



Araştırma Makalesi | Research Article

Geliş tarihi | Received: 20.10.2023

Kabul tarihi | Accepted: 10.12. 2023

Yayın tarihi | Published: 15.12.2023

Bahar Bozkurt

<https://orcid.org/0000-0002-4551-9119>

Assistant Principal, Bozbayır Şehit Uzman Çavuş Serdar temelli Primary School, Turkey, bahar.bozkurt.7272@gmail.com

Mustafa Kahraman

<https://orcid.org/0009-0002-0101-8942>

Principal, Derik district national education directorate, Turkey, mustafakahraman47@hotmail.com

Hakan Güzel

<https://orcid.org/0009-0008-6144-957X>

Teacher, Dede İmam Hatip secondary School, Turkey, guzelhakan21@gmail.com

Mustafa Karataş

<https://orcid.org/0009-0000-4468-8706>

Principal, Üç Ocak Secondary Secondary School, Turkey, mustafa_karatas1986@hotmail.com

Çilem Erdoğan

<https://orcid.org/0009-0001-8033-2579>

Assistant Principal, Adnan Menderes secondary School, Turkey, clm. erdd@gmail.com

Hacı İsmail Kapan

<https://orcid.org/0009-0003-2735-0692>

Principal, Şehit Öğretmen Aynur Sari Primary School, Turkey, i23kapan@hotmail.com

Elif Okan

<https://orcid.org/0009-0004-4317-9546>

Teacher, Alatosun Secondary School, Turkey, elifaktiz@gmail.com

Zeynep Öztürk

<https://orcid.org/0009-0005-7634-6686>

Assistant Principal, Tepe İmam Hatip Secondary School, Turkey, ozturkzeynep091@gmail.com

Atıf Künyesi | Citation Info

Bozkurt, B., Kahraman, M., Güzel, H., Karataş, M., Erdoğan, Ç., Kapan, İ., Okan, E. ve Öztürk, Z., (2023). Birleştirilmiş Sınıflarda Görev Yapan 1. Sınıf Öğretmenlerinin Türkçe Bilmeyen Öğrencilerle İlk Okuma Yazma Dersinde ve Okula Uyum Sürecinde Yaşadığı Problemler ve Çözüm Önerilerinin Belirlenmesi. *Tigin Analitik Sosyal Bilimler Dergisi*, 1 (2), 278-298.

Birleştirilmiş Sınıflarda Görev Yapan 1. Sınıf Öğretmenlerinin Türkçe Bilmeyen Öğrencilerle İlk Okuma Yazma Dersinde ve Okula Uyum Sürecinde Yaşadığı Problemler ve Çözüm Önerilerinin Belirlenmesi

Öz

Bu araştırmanın amacı birleştirilmiş sınıflarda görev yapan 1.sınıf öğretmenlerinin Türkçe bilmeyen öğrencilerle yaşadığı sorunlara ve çözüm önerilerine yönelik görüşlerinin alınmasıdır. Araştırmanın çalışma grubunu Mardin ili Derik ilçesi köylerinde birleştirilmiş sınıflarda görev yapan

38 sınıf öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırma nitel araştırma olup veriler yarı yapılandırılmış görüşme formuyla toplanmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen ve toplam 5 sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Araştırma kapsamında elde edilen bulgular betimsel içerik analizi yöntemiyle değerlendirilmiştir. İçerik analizi yönteminde veri toplama aracından elde edilen bulguların kolay yorumlanabilmesi amacıyla kod ve kategorilere gruplandırılmıştır. Görüşme formlarından elde edilen veriler araştırmacı tarafından kodlanmış ve verileri yorumlayabilecek temalar oluşturulmuştur. Analiz sürecinin sonunda detaylı bir şekilde tanımlanan bulgular değerlendirilmiştir. Araştırmada içerik analizinden elde edilen bulguları betimleyebilmek amacıyla analiz tabloları oluşturulmuş ve sonuçlara yönelik frekanslar verilmiştir. İçerik analizi sonucunda ulaşılan bulgular NVivo paket programı ile modellenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Birleştirilmiş Sınıf, Türkçe Bilmeyen Öğrenciler, İlk Okuma Yazma, Okula Uyum

Determination of the Problems and Solution Suggestions of 1st Grade Teachers Working in Unified Classrooms with Non-Turkish Speaking Students in the First Reading and Writing Lesson and School Adaptation Process

Abstract

The aim of this study is to obtain the opinions of first grade teachers working in unified classrooms about the problems they face with students who do not speak Turkish and their suggestions for solutions. The study group of the research consists of 38 classroom teachers working in unified classrooms in the villages of Derik district of Mardin province. The research is a qualitative research and the data were collected with a semi-structured interview form. A semi-structured interview form developed by the researcher and consisting of a total of 5 questions was used as a data collection tool. The findings obtained within the scope of the research were evaluated by descriptive content analysis method. In the content analysis method, the findings obtained from the data collection tool were grouped into codes and categories for easy interpretation. The data obtained from the interview forms were coded by the researcher and themes that could interpret the data were created. At the end of the analysis process, the findings defined in detail were evaluated. In order to describe the findings obtained from the content analysis, analysis tables were created and frequencies were given for the results. The findings obtained as a result of content analysis were modelled with NVivo package programme.

Keywords: Unified Classroom, Non-Turkish Speaking Students, First Literacy, School Adaptation

Giriş

Okuma ve yazma eğitimi, Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı kurumlarda sınıf öğretmenleri tarafından öğretilen hayata hazırlık sürecinin temel basamaklarından olan beceridir. İlk okuma yazma öğretiminin genel amacı çocuğa yaşamı boyunca kullanacağı okuma ve yazmanın temel becerilerini kazandırmaktır” (Kavcar, Oğuzkan, Sever, 2005, s. 27). Uygun hızda ve anlamlandırarak okuyabilme, okuduğunu ve dinlediğini anlayabilme, duygu, düşünce ve izlenimlerini sözlü ve yazılı olarak anlatabilme, kurallara uygun ve işlek bir yazı yazabilme,

çevresiyle etkin bir iletişim kurabilme, Türk dilini öğrenmek ve kullanmaktan zevk alabilme ilk okuma yazma öğretiminin amaçlarındandır (Çelenk, 2007). Kapkın-Yener'e (2008) göre okuma yazma sonucunda bireylerin yaşam boyu kullanacağı anlama, sıralama, sorgulama, ilişki kurma, tahmin etme gibi bilişsel becerileri gelişmektedir. Bu bağlamda ilk okuma yazma öğretimi temel düzeyde okuma ve yazma becerileri ile sınırlı olmayıp aynı zamanda düşünme, anlama, sıralama, sınıflama, sorgulama, ilişki kurma, analiz sentez yapma ve değerlendirme gibi zihinsel becerilerin geliştirilmesinde önemli bir işlevi de yerine getirmektedir (MEB, 2018: 10). Okuma yazma eğitimi sonunda bireyin Türkçe kelimeleri anlamlandırma ve duyduğu kelimeleri zihninde canlandırılması beklenir. Türkçe bilmeyen öğrencilerin okuduğu kelimelerin zihninde bir karşılığının olmaması öğrencinin okuduğu kelimeyi zihninde canlandırmasını ve anlamlı bir bütün haline getirmesini zorlaştırmaktadır.

Verimli kullanılan dil verimli birey demektir. Dil, mental gelişimin ve anlayabilme-anlamlandırabilmenin en temel taşıdır. Bu sebeple dil, ferdin gelişiminde etkili bir konumdur ve insanların ilk öğrendikleri dil ana dilleridir (Yapıcı, 2004; Özbay ve Melanlıoğlu, 2008). Dil gelecek nesillere aktarılan önemli bir hazinedir. Aile ve okul anadilin sürdürülebilmesi ve gelişmesinde etkili bir yere sahiptir. Anadil, bireyin kendini en güzel şekilde ifade ettiği dildir (Parlak, 2014; Aytaş ve Çeçen, 2010). Fert anadilini duyarak, deneyimleyerek, ebeveyn ve sosyal çevresinden öğrenerek geliştirir. Ardından bütün hayatı boyunca kullanır (Demirel, 1999, s.12)Öğrencilerin varlıkları adlandırmaları anadilinde başlamaktadır. Bu sebeple anadili etkili kullanma düzeyi anlama, muhakeme etme, problem çözme gibi mental süreçlerinin gelişmesinde etkili bir yere sahiptir (Demir ve Yapıcı, 2007). Fakat bazı zamanlarda bireylerde iki dillilik durumu görülebilmektedir. İki dillilik, iki ayrı dilde konuşma yeteneği anlamına gelmektedir. Birey dünyaya geldiği andan itibaren iki ayrı dil konuşulan ortamda büyüdüklerinde her iki dili kullanabilme yetisini geliştirmektedir.

1.İki Dillilik

Birçok Medeniyetin ortak noktası olan Türkiye'de Ermeniler, Lazlar, Kürtler, Araplar, Zazalar ve Müslüman olan ya da olmayan gruplar bir arada yaşamaktadır (Aka, 2012; Yılmaz ve Şekerci, 2016). Doğal olarak resmi kullanılan dil ile öğrencinin konuştuğu ana dilinin aynı olmaması özellikle ilk okuma yazma sürecinde önemli bir sorun olabilmektedir. Türk dilinin günlük hayatta konuşulmadığı bölgelerde öğrenciler eğitim öğretime Türkçe bilmeden veya çok az bilerek başlamaktadır. Bireyin Türkçeyi etkili bir şekilde kullanması etkili bir iletişim yeteneği oluşturmasında etkili olacaktır. Ana dil olarak Türkçe kullanmayan çocuklar Türkçeyi etkili öğrendiklerinde konuşma, yazma ve okumada da iyi bir yere gelebilmektedir. Aynı zamanda Türkçe'nin günlük hayatta konuşulmadığı bölgelerde birçok öğrenci okula Türkçe bilmeden ya da çok az bilerek başlamaktadır. Türkçeyi az bilen öğrenciler, eğitim-öğretim

sürecinde öğretmenleri ve arkadaşlarıyla etkili iletişim kuramadıklarından gerek okul yaşamlarında gerekse okullarından mezun olduktan sonra birçok problem yaşamışlardır. Bu öğrencilerin birçoğunun eğitim-öğretim faaliyetlerinin önemli aşamalarında akranlarından geri kaldıkları, gerekli tedbirler alınmadığında gereken başarıya ulaşamadıkları ve okulu terk ettikleri görülmektedir (Taşkaya, 2017).Dikkate alınması gereken başka bir husus ise Türkiye Cumhuriyeti Devleti'ne bağlı yaşayan her bireyin ve vatandaşlık bağı ile Türkiye Cumhuriyeti Devleti'ne bağlı olan her yurttaşın Türkçeyi iyi bir şekilde bilmesi gerektiğidir. Zira bu vatanda yaşayan her bireyin sosyal, siyasal, kültürel ve ekonomik yaşamda en etkili şekilde dâhil olması resmî dil olan Türkçe'nin gereken miktarda öğrenilip günlük hayatla ilişkilendirilmesine bağlıdır (Calp, 2003, s.313).

2.İki Dillilik Ve İlk Okuma Yazma Öğretimi

İlk okuma yazma öğretimi bireylerin yaşamları boyunca kullanacakları ve çok önemli bir yeri olan temel dil becerileri merkezli bir süreçtir. Akyol'a (2005) göre, ilk okuma yazmanın başlıca amaçları bireye Türkçeyi etkili ve doğru bir şekilde aktif olarak kullanmalarını amaçlayan, dinleme, konuşma, okuma, yazma görsel okuma ve sunu gibi temel becerileri kazandırarak Türk dilini sevdirmek ve kullanmaya istekli hale getirmektir. Ses temelli cümle yönteminin temel alındığı Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda (MEB, 2018) ilk okuma yazma öğretimi, aşağıdaki aşamalar izlenerek gerçekleştirilir:

1. İlk okuma yazmaya hazırlık
2. İlk okuma yazmaya başlama ve ilerleme
 - Sesi hissetme, tanıma ve ayırt etme
 - Harfi okuma ve yazma
 - Harflerden heceler, hecelerden kelimeler, kelimelerden cümleler oluşturma
 - Metin oluşturma
3. Bağımsız okuma ve yazma

Belirtilen aşamalar takip edilerek yapılan ilk okuma yazma öğretimi sürecinde 1.sınıfa Türkçe bilerek başlayan öğrenciler belirtilen aşamalarda zorlanmazken, Türkçe bilmeyen öğrenciler başta sesi hissetme ve tanıma aşaması olmak üzere ilk okuma yazma öğretiminin hemen hemen her aşamasında çeşitli zorluklarla karşılaşmaktadır. Ülkemizde birleştirilmiş sınıflı okullar genellikle kırsal bölgelerde olmasından dolayı bu bölgelerde ana dili Türkçe olmayan öğrenci sayısı oldukça fazladır.

Birleştirilmiş sınıflı okullarda öğrenci sayısı sınıf yönetimini olumlu ya da olumsuz yönde etkileyebilmektedir. Özellikle kalabalık sınıflarda öğrencilere zaman ayırmak zorlaşabilmektedir (Güven ve Karşlı, 2014). Öğretmenlerin ana dili Farklı olan öğrencilere ilk okuma yazma eğitiminde harcadığı süre diğer öğrencilere harcadığı süreden bazı durumlarda kat kat artmaktadır. İki dilli öğrencilerden Türkçeyi etkili kullanamayan öğrenciler özellikle

okuma yazma serüveninde kelimelerin anlamlarını ilk olarak Türkçe olarak öğreniyor daha sonra okuma yazmanın temel aşamalarına geçebiliyorlar. Ayrıca öğretmen öğrencinin ana dilini anlamıyorsa sınıfta ki diğer öğrencilerden akran eğitimi yoluyla çeviri yapmasını istemekte ve bu durumda diğer öğrencilerin kendi eğitim öğretime harcadıkları zamanı ve kaliteyi düşürmektedir. Bu durumda 1. Sınıf öğrencileri, öğretmenleri ve akranları arasında kontak kurmaya çalışırken çoğu zaman zorlanmaya ve hatta okuldan soğumaya başlar. Bu durum öğrencinin okula uyum ve adaptasyon süresini uzatarak öğrencinin eğitim öğretim hayatına olumsuz etki yapar. Ülkemizde öğrenci mevcudunun az olması, sınıf sayısının yetersizliği gibi nedenlerle birleştirilmiş sınıf uygulaması yapılmaktadır. Birleştirilmiş sınıf uygulaması sadece ülkemizde değil dünyanın birçok yerinde faaliyet gösteren bir uygulamadır (Erdem, 2015). Günümüzde hala belirli bölgelerde birleştirilmiş sınıf uygulamalarının devam ediyor olması ve birleştirilmiş sınıflarda görev yapan öğretmenlerin, Türkçe bilmeden okula başlayan 1.sınıf öğrencileriyle ilk okuma yazma sürecinde yaşadığı problemlerin ve bu problemlere yönelik çözüm önerilerinin belirlenmesi önemlidir. Çalışmanın bulguları ışığında birleştirilmiş sınıflarda görev yapan öğretmenlerin yaşadığı sorunlar ve çözüm önerilerinin öğrencilerin Türkçe öğrenmesi ve ilk okuma yazma dersinin başarısı üzerinde literatüre katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu çalışmanın amacı birleştirilmiş sınıflarda görev yapan 1.sınıf öğretmenlerinin ilk okuma yazma dersinde Türkçe bilmeyen öğrencilerle yaşadığı problemler ve çözüm önerileridir.

3.Araştırmanın Amacı

Bu araştırma birleştirilmiş sınıflarda görev yapan 1.sınıf öğretmenlerinin Türkçe Bilmeyen öğrencilerle ilk okuma yazma dersinde ve okula uyum sürecinde yaşadığı problemler ve çözüm önerilerinin alınmasına yönelik yapılan oldukça önemli bir çalışmadır. Araştırmada 1.sınıf öğretmenlerinden Türkçe bilmeyen öğrencilerine yönelik görüş ve önerileri alınmış bu bağlamda aşağıdaki alt amaçlara cevaplar aranmıştır.

- 1) Birleştirilmiş sınıflarda görev yapan öğretmenlerin 1.Sınıfta Türkçe bilmeyen öğrencilerle ilk okuma yazma dersinde yaşadığı temel problemler nelerdir?
- 2) Birleştirilmiş sınıflarda görev yapan öğretmenlerin 1.Sınıfta Türkçe bilmeyen öğrencilerle iletişim kurarken yaşadığı temel problemler nelerdir?
- 3) Birleştirilmiş sınıflarda görev yapan öğretmenlerin 1.Sınıflarda Türkçe bilmeyen öğrencilerle sınıf yönetimi konusunda yaşadığı temel problemler nelerdir?
- 4) Birleştirilmiş sınıflarda görev yapan öğretmenlerin Türkçe bilmeyen velilerinizle yaşadığı temel iletişim problemleri nelerdir?
- 5) Birleştirilmiş sınıflarda görev yapan öğretmenlerin Türkçe bilmeyen öğrencilerle ilk okuma yazma dersi ve okula uyum süreci hakkında görüş ve önerileri nelerdir?

4. Yöntem

4.1. Araştırmanın Deseni

Araştırmada 2021-2022 eğitim-öğretim yılı birleştirilmiş sınıflarda görev yapan öğretmenlerin Türkçe bilmeyen öğrencilerle ilk okuma yazma dersi ve okula uyum ile ilgili görüşlerinin detaylı bir şekilde ele alınması amacıyla hazırlanan bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden olan durum çalışması kullanılmıştır. Mevcut bir durum veya olgunun belli bir amaç doğrultusunda ele alınarak detaylı bir şekilde araştırılması nitel araştırma olarak tanımlanmıştır (Ekiz, 2015). Nitel araştırmalarda durum çalışması tekniği herhangi bir durum, olgu veya olaya yönelik detaylı bir araştırma yapmayı hedefleyen yöntemidir. Keşif yoluyla bulmayı hedefleyen ve cevaplayıcılara açık uçlu sorular soran görüşme yönteminin amacı çalışma grubundaki katılımcıların duygularını ve düşüncelerini ayrıntılı olarak meydana çıkarmayı amaçlamaktadır (Baş vd., 2008). Bu araştırmada da birleştirilmiş sınıflarda görev yapan 1. sınıf öğretmenlerinin samimi ve içten yanıtlar vereceği varsayılarak görüşme tekniği kullanılmış ve yanıtlayıcılara açık uçlu sorulardan ulaşılan görüşme formu uygulanmıştır.

4.2. Verilerin Toplanması

Bu araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacıların geliştirdiği ve toplam 5 sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Araştırmacının geliştirdiği görüşme formu hazırlanırken araştırmaya ilişkin literatür incelenmiş ve görüşme formu çerçevesi oluşturulmuştur. Görüşme formu düzenlenirken açık-anlaşılır ve cevaplayıcıların düşüncelerini yönlendirmeyen sorulardan oluşmasına oldukça itina gösterilmiştir. Hazırlanan formun kapsam geçerliliğini edinmek sebebiyle uzman görüşüne başvurulmuş ve uzman değerlendirmesinden sonra son halini almıştır. Görüşme formunda olan soruların amaca yönelik olup olmadığını ve okuyucuların amacı doğru bir şekilde anlayıp anlamayacağını tespit edebilmek amacıyla 5 sınıf öğretmenine uygulanarak pilot uygulama gerçekleştirilmiştir. Bu çerçevede süre sınırlaması olmaksızın katılımcı sınıf öğretmenlerinin soruları cevaplamaları istenmiştir. Araştırmanın geçerlilik düzeyinin artırılması amacıyla çalışma grubunda yer alan sınıf öğretmenlerinin sorulara verdikleri yanıtlar objektif olarak olduğu şekliyle yansıtılmıştır.

4.3. Araştırmanın Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu Mardin ili Derik ilçesi köylerinde birleştirilmiş sınıflarda görev yapan 38 adet 1.sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Çalışmada daha önceden saptanan kriterler ışığında belli bir konunun ayrıntılı olarak araştırılabilmesi için, çalışma grubu amaçlı örneklem alma yöntemlerinden olan ölçüt örnekleme tekniği ile saptanmıştır. Çalışmada çalışma grubunu araştırmanın amacına yönelik uygun verilerin sağlanabilecek ulaşılabilirliğini artırmak, duruma daha kolay ekleyebilmek, kişi, olay, olgu ve durumlardan oluşmasını sağlayabilmek maksadıyla ölçüt örnekleme tekniği kullanılmıştır (Başaran, 2017; Ekiz, 2015).

Öğretmenlerin 2022-2023 eğitim-öğretim yılında Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı birleştirilmiş sınıflarda görev yapan, 1. sınıf öğretmenlerinin olması çalışmada çalışma grubunun belirlenmesinde kullanılan temel kriter olmuştur. Bu bağlamda çalışma grubunu Mardin İli Derik İlçe Milli Eğitim Müdürlüğüne birleştirilmiş sınıflarda görev yapan 38 adet 1. sınıf öğretmeni oluşturmuştur.

4.4. Verilerin Analizi

Çalışma ışığında elde edilen veriler içerik analizi yöntemiyle değerlendirilmiştir. İçerik analizi yönteminde veri toplama aracından elde edilen verilerin daha kolay açıklanabilmesi amacıyla kategori ve kodlara ayrılması amaçlanmaktadır. Görüşme formundan ulaşılan verilerin anlamlı kısımları belirlenerek, bu kısımlar kodlanmış ve oluşturulan kodlar birleştirilerek kategoriler oluşturulmuştur (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Araştırmada sınıf öğretmenlerine uygulanan görüşme formları Ö1, Ö2, Ö3,..., Ö38 olacak biçimde adlandırılmıştır. Görüşme formlarından edinilen veriler araştırmacı tarafından kavramsallaştırılarak kodlanmış ve verilere karşılık temalar oluşturulmuştur Analiz sürecinin en son adımında ayrıntılı bir şekilde açıklanan bulgular değerlendirilmiştir. Araştırmada içerik analizi sonunda elde edilen bulguları görselleştirebilmek amacıyla analiz tabloları oluşturulmuş ve sonuçlara ilişkin frekanslar verilmiştir. İçerik analizi sonucunda ulaşılan bulgular NVivo paket programı ile modellenmiştir.

5. Bulgular ve Yorum

Çalışmanın bu bölümünde araştırmacının alt amaçlarına yönelik elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

5.1. Sınıf Öğretmenlerinin Demografik Verilerine Yönelik Bulgular

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin öğrenim durumu, cinsiyet ve mesleki kıdemlerine yönelik demografik bulgular Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. Katılımcıların demografik özellikleri

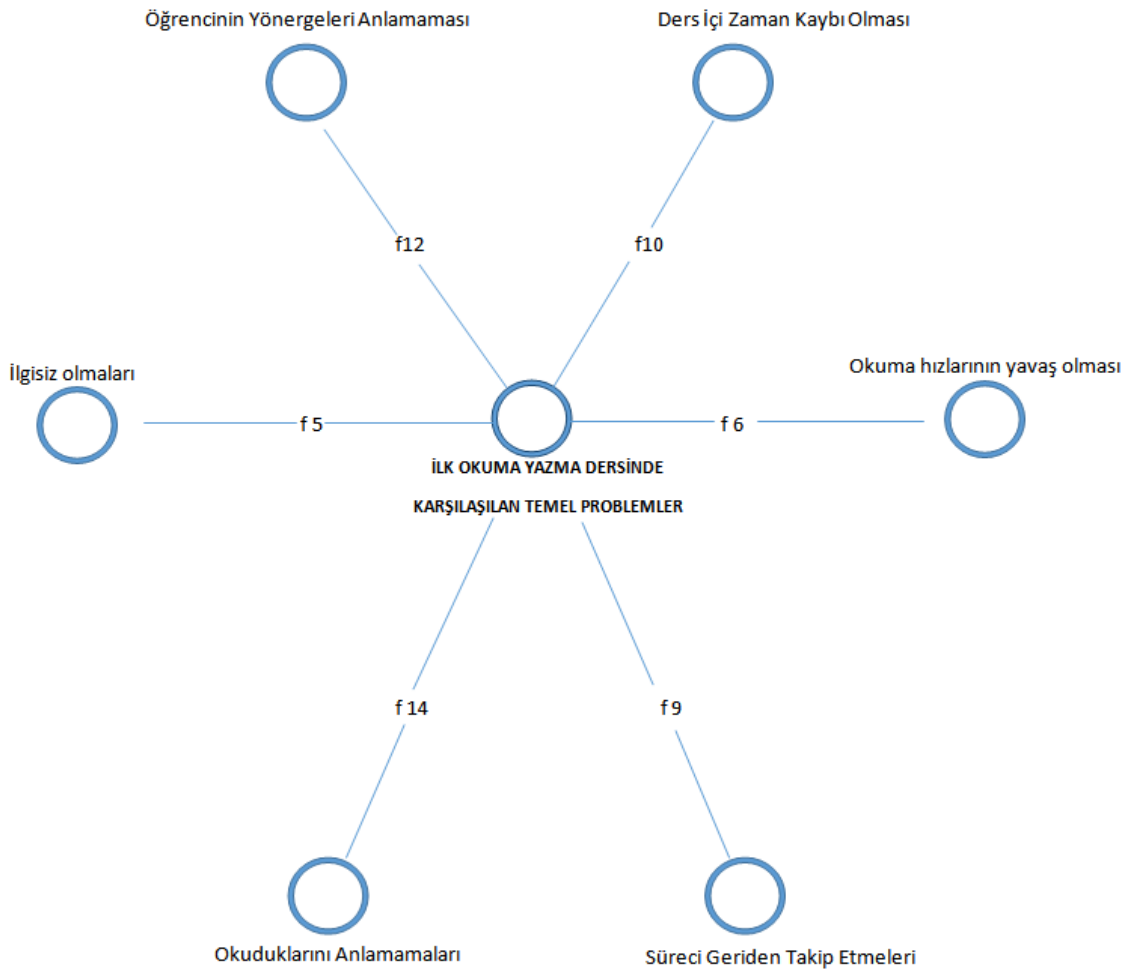
<i>Değişken</i>	<i>Gruplar</i>	<i>n</i>	<i>%</i>
Cinsiyet	Kadın	21	55,2
	Erkek	17	44,8
Öğrenim Durumu	Lisans	37	97,3
	Yüksek Lisans	1	2,7
Yaş	20-29 yaş	10	40,0
	30-39 yaş	9	36,0
	40 -49 yaş	6	24,0
Kıdem	1-9	35	92,1
	10-19	2	5,2
	21 ve üstü	1	2,6

Tablo.1 incelendiğinde araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin %55,2'sinin kadın, %44,7'sinin erkek; %97,3'ünün lisans, %2,6'sının yüksek lisans mezunu; %92,'inin 1-9 yıl, %5,2'sinin 10-19 yıl ve %2,6'sının da 21 yıl üstü mesleki kıdeme sahip öğretmenlerden oluştuğu görülmektedir.

5.2. Sınıf Öğretmenlerinin Türkçe Bilmeyen Öğrencilerle İlk Okuma Yazma Dersinde Yaşadığı Temel Problemlere Yönelik Görüşlerine İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci alt amacı "1.Sınıfta Türkçe bilmeyen öğrencilerle ilk okuma yazma dersinde yaşadığınız temel problemler nelerdir?" sorusu ile ifade edilmiştir. Sınıf öğretmenlerinin cevapları " İlk okuma yazma dersinde karşılaşılan temel problemler" şeklinde temalandırılmış ve sınıf öğretmenlerinin temaya yönelik görüşleri Şekil 1'de sunulmuştur.

Şekil.1. İlk Okuma Yazma Dersinde Karşılaşılan Temel Problemler



Şekil.1.'de iki dilli çocuklarla görev yapan öğretmenlerin ilk okuma yazma dersinde karşılaştığı temel problemleri "İlgisiz olmaları" (f:5), "Öğrencilerin yönergeleri anlamaması" (f:12), "ders içi zaman kaybı olması" (f:10), "okuma hızlarının yavaş olması" (f:6), "okuduklarını

anlamamaları"(f:14),"süreci geriden takip etmeleri"(f:9) şeklinde ifade ettikleri görülmektedir. Konuya ilişkin bazı öğretmenler şu şekilde görüş bildirmişlerdir:

Ö1: *"Türkçeyi bilmeyen öğrenciler sınıf içinde söylenen yönergeleri anlamamaktadır. Bu öğrencilerde okuma yazma öğretimini gerçekleştirmek için farklı uygulama, yöntem ve teknikler kullanılmakta ve sık sık tekrar yapmak durumunda kalınmaktadır. Bu yüzden öğretim sürecinde zaman kaybına ve bu öğrencilerin süreci geriden takip etmelerine neden oluyor. Ayrıca Birleştirilmiş Sınıf eğitimi yapıldığı için diğer öğrencilerin de konularının ilerleme hızı da yavaşlamaktadır."*

Ö5: *" Okuma yazma eğitimine hazır bulunmuşluk kazanamadan giriş yapan öğrenciler maalesef ki sınıfın gerisinde kalıyor. Kelime dağarcığı az olan hatta neredeyse olmayan öğrencilerde kelime kartları kullanıp sıfırdan başlamak işe yarasa da bazen vaktin çoğunu öldürebiliyor. Sınıf öğretmeni olarak oyunlaştırarak öğretmeyi fazlasıyla kullanıyoruz."*

Ö.12: *" Türkçe bilmeyen öğrenciler, okuma yazma etkinliklerinde açıkladığım yönergeleri takip edemiyorlar. Anlaşamadığımız zamanlarda iki dilli öğrencilerimden yardım istiyorum. Ben, önce Türkçe bilen öğrencilerime aktarıyorum; daha sonra onlar da Türkçe bilmeyen arkadaşlarına açıklıyor. Tabii ki her zaman aracılık etmelerini isteyemiyorum çünkü onları da kendi derslerinden alıkoymuş oluyorum böylece. Yani benim bir cümleyle açıklayabileceğim ve birkaç dakikada halledebileceğimiz çalışmalar bu aşamalardan geçerek bir ders saatine mal oluyor ve dersin kalitesi düşüyor. Hem Türkçe bilen/bilmeyen öğrencilerimi hem de beni yoruyor."*

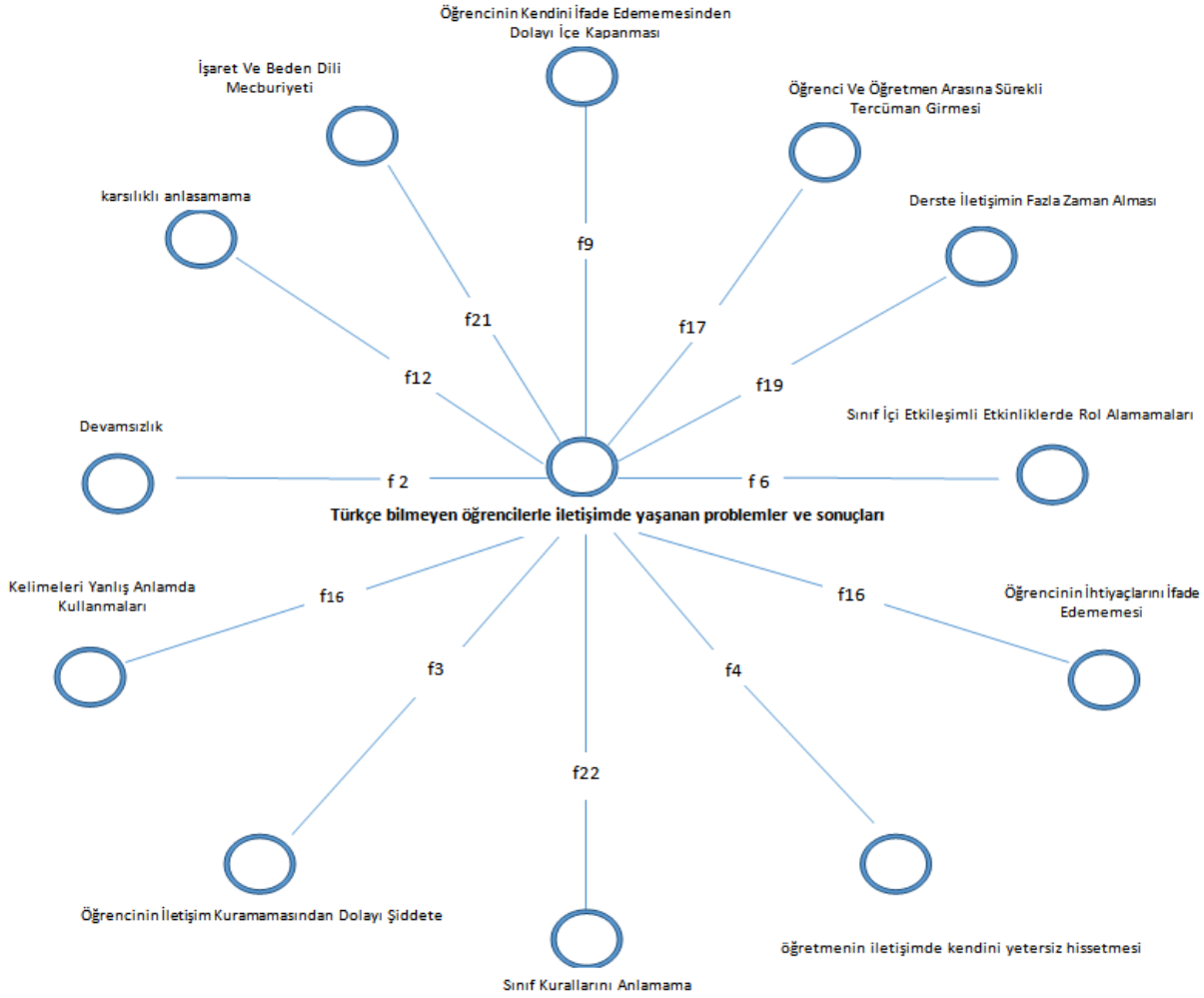
Sınıf öğretmenlerinin görüşme formlarına yönelik verdikleri cevaplardan da görüleceği üzere sınıf öğretmenleri iki dilli öğrencilerle yoğun olarak yönergeleri anlamamaları, okuduklarını anlamamaları ve anlamlandıramadıkları ve bunlara bağlı olarak ders içi zaman kaybının yaşandığını dile getirdikleri görülmektedir. İki dilli öğrencilerin buldukları okulların coğrafyasında düşünülecek olursa bu gruptaki öğrencilerin gündelik hayatta da Türkçe kullanmadıklarını ve dillerini geliştiremedikleri görülür. Türkçe 'yi doğru ve etkili bir şekilde kullanamayan öğrenci başta ilk okuma yazma dersi olmak üzere, okuma anlama yapmadığı bütün derslerde zorlanır. Öğretmenlerin bu konudaki önerileri de dikkate alınarak, bu coğrafyada büyüyen çocukların okul öncesi eğitimde ağırlıklı olarak Türkçe eğitimini alması temel dil becerilerini geliştirmesi bu çocukların okula Türkçeyi kısmen de olsa anlayarak gelmesi İlk okuma yazma dersinin gidişatını kolaylaştıracağı düşünülmektedir.

5.3.Sınıf Öğretmenlerinin Türkçe Bilmeyen Öğrencilerle İletişim Kurarken Yaşadığı Problemler ve Sonuçlarına Yönelik Görüşlerine ilişkin bulgular

Araştırmanın ikinci alt amacı "1.Sınıfta Türkçe Bilmeyen Öğrencilerle İletişim Kurarken Yaşadığınız Temel Problemler Nelerdir?" sorusu ile ifade edilmiştir. Sınıf öğretmenlerinin

cevapları" Türkçe bilmeyen öğrencilerle iletişimde yaşanan problemler ve sonuçları" şeklinde temalandırılmış ve sınıf öğretmenlerinin temaya yönelik görüşleri Şekil 2’de sunulmuştur.

Şekil.2. Türkçe Bilmeyen Öğrencilerle İletişimde Yaşanan Problemler ve Sonuçları



Şekil.2.'de Türkçe bilmeyen öğrencilerle iletişimde yaşanan problemler ve sonuçlarını sınıf öğretmenleri "Öğrencinin Kendini İfade Edememesinden Dolayı İçe Kapanması"(f:9), "İşaret Ve Beden Dili Mecburiyeti"(f:21), "Karşılıklı Anlaşamama" (f:12), "Devamsızlık"(f:2), "Kelimeleri Yanlış Anlamda Kullanma"(f:16), Öğrencinin İletişim Kuramamasından Dolayı Şiddete Başvurmaları" (f:3), "Sınıf Kurallarını Anlamama"(f:22), Öğretmenin İletişimde Kendini Yetersiz Hissetmesi (f:4), "Öğrencinin İhtiyaçlarını İfade Edememesi"(f:16), "Sınıf İçi Etkileşimli Etkinliklerde Rol Alamaması" (f:6), "Derste İletişim Fazla Zaman Alması"(f:19),"Öğrenci Ve Öğretmen Arasına Sürekli Tercüman Girmesi"(f:17) şeklinde ifade etmişlerdir. Konuya ilişkin bazı öğretmenler şu şekilde görüş bildirmişlerdir:

Ö:11. Türkçeyi az bilen öğrenciler yönergeleri anlayamadıkları için tepki veremiyorlar. Bu da onların ilgisiz kalmalarına neden oluyor. Yönergeleri anlatabilmek için işaret ve beden dili kullanılıyor. Türkçeyi az bilen öğrenciler diğer arkadaşlarına sorup anlamaya çalışıyorlar

bu da iletişimde kopukluklara ya da istenilenin tam olarak yerine getirilememesine neden oluyor.

Ö:24. İlk hafta tanışma oyunlarına çok dahil olamadığı için sınıfa adaptasyonu zor oldu. Sınıf kurallarını benimseyebilmesi için ona ekstra ve defalarca bu kuralları anlatmam gerekti. Örneğin derste ayakta gezmemesi veya lavaboya gitmek için izin istemesi gerektiğini öğretebilmek için çok fazla çeviri yaptım. Ders esnasında veya teneffüste birbirimizin söylediklerini anlayamadığımız için yanlış anlaşılmalara çok fazla oldu. Örneğin ben yaz dediğimde o defterini çantasına koyuyordu. Tuvalete gitmek istediğinde ben onu anlamıyordum. Yaptığımız etkinlikler sırasında beni anlamadığı için olması gerekenden çok farklı şeyler ortaya çıkarıyordu bu nedenle etkinliklerden yeterli verimi alamıyorduk

Ö:30. Birinci sınıfta Türkçe bilmeyen öğrencilerin sınıftaki hal ve hareketlerinin bozuk olması ders başarısını çok etkilemekte ve akranlarına göre öğrenmeleri daha geç olmaktadır. Türkçe bilmeyen çocukla iletişim kurmak zor olduğu için günlük yaşamda çocuklar otur, tahtaya kalk, yaz, oku gibi basit düzeydeki görevleri yerine getirmekte zorlandığı için okuma ve yazma öğrenmeleri sekteye uğramaktadır.

Ö:38. Bir de ilk geldiğim dönemde Türkçe bilmeyen öğrencilerimle diğer öğrencilerim arasında bir çatışma ve ayrıştırma problemi ile karşılaştım. Teneffüslerde yaşadıkları olaylarda iki tarafı da dinliyor zaman zaman hangi tarafın haklı olduğunu anlamakta güçlük çekiyordum. Her seferinde iki tarafla da ayrı ayrı konuşarak ya da bütün sınıfla konuşarak bu problemin üstesinden geldik. Onlara bir takım olduğumuzu her birimizin bu sınıf için çok önemli bir değer olduğunu gerek etkinliklerle gerek oyunlarla gerekse de konuşarak anlattım.

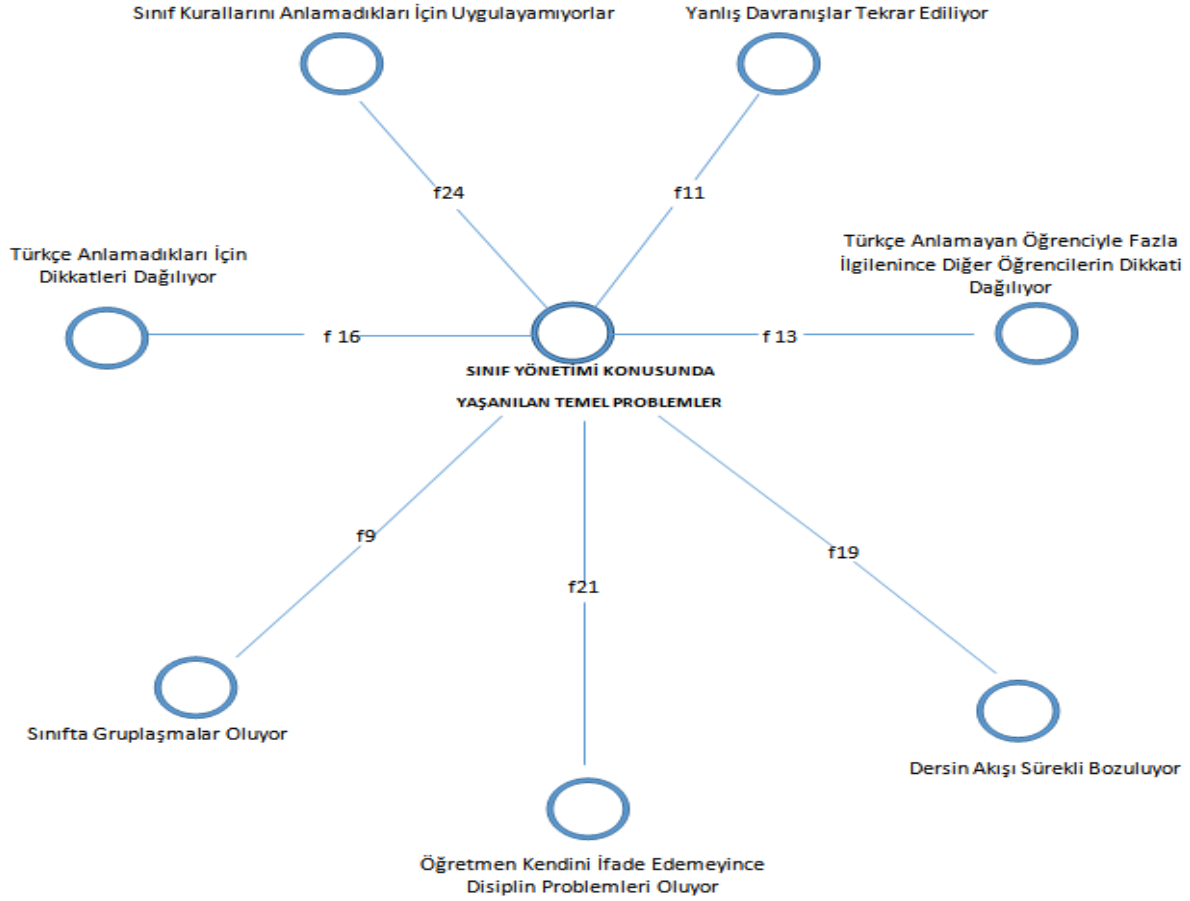
Sınıf öğretmenlerinin görüşme formlarına yönelik verdikleri cevaplardan da görüleceği üzere sınıf öğretmenleri iki dilli öğrencilerle iletişim kurarken yaşadığı problemleri daha çok çocuğa sınıf kurallarını anlatamama, beden dilini aktif kullanma mecburiyeti, arkadaşlarıyla anlaşamama ve hatta şiddete başvurmaları olarak tanımlamışlardır. Kendini ifade edemeyen çocuğun arkadaşlarıyla anlaşamaması duygularını ve hatta temel ihtiyaçlarını dile getirememesi ve git gide yabancılaşıp içe kapanması öğrencinin okul ve dersleriyle olan alakasını azaltıp çocuğun uzaklaşmasına ve başarısız olmasına sebep olacağı düşünülmektedir. Bu problemleri en aza indirmek adına öğrencilerin en az gündelik hayatta kendini ifade edebilecek ve temel komutları anlayıp yerine getirebilecek kadar Türkçe bilmeleri ve bu konuşmaları evde sürekli hale getirmelerinin önemli olduğu düşünülmektedir

5.4.Sınıf Öğretmenlerinin Türkçe Bilmeyen Öğrencilerle Sınıf Yönetimi Konusunda Yaşadığınız Temel Problemlere Yönelik Görüşleri

Araştırmanın üçüncü alt amacı "1.Sınıflarda Türkçe Bilmeyen Öğrencilerle Sınıf Yönetimi Konusunda Yaşadığınız Temel Problemler Nelerdir?" sorusu ile ifade edilmiştir. Sınıf

öğretmenlerinin cevapları" Sınıf Yönetimi Konusunda Yaşanan Temel Problemler" şeklinde temalandırılmış ve sınıf öğretmenlerinin temaya yönelik görüşleri Şekil 3'te sunulmuştur.

Şekil.3. Türkçe Bilmeyen Öğrencilerle Sınıf Yönetimi Konusunda Yaşana Temel Problemler



Şekil 3. incelendiğinde sınıf öğretmenleri sınıf yönetimi konusunda yaşadığı temel problemleri "Sınıf Kurallarını Anlamadıkları İçin Uygulayamıyorlar"(f:24),"Türkçe Anlamadıkları İçin Dikkatleri Dağılıyor"(f:16),Sınıfta Gruplaşmalar Oluyor"(f:9),"Öğretmen Kendini İfade Edemeyince Disiplin Problemleri Oluyor"(f:21),"Dersin Akışı Sürekli Bozuluyor"(f:19)"Türkçe Anlamayan Öğrenciyle Sürekli İlgilenince Diğer Öğrencilerin Dikkati Dağılıyor"(f:13)," Yanlış Davranışlar Tekrar Ediliyor"(f:11) şeklinde ifade etmişlerdir. Konuya ilişkin bazı öğretmenler şu şekilde görüş bildirmişlerdir:

Ö:1. Öğrenci söylenenleri anlamadığı için yönergeleri de yerine getiremiyor. Sınıf içinde işaretler ile istenilen davranışlar anlatılmaya çalışılıyor. Ya da arkadaşlarının davranışlarına bakarak öğrenci ona göre davranışlarını şekillendiriyor. Bu durum da öğrencinin her konuda arkadaşını taklit etmesine neden oluyor. Arkadaşının yaptığı yanlış bir davranışı da doğru gibi algılayarak sınıf ortamında olumsuzluklara neden olabiliyor.

Ö:14. Verdiğimiz yönergelerin olabildiğince tek ya da iki basamaklı olması gerekiyor. Sınıf yönetiminde ne yazık ki çocuk sizi anlayana kadar çok başarılı değiliz. Anlasa da başarılı olamadığımız durumlar var. Birleştirilmiş 4 sınıf bir arada süreç daha da zor oluyor. 1. Sınıfların dikkat süreleri çok kısa. Çabuk sıkılmaları ve sürekli farklı etkinlikler içine sokulmaları gerekiyor sizi anlamıyor, yapması gerekeni anlasa bile çabuk sıkılıyor bu sefer diğer sınıflarla ilgilenirken onların ödevlendirildiği derslerde sınıf içi konuşma, sürekli bir tuvalete gitme, su içme ya da çöp kutusu başında kalem açma ekibi oluşuyor. Hareketlerini çok kısıtladığınızda gürültü artıyor dersi anlamadan ilerlediği zamanlarda sıkılması daha da çok oluyor. Sürekli sizin desteğinizi talep ediyorlar yalnız kalmak istemiyorlar. Bu süreç dili öğrenip derse adapte olana kadar ne yazık ki sancılı geçiyor.

Ö:16. Söylediklerimi anlamaması dışında pek sorun yaşamadık. Genel olarak Türkçe anlayamadığı için daha sessiz kalmayı seçiyordu. Sorularına cevap veremiyordu. Bu durumu diğer öğrencilerle iş birliği yaparak hallettik. Akran öğretimi çok işimize yaradı. Sınıfta sürekli Türkçe konuşarak öğrencimize de öğrettik.

Ö:20. En temel problemi sınıf kurallarını çok zor öğrenmesinde yaşadım. Parmak kaldırarak konuşması gerektiğini bilmediği için sürekli konuşuyordu veya ders sırasında ayakta gezmemesi gerektiğini bilmediği için ayakta geziyordu ve benim ders işlememi zorlaştırıyordu. Bunları yaptıkça diğer öğrencilerde dikkatlerini bana veremedikleri için sınıf yönetimi çok sağlıklı olmuyordu. Bana bir şey söylediğinde benim onu anlamam için geçen sürede diğer çocuklar kendi aralarında konuşmaya başlıyordu ve yine ders bölünmüş oluyordu. Bu nedenler sınıf yönetimimi zorlaştırıyordu. Fakat bu süreç çok uzun soluklu bir süreç olmadı çünkü sınıf içerisinde belirli bir zamandan sonra Türkçe bilende bilmeyen de bir şekilde sınıfa adapte olup kuralları öğreniyorlar. Kısacası zorluk en başlarda olsa da sonrasında kendiliğinden çözümlüyor.

Ö:31. Türkçe bilmeyen öğrenciler öncelikle derste nasıl davranacağını, kuralları ve bu kuralların ne anlama geldiğini kavramada zorluk çekmektedir. Derslerde konuşulanları anlamlandıramaması derse olan ilgisini azaltmakta ve bu da ders dışı şeyler yapmalarına hatta arkadaşlarını rahatsız ederek öğrenme ortamının bozulmasına sebep olmaktadır. Ayrıca verilen yönergeleri anlayamamaları uygulama noktasında sıkıntı yaşamaya sebep olmakta zaman açısından zorluk yaratmaktadır. Çocukların ders içinde arkadaşlarıyla Türkçe konuşmaması, sorulan sorulara kendi diliyle cevap vermesi onları anlamamızı güçleştirmekte ve uygun dönütler vermemizi engellemektedir.

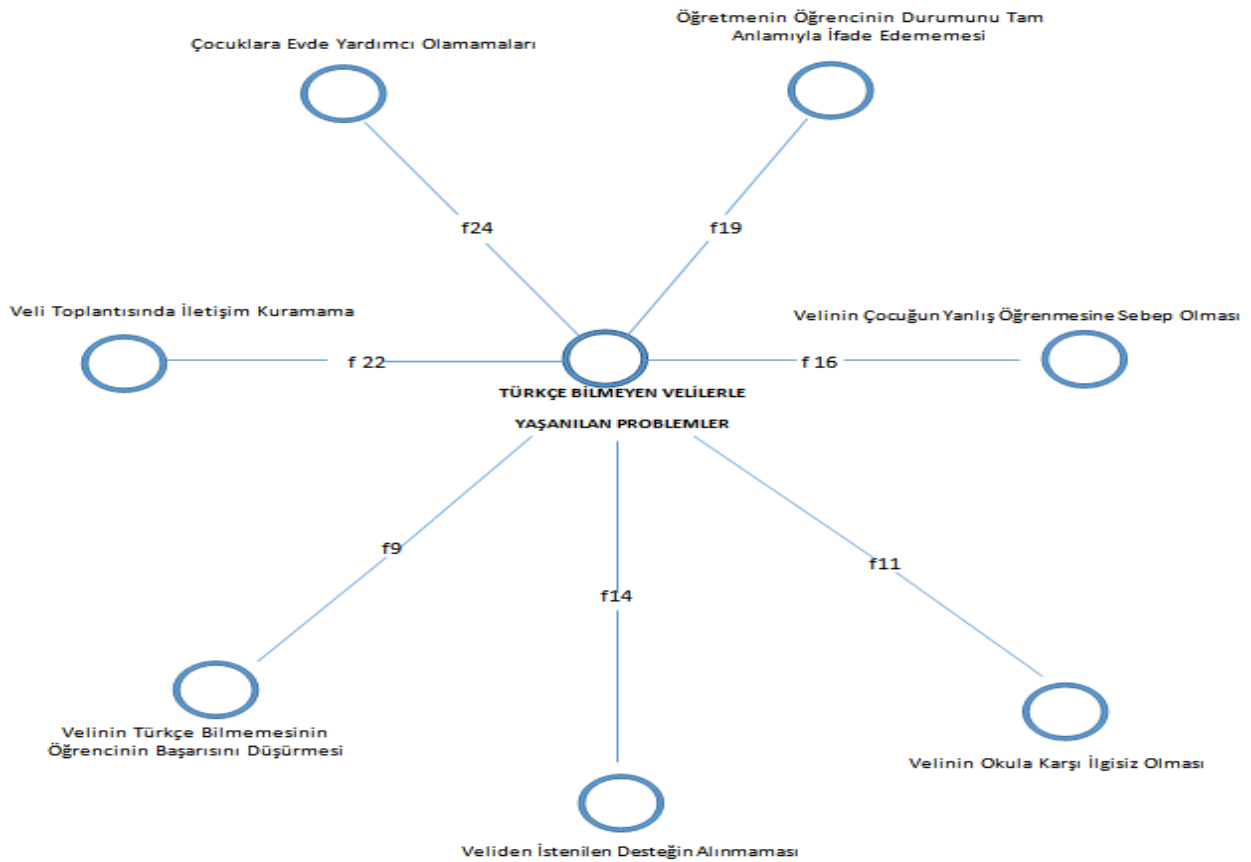
Sınıf öğretmenlerinin konuya ilişkin görüşleri dikkate alındığında daha çok sınıf kurallarını anlamadıkları için dersin düzenini ve akışını bozmaları, doğru dönüt verememekten dolayı yanlış hareketlerin tekrarlanması ve öğrencinin ifade güçlüğünden dolayı genel disiplin

problemlerinin ortaya çıkması şeklinde sıralanabilir. Özellikle birleştirilmiş sınıflı köy okullarında iki dillilik probleminin yaygın olarak görülmesi ve bu gruplarda çocukların yaşlarının karma olması çocukların birbirlerini olumlu yönde etkilemesinin yanında öğretmenin dönütünün tam olarak anlaşılmasından kaynaklı olarak yanlış öğrenmelerin tekrar edilmesi, sınıfta gruplaşmaların olması Türkçe anlamayan öğrenciyle fazla ilgilenince diğer öğrencinin dikkatinin dağılıp sınıf düzenin bozulması gibi birçok problem ortaya çıkmaktadır. Sınıf öğretmenlerinin yaşadığı diğer problemler gibi bu problemlerinde temelinde çocuğun Türkçe 'yi ana dili gibi kullanamaması kendini ifade edememesinin yanında karşısındakinin ifadelerinde net olarak algılayamaması gibi temel dil becerilerinin eksiliği olduğu düşünülmektedir.

5.5.Sınıf Öğretmenlerinin Okullarında Türkçe Bilmeyen Velilerle Yaşadıkları Temel Problemlere Yönelik Görüşleri

Araştırmanın dördüncü alt amacı "Okulunuzda Türkçe Bilmeyen Velilerle Yaşadığınız Temel Problemler Nelerdir?" sorusu ile ifade edilmiştir. Sınıf öğretmenlerinin cevapları "Türkçe bilmeyen velilerle yaşanan problemler" şeklinde temalandırılmış ve sınıf öğretmenlerinin temaya yönelik görüşleri Şekil 4'de sunulmuştur.

Şekil.4. Türkçe Bilmeyen Velilerle Yaşanan Temel Problemler



Şekil.4.Sınıf öğretmenlerinin Türkçe bilmeyen velilerle yaşadığı temel problemleri" Çocuklara Evde Yardımcı Olamamaları"(f:24),"Öğretmenin Öğrencinin Durumunu Tam Anlamıyla İfade Edememesi"(f:19),"Velinin Çocuğun Yanlış Öğrenmesine Sebep Olması"(f:16),"Velinin Okula Karşı İlgisiz Olması"(f:11),"Veliden İstenilen Desteğin Alınamaması"(f:14),"Velinin Türkçe Bilmemesinin Öğrencinin Başarısını Düşürmesi"(f:9),"Veli Toplantısında İletişim Kuramama"(f:22) şeklinde ifade etmişlerdir. Konuya ilişkin bazı öğretmen görüşleri şu şekildedir:

Ö:8. *Anlaşmıyoruz ya da yanlış anlıyorlar. Tepki verdikleri ya da tepki verdiğim bir sürü olayla karşılaştım. Ben aynı zamanda okul lojmanında kalıyorum köy halkıyla iç içeyim. İlk senelerimde konuşmalarımı çok özenle seçmem gerektiğini anladım. Basit cümleler ve anladıklarından emin olmalısınız. Anlamıyorlardı ya da yanlış anlıyorlardı. Ben iyi bir şey söylerken onlar kötü algılıyordu. Yani köyde okuldan öğrenme Türkçe konuşanlarla çok anlaşamayabilirsiniz. Ama başka şehir de doğmuş yaşamış dili kullanmış kişilerle problem çıkmıyor. Anlasa da konuşamayanlar da var.. Türkçe karşılığı Kürtçe de olmayan yada Kürtçe karşılığı Türkçe de olmayan durumlar kelimeler var.. Tam manasıyla iletişim mümkün gözüküyor. O yüzden öğrenciniz hakkında ne dediğinizi velinizin anlayıp anlamadığın dan emin olmalısınız. Çünkü bu bölgelerde okuma yazmaya özellikle kız çocuklarına karşı ciddi oranda karşı olumsuz tutum var. Biz köy öğretmenleri iletişimimizle davranışlarımızla bu tutumu kıracak en önemli kişileriz.*

Ö:11. *Türkçe bilmeyen velilerimizle de iletişim kurarken konuştuklarımızı çevirecek birine ihtiyaç duyduk hep. Karşıdaki kişiyi anlayamamak, birine ihtiyaç duymak bazen zor oluyor.*

Ö:29. *Veli ile yüz yüze veya telefon aracılığıyla iletişime geçmek neredeyse imkânsızdı. Öğrenci ile ilgili geri dönütleri vermekte çok zorlandım. Beni anlamadıkları için veli toplantılarına katılmadılar bu nedenle çocuğun okul ile ilgili istekleri ve ihtiyaçları konusunda yeterli bilgi sahibi olamadılar. İletişim probleminden dolayı veli desteğini hiçbir şekilde alamadım.*

Ö:40. *Türkçe bilmeyen velilerimizle birbirimizi anlamakta güçlük çekmekte, duygu ve düşüncelerimizi dile getirirken ya da sorunlarımızı, öğrencilerin durumlarını aktarmaya çalışırken oldukça zorlanmaktayız. Doğrudan ve sağlıklı bir iletişim kuramamakta, ancak iki dili de bilen bir kişi aracılığıyla ya da bazen beden diliyle dolaylı bir iletişim yoluna başvurduğumuz. Bu nedenle de sorunlarımızın çözümü de çoğu zaman istediğimiz gibi sonuçlanmamaktadır. Ayrıca Türkçe bilmemenin yanı sıra okuma yazmalarının olmaması öğrencilere evde gereken desteği verememelerine sebep olmaktadır. Okuma yazma eğitimindeki süreci bilmedikleri, bizleri de anlayamadıkları için öğrencilerin yanlış*

öğrenmelerine de sebep olmaktadırlar. Eğitimde ailenin de rolünü düşünecek olursak öğrencilerimize aileleri ile birlikte yeterli desteği sunamıyoruz. Buna bağlı olarak da öğrencilerin başarılarında dalgalanmalar ya da düşüşler söz konusu olmaktadır.

Sınıf öğretmenlerinin probleme yönelik görüşleri incelendiğinde temel problemin velilerin Türkçe bilmemelerinden kaynaklandığı bu sebeple velilerin toplantıya katılmamaları, öğrenciye evde gereken desteği sağlayamamaları, yanlış öğrenmelerine sebep olmaları şeklinde sıralayabiliriz. Öğrencilerin eğitim sürecine destekte önemli faktörlerden birinin de veli desteği olduğu düşünülecek olursa, evde pekiştirilmeyen çocuğun veya okuldaki durumdan haberdar olamayan velinin öğrenci başarısını düşürdüğünü söyleyebiliriz.

5.6. Sınıf Öğretmenlerinin Türkçe Bilmeyen Öğrencilerle İlk Okuma Yazma Dersi ve Okula Uyum Süreci Hakkında Görüş Ve Önerileriniz Nelerdir?

Araştırmanın beşinci alt amacı " Türkçe Bilmeyen Öğrencilerle İlk Okuma Yazma Dersi Ve Okula Uyum Süreci Hakkında Görüş Ve Önerileriniz Nelerdir? "sorusu ile ifade edilmiştir. Sınıf öğretmenlerinin cevapları " Türkçe Bilmeyen Öğrencilerle İlk Okuma Yazma Dersi Ve Okula Uyum Süreci Hakkında Görüş Ve Önerileri" şeklinde temalandırılmış ve sınıf öğretmenlerinin temaya yönelik görüşleri Şekil 4'de sunulmuştur. Konuya ilişkin bazı öğretmen görüşleri şu şekildedir:

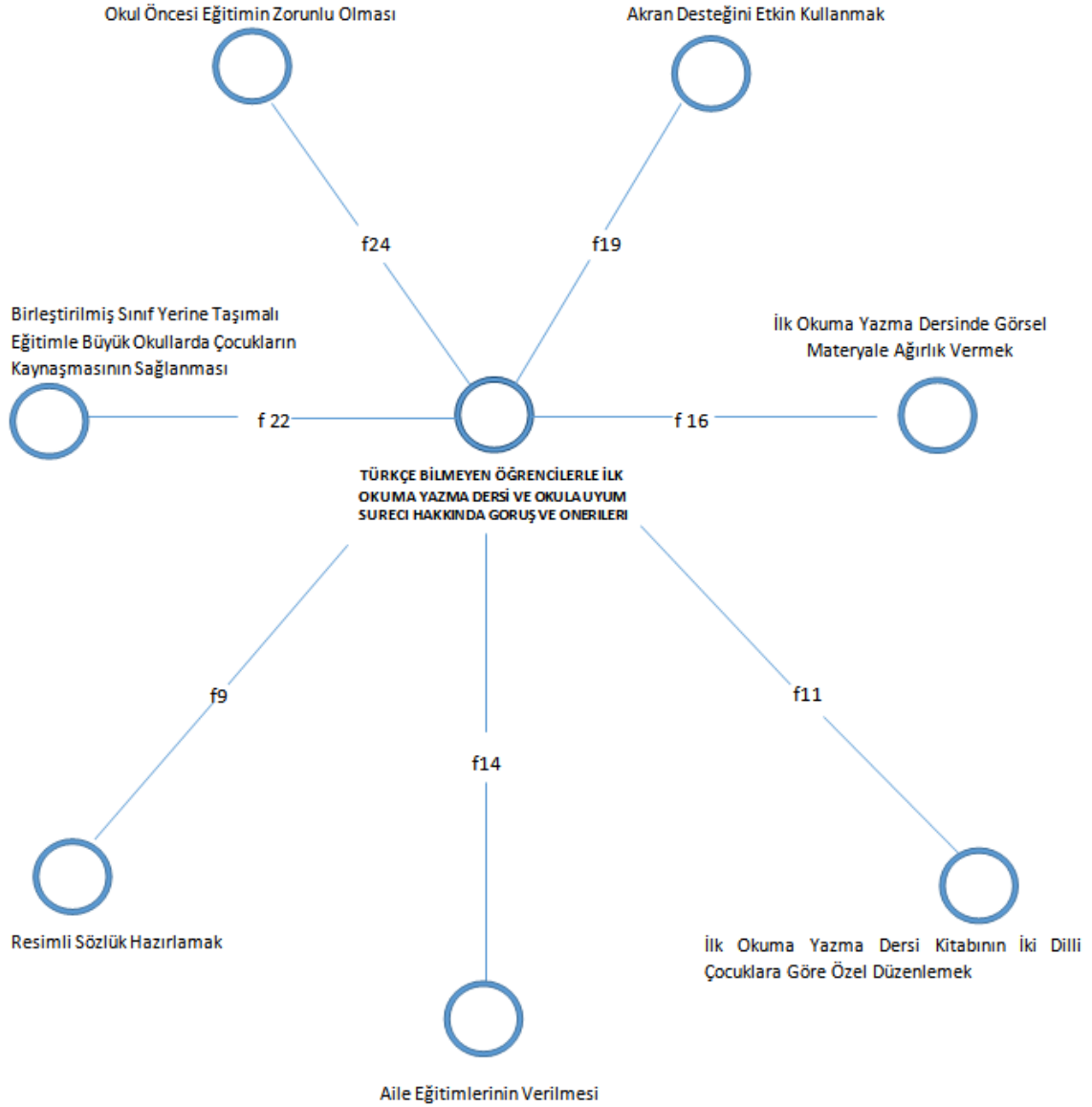
Ö.1.Öğrencilerin okul öncesi eğitimi almış olarak 1. Sınıfa başlaması, hem bedensel hem duygusal olarak, el kasları gelişmiş bir şekilde, sınıf kurallarına daha hakim, topluluk içinde nasıl davranılması gerektiğini bilerek okula başlamalarını sağlamaktadır. Bu durum ilk okuma yazma sürecini de kolaylaştırmaktadır. Bu yüzden 1. Sınıfa başlamadan her öğrencinin okul öncesi eğitimi alması düşüncesindeyim. Türkçeyi az bilen öğrencilerle oyunlar oynayarak, şarkı söyleyerek Türkçe iletişim kurmaları sağlanabilir ve uyum süreci daha kolay atlatılır.

Ö.17.Türkçe bilmeyen öğrencilerin sürece en iyi uyum sağlaması için ailelere de eğitim verilmesi gerektiğini düşünüyorum evde hiçbir şekilde kullanmadığı bir dil ile karşılaşan çocuğun düşünmediği bir dille bilgileri öğrenebilmesi daha zor oluyor. Bu çocuklara görsel destek eğitimi ile karşılaştıkları nesnelere Türkçe karşılığı öğretilerek zihinlerinde anlam oluşturması artırılabilir. Öğrenmede akran desteğinin de önemli olduğunu düşünüyorum. Akran desteği yolu ile arkadaşlarının onlara bir şeyler öğretmesi sağlanabilir. Okula uyum çocuğun oraya kendini ait hissedebilmesi kendisini ifade edebilmesi anlaşılabilmesi ile olur. Bunun için çocukları ne kadar çok anlayabilir ve anlaşılabilirsek o kadar uyumu gerçekleşir. Bunda ailenin de payı çok büyük aile eğitiminin şart olduğunu düşünüyorum.

Ö.21.Bu öğrenciler için benim görüşüm ilkokula geçmeden önce tabi ki bir okul öncesi eğitimidir. Eğer öğrenci dil sıkıntısını okul öncesi kurumunda da başarılı bir şekilde tamamlayamazsa ilkokula başlamadan önce bu öğrenciler için kısa bir dil eğitimi verilebilir.

Öğrenci için de önündeki eğitim yılları daha kolay ve başarılı geçecektir bu sayede. Öğrencinin yanı sıra ailelere de sık sık eğitimler verilmeli ve velilere okuma yazma bilinci kazandırılmalıdır. Bunun yanı sıra çocuklara buldukları ortamdan başka ortamlara girme fırsatı da sunulmalıdır.

Şekil.5. İlk Okuma Yazma Dersi ve Okula Uyum Süreci Hakkında Görüş ve Önerileri



Şekil. 5.' te Sınıf Öğretmenlerinin ilk okuma yazma dersi ve okula uyum süreçleri hakkında görüşlerini "Okul Öncesi Eğitimin Zorunlu Olması"(f:24),"Akran Desteğini Etkin Kullanmak"(f:19),"ilk okuma Yazma Dersinde Görsel Materyale Ağırlık Vermek"(f:16),"İlk Okuma Yazma Ders Kitabını İki Dilli Çocuklara Özel Düzenlemek"(f:11),"Aile Eğitimlerinin Verilmesi"(f:14),"Resimli Sözlük Hazırlamak"(f:9),"Birleştirilmiş Sınıf Yerine Taşınmalı Eğitimle Büyük Okullarda Çocukların Kaynaşmasının Sağlanması"(f:22) şeklinde ifade etmişlerdir. Sınıf öğretmenlerin probleme yönelik cevapları incelendiğinde iki dilli çocukların okul öncesi eğitiminde başta temel dil becerilerini kazanmaları Türkçe terimleri öğrenmeleri,

bu öğrencilere yönelik resimli sözlük hazırlanması ve aynı zamanda bu öğrencilere yönelik özel kitapların hazırlanması öğrencilerin eğitim sürecini büyük oranda iyileştirecektir. Aynı zamanda bu öğrencilerin velilerine Türkçe eğitimlerin verilmesinin, hem velilerin hem öğrencilerin okula uyum süreçlerinin sancısız ilerlemesinde büyük rol oynayacağı düşünülmektedir.

Sonuç

Bu çalışmada birleştirilmiş sınıflarda görev yapan 1.sınıf öğretmenlerinin Türkçe bilmeyen öğrencilerle ilk okuma yazma dersinde ve okula uyum sürecinde yaşadığı problemler ve bu problemlere yönelik çözüm önerilerinin öğretmen görüşleriyle belirlenmesi amacıyla yapılmıştır. Çalışmaya katılan öğretmenlerin probleme yönelik bulgularına göre; iki dilli çocuklarla öğrenim yapan öğretmenlerin ağırlıklı olarak Türkçe bilmeyen öğrencilerin Türkçe anlamadıkları için ilk okuma yazma dersinde kelimeleri zihinlerinde canlandıramadıkları, Türkçe kelime hazneleri olmadığı için hece birleştirmede ve telaffuzda sıkıntı yaşadığı aynı zamanda bu öğrenciler yazmaya geçseler bile anlamlı okumada sınıf düzeyinin gerisinde kaldıkları gözlemlenmektedir. Delpit (1995), konuyla ilgili olarak dil sorunlarının eğitim başarısını etkilediğini ve öğrenme zorluğu yaşadığı düşünülen birçok bireyin aslında dil farklılığından doğan problemler yaşadığını vurgulamıştır. Özellikle okul öncesi eğitimi almamış öğrencilerin okul öncesi temel kavramları olan renkler, sayılar ve temel konuşma becerilerini almadan okula başlamalarından dolayı dil problemlerinin daha kuvvetli olduğu ve bu öğrencilerin okul kültürüne uyumda daha çok zorlandığı söylenebilir. Delpit (1995), ana dili farklı olan öğrencilerin seri okumaya sahip olamamasındaki temel etkenin, standart konuşma biçimlerini kullanmıyor olmalarına ve yaşadıkları toplumun konuşma biçiminin eğitim hayatındaki daha çok özümsemiş olmalarına bağlamıştır. Delpit'e göre ana dili farklı olan çocuklar, seri okuma yetisine sahip olmak için daha fazla gayret ve vakit harcamak mecburiyetinde olmaktadır.

Çalışmaya katılan öğretmenlere göre velilerin Türkçe bilmemesi çocukların gündelik hayatta Türkçeyi etkin bir şekilde kullanmamaları çocuğun başarısını ve veliyle birlikte çocuğun okula karşı tutumunu değiştirmektedir. Tezcan (1996) da ebeveynlerin öğrenciye karşı ilgisizliğinin başarısızlığa sebep olan eğitime yönelik bir yanlış olduğunu dile getirmiş ve bu durumun öğrencide okula karşı ilgisizlik oluşturduğunu dile getirmiştir. İki dilli çocukların yoğun olduğu bölgelerde öğrencilerin günlük yaşamında Türkçe kullanmamaları aynı zamanda ebeveynlerinde Türkçe bilmemelerinden dolayı veliden beklenen desteği sağlayamamaları İki dilli çocuklarda Türkçe diline maruz bırakılarak Türkçe ders öğretiminin yapılması çocukların akademik başarılarının yanında okula karşı olumsuz tutum geliştirip, istenmeyen davranışlar sergiledikleri gözlemlenmiştir. Damico ve Hamayan (1992) da ana dil ve kültürü aynı olmayan

çocukların, baskın dili öğrenmede güçlük çektiklerinde sözlü ifadede düşük başarı, sınıf içi etkileşimde isteksizlik, kelime dağarcığında rastgele sıkıntılar, ve anlama bozuklukları gibi çeşitli dil sorunları yaşadıklarını ifade etmiştir. (Akt. Smith ve Damico, 1996). Bunlara paralel olarak Çınar (2004) yaptığı çalışmada birleştirilmiş sınıflı okullarda öğretmenin her öğrenciye yeterince vakit ayıramaması ve velilerin eğitim-öğretime gereken desteği sağlamaması sebebiyle problemler olduğunu belirtmiştir. Aynı şekilde Dursun (2006) tarafından yapılan çalışmada anne babaların eğitime karşı olumsuz görüşlere sahip olmasının çeşitli problemler doğurduğunu göstermektedir.

Öğretmenlerin iki dilli çocuklarda sınıf disiplinine yönelik verdiği cevaplar incelendiğinde ana dili farklı olan öğrenciyle iletişim kurabilmek adına daha fazla ilgilendiğinde diğer öğrencilerde dikkat dağınıklığı meydana geldiği ve disiplin problemleri ortaya çıktığını dile getirmiştir. Çelenk (1999), ilk okuma – yazma eğitimi çalışmalarında öğrencilerin bireysel farklılıklarından dolayı öğrenme düzeyi farklarının ortaya çıkacağını, bunun doğal bir durum olduğunu ve öğretmenlerin sınıfta farklı düzeyde kümelerin oluşturulması gerektiğini ifade etmiştir. Ancak oluşturulan bu kümeler içerisinde de bireysel farklılıklar olabileceğini ifade ederek, bu koşulda öğretmenin her bir öğrencinin bireysel farklılıklarına yönelik ve seviyesine uygun ayrı bir eğitim vermek zorunluluğunda olduğunu ifade etmiştir. Özellikle birleştirilmiş sınıflı okullarda farklı düzeylerde ilerleyen aynı grup çocuklarda öğretmen bir öğrenciyle dil problemlerinden dolayı fazla ilgilenirken diğer öğrenciye yeteri kadar vakit ayıramamaktadır. Bu durumda sınıfta kopmalara dikkat dağınıklıklarına yol açmaktadır. Ayrıca öğretmenlerle etkin iletişim kuramayan ve kendini ifade edemeyen öğrencilerin kendilerini iletişime kapattıklarını öğrenme süreçlerine katılmadıklarını bu durumun öğretmenlerimizin de motivasyon düşüklüğü yaşadıkları dile getirilmiştir. Ruşen (1992) de dil ve algılama 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”. Buna göre iki dilli olan öğrencilerin metinleri anlama güçlüğü çekmelerinin aynı zamanda kelimeleri bir araya getirmekte zorlanmalarının doğal olduğu ifade edilebilir.. Öğrenciler kendilerini ifade edemedikleri için içine kapanık olmaktadırlar. Bu durum sınıf öğretmenin motivasyonu ve verimini düşürmektedir. Öğretmenlerin kullandığı yönergeleri anlamakta zorluk çeken öğrencileriyle sık sık iletişim problemleri yaşadıkları görüşlerine rastlanılmıştır. Öğretmenlerin iletişim problemlerine uzun vakit harcadıkları zamanı iyi kullanamadıkları bu nedenle müfredatın tam anlamıyla uygulanamadığı vurgusu yapılmıştır.

Araştırmada elde edilen bulgulara göre öğretmenlerin ana dili farklı olan öğrencilere yönelik ilk okuma yazma süreci ve okula uyum aşamasında yaşanan problemlere yönelik çözüm önerilerini genel olarak şu şekilde sıralamışlardır;

- ✓ Ana dili farklı olan çocuklara yönelik ilk okuma yazma kitaplarının bu çocuklara özel olarak hazırlanması,
- ✓ Ana dili farklı olan öğrencilere yönelik resimli sözlüklerin hazırlanması,
- ✓ Aile eğitimlerinin yapılması gerekirse Türkçe bilmeyen ailelere de Türkçe eğitimlerin verilmesi,
- ✓ Öğrencilerin 1.sınıfa mutlaka okul öncesi eğitim alarak başlamaları ve okul öncesi eğitimde mutlaka temel dil becerileri temel Türkçe ifadeleri gibi kavramları kazanmış olmaları,
- ✓ Birleştirilmiş sınıf uygulaması yerine taşınabilir eğitimle öğrencilerin büyük okullara giderek Türkçe bilen öğrencilerle dil kaynaşması yaşamalarının sağlanması,
- ✓ Ana dili farklı olan öğrencilerin olduğu okullara materyal desteğinin sağlanması.

Kaynaklar

- Aka, M. (2012). Türkiye’de diller ve etnik gruplar. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 1 (1), 293-297.
- Akyol, H. (2005). *Türkçe ilk okuma yazma öğretimi*. PegemA Yayınları.
- Aytaş, G. ve Çeçen, M. A. (2010). Ana dili eğitiminde dil bilgisi öğretiminin yeri ve önemi. *TÜBAR*, 27, 77-89.
- Baş, T. Akturan, U. (2008). *Nitel Araştırma Yöntemleri NVivo 7.0 ile Nitel Veri Analizi*. Seçkin Yayıncılık.
- Başaran, Y.K.(2017). Sosyal Bilimlerde Örneklem Kuramı. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*,47, 480-495.
- Calp, M. (2003). *İlk okuma yazma öğretimi*. Eğitim yayınevi.
- Çelenk, S. (2007). *İlk okuma yazma programı ve öğretimi* (6. Baskı). Maya Akademi.
- Çınar, D. (2004). Birleştirilmiş sınıflı ilköğretim okullarında ilk okuma yazma öğretimine ilişkin bir araştırma. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 5 (7), 31–45.
- Delpit, L. (1995). *Other People’s Children*. New Press.
- Demir, C. ve Yapıcı, M. (2007). Ana dili olarak Türkçenin öğretimi ve sorunları. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 9 (2), 177-192.
- Demirel, Ö. (1999). *İlköğretim okullarında yabancı dil öğretimi*. Milli Eğitim Basımevi.
- Ekiz, D. (2015). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (7. baskı). Anı Yayıncılık.

- Erdem, A. R. (2015). *Birleştirilmiş sınıflarda öğretim* (7. Basım). Anı Yayıncılık.
- Güven, S. ve Karşlı, M. D. (2014). Sınıf yönetiminin etkililiğini etkileyen faktörlere ilişkin okul müdürlerinin görüşleri. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23, 1-24.
- Kapkın-Yener, Z. (2008). *Yapılandırmacı öğretim yaklaşımına göre 1. sınıf okuma yazma becerilerinin kazandırılmasında karşılaşılan güçlükler*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Selçuk Üniversitesi.
- Kavcar, C. Oğuzkan, F. ve Sever, S. (2005). *Türkçe öğretimi* (7.baskı). Engin Yayınevi.
- MEB (2018). *Türkçe dersi öğretim programı (İlkokul ve Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar)*. MEB Yayınları.
- Özbay, M. ve Melanlıoğlu, D. (2004). Türkçe eğitiminde kelime hazinesinin önemi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1), 30-45.
- Parlak, H. (2014). Avustralya'daki Türk ailelerin anadil edinimi üzerindeki rolü. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, 3 (2), 9-31.
- Ruşen, M. (1992). *Hızlı Okuma*. Alfa Basım Yayım Dağıtım.
- Smith, M. D. ; Damico, J, S. (1996). *Childhood Language Disorders*. Theime Medical Publishers, Inc.
- Taşkaya, M ve Ulum, H.(2007). Sınıf Öğretmenlerinin Öğrencilerin Konuşma Becerilerini Geliştirmek İçin Kullandıkları Etkinlikler. *Çukurova Araştırmaları Dergisi*, 3 (2), 92-101.
- Tezcan, M. (1996), *Eğitim Sosyolojisi* (10. Baskı). Feryal Matbaası.
- Yapıcı, M. (2004). İlköğretim dilbilgisi konularının çocuğun bilişsel düzeyine uygunluğu. *İlköğretim Online Dergisi*, 3 (2), 35-4.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (10.Baskı) Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, F.,& Şekerci, H. (2016). Ana dil sorunsalı: Sınıf öğretmenlerinin deneyimlerine göre ilkokul öğrencilerinin yaşadıkları sorunlar. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi* 4 (1), 47-63.