

**T.C.
DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
TÜRKÇE ÖĞRETMENLİĞİ PROGRAMI**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

**İZMİR İLİNDE GÖÇ ALAN BÖLGELERDEKİ
İLKÖĞRETİM OKULLARINDA (II) TÜRKÇE
ÖĞRETİMİNDE KARŞILAŞILAN SORUNLAR VE ÇÖZÜM
ÖNERİLERİ**

HÜLYA UŞAKLI

**İZMİR
2005**

**T.C.
DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
TÜRKÇE ÖĞRETMENLİĞİ PROGRAMI**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

**İZMİR İLİNDE GÖÇ ALAN BÖLGELERDEKİ
İLKÖĞRETİM OKULLARINDA (II) TÜRKÇE
ÖĞRETİMİNDE KARŞILAŞILAN SORUNLAR VE ÇÖZÜM
ÖNERİLERİ**

HÜLYA UŞAKLI

DANIŞMAN

YRD.DOÇ.DR. NEVİN AKKAYA

**İZMİR
2005**

YEMİN METNİ

Yüksek lisans tezi olarak sunduğum “İzmir İlinde Göç Alan Bölgelerdeki İlköğretim Okullarında (II) Türkçe Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlar Ve Çözüm Önerileri” adlı çalışmamın, bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurulmaksızın yazıldığını ve yararlandığım eserlerin kaynakçada gösterilenlerden oluştuğunu, bunlara atıf yapılarak yararlanılmış olduğunu belirtir ve bunu onurumla doğrularım.

17. 06. 2005



Hülya UŞAKLI

Eğitim Bilimleri Enstitüsü M¼d¼rl¼đ¼ ne

İşbu çalışmada, j¼rimiz tarafından T¼rkçe Eğitimi Anabilim Dalı
T¼rkçe Öğretmenliği Bilim Dalında Y¼KSEK LİSANS TEZİ olarak kabul
edilmiştir.

Başkan:

Yrd.Doç.Dr. Mehmet YARDIMCI

¼ye (Danışman):

Yrd.Doç.Dr. Nevin AKKAYA

¼ye:

Yrd.Doç.Dr. Nevzat G¼M¼Ş

Adı Soyadı

Onay

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim ¼yelerine ait olduğunu onaylarım.

20.7.2005

Prof. Dr. Sedef GİDENER
Enstit¼ M¼d¼r¼

**YÜKSEKÖĞRETİM KURULU DOKÜMANTASYON MERKEZİ
TEZ VERİ FORMU**

Tez No:

Konu kodu:

Üniv.kodu:

*** Not: Bu bölüm merkezimiz tarafından doldurulacaktır.**

Tez yazarının

Soyadı: UŞAKLI

Adı: Hülya

Tezin Türkçe adı: *İzmir İlinde Göç Alan Bölgelerdeki İlköğretim Okullarında (II) Türkçe Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlar ve Çözüm Önerileri*

Tezin yabancı dildeki adı: *The problems and solutions of Turkish teaching in secondary schools (II) of İzmir's immigration areas.*

Tezin yapıldığı

Üniversite: DOKUZ EYLÜL

Enstitü: EĞİTİM BİLİMLERİ **Yılı:** 2005

Diğer kuruluşlar:

Tezin Türü:

1- Yüksek Lisans

Dili: Türkçe

2- Doktora

Sayfa sayısı: 96

3- Sanatta Yeterlilik

Referans sayısı: 87

Tez Danışmanı

Unvanı: Yrd.Doç.Dr.

Adı: Nevin

Soyadı: AKKAYA

Türkçe anahtar kelimeler:

- 1- Göç
- 2- İlköğretim II. kademe
- 3- Türkçe öğretimi
- 4- Türkçe öğretimi sorunları
- 5- Sınırlı Türkçe yeterliliği

İngilizce anahtar kelimeler:

- 1- Immigration
- 2- Secondary school
- 3- Turkish teaching
- 4- Problem sof Turkish teaching
- 5- Limited Turkish proficiency

TEŞEKKÜR

Hem öğretmen hem öğrenci olarak bu tezin hazırlanması pek de kolay olmamıştır.

Öncelikle bana yüksek lisans yapma fırsatı tanıyan sayın hocam Prof. Dr. Metin KARADAĞ'a, tezim sırasında tezimin oluşturulup tamamlanmasına yardım eden sayın hocam Yrd. Doç. Dr. Nevin AKKAYA'ya teşekkür etmek isterim.

İstatistiki konularda yardımını esirgemeyen sayın hocam Yrd. Doç. Dr. Hadiye KÜÇÜKKARAGÖZ'e teşekkür ederim.

Çalışmama genel bir bakış açısı kazandıran sayın Behsat SAVAŞ'a ve sayın okul müdürü Kazım ŞAHİN'e teşekkür ederim.

Ölçme aracının öğretmenlere ulaştırılmasında katkıda bulunan yakın çevremdeki meslektaşlarıma ve Dokuz Eylül ve Ege Üniversitesinin Eğitim Fakültesi öğrencilerine teşekkür ederim.

Maddi ve manevi bana sürekli destek olan sevgili eşim Hakan UŞAKLI'ya teşekkür etmek isterim.

Hülya UŞAKLI

İÇİNDEKİLER

	Sayfa
1. TEŞEKKÜR.....	i
2. TABLO LİSTESİ.....	ii
3. ÖZET.....	iii
4. ABSTRACT.....	v

BÖLÜM I

GİRİŞ

1.1. Türkçe Öğretiminin Beceri Alanları.....	12
1.1.1. Anlama.....	12
1.1.1.1. Dinleme ve İzleme.....	13
1.1.1.2. Okuma.....	14
1.1.1.2.1. Okuma Türleri.....	15
1.1.1.2.2. Okuduğunu Anlama Becerisini Geliştirmenin Yolları...16	
1.1.2. Anlatım.....	17
1.1.2.1. Sözlü Anlatım	17
1.1.2.2. Yazılı Anlatım.....	18
1.1.3. Dilbilgisi.....	19
1.1.4. Yazı.....	19
1.2. Çevre.....	20
1.3. Problem Durumu.....	22
1.4. Amaç ve Önem.....	25
1.5. Problem Cümlesi.....	27
1. 6. Alt Problemler.....	27
1.7. Sayıtlılar.....	28

1.8. Sınırlılıklar.....	28
1.9. Tanımlar.....	28
1.10. Kısaltmalar.....	29

BÖLÜM II

İLGİLİ YAYIN VE ARAŞTIRMALAR

2.1. Yabancı Ülkelerde Yapılan İlgili Yayın Ve Araştırmalar.....	30
2.2. Türkiye’de Yapılan İlgili Yayın Ve Araştırmalar.....	37

BÖLÜM III

YÖNTEM

3.1. Araştırma Modeli.....	46
3.2. Evren ve Örneklem.....	47
3.3. Veri Toplama Araçları.....	48
3.4. Veri Çözümleme Teknikleri.....	50

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUMLAR

4.1. Öğretmenler Tarafından Belirtilen Sorunlar.....	51
4.2. Ölçme Aracının Geliştirilmesi.....	54
4.3. Ölçme Aracının Asıl Uygulanmasıyla Elde Edilen Katılım İfadelerinin Frekans Ve Yüzde Olarak Değerleri.....	56
4.4. Ölçme Aracının Asıl Uygulamalarına İlişkin Veri İstatistikler.....	61
4.5. Öğretmen ve Öğrencilere İlişkin Bazı Değişkenler.....	61
4.6. Öğrencilerin Sorunlarına Yönelik Öğretmenlerden Gelen Çözüm Önerileri.....	70

BÖLÜM V

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

5.1. Sonuçlar ve Tartışma.....	74
5.1.1. Anlama Açısından Karşılaşılan Sorunlar.....	76
5.1.2. Anlatma Açısından Karşılaşılan Sorunlar.....	77
5.1.3. Dilbilgisi Açısından Karşılaşılan Sorunlar.....	77
5.1.4. Çevre Açısından Karşılaşılan Sorunlar.....	78
5.2. Öneriler.....	80
KAYNAKÇA.....	89
İNTERNET KAYNAKÇASI.....	96

EKLER

EK 1. Görüşme Formu

EK 2. Görüşme Formunda Farklı Sorulara Farklı Düşüncelerin Belirtilmesine Örnek

EK 3. Likert Tipi Tutum Ölçeğinin Geliştirilmesi İçin Göz Önünde Bulundurulması

Gereken Kuralları

EK 4. 89 Maddelik Ölçme Aracı

EK 5. Valilik İzni

EK 6. 78 Maddelik Ölçme Aracı

EK 7. 41 Maddelik Ölçme Aracı

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo No	Sayfa No
1. Ölçme Aracının Ön ve Asıl Uygulamalardaki Öğretmen Dağılımı.....	47
2. Öğretmenlere Göre Öğrenci Sorunlarının Genel İfadeleri.....	51
3. Faktör Analizi (Dönüştürülmüş Temel Bileşenler Analizi) Sonuçları.....	55
4. Öğretmenlerin “İ. G. G. A. İ. İ. K. Ç. T. D. K. S.”na İlişkin Görüşleri Ölçeğine Göre Sıklık ve Yüzde Değerleri.....	56
5. Problemlerin Değerlendirilmesi Açısından Cinsiyete Göre T-Testi Sonuçları.....	61
6.a. Öğretmen Görüşleri Ölçeğinin Kıdem Açısından Ortalama Standart ve Sapma Değerleri.....	62
6.b. Öğretmen Görüşleri Ölçeğinin Kıdem Açısından ANOVA Sonuçları.....	63
7.a. Öğretmen Görüşleri Ölçeğinin Mezun Olunan Okul Açısından Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....	63
7.b. Öğretmen Görüşleri Ölçeğinin Mezun Olunan Okul Açısından ANOVA Sonuçları.....	64
8.a. Öğretmen Görüşleri Ölçeğinin Öğretmenlerin Çalıştıkları İlçe Açısından Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....	65
8.b. Öğretmen Görüşleri Ölçeğinin İlçeler Açısından ANOVA Sonuçları.....	66
9.a. Öğretmen Görüşleri Ölçeğinin Göçle Gelen Öğrenci Oranı Açısından Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....	67
9.b. Öğretmen Görüşleri Ölçeğinin Göçle Gelen Öğrenci Oranı Açısından ANOVA Sonuçları.....	68
10.a. Öğretmen Görüşleri Ölçeğinin Göçle Gelen Öğrencileri Aile Gelir Durumları Açısından Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....	69
10.b. Öğretmen Görüşleri Ölçeğinin Göçle Gelen Öğrencilerin Ailelerinin Gelirlerine Göre ANOVA Sonuçları	69
11. Öğretmenlerin Önerileri.....	71
12. Çözüm Önerileri.....	72

ÖZET

Bu araştırmada İzmir iline göç ile gelen ailelerin ilköğretim ikinci kademedeki okuyan çocuklarının Türkçe öğretimlerinde öğretmenler tarafından belirtilen sorunlar araştırılmıştır.

Araştırmanın verileri 2004-2005 eğitim-öğretim yılında İzmir ili 8 metropol ilçeden seçilen ilköğretim ikinci kademe okulunda görev yapan Türkçe öğretmenlerine yarı yapılandırılmış görüşme formu ve likert tipi ölçek uygulanarak elde edilmiştir.

Araştırmada kullanılan ölçme aracı önce 30 öğretmenle yapılan görüşmelerle elde edilen sorunların, uzman görüşlerine göre 78 maddelik ölçme aracı öncelikle 212 öğretmene uygulanmıştır. Yapılan faktör analizi sonunda 41 maddelik ölçme aracı 124 öğretmene uygulanmıştır.

Araştırmada Türkçe öğretmenleri tarafından belirtilen sorunlar anlama, anlatma, dilbilgisi ve çevre şeklinde dört alt boyutta toplanmıştır. Öğretmenler tarafından belirtilen sorunların, öğretmenlerin cinsiyeti, mezun oldukları okul programı, kıdemleri, İzmir metropolünde çalıştıkları ilçe; öğrenci ailelerinin sosyo-ekonomik düzeyleri ve okuldaki göç ile gelen öğrenci oranı değişkenleri arasındaki farklara bakılmıştır.

Araştırma bulguları řu şekildedir:

1. Göçle gelen öğrencilerin Türkçe öğretiminde karşılaşılan sorunlarda, öğretmenlerin cinsiyeti, kıdemi ve çalıştığı ilçeye göre anlamlı bir fark görülmemiştir.

2. Öğretmenlerin çalıştıkları okuldaki göç ile gelen öğrenci oranı (tamamı, yarısından fazla, yarı yarıya, yarısından fazla) arasında belirgin farklılıklar görülmektedir.

Özellikle okulda göç ile gelen öğrencilerin oranı arttıkça Türkçe öğretmenlerinin bu öğrencilerin Türkçe derslerinde karşılaştıkları sorunları görme oranları da arttığı saptanmıştır.

3. Göç ile gelmiş çocukların ailelerinin gelir durumlarına göre Türkçe derslerinde karşılaştıkları sorunlar açısından anlama ve çevre alt boyutlarında anlamlı fark olduğu belirlenmiştir.

Ailesi İzmir'e göç ile gelen öğrencilerin sorunlarına ilişkin olarak öğretmenlerin vermiş oldukları çözüm önerileri altı madde halinde toplanmıştır. Öğrenci merkezli, aile merkezli, okul ve program merkezli, basın ve yayın merkezli, öğretmenlerin eğitilmesiyle ilgili ve global (göç, ekonomi) merkezli çözüm önerileri öğretmenlerin belirttikleri önerilerdir.

ABSTRACT

In this research, Turkish teaching problems of immigrant families' children in İzmir were investigated in terms of their Turkish teachers.

The data of this research was obtained by administration of semi-structured interview and likert type questionnaire to Turkish teachers who work in secondary schools in İzmir's eight centre provinces in 2004-2005 education year.

The problems obtained from thirty teachers by semi-structured interview were rearranged and shaped as likert type questionnaire according to expert's ideas. The new measurement tool composing of 78 items was administrated to 212 teachers. After factor analysis of this questionnaire, the last new measurement tool composing of 41 items was constituted. Then it was administrated to 124 teachers.

The problems stated by Turkish teachers were picked up four dimensions. These are understanding, expression, grammar and environment. The problems stated by Turkish teachers were analyzed in terms of teachers' sex, seniority (experience), university graduation program, the province that they are working in; the socio-economic status of students' families and the rate of the immigrants students in the school variables.

The finding of this research as follows:

1. There is no significant difference between problems of immigrant's students and teacher's sex, experience and the working providence.
2. There is significant difference between problems of immigrant's students and rate of immigrant students in school. It was found out that the more the rate of

immigrant students' increases, the more the teachers' perception of the rate of problems increase in these immigrant students' Turkish lessons.

3. According to the immigrant children's families' socio economic status, there is meaningful difference in understanding and environment dimensions between problems of immigrant's students in Turkish lessons.

The teacher's suggestions to the immigrant families' children's problems were gathered in six items. These suggestions are student centered, family centered, school and program centered, press and publication centered, about teachers' training and global (migration, economy) centered.

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde; problem durumu ile ilgili olarak dilin ve eğitimin önemi, göç olgusu, ikidillilik süreci, Türkçe öğretiminin beceri alanları ve dil öğrenimini etkileyen diğer etmenler ana hatlarıyla belirtilmeye çalışılmıştır. Bunlara ek olarak, bilimsel araştırma sürecinin elemanları olan araştırmanın amacı, önemi, problem cümlesi, alt problemler, sayıtlılar, sınırlılıklar, tanımlar ve kısaltmalar yer almaktadır.

Karmaşık ve güçlü bir sembolik iletişim aracı olan dil, insanlar için önemli bir olgudur. Bu olgu çok yönlü olmakla beraber bunun bir kısım sırları halen günümüzde bile çözülememiştir. Aksan (1998:11), dilin önemine şu şekilde değinmektedir: “Konuşma yeteneği, dolayısıyla dil, insanı insan yapan niteliklerin başında gelir. Onun duygularını, düşüncelerini, isteklerini bütün incelikleriyle açığa vurmasına, yaşamını sürdürebilmesine olanak sağlar.”

Toplumsal bir kurum olan dil, birlikte yaşayan bireyleri birbirine bağlar ve geçmişten bugüne bir köprü görevini üstlenir (Can, 1986:9).

Dil, insanların duyu ve düşünce yapılarının oluşmasını sağlar ve oluşan bu yapıları biçimlendirir. Dilin etkili gücü sayesinde insanlar düşünür, iletişim kurar, öğrenir ve öğretirler. Bireyin çevresiyle kurduğu iletişim, onun toplumsallaşma sürecinin bir parçasıdır. Dil, bu süreçte bireyin bilgi sahibi olmasını, öğrenmesini ve öğretmesini sağlamaktadır. (Sever, 1995: 9-10).

İletişimi dil ve dil ötesi şeklinde ikiye ayıran Dökmen, insanların karşılıklı konuşmalarını dille iletişim kapsamına almış bunu nasıl ifade ettiklerini ise dil-ötesi

iletişim şeklinde incelemiştir (2002:27). Dil ile iletişim ve dil-ötesi iletişim insan ilişkileri açısından önemli unsurlardır. Dili, doğru, yeterli ve etkili kullanamamak, iletişimin temel öğeleri olan gönderen ve alıcı arasındaki mesajın doğru iletilmemesine ve iletişim çatışmalarına yol açmaktadır. (Gordon, 1999 ; Dökmen, 2002).

Dil insanların içinde yaşadıkları dünyayı onlara açıklama aracıdır. Eğer bireyin dili yeterince gelişmemişse, o bireyin içinde yaşadığı çevrenin ve evrenin değerleriyle etkili bir biçimde iletişime girmesi mümkün olmamakla beraber, bilimsel, eleştirel, yapıcı ve yaratıcı düşünme biçimlerini de edinmesi mümkün değildir. Ancak anlama ve anlatma becerileri çok iyi gelişmiş olan bireyler, bilgi ve yaşantı birikimlerini zenginleştirebilirler (Sever, 1995:1). Sever (1995:2) 'e göre, “bilgi ve yaşantı zenginliği, öğrenmeye koştur bir süreci içerir. Bilgi aktarımını kolaylaştırarak öğrenmeyi çabuklaştırmanın en temel yolu ise bireylere anlama ve anlatma aracı olan dil ile ilgili davranış örüntülerinin kazandırılmasıdır.”

20. yy.da dil ve dilbilim alanında önemli adımlar atmış olan uzmanların dile bakış şekilleri aşağıdaki şekilde özetlenebilir:

İsviçreli dilbilimci F. de Saussure, dilin bir dizge olarak ele alınması gerektiğini ve dilsel öğeler içinde bulunduğu diğer öğelerle kurduğu ilişkilere göre değer kazandığını belirtmektedir. Ortaya koyduğu eşzamanlılık/artzamanlılık, gösteren/gösterilen, dizimsel/çağrışımsal, dil/söz gibi ikili karşıtlıklarla dile farklı bir bakış açısı kazandırmıştır. (Vardar, 1976:36).

Saussure'ün öncülüğünü yaptığı yapısalcılıktan sonra dilbilimde en büyük yenilik sayılan “üretici-dönüşümsel dilbilgisi” anlayışının temsilcisi N. Chomsky ise dile farklı bir açıdan bakmaktadır. Chomsky, dil kavramı ile “tümceler kümesi”ni öne sürer. Edinç ve edim, bu yaklaşımdaki ikili kavramların en başında gelmektedir. (İmer, 1990:11).

Her iki bilim adamının ortaya koyduğu durum dilin ve dil ediniminin basit süreçler olmadığı; aksine sistemli, bilimsel yapılara sahip olduklarıdır. Bu yüzden onlar açısından dil ve dil edinimi önemli süreçlerdir.

İnam (2004:106), dile felsefi açıdan yaklaşarak dil duyarlılığı hakkında şunları söylemektedir:

Dil duyarlılığı yaşama duyarlılığıdır, dünyayı ve gerçekliği algılama duyarlılığıdır. Bu duyarlılık da büyük ölçüde sanat yapıtlarıyla elde edilir, edebiyatla elde edilir. Küçük yaşta çocuklarımıza bu dil bilinci dil birikiminde çok dikkatli olmak zorundayız. Onlara Türkçe'nin tadını duyurmamız gerek, Türkçe konuşurken heyecan duymalılar...

Bir milletin varlığını oluşturan temel öğelerin en başında dil gelmektedir. Bir dil ve o dile ait kültür arasındaki bağlar çok kuvvetlidir. Öyle ki, bir dili kültüründen, o kültürü dilinden ayırmak olası değildir. Kültür, bir insanın nasıl düşündüğünü ve duyduğunu, özünü nasıl gördüğünü, değerlerini, özlemlerini kendine temel olarak alır. Dil, kültürün oluşumdan önemli bir rol oynamaktadır. Bu konuda genel görüş, dilin kültürü hem kurduğu hem de geliştirdiği şeklindedir. İnsan dilde güçlendikçe kültür de gelişerek zenginleşir. Dil, toplumsallaşmayı da beraberinde getirerek tarihi sürekliliği besler ve böylelikle milletin varlığının devamını da sağlar (Çetin, 1995: 49-50).

Bireyleri birbirine bağlayan dil, bir toplumu ulus haline getiren en önemli öğelerden birisidir. Bir toplumda aynı dilin konuşulması ve dil birliğinin sağlanması bireyler arasındaki yakınlık, sevgi ve saygı bağları oluşmasını sağlamaktadır. Hem birey hem de toplum açısından dilin etkili bir şekilde kullanılması çok önemlidir. Toplum içersinde yaşayan bireylerin ihtiyaçlarını gidermesi için sosyal, ekonomik ve kültürel alanlarda bilgi kazanması gereklidir. Bu bilgi kazanımının temel araçlarından biri de dildir (Kavcar, 2004:75).

Millet, birbirini anlayan insanlar topluluğudur ve anlama, anlaşma ancak ortak bir dille sağlanabilir. Doğru ve anlaşılabilir bir dille sağlıklı bir iletişim kurulabilir. Bir toplumda birliği ve bütünlüğü sağlayan dildir. Bütün bu gerçekler,

bireyleri ve kurumları dil konusunda daha duyarlı olmalarıyla ilgili bir takım sorumluluklar yüklemektedir. (Karahana, 1999:55). Bu sorumlulukların yerine getirilmesi ise eğitim aracılığıyla mümkündür.

Eğitim, insanın ailesinden getirdiği ve çevresinden kazandığı kişiliğinin biçimlenmesine katkıda bulunur. Bu değişiklik, eğitim süresince edinilen bilgi, beceri, tutum ve değerler sayesinde meydana gelir. (Fidan ve Erdem:24)

Eğitimin amacı, bireyi kendisi ve toplum için yetiştirmektir. Bireyi kendisi için yetiştirmek; onun bir meslek sahibi olması, topluma uyum sağlaması ve ona kendisini geliştirme fırsatlarının verilmesi yoluyla gerçekleştirilir. Bireyi toplum için yetiştirmek ise iyi bir vatandaş olma, ekonomik yaşama katkıda bulunma ve gelişmeye açık, yaratıcı davranışlar kazanma süreçleridir. (Yeşilyaprak, 2002:2).

Toplumsal, siyasal, ekonomik ve bireyi geliştirme olmak üzere dört temel işlevi olan eğitim kurumlarının bu işlevleri evrenseldir. (Fidan ve Erdem: 71). Eğitimin toplumsal işlevi, toplumun devamlılığını ve gelişimini sağlayan toplumla uyumlu kişiler yetiştirmektir. Eğitimin siyasal işlevi, toplumdaki bireylerin iyi bir vatandaş olarak yetişmeleri için onlara millî ideolojiyi, değerleri kazandırmak, onları üretici duruma getirmek ve toplumun ihtiyacı olan nitelikli insan gücü yetiştirmektir. Eğitimin bireyi geliştirme işlevi ise bireyin sosyal, bedensel ve zihinsel gelişimine yardımcı olmak ve böylece onların çevrelerinden en iyi şekilde yararlanmasını sağlamaktır. (Fidan ve Erdem: 87-88).

Ergin, eğitimli insanı, dilini iyi kullanan, ona hakim olan insan olarak tanımlamaktadır. Ona göre, bir milleti oluşturan bireylerin kendi dillerini sadece çevreden alalade öğrenmekle kalmayıp okullarda sistemli bir şekilde pekiştirmesi gerekmektedir. Bu da birlikte yaşayan insanları, birbirleriyle anlaşan uzlaşmalı bir topluma götürecektir (1995:12).

Toplumsallaşma süreci, toplumsal yapının yaşanarak öğrenilmesini, davranış ve dil yapılarının kazanılmasını kapsayan bir süreçtir. Toplumsallaşma süreci, öncelikle ailede başlayıp daha sonra okulda ve kitle iletişim araçlarıyla yönlendirilir.

Toplumsallaşma sürecinin ilk evresi, ailede ikinci evresi de okulda yaşanmaktadır. Çocuğun ailedeki toplumsallaşma süreci onun okuldaki toplumsallaşma sürecini önemli bir şekilde etkilemektedir. Ailedeki yaşantılar, çocuğun dil davranışını etkilemektedir. Bunun sebebi ise çocuk dil edinimi süreci içerisinde çocuğun ailedeki bireyleri taklit etmesidir (İmer, 1990: 35-39). Çocuk okula başladıktan sonra artık öğretmenin ve arkadaşlarının etkisi altına girmektedir. Bu yüzden çocuğun toplumsallaşmasında okullarımızdaki Türkçe derslerine dolayısıyla Türkçe öğretmenlerine önemli görevler düşmektedir.

Ülkemizde ilköğretim okulları, büyük bir oranda dilsel başarı gerektiren okullardır. Buralarda bilgiler, bir yandan dil aracılığıyla verilirken, diğer yandan da bunların öğrenilmesi de bir dili en etkili kullanmayı zorunlu kılmaktadır. Okullarımızda öğrenciden beklenen başarılar tamamen dile dayanan başarılar olarak ortaya çıkmaktadır (Yılmaz, 1974:127).

İlköğretim okullarında verilen Türkçe eğitiminin amaçları kişinin dil yeterliliğini, duyu ve düşünce evrenini geliştirme yönündedir. İlköğretimde Türkçe öğretiminin amacı, Milli Eğitimin genel amaçlarına ve temel ilkelerine uygun olarak şu şekilde sıralanmaktadır:

1. Öğrencilere, görüp izlediklerini kazandırmak, okuduklarını tam ve doğru olarak anlama gücü kazandırmak;
2. Onlara, görüp izlediklerini, dilediklerini, okuduklarını, incelediklerini ve düşündüklerini, tasarladıklarını söz ya da yazı ile doğru ve amaca uygun olarak anlatma beceri ve alışkanlığı kazandırmak;
3. Öğrencilere Türk dilini sevdirmek, kuralları sevdirmek; onları Türkçe'yi gelişim süreci içinde bilinçle, özenle ve güvenle kullanmaya yöneltmek;
4. Onlara, dilmeme, okuma alışkanlık ve zevkini kazandırmak; estetik duyguların gelişmesinde yardımcı olmak;
5. Türlü etkinliklerle öğrencilerin kelime dağarcığının zenginleştirmek;
6. Onların ulusal duygusunu ve ulusal coşkusunu güçlendirmede kendi payına düşeni yapmak;

7. Sözlü ve yazılı Türk ve dünya kültür ürünleri yoluyla, Türk kültürünü tanıma ve kazanmalarında ; Türk yurdunu ve ulusunu, doğayı, hayatı, insanlığı sevmelerinde yardımcı olmak;
8. Onlara, bilimsel, eleştirici, doğru, yapıcı ve yaratıcı düşünme yolları kazandırmada Türkçe dersinin payına düşeni gerçekleştirmektir (Vural, 1999:41).

Milli Eğitim Bakanlığı tarafından belirlenen bu sekiz maddelik hedefleri genel olarak bir öğrencinin kendini etkili olarak ifade etmesi hem de çevresindeki insanları tam olarak anlayabilmesini kapsamaktadır şeklinde özetlenebilir.

İlköğretim eğitim sisteminin zorunlu sürecidir. Bu eğitim kademesinde kişilere toplumda diğer kişilerle uyumlu bir şekilde yaşamaları ve yaşamlarını iyi şartlarda sürdürmeleri için gerekli olan temel bilgi ve beceriler kazandırılır. (Fidan ve Erdem: 235). Jencks (1978: 221-226) ve diğerlerinin de belirttiği gibi okulda alınan eğitim insanları değiştirmektedir. Çünkü okullar başlangıçta farklı düzeyde gelen bireylere vasıf kazandırarak onları eğiterek onların eşit düzeyde olmalarına olanak sağlamaktadır. Böylece insanlara eşit iş olanakları verilerek zengin fakir ayrımı olmayacak ve toplumdaki mutluluk düzeyi yükselecektir. Bu şekilde okulların eğitimde bir çeşit fırsat eşitliği sağladığı düşünülmektedir.

Ekonomik, siyasal ve toplumsal dönüşümün bir yansıması olarak bir çok insan, yaşadıkları yerleri kimi zaman gönüllü olarak kimi zaman da zorunlu olarak değiştirmişlerdir ve halen değiştirmeye devam etmektedirler. Bu şekilde birçok insan ekonomik sebepler başta olmak üzere, eğitim, kan davası, ideoloji gibi sebeplerle bir yerden başka bir yere giderek göç etmekte ve yeni bir yaşama başlama sürecine girmektedir.

Akkayan, göçü, toplumun sosyal, kültürel, ekonomik, politik vb. yapısıyla yakından ilişkili ve etkileyici bir olay olarak tanımlamaktadır. (1979: 20).

Tekeli ise göçü kişileri yeni bir topluluğa dolayısıyla yeniden uyum sağlama sorunlarıyla karşı karşıya bırakan bir yer değiştirme olayı olarak tanımlamaktadır. (1998: 10).

Durugönül de göçü, insanın içinde yaşadığı bir coğrafi ve sosyo-kültürel çevreden ayrılarak başka bir coğrafi ve sosyo-kültürel çevreye girmesi şeklinde tanımlamaktadır. (1997: 95).

Demir ise göçü farklı bir açıdan irdeleyerek, kişilerin gelecek yaşantılarının ya bir bölümünü ya da tamamını geçirmek üzere bir yerleşim biriminden diğerine yerleşmek amacıyla yapmış oldukları coğrafi nitelikli yer değiştirme olayı olarak tanımlamaktadır. (1997:85).

İzmir'de göç, 1960' lara kadar çok yavaş seyretmiştir. Başlangıçta İç Anadolu Bölgesinden küçük çapta ticaret yapan Konyalılar, Kalifiye işçilerden Kayserililer; Doğu Anadolu Bölgesinden inşaat işçisi Karşlılar, Güneydoğu Anadolu Bölgesinden tarım sektöründe iş bulabilen Mardinlilerle başlamıştır. İzmir'e 1960-1965'e kadar Ege bölgesiyle (Manisa, Aydın, Uşak, Afyon'dan), İç Anadolu'dan Konya ve Doğu Anadolu bölgesinden Erzurum' dan göç olurken; 1965'ten sonra Doğu ve Güneydoğu Anadolu Bölgesi ile İç Anadolu Bölgesi illeri artış göstermiştir. Karadeniz Bölgesinden göç son derece azdır. Bu bölgeden göçler daha çok İstanbul'a olmaktadır. İzmir kent yerleşim düzeni içinde çeşitli illerden gelenler belli semtlerde yoğunlaşmışlardır. Bunlar içinde en belirgin olanlar şunlardır:

Kadifekale: Mardin, Konya, Yozgat ve İzmir çevresi.

Bayraklı: Erzurum, Kars, Sivas, Afyon, Uşak.

Çamdibi, Nergiz, Şemikler, Örnekköy: Eski Yugoslavya , Bulgaristan göçmenleri.

Gürçeşme: Malatya, Gümüşhane, Erzurum, Erzincan.

Buca: Kars, Ağrı, Erzincan, Afyon, Uşak.

Güzeltepe: Erzurum, Muş (Sevgi, 1988).

Ekonomik, sosyal ve siyasal nedenlerle ortaya çıkan göç hareketleri, genel olarak, dış göç ve iç göç şeklinde sınıflandırılır. Dış göç, özellikle, az gelişmiş

ülkelerden gelişmiş ülkelere doğru olan bir akıştır. İç göç de, ülke içinde kır-kır, kır-kent, kent-kent ve kent-kır yönünde ortaya çıkar. (Çelik, 2002:275).

Keleş (2002:66-73), göçü sebeplerini oluşturan güçleri üç grupta toplamıştır. Bunlar itici, çekici ve iletici güçlerdir. İtici güçlere gelişmiş ülkelerden ithal edilmiş tarım teknolojileri ve tarıma yönelik dış yardımlar sebep olarak gösterilebilir. Çekici güçler ise şehirlerin çekici özelliklerinin bulunmasından kaynaklanmaktadır. Sosyal faaliyetlerin yoğun olduğu şehirlerde eğitim, sağlık, eğlence gibi yaşam koşullarının çekiciliği çok fazladır. İletici güçler ise kır ve kent arasında köprü görevi yapan yani, kırsal insanın kentin cezbedici yönleri hakkında bilgilenmesini sağlayan, kır ile kent arasındaki nüfus hareketlerini fiilen gerçekleştiren tüm unsurları kapsamaktadır.

Gümüšoğlu, insanları göçe sürükleyen zorlayıcı etmenlerin olduğunu ve bu etmenlerin de yaşam açısından ekmek kavgası ve can güvenliği olduğunu belirtmektedir. (2001:144).

Göçün nedenlerine bakıldığında ilk sırayı ekonomik faktörler almaktadır. Bu gerçeğe, 1980'li yılların ortalarından bu yana, Doğu ve Güneydoğu Anadolu'nun güvenli yaşama koşullarının giderek bozulmuş olmasını da eklemek mümkündür (Keleş, 1998:12).

Ülkemiz hızla bir gelişme sürecine girmiştir. Giderek yaygınlaşan kentleşme olgusu da bunun en önemli bir göstergesidir. Çıplak gözle bakıldığında kır nüfusunun kente kayması, az gelişmiş şehirlerden gelişmiş şehirlere göçme şeklinde beliren bu süreç, beraberinde birtakım sorunları da getirmektedir: iş alanları, sağlık, eğitim ve sosyal hizmetler.. gibi (Utku, 1993:32).

Özellikle yurt dışı göçlere ilişkin olarak akla gelen ilk sorun dil sorunu olarak görülmektedir. II. Dünya Savaşından sonra Almanya'nın yeniden inşası ve sanayisi için bu ülkeye giden işçilerin bir kısmını da Türkiye'den gidenler oluşturmuştur.

Yörükoğlu, Almanya'ya göçmen olarak gitmiş ailelerin çocuklarının dil gelişimlerinde sorunlar olduğunu belirtmektedir. Okula erken başlayanların yabancı dili anadilleri gibi öğrendiklerini, buna karşılık, Türkçe'yi Alman şivesiyle konuştuklarını söylemektedir. Okula devam etmeyen çocukların ise ne Türkçe'yi ne de Almanca'yı doğru bir şekilde öğrenebildiklerini ortaya çıkmıştır (1983:203). Dildeki bu sorun okul sorunlarını ortaya çıkarmıştır. Almanya'daki ilk kuşakların çalıştıkları iş kolları eski önemini yitirmiş yerine daha üst düzey eğitim gerektiren işler yerini almıştır.

Göç olgusu, birey ve toplum hayatında çok önemli bir kırılmaya neden olmaktadır. Bu süreçte bir çok şey yeniden düşünülmekte ve yeniden yapılandırılmaktadır. Göçmenlerin eğitim düzeylerinin yükselmesi onların kentsel kurumlarla ilişkisini ve kentsel faaliyetlere katılmasını arttırmaktadır. Göçmenlerin eğitim düzeyinin yükselmesine paralel olarak aile ortamında Türkçe konuşma oranında artış görülmektedir.

İngilizce karşılığı "bilingualism" olan ikidillik, hem bireysel hem de toplumsal nitelikli bir kavramdır. Bu kavram hakkında çeşitli tanımlamalar yapılmıştır. Vardar (1980:93), ikidilliği şu şekilde tanımlamaktadır: "Bir bireyin iki dili bilmesi veya bir toplumda iki dil kullanılması durumudur." Aksan (1998:26) da Vardar'ın yaptığı tanıma benzer bir açıklama yapmaktadır: " Dilbilimde bireyin çeşitli nedenlerle ve değişik koşullar altında birden fazla dili edinmesi, kullanması ya da ikinci bir dili anadiline yakın bir düzeyde öğrenmesi durumuna ikidillik adı verilir."

İkidillik durumu psikolojik, sosyolojik ve eğitsel konularda çeşitli sorunlara neden olmaktadır. Türkiye'de toplumsal ve kurumlaşmış ikidillik yoktur. Siyasi sınırlarımız içerisinde başka diller konuşulmaktadır. Ancak, bu diller resmi dil konumunda değildir. Türkçe, halkımızın büyük çoğunluğunu anadilidir. (İmer, 1990: 166). Birçok ülke, tek bir resmi dile sahip olsa bile bu ülkelerde sadece o resmi dilin konuşulduğunu söylemek güçtür. Azınlık dilleri denilen farklı dilleri konuşan kişiler bir çok ülkede vardır. Aynı durum Türkiye için de söz konusudur. Resmi dilimiz Türkçe olmasına rağmen Kürtçe, Lazca, Zazaca, Arapça... gibi yerel halkın

konuştığı diller halen bazı gruplar tarafından en azından aile ortamında konuşulmaktadır. Haskara'nın da belirttiği gibi eğer bireyin anadili resmi dil değilse, evde ve aynı dilsel azınlıkta olan birisiyle konuşurken kişiler, çoğu zaman kendi anadillerini kullanmaktadırlar (1996:23). Bu durum da anadili Türkçe olmayan çocukların okullarda Türkçe öğrenimlerinde sorun yaratmaktadır.

İleri (2000:29), ikidilli göçmen çocuklarının dil gelişimleri ile ilgili olarak ikidilliğin gelişiminde üç aşama olduğunu belirtmektedir. Birinci aşama (alt aşama), hem anadili hem de ikinci dili tam olarak bilinmemektedir. Bu durumda çocuk yarım dillidir. Her iki dildeki yetersizlik, hem düşünme yeteneğini hem de zeka gelişimini olumsuz etkilemektedir. İkinci aşamada (orta aşama) her iki dil iyi bilinmektedir. Ancak dillerden birinin anadili gibi iyi bilinmesi çocuğun düşünme yeteneğini ve zekasının gelişimini olumsuz yönde etkilemektedir. Üçüncü aşamada ise (üst aşama) her iki dilde ana dili gibi çok iyi bilinmektedir. Bu durum da çocuğun hem düşünme hem de zeka yeteneğini arttırmaktadır. O halde bu çocuklara uygun yöntemlerle Türkçe öğretimi yapılarak Türk çocuğunun düşünme ve zeka yeteneğini geliştirici bir program uygulanmalıdır. Çünkü Türkçe, kişinin bütün bilgilerini alacağı etkin bir dildir.

Türkçe öğretimi, özellikle ilköğretimde tüm derslerin temelini oluşturmaktadır. Bu yüzden öğrenci, Türkçe öğreniminde başarılı oldukça okuma, anlama, dinleme ve konuşma alanlarındaki dilsel becerilerini geliştirmiş olur. Böylece öğrencinin düşünce yapısı, anlama ve yorum gücü gelişir ve öğrenci ulusal, kültürel birikimini algılamaya başlar. Bunun sonucu olarak da diğer derslerde büyük oranda başarı sağlamış olacaktır. Bunun için ülkemizde öğrencilere dilimizin temel becerilerini kazandırmak üzere Türkçe öğretmenine önemli sorumluluklar düşmektedir. Kişinin bütün hayatı boyunca hayatı algılaması, anlaması ve ona uyum sağlayabilmesi, ilköğretim seviyesindeki Türkçe öğretimine bağlı olmaktadır. Bu çağdaki dil kazanımı, düşünce üretimine dönüşmekte ve bireyin bilinçli bir şekilde zihinsel ve psikolojik yönde gelişmesini sağlamaktadır (Tosunoğlu, 2002: 562). Türkçe'yi iyi kullanmak öğrenmenin temelidir. Bir iş sahibi bir vatandaş bir aile ve toplum üyesi olarak Türkçe'yi iyi kullanmak büyük önem taşır. Bu açıdan ilköğretim okullarında Türkçe öğretimine çok önem verilmelidir.

Türkçe derslerinin amacı bilgi vermek değil, öğrencilere bir takım beceriler kazandırmaktır. İlköğretim okullarımızda Türkçe derslerinin genel amaçları, öğrencilerin anlama ve anlatma gücü ile dilbilgisi ve yazı gücünü genişletmek; öğrencilere okuma ve dinleme alışkanlığı ve zevki kazandırmak; öğrencilerin kelime dağarcıklarını geliştirmek; öğrencilere Türkçe'yi doğru ve etkili olarak kullanma becerisi kazandırmak şeklinde özetlenebilir (Öz, 2001:1-2). Türkçe eğitimin genel amaçları olarak, bireylere anlama ve anlatma ile ilgili dilsel beceri ve alışkanlıkların kazandırılması “dinleme, konuşma, okuma ve yazma” olan dört ana etkinliğe dayanmaktadır. Dil becerileri, bu dört etkinlik alanının geliştirilmesiyle edinilir (Sever, 1995). Türkçe öğretiminin amaçları şu şekilde belirtilmektedir:

İlköğretim birinci sınıfta başlayıp orta öğretim sürecinde de devam eden Türkçe, Türk dili ve edebiyatı öğretimiyle, genel anlamda, duygu ve düşüncelerini yazıyla, sözle doğru ve etkili aktarabilen; okuduğunu, dinlediğini, izlediğini, tam ve doğru olarak anlayabilen; düşünen, sorgulayan, araştıran, sorunlara uygun çözümler üretebilen, dil bilinci ve duyarlılığı işlenmiş, demokratik kültürü içselleştirmiş bireylerin yetiştirilmesi amaçlanır (Sever, 2004:166).

Türkçe öğretimin önemli olmasının bir başka nedeni de öğrencilere derslerde kullanmak üzere dinleme, konuşma, okuma ve yazma olmak üzere dört temel dil becerisinin kazandırılmasıdır. Bu becerilerin her biri günlük yaşamda ve derslerde başarılı olmak için gereklidir. İstendik okul başarısı için Türkçe öğretimi öğrencilerde sözlü ve yazılı anlatım gücünü geliştirecek düzeyde olmalıdır (Demirel, 1993: 19).

Öğrenciler, Türkçe'nin ifade imkanlarını öğrenip beceri haline getirdikçe sosyalleşeceklerdir. Sosyalleşmeyi sağlayan en önemli öge dildir. Bir kültürün içinde doğan ve o kültürün içinde yaşayan insanın çevresiyle uyum içinde olması beklenir. Bu uyum da eğitim ve öğretimle gerçekleşebilir. Eğitim dil iletişimine dayanan bir süreçtir. İyi bir eğitim süreci için bu sürece katılan bireylerin kullandıkları dile en iyi

şekilde hakim olmaları gerekir. Bu yüzden öncelikle öğrencilerimize Türkçe'yi en iyi şekilde öğretmemiz gerekmektedir (Özbay, 2002:166).

Yukarıdaki açıklamalarda da gereği ve önemi vurgulanan Türkçe öğretiminin ve çocukların dil ediminde büyük bir rol oynayan çevrenin ayrıntılı olarak incelenmesi uygun olacaktır.

1.1. Türkçe Öğretiminin Beceri Alanları

Türkçe eğitimi bir dil öğrenme etkinliğidir. Türkçe eğitimi anlama, anlatım, dilbilgisi ve yazı etkinliklerini kapsamaktadır. Bu etkinlikler arasında birbirini birleştirici, bütünleştirici ve tamamlayıcı ilişki vardır.

1.1.1. Anlama

Anlama başlığı altında öğrencilere kazandırılacak olan davranışlar üç ana başlık altında verilmektedir:

1. Dinleme ve izleme tekniği bakımından
2. Okuma tekniği bakımından
3. Anlama tekniği bakımından

Anlama, bir sözün, bir yazının bildirmek istediği anlamı doğru olarak kavramaktır. Dinleme ve okuma etkinlikleri anlama etkinliği ile tamamlanır ve amacına ulaşır. Öğrenci okuduğunu, dinlediğini, izlediğini anlamadığı sürece, yapılan etkinlikler hiçbir anlam ifade etmemektedir (Cemaloğlu, 2000: 49).

Türkçe eğitiminin amaçlarından biri de öğrencilere, görüp izlediklerini, dinlediklerini, okuduklarını tam ve doğru olarak anlama gücü kazandırmaktır. Bu açıdan anlamanın Türkçe eğitimi etkinliklerinde önemli bir yeri vardır (Kavcar ve diğer.,1997: 4).

Okuduğunu anlama becerisi bakımından, öğrencilere seviyelerine uygun olarak okunan okuma parçasına başlık bulmaları, okunan metindeki kahramanların

özelliklerini söylemeleri, olayların yer ve zamanlarını belirleyebilmeleri beklenir. İyi bir Türkçe eğitimi alan kişiler, kendilerine anlatılmak istenen düşünceleri, duyguları tam olarak anlayabilirler. Okuduğunu anlayabilmek ise, öğrencilerin öğrenmeleri üzerinde etkili olan önemli değişkenlerden biridir. Okuduğunu anlama etkinliğini oluşturan üç bileşen söz konusudur: (1) Okuma metni, (2) Okuyucu, (3) Metnin okuyucu tarafından yorumlanması.

Anlama etkinlikleri, dinleme-izleme ve okuma şeklinde iki kısım altında incelenebilir.

1.1.1. 1. Dinleme ve İzleme

Dinleme ve izleme, gerek öğrencinin öğrenim süresince, gerekse yaşamı boyunca öğrenme ve anlamının en önemli yollarından birisidir. Birçok bilgi dinleyerek ve izleyerek öğrenilir. Özellikle radyo ve televizyon gibi kitle iletişim araçlarının yaygın olarak kullanıldığı bir ortamda öğrenciler doğal olarak bu becerilerini geliştirmek zorundadırlar. Öğrenci dersleri de dinleyerek ve izleyerek öğrenir. Bireyler arasında etkili iletişimin oluşması için bireylerin dinleme ve izleme becerilerini kazanmaları gerekir.

Dinleme ve izleme bir zevk alma yoludur. Müzik, şiir ve öykü tiyatro gibi sanat eserlerinin zevki dinleyerek ve izleyerek alınır (Cemaloğlu, 2000: 50).

İyi bir dinleme şu şartların sağlanmasına dayanmaktadır:

- . Öğrencinin bir şeyi dinlemesi için ilgi yaratılması gerekmektedir.
- . Dinleme bir amaca dayanmalıdır. Dinlemenin amacı bilgi edinmek veya zevk almak olabilir.
- . Dinlemek için bazı şartların elverişli olması gerekmektedir: Dinleyicinin ruhça, bedence huzursuz olmaması; ısının, ışığın rahatsız etmemesi; sesin iyi işitilmesi vb. gibi (Öz, 2001: 223).

Öğrencilere Türkçe eğitiminde, dinleme ve izleme eğitimi kazandırılır. Bu amaçla Türkçe eğitiminde özel çalışmalar yaparak öğrencilere iyi dinlemenin, dinlediğini iyi ve doğru anlamının yolları öğretilir. Öğrencilerin iyi bir dinleyici ve izleyici olmaları sağlanır. İlköğretim okulu birinci sınıfından itibaren öğrencilere iyi bir dinleyici ve izleyici olma davranışı kazandırılır. Bunun bir görgü kuralı olduğu, başkalarını izlemeden ve dinlemeden onları, tam ve doğru anlamının gerçekleşmeyeceği belirtilmelidir. Ayrıca öğretmen, öğrencilerin birbirlerini izlemelerini ve dinlemelerini engelleyen etkenleri ortadan kaldırmalıdır.

Dinlemeyle ilgili çalışmaların verimli olabilmesi için derslikte yerleşme ve oturma bakımından bir takım koşullara uyulması gerekmektedir. Bu koşulları şu şekilde sıralayabiliriz:

. Derslikte öğrenciler birbirlerini göreceк biçimde oturmalıdır.

. İşitme sorunu ya da özürlü olan çocuklar ön sıralarda oturmalıdır.

.Öğretmen, ders anlatırken ya da soru sorarken çocukların kendisini rahatça görebilecekleri bir yerde durmalıdır.

. Dinleme çalışmaları sırasında derslik içinde tam bir sessizlik sağlanmalıdır.

Sınıfın yerleşim düzeni “U” şeklinde olmalı, görme ve işitme sorunu olan öğrenciler ön sıralarda oturtulmalı, öğretmen akıcı ve düzgün bir Türkçe konuşmalıdır.

1.1.1.2. Okuma

Okuma, bir yazıyı oluşturan simgesel imleri seslendirmek ya da o imlerin belirtiyi düşünceleri anlamak eylemidir; ya da okuma, bir yazıyı sözcükleri, cümleleri, noktalama işaretleri ve öteki öğeleriyle görme, algılama, kavrama sürecidir (Kavcar ve diğ.er.,1997: 41-47).

Okumayla ilgili diğ.er bir tanım da, bilişsel davranışlarla psikomotor becerilerin ortak çalışmasıyla yazılı sembollerden anlam çıkarma etkinliğidir.

Okuma eylemi, görme ve seslendirme yönüyle fizyolojik, kavrama yönüyle de psikolojik bir süreçtir. Duyu organları ve zihin arasında etkili bir bağlantı kurulmadan okuma etkinliği gerçekleşemez. Bu nedenle daha çabuk ve daha iyi okuyabilmek için okumaya katkıda bulunan organlarla zihnin birlikte ve eşgüdüm içinde çalışması gerekmektedir (Cemaloğlu, 2000: 51).

1.1.1.2.1. Okuma Türleri

Okuma sesli ve sessiz olmak üzere iki biçimde sınıflandırılmaktadır.

Sesli okuma, gözle algılanıp zihinle kavranan sözcük ya da sözcük kümelerinin konuşma organlarının yardımıyla söylenmesidir. Sesli okumada başlıca amaç, yazının doğru ve konuşma dilinin özelliklerini yansıtacak şekilde seslendirilmesidir (Kavcar ve diğer.,1997: 41-44).

Sesli okuma, öğrencilerin okumayı öğrenmelerinde, okuma hızlarını arttırmalarında ve okunanı dinleyerek anlam ve zevk duymalarında önemli rol oynamaktadır.

Sesli okuma becerisini geliştirmek için aşağıdakilerin göz önünde bulundurulması gerekmektedir:

- . Okuma metnini önce öğretmen okumalıdır
- . Öğrenciler sesli okumanın değerli bir beceri olduğuna inandırılmalıdır
- . Öğrencilerin sesli okunacak metni iki defa sessiz okumaları istenmelidir
- . Sesli okunacak okuma parçalarını yeni sözcüklerin ağız, duygu ve düşünce yönünden yalın almasına özen gösterilmelidir
- . Öğrenciler okuma parçasını belli bir gruba sesli olarak okumalıdır
- . Yapılan okuma hataları okuma bittikten sonra düzeltilmelidir
- . Öğrencilerin kelime dağarcıkları zenginleştirilmelidir (Cemaloğlu, 2000: 51).

Sessiz okuma, ses organlarından herhangi birini hareket ettirmeden, gövde ve baş hareketleri yapmadan, yalnız gözle yapılan okumadır. Sesli okumaya göre daha hızlı bir okuma türüdür.

Sessiz okuma öğretiminde izlenilecek sıra şu şekildedir:

Okuma Öncesi Etkinlikler

- Okuma metninin başlığı ve resmi hakkında öğrenciler konuşturulur. Öğrencilerden okuma parçasına ilişkin tahminde bulunmaları istenir.
- Öğrencilere bilmedikleri kelimeler öğretilir.
- Okunacak metinle ilgili 2-3 soru sorulur, cevaplamaları istenir.

Okuma Anındaki Etkinlikler

- Bilinmeyen kelimelerin anlamlarını kestirmeleri istenir.
- Ayrıntılı sorulara cevap bulmaları istenir.
- Ana fikir ve yardımcı fikirler araştırılır.
- Yazarın anlatım biçimine dikkat edilir.
- Önemli cümlelerin altını çizmesi istenir.

Okuma Sonrası Etkinlikler

- Öğrencilerin metinle ilgili sorulara doğru cevap vermesi.
- Ana fikrin ve yardımcı fikirlerin ve olduğunu söylemesi.
- Metindeki bilgiyi şematik bir şekilde aktarması.
- Metnin giriş, gelişme ve sonuç bölümlerinin ana çerçevesinin belirtilmesi.
- Okunan metni kendi sözcükleriyle özetlemesi.
- Metinde geçen bir olaya ilişkin kompozisyon yazması.

1.1.1.2.2. Okuduğunu Anlama Becerisini Geliştirmenin Yolları

Birbirinden ayrı etkinlikler gibi görünen okuma ve anlama, aslında birbirine neden-sonuç ilişkisi ile bağlıdır. İnsan anlamak için okur ve okuduğunu da anlamak ister. Anlayarak okumanın ilk koşulu iyi ve anlamlı okumaktır. Okunan bir parçayı anlamak için;

- Yazıda ele alınan konuyu belirlemek.
- Anlamı bilinmeyen kelimelerle, anlaşılmayan cümle ve paragrafları saptamak.
- Ana fikri araştırıp bulmak.
- Yardımcı fikirleri incelemek.
- Yazının genel düşünce ve anlatım yapısını çıkarmak.
- Metin anlaşılmadığında okuma hızını azaltmak.

1.1.2. Anlatım

Anlatım başlığı altında, öğrencilere kazandırılacak olan davranışlar iki başlık altında verilmektedir:

1. Sözlü anlatım
2. Yazılı anlatım

Anlatım, bir duygunun, bir düşüncenin, bir isteğin veya bir olayın doğru ve düzgün bir şekilde sözlü ve ya yazılı olarak ifade edilmesidir.

Türkçe eğitimin amaçlarından birisi de öğrencilere, görüp izlediklerini, dinlediklerini, okuduklarını, incelediklerini, bildiklerini, düşündüklerini ve tasarladıklarını söz veya yazı ile doğru ve amaca uygun olarak anlatma beceri ve alışkanlığını kazandırmaktır.

Anlatım sözlü ve yazılı olmak üzere ikiye ayrılmaktadır.

1.1.2.1. Sözlü Anlatım

Kişinin bildiklerini duygu ve düşüncelerini doğru ve düzgün bir şekilde sözlü bildirmesi sözlü anlatımdır. Sözlü anlatıma konuşma da denir (Kavcar ve diğer.,1997: 52-54).

Konuşma, hayatımızda çok yer tutan bir anlaşma yoludur. Fakat ayrıca okuma, yazma ve dilbilgisi gibi çeşitli çalışma konularının da çıkış noktasıdır. Sözlü anlatım, sadece Türkçe dersinin değil, aynı zamanda öteki derslerin de önemli bir parçasıdır (Öz, 2001: 228).

Öğretmen, öğrencilerin sözlü ifade yeteneğini geliştirmek için aşağıdaki çalışmaları yapabilir.

1. Öğretmen sınıfa getirdiği bir resmi herkesin görebileceği bir yere asar. Daha sonra resimle ilgili olarak bütün öğrencilerin konuşmasını sağlar.
2. Önce istekli öğrencilere, daha sonra da diğer öğrencilere masal, şiir ve öykü anlattırır.
3. Her sabah ders başlamadan 10 dakika önce günlük olaylar konuşulur ve öğrencilere ders çalışma ortamı yarattırır.
4. Öğretmen öğrencilere düzeylerine uygun tiyatro film izlettirir ve anlattırır.
5. Öğrencilerin düzeylerine uygun olarak düzenlenen çok kısa bir oyun öğrencilere oynattırılır.
6. Düzeye uygun sanat değeri olan şiirler öğrencilere ezberletilip okutulur (Öz, 2001:240-249).

1.1.2.2. Yazılı Anlatım

Yazılı anlatım, öğrencinin gördüğünü, duyduğunu, düşündüğünü, yaşadığı olayları ve bildiklerini; yazım (imlâ) ve dil bilgisi kurallarına uygun olarak açık, seçik ve doğru bir şekilde yazarak anlatmasıdır.

Yazılı anlatım çalışmaları şu şekilde gruplanabilir:

- . Bir düşünce, bir olay üzerinde önce konuşma, sonra konuşulanları yazma.
- . Cümle kurma ve yazma tekniği alıştırmaları.
- . Görülen, yaşanan, incelenen olayları yazı ile anlatma.

- . Derslerde varılan sonuçları yazma.
- . Resim ve levhalara bakarak yazma.
- . Dinlenen ve okunan parçalarla ilgili yazılar yazma.
- . Mektup, kart, telgraf, dilekçe, bildiri yazma, tutanak hazırlama.
- . Betimleme ve portreler yazma.
- . Okul gazetesine yazılar yazma.
- . Hayali konular yazma.
- . Okunan veya dinlenen bir parçanın özetini çıkarma ve anafikrini bulup yazma.
- . Rapor hazırlama.
- . Anlatılanları not etme (Öz, 2001: 240-249).

1.1.3. Dilbilgisi

Dilbilgisi başlığı altında öğrencilere kazandırılacak davranışlar, imlayı da göz önünde bulunduracak şekilde Türkçe'nin en iyi şekilde kavranmasını amaçlamaktadır.

Dilbilgisi bir dilin sesleri, sözcük türleri, bunların yapıları, cümle olarak dizilmeleri ve cümle içinde görevleri, çekimleriyle ilgili kuralları inceleyen bir dil bilimi dalıdır. Dillerin genel olarak nasıl oluştuğunu, evrimlerini, dil olaylarını inceleyen bilim ise, dilbilim adını alır. Her dilin kendine özgü kuralları bulunduğu için, ayrı bir dilbilgisi vardır (Cemiloğlu, 1998: 245).

Dilbilgisi etkinliklerinin amacı, öğrencilerin doğru konuşmasını, doğru yazmasını, doğru anlamasını sağlamaktır. Dilbilgisi etkinliklerinin çıkış noktası, okuma parçası olmalıdır. Dilbilgisi çalışmaları, sınıf düzeyine uygun biçimde öğrencinin doğru anlamasını, doğru konuşmasını sağlayan bir yöntemle yürütülmelidir (Kavcar ve diğer.,1997: 303).

1.1.4. Yazı

Öğrencilerin, harflerin yazımı bakımından düştükleri hatalar, çözümlemeden önce kelimelerin doğru yazılışına dikkatleri çekilerek düzeltilir. Bu düzeltme uygulamaları devamlı olarak yapılır. Öğrencilerin yaptıkları harflerin birbirine yakınlıkları göze hoş gelecek şekilde düzenlenmelidir. Harf, kelime ve satır aralarındaki uyum, kolay ve rahat okunabilirliği sağlamak içindir. Defterlerin temiz ve düzenli olması, güzel yazı çalışmaları, öğrencilerin öğrenim yaşantıları, öğrencilerin öğrenim yaşantıları üzerinde etkili olacağı unutulmamalıdır.

Yazı çalışmalarında, yeri geldikçe öğrencilerin işlenen konunun özelliğine uygun olarak kenar süsleri yapmaları teşvik edilmelidir. Bu durum onların estetik duygularının gelişmesine katkıda bulunacaktır (Cemaloğlu, 2000:56).

Yazım kurallarını öğretirken temel ilke, ilk sınıflarda yapılması gerektiği gibi öncelikle kullanımı gösterme, bol örnekle pekiştirme, kuralı sezdirme ve üst sınıflarda kuralı varma olmalıdır. Yani, izlenmesi gereken yol, kuraldan uygulamaya değil, uygulamadan kurala gitmektir (Kavcar ve diğer.,1997: 84).

1.2. Çevre

Çocuğun sosyalleşmesi, içinde doğduğu ailede başlamaktadır. Buna primer sosyalleşme denir. Çocuk ilerideki hayatını belirleyecek olan temel davranışları ailesinden, taklit ederek, model alarak öğrenmektedir. Bir ailede bulunan davranış değerleri, anne ve babanın sahip oldukları işleri veya iş dolayısıyla başka insanlarla giriştikleri ilişkiler tarafından ortaya konmaktadır. Ancak, bir toplumda işlerin aynı değerde olmaması, bu işleri yapanların davranışlarını belirleyen değerlerin de birbirinden farklı olmasına yol açmaktadır (Yılmaz, 1974:23).

Dil yapısı, sosyal tabakalarda farklı şekillerde kazanılmaktadır. Özellikle alt sosyal tabakada dil yapısının diğer sosyal tabakalara oranla ayrılaşmamış olduğu ortaya çıkarılmıştır (Yılmaz, 1974:38).

Dil yapısı, anne ve babanın sahip olduğu işe göre şekil almakta ve çocuklarına da aynen aktarılmaktadır. Böylelikle toplumda çeşitli dil yapıları

meydana gelmektedir. Farklı dil yapıları görünüşte birbirine benzeyen gözlemlerin farklı olarak değerlendirilmesine götürmekte böylece dünya hakkında farklı görüşlerin ortaya çıkmasına sebep olmaktadır. Bu yüzden dil yapısı, okul başarısını doğrudan etkilemekte ve okul başarısının seviyesini belirlemektedir (Yılmaz, 1974:142).

Ailelerdeki katman ayrımı, ailelerin dil kullarımlarına da yansımakta ve bu ailelerde doğup büyüyen çocukları da etkilemektedir.

Aileyi oluşturan kadın ve erkek ya beden gücüyle ya da fikir gücüyle yürütülen bir işle görevlidir. Beden işçisi için bazı araç ve gereçleri kullanmak ve bu kullanımın otomatik hale gelmesi söz konusudur. Bu nedenle, bu anne ve babaların dil kullarımları kısırlaşmaktadır. Sabahın erken saatlerinden akşamın geç saatlerine kadar beden gücüyle çalışan bireylerin oluşturduğu bir ailede yetişen çocuklar, ailelerinden dilsel açıdan olumsuz yönde etkilenmektedir. Bu yüzden bu çocuklar, okul hayatlarında dilsel açıdan zorluk yaşamaktadır.

Fikir işçisi olarak çalışan anne ya da babalar, beden işçisine göre, daha zengin bir dil kullanmaktadır. Bu anne ve babaların sözcük dağarcıkları daha zengindir. Böyle bir ailede yetişen çocukların dilinde soyut kavramlar bol olur ve okul dilini anlaması kolaylaşmaktadır (Selen, 2001:17).

Selen (2001:70-71), yapmış olduğu bir araştırmada sosyo-ekonomik ve kültürel yönden farklı olan ailelerin 9-12 yaş grubundaki çocuklarının dil kullarımlarında farklılıklar olduğunu ortaya çıkarmıştır. Katman düzeylerine bağlı olarak öğrencilerin farklı dil kullarımları (gelişmiş dil, gelişmemiş dil), belirlenmişken okulun tüm öğrencilerini aynı gelişme düzeyinde kabul edip ona göre eğitime yoluna gitmesi ve alt katmanda bulunan öğrencilerden, orta katmandaki öğrencilerden beklenen başarı düzeylerini beklemesinin adil bir eğitimsel yaklaşım olmadığını düşünmektedir. Bu konuda araştırmacı, öğrencinin gelişmemiş dil kullanması sonucu ortaya çıkan başarısızlığın nedeninin sadece dil engelinin olduğunu düşünmemektedir. ,

Selen (2001), öğretmenlerin, öğrencilerin aile yapısını, geldiği çevreyi, zihinsel ve dilsel yeteneklerini bilmesi gerektiğini savunmaktadır. Araştırmacı, bunun için de görevi öğretmen yetiştirmek olan eğitim fakültelerinin öğretmen adaylarını sosyo-dilbilim alanında aydınlatmasının yararlı olacağını düşünmektedir.

1.3. Problem Durumu

Göç olgusu, dünyada 1950'li yıllarda başlayarak ülkemizde de 1960'lı yıllardan itibaren ağırlıklı olarak araştırılmaya başlanmıştır. Ülkemizde 1950'li yılların kalkınma faaliyetleriyle beraber bölgeler arası farklılıklar belirgin hale gelmiş, hızlı nüfus artışı ve tarımda mekanizasyon sebebiyle iç göç hareketleri yaygınlaşmaya başlamıştır.(Özcan, 1998:78).

Bu yer değiştirme beraberinde bir çok istenmeyen durumlar meydana getirmektedir. Bu olumsuzluklar, şehirde ortaya çıkan konut sorunları, gecekondular, alt yapı hizmetleri, işsizlik ve eğitimde verimsizlik şeklinde sıralanabilir.

Her göçmenin yaşantısında bir eski, bir de yeni yan vardır. Eskiler kendi memleketleri ile yeniler ise yeni memleketleri ile ilgilidir. Göçmenler, zaman, yer, kültür ve toplum açısından değişirler ve eski bağları çözerken yeni bağlar kurmaya çalışırlar. Bu kopma ve yeniden bağlanma sürecinde göçmenler çeşitli sorunlar yaşarlar. Bu sorunlardan bir tanesi dilde görülmektedir. Çakır (1999:195), bu konuda düşüncelerini şu şekilde ifade etmektedir: “Başka bir dil ortamına göçenlerin dili hızlı bir şekilde aşınmaktadır. (...) Kaçınılmaz olarak bulunan ortamda kullanılan dil öğrenilmekte, iletişim o yeni dil ile kurulmaktadır.”

Doğan (1996: 9), herhangi bir eğitim programında, başarının ve zihinsel gelişimin temel ögesini dildeki yeterliliğe bağlı olduğunu belirtmektedir. Ona göre, geçirdikleri göç yaşantısına bağlı olarak dil gelişimleri yavaşlayan çocukların okul başarılarında da düşüklük ve zihinsel gelişimlerinde yavaşlama kaçınılmazdır.

Genel olarak bakıldığında, gerek öğrencilerin, gerekse onların ailelerinin, Türkçe kullanımlarında birtakım hatalar yaptıkları görülmektedir. Zülfikar (1981:5), Türkçe'nin kullanımı ile ilgili yapılan yanlışlıklar hakkında şunları belirtmektedir:

Yanlış kullanılmış bir kelime, yanlış bir anlatım, gereksiz bir noktalama işareti herkesi rahatsız etmelidir. Yapılan yanlışları hoş görüp geçmemeliyiz. Bugün basında, resmî yazışmalarda, yayınlanan kitap ve dergilerde görülen sorumsuz dil ve anlatım bozuklukları, yazım yanlışları, bilgi ve değerlendirmedeki yanlışlıklar bir bir eleştirilmelidir. Bu içinden çıkılmaz duruma çare aramaya ilkokullardan başlanmalıdır.

Türkçe kullanımında görülen bu yanlışlıklar, göçle gelen ailelerde ve çocuklarda daha yoğun ve farklı boyutlarda görülmektedir.

Konuşma dili ölçünlü (standart) konuşma dili ve ağız özellikli konuşma dili olmak üzere ikiye ayrılır. Ölçünlü konuşma dili, temelde bir ağız esas alınarak oluşturulan dildir. Yazı diline çok yakın olan bu dil, bir yazı dili gibi toplumda yer alır. Okullarda eğitim ve öğretim ölçünlü konuşma dili ile yapılmaktadır. Okullar, dil eğitimini bu ölçünlü dil ile sürdürmekten sorumlu kurumlardır. Bu kurumların öncelikli görevi bireyleri yerel konuşma dillerinden uzaklaştırmak ve ölçünlü dilde eğitmektir.

Yapılan araştırmalar, göçle gelen ailelerin çocuklarının konuşma dilinin ölçünlü dil olmayıp, ağız özellikli konuşma dili olduğunu göstermektedir. Böylece çocukların ilköğretim okullarında Türkçe derslerinde sorunlar yaşamaları kaçınılmaz bir durumdur.

Öğrencilerin ağız konuşmalarından ölçünlü konuşma diline geçmesini sağlayacak öğretim kurumları, başta temel eğitim okulları; bu okullardaki öncelikli ders Türkçe dersi; sorumlu öğretmen de öncelikle Türkçe öğretmenleri olmak üzere aslında tüm öğretmenlerdir.

Öğrencilerde genellikle sınırlı kelime ile konuşma, konuşacak konu bulamama, konuşmaya uygun terim ve konuşmayı zenginleştirecek benzetme, deyim, atasözü kullanamama, kelimeleri yanlış yerde ve anlamda kullanma gibi sorunlar

görülmektedir. Çocuklar, içinde buldukları yerel konuşma dilini hayatlarına geçirmekte ve okul çağına geldiklerinde ise ailedeki dili kullanmaya devam etmektedirler. Ölçünlü konuşma dili ağız özelliklerinden arınmış bir dildir. Öğrencilere duygu ve düşüncelerin yazılı ve sözlü olarak ifade ederken ölçünlü dili kullanmalarını kazandırabilmek Türkçe derslerinin hedeflerinden biridir (Sağır, 2002:12-13).

Son yıllarda, alternatif eğitim programlarının geliştirilmesinde ve kullanılmasında çok fazla artış görülmektedir. Bu eğitim programlarının bir çoğu eğitimcilerin karşılaştıkları öğrenme engelli, ileri zekalı ya da göçle gelen ve anadili farklı olan öğrencilerin ihtiyaçlarına göre eğitilmesi gerektiğinden dolayı ortaya çıkmıştır (Alcindor, 2001:6).

Alcindor (2001), yapmış olduğu araştırmasında anadili İngilizce olmayan çocukların İngilizce yeterliliklerinin sınırlı seviyede olduğunu göstererek, söz konusu öğrencileri tanımlıyorken açılımı “Sınırlı İngilizce Yeterliliği” olan LEP (Limited English Proficiency) kısaltmasını kullanmaktadır. Aynı durum İzmir’e göçle gelen ailelerin çocukları için söz konusu olduğu düşünülebilir. Göçle geldiği için anadili Türkçe olmayan çocukların sınırlı Türkçe yeterliliğine sahip olduğu görülmektedir. Öğretmenler, bu öğrencilerin anadili Türkçe olan öğrencilere göre daha fazla sorun yaşadıklarını düşünmektedir.

Bilindiği gibi, bir dil veya lehçe sınırları içinde belli bölge ve topluluklara özgü sözlü anlatım yollarının bütünü olan ağız her dilde görülmektedir. Ülkemizde konuşma dili, yörelere göre değişiklik ve çeşitlilik göstermektedir. Erzurum, Kars, Urfa, Denizli ağız gibi adlandırmalar bu dil gerçeğinin bir ifadesi ve göstergesidir. Ağızlar arasında bir takım farklılıklar bulunmaktadır. Bu farklılıklar ses, şekil özellikleri ve söz varlığına dayalıdır. Ancak bu farklılıklar, insanlar arasında iletişimsizliğe neden olmamakla beraber, Türkçe eğitiminde bir takım sorunlar yarattığı eğitimciler tarafından belirtilmektedir. Bu sorunların başında bireylerin ağız özelliklerini yazı diline de aktarması ve bunu değiştirme sürecinde zorluklar yaşaması gelmektedir. Örneğin; Doğu Anadolu ve Doğu Karadeniz ağızları,

kelimelerdeki uzun ünlüleri kısaltarak telaffuz etmektedirler. Bu yörelerden gelen öğrenciler, “âşık” kelimesini “aşık”; “belâ” kelimesini “bela” şeklinde uzun ünlüleri kısaltarak söylemektedirler. Bu gibi örnekleri çoğaltmak mümkündür. Bazı insanlarda mesleki eğitimlerini tamamlamış olmalarına rağmen ağız özelliklerini halen korudukları görülmektedir. Bu da okullarımızda Türkçe eğitimin yetersiz olmasından kaynaklanmaktadır. Ağızların çeşitli olmasına karşın yazı dilimiz yani resmi dilimiz tekdir. Eğitim ve öğretim bu dille yapılmaktadır (Karahana, 1999:55).

Ergenç (1994:12-13), yaptığı araştırmada öğrencilerin konuştuğu ya da duyduğu gibi yazma eğilimi içerisinde olduklarını ortaya çıkarmıştır. “Yağmur”, yerine “yamura”; “ağabey” yerine “abi”; “çiftçi” yerine “çifçi” gibi kullanımların öğrencilerin yazılarında sıkça yaptıkları hatalardandır. Öğrencilerin sosyal statülerine bakıldığında yaptıkları hataların sosyal katman ayırımına göre ortaya çıkmadıkları görülür. Öğrenciler, okudukça, yeni sözcükler tanıdıkça ve yakın çevrelerince uyarıldıklarınca yazı dilinin kurallarına göre yazmaya özen göstermektedirler. Ancak, çocuğun yakın çevresindeki dil, ölçünlü dil değilse ve çocuğun yaptığı hatalar düzeltilmezse bu hataların düzeltilmesi çok zaman alır. İlköğretim çağında yerleşen yanlışların ileri yaşlarda düzeltilmesi zordur ve uzun bir çaba gerektirir. Bu yüzden ilköğretimde görev yapan başta Türkçe branş öğretmenleri olmak üzere tüm öğretmenler, Türkçe’nin doğru ve etkili bir biçimde kullanılmasında duyarlı olmalıdır.

1.4. Amaç ve Önem

Ülkemizde yirminci yüzyılın ortalarında göç olgusu ivme kazanmış, özellikle doğudan ve kuzeyden, batı ve güneye doğru göç dalgaları oluşmuştur. Bu göç olayları, özellikle İstanbul, İzmir ve Bursa, Adana gibi ülkemizin büyük şehirlerine yoğunlaşmıştır. Temelinde pek çok sorun olmakla birlikte ülkemizde yaşanan göç hareketi, ekonomik faktörlerden kaynaklanmaktadır. Ancak göçü, ne sebeple olursa olsun sadece nüfus hareketi olarak görmek yanlıştır. Çünkü göç eden insanlar, sahip oldukları kültür özelliklerini, alışkanlıklarını yanlarında taşımaktadırlar ve karşılaştıkları şehir kültürü değerleriyle çatışma, uyum gibi süreçleri de yaşamak zorundadırlar.

Vygotsky'e, göre insanların temel bilişsel aktiviteleri, sosyal tarih yapısı içerisinde şekillenir ve sosyo-tarihsel gelişiminin ürünlerini oluşturur. Daha ayrıntılı olarak bir kişinin gösterdiği zihinsel beceriler ya da düşünce tarzları doğuştan kaynaklanan özellikler değildir. Bunun yerine, düşünce tarzları ve seviyeleri kişinin yetiştiği kültürün sosyal kurumlarında gerçekleşen ürünlerdir. Kısaca, kültür, dil ve düşünce birbirlerini etkileyen olgulardır. (Thomas, 1983:331).

Bu araştırmada, İzmir'e farklı bölgelerden göç eden ailelerin ilköğretim seviyesindeki çocuklarının Türkçe öğrenimleri sırasında karşılaştıkları problemler ele alınarak incelenmesi ve bu incelemeler ışığında çözüm önerilerine ulaşılması amaçlanmıştır.

Bu araştırma sayesinde İzmir'e farklı bölgelerden göç eden ailelerin çocuklarının Türkçe öğrenimleri sırasında karşılaştıkları sorunların irdelenmesi ve sonuç olarak, bazı çözüm önerilerine ulaşılma çalışmaları açısından önemlidir. Bu araştırmayla ilişkili olarak sınıflarında yoğun olarak göçmen aile çocuklarını okutan Türkçe öğretmenlerin, bu çocuklara ulaşmada farklı yöntemleri kullanmaları düşünülmektedir.

Özellikle doğu illerimizde çalışan başta sınıf öğretmenlerin ve diğer öğretmenlerin şikayet konuları, çocukların Türk Diline hakimiyetlerinde karşılaştıkları güçlükler üzerine odaklanmaktadır. Özellikle ilköğretim birinci kademeden ikinci kademeye geçen bir kısım öğrencinin Türkçe'yi etkili kullanamadıkları belirtilmektedir.

Ülkemizin üçüncü büyük şehri olan İzmir'de ailesi göçle gelip ilköğretim ikinci kademeye devam eden öğrencilerin Türkçe'yi doğru kullanmalarına ilişkin olarak sorunları daha özel, daha eleştirel, duygusal yanlılığa kapılmadan daha bilimsel irdelenmesi hem ülkemizin eğitim ve kültür hayatına hem de bu öğrencilerin istikbaldeki başarılarına doğrudan etkili olacağı düşünülmektedir.

Ailesi göçle gelen öğrencilerin Türkçe derslerindeki sorunların çözüm yollarına ilişkin görüşler yine onlarla doğrudan etkileşim içinde olan öğretmenlerden alınarak ortak paydalarda birleşmiş rasyonel, kullanışlı çözümlere ulaşmak karşılaşılan sorunların kronikleşmeden zaman içinde çözülmesi de ayrı bir önem taşımaktadır.

Türkçe'nin öğreniminde meydana gelen aksaklıklar ve bunları ortaya çıkaran nedenleri araştırmak üzere birçok bilimsel araştırma yapılmıştır. Bu araştırma ile Türkçe öğreniminde karşılaşılan sorunların çözüm arayışına yeni bir bakış açısı ve yaklaşım ortaya konulmaya çalışılmış ve bugüne kadar yapılmış olan bilimsel araştırmalardan farklı olarak, İzmir'e farklı bölgelerden göç ile gelen ailelerin ilköğretim seviyesindeki çocuklarının Türkçe öğrenimleri sırasında karşılaştıkları sorunlar ve çözüm önerileri ortaya konulmak istenmiştir. Araştırmanın bu alanda yapılan ve yapılacak olan çalışmalara bir katkı sağlaması, ilköğretim okullarında çalışan Türkçe öğretmenlerine ve öğretmen adaylarına yararlı olacağı düşünülmüştür.

1.5. Problem Cümlesi

Araştırmanın problemini, İ.İ.K.*'de ailesi İzmir'e göç etmiş öğrencilerin Türkçe derslerinde karşılaştıkları sorunlara ilişkin öğretmenlerin görüşleri nelerdir? sorusu oluşturmaktadır.

1. 6. Alt Problemler

- 1- Öğretmen cinsiyetine göre, İzmir'e göç eden ailelerin ilköğretim ikinci kademesine devam eden çocuklarının Türkçe derslerinde karşılaştıkları sorunları belirlemede fark var mıdır?
- 2- Öğretmenlerin kıdemlerine göre, İzmir'e göç eden ailelerin ilköğretim ikinci kademesine devam eden çocuklarının Türkçe derslerinde karşılaştıkları sorunlara görüşleri farklılaşmakta mıdır?

* İlköğretim İkinci Kademe

3- Öğretmenlerin lisans düzeyinde mezun oldukları okula göre, İzmir'e göç eden ailelerin ilköğretim ikinci kademesine devam eden çocuklarının Türkçe derslerinde karşılaştıkları sorunları belirlemede fark var mıdır?

4- Ailelerin sosyo-ekonomik seviyelerine göre, İzmir'e göç eden ailelerin ilköğretim ikinci kademesine devam eden çocuklarının Türkçe derslerinde karşılaştıkları sorunlarına ilişkin öğretmen görüşleri farklılaşmakta mıdır?

5- Okulda göç ile gelen öğrencilerin oranlarına göre, öğretmenlerin belirttikleri problemlerde bir fark var mıdır? soruları bu araştırmanın alt problemlerini oluşturmaktadır.

1.7. Sayıtlılar

Araştırma kapsamındaki öğrencilerin ailelerinin göçmenlik durumları bölgesel olarak ayrılmamış; tek bir göçmenlik durumu altında toplanmıştır.

1. 8. Sınırlılıklar

1. Araştırma 2004-2005 eğitim-öğretim yılında İzmir ilinden seçilen 105 ilköğretim okulunda uygulanmıştır. Araştırma seçilen okulların Türkçe öğretmenlerine uygulanmış olup sadece öğretmenlerin sorulan sorularla ilgili düşünce ve görüşlerini yansıtmaktadır.

2. Araştırmanın konusu İzmir'e göç ile gelen ailelerin ilköğretim ikinci kademe seviyesindeki çocuklarının anlama, anlatım, dilbilgisi ve çevre ile ilgili yaşadıkları sorunlarla sınırlandırılmıştır. Bunun dışında, öğrencilerde bulunabilecek özel sorunlar (duyuşsal, fiziksel ve zihinsel engelli olma halleri) araştırma kapsamına girmemektedir.

1.9. Tanımlar

İlköğretim Okulu: Zorunlu eğitim çağındaki çocukların eğitim-öğretim gördükleri ve öğrenim sekiz yıl olan kurumdur. Bu okullardaki 6. 7. 8. sınıflar ilköğretim II. kademesidir (Milli Eğitim, 1997:1).

İkidillilik: Bir bireyin iki dili bilmesi veya bir toplumda iki dil kullanılması durumudur (Vardar,1980:93).

Göç: İnsanın içinde yaşadığı bir coğrafi ve sosyo-kültürel çevreden ayrılarak başka bir coğrafi ve sosyo-kültürel çevreye girmesidir (Durugönül ,1997: 95).

Ölçünlü Konuşma Dili (Standart Dil): Temelde bir ağız esas alınarak oluşturulan dildir (Sağır, 2002:12).

Toplumsal Katmanlar: Kişilerin belirli statü hiyerarşisine girmesi (Selen .2001:13).

Dil Yapısı: Bir kişinin kullandığı fonetik, morfolojik, sentaktik ve semantik dil özellikleridir (Yılmaz, 1974:16).

Primer Sosyalleşme: Çocuğun sosyalleşmesinin, içinde doğduğu ailede başlaması olayıdır (Yılmaz, 1974:24).

ANOVA : Varyans Analizi (Analysis Of Variance).

1. 10. Kısaltmalar

İ. G. G. A. İ. İ. K. Ç. T. D. K. S. : İzmir'e Göçle Gelen Ailelerin İlköğretim İkinci Kademedeki Çocuklarının Türkçe Derslerinde Karşılaştıkları Sorunlar

İ. İ. K.: İlköğretim İkinci Kademe

M. E. B.: Milli Eğitim Bakanlığı

D. İ. E.: Devlet İstatistik Enstitüsü.

KMO: Kaiser-Meyer-Olkin

T. Ö. P. E.: Türkçe Öğretimi Problemleri

BÖLÜM II

İLGİLİ YAYIN VE ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde, yabancı ülkelerde ve Türkiye’de göç, dil eğitimi ve Türkçe öğretimi ile ilgili yapılan ve bulguları incelenebilen araştırmalardan ulaşılabilenlere yer verilmiştir.

2.1. Yabancı Ülkelerde Yapılan İlgili Yayın ve Araştırmalar

Ott (1967:117-121), tarafından dört San Antonio okulunda bir çalışma yapılmıştır. Bu çalışmada birinci sınıfa giden İspanyol çocukların İngilizce’yi kullanma yeterlilikleri ve akıcı konuşup konuşmadıkları ölçülmek hedeflenmiştir. Seksen beş öğrencinin yarısı 140 saatlik bir hem işitsel hem de görsel İngilizce eğitiminden geçmişlerdir. Öğrencilerin diğer yarısı da aynı görsel, işitsel araçları kullanmışlardır. Ancak, onlara özel bir dil eğitimi uygulanmamıştır. Eğitim süreci sonunda her iki grup da test edilmiştir. Sonuçlar, eğitim alan grubun İngilizce söylenen bir cümleyi İngilizler gibi akıcı ve iyi bir vurguyla tekrar ifade etmede diğer gruba göre daha çok başarılı olduklarını göstermiştir. Ama kelimeleri anlamada konuşma dilinde, farklı sözdizimine sahip olan öğeleri anlamada hiçbir fark görülmediği ortaya çıkmıştır.

Carrow (1967:378) yapmış olduğu çalışmada iki dilli çocukların dil engellerinin, evde yanlış dil yapılarının kullanılmasından kaynaklandığını ortaya çıkarmıştır. Ayrıca ekonomik sıkıntıların da dil engeline yol açtığını ileri sürmektedir. Ona göre, düşük ekonomik statüde olan insanlar, çevrelerindeki kaynaklardan yeteri kadar yararlanamamaktadır.

Hollomon (1973) “Okula Başlayan Çocukların İkidilliliklerini Değerlendirme Sorunları” adlı çalışmasında okula başlayan İspanyol çocukların ne derece İspanyolca, ne derece İngilizce bildiklerini saptamayı hedeflemiştir. Bu çalışmada anadili İspanyolca olan çocukların dil kullanımlarında sorun yaşadıkları görülmektedir. İkidilli olan yani anadili İspanyolca’dan başka bir dil olan öğrencilerin okulda dil sorunu yaşadıklarının ve bunun çok doğal bir durum olduğu belirtilmektedir. Seçilen Albuquerque devlet okulunda iki dilli bir eğitim programı uygulanmamaktadır. Ancak okula gelen çocukların % 85’i İspanyol’dur. Çocuklarla ve aileleriyle görüşmeler sonucunda çocukların dil yeterlilikleri, her iki dile olan tutumları ortaya çıkarılmıştır. Ayrıca çocuklara ve ailelerine her iki dilde de üç tane test uygulanmıştır. Bu testler, kelimeleri tanıma, fiilleri kullanma, cümle kurma, tekrarlama ve konuşma becerilerini ölçmeyi hedeflemiştir. Bu testler sonucunda, ailelerde yaş ortalaması yüksek olan kişilerin İspanyolca’yı iyi konuştukları; yaş ortalaması düşük olanların ise İngilizce’yi iyi konuştukları saptanmıştır. Göçmenlerin İngilizce’yi daha çok okulda ve komşularla olan iletişimlerinde kullandıkları görülmüştür.

Eshraghi (1987) “Düşük Gelirli Göçmen Ailelerinin Çocuklarına İkinci Bir Dil Olarak İngilizce Öğretiminde Bireyselleştirilmiş Görsel İşitsel Araçların Etkililiğine İlişkin Bir Çalışma” adlı doktora tezinde Amerika’da anadili İngilizce olmayan düşük gelirli ailelerin çocukların dil problemlerine hakkında bir araştırma yapmıştır. Ona göre bu çocuklar, öğretmenlerinin onlardan beklentilerinin az olması, uygun öğretim yöntemlerinin bulunması ve bireyselleştirilmiş öğretimin çok yönlü olmamasından dolayı hem akademik, hem de dilsel açıdan başarı gösterememektedirler.

Bireyselleştirilmiş görsel işitsel eğitim düşük gelirli ailelerin çocuklarının akademik zayıflıklarını yenmeleri ve ailesi yüksek gelirli olan çocuklarla eşit şekilde başarı gösterebilmeleri için etkili bir yoldur.

Eshraghi (1987)’nin yapmış olduğu bu çalışmanın amacı:

1. Sınıfta dil öğreniminde kullanılacak olan bireyselleştirilmiş öğretimin etkililiğini ve görsel ve işitsel araçlardan ne derece yararlandığını test etmektir.

2. Ailesi yüksek gelirlili olup geleneksel bir sınıfta dil eğitimi gören göçmen öğrencilerle, ailesi düşük gelirlili olup görsel ve işitsel araçlar kullanılarak bireyselleştirilmiş öğretime bireyselleştirilmiş eğitime tabi tutulan öğrencilerin dil becerilerindeki gelişmeleri ölçmek için bu öğrencilerin karşılaştırılmasıdır.

Yapılan araştırma için kontrol grubunu oluşturan, geleneksel sınıfta öğrenim gören ve ailesi yüksek gelirlili olan öğrenciler; deney grubunu oluşturan, görsel ve işitsel araçlarla bireyselleştirilmiş öğretime tabi tutulan ve ailesi düşük gelirlili olan öğrenciler seçilmiştir. Bu öğrencilere ön ve son test uygulanıp bu öğrencilerin dil becerileri karşılaştırılmıştır.

Araştırmanın sonucunda düşük gelirlili grupta görsel işitsel araçlarla bireyselleştirilmiş öğretim gören öğrencilerin başarı seviyeleri, geleneksel sınıflarda öğretim gören yüksek gelirlili öğrencilerin başarı seviyelerinden daha yüksek çıkmıştır. Araştırmacıya göre bu sonuç, farklı geçmiş yaşamları olan ailesi düşük gelirlili olan göçmen ailelerin dil becerilerinin geliştirilmesinde öğretim yöntemlerinin ne kadar önemli olduğunu göstermektedir.

Luzio (1991:131-157), “İtalyan Yabancı İşçi Çocuklarının Alman Çocuklarla Olan İletişimlerinin Bazı (Sosyo) Bilimsel Nitelikleri Üzerine” adlı çalışmasında göçmen işçi çocuklarının göç olgusu yüzünden birçok olumsuzluklarla yüz yüze geldiklerinden bahsetmektedir. Luzio (1991:131-157)’nun yapmış olduğu bu çalışmanın amacı, göçmen çocukların dilbilimsel alanlarında ve günlük etkileşimlerinde kullandıkları dilin, özelliklerini ve işlevlerini araştırmaktır. Araştırmada öncelikle bu çocukların, göç ettikleri yeni toplumun kültürüne girerek, o toplumun kullandığı dili öğrenmek ve geliştirmek durumunda oldukları belirtilmektedir. Göçmen çocukların kendi anadillerini kullandıklarında dillerinde değişimler olduğu görülmektedir. Bu değişim yeni girdikleri toplumun dilini kullanmaktan kaynaklanmaktadır. Ancak birçok çocuk, Alman okullarında zorluklarla karşılaşmaktadır. Çocukların yaklaşık % 18’i özel sınıflarda eğitim

öğretim görmektedir. Çocukların sadece % 1-2'lik kısmı orta okula devam edebilmektedir. Bazı çocukların da % 50'si aynı zamanda haftada iki saat İtalyanca kurslara katılmaktadır. Böylelikle bu çocuklar İtalyanca'yı öğrenmekle beraber İtalyan kültürünü de öğrenmiş olmaktadır. Yetişkinlerin ise çoğu zaman kendi anadillerini -İtalyanca'yı- kullandıkları görülmektedir. Araştırmanın önemli bulgularından biri çocukların günlük yaşamda hem aileleriyle hem de İtalyan arkadaşlarıyla Almanca konuştuklarının gözlenmesidir. Bu çocuklar, nadiren İtalyan televizyon programlarını izlemektedirler. Onun yerine çoğu zaman Almanca televizyon programlarını tercih etmektedirler.

Çalışma sonucunda İtalyan göçmen çocuklarının dilbilimsel davranışlarının bazı özellikleri analiz edilerek, çocukların dilbilimsel gelişimlerinde sosyal etkileşimin gerekli olduğu anlaşılmıştır. Bunun için İtalyanca derslerinin veriminin artırılması ve medya ve diğer iletişim araçlarının aracılığıyla çocukların kültürel yaşama yakınlaşmalarının sağlanması önerilmiştir.

Laitin (1993:57-72), "Hindistan'ın Şehir Bölgelerindeki Göç ve Dil Değişimi" adlı çalışmasında sosyal dilbilim araştırmalarının göçmen topluluklarının kendi ülkelerinde orijinal dillerini koruduklarını ortaya çıkarmıştır. Ancak, göç ettikleri çok kültürlü şehir merkezlerinde ise insanların dört veya beş dil bile konuştukları görülmektedir. Araştırmacı bu durumun insanların orta gelirli işlere girebilmeleri için yapılmakta olduğunu belirtmektedir. Bunun sebebi, gittikleri ülkedeki dili konuşmanın ve o dilde okur yazar olmanın göçmenler için büyük bir avantaj olmasıdır. Bu çalışma, Hindistanlı göçmenlerin dil seçimlerinde "anadillerine bağlılık" ya da "farklılıklara dayanma" gibi değişkenlerin önemli olmadığını belirtmektedir. Göçmenlerin dil öğrenmek için çok çaba harcadıkları, bunu yaparken de stratejik davrandıkları araştırmacının bulguları arasındadır.

Badawi (1993), "Amerika Birleşik Devletleri ve Birleşik Arap Emirliklerine Göç Eden Arap Öğrenciler Arasında Eğitimsel Farklılıklar" adlı çalışmasında tamamıyla farklı bir kültürü ve dili olan yeni bir ülkeye göç eden çocuklarla kendi kültürüyle aynı olan yeni bir ülkeye göç eden çocuklar arasında genel okul deneyimi

açısından bir farklılık olup olmadığını ortaya çıkarmayı hedeflemiştir. Araştırmacı, bugüne kadar yapılan çalışmaların göçmen çocuklarının okul tecrübelerinin, göç edilen ülkenin, insanların ve ailelerin yeni kültürle etkileşim haline girmede istekli olma derecesi hakkındaki tutumlarından etkilenebileceklerini ortaya çıkardığını belirtmektedir.

Araştırmacıya göre, kendi kültüründen farklı bir kültürde olmak, sadece dil ya da akademik alanlarda problem yaratmakla kalmamakta, okulda da büyük sorunlar yaratmaktadır. Bu çalışmada, çocukları ya Amerika Birleşik Devletlerinde ya da Birleşik Arap Emirliklerinde 4. ya da 5. sınıflara giden Arap aileleri incelenmiştir. Bütün veriler, ailelere, çocuklara ve öğretmenlere yaptırılan anketlerle elde edilmiştir. Ankette dört soru sorulmuştur. Bu sorular, Birleşik Arap Emirliklerine ya da Amerika Birleşik Devletlerine göç eden çocukların Arap okullarındaki genel okul tecrübelerini ortaya çıkarmaya yönelik hazırlanmıştır. Anketin sonuçları, Birleşik Arap Emirliklerine göç eden ailelerin, Amerika Birleşik Devletine göç eden ailelere göre, çocuklarının okul tecrübelerinde daha olumlu görüşlere sahip olduklarını ortaya çıkarmıştır. Bununla birlikte, hem Birleşik Arap Emirliklerinde ve Amerika Birleşik Devletindeki çocukların genel okul tecrübeleri açısından olumlu görüşlere sahip oldukları bulunmuştur. Öğretmenlerin, çocukların okula uyumlarında ve okul başarısı seviyesindeki algılarında kültürel farklılıklar açısından bir değişiklik göstermediği ortaya çıkarılmıştır.

Araştırmacı, ayrıca gelecekte yapılacak olan çalışmalarda objektif araçların, daha sosyal değişkenlerin, cinsiyet farklılıklarının, göç edilen yerde kalma süresinin, farklı okul seviyesinin, dil yeterliliklerinin, öğretim yöntemlerinin araştırılması gerektiğini önermektedir.

Stevans (1999:555-578), “Göç Etmedeki Yaş ve Yabancı Doğumlu Yetişkinlerin İkinci Dil Yeterlilikleri” adlı çalışmasında bazı sosyologların göçmenlerin İngilizce’yi ikinci bir dil olarak ediniminin, kişinin elde ettiği fırsatlara ve güdülenmesine bağlı olduğunu düşündüklerini, bazılarının ise, ikinci bir dil ediniminin biyolojik olarak yaşla ilintili olduğunu düşündüklerini belirtmektedir.

Göçmenler arasındaki ikinci bir dil edinimi araştırıldığı zaman sosyologların ve ekonomistlerin çoğu zaman bunun öğreniminin, fırsatlar ve güdülenmelerle tetiklenen bir “maruz kalma” ya da “insan sermayesi” çerçevesinde incelendikleri görülmektedir. Bu araştırma, sosyal etmenlerin büyük oranda yabancı doğumlu yetişkinler arasındaki İngilizce yeterlilik seviyesini tahmin ettiğini göstermektedir. Bu sosyal etmenler şunlardır: Amerika’daki ikametgah uzunluğu ve eğitim ile ilgili beceriler.

Stevans’a göre dilbilimciler, dil ediniminin çok boyutlu bir olgu olduğunu ve bunun dilbilim, nerodilbilim, ruhbilim oluşumlarının bir kombinasyonu yoluyla açıklanabileceğini düşünmektedir. Dilbilimcilerin araştırmaları, ikinci dil ediniminin aynı birinci dil ediniminde olduğu gibi olgusal etmenlerle ilgili olduğunu göstermektedir. Dilbilimciler ve psikologlar, göçteki yaşın etkisini araştırırken çoğunlukla küçük yaşlarda, sosyal olarak ikamet edilen alandan homojen örnekler kullanmakta ve böylece eğitimsel becerileri, önemli sosyal etmenleri gözlemleyememektedir. Bununla birlikte, sosyologlar, göçteki yaş ile ikinci dildeki yeterlilik arasındaki ilişkiyi gözden kaçırmaktadır.

Çalışma sonucunda yetişkinler arasındaki ikinci dil edinimindeki yeterliliğin büyük oranda göçmenin yaşıyla ilişkili olduğu saptanmıştır. Bu ilişki, göç edilen yeni ülkeye girişteki yaşla ve ikinci dildeki yeterlilikle bağlantılıdır. İkinci dil edinimine erken yaşlarda başlayanlar, geç yaşta başlayanlara göre daha avantajlıdır. Özellikle dildeki sesleri, biçimleri öğrenirken ve işitsel becerilerde daha başarılıdır. Genel olarak bakıldığında ikinci dil öğrenmeye erken yaşta başlandığında göçmenlerin uzun bir çalışmadan sonra o dili anadilleri gibi konuşabildikleri görülmektedir. Göç ettikleri ülkeye küçük yaşta gelen göçmenler, Amerika’da İngilizce ağırlıklı bir okul sisteminde eğitim görmektedir. Böylece iyi bir eğitim seviyesine ulaşmış olmakta ve anadili İngilizce olan kişilerle önemli sosyal ilişkiler kurmaya başlamaktadır. Araştırmacı bu durumu, Amerikan toplumunun sosyal kurumlarına katılmaya yüklemektedir. Bunun aksine göç ettikleri ülkeye geç yaşta gelen göçmenler, daha az eğitim görecekler ve eğitimlerini başka yerde tamamlamış olacaklardır. Göçmenin sosyal ortamda ve kurumdaki yaşam tecrübesi kişinin ikinci dil edinimini ya olumlu

ya da olumsuz yönde etkilemektedir. Sonuç olarak, dil öğrenme, iletişimi ve sosyal etkileşimi gerektirmektedir.

Taylor'ın (2001) “Üç Dillilik Modeli, Danimarka'daki Kürt Çocukların Eğitimine Yönelik Bir Araştırma” adlı çalışması Danimarka'daki Türk çocuklarının akademik başarılarını geliştirmek ve benlik saygılarını arttırmak için düzenlenmiş olan iki dilli bir programın insan ırklarına ilişkin kültürel bir araştırmasını kapsamaktadır.

Bu çalışmada programa katılan Türk öğrencilerin büyük bir bölümü Kürt kökenlidir ve anadilleri Kürtçe'dir. Ancak, bu çocuklar, bir azınlık içinde azınlık bir grubu oluşturmaktadır. Onlar için uygulanan program üç dilli bir programdır.

Bu çalışmadaki veriyi, sınıf gözlemi, programa katılan dört eğitimciyle yapılan insan ırklarına ilişkin görüşmeler oluşturmaktadır. Ayrıca program, bir kız öğrencinin perspektifinden de değerlendirilmiştir. Görüşme yapılan eğitimciler, hem programa hem de azınlık öğrencilerine karşı olumlu bir tavır sergilemelerine rağmen bazı tutarsızlıklar gözlemiştir. Eğitimcilerin iyi niyetleri ve davranışları arasında tutarsızlıklar gözlenmiştir. Bu çelişki, eğitimci yetiştiren kurumların göçmen toplumuna karşı olumsuz tutum sergilemesi ve bunu yetiştirdikleri eğitimcilere empoze etmek açısından incelenmiştir. Programa katılan öğrenciler, Türkçe ve Danimarkaca kazanmalarında başarı göstermelerine rağmen, Kürt çocukları için Kürtçe ve Kürt kimliklerini kaybetmelerine sonuçlanmıştır. Bu çalışmada üç dilliğin olumsuz yönlerine dikkat çekilmektedir. Danimarka gibi gelişmiş ülkelerde Kürt öğrencilerinde, kendi anadillerini unutma ve etnik kökenlerinde azalma eğilimi görülmektedir. Bunun sebebi olarak, bu çocukların öğretmenlerinin onlara karşı olumlu düşünceler beslememelerinden ve bu öğretmenlerin üniversite eğitiminde yetersizlikler olduğundan kaynaklanmaktadır.

Zhu (2001:563-569), “Shanghai'daki Göçmen Çocuklarının Eğitim Sorunları” adlı makalesinde sosyal ayrımcılıktan ve ekonomik sebeplerden dolayı Shanghai'daki göçmen çocukların okullarında yeteri kadar araç ve gereç olmadığı,

köyü koşulların ve eğitimsiz öğretmenlerin bulunduğunu belirtmektedir. Zhu, hükümetin göçmen çocukların eğitimi için buldukları girişimlerde başarılı olduğunu savunmaktadır.

Araştırmacı tarafından göçmen çocuklarının haklarının savunulması, onların yerel halkla eşit şartlara sahip olmaları ve iyi bir eğitim almaları gerektiği önerilmektedir.

2.2. Türkiye’de Yapılan İlgili Yayın Ve Araştırmalar

Oğrak (1998), “Göç, Sosyal Değişme Ve Bütünleşme (Güneydoğu Anadolu’dan, İzmit’e Göç eden Aileler Örneği)” aslı doktora tezinde Güneydoğu Anadolu Bölgesinden İzmit’e göç eden aileler örnek grup olarak incelenmiştir. Araştırma sonucunda şu sonuçlara ulaşılmıştır:

1. Araştırmadan elde edilen veriler, göç olayının daha çok sosyo-ekonomik olmak üzere sosyal değişime uğramalarına neden olduğunu ortaya çıkarmıştır.
2. Göçmenlerin eğitim düzeylerinin yükselmesi onların kentsel kurumlarla ilişkisini ve kentsel faaliyetlere katılmasını arttırmaktadır.
3. Göçmenlerin eğitim düzeyinin yükselmesine paralel olarak aile ortamında Türkçe konuşma oranında artış görülmektedir.
4. Araştırmada örneklem olarak anadili Kürtçe ve Arapça olan aileler seçilmiştir. Göç eden ailelerin bir kısmı göçten sonra aile içinde anadillerini konuşmaya devam ettikleri, bir kısmının da bu dillerin yanı sıra Türkçe’yi ya da sadece Türkçe konuştukları ortaya çıkarmıştır. Eğer aileler, sosyo-kültürel değişim açıdan gelişmemişlerse evde kendi anadillerini konuştukları gözlemlenmiştir. Aile içinde Türkçe konuşma oranı arttıkça göçmenlerin yeni çevreye uyum sağlamaları kolaylaşmaktadır.

Söylemez (1999), “Kentleşme ve Dil Değişimi: Kırsal Göçmenlerin Toplumbilimsel Analizi Ve İşteki Değişim Stratejileri” adlı doktora çalışmasında kırsal bölgelerden kentlere göç eden insanların dil değişimlerini, bu değişimlere neden olan etmenleri ve sosyal değişkenlerin değişimdeki etkinlik düzeyini

belirlemeyi amaçlamıştır. Bu çalışmada dil değişimi, coğrafi ve toplumsal bir hareketliliğin doğal bir sonucu olarak değerlendirilmektedir. Bu çalışmanın sonuçları şu şekildedir:

1. Göç eden kişilerin kırsal bölgeden şehre gelişleriyle başlayan şehirleşme süreçlerinin onların coğrafi tabanlı dilinden sosyal tabanlı diline kaymalarında etmen olmaktadır.
2. Kırsal dil özelliklerini grup üyelerinin dilbilimsel repertuarlarında kalması veya kullanımdan düşmelerinde toplumun o kullanımlara gösterdiği tepkinin yoğunluğunun etken olduğu ortaya çıkmıştır.
3. Konuşmacıların dil değişimlerinde yaş faktörü, yaş grupları arasındaki değişim farkları arasındaki değişim farklarıyla önemli bir gösterge olarak ortaya çıkarken, şehirde kalma sürelerinin göçmenlerin dil değişimleri üzerinde etken olmadığı, ama şehire gelme yaşının standart dile geçişte hem hız hem de değişim oranı olarak büyük bir etkisi olduğu ortaya çıkmıştır.

Gün (2002), “Çocuk Ve Göç” adlı yüksek lisans tezinde göç etmiş ergenlerle göç etmemiş ergenlerin yaşam doyumu, benlik saygısı ve sosyal destek ağları açısından karşılaştırılmaları amaçlanmaktadır. Araştırmadan elde edilen bulgular şu şekilde özetlenebilir:

1. Göçün, İzmir’e göç eden ergenlerin yaşam doyumunu ve benlik saygısını olumsuz etkilediği görülmektedir.
2. Okula giden ergenlerin yaşam doyumları daha yüksek bulunurken, sürekli çalışan ergenlerin kültür düzeyi daha düşüktür.
3. Hem evlerinde sadece ana dillerini kullanan hem de genelde ana dillerini kullanan ergenlerin benlik saygıları daha yüksek çıkmıştır.
4. Dil ile ilgili değişkenler (evde hangi dil, genelde kullanılan dil), okul durumu, ekonomik durum, iş durumu, göç zamanı ve geri dönme isteği gibi etmenlerin göçmenlerin yaşam doyumu, benlik saygısı ve kültürleşme düzeylerinin yakından ilişkili olduğunu ortaya çıkarmaktadır.

Özçiçek (1983), “Orta Okullarda Türkçe Öğretiminin Etkinliği” adlı yüksek lisans tezinde Ankara’daki ortaokul ikinci sınıf öğrencileri ve ilköğretim

ilköğretimin ikinci kademesinde görev alan Türkçe öğretmenlerinden oluşan bir örneklem seçip, şu sonuçları elde etmiştir:

1. Türkçe öğretiminin en önemli amaçları, öğrencilerin Türkçe'yi en iyi şekilde kullanması, okuduklarını yazılı ve sözlü olarak anlatması, anlamlı okuma yaparak okuduğunu tam ve doğru olarak anlamasıdır.
2. Türkçe öğretimi, Milli Eğitimin amaçlarını kısmen gerçekleştirebilmektedir. Bu yüzden ders kitapları da ihtiyaçlara cevap verememektedir.
3. Öğretmenlerin hepsi ders işlerken sadece kitaplardan faydalanmaktadır.
4. Metin ve şiir incelemede ana düşüncenin, yardımcı düşüncenin ve temanın bulunması öğretmenlerin temel hedefidir.
5. Türkçe branş öğretmenleri dışındaki öğretmenler, ana dili kullanımı konusunda gerekli özeni göstermemektedir.
6. Türkçe öğretiminde en çok kullanılan yöntemler; metin okuma ve soru-cevap ve öğrenci anlatımıdır. Öğretmenlerin kıdemi ve mezun oldukları kurum, onların yöntem tercihini önemli ölçüde etkilemektedir.
7. Türkçe öğretmenlerinin büyük bir çoğunluğu her hangi bir hizmet içi eğitim kursuna katılmamışlardır.
8. Öğrencilerde okuma alışkanlığı yeteri kadar gelişmemiştir.
9. Öğrenciler, ders içi ve ders dışı etkinliklerin değerlendirilmesinde not korkusunu ve baskısını hissetmektedir.

Hastaoğlu (1986), "İlköğretim İkinci Kademe Türkçe Eğitimi" adlı yüksek lisans tezinde ilköğretim ikinci kademe Türkçe eğitiminin nasıl yapıldığını, Türkçe eğitimi ile iyi bir birey olma özelliğinin kazandırılıp kazandırılmadığını, Türkçe öğretiminde kullanılan yöntemleri, kullanılan araçların yetersizliklerini ve Türkçe öğretmenlerinin önerilerini belirlemeyi amaçlamıştır. Yapılan çalışmada şu sonuçlara ulaşılmıştır:

1. Türkçe ders kitaplarındaki metinler, öğrencilere yaratıcı düşünmeye yönlendirici, onların düşünce ve yargılama yeteneklerini geliştirici ve öğrencinin gelişimine katkıda bulunacak nitelikte değildir.
2. Dilbilgisi konularına yer veren yardımcı kitaplar, yetersizdir.

3. Türkçe ders kitaplarında günümüz çağdaş Türk edebiyatından örnek metinlere yeterince yer verilmemektedir.
4. Sınıfta öğrencilere eşit olarak konuşma hakkı verilmemektedir.
5. Öğretmenler, belirli gün ve haftaları düşünerek bazı metinlerin önceye ve sona alınma konusunda hassasiyet göstermektedir.
6. Öğretmenler, derste ders kitabı dışında başka araç ve gereçlerin kullanılması konusunda isteksiz davranmaktadır.
7. Türkçe ders kitaplarının yazım ve basımında gerekli itina gösterilmemektedir.
8. Türkçe dışındaki diğer branş öğretmenleri, Türkçe'yi kurallı bir kullanma konusuna özen göstermemektedir.
9. Okullardaki kütüphaneler işlevsel değildir.
10. Öğretmenler, öğrencilere kaynak arama, bulma ve kullanma konusunda gerektiği kadar rehberlik etmemektedir.
11. Türkçe ders kitapları eğitim-öğretim yılı başlamadan önce öğrencilere ulaştırılmamaktadır.
12. Öğretmenlerin büyük bir bölümü hizmet içi eğitim kursları hakkında gerekli bilgiye sahip olmadıkları için bu kursların hiçbir şey kazandırmadığı görüşündedir.

Özdemir (1993), “İlköğretim Okullarında Türkçe Öğretimi ve Sorunları Türk Eğitim Derneği XI. Öğretim Toplantısı” adlı çalışmada “Türkçe Öğretiminde Karşılaşılan Güçlükler ve Çözüm Önerileri” adlı konuşmasında şu sorunları dile getirmiştir:

1. Türkçe öğretiminde kullanılacak olan yardımcı materyaller önceden hazırlanıp derslerde kullanılmalıdır. Ancak, çok az sayıdaki okullarda ses kaseti, video kaseti, resim, tablo, slayt, çizgi film gibi materyaller kullanılmaktadır.
2. Serbest okuma için gerekli olan ders kitabı dışındaki çocuk kitapları ya da öğrenci kitapları denilebilecek kitaplar okul kütüphaneleri ve sınıf kitaplıkları okuma zevk ve alışkanlığı geliştirecek nitelikte değildir.

Muhcu(1997), “İlkokul Öğretmenlerinin Türkçe Öğretiminde Karşılaştıkları Sorunlar Ve Çözüm İçin Öneriler (Trabzon İlinde Bir İnceleme)” adlı yüksek lisans

tezinde ilkokullarda okutulan Türkçe dersinin öğretiminin sorunları üzerinde durmuş ve çözüm yollarına ilişkin önerilerde bulunmuştur.

Araştırma bulgularından elde edilen sonuçlar, öğrenciden, programdan, fiziksel olanaklardan, öğrencinin sosyal çevresinden ve öğretmenden kaynaklanan sorunlar olmak üzere farklı boyutlarda ele alınmıştır. Sınıfların kalabalık olması, öğrencilerin yöresel ağızla konuşması, materyal eksikliği, ölçme ve değerlendirme sorunları, programın güçlüğü, roman, hikaye gibi kaynak yetersizlikleri öğretmenlerin belirttikleri sorunlarıdır.

Elmacı (1997), “İlköğretimde Türkçe Eğitimi ve Öğretimi (II.Kademe)” adlı yüksek lisans tezinde Türkçe eğitim ve öğretiminde ilköğretim ikinci kademedeki verimsizliğin sebepleri tespit etmiştir. Bu çalışmada Türkçe dersinin, bir bilgi dersi olmaktan çok, bir beceri ve alışkanlık kazandırma dersi olduğu vurgulanmaktadır. Türkçe eğitim ve öğretimin bugün istenilen seviyeye ulaşamamasının sebeplerinin öğretmenlerden, araç-gereç eksikliğinden ve kullanılan yöntem ve tekniklerin uygun olmamasından kaynaklandığı tespit edilmiştir.

Kavcar (1998) “Türkçe Eğitimi ve Sorunlar” adlı çalışmasında Türkçe Öğretimin sorunlarına değinmiştir. Kavcar, Türkçe'nin yaşadığı sorunları; özensizlik ve yanlış kullanım, yabancı sözcük tutkusu, yabancı dil düşkünlüğü, Türkçe'nin bilim dili olmadığı görüşü, Türkçe öğretiminde yetersizlik, sözcük ve terim üretimindeki yetersizlik, öğretmen faktörü şeklinde yedi madde halinde belirtmektedir. Yapılan çalışmanın sonuçları şu şekildedir:

1. Okullarda Türkçe öğretimi konusunda yeterli teknik donanım olmamakla birlikte, bütçeden eğitim giderleri için yeterli ödenek ayrılmamaktadır.
2. Öğretmenler, eğitim teknolojisini kullanmada yetersiz ve isteksizdir.
3. Öğretmenler, dramatizasyon, beyin fırtınası, küme çalışması... gibi yöntemleri kullanmadan, düz anlatım ve soru cevap yöntemini kullanarak ders anlatmaktadır.

Susar (2000), “Türkçe Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlar ve Bu Sorunların Öğretmen Performansına Etkileri” adlı yüksek lisans tezinde ilköğretimde Türkçe

öğretiminde karşılaşılan sorunları belirlemeyi ve bu sorunların öğretmenlerin performanslarının nasıl etkilendiğini ortaya koymayı amaçlamıştır.

Yapılan bu çalışmanın verileri, araştırmacı tarafından geliştirilen “Türkçe Öğretimi Problemleri Envanteri” (T.Ö.P.E.) aracıyla 1998-1999 eğitim - öğretim yılında 4. ve 5. sınıfların sınıf öğretmenlerine ve Türkçe branş öğretmenlerine uygulanarak toplanmıştır. Araştırmanın sonuçları şu şekilde özetlenebilir:

1. Öğretmenler, ilköğretim Türkçe öğretimde karşılaşılan en önemli sorun olarak ailelerin çocuklarının Türkçe eğitimi konusunda kendileriyle iletişim kurmadıklarını belirtmektedir.
2. Öğretmenler, anne ve babaların Türkçe'nin insan hayatındaki önemi konusunda bilinçli olmadıklarını düşünmektedir.
3. Öğretmenler, Türkçe kitabındaki birçok metnin güncel olmadığını belirtmektedir.
4. Öğretmenler, televizyon ve radyo tutsaklığının öğrencilerin dil gelişimini olumsuz yönde etkilediğini düşünmektedir.
5. Öğretmenler, öğrencilerde okuma alışkanlığının olmadığını belirtmektedir.
6. Öğretmenler, öğrencilerin hikaye, şiir ve kompozisyon yazmada yaratıcılıklarının çok yetersiz olduklarını düşünmektedir.
7. Öğretmenler, anne ve babaların yerel ağızla konuşma alışkanlıklarının olduğunu belirtmektedir.
8. Öğretmenler, Türkçe programının çevresel ihtiyaçlar doğrultusunda yeniden gözden geçirilmesi gerektiğini düşünmektedir.
9. Öğretmenler, yeterli bir laboratuara (kültür ortamı) sahip olamadıklarını dile getirmektedir.
10. Öğretmenler, anne ve babaların çocuklarına kitap okuma alışkanlığı kazandırma konusunda yardımcı olmadıklarını belirtmektedir.
11. Öğretmenler, konuşma öğretimi, dilbilgisi öğretimi, şiir ve metin tahlilleri konusunda kendilerini yetersiz bulmadıklarını düşünmektedirler.
12. Öğretmenlerin yaşları, cinsiyetleri, branşları, mesleki hizmet süreleri, görev yaptıkları sınıflar, hizmet içi eğitim durumları ve çalıştıkları okulun sosyo – ekonomik düzeyi onların sorunları algılama düzeyinde anlamlı bir farklılık ortaya çıkarmamaktadır.

13. Öğretmenlerin mezun oldukları okullara göre sorunları algılama düzeylerinde anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir.
14. Eğitim fakültesinden mezun olan öğretmenlerin sorunlardan daha fazla etkilendikleri ortaya çıkmaktadır. Ayrıca özel okullarda çalışan öğretmenlerin devlet okullarında çalışan öğretmenlere nazaran sorunlardan daha fazla etkilendikleri görülmektedir.
15. Türkçe programının toplumsal gelişmeler karşısında yenilenmemesi öğretmenlerin performansını olumsuz yönde etkilemektedir.
16. Güzel konuşma eğitimi için örnek görsel ve işitsel kasetlerin istenildiği zaman bulunmaması öğretmenlerin performanslarını etkilemektedir.
17. Öğrencilerin sözlü ve yazılı ifadelerinde görülen cümle bozukluklarının öğretmenler tarafından düzeltilmeye çalışılması, öğretmenlerin performansını olumsuz yönde etkilemektedir.
18. Öğretmenler, Türkçe derslerinde yeteri kadar drammatizasyon çalışmalarına yer veremediklerini belirtmektedir.

Calp (2001), “İlköğretim Okulları İkinci Kademedeki Dilbilgisi Öğretimi Üzerine Bir Araştırma (Erzurum İl Örneği)” adlı doktora tezinde Türkçe eğitim programında yer alan dilbilgisi dersinin amaçlarının ulaşılma düzeyini belirlemeyi ve elde edilen sonuçlar ışığında çocukların dil gelişimini sağlamayı hedeflemiştir.

Araştırma sonucunda ilköğretim okulu Türkçe eğitim programı sekizinci sınıf dilbilgisi amaçlarının ulaşılma düzeyinin istenen seviyeye ulaşmadığı ortaya çıkmıştır. Bu çalışmada şu sonuçlara ulaşılmıştır:

1. Öğretmenler, öğrencilerin fiilimsileri cümle içerisinde kavrayabilme ve doğru kullanabilme, büyük ses uyumun kavrayabilme ve uygulayabilme, yapılarına göre cümle türlerini kavrayabilme, anlamlarına göre cümle türlerine öğrenebilme, fiil kiplerinin çatılarını cümle içerisinde kavrayabilme ve doğru kullanabilme davranışlarının en alt seviyede olduğunu düşünmektedir.

2. Okul müdürleri, öğrencilerin anlamdaş kelimeleri kullanabilme, cümlelerde öğelerin sıralanışını, sıralanışına göre anlam değişikliğini, kavrayabilme, ve buna göre cümle kurabilme, kelimeleri takıları doğru anlayabilme ve yazabilme, fiil

kiplerini cümle içerisinde kavrayabilme ve doğru kullanabilme, ekfiilleri cümle içerisinde kavrayabilme ve doğru kullanma, fiilimsileri cümle içerisinde kavrayabilme ve doğru kullanabilme, yüklemelerine göre cümle türlerini öğrenebilme, cümlelerin görevlerini kavrayabilme davranışlarının en alt seviyede gerçekleştiği görüşündedir.

3. İlköğretim müfettişleri, öğrencilerin anlamlarına göre cümle türlerini öğrenme, cümle içerisinde kelimeleri doğru bir şekilde vurgulama, yardımcı birleşik fiilleri cümle içerisinde kavrama ve doğru kullanma davranışlarının en alt seviyede gerçekleştiğini düşünmektedir.

4. Araştırmada elde edilen sonuçlar, Türkçe dilbilgisi dersinin amaçlarının ulaşma düzeyinin öğretmenler, okul müdürleri ve ilköğretim müfettişleri arasında anlamlı bir fark olmadığını ortaya çıkarmaktadır.

5. Öğretmenler, İlköğretim müfettişleri, okul müdürleri ve akademisyenler, Türkçe dilbilgisi dersinin amaçlarına ulaşamamasının nedenlerinin sınıf mevcudunun fazla olması, öğrencilerin kendilerini dilbilgisi konularının öğrenilmesinin zor olduğuna inandırmaları ve öğrencilerin dilbilgisine ilişkin öğrenme stratejileri oluşturamamaları olduğunu düşünmektedir.

Gündemir (2002) “İlköğretim Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Becerilerinin Gelişimlerinin Ölçülmesi” adlı yüksek lisans tezinde ilköğretim sekizinci sınıf öğrencilerine onların okuduğu anlama becerilerini ölçmek için bir metinle ilgili 20 soruluk bir test uygulanmıştır. Araştırma sonucunda, kız öğrencilerin erkek öğrencilere oranla daha başarılı oldukları görülmektedir. Ayrıca okulların bulunduğu çevrenin sosyo-ekonomik ve sosyo- kültürel düzeylerinin farklı olması öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini etkilediği ortaya çıkarılmıştır. Araştırmacı, yaptığı araştırmada öğrencilerinin okuma becerilerinin geliştirilmesi için onlara kitap okuma alışkanlığının ve zevkinin kazandırılmasını ve eğitim ve öğretim programlarına uygun metin ve metin altı sorulardan meydana gelen ders kitaplarının hazırlanması gerektiğini önermektedir.

Kartal (2003), “İğdır İli İlköğretim Okullarının II. Kademe VI. Sınıflarında Okuma ve Yazma Derslerinde Karşılaşılan Sorunlar” adlı yüksek lisans tezinde İğdır

ilindeki ilköğretim okullarında II. kademe VI. Sınıf öğrencilerinin okuma ve yazma derslerinde yaptıkları hatalar saptanıp, bu hataların nedenleri ve çözüm yolları üzerinde bir çalışma yapmıştır. Yapılan inceleme ve gözlem sonucunda öğrencilerin başarılarını etkileyen en büyük etmenin yerel ağızdan kaynaklanan okuma ve yazma sorunları ve güçlükleri olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin yerel ağızdan bir takım özellikleri standart dile aktarma eğiliminde oldukları tespit edilmiştir.

Yapılan çalışmada öğrencilerin hem yazı dilinde hem de konuşma dilinde yerel ağzın etkisi altında kendilerince bir ara dil (hem yerel ağzın hem de standart dilin özelliklerini taşıyan) oluşturdukları belirlenmiştir. Ara dilin oluşmasında yerel ağızdan yapılan aktarımların, yanlış öğrenimden kaynaklanan varsayımların, standart dil ile ilgili kendilerine özgü bildirişim yolları geliştirmelerinin ve öğretim programından kaynaklanan sorunların büyük bir payı olduğu belirlenmiştir.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde, araştırma modeli, değişkenler, evren ve örneklem, veri toplama araçları, veri toplama teknikleri yer almaktadır.

3.1. Araştırma Modeli

Bu çalışma, tarama (survey) alan araştırması olarak desenlenen betimsel bir araştırmadır. Araştırmada veri toplama araçları olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu ve likert tipi ölçek kullanılmıştır. Araştırmada ele alınan süre anlık yöntemdir. Bu çalışmanın amacı irdelenen problemin betimlenmesi ve açıklanmasına yöneliktir (Altunışık ve diğer.,: 2002: 50; Creswell, 2002: 397).

Araştırmanın amacı, ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinden ailesi İzmir'e göç etmiş olanların Türkçe öğrenimleriyle ilgili olarak Türkçe öğretmenlerinin görüşlerini belirlemektir. Araştırmada kullanılan veri toplama araçları açık uçlu sorulardan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu ile beşli katılım derecesi olan likert tipi "öğretmen görüşleri ölçeği"dir. Bu ölçek, "anlama", "anlatım", "dilbilgisi" ve "çevre"yi kapsayan dört alt boyuttan oluşmaktadır.

Öğretmenlerin cinsiyeti, mezun oldukları okul programı, kıdemleri, İzmir metropolünde çalıştıkları ilçe; öğrenci ailelerinin sosyo-ekonomik düzeyleri, okuldaki göç ile gelen öğrenci oranı bu araştırmanın bağımsız değişkenleridir. Öğretmenlerin sorunlara ilişkin görüşleri (bu sorunlar anlama, anlatma, dilbilgisi ve çevre alt boyutlarında ele alınmıştır) ve bu sorunlara ilişkin çözüm önerileri bağımlı değişkenleri oluşturmaktadır.

3.2. Evren ve Örneklem

Aşağıda bulunan tabloda araştırma kapsamında bulunan ilçelerdeki toplam ilköğretim okulu ve burada görev yapan Türkçe öğretmenlerinin sayıları, likert tipi öğretmen görüşleri ölçeğinin ön ve asıl uygulamalarını yapan öğretmen sayıları bulunmaktadır.

Tablo 1
Ölçme Aracının Ön ve Asıl Uygulamalardaki Öğretmen Dağılımı

İlçeler *	Okul Sayıları **	Türkçe Öğretmeni Sayıları ***	Ön Uygulamada Ulaşılan Öğretmen Sayıları ****	Asıl Uygulamada Ulaşılan Öğretmen Sayıları
Bornova	67	137	40	20
Buca	48	133	62	32
Çiğli	24	47	5	5
Gaziemir	15	22	5	5
Güzelbahçe	6	7	-	2
Karşıyaka	126	146	45	20
Konak	117	291	55	35
Narlıdere	8	20	-	5
Toplam	411	803	212	124

Tablo 1’de araştırma evrenine ilişkin okul ve öğretmen sayıları görülmektedir. Araştırmada özel okullara ilişkin herhangi bir sayısal değer verilememiştir. Bazı özel okullara gönderilen ölçme aracı “Biz de bu türden öğrenci yok.” yorumuyla doldurulmadan geri gönderilmiştir. Bu nedenle araştırma özel okulları kapsamamaktadır. İzmir metropol ilçelerde öğretmenler ve okul idarecilerle

* Araştırmada kullanılan ölçme aracını uygulamak için İzmir Valiliği’nden izin alınan okullar.

** <<http://www.meb.gov.tr>> (2005 Şubat 01) Millî Eğitim Bakanlığı genel erişim sayfası altında İzmir İl Millî Eğitim Müdürlüğü sayfasından ulaşılan sayılar.

*** Elektronik posta, telefon ve doğrudan görüşmeyle ilçe millî eğitim müdürlüklerinden ulaşılan sayılar.

**** Küme örnekleme gereğince evrenin %25’ine ulaşılabilmektedir. Faktör analizlerinde bu rakamın madde sayısının 5 katı tavsiye edilmektedir (Tavşancıl, 2002:142). Ancak evrenin tamamını yaklaşık 800 öğretmenin oluşturduğu bu araştırmada 400 öğretmene ulaşmak oldukça zor olduğundan uzman görüşleri doğrultusunda bu sayı azaltılmıştır.

yapılan ön görüşmelerle daha çok orta ve alt sosyo-ekonomik düzeyde olan bazı semtlerdeki (Buca, Konak) okullarda göçle gelen çocukların daha fazla bulunduğu belirlenmiştir. Bu yüzden araştırma kapsamında özellikle orta ve alt sosyo-ekonomik seviyedeki okullar alınmıştır.

3.3. Veri Toplama Araçları

Açık uçlu ifadeler: Alan yazının incelenmesi ve uzman görüşleri doğrultusunda Türkiye’de yaşayan ilköğretim ikinci kademeye devam eden bir öğrencinin Türkçe bilgisini gösteren dört boyut olduğu belirlenmiştir.

Türkçe öğretmenlerinden bilgi almak amacıyla geliştirilen bir form yolu ile yüz yüze görüşme yöntemi denenmiştir. Ancak, öğretmenlerin bir kısmı yüz yüze görüşme yapmak için zamanlarının olmadığını, kısa süreli teneffüslerde bir şeyler yiyip içmek ve dinlenmek istediklerini belirtmişlerdir. Görüşmeyi kabul eden öğretmenler ise görüşmenin ses kayıt etme aracıyla (dijital ses kayıt cihazı) kaydedilmesini istemediklerini belirtmişlerdir.

Öğretmenlerin görüşlerini almak üzere sözle cevaplanacak kısa ve açık uçlu sorulardan oluşan yarı yapılandırılmış bir görüşme formunun uygulanmasına karar verilmiştir ve uzman görüşleri de alınarak öğretmenlerin konuyla ilgili fikirlerinin alınması amacıyla altı maddelik (EK-1) yarı yapılandırılmış bir nitel ölçme aracı hazırlanmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2003). Oluşturulan ölçme aracı 25’i Buca olmak üzere İzmir metropol ilçelerinde görev yapan 30 Türkçe ve Türk Dili Edebiyatı öğretmeni (bu öğretmenlerin %85’i Türkçe öğretmeni olarak ilköğretimde derslere girmektedir) ile doldurulmuştur (Altunışık ve diğer., 2002: 53). Öğretmen seçiminde özellikle mesleki tecrübe, daha çok göç eden ailelerin çocuklarının devam ettiği okullarda çalışma ve lisan üstü düzeyde diploma ya da öğrenci olma kriterleri göz önünde bulundurulmuştur.

Asıl ölçme aracının oluşturulması: 30 öğretmenden gelen ve içinde araştırma durumuyla ilgili kısa paragraflar olarak belirtilen ifadeler önce kendi aralarında genel

olarak tek tek sınıflandırılarak değerlendirilmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2002). Bu süreç öğretmenlerin farklı sorularda farklı düşünceleri belirtmesinden kaynaklanmasından dolayı yapılmıştır. (EK-2). Örneğin, öğretmenlerden dilbilgisi konusunda görüş bildirmesi istenen soruda bazı öğretmenlerin çocuğun ailesel ve sosyal durumları hakkında da düşüncelerini belirttikleri görülmüştür.

Araştırmada Türkçe derslerine giren ilköğretim ikinci kademe Türkçe öğretmenlerinin, ailesi İzmir'e göç ile gelen öğrencilerin Türkçe derslerinde karşılaştıkları sorunlara ilişkin görüşlerini almak amacıyla Rensis Likert tarafından geliştirilen Likert tipi tutum ölçeği kullanılmıştır. "Likert tipi tutum ölçeğinin avantajı, Guttman ve Thurstone ölçeklerine göre daha kolay olmasının yanı sıra, çok çeşitli tutum objelerine ve durumlarına uyum sağlayabilmesi ve tutumun ölçülebilir boyutlarından hem yönünü hem de derecesini hesaplayabilme kolaylığı da sağlamasıdır" (Tavşancıl, 2002:139). (EK-3).

Sınıflandırılan bu ifadeler göz önünde tutulması gereken öneriler ışığında ölçek maddelerine dönüştürülmüştür (Tavşancıl, 2002: 114). Bu süreç sonunda genelde araştırmacıların iyi bir ölçme aracı olarak kabul ettikleri likert tipi 5'li derecelendirmeli 89 maddelik (EK-4) anket oluşturulmuştur (Tavşancıl, 2002: 145). Bu ölçme aracı içinde öğretim üyelerinin de olduğu Türkçe ve Eğitim bilimleri disiplinlerinde 10 uzmana inceletirilmiştir. Uzmanlardan alınan görüşler doğrultusunda ölçme aracındaki ifade sayısı 78'e indirilmiştir. Yeni oluşturulan ölçme aracı için Valilik izni alınması sürecine girilmiştir. D.E.Ü. Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü aracılığıyla alınan bu izin sürecin hızlandırılması için (normal süre 2 ayı aşmaktadır) elden takip edilmiştir. İzmir İl Milli Eğitim Müdürlüğünde koordinatör müdür yardımcısı ve uzman bir müfettişin isteği üzerine ölçme aracındaki bir ifade "Yanlış anlaşılmalara sebep verebilir." düşüncesiyle değiştirilmiştir. Tekrar oluşturulan ölçme aracının her sayfası için D.E.Ü. Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü tarafından paraf edilip mühürlenerek tekrar Valilik izini için başvuruda bulunulmuştur. Gerekli Valilik izini (EK-5) alındıktan sonra ölçme aracının uygulanmasına geçilmiştir. (İlk uygulamada kullanılan 78 maddelik ölçek için EK-6'ya bakınız.)

3.4. Veri Çözümleme Teknikleri

“İzmir’e göçle gelmiş olan ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin Türkçe derslerinde karşılaştıkları sorunlar nelerdir?” sorusunu içeren ve son kısmında “öneriler” bölümü de olan 78 maddelik ölçek Valilik izni alınan 6 ilçede toplam 212 öğretmene uygulanmıştır. 212 Türkçe öğretmeni tarafından doldurulan ölçek, SPSS 11.0’da kodlanarak veri girişi yapılmış, yapılan faktör analizi ile maddelerin Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) değeri ve Anti-image değerleri hesaplanmış, anti-image değeri 0.600’den küçük olan ifadeler işlem sürecinden çıkarılmıştır.

Yapılan ölçme aracının güvenilirlik katsayısı Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı α 0.95 olarak hesaplanmıştır.

Böylece “İ. G. G. A. İ. İ. K. Ç. T. D. K. S.”na ilişkin ölçme aracı son halini aldıktan sonra 41 maddelik yeni ölçek (EK-7) toplam 124 Türkçe öğretmenine uygulanmıştır.

Elde edilen 41 maddelik ölçme aracının asıl uygulanmasından sonra veriler, frekans, yüzde dağılımı, bağımsız t-testi ve tek yönlü ANNOVA’yla çözümlenmiştir.

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde araştırmada kullanılan yarı yapılandırılmış görüşme formu, ön uygulamada kullanılan 78 maddelik ölçme aracı ve asıl uygulamada kullanılan 41 maddelik ölçeğin uygulanmasıyla elde edilen bulgu ve yorumlara yer verilmiştir. Bu bölüm, (1) sorunların öğretmenler tarafından genel ifadeleri (2) ölçme aracının son haline getirilmeden önce yapılan analizleri, (3) ölçme aracının asıl uygulamalarına ilişkin veri istatistiklerini ve (4) öğrencilerin sorunlarına yönelik öğretmenlerden gelen çözüm önerilerinin sıklık ve yüzde analiz istatistiklerini kapsamaktadır.

4.1. Öğretmenler Tarafından Belirtilen Sorunlar

Öğretmenler tarafından belirtilen ailesi İzmir'e göç ile gelmiş olan ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin Türkçe derslerinde karşılaştıkları sorunların değerlendirilmesi aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

Tablo 2
Öğretmenlere Göre Öğrenci Sorunlarının Genel İfadeleri

no	Görüşler	f	%
1	Öğretmen öğrenci arasında iletişimsizlik yaşanması	20	33
2	Sözlü ifadelerinde anlatım bozuklukları olması	58	97
3	Yazılı ifadelerinde anlatım bozuklukları olması	59	98
4	İfade etmekte zorlanması	57	95
5	Okuduğunu anlama becerileri gelişmemesi	50	83
6	Türkçe derslerinin öğrenciler, Türkçe biliyor muy gibi işlendiğinden verimsiz olması	30	50
7	Kitap okuma alışkanlığı olmaması	60	100
8	Televizyon programlarının olumsuz etkisi	57	95
9	Geldikleri yörenin ağız yapısını koruması	58	97
10	Yeteri kadar Türkçe bilmemesi	30	50

11	Yardımcı fiilleri yanlış adlarla kullanması	30	50
12	Doğudan ve güneydoğudan gelen öğrencilerin ailelerinin evde Kürtçe konuşması	40	67
13	Türkçe öğrenimi konusunda anadili farklı olan öğrencilerin zorlanması	50	83
14	Göçle gelen öğrencilerin daha güç ve uzun sürede Türkçe öğrenmesi	60	100
15	İlköğretim birinci kademedен okuma ve yazmayı tam olarak öğrenmeden ikinci kademeye kadar gelmesi	50	83
16	Kendi dillerindeki sözcükleri sıklıkla kullanması	25	42
17	Günlük konuşma dilini yazıya aktarması (geliyom, bakçam... gibi)	60	100
18	Yöresel kelimeleri kullandıkları için alay konusu olması	50	83
19	Kompozisyonlarda imlaya, noktalama işaretlerine dikkat etmemesi	55	92
20	Yetiştikleri kültürün sözcüklerini ve deyimlerini kullanması	30	50
21	Çekingen oldukları için sözlü anlatıma ilgi duymaması	45	75
22	Kelimeleri yanlış telaffuz etmesi	40	67
23	Ebeveynlerin, çocuklarının dil gelişimi konusunda duyarsız olması	55	92
24	Kelime dağarcıklarının çok yetersiz olması	50	83
25	Okuma metnindeki sözcükleri anlamada güçlük çekmesi	40	67
26	Zihinlerinde okudukları metnin canlanmaması	30	50
27	Dilbilgisini “kurallar dizisi” olarak görmesi	45	75
28	Dilbilgisine ilgi duymaması	30	50
29	Türkçe'nin ses özelliklerini algılayamaması	45	75
30	Sözcüklerin yazımı ve telaffuzu konusunda güçlük çekmesi	50	83
31	Kompozisyon yazarken yanlış kelimeler kullanması	50	83
32	Konuşurken düzgün cümleler kuramaması	51	85
33	Kompozisyonlarda düzgün ifadeler kullanamaması	45	75
34	Çevrede farklı okulda farklı dil kullanımının öğrencilerin kafasını karıştırması	15	25
35	Sorunların geldikleri yöreye göre farklılaşması	55	92
36	Öğrenmeye karşı istekli olmaması	35	58
37	Yöresel farklılıkların öğrenciler konuşurken net olarak gözlenebilmesi	50	83
38	//h// sesini tam çıkaramaması	30	50
39	//r// sesini tam çıkaramaması	30	50
40	Ağızlarındaki fonetik farklılıkların Türkçe öğrenimini zorlaştırması	50	83
41	Ailelerin eğitim ve kültür düzeyinin yetersiz olması	60	100
42	Sesli okuma çalışmalarında noktalama işaretlerine dikkat etmemesi	48	80
43	Sesli okuma çalışmalarında duraklama, vurgu ve tonlamaya dikkat etmemesi	49	82
44	Dinleme becerilerinin zayıf olması	45	75
45	Dinlediklerini tekrar ifade ederken zorlanması	55	92
46	Mecazi anlamlı kelimeleri, benzetmeleri anlayamaması	58	97
47	Deyimlerin ve atasözlerinin anlamlarını bilememesi	57	95
48	Ad, sıfat, zamir gibi terimleri anlamada güçlük çekmesi	40	67
49	Sesli okuma çalışmalarında isteksiz olması	45	75
50	Bir metni bütün olarak okuyup anlayamaması	45	75

51	Okuduklarını yorumlamada zorluk çekmesi	50	83
52	Anlatım bozukluklarından dolayı sınav kağıtlarının okunmasında güçlük çekilmesi	35	58
53	Kelimeleri sınav kağıtlarına yanlış yazması	50	83
54	Okuma hızlarının çok yavaş olması	50	83
55	Okuduklarını ve dinlediklerini anlıyor gibi davranması	45	75
56	Evde yeterince konuşma özgürlüğü verilmemesi	45	75
57	Kompozisyonlarında kağıt düzeninin bulunmaması	45	75
58	Fiillerde zaman kavramının hiç gelişmemiş olması	30	50
59	Bir metni özetlerken sanki metindeki olay kendi başından geçmiş gibi anlatması	30	50
60	“k” sesini “g” olarak seslendirmesi	40	67
61	“ğ” sesini “y” şeklinde yazması (eğer, eyer gibi).	45	75
62	“ğ” sesini “g” şeklinde seslendirmesi (eğer, eger gibi).	45	75
63	Öğrendikleri yeni sözcükleri çabuk unutması	20	33
64	Günlük hayatta her iki dili birlikte kullandıkları için gırtlak yapılarının da ona göre şekillenmesi	25	42
65	İsteksiz ve içe kapanık olması	45	75
66	İmla kurallarını bilmemesi	45	75
67	Kitap dergi gibi yazılı kaynakları takip etmemesi	58	97
68	Kompozisyonlarında uzun ve devrik cümleler kurması	40	67
69	Noktalama işaretlerini tam ve doğru olarak kullanamaması	50	83
70	Nokta ve virgül dışındaki noktalama işaretlerinin işlevlerini bilememesi	50	83
71	Özel isimlerden sonra kesme işaretinin kullanılmaması	37	62
72	Ayrı yazılması gereken +DE'yi kelimelere birleşik olarak yazması	25	42
73	Kalın ünlü ve ince ünlü seslerini ayırt edilmemesi	20	33
74	Yanlış dil kullanımlarının ikinci kademeye kadar düzeltilmemesi	45	75
75	Sokak ağzını ve argo kelimeleri kullanması	55	92
76	Kompozisyonlarında kelime tekrarı (yani, mesela, bence) yapması	30	50
77	Büyük harf kullanımına dikkat etmemesi	20	33
78	Bağlaçların yerinde kullanılmaması	20	33
79	Tırnak işaretini yerinde açıp kapamada zorluk çekmesi	20	33
80	Satır sonlarını tamamlayan kelimelerin hecelerini ayıramaması	15	25
81	Telaffuzda yaptıkları hataları yazarken de yapması	57	95
82	Ebeveynlerin çocuklarına okuma alışkanlığı oluşturmada yetersiz kalması	50	83
83	Ebeveynlerin çocuklarının Türkçe'nin doğru kullanımına ilişkin değer oluşturulmasında duyarsız kalması	50	83
84	Ebeveynler çocuklarının Türkçe eğitimleri konusunda okulla işbirliğine gitmemesi	50	83
85	Düzenli ve okunaklı yazı yazma alışkanlığı olmaması	45	75
86	Ünlü ünsüz ses ayrımını yapmada zorluk çekmesi	20	33
87	Bileşik zamanlı fiilleri anlamada güçlük çekmesi	25	42
88	Büyükleriyle konuşurken hitap şeklini bilememesi	30	50
89	Cümle içinde kelime türlerini (ad, zamir, zarf... gibi) tanıyamaması	40	67

Tablo 2’de 30 Türkçe öğretmenine uygulanan yarı yapılandırılmış formdaki açık uçlu ifadelerin değerlendirilmesiyle elde edilen görüşlerin sıklık ve yüzdeleri verilmiştir. 7, 14, 17, 41 numaralarındaki ifadelerin tüm öğretmenler tarafından belirtildiği tablodan anlaşılmaktadır. Bunun yanı sıra yüzdeleri 40’ın altında olan ifadeler de tabloda yer verilmiştir.

4.2. Ölçme Aracının Geliştirilmesi

212 Türkçe öğretmeni tarafından doldurulan ölçek, SPSS 11.0’da kodlanarak veri girişi yapılmıştır. Yapılan faktör analizi ile maddelerin Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) değeri ve Anti-image değerleri hesaplanmış, anti-image değeri 0.600’den küçük olan ifadeler işlem sürecinden çıkarılmıştır. Bu şekilde ölçeğin tüm maddelerinin KMO değeri 0.823 olmuştur. KMO değerinin 0.600’den yüksek olması faktör oluşturmada önemli bir koşul olduğu belirtilir (<http://www.umich.edu>). Analizde sonraki basamak temel bileşenler analiziyle özdeğerleri 1’in üstünde olan 9 faktördeki ifadeler yeniden daha dikkatli incelenmiştir. Bu faktörler, kendi içinde anlamlı bütün oluşturan 4 faktöre düşürülmüştür.

Birinci faktörde yük değerleri 0.440’ın altında olan ifadeler analizden çıkarılmıştır. Bir sonraki basamak olarak faktör analizi penceresinde, “Rotation” bölümündeki “Varimax” seçilmiş ve eksen döndürme yapılmıştır (Field, 2000).

Madde analizleri tekrar incelenerek maddelerin birden fazla faktöre girmemesine dikkat edilmiştir. Bunu sağlamak için ölçüt faktör yükleri arasındaki farkın en az 0.100 olması gerekmektedir. Bu şartı sağlamayan maddeler ölçekten çıkarılmıştır (Büyüköztürk, 2002). Faktör analizinde döndürme yapılmış ve döndürmeden sonra elde edilen sonuçlar ilk faktör sonuçlarından daha anlamlı çıkmıştır. Faktör döndürme sonrasında ölçeğin birinci faktörü 13 ifadeden (faktör yükleri .650-.436 arasında), ikinci faktörü 12 ifadeden (faktör yükleri .778-.421 arasında), üçüncü faktörü 8 ifadeden (faktör yükleri .662-.457 arasında) ve son faktörü 8 ifadeden (faktör yükleri .776-.435 arasında) oluşmuştur. Bu faktörler şu şekilde adlandırılmıştır.

1. Faktör: Anlama (okuma, dinleme)
2. Faktör: Anlatım (konuşma, yazma)
3. Faktör: Dilbilgisi (imla ve noktalama işaretleri)
4. Faktör: Çevre (yaşanılan çevre, aile)

	Döndürme Sonrası Yük Değerleri					
	Faktör Ortak Varyansı	Faktör-1 Yük Değeri	Faktör-1	Faktör-2	Faktör-3	Faktör-4
ifade 43	.535	..605	.650	.179	.282	.032
ifade 45	.497	.505	.635	.297	-.067	.037
ifade 42	.542	.627	.631	.079	.225	.296
ifade 49	.562	.663	.613	.272	.332	.046
ifade 71	.637	.552	.124	.778	.125	.029
ifade 51	.619	.616	.150	.728	.055	.253
ifade 75	.664	.685	.339	.711	.036	.207
ifade 70	.515	.538	.053	.646	.139	.279
ifade 27	.522	.502	.091	.079	.662	.263
ifade 46	.550	.525	.119	.316	.660	-.017
ifade 26	.545	.449	.170	-.101	.659	.269
ifade 39	.710	.563	.034	.147	.290	.776
ifade 73	.658	.622	.138	.162	.346	.702

Tablo 3

Faktör Analizi (Dönüştürülmüş Temel Bileşenler Analizi) Sonuçları

ifade 74	.602	.625	.156	.357	.132	.658
ifade 72	.567	.597	.346	.125	.123	.645

Her faktörle ilişkili olan ifadelerin özel bir kombinasyonunun anlamına göre faktör adları oluşturulmuştur.

Döndürme işlemi yapıldıktan sonra ifadelerin hangi faktörde toplandığına ilişkin bazı örnek maddeler Tablo 3’de verilmiştir. 212 Türkçe öğretmeni tarafından doldurulan ölçme aracının ilk hali ekte bulunmaktadır.

İlk faktörde yer alan ifadelerin öğrencilerin okuduklarını ve dinlediklerini anlamayla ilgili olduğu dikkate alınarak bu faktöre “anlama” adı verilmiştir. İkinci faktörde yer alan ifadelerin öğrencilerin konuşma ve yazma becerilerini anlamayla

ilgili olduğu için bu faktöre “anlatım” adı verilmiştir. Üçüncü faktörde yer alan ifadeler öğrencilerin dilbilgisi kurallarını bilmeleri ve uygulamalarına ilişkin olarak “dilbilgisi” olarak adlandırılmıştır. Son faktörde ise öğrencilerin yaşadıkları çevre ve ailelerin Türkçe öğrenmelerindeki etkileri dikkate alınarak bu ifadeler “çevre” olarak adlandırılmıştır.

Sonuç olarak, 41 maddelik yeni bir ölçme aracı elde edilmiştir.

4.3. Ölçme Aracının Asıl Uygulanmasıyla Elde Edilen Katılım İfadelerinin Frekans Ve Yüzde Olarak Değerleri

“İ. G. G. A. İ. İ. K. Ç. T. D. K. S.*”na ilişkin ölçme aracı son halini aldıktan sonra 41 maddelik yeni ölçek toplam 124 Türkçe öğretmenine uygulanmıştır. Araştırma kapsamındaki bağımlı değişkenler ile ölçme aracından elde edilen puanların karşılaştırılması şu şekildedir:

Tablo 4
Öğretmenlerin “İ. G. G. A. İ. İ. K. Ç. T. D. K. S.”na İlişkin Görüşleri Ölçeğine Göre Sıklık ve Yüzde Değerleri

ifade no	ifadeler	(1)		(2)		(3)		(4)		(5)	
		f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
1	Öğrencilerde kitap okuma alışkanlığı yoktur.	1	.8	14	11.3	4	3.2	50	40.3	55	44.4
2	Bazı televizyon programlarındaki argo denilebilecek konuşmalar bu öğrenciler arasında yaygınlaşmıştır.	4	3.2	15	12.1	10	8.1	43	34.7	52	41.9
3	Öğrenciler yazımda da günlük konuşma dilini kullanıyor. (geliyom, bakçam... gibi)	2	1.6	13	10.5	4	3.2	79	63.7	26	21
4	Anne ve babalar, öğrencilerin dil gelişimi konusunda duyarsızdır.	2	1.6	5	4	16	12.9	52	41.9	49	39.5
5	Öğrencilerin kelime dağarcıkları çok yetersizdir.	-	-	7	5.6	2	1.6	65	52.4	50	40.3
6	Öğrenciler okuma metnindeki sözcükleri anlamada güçlük çekiyor.	1	.8	13	10.5	9	7.3	74	59.7	27	21.8
7	Öğrenciler okudukları metni	-	-	24	19.4	11	8.9	64	51.6	25	20.2

* İzmir’e Göçle Gelen Ailelerin İlköğretim İkinci Kademedeki Çocuklarının Türkçe Derslerinde Karşılaştıkları Sorunları.

8	kavrayamıyor. Öğrenciler dilbilgisini “kurallar dizisi” olarak görmektedir.	2	1.6	13	10.5	16	12.9	58	46.8	35	28.2
9	Öğrenciler dilbilgisine ilgi duymamaktadır.	8	6.5	28	22.6	13	10.5	53	42.7	22	17.7
10	Öğrenciler Türkçe'nin ses özelliklerini algılayamamaktadır.	2	1.6	31	25	18	14.5	58	46.8	15	12.1
11	Öğrenciler sözcüklerin yazımı ve telaffuzu konusunda güçlük çekmektedir.	3	2.4	14	11.3	14	11.3	70	56.5	23	18.5
12	Öğrenciler kompozisyon yazarken yanlış sözcükler kullanmaktadır.	2	1.6	4	3.2	4	3.2	88	71	26	21
13	Öğrenciler konuşurken düzgün cümleler kuramamaktadır.	1	.8	9	7.3	5	4	80	64.5	29	23.4
14	Öğrenciler kompozisyonlarında düzgün ifadeler kullanmamaktadır.	-	-	6	4.8	8	6.5	87	70.2	23	18.5
15	Çevrede farklı okulda farklı dil kullanımı, öğrencilerin Türkçe öğrenmelerinde zorluk çıkarıyor.	8	6.5	14	11.3	29	23.4	52	41.9	21	16.9
16	Öğrencilerin karşılaştıkları sorunlar geldikleri yöreye göre farklılaşmaktadır.	4	3.2	7	5.6	13	10.5	62	50	38	30.6
17	Öğrencilerin ağızlarındaki fonetik farklılıkların Türkçe öğrenimini zorlaştırdığını düşünmekteyim.	3	2.4	27	21.8	13	10.5	66	53.2	15	12.1
18	Ailelerin eğitim ve kültür düzeyi düşüktür.	1	.8	2	1.6	6	4.8	61	49.2	54	43.5
19	Öğrenciler sesli okuma çalışmalarında noktalama işaretlerine dikkat etmemektedir.	-	-	10	8.1	3	2.4	81	65.3	30	24.2
20	Öğrencilerin dinleme becerileri çok zayıftır.	3	2.4	27	21.8	3	2.4	54	43.5	37	29.8
21	Öğrenciler dinlediklerini tekrar ifade ederken zorlanmaktadır.	1	.8	10	8.1	10	8.1	71	57.3	32	25.8
22	Öğrenciler mecazi anlamlı sözcükleri, benzetmeleri anlayamamaktadır.	2	1.6	21	16.9	6	4.8	69	55.6	26	21
23	Öğrenciler deyimlerin ve atasözlerinin anlamlarını bilmemektedir.	1	.8	25	20.2	10	8.1	66	53.2	22	17.7
24	Öğrenciler ad, sıfat, zamir gibi terimleri anlamada güçlük çekmektedir.	5	4	23	18.5	11	8.9	60	48.4	25	20.2
25	Öğrenciler sesli okuma çalışmalarında isteksizdir.	12	9.7	40	32.3	6	4.8	46	37.1	20	16.1
26	Öğrenciler bir metni bütün olarak okuyup anlayamamaktadır.	3	2.4	28	22.6	8	6.5	67	54	18	14.5
27	Öğrenciler okuduklarını yorumlamada zorluk çekmektedir.	1	.8	12	9.7	6	4.8	72	58.1	33	26.6
28	Öğrenciler sözcükleri sınav kağıtlarına yanlış yazmaktadır.	2	1.6	6	4.8	5	4	77	62.1	34	27.4
29	Öğrencilerin okuma hızları çok yavaş olduğu görülmektedir.	2	1.6	18	14.5	4	3.2	78	62.9	22	17.7
30	Öğrenciler okuduklarını ve	3	2.4	17	13.7	8	6.5	61	49.2	35	28.2

	dinlediklerini anlıyor gibi davranmaktadır.												
31	Öğrencilerde fiillerde zaman kavramı hiç gelişmemiştir.	8	6.5	32	25.8	14	11.3	63	50.8	7	5.6		
32	Öğrenciler kitap, dergi gibi yazılı kaynakları takip etmemektedir.	1	.8	8	6.5	3	2.4	55	44.4	57	46		
33	Öğrencilerin yanlış dil kullanımları ikinci kademeye kadar düzeltilmemektedir.	1	.8	11	8.9	10	8.1	68	54.8	34	27.4		
34	Öğrenciler kompozisyonlarında sözcük tekrarı (yani, mesela, bence) yapmaktadır.	1	.8	9	7.3	8	6.5	62	50	44	35.5		
35	Öğrenciler telaffuzda yaptıkları hataları yazarken de yapmaktadır.	2	1.6	5	4	5	4	74	59.7	38	30.6		
36	Anne ve babalar okuma alışkanlığı oluşturmada yetersiz kalmaktadırlar.	-	-	-	-	4	3.2	49	39.5	71	57.3		
37	Anne ve babalar çocuklarının Türkçe'nin doğru kullanımına ilişkin değer oluşturulmasında duyarsızdır.	1	.8	3	2.4	7	5.6	53	42.7	60	48.4		
38	Anne ve babalar çocuklarının Türkçe eğitimleri konusunda okulla işbirliğine gitmemektedir.	2	1.6	5	4	5	4	56	45.2	56	45.2		
39	Öğrencilerde düzgün ve okunaklı yazı yazma alışkanlığı yoktur.	2	1.6	10	8.1	6	4.8	68	54.8	38	30.6		
40	Öğrenciler bileşik zamanlı fiilleri anlamada güçlük çekmektedir.	2	1.6	14	11.3	11	8.9	73	58.9	24	19.4		
41	Öğrenciler cümle içinde sözcük türlerini (ad, zamir, zarf... gibi) tanıyamamaktadır.	-	-	20	16.1	7	5.6	78	62.9	19	15.3		

İzmir iline göç ile gelen ailelerin ilköğretim II. kademe seviyesindeki çocuklarının Türkçe öğrenimlerinde karşılaşılan sorunlar hakkındaki öğretmenlerin görüşlerinin frekans ve yüzdelik değerleri Tablo 4'de verilmiştir. Tablo 4'de, görüşlere katılma dereceleri 1'den 5 'e kadar şöyle derecelenmiştir: (1) kesinlikle katılmıyorum, (2) katılmıyorum, (3) fikrim yok, (4), katılıyorum, (5) kesinlikle katılıyorum.

Tablo 4'de görüldüğü gibi; öğretmenler, sorunların tümü göz önüne alındığında yüksek katılım derecelerinde o ifadeye ilişkin sorunun olduğunu belirtmişlerdir. İfadelerin büyük bir çoğunluğunda katılıyorum, ve tamamen katılıyorum şeklindeki katılım derecelerinin yüzdesi 80'i aşmaktadır. Özellikle aşağıdaki ifadelerde öğretmenlerin sorunlara katılma dereceleri oldukça belirgindir:

“Anne ve babalar okuma alışkanlığı oluşturmada yetersiz kalmaktadırlar.” ifadesinde katılıyorum % 40, tamamen katılıyorum % 57, toplamda % 97’dir.

“Ailelerin eğitim ve kültür düzeyi düşüktür.” ifadesinde katılıyorum % 49, tamamen katılıyorum % 44, toplamda % 93’dir.

“Öğrencilerin kelime dağarcıkları çok yetersizdir.” ifadesinde katılıyorum % 52, tamamen katılıyorum % 40, toplamda % 92’dir.

“Öğrenciler kompozisyon yazarken yanlış sözcükler kullanmaktadır.” ifadesinde katılıyorum % 71, tamamen katılıyorum % 21, toplamda % 92’dir.

“Öğrenciler telaffuzda yaptıkları hataları yazarken de yapmaktadır.” ifadesinde katılıyorum % 60, tamamen katılıyorum % 31, toplamda % 91’dir.

“Anne ve babalar çocuklarının Türkçe'nin doğru kullanımına ilişkin değer oluşturulmasında duyarsızdır.” ifadesinde katılıyorum % 43, tamamen katılıyorum % 45, toplamda % 91’dir.

“Öğrenciler kitap, dergi gibi yazılı kaynakları takip etmemektedir.” ifadesinde katılıyorum % 44, tamamen katılıyorum % 46, toplamda % 90’dir.

“Anne ve babalar çocuklarının Türkçe eğitimleri konusunda okulla işbirliğine gitmemektedir.” ifadesinde katılıyorum % 45, tamamen katılıyorum % 45, toplamda % 90’dir.

“Öğrenciler sözcükleri sınav kağıtlarına yanlış yazmaktadır.” ifadesinde katılıyorum % 62, tamamen katılıyorum % 27, toplamda % 89’dir.

“Öğrenciler kompozisyonlarında düzgün ifadeler kullanmamaktadır.” ifadesinde katılıyorum % 70, tamamen katılıyorum % 19, toplamda % 89’dir.

“Öğrenciler sesli okuma çalışmalarında noktalama işaretlerine dikkat etmemektedir.” ifadesinde katılıyorum % 65, tamamen katılıyorum % 24, toplamda % 89’dir.

“Öğrenciler konuşurken düzgün cümleler kuramamaktadır.” ifadesinde katılıyorum % 65, tamamen katılıyorum % 23, toplamda % 88’dir.

“Öğrenciler kompozisyonlarında sözcük tekrarı (yani, mesela, bence) yapmaktadır.” ifadesinde katılıyorum % 50, tamamen katılıyorum % 36, toplamda % 86’dir.

“Öğrencilerde düzgün ve okunaklı yazı yazma alışkanlığı yoktur.” ifadesinde katılıyorum % 55, tamamen katılıyorum % 31, toplamda % 86’dir.

“Öğrenciler yazımda da günlük konuşma dilini kullanıyor. (geliyom, bakçam... gibi)” ifadesinde katılıyorum % 64, tamamen katılıyorum % 21, toplamda % 85’dir.

“Öğrenciler okuduklarını yorumlamada zorluk çekmektedir.” ifadesinde katılıyorum % 58, tamamen katılıyorum % 27, toplamda % 85’dir.

Öğretmenlere göre İzmir’e göçle gelen ailelerin çocuklarının Türkçe derslerinde karşılaşılan en önemli sorunlar, anne ve babaların okuma alışkanlığı oluşturmada yetersiz kalmaları, ailelerin eğitim ve kültür düzeyinin düşük olması, öğrencilerin kelime dağarcıklarının çok yetersiz olması, öğrencilerin kompozisyon yazarken yanlış sözcükler kullanmaları, öğrencilerin telaffuzda yaptıkları hataları yazarken de yapmaları, anne ve babaların çocuklarının Türkçe'nin doğru kullanımına ilişkin değer oluşturulmasında duyarsız olmaları, öğrencilerin kitap, dergi gibi yazılı kaynakları takip etmemeleri, anne ve babaların çocuklarının Türkçe eğitimleri konusunda okulla işbirliğine gitmemeleri olarak belirlenmiştir.

Öğretmenler, öğrencilerin kelime dağarcıklarının çok yetersiz olması, okudukları metni kavrayamamaları, kompozisyonlarında düzgün ifadeler kullanmamaları, sesli okuma çalışmalarında noktalama işaretlerine dikkat etmemeleri, cümle içinde sözcük türlerini (ad, zamir, zarf... gibi) tanıyamamaları ve anne ve babaların okuma alışkanlığı oluşturmada yetersiz kalmaları konusunda “tamamen katılmıyorum” katılım derecesini hiç işaretlemeyerek bu sorunların çok sık görüldüğünü belirtmektedir.

Yukarıda 41 maddelik ölçme aracından öğretmenlerden alınan tepkilerin bir kısmının açılımı görülmektedir. “Katılıyorum”, “tamamen katılıyorum” gibi yüksek katılım seviyelerinin gösteren tepkilerin yüzdeleri dağılımının çok yoğun olması hatta, bazı ifadelerde “katılmıyorum” ve “tamamen katılmıyorum” ifadelerinin yüzdeleri açıdan çok düşük, hatta 0 değerinde olması ve “fikrim yok” katılım derecesinden, bu katılım derecelerine paralel olarak düşük olması bu çalışmada belirgin bir şekilde ortaya konmuş bir durumdur.

4.4. Ölçme Aracının Asıl Uygulamalarına İlişkin Veri İstatistikler

“İ. G. G. A. İ. İ. K. Ç. T. D. K. S.”na ilişkin ölçme aracı son halini aldıktan sonra 41 maddelik yeni ölçek toplam 124 Türkçe öğretmenine uygulanmıştır. Araştırma kapsamındaki bağımsız değişkenler ile ölçme aracından elde edilen puanların karşılaştırılması şu şekildedir:

4.5. Öğretmen ve Öğrencilere İlişkin Bazı Değişkenler

Aşağıda tablolarda öğretmenlerin cinsiyeti, kıdemleri, mezun oldukları okul, çalıştıkları okulun bulunduğu ilçe; göçle gelen öğrenci oranı ve öğrencilerin ailelerinin gelir durumları ile ölçme aracından alınan puanların karşılaştırılması yapılmıştır.

Tablo 5
Problemlerin Değerlendirilmesi Açısından Cinsiyete Göre T-Testi Sonuçları

	öğretmenin cinsiyeti	n	\bar{X}	SS	sd	t	p
anlama	bayan	68	48.94	8.586	122	1.199	.233
	bay	56	50.73	7.888	122		
anlatım	bayan	68	48.16	6.598	122	.806	.422
	bay	56	49.07	5.814	122		
dilbilgisi	bayan	68	29.02	5.525	122	1.364	.175
	bay	56	30.35	5.227	122		
çevre	bayan	68	32.89	4.482	122	.143	.886
	bay	56	32.78	4.079	122		

p<.05

Tablo 5’te cinsiyetlerine göre öğretmen sayıları, puan ortalaması ve standart sapma değerleri verilmiştir. Araştırmanın asıl uygulamasına katılan toplam 124 öğretmenin 68’i bayan 56’sı baydır. İzmir’e göç ile gelen öğrencilerin Türkçe öğretimlerinde karşılaştıkları güçlüklerin öğretmenlerce değerlendirilmesinde öğretmenlerin cinsiyetleri açısından p<.05 düzeyinde anlamlı farklılık bulunamamıştır.

Aşağıdaki tabloda öğretmenlerin kıdemleri ve ölçekteki puanların karşılaştırılması sunulmuştur.

Tablo 6.a.
Öğretmen Görüşleri Ölçeğinin Kıdem Açısından
Ortalama Standart ve Sapma Değerleri

		n	\bar{X}	SS
anlama	0-5	47	49.68	8.647
	6-15	45	49.84	7.937
	16-üst	32	49.71	8.516
anlatım	0-5	47	48.78	6.265
	6-15	45	49.13	5.952
	16-üst	32	47.46	6.676
dilbilgisi	0-5	47	29.25	5.399
	6-15	45	30.26	5.614
	16-üst	32	29.28	5.225
çevre	0-5	47	32.48	4.127
	6-15	45	33.35	4.057
	16-üst	32	32.65	4.869

Tablo 6.a.'da öğretmenlerin kıdemleri ve ölçme aracından aldıkları puanların genel istatistikleri verilmiştir. Türkçe öğretmenliği mesleğinde ilk beş yılını çalışanlar bir grup, 6 ile 15 yıl arasında bulunanlar bir grup ve 16 yılıktan daha tecrübeli olanlar bir grup şeklinde öğretmenler kıdemlerine göre ayrılmışlardır.

Tablo 6.a.'daki ortalamalar arasında farklılıklar görülmektedir. Özellikle kıdem açısından en tecrübeli öğretmenlerin problemleri diğer öğretmen gruplarına göre daha katı algılamadıkları görülmektedir. Bu yüzden gruplar arası farklılıklar için varyans analizine ihtiyaç duyulmuştur.

Öğretmenlerin kıdemleriyle göçle gelen çocukların Türkçe derslerindeki problemlerine ilişkin anlamlı bir fark olup olmadığını anlamak için yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçları aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

Tablo 6.b.
Öğretmen Görüşleri Ölçeğinin Kıdem Açısından
ANOVA Sonuçları

		kareler toplamı	sd	kareler ortalaması	F	p
anlama	gruplararası	.657	2	.329	.005	.995
	gruplarıçi	8460.593	121	69.922		
	toplam	8461.250	123			
anlatım	gruplararası	55.306	2	27.653	.705	.496
	gruplarıçi	4747.041	121	39.232		
	toplam	4802.347	123			
dilbilgisi	gruplararası	28.731	2	14.365	.486	.616
	gruplarıçi	3574.205	121	29.539		
	toplam	3602.935	123			
çevre	gruplararası	18.814	2	9.407	.507	.603
	gruplarıçi	2243.275	121	18.539		
	toplam	2262.089	123			

p<.05

Tablo 6.b.'ye göre öğretmenlerin kıdemleri açısından göçle gelen öğrencilerin Türkçe derslerinde karşılaştıkları güçlüklerde p<.05 düzeyinde anlamlı bir farklılık görülmemektedir.

Tablo 7.a.
Öğretmen Görüşleri Ölçeğinin Mezun Olunan Okul Açısından
Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

		n	\bar{X}	SS
anlama	Türkçe	47	50.17	8.095
	edebiyat	62	49.87	7.931
	yabancı diller	15	47.93	10.525
anlatım	Türkçe	47	48.65	5.772
	edebiyat	62	48.69	6.484
	yabancı diller	15	47.80	7.042
dilbilgisi	Türkçe	47	30.08	5.582
	edebiyat	62	29.66	5.169
	yabancı diller	15	28.06	5.933
çevre	Türkçe	47	32.48	4.138
	edebiyat	62	32.90	4.522
	yabancı diller	15	33.86	4.12

Tablo 7.a.'da öğretmenlerin mezun oldukları okul ve göç ile gelen öğrencilerin problemlerine ilişkin ölçme aracından aldıkları problemlerin genel istatistikleri verilmiştir. Fakültelerin Türkçe öğretmenliği mezunları bir grup, edebiyat öğretmenliği ve edebiyat bölümleri mezunu diğer grup ve Almanca ve Fransızca öğretmenliği veya bölümü mezunları başka bir grup olmak üzere toplam üç grupta öğretmenler mezun oldukları okul açısından ayrılmışlardır.

Ortalamalarda gruplar arası çok küçük farklar göze çarpmaktadır. Özellikle Türkçe bölümü mezunlarının puan ortalamaları bazı faktörlerde daha yüksektir ($\bar{X}=50, 30$) Bu farklılıkların anlamlı olup olmadıklarına ilişkin yapılan ANOVA testi sonuçları aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

Tablo 7.b
Öğretmen Görüşleri Ölçeğinin Mezun Olunan Okul Açısından
ANOVA Sonuçları

		kareler toplamı	df	kareler ortalaması	F	p
anlama	gruplararası	58.711	2	29.355	.423	.656
	grupiçi	8402.539	121	69.442		
	toplam	8461.250	123			
anlatım	gruplararası	10.216	2	5.108	.129	.879
	grupiçi	4792.131	121	39.604		
	toplam	4802.347	123			
dilbilgisi	gruplararası	46.455	2	23.228	.790	.456
	grupiçi	3556.480	121	29.392		
	toplam	3602.935	123			
çevre	gruplararası	17.991	2	8.996	.485	.617
	grupiçi	2244.097	121	18.546		
	toplam	2262.089	123			

p<.05

Tablo 7.b'den anlaşılacağı üzere öğretmenlerin mezun oldukları okul açısından göçle gelen öğrencilerin Türkçe derslerinde karşılaştıkları sorun açısından anlamlı farklılıklar yoktur.

Tablo 8.a.
Öğretmen Görüşleri Ölçeğinin Öğretmenlerin Çalıştıkları İlçe Açısından Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

		n	\bar{X}	SS
anlama	Bornova	20	50.64	7.567
	Buca	32	49.87	8.885
	Çiğli	5	52.42	2.439
	Gaziemir	5	54.50	8.068
	Güzelbahçe	2	44.25	1.862
	Karşıyaka	20	45.71	9.118
	Konak	35	45.00	16.970
	Narlıdere	5	51.00	1.023
	Bornova	20	49.26	4.931
anlatım	Buca	32	48.37	7.039
	Çiğli	5	52.85	3.436
	Gaziemir	5	52.33	6.592
	Güzelbahçe	2	43.50	1.290
	Karşıyaka	20	46.14	6.689
	Konak	35	49.00	5.656
	Narlıdere	5	44.66	1.154
	Bornova	20	30.17	5.190
	Buca	32	29.68	5.666
dilbilgisi	Çiğli	5	30.42	4.391
	Gaziemir	5	33.66	3.983
	Güzelbahçe	2	23.00	1.055
	Karşıyaka	20	28.78	4.886
	Konak	35	30.00	5.656
	Narlıdere	5	25.00	1.000
	Bornova	20	33.26	4.165
	Buca	32	33.37	4.431
	Çiğli	5	33.85	2.115
çevre	Gaziemir	5	34.33	1.632
	Güzelbahçe	2	28.25	1.061
	Karşıyaka	20	31.14	5.216
	Konak	35	31.00	2.828
	Narlıdere	5	28.66	2.081

Tablo 8.a.'da öğretmen görüşleri ölçeğinin öğretmenlerin çalıştıkları ilçe açısından ortalama ve standart sapma değerleri verilmiştir. Örnekleme dahil olan ilçelerden en fazla öğretmen sayıları Konak ($\bar{X}=35$) ve Buca ($\bar{X}=32$) ilçelerinden alınmıştır. İlçelere göre Türkçe öğretmenlerinin problemlere ilişkin görüşlerinde farklılıklar vardır. Ancak bazı ilçelerden alınan örneklem sayıları çok azdır

(Güzelbahçe $\bar{X} = 2$, Narlıdere, Gaziemir, Çiğli ilçelerinden $\bar{X} = 5$). Ayrıca standart sapmalardaki farklılıklar da ilçeler içinde öğretmenlerde problemleri algılama açısından bir görüş birliği yoktur.

Aşağıda bulunan tabloda öğretmen görüşleri ölçeğinin öğretmenlerin çalıştıkları ilçe açısından ANOVA sonuçları bulunmaktadır.

Tablo 8.b.
Öğretmen Görüşleri Ölçeğinin İlçeler Açısından ANOVA Sonuçları

		kareler toplamı	sd	kareler ortalaması	F	p
anlama	gruplar arası	612.571	7	87.510	1.293	.260
	grup içi	7848.679	116	67.661		
	toplam	8461.250	123			
anlatım	gruplar arası	463.565	7	66.224	1.771	.100
	grup içi	4338.782	116	37.403		
	toplam	4802.347	123			
dilbilgisi	gruplar arası	362.941	7	51.849	1.856	.083
	grup içi	3239.994	116	27.931		
	toplam	3602.935	123			
çevre	gruplar arası	225.557	7	32.222	1.835	.087
	grup içi	2036.532	116	17.556		
	toplam	2262.089	123			

p<.05

Öğretmen görüşleri ölçeğinin öğretmenlerin çalıştıkları ilçe açısından gruplar arasında anlamlı fark olmadığı Tablo 8.b.'den anlaşılmaktadır. Aileleri İzmir'e göçle gelmiş ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin Türkçe derslerinde karşılaştıkları sorunlar İzmir İli metropol ilçelere göre farklılık göstermemektedir. Öğretmenlerin karşılaştıkları sorunlar nitelik ve nicelik açısından birbirlerine yakındır.

Tablo 9.a.
Öğretmen Görüşleri Ölçeğinin Göçle Gelen Öğrenci Oranı Açısından
Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

		n	\bar{X}	SS
anlama	tamamı	8	58.75	3.845
	yarıdan fazla	45	52.11	7.036
	yarı yarıya	37	48.70	7.199
	yarıdan az	34	45.64	9.214
anlatım	tamamı	8	53.50	5.264
	yarıdan fazla	45	49.37	5.662
	yarı yarıya	37	48.32	5.792
	yarıdan az	34	46.61	7.036
dilbilgisi	tamamı	8	34.87	2.167
	yarıdan fazla	45	30.26	5.765
	yarı yarıya	37	29.72	4.764
	yarıdan az	34	27.44	5.188
çevre	tamamı	8	37.00	3.380
	yarıdan fazla	45	33.57	3.846
	yarı yarıya	37	32.00	4.484
	yarıdan az	34	31.82	4.202

Tablo 9.a.'da öğretmenlerin çalıştıkları okulda ailesi göç ile gelen öğrencilerin oranları ile bu öğrencilere ilişkin Türkçe derslerinde karşılaşılan problemlerin öğretmenler açısından değerlendirilmesi amacıyla uygulanan ölçme aracından elde edilen puanların ortalama ve standart sapmaları verilmiştir.

Ölçme aracını dolduran Türkçe öğretmenlerinin çalıştıkları okula ailesi göç ile gelen öğrencilerin oranı tamamı, yarıdan fazla, yarı yarıya ve yarıdan az şeklinde dört grupta toplanmıştır.

Çalıştığı okulda tamamı göçle gelen öğrencilere ilişkin sorunları belirten (n=8) öğretmenlerin; anlamaya, anlatıma, dilbilgisine ve çevreye ilişkin olarak belirttikleri puan ortalamaları ($\bar{X}=59$, $\bar{X}=54$, $\bar{X}=35$, $\bar{X}=37$) şeklinde sıralanmaktadır. Buna karşılık çalıştığı okulda yarıdan az göçle gelen öğrencilere ilişkin sorunları belirten (n=35) öğretmenlerin; anlamaya, anlatıma, dilbilgisine ve çevreye ilişkin olarak belirttikleri puan ortalamaları ($\bar{X}=46$, $\bar{X}=47$, $\bar{X}=27$, $\bar{X}=32$) şeklindedir.

Aritmetik ortalamalar göz önünde bulundurulduğunda gruplar arasında belirgin farklılıklar görülmektedir. Özellikle okulda göç ile gelen öğrencilerin oranı arttıkça Türkçe öğretmenlerinin bu öğrencilerin Türkçe derslerinde karşılaştıkları sorunları görme oranları da artmıştır.

Yukarıda belirtilen öğrenci oranı ve puan ortalamalarına ilişkin ANOVA sonuçları aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 9.b.
Öğretmen Görüşleri Ölçeğinin Göçle Gelen Öğrenci Oranı Açısından ANOVA Sonuçları

		kareler toplamı	sd	kareler ortalaması	F	p
anlama	gruplar arası	1511.811	3	503.937	8.702	.000**
	grup içi toplam	6949.439	120	57.912		
		8461.250	123			
anlatım	gruplar arası	355.631	3	118.544	3.199	.026*
	grup içi toplam	4446.715	120	37.056		
		4802.347	123			
dilbilgisi	gruplar arası	401.581	3	133.860	5.018	.003*
	grup içi toplam	3201.355	120	26.678		
		3602.935	123			
çevre	gruplar arası	224.170	3	74.723	4.400	.006*
	grup içi toplam	2130.389	120	17.753		
		2401.742	123			

**p<.01, *p<.05

Tablo 9.b.'ye göre okulda göç ile gelen öğrenci oranları ile bu öğrencilerin Türkçe derslerinde karşılaştıkları sorunlar açısından anlamlı fark olduğu görülmektedir (p<.01 ve p<.05). Bir okulda göçle gelen öğrenci sayısı ne kadar fazla olursa Türkçe öğretmenlerinin o öğrencilerin Türkçe derslerinde karşılaştıkları sorunlar da artıyor denebilir.

Tablo 10.a.
Öğretmen Görüşleri Ölçeğinin Göçle Gelen Öğrencilerin
Aile Gelir Durumları Açısından
Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

		n	\bar{X}	SS
anlama	çok düşük	11	52.36	5.749
	düşük	62	51.45	7.550
	orta	45	47.11	9.093
	yüksek	6	47.16	9.020
anlatım	çok düşük	11	49.45	5.871
	düşük	62	49.51	5.919
	orta	45	47.04	6.684
	yüksek	6	48.66	6.088
dilbilgisi	çok düşük	11	30.18	5.269
	düşük	62	30.46	5.162
	orta	45	28.51	5.739
	yüksek	6	28.33	5.240
çevre	çok düşük	11	35.09	3.590
	düşük	62	33.62	3.742
	orta	45	31.40	4.863
	yüksek	6	31.50	2.810

Tablo 10.a.'da göçle gelen öğrencilerin aile gelir durumlarına göre Türkçe derslerinde karşılaştıkları sorunların ölçme aracından alınan puanlara göre genel istatistikler görülmektedir. Öğrencilerin gelir durumları çok düşük, düşük, orta ve yüksek olarak dört kategoride toplanmıştır.

Puan ortalamalarında bazı farklılıklar görülmektedir. Bu farklılıklar aşağıdaki tabloda verilen ANOVA sonuçlarına göre anlamlı olup olmadığı belirtilmiştir.

Tablo 10.b.
Öğretmen Görüşleri Ölçeğinin Göçle Gelen Öğrencilerin
Ailelerinin Gelirlerine Göre ANOVA Sonuçları

		kareler toplamı	sd	kareler ortalaması	F	p
anlama	gruplar arası	608.072	3	202.691	3.097	.029*
	grup içi	7853.178	120	65.443		
	toplam	8461.250	123			

anlatım	gruplar arası	168.891	3	56.297	1.458	.229
	grup içi	4633.456	120	38.612		
	toplam	4802.347	123			
dilbilgisi	gruplar arası	113.286	3	37.762	1.299	.278
	grup içi	3489.650	120	29.080		
	toplam	3602.935	123			
çevre	gruplar arası	198.412	3	66.137	3.846	.011*
	grup içi	2063.677	120	17.197		
	toplam	2262.089	123			

*p<.05

Tablo 10.b.'deki ANOVA sonuçlarına göre, göç ile gelmiş çocukların ailelerinin gelir durumlarına göre Türkçe derslerinde karşılaştıkları sorunlar açısından anlama ve çevre alt boyutlarında anlamlı fark vardır (p<.05).

4.6. Öğrencilerin Sorunlarına Yönelik Öğretmenlerden Gelen Çözüm Önerileri

Araştırmada öğretmenlere uygulanan ölçekte, “Ailesi İzmir’e göçle gelmiş olan ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin Türkçe derslerinde karşılaştıkları sorunların çözümüne dönük olarak sizler neleri önerirsiniz?” sorusu yöneltilmiştir. Açık uçlu olarak verilen bu soruya öğretmenler kısa paragraflar halinde cevap vermişlerdir. Nitel değerlendirme sürecine uygun olarak öğretmenlerin yazdıkları paragraflar sınıflandırılmış ve uygun bir kodlama sistemiyle değerlendirilmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2003).

Araştırmada toplam 124 Türkçe öğretmenine uygulanan ölçekte “Ailesi İzmir’e göçle gelmiş olan ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin Türkçe derslerinde karşılaştıkları sorunların çözümüne dönük olarak sizler neler önerirsiniz?” sorusu toplam 70 öğretmen tarafından kısa paragraflarla ifade edilerek cevap verilmiştir. Nitel değerlendirme sürecine uygun olarak öğretmenlerin yazdıkları paragraflar sınıflandırılmış ve uygun bir kodlama sistemiyle değerlendirilmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2003). Bu öğretmenlerin önerileri toplam 31 maddeden oluşmaktadır. Bu maddeler aşağıda verilen tabloda ifadeler olarak gösterilmiştir. Öğretmenler

tarafından verilen önerilerin frekans (f) ve bu frekansın 70 öğretmen üzerinden yüzdeliği (%) tabloda bulunmaktadır.

Tablo 11
Öğretmenlerin Önerileri

No	İfadeler	f	%
1	Öğrenilecek konu, kavramların, bilgi, davranış, tutum ve becerilerinin bir ihtiyaç olduğu öğrencilere hissettirilmesi	1	1
2	İş, ev, tv, sokak gibi zamanın çok geçtiği yerlerde doğru Türkçe kullanımının yaygınlaştırılması	1	1
3	Ailelerin çocuklarının Türkçe öğrenimlerinin konusunda bilinçlendirilmesi	20	29
4	Kelimelerin anlamlarının somutlaştırılarak öğretilmesi	1	1
5	Türkçe'nin dramatize şeklinde ve bulmacalı-eğlenceli bir ortamda öğretilmesi	1	1
6	Ailelere çocuklarının sorunları hakkında sık sık bilgi verilmesi, eğer okula gelmiyorlarsa ailelerin yazılı olarak bilgilendirilmesi	3	4
7	Sıcak ve sevecen bir ortam yaratılarak çocuklara okulun ve Türkçe'nin sevdirmesi	3	4
8	Ayrı bir sınıf oluşturularak ve bu öğrencilere Türkçe gelişimleri doğrultusunda görsel, işitsel yayınların sunulması	3	4
9	Müfredatın ve eğitim sisteminin yeniden yapılandırılması	4	6
10	Okul-aile işbirliğinin artırılması	5	7
11	Öğretmen-aile arasında iletişim kurularak işbirliği sağlanması	9	13
12	Öğrencilere bedava kitaplar dağıtılması	1	1
13	Halk eğitim merkezlerinde ailelerin eğitilmesi	10	14
14	Öğrencilere ilk olarak Türkçe'nin doğru ve etkili kullanılmasının önemini verilmesi	2	3
15	Derslerde öğrencilerin kendilerini ifade etmelerine, günlük olaylardan konuşmasına olanak verilmesi	5	7
16	Kütüphane sayısının artırılması	2	3
17	Öğrencilere dilbilgisi konularının görsel desteklerle verilmesi	1	1
18	Göç olgusunun engellenmesi	2	3
19	Televizyon yayınlarında özellikle dizilerdeki yanlış dil kullanımlarının önüne geçilmesi	7	10
20	Bakanlığın öğrenciler için sınıf ve okul kitaplıklarının oluşumunda öncülük etmesi	1	1
21	Birinci kademedede "beden eğitimi" benzeri "zihin eğitimi" adlı ve sadece okuma aktivitesinin yapıldığı bir ders konulması	1	1
22	Sınıf mevcutlarının azaltılması ve öğrencilerle daha yakından ilgilenilmesi	3	4
23	Çağdaş Türk Dili, Türk Dili, Dil dergisi gibi yayınların öğretmenlere aylık dağıtılması	1	1
24	Türkçe ders saatlerinin artırılması	2	3

25	Uygar ülkelerdeki dil öğretim yöntemleri incelenilerek Türkçe derslerine yeni yaklaşımların getirilmesi	1	1
26	Öğretmenlerin hizmetiçi seminerlere katılması	2	3
27	Okul aracılığıyla öğrencilerin tiyatro gibi sosyal faaliyetlere katılmalarının sağlanması	4	6
28	Öğrencilerin özel eğitim programlarına tabi tutulması	2	3
29	Ailelerin ekonomik ve sosyal sorunlarının çözülmesi	7	10
30	Okuma bilincinin geliştirilmesi	14	20
31	Dil konusunda Türkçe öğretmenleri dışında diğer branş öğretmenlerinin de duyarlı olması	3	4

Tablo 11’de ailesi İzmir’e göçle gelmiş olan ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin Türkçe derslerinde karşılaştıkları sorunların çözümüne dönük olarak Türkçe öğretmenlerinin önerileri bulunmaktadır. Ailelerin çocuklarının Türkçe öğrenimlerinin konusunda bilinçlendirilmesi ve okuma bilincinin geliştirilmesi gibi duyuşsal çözümlerin genel öneriler içindeki oranının yüksek olduğu tablodan anlaşılmaktadır.

Toplam 70 öğretmenden gelen öneriler 6 madde halinde toplanmıştır. Bu maddeler, frekans ve yüzdeleri aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

Tablo 12
Çözüm Önerileri

No	Çözüm Önerileri	f	%
1	Öğrenci merkezli çözüm önerenler	28	40
2	Aile merkezli çözüm önerenler	53	75
3	Okul ve program merkezli çözüm önerenler	56	80
4	Basın ve yayın merkezli çözüm önerenler	32	45
5	Öğretmenlerin eğitilmesiyle ilgili çözüm önerenler	11	15
6	Global (göç,ekonomi) merkezli çözüm önerenler	21	30

Tablo 12’de ailesi İzmir’e göçle gelmiş olan ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin Türkçe derslerinde karşılaştıkları sorunların çözümüne dönük olarak Türkçe öğretmenlerinin önerileri genel gruplar halinde toplanmıştır.

Okul, program ve aile merkezli çözüm önerileri ortaya konulan tüm öneriler içinde en yüksek payı alırken (f=56, %80) öğretmenlerin eğitilmesiyle ilgili çözüm

önerileri en düşük payı almıştır (f=11, %15). Bu sonuç ise öğretmenlerin sorunlar karşısında kendilerinin daha verimli olabilmeleri için bir eğitim sürecine ihtiyaç duymadıklarını göstermektedir.

Türkçe öğretiminde ve öğreniminde karşılaşılan sorunlara ilişkin yapılan araştırmalarda (Kartal (2003), Susar (2000) ve Muhcu (1997)) karşılaşılan sorunlar belirtilmiş ve araştırmacı tarafından çeşitli önerilerde bulunulmuştur. Ancak, yapılan çalışmaların hiçbirinde karşılaşılan sorunlara ilişkin öğretmenlerin çözüm önerileri belirtilmeyip araştırmacının önerileriyle sınırlı kalmıştır.

Bu araştırmada, İ. G. G. A. İ. İ. K. Ç. T. D. K. S.'na ilişkin öğretmenlerin çözüm önerilerine de yer verilerek ve öneriler bölümüne farklı bir bakış açısı kazandırılarak kapsamlı bir çalışma elde edilmiştir.

Öğretmenlerden gelen öneriler araştırmanın son bölümü olan sonuç, tartışma ve öneriler kısmına ışık tutması amacıyla tekrar değerlendirilerek daha genel ifadelere ulaşılmaya çalışılmıştır.

BÖLÜM V

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırmanın sonuçlarına yer verilmiş ve bu sonuçlar ışığında önerilerde bulunulmuştur.

5.1. Sonuçlar ve Tartışma

Göç ülkemizde hiç de küçümsenmeyecek bir olgudur. Bu olgunun, sorunları Nisan 2005 tarihli Milli Güvenlik Kurulu'nun gündemine taşınmıştır.

Gerek limanı, gerekse iklimi, tarım ve sanayiye bağlı olarak ekonomi yapısı itibariyle Türkiye'nin üçüncü büyük şehri olan İzmir, hemen hemen her gün göç alan yapısını korumaktadır. Özellikle Buca, Konak, Bornova, Karşıyaka gibi metropolitan

yerleşim alanlarında Türkiye'nin hemen hemen her vilayetinden gelmiş insanlar bulunmaktadır. Şehir nüfusunun oranı 1985 yılında % 77.7'den 2000 yılında % 81.1'e yükselmiştir (DİE, 2002:26). Bu yüzden göç, kendisiyle birlikte birtakım sorunları da beraberinde getirmektedir. Bu konuyla ilgili yapılan araştırmalar (Badawi, 1993; Söylemez, 1999) kendi kültüründen farklı bir kültürde olmanın, sadece dil ya da akademik zorluklarında problem yaratmakla kalmadığını, okulda da büyük sorunlar yarattığını ortaya koymuştur. İ. G. G. A. İ. İ. K. Ç. T. D. K. S.'na ilişkin bu araştırmada önceki yapılan çalışmalara paralel olarak göç olgusunun yarattığı benzer sorunlar Türkçe öğretmenleri tarafından vurgulanmıştır.

Bir şehirden başka bir şehre göçen insanların kültürleriyle birlikte yeni ortamlara alışmaya çalışmaları sosyolojik yönden doğal bir sonuçtur. Kültürlerindeki değişim zamanla ve kendilerinin bile farkına varamayacakları kadar yavaş bir şekilde oluşur. Bu konumdaki ailelerin çocukları da önce mahallerinde sonra da okullarında bu kültür farklılığın oluşturduğu zorluklara katlanmak zorunda kalır. Yapılan araştırmalar, göçün nüfus artışından dolayı sağlık, belediye, eğitim gibi hizmetlerin en iyi şekilde ulaştırılmasında sorunlar meydana getirdiğini göstermektedir.

2004-2005 Eğitim-Öğretim yılında İzmir iline göçle gelen ailelerin ilköğretim okullarında (II. Kademe) eğitim gören çocukların Türkçe öğretiminde karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri konusundaki öğretmenlerin görüşleri şu şekilde sonuçlanmaktadır.

Öncelikle öğretmenler, belirgin olarak 89 sorunu belirtmişlerdir. Yapılan istatistiki analizler sonucunda bu sorunlar genel olarak 41 maddede toplanmaktadır. Bu 41 madde, genel anlamda dört ana madde çevresinde kümелendiği yapılan analizlerle ortaya konmuştur: Anlama, anlatım, dilbilgisi ve çevre.

Bu dört ana maddenin üçü (anlama, anlatım ve dilbilgisi), Türkçe eğitimi etkinlikleridir. Bu etkinlikler arasında birbirini birleştirici, bütünleştirici ve tamamlayıcı ilişki vardır. Eğer öğrenci bu üç etkinliğin hepsinde başarılı olursa, onun Türkçe öğrenimi verimli bir şekilde sonuçlanmış olmaktadır. Bu üç etkinlikten

birinin az seviyede gelişmesi öğrencinin başarısını olumsuz yönde etkilemektedir. Çünkü dil öğrenimi kişinin anlama, anlatma ve dilbilgisi becerilerinin bütün olarak gelişmesiyle meydana gelmektedir.

Öğrencinin Türkçe öğrenmesini etkileyen diğer bir faktör ise çevredir. Çevrenin, çocuğun dil öğrenmesinde önemli bir payı vardır. Çocuğun geldiği ve bulunduğu çevre, onun Türkçe kullanımını etkilemektedir. Ailelerin eğitim ve kültür düzeyi, ağız özellikli konuşma dilini mi yoksa ölçünlü dili mi kullandıkları, çocuklarının Türkçe öğrenimleri konusunda bilinçli olup olmadıkları, çocuklarına doğru Türkçe kullanımı konusunda iyi bir örnek olup olmadıkları, çocukların Türkçe öğrenimlerinde önemli bir rol oynamaktadır. Kartal (2003) ve Muhcu(1997)'nin yapmış oldukları araştırmalarında öğrencilerin başarılarını etkileyen en büyük etmenin yerel ağızdan kaynaklanan okuma ve yazma sorunları ve güçlükleri olduğunu belirtmişlerdir. Kartal (2003)'ün yaptığı araştırmayla öğrencilerin yerel ağızdan bir takım özellikleri standart dile aktarma eğiliminde oldukları tespit edilmiştir. İ. G. G. A. İ. İ. K. Ç. T. D. K. S.'na ilişkin bu araştırmayla Kartal (2003)'ün ve Muhcu(1997)'nin tespitine benzer olarak öğrencilerin yazımda günlük konuşma dilini (yerel ağız) kullandıkları ortaya çıkarılmıştır.

Araştırmanın istatistiki açıdan anlamlı bir sonucuna göre okulda göç ile gelen öğrenci oranları ile bu öğrencilerin Türkçe derslerinde karşılaştıkları sorunlar açısından anlama, anlatım, dilbilgisi ve çevre boyutlarında anlamlı fark olduğu görülmektedir. Bir okulda göçle gelen öğrenci sayısı ne kadar fazla olursa Türkçe öğretmenlerinin o öğrencilerin Türkçe derslerinde karşılaştıkları sorunlar da artıyor denebilir. Ayrıca göç ile gelmiş çocukların ailelerinin gelir durumlarına göre Türkçe derslerinde karşılaştıkları sorunlar açısından anlama ve çevre alt boyutlarında anlamlı fark vardır. Yapılan araştırmalar (Gündemir, 2002; Carrow, 1967; Eshraghi, 1987), ekonomik sıkıntıların dil engeline yol açtığını ileri sürmektedir. Araştırmalara göre, düşük ekonomik statüde olan insanlar, çevrelerindeki kaynaklardan yeteri kadar yararlanamamaktadır. Eshraghi (1987), yapmış olduğu araştırmasında Amerika'da yaşayan düşük gelirli göçmen ailelerinin çocuklarının dilsel becerilerinin düşük olduğunu ve bu becerilerin geliştirilmesi için bireyselleştirilmiş görsel işitsel

araçlarla eğitime tabi tutulmalarıyla daha çok başarılı olduklarını ortaya çıkarmıştır. İ. G. G. A. İ. İ. K. Ç. T. D. K. S.'na ilişkin bu araştırmayla Carrow (1967)'un, Eshraghi (1987)'nin ve Gündemir (2002)'in ileri sürdüğü ekonomik sıkıntıların dil engeline sebep olduğu görüşü desteklenmiştir.

Öğretmenlerin gözlemlmelerine göre, göçle gelen öğrencilerin anlama, anlatma, dilbilgisi ve çevre açısından Türkçe derslerinde karşılaştıkları sorunlar şu şekildedir:

5.1.1. Anlama Açısından Karşılaşılan Sorunlar:

- . Öğrencilerde kitap okuma alışkanlığı yoktur ve kitap, dergi gibi yazılı kaynakları takip etmemektedir.
- . Öğrenciler okuma metnindeki sözcükleri anlamada güçlük çekmektedir.
- . Öğrenciler okudukları metni kavrayamamaktadır.
- . Öğrencilerin dinleme becerileri çok zayıftır.
- . Öğrenciler dinlediklerini tekrar ifade ederken zorlanmaktadır.
- . Öğrenciler mecazi anlamlı sözcükleri, benzetmeleri anlayamamaktadır.
- . Öğrenciler deyimlerin ve atasözlerinin anlamlarını bilmemektedir.
- . Öğrenciler sesli okuma çalışmalarında isteksizdir.
- . Öğrenciler bir metni bütün olarak okuyup anlayamamaktadır.
- . Öğrenciler okuduklarını yorumlamada zorluk çekmektedir.
- . Öğrencilerin okuma hızlarının çok yavaş olduğu görülmektedir.

5.1.2. Anlatma Açısından Karşılaşılan Sorunlar:

- . Bazı televizyon programlarındaki argo denilebilecek konuşmalar bu öğrenciler arasında yaygınlaşmıştır.
- . Öğrenciler yazımda da günlük konuşma dilini kullanmaktadır. (geliyom, bakçam... gibi)
- . Öğrencilerin kelime dağarcıkları çok yetersizdir.
- . Öğrenciler sözcüklerin yazımı ve telaffuzu konusunda güçlük çekmektedir.

- . Öğrenciler kompozisyon yazarken yanlış sözcükler kullanmaktadır.
- . Öğrenciler konuşurken düzgün cümleler kuramamaktadır.
- . Öğrenciler kompozisyonlarında düzgün ifadeler kullanmamaktadır.
- . Öğrenciler sözcükleri sınav kağıtlarına yanlış yazmaktadır.
- . Öğrencilerin yanlış dil kullanımları ikinci kademeye kadar düzeltilmemektedir.
- . Öğrenciler kompozisyonlarında sözcük tekrarı (yani, mesela, bence) yapmaktadır.
- . Öğrenciler telaffuzda yaptıkları hataları yazarken de yapmaktadır.
- . Öğrencilerde düzgün ve okunaklı yazı yazma alışkanlığı yoktur.
- . Öğrenciler okuduklarını ve dinlediklerini anlıyor gibi davranmaktadır.

5.1.3. Dilbilgisi Açısından Karşılaşılan Sorunlar:

- . Öğrenciler dilbilgisini “kurallar dizisi” olarak görmektedir.
- . Öğrenciler dilbilgisine ilgi duymamaktadır.
- . Öğrenciler Türkçe'nin ses özelliklerini algılayamamaktadır.
- . Öğrenciler sesli okuma çalışmalarında noktalama işaretlerine dikkat etmemektedir.
- . Öğrenciler ad, sıfat, zamir gibi terimleri anlamada güçlük çekmektedir.
- . Öğrencilerde fiillerde zaman kavramı hiç gelişmemiştir.
- . Öğrenciler bileşik zamanlı fiilleri anlamada güçlük çekmektedir.
- . Öğrenciler cümle içinde sözcük türlerini (ad, zamir, zarf... gibi) tanıyamamaktadır.

5.1.4. Çevre Açısından Karşılaşılan Sorunlar:

- . Anne ve babalar, öğrencilerin dil gelişimi konusunda duyarsızdır.
- . Çevrede farklı okulda farklı dil kullanımı, öğrencilerin Türkçe öğrenmelerinde zorluk çıkarmaktadır.
- . Öğrencilerin karşılaştıkları sorunlar geldikleri yöreye göre farklılaşmaktadır.
- . Öğrencilerin ağızlarındaki fonetik farklılıkların Türkçe öğrenimlerini zorlaştırmaktadır.
- . Ailelerin eğitim ve kültür düzeyi düşüktür.
- . Anne ve babalar okuma alışkanlığı oluşturmada yetersiz kalmaktadır.

- . Anne ve babalar çocuklarının Türkçe'nin doğru kullanımına ilişkin değer oluşturulmasında duyarsızdır.
- . Anne ve babalar çocuklarının Türkçe eğitimleri konusunda okulla işbirliğine gitmemektedir.

Yukarıdaki ifadelerle bakıldığında öğretmenler, anlama açısından karşılaşılan sorun olarak, en çok öğrencilerin kitap, dergi gibi yazılı kaynakları takip etmediklerini, öğrencilerin okuduklarını yorumlamada zorluk çektiklerini belirtmektedir. Yapılan araştırmalar (Susar, 2000; Gündemir, 2002; Özçiçek, 1983), öğrencilerin okuma alışkanlıklarının olmadığı görüşünü desteklemiştir.

Öğretmenler, anlatma açısından sorun olarak, en çok öğrencilerin kelime dağarcıklarının çok yetersiz olduğunu, öğrenciler kompozisyon yazarken yanlış sözcükler kullandıklarını, öğrencilerin telaffuzda yaptıkları hataları yazarken de yaptıklarını, öğrencilerin sözcükleri sınav kağıtlarına yanlış yazdıklarını, öğrencilerin kompozisyonlarında düzgün ifadeler kullanmadıklarını, öğrencilerin konuşurken düzgün cümleler kuramadıklarını, öğrencilerin kompozisyonlarında sözcük tekrarı (yani, mesela, bence) yaptıklarını, öğrencilerde düzgün ve okunaklı yazı yazma alışkanlığı olmadığını, öğrencilerin yazımda da günlük konuşma dilini kullandıklarını (geliyom, bakçam... gibi) belirtmektedir. Sonuç olarak, öğretmenlere göre öğrenciler, sözlü ve yazılı anlatımda düzgün cümleler kuramamakta ve kafalarında tasarladıkları düşündüklerini aktarmada zorlanmaktadır.

Öğretmenler, dilbilgisi açısından sorun olarak, en çok öğrencilerin sesli okuma çalışmalarında noktalama işaretlerine dikkat etmediklerini belirtmektedir. Calp (2001), yaptığı araştırmasında öğrencilerde dilbilgisi amaçlarının ulaşılma düzeyinin istenen seviyeye ulaşmadığı ortaya çıkarmıştır. Bu da öğrencilerin Türkçe eğitiminde dilbilgisi alanında sorunlar yaşadığını doğrulamaktadır.

Öğretmenler, çevre açısından sorun olarak, en çok anne ve babaların çocuklarının okuma alışkanlığı oluşturmada yetersiz kaldıklarını, ailelerin eğitim ve kültür düzeyi düşük olduğunu, anne ve babaların çocuklarının Türkçe'nin doğru

kullanımına ilişkin değer oluşturulmasında duyarsız olduğunu, anne ve babaların çocuklarının Türkçe eğitimleri konusunda okulla işbirliğine gitmediklerini belirtmektedir. Susar (2000)'ın yapmış olduğu araştırmada öğretmenlerin, anne ve babaların çocuklarının Türkçe eğitimi konusunda okulla iletişim kurmadıklarını ve çocuklarına kitap okuma alışkanlığı kazandırma konusunda yardımcı olmadıklarını belirttiklerini dile getirmiştir. Bu tespit, İ. G. G. A. İ. İ. K. Ç. T. D. K. S.'na ilişkin bu araştırmayla tutarlı bir sonuçtur.

Ülkemizde eğitimde ortaya çıkan eşitsizliğin nedenlerinden biri olarak ekonomik olanakların toplum katmanlarında adaletli bir şekilde meydana gelmemesinden kaynaklandığı ileri sürülmektedir. Ancak, bunun yanında bir de ekonomik olanakların bireylerin zihinsel başarılarını farklı olarak belirlemesinden dolayı ortaya çıkan bir eşitsizlik söz konusudur. Bu eşitsizliklerden birisi de dil yapısıdır (Yılmaz, 1974:7).

Türkçe dersindeki başarı öğrencinin dil yapısına bağlıdır. Öğrencinin dil yapısının seviyesi, onların başarılarıyla doğru orantılıdır.

Okullarda gerçekleşen öğrenme dile dayanan bir öğrenmedir. Öğrencinin kullandığı dil, onun sadece okuldaki öğrenmesini değil, öğrenme sürecinde yer alan algılama, hayal etme, transfer yapma, problem çözme ...v.b. tüm zihinsel başarılarını da etkilemektedir. Bu sebeple, dil yapısı gelişmemiş öğrenciler, okuldaki öğrenme sürecine etkili bir şekilde katılamamaktadır. Böylece öğrenci Türkçe dersi başta olmak üzere tüm derslerde başarısız olmaktadır (Yılmaz, 1974:130).

Sosyal tabaka, öğrencinin öğrenme ve dil gelişiminde büyük bir rol oynamaktadır. Alt sosyo-ekonomik ailelerden gelen öğrencilerin Türkçe derslerinde orta ve yüksek sosyo-ekonomik ailelerden gelen öğrencilere göre daha çok sorun yaşadıkları tespit edilmiştir. Bu da sosyal tabakanın öğrencinin öğrenme ve dil gelişimindeki anlamlı rolünü doğrulamaktadır. Bu araştırmada ise özellikle alt sosyo-ekonomik gruptan gelen öğrencilerin Türkçe derslerinde karşılaştıkları problemler, daha ayrıntılı bir şekilde öğretiler tarafından değerlendirilmiştir.

5.2. Öneriler:

Giriş bölümünde belirtildiği gibi dil eğitimi dolayısıyla Türkçe öğretimi insanların hayatlarında çok önemlidir. Bu sebeple, öğrencilerin Türkçe öğrenimlerinin en verimli bir şekilde gerçekleşebilmesi için birtakım faaliyetlerin yapılması gerekmektedir.

Göçle gelen ailelerin İlköğretim II. kademe seviyesindeki çocuklarının Türkçe öğrenimlerinde karşılaşılan sorunların tespit edilmesine ilişkin yapılan bu araştırma sonucunda öğretmenlerin önerileri 6 madde halinde toplanmıştır. Bu maddeler şunlardır: Öğrenci merkezli, aile merkezli, okul ve program merkezli, basın ve yayın merkezli, öğretmenlerin eğitilmesiyle ilgili ve global (göç, ekonomi) merkezli çözüm önerileri. Bu önerilerin içinde okul, program ve aile merkezli çözüm önerileri en yüksek payı almıştır.

Öğretmenlerin çözüm önerilerin başlıcaları şu şekildedir:

1. Öğretmen-aile arasında iletişim kurularak işbirliği sağlanmasıyla aileler çocuklarının Türkçe öğrenimlerinin konusunda bilinçlendirilmelidir.
2. Türkçe, dramatize şeklinde ve bulmacalı-eglençli bir ortamda öğretilmelidir.
3. Sıcak ve sevecen bir ortam yaratılarak çocuklara okulun ve Türkçe'nin sevdirmesi gerekmektedir.
4. Ayrı bir sınıf oluşturularak ve bu öğrencilere Türkçe gelişimleri doğrultusunda görsel, işitsel yayınlar sunulmalıdır.
5. Müfredat ve eğitim sistemi yeniden yapılandırılmalıdır.
6. Okul-aile işbirliğinin artırılması gerekmektedir.
7. Halk eğitim merkezlerinde aileler eğitilmelidir.
8. Derslerde öğrencilerin kendilerini ifade etmelerine, günlük olaylardan konuşmasına olanak verilmelidir.
9. Kütüphane sayısı artırılmalıdır.

10. Göç olgusu engellenmelidir.
11. Televizyon yayınlarında özellikle dizilerdeki yanlış dil kullanımlarının önüne geçilmelidir.
12. Sınıf mevcutları azaltılmalı ve öğrencilerle daha yakından ilgilenilmelidir.
13. Türkçe ders saatleri artırılmalıdır.
14. Öğretmenler hizmetiçi seminerlerine katılmalıdır.
15. Okul aracılığıyla öğrencilerin tiyatro gibi sosyal faaliyetlere katılmaları sağlanmalıdır.
16. Öğrenciler özel eğitim programlarına tabi tutulmalıdır.
17. Ailelerin ekonomik ve sosyal sorunları çözümlenmelidir.
18. Öğrencilerde okuma bilinci geliştirilmelidir.
19. Dil konusunda Türkçe öğretmenleri dışında diğer branş öğretmenlerinin de duyarlı olması gerekmektedir.

Göçle gelen ailelerin İlköğretim II. kademe seviyesindeki çocuklarının Türkçe öğrenimlerinde karşılaşılan sorunların tespit edilmesine ilişkin yapılan bu araştırma sonucunda şu öneriler geliştirilmiştir:

1. Okullarda verilen Türkçe eğitimi, okul dışında yani ailede ve sosyal çevrede de devam etmelidir. Bunun için okulların ailelerle sürekli işbirliği içerisinde olması ve ailelerin çocuklarını Türkçe eğitimi konusunda bilinçlendirilmesi gerekmektedir.

2. Türkçe eğitimindeki en büyük sorun hem birey, hem de toplum olarak okuma alışkanlığımızın olmayışıdır. Bir şeyi iyi ve doğru öğrenmek, onu sevmekten geçmektedir. Türkçe'yi sevmek ve sevdirmek, Türkçe kitap, dergi ve gazete okumakla olmaktadır. Balcı'nın (1993:19) da belirttiği gibi alt ve orta gelir düzeyindeki vatandaşların, dolayısıyla öğrencilerin çoğu kitap satın alacak ekonomik güce sahip değildir. Ancak bu sorunun çözümü çok zor değildir. Şehirlerde, yerleşim alanlarında gerektiği kadar zengin kütüphanelerin bulunması yeterlidir. Ayrıca her okulda öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılayacak nitelikte kütüphane bulunmamaktadır. Özdemir (1993)'in belirttiği gibi kitaplar, okul kütüphaneleri ve sınıf kitaplıkları

okuma zevk ve alışkanlığı geliştirecek nitelikte değildir. Günümüzde şehir kütüphaneleri çok yetersiz olmakla beraber, ilk ve orta öğretim okullarında kütüphaneler göstermelik olarak bulunmaktadır. Kütüphanelerin içerisinde eski, yıpranmış, toplanmış kullanılmayacak halde bulunan birkaç kitap ve ansiklopedi bir sınıfa konularak ve kapısına “kütüphane” tabelası asılarak kütüphaneler oluşturulmaktadır. Bu kütüphanelerin hiç biri işlevsel ve kullanıma dönük değildir. Okullarda bulunan kütüphanelerin başta kütüphane kolu öğretmenleri ve okul müdürü tarafından denetlenmesi ve kütüphaneyi iyileştirmeye dönük girişimlerde bulunması gerekmektedir. Bunun için okulda kitap kampanyası açarak kütüphanedeki kitap sayısı arttırılabilir ve kütüphane için mesai saatinde çalıştırılmak üzere bir görevli tayin ettirilebilir. Böylelikle kitaplar, tozdan, bakımsızlıktan ve yıpranmaktan kurtarılmış olur.

3. Dilbilgisi dersleri Türkçe eğitimi açısından çok önemli işlev görmektedir. Dilbilgisi derslerinde geleneksel kural koyucu dil öğretimi yapılmamalıdır. Ne öğretildiği mutlaka önemlidir; ancak bundan daha da önemlisi, öğretilen şeyin işlevselliğidir. Yararsız bir şey gereksizdir, öğretilmemelidir. Sözelimi, edilgen çatıyı öğretmek yeterli değildir. Bu çatının nerde, nasıl, işlev göreceğini öğretmek de gerekmektedir.

4. Türkçe öğretmenliği bölümlerinde okuma, dinleme, anlama, anlatma, dilbilgisi, yazım ve noktalama gibi alanların öğretimine daha geniş yer veren programlar oluşturulmalıdır.

5. Türkçe öğretmenlerine yönelik olarak Yüksek Öğretim Kurumu ile Milli Eğitim Bakanlığının işbirliği ile öğrencilere Türkçe derslerinde Türkçe eğitimi etkinlikleri olan anlama (okuma ve dinleme), anlatım (sözlü ve yazılı), dilbilgisi (noktalama işaretleri ve imla) becerilerinin nasıl kazandırılacağı ve bunları hangi yöntem ve tekniklerle öğretecekleri konusunda amaca uygun hizmet içi eğitim kursları düzenlenmelidir.

6. Okulların ders aracı olanakları arttırılarak, her bir sınıf için sınıf kitaplıkları oluşturulmalı ve okullarda Türkçe derslerinde yararlanabilecek araç-gereç odaları açılmalıdır.

7. Türkçe öğretimine katkıda bulunan diğer bir ders de kompozisyon (yazılı anlatım) dersidir. Bu derste, Türkçe'deki çağdaş gelişmelere dikkat çekilmeli, doğru Türkçe kullanımı özendirilmelidir. Öğrencilere, dildeki "ekonomiklik" ilkesine bağlı kalınarak az sözcükle çok şey anlatma becerisi kazandırılmalıdır. Bir cümleyi oluşturan sözcüklerin yerli yerinde kullanılmasının gereği ve önemi vurgulanmalı, cümleler arasındaki anlamsal, dilbilgisel, sözdizimsel bağların doğru oluşturulması, cümlede ve kompozisyonda kopukluğun olmaması gerektiği öğretilmelidir.

8. Öğrenciye okuma sevgisinin ve alışkanlığının aşılması, ve düşünmeye ağırlık veren bir ders programının düzenlenmesi gerekmektedir. Bunu için de okuma alışkanlığının ve okuma sevgisinin öğrencilere aşılması gerekmektedir. Bu sorunun, aile-okul-kurumlar üçgeninde çözümlenmesi gerekir. Öğretmenlerin, öğrencilerin kitap okuma alışkanlığını oluşturmaya ve geliştirmeye yönelik, onların okuma beğenisinin toplandığı merkezlerin dikkate alınması ve oradan doğru geliştirmeye yönelmeleri gerekmektedir.

Okuma, karşılıksız, katıksız bir dostluk biçimidir. Öğretmenin de bunu dikkate alarak öğrenci ile kitap arasında dostluğun kurulmasını sağlamalıdır. Öğretmenler tarafından başlatılacak olan kimi etkinlikler öğrencilere başlangıç noktası oluşturacaktır. Bu etkinlikler şu şekilde sıralanabilir:

* Öncelikle, okumanın, okula dayalı ve kısa süreli, geçici bir iş, bir ödev olmaktan çıkarıp, yaşama ait, uzun süreli ve kalıcı bir zevk olduğu fikrini ve hissini öğrencide yaratmak gerekir. Kişi, okumayı, yemek, içmek, uyumak gibi zorunlu, yaşamsal ve zevk verici bir etkinlik olarak algılar hale gelmelidir.

* Kitaplarla film, tiyatro, bale, opera, konser, gösteri, fuar, imza günü, söyleşi, dinleti vb. etkinlikleri bağdaştırmak, bu etkinliklere bireysel ya da toplu

olarak katılımları sağlamak ve sonuçlarını tartışmak, son derece yararlı ve kalıcı etkileri olan bir uygulamadır.

* Öğrencilere kütüphane kullanım alışkanlığı kazandırılmalıdır. Öncelikle okul kütüphanelerini yaşanan, soluk alınıp verilen, sevimli ve işlevsel mekânlar haline getirilmesi, öğrencilere şehir içinde ulaşabilecekleri, yararlanabilecekleri kütüphaneler konusunda rehberlik edilmesi ve bu kütüphanelerin hangisinden, ne zaman ve nasıl yararlanabileceklerinin bildirilmesi gerekmektedir.

* Öğrencilerin, süreli yayın takip etme alışkanlığı kazanmalarını sağlamak gerekmektedir. İlköğretimden itibaren öğrencilerin, bir dergiyi satın alıp biriktirerek izlemeye yöneltilmesinin yanı sıra kütüphanelerden takip etmeye de yönlendirilmesi gereklidir.

* Okumanın, boş zamanları değerlendirme işi değil, yaşama biçiminin bir parçası ve her zamanın işi olduğu bilinci, öğrencilere verilmelidir.

* Öğrencilere, Türkçe dersinde kavramakta zorlanabilecekleri ciltler dolusu dünya klasiklerini içeren listeler yerine, kısa, farklı, özgün, zevkli, seçkin örneklerden oluşan kitap listeleri sunulmalı ve onların bu başlangıç noktasını kullanarak, kendilerine özgü bir edebi seçicilik zevkine ulaşmaları, okuma dağarcıklarını genişletmeleri hedeflenmelidir. Derslerde kullanılacak metinleri seçerken, hem "öğrencinin ilgisini çekmesi" hem de "bu metinlerin özü yönünden değerli olması"(Marshall 1994: 49) gibi iki temel ölçüt arasında güçlü bir denge kurulmalıdır. Böylece öğrencilerin yaşantısında, dersler aracılığıyla kalıcı ve yaşamsal izler bırakmak, onların okumayı ve düşünmeyi, tartışmayı, sorgulamayı yaşamlarının olağan bir tavrı haline getirmelerini sağlamak ve bu sayede okuyan, düşünen, düşündüklerini ifade eden ve üreten genç, sağlam kuşaklar yetiştirmek amaçlanmalıdır.

9. Öğretmenler, ağız özellikleri hakkında bilgi sahibi olmalı ve öğrencilerin ağız kullarımlarına çok sert tepki vererek onları sınıf içinde küçük düşürecek davranışlarda bulunmamalıdır.

10. Kitle iletişim araçları bireyler üzerinde çok önemli bir etkiye sahiptir. Kitle iletişim araçlarının toplum üzerindeki etkisi göz önünde bulundurulduğunda bu araçlarda kullanılan dilin çok önemli olduğu görülmektedir. Bu araçlarda kullanılan dil, dil kullanımına örnek oluşturduğu için dinleyici ve seyircinin kendi dil kullarımlarını dolaylı bir şekilde etkilemektedir. Bu yüzden kitle iletişim kurumlarının topluma karşı sorumlulukları özellikle dil konusunda çok fazladır (Özsoy,1999:81). Milli Eğitim Bakanlığı, Kültür Bakanlığı, dil öğretim merkezleri, dil kurum ve dernekleri ile TRT'nin işbirliği pekiştirilerek sanatçıların yapıtlarından seçilmiş şiir, öykü, roman, tiyatro, deneme...vb. türden dramatize ya da yarı dramatize görsel ve işitsel dil dizileri, dil setleri oluşturulmalıdır. Türkçe'nin ses, sözdizimi, anlam gücü ve söylem inceliklerini yansıtacak olan bu yapıtlar, eğitim kurumlarına ulaştırılmalı ve öğrencilere sunulmalıdır (Şamiloğlu, 1999:161).

Devlet tarafından kitle iletişim araçlarında yer alan ağız özellikli konuşmaların denetlenmesi gerekmektedir. Ülkemizdeki basın, radyo ve televizyonlar ölçünlü Türkçe'yi kullanma konusunda daha duyarlı olmalı ve öğrencilere örnek olabilecek programlar öne çıkarılmalıdır.

11. Okullar aracılığıyla öğrenci velilerine yönelik uyarıda bulunulmalı, her ortamda yerel ağzın kullanılmaması konusunda anne ve babalar bilinçlendirilmeli ve çocuklarının Türkçe öğrenimleri konusunda duyarlı olmaları sağlanmalıdır.

12. Öğrencilerin anlayabilecekleri kolay okuma materyali seçilmelidir. İlköğretim programının öngördüğü sınıf seviyesi değil, öğrencilerin gerçek seviyeleri göz önünde bulundurulmalı ve öğrenciler buldukları seviyeye göre geliştirilmeye çalışılmalıdır.

13. Sınıfların öğrencilerin anlama ve anlatma becerilerini kullanabilmeleri, geliştirebilmeleri için uygun olması gerekmektedir. Öğretmen, güzel sanatların drama, müzik, resim gibi farklı anlatım olanaklarından yararlanarak öğrencilerin hem sözlü hem de yazılı olarak duygu ve düşünce üretebilecekleri ortamlar yaratmalıdır. Türkçe öğretimi içinde görsel ve işitsel araçların öğrencilerin düzeyine uygun nitelikli yapılardan oluşan bir kitaplığın yer aldığı; öğrencilerin yüz yüze etkileşimine olanak sağlayacak, gerektiğinde öğrencilerin bir yaşam durumunu oyunlaştırabilecekleri dil dersliklerinde gerçekleştirilmelidir. Çünkü öğrenciler yaparak, yaşayarak; anlayarak, anlatarak dilsel becerilerini geliştirebilirler.

14. Her dönem bir kez olan veli toplantılarının sayısı arttırılarak, bunun öğretmenlere ve ebeveynlere bir angarya olmadığı, öğrencilerin sosyal ve akademik başarıları için önemli olduğu benimsenmelidir.

15. Öğrencilerin yaratıcılıklarını geliştiren, onlara eleştirel düşünme yeteneği ve birlikte çalışma alışkanlığı kazandıran, kendilerine olan güvenlerinin arttıran, dil ve iletişim becerilerinin geliştiren drama öğretmeler tarafından kullanılmalıdır

16. Türkçe ders saatlerinin arttırılması gerekmektedir.

17. Göç ile gelen öğrencileri kursa tabii tutarak, farklı öğretim yöntem ve teknikleri kullanılarak seviyelerinin birbirine yakın olmasının sağlanması gerekmektedir.

18. Öğretmenin, doğrudan doğruya kendisinin en canlı, en etkili bir örnek olduğunu bilmesi ve öğrencilerin karşısında Türkçe kullanımı konusunda duyarlı olması gerekmektedir.

19. Öğretmen, öğrencilerin sözcük dağarcığını geliştirmek için, öğrencilere sözlük kullanmak alışkanlığı kazandırmalı, eş anlamlı, yakın anlamlı ve karşıt anlamlı sözcük çalışmaları yaptırmalıdır.

20. Göçle gelen ve sınırlı Türkçe yeterliliğine sahip olan öğrenciler, ayrı bir öğrenme programına tabi tutularak öğretmenler tarafından farklı yöntem ve tekniklerle eğitilmeleri gerekmektedir. Öncelikle bu öğrencilere yönelik bir ihtiyaç analizi yapılmalıdır. Bu ihtiyaç analizi sayesinde öğrencilerin Türkçe yeterliliklerinin ne seviyede olduğu belirlenip bunun ışığında onlara ayrı bir alternatif öğrenme programı uygulanması gerekmektedir.

Alcindor'un, öğretmenlerin, sınırlı İngilizce yeterliliğine sahip olan öğrencilere yönelik kullanacakları yöntem ve teknikler, sınırlı Türkçe yeterliliğine sahip olan öğrencilere de uygulanabilir. Öğretmenlerin kullanabilecekleri bu yöntem ve teknikler şu şekilde sıralanmıştır:

- * Dersin başında öğrencilerin yazmaya ya da konuşmaya zorlamayınız.
- * Sınıfta öğrencilere hayali isimler ve roller seçmelerini isteyiniz.
- * Ders esnasında öğrencilere hafif bir müzik dinletiniz.
- * Konforlu, rahat sıralar kullanınız.
- * Dilbilgisi ya da hatalardan ziyade iletişime odaklanınız.
- * Başlangıçta seviyeyi düşük tutup öğrencilere basit kuralları veriniz.
- * Derste rol oynama aktiviteleri kullanınız.
- * Derste zamanın çoğunu iletişim aktivitelerine ayırınız. Ancak, dilbilgisi eğitimi için de ders zamanının bir bölümünü ayırınız.
- * Öğrencilerin yaptıkları hatalarından dolayı utanmayacakları bir ortam yaratınız.
- * Konuşma esnasında öğrencilerin hatalarına odaklanmayın.
- * Öğrencilerin hatalarına sabırsızlıkla karşılık vermeyiniz (2001:108-110).

21. Ailesi göçle gelen öğrencilerin diğer öğrencilere göre Türkçe derslerinde daha fazla eğitimsel ihtiyaçları vardır. Öncelikle çocukların bu ihtiyaçlarının ne oldukları belirlenip öğretmenler ve aileler tarafından gerekli işlemlerin yapılması gerekmektedir.

22. Eshraghi (1987), yapmış olduğu araştırmasında Amerika'da yaşayan düşük gelirli göçmen ailelerinin çocuklarının dilsel becerilerinin düşük olduğunu ve

bu becerilerin geliştirilmesi için bireyselleştirilmiş görsel işitsel araçlarla eğitime tabi tutulmalarıyla daha çok başarılı olduklarını ortaya çıkarmıştır. İ. G. G. A. İ. İ. K. Ç. T. D. K. S.'na ilişkin bu araştırmada öğretmenler, göçle İzmir'e gelen ailesi düşük gelirli olan öğrencilerin anlama ve çevre açısından ailesi yüksek ve orta gelirli olan öğrencilerden daha fazla sorun yaşadıklarını belirtmişlerdir. Bu öğrencilere, Amerika'daki öğrencilere yapıldığı gibi dil laboratuvarları açılarak bireyselleştirilmiş görsel Türkçe eğitimi verilirse bu öğrencilerin başarılarının artacağı düşünülmektedir. Bunun için M.E.B.'nin İzmir ilinde göç alan bölgelerdeki okulları tespit edip bu okullara görsel ve işitsel araçların bulunduğu laboratuvarlar açarak bu çocukların Türkçe becerilerinin geliştirilmesi gerekmektedir.

KAYNAKÇA

- Akkayan, T. (1979). **Göç ve Değişme** İstanbul: İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Yayınları No: 2573 Edebiyat Fakültesi Basımevi.
- Aksan, Doğan. (1998). **Her Yönüyle Dil Ana Çizgileriyle Dilbilim** Ankara: TDK Yayınları: 439.
- Alcindor, Y. (2001). The Effects of Bilingual Education Programs on Haitian Students İn Miami-Dade County Schools. Yayınlanmamış Doktora Tezi, The Graduate School of The Union Institute.
- Altunışık, R.,Çoşkun, R., Yıldırım, E. ve Bayraktaroğlu, S. (2002). **Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri SPSS Uygulamalı** Sakarya: Sakarya Basımevi.
- Badawi, S. F. (1993). The Educational Differences Between Arab Students Who Immigrated To The U.S.A. And Arab Students Who Immigrated To The U.A.E. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, The University of Arizona.

- Balcı, T. ve Balcı, H. (1993). Anadil ve Yabancı Dil Olarak Türkçe Eğitimine İlişkin Genel Öneriler. **Çağdaş Türk Dili**. 63, 19-25.
- Baydar, Ertane, A.S. (2003). İlköğretim Okullarının İkinci Kademesinde Dil Bilgisi Öğretimi. **Türk Dili Dergisi**. 624, 779-783.
- Bally, C. & Sechehaye, A. (1976). **Ferdinand De Saussure Genel Dilbilim Dersleri 1** Çeviren: Berke Vardar Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları: 427 Kalite Basımevi.
- Büyüköztürk, Ş. (2002). **Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı** Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Calp, M. (2001). İlköğretim Okulları İkinci Kademedeki Dilbilgisi Öğretimi Üzerine Bir Araştırma (Erzurum İl Örneği). Yayınlanmamış Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Can, K. (1986). **Üniversite ve Yüksekokullar İçin Türk Dili (I. Kitap)** İstanbul: Kral Matbaası.
- Carrow, M. A. (1957). Linguistic Functioning Of Bilingual And Monolingual Children. **Journal Of Speech And Hearing Disorders**. 22, 371-380.
- Cemaloğlu, N. (2000). **İlkokuma Yazma Öğretimi** Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Cemiloğlu, M. (1998). **İlköğretim Okullarında Türkçe Öğretimi** Bursa: Uludağ Üniversitesi Basımevi.
- Creswell, C. (2002). **Educational Research: Planning, Conducting And Evaluating Quantitative And Qualitative Research** Upper Saddle River, NJ: Merrill.
- Çakır, H. (1999). “Yurtdışına Açılan Türkçe ve Kitle İletişim Araçları” **Radyo ve Televizyon Yayınlarında Türk Dilinin Kullanımı Tebliğler Geçici Danışma Kurulu Toplantısı (25-26 Kasım 1998)** Ankara: Türkiye Radyo Televizyon Kurumu.
- Çelik, F. (2002). İç Göçlerin Seçkinlik Yaklaşımı İle Analizi. **Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**. 13, 275-296.
- Çetin, M. C. (1995). “Dilimiz Kültürümüz, Kimliğimiz, Bilim ve Eğitim Dili Türkçe” **Bilim ve Öğretim Dili Olarak Türkçe** İstanbul: İstanbul Teknik

Üniversitesi Rektörlüğü Sayı: 1568.

D.İ.E. (2002). **2000 Genel Nüfus Sayımı Nüfusun Sosyal ve Ekomomik Nitelikleri** İzmir: Devlet İstatistik Enstitüsü Mabaası.

Demir, G. (1997). **Göç Nedenleri ve Göçenlerin Beklentilerindeki Gerçekleşme Durumu: Bolu İli Kıbrısık İlçesi Örneği, Toplum ve Göç Bildiriler Kitabı** Ankara: DİE Yayın No:2046.

Demirel, Ö. (1993). "İlköğretim okullarında Türkçe Öğretimi ve Sorunları"
İlköğretim Okullarında Türkçe Öğretimi ve Sorunları Türk Eğitim Derneği XI. Öğretim Toplantısı 25-26 Mayıs 1993 (Yayına Hazırlayan: A. Ferhan Oğuzkan), Türk Eğitim Derneği Öğretim Dizisi No:11, Ankara: Şafak Matbaacılık.

Doğan, S. (1996). Dış Göç ve Geri Dönüş Yaşantılarını Geçiren Gençlerin Sorunları: Bazı Araştırma Bulguları. **Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi** 16-2, 89-95.

Dökmen, Ü. (2002). **İletişim Çatışmaları ve Empati (20. Baskı)** İstanbul: Sistem Yayıncılık.

Durugönül, E. (1997). **Sosyal Değişme, Göç ve Sosyal Hareketler, Toplum ve Göç Bildiriler Kitabı** Ankara: DİE Yayın No:2046.

Elmacı, S. (1997). İlköğretimde Türkçe Eğitim ve Öğretimi (II:Kademe). Basılmamış Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Ergenç, İ. (1994). Türkiye'deki Anadil Sorunu. **Dil Dergisi**. 25, 12-14.

Ergin, M. (1995). **Üniversiteler İçin Türk Dili** İstanbul: Bayrak Yayınevi.

Eshraghi, F. (1987). A Study Of The Effectiveness Of Individualization Supplemented With Audiovisual Materials In Teaching English As A Second Language To Immigrant Students In Low Socioeconomic Families. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Universty Of Kansas.

Fidan, N ve Erden, M. (1997). **Eğitime Giriş** Ankara: Alkım Yayınevi.

Field, A. P. (2000). **Discovering Statistics Using SPSS For Windows: Advanced Techniques For Beginners** London: Sage.

- Gordon, T. (1999). **Etkili Öğretmenlik Eğitimi** Çev. Emel Aksay (15. Baskı), İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Gümüšoğlu, F. (2001). 21. **Yüzyıl Karşısında Kent ve İnsan** İstanbul: Bağlam Yayıncılık.
- Gün, Z. (2002). Çocuk ve Göç. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Gündemir, Y. (2002). İlköğretim Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Becerilerinin Gelişimlerinin Ölçülmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Haskara, İ. (1996). İkidillik - Çokdillilik. **Dil Dergisi**. 42, 22-23.
- Hastaoğlu, H. (1986). İlköğretim İkinci Kademedede Türkçe Eğitimi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Hollomon, J. W. (1973). Problems Of Bilingualism In Children Entering School. Yayınlanmamış Doktora Tezi, The University Of New Mexico.
- İleri, E. (2000). **Avrupa'da Yaşayan Türk Çocuklarının Anadil Sorunları Toplantısı** Ankara: Atatürk Kültür, Dil ve Tarih Yüksek Kurumu TDK Yayınları Sayı 734.
- İmer, K. (1990). **Dil ve Toplum** Ankara: Gündoğan Yayınları.
- İnam, A. (2004). “Bilim, Sanat ve Felsefe Dili Olarak Türkçe” **Dil ve Dilimiz Türkçe, (Sempozyum Bildirileri 13-14 Kasım 2003)** Basıma Hazırlayan: Hüseyin Atabaş, Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi .
- Karahan, L. (1999). “Radyo ve Televizyon Yayınlarında Yöresel Söyleyiş Sorunu” **Radyo ve Televizyon Yayınlarında Türk Dilinin Kullanımı Tebliğler Geçici Danışma Kurulu Toplantısı (25-26 Kasım 1998)** Ankara: Türkiye Radyo Televizyon Kurumu.
- Kartal, A. F. (2003). Iğdır İli İlköğretim Okullarının II. Kademe VI. Sınıflarında Okuma ve Yazma Derslerinde Karşılaşılan Sorunları. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Kavcar, C., Oğuzkan, F. ve Sever, S. (1997). **Türkçe Öğretimi**. Ankara: Engin Yayınevi.
- Kavcar, C. (1998). Türkçe Eğitimi ve Sorunları. **Dil Dergisi**. 65, 5-10
- _____. (2004). "Dil ve Ulusal Bağımsızlık" **Dil ve Dilimiz Türkçe, (Sempozyum Bildirileri 13-14 Kasım 2003)** Basıma Hazırlayan: Hüseyin Atabaş, Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi .
- Keleş, R. (1998). **İç Göç ve Çevre** Yayın No: 130, Ankara: Türkiye Çevre Vakfı Yayını.
- _____. (2002). **Kentleşme Politikası 7: Baskı**, Ankara: İmge Kitabevi.
- Laitin, D., D. (1993). Migration And Language Shift In Urban India. **Int'l. J. Soc. Lang.** 103, 57-72.
- Luzio, A. D. (1991). On Some (Socio) Linguistic Properties Of Italian Foreign Workers' Children In Contact With German. **Int'l. J. Soc.** 90.131-157.
- Jencks, C. et al (1978). **Modern Sociology** Introductory Readings. Yayına Hazırlayan: Peter Worsley New York: Penguin Books.
- M.E.B. (1997). **İlköğretim Kurumları Yönetmeliği** İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Marshall, J. (1994). **Anadili ve Yazın Öğretimi** (Çeviren: Cahit Külebi) Ankara: Başak Yayınları.
- Muhcu, G. (1997). İlkokul Öğretmenlerinin Türkçe Öğretiminde Karşılaştıkları Sorunlar ve Çözüm İçin Öneriler. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Oğrak, A. (1998). Göç, Sosyal Değişme ve Bütünleşme (Güneydoğu Anadolu'dan, İzmit'e Göç Eden Aileler Örneği). Yayınlanmamış Doktora Tezi, Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Ott, E. (1967). **A Study Of Levels Of Fluency And Proficiency In Oral English Of Spanish Speaking School Beginners** Austin, Texas: Universty Of Texas.
- Öz, F. (2001). **Uygulamalarla Türkçe Öğretimi** Ankara: Anı Yayıncılık.

- Özbay ,M. (2002). Kültür Aktarımı Açısından Türkçe Öğretimi. **Türk Dili Ve Edebiyat Dergisi**. 602, 111-120.
- Özcan, Y. Z. (1998). **Türkiye'de İç Göç, Konferans Bolu-Gerede-6-8 Haziran 1997** İstanbul: Numune Matbaacılık, Türkiye Ekonomik ve Toplumsal Tarih Vakfı.
- Özçicek, N. (1983). Orta Okullarda Türkçe Öğretiminin Etkinliliği. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi.
- Özdemir, E. (1993). Türkçe Öğretiminde Karşılaşılan Güçlükler ve Çözüm Önerileri. **İlköğretim Okullarında Türkçe Öğretimi ve Sorunları Türk Eğitim Derneği XI. Öğretim Toplantısı 25-26 Mayıs 1993**. (Yayına Hazırlayan: A. Ferhan Oğuzkan.) Türk Eğitim Derneği Öğretim Dizisi, Ankara: Şafak Mabaacılık.
- Özsoy, S. (1999). “Ölçünlü Dil ve Kitle İletişim Araçları” **Radyo ve Televizyon Yayınlarında Türk Dilinin Kullanımı Tebliğler Geçici Danışma Kurulu Toplantısı**. Ankara: Türkiye Radyo Televizyon Kurumu.
- Sağır, M. (2002). İlköğretim Okullarında Dil Bilgisi Öğretimi. **Türk Dili ve Edebiyat Dergisi**. 601, 56-59.
- Selen, N. (2001). **Toplumsal Dilbilimine Giriş (Uygulamalı Çalışma Örnekleriyle)** Eskişehir: T.C Anadolu Üniversitesi Yayınları; No:1280 Eğitim Fakültesi Yayınları; No77.
- Sever, S. (1995). **Türkçe Öğretiminde Tam Öğrenme** Ankara: Yapa Yayınları.
- _____. (1997). **Türkçe Öğretimi ve Tam Öğrenme** Ankara: Anı Yayıncılık.
- _____. (2004). “Bilimsel Gelişmeler Karşısında Anadili Öğretiminin Sorumluluğu” **Dil ve Dilimiz Türkçe, (Sempozyum Bildirileri 13-14 Kasım 2003)** Basıma Hazırlayan: Hüseyin Atabaş, Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi .
- Sevgi, C. (1988). **Kentleşme Sürecinde İzmir ve Gecekondular** İzmir: Kuvvet Matbaacılık.
- Söylemez, Ü. (1999). Kentleşme ve Dil Değişimi: Kırsal Göçmenlerin

Toplumbilimsel Analizi Ve İşteki Değişim Stratejileri. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Stevens, G. (1999). Age At İmmigration And Second Language Proficiency. **Language İn Society**. 28, 555-578.

Susar, F. (2000). Türkçe Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlar ve Bu Sorunların Öğretmen Performansına Etkileri. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Şamiloğlu, O. (1999). “Eğitim ve İletişim Dili Olarak Türkçe” **Radyo ve Televizyon Yayınlarında Türk Dilinin Kullanımı Tebliğler Geçici Danışma Kurulu Toplantısı**. Ankara: Türkiye Radyo Televizyon Kurumu.

Tavşancıl, E. (2002). **Tutumların Ölçülmesi ve SPSS İle Veri Analizi** Ankara: Nobel Yayın.

Taylor, S. (2001). Trilingualism By Design?: An Investigation Into The Educational Experience Of Kurdish Children Schooled In Denmark. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Toronto University Department Of Curriculum, Teaching And Learning Ontario Institute For Studies İn Education.

Tekeli, İ. (1998). **Türkiye’de İç Göç, Konferans Bolu-Gerede-6-8 Haziran 1997** İstanbul: Numune Matbaacılık, Türkiye Ekonomik ve Toplumsal Tarih Vakfı.

Thomas, R.M. (1979). **Comparing Theories Of Child Development** California: Wadsworth Publishing Company.

Tosunoğlu, M. (2002). Türkçe Öğretiminde Okuma Alışkanlığı ve Çocukların Okuma Eğilimleri. **Türk Dili ve Edebiyat Dergisi**. 609, 547-563.

Utku, M. B. (1993). Fırsat Eşitliği Açısından Geceköndü Bölgeleri ve Kız Çocuğunun Eğitim Şansı (İzmir Örneği). Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, D.E.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Vardar, B. (1980). **Dilbilim ve Dilbilgisi Terimler Sözlüğü**. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınevi Sevinç Basımevi.

Vural, M. (1999). **İlköğretim Okulu Programı** Erzurum: Yakutiye Yayıncılık.

Yeşilyaprak, B. (2002). **Eğitimde Rehberlik Hizmetleri** (4. Baskı), Ankara: Nobel Yayınları.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2002) **Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri** Ankara:Seçkin Yayıncılık.

Yılmaz, T. (1974). **Dil Yapısının Okul Başarısındaki Rolü** Ankara: Ankara Basım ve Ciltevi.

Yörükoğlu, A. (1983). **Değişen Toplumda Aile ve Çocuk** Ankara: Aydın Kitabevi Yayınları.

Zhu, M. (2001). Child Welfare. **Healt &Medical Complete**. September / October, 80, 5; 563_569. Child Welfare League Of America.

Zülfikar, H. (1981). **Yüksek Öğretimde Türkçe Yazım ve Anlatım** Ankara: Gül Yayınevi.

İNTERNET KAYNAKÇASI

[http: // www.umich.edu](http://www.umich.edu). (2005, Mart 03).

[http: // www.meb.gov.tr](http://www.meb.gov.tr).(2005, Şubat 01).

EK 1

Görüşme Formu

Değerli Meslektaşım,

Göç, ülkemizde yaşanan ve göz ardı edemeyeceğimiz bir olgudur. Her yıl köyden kente ve özellikle büyük şehirlere pek çok ailenin göç ettiği gözlenmektedir. Bilimsel bir araştırmada kullanılmak üzere “İzmir’e göç eden ailelerin ilköğretim çağındaki çocuklarının Türkçe öğretimlerinde karşılaşılan güçlükler” konusunda sizin bilginizi almak istiyorum. Belirteceğiniz görüşler araştırma amacıyla kullanılacağından gerçek düşüncenizi belirtmeniz özel önem taşımaktadır. Aşağıda bulunan sorulara aklınıza gelen düşünceleri yazarsanız yapılacak bu araştırmaya katkıda bulunmuş olacaksınız. Teşekkür ederim...

Hülya UŞAKLI

Cinsiyetiniz: Bayan () Bay () Kıdem (Kaç yıldır öğretilirsiniz?):.....

(1) Sizce İzmir’e göç ile gelen ailelerin ilköğretim çağındaki çocuklarının Türkçe öğrenimlerinde karşılaşılan genel sorunlar nelerdir?

(2) Öğrenciler arasında geldikleri yöreye göre bu sorunlar farklılaşıyor mu? / Nasıl? Bahsedebilir misiniz?

(3) İzmir’e göç ile gelen ailelerin ilköğretim çağındaki (ikinci kademe) çocuklarının anlama (okuma ve dinleme) açısından ne gibi sorunlar yaşanmaktadır?

(4) İzmir'e göç ile gelen ailelerin ilköğretim çağındaki (ikinci kademe) çocuklarının anlatım (konuşma ve yazma) açısından ne gibi sorunlar yaşanmaktadır?

(5) İzmir'e göç ile gelen ailelerin ilköğretim çağındaki (ikinci kademe) çocuklarının dilbilgisi (imla ve noktalama) açısından ne gibi sorunlar yaşanmaktadır?

(6) Yukarıda belirtilenlerden başka karşılaştığınız sorunlar var mıdır? Varsa, açıklayabilir misiniz?

EK 2**Görüşme Formunda Farklı Sorulara Farklı Düşüncelerin
Belirtilmesine Örnek**

Değerli Meslektaşım,

Göç, ülkemizde yaşanan ve göz ardı edemeyeceğimiz bir olgudur. Her yıl köyden kente ve özellikle büyük şehirlere pek çok ailenin göç ettiği gözlenmektedir. Bilimsel bir araştırmada kullanılmak üzere "İzmir'e göç eden ailelerin ilköğretim çağındaki çocuklarının Türkçe öğretimlerinde karşılaşılan güçlükler" konusunda sizin bilginizi almak istiyorum. Belirteceğiniz görüşler araştırma amacıyla kullanılacağından gerçek düşüncenizi belirtmeniz özel önem taşımaktadır. Aşağıda bulunan sorulara aklınıza gelen düşünceleri yazarsanız yapılacak bu araştırmaya katkıda bulunmuş olacaksınız. Teşekkür ederim...

Hülya UŞAKLI

Cinsiyetiniz: Bayan () Bay (x)

Kıdem (Kaç yıldır öğretmensiniz?): 25 yıl

(1) Sizce İzmir'e göç ile gelen ailelerin ilköğretim çağındaki çocuklarının Türkçe öğrenimlerinde karşılaşılan genel sorunlar nelerdir? Türkçe dersi dahil diğer derslerin öğreniminde de genel sorunlarla paralel sorunlar yaşanmaktadır. İyi bir eğitimin yapılması için ortamın hazırlanması gerekir. Öğrenim durumu ve ailelerin ekonomik durumu kunda etkilidir. İnsanın doğru düşünmesi, kafasının çalışması için ilk önce sağlıklı olarak beslenmesi önemlidir. Göçlerin baş sebebi ekonomik sıkıntılardır. İnsanlar daha iyi bir yaşam kurabilmek için yurtlarından köylerinden ayrılarak büyük şehirlere göç etmektedirler. İlk önce insanları göç etmeye zorlayan sebeplerin ortadan kaldırılması gerekir.

(2) Öğrenciler arasında geldikleri yöreye göre bu sorunlar farklılaşıyor mu? / Nasıl? Bahsedebilir misiniz?

Hemen hemen aynı sorunlar yaşanıyor. Başta uyum sorunu. Küçük yerlerde gelenek ve görenekler ağır basmakta. Büyük şehire göç olduğunda başta anne ve babalar olmak üzere uyum sorunu yaşanmaktadır. Bu uyumsuzluk çocuklarda da yaşanmaktadır.

(3) İzmir'e göç ile gelen ailelerin ilköğretim çağındaki (ikinci kademe) çocuklarının anlama (okuma ve dinleme) açısından ne gibi sorunlar yaşanmaktadır? İzmir'e baktığımızda geçeköndü semtlerinde oturanların çoğunlukla ve doğu bölgelerinden göç ettikleri görülebilmektedir. Doğudaki göç edenlerde okuma ve dinleme sorunu olmamaktadır. Çocuk belirli bir yaşa gelip de göç edilmişse dil sorunu ortaya çıkmaktadır. Çocuk doğduğunda başka bir dilin konuşulduğu ortamda bulunmakta okula başladığında başka bir dilin de yaşamaya başlamaktadır. Bunda çocuğu hem yönden etkilemekte, çarpık bir kişilik gelişmekte.

(4) İzmir'e göç ile gelen ailelerin ilköğretim çağındaki (ikinci kademe) çocuklarının anlatım (konuşma ve yazma) açısından ne gibi sorunlar yaşanmaktadır? Anlatım sorunları çok yaygın olarak sınıflarda görülmektedir. Eğitimin örgütlenmesinden kaynak aktarılmasına öğretmenlerin yetisttirilmesine kadar sorunlar bir biri ardına devam etmekte. Türkçenin doğru kullanılması, yabancı dillerden arındırılması da bir sorun olarak karşımıza çıkmaktadır. Etrafımıza baktığımızda özellikle tatil köylerinde tabelalar çoğunlukla yabancı dillerden sözcükler ile yazılmış. Sonki ülkemizde herkes göç etmiş gibi bir görünüm vardır. Televizyonlarda dilimizin yanlış kullanılması öğrencileri çok etkilemekte, sözcükleri çok yanlış anlamda kullanmalarına yol açmaktadır.

(5) İzmir'e göç ile gelen ailelerin ilköğretim çağındaki (ikinci kademe) çocuklarının dilbilgisi (imla ve noktalama) açısından ne gibi sorunlar yaşanmaktadır?

Bir dilin bu kadar dejenere edildiği sözcüklerin yanlış kullanılacağı bir ortamda dil kurları da bozulacaktır. Çünkü bir dil sözcükleri ve kuralları ile bir bütündür. Okullarda doğrular öğretilmeye çalışılıyor. Fakat iletişim araçlarının bu kadar geliştiği bir ortamda ortada çok etkili oluyor. Sırağın öğrenciye noktadan sonra büyük harfle başlanır. Nece ortadan başlanır diye öğretiyoruz. Öğrenci gazeteyi eline alıyor, bakıyor. Noktalamaya hiç uyulmuyor. Bunlar öğretimi çok etkiliyor.

(6) Yukarıda belirtilenlerden başka karşılaştığınız sorunlar var mıdır? Varsa, açıklayabilir misiniz?

Eğitim ve öğretimin sorunlarını, tek başına ele alıp çözüm aramak hele bir tek dersi ele almak karşılaşılan sorunları ülke ve toplumun genel sorunlarının dışında ondan bağımsız çözüm yolları aramak, çözüm olmaz. Sadece sorunları tespit etmek, bunların aşılması için gerekli mücadeleyi vermemek hiçbir sorunu çözmeyecektir.

EK 3

**Likert Tipi Tutum Ölçeğinin Geliştirilmesi İçin Göz Önünde
Bulundurulması Gereken Kurallar**

Likert tipi tutum ölçeğini geliştirilmesi için göz önünde bulundurulması gereken kurallar aşağıda verilmiştir.

- Belli bir tutumla ilgili olduğu kabul edilen olumlu ya da olumsuz çok sayıda tutum maddesi yazılmalıdır.
- Yazılan bütün maddeler bir ön denemeden geçirilmeli ve değerlendirilmelidir. Bu ön denemede ölçeğin uygulandığı grup, ölçeğin düzenlendiği (benzer) gruptan seçilmeli ve her maddeyi olumlu, olumsuz ya da nötr olarak değerlendirmelidir.
- Bu grubun çoğunluğu tarafından olumlu ya da olumsuz olarak değerlendirmeye tabi tutulamayan maddeler ölçekten çıkarılmalıdır.
- Bu maddeler çıkarıldıktan sonra kalan maddeler rasgele sıralanmalıdır.
- Bu şekilde oluşturulan denemelik Likert ölçeği, benzer denek grubuna uygulanır. Anlamlı ve güvenilir sonuçların alınması amacıyla uygulanan öğrenci sayısının, maddelerin sayısından birkaç kat (en az dört ve beş) fazla olmalıdır.
- Her tutum maddesinden alınan puanla, bütün ölçekten alınan puan arasındaki ilişki katsayısı hesaplanır (madde analizi).
- Yapılan hesaplamalar sonucunda tüm ölçek puanlarıyla, istatistiksel olarak manidar ilişki olmayan maddeler ölçekten çıkarılır.
- Bu şekilde Likert tutm ölçeği son şeklini alır (Tavşancıl, 2002:141-142).

EK 4

89 Maddelik Ölçme Aracı

Değerli Meslektaşım,

Göç, ülkemizde yaşanan ve göz ardı edemeyeceğimiz bir olgudur. Her yıl köyden kente ve özellikle büyük şehirlere pek çok ailenin göç ettiği gözlenmektedir. Bilimsel bir araştırmada kullanılmak üzere "İzmir'e göç eden ailelerin ilköğretim ikinci kademe (ortaokul) çocuklarının Türkçe derslerinde karşılaşılan güçlükler" konusunda sizin bilginizi almak istiyorum. Belirteceğiniz görüşler araştırma amacıyla kullanılacağından gerçek düşüncenizi belirtmeniz özel önem taşımaktadır. Ayrıca bu araştırmanın amacı, toplumsal ayrımcılık değil, güzel Türkçe'mizin etkin olarak okullarda öğretilmesine katkıda bulunmaktır. Teşekkür ederim...

Hülya UŞAKLI

Cinsiyet: Bayan() Bay() Kıdem (Meslekte kaç yıldır çalışıyorsunuz?) ()
Mezun olduğunuz okul (Bölüm ve program):

Aşağıda bulunan ifadeleri dikkatlice okuyarak katılım derecenizi tamamen katılmıyorum (1) tamamen katılıyorum (5) aralığında olacak şekilde düşünerek 1, 2, 3, 4, 5 derecelendirmesine göre ifadenin yanındaki boşluğa() rakamla yazarak belirtiniz.

Dikkat: Aşağıdaki ifadeleri değerlendirirken sadece ailesi göç ile gelmiş öğrencilerinizi göz önünde tutarak değerlendiriniz!

1. Sınıfta öğretmen öğrenci arasında iletişimsizlik yaşandığı görülmektedir. ()
2. Öğrencilerin sözlü ifadelerinde anlatım bozuklukları görülmektedir. ()
3. Öğrencilerin yazılı ifadelerinde anlatım bozuklukları görülmektedir. ()
4. Öğrenciler kendilerini ifade etmekte zorlanmaktadır. ()
5. Öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri gelişmemiştir. ()
6. Türkçe dersleri öğrenciler, Türkçe biliyor muy gibi işlendiğinden verimli geçmemektedir. ()
7. Öğrencilerde kitap okuma alışkanlığı yoktur. ()
8. Televizyon programlarındaki argo denilebilecek konuşmalar öğrenciler arasında yaygınlaşmıştır. ()
9. Öğrenciler geldikleri yörenin ağız yapısını korumaktadırlar. ()
10. Öğrenciler yeteri kadar Türkçe bilmemektedirler. ()
11. Öğrenciler yardımcı fiilleri yanlış adlarla kullanmaktadır (kavga yapmak gibi). ()
12. Doğudan ve güneydoğudan gelen öğrencilerin aileleri evde Kürtçe konuşmaktadır. ()
13. Türkçe öğrenimi konusunda anadili farklı olan öğrenciler zorlanmaktadır. ()
14. Göçle gelen öğrenciler daha güç ve uzun sürede Türkçe öğrenmektedirler. ()
15. Öğrenciler ilköğretim birinci kademedeki okuma ve yazmayı tam olarak öğrenmeden ikinci kademeye kadar gelmektedirler. ()
16. Sınıfta öğrenciler kendi dillerindeki sözcükleri sıklıkla kullanmaktadır. ()
17. Öğrenciler günlük konuşma dilini yazıya aktarmaktadır (geliyom, bakçam... gibi) ()
18. Öğrenciler yöresel kelimeleri kullandıkları için alay konusu olmaktadır. ()
19. Öğrenciler kompozisyonlarında imlaya, noktalama işaretlerine dikkat etmemektedirler. ()
20. Öğrenciler yetiştikleri kültürün sözcüklerini ve deyimlerini kullanmaktadır. ()
21. Öğrenciler çekingen oldukları için sözlü anlatıma ilgi duymamaktadırlar. ()
22. Öğrenciler kelimeleri yanlış telaffuz etmektedirler. ()
23. Anne ve babalar, öğrencilerin dil gelişimi konusunda duyarsızdırlar. ()
24. Öğrencilerin kelime dağarcıkları çok yetersizdir. ()
25. Öğrenciler okuma metnindeki sözcükleri anlamada güçlük çekiyorlar. ()
26. Öğrencilerin zihinlerinde okudukları metin canlanmıyor. ()
27. Öğrenciler dilbilgisini "kurallar dizisi" olarak görmektedirler. ()
28. Öğrenciler dilbilgisine ilgi duymamaktadırlar. ()
29. Öğrenciler Türkçe'nin ses özelliklerini algılayamamaktadırlar. ()
30. Öğrenciler sözcüklerin yazımı ve telaffuzu konusunda güçlük çekmektedirler. ()
31. Öğrenciler kompozisyon yazarken yanlış kelimeler kullanmaktadır. ()

32. Öğrenciler konuşurken düzgün cümleler kuramamaktadırlar. ()
33. Öğrenciler kompozisyonlarında düzgün ifadeler kullanmamaktadırlar. ()
34. Çevrede farklı okulda farklı dil kullanımı öğrencilerin kafasını karıştırmaktadır. ()
35. Öğrencilerin karşılaştıkları sorunlar geldikleri yöreye göre farklılaşmaktadır. ()
36. Öğrencilerin öğrenmeye karşı istekli olmadıkları görülmektedir. ()
37. Yöresel farklılıklar öğrenciler konuşurken net olarak gözlemlenebilmektedir. ()
38. Öğrenciler //h// sesini tam çıkaramamaktadırlar. ()
39. Öğrenciler //r// sesini tam çıkaramamaktadırlar. ()
40. Öğrencilerin şivelerindeki fonetik farklılıkların Türkçe öğrenimini zorlaştırdığı düşünülmektedir. ()
41. Ailelerin eğitim ve kültür düzeyi yetersizdir. ()
42. Öğrenciler sesli okuma çalışmalarında noktalama işaretlerine dikkat etmemektedirler. ()
43. Öğrenciler sesli okuma çalışmalarında duraklama, vurgu ve tonlamaya dikkat etmemektedirler. ()
44. Öğrencilerin dinleme becerileri çok zayıftır. ()
45. Öğrenciler dinlediklerini tekrar ifade ederken zorlanmaktadırlar. ()
46. Öğrenciler mecazi anlamlı kelimeleri, benzetmeleri anlayamamaktadırlar. ()
47. Öğrenciler deyimlerin ve atasözlerinin anlamlarını bilmemektedirler. ()
48. Öğrenciler ad, sıfat, zamir gibi terimleri anlamada güçlük çekmektedirler. ()
49. Öğrenciler sesli okuma çalışmalarında isteksizdirler. ()
50. Öğrenciler bir metni bütün olarak okuyup anlayamamaktadırlar. ()
51. Öğrenciler okuduklarını yorumlamada zorluk çekmektedirler. ()
52. Öğrencilerin anlatım bozukluklarından dolayı sınav kağıtlarını okurken zorlanmaktayım. ()
53. Öğrenciler kelimeleri sınav kağıtlarına yanlış yazmaktadırlar. ()
54. Öğrencilerin okuma hızları çok yavaş olduğu görülmektedir. ()
55. Öğrenciler okuduklarını ve dinlediklerini anlıyor gibi davranmaktadırlar. ()
56. Öğrencilere evde yeterince konuşma özgürlüğü verilmemektedir. ()
57. Öğrencilerin kompozisyonlarında kağıt düzeni bulunmamaktadır. ()
58. Öğrencilerde fiillerde zaman kavramı hiç gelişmemiştir. ()
59. Öğrenciler bir metni özetlerken sanki metindeki olay kendi başından geçmiş gibi anlatmaktadır. ()
60. Öğretmen "k" sesini "g" olarak seslendirmektedirler. ()
61. Öğrenciler "ğ" sesini "y" şeklinde yazmaktadırlar (eğer, eyer gibi). ()
62. Öğrenciler "ğ" sesini "g" şeklinde seslendirmektedirler (eğer, eger gibi). ()
63. Öğrenciler öğrendikleri yeni sözcükleri çabuk unutmaktadırlar. ()
64. Öğrenciler günlük hayatta her iki dili birlikte kullandıkları için gırtlak yapıları da ona göre şekillenmektedir.
()
65. Öğrencilerde isteksizlik ve içine kapanıklık görülmektedir. ()
66. Öğrenciler imla kurallarını bilmemektedirler. ()
67. Öğrenciler kitap dergi gibi yazılı kaynakları takip etmemektedirler. ()
68. Öğrenciler kompozisyonlarında uzun ve devrik cümleler kurmaktadırlar. ()
69. Öğrenciler noktalama işaretlerini tam ve doğru olarak kullanamamaktadırlar. ()
70. Öğrenciler nokta ve virgül dışındaki noktalama işaretlerinin işlevlerini bilmemektedirler. ()
71. Öğrenciler özel isimlerden sonra kesme işaretini kullanmamaktadırlar. ()
72. Öğrenciler ayrı yazılması gereken +DE'yi kelimelere birleşik olarak yazmaktadırlar. ()
73. Öğrenciler kalın ünlü ve ince ünlü sesleri ayırt edememektedirler. ()
74. Öğrencilerin yanlış dil kullanımları ikinci kademeye kadar düzeltilmemektedir. ()
75. Öğrenciler sokak ağzını ve argo kelimeleri kullanmaktadırlar. ()
76. Öğrenciler kompozisyonlarında kelime tekrarı (yani, mesela, bence) yapmaktadırlar. ()
77. Öğrenciler büyük harf kullanımına dikkat etmemektedirler. ()
78. Öğrenciler bağlaçları yerinde kullanamamaktadırlar. ()
79. Öğrenciler tırnak işaretini yerinde açıp kapamada zorluk çekmektedirler. ()

80. Öğrenciler satır sonlarını tamamlayan kelimelerin hecelerini ayıramamaktadırlar. ()
81. Öğrenciler telaffuzda yaptıkları hataları yazarken de yapmaktadır. ()
82. Anne ve babalar okuma alışkanlığı oluşturmada yetersiz kalmaktadırlar. ()
83. Anne ve babalar çocuklarının Türkçe'nin doğru kullanımına ilişkin değer oluşturulmasında duyarsızdırlar.
()
84. Anne ve babalar çocuklarının Türkçe eğitimleri konusunda okulla işbirliğine gitmemektedirler. ()
85. Öğrencilerde düzgün ve okunaklı yazı yazma alışkanlığı yoktur. ()
86. Öğrenciler ünlü ünsüz ses ayırımını yapmada zorluk çekmektedirler. ()
87. Öğrenciler bileşik zamanlı fiilleri anlamada güçlük çekmektedirler. ()
88. Öğrenciler büyükleriyle konuşurken hitap şeklini bilememektedirler. ()
89. Öğrenciler cümle içinde kelime türlerini (ad, zamir, zarf... gibi) tanıyamamaktadırlar. ()

EK 5

Valilik İzni

T.C.
İZMİR VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

25 ŞUBAT 2005

SAYI : B.08.4.MEM.35.00.03.1/
KONU: Tez Çalışması.

7020


VALİLİK MAKAMINA
İZMİR

İLGİ: Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü'nün 18.02.2005 tarih ve 562 sayılı yazısı.

Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü'nün ilgi yazısında, Sınıf Öğretmenliği Yüksek Lisans Programı öğrencisi Hülya UŞAKLI'nın, "İzmir İlinde Göç Alan Bölgelerdeki İlköğretim Okullarında (II.Kademe) Türkçe Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlar ve Çözüm Önerileri" konulu tez çalışmasıyla ilgili olarak Müdürlüğümüze bağlı Bornova, Buca, Karşıyaka, Konak, Gaziemir, Çiğli, Güzelbahçe ve Narlıdere İlçelerindeki ilköğretim okullarında ölçek çalışması yapmak istediği belirtilmektedir.

Söz konusu çalışmanın yapılması, araştırma sonucunun bir örneğinin Müdürlüğümüze verilmesi kaydıyla uygun görülmektedir.

Makamınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.


Bahattin DEMİR
Müdür a.
Müdür Yardımcısı

OLUR

25/02/2005

M. Fahri AYKIRI

Vali a.
Vali Yardımcısı

Ek:

- 1-Yazı
- 2-Ölçek
- 3-Araştırmanın Amacı

EK 6

78 Maddelik Ölçme Aracı

TÜRKÇE ÖĞRETMENİNİN DİKKATİNE!

Değerli Meslektaşım

Göç, ülkemizde yaşanan ve göz ardı edemeyeceğimiz bir olgudur. Her yıl köyden kente ve özellikle büyük şehirlere pek çok ailenin göç ettiği gözlenmektedir. Yüksek lisans tezinde kullanılmak üzere “İzmir’e göç eden ailelerin ilköğretim ikinci kademe (ortaokul) çocuklarının Türkçe derslerinde karşılaşılan güçlükler” konusunda sizin bilginizi almak istiyorum. Belirteceğiniz görüşler araştırma amacıyla kullanılacağından gerçek düşüncenizi belirtmeniz özel önem taşımaktadır. Ayrıca bu araştırmanın amacı, toplumsal ayrımcılık değil, güzel Türkçe’mizin etkin olarak okullarda öğretilmesine katkıda bulunmaktır. Teşekkür ederim...

Hülya UŞAKLI

Cinsiyet: **Bayan**() **Bay**() **Kıdem (Meslekte kaç yıldır çalışıyorsunuz?)**()

Mezun olduğunuz okul (Bölüm ve program):

Çalıştığımız ilçe: **Konak** **Buca** **Karşıyaka** **Gazimir** **Çiğli** **Bornova** **Güzelbahçe** **Narlıdere**
(yuvarlağa alınız)Çalıştığımız okulda tahminen göçle gelen öğrenci oranı: **Tamamı** **Yarıdan fazla** **Yarı yarıya** **Yarıdan az** **Hiç yok**
(yuvarlağa alınız)Öğrencilerin aile gelir durumu: **Çok düşük** **Düşük** **Orta** **Yüksek** **Çok yüksek** (yuvarlağa alınız)Dikkat: Aşağıdaki ifadeleri değerlendirirken sadece ailesi **göç ile gelmiş öğrencilerinizi** göz önünde tutarak değerlendiriniz!

Aşağıda bulunan ifadeleri dikkatlice okuyarak katılım derecenizi tamamen katılıyorum (5), tamamen katılmıyorum (1) aralığında olacak şekilde düşünerek 1, 2, 3, 4, 5 derecelendirmesine göre ifadenin yanındaki rakam yazılı boşluklara (X) şeklinde işaretleyerek belirtiniz.

	Tamamen katılıyorum	Katılıyorum	Fikrim yok	Katılmıyorum	Kesinlikle katılmıyorum	İfade sıra no
ÖRNEK: “Öğrenciler dilbilgisine ilgi duymamaktadır.” ifadesine katılıyorsanız “katılıyorum” derecesinin altında bulunan boşluğu X şeklinde işaretleyiniz.	5	4	3	2	1	örne k
1. Sınıfta öğretmen ve öğrenci arasında iletişimsizlik yaşandığı görülür.	5	4	3	2	1	1
2. Göçle gelen öğrencilerin sözlü ifadelerinde anlatım bozuklukları görülür.	5	4	3	2	1	2
3. Öğrencilerin yazılı ifadelerinde anlatım bozuklukları görülür.	5	4	3	2	1	3
4. Öğrenciler kendilerini ifade etmekte zorlanmaktadır.	5	4	3	2	1	4
5. Öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri gelişmemiştir.	5	4	3	2	1	5
6. Türkçe dersleri bu öğrencilerle verimli geçmiyor.	5	4	3	2	1	6
7. Öğrencilerde kitap okuma alışkanlığı yoktur.	5	4	3	2	1	7
8. Bazı televizyon programlarındaki argo denilebilecek konuşmalar bu öğrenciler arasında yaygınlaşmıştır.	5	4	3	2	1	8
9. Öğrenciler geldikleri yörenin ağız yapısını korumaktadır.	5	4	3	2	1	9
10. Öğrenciler derse katılacak kadar Türkçe bilmiyor.	5	4	3	2	1	10
11. Öğrenciler bileşik fiilleri yanlış kullanırlar. (kavga yapmak gibi).	5	4	3	2	1	11
12. Bu öğrencilerin aileleri evde kendi anadilleriyle konuşmaktadır.	5	4	3	2	1	12
13. Türkçe öğrenimi konusunda anadili farklı olan öğrenciler zorlanmaktadır.	5	4	3	2	1	13
14. Bu öğrenciler daha güç ve uzun sürede Türkçe öğreniyor.	5	4	3	2	1	14
15. Öğrenciler ilköğretim birinci kademedeki okuma ve yazmayı tam olarak öğrenmeden ikinci kademeye kadar gelmektedir.	5	4	3	2	1	15
16. Sınıfta öğrenciler kendi ana dillerindeki sözcükleri sıklıkla kullanmaktadır.	5	4	3	2	1	16
17. Öğrenciler yazımda da günlük konuşma dilini kullanıyor. (geliyorum, bakçam... gibi)	5	4	3	2	1	17
18. Öğrenciler kompozisyonlarında imla ve noktalama işaretlerine dikkat etmiyor.	5	4	3	2	1	18
19. Öğrenciler yetiştikleri kültürün sözcüklerini ve deyimlerini kullanmaktadır.	5	4	3	2	1	19
20. Öğrenciler Türkçe’ye hakim olmadıkları için sözlü anlatıma katılmıyor.	5	4	3	2	1	20
21. Öğrenciler kelimeleri yanlış telaffuz etmektedir.	5	4	3	2	1	21
22. Anne ve babalar, öğrencilerin dil gelişimi konusunda duyarısızdır.	5	4	3	2	1	22
23. Öğrencilerin kelime dağarcıkları çok yetersizdir.	5	4	3	2	1	23
24. Öğrenciler okuma metnindeki sözcükleri anlamada güçlük çekiyor.	5	4	3	2	1	24
25. Öğrenciler okudukları metni kavrayamıyor.	5	4	3	2	1	25
26. Öğrenciler dilbilgisini “kurallar dizisi” olarak görmektedir.	5	4	3	2	1	26
27. Öğrenciler dilbilgisine ilgi duymamaktadır.	5	4	3	2	1	27
28. Öğrenciler Türkçe’nin ses özelliklerini algılayamamaktadır.	5	4	3	2	1	28
29. Öğrenciler sözcüklerin yazımı ve telaffuzu konusunda güçlük çekmektedir.	5	4	3	2	1	29
30. Öğrenciler kompozisyon yazarken yanlış sözcükler kullanmaktadır.	5	4	3	2	1	30
31. Öğrenciler konuşurken düzgün cümleler kuramamaktadır.	5	4	3	2	1	31
32. Öğrenciler kompozisyonlarında düzgün ifadeler kullanmamaktadır.	5	4	3	2	1	32
33. Çevrede farklı okulda farklı dil kullanımı, öğrencilerin Türkçe öğrenmelerinde zorluk çıkarıyor.	5	4	3	2	1	33
34. Öğrencilerin karşılaştıkları sorunlar geldikleri yöreye göre farklılaşmaktadır.	5	4	3	2	1	34
35. Öğrencilerin öğrenmeye karşı istekli olmadıkları görülmektedir.	5	4	3	2	1	35
36. Yöresel farklılıklar öğrenciler konuşurken net olarak anlaşılabilir değildir.	5	4	3	2	1	36

EK 7

41 Maddelik Ölçme Aracı

TÜRKÇE ÖĞRETMENİNİN DİKKATİNE!

Değerli Meslektaşım

Göç, ülkemizde yaşanan ve göz ardı edemeyeceğimiz bir olgudur. Her yıl köyden kente ve özellikle büyük şehirlere pek çok ailenin göç ettiği gözlenmektedir. Yüksek lisans tezinde kullanılmak üzere “İzmir’e göç eden ailelerin ilköğretim ikinci kademe (ortaokul) çocuklarının Türkçe derslerinde karşılaşılan güçlükler” konusunda sizin bilginizi almak istiyorum. Belirteceğiniz görüşler araştırma amacıyla kullanılacağından gerçek düşüncenizi belirtmeniz özel önem taşımaktadır. Ayrıca bu araştırmanın amacı, toplumsal ayrımcılık değil, güzel Türkçe’imizin etkin olarak okullarda öğretilmesine katkıda bulunmaktır. Teşekkür ederim...

Hülya UŞAKLI

Cinsiyet: Bayan() Bay() **Kıdem (Meslekte kaç yıldır çalışıyorsunuz?)** ()
Mezun olduğunuz okul (Bölüm ve program):

Çalıştığınız ilçe: **Konak Buca Karşıyaka Gaziemir Çiğli Bornova Güzelbahçe Narhıdere** (yuvarlağa alınız)

Çalıştığınız okulda tahminen göçle gelen öğrenci oranı: **Tamamı Yarıdan fazla Yarı yarıya Yarıdan az Hiç yok** (yuvarlağa alınız)

Öğrencilerin aile gelir durumu: **Çok düşük Düşük Orta Yüksek Çok yüksek** (yuvarlağa alınız)

Dikkat: Aşağıdaki ifadeleri değerlendirirken sadece ailesi **göç ile gelmiş öğrencilerinizi** göz önünde tutarak değerlendiriniz!

Aşağıda bulunan ifadeleri dikkatlice okuyarak katılım derecenizi tamamen katılıyorum (5), tamamen katılmıyorum (1) aralığında olacak şekilde düşünerek 1, 2, 3, 4, 5 derecelendirmesine göre ifadenin yanındaki rakam yazılı boşluklara (X) şeklinde işaretleyerek belirtiniz.	Tamamen katılıyorum	Katılıyorum	Fikrim yok	Katılmıyorum	Kesinlikle katılmıyorum	İfade sıra no
ÖRNEK: “Öğrenciler dilbilgisine ilgi duymamaktadır.” ifadesine katılıyorsanız “katılıyorum” derecesinin altında bulunan boşluğu X şeklinde işaretleyiniz.	5	4	3	2	1	örne k
1. Öğrencilerde kitap okuma alışkanlığı yoktur.	5	4	3	2	1	1
2. Bazı televizyon programlarındaki argo denilebilecek konuşmalar bu öğrenciler arasında yaygınlaşmıştır.	5	4	3	2	1	2
3. Öğrenciler yazımda da günlük konuşma dilini kullanıyor. (geliyom, bakçam... gibi)	5	4	3	2	1	3
4. Anne ve babalar, öğrencilerin dil gelişimi konusunda duyarlıdır.	5	4	3	2	1	4
5. Öğrencilerin kelime dağarcıkları çok yetersizdir.	5	4	3	2	1	5
6. Öğrenciler okuma metnindeki sözcükleri anlamada güçlük çekiyor.	5	4	3	2	1	6
7. Öğrenciler okudukları metni kavrayamıyor.	5	4	3	2	1	7
8. Öğrenciler dilbilgisini “kurallar dizisi” olarak görmektedir.	5	4	3	2	1	8
9. Öğrenciler dilbilgisine ilgi duymamaktadır.	5	4	3	2	1	9
10. Öğrenciler Türkçe'nin ses özelliklerini algılayamamaktadır.	5	4	3	2	1	10
11. Öğrenciler sözcüklerin yazımı ve telaffuzu konusunda güçlük çekmektedir.	5	4	3	2	1	11
12. Öğrenciler kompozisyon yazarken yanlış sözcükler kullanmaktadır.	5	4	3	2	1	12
13. Öğrenciler konuşurken düzgün cümleler kuramamaktadır.	5	4	3	2	1	13
14. Öğrenciler kompozisyonlarında düzgün ifadeler kullanmamaktadır.	5	4	3	2	1	14
15. Çevrede farklı okulda farklı dil kullanımı, öğrencilerin Türkçe öğrenmelerinde zorluk çıkarıyor.	5	4	3	2	1	15

