında ifade edilmiştir. Bu soruna yönelik verilen cevaplardan yapılan alıntılar şu şekildedir:

B2: *“Aile ile görüşmeler yapıyorum. Aileyi özellikle anneyi sürece dahil etmeye çalışıyorum.”*

H7: *“...Öğrencinin okuldaki durumundan haberdar olması için aile ile iletişimde olmaya çalışıyoruz. Aileler bize yardım edince hedeflerimize daha kolay ulaşıyoruz.”*

Temel dil eğitimi verilmesi %5,7 oranında ifade edilmiştir. Bu soruna yönelik verilen cevaplardan yapılan alıntılar şu şekildedir:

İ4: *“Türkçeyi hiç konuşamayan öğrenciler için temel dil eğitimi verilmeli”*

T13 *“...Ancak bu öğrencilerin okula başlamadan önce belirli bir süre dil eğitimi almaları gerekiyor...”*

Tercüme yapılması öğretmenler tarafından %5,7 oranında ifade edilmiştir. Bu soruna yönelik verilen cevaplardan yapılan alıntılar şu şekildedir:

B6: *“Birbirimizi anlamadığımız noktalarda daha iyi Türkçe bilen öğrencilere tercüme ettiriyorum.”*

V10: *“Bazen velilerle bazen çocuklarla iletişimde iki dili de iyi kullanana biri varsa tercüman olarak kullanıyorum.”*

Akran desteğinden yararlanılması %3,8 oranında ifade edilmiştir. Bu soruna yönelik verilen cevaplardan yapılan alıntı şu şekildedir:

İ3: *“Türkçesi iyi olan öğrencilerle olmayanları eşleştiriyorum. Zorlandığı konularda destek olmalarını istiyorum.”*

Öğrencilerin dilinin öğrenilmesi %3,8 oranında ifade edilmiştir. Bu soruna yönelik verilen cevaplardan yapılan alıntı şu şekildedir:

U1: “Öğrencilerle iletişimimi kuvvetlendirmek için onların dillerinden kelimeler öğreniyorum.”

Araştırmaya katılan 80 öğretmenin 43’ünün soruyu cevapsız bırakması bu hususlarda yaşadıkları sorunlara çözüm önerileri getiremediklerini göstermektedir. Verilen cevaplar içerisinde “Öğrencilerin sosyal yaşamda Türkçeye yönlendirilmesi” önerisi en çok dile getirilen ifadedir. Öğrencinin Türkçeyi günlük yaşamında sosyal ilişkiler içerisinde kullanması dili daha iyi tanınmasına ve öğrenmesine yardımcı olacak bu sayede söz konusu sorunların en aza indirilmesine ya da ortadan kaldırılmasına zemin hazırlayacaktır. Ancak bu noktada öğrencilerin Türkçeyi kullanmaya yönlendirilmesi öğretmenler tarafından özenle üzerinde durulması gereken bir süreçtir. Bu süreçte ana dillerinin kullanımı yasaklamak ya da öğrencilerin Türkçeye karşı ön yargılı bir tutum benimsemelerine sebep olacak uygulamalardan kaçınılmalıdır.

Aile ile işbirliği içerisinde olmak tüm öğrencilerin eğitim öğretim sürecini olumlu yönde etkileyebileceği gibi ana dili farklılığı sebebiyle bu süreçte sorunlar yaşayan öğrenciler için de destekleyici nitelikte olabilir. Aile, öğretmen ve okul arasında sağlanan işbirliği öğrencilerin okuldaki ve okul dışındaki faaliyetlerinin birada incelenmesine imkân sağlar. Buna bağlı olarak öğrencinin gelişimi daha tutarlı bir şekilde izlenebilir.

4.13. Öğretmenlerin Diğer Tespitlerine İlişkin Bulgular

Öğretmenler, ana dili Türkçe olmayan ortaokul öğrencilerinin Türkçe dersinde yaşadıkları diğer sorunları şu şekilde ifade etmişlerdir:

Tablo 37: Öğretmenlerin Diğer Tespitleri ve Frekans Değerleri

Görüş	Frekans	%
İlköğretimde aldıkları eğitimin yetersiz olması	10	6,5
Ders saatlerinin yetersiz olması	25	16,3
Türkçe kaynaklara ulaşımın olmaması	10	6,5
Öğrencilerin sorumluluklarını yerine getirmemesi	8	5,2

Diğer derslerde başarının düşük olması	16	10,4
Kazanımların ulaşılabilir olmaması	25	16,3
Halkla iletişimin yetersiz olması	8	5,2
Öğretmenler tecrübesizliği	6	4
Öğretmenlerin aldıkları eğitimin yetersiz olması	14	9,1
Ders kitaplarının yetersiz olması	3	2
Öğrencilerin okuma yazma bilmemesi	8	5,2
Öğrencilerin Türkçe bilmemesi	13	8,5
Ölçme değerlendirme aracı eksikliği	3	2
Akademik ilerleme sağlanamaması	2	1,3
Öğrenciler arası uyum sorunu	2	1,3

Öğretmenler ölçekte olamayan 15 sorun tespit ederken 20 öğretmen bu soruyu boş bırakmıştır.

Öğretmenler %16,3 oranında ders saatlerinin yetersiz olduğunu belirtmiştir. Bu soruna yönelik öğretmen görüşlerinden yapılan alıntıların bazıları şu şekildedir:

B9: “Öğrencilerin dil ile ilgili eksikleri çok fazla. Bu eksikleri kapatmak için ders saatleri yeterli olmuyor. Bir yandan konuları yetiştirmeye çalışırken bir yandan öğrencilerin Türkçelerini geliştirmeye çalışıyorum. İkisi birden zor oluyor.”

H8: “Türkçeyi en iyi şekilde öğrenebilmelerinin temeli Türkçe dersi. Ancak haftada 5,6 saat ders bu öğrenciler için yetersiz kalabiliyor. Özellikle alt sınıflarda 6 saat yetmiyor.”

İ6: “Bizim dersimiz dil farklılığı yaşayan öğrenciler için başlıca ders. Ama ders saatleri ayarlanırken bu dikkate alınmıyor. Daha fazla süre verilse birtakım sorunları daha kolay aşabiliriz.”

Kazanımların ulaşılabilir olmaması %16,3 oranında belirtilmiştir. Bu soruna yönelik öğretmen görüşlerinden yapılan alıntıların bazıları şu şekildedir:

T20: “Benim sınıfımda üç farklı ana dili konuşan öğrenci var. Türkçe konuşan öğrencilerle kazanımlara çok rahat ulaşıyorum ama sınıftaki diğer öğrenciler çok geride kalıyor. Özellikle yazma kazanımları ve dil bilgisinin diğer öğrenciler için

sağlanabildiğini düşünmüyorum. Sadece genel birkaç kazanım bu öğrencilere uygun. Diğerlerine ulaşamıyorum.”

U1: *“Kazanımların birçoğu bu öğrencilere uygun değil. Ben bu kazanımlara Türkçe konuşan öğrenciler için bile zor ulaşıldığını düşünüyorum. Burada ne yazık ki pek çoğuna ulaşamıyoruz.”*

V10: *“Programdaki kazanımlar amaçlarına uygun hazırlanmış. Ancak söz konusu iki dilli öğrenciler olunca bazı kazanımlar çok üst düzey kalıyor...”*

Öğretmenler %10,4 oranında diğer derslerdeki başarının düşük olduğundan söz etmişlerdir. Bu soruna yönelik öğretmen görüşlerinden yapılan alıntıların bazıları şu şekildedir:

B5: *“Bence bu öğrencilerin yaşadığı en büyük sorun bütün derslerde başarısız olmaları. Öğretmenleri anlayamıyorlar, kitaptan okuyup anlayamıyorlar. İlerleme çok zor sağlanıyor...”*

T12: *“Karşılaşılan en önemli sorun bence öğrencilerin okulda genel olarak başarısız olmaları. Bu sadece Türkçe dersi ile ilgili bir durum değil. Sonuçta çocuk dili iyi bilmiyorsa bu derslerden başarılı olması çok zor...”*

V2: *“Bu çocukların bazıları Türkçeyi çok az biliyor. Başarısız bir okul hayatı geçiriyorlar. Bence bu durum bütün derslerini etkiliyor.”*

Öğretmenlerin aldıkları eğitimin yetersiz olması %9,1 oranında ifade edilmiştir. Bu soruna yönelik öğretmen görüşlerinden yapılan alıntıların bazıları şu şekildedir

B7: *“Öğretmenlerin de eksikleri olduğunu düşünüyorum. Ülkemizde ana dili Türkçe olmayan çok fazla öğrenci var ama biz o öğrencilere ne şekilde eğitim öğretim faaliyeti gerçekleştireceğimizi bilmiyoruz. Üniversitelerde bu alanın da eğitimi verilebilir.”*

İ3: *“Ben ana dili farklı olan öğrencilerle nasıl ders işleyeceğimi bilmiyordum. Zaman içerisinde kendimi geliştirdim. Eğer eğitim fakültelerinde bu durum hakkında daha fazla bilgi verilseydi öğrenciler için daha faydalı olur düşüncesindeyim...”*

U2: “...Bazı öğrenciler için çok farkı etkinlikler yapmak gerekiyor. Türkçeyi çok az konuşabiliyorlar çünkü. Böyle bir eğitim almadık.”

Öğrencilerin Türkçe kaynaklara ulaşım imkânlarının olmaması %6,5 oranında ifade edilmiştir. Bu sorun öğretmenlerin görev yaptıkları çevrenin özelliklerinden kaynaklanmaktadır. Bu soruna yönelik öğretmen görüşlerinden yapılan alıntıların bazıları şu şekildedir

B8: “Bölgemizde öğrenciler için imkânlar çok kısıtlı. Ders kitapları dışında yardımcı kaynaklara ulaşamıyorlar. Başka kaynaklardan da çalışmalarını destekleseler daha faydalı olur...”

H5: “Öğrencilerin kitap okumalarını istiyoruz ama okuyacak kitap bulamıyorlar. Bizim tedarik edebildiğimiz kadarını okumalarını sağlıyoruz. Aynı şey yardımcı kaynaklar için de geçerli...”

V. BÖLÜM

5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmanın problemi ve alt problemleri doğrultusunda elde edilen nicel ve nitel veriler sunulmuş, alan yazındaki çalışmaların sonuçları ile karşılaştırılıp tartışılmıştır, elde edilen sonuçlar doğrultusunda önerilere yer verilmiştir.

5.1. SONUÇ VE TARTIŞMA

Araştırmada öğretmen görüşlerine göre ana dili Türkçe olmayan ortaokul öğrencilerinin Türkçe dersinde yaşadıkları sorunlar ve öğretmenlerin bu sorunlara yönelik çözüm önerileri incelenmiştir. Öğretmenlerin program, ders kitapları, aile, iletişim, diğer hususlar alt başlıklarında yaşadıkları problemlere ilişkin sonuçlar şu şekildedir:

Öğretmenler program, ders kitapları, aile, iletişim, diğer hususlar alt başlıklarında yer alan problem ifadelerine genel anlamda katıldıklarını belirtmişlerdir. Türkçe dersi saatlerinin kazanımlara ulaşmada yeterli olmadığını belirten öğretmenler, program alanında en çok “Genel Amaçlar”a ulaşmakta zorlandıklarını ifade etmişlerdir.

Katılımcılar, ders kitaplarında yer alan metinlerin ve öğrenci çalışma kitaplarındaki etkinliklerin ana dili Türkçe olmayan öğrenciler için uygun olmadığı konusunda görüş bildirmişlerdir. Ders kitaplarındaki görsellerin, öğrencilerin metinleri anlamlandırmalarına yardımcı olması yönüyle yetersiz kaldığı ifade edilip ders kitaplarındaki yönergelerinde bu öğrenciler için anlaşılır olmadığı belirtilmiştir.

“Aile” alt başlığında dil farklılığından dolayı aile, okul ve öğretmenlerin işbirliği içinde çalışmadıkları belirtilmiştir. Bu bulgu Emeç’in (2011) bulgularıyla örtüşmektedir. Emeç (2011) ilköğretim öğrencileri üzerine yaptığı araştırmada aile ve çevreden kaynaklı problemlerin temelinde ailenin dilinin Türkçe olmaması sonucuna ulaşmıştır. Bu bulgunun dışında öğretmenler, ailede çok dilliliğin olmasının öğrencinin Türkçe öğrenmesini zorlaştırdığı yönünde görüş bildirmişlerdir.

“İletişim” alt başlığında ana dili Türkçe olmayan öğrencilerin öğretmenlerin sözlü yönergelerini anlamadıkları, duygu ve düşüncelerini ifade ederken zorlandıkları belirtilmiştir. Bu sonuç Gözüküçük’ün (2015) sonuçlarıyla örtüşmektedir. Gözüküçük (2015) ana dili Türkçe olmayan ilkökul öğrencilerinin ilkökuma yazma karşılaştıkları sorunları ve çözüm önerilerini belirlemek amacıyla gerçekleştirdiği araştırmasında “Anadili Türkçe olmayan öğrenciler dil farklılığından dolayı kendini ifade etmekte güçlük çekiyor.” sonucuna ulaşmıştır. Bununla birlikte öğretmenler, öğrencilerin ana dillerini konuşmak istediklerini ifade etmişlerdir. Emeç (2011) araştırmasında öğrencilerin, ailede öğrendikleri ana dilini devam ettirme isteğinde olduğunu tespit etmiştir. Bu bulgu araştırmanın sonuçlarını destekler niteliktedir.

Diğer hususlarda öğretmenler, ana dili Türkçe olmayan öğrencilerin okul dışında Türkçe ile iletişim kurmadıkları için Türkçe dil becerilerinin gelişmediğini ve öğretmenlerin, ana dili Türkçe olmayan öğrencilere yönelik lisans düzeyinde bir eğitim almamış olmalarının duruma uyum sağlamalarını zorlaştırdığını ifade etmişlerdir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin ana dili Türkçe olmayan öğrencilerin program, ders kitapları, aile, iletişim, diğer hususlar alt başlıklarında yaşadıkları sorunlara ait görüşlerinin cinsiyet, mesleki kıdem ve görev yerlerine göre farklılaşp farklılaşmadığına ilişkin sonuçlar şu şekildedir:

Öğretmenlerin cinsiyetleri ile ana dili Türkçe olmayan öğrencilerin program, aile, ders kitapları, iletişim ve diğer hususlarda yaşadıkları sorunlara ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık tespit edilememiştir.

Öğretmenlerin kıdemleri ile ana dili Türkçe olmayan öğrencilerin program, aile, ders kitapları, iletişim ve diğer hususlarda yaşadıkları sorunlara ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık tespit edilememiştir.

Öğretmenlerin görev yaptıkları şehirler ile ana dili Türkçe olmayan öğrencilerin program, aile ve diğer hususlarda yaşadıkları sorunlara ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık tespit edilememiştir. İletişim boyutunda Artvin ve Şanlıurfa şehirlerinde görev yapan öğretmenler arasında Şanlıurfa aleyhine anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Ders kitapları boyutunda İzmir ve Hakkâri şehirlerinde görev

yapan öğretmenler arasında İzmir’de görev yapan öğretmenler aleyhine anlamlı farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Uşaklı (2005) İzmir iline göç alan bölgelerdeki genelini iki dilli öğrencilerin oluşturduğu okullarda Türkçe dersinde karşılaşılan sorunları belirlemek amacıyla gerçekleştirdiği çalışmasında bu bölgelerdeki öğrencilerin okudukları metinleri kavramakta ve yorumlamakta sorunlar yaşadıklarını belirlemiştir. Uşaklı’nın (2005) ulaştığı bu sonuç İzmir’deki iki dilli öğrencilerin ders kitaplarında yer alan metinleri anlamakta zorluklar yaşadığı bulgusuyla örtüşmektedir.

Öğretmenlerin dil becerilerine ilişkin karşılaştıkları sorunlara ait sonuçlar şu şekildedir:

Araştırmaya katılan öğretmenler, “okuduğunu anlama” ve “söz varlığı” alanlarında, ana dili Türkçe olmayan öğrencilerin yaşadıkları sorunların temelini öğrencilerin söz varlıklarının yetersizliği olarak ifade etmişleridir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin bir bölümü, öğrencilerin yeterince Türkçe sözcük bilmemelerinin metinleri anlamlandırmada sorunlara yol açtığını belirtmişlerdir. Bu bulgu Sarı’nın (2001) bulgularıyla örtüşmektedir. Sarı (2001) iki dilli çocukların çözümlene yöntemiyle okuma yazma öğrenirken karşılaştıkları sorunları belirlemek amacıyla gerçekleştirdiği çalışmasında iki dilli öğrencilerin okudukları metni anlama oranının tek dilli öğrencilere göre düşük olduğunu tespit etmiştir.

Öğretmenler, ana dili Türkçe olmayan öğrencilerin söz varlığının yetersiz olmasının yanı sıra öğrencilerin dil seviyesinin birbirlerinden farklı olduğunu ve buna bağlı olarak derste gerçekleştirecekleri etkinliklerin seçiminde zorlandıklarını ifade etmişlerdir. Ders saatlerinin, ana dili farklılığından dolayı sorun yaşayan öğrencilerin anlama becerilerini geliştirmek için yetersizliği belirtilmiş ayrıca öz güven eksikliği ve öğrencilerin etkinliklere katılmak istememeleri gibi duyuşsal sorunlar da öğretmenler tarafından dile getirilmiştir.

“Akıcı okuma” alanında heceleyerek okuma, yavaş okuma, Türkçeye özgü sesleri çıkaramama, Türkçede olmayan sesler kullanma gibi sorunlar belirtilmiş, öğrencilerin bu sorunları ana dili farklılığından dolayı yaşadıkları ifade edilmiştir. Sarı (2001) çalışmasında ana dili Türkçe olmayan çocukların heceleyerek okuduklarını, kelimelerin telaffuzlarında zorlandıklarını belirlemiş ve buna bağlı olarak iki dilli

öğrencilerin akıcı okuyamadıklarını tespit etmiştir. Bu bulgu araştırmanın sonucunu destekler niteliktedir.

Katılımcılar, ana dili Türkçe olmayan öğrencilerin okuma alışkanlığı kazanmalarında karşılaştıkları en büyük sorunu, öğrencilerin okuduklarını anlamamaları olarak ifade etmişlerdir. Öğrencilerin okuduklarını anlamlandırmakta zorlanmalarının okumaya karşı istek duymalarının önüne geçtiğini belirten öğretmenler, bu alanda öğrencilerin seviyelerine göre kitap bulmakta zorlandıklarını ve aileden yeterli desteği alamadıklarını da dile getirmişlerdir.

Öğretmenlerin, ana dili Türkçe olmayan öğrencilerin yazma etkinliklerinde ve kendini yazılı olarak ifade etme becerilerinin geliştirilmesinde 40 farklı sorun yaşadıklarını dile getirmeleri, bu alanda ana dili Türkçe olmayan öğrencilerin önemli sorunlar yaşadıklarını göstermektedir. Öğretmenler bu alanda en çok karşılaşılan sorun olarak yetersiz söz varlığını ifade etmişlerdir. Gözüküçük (2015) “Anadili Türkçe olmayan öğrenciler, kelime dağarcığı yeterince zengin olmadığı için cümle kurarken zorlanıyor.” sonucuna ulaşmıştır. Bu sonuç, araştırmanın sonuçlarıyla örtüşmektedir.

Öğrencilerin ana dili farklılığına bağlı olarak kendilerini yazılı olarak ifade etmede yaşadıkları sorunlar Özdemir’in (2016) bulgularıyla örtüşmektedir. Özdemir (2016) ortaokul 5. sınıfta okuyan iki dilli öğrencilerinin yazma becerilerini değerlendirdiği araştırmasında ana dili Türkçe olmayan iki dilli öğrencilerin hem hikâye yazmada hem de deneme yazmada tek dilli öğrencilerin gerisinde kaldığını belirlemiş ve bu durumun ana dili farklılığından kaynaklandığını belirtmiştir. Sarı (2001) da araştırmasında iki dilli öğrencilerin düşüncelerini düzgün cümlelerle ifade etmekte zorlandıklarını belirlemiştir.

Yazım ve noktalama alanında karşılaşılan sorunlarda kelimeleri yanlış yazma, noktalama işareti kullanmama gibi sık karşılaşılan sorunların dışında öğretmenler, öğrencilerin sesli harfleri karıştırdıklarını ifade etmişlerdir. Bu bulgu Gözüküçük’ün (2015) bulgularıyla örtüşmektedir. Gözüküçük (2015) ana dili Türkçe olmayan öğrencilerin “ö” ve “ü” seslerini karıştırdıklarını tespit etmiştir.

Araştırmaya katılan öğretmenler, öğrencilerin kendilerini anlatma becerilerine odaklandıklarını belirtmiş ve yazım ve noktalamaya gerekli önemi veremediklerini de ifade etmişlerdir.

Öğretmenler, ana dili Türkçe olmayan öğrencilerin dinleme becerileriyle ilgili olarak en çok dinlenenlerin anlaşılmasında sorunlar yaşadıklarını belirtmiş ve bu sorunların temelinde öğrencilerin söz varlıklarının yetersiz olmasını ifade etmişlerdir.

Öğrencilerin duygu ve düşüncelerini sözlü olarak ifade etmede söz varlıklarının yetersiz oluşu ve buna bağlı olarak bazı öğrencilerin ana dillerinde sözcükler kullandıkları ifade edilmiştir. Uşaklı'nın (2005) araştırmasında öğrencilerin anlatma açısından karşılaştıkları sorunlardan biri olarak söz varlıklarının yetersiz oluşu tespit edilmiştir.

Duygu ve düşüncelerin sözlü olarak ifade edilmesi alanında öğrencilerin çekingen kaldıkları ve konuşmak istemedikleri öğretmenler tarafından ifade edilen bir başka sorun olmuştur. Öğretmenler, ana dili Türkçe olmayan öğrencilerin bazı sesleri çıkarmakta zorlandıklarını ifade etmişlerdir. Sarı'nın (2001) araştırmasında iki dilli çocukların sesleri telaffuz etmede daha çok güçlükle karşılaştıkları belirlenmiştir.

Katılımcılar, ana dili Türkçe olmayan öğrencilerin diğer hususlarda karşılaştıkları sorunları öğrencilerin sosyal yaşamlarında Türkçeyi kullanmamalarına bağlı olarak kalıcı öğrenmeler gerçekleştiremedikleri şeklinde ifade etmişlerdir. Bunların yanı sıra öğrencilerin özgüvenlerinin yetersiz olduğu da belirtilmiştir.

Öğretmenlerin ana dili Türkçe olmayan öğrencilerin derslerde karşılaştıkları sorunlara getirdikleri çözümlere ilişkin sonuçlar şu şekildedir:

Araştırmaya katılan öğretmenler “okuduğunu anlama” ve “söz varlığı” alanlarında karşılaştıkları sorunlara 40 farklı çözüm önerisi getirmiştir. Bu alanda en çok sözlük çalışması yaptıklarını ve haftalık ders saatlerinin bir bölümünü okumaya ayırdıklarını ifade etmişlerdir.

“Akıcı okuma” alanında yaşanan sorunlara ilişkin örnek okuma yaptıklarını ve öğrencilere sesli okumalar yaptıklarını ifade etmişlerdir. Bu alanda okuma temelli etkinlikler gerçekleştirdiklerini belirtmişlerdir.

Öğrencilere okuma alışkanlığı kazandırılması sürecinde onların seviyelerine ve ilgilerine göre kitaplardan yararlandıklarını ve sürece aileleri de kattıklarını ifade etmişlerdir.

Öğretmenler, öğrencilerin kendilerini yazılı olarak ifade etme alanında yaşadıkları sorunların çözümü için yazma ve okuma temelli etkinlikler yaptıklarını ifade etmişler, geleneksel yazma etkinliklerinin yerine yaratıcı yazma etkinliklerinden faydalandıklarını belirtmişlerdir. Yazım ve noktalama kurallarının uygulatılmasında karşılaştıkları sorunlar için dönüt ve düzeltmeler yaptıklarını belirtmiş ve bu kuralların kavratılmasına yönelik etkinlikler yaptıklarını ifade etmişlerdir.

Dinleme alanında yaşanan sorunların çözümü için not alarak dinleme yöntemini kullandıklarını ve diğer dil becerilerini temele alan etkinlikler gerçekleştirerek öğrencilerin dinleme becerilerini geliştirmeyi amaçladıklarını ifade etmişlerdir.

Öğrencilerin duygu ve düşüncelerini ifade ederken karşılaştıkları sorunlara yönelik konuşma etkinliklerinden yararlandığı ve öğrencilerin derse aktif bir şekilde katılımlarının sağlanmaya çalışıldığı ifade edilmiştir. Öğretmenler, öğrencilerin ihtiyaç duydukları motivasyonun sağlanması gerektiğini de belirtmişlerdir.

Öğretmenler, diğer hususlarda yaşanan sorunların çözümü için öğrencileri sosyal yaşamda Türkçeyi daha fazla kullanmaya yönlendirdiklerini ifade etmişlerdir.

Öğretmenler ders saatlerinin yetersiz olduğunu, kazanımların ulaşılabilir olmadığını ve dil becerilerinin yeterli düzeyde olmamasına bağlı olarak öğrencilerin diğer derslerde de başarısız olduklarını ölçekte yer almayan görüşler olarak belirtmişlerdir.

5.2. ÖNERİLER

1. Öğretmenler lisans düzeyinde ana dili Türkçe olamayan öğrencilere yönelik bir eğitim almamış olduklarını ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin daha kolay uyum sağlamaları amacıyla eğitim fakülteleri lisans programlarında ana dili Türkçe olmayan öğrenciler dikkate alınarak düzenleme yapılabilir.

2. Öğrencinin eğitim-öğretim sürecinin sadece okulda geçirdiği yaşantılarla sınırlı olduğu düşünülemez. Ana dili Türkçe olmayan öğrencilerin ders saatleri dışında gerçekleştirmiş oldukları etkinliklerin takibi için mutlaka veli ile işbirliği içinde çalışılmalı, velileri sürece dâhil eden etkinlikler gerçekleştirilmelidir.

3. Ana dili Türkçe olmayan öğrencilerin sosyal yaşantıları içerisinde Türkçeyi kullanmalarına olanak sağlayacak materyaller ve etkinlikler geliştirilmeli.

4. Ana dili Türkçe olmayan öğrencilerin yaşadıkları sorunlar göz önünde bulundurularak ilgi ve seviyeleri doğrultusunda farklı türlerde metinler içeren yayınlar hazırlanmalıdır.

5. Türkiye'ye göç yoluyla gelmiş ve ortaokul düzeyinden önce hiç Türkçe öğrenmemiş öğrenciler için iki dilli eğitim veren Almanya, Kanada, Birleşik Krallık gibi ülkelerin programları incelenmelidir.

6. Milli Eğitim Bakanlığı 2010 yılında gerçekleştirdiği uygulamaya benzer uygulamalar yaparak ana dili Türkçe olmayan öğrencilerin bulunduğu bölgelerde görev yapan öğretmenler için yol gösterici nitelikte yayınlar yapmalı ve eğitimler düzenlemelidir.

7. Derslerde öğrencilerin istenen hedeflere ulaşmalarında kolaylık sağlayacak, seviyelerine uygun görsel ve işitsel materyal kullanımı tercih edilmelidir.

8. Öğretmenler çeşitli alanlarda, ana dili Türkçe olmayan öğrencilerin öz güvenlerinin düşük olduğu ve bu durumun öğrenci başarısını etkilediği yönünde görüş belirtmişlerdir. Bu sorunun yaşanmasını önlemek amacıyla söz konusu öğrencilerin motivasyonlarını artırmaya yönelik rehberlik faaliyetleri gerçekleştirilmelidir.

9. Öğretmenlerin belirttikleri sorunlar içerisinde öğrencilerin söz varlıklarının yetersizliği en çok belirtilen görüş olmuştur. Öğrencilerin söz varlıklarını geliştirmek amacıyla kitap okumaya teşvik edici projeler geliştirilmelidir.

10. Ana dili Türkçe olmayan öğrencilerin Türkçe derslerinde karşılaştıkları sorunları belirlemek amacıyla örneklemi daha geniş olan benzer araştırmalar gerçekleştirilmelidir.

KAYNAKÇA

- Adalı, O. (1983). Anadili olarak Türkçe öğretimi üstüne. *Türk Dili Dergisi Dil Öğretimi Özel Sayısı*, 379, 31-35.
- Akarsu, B. (1993) *Wilhelm Von Humboldt'da dil-kültür bağlantısı*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Akbulut, O. (2012). Resmi dil ve anayasalarda düzenlenişi. *Ankara Barosu Dergisi*, 3, 155-182.
- Akerson, F. E. (2016). *Türkçe örneklerle dile genel bir bakış*. İstanbul: Bilge Kültür Sanat Yayınları.
- Akkaya, N. ve İşçi, C. (2015). İki dilli ortaokul öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik görüşleri. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, (3)1, 303-318.
- Akpınar, B. (2010). Yapılandırmacı yaklaşımda öğretmenin, öğrencinin ve velinin rolü. *Eğitime Bakış Dergisi*, 16, 16-20.
- Aksan, D. (2009). *Her yönüyle dil ana çizgileriyle dilbilim* (5. baskı). Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Aksan, D. (2011). *Dil, şu büyüklü düzen* (3. baskı). Ankara: Bilgi Yayınevi.
- Aksoy, Ö. A. (1975). *Gelişen ve özleşen dilimiz*. Ankara: TDK yayınları.
- Akyol, A. (2011). *2005 ilköğretim ikinci kademe Türkçe dersi öğretim programında eleştirel okuma* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyon.
- Altmışdört, G. (2013). Dil edinimi ve dil öğrenimi olgusuna beyin ve dil gelişimi açısından bir bakış. *Ege Eğitim Dergisi*, (14) 2, 41-62.
- Altınörs, A. (2012). Dile davranışçı yaklaşımlara Chomsky'nin itirazı üzerine. *Karedeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, 4 (14), 65-90.
- Arslan, D., Dogan, B., Deliveli, K., Susar Kırmızı, F., Yaylı, D. ve Akkaya, N. (2008). *Etkinliklerle Türkçe öğretimi*. İstanbul: Ekin Basım Yayın Dağıtım.

- Aydın, B. (1997). *Çocuk ve ergen psikolojisi* (5. Baskı). Ankara: Nobel Yayınları.
- Aydın, M. (2014). *Dil bilim el kitabı*. İstanbul: Akademik Kitaplar.
- Aygüneş, M. (2007). *Yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde okuma becerisini geliştirme yolları* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Aytan, T. (2011). *Aktif öğrenme tekniklerinin dinleme becerisi üzerindeki etkileri* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Bağcı, H. (2015).Yazılı anlatım ve unsurları., Özbay, M. (Editör). *Yazma eğitimi* (Beşinci baskı). Ankara: Pegem Akademi, ss: 89-127.
- Bakırlı, Ö. C. (2008). İkidillilikte beyin ve zeka. *Dil Dergisi*, 140, 32-42.
- Baki, A. ve Gökçek, T. (2012). Karma yöntem araştırmalarına genel bir bakış. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi* (11)42, 1-21.
- Banguoğlu, T. (1974). *Türkçenin grameri*. İstanbul: Baha Matbaası.
- Başkan, Ö. (2003). *Bildirişim insan-dili ve ötesi*. İstanbul: Multilingual Yayınları.
- Baştürk, M. (2013). *Anadil edinimi* (2. baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Belet, D. (2005). *Öğrenme Stratejilerinin Okuduğunu Anlama ve Yazma Becerileri ile Türkçe Dersine İlişkin Tutumları* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Belet, Ş. D. (2009). İki dilli Türk öğrencilerin ana dili Türkçeyi öğrenme durumlarına ilişkin öğrenci, veli ve öğretmen görüşleri (Fjell ilköğretim okulu örneği, Norveç). *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21, 71-85.
- Boğa Zengin, S. (2010). *Çocuk kitaplarının dinleme becerisini geliştirme aracı olarak kullanılması* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Bozkurt, M. F. (1977). Altay dil ailesi ve Japoncanın Türkçe ile akrabalığı sorunu. *Türk Dili Dergisi*, 36, 628-632.

- Breton, R. (2007). *Dünya dilleri atlası* (Çev. Orçun Türkay). İstanbul: Ntv yayınları.
- Cavkaytar, S. (2009). *Dengeli okuma yazma yaklaşımının Türkçe öğretiminde uygulanması: İlköğretim 5. Sınıfta bir eylem araştırması* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Cengiz, A.K. (2006). *Dil kültür ilişkisi açısından Hatay'da iki dillilik* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Mustafa Kemal Üniversitesi, Hatay.
- Cengiz, K. ve Türk, H. (2009). Hatay'da iki dillilik ve iki dillilikten kaynaklanan dil karışması. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (6)12, 190-208.
- Cırık, İ. (2008). Çok kültürlü eğitim ve yansımaları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3-4, 27-40.
- Cihan, N. (2010). *Türkçe öğretimi amaçlarının değerler aktarımı bağlamında değerlendirilmesi* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Coşkun, E. (2002). Okumanın hayatımızdaki yeri ve okuma sürecinin oluşumu. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 11, 231-244.
- Coşkun, E. (2007). Yazma becerisi, A. Kırkılıç. ve A, Hayati. (Editörler), *İlköğretimde Türkçe öğretimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık, ss: 49-91.
- Creswell, J. W. (2017). *Karma yöntem araştırmalarına giriş* (Çev. Mustafa Sözbilir). Ankara: Pegem Akademi.
- Crystal, D. (2015). *Dillerin katli* (Çev. Gökhan Cansız). İstanbul: Profil Yayıncılık.
- Çakır, T. (2004). Çocukta dil gelişimi ve kuramsal yaklaşımlar. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (7). 110-134.
- Çetinkaya, S. (2015). *İki dillilik ve çeviri* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Çetişli, İ. (2001). Edebiyat dili /Edebî dil. *Türk Yurdu Dergisi*, (21)162-163, 116-124.

Dellal, N. A. (2011). *Çocuklara yabancı dil eğitimi ve dil edinimi Nedir? Niçin? Nasıl?*. Çanakkale: Çanakkale Kitaplığı Yayınları.

Demir, C. ve Yapıcı, M. (2007). Ana dili olarak Türkçenin öğretimi ve sorunları. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (9)2, 177-192.

Demirel, Ö. (2003). *Yabancı dil öğretimi: dil pasaportu-dil biyografisi-dil dosyası*. Ankara: Pegem Yayınları.

Demirel, Ö. (2013). *Eğitimde program geliştirme kuramdan uygulamaya* (20. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.

Demirel, Ö. ve Şahinel, M. (2006). *Türkçe öğretimi*. (Yedinci baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Doğan, H (2017). *İki dilli öğrencilerin Türkçe yazılı anlatım becerilerinin geliştirilmesine yönelik bir araştırma (Şanlıurfa örneği)* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Doğan, Y. (2008). İlköğretim yedinci sınıf öğrencilerinin dinleme becerisini geliştirmede etkinlik temelli çalışmaların etkililiği. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, (6)2, 261-286.

Doğan, Y. (2010). Dinleme becerisini geliştirmede etkinliklerden yararlanma. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 27, 263-274.

Durukan, E. (2013). Öğretmen görüşleri açısından Türkçe dersi öğretim programı kazanımları. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, (5)8, 1-14.

Emeç, H. (2011). *Türkçenin yeterince etkin ve güzel konuşulmadığı yerlerde ilkokuma yazma öğretiminde öğretmenlerin karşılaştığı sorunlar (Erzurum ili örneği)* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Atatürk Üniversitesi, Erzurum.

Emin, M. N. (2016). Türkiye'deki Suriyeli çocukların eğitimi temel eğitim politikaları. *Seta Analiz*, 153, 1-28.

Ercilasun, A. B. (1984). *Dilde birlik*. İstanbul: Cönk Yayınları.

- Ercins G. ve Görüşük L. (2016). Türkiye’de ve Batı’da çokkültürlülük gerçeği. *Turkish Studies*, 11 (2), 383-401.
- Erdem, İ. (2013). Konuşma eğitimi: Kuram, uygulama, ölçme ve değerlendirme., Güzel, A., Karatay, H. (Editörler). *Türkçe öğretimi el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi, ss. 181-220.
- Erdener, E. (2009). Vygotsky’nin düşünce ve dil gelişimi üzerine görüşleri: Piaget’e eleştirel bir bakış. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, (7)1, 85-103.
- Ergin, M. (2008). *Türk dil bilgisi*. İstanbul: Bayrak Basın Yayın Tanıtım.
- Ergün, M. ve Özsüer, S. (2006). Vygotsky’nin yeniden değerlendirilmesi. *Afyon Karahisar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (8) 2, 269-292.
- Fındık Dönmez, A. (2013). *İlköğretim 7. Sınıf öğrencilerinin Türkçe öğretiminde okuduğunu anlama ve yazma becerilerinin gelişmesinde karikatürün etkisi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Genç, B. (2013). *Öğrenme kuramlarına göre çocuklara yabancı dil öğretimi*. Birey ve Toplum Dergisi, (3)6, 37-50.
- Genç, H. N. (2015). Emile’i anadil edinim ve yabancı dil öğrenim kuramları açısından okumak. *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, 3(14), 52-77.
- Göçer, A. (2005). *İlköğretim II. kademe Türkçe öğretiminde ölçme ve değerlendirme* (Yayınlanmamış doktora tezi). Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Göçer, A. (2010). Türkçe öğretiminde yazma eğitimi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, (3)12, 178-195.
- Gökdağ, B. A. (2011). Doğu Karadeniz’de konuşulan diller ve Türkçe ile etkileşimleri. *Karadeniz Araştırmaları*, 31, 111-134.
- Göğüş, B. (1998). *Anlatım terimleri sözlüğü*. Ankara: Dil Derneği Yayınları.

- Gözüküçük, M. (2015) *Ana dili Türkçe olmayan ilkokul öğrencilerine ilkokuma yazma öğretiminde karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Pamukkale Üniversitesi, Denizli.
- Gümüş, A. (2012). Eğitimde anadilinin kullanımı ve çift dilli eğitime dair halkın tutum ve görüşleri eğitim sen Türkiye taraması 2010. *Eğitim Bilim Toplum Dergisi*, (10) 37, 52-75.
- Güneş, F. (2007). *Türkçe öğretimi ve zihinsel yapılandırma*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Güneş, F. (2010). Eğitimde yapılandırıcı yaklaşımla gelen yenilikler. *Eğitime Bakış Dergisi*, 16, 3-9.
- Güneş, F. (2011). Dil öğretim yaklaşımları ve Türkçe öğretimindeki uygulamalar. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (8)15, 123-148.
- Güneş, F. (2013a). Dil bilgisi öğretiminde yeni yaklaşımlar. *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, (2)7, 71-92.
- Güneş, F. (2013b). Yapılandırıcı yaklaşımla dil bilgisi öğretimi. *Eğitimde kuram ve uygulama*, (9)3, 171-187.
- Güneş, F. (2014). *Türkçe öğretimi yaklaşımlar ve modeller*. Ankara: Pegem Akademi.
- Güvendir, E. ve Yıldız, I. G. (2014). *Dil edinimi*. Ankara: Anı yayıncılık.
- Güzel, A. (2014). *İki dilli Türk çocuklarına Türkçe öğretimi (Almanya örneği)* (3. Baskı). Ankara: Akçay Yayınları.
- Hamamcı, Z. ve Hamamcı, E. (2015). Çocuk gelişimi kuramları ve dil öğretmenleri için yansımaları. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, (4) 1, 125-134.
- Hamzadayı, E. (2010). *Bütünleştirilmiş öğrenme-öğretme yaklaşımının Türkçe öğretiminde okuduğunu anlama ve yazılı anlatım becerilerine etkisi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Hengirmen, M. (1998). *Dilbilgisi ve dilbilim terimleri sözlüğü*. Engin Yayınevi.

İlhan, N. (2005). Çocukların dil edinimi, dil gelişimi ve dile katkıları. *Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (13), 155-160.

İmer, K., Kocaman, A. Ve Özsoy, A.S. (2011). *Dilbilim sözlüğü*. İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Yayınevi.

İstanbul Bilgi Üniversitesi Çocuk Çalışmaları Birimi. (2015). *Suriyeli mülteci çocukların Türkiye devlet okullarındaki durumu politika ve uygulama önerileri*.

Kaplan, M. (1983). *Kültür ve dil* (2. baskı). İstanbul: Dergah Yayınları.

Kara, F. A. ve Ağırman F. (2015). İki dillilik üzerine sosyolojik bir değerlendirme. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 894-903.

Karaağaç, G. (2011). Bireysel iki dillilik ve toplumsal iki dillilik. *Türk Dili Dil ve Edebiyat Dergisi*, 101, 222-228.

Karakuş, N. (2010). *Türkçe öğretiminde kaynak metinlerin temalara uygunluğu yönünden değerlendirilmesi* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Karatay, H. (2013). Okuma eğitimi: Kuram, uygulama, ölçme ve değerlendirme. Güzel, A., Karatay, H. (Editörler). *Türkçe öğretimi el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi, ss. 221-264.

Karatay, H. (2015). Süreç temelli yazma modelleri: 4+1 planlı yazma ve değerlendirme modeli. Özbay, M. (Editör). *Yazma eğitimi* (Beşinci baskı). Ankara: Pegem Akademi, ss: 21-42.

Kardaş, M.N., Şahin, A., Görmez, E. (2017). İki dilli 7. sınıf öğrencilerinin akvaryum öğretim tekniği uygulamalarına ilişkin görüşleri. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, (5)3, 477-501.

Kavcar, C., Oğuzkan, F. ve Sever, S. (1997). *Türkçe öğretimi*. Ankara: Engin Yayınevi.

Keçik, İ. ve Subaşı Uzun, L. (2004). *Türkçe sözlü ve yazılı anlatım*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.

- Keklik, S. (2015). *Çocukta dil edinimi*. Ankara: TDK yayınları.
- Kesmez, A. (2015). İki dillilik, Zazaca-Türkçe iki dilli akademisyenlerde dil kullanımı ve tercihler. *Bingöl Üniversitesi Yaşayan Diller Enstitüsü Dergisi*, 1(1), 157-165.
- Koç, G. ve Demirel, M. (2004). Davranışçılıktan yapılandırmacılığa: Eğitimde yeni bir paradigma. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27, 174-180.
- KONDA Araştırma ve Danışmanlık (2006). Biz kimiz? Toplumsal yapı araştırması raporu (1-55). <http://www.konda.com.tr/tr/raporlar.php> adresinden edinilmiştir. Erişim tarihi: 17.10.2016
- KONDA (2011). *Kürt meselesinde algı ve beklentiler*. İstanbul: İletişim yayıncılık.
- Korkmaz, Z. (1992). *Grammer terimleri sözlüğü*. Ankara: Türk dil kurumu yayınları.
- Koşan, Y. (2015). *Okul öncesi eğitimin iki dilli çocukların okula hazır bulunuşluklarına etkisinin incelenmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi Okul Öncesi Eğitim Bilim Dalı, Ankara.
- Kutlubay, H. (2015). *1928'den günümüze kadar Türkçe öğretimi programlarında dil bilgisi öğretiminin durumu* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Pamukkale Üniversitesi Eğitim bilimleri enstitüsü, Denizli.
- Köse, Ö., Kalyoncu, M., Karataş, K., Erol, A. E., Usta, E., Demiralp, O., vd. (2010). *Hoş Geldin Öğretmenim*. Ankara: MEB Yayınları.
- Maden, S. (2013). Niçin dinlemiyoruz. *Uluslararası Türkçe Edebiyat kültür eğitim dergisi*, (2)1, 49-83.
- Maviş, İ. (2006). Çocukta dil edinim kuramları. S. Topbaş (Editör). *Dil ve kavram gelişimi*. Ankara: Kök Yayıncılık, ss: 31-60.
- MEB (2006). *İlköğretim Türkçe dersi öğretim programı (6,7,8. Sınıflar)*. Ankara: Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- MEB (2018). *Türkçe Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar)*. Ankara.

- Melanlıoğlu, D. (2008). Kültür aktarımı açısından Türkçe öğretim programları. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, (33) 150, 64-73.
- Mengi, M. (1987). Üniversitelerimizde anadili öğretimine ilişkin sorunlar. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*. 1 (2). 39-44.
- Mergen, F. (2010). *İkidilli Bireylerin Anadilinde Ve İkinci Dilde Dilbilgisel ve Anlambilimsel İşlemlerinin Nörodilbilimsel Açıdan İncelenmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Ocak, G., Koçyiğit, M., Özermen, E. (2010). Yapılandırmacı yaklaşım. *Eğitime Bakış Dergisi*, 16, 46-50.
- Onan, B. (2010). Beynin bilişsel işlevleri üzerine yapılan araştırmalar ve ana dili eğitimine yansımaları. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 27(27), 521-561.
- Onan, B. (2013). Türkçenin Ana dili olarak öğretiminde karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri. Güzel, A., Karatay, H. (Editörler). *Türkçe öğretimi el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi, ss. 107-131.
- Oral, G. (2012). *Yine yazı yazıyoruz* (4. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Oruç, Ş. (2016b). Ana dili, ikinci dil, iki dillilik, yabancı dil. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 45, 279-290.
- Oruç, Ş. (2016a). Türkçede ana dil ve ana dili. *Journal of Turkish Language and Literature*. (Erişim tarihi: 30.10.2016). 2, 1, 311-322.
- Oymak, R. (2012). *Dil üretimine dayalı Türkçe eğitimi ve öğretimi*. Kocaeli: Umuttepe Yayınları.
- Öz, M. F. (2003). *Uygulamalı Türkçe öğretimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Özbay, M. (2005a). Sesle ilgili kavramlar ve konuşma. *Milli Eğitim Dergisi*, 168, 116-125.
- Özbay, M. (2005b). *Bir dil becerisi olarak dinleme eğitimi*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Özbay, M. (2012). *Türkçe özel öğretim yöntemleri I* (Beşinci Baskı). Ankara: Öncü Kitap.

- Özby, M. (2013). *Türkçe özel öğretim yöntemleri II*. Öncü Kitap, Ankara.
- Özby, M. ve Barutçu, T. (2013). Dil psikolojisi ve Türkçe öğretimi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi Türkçenin Eğitimi Öğretimi Özel Sayısı, 11, 933-973*.
- Özdemir, E. (1983). Anadili öğretimi. *Türk Dili Dergisi Dil Öğretimi Özel Sayısı, 379, 18-30*.
- Özdemir, H. (2016). *Ortaokul beşinci sınıfta okuyan iki dilli öğrencilerin yazma becerilerinin değerlendirilmesi*. (Yayınlanmamış Yüksek lisans tezi). Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Van.
- Özden, Y. (2005). *Öğrenme ve öğretme* (Yedinci Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Özüdoğru, M. ve Dilman, H. (2014). *Anadil edinimi ve yabancı dil öğrenim kuramları*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Razı, S. (2007). *Okuma becerisi öğretimi ve değerlendirilmesi*. İstanbul: Kriter Yayınları.
- Sağır, M. (2007). Ana dil mi, ana dili mi?. *Türkoloji araştırmaları, 2 (2), 540-544*.
- Sağlam, Ö. ve Doğan, Y. (2013). 7. sınıf öğrencilerinin hazırlıksız konuşma becerileri. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, (10)24, 43-56*.
- Sarı, M. (2001). *İki dilli çocukların çözümleme yöntemiyle okuma-yazma öğrenirken karşılaştıkları güçlükler* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Sarıca, A. (2014). *İlköğretim II. Kademe Türkçe Ders Kitaplarındaki Sözcük Çalışmalarının Yöntem-Teknik Ve Türkçe Öğretim Programındaki Kazanımlar Açısından İncelenmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Saussure, F. D. (1976) *Genel Dilbilim Dersleri* (Çev: Berke Vardar). Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

- Savaş, B. (2006). *Okuma eğitimi ve çocuklarda dil gelişimi*. İstanbul: Alfa Basım Yayım Dağıtım.
- Seçer, F. (2015). *Tek dil ve iki dille büyüyen çocukların sosyal gelişimleri üzerine karşılaştırmalı bir çalışma*. (Yayınlanmamış Yüksek lisans tezi). Okan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Selçuk, Z. (2010). *Eğitim Psikolojisi* (On sekizinci baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Sever, S. (1998). Dil ve iletişim (Etkili yazılı ve sözlü anlatım). *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, (31) 1, 51-66.
- Sever, S. (2011). *Türkçe öğretimi ve tam öğrenme*. (Beşinci Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sever, S., Kaya, Z. ve Aslan, C. (2006). *Etkinliklerle Türkçe öğretimi*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Sezer, A. (1993). İletişim araçlarının dil gelişimine etkisi. F. Oğuzkan (Editör). *Türkçe öğretimi ve sorunları*. Ankara: Türk Eğitim Derneği Yayınları, ss: 93-121.
- Sinan, A. T. (2006). Ana dili eğitimi üzerine bazı düşünceler. *Fırat Üniversitesi Doğu Anadolu Bölgesi Araştırmaları Dergisi*, (4) 2, 75-78.
- Şimşek Bekir, H. (2004). *Almanya'da okulöncesi eğitim kurumlarına devam eden 5-6 yaş grubu Türk çocuklarına uygulanan dil eğitim programının dil gelişimine etkisi* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara
- Şimşek, H. A. (2004). *İlköğretim ikinci kademe Türkçe öğretiminde konuşma becerisinin önemi ve geliştirme yolları* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi, Ankara.
- Taş, H. (2008). *İlköğretim ikinci kademe Türkçe Öğretiminde transaksyonel analiz açısından hikayeler* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Karaelmas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Zonguldak.

Taşkesenlioğlu, L. (2013). *Ortaöğretim Öğrencilerinin Okuma Alışkanlıkları Üzerine Bir İnceleme*. Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi, (5)9, 261-274.

Tekin, H. (1979). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme*. Ankara: Mars Matbaası.

Topaloğlu, A. (1989). *Dil bilgisi terimleri sözlüğü*. Ankara: Ötüken Yayınları.

Tulu, Y. (2009). *Ana dili Türkçe olan ve ana dili Türkçe olmayan (İki dilli) 4-7 yaş çocukların dil düzeylerine etki eden faktörlerin incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Tuna, S. (2006). *Vygotsky ve Piaget'de düşünme/düşünce-dil ilişkisi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Maltepe Üniversitesi / Sosyal Bilimler Enstitüsü / Psikoloji, İnsan Bilimleri ve Felsefe Anabilim Dalı. İstanbul.

Tunçel, H. ve Aytan, N. (2013). İki dilli öğretmen adaylarının görsel okuma ve yazılı ifade becerilerinin değerlendirilmesi. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, (8)12, 1321-1343.

Türk Dil Kurumu (2011). *Türkçe sözlük* (On birinci baskı). Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

Türk, H. (1998). Beyin evrimi ışığında dilin kökeni. *Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Dergisi*, (38), 527-550.

Uşaklı, H. (2005). *İzmir ilinde göç alan bölgelerdeki ilköğretim okullarında (II) Türkçe öğretiminde karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.

Uygun, D. (2006). Evrensel dil bilgisi ve dil yetisi: Eleştiriler, yeni yaklaşımlar. *Dilbilim Dergisi*, 15, 275-287.

Uzun, N. E. (2012). Türkçenin dünya dilleri arasındaki yeri üzerine. *Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Türkoloji Dergisi*, 19 (2), 115-134.

Ülgen, G. (1997). *Eğitim Psikolojisi*. İstanbul: Alkım Yayınevi.

Ünalın, Ş. (2001). *Türkçe öğretimi* (İkinci Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım

Vardar, B. (1982). *Dilbilimin temel kavram ve ilkeleri*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

Vardar, B. (1988), *Açıklamalı Dilbilim Terimleri Sözlüğü*, İstanbul: ABC kitabevi.

Yaşar, M. (2011). Ölçme ve değerlendirmenin önemi. Tekindal, S. (Editör). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Üçüncü baskı. Ankara: Pegem Akademi, ss: 1-7.

Yazıcı, Z. G. (2007). *Birinci ve ikinci dili Türkçe olan iki dilli çocukların Türkçe'yi kazanımlarına dil merkezli okul öncesi eğitim programının etkisi* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.

Yazıcı, Z. ve İter, B. G. (2008). Okul öncesi dönemde iki dilli/çok dilli çocukların dil kazanım süreci. *Dil Araştırmaları Dergisi*, 3, 47-61.

Yazıcı, Z. ve Temel, Z. F. (2011). İkidilli ve tek dilli çocuklarda dil gelişimi okuma olgunluğu ilişkisi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22, 145-158.

Yıldız, C. (2003). *Ana dili öğretiminde çağdaş yaklaşımlar ve Türkçe öğretimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Yıldız, C. (2003), *Türkçe Öğretiminde Alternatif Yöntemler*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Yılmaz, İ. (2007). *Türkçe öğretiminde dinleme becerisini geliştirmeye yönelik önerilen etkinliklerin değerlendirilmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Niğde Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Niğde.

Yılmaz, M. (2008). Kelime tekrar tekniğinin akıcı okuma becerilerini geliştirmeye etkisi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, (6)2, 323-350.


Yılmaz, M. Y. (2014). İki dillilik olgusu ve Almanya'daki Türklerin iki dilli eğitim sorunu. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, (9)3, 1641-1651.

İK: http://www.goc.gov.tr/icerik6/gecici-koruma_363_378_4713_icerik

İK:http://www.unicefturk.org/public/uploads/files/Suriyeli_Cocuklar_Bilgi_Notu_Nisan%202016_1.pdf

EKLER

Ek 1: Araştırma İzni


T.C.
MILLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI
Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü

Sayı : 81576613/605.01/19441829
Konu: Araştırma Uygulama İzni

16.11.2017

GİRESUN ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)

İlgi: a) Ortaöğretim Genel Müdürlüğünüzün 10/11/2017 tarihli ve 84037561/605.99/18949103 sayılı yazısı
b) Millî Eğitim Bakanlığının 22/08/2017 tarihli ve 35558626-10.06.01-E.12507291 (2017/25) sayılı genelgesi


İlgi (a) yazısı ile Genel Müdürlüğümüze intikal eden Giresun Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı Türkçe Eğitimi Tezli Yüksek Lisans Programı Öğrencisi Arslan Volkan TURAN'ın "Öğretmen Görevlerine Göre Ana Dili Türkçe Olmayan Ortaokul Öğrencilerinin Türkçe Derelerinde Yaşadığı Sorunlar ve Çözüm Önerileri" konulu yüksek lisans tezi kapsamında hazırladığı veri toplama araçlarının Ağrı, Van, Hakkâri, Şanlıurfa, Artvin, Trabzon ve İzmir illerinde her tür ve derecedeki orta okullarda görev yapan Türkçe öğretmenlerine uygulanmasına yönelik izin talebi Genel Müdürlüğümüze incelenmiştir.

Denetimi il işçe millî eğitim müdürlükleri ve okul/kurum idaresinde olmak üzere, eğitim öğretim faaliyetlerini aksatmadan, gönüllülük esasına göre; onaylı bir örneği Bakanlığımızda muhafaza edilen ve uygulama sırasında da mühürlü ve imzalı örnekten çoğaltılmış veri toplama araçlarının ilgi (b) genelge doğrultusunda uygulanması hususunda; Gereğini bilgilerinize rica ederim.

Bilal TIRNAKÇI
Bakan a.
Genel Müdür

Görevli Elektronik İmza
Aşağıya Ayarlar
17.11.2017

Ek: Veri toplama aracı (4 sayfa)


Erdoğan GÜREER
Bilgi İşleri Birim Sorumlusu

Emniyet Müdürlüğü İçişleri Bakanlığı 06560 Yenimahalle/ANKARA Bilgi İşleri Birim Sorumlusu Dr. Alihan DEMİRBAŞ
Telefon No: (0 312) 296 91 60 Fax: (0 312) 213 41 54 Öğrenciler Koordinatör
E-Posta: yeg@milliye.gov.tr İnternet Adresi: http://yeg.milliegiitim.gov.tr Telefon No: (0 312) 296 91 62

Bu belge güvenli elektronik imza ile oluşturulmuştur. İlgili belgeyi kontrol etmek için: <http://www.milliegiitim.gov.tr> adresinden 0312-1599-3000-3000-3000 ile de ulaşabilirsiniz.

Ek 2: Ana Dili Türkçe Olmayan Ortaokul Öğrencilerinin Türkçe Derslerinde Yaşadıkları Sorunlar Ölçeği

Ana Dili Türkçe Olmayan Ortaokul Öğrencilerinin Türkçe Derslerinde Yaşadıkları Sorunlar Ölçeği

Bu ölçek ana dili Türkçe olmayan öğrencilerin Türkçe derslerinde karşılaştıkları sorunları belirlemek ve akabinde tespit edilen sorunlara çözüm önerileri geliştirmek amacıyla, akademik bir çalışmaya veri elde etmek için hazırlanmıştır. Problemlerin belirlenmesinde siz kıymetli öğretmenlerin tespitlerinden yararlanılacağı için vereceğiniz bilgiler çalışmanın geçerliliği için son derece önem arz etmektedir.

Anketin birinci bölümünde bazı kişisel bilgiler, ikinci bölümünde sorunların tespit edilmesi amacıyla oluşturulmuş maddeler bulunmaktadır. Ad, soy ad gibi bilgilerinizi belirtmeniz talep edilmemekte, bu nedenle sorulara samimiyetle cevap vermeniz arzu edilmektedir.

Araştırmaya yapacağınız katkılardan dolayı şimdiden teşekkür, çalışmalarınızda kolaylıklar dileriz.

Arslan Volkan TURAN

Birinci Bölüm

Kişisel Bilgiler

Cinsiyet: Bay () Bayan ()

Meslekteki Kıdem Yılı: 1-5 yıl () 6-10 yıl () 11 yıl ve üzeri ()

Mezun olduğunuz fakülte: Eğitim Fakültesi () Diğer

Görev yeriniz: İl merkezi () İlçe merkezi () Belde () Köy ()

Görev yaptığınız okul:

İkinci Bölüm

Aşağıda bulunan ifadelere katılım derecenizi ifadenin yanındaki boşlukları (X) şeklinde işaretleyerek belirtiniz		Kesinlikle Katılıyorum	Katılıyorum	Kısmen Katılıyorum	Katılmıyorum	Kesinlikle Katılmıyorum
1. Program	1.1 Türkçe ders saatleri kazanımların gerçekleştirilmesi için yeterli değildir.					

	1.2 Öğretim programı, Türkçe öğretimine yönelik diğer derslerle işbirliği yapılacak şekilde hazırlanmamıştır.					
	1.3 Öğretim programında yer alan “Genel Amaçlar” ana dili Türkçe olmayan öğrenciler için ulaşılabilir değildir.					
2. Ders Kitapları	2.1 Ders kitaplarındaki metinlerin uzunluğu ana dili Türkçe olmayan öğrencilere uygun değildir.					
	2.2 Ders kitaplarındaki görseller ana dili Türkçe olmayan öğrencilerin metinleri anlamlandırması için yeterli düzeyde değildir					
	2.3 Öğrenci çalışma kitaplarındaki etkinlikler ana dili Türkçe olmayan öğrencilere uygun değildir.					
	2.4 Ders kitaplarındaki yönergeler ana dili Türkçe olmayan öğrenciler için anlaşılır değildir.					
3. Aile	3.1 Ailede çok dilliliğin olması öğrencinin Türkçe öğrenmesini zorlaştırmaktadır.					
	3.2 Dil farklılığından dolayı aile; öğretmenler ve okul ile işbirliği içinde çalışmamaktadır.					
4. İletişim	4.1 Ana dili Türkçe olmayan öğrenciler öğretmenlerin sözlü yönergelerini anlamamaktadır.					
	4.2 Ana dili Türkçe olmayan öğrenciler duygu ve düşüncelerini ifade ederken zorlanmaktadır.					
	4.3 Ana dili Türkçe olmayan öğrenciler dil farklılığından dolayı iletişimlerinde çekingen davranmakta ve ana dillerini konuşmak istemektedir.					
5. Diğer	5.1 Ana dili Türkçe olmayan öğrenciler okul dışında Türkçe ile iletişim kurmadıklarından Türkçe dil becerileri gelişmemektedir.					
	5.2 Ana dili Türkçe olmayan öğrenciler Türkçeyi bir ihtiyaç olarak görmemektedir.					
	5.3 Öğretmenlerin, ana dili Türkçe olmayan öğrencilere yönelik lisans düzeyinde bir eğitim almamış olmaları duruma uyum sağlamalarını zorlaştırmaktadır.					

Ana Dili Türkçe Olmayan Ortaokul Öğrencilerinin Türkçe Derslerinde Yaşadıkları Sorunlar ve Çözüm Önerileri Öğretmen Görüşme Formu

“Okuma” Alanında Karşılaşılan Sorunlar

1) Ana dili Türkçe olmayan öğrencilerinizle “okuduğunu anlama” ve “söz varlığı” açısından ne tür sorunlarla karşılaşıyorsunuz?

Siz bu sorunu aşmak için neler yapıyorsunuz?

2) Ana dili Türkçe olmayan öğrencilerinizin “akıcı okuma” becerilerine yönelik hangi sorunlarla karşılaşıyorsunuz?

Siz bu sorunu aşmak için neler yapıyorsunuz?

3) Ana dili Türkçe olmayan öğrencilerinize okuma alışkanlığı kazandırılması sürecinde ne tür zorluklar yaşıyorsunuz?

Siz bu sorunu aşmak için neler yapıyorsunuz?

“Yazma” alanında karşılaşılan sorunlar

1) Ana dili Türkçe olmayan öğrencilerinizle yazma etkinliklerinde ve “kendini yazılı olarak ifade etme” becerilerinin geliştirilmesinde ne tür zorluklarla karşılaşıyorsunuz?

Siz bu sorunu aşmak için neler yapıyorsunuz?

2) Ana dili Türkçe olmayan öğrencileriniz “yazım ve noktalama” kurallarının uygulanmasında ne tür sorunlarla karşılaşıyor?

Siz bu sorunu aşmak için neler yapıyorsunuz?

“Sözlü İletişim” alanında karşılaşılan sorunlar

1) Ana dili Türkçe olamayan öğrencileriniz dinleme etkinliklerinde ve “dinlediklerini zihninde yapılandırma” sürecinde ne tür zorluklar yaşıyor?

Siz bu sorunu aşmak için neler yapıyorsunuz?

2) Ana dili Türkçe olamayan öğrencileriniz duygu ve düşüncelerini sözlü olarak ifade ederken hangi güçlüklerle karşılaşıyor?

Siz bu sorunu aşmak için neler yapıyorsunuz?

Diğer alanlarda karşılaşılan sorunlar

Ana dili Türkçe olmayan öğrencilerinizde yukarıda belirtilenler dışında başka sorunlar yaşıyor musunuz? Yaşıyorsanız bu sorunlar nelerdir?

Siz bu sorunu aşmak için neler yapıyorsunuz?

Konu ile ilgili ölçekte olmayan tespitleriniz

.....

ÖZGEÇMİŞ

Arslan Volkan Turan 1991 yılında Zonguldak'ta doğdu. İlköğretimini 2005 yılında tamamladı. 2005-2009 yılları arasında Beşikdüzü İMKB Anadolu Öğretmen Lisesinde öğrenim gördü. 2013 yılında Samsun Ondokuz Mayıs Üniversitesi Türkçe Öğretmenliği bölümünden mezun oldu ve aynı sene içerisinde Patnos Budak Ortaokulunda göreve başladı. 2015 yılında Giresun Üniversitesi Türkçe Öğretmenliği Anabilim Dalı'nda yüksek lisans programına kayıt oldu. 2014 yılından itibaren Trabzon Şalpazarı Anadolu İmam Hatip Lisesinde görev yapmaktadır.

