

Anadili Türkçe Olmayan İlkokul Öğrencilerine İlkokuma Yazma Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlar¹

Meral GÖZÜKÜÇÜK²
Hüseyin KIRAN³

Özet

Bu çalışmanın amacı, anadili Türkçe olmayan ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin ilkokuma yazma öğretiminde karşılaştıkları sorunları belirlemektir. Araştırmanın yürütülmesinde nicel araştırma modellerinden genel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini 2012-2013 Eğitim-Öğretim yılında Diyarbakır il merkezi, ilçe merkezleri, beldeleri ve köylerindeki ilkokullarda görev yapan ve oranlı küme örnekleme yoluyla seçilen 705 birinci sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri, araştırmacı tarafından geliştirilen “Anadili Türkçe Olmayan İlkokul Öğrencilerine İlkokuma Yazma Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlar Ölçeği (ATOİYSÖ)” aracılığıyla toplanmıştır. Araştırmanın veri kaynağını ölçekle toplanan veriler oluşturmaktadır. Verilerin analizinde, betimsel istatistik teknikleri kullanılmıştır. Anadili Türkçe olmayan ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin sınıf öğretmenlerinin ilkokuma yazmaya hazırlık boyutunda karşılaştıkları sorunlar konusunda ölçekteki görüşlerinin aritmetik ortalamasına göre sorunların en önemlisi “Öğrenciler dil problemlerinden dolayı söyleneni anlamakta güçlük çekiyor” şeklindedir. Anadili Türkçe olmayan ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin sınıf öğretmenlerinin seslerden heceler, kelimeler, cümleler ve metin oluşturma alt boyutunda karşılaştıkları sorunlar konusunda ölçekteki görüşlerinin aritmetik ortalamasına göre sorunların en önemlisi “Anadili Türkçe olmayan öğrenciler, kelime dağarcığı yeterince zengin olmadığı için cümle kurarken zorlanıyor.” şeklindedir. Anadili Türkçe olmayan ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin sınıf öğretmenlerinin okuryazarlığa ulaşma boyutunda karşılaştıkları sorunlar konusunda ölçek-

¹ Bu çalışma, 12-13 Kasım 2015 tarihlerinde İstanbul Aydın Üniversitesi tarafından düzenlenen “Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Sempozyumu”nda sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

² (Araş. Gör. Dr.), Kafkas Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği ABD, meralyaparak@gmail.com

³ (Prof. Dr.), Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği ABD, hkiran@pau.edu.tr

teki görüşlerinin aritmetik ortalamasına göre sorunların en önemlisi “Anadili Türkçe olmayan öğrenciler kelimeleri anlamlandıramadıkları için yavaş yazıyor.” şeklindedir.

Anahtar Kelimeler: Anadili, ilkokuma yazma öğretimi, sorun

Issues Faced in Elementary Literacy Teaching to Elementary School Students whose Mother Tongue is not Turkish

Abstract

The purpose of the study is to determine the issues first grade students whose mother tongue is not Turkish face in elementary literacy teaching. General screening model among quantitative research models was used as the research methodology. The proportional cluster sample of the research consisted of 705 first-grade teachers who worked in Diyarbakır city centre, provincial centres, towns, and villages in the 2012-2013 academic year. The data of the research was collected using “Issues Faced in Elementary Literacy Teaching to Students whose Mother Tongue is not Turkish Scale (EWTSMTS)” developed by the researcher. Descriptive statistics techniques were used to analyze the data. The most important issue according to the mean score of the views of the first grade teachers in teaching elementary literacy preparation dimension in the scale is: “Students have difficulty understanding what is being said due to a language barrier”. The most important issue according to the mean score of the views of the first grade teachers when forming syllables from sounds, words, sentences and text sub dimension in the scale is: “Students whose mother tongue is not Turkish have difficulties forming sentences due to insufficient vocabulary knowledge”. The most important issue according to the mean score of the views of the first grade teachers in reaching literacy dimension in the scale is: “Students whose mother tongue is not Turkish write slowly due to not being able to make sense out of words”.

Keywords: Mother tongue, elementary literacy teaching, issue

Giriş

Bir dilin anadili, ikinci dil ya da yabancı dil olarak öğretimi ya da edinimi kavramlarının ayrı olarak ele alınması gerekmektedir. Anadili, bireyin ana

baba ve yakın çevreden edindiği ilk dildir. Bir dil edinilmemişse, ikinci dil öğretimi ya da yabancı dil öğretimi şeklinde ele alınır (Kılınç ve Tok, 2012: 256). Yabancı dil eğitimi planlamasında dikkat edilmesi gereken bir konu “yabancı dilin öğretildiği ortam”dır; diğer bir deyişle, yabancı dil ya da ikinci dilin hangi ülkede öğretildiğidir. Eğer Türkçe, Türkiye’de öğretiliyorsa burada yabancı dilden çok ikinci dil olarak öğretiliyor olacaktır, eğer İngiltere, Fransa gibi başka bir ülkede öğretiliyorsa yabancı dil olarak öğretilecektir. İkisinin arasındaki en önemli fark Türkçe yabancı dil olarak Türkiye dışında bir ülkede öğrenildiğinde öğrencilerin herhangi bir şekilde Türkiye’ye gelip yaşayıp yaşamayacakları belli değildir. Oysa Türkçe ikinci dil olarak öğrenildiğinde öğrencilerin Türkiye’de yaşıyor ve bu dili günlük hayatlarında kullanıyor durumda olmaları söz konusudur (Bayyurt, 2011: 31). Türkiye’de yaşayan anadili Türkçe olmayan bireyler için Türkçe yabancı değil, ikinci dildir. Bu konuda belirleyici olan dilin hangi ülkede öğrenildiği değil, bulunduğu ülkede bu dille ilgili önceki edinimleridir. Dünyada 1900’lü yıllardan günümüze kadar uygulanan okuma-yazma öğretim yöntemleri incelendiğinde, önemli gelişmelerin olduğu görülür. Okuma-yazma öğretim yöntemleri, sürekli tartışılmış ve sık değişimlere uğramıştır. Önceleri harf yöntemleri kullanılmış, sonra zengin bir tarihçesi olan ve 2000’li yıllardan itibaren rafa kaldırılan, global (cümle-kelime) yöntemler kullanılmış, günümüzde ise sese dayalı yöntemlere geçilmiştir (Güneş, 2007: 11). Ses temelli cümle yönteminde, ilkokuma yazma öğretimine seslerle başlanmaktadır. Anlamlı bütün oluşturacak birkaç ses verildikten sonra seslerden hecelere, kelimelere, cümlelere ve metinlere ulaşılmaktadır. İllkokuma yazma öğretimi, kısa sürede cümlelere ulaşılacak şekilde düzenlenmektedir. İllkokuma yazma öğretimi boyunca okuma, yazma, konuşma, dinleme, görsel okuma ve sunu etkinlikleri birlikte yürütülmektedir. Yazı öğretiminde, öğrencilerin gelişimine uygun olan bitişik eğik yazı harfleri kullanılmaktadır. Bir ses kavratılırken dinleme, konuşma, görsel okuma, yazma ve yazdıktan sonra okumadan yararlanılmaktadır (Akyol, 2013: 87).

Okula başlamadan önce Türkçe konuşmayan ya da az konuşan öğrencilerin okulun ilk yıllarında Türkçeyi doğru ve etkili kullanması pek mümkün olmamaktadır. Bu durum, öğrencilerin öğrenme düzeylerinin düşük olmasından dolayı değil, Türkçe ile fazla etkileşimi olmamasından kaynaklanan bir sorundur. Öğrencilerin Türkçe konuşma becerisi kazanarak okula baş-

lamaları ilkokuma yazma öğretimini kolaylaştırabilir. Bunun yanı sıra öğrencilerin anadilini yok sayarak Türkçe öğretimine girişmek, öğrencilerin ve ailelerin Türkçeye karşı olumsuz tutum geliştirmesine neden olabilir. Öğrencilerin anadillerini daha tam öğrenmeden, öğrencilere Türkçe öğretmeye kalkışmak hem anadilinin hem de Türkçenin öğrenilmesini zorlaştırmaktadır. Bu yüzden, iki dilin de öğretimini içeren programlar geliştirme çalışmaları yapılabilir. Türkiye'nin resmî dili Türkçe olduğu için, anadili Türkçe olmayan öğrencilerin hem anadilini hem de Türkçeyi öğrenmesi gerekmektedir. Bu sorunun eğitim, siyasi, sosyal ve ekonomi gibi bütün boyutlarla ele alınması gerekmektedir. Bu çalışmada, bu sorun eğitim boyutuyla ele alınmaktadır. Bu çalışmanın temel amacı, anadili Türkçe olmayan ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin ilkokuma yazma öğretiminde karşılaştıkları sorunları belirlemektir. Bu çerçevede ele alınan alt problemler şunlardır:

1. Anadili Türkçe olmayan ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin ilkokuma yazma öğretimi hazırlık aşamasında karşılaştıkları sorunlara ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşleri nelerdir?
2. Anadili Türkçe olmayan ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin ilkokuma yazmaya başlama ve ilerleme aşamasında karşılaştıkları sorunlara ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşleri nelerdir?
3. Anadili Türkçe olmayan ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin ilkokuma yazma öğretimi okuryazarlığa ulaşma aşamasında karşılaştıkları sorunlara ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşleri nelerdir?

Yöntem

Araştırmanın yürütülmesinde nicel araştırma modellerinden genel tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modeli, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımıdır. Genel tarama modeli, çok sayıda elemandan oluşan bir evrende, evren hakkında genel bir yargıya varmak amacı ile evrenin tümü ya da ondan alınacak bir grup, örnek ya da örneklem üzerinde tarama yapılmaktadır (Karasar, 2007: 77-79). Bu araştırmanın evrenini, 2012-2013 Eğitim-Öğretim yılında Diyarbakır il merkezi, ilçe merkezleri, beldeleri ve köylerindeki ilkokullarda görev yapan 2092 birinci sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Evrenin tamamına ulaşmak mümkün olmadığından evreni temsil eden örneklem seçilmiştir. Diyarbakır il merkezi, ilçe merkezleri, beldeleri ve köylerindeki ilkokullardan 705 birinci sınıf öğretmeni veri toplama aracı-

nı uygulamak üzere oranlı küme örnekleme yoluyla seçilerek örnekleme alınmıştır.

Araştırmada, veri toplama aracı olarak, araştırmacı tarafından “Anadili Türkçe Olmayan İlkokul Öğrencilerine İlkokuma Yazma Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlar Ölçeği (ATOİYSÖ)” geliştirilmiştir. ATOİYSÖ, katılımcıların verilen ifadelerle karşılaşmada sıklık derecelerini belirlemeyi amaçlayan likert tipli beşli derecelendirme şeklinde hazırlanmıştır. ATOİYSÖ’nün cevap ölçeği olumsuz maddelerden oluştuğu için “1-Kesinlikle Katılıyorum, 2- Katılıyorum, 3-Kısmen Katılıyorum, 4- Katılmıyorum, 5- Kesinlikle Katılmıyorum” seçeneklerinden oluşmaktadır. Güvenilirlik testi olan Cronbach’s Alfa analizi değerinin 0.966 olduğu görülmektedir. Cronbach’s Alfa katsayısının $0.80 \leq \alpha < 1.00$ arasında olması ölçeğin yüksek derecede güvenilir olduğunu gösterir (Kalaycı, 2010: 405). Geçerlilik testi olan KMO and Bartlett’s Testi değerinin 0.962 olduğu görülmektedir. KMO değeri 0.80 ve yukarısı ise değişkenlerin faktör analizine uygunluğunun mükemmel seviyede olduğu şeklinde yorumlanır (Durmuş, Yurtkoru ve Çinko, 2013: 80). Araştırmanın veri kaynağını ölçekle toplanan veriler oluşturmaktadır. Verilerin analizinde, SPSS programından yararlanılmıştır.

Bulgular ve Tartışma

Bu bölümde; yapılan görüşmelerin içerik analizi, alt problemlere ilişkin elde edilen bulgular yer almaktadır.

Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Tartışma

Araştırmanın birinci alt problemi “Anadili Türkçe olmayan ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin ilkokuma yazma öğretimi hazırlık aşamasında karşılaştıkları sorunlara ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşleri nelerdir?” şeklinde belirlenmiştir.

Anadili Türkçe olmayan ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin sınıf öğretmenlerinin ilkokuma yazmaya hazırlık boyutunda karşılaştıkları sorunlar konusunda ölçekteki görüşleri “Kesinlikle Katılıyorum” şeklindedir.

Tablo 1. Sınıf Öğretmenlerinin İlkokuma Yazmaya Hazırlık Boyutunda Karşılaştıkları Sorunlar Konusunda Ölçekteki Görüşlerine İlişkin Puanlarının Frekans Değerleri

İlkokuma Yazmaya Hazırlık Aşamalarında Sorunlarla Karşılaşma	<i>f</i>	%	Düzy
1.00-1.80	545	77,3	Kesinlikle Katılıyorum
1.81-2.60	103	14,6	Katılıyorum
2.61-3.40	44	6,3	Kısmen Katılıyorum
3.41-4.20	8	1,1	Katılmıyorum
4.21-5.00	5	0,7	Kesinlikle Katılmıyorum
TOPLAM	705	100	

Tablo 1 incelendiğinde katılımcıların ilkokuma yazmaya hazırlık boyutunda karşılaştıkları sorunlar konusunda ölçekteki görüşleri %77,3'ü "Kesinlikle Katılıyorum", %14,6'sı "Katılıyorum", %6,3'ü "Kısmen Katılıyorum", %1,1'i "Katılmıyorum", %0,7'si "Kesinlikle Katılmıyorum" şeklindedir.

Anadili Türkçe olmayan ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin sınıf öğretmenlerinin ilkokuma yazmaya hazırlık boyutunda karşılaştıkları sorunlar konusunda ölçekteki görüşlerinin kesinlikle katılıyorum şeklinde olması; anadili Türkçe olmayan öğrencilerin ilkokuma yazmaya hazırlık sürecinde zorlandıkları bundan dolayı öğretmenlerin ilkokuma yazmaya hazırlık boyutunda sorun yaşadıkları söylenebilir.

Anadili Türkçe olmayan ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin sınıf öğretmenlerinin ilkokuma yazmaya hazırlık boyutunda karşılaştıkları sorunlar konusunda likert tipli ölçekteki görüşleri Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2. Sınıf Öğretmenlerinin İlkokuma Yazmaya Hazırlık Boyutunda Karşılaştıkları Sorunlar Konusunda Ölçekteki Görüşleri

Madde No	Maddeler	N	X	SS	Katılım Düzeyi
2	Öğrenciler dil probleminden dolayı söyleneni anlamakta güçlük çekiyor.	705	1,41	,747	Kesinlikle Katılıyorum
1	Anadili Türkçe olmayan öğrenciler hazırlık sürecinde okula uyum sağlamada zorlanıyor.	705	1,42	,755	
3	Anadili Türkçe olmayan öğrenciler dinlediklerini ifade edemiyor.	705	1,47	,774	
4	Yeni bir dil öğrenme gerekliliği, öğrencilerin hazırlık aşamasının uzamasına neden oluyor.	705	1,50	,824	

Tablo 2 incelendiğinde katılımcıların “Öğrenciler dil probleminden dolayı söyleneni anlamakta güçlük çekiyor” önermesine 1,41 ortalama ile en düşük seviyede katılım gösterirken, “Yeni bir dil öğrenme gerekliliği, öğrencilerin hazırlık aşamasının uzamasına neden oluyor” önermesine 1,50 ortalama ile en yüksek seviyede katılım gösterdikleri belirlenmiştir. Anadili Türkçe olmayan ilkököl birinci sınıf öğrencilerinin sınıf öğretmenlerinin ilkökuma yazmaya hazırlık boyutunda karşılaştıkları sorunlar konusunda ölçekteki görüşlerinin aritmetik ortalamasına göre sorunların en önemlisi “Öğrenciler dil probleminden dolayı söyleneni anlamakta güçlük çekiyor” şeklindedir. Sarı (2001) çalışmasında ikidilli çocukların karşılaştıkları güçlüklerden birini dinlediğini anlamama olarak belirtmiştir. Bu bulgu, araştırma bulgusunu destekler niteliktedir. Dil probleminden dolayı söyleneni anlamakta güçlük çeken öğrencilerin okula başlamadan önce Türkçeyi konuşma dilinde yeterince kullanmadıkları söylenebilir. Öğrencilerin dil probleminden dolayı söyleneni anlamakta zorlanması, ilkökuma yazmaya hazırlık sürecindeki etkinliklerin yapılmasını zorlaştırabilir.

İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Tartışma

Araştırmanın ikinci alt problemi “Anadili Türkçe olmayan ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin ilkokuma yazmaya başlama ve ilerleme aşamasında karşılaştıkları sorunlara ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşleri nelerdir?” şeklinde belirlenmiştir.

İlkokuma yazmaya başlama ve ilerleme aşamasında sesi hissetme ve tanıma, sesi okuma ve yazma, sestten anlamlı heceler, kelimeler ve cümleler oluşturma ile metin oluşturma çalışmaları yapılmaktadır. “İlkokuma Yazmaya Başlama ve İlerleme” boyutu; “Sesi Hissetme ve Tanıma” ve “Sesten Heceler, Kelimeler, Cümleler ve Metin Oluşturma” şeklinde iki alt boyut olarak ele alınmaktadır.

İkinci Alt Problemin Birinci Alt Boyutuna İlişkin Bulgular ve Tartışma

Anadili Türkçe olmayan ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin sınıf öğretmenlerinin ilkokuma yazmaya başlama ve ilerleme boyutunun sesi hissetme ve tanıma alt boyutunda karşılaştıkları sorunlar konusunda ölçekteki görüşleri “Kesinlikle Katılıyorum” şeklindedir.

Tablo 3. Sınıf Öğretmenlerinin Sesi Hissetme ve Tanıma Alt Boyutunda Karşılaştıkları Sorunlar Konusunda Ölçekteki Görüşlerine İlişkin Puanlarının Frekans Değerleri

Sesi Hissetme ve Tanıma Aşamasında Sorunlarla Karşılaşma	<i>f</i>	%	Düzey
1.00-1.80	424	60,1	Kesinlikle Katılıyorum
1.81-2.60	166	23,6	Katılıyorum
2.61-3.40	77	10,9	Kısmen Katılıyorum
3.41-4.20	36	5,1	Katılmıyorum
4.21-5.00	2	0,3	Kesinlikle Katılmıyorum
TOPLAM	705	100	

Tablo 3 incelendiğinde katılımcıların sesi hissetme ve tanıma alt boyutunda karşılaştıkları sorunlar konusunda ölçekteki görüşleri %60,1’i “Kesinlikle Katılıyorum”, %23,6’sı “Katılıyorum”, %10,9’u “Kısmen Katılıyorum”, %5,1’i “Katılmıyorum”, %0,3’ü “Kesinlikle Katılmıyorum” şeklindedir.

Anadili Türkçe olmayan ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin sınıf öğretmenlerinin sesi hissetme ve tanıma alt boyutunda karşılaştıkları sorunlar konusunda ölçekteki görüşlerinin kesinlikle katılıyorum şeklinde olması; anadili Türkçe olmayan öğrencilerin sesleri hissetmede ve tanımada zorlandıkları söylenebilir.

Anadili Türkçe olmayan ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin sınıf öğretmenlerinin sesi hissetme ve tanıma alt boyutunda karşılaştıkları sorunlar konusunda likert tipli ölçekteki görüşleri tablo 4.'te verilmiştir.

Tablo 4. Sınıf Öğretmenlerinin Sesi Hissetme ve Tanıma Alt Boyutunda Karşılaştıkları Sorunlar Konusunda Ölçekteki Görüşleri

Madde No	Maddeler	N	X	SS	Katılım Düzeyi
8	Anadili Türkçe olmayan öğrenciler ö ve ü seslerini karıştırıyor.	705	1,65	,963	Kesinlikle Katılıyorum
9	Anadili Türkçe olmayan öğrenciler sesi tanımada zorlandıkları için kelimeler içinde sesin geçtiği yere oldukça fazla vurgu yapmak gerekiyor.	705	1,68	,879	Kesinlikle Katılıyorum
5	Anadili Türkçe olmayan öğrenciler sesi hissetme ve tanıma aşamasında geri kalıyor.	705	1,78	,987	Kesinlikle Katılıyorum
6	Anadili Türkçe olmayan öğrenciler sesleri tanımada güçlük çekiyor.	705	1,87	1,015	Katılıyorum
7	Anadili Türkçe olmayan öğrenciler sesleri çok çabuk unutuyor.	705	2,07	1,092	Katılıyorum

Tablo 4 incelendiğinde katılımcıların “Anadili Türkçe olmayan öğrenciler ö ve ü seslerini karıştırıyor.” önermesine 1,65 ortalama ile en düşük seviyede katılım gösterirken, “Anadili Türkçe olmayan öğrenciler sesleri çok

çabuk unutuyor.” önermesine 2,07 ortalama ile en yüksek seviyede katılım gösterdikleri belirlenmiştir.

Anadili Türkçe olmayan ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin sınıf öğretmenlerinin sesi hissetme ve tanıma alt boyutunda karşılaştıkları sorunlar konusunda ölçekteki görüşlerinin aritmetik ortalamasına göre sorunların en önemlisi “Anadili Türkçe olmayan öğrenciler ö ve ü seslerini karıştırıyor.” şeklindedir. Anadili Türkçe olmayan öğrencilerin özellikle ö ve ü seslerini karıştırmaları dil farklılığından kaynaklanıyor olabilir. Bu durumda öğretmenlerin, öğrencilerin dil farklılığından dolayı zorlandıkları sesler üzerinde daha çok durması ileride bu karıştırma sorunlarının devam etmesini önleyebilir.

İkinci Alt Problemin İkinci Alt Boyutuna İlişkin Bulgular ve Tartışma

Anadili Türkçe olmayan ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin sınıf öğretmenlerinin ilkokuma yazmaya başlama ve ilerleme boyutunun seslerden heceler, kelimeler, cümleler ve metin oluşturma alt boyutunda karşılaştıkları sorunlar konusunda ölçekteki görüşleri “Kesinlikle Katılıyorum” şeklindedir.

Tablo 5. Sınıf Öğretmenlerinin Seslerden Heceler, Kelimeler, Cümleler ve Metin Oluşturma Alt Boyutunda Karşılaştıkları Sorunlar Konusunda Ölçekteki Görüşlerine İlişkin Puanlarının Frekans Değerleri

Seslerden Heceler, Kelimeler, Cümleler ve Metin Oluşturma Aşamasında Sorunlarla Karşılaşma	<i>f</i>	%	Düzye
1.00-1.80	401	56,9	Kesinlikle Katılıyorum
1.81-2.60	204	28,9	Katılıyorum
2.61-3.40	76	10,8	Kısmen Katılıyorum
3.41-4.20	21	3,0	Katılmıyorum
4.21-5.00	3	0,4	Kesinlikle Katılmıyorum
TOPLAM	705	100	

Tablo 5 incelendiğinde katılımcıların seslerden heceler, kelimeler, cümleler ve metin oluşturma alt boyutunda karşılaştıkları sorunlar konusunda

ölçekteki görüşleri %56,9'u "Kesinlikle Katılıyorum", %28,9'u "Katılıyorum", %10,8'i "Kısmen Katılıyorum", %3'ü "Katılmıyorum", %0,4'ü "Kesinlikle Katılmıyorum" şeklindedir.

Anadili Türkçe olmayan ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin sınıf öğretmenlerinin seslerden heceler, kelimeler, cümleler ve metin oluşturma alt boyutunda karşılaştıkları sorunlar konusunda ölçekteki görüşlerinin kesinlikle katılıyorum şeklinde olması; anadili Türkçe olmayan öğrencilerin seslerden hece, kelime özellikle de cümle ve metin oluşturmada zorlandıkları söylenebilir.

Anadili Türkçe olmayan ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin sınıf öğretmenlerinin seslerden heceler, kelimeler, cümleler ve metin oluşturma alt boyutunda karşılaştıkları sorunlar konusunda likert tipli ölçekteki görüşleri tablo 6.'da verilmiştir.

Tablo 6. Sınıf Öğretmenlerinin Seslerden Heceler, Kelimeler, Cümleler ve Metin Oluşturma Alt Boyutunda Karşılaştıkları Sorunlar Konusunda Ölçekteki Görüşleri

Madde No	Maddeler	N	X	SS	Katılım Düzeyi
13	Anadili Türkçe olmayan öğrenciler, kelime dağarcığı yeterince zengin olmadığı için cümle kurarken zorlanıyor.	705	1,579	,806	Kesinlikle Katılıyorum
22	Anadili Türkçe olmayan öğrenciler cümleler arasında anlamlı ilişkiler kuramıyor.	705	1,665	,855	Kesinlikle Katılıyorum
10	Anadili Türkçe olmayan öğrenciler Türkçeyi yeterli düzeyde bilmedikleri için dilin ürünü olan hece, kelime, cümle oluşturma aşamaları yeterli düzeyde gelişmiyor.	705	1,669	,866	Kesinlikle Katılıyorum

23	Anadili Türkçe olmayan öğrenciler Türkçeyi sonradan öğrenmelerinden dolayı cümleden metne geçtiklerinde metin daha uzun geldiği için zorluk yaşıyor.	705	1,673	,886	Kesinlikle Katılıyorum
20	Sürekli devamsızlık yapan anadili Türkçe olmayan öğrenciler sesleri tam kavrayamadıkları için hece üretmiyor.	705	1,677	,889	Kesinlikle Katılıyorum
25	Anadili Türkçe olmayan öğrencilerin yavaş okuması metni anlayamamalarına neden oluyor.	705	1,708	,953	Kesinlikle Katılıyorum
24	Anadili Türkçe olmayan öğrenciler kendi başlarına anlamlı metinler oluşturamıyor.	705	1,749	,900	Kesinlikle Katılıyorum
17	Anadili Türkçe olmayan öğrenciler yazarken eksik (harf, hece) yazıyor.	705	1,791	,942	Kesinlikle Katılıyorum
15	Anadili Türkçe olmayan öğrenciler kelimeleri anlamlandıramadığı için dikte yaparken aklında tutamıyor.	705	1,801	,961	Katılıyorum
14	Anadili Türkçe olmayan öğrenciler kelimelerden oluşturulan cümleleri anlamıyor.	705	1,831	,947	Katılıyorum
19	Anadili Türkçe olmayan öğrenciler üç heceden fazla olan kelimeleri yazarken sıkıntı yaşıyor.	705	1,879	,978	Katılıyorum

Madde No	Maddeler	N	X	SS	Katılım Düzeyi
18	Anadili Türkçe olmayan öğrenciler kelimeleri anlamlandıramadığı için dikte çalışması yapılırken bazı kelimeleri bitişik yazıyor.	705	1,895	,963	Katılıyorum
16	Anadili Türkçe olmayan öğrencilerin okuma hızları yavaştır.	705	1,902	1,028	Katılıyorum
12	Anadili Türkçe olmayan öğrenciler hecelerden oluşturulan kelimeleri anlayamıyor.	705	1,912	,993	Katılıyorum
21	Anadili Türkçe olmayan öğrenciler üç heceden fazla olan kelimeleri okurken harf eksiltiyor.	705	1,916	,976	Katılıyorum
11	Anadili Türkçe olmayan öğrenciler hecelerden kelime üretmiyor.	705	1,922	,969	Katılıyorum

Tablo 6 incelendiğinde katılımcıların “Anadili Türkçe olmayan öğrenciler, kelime dağarcığı yeterince zengin olmadığı için cümle kurarken zorlanıyor.” önermesine 1,579 ortalama ile en düşük seviyede katılım gösterirken, “Anadili Türkçe olmayan öğrenciler hecelerden kelime üretmiyor.” önermesine 1,922 ortalama ile en yüksek seviyede katılım gösterdikleri belirlenmiştir.

Sınıf öğretmenlerinin seslerden heceler, kelimeler, cümleler ve metin oluşturma alt boyutunda karşılaştıkları sorunlar konusunda ölçekteki görüşlerinin aritmetik ortalamasına göre sorunların en önemlisi “Anadili Türkçe olmayan öğrenciler, kelime dağarcığı yeterince zengin olmadığı için cümle kurarken zorlanıyor.” şeklindedir. Bialystok ve Feng (2009) çalışmasında

ikidilliler tekdillilere göre sözcük dağarcığı testinde daha düşük puanlar almışlardır. İkidillilerin tekdillilere göre daha düşük dil yeterlik seviyelerini sahip oldukları görülmüştür. Bu çalışmada anadili Türkçe olmayan öğrencilerin kelime dağarcığı yeterince zengin olmadığı için cümle kurmada zorlandıkları belirtilmiştir. Bu durumda anadili Türkçe olmayan öğrencilerin Türkçeyi sonradan öğrenmelerinden dolayı yeterli düzeyde dili geliştiremedikleri söylenebilir. Öğrencilerin dilin ürünü olan kelimeleri anlamlı şekilde oluşturmasını beklemek kelime dağarcığı yetersizliğinden dolayı mümkün olmayabilir. Morales, Calvo ve Bialystok (2013) çalışmasında ikidilli çocuklardaki işler belleğin erken gelişimi de deneyimin gelişimsel etkileri için önemli bir kanıttır sonucuna ulaşmışlar. Sonuçlar deneyimin akli şekillendirmede ve gelişimin yönünü belirlemede rolünün çok güçlü bir kanıt olduğunu göstermiştir. Anadili Türkçe olmayan öğrencilerin Türkçe ile daha çok deneyim kazanmaları sağlanabilir. Dil gelişimi, bir süreç gerektirir. Öğrencilere zamanla Türkçe kelimeler, somutlaştırarak, görsellerle desteklenerek ve daha fazla etkinlik yapılarak kazandırılabilir.

Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Tartışma

Araştırmanın üçüncü alt problemi “Anadili Türkçe olmayan ilkökul birinci sınıf öğrencilerinin ilkökuma yazma öğretimi okuryazarlığa ulaşma aşamasında karşılaştıkları sorunlara ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşleri nelerdir?” şeklinde belirlenmiştir.

Anadili Türkçe olmayan ilkökul birinci sınıf öğrencilerinin sınıf öğretmenlerinin okuryazarlığa ulaşma boyutunda karşılaştıkları sorunlar konusunda ölçekteki görüşleri “Katılıyorum” şeklindedir.

Tablo 7. Sınıf Öğretmenlerinin Okuryazarlığa Ulaşma Boyutunda Karşılaştıkları Sorunlar Konusunda Ölçekteki Görüşlerine İlişkin Puanlarının Frekans Değerleri

Okuryazarlığa Ulaşma Aşamasında Sorunlarla Karşılaşma	<i>f</i>	%	Düzyey
1.00-1.80	147	20,9	Kesinlikle Katılıyorum
1.81-2.60	220	31,2	Katılıyorum
2.61-3.40	207	29,3	Kısmen Katılıyorum

3.41-4.20	101	14,3	Katılmıyorum
4.21-5.00	30	4,3	Kesinlikle Katılmıyorum
TOPLAM	705	100	

Tablo 7 incelendiğinde katılımcıların okuryazarlığa ulaşma boyutunda karşılaştıkları sorunlar konusunda ölçekteki görüşleri %20,9'u "Kesinlikle Katılıyorum", %31,2'si "Katılıyorum", %29,3'ü "Kısmen Katılıyorum", %14,3'ü "Katılmıyorum", %4,3'ü "Kesinlikle Katılmıyorum" şeklindedir.

Anadili Türkçe olmayan ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin sınıf öğretmenlerinin okuryazarlığa ulaşma boyutunda karşılaştıkları sorunlar konusunda ölçekteki görüşlerinin katılıyorum şeklinde olması; öğrencilerin ilkokuma yazma sürecinin son aşaması olan okuryazarlığa ulaşma boyunda sorun yaşadıkları söylenebilir. Anadili Türkçe olmayan öğrencilerin hazırlık aşamasında, ilkokuma yazmaya başlama ve ilerleme aşamasında yaşadıkları sorunlar birbirine eklenerek devam ettiği için okuryazarlığa ulaşmasını zorlaştırdığı söylenebilir.

Anadili Türkçe olmayan ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin sınıf öğretmenlerinin okuryazarlığa ulaşma boyutunda karşılaştıkları sorunlar konusunda likert tipli ölçekteki görüşleri Tablo 8'de verilmiştir.

Tablo 8. Sınıf Öğretmenlerinin Okuryazarlığa Ulaşma Boyutunda Karşılaştıkları Sorunlar Konusunda Ölçekteki Görüşleri

Madde No	Maddeler	N	X	SS	Katılım Düzeyi
28	Anadili Türkçe olmayan öğrenciler kelimeleri anlamlandıramadıkları için yavaş yazıyor.	705	2,01	1,048	Katılıyorum
26	Anadili Türkçe olmayan öğrenciler Türkçeyi öğrenmek istemediklerinde yazma aşaması uzun sürüyor.	705	2,15	1,202	Katılıyorum

27	Anadili Türkçe olmayan öğrenciler Türkçeyi öğrenmek istemediklerinde okuduklarını anlayamıyor.	705	2,19	1,219	Katılıyorum
29	Anadili Türkçe olmayan veliler öğrencilerinin Türkçe öğrenmesini istemiyor.	705	3,48	1,291	Katılmıyorum
30	Anadili Türkçe olmayan öğrenciler Türkçe öğrenmek istemiyor.	705	3,60	1,293	Katılmıyorum

Tablo 8 incelendiğinde katılımcıların “Anadili Türkçe olmayan öğrenciler kelimeleri anlamlandıramadıkları için yavaş yazıyor.” önermesine 2,01 ortalama ile en düşük seviyede katılım gösterirken, “Anadili Türkçe olmayan öğrenciler Türkçe öğrenmek istemiyor.” önermesine 3,60 ortalama ile en yüksek seviyede katılım gösterdikleri belirlenmiştir.

Anadili Türkçe olmayan ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin sınıf öğretmenlerinin okuryazarlığa ulaşma boyutunda karşılaştıkları sorunlar konusunda ölçekteki görüşlerinin aritmetik ortalamasına göre sorunların en önemlisi “Anadili Türkçe olmayan öğrenciler kelimeleri anlamlandıramadıkları için yavaş yazıyor.” şeklindedir. Nguyen ve Astington (2014) çalışmasında ikidilliliğin işler belleği destekleyebileceğini (yani, akılda bulunan bilgiyi etkin şekilde değiştirebilme) önermişlerdir. İkidilliler uzun süreli belleklerinde depolanan iki dile ait zihinsel sözlüklerine sürekli başvurmak zorundadırlar ve buldukları dilsel bağlama uygun kelimeyi bulup çıkarmalıdır. Anadili Türkçe olmayan öğrencilerin zihinsel sözlüklerinde çok fazla Türkçe kelimenin olmadığı söylenebilir. Öğrenciler, Türkçe kelime hazinesi yetersizliğinden dolayı kelimeleri anlamadıkları için yavaş yazıyor olabilirler. Bu durumda öğrencilerin Türkçeye yeterince hâkim olmadıkları için anlamada sorun yaşadıkları söylenebilir. Okuryazarlığa ulaşma boyutunda anlam kurabilmek çok önemlidir. Okuryazarlığa ulaşma, serbest metinlere ulaşma demek olduğu için öğrencilerin Türkçe kelimeleri anlamamaları serbest okuma-yazma aşamasına geçmesini zorlaştırabilir. Anadili Türkçe olmayan öğrencilerin okuryazarlığa ulaşma aşamasında karşılaştıkları sorunları belirlemede öğretmenler, “Anadili Türkçe olmayan öğrenciler Türkçe öğrenmek istemiyor.” ve “Anadili Türkçe olmayan

veliler öğrencilerinin Türkçe öğrenmesini istemiyor.” maddelerine katılmıyorum şeklinde görüş bildirmişlerdir. Öğretmenlerden elde edilen verilere göre anadili Türkçe olmayan öğrencilerin ve velilerin Türkçe öğrenmek istemediği gibi bir durumun olmadığı söylenebilir.

Öneriler

Araştırmadan elde edilen bulgulardan hareketle aşağıdaki önerilerde bulunulabilir.

- Eğitimde dil farklılığından kaynaklanan sorunlar görmezden gelinmemekte, öğretmenler sorunlarla tek başına yüzleşmek durumunda kalmaktadır. Eğitim fakültelerinden mezun olmadan önce öğretmenlere anadili Türkçe olmayan öğrencilerin bulunduğu sınıflarda yaşanan sorunlar ve uygulanabilecek çözümlerle ilgili eğitim verilebilir.
- Anadili Türkçe olmayan öğrencilerin okula ilk başladıklarında Türkçe yeterlilik düzeyleri belirlenip, bu öğrencilere alternatif öğrenme programları uygulanabilir. Anadili Türkçe olmayan öğrencilerin eğitimi için program geliştirme çalışmaları yapılabilir.
- Öğretmenler, öğrencilerin en çok anlama sorunuyla karşılaştıklarını belirtmektedir. Öğrencilerin anlama sorunlarını azaltmak için Türkçe kelime hazineleri geliştirmeli, okula başlamadan önce Türkçe ile daha çok etkileşim içinde olmaları sağlanmalı ve velilerden çocuklarının eğitimi için destek alınmalıdır.
- Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenen öğrencilere günlük kelimeler verilip kelime öğretimi çalışmaları yapılabilir.

KAYNAKÇA

Akyol, H. (2013). *Türkçe İlk Okuma Yazma Öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık, 13. Baskı, s: 87.

Bayyurt, Y. (2011). Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Kültür Kavramı ve Sınıf Ortamına Yansıması. D. Yaylı ve Y. Bayyurt, (Ed.), *Yabancılarla Türkçe Öğretimi Politika Yöntem ve Beceriler*. Ankara: Anı Yayıncılık, 2. Baskı, s: 31.

Bialystok, E. & Feng, X. (2009). Language Proficiency and Executive Control in Proactive Interference: Evidence from Monolingual and Bilingual Children and Adults. *Brain and Language*, 109(2), 93-100. Do-

i:10.1016/j.bandl.2008.09.001.<http://www.journals.elsevier.com/brain-and-language>. (03. 09. 2015).

Durmuş, B., Yurtkoru, E. S. ve Çinko, M. (2013). *Sosyal Bilimlerde SPSS'le Veri Analizi*. İstanbul: Beta Basım Yayım Dağıtım, 5. Baskı, s: 80.

Güneş, F. (2007). *Ses Temelli Cümle Yöntemi ve Zihinsel Yapılandırma*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım, 1. Baskı, s: 11.

Kalaycı, Ş. (2010). *SPSS Uygulamalı Çok Değişkenli İstatistik Teknikleri*. Ankara: Asil Yayın Dağıtım, 5. Baskı, s: 405.

Karasar, N. (2007), *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım, 17. Baskı, s: 77-79.

Kılınç, A. ve Tok, M. (2012). Yabancı Dil Olarak Türkçe Yazma Öğretimi. A. Kılınç ve A. Şahin, (Ed.), *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık, 2. Baskı, s: 256.

Morales, J., Calvo, A. & Bialystok, E. (2013). Working Memory Development in Monolingual and Bilingual Children. *Journal of Experimental Child Psychology*, 114(2), 187-202. Doi: 10.1016/j.jecp.2012.09.002. <http://www.journals.elsevier.com/journal-of-experimental-child-psychology>. (03. 09. 2015).

Nguyen, T. K. & Astington, J. W. (2014). Reassessing the Bilingual Advantage in Theory of Mind and Its Cognitive Underpinnings. *Bilingualism: Language and Cognition*, 17(2), 396-409. Doi: 10.1017/S1366728913000394. <http://journals.cambridge.org/BIL>. (27. 08. 2015).

Sarı, M. (2001). *İki Dilli Çocukların Çözümleme Yöntemiyle Okuma-Yazma Öğrenirken Karşılaştıkları Güçlükler*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Adana: Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.