

T.C.
SELÇUK ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMI VE ÖĞRETİMİ BİLİM DALI

**İLKÖĞRETİM BİRİNCİ KADEME ÖĞRENCİLERİNİN ANADİL
ÖĞRENİM PROBLEMLERİ VE SINIF İKLİMİNE ETKİSİ:
TÜRKÇE KONUŞMA PROBLEMİ ŞANLIURFA İLİ ÖRNEĞİ**

Ahmet Can ASRAĞ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

DANIŞMAN

Yard. Doç. Dr. Kemal GÜVEN

Konya 2009

Ek- 1: Bilimsel Etik Sayfası



T.C.
SELÇUK ÜNİVERSİTESİ
Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü



BİLİMSEL ETİK SAYFASI

Bu tezin proje safhasından sonuçlanmasına kadarki bütün süreçlerde bilimsel etiğe ve akademik kurallara özenle riayet edildiğini, tez içindeki bütün bilgilerin etik davranış ve akademik kurallar çerçevesinde elde edilerek sunulduğunu, ayrıca tez yazım kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda bilimsel kurallara uygun olarak atıf yapıldığını bildiririm.

Ahmet Can ASRAĞ

ÖNSÖZ

Hızla gelişen, yenilenen eğitim bilimi alanında ortaya konulan birçok çalışmanın uygulama aşamasında istenilen verimi vermemesi eğitim bilimcileri, uygulama alanında yeni araştırmalar yapmaya yöneltiyor. Uygulama aşamasında karşılaşılan sorunları veya uygulamadan önce gözden kaçan bazı gerçekleri tespit edip, göz önüne alarak programların tekrar gözden geçirilmesi, program geliştirme biliminin en önemli boyutunu oluşturmaktadır. Bu çalışma, anadil öğrenim problemlerini tespit edip, değerlendirerek mevcut uygulamaların geri dönütlerinden faydalanılarak genel anlamda eğitimin nitelik kazanmasına ve özellikle eğitim programlarının yeniden düzenlemesine katkı getirmek için yapılmıştır.

Öncelikle çalışmama konu olan eğitim-öğretim sürecindeki bu problemin varlığından haberdar olmama sebep olan dünyanın en güzel, en şirin, en eşsiz varlıkları olan minik öğrencilerimin hepsine teşekkür ederim. Öğretmek sorumluluktur. Bu kutsal sorumluluğu bana yaşatan lisans öğretmenlerime, bu problemin bilimsel yöntemlerle irdelenmesi için beni mastır dönemimde değerli bilgileriyle donatan ve program geliştirme alanını bana sevdiren başta değerli danışmanım Yrd. Doç. Dr. Kemal Güven ve Selçuk Üniversitesi Eğitim Fakültesi öğretim üyeleri, Doç. Dr. Ali Murat Sünbül, Yrd. Doç. Dr. İsmail Şahin, Yrd. Doç. Dr. İsa Korkmaz'a ayrı ayrı teşekkür ederim.

Akademik gelişmeye katkısı olan lisans ve süren mastır eğitimim esnasında değerli bilgilerini benimle paylaşan Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Fakültesi öğretim üyeleri Doç. Dr. Mustafa Baloğlu, Yrd. Doç. Dr. Gülşah Başol'a sonsuz teşekkürler. Çalışma boyunca birçok defa fikirlerine başvurduğum Selçuk Üniversitesi doktora öğrencileri Öğr. Gör. Ahmet Oğuz Aktürk, Arş. Gör. Güngör Keskinliç'a üstün başarılar diliyorum.

OCAK, 2009

Ahmet Can ASRAĞ



T.C.
SELÇUK ÜNİVERSİTESİ
Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü



Öğrencinin	Adı Soyadı	Ahmet Can ASRAĞ	Numarası:
	Ana Bilim / Bilim Dalı	Eğitim Bilimleri, Eğitim Programı Ve Öğretimi Bilim Dalı	
	Danışmanı	Yard. Doç. Dr. Kemal GÜVEN	
Tezin Adı	İlköğretim Birinci Kademe Öğrencilerinin Ana Dil Öğrenim Problemleri Ve Sınıf İklimine Etkisi: Türkçe Konuşma Problemi Şanlıurfa İli Örneği		

ÖZET

Bu araştırmada İlköğretim birinci kademe öğrencilerinin anadil öğrenim problemlerini tespit edip, değerlendirmek amacıyla yapılmıştır. Tesadüfi (random) olarak seçilen ilköğretim okulu birinci sınıf öğretmenlerine “anket” uygulanarak yapılan bir çalışmadır.

Bununla beraber Öğretmenlere konu hakkındaki fikirlerini derinlemesine analiz edebilmek için yarı yapılandırılmış görüşme formu uygulanmıştır. Ankette yer alan ölçek maddeleri 4 grupta toplanmıştır. Bunlar; Öğrenci hazırbulunluğu, Aile, Eğitim durumu ve sınıf iklimine ilişkin maddelerdir. Şanlıurfa ili merkez, ilçe ve köylerinde bulunan ilköğretim okullarındaki 434 öğretmen ile anket uygulanmış ve 50 öğretmen ile görüşme yapılmıştır.

Elde edilen veriler SPSS programıyla incelenmiş ve şu bulgular öne çıkmıştır: “Köyde görev yapan öğretmenler” görev yeri değişkeninin de, “Birleştirilmiş sınıf okutulan öğretmenler” sınıf değişkeninin de, “1-10” yıl kıdem değişkeninin de, “Arapça” öğrencinin okul öncesi sahip olduğu diğer dil değişkeninin de, “sınıf öğretmenliği programı” mezuniyet değişkeninde bu grupların istatistiksel olarak diğer gruplardan farklı olduğu ortaya çıkmıştır. Bununla birlikte öğretmenlerin Türkçe konuşma problemini çözmeye yönelik görev sürelerince herhangi bir hizmet içi eğitim almadıkları, kendilerini bu konuda eksik hissettikleri görüşüne ulaşılmıştır.

Anadil öğrenim probleminin yaşandığı bölgelerde kardeş sayısının fazla olması, öğrencilerin mevsimlik tarım işçisi olarak çalışması, Türkçe öğrenim problemlerini çözmeye yönelik telafi ya da yetiştirici eğitim uygulamalarının uygulanmayışı, öğretmenlerin elinde Türkçe konuşma becerisini geliştirmeye yönelik ek klavuz kitapların olmayışı ve yeterli materyale sahip olunmaması öğretmenlerin ifade ettiği diğer olumsuzluklar olarak tespit edilmiştir.

Araştırmada elde edilen bütün veriler ilişkilendirilerek değerlendirildiğin de bu problemlerin analizi kolaylaşmış ve çözüme katkı getirecek sonuçlara varılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Sınıf iklimi, Türkçe öğretimi, sınıf öğretmenliği



T.C.
SELÇUK ÜNİVERSİTESİ
Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü



Öğrencinin	Adı Soyadı	Ahmet Can ASRAĞ	Numarası:
	Ana Bilim / Bilim Dalı	Eğitim Bilimleri, Eğitim Programı Ve Öğretim Bilim Dalı	
	Danışmanı	Yard. Doç. Dr. Kemal GÜVEN	
Tezin İngilizce Adı		Mother Tongue Learning Problems of the Students in First Part of the Primary Education and the Effects on Classroom Environment: Turkish Speaking Problem in the Sample of Şanlıurfa City	

SUMMARY

This research has been conducted to determine and then evaluate the mother tongue learning problems faced by students at 1-5 grades in the primary schools. It is a study performed by applying “poll“to first grade class teachers in primary schools.

However, a semi-built interview form was applied to analyse the teachers’ opinions about the subject in detail. Criterion items in the questionnaire are categorized in four groups. These are the items related with students’ readiness, Family, Education position and class conditions. 434 teachers from Central Şanlıurfa, its towns and villages are included in this questionnaire and 50 of them were interviewed.

The findings were examined through SPSS program and these ones preceded: “Teachers who teach in the villages” are in the work place variable, “Teachers who teach unite d classes” are in class variable, “Arabic” is in the other language variable which student has in the pre-school,” Classroom Teaching” is in the graduation variable and these groups appeared to be statically different from other groups. However, there has been a consensus that teachers weren’t educated in any In-Service training while they struggle to solve the problems in Turkish speaking and they feel themselves inadequate in this subject.

High numbers of children in the families in the regions having mother tongue education problems, students’ being seasonal agriculture workers, situation that there exist not any educational applications to solve the problems faced in Turkish language education were all noted as the other negative conditions expressed by teachers .

When all the datum are evaluated by relating them with one another, to analyse these problems became easier and results which can contribute for solution were gathered.

Keywords: Turkish teaching, school teachers, classroom climate

Tanımlar

Bu araştırmada geen dil ve anadil'e ilişkin kavramlar T.C Anayasasında 42. Maddede belirtildiği şekliyle **“Türkeden başka hiçbir dil, eğitim ve ğretim kurumlarında Türk vatandaşlarına ana dilleri olarak okutulamaz ve öğretilemez”** ifadesine dayanılarak değerlendirilmiştir.

Nitekim İlköğretim Kurumları Yönetmenliği 6.maddesinin b bendinde **“ İlköğretim okullarının bütün sınıflarında her derste ve her durumda Türk Dilinin doğru öğretilmesi, Türkçe'nin güzel yazılıp konuşulması temel hedeftir.”** İfadesi yer almaktadır.

Türkiye'de yer alan eğitim kurumlarında “anadil” eğitim dili olan Türkçedir. Bununla birlikte Türkiye Cumhuriyeti vatandaşı olup farklı kültürlerden olan vatandaşlarımız bulunmaktadır. Bunlar bölge bölge değişmekle birlikte, Arap, Çerkez, Bulgar, Kürt, Afgan vb. şeklinde dir.

Sonuç olarak bu araştırmada “dil-anadil” kavramları öncelikle eğitim dili olarak kabul edilen Türkçeyi ifade eder. Öğrencinin sahip olduğu diğer diller ise Türkçenin öğrenilmesine etki eden diğer dil olarak ele alınmıştır.

Ana Dili, Bir kimsenin ocağında konuşulan ve kendisince ilk öğrenilen dil. İnsanın doğup bydđđ aile ve soyca bağlı bulunduğu toplum çevresinden öğrendiği, bilinç altına kadar inebilen ve kişilerle toplum arasındaki ilişkilerde en güçlü bağı oluşturan dil. (TDK, elektronik sözlük)

stdil becerileri, dil aracılığıyla dil hakkında bilgi edinme; dil aracılığıyla okuma, yazma becerilerinin öğrenilmesidir.

Sınıf İklimi, ğrenci ve ğretmen arasındaki etkileşimin oluştuğu bir atmosferdir. İçinde tutumlar, duygular değerler ilişkiler bulunan iklim; öğrenmeyle, üretken çalışmayla, benlik kavramıyla ve eğitim programında yer alan her şeyle ilgilidir

Kısaltmalar

TPD: Türkçe ğrenim Problemlerini Değerlendirme leği

YGF: (Türkçe ğrenim Problemlerini Değerlendirmeye Yönelik Yarı) Yapılandırılmış Görüşme Formu

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1 : Bireyler arası iletişimin gerçekleşmesine ilişkin basit bir model.....	7
Şekil 2 : Cinsiyet.....	32
Şekil 3 : Yaş Ortalaması.....	34
Şekil 4 : Öğrenci hazırbulunuşluğuna dair genel öğretmen kanaati.....	37
Şekil 5 : Aile ile ilgili durumlara ilişkin genel öğretmen kanaati.....	39
Şekil 6 : Sınıf İklimine İlişkin genel öğretmen kanaati.....	41
Şekil 7: Eğitim durumlarına ilişkin genel öğretmen kanaati.....	45

TABLULAR LİSTESİ

Tablo 1 Okutulan Sınıf	32
Tablo 2 Diğer Diller.....	33
Tablo 3 Mezuniyet	33
Tablo 4 Görev yeri.....	34
Tablo 5 Kıdem.....	35
Tablo 6 Öğrenci Hazırbulunuşluğu ile ilgili Durumlara ilişkin veriler.....	35
Tablo 7 Aile ile ilgili durumlara ilişkin veriler.....	38
Tablo 8 Sınıf İklimine ilişkin veriler.....	42
Tablo 9 Eğitim Durumlarına ilişkin veriler.....	42
Tablo 10 Cinsiyet (Ortalama, standart sapma, standart hata).....	46
Tablo 11 Cinsiyet t-Testi.....	46
Tablo 12 Diğer Diller (Ortalama, standart sapma, standart hata).....	46
Tablo 13 Diğer Diller ANOVA.....	47
Tablo 14 Mezuniyet (Ortalama, standart sapma, standart hata).....	48
Tablo 15 Mezuniyet ANOVA.....	48
Tablo 16 Mezuniyet TUKEY-HSD.....	49
Tablo 17 Kıdem (Ortalama, standart sapma, standart hata).....	49
Tablo 18 Kıdem ANOVA.....	50
Tablo 19 Kıdem TUKEY-HSD.....	50
Tablo 20 Okutulan Sınıf(Ortalama, standart sapma, standart hata).....	51
Tablo 21 Okutulan Sınıf ANOVA.....	51
Tablo 22 Okutulan Sınıf TUKEY-HSD.....	52
Tablo 23 Görev Yeri (Ortalama, standart sapma, standart hata).....	52
Tablo 24 Görev Yeri ANOVA.....	53
Tablo 25 Görev Yeri TUKEY HSD.....	53

İÇİNDEKİLER

	<u>Sayfa No</u>
Bilimsel Etik Sayfası	ii
Tez Kabul Formu	iii
Önsöz / Teşekkür	iv
Özet	v
Summary	vi
Kısaltmalar ve Simgeler Sayfası	vii
Tanımlar	vii
Şekiller Listesi	iix
Tablolar Listesi	ix
BÖLÜM I.....	3
GİRİŞ.....	3
1.1. Problem Durumu:	3
1.2. Eğitim, Öğrenme, Öğretim:	3
1.3. Sınıf İklimi:	4
1.4. Dil Ve Dil Öğretimi:.....	6
1.5. Ana Dili Olarak Türkçe Öğretimi:.....	10
1.6. Türkçe Öğretiminin İçeriği:	12
1.6.1. Dinleme:.....	13
1.6.2. Okuma:.....	14
1.6.3. Yazma:	14
1.6.4. Konuşma:	15
1.7. Ana Dil Öğretiminde Öğrenci Özellikleri:.....	18
1.8. Ana Dil Öğretim ilkeleri:	19
1.9. İlgili Araştırmalar:	22
1.10. Araştırmanın Önemi:	27

1.11.	Araştırmanın Amacı:.....	27
1.12.	Sayıtlar:.....	28
1.13.	Sınırlılıklar:	28
BÖLÜM II.....		29
YÖNTEM.....		29
1.1.	Araştırma Modeli:.....	29
1.2.	Evren Ve Örneklem:	29
1.3.	Veri Toplama Araçları ve Verilerin Toplanması.....	30
1.4.	Verilerin Analizi.....	30
BÖLÜM III		32
BULGULAR		32
1.1.	Kişisel Bilgilere İlişkin Bulgular:.....	32
1.2.	Ana Dil Öğrenim Problemlerine İlişkin Bulgular:.....	35
1.2.1.	Öğrenci Hazırbulunuşluğuna İlişkin Bulgular Ve Yorum.....	35
1.2.2.	Aile Özelliklerine ilişkin Bulgular Ve Yorum.....	37
1.2.3.	Sınıf İklimine İlişkin Bulgular Ve Yorum.....	39
1.2.4.	Eğitim Durumlarına İlişkin Bulgular Ve Yorum.....	42
1.3.	Değişkenlerin Analiz ve Yorumu	46
1.3.1.	Cinsiyet değişkenin Analizi ve Yorumu	46
1.3.2.	Diğer Diller Değişkenin Analiz ve Yorumu.....	46
1.3.3.	Mezuniyet Değişkenin Analiz ve Yorumu	48
1.3.4.	Kıdem Değişkenin Analiz ve Yorumu	49
1.3.5.	Okutulan Sınıf Değişkenin Analiz ve Yorumu.....	51
1.3.6.	Görev Yeri Değişkeninin Analiz ve Yorumu	52
BÖLÜM IV		55
TARTIŞMA		55
BÖLÜM V		59
SONUÇ VE ÖNERİLER		59
KAYNAK:		63
EKLER:.....		66

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde, problem durumu, araştırmanın amacı, araştırmanın önemi, ilgili araştırmalar, sayıtlılar başlıklarına yer verilmiştir.

1.1. Problem Durumu:

Sürekli değişen dünyada iletişim teknolojisinin de hızla gelişmesi, öğrenme ve öğretme süreçlerini içinde kullanılan yöntemleri değiştirmiş, son yıllarda bilgi edinimi bilişsel stratejilerin de etkisiyle sürece yönelerek öğrenmeyi etkileyen bütün değerlerin analizine yoğunlaşmıştır. Bireyin öğrenebilmesini, iletişim yeteneklerini ortaya çıkaran alt iletişim becerileri belirlemektedir. Ve “dili etkili olarak kullanabilme becerisi” kişinin iletişim yeteneğini belirleyen en önemli unsur haline gelmiştir.

Anadili tam olarak gelişmemiş bireyler, anadillerini etkili öğrenme araçları olarak kullanamamaktadırlar. Anadillerini iyi bilen bireylerin yaşamları boyunca öğrenme çevreleri açık, bilgiyi bulma ve kullanma yetileri yüksek olmaktadır. Bu nedenle anadilini iyi kullanabilme yetisi öğrenme ve kendini geliştirmenin ilk ve en önemli adımı olarak kabul edilmektedir.

Bireyin, bilgi ve yaşantı birikimini zenginleştirebilmesi, her şeyden önce, anlama ve anlatma becerilerini çok iyi geliştirmiş olmasını gerektirir. Çünkü bilgi ve yaşantı zenginliği, öğrenmeye koşut bir süreci içerir. (Erginer, 2000)

Bilgi aktarımını kolaylaştırarak öğrenmeyi çabuklaştırmanın en temel yolu ise bireylere anlama ve anlatma aracı olarak dille ilgili davranış örüntülerinin kazandırılmasıdır. Türk eğitim sisteminde, bireylere zihinsel gelişimlerine dayalı olarak dilsel becerilerin kazandırılması görevi İlköğretim birinci kademedden başlamak suretiyle verilir. İlk ve temel olan eğitimin bu sürecinde karşılaşılan sorunları değerlendirmek için böyle bir çalışma yapma yoluna gidilmiştir.

1.2. Eğitim, Öğrenme, Öğretim:

Gelişme yolunda olan toplumlar, yetişmekte olan yeni kuşaklara kazanmayı öngördüğü davranışları rastlantılara ve kültürlenmenin gelişigüzel etkilerine bırakamazlar. Eğitim ve öğretim kurumları bu davranışların kazandırılmasına önderlik etmektedir. Öte yandan okul öğrencileri toplumdaki istenmeyen etkilerden de korumakla

yükümlüdür.(Çelenk, S. 2004) Bu yönüyle eğitim bireyin davranışında, kendi yaşantısı yoluyla ve kasıtlı olarak istendik değişme meydana getirme süreci olarak tanımlanmıştır. Eğitim olarak adlandırılan bu süreçte davranış değişikliğinin ortaya çıkması için bireyin çevresiyle etkileşimi büyük önem kazanmaktadır. Bu etki alanının düzenlenmesi yani öğrenme çevresinin oluşturulması önceden hazırlanmış programlarla mümkün olmaktadır.

Eğitim süreci içerisinde önceden hazırlanan programların amaçları doğrultusunda elde edilen ürün ise öğrencide meydana gelen nispeten kalıcı izli davranış değişmesidir. Bireyin çevresiyle etkileşimi sonucu ortaya çıkan bu ürün öğrenme olarak ifade edilmektedir.

Öğrenmeyi kılavuzlama etkinliği olarak ifade edilen öğretim ise, eğitimin planlı ve programlı bir şekilde belirli bir zaman diliminde ve belirli bir mekânda gerçekleştirilen bölümüne denir.(Kıncal, R.Y. 2002)

Eğitim zaman ve mekân yönünden kapsamlı, uzun süreli ve çok boyutludur. Öğretimde zaman ve mekân kadar öğretmenin, velinin ve öğrencini beklentileri ve özellikleri de önemlidir. Öğretim doğal ortamda kendiliğinden oluşan öğrenmeden farklı olarak güdümlü, programlı ve desteklidir. Bu açıdan öğretimde, öğrencinin öğretmen ve onun sağladığı ortamla etkileşimi önemlidir. Bu etkileşimin gerçekleştiği okullarda olumlu sınıf iklimlerinin sağlanması gerekmektedir.

1.3. Sınıf İklimi:

Son yıllarda yapılan araştırmalar öğrencilerin sınıf arkadaşları ve öğretmenleri ile iyi ilişkiler içinde olduğu, iyi iletişim kurduğu sınıflarda daha iyi öğrendiğini ortaya koymaktadır. Bilindiği gibi öğrenme çok uygun bir “Öğrenme İklimi”nde gerçekleşir. Öğrenciler sadece sınıftaki fiziksel ortamdaki değil öğretmenin beklenti ve vaziyet alışlarından da etkilenir.(Aydın, 2006)

Olumlu bir sınıf iklimi(A Positive Classroom Climate) oluşturan faktörler,

- Hedefe dönük rahat bir öğrenme ortamı
- Sınıfın fiziksel özelliklerinin eğitim ve öğrenmeye uygun olması
- İç ve dış motivasyonu yüksek öğrenciler
- Mükemmel öğretmen öğrenci ilişkileri
- Öğrencilerin kendi aralarındaki mükemmel ilişkiler şeklinde sıralanabilir.

Yukarıda bahsedilen fiziki özelliklerle ilişkili olan faktörden başka diğer bütün faktörlerin temelinde şüphesiz iyi bir iletişim yatmaktadır. Duygu ve düşüncelerini doğru ve

eksiksiz bir şekilde ifade edemeyen ve karşısındaki bireyin anlatmak istediği mesajı algılayamayan öğrenci, böyle bir öğrenme sürecinde kaos yaşayacaktır.

Kavcar (1996:15)' a göre insanların yaşamlarında ve kişilik gelişiminde ana dil önemli bir yere sahiptir. Çünkü bireylerin birbirleriyle sağlıklı ilişki ve iletişim kurabilmeleri, eğitimleri sırasında her türlü öğrenmeyi gerçekleştirebilmeleri, büyük ölçüde ana dilini etkili kullanmalarına bağlıdır. Ana dilini düzgün ve etkili kullanma ise, iyi bir ana dili eğitiminden geçmekle mümkündür.

Türkçe öğretimi için saptanan hedeflerin gerçekleştirilmesi büyük ölçüde öğrencinin çevreyle etkileşimine ve iletişimine bağlıdır. Diğer bir deyişle, etkili bir öğrenme- öğretmenin gerçekleşebilmesi için, ortamın iyi düzenlenmesi, öğretim etkinliklerinin iyi desenlenmesi ve öğretmen niteliğinin iyi olması gereklidir. Bu bağlamda, öğrencisine bilgi aktarımı yoluyla yeni davranışlar kazandırabilmeyi hedefleyen öğretmenin de etkili iletişimci özelliğine sahip olması, öğrencinin de bu bilgiyi almaya hazır olması gerekmektedir. Ana dili öğretmeni, araştırmacı, kaynaklara ulaşmayı bilen, kaynak ve kitap seçimini iyi yapabilen, Türkçeyi iyi konuşan, hızlı ve etkili okuyan, iyi yazabilen öğretmen olmalıdır. Öğrenme büyük ölçüde etkili iletişimin ürünü ise, bunun gerçekleşmesi öğretimi gerçekleştirecek öğretmenin dili kullanma becerisiyle bağlıdır diyebiliriz.(Topbaş, 1998: s,12)

İki dilli ve çok kültürlü bir toplumda yetişen çocuk, okula başladığında, düşüncesini, istek ve dileklerini dile getirmeye alışkın olduğu dilin artık okul deneni yeni ortamda işe yaramadığını görmektedir.

Ruhsal, toplumsal ve duygusal ilişkilerdeki güvensizlikleri derleyip, toparlayan ve onlara güvenirliliği kazandıran o ana kadar kullanılan dilin okula başlamakla birlikte bu fonksiyonunu yitirmesi öğrenciyi zor bir durumda bırakmaktadır.

Bu zorluklar ve sıkıntılar özetle şu şekilde ifade edilebilir. Çocuk kendi dilini konuşmaya başladığında anlaşılmadığını görecektir ve şüphe içine düşecektir. Bu durumu kendi için olumsuzluk olarak algılayacaktır. Bu çelişkili ortam çocuğun geleceğini etkileyecektir. Özellikle şahsiyet gelişimini de şekillendirecektir. Doğru bildiklerinin ve ona kadar kendi diliyle temel eğitiminde aldığı değerlerin belli bir oranda sarsılmasına sebebiyet verecektir.

Okula gelmeden önceki yaşantısında yoğun olarak ya da tek dil olarak kullanılan dilin okul ve sınıf ikliminde kullanılmaması öğrencilerin bu dili sadece kendi aralarında ya da dikkat çekmek için kullanmasına sebebiyet vermektedir. Dikkat çekmeye çalışmaları aynı

zamanda bir yardım çağrısı olarak da algılayabiliriz. Öğrenciyle öğretmenin sağlıklı bir iletişim kurması Sınıf ikliminin vazgeçilmez bir unsurudur. Birleştirilmiş Sınıflı okullarda zamanla Anadil Türkçeyi öğrenen üst sınıftaki öğrenciler, okula yeni başlayan ve Türkçeyi hiç kullanamayan birinci sınıftaki arkadaş ya da kardeşlerine sınıf içi iletişimde yardımcı olmaktadır. Fakat bağımsız sınıflarda öğretmenler kimi zaman sadece beden dilini yoğun olarak kullanmak suretiyle sınıf içi iletişimi sağlıyorlar.

Okula gelinceye kadar ki sosyal, kültürel ve bilgisel birikimini kendi dilinde edinmiş olan bir çocuğa, okula geçiş döneminde sadece yeni bir dil ve kültür ürünleriyle eğitim öğretime zorlamak onu başarısızlığa itmekten başka bir şey değildir.

İki dilli ve çok kültürlü olan öğrencilere ders veren öğretmenlerin de çok iyi gözlemlediği üzere bu çocuklarımızın diğer öğrencilere nazaran okuma yazma becerileri daha geç gelişmektedir. Kendi dilinde gelişimini tamamlayamadan ya da öğrenim dili olan Türkçe ile ilgili bir ön eğitimden geçirilmeyen çocuklar İlköğretim birinci sınıfın büyük çoğunluğunda yeni bir dil öğrenmeye zaman ayırıyorlar.

Ortak dil olarak konuşulması gereken Türkçenin hala yurdumuzun bazı bölgelerinde çok az ya da hiç bilinmemesi bilinen bir gerçektir. Bu durumda olan ailelere yaygın eğitim kanalıyla verilmesi gereken eğitimin verilmemesi bu ailelerin çocuklarına da verilmemiş bir eğitim olarak görülebilir. En birinci eğitimin ailede verildiği göz önünde tutulduğunda iki dilli ve çok kültürlü olan çocukların okula başladığı yıllarda konuşma ve öğrenim dili olan Türkçenin kullanılmasında sorun yaşamamaları için okul öncesinden önlemler alınmalıdır.(Yaman, 2006)

İlköğretim birinci kademe öğrencilerinin içinde buldukları süreç Türkçe konuşma problemi yaşayan öğrenci grupları açısından daha da önemlidir. Bu öğrenciler okula, arkadaşlarına uyum gösterip, becerilerini geliştirmeleri için iletişimin gereği olan dil becerilerini en kısa zamanda edinmelidirler. Bu gruptaki öğrencilere sahip okullar, idareciler ve öğretmenler bu geçiş dönemini kolaylaştırmalı, problemleri örtbas etmek yerine bu sorunları gidermeye çalışmalıdırlar.

1.4. Dil Ve Dil Öğretimi:

Toplumsal ve kültürel çevresiyle sürekli iletişim ve etkileşim içinde olan insan, bu etkileşim ve iletişim sonucunda yeni davranışlar kazanır ve kazanmış olduğu davranışlarda sürekli değişiklikler meydana getirir. Öğrenme olarak tanımlanan bu sürecin gerçekleşmesi ev

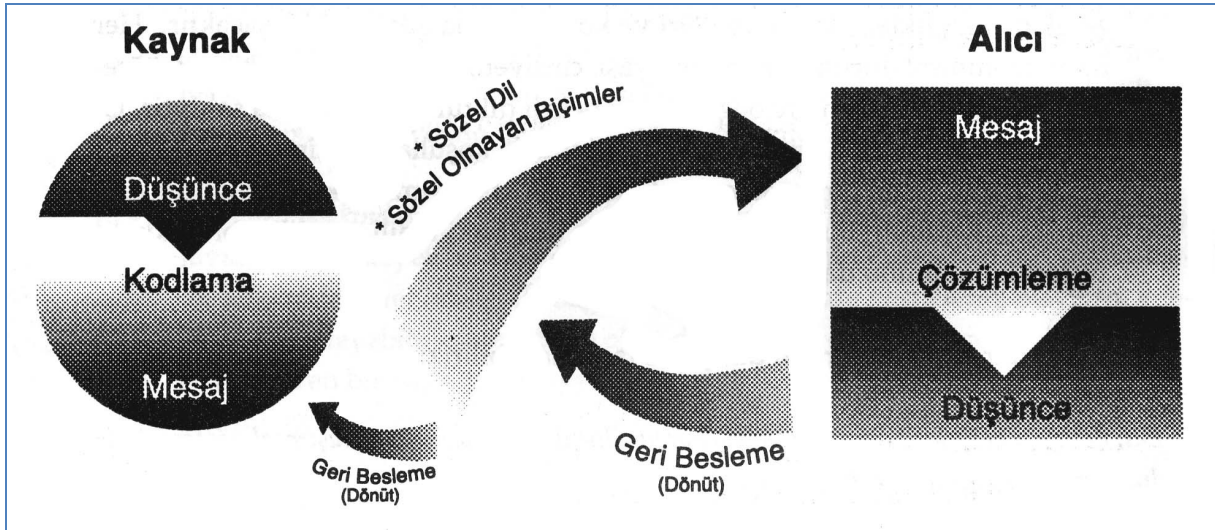
ortamında bireyle ailenin diğer bireyleri arasında, okul ortamında ise öğretmen ve öğrenci arkadaşları arasında etkili bir iletişim kurmasına bağlıdır.

İletişim bireyler arasındaki her türlü mesaj alışverişidir. Mesaj alış-verişi, belirlenen amaca yönelik olarak değişik biçimlerde gerçekleşebilir. Bilgi, duygu, düşünce, haber alış-verişinden söz edilebilir. İstek bildirmek, sevgi göstermek, başkalarını etkilemek gibi günlük yaşantımızdaki pek çok durumda bu alış-verişte sözel dil kullanıyoruz. O halde, sözel dil bir iletişim, düşünme ve öğrenme aracıdır. Dili içinde yaşadığımız toplumda kazanır, evrene ilişkin bilgiyi dil ile tanır, kültürümüzün devamını yine dil ile sağlarız. Dil insan olmanın biricik özelliği olarak düşünülebilir. Dil öylesine içimize ve yaşantımıza yerleşmiştir ki, dili olmayan bir insanı, bir toplumu düşünmek oldukça zordur.(Topbaş, 1998)

Dil insanlar arasında iletişimi sağlayan toplumsal bir sistemdir. Dil anlama ve ifade etmeyi sağlayan önemli bir araçtır.

Şekil 1: Bireyler arası iletişimin gerçekleşmesine ilişkin basit bir model

Şekil 1: Bireyler arası iletişimin gerçekleşmesine ilişkin basit bir model



Kaynak:Topbaş,1998:14.

Şekil 1'i iletişim süreciyle ilişkilendirirsek, gerek kaynak bireyin gerekse hedef bireyin mesajı kodlama, üretme ve çözümleme için gerekli yetenek ve becerilere sahip olmaları gerekir. İletişimin gerçekleşmesi sürecinde alıcı birey, kaynak birey tarafından iletilen mesajları (sesel uyarıları) alma, çözümleme, algılama yeteneklerine sahip olmalıdır.

Basit bir ifadeyle, iyi işitebilmeli, gelen sesel kodun öğelerini tanıyabilmeli, ayrıştırabilmeli, sınıflandırabilmeli ve mesajı anlamlandırabilmelidir. Yine aynı öğeleri gerektiğinde tekrar kullanmak üzere belleğinde belirli bir düzende saklayabilmelidir.(Topbaş, 1998) İki dilli olup okul öncesi dönemde Türkçeyi yeterince edinememiş öğrenciler iletişimin algılama ve anlamlandırma sürecinde önemli sorunlar yaşamaktadır. Öğretmenin ders içinde verdiği yönergeleri algılayamayan, etkinlikler, metinler hakkındaki açıklamaları kavrayamayan öğrenci doğasıyla istenilen performansı da gösterememektedir.

Zeyrek(2008;21), dilin toplumsal, kültürel ve bilişsel boyutları olduğunun anlaşılması ve bu bilginin öğretmen eğitiminde kullanılan kitaplarda yer alması ile dile ve dil öğrenimine ait yaklaşımlarımızın değişmeye başladığını ifade etmiştir.

Zeyrek dilin bu üç yönünü özetle şu şekilde ifade etmiştir;

- **Dilin Toplumsal Yönü:** İletişim deyince, en az iki kişinin birbiriyle konuşmasını içine alan bir etkinliği anlarız. Her etkileşimin yer aldığı bir mekân ve toplumsal bir durum vardır. Örneğin, her dilin nezaket kuralları çerçevesinde rica etme, özür dileme, yol sorma, şikâyet etme gibi stratejileri vardır. Kişiler kendileriyle aynı toplumsal konumda, yaşta, cinsiyette olan birinden bir şey isterken, yol sorarken, özür dilerken, farklı toplumsal konum, yaş ya da cinsiyette olan bireyler için kullandıkları dilden farklı bir dil kullanır, hitap tarzları bile farklıdır. Örneğin Türkçe’de hiç tanımadığımız biriyle olan konuşmalarımızda “siz” kullanırken yakın arkadaşımıza “sen” diye hitap ederiz. Herhangi bir toplumda kişi karşısındaki kişiye “hayır” derken başını yana “sağa-sola” sallarken bizim toplumumuzda başını yukarı doğru sallar. Farklı bir toplumda yetişen bir birey eğitim veya iş maksadıyla yeni bir topluma girdiği zaman bu toplumsal farklılıklara dikkat etmesi gerekir.
- **Dilin Kültürel Yönü Ve Kültürlerarası İletişim:** Kültür, insan etkinliklerinde görülen örüntüler ve bunlara verilen sembolik önem diye tanımlanabilir. Ülkelerin tarihsel geçmişinin biçim verdiği konular, örneğin insanların yaşayış biçimi, değerleri, inançları, giyinişleri, yemekleri vs. kültür kavramı içinde ele alınır. Kültürlerarası iletişim kavramı, kültürel farklılıklar gösteren bireylerin birbirleriyle yaşayış biçimi, din, inanç, politik görüş gibi konularda korkmadan, rahatlıkla konuşabilmelerinin mümkün olduğunu ortaya koyan bir kavramdır. İkinci bir dili öğrenmek sadece eğitimsel amaçlara ulaşmayı sağlamaz bunun yanında farklı bir kültürü de tanımayı, onunla etkileşime girmeyi sağlar.

- **Dilin Bilişsel Yönü:** Biliş sözcüğü psikolojide edinim, gelişim, bilgi işleme gibi kavramlarla birlikte anılır. Bu kavramın dille ilgisini anlamak için, önce ana dil öğrenme sürecinin nasıl gerçekleştiğine bakmalıyız. Ana dil, bir birey için öğrenilmiş değil, edinilmiş bilgidir. Sağlıklı her çocuk, bir yaş civarında ilk sözcüğünü söyleyerek konuşmaya başlar; 4 yaşına geldiğinde bir yetişkine eş dilsel bilgiye (farkında olmadan) sahiptir. Bu noktaya gelebilmek için tek koşul, çocuğun dilin konuşulduğu bir ortamda büyümesidir. Annenin/bakıcının çocuğa dil öğrettiği ileri sürülse bile bunun dil edinimi üstündeki etkisi çok azdır; yani ana dilimizi öğrenmek için öğretmene ihtiyacımız yoktur; dili duyarak ve karşılıklı konuşmalar yaparak ediniriz. Öğretmen ve sınıfta kullandığı malzeme sadece bir araçtır, asıl iş bireyin bilişsel özellikleridir. Bilişsel dil edinim bilgileri alanyazında olduğundan özellikle yeni yetişen öğretmenler, dilin gelişimsel yönünü öğrenmekte ve öğrencilerinin dil gelişimine katkı sağlamaktadırlar.

Bir dili öğrenmekte en önemli değişken, motivasyondur. Diğer bir deyişle, bir dil öğrenmek için öğrenen kişinin bir amacı olmalıdır. Bu amaçlar arasında, öğrendiği dil ile öğrenim yapmak, daha iyi iş olanaklarına kavuşmak ya da çalıştığı iş ortamında o dili kullanmak, hatta o dili kullanan kişilerle daha iyi iletişim kurmak gibi amaçlar yer alabilir. Bu güçlü istek dil öğrenimine olan ilgiyi artırır. Bir dili öğrenmede diğer önemli bir faktör de dilin kendisini ve dilin kullanımını öğrenmektir. Diğer bir deyişle, her dilde var olan dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerini geliştirmek önemlidir. Dilin kurallarını öğrenmek yani grameri bilmek bir amaç değil bir araç olmalıdır. (Demirel, 2008;19)

Dili oluşturan temel öğeler biçim (sesbilgisi, biçimbirim bilgisi ve sözdizimi); içerik (anlam) ve kullanımdır (işlevleridir). Dilin biçim bileşenini öğrenmedeki sorunlar doğru ve düzgün anlaşılmayan bir Türkçe sergiler. Dilin içerik bileşenini öğrenmede bir sorun sınırlı bir sözcük dağarcığı kullanımı, deyim veya atasözlerinin yanlış kullanımlarını sergiler. Dilin kullanımını öğrenmede bir sorun ise, yeri ve zamanına göre konuşamamayı, konuşma kurallarına uymama durumları sergiler.

Bu bilginin temelini ya da dayanağını ise konuşma ve anlama davranışlarının gelişimi oluşturmaktadır. İnsanın konuşma ve anlama davranışlarını belirleyen, yönlendiren ve biçimlendiren bu bilginin kaynaşması koşulu ile yetişkin düzeyindeki dil yeterliliği oluşabilmektedir. Anadilinin dört temel becerisi (konuşma, dinleme, okuma, yazma) bu

yetkinliğe ulaşmada araç olmaktadır. O halde, her birey bir iletişim, düşünme ve öğrenme aracı olan anadilini öğrenmek durumundadır.

Ana dil ise “Kişinin önce annesinden ve ailesinden, daha sonrada sosyal çevresinden öğrendiği, şuur altına yerleşen ve onun toplumla kendi arasındaki bağlarını oluşturan dil”(Topaloğlu 1989:24) olarak ifade edilmektedir. Yine farklı kaynaklarda benzer tanımlamalar yapılmaktadır. Bu tanımlamalarda Ana dil;

“İnsanın doğup büyüdüğü aile ve soyca bağlı bulunduğu toplum çevresinden öğrendiği, bilinç altına inen ve kişilerle toplum arasındaki ilişkilerde en güçlü bağı oluşturan dil”(Korkmaz, 1992:8)

“bireyin yakın aile çevresinin bulunduğu ortamda edindiği ve daha sonra ilişkili olduğu diğer çevrelerle geliştirdiği, toplumla en güçlü bağlarını oluşturan dil” (Aksan, 2000:51)

“Ana, ortak dil ile aynı olan ve halen kullanılan dil”(Sağır, 1996:s:7)

“Kişinin önce annesinden ve yakın çevresinden, sonra daha geniş çevreden ve ulusal olanaklardan yararlanarak öğrendiği dil”(Koç, 1992:28).

“İnsanın çocukken ailesinden ve soyca bağlı olduğu topluluktan öğrendiği dil”(TDK Türkçe Sözlük, 2005:93)

Yukarıdaki tanımlamalardan yola çıkarak kişinin içinde doğup büyüdüğü çevre ile iletişim kurmak için ilk öğrendiği dile ana dili diyebiliriz. İlköğretime başlayan çocuğun yukarıdaki tanımlamalarda bahsedilen aile ve yakın çevreden öğrendiği kadarıyla konuşma becerisi vardır. Bu beceri okullarda Türkçe öğretimi ile geliştirilmektedir.

1.5. Ana Dili Olarak Türkçe Öğretimi:

Okul öncesindeki kazanımlar okula başlanmasıyla birlikte kasıtlı kültürlenme olarak tanımlanan öğretim ile üstdil becerilerinin kazandırılmasına dönüşür. Okul öncesinde Ana dilin öğrenimi tamamen doğal olarak gerçekleşir. Bu dönemde Ana dil'e ait kuralları çocuğun kendisi keşfeder ve zamanla bunları içselleştirme yoluna gider. Okulda ise Ana dilin temel becerilerinden(okuma, yazma, dinleme, konuşma) başlayarak daha karmaşık, soyut dilsel, dilbilgisel konulara doğru bir öğrenme gerçekleşir.

Çocuğun okulla birlikte çevresini, toplumunu, kültürünü tanınması bu bilgileri geliştirmesi ve kendini ifade etmesi ana dili öğretimindeki başarı ile doğru orantılıdır. Ana dili öğretiminin bireylere; doğru, açık ve etkili bir iletişimi gerçekleştirebilecek dilsel becerileri kazandırma, onların düşünce güçlerini geliştirme, yetkinleştirme ve toplumsallaştırma süreçlerine katkıda bulunma gibi temel amaçları vardır. (Sever, 2000: 5)

Belli bir toplum ve kültür içinde öncelikle aile ve yakın çevrede kazanılan, daha sonra okulda pekiştirilen ve geliştirilen dile anadili demiş ve bu kazanımın okulda kasıtlı kültürleme olarak tanımlanan öğretim ile üstdil becerilerinin kazandırılmasına dönüştüğünü ifade etmiştik. Bununla birlikte aynı toplum içinde bireylerin birbirinden farklı dil kullanımları da vardır. Bireylerin yaşa, eğitimlerine, yaşadıkları bölgelere, ilgi alanlarına göre farklı dil kullanımları dilin bireysel yönünü oluşturur. Ancak okullarda anadili öğretiminde temel alınan dil ölçünlü dildir. Ölçünlü Türkçenin konuşulan ve yazılan biçimleriyle öğrencilere kazandırılması gerekmektedir.

Etkili iletişim becerilerini kazanabilme dinleme, konuşma, okuma ve yazma olarak sınıflandırılan dört temel beceri alanı aracılığıyla gerçekleştirilir. Dinleme ve okuma anadilinde anlama gücüne yönelik (alıcı dil) beceriler, konuşma ve yazma ise anlatım gücüne yönelik (verici dil) becerilerdir. Türkçe öğretimin temel amacı öğrencileri anadillerinin bu beceri alanlarında yetkinliğe ulaştırmaktır.

Birçok gelişmiş ülkede olduğu gibi, ortaöğretimden geçmiş her gencin anadiline egemen olması ve ileri derecede bir iletişim yeteneği kazanabilmesi; doğru programların oluşturulması, nitelikli öğretici kadrosu, uygun araç, gereç ve fiziki ortamın sağlanması ve kendi türünü gerçekleştirmiş doğru metinler aracılığıyla okuma alışkanlık ve becerisinin kazandırılması ile mümkün olabilecektir. Anadili öğretimindeki temel amaçlardan biri, bireyin iletişim yetisini en üst noktada işlemlemekken, bir diğeri problem oluşturabilecek ve aynı zamanda çözebilecek bir bilişsel yapı oluşturmaktır.

Anadili öğretiminin, salt bilgi aktarımı yerine, düşünme yeteneğini geliştirici bir yöntemle yapılması gerekir. Anadili öğretimiyle sağlanabilecek düşünsel gelişim çizgisi şöyledir:

1. Açık ve mantıklı düşünme yeteneği
2. Çözümleme yeteneği
3. Sentez yeteneği

4. Usa vurma, muhakeme yeteneği
5. Eleştirme yeteneği
6. İmgeleme
7. Belleği güçlendirme, ezber yeteneği
8. Sezgisel düşünme gelişimi

Bu düşünsel gelişim de dört temel eylem çerçevesinde tanımlanmaktadır:

- a) Algılama
- b) Uslamlama
- c) Yorumlama
- d) Yargılama

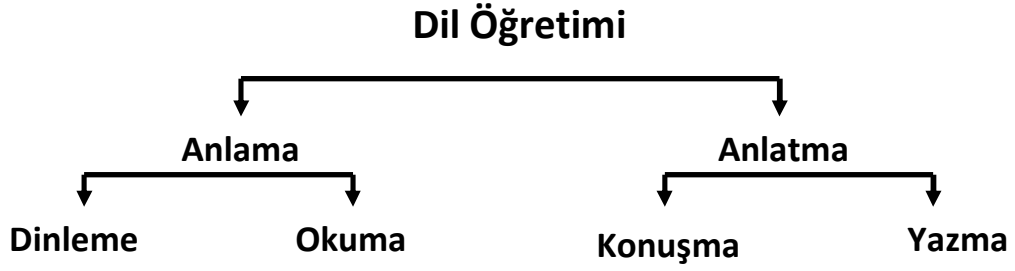
Dil didaktiği, bu dört eylemin dil öğretimi ortamlarındaki izlenceler ve etkinliklerle nasıl etkinleştirileceği konusuna eğilir (Aydın 2001; Keçik ve Uzun 2002).

Anadili öğretiminin en temel amacı öğrencilerin anlama ve anlatma becerilerini geliştirmeye çalışmaktır. Belirtilen amaca ulaşabilmek için ise “dinleme”, “konuşma”, “okuma” ve “yazma” gibi dört ana beceriden yararlanılır. Türkçe öğretiminde dört temel dil becerisinin geliştirilmeye çalışılması, dil öğretiminin öteki derslerden farklılığını ortaya koymaktadır. Dil öğretimi bir bilgi dersi olmaktan çok, bir beceri kazandırma dersi olarak düşünölmelidir. O nedenle, öğrenme-öğretme sürecinde öğrencilerin etkin katılımının sağlanması ve uygulamaya yönelik etkinliklerin kullanılması son derece önemlidir. Anadili öğretimi tüm diğer derslerin temelini oluşturmaktadır. Kendi dilinde hedeflenen şekilde konuşamayan, okuyamayan veya yazamayan bir bireyin diğer derslerde güçlükler yaşaması kaçınılmazdır. Birey kendi dilinde yetkinliğe ulaşıkça, düşünen, üreten, tartışan, sorgulayan, problem çözen ve karar verebilen bir kişiliğe sahip olabilecektir. Türkçe öğretiminde dört temel dil becerisini etkin bir anlayışla geliştirmeye çalışarak öğrencilerin bilgi çağına uygun özellikler taşıması sağlanabilecektir. (Güneyli, 2006)

1.6. Türkçe Öğretiminin İçeriği:

Türkçe öğretimi dinleme, okuma, yazma ve konuşma gibi dört temel becerinin geliştirilmesine dayanır. Bu becerilerin arasında çok sıkı bir ilişki bulunmaktadır. Özellikle okuma ile dinleme, konuşma ile yazma bir bütönlük oluşturur. Bu kapsamda dil öğretimi iki temel etkinliğe dayanmaktadır. Bunlar anlama ve anlatma etkinlikleridir.

Şekil 2: Türkçe öğretiminin içeriği



Kaynak:Çelenk, 2004:108

1.6.1. Dinleme:

Dinleme, “şekil 1 bağlamında” işitsel olarak gelen mesajların yorumlanabilmesi amacıyla seçici dikkatin oluşturulması sürecidir. Dinleme iletişim sürecinin alıcı yönüne yönelik bir etkinliktir. İletişim sürecinde bireyler kimi zaman konuşan, kimi zaman okuyan, kimi zaman dinleyen durumundadır. Bu bağlamda, kaynak bireyin kendi söylediklerini de dinleyip dönüt aldığı dolayısıyla alıcı yönünü hedeflediği unutulmamalıdır.(Topbaş,1998: s,11)

İletişimin bir yönünü oluşturan dinleme yaşamın her anına dağılmış durumdadır. Okul yaşamındaki iletişimin % 50-75’ni, günlük iletişimin ise % 42’sini dinleme oluşturmaktadır. Okul öncesinde kendiliğinden gelişen dinleme becerisi ilköğretimde sistemli bir biçimde öğretilmek zorundadır. Çünkü dinleme diğer öğrenmeler için bir araçtır. Dinleme her sınıf için ayrı ayrı öneme sahiptir. Bu becerinin gelişmesi ise ders içinde ve ders dışında sürekli ve planlı bir şekilde sürdürülecek etkinliklerle olasıdır. (Kalaycı, www.)

Bireyin çevresinde gelişen olayları anlamlandırmak için kullandığı önemli bir zihinsel beceri olan dinleme, genel olarak iki şekilde sınıflandırılır. Bu etkileşimli(interactional) ve etkileşimsiz (non-interactional) dinleme şeklindedir. Bireyin dönüt verdiği, herhangi bir şekilde dinlediklerine karşı tepki verme durumudur(telefon görüşmeleri, sınıf içi soru cevap etkinlikleri gibi). Etkileşimsiz dinleme ise bireyin herhangi bir tepkide bulunmadığı, iletişime katılmadığı durumdur (yolda duyduğu kuş cıvıltısı, tv veya radyo izlerken olduğu gibi).

Etkili ve Akademik iletişim becerilerini kazanabilme dinleme, konuşma, okuma ve yazma olarak sınıflandırılan dört temel beceri alanı aracılığıyla gerçekleştirilir. Dinleme ve okuma anadilinde anlama gücüne yönelik (alıcı dil) beceriler, konuşma ve yazma ise anlatım

gücüne yönelik (verici dil) becerilerdir. Türkçe öğretimin temel amacı öğrencileri anadillerinin bu beceri alanlarında yetkinliğe ulaştırmak olmalıdır.

1.6.2. Okuma:

Okuma, yazı (görsel yolla) aracılığıyla gelen mesajların alınıp, çözümlenmesi, algılanıp anlamlandırılmasına dayalı karmaşık bir beceridir. İletişimin alıcı yönünde anlama gücüne yönelik bir etkinliktir. Okuma becerisi, düşünme, anadili edinimi ve konuşma ile yakından ilintili olan bir üstdil becerisi olarak tanımlanmaktadır.(Topbaş, 1998: s,11)

Okuma insanda doğuştan var olan bir yeti değil, sonradan edinilen ve eğitim yoluyla oluşturulup insan yaşamının her döneminde de geliştirilebilen bir edimdir. İlkokul yıllarında edinilen okuma becerisi, ilkokulla birlikte bundan sonraki bütün okul öğrenmelerini etkileyebilen bir beceridir. Araştırmacılar bu becerinin kazanılmasında yaş ve zaman sınırlaması getirmemişlerdir. Yani insan bu beceriyi hayatının her döneminde kazanabilir ve geliştirebilir. Bireylerin okul dışında da bilgiye ulaşma çabası, yeni şeyler öğrenme merakı olacaktır. Okul için de olduğu kadar okul dışında da öğrenme sürecinde kullanılacak en önemli materyallerden birisi de yazılı eserlerdir. Yazılı materyallerin çözümlenmesi ve anlamlandırılması da nitelikli bir okuma becerisi ile mümkündür.

1.6.3. Yazma:

Yazma, iletişim sürecinde kaynak bireyin mesajlarını yazı aracılığıyla göndermesine yönelik bir anlatım etkinliğidir. Yazma da okuma gibi, düşünme, anadil edinimi ve konuşma ile yakından ilintili olan üstdil becerisi olarak tanımlanmaktadır.(Topbaş, 1998: s,11)

Yazma becerisi, doğuştan sahip olunan bir yetenek değil, eğitimle elde edilen üstdil becerisidir. Bu becerinin kazanılmasında elverişli ortam, uygulama, deneme, özen ve çaba çok önemlidir. Eğitimin hedeflerinden biri de bireyin yazılı kültürle etkili bir iletişime geçmesini sağlamaktır. Yazılı kültürden istifade ederken birey yine yazılı kültür yoluyla diğer insanlara duygu ve düşüncelerini aktarma ihtiyacı içine girebilir. Sorunsuz bilgi aktarımı için yazma becerisinin programlı ve sistemli bir şekilde öğrenciye verilmesi gerekmektedir. Bireylerin, yazılı kültürden etkili bir şekilde faydalanarak kendi özgün düşünsel yapılarını oluşturmalarında Anadil öğretim dersine önemli görevler düşmektedir.

Bilinmesi gereken bir konu da şudur ki, yazı dilinin öğrenilmesinde sözlü dil ön koşul görevi görür. Ve yine bilinen bir gerçektir ki yazılı dil becerileri sözlü dil becerilerine göre daha fazla çaba gösterilerek kazanılır.

1.6.4. Konuşma:

Konuşma, kaynak birim tarafından mesajın tasarlanması, düzenlenmesi ve hedef birimin çözümleyip algılayabileceği sözel biçimle aktarılmasına yönelik beceridir. Konuşma düşüncelerimizin sözle anlatımıdır. Konuşma sürecinde sözcelerin sadece sesler aracılığıyla aktarımı söz konusu değildir, kendine özgü kural ve ilkeleri vardır. Doğru ve düzgün konuşarak etkili bir konuşmacı olabilmek için bu kural ve ilkeleri öğrenmek gerekir. (Topbaş,1998:s,11)

“Konuşma, duyguların, düşüncelerin ve bilgilerin seslerden oluşan dil aracılığıyla aktarılmasıdır” (Demirel,1999;45). İnsanların ilk dil becerilerinden biri olan konuşma, yapılan bazı araştırmalara göre dinlemeden sonra en çok kullanılan dil becerisidir. Dilbilimcilerin yaptığı araştırmalar dinleme yeteneğinin anne karnında başladığı gerçeğini ortaya koymaktadır. Konuşma becerisinin ise doğumla beraber ortaya çıktığı kabul edilmektedir. “Son yıllarda büyük yaygınlık gösteren bilgi edinme araçlarının yaptığı atılımlar sonunda, kanaatlerin oluşumunda sözlü anlatımın rolü, daha fazla olmasa da, yazılı anlatım kadar önem kazanmıştır” (Temizyürek, 2007, s .118 ; Akt. Marshall, 1974)

İlköğretim Türkçe 4. Sınıf Öğretmen Kılavuz Kitabı(2007)’nda yer aldığı şekliyle konuşma, dil aracılığıyla gözlemleri, düşünceleri, duyguları ve bilgileri anlatma işleminin adına denir. Konuşma insanların sosyal ilişkilerinde kullandığı temel bir beceridir. Duygu ve düşüncelerin aktarılması, bilgi ve deneyimlerin paylaşılması konuşma becerisiyle sağlanır.

Konuşma zihinde başlar, duygu ve düşüncelerin sözle ifade edilmesiyle tamamlanır. Konuşma süreci önce zihinde başlar. Ardından aktarılacak bilgiler seçilir. Seçilen bilgiler; sıralama, sınıflama, ilişki kurma, eleştirme, tahmin etme, analiz-sentez yapma ve değerlendirme gibi çeşitli zihinsel işlemlerden geçirilir. Bu işlemler sonucunda düzenlenen bilgiler cümlelere, kelimelere, hecelere ve seslere dökülerek aktarılır. Bu aktarma işi beden dili ile desteklenir. Beyinde dikkatlice seçilerek zihinsel işlemlerden geçirilen bilgiler; hem aktarma sürecini hem aktarma işleminde kullanılan cümle ve kelimelerin iyi seçilmesini kolaylaştırır. Böylece konuşma süreci denetim altına alınmış olur. Konuşma sırasında

bilgilerin doğru aktarılması; düşünme ve zihinsel becerilerin gelişimine doğrudan bağlıdır. Zihinsel becerilerin gelişmemiş olması; aktarılacak bilgilerin düzeni ile kelimelerin seçimini olumsuz etkiler. Böyle bir etkili ve güzel konuşma yapılamaz.

Konuşma ve dinleme arasında kuvvetli bir bağ vardır. Çünkü çocuklar önce çevrelerindeki insanların diliyle konuşmaya başlarlar. Daha sonra bireysel ve toplumsal tecrübeleriyle konuşma becerilerini geliştirirler. İlköğretim düzeyinde konulara ve durumlara uygun açık, etkili ve güzel konuşma becerileri öğrencilere kazandırılmalıdır. Kendilerini ifade etmek, iletişim kurmak, öğrenmek ve zihinsel yapılarını geliştirmek amacıyla öğrenciler konuşma becerilerinden yararlanır. Konuşma, öğrencilerin iletişim kurabilmeleri, işbirliği yapmaları, tartışmaları, ortak karar vermeleri ve sorun çözmeleri açısından da önemli bir öğrenme alanıdır. Öğretmen öğrencilerin konuşma becerilerini geliştirmek amacıyla ikna etme, betimleme, açıklama, bilgi verme, problem çözme işbirliği yapma gibi konuşma ağırlıklı öğrenme etkinliklerine daha fazla yer verilmelidir. Bu tür etkinlikler, öğrencilerin hayat boyu kullanabilecekleri konuşma becerilerini kazanmalarını sağlayacaktır.

Öğrencilere, dili doğru ve akılcı kullanma becerisi kazandırmak konuşma alanı için en önemli husustur. Doğru ve akılcı konuşabilmenin temelinde iyi bir dinleme becerisine sahip olma, doğru telaffuz ile vurgu ve tonlama yer alır. Bunun için etkin dinleme, doğru telaffuz ile vurgu ve tonlama çalışmalarına önem verilmelidir.

Konuşma, insanın kendini ifade etmesi, çevresiyle iletişim kurması ve bilgi alış veriş sürecini başlatması bakımından çok önemli olduğu gibi Türkçe Öğretiminin de temelini oluşturur. Bilindiği gibi ilköğretimin birinci kademesinin birinci sınıfında başlayan okuma-yazma faaliyetin yürütülmesinde kullanılan önemli bir dil becerisidir. İlkokuma-yazma etkinlikleri bir yönüyle de konuşma becerisine dayalıdır. Bu nedenle ilkokuma-yazma etkinliklerinin bütünlüğünü bozmadan hemen her türlü çalışmada konuşma olanakları sağlayarak öğrencilerin bu becerileri geliştirilmeye çalışılmalıdır.

Pek çok bilim adamı insan iletişimini diğer iletişim sistemlerinden üstün kılan davranışın 'konuşma yoluyla dili kullanabilme' olduğu görüşünde birleşmektedir.(Topbaş, 1998: s,3)

Konuşma, eğitim ve öğretimin temelinde yer alır bu yüzden öğretmen-öğrenci arasındaki bilgi akışı(açıklama, anlatma ve değerlendirme) en çok konuşma aracılığıyla gerçekleşir.

İnsanlar birbirleriyle iletişim kurmak için bazen kelimelere, harflere ve seslere ihtiyaç duymazlar. Beden dilini kullanarak çevresine çeşitli mesajlar gönderebilirler. Bazen bu bilgi alış verişi yine ses'e gerek kalmadan yazılı olarak gerçekleşir. Ne var ki insan, toplumdaki diğer insanlarla etkili iletişim kurabilmek, onlara görüş, istek, hayal vb. gibi duygu ve düşüncelerini eksiksiz aktarabilmek için bu iletişim yollarından en fazla konuşmayı tercih etmektedir. Nitelikli bir konuşma eğitimi almayan öğrenci, yetersiz iletişim kurar; yeterli ve etkili iletişim kuramayan öğrenci anlama ve anlatma sorunu yaşar ve en nihayetinde bu süreç başarısızlığa neden olur.

Konuşmayı, okullarda (özellikle ilk yıllarda) yapılan etkinliklerde temel araç olma özelliğiyle değerlendirirsek, öğrencilerin okul öncesi dönemde dil edinimini yeteri kadar elde etmiş olmaları son derece önemlidir. Çocuklar, okula başlamadan önce Türkçe konuşmayı ailelerinden ve yakın çevrelerinden öğrenmektedirler. Çocukların okul öncesinde öğrenmiş oldukları bu konuşma, genellikle kendi ailelerinin ve yakın çevrelerinin söyleyiş özelliklerini göstermektedir. Burada okula ve öğretmene düşen görev, çocukların yetersiz ve mahalli özellikler taşıyan konuşmalarını sabırla ve onları sıkmadan, toplumda kullanılan ortak söyleyiş ve konuşma seviyesine getirmeye çalışmaktır. Bu da öğrencilere doğru, düzenli ve yararlı bir konuşma eğitimi verilmesiyle gerçekleştirilebilir. (Temizyürek, 2007)

İlköğretimin birinci sınıfında İlkokuma-yazma çalışmaları devam ederken, Türkçe dersinin öğretiminde önemli bir yeri olan konuşma becerisinin de geliştirilmesine programlı bir şekilde çaba harcanmalıdır. Öğrenciler, öğretmen-öğrenme sürecinde etkinlikler sürerken, İlkokuma-yazma çalışmalarından kopuk olmamak üzere, konuşma becerisini geliştirici çalışmalar içine sokulmalıdır. (Çelenk, 2004: s, 126)

Günlük yaşamda başarı ya da başarısızlıkların temelinde konuşma becerisinin gelişmişlik düzeyi önemlidir. Başarılı, sosyal ilişkiler kurmada rahat, iletişim sürecinde aktif öğrenciler incelediğinde bu öğrencilerin konuşma becerilerinin gelişmiş bireyler olduğu anlaşılacaktır. Hayatta başarılı olmuş birçok insanın ortak özelliği olan nitelikli konuşma becerisi aynı zamanda eğitimin sistemimizin vazgeçilmez amaçlarından biridir.

Yapılan araştırmalar, ilk bebeklik döneminden itibaren ailenin ve sosyal çevrenin, okul döneminde ise öğretmenlerin engelleyici tutumlarının çocuklarda konuşma güçlüklerinin ortaya çıkmasına neden olduğunu ortaya koymaktadır. Konuşmak istediği zaman susturulmuş, soruları cevapsız bırakılmış, soru sorduğu kimi zamanlarda azarlanmış, aile büyüklerinin yanında konuşmayı saygısızlık olarak öğrenmiş çocukların bu becerilerinin gelişmesi oldukça

zordur. Bununla birlikte kekemelik, dil sürçmesi, pelteklik gibi konuşma bozukluklarından dolayı arkadaşları tarafından alay konusu olmuş öğrenciler bu problemi daha çok yaşamaktadır. Yine okul döneminde konuşmasına fırsat verilmeyen, sorulan sorulara yanlış cevap verdiği için azarlanan, eksik cümle kurduğu, yanlış telaffuz ettiği, yerel ağızla konuştuğu için alaya alınan çocukların da konuşma yeteneğinin gelişimi güçtür. Konuşması gereken durumlarda özgüvensiz ve kararsızdırlar. Yanlış bir şey söylerin endişesiyle konuşmaktan kaçınırlar. Konuştukları takdirde ise duygu ve düşüncelerini tam olarak ifade edemezler.(GÜNGÖR, 2003)

Bilinmesi gerekir ki eğitim kurumlarında verilen konuşma derslerinin amacı, öğrencilerin düşünce ve duygularını dil kurallarına uygun, doğru ve etkili biçimde anlatma yeteneği kazandırmaya yöneliktir.

Yukarıda değinilen beceri alanlarının gelişimi bireyin tüm akademik ve yetişkinlik yaşantısı biçimlendirmekle beraber, sosyal, toplumsal uyumuna da yön verecektir. Bu beceri alanlarının gelişimini sağlayıp, ana dil öğretim programının hedeflerine ulaşabilmek için öğrenci özelliklerinin dikkate alınması gerekmektedir.

1.7. Ana Dil Öğretiminde Öğrenci Özellikleri:

Ana dil kazanımı biyolojik, bilişsel, duygusal ve toplumsal gelişime koşut olarak gelişir. Eğitimciler öğrenci özelliklerinin dikkate alarak bu sürecin doğal ve aşamalı olarak ilerlemesini sağlamalıdır. Topbaş(1998)

Ana dil kazanım hızı ve öğrenimin seyri bireysel farklılıklardan dolayı öğrenciden öğrenciye değişecektir. Bu sürecin her çocukta aynı gerçekleşmeyeceği öğretmen ve veliler tarafından bilinmelidir. Anadilinin dört temel becerisinde (konuşma, dinleme, okuma, yazma) gelişim ilk yıllarda bireysel farklılık gösterebilir. Bazı çocuklar okuma anlama becerilerinde, bazıları ise konuşma becerilerinde daha iyi ilerleme gösterebilirler.

Yine anadili kazanımı ergenlik ve gençlik evrelerinde değişkenlik gösterebilir. Gençlerin bu dönemdeki duygusal ve fiziksel gelişimleri dil kullanımlarını da etkiler. Merak yönleri artar, hayali işlevlere önem verilir, değerlendirme ve eleştirme yönleri gelişmeye başlar. Bu gelişimi kendileri de anadillerinin gözlükleriyle fark ederler. İşte bu nedenle, bu dönemde dil kullanımına ağırlık veren bir Türkçe öğretimi önem kazanmaktadır.

Dili, iletişimi gerçekleştirmek amacıyla evrene ilişkin düşüncelerin uzlaşımsal göstergelerle dizgenlenerek kullanıldığı bir araç olarak tanımladığımızda, Konuşma eylemi ise, insanda işitme ve ses yolu kullanılarak konuşma işlevinde görev alan bazı organlar yardımıyla düşüncelerin sesli semboller ile kodlanmasıdır. İnsanın dili kullanabilme becerisi, toplumsallaşması yansıya öz-benliği ve bilişsel gelişimi için gereklidir.

1.8. Ana Dil Öğretim ilkeleri:

Yukarıda bahsedilen Türkçe öğretim programının amaçlarını gerçekleştirebilmek için belli dil öğretim ilkelerine uyulması gerekmektedir. Bu ilkeler eğitim-öğretimin her aşamasında dikkate alınmalıdır. Özcan(1998)'in ifadesiyle “Türkçe derslerinde dil becerilerini öğrencilere kazandırırken öğretim etkinliklerinin planlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi aşamalarında programda yer alan amaç ve ilkelere uygun hareket edilmelidir”.

Anadili öğretimi, tüm diğer derslerde olduğu gibi, amaç, içerik, yöntem ve değerlendirme aşamalarından meydana gelmektedir. Her bir aşama etkili ve verimli bir araştırmayı gerektirmektedir. Türkiye, çeşitli mozaikleri içinde barındıran bir ulus devlettir. Belirlenen amaçlar ve öğretim içerikleri ülkenin her yöresine uyacak ölçütlere sahip olması gerekir. Anadili öğretiminin amaçları ve bu amaçları ve bu amaçları gerçekleştirecek okuma, dinleme, konuşma ve yazma gibi öğretim etkinlikleri nasıl anadilin iletişimsel işlevine göre belirlenmişse, bu dersin öğretiminde göz önünde tutulacak temel ilkeler saptanmıştır. Bu ilkeleri araştırmacılar (Özdemir, 1983. Demirel,1998: s,30) şöyle toparlamıştır:

- Anadili öğretiminde çocuğun dilsel evreni çıkış noktası olacaktır. Çocuğun dilsel evreniyse çevresiyle, ilgi ve gereksinimleriyle sınırlıdır. Eğitimin değişik aşamalarında bu sınır aşamalı bir biçimde geliştirilecektir.
- Anadili etkinlikleri belli bir ilişki ağı içinde bir bütün oluşturur: konuşma dinlemeyi, dinleme anlamayı, anlama söze veya yazıya dönüştürmeyi gerektirir. Etkinlikler arasındaki ilişki ağı, derslerin akışını ve değişkenliğini oluşturmalıdır.
- Anadili dersi bir bilgi dersi değil, bir beceri ve alışkanlık dersidir. Alışkanlığın oluşması, becerilerin kazanılması ise yapmayı ve uygulatmayı gerektirir.
- Anadili dersi, bir alışkanlık ve beceri dersi olduğu kadar insan kişiliğini kurma, geliştirme dersidir. Bu derste inceletilecek metinler, bunlar üzerinde yaptırılacak çalışmalar, kişiliğin oluşumunda önemli bir yeri olan ulusal bilinci ve coşkuyu kazanma, olayları neden

sonuç ilişkisi içinde ele alarak yargılama gücünü geliştirme, güzel metinler aracılığıyla, dil beğenisini yerleştirme, yazma ve okuma etkinliğiyle imgelem gücünü besleme, güzel ve etkili anlatma amacına yönelik olmalıdır.

- Anadili dersi hem bir amaç hem de bir araç dersidir. Bu bağlamda her ders bir ölçüde anadili dersi, her öğretmen de anadili öğretmendir. Biçimsel bir benzetme değildir bu. Anadili öğretiminde sürdürülen ve alışkanlığa dönüştürülmek istenen davranışlar tüm öteki dersleri de kuşatır.

Türkçe öğretiminde programda belirlenen yatay ve dikey hedeflere ulaşabilmek için öğretim etkinliklerinde uyulması gereken diğer bazı ilkeler aşağıda gibi özetlenmiştir.

✓ Dört Temel Dil Becerisi Birlikte Öğretilmelidir: Dil, dört temel beceri olarak kabul edilen dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinin işlevsel bütünlüğünden oluşmaktadır. Dili bir iletişim aracı olarak kullanmayı öğretirken bu dört temel becerilerinin birlikte öğretilmesi gerekmektedir. Son yıllarda buna beşinci beceri de eklenmektedir. Türkçeye tümleşik beceri (integrated skill) olarak çevirilen bu beceri, dört dilin becerisinin birlikte öğretildiği beşinci beceri olarak algılanmaktadır. Özellikle temel eğitim aşamasında anadil olarak Türkçenin öğretiminde tümleşik becerinin geliştirilmesine çok önem verilmelidir.

✓ Anadil Öğretimi Doğal Bir Ortamda Yapılmalıdır: Anadil öğrenme çocuğun içinde yaşadığı ailede başlar ve yakın çevresinde devam eder. Bu bir bakıma kültürlenme sürecidir. Ancak bu kültürlenme sürecinin gelişi güzel ve doğal bir ortamda olduğunu söyleyebiliriz. Diğer bir anlatımla, çocuk dilin kurallarını bilinçli bir şekilde değil, dili kullanarak doğal bir yolla öğrenir. Okula başladığı zaman dil kültürlenmesi planlı, programlı ve kasıtlı olarak yapılır. Bu aşamada da dil öğrenmenin doğal bir ortamda gerçekleşmesi çok önemlidir.

✓ Türkçe Öğretiminde Bütün Derslerden Yararlanılmalıdır: Okullarımızda öğretim dili Türkçedir ve Türkçe derslerinin dışında diğer bütün dersler Türkçe işlenmektedir. Her derste dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerileri kullanılmaktadır. Bu becerilerin geliştirilmesi, doğru kullanılması Türkçe derslerinin yanı sıra diğer derslerde de olmalıdır. İyi bir anadil eğitimi öğrencilerin akademik başarılarını da olumlu yönde etkileyecektir. Okuduğunu anlama ile akademik başarı arasında doğrusal bir ilişki vardır. Yazılı yoklamalarda ve ödev

hazırlamada öğrenciler yazma becerilerini kullanmakta, ders anlatırken, soru sorarken konuşma becerilerini, en çok da ders dinlerken dinleme becerilerini geliştirmek zorundadırlar. Bu beceriler sadece Türkçe dersinde değil bütün derslerde geliştirilmelidir.

✓ Anadilin Kurallarını Öğretirken Tümevarım Yaklaşım izlenmelidir: Dil öğretiminde tümevarım yaklaşımı kullanılırken öğrencilere bol bol örnekler verilmeli, daha sonra kural genellemesine gidilmelidir. Hatta bu kuralları öğrencilerin bulmaları istenebilir. 'Dil doğal bir ortamda öğretilmelidir' ilkesi de tümevarım ilkesini desteklemektedir. Doğal ortamda dil kuralları verilmez, bol örneklerle dilin etkili bir şekilde kullanımı sağlanır, daha sonra kurallara geçilir. Özellikle anadil öğretiminde bu ilkeye uyulmasında yarar görülmektedir.

✓ Temel Dil Becerileri İle Öğretim Etkinlikleri Arasında Sıkı Bir İlişki Kurulmalıdır: Temel eğitim düzeyinde dil öğretiminde bütüncü yaklaşım çok önemlidir. Diğer bir anlatımla, dil becerilerini ayrı ayrı değil bir bütün halinde geliştirmek esas olmalıdır. Öğretim etkinlikleri de bu dil becerilerini geliştirmeye yönelik olmalıdır. Söz gelimi, bir metin işlerken, dinleme, okuma, konuşma, yazma becerileri birlikte kullanılmalıdır. Yeri geldiğinde telaffuz çalışmaları, dilbilgisi kurallarının açıklanması o metnin bütünlüğü içinde sunulmalıdır. Her öğretme etkinliğinde uygun yöntem ve tekniğe ayrı ayrı yer verilmesi öğrencilere zengin bir öğrenme yaşantısı kazandıracaktır.

✓ Konuların Seçiminde Tematik Bir Yaklaşım İzlenmelidir: Türkçe öğretiminde konuların seçimi MEB tarafından yapılmakla beraber, ders kitaplarında yer alan konular daha çok Fen Bilgisi ve Sosyal Bilgiler derslerindeki konularla paralellik kurularak seçilmektedir. Oysa Türkçe derslerinde de belli temalar ele alınıp işlenebilir. Bu konuda öğretmenlere olanak verilmesi bu temaların zümre toplantılarında belirlenmesi ve onlara uygun okuma metinlerinin seçilmesi sağlanmalıdır.

✓ Dil Becerilerini Geliştirmede Çoklu Ortam Sağlanmalıdır: Türkçe öğretiminde dört temel dil becerilerini geliştirirken çoklu-ortam (multi-media)' dan yararlanılmalıdır. Diğer bir anlatımla, değişik araç ve gereçlerden yararlanılmalıdır. Özellikle son yıllarda eğitim teknolojisindeki yeni gelişmelerden anadil eğitiminde de yararlanmak olası görülmektedir. Bu araçlar arasında bilgisayar, video, televizyon, teyp, tepegöz, episkop gibi hem göze hem de kulağa hitap eden araçlar Türkçe öğretiminde etkili bir şekilde kullanılmalıdır. Tiyatro ve

drama çalışmalarının yanı sıra, kaynak kitaplar, dergiler, okuma kitapları, roman ve hikayelerin yer aldığı basılı malzemeler de Türkçe öğretiminde etkili olarak kullanılabilir. Önemli olan bütün bu araç gereçlerin iyi seçilmesi, iyi bir planlamanın yapılması ve öğrencilerin bunları kullanmaya istekli olmalarının sağlanmasıdır.

1.9. İlgili Araştırmalar:

Kılıç(2005)'ın İlköğretim okullarında Türkçe eğitimi ile ilgili problemler üzerine yaptığı bir araştırmada, İlköğretim okullarının birinci kademesinden ikinci kademesine geçişte Türkçe eğitimi ile ilgili ortaya çıkan problemlerin öğrenci görüşleri çerçevesinde değerlendirildiği görülmektedir. Araştırmanın çalışma evreni olarak Ağrı ili belirlenmiştir. Araştırmada veri toplama aracı olarak hazırlanan anket soruları, 2003-2004 öğretim yılında üç ilköğretim okulunda ikinci kademe okuyan 421 öğrenciye uygulanmıştır. Araştırma verilerine göre, öğrencilerin çoğu kendilerini Türkçe dersinde başarısız bulmaktadırlar. Sınıfların kalabalık olması, öğrencilerin yeterli düzeyde kitap okuyamamaları, veli ve öğretmenlerin kendilerine yeterli düzeyde rehber olamamaları, ilköğretim birinci kademenin son sınıflarından itibaren Türkçe derslerine branş öğretmenlerinin girmemesi vb. onların Türkçe eğitimlerini olumsuz yönde etkilediği görüşü savunulmuştur.

Temizyürek (2007) yaptığı çalışmada konuşma kavramı, konuşmanın insan ve toplum hayatındaki yeri ve önemi, konuşma eğitimi ve konuşma becerisini kazandırmak için yapılabilecek etkinlikler üzerinde durmuştur. Konuşma becerisinin doğuştan sahip olunan bir özellik olmasıyla beraber birey tarafından geliştirilmeye açık olduğu görüşü savunulmuştur. Örgün öğretim kurumlarında bu becerinin geliştirilmesine yönelik bir takım etkinlikler yapıldığı belirtilmiştir. Konuşma eğitiminin amacının ilköğretim programında açık bir şekilde ortaya konmasına rağmen, uygulamaların yetersiz kaldığı görüşü araştırmacıda hâkimdir. Uygulamalarda kullanılmak üzere derlenen etkinlikler(Soru sorma etkinliği, telefon konuşması alıştırmaları, kendini tanıtırma örneği, Bir kişiyi başka bir kişiyle tanıştırma örneği, kutlama konuşmaları örneği vb.) ve konuşma eğitiminde dikkat edilmesi gereken konular başlıkları araştırmanın çekirdeğini oluşturmaktadır.

Canbulat ve arkadaşlarının (2004), yaptığı bir çalışmada Almanya ve Türkiye ilköğretim okulları birinci sınıflarında gerçekleştirilen anadil öğretimi çerçevesinde sistemin ve okulların temel dil becerilerine yaklaşımları ve hangi becerilere ağırlık verdiklerini

incelemeye ve ortaya koymaya çalışmışlardır. Anadilin başlangıçta anne ve babadan daha sonra da yakın çevreden öğrenilen dil olduğunu ifade etmişlerdir. Bu dilin hiçbir öğrenme-öğretme durumu olmaksızın doğal bir şekilde öğrenildiğini belirtmişlerdir. Araştırmacılar, bu doğal öğrenme sürecini dil edinim süreci olarak adlandırılmakta ve çocukların dili informal yolla öğrendiğini savunmuşlardır. Araştırmacılara göre, Anadil ediniminin anadil öğretimi boyutuna taşınması, yani asıl öğrenme boyutuna taşınması, okullarda yapılan öğrenme-öğretme etkinlikleri ile formal eğitim yoluyla gerçekleştirilmektedir. Almanya ilköğretim okulları anadil öğretim programında dil becerilerine verilen eşit ağırlıkta olduğu görülmekte ve uygulamada da bu becerilerin eşit olarak kullanıldığı görülmüştür. Yapılan gözlemlerde bu becerilerin gelişmesine yönelik ayrı etkinlikler düzenlendiği, asıl olanın öğrencinin sosyal birey olması, kendini rahatlıkla ifade edebilmesi, kendini gerçekleştirilmesi olduğu öğretimin bu özellikler geliştirildikten sonra daha rahat bir şekilde gerçekleştirilebileceği anlayışına bağlı olarak eğitim-öğretimin gerçekleştirildiği görülmüştür.

İnan(2005)'ın yaptığı araştırmada, ilköğretim birinci kademe öğrencilerinin sahip oldukları okuma alışkanlıklarını belirlemeyi amaçlamıştır. Bu amaç çerçevesinde ilköğretim birinci kademe öğrencilerinin “okuma alışkanlıklarını” yaşa, cinsiyete, okudukları sınıfa, ana okuluna gidip gitmediklerine, okuldaki başarı durumuna, ailelerinin aylık gelirine, ders kitapları dışında günlük kitap okuma sürelerine, ders kitaplarından başka evlerinde bulunan roman, hikâye ve masal kitaplarının sayısına ve daha çok okudukları kitap türüne göre farklılaşmanın olup olmadığını incelemeye çalışmıştır. Araştırma sonucunda kişisel farklılaşmanın etkisini belirlemek için t-testi ve varyans analizleri yapılmış. Araştırmada elde edilen bulgulara göre örnekleme oluşturan öğrenciler arasında yaş, okuldaki başarı durumu ve ailenin aylık gelir durumu değişkenlerine göre anlamlı düzeyde bir farklılık bulunamamıştır. Ancak 5. sınıfta okuyan, anaokuluna giden, annesi üniversite mezunu olan, babası lise mezunu ve üniversite mezunu olan, günde ortalama 1 saatten fazla kitap okuyan, evinde ders kitaplarından başka 25'ten fazla roman, hikaye ve masal kitabı olan, daha çok roman okuyan öğrenciler ile kız öğrenciler lehine anlamlı düzeyde bir farklılığın olduğu görülmüştür.

Deniz ve Tuna(2004)'nın yaptığı bir çalışmada, İlköğretim öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik tutumlarını belirlemek istemişlerdir. Çalışma; İlköğretim okullarında 5., 6., 7. ve 8. sınıflar düzeyinde Türkçe dersine devam eden 526 öğrenci üzerinde yürütülmüştür. Veriler likert tipi tutum ölçeği ile toplanmıştır. Araştırma bulgularına göre, öğrencilerin Türkçe dersine karşı tutumları, cinsiyetine, sınıf düzeylerine, anne ve babanın eğitim

düzeylerine göre değişmektedir. Türkçe dersine yönelik tutumlarında, sınıf düzeyinde 5. sınıfların ve eğitim düzeyi yüksek olan anneye sahip öğrencilerin daha olumlu ve etkili olduğu görülmüştür. Babanın eğitim düzeyinin etkisinin daha az olduğu belirlenmiştir.

Güneyli, (2007) nin doktora tezi için yaptığı çalışmada, anadili eğitiminde etkin öğrenme yaklaşımının etkililiği üzerinde durulmuştur. Anadili eğitiminde dört temel dil becerisinin kazandırılmasında öğrencilerin etkin olmaları çok önemli olduğu görüşü savunulmuştur. Geleneksel yaklaşımın benimsenmesi sonucunda öğrencilerin başarı düzeylerinin düştüğü gözlenmiştir. Araştırma, 2005-2006 öğretim yılının ikinci yarısında on dört haftalık bir dönem boyunca KKTC’de Şehit Tuncer İlkokulu ve Geçitkale İlkokulu’nun 5. sınıf düzeyinde Milli Eğitim ve Kültür Bakanlığınca verilen izinle yürütülmüştür. Araştırmacı öncelikle etkin öğrenme yaklaşımına uygun eğitim durumları hazırlamıştır. Hedefler belirlenmiş, metinler seçilmiş, etkinlikler hazırlanmış ve değerlendirme süreci planlanmıştır. Araştırmada “öntest-sontest kontrol gruplu deney deseni" kullanılmıştır.

Öğrencilerin okuduğunu anlama ve yazılı anlatım becerilerine ilişkin öğrenme düzeyleri ve tutumları değerlendirilmiştir. Deney grubunda etkin öğrenme yaklaşımı uygulanırken, kontrol grubunda geleneksel yaklaşıma devam edilmiştir. Veriler “Türkçe Okuduğunu Anlama Becerisi Testi”, “Türkçe Yazılı Anlatım Beceri Testi”, “Türkçe Okuduğunu Anlama Becerisi Tutum Ölçeği”, “Türkçe Yazılı Anlatım Becerisi Tutum Ölçeği” ve “Türkçe Dersi Tutum Ölçeği” ile elde edilmiştir. Grupların denkliliğini göstermede ve araştırmanın denencelerinin yanıtlanmasında “t” istatistiğinden yararlanılmıştır. Erişi testlerinden elde edilen sonuçlar ve tutum ölçeklerinin işaret ettiği bulgular birbirini destekler niteliktedir. Etkin öğrenme yaklaşımının uygulandığı deney grubunun akademik başarı düzeyi artmış ve öğrencilerin olumlu tutumlar sergilediği gözlenmiştir. Geleneksel yaklaşımın uygulandığı kontrol grubunda da öğrencilerin son testlerde aldıkları puanlar artmıştır ancak deney grubu ile karşılaştırıldığı zaman sözü edilen puan artışları pek de anlamlı değildir. Araştırma sonuçları etkin öğrenme yaklaşımının geleneksel yaklaşıma oranla daha etkili olduğunu göstermiştir.

Yaman (2006)yaptığı bir çalışmada İki dilli ve çok kültürlü (İDÇK) öğrencilerinin ağırlıklı olduğu okullarda Türkçe eğitimi ve uygulamaları incelenmiştir. Öğretmen görüşlerine dayalı olarak edinilen bulgulara göre, anlama ve anlatım açısından öğrenciler istenen yeterliliği göstermemektedir. Öğretmenler sınıf düzeyinin oldukça altında ders işlediklerini ifade etmişlerdir ve doğal olarak da programı uygulamakta oldukça

zorlandıklarını ortak görüşünde birleşmişlerdir. Ayrıca öğretmenler, Öğrencilerin Türkçeyi kullanma ve öğrenme noktasında ailelerinden yeteri kadar teşvik almadıklarını söylemişlerdir.

İDÇK öğrencilerin yoğunlukta olduğu okullarda yapılan uygulamalarda çoğu okuldaki öğretmenler, öğrencilerin derslere karşı ilgisiz olduklarını söylemişlerdir. Öğrencilerinin verimsizliğini kabullenmiş olduklarına yönelik durumlara şahit olunmuş, dile getirilen ifadelerden, tutum ölçeklerinin uygulanmasında “hocam boşuna uğraşmayın bunlar anlamaz, anlatmak için çok uğraşmam gerekir, beni yormayın” tarzında ifadelerle karşılaşmıştır. Araştırmacı, Bu durumun çözümlenmesi için, özellikle iki dilli çocukların dil gelişimlerini sağlayacak yeni düzenlemelerin yapılması gerektiğini ifade etmiştir. Türkçe ders kitaplarında öğrencilerin ilgilerini çekecek metinlere yer verilmesi gerektiği, dinlediğini anlama, yazma boyutlarında da öğrencilerin geliştirilmesi gerektiği görüşünü savunmuştur. Araştırmacı, yardımcı ders kitabı biçiminde kitaplar düzenlenerek, sadece okuma değil aynı zamanda dinlediğini anlamayı da geliştirmek üzere CD’ler de eklenmesi gerektiğini belirtmiştir.

Araştırmacı, öğretmenlerin bu tür öğrencilerin dil yeterliliğini arttırmada gereken bilgi donanımına ulaşmaları konusunda çalışmalar düzenlenmesi, hazırlık sınıfı uygulamaları, yaz okulu uygulamaları, İDÇK ailelere Türkçe dil yeterliliğini arttırıcı çalışmalar vb. yapılabilmesi görüşüne dikkatleri çekmiştir. Bireylerin görüş ve tutumlarını değiştirmek zaman alıcı bir süreci gerektiğinden yola çıkarak özellikle ailelerde ve öğrencilerde yerleşen bazı ön yargıların değiştirilmesi için, aile, öğretmen, okul ve öğrencilere yönelik çalışmalar geliştirilmesi savunmuştur. Türkçeye yönelik olumsuz tutumları olumluya yöneltmede, seçilen metinlerin ve uygulanan yöntemlerin öğrencilerin dikkatini çekecek düzeyde olması ve özellikle öğretmenlerin iki dilli öğrencileri tanınması gerekliliğinin altı çizilmiştir. Araştırmacının özellikle üzerinde durduğu ve araştırmanın neticesinde ulaştığı önerilerden bazıları şu şekildedir; özellikle göçlerle gelen ya da iki dilliliğin yoğun olduğu bölgelerde Türkçeye ilişkin sıkıntılar çeken çocuklara ek Türkçe dersleri konulması, hazırlık sınıfı uygulamalarının gerçekleştirilecek olması çalışmaları gerçekleştirilebilir. Uygulamaların düzenli biçimde ve uygun koşullarda verilmesi sağlanmalıdır. İDÇK ailelere ilişkin geliştirici kurslar düzenlenmesi yoluna gidilmelidir. Türkçenin yaşam dili olduğu gerçeğinden hareketle Türkçe okuma, yazma, dinleme ve anlama boyutlarında gelişmeleri sağlanmalıdır. İki dilli öğrencilerin ilgilerini çekecek eğitim uygulamalarında kendi kültür ürünlerinden yola çıkılarak etkinlikler düzenlenebilir, katılım sağlanabilir.

Karatay(2007)'ın İlköğretim Türkçe dersi kitapları üzerine yaptığı bir çalışmada, İlköğretim Türkçe ders kitaplarının öğrencilere nitelik ve nicelik yönünden herhangi bir kelime kazandırma ölçütü ve birliği olmadığını ortaya koymaktadır. Araştırmacı, bu durumda Türkçe ders kitaplarının öğrencilere standart bir Türkçe eğitimi sunmadığını, kelime kazanımının yazarların ders kitaplarına koydukları metinlerle, öğretmenlerin ve öğrencilerin kişisel çabalarına kaldığını vurgulamaktadır. Ana dil ders kitaplarının yabancı dil ders kitaplarında olduğu gibi belirli bir sözcük daracığını kazandırmaya yönelik olması gerektiğini dile getirmiştir. Araştırmacıya göre, ana sınıfı dâhil, çocuğun ailesinden ve yakın çevresinden edindiği, çevresiyle iletişim kurarken kullandığı etkin sözcük daracığı doğru tespit edilmelidir. Daha sonra ilköğretimin birinci sınıfından başlayarak yine çocuğun her an etkin olarak kullanabileceği ve iletişimde ihtiyaç duyacağı kelime hazinesi, her yaş ve sınıf seviyesine göre bir program dâhilinde öğrencilere aşamalı olarak kazandırılması gerektiğini vurgulamıştır. Araştırmacı 13 yayınevine ait Türkçe ders kitaplarını inceleyerek bu kitaplara ait isim, fiil, deyim ve kelime grupları analizini yapmıştır.

Şengül ve Yalçının (2004) yaptığı çalışmada, Okuma ve anlama becerilerinin geliştirilmesine yönelik hazırlanan bir model önerisi üzerinde çalışıldığı görülmektedir. Araştırmacılar Örgün eğitim sistemimizde okuma çalışmalarına dayanan etkinliklerin oldukça önemli bir yer tuttuğundan yola çıkarak, öğrenme-öğretme süreci içerisinde yer alan okuma çalışmalarının, anlamaya ve konuşmaya yönelik etkinliklerle desteklenmediğinde yapılacak olan öğrenmelerden istenilen düzeyde verim elde edilmeyeceğini savunmuşlardır. Bu yüzden yapılacak olan okuma çalışmalarında var olan bilgi, bulgu ve düşünceleri anlamaya, algılamaya, bu bilgileri yorumlamaya, belirli zihinsel işlemlerin gerçekleştirilmesine olanak sağlayacak şekilde düzenlenmesi olanak sağlayan bir model önermişlerdir.

Yapıcı(2004)'nın yaptığı bir çalışmada , ilköğretim 1.,2.,3.,4., ve 5. sınıflarında okutulan Türkçe ders kitaplarında yer alan dilbilgisi konularının çocuğun bilişsel düzeyine uygun olup olmadığı tartışılmaktadır. Araştırmacı tarafından ilk beş yılın seçilmesi, söz konusu çocukların 6/7-11/12 yaş arasında, yani somut işlemler döneminde olmasından kaynaklanmaktadır. Bilindiği üzere, dilbilgisi oldukça soyut bir olgular düzeneğidir. Acaba gerçekten de, çocuklar (somut işlemler döneminde olanlar) bu soyut konuları anlayabiliyorlar mı? Sorusuyla da irdelenmek istenen konuya işaret edilmiştir. Çalışmada, dilbilgisinin genel özellikleri sergilenmiş, ilköğretim 1. kademe öğrencilerinin bilişsel düzeyleri betimlenerek, yapılan dilbilgisi öğretiminin eksiklikleri ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır. Sonuç olarak;

mevcut ilköğretim 1. kademe dilbilgisi öğretiminin, çocukların bilişsel düzeyine uygun olarak yeniden tasarlanması gerekliliği ileri sürülmektedir.

Bununla beraber okul öncesi ve ilköğretim düzeyindeki öğrencilere okuma zevki ve alışkanlığı kazandırılması gerektiğine vurgu yapılmış, ders kitabı dışındaki materyallerin, yazınlarında sınıfa getirilmesi gerektiği savunulmuştur. Türkçe derslerinin oyunlaştırılarak, mümkün olduğunca; soyutlamalardan kaçınılarak işlenmesi ve öğretim programlarının da bu anlayışla geliştirilmesi daha yararlı olacağı Türkçe derslerinde kullanılan klasik yöntemlerden kaçınılarak, drama, işbirlikli öğrenme, gösteri gibi duyuşsal yönden motive edici yöntem ve tekniklerin kullanılmasının daha yararlı olabileceği düşünülmektedir.

1.10. Araştırmanın Önemi:

İçinde bulunduğumuz asrı, geçmişten ayıran en önemli özellik bilgi alışverişinin yoğun ve çok boyutlu olması, küresel bir değişimin içinde barındırmasıdır. Böyle bir asırda bireylerin ve toplumların saadeti, rahatı, gelişmesi ve geleceği bilgiye ulaşma, bilgiyi kullanma ve bilgiyi üretmeye bağlı bulunmaktadır. Bilgiye ulaşma, bilgiyi üretme ve kullanma ile ilgili donanım bireye hiç şüphesiz nitelikli ve birçok boyutla tasarlanmış bir eğitim ile ve bunun temeli olan ilköğretim ile olur.

Anadil eğitimi Dilbilimi üzerine kurulmakta, Öğrenim bilimi üzerine sonuçlanmaktadır. Bu iki temel öğenin birbirinden ayrı düşünülmesi imkânsız görünmektedir. Eğitim süreci içerisinde hedeflere ulaşmak için öğrencinin bütün derslerde alma ve ifade etme becerilerini yeteri kadar geliştirmiş olması gerekmektedir. Bu süreçte karşılaşılan problemleri örtbas etmek yerine, bu problemleri iyi analiz edip değerlendirerek gidermek öğrencilerin sağlıklı bir okul dönemi geçirmelerine yardımcı olmak gerekmektedir.

1.11. Araştırmanın Amacı:

Bu araştırmanın genel amacı İlköğretim Birinci kademe öğrencilerinin Anadil gelişimi ve Türkçe konuşma problemini belirlemek ve Sınıf İklimine etkisini değerlendirmektir.

- I. Şanlıurfa İlinde görev yapan sınıf öğretmenlerinin Anadil öğretimi ve Türkçe konuşma problemi hakkındaki görüşleri nelerdir?

- II. Şanlıurfa İlinde görev yapan öğretmenlerin Anadil öğretme ve Türkçe konuşma problemi ilişkin görüşleri arasında
- Cinsiyete
 - Okutulan Sınıfa
 - Mezun olunan okula
 - Mesleki Kıdeme
 - Öğrencilerin okul öncesi dönemde edindikleri diğer dillere
 - Görev yerine (İl, İlçe, Köy) göre anlamlı bir farklılık var mıdır?
- III. Öğrenci Hazırbulunuşluğu, Aile özellikleri, Sınıf İklimi ve Eğitim Durumlarının Ana Dil öğrenim problemlerine etkisi nedir?

1.12. Sayıtlar:

Anketin uygulanacağı öğretmenlerin,

- Öğrencilerin ailesine ilişkin bilgilere(sosyal, ekonomik, kültürel) vakıf olduğu
- Ankette yer alan eğitsel ve dilbilimsel kavramlara vakıf olduğu varsayılmaktadır.

1.13. Sınırlılıklar:

Bu araştırma Şanlıurfa İli Merkez, İlçe ve Köylerinde 2007-2008 eğitim öğretim yılında görev alan 434 Öğretmen ile sınırlıdır.

Araştırma kapsamında Anadil öğrenimini zorlaştıran etkenler analiz edilmeye çalışılmış ve bu etkenler arasındaki ilişki değerlendirilmeye çalışılmıştır. Türkçe öğretim programının içeriğini oluşturan her bir bölüm, her bir boyut (Hedefler, içerik, eğitim durumu, ölçme ve değerlendirme) incelenmemiş, daha çok eğitim durumu ve öğrenci hazırbulunuşluğu boyutları irdelenmiştir.

BÖLÜM II

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, evren ve örnekleme, veri toplama araçları ile toplanan verilerin değerlendirilmesinde kullanılan istatistiksel yöntemler üzerinde durulmuştur.

1.1. Araştırma Modeli:

Bu araştırmada nicel ve nitel yöntemler birlikte kullanılmıştır. Nicel yöntem olarak, sosyal bilimlerde sıkça kullanılan tarama modellerinden Genel Tarama Modeli kullanılmıştır. Tarama modellerinden genel tarama modelleri, 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 yapılan tarama düzenlemeleridir.(Karasar, 1998)

Araştırma, İlköğretim Birinci Kademe Öğrencilerinin Anadil Öğrenim Problemlerini tespit edip, değerlendirmek amacıyla yapılmıştır. Tesadüfî (random) olarak seçilen ilköğretim okulu birinci sınıf öğretmenlerine “anket” uygulanarak yapılan bir çalışmadır.

Nitel araştırmayı, gözlem, görüşme ve doküman incelemesi gibi nitel bilgi toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma olarak tanımlamak olanaklıdır (Yıldırım & Şimşek, 2005).

Görüşme tekniğini kendi içinde yapılandırılmış, yarı-yapılandırılmış ve yapılandırılmamış görüşmeler olarak sınıflamak mümkündür. Yarı-yapılandırılmış görüşmede sorular önceden belirlenir ve bu sorularla veriler toplanmaya çalışılır (Karasar, 1998).

Araştırmanın birincil kaynağı olan öğretmenlerden ana dil problemleri hakkında derinlemesine bilgi edinmek amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme formu uygulanmıştır. Açık uçlu sorularla derinlemesine bilgi edinmenin amaçlandığı yarı yapılandırılmış görüşme formunda; kişisel bilgilere ait 7, Ana dil öğrenim problemleri hakkında 6 olmak üzere toplam 13 soru bulunmaktadır.

1.2. Evren Ve Örneklem:

Evren, araştırma kapsamına giren ve aynı özellikleri taşıyan birimlerin tümüne denir. Örneklem ise; bir evrende örnekleme yönteminden yararlanarak seçilen ve evrendekilerle aynı özellikleri taşıyan daha küçük gruptur. Bu çalışmanın evreni; Şanlıurfa ilindeki ilköğretim okulunda çalışan birinci kademe öğretmenleridir. Bu çalışmanın örnekleme ise Şanlıurfa

Merkezde, Merkez ve ilçe Köylerinde ve Ceylanpınar ilçesinde görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Araştırmanın yapıldığı dönemde Meb ilsis verilerine göre Evren; 1500 bay ve 698 bayan olmak üzere toplam 2198 öğretmenden oluşmaktadır. Örneklem ise; 268 bay ve 166 bayan olmak üzere 434 öğretmenden oluşmaktadır.

Yarı yapılandırılmış görüşme formu ile Şanlıurfa merkez, ilçe ve köylerde görev yapan 50 öğretmenle görüşülmüştür.

1.3. Veri Toplama Araçları ve Verilerin Toplanması

Anket yöntemi, birinci elden yani birincil kaynaktan veri toplama biçimidir. Araştırmada veri toplama aracı olarak kullanılan anket formunun oluşturulması için; İlk okuma yazma öğretimi ve Anadil öğretimi ile ilgili literatür çalışması yapılmış, İlköğretim birinci kademe öğretmenleri ve konu alanı uzmanı olan akademisyenlerle görüşülmüş ve alanda yapılan benzer anketlerden faydalanılmıştır. Hazırlanan veri toplama aracı 7'si kişisel bilgileri sorgulayan 30'u Anadil öğrenim problemlerini değerlendirmeye yönelik toplam 37 soru ve iki ana bölümden oluşmaktadır.

İlköğretim birinci kademe öğrencilerinin Anadil öğrenim problemleri değerlendirmeye yönelik sorulan 30 sorunun cevapları, beşli derecelendirme ölçeğiyle(Tamamen Katılıyorum, Katılıyorum, Kararsızım, Katılmıyorum, Kesinlikle Katılmıyorum) şeklinde değerlendirilmiştir.

1.4. Verilerin Analizi

Araştırmada istatistiksel teknik olarak t testi ve Varyans analizi (Anova) kullanılmıştır. Bunun yanı sıra gruplar arası farklılıkların hangi yönde olduğunu anlamak için Tukey testi uygulanmıştır. Örneklem de yer alan 500 öğretmene Anketlerin bir kısmı İl Milli Eğitim Müdürlüğü ve Okul İdareleri arasında kurulan irtibat ile, bir kısmı bizzat araştırmacı tarafından okulların gezilmesi suretiyle uygulanmıştır. Gönderilen ve uygulanan anketlerin geri gelmeyenleri veya anket formatına uygun doldurulmayanları elendikten sonra toplam 434 anket elde edilmiştir.

Nitel verilerin çözümlenmesinde betimsel analiz tekniği kullanılmıştır. Betimsel analizin amacı, ham verilerin okuyucunun anlayabileceği ve isterlerse kullanabileceği bir biçime sokulmasıdır. Betimsel çözümlenmede elde edilen veriler daha önceden belirlenen

temalara göre özetlenir ve yorumlanır. Bu çözümlemede, görüşülen ya da gözlenen bireylerin görüşlerini çarpıcı bir biçimde yansıtmak amacıyla doğrudan alıntılara sık sık yer verilir (Yıldırım ve Şimşek, 2005).

Anket sonucu elde edilen veriler sayısallaştırılarak istatistiksel analizleri yapılmıştır. İstatistiksel analizlerin yapımında SPSS 16.0 paket programı ve Selçuk STAT programı kullanılmıştır. İlk olarak kişisel bilgilere verilen cevaplar ile Anadil öğrenim problemlerine ilişkin cevaplar frekans, yüzde ve ağırlıklı aritmetik ortalama ile çözümlenmiştir. Elde edilen veriler tablolaştırılmış, gereken yerlerde grafikler çizilmiş ve yorumlanmıştır. Ölçekte yer alan aralıkların eşit olmasından hareketle seçeneklere ait sınırlar şu şekilde belirlenmiştir;

Seçenek Sınırı

Hiç Katılmıyorum.....	1,00 ile 1,79 arası
Katılmıyorum.....	1,80 ile 2,59 arası
Kararsızım.....	2,60 ile 3,39 arası
Katılıyorum.....	3,40 ile 4,19 arası
Tamamen Katılıyorum.....	4,20 ile 5,00 arası.

BÖLÜM III

BULGULAR

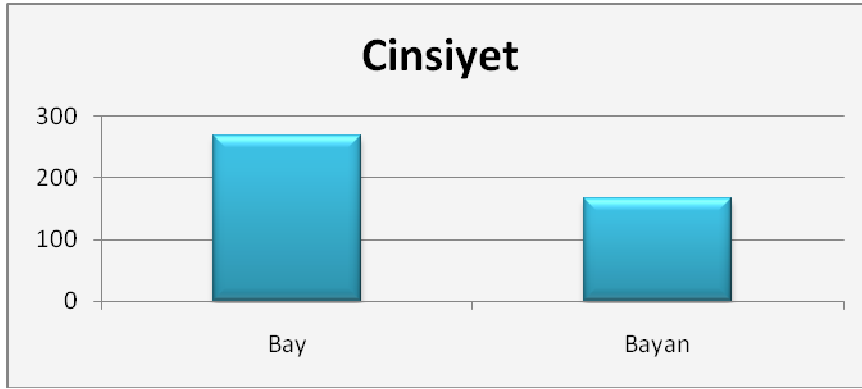
Bu bölümde araştırmanın alt amaçlarıyla ilgili bulgulara yer verilmiştir.

1.1. Kişisel Bilgilere İlişkin Bulgular:

1.1.1. Cinsiyet:

Araştırmaya katılanların cinsiyetlerine göre dağılımı Tablo 1’de verilmiştir. Tablo 1’de görüldüğü gibi araştırmaya katılanların 166(%39) bayan, 268(%61) erkektir. Bu orandaki farklılık il merkezinde görev yapan bütün 1.kademe öğretmenlerinin oranına paraleldir. Şanlıurfa’da toplam 350 okulda 1500’ü(%69)erkek 698’i (%32)bayan olmak üzere 2198 sınıf öğretmeni görev yapmaktadır.

Şekil 2



1.1.2. Okutulan Sınıf:

Araştırmaya katılan öğretmenlerin okuttuğu sınıflara ait veri ve grafikler aşağıdaki gibidir.

Tablo 1

Okutulan Sınıflar	N	%
1.Sınıf	93	%21
2.Sınıf	87	%20
3.Sınıf	79	%18
4.Sınıf	72	%17
5.Sınıf	77	%18
Birleştirilmiş Sınıf	26	%6

1.1.1. Okul Öncesi Dönemde Edinilen diğer Diller:

Araştırmaya katılan öğretmenlerin sınıflarında bulunan öğrencilerin sahip oldukları diğer diller şu şekildedir; Arapça, Zazaca, Kürtçe, Diğer şeklinde sınıflandırılmıştır. Tablo 6’da bu bulguya ait veriler belirtilmiştir.

Tablo 2

	N	%	
Öğrencilerin okul öncesi dönemde edindikleri diğer diller	Arapça	34	%8
	Zazaca	37	%9
	Kürtçe	127	%29
	Birden fazla dil	234	%54
	Toplam	434	%100

1.1.2. Mezuniyet:

Araştırmaya katılanların mezun olduğu kurumlar şu şekilde sınıflandırılmıştır; Önlisans, Dört Yıllık Fakülte, Eğitim Enstitüsü, Sınıf Öğretmenliği Programı, Diğer. Araştırmaya katılanların mezuniyet durumu Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 3

	N	%	
Mezuniyet	Önlisans	13	%3
	Dört Yıllık Fakülte	281	%65
	Eğitim Enstitüsü	40	%9
	Sınıf Öğretmenliği Programı	96	%22
	Diğer	4	%1
	Toplam	434	%100

1.1.3. Görev Yeri:

Araştırmaya katılan İlköğretim birinci kademe öğretmenlerinin görev yeri tablo görüldüğü gibidir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin 307'si (%73) il merkezinde ve 127'si (%29) ilçe ve köylerde yer almaktadır. Evrende ise bu oran %76 ya %24 tür. Buradan anlaşılacağı gibi görev yeri bakımından da Evren ile Örneklem arasında bir paralellığe ulaşılmıştır.

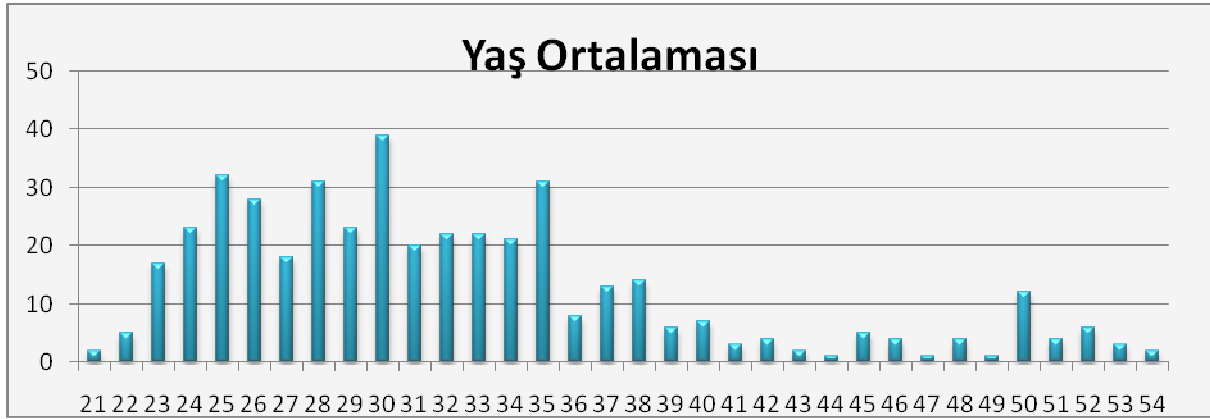
Tablo 4

		N	%
Görev Yeri	İl	307	%71
	İlçe	61	%14
	Köy	66	%15
Toplam		434	%100

1.1.4. Yaş:

Aşağıda yer alan grafik ve diğer istatistik verilerden de anlaşılacağı gibi araştırmaya katılanların çoğu(%73) 23-35 yaş arası öğretmenlerdir. Katılımcıların geneline ait yaşın ranjı 21-54 tür.

Şekil 3



1.1.5. Kıdem

Araştırmaya katılan öğretmenlerin mesleki tecrübelerini yansıtan veriler aşağıdaki gibidir.

Tablo 5

		N	%
Kıdem	1-10	298	%69
	11-15	84	%19
	16-20	21	%5
	21 ve üzeri	31	%7
	Toplam	434	%100

1.2. Ana Dil Öğrenim Problemlerine İlişkin Bulgular:

1.2.1. Öğrenci Hazırbulunuşluğuna İlişkin Bulgular Ve Yorum

Araştırma kapsamına alınan öğretmenlere “öğrenci hazırbulunuşluğu ile ilgili özelliklerin” anadil öğrenimini olumsuz yönde etkileyip etkilemediğine dair fikirleri sorulmuştur. Öğretmenlerin yanıtlarına ait frekans, yüzde ve standart sapma tablo 6 da verilmiştir.

Tablo 6: Öğrenci Hazırbulunuşluğuna ilişkin veriler

Sıra	Ölçek Maddeleri	Tamamen katılıyorum		Katılıyorum		Kararsızım		Katılmıyorum		Kesinlikle Katılmıyorum		\bar{X}	SS
		N	%	N	%	N	%	N	%	N	%		
1	Okul öncesi öğrenme sürecine girmeme	211	<u>49</u>	169	<u>39</u>	11	3	36	8	7	2	4.25	0.96
2	Öğrencinin fiziksel özrünün bulunması	63	15	145	33	52	12	144	33	30	7	3.15	1.23
3	Öğrencinin eğitim-öğretim sürecine geç başlaması	126	<u>29</u>	199	<u>46</u>	20	5	78	18	11	3	3.81	1.12
4	Öğrencinin eğitim-öğretim sürecine erken başlaması	57	13	127	29	46	10	169	<u>39</u>	35	<u>8</u>	3	1.24

5	O. ö. dönemde Türkçe yayın yapan tv, radyo vb. iletişim araçlarının bulunduğu ortama girmemesi	116	<u>27</u>	181	<u>42</u>	21	5	102	24	14	3	3.65	1.20
6	Okul öncesi dönemde öğrencinin farklı dil ve lehçelere sahip olması	187	<u>43</u>	185	<u>43</u>	18	4	36	8	8	2	4.17	0.97
7	Öğrencinin okul öncesi dönemini farklı bir ülkede(toplumda, millette) geçirmesi	99	<u>23</u>	179	<u>41</u>	45	10	85	20	26	6	3.55	1.21

Öğretmenlerin İlk yedi soruda(Öğrenci hazırbulunuşluğuna ilişkin sorularda) görüşleri arasında paralellik olmakla birlikte 1. (ss= 0,96) ve 6. (ss=0.97) sorularda görüşleri daha çok benzerlik göstermiştir. Öğretmenlerin en çok katıldıkları madde 1. Maddedir(X=4,25) Katılımcıların %88 i 1. maddeye olumlu yanıt vermiştir. Öğrencilerin okul öncesi dönemde Türkçe konuşma problemini aşması için fırsat olarak görülen okul öncesi eğitim yarı yapılandırılmış görüşme formu verileri tarafından da desteklenmektedir. Öğretmenler, okul öncesi eğitime devam eden aynı gruptaki öğrencilerin arkadaşlarına oranla iletişim ve okula uyum problemini daha az gözlemlediklerini ifade etmişlerdir.

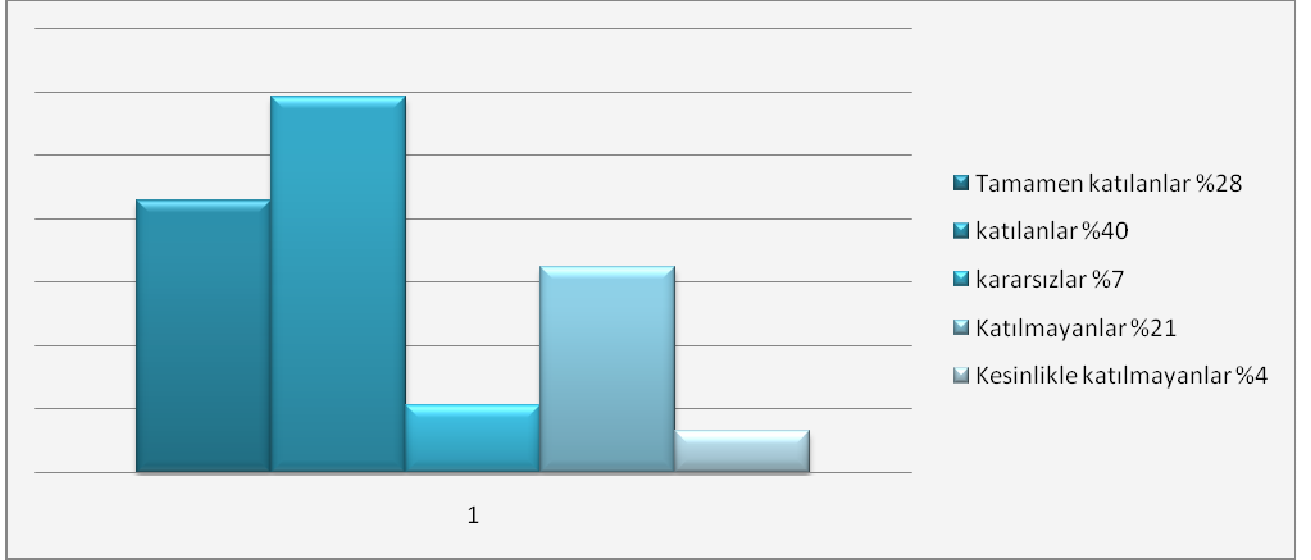
Öğretmenlerin en az katıldıkları madde öğrencinin eğitim-öğretim sürecine erken başlamasının yer aldığı 4 maddedir(X=3). Katılımcılar bu maddeye %47 oranında olumsuz yanıt verirken %42 oranında olumlu yanıt vermişlerdir. İlköğretim kurumları yönetmenliğine göre ilköğretime en erken başlama yaşı 6 (72 ay)dır. Okul çağına gelmeden öğrencilerin okula gönderilmesinin anadil öğrenim problemlerine sebep olmayacağına dair fikir belirten öğretmenlerin sayısı 204 gibi azımsanmayacak bir rakamdır. Bu bilgiyi de yine yarı yapılandırılmış görüşme formu desteklemektedir. Bu konuda öğretmenlerin şu şekilde bir ifadesi yer almaktadır;

“Okul öncesi dönemde bazı öğrenciler sınıfa misafir öğrenci olarak alınıyor. Okula kaydı yapılmıyor ama Türkçeyi öğrenmesi için sınıfa gelmesi sağlanıyor. Bu uygulama köyde ana sınıfı olmadığı için alternatif bir uygulama olarak kullanılıyor.”

Öğretmenler 72 ayını doldurmamış öğrencileri okula kayıt yapamamasalar da “misafir öğrenci” adı altında okul ortamına koyduklarına dair bir çok uygulamanın olduğunu katılımcılardan öğreniyoruz. Katılımcı öğretmenler hazırbulunuşluğa dair 7 madde içinde en çok öğrencinin fiziksel özrünün ana dil öğrenimini olumsuz yönde etkilediğine dair 2. Madde hakkında kararsız (%12) kalmışlardır. Fiziksel özrün kimi öğrencilerde çekingenlik ve

antisosyalliğe sebep olabileceğine dair psikolojik bir gerçekliğe dayanarak öğretmenlerin %48i olumlu, fiziksel özür ile Türkçe konuşma problemi arasında ilişki kurmayıp olumsuz yanıt verenlerin oranı %40 civarındadır.

Şekil 4: Öğrenci hazırbulunuşluğuna ilişkin genel öğretmen kanaati



Öğrenci hazırbulunuşluğu ile ilgili 7 madde genel anlamda değerlendirildiğinde öğretmenlerin genel kanaati şekil 9 da görüldüğü gibi %68 oranında olumludur.(Genel ortalama=3,65 “katılıyorum” düzeyindedir.)

1.2.2. Aile Özelliklerine ilişkin Bulgular Ve Yorum

Araştırma kapsamına alınan öğretmenlere “Aile ile ilgili özelliklerin” anadil öğrenimini olumsuz yönde etkileyip etkilemediğine dair fikirleri sorulmuştur. Öğretmenlerin yanıtlarına ait frekans, yüzde ve standart sapma tablo 7 da verilmiştir.

Tablo 7: Aile ile ilgili durumlara ilişkin veriler

Sıra	Ölçek Maddeleri	Tamamen katılıyor		Katılıyor		Kararsız		Katılmıyor		Kesinlikle Katılmıyor		\bar{x}	SS
		N	%	N	%	N	%	N	%	N	%		
8	Aşağıda yer alan, "Aile ile ilgili durumların" Anadil öğrenimini olumsuz yönde etkilediğine katılıyor musunuz?	77	18	132	30	28	6	145	33	52	12	3	1.35
9	Öğrenci kardeş sayısının fazla olması	95	22	201	46	34	8	85	20	19	4	3.62	1.15
10	Ailenin sosyo-ekonomik düzeyinin yetersiz olması	129	30	191	44	24	6	74	17	16	4	3.79	1.15
11	Ailenin mevsimlik (gezici) tarım işçisi olması	134	31	222	51	25	6	40	9	13	1	3.98	1
12	Baba eğitim durumunun düşük olması	159	37	209	48	16	4	39	9	11	3	4.07	0.99
13	Anne eğitim durumunun düşük olması	83	19	185	43	29	7	114	26	23	5	3.44	1.21
14	Ailede okuyan kardeş sayısının fazla olmaması	168	39	194	45	17	4	41	9	14	2	4.06	1.05
15	Öğrencinin okula devamının sağlanmaması	117	27	182	42	33	8	87	20	15	3	3.69	1.17
	Öğrencinin ailesi tarafından herhangi bir işte çalıştırılması												

Aile ile ilgiler bulgular incelendiğinde şu yorumlar yapılabilir; Öğretmenlerin en homojen olduğu maddeler baba eğitim durumunun düşük olmasının ana dil öğrenimini olumsuz yönde etkilediğine dair 11. Ve Anne eğitim durumunun düşük olmasının ana dil öğrenimini olumsuz yönde etkilediğine dair olan 12. Sorulardır. (11.soru ss=0,99 ve 12. soru ss 1)

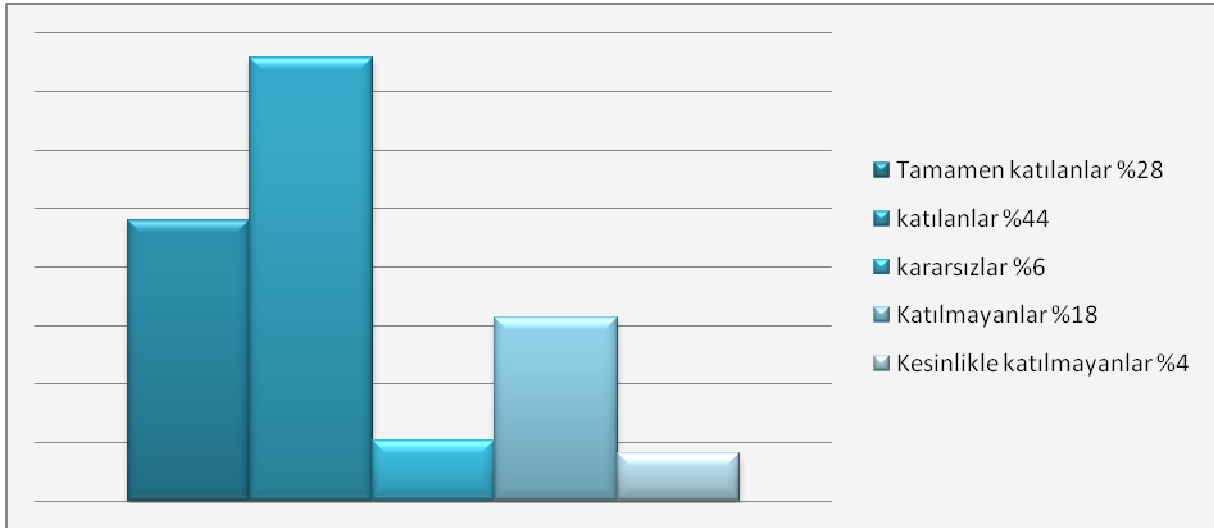
Katılımcıların en çok katıldıkları madde ise 12.soru (Anne eğitim durumunun düşük olması "Genel ortalama= 4,07") olmakla beraber 9, 10, 11, 13, 14, 15. Ölçek maddelerine de katılım yüksektir.

Öğrenci kardeş sayısının fazla olmasına dair 8. Soruda ise genel ortalama=3 tür. Öğretmenlerin % 48 i olumlu, %45'i de olumsuz yönde fikir beyan etmişlerdir. Bunun nedeni şu olabilir; Öğretmenlerden bir kısmı, öğrenci kardeş sayısının fazla olmasından dolayı ebeveynlerin öğrenciye yeteri kadar zaman ayıramayıp, ilgilenemediğine ve yeterli maddi imkanı sağlayamadığını bu yüzden öğrencinin olumsuz şartlarda eğitimine devam ettiğini savunuyor olabilirler. Araştırmanın yapıldığı bölgenin demografik özellikleri göz önünde

bulundurulduğunda yani ailedeki kardeş sayısının 1 ila 15 arasında değişiyor olması öğretmenlerin böyle bir görüş benimsemesine sebep olmuş olabilir. Kardeş sayısının olumsuz yönde etkilemeyeceğini hatta olumlu katkılar yapabileceğini savunan diğer öğretmenler ise bunun bir avantaja dönüştürülebileceğini ifade ediyorlar. Çünkü aynı aileden olup ilköğretime üst sınıflarda devam eden büyük kardeşlerin okula yeni başlamış kardeşlerine bu sorunu çözmeye yardımcı edebileceklerini düşünüyorlar. Öğretmenlerin yarı yapılandırılmış görüşme formunda belirttikleri şu ifade de bahsedilen görüşü desteklemektedir;

“Birleştirilmiş sınıf olduğu için okula yeni başlayan birinci sınıf öğrencilerinin Türkçe konuşma problemini çözmek için üst sınıflardan yardım alıyorum. İlk zamanlar iletişim kurmamıza onlar yardımcı oluyor. 2.3.4.5’inci sınıf öğrencileri ile aralarında Türkçe konuşmalarını istiyorum”

Şekil 5: Aile ile ilgili durumlara ilişkin genel öğretmen kanaati



Aile ile ilgili durumlara ilişkin genel öğretmen kanaati şekil 10 da belirtilmiştir. Görüldüğü gibi genel kanaat %72 ile olumlu yöndedir.

1.2.3. Sınıf İklimine İlişkin Bulgular Ve Yorum

Araştırma kapsamına alınan öğretmenlere “Sınıf İklimi ile ilgili özelliklerin” anadil öğrenimini olumsuz yönde etkileyip etkilemediğine dair fikirleri sorulmuştur. Öğretmenlerin yanıtlarına ait frekans, yüzde ve standart sapma tablo 8 da verilmiştir.

Tablo 8: Sınıf iklimine ilişkin veriler

Sıra	Ölçek Maddeleri	Tamamen katılıyorum		Katılıyorum		Kararsızım		Katılmıyorum		Kesinlikle Katılmıyorum		SS	
		N	%	N	%	N	%	N	%	N	%		
	Aşağıda yer alan, "Sınıf İklimi" ile ilgili ifadelere katılıyor musunuz?												
16	İki dilli olup Türkçe konuşma problemi olan öğrencilerin sınıfta ve okulda gruplaşmaya gittiğine	34	8	106	24	44	10	194	45	56	13	2.7	1.2
17	Öğrencilerin Ana dil öğrenim problemlerinin sosyal kulüplere katılımını etkilediğine	48	11	137	32	48	11	169	39	32	7	3	1.2
18	Okutulan sınıfın birleştirilmiş sınıflı olması Anadil öğrenimini zorlaştırdığına	96	22	148	34	60	14	95	22	35	8	3.4	1.3
19	Konuşma problemi olan öğrenciler öğretmenin verdiği yönergeleri anlamakta güçlük geçtiğine	177	41	205	47	12	3	33	8	7	2	4.2	0.9
20	Öğrencinin Türkçe konuşma problemi okul içi etkinliklere(tören, yarışma) katılımını etkilediğine	144	33	204	47	24	6	49	11	13	3	4	1.1
21	Türkçe konuşma problemi olan öğrenciler drama vs. gibi etkinliklere katılmaktan zevk almadığına	114	26	162	37	37	9	102	24	19	4	3.6	1.2

Sınıf İklimine ilişkin öğretmenlere yöneltilen 6 soru içinde öğretmenlerin fikirlerinin bir birine en yakın olduğu madde “Türkçe konuşma problemi olan öğrencilerin öğretmenin verdiği sınıf içi yönergeleri anlamakta güçlük çektiğine” dair olan 19. maddedir(ss=0,9). Bu madde aynı zamanda öğretmenlerin en çok katıldıkları maddedir.(X=4.2) Öğretmenler yarı yapılandırılmış görüşme formu (YGF)’nda bu konu ile ilgili sıkça fikir beyan etmişlerdir. Bunlar;

“Öğrenciler öğretmenin verdiği yönergeleri, açıklamaları ve yönlendirmeleri anlayamadıkları için eğitim- öğretim yavaş ilerliyor, sınıf içi ilişkiler sağlıklı kurulamıyor.”

“Konuşma problemi olan öğrenciler ilk-okuma ve yazma etkinliklerinde diğer öğrencilerden çok daha geç okumaya geçiyorlar. Yönergeleri anlamakta sıkıntı yaşıyorlar.”

“Öğrenciden istenilen şeyin anlaşılmasında, etkinliklerin tamamlanmamasına, yarıda kalmasına sebep oluyor.”

“Öğrenciler bazen kullandığım kelimelerin anlamlarını bilmiyorlar. Bu nedenle ne demek istediğimi anlamıyorlar. Ayrıca Türkçe sözcük daralıklarının çok zayıf olmasından Türkçe metinlerin anlaşılması zorlaşıyor. Anlama kabiliyetleri normal düzeylerinin altında kalıyor. Her şeyi gerçek anlamıyla algılıyorlar. Mecaz anlamıyla düşünemiyorlar. Bu da dersteki verimlerini düşürüyor.”

“İletişim problemi yaşıyorum.”

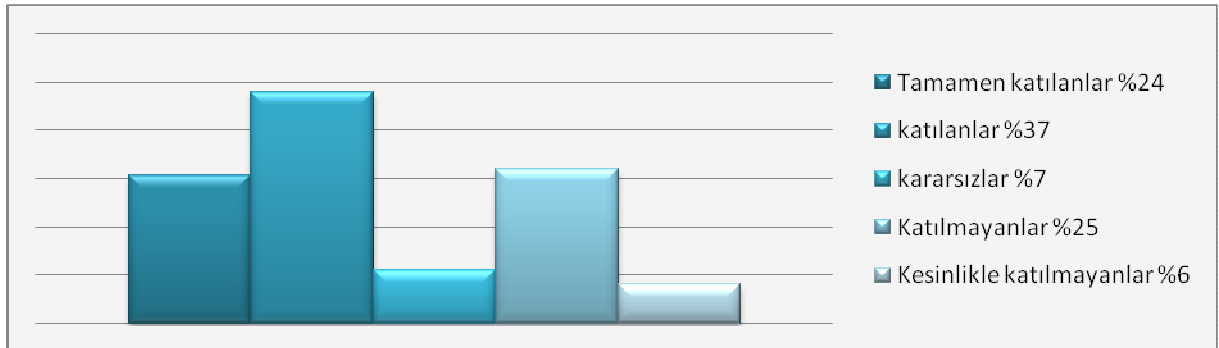
“Öğrencilerin daha önceden edindiği diğer dillerle, anadilimizdeki sözcükler birbirini tutmamaktadır. Bu nedenle anlattıklarımız yanlış algılanmakta, bazen hiç algılanmamaktadır.”

“Öğrencilerin kendini ifade edememesi, algılama gücünün zayıf olması öğretmen ve öğrenci ilişkisinde kopukluklara neden oluyor.”

“Ana dilinin farklı olması öğrencilerin okuduklarını çabuk kavrayamamasına sebep oluyor.”

Öğretmenlerin en az katıldıkları madde 16. madde olan “iki dilli olup Türkçe konuşma problemi olan öğrencilerin sınıfta ve okulda gruplaşmaya gittiğine” dair olan maddedir. (X=2,7). Taşıma merkezi ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin beyanına göre Arap, Kürt ve Zaza köylerinden de okullarına öğrenci taşıdıklarını ve bu öğrencilerin teneffüs ve sınıf içi etkinliklerde beraber hareket etme eğilimi olduğu ve kendi aralarında iletişim kurarken çoğu zaman okul öncesi dönemde içinde bulunduğu toplum ve kültüre ait dili kullandıklarını gözlemlemişlerdir.

Şekil 6: Sınıf iklimine ilişkin genel öğretmen kanaati



Şekil 6 da görüldüğü gibi öğretmenlerin sınıf iklimine ilişkin genel kanaati %61 ile olumlu yöndedir.

1.2.4. Eğitim Durumlarına İlişkin Bulgular Ve Yorum

Eğitim Durumlarına ilişkin ortalama ve standart sapma değerleri tablo 9’da verilmiştir.

Tablo 9

Sıra	Ölçek Maddeleri	Tamamen katılıyorum		Katılıyorum		Kararsızım		Katılmıyorum		Kesinlikle Katılmıyorum		\bar{X}	SS
		N	%	N	%	N	%	N	%	N	%		
	Aşağıda yer alan, "Eğitim Durumu" ile ilgili ifadelere katılıyor musunuz?												
22	Türkçe konuşma probleminin 1.sınıflarda okuma-yazma öğrenimini güçleştirdiğine	232	53	156	36	9	2	28	6	9	2	4.32	0.95
23	Türkçe konuşma probleminin yaşandığı sınıflarda programın uygulamasının zorlaştığına	200	46	177	41	18	4	33	8	6	1	4.23	0.94
24	Yenilenen ders kitaplarının türkçe konuşma problemini azaltığına	74	17	135	31	86	20	103	24	36	8	3.25	1.23
25	Türkçe konuşma problemi olan öğrenciler türkçe dersine katılmaktan zevk almadığına	89	21	154	35	55	13	111	26	25	6	3.39	1.23
26	Ana dil öğrenim problemi olan öğrencinin konuşma dili ile yazı dili arasında farkın olduğuna	113	26	199	46	49	11	65	15	8	2	3.79	1.05
27	Ders kitabı dışındaki yazınsal metinlerin derse getirilip işlenmesinin anadil gelişimine katkısına	111	26	236	54	44	10	34	8	9	2	3.94	0.92
28	Türkçe konuşma problemi olan öğrenci gruplarına farklı bir program uygulanması gerektiğine	110	25	163	38	59	14	74	17	28	6	3.58	1.22
29	Türkçe konuşma probleminin bütün dersleri aynı ölçüde etkilemesine	144	33	161	37	32	7	85	20	12	3	3.78	1.18
30	Öğrencinin Türkçe dersi dışındaki başarısının anadil öğrenimine katkısı olduğuna	101	23	200	46	61	14	63	14	9	2	3.74	1.04

Eğitim durumlarına ilişkin 9 madde için de öğretmenlerin en fazla hem fikir oldukları madde “ders kitabı dışındaki yazınsal metinlerin derse getirilip işlenmesinin anadil gelişimine katkısına” dair olan 27. maddedir. Öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarını dikkate alarak derse

getirilen yazınsal metinlerin işlenmesine öğretmenlerin katılımı %63 oranındadır. Maddeyle ilgili YGF’ de yer alan öğretmen görüşleri aşağıdaki gibidir;

“Öğrencinin ilgisini çekecek materyallerle dersi renklendirmeye çalışıyorum. Hikâye, masal türlerinin daha çok okunmasını sağlamaya çalışıyorum.”

“Programdan bağımsız metinlerle okuma-anlama çalışmaları yapıyoruz. “Program esnektir, çevre şartlarına uyarlanabilir” ilkesini kılavuz alıyoruz.”

Öğretmenlerin en çok katıldıkları ölçek maddesi bu grupta 4,32 ortalama ve 0,95 ss ile 22.madde(Türkçe konuşma probleminin okuma-yazma öğrenimini güçleştirdiğine)dir. Okuma-yazma öğrenimi ilköğretimin 1.sınıfında gerçekleşmektedir. Bu dönem öğrencinin okula geçiş ve uyum dönemini de içinde barındırdığı için ve Türkçe konuşma probleminin aşılmaya başlanmasının ilk dönemi olduğu için okuma-yazma öğrenimi de doğal olarak güçleşmektedir. Maddeyle ilgili YGF’ de birçok fikir beyan edilmiştir. Bunlar;

“1. Sınıfın ilk dönemi çocuklara Türkçe konuşmayı öğretmekle iç içe geçtiği için harf gruplarını programda belirtilen zaman aralığında kazandıramıyoruz.”

“Zamanın darlığından dolayı programdaki bütün etkinlikleri gerçekleştiremiyoruz. Programda kullanılacak materyal, çevre şartlarına uygun değil. Zaman darlığına öğrencinin Türkçe bilmemesi çok büyük etki yapmaktadır. Öğretmenin verdiği soruları anlayamadığı için yorum yapıp cevap veremiyor.”

“Süreç anlamında bir sıkıntı yaşıyoruz. Programın öngördüğü hedefleri gerçekleştirme süreci uzuyor. Hep geriden gelmek durumunda kalıyoruz.”

“Konuşma problemi olan öğrenciler ilk-okuma ve yazma etkinliklerinde diğer öğrencilerden çok daha geç okumaya geçiyorlar. Yönergeleri anlamakta sıkıntı yaşıyorlar.”

“Öğrenciler okula başlamadan önce Türkçeyi ya hiç bilmiyor yada çok az biliyorlar. Bu sebeple okulun ilk zamanları Türkçe konuşmayı öğretmekle geçiyor. Diğer bölgelerdeki gibi harfler hemen verilemiyor.”

Bu gruptaki maddeler içinde öğretmenlerin en az katıldıkları madde 3.25 ortalama ile 24. madde(Yenilenen ders kitaplarının Türkçe konuşma problemini azalttığına)dir. YGF’ deki bu maddeyle ilgili öğretmen görüşleri daha olumlu yöndedir. YGF’ ye göre yenilenen program ve kitaplar Türkçe öğrenimini kolaylaştırmaktadır. Bunlar;

“Etkinliklerin, oyunların, görsellerin yoğunlukta olduğu mevcut program eskisine göre bu problemin çözülmesine daha çok katkı getirmiştir. Ama bu öğrenci programlarına mevcut programla birlikte ek kurs vb. yapılmalıdır.”

“Ses temelli okuma-yazma uygulaması işimizi kolaylaştırdı. Daha çok görsel, daha çok alıştırma güzel olmuş.”

“Bu özellikteki öğrenciler yeni programa göre daha çabuk okuma-yazmaya geçiyor.”

“Programın bu bağlamda olumlu ve olumsuz yönlerini açıklar mısınız? Okuma ve yazmayı öğrenme süreci kısmen çabuklaşmış olsa da anlama ve anlatımda hala büyük eksikler mevcuttur. Kitaplardaki resim ve metin arasındaki uyumsuzluklar bariz bir şekilde ortadadır. Afaki ve hiçbir bilimsel değeri olmayan üstelik yanlış yönlendirme ve bilgilendirmeye sahip metinler zaten anadil gelişimi zayıf olan bu öğrencileri olumsuz etkilemektedir. Öğrenci çalışma kitaplarındaki etkinliklerin aldığı zaman defter kullanımını azaltmış ve kompozisyonun şekillenmesinde büyük bir olumsuzluğa neden olmuştur.”

“Müfredatın uygulanması öğrencinin Türkçe konuşma probleminden dolayı gerçekleştirilemiyor. Çok az bir katkısı var”

“Yeni programda öğrencinin merkez de olması ve aktif olması bu sorunun çözümüne katkı getiriyor.”

“Yenilenen programın bir katkısı yok.”

“Etkinliklere daha çok yer verildiği için öğrenci daha çabuk motive oluyor.”

“Yenilenen ders kitaplarının öğrencilerin kelime hazinesini zenginleştirdiğine inanıyorum. Program eskisine göre daha iyi.”

“Yenilenen programda öğrenciye daha çok iş düşüyor yani daha aktif ve aktif olan öğrencinin ifade ve anlama becerisi daha çok gelişiyor.”

“Yeni programı beğeniyorum. Eskisine göre daha işlevsel buluyorum. Fakat Türkçe öğretimine ve özellikle bu sorunu yaşayan öğrenci gruplarına özel bir katkı getirdiğini düşünmüyorum.”

“Okumaya ses öğreterek başlanması Türkçe konuşmaya ciddi katkılar sağlamıştır.”

“Programın amacına ulaşması için aile işbirliği gerekiyor.”

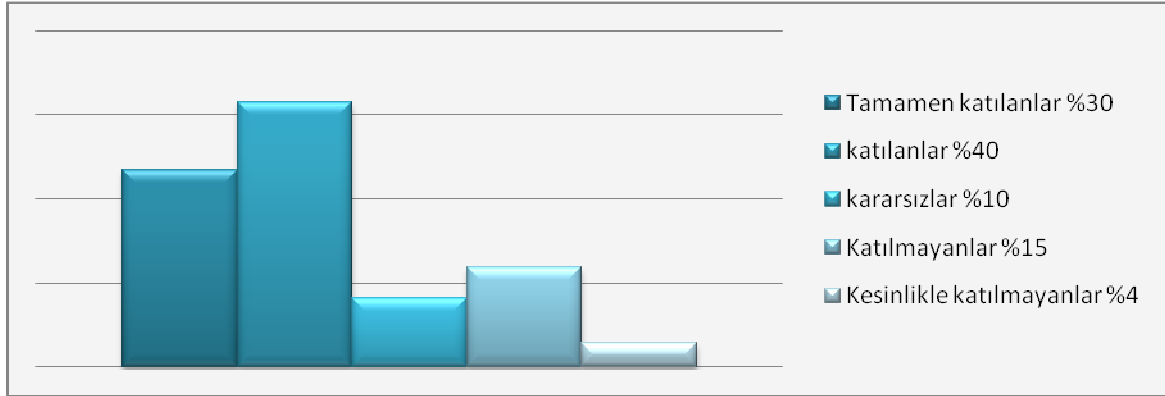
“Ailelerin de katkısıyla yenilenen program öğrenciye anadil becerisini kazandırır.”

“Yenilenen programı bireysel farklılıkları dikkate aldığı için beğeniyorum. Fakat el yazısına geçilmesi bazı zorluklara sebep oldu. El yazısında bazı harflerin çokça karıştırılması söz konusudur. Öğrencilerin aileleri eğitimsiz olduğu için çoğunlukla bölgede, ailelerin öğrencinin gelişimine katkısı az oluyor.”

“Genel anlamda bir katkısı var fakat programın Türkçe dersi ve özellikle bu gruptaki öğrencilere çözüm getirecek kadar katkısı olmamıştır.”

Yenilenen program ve kitaplar hakkında görüş bildiren öğretmenlerden 30 tanesi olumlu 6 tanesi olumsuz 4 tanesi de kararsız olduğuna dair beyanat vermiştir.

Şekil 7: Eğitim durumuna ilişkin genel öğretmen kanaati



Genel öğretmen kanaati %70 oranla olumlu yöndedir. Öğretmenler eğitim durumlarıyla ilgili ölçek maddelerinin ekserisine katılmışlardır.

1.3. Değişkenlerin Analiz ve Yorumu

1.3.1. Cinsiyet değişkeninin Analizi ve Yorumu

Bu değişken için bağımsız t-Testi uygulanmıştır. Bayan öğretmenlerin 3.7 ortalama ile ölçek maddelerine erkek öğretmenlerden daha fazla katıldıklarını görüyoruz.

Tablo 10

	Cinsiyet	N	Mean	Std. Sapma
Genel Kanaat	Bay	268	3,5956	,54166
	Bayan	166	3,7850	,50039

Aşağıda yer alan t testindeki anlamlılık sütunundaki sig. değeri 0,000 dır. Bu $p < 0,05$ düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı kabul edilmektedir.

Tablo 11

		t	df	Sig. (2-tailed)
Genel Kanaat	Equal variances assumed	-3,644	432	,000
	Equal variances not assumed	-3,712	370,738	,000

1.3.2. Diğer Diller Değişkeninin Analiz ve Yorumu

Tablo 12

	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error
Arapça	34	3,8256	,70663	,12119
Zazaca	37	3,6673	,47121	,07747
Kürtçe	127	3,7258	,50671	,04496
Birden fazla dil	236	3,6144	,52414	,03412
Total	434	3,6680	,53369	,02562

Tablo 12'deki ortalamalardan yola çıkarak Anadil öğrenim probleminin en fazla yaşandığı sınıfların “okul öncesi dönemde Arapça dilini edinen öğrencilerin” içinde bulunduğu sınıfların olduğu görülmektedir. Bunu “okul öncesi dönemde kürtçe dilini edinen öğrencilerin”, “okul öncesi dönemde zazaca dilini edinen öğrencilerin” ve “okul öncesi

dönemde birden fazla dil grubuna sahip öğrencilerin” bulunduğu sınıflar takip etmiştir. Bu farklılığın anlamlı olup olmadığı ANOVA testinden anlaşılacaktır. Fakat burada gözden kaçmaması gereken bir bulgu vardır. Biz sorunun en fazla yaşandığı gruba değil de sorunun en az yaşandığı gruba dair bütün bulguları birlikte değerlendirebilirsek çözüme daha çok yaklaşmış oluruz. YGF(Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu) de öğretmenlerin Sınıf ve okul iklimine ilişkin ifadelerinden bazıları şu şekildeydi:

“Öğrenciler sınıf ve okul çevresinde okul öncesi dönemde edindikleri dilleri arkadaşları ile olan konuşmalarında kullanmaya devam ettikleri için Türkçenin öğrenilmesi daha fazla zaman almaktadır.”

“Taşıma Merkezi okullarına farklı dillere sahip farklı yerleşim yerlerinden öğrenciler gelmekte ve bu öğrenciler sınıf ve okulda zaman zaman gruplaşmaya gitmektedir. Okul öncesi dönemde edinilen dili Türkçeden daha iyi kullandıkları için daha rahat iletişim kurulan aynı dildeki öğrencilerle gruplaşmaya gidiyorlar.”

Araştırmamız için birinci kaynak olan öğretmenlerden elde edilen bilgilere göre öğrenciler taşıma merkezi okullarda eğitim gördükleri ilk yıllarda böyle bir gruplamaya gittiği fakat zamanla yani ilerleyen yıllarda daha geniş bir sosyal çevreye girmenin etkisiyle iletişim çevreleri genişlemektedirler. Okul öncesi dönemde farklı dil edinen diğer arkadaşlarıyla konuşmak aynı yerde eğitim görmek onları başka bir ortak paydada birleştirmektedir. Bu da elbette her iki gruptaki öğrencinin sahip olduğu Türkçe konuşma becerisinin de zamanla geliştirmesine sebep olmaktadır. Biz eğer yetersiz Türkçe konuşma becerisine sahip öğrencileri daha geniş sosyal çevre anlamına gelen taşıma merkezlerinde eğitime tabi tutarsak onların Türkçeyi öğrenmesine yardım etmiş oluruz.

Tablo 13

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	1,946	3	,649	2,298	,077
Within Groups	121,383	430	,282		
Total	123,329	433			

ANOVA testinin anlamlılık sütunundaki değer 0,077 olduğu ve bunun da $p < 0,05$ düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı olmadığı anlaşılmaktadır.

1.3.3. Mezuniyet Değişkenin Analiz ve Yorumu

Tablo 14

	N	Ort.	S.S	S. H
Önlisans	13	3,4828	,91385	,25346
Dört yıllık fakülte	281	3,6897	,49879	,02976
Eğitim Enstitüsü	40	3,4328	,53994	,08537
Sınıf Öğretmenliği Programı	96	3,7249	,54483	,05561
Diğer	4	3,7414	,56345	,28173

Mezuniyet değişkeni tablo 14'den incelendiğinde eğer 4 katılımcının olduğu “diğer” seçeneğini göz önünde bulundurmazsak anadil öğrenim problemini en fazla sınıf öğretmeni programı mezunlarının sınıflarında yaşandığını düşünebiliriz. Burada bu yorumu yaparken dikkat etmemiz gereken şudur ki, diğer değişkenlere ait verilerin bulgularını göz önünde bulundurarak bir değerlendirilme yapılması elzemdir. Çünkü ilk okuma-yazma öğretmeni olan konu alanı uzmanı sınıf öğretmenlerinin bu sorunu en az yaşaması beklenmektedir. Fakat biz son zamanlarda sınıf öğretmenliği programı mezunu dışında alana atamaların yapılmadığını, bu yüzden alan dışı göreve atanan öğretmenlerin geçmişte atanmış köyde görev yapmayan deneyimli öğretmenler olarak değerlendirebiliriz. Bu yüzden görev yeri değişkeninde kırsal da görev yapan öğretmenlerin deneyimsiz ve ekseriyet itibarıyla yeni atanmış sınıf öğretmenliği programı mezunu öğretmenler olduğunu göz önünde bulundurmalıyız.

Tablo 15

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	3,123	5	,781	2,787	,026
Within Groups	120,206	429	,280		
Total	123,329	434			

ANOVA tablosunun anlamlılık(sig) sütunundaki değer 0,026 olduğu görülmektedir. Söz konusu değer $p < 0,05$ düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı olduğunu ve gruplar arası farklılığın tesadüfî olmadığını, istatistiksel bir gerçeğe dayandığını söyleyebiliriz. Diğer grupların arasındaki ilişkiyi de TUKEY HSD ile analiz edeceğiz.

Tablo 16

Mezuniyet	Mezuniyet	Mean Difference	Std. Error	Sig.
Dört yıllık fakülte	Önlisans	,20690	,15017	,642
	Eğitim Enstitüsü	,25690*	,08945	,035
	Sınıf Öğretmenliği Programı	-,03520	,06258	,980
	Diğer	-,05172	,26655	1,000
Eğitim Enstitüsü	Önlisans	-,05000	,16899	,998
	Dört yıllık fakülte	-,25690*	,08945	,035
	Sınıf Öğretmenliği Programı	-,29210*	,09962	,029
	Diğer	-,30862	,27759	,800
Sınıf Öğretmenliği Programı	Önlisans	,24210	,15644	,532
	Dört yıllık fakülte	,03520	,06258	,980
	Eğitim Enstitüsü	,29210*	,09962	,029
	Diğer	-,01652	,27013	1,000

Tablo incelendiğinde Eğitim Enstitüsü ile Sınıf Öğretmenliği Programı ve Dört Yıllık Fakülte mezunları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olduğu görülmüştür.

1.3.4. Kıdem Değişkenin Analiz ve Yorumu

Tablo 17

	N	Ort.	S.sapma	S.hata
1-10	298	3,7234	,51719	,02996
11-15	84	3,5911	,54446	,05941
16-20	21	3,5255	,43589	,09512
21 ve üzeri	31	3,4405	,63344	,11377
Total	434	3,6680	,53369	,02562

Tablo 17’de görüldüğü gibi 1-10 yıl kıdeme sahip öğretmenler Anadil öğrenim problemlerine dair ölçek maddelerine katılımı($X=3.7$) en fazla göstermişlerdir. Gruplar arası farklılık en çok 21 ve üzeri kıdemli öğretmenler ile 1-10 yıl kıdeme sahip öğretmenler arasında gözlemlenmiştir. Bu farklılığın rastlantısal olup olmadığını aşağıda yer alan ANOVA testine bakarak anlayabiliriz.

Tablo 18

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	3,444	3	1,148	4,117	,007
Within Groups	119,885	430	,279		
Total	123,329	433			

Anlamlılık sütunundaki sig. 0,007 değerinin $p < 0,05$ düzeyinde anlamlı olduğu görülmektedir. Bununla birlikte ANOVA tablosunun gruplar arası(kıdem değişkeni) farklılıkları bir bütün halinde değerlendirdiğini göz önünde bulundurarak ikili gruplar arası farklılığı anlayabilmek için TUKEY testi tablosunu incelememiz gerekmektedir.

Tablo 19

Kıdem	Kıdem	Mean Difference	Std. Error	Sig.
1-10	11-15	,13231	,06523	,179
	16-20	,19799	,11921	,346
	21 ve üzeri	,28295*	,09965	,024
21 ve üzeri	1-10	-,28295*	,09965	,024
	11-15	-,15064	,11096	,527
	16-20	-,08496	,14923	,941

TUKEY HSD testinden anlaşılacağı üzere gruplar arası farkın en deneyimsiz(1-10) ile en deneyimli(21 ve üzeri) gruplar arasında olduğu görülmektedir. Kırsalda görev yapan öğretmenlerin mecburi hizmet yılını doldurduktan sonra fiziki ve sosyal olarak daha iyi yerlere(ilçe ve il merkezlerine) tayin istedikleri gerçeğinden yola çıkarak kırsalda genellikle en deneyimsiz öğretmenlerin görev yaptığını söyleyebiliriz. Biz eğer görev yeri değişkeni ve kıdem değişkeni arasındaki ilişkiyi birleştirebilirsek ilerde bahsedeceğimiz gibi pragmatik çözümler üretmemiz daha kolay olacaktır.

1.3.5. Okutulan Sınıf Değişkenin Analiz ve Yorumu

Tablo 20

	N	Ortalama	Std. Sapma	Std. Hata
1.Sınıf	93	3,7327	,49515	,05134
2.Sınıf	88	3,6321	,52717	,05620
3.Sınıf	79	3,5866	,54504	,06132
4.Sınıf	71	3,6353	,60376	,07165
5.Sınıf	77	3,6202	,50517	,05757
Birleştirilmiş Sınıf	26	4,0371	,38435	,07538
Total	434	3,6680	,53369	,02562

Tablo 20’de görüldüğü gibi Birleştirilmiş sınıfta görev yapan öğretmenler 4,03 ortalama ile ölçek maddelerindeki ifadelerle daha çok katılmışlardır. Bunları daha sonra okuma-yazma öğreniminin yapıldığı 1.sınıflar takip etmiştir. Bu farklılığı aşağıdaki ANOVA tablosuyla bir kez daha incelememiz gerekmektedir.

Tablo 21

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	4,820	5	,964	3,482	,004
Within Groups	118,509	428	,277		
Total	123,329	433			

Anlamlılık sütunundaki 0,004 değerinin $p < 0,05$ düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmektedir. Bununla birlikte ANOVA tablosunun gruplar arası (diğer diller değişkeni) farklılıkları bir bütün halinde değerlendirdiğini göz önünde bulundurarak ikili gruplar arası farklılığı anlayabilmek için TUKEY testi tablosunu incelememiz gerekmektedir.

Tablo 22

Okutulan Sınıf	Okutulan Sınıf	Mean Difference	Std. Error	Sig.
1.Sınıf	2.Sınıf	,10061	,07825	,793
	3.Sınıf	,14602	,08051	,458
	4.Sınıf	,09741	,08293	,849
	5.Sınıf	,11242	,08108	,735
	Birleştirilmiş Sınıf	-,30447	,11673	,097
Birleştirilmiş Sınıf	1.Sınıf	,30447	,11673	,097
	2.Sınıf	,40508*	,11746	,008
	3.Sınıf	,45049*	,11897	,002
	4.Sınıf	,40188*	,12062	,012
	5.Sınıf	,41689*	,11935	,007

Tablodaki anlamlılık sütunundaki değerlerden Birleştirilmiş sınıf ve 1.sınıf öğretmenlerinin görüşleri arasındaki farklılığın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı sonucu çıkmıştır. Buradaki bütün bulgulardan hareketle Anadil öğrenim problemleri okutulan sınıf değişkenine göre en fazla Birleştirilmiş sınıflarda, daha sonra 1.sınıf,2.sınıf ,4.sınıf,5.sınıf,3.sınıflarda görüldüğü sonucu ortaya çıkmaktadır.

1.3.6. Görev Yeri Değişiminin Analiz ve Yorumu

Tablo 23

	N	Ortalama	Std. Sapma	Std. Hata
İl	306	3,6066	,54524	,03117
İlçe	61	3,6795	,49405	,06326
Köy	67	3,9382	,42562	,05200
Total	434	3,6680	,53369	,02562

Tablo 23’de görüldüğü gibi İl ve ilçede yer alan öğretmenlerin görüşlerine ait ortalama 3.6 iken köy de görev yapan öğretmenlerin ankette yer alan 30 tane ölçek maddesindeki anadil öğrenim problemlerine ilişkin katılma düzeyleri 3.9 ortalama ile daha fazladır. İl, ilçe ve köyde görev yapan öğretmenler arasındaki bu farklılığın rastlantısal olup olmadığını anlamamız için ANOVA tablosunu incelememiz lazım.

Tablo 24

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	6,054	2	3,027	11,126	,000
Within Groups	117,274	431	,272		
Total	123,329	433			

ANOVA tablosunun anlamlılık(sig) sütunundaki değerin 0,00 olduğu görülmektedir. Söz konusu değer 0,01 den küçük olduğu için köyde görev yapan öğretmenlerin Anadil öğrenim problemleriyle daha çok karşılaşılıyor olabileceğine dair ilişkinin $p < 0,05$ düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı olduğunu söyleyebiliriz. Varyans analiz sonuçları ve ortalamalar, yarı yapılandırılmış görüşme formu verileriyle birlikte değerlendirildiğinde kırsal bölgelerde Türkçe konuşma, öğrenme probleminin daha fazla yaşandığını söyleyebiliriz.

Bununla birlikte ANOVA tablosunun gruplar arası(görev yeri değişkeni) farklılıkları bir bütün halinde değerlendirdiğini göz önünde bulundurarak ikili gruplar arası farklılığı anlayabilmek için TUKEY testi tablosunu incelememiz gerekmektedir.

Tablo 25

G.yeri	G.yeri	Mean Difference	Std. Error	Sig.
İl	İlçe	-,07288	,07314	,580
	Köy	-,33164*	,07036	,000
İlçe	İl	,07288	,07314	,580
	Köy	-,25876*	,09231	,015
Köy	İl	,33164*	,07036	,000
	İlçe	,25876*	,09231	,015

Tablo 25’de anlamlılık sütünundaki değerlerden İl’de görev yapan öğretmenler ile İlçe’de görev yapan öğretmenlerin Anadil öğrenim problemlerine ilişkin görüşleri arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı anlaşılmaktadır. Diğer gruplar arası ilişkinin ise $p<0,05$ düzeyinde anlamlıdır. Bu bulgulardan hareketle Anadil öğrenim problemlerinin en fazla ortalama ile Köylerde daha sonra ilçe ve ilde görüldüğünü söyleyebiliriz.

BÖLÜM IV

TARTIŞMA

Bu bölümde ilköğretim birinci kademe öğrencilerinin Ana dil öğrenim problemleri hakkındaki öğretmen görüşleri ve bu görüşlerinin cinsiyet, yaş, görev yeri, okutulan sınıf, kıdem, öğrencilerin sahip olduğu diğer diller ve mezuniyet değişkenlerine ait bulguları ve ana dil öğrenimi ve sınıf iklimi arasındaki ilişkisi tartışılmış ve yorumlanmıştır.

1. Şanlıurfa İlinde Görev Yapan Sınıf Öğretmenlerinin Ana Dil Öğretimi Ve Türkçe Konuşma Problemi Hakkındaki Görüşleri Nelerdir?

Araştırma kapsamında elde edilen anket ve görüşme formu verilerine göre öğretmenler, Türkçe konuşma probleminin yaşandığı bölgelerde öğrencilerin eğitim-öğretime daha erken yaşlarda başlaması gerektiğini ifade etmişlerdir. Bu bulgu, yetersiz Türkçe konuşma becerisine sahip öğrencilerin ilköğretime başlamadan önce bir yıl okulöncesi eğitim alarak eğitim-öğretime başlaması anlamına gelmektedir. Okul öncesi eğitim kurumları yönetmenliğine(6.madde) göre, okul öncesi eğitiminin genel amaçlarından biri “c) Çocukların Türkçeyi doğru ve güzel konuşmalarını sağlamak” olarak ifade edilmiştir. Ana Dil olarak Türkçeyi yeterince konuşamayan öğrenciler okul öncesi eğitim alarak ilköğretim 1.sınıf için öngörülen öğrenci hazırbulunuşluğu sahip olabilirler. Bununla beraber okul öncesi eğitim kurumlarının yaygın olmadığı kırsal alanlarda, “öğretmenlerin sıklıkla ifade ettiği misafir öğrenci” uygulamasına yer verilerek ana dil öğrenim problemlerinin daha az yaşanması sağlanabilir.

Öğretmenler yapılan görüşmelerde en çok ana dil öğretimi ile ilgili hizmet içi eğitim almak istediklerini ifade etmişlerdir. Sınıf öğretmenlerinin lisans eğitimi sırasında “Türkçe öğretimi”, “ilk okuma-yazma öğretimi” derslerini aldıkları bilinmektedir. Fakat farklı ana dile sahip öğrencilerin ülkemizde resmi ana dil olarak Türkçeyi öğrenmeleri gerekmektedir. Bu öğrenci gruplarına yönelik nasıl bir yol izlemesi gerektiği hakkında lisans eğitimi sırasında bir eğitim verilmediği öğretmen görüşlerinden anlaşılmaktadır.

Öğretmenlerin öğrencilerin okul öncesi dönemde Türkçe yayın yapan tv, radyo vb. gibi iletişim araçları ile daha fazla etkileşimde olmaları gerektiğini ifade ettiği araştırma bulgularından anlaşılıyor. Öğrencilerin, tv, radyo vb iletişim araçları sayesinde okula başlamadan önce iletişimi sağlayacak kelime hazinesine ulaşılması sağlanabilir. Sürekli etkileşimde olduğu sosyal çevresinde Türkçe konuşmayan insanlar Türkçeyi öğrenmesini

yavaşlatırken, iletişim araçlarıyla yeni kelimeler ve cümlelerin doğru kullanılmasını öğrenmesi mümkündür.

Ailede kardeş sayısının fazla olduğu öğrenci gruplarında ana dil öğrenim problemlerinin yaşandığına dair öğretmenler %48 katılım göstermişlerdir. Yarı yapılandırılmış görüşme formunda öğretmenlere aynı soru tekrar sorularak derinlemesine bilgi edinilmeye çalışılmıştır. Öğretmenler kardeş sayısının fazla olduğu ailelerde daha çok okuyan yani eğitilmiş bireyin olmasının bir sinerji oluşturacağı düşüncesindedir. Okula yeni başlayıp Türkçeyi öğrenen bir öğrencinin üst sınıfta okuyan abi veya ablaları aracılığıyla bu beceriyi daha çabuk geliştireceği düşüncesi hakimdir. Öğretmenlerin bir diğer kısmı ise kardeş sayısı fazla olduğu için ebeveynlerin çocuklarına yeterince vakit ayıramayacağı ve asgari eğitim giderlerini karşılayamayacağı varsayımına dayanarak bu soru hakkında olumsuz cevap vermiş olabilirler.

Bireyin okuldaki bütün derslerdeki başarısının üst seviyede olması için alma ve ifade etme becerilerinin yeterince gelişmesi gereklidir. Araştırma bulgularına göre öğretmenler öğrencilerin sınıf içi yönergeleri anlamakta sıkıntı çektiğini ortaya koymuştur. Bununla birlikte ana dil öğrenim problemlerinin yaşandığı öğrenci gruplarında ders ve etkinliklere katılımın zayıf olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Ana dil dersi olan Türkçe öğretiminde istenilen hedeflere zamanında ulaşılmaması öğrencinin diğer derslerdeki başarısını etkilemesine sebep olmakla birlikte eğitim programlarının öngörülen zaman içerisinde gerçekleşmemesine de sebep olacağı düşünülmektedir.

2. Şanlıurfa İlinde Görev Yapan Öğretmenlerin Ana Dil Öğrenme Ve Türkçe Konuşma Problemine İlişkin Görüşleri Arasında “Cinsiyete, Okutulan Sınıfa, Mezun Olunan Okula, Mesleki Kıdeme, Diğer dillere, Görev Yeri” Değişkenlerine Göre Farklılık Var mıdır?

Cinsiyet değişkenine göre bayan ve erkek öğretmenlerin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bu bulgudan hareketle bayan öğretmenlerin ana dil öğretimi hakkında daha çok problemle karşılaştığı düşünülebilir.

Birleştirilmiş sınıflarda görev yapan öğretmenler ve 1. Sınıfı okutan öğretmenlerin diğer sınıfları okutan öğretmenlerle görüşleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Birleştirilmiş sınıflarda görev yapan öğretmenlerin 1.sınıfa yeni başlamış ve bu problemi

yaşayan öğrencilere yeterince vakit ayıramadığı düşünülmektedir. 1. Sına yeni başlayan öğrencilerin bu problemi ilk yıllarda yaşadığı ama ileriki yıllarda okuldaki geniş etkileşim alanındaki yaşantıları sayesinde konuşma becerisini geliştirdiğini düşünebiliriz.

Mezuniyet değişkenine ait bulgulara göre sınıf öğretmenleri ana dil öğrenim problemleriyle daha çok karşılaşmaktadırlar. Konu alanı uzmanı olan sınıf öğretmenlerinin bu problemi daha çok yaşamaları şu şekilde açıklanabilir; 2 yıllık meslek yüksek okulu ve geçmiş yıllarda farklı alanlardan mezun olan kişilerin öğretmen olarak atandığı ve bu öğretmenlerin meslekteki hizmet puanları sayesinde il ve ilçe merkezlerinde çalıştığı, sınıf öğretmenliği alanından mezun olan genç ve deneyimsiz öğretmenlerin ise kırsalda çalıştığı bilinmelidir. Kırsalda ise sosyal çevrenin kısıtlı olması, etkileşime girilen kişi sayısının sayılı olması Türkçenin öğrenimini olumsuz etkilemektedir. Bu yüzden kırsalda görev yapmaya başlayan sınıf öğretmenliği mezunları bu problemlerle daha çok karşılaşmış oluyolar.

Sahip olunan diğer diller değişkenine ait bulgulara göre “Arapça” konuşan bir toplumda yetişen öğrenci ülkemizde ana dil olarak kabul edilen ve eğitim dili olan Türkçenin öğrenilmesinde daha çok sorun yaşamaktadır. Bunun nedeni farklı dillerin gramer ve kelime benzerlikleriyle ilişkili olabilir fakat bu başlı başına farklı bir araştırma konusudur. Bununla birlikte bölgede Arapça konuşan toplulukların bulunduğu yerlerde yoğun tarım faaliyetinin yapıldığı ve bu gruptaki öğrencilerin okula devam problemini yaşadığı çünkü tarım işçisi olarak çalıştığı İl Milli Eğitim Müdürlüğünün konuyla ilgili hazırladığı rapordan bilinmektedir.

3. Ana Dil Problemlerinin Sınıf İklimine Etkisi Nedir?

Araştırma kapsamında yer alan anket ve görüşme formu verilerine göre iki dilli olup Türkçe konuşma problemi olan öğrencilerin okulda ve sınıfta gruplaşmaya gittiği bulgusuna ulaşılmıştı. Bu problemin genelde farklı dillere sahip öğrencilerin birlikte olduğu taşıma merkezi okullarında olduğu düşünülmektedir. Okula gelinceye kadar ki, sosyal, kültürel ve bilgisel birikimini kendi dilinde edinmiş ve ifade etmiş bir çocuğun okul döneminde bu dili tekrar kullanmaması mümkün değildir.(Yaman, 2006) Öğrenciler aynı dili kullanan diğer arkadaşlarıyla daha rahat iletişim kurdukları için sınıf içinde ve sınıf dışında ilk zamanlar gruplaşmaya gittikleri düşünülebilir. Zamanla bütün öğrenciler, Türkçe konuşma becerisini geliştirerek ortak olan dili daha iyi konuşmakta ve kaynaşmaktadırlar.

Ana dil öğrenim problemini yaşayan öğrenciler Türkçe konuşmanın ön planda olduğu etkinliklere ve bu etkinlikleri içinde barındıran sosyal kulüplere katılımında isteksiz davranabilirler. Nitekim araştırma bulguları da bu yöndedir. Çünkü öğrenciler başarılı oldukları alanda kendilerini iyi hissederler ve ilgileri başarılı oldukları alanlarda yoğunlaşır. Derste öğretmenin sorduğu soruyu anlamayan bir öğrenci cevap vermek için elbette derse katılımında hep geride olacaktır.

Birleştirilmiş sınıflı okullarda öğrenim gören öğrenciler farklı seviyelerde Türkçe konuşan öğrenci gruplarıyla karşılaşacaktır. Ve öğretmenler bu farklı gruplara göre Türkçe öğretim etkinliklerini planlamak zorunda kalacaktır. Öğrenci sayısının ve seviyesinin farklı olduğu gruplarda bireysellik ilkesine göre ders işlemek zorlaşacaktır. Nitekim araştırma bulgularına göre öğretmenler birleştirilmiş sınıflarda bu problemin daha çok yaşandığını ifade etmişlerdir.

Sınıf ikliminin temelinde şüphesiz iyi bir iletişim yatmaktadır. Duygu ve düşüncelerini doğru ve eksiksiz anlatamayan ve karşısındaki bireyin anlatmak istediği mesajı algılayamayan öğrenci, öğrenme sürecinde kaos yaşayacaktır. Araştırma bulgularına göre öğretmenler öğrencilerin ilk zamanlar sınıf içi yönergeleri anlamakta sorun yaşadığını ifade etmişlerdir. İlköğretim birinci kademe öğrencilerinin içinde buldukları süreç Türkçe konuşma problemi yaşayan öğrenci grupları açısından daha da önemlidir. Bu öğrenciler okula, arkadaşlarına uyum gösterip, becerilerini geliştirmeleri için iletişimin gereği olan dil becerilerini en kısa zamanda edinmelidirler. Bu gruptaki öğrencilere sahip okullar, idareciler ve öğretmenler bu geçiş dönemini kolaylaştırmalı, problemleri örtbas etmek yerine bu sorunları gidermeye çalışmalıdırlar.

BÖLÜM V

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırmanın önceki bölümlerinde elde edilen bulgu ve yapılan yorumlarla ilişkili olarak sonuçlara yer verilmiştir. Bu sonuçlara dayanılarak önerilerde bulunulmuştur.

Sonuçlar

Araştırma verilerine göre ilköğretim öğrencilerinin okulöncesi eğitim almaları halinde anadil öğrenim problemlerini daha az yaşayacakları, öğrencinin fiziksel özrünün ana dil öğrenim problemlerine yol açmadığı, okula geç başlayan öğrencinin ana dil öğrenim problemlerini daha çok yaşayacağı, okula erken başlamanın ana dil öğrenim problemlerinin daha az yaşanmasını sağlayacağı, okul öncesi dönemde öğrencilerin Türkçe yayın yapan tv, radyo vb iletişim araçlarıyla etkileşimde olduğu takdirde bu problemleri daha az yaşayacağı, okul çağına gelmeden önce farklı dil ve lehçelerin konuşulduğu bölgelerde yaşayan öğrencilerin ana dil öğrenim problemlerini daha yoğun yaşadığı sonuçlarına varılmıştır.

Ailede kardeş sayısının fazla olması öğrencilerin ana dil Türkçenin daha çabuk öğrenilmesini sağladığı, ailenin sosyo-ekonomik düzeyinin yetersiz olmasının ana dil öğrenim problemi yaşayan öğrencileri olumsuz yönde etkilediği, ailenin mevsimlik tarım işçisi olmasının öğrencinin okula devam problemine sebep olduğu ve dolayısıyla öğrencinin ana dil eğitimini öngörülen zamanda almasını etkilediği, anne ve baba eğitim durumunun yüksek olduğu ailelerde öğrencilerin ana dil öğreniminin kolaylaştığı, öğrencinin ailesi tarafından herhangi bir işte çalıştırılması durumunda ana dil öğrenim problemlerinin daha fazla yaşanacağı sonuçlarına varılmıştır.

Türkçe konuşma probleminin görüldüğü öğrenci gruplarında, öğrencilerin zaman zaman okul ve sınıfta gruplaşmaya gittiği, Türkçe konuşma becerisi gelişmemiş öğrencilerin sosyal kulüplerdeki performansının düştüğü, ana dil öğreniminin birleştirilmiş sınıflarda daha çok yaşandığı, Türkçe konuşma becerisi gelişmemiş bireylerin sınıf içi öğretmen yönergelerini anlamada zorlandığı, Türkçe konuşma becerisi gelişmemiş öğrenciler okul içi etkinliklere katılımında çekimser ve ilgisiz davrandığı sonuçları ortaya çıkmıştır.

Türkçe konuşma probleminin 1. Sınıflarda okuma-yazma öğrenimini güçleştirdiği, bu öğrenci gruplarında programların uygulanmasının zorlaştığı, bu öğrencilerin yazı ve konuşma

dillerinde farklılığın olduğu, ders kitabı dışında yazınsal metinlerin derse getirilip işlenmesinin Türkçe öğrenimine katkı sağladığı, Türkçe dersindeki başarının diğer derslerdeki başarıyı etkilediği sonuçlarına varılmıştır.

Köyde görev yapan öğretmenlerin Anadil öğrenim problemleriyle daha çok karşılaşılıyor olabileceğine dair ilişkinin $p < 0,05$ düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı olduğunu görülmüştür. Varyans analiz sonuçları ve ortalamalar, yarı yapılandırılmış görüşme formu verileriyle birlikte değerlendirildiğinde kırsal bölgelerde Türkçe konuşma, öğrenme probleminin daha fazla yaşandığını sonucuna varabiliriz.

Yenilenen program ve kitapların Türkçe konuşma problemini azalttığına, fakat programın mevsimlik tarım işçisi öğrenci gruplarına uygularken sorunlarla karşılaştığı sonucuna varılmıştır.

Öğretmenlerin tamamı YGF’ de yer alan “Anadil öğrenim problemleriyle ilgili hizmet içi eğitim aldınız mı?” sorusuna olumsuz yanıt vermişlerdir. Ve konuyla ilgili hizmet içi eğitim almak istediklerini ısrarla dile getirmişlerdir.

1. Öneriler

- ✓ Öğrencilerin okul öncesi dönemde Türkçe konuşma problemini aşması için fırsat olarak görülen okul öncesi eğitim Anadil öğrenim problemlerinin yaşandığı bölgelerde yaygınlaştırılmalıdır. Bu öğrenci grupları için eğer okul öncesi eğitim almamışlar ise 1.sınıftan başlamak üzere yetiştirici-geliştirici etkinlikler yoğunlaştırılmalıdır. Okul ve Milli Eğitim Müdürlükleri bünyesinde konuyla ilgili komisyonlar kurulmalı her bir eğitim bölgesinin probleme ilişkin durum analiz edilmeli ortaya çıkacak sayısal verilere göre esnek ve uygulanabilir projeler üretilmesi yoluna gidilmelidir.
- ✓ İlköğretim kurumları yönetmenliğine göre ilköğretime en erken başlama yaşı 6 (72 ay)dır. Okul çağına gelmeden öğrencilerin okula gönderilmesinin anadil öğrenim problemlerine sebep olmayacağına dair fikir belirten öğretmenlerin sayısı 204(%47) gibi azımsanmayacak bir rakamdır. Bu bilgiyi de yine yarı yapılandırılmış görüşme formu desteklemektedir. Buradan hareketle özellikle problemlerin en çok yaşandığı kırsallarda okulöncesi eğitimin uygulanmadığı yerlerde “misafir öğrenci” uygulamasına yer verilmesi sağlanmalıdır.

- ✓ Aile ile ilgili özelliklerin içerisinde yer alan anne ve baba eğitim durumlarının ölçek sonuçlarına göre etkisi incelendiğinde Anadil öğrenim problemlerinin yaşandığı bölgelerde halk eğitim müdürlükleri aracılığıyla yetişkin eğitiminin yaygınlaştırılması büyük önem kazanmıştır. Özellikle öğrenci-öğretmen, öğretmen-okul, okul-Halk Eğitim Müdürlükleri arasında kurulacak koordinasyon ile bu ailelere ulaşılmasında zorluk yaşanılmayacaktır. Bu çerçevede bölgedeki yetişkin eğitimi yaygınlaştırılmalıdır.
- ✓ Araştırmamız için birinci kaynak olan öğretmenlerden elde edilen bilgilere göre aynı dili konuşan öğrenciler taşıma merkezi okullarda eğitim gördükleri ilk yıllarda gruplaşmaya gittiği fakat zamanla yani ilerleyen yıllarda daha geniş bir sosyal çevreye girmenin etkisiyle iletişim çevreleri genişlettikleri görülmüştür. “Okul öncesi dönemde farklı dil edinen diğer arkadaşlarıyla” konuşmak, aynı yerde eğitim görmek onları başka bir ortak paydada birleştirmektedir. Bu da elbette her iki gruptaki öğrencinin sahip olduğu Türkçe konuşma becerisinin de zamanla geliştirmesine sebep olmaktadır. Biz eğer yetersiz Türkçe konuşma becerisine sahip öğrencileri daha geniş sosyal çevre anlamına gelen taşıma merkezlerinde eğitime tabi tutarsak onların Türkçeyi öğrenmesine yardım etmiş oluruz. Böylelikle eğitimde eşitlik ilkesi de sağlanmış olur. Taşıma Merkezi Okullar ve Yatılı Bölge İlköğretim Okulları sayısı yaygınlaştırılmalıdır.
- ✓ Kırsalda görev yapan öğretmenlerin fiziki ve sosyal şartları iyileştirilmeli ve öğretmenlerin mecburi hizmet yılını tamamlayıp il ve ilçe merkezine gitmemeleri için teşvik edilmeleri gerekmektedir. Göreve yeni başlayan deneyimsiz bir sınıf öğretmeni mesleğinin acemilik dönemini kırsaldaki öğrenciler üzerinde kazanmaktadır. İstanbul’dan sonra en çok öğretmen ataması Şanlıurfa’ya yapılmasına rağmen kırsaldaki öğretmen açığı bir türlü kapatılmamıştır. Deneyim kazanıp mesleğe adapte olma yılları olarak değerlendirilen bu 2 yıldan sonra öğretmen kırsaldan başka bir yere tayin istemektedir. Sık değişen öğretmenin eğitim-öğretime olan olumsuz etkisiyle birlikte tecrübeli öğretmenler hep il, ilçe merkezlerinde; Anadil öğrenim problemlerinin daha çok görüldüğü kırsallarda ise genellikle deneyimsiz öğretmenler görev almaktadır. Tecrübeli öğretmenlerin kırsalda çalışması için gerekirse ek ücret, ek terfi veya MEB’e ait sosyal tesislerden daha fazla yararlanabilme imkânı verilerek onların kırsalda çalışmasını sağlanmalıdır.

- ✓ Araştırmanın evreni olan Şanlıurfa'da İl Milli Eğitim Raporuna göre bölgede 28.782 tane mevsimlik tarım işçisi öğrenci bulunmaktadır. Bu yaklaşık olarak Şanlıurfa'daki toplam öğrenci sayısının %9 tekabül etmektedir. Bu öğrenciler yaklaşık 3-4 ay okula gelmemektedir. Okula programda öngörülenden çok geç başlayan, eğitim-öğretimin kapanmasına 1 aydan fazla zaman kalmışken tarlaya çalışmaya giden öğrenci gruplarına aynı programı uygulamak ve onlardan bu program çerçevesinde Anadil öğrenim problemlerini çözmelerini beklemek mümkün değildir. YGF'den yola çıkarak Anadil öğrenim problemlerinin yaşandığı bölgelerde farklı programların hazırlanması yoluna gidilebilir veyahut yetiştirici programlara işlerlik kazandırılabilir.
- ✓ Anadil öğrenim problemlerinin yaşandığı öğrenci grupları için deneysel araştırmalar yapma yoluna gidilmeli, Türkçe konuşma becerisini geliştirecek oyunlar, etkinlikler vb uygulamaların verimliliği test edilmeli ve bu bulgular problemin yaşandığı bölgedeki okulların öğretmenleriyle paylaşılmalıdır. Kılavuz kitaplarına ek olarak özellikle 1.sınıf öğretmenlerine Türkçe konuşma problemini çözmeye yeterli materyal desteği sağlanmalıdır.
- ✓ “Okul öncesi dönemde farklı diller edinen öğrenci gruplarında” Türkçe konuşma problemlerini çözmeye yönelik öğretmen adaylarına lisans düzeyinde derslerin verilmesi ve halen görev yapan öğretmenlerin bu konudaki eksikliğini de hizmet içi eğitim vasıtasıyla çözmeye yoluna gidilmesi gerekmektedir.
- ✓ Öğrenci-öğretmen, öğretmen-okul, okul-MEM bünyesinde yapılan çalışmalarını süreç-ürün anlamında değerlendirilmesi için bu tür çalışmalar üzerinde bilimsel araştırmalar yapılmalıdır.

KAYNAK:

1. Aksan, D. (2000). “Her Yönüyle Dil”. Türk Dil Kurumu Yayınları. Ankara.
2. Baş, B. (2002) “Türkçe Temel Dil Becerilerinin Öğretiminde Atasözlerinin Kullanımı” Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi Yıl:2002(2) Sayı:12
3. Canbulat, M. ve diğerleri. (2004). XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, 6-9 Temmuz İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Malatya
4. Çelenk, S. (2004). “İlkokuma-Yazma Programı ve Öğretimi” Anı Yayıncılık. Eylül, 4. Baskı. Ankara.
5. Demirel, Ö. (2008) “Eğitim Ve Gençlik” Avrupa Birliği Eğitim Ve Gençlik Programları Merkezi Başkanlığı Yayınları. s, 18-19. Ankara.
6. Demirel, Ö.(1998) “Türkçe Öğretiminde Amaç Ve İlkeler” Türkçe Öğretimi, T.C. Anadolu Üniversitesi Yayınları No: 1066, Eskişehir.
7. Demirel, Ö.(1999) “Türkçe Öğretimi” Pegem A Yayıncılık, Ankara.
8. Deniz, S.ve Tuna, S.(2004) “İlköğretim Öğrencilerinin Türkçe dersine Yönelik Tutumları: Köyceğiz Örnekleme” 24.02.2008 tarihinde <http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/170/sibel%20tuna.doc> sitesinden alınmıştır.
9. Erginer, E.(2000) “Anadil Eğitim Programları ve 2000'li Yıllar İçin Bir Model Önerisi”, Eğitim Araştırmaları Dergisi, 1.
10. Göğüş, Beşir.(1993) “Türkçe Öğretimine Genel Bir Bakış” Türkçe Öğretimi ve Sorunları, TED Yay. 11,
11. Güneyle, Ahmet (2006) “Yine Yazı Yazıyoruz” Kitap İncelemesi İlköğretim Online, 5(2), 50-52, 20.03.2008 tarihinde <http://ilkogretim-online.org.tr> sitesinden alınmıştır.
12. Güneyle, Ahmet (2007) “Etkin Öğrenme Yaklaşımının Anadil Eğitiminde Okuma ve Yazma Becerilerini Geliştirmeye Etkisi” Yayımlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü
13. GÜRKAN, T. (1986), “Çocuğun Dil Gelişimi ve Eğitiminde Ailenin Rolü”, Türk Dilinin Öğretimi Toplantısı, AÜ EBF Yayınları. s,27-41. Ankara.
14. Kalaycı,N. “İlköğretim okullarında Dinleme Becerisini Nasıl geliştirebiliriz” 10.05.2008 tarihinde <http://w3.gazi.edu.tr/~kalayci/linkler/Dinleme%20Egitimi-2002%20Nurdan-Turan/dinleme%20n-t%20makale-en%20son1.doc> sitesinden alınmıştır.
15. Karasar, N.(1998) “ Bilimsel Araştırma Yöntemi”, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara. s, 77-79

16. Karatay, H. (2007) “Türkçe ders Kitaplarında Kelime Çalışmaları” Milli Eğitim Dergisi, Sayı 173, Kış/2007 (s, 50-66), Ankara.
17. Kavcar, C. (1999). “Edebiyat ve Eğitim” (3. Baskı). Engin Yayınevi. Ankara
18. Kavcar, C.(1996) “ Anadili Eğitimi” A.Ü. Tömer Anadili Dergisi, Sayı:1, Mayıs
19. Keçik İ. ve Uzun L. (2002). “Sözlü ve Yazılı Anlatım”. Anadolu Üniversitesi Yay. Eskişehir.
20. Kılıç, Y. (2005) “İlköğretim Okullarında Türkçe Eğitimiyle Problemler Üzerine Bir Araştırma” Kastamonu Eğitim Fakültesi Dergisi, Mart, Cilt:13 No:1 s,81-92
21. Koç, N. (1992). “Açıklamalı Dil Bilgisi terimleri Sözlüğü” İnkılâp Kitapevi, İstanbul.
22. Korkmaz, Zeynep. (1992). “Gramer Terimleri Sözlüğü” TDK Yayınları 575, Ankara.
23. Kuzu, Sarar T. (2004) “Etkileşimsel Modele Uygun Okuma Öğretiminin Türkçe Bilgilendirici Metinleri Anlama Düzeyine Etkisi” Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, cilt: 37, sayı: 1 s, 55-77
24. Özdemir, Emin.(1983) “Anadili Öğretimi” Türk Dili, S. 379-380, Temmuz-Ağustos. s.24.
25. Özden, M. (2007) 23.03.2008 tarihinde <http://eku.comu.edu.tr/index/3/1/mozden.pdf> sitesinden alınmıştır.
26. PERRY, B. (2008). “How Young Children Learn Language”, Early Childhood Today Magazine, 02.03.2008 tarihinde <http://teacher.scholastic.com/products/learnlanguage.html> sitesinden alınmıştır.
27. Sarı, M. (2001). İki dilli Çocukların Çözümleme Yöntemiyle Okuma-Yazma Öğrenirken Karşılaştıkları Güçlükler. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans tezi) Çukurova Üniversitesi Basımevi. Adana(<http://iibf.erciyes.edu.tr:90/petas/FMPro?-DB=petasweb.fp3&Format=sonuc1.htm&total=21000&-Find>)
28. Sever, S. (2000). “Türkçe Öğretimi ve Tam Öğrenme” Anı Yayınları, Ankara.
29. Şahin, A. (2008) “Eğitim Ve Gençlik” Avrupa Birliği Eğitim Ve Gençlik Programları Merkezi Başkanlığı Yayınları. s, 16-17. Ankara.
30. Şengül, M. ve Kaan, S.(2004) “Okuma Ve Anlama Becerilerinin Geliştirilmesine Yönelik Olarak Hazırlanan Bir Model Önerisi” Milli Eğitim dergisi sayı:164 Güz
31. TDK (2005). “ Türkçe Sözlük 2005” TDK, Ankara.
32. Temizyürek, F. (2007). “İlköğretim İkinci Kademedede Konuşma Becerisinin geliştirilmesi” Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, cilt:40, sayı:2, s:113-131
33. Topaloğlu, A. (1989). “Dil Bilgisi terimleri Sözlüğü” Ötüken Neşriyat, İstanbul.

34. Topbaş, S.(1998) “Dil, Anadili, Türkçe Öğretimi” Türkçe Öğretimi, T.C. Anadolu üniversitesi Yayınları No:1066, Eskişehir.
35. TÖD “Türkçe Öğretim Programı” 20.04.2008 tarihinde <http://orgm.meb.gov.tr/OzelEgitimProgramlar/meslekiegitimmerkprog/turkce.htm> sitesinden alınmıştır.
36. Yaman (2005) “Eğitimde Drama Yöntemi ile Türkçe Öğretiminin İki Dilli Olan ve Olmayan İlköğretim Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Akademik Başarı ve Tutumlarına Etkisi”. (Yayınlanmamış Doktora Tezi) Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Adana.2005.(10.9.2008 tarihinde <http://sosyalbilimler.cu.edu.tr/tez/912/>)
37. Yaman, B. (2006) “Yaygın Eğitim Yoluyla İki Dilli Ve Çok Kültürlü (İdçk) Ortamlardaki Çocuklara Türkçe Öğretimine İlişkin Yöntem Ve Teknikler (Göçler Ve İki dillilik)” Çukurova Üniversitesi, Adana
38. Yapıcı, M. (2004). “İlköğretim dilbilgisi konularının çocuğun bilişsel düzeyine uygunluğu”, İlköğretim-Online, 3(2), 35-41, 13.3.2008 tarihinde <http://ilkogretim-online.org.tr> sitesinden alınmıştır.
39. Aydın, B. (2006) “Öğretmenlerin Kendi Disiplin Sistemlerini Oluşturması” Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi. 2, s: 19-32
40. Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2005) *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (2. baskı). Ankara: Seçkin yayıncılık

EKLER:

Sınıf Öğretmenleri için, İlköğretim Birinci Kademe Öğrencilerinin Anadil Öğrenim Problemlerini Değerlendirme Ölçeği

Değerli Meslektaşlarım, İlimizdeki eğitim öğretim çalışmalarını yakından ilgilendiren ilköğretim öğrencilerinin Anadil öğrenim problemlerinin çözümüne katkı getirecek olan bu çalışmanın amacına ulaşması siz Öğretmenlerin bilgi ve tecrübelerini aşağıda yer alan ölçek maddelerine yansıtmaları ile mümkün olacaktır. Katkılarınızdan dolayı teşekkür ederim.					
Cinsiyet: Bay() Bayan()		Yaş:		Görev Yeri: İl() İlçe() Köy()	
Okutulan Sınıf: 1() 2() 3() 4() 5() Birleştirilmiş sınıf()			Kıdem: 1-10() 11-15() 16-20() 21 ve üzeri()		
Öğrencilerinizin okul öncesi dönemde edindikleri diğer diller: Arapça() Zazaca() Kürtçe() Birden fazla()					
Mezuniyet: Önlisans()		Dört Yıllık Fakülte()		Eğitim Enstitüsü() Sınıf öğretmenliği programı() Diğer()	
Sıra	Ölçek Maddeleri	Tamamen Katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum
Aşağıda yer alan, "öğrenci hazırbulunuşluğu ile ilgili durumların" Anadil öğrenimini olumsuz yönde etkilediğine katılıyor musunuz?					
1	Okul öncesi öğrenme sürecine girmeme	()	()	()	()
2	Öğrencinin fiziksel özrünün bulunması	()	()	()	()
3	Öğrencinin eğitim-öğretim sürecine geç başlaması	()	()	()	()
4	Öğrencinin eğitim-öğretim sürecine erken başlaması	()	()	()	()
5	O. ö. dönemde türkçe yayın yapan tv,radyo vb.iletişim araçlarının bulunduğu ortama girmemesi	()	()	()	()
6	Okul öncesi dönemde öğrencinin farklı dil ve lehçelere sahip olması	()	()	()	()
7	Öğrencinin okul öncesi dönemini farklı bir ülkede(toplumda, millette) geçirmesi	()	()	()	()
Diğer:		()	()	()	()
Aşağıda yer alan, "Aile ile ilgili durumların" Anadil öğrenimini olumsuz yönde etkilediğine katılıyor musunuz?					
8	Öğrenci kardeş sayısının fazla olması	()	()	()	()
9	Ailenin sosyo-ekonomik düzeyinin yetersiz olması	()	()	()	()
10	Ailenin mevsimlik (gezici) tarım işçisi olması	()	()	()	()
11	Baba eğitim durumunun düşük olması	()	()	()	()
12	Anne eğitim durumunun düşük olması	()	()	()	()
13	Ailede okuyan kardeş sayısının fazla olmaması	()	()	()	()
14	Öğrencinin okula devamının sağlanmaması	()	()	()	()
15	Öğrencinin ailesi tarafından herhangi bir işte çalıştırılması	()	()	()	()
Diğer:		()	()	()	()
Aşağıda yer alan, "Sınıf İklimi" ile ilgili ifadelere katılıyor musunuz?					
16	İki dilli olup türkçe konuşma problemi olan öğrencilerin sınıfta ve okulda gruplaşmaya gittiğine	()	()	()	()
17	Öğrencilerin Ana dil öğrenim problemlerinin sosyal kulüplere katılımını etkilediğine	()	()	()	()
18	Okutulan sınıfın birleştirilmiş sınıflı olması Anadil öğrenimini zorlaştırdığına	()	()	()	()
19	Konuşma problemi olan öğrenciler öğretmenin verdiği yönergeleri anlamakta güçlük geçtiğine	()	()	()	()
20	Öğrencinin türkçe konuşma problemi okul içi etkinliklere(tören, yarışma) katılımını etkilediğine	()	()	()	()
21	Türkçe konuşma problemi olan öğrenciler drama vs. gibi etkinliklere katılmaktan zevk almadığına	()	()	()	()
Diğer:		()	()	()	()
Aşağıda yer alan, "Eğitim Durumu" ile ilgili ifadelere katılıyor musunuz?					
22	Türkçe konuşma probleminin 1.sınıflarda okuma-yazma öğrenimini güçleştirdiğine	()	()	()	()
23	Türkçe konuşma probleminin yaşandığı sınıflarda programın uygulamasının zorlaştığına	()	()	()	()
24	Yenilene ders kitaplarının türkçe konuşma problemini azalttığına	()	()	()	()
25	Türkçe konuşma problemi olan öğrenciler türkçe dersine katılmaktan zevk almadığına	()	()	()	()
26	Ana dil öğrenim problemi olan öğrencinin konuşma dili ile yazı dili arasında farkın olduğuna	()	()	()	()
27	Ders kitabı dışındaki yazınsal metinlerin derse getirilip işlenmesinin anadil gelişimine katkısına	()	()	()	()
28	Türkçe konuşma problemi olan öğrenci gruplarına farklı bir program uygulanması gerektiğine	()	()	()	()
29	Türkçe konuşma probleminin bütün dersleri aynı ölçüde etkilemesine	()	()	()	()
30	Öğrencinin Türkçe dersi dışındaki başarısının anadil öğrenimine katkısı olduğuna	()	()	()	()
Diğer:		()	()	()	()

Ek- 1: Özgeçmiş

T.C.
SELÇUK ÜNİVERSİTESİ
Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü

**Özgeçmiş**

Adı Soyadı:	Ahmet Can ASRAĞ			
Doğum Yeri:	Ceylanpınar			
Doğum Tarihi:	23.04.1984			
Medeni Durumu:	Bekar			
Öğrenim Durumu				
Derece	Okulun Adı	Program	Yer	Yıl
İlköğretim	Ceylan İlköğretim Okulu	Normal Öğretim	Ceylanpınar	1998
Lise	Ceylanpınar Lisesi	Türkçe- Matematik	Ceylanpınar	2001
Lisans	Gaziosmanpaşa Üniversitesi	Sınıf Öğretmenliği	Tokat	2006
Yüksek Lisans	Selçuk Üniversitesi	Eğitim Programı ve Öğretimi	Konya	Devam ediyor
Becerileri:	Bilgisayar(EXCEL, WORD, POWER POINT, SPSS)			
İlgi Alanları:	Eğitim Bilimi, İletişim, Öğretim Yöntemleri,			
İş Deneyimi:	MEB-3 yıl Sınıf Öğretmenliği ve Okul Yöneticiliği			
Aldığı Ödüller:	TUBİTAK Bilim İnsanı Destekleme Bursu-2006			
Hakkımda bilgi almak için önerebileceğim şahıslar:	Doç. Dr. Mustafa BALOĞLU-Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Doç. Dr. Sedat Yazıcı-Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Eğitim Fakültesi			
Tel:	0 505 861 00 67 & 0 542 388 63 60			
E-Posta:	ahmetcanasrag@hotmail.com			
Adres	Cumhuriyet Cad. No:63 P.K: 63570 Ceylanpınar/Şanlıurfa			