Cilt 4 / Sayı 1, 2016
Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi - ENAD
Journal of Qualitative Research in Education - JOQRE

Ana Dil Sorunsalı: Sınıf Öğretmenlerinin Deneyimlerine Göre İlkokul Öğrencilerinin Yaşadıkları Sorunlar

The Issue of Mother Tongue: Problems of Students Based on The Experience of Primary School Teachers

Fatih Yılmaz[3]
Hanifi Şekerci

To cite this article / Atıf için:
Yılmaz, F., & Şekerci, H. (2016). Ana dil sorunsalı: Sınıf öğretmenlerinin deneyimlerine göre ilkokul öğrencilerinin yaşadıkları sorunlar. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi - Journal of Qualitative Research in Education*, 4(1), 47-63, http://dx.doi.org/10.14689/issn.2148-2624.1.4c1s3m

Özet. İkinci Dünya Savaşı'ndan sonra Avrupa ve Amerika'ya gerçekleştirilen göçler bu ülkelerdeki sosyal yapılarda büyük değişimlere neden olmuştur. Bu değişimler söz konusu ülkelerin toplumsal yapısını çeşitlendirmiştir. Bu ülkelerdeki birçok etnik unsurun kendi tarih, kültür ve dilini öğrenme yönündeki talepleri ise çokkültürlülük ve çok dilliliğe yönelik tartışmaları arttırmıştır. Günümüzde ise küreselleşmenin de etkisi ile ülkeler arası işbirliği ve iletişim oldukça fazlalaşmış ve ülke sınırları neredeyse kalkmıştır. Bundan dolayı birçok ülkede çokkültürlü ve çok dilli bir toplumsal yapı meydana gelmiştir. Çokkültürlülük ve çok dillilik tartışmaları Türkiye'de de son yıllarda artmıştır. Bu tartışmaların etkisi başta eğitim olmak üzere birçok alanda kendini göstermektedir. Türkiye kültürel yönden oldukça zengin ve çeşitlidir. Bundan dolayı Türkiye'de resmi dil olan Türkçe dışında çeşitli yörelerde farklı diller konuşulmaktadır. Özellikle Karadeniz, Doğu ve Güneydoğu Anadolu bölgelerinde birçok çocuk Türkçeyi yeterince bilmeden ilkokula başlamakta ve bu durum çeşitli sıkıntılara neden olmaktadır. Araştırmada eğitim dili olan Türkçeyi yeterince bilmeyen öğrencilerin ilkokul eğitiminde yaşadıkları sorunlar, yörede konuşulan dili bilmeyen öğretmenlerin yaşadıkları deneyimlere göre ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır. Araştırma nitel araştırma desenlerinden fenomenoloji deseninde tasarlamıştır. Araştırmaya 10 sınıf öğretmeni katılmış, veriler görüşme yoluyla toplanmış, veri analizinde tematik analiz yaklaşımı benimsenmiştir. Araştırmada sonucunda bu tür sınırlılıklara sahip ana dili ile eğitim dili farklı olan öğrencilerin kendini ifade etmede zorlanma, anlama ve algılamada ciddi sorunlarla karşılaşma, akademik olarak başarısızlıkla karşı karşıya kalma, içe kapanıklık yaşama, dışlanma gibi sorunlar yaşadıkları görülmüştür. Araştırmadan elde edilen bulgulardan yola çıkarak eğitim programı geliştirme çalışmalarında bölgesel farklılıkların dikkate alınması ve öğretmen eğitimi açısından hizmet öncesi eğitiminin niteliğinin çokkültürlülük ve dillik bağlanmında yeniden ele alınması önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Ana dil, çokkültürlülük, çok dillilik.

Abstract. After the Second World War, as a result of migration movements in Europe and America, we observed important changes in social structure of these countries. With these changes, in these countries, because of demand of migrants for learning their history, culture, language, multiculturalism and multilingualism are became important subjects of discussion. Nowadays, with the impact of globalization, cooperation and communication among the countries increased so much that we can no longer see any borders between countries. This situation has caused the creation of societies with multiculturalism and multilingualism in the countries. Recently, in Turkey, the presence of our many compatriots having different ethnic origins enabled us to discuss about multiculturalism and multilingualism in educational system. Impacts of these discussions are seen in many areas, especially in the area of education. Turkey is very rich and diverse cultural aspects. Therefore, different languages other than Turkish, which is the official language, are also spoken in the various regions of Turkey. In particular, in

[3] *Sorumlu Yazar:* Yrd. Doç. Dr. Fatih YILMAZ, Dicle Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü, Diyarbakır, e posta: fyilmaz4@gmail.com.

the region of the Black Sea, in the East and Southeast Anatolia, a lot of children start primary school without knowing enough Turkish language and this causes various problems. In our research, the problems of students in primary school who do not know enough Turkish language are determined by taking into account the experience of teachers who do not speak the language spoken in the region. In this study, we used the phenomenological motif which is one of the qualitative research motifs. 10 teachers of primary school participated in the research; data were collected through interviews and they were analysed by using the thematic analysis approach. Conclusions of this research show us that students with these limitations have problems for expressing themselves in the study, understanding and perception of serious problems, academic failure, introversion and social exclusion. Based on the findings obtained from the research, for the development of educational programs, it is recommended that is necessary to take account regional differences and in terms of teachers' training, we should make modifications by including the criteria of multiculturalism and multilingualism.

Keywords: Native language, multiculturalism, multilingualism.

Giriş

Çokkültürlülük ve çok dillilik eğitim dünyasında son zamanlarda sıkça tartışılan konular haline gelmiştir. Kavram olarak çokkültürlülüğün tarih sahnesinde yer almasındaki temel etmen, uluslararası göçler ve bu göçlerin yarattığı kültürel, dilsel, dinsel ve etnik taleplerdir (Yanık, 2012). İkinci dünya savaşını takip eden yıllarda bazı Avrupa ülkelerinde ve Amerika'da etnik ve kültürel değişimlerin yaşandığı gözlenmektedir. Çünkü söz konusu ülkelerde ağır sanayi hamleleri yapılmış ve bu nedenle işçi açığı oluşmuştur. Bu ülkeler işçi açığını gidermek için, sömürgelerinden ve bazı gelişmemiş ülkelerden işçi almıştır (Cırık, 2014). Özellikle 1960'lı yıllarda kendi yurtlarından Amerika ve Avrupa'ya göç eden etnik unsurlar, göç ettikleri ülkelerde kendi tarih, dil ve kültürünü öğrenme taleplerini karşılamaları için hükümetler nezdinde girişimlere bulunmuş ve bu durumun sonucunda bu ülkelerdeki eğitim sistemi içine çokkültürlülüğü esas alan bazı değişiklikler meydana gelmiştir. Günümüzde ise tarım toplumundan sanayi ve bilgi toplumuna geçiş ile ülkeler arasında birliktelik ve işbirliği artmış, küreselleşme ile birlikte toplumlar yerellikten evrenselliğe doğru geçiş yaşamışlardır (Cırık, 2008). Çağımızda birçok insan çalışmak, eğitim almak ve yüksek yaşam standartlarında yaşamak amacıyla doğduğu ülkelerden farklı ülkelere göç etmekte ve bu ülkelerde yeni çevreler edinmektedir. Bu durumun sonucu olarak yeni diller öğrenme gereksinimi duyarak dil öğrenmekte ve farklı derecelerde iki dilli olabilmektedir (Yüksek, 2013).

Çokkültürlülüğün bir boyutu olan çok dillilik Türkiye'de de kendini göstermektedir. Çünkü çok dillilik, çokkültürlü toplumların bir özelliğidir (Lindberg, 2011). Türkiye'nin kültürel çeşitliği ve çok uluslu yapısı, iki dillilik olgusunu yaygın olarak karşımıza çıkarmaktadır. Özellikle Doğu ve Güneydoğu Anadolu Bölgesi'nde ana dili Zazaca, Arapça ve Kürtçe olan, okul çağından itibaren Türkçe öğrenmeye başlayan çok sayıda iki dilli birey bulunmaktadır (Kesmez, 2015). Bunun yanında Marmara Bölgesi'nde daha çok Balkan coğrafyasından gelen ve özellikle Arnavutça ile Boşnakça, Karadeniz'de, İç Anadolu'da ve ağırlıklı olarak Marmara'da ise Kafkas dillerini konuşan vatandaşlara rastlanabilmektedir (Gökdağ, 2011). Türkiye'nin bu durumu iki dillilik kavramını tartışmaya açmaktadır. İki dillilik üzerinde dilbilimciler oldukça fazla tanım yapılmıştır. Genel anlamda iki dillilik kişinin ana dilinden farklı olarak, başka bir dili en az bir etkinlik düzeyinde rahat bir şekilde kullanabilmesidir (Çetin ve Polat, 2011). İki dillilikte, bireylerin her iki dili de iletişim aracı olarak kullanılabilmeleri önemli bir ölçüttür (Yazıcı, 2007). İki dillilik edinme yollarına göre farklılaşmaktadır. Buna göre iki dillilik doğal ve kültürel ya da yapay, güdümlü ya da okul iki dilliliği olarak ayrılır. Doğal iki dillilik ya da edinilmiş iki dillilik ikinci dilin kurs ortamında bir eğitim verilmeksizin ana dili konuşucuları ile günlük iletişim sırasında edinilmesi iken, kültürel/yapay/güdümlü ya da okul iki dilliliği ise ikinci dilin bir kurs ya da okul dersi olarak sistemli bir öğrenme sürecinden sonra edinilmesidir (Yılmaz, 2014). Çocukların yaklaşık üç yaşından sonra ilk

diline ikinci bir dil eklemesi durumu ikinci dil kazanımı ya da dillerin sırayla kazanımı olarak ifade edilmektedir (Yazıcı ve İlter, 2008). İnsanı hayvandan ayıran ve gelişmiş (kültürel) bir anlaşma aracı olan dil, iletişimin ve bilişimin akışı kanaldır (Ergil, 1995). Bu anlamda insanlar ister tek dilli isterse de iki ya da çok dilli olsun her biri iletişim kurmak için dili araç olarak kullanmaktadır (Gül Yazıcı, 2007). İki ya da daha fazla dile sahip olmanın birçok avantajı ve dezavantajı bulunabilmektedir. İki dilli bireylerin yakınları ile tercih ettikleri dillerde iletişim kurabilmeleri, farklı ülkelere seyahat edip farklı kültürlerde deneyim yaşamak ve iş bulma olanağına sahip olmaları, esnek ve yaratıcı düşünme becerileri yönünden tek dilli bireylerden daha iyi seviyede olmaları iki dilli bireylerin sahip olduğu sosyal, kültürel ve zihinsel üstünlüklerdir (Ağca, 2012). İki dilliğin sınırlılığı ise özellikle birey tek dilli iken ülkenin resmi dilinde eğitim görmek amacıyla ikinci dili iyi öğrenememesi ya da yetersiz bir şekilde ana dilini ve eğitim dilini öğrenmesi olarak ifade edilebilir. İki dilliğin bu yönü nedeni ile ülkeler vatandaşlarına iyi eğitim imkanı sağlamak amacıyla iki dilli eğitim programları oluşturmaktadır.

İki dilli eğitim yeni yeni eğitim alanında tartışılsa da çift dilli eğitimin geçmişi çok eski zamanlara dayanmaktadır (Garcia, 2013). Çok dilli eğitim genel anlamda eğitim faaliyetlerinin iki ya da daha fazla dille yürütülmesidir (Kaya ve Aydın, 2014). Bu anlamda iki dilli eğitimde bazı derslerin ana dilde bazı derslerin ise resmi dilde öğretim programında hazırlanarak okutulması söz konusudur. İlkokul eğitimi boyunca alınan iki dilli eğitimin, öğrencilerin her iki dili de etkili bir şekilde kullanmasına imkan sağladığı söylenebilir (Cummins, 2001). Dünyada çok dilli eğitim modellerine bakıldığında dört türde modelin olduğu görülmektedir. Bu modeller geçiş, idame, zenginleştirici ve miras modelleridir. Geçiş modelinde eğitimin ilk iki yılında hem ana dilde hem de resmi dilde eğitim verilir ve sonra tamamen resmi dilde eğitime geçilir. İdame modelinde öğretim programı, iki dilde (ana dil ve resmi dil) sunulur ancak buradaki temel fark, ana dilde alınan eğitimin yoğunluğunun artması ve süresinin uzamasıdır. Zenginleştirici modelde, İdame modelinin özellikleri korunmakla birlikte, ek olarak azınlık dilini konuşmayanların da o dili öğrenmesi teşvik edilir. Miras modeli'nde ise az kişi tarafından konuşulan ve kaybolmakta olan dillerin, eğitim dili olarak kullanılarak, bu dilin korunmasını amaçlamaktadır (Kaya ve Aydın, 2013).

Türkiye'de iki dilli eğitim ile ilgili çalışmalara rastlanmaktadır. Bu çalışmaların, Avrupa ülkelerinde yaşayan Türk vatandaşlarının ana dilinde eğitimi konusuna yoğunlaştığı görülmektedir. Söz konusu çalışmalarda ana dilde eğitim hakkı ve bu ülkelerdeki eğitim irdelenmektedir (Canbulat vd. 2008; Erdil 2012; Yazıcı ve Temel, 2011; Yılmaz, 2014). Bunu yanında Türkiye'de de iki dilli çocuklar üzerinde yapılan çalışmalar bulunmaktadır (Kaya ve Aydın 2013; Sarı, 2001; Sarı, 2002; Tulu 2009; Uçarlar ve Derince, 2012; Yiğit, 2009). Bu çalışmalarda hem ilkokuma yazma öğretimi sırasında hem de daha üst sınıflarda ana dilleri ile eğitim dilleri farklı olan öğrencilerin yaşadıkları sıkıntılara farklı yönlerden ele alınmıştır. Ana dilleri, eğitim dilinden farklı olan öğrencilerin yaşadıkları sorunlar sınıf düzeyine göre farklılaştığı ortaya konulmuştur. Birinci sınıfta okuduğunu ya da dinlediğini anlayamama, kendini ifade edememe ve bir konuyu öğrenirken çok fazla zaman kaybetme gibi sorunlar yaşanırken, daha üst sınıflarda ise bu öğrencilerin iletişimsizlik, ötekileştirilme ve çeşitli şiddet türlerine maruz kalma gibi sorunlar yaşadıkları ifade edilmiştir.

Yukarıda da ifade edildiği gibi Türkiye'de farklı ana dile sahip öğrenciler eğitim dilini edinirken sıkıntılar yaşamaktadır. Türkiye'de öğretmenlik hayatına yeni başlayan sınıf öğretmenlerinin büyük bir bölümü ana dili farklı olan öğrencilere eğitim öğretim hizmeti vermektedir. Bu nedenle sınıf öğretmenleri ve öğrenciler eğitim-öğretim faaliyetleri boyunca önemli problemler yaşamaktadır. Bu durum Türk Eğitim Sistemi açısından önemli bir problem olarak görülmektedir. Bu çalışmada sınıf öğretmenlerinin bakış açısından ana dili farklı olan öğrencilerin yaşadıkları sorunlar ve bu sorunuları çözebilme adına sınıf öğretmelerinin uyguladığı yöntemler anlaşılmaya çalışılmıştır. Çalışma eğitim

politikalarına yön veren eğitimcilere ve bu problemle karşılaşabilecek sınıf öğretmenlerine çeşitli veriler sunabilmesi adına önemli görülmektedir.

Yöntem

Araştırmanın Deseni

Araştırmanın deseni fenomenoloji deseni olarak tasarlanmıştır. Fenomenoloji hem bir felsefi yaklaşımdır hem de bir araştırma yöntemidir. Felsefi bir yaklaşımdır çünkü dünyayı anlamlandırma biçimidir. Bir araştırma yöntemidir ve özenli bir süreç ile "şeylerin kendisidir." Bununla birlikte fenomenoloji anlamlılık-duyarlılık-yorumdur. Fenomenoloji deneyimin kendisine ve yaşanan deneyimin "nasıl bilinçliliğine" vurgu yapar. Bu nedenle fenomenologlar bireyin yaşanmış deneyimleri ile ilgilenirler. Fenomenolojide gözlemlerin, tahminlerin, açıklamaların ve ölçümlerin karşıtı olarak bireylerin iç dünyalarının yansıması ve yorumlanması önem taşımaktadır (Van Manen, 2014; Powers & Knapp, 1995). Bu araştırmada fenomen olarak resmi dil dışında başka dili bilmeyen sınıf öğretmenlerinin, görev yaptıkları okullarda resmi dili bilmeyen ana dilleri farklı olan öğrencilerle yaşadıkları deneyimler yorumlanarak yansıtılmaya çalışılmıştır.

Katılımcılar

Bu araştırma, 2014-2015 öğretim yılında, Diyarbakır ilinde öğretmenlik yapan 10 sınıf öğretmeninin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Katılımcıların 4'ü kadın 6'sı erkektir. Mesleki deneyimlerine bakıldığında 4 ile 13 yıl arasında değişen deneyimlere sahiptirler. Katılımcıların tümünün ana dili Türkçe'dir. Ancak katılımcılardan ikisi etnik köken olarak Kürt olduklarını, buna rağmen hiçbir şekilde Kürtçe bilmediklerini belirtmişlerdir. Bunun yanında araştırmaya katılan öğretmenlerin biri il merkezinde diğerleri ise köyde görev yapmaktadır. Katılımcıların seçiminde, amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Bu örnekleme yöntemindeki temel anlayış, önceden belirlenmiş bir dizi ölçütü karşılayan bütün durumların çalışılmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu araştırmadaki temel ölçüt, araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin geçmişte birinci sınıfı okutmuş olmaları ve araştırmanın yapıldığı bölgede konuşulan dili bilmiyor olmalarıdır.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırma verileri, sınıf öğretmenleriyle bireysel olarak yüz yüze yapılan yarı-yapılandırılmış görüşmeler yoluyla toplanmıştır. Nitel araştırmalarda sıklıkla kullanılan yarı-yapılandırılmış görüşmeler, araştırmacılara konunun ana çerçevesini belirleyip kendi konuları kapsamında soru sorma olanağı verirken, aynı zamanda görüşme sırasında ortaya çıkabilecek yeni durumlara göre sorular eklemeye de olanak tanıyan yapıya sahiptir (DiCicco-Bloom ve Crabtree, 2006). Yarı-yapılandırılmış görüşme tekniği sahip olduğu belirli düzeydeki standartlığı ve aynı zamanda esnekliği nedeniyle eğitimbilim araştırmalarında yaygın olarak kullanılmaktadır (Türnüklü, 2000). Araştırmacılar tarafından kuramsal bilgiler derinlemesine incelenerek öncelikle bir görüşme formu geliştirilmiştir. Araştırmanın amacı ve sorularını içeren görüşme formunda, alan uzmanlarının (iki alan uzmanı ve dil bilimci) da görüşleri alınarak gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Ardından, görüşme sorularının uygun ve anlaşılır olup olmadığını belirlemek için bir sınıf öğretmeni ile ön görüşme yapılmıştır. Görüşme süreci hazırlanan görüşme kılavuzu doğrultusunda Şubat-Nisan 2015 aylarında gerçekleştirilmiştir.

Görüşmelerin tamamı, sınıf öğretmenleri ile önceden görüşülerek, belirlenen tarihlerde araştırmacılar tarafından yüz yüze bireysel olarak yapılmıştır. Görüşmeler araştırmacıların çalışma ofislerinde gerçekleştirilmiştir. Katılımcılarla görüşme yeri konusunda görüşülmüş, okul ortamı, kendilerinin uygun gördüğü başka bir ortam ya da araştırmacıların ofisi önerisinde bulunulmuştur. Katılımcılar hem kendileri açısından hem de araştırmacılar açısından en uygun yerin araştırmacıların ofisleri olduğunu belirtmişlerdir. Ulaşım kolaylığı, daha sessiz olması, kendilerini daha samimi bir şekilde ifade edebilmeleri gibi gerekçeler görüşmelerin araştırmacıların ofisinde yapılmasını uygun kılan nedenlerdir. Görüşmeler yaklaşık 25–45 dakika arasında sürmüştür. Araştırmacılar görüşmenin başlangıcında, görüşmenin amacını ve nasıl yürütüleceğini sınıf öğretmenlerine açıklamış ve verilerin güvenilir bir biçimde elde edilebilmesi için ses kayıt cihazı ile kaydetme izni almıştır. Görüşmede katılımcılara kendilerine nasıl hitap edilmesi gerektiği sorulmuş ve kendilerine soy isimleri kullanılmadan gerçek isimleri ile hitap edilmesi istenmiştir. Bunun neden sorulduğu açıklanmış, analizlerden doğrudan alıntılar yapılacağı, alıntı yapılan katılımcının isiminin araştırmada doğrudan kullanılıcağı da açıklanmıştır. Görüşmelerde katılımcıların tümü kendi isimlerinin kullanılmasında herhangi bir olumsuzluk görmediklerini ifade etmişlerdir. Bunun üzerine aratırmada, katılımcıların isimleri doğrudan verilmiştir.

Araştırma verilerinin çözümlenmesinde, tematik analizden yararlanılmıştır. Tematik analizde verilerin kavramsallaştırılması ve temaların ortaya çıkarılması amaçlanmaktadır (Liamputtong, 2009). Verilerin analizinde, araştırmacılar tarafından görüşmeler sırasında elde edilen ses kayıtları hiçbir değişiklik yapılmadan olduğu gibi görüşme formuna dökülmüştür. Katılımcıların söylediği herşey yazılı hale getirilmiştir. Böylece yazılı hale getirilen görüşmelerin tümü tek tek okunarak değerlendirilmiştir. Anlaşılmayan noktalar araştırmacılar tarafından birkaç kez dinlenmiş ve görüşbirliğine varıldıktan sonra kabul edilmiştir. Değerlendirme sonucunda verilerin hangi temalar altında düzenlenebileceği tartışılmış ve katılımcılara yöneltilen sorular ana tema olarak kabul edilmiştir. Böylece araştırmanın alt amaçlarından ve görüşme sorularından yola çıkılarak veri analizi için tematik bir çerçeve oluşturulmuştur. Bu işlemin ardından, her soru için tüm sınıf öğretmenlerinin verdikleri yanıtlar doğrultusunda seçenekler sıralanarak "Görüşme Kodlama Anahtarı" oluşturulmuştur. Her araştırmacı ayrı ayrı görüşme kodlama anahtarını kendisi oluşturmuş, oluşturulan görüşme kodlama anahtarları karşılıklı olarak değerlendirilmiştir. Değerlendirmeler sonunda ortak kodlar belirlenmiş ve bu ortak kodlar üzerinden temalar ve alt temalar verilmiştir. Kodlayıcılar arası güvenirlik, araştırmacılar tarafından yapılan kodlamalar karşılaştırılarak yapılmıştır. Son aşamada ise, sınıf öğretmenlerinin görüşleri belirlenen temalar çerçevesinde sunulmuş ve doğrudan alıntılar yapılarak çalışma desteklenmiştir.

Bulgular

Ana dili farklı olan öğrencilerin yaşadıkları sorunların anlaşılmaya çalışıldığı bu araştırmada sınıf öğretmenlerine beş soru sorulmuş, sınıf öğretmenlerin verdikleri yanıtlar araştırmanın amacına bağlı kalınarak verilmiştir. Sınıf öğretmenlerine birinci soru olarak "Ana dili farklı olan öğrenciler ilkokula başladıklarında ne tür sorunlarla karşılaşıyorlar?" sorusu yöneltilmiştir. Sınıf öğretmenlerinin bu soruya verdikleri yanıtlardan oluşan temalar Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1.
İlkokula başlamada yaşanan sorunlar

İletişim kuramama ve içe kapanıklık yaşama.
Okula ve öğretmene karşı olumsuz tutuma sahibi olma.
Okul kuralları ve öz bakım becerileri sorunu yaşama.
Sosyalleşme sorunu yaşama.
Özgüven sorunu yaşama.
Akademik başarısızlık yaşama.
Okuduğunu anlamada sorun yaşama.

Tablo 1 incelendiğinde sınıf öğretmenleri, ana dili farklı olan öğrencilerin okula başladıklarında yaşadıkları sorunları iletişim kurmama, sosyalleşmede güçlük yaşama, özgüvenli bir biçimde kendilerini ifade etmede zorlanma, okul kuralları ve öz bakım becerileri noktasında sorunlarla karşılaşma ve akademik olarak başarısızlıkla karşı karşıya kalma biçiminde ifade etmiştir. Bu konuya ilişkin olarak öğretmenlerin kimi görüşlerinden yapılan doğrudan alıntılar aşağıdaki gibidir:

> İlk çalıştığım köyde Türkçe bilmeyen çocuklar yoğunlukta olduğu için sıkıntı yaşamıştım. Şimdi çalıştığım yerde Türkçe bilen öğrenciler daha çok. İlk çalıştığım yerde hiç iletişim kuramıyordum. Mesela kalem diyordum kalemlerini çıkarmıyorlardı. Defter diyorum defterlerini çıkaramıyorlardı. Bir şey söylediğimde çocuk suratıma bakıyor ben de ona bakıyordum (Berrak).
>
> Çocuk okuyor ama okuduğunu anlamıyor. Ben küçük bir paragraf veriyorum çok basit kelimeler kısa kısa cümleler kuruyordum. En fazla üç kelimeden oluşuyordu bir cümle. Çocuğa hani burada ne anlatılıyor dediğimde en iyi öğrencim bile bana burada ne anlatıldığını anlatamıyordu. Çünkü içerisinde bilmediği Türkçe kavramlar vardı. Anlamını zihninde kavramlaştırmadığı kelimeler vardı (Eda).
>
> Öncelikle öğrenci ile iletişim kurma noktasında sıkıntılarımız oluyor. İletişim sorunları olduktan sonra özellikle birinci sınıfın o ilk tanışma esnasında öğretmenle iletişimi o sıcaklığı o diyaloğu kuramadığı zaman öğrencilerde içe kapanma ve öğretmene karşı bakış açısının değişmesi ve bu da genel olarak okula yansıtıyor (Cebrail).
>
> Öğrenciler Türkçe bilmediği ve dersi anlamadığı için ders açısından geride kalmış olabiliyor. Akademik başarı açısından geride kalmış oluyor (Yasemin).

Araştırmaya katılan öğretmenlerin ana dili farklı olan birinci sınıf öğrencileri ile yaşadıkları sorunların temelinde ortak noktanın dil olduğu söylenebilir. Özellikle çocukların ana dili ile okulda öğrenim gördükleri eğitim dilin farklı olması yukarıda sayılan sorunların ortak kaynağı olarak görülebilir. Çünkü öğrenciler için bazı kavramların kendi dilinde karşılığı ve anlamlılığı varken, bilmediği ya da sonradan öğrendiği dilde karşılığını bulmada ve anlamlandırmada zorluklar yaşayabiliyorlar. Bu durumun öğrencilerin anlamlı öğrenmelerini zorlaştırdığı söylenebilir. Buna ek olarak ilkokula yeni başlayan öğrencilerin okula ve öğretmenine karşı olumlu tutuma sahip olması eğitim hayatının sonraki evreleri için de oldukça önem taşımaktadır. Ancak eğitim dilini yeterince bilmemenin öğretmen-öğrenci iletişimini olumsuz etkilediği görülmektedir. Dolayısıyla bu yetersizliğin öğrencilerin okula ve öğretmenine karşı tutumunu da olumsuz anlamda etkileyebileceği ifade edilebilir.

Sınıf öğretmenlerine araştırmada ikinci soru olarak, "Ana dili farklı olan öğrencilerin diğer sınıf düzeyinde yaşadıkları sorunların neler olduğu" sorusu yöneltilmiştir. Sınıf öğretmenlerinin bu soruya verdikleri yanıtlardan oluşan temalar Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2.
Farklı sınıf düzeylerinde yaşanan sorunlar

Okuma yazma becerisini yetkin olarak kazanamama.
Normal öğretim programının gerisinde kalma.
Resmi dil ile ana dil karmaşası yaşama.
Davranış öğrenmede sorun yaşama.
Akranlarından akademik başarı yönünden geri kalma.
Oyunlara katılamama.
Dışlanmışlık yaşama.
Kendini ifade etmede güçlük yaşama.

Tablo 2 incelendiğinde ana dili farklı olan öğrencilerin ilkokul iki, üç ve dördüncü sınıflarda okuma-yazma becerisini yetkin olarak kazanamama, normal programın gerisinde kalma, resmi dil ile ana dil karmaşası yaşama, kendini ifade etmede güçlük yaşama, dışlanmışlık yaşama, akademik başarı yönünden akranlarından geri kalma ve kendini ifade etmede güçlükler yaşama gibi sorunlar yaşadıkları araştırmaya katılan sınıf öğretmenleri tarafından belirtilmiştir. Bu konuya ilişkin olarak öğretmenlerin kimi görüşleri aşağıdaki gibidir:

> Görev yaptığım okulda yedinci, sekizinci sınıf çocuklarına okuma yazma eğitimi verdim gönüllü olarak. Bu çocuklar birinci sınıfta okuma-yazma öğrenemedikleri için ikinci, üçüncü sınıfta da öğrenememişler çünkü kendileri için kritik dönemler olan birinci sınıfta öğrenememişler bu dönemi aştıkları için hala yedinci, sekizinci sınıfa geldiklerinde ben kendim bu çocuklara okuma yazma eğitimi dersi verdim (Eda).

> Mesela biz ders anlatıyoruz. Ama çocuk bizim ne anlattığımızı anlayamıyor. Çünkü Türkçe farklı Kürtçe farklı. Mesela söylediğimizi çocuk kendisi Kürtçeye çeviriyor. Ona göre hani bize cevap vermeye çalışıyor. Çoğunlukla da hani söyledikleri Türkçe cümle yapısına da uygun olmuyor hani söyledikleri. Bunlar olabiliyor. Bunun dışında zaten dersi anlamadığı için ders açısından geride kalmış olabiliyor. Akademik başarı açısından geride kalmış oluyor (Yasemin).

> Dili bilmeyen çocuklar arkadaşları ile öğretmenleri ile iletişim kuramıyor ve bu durum da derslerine ve başarısına yansıyor. Yani çocuk yapamadığını düşünerek bir içe kapanma ya da kendini ifade edememe gibi sorunlar yaşayabiliyor (Cebrail).

> Sınıfa girdim üç ve dörtlerin bir ikilerden çok bir farkı yok. Sebebi de ücretli öğretmenler. Bunun yanında değişik bir dil kavramı oluşmuş. Yapıyorum kelimesinin bir Kürtçe karşılığı vardır hani yapıyam diye bir kelime yoktur. Ve çocuklar bunu Kürtçe olarak söylüyor. Bu öğretmenim Kürtçedir diyor. Geliyem bu öğretmenim Kürtçedir diyor. Geliyem diyor ve onu Kürtçe olarak söylediğini söylüyor. Yani çok değişik kaba bir dil (Güven).

Öğretmenlerin görüşlerine bakıldığında ana dil kaynaklı sorunların üst sınıflarda da devam etmekte olduğu görülmektedir. Bunun nedeni olarak öğrencilerin ana dilleri dışındaki resmi dili öğrenme süreçlerinin yavaş olması, günlük yaşamları ile okul yaşamları arasında kullandıkları dilin farklılığı ile açıklanabilir. Çünkü öğrencilerin resmi dili öğrenme hızlarının yavaş olması, yaşanan sorunları üst sınıflara taşımaktadır ve bu durum söz konusu sorunların çözümünü daha da zorlaştırmaktadır. Nitekim sorunların ilkokul bir yana yedinci ve sekizinci sınıflarda bile çözülemediği öğretmen ifadelerinden anlaşılmaktadır.

Araştırmada sınıf öğretmenlerine üçüncü soru olarak "Ana dili farklı olan öğrencilerin okul ortamında yaşadıkları sosyo-kültürel sorunlar nelerdir?" sorusu yöneltilmiş, sınıf öğretmenlerinin verdiği yanıtlardan elde edilen temalar Tablo 3'de verilmiştir.

Tablo 3.
Sosyal-kültürel sorunlar

Endişe yaşama.
Ana dilini bilmeyen öğretmenlerine karşı sıcak ve içten davranmama.
Anlaşılmasını istemediklerinde ana dillerini kullanma (arkadaşları ile tartışırken vs.).
Etiketlenme sorunu yaşama.
Çevresine zarar verme.
Okula devam etmede sorun yaşama.
Irk ayrımı ifade eden cümlelerin kullanma.
Kendi kültürünü ve öğretmenin kültürünü eleştirme.

Tablo 3 incelendiğinde ana dili farklı olan öğrencilerin okul ortamında yaşadıkları sosyo-kültürel sorunların endişe yaşama, etiketlenme sorunu yaşama, okula devam etmeme, çevresine zarar verme, ırk ayrımına dayanan ifadeler kullanma gibi sorunlar yaşadıkları araştırmaya katılan sınıf öğretmenleri tarafından ifade edilmiştir. Bu konuya ilişkin olarak öğretmenlerin kimi görüşleri aşağıdaki gibidir:

> Yani öğrencilerde şöyle bir kaygı var. Bir şeyler söylemek istiyor yalnız söyleyecekleri şeyin Türkçe tam karşılıklarını ifade edemeyeceklerini bildiklerinden bir şeyler konuşmak istemiyorlar. Ama kendilerini bana ifade edemiyor. O ifade edememenin çekingenliği var üzerinde (Mehmet).

> Mesela Çınar'da çalışırken bir köy taşıma olarak okulumuza geliyordu ve köyün öğrencilerinde dil sorunu net olarak vardı. Bunlar soyutlandılar kendi aralarında kümelendiler. Konuşuyorduk, çocuklar bakın farklı değiller diyorduk. Öğretmenim Türkçe bilmiyor diyorlardı. Hiçbir kelime bilmiyor diyorlar hani. Bu durumu yani öğrencileri soyutlanmışlığını net görebiliyordunuz. Şimdi çocuk kesinlikle kendini ifade edemeyecek bunu biliyor. Ana dilinde dönüt alabileceği bir karşılık yok (Güven).

> Üçüncü sınıfta da orta okula geldiği zamanda zaten bu çocuk başarısız. Yaramaz. Başka yere vuruyor çocuk başka şekilde çıkarıyor bunu acısını okula zarar veren, okulda sürekli eleştirilen, sürekli şikayet edilen öğrenci konumuna geliyor (Eda).

Öğrencilerin yaşadıkları sosyo-kültürel sorunların, özellikle öğrencilerin kendilerini ifade etmede ciddi anlamda soruna neden olduğu görülmektedir. Bu durum öğrencileri içe kapanık davranışlar göstermeye itmektedir. Öğrencilerin sosyalleşebilecekleri ortamlarda sadece kendi dillerini bilen arkadaşları ile ilişki kurmaya çalışmaları, onların aynı zamanda bir güven problemi de yaşadıklarını göstermektedir. Ayrıca okul ortamında kendini yeterince ifade edemeyen çocukların okula devam etmeyerek ve çevresine zarar vererek bu yetersizliklerini farklı noktalarda dışa vurdukları da ifade edilebilir.

Sınıf öğretmenlerine araştırmanın dördüncü soru olarak, "Ana dili farklılığından kaynaklanan sorunların çözümünde sınıf içi yöntemlerinin neler olduğu?" sorusu sorulmuştur. Sınıf öğretmenlerinin görüşlerinden elde edilen temalar Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4.
Öğretmenlerin sınıf içi çözüm yöntemleri

Oyun etkinliklerinde öğrenci ile ilgilenme.
Tercüman öğrenci kullanma.
Ana sınıfına tekrar yollama.
Aile ile iş birliği yapma.
Çocukların ana diline uygun ders işleme
Bilinmeyen kelime çalışmaları yapma.
İşaret ve beden dili ile anlaşma.
Evde eğitici TV programlarını izletme.
Pekiştirici ve cesaretlendirici etkinlikler yapma.
Şarkı söyleme.

Hikaye ve öykü tamamlama.
Kültür sanat etkinlikleri yapma.
Çocuğun ana dilini öğrenmeye çalışma.
Ana dil kullanımını sınıfta yasaklama.
Görsel ve işitsel materyallerden yararlanma.

Tablo 4 incelendiğinde ana dili farklı olan öğrencilerin eğitiminde karşılaşılan sorunların çözümünde tercüman öğrenci kullanma, işaret ve beden dili ile anlaşma, çocuğun ana dilini öğrenmeye çalışma, ana dil kullanımını sınıf içinde yasaklama, görsel ve işitsel materyallerden yararlanma gibi sınıf içi çözüm yöntemlerini araştırmaya katılan sınıf öğretmenleri tarafından kullanılmıştır. Bu konuya ilişkin olarak öğretmenlerin kimi görüşleri aşağıdaki gibidir:

> Bunun dışında genelde görselliğe önem veriyoruz. Bilgisayarları aktif, sinevizyonları aktif bir şekilde kullanmaya çalışıyoruz. Çünkü çocukları gördükleri şeyi zihinde tutabilme kapasitesi daha üst aşamada (Mehmet).
>
> Mesela öğrencilerle beden dili ile anlaşmaya çalışıyordum. Emir komutlarını beden dilini kullanarak öğretmeye çalıştım. Şekiller üzerinde göstererek somutlaştırarak çocukların Türkçesini daha iyi bir düzeye getirmeye çalışıyordum (Zülküf).
>
> Çocuklar derste Arapça konuşuyorlardı çoğu zaman bizler bunu yasaklamıştık. Yasaklama derken mesela çocuk Türkçe bilmeyen öğrencilerle Arapça iletişim kuruyor. Mesela ben bu anda müdahale ediyorum. Türkçe konuşun diyorum hani Türkçe öğrenmelerini sağlamak için ama çocuklar bunu aşamadılar. Hala Türkçe bilmelerine rağmen sınıf ortamında Arapça konuşan öğrencilerim vardı (Eda).
>
> Türkçe bilen bir arkadaşını tercüman olarak kullanıyordum. Çünkü birinci sınıf öğrencisi dil bilmiyor ve siz de ısrarla onun üzerine giderseniz bu çocuk içe kapanabiliyor. Bu daha olumsuz ve istenmeyen bir durum. Ben de tercüman kullanıyordum (Mahsun).

Öğretmenlerin ana dili farklı olan öğrencilerin sorunlarını çözerken özellikle kitle iletişim araçlarını işe koştukları söylenebilir. Görsel medya bu araçların başında gelmektedir. Karşısındaki kişinin dilini öğrenme bir başka çözüm yaklaşımı olarak öğretmenler tarafından kullanılmıştır. Böylece çocuklarla empati kurmaya çalışıldığı söylenebilir.

Araştırmada sınıf öğretmenlerinin ana dili farklı olan öğrencilerin sorunlarına ilişkin kimi önerileri de yer almaktadır. Sınıf öğretmenlerinin önerilerinin yer aldığı temalar Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5.
Çözüm önerileri

Üniversitelerde daha nitelikli eğitimin verilmesi.
Öğretmen ihtiyacının giderilmesi.
Ana sınıfı uygulamasının yaygınlaştırılması.
Öğrencilere kendi ana dilinde eğitim verilmesi.
Kitle ileişim araçlarının eğitsel boyutta kullanılması.
Okul aile işbirliğinin yapılması.
Sanat etkinliklerine yer verilmesi.
Bireysel farklılıklara göre öğretim programının düzenlenmesi.
Öğretmenlere çalışacağı bölgelerde kullanılan dilin öğretilmesi.
Çocukların dilini bilen öğretmenin birinici sınıf okutması.

Tablo 5 incelendiğinde ana dili farklı olan öğrencilerin eğitimine ilişkin olarak araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin eğitim-öğretim sürecinde yaşanan sıkıntıların çözümü için yaptıkları önerilerinin üniversitelerde nitelikli eğitim verilmesi, öğretmen ihtiyacının giderilmesi, ana sınıfı uygulamasının yaygınlaştırılması, öğrencilere kendi ana dillerinde eğitim verilmesi, bölgesel farklılıklara göre öğretim

programlarının düzenlenmesi, öğretmenlere çalışacakları bölgelerde konuşulan dilin öğretilmesi ve çocukların dilini bilen öğretmenlerin birinci sınıf okutması olduğu görülmektedir. Bu konuya ilişkin olarak öğretmenlerin kimi görüşleri aşağıdaki gibidir:

> Kürtçeyi öğrenmenin ne anlamı var diye düşünüyordum. Ama öğretmen olduktan sonra bu tabiki değişti. Bir öğretmenin de Kürtçe bilmesi gerekiyor bence tıpkı İngilizce gibi. Yani öğrenci ile muhatap olmak istiyorsanız, öğrencilerinizin seviyesine inmek istiyorsanız, onların her türlü sorunu ile ilgilenmek istiyorsanız, onların dilini bilmeniz gerekiyor (Yasemin).
>
> Ülkede sınav varsa ve öğrenciler bu sınava girecekse bu sınav adil olmalı. Türkçe bilen ve Kürtçe bilen öğrenciler aynı sınava girecekse bu sınav adil olmalı. Bu sınavın da adil olması için Türkçe bilen çocuk nasıl kendi dilinde ders alıyorsa Kürtçe bilen çocuk da ders almalı kendi dilinden. Yani kendi dilinde eğitim görmeli. Eğer bu olmayacaksa Kürtçe bilen öğrencilere birinci sınıfa başlamadan önce müdahale edilmeli ve Türkçe öğretilmeli. Ana sınıfı bence şart (Mahsun).
>
> İlk atanan öğretmenlerin atandıkları bölgelerde genellikle Kürtçe ya da Arapça konuşuluyor. Bu konuda öğretmen adaylarına bir eğitim verilebilir. Ya da o ilin milli eğitimi yeni atanan öğretmenlere o yöredeki dil ile ilgili kısa süreli eğitime tabi tutulabilir. İlk ataması olmuş öğretmenlere hafta sonu yöre dili ile ilgili dersler verilse öğretmen o yöredeki dilin temelini öğrenmiş olsa çocuklarla daha kolay iletişime geçebilir (Bilal).
>
> Kesinlikle ana sınıfının mecbur olması lazım ve her öğrencinin ana sınıfına gitmesi lazım. Yani birinci sınıfa geldiğinde çocuğun Türkçenin temelini biliyor şekilde gelmesi lazım (Güven).

Öğretmenler ana dil kaynaklı sorunların çözümünde öncelikle hizmet öncesi eğitimin niteliğinin artırılması gerektiğini ifade etmiştir. Bu da öğretmenlerin, öğretmen eğitiminin hizmet öncesinde nitelik olarak ana dili Türkçe olmayan çocukların eğtiminde yetersiz kaldığı yönünde görüşlere sahip olduklarını göstermektedir. Yine okulöncesi eğitimin yaygınlaştırılması ile ilkokula başlamadan öğrencilerin resmi dili öğrenmelerinin daha hızlı olabileceği öğretmenler tarafından düşünülmektedir.

Sonuç ve Tartışma

Bu araştırmada sınıf öğretmenlerinin görüşlerine dayalı olarak, ana dili farklı olan öğrencilerin okula başladıklarında yaşadıkları sorunlar ve çözüm önerileri belirlenmeye çalışılmıştır. Ana dil bir bireyin kendini ifade etmede kullandığı temel iletişim aracıdır. Bu sayede birey duygu ve düşüncelerini, istek ve beklentilerini, eğitsel başarılarını ya da başarısızlıklarını ifade eder. Ana dili ile eğitim dilinin farklı olması doğal olarak sorunların oluşmasına neden olmakta, bireyin okul başarısını etkilemekte, kendini ifade etmekte zorlanmasınına neden olmaktadır. Ana dil ile eğitim dilinin aynı olmasının özellikle akademik başarıya katkı getireceği düşünülmektedir. Bu bağlamda eğitim dilini destekleyici mahiyette verilecek olan ana dil eğitiminin öğrencinin akademik başarısını artıracağı ifade edilmektedir (Gay, 2014). Buradan hareketle eğitim dilinin ana dil ile desteklenmesi ana dili farklı olan öğrencilerin yaşadığı problemleri önemli ölçüde azaltacağı düşünülmektedir.

Öğretmenler ana dili farklı olan öğrencilerin okula başladıklarında çeşitli sorunlarla karşılaştıklarını belirtmişlerdir. Özellikle iletişim kuramama ve içe kapanıklık yaşama, özgüven sorunu, sosyalleşme sorunu, akademik olarak başarısızlıkla karşı karşıya kalma gibi sorunlar ön plana çıkan problemler olarak ifade edilmektedir. Nitekim Tulu (2009) iki dilli çocukların, eğitim-öğretime başladıklarında, hem birinci dillerinde hem de ikinci dilindeki yetersizlikleri akademik başarılarını olumsuz yönde etkilediğini ifade etmiştir. Sarı (2002) ise iki dilli çocukların eğitim ortamında yaşadıkları sorunların dikkat yetersizliği, telaffuz bozuklukları, derse karşı ilgisizlik, araç–gereç eksikliği, okuduğunu ya da dinlediğini anlamama, sorulan sorulara cevap verememe, kendini ifade edememe olarak sıralamıştır.

Bu soruların üstesinden gelebilme adına öğretmenlerce yapılan tüm uğraşlara rağmen bu öğrencilerin bahsedilen sorunları aşmada büyük zaman kaybettikleri her iki çalışmada da öne sürülmüştür. Benzer biçimde ana dili ve resmi dili farklı olan çocuklar hem ana dilinde hem de resmi dilinde ayrı dil yeteneklerine sahip oldukları için, okula başlama yaşında ne ana dilinde, ne de resmi dilinde tek dilli olan çocukların ulaştıkları konuşma ve düşünme düzeyine erişemedikleri ifade edilmektedir (Yazıcı ve Temel, 2012). Bu durum ilkokula başlayan ve ana dili okulda konuşulan eğitim dilinden farklı olan öğrencilerin yaşadığı sorunun temel nedeni olabilir. Bu bağlamda bireyin ana dili ile resmi dilinin farklı olması hem eğitsel başarıyı azaltmakta hem de ekonomik değer kaybının yaşanmasına neden olmaktadır. Öğretmenin resmi dili öğretmek için harcadığı zaman, çocuğun sınıf tekrarına kalması ya da okulu terk durumlarının yaşanması ekonomik kayıplar olarak görülmektedir.

Araştırmada ana dili farklı olan öğrencilerin ilkokul ikinci, üçüncü ve dördüncü sınıflarda okuma-yazma becerisini yetkin olarak kazanamama, normal programın gerisinde kalma, resmi dil ile ana dil karmaşası yaşama, kendini ifade etmede güçlük yaşama, davranış öğrenmede sorun yaşama, dışlanmışlık yaşama, akademik başarı yönünden akranlarından geri kalma ve kendini ifade etmede güçlükler yaşama gibi problem yaşadıkları sonuçlarına ulaşılmıştır. Çoşkun, Derince ve Uçarlar (2010) tarafından yapılan araştırmada ana dili eğitim dilinden farklı olan öğrenciler iletişimsizlik, sınıfta kalma, dışlanma gibi problemlerle yaşadıkları görülmektedir. Kendini, bildiği dilde ifade edememe bireyde başarısızlık, yetersizlik ve özgüven eksikliğinin yaşanmasına neden olabilmektedir. Çünkü bireyin en iyi bildiği dilin dışında, kendisinin daha önce bilmediği ya da yeterince ifade edemediği bir dilde eğitim görmesi beklenmektedir. Bu durum bireye akademik olarak başarısızlık getirmekte, onun okula uyum sorunu yaşamasını neden olmakta, öğretmeni ile iletişim kurmasını engellemektedir. O nedenle dil karmaşası yaşayan birey kendini ifade edememenin getirdiği bir savunma ile içe kapanmakta ve iletişim kanallarını kapatabilmektedir.

Araştırmada ana dili farklı olan öğrencilerin okul ortamında yaşadıkları sosyo kültürel sorunların endişe yaşama, ana dilini bilmeyen öğretmenlerine karşı sıcak ve içten davranmama, etiketlenme sorunu yaşama, okula devam etmeme ve çevresine zarar verme gibi sorunlar olduğu araştırmaya katılan sınıf öğretmenleri tarafından ifade edilmiştir. Benzer durum Almanya'da yaşayan Türk çocuklarında da görülmüştür. Küçük (2006) tarafından Almanya'da eğitim gören Türk öğrenciler üzerine yapılan çalışmada anaokulunda verilen Almanca'nın yetersiz olması üst sınıflardaki Türk öğrencilerin başarısızlığına neden olduğu ve bu öğrencilerin ilerleyen yıllarda eğitim öğretim hayatlarını yarıda bıraktıkları görülmektedir. Bu noktadan hareketle ana dili eğitim dilinden farklı olan öğrencilerin yaşadıkları sorunların benzer olduğu söylenebilir. Yani Almanya'da doğup büyüyen ve eğitimini orada alan ve ana dili Türkçe olan Türk çocuğu ile Türkiye'de doğup büyüyen ve eğitim dili ana dilinden farklı olan Kürt, Arap, Laz, Gürcü çocuklarının yaşadıkları sorunların ortak olduğu ifade edilebilir. Buradan hareketle ana dilin eğitimde başarının önemli yapıtaşlarından biri olduğu da söylenebilir.

Bunun yanında araştırmada dikkate değer diğer bir bulgu öğrencilerin kendi ana dillerini bilen ya da konuşmaya çalışan öğretmenlerle iletişim kurarken daha rahat olmaları ve kendilerini daha rahat ifade etmeleridir. Kendileri ile görüşülen öğretmenler, zaman zaman sınıflarına davet ettikleri meslektaşlarından çocukların konuştuğu dili anlayan ve konuşabilen öğretmenlerin öğrencilerle daha iyi iletişim kurduklarını ifade etmiştir. Çünkü çocuklar kendi dillerini konuşan öğretmenlerini daha kısa sürede benimsemekte, kendilerini onlara yakın hisetmekte ve kolayca iletişime geçebilmektedir. Nitekim Ceyhan ve Koçbaş (2009) tarafından yapılan çalışmada öğrencilerin kendi dillerinin ve kültürlerinin temsil edildiği eğitim ortamlarını daha fazla benimsediği görülmektedir. Bu anlamda bireylerin kendilerini rahat ve güvende hissetikleri, ana dillerini rahatlıkla kullandıkları ortamlarda

iletişime açık, toplumsal yapıya uyumlu, akademik olarak başarılı olma şansının daha yüksek olduğu söylenebilir. Çünkü birey kendini en iyi bildiği dilde ifade etmekte, karşısındakini daha rahat anlamakta, dinlemekte ve ona yanıt verebilmektedir.

Araştırmada ana dili farklı olan öğrencilerin eğitiminde karşılaşılan sorunların çözümünde tercüman öğrenci kullanma, işaret ve beden dili ile anlaşma, çocuğun ana dilini öğrenmeye çalışma, ana dil kullanımını sınıf içinde yasaklama, şarkı ve resimli kitaplar kullanarak kavram öğretimi yapma, hikaye ve öykü tamamlama, görsel ve işitsel materyallerden yararlanma, emir komutlarını öğretirken beden dilini kullanma gibi sınıf içi çözüm yöntemlerinin öğretmenler tarafından kullanıldığı görülmektedir. Benzer durumlar Yiğit (2009) tarafından yapılan çalışmada da ortaya konmuştur. Ana dili farklı olan öğrencilerin ilkokuma yazma öğretiminde karşılaştıkları sorunları çözmek için öğretmenlerin görsel materyallerden yararlandığı, jest ve mimikleri kullandığı, şarkı, türkü, şiir ve masallardan bolca yararlandığı, kelime dağarcığını geliştirici etkinlikler yaptıkları, öğrencilerle bireysel olarak birebir ilgilendikleri görülmektedir. Öğrencilerin farklı duyu organlarının işe koşulması, özellikle görsel alanlarına hitap eden etkinliklere yer verilmesi onlarda başarı duygusunu yaşamalarına neden olacak ve kendilerini değerli hisetmelerini sağlayacaktır. Yaparak-yaşayarak öğrenme hem kalıcılığı pekiştirecek hem de özgüvenlerinin artmasını olanaklı kılacaktır.

Araştırmada ana dili farklı olan öğrencilerin eğitimine ilişkin olarak araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin eğitim- öğretim sürecinde yaşanan sıkıntıların çözümü için yaptıkları önerilerinin üniversitelerde nitelikli eğitim verilmesi, öğretmen ihtiyacının giderilmesi, ücretli öğretmenlik uygulamasının kaldırılması, ana sınıfı uygulamasının yaygınlaştırılması, öğrencilere kendi ana dillerinde eğitim verilmesi, bölgesel farklılıklara göre öğretim programlarının düzenlenmesi, öğretmenlere çalışacakları bölgelerde konuşulan dilin öğretilmesi, okulların fiziki ve teknolojik materyal yönünden zenginleştirilmesi, çocukların dilini bilen öğretmenlerin birinci sınıf okutması olduğu görülmüştür. Uçarlar ve Derince (2012) tarafından yapılan çalışmada ana dili eğitim dilinden farklı olan öğrencilerin eğitiminde öğretmen adaylarına çokkültürlülük ve çok dillilik ile ilgili eğitim fakültelerinde dersler verilmesi ve görevdeki öğretmelerin de yine aynı konularda hizmet içi eğitime tabi tutulması yönünde öneriler sunulmuştur. Bunu yanında Cummins (2001) ana dili eğitim dilinden farklı olan öğrencilerin eğitimi için çok dilli eğitimin öğrencilerin daha sonraki eğitim yaşamalarının başarısında hayati derecede rol oynadığını ifade etmiştir. Bu bağlamda çocuğun ana dilini bilen öğretmenlerin özellikle ilkokul birinci sınıfta görev alması çocuklarla sağlıklı bir iletişim kanalının kurulmasında önemli olacağı söylenebilir. Çünkü öğretmen ve öğrenciler arasında sağlıklı bir iletişim sağlandığında çocuklar kendilerini rahat ifade edebilecek ve sınıflar onlar için daha huzurlu ortamlar haline gelebilecektir.

Bireylerin kendilerini ifade etmede kullandıkları temel araç dildir. Birey içine doğduğu ailenin dilini öğrenerek toplumsal yaşama başlar. Ana dil olarak ifade edilen bu durum çok dilliliği benimseyememiş toplumlarda çeşitli sorunlara neden olabilmektedir. Bu sorunlar kimi zaman toplumsal olarak, kimi zaman ise eğitsel olarak ortaya çıkmaktadır. Bu çalışmada ana dili farklı olan öğrencilerin yaşadıkları sorunlar araştırılmıştır. Ancak sorunun toplumsal boyutu da unutulmamalıdır. Okula başladığında farklı bir dille karşılaşan ve yeni bir dil öğrenmek zorunda kalan bir bireyin eğitsel anlamda ne kadar başarılı olabileceği tartışmalıdır. Bu eğitsel sorun kendisini toplumsal alanda da gösterebilmektedir. Bireyler topluma uyum sağlamada zorlanabilmekte, kültürel yapıyı benimsemede çatışmalar ve duygusal kırılmalar yaşayabilmekte ve bu durum bireylerin aidiyet duygusunun zayıflamasına bile neden olabilmektedir. O nedenle çok dilli eğitimin toplumsal dokuyu bozmadan uygulanabilirliği tartışılmalıdır. Özellikle öğretmen eğitiminde çok dillilik ve çokkültürlülük anlayışına uygun bireylerin yetiştirilmesine yönelik çalışmalar yapılmalıdır.

Kaynakça

Ağca, Ö. (2012). *Normal gelişim gösteren ve dil bozukluğu olan tek dilli çocuklar ile ikidilli çocukların kavram gelişimlerinin karşılaştırılması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Ayan Ceyhan, M. ve Koçbaş, D. (2009). Çift dillilik ve eğitim. *Eğitim Reformu Grubu, Erişim Adresi: www. egitimdehaklar.org/pdf/6. pdf*.

Aydın, H. (2013*). Dünya'da ve Türkiye'de çokkültürlü eğitim tartışmaları ve uygulamaları*. Ankara: Nobel.

Cırık, İ. (2008). "Çokkültürlü eğitim ve yansımaları". *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *34*, 27-40.

Cırık, T. (2014*). İlkokul öğretmenlerinin çokkültürlü yeterlik algılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi.* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Aydın Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Coşkun, V., Derince, M. Ş. ve Uçarlar, N. (2010). *Dil yarası: Türkiye'de eğitimde ana dilinin kullanılmaması sorunu ve Kürt öğrencilerin deneyimleri*. Diyarbakır: DİSA.

Cummins, J. (2001). Bilingual children's mother tongue: Why is it important for education. *Sprogforum, 19*, 15-20.

Çetin, M. ve Polat, Z. (2011, May 5-7). İki dilli ortamlarda Türkiye Türkçesinin öğretimi (Semerkand örneğinde). *1st International Conference on Foreign Language Teaching and Applied Linguistics*, Sarajevo.

Erdil, D. (1995). Çokkültürlülük ve çok dillilik. *Ankara Üniversitesi SBF Dergisi*, *50*(3), 159-165.

Garcia, O. (2013). 21. Yüzyılda eğitim, çok dilli ve çok aktarımlı iletişim. Skutnabb-Kangas, T. Phillipson, R., Mohanty, A.K., Panda (Edt.), *Çok dilli eğitim yolu ile toplumsal adalet* içinde (ss. 206-227). Ankara: Eğitim Sen.

Gay, G. (2014). *Kültürel değerlere duyarlı eğitim: Teori, araştırma ve uygulama* (2.Baskı). Hasan Aydın (Çev.Ed.). Ankara: Anı.

Gül Yazıcı,. Z. (2007). *Birinci ve ikinci dili türkçe olan iki dilli çocukların Türkçeyi kazanımlarına dil merkezli okul öncesi eğitim programlarının etkisi*. Yayınlamamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.

Gökdağ, B. A. (2011). Doğu Karadeniz'de konuşulan diller ve Türkçe ile etkileşimleri. *Karadeniz Araştırmaları, 31*(31), 111-134.

Kaya, İ. ve Aydın, H. (2013). *Türkiye'de ana dilde eğitim sorunu: Zorluklar, deneyimler ve iki dilli eğitim modeli önerileri.* İstanbul: Ukam.

Kaya, İ. ve Aydın, H. (2014). *Çoğulculuk çokkültürlü ve çok dilli eğitim.* Ankara: Anı.

Kesmez, A. (2015). İki dillilik, Zazaca-Türkçe iki dilli akademisyenlerde dil kullanımı ve tercihler. *Bingöl Üniversitesi Yaşayan Diller Enstitüsü Dergisi*, 1(1), 157-165.

Küçük, S. (2006). Kültürler arası konumda iki dilli öğrenciler için öğretmen yetiştirme ve erasmus programı. Erişim adresi: http://www.acarindex.com/dosyalar/makale/acarindex-1423867310.pdf

Liamputtong, P. (2009). Qualitative data analysis: Conceptual and practical considerations. *Health Promotion Journal of Australia*, 20(2), 133-139.

Lindberg, I. (2011). Çok dilli eğitim: İsveç'ten bir perspektif. M. Carlson, A. Rabo ve F. Gök (Edt.), *Çokkültürlü toplumlarda eğitim*. İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi.

Powers, B. A., & Knapp, T. R. (1995). *A dictionary of nursing theory and research.* Thousand Oaks, CA: Sage.

Sarı, M. (2001). *İki dilli çocukların çözümleme yöntemiyle okuma- yazma öğrenirken karşılaştıkları güçlükler*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Çukurova Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Adana.

Sarı,. M. (2002). İki dilli çocukların çözümleme yöntemiyle okuma yazma öğrenirken karşılaştıkları güçlükler. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, *9* (9).

Tulu, Y. (2009) *Ana dili Türkçe olan ve ana dili Türkçe olmayan (ikidilli) 4-7 yaş çocukların dil düzeyine etki eden faktörlerin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Türnüklü, A. (2000). Eğitimbilim araştırmalarında etkin olarak kullanılabilecek nitel bir araştırma tekniği: görüşme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, *24*, 543–559.

DiCicco-Bloom, B., & Crabtree, B. F. (2006). The qualitative research interview. *Medical Education, 40,* 314-321.

Uçarlar, N. ve Derince, M. Ş. (2012). Türkiye'de ana dili sorunu: Kürt öğrencilerin deneyimleri. *Eğitim Bilim Toplum*, *10*(37), 21-51.

Van Manen, M. (2014*). Phenomenology of practice: meaning-giving methods in phenomenological research and writing*. California: Walnut Creek.

Yanık, C. (2012). *Dünya'daki çokkültürlülük tartışmaları bağlamında Türkiye'de çokkültürlülük eleştirel bir bakış.* Yayınlanmamış Doktora Tezi. Uludağ üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa.

Yazıcı, Z. ve İlter, B. G. (2008). Okul öncesi dönemdeki iki dilli/çok dilli çocukların dil kazanım süreci. *Dil Araştırmaları Dergisi,* 3, 47-61.

Yazıcı, Z. ve Temel, Z. F. (2012). İki dilli ve tek dilli çocuklarda dil gelişimi okuma olgunluğu ilişkisi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *1*(22), 145-158.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (Genişletilmiş 9. Baskı). Ankara: Seçkin.

Yılmaz, M. Y. (2014). İki dillilik olgusu ve Almanya'daki Türklerin iki dilli eğitim sorunu. *TURKISH STUDIES-International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic-*, 1641-1651

Yiğit, V. (2009). *Ses temelli cümle yöntemi ile ilkokuma yazma öğretim sürecinde karşılaşılan güçlükler ve bu güçlüklerle baş etme stratejilerinin belirlenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

Yüksek, S. S. (2013). *Bilingualism and attitudes towards foreıign language learning*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Çağ Unıversıty, Instıtute of Socıal Scıences, Mersin.

Yazarlar

Yrd. Doç. Dr. Fatih YILMAZ, İlköğretim Bölümü, Sınıf Eğitimi Anabilim Dalında yardımcı doçenttir. Çalışma alanları kültürel farklılıklar, çok kültürlülük ve nitel araştırma yöntemleridir.

Arş. Gör. Hanifi ŞEKERCİ. İlköğretim Bölümü, Sınıf Eğitimi Anabilim Dalında araştırma görevlisi ve Marmara Üniversitesi Sınıf Öğretmenliği Eğitimi alanında doktora öğrencisidir. Çok kültürlülük ve değerler eğitimi alanında çalışmalarını sürdürmektedir.

İletişim

Yrd. Doç. Dr. Fatih YILMAZ, Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü. Diyarbakır/ Türkiye.
Eposta: fyilmaz4@gmail.com
Tel:0 412 241 10 00/ 8896

Arş. Gör. Hanifi ŞEKERCİ
Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü. Diyarbakır/ Türkiye.
Eposta: hnfskrc@gmail.com
Tel:0 412 241 10 00/ 8893

Summary

Introduction. Due to industrial revolution in Europe, needs of large factories for workers have allowed to work in factories people who were making their living in agriculture. As a result of increasing share of industrial goods in the economy and as a result of acceleration of the industrialization process in the countries, great movements of immigration from less developed countries to especially some European countries and America are realized and multiculturalism and multilingual social structures occurred in these countries. Over time, these migrants asked for learning their own culture, history and language, and in the countries in question multiculturalism and multilingualism have been discussed. Today, multilingualism and multiculturalism are more and more discussed and analyzed in the countries where people from different ethnic groups live. This kind of discussions and studies are also seen in our country, in recent years.

Our country is very rich and diverse for its cultural aspects. These richness and diversity are quite advantageous for our country. However, this situation is often the reason of some problems encountered in the field of education. Especially, teachers who do not speak the language used in their assigned region and students who do not know the language started in primary school are faced with great challenges and difficulties. When overcoming these challenges and difficulties, an important waste of time, labor and economic losses occur. In this research, problems faced by students with different native language when they start the first year of school and methods of teaching to solve this problem, applied by teachers, are determined in the light of teachers' experience. This study provides a variety of data for educators who are responsible for education policies and also for classroom teachers who may be faced with this kind of problems. In this sense, we can say that it is an important study.

Method. As the aim of this study is to reveal the existing situation as it is, it comports descriptive aspects. For the collection of data obtained in the study, for their analysis and their interpretation, we used qualitative research methods. The remodel search is designed to be phenomenological research.

Participants. This research has been realized by the participation of 10 primary school teachers who were working at the Diyarbakir province, in the 2014-2015 academic year. For the selection of participants, the sampling method for measuring is chosen between sampling methods which are trying to reach an aim. The core of this sampling method is to work all states which meet a predetermined criterion range. The main criterion in the study is that the participating teachers worked with the first-class students and they do not know the language spoken in the region surveyed.

Collection and Analysis of Data. The research data were collected by face to face and semi-structured interviews realized with the primary school teachers individually. In order to study the data of the research, thematic analysis was utilized.

Conclusion and Discussion. Teachers report that students with a different mother tongue have to face to various problems when they start school. In particular, major problems that they meet are difficulties in self-expression, understanding and perception of serious problems, academic failure. In the studies on the subject, teachers listed the following problems for the education of bilingual children : their deficiencies in the first language as well as the second language affect negatively their academic achievement, these student teachers working in schools that continue, major difficulties faced by the students are, in particular, the attention deficits, pronunciation disorders, lack of interest for courses, lack of tools, incomprehension for reading or listening , inability to answer the questions asked. In two studies, it is said that, students lost a lot of time for overcoming all these problems, despite the important efforts to struggle all these questions. Similarly, as children with two languages have different language skills in their native language as well as in the official language, it is said that they could not reach the same level of thinking and speaking compared to the monolingual children.

Concerning students who have a different native language, it is expressed by teachers participating in the research that these students, because of socio-cultural problems, have difficulties in expressing himself; they are unable to answer even to the questions that they know, unable to communicate with other teachers, they are concerned about life, they are worried about being labeled, about social exclusion, they have school attendance problems, they compare the culture of their teachers with their own culture and they criticize. A similar situation was also seen in Germany for Turkish children living there. In a study realized for the Turkish students studying in Germany, because of inadequate teaching of German language to these students in the nursery school, Turkish students do not success in the upper classes and in the coming years these students abandoned the school. In the same study, this failure at school is connected to the lack of education in the mother tongue. Hence, it appears that all students with a different mother tongue from the language at school have the same kind of problems, regardless their race. So a Turkish child who was born and raised in Germany has common problems with Kurdish, Arabic, Laz or Georgiana children who were born and raised in Turkey but whose mother tongue is different from the language of education. This indicates that the language is a very important part of successful education.

In the research, we see that teachers use some teaching methods for students with different native languages, some of them are fallowing : the use of a student interpreter in the classroom , deal with body language and signs, trying to learn the native language of students, prohibition of the use of native language in the class, creation of the teaching concepts by using songs and picture books, story completion, the use of visual and hearing materials, using the body language when teaching orders. Similar situations are set out in the study. In order to solve problems encountered by students whose main language is different from school's language, teachers use visual materials, they benefit from songs, poems and tales, they organize activities to develop their vocabulary developer and they look after each student, individually.

The major tool used by individuals for expressing themselves is the language. Individual starts the social life by learning the language of the family he was born into. In this case, this situation called native language can lead to various problems in a non-multi-lingual society. These problems appear sometimes in social life, sometimes during the educational period. This study has investigated the educational problems, but the social dimension of the problems should not be forgotten. In educational sense, the success of students, who are experiencing a different language when they start school and forced to learn a new language, is a subject of discussion. This educational problem can show itself in the social sphere. Individuals may have difficulty adapting themselves to society, they can have difficulties to embrace the culture, they can have emotional break and this situation may also cause some troubles in individuals' bellowing feelings. Therefore, the applicability of multilingual education system without disturbing the social structure should be discussed. Especially, studies in order to prepare teachers who are capable to teach in a multilingual and multicultural class have to be realized.