

## İKİ DİLLİ ÇOCUKLARIN ÇÖZÜMLEME YÖNTEMİYLE OKUMA – YAZMA ÖĞRENİRKEN KARŞILAŞTIKLARI GÜÇLÜKLER\*

Mediha Sarı  
Ç.Ü. Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı

### ÖZET

Bu araştırma, iki dilli çocukların çözümleme yöntemiyle okuma – yazma öğrenirken karşılaştıkları güçlükleri belirlemek amacıyla yapılmış, niteliksel bir çalışmadır. Araştırmada, çocukların karşılaştıkları güçlükler, çözümleme yönteminin hazırlık, cümle, kelime, hece, ses ve serbest okuma – yazma devreleri için ayrı ayrı ele alınmış ve hangi devrede hangi güçlüklerle karşılaştıkları belirlenmeye çalışılmıştır.

Araştırma, 1999-2000 Eğitim – Öğretim yılında, Adana il sınırları içinde yer alan alt sosyo-ekonomik düzeydeki ilköğretim okullarında görev yapan 57 birinci sınıf öğretmeni ile görüşmeler yapılarak yürütülmüştür.

Verilerin çözümlenmesinde sayı ve yüzde hesapları ile betimsel analiz kullanılmıştır.

İki dilli çocukların devam ettiği okullarda çalışan öğretmenler öğrencilerinin karşılaştıkları güçlükleri, dikkat yetersizliği, telaffuz bozuklukları, derse karşı ilgisizlik, araç-gereç eksikliği, okuduğunu veya dinlediğini anlamama, sorulan sorulara cevap verememe, kendini ifade edememe olarak sıralamışlardır. Ana dili Türkçe olan çocukların devam ettiği okuldaki öğretmenler, bu sorunlarla karşılaştıklarını ancak, öğrencilerinin bu sorunları kısa sürede aştıklarını belirtirlerken, iki dilli çocukların devam ettiği okuldaki öğretmenler bu problemleri aşmak için fazla zaman ve emek harcadıklarını buna rağmen bir çok öğrencilerinin bu sorunların üstesinden gelemediğini, bu nedenle de çözümleme yöntemi devrelerinin normalden yaklaşık 15 – 20 gün fazla sürdüğünü dile getirmişlerdir.

**Anahtar Sözcükler** : İlkokuma – yazma öğretimi, Ana dili, İki dilli, Çözümleme Yöntemi, Görüşme

### ABSTRACT

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

This study has been done through interviewing 57 teachers of first grade who work in low socio-economic level primary schools located in Adana, in the educational year of 1999 – 2000.

In the analyses of data, number, percentage calculations and qualitative descriptive analyses were used.

---

\* Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Programları ve Öğretimi Anabilim Dalı'nda Yard. Doç. Dr. Ahmet Doğanay danışmanlığında yapılan Yüksek Lisans Tezi'nin özetidir.

Teachers working at the school bilingual students attend, indicated the difficulties which their students faced as low attention, pronunciation disorders, apathy to lesson, deficiency of materials, not understand from reading or listening, can't answer the questions and can't express himself. The other group of teachers, indicated that, their students face this problems too but, they cope with these problems in a short time. Teachers who work at the schools bilingual students attend said that, although they spent time and effort, they couldn't solve these problems and the stages of analyses method fasted 15 – 20 days longer than that fast normally.

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

### **Giriş**

Çağımız insanının kazanması gereken en önemli becerilerden biri olan okur – yazarlık, hem bireyin hem de içinde bulunduğu toplumun yaşamında sosyal, kültürel ve ekonomik yönden büyük önem taşımaktadır. Bu nedenle ülkelerin kalkınmışlık düzeyinin bir göstergesi olarak ele alınmaktadır.

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

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

Dikmen (1998)'in de belirttiği gibi, ilköğretime yeni başlayan bir çocuğun ilerideki yaşamında, bir yetişkin olarak hayata atıldığında, yaşamını hangi doğrultuda ve hangi niteliklere sahip bir birey olarak sürdüreceğinin, büyük ölçüde ilköğretimde alacağı eğitimin niteliği ile belirlendiği söylenebilir.

Dünyada yaygın olarak kullanılan okuma – yazma öğretimi yöntemi olan çözümleme, uygulamalar sonucu kabul görmüş bir yöntemdir (Ünal, 1992; Kahveci, 1995; Köksal, 1999). Çözümleme Yöntemiyle okuma yazma öğretimi iç içe geçmiş altı devrede gerçekleştirilir. Bu devreler; 1. Hazırlık, 2. Cümle, 3. Kelime, 4. Hece, 5. Ses, 6. Serbest Okuma-yazma Çalışmaları, devreleridir.

Okuma – yazma öğretiminde, çözümleme yönteminin ilk dönemi olan hazırlık devresinde, öğrencilere bazı hazırlık çalışmaları yaptırılarak, okuma–yazma çalışmalarına birlikte başlayabilmeleri için gereken ortak beceri ve alışkanlıklar kazandırılmaya çalışılır. Cümle devresinde, öğrencilere klişeler halinde fiş cümleleri verilir, bunları okuma ve yazma çalışmaları yaptırılır. Öğrencilere yeteri kadar cümle verildiğinde ve öğrenciler cümlelerdeki kelimeleri hissetmeye başladıklarında öğretmen cümle çözümlemesine başlar. Elde edilen kelimelerle çeşitli çalışmalar yaptırılarak çocukların kelimeleri iyice kavramaları sağlanır. Hece devresine gelindiğinde kelime devresinde elde edilen kelimeler hecelerine ayrılarak, bunlardan yeni kelimeler, kelimelerden de yeni cümle ve metinler oluşturma çalışmaları yapılır. Öğretmen yeterince kelime çözümlediğine karar verdiği zaman artık, heceleri oluşturan sesleri öğretmenin zamanı gelmiştir. Ses öğretimine, sekiz ünlünün kavrandığından emin olununca, öğrencilerin kolaylıkla söyleyebileceği s (sss), ş (şşş), z (zzz), r (rrr) gibi sessiz

harflerle başlanır. Öğretilecek sesin içinde bulunduğu hece öğrencilere okutulup yazdırılarak tekrar edilir. Bu arada hece içindeki harfin sesi duyurulmaya çalışılır, şekline dikkat çekilir. Harfin adı değil, sesi söylenir. Sesi öğretilen harfin önüne ve arkasına sekiz ünlü getirilerek elde edilen heceler okunur, yazılır, bu hecelerle yeni kelimeler oluşturulur, oluşturulan kelimelerle yeni cümleler kurulur. Bu şekilde 21 ünsüz öğretilene kadar çalışmalara devam edilir. Çözümleme yönteminde bütün basamaklar tamamlandığında artık çocuklar serbest okuma ve yazmaya başlayabilirler. Bundan sonra öğretmen bol bol serbest okuma ve yazma çalışması yaptırarak çocukların okuma ve yazma beceri ve alışkanlıklarını geliştirmeye yönelik çalışmalar yapmalı ve sınıf düzeyinden geri kalmış çocuklarla bireysel olarak ilgilenmelidir (Dikmen, 1990, 1998; Güleriyüz, 1991; Öz, 1998; Demirel, 1999; Nas, 1999; Çelenk, 1999).

Yukarıda açıklanan devreleri kesin hatlarla birbirinden ayırmak mümkün değildir. Çoğu zaman bir devre devam ederken bir sonraki devreye geçilmektedir. Bu durum, öğrencilerin fizyolojik, psikolojik ve sosyal yapısına, okulun bulunduğu fiziksel ve sosyal koşullara vb. bağlı olarak değişiklikler gösterebilir. (Akyılmaz ve Kocaoluk, 1992; Özdemir ve Sönmez, 1997). Ancak çözümleme yönteminde çocukların genel olarak mart ayından itibaren serbest okumaya geçmesi beklenir.

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

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

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

Okuma – yazma öğretimi konusuyla ilgili yapılmış araştırmalar (Olçum, 1992; Çelenk, 1993; Bulut, 1998 vb.) incelendiğinde, Türkiye’de iki dilli çocukların okuma – yazma öğrenirken karşılaştıkları güçlükleri doğrudan inceleyen herhangi bir araştırmaya rastlanılamamıştır. Ancak yapılmış olan araştırmalarda bu doğrultuda önerilere yer verilmiştir. Karanlıkagezer (1972) ise iki dilli çocukların okulda karşılaştıkları güçlükleri ele alan çalışmalar yapmıştır.

Türkiye eğitim sisteminin yukarıda belirtilen gerçekleri doğrultusunda yapılması uygun görülen bu araştırmanın temel amacı, ilköğretimin birinci sınıfında, ana dili Türkçe olmayan iki dilli çocuklara çözümleme yöntemiyle ilkokuma – yazma öğretilirken, hangi aşamalarda (hazırlık, cümle, kelime, hece, ses, serbest okuma ve yazma aşamaları), hangi güçlüklerle karşılaşıldığını ortaya koymaktır.

## **Yöntem**

### **Araştırma modeli**

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

### **Çalışma Grubu**

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

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

### **Veri Toplama Araçları**

Bu araştırmada veriler, okuma – yazma öğretiminde çözümleme yöntemi uygulanırken izlenen hazırlık, cümle, kelime, hece, ses ve serbest okuma – yazma devrelerinde hangi güçlüklerle karşılaşıldığını belirlemek üzere, araştırmacı tarafından yarı yapılandırılmış olarak geliştirilen Öğretmen Görüşme Formları (ÖGF), okuma – yazma öğretiminde bütün devrelerini kapsayacak şekilde düzenlenen Bütün Devreler için Öğretmen Görüşme Formu (BDÖGF) ve araştırma kapsamına giren öğrencilerle ilgili bilgileri toplamak amacıyla hazırlanan Öğrenci Tanıma Formu (ÖTF) kullanılarak toplanmıştır.

### **Verilerin Toplanması**

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

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

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

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

#### **Verilerin Çözümlemesi**

Araştırmada öğretmenlerle yapılan görüşmelerle ve Öğrenci Tanıma Formlarıyla elde edilen nicel verilerde sayı ve yüzde hesapları, nitel verilerin çözümlenmesinde ise betimsel analiz kullanılmıştır.

#### **Araştırma Bulguları, Tartışma ve Sonuçları**

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

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

#### **Hazırlık Devresine İlişkin Bulgular, Tartışma ve Yorum**

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

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

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

### **Cümle Devresine İlişkin Bulgular, Tartışma ve Yorum**

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

Yurdumuzda uygulanan okuma – yazma öğretimi etkinliklerinde genel olarak, verilen fiş cümlesi, sınıfın çoğunluğu tarafından tanınmaya ve ezbere yazılmaya başlandığında, o cümlenin kavranmış olduğu ve yeni bir cümleye geçilebileceği anlaşılır. Öğretmenler belirtilen bu orana ulaşabildiklerinden bunu tatmin edici bulmuş olabilirler. Ancak Tam Öğrenme Modelinde (Bloom,1976) öğrencilerin herhangi bir fişi öğrenmeden başka bir fişe geçmeleri kabul edilmemektedir (Cemaloğlu, 2000). Eğer, verilen fiş cümlesi, öğrenci tarafından tam kavranmadan başka fişlere geçilirse, bir zincirin halkaları gibi olan okuma – yazma devreleri arasındaki bütünlük bozulur.

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

Fiş cümlelerinin ezbere yazılmasındaki oranın da iki dilli çocuklarda daha düşük çıkması durumu, yine alt sosyo – ekonomik düzeyden ailelerden gelen bu çocukların, evde ailelerine yardım etmek (kardeşlerine bakmak, ev işlerini yapmak vb.) ya da dışarıda bir işte çalışmak (kağıt toplama, ayakkabı boyama, simit, mendil vb. satma gibi) zorunda kaldıklarından, evde derslerini yeterli tekrar edemiyor olmaları ve ailelerinin de çocuklarının derslerine ilgi göstermiyor oldukları şeklinde yorumlanabilir.

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

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

Araştırmaya katılan bütün öğretmenler, öğrencilerinin cümleleri anlamakta zorlanmadıkları belirtmekle beraber, iki dilli çocukların devam ettiği okullarda çalışan ve

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

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

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

#### **Kelime Devresine İlişkin Bulgular, Tartışma ve Yorum**

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

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

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

Kelimelerle elde edilen karma metinleri anlayabilme oranının da iki dilli çocuklarda daha düşük çıkması, ana dili Türkçe olmayan bu çocuklara, bazı kelimelerin anlamsız geldiği

ve dolayısıyla bu kelimelerden oluşturulan metinlerin de anlamsız geliyor olabileceği şeklinde yorumlanabilir. Ruşen (1992) de dil ile anlama arasındaki ilişkiyi şöyle açıklamıştır. “Anlamanın, bilmenin aracı; kelimeler, cümleler, sözler, yazılar, sonuç olarak da dildir. Dil düşüncelerin algılanmasını sağlar. Ana dilini iyi bilmeyen, söyleneni ve okuduğunu iyi anlayamaz”. Buradan hareketle iki dilli öğrencilerin de metinleri anlama güçlüğü çekmelerinin doğal olduğu söylenebilir.

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

#### **Hece Devresine İlişkin Bulgular, Tartışma ve Yorum**

Öğretmen görüşlerine göre, iki dilli çocukların % 65’i, ADT olan çocukların ise % 70’i kelimelerdeki heceleri tanımakta ve bir kelimenin kaç heceden oluştuğunu söyleyebilmektedir. Her iki okulda da öğrencilerin tanımakta zorlandıkları heceler benzer şekilde sıralanmış, destek görüşmesi yapılan öğretmenler de aynı doğrultuda görüş bildirmişlerdir. Araştırma grubunun oluşturan bütün öğretmenlerin benzer şekilde görüş bildirmesi, bu durumun okuma – yazma öğretimi sürecinde yaşanan doğal bir sorun olduğu şeklinde açıklanabilir.

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

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

Hece döneminde yapılan dikte çalışmalarında, öğretmenin elde edilen hecelerden oluşturup söylediği kelimeleri doğru yazma ve kelime içerisinde eksik olan heceyi bulabilme



çalışmalarında iki dilli çocuklardaki başarısızlık oranı, ADT olan çocuklardan daha yüksektir. Buna rağmen her iki öğretmen grubu, çocukların eksikliğini bulmakta en çok zorlandıkları heceleri uzun kelimelerde arada yer alan hecelerle, uzun ve fazla işlek olmayan heceler olarak benzer şekilde sıralamışlardır. Çözümlenen kelimelerin heceleriyle oluşturulan yeni kelime ve metinleri okuyabilme oranı ise, her iki öğrenci grubunda birbirine yakın olmakla beraber iki dilli çocuklarda daha düşüktür. Öte yandan öğretmenler, elde edilen hecelerle ADT olan öğrencilerinin yeni kelimeler oluşturabildiklerini, iki dilli öğrencilerin ise bunu kısmen yapabildikleri belirtilmiştir. Öğretmenlerin bunun nedenini çocukların Türkçe kelime hazinelerinin zayıf olmasına, bu hecelerin çocukların günlük hayatlarında kullandıkları dilde sık geçmiyor oluşlarına bağlamaları, dil sorununun okuma – yazma öğretiminde bazı sorunlara yol açtığı savını destekleyen bir kanıt olarak değerlendirilebilir.

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

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

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

#### **Ses Devresine İlişkin Bulgular, Tartışma ve Yorum**

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

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

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

Araştırma grubunu oluşturan bütün öğretmenler genel olarak bu devrede öğrencilerinin okumaya karşı duydukları istekte bir artış gözlemlediklerini belirtmişlerdir. Bu durum, serbest okumaya iyice yaklaşan öğrencilerin artık bir an önce okumaya başlayabilme isteği taşıdıkları ve bu durumun onların motivasyonunu arttırdığı şeklinde yorumlanabilir. Görüşme formlarında yer almamakla birlikte, öğretmenlerin çoğu, bazı öğrencilerinin ses, devresinde serbest okumaya geçtiklerini belirtmişlerdir. Çocuk zaten bu güne kadar cümle içinde de olsa bütün sesleri tanımış olduğundan, hece ve ses devresine gelip birkaç ses öğrenince okuma – yazma mekanizmasının mantığını kavramaktadır. Bu kavrayış gerçekleştiği zaman da serbest okumaya geçmektedir. Öğretmenler bu durumu “mısır tanelerinin patlaması”na benzetmektedirler. Nasıl ki mısır tanelerinin patlaması belli bir sıcaklığa ulaştıktan sonra ve arka arkaya oluyorsa, sınıfta okuma – yazma mekanizmasının mantığını kavrayan öğrencilerde arka arkaya serbest okumaya geçmektedirler.

#### **Serbest Okuma – Yazma Devresine İlişkin Bulgular, Tartışma ve Yorum**

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

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

Her ne kadar çözümleme yönteminin devreleri arasında kesin bir sınır çizmek doğru olmasa da iki grup arasında görülen bu farklılık, daha önceki devrelerde de belirtildiği gibi okuma – yazma öğretimi devrelerini uzatan nedenlere bağlanabilir. Bu nedenlerin başında belirtilen, çocukların okula başladıklarında okuma – yazma öğrenmeye tamamen hazırlıksız gelmeleri sorununun, ADT olan çocuklara oranla daha kötü aile koşullarından gelen iki dilli

çocuklarda daha yoğun yaşanıyor olması yorumu, iki dilli çocukların serbest okumaya daha geç başlamasına neden olmuş olabilir. Duncan ve Seymour (2000) da düşük sosyo – ekonomik düzeyin düşük okuma başarısıyla ilişkili olduğunu belirtmişlerdir.

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

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

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

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

Bu devrede yapılan dikte çalışmalarında, öğrencilerin çok başarılı olmadıkları belirtilmiştir. Bu da okuma çalışmalarına, yazma çalışmalarından daha fazla ağırlık verildiği şeklinde yorumlanabilir. Oysa okuma – yazma öğretiminde, okuma ve yazma çalışmalarının birlikte yürütülmesi gerekir. Öz (1998), “Okuma – yazma”nın, en yeni görüşlere göre, çocuğa birlikte öğretildiğini, bu nedenle bu iki sözcüğün birlikte kullanıldığını ve böylece okutulan cümle, kelime ve hecelerin aynı zamanda yazdırılarak, okunabilenlerin yazılmasının, yazılanların okunmasının sağlandığını belirtmiştir. Gülerüz (2000) de okuma ve yazma öğretimi çalışmalarının eşgüdümlü çalışmalarla bir bütünlük içinde yürütüldüğünü ve yazmanın dört temel dil becerisinden (okuma, yazma, dinleme, konuşma) biri olduğunu belirtmiştir. Nas (1999)’ın da bu yönde görüş belirtmiş olması, öğretmenlerin okuma ve yazma etkinliklerini birlikte yürütmelerinin önemini göstermektedir.

ADT olan ve serbest okumaya geçen öğrencilerin çoğu kendi başlarına cümle kurabiliyorken, iki dilli olan çocukların bu konuda bazı zorluklar yaşadıkları ortaya çıkan sonuçlardan biridir. Bu durum araştırma bulgularından biri olan “iki dilli çocukların kendini ifade etme güçlüğüne daha çok yaşadıkları” bulgusunu da desteklemektedir. Çünkü, iki dilli

çocuklar günlük konuşmalarında da Türkçeyi kullanırken bazı zorluklar yaşamaktadırlar. Bu durumda daha çok iyi bilmedikleri, kelime hazinelerinin zayıf olduğu bir dilde, kurallı bir cümle kurmaları istendiğinde zorlanmaları da doğal olarak yorumlanabilir.

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

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

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

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

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

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

iyi ilgilenen ailelerin bile, çocukları serbest okumaya geçtikten sonra daha az ilgilenmeye başladıklarını belirtmişlerdir.

### **Sonuçlar**

Sonuç olarak, öğretmen görüşlerine göre hazırlık devresinde en çok karşılaşılan güçlükler, genel olarak çocukların okulöncesi eğitim almamış olmalarından ve ailelerinin eğitim düzeylerinin düşük olmasından kaynaklanmaktadır. Bu devrede iki dilli çocukların karşılaştığı en önemli sorunlar, söyleneni anlama ve kendini ifade etmede çekilen güçlüklerdir. Bunlara bu çocukların okulöncesi eğitim almamış olmaları ve ailelerinin eğitim düzeyinin düşük olması da eklenince hazırlık devresi bu okulda, ADT olan çocukların devam ettiği okulda olduğundan daha uzun sürmektedir. Cümle devresinde; ADT olan çocukların cümleyi tanıma, okuma, örneğine bakarak yazma, ezbere yazma, fiş cümlelerinden oluşturulan metinleri okuma, cümleleri doğru telaffuz etme ve derslerle ilgilenme bakımlarından iki dilli çocuklardan daha başarılı oldukları bulunmuştur. Kelime devresinde; cümledeki kelimeleri ayrı ayrı tanıma, doğru söyleme ve yazma, kelimelerle yeni cümle oluşturabilme, kelimelerle elde edilen metinleri okuyabilme ve anlayabilme çalışmalarında iki dilli çocuklar daha fazla sorun yaşamaktadırlar. İki dilli çocuklarda daha yoğun yaşanan eksik kelimeyi bulamama, kelimeleri doğru söyleyememe, kelimelerin arkasına gereksiz ekler getirme, kelimelerin harflerini eksik yazma sorunları, her iki grupta da benzerlik göstermektedir. Hece devresinde; kelimelerdeki heceleri tanıma, bir kelimenin kaç heceden oluştuğunu söyleme, kelimedeki eksik olan heceyi bulma, heceleri doğru söyleyebilme, hecelerle yeni kelime oluşturma, hecelerle elde edilen kelimeleri yazma, oluşturulan yeni cümle ve metinleri okuyabilme ve bu metinleri anlayabilme çalışmalarında iki dilli çocuklar ADT olan çocuklar kadar başarı gösterememektedirler. Ses devresinde; öğrencilerin tanımakta en çok zorlandıkları harflerle en kolay tanıdıkları harfler, hem ADT olan çocukların hem de iki dilli çocukların devam ettiği okullarda benzerlikler göstermektedir. Ancak bu seslerde zorlanan öğrenci oranı iki dilli çocukların devam ettiği okullarda daha yüksektir. Seslerin doğru telaffuz edilmesi bakımından da iki dilli çocuklar daha çok güçlüklerle karşılaşmaktadırlar. Buna göre çocukların doğru çıkarmakta zorlandıkları sesler, p, g, h, v, y sesleridir. Öğretmen görüşlerine göre bu durum çocukların Türkçe dışında bir ana dile sahip olmalarından kaynaklanmaktadır. Öğrenilen seslerden oluşan heceleri yazma, kelime ya da hecede eksik olan sesi bulma, öğrenilen seslerden oluşturulan kelimeleri okuyabilme, seslerle yeni kelimeler oluşturabilme ve bu kelimelerle oluşturulan metinleri anlayabilme bakımlarından ADT olan çocuklar arasındaki başarılı öğrenci oranı, iki dilli öğrencilerdeki orandan daha yüksektir. Ancak genel olarak, her iki gruptaki öğrencilerde de okumaya karşı duyulan istekte, ses devresine girdikten sonra bir artış gözlenmiştir. Mayıs ayı itibarıyla, İki dilli çocukların devam ettiği okulda serbest okumaya geçen öğrenci oranı (%69), ADT olan çocukların devam ettiği okuldakinden (%87.5) daha düşüktür. Serbest okumaya geçen öğrenciler arasında hecelemeden akıcı bir şekilde okuma oranı da ADT olan çocuklarda daha yüksektir. Bu devrede okuduğu metni anlama ve düşüncelerini düzgün cümlelerle ifade etme oranı da iki dilli çocuklarda daha düşük bulunmuştur.

Araştırma bulgularına göre iki dilli öğrencilerin aileleri, sahip oldukları çocuk sayısı, eğitim düzeyi ve meslek bakımlarından ana dili Türkçe olan çocukların ailelerinden daha düşük sosyo – ekonomik düzeye sahiptirler. Delpit (1995), Tezcan (1996) ve Öztürk (1993) de sosyo – ekonomik düzeyin çocuğun okul başarısı üzerinde etkili olduğunu vurgulamışlardır. Bu

nedenle alt sosyo – ekonomik düzeydeki bölgelerimizde anne – baba eğitimine ve özellikle kadın eğitimine önem verilmeli, yaygın eğitim kurumlarıyla işbirliği yapılarak, bu bölgelerde yaşayan insanlara yönelik eğitim programları düzenlenmelidir. Bu programlar, hem okuma – yazma öğretimine hem de çocuk eğitimi ve aile planlaması gibi konulara ağırlık vermelidir.

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

### **Kaynaklar**

1. Aksan, D. (1971), Anlambilimi ve Türk Anlambilimi, Ankara:A.Ü.Basımevi
2. Akyılmaz, L.; Kocaoluk, M. Ş. (1992), Uygulamalı İlk Okuma Yazma Öğretimi (14. Basım), Tarsus: Kocaoluk Basım ve Yayın Evi.
3. Alperen, N. (1989), Türkçe Güzel Konuşma, Okuma ve Yazma Öğretmen Rehberi, İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
4. Bloom, B. S.(1976), Human Characteristic and School Learning, USA: Kingsport Press
5. Bulut (Özcanlı), F. (1998), “İlkokuma – yazma öğretiminde bireşim ve çözümleme metodunun öğretmen görüşlerine dayalı olarak incelenmesi”, Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
6. Cemaloğlu, N. (2000), İlkokuma Yazma Öğretimi, Ankara : Nobel Yayın Dağıtım Ltd. Şti.
7. Çelenk, S. (1993), “İlkokuma yazma öğretiminde aşamalı bireşim tekniğinin etkinliği”, Doktora Tezi, H. Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
8. Çelenk, S. (1999), İlkokuma – Yazma Programı ve Öğretimi, Ankara: Başak Matbaacılık Ltd. Şti.
9. Delpit, L. (1995), “Other People’s Children: Cultural conflict in the classroom”, Books, ERIC: ED387274
10. Delpit, L. (1995), Other People’s Children, New York: New Press
11. Demirel, Ö. (1996), Türkçe Programı Ve Öğretimi, Şafak Matbaacılık Tic. Ltd.
12. Demirel, Ö. (1999), İlköğretim Okullarında Türkçe Öğretimi, Ankara: Milli Eğitim Yayınevi.
13. Dikmen, S. (1990), Türkçenin Yeterince Doğru ve Güzel Konuşulmadığı Yörelere İçin Sınıf Öğretmeni Rehberi, Ankara: Kendi Yayını
14. Dikmen, S. (1998), İlkokuma Yazma Öğretiminin Öğretmen Rehberi (9. Basım), Ankara: Kendi Yayını
15. Duncan, L. G.; Seymour, P. H. K. (2000), “Socio – Economic Level In Foundation Literacy”, *British Journal Of Psychology*, 91 (145)
16. Güleriyüz, H. (1991), Programlanmış İlkokuma Yazma Öğretimi Öğretmen El Kitabı, Ankara: Semih Eğitim Kültür Yayınları.

17. Güleriyüz, H. (2000), Programlanmış İlkokuma Yazma Öğretimi Kuram ve Uygulamaları (4. Baskı), Ankara: Pegem A Yayıncılık Tic. Ltd. Şti.
18. Güneş, F. (1997), Okuma – Yazma Öğretimi Ve Beyin Teknolojisi, Ankara: Minpa Matbaacılık Ve Tic. Ltd. Şti.
19. Gök, K. (1997), İlkokuma – Yazma Öğretimi, Elazığ: Elif Ofset Matbaacılık
20. Kahveci, A. (1998), “İlkokuma ve yazma öğretiminde metin çalışması ve önemi”, Çağdaş Eğitim Dergisi, 206 (41- 44)
21. Karanlıkagezer, N. (1972), Türkçe Bilmeyen Okullarda Türkçe Öğretim Rehberi, Isparta: Yeni Matbaa
22. Kavcar, C.; Oğuzkan, A. F. (1987), Özel Öğretim Yöntemleri Türkçe Öğretimi, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi Yayınları.
23. Kavcar, C.; Oğuzkan, F.; Sever, S. (1997), Türkçe Öğretimi, Ankara: Ekip Grafik.
24. Kocaouluk, M. Ş. ; Kocaouluk, F. (2000), İlköğretim Okulu Programı, Son Değişiklikleriyle 32. Baskı, İstanbul: Kocaouluk Yayınevi
25. Köksal, K. (1999), Okuma Yamanın Öğretimi, Ankara: Pegem A Yayıncılık
26. Krashen, S. (1997), “Why Bilingual Education”, ERİC: ED 403101
27. Nas, R. (1999), Nasıl bir ilköğretim? Öğretmen Dünyası Dergisi, 231 (11-14)
28. Nas, R. (1999), Metinlerle İlkokuma Yazma Öğretimi, Bursa: Ezgi Kitabevi
29. Olçum, Y. (1992), “İlkokuma yazma öğretiminde karşılaşılan güçlükler konusunda öğretmenlerin görüşleri”, Yüksek Lisans Tezi, H. Ü. SBE, Ankara.
30. Öz, F. (1998), Uygulamalı İlkokuma Yazma Öğretimi, Ankara : Anı Yayıncılık.
31. Özdemir, M.; Sönmez, S. (1997), Öğretmen El Kitabı, Ankara: Pegem Özel Eğitim ve Hizmetleri Tic. Ltd. Şti.
32. Ruşen, M. (1992), Hızlı Okuma, İstanbul: Alfa Basım Yayım Dağıtım
33. Sever, S. (1997), Türkçe Öğretimi Ve Tam Öğrenme, Ankara: Özkan Matbaacılık.
34. Smith, M. D.; Damico, J. S. (1996), Childhood Language Disorders, New York: Theime Medical Publishers, Inc.
35. Tezcan, M. (1996), Eğitim Sosyolojisi (10. Baskı), Ankara: Feryal Matbaası
36. Ünal, G. (1992), “İlkokuma yazma öğretimi ve önemi”, Çağdaş Eğitim Dergisi, 180(40-41)
37. Wilkins, D. A. (1974), Second Language Learning and Teaching (First Published), London: Edward Arnold (Publishers) Ltd.