



TÜRKÇENİN AZ KONUŞULDUĞU BÖLGELERDE İLK OKUMA YAZMA SÜRECİNDE KARŞILAŞILAN SORUNLARA İLİŞKİN ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ*

Fatma SUSAR KIRMIZI**

Ersin ÖZCAN***

Deniz ŞENCAN****

Geliş Tarihi: Ekim, 2015

Kabul Tarihi: Şubat, 2016

Öz

Türkiye, farklı kültürlerin yüz yıllardır bir arada yaşadığı özel bir coğrafyada yer almaktadır. Bu kültürel zenginlik, farklı dillerin de konuşulması durumunu beraberinde getirmektedir. Bu süreçte Türkçeyi yeterince bilmeyen öğrenciler eğitim öğretim aşamasında, başta iletişim olmak üzere diğer alanlarda da birtakım sorunlar yaşamaktadır. Ana dili Türkçe olan öğrenciler dahi ilkokula başladıklarında çeşitli sorunlar yaşarken bu öğrencilerin ilk okuma yazma sürecinde kendini ifade etme, dinleme ve okuduğunu anlamada sorunlar yaşaması oldukça doğaldır. Elbette ki bu durum onların eğitim yaşamını olumsuz yönde etkilemektedir. Türkçenin az konuşulduğu bölgelerde Türkçeyi öğretme konusunda geliştirilecek olan eğitim politikaları bu öğrencilerin yaşamış olduğu sorunların çözümünde etkili olabilir. Bu araştırmanın amacı, Türkçenin az konuşulduğu bölgelerde ilk okuma yazma sürecinde karşılaşılan sorunlara ilişkin öğretmenlerin görüşlerini tespit etmektir. Araştırmada, nitel araştırma desenlerinden durum desenine başvurulmuştur. Durum deseni türlerinden ise bütüncül tek durum deseni tercih edilmiştir. Araştırma 2013-2014 eğitim yılında Güneydoğu Anadolu Bölgesi'nden seçkisiz bir şekilde belirlenen üç ayrı il ve ilçelerinde gerçekleştirilmiştir. Mardin, Muş ve Adıyaman'da yapılan araştırmada yalnızca 1. sınıf öğretmenlerinin görüşlerine başvurulmuştur. Araştırma yapılacak okullar maksimum çeşitlilik örnekleme yönteminde göre belirlenmiştir. Maksimum çeşitlilik örnekleme, göreceli olarak küçük bir örneklem grubu oluşturmayı kolaylaştırırken örnekleme bireylerin çeşitliliğini maksimum derecede yansıtmaktadır. İllerdeki okullar alt, orta ve üst olmak üzere üç farklı sosyoekonomik düzeye ayrılmış ve her düzeyden de belirli sayıda okul seçkisiz bir şekilde tespit edilmiştir. Araştırma, 27 okulda, 72 öğretmenle (Kadın=42; Erkek=30) gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmada verilerin elde edilmesinde araştırmacılar tarafından hazırlanan, 10 sorudan oluşan "Açık Uçlu Soru Anketi" kullanılmıştır. Anket formunun uygulanmasıyla elde edilen nitel veri setine araştırmacılar tarafından içerik analizi uygulanmıştır. Belirlenen kodlardan ilişkili olanlar bir araya getirilerek temalara ulaşılmış, daha sonra araştırmacılar tarafından yorumlar yapılmıştır. Kodların güvenilirlik katsayısının hesaplanmasında, "Güvenirlik=Görüş Birliği/Görüş Ayrılığı+Görüş Birliği x 100" formülünden

* Bu makalenin bir kısmı "13. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu-USOS, (29-31 Mayıs 2014)" adlı bilimsel toplantıda sözlü bildiri olarak sunulmuştur. Ayrıca araştırma, Pamukkale Üniversitesi BAP birimi tarafından desteklenmiştir.

** Doç. Dr.: Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü, fsusar@pau.edu.tr.

*** Yük. Lis. Öğrencisi; Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, er_ozcan48@hotmail.com

**** Yük. Lis. Öğrencisi; Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, denizensencan47@gmail.com

yararlanılmıştır. Hesaplamalar sonrasında tüm soruların görüş birliği yüzdesi değerinin 80'in üzerinde olduğu belirlenmiştir. Bu yorumların desteklenmesi amacıyla da öğretmen görüşlerinden alıntılar yapılmıştır. Benzer özellikteki alıntılar ortak bir ifadede birleştirilerek tablolar oluşturulmuştur. Yapılan içerik analizinde, 17 kod ve bunların bir araya gelmesinden oluşan 8 temaya ulaşılmıştır. Ulaşılan temalar sırasıyla şunlardır: 1) Türkçe bilmenin ilk okuma yazma sürecine etkisi. 2) İlk okuma yazma sürecine okul öncesi eğitimin etkisi. 3) Öğrencilerin yönergeler karşısındaki tepkileri. 4) İlkokuma yazma sürecinde iletişim kurma. 5) Ders kitabına yönelik sorunlar. 6) Okuma sorunları. 7) Öğrencilerin psikolojik etkilenme durumları. 8) Velilerle iletişim kurma. Araştırmada, öğretmenlerin öğrenci velileriyle iletişim kurmada - Türkçeyi bilmeme durumundan kaynaklanan- zorluklar yaşadığı tespit edilmiştir. Öğretmenler derslerde öğrencilerin konuşma becerilerini geliştirmek amacıyla görsellerden, şarkılar ve oyunlardan yararlanmaktadır. Aynı zamanda okul öncesi eğitim almış öğrenciler, Türkçe konuşma ve dinleme becerilerinde daha başarılıdır. Bu öğrenciler ilk okuma yazma sürecinde daha az sorun yaşamaktadır. Öğretmenler, sözel yönergeleri anlaşılmasında tekrar yapmak durumunda kaldıklarını ve zaman kaybı yaşadıklarını belirtmiştir. Türkçe bilmeyen öğrencilerle sınıfta Türkçe bilen öğrenciler aracılığıyla iletişim kurulduğu, Türkçe bilmeyen öğrencilerin bir şekilde okuma yazma öğrendiği ancak okuduğunu anlamada ve akıcı okumada sıkıntılar yaşandığı tespit edilmiştir. Türkçenin az konuşulduğu bölgeler için ilk okuma yazma programında yeni düzenlemeler yapılması yaşanan dil probleminin çözümüne katkı sağlayabilir. Ana dili Türkçe olmayan öğrencilerin ilkokula başlarken Türkçeyi öğrenerek gelmesi için bu bölgelerde okul öncesi eğitimi yaygınlaştırma çalışmalarına ağırlık verilmelidir. Diğer taraftan bu bölgelerde öğrenim gören öğrenciler okuduğunu anlamada sorun yaşadıkları için kitap okuma alışkanlığı geliştirme konusunda çok büyük sorunlar yaşamaktadır. Buna bağlı olarak okuma alışkanlığını geliştirmek için okuduğunu anlama çalışmalarına özel bir önem verilmesi sorunun çözümünü kolaylaştırabilir.

Anahtar Sözcükler: Türkçenin az konuşulduğu bölgeler, öğretmen görüşü, ilk okuma yazma.

TEACHER VIEWS ON THE PROBLEMS EXPERIENCED IN TEACHING BASAL READING AND WRITING IN THE AREAS WHERE TURKISH IS LESS WIDELY SPOKEN

Abstract

Turkey is located in a region where many cultures have lived together for centuries. This cultural diversity results in different languages being spoken in this area. In this process, students who do not speak Turkish fluently experience a set of problems, particularly in communication. It is quite normal that these students have problems in terms of expressing themselves, listening and reading comprehension in the basal reading and writing process because even the students whose mother tongue is Turkish have various problems when they start elementary school. Of course, this situation affects their educational life negatively. Educational policies developed towards teaching Turkish in the areas where Turkish is less widely spoken can be effective in solving the problems that these students experience. The aim of this study is to identify teacher views on the problems encountered in teaching basal reading and writing in the areas where Turkish is less widely spoken. Among Case study designs, holistic single case design was employed. The study was conducted in three cities and their districts randomly selected from the South East Anatolian Region in 2013-2014 school year. In the study that was conducted in the cities of Mardin, Muş and Adıyaman, elementary first grade teachers' views were examined. The

schools were determined based on maximum variation sampling. As this sampling method facilitates forming a relatively small sample group, it reflects the variation of individuals in the sample to the maximum extent. 72 teachers (Female=42; Male=30) from 27 schools participated in the study. In data gathering, an open-ended question survey developed by the researchers and consisted of 10 questions was employed. Content analysis was performed by the researchers to analyze the qualitative dataset obtained through the survey form. Themes were revealed by combining codes, and then interpretations were made by the researchers. In calculating the reliability coefficient of the codes, the formula “Reliability=Agreement/Disagreement+Agreement x 100” was used. After the calculation, the agreement percentage for all questions was found to be over 80 per cent. Quotations from the teachers’ views were used to support the interpretations. Tables were formed by combining similar quotations in a common statement. The content analysis revealed 17 codes and 8 themes after these codes were combined together. The themes are respectively include: 1) The effect of speaking Turkish on the basal reading and writing process. 2) The effect of preschool education on the basal reading and writing process. 3) Students’ reactions to the instructions. 4) Communication in the basal reading and writing process. 5) Problems related to the coursebook. 6) Reading problems. 7) Students’ state of being psychologically affected. 8) Communicating with parents. In the study, it was found that the teachers had problems in communicating with parents due to their not speaking Turkish. To develop students’ speaking skills, the teachers used visuals, songs and games in their classes. On the other hand, the students who received preschool education were more successful in speaking Turkish and listening skills. These students had less problems in the basal reading and writing process. The teachers stated that when their verbal instructions were not understood, they had to repeat and wasted their time. It was revealed that the teachers communicated with the students who don’t speak Turkish by means of those who speak Turkish, the students who don’t speak Turkish were able to learn reading and reading, but had difficulties in reading comprehension and fluent reading. Changes in the basal reading and writing program for the areas where Turkish is less likely spoken can contribute to solving language problems. Preschool education should be made more widespread in these regions so that those whose mother tongue is not Turkish can start elementary school having learned Turkish. On the other hand, because students in these areas have problems in reading comprehension, they have more serious problems in developing reading habit. Accordingly, paying special attention to developing reading comprehension can facilitate solving this problem.

Keywords: Areas where Turkish is less widely spoken, teachers’ opinion, basal reading and writing.

Giriş

Son yüzyılda bilimin hızla gelişmesini sağlayan unsurlardan biri, kuşku yok ki farklı medeniyetler arasındaki bireylerin birbirleriyle iletişim kurabilmesinin kolay hâle gelmesidir. Bu durum kullanılan dili ön plana çıkarmaktadır. Öğrenme sürecinde de bireyler arası sağlıklı bir iletişimin kurulması gerekmektedir. İletişimin sağlıklı kurulabilmesi, eğitim öğretimdeki gelişmeyi de hızlandıracaktır. Bu süreçte, bireyin kişisel ve sosyal gelişimini doğru nitelikte sağlayabilmesi için eğitim öğretim esnasında dilsel farklılığından dolayı süreçten olumsuz etkilenmemesi gerekir. Dilsel çeşitlilik kültürel zenginliğin önemli bir göstergesidir. Aynı

coğrafyada konuşulan farklı diller, kültürler ve bireyler arasında iletişim aracı olmasının yanı sıra ulusal bilincin de önemli bir parçası olarak değerlendirilmelidir.

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 ülkede vardır. Aynı durum Türkiye için de söz konusudur. Resmî dilimiz Türkçe olmasına rağmen Kürtçe, Lazca, Zazaca, Arapça gibi yerel halkın konuştuğu diller hâlen bazı gruplar tarafından en azından aile ortamında konuşulmaktadır (Uşaklı, 2005: 10). Ana dili kişinin kendisiyle, çevresiyle iletişim kurmasını; çevresinde olup bitenleri, gördüklerini duyduklarını, dinlediklerini anlamlandırmasını; önceden edindikleriyle yeni öğrendiklerini değerlendirebilmesini, yorumlayabilmesini; duygu ve düşünceleriyle kendisini ifade edebilmesini sağlar. Kişinin benliğini ve kimlik duygusunu kazanması da ana dilinde yapılan eğitime bağlıdır. Genel olarak bir dil öğretimi aynı zamanda bir kültür öğretimidir. Ana dili öğretimi de ait olduğu medeniyetin yarattığı kültürün yeni nesillere taşınmasını sağlar (Yıldız, 2012). Diğer taraftan dil sadece bir iletişim aracı değildir; aynı zamanda bir kültürün de taşıyıcısıdır. Bu nedenle kültürün gelişip serpilmesi dilin kullanımıyla doğrudan bağlantılıdır. Eğitimde kullanılan bir dil, sürekli olarak kendini yeniler, hayatın her alanında meydana gelen değişimlere kendini uyarlar, yeni kavramlar bulur, diğer dillerle etkileşime girer ve giderek daha zengin bir içeriğe kavuşur (Coşkun, Derince ve Uçarlar, 2010: 9). Çocuklar açısından düşünüldüğünde hem kendi toplumu hem de içerisinde yaşadığı toplumun inançlarını, değerlerini ve normlarını öğrenip bunları uygun bir şekilde bütünleştirmesinde her iki dili iyi bir şekilde bilmesi etkili olabilir. Aynı coğrafyada farklı kültürel yapılar içerisinde, gerek bu kültürlerin etkileşimi gerekse bireylerin nitelikli bir eğitim alması için o bölgedeki dilin ya da dillerin en iyi şekilde eğitim sürecine adapte edilmesi gerekir.

Eğitimde ana dilinin kullanılması insan haklarının bir gereğidir. Çağdaş hukukun çerçevesini çizen birçok metin, insanların kendi dillerinde eğitim yapmalarını bir hak olarak belirler ve bunu devletlerin bütün vatandaşlarına eşit hizmet etme yükümlülüğünün de bir gereği olarak sayar (Coşkun, Derince ve Uçarlar, 2010). Dil hakları, önemli bir insan hakkı olarak görülmüş ve uluslararası anlaşmalarla güvence altına alınmıştır. Bu bakımdan bireyin, grubun özel ya da kamusal alanda hangi dili veya dilleri kullanacağı kendi arzusuna bırakılmış bir haktır. Dil Hakları Evrensel Bildirgesi, Avrupa Bölgesel Diller Antlaşması vb. sözleşmeler, bu alandaki temel metinlerden bazılarıdır. Bu sözleşmeler, ana dilde eğitim hakkı başta olmak üzere birçok eğitim ve kültürel hakkını teminat altına almaktadır (Kaya ve Aydın, 2013).

Erzurumlu'ya (2008) göre Türkiye'de çok dilli eğitim tartışmaları yeni olmakla birlikte dünyada çok dilli eğitim üzerine yapılan tartışmaların yaklaşık 150-200 yıllık bir geçmişi

bulunmaktadır. Özellikle ulus-devletlerin kurulmasından sonra çok dilli eğitim tartışmaları yoğunlaşmıştır. Dünyadaki hiçbir ülke tek dilin konuşulduğu topraklar üzerine kurulmamıştır. Avrupa’da farklı etnik yapıdaki ve çok dilli topluluklar başta dil olmak üzere kültürel talepler için şiddet ve isyana varan tepkiler göstermişlerdir. Bu tepkiler İngiltere ve İspanya gibi ülkelerde siyasi tartışmalar ve yer yer çatışmalara dönüşmüştür. Birçok ülkede tartışmalar, mücadeleler ve uluslararası hukukun baskısı neticesinde çok dilli toplum yapısına uygun yasalar hazırlanmıştır. Örneğin Avustralya, ABD, İspanya, Kanada gibi ülkeler çok kültürlülüğü devlet politikası hâline getirmiş ve buna uygun yasal düzenlemeler yapmışlardır. Bu ülkelerde yaşayan insanlarda toplumsal bilincin artmasıyla kültürel ve dilsel gelişmeler ortaya çıkmış; böylece farklı kültürlerin bir arada yaşayabileceği ortam meydana gelmiştir. Aynı şekilde ülkemiz de farklı kültürlerin yüz yıllardır bir arada yaşadığı bir coğrafyada yer almaktadır. Bu kültürel zenginlik, farklı dillerin de konuşulması durumunu beraberinde getirmektedir.

Bazı bölgelerde etnik farklılıklarının yanı sıra, yurt içi ve yurt dışı göçler sebebiyle Türkçeyi yeterince bilmeyen öğrenciler eğitim öğretim sürecine dahil olmaktadır. Bu süreçte Türkçeyi yeterince bilmeyen öğrenciler, eğitim öğretim aşamasında, başta iletişim olmak üzere diğer alanlarda birtakım sorunlar yaşamaktadırlar. Yapılan araştırmalar, eğitim hayatlarına ana dilleriyle başlayan öğrencilerin hem resmî dilde başarılı olduklarını hem de genel anlamda eğitim hayatlarında başarılı olduklarını göstermektedir (Yılmaz, 2014).

İki dilli eğitim sayesinde, her iki kültürün avantajları kullanılarak çocuğun dil kullanımı en üst dizeye çıkarılabilir. İlkokulda sunulacak olan iyi bir iki dilli eğitim programı çocuğun iki temel kazanıma ulaşmasında etkilidir. Bunlardan birincisi ilk okuma yazma eğitimi, ikincisi ise derslerde yüksek akademik performans gösterebilmektir (De la Pena, 1991). İki dilli eğitim şu becerilerin gelişmesinde etkilidir: 1) Sözel ve dilbilimsel beceriler. 2) Muhakeme yapma. 3) Kavram oluşturma. 4) Farklı düşünme. 5) Üst düzey dil becerileri (Alice, 2015). Cummins’a (2001) göre, ilkokula başlayan öğrencinin ana dilini görmezden gelmek kültürünü de görmezden gelmektir. Özellikle öğrenci okul öncesi eğitim almamışsa, ilk okuma yazma süreci bu sorunların ciddi anlamda yaşandığı zor bir dönem olmaktadır.

İki dilli eğitim ve nasıl yapılması gerektiği uzun yıllardır üzerinde tartışılacak bir konudur. Başlangıç için iki dilli eğitime karşı çıkmışsa da son yıllarda birçok ülkede uygulanmaktadır. Lambert ve Tucker’e (2003) göre, iki dilli eğitim üzerine farklı görüşler bulunmaktadır. 1960’lara kadar iki dilli eğitimle ilgili hâkim olan görüş, çocuğun iki dili öğrenmesi için sarf ettiği çabayı tek bir dil öğrenimi için sarf ederek o dili daha mükemmel bir şekilde öğrenebileceği yönündeydi. Ancak 1960’lardan sonra, iki dilli çocukların kavramsal esneklik kazanmada kesin bir üstünlük kazandıkları görüşü öne çıkmıştır.

İki dilli eğitim, öğretim sürecinin iki veya daha fazla dilde yürütülmesini ifade etmektedir (Kaya ve Aydın; 2013). Bir programın iki dilli sayılması için hem ana dilin hem de resmî dilin müfredat içeriğinin eğitim aracı olarak kullanılması gerekmektedir. Bu da örneğin; Matematik, Tarih veya Coğrafya gibi derslerin hem ana dilde hem de resmî dilde öğretilmesi demektir. Mackey (1970, akt. Rezzağil, 2010: 22) iki dillilik konusunda şunları söylemektedir: “İki dillilik olayı araştırılırken tamamen izafi (rölatif) bir konu olarak ele alınmalıdır. Üstelik yalnızca iki dili değil, birçok dilin kullanımını da göz önüne almak gerekmektedir. Böylece, aynı birey tarafından iki veya daha çok dilin alternatif şekilde kullanımına iki dillilik denilebilir”. Ancak Michigan Üniversitesinin yaptığı bir araştırmaya göre iki dilli öğrenmede en çok tercih edilen uygulama konuşmacının her iki dili de akıcı bir şekilde öğrendiği eğitim sürecidir. Öğrenci, sınıfta hem resmî dili hem de ana dilini öğrenir (MU, 2014). Buradaki amaç, öğrencinin her iki dilde de akıcı bir şekilde okuryazar olmasıdır.

İki dilliliğin tanımlanmasında bir ölçüt olarak Bloomfield, her iki dilin de iyi bir şekilde kullanılabilmesi gerektiğini belirtirken bunun tersine Haugen, karşı dilde anlamlı ifadeler ortaya koyabilmek noktasında iki dilliliğin başladığını belirtir. İki dile sahip bir çocuk, hem anlama ile ilgili güçlükleri engellemek hem de iki dile sahip olmanın potansiyel avantajlarını değerlendirerek kavramayı etkilemek için bu dil yeterliliğini uygun seviyede elde etmelidir (Cummins, 1976; Akt: Aydın, 2013). İki dilliliğin gelişimiyle ilgili göçmen çocuklarla yapılan çalışmalar göstermektedir ki göçmen çocuklarına uygulanan dil politikalarında her iki dilde de dil öğretiminin sistemli olarak yapılması gerekmektedir. Batı Avrupa ülkelerindeki eğitim politikalarının bu durumu kabullenmede zorluk yaşamaması, toplumsal kurum ve hizmetlerin yetersizliği, ailelerin dil kazanımlarında çocuklara sundukları ortamların elverişsizliği, iki dilli çocukların iki dile de tam olarak hâkimiyetin sağlanamamış olması günümüzde de bu sorunun hâlen devam ettiğini göstermektedir. Bu nedenle iki dilli çocukların her iki dili de kazanımlarını destekleyici eğitim programlarının hazırlanması gerekmektedir (Gül Yazıcı, 2007: 65). Ülkemizde de sorunun son yıllarda tartışılıyor olması önemli bir gelişme olarak görülebilir. Gerek -özellikle son yıllarda- göçle gelen çocukların sayısal anlamda artışı gerekse ülke sınırları içerisinde bazı yerleşim birimlerinde farklı dillerin kullanılması iki dilli eğitimin gerekli olup olmadığı konusunda önemli boyutlardır.

Bilindiği üzere, ülkemizde geçmişten bu yana Türkçenin az konuşulduğu bölgelerde bazı öğrenciler hiç Türkçe bilmeden, bazılarıysa çok az Türkçe bilerek okula başlamaktadır. Bu süreçte öğretmenlerin ve öğrencilerin yaşadığı sorunlara MEB tarafından çözüm üretildiğini söylemek pek mümkün değildir. Öğretmenler bu öğrencilerin iletişim sıkıntılarını çözebilmek adına kendi öngörülerıyla birtakım uygulamalar gerçekleştirmektedirler. Bu uygulamaların

bilimsel bir temele dayanmaması hem öğrencilerin hem de öğretmenlerin olumsuz durumlar yaşamalarına sebep olmaktadır. Kaya ve Aydın'a (2013) göre, Türkçeyi az bilen öğrenciler eğitim öğretim sürecinde aynı yörenin çocuklarıyla iletişim sağlayabilmektedir. Ancak öğretmen yörenin dilini bilmiyorsa, bu öğrenciler öğretmenle iletişim kurmada zorlanmaktadır. Bu öğrencilerin öğretmeni ve arkadaşlarıyla sağlıklı iletişim kuramamaları, gerek okul yaşamı sürecinde gerekse okul yaşamından sonra birçok sorun oluşturmaktadır. Böylece, bireyin dil gelişimi istenilen düzeyde olmadığı gibi öz güven kaybı ve kavram kargaşası da yaşanmaktadır.

Bu öğrencilerin eğitim öğretim sürecinin belli aşamalarında geri kaldıkları, gerekli önlemler alınmadığında yeterli başarıya ulaşamadıkları görülmektedir. Okuyamıyor yazamıyor diye zaman zaman okul rehberlik servisine ve Rehberlik Araştırma Merkezi'ne sevk edildiği, sınıfta arkada kendi hâline bırakıldığı, sınıf tekrarlarıyla öğrencinin psikolojik yıpranma yaşadığı görülmektedir. Türkçeyi yeterince bilmeyen öğrencilerin eğitim öğretim sürecinde yaşadığı sıkıntıların, öğrencilerin sorunu olmadığı, öğrencilere göre şekillenemeyen eğitim sisteminin sorunu olduğu açıktır. Çocuk gelişiminde kimlik edinme sürecinde, 5 yaş sonrası okul öncesi ve ilkökul dönemi kritik bir aşamadır. Çocuklar bu dönemde dil probleminden dolayı kendilerini yeterince ifade edemedikleri ve sınıf içi etkinliklerde yeterince söz hakkı alamadıkları için duygusal ve akademik sorun yaşayabilmektedir.

MEB, 17 Kasım 2010'da Doğu ve Güneydoğu Anadolu Bölgelerinde görev yapacak öğretmenlere önerilerde bulunduğu bir kitapçık (Köse vd., 2010) yayımlamıştır. Millî Eğitim Bakanlığı hazırladığı kitapçıkta, Türkçe bilmeyen öğrencilere sabırla yaklaşılmasını isterken "Kürtçe öğrenebilirsiniz" ifadesini kullanmıştır. Kitapçıkta, Türkçe konuşma sorunu yaşanan bölgelerde neler yapılabileceği konusuna da ayrı bir başlıkta yer verilmiştir. Öğrencilerin Türkçe konuşmama sorununun öğretmenin görev yaptığı yerde yaşadığı en önemli sorunlardan biri olduğu vurgulanarak Türkçe bilmeyen çocuklara okuma ve yazma öğretmenin oldukça uğraş gerektiren; ancak öğretmenin görevini gerçekleştirebilmesi açısından önemli bir süreç olduğu dile getirilmiştir. Bu süreçte öğretmenin yapması gereken en önemli şeyin çeşitli sorunlarla karşılaşacağını bilerek ve çevreyi dikkate alarak bir planlama yapması gerektiği ifade edilmiştir. Kitapçıkta, dil sorununun yaşandığı bölgelerde okuma ve yazma öğretiminin birlikte yürütülmesi; iyi Türkçe bilen öğrencilerin öğretmene yardımcı olabileceği; sınıfta ve diğer ortamlarda akademik başarılarının önemsenmesi ve bu çocukların Türkçeyi istenilen düzeyde konuşmadıkları için eleştirilmemesi gerektiği de vurgulanmıştır. Sınıf içi uygulamalarda çocuğun yakın çevresindeki eşyaların Türkçe isimlerini öğretmekle işe başlanabileceği önerilmektedir. "Yürütülecek okuma-yazma programı bu faaliyetlerle desteklendiği takdirde zaman içerisinde öğrencilerde kulak dolgunluğu oluşabilir ve görsel/işitsel uyaranlar eşliğinde

birinci dönemin sonunu kadar okuma yazma faaliyetleri hedeflenen düzeye ulaştırılabilir" denilmektedir. Türkçe bilmeyen öğrencilere yönelik çalışmalar kapsamında ailenin ziyaret edilebileceği, köy muhtarından ve yörenin diğer ileri gelenlerinden destek alınabileceği, köy imamı ile irtibat kurulabileceği gibi öneriler de sunulmaktadır. Ayrıca kitapçıkta, öğretmenin yaşadığı yörenin bir üyesi olarak konuşulan yerel dili öğrenme çabası içine girebileceği belirtilmektedir. "Böylece yaklaşım yöre halkı tarafından sempatik bulunabilir ve öğretmenin yaptığı çalışmalar desteklenebilir" ibaresi yer almaktadır. Dil sorunu yaşanan yörelerde geliştirilecek çözümlerde unutulmaması gereken en önemli şeylerden biri de yapılacak çalışmalarla ilgili planlamanın yapılması gerekliliğidir. Bu yapılmadığı takdirde ne kadar özgün fikirler olursa olsun, ne kadar iyi niyetli olunursa olunsun hedeflenen sonuca ulaşamaz. Ayrıca, ebeveynlere yönelik okuma-yazma kursları sayesinde öğrencilerin aileleri ile evde Türkçe konuşmalarının sağlanabileceği belirtilmektedir (Köse vd. 2010).

İlkokuma Yazma Öğretiminde Öğretmenlerin Karşılaştığı Sıkıntılar

Milli Eğitim Bakanlığının yayımladığı kitapçıkta öneriler, Türkçe bilmeyen öğrencilerin sıkıntılarını gerektiği kadar çözmekte yetersiz kalmaktadır. Sorunun çözümünün, bu konuda hizmet öncesinde hiçbir eğitim almamış öğretmenlerin inisiyatifine bırakılması bilimsel temelde olmayan uygulamaları da beraberinde getirmektedir. Öğretmenlerin birçoğunun, Türkçe bilmeyen öğrencilerle ders esnasında iletişim kurmak için bazı yöntemler uyguladıkları görülmektedir. Bunlardan bazıları şunlardır: Okulda Türkçe dışında başka dil konuşulmasına izin vermemeye; öğrencinin Türkçe konuşmayı öğrenebilmesi için velinin evde öğrenciyle Türkçe konuşmayı desteklemesini isteme; sınıfında Türkçe bilmeyen öğrencinin kullandığı dili bilen öğrencilerle, Türkçe bilmeyen öğrenci arasında iletişim köprüsü oluşturma; öğrenciyle iletişim kurabilme üzerine birtakım farklı çalışmalar yapma (görsel kartlar oluşturma, oyun oynama, çizgi film seyretme, drama vb.); konuşmaya model olma ve dramatisasyon çalışmalarına yer verme, sınıf içi, sınıf dışı araç gereçlerin isimlerini öğretme. Öğretmenlerin bu yöntemleri tercih etmelerinin nedeni, problem durumuna yönelik bilimsel bir çalışmanın olmamasıdır. Sorunun bilimsel çalışmalarla öğretim programlarında ele alınması daha etkili çözümler üretilmesine katkı sağlayabilir.

Araştırmanın Amacı

İlkokuma yazmada okula alışma dönemi bu çocuklar için daha çok yeni bir iletişime ya da dile uyum şeklinde gerçekleşmektedir. Öğrenciler bu dönemde ders etkinliklerinde öğretim sürecinde birçok konuda eksiklikler yaşasalar da öğretmen yönergelerini anlayabilmeyi bir şekilde başarabilmektedir. Bu süreçte en büyük desteği sıra arkadaşlarından alırken Türkçeyi bilen öğrenciler öğretmenle öğrenci arasında köprü görevini görmektedir. Çalışmalar

çoğunlukla görsellerle desteklenmektedir; ancak görsel destek birçok çalışmada uygulanamayacağından bu öğrenciler ilk okuma yazma sürecinde bir şekilde okuyup yazabilmekte; ancak okuduğunu anlamada çok büyük eksiklikler yaşamaktadırlar. İlkokuma yazma sürecinde anlamlı okumada eksiklikler yaşayan öğrenci bu sebeple birçok dersten de gerekli başarıyı yakalayamamaktadır. Çünkü tüm derslerin kurgusu okuduğunu anlama üzerine olduğundan bu öğrenciler eğitim öğretim sürecini olması gereken başarıyla sürdürememektedir. Türkçe bilmeyen öğrencilerin yaşadığı sıkıntılar eğitim sistemi açısından ciddi bir problemdir. Eğitim öğretim sürecinde yıllardır birçok çocuk bu sistemde bu sorunları nedeniyle ya eğitim öğretimde geri kalmakta ya da eğitim öğretimde hak ettikleri başarıyı elde edememektedir. Gerekli bilimsel çalışmalar yapıldığında uygun eğitim öğretim programları geliştirildiğinde bu çocuklar, hem kendi dillerinin getirdiği iletişim rahatlığıyla hem de Türkçenin zenginliğiyle eğitim öğretim sürecinde sorun yaşamadan başarılı olabilirler.

Bu araştırmanın amacı, Türkçenin az konuşulduğu bölgelerde ilk okuma yazma sürecinde karşılaşılan sorunlara ilişkin öğretmenlerin görüşlerini tespit etmektir. Amaca uygun bir şekilde şu alt problemler belirlenmiştir:

1. İlk okuma yazma sürecinde Türkçeyi az bilen öğrenciler ile Türkçeyi bilen öğrenciler arasındaki başarı düzeyine ilişkin öğretmen görüşleri nelerdir?
2. Türkçenin az konuşulduğu bölgelerde öğrencilerin okul öncesi eğitim almış olmasının ilk okuma yazma sürecine etkisine ilişkin öğretmen görüşleri nelerdir?
3. İlk okuma yazma sürecinde Türkçenin az konuşulduğu bölgelerde, Türkçeyi az bilen öğrencilerin öğretmenlerinin yönelttikleri yönergelere karşı verdikleri tepkilere ilişkin öğretmen görüşleri nelerdir?
4. İlk okuma yazma sürecinde Türkçeyi az bilen öğrencilerin Türkçe iletişim becerilerini geliştirmek için yapılan çalışmalara ilişkin öğretmen görüşleri nelerdir?
5. İlk okuma yazma programında uygulanan ses temelli cümle yöntemi için; hazırlanan ders kitaplarındaki kelimelerin, cümlelerin, görsellerin Türkçeyi az bilen öğrencilere uygunluğuna ilişkin öğretmen görüşleri nelerdir?
6. Türkçeyi az bilen öğrencilerin okuma yazmayı öğrendikten sonra, okuduğunu anlama durumuna ilişkin öğretmen görüşleri nelerdir?
7. İlk okuma yazma sürecinde, Türkçeyi az bilen öğrencilerin, konuşmayla ilgili yaşadıkları sorunlardan dolayı, psikolojik durumlarına ilişkin öğretmen görüşleri nelerdir?

8. İlk okuma yazma sürecinde, Türkçenin az konuşulduğu bölgelerde velilerle iletişimde yaşanan sorunlara ilişkin öğretmen görüşleri nelerdir?

Yöntem

Araştırmada nitel araştırma desenlerinden durum desenine başvurulmuştur. Durum deseni çeşitlerinden ise bütüncül tek durum deseni tercih edilmiştir. Bütüncül tek durum deseni standartlara uymayan kendine özgü özellikler içeren durumlarda kullanılır (Yıldırım ve Şimşek, 2013: 326).

Araştırma Grubu

Araştırma grubunun belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örneklemesinden yararlanılmıştır. Maksimum çeşitlilik örneklemesinde amaç, görelilik olarak küçük bir örneklem grubu oluşturmak ve bu örnekleme çalışmada çalışan probleme taraf olabilecek bireylerin çeşitliliğini maksimum derecede yansıtmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2013: 136). Araştırma, 2013-2014 eğitim yılında Mardin, Muş ve Adıyaman'da gerçekleştirilmiştir. Güneydoğu Anadolu Bölgesinden seçkisiz olarak belirlenen bu üç ilin ilçelerine de ulaşılmaya çalışılmıştır. Çalışmanın verileri yalnızca 1. sınıf öğretmenlerinin görüşlerine dayalı olarak elde edilmiştir. Buna göre illerdeki okullar sosyoekonomik düzeyine göre alt, orta ve üst olmak üzere üçe ayrılmış ve her düzeyden de belirli sayıda okul seçkisiz bir şekilde belirlenmiştir. Araştırma 27 okulda, 72 öğretmenle (Kadın=42; Erkek=30) gerçekleştirilmiştir.

Veri Toplama Aracı

Bu çalışmada verilerin elde edilmesinde araştırmacılar tarafından hazırlanan, 10 sorudan oluşan “Açık Uçlu Soru Anketi” kullanılmıştır. Anketin hazırlanmasında alan yazın taraması yapılarak Türkçenin az konuşulduğu illerde görev yapan öğretmenlerle görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Bu doğrultuda hazırlanan sorular alanında uzman 4 öğretim elemanı ve 4 öğretmenin görüşüne sunulmuştur. Uzmanlardan gelen dönütler de dikkate alınmış 10 açık uçlu sorudan oluşan ankete kişisel bilgiler formu da eklenerek son şekli verilmiştir. Araştırma kapsamında belirlenen sekiz alt problemden ikisine yanıt elde etmek için kendi içinde birden fazla soru düzenlenmiştir. Bu nedenle araştırma sekiz alt problemden oluşurken açık uçlu soru formu 10 sorudan oluşmaktadır.

Verilerin Analizi

Araştırmacılar tarafından geliştirilen açık uçlu soru anketinin uygulanmasından elde edilen nitel veri seti, bilgisayar ortamına aktarılmış ve içerik analizine başvurulmuştur. Bilgisayar ortamındaki öğretmen görüşleri araştırmacılar tarafından titizlikle incelenmiş ve

araştırmanın kodları ortaya çıkarılmıştır. İlişkili kodlar bir araya getirilerek isimlendirilmiş ve böylece temalar (kategoriler) belirlenmiştir. Araştırmacılar tarafından belirlenen kodların güvenilirlik katsayısı hesaplanarak araştırmanın güvenilirliği desteklenmeye çalışılmıştır. Açık uçlu soru anketinde yer alan sorulara ayrı ayrı yapılan hesaplamada, “Güvenirlik=Görüş Birliği/Görüş Ayrılığı+Görüş Birliği x 100” (Miles ve Huberman, 1994) formülü kullanılmıştır. Yapılan hesaplamalarda, tüm soruların görüş birliği yüzdesi değerinin 80’in üzerinde olduğu belirlenmiştir. Kodlara ilişkin açıklamalar öğretmenlerin görüşlerinden yapılan alıntılarla desteklenmiş ve bunlar tablolar hâlinde sunulmuştur. Benzer özellikteki öğretmen görüşleri tek bir cümle hâline getirilmiş ve bu katılımcıların frekansları belirlenmiştir. Araştırma verilerinin analizi sonucunda ortaya çıkan kodlar ve bu kodlara yönelik ortaya konulan görüş sayıları Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo1: Verilerin analizinden elde edilen kodlar, temalar ve görüş sayıları

Temalar	Kodlar	Kodlara ilişkin öğretmen görüşlerinin sayısı
Türkçe bilmenin ilk okuma yazma sürecine etkisi	Daha uzun sürede öğrenme	25
	Türkçe bilen öğrencilerin daha başarılı olması	22
İlk okuma yazma sürecine okul öncesi eğitimin etkisi	Türkçe konuşma becerisindeki farklılık	30
	Okula uyumu kolaylaştırma	23
	İlkokuma yazma sürecinde daha başarılı olma	22
Öğrencilerin yönergeler karşısındaki tepkileri	Yönergeleri anlayamama	35
	Yönergeleri farklı iletişim kanalları kullanarak anlama	18
İlk okuma yazma sürecinde iletişim kurma	Türkçe konuşma çalışmaları yapma	34
	Çeşitli etkinlikler yapma	40
Ders kitabına yönelik sorunlar	Kitapların öğrencinin yaşadığı çevreye yeterince uygun olmaması	33
	Kitapların içeriğinin öğrencinin dilsel sorunuyla ilgili gereksinimlerine yeterince yanıt vermemesi	51
Okuma Sorunları	Okuduğunu anlama güçlüğü	70
	Okuduğunu anlama ve akıcı okumanın zaman alması	24
Öğrencilerin psikolojik etkilenme durumları	Psikolojik olarak etkilenmeme	28
	Psikolojik etkilenmenin olması	64
Velilerle iletişim kurma	Velilerle yeterli iletişim kuramama	108
	Velilerle iletişimde sorun yaşanmaması	13

Aynı koda yönelik olarak bir öğretmen birden fazla görüş bildirmiştir. Bu nedenle 72 öğretmenden oluşan çalışma grubunun sayısını aşan görüş sayıları ortaya çıkmıştır. Araştırma kapsamında 17 kod ve bunların birleşiminden oluşan 8 ayrı temaya ulaşılmıştır.

Bulgular ve Yorum

Bu bölümde araştırmadan elde edilen veriler ışığında temaların içerisinde yer alan kodlara ilişkin alıntılar ve yorumlara yer verilmiştir. Kodların ortaya çıkmasını sağlayan öğretmen görüşleri tablolar hâlinde sunulmuştur.

Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın birinci alt problemi, “İlk okuma yazma sürecinde Türkçeyi az bilen öğrenciler ile Türkçeyi bilen öğrenciler arasındaki başarı düzeyine ilişkin öğretmen görüşleri nelerdir?” şeklinde belirlenmişti. Bu probleme yanıt vermek amacıyla “daha uzun sürede öğrenme” ve “Türkçe bilen öğrencilerin daha başarılı olması” adıyla 2 ayrı kod oluşturulmuş ve kodların bir araya getirilmesiyle “Türkçe bilmenin ilk okuma yazma sürecine etkisi” temasına ulaşılmıştır. Bu temanın “daha uzun sürede öğrenme” koduna ilişkin olarak öğretmen görüşleri Tablo 2’de yer almaktadır.

Tablo 2: “Daha uzun sürede öğrenme” koduna ilişkin öğretmen görüşleri

Öğretmen Görüşleri	f	%
Türkçeyi az bilen öğrenciler süreci geriden takip ediyorlar.	11	15,27
Türkçeyi az bilen öğrencilerin daha fazla zamana ihtiyacı var.	3	4,16
Türkçeyi az bilen öğrenciler için sık sık geri dönerek konuları tekrar edip uğraşmam gerekiyor.	3	4,16
Türkçeyi az bilen öğrencilerin vakti Türkçe öğrenmekle geçiyor.	2	2,77
Türkçeyi az bilen öğrenciler konuları daha geç kavryor.	2	
Okulun ilk birkaç ayı Türkçe konuşmayı öğretmekle geçiyor.	2	2,77
Öğrenciler anlayamadıkları için daha yavaşlar.	1	1,38
Öğrenciler hem anlamıyorlar hem de geri kalıyorlar, üstelik geri kaldıkları için üzülüyorlar.	1	1,38

Tablo 2 incelendiğinde araştırmaya katılan 11 öğretmen “Türkçeyi az bilen öğrencilerin, ilk okuma yazma sürecini geriden takip ettiğini” belirtmektedir. 3 öğretmen, Türkçeyi az bilen öğrencilerin daha fazla zamana gereksinim duyduğunu, 3 öğretmen de Türkçeyi az bilen öğrenciler için sürekli tekrar yapmak zorunda kaldıklarını ifade etmektedir. Bilindiği üzere ülkemizin bazı bölgelerinde farklı dilleri konuşan vatandaşlarımız yaşamakta ve bu bölgelerde de -diğer bölgelerde olduğu gibi- MEB tarafından hazırlanan öğretim programları aynı paralellikte uygulanmaktadır. Farklı dillerin konuşulduğu bu bölgelerde öğrencilerin birçoğu ilkokula kadar ya Türkçeyle tanışmamış ya da Türkçeyi biraz bilmektedir. Bu durum ilk okuma yazma öğrenme sürecini doğrudan etkileyerek öğrencilerin okuma yazmayı geriden takip etmelerine neden olmaktadır.

Tablo 2 incelendiğinde, Türkçeyi az bilen öğrencilerin Türkçe bilen öğrencilere göre ilk okuma yazma sürecinde daha fazla zamana ihtiyacı olduğu anlaşılmaktadır. Günlük yaşamda da karşılaşılan birtakım problemlerle baş etmek için tecrübe sahibi olmak oldukça önemlidir. Ancak karşılaşılan problem yeni ise çözümü için daha fazla zamana gereksinim vardır. İlkokuma yazma sürecinde de ilk defa Türkçeyle ve okuma yazma süreci ile karşılaşan öğrencinin daha fazla zamana gereksinim duyması doğal bir durumdur. Türkçeyi az bilen öğrenci derslerde daha çok Türkçe öğrenmekle meşgul olmakta okuma yazma öğrenme işi geri planda kalmaktadır. Okuma ve yazma öğrenmek için ayrılması gereken zaman öğretmenin yaptığı Türkçe konuşmaları anlamlandırma çabasıyla geçmektedir. Diğer taraftan öğretmen de öğretim etkinliklerinin anlaşılması için sürekli geri dönüşler yaparak tekrar etmek durumunda kalmaktadır. “Türkçe bilen öğrenciler daha başarılı” koduna ilişkin olarak öğretmen görüşleri Tablo 3’te yer almaktadır.

Tablo 3: “Türkçe bilen öğrencilerin daha başarılı olması” koduna ilişkin öğretmen görüşleri

Öğretmen Görüşleri	f	%
Türkçeyi az bilen öğrenciler okuma, yazma, anlama ve kendini ifade etmekte zorluk çekiyorlar.	4	5,5
Türkçe bilen öğrenciler konuları daha çabuk kavriyorlar.	4	5,5
Türkçeyi az bilen öğrenciler derslerde çok zorlanıyor.	2	2,77
Türkçe bilen öğrenciler anlama ve anlamlandırmada daha başarılıdır.	2	2,77
Türkçe bilen öğrenciler ders konularında daha ilerideler.	2	2,77
Türkçeyi iyi bilen öğrenciler derslerde daha etkin.	2	2,77
Türkçeyi az bilen öğrenciler okuma yazmayı öğreniyorlar ancak okuduğunu anlamakta zorlanıyorlar.	1	1,38
Türkçeyi az bilen öğrenciler hep zor anlıyor.	1	1,38
Türkçe ile ilk defa okulda karşılaşan öğrenci derslerde zorluk çekiyor.	1	1,38
Türkçeyi az bilen öğrenciler karşılaştığı kelimelerin anlamlarını öğrenene kadar diğer öğrenciler kendi çalışmalarında daha hızlı ilerliyor.	2	2,77
Ana dili farklı olan bölgelerde öğrencilerin kelime hazinesi oldukça dar. Bu nedenle kendilerini ifade edebilecek kadar konuşabilmeleri yeterli olmuyor. Öğrenciler okuduklarını anlamlandırmada sorun yaşadıkları için Türkçe konuşma yeteneği fazla olan öğrencilerle az olan öğrenciler arasında ciddi bir fark oluşuyor.	1	1,38

Tablo 3 incelendiğinde; araştırmaya katılan öğretmenlerden 4’ü, Türkçeyi az bilen öğrencilerin okuma, yazma, anlama ve kendini ifade etmede zorluk çektiklerini, 4’ü de Türkçe bilen öğrencilerin daha çabuk kavradıklarını belirtmektedir. 2 öğretmene göre, Türkçeyi az bilen öğrenciler derslerde oldukça zorlanmaktadır. 2 öğretmen, “Türkçe bilen öğrencilerin anlama ve anlamlandırmada daha başarılı olduğunu” ifade ederken 2’si de “Türkçe bilen öğrencilerin daha ileride olduğunu” dile getirmektedir. 2 öğretmen, Türkçeyi iyi bilen öğrencilerin daha etkin olduğunu; 1 öğretmen, öğrencilerin okuma yazmayı öğrendiğini ancak okuduğunu anlamakta zorlandığını; 1 öğretmen de Türkçe ile okulda karşılaşan öğrencinin derslerde zorluk çektiğini belirtmektedir.

Öğretmen görüşlerine göre, Türkçeyi az bilen öğrenciler ilk okuma yazma çalışmalarında oldukça zorlanmaktadır. Okula gelinceye kadar kendini farklı bir dille ifade eden

öğrencinin ilkokulla birlikte artık her şeyi Türkçe olarak ifade etmesi onun çeşitli zorluklarla karşı karşıya kalmasına neden olmaktadır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin görüşlerine göre aynı bölgede yaşayan; fakat Türkçe bilen öğrenciler, konuları, Türkçeyi az bilen öğrencilere göre daha çabuk öğrenmektedir. Bu öğrenciler hem okuduklarını anlamada daha başarılı olmakta hem de derslere daha etkin bir katılım göstermektedir.

İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

İkinci alt problem, “Türkçenin az konuşulduğu bölgelerde öğrencilerin okul öncesi eğitim almış olmasının ilk okuma yazma sürecine etkisine ilişkin öğretmen görüşleri nelerdir?” şeklindeydi. Bu alt probleme yanıt vermek amacıyla “Türkçe konuşma becerisindeki farklılık, okula uyumu kolaylaştırma ve ilk okuma yazma sürecinde daha başarılı olma” adında 3 ayrı kod oluşturulmuş ve bu kodların bir araya getirilmesiyle “ilk okuma yazma sürecine okul öncesi eğitimin etkisi” temasına ulaşılmıştır. Bu temanın “Türkçe konuşma becerisindeki farklılık” koduna ilişkin olarak öğretmen görüşleri Tablo 4’te yer almaktadır.

Tablo 4: “Türkçe konuşma becerisindeki farklılık” koduna ilişkin öğretmen görüşleri

Öğretmen Görüşleri	f	%
Okul öncesi eğitimi alan öğrenciler Türkçeyi kullanma becerisini daha kolay kazanıyor.	12	16,66
Okul öncesi eğitimde öğretilen şarkılar ve oyunlar Türkçe konuşmayı olumlu yönde etkilemektedir.	4	5,5
Okul öncesi eğitimi alan öğrenciler Türkçe bilerek 1. sınıfa başlıyor.	4	5,5
Okul öncesi eğitim Türkçeyi anlamada yardımcı oluyor.	4	5,5
Okul öncesi eğitim Türkçenin az konuşulduğu yerlerde kesinlikle gereklidir. Çünkü Türkçeyi öğrenciler daha çok burada öğrenmektedir.	3	4,16
Okul öncesi eğitim alan çocuklar Türkçeye aşına olarak ilkokula başlar bu da birtakım dil sorunlarını azaltır.	2	2,77
“Okul öncesi eğitim kesinlikle çok etkili ama benim köyümde okulöncesi eğitim yok ne yazık ki, olsaydı en azından çocuk Türkçeyi duyarak okula gelirdi bu da 1.sınıf başlangıcında birtakım iletişim sorunlarını azaltabilirdi.”	1	1,38

Tablo 4 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğretmenlerden 12’si, okul öncesi eğitim alan öğrencilerin Türkçeyi kullanma becerisini daha kolay kazandığını belirtmektedir. Araştırmaya katılan 4 öğretmen okul öncesi eğitimde öğretilen şarkılar ve oyunların Türkçe konuşmayı olumlu yönde etkilediğini, 4 öğretmen de okul öncesi eğitimin Türkçeyi anlamada yardımcı olduğunu ifade etmektedir. 1 öğretmen ise okul öncesi eğitimin Türkçeyi öğrenmede kesinlikle etkili olduğunu; ancak çalıştığı köyde okul öncesi eğitimin olmadığını belirtmektedir. Okul öncesi eğitim sürecinde çocuklar aldığı eğitim sayesinde daha fazla sosyal ortamlarda bulunmakta ve daha fazla konuşmaktadır. Bu durum öğrencinin daha etkili bir Türkçeye sahip olmasını sağlamaktadır. Dolayısıyla, Türkçenin az konuşulduğu bölgelerde öğrencilerin okul öncesi eğitimi almış olması dilsel farklılıklardan kaynaklanan iletişim sorunlarının azaltılmasında etkili olabilir.

Tablo 4 incelendiğinde, öğretmenler okul öncesi dönemde öğrenilen şarkıların ve oyunların Türkçeyi öğrenmede etkili olduğunu ve öğrencilerin anlama düzeyini güçlendirdiğini dile getirmektedir. Ailesi ve çevresinde Türkçe konuşma olanağı bulamayan öğrenci okul öncesi eğitim sürecinde şarkı, oyun vb. etkinliklerle dil kullanım becerisini geliştirmektedir. “İlkokuma yazma sürecine okul öncesi eğitimin etkisi” temasının “okula uyumu kolaylaştırma” koduna ilişkin olarak öğretmen görüşleri Tablo 5’te yer almaktadır.

Tablo 5: “Okula uyumu kolaylaştırma” koduna ilişkin öğretmen görüşleri

Öğretmen Görüşleri	f	%
Okul öncesi eğitim alan öğrenciler her açıdan temel öğeleri öğrenmiş olarak okula başlıyor.	6	8,3
Okul öncesi eğitim alan öğrenciler okula daha çabuk uyum sağlamaktadır.	5	6,94
Okul öncesi eğitim alan öğrenciler ilk okuma yazma dönemine hazırlıklı başlamaktadır.	4	5,5
Okul öncesi eğitim alan öğrenciler okula başlarken daha az zorlanmaktadırlar.	3	4,16
Okul öncesi eğitim alan öğrenciler okula el ve kas hareketleri bakımından hazır gelmektedir.	3	4,16
Okul öncesi eğitim alan öğrenci Türkçeyi daha iyi bildiği için öğretmenle daha kolay iletişim kuruyor.	1	1,38
Diğer öğrencilere göre boyama ve çizgi çalışmalarında daha başarılı oluyorlar.	1	1,38

Tablo 5 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğretmenlerden 6’sı okul öncesi eğitim almış öğrencilerin her açıdan okula hazır hâlde geldiğini belirtirken 5’i okul öncesi eğitimi alan öğrencilerin okula daha çabuk uyum sağladığını dile getirmektedir. 3 öğretmen, bu öğrencileri el kas gelişiminin daha iyi olduğunu ifade etmektedir. Katılımcılardan 1’isi de diğer öğrencilere göre boyama ve çizgi çalışmalarında daha başarılı olduklarını ortaya koymaktadır. Okul öncesi eğitimde öğrenciler yaptıkları etkinlikler sayesinde el kaslarını daha etkili bir şekilde kullanmayı öğrenmektedir. Bu durum öğrencilerin okula uyum sürecini kolaylaştırmaktadır. Okul öncesi eğitim, bedensel gelişimi desteklediği gibi kurallara uyma, toplu yaşama ve paylaşma gibi sosyal becerileri de geliştirmektedir. Bu kazanımların elde edilmiş olması ilkokula uyum sürecini de kolaylaştırmaktadır. “İlk okuma yazma sürecine okul öncesi eğitimin etkisi” temasının “İlkokuma yazma sürecinde daha başarılı olma” koduna ilişkin olarak öğretmen görüşleri Tablo 6’da yer almaktadır.

Tablo 6: “İlk okuma yazma sürecinde daha başarılı olma” koduna ilişkin öğretmen görüşleri

Öğretmen Görüşleri	f	%
Öğrencilerin okul öncesi eğitimi almış olması ilk okuma yazma dönemini kolaylaştırıyor.	8	11,11
Okul öncesi eğitim alan öğrenciler daha erken okumaya geçiyorlar.	6	8,33
Okul öncesi eğitim alan öğrenciler daha kolay yazma öğreniyorlar.	5	6,94
Öğrencilerin okul öncesi eğitim alması akademik başarısını artırmaktadır.	3	4,16

Tablo 6’ya göre, araştırmaya katılan öğretmenlerden 8’i, okul öncesi eğitimin ilk okuma yazma dönemini kolaylaştırdığını belirtmektedir. 6 öğretmen, bu öğrencilerin okumaya daha erken geçtiğini belirtirken 5’i de yazmayı daha kolay öğrendiğini ifade etmektedir. Okul öncesi

eğitim sürecinde gerçekleştirilen etkinlikler öğrencilerin okuma ve yazma öğrenmede büyük bir kolaylık sağlamaktadır. Elbette ki bu durum öğrencinin akademik başarısını da arttırmaktadır.

Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

“İlk okuma yazma sürecinde Türkçenin az konuşulduğu bölgelerde Türkçeyi az bilen öğrencilerin öğretmenlerinin yönelttikleri yönergelerle karşı verdikleri tepkilere ilişkin öğretmen görüşleri nelerdir?” şeklinde oluşturulan alt problem için iki ayrı kod oluşturulmuştur. “Yönergeleri anlayamama” ve “yönergeleri farklı iletişim kanalları kullanarak anlama” adıyla oluşturulan bu kodlar ile “öğrencilerin yönergeler karşısındaki tepkileri” temasına ulaşılmıştır. Bu temanın “Yönergeleri anlayamama” koduna ilişkin olarak öğretmen görüşleri Tablo 7’de yer almaktadır.

Tablo 7: ‘Yönergeleri anlayamama’ koduna ilişkin öğretmen görüşleri

Öğretmen Görüşleri	f	%
Türkçeyi az bilen öğrenciler yönergeleri anlayamadıkları için tepki vermiyorlar.	6	8,3
Türkçeyi az bilen öğrenciler yönergeleri anlamlandıramayıp kendilerini ifade edemedikleri için anlamsızca bakıyorlar.	6	8,3
Öğrenciler yönergeleri anlayamadıkları için açıklama yapmak zorunda kalıyorum.	4	5,5
Öğrenciler yönergeleri anlayamadıkları için sadece bakıyorlar.	4	5,5
Öğrenciler yönergeleri takip edemedikleri için anlamıyorlar.	3	4,16
Öğrenciler yönergeleri anlamakta zorlanıyorlar.	3	4,16
Öğrenciler yönergeleri anlayamadıkları için tekrar etmek zorunda kalıyorum.	3	4,16
Öğrenciler yönergeleri anlayamadıkları için kendim yapmak zorunda kalıyorum.	3	4,16
Geç tepki veriyorlar.	1	1,38
Genellikle ilgisiz kalıyorlar.	1	1,38
Yönergeleri anlamadıkları için bir şey yapamıyorlar.	1	1,38

Tablo 7 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğretmenlerden 6’sı, öğrencilerin yönergelere tepki vermediğini; 6’sı, öğrencilerin yönergeleri anlamlandıramayıp kendilerini ifade edemedikleri için anlamsızca baktıklarını; 4’ü, öğrenciler yönergeleri anlayamadıkları için öğretmenin açıklama yapmak zorunda kaldığını; 4’ü, öğrencilerin yönergeleri anlayamadıkları için sadece baktıklarını; 3’ü, öğrencilerin yönergeleri takip edemedikleri için anlamadıklarını; 3’ü de öğrencilerin yönergeleri anlamakta zorlandıklarını dile getirmektedir. 1 öğretmen de öğrencilerin geç tepki verdiklerini belirtmektedir. Karşılıklı iletişimi en iyi şekilde gerçekleştirebilmek için aynı dili konuşmak büyük önem taşımaktadır. Yönergelerin anlaşılmadığı durumlarda öğretmenler farklı uygulamalara gidebilmektedir. Bu durum, öğretmen ve öğrenci açısından zaman alıcı olabilmektedir. “Öğrencilerin yönergeler karşısındaki tepkileri” temasının “yönergeleri farklı iletişim kanalları kullanarak anlama” koduna ilişkin olarak öğretmen görüşleri Tablo 8’de yer almaktadır.

Tablo 8: “Yönergeleri farklı iletişim kanalları kullanarak anlama” koduna ilişkin öğretmen görüşleri

Öğretmen Görüşleri	f	%
Türkçeyi az bilen öğrenciler yönergeleri anlamadığı için sınıftaki öğrencilere bakarak onların yaptığını yapıyorlar.	4	5,5
Yönergeleri anlatabilmek için beden dilini kullanıyorum.	4	5,5
Türkçeyi az bilen öğrenciler diğer arkadaşlarına sorup anlamaya çalışıyorlar.	3	4,16
Arkadaşları tercüme edince anlıyorlar.	3	4,16
Arkadaşları aracılığıyla iletişim kuruyoruz.	2	2,77
Nesneleri işaret edince anlamlandırıyorlar.	2	2,77

Tablo 8 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğretmenlerden 4’ü, öğrencilerin yönergeleri anlamadan sınıftaki öğrencileri taklit ettiğini; 4’ü, yönergeleri beden dilini kullanarak anlatmaya çalıştığını; 3’ü, diğer arkadaşlarına sorarak anlamaya çalıştığını, 3’ü de arkadaşları tercüme edince anladığını belirtmektedir. 2 öğretmen de nesnelere işaret ettiği zaman öğrencilerin daha kolay anladığını dile getirmektedir. İnsanlar çok eski çağlardan bu yana çeşitli şekillerde iletişim kurma yolu bulmuş ve bunu çeşitli diller geliştirerek devam ettirmişlerdir. Dil insanların birbirleri arasında ilişki kurabilme yolunun en önemli şeklidir. Ancak aynı dilin konuşulmadığı durumlarda anlaşmak için farklı uygulamalara da başvurulabilmektedir. Türkçeyi az bilen öğrenciler, öğretmenlerinin söylediklerini anlayabilmek için çeşitli yollar denemektedir. Ancak bu durum sağlıklı iletişim kurma adına oldukça olumsuz sonuçlar çıkarabilmektedir.

Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Dördüncü alt problem, “İlk okuma yazma sürecinde Türkçeyi az bilen öğrencilerin Türkçe iletişim becerilerini geliştirmek için yapılan çalışmalara ilişkin öğretmen görüşleri nelerdir?” şeklinde oluşturulmuştur. Bu alt probleme yanıt vermek amacıyla “Türkçe konuşma çalışmaları yapma” ve “çeşitli etkinlikler yapma” adında iki ayrı kod oluşturulmuş ve bu kodların bir araya getirilmesiyle “ilk okuma yazma sürecinde iletişim kurma” temasına ulaşılmıştır. Bu temanın “Türkçe konuşma çalışmaları yapma” koduna ilişkin öğretmen görüşleri Tablo 9’da yer almaktadır.

Tablo 9: “Türkçe konuşma çalışmaları yapma” koduna ilişkin öğretmen görüşleri

Öğretmen Görüşleri	f	%
Türkçeyi az bilen öğrencilerle karşılıklı konuşma, diyalog kurma, sohbet şeklinde çalışmalar yapıyorum.	17	23,61
Türkçeyi az bilen öğrencilere öncelikli olarak günlük hayatta karşılaştıkları sınıf içi çok kullanılan yönergeleri (kapıyı aç, kalk, otur vb.) öğretiyorum.	3	4,16
Etkinliklerde soru cevap şeklinde Türkçe konuşma çalışmaları yapıyorum.	3	4,16
Birtakım Türkçe kelimeleri masa, kitap, kalem vb. öğretilme çalışmaları yapıyorum.	2	2,77
Türkçeyi az bilen öğrencilerle dinledikleri bir masalı anlatır, okuma parçalarını yorumlama çalışmaları yapıyorum.	2	2,77
Sınıfta sadece Türkçe konuşulmasını istiyorum. Evde Türkçe konuşulması için aileleri uyarıyorum.	2	2,77

Eğlenceli tekerlemeleri birbirlerine öğretmelerini istiyorum.	1	1,38
Türkçeyi az bilen öğrencilerle daha basit cümleler kurarak ve cümle içindeki kelimeleri somutlaştırarak öğrencinin kelime dağarcığını genişletmeye çalışıyorum.	1	1,38
Güncel konulara yönelik olarak her gün 15 dakika konuşuyorum.	1	1,38
Konuşturmak için kendileriyle ilgili sorular sorup cevaplamalarını istiyorum.	1	1,38
Türkçesi iyi olmayan öğrencilere daha fazla söz hakkı vererek ders içinde konuşmalarını sağlıyorum.	1	1,38

Tablo 9 incelendiğinde “Türkçe konuşma çalışmaları yapma” koduna ilişkin öğretmenlerden 17’sinin, karşılıklı konuşma, diyalog kurma, sohbet şeklinde çalışmalar yaparak öğrencilerin kendilerini Türkçe kelimelerle ifade etmeleri için çalıştırdığı görülmektedir. Bu koda ilişkin öğretmenlerden 3’ünün, öğrencilerin sınıf içinde kullanılan kapıyı aç, kalk, otur vb. yönergelerine yönelik olarak alıştırmalara öncelik verdiği tespit edilmiştir. Örneğin: “Öncelikle günlük hayatta karşılaştıkları yönergeleri öğretmeye çalışıyorum: Kapıyı aç, kalk vb.(Kadın, 19.sıra)”. “Sınıfta temel ihtiyaçlara yönelik ifadelerin öğretimine öncelik veriyorum. Tuvalete gitmem gerek gibi (Erkek, 52)”.

Öğretmenlerden 3’ü, etkinliklerde öğrencilere çeşitli sorular sorarak Türkçe yanıtlar vermelerini istediğini belirtmektedir. Böylece öğrencilerin Türkçeyi kullanabilme becerisini geliştirmeye çalışmaktadır. 2 öğretmenin birtakım Türkçe kelimeleri (masa, kitap, kalem vb.) öğretme çalışmaları yaparak öğrencilerin kelime dağarcığını geliştirme amaçlı etkinlikler yaptıkları görülmektedir. Velilerle iletişim kurma ve öğrencilere daha fazla konuşma hakkı tanıma da yapılan uygulamalar arasında yer almaktadır. Ayrıca bir öğretmen de yanlış bir şekilde kullanılan bazı ifadelerin (suçuma koydu → iftira attı, üzerimize siz mi geleceksiniz → dersimize siz mi geleceksiniz, çantama girdi → çantamı karıştırdı, adım bozuyor → lakap takıyor, peşine verdim → kovaladım vb.) doğrusunu öğretmek için düzeltme çalışmaları yaptığını ifade etmektedir. “Türkçe konuşma çalışmaları yapma” koduna ilişkin öğretmenlerin, öğrencilerin Türkçeyi daha iyi kullanmalarını sağlamak için çeşitli uygulamalar yaptıkları görülmektedir. Ancak bu etkinliklere bakıldığında öğretmenlerin sorunu çözmede bireysel temelli ve bilimsel olmayan uygulamalar oluşturdukları da söylenebilir. “İlkokuma yazma sürecinde iletişim kurma” temasının “çeşitli etkinlikler yapma” koduna ilişkin öğretmen görüşleri Tablo 10’da yer almaktadır.

Tablo 10: “Çeşitli etkinlikler yapma” koduna ilişkin öğretmen görüşleri

Öğretmen Görüşleri	f	%
Türkçeyi az bilen öğrencilerle oyunlar oynuyorum böylece Türkçe iletişim kurmalarını sağlıyorum.	13	18,05
Öğrencilerle Türkçe şarkılar söyleyip dinleme etkinlikleri yapıyoruz.	12	16,66
Sınıfta öğrencilerle çizgi film izliyoruz.	7	9,72
Özellikle Türkçeyi az bilen öğrencilerle günlük yaşama yönelik drama etkinlikleri yaptırıyorum.	3	4,16
Bu öğrencilerle görsel yorumlara çalışmaları yapıyorum.	2	2,77

Tanışma oyunları oynatıyorum.	1	1,38
Dinleyelim yapalım etkinlikleri yaptırıyorum.	1	1,38
Basit şarkılar ve hareketler. Örneğin; Elleri vur vur şap şap şap Ayakları vur rap rap rap... Şarkıyı hareketleriyle birlikte yapınca söylenen kelimelerin anlamını da kavramış oluyorlar.	1	1,38

Tablo 10 incelendiğinde, “çeşitli etkinlikler yapma” koduna ilişkin olarak öğretmenlerden 13’ü, öğrencilere oyun oynattığını ifade etmiştir. Böylece öğrencilerin birbiri ile Türkçe iletişim kurmalarını sağlamaya çalışmaktadırlar. Öğretmenlerden 12’si, şarkılar söyleme ve dinleme çalışmaları yaparak Türkçe öğrenmelerini sağladığını dile getirmiştir. Şarkı söylerken ortaya çıkan söz-melodi-ritim üçgeninde öğrenciler Türkçe kelime ve cümlelere daha fazla ilgi göstermektedir. Bu durum öğrencilerin Türkçe öğrenmesinde etkili olabilir. Öğretmenlerden 7’si, öğrencilere çizgi film izletmeyi tercih ettiğini belirtmektedir. Birinci sınıf öğrencisinin -yaş itibarıyla- en çok ilgisini çeken unsurlardan birisi olan çizgi filmler, Türkçe öğrenmeyi önemli ölçüde destekleyebilir. Görüntülerdeki olay ağı, çizgi film karakterlerinin konuşmaları öğrencinin dilinde Türkçe kelimelere ve cümlelere daha kolay dönüşebilir. Öğretmenlerden 3’ü ise, sınıfta drama etkinlikleri yaparak öğrencilerin Türkçe kelime ve eylemleri olay içerisinde görmelerini sağlamaya çalıştığını belirtmektedir. Araştırmaya katılan 2 öğretmen ise, görsel yorumlama çalışmalarına yer verdiklerini böylece Türkçe yorum yapma becerisini geliştirdiklerini ifade etmektedir. Öğretmenlerden 1’i, tanışma oyunları ve dinleyelim yapalım etkinlikleriyle öğrencilere Türkçe konuşabilmeleri adına özgüven vermeye çalıştığını, 1 öğretmen de basit rontlar yaptırarak Türkçe kelime ve cümleleri kullanmayı daha ilgi çekici hâle getirdiğini ifade etmektedir.

“Çeşitli Etkinlikler Yapma” kodunda tespit edilen çalışmaların geneli, Türkçeyi yeterince bilmeyen öğrencilerin dil kullanım becerilerini artırıcı etkinliklerdir. Her ne kadar uygulamalar doğru olsa bile öğretmenlerin programa dayanmaksızın bu etkinlikleri, deneme yanılma yoluyla yaptığı gözden uzak tutulmamalıdır. Elbette ki çalışmalar öğrencilerin Türkçeyi kullanabilmeleri ve öğrenebilmeleri adına oldukça etkilidir. Ancak belli bir düzende ve programda olmaması tesadüfi bir eğitim durumunu ortaya çıkarmaktadır. Eğitim sürecinde, kazanımlara ulaşmak için tesadüfi etkinliklere yer vermek beklenen sonucun elde edilmesini sağlayamaz.

Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

“İlk okuma yazma programında uygulanan ses temelli cümle yöntemi için; hazırlanan ders kitaplarındaki kelimelerin, cümlelerin, görsellerin Türkçeyi az bilen öğrencilere uygunluğuna ilişkin öğretmen görüşleri nelerdir?” şeklinde oluşturulan beşinci alt probleme

yanıt vermek amacıyla “kitapların öğrencinin yaşadığı çevreye yeterince uygun olmaması” ve “kitapların içeriğinin öğrencinin dilsel sorunuyla ilgili gereksinimlerine yeterince yanıt vermemesi” adında iki ayrı kod oluşturulmuştur. Bu kodların bir araya getirilmesiyle “ders kitabına yönelik sorunlar” temasına ulaşılmıştır. Bu temanın “kitapların öğrencinin yaşadığı çevreye yeterince uygun olmaması” koduna ilişkin öğretmen görüşleri Tablo 11’de yer almaktadır.

Tablo 11: “Kitapların öğrencinin yaşadığı çevreye yeterince uygun olmaması” koduna ilişkin öğretmen görüşleri

Öğretmen Görüşleri	f	%
Kitaplarda kullanılan isimler, görseller ve eylemler, öğrencilerin çevrelerinde görebilecekleri, kendi yaşantılarından kaynaklı durumlar değildir.	23	31,94
Hazırlanan ders kitapları Türkçeyi iyi bilen öğrenciler ve sosyo-ekonomik açıdan çok iyi bölgeler için hazırlanmıştır.	4	5,5
Kitaplardaki bazı kelimeler, cümleler öğrenciler için zor gelmektedir. Çocuklar yazıyor ama anlamlandırmada zorlanıyorlar. Daha çok kullanılan basit isimler, çok gördükleri eşyaların resimleri kullanılabilir.	1	1,38
Örneğin öğrencilerin ilk öğrendikleri isim “Ela” oluyor. Ela ismini birçoğu ilk kez duyuyor. “Talat” ismi de aynı şekilde.	1	1,38
Görsellerin çoğu çocukların hiç görmedikleri şeyler.	1	1,38
Kitaplardaki bazı kelime ve cümleler bu tip öğrenciler için çok ağır. Örneğin; Devrim, ilke, akran gibi kelimeler var. Bu örnekler daha da çoğaltılabilir. Bunların yerine daha basit kelimeler kullanılabilir.	1	1,38
Kitaplardaki durumlar ve eylemler bu bölgede yaşayan çocukların yaşam ve kültürüne uymuyor.	1	1,38
Çocuk çevresinden gelen örnekleri gördüğü zaman daha mutlu oluyor, tanıdık kelimelere ve görsellere daha bir hevesle yaklaşıyor. Bilmediği duymadığı kelimeler onun moralini bozuyor ve bilmiyorum düşüncesiyle çocuk durgunlaşıyor.	1	1,38

Tablo 11’e göre öğretmenlerden 23’ü, kitaplarda kullanılan isimlerin, görsellerin ve eylemlerin öğrencilerin çevresel şartlarına çok uygun olmadığını, öğrencinin kendi yaşantılarından kaynaklı olması gerektiğini belirtmektedir. Ayrıca öğretmenler, kitaplarda kullanılan görsellerin ve kelimelerin bölgesel farklılıkları çok fazla göze almadan genel yapıda oluşturulduğunu da dile getirmektedir. Öğretmenlerden 4’ü, hazırlanan ders kitaplarındaki kelimelerin, cümlelerin ve görsellerin çoğunun Türkçeyi iyi bilen ve olanaklar bakımından daha iyi bölgeler için hazırlanmış olduğunu ifade etmektedir. Öğretmenlere göre, kitaplarda yer alan görseller ve eylemler genellikle ekonomik durumu ve yaşam şartları iyi olan öğrencilere göre hazırlanmıştır. Türkçenin az konuşulduğu bölgelerde yaşayan öğrencilerin koşullarıyla çok ilişkili değildir. Öğretmenlerden 1’i okuma yazma sürecinde kullanılan isimlerin günlük yaşamda karşılaşılmayan isimler olabildiğini belirtmiş hatta örnek bile vermiştir. Örneğin, ilk okuma yazma kitaplarında sıkça geçen Ela ve Talat isminin bu bölgelerde pek kullanılmadığını ifade etmiştir. Diğer bir öğretmen ise bazı görsellerde yer alan nesnelere çocukların ilk kez karşılaştığını belirtmektedir.

“Kitapların öğrencinin yaşadığı çevreye yeterince uygun olmaması” koduna ilişkin olarak öğretmen görüşleri incelendiğinde ilk okuma yazmayla ilgili ders kitaplarının, Türkçenin

az konuşulduğu bölgelerdeki farklılıklar dikkate alınmadan hazırlanıldığı söylenebilir. “Ders kitabına yönelik sorunlar” temasının “kitapların içeriğinin öğrencinin dilsel sorunuyla ilgili gereksinimlerine yeterince yanıt vermemesi” koduna ilişkin öğretmen görüşleri Tablo 12’de yer almaktadır.

Tablo 12: “Kitapların içeriğinin öğrencinin dilsel sorunuyla ilgili gereksinimlerine yeterince yanıt vermemesi” koduna ilişkin öğretmen görüşleri

Öğretmen Görüşleri	f	%
Kitaplardaki etkinlikler, bu bölgelere özgü, öğrencilerin anlayabileceği ve Türkçeyi öğrenebileceği yalın bir şekilde düzenlenebilir.	19	26,38
Kitaplardaki görseller öğrencilerin etkinlikler içerisinde anlam kurabilmesine yönelik olmalıdır.	17	23,61
Kitaplardaki cümle yapıları daha kolay olmalı.	10	13,88
Türkçenin yeterince konuşulmadığı bölgeler için özel kitaplar hazırlanabilir.	3	4,16
Görsellerde sorun yok bence ama çocukların görsele ilişkin zihinlerindeki kelime farklı olduğu için sorun yaşıyor. Örneğin; “a” sesini verirken arı, ayı görseli kullanılıyor. Ancak öğrencinin kendi dilindeki arı ve ayı kelimesinde “a” sesi yok. Yani görsel normal ancak öğrenciler ana dilinde düşündükleri için işe yaramıyor.	1	1,38
Kitaplardaki etkinlikler bu bölgeler için kesinlikle yetersiz. 2-3 sayfa ile bir ses bitiriliyor. Bu kesinlikle yeterli bir çalışma değil, ek kitaba ve çalışmalara ihtiyaç duyuluyor.	1	1,38

Tablo 12 incelendiğinde, öğretmenlerden 19’unun Türkçeyi yeterince bilmeyen öğrencilere özgü etkinliklerin düzenlenmesi gerektiğini dile getirdiği görülmektedir. Öğretmenlerden 17’si, kitaplarda kullanılan görsellerin bölgesel yaşantı kaynaklı seçilebileceğini ifade etmektedir. 10 öğretmen de kitaplardaki cümlelerin yapı olarak daha kolay hâle getirilmesi gerektiğini belirtmektedir. Bu durum öğrencilerin Türkçeyi öğrenmesini kolaylaştırabilir. Öğretmenlerden 3’ü, Türkçenin yeterince konuşulmadığı bölgelerde öğrenim gören öğrencilere yönelik özel kitaplar hazırlanabileceğini ifade etmiştir. Bir öğretmen yeni öğrenilen kelimenin görselle eşleşmesini sağlarken öğrencinin o görselle ilgili kendi konuştuğu dildeki karşılığının farklı olduğundan bu nedenle öğrencilerin zorluk yaşadığından söz etmektedir. Katılımcılardan 1’i de kitaplardaki çalışmaların ve etkinliklerin sayısal olarak çok az olduğunu, Türkçeyi az bilen öğrenciler için yeterli olmadığını dile getirmektedir.

“Kitapların içeriğinin öğrencinin dilsel sorunuyla ilgili gereksinimlerine yeterince yanıt vermemesi” koduna ilişkin olarak öğretmen görüşleri incelendiğinde, ders kitaplarının Türkçeyi az bilen öğrencilere ilk okuma yazma öğretmede yeteri kadar uygun olmadığı söylenebilir. Buna bağlı olarak öğrencilerin Türkçe öğrenmede karşılaştığı dilsel sorunların çözümünde kitapların gerektiği gibi yardımcı olmadığı görülmektedir. Ayrıca bazı öğretmenlerin -Türkçeyi az konuşan öğrencileri göz önüne alarak- kitaplarda yer alan etkinlikler, görseller, kelimeler, isimler ve cümle yapılarına yönelik özel taleplerinin olduğu da görülmektedir.

Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Altıncı alt problem, “Türkçeyi az bilen öğrencilerin okuma yazmayı öğrendikten sonra, okuduğunu anlama durumuna ilişkin öğretmen görüşleri nelerdir?” şeklinde belirlenmiştir. Bu alt probleme yanıt vermek amacıyla, “okuduğunu anlama güçlüğü” ve “okuduğunu anlama ve akıcı okumanın zaman alması” kodları oluşturulmuş ve bu kodlarla ilgili “okuma sorunları” temasına ulaşılmıştır. Bu temanın “okuduğunu anlama güçlüğü” koduna ilişkin öğretmen görüşleri Tablo 13’te yer almaktadır.

Tablo 13: “Okuduğunu anlama güçlüğü” koduna ilişkin öğretmen görüşleri

Öğretmen Görüşleri	f	%
Türkçeyi az bilen öğrenciler okuduğu metinleri ve cümleleri anlamada başarılı olamıyorlar. Diğer çocuklar gibi sorulan sorulara yeterli cevap veremiyorlar.	42	58,33
Bu öğrenciler akıcı okuyamıyorlar. Okurken kelimeleri anlamak için çok duraksıyorlar.	8	11,11
Metni anlama çalışmalarında konuyla ilgili sorulara anlayıp cevap veremiyorlar.	5	6,94
Metinde anlamını bilmedikleri kelime sayısı fazla ise zor anlıyorlar.	6	8,3
Öğrencilerin okuma hızları ve anlama becerileri düşük olduğu için kitap okumak istemiyorlar.	3	4,16
Hızlı okuyabiliyorlar fakat okuduğunu anlamakta güçlük çekiyorlar.	3	4,16
Maalesef en büyük sıkıntı, bu öğrenciler okuma yazmaya geçseler bile okuduklarını anlama noktasında ciddi sıkıntılar yaşamaktadırlar.	2	2,77
Çocuklar okuduğunu anlamıyor bunun iki nedeni var, birincisi çok yavaş okumaları ikincisi Türkçedeki kelimelerin anlamlarını bilmemeleri.	1	1,38

Tablo 13 incelendiğinde, “okuduğunu anlama güçlüğü” koduna ilişkin olarak öğretmenlerden 42’si, öğrencilerin okuduğunu anlamada başarılı olamadığını belirtmiştir. Öğretmenlere göre Türkçeyi az bilen öğrenciler cümleleri dolayısıyla metinleri anlamakta güçlük çekmekte, bu nedenle metne bağlı soruları gerektiği gibi yanıtlanamamaktadırlar. Öğretmenlerden 8’i, öğrencilerin Türkçe kelimeleri ya da cümleleri anlayamadıkları için akıcı okuma sorunu yaşadıklarını belirtmektedir. Dahası öğrenciler kelimeleri anlamak için gösterdikleri çabadan dolayı duraksayarak okumaktadırlar. Öğretmenlerden 5’i, öğrencilerin metinlerle ilgili sorulara yanıt veremediklerini ya da verdikleri yanıtın eksik olduğunu ifade etmiştir. 6 öğretmen, öğrencilerin metinde anlamını bilmedikleri kelime çoksa anlamının niteliğinin de düştüğünü, 3 öğretmen de okuduklarını anlamadıkları için kitap okuma isteklerinin düşük olduğunu belirtmiştir. Elbette okuduğunu anlamayan bir öğrenci kitap okuma konusunda da çaba göstermeyebilir. Ancak çağdaş bir insan olmanın en önemli ölçütlerinden birisi olan kitap okuma alışkanlığının gelişmesi için anlama çalışmalarının üzerinde önemle durulmasında yarar vardır. 2 öğretmen, öğrencilerin metinde geçen anlamını bilemedikleri Türkçe kelime çoksa anlama ve akıcı okuma hızında bir düşüş olduğunu dile getirmektedir. Araştırmaya katılan iki öğretmen de bu çocukların bir şekilde okuma yazmayı öğrendiklerini ancak okuduklarını anlamada istenilen seviyeye ulaşmalarının zor olduğunu belirtmektedir.

“Okuduğunu anlama güçlüğü” koduna ilişkin olarak öğretmenlerin görüşleri incelendiğinde Türkçeyi az bilen öğrencilerin genel olarak okuduğunu anlama konusunda çok fazla sorun yaşadığı görülmektedir. Öğrenciler metinde geçen kelimelerin anlamını bilmedikleri için akıcı okuma ve anlama konusunda yeterince başarılı olamamaktadır. Bu durum, öğrencilerin kitap okuma alışkanlığının gelişmesini de olumsuz yönde etkilemektedir. Okuma yazma öğretmek kadar ömür boyu okuryazar insanlar yetiştirmek de eğitimin görevleri arasındadır. Çağdaş bir ülke olmak için okuma alışkanlığı gelişmiş bireyler yetiştirmenin önemi göz ardı edilmemelidir. “Okuma sorunları” temasının “okuduğunu anlama ve akıcı okumanın zaman alması” koduna ilişkin öğretmen görüşleri Tablo 14’te yer almaktadır.

Tablo 14: “Okuduğunu anlama ve akıcı okumanın zaman alması” koduna ilişkin öğretmen görüşleri

Öğretmen Görüşleri	f	%
Okuduğunu anlama ve akıcı okuma ileriki sınıflarda olmaktadır.	6	8,33
Akıcı okusalar bile anlama ve yorumlama zaman alıyor.	5	6,94
Okuduğu kelimelerin anlamlarını öğrenmeleri zaman alıyor.	3	4,16
Okuma hızı yavaş olduğu için anlamaları da zaman alıyor	2	2,77
Akıcı okumaları ve anlamaları için sürekli tekrar ve uzun zaman gerekiyor.	2	2,77
Türkçeyi bilen çocuklar daha hızlı ve akıcı okuyor. Türkçeyi az bilen öğrencilere göre bu konuda oldukça önde oluyorlar.	2	2,77
Okuduğunu anlama geç oluyor. 4.-5. sınıfta bu sıkıntı azalabiliyor ama okuma hızında sıkıntı yok.	2	2,77
Okumaları 1. sınıfta akıcı olmuyor ancak 2. 3. sınıfta akıcılık kazanıyorlar.	2	2,77

Tablo 14 incelendiğinde, altı öğretmenin okuduğunu anlama becerisinin çoğu öğrencide ileriki sınıflarda kazanılabildiğini belirttiği görülmektedir. Beş öğretmenin ifadesine göre, öğrenciler akıcı okusalar da anlama ve yorumlama zaman almaktadır. 3 öğretmen kelimelerin anlamlarını öğrenmenin öğrenciler açısından zaman alıcı bir iş olduğunu, 2 öğretmen okuma hızlarının yavaş olmasından dolayı anlama sorunu yaşadıklarını ve sınıfa göre etkinliklerde geri kaldıklarını belirtmektedir. Diğer taraftan 2 öğretmen, akıcı ve anlamlı okumada başarı elde etmek için çok tekrar gerektiğini ifade etmiştir. 2 öğretmen okuma hızlarının normal olduğunu; ancak anlama yeteneğinin 4. ve 5. sınıflarda kazanılabildiğini, 2 öğretmen de akıcı okumanın ancak 2. ve 3. sınıfta kazanılabildiğini belirtmiştir.

“Okuduğunu anlama ve akıcı okumanın zaman alması” koduna ilişkin olarak öğretmenlerin görüşleri incelendiğinde, akıcı okumada ve okuduğunu anlamada önemli sorunlar yaşandığı görülmektedir. Öğretmenlerin büyük bir çoğunluğuna göre özellikle de okuduğunu anlama becerisinin gelişmesi oldukça zaman almaktadır. Bu durum, öğrencilerin akademik başarısını gerçek anlamda ortaya koymaları açısından önemli bir engeldir.

Yedinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın yedinci alt problemi, “İlk okuma yazma sürecinde Türkçeyi az bilen öğrencilerin, konuşmayla ilgili yaşadıkları sorunlardan dolayı, psikolojik durumlarına ilişkin öğretmen görüşleri nelerdir?” şeklinde oluşturulmuştu. Bu alt probleme yanıt vermek amacıyla gerçekleştirilen içerik analizi sırasında “psikolojik olarak etkilenmeme” ve “psikolojik etkilenmenin olması” kodları tespit edilmiş ve bu kodların bir araya getirilmesiyle de öğrencilerin “öğrencilerin psikolojik etkilenme durumları” teması ortaya çıkmıştır. “psikolojik olarak etkilenmeme” koduna yönelik olarak elde edilen görüşler Tablo 15’te sunulmuş ve yorumlanmıştır.

Tablo 15: “Psikolojik olarak etkilenmeme” koduna ilişkin olarak öğretmen görüşleri

Öğretmen Görüşleri	f	%
Bütün çocuklar Türkçeyi az bildikleri için psikolojik sorun yaşamıyorlar.	22	30,55
Kendilerinin konuştuğunu bütün arkadaşları anladığı için sorun yaşamıyorlar.	5	6,94
Öğrenciler bir şekilde kendilerini ifade edebiliyorlar.	1	1,38

Tablo 15’te de görüldüğü gibi 22 öğretmenin görüşüne göre, öğrencilerin büyük bir çoğunluğu Türkçe bilmediği için psikolojik bir etkilenme süreci geçirmemektedir. Öğretmenlerden 5’i ise öğrencinin konuştuğunu arkadaşları anladığı için sorun yaşanmadığı görüşündedir. Araştırmaya katılan 1 öğretmen ise öğrencilerin öyle ya da böyle kendilerini ifade ettiklerini belirtmektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerden toplam 28’i, öğrencilerin Türkçe bilmediği için arkadaşlarının karşısında herhangi bir sorun yaşamadıklarını dile getirmektedir. Bütün öğrencilerin Türkçe bilmiyor ya da az biliyor olması, kendi aralarında bu konuda bir sorun yaşamamaları durumunu ortaya çıkarmaktadır. Öğretmenlerden bu konuya yönelik olarak gelen ilginç bir görüş ise şöyledir: “Hayır yaşamıyorlar. Onların konuştuğunu bütün arkadaşları anlıyor. Sadece öğretmenleri anlamıyor. Bu durumda yabancı olan öğretmen oluyor. Bu duruma bazen gülüyorlar, daha çok öğretmen zorluk yaşıyor” (4.sıra, Erkek). “Öğrencilerin psikolojik etkilenme durumları” temasının “psikolojik etkilenme var” koduna yönelik olarak tespit edilen öğretmen görüşleri Tablo 16’da sunulmaktadır.

Tablo 16: “Psikolojik etkilenmenin olması” koduna ilişkin olarak öğretmen görüşleri

Öğretmen Görüşleri	f	%
Psikolojik olarak etkileniyorlar. /Psikolojik olarak yıpranıyorlar.	38	52,77
Çekingen, içe kapanık oluyorlar.	7	9,72
Dil sorunu yaşayan çocuklar başarısızlık duygusu yaşıyor.	6	8,3
Çocuklar umutsuzluk yaşıyorlar.	3	4,16
Öğrenci anlatılanı anlamadığı için arkadaşlarını rahatsız ediyor/saldırgan davranışlar sergileyebiliyor.	3	4,16
Bu durumda öğrencinin öz güvenini sarsılıyor.	2	2,77
Çok başarılı olmaya aday olan bir öğrenciyi kendini ifade edememe, anlayamama gibi problemlerden ötürü kaybetme noktasına gelebiliyorsunuz.	2	2,77
Çocuklar kendilerini ifade edemedikleri için onlara yardımcı olamıyorum.	1	1,38
Derdini anlatamadığı için suçluluk duyuyor.	1	1,38
Okula karşı olumsuz tutum ve davranışlar sergileyebiliyor.	1	1,38

Tablo 16’da da görüldüğü gibi araştırmaya katılan öğretmenlerden 38’i, öğrencilerin Türkçe bilmedikleri için ilk okuma yazma sürecinde yıprandığını ifade etmektedir. 7 öğretmen, Türkçeyi ve ilk okuma yazmayı öğrenme sürecinde yaşanan dil sorunlarının öğrencide çekingenliğe ve içe kapanıklığa neden olduğunu belirtirken 6 öğretmen de başarısızlık duygusu yaşamalarına neden olduğunu dile getirmektedir. Katılımcılardan 3’ü ise öğrencilerin umutsuzluğa kapıldığını, 3’ü de başkalarına yönelik olarak saldırgan ya da rahatsız edici bir tavır takındıklarını ifade etmektedir. 2 öğretmen, öğrencilerin kendini ifade edememe durumunda özgüven sorunu yaşadıklarını, yine 2 öğretmen ise öğrencileri kaybetme noktasına geldiklerini ortaya koymaktadır. 1 öğretmen, dil probleminden dolayı öğrencilerine yardımcı olamamanın sıkıntısını yaşadığını, başka bir öğretmen ise öğrencilerinin başarısızlıklarından dolayı suçluluk duyduğunu, bir diğer öğretmen ise öğrencilerin okula yönelik olarak olumsuz tutum geliştirdiklerini belirtmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu, öğrencilerin Türkçeyi ve ilk okuma yazmayı öğrenme sürecinde ciddi sorunlar yaşadığını belirtmektedir. Bu süreç, öğrencilerin kişilik gelişiminde önemli olan yıllara denk geldiği göz önüne alınırsa ilerleyen yıllarda da farklı davranışlara neden olacağı; hatta akademik başarıyı olumsuz yönde etkileyeceği söylenebilir. “Psikolojik etkilenme var” koduna yönelik olarak tespit edilen ilginç öğretmen görüşlerinden bazıları da şunlardır: “Evet yaşıyorlar. Sıkıntılarını anlatamıyorlar. Sizin anlattığınızı anlamıyorlar. Türkçeyi az bilen öğrenciler genelde derste yaptırıldıklarını yapmak istemiyor” (11. Sıra, Kadın). “Evet psikolojik olarak yıpranıyorlar çünkü öğretmenlerin konuştuklarından hiçbir şey anlamıyorlar, sorulara cevap vermiyorlar” (19. Sıra, Kadın). “Onlar anlayamadıkları için psikolojik olarak etkileniyorlar. Tabi burada biz öğretmenler de psikolojik olarak yıpranıyoruz” (37. Sıra, Kadın). “Bazı öğrenciler derdini anlatamadıkları için pes ediyorlar. Bir süre sonra öğretmenle iletişim kurmuyorlar” (38. Sıra, Kadın).

Sekizinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

“İlk okuma yazma sürecinde Türkçenin az konuşulduğu bölgelerde velilerle iletişimde yaşanan sorunlara ilişkin öğretmen görüşleri nelerdir?” şeklinde belirlenen sekizinci alt problem kapsamında iki ayrı kod belirlenmiştir. Bu alt problemini yanıtlamak için “Velilerle yeterli iletişim kuramama” ve “Velilerle iletişimde sorun yaşanmaması” kodları tespit edilmiş ve bu kodlar bir araya getirilerek “Velilerle iletişim kurma” temasına ulaşılmıştır. “Yeterli iletişim kuramama” koduna yönelik olarak elde edilen görüşler Tablo 17’de sunulmuş ve yorumlar yapılmıştır.

Tablo 17: “Velilerle yeterli iletişim kuramama” koduna ilişkin olarak öğretmen görüşleri

Öğretmen Görüşleri	f	%
Türkçe bilmeyen velilerle öğrencilere yönelik iletişim kurmak zor oluyor.	52	72,22
Velilerden gerekli desteği alamıyoruz.	19	26,38
Veliler ilgisizler. /Çocuklarını umursamıyorlar.	12	16,66
Toplantılara bile gelmiyorlar.	5	6,94
Tercümandan yardım alıyorum.	5	6,94
Çoğu veli okuma yazma bilmedikleri için çocuklarına evde yardımcı olamıyorlar.	4	5,5
Velilerden evde de çocuklarla iletişimde Türkçe kullanmalarını istiyoruz. Ancak yeterli sonuç alamıyoruz.	4	5,5
Çocuğun okulla ilgili birçok ihtiyacı karşılanmıyor.	4	5,5
Öğrencilerin okula gönderilmesinde problem yaşıyoruz.	3	4,16

Tablo 17 incelendiğinde, araştırmaya katılan 52 öğretmenin dil sorunundan dolayı velilerle yeterli iletişim kuramadığı tespit edilmiştir. Katılımcılardan 19'u, velilerden gerekli desteği alamadığını, 12'si velilerin okula yönelik ilgisiz olduğunu, 5'i velilerin toplantılara dahi gelmediğini, 5'i velilerle iletişim kurmak için tercümandan yardım aldığını, 4'ü velilerin okuma yazma bilmedikleri için çocuklarına gerektiği gibi yardımcı olamadıklarını, 4'ü velilerin evde Türkçe konuşmada duyarsız davrandıklarını, 4'ü velilerin çocuklarının okul gereksinimlerini karşılamadığını, 3'ü ise bazı velilerin çocuklarını okula göndermek istemediklerini belirtmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu, dil probleminde dolayı velilerle yeterli iletişim kuramadığını belirtmektedir. Diğer veriler incelendiğinde ise velilerin sosyoekonomik düzeylerinin oldukça düşük olduğu ve buna bağlı olarak da çocuklarının eğitim gereksinimlerine yeterli desteği sağlayamadığı görülmektedir. Eğitimin öğretmen, öğrenci ve veli boyutlarında gerçekleştiği göz önüne alınırsa, Türkçenin az konuşulduğu bölgelerde velilerin oldukça yetersiz olduğu söylenebilir. Velilerle iletişimde yaşanan sorunlara ilişkin olarak öğretmenlerin ortaya koymuş olduğu ilginç görüşlerden bazıları ise şunlardır: “Velilerin yeterince destek olmaması öğrenci ile iletişimi etkiliyor tabii ki. Ancak eğitimin ailede başladığı gerçeğinin tamamen unutulduğu bir bölgede öğretmenlik yapıyorum. Bunu da unutmamak gerek” (6. Sıra, Kadın). “Bu bölgede velilerin ilgisizliği özellikle ilk okuma yazma ve Türkçeyi öğrenme konusunda öğrencilere destek olmamaktadır” (17. Sıra, Erkek) “Tek söyledikleri biz de bilmiyoruz. Hak vermemek elde değil. Türkçe bilmeyen, okuma yazma bilmeyen, hiç okula gitmemiş, boy boy çocuğu olan bir annenin ne kadar yardımı ve desteği olabilir ki? Babalar ise ilgilenmiyor” (21. Sıra, Kadın). “Burada veli diye bir şey yok ne yaparsanız tek başinasınız. Destek olmak şöyle dursun hatta köstek oluyorlar. Bayan veliler hiç Türkçe bilmediği için birçoğuyla konuşamıyorum bile. Babalar ise zaten çocuğundan bihaber. Daha ne anlatayım bilmem. Gerçi anlatmakla da bitmez. Dediğim gibi görmek lazım” (63. Sıra, Kadın). “Öğrenci velisi toplantıya zaten katılmıyor. Okula verdikten sonra bir şekilde mezun olur nasıl olsa diyor. Onun nasıl öğrendiği ne olacağı nasıl çalışması gerektiği değil, gelen öğrenci başına para velinin ilgi odağı oluyor birçok zaman” (46. Sıra, Kadın). “Velilerle iletişim kurma” temasının

“velilerle iletişimde sorun yaşanmaması” koduna ilişkin elde edilen öğretmen görüşleri Tablo 18’de sunulmuş ve yorumlar yapılmıştır.

Tablo 18: “Velilerle iletişimde sorun yaşanmaması” koduna ilişkin olarak öğretmen görüşleri

Öğretmen Görüşleri	f	%
İletişimde sorun yaşamıyorum.	5	6,94
Dil çok büyük bir problem değil. /Bir şekilde anlaşmaya çalışıyoruz.	5	6,94
Bilinçli veliler destek veriyor.	2	2,77
Kendim Kürtçe bildiğimden pek sorun yaşamadım.	1	1,38

Tablo 18’e göre, araştırmaya katılan 5 öğretmen, velilerle iletişim kurmada herhangi bir sorun yaşamadığını ifade etmektedir. 5 öğretmen ise farklı diller konuşmanın velilerle iletişim kurmada temel bir sorun olmadığını, bir şekilde anlaşma sağlandığını, 2 öğretmen bilinçli velilerin gereken desteği verdiğini, 1 öğretmen ise kendi ana dilinden dolayı velilerle daha kolay iletişim kurduğunu belirtmektedir. “Velilerle iletişimde sorun yaşanmaması” kodu kapsamında araştırmaya katılan öğretmenlerin çok azı sorun yaşamadıklarını dile getirmiştir. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin çok azı velilerle bir şekilde iletişim kurmayı başarabilmektedir. Ancak iletişim kursa bile öğrencilerin eğitim sürecine ilişkin olarak gereken desteği alamamaktadır. Bir öğretmenin ortaya koymuş olduğu görüşleri bu konuyu etkili bir şekilde ifade etmektedir: “Bazen diyalog ve konuşmalarda zorluklar yaşıyoruz. Veliler, öğrencilerle yaşanan sorunları aşmada bazı istisnalar hariç yeterince destek veriyor” (22. Sıra, Kadın).

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Araştırmaya katılan öğretmenler, Türkçeyi az bilen öğrencilerin okuma yazma sürecinde çeşitli sıkıntılar yaşadıklarını belirtmektedir. Bunlardan en belirgin olanı ise, bu öğrencilerin ilk okuma yazma sürecini geriden takip etmeleridir. Araştırmaya katılan 25 öğretmen (%34,72), Türkçeyi yeterince konuşamayan öğrencilerin ilk okuma yazma sürecinde yavaş ilerlediklerini, öğrenmek için daha fazla zamana gereksinim duyduklarını belirtmektedir. Buna bağlı olarak da öğretmenler sık sık tekrar etmek durumunda kalmaktadır. Hatta 1. sınıfın ilk bir ya da iki ayı Türkçe konuşmayı öğretmekle geçmektedir. Bu durum Türkiye genelinden daha geç bir şekilde okuma yazma öğrenmelerine neden olmaktadır. Türkçenin az konuşulduğu bölgelerde görev yapan öğretmenler, Türkçeyi bilerek okula gelen öğrencilerin ise daha etkin, başarılı, her konuda ileride olduğunu ve kendini ifade etmede zorlanmadıklarını belirtmektedir. MEB programlarını geliştirirken ve ders düzenlemelerini yaparken bu bölgenin şartlarını dikkate alarak Türkçe anlama ve konuşma sorunun çözümünde yardımcı olabilir. Öğretmenlerin yapmış olduğu deneme yanılma uygulamaları ile öğrencilerin Türkçeyi ne kadar doğru ya da yeterli öğrendiği tartışma konusudur.

Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre, 30 öğretmen (%41,66) Türkçenin az konuşulduğu bölgelerde öğrencinin okul öncesi eğitim almasının özellikle dil probleminin çözümünde çok etkili olduğu görüşündedirler. Bu bölgelerde öğrencinin ilk okuma yazma öğrenme sürecinin önündeki en büyük problemi dil problemi olarak gören öğretmenler, okul öncesi eğitim alanların Türkçe konuşma ve anlamada daha başarılı olduklarını dile getirmektedir. Okul öncesi eğitim sürecinde öğrenciler sınıf içi oyun, şarkı vb. etkinliklerle dili öğrenerek birinci sınıfa başlamakta ve bu durum ilk okuma yazma öğrenme sürecini büyük ölçüde kolaylaştırmaktadır. Okul öncesi eğitim alan öğrencilerin el ve kas becerilerinin geliştiği, ilk okuma yazma sürecinde başarılı oldukları, daha erken, kolay, çabuk okuma yazmaya geçtikleri ve okula daha kolay uyum sağladıkları araştırmaya katılan öğretmenler tarafından dile getirilmiştir. Okul öncesi eğitimin yaygınlaşması; hatta bu kurumlara başlama yaşının 36. aydan itibaren olması yalnızca ilk okuma yazma sürecinde değil, yaşam boyu öğrenme bağlamında öğrencilere anlamlı katkılar sağlayabilir. Emeç (2011) “Türkçenin Yeterince Etkin ve Güzel Konuşulmadığı Yerlerde İlkokuma Yazma Öğretiminde Öğretmenlerin Karşılaştıkları Sorunlar” adlı yüksek lisans tezinde, Türkçeyi az bilen öğrencilerin olduğu bölgelerde okul öncesi eğitimin yaygınlaştırılması gerektiği ve ana sınıflarının zorunlu olması gerektiği bulgularını elde etmiştir. Bu bulgular araştırmayı destekler niteliktedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerden 35’i (%48,61), öğrencilerin Türkçe bilmemesi ya da az bilmesinden dolayı kendilerinin verdiği yönergeleri anlamadıklarını belirtmektedir. Öğretmenler, öğrencilerin verilen yönergelere tepki vermediklerini sadece baktıklarını belirtmekte bu durumun da kendilerini oldukça yorduğunu, anlatmak istediklerini tekrar tekrar sınıfta söylemek zorunda kaldıklarını dile getirmektedirler. Bu durumun öğretmenlerde beden dilini kullanma, nesnelerin kendisini ya da resmini gösterme, tercüman kullanmaya neden olduğunu belirtirken, öğrencilerde ise arkadaşlarını taklit etme, arkadaşları aracılığıyla anlama gibi değişik iletişim yollarını kullanılmasına yol açtığını bildirmişlerdir. İlkokuma yazma sürecinin etkili bir şekilde gerçekleşmesi için öğretmen-öğrenci iletişiminin nitelikli bir düzeyde olması gerekir. Özellikle konuşma ve konuşulanı anlama noktasında yaşanan sorunlar gerek öğretmen gerekse öğrenci istenmeyen sıkıntılar yaratabilir. Türkçenin az konuşulduğu bölgelerde öğrencinin 1. sınıfa başlamadan önce belli bir düzeyde Türkçe öğrenmesinin sağlanması ilk okuma yazma eğitimini kolaylaştıracaktır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerden 34’ü (%47,22), Türkçeyi az bilen ya da hiç bilmeyen öğrencilerin Türkçe iletişim becerilerini geliştirmek için farklı konuşma çalışmalarını (dialog kurma, çok kullanılan Türkçe kelimelerin öğrenilmesine öncelik verme vb.) yaptıklarını dile getirmiştir. Yine araştırmaya katılan 40 öğretmen de (%55,55) farklı etkinlikler

(şarkı söyleme, çizgi film izleme vb.) düzenleyerek öğrencilere Türkçe öğretmeye çalıştıklarını belirtmiştir. Elde edilen sonuçlar Yiğit (2009) tarafından yapılan araştırmayı destekler niteliktedir. Şırnak ilinde yapılan bu çalışmayla ses temelli cümle yöntemi ile ilk okuma yazma öğretirken öğretmenlerin karşılaştıkları güçlükler ve bu güçlüklerle baş etme stratejileri belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırmanın verileri ana dili Türkçe olmayan çocukların devam ettiği okullarda görev yapan 70 birinci sınıf öğretmeninden görüşme formu ve anket uygulanarak elde edilmiştir. Bu araştırmaya göre, öğretmenler Türkçe öğrenme güçlüğüyle baş etmek için görsel materyal kullanma, öğrenciyle birebir ilgilenme, beden dili kullanma, şarkı söyleme, tekerleme söyleme, masal okuma vb. etkinliklere yer vermektedir. Ancak yapılan bu çalışmalar incelendiğinde, öğretmenlerin “Bu sorunu nasıl çözebilirim? Türkçeyi yeterince bilmeyen öğrencilerle nasıl iletişim kurup derslere etkin katılımı sağlayabilirim?” sorularına kendilerince yanıt aradıkları görülmektedir. Yapılan uygulamalar tamamen bireysel ve programda olmayan etkinliklerdir. Diğer taraftan öğretmenlerin çözümlerinin birbirine benzer olduğu ve bilimsel temellere dayanmadığı tamamen deneme yanılma yoluyla gerçekleştirildiği gözlerden uzak tutulmamalıdır.

Araştırmadan elde edilen bir diğer sonuç ise ilk okuma yazma sürecinde kullanılan kitapların Türkçenin az konuşulduğu bölgeler için uygun olmadığıdır. Öğretmenlerden 33’ü (%45,83), ilk okuma yazmada ders kitaplarına yönelik olarak çeşitli sorunlar yaşadığını belirtmektedir. Araştırmaya katılan 51 öğretmen de (%70,83) kitapların öğrenci gereksinimlerine ve bölgesel özelliklere yanıt vermediğini dile getirmektedir. Genel olarak kitapların öğrencilerin Türkçe öğrenmesini kolaylaştırıcı bir nitelik taşımadığı söylenebilir. Elde edilen bu sonuç daha önce yapılan bir araştırmayı da destekler niteliktedir. Bu anlamda Epeçan ve Erzen 2008 yılında Ankara’nın Çankaya ilçesi ve Siirt merkez ilköğretim okullarında 1. sınıflarda görev yapan 411 öğretmenle Türkçe dersi programında karşılaşılan sorunlara yönelik bir araştırma yapmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu Türkçe ders kitaplarını yeterli bulmadığını ve gereksinimlerine yanıt vermediğini ifade etmiştir. Emeç (2011) “Türkçenin Yeterince Etkin ve Güzel Konuşulmadığı Yerlerde İlkokuma Yazma Öğretiminde Öğretmenlerin Karşılaştıkları Sorunlar” adlı yüksek lisans tezinde, Türkçe öğretim programının Türkçeyi az bilen öğrencilerin seviyelerine uygun olarak hazırlanmadığı, programın, toplumun geneline hitap etmediği sonucunu ortaya koymaktadır. Ramirez, Yuen, Ramey ve Pasta (1991) sınırlı düzeyde İngilizce bilen İspanyol çocukların ilk okuma yazma eğitiminde kullanılan kitaplara ilişkin bir inceleme yapmıştır. Yapılan değerlendirmelerde bu kitapların ana dili ve ikinci dili öğretmede yetersiz olduğu özellikle de ailelerin beklentilerine yanıt vermediği tespit edilmiştir. Krashen’e (2015) göre de iki dilli eğitim sürecinde karşılaşılan

en büyük problem yeterli düzeyde kitap bulunmamasıdır. İlkokuma yazma eğitimi için hazırlanan kitaplar ne birinci dili ne de ikinci dili öğretmede yeterli olmaktadır.

Araştırmaya katılan 70 öğretmen (97,22), Türkçeyi az bilen öğrencilerin okuduğunu anlamada önemli sorunlar yaşadıklarını dile getirmektedir. Öğretmenlere göre öğrenciler, okuduklarını yeterince anlamamakta, okudukları metinlerle ilgili sorulara yeterince cevap verememektedir. Öğretmenlerden 24'ü (%33,33) ise, öğrencilerde okuduğunu anlama ve akıcı okuma becerilerinin gelişmesinin zaman aldığını belirtmektedir. Öğretmenlere göre Türkçeyi az bilen ya da hiç bilmeyen öğrenciler akıcı okumayı ileriki sınıflarda yapabilmektedir; ama okuduklarını anlama sorunu daha uzun yıllar devam etmektedir. Öğretmenlerin tamamına yakınının böyle bir sorun olduğunu belirtmeleri, problemin ne kadar ciddi olduğunu ortaya koymaktadır. Öğrencinin tüm derslerdeki başarısının okuduğunu anlamaya bağlı olduğu göz önüne alınırsa, bu becerinin geliştirilmesinin eğitim sürecinin her aşamasında en önemli unsurlardan birisi olduğunu söylemek mümkündür. Öğrencilerin okuduğunu anlamayla ilgili yaşadıkları problemler, hayatları boyunca birçok sorunlar karşılaşmalarına neden olabilir. Özellikle de eğitim sistemimizde test çözme ve okuduğunu anlama sınavlarının oldukça yaygın olması, bu sınavların öğrencilerin meslek seçimlerinde de belirleyici rol oynaması Türkçeyi az konuşan öğrencilerin fırsat eşitliğinden yararlanmasını büyük ölçüde zedelemektedir. Bu öğrenciler açısından Millî Eğitim Bakanlığının tüm ülkede yaşama geçirmeyi hedeflediği eğitimde fırsat eşitliğinden söz etmek çok da mümkün olmasa gerekir. Diğer taraftan bu çocukların büyük kısmının ilköğretimi zorla tamamlamalarında, sınıf tekrarları yapmalarında, liselere ve yükseköğretime geçmelerinde çok ciddi sorunlar yaşamalarının altında yatan temel nedenlerden birinin okuduğunu anlayamama sorununun olduğu söylenebilir. Araştırmadan elde edilen bu sonuçlar, aynı şekilde Yiğit (2009) tarafından yapılan çalışmayı destekler niteliktedir. Araştırma sonucuna göre bu bölgedeki öğrenciler derslerde kendilerini yeterince ifade edememektedir. Öğretmenlerin görüşlerine göre bu öğrenciler okuduğunu anlayamadığı için sorulara yanıt verememe, öğrendiklerini çabuk unutma, kelime dağarcığının az olması gibi sorunlar yaşamaktadır.

Öğrencilerin dil probleminden dolayı okuma yazma sürecinde psikolojik olarak etkilendiğini belirten öğretmen sayısı, etkilenmediklerini dile getiren öğretmenlerin sayısından daha fazladır. Araştırmaya katılan 28 öğretmen (%38,88), öğrencilerin psikolojik olarak etkilenmediğini, 64 öğretmen (%88,88) ise öğrencilerin Türkçe konuşamadıkları için psikolojik sorunlar yaşadığını dile getirmektedir. Bu durum öğrencilerin davranışlarında öğretmenler tarafından farklı şekillerde gözlenmiştir. Öğretmenlere göre kendini ifade edememe sorununa bağlı olarak öğrenciler içine kapanma, başarısızlık duygusu yaşama, umutsuzluğa kapılma,

saldırgan davranışlar sergileme, öz güven eksikliğine kapılma, suçluluk duygusu, okula yönelik olarak olumsuz tutum geliştirme davranışları gösterebilmektedir. Öğrencilerin gösterdiği bu eğilimler, gerek kişilik gelişiminde gerekse okul yaşamında kalıcı izler bırakabilir. Bu konuda MEB tarafından öğrenciye sunulacak olan destek, ortaya çıkacak sorunların önüne geçilmesinde etkili olabilir. Araştırmadan elde edilen sonuçlar daha önce yapılan çalışmaları da destekler niteliktedir.

Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre, öğretmenler dil problemlerinden dolayı velilerle iletişim kurmada çok ciddi anlamda sorun yaşamaktadır. Bu konuya yönelik olarak araştırmaya katılan 71 öğretmenden toplamda 108 farklı görüş (%150) dile getirilmiştir. Araştırmaya katılan 13 öğretmen (%18,05) ise velilerle iletişim kurmada herhangi bir sorun yaşamadığını belirtmiştir. Elde edilen bu veri öğretmen ve veli iletişiminde oldukça önemli sorunlar yaşandığının da bir göstergesidir. İletişim sorunu velinin okula ve öğretmene gereken desteği verememe durumunu da beraberinde getirmektedir. Öğretmenler, velilerle iletişim kuramamanın yanı sıra sosyo-ekonomik düzeyin düşüklüğüne bağlı olarak çok farklı sorunlarla da yüz yüze gelmektedir. Velinin yaşam biçimi, eğitim düzeyi, gelir durumu vb. öğrencinin eğitim yaşamını olumsuz yönde etkilemektedir. Öğretmenlere göre velilerin çoğu okul toplantılarına gelmemekte, çocukların eğitim sürecine gereken ilgiyi göstermemekte, okul gereksinimlerini karşılamamakta hatta çocuklarını okula dahi göndermek istememektedir. Türkçenin az konuşulduğu bölgelerde, velinin Türkçe bilmemesi ve çocukların eğitim sürecine gereken ilgiyi göstermemesi öğretmeni ve eğitim sürecini olumsuz yönde etkilemektedir. Emeç (2011) “Türkçenin Yeterince Etkin ve Güzel Konuşulmadığı Yerlerde İlkokuma Yazma Öğretiminde Öğretmenlerin Karşılaştıkları Sorunlar” adlı yüksek lisans tezinde, ailelerin genelinin bu konuda, eğitim öğretme karşı isteksiz davrandıklarını, çocuklarını evden uzaklaştırmaya diye okula gönderdiklerini ve ailelerin, eğitim ve öğretime yeterince destek vermedikleri bulgularına ulaşmıştır. Bu bulgular araştırmayı destekler niteliktedir. Araştırmadan elde edilen sonuçlar doğrultusunda şu öneriler geliştirilmiştir.

1. MEB, Türkçenin az konuşulduğu bölgelerde öğrenciler açısından ilk okuma yazma sürecini daha anlamlı ve kolay bir hâle getirmek için daha uzun zamana yayılmış bir program tasarlamalıdır. İlkokuma yazma programında bu bölgedeki yaşanan dil probleminin çözümüne uygun bir şekilde yapılacak düzenlemeler sorunun çözümünde etkili olabilir.

2. Türkçenin az konuşulduğu bölgelerde, öğrencilerin ilkokula başlarken Türkçeyi öğrenerek gelmesi için okul öncesi eğitime önem verilmelidir. MEB, ilkokul bünyesindeki ana sınıflarının ve bağımsız okul öncesi eğitim kurumlarının sayısı artırılabilir. Hatta ilkokul veya ortaokul bünyesinde açılan ana sınıfları yerine bağımsız okul öncesi eğitim kurumlarının

sayısının artırılması ve bu kurumlarda okullaşma oranının yükseltilmesi, hem öğrencilerin Türkçe öğrenmesi hem de eğitim sürecindeki başarıları açısından etkili olabilir. Tüm bunlara ek olarak öğrencilerin erken yaşlarda okul öncesi eğitim kurumlarına gitmesi Türkçe öğrenmelerini kolaylaştırıcı bir etken olarak görülmelidir.

3. Öğretmenlerin yönergelerinin anlaşılmadığı durumlarda öğrencilerden yapması istenilenler yavaş hareketlerle desteklenerek söylenmeli, öğrencilere anlayamadıkları için tepki gösterilmemeli ve sınıf içi etkinlikler açıklayıcı konuşmalarla zenginleştirilmelidir.

4. Türkçeyi az bilerek okula başlayan öğrenciler, okuduğunu anlamada sorun yaşadıkları için kitap okuma konusunda da istekli olmamaktadır. Bu nedenle öğrencilerde okuma alışkanlığını geliştirmek için derslerde anlama çalışmalarına özel bir önem verilmelidir. Kitap okuma cazip bir hâle getirilmelidir.

5. Bu öğrencilerin yaşadıkları dil sorununun ilk okuma yazmaya hazırlık ve uyum sürecinde çözülebilecek bir sorun olmadığı açıktır. Ancak bu dönemin önemli olduğu gerçeği gözlerden uzak tutulmamalıdır. Bireyin kendini sağlıklı bir şekilde ifade edemediğinde başta eğitim ve öğretim sürecinde ve sosyal yaşamı olmak üzere birçok alanda geri kalacağı açık bir durumdur. Dil sorunu yaşayan bu öğrencilerin eğitim öğretimde aktif katılımlarını sağlayabilmek için MEB tarafından bilimsel çalışmalar yapılması gerekmektedir.

6. Türkçeyi az bilen öğrencilerin dil sorunu gözetilerek birinci sınıf kitapları bu bölgelerde bulunan öğrencilere uygun olacak şekilde özel olarak düzenlenmelidir. Kitaplardaki görseller, kelimeler, isimler ve diğer unsurlar ekonomik ve sosyokültürel açıdan bölgesel farklılıklar göz önünde tutularak yapılandırılmalıdır.

7. MEB, Türkçenin az konuşulduğu bölgelerde ilk okuma yazma sürecinde kendini ifade etmede yaşanan sorunların kişilik gelişimine yansımaları önlemek için öğrenciyeye psikolojik destek sunabilir.

8. Türkçenin az konuşulduğu bölgelerde okul öncesi eğitime önem verilmesi ve bu süreçte ilk okuma yazma çalışmalarını destekleyici etkinlikler yapılması, dil sorununun çözümünde etkili olabilir.

9. Gerekli görülen bölgelerde ebeveynler için de Türkçe dil kursları açılabilir.

10. Veli desteğinin öğrencinin eğitim sürecinde ne kadar önemli olduğu ebeveynlere seminerlerle anlatılmalıdır.

11. Veli-öğretmen ve öğrenci üçgenindeki iletişimin geliştirilmesi için MEB tarafından çalışmalar yapılmalıdır.

Kaynaklar

- ALICE, M. (2015). *Bilingualism/Bilingual Education*. <http://www.healthofchildren.com> Son Erişim Tarihi: 02. 04. 2015
- AYDIN, İ. S. (2013). İki Dilli Türk Öğrencilerin Yazılı Anlatım Becerilerine Yönelik Bir Durum Çalışması. *Turkish Studies*, 8(9), 657-670.
- COŞKUN, V. DERİNCE, M. Ş. ve UÇARLAR, N. (2010). *Dil Yarastı-Türkiye’de Eğitimde Ana Dilinin Kullanılmaması Sorunu ve Kürt Öğrencilerin Deneyimleri*. Diyarbakır: Disa Yayınları.
- CUMMINS, J. (2001). *Negotiating Identities: Education for Empowerment in a Diverse Society (2ndEds)*. Los Angeles, CA: California Association for Bilingual Education Press.
- DE LA PENA, F. (1991). *Democracy or Babel? The Case for Official English in the United States*. Washington, DC: U.S. English.
- EMEÇ, H. (2011). *Türkçenin Yeterince Etkin ve Güzel Konuşulmadığı Yerlerde İlkokuma Yazma Öğretiminde Öğretmenlerin Karşılaştıkları Sorunlar (Erzurum İli Örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Erzurum: Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimler Enstitüsü.
- EPÇAÇAN, C. ve ERZEN, M. (2008). İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programının Değerlendirilmesi. *The Journal Of International Social Research Volume*, 1(4), 182-201.
- ERZURUMLU, S. (2008). *Çok Kültürcülük Politikası ve Kanada’da Çok Kültürcülük*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Isparta: Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- GÜL YAZICI, Z. (2007). *Birinci ve İkinci Dili Türkçe Olan İki Dilli Çocukların Türkçeyi Kazanımlarına Dil Merkezli Okul Öncesi Eğitim Programlarının Etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- KAYA, I. ve AYDIN, H. (2013). *Türkiye’de Ana Dilde Eğitim Sorunu: Zorluklar, Deneyimler ve İki Dilli Eğitim Modeli Önerileri*. İstanbul: Ukam Yayınları.
- KÖSE, Ö. KALYONCU, M., KARATAŞ, K., EROL, A.M., USTA, E., DEMİRALP, O., KIZILKAYA, M., AYDENİZ, A., ATICI ARICAN, H., ÖZER, R., ALKAN, T., YILDIRIM, Z. ve KARAMAN, U. (2010). *Hoş Geldin Öğretmenim*. <https://docs.google.com/file/d/0B8ztEc> Son Erişim: 16. 05. 2015
- KRASHEN, S. (2015). Why Bilingual Education? National Association for Bilingual Education. <http://www.nabe.org/BilingualEducation> Son Erişim Tarihi: 16. 05. 2015
- LAMBERT, W. E. ve TUCKER, G. R. (2003). *Bilingual Education of Children: The St. Lambert Experiment*. Rowley, MA: Newbury House Publications.
- UNIVERSITY OF MICHIGAN (2014). *Bilingual Education- Different Types of Bi-or Multilingual Education*. http://sitemaker.umich.edu/370blinged/different_types_of_bilingual_education Son erişim tarihi: 14. 05 2015
- MILES, M. B. ve HUBERMAN, A. M. (1994). *Qualitative Data Analysis: An Expanded Sourcebook*. California: Sage Publications.
- RAMIREZ, J. D., YUEN, S., RAMEY, D., ve PASTA, D. (1991). *Longitudinal Study of Structured English Immersion Strategy, Early-Exit and Late-Exit Bilingual Education*

- Programs for Language-Minority Children (Final Report)*. San Mateo CA: Aguirre International.
- REZZAGIL, M. (2010). *5-8 Yaş İki Dilli Çocukların Türkçe Artikülasyon Özelliklerinin Sesbilgisel (Fonolojik) Süreçler Açısından İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- UŞAKLI, H. (2005). *İzmir İlinde Göç Alan Bölgelerdeki İlköğretim Okullarında (II) Türkçe Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlar ve Çözüm Önerileri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- YILDIRIM, A. ve ŞİMŞEK, H. (2013). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri (9. Baskı)*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- YILDIZ, C. (2012). *Yurt Dışında Yaşayan Türk Çocuklarına Türkçe Öğretimi (Almanya Örneği)*. Ankara: Başbakanlık Yurt Dışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığı.
- YILMAZ, M. Y. (2014). İki Dillilik Olgusu ve Almanya'daki Türklerin İki Dilli Eğitim Sorunu. *Turkish Studies*, 9 (3), 1641-1651.
- YİĞİT, V. (2009). *Ses Temelli Cümle Yöntemi İle İlkokuma Yazma Öğretim Sürecinde Karşılaşılan Güçlükler ve Bu Güçlüklerle Baş Etme Stratejilerinin Belirlenmesi (Şırnak İli Örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Adana: Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.