

**MESLEĞE YENİ BAŞLAYAN SINIF ÖĞRETMENLERİ İLE
TECRÜBELİ SINIF ÖĞRETMENLERİNİN İLKOKUMA YAZMA
ÖĞRETİMİNDE KARŞILAŞTIKLARI SORUNLARIN
KARŞILAŞTIRILMASI (MARDİN İLİ ÖRNEĞİ)**

Binnur Anras

**YÜKSEK LİSANS TEZİ
SINIF ÖĞRETMENLİĞİ ANABİLİM DALI**

**GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

ARALIK, 2019

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU

Bu tezin tüm hakları saklıdır. Kaynak göstermek koşuluyla tezin teslim tarihinden itibaren bir (1) yıl sonra tezden fotokopi çekilebilir.

YAZARIN

Adı : Binnur
Soyadı : ANRAS
Bölümü : Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı
İmza :
Teslim tarihi :

TEZİN

Türkçe Adı : Mesleğe Yeni Başlayan Sınıf Öğretmenleri ile Tecrübeli Sınıf öğretmenlerinin İlkokuma Yazma Öğretiminde Karşılaştıkları Sorunların Karşılaştırılması (Mardin İli Örneği)

İngilizce Adı : Comparison Of The Problems Encountered By Novice And Experienced Elementary School Classroom Teachers During Teaching Reading And Writing Skills At First- Grade (Example Of Mardin)

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI

Tez yazma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyduğumu, yararlandığım tüm kaynakları kaynak gösterme ilkelerine uygun olarak kaynakçada belirttiğimi ve bu bölümler dışındaki tüm ifadelerin şahsıma ait olduğunu beyan ederim.

Yazar adı soyadı: Binnur ANRAS

İmza:

JURİ ONAY SAYFASI

Binnur ANRAS tarafından hazırlanan çalışma, “Mesleğe Yeni Başlayan Sınıf Öğretmenleri ile Tecrübeli Sınıf Öğretmenlerinin İlkokuma Yazma Öğretiminde Karşılaştıkları Sorunların Karşılaştırılması (Mardin İli Örneği)” adlı tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından oy birliği/çokluğu ile Gazi Üniversitesi Temel Eğitim Anabilim Dalında Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Danışman: Doç. Dr. Seyit Ateş

(Temel Eğitim Anabilim Dalı, Gazi Üniversitesi)

.....

Başkan: Doç. Dr. Fatih Çetin ÇETİNKAYA

(Temel Eğitim Anabilim Dalı, Düzce Üniversitesi)

.....

Üye: Doç. Dr. Mustafa YILDIZ

(Temel Eğitim Anabilim Dalı, Gazi Üniversitesi)

.....

Tez Savunma Tarihi:/...../.....

Bu tezin Temel Eğitim Anabilim Dalı’nda Yüksek Lisans/ Doktora tezi olması için şartları yerine getirdiğini onaylıyorum.

Prof. Dr. Selma YEL

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

.....

Anneme ve babama...

TEŞEKKÜR

Tez çalışmam süresince vermiş olduğu destek, göstermiş olduğu hoşgörü, kazanımlarımdaki yardımları için; danışmanım olmasından gurur duyduğum, kişiliğiyle, işindeki disipliniyle, bilim insanı ve öğretici sıfatıyla hayatımın her alanında kendime örnek alacağım çok değerli hocam Sayın Doç. Dr. Seyit ATEŞ'e şükranlarımı sunarım.

Hayatım boyunca ilgi ve desteklerini esirgemeyen ve hep yanımda olan annem Samira Yenigün, babam Hızır Yenigün ve kardeşlerim İlknur Ergen, Atilla Yenigün, Bilal Yenigün ve Öznur Yenigün'e; özverisi ve sabrıyla her zaman yanımda olan eşim Fatih Anras'a; çalışmam boyunca görüş alışverişinde bulunduğum, bilgilerini ve yardımlarını benden esirgemeyen tüm arkadaşlarıma teşekkür ederim.

**MESLEĞE YENİ BAŞLAYAN SINIF ÖĞRETMENLERİ İLE
TECRÜBELİ SINIF ÖĞRETMENLERİNİN İLKOKUMA YAZMA
ÖĞRETİMİNDE KARŞILAŞTIKLARI SORUNLARIN
KARŞILAŞTIRILMASI (MARDİN İLİ ÖRNEĞİ)
(Yüksek Lisans)**

**Binnur Anras
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
Aralık 2019**

ÖZ

Bu araştırma, mesleğinde yeni olan sınıf öğretmenleri ile deneyimli sınıf öğretmenlerinin ilk okuma yazma öğretiminde karşılaştıkları sorunları ve bunlara yönelik çözüm önerilerini karşılaştırmalı olarak incelemek amacıyla yapılmıştır. Araştırma nitel araştırma tekniklerinden görüşme tekniği ile yürütülmüştür. Araştırma, Mardin ili Midyat ilçesindeki köy, belde ve ilçe merkezinde görev yapan birinci sınıf öğretmenleri arasından 20'si mesleğinde yeni olan, 23'ü deneyimli olmak üzere 43 sınıf öğretmenin katılımı ile gerçekleştirilmiştir. Veri toplama aracı olarak, araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Elde edilen veriler betimsel analiz ile çözümlenmiştir. Sonuç olarak; mesleğe yeni başlamış öğretmenlerin ifade ettiği ancak deneyimli öğretmenler tarafından dile getirilmeyen bazı sorunların zaman içerisinde öğretmenler tarafından çözülebildiği, her iki gruptaki öğretmenler tarafından belirtilen sorunların öğretmenler tarafından çözilemeyen sorunlara işaret ettiği, öğretmenlerin sorunlarla nedenleri arasında belirgin anlayışa sahip olmadıkları, öğretmenler tarafından ifade edilen sorunların bazılarının ağırlıklı olarak bölgeye özgü sorunlarken bazılarının ülke genelinde karşılaşılabilecek sorunlar olduğu, dilden ve sosyo-ekonomik düzeyden kaynaklı sorunların diğer pek çok sorunun merkezini

oluşturan öğrenciyle ilgili olmaktan çok bölgesel bir sorun olduğu, ğretim programları ve ders kitaplarının merkezi bir anlayışla hazırlanması ve esnek yapıda olmaması nedeniyle bölgedeki öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılama noktasında yetersiz kaldığı, öğretmenlerin hizmet öncesi aldıkları eğitimin ise mevcut şarlarda mesleği icra etmede yeterli olmadığı ve ihtiyaca cevap veremediği görülmüştür.

Anahtar Kelimeler : İlkokuma yazma ğretimi, sorun, zm

Sayfa Adedi : xvii+130

Danışman : Doç. Dr. Seyit Ateş

**COMPARISON OF THE PROBLEMS ENCOUNTERED BY NOVICE
AND EXPERIENCED ELEMENTARY SCHOOL CLASSROOM
TEACHERS DURING TEACHING READING AND WRITING
SKILLS AT FIRST- GRADE (EXAMPLE OF MARDIN)**

(Master's Thesis)

Binnur ANRAS

GAZI UNIVERSITY

GRADUATE SCHOOL OF EDUCATIONAL SCIENCE

December, 2019

ABSTRACT

This research was conducted to examine comparatively literacy education issues and resolutions for both novice and experienced teachers. The study was done by using interview technique, which is one of qualitative techniques. It was carried out with participants who have been working at Mardin province, Midyat district. It was conducted with the participation of 43 classroom teachers, 20 of whom were new in their profession and 23 of whom were experienced. Semi-structured interview form, which was created by researcher, was used as data collection tool. The obtained data were analyzed by descriptive analysis. As a result; it was seen the issues, which are put into words by novice teachers unlike experienced ones, can be solved over time. It was seen also common problems for both group are issues, which cannot be solved by teachers. In addition, some finding were detected. For example, teachers did not have clear understanding between problems and their solutions. Some of mentioned problems were national some of them are regional, language and socio-economic problems not only related students but also regional problems. Due to lack of locality and flexibility on

curriculum and textbooks, students' needs cannot be met. And pre-education before profession for teachers was outdated and cannot address teachers' need on practice.

Key Words : Teaching literacy skills, problem, solution

Number of Pages: xvii+130

Supervisor : Associate Professor Seyit ATEŞ

İÇİNDEKİLER

TELİF HAKKI ve TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU.....	i
ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI.....	ii
JURİ ONAY SAYFASI.....	iii
TEŞEKKÜR.....	iv
ÖZ	vii
ABSTRACT	viii
İÇİNDEKİLER.....	x
TABLolar LİSTESİ.....	xiv
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xv
SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ.....	xvi
BÖLÜM I.	1
GİRİŞ.....	1
1.1.Poblem Durumu	1
1.2. Problem Cümlesi.....	8
1.2.1. Alt Problemler	8
1.3. Araştırmanın Amacı	9
1.4. Araştırmanın Önemi.....	10
1.5. Araştırmanın Varsayımları.....	11

1.6. Araştırmanın Sınırlılıkları	11
1.7. Tanımlamalar	11
BÖLÜM II.....	13
KURAMSAL ÇERÇEVE	13
2.1. İlkokuma Yazma Öğretimi	13
2.1.1.İlkokuma Yazma Öğretiminin Amaçları.....	22
2.1.2. İlkokuma Yazma Öğretiminin Önemi	23
2.1.3. İlkokuma Yazma Öğretiminin İlkeleri	25
2.2. İlkokuma Yazma Öğretiminde Başarıyı Etkileyen Faktörler	26
2.2.1.Öğrenci.....	27
2.2.2. Aile.....	32
2.2.3. Öğretmen	35
2.2.4. Çevre.....	38
2.2.5. Okul.....	39
2.2.6. Program	41
2.3. İlkokuma Yazma Öğretim Yöntemleri	42
2.3.1. Birleşim Yöntemleri.....	43
2.3.2. Çözümlemeye Dayalı Yöntemler	44
2.3.3. Karma Yöntemler	44
2.4. Ses Temelli Cümle Yöntemi	45
2.4.1. Ses Temelli Cümle Yönteminin Özellikleri.....	48
2.4.2. Ses Temelli Cümle Yönteminin İlkeleri	49
2.4.3. Ses Temelli Cümle Yönteminin Aşamaları.....	49
2.4.3.1 İlkokuma Yazmaya Hazırlık Aşaması	50
2.4.3.2 İlkokuma Yazmaya Başlama ve İlerleme	50

2.4.3.2.1. Sesi Hissetme, Tanıma ve Ayırt Etme	51
2.4.3.2.2. Harfi Okuma ve Yazma.....	51
2.4.3.2.3. Harflerden Heceler, Hecelerden Kelimeler, Kelimelerin Cümleler Oluşturma	52
2.4.3.2.4. Metin Oluşturma.....	53
2.4.3.3 Okuryazarlığa Ulaşma	53
2.4.4. Ölçme, Değerlendirme ve Dönüt Verme	53
2.5. İlgili Araştırmalar	54
2.5.1. Mesleğe Yeni Başlamış Sınıf Öğretmenleri ile İlgili Araştırmalar	54
2.5.2. İlkokuma Yazma Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlarla İle İlgili Araştırmalar	58
BÖLÜM III.	64
YÖNTEM.....	64
3.1. Araştırma Modeli.....	64
3.2. Çalışma Grubu	65
3.3. Veri Toplama Aracı	68
3.4. Verilerin Toplanması.....	69
3.5. Verilerin Analizi	70
BÖLÜM IV.	71
BULGULAR VE YORUMLAR	71
4.1. Okuma Yazma Öğretimi Sürecinde Öğrenci Kaynaklı Yaşanan Güçlükler Konusundaki Bulgular	71
4.2. Aileden Kaynaklı Güçlükler Konusundaki Bulgular	84
4.3. Okul, Çevre ve Bölge Kaynaklı Güçlükler Konusundaki Bulgular	88

4.4. Öğretim Programı, Ders Kitabı ve Materyal Eksikliği Konusunda Yaşanan Güçlüklere İlişkin Bulgular	93
4.5. Hizmet Öncesi Alınan Eğitimin Yeterliliği Konusundaki Bulgular	97
4.6. Öğretmenlerden Kaynaklanan Konulara İlişkin Bulgular	98
4.7. Mesleğe Yeni Başlayacak Öğretmenlere Yönelik Öneriler Konusundaki Bulgular	100
BÖLÜM V.	103
SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER	103
5.1. Sonuçlar	103
5.2. Tartışma	104
5.3. Öneriler	110
KAYNAKLAR	112
EKLER	123
EK 1. Öğretmen Görüşme Formu	124

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1. 1-5 Yıl Arası Mesleki Deneyim Süresine Sahip Olan Sınıf Öğretmenlerine Ait Demografi	66
Tablo 2. 5 Yıl ve Üzeri Mesleki Deneyim Süresine Sahip Olan Sınıf Öğretmenlerine Ait Demografi	67
Tablo 3. İlk Okuma Yazmaya Hazırlık Kategorisinde Öğrenci Kaynaklı Yaşanılan Güçlükler Konusunda Oluşturulan Kodların Sıklık Durumu	72
Tablo 4. Sesi Hissetme-Tanıma ve Harf Okuma Kategorisinde Öğrenci Kaynaklı Yaşanılan Güçlükler Konusunda Oluşturulan Kodların Sıklık Durumu	73
Tablo 5. Harf Yazma Kategorisinde Öğrenci Kaynaklı Yaşanılan Güçlükler Konusunda Oluşturulan Kodların Sıklık Durumu.....	75
Tablo 6. Hece, Kelime ve Cümle Oluşturma Kategorisinde Öğrenci Kaynaklı Yaşanılan Güçlükler Konusunda Oluşturulan Kodların Sıklık Durumu	77
Tablo 7. Metin Oluşturma Kategorisinde Öğrenci Kaynaklı Yaşanılan Güçlükler Konusunda Oluşturulan Kodların Sıklık Durumu	78
Tablo 8. Okuryazarlığa Ulaşma Kategorisinde Öğrenci Kaynaklı Yaşanılan Güçlükler Konusunda Oluşturulan Kodların Sıklık Durumu	80
Tablo 9. Okuma Yazma Becerilerini İzleme ve Değerlendirme Kategorisinde Öğrenci Kaynaklı Yaşanılan Güçlükler Konusunda Oluşturulan Kodların Sıklık Durumu.....	81

Tablo 10. Güçlüklerin Üstesinden Gelme Kategorisinde Öğrenci Kaynaklı Yaşanılan Güçlükler Konusunda Katılımcıların Geliştirdikleri Çözüm Önerileri Konusundaki Kodların Sıklık Durumu	83
Tablo 11. Okuma Yazma Öğretiminde Aileden Kaynaklı Güçlükler Konusunda Oluşturulan Kategori ve Kodların Sıklık Durumu.....	85
Tablo 12. Okuma Yazma Öğretiminde Aileden Kaynaklı Güçlüklerle Baş Etme Konusunda Oluşturulan Kategori ve Kodların Sıklık Durumu.....	87
Tablo 13. Okuma Yazma Öğretiminde Okuldan, Çevreden ve Bölgeden Kaynaklı Güçlükler Konusunda Oluşturulan Kategori ve Kodların Sıklık Durumu	89
Tablo 14. Okuma Yazma Öğretiminde Okuldan, Çevreden, Bölgeden Kaynaklı Güçlüklerle Baş Etme Konusunda Oluşturulan Kodların Sıklık Durumu	91
Tablo 15. Okuma Yazma Öğretiminde Öğretim Programından, Des Kitabından ve Materyalden Kaynaklı Güçlükler Konusunda Oluşturulan Kodların Sıklık Durumu	93
Tablo 16. Okuma Yazma Öğretiminde Öğretim Programı, Ders Kitabı ve Materyal Kaynaklı Güçlüklerle Başa Çıkma Konusunda Oluşturulan Kodların Sıklık Durumu.....	96
Tablo 17. Üniversitede Alınan İlk Okuma Yazma Eğitiminin Yeterliliği ve Nedenleri Konusunda Oluşturulan Kodların Sıklık Durumu	97
Tablo 18. İlk Okuma Yazma Öğretiminde Öğretmenlerin Kendilerini Yetersiz, Etkisiz Gördükleri Konulara İlişkin Oluşturulan Kodların Sıklık Durumu	99
Tablo 19. Mesleğe Yeni Başlayacak Öğretmenlere Yönelik Önerilere İlişkin Oluşturulan Kodların Sıklık Durumu.....	101

ŞEKİLLER LİSTESİ

<i>Şekil.1</i> İlk Okuma Yazma ve İlişkiler	21
<i>Şekil.2</i> İlk Okuma Yazma Öğretimini Etkileyen Faktörler.....	27
<i>Şekil.3</i> Dik Temel Yazı Harf Grupları	52

SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ

STCY	Ses Temelli Cümle Yöntemi
MEB	Milli Eğitim Bakanlığı
MYÖ	Mesleğinde Yeni Olan Öğretmenler
DÖ	Deneyimli Öğretmenler
KÖ	Köyde Görev Yapan Öğretmen
MÖ	Merkezde Görev Yapan Öğretmen

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problem durumu, önemi, amacı, varsayımları, sınırlılıkları ve çeşitli kavramlar üzerinde durulmuştur.

1.1.Pobleml Durumu

Çağdaş toplumlarda eğitimin ve eğitim uygulamalarının önemi giderek artmaktadır. Eğitim, bireyin öngördüğü davranışları bireylere kazandırma ve bireylerin toplum kurallarına uyum sağlamalarını gerçekleştirmekle yükümlüdür (Sözer, 1998, s.1). Bu yükümlülükler, eğitim kurumlarında gerçekleştirilen öğrenme ve öğretme faaliyetleri ile kazandırılmaya çalışılmaktadır. Bu bağlamda en önemli görev ilköğretim kurumlarına düşmektedir.

İlköğretim, örgün eğitimin öncelikli durumuna bakıldığında toplumun tüm fertlerinde bulunulması istenilen bilgi, beceri ve tutumlarını kapsayan genel eğitimin bir kısmıdır. Program açısından orta ve yüksek öğretime göre çok daha geneldir ve öğrencilerini seçerek almaz. Diğer bir ifadeyle de; kadın erkek tüm vatandaşların milli amaçlara uygun olarak beden, zihin, duygu ve ahlâk bakımından gelişmelerine hizmet eden temel eğitim ve öğretim aşamasıdır.

222 sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu (1961)'na göre ilköğretim, 6-14 yaş grubunda bulunan tüm vatandaşlar için mecburi ve devlet okullarında parasızdır. Parasız olmasının amacı, insanın temel haklarından olmasının yanında, ilköğretimin toplumsal faydasının tüm diğer öğretim aşamalarından fazla olmasıdır. Mecburi olmasının sebebi ise; toplumun bir ferdi olmaya hazırlanan tüm bireylerin bilmesini gerektiren en minimal bilgi, tutum, beceri ve davranışların kazandırılması gereğidir. Ayrıca ilerleme sağlamak için toplumdaki fertlerin zekâ ve yetenek potansiyelinden faydalanmak gerekir.

Tüm fertlerin tek tek ilköğretim aşamasından geçirilmesi, içinde bulunulan toplumun zenginlik kaynağı olan bu üstün zekâ ve yeteneklerin keşfedilmesine de olanak sağlayacağından, tüm vatandaşların bu eğitimden geçirilmeleri hem bireyler hem de toplum açısından mecburidir (Çınar, 2008).

Eğitimin en önemli gayelerinden biri de yetişen neslin içinde bulundukları topluma istenilen ve sağlıklı bir biçimde uyum göstermelerini sağlamaktır. Eğitim, aşamalı ilerleyen bir bütündür. Her bir aşamasında öğrencilerin seviyesine, ilgi ve isteklerine göre lazım olan bilgi ve becerilerin edinilmesi gerekir. İlköğretimin birinci aşamasında çocuğa en temel ve en kalıcı alışkanlıklar kazandırılmaktadır. Bu süreçte de sınıf öğretmeni büyük önem arz etmektedir. Öğrencilerin birinci sınıfta edinecekleri güzel ve etkili okuma, dinleme ve izleme, anlama, sözlü ve yazılı anlatım becerileri, olumlu istedik yöndeki davranış değişiklikleri, ilerdeki öğrenim yaşantılarına etki etmekte ve başarı göstermelerine imkan sağlamaktadır (Cemaloğlu, 2005, s.2).

Bireylere ilk okuma yazma öğretiminin verilmeye başlandığı aşama ilkokul birinci sınıftır. İlkokul aşaması her türlü alanda yaşanan değişim ve gelişimlerin bireylere aksettirildiği dönemdir (Keleş, 2012). Bu dönem, öğrenciler için okuma ve yazmayı öğrenmeleri açısından çok büyük önem arz etmektedir. İlkokul birinci sınıf için düzenlenen eğitim programları, çocukların gelişimlerine ve hazırbulunuşluklarına göre ayarlanmış olmalıdır. Çünkü ilkokul birinci sınıftaki öğrenmeler, sonraki yıllardaki eğitim yaşantılarının yapı taşı olacaktır (Akman & Aşkın, 2012). İlkokul birinci sınıfta

kazanılmaya başlanan ve fertlerin tüm yaşantısında etkili olan okuma yazma becerisinin kullanılması ve geliştirilmesi hayat boyu sürmektedir (Akyol & Temur, 2008).

Akyol (2007)'a göre “Okuma, yazar ve okuyucu arasında aktif ve etkili iletişimi gerekli kılan, dinamik anlama kurma sürecidir. Okuma öğretimin temel amacı ise, çocuğa yazı dilini iletişimde en etkili şekilde kullanabilmesini sağlayacak becerileri kazandırmaktadır” (s.35). Bireyin zihnindeki duygu, düşünce ve bilgileri yazılı olarak aktarması yazma eyleminin tanımı olarak ifade edilebilir. Yazma, insanların iletişimini sağlamaya yönelik ihtiyaçlarını gidermesinin yanında öğrenmelerine de yardımcı olmaktadır (Belet & Yaşar, 2007). Yazma, genel tanımıyla düşüncelerin belli sembollerle yazıya dökülmesidir. Yazı öğretimi, iki aşamada düşünülmelidir. Kazanım aşaması; harflerin, hecelerin, kelimelerin ve cümlelerin ne anlama geldiğini ve nasıl yazılacağını öğrenme sürecidir. Geliştirme aşaması ise, yazı yazma becerisinin yazılı anlatımda nasıl kullanılacağıyla ilgilidir (Akyol, 2007, s.35).

Güneş (2005)'e göre okuma yazma kavramı;

“Önceleri bireyin adını ve soyadını yazabilmesi, basit cümleleri okuyup anlayabilmesi, temel bilgilere sahip olabilmesi gibi anlamlar taşısa da zamanla farklı anlamlar kazanmıştır. Günümüzde bireylerin kapasitelerini tamamiyle geliştirebilmeleri, onurlu bir biçimde yaşayarak kalkınmaya katılmaları, bilgiyle karar vermeleri ve öğrenmeyi sürdürebilmeleri olarak ele alınmıştır. İlkokuma yazma öğretiminin gayesi de sadece çocuğu okuryazar yapmak değil doğru, hızlı okuyan, okuduğunu anlayan ve anlamlandırarak yorum yapan çocuklar yetiştirmektir” (s.1).

İlkokuma yazma öğretimi, çocuklara okuma yazma becerisi kazandırmaktan daha farklı anlamlar taşımaktadır. Okuma yazma sürecinde öğrencilerin sadece okuyup yazabilmesi değil ayrıca Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanabilme, problem çözebilme, iletişim kurabilme ve karar verebilme becerileri de kazanması, geliştirilmesi amaçlanmaktadır (Akyol, 2007, s.35).

Bu tanımlar ve amaçlar doğrultusunda ilkokuma ve yazma öğretiminin basit bir beceri olmaktan öte anlamlar taşıdığı anlaşılmaktadır. Bunların gerçekleşmesinde rol oynayan

en önemli öge de ilkokulda görev yapan ve öğrencilerin her adımında imzası bulunan sınıf öğretmenleridir.

İstikbal bireylerinin yetiştirilmesinde ilkokuma ve yazma öğretimi büyük önem arz etmektedir. İlkokuma ve yazma öğretimi hayatımız ve geleceğimiz için bir anahtar görevi görmektedir. İnsanlığın ve insan geleceğine ait tasarımlar ve insanlığın kaderi ilk kademedeki eğitimle belirlenmektedir (Dikmen, 2003, s.2). Bir öğrencinin ilkokuma yazma öğretiminde başarılı olması oldukça önemlidir. Çocuğun ilkokuma yazma sürecinde başarısızlık duygusunu tatması onun akademik benlik tasarımını olumsuz etkiler. “Akademik benlik tasarımı çocuğun başarı ya da başarısızlığa olan inancı ve özgüvenidir.” (Çelenk & Bağcan, 2013, s.8). Okuma yazma eğitiminde edinilecek bilgi, beceri ve tutumlar, fertlerin hayatının kalitesini bir nevi mutlu bir yaşam geçirmesini belirleyecektir (Çınar, 2004). Hayattaki başarılarımız, ilköğretimin ilk kademesinde edindiğimiz huyların ve birinci sınıfta gördüğümüz eğitimin kalitesine bağlıdır. Kaliteli eğitimle ilkokuma yazmada kazandırılacak beceri ve alışkanlıklar gerek ilk kademedeki öğrenim hayatını gerekse sonrakileri etkileyecektir. Ayrıca Türkçe dersinde değil diğer derslerdeki başarılarını da etkileyecektir (Göçer, 2000, s.67; Kılıç, 2000, s.18-19). İlkokul döneminde çocuk okuma ve yazma öğrenmede yetersiz olduğu hissine düşerse bu kanıyı ortadan kaldırmak çok zor olacaktır. Diğer derslere yönelik de olumsuz davranışlar sergilemesi olası bir durumdur.

Yeşilyaprak (2007) eğitimi, bir davranış değiştirme süreci olarak tanımlamaktadır. Öğretmen ise, bu süreci planlayan, uygulayan ve değerlendiren bir davranış mühendisidir (s.47-48).

Hayattaki tüm faaliyetlerin temel yapısı olan ilkokuma ve yazma aşamasındaki esas adımlar ne kadar güçlü atılırsa, bu becerilerin daha sonraki yıllara aktarımı ve içselleştirilmesi o derece kolay ve manalı olacaktır (Ünüvar, 2005, s.2). Çocuğun ilkokuma ve yazmada başarılı olması hayata karşı olan bakışına da etki eder. İlkokuma ve yazmada başarı gösteremeyen çocukların okula karşı ilgisizliği artar. Etrafındaki

insanlara karşı bakış açısı değişir. Kendini başarısızlık duygusuna kaptırıp karamsarlığa düşebilir. Halbuki ilkokuma ve yazmada başarılı olanlar bu durumun tam tersi duygulara sahip olurlar. Kendilerini güven içinde, zorlukların üstesinden gelebilecek yeteneğe sahip, güçlü ve yetenekli hissederler. Bu duygular, onların okuldaki başarılarını ve hayata karşı uyumlarını pozitif yönde etkiler. Bunu yapamayanlar, kendilerini teselli etmek adına, hiç de hoş olmayan istenmeyen ve beklenmedik tutumlar sergileyebilirler. Bu anlamda, ilkokuma ve yazmayı hakkını vererek öğrenen çocuklar, kendi yaşantılarını ve toplum düzenini belli bir ölçüde garanti altına alırlar (Binbaşoğlu, 2004, s.2).

Eğitimin hedeflerine ulaşmasındaki en önemli unsur öğretmenlerdir. Gözütok (1992)'a göre, "Eğitimin amaçları ile hedeflenen birey davranışlarının oluşturulmasında en önemli işlev öğretmene düşmektedir. Toplumun görmek istediği insan tipinin özelliklerini de, eğitim amaçları ile gayelenen bu tutumlar yansıtır. Bu görevin önemli bir bölümü de öğretmenlere düşmektedir."

Eğitim fakültelerinden "öğretmen" unvanı ile her sene birçok öğretmen mezun olmaktadır. Mesleğinde yeni olan öğretmenlerin, sınıf içinde birçok sorunla karşılaşması mümkündür. Mesleğinde yeni olan, bir nevi deneyimi az olan öğretmenlerin bu sorunlar konusunda daha fazla yakındıkları görülmektedir. Öğretmenlerin deneyimi arttıkça karşılaştıkları problemlerin üstesinden daha kolay gelebilmektedirler (Alan, 2003). Öğretmenlik mesleğinin ilk yılları, destek ve yardıma ihtiyaç duydukları dönemdir. İlk yıl öğretmenlikte mesleğin en ciddi dönemini oluşturmaktadır (Özdemir & Yalın, 2000, s.19). Öğretmenler deneyim sahibi oldukça sorunları çözmenin onlar için daha kolay olacağı söylenebilir.

Hizmet öncesi öğretmen eğitimi programından mezun olan bireyler ne kadar iyi olurlarsa olsunlar gerçek dünyanın problemi ile karşı karşıya kalmaktadır (Korkmaz vd., 2004). Görevinde yeni olan bir öğretmenin üniversitede aldığı eğitim çoğunlukla teorik bilgilere dayalıdır. Halbuki öğretmenlik mesleğinde bu teorik bilgilerin beraberinde uygulama çok büyük önem arz etmekte ve yaşantılar yoluyla kendini tamamlamaktadır (Ekinci, 2010).

Yeni öğretmenlerin karşılaştığı problemlerin en önemlisi mesleğindeki deneyimsizliğidir. Diğer problemler genelde deneyimsizlikle iç içedir ya da buna bağlı olarak oluşmaktadır. Görevine yeni başlayan bir öğretmen deneyimlerini uygulama ile kazanmaktadır. Bu yüzden göreve başladığı ilk yıllardaki süreç öğretmenler için çok önemlidir ve iyi değerlendirilmesi gerekmektedir.

Özellikle mesleğinde yeni olan sınıf öğretmenlerinin en büyük korkusu birinci sınıf öğrencilerini okutmak ve buna bağlı olarak “öğrencilere okuma ve yazmayı nasıl öğretirim?” sorusuyla karşı karşıya kalmaktır. Öğretmenler bu sorunu yaşamakta haklı olabilirler ama öğrencilerin de varoluşlarında okuma yazma öğrenme yeteneklerinin olduğunu unutmamalıdır. Öğretmene düşen görev ise varoluştan gelen bu yeteneği faal bir duruma getirmektir (Okur, 2013, s.95). İlk kademede, özellikle birinci sınıfı okutmak için büyük bir özen gerekmektedir. Öğretmenler öğrencilerinin okuma ve yazmayı öğrendiğini görünce, bütün o korkunun yerini sevinç ve mutluluk almaktadır (Gözüküçük, 2015).

Konuyla ilgili alan yazın incelendiğinde deneyimsiz öğretmenlerin eğitim ve öğretim sürecinde pek çok sorunla karşılaştığı görülmektedir. Göreve yeni başlayan sınıf öğretmenlerinin sorunlarının tespiti ile ilgili birkaç çalışmaya rastlanılmıştır (Erkoç, 2010; Gömleksiz, Ülkü, Biçer & Yetkiner, 2010; Korkmaz, Saban & Akbaşlı, 2004; Öztürk, 2016; Sarı, 2011). Bu çalışmalardan Korkmaz vd. (2004)’nin yapmış olduğu çalışma incelendiğinde “Öğretmenlik mesleğinin zorlukları, idari işler ve eğitim-öğretim faaliyetlerinin yürütülmesine ilişkin yaşanan sorunlar”ın ele alındığı görülmektedir. Gömleksiz vd. (2010)’nin yapmış oldukları çalışmada ise konu “Sosyal ve çevresel problemler, okul ve idari işlere yönelik problemler, lisansta alınan eğitime yönelik problemler” boyutlarıyla ele alınmıştır. Sarı (2011)’nin yaptığı çalışmada bunlara ek olarak; göreve yeni başlayan sınıf öğretmenlerinin “Okul yöneticileri, ilçe yöneticileri, öğretmenler ve öğrencilerle yaşadıkları sorunlar” incelenmiştir. Öztürk (2016)’ün yapmış olduğu çalışma incelendiğinde ise “Köy ve kasabalarda mesleğinin ilk yıllarını icra

etmekte olan öğretmenlerin, öğretmenlik mesleğine ve sosyal çevrelerine ilişkin yaşadıkları güçlükler ve bu güçlüklerin demografik değişkenlere göre farklılık gösterip göstermediği” incelenmiştir.

Nargül (2006), Savaş (2008), Öz (2009), Çetin (2010), Emeç (2011), Bektaş (2013), Gözükcük (2015), Demir ve Ersöz (2016) tarafından yapılan çalışmalar ise ilkokuma yazma öğretiminde karşılaşılan sorunlar üzerine odaklanmıştır. Bu çalışmalar incelendiğinde; Nargül (2006)’ün yaptığı çalışmada “Sınıf öğretmenliği alanındaki açığı kapatmak amacıyla farklı bölümlerden mezun olan, formasyonla ya da formasyonsuz sınıf öğretmenliğine atanan öğretmenlerin birinci sınıflarda ilkokuma yazma öğretimine girmesinin doğurmuş olduğu sorunlar ve bu sorunlarla birlikte öğretmenlerin ilkokuma yazma öğretimindeki yeterliliklerinin tespit edilmesi” incelenmiştir. Savaş (2008)’ın yaptığı çalışma incelendiğinde “Ses temelli tümce yöntemine göre ilkokuma yazma öğretim sürecinde öğretmenlerin öğrenci, veli, öğretim programı, okul ve mesleki yeterlilik ile ilgili olarak karşılaştıkları sorunlar” incelenmiştir. Öz (2009)’ün yaptığı çalışmada “İlkokuma yazma öğretiminde karşılaşılan güçlükleri öğretmen ve ebeveyn görüşlerine dayalı olarak belirleyebilmek ve bu çerçevede ilkokuma yazmada karşılaşılan problemlerin tespiti”nin amaçlandığı anlaşılmaktadır. Çetin (2010)’nin yaptığı araştırmada “Merkez ve köy ilköğretim okullarındaki birinci sınıf öğrencilerinin Türkçe dersi kazanımlarına ne derecede ulaştıklarını ve ilkokuma yazma öğretimi sırasında yaşanan sorunları öğretmen görüşleri doğrultusunda belirlenmesi” durumu incelenmiştir. Emeç (2011)’in yaptığı çalışmada “Türkçe’nin yeterince etkin ve güzel konuşulmadığı yerlerde ilkokuma yazma öğretiminde öğretmenlerin karşılaştığı sorunlar ve bunlara karşı geliştirdikleri çözüm yolları” incelenmiştir. Bektaş (2013)’ın yaptığı çalışmada “İlkokuma yazma öğretim sürecinde sınıf öğretmenin karşılaştığı sorunlar ve bu sorunlara karşı kendi ürettikleri çözüm yolları” incelenmiştir. Gözükcük (2015)’ün yaptığı çalışma incelendiğinde “Anadili Türkçe olmayan ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin ilkokuma yazma öğretiminde karşılaştıkları sorunlara ve çözüm önerilerine

ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşleri” incelenmiştir. Demir ve Ersöz (2016)’ün yaptığı çalışmada ise “4+4+4 eğitim yasası değişikliği kapsamında ilkokuma ve yazma eğitiminde, uygulama sahasında yer alan birinci sınıf öğretmenlerinin yaşadıkları sorunların tespiti” incelenmiştir.

Literatür bir bütün olarak değerlendirildiğinde deneyimsiz öğretmenlerle ve ilkokuma yazma öğretiminde karşılaşılan sorunlarla ilgili farklı konularda birçok araştırma olduğunu görülmektedir. Öte yandan ilkokuma yazma öğretimi ile ilgili daha fazla çalışma olmasına rağmen deneyimsiz öğretmenlerle ilgili sınırlı sayıda çalışmaya ulaşılabilmektedir. Buna karşın göreve yeni başlamış, uygulamada daha yeni tecrübe edinmeye başlayan deneyimsiz öğretmenlerle tecrübeli sınıf öğretmenlerinin ilkokuma yazma öğretiminde karşılaştığı sorunların karşılaştırılması ile ilgili bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Bu çerçevede bu çalışmayla mesleğe yeni başlayan sınıf öğretmenlerinin ve tecrübeli sınıf öğretmenlerinin ilkokuma yazma öğretiminde yaşadıkları problemlerin karşılaştırmalı olarak incelenmesi amaçlanmaktadır.

1.2. Problem Cümlesi

Mesleğe yeni başlayan sınıf öğretmenleri ile tecrübeli sınıf öğretmenlerinin ilkokuma yazma sürecinde karşılaştıkları sorunlar nelerdir?

1.2.1. Alt Problemler

Araştırmamızın alt problemleri aşağıdaki gibidir.

1. İlkokuma yazma öğretiminde öğrenciden kaynaklanan sorunlara ilişkin mesleğe yeni başlayan ve tecrübeli öğretmenlerin görüşleri nelerdir?
2. İlkokuma yazma öğretiminde öğretmenden kaynaklanan sorunlara ilişkin mesleğe yeni başlayan ve tecrübeli öğretmenlerin görüşleri nelerdir?

3. İlkokuma yazma öğretiminde aileden kaynaklanan sorunlara ilişkin mesleğe yeni başlayan ve tecrübeli öğretmenlerin görüşleri nelerdir?
4. İlkokuma yazma öğretiminde okul, çevre ve bölgeden kaynaklanan sorunlara ilişkin mesleğe yeni başlayan ve tecrübeli öğretmenlerin görüşleri nelerdir?
5. İlkokuma yazma öğretiminde program, ders kitabı ve materyalden kaynaklanan sorunlara ilişkin mesleğe yeni başlayan ve tecrübeli öğretmenlerin görüşleri nelerdir?
6. İlk okuma ve yazma öğretimi konusunda mesleğe yeni başlayan ve tecrübeli öğretmenlerin hizmet öncesi aldıkları eğitimin yeterliliğine ilişkin görüşleri nelerdir?
7. İlkokuma yazma öğretimi sürecinde karşılaşılan sorulara yönelik mesleğe yeni başlayan ve tecrübeli öğretmenlerin çözüm önerileri nelerdir?
8. Mesleğe yeni başlayacak öğretmenlere yönelik katılımcıların önerileri nelerdir?

1.3. Araştırmanın Amacı

İlkokuma yazma ilköğretimin birinci kademesinde kazandırılması gereken önemli temel becerilerdendir. Okuma ve yazmayı öğrenmek öğrenim hayatının başlangıcını oluşturmaktadır. Bireylerin ilerdeki öğrenim hayatlarının başarılı ve sosyal hayatlarının başarılı olması için okuma ve yazma becerilerini gerektiği gibi kazanmaları gerekmektedir. İlköğretimin temel amaçlarını kazandırabilmek için de okuma ve yazma becerilerinin sağlam temellere dayanması gerekmektedir.

Her yıl sınıf öğretmeni yetiştiren eğitim fakültelerinden binlerce öğretmen mezun olmaktadır. Mezun olan bu sınıf öğretmenlerinden sınavda başarılı olanlar görevlerine başlamakta hak kazanmaktadırlar. Sınıf öğretmeni yetiştiren eğitim fakültelerinde ilkokuma yazma dersi olmasına rağmen öğretmen adayları bu süreçte yeterli deneyim sahibi olamamaktadırlar. Mesleğe yeni başlayan öğretmen adayları birçok konuda sorun yaşadığı gibi deneyimli öğretmenler de ilkokuma ve yazma öğretiminin sürecinde de

sorunlar yaşamaya devam etmektedir (Bektaş, 2013; Çelenk, 2002; Samancı, 2007; Sarı, 2008; Savaş, 2008; Tanış Gürbüz, 2019; Ünüvar, 2002).

Bu çalışmanın genel amacı, görevine yeni başlamış olan sınıf öğretmenleri ile tecrübeli sınıf öğretmenlerinin ilk okuma yazma öğretiminde karşılaştığı sorunları ve bunlara ilişkin çözüm önerilerini karşılaştırmalı olarak incelemektir.

1.4. Araştırmanın Önemi

Göreve yeni başlayan sınıf öğretmenleri mesleklerini yürütürken çok fazla sorunla karşı karşıya kalmaktadırlar. Bunlardan belki de en önemlisi bireyin bütün hayatını etkileyecek olan ilkokuma yazma öğretiminde karşılaştıkları sorunlardır. Çünkü ilkokuma yazma öğretimi bireyin yaşam boyunca alacağı eğitim ve öğretime temel oluşturduğundan büyük önem arz etmektedir.

Bu araştırma, mesleğe yeni başlamış ve tecrübeli öğretmenlerin ilkokuma yazma öğretiminde karşılaştığı sorunların belirlenmesi ve henüz atanmamış göreve başlamak için bekleyen öğretmen adaylarına, görevini gerçekleştirmekte olan deneyimsiz öğretmenlere, eğitimcilere, öğretmen yetiştiren kurumlara gerçek durumu yansıtması açısından önemlidir. Ayrıca araştırma, mesleğe yeni başlamış ve tecrübeli öğretmenlerin ilkokuma yazma öğretiminde yaşanan sorunların görülmesine imkân vermesi ve sonraki eğitim sürecinde karşılaşılabilecek muhtemel sorunları gidermeye yönelik önleyici çalışmalara katkı sağlaması açısından önemlidir.

Bu çalışma, mesleğe yeni başlayan sınıf öğretmenlerinin ve tecrübeli sınıf öğretmenlerinin ilkokuma yazma öğretiminde yaşadıkları problemleri ortaya çıkarmaya çalışarak bu problemleri en aza indirilmesi çabalarının ortaya çıkmasına katkı sağlaması açısından önemlidir.

Alan yazın incelendiğinde mesleğe yeni başlamış ve tecrübeli öğretmenlerin ilkokuma yazma öğretiminde karşılaştığı sorunların karşılaştırılması ile ilgili hiçbir çalışmaya

rastlanılmamıştır. Mesleğe yeni başlamış ve tecrübeli öğretmenlerin ilkokuma yazma öğretiminde karşılaştığı sorunları belirlemeye yönelik fikir vermesi açısından önemlidir.

1.5. Araştırmanın Varsayımları

1. Katılımcıların yapılan görüşmelerde içtenlikle cevap verdiği varsayılmıştır.

1.6. Araştırmanın Sınırlılıkları

1. Araştırma; Mardin'in Midyat köy, belde ve ilçe merkezinde görev yapan birinci sınıf öğretmenleri ve
2. Bu öğretmenlerle yapılan görüşmelerden elde edilen verilerle sınırlıdır.

1.7. Tanımlamalar

Ses Temelli Cümle Yöntemi: Ses Temelli Cümle Yönteminde, ilk okuma yazma öğretimine seslerle başlanmaktadır. Anlamalı bütün oluşturacak birkaç ses verildikten sonra seslerden hecelere, kelimelere, cümlelere ve metinlere ulaşılmaktadır (Akyol, 2007, s.87).

Ses Temelli Cümle Tekniği doğrudan bir yöntem başlığı olarak 2005 yılında öğretim programlarındaki yapılan değişikliklerle girmiştir. MEB (2017) güncellenen Türkçe Dersi Öğretim Programında bu teknik “Ses Esaslı İlk Okuma Yazma Öğretimi” olarak ifade edilmiştir (Baştuğ & Demirtaş, 2018, s.9).

Bu araştırmada önceki programlarda yer alan “Ses Temelli Cümle Yöntemi” ifadesinin kullanımı tercih edilmiştir.

İlk Okuma Yazma Öğretimi: İlkokuma yazma öğretimini Çelenk (2010) şöyle tanımlamaktadır: “Dinleme ve konuşma gibi temel dil becerilerinden yola çıkarak çocuğun yaşamı boyunca kullanacağı okuma yazma becerisini edinebilmesidir.” (s.32).

İlkokuma yazma denildiğinde çocuğa okuma yazma becerisinin kazandırılacağı ders akla gelmemelidir. Okuma-yazma becerilerinin ve dilin diğer öğrenme alanlarının öğretilmesinin yanında; düşünme, anlama, sıralama, sorgulama, sınıflama, ilişki kurma, değerlendirme, analiz ve sentez yapma gibi zihinsel becerilerin kazandırılması da hedeflenmektedir (MEB, 2019a, s.10).

BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE

2. 1. İlkokuma Yazma Öğretimi

İnsanoğlunun yaşamına anlam katması bakımından yazının icadı çok önemli bir gelişmedir. Yazının keşfi ile beraber yazınsal ürünler ortaya çıkmış ve yazmayla beraber okumaya da temel atılmış olmaktadır. Okuma becerisi ile yazma becerisi içe içedir. Okuma bilmeyen bir bireyin yazma bilmesi de olanaklı değildir.

İlkokuma ve yazma olayı dışarıdan bakıldığında, çocuğun sözlü dilden yazılı dile geçtiği bir basamak olarak görülmektedir. Çocuğun yazılı dilin işaretlerini okuyabildiği, söylenenleri ya da kendi düşüncelerini yazabildiği dönemi ifade etmek için “ilkokuma yazma” terimi kullanılır (Ferah, 2007, s.9). Yalnız bu tanım bireyin ilerdeki yaşantısı için yetmeyebilir. Okuma yazma becerisi bireyin öğreneceği en temel becerilerdendir. Bireyin bu becerileri en etkili bir şekilde kazanarak gelişmesi önemlidir. İlkokuma yazma becerilerinde yetkin olan bir birey öncelikle okul yaşantısında başarılı olacak bu da bütün hayatını etkileyecektir. Bu sebeple okuma yazma becerileri yalnız bireyin kendisini değil, ailesini, çevresini, ülkesini hatta dünyayı bile etkileyecek yapıdadır, diyebiliriz. Okuma ve yazma kavramları çoğunlukla birlikte kullanılmasına rağmen süreç içerisinde birbirinden ayrı tanımlanıp gelişim göstermiştir.

Okuma, gerek okulda gerekse yaşamda önemli bir öğrenme aracıdır. Her ders okumayı gerektirir. Ne var ki okumanın asıl amacı “okuduğunu tam ve doğru anlayabilme”dir. İyi okuyamayan öğrenci, doğru ve tam anlamakta da anlatmakta da sorun yaşar; yazılı

kaynaklardan gereğince yararlanamaz (Nas, 2008, s.47). Tanımdan da anlaşılacağı üzere okuma sadece yazılı işaretlerin veya sözcüklerin sese çevrilmesi değildir.

Binbaşoğlu (2004)'na göre okuma, “yazılı işaretlerden anlam çıkarmak” veya “yazılı işareti, zihinde anlama çevirmek” demektir. Buna “anamlı okuma” demek doğru değil. Zaten okuma, “anamlı” bir işin adıdır. Bunun içindir ki bir kişinin okuduğunu anlaması ile o kişiye daha ilkokuma yazma öğretiminde uygulanan yöntem arasında ilişki vardır (s.39).

Yıldız (2008)'a göre ise okuma etkinliği, “Yazıdaki duygu ve düşüncelerin kavranması, çözümlenmesi ve değerlendirilmesi gibi fizyolojik, zihinsel ve ruhsal yönleri bulunan karmaşık bir süreçtir” (s.115). Okuma yaparken göz ve zihnin uyumu sağlanmalıdır. Okuma eğitimi, ilköğretim birinci sınıftan başlayıp hayatımız boyunca devam eden süreçlerden biridir.

Literatürdeki tanımlara bakıldığında bilim insanları okumayı, insanların ağızından çıkan sesler olarak tanımlamamışlardır. Daha çok okumanın zihinsel işlevlerini, anlama ve algılama etkinliklerini vurgulamışlardır. Akyol (2007) ise “Okumanın beş esas üzerine kurgulanması gerektiğini ifade etmektedir. Bunlar; okuma anlam kurma süreci olduğu, akıcı olduğu, stratejik olduğu, çocuğun okumaya güdülenmesi gerektiği ve okumanın hayat boyu devam etmesi gerektiği şeklindedir” (s.4-5-6-7).

Okuma eyleminde, çocukların harfleri tanıyıp seslendirdikten sonra belir bir hızda ilerlemesi, hece ve kelimeleri tanınması gerekir. Bu akıcı okumayla ilgilidir. Bu sürece mutlaka anlam kurma eşlik etmelidir. Güleryüz (2002)'e göre okumanın temel amacı, “Anlamaya dönük olmasıdır. Anlam kurmak için de okuyucunun çeşitli stratejileri kullanması gerekir.” Akyol (2007)'e göre “Okuyucu sınav için okuma ile zevk için okumanın birbirinden farklı olduğunu bilmeli ve stratejisini ona göre ayarlamalıdır” (s.5). Bu süreçte motivasyon da önemlidir. Yıldız (2008)'e göre, “Çocuğu okumaya güdülemek için; çocuğun okuma kitaplarını kendisinin seçmesi gerektiği, okumanın sadece okul

ortamında olmaması gerektiği, alfabe ve okuma kitaplarının yanında çocuk kitapları ve dergilerinin verilmesi gerektiği ve materyalin kolay ulaşılabilir olmasının yanında uygun biçimde sunulması gerektiğini vurgulamıştır” (s.118-119). Bu şekilde gerçekleştiği zaman okuma becerisi yaşam boyu devam etmelidir. İşte okuma bütün bu ilkeler dikkate alındığı zaman geliştirilebilmektedir.

Çocuk okumaya hazır bir şekilde doğmaz. Birinci sınıfa başlamadan önce çocuğun ailesi ya da okul öncesi eğitim kurumları gerekli hazırlıkları verebilir. Bazı öğrenciler bu anlamda hazırlıklı bazıları da hazırlıksız gelebilir. Bu yüzden öğretmenler ilk okuma yazma öğretimine başlamadan önce öğrencilerin okumaya hazır oluşluk durumlarını incelemelidir.

Okumaya hazır oluşlukla ilgili bazı önemli faktörler vardır. İlk olarak görme, okumanın temeli olan bir duydur. Görme yeteneğindeki eksiklik okumayı olumsuz etkiler. Bununla beraber görme kadar işitme de okumayı etkilemektedir. Ayrıca okumanın zihinsel unsurlarının gerçekleştiği beynin gerekli gelişmeyi göstermesi ve okuma becerilerinin kazanılabilmesi için belirli zekâ yaşına sahip olunması gerekir (Özbay, 2009, s.42). Zekâ yaşının yanında Akyol (2007)’e göre, yeterli derecede dil gelişimi okumaya hazırlık açısından önemlidir ve belirli seviyeye ulaşmış olması gerekmektedir. Yetersiz hatırlama gücü, algılama zayıflığı, dikkati toplayamama, açıklayamama gibi sorunlar okuma ve yazmayı olumsuz etkileyen özel durumlardır (27-30).

Türkiye’de okuryazarlığa ilişkin literatür incelendiğinde, yazmanın okumaya kıyasla ihmal edilmiş bir alan olduğunu söylemek mümkündür (Ateş, Çetinkaya & Yıldırım, 2014). Lakin yazma da okuma kadar önemli bir kavramdır. Yazma düşüncüyü, duyguyu ve olayları ifade etme eylemidir. Kalıcı olarak düşüncelerimizi aktarmanın en etkili yolu yazmadır. Yazının icat edilmesiyle medeniyetler ortaya çıkmıştır. Taşların, duvarların, kumaş ve kâğıtların üzerine yazılan yazılarla medeniyetler gelişim göstermişlerdir. Yazma eylemi düşünmenin bir ürünüdür. Düşünme yetisi iyi olan bir birey, düşüncelerini

kolayca yazıya aktarabilir. Bireye yazma becerisini kazandırmak demek düşüncelerini aktarmayı öğretmek demektir.

Düşünceyi, duyguyu, olayı yazı ile anlatmaya yazma diyoruz (Calp, 2010, s.225; Demirel, 2000, s.71; Gülleryüz, 2002, s.23; Öz, 2011, s.251;). Yazma sadece yazı işaretlerinin kopya edilmesi olarak görülmemelidir. Akyol (2007)’a göre yazma, “düşüncelerimizi ifade edebilmek için gerekli sembol ve işaretleri motorsal olarak üretebilmektir.” (s.51) Yani yazma psikomotor bir beceridir ve bu beceride algı ve motor yanlarımız yüksek bir düzeydedir. Demirel & Şahinel (2006) bu konuda, “Yazmanın dört temel dil becerisinin son halkası olduğunu ve yazma becerisinin sadece mekanik olarak değil, eleştirel bir düşünme süreci olarak algılamak ve bilmek gerekir, diyerek bu görüşü desteklemiştir” (s.111).

Yazma becerisinin konuşma becerisi ile de bağlantılı olduğunu söyleyebiliriz. Nitekim Demirel & Şahinel (2006) bu konuda, “öğrencilerin bir konuda istenileni uygun biçimde yazması, onların konuşma ve düşünme yetilerine bağlıdır. Bu yönden yazma çalışmalarını konuşmalara bağlama, yazılı anlatma etkinliklerinin çıkış noktası olacaktır. Çünkü öğrencilerin okul içi-okul dışı hayatlarında ilk başvurdukları anlaşma aracının konuşma olduğunu ifade etmişlerdir (s.111).

Güneş (2007) yazma sürecinin gelişimsel, etkileşimsel, fiziksel ve zihinsel süreçlerden oluştuğunu söylemekte ve şu şekilde ifade etmektedir:

“Öğrenci ilk olarak zihinsel süreçte, zihnindeki bilgileri harekete geçirme, seçme, dikkat, sıralama, sınıflama sorgulama, analiz yapma, anlamlandırma gibi bilgiyi düzenleme süreçleri işletilmektedir. Yazmanın fiziksel sürecinde ise öğrencinin kalem tutma, çizgi çizme, el hareketleri, harfleri doğru yazma, soldan sağa yazma, satır çizgilerini izleyerek yazı yazma, kelimeler arasında boşluk bırakma, düzgün okunaklı ve hızlı yazı yazma gibi beceriler önemli olmaktadır. Gelişimsel süreçte okuma- yazma becerilerinin gelişiminin okul öncesi dönemden başlayıp ileri düzeye kadar sürdüğü anlatılmak istenmektedir. Bireyin zihninde yapılandığı bilgileri yazıya aktararak okuyucuyla etkileşim kurması da yazının etkileşimsel sürecini ifade etmektedir” (s.30-31).

Bunların yanında yazmaya etki eden bazı unsurlar bulunmaktadır. Bunlar daha çok yazmanın fiziksel sürecinde olan beceriler kapsamında yer almaktadır. Yıldız, Açı, Açı,

Berber, Bulut & Zalimhan (2015)'e göre “Etkili bir yazma öğretimi, kalemin nasıl tutulacağı, kâğıdın masaya nasıl konumlandırılacağı, oturma şekli, ayakların durumu, vücut pozisyonunun nasıl olmasına yönelik ergonomik faktörlerin öğretimini içermelidir.”

Akyol (2007)'a göre “Yazmaya etki eden bazı unsurlar bulunmaktadır” (s.61). Yazmaya etki eden ilk unsur “*oturuş*”tur. Çocuk sırada doğru oturmalı, otururken ayakları yere düzgünce basmalı ve aradaki mesafenin 25-30 cm olmasına dikkat etmelidir (Baştuğ & Demirtaş, 2018 s.20). “*Kas gelişimi*”ni tamamlamayan öğrenciler yazmada zorlanırlar bu sebeple çocuklar el-kol kaslarını geliştirici çalışmalar yapmalı ve yazmaya hazırlanmalıdır. Yazmada önemli olan bir diğer unsur “*el tercihi*”dir. Öğrenci hangi elini kullanıyorsa bilinmeli, sol elini kullanan öğrenciler sağ elle yazmaya zorlanmamalıdır (Güneş, 2007 s.213-218). Çocuk hangi eli tercih ediyorsa öğretmenin o konuda destekleyici çalışmalar yapması gerekmektedir. Çocukların kullanacağı “*kalemler*”in de belirli standartlarda olması gerekmektedir. “*Kalem tutma şekli*”nin üç parmakla (dinamik tripod) tutma biçiminde olması gerekmektedir. En iyi kalem tutuşun, yazarken, çizirken ellerin ve parmakların serbest ve kolay hareket etmesini sağlayan bir tutuş olduğunu ifade etmiş, kalem tutarken kolaylık sağlaması açısından aparatların kullanılması etkilidir.(Aksu, 2019). Yazıda “*kağıt ve kağıt pozisyonu*” da önemlidir. Kağıdın kaliteli olması gerekir. Hofmeister (1981)'den akt, Aksu ve Ayvaz Can (2018)'e göre el tercihi kağıt pozisyonunu farklılaştırmaktadır. Sağ eli bir öğrenci kağıdını sola 40-45 derece eğimli tutmalıdır. Yine bedeni sola eğimli olmalıdır. Sol eli de kağıdın üst köşesinden destek vermelidir. Sol eli öğrenciler ise bunun tam tersi pozisyonda durmaları gerekmektedir. Akyol (2007)'a göre de “Türkçe yazmada yukarıdan aşağıya ve soldan sağa hareket temel yönler olduğundan öğretmenin çizgi çalışmaları aşamasında “*yön*”lere dikkat çekmesi gerekmektedir. Çalışmalarda cümleler, kelimeler, harfler arası ve sayfa kenarlarındaki “*boşluklar*” dikkate alınmalı, okunaklı, çabuk yazdırmak için “*harfler*”in öğrencilere doğru kavratılması gerekmektedir” (s.62-64). “*Çizgiyi takip edememek*” de çocuklar arasında görülen problemler arasında yer almaktadır. Güneş (2007)'e göre de

“öğrencilerin satırlar arasında çizgi ve yazıları yerleştirmelerine dikkat edilmesi gerekmektedir” (s.220). Son olarak “yazma hızı”nın geliştirilmesi için yazma çalışmalarının düzenli yapılması gerekmektedir (Akyol, 2007, s.74).

Öğretmenler, özellikle yazma öğretiminin hazırlık aşamasında yukarıda bulunan yazmaya etki eden unsurları göz önünde bulundurmalı, öğrencilere bu unsurlara dikkat ederek yaklaşımları gerekmektedir. Nitekim Yıldız vd. (2015) de araştırmalarında, öğrencilerin yazı yazarken hangi ellerini tercih ettiklerini, öğrencilerin yazmayan el pozisyonlarını, oturma pozisyonlarını, defter/kağıt pozisyonlarını, kalemi nasıl ve hangi noktadan tuttuklarını incelemişler ve yazmaya etki eden unsurların öneminden bahsetmişlerdir.

Mc. Laughlin'den aktaran Gül (2007)'e göre;

Erken çocukluk döneminden itibaren farklı şekillerde ve farklı amaçlarla kullanılan yazma işlemi, bir sürecin varlığını işaret etmektedir. Başlangıçta bir kâğıdın herhangi bir yerine yapılan çeşitli şekiller, okulöncesi dönemde, yerini harflere benzer sembollere ve zamanla harflere bırakmaktadır. İlköğretim döneminin başlarında harfler, sadece yazmak amacıyla kullanılmakta, daha sonraki dönemlerde daha karmaşık hale gelerek iletişimsel amaca da yönelmektedir.

“Yazı” birçok yönden “söz”den farklı ve üstündür. “*Söz uçar yazı kalır.*” atasözü yazının söze göre üstün olduğu kalıcılık niteliğini vurgulamaktadır. Yazılı anlatım, insanların duygu ve düşüncesini yakın ve uzak çevredeki, hatta gelecekteki insanlara etkili biçimde ulaştırılmasını olanaklı kılar (Kırkkılıç & Akyol, 2009, s.50). Buradan yazının insan tarafından iletişimde kullandığı en etkili araç olduğunu anlamaktayız.

Hem okul yıllarında hem de okuldan sonraki yaşamda yazılı anlatım sözlü anlatımda olduğu gibi büyük önem taşır. Okul döneminde sadece Türkçe dersleri değil diğer derslerde de başarılı olabilmek diğer becerilerde olduğu yazılı anlatım becerisinin gelişme düzeyine bağlıdır (Tazebay & Çelenk, 2008, s.133).

Diğer bir yandan yazma da okuma da aynı sürecin iki kısmıdır. Bireyler yazma eylemini gerçekleştirmeden önce bilgi toplarlar ve topladıkları bilgileri zihinlerinde birbirleriyle bağdaştırırlar. Yazdıktan sonra, yazdıklarını okur ve diğer insanlarla paylaşırlar. Bu sebeple yazma süreci okuma ile ilişkili olmaktadır. “Çocuklar okuma ve yazmayı öğrenir

öğrenmez onlara, okuduklarını yazmaya ve yazdıklarını okumayı öğretmeye çalışırız. Bu faaliyetlerimizin hepsi okuma ve yazmanın birbiri ile ilişkili olduğunu gösterir” (Vacca vd., 2003, s.313). Bu görüşü Ege (2005), “Okuma-yazma kavramını, iki eylemin birbirinden ayrılmadığını ortaya koymakla birlikte genel olarak; ses sembollerinin zihinsel olarak bir araya getirilmesi ve sözel olarak ifade edilmesi ve yazı yoluyla zihinsel ifadelerin aktarılması süreci olarak tanımlayarak desteklemektedir” (s.141).

Binbaşoğlu (2004)’e göre, okuma ve yazma becerisi çocuğa birlikte öğretilir. Bu nedenle, bu iki sözcük birlikte kullanılmaktadır (s.1).

Kırkkılınç ve Akyol (2009)’a göre;

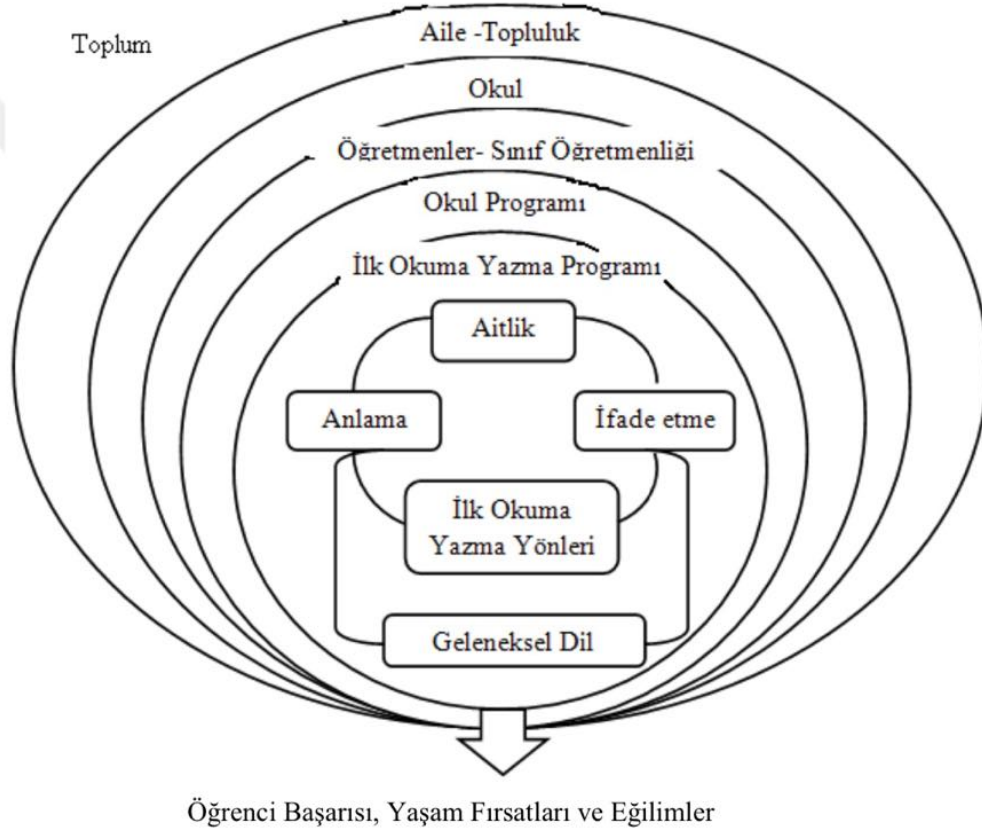
“Okuma ve yazma kişinin çoğunlukla formal eğitim yoluyla kazandığı dil becerileridir. Okuma ve yazma becerileri ayrı ayrı düşünüldüğünde, okuma becerisinin yazma becerisinin içinde bulunması gerektiği ortaya çıkar. Çünkü okuma bilmeyen kimsenin yazma bilmesi de mümkün değildir. Bu bakımdan bir yazının önce okunması sonra yazılması öğretilir. Bu öncelik sonralık sırası, araya giren bir zaman dilimini değil, birbirini takip eden faaliyetler olarak harflerin, kelimelerin veya cümlelerin önce okutturulup sonra yazdırılmasını ifade etmektedir. Bu ardışıklık devamlı olduğundan okuma-yazma becerilerinin kazandırılması bütünlük arz eder” (s.50).

Literatüre bakıldığı zaman okuma ve yazma becerilerinin birbirini destekleyen unsurlar olduğu ve bu iki unsurun beraber kullanılması gerektiği görülmektedir.

İlkokuma yazma öğretimi, temel eğitimde gerçekleştirilen önemli bir eğitim etkinliğidir. Eğitimin ilk ve en önemli adımlarının atıldığı bu dönemde öğrencilerin edinecekleri beceri ve alışkanlıklar gerek ilkokul gerekse daha sonraki eğitim kademelerinde öğrencinin başarısını doğrudan etkileyecektir(Göçer, 2014, s.11). Bu anlamda okuma ve yazmanın bireyin öğrenme sürecinde kullandığı temel becerilerden olduğunu söylemek yanlış olmaz (Baştuğ & Demirtaş, 2018, s.1). Ayrıca ilkokuma yazma denildiğinde çocuğa okuma yazma becerisinin kazandırılacağı ders akla gelmemelidir. Okuma-yazma becerilerinin ve dilin diğer öğrenme alanlarının öğretilmesinin yanında; düşünme, anlama, sıralama, sorgulama, sınıflama, ilişki kurma, değerlendirme, analiz ve sentez yapma gibi zihinsel becerilerin kazandırılması da hedeflenmektedir (MEB, 2019a, s.10).

İlkokuma yazma öğretiminin muhatabı öğrencidir. Öğrencilere okuma yazma becerisinin kazandırılmasında en önemli aktörlerden birinin de öğretmen olduğunu söyleyebiliriz. Eğitim ilk olarak evde başlamakta olup devamı öğretmenler aracılığıyla sağlanmaktadır. Aile kadar olmasa da çocuğun içinde bulunduğu çevresi ilkokuma yazma öğretimini etkilemektedir. Çünkü zamanla çocuğun çevresi aile ve okul arkadaşları arasında yoğunluk kazanacaktır. Bu sebeple eğitim ve öğretim faaliyetlerinin etkili olabilmesi için okul, aile, çevre ve öğretmenler iş birliği içinde olmalıdır.

İlk okuma yazma programının sadece bir okul programı kapsamında olmadığını, geleneksel dil ile birlikte, tüm öğretmenler, okul, aile ve tüm toplum içinde bir bütün olduğunu Şekil 1’de ifade eder (Raphael 2000’den akt. Kavak, 2019).



Şekil 1. İlk Okuma Yazma ve İlişkiler. “Ses Temelli Cümle Yönteminin Uygulama Aşamalarında Ortaya Çıkan Sorunlar”, Raphael’den aktaran Kavak, G., 2019, [https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/ sayfasından](https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/sayfasından) erişilmiştir.

Şekli incelediğimiz zaman, ilkokuma yazmanın toplumdaki yeri ve önemini, içinde bulunduğu sosyo- kültürel açılımı gösterdiği söylenebilir. Ayrıca okuryazarlığı etkileyen unsurların içinde aile ve toplumun da bulunduğunu ve etkili olduğunu ifade eder. İlkokuma yazma programında, ilkokuma yazma yönlerinin ifade etme, aitlik ve anlama gibi durumlarla yakınlığını belirterek okul programının içinde yer aldığı söylenebilir. Bu programın geniş çemberinde ise öğretmenler bulunmaktadır. Öğretmenlerin de programı bütün yönleriyle bilmeleri gerektiği sonucuna varılabilir.

Ferah, (2007)’a göre;

“İlkokuma yazma “Ali Baba ve Kırk Haramiler” hikâyesinde olduğu gibi, çocuğun “açıl susam açıl” şifresini çözebildiği dönemi kapsar. Okuma yazmayı öğrendikten sonra artık yazılı dilin definelerini bulur; bunlardan bazılarını kırar, bazılarını kullanır. Fakat definenin

kapısını açacak olan şifreyi, her çocuk aynı zamanda ve aynı yerde hemencecik çözemez. Definenin kapısına gelince, ona şifreyi nasıl söyleyeceği ve nasıl davranması gerektiğini gösterecek bir kılavuza ihtiyaç vardır” (s.9).

İşte bu kılavuzlardan en etkili olan öğretmenlere belirlenen amaçlar ve ilkeler doğrultusunda büyük sorumluluklar düşmektedir. Öğretmenlerin ilkokuma yazma döneminin hassasiyetini bilmeleri gerekmekte, amaç ve ilkeleri göz önünde bulundurmaları gerekmektedir.

2.1.1. İlkokuma Yazma Öğretiminin Amaçları

Temel amaç bakımından ilkokuma yazma öğretimini Çelenk (2010) şöyle tanımlamaktadır: “Dinleme ve konuşma gibi temel dil becerilerinden yola çıkarak çocuğun yaşamı boyunca kullanacağı okuma yazma becerisini edinebilmesidir.” (s.32). Göçer (2014) de ilkokuma yazma öğretiminin amacını, öğrencilerin okul öncesi dönemde sosyal ortamda doğal olarak edinilen dinleme ve konuşma becerileri de dahil olmak üzere tüm temel dil becerilerini bilinçli bir şekilde kullanabilmelerini sağlamak şeklinde ifade etmiştir (s.12).

Ayrıca Cemaloğlu & Yıldırım (2008) bakıldığında ise ilkokuma yazma öğretiminin amacı, öğrencinin okula başlamadan önce kazandığı konuşma, dinleme, izleme ve anlama becerilerinden hareket ederek öğrencilere sürekli olarak kullanabilecekleri okuma ve yazma eğitimine ilişkin temel bilgi ve becerileri kazandırmak olarak belirlenebilir (s.3). Bu noktada Yangın (2007) ve Zayim (2009)’e göre ise ilk okuma-yazma öğretiminin amacı, öğrencilere doğru, akıcı ve anlayarak okuma; doğru, güzel, akıcı ve anlaşılır yazma beceri ve alışkanlığını, onların gelişim özelliklerine uygun yöntemleri, araç ve gereçleri kullanarak, kazandırma olmalıdır.

Bu tanımlardan yola çıkarak ilkokuma ve yazmada temel amacın bireylere gelecekte lazım olacak olan anlama, anladığını anlatma ve etkili okuryazarlık temellerini

oluşturmak olduğunu söyleyebiliriz. Bu davranışların temeli ilköğretim birinci sınıfta atılmaktadır.

Bu süreç Çelenk (2010)'e göre ise ilk okuma yazmanın genel amaçları noktasında şu maddelerle ifade edilebilir:

- Düzeyine uygun olarak hazırlanmış metinleri uygun hızda ve anlamlandırarak okuyabilme.
- Okuduğu ve dinlediği düzeyine uygun metin ve konuşmaları anlayabilme.
- Duygu, düşünce ve izlenimlerini sözlü ve yazılı olarak anlatabilme.
- Çevresiyle etkin bir iletişim kurabilme.
- Kurallara uygun ve işlek bir yazı yazabilme.
- Türk dilini öğrenmek ve kullanmaktan zevk alabilme (s.32).

2.1.2. İlkokuma Yazma Öğretiminin Önemi

İlköğretim programları, okuma yazma üzerine kurulup gelişmektedir. Eğitim sisteminin temelini ilkokuma yazma oluşturmaktadır (Damar, 1996). İlkokuma yazma, öğrencinin okulda öğreneceği en temelli becerilerden biridir. Çocuğun bütün okul yaşamı ve başarısı, öncelikle okuma yazmada göstereceği başarıya bağlıdır. Bu anlamda başarı sağlayamayan bireylerin yaşamları boyunca sıkıntı çekecekleri aşikârdır.

İlk okuma yazma öğretimi, doğru ve hızlı okuyan, okuduğunu yorumlayan, sözlü ve yazılı anlatımı iyi yapabilen öğrencilerin (Damar, 1996) ömür boyu öğreneceği tüm öğrenmelerin yapı taşı oluşturmaktadır. Yani öğrencinin ilkokuma yazma becerisi, tüm öğrenme yaşamı süresince yaşayacakları başarı ya da başarısızlıklarını etkileyecek kuvvette ve önemdedir.

Okuma yazmada yeteri kadar beceri ve alışkanlık kazanamamış kimselerin yaşamı çok sıkıntılı geçer (Binbaşıoğlu, 2004, s.1). Demirel (2006)'ın da ifade ettiği gibi, “Özellikle bu beceriyi öğrenen ve onu öğreten ile içindeki toplum açısından önemlidir. Okuma yazma ilköğretimde de sonraki süreçte de öğrenim yaşamında öğrenciye lazım olacak ve

sadece Türkçe için değil başka derslerde de başarısına katkı sağlayacak kuvvetli bir eğitim etkinliğidir.” İnsan yavrusunun disiplinli bir topluluk içine girdiği ilk yer okuldur. Okula gelinceye kadar bütün çalışmalarını ailesinin ve çevresinin yönlendirmesine göre yapmıştır. Öğrencilerin okula getirdikleri alışkanlıkların pek çoğu istenilen şekilde olmayabilir (Ünal, 2001, s.248).

Akyol (2007)’e göre de “Teknoloji çağında bütün bu gelişmelere uyum sağlayabilmek amacıyla farklı türde ve çok bilginin zamanı iyi kullanarak işleme konulup ürüne çevrilmesi gerekmektedir. Bunların yapılabilmesi için de temelden başlayarak yeterli ve nitelikli okuryazarlık becerilerine sahip olunması gerekmektedir” (s.13).

Bütün bunlara bakıldığında ilköğretim sürecinin okuma-yazma öğretimiyle başladığı anlaşılmaktadır. İlkokuma yazma öğretimi sürecinde kazanılacak olan davranışlar gelecek için önem arz etmektedir. Bireylerin bu süreçte edinmiş olacakları okuma yazma becerileri geleceklerini olumlu ya da olumsuz etkileyebilir. Bu sebeple birinci sınıf öğretmenlerine çok yük düşmektedir. Birinci sınıf öğretmenlerinin okula yeni başlayan çocuğa sadece okuma ve yazmayı öğretme amacı gütmemelidir. Ayrıca çocuğun gelecekteki başarısını etkileyecek olan, bireyin dinleme ve anlama alanlarında da onların geliştirmeleri gerekmektedir.

Ferah (2007)’a göre;

“İlkokuma yazma öğretiminin başlangıç dönemdeki yaşantıların süreklilik kazanacağı dikkate alınarak, herkesten farklı gören, işiten ve düşünen öğrencileri, bu dönemden itibaren tespit edilerek yönlendirilmeleri, bu öğrencilerin yaratıcılıklarının değerlendirilmesi, ülkemizin bilim politikasının dikkate alması gereken bir konu olduğunu belirtmiştir. Çünkü çok kısa sürede okuma yazmayı öğrenmek, aritmetik başarılar göstermek, zekâ belirtisidir” (s.4).

Düşünme, anlama, sıralama, sınıflama, sorgulama, ilişki kurma, analiz sentez yapma ve değerlendirme gibi zihinsel becerilerin geliştirilmesinde ilk okuma yazma öğretiminin önemlidir. Bu bağlamda Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanmaya dönük becerilerin kazandırıldığı bir ilk okuma yazma öğretimi amaçlanmaktadır(MEB, 2019a, s.10).

İlkokuma yazma becerilerinin bireye sadece okuma yazmayı öğretmek gibi temel becerilerle kalmayıp üst düzey becerilerin gelişmesini de amaçladığı sonucu çıkarılabilir. Bunlarla beraber dilde yetkin bireyler yetiştirilmek amaçlanmaktadır. Nitekim Öz (2011) bu konuda öğrencilerin ilköğretimde ilkokuma yazma becerilerini geliştirirken kelime haznesini de zenginleştirdiğini böylece de dil hâkimiyeti geliştiğini vurgulamıştır. Bu gelişmelerin başlangıç noktasının konuşma dili olduğu ve ilköğretimde çocuğun konuşma dilinin Türkçe öğretimi için bir hareket noktası olduğunu ifade etmiştir (s.3). İlköğretim Türkçe programının amaçlarından birinin de dil becerilerinin gelişimini sağlamak olduğunu söyleyebiliriz. Dili etkili kullanan insanlar diğer insanlarla iletişim kurabilirler. Kişinin iletişim becerisinin onun iletişim aracı olan dili kullanabilme yeteneğinin belirlediği de söylenebilir.

Kısaca ifade etmek gerekirse, okuma yazma öğretimi insanların yalnızca kişisel yaşamını değil toplumsal yaşamını da etkilemektedir.

2.1.3. İlkokuma Yazma Öğretiminin İlkeleri

Bir işin yapılmasında doğruluğu kabul edilmiş, kanıtlanmış, tartışma dışında kalmış temel düşünce ya da prensiplere ilke denir (Yılar, 2015, s.10). İlkokuma yazma öğretiminde de belirlenen amaçlar doğrultusunda ilkelerin öğretmenler tarafından uygulanması onların doğru yolda ilerlemelerine yardımcı olur.

İlkokuma yazma öğretimini etkin kılabilmek için dikkate alınması gereken ilkeleri şöyle sıralayabiliriz (Çelenk, 2010, s.34-35; Güteryüz, 2002, s.67-71):

- İlkokuma yazma öğretimi Türkçe öğretimi ve tüm derslerin temelidir.
- İlkokuma yazma öğretiminin amacından haberdar olma çocuğun öğrenmeye etkin katılımında ona yardımcı olur.
- Okuma yazma eylemi aynı zamanda bir düşünme eylemidir. Ezberlemeye değil anlamaya dayalı olarak yürütülmelidir.
- İlkokuma yazma öğretiminde yakında uzağa, somuttan soyuta, kolaydan zora doğru bir sıra izlenmelidir.

- İlkokuma yazma öğretiminde karşılaşılabilecek olası başarısızlık çocuğun akademik benlik tasarımı olumsuz etkiler.
- İlkokuma yazma öğretiminde bireysel ayrılmalar dikkate alınmalıdır.
- Öğrencilerde derse, konuya karşı ilgi ve istek uyandırılmalı, çalışmalara öğrencilerin etkin katılımı sağlanmalıdır.
- İlkokuma yazma öğretimi günlük yaşam ile ilişkilendirilerek yürütülmeli, öğretiminde öğrencinin yaşamla ilişkisini kuracak hayat bilgisi dersi eksen ders olarak alınmalıdır.
- İlkokuma ve yazma öğretiminde görsel ve işitsel araçlar kullanılmalıdır.
- İlkokuma yazma öğretiminde planlı çalışma esastır.
- İlkokuma yazma öğretimi aşamalı ve birbirinin ön koşulu öğrenmelere dayalı çalışmalar dizisinden oluşmaktadır.
- İlkokuma yazma öğretiminde öğrenciler, çocuk edebiyatı ürünlerinden yararlandırılmalıdır.

2.2. İlkokuma Yazma Öğretiminde Başarıyı Etkileyen Faktörler

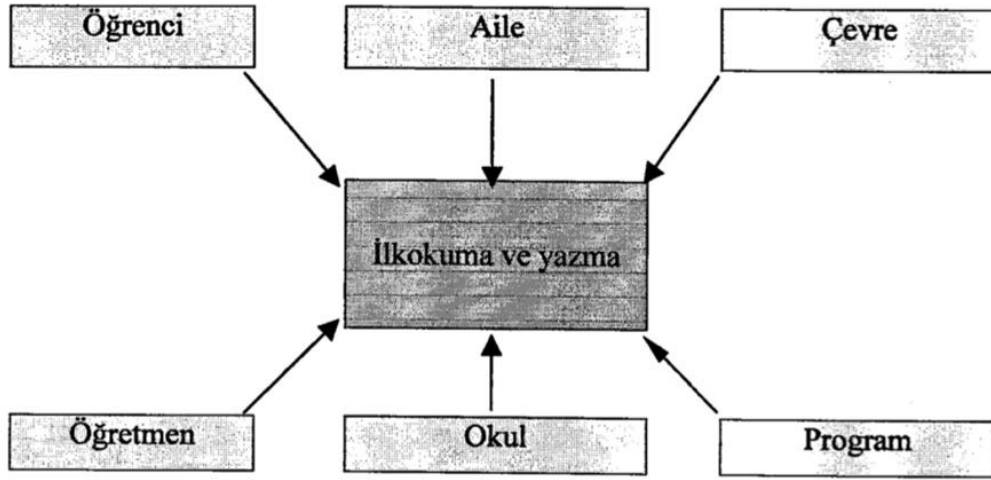
İlkokuma yazma öğretimi, en temel öğrenim etkinliklerindendir. Gerek ilkokulda gerekse sonraki öğrenim yaşamında öğrencilere gerekli olacak, sadece Türkçe dersinde değil diğer derslerde de öğrencilerin başarısını önemli derecede etkileyecek bir eğitim etkinliğidir.

Çelenk (2010)'e göre;

“Okuma, günümüz dünyasında öğrenmenin en etkili aracıdır. O nedenle okuma-yazma programları okul programlarının omurgasını oluşturur. Hemen her derste okuma- yazmanın önemli bir yeri vardır. Bugün öğretim araçlarının ve eğitim teknolojisinin çok gelişmiş olmasına karşın yine de bilgi edinme sürecinde okuma önemle yerini korumakta, öğrenme günümüzde büyük ölçüde okumaya dayanmaktadır. İyi okuyamayan ve okuduğunu anlayamayan öğrencilerin derslerinde başarılı olacağı söylenemez” (s.33).

Okumanın bu denli önem arz ettiği günümüz şartlarında, doğru ve akıcı okuyan, okuduğunu anlayan, anladığını doğru yorumlayan, yazılı ve sözlü anlatımı iyi olan öğrenciler yetiştirebilmek için, ilkokuma yazma öğretiminin daha etkili olması gerekmektedir. Bu anlamda iyi yetiştirilen öğrencilerin bütün okul hayatı boyunca başarılı olacağı muhakkaktır. Bu önemli eğitim faaliyetini etkileyen bazı unsurlar vardır, bunlar; öğrenci, aile, öğretmen, okul ve çevredir.

İlkokuma yazma öğretiminde başarıyı etkileyen değişkenleri şu şekilde gösterebiliriz:



Şekil 2. İlkokuma yazma Öğretimini Etkileyen Faktörler. “Burdur İli ilköğretim okullarında ilk okuma ve yazma öğretiminde karşılaşılan sorunlar”, Ünüvar, P., 2002, <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> sayfasından erişilmiştir.

2.2.1.Öğrenci

İlkokuma yazma öğretim sürecinin niteliğini etkileyen pek çok değişken vardır. Bunlardan en önemlisi ilk okuma yazmanın muhatabı olan öğrencilerdir.

Çocukların ilkokula başlama süreci yaşamlarında kritik bir dönemdir. İlk kez programlı öğretimin gerektirdiği etkinliklere katılmak, belirli disiplin kurallarına uymak en önemlisi okuma yazma öğrenmek gibi görevlerle karşılaşılır. Çocuğun öncelikle okulöncesi eğitim kurumlarında okula başlaması işini kolaylaştıracaktır (Erdoğan, 2013, s.3).

Okul öncesi eğitimi sırasında çocuğun, gelişimsel açıdan öğrenme fırsatları artmakta ilkokuma yazmaya temel oluşturacak etkinlik temelli eğitim görmektedir. Her öğrenci evde bu imkânlara ulaşamayabilmektedir. Bu anlamda çocukların okul öncesi eğitimi alıp

almaması önem arz etmektedir. Nitekim Bozgün & Sağır (2018) araştırmalarında ilkokuma yazma sürecinde okul öncesi eğitimi almayan öğrencilerin daha fazla zorlandıklarına dair sonuçlara ulaşmışlardır. Aynı şekilde birçok araştırma tarafından (Bektaş, 2013; Elgöl, 2006; Erbay, 2008; Dağlı, 2007; Kırca, 2007; Öz, 2009; Samancı, 2007; Savaş, 2008; Tokuç, 2007) okul öncesi eğitim almış öğrencilerin okul öncesi eğitim almayanlara göre, eğitim öğretim sürecinde yapılan çalışmalara birçok açıdan hazır olarak başladıkları kanıtlanmıştır.

İlk okuma yazmada bir diğer önemli husus çocuğun okula başlama yaşıdır. Baştuğ & Demirtaş (2018)'a göre “Okula başlama yaşı ile ilgili dünyada farklı uygulamalar bulunmaktadır. Dünya bankası 2014 verilerine göre okula başlama yaşı 26 ülkede 5; 147 ülkede 6 ve 35 ülkede 7’dir” (s.2). Milli Eğitim Bakanlığının Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliğinde Yaptığı son değişikliğe göre;

- İlkokulların birinci sınıfına, kayıtların yapıldığı yılın eylül ayı sonu itibarıyla 69 ayını dolduran çocukların kaydı yapılır. Ayrıca 66, 67 ve 68 aylık çocuklardan velisinin yazılı isteği bulunanlar da ilkokul birinci sınıfa kaydedilir.
- Okul müdürlükleri, yaşça kayıt hakkını elde eden çocuklardan 69, 70 ve 71 aylık olanları velisinin yazılı talebi bulunması halinde okul öncesi eğitime yönlendirir veya kayıtlarını bir yıl erteler (MEB, 2019b).

Akyol (2007)'a göre “Çocuğun okula başlama yaşında dikkat edilmesi gereken noktalar vardır. Takvim yaşının kanunen belirlenmesine rağmen fiziksel ve/veya zihinsel gelişimi yeterli olmayanlar bir süre daha kayıt edilmemelidir. Diğer taraftan kayıt yaşı kanunen uygun olmasa bile, gerekli incelemelerle çocuğu okula almakta yarar vardır” (s.25).

Baştuğ & Demirtaş (2018)'e göre “Okul olgunluğu öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve psikomotor olarak okula hazır olmasıdır” (s.4). Okula başlamak için öğrencilerin sadece takvim yaşı göz önünde bulundurulmamalı okul olgunluğuna da bakılması gerekmektedir. çocuğun okul olgunluğuna ulaşp ulaşmadığını gözlemleyebilmek için birinci sınıf çocuklarının gelişimsel olarak özelliklerini bilmekte fayda olacaktır.

Yapılan araştırmalar ve gözlemler çocukların belli başlı gelişim dönemleri olduğunu ortaya koymaktadır. İlköğretim öğrencisinin gelişim özellikleri, “öğrenciyi tanımada, öğrencinin yapabilecekleri ya da yapamayacakları hakkında yeterli bilgiye sahip olmasını sağlamada” öğretmene çok büyük kolaylık sağlamaktadır (Pehlivan, 2006).

Senemoğlu (2009)’na göre;

“İlk olarak fiziksel gelişime bakıldığında, özellikle vücudundaki kemik ve iskelet sistemindeki gelişmeyle ile kaslardaki gelişme aynı olmamaktadır. Bu yaş çocuklarında büyüme ağırları görülmektedir. Okulöncesi döneme oranla ilköğretimin ilk yılından itibaren küçük kaslar bir hayli gelişme göstermektedir. Öğrenciler bu süreçte okulöncesine göre daha küçük kalemler ve fırçalarla çalışabilmekte, enstrüman çalabilmektedirler. Fakat çizgi çalışmalarında ise cümleyi iki satır arasına yazmada zorluk çekmektedirler. Bu açıdan da ilköğretimin ilk yılında küçük kas gelişiminde ciddi değişimler gözlemlenmektedir. Fakat ilk aylarda yine de iri kalem, fırça ve araç gereç kullanımı çocuğun daha az zorlanmasını sağlayacağından tercih edilmelidir” (s.26).

Bu dönemde birinci sınıf çocuğunda, önceki yıllara göre fiziksel değişimde bir yavaşlama söz konusu olduğu görülmektedir.

Okuma yazmaya başlayacak çocuklarda fiziksel olgunluk ya da özellik olarak dikkat edilmesi gereken bir başka husus da solaklıktır. “Bu durumda olan öğrenciler asla sağ ellerini kullanma yönünde zorlanmamalı, bunun beynin merkezleri ile ilgili bir husus olduğu unutulmamalıdır. Öğrencilerden sağ elini kullananlar sıranın sağına, sol elini kullananlar ise soluna oturtulmalıdır” (Elkatmış, 2014, s.4). Öğrencilere hangi ellerini kullanacakları konusunda baskı yapılmaması gerektiği aksine kullandıkları eli desteklemek ve bu anlamda kolaylıklar sağlanması gerektiği vurgulanmaktadır.

Ayrıca çocuk hastalıklarının birçoğu ilköğretim okuluna başlama yıllarına rastlamaktadır. Bu yüzden bazı alışkanlıkların küçük sınıflardan itibaren kazandırılmasının özel bir önemi vardır (Keskinılıç, 2005, s.34). Bu dönem çocuklarına beden sağlığı ile ilgili bazı alışkanlıkların kazandırılması gerekmektedir. “Diş bakımıyla ilgili alışkanlıklar, beslenme alışkanlıkları, uyku alışkanlıkları, dik oturma ve iyi yürüme alışkanlıkları

kazandırılmalıdır. Bunların yanında göz taramalarının hemen her yıl, kulak taramalarının ise en az iki yılda bir kez yapılması gerekmektedir” (Keskinılıç, 2005, s.34-35).

Senemoğlu (2009)’na göre;

“Bilişsel Gelişime bakıldığında, 1. sınıfa başlayan çocukların bir kısmı Piaget’nin bilişsel gelişim dönemlerinden işlem öncesi dönemin sezgisel dönemine bir kısmı da somut işlemler dönemine girmektedir. Bu dönemdeki çocukların daha çok “yaparak ve yaşayarak” öğrendikleri görülmektedir. Bu evrede çocukların kelime haznesi çabuk bir şekilde değişmektedir. Öğretmenler öğrencilerin bu yönlerini dikkate alarak öğretme-öğrenme ortamları oluşturmali, böylece öğrencilerin ilgi sürelerini daha da uzatmaya gayret göstermelidirler” (s.46).

Öğretmenler öğrencilere bu açıdan dikkat etmeli ve bu dönemde çocukların duyu organlarını canlandıracak etkinlikler yapmaya özen gösterilmelidir. Ders içinde çeşitli etkinlikler yaparak öğrencilerin dikkatini canlı tutmaları da eğitimdeki verimi arttıracaktır.

Bu dönemde çocuklar, kendilerine ilginç gelen olay ya da nesneler üzerinde dikkatlerini yoğunlaştırmaktadır. Etkinliklerde öğrenci seviyesine uygun hayvan masalları, şarkılar, oyunlar, filmler, görseller vb. farklı pedagojik malzemeler kullanarak öğrencileri etkinliklerin içine katabilir ve onların zihinsel gelişimleri hızlandırılabilir (Göçer, 2014, s.15).

Öğrencilerin hayal dünyalarını zenginleştirmek ve zihinsel gelişimlerini hızlandırmak için ön öğrenmelerle, diğer derslerle ve günlük yaşamla ilgi kurulmalı, ilişkilendirmeler yapılmalıdır. Öğretmen bu tür etkinliklerle öğrencilerini daha iyi tanır ve sonraki etkinliklerini planlarken öğrencilerin zihinsel gelişimlerine uygun hareket etmiş olur (Temur, 2011, s.8). Bu sebeple öğretmenlerin, bu özellikleri dikkate alması gerekmekte ve ders etkinliklerini özellikle somut örneklerle zenginleştirmeleri gerekmektedir. Böylece öğretmenler, öğrencilerin gelişimlerine katkı sağlayabilmiş olacaklardır.

Duygusal gelişimde ise çocuklarda bedensel yaralanma, okula ilişkin olaylar ve sosyal ilişkileri içeren farklı korkular meydana gelmektedir. Bu korkular özellikle 6 yaşından

itibaren azalma göstermektedir. Ayrıca kıskançlık duyguları da bu aşamada gelişmektedir (Yavuzer, 2007, s.98-101).

İlköğretim okuluna yeni gelen çocuk duygusal yönden yetişkine bağımlıdır. Bu bağımlılık ilköğretim okulunda tümüyle bağımsızlığa dönüşmese bile, yavaşça azalmak zorundadır. Çocuklar kişisel güvenliklerini sağlamada, kendi arkadaşlarını seçmede, kendi zamanlarını kullanmada, kendi işlerini görmede gittikçe artan bir sorumluluk almak zorundadırlar (Keskinkılıç, 2005, s.44).

Göçer (2014)'e göre;

“Bu dönem öğrencilerin benmerkezcilikten uzaklaştığı, sosyalleşme adımlarının atıldığı dönemdir. Paylaşma, sevmeye, sevilme, bir gruba ait olma, aidiyet duygusu vb. nitelikler bu dönemde kazanılmaya başlanır. Değer verilmekten, taltif edilmekten hoşlanan öğrenciler öğretmenlerinin gözüne girebilmek için verilen görevi eksiksiz yapmayı ve etkinliklere katılmayı çok isterler. Öğretmen öğrencilerin bu özelliklerini göz önünde bulundurmalı ve her öğrenciye eşit davranmalıdır” (s.13).

Sosyal gelişimde ise, ilköğretim okuluna yeni başlayan çocuk ana-baba otoritesi yanında yeni bir otorite olan öğretmenle tanışacak, onun isteklerine uyum sağlamak zorunda kalacaktır (Keskinkılıç, 2005, s.41, Elkatmış, 2014, s.7). “Çocuk, sosyal ilişkinin nasıl kurulduğunu, ev dışındaki bireylerle nasıl beraber olunacağını öğrenmeye başlamakta; uyum ve işbirliğini de geliştirmektedirler. Çalışmalar bu yaşlardaki sosyal tavır ve davranışların önemine dikkat çekmiş ve bazı küçük farklılıklar dışında, tüm çocuklarda bunlara rastlanabildiğini ifade etmiştir” (Yavuzer, 2007, s.105). Yani bu dönem çocuklarının başkalarıyla ilişkileri onları sosyalleştirir. Bu sebeple de okula giden çocukların toplumsal uyum içerisinde sosyal faaliyetlerini sergilediklerini söyleyebiliriz.

Göçer, (2014)'e göre;

“Öğrencilerin fiziksel, zihinsel, ruhsal vb. özellikleri göz önünde bulundurularak sağlam bir gelişim ortamı oluşturmak, onların içinde bulundukları ortamlarda yerinde tutum ve davranış sergilemelerine yardımcı olacaktır. Aslında çocukların sağlam bir kişilik edinmeleri, bu dönemde sahip oldukları özellikler göz önünde bulundurularak verilecek nitelikli eğitimle mümkündür. Bu şekilde öğrenciler yaratıcılık, eleştirel düşünme, problem çözme, karar alma,

liderlik, girişimcilik vb. üst düzey becerilerden oluşan olumlu kişilik özelliklerine sahip olacaktır. Eğitimin temel hedefi de bireye bu tür üst düzey becerileri kazandırarak hayata hazırlamaktır. Bu açıdan bakıldığında ilkokuma ve yazma döneminin eğitimdeki önemi daha iyi anlaşılmaktadır” (s.16).

İlkokuma yazma öğretiminde öğrenci kaynaklı fiziksel ve bilişsel anlamda bazı sorunlar yaşanmaktadır. Yapılan araştırmalara göre; ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin fiziksel ve bilişsel olgunluğa ulaşmamış olması, algı ve uyum sorunlarının olması, çabuk sıkılma, disiplin zorluğu, okuma hızının düşük olması okula ve derse karşı ilgisiz olması, derse hazırlıksız gelmesi ve öz bakım becerilerinin yetersizliği gibi problemler süreci olumsuz etkilemekte ve öğretmenlere sorun yaşatmaktadır (Bektaş, 2013; Çetin, 2010; Demir & Ersöz, 2016).

2.2.2. Aile

Aile toplumun yapı taşlarından biridir. Çocuk toplum düzenine uyacağı temel davranış örneklerine ailede kazanır. Aile çocuğun hayata geldiği ilk anlarından itibaren onun eğitiminden ve bakımından sorumlu olan kurumdur (Oktay, 2007, s.5).

Çocuk gözünü açar açmaz kendini ailesinin içinde bulur. Çocuğun eğitiminin ilk temellerinin atıldığı yer ailesi olmaktadır. Bu sebeple ailenin çocuğun eğitimi konusundaki etkilerinin olduğu apaçık ortadadır. Çocuk ilköğretime başlayana kadar sürekli ailesi ile etkileşim içindedir. Öğrenci için ailedeki eğitimin onun ilköğretim birinci sınıfa başlamasına kadar istenilen düzeyde olması gerekmektedir. Hatta ilköğretim birinci sınıfa başladıktan sonra da ailenin eğitime olan bakışı, öğrenciye olan ilgisi ve desteği ilkokuma ve yazma öğretiminde başarıyı etkileyen faktörler arasında yer almaktadır.

Çocuğun ilköğretime başlamasıyla, öğrencinin başarısında rol oynayan çevresel etkiler toplumda genişler. Ancak aile etkisi bütünüyle ortadan kalkmaz. Günün 24 saatinde okul saatlerinin miktarı göz önüne alınırsa, çocuk yaşamının dörtte üçünün bu dönemde de aile

içerisinde geçirildiği gerçeği ortaya çıkar (Çelenk, 2010, s.14). Bu durum, okul yıllarında da çocuk-aile etkileşiminin önemini göstermektedir.

Tos (2001)’a göre;

“Çocuğun kendini özgür hissedebildiği ve rahat hareket edebildiği bir ortamda büyümesi önemlidir. Çocuk okul ile tanışmadan önce ailesi ile yaşamaktadır. Bu onun için küçük bir çevredir. Bu çevrenin dışında ilk düşündüğümüz okuldur. Okul çocuk için önemli olduğu kadar aileyi de yakından ilgilendiren yeni bir çevre olmaktadır. Veli ile işbirliği bir çocuğun bütün okul hayatı boyunca önemlidir. Fakat bu önem okul öncesi eğitimi alanında daha fazladır. Öğretmen okul öncesinde ilk başta çocukların özelliklerini veliler yoluyla öğrenir ve onu bu şekilde tanımaya başlar. Burada velinin öğretmenden aldığı güven ve beraber yapılan bir işbirliği söz konusudur” (s.1).

Çelenk (2002) araştırmasında, ilkokuma yazma öğretiminde, evde çocuğuna eğitim yardımı sağlayan ve bu amaçla okul ile yakın iş birliğine giren ailelerin çocuklarının okuduğunu anlama başarılarının daha yüksek olduğu sonucuna varmıştır.

Şerefli (2008)’nin “İlkokuma Yazma Öğretiminde Ailenin Rolü Üzerine Bir Araştırma” adlı çalışmasında, evdeki kültürel ortamın çocuğun ilkokuma yazma başarısıyla ilgili olduğunu ve anne-babanın çocukla sohbet ortamlarının çocuğun zihinsel, dilsel ve düşünsel gelişimini sağladığını belirtmiştir. Bununla beraber aile bireylerinde kitap okuma alışkanlığının olup olmadığı, ödüllendirme ve teşviklerin yapılıp yapılmamasının da ilkokuma yazma başarılarını etkilediğini ifade etmiştir.

Ünüvar (2005)’ e göre, birinci sınıf öğrencilerinin velilerinin evde harflerin adlarını öğretmeye çalışmaları, öğrencilerin yöresel ağızla konuşmalarının okuma yazma öğretimini olumsuz etkilediği sonucuna ulaşmış ve öğretmenler kendilerinden kaynaklı sorun yaşamadıklarını belirtirken en çok sorunu öğrenci ve veli kaynaklı yaşadıklarını belirtmişlerdir. Bunun yanında ailelerin veli toplantılarına katılımının düşük olması, okuma yazma bilme oranlarının düşük olması, aile içi sorunların öğrenciye yansması, ailelerin evde öğrenciye yardımcı olma konusunda yetersiz kalması, okulda öğretilenle evde öğretilenlerin çelişmesi, ailelerin çocuklarının eğitime yeterince önem vermemesi, ailelerin sosyo-ekonomik düzeylerinin düşük olması, ses temelli cümle yöntemi hakkında

bilgilerinin yetersiz olması, öğrencinin ödevlerini aileden birilerinin yapması ve ailelerin sürece yerinde olmayan müdahalelerde bulunması süreci olumsuz etkilemektedir (Bektaş, 2013; Çetin, 2010; Demir & Ersöz, 2016).

Evde anne babalar tarafından desteklenmediği sürece, yalnızca okuldaki uygulamalarla başarıya ulaşma olasılığı düşüktür. “Okul ve aile farklı toplumsal kurumlardır ve farklı beklentiler etrafında şekillenmişlerdir. Bu kurumların çocukların eğitimleri konusunda çıkar birliğine getirilmesi gereklidir. Sorun, özellikle okul eğitiminin başlangıcı olan birinci sınıflar için çok önemlidir; çünkü en temel öğrenme becerileri bu yılda oluşturulmaktadır” (Çelenk, 2006, s.24). Göçer (2014)’e göre ise,

“İlkokuma yazma çalışmaları sırasında öğretmenle iletişim içerisinde bulunan veliler, çocuklarına yerinde ve doğru rehberlik edecekler, onların evdeki çalışmalarında verimli sonuç almalarında katkıda bulunmuş olabileceklerdir. Bu bakımdan aileler öğrencileri için gerekli eğitim materyallerini temin etme, onları doğru kullanmalarını sağlama vb. yönlerden öğrencileriyle ilgilenmeleri, öğrencilerin başarılarına önemli katkı sağlayacaktır. Çocuklarına evde öğretmenlik rolünü üstlenen aileler, onların iyi bir eğitim almaları için yapılması gerekenlerin çoğunu yapmış olmaktadır” (s.18).

Literatüre bakıldığında ailelerin ilkokuma yazma üzerinde çok fazla etkisinin olduğunu görmekteyiz. Çünkü aile, çocuğun toplumda üyesi olduğu ilk kurumdur. Çocuk birçok davranışın temellerini, ailesinin yanında onları taklit ederek ve onlarla etkileşimde bulunarak atar. Aile çocukların okula başlamadan önce ilk öğretmenleri olmaktadır. Bu yüzden aileler, çocuklarının başarılı olmaları için onlara uygun ortamları yaratmalı, onlara fiziksel olarak destek olmalı ve başarıya motive ederek psikolojik anlamda da destek olmaları gerekmektedir.

Akyol (2007), çocuğun hem dil gelişimine hem de okuma yazmasında aileler doğrudan ve dolaylı yollardan yardımcı olabileceğini belirtmiş ve ailelerin çocuklarına nasıl yardımcı olacaklarını aşağıda belirtmiştir:

1. Aile olarak çocukları alış-veriş merkezlerine, hayvanat bahçelerine, yürüyüşlere, parklara yanımızda götürmeliyiz. Birlikte olduğumuz zaman onlara gezdikleri yerler

hakkında bilgi vermeliyiz. Gördükleri ve dinledikleri hakkında onları konuşturmalıyız. Bu yolla çocukların karşılıklı diyalog ve gözlem becerileri gelişir.

2. Olaylar hakkında düşünmeye güdülemek. Çocukları olaylar hakkında düşünme ve konuşmaya yöneltmek edindikleri izlenimlerin açığa çıkmasını sağlar. Hikâyelerin yapıları hakkında bilgi edinirler ve hikâye anlatma becerisi kazanırlar.
3. Çocuğa sesli okuma. Çocuklarla birlikte resimli kitaplara bakılmalı, okunmalı ve geçen olayları bir düzen içerisinde ele alarak üzerinde konuşulmalıdır. Bu okuma ve konuşmalar sırasında çocuk kitabın ne olduğunu, okurken nasıl tutulduğunu, sayfaların nasıl açıldığını da öğrenecektir.
4. Çocuk için yazma materyalleri sağlanmalıdır. Plastik harflerle oyunlar oynatılmalı, oyun hamurları ile çalışmalar yaptırılarak hem kas gelişimine yardımcı olunmalı hem de harf şekilleri oluşturulmalıdır. Okula başlama dönemlerinde çocuğa geniş kâğıtlar üzerinde büyük boya kalemli ile çalışmalar yaptırabilirler. Böylece çocuğa doğru kalem tutma alışkanlığının kazanılmasına yardımcı olunabilir.
5. Eğitsel değeri olan televizyon programları izlenmeli ve çocuklara da izlettirilmelidir. Televizyonda izlenenler hakkında sorular sorulmalı, olayın ana fikri konusunda çocuklar konuşturulmalıdır. Televizyon izleme süresine dikkat edilmelidir.
6. Çocuğun okuldaki performansı izlenmelidir. Okulu ziyaret ederek, çocuğun öğretmeni ile görüşmek hatta zaman zaman sınıf içerisinde çocuğu gözlemlemek, okuma başarısının gelişimi için öğretmenin vereceği taktikleri evde uygulamaya çalışmak, çocukta okul çalışmaları ile ilgili olumlu tavırların gelişimine yol açmaktadır.
7. Çocukları serbest okumaya yöneltmek. Çocukların okul dışı ortamlarda yapmış oldukları okumalar, okul içi başarısını olumlu yönde etkilemektedir. Dolayısıyla çocuklar, kütüphanelere üye olmaya özendirilmelidirler. Evde çocuklar için kütüphaneler oluşturmak, değişik türden kitaplar bulundurmak da yararlı bir yoldur.
8. Çocuğa model olunmalıdır. Aile olarak kendimize gazete, dergi, kitap vb. okumalıyız ki çocuk bizim yaptığımızı kendine örnek alsın (s.31-32-33).

2.2.3. Öğretmen

Öğrencilere okuma yazma becerisinin kazandırılmasında en önemli aktörlerden birinin öğretmen olduğunu söyleyebiliriz. Eğitim ilk olarak evde başlar. Bu eğitimin devamı da öğretmenler aracılığıyla sağlanır. Bir öğretmen ne kadar dürüst, ahlaklı ve başarılı bireyler yetiştirirse ülke bir o kadar gelişir ve refaha kavuşur. Bu sebeple öğretmenlik mesleği hafife alınmayacak kadar ehemmiyetli bir meslek dalıdır.

Calp (2010)'e göre “Öğretmen, neyi nasıl öğreteceğini bilmelidir. Başarılı öğretmen, dil öğretim ve öğreniminin bilgiden çok beceri işi olduğunu bilir; öğretim çalışmalarını iyice planlar; görsel ve işitsel araçlara özellikle kullanır; öğrencilerin derse katılımını sağlar; bireysel ayrılıkları görür, dikkate alır ve öğrenciyi isteklendirir” (s.11).

Öğretmenlerin planlı ve programlı olmaları, sabırlı olmaları, içlerinde meslek aşkı bulundurmaları, mesleki anlamda yeterli olmaları, gelişime ve geliştirmeye açık olmaları, her zaman öğrenmeyi ilke edinmeleri ve en önemlisi insan sevgisi taşımaları gerekmektedir.

İlkokuma ve yazma öğretimi, özenli bir hazırlığı, planlamayı ve sabırlı çalışmayı gerektiren bir çalışma alanıdır. Okulun açıldığı günden, öğretim yılının sonuna kadar, birçok ayrıntının titizlikle uygulanması gerekmektedir (Öz, 2011, s.122). Bu nedenle sınıf öğretmenlerinin ilkokuma yazma öğretimi süreci boyunca çeşitli sorunlara maruz kalması olası bir durumdur.

Bektaş (2013) araştırmasında öğretmenlerin eğitim ve öğretime motivasyonlarının düşük olması ve kendilerini hazırlamamaları, yeni öğretim teknolojilerine uyum sağlayamamaları ve akademik bilgi açısından kendilerini yenileyememeleri ve öğretmenlerin başarısız olma korkuları ilkokuma ve yazma sürecini olumsuz etkilemektedir. Ayrıca Emeç (2011) araştırmasında öğretmenlerin tecrübesizlikten kaynaklı da sorun yaşadıklarını belirtmiştir. Öğretmenlerin görev yaptıkları yerlerde uyum sorunu yaşadıklarını ve bulundukları bölgelerin kültürlerine yabancı olmalarından kaynaklı yalnız hissettiklerini ifade etmiştir. Bunun sonucunda da ilkokuma yazma öğretiminde istedikleri başarıyı elde edemediklerini dile getirmiştir.

Keskinkılıç (2005)' e göre ilkokuma yazma öğretimi işi, mesleğinde deneyimli ve erişki düzeyi yüksek öğretmenlerin rehberliğinde yapıldığında, eğitimsel beklentilere daha yakın sonuçlar elde edilmektedir (s.224).

İnandı (2011)'e göre yapılan çalışmalarda, çocukların yetişmesinde aileden sonra en önemli kişilerin öğretmenler olduğu ortaya konmuştur. Davranışlar üzerinde yapılan

araştırmalar, sınıf ortamında öğretmen davranışlarının önemini hep ön plana çıkarmıştır. Gerçekten de öğretmenin sahip olduğu yeterlilikler ve davranışlar öğrenci davranışlarını doğrudan etkilemektedir (s.63). Bu nedenledir ki ilkokuma yazma öğretimini gerçekleştirmek için öğretmenlerin bazı davranış ve yeterliliklere sahip olması gerekmektedir. Keskinlik (2005) ilkokuma yazma öğretimini gerçekleştirirken öğretmenlere şu önerilerde bulunmuştur:

- Öğretme süreci içersine, uyarıcıları sunma, uyarıcıların algılanmasını sağlama ve uyarıcı alan öğrencilerin uyarıcılara dayalı hareket etmeleri aşamalarını sırası itibarıyla sağlayınız.
- Öğretme ilkelerini uygulayınız. (Somuttan soyuta, yakından uzağa...)
- Öğrencilerin ilgilerini ve dikkatlerini ders etkinliklerine çekiniz, ilgi ve dikkat düzeylerini koruyunuz.
- Öğrencilerin etkin katılımlarını sağlamak için onlara sorular yöneltiniz. Soru sormalarına fırsat veriniz ve öğrencilerin düşünmelerine zaman ayırınız.
- Öğrencilerin etkin bir şekilde öğrenmeleri için güdülenmişlik düzeylerinin yüksek olacağını akıldan çıkarmayınız ve öğrencileri öğrenme ürününe güdüleyiniz ve düzeyi koruyunuz.
- Eğitim etkinliklerine uygun ders araç-gereç ve öğretim yöntemleri kullanınız. Özellikle, ilkokuma yazma etkinliklerinde eğitim ortamını öğrencinin oyun alanı gibi düzenleyiniz.
- Öğrencilerle etkili iletişim kurunuz. Öğrencilerin size yaklaşmalarına fırsat tanıyınız. Sevilme haklarının olduğunu unutmayınız.
- Etkili bir sınıf yöneticiliği formasyonu kazanınız. Alan hâkimiyeti, amaçlı davranış gösterme, davranış yönetme, etkili iletişim becerisi ve zaman yönetimi konusundaki yeterliliklerinizi yükseltiniz.
- Öğrencilere öğrendiklerini uygulama ve kalıcılığı sağlama konusunda fırsatlar veriniz. Öğrencilerin öğrenmelerine imkân sağlayıcı pekiştirenler veriniz.
- Hedeflerin öğrenci davranışlarına dönüşüp dönüşmediği konusunda yeterli bir ölçmecisi ve değerlendirmecisi becerilerinizle etkinlikleri sınavınız. Öğrencileriniz öğrenme düzeylerini bilmeleri ve kendilerini yetiştirmelerine fırsat verici dönütler veriniz (s.225).

Öğretmenlerin bu önerileri dikkate alarak uygulaması sonucunda ilkokuma yazma öğretiminde daha başarılı ve etkin olacağını söyleyebiliriz.

2.2.4. Çevre

Çevre, çocuğun daima iletişim içinde olduğu ortam olmasından dolayı bize önemli ipuçları verir. Çocuk içinde bulunduğu çevreden olumlu ya da olumsuz etkilenirler. Sarı (2008)'e göre; aile kadar olmasa da çocuğun içinde bulunduğu sosyo kültürel çevre de başarıyı, dolayısıyla ilkokuma ve yazma öğretimini etkilemektedir. Çocuğun doğuştan getirdiği bir takım genetik özellikler çevresiyle kurduğu iletişimle şekillenmeye başlar. Farklı çevrelerden gelen çocukların farklı özellikler göstermesi hatta aynı babadan doğan fakat farklı çevrelerde yetişen çocukların farklı özelliklere sahip olması son derece doğaldır. Zamanla çocuğun çevresi aile ve okul arkadaşları arasında yoğunluk kazanacağından çevre faktörü okuma yazma öğretiminde başarıyı etkileyen diğer faktörlerden sonra gelmektedir.

Çetin (2010) araştırmasında, öğrencinin çevresinin eğitime önem vermiyor olması, öğrencinin çevresinde olumlu model olabilecek kişilerin azlığı, okul çevresindeki sosyal ve kültürel faaliyetlerin yetersiz olması ilkokuma yazma öğretim sürecinde kesinlikle sorun oluşturduğunu ifade etmiştir.

Çevre koşullarının iyileştirilmesi, zengin uyarıcıların arttırılması öğrenmede kalıcılığın artmasına sebep olarak öğrencilerde problem çözme yeteneğinin gelişmesine fayda sağlayacaktır.

Öğrenci ve okul çevresinin kültür yapısı da sınıf ortamını olumlu veya olumsuz etkilemektedir. Öğrenci çevredeki kültürü farklı yollarla sınıf ortamına kadar taşımaktadır. Burada öğretmenin görevi öğrencinin geldiği çevreyi ve özelliklerini tanıması ve ona göre davranışlarda bulunması gerekmektedir (İnandı, 2011, s.52). Çevrenin kültür yapısının sınıf ortamını etkiliyor olması doğrudan ilkokuma yazma öğretiminin de etkilenmesine neden olacaktır. Örneğin çevrede konuşulan farklı diller, ailelerin eğitim seviyelerinin düşük olması ve Türkçe bilmemeleri gibi durumlar çocuğun okuma yazma öğrenmesini bir hayli zorlaştıracaktır.

Calp (2010)'e göre;

“Eğitim ve öğretim faaliyetlerinin etkili olabilmesi için okul- aile ve çevrenin uyumu esastır. Okul ve aile sürekli iş birliği içinde olmalıdır. Çocukların dil edinmeleri, büyük ölçüde yakın çevre ile olumlu etkileşimine bağlıdır. Öğrencilere dil edinimi açısından yeterli yaşantı oluşturmak ve öğrencilerin dil gelişimini pekiştirmek açısından okulun bir kültür merkezi haline getirilmesi yerinde olur. Bunun için okul- aile iş birliği çerçevesinde her türlü sosyal, kültürel ve eğitici etkinliklere imkânlar ölçüsünde yer verilmelidir” (s.13).

Aile ortamı ve sosyal çevre çocuğun zekâ gelişiminde ve çocuğun okula hazır olmasında son derece önemlidir. Çevre koşullarının çocuğun gelişmesinde önemli olduğu, ailenin ve yakın çevrenin sağladığı olanaklar onun gelişimine önemli etki etmektedir. Çocuğun ev çevresi yaşamın ilk yıllarında onun için temel eğitim kurumudur. Bu kurum ile yani ev çevresinde çocuk kazandığı deneyimleri ikinci ve en önemli eğitim kurumu olan okulda geliştirecektir. Ev çevresi denildiğinde şunlar akla gelmelidir:

- Ekonomik imkânlar (Ailenin geliri, evdeki kişi sayısı vb.)
- Evdeki konuşma ortamı (Anne- babanın konuşma modeli vb.)
- Okumaya karşı sıcaklık (Evde kitapların bulunup, bulunmaması durumu)
- Aile yaşamının nitelikleri (Anne- baba ilişkileri) (MEB, 2006, s.12).

Çocuk çevresinden doğal yollarla konuşmayı nasıl öğreniyorsa okuma yazmayı da öyle öğrenmektedir. Bu doğal bir süreçtir. Çocuk bu süreçte rehber ihtiyacı duyar. Bu rehber evde anne- baba okulda öğretmen olacaktır. Yetişkin yönlendirmesiyle çocuk okuma yazma alanında da farkındalık yaratacaktır (Güleç, 2008).

2.2.5. Okul

Okul, öğrenci, aile, öğretmen ve çevre kadar olmasa da başarıyı etkileyen faktörler arasındadır. Okuldan kaynaklanan sorunların başında fiziki şartlar ve araç gereç eksikliği gelmektedir. Çetin (2010)'un ve Bektaş (2013)'ün yaptığı araştırmalarda ilkokuma yazma öğretimindeki başarının sınıftaki görsel ve işitsel araçların (tepegöz, bilgisayar, teyp),

okulun ve sınıfın fiziki koşullarının (ısınma, aydınlık, sınıf mevcudu vs.) yetersizliğinden etkilendiğini ortaya koymuşlardır.

Miller'den aktaran İnandı (2011)'e göre;

“İlkokuma yazma öğretimi için kullanılacak derslikler yeterince aydınlık olmalıdır. Işıktaki değişimin psikolojik sistemimizi de etkilediği ifade edilmektedir. Işığın insanın normal günlük yaşamını etkilemesi kadar öğrenme ortamları üzerinde de önemli bir etkisi vardır. İyi aydınlatılmamış, loş ya da ışığın sınıf ortamına uygun bir şekilde gelmemesi öğrenme durumunu olumsuz etkilemektedir. Sınıfa ışık doğrudan değil dolaylı gelmeli, mümkünse doğal aydınlanma tercih edilmelidir” (s.101).

Okul kaynaklı sorunlardan biri de ısınma problemidir. Yeterince ısınmayan sınıflarda verimli ders işlenmesi beklenmez. Öğrenciler kalem tutmakta zorlanır. Aşırı sıcak sınıflarda da öğrencilerin uykusu gelir ve dikkat dağınıklığı yaşanır.

Gürsel (2011)'e göre, “Sınıfın aşırı sıcak ve soğuk olması öğretimi olumsuz yönde etkileyebilir. İdeal bir sınıf 20 derece olmalıdır. Aşırı ışık ve ısı ilginin dağılmasına neden olur” (s.83).

Eğitim öğretiminin gerçekleştirilmesi için her türlü araç-gereç amaca ve ihtiyaca uygun olmalıdır. Bu tür araç-gereçler, eğitim-öğretimin amacına daha hızlı ve etkin bir şekilde ulaşmasına yardımcı olduğundan önemi daha da artmaktadır. Kullanılacak araç gerecin öğrencinin yaş özelliklerine uygun olması gerekmektedir (İnandı, 2011, s.111).

Ayrıca ilkokuma yazma eğitimi verecek olan öğretmenler, kullanacakları araç gereçlerle öğrencilerin dikkatini derse çeker ve ilgiyi toplarsa derslerde daha etkili ve başarılı olur. Okulun koşulları ne kadar olumsuz olursa olsun öğretmenler, var olan imkânlarla okuma yazma için çeşitli materyaller oluşturabilirler.

İlkokuma yazma öğretiminde öğretmenlerin karşılaştıkları en büyük sorunlardan biri sınıf sayılarının kalabalık olmasıdır. Sınıfların kalabalık olmasıyla öğretmenlerin öğrencilere ayıracağı vakit azalmaktadır. İlkokuma yazma öğretiminde öğrencilerle bire bir ilgilenmek gerektiğinden sınıfların kalabalık olması bu süreci olumsuz etkilemektedir.

İnandı (2011)'e göre, “Sınıf içerisinde bulunacak öğrenci sayılarını hesaplarken, öğretmen başına 15 ile 16 öğrenci düşürülmesinin göz önünde bulundurulmasına özen gösterilmelidir” (s.103).

Sarı (2008)'ya göre;

“Kalabalık sınıflarda okuma yazma öğretmek bir takım zorlukları beraberinde getirmektedir. Şüphesiz ki bu zorlukların başında öğretmenin sınıfta bulunan bütün öğrencilerle birebir ilgilenememesi gelmektedir. Birinci sınıfta okuma ve yazma çalışmaları bir arada yürütülmeli sık sık dikte çalışmalarına da yer verilmelidir. Aksi takdirde okuyan fakat okuduğunu yazmada o kadar başarılı olamayan öğrencilerle karşılaşmak mümkündür. Öğretmenin öğrencilerin yazdıklarını sık sık kontrol edip hatalarını göstermesi yapılan yanlışların pekiştirilmesini önlemektedir. Kalabalık sınıflarda ise her öğrenciyi tahtaya kaldırıp yazı yazdırmak veya sırasının başına giderek kontrol etmek mümkün olmamakta bu da ne yazık ki hataların pekişmesine imkân sağlamaktadır.”

Sınıflardaki öğrenci sayısının ideal düzeyde olması öğretmenin öğrencilerle ders sırasında bir defa bile olsa ilgilenebilmesine, yapılan yanlışların anında düzeltilmesine imkân sağlayacaktır. Öğretmenin kontrol sıklığının artmasıyla öğrencilerin hatalarını pekiştirmesi engellenmiş olacak.

Bütün bunların yanında okulda çalışan öğretmen, personeller ve yöneticiler arasında dayanışma, olumlu iletişim ve iş birliğinin olması sınıftaki öğretmenin verimini arttıracaktır.

Gürsel (2011)'e göre, “Okulda yönetici-öğretmen ilişkisinin sağlıklı olması gerek okul gerekse çalışanlar açısından önemlidir. Okulların amaçlarına ulaşması bu ilişkinin sağlıklı olması ve öğretmenin moraliyle okul ikliminin olumlu yönde gelişmesiyle gerçekleşebilir. Okulda çalışanların istek ve ihtiyaçlarının karşılanması onların moralini yükseltir ve verimliliklerini artırır” (s.198).

2.2.6 Program

Okuma yazma öğretiminde öğretmenin en büyük yol göstericisi programdır. Çelenk (2010)'e göre Eğitim programı, belirli yaş grubundaki öğrencilerin kazanması gereken özelliklerin göstergesi olan hedef ve hedef davranışları, bu davranışların nasıl

kazandırılacağını gösteren öğrenme-öğretme etkinliklerini, programda ön görülen davranışların kazanılıp kazanılmadığını, kazanılmış ise kazanılma düzeyini belirleyecek olan sinama-ölçme durumlarını kapsar (s.4).

Çetin (2010)'un ve Emeç (2011)'in yaptıkları araştırmada öğretmenlere göre, programın bölgesel farklılıkların göz önünde bulundurulmadan hazırlanmış olması ve öğrenci seviyelerine uygun olmayışı ilkokuma yazma öğretimi sürecinde kesinlikle sorun oluşturan bir etken olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

İnandı (2011)'ya göre;

“Program, hitap etmek istediği hedef kitlenin geneline hitap edecek şekilde düzenlenmelidir. Program ortalama seviye dikkate alınarak hazırlanırsa, ortanın altı ve üstü ihmal edilmiş olacaktır. Dolayısıyla ortanın altında bulunanlar ile üstünde bulunanlar programdan istenilen yararı sağlayamayacaktır. Buna bağlı olarak üst seviyedeki öğrenciler sıkılacak veya dikkati başka tarafa kayacaktır. Aynı şekilde alt düzeyde olan öğrenciler de aynı tehlikeyle karşı karşıya kalacak demektir. Bunun sonucunda da bu öğrencilerde disiplinsizlik olayları gözlemlenecektir” (s.68).

Bu nedenle öğrencilerin bilgi, yetenek, ilgi ve isteklerine göre hazırlanan eğitim programı istenilen hedefe daha kısa sürede ulaşılmasını sağlayacaktır.

Teknoloji çağına ayak uydurabilmek ve öğrencileri bunlara hazırlayabilmek için program sürekli geliştirilmeli ve yenilenmelidir. Ülkemizde son olarak yenilenen eğitim programında “Ses Esaslı İlk Okuma Yazma Öğretimi”ne geçilmiştir.

2.3.İlk Okuma Yazma Öğretim Yöntemleri

İlk okuma yazma öğretim sürecinde en çok tartışılan konulardan birisi de yöntemdir. İlkokuma yazma öğretiminin hangi yöntemlerle öğretilmesi gerektiği, yöntemlerin üstün ya da zayıf yanları hem araştırmaların konusu olmuş hem de öğretim programlarının odağı olmuştur (Baştuğ & Demirtaş, 2018). Tarihsel olarak bakıldığında birçok okuma yazma yöntemi kullanılmıştır. Bu yöntemler günümüzde yaygın olarak birleşim, çözümleme ve karma yöntemler olarak 3 ana yaklaşımla ele alınmaktadır (Akyol, 2007, s.83-86; Baştuğ & Demirtaş, 2018, s.6-12; Binbaşioğlu, 2004, s.45-54; Çelenk, 2010,

s.45-67; Güteryüz, 2002, s.45-50; Güneş, 2007, s.163-174; Ferah, 2007, s.162-166; Keskinç, 2005, s.127-129; Nas, 2008, s.51-58).

2.3.1. Birleşim Yöntemleri

Birleşim yönteminin mantığı, bütünü oluşturan parçaların birleştirilmesiyle bütüne ulaşmadır. İlkokuma yazma öğretiminde dili oluşturan en küçük birimler olarak ses/harften başlayarak sistematik olarak metne ulaşmadır. Ses/harf birleşerek hece, hecelerden sözcükler, sözcüklerden cümleler, cümlelerden ise metin oluşturularak okuma yazma öğretimi yapılır (Çelenk, 2010, s.46).

Birleşim yönteminin farklı uygulamaları vardır. Bu uygulamalar harf (alfabe), ses (fonetik), hece ve ses temelli cümle teknikleri olarak adlandırılmaktadır (Baştuğ & Demirtaş, 2018, s.7).

Çelenk (2010)'e göre;

“Harf tekniğinde ilk olarak sesli harflerin öğretilmesiyle başlanır. Sonra da sesli harflerin önüne arkasına sessiz harfler getirilerek seslendirilmeye başlanır. Harflerin ikişerli üçerli hecelemeinden sonra kelimeler ve cümleler oluşturulur. Oluşturulan her cümle yapılan etkinliklerle geriye doğru bir bakıma çözümlemeye tabi tutularak, kelime, hece ve harflere ayrıştırılır. Bu yöntemde harflerin adları öğretiliyor, sonra da harfler birbirine bağlanarak sözcük oluşturuluyor” (s. 47).

Ses yönteminde öncelikle harfin sesi öğretilmekte, sonra her sessiz harfin yanına sesli harf getirilerek heceler oluşturulmaktadır. Oluşturulan hecelerden yeni sözcükler, sözcüklerden de cümleler oluşturulmaktadır (Güneş, 2007, s. 164; Nas, 2008, s.52).

Hece yönteminde ise esas olan hecedir. Özellikle işlek ve anlamlı heceler belirlenir. Belirlenen heceler ezberletilir. Aynı şekilde bu süreçte ezberlenen hecelerle ilgili okuma yazma çalışmaları yaptırılır. Hece tablosu bu teknikte kullanılan en yaygın materyaldir (Baştuğ & Demirtaş, 2018, s.8).

2.3.2. Çözümlemeye Dayalı Yöntemler

Bu yöntemin dayandığı temel ilke, başlangıçtan itibaren bütün bir anlam içeren birimlerin (kelime, cümlecik veya cümle), öğrenciye verilmesidir. Öğrenci her birimi bütün olarak öğrendikten sonra birimler öğelerine ayrılmaktadır. Kelime öğeleri tanındıktan sonra yeni kelimeler oluşturmak için bu öğeler birleştirilmektedir (Güneş, 2007, s.170). Yani bu yöntemde ilk önce analiz yapılmakta sonra sentez yapılmaktadır. Çözümleme yönteminde hikâye, cümle ve kelime olmak üzere üç farklı teknik yer almaktadır.

Hikâye yönteminde temel birim, hikâyeyi oluşturan cümlelerdir. Hikâye yönteminde önce ilgi çekilmekte ardından hikâye okunmaktadır. Hikâyedeki cümlelerin tanınması sağlanıncaya kadar devam edilmektedir. Daha sonra kelimelere geçilmekte, kelimeler öğelerine ayrılmaktadır. Yeni kelimeler ise bilinen kelime öğelerinin yardımıyla okunmaktadır (Güneş, 2007, s.172).

Cümle çözümleme yönteminde, bütünden parçaya doğru hareket eden bir yöntemdir. Önce anlamlı cümleler, daha sonra kelimeler, heceler ve sesler tanıtılıp serbest okumaya geçilir (Akyol, 2007, s.86).

Kelime tekniğinde ise, okuma yazmaya kelimelerden başlanılır. Kelimeleri anlamlandırmada görsellerden yararlanılır. Görseller sayesinde öğrencinin kelimeye ilişkin çağrışımları uyarlanabilir ve öğrencinin hatırlaması, öğrenmesi kolaylaşır (Çelenk, 2010, s.57).

2.3.3. Karma Yöntemler

Okuma öğretimi alanında sentez ve analiz yöntemlerinin uygulamadaki olumsuzluklarını ortadan kaldırmak, öğrencilerin daha kolay ve daha çabuk okumayı öğrenmeleri amacıyla yöntemlerde bazı değişiklikler yapılmıştır (Güneş, 2007, s.173). İlk okuma yazmaya cümle ve kelimelerle başlanır, hece ve harflerin öğretilmesine hemen geçilir. Birkaç

cümleden sonra hece ve harflerin öğretilmesine hemen geçilir (Baştuğ & Demirtaş, 2018, s.12).

2. 4. Ses Temelli Cümle Yöntemi

2005 yılı program değişikliği ile ilkokul birinci sınıflarda okuma yazma öğretiminde ses temelli cümle yöntemi ve yazma için ise bitişik eğik yazı temel alınmıştır. Ancak 2017 Türkçe Dersi öğretim programında ilkokuma yazma öğretiminde “Ses Esaslı İlk okuma yazma öğretimi” yaklaşımı benimsenmiştir. Bu programda tek fark olan yazma öğretiminde ise dik temel veya birleşik (bitişik) eğik yazının kullanılabileceği belirtilmiştir. Hangi yazının kullanılacağı konusundaki tercih öğretmene bırakılmıştır.

MEB (2005)’e göre;

“Türkçe ’de her harf bir sesi karşıladığından Ses Temelli Cümle Yöntemi Türkçe’nin ses yapısına uygundur. Bu yöntem öğrencilerin duyduğu ve çıkardığı seslerin bilincine varmasını sağlamaktadır. Böylece öğrencilerin dil gelişimine (doğru telaffuz, akıcılık, sesleri ayırt etme vb.) katkıda bulunmaktadır. Öğrencilerin bütün sesleri öğrenmesi, yazma sürecinde kelimeleri doğru yazmalarını sağlamaktadır. Öğrenci yazı ile konuşma arasındaki benzerlikleri görmekte, yazının harflerin birleştirilmesiyle; konuşmanın ise seslerin birleştirilmesiyle yapıldığını anlamaktadır. Öğrencilerin sözlü dilden yazılı dile geçmesini kolaylaştırmaktadır. Bu yöntem ilkokuma yazmayı öğrenme sürecinde öğrencilerin, bireysel, zihinsel ve sosyal gelişimlerine katkı sağlamaktadır.”

Uygulanmaya başlandığı andan günümüze kadar “Ses Temelli Cümle Yöntemi” birçok araştırmaya konu olmuştur. İlk olarak Güneş (2005)’in “Niçin Ses Temelli Cümle Yöntemi” adlı makalesine bakacak olursak; İlköğretim birinci sınıftan itibaren etkili bir ilkokuma yazma öğretim sürecini gerçekleştirmek aynı zamanda bireylerin düşünmesini, anlamasını, sorgulamasını, öğrenmeyi öğrenip bilgiyi kullanabilmesini sağlayan ve sorun çözmeyi başarabilen bireyler yetiştirebilmek için dünyada gerçekleşen yeniliklerle beraber ülkemizde de ilkokuma ve yazma öğretimi konusunda yeniliğe gidildiği ve bu sebeple de STCY’e geçildiği sonucuna ulaşılmıştır.

Gün (2006) tarafından yapılan araştırmada, 304 1. Sınıf öğretmeniyle ses temelli cümle yöntemine ilişkin algı ve görüşlerini ortaya koymak amacıyla çalışılmıştır. Araştırmanın

sonucunda katılımcıların STCY'ye ilişkin algılarının mezun oldukları okul ve okulun sosyo- ekonomik durumuna göre önemli farklılıklar gösterdiği, cinsiyet, kıdem ve yaşa göre ise önemli farklılıklar göstermediği saptanmıştır. Katılımcıların görüşleri sonucunda STCY ve bitişik eğik yazı konusunda genelde olumlu görüşler ortaya konmuştur. Katılımcılar yeni ilkokuma yazma öğretiminde yaşanan problemlerin giderilmesi ve bu müfredat için yetiştirilmeleri gerektiğini vurgulamışlardır. Özel okulda çalışan öğretmenler ise yeni müfredata daha olumlu yaklaştıkları sonucuna varılmıştır.

Şahin (2008) 101 adet birinci sınıf öğretmeni ve 127 adet birinci sınıf öğrencisiyle on ay boyunca çalışmıştır. Araştırmanın sonucunda STCY ile ilgili olumsuz görüş bildirildiği görülürken, yıl sonunda edinilen yaşantılarla ve yöntem konusunda bilgi sahibi olundukça görüşlerin önemli ölçüde değiştiği ve olumlu olduğu sonucuna varılmıştır. Öğrencilerin ise bir yıl boyunca gözlemlenen yazma ve okuma becerileri dikkate alındığında, yazmada önemli bir sorunla karşılaşmadığı ancak yavaş okuma, oturma biçimi, noktalama işaretlerini kullanmada kısmen sorunların yaşandığı, vurgu ve tonlamaya dikkat edilmediği saptanmıştır.

Yalçın (2015), STCY'nin olumlu ve olumsuz yanlarını, öğrenci düzeyine uygunluğunu ve program hakkındaki önerileri sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre belirlemek amaçlı bir araştırma yapmıştır. Araştırmanın sonucunda öğretmenler, bu program ile öğrencilerin okumaya erken başladığı, doğru heceler oluşturduğu, seslerin oyun gibi öğretildiği için kalıcılığın sağlandığı görüşündedirler. Ancak bitişik eğik yazı ile yazılan yazıların düzgün olmadığı, öğrencilerin cümleyi algılama düzeyinin zayıf olduğunu belirtmişlerdir. Bunun yanı sıra öğrencilerde, heceleyerek okumanın fazla olduğu ve sessiz harflerde zorlanmaların yaşandığı görüşündedirler. Öğretmenler ders kitaplarındaki etkinliklerin ve okullardaki araç ve materyallerin yetersiz olduğunu belirtmekte ve bu sebeple hazırlıkları kendilerinin yaptıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenler bu program ile öğrencilerin daha yaratıcı olduğunu yalnız parçadan bütüne gidildiği için öğrenci gelişimine uymadığı görüşündedirler. Mesleğinde yeni olan öğretmenlerin program hakkında daha fazla öneri

ve olumlu görüŖe sahip olduğu belirlenmiŖ. Cinsiyete göre de bay öğretmenlerin daha fazla sorun yaŖadığı saptanmıŖtır.

Kavak (2019), sınıf öğretmenlerinin STCY'nin aŖamalarında karŖılaŖılan sorunlara iliŖkin görüŖlerini ve çözüm önerilerini koymak amacıyla 615 sınıf öğretmeni ile çalıŖmıŖtır. AraŖtırma sonuncunda öğretmenlerin STCY'nin aŖamalarında sıklıkla sorun yaŖamadığı sonucuna ulaŖılmıŖtır. Hazırlık safhasında çizgiye oturtma ve yön vermede, harfleri yazarken ve söylerken karıŖtırmada, kapalı heceden açık heceye geçmede, heceleri birleŖtirmede, okuduğunu anlamada, hızlı yazmada ve okumada sorun yaŖadıklarına iliŖkin bulgulara ulaŖılmıŖtır. Kelime, cümle, metin aŖamalarında öğrencilerin harfleri eksik bıraktıkları belirtilmiŖtir. Bu sorunların çözümlerinde ailelerin bilinçlendirilmesi, bireysel farklılıklara dikkat edilmesi, acele edilmemesi, bol okuma yapılması, harflerin verililiŖinin deđiŖtirilmesi, anlama üzerinde durulması, görsellerin çoğaltılması, sınıfların donanımlı hale getirilmesi gibi önerilerde bulunulmuŖtur.

Alan yazın incelendiğinde STCY ile ilgili birçok araŖtırma bulunmaktadır. AraŖtırma sonuçlarına göre STCY'nin bazı avantaj ve dezavantajlarının olduğu ortaya çıkmaktadır. Bu anlamda öğretmenlere büyük görevler düşmektedir. Olumsuzluklara takılmadan STCY'yi en etkili bir Ŗekilde uygulayıp avantajlarını ön plana çıkarmaları gerekmektedir.

Ses Temelli Cümle Yönteminde temel amaç bireylerin sorgulayıcı, üretici, keŖfedici, giriŖimci, problem çözücü bireyler olmasını ve bunun yanında hayatın her alanında öğrenmeyi öğrenen bireyler olmalarını sağlamaktır. Okuma yazma da bu amaçlara uzak olamaz. Ses temelli cümle yönteminin etkinlikleri her aŖamada öğrencilerin zihinsel becerilerini kullanmalarını gerektirmektedir. Bu etkinlikler öğrencilerin keŖfetmelerini ve üretmelerini sağlayan etkinliklerdir. Ezberden öte anlamlandırma, sorun çözme, tahmin etme ve karar verme gibi zihinsel beceriler geliŖtirmektedir. Ses temelli cümle yönteminde üretim mantığı kavrandıktan sonra öğrenciler tek başlarına geliŖimlerini devam ettirebilmektedirler. Yani öğrenciler okuma yazma öğrenimini bireysel farklılıklara duyarlı bir Ŗekilde gerçekteŖirmiŖ olurlar.

2.4.1. Ses Temelli Cümle Yönteminin Özellikleri

İlkokuma yazma sürecinde ses temelli cümle yönteminin özellikleri şunlardır:

- Ses Temelli Cümle Yönetimi'nde ilk okuma-yazma öğretimi, dinleme, konuşma, becerilerinden kopuk, sadece okuma-yazma becerilerini geliştirme olarak değil; Türkçe öğretiminin beş öğrenme alanı ile birlikte yürütülmektedir.
- İlk okuma-yazma öğretime seslerle başlanması, seslerin birleştirilmesi ile anlamlı heceler, kelimelerin oluşturulması ve cümlelere ulaşılması öğrencinin, bilgileri yapılandırmasını kolaylaştırmaktadır. Ses Temelli Cümle Yöntemi, bu yönüyle yapılandırıcı öğrenme yaklaşımına uygundur.
- Bu yöntem; tek tip, belirli kalıplara sıkıştırılmış ve belirli sayıdaki cümlelerle ilk okuma-yazma öğretimi yerine; çokluluğa ve çeşitliliğe ağırlık vermektedir. Bu nedenle ilk okuma-yazma, öğretim sürecinde öğrencilerin çok sayıda ve çeşitli hece, kelime, cümlelerle, okuma-yazma öğrenmelerini gerekli kılmaktadır.
- Öğrencilere sunulan zengin içerik, onların temel düşünme becerilerini, yaratıcılıklarını ve zekâ alanlarının gelişimine katkı sağlamaktadır.
- Okuma-yazma öğretiminde ilerleme, kolaydan zora doğru belirli bir sıra içinde yürütülmektedir.
- İlk okuma-yazma öğrenmeye yeni başlayan öğrencimin dikkat düzeyine uygun bir yöntemdir. Ses Temelli Cümle Yöntemi öğrenme-öğretme sürecinde öğrencinin dikkat düzeyinin gelişimine katkıda bulunmaktadır.
- Yöntemin bir gereği olarak ilk okuma-yazma öğretiminde ses, harf, hece, kelime, cümle ve metin oluşturma sırası izlenmektedir. Bu süreç, öğrencinin cümle kurma ve metin oluşturma becerilerinin gelişimine katkı sağlamaktadır.
- Öğrenciler hece, kelime, cümle ve metin oluşturma sürecinde bizzat katıldıklarından bu yöntem öğrencilerin yaratıcılığını geliştirici olmaktadır.
- Bu yöntemle ilk okuma-yazma öğretiminde, çok sayıda hece, kelime, cümle ve metinlerle çalışılmaktadır. Bu durum öğrencilerin cümleleri ezberlemesini engellemekte; tam tersine, cümleyi anlayarak öğrenmesini gerektirmektedir. Böylece öğrencilerin anlama düzeyleri gelişmektedir.
- Türkçede her harf bir sesi karşıladığından bu ses Türkçenin ses yapısına uygundur.
- Öğrencilerin duyduğu ve çıkardığı seslerin bilincine varması sağlanmakta; öğrencilerin dil gelişimine (doğru telaffuz, akıcılık, sesleri ayırt etme vb.) katkıda bulunmaktadır.

- Öğrencilerin bütün sesleri öğrenmesi, yazma sürecinde kelimeleri doğru yazmalarını kolaylaştıracaktır.
- Öğrenciler yazı ile konuşma arasındaki benzerlikleri görmekte, yazının harflerin birleştirilmesiyle konuşmanın ise seslerin birleştirilmesiyle yapıldığını anlamaktadır.
- Öğrencilerin sözlü dilden yazılı dile geçmesini kolaylaştırmaktadır.
- Öğrencilerin ilk okuma-yazmayı öğrenme sürecinde bireysel, zihinsel ve sosyal gelişimlerine katkı sağlamaktır (MEB, 2005, s.253-254).

2.4.2. Ses Temelli Cümle Yönteminin İlkeleri

İlk okuma-yazma öğretimi sürecinde dikkat edilmesi gereken ilkeler şunlardır:

1. Öğrencinin ön bilgilerinden hareket edilmelidir.
2. Ağırlıklı olarak sentez yöntemi kullanılmalıdır.
3. Özellikle ve öncelikli olarak anlamlı heceler elde edilmelidir.
4. Aşağıdaki ölçütlerle oluşturulacak hecelerin:
 - Kolay okunması,
 - Dilde kullanım sıklığına sahip olunması,
 - Anlamının açık ve somut olması,
 - Anlamı görselleştirilebilir olması (canlandırılabilir, resmedilebilir vb.),
 - İşlek hece yapısına sahip olmasına dikkat edilmelidir.
5. Kısa sürede cümlelere ulaşılmalıdır.
6. İmkânlar ölçüsünde görsellere başvurulmalıdır.
7. Somut öğelerden yararlanmaya ağırlık verilmelidir.
8. Hece tablosu hiçbir şekilde kullanılmamalıdır.
9. Öğrenilenlerin kalıcılığı sağlanmalıdır. Bu amaçla aşağıdaki etkinlikler kullanılabilir:
 - Yeni öğrenilenleri önceki öğrenilenlerle ilişkilendirme.
 - Öğrenci defterlerine yazma.
 - Okunan ve yazılanları sergileme.
 - Çalışma kitaplarında yer alan etkinlikleri yapma (MEB, 2005, s.255).

2.4.3. Ses Temelli Cümle Yönteminin Aşamaları

Ses Temelli Cümle Yöntemine göre ilk okuma-yazmanın aşamaları aşağıda verilmiştir:

1. İlk okuma-yazmaya hazırlık
2. İlk okuma-yazmaya başlama ve ilerleme

- Sesi hissetme ve tanıma
 - Sesi okuma ve yazma
 - Sesten heceler, hecelerden kelimeler, kelimelerden cümleler oluşturma
 - Metin oluşturma
3. Okuryazarlığa ulaşma (MEB, 2005, s.255).

2.4.3.1. İlk Okuma-Yazmaya Hazırlık Aşaması

Okuma yazmaya başlamanın ilk aşaması hazırlıktır. MEB'in Türkçe Dersi Öğretim Programı (2019)'na göre bu dönem üçe ayrılmıştır:

- a) Dinleme Eğitimi Çalışmaları: Öğrencilere harflerin sesleri verilmeden, doğal ve yapay ses kaynaklarından çıkan sesler dinletilmelidir. Dinletilen sesin kaynağını fark etmeleri sağlanmalıdır. Ardından doğal ve yapay ses kaynaklarına karşılık gelen duyduğu sesleri tanıma, ayırt etme ve taklit etme çalışmaları yapılmalıdır. Bu süreçte işitme engeli ve konuşma bozukluğu olduğu düşünülen öğrencilerin de gözlenmesi gerekmektedir (s.11).
- b) Parmak, El ve Kol Kaslarını Geliştirme: Yazmaya başlamadan önce öğrencilerin çeşitli oyunlarla el kol kasları geliştirilmelidir. Bu çalışmalarla öğrencilerin kas esnekliği sağlanmalıdır (Çelenk, 2006).
- c) Boyama ve Çizgi Çalışmaları: Bu çalışmalarla çocuk gerçek okuma yazmaya ilk adımı atmış olur. Boyama ve çizgi üzerinden gitme çalışmaları büyük kâğıtlar üzerine büyük kalemler ile yaptırılmalıdır. Daha sonra çizgi alanları sınırlanmalı ve kalem normalleştirilmelidir. Bu aşamada çocuğun oturuşu, kalem tutuşu, defteri veya kâğıdı tutuş pozisyonu oldukça önemlidir ve öğretmen hemen hemen her öğrenciyi bu konularda izlemeli ve gerekli müdahaleyi hemen yapmalıdır (Akyol, 2007, s.93). Dik temel harflerle yazmaya hazırlık için dik, eğik, dairesel ve yatay çizgiler çizdirilmelidir. Dik Temel yazma biçiminde dairesel çizgi öğretirken saatin 2 noktasından başlanmalı, sola doğru eller kâğıttan kaldırılmadan aynı noktaya gelene kadar çizdirilmelidir. Dik temel harflerin yazılış yönleri, soldan sağa ve yukarıdan aşağıya doğru gösterilmelidir (MEB, 2019a, s.11).

2.4.3.2. İlk okuma-yazmaya Başlama ve İlerleme

İlk okuma-yazmaya hazırlık çalışmalarının tamamlanmasından sonra ilk okuma-yazmaya başlama ve ilerleme aşamasına geçilmektedir. Bu aşamada sesi hissetme, tanıma ve ayırt

etme, sesi okuma ve yazma, sestten anlamlı heceler, kelimeler ve cümleler oluşturma ile metin oluşturma çalışmaları yapılmaktadır.

2.4.3.2.1. Sesi Hissetme, Tanıma ve Ayırt Etme

Okuma yazma öğretiminde ilk olarak ses hissettirilmelidir. Ses öğretilirken görselden hareketle harf senaryosu, tekerleme, şarkı ve bilmecelerden yararlanılabilir. Ardından öğrencilere sesin karşılığı olan harf gösterilmeli ve ses harf ilişkisi kavratılmalıdır (MEB, 2019a, s.12).

2.4.3.2.2. Harfi Okuma ve Yazma

Öğretmen öğrencilerin sesi hissettiklerinden, tanıdıklarından emin olduktan sonra sesin nasıl yazılacağı ve okunacağı konusunda öğrencilerinde merak uyandırmalıdır. Harf sesin yazıdaki görünür biçimi ve sembolüdür. Bu aşamada sesin harfler yoluyla yazıldığı, harflerin ses olarak yansıdığı hissedilecek ve hedeften haberdar olunacaktır (Keskinkılıç, 2005, s.124). Öğrenci yazma çalışmalarında harflerin yazım şekilleri, yönleri, geometrisi, eğimi, dikliği konusunda zorlanmamalıdır. Öncelikle öğrencilerin harfin temel formunu oluşturmaları beklenmelidir. Önce büyük harfin yazımı hemen ardından küçük harfin yazımı yönleriyle birlikte gösterilmelidir (MEB, 2019a, s.12).

Dik temel yazı ile okuma yazma öğretimi aşağıdaki harf grupları sırasına göre yapılmalıdır. Okuma yazma çalışmalarındaki dik temel yazı için hazırlanan harf grupları Şekil 3’te sunulmuştur:

Grup	e, l, a, k, i, n	E, L, A, K, İ, N
Grup	o, m, u, t, ü, y	O, M, U, T, Ü, Y
Grup	ö, r, ı, d, s, b	Ö, R, I, D, S, B
Grup	z, ç, g, ş, c, p	Z, Ç, G, Ş, C, P
Grup	h, v, ğ, f, j	H, V, Ğ, F, J

*Şekil 3.*Dik Temel Yazı Harf Grupları. “*Türkçe Dersi Öğretim Programı*”, MEB, 2019a, <http://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/20195716392253-02-> sayfasından erişilmiştir.

2.4.3.2.3. Harflerden Heceler, Hecelerden Kelimeler, Kelimelerden Cümleler Oluşturma

Bu aşamada yeni döneme başlanılmaktadır. Önce heceler, hecelerden de kelimeler oluşturulacaktır. Harf ve ses birlikte kullanılmalı, çocuklara özellikle yazarken öğretilen harfler doğrudan söylenilmeli ve söyletilmeli. Çocuklara yeni çalışmadan bahsederek anlamsız seslerden anlamlı hece ve kelimelere doğru hareket edileceği söylenir (Akyol, 2007, s.112).

MEB (2019a)’e göre;

“Harflerde ilerlendikçe her zaman önce kapalı hecelere sonra açık hecelere ulaşılmalıdır. Ardından üç ve dört harfli heceler gösterilmelidir. Anlamını bilmediği türden kelimelere yer verilememeli, hece türlerinin tamamı kolaydan zora doğru olmalıdır. Yeni oluşturulan kelimeler gösterildikten sonra cümle içinde kullanılmalı, kelimeler arasında uygun boşluklar bırakılmalıdır. Büyük harflerin kullanımı cümle başlarında, özel isimlerde ve başlıklarda vurgulanmalıdır. Son olarak noktalama işaretlerinin kullanımına yeri geldikçe değinilmelidir” (s.13).

2.4.3.2.4. Metin Oluşturma

Akyol (2007)'a göre;

“Elde edilen kelimelerden yararlanarak cmler ve cümlelerden de metin oluşturulmalıdır. İlk gruptaki harfler kazandırıldıktan sonra oluşturulacak metinler tam anlamıyla bir paragraf oluşturmaktan uzak olabilir. Bu durum diğerk gruptaki harfler ğretildike ortadan kalkar. Metinler üzerinde mutlaka konuşulmalı verilmek istenen mesaja çok genel de olsa değnilmeye çalışılmalıdır. Oluşturulan kısa metinler mutlaka yazdırılmalı ve yazıyla ilgili dönütler verilmelidir” (s.128).

2.4.3.3. Okuryazarlığa Ulaşma

Bu aşama ilkokuma yazma öğretiminin son aşamasıdır. Serbest okuma yazma aşaması da denilmektedir. Bu aşamada öğrencilerin şiirleri, tekerlemeleri, hikayeleri ve okuma kaynaklarından seçtikleri metinleri sınıftaki arkadaşlarına okumaları sağlanmalıdır. Ayrıca kendilerini yazılı olarak ifade etmeleri ve yazılanları okuyarak paylaşmaları sağlanmalıdır (elenk, 2006, s.77).

2.4.4. lme, Değlendirme ve Dönüt Verme

lme ve değlendirme, yapılan bütün çalışmaların bir parçası olarak düşünülmelidir. Hazırlık aşamasından başlayarak okuryazarlığa ulaşıncaya kadar bütün aşamalar değlendirilmelidir. Öğretmen ilkokuma yazma değlendirme formunda yer alan değlendirme başlıklarını temel alarak her öğrencinin geşişim düzeyini gösteren ayrıntılı değlendirme formları hazırlamalıdır (elenk, 2010 s.265).

lme ve değlendirme, yapılan bütün çalışmaların bir parçası olarak hazırlık aşamasından başlayarak okuryazarlığa ulaşıncaya kadar bütün aşamaların değlendirilmesine yönelik yapılır (Ferah, 2007, s.269). Okuma yazma programını değlendirmek için iki aşamanın iyi llmesi gerekmektedir. Bunların birincisi okuma yazma programının başlangıç aşaması, diğeri ise sonuç aşamasıdır. Bu ikisinin arasındaki fark başarıyı göstermektedir (Güneş, 2000, s.142-143).

Akyol (2007)'a göre ise,

“Öğretmen sınıfın sosyal ve akademik çevreden oluştuğunu unutmamalıdır. Öğretmenin birinci görevi, çocukların öğrenmesine rehberlik ederek onların gelişimlerini sağlamak olduğu için ölçmeye ihtiyaç vardır. Akademik boyutlu ölçmelerde öğrencinin dikkat süresi, kendini işe vermesi, iş üzerinde sabırla çalışması vb. unsurlara dikkat edilir. Sosyal açıdan ise öğrencinin başkalarıyla geçinme ve birlikte çalışma durumuna, saygılı ve ölçülü oluşuna, eşyaları ve çevreyi koruyuşuna bakılır. Hangi boyut üzerinde ne derece durulacağı öğretim seviyesine göre değişebilir. İlköğretimde çocuk bir bütün olarak ele alındığı için sosyal boyuta ağırlık verilmelidir” (s.226).

Son olarak, özellikle ilk okuma yazma öğretiminde ölçme ve değerlendirme, sürecin olmazsa olmaz bir parçası durumundadır. Bu noktada öğrencilerin yanlış öğrenmeleri çabucak düzeltilmelidir. Zamanında yapılmayan bir düzeltme öğrencide alışkanlık meydana getireceğinden bunun ömür boyunca sürdürülmesi gerekmektedir.

2.5. İlgili Araştırmalar

Bu bölümde ilgili araştırmalar, mesleğe yeni başlamış sınıf öğretmenleri ile ilgili araştırmalar ve ilkokuma yazma öğretiminde karşılaşılan sorunlarla ilgili araştırmalar olmak üzere iki başlık altında incelenecektir.

2.5.1. Mesleğe Yeni Başlamış Sınıf Öğretmenleri ile İlgili Araştırmalar

Korkmaz vd. (2004)'nin ‘Göreve Yeni Başlayan Sınıf Öğretmenlerinin Karşılaştıkları Güçlükler’ adlı çalışmada, göreve yeni başlayan sınıf öğretmenlerinin resmi işleri nasıl yürüteceği konusunda, öğretmenlik rolüne uyum sağlamada, öğretim görevini yerine getirmede, sınıf yönetimi, okula ve çevreye uyum sağlama ve çeşitli derslerin öğretiminde sorunlar yaşadıklarını tespit etmişlerdir. Araştırma 2002- 2003 öğretim yılında Ağrı, Diyarbakır, Konya, Muş ve Şanlıurfa illerinde göreve yeni başlayan toplam 247 sınıf öğretmeni ile yapılmıştır. Araştırma, 34 sorudan meydana gelen bir anketin öğretmenlere uygulanmasıyla gerçekleştirilmiştir.

Aksoy (2008)'un 'Birleştirilmiş Sınıflarda Eğitim-Öğretim: Genç ve Deneyimsiz Öğretmenlerin Görüşlerine Dayalı Bir Araştırma' adlı çalışmada, birleştirilmiş sınıflı okullarda görev yapan deneyimsiz öğretmenlerin mesleki tecrübelerini kendi söylemlerine yönelik ortaya koymak amaçlanmıştır. Araştırma tarama türünde nitel bir araştırma olarak planlanmıştır. Araştırmaya Ağrı, Ardahan, Giresun, Kırıkkale, Çankırı, Şanlıurfa, Erzurum, Bitlis, Afyon, Yozgat, Adıyaman illerinde bulunan birleştirilmiş sınıflı okullarda görev yapan 8'i kadın 4'ü erkek toplam 12 sınıf öğretmeni katılmıştır. Veriler yarı yapılandırılmış görüşme yaklaşımı benimsenerek yüz yüze, grup görüşmeleri, telefon ve online görüşmeler yoluyla elde edilmiştir. Elde edilen veriler eğitim yeri ve araçların durumu, işletme-sürdürme (temizlik ve ısınma), halk desteği, yönetsel destek, eğitim- öğretimde karşılaşılan sorunlar, hizmet öncesi ve hizmet içi eğitim ana temaları altında değerlendirilmiştir.

Gömlüksüz vd. (2010)'nin 'Mesleğe Yeni Başlayan Sınıf Öğretmenlerinin Yaşadıkları Zorluklarla Öğretmen Adaylarının Yaşayabilecekleri Zorluklara İlişkin Algılarının Karşılaştırılması' adlı araştırmada nitel veri analizi kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formuyla öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının görüşleri doğrultusunda karşılaşılan ve karşılaşılabilecek problemler tespit edilmiştir. Analiz sonucunu altı boyutta ele almışlardır. Bu boyutlardan sosyal problemlere ilişkin yaşadıkları sıkıntılar; dil problemi, kültürel farklılıklar, çevreye uyum, ekonomik problem, dilin argo kullanılışı, öğretmene değer verilmemesi gibi konular olduğu görülmüştür. Diğer bir boyut olan çevresel problemler; ulaşım, barınma, iklim, iletişim problemi, sağlık problemi, su problemi ve elektrik problemi gibi konulardan oluşmaktadır. İdari probleme yönelik olanlar ise; üniversitede alınan yetersiz eğitim, hizmet içi eğitim eksikliği, müdür yetkili olmak, milli eğitim müdürlüğü ile iletişim bozukluğu, resmi yazışma problemi ve idari işlerin zaman alması gibi problemlerden oluşmaktadır. Diğer bir boyut olan okula yönelik problemler; teknolojik araç-gereç eksikliği, ortamın kullanışsızlığı, laboratuvar eksikliği, öğretim materyali eksikliği, mevcut imkanları kullanmadaki yetersizlik, elektrik

problemi ve çevre düzenlemesine ilişkin problemlerden oluşmaktadır. Mesleki problemlere ilişkin konular ise; alan, meslek ve genel kültür bilgisinden oluşan problemlere yöneliktir. Son boyut olan alınan eğitime ilişkin problemler; derslerin teorik olması, derslerin yetersizliği, tecrübe eksikliği, derslerin kolay unutulması, derslere karşı ilgisizlik, akademisyenlerin yetersizliği ve öğretmenlerin bilinçsizliği gibi konulardan oluşmaktadır.

Erkoç (2010)'un 'Aday Öğretmenlerin Göreve Başladıklarında Karşılaştıkları Sorunlar' adlı çalışmasında, aday öğretmenlerin göreve başladıklarında sorunlarla karşılaşma durumlarının belirlenmesi amaçlanmıştır. Çalışma Kahramanmaraş İl'inde hazırlayıcı eğitim kursuna katılmış 399 aday öğretmen ile 2006-2007 öğretim yılında gerçekleştirilmiştir. Çalışmada araştırmacı tarafından geliştirilen anket kullanılmıştır. Araştırma neticelerine göre, aday öğretmenlerin göreve başladıklarında sorunlarla karşılaşma durumlarının, mesleği seçme nedenleri mesleği sevdiği için ve topluma yararlı olmak için olanlarda anlamlı biçimde daha az olduğu belirlenmiştir. Aynı zamanda aday öğretmenlerin göreve başladıkları zaman problemlerle karşılaşma durumları arasında cinsiyetlerine, annelerinin öğretmen olup olmamasına, babalarının öğretmen olup olmamasına, görev yaptıkları yerleşim birimine, mezun oldukları fakülteye, branşlarına ve çalıştıkları okul türlerine göre anlamlı farklılık görülmemiştir.

Sarı (2011)'nın 'Göreve Yeni Başlayan Sınıf Öğretmenlerinin Karşılaştıkları Sorunlar' adlı çalışmanın amacı, mesleğe yeni başlamış sınıf öğretmenlerinin karşılaştıkları sıkıntıları ortaya çıkarmaktır. Araştırma tarama planlanmıştır. Araştırmanın uygulaması 2010 yılı içerisinde en fazla sınıf öğretmenliği atamasının yapıldığı İstanbul, Şanlıurfa ve Van illerinde ve ilçelerinde görev yapmakta olan 529 aday sınıf öğretmenine uygulanmıştır. Elde edilen verilerin çözümlenmesinde Mann Whitney U-testi kullanılmıştır. Araştırmanın sonuçlarını yedi boyutta ele almıştır.

- Okul yöneticileri ile ilişkilerde; aday sınıf öğretmenleri okuldaki görevlerini yerine getirirken okul yöneticilerinden gereken desteği almamaları en önemli sorun olarak görülmüştür.
- İl-ilçe yöneticileri ile ilişkilerde; il-ilçe yöneticilerinin, aday sınıf öğretmenlerinin yaratıcı görüş ve önerileri için destek vermemeleri en önemli sorun olarak görülmüştür.
- Öğretmenler ile ilişkilerde; okul rehberlik servisindeki rehber öğretmenin, aday sınıf öğretmenin mesleki yeterlilik alanının gelişmesi konusunda yeterince ilgilenmemeleri en önemli sorun olarak görülmüştür.
- Öğrenciler ile ilişkilerde; aday sınıf öğretmenlerinin öğrencilerin motivasyonlarını nasıl arttıracaklarını bilmemeleri en önemli sorun olarak görülmüştür.
- Eğitim-öğretim ortamına ilişkin; yetersiz teknoloji ve araç gereç eksikliğinden dolayı eğitim-öğretim faaliyetlerinin aksaması en önemli sorun olarak görülmüştür.

Özer vd. (2016)'nin 'Deneyimsiz Öğretmen Davranışları' adlı araştırmada üniversiteden yeni mezun olan ve mesleğinin ilk deneyimlerini yaşayan, deneyimsiz öğretmenlerin sınıfta nasıl hareket ettikleri ve sıklıkla yaptıkları hareketlerin yanlış olanlarını belirleyerek bunların aday öğretmenlere göre yanlış olup olmadıklarını saptamak amaçlanmıştır. Araştırma tarama modelinde betimsel bir çalışmadır. İki aşamadan oluşmaktadır. İlk aşamasında iki soruluk ankettir. İkinci aşaması ise yüz yüze görüşme şeklinde 10 öğretmen adayı ile gerçekleştirilmiştir. Nitel yöntemlerle yapılan bir çalışmadır. Araştırmada elde edilen bulgular şunlardır: Deneyimsiz öğretmenlerin sık yaptığı davranışlarda frekansı en yüksek olan konu iletişim ve öğretim süreci ile ilgili iken, sık yaptığı hatalarda frekansı en yüksek olan konu mesleğe uyum ve öğretim süreci ile ilgilidir. Diğer hatalar ise, iletişim kuramama, derse hazırlıksız gelme, aşırı sert ya da yumuşak davranma, öğrencileri sık sık uyarmak, tarafsızlığını kaybetmek, sürekli aynı yöntemle ders anlatmak, slayta ve ders kitabına bağlı kalmak gibi özetlenebilir.

Öztürk (2016)'ün 'Köy ve Kasabalarda Görev Yapan Öğretmenlerin Mesleğin İlk Yıllarında Yaşadıkları Güçlükler' adlı araştırma, köy ve kasabalarda mesleğinin ilk yılını

icra etmekte olan öğretmenlerin, öğretmenlik mesleğine ve sosyal çevrelerine ilişkin yaşadıkları güçlükleri ve bu güçlüklerin demografik değişkenlere farklılık gösterip göstermediğini araştıran betimsel ilişkisel bir tarama çalışmasıdır. Çalışmanın örneklemini, kartopu örnekleme yöntemiyle saptanan, Türkiye'nin çeşitli köy ve kasabalarında görev yapan toplam 210 aday öğretmen oluşturmaktadır. Elde edilen sonuçlara göre, katılımcı öğretmenler, mesleğin ilk yılında en çok iş yükü, sosyal statü ve öğretmen kimliği, amirlerle ilişkiler ve sınıf yönetimine ilişkin güçlükler yaşamaktadırlar. En az sıklıkta yaşanan güçlük ise öğrencilerle ilişkiler boyutu olmuştur. Bu güçlüklerin yaşa, cinsiyete ve görev yerine göre farklılık göstermediği fakat katılımcıların öğretmenlik yaptığı eğitim-öğretim kademesine ve öğretmenlik alanlarına göre farklılık gösterdiği görülmüştür.

2.5.2. İlkokuma Yazma Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlarla İle İlgili

Araştırmalar

Nargül (2006)'ün 'Alan Dışından Atanan Sınıf Öğretmenlerinin İlkokuma Yazma Öğretimindeki Yeterlilikleri ve Karşılaştıkları Sorunlar' adlı araştırmasında, halen görevde bulunan farklı fakülte mezunlarının, özellikle ilköğretim birinci kademedeki ilkokuma yazma öğretimindeki yeterliliklerini ve karşılaştıkları sorunları öğretmen ve müfettiş görüşleri doğrultusunda belirlemek amacıyla çalışmıştır. Araştırma, tarama modeli esas alınarak, 2004-2005 öğretim yılında Sakarya İli ilköğretim okullarında görevli, 120 tanesi alan dışından atanmış sınıf öğretmeni ile teftiş kurulunda görevli 31 ilköğretim müfettişi ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmayla ilköğretim okullarına alan dışından atanan ve ilköğretim birinci sınıflarda ilkokuma ve yazma öğretimi yapan sınıf öğretmenlerinin konu alanı ile ilgili davranışları gösterme düzeyi, konu alanının öğretiminde karşılaştıkları sorunlara ilişkin öğretmen ve müfettiş görüşleri saptanmaya çalışılmıştır.

Savaş (2008)'ın 'Ses Temelli Tümce Yöntemine Göre İlkokuma Yazma Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlar' adlı araştırmanın gayesi, ses temelli tümce yöntemine göre ilkokuma yazma öğretim sürecinde öğretmenlerin öğrenci, veli, öğretim programı, okul ve mesleki yeterlilik ile ilgili karşılaştıkları sorunları saptamaktır. Araştırma tarama modelinde olup, 2006-2007 eğitim öğretim yılında Isparta il merkezi, ilçe ve köy ilköğretim okullarında görev yapan 138 öğretmenle gerçekleştirilmiştir. 44 maddelik anket formu uygulanmıştır. Araştırmanın sonunca öğretmenler, eski olan tümce yönteminden yeni olan ses temelli cümle yöntemine geçişi faydalı görmüşlerdir. Ayrıca yeni yönteminin programın hedeflerine göre daha elverişli olduğu kanısına varmışlardır. Programda öngörülen ders içi ve ders dışı etkinliklerin öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve psikomotor gelişimlerine uygun olduğunu belirtmişlerdir. Ancak, öğrencilerin, sesleri birleştirirken ve sözcükleri hecelerine ayırırken zorlandıklarını ifade etmişlerdir. İlkokuma yazma öğretim yönteminde yapılması gereken etkinlikleri uygulayabilmek için gereken materyallerin ve ortamın sağlanmasıyla ilgili olarak nadir de olsa sıkıntı yaşadıklarını dile getirmişlerdir. Öğretmenlerin mesleki yeterliliğe ilişkin, genel olarak sorun yaşanmadığı sonucuna varılmıştır.

Öz (2009)'ün 'İlkokuma Yazma Öğretiminde Karşılaşılan Güçlüklerin Öğretmen ve Ebeveyn Görüşlerine Dayalı Olarak Belirlenmesi' adlı araştırmanın amacı, ilkokuma yazma öğretiminde karşılaşılan güçlükleri öğretmen ve ebeveyn görüşlerine dayalı olarak saptayabilmektir. Araştırma 2006-2007 eğitim-öğretim yılında, Çanakkale ve ilçelerindeki 8 okulda uygulanmıştır. Toplam 18 birinci sınıf öğretmeni ve 54 ebeveynle yarı yapılandırılmış bir görüşme yapılmıştır. Öğretimin öğrenci-öğretmen-ebeveyn işbirliğine dayalı olduğu ve başarının tek başına öğretmen ve öğrenciye bağlı olmadığından yola çıkarak, ailelerin ses temelli cümle yöntemi başta olmak üzere ana-baba eğitimi verilerek bilinçlendirilmesi sağlanmalıdır. Bu eğitimler mümkün olduğunca okul öncesi eğitim döneminden başlanarak verilmeye başlamalıdır. Çünkü veriler

sonucunda bu dönemde ailelerin verdiği yanlış ğretimlerin düzeltilmesinin zorluğu göze çarpmaktadır.

Çetin (2010)'nin 'Öğretmen Görüşlerine Göre 1. Sınıf Öğrencilerinin Türkçe Dersi Erişİ Düzeyleri ve İlkokuma Yazma Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlar' adlı araştırma, ilköğretim okullarında bulunan birinci sınıf öğrencilerinin Türkçe dersinin kazanımlarına ne kadar ulaştıklarını ve aynı zamanda ilkokuma yazma öğretimi sırasında yaşanan sıkıntıları öğretmenlerin görüşlerine göre saptamayı hedeflemektedir. Araştırma, tarama modelindedir. 2009-2010 yılında Sivas'ın belirli ilköğretim okullarında, 108 tane birinci sınıf öğretmeniyle gerçekleştirilmiştir. Merkez okullardaki öğrencilerin köydeki öğrencilere nazaran; bağımsız sınıflı okullarda öğrenim gören öğrencilerin birleştirilmiş sınıflı okullarda öğrenim gören öğrencilere göre istenilen kazanımlara ulaşma düzeyinin daha yüksek olduğuna ulaşılmıştır. Görevinde deneyimi fazla olan öğretmenlerin ilkokuma yazma öğretim sürecinde daha başarılı oldukları görüşüne varılmıştır. Birleştirilmiş sınıflardaki mevcudun azlığının yeterli ve istenilen verime ulaşmada yetersiz kaldığı görüşlerine varılmıştır.

Emeç (2011)'in 'Türkçe'nin Yeterince Etkin ve Güzel Konuşulmadığı Yerlerde İlkokuma Yazma Öğretiminde Öğretmenlerin Karşılaştığı Sorunlar (Erzurum İli Örneği)' adlı araştırma, 2010-2011 eğitim-öğretim yılında Erzurum'da görev yapan ve daha önce birinci sınıfları okutma adına mesleki deneyimi olan öğretmenlerle çalışılmıştır. 79 tane öğretmen ile görüşme yapılmıştır. Araştırmada nitel veriler, yarı yapılandırılmış görüşme formları kullanılarak toplanmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre, ana dili Türkçe olmayan öğrencilerin bulunduğu okullarda öğretmenlerin, ilkokuma yazma öğretiminde; öğrenciden kaynaklanan, öğretmenin kendisinden kaynaklanan, aile ve çevreden kaynaklanan, Türkçe programından kaynaklanan ve bunlar dışında belirttikleri diğerkaynaklı sorunlarla ilgili görüşler elde edilmiştir.

Bektaş (2013)'ın 'İlkokuma Yazma Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlar ve Çözüm Yollarının Karma Yöntem Aracılığıyla İncelenmesi' adlı çalışmanın gayesi, ilkokuma

yazma öğretiminde sınıf öğretmenlerinin karşılaştığı güçlükleri ve bu güçlüklerle baş etmek için kendilerinin ürettikleri çözüm stratejilerini incelemektir. Çalışmada karma yöntem kullanılmıştır. Çalışma 1. Sınıfın okula uyum haftasından 1. Dönemin sonuna kadar olan süreci kapsamaktadır. Trabzon Merkez ilçesinde 15 öğrenci ile yürütülmüş, özel durum çalışması kapsamında ise Trabzon merkez ilçede görev yapan 30 sınıf öğretmeni ile görüşmeler yapılmıştır. Veriler öğretmenlerin tuttuğu araştırmacı günlüğü ve yarı yapılandırılmış görüşmelerden elde edilmiştir. Her iki çalışmada elde edilen ortak bulgular: Öğrenciden kaynaklanan sorunlar (öğrencinin fiziksel ve bilişsel olgunluğu), veliden kaynaklanan sorunlar (ailelerin ilgisizliği, sürece müdahale eden veli), öğretmenlerden kaynaklanan sorunlar (öğretmenin hazırbulunuşluğu, öğretimin yerliliği), okuldan kaynaklanan sorunlar (fiziki ortam ve araç gereç, sınıf mevcudu) ve ilköğretim programından kaynaklanan sorunlar (ses temelli cümle yöntemi, bitişik eğik el yazısı) olarak incelenmiştir.

Gözüküçük (2015)'ün 'Anadili Türkçe Olmayan İlkokul Öğrencilerine İlkokuma Yazma Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlar ve Çözüm Önerileri' adlı çalışmada karma yöntem araştırması desenlerinden çeşitleme deseni kullanılmıştır. Nicel araştırma modellerinden genel tarama modeli ve nitel araştırma desenlerinden durum çalışması kullanılmıştır. Araştırma 2012-2013 eğitim-öğretim yılında Diyarbakır'da ilkokullarda görev yapan 705 birinci sınıf öğretmeni ile yapılmıştır. Nicel verilerin toplama aracının uygulandığı okullardan seçilen 40 ilkokul birinci sınıf öğretmeniyle görüşmeler yapılmış olup nitel veriler toplanmıştır. Araştırmanın nitel verileri, yarı yapılandırılmış görüşme formuyla toplanmıştır. Araştırma sonuçlarına bakıldığında, anadili Türkçe olmayan ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin sınıf öğretmenlerinin ilkokuma yazma öğretimi hazırlık aşamasında, sesi hissetme ve tanıma aşamasında, seslerden heceler, kelimeler, cümleler ve metin oluşturma aşamasında, iletişim boyutunda karşılaştıkları sorunlara ilişkin görüşleri “kesinlikle katılıyorum” düzeyinde; okuryazarlığa ulaşma aşamasında karşılaştıkları sorunlara ilişkin görüşleri “katılıyorum” düzeyinde çıkmıştır. Anadili Türkçe olmayan

ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin sınıf öğretmenlerinin karşılaştığı sorunlara ilişkin görüşlerinin mezun olunan fakülte türü, mesleki kıdem, görev yeri, sınıfın birleştirilmiş veya bağımsız olma durumlarına göre farklılık gösterip göstermediğine bakılmıştır. Sınıf öğretmenlerinin görüşlerinin bu boyutlarda ise farklılaştığı görülmüştür.

Demir ve Ersöz (2016)'ün '4 4 4 Eğitim Sistemi Kapsamında Sınıf Öğretmenlerinin İlkokuma ve Yazma Eğitiminde Yaşadıkları Güçlüklerin Değerlendirilmesi' adlı araştırmada, 4+4+4 Eğitim Yasası değişikliği kapsamında ilkokuma yazma eğitiminde, mesleğini gerçekleştiren birinci sınıf öğretmenlerinin yaşadıkları sorunlar belirlenip öğretmen görüşlerinin ortaya konması hedeflenmiştir. Araştırma nitel araştırma yöntemiyle 29 sınıf öğretmeniyle gerçekleştirilmiştir. 2013-2014 eğitim öğretim yılında yarı yapılandırılmış görüşme formuyla, 2015-2016 eğitim öğretim yılında ilkokuma ve yazmaya ilişkin öğrenci dokümanları ve yarı yapılandırılmış gözlemler ile veriler toplanmıştır. Her soru ile sınıf öğretmenlerinin ilkokuma ve yazma eğitiminde yaşadıkları problemleri saptamak hedeflenmiş ve öğrencilerden, ailelerden/velilerden, öğretmenlerden, okuldan ve programdan kaynaklanan sorunlar olmak üzere ayrı başlıklar altında ele alınmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, 4+4+4 eğitim sistemi kapsamında birinci sınıf öğretmenlerinin ilkokuma ve yazma eğitiminde yaşadıkları sorunlar şu şekildedir:

- Öğrenciden kaynaklanan sorunlar; algı ve uyum sorunu, fiziksel gelişim yetersizliği, çabuk sıkılma, disiplin zorluğu, okuma hızının düşük olması, öz-bakım becerilerinin yetersizliği ve farklı yaş gruplarının aynı sınıfta olması,
- Programdan kaynaklanan sorunlar; uyum sürecinin çok uzun olması, 5-5,5 yaşındaki çocukların gelişimine uygun olmaması, ders kitaplarının sisteme uyumlu olmaması, öğretmenlerin yeterince bilgilendirilmemesi, programın uzman görüşü alınmadan uygulanması, ses temelli öğretimin dezavantajları, bitişik eğik yazıdan kaynaklanan sıkıntılar,

- Okuldan kaynaklanan sorunlar; eğitsel materyal, oyun alanı vs. eksikliği, sıra-tahtalavaboların küçüklere göre olmayışı (aynı binada ilkokul ve ortaokul olması), kalabalık sınıf, derslik yetersizliği, idari/öğrenci dağıtımında adaletsizlik,
- Öğretmenden kaynaklanan sorunlar; yeni sisteme uyum sağlayamama, eski sistemde devam etme, aynı okul içinde zümre anlayışı olmayışı, sınıflar arası düzey farklılığı, okuma-yazmaya geçmede acelecilik, bitişik eğik yazı yazamamak şeklinde sıralanmıştır.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Çalışmanın bu bölümünde, araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama aracının geliştirilmesi, verilerin toplanması ve verilerin analiz yöntemleri hakkında bilgiler yer almaktadır.

3.1. Araştırma Modeli

Bu çalışmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. “Nitel araştırma; yapılandırılmamış gözlem, yapılandırılmamış görüşme ve doküman inceleme gibi nitel veri toplama tekniklerinin kullanıldığı, olgu ve olayların kendi doğal ortamları içinde gerçekçi ve bütüncül bir şekilde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırmadır” (Yıldırım ve Şimşek 2008, s.40).

Ekiz (2013)’e göre;

“Nitel araştırmanın en temel özelliği, üzerinde araştırma yapılan kişilerin bakış açılarıyla araştırılan olay, olgu, norm ve değerleri incelemeye çalışmasıdır. Bu inceleme sırasında, araştırma yapılan kişilerin oluşturdukları ve kullandıkları özel dil, anlamlar, kavramlar üzerinde durup onları anlamak ve bunların araştırılan kişiler için ne anlam ifade ettiğini ortaya çıkarmaya çalışmak, önemli bir çalışma stratejisidir” (s.31).

Bu araştırmada betimsel araştırma tekniklerinden görüşme tekniği kullanılmıştır. “Görüşme, en az iki kişi arasında sözlü olarak sürdürülebilen iletişim sürecidir ve

araştırmada cevabı aranılan sorular çerçevesinde ilgili kişilerden veri toplama şeklinde ifade edilir. Ayrıca görüşme belirli bir araştırma konusu veya bir soru hakkında derinlemesine bilgi sağlar.” (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz & Demirel, 2018, s.158).

3.2. Çalışma Grubu

Örneklemin seçiminde, nitel araştırma geleneği ile ortaya çıkan amaçsal örnekleme yöntemlerinden aykırı/aşırı durum örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Merriam (2013), “Birden fazla durum ya da karşılaştırmalı durum incelemeleri için bu örnekleme yönteminin kullanılmasını önermektedir” (s.243). Bu yöntem, ortaya konulmak istenen süreçle ilgili farklı bakış açılarının yansıtılmasına yönelik olanaklar sunmaktadır (Creswell, 2013, s.37). Maksimum çeşitlilik gösteren küçük bir örneklem oluşturmak; örnekleme dahil her durumun özgün yönlerini ayrıntılı olarak tanımlayıp, büyük ölçüde farklılar gösteren durumlar arasındaki ortak temaların ve bunların değerinin ortaya çıkarılmasına sağlar (Patton, 2014, s.331).

Balcı (2007)’ya göre;

“Amaçsal örnekleme yönteminde, araştırmacı kimlerin çalışma grubuna dâhil edileceği konusunda kendisi değerlendirme yapmakta ve araştırmanın amacına en uygun, araştırma konusuna ilişkin zengin tecrübeye ve bilgiye sahip olduğunu öngördüğü/düşündüğü katılımcıları tespit etmektedir. Aykırı/aşırı durum örnekleme ise derin bir incelemeye tabi tutulabilecek sınırlı sayıda ve bilgi bakımından zengin durumların çalışılmasını öngören tekniktir” (s.91).

Araştırmanın evrenini 2019- 2020 eğitim öğretim yılı Mardin ilinin Midyat ilçesinin devlet okullarında görev yapan birinci sınıf öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırmaya Mardin’in Midyat köy, belde ve ilçe merkezinde görev yapan birinci sınıf öğretmenleri arasından 20’si mesleğinde yeni olan, 23’ü deneyimli olmak üzere toplamda 43 sınıf öğretmeni katılmıştır. Araştırmanın katılımcılarına ait demografik bulgular Tablo 1 ve Tablo 2’de verilmiştir:

Tablo 1

1-5 Yıl Arası Mesleki Deneyim Süresine Sahip Olan Sınıf Öğretmenlerine Ait Demografi

Kod	Cinsiyet	Yaş	Mezuniyet Durumu	Daha Önce Birinci Sınıf Okuttunuz mu?	Sınıf Mevcudu	Hizmet-İçi Eğitim Aldınız mı?
MYÖ1	Kadın	26	Eğitim Fakültesi	1 defa	31	Evet
MYÖ2	Kadın	27	Eğitim Fakültesi	1 defa	27	Evet
MYÖ3	Kadın	27	Eğitim Fakültesi	2 defa	14	Evet
MYÖ4	Kadın	26	Eğitim Fakültesi	1 defa	28	Evet
MYÖ5	Kadın	27	Eğitim Fakültesi	1 defa	27	Evet
MYÖ6	Kadın	26	Eğitim Fakültesi	Hayır	4	Evet
MYÖ7	Kadın	25	Eğitim Fakültesi	Hayır	38	Evet
MYÖ8	Kadın	28	Eğitim Fakültesi	Hayır	9	Evet
MYÖ9	Kadın	26	Eğitim Fakültesi	1 defa	29	Evet
MYÖ10	Kadın	28	Eğitim Fakültesi	3 defa	30	Evet
MYÖ11	Erkek	27	Eğitim Fakültesi	1 defa	30	Evet
MYÖ12	Kadın	27	Eğitim Fakültesi	1 defa	26	Evet
MYÖ13	Erkek	29	Eğitim Fakültesi	2 defa	41	Evet
MYÖ14	Kadın	28	Eğitim Fakültesi	1 defa	16	Evet
MYÖ15	Erkek	25	Eğitim Fakültesi	1 defa	21	Evet
MYÖ16	Erkek	28	Eğitim Fakültesi	1 defa	21	Hayır
MYÖ17	Kadın	27	Eğitim Fakültesi	1 defa	34	Evet
MYÖ18	Erkek	25	Eğitim Fakültesi	1 defa	2	Hayır
MYÖ19	Kadın	25	Eğitim Fakültesi	Hayır	7	Evet
MYÖ20	Erkek	38	Eğitim Fakültesi	1 defa	7	Hayır

Tablo 1 incelendiğinde araştırmaya katılan 1-5 yıl arası mesleki deneyim süresine sahip olan öğretmenlerin 6'sının erkek, 14'ünün kadın olduğu görülmektedir. Bu gruptaki en genç öğretmen 25, en yaşlı öğretmen ise 38 yaşındadır. Öğretmenlerin tamamı eğitim fakültesi mezunudur. Öğretmenlerin dört tanesi hiç birinci sınıf okutmamışken, bir sene

birinci okutan öğretmenler çoğunluktadır. Öğretmenlerden 3 tanesi hiç hizmet-içi eğitime katılmamıştır.

Tablo 2

5 Yıl ve Üzeri Mesleki Deneyim Süresine Sahip Olan Sınıf Öğretmenlerine Ait Demografi

Kod	Cinsiyet	Yaş	Mezuniyet Durumu	Daha Önce Birinci Sınıf Okuttunuz mu?	Sınıf Mevcudu	Hizmet-İçi Eğitim Aldınız mı?
DÖ1	Erkek	34	Eğitim Fakültesi	4 ve üzeri	44	Evet
DÖ2	Kadın	34	Eğitim Fakültesi	4 ve üzeri	43	Evet
DÖ3	Kadın	37	Eğitim Fakültesi	4 ve üzeri	32	Evet
DÖ4	Kadın	29	Eğitim Fakültesi	1 defa	32	Evet
DÖ5	Erkek	38	Eğitim Fakültesi	4 ve üzeri	32	Evet
DÖ6	Erkek	29	Eğitim Fakültesi	3 defa	30	Evet
DÖ7	Erkek	34	Eğitim Fakültesi	3 defa	32	Evet
DÖ8	Erkek	36	Eğitim Fakültesi	4 ve üzeri	25	Evet
DÖ9	Erkek	32	Eğitim Fakültesi	3 defa	22	Evet
DÖ10	Erkek	33	Eğitim Fakültesi	3 defa	19	Evet
D11	Erkek	31	Eğitim Fakültesi	2 defa	21	Evet
D12	Erkek	36	Eğitim Fakültesi	4 ve üzeri	30	Evet
D13	Erkek	32	Eğitim Fakültesi	3 defa	36	Hayır
D14	Erkek	35	Eğitim Fakültesi	4 ve üzeri	35	Evet
D15	Kadın	27	Eğitim Fakültesi	3 defa	37	Evet
DÖ16	Erkek	34	Eğitim Fakültesi	2 defa	36	Evet
DÖ17	Erkek	54	Eğitim Fakültesi	4 ve üzeri	31	Hayır
DÖ18	Erkek	40	Eğitim Fakültesi	3 defa	26	Evet
DÖ19	Erkek	34	Eğitim Fakültesi	2 defa	28	Evet
DÖ20	Erkek	31	Eğitim Fakültesi	4 ve üzeri	32	Hayır
DÖ21	Erkek	33	Eğitim Fakültesi	4 ve üzeri	35	Evet
DÖ22	Erkek	30	Eğitim Fakültesi	2 defa	1	Evet
DÖ23	Kadın	36	Eğitim Fakültesi	2 defa	36	Evet

Tablo 2’ye göre araştırmaya katılan 5 yıl ve üzeri mesleki deneyim süresine sahip olan öğretmenlerin 5’inin kadın, 18’inin ise erkek olduğu görülmektedir. Deneyimli öğretmenler arasında en genci 27, en yaşlısı ise 54 yaşındadır. Öğretmenlerin tamamı eğitim fakültesi mezunudur. Öğretmenlerin 10 tanesi 4 ve daha fazla kez birinci sınıf okutmuştur. Deneyimli öğretmenlerden 3 tanesi hiç hizmet-içi eğitime katılmadığını ifade etmiştir.

3.3. Veri Toplama Aracı

Çalışmada yarı yapılandırılmış görüşme yöntemiyle veriler toplanmıştır. Ekiz (2013)’e göre “Yarı yapılandırılmış görüşmede araştırmacı, sorularını önceden hazırlar; ancak görüşme sırasında araştırılan kişilere kısmi esneklik sağlayarak oluşturulan soruların yeniden düzenlenmesine, tartışılmasına izin verir. Bu tür görüşmede, araştırılanların da araştırma üzerine kontrolleri söz konusudur. Bu, esneklik sağladığından nitel araştırma içerisinde görülebilir” (s.63).

Yarı yapılandırılmış görüşme tekniğinin araştırmacıya sunduğu en önemli kolaylık görüşmenin önceden hazırlanmış görüşme formuna bağlı olarak sürdürülmesi nedeni ile daha sistematik ve karşılaşılabılır bilgi sunmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2008, s.41).

Araştırmada veri toplamak amacıyla yapılan görüşmelerde kullanılmak üzere araştırmacı tarafından yarı yapılandırılmış bir görüşme formu geliştirilmiştir. Form iki bölümden oluşmaktadır. İlk bölümde araştırmaya katılan öğretmenlerin mesleki deneyim sürelerini, cinsiyetlerini, yaşlarını, mezun oldukları yükseköğretim düzeyini, daha önce birinci sınıf okutup okutmadıklarını, sınıf mevcutlarını ve daha önce hizmet-içi eğitim alıp almadıklarını belirlemeye dönüktür.

Formun ikinci bölümünde sonda sorular içeren 9 ana soru bulunmaktadır. Görüşme formu dört aşamada geliştirilmiştir. İlk aşamada öncelikle ilgili alan yazın detaylı bir biçimde incelenmiş, alan uzmanlarıyla görüşmeler yapılmış ve oluşan deneyimle

görüşme madde havuzu oluşturulmuştur. İkinci aşamada madde havuzunda yer alan maddeler uzmanların görüşüne sunulmuştur. Uzmanlardan gelen dönütlere göre taslak form oluşturulmuştur. Üçüncü aşamada pilot görüşmeler yapılarak formun maddeleri test edilmiştir. Pilot görüşmelerden elde edilen verilerin çözümlenmesi sonucunda görüşme formuna son biçimi verilmiştir.

Görüşmeler, Mardin ili Midyat ilçesi ilkokullarında görevli 1-5 yıl arası mesleki deneyime sahip olan öğretmenlerle, 5 yıl ve üzeri mesleki deneyim süresine sahip olan öğretmenlerle yürütülmüştür.

3.4. Verilerin Toplanması

Çalışmada yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunda yer alan öğretmenlerle telefon ve yüz yüze irtibat kurulmuş, kendileri için en uygun zaman kararlaştırılarak her bir katılımcı ile farklı zamanlarda çalıştıkları kurum içerisinde belirlenen yerde yüz yüze görüşmeler yapılmıştır.

Araştırmaya katılan kişiler görüşmelerin ses kayıt cihazıyla kaydedilmesine rıza göstermişlerdir. Görüşmeler, katılımcıların onayı ile alınan ses kayıtları ve araştırmacının el yazısıyla tuttuğu notlarla kayıt altına alınmıştır. Görüşmelerde katılımcıların görüşlerini rahat bir biçimde ifade edebilmeleri amacıyla güven ortamı oluşturulmuştur. Görüşme süresince katılımcılara herhangi bir müdahalede bulunulmamış, görüşlerini aktarabilecekleri yeterli süre dikkate alınmış, katılımcılardan gelen geribildirimler doğrultusunda görüşmeler sürdürülmüş ve istedikleri zaman sonlandırılmıştır. Gerek görüşmeler gerekse araştırma bütünü içerisinde bilimsel etik kurallarına azami ölçüde dikkat edilmiştir.

3.5. Verilerin Analizi

Araştırmanın veri kaynağı, birinci sınıf öğretmenleri ile yapılan yarı yapılandırılmış görüşmelerdir. Katılımcılarla yapılan görüşmelerde alınan ses kayıtları elektronik ortamda çözümlenerek dökümleri alınmıştır. Görüşmelerden elde edilen dökümler bir başka kişiye inceletilerek tutarlılığı test edilmiştir. Görüşme dökümleri üzerinde yazım hataları dışında herhangi bir kısaltma ya da düzeltme işlemi yapılmamış, görüşme dökümleri elektronik ortamda kayıt altına alınmıştır.

Araştırmanın verilerinin çözümlenmesinde çalışmanın katılımcılar kısmında detayları verilen kodlamalar kullanılmıştır. Görüşme dökümleri incelenirken 1-5 yıl arası mesleki deneyim süresine sahip olan öğretmenler ön kod olarak (MYÖ), 5 yıl ve üzeri mesleki deneyim süresine sahip olan öğretmenlere de ön kod olarak (DÖ) verilmiştir.

Bu araştırma nitel araştırma tekniklerinden görüşme tekniği ile yürütülmüştür. Bu sebeple görüşme tekniğinde verilen verilerin analizi betimsel analiz ile yapılmıştır. Yıldırım ve Şimşek (2016)'e göre “Betimsel analizde önceden belirlenmiş ana konulara göre özetlenip yorum yapılır. Bu araştırmada görüşme sonrasında görüşmecilerin görüşlerini yansıtmak ve özetlemek amacıyla temalar belirlenerek görüşme sorularına verilen cevaplar incelenerek bu temalara yerleştirilmiştir.”

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde, araştırmada katılımcılarla yapılan görüşmelerden elde edilen verilerin çözümlenmesiyle ulaşılan bulgulara yer verilmiştir. Bulgulara ilişkin yorumlar, araştırmanın alt problemlerine göre sunulmuştur.

4.1. Okuma Yazma Öğretimi Sürecinde Öğrenci Kaynaklı Yaşanan Güçlükler Konusundaki Bulgular

Araştırmaya katılan deneyimli ve mesleğe yeni başlamış öğretmenlere okuma yazma öğretim sürecinde öğrenciden kaynaklı yaşadıkları güçlüklerle ve bu güçlüklerle nasıl başa çıktıklarına ilişkin sorular yöneltilmiştir. Sorular ilk okuma yazmaya hazırlık sürecinden okuryazarlığa ulaşma aşamasına kadar öğretim sürecinde karşılaşılan güçlüklerle ve bunların üstesinden nasıl gelindiğine yöneliktir.

Katılımcıların sorulara verdikleri cevaplara dair görüşme kayıtları betimsel analizle çözümlenmiş, deneyimli ve mesleğe yeni başlamış öğretmenlerin okuma yazma öğretim sürecinde karşılaştıkları sorunlar ve çözüm önerilerine yönelik kodlar oluşturulmuştur. Oluşturulan kodlar öğretim aşamaları dikkate alınarak Tablo 3, Tablo 4, Tablo 5, Tablo 6, Tablo 7, Tablo 8, Tablo 9 ve Tablo 10'da verilmiştir.

Tablo 3

İlk Okuma Yazmaya Hazırlık Kategorisinde Öğrenci Kaynaklı Yaşanılan Güçlükler Konusunda Oluşturulan Kodların Sıklık Durumu

Kodlar	MYÖ*	DÖ**
Psikomotor ve bilişsel yönden hazır olmama	18	18
Türkçe bilmeyen öğrenciler	4	3
Okula uyum sorunu yaşayan öğrenciler	5	6
Sorun yaşamadım	-	2

*MYÖ: Mesleğe Yeni Başlayan Öğretmen, **DÖ: Deneyimli Öğretmen

İlkokuma yazmaya hazırlık aşamasında “psikomotor ve bilişsel yönden öğrencilerin hazır olmaması”nın hem mesleğinde yeni hem de deneyimli öğretmenlerin karşılaştıkları en temel sorun olduğu görülmektedir. Katılımcıların ifade ettikleri “öğrencilerin kalemi doğru şekilde tutmakta zorluk çekmesi, defter kullanmada ve çizgi çalışmalarında zorluklar yaşaması, kurallara uymada sorunlar yaşaması, anasınıfına gitmeyen öğrenciler tarafından yaşanan sorunlar, yaş küçüklüğü ve hazırbulunuşluk seviyelerinin düşük olması” gibi sorunlar öğrencilerin psikomotor ve bilişsel yönden hazır olmamaları kodu altında toplanmıştır. Ayrıca deneyimli iki öğretmen bu aşamaya yönelik herhangi bir sorunla karşılaşmadıklarını belirtmişlerdir. İlkokuma yazmaya hazırlık aşamasında bazı öğretmenlerin verdikleri cevaplar şu şekildedir: “Hala kalem tutmayı öğretemediğim çocuklar var. Onlarla çizgi çalışması yapmakta çok zorlandım. Çizgi çizme, satır takip etme, defteri yamuk yumuk tutmalarda çok sıkıntı yaşadım. Çocuklarda düzen algısı yok. Çocuğa düzen algısını öğretmekte çok zorluk çektim. Bir de anasınıfı okumamış çocuklar özellikle sıkıntı yaratıyor. 15 tane ana sınıf okumayan öğrencim var. Defter nasıl kullanılır, kalem nasıl tutulur, defterin başı sonu neresi bu konularda çok sıkıntı

yaşatıyorlar, baş, son ve orta neresi bilmiyorlar.”(MYÖ1), “Çocukların yaş küçüklüğünden dolayı ince motor becerileri yeteri kadar gelişmediği için kalem tutmakta zorluk çekiyorlar. Bu yüzden okuma yazma öncesi yapılan çizgi çalışmaları çok verimli geçmeyebilmektedir.” (MYÖ16), “Gelen öğrencinin yaş düzeyi çok önemli oluyor. Eğer sınırdaki gelen bir öğrenciyse bizi çok zorluyor. Bizi çok zorlamasının yanı sıra kendisi de çok zorlanıyor. Hem sosyal ortama alışma uyum sürecinde çok zorlanıyor hem algı kapasite açısından çok zorlanıyor. O yüzden yaş sınırı genel itibarıyla birinci sınıfta hem öğrenciyi hem bizi zorlayan faktörlerden en önemlisi diye düşünüyorum.”(DÖ23).

Katılımcıların sesi hissetme, tanıma ve harf okuma aşamasında öğrenci kaynaklı yaşanan güçlükler hakkında görüşleri Tablo 4’te gösterilmiştir.

Tablo 4

Sesi Hissetme ve Tanıma ve Harf Okuma Kategorisinde Öğrenci Kaynaklı Yaşanılan Güçlükler Konusunda Oluşturulan Kodların Sıklık Durumu

Kodlar	MYÖ*	DÖ**
Sessiz harfleri hissetmede ve okumada zorluklar yaşanması	13	8
Sesleri ilk tanıtırken öğrencinin sesi algılamasının ve öğrenmesinin zor olması	6	3
Dil ve telaffuz sorunu	1	8
Sese yönelik başında, ortasında ve sonunda örnekler verme	2	3
Harfleri okurken karıştırma ve unutma	12	2
Algı problemi ve konuşma güçlüğü yaşayan çocuklarda sorun yaşanması	5	4
Sıkıntı yaşamadım	-	2

*MYÖ: Mesleğe Yeni Başlayan Öğretmen, **DÖ: Deneyimli Öğretmen

Tabloyu incelediğimizde öğretmenler tarafından sesi hissetme, tanıma ve okuma aşamasında “*sessiz harfleri hissetmede ve okumada zorluklar yaşanması*” her iki grup için önemli bir sorun olarak ortaya çıkmaktadır. “*Algı problemi ve konuşma güçlüğü yaşayan çocuklarda sorun yaşanması*” da her iki grup için önemli bir problem olarak görülmektedir. Bir diğer sorun “*harfleri okurken karıştırma ve unutma*” mesleğinde yeni olan öğretmenler için önemli bir sorun olarak görünürken deneyimli öğretmenler tarafından önemli bir sorun olarak görünmemektedir. Buna karşın mesleğe yeni başlayan öğretmenler tarafından pek fazla dile getirilmeyen “*dil ve telaffuz sorunu*” deneyimli öğretmenler için önemli bir sorun olarak ortaya çıkmaktadır. Bunlara ek olarak iki deneyimli öğretmen ilk aşamada olduğu üzere bu aşamada da hiç sorun yaşamadıklarını söylemişlerdir.

Katılımcıların bu aşamada yaşadıkları sorunlara ilişkin verdikleri cevap örneklerinden bazıları şu şekildedir: “*Genelde sessiz harflerde sıkıntı yaşadım. Sessiz harfin yanına sesli bir harf koymadan seslendirdiğimiz için hem ben söylerken sıkıntı çektim hem de çocuklar söylerken sıkıntı yaşadı. Sesli harflerde pek bir sıkıntı yaşamadım.*” (MYÖ07), “*Konuşma güçlüğü yaşayan bazı harfleri söylemekte zorlanan çocuklar, harfleri seslendirirken yanlış telaffuz edebilmekte ve söylediği gibi yazabilmekte. Ayrıca tekrarı yeterince yapılmaya bazı seslerimizi hatırlamakta zorlanıyor (-j,-f) gibi.*” (MYÖ17), “*Anne- babaların kendi öğrenmiş olduğu harf seslendirme birimini (-ke-le-me gibi) şu anki eğitim sistemiyle çakışması ve öğrencilere yanlış öğretilmesi.*” (DÖ10), “*Harf okuma aşamasında zorluklar yaşıyorduk, bazı harfleri karıştırıyordu öğrenciler. Örneğin; “d” harfi ile “b” harflerini karıştırıyorlardı. Bu harfler için okuma probleminde şöyle bir çözüm yöntemi geliştirdim; “b” harfinde “babanız fazla yemek yediğinde göbeği çıkıyor.”, “d” harfinde ise “dedeniz de yaşlanınca eğiliyor” benzetmeleriyle ilişkilendirerek daha kalıcı hale getirdim. Okulumuzda Suriyeli öğrenciler fazla olduğu için bu tür sıkıntılarla daha çok karşılaşyoruz. Yaptığımız çalışmalar sırasında Suriyeli öğrencileri diğer öğrencilerle bir tutup aynı yöntemleri*

uyguladık. Arapça bilmem dolayısıyla, anlayamadıkları durumlarda Türkçesini ifade ettikten sonra ana dillerinde de gerekli açıklamaları yaparak çalışmalarını onlar için daha anlaşılabilir hale getirmeye çalıştım.”(DÖ20), “Normal öğrencilerin dışında dil problemi olan öğrencilerde sorunlar yaşanmaktadır. Sesi tam olarak çıkaramayan öğrenciler birbirine yakın seslerde aynı sesi çıkarma problemi yaşamaktadır.” (DÖ04).

Bir sonraki aşama olan harfi yazma sürecinde öğrenci kaynaklı karşılaşılan güçlükler dair katılımcıların görüşlerinden elde edilen kodlar Tablo 5’te sunulmuştur.

Tablo 5

Harf Yazma Kategorisinde Öğrenci Kaynaklı Yaşanılan Güçlükler Konusunda Oluşturulan Kodların Sıklık Durumu

Kodlar	MYÖ*	DÖ**
Harflerin yönünü karıştırma	5	3
Satır takibinde zorlanma	7	4
Küçük motor becerileri gelişmemiş yaşı küçük ve okul öncesi eğitimi almamış çocuklar çok zorluk çekiyor.	7	11
Harf ebatının ayarlanması	2	1
Zorluk çekmediler	-	1

*MYÖ: Mesleğe Yeni Başlayan Öğretmen, **DÖ: Deneyimli Öğretmen

Harf yazma aşamasında yaşanan güçlükler bakıldığında “küçük motor becerileri gelişmemiş yaşı küçük ve okul öncesi eğitimi almamış çocukların zorlanmaları” her iki gruptaki katılımcıların ortak ve yaygın görüşü olarak ortaya çıkmaktadır. Bu şekildeki çocukların genel olarak zorlandıklarını ifade eden katılımcıların yanı sıra yine bu nedenlerden kaynaklı olarak harfi yazma aşamasında öğrencilerin özel olarak biçim, ebat,

satır takibi gibi hususlarda zorlandığını belirten katılımcılar da bulunmaktadır. Netice itibariyle öğrencilerin yaşlarının küçük olması, motor becerilerinin yeterince gelişmemiş olması ve okul öncesi eğitim almama gibi etkenlerin harfi yazma konusunda öğrencilerin önemli ölçüde zorlanmalarına neden olduğu anlaşılmaktadır. Nitekim öğretmenler bu konuda *“çocukların kalem tutmakta çok zorlandıklarına, el becerilerinin gelişmediğine, bunların çabuk yorulmaya neden olduğuna, dolayısıyla motivasyonlarının düştüğüne ve okuldan soğumaya kadar etkilendiklerine”* dair görüşler ileri sürmüşleridir. Öğretmenlerin harf yazma aşamasında karşılaşılan güçlüklerle dair görüş önerilerinden bazıları şu şekildedir: *“Küçük motor becerileri gelişmemiş ve yaşı küçük çocuklar çok zorluk çekiyor. Benim 5 yaşında bir öğrencim vardı. Yazısı bir türlü düzelmedi.”* (MYÖ05), *“Erken yaşta okula başlayan öğrenciler yazmada çok sıkıntı çekiyor. Bu durum zamanla okuldan nefret etmelerine neden oluyor. Kasları gelişmediği için elleri ağrıyor ve yazmak istemiyorlar.”* (MYÖ11), *“Harfleri uygun aralıklarda ve uygun boyutlarda yazmada zorlandılar. Bu anlamda dik temel yazıya geçilmesi isabet oldu, onda daha çok zorlanırlardı.”* (MYÖ20), *“Yaşı küçük olan öğrencilerin ya da ana sınıfına gitmemiş öğrencilerin parmak kaslarının tam olarak gelişmemiş yani hazır olmaması sorun oldu.”* (DÖ08), *“Harf yazdırma aşamasında harfleri tersten yazma, büyük-küçük yazma, harfleri benzer harflerle karıştırma gibi sorunlar çıkıyor. Ve güzel yazı defterinden çizgili deftere geçerken uyum sağlayamama gibi sorunlar yaşanıyor.”*(DÖ2).

Katılımcıların hece, kelime ve cümle oluşturma sürecinde öğrenci kaynaklı karşılaşılan güçlüklerle dair katılımcıların görüşlerinden elde edilen kodlar Tablo 6’da sunulmuştur.

Tablo 6

*Hece, Kelime ve Cümle Oluşturma Kategorisinde Öğrenci Kaynaklı Yaşanılan Güçlükler
Konusunda Oluşturulan Kodların Sıklık Durumu*

Kodlar	MYÖ*	DÖ**
Açık ve kapalı heceyi karıştırma	5	4
Sesleri tek tek seslendirme, birleştirme mantığını kavrayamama	9	9
Heceleri okurken baştaki heceyi unutması.	4	2
Dil sorunu ve telaffuz kaynaklı sorunlar	2	5
Hazırbulunuşluk seviyeleri düşük	1	-
Zorluk çekmedim	-	2

*MYÖ: Mesleğe Yeni Başlayan Öğretmen, **DÖ: Deneyimli Öğretmen

Tablo incelendiğinde, hece, kelime ve cümle oluşturma aşamasında “sesleri tek tek seslendirme ve birleştirme mantığını kavrayamama” sorununun hem deneyimli öğretmenler hem de mesleğinde yeni olan öğretmenler için ortak bir sorun olarak ön plana çıktığı görülmektedir. “Açık ve kapalı heceyi karıştırma” da her iki grup için önemli bir sorun olarak görülmektedir. “Dil ve telaffuz kaynaklı sorunlar” ise daha çok deneyimli öğretmenler tarafından dile getirilen bir diğer önemli sorun olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu aşamaya ilişkin görüşlerinden bazıları şu şekildedir: “Bu aşamada çok zorlandım. En başta sesleri tek tek seslendirip söylüyorlardı. Birleştirmede zorlanıyorlardı. Onlara bayağı alıştırma verdim, hece verdim bol bol. Ondan sonra oturmaya başladı. Ama bir yerden sonra ezbere dönmeye başladı. Heceleri ezberlediler başta daha sonra karşılırlarına başka hece geldiğinde birleştirme mantığını kuramadıkları için zorlandılar.” (MYÖ07), “1. grubu öğretirken kavramada güçlükler oldu. Ama

mantiğini kavradıktan sonra sıkıntılar azaldı. İlk iki ve üç sesi birleştirenler rahatlıkla kelime ve cümleleri okudu.” (MYÖ20), “Hece oluştuktan sonra genelde ilk okuduğu heceleri unutup kelime kuramıyor.” (DÖ9), “En zor aşama bence. Çünkü çocuklar burada çözülmekte. Hece okumayı başaran gerisini bir şekilde halletmektedir. Harf iyi öğrenilmişse ve birleştirme mantığını anlayan öğrenci bundan sonra pek fazla sorun yaşamamaktadır.” (DÖ18).

Metin oluşturma aşamasında öğrenci kaynaklı yaşanan güçlükler konusunda katılımcıların görüşlerinden hareketle oluşturulan kodlar Tablo 7’de gösterilmiştir.

Tablo 7

Metin Oluşturma Kategorisinde Öğrenci Kaynaklı Yaşanılan Güçlükler Konusunda Oluşturulan Kodların Sıklık Durumu

Kodlar	MYÖ*	DÖ**
Anlamı kavrayamama ve duygusal muhtevayı hissedememe	7	6
Türkçe kelime haznesi dar olduğundan metin oluşturmada zorlanma	4	10
Metni yazarken noktalama ve imlaya dikkat etme aşamasında zorluk çıkıyor.	3	2
Zorluk çekmedim	-	2

*MYÖ: Mesleğe Yeni Başlayan Öğretmen, **DÖ: Deneyimli Öğretmen

Metin oluşturma aşamasında yaşanan güçlüklerle bakıldığında; “*anlamı kavrayamama ve duygusal muhtevayı hissedememe*” sorununun deneyimli ve mesleğinde yeni olan öğretmenler için ortak paydayı oluşturan önemli bir sorun olarak ortaya çıktığı görülmektedir. Ağırlıklı olarak deneyimli öğretmenler tarafından dile getirilen “*Türkçe kelime haznesinin yetersizliği*” sorununun metin oluşturmamanın yanı sıra anlamı kavrayamama ya da duygusal muhtevayı hissedememe ile de ilgili olduğu

düşünülmektedir. Bu aşamada yaşanan sorunların temel sebebi olarak ön plana çıkan “*Türkçe kelime haznesinin az olmasının*” nedenlerini öğretmenler genelde bölgede konuşulan “dil farklılıklarıyla” ve “yabancı uyruklu öğrencilerin olmasıyla” açıklamaktadırlar. Bu gerekçeler genel olarak “*Anlamı kavrayamama ve duygusal muhtevayı hissedememe*” sorununun da nedenleri arasında gösterilmektedir. Bir katılımcı ise bu genel görüşlerden farklı olarak anlamı kavrayamama sorununun ses temelli cümle yöntemi ile öğretimden kaynaklandığı yönünde görüş belirtmiştir. Metin oluşturma aşamasında karşılaşılan güçlüklerle dair öğretmenlerin dile getirdiği görüşlerden bazı örnekler şu şekildedir: “*Öğrenci cümleleri şu an zor okuyor zaten. Metin oluşturma anlama dayalı olduğu için önce metni anlaması lazım. Metni okuyor anlamıyor, tekrar okuyor anlamıyor. Anlamadığı şeyi de oluşturmak sorun oluyor onun için. Ki anlamamasının sebebi dilden kaynaklanıyor. Çoğu kelimeyi okuduğu zaman ne okuduğunu bilmiyor hiç duymamış oluyor. Ben de tek tek anlatıyorum. Kelime kelime de anlatınca ders çok uzun sürüyor.*”(MYÖ06), “*Metin oluşturma aşamasında Çocuğun anadili farklı olduğu için en yakın çevresinden seçilmektedir. Kelime dağarcığı düşük olunca metin seçiminde zorluklar yaşanmaktadır.*” (DÖ14), “*Bu tümevarım olayı bizi çok yoruyor. Bizim önceki olayımız tündengelimdi, büyüklerimizin kullandığı durum. Benim genel olarak da gördüğüm kendim de yaşadığım çok ciddi bir sorun. Çocuk evet okumayı öğreniyor; harften heceye, heceden kelimeye, cümleye... Evet, öğreniyor ama bu göz tembelliği yapıyor çocukta, bütünü görmekte zorlanıyor. Küçük parçaları birleştiriyoruz, bu sefer bütünü gördürmekte zorlanıyoruz. Cümle temelli öğrenmede bütünü görüyordu ondan sonra tek tek parçalayarak, bunun nasıl oluştuğu veriliyordu. Ama şimdi biz tam tersini yapıyoruz. Harf veriyoruz, harf ne? Anlamsız. Hece veriyoruz, hece ne? Anlamsız. Kelime veriyoruz, çoğu anlamsız. Mesela "anlat" diyeceğim, "lat" kelime hecesini de bilmesi lazım. Anlamsız. Dolayısıyla çocuk cümleye geçtiğinde de anlamsız bir bütün görüyor karşısında önce. Aslında günlük hayatta kurduğu bir cümle "Bugün okula geldim" ama öğrendiği temeller farklı formatta geldiği için, anlamsızlıklar olduğu için*

bütünü gördüğünde de yine bir anlam ve cümleyi anlamlandırma açısından yine bir zorlanma görüyoruz. Bu hem yavaş okutuyor çocuğa bütünü görmede zorlandığı için okuma hızını daha geç ilerletebiliyoruz hem de anlamlandırma aşamasında bizi zorluyor.” (DÖ23).

Bir sonraki aşama olan okuryazarlığa ulaşma sürecinde öğrenci kaynaklı karşılaşılan güçlükler dair katılımcıların görüşlerinden elde edilen kodlar Tablo 8’te sunulmuştur.

Tablo 8

Okuryazarlığa Ulaşma Kategorisinde Öğrenci Kaynaklı Yaşanılan Güçlükler Konusunda Oluşturulan Kodların Sıklık Durumu

Kodlar	MYÖ*	DÖ**
İstenilen düzeyde okuma yazma hızına ulaşamama	8	6
Evde tekrarlar yapılmadığından süreç yavaş ilerliyor.	9	11
Okuma ve yazma çalışmalarında öğrencinin çok isteksiz davranması	3	4
Hiç sorun yaşamadım	1	2

*MYÖ: Mesleğe Yeni Başlayan Öğretmen, **DÖ: Deneyimli Öğretmen

Tablo 8 incelendiğinde “okuma ve yazma evresinde evde tekrar yapılmaması” ve “istenilen düzeyde okuma hızına ulaşamama”nın gerek deneyimli gerekse mesleğinde yeni olan öğretmenlerin karşılaştıkları en temel sorunlar olduğu görülmektedir. Bu aşamada yaşanan sorunlarla ilgili öğretmenlerin görüşlerinden bazı örnekler şu şekildedir: “Okula ve okuma yazmaya önem veren aile ile önem vermeyen aile arasında becerilerin kazanılmasında büyük farklar olduğunu gözlemledim. Öğrencinin öğrenme isteğinin olmaması okuma yazma becerilerinin kazanılmasında zorluk yaşanmasına neden oluyor.”(MYÖ08), “Okulda çalışmanın yanı sıra evde de devam ettirilmesi çok

önemli. Ailenin okuma yaptırmasında güçlükler var.” (MYÖ15), “Öğrenciler okur yazarlığa ulaşmada sorun yaşamıyor ancak sonrasında veliler takip etmez öğrencide sorumluluk bilinci oturmamışsa ileriye taşında sorun yaşıyoruz.” (DÖ15), “Görev yaptığım bölgede ailede ve çevrede farklı diller konuşulduğundan akıcı okumaya zor geçilmektedir, geçilse bile anlama noktasında çok büyük sorunlar yaşanmaktadır.” (DÖ6).

Okuma yazma becerilerini izleme ve değerlendirme aşamasında öğrenci kaynaklı yaşanan güçlükler konusunda katılımcıların görüşlerinden hareketle oluşturulan kodlar Tablo 9’da gösterilmiştir.

Tablo 9

Okuma Yazma Becerilerini İzleme ve Değerlendirme Kategorisinde Öğrenci Kaynaklı Yaşanılan Güçlükler Konusunda Oluşturulan Kodların Sıklık Durumu

Kodlar	MYÖ*	DÖ**
Dikte yaparken hatalı yazma	2	5
Okuması zayıf olan öğrenciler yazmada güçlük çekiyor.	-	3
Değerlendirme aşamasında öğrencinin bireysel becerisinin düşük olması.	4	7
Öğrencinin isteksiz oluşu	1	-
Hiç sorun yaşamadım.	6	3

*MYÖ: Mesleğe Yeni Başlayan Öğretmen, **DÖ: Deneyimli Öğretmen

Okuma yazma becerilerini izleme ve değerlendirme aşamasında yaşanan güçlükler bakıldığında katılımcıların en çok yaşadığı sorunlar birbirleri ile ilişkili olarak “değerlendirme aşamasında öğrencinin bireysel becerisinin düşük olması” şeklinde ortaya çıkmıştır. Bu aşama, çoğunluğu mesleğinde yeni olan öğretmenlerden olmak üzere

katılımcıların diğer aşamalara göre öğrenci kaynaklı en az sorun yaşadıkları süreç olarak görülmektedir. Her iki kategorideki öğretmenler öğrencilerin “*dikte yaparken hatalı yazma*” sorununu dile getirirken “*okumada zayıf olan öğrenciler yazmada güçlük çekiyor*” problemi sadece deneyimli öğretmenler tarafından belirtilmiştir. Bu aşamaya yönelik katılımcı görüşlerinden örnekler şu şekildedir: “*Sınıfların kalabalık oluşu, müfredatların yoğun oluşu okuma yazma becerilerinin izleme ve değerlendirmesini zorlaştırmaktadır.*”(MYÖ17), “*Pek sorun yaşamıyoruz çünkü günde 6 saat öğrenciyle kalıyoruz.*”(MYÖ11), “*Kalabalık sınıflarda yazma okumanın her aşamasını takip edemiyoruz.*” (DÖ16), “*Sınıfta yapılan izleme ve değerlendirmeler bire bir yapıldığından anında dönüt verebiliyorsunuz fakat ev ödevlerini yapmadığı ya da ebeveynleri tarafından yapıldığı zaman hem zaman kaybına hem de çocuğun akranlarından geride kalmasına sebep olmaktadır.*” (DÖ12).

Katılımcıların okuma yazmaya hazırlık aşamasından izleme ve değerlendirme aşamasına kadar okuma yazma öğretim sürecinde öğrenci kaynaklı karşılaştıkları sorunların üstesinden nasıl geldiklerine dair görüşlerinden hareketle oluşturulan kodlar Tablo 10’da bir bütün olarak sunulmuştur.

Tablo 10

Güçlüklerin Üstesinden Gelme Kategorisinde Öğrenci Kaynaklı Yaşanılan Güçlükler Konusunda Katılımcıların Geliştirdikleri Çözüm Önerileri Konusundaki Kodların Sıklık Durumu

<i>Kodlar</i>	<i>MYÖ*</i>	<i>DÖ**</i>
Hem okul saatleri içinde hem okul saateler dışında vakit ayırarak	6	2
Akran öğretimi yaparak ve üst sınıf öğrencilerden faydalanarak	4	1
Ailelerle sıkı bir iletişim kurarak	9	15
Ek ödev ve okumalar vererek	5	3
Çok fazla tekrar ve alıştırmalar yaparak	10	10
Aşama aşama ilerleyerek	3	5
Bire bir ilgilenerek	8	14
Teknolojik destekli çoklu ortamlara başvurarak	1	4
Sabırlı olarak	3	-

**MYÖ: Mesleğe Yeni Başlayan Öğretmen, **DÖ: Deneyimli Öğretmen*

Tablo 10 incelendiğinde; “*aile katılımını sağlamak, ek ödev ve tekrarlarla süreci desteklemek ve birebir ilgilenmek*” hem mesleğinde yeni olan hem de deneyimli öğretmenlerin ilkokuma yazma öğretimi sürecinde yaşadıkları sıkıntılara getirdikleri çözümlerin başında gelmektedir. “*Akran eğitiminden yararlanmak ve üst sınıf öğrencilerden yararlanarak*” fazlaca dile getirilen bir çözüm olmamıştır. Bu konuda mesleğinde yeni olup birleştirilmiş sınıfta görev yapan öğretmenler üst sınıftaki

öğrencilerden yararlandıklarını belirtmişlerdir. Bu çözüm önerilerin yanı sıra mesleğinde yeni olan öğretmenlerin bazıları “*sabırlı olmak gerektiğini*” de vurgulamışlardır İlkokuma yazma öğretim sürecinde karşılaşılan güçlüklerin üstesinden nasıl gelindiğine dair katılımcı görüşlerinden bazıları şu şekildedir: “*Özellikle sabırlı olarak. Zaman ayırmak önemli, hem okul saatleri içinde hem de okul saatleri dışında. Bir de çocuk kendini değerli hissetmeli, sevmeli. Çokça tekrar da önemli.*”(MYÖ05), “*Sabır ve sevgi her şeyi çözüyor. Okul hayatında zorluk çeken öğrencilerle daha çok ilgilendik. Okul çıkışlarında bir saat onlarla kaldık özel ilgi gösterip ek çalışmalar yaptık. Zamanla örtük öğrenme de oldu ve sorunları çözdük.*”(MYÖ11), “*Öğrenciyle bireysel olarak çok ilgilendim. Bunun sonucunda öğrenci daha çok etkinlik yapıp başarısını arttırdı. Veliyle iş birliği yaparak çocuğuyla ilgilenmesini sağladım. Ödevli ders saatlerinde akranlarıyla, tenefüslerde de üst sınıftaki öğrencilerle beraber çalıştırıp süreci hızlandırdım.*” (MYÖ20), “*Her ders öncesi bir önceki öğrenilenleri tekrar ettirerek, bire bir ilgilenmelerle. 1. sınıf öğrencisini bire bir izlemeden ve gözlemlemeden ne aşamada olduğunu anlayamayız. Bu yüzden sınıftaki her öğrenciyle tek tek ilgilenmekle üstesinden gelmeye çalıştım.*”(DÖ3), “*Aile bireylerini evde ziyaret etmeye çalıştık. Veli toplantılarını sık sık yaptık. Çocuklara sürekli birer birey olduklarını hatırlattık. Bol bol araştırma yaptık.*” (DÖ11), “*Okuma yazma sürecinde akıllı tahta, eğitim siteleri, okuma yazmaya yönelik ek kaynaklar ve velilerimin evde ilgileri sayesinde bu süreci başarıyla tamamladım.*”(DÖ18).

4.2. Aileden Kaynaklı Güçlükler Konusundaki Bulgular

Araştırmaya katılan deneyimli ve mesleğe yeni başlamış öğretmenlere okuma yazma öğretiminde, aileden kaynaklı güçlüklerle ve bu güçlüklerle nasıl başa çıktıklarına ilişkin sorular yöneltilmiştir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin bu sorulara ilişkin görüşme kayıtları analiz edilerek kodlar oluşturulmuş, elde edilen bulgular Tablo 11 ve Tablo 12’de sunulmuştur:

Tablo 11

Okuma Yazma Öğretiminde Aileden Kaynaklı Güçlükler Konusunda Oluşturulan Kategori ve Kodların Sıklık Durumu

Kodlar	MYÖ*	DÖ**
Ailelerin Çocuğun okula başlamadan harf öğretmeye çalışmaları	4	-
Ailelerin ilgisiz olması	15	15
Türkçeyi ve okuma yazmayı bilmeyen veliler	8	9
Çocuklarını diğer öğrencilerle kıyaslamaları	2	1
Ailelerin öğretmene çok müdahale etmesi	3	-
Ailelerin ses temelli okuma yazma yöntemini bilmemesi	2	3
Ailelerin sosyo-ekonomik gelirinin düşük olması	3	3

*MYÖ: Mesleğe Yeni Başlayan Öğretmen, **DÖ: Deneyimli Öğretmen

İlkokuma yazma öğretiminde aileden kaynaklanan sorunlara bakıldığında mesleğinde yeni olan ve deneyimli öğretmenler için “*ailelerin ilgisiz olması*” önemli bir sorun olarak ortaya çıkmaktadır. Bunun yanı sıra her iki gruptaki öğretmenlerin velilerle iletişim kuramama ve sürece evde destek bulamamaya dair görüşleri “*velilerin Türkçeyi ve okuma yazmayı bilmemesi*” kategorisi altında toplanmıştır. “*Ailelerin çocuğun okula başlamadan harf öğretmeye çalışmaları*” ve “*ailelerin öğretmene çok müdahale etmesi*” sorunları sadece mesleğe yeni başlayan öğretmenler tarafından karşılaşılan bir sorun olarak ortaya çıkmıştır. Bu noktada deneyimli öğretmenlerin önceki deneyimlerine dayalı

olarak sürecin başında bu sorunu bertaraf ettikleri düşünülebilir. Genel itibariyle bu konuyla ilgili öğretmenler “ailelerin ilgisizliğinden” ve “dil probleminden” yakınmaktadırlar. Bu konuda öğretmenlerin verdikleri cevaplara örnekler şu şekildedir: “Aileler okuma yazma sürecine gereken ilgiyi vermediği için zorluk yaşadım. Çünkü bunu füzuli olarak görüyorlar. Verdiğim ödevlerde aile çocuğuna yardımcı olmadığı için tam öğrenme sağlanamadı. Okulda yaptığım okuma çalışmalarını aile evde dikkate alsaydı çocuk, belirlenen sürede okuma yazmaya geçecekti.” (MYÖ03), “Okula gelmeden ailelerin harf öğretmeye çalışmaları, çocuklarının hemen okuma yazmaya geçmelerini istemeleri, diğer öğrenciler ile kıyaslamaları ve ilk çocuklarının olmasından dolayı şımartılması.” (MYÖ4), “Suriyeli öğrencilerin velileri hiç Türkçe bilmediklerinden kaynaklı destek göremiyorduk ve bu sebepten iletişime geçemiyorduk. Diğer öğrencilerimizde de velilerimizin ilgisizliğinden yaşadığımız sıkıntılar oluyordu.” (DÖ19), “Eğer çocuk birinci sınıf için uygun değilse bile yaşı tuttuğunda velilerin evden bir kişi daha eksiliyor gitsin mantığı ile çocuklarını birinci sınıfa göndermeleri. Beni en çok zorlayan, yıpratıcı ve üzen bu. Çocuk geliyor ama uygun değil oyun oynamak istiyor, yaşı kurtarmıyor. Bizim dönemimizde anasınıfından birinci sınıfa kadar olan kısımda ay bile etkiliyor. Ay bile etkiliyor ki ay bazında zaten sınır çiziliyor o yüzden. Beş buçuk yaşında çocuk uygun değil diyoruz bakın bir aydır gözlemliyoruz diyoruz. Hayır diyor benim akrabam gönderdi. Onunki geliyorsa benimki de gelecek, mecbur diyor. Ve bu çok ciddi bir sıkıntı oluşturuyor.” (DÖ23).

Katılımcıların aileden kaynaklı okuma yazma öğretim sürecinde karşılaştıkları sorunların üstesinden nasıl geldiklerine dair görüşlerinden hareketle oluşturulan kodlar Tablo 12’de sunulmuştur:

Tablo 12

Okuma Yazma Öğretiminde Aileden Kaynaklı Güçlüklerle Baş Etme Konusunda Oluşturulan Kategori ve Kodların Sıklık Durumu

Kodlar	MYÖ*	DÖ**
Veli toplantıları yaparak sürece velinin katılımının sağlanması	5	3
Ailelerle sık sık iletişime geçerek, onlara çocuklarla nasıl çalışmaları gerektiğini anlatarak.	16	13
Bireysel ilgilenerek üstesinden gelmek.	2	4

*MYÖ: Mesleğe Yeni Başlayan Öğretmen, **DÖ: Deneyimli Öğretmen

Tabloyu incelediğinde her iki grupta bulunan katılımcıların “*ailelerle sık sık iletişime geçerek ve çocuklara nasıl çalışmaları gerektiğini anlatarak*” aileden kaynaklı sorunları çözmeye çalıştıkları anlaşılmaktadır. Tablo11’de de belirtildiği üzere öğretmenlerin aile kaynaklı en fazla dile getirdikleri sorun “*ailelerin çocuklarıyla ilgilenmemesi*” dir. Bu sorunun çözümüne yönelik öğretmenler ailelerle iş birliğini geliştirmek adına “*velileri evde ziyaret etme, telefonla sürekli iletişim içinde olarak çocukların dersleri hakkında bilgilendirmeler yapma ve nasıl ilgilenmeleri gerektiğini anlatma*” yollarına başvurmuşlardır. Hem mesleğinde yeni olan öğretmenler hem de deneyimli olan öğretmenler aileleri “*birinci sınıf öğrencilerinin ihtiyaçlarının neler olduğunu, ses temelli cümle yönteminin nasıl öğretildiğini, öğretmen harfi işlemeden çocuklarına harf öğretmemeleri gerektiğini öğretmek ve veli bilincini arttırıp velileri öğretim işine dahil etmek için “ veli toplantıları yaptıklarını”* ifade etmişlerdir. Son olarak veliden umudunu kesmiş, Türkçeyi ve okuma yazmayı bilmeyen velilerin çocuklarıyla da “*bireysel ilgilenerek*” bu sorunun üstesinden gelmeye çalıştıklarını belirtmişlerdir. Aileden kaynaklı sorunları gidermeye yönelik çözüm önerilerine dair öğretmenlerin verdikleri cevaplara örnekler şu şekildedir: “*Bu sıkıntıların üstesinden onlarla bol bol iletişim*

kurarak gelmeye çalıştım. Açıklamalar yaptım, anlatmaya çalıştım, toplantılar yaptım, bire bir görüştüm.” (MYÖ07), “Aile ile iş birliği halinde olmaya çalıştık. Birçok etkinlikten aileyi haberdar ettik. Aile ile ilgili hala yaşadığım sıkıntılar bulunmakta.” (DÖ11), “Dil probleminin üstesinden öğretmen tek başına üstesinden gelemmez. Öğrencinin eğitimine ilgi öğretmenin çabası ile bir nebze çözülür. Ama bu da fazladan mesai gerektirir. Buna rağmen öğrencilerimle bire bir ilgilendim.” (DÖ16).

4.3. Okul, Çevre ve Bölge Kaynaklı Güçlükler Konusundaki Bulgular

Araştırmanın bir diğer sorusu okuma yazma öğretim sürecinde katılımcıların okuldan, çevreden ve okulun bulunduğu bölgeden kaynaklı sorunların neler olduğu ve nasıl başa çıkıldığına yöneliktir. Katılımcıların bu sorulara verdikleri cevaplara ilişkin görüşme kayıtları betimsel analiz tekniği ile çözümlenmiş, sorunlara ve çözüm önerilerine dair oluşturulan kodlar ilgili sorular altında ayrı ayrı Tablo 13 ve Tablo 14’te sunulmuştur:

Tablo 13

Okuma Yazma Öğretiminde Okuldan, Çevreden ve Bölgeden Kaynaklı Güçlükler Konusunda Oluşturulan Kategori ve Kodların Sıklık Durumu

Kodlar	MYÖ*		DÖ**	
	KÖ***	MÖ****	KÖ***	MÖ****
Materyal yetersizliği	5	4	-	8
Birleştirilmiş sınıf olduğu için güçlükler yaşanması	4	-	-	-
Okulun fiziksel yetersizliği	4	4	-	4
Sınıf mevcutlarının kalabalık oluşu	-	2	-	6
İnsanların eğitim seviyesinin düşük oluşu	3	3	-	7
Dil probleminin olması	9	5	-	12
Genel sosyo-ekonomik düzeyin düşük oluşu	8	1	-	8
Eğitime gereken önemin verilmemesi	5	-	-	12
Sıkıntı yaşamadım	1	-	-	1

*MYÖ: Mesleğe Yeni Başlayan Öğretmen, **DÖ: Deneyimli Öğretmen, ***KÖ: Köyde görev yapan öğretmen, ****MÖ: Merkezde görev yapan öğretmen

Okul, çevre ve bölgeden kaynaklı sorunlar, mesleğinde yeni olan ve deneyimli öğretmenlerin köyde ve merkezde görev yapmalarına göre ele alınmıştır. Deneyimli öğretmenlerin tümü merkezde görev yapmakta olup mesleğinde yeni olan öğretmenlerin bir kısmı köy okullarında bir kısmı da merkez okullarda görev yapmaktadırlar. İlkokuma yazma öğretiminde okul, çevre ve bölge kaynaklı sorunlara baktığımızda her iki grupta

bulunan öğretmenler tarafından en çok dile getirilen problem “dil sorunudur”. Mesleğinde yeni olan köy okulundaki öğretmenlerin çoğunluğu “genel sosyo-ekonomik düzeyin düşük oluşunu” sorun olarak görürken merkezde bulunan ve mesleğinde yeni olan öğretmenlerin bu sorunla pek karşılaşmadıkları anlaşılmaktadır. Deneyimli olan ve merkezde bulunan öğretmenler de “genel sosyo-ekonomik düzeyin düşük oluşunu” sorun olarak belirtmişlerdir. . Deneyimli ve köyde görevli mesleğinde yeni olan öğretmenler tarafından dile getirilen bir diğer ortak sorun da “eğitime gereken önemin verilmemesi”dir. “Sınıfların kalabalık oluşu” merkezde bulunan deneyimli öğretmenler için sorun oluştururken mesleğinde yeni olan ve merkezde bulunan öğretmenler tarafından daha az sorun oluşturmaktadır. Mesleğinde yeni olan ve köyde öğretmenlik yapan öğretmenlerin ise böyle bir sorunla karşılaştığı görülmemektedir. Ayrıca mesleğinde yeni olan ve köyde bulunan öğretmenler “sınıfların birleştirilmiş olması”nı da bir sorun olarak görmekteyiz. İlkokuma yazma öğretiminde okul, çevre ve bölge kaynaklı sıkıntılara öğretmenlerin verdiği örnek cevaplar şu şekildedir: “Birleştirilmiş sınıf olduğu için zamanında öğrenmeler gerçekleşmiyordu. Köy okulu olduğu için yeterli araç- gereç mevcut değildi.” (MYÖ03), “Doğu bölgesi olması, dilsel olarak farklılık olması sebebiyle sorunlar yaşıyoruz. Eğitim dili ile çocukların konuşma dili farklı. Böyle olunca çocuklar derste birçok şeyin Türkçesini bilmiyorlar. Ben yaşantılarda yola çıkarak ipuçlarından yola çıkarak anlamaya ve anlatmaya çalışıyorum. Doğu bölgesinde imkânlar kısıtlı özellikle köylere pek imkân sağlanmıyor.” (MYÖ6), “Fiziki ve donanım eksikliğinden, sınıfların küçük olmasından ve ikili öğretim yapılmasından kaynaklı sorunlarla karşılaştım. Sınıf panolarını asacak yerin azlığı, olan panolara astığınız etkinliklerin ertesi güne tahrip edilmiş olması ya da olmaması gibi.” (DÖ12), “Okulumuz şehrin biraz ücra yerinde bulunduğu ve genelde gelir seviyesi düşük kalabalık ailelerden oluştuğundan kötü alışkanlıkları olan bir çevreye sahip, tabi ki bu da öğrencilerimizi fazlasıyla olumsuz etkilemektedir.”(DÖ20).

Okuldan, çevreden ve okulun bulunduğu bölgeden kaynaklı okuma yazma öğretim sürecinde karşılaşılan sorunların üstesinden nasıl geldiklerine dair katılımcı görüşlerinden hareketle oluşturulan kodlar Tablo 14’de sunulmuştur:

Tablo 14

Okuma Yazma Öğretiminde Okuldan, Çevreden, Bölgeden Kaynaklı Güçlüklerle Baş Etme Konusunda Oluşturulan Kodların Sıklık Durumu

Kodlar	MYÖ*		DÖ**	
	KÖ***	MÖ****	KÖ***	MÖ****
Türkçeyi daha iyi kullanıp konuşarak.	2	2	-	3
Elimizde bulunan kaynakları verimli şekilde kullanarak, alternatif yöntemler bularak	5	3	-	6
Aile ziyaretleri ve veli toplantılarıyla aile ile iş birliği yapmaya çalışma	3	1	-	12
Öğrencileri motive ederek	4	-	-	1
Çözüm bulamadım.	1	2	-	2

*MYÖ: Mesleğe Yeni Başlayan Öğretmen, **DÖ: Deneyimli Öğretmen, ***KÖ: Köyde görev yapan öğretmen, ****MÖ: Merkezde görev yapan öğretmen

Tablo incelendiğinde okul, çevre ve bölge kaynaklı güçlükleri gidermeye yönelik; dil problemi kaynaklı sorun yaşayan köyde ya da merkezde görev yapan deneyimli ya da mesleğinde yeni olan öğretmenlerin bir kısmı “*Türkçeyi daha iyi kullanıp konuşmaya çalışarak*” bu sorunun üstesinden gelmeye çalıştıklarını belirtmişlerdir. Deneyimli ve merkezde görev yapan öğretmenlerin büyük bir kısmı “*insanların eğitim seviyesinin düşük olmasından, eğitime gereken önemin verilmemesinden dolayı*” yaşanan sıkıntıları aileleri bilgilendirmek ve hassasiyetlerini artırmak adına “*ailelere ziyaretler gerçekleştirerek, toplantılar yaparak ve onlarla iş birliği yaparak*” bu sorunların

üstesinden gelmeye çalıştıklarını belirtmişlerdir. *“Materyal yetersizliğinden, okulların ikili öğretim olmasından dolayı sınıfların ortak kullanılmasından, sınıfların kalabalık olmasından kaynaklı yaşanan sorunlara”* hem köyde hem merkezde görev yapan öğretmenler çözüm olarak *“ ellerinde bulunan kaynakları verimli kullanarak ve ayrıca sosyal yardımlar istemek gibi alternatif yöntemler bularak”* çözmeye çalıştıklarını belirtmişlerdir. Mesleğinde yeni olup köyde öğretmenlik yapan öğretmenler *“ailelerin ekonomik ve eğitim düzeyinin düşük olmasından ve ailelerin eğitime önem vermemesinden”* kaynaklı yaşadıkları sorunlara ilişkin ailelere ilişkin bir çözüm bulamadıklarını ve bu sebeple *“öğrencileri motive ederek”* onları okula ilgili bir hale getirmeye çalıştıklarını belirtmişlerdir. Bunun yanında hem mesleğinde yeni olan hem de deneyimli öğretmenlerden bazıları yaşadıkları sorunlara ilişkin *“herhangi bir çözüm bulamadıklarını”* ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin çözüm önerilerine ilişkin verdikleri cevaplardan bazı örnekleri şu şekildedir: *“Bu sıkıntıları gidermek için; Mesela bu ilgisizlikten dolayı sürekli çocukları motive etmeye çalışıyorum. Çocuklara meslekleri tanıtmaya çalışıyorum. Bu yolda giderlerse nerelere ulaşabileceklerini anlatıyorum. Aileye çocuğun eğitim yönündeki farkındalığını oluşturmaya ve belirtmeye çalışıyorum.”* (MYÖ1), *“Çocukları sürekli şevklendirmeye birbirlerini okuma konusunda örnek almaya ve geliştirmeye teşvik ederek okuma yazmayı sevdirmeye çalıştım.”* (MYÖ14), *“Okula kendi bilgisayarımızı getirip ve telefondan kendi internetimizle okuma yazma sürecindeki sıkıntıları gidermeye çalıştık velilere yönelik bilgilendirme toplantıları yaptık. Ailelerle samimi bir şekilde bağ kurduk ve isteklerimizi ilettik.”* (DÖ10), *“Çoğu zaman idareyle birlikte okulda geç saatlere kadar kaldığımız oluyor, öğrencileri ve okulu takip açısından dolayı. Yaşanılan en ufak bir sorunda ailelerle iletişime geçip tekrar yaşanmaması için bilgilendirme yapıyoruz. Türkçe bilmeyen ya da az bilen öğrencileri daha çok bilenlerin yanına dağıtarak öğrenmelerini sağladık.”* (DÖ20).

4.4. Öğretim Programı, Ders Kitabı ve Materyal Eksikliği Konusunda Yaşanan Güçlüklerle İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan deneyimli ve mesleğe yeni başlamış öğretmenlere okuma yazma öğretiminde, öğretim programı, ders kitapları ve materyalden kaynaklı güçlüklerle ve bu güçlüklerle nasıl başa çıktıklarına ilişkin sorular yöneltilmiştir.

Katılımcıların öğretim programı kaynaklı yaşadıkları güçlükler konusunda oluşturdukları kodlar Tablo 15’te ve bunlarla başa çıkma yolları konusunda oluşturdukları kodlar Tablo 16’da verilmiştir:

Tablo 15

Okuma Yazma Öğretiminde Öğretim Programından, Ders Kitabından ve Materyalden Kaynaklı Güçlükler Konusunda Oluşturulan Kodların Sıklık Durumu

Kodlar	MYÖ*	DÖ**
Bölgeler farklılık gösterdiği için aynı programı uygulamak zor	6	8
Öğretim programını öğretmen kitabı olmadığı için yetersiz buldum	1	2
Programı çok geniş, ayrıntılı ve kazanımları yoğun	4	2
Ses temelli cümle yöntemi öğrencilerin anlamalarını geciktirmektedir	2	1
Ders kitapları öğrenci seviyesine ve bölgeye göre değil	7	7
Kitaptaki metinler çok uzun ve ilkokuma yazma için etkinlikler yetersiz	17	17
Materyaller yetersiz	15	16

*MYÖ: Mesleğe Yeni Başlayan Öğretmen, **DÖ: Deneyimli Öğretmen

İlkokuma ve yazma öğretiminde öğretim programı, ders kitabı ve materyal kaynaklı sorunlara bakıldığında hem mesleğinde yeni olan hem de deneyimli olan öğretmenler en çok *“kitaptaki metinlerin uzunluğundan ve ilkokuma yazma için ders kitaplarındaki etkinliklerin yetersizliğinden”* yakınmışlardır. Her iki gruptaki öğretmenler tarafından en çok dile getirilen bir diğer sorun ise *“materyallerin yetersiz”* oluşudur. “Materyallerin yetersiz” oluşu hem köyde görev yapan hem de merkezde görev yapan öğretmenler için önemli bir sorun olarak görülmektedir. Mesleğinde yeni olup köyde görev yapan öğretmenler için *“materyal yetersizliği”* mesleğinde yeni olup merkezde görev yapan öğretmenlere göre daha fazla sorun teşkil etmektedir. Bunun yanında hem mesleğinde yeni hem de deneyimli öğretmenlerin bazıları *“ders kitaplarının ve öğretim programının bölgeye uygun olmadığını ve dolayısıyla öğrencilerin seviyesine göre olmadığını”* ifade etmişlerdir. Az da olsa her iki gruptaki öğretmenlerin bir kısmı da *“öğretim programını öğretmen kitabı bulunmadığı için”* eksik bulduğunu ve *“ses temelli cümle yönteminin öğrencilerin anlamalarını ve seri okumalarını geciktirdiği”* için öğretim programının bu anlamlarda eksik olduğunu dile getirmişlerdir. Bununla beraber deneyimli öğretmenlerin bazıları program kaynaklı *“sıkıntı yaşamadıklarını”* dile getirmişlerdir. İlkokuma yazma öğretiminde program, ders kitabı ve materyal kaynaklı sorunlara öğretmenlerin verdiği örnek cevaplar şu şekildedir: *“Öğretim programını kendimiz revize etmeye çalışıyoruz. Aynı öğretim programını farklı bölgelere uygulamak zordur. Bölgeler farklılık gösterdiği için aynı programı uygulamak zor.”*(MYÖ11), *“Ses temelli cümle yönteminde okumaya geçirmek daha kolay oluyor. Lakin okuduklarını anlamada ve seri okumada çok problem çıkıyor. Okuduklarını anlama ve seri okuma bayağı vakit alıyor.”*(DÖ2), *“Programlar eskiye nazaran dolu, uygun ve uygulanabilir durumda. Eskiye nazaran fişlerle, el yazısıyla uğraşmıyoruz. Çok zaman kaybetmiyoruz.”* (DÖ17), *“İlkokullar için en büyük handikap. Kesinlikle kitaplar bölgeye göre hazırlanmalı. Etkinlikler yok denilecek kadar az. Hele hele okuma yazma kitapları. Bu bağlamda öğretmenler başka şeylere muhtaç bırakılıyor.”* (DÖ13), *“Ders kitabı konusunda çok sıkıntı yaşadım. Özellikle de Türkçe*

kitabında. Çocuk daha yeni okumaya geçmiş sayfalarca metin verilmiş. Çocuk o metinle ilgili bir sorunun cevabını arayacak ama hangi sayfada arayacağını bilemiyor. Ben sayfayı açıp göstermek zorunda kalıyorum. Bir metni 6 sayfaya koymuşlar. Çocuk zaten yeni okumaya geçtiği için altı sayfalık bir metin olmaz. Bazı kitapların da kalitesi çok kötü.”(MYÖ6), “Materyallerin azlığı ya da olmayışı süreci uzatmakta, özellikle bulunduğumuz bölgeden kaynaklı okuma yazmayı öğrendikten sonra okuduğunu anlamada sorunlar çıkmaktadır.” (DÖ12), “Hazır olarak hiçbir materyalimiz yok. Harflerin, hecelerin, kelimelerin birleştirilmesine yönelik materyalim olsun isterdim. Bunları hep kendim hazırlayıp sunmak zorunda kaldım. Birleştirilmiş bir sınıfta da materyal hazırlamak ekstra zaman alıyor bu da eğitimin aksamasına neden olmaktadır.” (MYÖ6).

Katılımcıların öğretim programı, ders kitabı ve materyal kaynaklı okuma yazma öğretim sürecinde karşılaşılan sorunların üstesinden nasıl geldiklerine dair katılımcı görüşlerinden hareketle oluşturulan kodlar Tablo 16’da sunulmuştur:

Tablo 16

Okuma Yazma Öğretiminde Öğretim Programı, Ders Kitabı ve Materyal Kaynaklı Güçlüklerle Başa Çıkma Konusunda Oluşturulan Kodların Sıklık Durumu

<i>Kodlar</i>	<i>MYÖ*</i>	<i>DÖ**</i>
Öğretim programını yeniden uyarlayarak	9	6
Ek kaynaklar kullanarak	8	5
Fotokopi ile çalışma kâğıtları çoğaltarak	11	12
Materyallerimizi kendimiz hazırlayarak	15	10
Velilerle iş birliği yaparak	2	4
Teknolojik cihazlara ağırlık vererek	5	5

**MYÖ: Mesleğe Yeni Başlayan Öğretmen, **DÖ: Deneyimli Öğretmen*

Tablo 16’da öğretim programı, ders kitabı ve materyal kaynaklı hem mesleğinde yeni olan hem de deneyimli öğretmenler tarafından dile getirilen sorunlara yönelik öğretmenlerin geliştirdikleri çözümler yer almaktadır. Her iki gruptaki öğretmenler tarafından yaşanan “materyal eksikliği” sorunu için öğretmenler, “*materyallerini kendi imkânlarıyla hazırladıklarını*” ifade etmişlerdir. Yine aynı şekilde her iki grupta bulunan öğretmenler ders kitabından kaynaklanan sorunları gidermek için “*hazırladıkları çalışma kâğıtlarını fotokopi ile çoğaltarak*” ve “*ders kitaplarının yanında ek kaynaklar kullanarak*” dersi işlediklerini belirtmişlerdir. Ayrıca öğretim programının bölgeye ve öğrencilere uygun olmadığını belirten her iki gruptaki öğretmenler “*öğretim programını kendilerine göre uyarlayıp*” ders işlediklerini ifade etmişlerdir. Bu konuda öğretmenlerin verdikleri örnek cevaplar şu şekildedir: “*Öğretim programını revize ettik. Sınıfa ve veliye göre. Ders kitaplarına ek fotokopi ve ek kaynaklar edindik. Materyal ya aldık ya da*

kendimiz yaptık.” (MYÖ11), “*Ek çalışma kâğıtları ve ilk okuma yazma seti kullanarak güçlüklerin üstesinden geldim sayılabilir. Öğretim programını öğrenci seviyesi farklılıklarına göre düzenlemeye çalıştım.*” (MYÖ15), “*Eğitim- öğretim programlarının esnekliği özelliği ile sınıf seviyeme göre planlar hazırlayarak. Velilere ders kitaplarının yetersizliğinden dolayı yardımcı ek kaynak kitaplar aldırıp evde çalışmaların yapılmasını sağlayarak.*”(DÖ10).

4.5. Hizmet Öncesi Alınan Eğitimin Yeterliliği Konusundaki Bulgular

Araştırmaya katılan deneyimli ve mesleğe yeni başlamış öğretmenlere üniversitede ilk okuma yazma öğretimi konusunda almış oldukları eğitimin yeterliliğine ilişkin sorular yöneltilmiş, alınan cevapların analizi sonucunda elde edilen kodlar Tablo 17’de verilmiştir:

Tablo 17

Hizmet Öncesi Alınan İlk Okuma Yazma Eğitiminin Yeterliliği ve Nedenleri Konusunda Oluşturulan Kodların Sıklık Durumu

Kodlar	MYÖ*	DÖ**
Üniversitede aldığım eğitimin yetersiz olduğunu düşünüyorum	15	18
Üniversitede aldığım eğitimin yeterli olduğunu düşünüyorum	5	5
Teorik olarak yeterli ama uygulamaya daha fazla zaman ayrılmalı	13	18
Hocaların tutumu yüzünden yetersiz	1	-

*MYÖ: Mesleğe Yeni Başlayan Öğretmen, **DÖ: Deneyimli Öğretmen

Tablo 17 incelediğinde, katılımcıların genel olarak “*Üniversitede aldıkları eğitimin yetersiz olduğunu düşündükleri*” görülmektedir. Buna ek olarak çok sayıda eğitimin

uygulamadan uzak ve teorik boyutta kalmasından şikâyet eden katılımcı bulunmaktadır. Bununla beraber materyal oluşturmada yetersiz olduklarını belirten öğretmenler de “ne tür materyaller yapabileceklerine dair alternatif yolların olduğu bir eğitim” almak istediklerini belirtmişlerdir. Deneyimli öğretmenlerin bir kısmı okuma yazmadaki etkinliklerde eksik olduğunu ve okuma yazmanın oyunla öğretimi konusunda hizmet içi eğitim almak istediklerini ifade etmişlerdir. Bir kısım mesleğinde yeni olan ve deneyimli öğretmen de üniversite aldıkları eğitimin her anlamda yeterli olduğunu ve memnun olduklarını dile getirmişlerdir. Üniversitede aldıkları eğitimin yeterliliği konusunda öğretmenlerin cevap örnekleri şu şekildedir: “Yetersiz buluyorum. Uygulamaya dönük hiçbir şey yok. Anlattıkları ile okulda olanlar tutmuyor. En basitinden mezun bir arkadaş sınıf defteri doldurmasını bilmiyor.” (MYÖ04), “Okuma yazmaya geç kalan öğrencilere yönelik ne gibi alternatif çalışmalar yapılabilir. Okuma yazma sürecini benim için kolaylaştırabilecek ne tür etkinlikler uygulayabilir ve ne tür materyaller yapabileceğime dair alternatif yolların olduğu bir eğitim almak isterim. Ama gerçekçi olsun isterim. Üniversitede olduğu gibi olmasın isterim.” (MYÖ6), “Meslek hayatımda 8 yıl boyunca kaynaştırma öğrencisi okuttum ve bu öğrencilere karşı yaklaşımımın nasıl olması gerektiği ile ilgili üniversitede herhangi bir ders almadım.” (DÖ3), “Mesleki açıdan teorik olarak bilgilenmeye ağırlık veriliyor. Uygulamaya daha fazla zaman ayrılmalı.” (DÖ8), “İlkokuma yazmada bilişsel değil de biraz daha müzikal tiyatral anlamda hizmet içi eğitim alıp çocukları desteklemek isterdim.” (DÖ23).

4.6. Öğretmenlerden Kaynaklanan Konulara İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan deneyimli ve mesleğe yeni başlamış öğretmenlere ilk okuma yazma öğretimi kendilerinden kaynaklandığını düşündükleri konuların neler olduğu yönünde sorular yöneltilmiştir.

Katılımcıların bu sorulara ilişkin görüşme kayıtlarına yönelik yapılan betimsel analiz sonucunda oluşturulan kodlar Tablo 18’de verilmiştir:

Tablo 18

İlk Okuma Yazma Öğretiminde Öğretmenlerin Kendilerini Yetersiz, Etkisiz Gördükleri Konulara İlişkin Oluşturulan Kodların Sıklık Durumu

Kodlar	MYÖ*	DÖ**
Sınıfların kalabalık oluşu ve bireysel ilgilenememe	7	5
Öğrenme güçlüğü olan öğrencilere ve özel eğitim öğrencilerine yeteri kadar ilgi gösterememe	5	2
Velilerle daha fazla iletişim halinde olmalıydım	3	4
Daha fazla materyal ve teknolojik aygıt kullanarak dersi daha etkin hale getirebilirdim	6	6
Beden eğitimi ve müzik dersinde yetersizim	2	1
Sınıf disiplninde yetersizim ve yeterince sabırlı değilim	4	5
İlkokuma ve yazma etkinliklerinde yeterli değilim	6	6
Öğretmen olarak tecrübesizliğimden kaynaklanıyor	1	-
Yeterliyim	-	3

*MYÖ: Mesleğe Yeni Başlayan Öğretmen, **DÖ: Deneyimli Öğretmen

Tablo incelendiğinde, ilkokuma yazma öğretiminde her iki gruptaki öğretmenlerin kendilerini yetersiz hissettiği konuların benzerlik gösterdiği anlaşılmaktadır. Buna göre her iki gruptaki öğretmenlerin kendilerinden kaynaklandığını düşündükleri konular şunlardır: “Sınıfların kalabalık olmasına bağlı olarak öğrencilerle yeterince birebir

ilgilenememe, dersi etkili kılammama, ilkokuma yazma etkinliklerinde yetersizlik, öğrenme güçlüğü olan öğrencilere yardımcı olamama". Bazı katılımcılar "yeterince sabırlı olamadıklarını" dile getirirken bazıları da "meslekte yeni olduklarını ve bu yüzden tecrübe eksikliği yaşadıklarını" ifade etmişlerdir. Mesleğinde olan yeni öğretmenler deneyimli öğretmenlere göre "öğrenme güçlüğü olan öğrencilere ve özel eğitim öğrencilerine yeterince ilgi gösteremediklerini" ifade etmişlerdir. Bu konuda öğretmenlerin örnek cevapları şu şekildedir: "Yetersiz olduğum nokta birinci sınıfa çok fazla vakit ayıramam. Dört sınıfla ilgilendiğimden dolayı yeterli vakit ayıramadım. Yeterli vakit ayırabilseydim belki daha iyi okuma yapıp daha hızlı okuma öğrenebilirlerdi." (MYÖ6), "Yetersizliğim uzun yıllar çalışmamış olup ilk defa 1. sınıf okutmuş olmaktan kaynaklandığını düşünüyorum." (MYÖ14), "Sınıf kalabalık yani birleştirilmiş sınıf olduğu için yeterince ilgilenemedim." (MYÖ18), "Bazı öğrencilerimizin ihtiyaç duyduğu gerekli zamanı ayıramamak. Materyal geliştirmede bazen yetersiz hissediyorum. 37 öğrenci için aynı değil her biri için farklı bir öğretmen olmak isterdim." (DÖ13), "Birçok yıl bu işi yaptığımız için artık öğrenciyi de ortamı da şartları da biliyoruz. Elimizden geldiğini yapıyoruz. Ne olursa olsun öğrenci okumaya geçirmeyi başarıyorum." (DÖ17).

4.7. Mesleğe Yeni Başlayacak Öğretmenlere Yönelik Öneriler Konusundaki Bulgular

Araştırmada katılımcılara, mesleğe yeni başlayacak öğretmenlere ilk okuma yazma öğretimi konusunda ne tür önerilerde bulunacakları sorulmuş, cevapların analizinden elde edilen bulgulara dair kodlar Tablo 19'da verilmiştir:

Tablo 19

Mesleğe Yeni Başlayacak Öğretmenlere Yönelik Önerilere İlişkin Oluşturulan Kodların Sıklık Durumu

<i>Kodlar</i>	<i>MYÖ*</i>	<i>DÖ**</i>
Sabırlı olmaları gerekiyor	10	12
Bireysel farklılıkları dikkate almaları gerekiyor	5	-
Öğrencinize sevginizi hissettirin ve o da sizi sevsin	4	6
Kendilerini mesleklerinde çok iyi yetiştirmeleri gerekiyor	11	12
Velilerle iletişim kurun	1	4
Tecrübeli öğretmenlere danışın	1	6
Planlı ve programlı olun	1	3

**MYÖ: Mesleğe Yeni Başlayan Öğretmen, **DÖ: Deneyimli Öğretmen*

Mesleğe yeni başlayacak öğretmenlere yönelik önerilere ilişkin tablo incelendiğinde her iki gruptaki öğretmenlerin “*öğretmen adaylarının kendilerini iyi yetiştirmeleri ve her şeyden önce sabırlı olmaları gerektiği*” konusunda önerilerde bulundukları görülmektedir. Bununla beraber her iki gruptaki öğretmenler, öğretmen adaylarının “*öğrencilere sevgilerini hissettirmeleri ve öğrencilerin de onları sevmelerini sağlamaları gerektiği*” belirtmişlerdir. Mesleğinde yeni olan öğretmenler “*bireysel farklılıklara dikkat etmeleri gerektiği*” ön plana çıkarırken deneyimli öğretmenler ise “*tecrübeli öğretmenlere danışmaları gerektiği, velilerle iletişim içinde olmaları gerektiğini ve planlı-programlı olmaları gerektiğini*” ön plana çıkarmışlardır. Mesleğe yeni başlayacak öğretmenlere yönelik önerilere ilişkin öğretmenlerin örnek cevapları şu

şekildedir: “Mesleğin ilk iki yılında sabırsız davranıp bütün çocukların aynı anda ve zamanda öğrenmelerini beklemiştim. Yeni başlayacak öğretmen arkadaşlarıma tavsiyem sabırlı olmaları. Zamanla hepsi tomurcuk gibi filizleniyor. Yeter ki nasıl yaklaşacağımızı bilelim.” (MYÖ05), “Sabırlı olmayı, bunun bir süreç olduğunun her zaman idrakinde olmalarını, veliyi mutlak suretle bu işe katmalarını öneririm.” (MYÖ16), “İlk okumada çok enerjik ve sempatik olmalısınız. Çocuklara kendinizi sevdirmelisiniz ve sizden korkmamaları lazım. Çocuklar çok dikkatli en ufak bir değişikliği fark ediyorlar. Zaten size sade dokunuşlar kalıyor. Ve çocuklara mutlaka sevginizi hissettirin.” (MYÖ20), “İlk olarak kendilerini mesleklerinde çok iyi yetiştirmeleri ve konularına hâkim olmaları gerekiyor. Görevini çok iyi yaptıktan sonra, sonuçlarının kendilerini yıpratmalarına izin vermemeleri gerekiyor.” (DÖ14), “Birinci sınıf sabır isteyen bir süreç gerektiriyor öğrencileri fazla sıkmadan zamanla öğreneceklerini de düşünerek çalışmalarına devam etmeleri gerekir.” (DÖ19).

BÖLÜM V

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu çalışmada, görevinde yeni olan sınıf öğretmenleri ile tecrübeli sınıf öğretmenlerinin ilk okuma yazma öğretiminde karşılaştığı sorunları ve bunlara ilişkin çözüm önerilerinin karşılaştırmalı olarak incelenmesi amaçlanmıştır. Bu bölümde araştırmadan elde edilen sonuçlar, araştırma bulgularına dayalı bir biçimde ele alınmıştır. Bu sonuç ve tartışmalar, araştırmanın amaçları ve bulgularında da izlenen sırayla ifade edilmiştir.

5.1. Sonuçlar

Araştırmada katılımcılarla yapılan görüşmeler sonrasında elde edilen bulgulardan hareketle şu sonuçlara ulaşılmıştır:

1. Araştırmada mesleğe yeni başlamış öğretmenlerin ifade ettiği ancak deneyimli öğretmenler tarafından dile getirilmeyen bazı sorunların zaman içerisinde öğretmenler tarafından çözülebildiği anlamına gelmektedir. Her iki gruptaki öğretmenler tarafından belirtilen sorunlar ise öğretmenler tarafından çözülemeyen sorunlara işaret etmektedir.
2. Öğretmenlerin sorunlarla nedenleri arasında belirgin anlayışa sahip olmadıkları görülmektedir. Çünkü belirtilen sorunlardan bazılarının diğerlerinin sonucu olduğu ortaya çıkmaktadır.

3. Öğretmenler tarafından ifade edilen sorunların bazıları ağırlıklı olarak bölgeye özgü sorunlarken bazılarının ülke genelinde karşılaşılabilecek sorunlar olduğu görülmektedir.
4. Dilden ve sosyo-ekonomik düzeyden kaynaklı sorunlar diğer pek çok sorunun merkezini oluşturan öğrenciyle ilgili olmaktan çok bölgesel bir sorun olarak ortaya çıkmaktadır.
5. Öğretim programlarının ve ders kitaplarının merkezi bir anlayışla hazırlanması ve esnek yapıda olmaması mevcut materyallerin bölgedeki öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılamamasına neden olmaktadır.
6. Öğretmenlerin hizmet öncesi aldıkları eğitim, mevcut şartlarda mesleği icra etme noktasında öğretmen ihtiyaçlarının oldukça gerisinde kalmakta ve ihtiyaca cevap verememektedir.

5.2. Tartışma

İlkokuma yazmaya hazırlık aşamasından izleme ve değerlendirme aşamasına kadar deneyimli ve mesleğinde yeni olan öğretmenlerin kimi aşamalarda benzer sorunlarla karşılaştıkları kimi aşamalarda ise farklı sorunlarla karşı karşıya kaldıkları görülmektedir. Bu durum, öğretmenlerin zamanla bazı sorunların üstesinden gelmeyi öğrendikleri/başardıkları ancak bazı sorunların halen çözüm bulmayı beklediği anlamına gelmektedir. Çözüme kavuşturulan ya da çözüm bulunamayan sorunların neler olduğunu saptayabilmek için bu noktada her iki grup tarafından dile getirilen sorunlara yakından bakmak gerekmektedir. Okuma yazma öğretim sürecinin aşamalarında karşılaşılan sorunlar bir bütün olarak değerlendirildiğinde; öğrencilerin psikomotor ve bilişsel yönden hazır olmamaları, yine öğrencilerin okul öncesi katılımlarındaki yetersizlik, ailelerin okuma yazma öğretim sürecine etkin katılımının sağlanamaması, dil ve iletişim yetersizliğinden kaynaklı sorunlar, ihtiyaca cevap verecek nitelikte materyal bulunmaması, harfleri birleştirme mantığının kavranılamaması, Türkçe kelime haznesinin

yetersizliği, anlamı kavrayamama ve duygusal muhtevayı hissedememe, istenilen düzeyde okuma hızına ulaşama, bireysel olarak öğrencilerle yeterine ilgileneme” gibi sorunların her iki grup tarafından dile getirilen başlıca sorunlar olduğu görölmektedir.

Öğretmenlerin başlıca aşama aşama ilerleyerek, mümkün olduğunca bireysel olarak öğrencilerle ilgilenmeye ve aileler ile daha güçlü ilişkiler çalışarak ayrıca ek materyal, ödev ve tekrar çalışmalarıyla sözü edilen sorunların üstesinden gelmeye çalıştıkları anlaşılmaktadır.

Literatürde bu çalışmada ulaşılan sonuçları destekleyen bazı araştırmalar bulunmaktadır. Örneğin Aslan (2018), çalışmasında sınıf öğretmenlerinin Türkçeyi etkin ve güzel konuşamayan öğrencilere ilk okuma yazmayı öğretirken sesi hissetme ve tanıma alt boyutlarında sorun yaşadıklarını tespit etmiştir. Susar Kırmızı vd. (2016) çalışmasında da benzer şekilde “Türkçeyi yeterince konuşamayan öğrencilerin ilk okuma yazma sürecinde yavaş ilerlemeleri ve geriden takip etmeleri” sınıf öğretmenlerinin Türkçeyi az bilen öğrencilere ilk okuma yazma öğretim sürecinde karşılaştıkları sorunların başında gelmektedir. Susar Kırmızı vd. (2016) Türkçeyi az bilen öğrencilerin bulunduğu yerlerde görevli öğretmenlerin okulun ilk aylarında Türkçeyi öğretmek ve öğrencilerin Türkçe konuşmalarını sağlamak için oldukça fazla zaman harcadıklarına, bu durumun da ilk okuma yazma süreçlerinin daha da uzamasına ve öğrencilerin daha geç bir şekilde okuma yazma öğrenmelerine neden olduğuna işaret etmektedirler. Açıan (2015) çalışmasında, Türkçenin yetersiz konuşulduğu bir yörede ilk okuma yazma öğretim sürecinde öğrencilerin Türkçe dil yetersizliğinden dolayı verilen yönergelere uygun davranmakta zorlandığı ve sürecin normal programdan 2-3 hafta uzadığını tespit etmiştir. Konuyla ilgili bir diğer araştırma Gözükcük (2015)’in çalışmasıdır. Bu çalışmada öğretmenlerin anadili Türkçe olmayan öğrencilere ilk okuma yazmayı öğretirken seslerden heceler, kelimeler, cümleler ve metin oluşturma alt boyutlarında karşılaştıkları sorunları temelde kelime dağarcığının yetersizliğiyle açıkladıkları görölmektedir. Yine Yılmaz ve Şekerci (2016) tarafından yürütölen bir başka araştırmada “Eğitim sürecinde anadili Türkçe

olmayan öğrencilerin kendini ifade etmede güçlük çektiği” yönünde bulgulara ulaşılmıştır.

Bu araştırma sonuçlarıyla birlikte literatürdeki araştırma sonuçları bir bütün olarak değerlendirildiğinde, Türkçeyi yeterince konuşamayan öğrencilerin okuma yazmayı öğrenme sürecinde bazı güçlüklerle karşılaştıkları aşîkârdır. Söz konusu sorunların ortadan kaldırılması ve çözüm önerilerinin geliştirilmesi için bütün bu araştırma sonuçlarının dikkatle incelenmesi ve irdelenmesi gerekmektedir. Örneğin araştırmada ortaya çıkan sorunlardan biri olan öğrencilerin bilişsel ya da psikomotor yönden yetersiz olmaları ya da okul öncesi eğitime erişimin yetersizliği sadece bölgeye özgü bir sorun değildir. Nitekim Çetin (2010) de Sivas merkez ve merkeze bağılı köylerde yaptığı araştırmada birinci sınıf öğrencilerinin gelişimsel açıdan sergiledikleri yetersizliklerin ilkokuma yazma öğretim sürecinde sorunlara neden olduğunu ifade etmektedir. Bektaş (2013)’ın Trabzon merkez ilçede bir okulda yaptığı araştırmada, fiziksel yönden en fazla karşılaşılan problem ilköğretim birinci sınıf çağındaki öğrencilerin kalem tutma ve yazı yazma faaliyetleri için önemli ve gerekli olan kas yapısının yeteri kadar gelişmiş olmamasından kaynaklandığını belirtirken, bilişsel olarak hazırbulunuşluğun önemli olduğunu ve bu anlamda okulöncesi eğitimi almış öğrencilerin gerek bilgi seviyesi gerek öğrenme hızı gerekse sosyal ilişkiler bakımından akranlarına oranla daha ileri seviyede olduklarını ifade etmiştir. Demir & Ersöz (2016) ise Malatya’nın Yeşilyurt ilçesinde yaptıkları araştırmada, ilkokuma yazma eğitiminde öğrencilerde algı ve uyum sorunu, fiziksel gelişim yetersizliği, çabuk sıkılma, disiplin zorluğu, okuma hızının düşük olması, öz-bakım becerilerinin yetersizliği ve farklı yaş gruplarının aynı sınıfta olduğu sorunlarının varlığını belirlemişlerdir. Bunula beraber Samancı (2007) tarafından Aydın ilinin Didim ilçesinde yapılan çalışmada, görüşme yapılan öğretmenlerin tamamı okul öncesi eğitim görmüş öğrencilerin, okul öncesi eğitim görmemiş öğrencilerden farklı özelliklere sahip olduklarını, bununla beraber öğrencilerin okuma yazma çalışmalarında diğerlerinden daha fazla başarı gösterdiklerini belirtmiştir. Bu, diğer sorunlardan farklı

şekilde ele alınıp çözülmesi gereken bir sorundur. Okul öncesi eğitimin yaygınlaşması ya da çocukların fiziksel, zihinsel vb. yönlerden hazırbulunuşluk düzeylerinin beklenenin altında olması bir ölçüde ilgili bakanlıkların eğitim politikaları ve imkânları ile de ilgilidir. Bu gibi sorunlar katılımcıların tek başlarına çözemeyecekleri nitelikte büyük ölçekli problemlerdir.

Öğretmenler tarafından ifade edilen sorunlar bir bütün olarak değerlendirildiğinde, bazılarının sorundan ziyade birer sonuç olduğu söylenebilir. Nitekim harfi, heceyi ya da kelimeyi hatta cümleyi okuyup yazamama, metni anlayamama ya da oluşturmama, istenilen düzeyde akıcı okuyamama gibi hususların sorun olmanın ötesinde öncelikle dil probleminden kaynakları sorunların birer sonucu olduğu söylenebilir. Bunların hangi sorunların birer sonucu olduğunu fark etmek doğru adımların atılması açısından önem arz etmektedir. Dil ile ilgili problemler sadece öğrenci ile ilgili değil onun sosyo-kültürel çevresini oluşturan ailesi ile de ilgilidir. Bu araştırmada öğretmenlerin okuma yazma öğretiminin neredeyse her aşamasında aile ile ilgili hususların sorun olarak dile getirdiği görülmektedir. Burada aile ilgili ifade edilen hemen sorunun önceki araştırmalarda da bulgu olarak ortaya çıktığı görülmektedir. Örneğin Çetin (2010)'ın araştırmasında, ailelerin veli toplantılarına katılımının düşük olması, ailelerin okuma yazma bilme oranının düşük olması, ailelerin evde öğrenciye yardımcı olma konusunda yetersiz kalması, okulda öğretilenle evde ailenin öğrettiklerinin çelişmesi, ailelerin çocuklarının eğitimine yeterince önem vermemesi, ailelerin sosyo-ekonomik düzeylerinin düşük olması, ailelerin (ses temelli cümle yöntemi) hakkında bilgisinin yetersiz olması gibi hususlar okuma yazma öğretim sürecini olumsuz olarak etkileyen aileyle ilgili sorunlar arasında yer almaktadır. Birçok araştırmada öğrenci velileriyle ilgili benzer sorunların yaşandığı görülmektedir (Bektaş, 2013; Çetin, 2010; Demir & Ersöz, 2016; Ünüvar, 2005). Bu gibi durumlar, doğrudan ya da dolaylı olarak okuma yazma öğretim sürecine ailenin etkin katılımını olumsuz yönde etkilemektedir. Öğretmenlerin belirttiği üzere velilerin tamamının bu süreci destekleyecek becerilerden yoksun olduğu söylenemez. Bu

durum ailelerin öğrenciyi destekleyecek becerilere sahip olup olmasının yanı sıra okuma yazmaya ya da eğitime verdikleri değer ya da önemle de ilgilidir. Nitekim Şerefli (2008)'in “İlkokuma Yazma Öğretiminde Ailenin Rolü Üzerine Bir Araştırma” adlı çalışmasında, evdeki kültürel ortamın çocuğun ilkokuma yazma başarısıyla ilgili olduğunu ve anne-babanın çocukla sohbet ortamlarının çocuğun zihinsel, dilsel ve düşünsel gelişimini sağladığını belirtmiştir. Bununla beraber aile bireylerinde kitap okuma alışkanlığının olup olmadığı, ödüllendirme ve teşviklerin yapılıp yapılmamasının da ilkokuma yazma başarılarını etkilediğini ifade etmiştir. Ayrıca Çetin (2010) araştırmasında, öğrencinin çevresinin eğitime önem vermiyor olması, öğrencinin çevresinde olumlu model olabilecek kişilerin azlığı, okul çevresindeki sosyal ve kültürel faaliyetlerin yetersiz olması ilkokuma yazma öğretim sürecinde kesinlikle sorun oluşturduğunu ifade etmiştir. Dolayısıyla bu anlamda istenilen noktaya ulaşmada özellikle beceri ve anlayış boyutlarında aile eğitimlerinin önemi ve gerekliliği ortaya çıkmaktadır. Bu noktada vurgu yapılması gereken bir başka husus ta okul öncesi eğitimin özellikle burada sözü edilen sorunların yaşandığı bölgelerde acil bir önlem ve eylem planı olarak ele alınması gerektiğidir. Nitekim okul öncesi eğitim almış öğrencilerin okul öncesi eğitim almayanlara göre, eğitim öğretim sürecinde yapılan çalışmalara birçok açıdan hazır olarak başladıkları birçok araştırma ile kanıtlanmıştır. Özellikle ana dili Türkçe olmayan çocukların yaşadığı bu yörelerde ve özellikle Türkçeyi konuşma becerisini kazandırma açısından okul öncesi eğitim almalarının büyük önem taşıdığı söylenebilir (Bektaş, 2013; Bozgün & Sağır, 2018; Dağlı, 2007; Elgöl, 2006; Erbay, 2008; Kırca, 2007; Öz, 2009; Samancı, 2007; Savaş, 2008; Tokuç, 2007).

İlkokuma yazma öğretiminde okul, çevre ve bölgeden kaynaklı sorunlarda mesleğinde yeni olan ve deneyimli öğretmenlerin çoğunluğunun “dil probleminden” sorun yaşadığı saptanmıştır. Öğretmenler tarafından ifade edilen sorunların bazıları ağırlıklı olarak bölgeye özgü sorunlarken bazılarının ülke genelinde karşılaşılabilecek sorunlar olduğu görülmektedir. Dilden ve sosyo-ekonomik düzeyden kaynaklı sorunlar diğer pek çok

sorunun merkezini oluşturan öğrenciyle ilgili olmaktan çok bölgesel bir sorun olarak ortaya çıkmaktadır. Dilden kaynaklı olarak okuma yazma öğretim sürecinde sorunlar yaşandığına yönelik pek çok araştırma (Açan, 2015; Aslan, 2018; Emeç, 2011; Gözükcük, 2015; Karadaş, 2017; Sarı, 2001; Susar Kırmızı vd., 2016; Yılmaz ve Şekerci, 2016; Yiğit, 2009) bulunmaktadır. Aile ile konuşmak, daha sıkı ilişkiler kurmaya çalışmak, Türkçeyi düzgün kullanmaya çalışmak gibi öğretmenler tarafından bu noktada yaşanan sorunları çözmek için başvurulmuş yolların yeterli olduğunu söylemek güçtür. Nitekim sorunların mesleğinde deneyimli olan öğretmenler tarafından da dile getiriliyor olması sorunun etkin bir şekilde çözülemediğine işaret etmektedir. Bu hususta ailelerin de eğitime yönelik çalışmaların yapılması bir çözüm önerisi olarak sunulabilir.

Araştırmalarda (Açan, 2015; Aslan, 2018; Bektaş, 2013; Çetin 2010; Demir & Ersöz, 2016; Emeç, 2011; Gözükcük, 2015; Karadaş, 2017; Sarı, 2011; Susar Kırmızı vd., 2016; Şerefli, 2008; Ünüvar, 2005; Yılmaz & Şekerci, 2016; Yiğit, 2009) ailelerin sosyo-ekonomik yapıları, eğitim düzeyleri, dil kullanım düzeyleri vb. hususlar ilköğretim yazma öğretimi sürecini olumsuz yönde etkilemektedir. Doğuşancı bakış açısı (Akyol, 2007, s.13) öğrencilerin doğumdan itibaren sahip oldukları sosyal-kültürel çevrenin ve deneyimlerinin onun okuma yazma öğrenim sürecini etkilediğini ifade eder. Okuma yazma öğretimi süreçleri bu açıdan değerlendirildiğinde öğrencilerin bu anlamda zengin bir çevreye sahip oldukları söylenemez. Öğretim programlarının ve ders kitaplarının merkezi bir anlayışla hazırlanması ve esnek yapıda olmaması mevcut materyallerin bölgedeki öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılamamasına neden olmaktadır. Okul öncesi eğitimin yaygın olmamasına dair bulgularla birlikte değerlendirildiğinde bölgedeki öğrencilerin daha zengin ve etkili materyallere ihtiyaçlarının olduğu açıktır. Öğretmenler bu eksikliği ve karşılaştıkları diğer problemleri kendileri ek materyaller hazırlayarak ya da farklı yöntemlere başvurarak çözmeye çalışmaktadırlar. Sosyal yardım taleplerinde bulunmak ise öğretmenlerin bireysel olarak çözemeyecekleri sorunları çözmek amacıyla başvurdukları yollardan biridir. Öğretmenlerin sorunları çözmeye yönelik uygulamaları

bir bütün olarak değerlendirildiğinde, elde edilen bulgular öğretmenlerin hizmet öncesi aldıkları eğitimin, mevcut şartlarda mesleği icra etme noktasında ihtiyaçların oldukça gerisinde kaldığına ve sorunlara çözüm olamadığına işaret etmektedir. Eğitimin yaşamdan kopuk olmaması ilkesi dikkate alındığında eğitimle görevli öğretmenlerin mesleğe hazırlayıcı nitelikte aldıkları eğitimin de yaşamdan kopuk olmaması gerekmektedir.

5.3. Öneriler

Yapılan araştırma kapsamında elde edilen bulgular ışığında önerileri şu şekilde sıralayabiliriz:

1. Öğrencilerin ilkokula başladıklarında psikomotor ve bilişsel yönden hazır olmadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Bu sorunun ilkokula başlamadan önce çözülmesi için genellikle okulöncesi eğitimin yaygın olmadığı yerlerde ana sınıflarının yaygınlaştırılması ve bu becerileri geliştirmeye yönelik çalışmaların yapılması sorunların azalması yönünde katkı sağlayabilir.
2. Sesi hissettirme, tanıma ve okuma çalışmalarında genellikle görsellerden hareket edilmektedir. Öğretmenler gösterdikleri resmin ya da söyledikleri kelimenin içerisinde ilgili sesin geçip geçmediğini öğrencilere sorarak sesi hissettirmeye çalışmaktadırlar. Ancak bunlar öğrencinin söz varlığı içerisinde olmayabilmektedir. Okulun ilk günlerinde içerisinde öğretilecek harflerin sesinin geçtiği görsellerle ya da kelimelerin öğretimi farklı şekillerde öğretimi ile okuma yazmayı öğrenme sürecine hazırlık yapılabilir. Bu süreçte uygulanacak alternatif bir yöntem de öğrencilerin ağırlıklı olarak bildikleri kelimelerin tespit edilmesi ve bunlardan hareketle alternatif harf gruplarının oluşturulup okuma yazmanın bu yeni gruplarla öğretilmesidir. Her iki durumda da teknoloji desteği ile süreç zenginleştirilebilir.

3. Mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin ilkokuma yazmayı öğretim sürecinde karşılaşılabilecekleri sorunların bir kısmına yönelik deneyimli öğretmenler tarafından hazırlayıcı nitelikte eğitimler düzenlenebilir. Ya da deneyimli ve başarılı öğretmenler mesleğe yeni başlayan öğretmenlere mentorluk yapabilir. Böylece bertaraf edilebilecek sorunların daha erken çözümü gerçekleştirilmiş olur.
4. İlkokuma ve yazma sürecinde veli desteği çok önemli olup veli-öğretmen iş birliği muhakkak olması gerekmektedir. Bu amaçla okula yeni başlayan öğrenciler okul yılının başında uyum programına alındığı gibi veliler için de uyum programları düzenlenebilir.
5. Bölgelere göre öğretim programlarında düzenlemeler yapılabilir ve destekleyici farklı materyaller hazırlanabilir.
6. Ders kitaplarının içerikleri öğrencilerin yaşamışlıklarına göre ayarlanması ilkokuma yazma sürecini daha etkin kılabilir.
7. Birleştirilmiş sınıflılarda ya da müstakil sınıflarda öğretmenler akran eğitiminden ya da üst sınıflardaki öğrencilerden daha etkin bir şekilde yararlanabilirler. Üniversitelerde alınan dersler gerçek yaşamdan kopuk olmayacak şekilde düzenlenebilir, farklı nitelikteki öğrencileri kapsayacak şekilde derslerin içeriği genişleterek uygulama sürecine daha fazla ağırlık verilebilir.
8. Öğretmenlere verilecek hizmet içi eğitimler ihtiyaç analizleri doğrultusunda planlanarak yetkin kişilerce verilmelidir.
9. Mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin ilk yıl yerine ilerleyen yıllarda birinci sınıfları okutmasına yönelik düzenlemeler yapılabilir. Bu süreçte öğretmenler hizmet sürelerince hazırlayıcı eğitim alabilirler.
10. Bu araştırma nitel yaklaşımla yapılmıştır. Buradan elde edilen bulgularla nicel araçlar düzenlenip daha geniş örneklemelerde durum tespitine yönelik farklı çalışmalara yürütülebilir.

KAYNAKLAR

- Açan, M. (2015). *Birleştirilmiş sınıfta ilk okuma yazmayı öğrenme ve öğretme sürecinin betimlenmesi: bir durum çalışması*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Akman, E. & Aşkın, İ. (2012). Ses temelli cümle yöntemine eleştirel bir bakış. *Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32(1), 1-18.
- Aksoy, N. (2008). Birleştirilmiş sınıflarda eğitim-öğretim: genç ve deneyimsiz öğretmenlerin görüşlerine dayalı bir araştırma. *Eğitim Bilim Toplum*, 6(21), 83-108.
- Akyol, H. & Temur, T. (2008). Ses temelli cümle yöntemi ve cümle yöntemi ile okuma yazma öğrenen öğrencilerin okuma becerilerinin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(9), 79-95. <http://sbed.mku.edu.tr/article/view/1038000514> sayfasından erişilmiştir.
- Akyol, H. (2007). *Türkçe ilkokuma yazma öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi
- Alan, B. (2003). *Mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin Anadolu Üniversitesi'ndeki bir hizmet içi eğitim kursuna yönelik algılamaları*. Yüksek Lisans Tezi, Bilkent Üniversitesi, Ankara.
- Aslan, A. (2018). *Türkçenin Yeterince Etkin ve Güzel Konuşulmadığı Yerlerde İlk okuma Yazma Öğretiminde Öğretmenlerin Karşılaştığı Sorunlar (Ağrı İli Örneği)*. (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Ateş, S., Çetinkaya, Ç. & Yıldırım, K. (2014). Sınıf öğretmenlerinin yazma güçlükleri hakkındaki görüşleri. *International Online Journal of Educational Sciences*, 6(2), 475-493.

Aksu, D. (2019). *Kalem tutuş aparatının ilkökul öğrencilerinin kalem tutuşlarına etkisi. Gazi eğitim bilimleri dergisi*, 5(1), 16-29.

Aksu, D. & Ayvaz Can, A. (2018). İlkokul 1. Sınıf öğrencilerinin el tercihleri, oturuş ve defter pozisyonu ile kalem tutuşlarının belirlenmesi. *Sakarya University Journal of Education*, 8(1), 26-39.

Balcı, A. (2007). *Sosyal bilimlerde araştırma: Yöntem teknik ve ilkeler*. Ankara: Pegem A

Baştuğ, M., Demirtaş, G. (2018). *İlk okuma ve yazma öğretimi el kitabı*. Ankara: Pegem A

Bektaş, E. (2013). *İlkokuma yazma öğretiminde karşılaşılan sorunlar ve çözüm yollarının karma yöntem aracılığıyla incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.

Belet, Ş. & Yaşar, Ş. (2007). Öğrenme stratejilerinin okuduğunu anlama ve yazma becerileri ile Türkçe dersine ilişkim tutumlara etkisi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 3(1), 69-86. <http://dergipark.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.

Binbaşoğlu, C. (2004). *İlkokuma ve yazma öğretimi*. Ankara: Nobel.

Bozgün, K. & Sağır, Ş. U. (2018). Okuma yazmayı öğrenme sürecinde okul öncesi eğitimin etkisi. *SETSCI Conference Indexing System*, 3 (2018), 1110-1115.

[/www.researchgate.net/publication/329451619_Okuma_Yazmayi_Ogrenme_Surecinde_Okul_Oncesi_Egitimin_Etkisi](http://www.researchgate.net/publication/329451619_Okuma_Yazmayi_Ogrenme_Surecinde_Okul_Oncesi_Egitimin_Etkisi) sayfasından erişilmiştir.

Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2018). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.

Calp, M. (2010). *Özel eğitim alanı olarak Türkçe öğretimi*. Ankara: Nobel

Cemaloğlu, N. (2005). *İlkokuma yazma öğretimi*. Ankara: Nobel.

Cemaloğlu, N. & Yıldırım, K. (2008). *İlkokuma ve yazma öğretimi*. Ankara: Nobel.

Cresswell W.C. (2013). *Nitel araştırma yöntemleri, beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni*. (M. Bütün, & S. B. Demir, Çev.). Ankara: Siyasal.

Çelenk, S. (2002). İlk Okuma Yazma Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlara İlişkin Öğretmen

Görüşleri, *İlköğretim-Online*, 1(2), 40-47. <http://www.ilkogretim-online.org.tr> sayfasından erişilmiştir.

Çelenk, S. (2006). *Etkinlik temelli ilkokuma yazma öğretimi*. İstanbul: Morpa.

Çelenk, S. (2010). *İlkokuma yazma programı ve öğretimi*. Ankara : Maya Akademi.

Çelenk, S. & Bağcan, D. (2013). İlkokuma yazma öğretiminin tarihçesi, hedefleri, önemi ve ilkeleri. Çelenk S. (Ed), *İlkokuma yazma programı ve öğretimi içinde* (1-11). Ankara: Eğiten.

Çetin, A. (2010). *Öğretmen görüşlerine göre 1. Sınıf öğrencilerinin Türkçe dersi erişim düzeyleri ve ilkokuma yazma öğretiminde karşılaşılan sorunlar*. (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.

Çınar, İ. (2004). Birleştirilmiş sınıflı ilköğretimlerde ilkokuma yazma öğretimine ilişkin bir araştırma. *İnönü üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(7), 31-45

Çınar, İ. (2008). İlköğretimin önemi ve öğretmen. *Eğitim dergisi*, 20. <http://www.egitirim.gen.tr/tr/index.php/arsiv/sayi-11-20/sayi-20-demokrasi-egitimi-ekim-2008/279-ilkogretim-onemi-ve-ogretmen> sayfasından erişilmiştir.

Dağlı, A. (2007), *Okul Öncesi Eğitimi Alan ve Almayan İlköğretim Birinci Sınıf Öğrencilerinin Türkçe ve Matematik Derslerindeki Akademik Başarılarının Karşılaştırılması*, Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Damar, M. (1996). *İlk Okuma Yazma Öğretiminde Karşılaşılan Güçlüklerle Öğretmen Nitelikleri Arasındaki İlişki*, Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Demir, O. & Ersöz, Y. (2016). 4 4 4 Eğitim sistemi kapsamında sınıf öğretmenlerinin ilkokuma ve yazma eğitiminde yaşadıkları güçlüklerin değerlendirilmesi. *Turkish Online Journal Of Qualitative Inquiry (TOJQI)* 7(1), 1-27. <http://dergipark.gov.tr/download/article-file/199890> sayfasından erişilmiştir.

- Demirel, Ö. (2000). *Türkçe öğretimi*. Ankara: Pegem A.
- Demirel, M. (2006). *İlk okuma yazma öğretimindeki değişiklikler üzerine bir araştırma*. (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Demirel, Ö. & Şahinel, M. (2006). *Türkçe öğretimi*. Ankara: Pegem A.
- Dikmen, S. (2003). *İlkokuma yazma öğretimi öğretmen rehberi*. Ankara: Pelikan.
- Ege, P. (2005). Çocuklarda okuryazarlık gelişimi. S.S. Topbaş (Ed.), *Dil ve kavram gelişimi* içinde (s.140-144). Ankara: Kök.
- Ekinci, A. (2010). Aday öğretmenlerin iş başında yetiştirilmesinde okul müdürlerinin rolü. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15, 63-77. <https://pegem.net/dosyalar/dokuman/124722-20110827141612-6.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Ekiz, Durmuş (2003). *Eğitimde Araştırma Yöntem ve Metotlarına Giriş, Nitel, Nicel ve Eleştirel Kuram Metodolojileri*. Ankara: Anı.
- Elkatmış, M. (Ed.). (2014). *Türkçe ilkokuma yazma öğretimi*. Ankara: Maya Akademi
- Elgül, D. Ö. (2006), *Özel ve devlet okullarında çalışan ilköğretim 1. Ve 2. Sınıf öğretmenlerinin okul öncesi eğitimi alarak kendi sınıflarına gelen çocuklara bakış açıları*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Emeç, H. (2011). *Türkçe'nin yeterince etkin ve güzel konuşulmadığı yerlerde ilkokuma yazma öğretiminde öğretmenlerin karşılaştığı sorunlar (Erzurum ili örneği)*. (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Erbay, E. (2008) *Okul öncesi eğitim alan ve almayan ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin sosyal becerilere sahip olma düzeyleri*, Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.
- Erdoğan, T. (Ed.). (2013). *İlkokula (ilköğretime) hazırlık ve ilkokul (ilköğretim) programları*. Ankara: Eğiten

Erkoç, A. (2010). *Aday öğretmenlerin göreve başladıklarında karşılaştıkları sorunlar*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.

Ferah, A. (2007). *Türkçe ilkokuma – yazma öğrenme*. Ankara: Nobel

Göçer A. (2000). İlköğretim öğretmeni adaylarına ilkokuma yazma çalışmaları ile ilgili pratik öneriler. *Milli Eğitim Dergisi*, 148, 67-74.

https://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/148/15-1.htm#top sayfasından erişilmiştir.

Göçer, A. (2014). *Etkinlik temelli ilkokuma yazma öğretimi*. Ankara: Pegem A.

Gömleksiz, N., Ülkü, A.K., Biçer, S. & Yetkiner, A. (2010). Mesleğe yeni başlayan sınıf öğretmenlerinin yaşadıkları zorluklarla öğretmen adaylarının yaşayabilecekleri zorluklara ilişkin algılarının karşılaştırılması. *E Journal Of New World Sciences Academy*, 5(3), 12-23. <http://dergipark.gov.tr/nwsaqual/issue/20071/213597> sayfasından erişilmiştir.

Gözüküçük, M. (2015). *Anadili Türkçe olmayan ilkokul öğrencilerine ilkokuma yazma öğretiminde karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri*. (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.

Gözütok, F.D. (1992). Disiplin sağlamada öğretmen davranışları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 25(2), 703-711.

Gül, G. (2007). Okuryazarlık sürecinde aile katılımının rolü. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 8(1), 17-30 <http://dergiler.ankara.edu.tr/dergiler/39/927/11548.pdf> sayfasından erişilmiştir.

Güleç, G. (2008). *Okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin okuma yazmaya hazırlık çalışmaları ile ilgili görüş ve uygulamaları*. (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.

Güleryüz, H. (2002). *Türkçe ilkokuma yazma öğretimi kuram ve uygulamaları*. Ankara: PegemA.

Gün, A. (2006). *Öğretmenlerin ses temelli cümle yöntemine ilişkin algıları ve görüşleri*. (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.

Güneş, F. (2000). *Uygulamalı okuma yazma öğretimi*. Ankara: Ocak.

Güneş, F. (2005, Kasım). *Niçin ses temelli cümle yöntemi*. Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumunda sunulmuş bildiri, Erciyes Üniversitesi, Kayseri.

Güneş, F. (2007). *Ses temelli Cümle yöntemi ve zihinsel yapılandırma*. Ankara: Nobel.

Gürsel, M. (2011). *Sınıf yönetimi*. Konya: Eğitim Akademi.

İlköğretim ve Eğitim Kanunu (1961).

<https://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.4.222.pdf> sayfasından erişilmiştir.

İnandı, Y. (Ed.). (2011). *Sınıf yönetimi*. Adana: Karahan.

Karadaş, R. (2017). *Anadili Türkçe olmayan öğrencilerin bulunduğu sınıflarda okuma yazma öğretirken yaşadığı sorunlar ve bu sorunların giderilmesine yönelik çalışma önerileri*. Yüksek Lisans Tezi, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Burdur.

Kavak, G. (2019). *Ses temelli cümle yönteminin uygulama aşamalarında ortaya çıkan sorunlar*. (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.

Keleş, S. (2012). *İlkokuma ve yazma öğretiminde kullanılan ders ve çalışma kitaplarının öğretmen görüşlerine dayalı olarak değerlendirilmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.

Keskinkılıç, K. (2005). *İlkokuma yazma öğretimi*. Ankara: Nobel.

Kılıç, A. (2000). *İlkokuma yazma öğretiminde programlandırılmış öğretime göre metin yönteminin etkililiği*. (Doktora Tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.

Kırca, M. A. (2007). *Okul öncesi eğitimin ilköğretim birinci sınıf çocuklarının okula hazır bulunuşluklarına etkisinin incelenmesi*, Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Kırkkılıç, A. & Akyol, H. (Ed.). (2009). *İlköğretimde Türkçe öğretimi*. Ankara: Pegem A.

Korkmaz, İ., Saban, A. & Akbaşlı, S. (2004). Göreve yeni başlayan sınıf öğretmenlerinin karşılaştıkları güçlükler. *Kuram Ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 38, 266-277. <http://dergipark.gov.tr/download/article-file/108406> sayfasından erişilmiştir.

MEB (2006). *Okul öncesi eğitim programı*. Ankara: MEB

MEB. (2005). *İlköğretim türkçe dersi (1-5. sınıflar) öğretim programı ve kılavuzu*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü.

MEB, (2019a). *Türkçe dersi öğretim programı (1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar)*. <http://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/20195716392253-02-T%C3%BCrk%C3%A7e%20%C3%96%C4%9Fretim%20Program%C4%B1%202019.pdf> sayfasından erişilmiştir.

MEB, (2019b). *Milli eğitim bakanlığı okulöncesi eğitim ve ilköğretim kurumları yönetmeliğinde değişiklik yapılmasına dair yönetmelik*. <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2019/07/20190710-6.htm> sayfasından erişilmiştir.

Merriam, S.B. (2013). *Nitel Araştırma Desen ve Uygulama İçin Bir Rehber*, (S. Turan, Çev.). Ankara: Nobel.

Nargül, E. (2006). *Alan dışından atanan sınıf öğretmenlerinin ilkokuma yazma öğretimindeki yeterlilikleri ve karşılaştıkları sorunlar*. (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.

Nas, R. (2008). *Metinlerle ilkokuma- yazma öğretimi*. Bursa: Ezgi

Oktay, A. (2007). *Yaşamın sihirli yılları: okul öncesi eğitim*. İstanbul: Epsilon.

Okur, A. (2013). İlkokuma yazma öğretimi. C. Yıldız (Ed.), *Türkçe öğretimi içinde* (s.95). Ankara: Pegem Akademi.

Öz, E. (2009). *İlkokuma yazma öğretiminde karşılaşılan güçlüklerin öğretmen ve ebeveyn görüşlerine dayalı olarak belirlenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.

Öz, M.F. (2011). *Uygulamalı Türkçe öğretimi*. Ankara: Anı.

- Özbay, M. (2009). *Anlama teknikleri: I okuma eğitimi*. Ankara: Öncü.
- Özdemir, S., Yalın, H.i. & Sezgin, F. (2000). *Öğretmenlik mesleğine giriş*. Ankara: Nobel.
- Özer, B., Gelen, İ. & Duran, V. (2016). Deneyimsiz öğretmen davranışları. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 15(58), 822-836. <http://dergipark.gov.tr/download/article-file/225317> sayfasından erişilmiştir.
- Öztürk, M. (2016). Köy ve kasabalarda görev yapan öğretmenlerin mesleğin ilk yıllarında yaşadıkları güçlükler. *İlköğretim online*, 15(2), 378-390. <http://ilkogretim-online.org.tr/index.php/io/article/view/1190> sayfasından erişilmiştir.
- Patton, M. Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri*. (M. Bütün & S.B. Demir, Çev.). Ankara: Pegem.
- Pehlivan, D. (2006). *Okul öncesi eğitim alan ve almayan öğrencilerin ilk okuma yazmaya geçiş sürecinin, öğretmen ve öğrenci görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Samancı, S. (2007). *Ses temelli cümle yöntemiyle okuma yazma öğretiminde ilköğretim birinci sınıf öğretmenlerinin karşılaştıkları problemler*. (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Sarı, H. (2008). *Sınıf öğretmenlerinin ilkokuma ve yazma öğretiminde karşılaştıkları sorunlar*. (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Sarı, M. H. (2011). *Göreve yeni başlayan sınıf öğretmenlerinin karşılaştıkları sorunlar*. (Yüksek Lisans Tezi). <https://kutuphane.gazi.edu.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Savaş, B. (2008). *Ses temelli tümce yöntemine göre ilkokuma yazma öğretiminde karşılaşılan sorunlar*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Senemoğlu, N. (2009). *Gelişim öğrenme ve öğretim kuramdan uygulamaya*. Ankara: Pegem Akademi.

Sözer, E. (1998). *Kuramdan uygulamaya sosyal bilimlerin öğretimi*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.

Susar Kırmızı, F., Özcan, E. & Şencan, D. (2016). Türkçenin Az Konuşulduğu Bölgelerde İlk Okuma Yazma Sürecinde Karşılaşılan Sorunlara İlişkin Öğretmen Görüşleri. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 5(1), 412-445.

Şahin, N. (2008). *Ses temelli cümle yöntemine yönelik öğretmen görüşleri ve uygulamalarına ilişkin bir inceleme*. Doktora Tezi, Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa.

Şerefli, Y. (2008). *İlkokuma ve yazma öğretiminde ailenin rolü üzerine bir araştırma*. (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.

Tanış Gürbüz, (2019). *İlk okuma ve yazma öğretiminde karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri*. Yüksek Lisans Tezi, Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Uşak.

Tazebay, A. & Çelenk, S. (Ed.). (2008). *Türkçe öğretimi ilke- yöntem- teknikler*. Ankara: Maya

Temur, T. (2011). İlk okuma ve yazma öğretimi. T. Temur (Ed.) *Yazı ve yazma becerisi* içinde (s.91-119). Ankara: Pegem A.

Tokuç, H. (2007), *Anne ve babaların okul öncesi eğitim hakkındaki görüş ve beklentilerinin incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.

Tos, F. (2001). *Çocuğun gelişiminde okul öncesi eğitim*. İstanbul: Kariyer.

Ünalın, Ş. (2001). *Türkçe öğretimi*. Ankara: Nobel.

Ünüvar, P. (2002). *Burdur ili ilköğretim okullarında ilkokuma ve yazma öğretiminde karşılaşılan sorunlar*. (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.

- Ünüvar, P. (2005, Kasım). *Burdur ili ilköğretim okullarında ilkokuma ve yazma öğretiminde karşılaşılan sorunlar*. I.Burdur Sempozyumu'nda sunulmuş bildiri, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Burdur.
- Vacca, J. A., Vacca, R., Gove, M., Burkey, L., Lenhart, L. & McKeon, C. (2003). *Reading and Learning to Read*. Boston: Allyn&Bacon.
- Yalçın, R. (2015). *Ses temelli cümle yönteminin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi "Alanya örneği"*. Yüksek Lisans Tezi, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Burdur.
- Yangın, B. (2007). "Okul öncesi eğitim kurumlarındaki altı yaş çocuklarının yazmayı öğrenmeye hazır bulunuşluk durumları". *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32, 294-305.
- Yavuzer, H. (2007). *Çocuk psikolojisi*. İstanbul: Remzi.
- Yeşilyaprak, B. (2007). *Eğitim psikolojisi*. Ankara: Pegem A.
- Yılar, Ö. (Ed.). (2015). *İlkokuma ve yazma öğretiminde ölçme ve değerlendirme*. Ankara: Pegem Akademi.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2008). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin.
- Yıldız, C. (Ed.). (2008). *Yeni öğretim programına göre kuramdan uygulamaya Türkçe öğretimi*. Ankara: Pegem.
- Yıldız, M., Açıkan, M., Berber, Bulut, S. & Zalımlıhan, R. (2015). İlkokul öğrencilerinin yazma sürecindeki ergonomik tercihleri: kalem tutma, el tercihi, oturuş ve kağıt pozisyonu. *International Journal of Social Science*, 40, 61-71. <http://dx.doi.org/10.9761/JASSS3040>
- 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>

Yiğit, V. (2009). *Ses temelli cümle yöntemi ile ilk okuma yazma öğretim sürecinde karşılaşılan güçlükler ve bu güçlüklerle baş etme stratejilerinin belirlenmesi; (Şırnak ili örneği)*. (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.

Zayim, H. (2009). *Ses temelli cümle yöntemi ile okuma yazma öğretim sürecinde hece döneminin değerlendirilmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.

EKLER

EK 1. Öğretmen Görüşme Formu

“Mesleğe Yeni Başlayan Sınıf Öğretmenleri ile Tecrübeli Sınıf Öğretmenlerinin İlkokuma Yazma Öğretiminde Karşılaştıkları Sorunların Karşılaştırılması” başlıklı bir tez çalışması ile ilgili olarak, ilkokuma yazma öğretim sürecinde öğretmenlerin karşılaştıkları güçlükleri belirlemeyi ve bu güçlükleri karşılaştırmayı amaçlamaktayım. Araştırmam dâhilinde sizlerin görüş ve önerilerinize gereksinim duymaktayım. Görüşme formunda yer alan sorulara vereceğiniz içten yanıtlarla araştırmaya önemli katkılarınız olacaktır. Görüşmemiz yaklaşık dakika sürecektir. Görüşmemiz sırasında konuşmamızın bölünmemesi ve sürenin aşılmaması için sizin izniniz dâhilinde ses kayıt cihazı kullanmak istiyorum. Görüşme kaydı benden başka kimse tarafından dinlenmeyecek ve çözümleme sonunda kayıtlar silinecektir. İsimleriniz kullanılmayacak olup kodlama yapılarak bilgileriniz kullanılacaktır.

Araştırmama yaptığınız katkılardan dolayı teşekkür ederim.

Binnur ANRAS

Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimler Enstitüsü

İlköğretim Bölümü Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı

Yüksek Lisans Öğrencisi

İ.KİŞİSEL BİLGİLER

Kod:

Cinsiyet: ☐ Kadın : ☐ Erkek

Yaş:

Mezun Olunan Okul Türü:

- ☐ Eğitim Enstitüsü
- ☐ Eğitim Yüksek Okulu

- ☐ Eğitim Fakültesi
- ☐ Lisansüstü Eğitim Kurumu
- ☐ Diğer (.....)

Mesleki Deneyim: : ☐ 1-5 yıl : ☐ 5.yıl ve üstü

Daha Önce Birinci Sınıfı Okutma Durumu:

☐ Hiç okutmadım ☐ 1 defa ☐ 2 defa ☐ 3 defa ☐ 4 defa ve üzeri

Sınıf Mevcudu:

Hizmet İçi Eğitim Seminerine Katılma Durumu: : ☐ Evet : ☐ Hayır

II. GÖRÜŞME SORULARI

1.İlk okuma yazma öğretimi sürecinde öğretim aşamalarını dikkate aldığımızda hangi aşamada ne gibi güçlüklerle/sorunlarla karşılaşılıyorsunuz?

- İlkokuma yazmaya hazırlık:

.....

.....

.....

.....

- Sesi hissetme ve tanıma:

.....

.....

.....

.....

- Harfi okuma:

.....

.....

.....

.....

- Harfi yazma:

.....

.....

.....

.....

- Harften heceler, hecelerden kelimeler ve kelimelerden cümleler oluşturma:

.....

.....

.....

.....

- Metin oluşturma:

.....

.....

.....

.....

- Okur yazarlığa ulaşma:

.....

.....

.....

.....

- Okuma yazma becerilerini izleme ve değerlendirme:

.....

.....

.....

- Bu güçlüklerin üstesinden nasıl geldiniz?

.....

.....

.....

.....

2.İlk okuma yazma öğretimi sürecinde aileden kaynaklı karşılaştığınız güçlükler/sorunlar nelerdir?

.....

.....

.....

- Bu güçlüklerin üstesinden nasıl geldiniz?

.....

.....

.....

3.İlk okuma yazma öğretimi sürecinde okuldan ve çevreden, okulun bulunduğu bölgeden kaynaklı karşılaştığınız güçlükler/sorunlar nelerdir?

- Okul:

.....

.....

.....

- Çevre:

.....

.....

.....

- Bölge:

.....

.....

.....

.....

- Bu güçlüklerin üstesinden nasıl geldiniz?

.....

.....

.....

.....

4. İlk okuma yazma öğretimi sürecinde öğretim programı, ders kitapları ve materyalden kaynaklı karşılaştığınız güçlükler nelerdir?

- Öğretim programı:

.....

.....

.....

- Ders kitapları:

.....

.....

.....

- Materyal (yetersizliği):

.....

.....

.....

- Bu güçlüklerin üstesinden nasıl geldiniz?

.....

.....

.....
.....

5. İlk okuma yazma konusunda üniversitede aldığınız eğitimin yeterliliği konusunda neler söyleyebilirsiniz?

.....
.....
.....
.....

- Neden?:

.....
.....
.....
.....

6. Birinci sınıfın sonunda öğrenciler iyi bir okuryazar olmanın temelini oluşturabildiler mi?

.....
.....
.....
.....

- Bu sürece engel olan ya da süreci geciktiren faktörler sizce nelerdir?

.....
.....
.....
.....

- Bu güçlüklerin nedenleri neler olabilir?

.....

.....

.....

.....

7. Okuma yazma öğretimi sürecinde bir öz eleştiri yapacak olsanız yetersiz ya da etkisiz olduğunuz konular hakkında neler söyleyebilirsiniz?

.....

.....

.....

.....

8. İlk okuma yazma öğretimi konusundaki deneyimlerinizi ve karşılaştığınız güçlükleri dikkate aldığınızda İlk okuma yazma öğretimi ile ilgili hizmet içi eğitim alacak olsaydınız hangi boyutlarda/konularda eğitim almak isterdiniz?

.....

.....

.....

.....

9. Mesleğe yeni başlayacak öğretmenlere ilk okuma yazma öğretimi konusunda neler önerirsiniz?

.....

.....

.....

.....