



**ANA DİLİ TÜRKÇE OLMAYAN ÖĞRENCİLERE
İLKOKUMA YAZMA ÖĞRETİMİNİN
ÖĞRETMEN, ÖĞRENCİ VE VELİ GÖRÜŞLERİNE
GÖRE DEĞERLENDİRİLMESİ**

Hamdi KARAMAN

Doktora Tezi

Temel Eğitim Ana Bilim Dalı

2022

(Her hakkı saklıdır.)

T.C.
ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANA BİLİM DALI
SINIF EĞİTİMİ BİLİM DALI

**ANA DİLİ TÜRKÇE OLMAYAN ÖĞRENCİLERE İLKOKUMA YAZMA
ÖĞRETİMİNİN ÖĞRETMEN ÖĞRENCİ VE VELİ GÖRÜŞLERİNE GÖRE
DEĞERLENDİRİLMESİ**

(Evaluation of Primary Read and Writing Teaching for Students Whose Native Language is
Not Turkish According to the Opinions of Teachers, Students and Parents)

DOKTORA TEZİ

Hamdi KARAMAN

Danışman: Doç. Dr. Ömer YILAR

Erzurum
Haziran, 2022

KABUL VE ONAY TUTANAĞI

Hamdi KARAMAN tarafından hazırlanan “Ana dili Türkçe olmayan öğrencilere ilkokuma yazma öğretiminin öğretmen, öğrenci ve veli görüşlerine göre değerlendirilmesi” başlıklı çalışması 28/06/2022 tarihinde yapılan tez savunma sınavı sonucunda başarılı bulunarak jürimiz tarafından Sınıf Eğitimi Ana Bilim Dalı, Temel Eğitim Bilim Dalında Doktora tezi olarak kabul edilmiştir.

Jüri Başkanı:	Prof. Dr. Sabri SİDEKLİ <i>Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi</i>	Aslı ıslak imzalıdır
Danışman:	Doç. Dr. Ömer YILAR <i>Atatürk Üniversitesi</i>	Aslı ıslak imzalıdır
Jüri Üyesi:	Prof. Dr. Ali YILDIZ <i>Atatürk Üniversitesi</i>	Aslı ıslak imzalıdır
Jüri Üyesi:	Prof. Dr. Halit DURSUNOĞLU <i>Atatürk Üniversitesi</i>	Aslı ıslak imzalıdır
Jüri Üyesi:	Dr. Öğr. Üyesi İsmail SARIKAYA <i>Bayburt Üniversitesi</i>	Aslı ıslak imzalıdır

Bu tezin Atatürk Üniversitesi Lisansüstü Eğitim ve Öğretim Yönetmeliği'nin ilgili maddelerinde belirtilen şartları yerine getirdiğini onaylarım.

.. / .. / 2022

Aslı ıslak imzalıdır

Prof. Dr. Adnan KÜÇÜKOĞLU
Enstitü Müdürü

ETİK VE BİLDİRİM SAYFASI

Doktora Tezi olarak sunduğum “Ana dili Türkçe olmayan öğrencilere ilkokuma yazma öğretiminin öğretmen, öğrenci ve veli görüşlerine göre değerlendirilmesi” başlıklı çalışmanın tarafımdan bilimsel etik ilkelere uyularak yazıldığını ve yararlandığım eserleri kaynakçada gösterdiğimi beyan ederim.

28 / 06 / 2022

Aslı ıslak imzalıdır

Hamdi KARAMAN

☐ Tezle ilgili patent başvurusu yapılması / patent alma sürecinin devam etmesi sebebiyle Enstitü Yönetim Kurulunun/....../.... tarih ve sayılı kararı ile teze erişim 2 (iki) yıl süreyle engellenmiştir.

☐ Enstitü Yönetim Kurulunun/....../.... tarih ve sayılı kararı ile teze erişim 6 (altı) ay süreyle engellenmiştir.

TEŞEKKÜR

Bu araştırmanın gerçekleştirilmesinde, değerli bilgilerini benimle paylaşan, kendisine ne zaman danışsam bana kıymetli zamanını ayırıp sabırla ve büyük bir ilgiyle bana faydalı olabilmek için elinden gelenden fazlasını sunan, her sorun yaşadığımda yanına çekinmeden gidebildiğim, güler yüzünü ve samimiyetini benden esirgemeyen ve gelecekteki mesleki hayatımda da bana verdiği değerli bilgilerden faydalanacağımı düşündüğüm kıymetli ve danışman hoca statüsünü hakkıyla yerine getiren Doç. Dr. Ömer YILAR'a teşekkürü bir borç bilir ve şükranlarımı sunarım. Araştırmanın hazırlanma sürecinin her aşamasında bilgilerini, tecrübelerini ve değerli zamanlarını esirgemeyerek bana her fırsatta yardımcı olan değerli tez izleme komitesi üyesi hocalarım Sayın Prof. Dr. Ali YILDIZ ve Prof. Dr. Halit DURSUNOĞLU'na, araştırmanın değerlendirme aşamasında değerli katkıları ile çalışmaya değer katan Sayın Prof. Dr. Sabri SİDEKLİ ve Sayın Dr. Öğr. Üyesi İsmail SARİKAYA'ya teşekkürü bir borç bilirim. Araştırmanın tüm süreçlerinde görüşleri ile çalışmaya katkı sunan Sayın Dr. Mücahit AYRA'ya, veri toplama ve uygulama gibi süreçlerde beni hep destekleyen Sayın Fatih KARAÇAM'a ve diğer bütün mesai arkadaşlarıma teşekkürlerimi sunarım. Lisans, yüksek lisans ve doktora öğrenimim boyunca hep yanımda olduklarını hissettiğim, varlıkları ile beni güçlendiren değerli annem ve babama sonsuz şükranlarımı sunarım. Son olarak beni her koşulda destekleyen, sabırla yanımda duran, doktora eğitimim nedeniyle kendileri ile ilgilenemediğim zamanlarda bile hoşgörülü olan çok değerli eşim Semanur KARAMAN ve biricik kızım Elif Sare KARAMAN'a teşekkür ederim.

Bu araştırma Atatürk Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri Koordinasyon Birimi tarafından SDK-2021-9017 kodlu proje kapsamında desteklenmiştir. Sağladığı bu katkılardan dolayı Atatürk Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri Koordinasyon Birimi'ne teşekkür ederim.

Hamdi KARAMAN

ÖZ

DOKTORA TEZİ

ANA DİLİ TÜRKÇE OLMAYAN ÖĞRENCİLERE İLKOKUMA YAZMA ÖĞRETİMİNİN ÖĞRETMEN, ÖĞRENCİ VE VELİ GÖRÜŞLERİNE GÖRE DEĞERLENDİRİLMESİ

Hamdi KARAMAN

Haziran 2022, 202 Sayfa

Amaç: Araştırmanın amacı, ana dili Türkçe olmayan öğrencilere ilkokuma yazma öğretiminde karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerilerinin öğretmen, öğrenci ve veli görüşlerine göre değerlendirilmesini ve bu değerlendirmelere göre ilkokuma yazma öğretimi sürecinde kullanılabilecek etkinlik kılavuzu oluşturmayı kapsamaktadır.

Yöntem: Bu araştırma nicel ve nitel verilerin bir arada kullanıldığı bir karma yöntem çalışmasıdır. Araştırmada önce nicel veriler sonrasında ise nitel veriler toplanmıştır ve karma yöntem araştırmalarından açımlayıcı sıralı desen kullanılmıştır. Araştırmanın nicel bölümü 205 sınıf öğretmeni ile nitel bölümü ise 30 sınıf öğretmeni, 30 öğrenci ve 30 veli ile tamamlanmıştır. Nicel verilerin analizinde SPSS 24 paket programı, nitel verilerin analizinde ise NVİVO 9 programı kullanılmıştır.

Bulgular: Sınıf öğretmenlerinin ölçeğin birinci ve ikinci boyutundaki görüşleri ağırlıklı olarak “kesinlikle katılıyorum” olarak saptanmıştır. Sınıf öğretmenlerinin ölçeğin üçüncü boyutundaki görüşleri ağırlıklı olarak “katılıyorum” ve “kısmen katılıyorum” ve ölçeğin dördüncü boyutundaki görüşleri ağırlıklı olarak “kesinlikle katılıyorum” ve “katılıyorum” şeklindedir. Sınıf öğretmenlerinin görüşlerinin ölçeğin bütün boyutlarında cinsiyet değişkenine göre farklılaştığı ancak aynı zamanda ölçeğin bütün boyutlarında görev yeri, sınıf düzeyi ve sınıf mevcudu değişkenlerine göre farklılaşmadığı tespit edilmiştir. Ayrıca sınıf öğretmenlerinin görüşlerinin ölçeğin ikinci ve üçüncü boyutunda öğrencinin ana dilini bilme durumu değişkenine göre farklılaştığı saptanmıştır. Sınıf öğretmeni görüşlerinin ölçeğin ikinci boyutunda mesleki kıdem değişkenine göre farklılaştığı ve ölçeğin ikinci boyutunun birinci alt boyutunda ve üçüncü boyutunda birinci sınıf okutma sayısı değişkenine göre farklılaştığı görülmüştür.

Sonuç: Ana dili Türkçe olmayan öğrencilere ilkokuma yazma öğreten sınıf öğretmenlerinin ilkokuma yazma öğretiminin bütün aşamalarında sorunlarla karşılaştıkları belirlenmiştir. Bu sorunlar öğretmen, öğrenci ve veli görüşmelerinde daha detaylı bir şekilde görülmüştür. Araştırmadan elde edilen nitel ve nicel bulgular doğrultusunda ve ilgili literatür desteğiyle beraber ilkokuma yazma öğretiminin bütün aşamalarını içeren etkinlik kılavuzu oluşturulmuştur.

Anahtar Kelimeler: ana dili, ilkokuma yazma öğretimi, sınıf öğretmenliği, etkinlik kılavuzu, ilkokul öğrencileri.

ABSTRACT

DOCTORAL DISSERTATION

EVALUATION OF PRIMARY READ AND WRITING TEACHING FOR STUDENTS WHOSE NATIVE LANGUAGE IS NOT TURKISH ACCORDING TO THE OPINIONS OF TEACHERS, STUDENTS AND PARENTS

Hamdi KARAMAN

June 2022, 202 Pages

Purpose: This research aims to evaluate the problems encountered in primary reading and writing teaching to students whose native language is not Turkish and to evaluate the solution proposals according to the opinions of teachers, students and parents, and to create an activity guide that can be used in the process of primary reading and writing teaching according to these evaluations.

Method: This research is a mixed method study in which quantitative and qualitative data are used together. In the study, quantitative data were collected first and qualitative data were collected and the explanatory sequential pattern was used from mixed method research. The quantitative part of the study was completed with 205 classroom teachers and the qualitative part was conducted with 30 classroom teachers, 30 students and 30 parents. SPSS 24 package program was used to analyze quantitative data, and NVIVO 9 program was used in the analysis of qualitative data.

Findings: The first and second dimensions of the classroom teachers in the scale were predominant as “I absolutely agree”. The views of the classroom teachers in the third dimension of the scale are “agreeing” and “partially agree” and their views in the fourth dimension of the scale are “absolutely agree” and “I agree”. It was found that the views of the classroom teachers differ according to the gender variable in all dimensions of the scale, but at the same time, in all dimensions of the scale, the location of the task, class level and class existing did not differ according to the variables of the class. In addition, it was found that the students' views differ in the second and third dimension of the scale according to the variable of the student's knowledge of the native language. It was seen that the views of the class teacher differ in the second dimension of the scale compared to the professional seniority variable and differ according to the first -class number of first -class readings in the first lower dimension and third dimension of the second dimension of the scale.

Result: It has been determined that primary school teachers who teach primary reading and writing to students whose native language is not Turkish have problems at all stages of sound-based primary reading and writing teaching. These problems were revealed in more detail in teacher, student and parent interviews. In line with the information obtained from the scale application with the classroom teachers, the interviews with the teachers, students and parents, and the literature review, an activity guide was created that includes all the primary reading and writing teaching stages.

Keywords: primary literacy teaching, classroom teaching, activity guide, primary school students.

İÇİNDEKİLER

KABUL VE ONAY TUTANAĞI.....	iii
ETİK VE BİLDİRİM SAYFASI.....	ii
TEŞEKKÜR	iii
ÖZ.....	iv
ABSTRACT	v
İÇİNDEKİLER.....	vi
TABLolar DİZİNİ.....	xi
ŞEKİLLER DİZİNİ.....	xvii
KISALTMALAR VE SİMGELER DİZİNİ.....	xviii
BİRİNCİ BÖLÜM.....	1
Giriş	1
Araştırmanın Amacı	4
Araştırmanın Önemi ve Gerekçesi	4
Araştırmanın Sınırlılıkları	6
Varsayımlar	6
Terim ve Tanımlar.....	6
İKİNCİ BÖLÜM	7
Kuramsal Çerçeve ve İlgili Araştırmalar.....	7
Dil.....	7
Ana dil ve Ana dili	8
Dil Eğitimi ve Önemi	9
İlkokuma ve Yazma Öğretimi.....	10
İlkokuma Yazma Öğretiminin Amaçları.....	11
İlkokuma Yazma Öğretiminin Önemi ve İlkeleri	12
İlkokuma Yazma Öğretiminin Tarihsel Gelişimi.....	14
İlkokuma Yazma Öğretimi Yöntemleri	17
Ana Dilin Türkçe Olmadığı Yörelerde İlkokuma Yazma Öğretimi	22
Ses Esaslı İlk Okuma Yazma Öğretimi.....	25
İlgili Araştırmalar.....	29

Yurtiçi Araştırmalar	29
Yurtdışı Araştırmalar	35
İlgili araştırmaların değerlendirilmesi.....	36
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM.....	38
Yöntem	38
Araştırma Yöntemi.....	38
Evren-Örneklem ve Çalışma Grubu.....	39
Evren ve Örneklem	39
Çalışma Grubu	40
Veri Toplama Araçları	42
Nicel Veri Toplama Aracı.....	43
Nitel Veri Toplama Araçları	44
Süreç/Uygulama.....	44
Veri Analizi.....	46
Nicel Analiz	46
Nitel Analiz	48
Geçerlik ve Güvenirlik.....	49
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM.....	51
Bulgular	51
Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular	51
Ölçeğin Maddelerine ve Boyutlarına Ait Betimsel Bulgular	51
Ölçekte yer alan maddelere ve boyutlara göre frekans ve yüzde değerleri.....	51
Ölçekte yer alan maddelere ve boyutlara ilişkin betimsel istatistiki bulgular	53
İlkokuma Yazmaya Hazırlık Boyutuna Ait Değişkenlik Analizi Bulguları	56
Cinsiyete göre.....	56
Yerleşim Birimine Göre.....	57
Mesleki Kıdeme Göre	58
Sınıf Düzeylerine Göre	58
Sınıf Mevcuduna Göre	59
Öğrencinin Ana Dilini Bilme Durumuna Göre.....	60
Birinci Sınıf Okutma Sayısı Durumuna Göre	60
İlkokuma Yazmaya Başlama ve İlerleme Boyutunun Sesi Hissetme ve Tanıma Alt Boyutuna Ait Değişkenlik Analizi Bulguları.....	61
Cinsiyete göre.....	61
Yerleşim Birimine Göre.....	61

Mesleki Kıdeme Göre	62
Sınıf Düzeylerine Göre	63
Sınıf Mevcuduna Göre	64
Öğrencinin Ana Dilini Bilme Durumuna Göre	65
Birinci Sınıf Okutma Sayısı Durumuna Göre	66
İlkokuma Yazmaya Başlama ve İlerleme Boyutunun Seslerden Heceler, Kelimeler, Cümleler ve Metin Oluşturma Alt Boyutuna Ait Değişkenlik Analizi Bulguları.....	67
Cinsiyete göre.....	67
Yerleşim Birimine Göre	68
Mesleki Kıdeme Göre	68
Sınıf Düzeylerine Göre	69
Sınıf Mevcuduna Göre	70
Öğrencinin Ana Dilini Bilme Durumuna Göre	71
Birinci Sınıf Okutma Sayısı Durumuna Göre	72
Okuryazarlığa Ulaşma Boyutuna Ait Değişkenlik Analizi Bulguları.....	73
Cinsiyete göre.....	73
Yerleşim Birimine Göre	74
Mesleki Kıdeme Göre	74
Sınıf Düzeylerine Göre	75
Sınıf Mevcuduna Göre	76
Öğrencinin Ana Dilini Bilme Durumuna Göre	77
Birinci Sınıf Okutma Sayısı Durumuna Göre	78
İletişim Boyutuna Ait Değişkenlik Analizi Bulguları.....	79
Cinsiyete göre.....	79
Yerleşim Birimine Göre	79
Mesleki Kıdeme Göre	80
Sınıf Düzeylerine Göre	81
Sınıf Mevcuduna Göre	82
Öğrencinin Ana Dilini Bilme Durumuna Göre	83
Birinci Sınıf Okutma Sayısı Durumuna Göre	83
İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular	84
En Çok Sorun Yaşanan Aşamalar ve Çözümleri Temasıyla İlgili Bulgular	85
En çok sorun yaşanan dersler, harfler ve sebepleri temasıyla ilgili bulgular	88
İlkokuma Yazmada Yöntem Temasıyla İlgili Bulgular	89

Öğretmen, Öğrenci, Veli ve Program Kaynaklı Sorun ve Çözümler Temasıyla İlgili Bulgular.....	92
En İdeal Etkinlikler Nasıl Olmalı Temasıyla İlgili Bulgular	96
Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	98
İlkokuma Yazma Öğretiminde Yaşanan Sorunlar Temasıyla İlgili Bulgular	98
İlkokuma ve yazma sürecinde konuşulan dil temasıyla ilgili bulgular	101
İlkokuma Yazma Öğretimi Nasıl Olmalı Temasıyla İlgili Bulgular.....	103
Türkçenin Kullanımı Temasıyla İlgili Bulgular.....	105
Zor öğrenilen dersler temasıyla ilgili bulgular	107
Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular	109
Ailede Türkçe Kullanımı Teması Bulguları.....	110
En Çok Sorun Yaşanan Dersler ve Sebepleri Temasına Ait Bulgular	113
İlkokuma Yazma Öğretiminde Sorunlar ve Çözüm Önerileri Temasına Ait Bulgular	115
Öğretmen, Öğrenci ve Veli Kaynaklı Sorunlar Temasına Ait Bulgular	118
Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular	121
BEŞİNCİ BÖLÜM	122
Tartışma ve Sonuç	122
Birinci Alt Probleme İlişkin Tartışma ve Sonuçlar.....	122
İkinci Alt Probleme İlişkin Tartışma ve Sonuçlar.....	128
Üçüncü Alt Probleme İlişkin Tartışma ve Sonuçlar	134
Dördüncü Alt Probleme İlişkin Tartışma ve Sonuçlar	137
Öneriler.....	141
Uygulayıcılara öneriler.....	141
Araştırmacılara öneriler	142
KAYNAKÇA	143
EKLER	149
Ek 1.....	149
Araştırma Etik Kurul Onayı	149
Ek 2.....	150
Araştırma MEB İzin Onayı	150
Ek 3.....	151
Ölçek Kullanım İzni	151
Ek 4.....	152
Veli İzin Formu	152
Ek 5.....	153

Ana dili Türkçe Olmayan İlkokul Öğrencilerine İlkokuma Yazma Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlar Ölçeği (ATOİYSÖ).....	153
Ek 6.....	156
Yarı Yapılandırılmış Öğretmen Görüşme Formu	156
Ek 7.....	158
Yarı Yapılandırılmış Öğrenci Görüşme Formu	158
Ek 8.....	160
Yarı Yapılandırılmış Veli Görüşme Formu	160
Ek 9.....	162
Ana Dili Türkçe Olmayan Öğrencilerin İlkokuma Yazma Öğretiminde Kullanılabilecek Etkinlik Örnekleri.....	162
İlkokuma Yazmaya Hazırlık Aşaması Etkinlik Örnekleri	162
İlkokuma Yazmaya Başlama ve İlerleme Aşaması Etkinlik Örnekleri	173
Bağımsız Okuma ve Yazma Aşaması Etkinlik Örnekleri.....	190
ÖZ GEÇMİŞ.....	202

TABLÖLAR DİZİNİ

Tablo 1. <i>2005 Yılından İtibaren Türkçe Öğretim Programlarında Yaşanan Önemli Değişimler</i>	16
Tablo 2. <i>Araştırmanın Nicel Kısımına Katılan Öğretmenlerin Demografik Bilgileri</i>	39
Tablo 3. <i>Araştırmanın Nitel Kısımındaki Katılımcıların Demografik Bilgileri</i>	41
Tablo 4. <i>Araştırmanın Aşamaları</i>	45
Tablo 5. <i>Araştırma Verilerinin Normal Dağılıp Dağılmadığını Gösteren Kolmogorov-Smirnov Testi Bilgileri</i>	46
Tablo 6. <i>Araştırmanın Verilerinin Normal Dağılıp Dağılmadığını Gösteren Ortalama, Medyan Standart Sapma ve Çarpıklık-Basıklık Bilgileri</i>	47
Tablo 7. <i>Ölçekte Yer Alan Maddelerin Boyutlarına Göre Frekans ve Yüzde Değerleri</i>	51
Tablo 8. <i>Ölçeğin Bütün Maddelerine İlişkin İstatistikî Bulgular</i>	53
Tablo 9. <i>Erkek Öğretmenlerle Kadın Öğretmenlerin İlkokuma Yazmaya Hazırlık Aşamasında Sorunlarla Karşılaşma Puanlarının Karşılaştırılmasına Yönelik Mann Whitney U Testi Sonuçları</i>	56
Tablo 10. <i>Köyde ve Şehirde Görev Yapan Öğretmenlerin İlkokuma Yazmaya Hazırlık Aşamasında Sorunlarla Karşılaşma Puanlarının Karşılaştırılmasına Yönelik Mann Whitney U Testi Sonuçları</i>	57
Tablo 11. <i>Farklı Mesleki Kıdemlere Sahip Öğretmenlerin İlkokuma Yazmaya Hazırlık Aşamasında Sorunlarla Karşılaşma Puanlarının Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Yapılan Kruskal Wallis Testi Sonuçları</i>	58
Tablo 12. <i>Farklı Sınıflardaki Öğrencilere Eğitim Veren Öğretmenlerin İlkokuma Yazmaya Hazırlık Aşamasında Sorunlarla Karşılaşma Puanlarının Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Yapılan Kruskal Wallis Testi Sonuçları</i>	58
Tablo 13. <i>Farklı Sınıf Mevcuduna Sahip Öğretmenlerin İlk Okuma Yazmaya Hazırlık Aşamasında Sorunlarla Karşılaşma Puanlarının Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Yapılan Kruskal Wallis Testi Sonuçları</i>	59
Tablo 14. <i>Öğrencilerin Ana Dilini Bilen, Bilmeyen ve Kısmen Bilen Öğretmenlerin İlkokuma Yazmaya Hazırlık Aşamasında Sorunlarla Karşılaşma Puanlarının Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Yapılan Kruskal Wallis Testi Sonuçları</i>	60

Tablo 15.	<i>Meslek Hayatında 1, 2 ve 3 Defa Birinci Sınıf Okutmuş Olan Öğretmenlerin İlkokuma Yazmaya Hazırlık Aşamasında Sorunlarla Karşılaşma Puanlarının Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Yapılan Kruskal Wallis Testi Sonuçları</i>	60
Tablo 16.	<i>Sınıf Öğretmenlerinin Sesi Hissetme ve Tanıma Alt Boyutunda Karşılaştıkları Sorunlar Konusunda Ölçekteki Görüşlerinin Cinsiyete Göre Farklılığı (T- Testi)</i>	61
Tablo 17.	<i>Sınıf Öğretmenlerinin Sesi Hissetme ve Tanıma Alt Boyutunda Karşılaştıkları Sorunlar Konusunda Ölçekteki Görüşlerinin Yerleşim Yerine Göre Farklılığı (T- Testi).....</i>	62
Tablo 18.	<i>Sınıf Öğretmenlerinin Sesi Hissetme ve Tanıma Alt Boyutunda Karşılaştıkları Sorunlar Konusunda Ölçekteki Görüşlerinin Mesleki Kıdeme Göre Ortalamaları</i>	62
Tablo 19.	<i>Sınıf Öğretmenlerinin Sesi Hissetme ve Tanıma Alt Boyutunda Karşılaştıkları Sorunlar Konusunda Ölçekteki Görüşlerinin Mesleki Kıdeme Göre Farklılıkları (One Way Anova)</i>	62
Tablo 20.	<i>Sınıf Öğretmenlerinin Sesi Hissetme ve Tanıma Alt Boyutunda Karşılaştıkları Sorunlar Konusunda Ölçekteki Görüşlerinin Sınıf Düzeyine Göre Ortalamaları..</i>	63
Tablo 21.	<i>Sınıf Öğretmenlerinin Sesi Hissetme ve Tanıma Alt Boyutunda Karşılaştıkları Sorunlar Konusunda Ölçekteki Görüşlerinin Sınıf Düzeyine Göre Farklılıkları (One Way Anova)</i>	64
Tablo 22.	<i>Sınıf Öğretmenlerinin Sesi Hissetme ve Tanıma Alt Boyutunda Karşılaştıkları Sorunlar Konusunda Ölçekteki Görüşlerinin Sınıf Mevcuduna Göre Ortalamaları</i>	64
Tablo 23.	<i>Sınıf Öğretmenlerinin Sesi Hissetme ve Tanıma Alt Boyutunda Karşılaştıkları Sorunlar Konusunda Ölçekteki Görüşlerinin Sınıf Mevcuduna Göre Farklılıkları (One Way Anova)</i>	64
Tablo 24.	<i>Sınıf Öğretmenlerinin Sesi Hissetme ve Tanıma Alt Boyutunda Karşılaştıkları Sorunlar Konusunda Ölçekteki Görüşlerinin Öğrencinin Ana Dilini Bilme Durumuna Göre Ortalamaları</i>	65
Tablo 25.	<i>Sınıf Öğretmenlerinin Sesi Hissetme ve Tanıma Alt Boyutunda Karşılaştıkları Sorunlar Konusunda Ölçekteki Görüşlerinin Öğrencinin Ana Dilini Bilme Durumuna Göre Farklılıkları (One Way Anova).....</i>	65
Tablo 26.	<i>Sınıf Öğretmenlerinin Sesi Hissetme ve Tanıma Alt Boyutunda Karşılaştıkları Sorunlar Konusunda Ölçekteki Görüşlerinin Birinci Sınıf Okutma Sayısı Durumuna Göre Ortalamaları</i>	66

Tablo 27. <i>Sınıf Öğretmenlerinin Sesi Hissetme ve Tanıma Alt Boyutunda Karşılaştıkları Sorunlar Konusunda Ölçekteki Görüşlerinin Birinci Sınıf Okutma Sayısı Durumuna Göre Farklılıkları (One Way Anova).....</i>	66
Tablo 28. <i>Sınıf Öğretmenlerinin Seslerden Heceler, Kelimeler, Cümleler ve Metin Oluşturma Alt Boyutu Alt Boyutunda Karşılaştıkları Sorunlar Konusunda Ölçekteki Görüşlerinin Cinsiyete Göre Farklılığı (T- Testi).....</i>	67
Tablo 29. <i>Sınıf Öğretmenlerinin Seslerden Heceler, Kelimeler, Cümleler ve Metin Oluşturma Alt Boyutunda Karşılaştıkları Sorunlar Konusunda Ölçekteki Görüşlerinin Yerleşim Yerine Göre Farklılığı (T- Testi).....</i>	68
Tablo 30. <i>Sınıf Öğretmenlerinin Seslerden Heceler, Kelimeler, Cümleler ve Metin Oluşturma Alt Boyutunda Karşılaştıkları Sorunlar Konusunda Ölçekteki Görüşlerinin Mesleki Kıdeme Göre Ortalamaları</i>	68
Tablo 31. <i>Sınıf Öğretmenlerinin Seslerden Heceler, Kelimeler, Cümleler ve Metin Oluşturma Alt Boyutunda Karşılaştıkları Sorunlar Konusunda Ölçekteki Görüşlerinin Mesleki Kıdeme Göre Farklılıkları (One Way Anova)</i>	69
Tablo 32. <i>Sınıf Öğretmenlerinin Seslerden Heceler, Kelimeler, Cümleler ve Metin Oluşturma Alt Boyutunda Karşılaştıkları Sorunlar Konusunda Ölçekteki Görüşlerinin Sınıf Düzeyine Göre Ortalamaları</i>	69
Tablo 33. <i>Sınıf Öğretmenlerinin Seslerden Heceler, Kelimeler, Cümleler ve Metin Oluşturma Alt Boyutunda Karşılaştıkları Sorunlar Konusunda Ölçekteki Görüşlerinin Mesleki Kıdeme Göre Farklılıkları (One Way Anova)</i>	70
Tablo 34. <i>Sınıf Öğretmenlerinin Seslerden Heceler, Kelimeler, Cümleler ve Metin Oluşturma Alt Boyutunda Karşılaştıkları Sorunlar Konusunda Ölçekteki Görüşlerinin Sınıf Mevcuduna Göre Ortalamaları</i>	70
Tablo 35. <i>Sınıf Öğretmenlerinin Seslerden Heceler, Kelimeler, Cümleler ve Metin Oluşturma Alt Boyutunda Karşılaştıkları Sorunlar Konusunda Ölçekteki Görüşlerinin Sınıf Mevcuduna Göre Farklılıkları (One Way Anova)</i>	71
Tablo 36. <i>Sınıf Öğretmenlerinin Seslerden Heceler, Kelimeler, Cümleler ve Metin Oluşturma Alt Boyutunda Karşılaştıkları Sorunlar Konusunda Ölçekteki Görüşlerinin Öğrencinin Ana Dilini Bilme Durumuna Göre Ortalamaları</i>	71
Tablo 37. <i>Sınıf Öğretmenlerinin Seslerden Heceler, Kelimeler, Cümleler ve Metin Oluşturma Alt Boyutunda Karşılaştıkları Sorunlar Konusunda Ölçekteki Görüşlerinin Öğrencinin Ana Dilini Bilme Durumuna Göre Farklılıkları (One Way Anova)</i>	72

Tablo 38. <i>Sınıf Öğretmenlerinin Seslerden Heceler, Kelimeler, Cümleler ve Metin Oluşturma Alt Boyutunda Karşılaştıkları Sorunlar Konusunda Ölçekteki Görüşlerinin Birinci Sınıf Okutma Sayısı Durumuna Göre Ortalamaları</i>	72
Tablo 39. <i>Sınıf Öğretmenlerinin Seslerden Heceler, Kelimeler, Cümleler ve Metin Oluşturma Alt Boyutunda Karşılaştıkları Sorunlar Konusunda Ölçekteki Görüşlerinin Birinci Sınıf Okutma Sayısı Durumuna Göre Farklılıkları (One Way Anova)</i>	73
Tablo 40. <i>Sınıf Öğretmenlerinin Okuryazarlığa Ulaşma Boyutunda Karşılaştıkları Sorunlar Konusunda Ölçekteki Görüşlerinin Cinsiyete Göre Farklılığı (T- Testi)</i>	73
Tablo 41. <i>Sınıf Öğretmenlerinin Okuryazarlığa Ulaşma Boyutunda Karşılaştıkları Sorunlar Konusunda Ölçekteki Görüşlerinin Yerleşim Yerine Göre Farklılığı (T- Testi).....</i>	74
Tablo 42. <i>Sınıf Öğretmenlerinin Okuryazarlığa Ulaşma Boyutunda Karşılaştıkları Sorunlar Konusunda Ölçekteki Görüşlerinin Mesleki Kıdeme Göre Ortalamaları</i>	74
Tablo 43. <i>Sınıf Öğretmenlerinin Okuryazarlığa Ulaşma Boyutunda Karşılaştıkları Sorunlar Konusunda Ölçekteki Görüşlerinin Mesleki Kıdeme Göre Farklılıkları (One Way Anova)</i>	75
Tablo 44. <i>Sınıf Öğretmenlerinin Okuryazarlığa Ulaşma Boyutunda Karşılaştıkları Sorunlar Konusunda Ölçekteki Görüşlerinin Sınıf Düzeyine Göre Ortalamaları</i>	75
Tablo 45. <i>Sınıf Öğretmenlerinin Okuryazarlığa Ulaşma Boyutunda Karşılaştıkları Sorunlar Konusunda Ölçekteki Görüşlerinin Sınıf Düzeyine Göre Farklılıkları (One Way Anova)</i>	76
Tablo 46. <i>Sınıf Öğretmenlerinin Okuryazarlığa Ulaşma Boyutunda Karşılaştıkları Sorunlar Konusunda Ölçekteki Görüşlerinin Sınıf Mevcuduna Göre Ortalamaları</i>	76
Tablo 47. <i>Sınıf Öğretmenlerinin Okuryazarlığa Ulaşma Boyutunda Karşılaştıkları Sorunlar Konusunda Ölçekteki Görüşlerinin Sınıf Mevcuduna Göre Farklılıkları (One Way Anova)</i>	76
Tablo 48. <i>Sınıf Öğretmenlerinin Okuryazarlığa Ulaşma Boyutunda Karşılaştıkları Sorunlar Konusunda Ölçekteki Görüşlerinin Öğrencilerin Ana Dilini Bilme Durumuna Göre Ortalamaları</i>	77
Tablo 49. <i>Sınıf Öğretmenlerinin Okuryazarlığa Ulaşma Boyutunda Karşılaştıkları Sorunlar Konusunda Ölçekteki Görüşlerinin Öğrencilerin Ana Dilini Bilme Durumuna Göre Farklılıkları (One Way Anova)</i>	77
Tablo 50. <i>Sınıf Öğretmenlerinin Okuryazarlığa Ulaşma Boyutunda Karşılaştıkları Sorunlar Konusunda Ölçekteki Görüşlerinin Birinci Sınıf Okutma Sayısı Durumuna Göre Ortalamaları</i>	78

Tablo 51. <i>Sınıf Öğretmenlerinin Okuryazarlığa Ulaşma Boyutunda Karşılaştıkları Sorunlar Konusunda Ölçekteki Görüşlerinin Birinci Sınıf Okutma Sayısı Durumuna Göre Frekansları (One Way Anova)</i>	78
Tablo 52. <i>Sınıf Öğretmenlerinin İletişim Boyutunda Karşılaştıkları Sorunlar Konusunda Ölçekteki Görüşlerinin Cinsiyete Göre Farklılığı (T- Testi)</i>	79
Tablo 53. <i>Sınıf Öğretmenlerinin İletişim Boyutunda Karşılaştıkları Sorunlar Konusunda Ölçekteki Görüşlerinin Yerleşim Yerine Göre Farklılığı (T- Testi).....</i>	80
Tablo 54. <i>Sınıf Öğretmenlerinin İletişim Boyutunda Karşılaştıkları Sorunlar Konusunda Ölçekteki Görüşlerinin Mesleki Kıdeme Göre Ortalamaları.....</i>	80
Tablo 55. <i>Sınıf Öğretmenlerinin İletişim Boyutunda Karşılaştıkları Sorunlar Konusunda Ölçekteki Görüşlerinin Mesleki Kıdeme Göre Farklılıkları (One Way Anova).....</i>	80
Tablo 56. <i>Sınıf Öğretmenlerinin İletişim Boyutunda Karşılaştıkları Sorunlar Konusunda Ölçekteki Görüşlerinin Sınıf Düzeyine Göre Ortalamaları</i>	81
Tablo 57. <i>Sınıf Öğretmenlerinin İletişim Boyutunda Karşılaştıkları Sorunlar Konusunda Ölçekteki Görüşlerinin Sınıf Düzeyine Göre Farklılıkları (One Way Anova)</i>	81
Tablo 58. <i>Sınıf Öğretmenlerinin İletişim Boyutunda Karşılaştıkları Sorunlar Konusunda Ölçekteki Görüşlerinin Sınıf Mevcuduna Göre Ortalamaları</i>	82
Tablo 59. <i>Sınıf Öğretmenlerinin İletişim Boyutunda Karşılaştıkları Sorunlar Konusunda Ölçekteki Görüşlerinin Sınıf Mevcuduna Göre Farklılıkları (One Way Anova)</i>	82
Tablo 60. <i>Sınıf Öğretmenlerinin İletişim Boyutunda Karşılaştıkları Sorunlar Konusunda Ölçekteki Görüşlerinin Öğrencilerin Ana Dilini Bilme Durumuna Göre Ortalamaları</i>	83
Tablo 61. <i>Sınıf Öğretmenlerinin İletişim Boyutunda Karşılaştıkları Sorunlar Konusunda Ölçekteki Görüşlerinin Öğrencilerin Ana Dilini Bilme Durumuna Göre Farklılıkları (One Way Anova).....</i>	83
Tablo 62. <i>Sınıf Öğretmenlerinin İletişim Boyutunda Karşılaştıkları Sorunlar Konusunda Ölçekteki Görüşlerinin Birinci Sınıf Okutma Sayısına Göre Ortalamaları.....</i>	84
Tablo 63. <i>Sınıf Öğretmenlerinin İletişim Boyutunda Karşılaştıkları Sorunlar Konusunda Ölçekteki Görüşlerinin Birinci Sınıf Okutma Sayısına Göre Farklılıkları (One Way Anova)</i>	84
Tablo 64. <i>En Çok Sorun Yaşanan Aşamalar ve Sorunlar Teması Kodları İle İlgili İstatistikî Bilgiler</i>	86
Tablo 65. <i>En Çok Sorun Yaşanan Dersler, Harfler ve Sebepleri Teması Kodları İle İlgili İstatistikî Bilgiler.....</i>	88
Tablo 66. <i>İlkokuma Yazmada Yöntem Teması Kodları ile İlgili İstatistikî Bilgiler.....</i>	90

Tablo 67. <i>Öğretmen, Öğrenci, Veli ve Program Kaynaklı Sorunlar ve Çözüm Önerileri</i>	
<i>Teması Kodları İle İlgili İstatistiki Bilgiler.....</i>	93
Tablo 68. <i>En İdeal Etkinlikler Nasıl Olmalı Teması Kodları ile İlgili İstatistiki Bilgiler</i>	97
Tablo 69. <i>İlkokuma ve Yazma Öğretiminde Yaşanan Sorunlar Teması Kodları İle İlgili</i>	
<i>İstatistiki Bilgiler.....</i>	99
Tablo 70. <i>İlkokuma ve Yazma Sürecinde Konuşulan Dil Teması Kodları ile İlgili İstatistiki</i>	
<i>Bilgiler</i>	102
Tablo 71. <i>İlkokuma Yazma Öğretimi Nasıl Olmalı Teması Kodları ile İlgili İstatistiki Bilgiler</i>	
<i>.....</i>	104
Tablo 72. <i>Türkçenin Kullanımı Teması Kodları ile İlgili İstatistiki Bilgiler</i>	106
Tablo 73. <i>Zor Öğrenilen Dersler Teması Kodları ile İlgili İstatistiki Bilgiler</i>	108
Tablo 74. <i>Ailede Türkçe Kullanımı Teması Kodları ile İlgili İstatistiki Bilgiler</i>	111
Tablo 75. <i>En Çok Sorun Yaşanan Dersler ve Sebepleri Teması Kodları İle İlgili İstatistiki</i>	
<i>Bilgiler</i>	113
Tablo 76. <i>İlkokuma Yazma Öğretiminde Sorunlar ve Çözüm Önerileri Teması Kodları ile</i>	
<i>İlgili İstatistiki Bilgiler.....</i>	116
Tablo 77. <i>Öğretmen, Öğrenci ve Veli Kaynaklı Sorunlar Teması Kodları İle İlgili İstatistiki</i>	
<i>Bilgiler</i>	119

ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil 1. İlkokuma Yazma Öğretiminde Kullanılan Tırnaksız Dik Temel Harfler	27
Şekil 2. İlkokuma Yazma Öğretiminde Kullanılan Dik Temel Harflerin Sıra ve Grupları	28
Şekil 3. Araştırma Verilerine Ait Histogramlar	47
Şekil 4. Sınıf Öğretmenlerinin En Çok Sorun Yaşan İlkokuma Yazma Öğretimi Aşamaları ve Çözüm Önerileri İle İlgili Görüşleri	85
Şekil 5. Sınıf Öğretmenlerinin En Çok Sorun Yaşanan Dersler, Harfler ve Sebepleri İle İlgili Görüşleri	88
Şekil 6. Sınıf Öğretmenlerinin İlkokuma Yazmada Kullanılmasını Tavsiye Ettiği Yöntem İle İlgili Görüşleri	90
Şekil 7. Sınıf Öğretmenlerinin İlkokuma Yazma Öğretiminde Öğretmen, Öğrenci, Veli ve Program Kaynaklı Sorunlarla İlgili Görüşleri	92
Şekil 8. Sınıf Öğretmenlerinin İlkokuma Yazma Öğretiminde Öğretmen, Öğrenci, Veli ve Program Kaynaklı Sorunlara Karşın Çözüm Önerileri İlgili Görüşleri	95
Şekil 9. Sınıf Öğretmenlerinin İlkokuma Yazma Öğretimi Sürecinde En İdeal Etkinliklerin Nasıl Olması Gerektiğiyle İlgili Görüşleri.....	96
Şekil 10. İlkokuma Yazma Öğretiminde Yaşanan Sorunlar Temasıyla İlgili Öğrenci Görüşleri	99
Şekil 11. İlkokuma ve Yazma Sürecinde Konuşulan Dil Temasına Ait Öğrenci Görüşleri ...	101
Şekil 12. İlkokuma Yazma Öğretimi Nasıl Olmalı Temasıyla İlgili Öğrenci Görüşleri	104
Şekil 13. Ana Dilin Türkçe Olmadığı Yörelere İlkokuma Yazma Öğretimini Tamamlayan Öğrencilerin Türkçe Kullanımı Temasıyla İlgili Öğrenci Görüşleri	105
Şekil 14. Ana Dilin Türkçe Olmadığı Yörelere İlkokuma Yazma Öğretimini Tamamlayan Öğrencilerin Zor Öğrenilen Dersler Temasıyla İlgili Öğrenci Görüşleri	108
Şekil 15. Ailede Türkçe Kullanımı Temasıyla İlgili Öğrenci Görüşleri.....	110
Şekil 16. En Çok Sorun Yaşanan Dersler ve Sebepleri Temasıyla İlgili Öğrenci Görüşleri	113
Şekil 17. İlkokuma Yazma Öğretiminde Sorunlar ve Çözüm Önerileri Temasıyla İlgili Öğrenci Görüşleri	115
Şekil 18. Öğretmen, Öğrenci ve Veli Kaynaklı Sorunlar Temasıyla İlgili Öğrenci Görüşleri	118

KISALTMALAR ve SİMGELER DİZİNİ

MEB: Millî Eğitim Bakanlığı

TDK: Türk Dil Kurumu

ATOÖ: Ana dili Türkçe olmayan öğrenci

Ö: Öğretmen

V: Veli



BİRİNCİ BÖLÜM

Giriş

Eğitim, bireylerin belirlenmiş amaçlar doğrultusunda yetiştirilmesi sürecidir. Eğitim ve öğretim faaliyetleri her zaman bu amaçlara göre şekillenmektedir. Bu amaçlar devletin ve toplumun siyasi, sosyal ve ekonomik ihtiyaçlarına göre ortaya çıkmaktadır (Yüksel, 2004). Eğitim sistemleri bilginin sürekli artması, teknolojinin gelişmesi, çok kültürlülük gibi durumlarla karşı karşıya kalmakta ve buna karşılık yöresel ve millî değerleri korumaya çalışmaktadır. Eğitim sistemleri açısından buradaki en büyük görev öğretmenlere ve onları yetiştiren kurumlara düşmektedir (Sing, 1996).

Çağlar boyunca çeşitli kültürlerin beraber yaşadığı Türkiye, özel jeopolitik bir konumda bulunmaktadır. Türkiye’de bulunan bu kültür çeşitliliği sayesinde, resmi dilimiz olan Türkçe dışında başka diller de kullanılmaktadır (Susar Kırmızı, Özcan, & Şencan, 2016). Türkiye’nin farklı bölgelerinde farklı dillere rastlamak mümkündür (Yılmaz & Şekerci, 2016). Bireyler, topluluklar içerisinde sağlıklı bir şekilde gelişebilmek için ihtiyaçlarının karşılanmasına gereksinim duyarlar. Bu ihtiyaçların karşılanması için önemli olan unsurlardan biri de iletişimdir. İletişim doğumdan önce başlar. Bebekler, ilk olarak anneleri ile iletişime geçerler. Annelerin sesi ayırt edilir çünkü bebekler dünyaya gelirken gerekli dil gelişimi donanımına sahiptirler (De Casper & Fifer, 1980, akt. İlhan, 2005).

Dil ile ilgili olarak birçok tanım yapılmıştır. “Dil, insanlar arasında anlaşmayı sağlayan tabii bir vasıta, kendine mahsus kanunları olan ve ancak bu kanunlar çerçevesinde gelişen canlı bir varlık, temeli bilinmeyen zamanlarda atılmış bir gizli antlaşmalar sistemi ve seslerden örülerek oluşturulmuş içtimai bir müessesedir” (Ergin, 2000, s. 3).

Dil bir anda düşünemeyeceğimiz kadar çok yönlü, değişik açılardan bakınca başka başka nitelikleri beliren kimi sırlarını bugün de çözemediğimiz büyümlü bir varlık gerek insan gerek toplum gerekse insan ve toplumdan ayrı düşünülemeyecek olan bilim, sanat, teknik gibi bütün alanlarla ilgili bulunan, aynı zamanda onları oluşturan kurumdur (Aksan, 2000, s. 10).

Dil; insanlar arasında anlaşmayı, duygu düşünce alışverişini sağlayan, bilinmeyen bir zamanda, bilinmeyen bir biçimde oluşan, ait olduğu toplumu her yönüyle ifade eden, işaret ettiği varlık ve kavramlarla arasında doğrudan bir ilişki bulunmayan nedensiz ses sembollerinin oluşturduğu, yaşayan ve doğal bir sistemdir (Bayraktar, 2006, s. 15).

Tanımlara göre dil, insanların birbirleri ile iletişim kurabilmesindeki en temel araçtır. Dil, insanların aidiyet duydukları toplumların, adetlerini, gelenek ve göreneklerini, inançlarını, dünyaya ve hayata bakış açılarını, kültürlerini vb. sonraki kuşaklara aktarılmada en önemli araçlardan biridir. Türkiye’de çok çeşitli kültürlerin bulunması sebebiyle farklı bölgelerde farklı ana diller konuşulmaktadır. Her bireyin kendine ait bir kültürü olduğu gibi kendini ifade etmede ve dünyasını algılamada kullandığı bir dili vardır (Güleryüz, 2004). Bu dil, literatürde ana dil olarak geçmektedir. Ana dil, önce anneden alınan ve sonra aile bireylerinden edinilen, devamında ise çevredeki insanlar ile geliştirilen, toplum ile iletişimi sağlayan dildir (Koç, 1992; Topaloğlu, 1989). Aksan’a (2000) göre ise ana dil, sırasıyla anne, aile bireyleri ve çevreden edinilen, bilinçaltına kadar işleyen ve insanlar arasında güçlü bir ilişki oluşturan dildir. Tanımlardan anlaşılacağı üzere ana dilin, bireylerin doğumu ile beraber ailesi ve çevresi ile kurduğu iletişimin aracı olduğu görülmektedir.

Türkiye’nin resmî dili Türkçedir. Özel bir gazete tarafından bir araştırma şirketine yaptırılan araştırmada; Türkiye’de yaşayan insanların ana dilleri yayınlanmıştır. Bu araştırmaya göre; Türkçe %84.54, Kürtçe %11.97, Arapça %1.38, Zazaca %1.01, Türki diller %0.28, Balkan dilleri %0.23, Lazca %0.12, Çerkezce %0.11, Kafkas %0.07, Ermenice %0.07, Rumca %0.06, Batı Avrupa dilleri %0.03, Yahudice %0.01, Kiptice %0.01, diğerleri %0.12’dir (KONDA, 2006). Sonuçlara bakıldığında Türkiye’de daha çok konuşulan ana dillerin, Türkçe, Kürtçe, Arapça, Zazaca, Lazca ve Çerkezce dilleri olduğu anlaşılmaktadır (Gözüküçük, 2015).

Türkçe Türkiye’de yaşayan Türklerin hem ana dilidir hem de resmî olarak kullandığı dildir. Türkiye’de yaşayan Kürtlerin ise ana dili Kürtçe ve Zazaca, resmî dilleri ise Türkçedir. Doğu illerinde aynı ilin aynı ilçesinde bile insanların kullandığı dil farklılaşabilmektedir. Aynı dili konuşan insanlar bazen birbirlerini anlayamamaktadır (Gözüküçük, 2015). İkinci dil ana dilden sonra iş hayatı ve eğitim gibi bazı ihtiyaçlarımız doğrultusunda öğrenilen dildir. Çok dilli bireylerin ana dili dışındaki dillerdir. Örnek verilecek olursa Belçika’da yaşayan bir insanın ana dili Flamanca iken öğrendiği dil Fransızca olabilir. (Özüdoğru & Dilman, 2014). Buradan hareketle Türkiye’ye bakıldığında ise Kürtlerin ana dili Kürtçe olup öğrendiği dili, yani ikinci dili ise Türkçedir. Ayrıca savaşlar veya doğal felaketler gibi sebeplerle Türkiye’ye göç eden mültecilerin de ana dilleri çoğunlukla Türkçe değildir.

Türkiye’de farklı bölgelerde farklı diller konuşulduğu bilinmektedir. Bu bölgelerde yaşayan çocuklar genelde iki dil ile birden yetiştiği için okula geldiklerinde birçok zorluk yaşamaktadırlar. Bu zorluklardan en önemlisi ilkokuma yazma öğretimi alanında gerçekleşmektedir. İlkokuma yazma öğretimi sürecinde ana dili farklı olan ve Türkçeyi az ya

da hiç bilmeyen öğrenciler eğitim dili olan Türkçeyi doğru ve düzgün bir şekilde kullanmakta sorun yaşamaktadırlar (Gözüküçük, 2015). Öğretmenler ve öğrencilerin ana dillerinin farklı olmasından dolayı, sağlıklı bir şekilde iletişim kurmak zorlaşmaktadır (Gözüküçük & Kıran, 2018). Ana dili Türkçe olan çocuklar ilkök 1. sınıfta ilkökuma yazma öğretimine zaten bildiği bir dil ile başlarken ana dili Türkçe olmayan çocuklar bilmedikleri veya yeterince etkin kullanamadıkları bir dil ile başlamaktadırlar. Ana dili Türkçe olmayan çocuklar okula başlarken Türkçeyi konuşma yeteneklerini henüz kazanamamış olabilmektedirler (Çolakoğlu, 2019). Yıldız (2013), akıcı okumanın ve okuduğunu anlamamanın öğrencilerin okuldaki akademik başarılarını %61 oranında olumlu etkilediğini bildirmektedir. Ana dili Türkçe olmayan öğrencilerin yaşadıkları en önemli problemlerden birinin okuduğunu anlama sorunları olduğu yapılan benzer çalışmalarda ortaya konulmuştur (Çolakoğlu, 2019; Emeç, 2011; Gözüküçük, 2015). Buradan hareketle ana dili Türkçe olmayan öğrencilerin ana dili Türkçe olan öğrencilere göre dezavantajlı bir konumda oldukları görülmektedir. Türkçe öğretim programı Türkiye'nin her bölgesinde aynı şekilde uygulanmaktadır. Bu sebeple ana dili Türkçe olmadığı için dezavantajlı bir konumda olan öğrencilerin sorunlarının çözümünde öğretmenler yalnız kalmaktadır. Bu konuyla ilgili ne eğitim programlarında ne eğitim kurumlarında ne de kaynaklarda yeterince bilgi mevcut değildir (Yılar, 2019, ss. 225-232).

İlkokuma ve yazma öğretiminin içeriği, okuma ve yazma öğretiminden daha geniş bir kapsama sahiptir. Bu süreçte, iletişim kurma, problem çözme, Türkçeyi etkin ve doğru kullanma gibi bazı becerilerin de geliştirilmesi gerekmektedir (Akyol, 2013). Ancak okula başlamadan Türkçeyi ikinci dil olarak gören ya da az bilen öğrenciler için Türkçe'nin etkin ve doğru konuşulması oldukça zordur. Türkçeyi etkin ve doğru konuşamayan öğrencilerle ilkökuma yazma öğretimi sürecinde yaşanan iletişim problemleri öğretmenlerin en büyük problemlerinden biridir.

Televizyonun yaygınlaşması, Türkçe yazılan gazeteler ve dergiler, çizgi filmler ve reklamlar gibi araçlar sayesinde Türkçenin kullanımı giderek yaygınlaşmakta, öğrencilerin kelime dağarcığı, anlatım ve anlama potansiyelleri giderek gelişmektedir. Ancak eğitim ve öğretim faaliyetleri iletişim kurabilmek için yeterince etkin kullanılamamaktadır (Güleryüz, 2002:92). Günümüzde ana dili Türkçe olmayan öğrencilere ilkökuma yazma öğretiminde yaşanan sorunların varlığı daha çok bu bölgelerde çalışan öğretmenler tarafından bilinmektedir. Özellikle teknolojinin ve bilimin gelişmesiyle beraber şehir merkezlerinde böyle sorunlarla karşılaşmayan eğitimci ve uzmanlara göre bu sorunlar aşılmış görünmektedir. Ancak hem bu sorunlar daha aşılamamış hem de Türkiye'nin yakın çevresindeki ülkelerde yaşanan felaketler ve savaşlar neticesinde ülkemize gelen milyonlarca

göçmenle beraber daha artmıştır. Gelen göçmenlerle yaşanan en büyük sorun hiç şüphesiz ki dil sorunudur (Yılar, 2019, ss. 225-232).

Araştırmanın Amacı

Bu araştırma ana dili Türkçe olmayan öğrencilere ilkokuma yazma öğretiminde karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerilerinin öğretmen, öğrenci ve veli görüşlerine göre değerlendirmeyi ve bulgulardan hareketle ilkokuma yazma öğretimi sürecinde kullanılabilecek örnek bir etkinlik kılavuzu oluşturmayı amaçlamaktadır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Ana dili Türkçe olmayan öğrencilere ilkokuma yazma öğretiminde karşılaşılan sorunlar öğretmenlerin,

- Cinsiyetlerine,
- Yerleşim yerlerine,
- Mesleki kıdemlerine,
- Sınıf düzeyine,
- Sınıf mevcuduna,
- Öğrencilerin ana dilini bilmesi durumuna,
- Birinci sınıf okutma sayısına göre farklılaşmakta mıdır?

2. Öğretmenlere göre ana dili Türkçe olmayan öğrencilere ilkokuma yazma öğretiminde karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri nelerdir?

3. Öğrencilere göre ana dili Türkçe olmayan öğrencilere ilkokuma yazma öğretiminde karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri nelerdir?

4. İlkokula devam eden öğrencisi/öğrencileri bulunan velilere göre ana dili Türkçe olmayan öğrencilere ilkokuma yazma öğretiminde karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri nelerdir?

5. Ana dili Türkçe olmayan öğrencilere ilkokuma yazma öğretimi sürecinde kullanılacak ideal etkinlik örnekleri nelerdir?

Araştırmanın Önemi ve Gerekçesi

Türkiye’de ana dilin Türkçe olmadığı yörelerde ilkokuma yazma öğretiminde ortaya çıkan sorunlar ve çözüm önerileri ile ilgili çalışmalar mevcuttur. Ana dilin Türkçe olmadığı yörelerde ilkokuma yazma öğretiminde ortaya çıkan sorunlar ve çözüm önerileri ile ilgili çalışmalar incelendiği zaman, bu çalışmaların öğretmenlerin okuma yazma öğretiminde

yaşadıkları sorunlar, öğretmenlerin görüşleri ve çözüm önerileri ve öğrencilerin yaşadıkları sorunlar üzerine yoğunlaştığı görülmektedir (Aslan, 2018; Çolakoğlu, 2019; Emeç, 2011; Escudero, Simon & Mulak, 2014; Gözüküçük, 2015; Öztepe, 2019; Karadaş, 2017; Kırmızı, Özcan, & Şencan, 2016; Sarı, 2001; Yaman ve Dağtaş, 2015; Yılmaz&Şekerci, 2016; Yiğit, 2009;). Bu çalışmalar, genelde öğretmenler üzerinde gerçekleştirilmiştir. Ancak ana dilin Türkçe olmadığı yörelerde ilkokuma yazma öğretiminde ortaya çıkan sorunlar ile ilgili olarak velilerin ve öğrencilerin görüşüne başvurulmuş bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Ayrıca bu çalışmaların yapıldığı süreçte ilkokuma yazma öğretiminde, öğretim yöntemlerinde de değişiklikler meydana gelmiştir. 2005 yılında “Ses Temelli Cümle Yöntemi” ismiyle başlayan ilkokuma yazma öğretimi 2017 yılı itibarıyla Türkçe Öğretim Programında “Ses Esaslı Okuma Yazma Öğretimi” olarak güncellenmiştir. 2005 yılında bitişik eğik yazıyla öğretim yapılmış, 2017 yılından itibaren kademeli olarak dik temel yazıya geçiş yapılmıştır (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2017). 2017 ve 2018 yıllarında Türkçe Öğretim Programlarında dik temel yazı veya birleşik eğik yazı kullanımı öğretmene bırakılmışken, 2019 yılında sadece tırnaksız dik temel harfler kullanılması zorunlu kılınmıştır (MEB, 2019). 2005 yılında oluşturulan Ses Grupları, 2015 yılına kadar kullanılmıştır. 2015 yılında ses gruplarının harfleri değiştirilmiş, 2017 yılında ise bir grup azaltılarak 5’li ses grupları oluşturulmuştur. Halen bu ses grupları kullanılmaktadır. Mevcut çalışma ile beraber sadece bir durum tespiti yapılmamış aynı zamanda tespit edilen sorunlar için öğretmen, öğrenci ve veli görüşlerine göre çözüm önerileri ortaya konmuştur. Çalışma sonuçlarına göre ortaya çıkan sorunların çözümüne yönelik olarak öğretmen, öğrenci ve veli değerlendirmeleri Millî Eğitim Bakanlığı ve ilgili devlet kurumları yöneticilerinin görüşlerine sunulmuştur. Ayrıca çalışmanın sonuçlarına ve literatüre bağlı olarak, ana dilin Türkçe olmadığı yörelerde kullanılabilecek ilkokuma yazma öğretimi etkinlik kılavuzu oluşturulmuştur. Bu sayede ana dili Türkçe olmayan yörelerde ilkokuma yazma öğretiminde ortaya çıkan sorunların çözümüne yönelik öğretmen, öğrenci ve veli katkılarıyla oluşturulan etkinlik örnekleri sınıf öğretmenlerinin kullanımına sunulmuştur. Bu çalışmayla beraber, aynı konuda yapılan çalışmaların tekrarlanması yerine yeni veri kaynakları ile beraber güncel değerlendirmeler ve çözümler sunulduğu, önceki çalışmaların sonuçları ve çözüm önerileri ile karşılaştırmalar yapıldığı, değişen yöntemlerle beraber meydana gelen olumlu ve olumsuz yönlerin tartışıldığı ve sonuçlardan yola çıkılarak tasarlanan etkinlik örnekleriyle beraber alana önemli bir katkı sağlanabileceği düşünülmektedir. Ayrıca bu çalışmanın, ana dilin Türkçe olmadığı bölgelerde yöresel öğretim programlarının yapılmasında, ilkokuma yazma öğretimi sürecinin düzenlenmesinde, hizmet içi eğitim uygulamalarının içeriğinin şekillenmesinde, okul öncesi eğitim için devam sorununun masaya yatırılmasında ve ailelerin Türkçeyi yeterince etkin

kullanabilmesi için gerekli eğitim ve kursların düzenlenmesinde öncülük edebileceği düşünülmektedir.

Araştırmanın Sınırlılıkları

Araştırmanın sınırlılıkları aşağıdaki gibidir:

- Araştırmanın verileri 2020-2021 eğitim öğretim yılında Ağrı'nın Patnos ilçesinde, en az bir kere birinci sınıf okutmuş olan sınıf öğretmenlerinin, ilkokuma yazma öğretimini tamamlamış ikinci sınıf öğrencilerinin ve ilkokulda öğrencisi bulunan öğrenci velilerinin vermiş olduğu cevaplarla sınırlıdır.
- Araştırmanın veri toplama araçları, ölçek ve yarı yapılandırılmış görüşme formları ile sınırlıdır.
- Araştırmada öğrenci ve velilerle yapılan görüşmeler onların kendilerini ifade yetenekleri ile sınırlıdır.
- Araştırmanın nitel verileri araştırmacının iletişim yeteneği ile sınırlıdır.

Varsayımlar

Araştırmanın varsayımları aşağıdaki gibidir:

- Sınıf öğretmenlerinin uygulanan ölçeğe ve yapılan yarı yapılandırılmış görüşmelere samimi ve içtenlikle cevaplar verdikleri varsayılmıştır.
- Öğrencilerin yapılan yarı yapılandırılmış görüşmelere samimi ve içtenlikle cevaplar verdikleri varsayılmıştır.
- Velilerin yapılan yarı yapılandırılmış görüşmelere samimi ve içtenlikle cevaplar verdikleri varsayılmıştır.

Terim ve Tanımlar

Dil: İnsanları amaçsız birer topluluk olmaktan öteye geçirerek millet olma seviyesine çıkartan ve insanların bilincini oluşturup kişiliğini yapılandıran temeldir (Kaplan, 2002; Vardar, 1982).

Ana dil: Kendisinden başka diller veya lehçeler türeyen dil demektir (TDK, 2005).

Ana dili: Ana dili, gerçek manada anne kelimesi ile ilgilidir. Bireyin genel olarak anne merkezli yaşantısıyla ortaya çıkan, ortamda bulunan dilin kültürüyle beslenen, duygu ve düşünceyle gelişen bir iletişim aracıdır (Güleryüz, 2004, s. 6).

İKİNCİ BÖLÜM

Kuramsal Çerçeve ve İlgili Araştırmalar

Dil

İnsanoğlu, içinde bulunduğu toplumda yer edinmek ve sosyalleşmek ister. Toplumların bir arada kalabilmesini sağlayan en önemli unsur dildir. Toplumlar iletişim kurabilmek ve anlaşabilmek için ortak diller oluşturmuşlardır. Dil, birlik içinde yaşamının kurallarının, değerlerinin ve çevrede oluşan olayların anlaşılıp yorumlanmasında bir araç olarak kullanılmıştır. Bunlara karşın diğer canlılar da aralarında basit iletişimler kurulabiliyor olsalar da insanlar arasındaki iletişim çok daha karmaşık bir yapıdadır. En kısa tanımıyla dil, insana özgü bir olgudur (Demir & Yılmaz, 2003).

Kaplan'a (2002) göre dil, insanları amaçsız birer topluluk olmaktan öteye geçirerek millet olma seviyesine çıkartır. Vardar'a (1982) göre ise dil, insanların bilincini oluşturan kişiliğini yapılandıran temeldir. Dil insanın bilinçaltına kadar inerek kişiliğinin oluşmasında temel yapı taşını oluşturmaktadır.

Dilin bir iletişim aracı olarak kullanılması insana özgü bir özelliktir. Bu insanların aynı zamanda düşünebilen bir varlık olduğunu göstermektedir. Düşünce dil ile beraber çalışmaktadır. İnsanın en önemli özelliklerinden biri düşündür. Düşünme ise çevreyle yapılan paylaşımlar neticesinde artmaktadır. Dil ile düşünce arasında öyle bir ilişki vardır ki aynı dili kullananlar benzer şekilde düşünmeye başlarlar. Bu sayede aynı dili konuşanların toplumsal birlikteliği sağlaması kolaylaşmaktadır ve oluşabilecek kültür erozyonlarının dil sayesinde engellenebileceği ortaya çıkmaktadır (Ünalan, 2005).

Dil Ergin'e (1985) göre insanlar arasında anlaşmayı sağlayan tabî bir vasıta, kendisine mahsus kanunları olan ve ancak bu kanunlar çerçevesinde gelişen canlı bir varlık, temeli bilinmeyen zamanlarda atılmış gizli antlaşmalar sistemi, seslerden örülmüş içtimaî bir müessesedir. Yani Ergin'e (1985) göre dil canlı bir varlık ve doğal bir araçtır.

İnsan kendi toplumunun ve ailesinin içinde doğan sosyal bir varlıktır. Yani insanlar kendi aile yapısını yansıtan dilin içinde doğar. İnsanların hangi dilde konuşacağı hangi toplumda ve ailede doğduğuyla ilgilidir. Türkiye'de bölgesel sosyokültürel yapılar ve savaş, ekonomi gibi sebeplerden ötürü oluşan dış göçler sebebiyle ana dili Türkçe olmayan

öğrenciler bulunmaktadır. Bu çocuklar Türkçeyi etkin bir şekilde kullanamadığı zaman eğitim öğretim hayatında da birçok zorlukla uğraşmak zorunda kalmaktadırlar.

Ana Dil ve Ana Dili

Anlamsal olarak düşünüldüğünde ana dili konusunda ana dil ve ana dili olarak iki kavramın ortaya çıktığı görülmektedir. Ana dil, herhangi bir dilin tarihsel gelişimiyle ilgili iken, ana dili ise herhangi bir dilin güncel tekil durumuyla ilgilidir. Anlamları bu noktada ayrılmaktadır (Karakaya, 2008, s. 19).

Ana dil konuştuğumuz temel dilimizdir. Burada kullanılan ana kelimesi temel, esas manasına gelecek şekilde kullanılmaktadır. Türk Dil Kurumu'na (2005, s. 93) göre ana dil, “kendisinden başka diller veya lehçeler türeyen dil” tanımıyla kullanılmaktadır. Ana dil Vardar'a (1998) göre ise, bir ya da birden fazla dilin kendisinden ortaya çıktığı dil olarak tanımlanmaktadır. Örneğin Ergin'e (2000, s. 9) göre Ural-Altay dil ailesinin Altay kolunda Türkçe, Mançuca ve Moğolca dilleri yer almaktayken bunların içinde Türkçe ana dil olmaktadır.

Ana dili, gerçek manada anne kelimesi ile ilgilidir. Bireyin genel olarak anne merkezli yaşantısıyla ortaya çıkan, ortamda bulunan dilin kültürüyle beslenen, duygu ve düşünceyle gelişen bir iletişim aracıdır. Çocuklar bu iletişim aracıyla dünyalarını anlamlandırır ve ona şekil veriler. Dildeki bu öğrenme süreci hayat boyu devam eder. Ana dili çocuğun ilk başta annesinden, yakın çevresinden ve sonrasında ise ilişkili olunan çevresinden edindiği toplumdaki en güçlü bağları oluşturan iletişim aracıdır. Her bireyin içinde doğduğu, büyüdüğü ve geliştiği bir toplum vardır. Bireyler içinde bulundukları toplumun kültürünü yaşayarak içselleştirir. Bu içselleştirme ile beraber bireylerde bilişsel ve duygusal alt yapılar oluşmaktadır. İşte bu alt yapılar bireylerde o kadar içselleşir ki daha sonradan ikinci hatta üçüncü dili öğrenseler bile öldüklerinde ana dillerindeki sözcükleri, tekerlemeleri aklına getirmektedirler (Güleryüz, 2004, s. 6).

Ana dili Türkçe olmayan öğrencilerin karşılarına okullarda veya çevrelerinde Türkçe konuşan başkaları geldiğinde iletişim kurmakta zorlanabilmektedirler. Çünkü içselleştirdikleri iletişim aracı devreden çıkmaktadır. Yeni bir iletişim dili kullanmak ilk zamanlarda zor olmaktadır. Ana dili Türkçe olmayan öğrenciler okula başladıkları zaman duygu ve düşüncelerini ifade etmede problemler yaşamaktadırlar. Ana dili Türkçe olmayan öğrencilerin ilkokuma yazma öğretimi sırasında yaşadığı problemlerin çözümünde öğretmen ve velilere çok büyük sorumluluklar düşmektedir.

Dil Eğitimi ve Önemi

İlkokuma yazma henüz okula hiç gelmemiş olan veya okulda öğrenme deneyimine sahip olamayanlar için oldukça zor bir süreçtir. Okumayı tamamen öğrenmenin karmaşık ve zor bir süreç olması, çocukların okulda birçok sorun yaşamasına sebep olabilmektedir. Bu sebeple çocukların yanlış yapması ve başarısız olması çok doğaldır (Howe, 2001).

Piaget'e göre zihinsel gelişim ve dil gelişimi birlikte ilerlemektedir. Vygotsky'e göre ise öğrenme dil ile birbirine bağlantılıdır. Bruner'e göre dil öğrenmek için bireyin aktif olarak çabalaması gerekmektedir. Bu süreç doğum öncesinde dinlemeyle beraber başlamakta ve dil üst düzey olana kadar devam etmektedir. 2005 yılında Türkiye'de uygulanan Türkçe öğretim programında bu anlayış benimsenmiş, gelişimsel ve etkileşimsel olarak dil öğrenme süreci planlanmıştır (Güneş, 2014, s. 15). Bireyler dillerini yakın çevrelerinden öğrenip konuştukları dilin tüm özelliklerini kazanmaktadırlar. Bu şekilde öğrenilen dil hayatın tüm safhalarında kullanılmaktadır. Dil, aile ve yakın çevreyle beraber gelişigüzel şekilde öğrenilirken okulda kasıtlı kültürleme ile öğrenilmektedir. Okullarda verilen kasıtlı kültürleme ile dil öğretimi, dilin bütün kurallarını ve nasıl kullanılacağını bireylere kazandırmayı hedef edinmiştir (Demirel & Şahinel, 2006, s. 7). Bireylerin öğrenme biçimi, genel olarak elde edilen bilginin, akılda tutulması ve hatırlanması için kullanılan yöntemler olarak tanımlanmaktadır. Çoğu zaman öğrencilerin dil öğrenme biçimleriyle uyuşmayan öğretme şekilleri sebebiyle, öğrencilerin derse karşı tutumları ve öğrenme kaliteleri düşmektedir (Felder & Henriques, 1995).

Dil eğitiminde alt yapının hazırlanması öncelikli hedefler arasındadır. Dilin yaşantılarla öğrenilmesi, ortamların ve durumların yaşantısal olarak düzenlenmesine bağlıdır. Dili hayatın içinde öğrenmek bazen mümkün olmayabilir. Bu durumda okullar, çeşitli yöntemler, araçlar veya oyunlar kullanılarak yaşanılabilir ortamlar haline getirilebilir (Karakaya, 2008, s. 65).

Öğrenme, ister okulda, evde veya ikinci dille bağlantıya girilen herhangi bir yerde olsun, bireyin ikinci dili ile ilişkilidir. İki dile veya daha fazla dile sahip çocuklar dilleri farklılıklarıyla beraber öğrenebilmektedirler. Araştırmalara göre çocuklar ilk dili edindiklerinden farklı şekillerde ikinci dili edinmektedirler. Öğretmenlerin ilk başta öğrencilerin dili öğrenmeleriyle ilgilenmeleri kadar, onların önceki hayat deneyimleriyle de ilgilenmeleri önem arz etmektedir. Öğrencilerin ilk dili öğrenmedeki deneyimlerini ve başarılarını iyi anlamak onların okuldaki başarılarını da artıracaktır (Piper, 2001).

Hakuta ve Garcia (1989) iki dili olan öğrenciler üzerinde yaptığı araştırmada İngilizcesi yeterli olmayan öğrencilerin ana dilleriyle desteklenerek daha başarılı

olabileceklerini iddia etmiştir. Amerika’da ise çift dilli eğitim politikasında tartışmalar yaşandığını belirtmiştir. Tartışmaların, dil eğitiminde ana dili desteğinin olması, ana dili öncülüğünde dil eğitiminin yapılması ve ana dilinin çok az ya da hiç kullanılmaması üzerine olduğu belirtilmiştir.

İlkokuma ve Yazma Öğretimi

İlkokuma yazma öğretimi insanların anlama ve anlatma becerileri sayesinde kendilerini yazılı ve sözel olarak ifade edebilmelerini, çevreleriyle etkin bir şekilde iletişim kurmalarını ve kendilerini gerçekleştirmelerini sağlayan en temel ihtiyaçtır (Bay, 2008). İnsanlar, ilkokuma yazma öğretimi sayesinde okuryazar olarak yaşamlarını sürdürürler. Günümüzde okuryazarlığın önemi bir hayli yükselmiştir, çağdaş olarak ilerlemenin bir ölçütü olarak kabul edilmeye başlanmıştır. İnsanların çevrelerinin işlevsel bir parçaları olabilmeleri, bağımsız ve ortak fikirlerle çağdaş bir bakış açısına sahip olabilmeleri, onların okuryazarlığına bağlıdır (Çelenk, 2007). Bireyler ilkokul birinci sınıfta öğrendikleri okuma ve yazmayı tüm hayatları boyunca kullanırlar. İlkokuma yazma öğretimi ana dil öğretiminin temelidir. Dolayısıyla ilkokuma yazma öğretiminde yapılabilecek hatatlar kişilerin bütün akademik hayatlarını derinden etkileyebilmektedir (Köksal, 2001). İlkokuma ve yazma öğretimi bireylerin hayatları boyunca akademik başarı ve kazanımlarını etkilediği için gelişigüzel ve üstünkörü olmadan, öğrencilerin gelişim düzeylerine göre bilimsel yöntemler rehberliğinde yapılmalıdır (Cemaloğlu & Yıldırım, 2008).

Çocuklar ilkokuma yazma öğretiminde başarılı olduklarında, yaşama ve okula bakış açıları da olumlu etkilenmektedir. Başarılı olamayan çocuklarda karamsarlık, okuldan soğuma ve diğer insanlara bakışta farklılıklar meydana gelebilmektedir. Başarılı olanlar ise kendilerine güvenir ve kendilerini güçlü hissederler. Hayata bakış açıları olumlu ve uyumlu olur. Buradan bakıldığında ilkokuma yazma öğretiminde başarılı olan çocuklar bir bakıma bütün öğrenim hayatlarını güvence altına almış olurlar (Binbaşoğlu, 2004, s. 2).

Özellikle yeni başlayanlar olmak üzere sınıf öğretmenlerinin en büyük korkusu birinci sınıf okutmak ve öğrencilere ilkokuma yazma öğretimi yapmaktır. Sınıf öğretmenlerinin en büyük kaygısı okuma ve yazmayı öğretememektir (Yılar, 2019, ss. 225-232). Öğretmenler bu konudaki kaygılarında ne kadar haklı olsalar da insanlar zaten dünyaya okuma ve yazma öğrenmeye hazır bir halde gelmektedirler. Sınıf öğretmenlerinin tek yapması gereken zaten öğrencilerde var olan donanımı kullanmaktır (Okur, 2013, s. 95). İlkokul sınıflarında özellikle birinci sınıf çok özveri gerektirmektedir. Birinci sınıf okutmanın verdiği kaygıların yerini başarıya duygusunun alması için öğrencilerin zamanı geldiğinde okuma ve yazmayı başarmış olması gerekmektedir (Gözüküçük, 2015).

İlkokuma Yazma Öğretiminin Amaçları

İlkokuma yazma öğretiminin genel amacı bireylerin bütün yaşamları boyunca kullanacakları okuma ve yazma becerilerinin temelini oluşturmaktır (Ertürk, 2001). Buradan bakıldığı zaman bireylerin yaşamları boyunca kazanacağı ya da başarısız olacağı akademik kazanımlar okuma yazmadaki yeteneklerine bağlı olacaktır (Cemaoğlu, 2000).

İlkokuma yazma öğretiminde amaç bireylerin yaşantısal olarak elde ettikleri temel becerilerinden faydalanarak okuma ve yazma ile ilgili yeteneklerinin kazandırılması olarak ifade edilmektedir (Cemaloğlu & Yıldırım, 2005). Çelenk (2007, s. 13), ilkokuma yazma öğretiminin genel amaçlarını aşağıdaki gibi sıralamaktadır:

- Seviyesine uygun metinleri anlamlı ve uygun hızda okuyabilme,
- Dinlediği ve okuduğu seviyesine uygun olan okuma parçalarını anlayabilme,
- Duygu, düşünce ve izlenimleri yazılı veya sözlü anlatabilme,
- Çevre ile iletişimde etkin olabilme,
- Kurallarına bağlı olarak işlevsel yazılar yazabilme,
- Türkçeyi öğrenirken ve kullanırken zevk alabilme.

Akyol'a (2008) göre ise ilkokuma yazma öğretiminin temel amaçları aşağıdaki gibidir:

- Türkçenin sevdinilmesini, beceri alanlarının asıl yeteneklerine sahip olunmasını, düzgün ve işlevsel kullanılmasını sağlamak,
- Noktalama işaretlerinin nerede ve nasıl kullanılması gerektiğini öğretinmesini sağlamak,
- Çocukların yazılarla kendilerini ifade edebilmelerinde temel sağlamak için sözel ifade yeteneklerini geliştirmek,
- Harflerin büyük veya küçük olarak yazım şekillerini öğreterek yazma yeteneklerini geliştirmek,
- Seslerin söylenişlerini doğru öğretmek, seslerden oluşturulan heceler, kelimeler gibi yapıların doğru okunmasını öğretmek ve anlamlı okumayı geliştirmek,
- Kelime haznesini artırmak, okuma yazma üzerinde zevkle ve alışkanlıkla iştiğal olmayı sağlamak,
- Dağarcığında bulunan kelimelerle metinleri anlamlandırabilmeyi ve ifade edebilmeyi sağlamak,
- Okuma ve yazma çalışmaları sırasında materyallerin işlevsel ve ekonomik olacak şekilde kullanılabilmesini sağlamak,

- Göze hitap eden materyallerin gözlemler yoluyla anlatılmasını ve betimlenmesini sağlayarak gözlem ve inceleme yeteneği kazandırmaktır.

1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu'nda geçen Türk Millî Eğitiminin Genel Amaçları ve Temel İlkeleri üzerinden oluşturulan Türkçe Dersi Öğretim Programı ile öğrencilerin;

- dinleme/izleme, okuma, yazma ve konuşma becerilerinin geliştirilmesi,
- Türkçeyi yazım ve konuşma kurallarına bağlı kalarak, özen göstererek ve bilinçli kullanmalarının sağlanması,
- okuduğundan, dinlediğinden ve izlediğinden hareket ederek, söz varlığını zenginleştirilmesi, dil bilincine ve zevkine ulaşması, duygu, hayal ve düşünce dünyalarını geliştirmelerinin sağlanması,
- okuma ve yazmaya karşı sevgi duymalarının ve alışkanlık kazanmalarının sağlanması,
- duygu, düşünce, görüş veya tezlerini hem sözlü hem de yazılı olarak etkili ve anlaşılabilir biçimde ifade edebilmelerinin sağlanması,
- bilgiyi keşfetme, yorumlama, araştırma ve zihinsel olarak yapılandırma gibi becerilerinin geliştirilmesi,
- çoklu medya kaynakları veya yazılı/basılı araçlardan bilgiye erişerek, sorgulama, düzenleme, kullanma ve üretme becerilerinin geliştirilmesi,
- okuduğunu anlama becerilerinin gelişmesi ile eleştirel bakışa açıyla değerlendirme ve sorgulama yapabilmelerinin sağlanması,
- millî duygu ve düşüncelerinin güçlendirilmesinin, millî, manevi, ahlaki, tarihî, kültürel, sosyal değerlere önem vermelerinin sağlanması,
- Türk kültürü veya dünya kültürüne ait eserler vasıtasıyla estetik ve sanatsal değerler hakkında farkındalık kazanmalarının sağlanması amaçlanmıştır (MEB, 2019).

Bütün bu ifadelerle göre ilkokuma yazma öğretimi ile etkili bir okuryazar olan, okuduğunu anlayan, sorgulayan, öğrenen, bilgiyi kullanan ve eleştirebilen bireyler yetiştirilmesinin hedeflendiği görülmektedir.

İlkokuma Yazma Öğretiminin Önemi ve İlkeleri

Çağdaş toplumlar yaşamlarının temeline okuma ve yazma becerilerini almaktadırlar. Geçmiş kuşaklardan edinilen deneyimleri günümüzdeki kuşaklara ulaştıran okuma ve yazma, kuşaklar arasındaki bilgi geçişlerinde önemli bir taşıyıcı rolündedir (Öz, 1999). Günümüzde eğitimin temelinde bulunan okuma yazma öğretimi, teknolojinin ve bilginin sürekli olarak

geliştiği, bilgiyi bulma, üretme ve kullanmanın çok önemli olduğu bu çağda son derece kaliteli olmak durumundadır (Güneş, 2003). İlkokuma yazma öğretimi bireylere okuduğunu anlama ve kavrama yeteneği kazandırma, hayatın anlamlı hale gelmesini sağlama gibi işlevlerinden dolayı eğitim programlarında ve öğretim süreçlerinde hep ön planda yer almaktadır (Akyol, 2008). Çelenk (2006), ilkokuma yazma öğretiminin temel ilkelerini aşğıdaki gibi sıralamıştır:

- Türkçe öğretimi için temel olan ilkokuma yazma öğretimidir.
- Okuma ve yazma uygulamaları aynı zamanda fikir yürütme ve tasarlama becerilerini gerektirir.
- Diğer bütün derslere temel olan ilkokuma yazma öğretiminde, bütün derslerle bağlantı kurulmalı ve ön planlama yapılmalıdır.
- Öğrencilerin ilkokuma yazma sürecinin hedeflerinden haberdar olması onların süreçte daha aktif olmasını sağlar.
- Öğrenciler ilkokuma yazma öğretimi sürecinde başarısızlık yaşarlarsa gelecekteki akademik hayatlarında da akademik olumsuz benliğe sahip olabilirler.
- İlkokuma yazma öğretimi öğrenciler arasında bireysel farklılıklara dikkat ederek ilerlemelidir.
- İlkokuma yazma öğretiminde yakından uzağa, basitten karmaşığa ve somuttan soyuta ilkeleri esastır.
- İlkokuma yazma öğretimi sürecinde öğrenciler tamamen aktif olmalıdır.
- Öğrenci seviyesine uygun olarak oyunlardan faydalanmak esastır.
- İlkokuma yazma öğretimi boyunca görsel ve işitsel materyallerden faydalanılmalıdır.

Gülyüz'e (2004, ss. 67-71) göre ise bu ilkeler aşğıdaki gibi sıralanmaktadır:

- İlkokuma yazma öğretiminde dilin temel becerileri esas alınır.
- Bireylerin dili çevresiyle konuştuğu dildir.
- Çocukların ilkokuma yazma öğretimindeki başarısı ile diğer bütün derslerin başarısı arasında yüksek ilişki vardır.
- İlkokuma yazma öğretiminde metinler öğrenciler kelime dağarcığına ve seviyelerine uygun bir şekilde olmalı ve ilgilerini çekmelidir.
- Kolay olan zor olana doğru öğretim yapılmalıdır.
- İlkokuma yazma öğretimi ezberleme değil anlama üzerine kurulmalıdır.
- İlkokuma yazma öğretiminde çözümleme ve birleşim yöntemleri kullanılmalıdır.
- Hayat bilgisi dersi yaşamla ilişki bakımından paralel bir şekilde işlenmelidir.

- Her çocuğun seviyesinin ve öğrenme şeklinin farklı olduğu bilinmelidir.
- Çocuk edebiyatı ürünleri kullanılmalıdır.
- Öğrencilerin nesne ve olayları bütüncül olarak algılamasından dolayı, metinlerin anlamlı bütünler oluşturması sağlanmalıdır.
- İlkokuma yazma öğretimi ön koşul öğrenmelere dayanmalı ve aşamalı şekilde yürütülmelidir.
- Tam öğrenme modeli esas alınmalıdır.

Bu ifadelerle göre Türkçe öğretiminin temelini ilkokuma yazma öğretimi olduğu görülmektedir. Bireylerin hayatları boyunca yaşayacakları akademik ilerlemelerin temelinde ilkokuma yazma öğretimi yatmaktadır. Dolayısıyla ilkokuma yazma öğretimi süreci bireyler için ne kadar başarılı geçerse, geriye kalan akademik hayatlarının o kadar başarılı geçmesi muhtemeldir. Ayrıca öğrencilerin ilkokuma yazma öğretimi sürecinde başarılı olmalarını sağlamak amacıyla, kolaydan zora, basitten karmaşığa ve öğrenci seviyesine dikkat edilmesi gerekmektedir. Yaşanan teknolojik ve sosyolojik gelişmelere paralel olarak öğrencilerin ilkokuma yazma öğretimi ile beraber bireysel ihtiyaçlarının ve beklentilerinin karşılanması, onların bütün akademik süreçlerini etkileyecektir.

İlkokuma Yazma Öğretiminin Tarihsel Gelişimi

Türkiye Cumhuriyeti kurulmadan önceki dönemde ilkokuma yazma öğretiminde “elifba cüzü” temel alınmış ve öğretim ona göre yapılmıştır. Elifba cüzü Arap harflerine verilen isimdir. Harflerin isimleri söylenmeden seslerin çıkartılmasıyla ilgili uygulamalar yapılmıştır (Sarı, 2008). Türkiye’de cumhuriyetle beraber tüm ülkede ilköğretimi yaygınlaştırma fikirleriyle okuma yazma alanında çok sayıda yenilikçi fikirler oluşmaya başlamıştır (Engin & Uygun, 2011, s. 206). 1924 yılında düzenlenen alfabe kongresinde ses veya sözcük yöntemlerinden birinin kullanılması öğretmenlerin uygulamalarına bırakılmıştır. Harf yönteminin kullanılmasına ise izin verilmemiştir (Yılmaz, 2009).

1926 yılına gelindiğinde yeni bir program hazırlanmıştır. Bu programda harf ve ses yöntemine verilmemiştir. Bunların yerine karma ve kelime yöntemlerinden birinin kullanılması öğretmenlerin tercihlerine bırakılmıştır. Bu programda diğer derslerin temelini hayat bilgisi derslerinden aldığı belirtilmiştir ayrıca ilkokuma yazma öğretiminde öğrencilerin yakın çevresindeki nesnelerin ve olayların temel alınması kararlaştırılmıştır (Cemaloğlu & Yıldırım, 2005).

1928 yılında Yeni Türk Harfleri İnkılabı ile beraber alfabe değişmiştir. Yeni alfabeye beraber tüm yurttaki okuma yazmanın kolaylaşmasını sağlamak ve okuma yazma oranını

artırmak amaçlanmıştır (Demirtaş, 2008; Karakuş 2006). 1930 yılında hazırlanan program yeni alfabeyle hazırlanmıştır fakat okuma yazmanın nasıl yapılacağına dair açıklamalar yapılmamıştır. Dolayısıyla bu programda 1926 yılındaki programın uygulamaları geçerliliğini korumuştur (Uçar, 2001).

1936 yılına gelindiğinde birçok yeniliği içinde bulunduran programla beraber çözümleme ve bireşim yöntemleri açıklanmıştır (Tazebay & Çelenk, 2005). Bu programda ayrıca hayat bilgisi dersi ön plana çıkartılmış ve okuma yazma uygulamalarının içinde daha dikkat çekici şekilde kullanılmaya başlanmıştır (Cemaloğlu & Yıldırım, 2005).

1948 yılına gelindiğinde ilkokuma yazma öğretiminin nasıl yapılacağı ile ilgili detaylı açıklamalara yer verilmiştir. İlkokuma yazmaya basit kelime ve cümlelerle başlanacağı, zamanla bu cümlelerin ve kelimelerin hecelere, hecelerin harflere bölünmesi şeklinde ilerleneceği açıklanmıştır. Çözümleme yöntemi başarılı bulunduğu için daha detaylı bir şekilde açıklanarak devam ettirilmiştir (Yılmaz, 2009)

1968 yılına gelindiğinde ise 1948 yılında yapılan programa bazı ilaveler yapılarak çözümleme yöntemine devam edilmesi kararlaştırılmıştır. Bu programda büyük ve küçük harflerin öğretilmesiyle ilgili detaylar açıklanmıştır. Büyük ve küçük harflerin beraberce öğretilmesi ve nerede nasıl kullanılacağı detaylı şekilde açıklanmıştır (Uçar, 2001).

1982 yılına gelindiğinde çözümleme yöntemi uygulanması zorunlu kılınmıştır (Yılmaz, 2009). Bundan sonraki süreçte 2005 yılındaki yeni program kabul edilene kadar çözümleme yöntemi kullanılmaya devam edilmiştir (Tortop, 2004).

2005 yılına gelindiğinde ilkokuma yazma öğretiminde köklü değişiklikler olmuştur. Bunlardan en önemlisi davranışçı yaklaşımın yerini yapılandırmacı yaklaşımın almış olmasıdır. Öğretmen merkezli eğitimden, öğrencilerin aktif olduğu, öğrenmeleri üzerinde kendi deneyimlerinden yararlandıkları, öğretmenin rehber olduğu öğrenci merkezli eğitime geçilmiştir (Güneş, 2007). Bu programla beraber önceden “temel dil becerileri” olarak kullanılan ifadeler artık “öğrenme alanı” olarak kullanılmaya başlanmıştır. Öğrencilere kazandırılması gereken konular “hedef davranış” olarak adlandırılırken artık “kazanım” olarak ifade edilmeye geçilmiştir (Uçgun, 2013). Bu programda pek çok konuda olduğu gibi ilkokuma yazma öğretimi konusunda da değişiklikler meydana gelmiştir. İlkokuma yazma öğretiminde yöntem olarak “ses temelli cümle yöntemi” benimsenmiştir. Bu yöntemle beraber yazma uygulamaları ise bitişik eğik yazı ile yapılmaya başlanmıştır. Bu yöntemde seslerden hecelere, hecelerden kelimelere, kelimelerden cümlelere ve metinlere ulaşmak esas alınmıştır. İlkokuma yazma öğretimi üç aşama olarak tasarlanmıştır. Bunlar; ilkokuma yazmaya hazırlık, ilkokuma yazmaya başlama ve ilerleme ve okuryazarlığa ulaşma aşamalarıdır (MEB, 2005). 2009

yılına gelindiğinde program küçük değişiklikler yapılarak ses temelli cümle yöntemi ile beraber devam etmiştir (MEB, 2009). 2015 yılına gelindiğinde ise program ilk ve ortaokul beraber olacak şekilde hazırlanmıştır. Ayrıca 2005 yılında oluşturulan harf gruplarında bazı değişiklikler meydana gelmiştir (MEB, 2015).

2005 yılında “Ses Temelli Cümle Yöntemi” ismiyle başlayan okuma yazma öğretimi 2017 yılındaki Türkçe Öğretim Programında “Ses Esaslı İlk Okuma Yazma Öğretimi” olarak güncellenmiştir (MEB, 2017). 2019 Programında halen bu şekliyle kullanılmaktadır. 2005 yılında bitişik eğik yazıyla öğretim yapılmış, 2017 yılından itibaren kademeli olarak dik temel yazıya geçiş yapılmıştır. 2017 ve 2018 yıllarında Türkçe Öğretim Programlarında dik temel yazı veya bitişik eğik yazı kullanımı öğretmene bırakılmışken, 2019 yılında sadece “tırnaksız dik temel harfler” kullanılması zorunlu kılınmıştır (MEB, 2019). 2005 yılından itibaren Türkçe öğretim programlarında yapılan önemli değişiklikleri gösteren Tablo 1 aşağıda sunulmuştur.

Tablo 1. 2005 Yılından İtibaren Türkçe Öğretim Programlarında Yaşanan Önemli Değişimler

Ses Grupları			
2005- 2009	2015	2017-2018-2019	
1. Grup: e, l, a, t 2. Grup: i, n, o, r, m 3. Grup: u, k, ı, y, s, d 4. Grup: ö, b, ü, ş, z, ç 5. Grup: g, c, p, h 6. Grup: ğ, v, f, j	1. Grup: e, l, a, n 2. Grup: i, t, o, b, u 3. Grup: k, ı, r, ö, s, ü 4. Grup: m, d, ş, y, c, z 5. Grup: ç, g, p, h 6. Grup: f, v, ğ, j	1. Grup: e, l, a, k, i, n 2. Grup: o, m, u, t, ü, y 3. Grup: ö, r, ı, d, s, b 4. Grup: z, ç, g, ş, c, p 5. Grup: h, v, ğ, f, j	
İlkokuma Yazma Öğretimi Aşamaları			
2005	2009	2015	2017-2018-2019
İlk okuma-yazmaya hazırlık Genel hazırlık Okumaya hazırlık Yazmaya hazırlık İlk okuma-yazmaya başlama ve ilerleme Sesi hissetme ve tanıma Harfi okuma ve yazma Sesten heceler, hecelerden kelimeler, kelimelerden cümleler oluşturma Metin oluşturma Okur yazarlığa ulaşma	İlk okuma-yazmaya hazırlık Genel hazırlık Okumaya hazırlık Yazmaya hazırlık İlk okuma-yazmaya başlama ve ilerleme Sesi hissetme ve tanıma <u>Sesi/Harfi okuma ve yazma</u> <u>Sesten/Harften</u> heceler, hecelerden kelimeler, kelimelerden cümleler oluşturma Metin oluşturma Okur yazarlığa ulaşma	İlk okuma yazmaya hazırlık İlk okuma yazmaya başlama ve ilerleme Sesi hissetme, tanıma ve ayırt etme <u>Harfi okuma ve yazma</u> <u>Harflerden</u> heceler, hecelerden kelimeler, kelimelerden cümleler oluşturma Metin oluşturma <u>Bağımsız okuma ve yazma</u>	İlk okuma yazmaya hazırlık <u>Dinleme eğitim çalışmaları</u> <u>Parmak, el ve kol kaslarını geliştirme çalışmaları</u> <u>Boyama ve çizgi çalışmaları</u> İlk okuma yazmaya başlama ve ilerleme Sesi hissetme, tanıma ve ayırt etme Harfi okuma ve yazma Harflerden heceler, hecelerden kelimeler, kelimelerden cümleler oluşturma <u>Metin okuma</u> Bağımsız okuma ve yazma

Tablo 2 (Devamı)

Öğrenme Alanları		
2005- 2009	2015	2017-2018-2019
1. Okuma	1. Okuma	1. Dinleme/İzleme
2. Yazma	2. Yazma	2. Okuma
3. Konuşma	3. Sözlü iletişim	3. Konuşma
4. Dinleme		4. Yazma
5. Görsel okuma		
6. Görsel sunu		

Tablo 1 incelendiği zaman 2005 ve 2019 yılında aynı ses gruplarının kullanıldığı ve 2015 yılında değiştirildiği görülmektedir. 2017 yılına gelindiğinde yeniden değiştirilen ve sayı olarak azaltılan ses grupları halen kullanılmaktadır. İlkokuma yazma öğretimi aşamaları incelendiği zaman genellikle isimlendirmelerde değişiklikler yapıldığı görülmektedir. Öğrenme alanları incelendiği zaman 2005 yılından 2015 yılına kadar 6 öğrenme alanı kullanıldığı, 2015 yılından 2017 yılına kadar 3 ve 2017 yılından itibaren ise 4 öğrenme alanı kullanıldığı görülmektedir (MEB, 2005; MEB, 2009; MEB, 2015; MEB, 2017; MEB, 2018; MEB, 2019)

İlkokuma Yazma Öğretimi Yöntemleri

Sesten Başlama Yöntemi.

İlkokuma yazma öğretiminde seslerin isimlerini öğretmek yerine telaffuzlarını öğretmek başlamaya ses yöntemi denir. Bu yöntemde, fonetik yöntem, ses temelli cümle yöntemi, ses yöntemi, ses esaslı okuma yazma öğretimi gibi adlandırmalar vardır. Bu yöntem bir harfin bir sese karşılık geldiği diller üzerinde daha etkili olmaktadır. Türkçe bu duruma uygun iken İngilizce, Fransızca gibi diller bu duruma uymamaktadır. Ses yöntemi günümüzde birçok ülkede kullanılmaktadır. Özellikle bölgeler arasında yöresel ağız ve telaffuz farklılıklarının olduğu ülkelerde çokça rastlanmaktadır. Türkiye’de 2005 yılından itibaren bu yöntem kullanılmaktadır. 2005 yılında ses temelli cümle yöntemi adlandırmasıyla kullanılmaya başlayan yöntem, günümüzde ses esaslı ilk okuma yazma öğretimi olarak isimlendirilmektedir (Demir, 2019).

Bu yöntemle okuma yazmaya geçen çocukların konuşmaları düzgün telaffuzludur. Vurgu ve tonlamaları diğer yöntemlere göre daha iyi öğreten bir okuma yazma öğretimi yöntemidir. Telaffuz eğitimi ilkokul 3. sınıf olmadan önce bitirilmelidir. Bu yöntem ile telaffuz sorunlarının ileriki yıllara kalması engellenir ve sorunlar büyümeden çözülmüş olur (Demir, 2019).

Ses yönteminin üstün yönleri olduğu gibi zayıf yönleri de bulunmaktadır. Örneğin öğrencilerin okuma ve yazmaya hızlı bir şekilde geçmelerine rağmen, anlamlı okuma ve anlamlı yazmada sorunlar yaşadıkları yapılan çalışmalarda görülmüştür (Calp, 2009, s. 69). Ayrıca öğrencilerin yazılı anlatım yaparken anlamlı cümleler kuramadıkları görülmüştür (Koç, 1992, s. 2268). Öğrencilerin her bir harf için ses telaffuzu ile öğrenmesinden dolayı sessiz okuma becerilerini gelişmediği belirtilmiştir (Cemaloğlu, 2000, s. 55).

Harften Başlama Yöntemi.

İlkokuma yazmaya harflerin alfabetik sıraya göre isimlerini ve yazılışlarını öğreterek başlamaya harf/alfabe yöntemi denir. Okuma yazmada kullanılan en eski yöntem olarak bilinmektedir. Bu yöntemde eski programlarda elifba yöntemi denilmektedir (Parlak yıldız, 2014: 584). Bu yöntemde yazı tahtasına alfabetik sıraya göre harfler yerleştirilir ve öğrencilere gösterilir. Daha sonra öğrencilerin harflerin tamamını öğrenmesi sağlanır. Öğrenme gerçekleşikten sonra hecelemeğe geçilir (Güleryüz, 1997, s. 89). Sonrasında sırasıyla tek heceli kelimeler ve çok heceli kelimeler öğretilir. Cümle öğretimine geçildikten sonra ise geriye dönülerek kelime ve hece çalışmaları yapılmaya devam edilir (Demir, 2019).

Harflerin alfabetik sıraya göre öğretilmesi öğrencilere sözlük kullanmada birçok kolaylık sağlamaktadır. Ayrıca yazılarda imla kurallarını daha rahat anlayıp daha az hata yaparlar (Demir, 2019).

Harf yönteminin en zayıf yönü, harflerin adını öğrenmenin kelimeleri doğru okumak için yeterli olmayışıdır (Öz, 1999, s. 27). Çünkü bazen harflerin karşılık geldiği sesler birbirinden farklı olabilmektedir. Ayrıca bu yöntemle okuma yazma öğrenen çocuklar hızlı okumakta zorlanmaktadırlar (Demir, 2019). Bu yöntemde harfler ve sesler gibi parçalar üzerinde gereğinden fazla durulduğu için öğrencilerin cümle kurmaları zorlaşmaktadır (Cemaloğlu, 2000, s. 63). Ayrıca ünsüz harflerin arkasına ya da önüne herhangi bir ünlü harf almadan söylenememesi bu yöntemin çare bulmadığı bir sorundur (Çelenk, 2007, s. 27)

Heceden Başlama Yöntemi.

İlkokuma yazmaya heceleri öğreterek başlayan yöntemde hece yöntemi denir. Bu yöntemin temeli, her ses için oluşabilecek hece versiyonlarını göstermek ve hece oluşturma yeteneği kazandırmaktır. Öğrenciler bu yöntemle beraber hece oluşturmaya öğrenerek, harflerin nerede nasıl yazılacağını, seslerin nasıl telaffuz edildiğini ve yeni kelimelerin nasıl oluşturulduğunu uygulayarak öğrenirler (Demir, 2019). Bu yöntem Japonca, İspanyolca ve Portekizce gibi dillerde uygulanmış ve başarılı sonuçlar alınmıştır (Gray, 1961, s. 95).

Bu yöntemde önce tek başına hece olabilen ünlü harfler öğretilir. İkinci adım olarak ünlü harflerle anlamlı heceler olabilecek ünsüz harfler seçilerek hecelemeler yapılır. Sonrasında bütün harflerle heceler öğretilerek kelime çalışmalarına geçilir. Kelimelerle cümleler oluşturulmaya başlanır ve bir süre böyle çalışılır. Sonrasında tekrardan kelimelere ve hecelere ayırma işlemleri yapılır (Demir, 2019).

Bu yöntemde okuma ve yazmaya geçme diğer yöntemlere göre daha kısa sürmektedir. Yazım kuralları ve vurgu-tonlamayı öğrenme konusunda da avantajları bulunmaktadır. Birbirini tamamlayan ardışık heceler, kelimeler ve cümleler şeklinde çalışılırsa daha başarılı olunur (Yılar, 2019). Bu yöntemde uzun ve anlamsız tekrarlar yapıldığı zaman öğrenciler sıkılabilir. Örneğin Türkçe dilinde dört sestten oluşan bir heceyi öğretmek bu yöntemde zordur ve öğrenciler hayal kırıklığı yaşayabilir. Öğrenciler uzun hece çalışmalarından dolayı hecelere vurgu yaparak okuma yapmaya alışabilir. Küçük parçalara yoğunlaşmak öğrencilerin yavaş okumalarına sebep olabilir (Demir, 2019).

Kelimedden Başlama Yöntemi.

İlkokuma yazmaya çocukların yakın çevresindeki nesneleri ve bu nesnelerin isimlerini öğretmekle başlayan yöntem kelime yöntemi denir. Öğrenciler varlığın kendisi ya da resmi ile adını özdeşleştirerek öğrenir. Yöntemin amacına ulaşması için kelimelerin doğru seçilmesi ve gruplandırılması gerekir. Bu yöntemi Jakobet, Horace, Mann ve Decroli savunmuşlardır (Güleryüz, 1997, s. 4).

Kelime yönteminde öncelikle kelimelerin okunuşu öğretilir sonrasında ise yazılışları gösterilir. Örneğin öğrencinin önüne bir top resmi konur ve ne olduğu sorulur. Öğrenci ismini bildikten sonra altına yazılışı yapılır. Daha sonra eyleme geçilir ve top oynayan bir çocuk resmedilir. Yeni resmin altına ise örnek olarak “Fatih top oynadı” yazılabilir. Öğretilen kelimeler kısa cümlelere ve metinlere dönüşecek şekilde seçilir. Öğretilen her kelime, cümle bol bol tekrar edilir (Demir, 2019).

Bu yöntem çocukların yakın çevresinden başladığı için sevilmektedir. Çocukların yakın çevrelerindeki nesnelerin isimlerini okumaları ve yazmaları onlara özgüven kazandırır (Demir, 2019). Anlama ve anlatım çalışmaları için en küçük anlamlı birim sözcüklerdir. Bazı eğitim uzmanlarına göre cümle ve metinlere ulaşmak için öncelikle kelimedden başlamak gerekir. Bu yöntemin ses, harf, hece gibi anlamsız parçaların öğretilmesine tepki olarak ortaya çıktığı söylenebilir (Gray, 1961, s. 95).

Bu yöntemin en zayıf yönü öğrencilerin kelimeleri eksiz yönüyle öğrenmesidir. Kelimeleri ekli haliyle gören çocuklar bocalamaktadır. Bu sorun özellikle Türkçe gibi ekli

dillerde daha çok ortaya çıkmaktadır. Çocuklar ek almış kelimeyi önceki halinden ayırt edememektedirler (Cemaloğlu, 2000, s. 79).

Cümleden Başlama Yöntemi.

İlkokuma yazmaya seçilmiş cümlelerin okunuş ve yazılışlarını öğretmek başlamakta cümle yöntemi denir. Bu yöntemde önce bütün öğretilir ve sonrasında parçalara geçilir. Bu yöntem ilk defa Fransız Profesör Jean Ovide Decroly tarafından geliştirilmiş ve uygulamıştır (Demir, 2019). İlkokuma yazma öğretiminde cümle yönteminden hareket etmek, çocukların psikolojisine, gelişim özelliklerine, Türkçenin yapısal özelliklerine ve öğretim ilkelerine uygundur (Güneş, 2003; Senemoğlu, 1997)

Bu yöntemde çocukların yakında bildikleri kelimelerden oluşan fiş cümleleri öğrencilere verilir. Okuma, anlama ve yazma çalışmaları hep beraber yürütülür (Ünüvar, 1999, s. 22). Öğretmen cümleyi tahtaya ya da fişe yazar. Önce kendisi sonra öğrencilerle beraber okur. Cümle ezberlenir ve sonrasında deftere kopya edilir. Bu cümleler tekrar çalışmaları ile herkes tarafından ezberlendiği zaman çözümleme çalışmalarına geçilir. Çözümleme çalışmalarında ise cümleler önce kelimelere, sonra kelimeler hecelere ve heceler de harflere ayrılır. Sonrasında tekrardan yeni olarak heceler, kelimeler ve cümleler oluşturulmaya çalışılır (Demir, 2019).

Cümle yöntemiyle okuma ve yazmayı öğrenen çocukların okuduğunu anlamada, hızlı okumada diğerlerine göre daha ileri düzeyde oldukları bilinmektedir (Cemaloğlu, 2000, s. 63). Bu yöntemde öğrenmeler özgün cümleler üzerinde gerçekleştiği için çocukların fikir ve düşünce üretme, doğru tahminlerde bulunma, daha uzun cümleler kurma gibi becerilerde başarılı oldukları görülmüştür (Gray, 1961, s. 100; Çelenk 2006). Bu yöntemle öğrenen öğrencilerin diğer yöntemlerle öğrenen öğrencilere göre okuma alışkanlıkların daha yüksek olduğu tespit edilmiştir (Demir, 2019).

Bu yöntemin en zayıf yönü öğrenme uzun zaman alması gerektiğidir. Ayrıca birkaç kelimeden oluşan cümlelerin defalarca yazılması, tekrar edilmesi ve ezberlenmesi için o yaştaki çocukların çok iyi bir disipline girmesi gerekmektedir. Tekrar ve ezberlemenin çok fazla olması öğrencilerin okuldan soğumasına yol açabilmektedir (Demir, 2019).

Öykü Yöntemi.

Öykü yöntemini cümle yönteminden ayıran temel, öykü yönteminin birkaç cümleden oluşan yapılar üzerinde başlamasıdır. Bu metinler öğrencilerin seviyesine ve çevrelerine uygun olarak öğretmenler tarafından üretilmektedir. Öğretmenler başkası tarafından üretilen

metinler üzerinde öğretim yapamazlar. Çünkü hedefindeki öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına göre metinler hazırlamak zorundadırlar (Cemaloğlu, 2000, s. 71).

Öğretmen ilkokuma yazmaya tahtaya metni yazmakla başlar. Önce kendisi birkaç defa sesli bir şekilde okur. Daha sonra öğretmen tüm metin ezberlenene kadar öğrencilerle beraber okumaya devam eder. Tüm metin ezberlenince deftere olduğu gibi yazılır. Öğrenciler metne bakmadan yazacak seviyeye gelinceye kadar yazı çalışmaları devam eder. Sonrasında ise cümle yönteminde yapılan işlemlere geçilir. Bundan sonrası cümle yöntemi için nasıl ise öykü yöntemi için de aynıdır (Demir, 2019).

Bu yöntemde öğrencilerin herhangi bir metni vurgu ve tonlamalarına göre daha rahat okudukları bilinmektedir. Okuma alışkanlığı kazandırmak konusunda bu yöntem daha başarılıdır. Ayrıca hızlı okuma becerileri ve okuduğunu anlama becerileri yüksektir (Cemaloğlu, 2000, s. 71).

Karma Yöntem.

İlkokuma yazmada kullanılan yöntemler tümevarım ve tümdengelim yöntemler olmak üzere iki gruba ayrılabilir. Tümdengelim yöntemleri çözümleme, tümevarım yöntemleri ise bireşim yöntemleri isimleriyle de bilinmektedir. Karma yöntem ise çözümleme ve bireşim yöntemlerinin şartlara göre uygun olan yönlerini kullanarak öğretim yapma esasına dayanmaktadır (Demir, 2019).

Karma yöntem çoğu zaman ihtiyaçlara göre kullanılmaktadır. Örneğin okuryazarlığa zamanında ulaşamamış öğrenciler veya yaşı büyük olan insanlar için yararlı olacağı düşünülmektedir (Koç, 1992, s. 2264; Parlakyıldız, 2014, s. 584). Ayrıca bu yöntem diğer yöntemlerin zorluklarını ortadan kaldırmak için kullanılabilir. Örneğin Çelenk'e (2007, s. 112) göre öğretmenler bu yöntemi, çözümleme yöntemlerinin uygulamadaki güçlüklerini ortadan kaldırmak ve bireşim yöntemlerinin ise ortaya çıkardığı çekincelerden kaçınmak için kullanmaktadırlar.

Öğretmene öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına göre seçim yapma şansı verdiği için diğer yöntemlere göre daha pratik bir yöntemdir. Karma yöntemle ilgili bilgi sahibi öğretmenler ilkokuma yazma öğretimi sürecinde kendilerini daha rahat hissederler. Yetişkin olanlar ve okuma ve yazmaya geç kalanlar için öğretmene zaman kazandıran bir yapıdadır (Demir, 2019).

Bu yöntemin en zayıf yönü ise belirli bir sistemi olmaması sebebiyle uygulamada ortaya çıkabilecek karışıklıklardır. Bu yöntemle öğrenme hızlandırılmak istemektedir fakat öğrenciler için tam olarak öğrenmeden hızlı ilerlemek sakıncalı olabilir (Çelenk, 2007, s. 28).

Ana Dilin Türkçe Olmadığı Yörelerde İlkokuma Yazma Öğretimi

Türkiye’de resmi dilin Türkçe olmasına karşın her yörede ana dili Türkçe olmayabilmektedir. Bazı yörelerde ilkokuma yazma öğretimi süreci Türkçeyi etkin ve doğru olarak kullanmayan bireylerle beraber başlamaktadır. Ana dili Türkçe olmayan yörelerde öğrenciler okuldan önce Türkçeyi ya hiç kullanmamaktadırlar ya da az kullanmaktadırlar. Dolayısıyla bu yörelerde Türkçeden uzak bir şekilde ilkokuma yazma öğretimi sürecine dahil olan öğrenciler, bu süreçte birtakım problemler yaşayabilmektedirler (Gözüküçük, 2015). Bu problemlerin üstesinden gelebilmek ve çözümler üretmek için öncelikle yapılması gereken, bütün problemleri ilk kaynaklarından öğrenmek ve gerekli çalışmaları yapmaktır.

Ana Dilin Türkçe Olmadığı Yörelerde Türkçenin Etkin Kullanılamamasının Nedenleri.

İlkokuma yazma öğretimi için var olan olumsuzlukların biri Türkiye’de ana dilin Türkçe olmadığı yörelerde Türkçenin yeterince etkin olarak konuşulamamasıdır. Buralarda görev alan öğretmenler ilkokuma yazma öğretiminde öncelikle dil problemleriyle karşılaşmakta ve bu problemi nasıl aşacaklarına dair doğru bir yol belirleyememektedirler. Bu konuyla ilgili ne eğitim programlarında ne eğitim kurumlarında ne de kaynaklarda yeterince bilgi mevcut değildir (Yılar, 2019, ss. 225-232).

Türkiye çok kültürlü bir ülkedir. Bu çok kültürlülük dilin kullanımına da etki etmektedir. Resmi dilin Türkçe olması sebebiyle ülkedeki bütün eğitim kurumlarında Türkçe eğitim verilmektedir. Türkçe öğretim programları Millî Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanmaktadır. Bu duruma rağmen Türkiye’nin birçok bölgesinde hala Türkçe yeterince etkin olarak kullanılamamaktadır ve öğrenciler okula ilk geldiklerinde bazen Türkçeyi hiç bilmemektedirler (Yılar, 2019, ss. 225-232). Televizyonun yaygınlaşması, Türkçe yazılan gazeteler ve dergiler, çizgi filmler ve reklamlar gibi araçlar sayesinde Türkçenin kullanımı giderek yaygınlaşmakta, öğrencilerin kelime dağarcığı, anlatım ve anlama potansiyelleri giderek gelişmektedir. Ancak eğitim ve öğretim faaliyetleri gerekli iletişimin sağlanabilmesi için yeterince etkin kullanılamamaktadır (Güleryüz, 2002, s. 92).

Günümüzde böyle bir sorunun varlığı daha çok bu bölgelerde çalışan öğretmenler tarafından bilinmektedir. Özellikle teknolojinin ve bilimin gelişmesiyle beraber şehir merkezlerinde böyle sorunlarla karşılaşmayan eğitimci ve uzmanlara göre bu sorunlar aşılmış görünmektedir. Ancak hem bu sorunlar daha aşılamamış hem de Türkiye’nin yakın çevresindeki ülkelerde yaşanan felaketler ve savaşlar neticesinde ülkemize gelen milyonlarca göçmenle beraber daha da artmıştır. Gelen göçmenlerle yaşanan en büyük sorun hiç şüphesiz ki dil sorunudur (Yılar, 2019, ss. 225-232).

Ana Dilin Türkçe Olmadığı Yörelerde İlkokuma Yazma Öğretiminde Yaşanan Sorunlar ve Yanlış Uygulamalar.

Ana dilin Türkçe olmadığı yörelerde çocukların evlerinde öğrendikleri dil ile okulda öğrenmeye başladıkları dilin birbirinden farklı olması ilkokuma yazma öğretimini olumsuz etkilemektedir. Bu olumsuzluklar, öğretmenden, aile ve çevreden, mevzuat ve eğitim politikalarından kaynaklı sorunlar şeklinde üç başlıkta incelenebilmektedir (Yılar, 2019, ss. 225-232).

Ana dilin Türkçe olmadığı yöreler genellikle öğretmenlerin göreve ilk başladıkları yerler olmaktadır. Dolayısıyla buralarda göreve başlayan öğretmenler tecrübesiz olmakta tecrübeli öğretmenler ise genelde bu sorunların olmadığı yerlerde çalışmaktadır. Bu yörelerde göreve yeni başlayan öğretmenler bu sorunla karşılaştıklarında paniğe kapılmakta ve yöntemi kullanmakta zorlanmaktadırlar. En yanlış uygulamalardan biri budur. Diğer bir yanlış uygulama ise öğrencilere baskı uygulamak ve onların ailesinde kullandıkları dili yasaklamak gibi cezalar vermektir. Bu şekilde yapılan baskılar öğrencilerin okuldan soğumalarına ve başarısız olmasına sebep olmaktadır. Bir diğer yanlış uygulama ise öğretmenlerin sınıflarında tercüman bulundurmasıdır. Bununla beraber önce Türkçeyi öğretmeye çalışarak okuma yazma faaliyetlerinin bir kenara bırakılması büyük bir yanıştır (Yılar, 2019, ss. 225-232). Öğretmenler ilk günden itibaren Türkçenin etkin konuşulduğu yörelerdeki sınıflarda nasıl uygulamalar yapıyorlarsa, bu yörelerde de aynı şekilde davranmalıdırlar. Aksatma ve gecikmeye müsaade etmemelidirler (Çelenk, 2005, s. 239).

Ana dilin Türkçe olmadığı yörelerde aile ve çevreden kaynaklı sorunların varlığı konuyla ilişkisiz insanlar tarafından bile bilinmektedir. Bu noktada en büyük sorun öğrencilerin okuldaki öğrenmeleriyle ve başarılarıyla ilgili olarak ailelerin içinde bulundukları ilgisiz tavidir. Bu yörelerde eğitim faaliyetlerinin en önemli unsurlarından biri olması gereken aile desteği eksik kalmaktadır. Öğretmenler yaşadıkları sorunlarla bir başlarına kalmaktadırlar. Bu olumsuzluklara ek olarak öğretmenleri gerekli şekilde yönlendirebilecek mevzuatta da eksiklikler mevcuttur. Mevzuat incelendiği zaman konuyla ilgili sorunlarla ilgili maddelerin olmadığı görülmektedir (Yılar, 2019, ss. 225-232).

Ana Dilin Türkçe Olmadığı Yörelerde İlkokuma Yazma Öğretiminde Öğretmenlere Düşen Görevler.

Ana dilin Türkçe olmadığı yörelerde sınıf öğretmeni olanların yapması gereken ilk şey çevreyi yeterince iyi tanımadır. Araştırmalara göre öğretmenler çevreyi ne kadar iyi tanıyorlarsa çocukların başarısı da o derecede artmaktadır (Dikmen, 1989, s. 18). Öğretmenler

öncelikle çevrede konuşulan dili, sosyoekonomik yapıyı, aileleri, siyasi bakış açılarını ve kendisine yardımcı olabilecek herkesi tanımalıdır.

Öğretmenler kimi zaman öğrencileri bulunduğu kültürden koparacağını düşünen velilere denk gelebilirler. Öğretmenler öncelikle velilerle iletişimi artırıp onların kaygılarını gidermeli ve yapılan işlerin hedefleri hakkında velileri haberdar etmelidirler. Öğretmenler bu bölgelerde kesinlikle mevzuatta uygulanan yöntemden vazgeçmemelidirler (Yılar, 2019, ss. 225-232). Çünkü öğrencilerin çevresinin ilkokuma yazma öğretimi için farklı yöntemler gerektirmediği bilinmelidir (Dikmen, 1989, s. 18). Bu yörelerde görev yapan sınıf öğretmenleri programda belirtilen yöntemi uygulayarak hem kararsız kalmaktan kurtulur hem de ilkokuma yazma öğretimi yaparken yararlanacağı birçok materyal bulur. Sadece ilkokuma yazma öğretimi için diğer bölgelere göre daha fazla zaman ayırması gerektiğini bilmelidirler (Yılar, 2019, ss. 225-232).

Bu bölgelerde ilkokuma yazma öğretimi yapan öğretmenler genellikle aceleci davranarak bir an öce okuma ve yazmaya geçmeye çalışmaktadır. Bir an önce okuma yazmaya geçmeye çalışan öğretmenler bunu başaramayınca öğrencileri baskı altına alabilmektedirler. Ana dilin Türkçe olmadığı yörelerde bu tavır kesinlikle öğrencilerin başarısızlığına yol açacaktır. Buralardaki öğretmenlerde bulunması gereken en önemli özellik sabırdır ve her şeyin zamanla olacağını bilmesidir (Yılar, 2019, ss. 225-232).

Ana dilin Türkçe olmadığı yörelerde seslerin telaffuzunda, kelimelerin kullanılışında ve söylenişinde farklılıklar bulunabilir. Bu yörelerdeki çocukların ağızları taklit edilmemeli, onların ağızı ile dalga geçilmemeli, hataların giderilmesi için söyleyişleri tekrarlanmamalıdır. Bu şekilde yapıldığında çocuklar konuşmalarını erteleyebilir, az ve çok kısa konuşmalar yaparak suskunluğa bürünebilirler. Bu durumların düzeltilmesi için daha çok oyunlar, şarkılar ve tekerlemeler kullanılabilir. Çok zorlanan çocuklar ile bire bir ilgilenilmeli, ancak kesinlikle aşırı zorlamaya gidilmemelidir (Güleryüz, 2002, s. 91).

İlkokuma yazma öğretimi, hazırlık çalışmalarıyla başlamaktadır. Ancak bu yörelerde hazırlık çalışmaları genelde olduğu şekliyle iki hafta gibi kısa süreliğine değil daha uzun zamana yayılmalıdır. Bu aşamada öğrenciler kendilerini ifade edebilecek kelimeleri, kolay cümleler kurmayı ve yakın çevredeki sürekli kullanılan araçların isimlerini öğrenebilirler. Bunların tamamı doğal bir akış şeklinde oyunlar, etkinlikler veya drama yoluyla verilebilir (Yılar, 2019, ss. 225-232).

Öğretmenlerin bu yörelerde yapması gereken en önemli şeylerden birisi kısa ve net cümleler halinde iletişim kurmaktır. İletişimde kullanılacak kelimeler seçilirken öğrencilerin yakın çevresinden ve bildikleri kelimelerden seçilmesine dikkat edilmelidir. Öğrencilerin

kelime dağarcığının az olduğu düşünülürse öğretmenlerin beden dilini de etkin olarak kullanması, anlatılanların anlaşılması açısından oldukça önemlidir. Ayrıca sınıfta Türkçeyi iyi bilen öğrencilerle yeterince bilmeyen öğrenciler birbiri ile eşleştirilerek, Türkçeyi etkin kullanamayan öğrencilerin dezavantajları ortadan kaldırılabilir. Öğrencilerin birbiri ile devamlı Türkçe konuşmaları teşvik edilmeli ancak zorlama yapılmamalı ve öğrenciler baskı altına alınmamalıdır (Yılar, 2019, ss. 225-232).

Sonuç olarak Yılar'a (2019) göre ana dilin Türkçe olmadığı yörelerde ilkokuma yazma öğretimi yapan öğretmenler şu dört kelimeyi eğitim sürecinde akıllarında tutmalıdırlar:

1. *Telkin*: Sürekli, ısrarla ve yavaş olarak Türkçe doğru ve anlaşılır bir şekilde konuşulmalı,
2. *Teşvik*: Öğrenciler, Türkçeyi güzel ve düzgün konuşmak konusunda cesaretlendirilmeli,
3. *Takdir*: Öğrencilerin Türkçe konuşmadaki bütün gayretleri alkışlanmalı,
4. *Rehberlik*: Öğrencilere nasıl daha güzel ve düzgün Türkçe konuşabilecekleri noktasında yol gösterilmelidir.

Ses Esaslı İlk Okuma Yazma Öğretimi

2005 yılında ses temelli cümle yöntemi adıyla yapılan ilkokuma yazma öğretimi yöntemi 2017 yılında ses esaslı ilk okuma yazma öğretimi adıyla değiştirilmiştir. En son 2019 yılında yapılan programdaki değişikliklerde de aynı ismiyle devam ettiği görülmektedir. Ses esaslı ilk okuma yazma öğretimi seslerle başlamayı, daha sonra heceler, kelimeler ve cümleler oluşturarak metne ulaşmayı hedefleyen bir ilkokuma yazma öğretimi yöntemidir (Yılar, 2019, ss. 156-174).

2019 Türkçe Öğretim Programı'nda Ses esaslı ilk okuma yazma öğretimi ile ilgili olarak aşağıdaki ifadeler yer almaktadır:

Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda ilk okuma yazma öğretimine ayrı bir önem verilmiş ve "Ses Esaslı İlk Okuma Yazma Öğretimi" benimsenmiştir. İlk okuma yazma öğretimi tırnaksız dik temel harflerle gerçekleştirilir. İlk okuma yazma öğretimi, temel düzeyde okuma ve yazma becerileri ile sınırlı değildir. Düşünme, anlama, sıralama, sınıflama, sorgulama, ilişki kurma, analiz sentez yapma ve değerlendirme gibi zihinsel becerilerin geliştirilmesinde ilk okuma yazma öğretiminin önemli bir işlevi vardır. Bu bağlamda Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanmaya dönük becerilerin kazandırıldığı bir ilk okuma yazma öğretimi amaçlanmaktadır (s. 10)

2019 Türkçe Öğretim Programı'nda sestten başlama yöntemi kullanılacağı belirtilmiş ve "Ses Esaslı İlk Okuma Yazma Öğretimi" olarak adlandırılmıştır. Bu yöntemle beraber öğrencilerin sadece temel düzeyde okuma ve yazma becerileri değil aynı zamanda düşünme,

anlama, sınıflama, sıralama, ilişki kurma, analiz, sentez ve değerlendirme gibi zihinsel becerilerin de gelişeceği belirtilmiştir.

Ses Esaslı İlk Okuma Yazma Öğretiminin Aşamaları

Aşağıda 2019 yılı Türkçe Öğretim Programında açıklanan ses esaslı ilk okuma yazma öğretiminin aşamaları verilmiştir:

1. İlk okuma yazmaya hazırlık
 - a) Dinleme eğitimi çalışmaları
 - b) Parmak, el ve kol kaslarını geliştirme çalışmaları
 - c) Boyama ve çizgi çalışmaları
2. İlk okuma yazmaya başlama ve ilerleme
 - a) Sesi hissetme, tanıma ve ayırt etme
 - b) Harfi okuma ve yazma
 - c) Harflerden heceler, hecelerden kelimeler, kelimelerden cümleler oluşturma
 - d) Metin okuma
3. Bağımsız okuma ve yazma (MEB, 2019)

İlk Okuma Yazmaya Hazırlık Aşaması.

Bu aşama okul açıldıktan sonraki yaklaşık olarak iki haftayı kapsamaktadır. Ancak okulun bulunduğu çevre ve çocukların durumuna göre 4-6 haftaya kadar uzatılabilmektedir. Bu aşamanın amacı çocukların ilkokuma yazma çalışmalarına hazır hale gelmelerini sağlamaktır (Yılar, 2019, ss. 156-174).

Dinleme eğitimi çalışmaları ilk harf olan “e” öğretilmeden önce başlanıp bitirilmelidir. Hangi harflerin hangi seslere hitap ettiği anlatılmadan önce doğal ve yapay ses kaynakları öğretilmelidir. Ardından dinlenen seslerin tanıtılması, ayırt edilmesi ve taklit edilmesi sağlanmalıdır. Bunlar aynı zamanda müzik dersi ile ilişkilendirilerek yürütülmelidir. Bu çalışmaların tamamı öğrencilerin ilkokuma yazma öğretimi sürecinde harf ve ses ilişkisini çözebilecekleri kalitede yürütülmelidir. Ayrıca bu süreçte işitme ve konuşma bozukluğu olan öğrenciler gözlemlenmeli ve destek ihtiyacı olan öğrenciler için gerekli kurumlara yönlendirme yapılmalıdır (MEB, 2019).

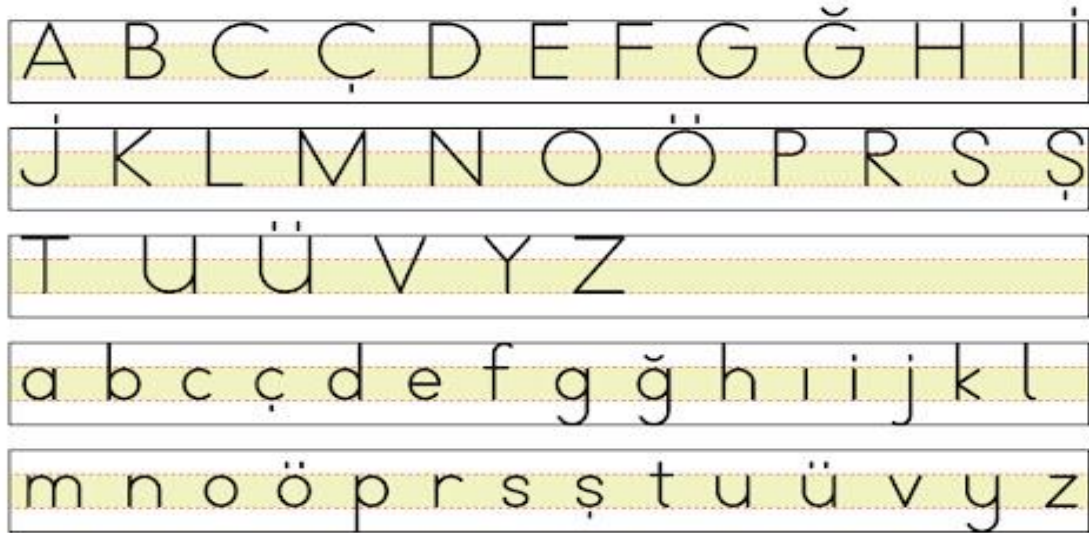
İlkokuma yazma öğretiminin yazma kısmına başlamadan önce parmak, el, kol kaslarını geliştirme çalışmaları yapılmalıdır. Öğrencilerin boyama ve çizgi çalışmalarını destekleyecek nitelikte çalışmaların yapılması önem arz etmektedir (MEB, 2019).

Boyama ve çizgi çalışmaları yapılmadan hemen önce çocukların hangi eli kullandıkları ortaya çıkarılmalıdır. Öğrencilere hangi eli kullanacakları konusunda baskı yapılmamalı ve bu kendilerine kolay gelecek şekilde kendi tercihlerine bırakılmalıdır. Çizgi çalışmaları yapılırken harflerin yazım yönleri dikkate alınmalı, harflerin yapısal özellikleri ve estetik yapılarını kazandıracak nitelikte olmalıdır. Yapılacak çizgi çalışmaları öğrencilere el estetiği kazandırmaya yönelik olmalıdır. Dik temel yazı yazmaya hazırlığı tamamlamak için dik, eğik, yatay ve dairesel çizgiler çizdirilmeli ve dairesel çizgilerin öğretiminde saatin iki noktasından başlanarak sola doğru hareket ettirilerek başlanan yere varılmalıdır. Harflerin yazılma yönleri soldan sağa ve yukarıdan aşağıya olacak şekilde gösterimle yapılmalıdır (MEB, 2019).

İlk Okuma Yazmaya Başlama ve İlerleme Aşaması.

İlkokuma yazmanın bu aşaması ilk sestten başlayarak seslerin hissettirilmeye, tanıtılmaya ve ayırt edilmeye başlandığı aşamadır. Türkçe öğretim programına göre ilkokuma yazma öğretiminde tırnaksız dik temel harfler kullanılmalıdır (Yılar, 2019, ss. 156-174). Şekil 1’de ilkokuma yazma öğretiminde seslerin yazımında kullanılan kılavuz harfler gösterilmiştir.

Şekil 1. İlkokuma Yazma Öğretiminde Kullanılan Tırnaksız Dik Temel Harfler



İlkokuma yazma öğretimi boyunca kullanılacak yazı defteri dört çizgi ve üç aralıktan oluşmalıdır. Defterde olması gereken satır aralığı 4-5-4 şeklinde, genişliği ise en az 1,3 cm şeklindedir. İlkokuma ve yazma öğretimi süreci tamamlandığı zaman çizgili defter kullanımı

öğrenci ve öğretmenlere bırakılmıştır. Yazmada zorluk yaşayan öğrenciler için yazı defteri kullanımı devam edebilir (MEB, 2019).

İlkokuma yazmaya başlama ve ilerleme aşaması ilk olarak sesi hissettirme ile başlar. Sesler öğretilirken görsellerden hareket edilmeli, bir senaryo etrafında, tekerleme, şarkı ve bilmecelerden yararlanılmalıdır. Sonrasında öğrencilere sesin karşılığı olan harf gösterilerek ses ve harf ilişkisi öğrencilere kavratılmalıdır (MEB, 2019).

Öğrenciler ses ve harf arasındaki ilişkiyi kavradıktan sonra harfler okunmalı ve yazılmalıdır. Yazı çalışmaları sırasında öğrenciler harflerin yazım şekilleri, yönleri, geometrileri, eğimleri konularında baskı altına alınmamalıdır. Öncelik harflerin temel formlarının oluşturulması olmalıdır. Harf yazımı önce büyük harfle hemen ardından küçük harfle yönlerine göre yapılmalıdır. Dik temel yazı ile ilkokuma yazma öğretimi belirli bir grup ve sıraya göre yapılmalıdır (MEB, 2019). Şekil 2’de dik temel harflerin okuma yazma öğretimi sürecinde kullanılan sıra ve grupları gösterilmiştir.

Şekil 2. İlkokuma Yazma Öğretiminde Kullanılan Dik Temel Harflerin Sıra ve Grupları

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

Şekil 2’de görüldüğü üzere harf grupları beş gruptan oluşmaktadır. İlkokuma yazma öğretiminde bu sıra takip edilerek süreç yönlendirilmelidir.

Öğrenciler ikinci sıradaki ses olan “l” sesini öğrendikten hemen sonra heceleme çalışmalarına geçilmelidir. Hecemeler öğretilirken büyük harf kullanılmamalıdır. Öncelikle “e” sesi ve sonrasında “l” sesi vurgulanarak ilk heceleme yapılmalıdır. “el” kapalı hecesine ulaşıldıktan sonra “le” açık hecesi içinde aynı işlem tekrar edilmelidir. Harfler ilerledikçe yine aynı şekilde önce kapalı hece ardından açık hece verilerek ilerlenmelidir. Kolaydan zora ilkesi dikkate alınarak zamanla üç ve dört harfli heceler öğretilmeye başlanmalıdır. Üç ve dört harfli heceler öğrenciler için anlamlı olan kelimelerden seçilmelidir. Öğrencilerin anlamını bilemeyeceği kelimeler kullanılmamalıdır (MEB, 2019).

Kelime oluşturmada öncelikli olarak öğrenciler için anlamlı kelimeler seçilmeli ve işlek heceler kullanılmalıdır. Öğrenilen kelimeler görsellerle desteklenmelidir. Yeni öğrenilen kelimelerin cümle içerisinde kullanılması sağlanırken aynı zamanda kelimeler arasında boşluk

bırakılması sağlanmalıdır. Cümle oluşturma çalışmaları sırasında bilinmeyen veya öğrenilmemiş kelimelerin yerine kesinlikle resimler kullanılmamalıdır. Sadece öğretilmiş kelimelerin yerine görseller kullanılabilir. Büyük harflerin nasıl ve nerede kullanılacağı, cümle başlarında, özel isimlerde ve başlıklarda vurgulanarak gösterilmelidir. Noktalama işaretleri yeri geldikçe kullanılmalı ve ilk cümle oluştuğunda nokta gösterilmelidir (MEB, 2019).

Tekerlemeler, bilmeceler, sayışmalar, maniler ve ninniler dışında metinler hazırlanırken ve kullanılırken öğrenciler için anlamlı olmayan cümlelerden uzak durulmalıdır (MEB, 2019).

Bağımsız Okuma ve Yazma Aşaması.

Seslerin bütünü bitirildikten sonra, temaya geçmeden hemen önce, öğrencilerin akıcı okuma seviyelerini geliştirmek maksadıyla sesli ve sessiz okuma, metin üzerinde konuşma, anlamlı bir şekilde okuma ve sınıfça hep beraber okuma gibi çalışmalar en az iki hafta boyunca yapılmalıdır. Öğretmenler bu çalışmaları yürütürken öğrencilerin bireysel farklılıklarını dikkate almalıdır. Öğrenci okumalarının gelişmesi maksadıyla ninni, tekerleme, mânî, sayışma ve bilmeceler sıklıkla kullanılmalıdır. Okuma yazma süreci birinci sınıfta tamamlanır. İkinci sınıfta öğrencilerin okuma ve yazma becerilerinin geliştirilmesi için gerekli çalışmalar yapılır. Üçüncü ve dördüncü sınıfta ise öğrencilerin özgün yazı alışkanlıkları kazanması için yazı çalışmaları yapılmalıdır.

İlgili Araştırmalar

Bu kısımda araştırmayla ve konusuyla ilişkili yurtiçi ve yurtdışı çalışmalar incelenmiş ve detaylı açıklamaları ile beraber sunulmuştur. Ayrıca çalışmaların açıklaması verildikten sonra genel bir değerlendirme yapılmıştır.

Yurtiçi Araştırmalar

Sarı (2001), “iki dilli çocuklarda çözümleme yöntemiyle okuma yazma öğrenirken karşılaştıkları güçlükler” adlı araştırmasını 1999-2000 eğitim öğretim yılında Adana’da yapmıştır. Nitel araştırma yöntemiyle tasarlanan araştırmanın çalışma grubunu 57 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmanın sonuçlarına göre iki dilli 1. Sınıf öğrencilerinin sözcükleri doğru telaffuz edememe, derse ilişkin olumsuz tutumlara sahip olma, kendilerini tam olarak anlatamama gibi sorunlar sebebiyle okuma yazmaya geçiş sürecinin uzadığı ortaya çıkmıştır. Türkçe ana dili olan öğrencilerin ise problemlerle başa çıkmada daha başarılı oldukları görülmüştür.

Çelenk (2002), yaptığı araştırmada nitel ve nicel verileri toplayarak ilkokuma yazma öğretiminde yaşanan problemlerle ilgili olarak öğretmen görüşlerini incelemiştir. Araştırmanın çalışma grubunda 103 sınıf öğretmeni bulunmaktadır. Araştırmanın sonuçlarına göre; öğretmenlerin ilkokuma yazma öğretimi için uygun olduğunu düşündükleri yöntemin çözümlene yöntemi olduğu fakat bu yöntemle ilgili eğitime ihtiyaç duydukları saptanmıştır. Ayrıca öğrencilerin başarısı üzerinde öğretmen ve veli iletişiminin ve birbirlerine verecekleri desteklerin çok önemli olduğu belirtilmiştir.

Çelebi (2007), çalışmasında Almanya ve Türkiye’de ilkokulda kullanılan ana dil ders kitaplarını ve ana dil eğitim programlarını birçok yönden kıyaslamıştır. Araştırma sonucuna göre; Almanya ve Türkiye’de oluşturulan programlar amaçları bakımından birbirine yakındır ancak Türkiye’nin programı Almanya’nın programına göre daha detaylıdır. Almanya’da program uygulanırken bölgesel farklılıklar ana program dikkate alınarak gözetilmektedir. Almanya’da kullanılan ders kitaplarının daha kaliteli ve kullanışlı olduğu, öğrencilerin düzeyine uygun metinlere sahip olduğu, ağırlık olarak dilbilgisi içerdiği ve öğretmen kılavuz kitaplarının gerçekten rehber niteliği taşıdığı belirtilmiştir. Türkiye’de kullanılan ders kitaplarının kullanım bakımından eksik olduğu, metinlerin öğrenci seviyesinden uzak olduğu, öğretmen kılavuz kitaplarının her şey için yönergeler ile hazırlandığı belirtilmiştir. Ayrıca her iki ülkenin ders kitaplarında ise duygusal ve hareketli metinlerin eksik olduğu görülmüştür.

Yazıcı (2007), araştırmasını Norveç’te ve Türkiye’de yapmıştır. İlk ve ikinci dili Türkçe olan iki dilli çocukların Türkçeyi kazanmalarında dil merkezli okul öncesi eğitim programının etkisi araştırılmıştır. Araştırmaya ana dili Türkçe olan 30, ikinci dili Türkçe olan 27 çocuk katılmıştır. Araştırma deneysel desene göre tasarlanmıştır. Araştırmanın uygulama kısmında 12 haftalık dil merkezli okul öncesi eğitim programı uygulanmıştır. Araştırma sonucuna göre, dil merkezli okul öncesi eğitim programı hem birinci dil hem de ikinci dil olarak alıcı ve ifade edici dil boyutunda çocuklar açısından oldukça etkili olarak bulunmuştur.

Asrağ (2009), “ilköğretim birinci kademe öğrencilerinin ana dil öğrenim problemleri ve sınıf iklimine etkisi: Türkçe konuşma problemi Şanlıurfa ili örneği” adlı araştırmasını Şanlıurfa’da yapmıştır. Araştırma 434 öğretmenle gerçekleştirilmiş ve veri toplama aracı olarak anket ve görüşme formları kullanılmıştır. Sonuçlara göre, ana dili Türkçe olmayan öğrencilerin, çok sayıda kardeş sahibi olmaları, geçim sorunlarında ailelerine yardımcı olmaları, okullarda gerekli materyalin eksikliği, öğretmenlerin dil farklılığı yüzünden yaşadığı sorunlar ortaya çıkarılmıştır.

Yiğit (2009), ses temelli cümle yöntemi ile beraber ortaya çıkan güçlükleri ve bunlarla baş etme yollarını birinci sınıf öğretmenleri ile hem görüşmeler hem de anketler yaparak

araştırmıştır. Sonuçlara göre ana dili Türkçe olmayan öğrencilerin anasınıfına gitmiş veya gitmemiş olan ve Türkçeyi hiç bilmeyen öğrenciler ile aynı problemleri yaşadıkları saptanmıştır. Öğrencilerin kelime dağarcıklarını yetersiz olması sebebiyle kendilerini ifade etmede problemler yaşadıkları, ilkokuma yazma öğretiminin uzun sürdüğü, materyal kullanımında sorunlar yaşandığı ancak bunlara karşın anlama ve sorulara cevap vermede herhangi bir sorun yaşanmadığı belirtilmiştir. Ortaya çıkan sorunların temel kaynağı olarak ana dilin farklı olması, ailenin ilgisizliği ve anasınıfına gidilmemesi gösterilmiştir.

Emeç (2011), "Türkçenin yeterince etkin ve güzel konuşulmadığı yerlerde ilk okuma yazma öğretiminde öğretmenlerin karşılaştığı sorunlar (Erzurum ili örneği)" adlı araştırmasında, Erzurum'da 79 öğretmenle çalışmıştır. Öğretmenlerle yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Araştırma sonrasında yapılan yarı yapılandırılmış görüşmelerin sonuçları yüzdelik hesaplara göre analiz edilmiş ve grafiklerle sunulmuştur. Araştırmanın sonuçlarına göre; öğretmen, öğrenci, aile ve çevre kaynaklı sorunlar tespit edilmiştir. Öğretmenlere hizmet içi eğitim verilmesi, okulların teknik ve materyal olarak desteklenmesi gibi önerilerde bulunulmuştur.

Yazıcı ve Temel (2011), tek dilli ve iki dilli çocukların dil gelişimi ve okuma olgunlukları arasındaki ilişkileri araştırmışlardır. Araştırma için iki grup oluşturulmuştur. Birinci grup Almanya'da anaokuluna giden çift dilli 96 Türk çocuktan oluşmaktadır. Diğer grup ise Türkiye'de Ankara'nın ekonomik olarak yüksek olmayan bölgelerinden 100 çocuktan oluşmuştur. Verilerin toplanmasında Metropolitan Olgunluk Testi (MOT), Descouedres Lugatçe Testi (DLT) ve Peabody Resim Kelime Testi (PRKT) kullanılmıştır. Araştırmanın sonucuna göre; iki dilli ve tek dilli bireylerin okuma hazırbulunuşlukları ile dil gelişimleri arasında anlamlı farklılık bulunmuştur.

Özkara (2014), Antalya'da iki dilli ve tek dilli altı yaşlarındaki çocuklar üzerinde Türkçe kelime dağarcığının karşılaştırıldığı bir araştırma yapmıştır. Araştırmaya 30 Türkçe ana dile sahip, 30 Türkçe ve Rusça iki dil bilen çocuk katılmıştır. Araştırma sonucuna göre Türkçe ana dile sahip çocukların kelime hazinesi iki dilli çocuklara göre daha yüksek çıkmıştır. Ayrıca aile eğitim durumunun da kelime hazinesini olumlu yönde arttırdığı da görülmüştür.

Ayanoğlu (2015), Mardin İli Artuklu ilçesinde iki dilli çocukların okul öncesi dönemde çok dilli yapının öğrencilerin sosyal gelişimlerini olumsuz etkileyebileceği teziyle, öğrencilerin sosyal gelişimlerini araştırmıştır. Çalışma Artuklu ilçesinde görev yapan öğretmenlerle yürütülmüştür. Araştırmada betimsel tarama yöntemi kullanılmıştır. Araştırmada kullanılan beşli likert tipli veri toplama aracı hazırlanırken sosyal gelişim

normları ve süreçleri dikkate alınmıştır. Sonuçlara göre, iki dilli çocukların sosyal gelişimleri genelde olumlu olarak görülmüş olsa da yetişkinlerle olan iletişimde sosyal gelişim yetersiz kalmıştır.

Koşan (2015), iki dilli birinci sınıf öğrencilerinin okula hazırbulunuşluklarını okul öncesi eğitimi alma ve almama durumuna göre (öğretmen görüşlerini de değerlendirerek) belirlemiştir. Araştırma Şanlıurfa'nın Viranşehir ilçesinde gerçekleştirilmiştir. Sonuçlara göre; okul öncesi eğitim alan çocukların alıcı dil seviyeleri ve okula hazırbulunuşlukları, okul öncesi eğitimi almayan çocuklara göre daha yüksek çıkmıştır. Çalışmada saptanan öğretmen görüşlerine göre; çocukların okulun ilk dönemlerinde Türkçeyi konuşmakta zorlandıkları sonucuna ulaşmışlardır.

Gözüküçük (2015), araştırmasında ana dili Türkçe olmayan bireylerin okuduğu sınıflarda okuma yazma öğretiminde meydana gelen sorunları incelemiştir. Diyarbakır'da yapılan çalışmaya 705 birinci sınıf öğretmeni katılmıştır. Araştırmada karma yöntem kullanılmıştır. Araştırmanın nicel verileri ana dili Türkçe olmayan ilkokul öğrencilerine ilkokuma yazma öğretiminde karşılaşılan sorunlar ölçeği ve nitel boyutunda ise yarı yapılandırılmış görüşme formları kullanılmıştır. Sonuçlara göre ana dili Türkçeden farklı olan öğrencilerin okuma yazma sürecinde anlama ve kavrama sorunlarından dolayı yavaş oldukları tespit edilmiştir.

Hamidi (2015), ana dili farklı olan öğrencilere verilen Türkçe öğretimine ilişkin öğretmen görüşlerini incelediği araştırmasını Diyarbakır'da 13 öğretmenle gerçekleştirmiştir. Nitel araştırma yöntemine göre tasarlanan araştırmada veri toplama yöntemi olarak açık uçlu sorulardan oluşan yapılandırılmış görüşmeler kullanılmıştır. Verilerin analizinde ise içerik analizi kullanılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre, hazırlanan programların ana dili farklı öğrencilerinde kapsanacağı şekilde tasarlanması gerektiği, bu konuda öğretmenlere hizmetçi eğitimler verilmesi gerektiği ve velilere de bu konuda eğitimler verilmesi gerektiği gibi sonuçlar ortaya çıkmıştır.

Aslan, Arslantaş ve Aslan (2015), ana dili Türkçe olmayan öğrencilerin ilkokuma yazma öğretimi sürecinde yaşadıkları problemleri araştırmışlardır. Araştırma Şırnak ilinin İdil ilçesinde görev yapan 30 sınıf öğretmeni ile beraber yürütülmüştür. Verilerin toplanması amacıyla öğretmenlerle anket çalışması yapılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre; ana dili Türkçe olmayan öğrencilerin ilkokuma yazma öğretimi süresince anlama ve anlamlandırma sorunları yaşadıkları, bunların çözülmesi için ise anasınıfına devam sağlanmasının ve velilerle iletişim kurulmasının önemlerinden bahsedilmiştir.

Özdemir (2016), beşinci sınıfta okuyan çift dilli öğrencilerin yazma becerileri üzerine bir araştırma yapmıştır. Araştırma Van ilinde 52 tek dilli ve 52 çift dilli öğrenciyle gerçekleştirilmiştir. Araştırma tarama modeline dayalı betimsel bir araştırmadır. Öğrencilerin yazma becerilerini belirlemek için hikâye yazma değerlendirme formu ve yazılı anlatım değerlendirme ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre öykü ve deneme yazma becerilerinde tek dilli öğrencilerin daha başarılı oldukları ortaya çıkmıştır. Ayrıca yazma becerilerinde velilerin eğitim seviyelerinin de başarıyı etkilediği tespit edilmiştir.

Susar Kırmızı ve diğerleri (2016), Mardin, Muş ve Adıyaman'da Türkçenin az konuşulduğu bölgelerde öğretmenlerin okuma yazma öğretimi sürecinde karşılaştıkları sorunları incelemiştir. Araştırma 72 öğretmene açık uçlu anket soruları uygulayarak gerçekleştirilmiştir. Araştırma nitel araştırma desenlerinden durum çalışmasına göre tasarlanmıştır. Araştırmada kullanılacak okullarmaksimum çeşitlilik örneklemesine göre belirlenmiştir. Verilerin toplanmasında açık uçlu sorular anketi kullanılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre, okul öncesi eğitimi okuryazarlığa daha rahat ulaşmada önemli olduğu ve Türkçe bilmeyen öğrencilere Türkçe bilenlerin tercümanlık yapmasının anlama ve kavrama gibi sorunları ortaya çıkardığı görülmüştür.

Yılmaz ve Şekerci (2016), ana dili farklı olan öğrencilerin okuma yazma öğretimi sürecinde yaşadıkları sorunları araştırmışlardır. Araştırmaya Diyarbakır'da görev yapan 10 sınıf öğretmeni katılmıştır. Araştırma nitel araştırma desenlerinden fenomenoloji yöntemine göre tasarlanmıştır. Veriler görüşme yoluyla toplanmış ve veriler tematik analiz yöntemi ile analiz edilmiştir. Öğrencilerde anlama, kavrama ve kendini ifade etme gibi sorunların olduğu tespit edilmiştir ve bu sorunların giderilmesi için öğretim programı hazırlanırken bölgesel farklılıklarında göz önünde bulundurulması gerektiği belirtilmiştir.

Kan ve Yeşiloğlu (2017), Hatay ili Defne ilçesinde, öğretmenlere göre ilkokuma yazma öğretiminde iki dilli çocukların yaşadıkları problemleri ve çözüm önerilerini ortaya koymaya çalışmışlardır. Araştırma Defne ilçesindeki 20 öğretmenle beraber yürütülmüştür. Araştırmanın sonuçlarına göre; iki dilli çocukların ilkokuma yazma öğretiminin bütün safhalarında sorunlar yaşadıkları görülmüştür. Öğretmenlere göre öğrenciler, görsel okumada, sesi hissetme ve tanımada, sesi/harfî okuma ve yazmada, hece, kelime, cümle ve metin oluşturmada, bağımsız okuma ve yazmada sorunlar yaşamaktadırlar. Araştırmada öğretmenler öğrencilerin aşına oldukları ve uzun olmayan kelimelerin kullanılmasının daha faydalı olacağı görüşünü önermişlerdir.

Karadaş (2017), "ana dili Türkçe olmayan öğrencilerin bulunduğu sınıflarda okuma yazma öğretirken öğretmenlerin yaşadığı sorunlar ve bu sorunların giderilmesi yönelik

Çalışma erileri" adlı çalışmasını Ağrı ili Patnos ilçesinde gerçekleştirmiştir. Araştırmaya 253 ğretmen katılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre, okuma yazma sürecinde problemler olduğu, derslerin içerik ve kazanımlarının ana dili Türkçe olmayan öğrenciler için uygun olmadığı, öğrencilerin "o,ö,u,ü,ğ" harflerinde zorlandıkları gibi sonuçlar ortaya çıkmıştır. Bu ğrenciler için farklı yardımcı kaynaklar kullanılması gerektiği ve okul öncesinin zorunlu olması gerektiği gibi önerilerde bulunmuşlardır.

Aslan (2018), Ağrı ilinde yaptığı araştırmada Türkçenin yeterince etkin ve güzel konuşulmadığı yerlerde ilk okuma yazma ğretiminde öğretmenlerin karşılaştığı problemleri belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden genel tarama modeli kullanılmıştır. Ağrı ve ilçelerinde görev yapan 100 birinci sınıf ğretmeni ile çalışmıştır. Araştırmada veriler Anadili Türkçe Olmayan İlkokul ğrencilerine İlkokuma Yazma ğretiminde Karşılaşılan Sorunlar Ölçeği vasıtasıyla toplanmıştır. Öğretmenlerin okuma yazma ğretimi süresince problemler yaşadıkları ortaya çıkmıştır. Öğrencilerin ana dili farklılığı sebebiyle okuryazarlığa geçişte yavaş oldukları görölmüştür.

olakoğlu (2019), araştırmasında sınıf öğretmenlerin ana dili Türkçe olmayan öğrencilere verdikleri ilkokuma yazma ğretiminde yaşadıkları sorunlar ve çözüm önerilerini belirlemişlerdir. Araştırma Şanlıurfa ve ilçelerinde çalışan 98 sınıf ğretmeni ile yürütölmüştür. Araştırmada nitel araştırma desenlerinden durum çalışması kullanılmıştır. Araştırmanın verileri yapılan görüşmeler aracılığıyla toplanmıştır. Veriler içerik analiz yöntemine göre analiz edilmiş ve kimi bulgular frekans ve yüzdeler kullanılarak nicele dönüştürölmüştür. Araştırmanın sonuçlarına göre dil farklıklarından dolayı okuduğunu anlama ve iletişim problemleri, ailelerle ilgili yaşanan problemeler ve fiziki gelişime bağılı problemler olduğu görölmüştür.

Öztepe (2019), araştırmasında ana dili Türkçe olmayan ilkokul ğrencilerinin ilkokuma yazma ğretimi sürecinde yaşadıkları problemleri ğretmen görüşlerine göre incelemiştir. Araştırma Hakkâri Yüksekova'da 10 sınıf ğretmeni ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın sonuçlarına ğretmen merkezli, ğrenci merkezli, aile merkezli, okul merkezli, ilkokuma yazma ğretimi yöntemi merkezli ve yazı merkezli olarak incelenmiş ve sorunlar tespit edilmiştir. Öğretmenlere göre en büyük sorun öğrencilerle etkili iletişim kurulamamasıdır ve buna sebebi ise öğrencilerin ana dilinin farklı olmasıdır. Ayrıca velilerin Türkçe konusundaki yetersizlikleri, okulların ve sınıfların araç gereç eksikliği ve imkânların kısıtlılığı, ses temelli cümle yönteminin ana dili farklı olan öğrenciler için yetersiz kalması gibi sorunlara da rastlanmıştır.

Sarioğlu (2021), araştırmasında Türkçenin yeterince etkin ve güzel konuşulmadığı sınıflarda öğretmenlerin ilkokuma yazma öğretimi sürecinde karşılaştığı sorunları ve çözüm önerilerini araştırmıştır. Araştırmada betimsel araştırma yöntemlerinden tarama araştırması kullanılmıştır. Araştırma 83 sınıf öğretmeniyle yürütülmüş ve veriler betimsel analiz yöntemiyle analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda katılımcı öğretmenlerin genelde mesleklerinin ilk yıllarında olduklarından kendilerini yeteriz hissettikleri, eğitim fakültesi mezunu olmayan öğretmenlerin derslere girdiği, hizmet içi eğitimlerin eksik kaldığı, bu yörelerde okulöncesi eğitimde dil öğrenimine ağırlık verilmesi gerektiği, öğrencilerin Ğ, o, ü, ö harflerinde zorlandıkları, velilerin ilgisiz ve bilinçsiz oldukları belirlenmiştir. Ayrıca aileler için Türkçe dil kurslarını açılması gerektiği, hizmet içi eğitimlerin çoğaltılması gerektiği, öğretim programlarının yöresel farkındalıklara göre olması gerektiği ve okul öncesi etkinliklerinin de daha çok dil öğrenimi üzerine kurulması gerektiği ifade edilmiştir.

Yurtdışı Araştırmalar

Arefi ve Alizadeh (2008) iki dile sahip olmanın zihinsel gelişim üzerindeki etkilerini araştırmışlardır. Bu amaçla çalışmayı İran'ın Urumiye kentinde ana dili Azeri Türkçesi ve Kürtçe olan çocuklar üzerinde yapmışlardır. Araştırma sonuçları öğrencilerin eğitim dilinde başarılı olduklarını ancak ana dillerini kullanmadıkları için belli bir seviyede kalarak ilerleme sağlayamadıklarını göstermiştir.

Costa, Hernandez ve Sebastian Galles (2008) iki dilli olmanın problemleri ortadan kaldırmada faydalı olup olmadığını araştırmışlardır. Araştırmada iki dilli ve tek dilli bireylerin performansları karşılaştırılmıştır. Çalışmanın amacı iki dilli bireylerin konuşurken devamlı olarak iki dili birlikte kontrol etme isteklerinden dolayı dikkat ağlarının gelişip gelişmediğini belirlemektir. Sonuçlara göre iki dilli bireylerin görevleri bitirme noktasında daha hızlı oldukları kontrol mekanizmalarının daha gelişmiş olduğu saptanmıştır. İki dilli bireylerin ipuçlarını kullanmadaki başarıları ve çelişki içeren bilgileri çözmede gelişmiş oldukları bulunmuştur.

Bialystok, Craik, Green ve Gollan (2009), iki dilli akıllar adlı araştırmasında iki dili beraber olarak devamlı kullanmanın dil ver bilişsel işlevi üzerindeki etkisini araştırmışlardır. Sonuçlara göre iki dili sürekli kullanmak hayatta önemli izler bırakmaktadır. İki dili düzenli olarak kullanmak yönetimsel bilişsel işlevleri olumlu yönde etkilemektedir.

Escudero, Simon ve Mulak (2014) yeni bir dilde sözcük öğrenme: yazım her zaman yardımcı olmaz adlı çalışmasında ana dilden olmayan sözcük öğrenmede, ana dil ve ana dil olmayan yazı sistemleri arasında yazı ve ses ilişkisini incelemiştir. Dinleyicinin dilleri

arasında yazı ve ses birimlerinin uyumunun sözcük tanımda önemli olduğu bulunmuştur. Yazı ve ses uyumsuzluğu ise sözcük tanımayı aksatmaktadır.

Klassert, Gagarina ve Kauschke (2014) Almanca ve Rusça konuşan iki dilli ve tek dilli bireylerde kelime sınıflandırmasının, nesneler ve hareketlerin adlandırmasındaki performansını incelemişlerdir. İki grubun karşılaştırıldığı bu çalışmada iki dilli çocukların tek dilli çocuklara göre yaş ilerledikçe artan adlandırma eksikliği olduğu ortaya çıkarılmıştır. Ayrıca eylemlerin adlandırılmasının ise nesnelere göre daha sınırlı olduğu da görülmüştür.

Yaman ve Dağtaş (2015) İngiltere’de yaşayan çift dilli Türk öğrencilere öğretmenlik yapan sınıf öğretmenlerinin ihtiyaçlarını belirlemek amacıyla bir araştırma yapmışlardır. Öğretmenlerin donanımsal olarak araç ve gereçlere ihtiyacı olduğu, tecrübelerinin az olduğu ve tecrübelerinin artması için gereken bilgilere uzak kaldıkları sonucuna ulaşmışlardır. Çalışmada öğretmenlerin tecrübe eksikliği, velilerden ve öğrencilerden dolayı yaşadıkları güçlükler üzerinde durulmuştur.

İlgili Araştırmaların Değerlendirilmesi

Ana dilin Türkçe olmadığı yörelerde ilkokuma yazma öğretimi ile ilgili olarak yurtiçi ve yurt dışı çalışmalar incelendiği zaman, öğretmenlerin ve öğrencilerin okuma yazma öğretiminde yaşadıkları sorunlar, öğretmenlerin görüşleri ve çözüm önerileri üzerine yoğunlaştığı görülmektedir (Aslan, 2018; Çolakoğlu, 2019; Emeç, 2011; Escudero, Simon & Mulak, 2014; Gözükcü, 2015; Öztepe, 2019; Karadaş, 2017; Kırmızı, Özcan, & Şencan, 2016; Sarı, 2001; Sarioğlu, 2021; Yaman ve Dağtaş, 2015; Yılmaz&Şekerci, 2016; Yiğit, 2009;). Çalışmalarda bu konuyla ilgili sorunlar, öğretmen, aile ve öğretim programı olmak üzere genelde üç ayaklı şekilde değerlendirilmiştir. Öğrencilerin okula başlamadan önce ana dili Türkçe olmamasından dolayı kelime dağarcığının çok sınırlı olması, kendilerini ifade edememeleri, sosyalleşmelerinin daha zor olması, akademik açıdan başarılarının beklenen seviyede olmaması gibi sorunlar yaşadıkları görülmektedir. Çalışmalarda öğretmenlerin ana dil farklılıklarından dolayı öğrenci ile iletişimde zorlandıkları, okuma yazma öğretimi yöntemlerinde problemler yaşadıkları ve bu boyutta gerekli hizmet içi eğitimlerin verilmediği şeklinde görüşleri olduğu saptanmıştır. Ayrıca öğretmenlere göre velilerin eğitim seviyesinin düşük olması, çocuklarıyla ilgilenmemeleri gibi sorunlar da ortaya çıkarılmıştır.

Yapılan çalışmaların ana dili Türkçe olmayan ilkokul öğrencilerinin ilkokuma yazma öğretimi ile ilgili genellikle öğretmen görüşleri üzerine yoğunlaştığı görülmektedir. Bu çalışmaların öğretmen görüşleri üzerine yoğunlaştığı ancak öğrenci ve veli görüşleri gibi verilerin yeterli önemi görmediği belirlenmiştir. Bu çalışmayla beraber ana dili Türkçe

olmayan öğrencilerin ilkokuma yazma öğretimi hem öğretmenlerin hem öğrencilerin hem de velilerin bakış açılarına göre ayrı ayrı değerlendirilecektir.



ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

Yöntem

Araştırma Yöntemi

Bu araştırma, ana dilin Türkçe olmadığı yörelerde bulunan sınıflarda ilkokuma yazma öğretiminin öğretmen, öğrenci ve veli görüşlerine göre değerlendirilmesini amaçlayan nicel ve nitel verilerin birlikte kullanıldığı bir karma yöntem çalışmasıdır. Nitel ve nicel yöntemlerin beraber kullanıldığı araştırmalar, problemin anlaşılmasının yetersiz kaldığı durumlarda faydalı olabilmektedir (Creswell & Plano-Clark, 2014). Greene, Krayder ve Mayer (2005) karma yöntemi, verilerin birden fazla yöntemle amaçlı olarak toplanması veya birden fazla analiz yöntemi kullanılması olarak tanımlamışlardır. Yıldırım & Şimşek (2016) ise karma yöntemin, olgu ve olayları tek bir bakış açısına göre değerlendirmenin zor olduğu durumlarda, araştırmalara çok daha farklı boyutlar kazandıracağını dile getirmişlerdir. Karma yöntemlerde nitel ve nicel yöntemler bir arada kullanıldığı için, bir yöntemden dolayı ortaya çıkacak eksiklik ve zayıflıklar diğer yöntemle kapatılabilmektedir (Creswell & Pablo-Clark, 2014; Patton, 2002). Bu çalışmada nicel verilerin toplanmasından sonra ortaya çıkan bulguların derinlemesine analizi, ilişkilerin ortaya çıkarılması ve detaylandırılmasının sağlanması adına nitel veriler toplanmıştır. Bu sebeple, karma yöntem araştırmalarından açıklayıcı sıralı desen kullanılmıştır. Creswell & Pablo-Clark (2014), açıklayıcı sıralı deseni nicel sonuçlar ortaya çıktıktan sonra, bu sonuçlara göre nitel açıklamamaların oluşturulması olarak ifade etmektedirler. Açıklayıcı sıralı desenlerde nicel yöntemlerle elde edilen verilerin nedenleri, ilişkileri, detayları ve derinlemesine analizi nitel yöntemlerle yapılmaktadır (Creswell & Pablo-Clark, 2014).

Araştırmanın nicel boyutunda genel tarama modeli, nitel boyutunda ise durum çalışması kullanılmıştır. Genel tarama modeli, eleman sayısının fazla olduğu bir evrende, evrenle ilgili olarak genel bir yargı oluşturmak amacıyla, evrenin tamamı ya da evrenden alınacak bir örneklem ile yapılan çalışmadır (Karasar, 2007). Durum çalışması ise, bir veya birkaç durum ya da olayın derinlemesine araştırılmasını kapsar. Yani bir durumu etkileyen her şey bütüncül bir bakış açısıyla araştırılırken, ilgili durumun nasıl etkilendiği ve nasıl etkilediği ortaya konulmaya çalışılır (Yıldırım & Şimşek, 2016).

Evren-Örneklem ve Çalışma Grubu

Karma yöntem araştırmalarına göre tasarlanan bu araştırmada sırasıyla nicel ve nitel yöntemler kullanılmıştır. Bu sebeple araştırmanın evren ve örneklem (nicel) kısmı ve çalışma grubu (nitel) kısmı aşağıda ayrı ayrı açıklanmıştır.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini 2020-2021 eğitim öğretim yılında, Ağrı ili Patnos ilçesinde görev yapan ve görev süresi boyunca en az bir kere birinci sınıfta öğretmenlik yapmış sınıf öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemi ise 2020-2021 eğitim öğretim yılında, Ağrı ili Patnos ilçesinde görev yapan ve görev süresi boyunca en az bir kere birinci sınıf öğretmenliği yapan 205 sınıf öğretmeni oluşturmuştur. Katılımcıların seçildiği örneklem ulaşılması kolay ve pratik olan uygun örnekleme yöntemiyle seçilmiştir (Yıldırım & Şimşek, 2016). Araştırmanın nicel bölümüne katılım sağlayan sınıf öğretmenleri ile ilgili demografik bilgiler Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2. *Araştırmanın Nicel Kısımına Katılan Öğretmenlerin Demografik Bilgileri*

	Değişkenler	n	Yüzde (%)
Cinsiyet	Erkek	83	40.5
	Kadın	122	59.5
Mesleki Kıdem	1-3 Yıl	81	39.5
	4-6 Yıl	88	42.9
	7-10 Yıl	29	14.1
	11+ Yıl	7	3.4
Sınıf	1. sınıf	34	16.6
	2. sınıf	57	27.8
	3. sınıf	59	28.8
	4. sınıf	40	19.5
	Birleştirilmiş sınıf	15	7.3
Görev yeri	Köy	103	50.2
	Şehir	102	49.8
Öğrencinin Ana Dilini Bilme	Evet	48	23.4
	Hayır	141	68.8
	Kısmen	16	7.8
Sınıf Mevcudu	0-15 Öğrenci	30	14.6
	16-25 Öğrenci	84	41.0

Tablo 1 (Devamı)

	26-35 Öğrenci	80	39.0
	36+ Öğrenci	11	5.4
Birinci Sınıf Okutma Sayısı	1 Kez	114	55.6
	2 Kez	67	32.7
	3 Kez	24	11.8
Yaş	22-26 yaş	50	24.4
	27-31 yaş	141	68.8
	32-35 yaş	10	4.9
	36+ yaş	4	2.0
Toplam		205	%100

Tablo 2 incelendiği zaman araştırmanın nicel kısmına katılım sağlayan sınıf öğretmenlerinin 83'ü erkek ve 122'si kadın olmak üzere 205 kişiden oluştuğu görülmektedir. Araştırmaya katılım sağlayan sınıf öğretmenlerinin mesleki kıdemi incelendiğinde 1-3 yıl deneyime sahip öğretmenlerin 81, 4-6 yıl deneyime sahip öğretmenlerin 88 kişi ve 7-10 yıl deneyime sahip öğretmenlerin ise 29 kişi olduğu görülmektedir. 11 yıl ve daha fazla deneyime sahip öğretmen sayısı ise 7 olarak bulunmuştur. Bunun sebebi olarak ise doğu illerinde görev yapan öğretmenlerin tecrübe kazandıklarında genelde idareci olmaları ve doğu illerinde sirkülasyon oranının fazla olması düşünülmektedir. Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinden 34'ü 1. sınıf, 57'si 2. sınıf, 59'u 3. sınıf, 34'ü 4. sınıf ve 15'i birleştirilmiş sınıf öğretmenidir. Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin 103'ü köyde görev yaparken 102'si şehir merkezinde görev yapmaktadır. Sınıf öğretmenlerinin 48'i öğrencilerin ana dilini bilmekte iken 141'i öğrencilerin ana dilini bilmemekte ve 16'sı ise kısmen bilmektedir. Sınıf öğretmenlerinin 30'u 0-15 arası sınıf mevcuduna, 84'ü 16-25 arası sınıf mevcuduna, 80'i 26-35 arası sınıf mevcuduna ve 11'i 36+ sınıf mevcuduna sahiptir. Sınıf öğretmenlerinden 114'ü bir kez, 67'si iki kez ve 24'ü üç kez 1. sınıf öğretmenliği yapmıştır. Araştırmaya katılım sağlayan sınıf öğretmenlerinin 50'si 22-26 yaş aralığında, 141'i 27-31 yaş aralığında, 10'u 32-35 yaş aralığında ve 4'ü 36+ yaş aralığındadır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın nitel aşamasında, nicel verilerin sonuçlarının daha detaylı açıklanabilmesi ve analiz edilebilmesi amacıyla, 30 öğretmen, 30 ilkokul ikinci sınıf öğrencisi ve 30 veli ile görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Sınıf öğretmenleri en az bir kere birinci sınıf okutmuş öğretmenler arasından, öğrenciler yüz yüze olarak ilkokula yazma eğitimini tamamlamış ikinci sınıf öğrencileri arasından ve veliler ise çocuğu ilkokulda yakın zamanda ilkokula yazma eğitimi almış olanlardan seçilmiştir. Çalışma grubu belirlenirken amaçlı

örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme kullanılmıştır. Maksimum çeşitlilik örnekleme göre küçük bir örneklem üzerinde, araştırma problemi ile ilgili olabilecek katılımcıların çeşitliliğini maksimum seviyeye çıkartmak amaçlanmıştır (Yıldırım & Şimşek, 2016). Araştırmaya katılan öğretmen, öğrenci ve velilerin bilgilerini içeren demografik bilgiler Tablo 3’te sunulmuştur.

Tablo 3. *Araştırmanın Nitel Kısımındaki Katılımcıların Demografik Bilgileri*

Değişkenler-Öğretmenler		n	Yüzde (%)
Cinsiyet	Erkek	13	56,6
	Kadın	17	43,4
Mesleki Kıdem	1-3 Yıl	12	40,0
	4-6 Yıl	12	40,0
	7-10 Yıl	6	20,0
	11+ Yıl	-	0,0
Sınıf	1. sınıf	10	33,3
	2. sınıf	5	16,6
	3. sınıf	6	20,0
	4. sınıf	3	10,0
	Birleştirilmiş sınıf	6	20,0
Görev yeri	Köy	20	66,6
	Şehir	10	33,3
Toplam		30	100,0
Değişkenler-Öğrenciler		N	Yüzde (%)
Cinsiyet	Erkek	15	50,0
	Kadın	15	50,0
Sınıf Durumu	Normal sınıf	26	86,6
	Birleştirilmiş sınıf	4	13,3
Yerleşim Birimi	Köy	19	63,3
	Şehir Merkezi	11	36,6
Kardeş Sayısı	1-3 kardeş	9	30,0
	4-6 kardeş	12	40,0
	7-10 kardeş	9	30,0
Toplam		30	100,0
Değişkenler-Veliler		N	Yüzde (%)
Cinsiyet	Erkek	15	50,0
	Kadın	15	50
Yerleşim birimi	Köy	22	64,4
	Şehir Merkezi	8	36,6

Tablo 3 (Devamı)

Sosyoekonomik durum	Düşük	10	33,3
	Orta	15	50,0
	Yüksek	5	17,6
Çocuğun sınıfı	1.sınıf	10	33,3
	2.sınıf	15	50,0
	3.sınıf	5	17,6
	4.sınıf	-	0,0
Sınıf durumu	Normal sınıf	25	83,3
	Birleştirilmiş sınıf	5	17,6
Toplam		30	100,0

Tablo 3 incelendiği zaman araştırmanın nitel kısmına katılım sağlayan sınıf öğretmenlerinin 13'ü erkek ve 17'si kadın toplam 30 kişiden oluştuğu görülmektedir. Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin 12'sinin 1-3 yıl, 12'sinin 4-6 yıl ve 6'sının 7-10 yıl deneyime sahip oldukları görülmüştür. 11 yıldan daha fazla deneyime sahip öğretmene rastlanılmamıştır. Bunun sebebi olarak ise doğu illerinde görev yapan öğretmenlerin tecrübe kazandıklarında genelde idareci olmaları ve doğu illerinde sirkülasyon oranının fazla olması düşünülmektedir. Araştırmaya 15'i erkek ve 15'i kız olmak üzere toplam 30 ilkokul 2. Sınıf öğrencisi katılmıştır. Öğrencilerden 26'sı normal sınıf öğrencisi iken 4'ü birleştirilmiş sınıf öğrencisidir. Öğrencilerden 19'u köy okulunda ve 11'i ise şehir merkezi okulunda öğrencilik yapmaktadır. Öğrencilerin 9'u 1-3 arası kardeşe, 12'si 4-6 arası kardeşe ve 9'u 7-10 arası kardeşe sahiptir. Araştırmaya katılım sağlayan veliler 15'i erkek ve 15'i kadın toplam 30 kişiden oluşmaktadır. Velilerin 22'si köyde ve 8'i şehirde yaşamaktadır. Velilerin 10'u düşük, 15'i orta ve 5'i yüksek sosyoekonomik duruma sahiptir. Velilerden 10'unun çocuğu 1. sınıf, 15'inin çocuğu 2. sınıf ve 5'inin çocuğu 3. sınıfa gitmektedir. Velilerden 25'inin çocuğu normal sınıfta iken 5'inin çocuğu birleştirilmiş sınıftadır.

Veri Toplama Araçları

Bu kısımda ana dilin Türkçe olmadığı yörelerde bulunan sınıflarda ilkokuma yazma öğretiminin öğretmen, öğrenci ve veli görüşlerine göre değerlendirilmesi için kullanılan nitel ve nicel veri toplama araçları açıklanmıştır.

Nicel Veri Toplama Aracı

Araştırmada nicel verilerin toplanması amacıyla Gözüküçük'ün (2015) tasarladığı “Ana dili Türkçe Olmayan İlkokul Öğrencilerine İlkokuma Yazma Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlar Ölçeği (ATOİYSÖ)” adlı likert tipli ölçek kullanılmıştır. Ölçeğin bütün faktörlerinin beraber açıkladığı varyans %68,334 çıkmıştır. Ölçek ana dili Türkçe olmayan ilkokul öğrencilerinin ilkokuma yazma öğretiminde yaşadıkları sorunları %68 oranında açıklamaktadır. Ölçeği geliştiren araştırmacının yaptığı Cronbach's Alfa analizine göre güvenilirlik değeri 0,966 çıkmıştır. Bu değer, ölçeğin güvenilir olduğunu göstermektedir (Alpar, 2000). Ayrıca bu araştırma için yapılan Cronbach's Alfa analizine göre ise güvenilirlik değeri 0,965 çıkmıştır. Ölçek MEB'e bağlı ilkokullarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin, Türkçe'nin ikinci dili olduğu çocuklarla yaptıkları ilkokuma yazma öğretimlerinde karşılaştıkları sorunları anlamada geçerli ve güvenilirlerdir.

Bu araştırma için ATOİYSÖ'ne ilişkin doğrulayıcı faktör analizi uygulanmıştır. Doğrulayıcı Faktör Analizi sonucunda, faktörler arası uyumun yeterli olduğu tespit edilmiştir ($X^2=1075$, $df=532$, $X^2/df=2,02$). Doğrulayıcı faktör analizi sonucunda X^2/df değeri 2,02 çıkmıştır. Bu değer 2'nin altında olması tercih edilir ancak 5'in altında olması da yeterlidir (Hooper, Coughlan & Mullen, 2008). CFI değeri 0,901 bulunmuştur. Bu değer 0 ile 1.0 arasında değişebilen bir değerdir ve 1'e yakın olması tercih edilir (Kline, 2015). GFI 0,777 ve AGFI 0,736 bulunmuştur. Bu değerlerin 0,90 civarında olması gerekir ancak bu birçok modelin ulaşamadığı bir değerdir. Hair, Black, Babin & Anderson (2010) GFI ve AGFI değerlerinin karmaşık modellerde istenilen değerde olamayabileceğini belirtmişlerdir. Bu sonuçlar bu bağlamda düşünülebilir. SRMR değerinin 0-1 arasında olmakla birlikte 0,08 ve altında olması beklenir (Tabachnick & Fidell, 2013). Bu araştırma için bu değer 0,043 bulunmuştur. NFI değeri 0-1 arasında değişmektedir ve olabildiğince 1'e yakın olması beklenir (Tabachnick & Fidell, 2013). Bu araştırma için bulunan değer 0,823'tür.

ATOİYSÖ (EK 4), beşli likert tipinde hazırlanmıştır. ATOİYSÖ ölçeğinde “1- Kesinlikle Katılıyorum, 2- Katılıyorum, 3-Kısmen Katılıyorum, 4- Katılmıyorum, 5- Kesinlikle Katılmıyorum” şeklinde seçenekler mevcuttur. ATOİYSÖ, 5 faktör 35 maddeden oluşmaktadır (Gözüküçük, 2015).

Ölçek dört boyuttan ve 2. alt boyuta bağlı olarak üç alt boyuttan oluşmaktadır. Bu boyutlar aşağıda sırayla açıklanmıştır.

1. Boyut: İlkokuma yazmaya hazırlık aşamasında karşılaşılan sorunlar
2. Boyut: İlkokuma yazmaya başlama ve ilerleme aşamasında karşılaşılan sorunlar

1. Alt Boyut: Sesi hissetme ve tanıma aşamasında karşılaşılan sorunlar,
2. Alt Boyut: Seslerden/harflerden heceler, kelimeler ve cümleler oluşturma aşamasında karşılaşılan sorunlar
3. Alt Boyut: Metin oluşturma aşamasında karşılaşılan sorunlar
3. Boyut: Okuryazarlığa ulaşma aşamasında karşılaşılan sorunlar
4. Boyut: İletişim boyutunda karşılaşılan sorunlar (Gözüküçük, 2015).

Nitel Veri Toplama Araçları

Araştırmanın nicel verileri toplandıktan sonra nitel verileri toplamak amacıyla çalışma grubunda bulunan öğretmen, öğrenci ve veliler için ayrı ayrı “yarı yapılandırılmış görüşme formları” oluşturulmuştur. Araştırmalarda çok sık olarak kullanılan yarı yapılandırılmış görüşmeler araştırmacıya hem standartlık hem de esneklik sağlaması sebebiyle diğer veri toplama tekniklerine göre daha fazla kullanılmaktadır (Yıldırım & Şimşek, 2016). Yapılan yarı yapılandırılmış görüşmelerin amacı, görüşme yapılan bireylerin vereceği bilgiler arasındaki benzerlik ve farklılıkların bulunarak derinlemesine analizler yapabilmektir. Bu sayede elde edilen nicel sonuçlar daha detaylı ve derinlemesine analiz edilmeye çalışılmıştır. Creswell ve Pablo-Clark (2014), açıklayıcı sıralı deseni nicel sonuçlar ortaya çıktıktan sonra, bu sonuçlara göre nitel grupların oluşturulması olarak ifade etmektedirler.

Öğretmenlerle yapılan görüşmelerde kullanılan yarı yapılandırılmış görüşme formu (EK 6) dördü kişisel bilgiler olmak üzere toplam 17 sorudan oluşmaktadır. Öğrenciler ile yapılan görüşmeler için hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu (EK 7) dördü kişisel bilgiler olmak üzere toplam 16 sorudan oluşmaktadır. Veliler ile yapılan görüşmelerde kullanılan yarı yapılandırılmış görüşme formu (EK 8) ise beşi kişisel bilgiler olmak üzere toplam 16 sorudan oluşmaktadır. Görüşme formları hazırlanırken önce literatür taraması yapılmış ve araştırmanın nicel ölçeğinin alt boyutları dikkate alınmıştır. Taslak halinde hazırlanan görüşme formları ilgili alan uzmanı ve sınıf öğretmeni görüşlerine sunulmuştur. Soruların anlaşılabilirliği, gereken süre ve soruların uygun olup olmadığı gibi konularda geri bildirim ve dönütler alınmıştır. Geri bildirimler ve önerilere göre gerekli olan düzeltmeler yapıldıktan sonra son halini alan yarı yapılandırılmış görüşme formları uygulamaya hazır hale getirilmişlerdir.

Süreç/Uygulama

Karma yöntem desenlerinden açıklayıcı sıralı desene göre tasarlanan bu araştırmanın ilk aşaması nicel olarak planlanmıştır. Araştırma 2020-2021 eğitim öğretim yılında

örneklemedeki öğretmenlere ana dili Türkçe olmayan ilkokul öğrencilerine ilkokuma yazma öğretiminde karşılaşılan sorunlar ölçeği uygulanarak başlanmıştır. Ölçeğin uygulanması sırasında araştırmacı tarafından önceden okullara ulaşıp bilgilendirme yapılmıştır. Yapılan bilgilendirmelerden sonra gönüllülük esasına göre ölçeğin uygun öğretmenler tarafından doldurulması sağlanmıştır. Nicel veri toplama aracının uygulama aşaması bittikten sonra elde edilen veriler analiz edilmeye başlanmıştır. Nicel verilerin analizinde SPSS 24 paket programı kullanılmıştır. Elde edilen nicel verilerin çeşitli değişkenlere göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek için normal dağılımlar için bağımsız gruplar için T-testi ve tek yönlü varyans analizi (ANOVA), normal olmayan dağılımlar için Mann Whitney U testi, Kruskal Wallis analizi uygulanmıştır. Nicel verilerin sonuçlarının derinlemesine detaylı analizi amacıyla çalışma grubundaki öğretmen, öğrenci ve velilerle yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Araştırmanın nitel verilerinin geçerlilik ve güvenilirliğini sağlamak amacıyla veri kaynaklarından katılımcı teyidi de alınmıştır. Görüşmeler araştırmacı tarafından her bir birey ile gönüllülük esasına göre yapılmıştır. Görüşme verileri transkript edilip Word haline getirildikten sonra NVİVO 9 nitel analiz programına yüklenerek, grafikler, matrisler, şekiller yardımıyla bulgular elde edilmiştir. Nitel verilerin analizinde içerik analizi kullanılmış olup kodlamalar NVİVO 9 nitel analiz programı yardımıyla hazırlanmıştır. Elde edilen nitel verilerinde analiz edilmesiyle beraber bulgular, tartışma ve sonuçlar oluşturulmuş ve araştırma raporlanmıştır. Sonuçlar doğrultusunda anadilin Türkçe olmadığı yörelerde görev yapan öğretmenler için ilkokuma yazma öğretimi sürecinde kullanılmak üzere etkinlik kılavuzu tasarlanmıştır. Etkinlik kılavuzunda ana dili Türkçe olmayan öğrencilerin ilkokuma yazma öğretimi için, ses esaslı ilkokuma yazma öğretiminin aşamaları dikkate alınarak örnek etkinlikler hazırlanmıştır. Araştırmanın aşamaları Tablo 4’te gösterilmiştir.

Tablo 4. Araştırmanın Aşamaları

Aşama	Gruplar	Nicel Veri	Nitel Veri	Ürünler
1. Aşama	Öğretmen	ATOİYSÖ		
	Öğretmen		Yarı yapılandırılmış görüşme	
2. Aşama	Öğrenci		Yarı yapılandırılmış görüşme	
	Veli		Yarı yapılandırılmış görüşme	
3. Aşama	Araştırmacı			Etkinlik Kılavuzu

Veri Analizi

Bu bölümde araştırmanın nitel ve nicel verilerinin nasıl analiz edildiği ve gerekçeleri sırasıyla açıklanmıştır.

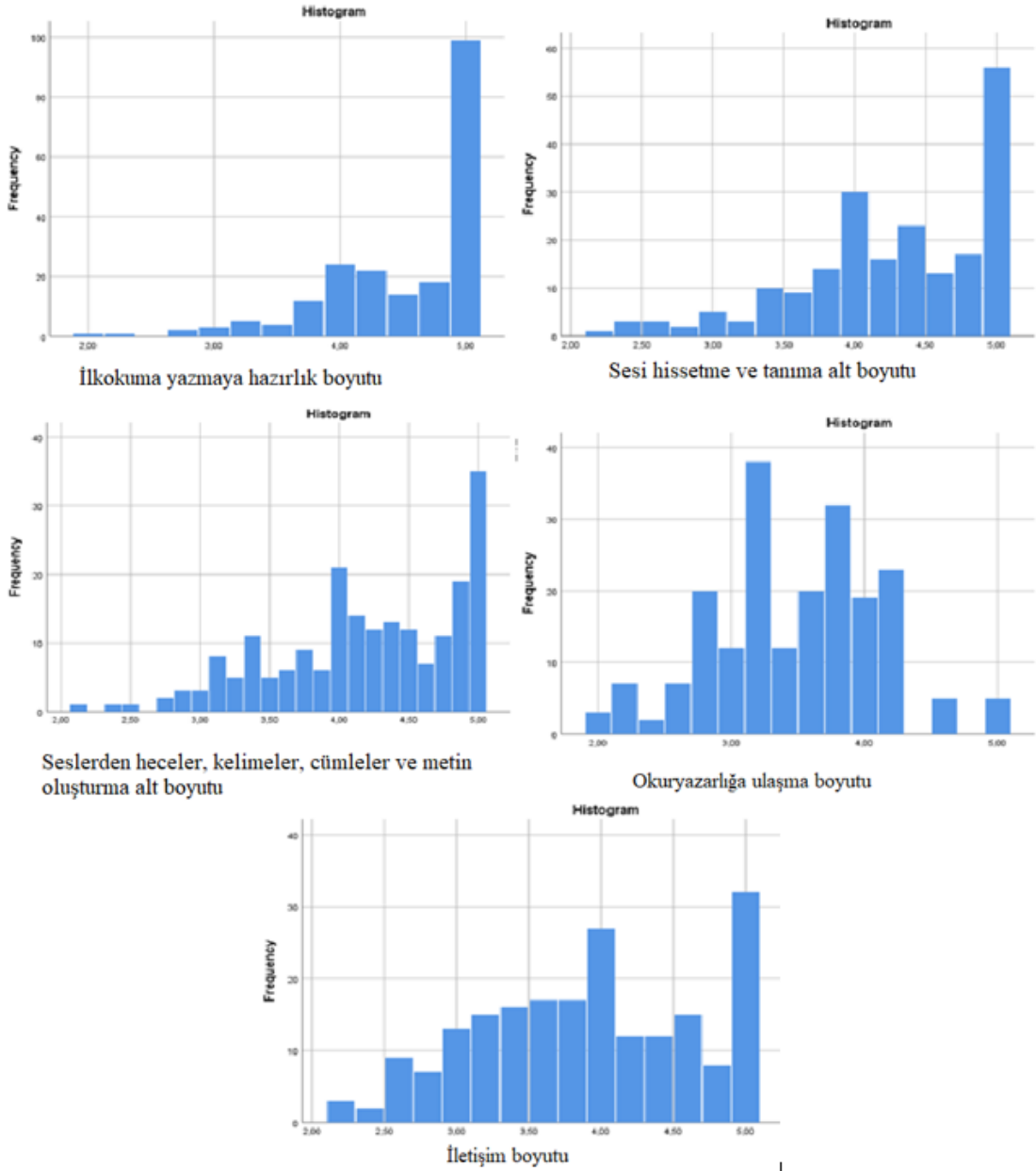
Nicel Analiz

Araştırmanın nicel aşamasında elde edilen verilerin analizi için SPSS 24 paket programı kullanılmıştır. İlk olarak betimsel istatistikler yapılarak örneklemin demografik bilgileri ortaya çıkarılmış, ölçülen özelliklerin yüzde ve frekans değerleri, aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları hesaplanmıştır. Araştırma bulgularının elde edilmesi aşamasında hangi testlerin uygulanacağına karar vermek amacıyla; bağımlı değişken olarak kullanılan verilerin normal dağılım gösterip göstermediğine bakılmıştır. Bağımlı değişkenin normal dağılım gösterip göstermediğini tespit için tek örneklemlili Kolmogorov-Smirnov testi yapılmıştır. Araştırmanın her bir boyutuna ilişkin Kolmogorov-Smirnov testi ile yapılan analizlerin sonuçları Tablo 5’te verilmiştir.

Tablo 5. *Araştırma Verilerinin Normal Dağılıp Dağılmadığını Gösteren Kolmogorov-Smirnov Testi Bilgileri*

	Kolmogorov-Smirnov		
	Değer	n	Sig.
İlkokuma yazmaya hazırlık	,266	205	,000
Sesi hissetme ve tanıma	,141	205	,000
Seslerden heceler, kelimeler, cümleler ve metin oluşturma	,110	205	,000
Okuryazarlığa ulaşma	,107	205	,000
İletişim	,089	205	,000

Tablo 5 incelendiğinde yapılan Kolmogorov-Smirnov testine göre verilerin normal dağılım göstermediği söylenebilir. Ayrıca tek örneklemlili Kolmogorov-Smirnov testi sonucunda bulunan histogramlara ait şekil 3’te aşağıda sunulmuştur.



Şekil 3. Araştırma Verilerine Ait Histogramlar

Şekil 3'te verilen histogramlar incelendiği zaman verilerin normal dağılmadığı söylenebilir. Ancak sadece bu bilgilere göre verilerin normal dağılıp dağılmadığına karar vermek doğru olmaz (Seçer, 2015). Bu sebeple verilere ait betimsel istatistik değerlerine bakılmıştır. Bu bağlamda her bir ölçek boyutu için medyan, ortalama, standart sapma, basıklık ve çarpıklık değerleri Tablo 6'da gösterilmiştir.

Tablo 6. Araştırmanın Verilerinin Normal Dağılıp Dağılmadığını Gösteren Ortalama, Medyan Standart Sapma ve Çarpıklık-Basıklık Bilgileri

	n	Ortalama	Medyan	Standart Sapma	Çarpıklık Katsayısı	Basıklık Katsayısı
İlkokuma yazmaya hazırlık	205	4,522	4,750	,60997	-1,361	1,760
Sesi hissetme ve tanıma	205	4,277	4,400	,67280	-,832	,204

Tablo 6 (Devamı)

Seslerden heceler, kelimeler, cümleler ve metin oluşturma	205	4,176	4,250	,67023	-,587	-,393
Okuryazarlığa ulaşma	205	3,478	3,600	,62352	-,056	-,116
İletişim	205	3,903	4,000	,75838	-,153	-,891

Tablo 6 incelendiğinde ölçek verilerinin tamamında ortalama ve medyan değerlerinin birbirine yakın olduğu tespit edilmiştir. Kilmen (2015) ve Seçer (2015) göre ortalama ve medyan değerleri birbirine eşit ya da yakın ise veri setinin normal dağılım gösterdiği söylenebilir. Çarpıklık ve basıklık değerleri incelendiğinde ise ölçeğin birinci boyutu hariç +1,5 ve -1,5 değerleri arasında olduğu görülmektedir. Çarpıklık ve basıklık değerlerinin -1,5 ile +1,5 arasında saptanması normal dağılım olduğunu göstermektedir (Tabachnick & Fidell, 2013). Bu bağlamda ölçeğin birinci boyutu dışında kalan bölümleri için verilerin normal dağıldığı, birinci boyutun verilerinin ise normal dağılmadığı söylenebilir. Ancak Field (2013, s. 184) çarpıklık ve basıklık değerleri ile ilgili olarak elde edilen çarpıklık ve basıklık değerinin ilgili değere ait standart hataya bölünmesi ile elde edilen z değerine göre karar verilmesi gerektiğini belirtmektedir. Field elde edilen z değerinin 1.96'dan büyük olmaması gerektiğini ifade etmektedir. Ölçeğin birinci boyutu dışında kalan bölümleri için verilerin normal dağıldığı, birinci boyutun verilerinin ise normal dağılmadığı söylenebilir.

Yapılan normallik analizlerine göre ölçeğin birinci boyutu için non-parametrik diğer boyutları için ise parametrik testler yapılmasına karar verilmiştir. Buna göre ölçeğin birinci boyutu için Mann Whitney U testi, Kruskal Wallis Testi, diğer boyutları için ise bağımsız örneklem için T-testi ve tek Yönlü Varyans Analizi (One Way Anova) testi kullanılmıştır. Gruplar arası farklılığın kaynağını belirlemek için ise Tukey testi kullanılmıştır.

Nitel Analiz

Araştırmanın nitel verilerinin analizinde içerik analizi kullanılmıştır. İçerik analizinin amacı verilerin açıklanmasını sağlayabilecek kavramları ve ilişkileri ortaya koyabilmektir (Yıldırım & Şimşek, 2016). Elde edilen veriler, NVIVO 9 nitel analiz programı kullanılarak ve kodlamalar yapılarak analiz edilmiştir. Programda modellerden, grafiklerden ve şekillerden yararlanılmıştır. Bilgisayar yardımı ile nitel analiz programı olan NVIVO, araştırmacıların örneklem verilerini karşılaştırmalarına, kodlamalar yaparak onları temalar halinde toplamalarına, hızlı tekrarların ve düzeltmelerin yapılmasına, elde edilen verilerin matris, grafik, şekil ve tablolar halinde raporlanabilmesine imkân veren bir analiz programıdır (Kaya & Bacanak, 2013).

Geçerlik ve Güvenirlik

Karma yöntem araştırmalarında geçerlilik birden çok geçerlilik türü ile sağlanmaktadır (Christensen, Johnson, & Turner, 2015). Araştırmada iç geçerliliği sağlamak amacıyla çeşitleme tekniği kullanılmıştır. Bir araştırmada iç geçerliliği artırmak için en çok kullanılan strateji veri çeşitlemesidir. Lincoln & Denzin (2003)'e göre, üç tür veri çeşitlemesi vardır. Birincisi veriler toplanırken birden fazla veri kaynağının kullanılmasıdır. İkincisi veriler toplanırken birden fazla yöntemin kullanılmasıdır. Üçüncüsü ise elde edilen bulguların karşılaştırılması ve teyit edilmesinde çoklu kuramlardan faydalanılmasıdır (Merriam, 2013). Bu araştırmada iki veri çeşitlemesi kullanılmıştır. Birincisi verilerin toplanması aşamasında hem nitel hem de nicel araçlar kullanılarak yapılan veri çeşitlemesidir. İkincisi ise verilerin toplanmasında öğretmen, öğrenci ve velilerin kullanılması sayesinde oluşan çoklu veri kaynaklarının kullanılmasıyla oluşan veri çeşitlemesidir.

Araştırmanın nicel kısmında ilgili literatür kapsamlı bir şekilde taranarak ve alanla ilgili olan uzmanlarla görüşülerek kapsam geçerliliği sağlanmaya çalışılmıştır. Güvenilirliğin sağlanması amacıyla Cronbach's Alpha katsayısı ölçeği geliştiren araştırmacı tarafından ölçülmüş ve güvenilirlik değeri .966 çıkmıştır (Gözüküçük, 2015). Ayrıca bu araştırma için yapılan Cronbach's Alfa analizine göre ise güvenilirlik değeri .965 çıkmıştır. Ölçek MEB'e bağlı ilkokullarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin, Türkçe'nin ikinci dili olduğu çocuklarla yaptıkları ilkokuma yazma öğretimlerinde karşılaştıkları sorunları anlamada geçerli ve güvenilirlerdir.

Araştırmanın nitel verilerinin geçerlilik ve güvenilirliğini sağlamak amacıyla veri kaynaklarından katılımcı teyidi alınmıştır. Elde edilen veriler analiz edildikten sonra saptanan sonuçlarla ilgili olarak eleştirileri ve görüşleri alınmıştır. Bu sayede araştırmanın inanılrlılığının önemli ölçüde artacağı düşünölmektedir (Creswell, 2002; Merriam, 2013).

Geçerliliği sağlamak amacıyla kullanılması düşünölen bir başka yöntem ise birden çok araştırmacı ile fikir alışverişi yapmaktır. Bu araştırma ile benzer ve farklı konuları çalışan bireylerin görüşlerine başvurmak geçerliliği artırmada katkı sunacaktır (Maxwell, 1996). Elde edilen verilerin ve bu verilerin analiz edilmesiyle oluşan bulguların uygun ve mantıklı olup olmadığına karar verme aşamasında uzman görüşlerine başvurulması gerekmektedir (Merriam, 2013). Bu bağlamda bu araştırmanın tez izleme komitesi üyelerinden ve alandaki ulaşılabilen öğretim üyesi, öğretim görevlisi ve öğretmenlerden görüşler alınmış ve araştırmanın planlaması ona göre şekillenmiştir.

Araştırmanın nitel kısmında veriler analiz edilirken çoklu kodlayıcılar kullanılmış ve kodlayıcılar arasındaki uyuma bakılmıştır. Nitel araştırmalarda verilerin analizi aşamasında birden fazla kodlayıcı kullanmak ve kodlamalar arasındaki uzlaşma durumuna bakmak araştırmanın güvenilirliğini artıran bir yöntemdir (Creswell, 2002).



DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde araştırmanın problem ve alt problemlerine göre elde edilen nicel ve nitel bulgular sırasıyla sunulmuştur.

Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular (Araştırmanın Nicel Bulguları)

Bu bölümde “Ana dili Türkçe olmayan öğrencilere ilkokuma yazma öğretiminde karşılaşılan sorunlar konusunda öğretmen görüşleri nelerdir?” sorusu ile ilgili elde edilen bulgular sunulmuştur.

Ölçeğin Maddelerine ve Boyutlarına Ait Betimsel Bulgular

Bu bölümde ölçeğin maddelerine ve boyutlarına ait frekans, yüzde değerleri ve istatistiki bulgular verilmiştir.

Ölçekte Yer Alan Maddelere ve Boyutlara Göre Frekans ile Yüzde Değerleri

Ana dili Türkçe olmayan ilkokul öğrencilerine öğretmenlik yapan sınıf öğretmenlerinin, ölçeğin bütün boyutlarında karşılaştıkları sorunlar konusundaki görüşleri Tablo 7’de gösterilmiştir.

Tablo 7. Ölçekte Yer Alan Maddelerin Boyutlarına Göre Frekans ve Yüzde Değerleri

İlkokuma yazmaya hazırlık boyutunda sorunlarla karşılaşma	f	%	Düzye
4.21-5.00	131	63.8	Kesinlikle Katılıyorum
3.41-4.20	58	28.3	Katılıyorum
2.61-3.40	12	5.8	Kısmen Katılıyorum
1.81-2.60	3	1.5	Katılmıyorum
1.00-1.80	1	0.5	Kesinlikle Katılmıyorum
Sesi hissetme tanıma alt boyutunda sorunlarla karşılaşma			
4.21-5.00	109	53.17	Kesinlikle Katılıyorum
3.41-4.20	69	33.66	Katılıyorum
2.61-3.40	20	9.75	Kısmen Katılıyorum
1.81-2.60	7	3.42	Katılmıyorum
1.00-1.80	0	0.0	Kesinlikle Katılmıyorum
Seslerden heceler, kelimeler, cümleler ve metin oluşturma alt boyutunda sorunlarla karşılaşma			

Tablo 7 (Devamı)

4.21-5.00	106	51.70	Kesinlikle Katılıyorum
3.41-4.20	64	31.22	Katılıyorum
2.61-3.40	32	15.61	Kısmen Katılıyorum
1.81-2.60	2	0.97	Katılmıyorum
1.00-1.80	0	0.0	Kesinlikle Katılmıyorum
Okuryazarlığa ulaşma boyutunda sorunlarla karşılaşma			
4.21-5.00	33	16.10	Kesinlikle Katılıyorum
3.41-4.20	83	40.48	Katılıyorum
2.61-3.40	77	37.56	Kısmen Katılıyorum
1.81-2.60	9	4.39	Katılmıyorum
1.00-1.80	3	1.46	Kesinlikle Katılmıyorum
İletişim boyutunda sorunlarla karşılaşma			
4.21-5.00	67	32.68	Kesinlikle Katılıyorum
3.41-4.20	73	35.61	Katılıyorum
2.61-3.40	51	24.88	Kısmen Katılıyorum
1.81-2.60	13	6.34	Katılmıyorum
1.00-1.80	1	0.49	Kesinlikle Katılmıyorum

Tablo 7 incelendiği zaman ana dili Türkçe olmayan ilkököl öğrencilerine öğretmenlik yapan sınıf öğretmenleri, ölçeğin ilkökuma yazmaya hazırlık boyutunda karşılaştıkları sorunlar konusunda ağırlıklı “Kesinlikle Katılıyorum” görüşündedirler. Sınıf öğretmenlerinin ilkökuma yazmaya hazırlık boyutunda karşılaştıkları sorunlarla ilgili görüşlerinin % 63.8 (131) ile “Kesinlikle Katılıyorum”, % 28.3 (58) ile “Katılıyorum”, % 5,8 (12) ile “Kısmen Katılıyorum”, % 1.5 (3) ile “Katılmıyorum” ve %0.5 (1) ile “Kesinlikle Katılmıyorum” şeklinde olduğu görülmektedir. Sınıf öğretmenleri, ölçeğin ilkökuma yazmaya başlama ve ilerleme boyutunun sesi hissetme ve tanıma alt boyutunda karşılaştıkları sorunlar konusunda ağırlıklı “Kesinlikle Katılıyorum” görüşündedirler. Sınıf öğretmenlerinin ilkökuma yazmaya başlama ve ilerleme boyutunun sesi hissetme ve tanıma alt boyutunda karşılaştıkları sorunlarla ilgili görüşlerinin % 53.17 (109) ile “Kesinlikle Katılıyorum”, % 33.66 (69) ile “Katılıyorum”, % 9.75 (20) ile “Kısmen Katılıyorum”, % 3.42 (7) ile “Katılmıyorum” ve % 0,0 ile “Kesinlikle Katılmıyorum” şeklinde olduğu görülmektedir. Sınıf öğretmenleri, ölçeğin ilkökuma yazmaya başlama ve ilerleme boyutunun seslerden heceler, kelimeler, cümleler ve metin oluşturma alt boyutunda karşılaştıkları sorunlar konusunda ağırlıklı “Kesinlikle Katılıyorum” görüşündedirler. Sınıf öğretmenlerinin ilkökuma yazmaya başlama ve ilerleme boyutunun seslerden heceler, kelimeler, cümleler ve metin oluşturma alt boyutunda

karşılaştıkları sorunlarla ilgili görüşlerinin % 51.70 (106) ile “Kesinlikle Katılıyorum”, % 31,22 (64) ile “Katılıyorum”, % 15,61 (32) ile “Kısmen Katılıyorum”, % 0.97 (2) ile “Katılmıyorum” ve % 0.0 ile “Kesinlikle Katılmıyorum” şeklinde olduğu görülmektedir. Sınıf öğretmenleri, ölçeğin ilkokuma yazmada okuryazarlığa ulaşma boyutunda karşılaştıkları sorunlar konusunda ağırlıklı “Katılıyorum” görüşündedirler. Sınıf öğretmenlerinin okuryazarlığa ulaşma boyutunda karşılaştıkları sorunlarla ilgili görüşlerinin % 16.10 (33) ile “Kesinlikle Katılıyorum”, % 40.48 (83) ile “Katılıyorum”, %37.56 (77) ile “Kısmen Katılıyorum”, % 4.39 (9) ile “Katılmıyorum” ve % 1.46 (3) ile “Kesinlikle Katılmıyorum” şeklinde olduğu görülmektedir. Sınıf öğretmenleri, ölçeğin ilkokuma yazmada iletişim boyutunda karşılaştıkları sorunlar konusunda ağırlıklı “Katılıyorum” görüşündedirler. Sınıf öğretmenlerinin iletişim boyutunda karşılaştıkları sorunlarla ilgili görüşlerinin % 32.68 (67) ile “Kesinlikle Katılıyorum”, % 35.61 (73) ile “Katılıyorum”, % 24.88 (51) ile “Kısmen Katılıyorum”, % 6.34 (13) ile “Katılmıyorum” ve % 0.49 (1) ile “Kesinlikle Katılmıyorum” şeklinde olduğu görülmektedir.

Ölçekte Yer Alan Maddelere ve Boyutlara İlişkin Betimsel İstatistikî Bulgular

Ana dili Türkçe olmayan ilkokul öğrencilerine öğretmenlik yapan sınıf öğretmenlerinin, ölçeğin bütün maddelerinde karşılaştıkları sorunlar konusundaki istatistikî bulgular Tablo 8’de gösterilmiştir.

Tablo 8. Ölçeğin Bütün Maddelerine İlişkin İstatistikî Bulgular

Boyut	Md. No	Maddeler	n	$\bar{X}$	SS	Katılım Düzeyi
1. Boyut	4	Yeni bir dil öğrenme gerekliliği, öğrencilerin hazırlık aşamasının uzamasına neden oluyor.	205	4.580	0.656	Kesinlikle Katılıyorum
	2	Öğrenciler dil probleminin dolayı söyleneni anlamakta güçlük çekiyor.	205	4.570	0.686	Kesinlikle Katılıyorum
	1	Ana dili Türkçe olmayan öğrenciler hazırlık sürecinde okula uyum sağlamada zorlanıyor.	205	4.473	0.813	Kesinlikle Katılıyorum
	3	Ana dili Türkçe olmayan öğrenciler dinlediklerini ifade edemiyor.	205	4.463	0.770	Kesinlikle Katılıyorum
2. Boyutun 1. Alt Boyutu	8	Ana dili Türkçe olmayan öğrenciler ö ve ü seslerini karıştırıyor.	205	4.42	.851	Kesinlikle Katılıyorum
	9	Ana dili Türkçe olmayan öğrenciler sesi tanımada zorlandıkları için kelimeler içinde sesin geçtiği yere oldukça fazla vurgu yapmak gerekiyor.	205	4.41	.685	Kesinlikle Katılıyorum
	5	Ana dili Türkçe olmayan öğrenciler sesi hissetme ve tanıma aşamasında geri kalıyor.	205	4.40	.820	Kesinlikle Katılıyorum
	6	Ana dili Türkçe olmayan öğrenciler sesleri tanımada güçlük çekiyor.	205	4.16	.945	Katılıyorum

Tablo 8 (Devamı)

2. Boyutun 2. Alt Boyutu	7	Ana dili Türkçe olmayan öğrenciler sesleri çok çabuk unutuyor.	205	3.98	1.02	Katılıyorum
	20	Sürekli devamsızlık yapan ana dili Türkçe olmayan öğrenciler sesleri tam kavrayamadıkları için hece üretmiyor.	205	4.50	.704	Kesinlikle Katılıyorum
	13	Ana dili Türkçe olmayan öğrenciler, kelime dağarcığı yeterince zengin olmadığı için cümle kurarken zorlanıyor.	205	4.41	.785	Kesinlikle Katılıyorum
	25	Ana dili Türkçe olmayan öğrencilerin yavaş okuması metni anlayamamalarına neden oluyor.	205	4.36	.808	Kesinlikle Katılıyorum
	23	Ana dili Türkçe olmayan öğrenciler Türkçeyi sonradan öğrenmelerinden dolayı cümleden metne geçtiklerinde metin daha uzun geldiği için zorluk yaşıyor.	205	4.27	.818	Kesinlikle Katılıyorum
	10	Ana dili Türkçe olmayan öğrenciler Türkçeyi yeterli düzeyde bilmedikleri için dilin ürünü olan hece, kelime, cümle oluşturma aşamaları yeterli düzeyde gelişmiyor.	205	4.24	.793	Kesinlikle Katılıyorum
	22	Ana dili Türkçe olmayan öğrenciler cümleler arasında anlamlı ilişkiler kuramıyor.	205	4.22	.811	Kesinlikle Katılıyorum
	17	Ana dili Türkçe olmayan öğrenciler yazarken eksik (harf, hece) yazıyor.	205	4.21	.853	Kesinlikle Katılıyorum
	15	Ana dili Türkçe olmayan öğrenciler kelimeleri anlamlandıramadığı için dikte yaparken aklında tutamıyor.	205	4.19	.850	Katılıyorum
	24	Ana dili Türkçe olmayan öğrenciler kendi başlarına anlamlı metinler oluşturamıyor.	205	4.12	.893	Katılıyorum
	18	Ana dili Türkçe olmayan öğrenciler kelimeleri anlamlandıramadığı için dikte çalışması yapılırken bazı kelimeleri bitişik yazıyor.	205	4.10	.867	Katılıyorum
	19	Ana dili Türkçe olmayan öğrenciler üç heceden fazla olan kelimeleri yazarken sıkıntı yaşıyor.	205	4.10	.898	Katılıyorum
	21	Ana dili Türkçe olmayan öğrenciler üç heceden fazla olan kelimeleri okurken harf eksiltiyor.	205	4.07	.868	Katılıyorum
	16	Ana dili Türkçe olmayan öğrencilerin okuma hızları yavaştır.	205	4.05	.935	Katılıyorum
	14	Ana dili Türkçe olmayan öğrenciler kelimelerden oluşturulan cümleleri anlamıyor.	205	4.04	.900	Katılıyorum
	11	Ana dili Türkçe olmayan öğrenciler hecelerden kelime üretmiyor.	205	3.93	.929	Katılıyorum
	12	Ana dili Türkçe olmayan öğrenciler hecelerden oluşturulan kelimeleri anlayamıyor.	205	3.93	.931	Katılıyorum
	28	Ana dili Türkçe olmayan öğrenciler kelimeleri anlamlandıramadıkları için yavaş yazıyor.	205	4.21	.845	Katılıyorum

Tablo8 (Devamı)

3. Boyut	27	Ana dili Türkçe olmayan öğrenciler Türkçeyi öğrenmek istemediklerinde okuduklarını anlayamıyor.	205	4.10	.984	Katılıyorum
	26	Ana dili Türkçe olmayan öğrenciler Türkçeyi öğrenmek istemediklerinde yazma aşaması uzun sürüyor.	205	4.08	.986	Katılıyorum
	29	Ana dili Türkçe olmayan veliler öğrencilerinin Türkçe öğrenmesini istemiyor.	205	2.56	.976	Katılmıyorum
	30	Ana dili Türkçe olmayan öğrenciler Türkçe öğrenmek istemiyor.	205	2.20	.944	Katılmıyorum
4. Boyut	32	Ana dili Türkçe olmayan öğrenciler dil farklılığından dolayı kendini ifade etmekte güçlük çekiyor.	205	4.19	.811	Katılıyorum
	33	Ana dili Türkçe olmayan öğrenciler Türkçeyi yeterli düzeyde bilmedikleri için çekingen durumdadır.	205	4.00	.941	Katılıyorum
	34	Ana dili Türkçe olmayan öğrenciler okulun açıldığı ilk günlerde basit düzeydeki yönergeleri kavrayamıyor.	205	4.00	.952	Katılıyorum
	31	Ana dili Türkçe olmayan öğrenciler Türkçeyi yeterli düzeyde bilmedikleri için öğretmenleriyle iletişim kuramıyor.	205	3.70	.986	Katılıyorum
	35	Ana dili Türkçe olmayan öğrencilerin söyledikleri anlaşılmıyor.	205	3.60	1.05	Katılıyorum

Tablo 8 incelendiği zaman sınıf öğretmenlerinin ilkokuma yazmaya hazırlık boyutunda karşılaştıkları sorunlarla ilgili ölçekteki görüşleri tümüyle “Kesinlikle Katılıyorum” şeklinde olduğu görülmektedir. Sınıf öğretmenlerinin en yüksek katılım oranına sahip olduğu madde 4.580 ortalama ile “Yeni bir dil öğrenme gerekliliği, öğrencilerin hazırlık aşamasının uzamasına neden oluyor.” maddesi iken, en düşük katılım oranına sahip maddesi 4.463 ortalaması ile “Ana dili Türkçe olmayan öğrenciler dinlediklerini ifade edemiyor.” maddesidir. Sınıf öğretmenlerinin ilkokuma yazmaya başlama ve ilerleme boyutunun sesi hissetme ve tanıma alt boyutunda karşılaştıkları sorunlarla ilgili ölçekteki görüşlerinden “Ana dili Türkçe olmayan öğrenciler ö ve ü seslerini karıştırıyor.” maddesine 4.42 ortalama ile en yüksek katılım sağlanırken, “Ana dili Türkçe olmayan öğrenciler sesleri çok çabuk unutuyor.” maddesine ise 3.98 ortalama ile en düşük seviyede katılım sağlanmıştır. Sınıf öğretmenlerinin ilkokuma yazmaya başlama ve ilerleme boyutunun sesi hissetme ve tanıma alt boyutunda karşılaştıkları sorunlarla ilgili ölçekteki görüşlerinden elde edilen ortalamalara göre en önemli sorunu ana dili Türkçe olmayan öğrencilerin ö ve ü seslerini karıştırmasıdır. Sınıf öğretmenlerinin ilkokuma yazmaya başlama ve ilerleme boyutunun seslerden heceler, kelimeler, cümleler ve metin oluşturma alt boyutunda karşılaştıkları sorunlarla ilgili ölçekteki görüşlerinden “Sürekli devamsızlık yapan ana dili Türkçe olmayan öğrenciler sesleri tam kavrayamadıkları için hece üretmiyor.” maddesine 4.50 ortalama ile en yüksek katılım

sağlanırken, “Ana dili Türkçe olmayan öğrenciler hecelerden oluşturulan kelimeleri anlayamıyor.” maddesine ise 3.93 ortalama ile en düşük seviyede katılım sağlanmıştır. Sınıf öğretmenlerinin ilkokuma yazmaya başlama ve ilerleme boyutunun seslerden heceler, kelimeler, cümleler ve metin oluşturma alt boyutunda karşılaştıkları sorunlarla ilgili ölçekteki görüşlerinden elde edilen ortalamalara göre en önemli sorunu sürekli devamsızlık yapan ana dili Türkçe olmayan öğrencilerin sesleri tam kavrayamadıkları için hece üretememesidir. Sınıf öğretmenlerinin ilkokuma yazmada okuryazarlığa ulaşma boyutunda karşılaştıkları sorunlarla ilgili ölçekteki görüşlerinden “Ana dili Türkçe olmayan öğrenciler kelimeleri anlamlandıramadıkları için yavaş yazıyor.” maddesine 4.21 ortalama ile en yüksek katılım sağlanırken, “Ana dili Türkçe olmayan öğrenciler Türkçe öğrenmek istemiyor.” maddesine ise 2.42 ortalama ile en düşük seviyede katılım sağlanmıştır. Sınıf öğretmenlerinin ilkokuma yazmada okuryazarlığa ulaşma boyutunda karşılaştıkları sorunlarla ilgili ölçekteki görüşlerinden elde edilen ortalamalara göre en önemli sorunu ana dili Türkçe olmayan öğrencilerin kelimeleri anlamlandıramadıkları için yavaş yazıyor olmalarıdır. Sınıf öğretmenlerinin ilkokuma yazmada iletişim boyutunda karşılaştıkları sorunlarla ilgili ölçekteki görüşlerinden “Ana dili Türkçe olmayan öğrenciler dil farklılığından dolayı kendini ifade etmekte güçlük çekiyor.” maddesine 4.19 ortalama ile en yüksek katılım sağlanırken, “Ana dili Türkçe olmayan öğrencilerin söyledikleri anlaşılmıyor.” maddesine ise 3.60 ortalama ile en düşük seviyede katılım sağlanmıştır. Sınıf öğretmenlerinin ilkokuma yazmada iletişim boyutunda karşılaştıkları sorunlarla ilgili ölçekteki görüşlerinden elde edilen ortalamalara göre en önemli sorunu ana dili Türkçe olmayan öğrencilerin dil farklılığından dolayı kendini ifade etmekte güçlük çekiyor olmalarıdır.

İlkokuma Yazmaya Hazırlık Boyutuna Ait Değişkenlik Analizi Bulguları

Cinsiyete göre

Sınıf öğretmenlerinin ana dili Türkçe olmayan öğrencilere ilkokuma yazma öğretirken ilkokuma yazmaya hazırlık boyutunda karşılaştıkları sorunlar konusunda ölçekteki görüşlerinin erkek öğretmenlerle kadın öğretmenlerin ilkokuma yazmaya hazırlık aşamasında sorunlarla karşılaşma puanlarının karşılaştırılmasına yönelik Mann Whitney U testi yapılmıştır. Sonuçlar Tablo 9'da gösterilmiştir.

Tablo 9. *Erkek Öğretmenlerle Kadın Öğretmenlerin İlkokuma Yazmaya Hazırlık Aşamasında Sorunlarla Karşılaşma Puanlarının Karşılaştırılmasına Yönelik Mann Whitney U Testi Sonuçları*

Değişken	Grup	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	Z	P
Cinsiyet	Erkek	83	93.38	7750.50	4264.500	-2.038	.042*
	Kadın	122	109.55	13364.5			

Tablo 9 incelendiğinde Mann Whitney U testi sonuçlarına göre erkek öğretmenlerin ilkokuma yazmaya hazırlık aşamasında sorunlarla karşılaşma puanlarının sıra ortalamaları (93.38) ile kadın öğretmenlerin ilkokuma yazmaya hazırlık aşamasında sorunlarla karşılaşma puanlarının sıra ortalamaları (109.55) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir [(U= 4264.500, p=.042]. Bu farklılığın da kadın öğretmenlerin lehine olduğu anlaşılmaktadır. Yani bu sonuç, kadın öğretmenler erkek öğretmenlere göre ilkokuma yazmaya hazırlık aşamasında daha fazla sorunla karşılaşmaktadırlar şeklinde yorumlanabilir. Ayrıca tespit edilen etki büyüklüğü değeri $r=.025$ bulunmuştur.

Yerleşim Birimine Göre

Sınıf öğretmenlerinin ana dili Türkçe olmayan öğrencilere ilkokuma yazma öğretirken ilkokuma yazmaya hazırlık boyutunda karşılaştıkları sorunlar konusunda ölçekteki görüşlerinin köyde çalışan öğretmenlerle şehirde çalışan öğretmenlerin ilkokuma yazmaya hazırlık aşamasında sorunlarla karşılaşma puanlarının karşılaştırılmasına yönelik Mann Whitney U testi yapılmıştır. Sonuçlar Tablo 10'da gösterilmiştir.

Tablo 10. Köyde ve Şehirde Görev Yapan Öğretmenlerin İlkokuma Yazmaya Hazırlık Aşamasında Sorunlarla Karşılaşma Puanlarının Karşılaştırılmasına Yönelik Mann Whitney U Testi Sonuçları

Değişken	Grup	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	Z	P
Yerleşim birimi	Köy	103	107.80	11103.0	4759,000	-1.238	.216
	Şehir	102	98.16	10012.0			

Tablo 10 incelendiğinde Mann Whitney U testi sonuçlarına göre köyde görev yapan öğretmenlerin ilkokuma yazmaya hazırlık aşamasında sorunlarla karşılaşma puanlarının sıra ortalamaları (107.80) ile şehirde görev yapan öğretmenlerin ilkokuma yazmaya hazırlık aşamasında sorunlarla karşılaşma puanlarının sıra ortalamaları (98.16) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir [(U= 4759.000, p=.216]. Yani bu sonuç, köyde ve şehirde görev yapan öğretmenlerin ilkokuma yazmaya hazırlık aşamasında benzer düzeyde sorunlar yaşadıklarını göstermektedir şeklinde yorumlanabilir.

Mesleki Kıdeme Göre

Sınıf öğretmenlerinin ana dili Türkçe olmayan öğrencilere ilkokuma yazma öğretirken ilkokuma yazmaya hazırlık boyutunda karşılaştıkları sorunlar konusunda ölçekteki görüşlerinin farklı mesleki kıdemlere sahip öğretmenlerin ilkokuma yazmaya hazırlık aşamasında sorunlarla karşılaşma puanlarının karşılaştırılmasına yönelik Kruskal Wallis testi yapılmıştır. Sonuçlar Tablo 11'de gösterilmiştir.

Tablo 11. *Farklı Mesleki Kıdemlere Sahip Öğretmenlerin İlkokuma Yazmaya Hazırlık Aşamasında Sorunlarla Karşılaşma Puanlarının Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Yapılan Kruskal Wallis Testi Sonuçları*

Değişken	Gruplar	n	Sıra Ortalaması	X ²	sd	p
İlkokuma yazmaya hazırlık aşamasında sorunlarla karşılaşma	1-3 yıl	81	101.68	.194	3	.979
	4-6 yıl	88	104.94			
	7-10 yıl	29	100.90			
	11+ yıl	7	102.57			

Farklı mesleki kıdemlere sahip öğretmenlerin ilkokuma yazmaya hazırlık aşamasında sorunlarla karşılaşma puanlarının farklılaşp farklılaşmadığını görmek amacıyla yapılan Kruskal Wallis testine göre grupların sıra ortalamaları arasında anlamlı farklılık olmadığı gözlenmiştir ($X^2 = .194$, $p = .979$). Yani farklı mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin ilkokuma yazmaya hazırlık aşamasında benzer düzeylerde sorunlarla karşılaştıkları sonucuna ulaşıldığı söylenebilir.

Sınıf Düzeylerine Göre

Sınıf öğretmenlerinin ana dili Türkçe olmayan öğrencilere ilkokuma yazma öğretirken ilkokuma yazmaya hazırlık boyutunda karşılaştıkları sorunlar konusunda ölçekteki görüşlerinin farklı sınıflara eğitim veren öğretmenlerin ilkokuma yazmaya hazırlık aşamasında sorunlarla karşılaşma puanlarının karşılaştırılmasına yönelik Kruskal Wallis testi yapılmıştır. Sonuçlar Tablo 12'de gösterilmiştir.

Tablo 12. *Farklı Sınıflardaki Öğrencilere Eğitim Veren Öğretmenlerin İlkokuma Yazmaya Hazırlık Aşamasında Sorunlarla Karşılaşma Puanlarının Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Yapılan Kruskal Wallis Testi Sonuçları*

Değişken	Gruplar	n	Sıra Ortalaması	X ²	sd	p
İlkokuma yazmaya hazırlık aşamasında sorunlarla karşılaşma	1. Sınıf	34	111.72	5.259	4	.262
	2. Sınıf	57	101.66			

Tablo 12 (Devamı)

3. Sınıf	59	105.80
4. Sınıf	40	104.46
Birleştirilmiş Sınıf	15	73.43

Farklı sınıflardaki öğrencilere eğitim veren öğretmenlerin ilkokuma yazmaya hazırlık aşamasında sorunlarla karşılaşma puanlarının farklılaşıp farklılaşmadığını görmek amacıyla yapılan Kruskal Wallis Testine göre grupların sıra ortalamaları arasında anlamlı farklılık olmadığı gözlenmiştir ($X^2 = 5.259$, $p = .262$). Yani farklı sınıflardaki öğrencilere eğitim veren öğretmenlerin ilkokuma yazmaya hazırlık aşamasında benzer düzeylerde sorunlarla karşılaştıkları sonucuna ulaşıldığı söylenebilir.

Sınıf Mevcuduna Göre

Sınıf öğretmenlerinin ana dili Türkçe olmayan öğrencilere ilkokuma yazma öğretirken ilkokuma yazmaya hazırlık boyutunda karşılaştıkları sorunlar konusunda ölçekteki görüşlerinin farklı sınıf mevcuduna sahip öğretmenlerin ilkokuma yazmaya hazırlık aşamasında sorunlarla karşılaşma puanlarının karşılaştırılmasına yönelik Kruskal Wallis testi yapılmıştır. Sonuçlar Tablo 13'te gösterilmiştir.

Tablo 13. *Farklı Sınıf Mevcuduna Sahip Öğretmenlerin İlk Okuma Yazmaya Hazırlık Aşamasında Sorunlarla Karşılaşma Puanlarının Farklılaşıp Farklılaşmadığına İlişkin Yapılan Kruskal Wallis Testi Sonuçları*

Değişken	Gruplar	n	Sıra Ortalaması	X^2	sd	p
İlkokuma yazmaya hazırlık aşamasında sorunlarla karşılaşma	0-15	30	88.97	4.477	3	.214
	16-25	84	111.30			
	26-35	80	98.52			
	36+	11	110.50			

Farklı sınıf mevcuduna sahip öğretmenlerin ilkokuma yazmaya hazırlık aşamasında sorunlarla karşılaşma puanlarının farklılaşıp farklılaşmadığını görmek amacıyla yapılan Kruskal Wallis Testine göre grupların sıra ortalamaları arasında anlamlı farklılık olmadığı gözlenmiştir ($X^2 = 4.477$, $p = .214$). Yani bu sonuca göre farklı sınıf mevcuduna sahip öğretmenler ilkokuma yazmaya hazırlık aşamasında benzer düzeylerde sorunlarla karşılaşmaktadır denilebilir.

Öğrencinin Ana Dilini Bilme Durumuna Göre

Sınıf öğretmenlerinin ana dili Türkçe olmayan öğrencilere ilkokuma yazma öğretirken ilkokuma yazmaya hazırlık boyutunda karşılaştıkları sorunlar konusunda ölçekteki görüşlerinin öğrencilerin ana dilini bilen, bilmeyen ve kısmen bilen öğretmenlerin ilkokuma yazmaya hazırlık aşamasında sorunlarla karşılaşma puanlarının karşılaştırılmasına yönelik Kruskal Wallis testi yapılmıştır. Sonuçlar Tablo 14'de gösterilmiştir.

Tablo 14. *Öğrencilerin Ana Dilini Bilen, Bilmeyen ve Kısmen Bilen Öğretmenlerin İlkokuma Yazmaya Hazırlık Aşamasında Sorunlarla Karşılaşma Puanlarının Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Yapılan Kruskal Wallis Testi Sonuçları*

Değişken	Gruplar	n	Sıra Ortalaması	X ²	sd	p
İlkokuma yazmaya hazırlık aşamasında sorunlarla karşılaşma	Evet	48	98.80	1.561	2	.458
	Hayır	141	105.93			
	Kısmen	16	89.78			

Öğrencilerin ana dilini bilen, bilmeyen ve kısmen bilen öğretmenlerin ilkokuma yazmaya hazırlık aşamasında sorunlarla karşılaşma puanlarının farklılaşp farklılaşmadığını görmek amacıyla yapılan Kruskal Wallis Testine göre grupların sıra ortalamaları arasında anlamlı farklılık olmadığı gözlenmiştir ($X^2 = 1.561$, $p = .458$). Yani bu sonuca göre öğrencilerin ana dilini bilen, bilmeyen ve kısmen bilen öğretmenler ilkokuma yazmaya hazırlık aşamasında benzer düzeylerde sorunlarla karşılaşmaktadırlar denilebilir.

Birinci Sınıf Okutma Sayısı Durumuna Göre

Sınıf öğretmenlerinin ana dili Türkçe olmayan öğrencilere ilkokuma yazma öğretirken ilkokuma yazmaya hazırlık boyutunda karşılaştıkları sorunlar konusunda ölçekteki görüşlerinin meslek hayatında 1, 2 ve 3 defa birinci sınıf okutmuş olan öğretmenlerin ilkokuma yazmaya hazırlık aşamasında sorunlarla karşılaşma puanlarının karşılaştırılmasına yönelik Kruskal Wallis testi yapılmıştır. Sonuçlar Tablo 15'te gösterilmiştir.

Tablo 15. *Meslek Hayatında 1, 2 ve 3 Defa Birinci Sınıf Okutmuş Olan Öğretmenlerin İlkokuma Yazmaya Hazırlık Aşamasında Sorunlarla Karşılaşma Puanlarının Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Yapılan Kruskal Wallis Testi Sonuçları*

Değişken	Gruplar	n	Sıra Ortalaması	X ²	sd	p
İlkokuma yazmaya hazırlık aşamasında sorunlarla karşılaşma	1 defa	114	108.61	3.376	2	.185
	2 defa	67	92.89			
	3 defa	24	104.60			

Meslek hayatında 1, 2 ve 3 defa birinci sınıf okutmuş olan öğretmenlerin ilkokuma yazmaya hazırlık aşamasında sorunlarla karşılaşma puanlarının farklılaşıp farklılaşmadığını görmek amacıyla yapılan Kruskal Wallis Testine göre grupların sıra ortalamaları arasında anlamlı farklılık olmadığı gözlenmiştir ($X^2 = 3.376$, $p = .185$). Yani Meslek hayatında 1, 2 ve 3 defa birinci sınıf okutmuş olan öğretmenlerin ilkokuma yazmaya hazırlık aşamasında benzer düzeylerde sorunlarla karşılaştıkları sonucuna ulaşıldığı söylenebilir.

İlkokuma Yazmaya Başlama ve İlerleme Boyutunun Sesi Hissetme ve Tanıma Alt Boyutuna Ait Değişkenlik Analizi Bulguları

Cinsiyete göre

Sınıf öğretmenlerinin ana dili Türkçe olmayan öğrencilere ilkokuma yazma öğretirken ilkokuma yazmaya başlama ve ilerleme boyutunun sesi hissetme ve tanıma alt boyutunda karşılaştıkları sorunlar konusunda ölçekteki görüşlerinin erkek öğretmenlerle kadın öğretmenlerin sesi hissetme, tanıma ve ayırt etme aşamasında sorunlarla karşılaşma puanlarının karşılaştırılmasına yönelik T-testi yapılmıştır. Sonuçlar Tablo 16'da gösterilmiştir.

Tablo 16. *Sınıf Öğretmenlerinin Sesi Hissetme ve Tanıma Alt Boyutunda Karşılaştıkları Sorunlar Konusunda Ölçekteki Görüşlerinin Cinsiyete Göre Farklılığı (T- Testi)*

Grup	n	$\bar{X}$	SS	t	sd	p
Erkek	83	4.0892	.70348	-3.382	203	.001
Kadın	122	4.4049	.62216			

Tablo 16 incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin sesi hissetme ve tanıma alt boyutunda karşılaştıkları sorunlar konusunda, cinsiyet değişkenine göre kadın öğretmenlerin ölçek puanı ortalamaları ($\bar{X} = 4.4049$) ve erkek öğretmenlerin ölçek ortalamaları ($\bar{X} = 4.0892$) arasında istatistiksel olarak anlamlı fark saptanmıştır ($[t_{(203)} = -3.382, p = .001]$). Buna göre, kadın sınıf öğretmenleri sesi hissetme, tanıma ve ayırt etme aşamasında erkek öğretmenlere göre daha fazla sorunla karşılaşmaktadırlar şeklinde yorumlanabilir. Ayrıca tespit edilen etki büyüklüğü değeri $r = .059$ bulunmuştur.

Yerleşim Birimine Göre

Sınıf öğretmenlerinin ana dili Türkçe olmayan öğrencilere ilkokuma yazma öğretirken ilkokuma yazmaya başlama ve ilerleme boyutunun sesi hissetme ve tanıma alt boyutunda karşılaştıkları sorunlar konusunda ölçekteki görüşlerinin köyde çalışan öğretmenlerle şehirde

çalışan öğretmenlerin sesi hissetme, tanıma ve ayırt etme aşamasında sorunlarla karşılaşma puanlarının karşılaştırılmasına yönelik T-testi yapılmıştır. Sonuçlar Tablo 17'de gösterilmiştir.

Tablo 17. *Sınıf Öğretmenlerinin Sesi Hissetme ve Tanıma Alt Boyutunda Karşılaştıkları Sorunlar Konusunda Ölçekteki Görüşlerinin Yerleşim Yerine Göre Farklılığı (T- Testi)*

Grup	n	$\bar{X}$	SS	t	sd	p
Köy	103	4.3301	.66551	1.135	203	.258
Şehir	102	4.2235	.67913			

Tablo 17 incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin sesi hissetme ve tanıma alt boyutunda karşılaştıkları sorunlar konusunda, yerleşim birimi değişkenine göre köyde çalışan öğretmenlerin ölçek puanı ortalamaları ($\bar{X} = 4.3301$) ve şehirde çalışan öğretmenlerin ölçek puanı ortalamaları ($\bar{X} = 4.2235$) arasında istatistiksel olarak anlamlı fark saptanmamıştır ([$t_{(203)} = 1.135$, $p=.258$].). Buna göre, köyde çalışan sınıf öğretmenleri sesi hissetme, tanıma ve ayırt etme aşamasında şehirde çalışan öğretmenlerle benzer düzeyde sorunla karşılaşmaktadırlar şeklinde yorumlanabilir.

Mesleki Kıdeme Göre

Sınıf öğretmenlerinin ana dili Türkçe olmayan öğrencilere ilkokuma yazma öğretirken sesi hissetme ve tanıma alt boyutunda karşılaştıkları sorunlarla ilgili ölçekteki görüşlerinin mesleki kıdem yılına göre farklılaşıp farklılaşmadığını görmek amacıyla One Way Anova testi yapılmıştır. Sonuçlar Tablo 18'de gösterilmiştir.

Tablo 18. *Sınıf Öğretmenlerinin Sesi Hissetme ve Tanıma Alt Boyutunda Karşılaştıkları Sorunlar Konusunda Ölçekteki Görüşlerinin Mesleki Kıdeme Göre Ortalamaları*

Değişkenler	n	$\bar{X}$	ss
1-3 yıl	81	4.3679	.53334
4-6 yıl	88	4.3750	.64456
7-10 yıl	29	3.7448	.83477
11+ yıl	7	4.2000	.83267
Toplam	205	4.2771	.67280

Tablo 19. *Sınıf Öğretmenlerinin Sesi Hissetme ve Tanıma Alt Boyutunda Karşılaştıkları Sorunlar Konusunda Ölçekteki Görüşlerinin Mesleki Kıdeme Göre Farklılıkları (One Way Anova)*

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplararası	9.769	3	3.256	7.927	.000	1-3 yıl, 4-6 yıl> 7-10 yıl
Gruplariçi	82.573	201	.411			1-3 yıl> 4-6 yıl
Toplam	92.342	204				

Farklı mesleki kıdemlere sahip 205 sınıf öğretmeninin mesleki kıdemleri ile sesi hissetme ve tanıma alt boyutunda karşılaşılan sorunlar arasında fark olup olmadığını test etmek için tek yönlü varyans analizi yapılmış ve grupların puan ortalamaları arasında anlamlı farklılık olduğu gözlenmiştir ($F_{(3-201)} = 7.927$, $p = .000$). Yapılan çoklu karşılaştırma testi sonucunda anlamlı farkın 1-3 yıllık ve 4-6 yıllık deneyime sahip öğretmenler ($\bar{X} = 4.3679$, $\bar{X} = 4.3750$) ile 7-10 yıllık öğretmenler ($\bar{X} = 3.7448$) arasında 1-3 yıllık ve 4-6 yıllık öğretmenler lehine, 4-6 yıllık öğretmenler ($\bar{X} = 4.3750$) ile 1-3 yıllık öğretmenler ($\bar{X} = 4.3679$) arasında 1-3 yıllık öğretmenler lehine olduğu anlaşılmaktadır. Bu sonuç, 1-3 yıl ve 4-6 yıl deneyime sahip öğretmenlerin sesi hissetme, tanıma ve ayırt etme aşamasında 7-10 yıl deneyime sahip öğretmenlere göre ve 1-3 yıllık deneyime sahip öğretmenlerin 4-6 yıllık deneyime sahip öğretmenlere göre daha fazla sorunla karşılaştıkları şeklinde yorumlanabilir. Bağımlı değişkenin bağımsız değişken tarafından açıklanan varyansın oranına işaret eden etki büyüklüğü değeri ise $\eta^2 = .106$ olarak bulunmuştur.

Sınıf Düzeylerine Göre

Sınıf öğretmenlerinin ana dili Türkçe olmayan öğrencilere ilkokuma yazma öğretirken sesi hissetme ve tanıma alt boyutunda karşılaştıkları sorunlarla ilgili ölçekteki görüşlerinin sınıf düzeyine göre farklılaşıp farklılaşmadığını görmek amacıyla One Way Anova testi yapılmıştır. Sonuçlar Tablo 20’de gösterilmiştir.

Tablo 20. *Sınıf Öğretmenlerinin Sesi Hissetme ve Tanıma Alt Boyutunda Karşılaştıkları Sorunlar Konusunda Ölçekteki Görüşlerinin Sınıf Düzeyine Göre Ortalamaları*

Değişkenler	n	$\bar{X}$	ss
1. sınıf	34	4.2176	.70215
2. sınıf	57	4.1719	.71358
3. sınıf	59	4.3763	.58732
4. sınıf	40	4.3400	.73617
Birleştirilmiş sınıf	15	4.2533	.59265
Toplam	205	4.2771	.67280

Tablo 21. *Sınıf Öğretmenlerinin Sesi Hissetme ve Tanıma Alt Boyutunda Karşılaştıkları Sorunlar Konusunda Ölçekteki Görüşlerinin Sınıf Düzeyine Göre Farklılıkları (One Way Anova)*

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplararası	1.498	4	.374	.824	.511	-
Gruplariçi	90.845	200	.454			
Toplam	92.342	204				

Farklı düzeyde sınıflarda eğitim veren 205 sınıf öğretmenin sınıf düzeyleri ile sesi hissetme ve tanıma alt boyutunda karşılaşılan sorunlar arasında fark olup olmadığını test etmek için tek yönlü varyans analizi yapılmış ve grupların puan ortalamaları arasında anlamlı farklılık olmadığı gözlenmiştir ($F_{(4-200)} = 0.824$, $p=.511$). Bu sonuç, farklı sınıf düzeylerinde ve birleştirilmiş sınıflarda eğitim veren öğretmenlerin sesi hissetme, tanıma ve ayırt etme aşamasında benzer düzeylerde sorunla karşılaştıkları şeklinde yorumlanabilir.

Sınıf Mevcuduna Göre

Sınıf öğretmenlerinin ana dili Türkçe olmayan öğrencilere ilkokuma yazma öğretirken sesi hissetme ve tanıma alt boyutunda karşılaştıkları sorunlarla ilgili ölçekteki görüşlerinin sınıf mevcuduna göre farklılaşıp farklılaşmadığını görmek amacıyla One Way Anova testi yapılmıştır. Sonuçlar Tablo 22’de gösterilmiştir.

Tablo 22. *Sınıf Öğretmenlerinin Sesi Hissetme ve Tanıma Alt Boyutunda Karşılaştıkları Sorunlar Konusunda Ölçekteki Görüşlerinin Sınıf Mevcuduna Göre Ortalamaları*

Değişkenler	n	$\bar{X}$	ss
0-15 öğrenci	30	4.1133	.66371
16-25 öğrenci	84	4.4095	.60113
26-35 öğrenci	80	4.1950	.72773
36+ öğrenci	11	4.3091	.70065
Toplam	205	4.2771	.67280

Tablo 23. *Sınıf Öğretmenlerinin Sesi Hissetme ve Tanıma Alt Boyutunda Karşılaştıkları Sorunlar Konusunda Ölçekteki Görüşlerinin Sınıf Mevcuduna Göre Farklılıkları (One Way Anova)*

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplararası	2.828	3	.943	2.117	.099	-
Gruplariçi	89.514	201	.445			

Tablo 23 (Devamı)

Toplam	92.342	204
--------	--------	-----

Farklı düzeyde sınıf mevcuduna sahip 205 sınıf öğretmeninin sınıf mevcutları ile sesi hissetme ve tanıma alt boyutunda karşılaşılan sorunlar arasında fark olup olmadığını test etmek için tek yönlü varyans analizi yapılmış ve grupların puan ortalamaları arasında anlamlı farklılık olmadığı gözlenmiştir ($F_{(3-201)} = 2.117, p=.099$). Bu sonuç, farklı sınıf mevcudu düzeylerinde eğitim veren öğretmenlerin sesi hissetme, tanıma ve ayırt etme aşamasında benzer düzeylerde sorunla karşılaştıkları şeklinde yorumlanabilir.

Öğrencinin Ana Dilini Bilme Durumuna Göre

Sınıf öğretmenlerinin ana dili Türkçe olmayan öğrencilere ilkokuma yazma öğretirken sesi hissetme ve tanıma alt boyutunda karşılaştıkları sorunlarla ilgili ölçekteki görüşlerinin öğrencinin ana dilini bilme durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığını görmek amacıyla One Way Anova testi yapılmıştır. Sonuçlar Tablo 24’de gösterilmiştir.

Tablo 24. *Sınıf Öğretmenlerinin Sesi Hissetme ve Tanıma Alt Boyutunda Karşılaştıkları Sorunlar Konusunda Ölçekteki Görüşlerinin Öğrencinin Ana Dilini Bilme Durumuna Göre Ortalamaları*

Değişkenler	n	$\bar{X}$	ss
Evet	48	4,0458	,73135
Hayır	141	4,3660	,62790
Kısmen	16	4,1875	,73926
Toplam	205	4,2771	,67280

Tablo 25. *Sınıf Öğretmenlerinin Sesi Hissetme ve Tanıma Alt Boyutunda Karşılaştıkları Sorunlar Konusunda Ölçekteki Görüşlerinin Öğrencinin Ana Dilini Bilme Durumuna Göre Farklılıkları (One Way Anova)*

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P	Anlamlı Fark
Gruplararası	3.809	2	1.904	4.345	.014	Hayır>Evet
Gruplarıçi	88.533	202	.438			
Toplam	92.342	204				

Ana dili farklı olan öğrencilerin ana dillerini bilen, bilmeyen ve kısmen bilen 205 sınıf öğretmeninin, öğrencilerin ana dillerini bilme durumları ile sesi hissetme ve tanıma alt

boyutunda karşılaşılan sorunlar arasında fark olup olmadığını test etmek için tek yönlü varyans analizi yapılmış ve grupların puan ortalamaları arasında anlamlı farklılık olduğu gözlenmiştir ($F_{(2-202)} = 4.345$, $p=0.014$). Yapılan çoklu karşılaştırma testi sonucunda anlamlı farkın öğrencilerin ana dilini bilmeyen öğretmenler ($\bar{X}= 4.3660$) ile öğrencilerin ana dilini bilen öğretmenler ($\bar{X}= 4.0458$) arasında bilmeyen öğretmenler lehine olduğu anlaşılmaktadır. Bu sonuç, öğrencilerin ana dilini bilmeyen öğretmenlerin sesi hissetme, tanıma ve ayırt etme aşamasında öğrencilerin ana dilini bilen öğretmenlere göre daha fazla sorunla karşılaştıkları şeklinde yorumlanabilir. Bağımlı değişkenin bağımsız değişken tarafından açıklanan varyansın oranına işaret eden etki büyüklüğü değeri ise $\eta^2=.041$ olarak bulunmuştur.

Birinci Sınıf Okutma Sayısı Durumuna Göre

Sınıf öğretmenlerinin ana dili Türkçe olmayan öğrencilere ilkokuma yazma öğretirken sesi hissetme ve tanıma alt boyutunda karşılaştıkları sorunlarla ilgili ölçekteki görüşlerinin birinci sınıf okutma sayısı durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığını görmek amacıyla One Way Anova testi yapılmıştır. Sonuçlar Tablo 2’de gösterilmiştir.

Tablo 26. *Sınıf Öğretmenlerinin Sesi Hissetme ve Tanıma Alt Boyutunda Karşılaştıkları Sorunlar Konusunda Ölçekteki Görüşlerinin Birinci Sınıf Okutma Sayısı Durumuna Göre Ortalamaları*

Değişkenler	n	$\bar{X}$	ss
1 defa	114	4.4158	.58364
2 defa	67	4.1851	.67178
3 defa	24	3.8750	.87041
Toplam	205	4.2771	.67280

Tablo 27. *Sınıf Öğretmenlerinin Sesi Hissetme ve Tanıma Alt Boyutunda Karşılaştıkları Sorunlar Konusunda Ölçekteki Görüşlerinin Birinci Sınıf Okutma Sayısı Durumuna Göre Farklılıkları (One Way Anova)*

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P	Anlamlı Fark
Gruplararası	6.641	2	3.320	7.826	.001	1 defa> 3 defa
Gruplariçi	85.702	202	.424			
Toplam	92.342	204				

1, 2 veya 3 defa birinci sınıf okutmuş olan 205 sınıf öğretmenin birinci sınıf okutma sayıları ile sesi hissetme ve tanıma alt boyutunda karşılaşılan sorunlar arasında fark olup olmadığını test etmek için tek yönlü varyans analizi yapılmış ve grupların puan ortalamaları

arasında anlamlı farklılık olduğu gözlenmiştir ($F_{(2-202)} = 7.826, p=0.001$). Yapılan çoklu karşılaştırma testi sonucunda anlamlı farkın 1 defa birinci sınıf okutmuş olan öğretmenler ($\bar{X}=4.4158$) ile 3 defa birinci sınıf okutmuş öğretmenler ($\bar{X}= 3.8750$) arasında 1 defa birinci sınıf okutmuş öğretmenler lehine olduğu anlaşılmaktadır. Bu sonuç, 1 defa birinci sınıf okutmuş olan öğretmenlerin sesi hissetme, tanıma ve ayırt etme aşamasında 3 defa birinci sınıf okutmuş olan öğretmenlere göre daha fazla sorunla karşılaştıkları şeklinde yorumlanabilir. Bağımlı değişkenin bağımsız değişken tarafından açıklanan varyansın oranına işaret eden etki büyüklüğü değeri ise $\eta^2=.072$ olarak bulunmuştur.

İlkokuma Yazmaya Başlama ve İlerleme Boyutunun Seslerden Heceler, Kelimeler, Cümleler ve Metin Oluşturma Alt Boyutuna Ait Değişkenlik Analizi Bulguları

Cinsiyete göre

Sınıf öğretmenlerinin ana dili Türkçe olmayan öğrencilere ilkokuma yazma öğretirken ilkokuma yazmaya başlama ve ilerleme boyutunun seslerden heceler, kelimeler, cümleler ve metin oluşturma alt boyutunda karşılaştıkları sorunlar konusunda ölçekteki görüşlerinin erkek öğretmenlerle kadın öğretmenlerin harfi okuma ve yazma, harflerden heceler, hecelerden kelimeler, kelimelerden cümleler oluşturma, metin okuma aşamalarında sorunlarla karşılaşma puanlarının karşılaştırılmasına yönelik T-testi yapılmıştır. Sonuçlar Tablo 28'de gösterilmiştir.

Tablo 28. *Sınıf Öğretmenlerinin Seslerden Heceler, Kelimeler, Cümleler ve Metin Oluşturma Alt Boyutu Alt Boyutunda Karşılaştıkları Sorunlar Konusunda Ölçekteki Görüşlerinin Cinsiyete Göre Farklılığı (T- Testi)*

Grup	n	$\bar{X}$	ss	t	sd	p
Erkek	83	3.9947	.67514	-3.279	203	.001
Kadın	122	4.3002	.64059			

Tablo 28 incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin seslerden heceler, kelimeler, cümleler ve metin oluşturma alt boyutunda karşılaştıkları sorunlarla ilgili, cinsiyet değişkenine göre kadın öğretmenlerin ölçek puanı ortalamaları ($\bar{X}= 4.3002$) ve erkek öğretmenlerin ölçek ortalamaları ($\bar{X}= 3.9947$) arasında istatistiksel olarak anlamlı fark saptanmıştır ($[t_{(203)} = -3.279, p=.001]$). Buna göre, kadın sınıf öğretmenleri harfi okuma ve yazma, harflerden heceler, hecelerden kelimeler, kelimelerden cümleler oluşturma, metin okuma aşamalarında erkek öğretmenlere göre daha fazla sorunla karşılaşmaktadırlar şeklinde yorumlanabilir. Ayrıca tespit edilen etki büyüklüğü değeri $r=.054$ bulunmuştur.

Yerleşim Birimine Göre

Sınıf öğretmenlerinin ana dili Türkçe olmayan öğrencilere ilkokuma yazma öğretirken ilkokuma yazmaya başlama ve ilerleme boyutunun seslerden heceler, kelimeler, cümleler ve metin oluşturma alt boyutunda karşılaştıkları sorunlar konusunda ölçekteki görüşlerinin köyde çalışan öğretmenlerle şehirde çalışan öğretmenlerin harfi okuma ve yazma, harflerden heceler, hecelerden kelimeler, kelimelerden cümleler oluşturma, metin okuma aşamalarında sorunlarla karşılaşma puanlarının karşılaştırılmasına yönelik T-testi yapılmıştır. Sonuçlar Tablo 29'da gösterilmiştir.

Tablo 29. *Sınıf Öğretmenlerinin Seslerden Heceler, Kelimeler, Cümleler ve Metin Oluşturma Alt Boyutunda Karşılaştıkları Sorunlar Konusunda Ölçekteki Görüşlerinin Yerleşim Yerine Göre Farklılığı (T- Testi)*

Grup	n	$\bar{X}$	ss	t	sd	p
Köy	103	4.2275	.65474	1.096	203	.274
Şehir	102	4.1250	.68488			

Tablo 29 incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin seslerden heceler, kelimeler, cümleler ve metin oluşturma alt boyutunda karşılaştıkları sorunlarla ilgili, yerleşim birimi değişkenine göre köyde çalışan öğretmenlerin ölçek puanı ortalamaları ($\bar{X} = 4.2275$) ve şehirde çalışan öğretmenlerin ölçek ortalamaları ($\bar{X} = 4.1250$) arasında istatistiksel olarak anlamlı fark saptanmamıştır ($[t_{(203)} = 1.135, p=.274]$). Buna göre, köyde çalışan sınıf öğretmenleri harfi okuma ve yazma, harflerden heceler, hecelerden kelimeler, kelimelerden cümleler oluşturma, metin okuma aşamalarında şehirde çalışan öğretmenlerle benzer düzeyde sorunla karşılaşmaktadırlar şeklinde yorumlanabilir.

Mesleki Kıdeme Göre

Sınıf öğretmenlerinin ana dili Türkçe olmayan öğrencilere ilkokuma yazma öğretirken seslerden heceler, kelimeler, cümleler ve metin oluşturma alt boyutunda karşılaştıkları sorunlarla ilgili ölçekteki görüşlerinin mesleki kıdem yılına göre farklılaşıp farklılaşmadığını görmek amacıyla One Way Anova testi yapılmıştır. Sonuçlar Tablo 30'da gösterilmiştir.

Tablo 30. *Sınıf Öğretmenlerinin Seslerden Heceler, Kelimeler, Cümleler ve Metin Oluşturma Alt Boyutunda Karşılaştıkları Sorunlar Konusunda Ölçekteki Görüşlerinin Mesleki Kıdeme Göre Ortalamaları*

Değişkenler	n	$\bar{X}$	ss
1-3 yıl	81	4.2076	.63244
4-6 yıl	88	4.2756	.62913

Tablo 30 (Devamı)

7-10 yıl	29	3.8922	.79442
11+ yıl	7	3.7500	.70434
Toplam	205	4.1765	.67023

Tablo 31. Sınıf Öğretmenlerinin Seslerden Heceler, Kelimeler, Cümleler ve Metin Oluşturma Alt Boyutunda Karşılaştıkları Sorunlar Konusunda Ölçekteki Görüşlerinin Mesleki Kıdeme Göre Farklılıkları (One Way Anova)

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplararası	4.558	3	1.519	3.507	.016	4-6 yıl >7-10 yıl
Gruplarıçi	87.081	201	.433			
Toplam	91.639	204				

Farklı mesleki kıdeme sahip 205 sınıf öğretmenin deneyimleri ile seslerden heceler, kelimeler, cümleler ve metin oluşturma alt boyutunda karşılaşılan sorunlar arasında fark olup olmadığını test etmek için tek yönlü varyans analizi yapılmış ve grupların puan ortalamaları arasında anlamlı farklılık olduğu gözlenmiştir ($F_{(3-201)} = 3.507$, $p=.016$). Yapılan çoklu karşılaştırma testi sonucunda anlamlı farkın 4-6 yıllık öğretmenler ($\bar{X}= 4.3750$) ile 7-10 yıllık öğretmenler ($\bar{X}= 3.7448$) arasında 4-6 yıllık öğretmenler lehine olduğu anlaşılmaktadır. Bu sonuç, 4-6 yıl deneyime sahip öğretmenlerin harfi okuma ve yazma, harflerden heceler, hecelerden kelimeler, kelimelerden cümleler oluşturma, metin okuma aşamalarında 7-10 yıl deneyime sahip öğretmenlere göre daha fazla sorunla karşılaştıkları şeklinde yorumlanabilir. Bağımlı değişkenin bağımsız değişken tarafından açıklanan varyansın oranına işaret eden etki büyüklüğü değeri $\eta^2=.050$ olarak bulunmuştur.

Sınıf Düzeylerine Göre

Sınıf öğretmenlerinin ana dili Türkçe olmayan öğrencilere ilkokuma yazma öğretirken seslerden heceler, kelimeler, cümleler ve metin oluşturma alt boyutunda karşılaştıkları sorunlarla ilgili ölçekteki görüşlerinin sınıf düzeyine göre farklılaşıp farklılaşmadığını görmek amacıyla One Way Anova testi yapılmıştır. Sonuçlar Tablo 32’de gösterilmiştir.

Tablo 32. Sınıf Öğretmenlerinin Seslerden Heceler, Kelimeler, Cümleler ve Metin Oluşturma Alt Boyutunda Karşılaştıkları Sorunlar Konusunda Ölçekteki Görüşlerinin Sınıf Düzeyine Göre Ortalamaları

Değişkenler	n	$\bar{X}$	ss
1. sınıf	34	4.1029	.77145
2. sınıf	57	4.0515	.73051
3. sınıf	59	4.2500	.54387
4. sınıf	40	4.2422	.69600
Birleştirilmiş sınıf	15	4.3542	.53643
Toplam	205	4.1765	.67023

Tablo 33. Sınıf Öğretmenlerinin Seslerden Heceler, Kelimeler, Cümleler ve Metin Oluşturma Alt Boyutunda Karşılaştıkları Sorunlar Konusunda Ölçekteki Görüşlerinin Mesleki Kıdeme Göre Farklılıkları (One Way Anova)

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplararası	2.039	4	.510	1.138	.340	-
Gruplariçi	89.600	200	.448			
Toplam	91.639	204				

Farklı düzeyde sınıflarda eğitim veren 205 sınıf öğretmenin sınıf düzeyleri ile seslerden heceler, kelimeler, cümleler ve metin oluşturma alt boyutunda karşılaşılan sorunlar arasında fark olup olmadığını test etmek için tek yönlü varyans analizi yapılmış ve grupların puan ortalamaları arasında anlamlı farklılık olmadığı gözlenmiştir ($F_{(4-200)} = 1.138$, $p=.340$). Bu sonuç, farklı sınıf düzeylerinde ve birleştirilmiş sınıflarda eğitim veren öğretmenlerin harfi okuma ve yazma, harflerden heceler, hecelerden kelimeler, kelimelerden cümleler oluşturma, metin okuma aşamalarında benzer düzeylerde sorunla karşılaştıkları şeklinde yorumlanabilir.

Sınıf Mevcuduna Göre

Sınıf öğretmenlerinin ana dili Türkçe olmayan öğrencilere ilkokuma yazma öğretirken seslerden heceler, kelimeler, cümleler ve metin oluşturma alt boyutunda karşılaştıkları sorunlarla ilgili ölçekteki görüşlerinin sınıf mevcuduna göre farklılaşıp farklılaşmadığını görmek amacıyla One Way Anova testi yapılmıştır. Sonuçlar Tablo 34’de gösterilmiştir.

Tablo 34. Sınıf Öğretmenlerinin Seslerden Heceler, Kelimeler, Cümleler ve Metin Oluşturma Alt Boyutunda Karşılaştıkları Sorunlar Konusunda Ölçekteki Görüşlerinin Sınıf Mevcuduna Göre Ortalamaları

Değişkenler	n	$\bar{X}$	ss
0-15 öğrenci	30	4.0000	.58745
16-25 öğrenci	84	4.3222	.65382
26-35 öğrenci	80	4.1258	.66721
36+ öğrenci	11	3.9148	.85480

Tablo 34 (Devamı)

Toplam	205	4.1765	.67023
--------	-----	--------	--------

Tablo 35. Sınıf Öğretmenlerinin Seslerden Heceler, Kelimeler, Cümleler ve Metin Oluşturma Alt Boyutunda Karşılaştıkları Sorunlar Konusunda Ölçekteki Görüşlerinin Sınıf Mevcuduna Göre Farklılıkları (One Way Anova)

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplararası	3.676	3	1.225	2.800	.061	-
Gruplarıçi	87.963	201	.438			
Toplam	91.639	204				

Farklı düzeyde sınıf mevcuduna sahip 205 sınıf öğretmenin sınıf mevcutları ile seslerden heceler, kelimeler, cümleler ve metin oluşturma alt boyutunda karşılaşılan sorunlar arasında fark olup olmadığını test etmek için tek yönlü varyans analizi yapılmış ve grupların puan ortalamaları arasında anlamlı farklılık olmadığı gözlenmiştir ($F_{(3-201)} = 2.800$, $p=.061$). Bu sonuç, farklı sınıf mevcudu düzeylerinde eğitim veren öğretmenlerin harfi okuma ve yazma, harflerden heceler, hecelerden kelimeler, kelimelerden cümleler oluşturma, metin okuma aşamalarında benzer düzeylerde sorunla karşılaştıkları şeklinde yorumlanabilir.

Öğrencinin Ana Dilini Bilme Durumuna Göre

Sınıf öğretmenlerinin ana dili Türkçe olmayan öğrencilere ilkokuma yazma öğretirken seslerden heceler, kelimeler, cümleler ve metin oluşturma alt boyutunda karşılaştıkları sorunlarla ilgili ölçekteki görüşlerinin öğrencinin ana dilini bilme durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığını görmek amacıyla One Way Anova testi yapılmıştır. Sonuçlar Tablo 36'da gösterilmiştir.

Tablo 36. Sınıf Öğretmenlerinin Seslerden Heceler, Kelimeler, Cümleler ve Metin Oluşturma Alt Boyutunda Karşılaştıkları Sorunlar Konusunda Ölçekteki Görüşlerinin Öğrencinin Ana Dilini Bilme Durumuna Göre Ortalamaları

Değişkenler	n	$\bar{X}$	ss
Evet	48	3.9089	.76307
Hayır	141	4.2673	.62201
Kısmen	16	4.1797	.60591
Toplam	205	4.1765	.67023

Tablo 37. *Sınıf Öğretmenlerinin Seslerden Heceler, Kelimeler, Cümleler ve Metin Oluşturma Alt Boyutunda Karşılaştıkları Sorunlar Konusunda Ölçekteki Görüşlerinin Öğrencinin Ana Dilini Bilme Durumuna Göre Farklılıkları (One Way Anova)*

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplararası	4.601	2	2.300			
Gruplarıçi	87.039	202	.431	5.339	.006	Hayır>Evet
Toplam	91.639	204				

Ana dili farklı olan öğrencilerin ana dillerini bilen, bilmeyen ve kısmen bilen 205 sınıf öğretmeninin öğrencilerin ana dillerini bilme durumları ile seslerden heceler, kelimeler, cümleler ve metin oluşturma alt boyutunda karşılaşılan sorunlar arasında fark olup olmadığını test etmek için tek yönlü varyans analizi yapılmış ve grupların puan ortalamaları arasında anlamlı farklılık olduğu gözlenmiştir ($F_{(2-202)} = 5.339$, $p=.006$). Yapılan çoklu karşılaştırma testi sonucunda anlamlı farkın öğrencilerin ana dilini bilmeyen öğretmenler ($\bar{X}= 4.2673$) ile öğrencilerin ana dilini bilen öğretmenler ($\bar{X}= 3.9089$) arasında bilmeyen öğretmenler lehine olduğu anlaşılmaktadır. Bu sonuç, öğrencilerin ana dilini bilmeyen öğretmenlerin harfi okuma ve yazma, harflerden heceler, hecelerden kelimeler, kelimelerden cümleler oluşturma, metin okuma aşamalarında öğrencilerin ana dilini bilen öğretmenlere göre daha fazla sorunla karşılaştıkları şeklinde yorumlanabilir. Bağımlı değişkenin bağımsız değişken tarafından açıklanan varyansın oranına işaret eden etki büyüklüğü değeri $\eta^2=.050$ olarak bulunmuştur.

Birinci Sınıf Okutma Sayısı Durumuna Göre

Sınıf öğretmenlerinin ana dili Türkçe olmayan öğrencilere ilkokuma yazma öğretirken seslerden heceler, kelimeler, cümleler ve metin oluşturma alt boyutunda karşılaştıkları sorunlarla ilgili ölçekteki görüşlerinin birinci sınıf okutma sayısı durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığını görmek amacıyla One Way Anova testi yapılmıştır. Sonuçlar Tablo 38’de gösterilmiştir.

Tablo 38. *Sınıf Öğretmenlerinin Seslerden Heceler, Kelimeler, Cümleler ve Metin Oluşturma Alt Boyutunda Karşılaştıkları Sorunlar Konusunda Ölçekteki Görüşlerinin Birinci Sınıf Okutma Sayısı Durumuna Göre Ortalamaları*

Değişkenler	n	$\bar{X}$	ss
1 defa	114	4.2396	.62094
2 defa	67	4.1278	.67739
3 defa	24	4.0130	.84779
Toplam	205	4.1765	.67023

Tablo 39. Sınıf Öğretmenlerinin Seslerden Heceler, Kelimeler, Cümleler ve Metin Oluşturma Alt Boyutunda Karşılaştıkları Sorunlar Konusunda Ölçekteki Görüşlerinin Birinci Sınıf Okutma Sayısı Durumuna Göre Farklılıkları (One Way Anova)

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P	Anlamlı Fark
Gruplararası	1.254	2	.627	1.401	.249	-
Gruplariçi	90.385	202	.447			
Toplam	91.639	204				

1, 2 veya 3 defa birinci sınıf okutmuş olan 205 sınıf öğretmenin birinci sınıf okutma sayıları ile seslerden heceler, kelimeler, cümleler ve metin oluşturma alt boyutunda karşılaşılan sorunlar arasında fark olup olmadığını test etmek için tek yönlü varyans analizi yapılmış ve grupların puan ortalamaları arasında anlamlı farklılık olmadığı gözlenmiştir ($F_{(2-202)} = 1.401$, $p=.249$). Bu sonuç, 1, 2 veya 3 defa birinci sınıf okutmuş olan öğretmenlerin harfi okuma ve yazma, harflerden heceler, hecelerden kelimeler, kelimelerden cümleler oluşturma, metin okuma aşamalarında benzer düzeyde sorunla karşılaştıkları şeklinde yorumlanabilir.

Okuryazarlığa Ulaşma Boyutuna Ait Değişkenlik Analizi Bulguları

Cinsiyete göre

Sınıf öğretmenlerinin ana dili Türkçe olmayan öğrencilere ilkokuma yazma öğretirken okuryazarlığa ulaşma boyutunda karşılaştıkları sorunlar konusunda ölçekteki görüşlerinin erkek öğretmenlerle kadın öğretmenlerin bağımsız okuma ve yazma aşamasında sorunlarla karşılaşma puanlarının karşılaştırılmasına yönelik T-testi yapılmıştır. Sonuçlar Tablo 40'da gösterilmiştir.

Tablo 40. Sınıf Öğretmenlerinin Okuryazarlığa Ulaşma Boyutunda Karşılaştıkları Sorunlar Konusunda Ölçekteki Görüşlerinin Cinsiyete Göre Farklılığı (T- Testi)

Grup	n	$\bar{X}$	ss	t	sd	p
Erkek	83	3.3614	.58222	-2.230	203	.027
Kadın	122	3.5574	.64037			

Tablo 40 incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin okuryazarlığa ulaşma boyutunda karşılaştıkları sorunlar durumunda, cinsiyet değişkenine göre kadın öğretmenlerin ölçek puanı ortalamaları ($\bar{X} = 3.5574$) ve erkek öğretmenlerin ölçek puanı ortalamaları ($\bar{X} = 3.3614$) arasında istatistiksel olarak anlamlı fark saptanmıştır ($[t_{(203)} = -2.230$, $p=.027]$). Buna göre,

kadın sınıf öğretmenleri bağımsız okuma ve yazma aşamasında erkek öğretmenlere göre daha fazla sorunla karşılaşmaktadırlar şeklinde yorumlanabilir.

Yerleşim Birimine Göre

Sınıf öğretmenlerinin ana dili Türkçe olmayan öğrencilere ilkokuma yazma öğretirken okuryazarlığa ulaşma boyutunda karşılaştıkları sorunlar konusunda ölçekteki görüşlerinin köyde çalışan öğretmenlerle şehirde çalışan öğretmenlerin bağımsız okuma ve yazma aşamasında sorunlarla karşılaşma puanlarının karşılaştırılmasına yönelik T-testi yapılmıştır. Sonuçlar Tablo 41'de gösterilmiştir.

Tablo 41. *Sınıf Öğretmenlerinin Okuryazarlığa Ulaşma Boyutunda Karşılaştıkları Sorunlar Konusunda Ölçekteki Görüşlerinin Yerleşim Yerine Göre Farklılığı (T- Testi)*

Grup	n	$\bar{X}$	SS	t	sd	p
Köy	103	3.5165	.53689	.887	203	.376
Şehir	102	3.4392	.70080			

Tablo 41 incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin okuryazarlığa ulaşma boyutunda karşılaştıkları sorunlarla ilgili, yerleşim birimi değişkenine göre köyde çalışan öğretmenlerin ölçek puanı ortalamaları ($\bar{X} = 4.2275$) ve şehirde çalışan öğretmenlerin ölçek puanı ortalamaları ($\bar{X} = 4.1250$) arasında istatistiksel olarak anlamlı fark saptanmamıştır ([$t_{(203)} = 1.135$, $p=.376$]). Buna göre, köyde çalışan sınıf öğretmenleri bağımsız okuma ve yazma aşamasında şehirde çalışan öğretmenlerle benzer düzeyde sorunla karşılaşmaktadırlar şeklinde yorumlanabilir.

Mesleki Kıdeme Göre

Sınıf öğretmenlerinin ana dili Türkçe olmayan öğrencilere ilkokuma yazma öğretirken okuryazarlığa ulaşma boyutunda karşılaştıkları sorunlarla ilgili ölçekteki görüşlerinin mesleki kıdem yılına göre farklılaşıp farklılaşmadığını görmek amacıyla One Way Anova testi yapılmıştır. Sonuçlar Tablo 42’de gösterilmiştir.

Tablo 42. *Sınıf Öğretmenlerinin Okuryazarlığa Ulaşma Boyutunda Karşılaştıkları Sorunlar Konusunda Ölçekteki Görüşlerinin Mesleki Kıdeme Göre Ortalamaları*

Değişkenler	n	$\bar{X}$	ss
1-3 yıl	81	3.5235	.52590
4-6 yıl	88	3.5864	.63810
7-10 yıl	29	3.1379	.67845
11+ yıl	7	3.0000	.67330

Tablo 42 (Devamı)

Toplam	205	3.4780	.62352
--------	-----	--------	--------

Tablo 43. Sınıf Öğretmenlerinin Okuryazarlığa Ulaşma Boyutunda Karşılaştıkları Sorunlar Konusunda Ölçekteki Görüşlerinin Mesleki Kıdeme Göre Farklılıkları (One Way Anova)

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplararası	6.154	3	2,051	5.636	.001	1-3>7-10
Gruplariçi	73.157	201	.364			4-6>7-10
Toplam	79.311	204				

Farklı mesleki kıdeme sahip 205 sınıf öğretmenin deneyimleri ile okuryazarlığa ulaşma boyutunda karşılaşılan sorunlar arasında fark olup olmadığını test etmek için tek yönlü varyans analizi yapılmış ve grupların puan ortalamaları arasında anlamlı farklılık olduğu gözlenmiştir ($F_{(3-201)} = 5.636, p=.001$). Yapılan çoklu karşılaştırma testi sonucunda anlamlı farkın 1-3 yıllık deneyime sahip öğretmenler ($\bar{X} = 3.5235$) ile 7-10 yıllık öğretmenler ($\bar{X} = 3.1379$) arasında 1-3 yıllık öğretmenler lehine, 4-6 yıllık öğretmenler ($\bar{X} = 3.5864$) ile 7-10 yıllık öğretmenler ($\bar{X} = 3.1379$) arasında 4-6 yıllık öğretmenler lehine olduğu anlaşılmaktadır. Bu sonuç, 1-3 yıl ve 4-6 yıl deneyime sahip öğretmenlerin bağımsız okuma ve yazma aşamasında 7-10 yıl deneyime sahip öğretmenlere göre daha fazla sorunla karşılaştıkları şeklinde yorumlanabilir. Bağımlı değişkenin bağımsız değişken tarafından açıklanan varyansın oranına işaret eden etki büyüklüğü değeri $\eta^2=.078$ olarak bulunmuştur.

Sınıf Düzeylerine Göre

Sınıf öğretmenlerinin ana dili Türkçe olmayan öğrencilere ilkokuma yazma öğretirken okuryazarlığa ulaşma boyutunda karşılaştıkları sorunlarla ilgili ölçekteki görüşlerinin sınıf düzeyine göre farklılaşıp farklılaşmadığını görmek amacıyla One Way Anova testi yapılmıştır. Sonuçlar Tablo 44’de gösterilmiştir.

Tablo 44. Sınıf Öğretmenlerinin Okuryazarlığa Ulaşma Boyutunda Karşılaştıkları Sorunlar Konusunda Ölçekteki Görüşlerinin Sınıf Düzeyine Göre Ortalamaları

Değişkenler	n	$\bar{X}$	ss
1. sınıf	34	3.4471	.61508
2. sınıf	57	3.3193	.62319
3. sınıf	59	3.5288	.54553

Tablo 44 (Devamı)

4. sınıf	40	3.6400	.75270
Birleştirilmiş sınıf	15	3.5200	.46476

Tablo 45. Sınıf Öğretmenlerinin Okuryazarlığa Ulaşma Boyutunda Karşılaştıkları Sorunlar Konusunda Ölçekteki Görüşlerinin Sınıf Düzeyine Göre Farklılıkları (One Way Anova)

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P	Anlamlı Fark
Gruplararası	2.697	4	.674			
Gruplariçi	76.614	200	.383	1.760	.138	-
Toplam	79.311	204				

Farklı düzeyde sınıflarda eğitim veren 205 sınıf öğretmenin sınıf düzeyleri ile okuryazarlığa ulaşma boyutunda karşılaşılan sorunlar arasında fark olup olmadığını test etmek için tek yönlü varyans analizi yapılmış ve grupların puan ortalamaları arasında anlamlı farklılık olmadığı gözlenmiştir ($F_{(4-200)} = 1.760$, $p=.138$). Bu sonuç farklı sınıf düzeylerinde ve birleştirilmiş sınıflarda eğitim veren öğretmenlerin bağımsız okuma ve yazma aşamasında benzer düzeylerde sorunla karşılaştıkları şeklinde yorumlanabilir.

Sınıf Mevcuduna Göre

Sınıf öğretmenlerinin ana dili Türkçe olmayan öğrencilere ilkokuma yazma öğretirken okuryazarlığa ulaşma boyutunda karşılaştıkları sorunlarla ilgili ölçekteki görüşlerinin sınıf mevcuduna göre farklılaşıp farklılaşmadığını görmek amacıyla One Way Anova testi yapılmıştır. Sonuçlar Tablo 46’da gösterilmiştir.

Tablo 46. Sınıf Öğretmenlerinin Okuryazarlığa Ulaşma Boyutunda Karşılaştıkları Sorunlar Konusunda Ölçekteki Görüşlerinin Sınıf Mevcuduna Göre Ortalamaları

Değişkenler	n	$\bar{X}$	ss
0-15 öğrenci	30	3.4733	.60454
16-25 öğrenci	84	3.5524	.50788
26-35 öğrenci	80	3.4100	.71505
36+ öğrenci	11	3.4182	.77694
Toplam	205	3.4780	.62352

Tablo 47. Sınıf Öğretmenlerinin Okuryazarlığa Ulaşma Boyutunda Karşılaştıkları Sorunlar Konusunda Ölçekteki Görüşlerinin Sınıf Mevcuduna Göre Farklılıkları (One Way Anova)

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplararası	.875	3	.292	.747	.525	-
Gruplariçi	78.437	201	.390			
Toplam	79.311	204				

Farklı düzeyde sınıf mevcuduna sahip 205 sınıf öğretmeninin sınıf mevcutları ile okuryazarlığa ulaşma boyutunda karşılaşılan sorunlar arasında fark olup olmadığını test etmek için tek yönlü varyans analizi yapılmış ve grupların puan ortalamaları arasında anlamlı farklılık olmadığı gözlenmiştir ($F_{(3-201)} = 0.747$, $p=.525$). Bu sonuç, farklı sınıf mevcudu düzeylerinde eğitim veren öğretmenlerin bağımsız okuma ve yazma aşamasında benzer düzeylerde sorunla karşılaştıkları şeklinde yorumlanabilir.

Öğrencinin Ana Dilini Bilme Durumuna Göre

Sınıf öğretmenlerinin ana dili Türkçe olmayan öğrencilere ilkokuma yazma öğretirken okuryazarlığa ulaşma boyutunda karşılaştıkları sorunlarla ilgili ölçekteki görüşlerinin öğrencilerin ana dilini bilme durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığını görmek amacıyla One Way Anova testi yapılmıştır. Sonuçlar Tablo 48’de gösterilmiştir.

Tablo 48. *Sınıf Öğretmenlerinin Okuryazarlığa Ulaşma Boyutunda Karşılaştıkları Sorunlar Konusunda Ölçekteki Görüşlerinin Öğrencilerin Ana Dilini Bilme Durumuna Göre Ortalamaları*

Değişkenler	n	$\bar{X}$	ss
Evet	48	3.2167	.72503
Hayır	141	3.5816	.57615
Kısmen	16	3.3500	.45314
Toplam	205	3.4780	.62352

Tablo 49. *Sınıf Öğretmenlerinin Okuryazarlığa Ulaşma Boyutunda Karşılaştıkları Sorunlar Konusunda Ölçekteki Görüşlerinin Öğrencilerin Ana Dilini Bilme Durumuna Göre Farklılıkları (One Way Anova)*

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplararası	5.052	2	2.526	6.872	.001	Hayır>Evet
Gruplariçi	74.259	202	.368			
Toplam	79.311	204				

Ana dili farklı olan öğrencilerin ana dillerini bilen, bilmeyen ve kısmen bilen 205 sınıf öğretmeninin öğrencilerin ana dillerini bilme durumları ile okuryazarlığa ulaşma boyutunda karşılaşılan sorunlar arasında fark olup olmadığını test etmek için tek yönlü varyans analizi yapılmış ve grupların puan ortalamaları arasında anlamlı farklılık olduğu gözlenmiştir ($F_{(2-202)} = 6.872, p=.001$). Yapılan çoklu karşılaştırma testi sonucunda anlamlı farkın öğrencilerin ana dilini bilmeyen öğretmenler ($\bar{X}= 3.5816$) ile öğrencilerin ana dilini bilen öğretmenler ($\bar{X}= 3.2167$) arasında bilmeyen öğretmenler lehine olduğu anlaşılmaktadır. Bu sonuç, öğrencilerin ana dilini bilmeyen öğretmenlerin bağımsız okuma ve yazma aşamasında öğrencilerin ana dilini bilen öğretmenlere göre daha fazla sorunla karşılaştıkları şeklinde yorumlanabilir. Bağımlı değişkenin bağımsız değişken tarafından açıklanan varyansın oranına işaret eden etki büyüklüğü değeri $\eta^2=.064$ olarak bulunmuştur.

Birinci Sınıf Okutma Sayısı Durumuna Göre

Sınıf öğretmenlerinin ana dili Türkçe olmayan öğrencilere ilkokuma yazma öğretirken okuryazarlığa ulaşma boyutunda karşılaştıkları sorunlarla ilgili ölçekteki görüşlerinin öğrencilerin birinci sınıf okutma sayısı durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığını görmek amacıyla One Way Anova testi yapılmıştır. Sonuçlar Tablo 50’de gösterilmiştir.

Tablo 50. *Sınıf Öğretmenlerinin Okuryazarlığa Ulaşma Boyutunda Karşılaştıkları Sorunlar Konusunda Ölçekteki Görüşlerinin Birinci Sınıf Okutma Sayısı Durumuna Göre Ortalamaları*

Değişkenler	n	$\bar{X}$	ss
1 defa	114	3.5789	.57829
2 defa	67	3.4358	.62564
3 defa	24	3.1167	.70010
Toplam	205	3.4780	.62352

Tablo 51. *Sınıf Öğretmenlerinin Okuryazarlığa Ulaşma Boyutunda Karşılaştıkları Sorunlar Konusunda Ölçekteki Görüşlerinin Birinci Sınıf Okutma Sayısı Durumuna Göre Frekansları (One Way Anova)*

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplararası	4.414	2	2.207	5.953	.003	1 defa> 3 defa
Gruplariçi	74.897	202	.371			
Toplam	79.311	204				

1, 2 veya 3 defa birinci sınıf okutmuş olan 205 sınıf öğretmeninin birinci sınıf okutma sayıları ile okuryazarlığa ulaşma boyutunda karşılaşılan sorunlar arasında fark olup

olmadığını test etmek için tek yönlü varyans analizi yapılmış ve grupların puan ortalamaları arasında anlamlı farklılık olmadığı gözlenmiştir ($F_{(2-202)} = 5.953$, $p=.003$). Yapılan çoklu karşılaştırma testi sonucunda anlamlı farkın 1 defa birinci sınıf okutmuş olan öğretmenler ($\bar{X}=3.5789$) ile 3 defa birinci sınıf okutmuş öğretmenler ($\bar{X}=3.1167$) arasında 1 defa birinci sınıf okutmuş öğretmenler lehine olduğu anlaşılmaktadır. Bu sonuç, 1 defa birinci sınıf okutmuş olan öğretmenlerin bağımsız okuma ve yazma aşamasında 3 defa birinci sınıf okutmuş olan öğretmenlere göre daha fazla sorunla karşılaştıkları şeklinde yorumlanabilir. Bağımlı değişkenin bağımsız değişken tarafından açıklanan varyansın oranına işaret eden etki büyüklüğü değeri $\eta^2=.056$ olarak bulunmuştur.

İletişim Boyutuna Ait Değişkenlik Analizi Bulguları

Cinsiyete göre

Sınıf öğretmenlerinin ana dili Türkçe olmayan öğrencilere ilkokuma yazma öğretirken iletişim boyutunda karşılaştıkları sorunlar konusunda ölçekteki görüşlerinin erkek öğretmenlerle kadın öğretmenlerin ilkokuma yazma öğretiminin iletişim sürecinde sorunlarla karşılaşma puanlarının karşılaştırılmasına yönelik T-testi yapılmıştır. Sonuçlar Tablo 52'de gösterilmiştir

Tablo 52. *Sınıf Öğretmenlerinin İletişim Boyutunda Karşılaştıkları Sorunlar Konusunda Ölçekteki Görüşlerinin Cinsiyete Göre Farklılığı (T- Testi)*

Grup	n	$\bar{X}$	ss	t	sd	p
Erkek	83	3.7711	.73327	-2.077	203	.039
Kadın	122	3.9934	.76491			

Tablo 52 incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin iletişim boyutunda karşılaştıkları sorunlar durumunda, cinsiyet değişkenine göre kadın öğretmenlerin ölçek puanı ortalamaları ($\bar{X} = 3.9934$) ve erkek öğretmenlerin ölçek ortalamaları ($\bar{X} = 3.7711$) arasında istatistiksel olarak anlamlı fark saptanmıştır ($[t_{(203)} = -2.077$, $p=.039]$). Buna göre, kadın sınıf öğretmenleri ilkokuma yazma öğretiminin iletişim sürecinde erkek öğretmenlere göre daha fazla sorunla karşılaşmaktadırlar şeklinde yorumlanabilir. Ayrıca tespit edilen etki büyüklüğü değeri $r=.029$ bulunmuştur.

Yerleşim Birimine Göre

Sınıf öğretmenlerinin ana dili Türkçe olmayan öğrencilere ilkokuma yazma öğretirken iletişim boyutunda karşılaştıkları sorunlar konusunda ölçekteki görüşlerinin köyde çalışan

öğretmenlerle şehirde çalışan öğretmenlerin ilkokuma yazma öğretiminin iletişim sürecinde sorunlarla karşılaşma puanlarının karşılaştırılmasına yönelik T-testi yapılmıştır. Sonuçlar Tablo 53'te gösterilmiştir

Tablo 53. *Sınıf Öğretmenlerinin İletişim Boyutunda Karşılaştıkları Sorunlar Konusunda Ölçekteki Görüşlerinin Yerleşim Yerine Göre Farklılığı (T- Testi)*

Grup	n	$\bar{X}$	ss	t	sd	p
Köy	103	3.9262	.74412	.432	203	.666
Şehir	102	3.8804	.77550			

Tablo 53 incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin iletişim boyutunda karşılaştıkları sorunlarla ilgili, yerleşim birimi değişkenine göre köyde çalışan öğretmenlerin ölçek puanı ortalamaları ($\bar{X} = 3.9262$) ve şehirde çalışan öğretmenlerin ölçek ortalamaları ($\bar{X} = 3.8804$) arasında istatistiksel olarak anlamlı fark saptanmamıştır ($[t_{(203)} = 0.432, p=.666]$). Buna göre, köyde çalışan sınıf öğretmenleri ilkokuma yazma öğretiminin iletişim sürecinde şehirde çalışan öğretmenlerle benzer düzeyde sorunla karşılaşmaktadırlar şeklinde yorumlanabilir.

Mesleki Kıdeme Göre

Sınıf öğretmenlerinin ana dili Türkçe olmayan öğrencilere ilkokuma yazma öğretirken iletişim boyutunda karşılaştıkları sorunlarla ilgili ölçekteki görüşlerinin mesleki kıdem yılına göre farklılaşıp farklılaşmadığını görmek amacıyla One Way Anova testi yapılmıştır. Sonuçlar Tablo 54'te gösterilmiştir.

Tablo 54. *Sınıf Öğretmenlerinin İletişim Boyutunda Karşılaştıkları Sorunlar Konusunda Ölçekteki Görüşlerinin Mesleki Kıdeme Göre Ortalamaları*

Değişkenler	n	$\bar{X}$	ss
1-3 yıl	81	3.8938	.73694
4-6 yıl	88	3.9864	.76462
7-10 yıl	29	3.6759	.76981
11+ yıl	7	3.9143	.84741
Toplam	205	3.9034	.75838

Tablo 55. *Sınıf Öğretmenlerinin İletişim Boyutunda Karşılaştıkları Sorunlar Konusunda Ölçekteki Görüşlerinin Mesleki Kıdeme Göre Farklılıkları (One Way Anova)*

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplararası	2.115	3	.705	1.230	.300	-
Gruplariçi	115.212	201	.573			

Tablo 55 (Devam)

Toplam	117.328	204
--------	---------	-----

Farklı mesleki kıdemlere sahip 205 sınıf öğretmeninin deneyimleri ile iletişim boyutunda karşılaşılan sorunlar arasında fark olup olmadığını test etmek için tek yönlü varyans analizi yapılmış ve grupların puan ortalamaları arasında anlamlı farklılık olmadığı gözlenmiştir ($F_{(3-201)} = 1.230$, $p=.300$). Bu sonuç, farklı mesleki kıdemlere sahip öğretmenlerin ilkokuma yazma öğretiminin iletişim sürecinde benzer düzeyde sorunla karşılaştıkları şeklinde yorumlanabilir.

Sınıf Düzeylerine Göre

Sınıf öğretmenlerinin ana dili Türkçe olmayan öğrencilere ilkokuma yazma öğretirken iletişim boyutunda karşılaştıkları sorunlarla ilgili ölçekteki görüşlerinin sınıf düzeylerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını görmek amacıyla One Way Anova testi yapılmıştır. Sonuçlar Tablo 56'da gösterilmiştir.

Tablo 56. *Sınıf Öğretmenlerinin İletişim Boyutunda Karşılaştıkları Sorunlar Konusunda Ölçekteki Görüşlerinin Sınıf Düzeyine Göre Ortalamaları*

Değişkenler	n	$\bar{X}$	ss
1. sınıf	34	3.8941	.81833
2. sınıf	57	3.7228	.75286
3. sınıf	59	3.9525	.71084
4. sınıf	40	4.0750	.79832
Birleştirilmiş sınıf	15	3.9600	.65987
Toplam	205	3.9034	.75838

Tablo 57. *Sınıf Öğretmenlerinin İletişim Boyutunda Karşılaştıkları Sorunlar Konusunda Ölçekteki Görüşlerinin Sınıf Düzeyine Göre Farklılıkları (One Way Anova)*

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P	Anlamlı Fark
Gruplararası	3.230	4	.808	1.416	.230	-
Gruplariçi	114.097	200	.570			
Toplam	117.328	204				

Farklı düzeyde sınıflarda eğitim veren 205 sınıf öğretmeninin sınıf düzeyleri ile iletişim boyutunda karşılaşılan sorunlar arasında fark olup olmadığını test etmek için tek

yönlü varyans analizi yapılmış ve grupların puan ortalamaları arasında anlamlı farklılık olmadığı gözlenmiştir ($F_{(4-200)} = 1.416$, $p=.230$). Bu sonuç, farklı sınıf düzeylerinde ve birleştirilmiş sınıflarda eğitim veren öğretmenlerin ilkokuma yazma öğretiminin iletişim sürecinde benzer düzeylerde sorunla karşılaştıkları şeklinde yorumlanabilir.

Sınıf Mevcuduna Göre

Sınıf öğretmenlerinin ana dili Türkçe olmayan öğrencilere ilkokuma yazma öğretirken iletişim boyutunda karşılaştıkları sorunlarla ilgili ölçekteki görüşlerinin sınıf mevcuduna göre farklılaşıp farklılaşmadığını görmek amacıyla One Way Anova testi yapılmıştır. Sonuçlar Tablo 58’de gösterilmiştir.

Tablo 58. *Sınıf Öğretmenlerinin İletişim Boyutunda Karşılaştıkları Sorunlar Konusunda Ölçekteki Görüşlerinin Sınıf Mevcuduna Göre Ortalamaları*

Değişkenler	n	$\bar{X}$	ss
0-15 öğrenci	30	3.8133	.73706
16-25 öğrenci	84	4.0024	.75378
26-35 öğrenci	80	3.8450	.73947
36+ öğrenci	11	3.8182	.98977
Toplam	205	3.9034	.75838

Tablo 59. *Sınıf Öğretmenlerinin İletişim Boyutunda Karşılaştıkları Sorunlar Konusunda Ölçekteki Görüşlerinin Sınıf Mevcuduna Göre Farklılıkları (One Way Anova)*

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P	Anlamlı Fark
Gruplararası	1.419	3	.473			
Gruplarıçi	115.909	201	.577	.820	.484	-
Toplam	117.328	204				

Farklı düzeyde sınıf mevcuduna sahip 205 sınıf öğretmenin sınıf mevcutları ile iletişim boyutunda karşılaşılan sorunlar arasında fark olup olmadığını test etmek için tek yönlü varyans analizi yapılmış ve grupların puan ortalamaları arasında anlamlı farklılık olmadığı gözlenmiştir ($F_{(3-201)} = 0.820$, $p=.484$). Bu sonuç, farklı sınıf mevcudu düzeylerinde eğitim veren öğretmenlerin ilkokuma yazma öğretiminin iletişim sürecinde benzer düzeylerde sorunla karşılaştıkları şeklinde yorumlanabilir.

Öğrencinin Ana Dilini Bilme Durumuna Göre

Sınıf öğretmenlerinin ana dili Türkçe olmayan öğrencilere ilkokuma yazma öğretirken iletişim boyutunda karşılaştıkları sorunlarla ilgili ölçekteki görüşlerinin öğrencilerin ana dilini bilme durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığını görmek amacıyla One Way Anova testi yapılmıştır. Sonuçlar Tablo 60’da gösterilmiştir.

Tablo 60. *Sınıf Öğretmenlerinin İletişim Boyutunda Karşılaştıkları Sorunlar Konusunda Ölçekteki Görüşlerinin Öğrencilerin Ana Dilini Bilme Durumuna Göre Ortalamaları*

Değişkenler	n	$\bar{X}$	ss
Evet	48	3.7583	.83433
Hayır	141	3.9589	.73154
Kısmen	16	3.8500	.73937
Toplam	205	3.9034	.75838

Tablo 61. *Sınıf Öğretmenlerinin İletişim Boyutunda Karşılaştıkları Sorunlar Konusunda Ölçekteki Görüşlerinin Öğrencilerin Ana Dilini Bilme Durumuna Göre Farklılıkları (One Way Anova)*

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplararası	1.490	2	.745	1.299	.275	-
Gruplariçi	115.838	202	.573			
Toplam	117.328	204				

Ana dili farklı olan öğrencilerin ana dillerini bilen, bilmeyen ve kısmen bilen 205 sınıf öğretmenin öğrencilerin ana dillerini bilme durumları ile iletişim boyutunda karşılaşılan sorunlar arasında fark olup olmadığını test etmek için tek yönlü varyans analizi yapılmış ve grupların puan ortalamaları arasında anlamlı farklılık olmadığı gözlenmiştir ($F_{(2-202)} = 1.299$, $p=.275$). Bu sonuç, öğrencilerin ana dilini bilmeyen, bilen ve kısmen bilen öğretmenlerin ilkokuma yazma öğretiminin iletişim sürecinde benzer düzeyde sorunla karşılaştıkları şeklinde yorumlanabilir.

Birinci Sınıf Okutma Sayısı Durumuna Göre

Sınıf öğretmenlerinin ana dili Türkçe olmayan öğrencilere ilkokuma yazma öğretirken iletişim boyutunda karşılaştıkları sorunlarla ilgili ölçekteki görüşlerinin birinci sınıf okutma sayısı durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığını görmek amacıyla One Way Anova testi yapılmıştır. Sonuçlar Tablo 62’de gösterilmiştir.

Tablo 62. *Sınıf Öğretmenlerinin İletişim Boyutunda Karşılaştıkları Sorunlar Konusunda Ölçekteki Görüşlerinin Birinci Sınıf Okutma Sayısına Göre Ortalamaları*

Değişkenler	n	$\bar{X}$	ss
1 defa	114	3.9860	.76180
2 defa	67	3.8000	.74671
3 defa	24	3.8000	.75757
Toplam	205	3.9034	.75838

Tablo 63. *Sınıf Öğretmenlerinin İletişim Boyutunda Karşılaştıkları Sorunlar Konusunda Ölçekteki Görüşlerinin Birinci Sınıf Okutma Sayısına Göre Farklılıkları (One Way Anova)*

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplararası	1.750	2	.875	1.529	.219	-
Gruplariçi	115.578	202	.572			
Toplam	117.328	204				

1, 2 veya 3 defa birinci sınıf okutmuş olan 205 sınıf öğretmenin birinci sınıf okutma sayıları ile iletişim boyutunda karşılaşılan sorunlar arasında fark olup olmadığını test etmek için tek yönlü varyans analizi yapılmış ve grupların puan ortalamaları arasında anlamlı farklılık olmadığı gözlenmiştir ($F_{(2-202)} = 1.529, p=.219$). Bu sonuç, 1, 2 ve 3 defa birinci sınıf okutmuş olan öğretmenlerin ilkokuma yazma öğretiminin iletişim sürecinde benzer düzeyde sorunla karşılaştıkları şeklinde yorumlanabilir.

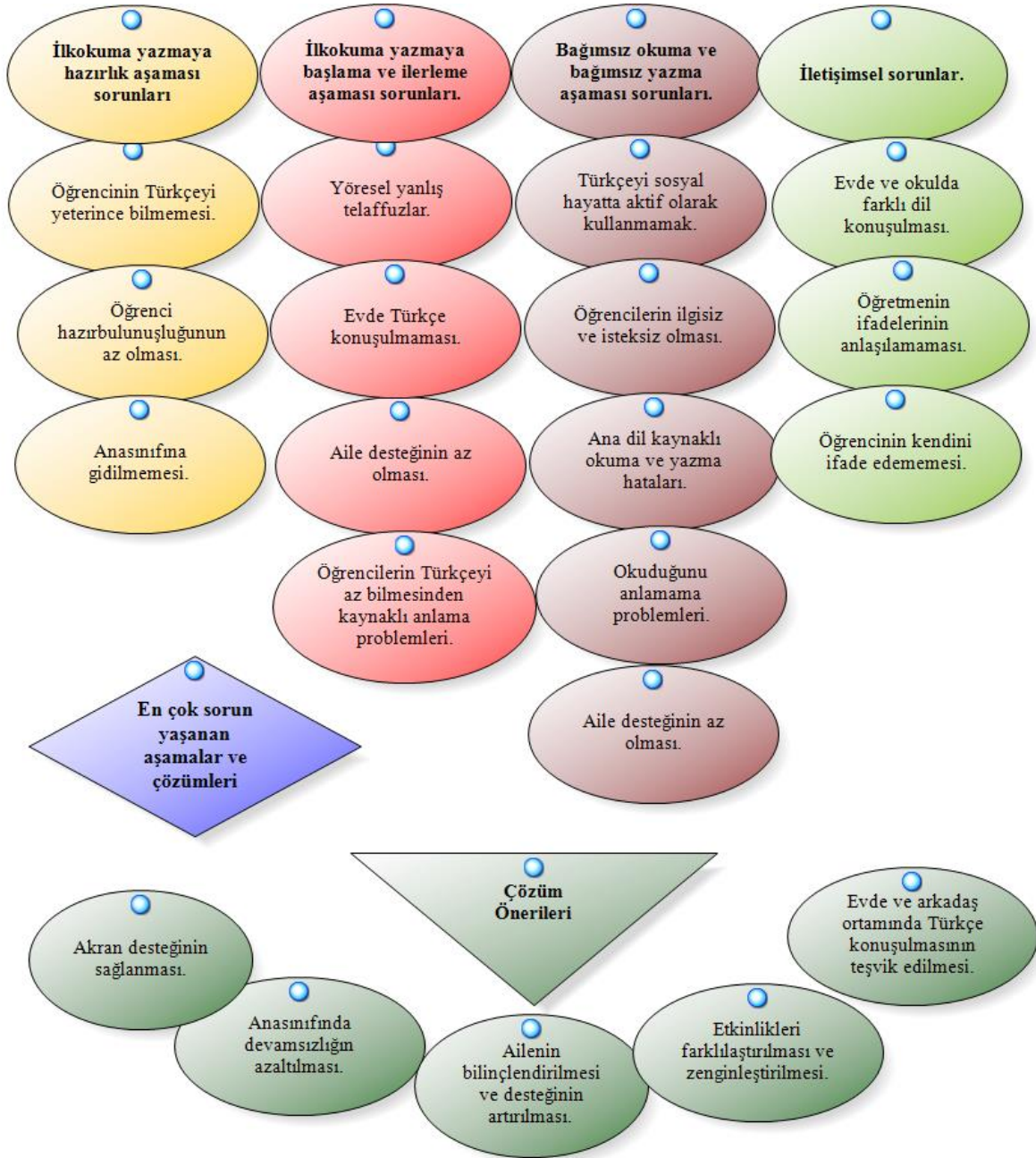
İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular (Öğretmen Görüşmelerine Ait Bulgular)

Bu bölümde anadilin Türkçe olmadığı yörelerde en az bir defa ilkokul birinci sınıf okutmuş olan sınıf öğretmenleri ile yapılan görüşmelerden elde edilen bulgular sunulmuştur. Nitel bulgular nicel bulguların açıklanması ve detaylandırılması amacıyla bilgisayar destekli nitel analiz programı olan NVIVO 9 yardımıyla kod ve temalar halinde organize edilerek ifade edilmiştir. Sınıf öğretmenleri ile yapılan görüşmeler sonucunda elde edilen görüşlerden aşağıdaki temalar oluşturulmuştur;

- En çok sorun yaşanan aşamalar ve çözümleri,
- En çok sorun yaşanan dersler, harfler ve sebepleri,
- İllkokuma yazmada yöntem,
- Öğretmen, veli, öğrenci ve program kaynaklı sorunlar ve çözümler,
- En ideal etkinlikler nasıl olmalı.

En Çok Sorun Yaşanan Aşamalar ve Çözümleri Temasıyla İlgili Bulgular

Sınıf öğretmenlerinin ilkokuma yazma süreci boyunca en çok sorun yaşadıkları aşamalar ve çözüm önerileri ile ilgili olarak görüşlerinin kodları Şekil 4'te sunulmuştur.



Şekil 4. Sınıf Öğretmenlerinin En Çok Sorun Yaşanan İlkokuma Yazma Öğretimi Aşamaları ve Çözüm Önerileri İle İlgili Görüşleri

Şekil 4'te görüldüğü gibi en çok sorun yaşanan aşamalar ve çözüm önerileri teması altında, ilkokuma yazmaya hazırlık aşaması sorunları, ilkokumaya yazmaya başlama ve ilerleme aşaması sorunları, bağımsız okuma ve yazma aşaması sorunları, iletişimsel sorunlar ve çözüm önerileri olmak üzere 5 alt tema oluşturulmuştur. İlkokuma yazmaya hazırlık aşaması sorunları alt temasında, öğrenci hazırbulunuşluğunun az olması, öğrencilerin

Türkçeyi yeterince bilmemesi ve anasınıfına katılımının düşük olması kodları oluşturulmuştur. İlkokuma yazmaya başlama ve ilerleme aşaması sorunları alt temasında; yöresel yanlış telaffuzlar, evde Türkçe konuşulmaması, aile desteğinin az olması ve öğrencilerin Türkçeyi az bilmesinden kaynaklı anlama sorunları kodları ortaya çıkarılmıştır. Bağımsız okuma ve bağımsız yazma aşaması sorunları alt temasında; ana dili kaynaklı okuma ve yazma hataları, öğrencilerin ilgisiz ve isteksiz olması, Türkçeyi sosyal hayatta aktif olarak kullanmama, okuduğunu anlama problemleri ve aile desteğinin az olması kodları ön plana çıkmıştır. İletişimsel sorunlar alt temasında; öğrencinin kendini ifade edememesi, evde ve okulda farklı dil konuşulması ve öğretmenin ifadelerinin anlaşılabilmesi kodları belirgin hale gelmiştir. Çözüm önerileri alt temasında ise; ailenin bilinçlendirilmesi ve desteğinin artırılması, akran desteğinin sağlanması, ev ve arkadaş ortamında Türkçe konuşulmasının teşvik edilmesi, etkinlikleri farklılaştırmak ve zenginleştirmek ve anasınıfına devamsızlığın azaltılması kodları ortaya çıkmıştır.

Tablo 64. *En Çok Sorun Yaşanan Aşamalar ve Sorunlar Teması Kodları İle İlgili İstatistik Bilgiler*

En çok sorun yaşanan aşamalar ve çözümleri teması kodları	Kod kaynağı	Kod sayısı
	30	195
<i>İlkokuma yazmaya hazırlık aşaması sorunları alt teması</i>	Kod Sayısı	Yüzde
Öğrencinin Türkçeyi yeterince bilmemesi.	19	9,74
Öğrenci hazırbulunuşluğunun az olması.	8	4,10
Anasınıfına gidilmemesi.	4	2,05
Toplam	31	15,90
<i>İlkokuma yazmaya başlama ve ilerleme aşaması sorunları alt teması</i>	Kod Sayısı	Yüzde
Aile desteğinin az olması.	23	11,80
Evde Türkçe konuşulmaması.	7	3,59
Öğrencilerin Türkçeyi az bilmesinden kaynaklı anlama problemleri.	6	3,07
Yöresel yanlış telaffuzlar.	1	0,52
Toplam	37	18,97
<i>Bağımsız okuma ve bağımsız yazma aşaması sorunları alt teması</i>	Kod Sayısı	Yüzde
Ana dil kaynaklı okuma ve yazma hataları.	9	4,61
Okuduğunu anlama problemleri.	8	4,10
Aile desteğinin az olması.	7	3,59
Öğrencilerin ilgisiz ve isteksiz olması.	5	2,56
Türkçeyi sosyal hayatta aktif olarak kullanmamak.	3	1,53
Toplam	32	16,40
<i>İletişim sorunları alt teması</i>	Kod Sayısı	Yüzde

Tablo 64 (Devamı)

Öğrencinin kendini ifade edememesi.	16	8,20
Öğretmenin ifadelerinin anlaşılabilmesi.	14	7,17
Evde ve okulda farklı dil konuşulması.	8	4,10
Toplam	38	14,34
<i>Çözüm önerileri alt teması</i>	Kod Sayısı	Yüzde
Ailenin bilinçlendirilmesi ve desteğinin artırılması.	21	10,77
Etkinlikleri farklılaştırılması ve zenginleştirilmesi.	16	8,20
Evde ve arkadaş ortamında Türkçe konuşulmasının teşvik edilmesi.	11	5,64
Anasınıfında devamsızlığın azaltılması.	6	3,07
Akran desteğinin sağlanması.	3	1,53
Toplam	57	29,23

Tablo 64 incelendiği zaman öğretmenlerin; ağırlıklı olarak öğrencilerin Türkçeyi yeterince iyi bilmediklerini, aile desteğinin az olduğunu, ana dil kaynaklı okuma ve yazma hatalarının çok olduğunu, öğrencilerin kendilerini ifade etmekte zorlandıklarını ifade ettikleri görülmektedir. Bunlara karşı ise öncelikle ailelerin bilinçlendirilmesi ve desteğinin artırılması gerektiğini ifade etmişlerdir.

En çok sorun yaşanan aşamalar ve çözüm önerileri teması altında oluşturulan alt temalara ait birer doğrudan görüşme örneği aşağıda sunulmuştur.

Ö8: *Bağımsız okuma ve yazma yaparken ana dil farklılığından dolayı bazı sesleri yutma ya da yanlış telaffuz etme; yanlış ya da eksik yazma gibi sorunlar yaşıyorum.*

Ö20: *Söyleneni anlamakta güçlük çekebiliyorlar. Sebebi yeterince Türkçe kelime bilmediklerinden, evde çok az Türkçe konuştuklarından.*

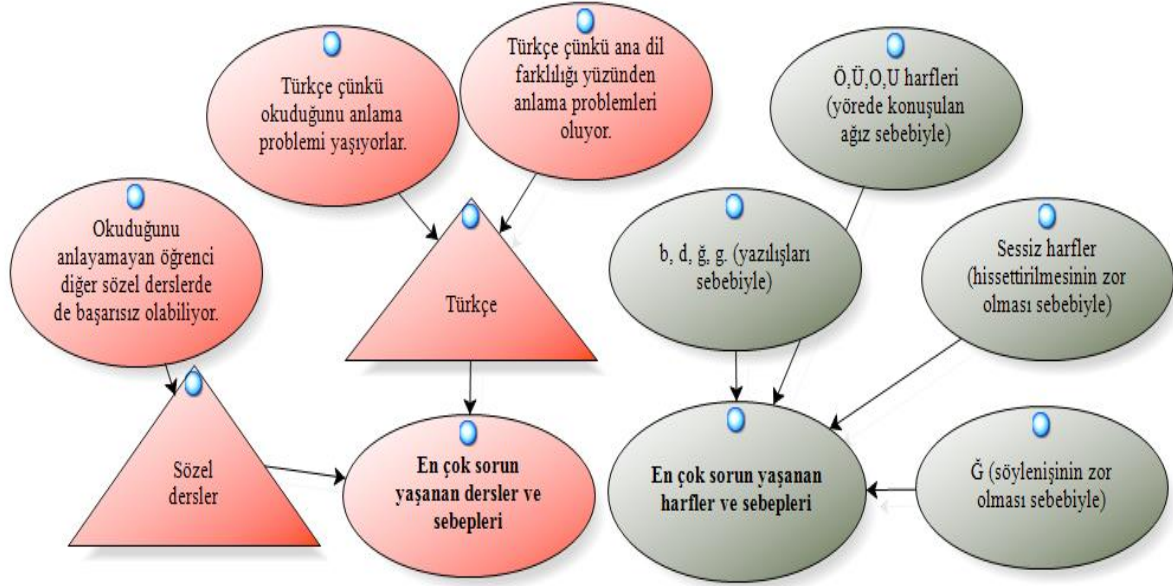
Ö1: *Öğrencinin öğrendiği yarım Türkçe ile tabiki ilerlemek zor oluyordu. Bu noktada aileye büyük görev düşüyordu. Maalesef aile nüfusu kalabalık ve aile ilgisiz olunca bütün yük öğretmene kalıyordu.*

Ö10: *Hiç Türkçe bilmeden gelen öğrenciyle iletişim kurmak çok zor oluyor, diğer öğrencilerle iletişim sağlamaya çalışıyorsunuz ve bu süreç onun en iyi ihtimalle 3 4 ayını alıyor, okuma yazma tamam ama anlama sürekli sorun halinde kalıyor. Ailesinde bilmeyen varsa o daha kötü, aileyle hiç iletişim kuramıyorsunuz.*

Ö14: *Halk eğitim merkezlerinde anne babalardan başlanarak topyekûn eğitim seferberliği başlatılıp bilinçlendirme çalışmalarına ağırlık verilmeli.*

En Çok Sorun Yaşanan Dersler, Harfler ve Sebepleri Temasıyla İlgili Bulgular

Sınıf öğretmenlerinin ilkokuma yazma süreci boyunca en çok sorun yaşanan dersler ve sebepleri ile ilgili olarak görüşlerinin kodları Şekil 5’te sunulmuştur.



Şekil 5. Sınıf Öğretmenlerinin En Çok Sorun Yaşanan Dersler, Harfler ve Sebepleri İle İlgili Görüşleri

Şekil 5’de görüldüğü üzere en çok sorun yaşanan dersler, harfler ve sebepleri teması altında; Türkçe dersi, sözel dersler, sessiz harfler, “b, c, g, ğ” harfleri ve sebebi, “ğ” harfi ve sebebi, “ö, ü, o, u” harfleri ve sebebi şeklinde alt temalar oluşturulmuştur. Türkçe alt temasında, “Türkçe çünkü okuduğunu anlama problemleri yaşıyorlar.” ve “Türkçe çünkü ana dil farklılığı yüzünden anlama problemleri oluyor.” şeklinde öğretmen kodları ortaya çıkmıştır. Sözel dersler alt temasında sınıf öğretmenleri, “Okuduğunu anlamayan öğrenci diğer sözel derslerde de başarısız olabiliyor.” kodunu benimsemişlerdir.

Tablo 65. En Çok Sorun Yaşanan Dersler, Harfler ve Sebepleri Teması Kodları İle İlgili İstatistik Bilgiler

En çok sorun yaşanan dersler, harfler ve sebepleri teması kodları	Kod kaynağı	Kod sayısı
	30	66
<i>Türkçe alt Teması</i>	Kod Sayısı	Yüzde
Türkçe çünkü ana dil farklılığı yüzünden anlama problemleri oluyor.	11	16,66
Türkçe çünkü okuduğunu anlama problemi yaşıyorlar.	8	12,12
Toplam	19	28,78
<i>Sözel dersler alt teması</i>	Kod Sayısı	Yüzde

Tablo 65 (Devamı)

Okuduğunu anlayamayan öğrenci diğer sözel derslerde de başarısız olabiliyor.	4	6,06
Toplam	4	6,06
<i>En çok sorun yaşanan harfler ve sebepleri alt teması</i>	Kod Sayısı	Yüzde
Ö, Ü, O, U harfleri (yörede konuşulan ağız sebebiyle)	20	30,30
b, d, ğ, g. (yazılışları sebebiyle)	9	13,63
Ğ (söylenişinin zor olması sebebiyle)	8	12,12
Sessiz harfler (hissettirilmesinin zor olması sebebiyle)	6	9,09
Toplam	43	65,15

Tablo 65'te göre öğretmenler öğrencilerin en çok Türkçe ve sözel derslerde zorlandıklarını belirtmişlerdir. Ayrıca özellikle ö,ü,o,u harflerinde karışıklık yaşadıkları görülmektedir.

En çok sorun yaşanan dersler, harfler ve sebepleri teması altında oluşan alt temalarla ve kodlarla ilgili birer doğrudan görüşme örneği aşağıda sunulmuştur.

Ö28: *Okuduğunu anlayamayan öğrenciler diğer sözel derslerde de başarısızlık yaşıyorlar. İşin içine problem girene kadar matematikte daha iyiler.*

Ö21: *Türkçe kelime ağırlıklı bir ders olduğu için öğrencilerin kelime dağarcığı zayıf olması sebebiyle zorlanıyorlar. Söylediğimiz kelimelerin anlamlarını bilmediklerinde anlama problemleri yaşıyoruz.*

Ö14: *"b, d, ğ, g" harfleri yazarken birçok öğrencim karıştırıp harfleri birbirlerinin yerine kullanıyorlar.*

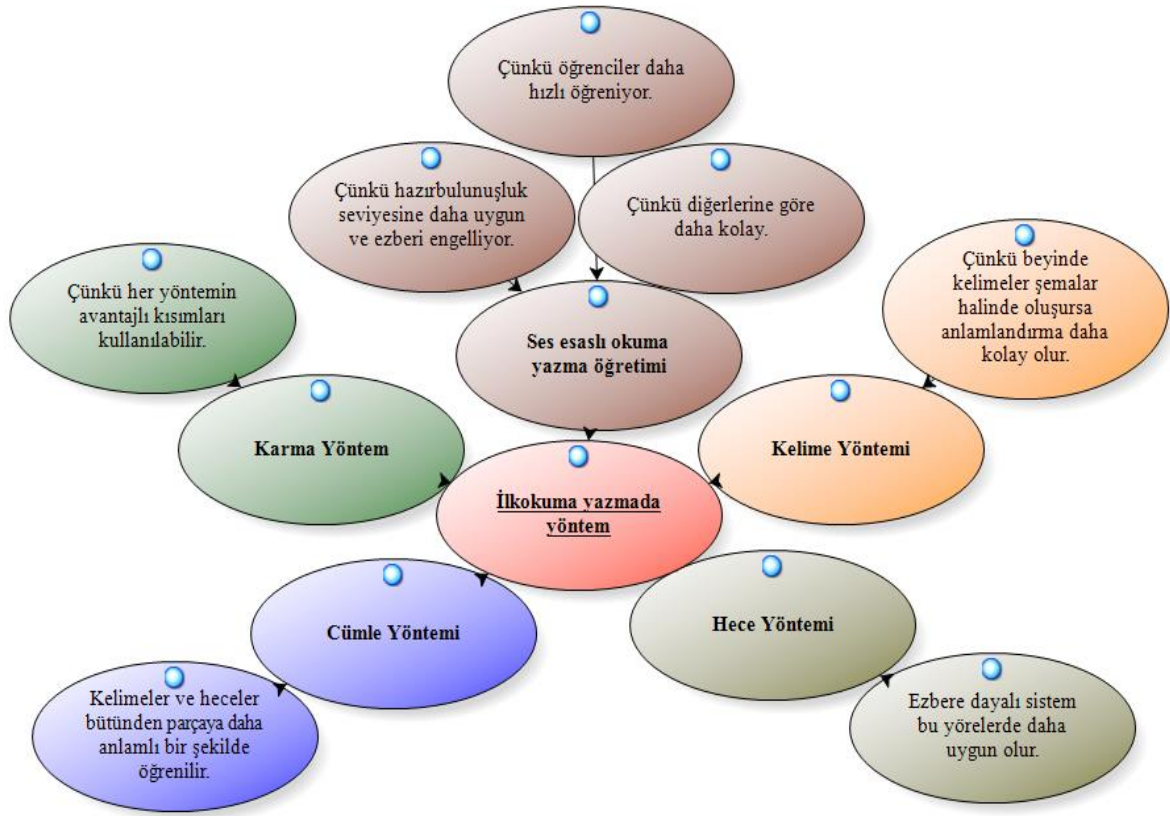
Ö26: *Ğ harfı bazı öğrenciler için zor öğrenilmemin bir harf, çünkü söylenilmesi zor.*

Ö1: *Yörede kullanılan ağıza göre değişir bu. Benim çalıştığım köyde mesela horoza 'huruz', okula 'ukul', ödeve 'üdev' deniliyor genel olarak. Öğrencilerde u-ü o-ö ı-i gibi harflerde sıkıntı yaşıyordum.*

Ö19: *Sessiz harflerin çoğunda sıkıntı yaşıyoruz, hissettirilmesi diğer bölgelere göre bu bölgelerde bence daha zor.*

İlkokuma Yazmada Yöntem Temasıyla İlgili Bulgular

Sınıf öğretmenlerinin ilkokuma yazma süreci boyunca kullanılan ilkokuma yazma öğretiminin yöntemi ile ilgili olarak görüşlerinin kodları Şekil 6'da sunulmuştur.



Şekil 6. Sınıf Öğretmenlerinin İlkokuma Yazmada Kullanılmasını Tavsiye Ettiği Yöntem İle İlgili Görüşleri

Şekil 6’da görüldüğü üzere ilkokuma yazmada yöntem teması altında; karma yöntem, ses esaslı okuma yazma öğretimi, kelime yöntemi, hece yöntemi ve cümle yöntemi alt temaları oluşturulmuştur. Ses esaslı okuma yazma öğretimi alt temasında, “Çünkü diğerlerine göre daha kolay.”, “Çünkü hazırbulunuşluk seviyesine daha uygun ve ezberi engelliyor.” ve “Çünkü öğrenciler daha hızlı öğreniyor.” kodları ortaya çıkmıştır. Kelime yöntemi alt temasında, “Çünkü beyinde kelimeler şemalar halinde oluşursa anlamlandırma daha kolay olur.” kodu belirginleşmiştir. Hece yöntemi alt temasında, “Ezbere dayalı sistem bu yörelerde daha uygun olur.” kodu üzerinde birleşmiştir. Karma yöntem alt temasında, “Çünkü her yöntemi avantajlı kısımları kullanılabilir.” kodu ortaya çıkarılmıştır. Cümle yöntemi alt temasında ise sınıf öğretmenleri, “Kelimeler ve heceler bütünden parçaya daha anlamlı bir şekilde öğrenilir.” kodunu benimsemişlerdir. Sınıf öğretmenlerinin İlkokuma yazmada yöntem temasında diğer ilkokuma yazma öğretimi yöntemleri ile ilgili görüşlerine rastlanmamıştır.

Tablo 66. İlkokuma Yazmada Yöntem Teması Kodları ile İlgili İstatistik Bilgiler

İlkokuma yazmada yöntem teması kodları	Kod kaynağı	Kod sayısı
--	-------------	------------

Tablo 66 (Devamı)

	30	29
<i>Ses esaslı ilkokuma yazma öğretimi alt teması</i>	Kod Sayısı	Yüzde
Çünkü diğerlerine göre daha kolay.	10	34,48
Çünkü öğrenciler daha hızlı öğreniyor.	6	20,68
Çünkü hazırbulunuşluk seviyesine daha uygun ve ezberi engelliyor.	3	10,34
Toplam	19	65,51
<i>Karma yöntem alt teması</i>	Kod Sayısı	Yüzde
Çünkü her yöntemin avantajlı kısımları kullanılabilir.	3	10,34
Toplam	3	10,34
<i>Hece yöntemi alt teması</i>	Kod Sayısı	Yüzde
Ezbere dayalı sistem bu yörelerde daha uygun olur.	2	6,90
Toplam	2	6,90
<i>Cümle yöntemi alt teması</i>	Kod Sayısı	Yüzde
Kelimeler ve heceler bütünden parçaya daha anlamlı bir şekilde öğrenilir.	3	10,34
Toplam	3	10,34
<i>Kelime yöntemi alt teması</i>	Kod Sayısı	Yüzde
Çünkü beyinde kelimeler şemalar halinde oluşursa anlamlandırma daha kolay olur.	2	6,90
Toplam	2	6,90

Tablo 66 incelendiğinde ana dilin Türkçe olmadığı yörelerde görev yapan sınıf öğretmenlerinin daha çok ses esaslı ilkokuma yazma öğretimi üzerinde durdukları görülmektedir. Sınıf öğretmenlerinin en fazla üzerinde durdukları koda göre ses esaslı ilkokuma yazma öğretimi diğer yöntemlerden daha kolay uygulanmaktadır.

Aşağıda ilkokuma yazmada yöntem teması altında oluşan alt tema ve kodlarla ilgili olarak birer doğrudan görüşme örneği sunulmuştur.

Ö6: *Cümleden başlama yöntemi daha mantıklıdır, çünkü cümleyi parçaladıkça kelimeyi öğrenip anlamlandırması daha kolay ve kalıcı olacaktır.*

Ö23: *Heceden başlama yöntemi kullanılmalıdır. Bir bakıma yabancı dil öğretimi gibi olduğu için ezbere dayalı sistem kullanılması daha uygun olur.*

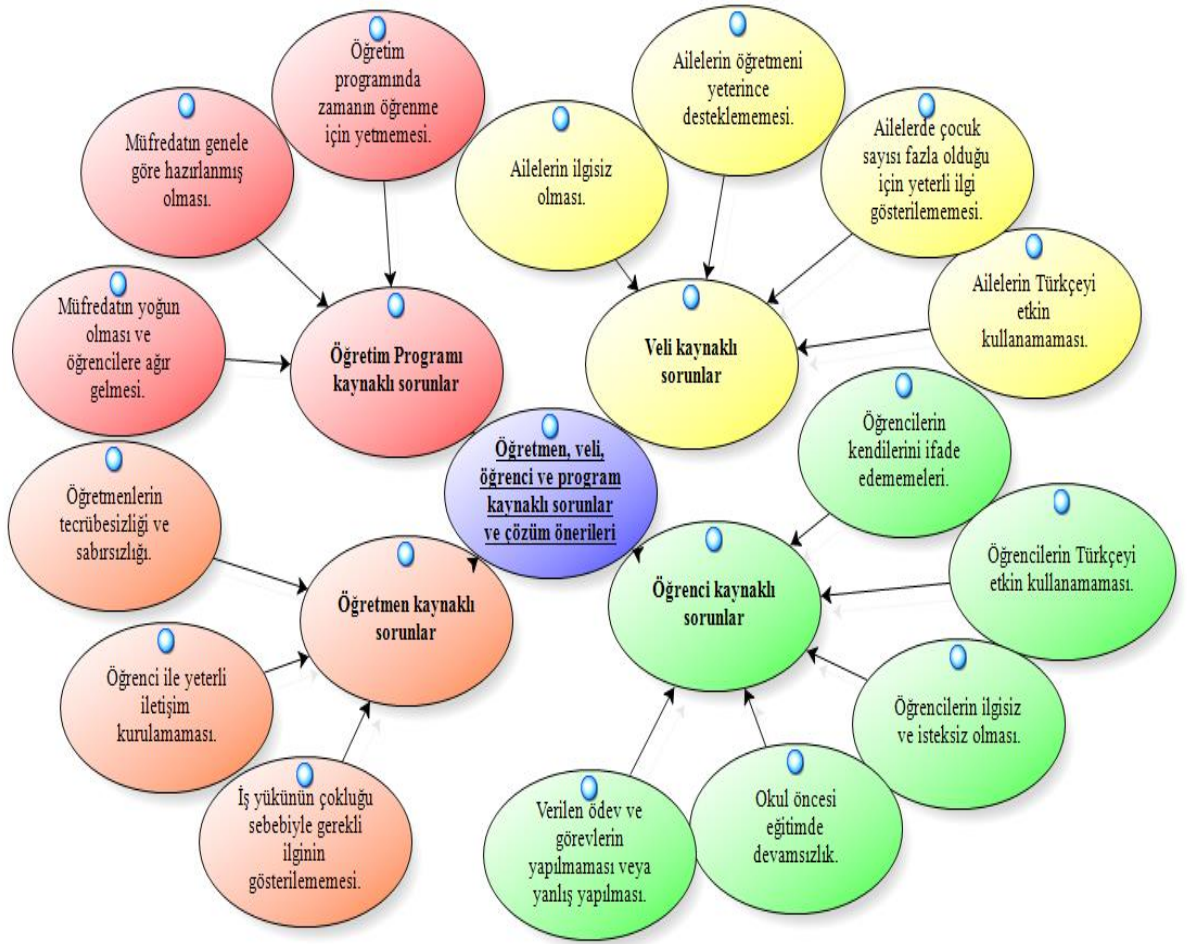
Ö1: *Karma yöntem tercih edilmelidir. Hem çözümleme hem birleşim yönteminin avantajlı kısımları kullanılırsa, daha etkili olacaktır.*

Ö24: Kelimeden başlama yöntemi olabilir çünkü beyinde kelimelerin şemaları oluşturularak yapılırsa çocukların anlamlandırması daha kolay olabilir.

Ö27: Ses Temelli okuma yazma öğretimi kullanılmalı. Diğer yöntemler için çocuğun hazırbulunusluk düzeyi yeterli olmayabilir veya yöntem ezbere neden olabilir.

Öğretmen, Öğrenci, Veli ve Program Kaynaklı Sorun ve Çözümler Temasıyla İlgili Bulgular

Sınıf öğretmenlerinin ilkokuma yazma süreci boyunca öğretmen, öğrenci, veli ve program kaynaklı sorunlar ile ilgili görüşlerinin kodları Şekil 6’da çözüm önerileri ilgili olarak görüşlerinin kodları ise Şekil 7’de sunulmuştur.



Şekil 7. Sınıf Öğretmenlerinin İlkokuma Yazma Öğretiminde Öğretmen, Öğrenci, Veli ve Program Kaynaklı Sorunlarla İlgili Görüşleri

Şekil 7’de görüldüğü üzere öğretmen, öğrenci, veli ve program kaynaklı sorunlar ve çözüm önerileri teması altında; öğretim programı kaynaklı sorunlar, veli kaynaklı sorunlar, öğretmen kaynaklı sorunlar, öğrenci kaynaklı sorunlar ve çözüm önerileri alt temaları oluşturulmuştur. Çözüm önerileri alt temasının açıklanması Şekil 8 ile birlikte yapılacaktır.

Öğretim programı kaynaklı sorunlar alt temasında, öğretim programında zamanın öğrenme için yetmemesi, müfredatın genele göre hazırlanmış olması ve müfredatın yoğun olması ve öğrencilere ağır gelmesi kodları ön plana çıkmıştır. Veli kaynaklı sorunlar alt temasında sınıf öğretmenleri, ailelerin ilgisiz olması, ailelerin öğretmeni yeterince desteklememesi, ailelerde çocuk sayısı fazla olduğu için yeterince ilgi gösterilememesi ve ailelerin Türkçeyi yeterince etkin kullanamaması kodlarını paylaşmışlardır. Öğretmen kaynaklı sorunlar alt temasında sınıf öğretmenleri, öğretmenlerin tecrübesizliği ve sabırsızlığı, öğrenci ile yeterli iletişim kurulamaması ve iş yükünün fazla olması sebebiyle öğrenciye yeterli ilginin gösterilememesi kodlarını benimsemişlerdir. Öğrenci kaynaklı sorunlar alt temasında ise sınıf öğretmenleri, öğrencilerin kendilerini ifade edememeleri, öğrencilerin Türkçeyi etkin kullanamaması, öğrencilerin ilgisiz ve isteksiz olması, okul öncesi eğitimde devamsızlık ve verilen ödev ve görevlerin yapılmaması veya yanlış yapılması kodları etrafında birleşmişlerdir.

Tablo 67. Öğretmen, Öğrenci, Veli ve Program Kaynaklı Sorunlar ve Çözüm Önerileri Teması Kodları İle İlgili İstatistik Bilgiler

Öğretmen, öğrenci, veli ve program kaynaklı sorunlar ve çözüm önerileri teması kodları	Kod kaynağı	Kod sayısı
	30	140
<i>Öğretmen kaynaklı sorunlar alt teması</i>	Kod Sayısı	Yüzde
Öğretmenlerin tecrübesizliği ve sabırsızlığı.	13	9,28
Öğrenci ile yeterli iletişim kurulamaması.	9	6,43
İş yükünün çokluğu sebebiyle gerekli ilginin gösterilememesi.	2	1,43
Toplam	23	16,43
<i>Öğrenci kaynaklı sorunlar alt teması</i>	Kod Sayısı	Yüzde
Verilen ödev ve görevlerin yapılmaması veya yanlış yapılması.	11	7,85
Öğrencilerin ilgisiz ve isteksiz olması.	9	6,43
Öğrencilerin Türkçeyi etkin kullanamaması.	5	3,57
Öğrencilerin kendilerini ifade edememeleri.	4	2,85
Okul öncesi eğitimde devamsızlık.	3	2,14
Toplam	32	22,85
<i>Veli kaynaklı sorunlar alt teması</i>	Kod Sayısı	Yüzde
Ailelerin ilgisiz olması.	15	10,71
Ailelerin öğretmeni yeterince desteklememesi.	6	4,28
Ailelerin Türkçeyi etkin kullanamaması.	6	4,28
Ailelerde çocuk sayısı fazla olduğu için yeterli ilgi gösterilememesi.	4	2,85
Toplam	31	22,14
<i>Öğretim programı kaynaklı sorunlar alt teması</i>	Kod Sayısı	Yüzde
Müfredatın yoğun olması ve öğrencilere ağır gelmesi.	6	4,28

Tablo 67 (Devamı)

Müfredatın genele göre hazırlanmış olması.	6	4,28
Öğretim programında zamanın öğrenme için yetmemesi.	5	3,57
Toplam	17	12,14
<i>Çözümler alt teması</i>	Kod Sayısı	Yüzde
Öğretim programı daha detaylı ve yöresel olmalı.	10	7,14
Aileler bilinçlendirilerek eğitim öğretime dahil edilmeli.	6	4,28
Aileye ve öğrenciye Türkçe konuşulması teşvik edilmeli.	5	3,57
Öğretim Programı basitleştirilmeli.	4	2,85
Öğrenciye sorumluluk bilinci aşılanmalı.	3	2,14
Eğitim öğretim daha eğlenceli hale getirilmeli.	3	2,14
Müfredat daha zengin ve somut olmalı.	3	2,14
Öğretmenlere atandıkları yörelere göre eğitimler verilmeli.	2	1,43
İlkokuma yazma öğretimi için ayrılan zaman daha fazla olmalı.	1	0,71
Toplam	37	26,42

Tablo 67'ye göre ana dilin Türkçe olmadığı yörelerde ilkokuma yazma öğretiminde ağırlıklı olarak öğrenci ve veli kaynaklı sorunlar bulunmaktadır. Ailelerin ilgisiz olması ve öğrencilerin verilen görevleri yerine getirmede gösterdikleri ihmalkâr tavırlar en büyük sorunlar olarak karşımıza çıkmaktadır. Bunlara karşı öğretmenler ağırlıklı olarak ailenin bilinçlendirilmesini, Türkçe konuşulmasının teşvikini ve öğretim programının basitleştirilmesini önermişlerdir. Öğretmenlerin çözüm önerileri ilgili kodları Şekil 8'de ayrıca belirtilmiştir.

Aşağıda öğretmen, öğrenci, veli ve program kaynaklı sorunlar ve çözüm önerileri teması altında oluşturulan sorun kaynaklı alt temalar ve kodlarla ilgili olarak birer doğrudan görüşme örneği verilmiştir.

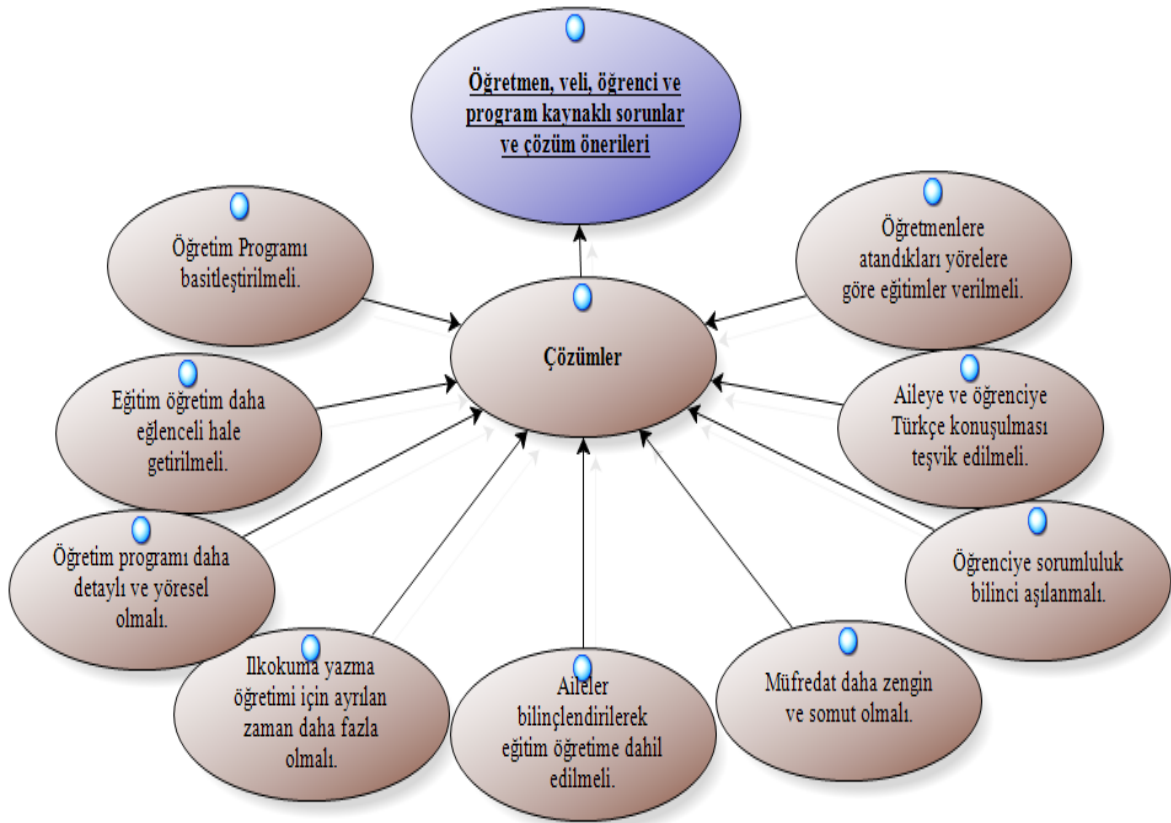
Ö6: Öğrencilerin dili anlamakta zorlanırken yetersizlik duygusunu yaşamayı okula ve derslere olan hevesini azaltmaktadır. Bu sorunun çözümü için bol Türkçe kelime okuma ve anlamlandırma çalışmaları yapılmalıdır.

Ö14: Müfredat çok ağır, daha sadeleştirilmiş olması gerekir. Hatta birleştirilmiş sınıflara çok daha sade bir müfredat düzenlenebilir.

Ö17: Öğretmenler genellikle acemilik yıllarında bu yörelerde görev yapıyor. Öğretmenler bu yörelere gelirken neyle karşılaşacaklarını kestiremiyor. Eğitim fakültelerinde

öğretmen adaylarına bu yörelere benzer sanal ortamlar oluşturulması gerekir. Öğretmenin atandığı yöre şartlarına uyum sağlamasına yönelik eğitimler göreve başlamadan önce verilmelidir.

Ö1: Veliler çok ilgisizler. Arada ilgili veli olmuyor mu, tabiki oluyor. Ama genele baktığımız zaman velilerin eğitim seviyesi düşük nüfus kalabalık, okula giden çocuklar ile doğru düzgün ilgilenilmiyor. Bu konuda okul rehber ve sınıf öğretmenleri belirli aralıklarla velilere toplantı düzenleyebilirler. Bilinçlendirme çalışması yapılabilir. Eğitim öğretim sürecine veli de dahil edilmeye çalışabilir.



Şekil 8. Sınıf Öğretmenlerinin İlkokuma Yazma Öğretiminde Öğretmen, Öğrenci, Veli ve Program Kaynaklı Sorunlara Karşın Çözüm Önerileri İlgili Görüşleri

Şekil 8’de görüldüğü üzere öğretmen, öğrenci, veli ve program kaynaklı sorunlar ve çözüm önerileri teması altında, çözüm önerileri alt teması; öğretim kodu basitleştirilmeli, eğitim-öğretim daha eğlenceli hale getirilmeli, öğretim programı daha detaylı ve yöresel olmalı, ilkokuma yazma öğretimi için ayrılan zaman daha fazla olmalı, aileler bilinçlendirilerek eğitim öğretime dahil edilmeli, müfredat daha zengin ve somut olmalı, öğrencilere sorumluluk bilinci aşılanmalı, aileye ve öğrenciye Türkçe konuşulması teşvik

edilmeli ve öğretmenlere atandıkları yörelere göre eğitimler verilmeli kodları üzerinde kurulmuştur. Aşağıda öğretmen, öğrenci, veli ve program kaynaklı sorunlar ve çözüm önerileri teması altında oluşturulan çözüm önerileri alt temasına ait doğrudan görüşme örnekleri verilmiştir.

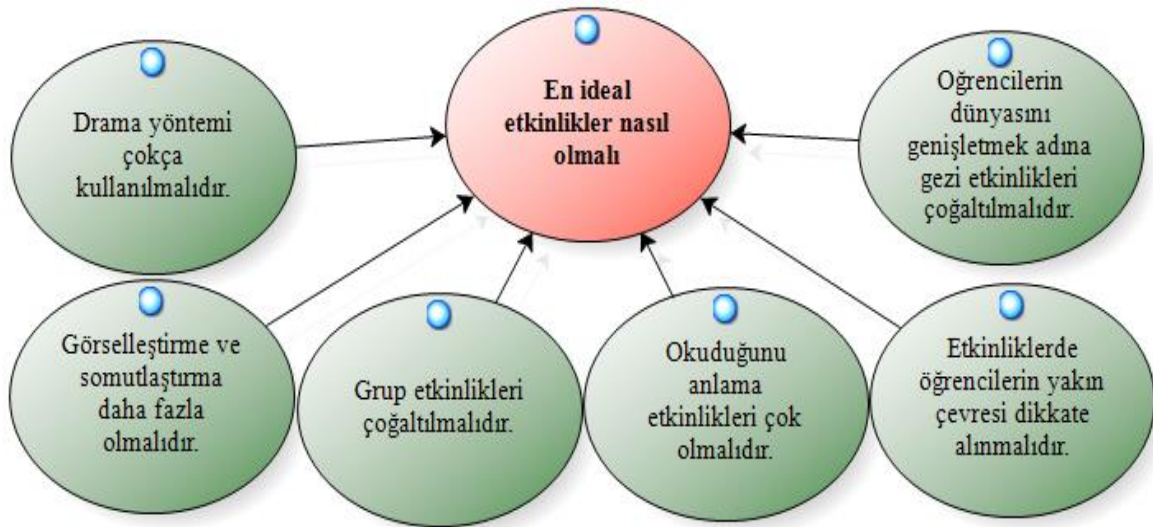
Ö11: *Bir çerçeve program hazırlanıyor tabiki ama bu program her okula hatta her sınıfa göre farklılık göstermeli. Her çocuk özeldir, öğrenme hızı farklıdır, öğrenme şekli farklıdır. Her öğrenciye aynı öğretimi yapamayız. Bu noktada eksik olabilir program. Her öğretmen öğrencisine ve sınıf ortamında göre öğretim yapıyordur mutlaka. Programdaki bu sıkıntı ana dili Türkçe olmayan her bölgeden öğretmenin ve öğrencinin sorununa yönelik içerik barındırırsa belki bir nebze giderilebilir. Detaylı hazırlanmalı diye düşünüyorum.*

Ö15: *Çocuklarla bilinçli bir şekilde ilgilenmiyor veliler genelde. Ödevleri bile anne baba yazıyor. Veli çocuğu motive etmek yerine zaten okumayacak deyip çocuğu köreltiyor. Çözüm olarak veli çocuk iletişimi ve eğitimin önemi açısından bilinçlendirmek olabilir. Bu konularda seminer verilebilir.*

Ö3: *Türkçe metinler uzun olduğu için öğrenci anlamıyor ve anlatılan metinler ile öğrencilerin yaşantısı arasında çok az ortak nokta olduğu için öğrenci ilgisi azalıyor ve konuya gereken ilgiyi göstermiyor. Müfredat bu yörelerde daha basit olmalı.*

En İdeal Etkinlikler Nasıl Olmalı Temasıyla İlgili Bulgular

Sınıf öğretmenlerinin ilkokuma yazma süreci boyunca öğretmen, kullanacağı en ideal etkinliklerin nasıl olması gerektiğiyle ilgili görüşlerinin kodları Şekil 9’da sunulmuştur.



Şekil 9. Sınıf Öğretmenlerinin İlkokuma Yazma Öğretimi Sürecinde En İdeal Etkinliklerin Nasıl Olması Gerektiğiyle İlgili Görüşleri

Şekil 9’da görüldüğü üzere ilkokuma yazma öğretiminde en ideal etkinlikler nasıl olmalı temasına altında; drama yöntemi çokça kullanılmalıdır, görselleştirme ve somutlaştırma daha fazla olmalıdır, grup etkinlikleri çoğaltılmalıdır, okuduğunu anlama etkinlikleri çoğaltılmalıdır, etkinliklerde öğrencilerin yakın çevresi dikkate alınmalıdır ve öğrencilerin dünyasını genişletmek adına gezi etkinlikleri çoğaltılmalıdır şeklinde kodlar oluşturulmuştur.

Tablo 68. *En İdeal Etkinlikler Nasıl Olmalı Teması Kodları ile İlgili İstatistik Bilgiler*

En ideal etkinlikler nasıl olmalı teması kodları	Kod kaynağı	Kod sayısı
	30	36
	Kod Sayısı	Yüzde
Görselleştirme ve somutlaştırma daha fazla olmalıdır.	19	52,77
Etkinliklerde öğrencilerin yakın çevresi dikkate alınmalıdır.	7	19,44
Drama yöntemi çokça kullanılmalıdır.	4	11,11
Okuduğunu anlama etkinlikleri çok olmalıdır.	3	8,33
Grup etkinlikleri çoğaltılmalıdır.	2	5,55
Öğrencilerin dünyasını genişletmek adına gezi etkinlikleri çoğaltılmalıdır.	1	2,77
Toplam	36	100,00

Tablo 68’e göre öğretmenler ağırlıklı olarak etkinliklerin görseli bol, somutlaştırılmış ve öğrencinin yakın çevresi ile bağlantılı olması gerektiğini belirtmişlerdir.

Aşağıda ilkokuma yazma öğretiminde en ideal etkinlikler nasıl olmalı temasına altında oluşturulan kodlara ait birer doğrudan görüşme örneği verilmiştir.

Ö3: *Drama tarzı etkinliklerle anlatım desteklenmeli. Her şeyden önce çocuğu tanımak ve yöntemi ona göre seçmek yerinde olacaktır.*

Ö2: *Öğrencilerin yakın çevresinin hayat tarzının ilgisini çekecek şekilde metinlerde olması çok önemlidir.*

Ö16: *Görsellerle desteklenen, somutlaştırılan etkinlikler kullanılmalı. Çünkü somut işlemler döneminde oldukları için soyut kavramları öğrenmeleri çok zor.*

Ö27: *Türkçeyi iyi bilen ve bilmeyen öğrencileri eşleştirerek grup etkinlikleri yapmak mantıklı olacaktır.*

Ö4: *Kelime bilgisini artırmaya yönelik etkinlikler ve okuduğunu anlamaya yönelik etkinlikler yapılmalıdır.*

Ö10: *Bol görsele ihtiyaç var ve keşke onları gezilere götürebilsek. Çocuklar köyden ibaret sandıkları hayatı başka açılardan görürlerse, okula ve derslere bakışı da değişir. Özellikle mesela batıdaki başka okullara geziler düzenlenebilir. Misafir olarak derslerine katılabilirler.*

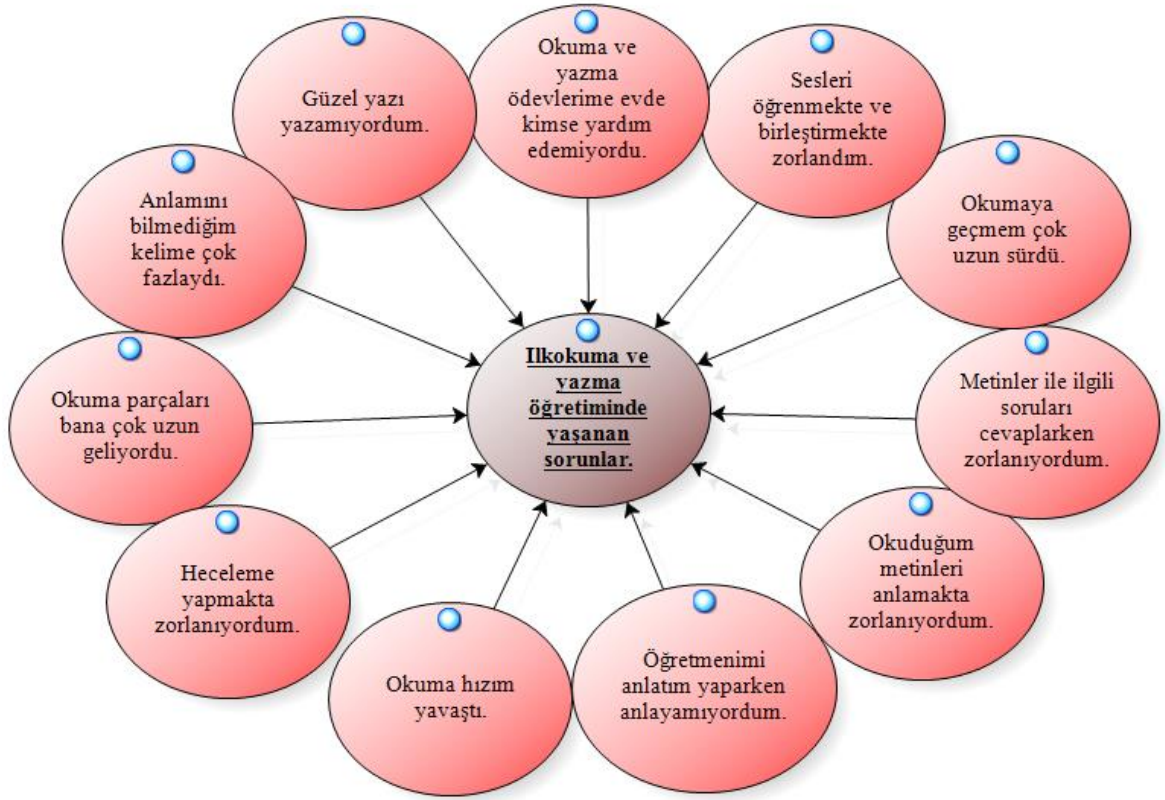
Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular (Öğrenci Görüşmelerine Ait Bulgular)

Ana dilin Türkçe olmadığı yörelerde İlkokuma yazma öğretimini tamamlayan öğrencilerle yapılan görüşmeler sonucunda elde edilen görüşlerden aşağıdaki temalar oluşturulmuştur;

- İlkokuma ve yazma öğretiminde yaşanan sorunlar,
- İlkokuma ve yazma sürecinde konuşulan dil,
- İlkokuma yazma öğretimi nasıl olmalı,
- Türkçenin kullanımı,
- Zor öğrenilen dersler.

İlkokuma Yazma Öğretiminde Yaşanan Sorunlar Temasıyla İlgili Bulgular

Ana dilin Türkçe olmadığı yörelerde ilkokuma yazma öğretimini tamamlayan öğrencilerin ilkokuma yazma öğretimi sürecinde yaşanan sorunlar temasıyla ilgili kodları Şekil 10'da sunulmuştur.



Şekil 10. İlkokuma Yazma Öğretiminde Yaşanan Sorunlar Temasıyla İlgili Öğrenci Görüşleri

Şekil 10’da görüldüğü üzere ilkokuma yazma öğretimi sürecinde yaşanan sorunlar teması altında; güzel yazı yazamıyordum, anlamını bilmediği kelime çok fazlaydı, okuma parçaları bana çok uzun geliyordu, heceleme yapmakta zorlanıyordum, okuma hızım yavaştı, öğretmenimi anlatım yaparken anlayamıyordum, okuduğum metinleri anlamakta zorlanıyordum, metinlerle ilgili soruları cevaplarken zorlanıyordum, okumaya geçmem çok uzun sürdü, sesleri öğrenmekte ve birleştirmekte zorlandım ve okuma ve yazma ödevlerime evde kimse yardım edemiyordu kodları oluşturulmuştur.

Tablo 69. İlkokuma ve Yazma Öğretiminde Yaşanan Sorunlar Teması Kodları İle İlgili İstatistik Bilgiler

İlkokuma ve yazma öğretiminde yaşanan sorunlar teması kodları	Kod kaynağı	Kod sayısı
	30	39
	Kod Sayısı	Yüzde
Sesleri öğrenmekte ve birleştirmekte zorlandım.	10	25,64
Okuma hızım yavaştı.	5	12,82
Okuduğum metinleri anlamakta zorlanıyordum.	5	12,82
Anlamını bilmediğim kelime çok fazlaydı.	4	10,25
Öğretmenimi anlatım yaparken anlayamıyordum.	4	10,25
Metinler ile ilgili soruları cevaplarken zorlanıyordum.	3	7,70

Tablo 69 (Devamı)

Okuma ve yazma ödevlerime evde kimse yardım edemiyordu.	3	7,70
Okuma parçaları bana çok uzun geliyordu.	2	5,12
Güzel yazı yazamıyordum.	1	2,56
Heceleme yapmakta zorlanıyordum.	1	2,56
Okumaya geçmem çok uzun sürdü.	1	2,56
Toplam	39	100,00

Tablo 69'a göre öğrenciler en çok okumaya geçişte yavaş kaldıklarını, okuma metinlerini anlamakta zorlandıklarını ve sesleri birleştirmekte ve öğrenmekte problemler yaşadıklarını belirtmişlerdir.

Aşağıda ilkokuma yazma öğretimi sürecinde yaşanan sorunlar teması altında oluşturulan kodlara ait birer doğrudan görüşme örneği verilmiştir.

ATOÖ9: *Zorlanıyorum, okuyorum ama ne anlatmak istediğini bulamıyorum. Anlamını bilmediğim çok kelime oluyor.*

ATOÖ29: *Yazılarım ne yaparsam yapayım güzel olmuyordu.*

ATOÖ6: *Okuyordum ama heceleme yapmakta zorlanıyordum. Kelimeleri hecelerine ayırmak zor geliyordu ve çoğu zaman yanlış yapıyordum.*

ATOÖ7: *Evet, okuyorum ama anlamadığım için metinlerin sorularını cevaplamak zor oluyor.*

ATOÖ5: *Metin uzadıkça anlayamıyorum. Kısa metinleri daha iyi anlıyorum.*

ATOÖ15: *Evet, okumam yavaş olduğu için anlamakta da zorlanıyorum.*

ATOÖ30: *Okuma metinleri bana çok uzun geliyor. Öğretmenim anlatmamı istediğinde anlatamıyorum. Fıkra gibi kısa olmasını istiyorum.*

ATOÖ17: *Okuma ve yazma etkinliklerinde çok zorlandım. Evde annem bana yeteri kadar yardımcı olamıyordu çünkü o hiç bilmiyor. Türkçe konuşabilse de okuyup yazamıyor.*

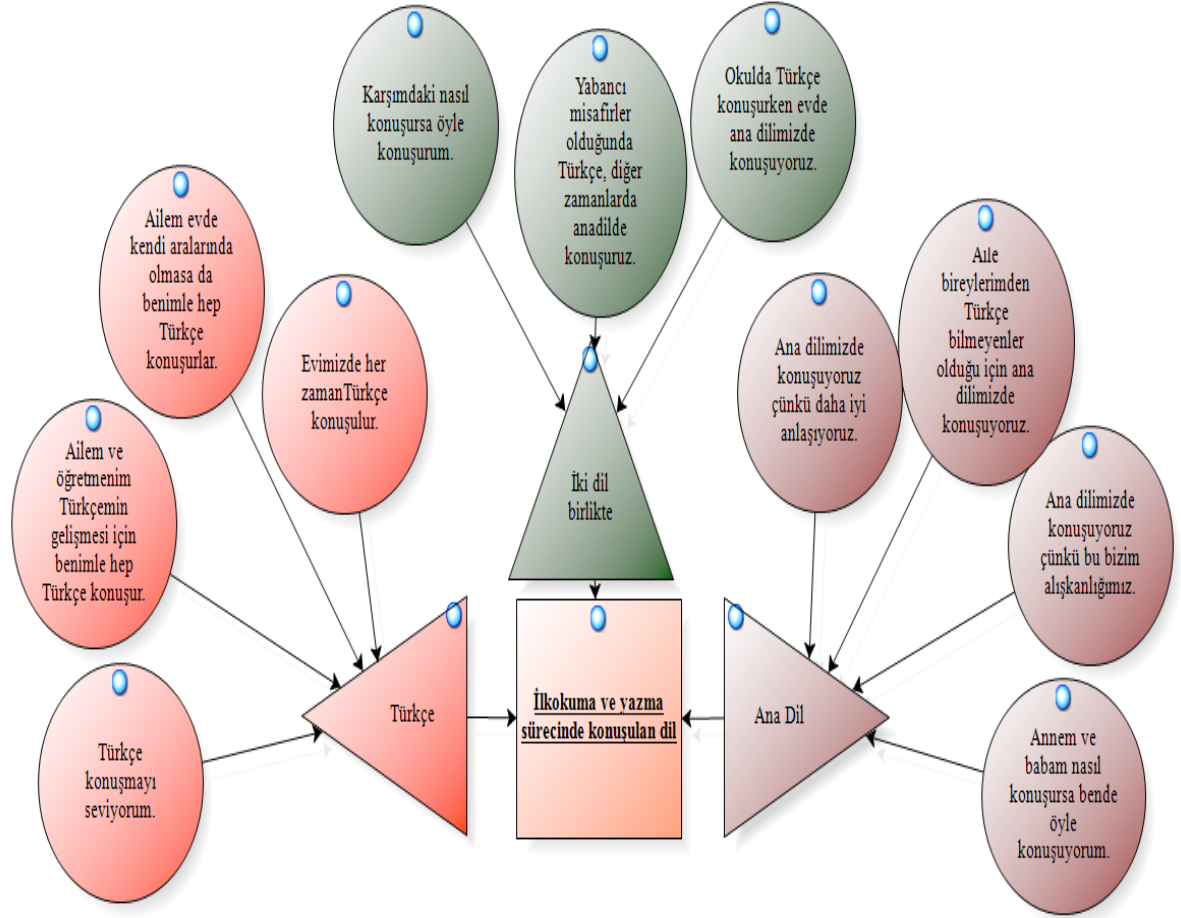
ATOÖ21: *Okumada zorlandım. Öğretmenim çok yardımcı oldu ve beni pekiştirdi. Diğer çocuklara göre çok geç okumaya geçtim.*

ATOÖ9: *Öğretmenimin ne demek istediğini bazen anlamıyorum. Anlamadığım için de yapamıyorum. Dil olarak kendisini anlayamadığım için.*

ATOÖ23: Harfleri öğrenmekte ve birleştirmekte çok zorlandım. Ben evde destek almadan kendi kendime çalışıyordum.

İlkokuma ve Yazma Sürecinde Konuşulan Dil Temasıyla İlgili Bulgular

Ana dilin Türkçe olmadığı yörelerde ilkokuma yazma öğretimini tamamlayan öğrencilerin ilkokuma yazma öğretimi sürecinde konuştukları dil temasıyla ilgili kodları Şekil 11’da sunulmuştur.



Şekil 11. *İlkokuma ve Yazma Sürecinde Konuşulan Dil Temasına Ait Öğrenci Görüşleri*

Şekil 11’de görüldüğü üzere ilkokuma yazma sürecinde konuşulan dil temasına ait Türkçe, iki dil birlikte ve ana dil alt temaları oluşturulmuştur. Türkçe alt temasında, “Türkçe konuşmayı seviyorum.”, “Ailem ve öğretmenim Türkçemin gelişmesi için benimle hep Türkçe konuşur.”, “Ailem evde kendi aralarında olmasa da benimle hep Türkçe konuşurlar.” ve “Evimizde her zaman Türkçe konuşuruz.” kodları oluşturulmuştur. İki dil birlikte alt temasında, “Karşımdaki nasıl konuşursa öyle konuşurum.”, “Yabancı misafirler olduğunda Türkçe, diğer zamanlarda ana dilde konuşuruz.” ve “Okulda Türkçe konuşurken evde ana dilimizde konuşuyoruz.” kodları oluşturulmuştur. Ana dil alt temasında ise, “Ana dilimizde

konusuyoruz çünkü daha iyi anlaşıyoruz.”, “Aile bireylerimizden Türkçe bilmeyenler olduğu için ana dilimizde konuşuruz.”, Ana dilimizde konuşuyoruz çünkü bu bizim alışkanlığımızdır.” ve “Annem ve babam nasıl konuşursa bende öyle konuşuyorum.” kodları oluşturulmuştur.

Tablo 70. *İlkokuma ve Yazma Sürecinde Konuşulan Dil Teması Kodları ile İlgili İstatistik Bilgiler*

İlkokuma ve yazma sürecinde konuşulan dil teması kodları	Kod kaynağı	Kod sayısı
	30	49
<i>Türkçe alt teması</i>	Kod Sayısı	Yüzde
Ailem ve öğretmenim Türkçemin gelişmesi için benimle hep Türkçe konuşur.	3	6,12
Evimizde her zaman Türkçe konuşulur.	3	6,12
Türkçe konuşmayı seviyorum.	2	4,08
Ailem evde kendi aralarında olmasa da benimle hep Türkçe konuşurlar.	1	2,04
Toplam	9	18,36
<i>Ana dil alt teması</i>	Kod Sayısı	Yüzde
Ana dilimizde konuşuyoruz çünkü bu bizim alışkanlığımız.	7	14,28
Aile bireylerimizden Türkçe bilmeyenler olduğu için ana dilimizde konuşuyoruz.	7	14,28
Annem ve babam nasıl konuşursa bende öyle konuşuyorum.	6	12,24
Ana dilimizde konuşuyoruz çünkü daha iyi anlaşıyoruz.	4	8,16
Toplam	24	48,97
<i>İki dil birlikte alt teması</i>	Kod Sayısı	Yüzde
Okulda Türkçe konuşurken evde ana dilimizde konuşuyoruz.	12	24,48
Yabancı misafirler olduğunda Türkçe, diğer zamanlarda anadilde konuşuruz.	3	6,12
Karşımdaki nasıl konuşursa öyle konuşurum.	1	2,04
Toplam	16	32,65

Tablo 70’e göre öğrencilerin en çok ana dilde konuştukları görülmektedir. Öğrencilerin birçoğuna sadece okulda Türkçe yaşantısı sağlanmaktadır. Aile ile beraber Türkçe konuşan öğrencilerin ise buna sebep olarak Türkçelerini geliştirmeyi düşündükleri görülmektedir.

Aşağıda ilkokuma yazma sürecinde konuşulan dil temasına ait Türkçe, iki dil birlikte ve ana dil alt temalara ve kodlara ait doğrudan görüşme örnekleri verilmiştir.

ATOÖ17: *Ana dilimde konuşuyoruz, ailemde Türkçeyi çok iyi bilen yok, ana dilimde daha iyi anlaşıyorum çünkü.*

ATOÖ25: *Annem Türkçe bilmiyor ve babamda çalışıyor hep o yüzden evde ana dilimde konuşuyoruz.*

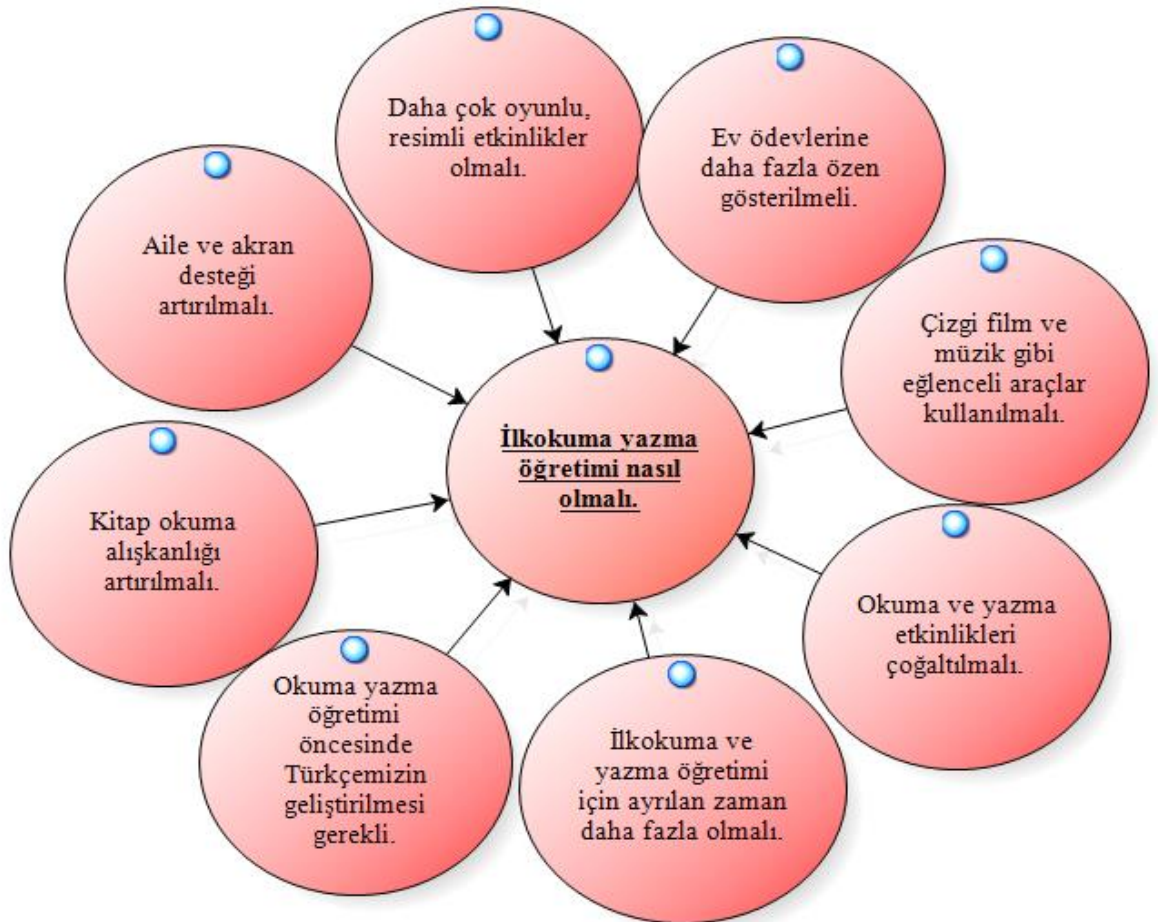
ATOÖ21: *Türkçe. Öğretmenim derste nasıl konuşuyorsa bende okulda öyle konuşuyorum.*

ATOÖ8: *Tanıdıklarımız olduğu zaman ana dilde konuşurken tanımadıklarımız olduğunda Türkçe konuşuyoruz.*

ATOÖ24: *Annem çoğu zaman Türkçe konuşmam konusunda uyarır o zaman Türkçe konuşurum.*

İlkokuma Yazma Öğretimi Nasıl Olmalı Temasıyla İlgili Bulgular

Ana dilin Türkçe olmadığı yörelerde ilkokuma yazma öğretimini tamamlayan öğrencilerin ilkokuma yazma öğretimi nasıl olmalı temasıyla ilgili kodları Şekil 12’de sunulmuştur.



Şekil 12. İlkokuma Yazma Öğretimi Nasıl Olmalı Temasıyla İlgili Öğrenci Görüşleri

Şekil 12’de görüldüğü üzere ilkokuma yazma öğretimi nasıl olmalı teması altında; daha çok oyunlu ve resimli etkinlikler olmalı, aile ve akran desteği artırılmalı, kitap okuma alışkanlığı artırılmalı, okuma yazma öğretimi öncesinde Türkçemizin geliştirilmesi gerekli, ilkokuma yazma öğretimi için ayrılan zaman daha fazla olmalı, okuma ve yazma etkinlikleri çoğaltılmalı, çizgi film ve müzik gibi eğlenceli araçlar kullanılmalı ve ev ödevlerine daha fazla özen gösterilmeli kodları oluşturulmuştur.

Tablo 71. İlkokuma Yazma Öğretimi Nasıl Olmalı Teması Kodları ile İlgili İstatistik Bilgiler

İlkokuma yazma öğretimi nasıl olmalı teması kodları	Kod kaynağı	Kod sayısı
	30	39
	Kod Sayısı	Yüzde
Okuma ve yazma etkinlikleri çoğaltılmalı.	12	30,77
Daha çok oyunlu, resimli etkinlikler olmalı.	7	17,95
Aile ve akran desteği artırılmalı.	7	17,95
Ev ödevlerine daha fazla özen gösterilmeli.	4	10,25
Okuma yazma öğretimi öncesinde Türkçemizin geliştirilmesi gerekli.	3	7,70
Kitap okuma alışkanlığı artırılmalı.	3	7,70
Çizgi film ve müzik gibi eğlenceli araçlar kullanılmalı.	2	5,12
İlkokuma ve yazma öğretimi için ayrılan zaman daha fazla olmalı.	1	2,56
Toplam	39	100,00

Tablo 71’e göre öğrenciler ilkokuma yazma öğretiminde ağırlıklı olarak okuma ve yazma etkinliklerinin çoğaltılmasını, etkinliklerin daha fazla oyunlu ve görselli olmasını, aile ve akran desteğinin artırılmasını istemişlerdir.

Aşağıda ilkokuma yazma öğretimi nasıl olmalı teması altında oluşturulan kodlara ait birer doğrudan görüşme örneği verilmiştir.

ATOÖ28: *Ailemden destek alarak ve devamlı tekrar yaparak düzelttim.*

ATOÖ9: *Etkinliklerde oyun, çizgi film, resim çok olsun istiyorum. Çünkü çoğu zaman derslerde sıkılıyorum.*

ATOÖ23: *Hep oyunlu ve resimli olsun istiyorum. Kitaplarımda yazıdan daha çok resim olsun, akıllı tahta olsun ve oyun oynayarak öğrenmek istiyorum.*

ATOÖ19: *Evde daha fazla çalışılması lazım. Ama ben evde çok çalışamıyorum daha çok oyun oynuyorum. Annem hep kızıyor.*

ATOÖ30: *Harfleri öğrenirken daha fazla zaman ayrılmalı. Ben hep geriden geliyorum.*

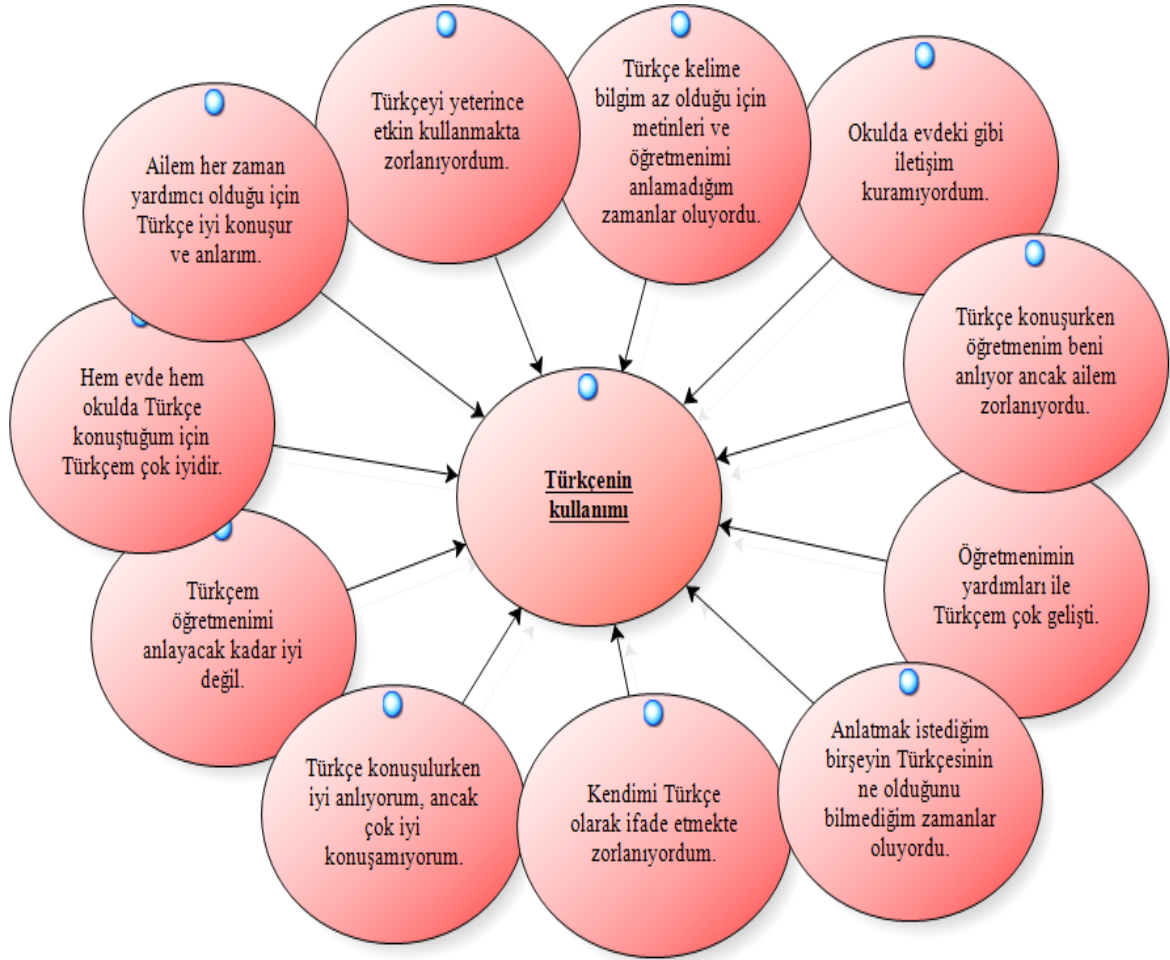
ATOÖ22: *Daha çok kitap okumalıyız. Ama evde çok kitabım yok.*

ATOÖ12: *Okuma ve yazma etkinliklerinin daha çok olmasını isterim.*

ATOÖ8: *Öğretmenimle başlarda çok iyi anlaşıyordum. Bence okula gelmeden önce daha iyi Türkçe konuşmayı öğrenmeliyiz.*

Türkçenin Kullanımı Temasıyla İlgili Bulgular

Ana dilin Türkçe olmadığı yörelerde ilkokuma yazma öğretimini tamamlayan öğrencilerin Türkçe kullanımı temasıyla ilgili kodları Şekil 13'te sunulmuştur.



Şekil 13. *Ana Dilin Türkçe Olmadığı Yörelerde İlkokuma Yazma Öğretimini Tamamlayan Öğrencilerin Türkçe Kullanımı Temasıyla İlgili Öğrenci Görüşleri*

Şekil 13’de görüldüğü üzere Türkçenin kullanımı temasının altında; “Türkçe kelime bilgim az olduğu için metinleri ve öğretmenimi anlamadığım zamanlar oluyordu.”, “Türkçeyi yeterince etkin kullanmakta zorlanıyordum.”, “Ailem her zaman yardımcı olduğu için Türkçe

iyi konuşur ve anlarım.”, “Hem evde hem okulda Türkçe konuştuğum için Türkçem çok iyidir.”, “Türkçem öğretmenimi anlayacak kadar iyi değil.”, “Türkçe konuşulurken iyi anlıyorum, ancak çok iyi konuşamıyorum.”, “Kendimi Türkçe olarak ifade etmekte zorlanıyordum.”, “Anlatmak istediğim bir şeyin Türkçesinin ne olduğunu bilmediğim zamanlar oluyordu.”, “Öğretmenimin yardımları ile Türkçem çok gelişti.”, “Türkçe konuşurken öğretmenim beni anlıyor ancak ailem zorlanıyordu.” ve “Okulda evdeki gibi iletişim kuramıyordum.” kodları oluşturulmuştur.

Tablo 72. *Türkçenin Kullanımı Teması Kodları ile İlgili İstatistik Bilgiler*

Türkçenin kullanımı teması kodları	Kod kaynağı	Kod sayısı
	30	44
	Kod Sayısı	Yüzde
Hem evde hem okulda Türkçe konuştuğum için Türkçem çok iyidir.	10	22,72
Türkçe konuşurken öğretmenim beni anlıyor ancak ailem zorlanıyordu.	5	11,36
Okulda evdeki gibi iletişim kuramıyordum.	5	11,36
Türkçe kelime bilgim az olduğu için metinleri ve öğretmenimi anlamadığım zamanlar oluyordu.	4	9,09
Kendimi Türkçe olarak ifade etmekte zorlanıyordum.	4	9,09
Anlatmak istediğim bir şeyin Türkçesinin ne olduğunu bilmediğim zamanlar oluyordu.	4	9,09
Ailem her zaman yardımcı olduğu için Türkçe iyi konuşur ve anlarım.	4	9,09
Türkçeyi yeterince etkin kullanmakta zorlanıyordum.	3	6,81
Türkçe konuşulurken iyi anlıyorum, ancak çok iyi konuşamıyorum.	2	4,54
Türkçem öğretmenimi anlayacak kadar iyi değil.	1	2,27
Öğretmenimin yardımları ile Türkçem çok gelişti.	1	2,27
Toplam	44	100,00

Tablo 72’ye göre öğrenciler ağırlıklı olarak hem evde hem de okulda Türkçe konuştuklarında Türkçelerinin çok iyi olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca bazı öğrencilere göre ailede Türkçe yeterliliği düşük olduğu için evde ve okulda Türkçe deneyimleri farklı olabilmektedir.

Aşağıda Türkçenin kullanımı teması altında oluşturulan kodlara ait birer doğrudan görüşme örneği verilmiştir.

ATOÖ3: *Kendimi aileme rahat ifade edebiliyorum. Herkes Türkçe biliyor ailemde. Bana da çok yardımcı oluyorlar.*

ATOÖ7: Öğretmenime arkadaşımın bana kötü bir söz söylediğini anlatamıyorum. Arkadaşımın söylediği sözü öğretmenime söylediğimde öğretmenim beni anlamıyor.

ATOÖ30: Ailemle Türkçe de ana dilimde de konuşabiliyorum. Öğretmenimle de çok güzel anlaşabiliyorum.

ATOÖ14: Evde Türkçe konuşsam da beni zor anlıyorlar, evimde hep ana dilimde konuşulur. Ama ben okulda Türkçe konuşurum.

ATOÖ20: Ben kendimi Türkçe rahat ifade edebilirim ancak annemin Türkçesi iyi olmadığı için beni anlayamazlar. Ana dilimde daha iyi anlaşıyorum. Okulda ise evdeki kadar iyi anlayamıyorum. Türkçem o kadar iyi değil.

ATOÖ3: Öğretmenim benimle çok ilgilendi. Önceden Türkçem çok iyi değildi. Zamanla çok güzel oldu.

ATOÖ5: Fazla kullanılmayan kelimelerin anlamlarını bilmediğim için öğretmenimin bazen ne dediğini anlamıyorum.

ATOÖ2: Kendimi ifade etmem ana dilime göre daha zor, ancak eve gelen misafirleri anlayabiliyorum.

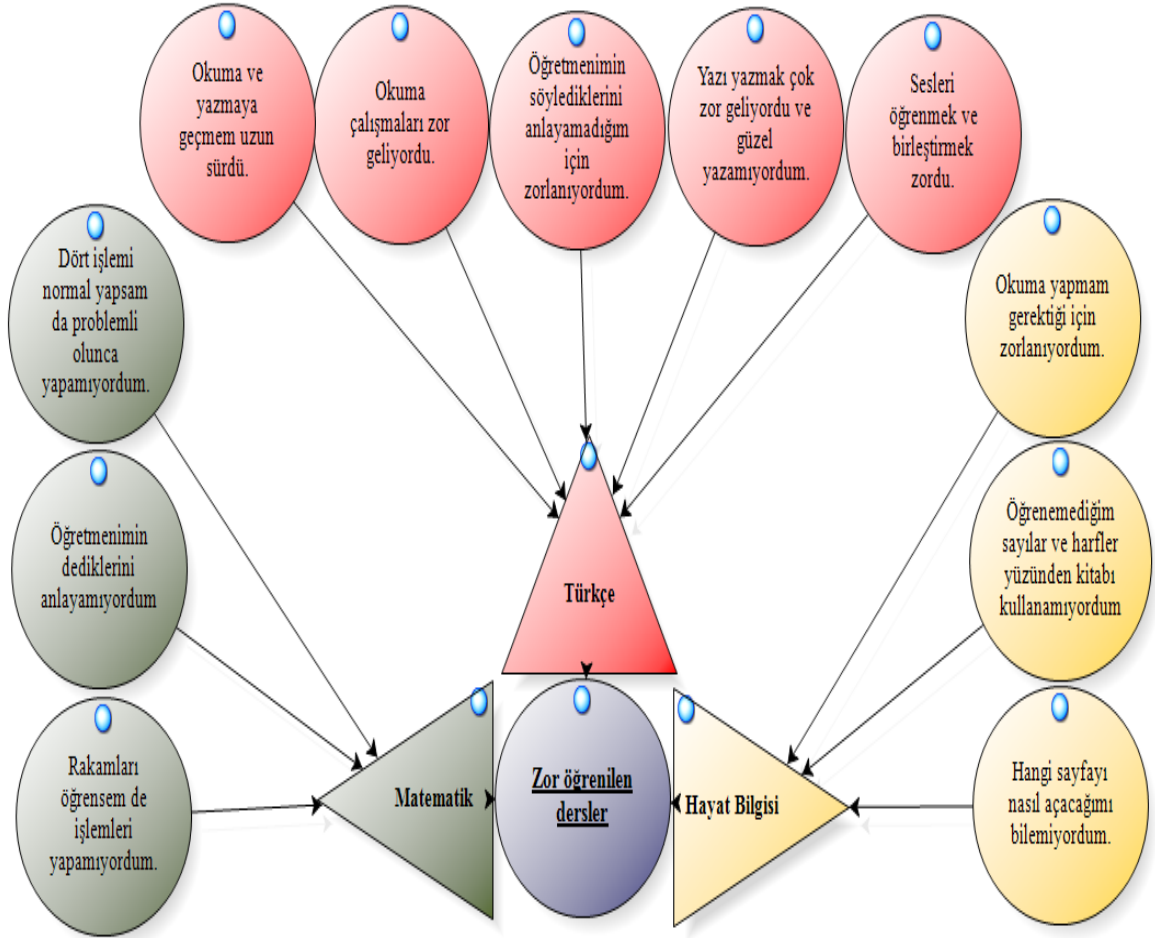
ATOÖ13: Ben Türkçe olarak konuşurum ancak, annem beni zor anlıyor, o yüzden daha çok ana dilimde konuşurum.

ATOÖ8: Öğretmenimi konu anlatırken bazen hiç anlamıyorum.

ATOÖ13: Bazen öğretmenimi anlamakta zorlanıyorum, hangi sayfayı açacağımı veya ne demek istediğini karıştırdığım oluyor.

Zor öğrenilen dersler temasıyla ilgili bulgular

Ana dilin Türkçe olmadığı yörelerde ilkokuma yazma öğretimini tamamlayan öğrencilerin zor öğrenilen dersler temasıyla ilgili kodları Şekil 14'te sunulmuştur.



Şekil 14. Ana Dilin Türkçe Olmadığı Yörelere İlkokula Yazma Öğretimini Tamamlayan Öğrencilerin Zor Öğrenilen Dersler Temasıyla İlgili Öğrenci Görüşleri

Şekil 14’te görüldüğü üzere zor öğrenilen dersler teması altında, matematik, Türkçe ve hayat bilgisi alt temaları oluşturulmuştur. Öğrenci görüşmelerinden elde edilen bulgularda diğer derslerle ilgili herhangi bir bilgiye rastlanılmamıştır. Türkçe alt temasında; “Okuma ve yazmaya geçmem uzun sürdü.”, “Okuma çalışmaları zor geliyordu.”, “Öğretmenimin söylediklerini anlayamadığım için zorlanıyordum.”, “Yazı yazmak çok zor geliyordu ve güzel yazamıyordum” ve “Sesleri öğrenmek ve birleştirmek zordu” kodları oluşturulmuştur. Matematik alt temasında; “Dört işlemi normal yapsam da problemlili olunca yapamıyordum.”, “Öğretmenimin dediklerini anlayamıyordum.” ve “Rakamları öğrensem de işlemleri yapamıyordum.” kodları oluşturulmuştur. Hayat bilgisi alt temasında; “Okuma yapmam gerektiği için zorlanıyordum.”, “Öğrenemediğim sayılar ve harfler yüzünden kitabı kullanamıyordum.” ve “Hangi sayfayı nasıl açacağımı bilemiyordum.” kodları oluşturulmuştur.

Tablo 73. Zor Öğrenilen Dersler Teması Kodları ile İlgili İstatistik Bilgiler

Zor öğrenilen dersler teması kodları	Kod kaynağı	Kod sayısı
	30	37
<i>Matematik alt teması</i>	Kod Sayısı	Yüzde
Öğretmenimin dediklerini anlayamıyordum	5	13,51
Rakamları öğrensem de işlemleri yapamıyordum.	3	8,10
Dört işlemi normal yapsam da problemleri olunca yapamıyordum.	3	8,10
Toplam	11	29,73
<i>Türkçe alt teması</i>	Kod Sayısı	Yüzde
Öğretmenimin söylediklerini anlayamadığım için zorlanıyordum.	5	13,51
Okuma çalışmaları zor geliyordu.	4	10,81
Sesleri öğrenmek ve birleştirmek zordu.	3	8,10
Yazı yazmak çok zor geliyordu ve güzel yazamıyordum.	3	8,10
Okuma ve yazmaya geçmem uzun sürdü.	2	5,40
Toplam	17	45,94
<i>Hayat bilgisi alt teması</i>	Kod Sayısı	Yüzde
Okuma yapmam gerektiği için zorlanıyordum.	4	10,81
Öğrenemediğim sayılar ve harfler yüzünden kitabı kullanamıyordum	3	8,10
Hangi sayfayı nasıl açacağımı bilemiyordum.	2	5,40
Toplam	9	24,32

Tablo 73'e göre ağırlıklı olarak zorlandıkları dersin Türkçe dersi yani ilkokuma yazma öğretimi olduğu görülmektedir. Diğer derslerde ortaya çıkan problemlerin ise Türkçe dersiyle bir şekilde bağlantılı olduğu belirlenmiştir.

Aşağıda zor öğrenilen dersler teması altında oluşturulan kodlara ait birer doğrudan görüşme örneği verilmiştir

ATOÖ2: *Hem Türkçe hem hayat bilgisi dersinde okuma olduğu için zorlanıyordum. Konuları anlayamıyorum, farklı konular olduğu için karışık geliyor.*

ATOÖ25: *Öğretmenimi anlayamıyorum bazen ve zorlanıyorum.*

ATOÖ15: *Öğretmenimin sorduğu soruları anlayamıyordum. Uzun okuma yapmam gerektiğinde zorlanıyorum.*

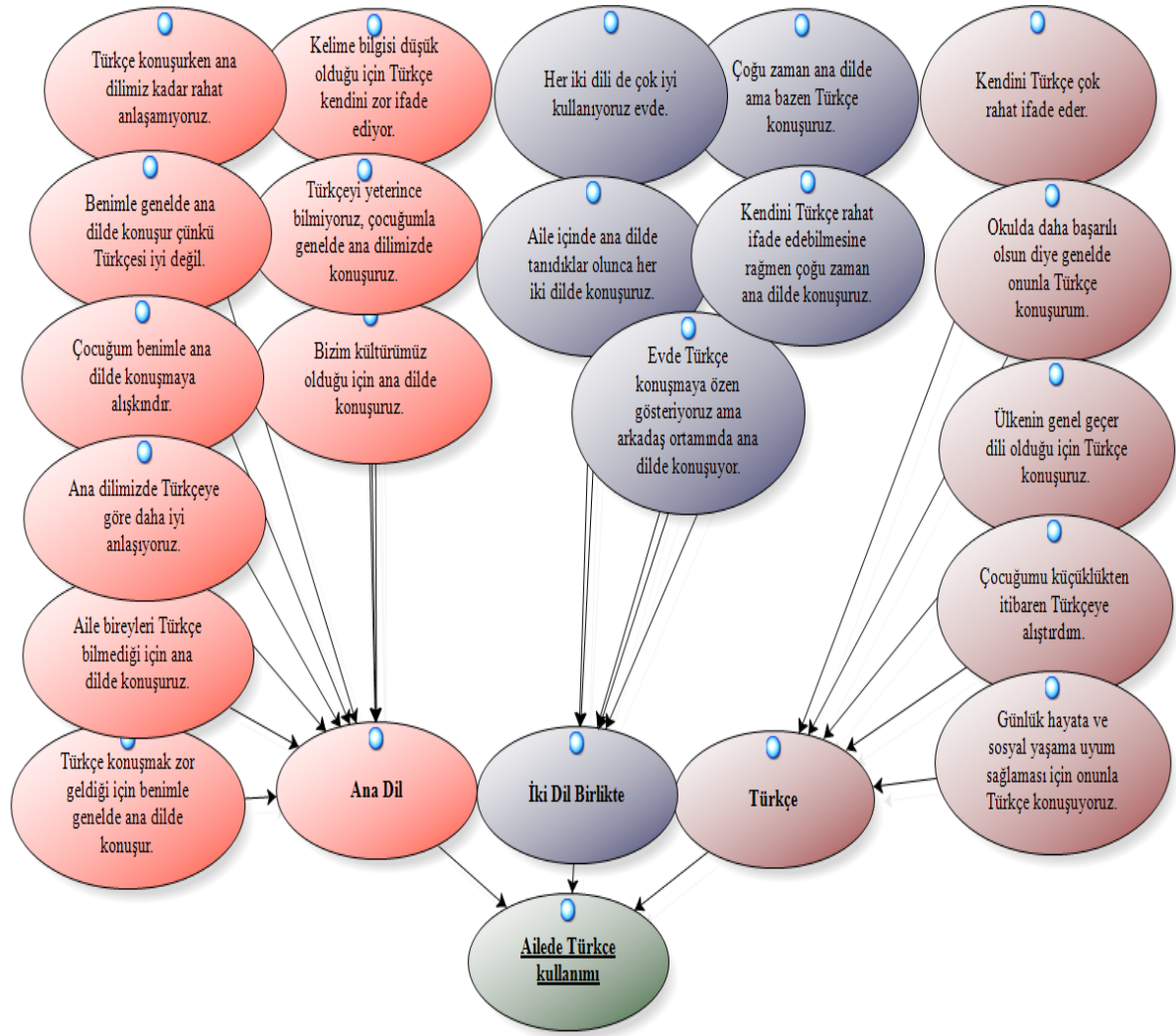
Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular (Veli Görüşmelerine Ait Bulgular)

Ana dilin Türkçe olmadığı yörelerde ilkokulda öğrencisi bulunan velilerle yapılan görüşmeler sonucunda elde edilen görüşlerden aşağıdaki temalar oluşturulmuştur;

- Ailede Türkçe kullanımı,
- En çok sorun yaşanan dersler ve sebepleri,
- İlkokuma yazma öğretiminde sorunlar ve çözüm önerileri,
- Öğretmen, öğrenci ve veli kaynaklı sorunlar.

Ailede Türkçe Kullanımı Teması Bulguları

Ana dilin Türkçe olmadığı yörelerde ilkokulda öğrencisi bulunan velilerle yapılan görüşmeler sonucunda elde edilen görüşlerden oluşan ailede Türkçe kullanımı temasıyla ilgili kodlar Şekil 15’te sunulmuştur.



Şekil 15. Ailede Türkçe Kullanımı Temasıyla İlgili Öğrenci Görüşleri

Şekil 15’te görüldüğü üzere ana dilde Türkçe kullanımı teması altında, ana dili, Türkçe ve iki dil birlikte alt temaları oluşturulmuştur. Ana dil alt teması altında; “Türkçe konuşurken ana dilimiz kadar rahat anlaşıyoruz.”, “Çocuğum benimle genelde ana dilde konuşur çünkü Türkçesi iyi değil.”, “Çocuğum benimle ana dilde konuşmaya alışkındır.”, “Ana dilimizde

Türkçeye göre daha iyi anlaşıyoruz.”, “Aile bireyleri Türkçe bilmediği için ana dilde konuşuruz.”, “Türkçe konuşmak ona zor geldiği için benimle genelde ana dilde konuşur.”, “Kelime bilgisi düşük olduğu için Türkçe kendini zor ifade ediyor.”, “Türkçeyi çok iyi bilmiyoruz çocuğumla genelde ana dilimizde konuşuruz.” ve “Bizim kültürümüz böyle olduğu için ana dilde konuşuruz.” kodları oluşturulmuştur. Türkçe alt teması altında; “Kendini Türkçe çok rahat ifade eder.”, “Okulda başarılı olsun diye genelde onunla Türkçe konuşurum.”, “Ülkenin genel geçer dili Türkçe olduğu için Türkçe konuşuruz.”, “Çocuğumu küçüklükten itibaren Türkçe konuşmaya alıştırdım.” ve “Günlük hayata ve sosyal yaşama uyum sağlasın diye onunla Türkçe konuşuruz.” kodları oluşturulmuştur. İki dil birlikte teması altında; “Her iki dili de çok iyi kullanıyoruz evde.”, “Çoğu zaman ana dilde bazen Türkçe konuşuruz.”, “Aile içinde ana dilde tanıdıklar gelince her iki dilde de konuşuruz.”, “Çocuğum kendini Türkçe daha rahat ifade edebilmesine rağmen çoğu zaman ana dilde konuşuruz.” ve “Evde Türkçe konuşmaya özen gösteriyoruz ama arkadaş ortamında ana dilde konuşuyor.” kodları oluşturulmuştur.

Tablo 74. *Ailede Türkçe Kullanımı Teması Kodları ile İlgili İstatistik Bilgiler*

Ailede Türkçe Kullanımı Teması Kodları	Kod kaynağı	Kod sayısı
	30	46
<i>Ana Dil Alt Teması</i>	Kod Sayısı	Yüzde
Aile bireyleri Türkçe bilmediği için ana dilde konuşuruz.	5	10,87
Çocuğum benimle ana dilde konuşmaya alışkındır.	3	6,52
Benimle genelde ana dilde konuşur çünkü Türkçesi iyi değil.	2	4,34
Kelime bilgisi düşük olduğu için Türkçe kendini zor ifade ediyor.	2	4,34
Türkçe konuşmak zor geldiği için benimle genelde ana dilde konuşur.	2	4,34
Bizim kültürümüz olduğu için ana dilde konuşuruz.	1	2,17
Ana dilimizde Türkçeye göre daha iyi anlaşıyoruz.	1	2,17
Türkçe konuşurken ana dilimiz kadar rahat anlaşılamıyoruz.	1	2,17
Türkçeyi yeterince bilmiyoruz, çocuğumla genelde ana dilimizde konuşuruz.	1	2,17
Toplam	18	39,43
<i>İki Dil Birlikte Alt teması</i>	Kod Sayısı	Yüzde
Kendini Türkçe rahat ifade edebilmesine rağmen çoğu zaman ana dilde konuşuruz.	4	8,70
Her iki dili de çok iyi kullanıyoruz evde.	3	6,52
Çoğu zaman ana dilde ama bazen Türkçe konuşuruz.	2	4,34
Evde Türkçe konuşmaya özen gösteriyoruz ama arkadaş ortamında ana dilde konuşuyor.	1	2,17
Aile içinde ana dilde tanıdıklar olunca her iki dilde konuşuruz.	1	2,17

Tablo 74 (Devamı)

Toplam	11	23,90
<i>Türkçe Alt Teması</i>	Kod Sayısı	Yüzde
Okulda daha başarılı olsun diye genelde onunla Türkçe konuşurum.	7	15,20
Çocuğumu küçüklükten itibaren Türkçeye alıştırdım.	4	8,70
Kendini Türkçe çok rahat ifade eder.	3	6,52
Ülkenin genel geçer dili olduğu için Türkçe konuşuruz.	2	4,34
Günlük hayata ve sosyal yaşama uyum sağlaması için onunla Türkçe konuşuyoruz.	1	2,17
Toplam	17	36,67

Tablo 74'e göre veliler Türkçeyi yeterince iyi bilmedikleri için genelde anadilde konuştuklarını belirtmişlerdir. Türkçe konuşan veliler ise öğrencilerinin okulda daha başarılı olmasını istedikleri için aile içinde genelde Türkçe konuştuklarını belirtmişlerdir. İki dili birlikte kullanan veliler duruma göre dil konusunda farklı tercihleri olduğunu belirtmişlerdir.

Aşağıda ana dilde Türkçe kullanımı teması altında oluşturulan alt temalara ait ikişer doğrudan görüşme örneği verilmiştir.

V12: *Ana dilde konuşuyoruz. Ben zaten çoğu zaman evde değilim işimden dolayı. Eşimin Türkçesi de pek yok.*

V21: *Ana dil de konuşuyoruz. Türkçe ifade edebilir ama yaşı küçük olduğu için Türkçenin genel olarak anlam kalıplarını bilmediği için yeterli anlatamıyor.*

V3: *Bana kendini Türkçe olarak çok rahat ifade eder. Ama çoğu zaman ana dilde konuşur. Öyle alışmış bende öyle konuşuyorum. Bazen eve misafirler geldiğinde -mesela öğretmeni- Türkçe konuşuyoruz.*

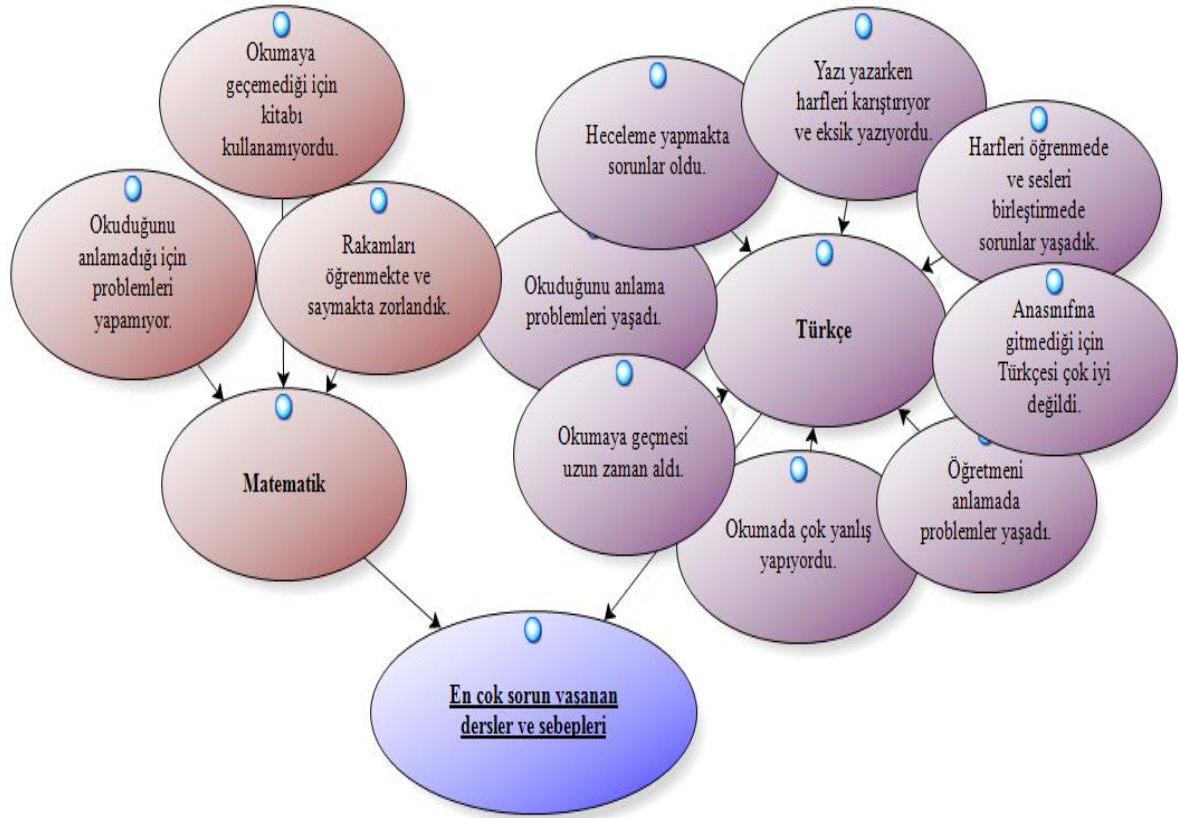
V8: *Kendini Türkçe çok rahat ifade edebilir. Ama ana dilinde daha rahat ifade edebiliyor. Benimle çoğu zaman ana dilde konuşur. Ben onu herhangi bir dilde zorlamam.*

V1: *Ben onunla daha çok Türkçe konuşurum. Okulda daha başarılı olsun diye. Babası ise daha az görüyor onu ve çoğu zaman ana dilde konuşur.*

V19: *Biz ona Türkçeyi okula başlamadan önce öğrettik dolayısıyla Türkçe olarak bize kendini rahat bir şekilde ifade eder. Okulda yaptığı ettiği ne varsa bana Türkçe olarak rahat bir şekilde ifade edebilir.*

En Çok Sorun Yaşanan Dersler ve Sebepleri Temasına Ait Bulgular

Ana dilin Türkçe olmadığı yörelerde ilkokulda öğrencisi bulunan velilerle yapılan görüşmeler sonucunda elde edilen görüşlerden oluşan en çok sorun yaşanan dersler ve sebepleri temasıyla ilgili kodlar Şekil 16’te sunulmuştur.



Şekil 16. En Çok Sorun Yaşanan Dersler ve Sebepleri Temasıyla İlgili Öğrenci Görüşleri

Şekil 16’da görüldüğü üzere en çok sorun yaşanan dersler ve sebepleri teması, Türkçe ve matematik olmak üzere iki alt temaya ayrılmıştır. Elde edilen veriler incelendiği zaman diğer derslerden herhangi bir alt tema oluşturacak bilgiye rastlanılmamıştır. Türkçe alt teması altında; “Heceleme yapmakta sorunlar oldu.”, “Yazı yazarken harfleri karıştırıyor ve eksik yazıyordu.”, “Harfleri öğrenmede ve sesleri birleştirmede sorunlar yaşadık.”, “Anasınıfına gitmediği için Türkçesi çok iyi değildi.”, “Öğretmenini anlamada problemler yaşadı.”, “Okumada çok yanlış yapıyordu.”, “Okumaya geçmesi uzun zaman aldı.” ve “Okuduğunu anlama problemleri yaşadı.” kodları oluşturulmuştur. Matematik alt teması altında; “Rakamları öğrenmekte ve saymakta zorlandık.”, “Okumaya geçmediği için kitabı kullanamıyordu.” ve “Okuduğunu anlamadığı için problemleri yapamıyordu.” kodları oluşturulmuştur.

Tablo 75. En Çok Sorun Yaşanan Dersler ve Sebepleri Teması Kodları İle İlgili İstatistikî Bilgiler

En çok sorun yaşanan dersler ve sebepleri teması kodları	Kod Kaynağı	Kod Sayısı
	30	30
<i>Türkçe alt teması kodları</i>	Kod Sayısı	Yüzde
Okumaya geçmesi uzun zaman aldı.	5	16,66
Anasınıfına gitmediği için Türkçesi çok iyi değildi.	3	10,00
Harfleri öğrenmede ve sesleri birleştirmede sorunlar yaşadık.	3	10,00
Okuduğunu anlama problemleri yaşadı.	3	10,00
Öğretmeni anlamada problemler yaşadı.	2	6,66
Okumada çok yanlış yapıyordu.	1	3,33
Heceleme yapmakta sorunlar oldu.	1	3,33
Yazı yazarken harfleri karıştırıyor ve eksik yazıyordu.	1	3,33
Toplam	19	63,33
<i>Matematik alt teması kodları</i>	Kod Sayısı	Yüzde
Okuduğunu anlamadığı için problemleri yapamıyor.	5	16,66
Okumaya geçemediği için kitabı kullanamıyordu.	3	10,00
Rakamları öğrenmekte ve saymakta zorlandık.	3	10,00
Toplam	11	36,66

Tablo 75'e göre veliler öğrencilerinin en çok Türkçe dersinde yani ilkokuma yazma öğretiminde problemler yaşadıklarını belirtmişlerdir. Ayrıca matematik dersinde yaşadıkları bazı problemlere sebep olarak yine ilkokuma yazma öğretimindeki sorunları göstermişlerdir.

Aşağıda en çok sorun yaşanan dersler ve sebepleri teması altında oluşturulan alt temalara ait ikişer doğrudan görüşme örneği verilmiştir.

V2: *Problemlili soruları yapamıyor. Okuduğu anlayamıyor. Dört işlemi görünce yapıyor mesela ama onu problem halinde sorunca bocalıyor.*

V16: *Rakamları ve sayıları öğrenmek okumak zor geliyordu. Sayıların okunuşlarını yazamıyordu. Matematik kitabını kullanamıyordu.*

V11: *Türkçesi onunda benimde yeterince iyi değildi, onu evde çalıştıracak kimse yoktu. Dolayısıyla diğer öğrencilere göre okumaya geçmesi için önce Türkçesinin düzelmesi gerekiyordu. Okumaya geçmesi biraz zaman aldı. Herkesten geç geçti.*

V3: *Biz evde kardeşleri ile beraber onu çalıştırıyorduk. Harfleri öğrenmede, birleştirmede ve okumada zorlandı.*

İlkokuma Yazma Öğretiminde Sorunlar ve Çözüm Önerileri Temasına Ait Bulgular

Ana dilin Türkçe olmadığı yörelerde ilkokulda öğrencisi bulunan velilerle yapılan görüşmeler sonucunda elde edilen görüşlerden oluşan ilkokuma yazma öğretiminde sorunlar ve çözüm önerileri temasıyla ilgili kodlar Şekil 17’de sunulmuştur.



Şekil 17. İlkokuma Yazma Öğretiminde Sorunlar ve Çözüm Önerileri Temasıyla İlgili Öğrenci Görüşleri

Şekil 17’de görüldüğü üzere, ilkokuma yazma öğretiminde sorunlar ve çözüm önerileri teması, sorunlar ve çözüm önerileri alt temaları olmak üzere ikiye ayrılmıştır. Sorunlar alt teması altında; “Mecaz, deyim, atasözü ve kelime anlamları zor olduğundan ilkokuma yazma zor oldu.”, “Velinin Türkçeyi yeterince bilmemesinden dolayı evde yardım edilemiyor.”, “Okuduğunu anlama problemleri yaşıyor.”, “Okuma metinleri uzadıkça anlama problemleri artış gösteriyor.”, “Okuduğunu anlama problemleri diğer dersleri kötü etkiliyor.”,

“Öğrencinin Türkçesinin zayıf olmasından dolayı öğretmenini anlayamıyor.”, “İçinden okuma yapması hatalarının görülmesini zorlaştırıyor.”, “Öğrenciler okul ortamına ve çevreye uyum sağlamakta zorlandılar.”, “Öğretmenini anlayamayan öğrencinin başarıya olan inancı düşüyor.”, “Öğrenciler okuma yapmayı ve yazı yazmayı sevmiyor.”, “Yazıları doğru olsa da güzel yazı yazamıyor.”, “Sesleri ve harfleri öğrenmekte ve birleştirmekte sorunlar yaşandı.”, “Öğrencilerin derse karşı ilgisi ve dikkati yetersiz.”, “Okumaya geçmesi uzun zaman aldı.” ve “Öğrenci aileden yeterli ilgiyi göremiyor.” kodları oluşturulmuştur. Çözüm önerileri alt teması altında; anasınıfı mecburi olmalı, evde Türkçe konuşmaya özen gösterilmeli, okuma ve yazma etkinlikleri daha fazla olmalı, öğrencilerin her başarısı ödüllendirilmeli, okul dışında da öğrencilerin takibi sağlanmalı, okulda daha iyi bilen ve bilmeyen öğrenciler yan yana oturtulmalı, etkinlikler anlama ve dinleme üzerine yoğunlaştırılmalı, öğretmen ve veli iletişimi kuvvetli olmalı, okulda öğrenilen şeyler her gün evde tekrar ettirilmeli, öğrenciye evinde daha fazla destek sağlanmalı ve öğretmenler sadece başarılı öğrencilerle değil bütün öğrencilerle ilgilenmeli kodları oluşturulmuştur.

Tablo 76. *İlkokuma Yazma Öğretiminde Sorunlar ve Çözüm Önerileri Teması Kodları ile İlgili İstatistik Bilgiler*

İlkokuma yazma öğretiminde sorunlar ve çözüm önerileri teması kodları	Kod kaynağı	Kod sayısı
	30	54
Sorunlar alt teması	Kod Sayısı	Yüzde
Öğrencinin Türkçesinin zayıf olmasından dolayı öğretmenini anlayamıyor.	7	12,96
Okuduğunu anlama problemleri diğer derslerini kötü etkiliyor.	6	11,11
Sesleri ve harfleri öğrenmekte ve birleştirmekte sorunlar yaşandı.	4	7,40
Öğrencilerin derse karşı ilgisi ve dikkati yetersiz.	3	5,55
Okuduğunu anlama problemleri yaşıyor.	3	5,55
Yazıları doğru olsa da güzel yazı yazamıyor.	2	3,70
Öğretmenini anlayamayan öğrencinin başarıya olan inancı düşüyor.	1	1,85
Velinin Türkçeyi yeterince bilmemesinden dolayı evde yardım edilemiyor.	1	1,85
Öğrenci aileden yeterli ilgiyi göremiyor.	1	1,85
Okuma metinleri uzadıkça anlama problemleri artış gösteriyordu.	1	1,85
İçinden okuma yapması hatalarının görülmesini zorlaştırıyordu.	1	1,85
Okumaya geçmesi uzun zaman aldı.	1	1,85
Mecaz, deyim, atasözü ve kelime anlamları zor olduğundan ilkokuma ve yazma zor oldu.	1	1,85
Öğrenciler okuma yapmayı ve yazı yazmayı sevmiyor.	1	1,85
Öğrenciler okul ortamına ve çevreye uyum sağlamakta zorlandılar.	1	1,85

Tablo 76 (Devamı)

Toplam	34	62,92
<i>Çözümler alt teması</i>	Kod Sayısı	Yüzde
Öğretmen ve veli iletişimi kuvvetli olmalı.	3	5,55
Öğrenciye evinde daha fazla destek sağlanmalı.	3	5,55
Anasınıfı mecburi olmalı.	3	5,55
Evde Türkçe konuşmaya özen gösterilmeli.	2	3,70
Okul dışında da öğrencilerin takibi sağlanmalı.	2	3,70
Okulda öğrenilen şeyler her gün evde tekrar ettirilmeli.	2	3,70
Öğrencilerin her başarısı ödüllendirilmeli.	1	1,85
Okulda daha iyi bilen ve bilmeyen öğrenciler yan yana oturtulmalı.	1	1,85
Etkinlikler anlama ve dinleme üzerine yoğunlaştırılmalı.	1	1,85
Okuma ve yazma etkinlikleri daha fazla olmalı.	1	1,85
Öğretmenler sadece başarılı öğrencilerle değil bütün öğrencilerle ilgilenmeli.	1	1,85
Toplam	20	37,08

Tablo 76 incelendiği zaman velilere göre öğrenciler ağırlıklı olarak Türkçeyi iyi bilmedikleri için öğretmenleri anlayamıyor, okuduğunu anlama problemleri yaşıyor ve sesleri öğrenmekte ve birleştirmekte zorlanıyorlar. Bu sorunlara karşılık daha çok anasınıfının mecburi olmasını, öğretmenle iletişimin kuvvetlendirilmesini ve evde öğrenciye daha fazla destek sağlanması gerektiğini ifade etmişlerdir.

Aşağıda ilkokuma yazma öğretiminde sorunlar ve çözüm önerileri teması altında oluşturulan alt temalara ait ikişer doğrudan görüşme örneği verilmiştir.

V9: *Evden yeterince destek alan öğrenci başarılı olur. Ben evde yeterince kalamıyorum, annesi ise Türkçe bilmiyor dolayısıyla evden yeterince yardım alamıyorum çocuğum. Komşumuzda var bizimkinin arkadaşı ama onun kardeşleri hep yardımcı olabiliyor.*

V5: *Evde ben fazla ilgilenemiyorum. Ama okulda diğer bilen arkadaşları ile yan yana getirebilirlerdi. Evde ki eksiklik belki böyle giderilebilir.*

V21: *Okuma yazma öğretimindeki sıkıntılar diğer derslerini fazlasıyla etkiliyor çünkü bütün derslerin temeli okuma ve okuduğunu anlama olduğu için başarısını düşürüyor.*

V7: *Okumayı içinden yapmaya çalışıyordu. Bu yüzden öğretmeni yaptığı yanlışları tam bilemiyordu. İyi yazı yazıyordu. Okumada birleştirme yapmada zorlandı.*

Öğretmen, Öğrenci ve Veli Kaynaklı Sorunlar Temasına Ait Bulgular

Ana dilin Türkçe olmadığı yörelerde ilkokulda öğrencisi bulunan velilerle yapılan görüşmeler sonucunda elde edilen görüşlerden oluşan öğretmen, öğrenci ve veli kaynaklı sorunlar ilgili kodlar Şekil 18’de sunulmuştur.



Şekil 18. Öğretmen, Öğrenci ve Veli Kaynaklı Sorunlar Temasıyla İlgili Öğrenci Görüşleri

Şekil 18’de görüldüğü üzere öğretmen, öğrenci ve veli kaynaklı sorunlar teması altında, öğretmen, öğrenci ve veli alt temaları oluşturulmuştur. Veli alt teması; “Anlatacak kadar Türkçe bilmediğim için derslerine yardım edemiyordum.”, “Kardeş sayısı çok olduğu için yeterli ilgiyi gösteremiyorum.”, “Veliler öğrencinin okul hayatını önemsemiyorlar.”, “Evimden uzakta çalıştığım için gerekli ilgiyi gösteremiyorum.”, “Veliler gerekli kontrol ve

takibi yapmıyorlar.”, “Babası evde çok duramadığı için ben yeterince ilgilenemiyorum.” ve “Veliler gerekli ilgiyi göstermiyor.” kodları üzerinde oluşturulmuştur. Öğrenci alt teması; “Evde ders çalışmıyor ve ödevlerini ihmal ediyor.”, “Okula başlarken Türkçesi iyi değildi.”, “Öğretmenini ve bizi dinlemeyi sevmiyor.”, “Okulu ve dersleri sevmiyor.”, “Öğrenciler yeni bir çevreye ve ortama uyum sağlayamadılar.”, “Arkadaş ortamında hep ana dilde konuşur.”, “Sözümüzü dinlemiyor.”, “Televizyon, telefon ve bilgisayar gibi teknolojik araçlar ders çalışmasını engelliyor.” ve “Öğrenciler ödev ve görev gibi bazı durumlarda velilere yanlış bilgi veriyor.” kodları üzerinde kurulmuştur. Öğretmen alt teması; “Bu bölgelerde öğretmenler genelde tecrübesiz oluyorlar.”, “Öğretmenler çocuğun seviyesine inerek örnekler veremiyorlar.”, “Öğretmenler öğrenci ile iletişimde eksik kalıyorlar.”, “Öğretmenler bu yöreleri ve kültürleri tanımıyor.”, “Öğretmenler sadece başarılı öğrencilerle ilgileniyor.” ve “Öğretmenler sabırlı değiller.” kodları üzerinde oluşturulmuştur.

Tablo 77. Öğretmen, Öğrenci ve Veli Kaynaklı Sorunlar Teması Kodları İle İlgili İstatistik Bilgiler

Öğretmen, öğrenci ve veli kaynaklı sorunlar teması kodları	Kod kaynağı	Kod sayısı
	30	46
<i>Öğretmen alt teması</i>	Kod Sayısı	Yüzde
Öğretmenler çocuğun seviyesine inerek örnekler veremiyorlar.	2	4,34
Öğretmenler bu yöreleri ve kültürleri tanımıyor.	1	2,17
Öğretmenler sabırlı değiller.	1	2,17
Öğretmenler öğrenci ile iletişimde eksik kalıyorlar.	1	2,17
Bu bölgelerde öğretmenler genelde tecrübesiz oluyorlar.	1	2,17
Öğretmenler sadece başarılı öğrencilerle ilgileniyor.	1	2,17
Toplam	7	15,20
<i>Öğrenci alt teması</i>	Kod Sayısı	Yüzde
Evde ders çalışmıyor ve ödevlerini ihmal ediyor.	5	8,70
Okulu ve dersleri sevmiyor.	3	6,52
Televizyon, telefon ve bilgisayar gibi teknolojik araçlar ders çalışmasını engelliyor.	2	4,34
Öğrenciler ödev ve görev gibi bazı durumlarda velilere yanlış bilgi veriyor.	2	4,34
Okula başlarken Türkçesi iyi değildi.	2	4,34
Öğrenciler yeni bir çevreye ve ortama uyum sağlayamadılar.	2	4,34
Sözümüzü dinlemiyor.	1	2,17
Öğretmenini ve bizi dinlemeyi sevmiyor.	1	2,17
Arkadaş ortamında hep ana dilde konuşur.	1	2,17
Toplam	19	41,23

Tablo 77 (Devamı)

<i>Veli alt teması</i>	Kod Sayısı	Yüzde
Evimden uzakta çalıştığım için gerekli ilgiyi gösteremiyorum.	7	15,20
Anlatacak kadar Türkçe bilmediğim için derslerine yardım edemiyorum.	7	15,20
Veliler gerekli ilgiyi göstermiyor.	2	4,34
Babası evde çok duramadığı için ben yeterince ilgilenemiyorum.	1	2,17
Kardeş sayısı çok olduğu için yeterli ilgiyi gösteremiyorum.	1	2,17
Veliler gerekli kontrol ve takibi yapmıyorlar.	1	2,17
Veliler öğrencinin okul hayatını önemsemiyorlar.	1	2,17
Toplam	20	43,40

Tablo 77 incelendiği zaman velilere göre ana dilin Türkçe olmadığı yörelerde ilkokuma yazma öğretiminde sorunların kaynağı daha çok öğrencilerde ve kendilerindedir. Öğretmenler daha az sorun teşkil etmektedirler. Veliler ağırlıklı olarak evden uzak olmak veya yeterince Türkçe bilememek gibi sebeplerle öğrencilerle ilgilenememektedirler. Ayrıca velilere göre öğrenciler evde yapılması gereken görevlerini ihmal etmekte ve okulu ve dersleri sevmemektedirler.

Aşağıda öğretmen, öğrenci ve veli kaynaklı sorunlar teması altında oluşturulan alt temalara ait ikişer doğrudan görüşme örneği verilmiştir.

V3: Kendisi dersleri sevmiyordu. İlgisi alakası çok azdı. Gerekli dikkati sağlamıyordu. Ödevlerini yapmak istemiyordu. Ödevlerle ilgili genelde görevlerini ihmal ederdi.

V4: Ders çalışmıyordu. Dikkatini ve ilgisini televizyon ve oyunlara çok veriyordu. Televizyon yoksan benden hep telefonu istiyordu. Bende biraz çalışsın diye arada bir veriyordum.

V17: Öğretmenler bence kısmen de olsa sorumlu mesela, çocuğun seviyesine inmeleri gerekir ve bizim çevremizle ilgili yeterince örnekler vermeli.

V11: Bence öğretmeni çok ilgiliydi ama ilk başlarda çok iyi iletişim yoktu bence. Birde bu bölgelerde hep tecrübesiz yeni öğretmenler var.

V8: Ben Türkçeyi okuma yazma ödevlerine yardım edecek kadar iyi bilmiyorum. Onun dışında onunla çok ilgilendim tabi ki.

V16: Ben genelde inşaatta oluyorum. Annesi ise ilgileniyor ama Türkçe okuma yazma için yardımcı olamıyor. Daha çok abisi yardımcı oluyor.

Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular (Örnek Etkinliklere Ait Bulgular)

Araştırma için toplanılan nitel ve nicel verilere göre ana dilin Türkçe olmadığı yörelerde ilkokuma yazma öğretiminde kullanılabilecek etkinlikler aşağıda ana başlıklar etrafında toplanmıştır:

- İlkokuma yazmaya hazırlık aşamasında kullanılabilecek örnek etkinlikler
- İlkokuma yazmaya başlama ve ilerleme aşamasında kullanılabilecek örnek etkinlikler,
- Bağımsız okuma ve yazma aşamasında kullanılabilecek örnek etkinlikler.

Araştırma bulguları ve literatür incelenerek ana dili Türkçe olmayan öğrencilerin kelime dağarcığının zayıflığı, okuduğunu anlamakta zorlanma, sesleri ve harfleri birleştirmekte zorlanma, sesleri ve harfleri öğrenememe, okulu sevmeme, heceleme yapmakta zorlanma, öğretmen ve akranlarla sağlıklı iletişim kuramama, öğretmeni anlayamama, Türkçeyi yeterince etkin kullanamama, yavaş okuma, güzel yazı yazamama vb. gibi problemlerin üstesinden gelebilmek amacıyla etkinlik örnekleri tasarlanmıştır. Bu etkinlik örnekleri öğrencilerin yakın çevresine ve kültürüne uygun olacak şekilde, onların seviyesine ve ihtiyaçlarına uygun olarak uyarlanabilir.

Araştırma bulguları ve literatür incelenerek anadilin Türkçe olmadığı yörelerde öğrencilerin ilkokuma yazma öğretimi boyunca yaşadıkları problemlerin çözümünde kullanılabilecek etkinlik örnekleri araştırmanın ekler bölümünde EK 8 olarak sunulmuştur.

BEŞİNCİ BÖLÜM

Tartışma ve Sonuç

Birinci Alt Probleme İlişkin Tartışma ve Sonuçlar

Araştırmanın birinci alt problemi ana dili Türkçe olmayan öğrencilerin ilkokuma yazma öğretimi sürecinde yaşadıkları problemleri öğretmenlerin gözünden nicel bakış açısıyla anlamaya yöneliktir. Bu kapsamda ana dili Türkçe olmayan öğrencilerin bulunduğu sınıflarda ilkokuma yazma öğretimi yapan sınıf öğretmenlerinin ölçeğin ilk boyutu olan ilkokuma yazma öğretime hazırlık boyutundaki görüşleri “kesinlikle katılıyorum” şeklindedir. Öğretmen görüşlerinin bu şekilde çıkmasının ana dili Türkçe olmayan öğrencilerin ilkokuma yazma öğretimi sürecinin ilkokumaya hazırlık aşamasında sorunlar yaşamaları sebebiyle olduğu söylenebilir.

Ana dilinin Türkçe olmadığı yörelerde ilkokuma yazma öğretimi yapan sınıf öğretmenlerine göre ilkokuma yazmaya hazırlık aşamasındaki en önemli sorun yeni bir dil öğrenme gerekliliğinin öğrencilerin hazırlık aşamasının uzamasına neden olmasıdır. Susar Kırmızı, Özcan & Şencan (2016), çalışmalarında Türkçeyi yeterince etkin kullanamayan ilkokul birinci sınıf öğrencilerine verilen ilkokuma yazma öğretiminin ilk aylarının öğrencilere Türkçe öğretmeye çalışarak geçtiğini ve bu durumun ilkokuma yazma öğretimi sürecini normalden daha uzun hale getirdiğini, öğrencilerin okuma ve yazmayı geç öğrendiklerini belirlemişlerdir. Bu sonuçla araştırmanın sonuçları birbiri ile örtüşmektedir. Buna göre bu yörelerde Türkçeyi yeterince etkin kullanmayı öğrenme gerekliliğinin ilkokuma yazma öğretimi için ne kadar önemli olduğu ortaya çıkmaktadır. Ayrıca ilkokuma yazma öğretimi sürecinin uzamasını engellemek amacıyla anasınıfı devamının maksimum seviyeye çıkartılmasının ve öğrencilerin henüz birinci sınıfa başlamadan Türkçeyi yeterince etkin kullanabilir hale gelmelerinin sağlanmasının önemli olduğu düşünülmektedir.

Ana dili Türkçe olmayan öğrencilerin bulunduğu sınıflarda ilkokuma yazma öğretimi yapan sınıf öğretmenlerinin görüşleri ölçeğin ikinci boyutu olan ilkokuma yazma öğretime başlama ve ilerleme boyutundaki, “sesi hissetme ve tanıma” ve “seslerden heceler, kelimeler, cümleler ve metin oluşturma” alt boyutlarına göre ayrı ayrı değerlendirilmiştir. Ana dili Türkçe olmayan öğrencilerin bulunduğu sınıflarda ilkokuma yazma öğretimi yapan sınıf öğretmenlerinin sesi hissetme ve tanıma alt boyutundaki görüşleri ağırlıkla “kesinlikle

katılıyorum” şeklindedir. Öğretmen görüşlerinin bu şekilde çıkmasının ana dili Türkçe olmayan öğrencilerin ilkokuma yazma öğretimi sürecinde sesleri hissetme ve tanıma sorunları yaşamaları sebebiyle olduğu söylenebilir. Ana dilin Türkçe olmadığı yörelerde seslerin telaffuzunda, kelimelerin kullanılışında ve söylenişinde farklılıklar bulunabilmektedir. Bu sebeple bu yörelerde bu durumların düzeltilmesi için daha çok oyunlar, şarkılar ve tekerlemeler kullanılabilir. Çok zorlanan çocuklar için bire bir ilgilenilmeli, ancak kesinlikle aşırı zorlamaya gidilmemelidir (Güleryüz, 2002, s. 91).

Ana dilin Türkçe olmadığı yörelerde ilkokuma yazma öğretimi yapan sınıf öğretmenlerine göre sesi hissetme ve tanıma alt boyutundaki en önemli sorun ana dili Türkçe olmayan öğrencilerin ö ve ü seslerini karıştırmalarıdır. Araştırmayla benzer şekilde yapılan bazı çalışmalarda da benzer sonuçlara rastlanılmaktadır (Gözüküçük, 2015; Karadaş, 2017). Çalışmaya göre öğrencilerin ö ve ü seslerinde karışıklık yaşamaları onların ana dillerinin farklı olmasından kaynaklanıyor olabilir. Ayrıca öğretmenlerin öğrencilerle bu harflerin öğretiminde daha fazla ilgilenmesi ve onlara daha fazla zaman ayırması, harflerin daha iyi öğrenilmesinde faydalı olacaktır (Gözüküçük, 2015).

Ana dili Türkçe olmayan öğrencilerin bulunduğu sınıflarda ilkokuma yazma öğretimi yapan sınıf öğretmenlerinin görüşleri seslerden heceler, kelimeler, cümleler ve metin oluşturma alt boyutundaki görüşleri ağırlıkla “kesinlikle katılıyorum” şeklindedir. Öğretmen görüşlerinin bu şekilde çıkmasının ana dili Türkçe olmayan öğrencilerin ilkokuma yazma öğretimi sürecinde seslerden heceler, kelimeler, cümleler ve metin oluşturma konusunda sorunları yaşamaları sebebiyle olduğu söylenebilir. Ana dili Türkçe olmayan öğrencilerin yaşadıkları bu problemler sebebiyle ilkokuma yazma öğretimi sürecinin normale göre uzadığı bilinmektedir. Susar Kırmızı vd. (2016), Türkçeyi yeterince etkin kullanamayan öğrencilerin ilkokuma yazma öğretiminde normale göre daha yavaş ilerleme sağladıklarını tespit etmişlerdir.

Ana dilin Türkçe olmadığı yörelerde ilkokuma yazma öğretimi yapan sınıf öğretmenlerine göre seslerden heceler, kelimeler, cümleler ve metin oluşturma alt boyutundaki en önemli sorun sürekli devamsızlık yapan ana dili Türkçe olmayan öğrencilerin sesleri tam kavrayamadıkları için hece üretmiyor olmalarıdır. Bu sonuca göre bu yörelerde görev yapan sınıf öğretmenlerinin ilkokuma yazma öğretimi sürecinde sürekli devamsız olan öğrencilerin varlığını önemli bir sorun olarak gördükleri anlaşılmaktadır. Bu yörelerdeki diğer en büyük sorunlardan birinin de öğrenci velilerinin öğrencilerin okul hayatıyla ilişkili olarak takındıkları ilgisiz tavidir (Yılar, 2019, ss. 225-232). Ana dili Türkçe olmayan öğrencilerin

sürekli devamsızlık oranlarının yüksek olmasının ise öğrenci velilerinin öğrencilerle ilgili olarak takındıkları bu ilgisiz tavırlardan geldiği düşünülmektedir.

Ana dili Türkçe olmayan öğrencilerin bulunduğu sınıflarda ilkokuma yazma öğretimi yapan sınıf öğretmenlerinin okuryazarlığa ulaşma boyutundaki görüşleri ağırlıkla “katılıyorum” ve “kısmen katılıyorum” şeklindedir. Buna göre öğretmenlerin okuryazarlığa ulaşma boyutu için orta düzeyde sorunlar yaşadıkları sonucuna ulaşabiliriz. İlkokuma yazma öğretimi aşamalar şeklinde ilerlemektedir. Bu sebeple ilkokuma yazmanın ilk aşamasından itibaren başlayan problemler birikerek ilkokuma yazma öğretimi sürecinin bütün aşamalarında öğretmen ve öğrenciler için gecikmelere ve öğrenme sorunlarına sebep olmaktadır (Aslan, 2018).

Ana dilin Türkçe olmadığı yörelerde ilkokuma yazma öğretimi yapan sınıf öğretmenlerine göre okuryazarlığa ulaşma boyutundaki en önemli sorun ana dili Türkçe olmayan öğrencilerin kelimeleri anlamlandıramadıkları için yavaş yazıyor olmalarıdır. Nguyen & Astington (2014), iki dilli olmanın işler belleği destekleyeceğini düşünmüşlerdir. İki dili olan bireyler belleklerine iki dile ait olan bilgileri depolarlar. Hangi dil ile ilgili bilgi gerekiyorsa hafızalarından onunla ilgili bilgileri veya kelimeleri geri çağırırlar. Ana dilin Türkçe olmadığı yörelerde öğrencilerin Türkçe kelime dağarcıkları yetersiz kalmaktadır. Bu sebeple anlam veremedikleri kelimeleri yazarken zorlanıyor ve yavaş yazıyor olabilirler (Gözüküçük, 2015; Öztepe, 2019). Ana dilin Türkçe olmadığı yörelerde televizyon, çizgi film, reklamlar, dergi ve gazeteler gibi araçlar sayesinde Türkçe kullanımı yaygınlaşmış ve öğrencilerin kelime dağarcığı ve anlama potansiyeli artmış olsa da eğitim öğretimin etkili bir şekilde yürütülmesi ve iletişimin sağlıklı olması için yeterli olmayabilir (Güleryüz, 2002, s. 92). Ölçeğin okuryazarlığa ulaşma boyutu ilkokuma yazma öğretiminin bağımsız okuma ve yazma aşamasına denk gelmektedir. Dolayısıyla bu aşama anlam öğrenme için çok önemlidir. Öğrencilerin önceki aşamalardan itibaren başlayarak gelen problemleri bu aşamada da kendini göstermektedir.

Ana dili Türkçe olmayan öğrencilerin bulunduğu sınıflarda ilkokuma yazma öğretimi yapan sınıf öğretmenlerinin iletişim boyutunda “Ana dili Türkçe olmayan öğrenciler Türkçe öğrenmek istemiyor.” ve “Ana dili Türkçe olmayan veliler öğrencilerinin Türkçe öğrenmesini istemiyor.” maddelerindeki görüşleri “katılmıyorum” şeklindedir. Gözüküçük (2015) ve Aslan (2018), araştırmayla benzer konularda yaptıkları çalışmalarında aynı sonuca ulaşmışlardır. Buradan hareketle araştırma sonuçlarının tutarlı olduğu söylenebilir. Ayrıca ana dilin Türkçe olmadığı yörelerde ilkokuma yazma öğretimi sürecinde oluşan problemlerin öğrenci ve velilerin Türkçe öğrenmek istememelerinden kaynaklanmadığı ortaya çıkarılmıştır.

Ana dili Türkçe olmayan öğrencilerin bulunduğu sınıflarda ilkokuma yazma öğretimi yapan sınıf öğretmenlerinin iletişim boyutundaki görüşleri ağırlıkla “kesinlikle katılıyorum” ve “katılıyorum” şeklindedir. Öğretmen görüşlerinin bu şekilde ortaya çıkması, ana dili Türkçe olmayan öğrencilerin ilkokuma yazma öğretimi sürecinde kendilerini Türkçe olarak ifade edemediklerini ve öğrenmenin gerçekleşmesi için yeterli iletişimin sağlanamadığını ortaya çıkarmaktadır. Gözüküçük (2015) ve Aslan (2018), araştırmayla benzer konuda yaptıkları çalışmalarında ilkokuma yazma öğretimi sürecinde öğretmen ve öğrencilerin iletişim problemleri yaşadıklarını tespit etmişlerdir. Araştırmadan ve benzer çalışmalardan elde edilen sonuçlarda görüleceği üzere sınıf öğretmenleri ilkokuma yazma öğretim sürecinde iletişimsel problemler yaşamaktadırlar. İlkokuma yazma öğretimi bireylerin bütün akademik hayatını etkileyebilen bir öğrenme süreci olması bu problemlerin çözülmesinin ne kadar önemli olduğunu ortaya koymaktadır.

Ana dilin Türkçe olmadığı yörelerde ilkokuma yazma öğretimi yapan sınıf öğretmenlerine göre iletişim sürecinde en önemli sorun ana dili Türkçe olmayan öğrencilerin ana dil farklılığından dolayı kendilerini ifade edememeleridir. Yılmaz & Şekerci (2016), çalışmalarında ilkokuma yazma öğretimi sürecinde ana dili Türkçe olmayan öğrencilerin kendilerini ifade etmede güçlük çektiklerini tespit etmişlerdir. Aynı şekilde Sarı'da (2001), yaptığı çalışmada iki dilli öğrencilerin en büyük sorunlarından birini kendilerini ifade etmede yaşadıklarını ifade etmiştir. Gözüküçük (2015) ve Aslan (2018), ise araştırmayla benzer konuda yaptıkları çalışmalarında ilkokuma yazma öğretimi sürecinin iletişim konusunda öğrencilerin ana dili farklılığından dolayı iletişimsel problemler yaşadıklarını belirtmişlerdir. Bütün bu bulgular araştırmanın iletişimsel sonuçlarını destekler niteliktedir. Bu sonuçlar ana dilinin Türkçe olmadığı yörelerde ilkokuma yazma öğretimi sürecinde sağlıklı bir iletişim kurabilmenin ne kadar önemli olduğunu göstermektedir. Bu iletişim problemlerinin en büyük sebebi ise ana dili farklılığıdır. Çünkü genellikle öğretmenler öğrencilerin ana dilini bilmemekte ve öğrencilerde Türkçeyi etkin olarak kullanmamaktadır. Bu sebeple öğrencilerin henüz ilkokul birinci sınıfa başlamadan önce anasınıfı eğitimlerinin kesinlikle aksatılmaması, onların Türkçeyi etkin kullanabilmelerini sağlaması açısından iletişim problemlerinin önüne geçebilecektir.

Araştırmada ana dilin Türkçe olmadığı yörelerde ilkokuma yazma öğretimi yapan sınıf öğretmenlerinin ölçeğinde bulunan bütün boyutlardaki görüşleri; cinsiyet, görev yeri, mesleki kıdem, sınıf düzeyi, sınıf mevcudu, öğrencinin ana dilini bilme ve birinci sınıf okutma sayısı durumuna göre anlamlı farklılıklar açısından incelenmiştir. Ana dilin Türkçe olmadığı yörelerde ilkokuma yazma öğretimi yapan sınıf öğretmenlerinin görüşlerinin ölçeğin bütün

boyutlarında yani ilkokuma yazma öğretiminin bütün süreçlerinde cinsiyet değişkenine göre farklılaştığı görülmektedir. Buna göre ilkokuma yazma öğretimi süreci boyunca kadın öğretmenler erkek öğretmenlere göre daha fazla sorunla karşılaştıklarını belirtmişlerdir. Yapılan bazı çalışmalarda kadınlar öğretmenlerin ilkokuma yazma öğretimi ile ilgili tutumları ve öz yeterlilik inançları erkek öğretmenlere göre daha yüksek çıkmıştır (Gözüküçük, 2019; Öztürk & Ertem, 2017). Araştırmanın ve diğer çalışmaların sonuçları dikkate alındığında kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre ilkokuma yazma öğretimi sürecinde mesleklerine yönelik daha fazla detaycı ve duyarlı olmaları sebebiyle daha fazla sorunla karşılaştıkları söylenebilir.

Ana dilin Türkçe olmadığı yörelerde ilkokuma yazma öğretimi yapan sınıf öğretmenlerinin görüşleri ölçeğin sesi hissetme ve tanıma alt boyutunda ve seslerden heceler, kelimeler, cümleler ve metin oluşturma alt boyutunda, mesleki kıdem değişkenine göre farklılaşmaktadır. Buna göre ana dilin Türkçe olmadığı yörelerde görev yapan sınıf öğretmenlerinin, ölçeğin boyutuna göre ilkokuma yazma öğretiminin sesi hissetme, tanıma ve ayırt etme aşamasına denk gelen süreçinde 1-3 yıl arasında deneyime sahip öğretmenlerin 7-10 yıllık ve 4-6 yıllık deneyime sahip öğretmenlere göre ve 4-6 yıl arasında deneyime sahip öğretmenlerin 7-10 yıllık deneyime sahip öğretmenlere göre daha fazla sorun yaşadıkları görülmüştür. Ayrıca ana dilin Türkçe olmadığı yörelerde görev yapan sınıf öğretmenlerinin, ölçeğin boyutuna göre ilkokuma yazma öğretiminin harfi okuma ve yazma, harflerden heceler, hecelerden kelimeler, kelimelerden cümleler oluşturma ve metin okuma aşamalarına denk gelen süreçinde 4-6 yıl arası deneyime sahip öğretmenlerin 7-10 yıllık deneyime sahip öğretmenlere göre daha fazla sorun yaşadıkları görülmüştür. Bu sonuçlara göre bu yörelerde daha fazla mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin ilkokuma yazma öğretiminde az mesleki kıdeme sahip öğretmenlere göre az sorunla karşılaştıkları görülmektedir. Gözüküçük'ün (2015) yaptığı çalışmada ana dilin Türkçe olmadığı yörelerde ilkokuma yazma öğretiminin bütün aşamalarında mesleki kıdemi yüksek öğretmenlerin mesleki kıdemleri düşük öğretmenlere göre daha az sorunla karşılaştıkları sonucuna ulaşılmıştır. Öztepe (2019), çalışmasında mesleki tecrübenin az olması ve ana dil sorunlarının birleşmesiyle beraber sınıf yönetimi, veli ve öğrenci ile iletişim gibi konularda zorlanmanın daha da arttığını belirtmiştir. Bu sonuçlar araştırmanın sonucuyla uyumaktadır. Ana dilin Türkçe olmadığı yöreler genellikle öğretmenlerin göreve ilk başladıkları yerler olmaktadır. Dolayısıyla buralarda göre ve başlayan öğretmenler tecrübesiz olmakta tecrübeli öğretmenler ise genelde bu sorunların olmadığı yerlerde çalışmaktadır. Bu yörelerde göreve yeni başlayan öğretmenler bu sorunla karşılaştıklarında paniğe kapılmakta ve yöntemi genelde bir tarafa bırakmaktadırlar (Yılar,

2019, ss. 225-232). Bu sorunlarla daha önceden tanışmış olan ve tecrübeli olan öğretmenler ise paniğe kapılmadan sorunları çözmenin yollarını aramaktadırlar.

Ana dilin Türkçe olmadığı yörelerde ilkokuma yazma öğretimi yapan sınıf öğretmenlerinin görüşlerinin ölçeğin bütün boyutlarında yani ilkokuma yazma öğretiminin bütün süreçlerinde görev yeri, sınıf düzeyi ve sınıf mevcudu değişkenlerine göre farklılaşmadığı görülmektedir. Ana dilin Türkçe olmadığı yörelerde ilkokuma yazma öğretimi veren sınıf öğretmenlerinin görüşlerinin görev yerine, sınıf mevcuduna ve sınıf düzeyine göre benzer durumlarda olduğu görülmüştür.

Ana dilin Türkçe olmadığı yörelerde ilkokuma yazma öğretimi yapan sınıf öğretmenlerinin görüşleri ölçeğin sesi hissetme ve tanıma alt boyutunda ve seslerden heceler, kelimeler, cümleler ve metin oluşturma alt boyutunda ve okuryazarlığa ulaşma boyutunda öğrencinin ana dilini bilme durumu değişkenine göre farklılaşmaktadır. Buna göre ana dilin Türkçe olmadığı yörelerde görev yapan sınıf öğretmenlerinin, ölçeğin boyutuna göre ilkokuma yazma öğretiminin sesi hissetme, tanıma ve ayırt etme, harfi okuma ve yazma, harflerden heceler, hecelerden kelimeler, kelimelerden cümleler oluşturma ve metin okuma ve bağımsız okuma ve yazma aşamalarına denk gelen süreçinde öğrencilerin ana dilini bilmeyen öğretmenlerin bilen öğretmenlere göre daha fazla sorunla karşılaştıkları görülmüştür. Buna göre öğrencinin ana dilini bilen öğretmenlerinin öğrenciler ile kurdukları iletişimin bilmeyen öğretmenlere göre farklı olduğu ve daha sağlıklı iletişimler kurdukları düşünülebilir. Gözüküçük (2015) ve Aslan (2018), araştırmayla benzer konuda yaptıkları çalışmalarında ilkokuma yazma öğretimi sürecinin iletişim konusunda öğrencilerin ana dili farklılığından dolayı iletişimsel problemler yaşadıklarını belirtmişlerdir. Öğrencilerin özellikle okul öncesi dönem içinde Türkçeyi etkili ve doğru kullanabilme becerilerinin geliştirilmesinin ana dil farklılığı sebebiyle oluşan ilkokuma yazma öğretimi problemlerinin önüne geçebilir. Ayrıca velilerin çocuklarına henüz okula başlamadan önce Türkçeyi etkili ve doğru kullanmayı öğretmeleri de bu problemlerin ortadan kalkmasını sağlayabilir.

Ana dilin Türkçe olmadığı yörelerde ilkokuma yazma öğretimi yapan sınıf öğretmenlerinin görüşleri ölçeğin sesi hissetme ve tanıma alt boyutunda ve okuryazarlığa ulaşma boyutunda, birinci sınıf okutma sayısı değişkenine göre farklılaşmaktadır. Buna göre ana dilin Türkçe olmadığı yörelerde görev yapan sınıf öğretmenlerinin, ölçeğin boyutuna göre ilkokuma yazma öğretiminin sesi hissetme, tanıma ve ayırt etme ve bağımsız okuma ve yazma aşamalarına denk gelen süreçinde bir defa birinci sınıf okutan öğretmenlerin üç defa birinci sınıf okutan öğretmenlere göre daha fazla sorunla karşılaştıkları görülmüştür. Ana dilin Türkçe olmadığı yörelerde birinci sınıf okutma deneyimi arttıkça öğretmenlerin sorunları

özmede daha başarılı oldukları görölmektedir. Bu yörelerde öğretmenler özellikle ilk yıllarında ilkokuma yazma öğretimi gerektiren sınıflarda görevlendirilmektedir. Mesleğin ilk yıllarında zaten problemleri aşılmamış olan bu durumlarla yüzleşen öğretmenler paniklemektedir ve müfredatı yetiştirmenin, öğrencileri bir an önce okuma yazmaya geçirmenin kaygısına düşmektedirler. (Yılar, 2019, ss. 225-232). Ana dilin Türkçe olmadığı yörelerde birinci sınıf okutma sayısı olarak tecrübeli öğretmenlerin tecrübesiz öğretmenlere deneyimlerini aktarmasının ve henüz yeni atanan öğretmenlerin ilk olarak birinci sınıftan değil başka sınıf düzeylerinden göreve başlatılmalarının hem öğretmenler hem de öğrenciler açısından daha iyi sonuçlar ortaya koyabileceğı düşünölmektedir.

İkinci Alt Probleme İlişkin Tartışma ve Sonuçlar

Araştırmanın ikinci alt problemi, ana dili Türkçe olmayan öğrencilere ilkokuma yazma öğretimi yapan sınıf öğretmenlerinin gözünden ilkokuma yazma öğretimi sürecinde karşılaştıkları sorunları ve çözüm önerilerini belirlemeye yöneliktir.

En çok sorun yaşanan aşamalar ve çözümleri temasında öğretmenlerin ağırlıklı olarak bağımsız okuma ve yazma aşamasında sorunlar yaşadıkları görölmüştür. Buna göre öğretmenler bu şamada; okuduğunu anlayamama, ana dil kaynaklı okuma ve yazma hataları, Türkçeyi sosyal hayatta aktif olarak kullanmama, aile desteğinin az olması, öğrencilerin ilgisiz olması gibi problemler yaşamışlardır. Sarı (2001), ikidilli çocukların başına gelen en büyük problemlerden birinin okuduğunu anlama problemleri olduğı belirtmektedir. Ayrıca Gözüküçük'e (2015) göre ana dilden kaynaklanan en büyük problem anlamadan kaynaklanmaktadır ve öğrenciler anlama girmeden sadece yüzeysel okumaktadır. Öztepe (2019), çalışmasında ana dilin Türkçe olmadığı yörelerde velilerin ve öğrencilerin eğitim öğretim süreçlerindeki ilgisizliğinden ve eğitim seviyesinin azlığından bahsetmiştir. Karadaş (2017) ise öğrencilerin ezber yöntemiyle okuyabildiklerini ancak yazma ve okumada hatalar yaptıklarını belirtmiştir. Bu benzer çalışmaların sonuçları ile bu araştırmanın sonuçları birbirine tutarlı olarak görölmektedir. Ana dilin Türkçe olmadığı yörelerde bağımsız okuma ve yazma aşamasında genelde benzer sorunların yaşandığı söylenebilir. Bu sebeple bu yörelerde görev yapan öğretmenlerin sorunlarının çözölmesi için bu çalışmaların yapıldığı yöreler ve özellikleri dikkate alınarak gerekli hizmet içi eğitimler tasarlanabilir.

Ana dilin Türkçe olmadığı yörelerde görev yapan sınıf öğretmenlerinin ilkokuma yazmaya başlama ve ilerleme aşamasında; aile desteğinin az olması, evde Türkçe konuşulmaması, yöresel yanlış telaffuzlar ve öğrencilerin Türkçeyi az bilmesinden kaynaklı anlama problemleri gibi sorunlar yaşadıkları görölmüştür. Öztepe'ye (2019) göre ana dilin

Türkçe olmadığı yörelerde öğrenciler evlerinden genellikle ana dillerinde konuşmaktadırlar ve bu durum onların Türkçeyi yeterince etkin konuşmalarının ve akademik başarılarının önüne engel olmaktadır. Bialystok & Feng (2009) iki dilliler ve tek dillilere kelime dağarcığı testi uygulamıştır. Buna göre iki dillilerin kelime dağarcığı tek dillilere göre daha zayıf olarak belirlenmiştir. Yani iki dilliler tek dilli öğrencilere göre daha düşük dil yeterliliğine sahip bulunmuşlardır. Bu sonuçlar araştırmanın sonuçlarını destekler niteliktedir. Ana dilin Türkçe olmadığı yörelerde seslerin telaffuzunda, kelimelerin kullanılmasında ve söylenişinde farklılıklar bulunabilir. Bu yörelerdeki çocukların ağızları taklit edilmemeli, onların ağız ile dalga geçilmemeli, hataların giderilmesi için söyleyişleri tekrarlanmamalıdır. Bu şekilde yapıldığında çocuklar konuşmalarını erteleyebilir, az ve çok kısa konuşmalar yaparak suskunluğa bürünebilirler. Bu durumların düzeltilmesi için daha çok oyunlar, şarkılar ve tekerlemeler kullanılabilir. Çok zorlanan çocuklar için birebir ilgilenilmeli, ancak kesinlikle aşırı zorlamaya gidilmemelidir (Güleryüz, 2002, s. 91).

Ana dilin Türkçe olmadığı yörelerde görev yapan sınıf öğretmenlerinin ilkokuma yazmaya hazırlık aşamasında; öğrenci hazırbulunuşluğunun yetersiz olması, öğrencinin Türkçeyi yeterince etkin kullanamaması ve anasınıfı devamsızlığının yüksek olması gibi sorunlarla karşılaşmaktadırlar. Benzer bir çalışmaya sahip olan Yiğit'e (2009) göre öğrenciler öğretmenin anlattıklarını anlayıp uygulama noktasında sorunlar yaşamaktadırlar. Ayrıca öğrencilerin Türkçeyi yeterince etkin kullanmamasından dolayı öğretmeni anlayamadıkları belirtilmiştir. Öztepe (2019), anasınıfı eğitimi alarak birinci sınıfa gelen öğrencilerin el ve parmak kaslarının daha gelişmiş olduğunu ve etkinliklere, oyunlara katılma ve söz hakkı isteme gibi faaliyetleri daha rahat yapabildiklerini belirtmiştir. Bu araştırmaların sonuçları ile araştırmamızın sonuçlarının paralel şekilde olduğu görülmektedir. Araştırma sonuçlarından hareketle öğrencilerin ana dil farklılığı sebebiyle yaşadıkları problemlerin okul öncesi dönemde yapılabilecek dil eğitimleriyle çözülebileceği düşünülmektedir. Ayrıca ailelerin çocuklarının Türkçeyi etkin ve doğru şekilde kullanabilmelerini sağlamaları, çocukların ilkokuma yazma öğretimi sürecinde daha az problemle karşılaşmalarını sağlayabilir.

Ana dilin Türkçe olmadığı yörelerde görev yapan sınıf öğretmenlerinin ilkokuma yazma öğretimi sürecinde iletişimsel olarak; öğretmenin ifadelerinin anlaşılabilmesi, öğrencinin kendini ifade edememesi, evde ve okulda farklı dil konuşulması gibi sorunlarla karşılaştıkları görülmektedir. Portes & Hao (1998) göçmen çocukların evlerinde konuştukları dilden dolayı okulda kendilerini ifade etmekte ve başarılı olmakta zorlandıklarını savunmuşlardır. Yiğit (2009) ana dilin Türkçe olmadığı yörelerde öğrencilerin kendilerini ifade etmede zorlandıklarını belirtmiştir. Costa, Hernandez & Sebastian-Galles (2008) iki dile

sahip öğrencilerin konuşmaları sırasında iki dili birden devamlı kontrol altında tutma isteği sebebiyle dikkatlerinin dağıldığını tespit etmişlerdir. Ana dilin Türkçe olmadığı yörelerde ortaya çıkan iletişimsel sorunlar ilkokuma yazma öğretimi sürecinde önemli sorunlara yol açmaktadır. Bu sorunların çözümünde anasınıfına devamın sağlanmasının ve öğretmenlerin sözsüz iletişim yönünden kendilerini geliştirmelerinin faydalı olabileceği düşünülebilir.

Ana dilin Türkçe olmadığı yörelerde görev yapan sınıf öğretmenleri ilkokuma yazma öğretimi sürecinde yaşadıkları sorunlara çözüm olarak; etkinliklerin farklılaştırılması ve zenginleştirilmesi, akran desteğinin sağlanması, ailenin bilinçlendirilmesi ve desteğinin sağlanması, ev ve arkadaş ortamında Türkçe konuşulmasının teşvik edilmesi, anasınıfı devamının artırılması gibi öneriler sunmuşlardır. Öztepe (2019), çalışmasında ana dilin Türkçe olmadığı yörelerde görev yapan sınıf öğretmenlerinin çözüm önerileri olarak; akran eğitiminin sıklıkla kullanılmasını, veli-öğretmen iş birliğinin sağlanmasını, teknolojinin ve görsellerin çokça kullanılmasını belirttiklerini ortaya çıkarmıştır. Gözüküçük (2015), ana dili Türkçe olmayan öğrenciler üzerinde yaptığı çalışmada öğretmenlerin, görsel materyaller kullanmak, öğrencilerin bildiği basit Türkçe kelimeleri kullanmak, beden dilini etkili kullanmak, oyunları kullanmak, akran desteğinin sağlanması, bire bir ilgilenme, Türkçe konuşmaya teşvik etme gibi çözüm önerileri geliştirdiklerini tespit etmiştir. Tulu'ya (2009) göre iki dilli çocukların erken çocukluk dönemlerinde dil gelişimlerinin desteklenmesi, onların ikinci dildeki yetersizliklerinin ve akademik başarısızlıklarının önüne geçmesini sağlamaktadır. Çolakoğlu (2019), çalışmasında öğrencilerle eğitsel oyunlar oynamanın, bilgileri somutlaştırmanın, konuşmaları basitleştirmenin, beden dilini kullanmanın, bireysel ilgi göstermenin, teknolojiden faydalanmanın, akran desteğini sağlamanın öğrencilerin yaşayabileceği sorunların önüne geçebileceğini belirtmiştir. Ayrıca öğrenciler için ise evlerinde sürekli tekrar yapmaları, Türkçe konuşmaları, okuma ve pratik çalışmalar yapmaları gibi tavsiyeleri olmuştur. Görüldüğü gibi yapılan benzer çalışmalarda da paralel sonuçlar ortaya çıkmıştır. Buna göre ana dilin Türkçe olmadığı yörelerde genellikle öğretmenlerin çözüm önerileri ve uygulamaları benzer olmaktadır.

En çok sorun yaşanan dersler, harfler ve sebepleri temasında Türkçe dersi ön plana çıkmıştır. Özellikle ana dil farklılığı yüzünden öğrencilerin öğretmeni anlama problemleri ve okuduğunu anlama problemleri belirginleşmiştir. Ayrıca okuduğunu anlayamayan öğrencilerin diğer sözel derslerde de başarısız oldukları görülmüştür. Öğrencilerin problem yaşadıkları harfler ise özellikle sessiz harfler olmuştur. Sesi hissettirmede yaşanan zorluklar sebebiyle oluşan bu zorluklar ilkokuma yazma öğretimi sürecini uzatmaktadır. Ayrıca yöresel yanlış telaffuzlar yüzünden var olan bazı seslerin çıkarılmasında ve yazılmasında zorluklar

meydana gelmektedir. Öztepe (2019), çalışmasında öğrencilerin yöresel ağızdan dolayı bazı seslerin telaffuzunda sorunlar yaşadıklarını, evde ses tekrarları yapmadıklarını tespit etmiştir. Karadaş (2017), çalışmasında ana dili Türkçe olmayan öğrencilerin en çok Türkçe dersinde zorlandıklarını ve ezbere yöneldiklerini belirtmiştir. Asrağ'a (2009) göre Türkçe konuşma becerileri gelişmemiş öğrenciler sınıf içindeki etkinliklerde öğretmenlerin konuşmalarını ve anlatımlarını anlamamaktadırlar. Bu sebeple özellikle sözel derslerde zorlanmaktadırlar. Gözükcüçük (2015), çalışmasında ana dili Türkçe olmayan birinci sınıf öğrencilerinin ana dillerinde ö sesi bulunmadığı için ü sesini kullandıklarını, ğ sesi bulunmadığı için g sesini kullandıklarını ve bu tarz seslerin içinde geçen kelimelere örnekler veremediklerini tespit etmiştir. Bu çalışmaların sonuçları ile araştırmanın sonuçları arasında tutarlılıklar olduğu görülmektedir. Özellikle bu yörelerde Türkçe derslerinde yaşanan sorunlar ve sebepleri birbirine benzemektedir. En çok sorun yaşanan dersin Türkçe dersi olması ilkokuma yazma öğretimi sürecinde ana dil kaynaklı problemlerin varlığını göstermektedir. Bu yörelerle ilgili olarak yapılabilecek hizmet içi eğitimlerde özellikle Türkçe dersi ve ilkokuma yazma öğretimi sürecinin dikkate alınması problemlerin çözülmesi için önemli görülmektedir.

İlkokuma yazmada yöntem teması altında; karma yöntem, ses esaslı okuma yazma öğretimi, kelime yöntemi, hece yöntemi ve cümle yöntemi alt temaları oluşturulmuştur. Öğretmen görüşlerinden elde edilen bulgularda diğer yöntemler için herhangi bir bilgiye rastlanılmamıştır. Ana dilin Türkçe olmadığı yörelerde ilkokuma yazma öğretimi yapan sınıf öğretmenlerinin en çok önerdikleri yöntem ses esaslı ilkokuma yazma öğretimi olmuştur. Ses esaslı ilkokuma yazma öğretiminin daha uygun olduğunu düşünen öğretmenlere göre, bu yöntem okuma yazmaya geçmede daha hızlı, öğrencilerin hazırbulunuşluk seviyesine daha uygun, ezberlemeye engel ve diğer yöntemlere göre daha kolaydır. Karma yöntemi düşünen öğretmenlere göre her yöntemin avantajlı kısımlarını kullanmak daha uygun olabilir. Kelime yöntemini uygun bulan öğretmenlere göre anlamlandırma bu yöntemle daha kolay olacaktır. Hece yönteminin ilkokuma yazma öğretimi için kullanılmasını tavsiye eden öğretmenler ezbere dayalı sistemin bu yörelerde daha etkili olacağını savunmuşlardır. Cümle yöntemini uygun bulan öğretmenler ise bu yöntemin bütünden parçaya geldiği için anlamlı öğrenmeyi sağlayacağını savunmuşlardır. Çolakoğlu (2019), yaptığı çalışmasında ses esaslı yöntemin öğrencilerin kısa zamanda okumaya geçmesini sağladığını, ezberleme olmadan anlamlı öğrenmeye ulaşmalarına yardımcı olduğunu ve öğrencilerin seviyelerine uygun bulunduğunu tespit etmiştir. Pişkin (2019), Suriyeli öğrencilere Türkçe öğretiminde kelime yönteminin öğretmenler arasında yaygın olduğunu tespit etmiştir. Öğretmenler öğrencilere kelime ve cümle kalıpları ezberleterek onları hayata hazırlamayı arzu etmişlerdir. Bu sonuçlar araştırma sonuçlarını destekler niteliktedir ancak bazı öğretmenlerin sorunların çözümleri için herhangi

bir yöntem geliştirmedeği ve konuyla ilgili olarak hizmet içi eğitim eksikliğinden şikâyet ettiklerini içeren çalışmalarda mevcuttur (Hamidi, 2015). Ana dilin Türkçe olmadığı yörelerde görev yapan sınıf öğretmenleri genellikle mesleklerinin ilk yıllarını çalışan öğretmenlerdir. Bu sebeple bu yörelerdeki sorunların öğretmenlere ağır geldiği durumlarda, öğretmenlerin hangi yöntemleri kullanacağı konusunda esneklik sağlanması ve bu sorunların üstesinden gelmeleri için hizmet içi eğitimlerle desteklenmeleri, bu yörelerde yaşanan sorunların çözümü için önemli bir adım olabilir.

Öğretmen, veli, öğrenci ve program kaynaklı sorun ve çözümler teması altında; öğretmen kaynaklı sorunlar, veli kaynaklı sorunlar, öğretim programı kaynaklı sorunlar, öğrenci kaynaklı sorunlar ve çözümler olmak üzere dört alt temaya ayrılmıştır. Öğrenci kaynaklı sorunlar alt temasına göre öğretmenler öğrencilerin; kendilerini ifade etmede, Türkçeyi etkin kullanmada, derslere karşı ilgili ve istekli olmada, anasınıfına devam konusunda ve verilen ödevlerin yerine getirilmesinde sorunlar yaşamakta olduklarını belirtmişlerdir. Benzer araştırmalar incelendiği zaman ana dili Türkçe olmayan öğrencilerin ilkökuma yazma öğretiminde kendilerini ifade edememe, verilen görevleri yerine getirmeme, derslere karşı ilgisiz olma, sınıf yönetimini bozma, Türkçe iletişim kurmakta zorlanma, telaffuzlarda yanlışlık yapma ve okul öncesi eğitimine gerekli önemi vermeme gibi sorunlar yaşadıkları belirlenmiştir (Çolakoğlu, 2019; Ergün, 2017; Gözükcük, 2015; Öztepe, 2019; Karadaş, 2017). Yapılan benzer çalışmalarda araştırma sonuçlarının öğrencilerin yaşadığı sorunları tutarlı şekilde ortaya çıkardığı görülmektedir. Veli kaynaklı sorunlar alt temasına göre öğretmenler velilerin; ilgisiz olması, öğretmenleri yeterince desteklememesi, kardeş sayısı fazlalığından dolayı yeterli ilgiyi gösterememeleri ve Türkçeyi yeterince etkin kullanamamaları gibi sorunlar yaşadıklarını belirtmişlerdir. Çolakoğlu'na (2019) göre ana dilin Türkçe olmadığı yörelerde veliler öğrencilerin akademik başarılarıyla ilgisiz tavırlar takınmaktadırlar ve öğretmene gereken desteği vermemektedirler. Öztepe'ye (2019) göre ana dilin Türkçe olmadığı yörelerde veliler özellikle kız çocuklarına anne-baba rolü yüklemektedirler. Kardeş sayısı fazlalığından dolayı çocukların daha çocukluklarını yaşayamadan diğer kardeşleri ile ilgilenmesi beklenmektedir. Bu sebeple öğrenciler eğitim hayatıyla değil aile hayatıyla meşgul olmaktadır. Asrağ'a (2009) göre ise veliler Türkçeyi yeterince etkin kullanmamaları yüzünden evlerinde öğrenciye gerekli akademik desteği vermemektedirler. Bu durumdaki öğrenciler okulda öğrendikleriyle kalmakta ve evde sadece kendi çabaları ile öğrenmeye çalışmaktadırlar. Öğretmen kaynaklı sorunlar alt temasına göre öğretmenler bazen tecrübesiz ve sabırsız olduklarını, öğrenci ile yeterli iletişim kuramadıklarını ve iş yükünün çokluğu sebebiyle gerekli ilgiyi gösteremediklerini belirtmişlerdir. Çolakoğlu'na (2019) göre ana dilin Türkçe olmadığı yörelerde öğretmenler

dil farklılığından dolayı sağlıklı iletişim kuramamakta ve bu sebeple öğrencilere yeterli ilgiyi gösterememektedirler. Ayrıca bu bölgelerde çalışan öğretmenler genelde mesleğinin ilk yıllarını çalışan tecrübesiz öğretmenlerden oluşturmaktadırlar. Bu sebeple ilkokuma yazma öğretiminde bazen aceleci davranabilmektedirler (Yılar, 2019, ss. 225-232). Öğretim programı kaynaklı sorunlar alt temasına göre öğretmenler programın; yoğun olduğunu ve öğrenci seviyesine ağır geldiğini, genel seviyeye göre hazırlanmış olduğunu ve öğrenme için gereken zamana uymadığını belirtmişlerdir. Karadaş (2017), çalışmasında öğretmenlerin, kazanımları yetiştiremediğini, müfredatın genele göre hazırlanmış olduğunu düşündüklerini, kendilerine ek zaman verilmediğini düşündüklerini belirtmiştir. Asrağ'a (2009) göre ise programın uygulanması aşamasında ana dili farklı öğrencilerin normal öğrencilere göre daha fazla sorun yaşamaktadırlar.

Öğretmen, veli, öğrenci ve program kaynaklı sorun ve çözümler teması altında oluşturulan çözümler alt temasına göre öğretmenler çözüm önerisi olarak; öğretim programının basitleştirilmesini, eğitim öğretim etkinliklerini daha eğlenceli hale getirilmesini, öğretim programının daha bölgesel olmasını, ilkokuma yazma öğretimi için daha fazla zaman ayrılmasını, ailelerin bilinçlendirilmesini, müfredatın somutlaştırılmasını, öğrencilere sorumluluk bilincinin aşılanmasını, aile ve öğrencilere Türkçe konuşulmasının teşvik edilmesini ve öğretmenlere hizmet içi eğitim verilmesini önermişlerdir. Gözüküçük'e (2015) göre öğretmenler; somut materyal ve görsellerden yararlanma, kaynaştırıcı oyunlar ve etkinlikler tasarlama, oyunlarla Türkçe öğretimini sağlama, gerekli süreyi artırma, bol bol okuma etkinlikleri yaptırma, velilerin gerekli şekilde bilinçlendirilmesi gibi çözüm önerileri sunmuşlardır. Öztepe (2019), öğretmenlerin ana dili Türkçe olmayan öğrencilerin ilkokuma yazma öğretiminde sorunları çözmek için velilerle iş birliği yaptıklarını ve sık sık ev ziyaretlerine gittiklerini belirlemiştir. Çolakoğlu (2019), çalışmasında öğretmenlerin çözüm önerileri olarak öğrencilere sorumluluk vermek, başarıya duygusu tattırmak, ailenin ilgisini artırmak, etkinlikleri somut hale getirmek gibi uygulamaları sunmuşlardır. Görüldüğü üzere benzer araştırmaların sonuçları araştırmanın sonuçlarını destekler niteliktedir. Bu sonuçlardan hareketle öğrencilerin ilkokuma yazma öğretimi sürecine başlamadan önleyici bir şekilde sorunları ortadan kaldırmak gerekmektedir. Örneğin öğrencilerin okul öncesi dönemde veya aile içinde Türkçeyi etkili ve doğru kullanabilmelerinin sağlanması çok önemlidir. Ayrıca velilerin kurslar veya seminerlerle bilinçlendirilmesi ve öğretmenlerin gerekli hizmet içi eğitimlerle desteklenmesi ilkokuma yazma öğretimi sürecinde karşılaşılabilecek problemleri ortaya çıkmadan engelleyebileceği düşünülebilir.

En ideal etkinlikler nasıl olmalı temasına göre öğretmenler; drama yönteminin kullanılmasını, görselleştirme ve somutlaştırma yapılmasını, grup etkinliklerinin çoğaltılmasını, okuduğunu anlama etkinliklerinin çoğaltılmasını, öğrencilerin yakın çevrelerinin dikkate alınmasını ve gezi etkinliklerinin artırılmasını dile getirmişlerdir. Aynı konu üzerinde yapılan diğer çalışmalar incelendiğinde benzer sonuçların ortaya çıktığı görülmüştür. Çolakoğlu (2019), çalışmasında öğretmenlerin etkinliklerde görsellerden çokça yararlanmanın, kelime çalışmaları yaptırmanın, çizgi filmler kullanmanın, tekerlemelerden yararlanmanın, basit metinlerden yararlanmanın ve somutlaştırma yapmanın sorunların çözümünde faydalı olacağını düşündüklerini belirlemişlerdir. Kan & Yeşiloğlu'na (2017) göre ana dili Türkçe olmayan öğrencilerin aşına oldukları ve kısa kelimelerin içinde olduğu metinlerin kullanılması gerekmektedir. Ana dilin Türkçe olmadığı yörelerde öğrencilerin dil farklılığından dolayı oluşan dezavantajlarını ortadan kaldırmak amacıyla öğrencilerin yaşadığı çevrenin öğretmenler tarafından iyi bir şekilde öğrenilmesi gerekmektedir. Bu sayede öğretmenler öğrenciler ile yapacakları etkinliklerde kullanacakları kelimeleri, senaryoları ve materyalleri daha anlamlı olacak şekilde seçebilirler. Öğrencilerin etkinliklerde kendi çevrelerinden ve hayatların aşına oldukları unsurları gördüklerinde öğrenmek için daha istekli olacakları düşünülebilir.

Üçüncü Alt Probleme İlişkin Tartışma ve Sonuçlar

Araştırmanın üçüncü alt problemi ana dili Türkçe olmayan öğrencilerin gözünden ilkokuma yazma öğretimi sürecinde yaşanan problemleri ve çözüm önerilerini anlamaya yöneliktir. İlkokuma ve yazma öğretiminde yaşanan sorunlar temasına göre öğrenciler, güzel yazı yazamadıklarını, anlamını bilmediği kelimelerin çok olduğunu, okuma parçalarının uzun olduğunu, heceleme yapmakta zorlandıklarını, okumada yavaş olduklarını, öğretmeni anlayamadıklarını, okuma metinlerini zor anladıklarını, metin sorularında zorlandıklarını, okumaya geçmelerinin uzun sürdüğünü, sesleri öğrenmekte ve birleştirmekte zorlandıklarını ve evden destek alamadıklarını belirtmişlerdir. Öztepe (2019), ana dili Türkçe olmayan öğrencilerin kelime dağarcıklarının zayıf olduğunu, evde tek başlarına çalıştıklarını, sesleri karıştırdıklarını belirlemiştir. Çolakoğlu'na (2019), göre öğrenciler harfleri tanımada ve birleştirmede, kelime dağarcığının zayıf olmasından dolayı anlamlandırmada zorluklar yaşamaktadırlar. Ayrıca öğrencilerin dil farklılığından dolayı okumada zorlandıklarını ve geç ilerlediklerini tespit etmiştir. Acat & Özsoy (2006), öğrencilerin açık hece elde etmede zorluklar yaşadıklarını tespit etmiştir. Çalışmalardan da anlaşılabacağı üzere benzer sorunlar ana dili Türkçe olmayan diğer öğrenciler üzerinde de görülmektedir. Bu sorunların çözümünde öğretmen ve ailelere önemli görevler düşmektedir. Bu yörelerde ilkokuma yazma öğretimi

sürecinde öğretmenlerin; veli ve öğretmen iletişimini kuvvetli ve sağlıklı yapmalarının, ses esaslı okuma yazma öğretimi yöntemine sadık kalarak esnek ve birebir ilgilenerek çalışmalarının, tecrübeli öğretmenlerin deneyimlerinden faydalanmalarının ve bulundukları bölgeyi iyi tanımalarının sorunların çözümünde etkili olacağı düşünülmektedir.

İlkokuma yazma öğretimi sürecinde konuşulan dil teması altında Türkçe, ana dil ve iki dil birlikte alt temaları oluşturulmuştur. Türkçe alt temasına göre öğrenciler; evlerinde her zaman Türkçe konuştuklarını, ailelerin kendileri ile devamlı Türkçe konuşmaya çalıştıklarını, öğretmen ve ailelerin Türkçelerinin gelişmesi için devamlı Türkçe konuştuklarını ve Türkçe konuşmayı sevdiklerini belirtmişlerdir. Ana dil alt temasına göre öğrenciler; ana dilde daha iyi anlaştıklarını, aile bireylerinden Türkçe bilmeyenler olduğu için ana dilde konuştuklarını, ana dilde konuşmaya alışkın olduklarını ve anne ve babaları nasıl konuşursa öyle konuştuklarını belirtmişlerdir. İki dil birlikte temasına göre öğrenciler; karşısındaki gibi konuştuklarını, eve misafir gelince Türkçe başka zamanlarda ana dilde konuştuklarını ve okulda Türkçe konuşurken evde ana dilde konuştuklarını belirtmişlerdir. Yiğit (2009), ana dili Türkçe olmayan öğrencilerin öğretmenlerine kendilerini ifade etmekte zorlandıklarını belirlemiştir. Buna göre bu öğrencilerin günlük yaşamda genellikle ana dilleriyle iletişim kurdukları düşünülebilir. Öte yandan aile ve öğretmen tarafından ana dilinin kullanımı yasaklanmadan ve ana dilinden soğutulmadan Türkçe konuşmaya teşvik edilen öğrencilerin daha az sorun yaşayacağı söylenebilir. Öğretmenlerin bu problemlerin üstesinden gelmek için bölgenin insanlarını, ekonomik ve siyasi hayatını iyi öğrenmesi ve ötekileştirmeden öğrencilere yaklaşması ilkokuma yazma öğretimi ve öğrencilerin akademik geleceği için oldukça önemlidir.

İlkokuma yazma öğretimi nasıl olmalı temasına göre öğrenciler; aile ve akran desteğinin sağlanmasını, kitap okuma alışkanlığının artırılmasını, oyunlu ve resimli etkinliklerin artırılmasını, ev ödevlerine daha fazla özen gösterilmesini, Türkçelerinin geliştirilmesini, ilkokuma yazma öğretimi için daha fazla zaman ayırılmasını, okuma yazma etkinliklerinin çoğaltılmasını ve çizgi film, müzik gibi araçların daha fazla kullanılmasını istemişlerdir. Öğrencilerin istekleri onların derslere daha konsantre ve motive olmaları açısından oldukça önemlidir. Öğrenci isteklerinin uygulanabilir olanlarının karşılanması hem öğrencileri okul hayatına adapte edecek hem de ortaya çıkması muhtemel sorunların önüne geçebilecektir. Öztepe'ye (2019) göre sosyalleşmesi zayıf olan öğrencilere bazı küçük sorumluluklar verilmesi onların özgüvenlerini kazanmalarını sağlayabilir. Ayrıca çocuklara hareketlerle şarkılar söyleme ve tekerlemeler yapma gibi etkinliklerde söz hakkı verilebilir. Çolakoglu (2019), çalışmasında bireysel ilgi göstermenin, görsellerden ve teknolojiden

faydalanmanın, drama yaptırmanın ve somutlaştırma yapmanın ana dili Türkçe olmayan yörelerde ilkokuma yazma öğretimi sürecinde oldukça faydalı olacağını ve öğrencilerin yaşayacağı sorunların önüne geçeceğini savunmuştur.

Ana dilin Türkçe olmadığı yörelerde ilkokuma yazma öğretimini tamamlayan öğrencilerin Türkçe kullanımı temasına göre öğrenciler; Türkçe kelime bilgileri az olduğu için metinleri ve öğretmeni anlamakta zorlandıklarını, okulda evdeki gibi iletişim kuramadıklarını, konuştukları Türkçeyi öğretmenlerinin anladığını ancak ailelerinin anlamadığını, Türkçeyi etkin ve doğru kullanabilmenin öğretmenlerinin yardımları ile geliştiğini, kendilerini ifade etmekte zorlandıklarını, bazen Türkçe konuşurken kendilerini yeterli hissetmediklerini, Türkçelerinin yeterince iyi seviyede olmadığını, Türkçelerinin hem evde hem de okulda konuşma sayesinde geliştiğini ve ailelerin yardımı sayesinde Türkçelerinin iyi olduğunu belirtmişlerdir. Öğrenci görüşlerine bakıldığı zaman Türkçeyi etkin ve doğru kullanabilen öğrencilerin ortak noktalarının öğretmen veya veli tarafından desteklendiğini görmek mümkündür. Öğretmenler eğitim öğretim faaliyetlerinin ilk yıllarında ne kadar uğraşsalar da ailenin desteği olmadan öğrencilerin dillerinin gelişmesi mümkün değildir. Zaten yapılan benzer çalışmalarda (Çolakoğlu, 2019; Gözükcük, 2015; Karadaş, 2017; Öztepe, 2019) ailenin ilgisiz ve önemsemeyen tavırları ile sorunların paralel olduğu belirtilmiştir. Ayrıca ana dilin Türkçe olmadığı yörelerde öğrencilerin anasınıfı eğitimlerinin onların ilkokula başlamadan önce Türkçeyi etkili ve doğru kullanma becerilerinin gelişmesini sağlayacağı düşünülmektedir.

Ana dilin Türkçe olmadığı yörelerde ilkokuma yazma öğretimini tamamlayan öğrencilerin zor öğrenilen dersler teması altında Türkçe, matematik ve hayat bilgisi teması oluşturulmuştur. Bunlara göre öğrencilerin en çok zorlandığı ders Türkçe dersi olmuştur. Karadaş (2017), çalışmasında bu yörelerdeki çocukların en çok zorlandığı dersin Türkçe olduğu ve sonrasında ise matematikte zorlandıklarını tespit etmiştir. Türkçe temasına göre öğrenciler; okuma ve yazmaya geçmenin uzun sürdüğünü, okuma çalışmalarının zor olduğunu, öğretmenin söylediklerini anlamamanın zor olduğunu, yazı yazmanın zor olduğunu ve güzel yazı yazamadıklarını ve sesleri öğrenmenin, birleştirmenin zor olduğunu belirtmişlerdir. Matematik temasında öğrenciler; dört işlemi normal olarak yapabilseler de problemlerle karşılaşamadıklarını, öğretmeni anlayamadıklarını, rakamları öğrenebilseler de işlemlerde zorlandıklarını belirtmişlerdir. Hayat bilgisi temasında ise öğrencilerin; okuma yapılması gerektiği için zorlandıklarını, kitabı kullanmak için gerekli olan harf ve sayıları öğrenemediklerini ve hangi sayfayı nasıl açacaklarını bilmediklerini belirtmişlerdir. Öğrenci görüşlerine göre Türkçe dersinde zorlanan öğrenen öğrencilerin, bu dersin etkisiyle diğer

derslerde de zorlandıkları görülmüştür. Örneğin dört işlemi normalde yapan bir öğrencinin problem cümlesini anlayamamasından dolayı yapamadığı veya okuması zayıf olan öğrencinin hayat bilgisi dersinde de okuma yapamadığı görülmektedir. Buradan hareketle Türkçe öğretiminin bütün dersler için bir temel oluşturduğu görülmektedir. Asrağ (2009) çalışmasında Türkçe konuşma becerisi gelişmemiş öğrencilerin öğretmenlerini anlayamadıklarını ve bu sebeple etkinliklere katılmakta çekingen kaldıklarını tespit etmiştir. Türkçeyi iyi öğrenemeyen öğrenciler diğer bütün derslerde anlamsız, ezberlemeye doğru bir öğrenme biçimi geliştirebilirler ve bu durum okuduğunu anlayamama problemlerinin artmasına sebep olabilir. Bu noktada öncelikle aile ve daha sonrasında öğretmenlere büyük görevler düşmektedirler. Aileler öğrencilerin daha okula gelmeden önce Türkçelerinin gelişmesini sağlamaya çalışmalıdırlar. Bu konuda kendileri yetersiz ise özellikle anasınıfı eğitimine gerekli önemi vermelidirler.

Dördüncü Alt Probleme İlişkin Tartışma ve Sonuçlar

Araştırmanın dördüncü alt problemi ana dili Türkçe olmayan öğrenci velilerinin gözünden ilkokuma yazma öğretimi sürecinde yaşanan sorunları ve çözüm önerilerini belirlemeye yöneliktir. Ana dilin Türkçe olmadığı yörelerde ilkokulda öğrencisi bulunan velilerle yapılan görüşmeler sonucunda elde edilen görüşlerden oluşan ailede Türkçe kullanımı temasında ana dil, Türkçe ve iki dil birlikte alt temaları oluşturulmuştur. Ana dil alt temasına göre veliler; Türkçe konuşurken ana dilde olduğu kadar rahat olmadıklarını, öğrencilerinin kendileri ile ana dilde konuştuklarını, ana dilde daha iyi anlaştıklarını, aile bireylerinin Türkçe bilmediklerini, öğrencilerine Türkçe konuşmanın zor geldiğini, öğrencilerinin kelime dağarcıklarının zayıf olduğunu, Türkçeyi yeterince etkili kullanamadıklarını ve kendi kültürlerine göre ana dilde konuştuklarını ifade etmişlerdir. Türkçe alt temasına göre veliler; öğrencilerinin kendilerini Türkçe ifade etmekte zorlanmadığını, okulda başarılı olsun diye öğrencileri ile Türkçe konuştuklarını, ülkede genel geçer dil olduğu için Türkçe konuştuklarını, çocuklarını küçüklükten itibaren Türkçeye alıştırdıklarını ve günlük hayatta sosyal yaşama uyum sağlamaları için Türkçe konuştuklarını belirtmişlerdir. İki dil birlikte alt temasına göre veliler; her iki dili iyi derecede kullandıklarını, çoğu zaman ana dilde bazen Türkçe konuştuklarını, aile içinde ana dilde tanıdıklar gelince her iki dili kullandıklarını, kendilerini Türkçe olarak rahat ifade edebilseler de çoğu zaman Türkçe konuştuklarını ve öğrencilerinin evde Türkçe konuşsa da arkadaş ortamında ana dilde konuştuğunu belirtmişlerdir. Öztepe'ye (2019) göre velilerin eğitim seviyesinin azlığı ve evde genelde ana dilde konuşmaları öğrencilerin ilkokuma yazma öğretiminde sorunlar yaşamasına sebep olmaktadır. Velilerin öğrencilere ana dilleri gibi

Türkçeyi yeterince kullanmayı öğretmeleri öğrencilerin akademik gelecekleriyle doğrudan bağlantılıdır. Bu sebeple eğitim seviyesi yeterli velilerin öncelikle hem Türkçe hem ana dilde çocuklarını yetiştirmeleri, onların hem kültürlerini hem de akademik geleceklerini korumalarını sağlayacaktır. Bu noktada eğitim seviyesi azlığı sebebiyle Türkçeyi yeterince etkin kullanmayan veliler için ise daha çocukları okula başlamadan, okuma yazma kursları ve Türkçe eğitimleri düzenlenebilir. Özellikle kırsal bölgelerde babaları şehir dışına gitmiş olan çocukların anneleri ile eğitimler yapılabilir. Çünkü ailede Türkçe yeterince etkin kullanılmıyor ise öğrenciler ilk fırsatta Türkçeden uzaklaşabilmektedirler. Çolakoğlu (2019), ana dilin Türkçe olmadığı yörelerde ilkokuma yazma öğretimi sorunları için çözüm olarak ailede Türkçe konuşulmasının teşvik edilmesini ifade etmiştir. Buradan hareketle öğretmenlerin velilerle iletişimlerini kuvvetli ve sağlıklı bir şekilde sağlamaları ve ev ziyaretlerinde bu konuları gündeme getirmeleri yararlı olabilir.

Ana dilin Türkçe olmadığı yörelerde ilkokulda öğrencisi bulunan velilerle yapılan görüşmeler sonucunda elde edilen görüşlerden oluşan en çok sorun yaşanan dersler ve sebepleri temasına göre Türkçe ve matematik olmak üzere iki alt tema oluşturulmuştur. Buna göre benzer çalışmalarda da (Karadaş, 2017) ortaya çıktığı üzere en çok zorlanılan ders Türkçe olmuştur. Türkçe alt temasına göre veliler öğrencilerinin; heceleme yapmakta sorunlar yaşadıklarını, yazı yazarken harfleri karıştırdıklarını ve eksik yazdıklarını, harfleri öğrenmede ve sesleri birleştirmekte zorlandıklarını, Türkçelerinin yeterince iyi olmadığını, okuma yaparken çok hata yaptıklarını, okumaya geçmelerinin uzun zaman aldığını ve okuduğunu anlama problemleri yaşadıklarını tespit etmişlerdir. Çolakoğlu'na (2019) göre ana dilin Türkçe olmadığı yörelerde öğrenciler harfleri-sesleri tanımada ve birleştirmede zorlanmakta, kelime dağarcıklarının zayıf olmasından dolayı anlamlandırma yapamamakta ve okumada problemler yaşamaktadırlar. Uşaklı (2005), İzmir'e göç ile gelen ailelerin çocuklarının Türkçe öğretimi üzerinde yaptığı araştırmada çocukların anlama ve anlatma sorunları yaşadıklarını tespit etmiştir. Lai, Rodriguez & Narasimhan (2014), çalışmalarında iki dilli ve tek dilli öğrencileri incelemişlerdir. Çalışmaya göre erken yaşta ikinci dili kazanan çocukların geç kazanan çocuklara göre daha başarılı oldukları ortaya çıkmıştır. Ana dilin Türkçe olmadığı yörelerde genelde en çok zorlanılan ders Türkçe olmaktadır. Bu derste zorlanılmasının dil farklılığından kaynaklandığı birçok çalışmada (Çolakoğlu, 2019; Gözükcü, 2015; Karadaş, 2017; Öztepe, 2019) dile getirilmiştir. Ancak çocukların Türkçeyi okul başlamadan önce etkin kullanabilecek seviyeye gelmeleri onların sorunlarının ortadan kalkmasında önemli bir rol üstlenebilir. Matematik alt temasına veliler öğrencilerin; okumaya geçmedikleri için kitabı kullanamadıklarını, okuduğunu anlamadıkları için problemleri yapamadıklarını ve rakamları öğrenmekte ve saymakta zorlandıklarını belirtmişlerdir. Veli görüşlerine göre öğrencilerin

esas sorunların ilkokuma yazma öğretimi olduğu ve buradan kaynaklanan sorunların matematik dersine etki ettiği görülmektedir.

Ana dilin Türkçe olmadığı yörelerde ilkokulda öğrencisi bulunan velilerle yapılan görüşmeler sonucunda elde edilen görüşlerden oluşan ilkokuma yazma öğretiminde sorunlar ve çözüm önerileri teması, sorunlar ve çözüm önerileri olmak üzere iki alt temaya ayrılmıştır. Sorunlar alt temasına göre veliler; öğrencilerin mecaz, deyim, atasözü ve kelime anlamlarında zorlandıklarını, öğrencilere evde yardım edemediklerini, okuma metinlerini öğrencilere uzun geldiğini, okuduğunu anlam problemlerinin diğer dersleri olumsuz etkilediğini, öğrencilerin öğretmeni anlamakta zorlandıklarını, öğrencilerin içinden okuma yapmaya alıştıklarını, öğrencilerin okul ortamına uyum sağlamakta zorlandıklarını, öğretmeni anlayamayan öğrencilerin başarıya olan inançlarının düştüğünü, öğrencilerin okuma ve yazmayı sevmediğini, öğrencilerin güzel yazı yazmadıklarını, öğrencilerin sesleri ve harfleri öğrenmekte zorlandıklarını, öğrencilerin derslere karşı ilgisiz ve dikkatsiz olduklarını, okumaya geçmenin uzun zaman aldığını ve aile desteğini yeterince sağlayamadıklarını belirtmişlerdir. Öğrenci velilerinin bu görüşleri araştırmada ve benzer araştırmalarda (Çolakoğlu, 2019; Gözüküçük, 2015; Karadaş, 2017; Öztepe, 2019) çıkan öğretmen ve öğrenci görüşleri ile tutarlıklar göstermektedir. Sarı (2001), ana dili Türkçe olmayan öğrencilerin ilkokuma yazma öğretiminde yaşadıkları sorunlardan birisini sorulan sorulara cevap verememe olarak açıklamıştır. Öğrencilerin sorulara cevap vermemesinin öğretmenlerinin onlara ne anlatmak istediklerini anlamamış olmaları olabilir. Mercier, Pivneva & Titone (2014), iki dilli konuşmanın kelimeleri tanımayla ilişkili olup olmadığını araştırmışlardır. Buna göre ikinci dili çok az kullanan öğrencilerin kelimeleri tanımada yetersiz kaldıkları ve ikinci dili işlevsel olarak kullanamadıkları tespit edilmiştir. Ana dili Türkçe olmayan öğrencilerin kelime dağarcığının zayıf olmasının Türkçeyi aktif olarak kullanmamalarından kaynaklandığı söylenebilir. Çözüm önerileri temasına göre veliler; anasının zorunlu olmasını, evde Türkçe konuşmaya özen gösterilmesini, okuma ve yazma etkinliklerini artırılmasını, öğrencilerin her başarısının ödüllendirilmesini, okul dışında öğrenci takibinin sağlanmasını, akran desteğinin sağlanmasını, etkinliklerin anlama ve dinleme üzerine yoğunlaşmasını, iletişimin kuvvetli olmasını, evde tekrar uygulamalarının çoğaltılmasını, evde daha fazla destek verilmesini ve öğretmenlerin sadece başarılı öğrencilerle değil diğer öğrencilerle de ilgilenmesinin gerektiğini belirtmişlerdir. Gözüküçük (2015) ana dilin Türkçe olmadığı yörelerde görev yapan öğretmenlerin; ses öğrenimi için verilen süreyi artırma, sesleri kavrayana kadar bol bol okuma çalıştırmaları yaptırma, tekrar çalışmaları yaptırma, anında dönüt ve düzeltmeler yapma, ödüllendirmeler yapma, her iki dili bilen öğrencilerden yardım alma, öğrencileri evde ve okulda Türkçe konuşmaya teşvik etme

gibi uygulamalarla sorunların üstesinden gelebileceklerini belirtmiştir. Bu sonuçlar araştırmadan elde edilen veli görüşleri ile benzerlik taşımaktadır ve araştırmayı desteklemektedir.

Ana dilin Türkçe olmadığı yörelerde ilkokulda öğrencisi bulunan velilerle yapılan görüşmeler sonucunda elde edilen görüşlerden oluşan öğretmen, öğrenci ve veli kaynaklı sorunlar temasında öğretmen, öğrenci ve veli olmak üzere üç alt tema oluşturulmuştur. Öğretmen kaynaklı sorunlar temasına göre veliler öğretmenlerin; bu bölgelerde genel tecrübesiz olduklarını, çocuğun seviyesine göre örnekler vermediklerini, öğrenci ile iletişim problemleri yaşadıklarını, bu yöreleri ve kültürü tanımadıkları, sadece başarılı öğrencilerle ilgilendiklerini ve sabırlı olmadıklarını belirtmişlerdir. Bu bölgelerde çalışan öğretmenler genelde mesleğinin ilk yıllarını çalışan tecrübesiz öğretmenlerden oluşmaktadır. Bu sebeple ilkokuma yazma öğretiminde bazen aceleci davranabilmektedirler (Yılar, 2019, ss. 225-232). Çolakoğlu'na (2019) göre ana dilin Türkçe olmadığı yörelerde görev yapan öğretmenler dil farklılığından dolayı öğrencileri ile sağlıklı iletişim kuramamaktadırlar. Ayrıca Karadaş'a (2017) göre öğretmenler ana dili Türkçe olmayan öğrencilerin okula uyumları için gerekli uygulamalarda eksik kalmaktadırlar. Bu sonuçlar ile araştırma sonuçlarının benzer ve birbirini destekler nitelikte olduğu görülmektedir. Öğretmenlerden kaynaklı problemlerin üstesinden gelmek için öğretmelerin ana dili Türkçe olmayan öğrencilerin ilkokuma yazma öğretiminde sorunlarını ortadan kaldıracabilecek hizmet içi eğitimlerin verilmesi önemli görülmektedir. Veli kaynaklı sorunlar temasına göre velilerin; eğitim seviyesi yetersizliği yüzünden öğrencilere yardım edemediklerini, kardeş sayısı çok olduğu için yeterli ilgiyi gösteremediklerini, öğrencinin okul hayatını önemsemediklerini, şehir dışında çalıştıkları için ilgilenemediklerini, gerekli kontrol ve takibi yapamadıklarını belirtmişlerdir. Öztepe'ye (2019) göre ana dilin Türkçe olmadığı yörelerde veliler evde sürekli ana dilde konuşmakta, öğrencilerin akademik hayatına gerekli önemi vermemekte ve özellikle kız çocuklarına fazla iş yükü yüklemektedirler. Bu yörelerde velilerin en büyük hatalarından biri öğrencilerle ilgili olarak takındıkları ilgisiz tavidir (Yılar, 2019, ss. 225-232). Velilerin gerek ekonomik şartları gerekse eğitim seviyelerinin azlığı bu yörelerdeki öğrencilerin akademik hayatıyla yakından ilişkilidir. Bu yörelerde evdeki çocuk sayısının fazlalığı ve yöresel ekonominin iş imkanının kısıtlı olması sebebiyle birçok veli şehir dışına belli dönemlerde çalışmaya gitmektedir. Örneğin evde babanın çalışmaya gitmesiyle beraber annenin çocuklarla ve evin bütün işleriyle tek başına uğraşması çok zordur. Bu noktada çocukların akademik hayatı ikinci plana itilebilmektedir. Ayrıca bunun üzerine bir de Türkçeyi yeterince etkin kullanabilmenin yetersizliği eklendiğinde çocukların sorun yaşamadan eğitim öğretim hayatlarını sürdürmeleri çok zor olmaktadır. Öğrenci kaynaklı sorunlar temasına göre veliler öğrencilerin; evde verilen

görevleri ihmal ettiklerini, okula başlarken Türkçelerin yeterince etkin olmadığını, öğretmenlerini ve kendilerini dinlemediklerini, okul ve dersleri sevmediklerini, okula uyum sağlayamadıklarını, arkadaş ortamında ana dilde konuştuklarını, televizyon, tablet ve bilgisayar gibi araçlarla fazla meşgul olduklarını ve okulla ilgili evde yanlış bilgiler verdiklerini belirtmişlerdir. Çolakoğlu'na (2019) göre ana dili Türkçe olmayan öğrenciler derslere karşı isteksizlik ve memnuniyetsizlik içindedirler. Ayrıca evde ders tekrarları yapmayı istemediklerinden öğrenilen bilgileri çabucak unutmaktadır. Televizyonun yaygınlaşması, Türkçe yazılan gazeteler ve dergiler, çizgi filmler ve reklamlar gibi araçlar sayesinde Türkçenin kullanımı giderek yaygınlaşmakta, öğrencilerin kelime dağarcığı, anlatım ve anlama potansiyelleri giderek gelişmektedir. (Güleryüz, 2002, ss. 92). Ancak araştırmadan elde edilen sonuçlara göre bunlar aynı zamanda öğrencilerin okul hayatına olumsuz etkiler bırakabilmektedir. Teknolojik araçlarla gereğinden fazla meşgul olan öğrenciler akademik hayatlarıyla ilgili sorumluluklarını ihmal etmekte ve isteksiz davranmaktadırlar.

Öneriler

Araştırmada ulaşılan sonuçlara dayalı olarak öneriler bu bölümde gerekçeleriyle birlikte sunulmuştur. Öneriler uygulayıcılara ve araştırmacılara olacak şekilde iki başlık altında toplanmıştır.

Uygulayıcılara öneriler

- Öğretmen, öğrenci ve veli iletişimini daha sağlıklı ve kuvvetli hale getirecek uygulamalar yapılabilir.
- Velilerin bilinçlendirilmesi amacıyla eğitimler ve kurslar düzenlenebilir. Velilerin bilinçlendirilmesi onların öğrencilerin akademik hayatına karşı takındıkları ilgisiz tavrın önüne geçebilir.
- Öğrencilerin okul öncesine kayıtlarının ve devamlarının artırılması amacıyla gerekli çalışmalar yapılabilir. Örneğin ailelerle birebir ilgilenilerek ve ev ziyaretleri yapılarak onların konuyla ilgili bilinçlenmesi sağlanabilir.
- Öğretmenlere ana dili Türkçe olmayan yörelerin sosyal, ekonomik vb. yönlerini tanıtan, öğretmenlerin ilkokuma yazma öğretiminde yaşayabileceği sorunlara karşı nasıl davranacağına ilişkin öğretmenlik öncesi ve sonrası eğitimler verilebilir.
- Üniversitelerde ana dilin Türkçe olmadığı yörelerdeki öğrencilere veya ana dili Türkçe olmayan göçmenlere yönelik ilkokuma yazma öğretimi dersi veya konusu aday öğretmenlere henüz göreve başlamadan önce anlatılmalıdır.

- Öğretim programının ana dili Türkçe olmayan dezavantajlı öğrenciler de düşünülerek zaman ve konu bakımından gözden geçirilebilir ve hatta programın bölgesel farklılıklar içermesi sağlanabilir.
- Ana dilin Türkçe olmadığı yörelerde öğrencilerin okul ve çevrelerinin Türkçeyi daha etkin kullanacak şekilde dizayn edilmesi sağlanabilir. Örneğin okul bahçesinin ve içinin öğrencilerin göreceği şekilde zaten aşına oldukları resimler ve isimleriyle birlikte şekillendirilebilir.
- Anlayamadığı ve anlamlandıramadığı için Türkçe dersini sevmeyen öğrencilere yönelik rehberlik çalışmaları artırılabilir. Rehberlik çalışmaları ile beraber öğrencilerin okulu ve çevresini sevmesini sağlayacak etkinlikler düzenlenebilir.
- Sınıf mevcudunun çok fazla olduğu bölgelerin tespit edilerek öğretmenlerin iş yükü azaltılabilir. Bu sayede öğretmenlerin ihtiyacı olan öğrenciler için daha fazla zaman ayırabilmesi sağlanabilir.
- Bu bölgelerde özellikle ilkokuma yazma öğretimi noktasında tecrübeli öğretmenlerin tecrübelerinden faydalanılabilir ve mesleğine yeni başlayan öğretmenler ile iş birliği kurulması şekliyle sorunların çözümlerinde beraber hareket edilebilir.

Araştırmacılara öneriler

- Ana dilin Türkçe olmadığı yörelerde ses esaslı ilkokuma yazma öğretimi ve diğer okuma yazma öğretimi yöntemleri karşılaştırılarak çalışmalar yapılabilir.
- Öğretmenlerin ana dili Türkçe olmayan öğrencilere ilkokuma yazma öğretimi konusunda eksiliklerinin, sorunlarının neler olduğunu belirleyen ve bunlarla ilgili hizmet içi eğitim ihtiyaçlarının tespitini ortaya çıkaracak çalışmalar yapılabilir.
- Ana dilin Türkçe olmadığı bölgelerde sadece birinci sınıf öğrencileri üzerine değil diğer sınıf düzeyleri üzerine çalışmalarda yapılabilir.
- Bu alandaki çalışmalar genellikle öğretmen görüşü üzerine toplanan verilerden oluşmaktadır. Bu çalışmada veli ve öğrenci görüşleri de toplanmıştır. Bunun üzerine görüşme ve ölçek tekniklerinin yanı sıra gözlem yöntemleri de kullanılabilir.
- Bu öğrencilere yönelik özel etkinlikler geliştirilerek ve deneysel çalışmalar yapılarak yeni yöntem ve uygulamaların etkililiği ortaya konulabilir.
- Ana dilin Türkçe olduğu ve olmadığı yörelerde birinci sınıfa yeni başlayacak/başlayan öğrencilerin Türkçeyi etkin kullanabilme seviyelerini, dil öğrenmeye hazırbulunuşluk seviyelerini karşılaştırabilecek geniş kapsamlı araştırmalar yapılabilir.
- Ülkeye gelen göçmen çocuklar ve bu ülkenin vatandaşı olan ana dili Türkçe olmayan öğrencilerin birçok yönden karşılaştırabildiği geniş kapsamlı çalışmalar yapılabilir.

KAYNAKÇA

- Acat, M. B. & Özsoy, U. (2006, 14-16 Nisan). *Ses temelli cümle yöntemiyle ilk okuma yazma öğretiminde karşılaşılan güçlükler* [Sözlü bildiri]. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Kongresi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Aksan, D. (2000). *Her yönüyle dil: ana çizgileriyle dilbilim* (6. Baskı). Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Aktürk, Y. (2009). *İlk okuma-yazma öğretiminde ses temelli cümle yönteminin uygulanmasına ilişkin öğretmen görüşleri (Şanlıurfa/ Viranşehir örneği)*. (Tez No. 2350349) [Yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi-Konya]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Akyol, H. (2008). *Türkçe ilk okuma yazma öğretimi* (6. Baskı) Pegem A Yayıncılık.
- Alpar, R. (2000). *Spor Bilimlerinde Uygulamalı İstatistik*. GSGM Yayınları.
- Aslan, Ü., Arslantaş, İ. ve Aslan, İ. (2015). Anadili Türkçe olmayan öğrencilere ilk okuma-yazma öğretiminde öğretmenlerin karşılaştıkları güçlükler. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 2704 –2716.
- Aslan, A. (2018). *Türkçenin yeterince etkin ve güzel konuşulmadığı yerlerde ilkokuma yazma öğretiminde öğretmenlerin karşılaştığı sorunlar (Ağrı ili örneği)* (Tez No. 541665) [Yüksek lisans tezi, İbrahim Çeçen Üniversitesi-Ağrı]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Asrağ, A. C. (2009). *İlköğretim birinci kademe öğrencilerinin anadil öğrenim problemleri ve sınıf iklimine etkisi: Türkçe konuşma problemi: Şanlıurfa ili örneği*. (Tez No. 234956) [Yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi-Konya]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Arefi, M. & Alizadeh, S. (2008). İki dilliliğin bilişsel gelişime olan etkileri: İran'daki ikidilli çocukların örneği. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* (H. U. Journal of Education). 34, 12-18. <http://efdergi.hacettepe.edu.tr/yonetim/icerik/makaleler/510-published.pdf>
- Ayanoğlu, M. (2015). *Okul öncesi eğitimde iki dilli çocukların sosyal gelişimi* (Tez No. 485831) [Yüksek lisans tezi, Gaziantep Üniversitesi-Gaziantep]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Bay, Y. (2008). *Ses temelli cümle yöntemiyle ilk okuma-yazma öğretiminin değerlendirilmesi: Ankara ili örneği* (Tez No. 226913) [Doktora tezi, Gazi Üniversitesi-Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Bayraktar, N. (2006). *Dil bilimi*. Nobel Yayınları.
- Binbaşıoğlu, C. (2004). *İlkokuma ve yazma öğretimi*. (1. Baskı). Nobel Yayın Dağıtım.
- Bialystok, E. Craik, F. I. M. Green, D. W. & Gollan, T. H. (2009). Bilingual minds, A Journal of the Association for Psychological Science. *New York: Cambridge University Press*. 10(3), 89-129. doi: 10.1177/1529100610387084.
- Calp, M. (2009). *İlkokuma yazma öğretimi*. Nobel Yayınları.
- Cemaloğlu, N. (2000). *İlkokuma yazma öğretimi*. Nobel Yayın Dağıtım.
- Cemaloğlu, N. & Yıldırım, K. (2005). *İlk okuma yazma öğretimi*. Nobel Yayıncılık.
- Cemaloğlu, N. & Yıldırım, K. (2008). *İlk okuma ve yazma öğretimi* (4. Baskı). Nobel Yayınevi

- Costa, A., Hernández, M. & Sebastián-Gallés, N. (2008). Bilingualism Aids Conflict Resolution: Evidence From The Ant Task. *International Journal Of Cognitive Science*, 106(1), 59–86. Doi: 10.1016/j.cognition.
- Creswell, John W. (2002). *Educational research planning, conducting and evaluating quantitative and qualitative research*. NJ:Pearson Education.
- Creswell, John W., & Plano-Clark, Vicki. (2014). *Karma yöntem araştırmaları* (Dede, Y. & Demir, B. S., Çev.). Anı Yayıncılık. (Çalışmanın orijinali 2006’da yayımlanmıştır.)
- Christensen, Larry B., Johnson, R. Burke, & Turner, Lisa. A. (2015). *Araştırma Yöntemleri: Desen ve Analiz* (Aypay A., Çev.). Anı Yayıncılık. (Çalışmanın orijinali 2013’te yayımlanmıştır.)
- Çelenk, S. (2005). *İlkokuma yazma programı ve öğretimi*. Pegem Yayıncılık
- Çelenk, S. (2007). *İlkokuma yazma programı ve öğretimi*. Maya Akademi.
- Çelenk, S. (2002). İlkokuma-yazma öğretiminde karşılaşılan sorunlara ilişkin öğretmen görüşleri. *İlköğretim-Online E-Dergi*, 2(2), 28-34. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/429220>
- Çelebi, M. D. (2007). *Türkiye ve Almanya’da ilköğretimde anadili öğretimi eğitim programları ve ders kitapları açısından bir karşılaştırma* (Tez No. 213750) [Doktora tezi, Ankara Üniversitesi-Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Çolakoğlu, S. (2019). *Anadili Türkçe Olmayan ilkokul Öğrencilerine ilkokuma Yazma Öğretiminde Sınıf Öğretmenlerinin Karşılaştıkları Sorunlar ve Çözüm Önerileri (Şanlıurfa ili Örneği)*. (Tez No. 598962) [Yüksek lisans tezi, On Sekiz Mart Üniversitesi-Çanakkale]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Demir, C., (2019). İlkokuma ve yazma öğretimi yöntemleri. Ö. Yılar (Ed.), *İlkokuma ve yazma öğretimi içinde* (2. baskı, ss. 117-136). Pegem Akademi.
- Demirtaş, B. (2008). Atatürk döneminde eğitim alanında yaşanan gelişmeler. *Gazi Akademik Bakış Dergisi*, 1(2), 155-176. Doi: 10.9761/JASSS2995
- Demirel, Ö. & Şahinel, M. (2006). Türkçe öğretimi. (7. Baskı) (2-3, 5-7). Pegem A Yayıncılık.
- Emeç, H. (2011). *Türkçenin yeterince etkin ve güzel konuşulmadığı yerlerde ilkokuma yazma öğretiminde öğretmenlerin karşılaştıkları sorunlar (Erzurum ili örneği)*. (Tez No. 299767) [Yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi-Erzurum]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Ertürk, A. (2001). *İlk okuma yazma öğretimi hazırlık devresinin okuma yazma öğrenmedeki yeri ve önemi*. (Tez No. 106765) [Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi-İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Ergin, M. (2000). *Edebiyat ve Eğitim Fakültelerinin Türk Dili ve Edebiyatı Bölümleri İçin Türk Dil Bilgisi*. Bayrak Yayıncılık.
- Escudero, P., Simon, E. & Mulak, K. E. (2014). Learning words in a new language: Orthography doesn't always help. *Bilingualism: Language and Cognition*, 17(2), 384-395. Doi: 10.1017/S1366728913000436.
- Felder R. M. & Henriques, E. R. (1995). Learning and teaching styles in foreign and second language education. *Foreign Language Annals*, 28(1), 21-31. Doi: <https://doi.org/10.1111/j.1944-9720.1995.tb00767.x>
- Field, A. (2013). *Discovering statistics using IBM SPSS statistics* (4. ed.). London: Sage.

- Gülyüz, H. (1997). *Programlanmış ilkokuma yazma öğretimi*. Ankara: Pegem Yayınları
- Gülyüz, H. (2002). *Türkçe ilkokuma yazma öğretimi kuram ve uygulamaları*. Pegem yayınları
- Gülyüz, H. (2004). *Türkçe ilkokuma yazma öğretimi kuram ve uygulamaları*. (7. Baskı) Pegem A Yayınları.
- Güneş, F. (2003). Okuma-yazma öğretiminde cümlelerin önemi. [Türkçenin Öğretimi Özel Sayısı]. *Türklük Bilimi Araştırmaları Dergisi*, 13, 39-48. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/156755>
- Güneş, F. (2014). *Türkçe öğretimi yaklaşımlar ve modeller*. (3. Baskı) Pegem Akademi Yayıncılık.
- Gözüküçük, M. (2015). *Anadili Türkçe olmayan ilkokul öğrencilerine ilkokuma yazma öğretiminde karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri* (Tez No. 406997) [Doktora tezi, Pamukkale Üniversitesi-Denizli]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Gözüküçük, M. & Kıran, H. (2018). İkinci dili Türkçe olan ilkokul öğrencileriyle iletişim kurmada karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (32), 225-236. Doi: 10.30794/pausbed.424365
- Gözüküçük, M. (2019). Sınıf öğretmeni adaylarının ilkokuma yazma öğretimi dersine ilişkin tutumları. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 7(2), 450-468. <http://www.ankad.org/index.php/Ankad/article/view/22>
- Gray, S. W. (1961). *Okuma ve yazma eğitimi*. (çev.: N. Yüzbaşıoğulları). İstanbul: Millî Eğitim Yayınları.
- Green, Jennifer C., Krayder, Holly, & Mayer, Ellen. (2005). *Combining qualitative and quantitative methods in social inquiry*. In B. Somekh & C. Lewin (Eds.). *Research methods in the social sciences* (ss. 275-282). London: Sage.
- Hakuta, K., ve Garcia, E. (1989). *Bilingualism and Education*. University of California
- Hamidi, N. B. (2015). *Sınıf öğretmenlerinin ana dili farklı olan öğrencilere Türkçe öğretimi ile ilgili görüşlerinin incelenmesi (Diyarbakır ili örneği)*. (Tez No. 497747) [Yüksek lisans tezi, Zirve Üniversitesi-Gaziantep].
- Hooper, D., Coughlan, J. ve Mullen, M. R. (2008). Structural Equation Modelling: Guidelines for Determining Model Fit. *Electronic Journal of Business Research Methods*, 6(1), 53-60.
- İlhan, N. (2005). Çocukların dil edinimi, gelişimi ve dile katkıları. *Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi* 13, 155-160. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/manassosyal/issue/49971/640597>
- Kan, M. O., & Yeşillioğlu, F. (2017). İlk okuma yazma öğretiminde izlenen aşamalarda iki dilli çocukların yaşadıkları sorunlar ve bu sorunlara dair çözüm önerileri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 5(3), 519-533. Doi: 10.16916/aded.331270
- Karadaş, R. (2017). *Anadili Türkçe olmayan öğrencilerin bulunduğu sınıflarda okuma yazma öğretirken öğretmenlerin yaşadığı sorunlar ve bu sorunların giderilmesine yönelik çalışma önerileri*. (Tez No. 454430) [Yüksek lisans tezi, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi-Burdur]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Karakaya, Z. (2008). *Dil edinimi okul öncesi dil ve oyun eğitimi*. Samsun: Eflatun Matbaacılık.
- Karakuş, İ. (2006). *Atatürk döneminde eğitim sisteminde Türkçe öğretimi*. TDK Yayınları.
- Karasar, N. (2007). *Bilimsel araştırma yöntemi* (17. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

- Kilmen, S. (2015). *Eğitim araştırmacılar için SPSS uygulamalı istatistik*. Edge Akademi.
- Klassert, A., Gagarina, N. & Kauschke, C. (2014). Object and action naming in Russian and German-speaking monolingual and bilingual children. *Bilingualism: Language and Cognition*, 17(1), 73-88. Doi: 10.1017/S1366728913000096.
- Koşan, Y. (2015). *Okul Öncesi Eğitimin İki Dilli Çocukların Okula Hazır Bulunuşluklarına Etkisinin İncelenmesi* (Tez No. 394842) [Yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi-Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Koç, N. (1992). *Açıklamalı dilbilgisi terimleri sözlüğü*. İstanbul: İnkılap Kitabevi.
- KONDA Araştırma ve Danışmanlık (2006). Biz kimiz? *Toplumsal yapı araştırması raporu* (1-55). <http://www.konda.com.tr/tr/raporlar.php>
- Köksal, K. (2001). *Okuma yazmanın öğretimi*. Pegem A Yayıncılık.
- Lai, V. T., Rodriguez, G. G. & Narasimhan, B. (2014). Thinking-for-speaking in early and late bilinguals. *Bilingualism: Language and Cognition*. 17(1), 139-152. Doi: 10.1017/S1366728913000151.
- Lincoln, Yvonna S., & Denzin, Norman K. (2003). *Turning points in qualitative research: tying knots in a handkerchief*. Walnut Creek, Altamira Press.
- Maxwell, Joseph A. (1996). *Qualitative research design: an interactive approach*. thousand oaks. CA.: Sage Publications.
- MEB. (2015). *İlköğretim Türkçe Dersi öğretim programı. 1-8. Sınıflar*. MEB.
- MEB. (2017). *İlköğretim Türkçe Dersi öğretim programı. 1-8. Sınıflar*. MEB.
- MEB. (2019). *İlköğretim Türkçe Dersi öğretim programı. 1-8. Sınıflar*. MEB.
- MEB. (2005). *İlköğretim Türkçe Dersi öğretim programı. 1-5. Sınıflar*. MEB.
- MEB. (2009). *İlköğretim Türkçe Dersi öğretim programı. 1-5. Sınıflar*. MEB.
- Mercier, J., Pivneva, I. & Titone, D. (2014). Individual differences in inhibitory control relate to bilingual spoken word processing. *Bilingualism: Language and Cognition*, 17(1), 89-117. Doi:10.1017/S1366728913000084.
- Merriam, Sharan B. 2013. *Nitel araştırma: desen ve uygulama için bir rehber* (Turan S., Çev.). Nobel Yayıncılık. (Çalışmanın orijinali 2009'da yayımlanmıştır.)
- Millî Eğitim Temel Kanunu. (1973). T. C. Resmî Gazete, 5105, 24 Haziran 1973. <http://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.1739.pdf>
- Nguyen, T. K. & Astington, J. W. (2014). Reassessing the bilingual advantage in theory of mind and its cognitive underpinnings. *Bilingualism: Language and Cognition*, 17(2), 396-409. Doi: 10.1017/S1366728913000394.
- Okur, A. (2013). İlk okuma ve yazma öğretimi. C. Yıldız, (Ed.), *Türkçe öğretimi* (4. Baskı) (95). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Öz, M. Y. (1999). İlk okuma yazma öğretimi. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 14(114), 3-7.
- Özdemir, H. (2016). *Ortaokul beşinci sınıfta okuyan iki dilli öğrencilerin yazma becerilerinin değerlendirilmesi*. (Tez No. 435318) [Yüksek lisans tezi, Yüzüncü Yıl Üniversitesi-Van]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Özkara, Y. (2014). Temel eğitime başlayan iki ve tek dilli çocukların Türkçe sözcük dağarcığının karşılaştırılması. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11(25), 265-277.

- Öztepe, D. (2019). *Anadili Farklı Olan İlkokul Öğrencilerine Türkçe İlkokuma ve Yazma Öğretiminde Karşılaşılan Güçlüklerle İlişkin Öğretmen Görüşlerinin İncelenmesi*. (Tez No. 564262) [Yüksek lisans tezi, Trabzon Üniversitesi-Trabzon]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Öztürk, B., & Ertem, İ. S. (2017). Sınıf öğretmenlerinin ilk okuma ve yazma öğretimine yönelik öz yeterlik inançlarının değerlendirilmesi. *Anadolu Kültürel Araştırmalar Dergisi*, 1(3), 1-26. <https://doi.org/10.16916/aded.469009>
- Özüdoğru, M. & Dilman, H. (2014). *Anadil edinimi ve yabancı dil öğrenim kuramları*. (1. Baskı) (ss. 49-50). Anı Yayıncılık.
- Parlakıyıldız, H. (2014). İlkokuma ve yazma öğretimi. *Türkçe öğretimi el kitabı* içinde, A. Güzel & H. Karatay (Editör). Pegem Akademi Yayınları
- Piper, T. (2001) *And then there were two: children and second language learning*. Toronto: Pippin Publishing Corporation.
- Pişkin, B., S. (2019). *İkinci Dil Olarak Türkçe Öğrenen Suriyeli Öğrencilere Yönelik Kullanılan Yaklaşım ve Yöntemler*. (Tez No. 578196) [Yüksek lisans tezi, Hacı Bektaş Veli Üniversitesi-Nevşehir]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Portes, A. & Hao, L. (1998). E pluribus unum: Bilingualism and loss of language in the second generation. *Sociology of Education*, 71(4), 269- 294. <http://www.jstor.org/discover/2673171>
- Sarı, M. (2001). *İki dilli çocukların çözümleme yöntemiyle okuma- yazma öğrenirken karşılaştıkları güçlükler*. (Tez No.107433) [Yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi-Adana]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Sarioğlu, B. (2021). *Türkçenin yeterince etkin ve güzel konuşulmadığı sınıflarda öğretmenlerin ilkökuma yazma öğretimi sürecinde yaşadıkları sorunlar ve çözüm önerileri*. (Tez No.672225) [Yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi-Erzurum].
- Seçer, İ. (2015). *SPSS ve LISREL ile Pratik Veri Analizi* (2. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Susar Kırmızı, F., Özcan, E. & Şencan, D. (2016). Türkçenin az konuşulduğu bölgelerde ilk okuma yazma sürecinde karşılaşılan sorunlara ilişkin öğretmen görüşleri. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 5(1), 412-445. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/227862>
- Tazebay, A. & Çelenk, S. (2008). *Türkçe öğretimi*. Ankara: Akademi
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics* (6th ed.). United States: Pearson Education.
- Türk Dil Kurumu. (2005). *Türkçe Sözlük*. TDK Yayınları.
- Tortop, R. (2004). *Uygulamalı örnekleriyle ilk okuma yazma kılavuzu*. İzmir: Top Yayıncılık.
- Tulu, Y. (2009). *Ana dili Türkçe olan ve ana dili Türkçe olmayan (iki dilli) 4-7 yaş çocukların dil düzeyine etki eden faktörlerin incelenmesi*. (Tez No.235007) [Yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi-Konya]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Topaloğlu, A. (1989). *Dil bilgisi terimleri sözlüğü*. İstanbul: Ötüken Yayınları.
- Uçar, K. Ö. D. (2001). *Okuma yazma öğretiminde kullanılan yöntemlerin etkililiğinin karşılaştırılması*. (Tez No.108937) [Yüksek lisans tezi, Niğde Üniversitesi-Niğde].
- Uşaklı, H. (2005). *İzmir iline göç alan bölgelerdeki ilköğretim okullarında (II) Türkçe öğretiminde karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri*. (Tez No.186551) [Yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi -İzmir]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

- Uçgun, D. (2013). Tarihî Süreç İçerisinde Türkçe Öğretim Programları ve Türkçe Öğretmenlerinin Yetiştirilmesi. *Türkçe Öğretimi El Kitabı* içinde (ss. 89-106). A. Güzel ve H. Karatay (Editörler). Ankara: Pegem Akademi.
- Ünalın, Ş. (2005). *Dil ve kültür* (3. Baskı). Nobel Yayın Dağıtım.
- Ünür, P. (1999). *İlkokuma yazma öğretimi*. MEB Yayınları
- Yaman, H. & Dağtaş, A. (2015). İngiltere'deki iki dilli Türk çocuklarına Türkçe öğreten öğretmenlerin ihtiyaç analizi: Swot analizi örneği. *Uluslararası Sosyal ve Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(4), 47-82. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ijoses/issue/8549/106052>
- Yazıcı Gül, Z. (2007). *Birinci ve ikinci dili Türkçe olan iki dilli çocukların Türkçeyi kazanımlarına dil merkezli okul öncesi eğitim programının etkisi*. (Tez No. 211665) [Doktora tezi, Gazi Üniversitesi -Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Yazıcı, Z. & Temel, Z. F. (2011). İki dilli ve tek dilli çocuklarda dil gelişimi okuma olgunluğu ilişkisi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(22), 145-158. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/mauefd/issue/19395/206009>
- Yılar, Ö. (2019). *İlkokuma Yazma Öğretimi* (2. Baskı). Ömer Yılar (Ed.). "Türkçenin Etkin ve Güzel Konuşulmadığı Yerlerde İlkokuma ve Yazma Öğretimi" (ss. 225-232). Ankara: Pegem Akademi.
- Yılar, R., (2019). Ses esaslı ilkokuma ve yazma öğretimi. Ö. Yılar (Ed.), *İlkokuma ve yazma öğretimi içinde* (2. baskı, ss. 156-174). Pegem Akademi.
- Yıldırım, Ali & Simsek, Hasan. 2016. *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (10. Baskı). Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, F. & Şekerci, H. (2016). Ana dil sorunsalı: Sınıf öğretmenlerinin deneyimlerine göre ilkokul öğrencilerinin yaşadıkları sorunlar. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi- Journal of Qualitative Research in Education*, 4(1), 47-63. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/enad/issue/32029/354378>
- Yılmaz, Z.A. (2009). *Uygulama örnekleriyle ilkokuma yazma öğretimi*. Nobel.
- Yiğit, V. (2009). *Ses temelli cümle yöntemi ile ilkokuma yazma öğretim sürecinde karşılaşılan güçlükler ve bu güçlüklerle baş etme stratejilerinin belirlenmesi: Şırnak ili örneği*. (Tez No.241437) [Yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi-Adana]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Vardar, B. (1998). *Açıklamalı dilbilim terimleri sözlüğü*. ABC.

EKLER

Ek 1.

Araştırma Etik Kurul Onayı

T.C.
ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER ETİK KURUL BAŞKANLIĞI
Eğitim Bilimleri Birim Etik Kurulu
ERZURUM

Toplantının Mahiyeti :Etik Kurul
Toplantının Tarihi :21.08.2020
Toplantının Sayısı :11

Karar-14: Danışmanlığını Doç.Dr. Ömer YILAR'ın yürüttüğü doktora öğrencisi Hamdi KARAMAN'ın "Ana Dil Türkçe Olmayan Öğrencilerin İlk Okunma ve Yazma Öğretiminin, Öğretmen Öğrenci ve Veli Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi " isimli doktora tez çalışması ile ilgili etik kurul onay belgesi talebi ile ilgili husus görüşüldü

Yapılan görüşmelerden sonra adı geçenin "Ana Dil Türkçe Olmayan Öğrencilerin İlk Okunma ve Yazma Öğretiminin, Öğretmen Öğrenci ve Veli Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi" başlıklı tez çalışması ile ilgili çalışmaların gerçekleştirilmesinde etik ve bilimsel yönden sakınca bulunmadığına,

oy birliği ile karar verilmiştir.

(İMZA)
Prof. Dr. Muhsine BÖREKÇİ
Birim Etik Kurul Başkanı

(İMZA)
Prof. Dr. Ali Osman ENGİN
Birim Etik Kurul Başkan Yardımcısı

(İMZA)
Prof. Dr. Betül ASLAN
Birim Etik Kurul Üyesi

(İMZA)
Prof. Dr. İhsan Sabri BALKAYA
Birim Etik Kurul Üyesi

(İMZA)
Prof. Dr. Mustafa CİHAN
Raportör

Ek 2.

Araştırma MEB İzin Onayı

	T.C. PATNOS KAYMAKAMLIĞI İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü
Sayı : E-76917568-605.01-19459146 Konu : Hamdi KARAMAN'nın Araştırma Uygulama İzni	21.01.2021
DAĞITIM YERLERİNE	
İlgi: Ağrı Valiliği nin 18/11/2020 tarihli ve 16860465 kayıt sayılı olur yazısı	
İlgide kayıtlı yazıya istinaden Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri doktora programı öğrencisi Hamdi KARAMAN'nın 'Ana Dil Türkçe Olmayan Öğrencilerin İlk Okuma ve Yazma Öğretiminin, Öğretmen Öğrenci ve Veli Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi' isimli doktora tez çalışması kapsamında İlçemizde görevli Öğretmenlere yönelik yapacağı anket yazımız ekinde olup yapılacak çalışmalarda ilgili kişiye gerekli kolaylıkların sağlanması hususunda; Gereğini bilgilerinize rica ederim.	
Yakup TAŞDEMİR Milli Eğitim Müdürü	
<u>Dağıtım:</u> <u>-Tüm Eğitim Kurumları</u>	
<u>Ekler :</u> - 1 Adet İlgide Kayıtlı Dilekçe Ve Ekleri	

Ek 3.

Ölçek Kullanım İzni

Ynt: Ölçek kullanım izni



Meral GÖZÜKÜÇÜK

27.07.2020 Pzt 00:33

Kime: Siz



"Anadili Türkçe Olmayan İlkokul Öğrencilerine İlkokuma Yazma Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlar Ölçeği" m için etik izni veriyorum, ölçeğimi tabi ki kullanabilirsiniz. İyi çalışmalar dilerim...

Dr. Öğr. Üyesi Meral Gözüküçük
Kafkas Üniversitesi
Dede Korkut Eğitim Fakültesi
Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı
Kars/Türkiye

Gönderen: Hamdi Karaman

Gönderildi: 26 Temmuz 2020 Pazar 22:41

Kime:

Konu: Ölçek kullanım izni

Sayın Hocam merhabalar,

Ben Atatürk üniversitesi sınıf öğretmenliği doktora öğrencisi Hamdi KARAMAN. Danışman hocam ile beraber ana dili Türkçe olmayan öğrenciler üzerine doktora tezi yapmak istiyoruz. Bu tez çalışmasında sizin ölçeğiniz olan "Anadili Türkçe Olmayan İlkokul Öğrencilerine İlkokuma Yazma Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlar Ölçeği" ni kullanmak istiyoruz. Ölçeğiniz sayesinde çalışmamızın nicel kısmı tamamlanacaktır. Söz konusu ölçeği kullanmak için izninizi talep ediyoruz.

Ek 4.

Veli İzin Formu

VELİ İZİN FORMU	
Değerli Veliler, Bu çalışma ana dilin Türkçe olmadığı yörelerde ilkokuma yazma öğretiminde karşılaşılan sorunları belirlemeye ve bu sorunlara çözümler bulmaya yöneliktir. Elde edilecek bilgiler, yalnızca araştırma kapsamında kullanılacağından öğrencinizin adı ve soyadı herhangi bir şekilde kullanılmayacak, kodlamalar yapılarak gizlenecektir. Verilerin elde edilmesi amacıyla öğrenciniz ile 45-60 dakika samimi ve içten görüşmeler yapılacaktır. Görüşmeler esnasında ya sınıf rehber öğretmeni ya da okul rehber öğretmeni ile beraber öğrencinin rahatsız olmayacağı bir ortam oluşturulacaktır. Soruları içtenlikle yanıtlanması, araştırmadan daha doğru sonuçlar elde edilmesini sağlayacaktır. Bilimsel katkı ve yardımlarınız için sonsuz teşekkürler.	
Hamdi KARAMAN Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Doktora Öğrencisi	
Velisi bulunduğum numaralı isimli öğrencinin yukarıda belirtilen çalışmaya katılmasında herhangi bir sakınca yoktur. Velisi bulunduğum öğrenciyle yapılan görüşmeler ses kayıt cihazı ile kaydedilebilir.	
Veli Adı-Soyadı Tarih İmza	

Ek 5.

Ana dili Türkçe Olmayan İlkokul Öğrencilerine İlkokuma Yazma Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlar Ölçeği (ATOİYSÖ)

Ana dili Türkçe Olmayan İlkokul Öğrencilerine İlkokuma Yazma Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlar Ölçeği (ATOİYSÖ)

Değerli Öğretmenler,

Bu çalışma ilimiz örneğinde olduğu gibi ana dilin Türkçe olmadığı yörelerde ilkokuma yazma öğretiminde karşılaşılan sorunları belirlemeye ve bu sorunlara çözüm bulmaya yöneliktir. Elde edilecek bilgiler, yalnızca araştırma kapsamında kullanılacağından adınızı ve soyadınızı yazmanıza gerek yoktur. Soruları içtenlikle yanıtlamanız, araştırmadan daha doğru sonuçlar elde edilmesini sağlayacaktır.

Bilimsel katkı ve yardımlarınız için sonsuz teşekkürler.

Hamdi KARAMAN
Atatürk Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Doktora Öğrencisi

Kişisel Bilgilere Yönelik Sorular

1. Cinsiyetiniz: Erkek () Kadın ()
2. Yaşınız:
3. Hizmet süreniz: 1-3 () 4-6 () 7-10 () 11 üzeri ()
4. Okulunuzun bulunduğu yerleşim birimi: Köy () Kasaba () İlçe merkezi ()
5. Okuttuğunuz sınıfın durumu: 1 () 2 () 3 () 4 () Birleştirilmiş sınıf ()
6. Şimdiye kadar kaç defa 1. sınıf okuttunuz? 1 () 2 () 3 () 4 ()
7. Yörede genel olarak konuşulan dili biliyor musunuz? Evet () Hayır () Kısmen ()
8. Sınıf mevcudu: 0-15 () 16-25 () 26-35 () 36+ ()

Aşağıda bulunan ifadeleri dikkatlice okuyarak katılım derecenizi ifadenin yanındaki boşluklara (X) şeklinde işaretleyerek belirtiniz.

Kesinlikle Katılıyorum	Katılıyorum	Kısmen Katılıyorum	Katılmıyorum	Kesinlikle Katılmıyorum
------------------------	-------------	--------------------	--------------	-------------------------

İLKOKUMA YAZMAYA HAZIRLIK AŞAMASINDA KARŞILAŞILAN SORUNLAR

1. Ana dili Türkçe olmayan öğrenciler hazırlık sürecinde okula uyum sağlamada zorlanıyor.					
2. Öğrenciler dil probleminden dolayı söyleneni anlamakta güçlük çekiyor.					
3. Ana dili Türkçe olmayan öğrenciler dinlediklerini ifade edemiyor.					
4. Yeni bir dil öğrenme gerekliliği, öğrencilerin hazırlık aşamasının uzamasına neden oluyor.					

İLKOKUMA YAZMAYA BAŞLAMA VE İLERLEME AŞAMASINDA KARŞILAŞILAN SORUNLAR

Sesi Hissetme ve Tanıma Aşamasında Karşılaşılan Sorunlar

5. Ana dili Türkçe olmayan öğrenciler sesi hissetme ve tanıma aşamasında geri kalıyor.					
--	--	--	--	--	--

6. Ana dili Türkçe olmayan öğrenciler sesleri tanımada güçlük çekiyor.					
7. Ana dili Türkçe olmayan öğrenciler sesleri çok çabuk unutuyor.					
8. Ana dili Türkçe olmayan öğrenciler ö ve ü seslerini karıştırıyor.					
9. Ana dili Türkçe olmayan öğrenciler sesi tanımada zorlandıkları için kelimeler içinde sesin geçtiği yere oldukça fazla vurgu yapmak gerekiyor.					
Seslerden/Harflerden Heceler, Kelimeler ve Cümleler Oluşturma Aşamasında Karşılaşılan Sorunlar					
10. Ana dili Türkçe olmayan öğrenciler Türkçeyi yeterli düzeyde bilmedikleri için dilin ürünü olan hece, kelime, cümle oluşturma aşamaları yeterli düzeyde gelişmiyor.					
11. Ana dili Türkçe olmayan öğrenciler hecelerden kelime üretmiyor.					
12. Ana dili Türkçe olmayan öğrenciler hecelerden oluşturulan kelimeleri anlayamıyor.					
13. Ana dili Türkçe olmayan öğrenciler, kelime dağarcığı yeterince zengin olmadığı için cümle kurarken zorlanıyor.					
14. Ana dili Türkçe olmayan öğrenciler kelimelerden oluşturulan cümleleri anlamıyor.					
15. Ana dili Türkçe olmayan öğrenciler kelimeleri anlamlandıramadığı için dikte yaparken aklında tutamıyor.					
16. Ana dili Türkçe olmayan öğrencilerin okuma hızları yavaştır.					
17. Ana dili Türkçe olmayan öğrenciler yazarken eksik (harf, hece) yazıyor.					
18. Ana dili Türkçe olmayan öğrenciler kelimeleri anlamlandıramadığı için dikte çalışması yapılırken bazı kelimeleri bitişik yazıyor.					
19. Ana dili Türkçe olmayan öğrenciler üç heceden fazla olan kelimeleri yazarken sıkıntı yaşıyor.					
20. Sürekli devamsızlık yapan anadili Türkçe olmayan öğrenciler sesleri tam kavrayamadıkları için hece üretmiyor.					
21. Ana dili Türkçe olmayan öğrenciler üç heceden fazla olan kelimeleri okurken harf eksiltiyor.					
Metin Oluşturma Aşamasında Karşılaşılan Sorunlar					
22. Ana dili Türkçe olmayan öğrenciler cümleler arasında anlamlı ilişkiler kuramıyor.					
23. Ana dili Türkçe olmayan öğrenciler Türkçeyi sonradan öğrenmelerinden dolayı cümleden metne geçtiklerinde metin daha uzun geldiği için zorluk yaşıyor.					
24. Ana dili Türkçe olmayan öğrenciler kendi başlarına anlamlı metinler oluşturamıyor.					
25. Ana dili Türkçe olmayan öğrencilerin yavaş okuması metni anlayamamalarına neden oluyor.					
OKURYAZARLIĞA ULAŞMA AŞAMASINDA KARŞILAŞILAN SORUNLAR					
26. Ana dili Türkçe olmayan öğrenciler Türkçeyi öğrenmek istemediklerinde yazma aşaması uzun sürüyor.					
27. Ana dili Türkçe olmayan öğrenciler Türkçeyi öğrenmek istemediklerinde okuduklarını anlayamıyor.					
28. Ana dili Türkçe olmayan öğrenciler kelimeleri anlamlandıramadıkları için yavaş yazıyor.					
29. Ana dili Türkçe olmayan veliler öğrencilerinin Türkçe öğrenmesini istemiyor.					
30. Ana dili Türkçe olmayan öğrenciler Türkçe öğrenmek istemiyor.					
İLETİŞİM BOYUTUNDA KARŞILAŞILAN SORUNLAR					
31. Ana dili Türkçe olmayan öğrenciler Türkçeyi yeterli düzeyde bilmedikleri için öğretmenleriyle iletişim kuramıyor.					

32. Ana dili Türkçe olmayan öğrenciler dil farklılığından dolayı kendini ifade etmekte güçlük çekiyor.					
33. Ana dili Türkçe olmayan öğrenciler Türkçeyi yeterli düzeyde bilmedikleri için çekingen durumdadır.					
34. Ana dili Türkçe olmayan öğrenciler okulun açıldığı ilk günlerde basit düzeydeki yönergeleri kavrayamıyor.					
35. Ana dili Türkçe olmayan öğrencilerin söyledikleri anlaşılmıyor.					



Yarı Yapılandırılmış Öğretmen Görüşme Formu

ANA DİLİN TÜRKÇE OLMADIĞI YÖRELERDE İLKOKUMA YAZMA ÖĞRETİMİ SÜRECİNDE KARŞILAŞILAN SORUNLAR VE ÇÖZÜM ÖNERİLERİNE YÖNELİK YARI YAPILANDIRILMIŞ GÖRÜŞME FORMU (ÖĞRETMEN)
Değerli Öğretmenler, Bu çalışma ilimiz örneğinde olduğu gibi ana dilin Türkçe olmadığı yörelerde ilkokuma yazma öğretiminde karşılaşılan sorunları belirlemeye ve bu sorunlara çözüm bulmaya yöneliktir. Elde edilecek bilgiler, yalnızca araştırma kapsamında kullanılacağından adınızı ve soyadınızı yazmanıza gerek yoktur. Soruları içtenlikle yanıtlamanız, araştırmadan daha doğru sonuçlar elde edilmesini sağlayacaktır. Bilimsel katkı ve yardımlarınız için sonsuz teşekkürler. Hamdi KARAMAN Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Doktora Öğrencisi
1. Kişisel Bilgilere Yönelik Sorular 1. Cinsiyetiniz: Erkek () Kadın () 2. Hizmet süreniz: 1-3 () 4-6 () 7-10 () 11 üzeri () 3. Okulunuzun bulunduğu yerleşim birimi: Köy () İlçe merkezi () 4. Okuttuğunuz sınıfın durumu: 1 () 2 () 3 () 4 () Birleştirilmiş sınıf ()
2. Ana Dilin Türkçe Olmadığı Yörelerde İlkokuma Yazma Öğretiminde Karşılaşılan Sorunları ve Çözümleri Belirlemeye Yönelik Sorular 5. Türkçeyi etkin konuşamayan öğrencilerin en çok zorlandıkları ders hangisidir? Açıklayınız. Türkçe () Matematik () Hayat Bilgisi () Diğer dersler () 6. İlkokuma yazma öğretimi sürecinde Türkçeyi etkin konuşamayan öğrenciler en çok hangi harfte/seste zorlanıyor? Açıklayınız. 7. İlkokuma yazma öğretimi sürecinde öğrencilerin ve sizin, “ilkokuma yazmaya hazırlık” aşamasında yaşadığınız sorunlar ve sebepleri nelerdir? Bu sorunlara karşı çözüm önerileriniz nelerdir? 8. İlkokuma yazma öğretimi sürecinde öğrencilerin ve sizin, “ilkokuma yazmaya başlama ve ilerleme” aşamasında yaşadığınız sorunlar ve sebepleri nelerdir? Bu sorunlara karşı çözüm önerileriniz nelerdir? 9. İlkokuma yazma öğretimi sürecinde öğrencilerin ve sizin, “bağımsız okuma ve bağımsız yazma” aşamasında yaşadığınız sorunlar ve sebepleri nelerdir? Bu sorunlara karşı çözüm

önerileriniz nelerdir?

10. İlkokuma yazma öğretimi sürecinde öğrencilerin ve sizin, iletişimsel olarak yaşadığınız sorunlar nelerdir?

Sizce bu sorunların sebepleri nelerdir?

Bu sorunlara karşı çözüm önerileriniz nelerdir?

11. Sizce öğrencilerinizin okuduğunu anlama düzeyleri nasıldır? İyi () Orta () Düşük ()

12. Sizce ana dilin Türkçe olmadığı yörelerde İlkokuma yazma öğretimi sürecinde öğretmenlerden kaynaklanan sorunlar nelerdir?

Sizce bu sorunların sebepleri nelerdir?

Bu sorunlara karşı çözüm önerileriniz nelerdir?

13. Sizce ana dilin Türkçe olmadığı yörelerde İlkokuma yazma öğretimi sürecinde öğrencilerden kaynaklanan sorunlar nelerdir?

Sizce bu sorunların sebepleri nelerdir?

Bu sorunlara karşı çözüm önerileriniz nelerdir?

14. Sizce ana dilin Türkçe olmadığı yörelerde İlkokuma yazma öğretimi sürecinde velilerden kaynaklanan sorunlar nelerdir?

Sizce bu sorunların sebepleri nelerdir?

Bu sorunlara karşı çözüm önerileriniz nelerdir?

15. Sizce ana dilin Türkçe olmadığı yörelerde İlkokuma yazma öğretimi sürecinde Türkçe Öğretim Programı ve Müfredattan kaynaklanan sorunlar nelerdir?

Sizce bu sorunların sebepleri nelerdir?

Bu sorunlara karşı çözüm önerileriniz nelerdir?

16. Ana dilin Türkçe olmadığı yörelerde İlkokuma yazma öğretimi sürecinde sizce hangi ilkokuma yazma öğretimi yöntemi tercih edilmelidir? Neden?

17. Sizce ana dilin Türkçe olmadığı yörelerde İlkokuma yazma öğretimi sürecinde kullanılabilecek en ideal etkinlikler nasıl olmalıdır? Açıklayınız.

Ek 7.

Yarı Yapılandırılmış Öğrenci Görüşme Formu

ANA DİLİN TÜRKÇE OLMADIĞI YÖRELERDE İLKOKUMA YAZMA ÖĞRETİMİ SÜRECİNDE KARŞILAŞILAN SORUNLAR VE ÇÖZÜM ÖNERİLERİNE YÖNELİK YARI YAPILANDIRILMIŞ GÖRÜŞME FORMU (ÖĞRENCİ)	
Değerli Öğrenciler, Bu çalışma ana dilin Türkçe olmadığı yörelerde ilkokuma yazma öğretiminde karşılaşılan sorunları belirlemeye ve bu sorunlara çözümler bulmaya yöneliktir. Elde edilecek bilgiler, yalnızca araştırma kapsamında kullanılacağından adınızı ve soyadınızı yazmanıza gerek yoktur. Soruları içtenlikle yanıtlamanız, araştırmadan daha doğru sonuçlar elde edilmesini sağlayacaktır. Bilimsel katkı ve yardımlarınız için sonsuz teşekkürler.	
Hamdi KARAMAN Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Doktora Öğrencisi	
<u>1. Kişisel Bilgilere Yönelik Sorular</u>	
1. Cinsiyetiniz: Erkek () Kadın ()	
2. Sınıfınızın Durumu: Normal Sınıf () Birleştirilmiş sınıf ()	
3. Okulunuzun Bulunduğu Yerleşim Birimi: Köy () İlçe merkezi ()	
4. Kardeş Sayınız:	
<u>2. Ana Dilin Türkçe Olmadığı Yörelerde İlkokuma Yazma Öğretiminde Karşılaşılan Sorunları ve Çözümleri Belirleme Yönelik Sorular</u>	
5. Okulda en çok zorlandığınız ders hangisidir? Neden?	
Türkçe () Matematik () Hayat Bilgisi () Fen Bilimleri () Diğer dersler ()	
.....	
.....	
6. Evinizde hangi dilde konuşuyorsunuz? Neden?	
Türkçe:.....	
Diğer:.....	
7. Ailenizde Türkçe olarak kendinizi ifade edebiliyor musunuz? Nasıl?	
.....	
.....	
.....	
8. Arkadaşlarınızla aranızda hangi dili konuşuyorsunuz? Neden?	
.....	
.....	

9. Derslerde öğretmeninizi anlamakta zorlandığınız zamanlar oluyor mu? Nasıl?
.....
10. Sizce ilkokuma yazma öğretiminde yaşadığınız sorunlar ve sebepleri nelerdir?
.....
11. Sizce ilkokuma yazma öğretiminde nasıl kendinizi daha rahat hissedersiniz?
.....
12. İlkokuma yazma öğretiminde yaşadığınız sorunlar diğer derslerinizdeki başarılarınızı etkiliyor mu? Nasıl?
.....
13. Öğretmeninize kendinizi Türkçe olarak ifade etmekte zorlanıyor musunuz? Nasıl?
.....
14. Okuduğunuz metinleri anlamakta zorlanıyor musunuz? Nasıl?
.....
15. Okuduğunuz metinlerde bilmediğiniz kelime oluyor mu?
Az () Orta () Çok ()
.....
16. Yazı yazmanız gereken derslerde yanlış yazdığınız kelime sayısı düzeyi nasıldır?
Az () Orta () Çok ()
.....

Ek 8.

Yarı Yapılandırılmış Veli Görüşme Formu

ANA DİLİN TÜRKÇE OLMADIĞI YÖRELERDE İLKOKUMA YAZMA ÖĞRETİMİ SÜRECİNDE KARŞILAŞILAN SORUNLAR VE ÇÖZÜM ÖNERİLERİNE YÖNELİK YARI YAPILANDIRILMIŞ GÖRÜŞME FORMU (VELİ)	
Değerli Veliler, Bu çalışma ana dilin Türkçe olmadığı yörelerde ilkokuma yazma öğretiminde karşılaşılan sorunları belirlemeye ve bu sorunlara çözümler bulmaya yöneliktir. Elde edilecek bilgiler, yalnızca araştırma kapsamında kullanılacağından adınızı ve soyadınızı yazmanıza gerek yoktur. Soruları içtenlikle yanıtlamanız, araştırmadan daha doğru sonuçlar elde edilmesini sağlayacaktır. Bilimsel katkı ve yardımlarınız için sonsuz teşekkürler.	
Hamdi KARAMAN Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Doktora Öğrencisi	
<u>1. Kişisel Bilgilere Yönelik Sorular</u>	
1. Cinsiyetiniz: Erkek () Kadın ()	
2. Çocuğunuzun Sınıfı: 1 () 2 () 3 () 4 ()	
3. Çocuğunuzun Sınıf Durumu: Normal Sınıf () Birleştirilmiş sınıf ()	
4. Çocuğunuzun Okulunun Bulunduğu Yerleşim Birimi: Köy () Kasaba () İlçe merkezi ()	
5. Sosyoekonomik Düzey: Yüksek () İyi () Orta () Düşük ()	
<u>2. Ana Dilin Türkçe Olmadığı Yörelerde İlkokuma Yazma Öğretiminde Karşılaşılan Sorunları ve Çözümleri Belirlemeye Yönelik Sorular</u>	
6. Çocuğunuzun okulda en çok zorlandığınız ders hangisidir? Neden? Türkçe () Matematik () Hayat Bilgisi () Fen Bilimleri () Diğer dersler ()	
7. Çocuğunuzla evinizde hangi dilde konuşuyorsunuz? Neden? Türkçe:..... Diğer:.....	
8. Çocuğunuz Türkçe olarak size kendini ifade edebiliyor mu? Nasıl?	
9. Sizce çocuğunuzun ilkokuma yazma öğretiminde yaşadığı sorunlar ve sebepleri nelerdir?	

.....
10. Sizce çocuğunuzun ilkokuma yazma öğretiminde yaşadığı sorunların çözümleri nelerdir?
.....
11. Sizce çocuğunuzun ilkokuma yazma öğretiminde yaşadığı sorunlar diğer derslerindeki başarılarını etkiliyor mu? Nasıl?
.....
12. Sizce çocuğunuzun ilkokuma yazma öğretiminde yaşadığı sorunların öğretmen kaynaklı sebepleri var mıdır? Nelerdir?
.....
13. Sizce çocuğunuzun ilkokuma yazma öğretiminde yaşadığı sorunların öğrenci kaynaklı sebepleri var mıdır? Nelerdir?
.....
14. Sizce çocuğunuzun ilkokuma yazma öğretiminde yaşadığı sorunların veli kaynaklı sebepleri var mıdır?
.....
15. Sizce çocuğunuzun ilkokuma yazma öğretiminde yaşadığı sorunlar onun sosyal gelişimini etkilemekte midir? Nasıl?
.....
16. Sizce çocuğunuz sınıf öğretmeni ile sağlıklı bir şekilde iletişim kurabilmekte midir? Nasıl?
.....

Ek 9.

Ana Dili Türkçe Olmayan Öğrencilerin İlkokuma Yazma Öğretiminde Kullanılabilecek Etkinlik Örnekleri

İlkokuma Yazmaya Hazırlık Aşaması Etkinlik Örnekleri

Etkinlik 1: Serbest ve Düzenli Çizgi Çalışmaları

Öğrenme alanı: Yazma, Dinleme/İzleme

Kazanım:

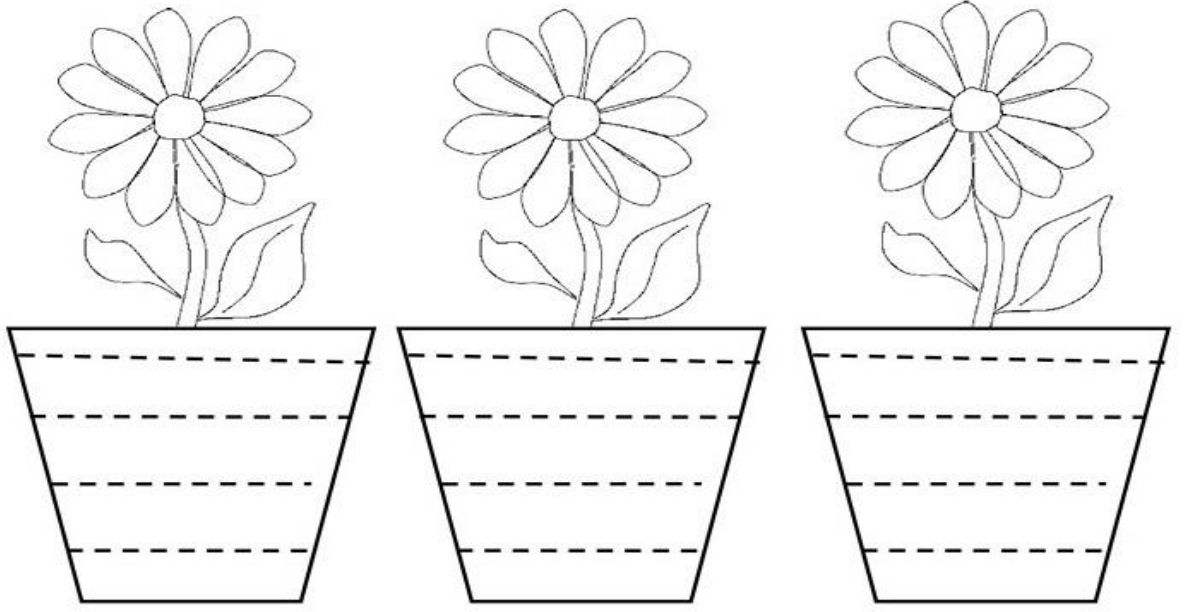
- Dik çizgileri birleştirir/çizer.
- Yatay çizgileri birleştirir/çizer.
- Yuvarlak çizgileri birleştirir/çizer.
- Dalgalı çizgileri birleştirir/çizer.
- Sağa eğik çizgileri birleştirir/çizer.
- Sola eğik çizgileri birleştirir/çizer.
- Kırık çizgileri birleştirir/çizer.
- Kıvrımlı çizgileri birleştirir/çizer.

Süreç:

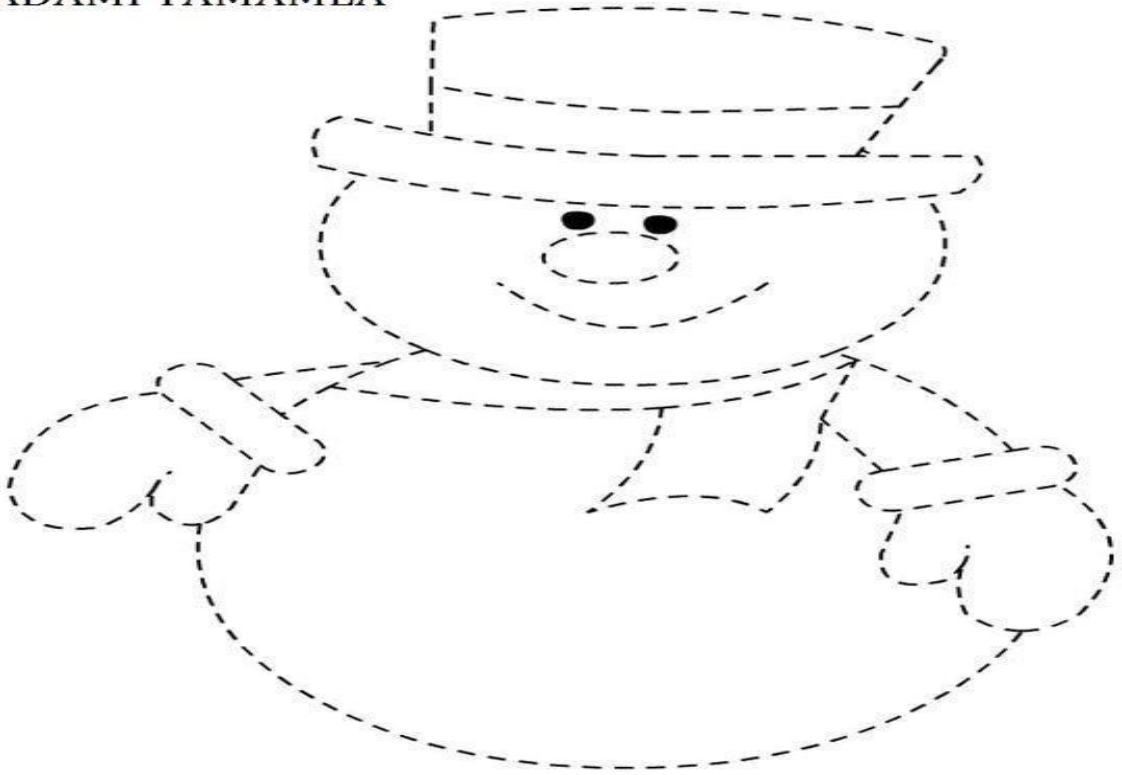
Öğrencilerle ilk olarak noktalar üzerinden çizgi birleştirme çalışmaları yapılmalı daha sonrasında ise noktasız olacak şekilde aynı işlemler yapılmalıdır. Önce serbest çizgi çalışmaları sonrasında ise düzenli çizgi çalışmaları yapılmalıdır. Okul öncesi eğitimi almamış öğrenciler ile daha fazla serbest çizgi çalışması ve düzenli çizgi çalışması yapılmalıdır. Serbest çizgi çalışmalarında çizgilerin belirli satır aralıkları, sınırları veya boyutları yoktur. Ancak düzenli çizgi çalışmalarında standart yazı aralıkları ve kalıpları vardır. Çizgi çalışmaları yavaş yavaş serbest çizgi çalışmalarından başlayarak düzenli çizgi çalışmalarına doğru bir yol izlemelidir. Düzenli çizgi çalışmalarına gelindiğinde amaç özellikle öğrencilerin yazmada zorlanacakları harflerin öğretimini kolaylaştıracak nitelikte olmalıdır. Öğrencilere hangi eli kullandıkları konusunda baskı yapılmamalıdır. Dik, eğik, yatay ve dairesel çizgiler çizdirmek öğrencilerin dik temel harfleri öğrenmelerinde onlara yardımcı olur. Dairesel çizimlerde saatin iki yönünden başlanmasına, tüm yazmaların soldan sağa ve yukarıdan aşağı olmasına dikkat edilmelidir. Çalışmaların tamamı basitten karmaşığa ve kolaydan zora olacak şekilde planlanmalıdır.

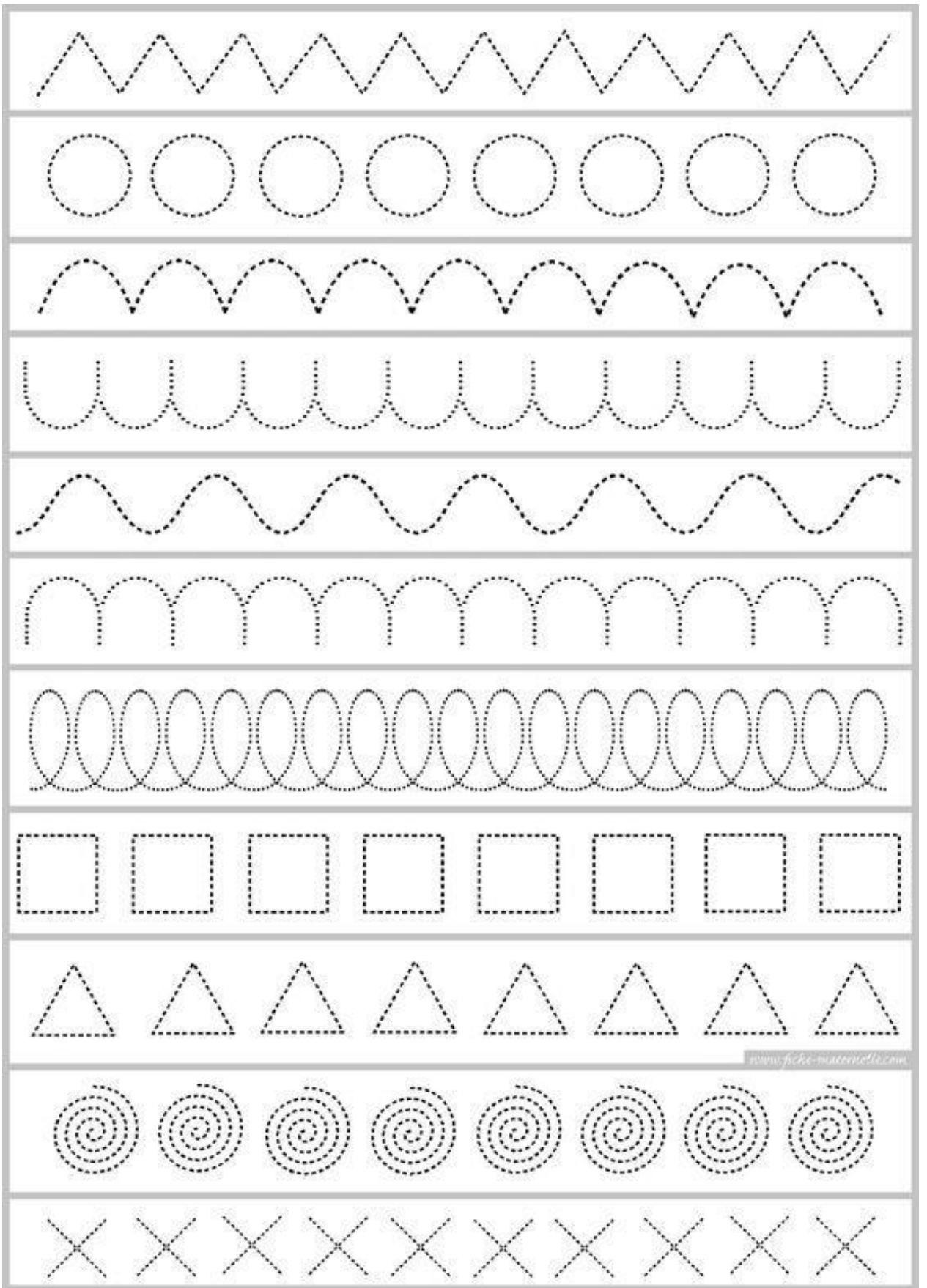
Çizgi çalışmaları örnekleri

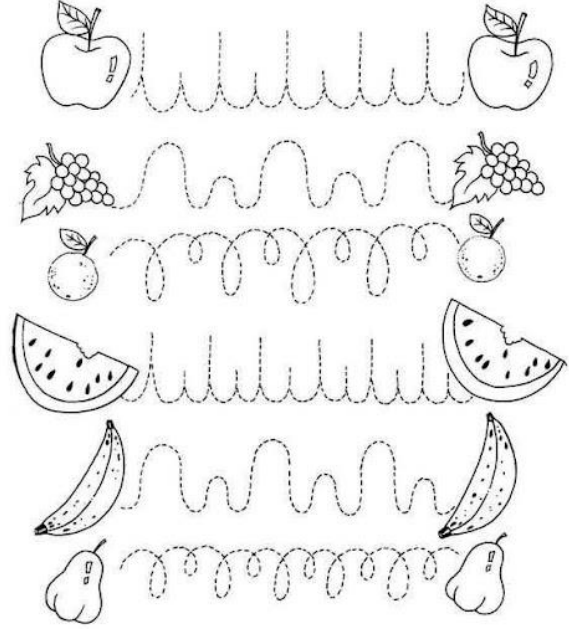
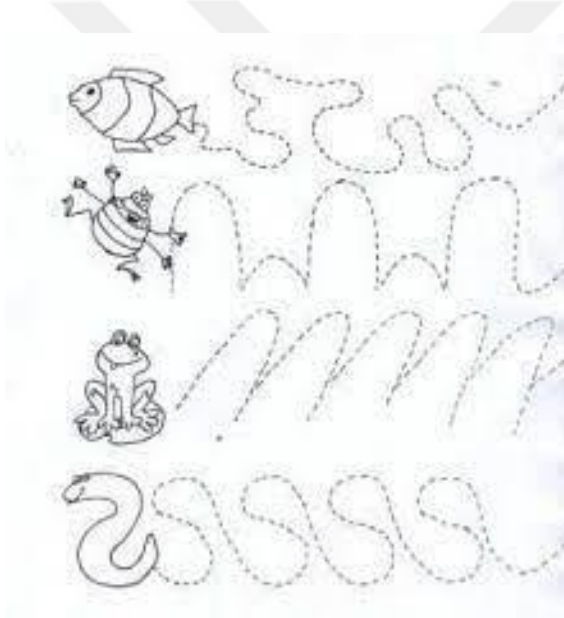
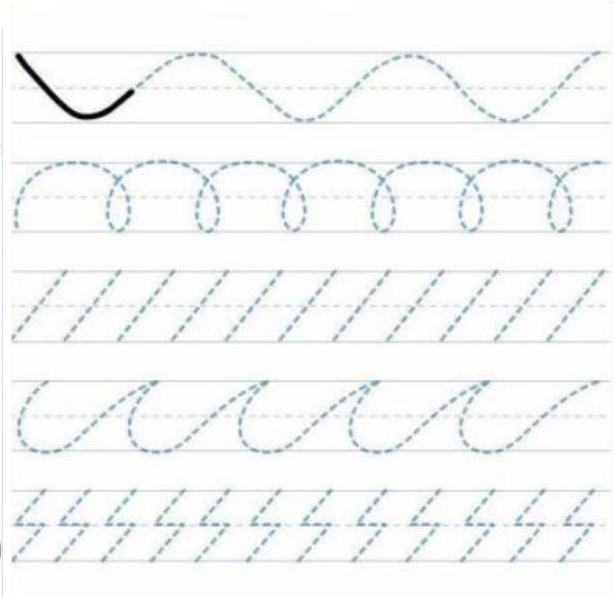
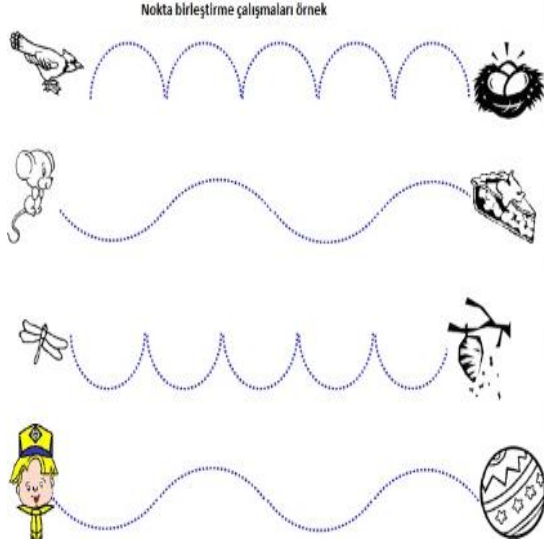
Çizgi çalışmalarının sonlarında yapılması planlanan şekiller ana dili Türkçe olmayan öğrencilerin yakın çevresinden seçilmelidir.



ÇİZGİLERİN ÜZERİNDEN GEÇEREK KARDAN
ADAMI TAMAMLA







Etkinlik 2: Adımı Söyle

Öğrenme alanı: Konuşma, Dinleme/İzleme

Kazanım:

- Basit konuşma kalıplarını kullanır.
- Grup üyeleri ile tanışır.
- Dinlediklerini zihninde canlandırır.
- Dinlediklerinin/izlediklerinin konusunu belirler.
- Hazırlıksız konuşmalar yapar.
- Kelimeleri anlamlarına uygun kullanır. Konuşmalarında yeni öğrendiği kelimeleri kullanması teşvik edilir.

Süreç:

- Öğretmen ve öğrenciler hep birlikte el ele tutuşarak çember oluşturur.
- Öğrenciler sırasıyla adlarını tüm gruba söylerler.
- Öğretmen öncelikle sağındaki öğrencinin adını, sonra kendi adını ve en son olarak solundaki öğrencinin adını söyler.
- Daha sonra öğretmenin solundaki öğrenci öğretmenin yaptığı aynen tekrar eder.
- Bütün öğrenciler aynı şekilde tekrarlar devam eder.
- Etkinliğin sonunda bazı öğrencilerden tüm grubun adını söylenmesi istenir.

Değerlendirme:

Öğretmen:

- Etkinliği beğendiniz mi?
- (Tahtaya bir öğrenci kaldırarak) Şu öğrencinin ismini hatırlıyor musun?
- Tüm sınıfın ismini söyleyebilir misin?
- Sınıfta seninle aynı isimde biri var mı?

Bu tarz sorular sormak hem etkinliğin ve kazanımlarının pekiştirilmesini hem de öğrencilerin iletişim kurmada rahatlamalarını sağlar. Ana dilin Türkçe olmadığı yörelerde hem öğretmen-öğrenci hem de öğrenci-öğrenci iletişimi Türkçenin yeterince etkin bir şekilde öğrenilebilmesi açısından çok önemlidir.

Etkinlik 3: Beni Tanıt**Öğrenme alanı: Konuşma, Dinleme/İzleme****Kazanım:**

- Basit konuşma kalıplarını kullanır.
- Grup üyeleri ile tanışır.
- Dinlediklerini zihninde canlandırır.
- Göz teması kurar.
- Konuşmak için hazırlık yapar.
- İşitilebilecek seviyede ve ses tonuyla konuşur.
- Dinleme stratejilerini uygular.
- Hazırlıksız konuşmalar yapar.
- Kelimeleri anlamlarına uygun kullanır. Konuşmalarında yeni öğrendiği kelimeleri kullanması teşvik edilir.

Süreç:

- Sınıf içinde herkesin görebileceği bir yere sandalye yerleştirilir.
- Öğrenciler iki gruba ayrılır. Grupların isimleri A grubu ve B grubu gibi olabilir.
- Önce A grubundan bir öğrenci sandalyeye oturtulur. B grubundan başka bir öğrenci tüm sınıfa sandalyede oturan arkadaşını tanıtmaya başlar.
- Daha sonra öğrenciler yer değiştirir ve A grubundaki öğrenci B grubundaki arkadaşını tanıtmaya başlar.
- Tanıtmalar bittiğinde kendisi anlatılan öğrencilere eklemek istedikleri olup olmadığı sorulur.
- Öğrenciler birbirlerini arkadaşlarına bu şekilde tanıtır.

Değerlendirme

Öğretmen:

- Etkinliği beğendiniz mi?
- Şimdi bana kendinizi tanıtabilir misiniz?
- Beni en güzel kim anlatabilir?
- Bana kim ailesini anlatmak ister?

Bu etkinlik sayesinde öğrenciler hem birbirlerini daha iyi tanır hem de Türkçe konuşarak kendilerini ve kelime dağarcıklarını geliştirirler. Ailesiyle ana dilinde konuşan öğrenciler hem kendilerini hem de ailelerini Türkçe olarak anlatarak sağlıklı iletişim kurma yolunda önemli adımlar atmaya başlarlar.

Etkinlik 4: Topu Tut Kendini Tanıt

Öğrenme alanı: Konuşma, Dinleme/İzleme

Kazanım:

- Basit konuşma kalıplarını kullanır.
- Grup üyeleri ile tanışır.
- Dinlediklerini zihninde canlandırır.
- Göz teması kurar.
- Konuşmak için hazırlık yapar.
- İşitilebilecek seviyede ve ses tonuyla konuşur.
- Kelimeleri anlamlarına uygun kullanır. Konuşmalarında yeni öğrendiği kelimeleri kullanması teşvik edilir.

Süreç:

- Öğretmen sınıfa küçük bir top getirir. (Tenis topu olabilir)
- Bütün sınıf bir çember olacak şekilde ortaya dizilir.
- İlk olarak öğretmen çemberin ortasına geçerek önce adını söyleyip kendini tanıtır. Sonrasında topu çemberdeki öğrencilerden birine atar ve öğrenci topu yakalayarak ortaya geçer. Öğretmen ise o öğrencinin yerini alır.
- Topu alan öğrenci kendini tanıtır. Daha sonrasında ise topu başka bir arkadaşına atar. Topu alan öğrenci ortaya geçerken atan öğrenci onun yerine geçer.
- Çemberdeki bütün öğrenciler bitene kadar etkinlik devam eder.
- Sınıf kalabalık ve alan dar ise öğrenciler gruplar halinde ortaya çember yapabilir.

Değerlendirme

Öğretmen:

- Etkinliği beğendiniz mi?
- Kim beni arkadaşlarına tanıtabilir?
- Kim yanındaki arkadaşını arkadaşlarına tanıtabilir?
- Kendini tanıtırken en çok konuşan kimdi?

Bu etkinlik sayesinde öğrenciler birbirlerini daha iyi tanırlar. Öğrencilerin kendilerini Türkçe olarak ifade etmeye çalışmaları öğretmenin öğrencilerin Türkçeyi nasıl kullandıklarını görmesi açısından önemlidir. Ayrıca öğrenciler birbirlerinin konuşmalarını dinleyerek birbirlerinden Türkçe kelimeler öğrenebilirler.

Etkinlik 5: Hacı Yatmaz**Öğrenme alanı: Konuşma, Dinleme/İzleme****Kazanım:**

- Basit konuşma kalıplarını kullanır.
- Grup üyeleri ile iletişim kurar.
- Dinlediklerini zihninde canlandırır.
- Göz teması kurar.
- Konuşmak için hazırlık yapar.
- Dinlediklerinin konusunu belirler.
- Dinlediği olayların nasıl olacağını tahmin eder.

- Kelimeleri anlamlarına uygun kullanır. Konuşmalarında yeni öğrendiği kelimeleri kullanması teşvik edilir.

Süreç:

- Öğretmen sınıfı iki gruba ayırır.
- Birinci gruptaki öğrencilere ayrı ayrı sebze isimleri, ikinci gruba ise ayrı ayrı meyve isimleri verilir. Sebze ve meyveler öğrencilerin yakın çevrelerinden ve bildiklerinden seçilmelidir.
- İki grup birbirlerine karşı duracak şekilde yarım çember oluşturur.
- Öğretmen iki grubun tam ortasında bir sopayla bekler. Sopayı yere dik olacak şekilde koyup bir meyve ve sebze ismi söyledikten sonra bırakır.
- Sopa yere düşmeden sebze ve meyve ismine sahip öğrenciler hemen yakalamaya çalışır.
- Sopayı yere düşmeden yakalayan grup kazanır.

Değerlendirme

Öğretmen:

- Etkinliği beğendiniz mi?
- Arkadaşlar en hızlı meyve kimdi?
- Arkadaşlar en hızlı sebze kimdi?
- Arkadaşlar çevrenizden başka meyve örnekleri verebilir misiniz?
- Arkadaşlar çevrenizden başka sebze örnekleri verebilir misiniz?
- Arkadaşlar bu sebzelerle evinizde yapılan yemeklere örnekler verebilir misiniz?

Bu etkinlikte sadece sebze ve meyve isimleri değil başka nesnelerde kullanılabilir. Bu sayede öğrencilerin yakın çevresinden başlayarak kelime dağarcıkları geliştirilebilir. Ana dili Türkçe olmayan öğrencilerin yakın çevrelerinden başlayarak Türkçe nesnelerin isimlerini eğlenceli şekilde öğrenmeleri sağlanabilir. Ayrıca etkinlikle ilgili sorular sorarak hem öğrenmeler pekiştirilir hem de yeni öğrenmeler ortaya konulabilir.

Etkinlik 6: Resimleri Dinliyoruz

Öğrenme alanı: Konuşma, Dinleme/İzleme

Kazanım:

- Dinlediklerini anlamlandırmada görsellerden yararlanır.
- Dinlediklerinin konusunu belirler.

- Dinlediklerini zihninde canlandırır.
- Konuşmasında olayları oluş sırasına göre koyar.
- Konuşmak için hazırlık yapar.
- Duyduğu kelimeleri görsellerle eşleştirir.
- Dinlediği olayların nasıl olacağını tahmin eder.
- Metin ve görsel ilişkisini sorgular.
- Resim ve fotoğraf ilişkisini yorumlar.
- İşitilebilir ses tonuyla konuşur.

Süreç:

- Öğretmen bu etkinlikte akıllı tahta ya da projeksiyon cihazına, bilgisayara ve hoparlöre ihtiyaç duyar.
- Öğretmen öğrencilerin yakın çevrelerini dikkate alarak ve onların ihtiyaçlarını düşünerek kısa senaryolar oluşturur. Oluşturulan senaryolar öğretmenin okuması ile ses kaydı haline getirilir. Senaryolarda özellikle öğrencilerin bilmesi gereken ve yakın çevrelerinden kelimeler seçilmelidir.
- Her bir senaryo için öğretmen ya kendi görseller oluşturur ya da internet üzerinden uygun görseller bulur. Yine bu görsellerin öğrencilerin yakın çevresine uygun olmasına dikkat edilir.
- Öğrenciler dört gruba ayrılır. Her bir grup için bir sözcü seçilir. Öğretmen önce senaryolardan birinin ses kaydını açar ve hoparlörden bütün öğrencilere dinletir.
- Senaryoyu dinleyen öğrenciler için tahtaya beş görsel yansıtılır (Veya akıllı tahtada açılır). Öğrenci grupları kendi aralarında konuşarak senaryonun hangi görselle ilgili olduğunu teker teker yanlarına gelen öğretmenlerine söylerler. Öğretmen cevapları not alır.
- Öğretmen ilk bilen grubun sözcüsüne görselle ilgili olarak dinletilen senaryoyu tekrarlamasını söyler. Öğrenci dinlediği senaryoyu görsele bakarak anlatır.
- Etkinlik tüm görseller ve senaryolar bitene kadar devam eder.
- En fazla bilen grup birinci olur.

Değerlendirme

Öğretmen:

- Etkinliği beğendiniz mi?
- Görselleri ve hikayelerini beğendiniz mi?

- Bu hikayelere kendi hayatınızdan örnekler verebilir misiniz?
- Bu görsellerle ilgili başka hikayeler oluşturabilir misiniz?
- Sizde bu hikayelerle ilgili kendi resimlerinizi yapabilir misiniz?

Bu etkinlikler sayesinde öğrencilerin hayal gücü gelişir, beraber hareket etmeyi öğrenirler. Ayrıca görsellerle ve nesnelerle kelimeleri ve cümleleri eşleştirerek kelime dağarcıklarını geliştirirler. Ana dili Türkçe olmayan öğrencilerin Türkçe kelimeleri yakın çevrelerindeki nesnelerin görselleri üzerinden ve bir senaryo üzerinde öğrenmeleri, ilkokuma yazmaya başlama ve ilerleme aşamasında daha az sorun yaşamalarını sağlayabilir.

Etkinlik 7: Görseller Canlanıyor

Öğrenme alanı: Konuşma, Dinleme/İzleme

Kazanım:

- Dinlediklerini anlamlandırmada görsellerden yararlanır.
- Dinlediklerinin konusunu belirler.
- Dinlediklerini zihninde canlandırır.
- Konuşmasında olayları oluş sırasına göre koyar.
- Konuşmak için hazırlık yapar.
- Duyduğu kelimeleri görsellerle eşleştirir.
- Dinlediği olayların nasıl olacağını tahmin eder.
- Metin ve görsel ilişkisini sorgular.
- Resim ve fotoğraf ilişkisini yorumlar.
- İşitilebilir ses tonuyla konuşur.

Süreç:

- Öğretmenler bu etkinlikte akıllı tahta, projeksiyon cihazı veya bunlar yoksa A3 kâğıdı üzerine yapılmış görseller kullanabilir.
- Öğretmenler önceden öğrencilerin yakın çevrelerini dikkate alarak görseller oluşturur veya internetten bulur. Akıllı tahta veya projeksiyon yok ise A3 kâğıt üzerine görselleri yerleştirir veya çizer.
- Öğretmen sınıfa getirdiği görselleri tahtaya yansıtır/akıllı tahtada açar veya A3 kâğıdı tahtaya asar.
- Görseli tahtada gören öğrencilerden sırayla görsel hakkında senaryolar oluşturmaları istenir. Öğrencilerin seviyesi görseller hakkında senaryolar oluşturmaya yetmezse sadece görselleri anlatmaları istenir.

- Öğretmen her bir öğrenci için anlatırken kullandığı Türkçe kelimeleri sayar ve not eder. Bütün öğrenciler bitene kadar etkinlik devam eder.
- Görseller anlatılırken en fazla kelime kullanan öğrenci ödül kazanır.

Değerlendirme

Öğretmen:

- Etkinliği beğendiniz mi?
- Diğer arkadaşlarınızdan öğrendiğiniz bilmediğiniz kelimeler oldu mu?
- Görsellerde evinizde ve yakın çevrenizde gördüğünüz nesneler var mı? Neler?
- Görsellerde ismini bilmediğiniz nesneler var mı? Çok mu? Artık anlamlarını ve isimlerini biliyor musunuz?

Öğretmenler bu etkinlik sayesinde öğrencilerin Türkçe kelime dağarcıkları hakkında yeterince bilgi sahibi olabilirler. Bu sayede etkinlikleri öğrenci ihtiyaçlarına göre şekillendirebilirler. Ana dilin Türkçe olmadığı yörelerde öğrencilerin Türkçe kelime bilgilerinin düşük olma ihtimalleri yüksektir. Bu tip etkinlikler sayesinde ilkokuma yazmaya başlama ve ilerleme aşamasından önce bu sorunlar tespit edilip çözümler üretilebilir. Ayrıca öğrenciler Türkçe kelimeleri böyle eğlenceli etkinlikler sayesinde isteyerek ve motive olarak öğrenebilirler. Etkinlikler sırasında öğrencilere sorulacak sorular, sonrasında verilecek ödüller ile öğrenciler kelime öğrenmeye teşvik edilebilir.

Etkinlik 8: Kulaktan Kulağa

Öğrenme alanı: Konuşma, Dinleme/İzleme

Kazanım:

- Dinlediklerini anlamlandırmada görsellerden yararlanır.
- Dinlediklerinin konusunu belirler.
- Dinlediklerini zihninde canlandırır.
- Konuşmasında olayları oluş sırasına göre koyar.
- Konuşmak için hazırlık yapar.
- Duyduğu kelimeleri görsellerle eşleştirir.
- Dinlediği olayların nasıl olacağını tahmin eder.
- İşitilebilir ses tonuyla konuşur.

Süreç:

- Bu etkinlikte öğretmen 10 kişilik bir grup oluşturur.

- Bu grup arka arkaya sıraya geçer. Öğretmen diğer öğrencilerin duyamayacağı şekilde ilk sıradaki öğrencinin kulağına bir kelime fısıldar. Bu kelime özellikle ana dili Türkçe olmayan öğrencilerin aşına olduğu, telaffuzunda zorlandıkları veya karıştırdıkları kelimelerden seçilmelidir.
- Kelimeyi duyan öğrenci duyduğu gibi arkasındaki arkadaşına diğer arkadaşları duymayacak şekilde söyler.
- Bütün öğrenciler bitene kadar etkinlik devam eder. Sonrasında en arkadan başlayarak bütün öğrencilere duydukları kelimenin ne olduğu sorulur. Bu sayede hangi öğrencilerde yanlışlıklar olduğu ve hangi öğrenciden itibaren yanlışlığın başladığı tespit edilebilir.
- Kelimeyi yanlış aktaran öğrenci sıranın en gerisine geçirilir.

Değerlendirme

Öğretmen:

- Etkinliği beğendiniz mi?
- Sizce doğrusunu öğrendiğimiz kelimelerin yanlış telaffuz edilmesinin sebepleri nelerdir?
- Yanlış telaffuz edilen Türkçe kelimelere örnekler verebilir misiniz?

Ana dilin Türkçe olmadığı yörelerde birtakım sebeplerle öğrencilerin yanlış telaffuz ettiği ve doğrusunu bilmediği kelimeler olabilir. Bu tür etkinliklerle bu yanlış telaffuzlar tespit edilip yanlışlıklar giderilebilir.

İlkokuma Yazmaya Başlama ve İlerleme Aşaması Etkinlik Örnekleri

Etkinlik 9: Eren'i Nasıl Uyuturuz

Öğrenme alanı: Konuşma, Dinleme/İzleme, Okuma ve Yazma

Kazanım:

- Yazmak için hazırlık yapar.
- Bütün yazılarını dik temel harflerle yazar.
- Dinlediklerini yorumlar.
- Dinlediklerini anlamlandırmada görsellerden yararlanır.
- Resim ve fotoğrafları yorumlar.
- Metin ve görsel ilişkisini sorgular.
- Harfi tanır ve seslendirir.

Süreç:

- Öğretmen içinde e sesinin bolca geçtiği kısa bir metin hazırlar ve ona uygun bir görsel oluşturur.

Örnek: *Eren'i Nasıl Uyuturuz*

Eren henüz elli günlük bir bebektir. Eren'in annesi ise hastanede ebelik yapmaktadır. Eren'in ablası Emine birden annesine Eren bebek ağlıyor dedi. Eren'in annesi Eren'i hemen kucağına alıp onu sallayarak ninni söylemeye başladı. "Eeeee Bebeğim eeeee" diyerek Eren'in uyumasını sağladı. Bu sırada Eren'in ablası Emine ise dolaptan bir elma aldı ve yemeye başladı.



- Öğretmen metni okumaya başlar. Öğretmen metni okurken metinle ilgili hazırladığı görseli tahtaya yansıtır veya tahtaya asar. Metin okunurken e sesinin geçtiği her yerde vurgulama yapılmasına dikkat edilmelidir.
- Öğretmen öğrencilere metinle ilgili sorular sorar. Bu soruların amacı öğrencilerin e sesini hissetmesini sağlamak olmalıdır.
- Öğretmen metni okuduktan sonra bütün öğrencilerden Eren'in annesinin yaptığı gibi hayali olarak bebek uyutmalarını ister. Bütün öğrenciler sanki kucaklarında bir bebek varmış gibi "eeee bebeğim eee" demeye başlarlar.
- Öğretmen öğrencilerin bebek uyutmasından sonra onlara "bebek uyuturken hangi sesi çıkarttık?" diye sorar. Öğrencilerin e sesini hissetmelerini sağlar.
- Daha sonra önceden hazırlanılan ve içinde e sesi geçen görselleri tahtaya yansıtır/akıllı tahtada açar. Öğrencilere görsellerdeki e sesi hissettirilmeye çalışılır. Görsellerin ana dili Türkçe olmayan öğrencilerin görünce tanıyabileceği yakın çevrelerinden olmasına dikkat edilmelidir.

- Sonrasında tahtaya içinde e sesi olmayan görseller yansıtılır. Bu görsellerin diğer görsellerden ayrı olarak e sesine sahip olmadığı öğrencilere belletilir.
- Sonrasında önceden hazırlanmış olan üzerinde hem e sesi olan hem de e sesi olmayan görseller bulunan çalışma kağıtları öğrencilere dağıtılır. Bu görsellerden içinde e sesi bulunanların işaretlenmesi istenilir. Etkinlik bitirilince kontrol edilir.
- Sonrasında büyük ve küçük e harfinin öğrencilere gösterimine geçilir. Öğretmen hem tahtaya harfleri yansıtır hem de kendisi bizzat göstererek yazar.
- Öğretmen öğrencilerden bu harfleri kendisini yaptığı gibi defterlerine yazmalarını ister. Bu süreçte bütün sınıfı gezerek öğrencilere rehberlik eder. Öğrenciler bir süre yazım üzerinde çalıştıktan sonra öğretmen e sesi ile ilgili boyama etkinliği yaptırır. Yapılan etkinlikler ve boyamalar sınıf panosunda sergilenebilir.

Değerlendirme

Öğretmen:

- Hikâyeyi beğendiniz mi?
- Hikayedeki karakterlerin isimleri nelerdi?
- Annesi bebeği nasıl uyuttu?
- Ablası Eren uyuyunca ne yedi?
- E sesi ile başlayan isimlere örnek verebilir misiniz?
- E sesini yazmak sizi zorladı mı?

Etkinlik sonrasında bu şekilde sorularla değerlendirme yaparak öğrencilerin eksik ve yanlış öğrenmeleri ortaya çıkarılmaya çalışılır. Bu sayede öğrencilerin eksiklerine göre yeni düzenlemeler yapılabilir. Bu etkinlik süresinde öğrencilere verilecek örneklerde basitten karmaşığa, somuttan soyuta, kolaydan zora ilkelerine dikkat edilmelidir. Ana dili Türkçe olmayan öğrencilerin kelime dağarcığının düşük olması sebebiyle etkinliklerde kullanılacak kelimeler öğrencilerin bilebileceği ve anlamlandırabileceği kelimelerden seçilmelidir.

Etkinlik 10: Heceleme Yapıyorum

Öğrenme alanı: Konuşma, Dinleme/İzleme, Okuma ve Yazma

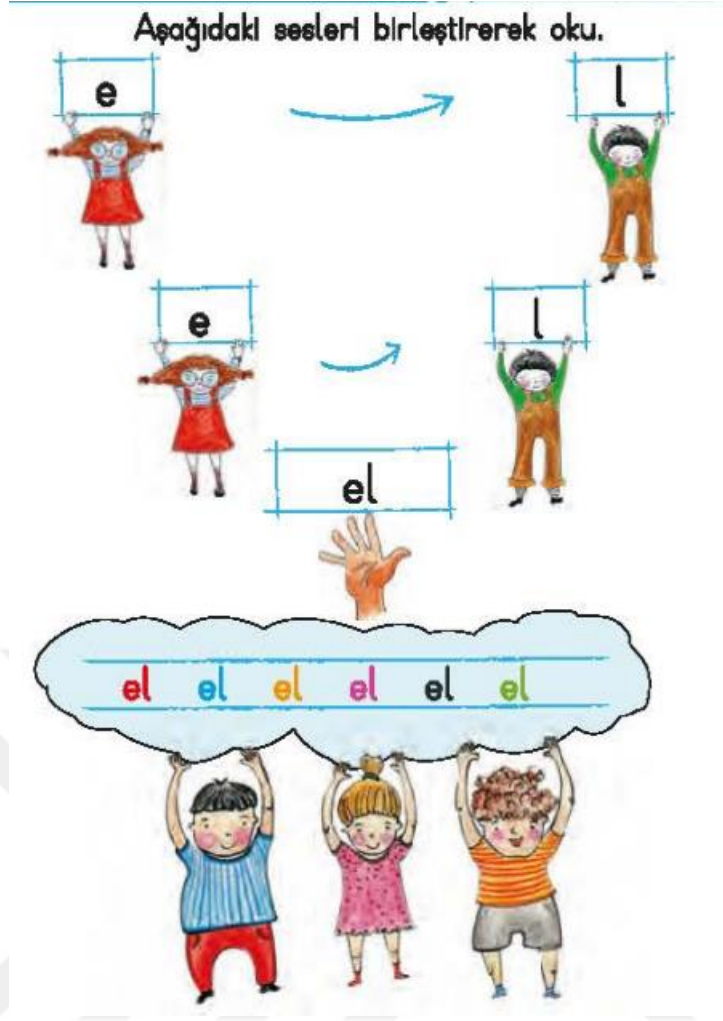
Kazanım:

- Yazmak için hazırlık yapar.
- Bütün yazılarını dik temel harflerle yazar.
- Dinlediklerini yorumlar.
- Dinlediklerini anlamlandırmada görsellerden yararlanır.

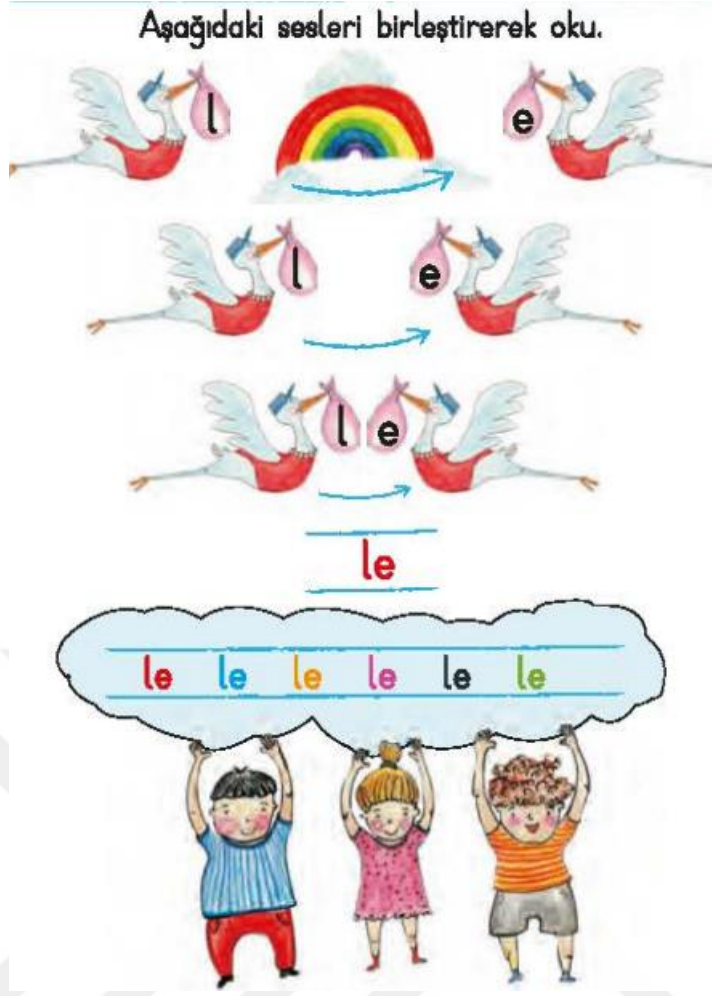
- Resim ve fotoğrafları yorumlar.
- Metin ve görsel ilişkisini sorgular.
- Dik temel harflerle kuralına göre yazar.
- Duyduğu sesleri ayırt eder.
- Hece ve kelimeleri okur.

Süreç:

- Öğretmen Eren'i nasıl uyuturuz etikliğindeki aşamaları l harfi içinde benzer şekilde yapar.
- Öğretmenin bu etkinlik için önce görsellerden başlaması gerekir. Bu sebeple bir, iki, üç ve dört heceden oluşan kelimelerin bütün öğrenciler için görsellerini sınıfa getirir. Ayrıca bunlara keserek anlatmak için ise makas getirir.
- Öğretmen vereceği yönergelerle öğrencileri yönlendirerek etkinliğe başlar. Örneğin; “Şimdi zaten bildiğimiz görsellerin nasıl söylendiğini öğreneceğiz.” der.
- Görseller ana dili Türkçe olmayan öğrencilerin bilebileceği kelimelerden seçilmelidir. Bütün görseller öğrenciye gösterilir ve söylenir.
- Daha sonrasında görseller makasla eşit parçalara bölünür. Eşit parçalar öğrencilerin önüne aralarında birkaç cm mesafe kalacak şekilde konur. Öğretmen öğrencilere model olarak “Siz önünüzdeki bende tahtadaki görselin her bir parçasına dokunduğumda kelimenin bir parçasını okuyacağım ve siz beni tekrar edin.” der.
- Bu çalışma bütün görseller için tekrar edilir. Görsellerin sırayla her bir parçasına dokunulduğunda ayrı bir hecesinin söylenmesine dikkat edilmelidir.
- Öğretmen; “Bakın her kelimeyi parçalara bölerek söyledik. Bir kelimelerin bu küçük parçalarına hece diyoruz.” gibi ifadelerle öğrencilerde hece ve heceleme bilinci oluşturur.
- Öğretmen öğrencilerde hece bilincini oluşturduktan sonra heceleme çalışmalarına geçmelidir. Bu aşamada öğrencilere önce kapalı hece sonrasında ise açık hece öğretilmelidir.



- Öğretmen şekilde görüldüğü gibi önce kapalı heceyi öğretir. Öğretmen önce öğrencilere model olarak sesleri birleştirip okur ve sonrasında öğrencilerin tekrar etmesini ister. Öğretmen bu çalışmada akıllı tahtadan, projeksiyon cihazından veya fotokopi çekilmiş resimli kağıtlardan yararlanabilir.
- Öğretmen kapalı heceden sonra açık heceyi öğretmelidir. Açık hece içinde aynı uygulamalar tekrar edilir.



- Öğretmen açık ve kapalı hecelemeyi öğrettikten sonra önce kapalı hecenin sonrasında ise açık hecenin yazımını model olarak gösterir. Bütün öğrencilerin kendisinin yaptığı gibi defterlerine yazmalarını ister. Bu süreçte öğrencilere birebir rehberlik eder.

Değerlendirme:

Öğretmen:

- Etkinlikte zorlandınız mı?
- Sizce heceleme yapmak zor mu? Neden?
- Kapalı hece ve açık hece arasında ne gibi farklar var?
- Haydi hep birlikte yeniden hecelerimizi okuyalım.

Bu etkinlikte beraber öğrenciler hecelemenin bilincine varırlar. Öğretmenlerin etkinliğe görseller kullanarak başlaması öğrencilerin derse karşı ilgisini artırabilir. Ayrıca ana dilin Türkçe olmadığı yörelerde öğrencilerin evlerinde ve yakın çevrelerinde olan her zaman gözlerinin önünde bulunan nesnelerin görsel olarak sınıfa getirilmesi öğrenmelerini kolaylaştırabilir. Heceleme yapar iken önce kapalı hece ve sonrasında açık hece yapılmaya dikkat edilmeli öğrencilerin hecelemeyi yanlış öğrenmesine fırsat verilmemelidir.

Etkinlik 11: Doğrusunu Söyleyelim

Öğrenme alanı: Konuşma, Dinleme/İzleme, Okuma ve Yazma

Kazanım:

- Yazmak için hazırlık yapar.
- Bütün yazılarını dik temel harflerle yazar.
- Dinlediklerini yorumlar.
- Dinlediklerini anlamlandırmada görsellerden yararlanır.
- Resim ve fotoğrafları yorumlar.
- Metin ve görsel ilişkisini sorgular.
- Dik temel harflerle kuralına göre yazar.
- Duyduğu sesleri ayırt eder.
- Harfi tanır ve seslendirir.
- Hece ve kelimeleri okur.
- Noktalama işaretlerine dikkat ederek okur.
- Vurgu, tonlama ve telaffuza dikkat ederek okur.
- Harfleri tekniğine uygun yazar.
- Anlamalı ve kurallı cümleler yazar.

Süreç:

- Ana dili Türkçe olmayan öğrenciler ö ve ü gibi bazı harflerde telaffuz problemleri yaşamaktadırlar. Bu sebeple telaffuz problemleri olan seslerin öğretiminde özellikle ana dili Türkçe olmayan öğrenciler için farklı uygulamalar problemleri ortadan kaldırmakta kullanılabilir.
- Öğretmen ö sesinin okunuşunu ve yazılışını gösterdikten sonra içinde ö sesi bolca geçen bir metin hazırlar. Metinde özellikle ö sesi öğrenilene kadar geçen sürede öğretilmiş diğer seslerin olmasına dikkat edilir. Ayrıca seçilen kelimeler çocukların yakın çevresinden seçilmelidir.
- Öğretmen metni bütün sınıfa ö sesini vurgulayarak okur. İkinci okumasında öğrencilerinin kendisini hep beraber tekrar etmesini ister. Metinle ilgili görseli bütün sınıfla paylaşır. Görselde öğrencilerin bildikleri nesnelerin ve içinde ö sesi geçen nesnelerin olmasına dikkat edilmelidir.
- Öğretmen metinle ilgili öğrencilere sorular sorar. Sorular içinde ö sesi geçecek cevaplar verilecek şekilde oluşturulmalıdır.

- Daha sonra öğretmen önceden hazırladığı ve özellikle içinde karıştırılan sesleri içeren görselleri tahtaya yansıtır. Öğretmen ö sesini karıştıran öğrencilerden başlamak üzere teker teker görselleri göstererek isimlerini ve okunuşlarını sorar. Örneğin;

Öğretmen: Bu resmin isminin ne olduğunu söyleyebilir misin?

Öğrenci: O bir “Üğretmen”.

Öğretmen: Peki o kelimenin içinde hangi sesler olduğunu söyleyebilir misin?

Öğrenci: Ü sesi, Ğ sesi, R sesi, E sesi, T sesi, M sesi ve N sesi

Öğretmen: Bak şimdi tahtaya resmin ismini yazacağım. Sonrasında tekrar kelimenin seslerini sayabilir misin?

Öğrenci: Ö sesi, Ğ sesi, R sesi, E sesi, T sesi, M sesi ve N sesi

Öğretmen: (bütün sınıfa beraber) Evet arkadaşlar görüldüğü üzere ö sesi ü sesinden farklıdır. Birbirlerinin yerine kullanılmaz. Ö harfi ve ü harfinin yazılışları ve okunuşları birbirinden farklıdır. Şimdi hepinizden ö harfi ve ü harfi ile başlayan kelimeler bulup defterinize yazmanızı istiyorum.

- Öğretmen öğrencilerin yazdığı kelimeleri inceleyip ö ve ü sesi üzerinde doğru yazımlar ve okumalar yapan öğrencileri pekiştirir ve ödüllendirir, yanlış yapan öğrencileri ise doğru yapan öğrencilerle eşleştirme yaparak öğrenmelerine fırsat sağlar. Ayrıca kendisi de öğrencilere birebir model olarak seslerin ve harflerin kullanımda ve yazımda nasıl olduğu ile ilgili örnek oluşturur.

Değerlendirme

Öğretmen:

- Arkadaşlar ö sesi ile başlayan ev eşyalarınıza örnek verebilir misiniz?
- Ö sesi ile başlayan meyve ve sebze isimleri sayabilir misiniz?
- Ö harfi ile başlayan ismi olan arkadaşınız var mı? Onların anne babası onlara nasıl sesleniyor?
- Şimdi aklınıza gelen ö harfi ile başlayan sebze/meyve resimleri yapabilirsiniz.

Bu etkinliğin öğrencilerin karıştırdıkları ve telaffuzunda zorlandıkları sesler üzerine örnek olması amaçlanmıştır. Ana dili Türkçe olmayan öğrenciler yöresel ağızları sebebiyle bazen bazı kelimelerde ö sesi yerine ü sesini, o sesi yerine u sesini kullanabilmektedirler. Örneğin “horoz” demek yerine “huruz”, “çöp” demek yerine “çüp” diyebilmektedirler. Ayrıca yazmayı öğrenirken bu sesleri birbirleri yerine yazabilmektedirler. Öğretmenlerin bu şekilde özellikle öğrencilerin zorlandığını gördüğü harfler üzerinde daha fazla zaman ve emek harcayarak eğitim yapmaları çok önemlidir.

Etkinlik 12: Herkes Bir Harf

Öğrenme alanı: Konuşma, Dinleme/İzleme, Okuma ve Yazma

Kazanım:

- Yazmak için hazırlık yapar.
- Bütün yazılarını dik temel harflerle yazar.
- Dinlediklerini yorumlar.
- Dinlediklerini anlamlandırmada görsellerden yararlanır.
- Resim ve fotoğrafları yorumlar.
- Metin ve görsel ilişkisini sorgular.
- Dik temel harflerle kuralına göre yazar.
- Duyduğu sesleri ayırt eder.
- Kısa metinleri okur.

Süreç:

- Öğretmen beşer kişilik iki grup oluşturur (Öğrencilerin seviyelerine göre üçer veya dörder kişilik oluşturulabilir). Gruplardan biri tahtanın soluna diğeri sağına gelecek şekilde karşılıklı olarak dururlar. Öğretmen ortada tahtanın önüne durur.
- Öğretmen öğrencilerin kendi çevrelerinden ve onların seviyesine uygun kelimeleri önceden belirler.
- Öğretmen kelimelerden birini tahtaya yazar. Öğretmenin kelimeyi tahtaya yazması ile beraber her grup kelimedeki harflerin şekillerini kendi bedenleri ile oluşturup kelimeyi yazmaya çalışır.
- İlk veya doğru bir şekilde kelimeyi oluşturan grup puanı alır. 3 puana ilk ulaşan grup kazanır.
- Sınıftaki bütün öğrenciler gruplar halinde etkinliğe katılınca uygulama biter.

Değerlendirme

Öğretmen:

- Etkinliği beğendiniz mi?
- Oluşturmakta en çok zorlanılan harf neydi?
- Oluşturmakta en çok zorlanılan kelime neydi?
- Anlamını bilmediğiniz kelime oldu mu?
- Sizce harfleri en güzel oluşturan arkadaşımız kimdi?

Bu etkinlikle beraber hem harflerin hem de kelimelerin anlamları ve doğru yazılışları eğlenceli bir şekilde öğrenilebilir. Özellikle içinde ana dili Türkçe olmayan öğrencilerin karıştırdığı harfler olan kelimelerin kullanılması öğrenmenin daha kalıcı olmasını sağlar.

Etkinlik 13: Ben Bir Heceyim

Öğrenme alanı: Konuşma, Dinleme/İzleme, Okuma ve Yazma

Kazanım:

- Yazmak için hazırlık yapar.
- Bütün yazılarını dik temel harflerle yazar.
- Dinlediklerini yorumlar.
- Dinlediklerini anlamlandırmada görsellerden yararlanır.
- Resim ve fotoğrafları yorumlar.
- Metin ve görsel ilişkisini sorgular.
- Dik temel harflerle kuralına göre yazar.
- Duyduğu sesleri ayırt eder.
- Kelimeleri doğru heceler.
- Hece ve kelimeleri okur.

Süreç:

- Öğretmen tahtanın sağında ve solunda duracak şekilde iki grup oluşturur. Bu iki gruba ve sınıfa etkinliği ve kuralları anlatır.
- Öğrencilerin her biri tahtanın başından itibaren tahtaya yazılacak kelimelerin sırasıyla harflerini oluşturacaklardır.
- Öğretmen önceden hazırladığı kelimeleri sırayla tahtaya yazar. Öğretmen kelimeyi yazdığı andan itibaren öğrenciler kendi harflerine göre hece oluşturacak şekilde el ele tutuşurlar.
- İlk ve doğru yapan grup puan kazanır. 3 puanı toplayan grup etkinliği kazanır.
- Tüm sınıf sırayla etkinliğe katıldığı zaman etkinlik tamamlanır.

Değerlendirme

Öğretmen:

- Etkinliği beğendiniz mi?
- Önceden yanlış bildiğiniz heceleme oldu mu?
- Heceleme yaparken en çok zorlandığınız kelime neydi?
- Etkinlikte anlamını bilmediğiniz kelime var mıydı?

Bu etkinlikle beraber öğrencilerin hecelemede yaptıkları yanlış öğrenmeler ortaya çıkarılır ve bu öğrenmelerin eğlenceli bir şekilde düzeltilmesi sağlanır. Ayrıca ana dili Türkçe olmayan öğrencilerin yeni Türkçe kelimeler öğrenmesine katkı sağlar.

Etkinlik 14: En Hızlı Harf

Öğrenme alanı: Konuşma, Dinleme/İzleme, Okuma ve Yazma

Kazanım:

- Yazmak için hazırlık yapar.
- Bütün yazılarını dik temel harflerle yazar.
- Dinlediklerini yorumlar.
- Dinlediklerini anlamlandırmada görsellerden yararlanır.
- Dik temel harflerle kuralına göre yazar.
- Duyduğu sesleri ayırt eder.
- Kelimeleri doğru heceler.

Süreç:

- Öğretmen sınıftaki bütün öğrencilere önceden hazırlamış olduğu harf kartlarını dağıtır. Eğer öğrenciler harf sayısından fazla ise sonraki tur için yanan öğrenciler diskalifiye olur ve yeni öğrenciler yerlerine geçer.
- Öğretmen tahtanın hemen önünde kaç harflik kelime kullanacaksa o kadar yer işaretler.
- Öğretmen önceden oluşturduğu bir kelimeyi tahtaya yazdığı anda kelimedeki harflere göre öğrenciler hızlı bir şekilde gelip kelimeyi oluşturmaya çalışırlar. İşaretli yere doğru ve hızlı gelen öğrenciler gelme sıralarına göre puan alırlar.
- Bütün öğrenciler birer kez tahtaya çıktıklarında puanlara bakılır. Sonuncu olan öğrenciler diskalifiye olur. Onların yerine yeni öğrenciler gelir. Sınıf mevcudu yeterli değilse puan sayımında birinci olan öğrenci kazanmış olur.

Değerlendirme

Öğretmen:

- Etkinliği beğendiniz mi?
- Önceden yazılışını yanlış bildiğiniz kelimeler var mıydı?
- Anlamını bilmediğiniz kelime oluştu mu?
- En çok zorlanılan kelime hangisiydi? Sizce neden?

Bu etkinlikte beraber yazılışları yanlış bilinen ve anlamı bilinmeyen kelimeler ortaya çıkarılabilir. Bu sayede ana dili Türkçe olmayan öğrencilerin hem kelime dağarcıkları geliştirilir hem de yanlış yazımları düzeltilir.

Etkinlik 15: Tıraş Edilen Kelimeler

Öğrenme alanı: Konuşma, Dinleme/İzleme, Okuma ve Yazma

Kazanım:

- Yazmak için hazırlık yapar.
- Bütün yazılarını dik temel harflerle yazar.
- Dinlediklerini yorumlar.
- Dinlediklerini anlamlandırmada görsellerden yararlanır.
- Resim ve fotoğrafları yorumlar.
- Metin ve görsel ilişkisini sorgular.
- Dik temel harflerle kuralına göre yazar.
- Duyduğu sesleri ayırt eder.
- Kelimeleri doğru heceler.

Süreç:

- Öğretmen etkinliğin hazırlık aşamasında öğrenciler için anlamlı ve bilindik olacak görseller oluşturur veya bulur. Tıraş köpüğü alır.
- Öğretmen etkinlik hakkında tüm sınıfa bilgilendirme yapar. Daha sonra üç düzgün sırayı sınıfın ve tahtanın önüne getirir. Sıraların üzerine tıraş köpüğü sıkarak. Sırayla üç öğrenci sıraların başına geçer.
- Öğretmen tahtaya görseli yansıtır/tahtada görseli açar/tahtaya görselin olduğu kâğıdı asar. Görseli gören öğrenciler, görselin ismini tıraş köpüğü sıkılan tahtaya yazmaya başlar.
- İlk ve doğru yazan öğrenci yarışa devam ederken diğer öğrenciler elenir. Bütün sınıf bitene kadar etkinlik devam eder.
- Sırada en uzun süre kalan öğrenci etkinliği kazanır.

Değerlendirme

Öğretmen:

- Etkinliği beğendiniz mi?
- İsmini bilmediğiniz görseller var mıydı?

- Yazılışını ve okunuşu yanlış bildiğiniz kelimeler oldu mu?
- Karıştırılan harflerin nasıl kullanıldığını öğrendiniz mi?

Bu tip etkinliklerle ana dili Türkçe olmayan öğrencilerin karıştırdıkları veya yanlış yazdıkları harfler, yanlış bildikleri ve anlamını bilmedikleri kelimeler ortaya çıkarılabilir. Örneğin ö sesi yerine ü sesini kullanan öğrenciler, yazarken b ve d harfini karıştıran öğrenciler belli olur. Bu öğrencilerin doğru öğrenmesi için böyle etkinlikler hem eğlenceli olur hem de kalıcı öğrenmeyi sağlar.

Etkinlik 16: Harften Kelimeye

Öğrenme alanı: Konuşma, Dinleme/İzleme, Okuma ve Yazma

Kazanım:

- Yazmak için hazırlık yapar.
- Bütün yazılarını dik temel harflerle yazar.
- Dinlediklerini yorumlar.
- Dik temel harflerle kuralına göre yazar.
- Duyduğu sesleri ayırt eder.

Süreç:

- Öğretmen bütün sınıfı etkinlik hakkında bilgilendirir. Sınıf dört gruba ayrılır. Sıralar dört gruba göre oluşturulur ve öğrenciler karşılıklı olacak şekilde oturtulur.
- Her gruba boş kağıtlar dağıtılır. Bu boş kağıtlara oluşturulacak kelimelerin yazılacağı anlatılır.
- Öğretmen tahtaya karışık 10 harf yazar. Öğrencilere başla komutunu verdiği zaman bütün gruplar kelime oluşturmaya çalışır. Grupların bir dakika zamanı vardır.
- Bir dakika içerisinde oluşturulan kelimeler havaya kaldırılarak öğretmene gösterilir.
- Öğretmen kelimeleri not eder. Dersin sonuna doğru etkinlik bitirilir ve her harf bir puan olacak şekilde hesaplama yapılır. En fazla puanı toplayan grup kazanır.

Değerlendirme

Öğretmen:

- Etkinliği beğendiniz mi?
- Oluşturulan kelimelerde anlamını bilmediğiniz kelimeler var mıydı?
- Uzun kelimeleri öğrenmekte zorlandığınız oluyor mu?

Bu tip etkinliklerle beraber ana dili Türkçe olmayan öğrencilerin kelime dağarcıkları geliştirilirken aynı zamanda yanlış yazımların önüne geçilebilmektedir.

Etkinlik 17: Konuşmadan Kelimeyi Bulmaca

Öğrenme alanı: Konuşma, Dinleme/İzleme, Okuma ve Yazma

Kazanım:

- Dinlediklerini yorumlar.
- Duyduğu sesleri ayırt eder.
- Beden dilini kullanır.
- Dinlediklerini anlatır.
- Sözsüz iletişim yapar.

Süreç:

- Öğretmen sınıfı en iki grup olacak şekilde böler.
- Öğretmen önceden hazırladığı kelimeleri bir torbanın içerisine yerleştirir. Her gruptan bir öğrenci seçilir.
- Seçilen öğrenci öğretmenin yanına gelip torbadan bir kelime seçer. Seçtiği kelimeyi tahtanın önüne gelerek bütün sınıfa konuşmadan jest ve mimik hareketleri ile anlatmaya çalışır.
- Cevap hakkı öğrencinin kendi grubuna aittir. Öğrencinin kendi grubu bilemez ise cevap hakkı diğer gruplara geçer.
- Bilen grup puanları kazanır. En fazla puanı toplayan grup kazanır.

Değerlendirme

Öğretmen:

- Etkinliği beğendiniz mi?
- Anlatmakta en çok zorlandığınız kelime neydi?
- Anlamını bilmediğiniz kelime var mıydı?
- Bu etkinliği evde ailenizle yapabilir misiniz?

Bu etkinlikle öğrencilerin konuşma becerileri geliştirilmiş olur. Ana dili Türkçe olmayan öğrencilerin Türkçe kelimeler hakkındaki zihinsel yapıları ortaya çıkarılmaya çalışılır. Bu sayede yanlış bilinen durumlar ortaya konulur ve düzeltilmeye çalışılır.

Etkinlik 18: Alfabe Oyunu

Öğrenme alanı: Konuşma, Dinleme/İzleme, Okuma ve Yazma

Kazanım:

- Yazmak için hazırlık yapar.
- Bütün yazılarını dik temel harflerle yazar.
- Dinlediklerini yorumlar.
- Dik temel harflerle kuralına göre yazar.
- Duyduğu sesleri ayırt eder.
- Kelimeleri doğru heceler.

Süreç:

- Öğrenciler dört gruba ayrılır. Bütün grupların önüne boş kağıtlar bırakılır.
- Öğretmen bir harf söyler. Öğrenci grupları hep beraber ellerindeki boş kağıtlara o harfle başlayan kelimeler yazmaya başlarlar.
- Öğrenci grupları her aşamada kelime başına puan alırlar.
- Bütün harfler bittiğinde puan sayımına geçilir.
- En fazla puanı alan grup etkinliği kazanmış olur.

Değerlendirme

Öğretmen:

- Etkinliği beğendiniz mi?
- Bulduğunuz kelimelerin anlamlarını biliyor musunuz?
- En çok kullanılan kelimeleri resmedebilir misiniz?

Bu tip etkinliklerle beraber ana dili Türkçe olmayan öğrencilerin kelime dağarcıkları geliştirilirken aynı zamanda yanlış yazımların önüne geçilebilmektedir. Ayrıca sesleri ve harfleri tam öğrenemeyen öğrencilerin doğru öğrenmeleri sağlanmış olur.

Etkinlik 19: Harflerini Söyle

Öğrenme alanı: Konuşma, Dinleme/İzleme, Okuma ve Yazma

Kazanım:

- Yazmak için hazırlık yapar.
- Bütün yazılarını dik temel harflerle yazar.
- Dinlediklerini yorumlar.
- Dinlediklerini anlamlandırmada görsellerden yararlanır.

- Resim ve fotoğrafları yorumlar.
- Metin ve görsel ilişkisini sorgular.
- Dik temel harflerle kuralına göre yazar.
- Duyduğu sesleri ayırt eder.
- Kelimeleri doğru heceler.

Süreç:

- Öğretmen öğretimi tamamlanan seslerden oluşan kelimeler hazırlar. Birbirine eşit sayıda iki öğrenci grubu oluşturulur.
- İki grup birbirinin karşısında durmalıdır. Geriye kalan sınıftaki öğrenciler arkadaşlarını takip ederler.
- Öğretmen hazırladığı kelimelerden birini gruplardan bir öğrenciye gösterir. Öğrenci önce gördüğü kelimeyi doğru telaffuz ederek okumalıdır. Doğru okuma yaparsa kelime içindeki sesleri tek tek söylemeye geçer.

Örnek:

Öğretmen: Ayakkabı (görsel)

Birinci öğrenci: Ayakkabı, A-y-a-k-k-a-b-ı

Öğretmen: Karaman (görsel)

İkinci öğrenci: Karaman K-a-r-a-m-a-n

- Öğrenciler her doğru telaffuz ve ses için puan kazanırlar. Bilemeyen öğrenci gruptan çıkar. Kelimeler bittiğinde puanlar sayılır. En fazla puanı alan grup kazanır.

Değerlendirme

Öğretmen:

- Etkinliği beğendiniz mi?
- Telaffuzunda zorlandığınız seslerin doğrusunu öğrendiniz mi?
- En zorlandığınız ses hangisi? Neden?

Bu tip etkinlikler özellikle ana dili Türkçe olmayan öğrencilerin yöresel ağız gibi sebeplerden dolayı telaffuzunda zorlandıkları harfler ve kelimeler üzerinde yapılması hataların ortaya çıkarılması ve düzeltilmesi açısından önemlidir.

Etkinlik 20: Görseli Gör Cümleyi Yaz

Öğrenme alanı: Konuşma, Dinleme/İzleme, Okuma ve Yazma

Kazanım:

- Yazmak için hazırlık yapar.
- Bütün yazılarını dik temel harflerle yazar.
- Dinlediklerini yorumlar.
- Dinlediklerini anlamlandırmada görsellerden yararlanır.
- Resim ve fotoğrafları yorumlar.
- Metin ve görsel ilişkisini sorgular.
- Dik temel harflerle kuralına göre yazar.
- Duyduğu sesleri ayırt eder.
- Kelimeleri doğru heceler.

Süreç:

- Öğretmen öncelikle bu etkinlik için ana dili Türkçe olmayan öğrencilerin hayatından görseller bulup/oluşturup hazırlamalıdır.
- Bu görseller öğrencilerin zihinlerinde birer kısa cümle oluşacak şekilde tasarlanmalıdır.
- Öğretmen sınıfın imkanına göre görselleri akıllı tahta kullanarak, projeksiyon cihazında yansıtarak veya fotokopi kağıtlarını tahtaya yapıştırarak kullanabilir.
- Öğretmen görseli bütün sınıfın görebileceği şekilde yansıtıktan sonra, görselin altına görselin ifade ettiği cümleyi harfleri ve boşlukları dikkate alarak kesik çizgiler halinde yazar.

Örnek: Öğrenci ne yapıyor?



- Öğretmen öğrencilerin cümleyi yazabilmeleri için örneğin “öğrenci ne yapıyor?” diye sorar. Öğrencilerden “öğrenci parmak kaldırıyor” cümlesini bulması istenir. Kesik çizgilere göre cümleyi bilen öğrenci tahtaya kalkarak cümleyi yazar.

Değerlendirme

Öğretmen:

- Etkinliği beğendiniz mi?
- Görseller ile cümleyi bulmak zor muydu?
- Görsellerle alakalı başka cümleler kurulabilir miydi?

Bu tür etkinlikler ile öğrencilerde görsel ve yazı arasında bağ kurulabilir. Ana dili Türkçe olmayan öğrencilerin hayatına yakın seçilecek görsellerle onların Türkçe ifade yetenekleri geliştirilebilir.

Bağımsız Okuma ve Yazma Aşaması Etkinlik Örnekleri

Etkinlik 21: Oku Sor Cevapla

Öğrenme alanı: Konuşma, Dinleme/İzleme, Okuma

Kazanım:

- Dinlediklerini yorumlar.
- Metinle ilgili sorular sorar.
- Metinle ilgili sorulara cevap verir.
- Konuşmak için hazırlık yapar.
- Okuduğunu metni ana hatları ile anlatır.
- Vurgu, tonlama ve telaffuza dikkat ederek okur.
- Noktalama işaretlerine dikkat ederek sesli ve sessiz okur.

Süreç:

- Öğretmen öğrencileri iki eşit gruba ayırır.
- Öğretmen bu etkinlik için bilgi ve soruları içeren kartlar oluşturur. Tahtanın önüne herkesin göreceği şekilde iki sandalye konur.
- Her gruptan bir öğrenci sandalyeye karşılıklı olarak oturur. Bir öğrenciye bilgi kartı diğerk öğrenciye soru kartı verilir.
- Bilgi kartı olan öğrenci kartı okuduktan sonra öğretmene verir. Sonrasında soru kartı olan öğrenci karttaki soruları sırasıyla sorar.
- Cevap veren öğrenci her bildiği soru için puan kazanır. Sonra öğrenciler değişir. Gruplardaki öğrenciler her değiştiginde soru soran ve cevap veren grup değişir.
- Her grup eşit sayıda sorur sorar ve cevap verir. Etkinlik sonunda puanlar toplanır ve kazanan grup belli olur.

Değerlendirme

Öğretmen:

- Etkinliği beğendiniz mi?
- Bilgi kartlarında bilmediğiniz şeyler var mıydı?
- Bilgi kartları ile ilgili sizce başka sorular sorulabilir miydi?

Bu tür etkinliklerle öğrencilerin hem okuma seviyeleri ölçölür hem de okuduğunu anlama durumları ortaya çıkarılmış olur. Ana dilin Türkçe olmadığı yörelerde öğrencilerin okuduğunu anlama durumlarının zayıf olduğu bilinmektedir. Bu sebeple bu tür okuduğunu anlama ve okuma etkinlikleri öğrencilerin bu eksikliklerini gidermede yardımcı olabilir.

Etkinlik 22: Cümleyi Buldum

Öğrenme alanı: Konuşma, Dinleme/İzleme, Okuma

Kazanım:

- Basit ve kısa cümleleri okur.
- Kısa metinleri okur.
- Görsellerden hareketle kelimeleri ve anlamlarını tahmin eder.
- Anlamalı ve kurallı cümleler yazar.

Süreç:

- Kalabalık olmayan sınıflarda yapmak daha uygun olan bir etkinliktir.
- Öğretmen üç öğrenci seçer. Diğer öğrenciler seçilen öğrencilerin etrafında çember oluşturur. Çember oluşturan öğrencilere öğretmenin önceden hazırlamış olduğu kelime kağıtları dağıtılır.
- Çemberdeki öğrenciler kelime kağıtlarını ortadaki öğrenciler görececek şekilde açık tutarlar. Ortadaki öğrenciler birer kelime kâğıdı seçerek ortaya dönerler ve seçtikleri kelimelerin cümle oluşturup oluşturmadığına bakarlar. Cümle oluşturana kadar kelime seçmeye devam ederler.
- Çemberdeki diğer öğrencilerde ortaya geçer ve tüm sınıf etkinliğe katılana kadar devam eder. Ortaya geçen üçlü gruplardan en az kâğıt kullanarak cümle oluşturan grup kazanır.

Değerlendirme

Öğretmen:

- Etkinliği beğendiniz mi?
- Kelimeler içinde anlamını bilmediğiniz kelime var mıydı?
- Anlamadığınız bir cümle kuruldu mu?

- Cümle kurarken eğlendiniz mi?
- Sizce kelime sayısını çoğaltalım mı?

Bu tür etkinliklerle öğrencilerin zihinleri harekete geçirilir. Hem anlamını bilmediği kelimeleri öğrenirler hem de kelimeleri cümle içinde doğru kullanmayı öğrenirler. Ana dili Türkçe olmayan öğrencilerin kelime dağarcıkları gelişir aynı zamanda o kelimeleri cümle içinde kullanarak kalıcı bir şekilde öğrenirler.

Etkinlik 23: Dokunarak Yazıyorum

Öğrenme alanı: Konuşma, Dinleme/İzleme, Okuma ve Yazma

Kazanım:

- Yazmak için hazırlık yapar.
- Bütün yazılarını dik temel harflerle yazar.
- Dik temel harflerle kuralına göre yazar.
- Duyduğu sesleri ayırt eder.
- Basit ve kısa cümleleri okur.
- Büyük harfleri ve noktalama işaretlerini uygun şekilde kullanır.
- Yazma çalışmaları yapar.
- Harfleri tekniğine uygun yazar.
- Hece ve kelimeler yazar.

Süreç:

- Öğretmen iki öğrenciyi tahtaya çıkarır. Öğrencilerden biri diğerine sırtını döner.
- Öğretmen bu etkinlik için önceden kısa kelime ve cümleler hazırlamalıdır.
- Öğretmen diğer arkadaşının sırtına yazılacak kelimeyi öğrenciye gösterir. Öğrenci önce kelimenin ilk harfini yazar. Diğer öğrenci bilirse kelimenin tamamını yazar. Onu da bilirse kısa cümleyi yazar.
- Bütün öğrenciler etkinliğe katılacak şekilde etkinlik sürer. Bilen öğrenciler kendi aralarında yeniden etkinliğe devam ederler.
- En fazla bilen öğrenci ödüllendirilir.

Değerlendirme

Öğretmen:

- Etkinliği beğendiniz mi?
- Sizce hissederek harfi/kelimeyi/cümleyi bulmak zor mu?

- Hangi harfin yazımının anlaşılması daha zordu?

Bu tür etkinliklerle ana dili Türkçe olmayan öğrencilerin harflerin yazımından okunuşa kadar yaptığı hatalar ortaya çıkarılabilir. Ayrıca cümleyi bilen öğrenciden tahtaya yazması istendiğinde yazma becerileri de gelişir.

Etkinlik 24: Tombala

Öğrenme alanı: Konuşma, Dinleme/İzleme, Okuma

Kazanım:

- Dinlediklerini yorumlar.
- Dinlediklerini anlamlandırmada görsellerden yararlanır.
- Resim ve fotoğrafları yorumlar.
- Duyduğu sesleri ayırt eder.
- Dinlediklerinde/izlediklerinde geçen olayların gelişimi hakkında tahminde bulunur.
- Dinlediklerine/izlediklerine yönelik sorulara cevap verir.
- Sözlü yönergeleri uygular.
- Konuşmacının sözlü olmayan mesajlarını kavrar.

Süreç:

- Öğretmen bu etkinlik için önceden 10 adet tombala kartı ve kartlarda yazılı olan kelimeleri hazırlamalıdır.
- Tombala torbasında kelime kartları ve resimleri bulunur. Sınıf üçerli gruplara bölünür. Tüm gruplara rastgele tombala kartları dağıtılır.
- Öğretmen kelime torbasından bir kelime seçer ve okur. Kelime hangi tombala kartında var ise o karta sahip grup kelimenin üzerine kapatır.
- Oyun bütün kelimeleri kapanan grupla beraber biter.
- Bütün kelimeleri ilk bitiren grup etkinliği kazanmış sayılır. Diğer gruplar ise kaç kelime kapattıklarını sayarlar.

Değerlendirme

Öğretmen:

- Etkinliği beğendiniz mi?
- Her grup kendi kelimeleri anlamlı cümleler yazabilir mi?
- Kelimelerden anlamını bilmediğiniz var mı?
- Sizce bu etkinlik sayılarla yapılır mı?

Bu tür etkinliklerle hem ana dili Türkçe olmayan öğrencilerin kelime bilgileri ortaya çıkarılır hem cümle konusundaki eksiklikleri belirlenir. Belirlenen eksikliklere anında müdahale edilme şansı olur.

Etkinlik 25: Uzun Cümleler

Öğrenme alanı: Konuşma, Dinleme/İzleme, Okuma ve Yazma

Kazanım:

- Yazmak için hazırlık yapar.
- Bütün yazılarını dik temel harflerle yazar.
- Dinlediklerini yorumlar.
- Dik temel harflerle kuralına göre yazar.
- Duyduğu sesleri ayırt eder.
- Büyük harfleri ve noktalama işaretlerini uygun şekilde kullanır.
- Yazma çalışmaları yapar.
- Harfleri tekniğine uygun yazar.
- Hece ve kelimeler yazar.

Süreç:

- Öğretmen sınıfı dört gruba ayırır. Gruplar heterojen şekilde oluşturulur.
- Öğretmen önceden belirlediği ve ana dili Türkçe olmayan öğrencilerin yakın çevrelerinden seçilmiş kelimeleri gruplar halinde tahtaya yazar.
- Öğrenciler gruplar halinde A4 kağıtlarına karışık şekilde verilmiş kelimelerden cümle oluşturup yazarlar. Cümle yazmak için 1 dakika süre verilir.
- Süre sonunda her gruptan bir öğrenci cümleyi okur. Her kelime için bir puan verilir.
- Ders sonuna kadar etkinlik devam eder.
- Ders sonunda puanlar toplanır. En fazla puana sahip grup etkinliği kazanmış olur.

Değerlendirme

Öğretmen:

- Etkinliği beğendiniz mi?
- Kelimelerden anlamını bilmediğiniz var mıydı?
- Cümle oluştururken zorlandınız mı?
- Uzun cümleleri okurken yazarken zorlanıyor musunuz?

Bu tür etkinliklerle beraber ana dili Türkçe olmayan öğrencilerin hem okuma hem de yazma becerileri geliştirilir. Aynı zamanda kelime dağarcıkları geliştirilirken cümle içinde kullanılarak anlamlı ve kalıcı öğrenme sağlanmış olur. Bu tür etkinliklerde başarılı ve geri kalmış öğrencileri aynı gruplarda bir araya getirmek akran öğrenmeyi sağlar. Öğrencilerin okuma ve yazım yanlışlarının ortaya çıkarılması ve düzeltilmesinde faydalı olur.

Etkinlik 26: Boşlukları Bul

Öğrenme alanı: Konuşma, Dinleme/İzleme, Okuma ve Yazma

Kazanım:

- Yazmak için hazırlık yapar.
- Bütün yazılarını dik temel harflerle yazar.
- Dinlediklerini yorumlar.
- Dik temel harflerle kuralına göre yazar.
- Duyduğu sesleri ayırt eder.
- Kelimeleri doğru heceler.
- Anlamlı ve kurallı cümleler yazar.
- Yazdıklarını gözden geçirir.
- Harfler, kelimeler ve cümleler arasında uygun boşluklar bırakır.
- Büyük harfleri ve noktalama işaretlerini uygun şekilde kullanır.

Süreç:

- Öğretmen öğrencilerin seviyesine uygun cümleler hazırlar. Cümle içindeki kelimeler ana dili Türkçe olmayan öğrencilerin yakın çevrelerinden seçilmelidir.
- Öğretmen sınıfı dört gruba ayırır. Grupların başarılı ve geri kalmış öğrencileri bir arada oturtulması yani heterojen olması sağlanmalıdır.
- Öğretmen önceden hazırladığı cümleleri kelime aralarında boşluk bırakmadan tahtaya yazar.
- Öğrenci grupları cümlelerin boşluklarını doğru tahmin ederek yazmaya çalışırlar.
- İlk ve doğru yazan grup puan kazanır.
- Dersin sonunda puanlar toplanır. En fazla puana sahip grup etkinliği kazanmış olur.

Değerlendirme

Öğretmen:

- Etkinliği beğendiniz mi?

- Cümleleri bu şekilde okumak ve yazmak zor mu?
- Kelimelere ayırmakta zorlandığınız cümleler nelerdi? Neden?
- Anlamadığınız cümleler ve kelimeler var mı?

Bu tür etkinliklerle beraber ana dili Türkçe olmayan öğrencilerin yaptığı yazım yanlışları ortaya çıkarılabilir. Bilinmeyen veya yanlış bilinen kelimeler ortaya çıkarılır ve düzeltilmesi sağlanır. Ayrıca yazım kurallarının kalıcı öğrenilmesi sağlanırken okuma hatalarının önüne geçilebilir.

Etkinlik 27: Resimde Neler Vardı?

Öğrenme alanı: Konuşma, Dinleme/İzleme, Okuma ve Yazma

Kazanım:

- Yazmak için hazırlık yapar.
- Bütün yazılarını dik temel harflerle yazar.
- Dinlediklerini yorumlar.
- Dinlediklerini anlamlandırmada görsellerden yararlanır.
- Resim ve fotoğrafları yorumlar.
- Metin ve görsel ilişkisini sorgular.
- Dik temel harflerle kuralına göre yazar.
- Kelimeleri doğru heceler.
- Yazılarını görsel unsurlarla destekler.
- Görsellerle ilgili kelime ve cümleler yazar.
- Yazma çalışmaları yapar.
- Yazdıklarını gözden geçirir.

Süreç:

- Öğretmen önceden ana dili Türkçe olmayan öğrencilerin yakın çevrelerinden görseller oluşturur. Görsellerde ana dili Türkçe olmayan öğrencilerin evlerinde ve çevrelerinde bulunan, aşina oldukları eşyalar seçilmelidir.
- Öğrenciler dört gruba ayrılır. Her gruba A4 kâğıdı verilir. Öğrencilerden istenen görseli inceledikten sonra eşyaların isimlerinin kâğıda yazmak ve o eşyalarla ilgili bir cümle kurmaktır.
- Öğretmen görseli tahtaya yansıtır veya tüm öğrencilerin görebileceği şekilde tahtaya yapıştırır. 30 saniye boyunca öğrenciler görseli inceledikten sonra görsel kaldırılır.

- Öğrenciler hatırladıkları eşyaları yazarlar ve bir cümle kurarlar. Bunun için öğrencilere iki dakika verilir. Etkinlikte zamanın ayarlanması öğretmene aittir.
- Her bir grup kelime ve cümle başına puan kazanır.
- Etkinlik dersin sonuna kadar devam eder. Dersin sonunda puanlar toplanır. En fazla puanı alan grup kazanmış sayılır.

Değerlendirme

Öğretmen:

- Etkinliği beğendiniz mi?
- Görseller içinde hiç görmediklerinizin var mı?
- Etkinlik öncesinde bilmediğiniz ama sonrasında öğrenmiş olduğunuz eşyalar var mı?

Bu tip etkinliklerle öğrencilerin yakın çevresinde bulunan ve Türkçe söylenişini ve anlamını bilmedikleri nesneler ve eşyalar ortaya çıkarılır ve öğretilir. Aynı zamanda yeni öğrenilen nesne ve eşyaların cümle içinde kullanılarak kalıcı olması sağlanır. Ayrıca okuma ve yazma alıştırmaları yapılmış olur.

Etkinlik 28: Ben Kimi Anlattım?

Öğrenme alanı: Konuşma, Dinleme/İzleme, Okuma ve Yazma

Kazanım:

- Yazmak için hazırlık yapar.
- Bütün yazılarını dik temel harflerle yazar.
- Dinlediklerini yorumlar.
- Dik temel harflerle kuralına göre yazar.
- Kelimeleri doğru heceler.
- Yazma çalışmaları yapar.
- Yazdıklarını gözden geçirir.
- Harfler, kelimeler ve cümleler arasında uygun boşluklar bırakır.
- Büyük harfleri ve noktalama işaretlerini uygun şekilde kullanır.

Süreç:

- Öğretmen tüm sınıfı dörde gruba ayırır. Öğretmen bütün gruplara A4 kâğıdı bırakır.
- A4 kağıdının üzerinde;

Adı:

Kaç yaşında:

Nereli:

Nasıl biri:

Fiziksel özellikleri:

bölmeleri yer alır.

- Öğretmen öğrencilerden kendini bu sorulara göre anlatmalarını ve yazmalarını ister. Bütün gruplar yazdıktan sonra yazılanlar okunur.
- Bilgilerdeki kelimeler ve cümleler sayılır. Daha sonra öğrenciler karşılıklı olarak kağıtları birbirleri ile değiştirirler. Diğer grupların yazdığı bilgilerde yazım hatalarını ararlar. Yazım hataları sayılır. Yazım hatası olan kelimeler tüm kelimelerden düşülür. (Burada öğretmen öğrencilerin yazım hatalarını bulmasında onlara rehberlik eder.)
- En fazla kelime ve cümleye sahip grup kazanır.

Değerlendirme

Öğretmen:

- Etkinliği beğendiniz mi?
- Yazım hatalarını bulmak zor muydu?
- Aynı şekilde arkadaşlarınızı veya aile bireylerinizi de anlatabilir misiniz?
- Yarın herkes yanında oturan arkadaşını anlatacak şekilde bu etkinliği defterine yapabilir ve herkes kendisi hakkında yazılanlarda yazım hatalarını arayabilir.

Bu tip etkinliklerle beraber öğrenciler birbirlerinden öğrenirler. Öğrenciler kendi kendilerine yazım hatalarını bulabilir ve düzeltebilirler. Özellikle ana dili Türkçe olmayan öğrencilerin karıştırdıkları harfler, özel isimler, yazım kuralları bu tip etkinliklerle doğru bir şekilde öğretilir.

Etkinlik 29: Okul İstasyonları

Öğrenme alanı: Konuşma, Dinleme/İzleme, Okuma ve Yazma

Kazanım:

- Yazmak için hazırlık yapar.
- Bütün yazılarını dik temel harflerle yazar.
- Dinlediklerini yorumlar.
- Dik temel harflerle kuralına göre yazar.
- Harfler, kelimeler ve cümleler arasında uygun boşluklar bırakır.

- Büyük harfleri ve noktalama işaretlerini uygun şekilde kullanır.
- Yazma çalışmaları yapar.
- Yazdıklarını gözden geçirir.

Süreç:

- Öğretmen sınıfı dört eşit gruba böler ve her birini birer istasyon olarak belirler. İstasyonlar;

Birinci İstasyon: Sınıf Kuralları

İkinci İstasyon: Temizlik Kuralları

Üçüncü İstasyon: Konuşma Kuralları

Dördüncü İstasyon: Dinleme Kuralları

- Öğretmen öğrencileri bir gruba yerleştirdikten sonra tüm grupların kurallar yolculuğuna çıkacağını söyler.
- Öğrencilerin amacı bulundukları istasyonda gerekli kuralları belirlemek ve yazmaktır.
- Öğrenciler öğretmenin başlatmasıyla yazmaya başlarlar. Her grup, grup üyesi kadar yazınca yer değiştirilir.
- Öğrenciler her istasyonda yarım kalmış ileri tamamlamaya çalışırlar. Son yer değiştirme olduktan sonra gruplar ilk istasyonlarına geri dönmüş olur.
- Gruplar istasyonda gerekli düzenlemeleri yaparak metinlerine son halini verirler.
- Oluşan kural metinleri tüm sınıfa grup sözcüsü tarafından okunur.

Değerlendirme

Öğretmen:

- Etkinliği beğendiniz mi?
- Gittiğiniz istasyonlar da yazım yanlışlarına denk geldiniz mi?
- En çok kural hangi istasyonda var? Sizce neden?
- Kurallar ne işimize yarar?

Bu etkinlikle beraber ana dili Türkçe olmayan öğrenciler kendi cümlelerinin yazma ve okuma fırsatı bulurlar. Aynı zamanda grupla yapılan işler olduğu için öğrenciler birbirlerinden öğrenme fırsatı bulurlar. Öğrenciler birbirlerinden farklı kelimeler, yazım kuralları vb. öğrenimler gerçekleştirirler.

Etkinlik 30: Aklımda Kalan

Öğrenme alanı: Konuşma, Dinleme/İzleme, Okuma ve Yazma

Kazanım:

- Yazmak için hazırlık yapar.
- Bütün yazılarını dik temel harflerle yazar.
- Dinlediklerini yorumlar.
- Dinlediklerini anlamlandırmada görsellerden yararlanır.
- Resim ve fotoğrafları yorumlar.
- Metin ve görsel ilişkisini sorgular.
- Dik temel harflerle kuralına göre yazar.
- Yazılarını görsel unsurlarla destekler.
- Görsellerle ilgili kelime ve cümleler yazar.
- Harfler, kelimeler ve cümleler arasında uygun boşluklar bırakır.
- Büyük harfleri ve noktalama işaretlerini uygun şekilde kullanır.

Süreç:

- Öğretmen etkinlik öncesinde öğrenciler için 2 metin ve 2 görsel oluşturur. Bu metin ve görsellerle ilgili olarak soru kağıtları oluşturur. Öğrencileri dört gruba ayırır.
- Öğretmen önce ilk metni okumaya başlar. Tüm sınıfın duyacağı bir şekilde sesli okuma yapar. Sonrasında metinle ilgili soruların olduğu A4 kağıdını bütün gruplara dağıtır.
- Gruplara soruları cevaplamaları için 5 dakika süre verilir. Sürenin başlamasını ve bitmesini öğretmen takip eder.
- Daha sonra öğretmen tahtaya hazırladığı görselleri yansıtır/yapıştırır. 30 saniye sonra görseli kaldırır.
- Gruplara görselle ilgili olarak hazırladığı soru kağıdını verir. 5 dakikalık süre bitince cevaplar okunur. Her doğru cevap için gruplar puan kazanır.
- Tüm görsel ve metinler bitene kadar etkinlik devam eder.
- Tüm görsel ve etkinlikler bittiği zaman puanlar toplanır. En çok puanı toplayan grup kazanmış sayılır.

Değerlendirme

Öğretmen:

- Etkinliği beğendiniz mi?
- Görsellerde anlama vermediğiniz bir şeye rastladınız mı?
- Metinleri dinlediğinizde anlamak zor muydu?

Bu tür etkinliklerle ana dili Türkçe olmayan öğrencilerin okuduğunu anlama problemlerinin çözümüne katkı sağlamak amaçlanmıştır. Aynı zamanda kelime dağarcığı geliştirilir. Okuduğunu, dinlediğini veya gördüğünü anlamakta zorluk çeken öğrenciler gruplar halinde arkadaşlarının desteğiyle kendilerini geliştirebilirler.



ÖZ GEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler		
Adı Soyadı	Hamdi KARAMAN	
Görev Yeri	Gençali İlkokulu	
Medeni Durumu	Evli/ 1 Çocuk	
Askerlik Durumu	Yaptı	
Eğitim Bilgileri		
Eğitim Kademesi	Eğitim Kurumu Adı	Tarih
İlköğretim	Tokat Niksar Arpaören Köyü İlköğretim Okulu (1-8. sınıf)	1996-2004
Ortaöğretim	Tokat Niksar Anadolu Lisesi	2004-2008
Lisans	Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Programı	2008-2012
Yüksek Lisans	Amasya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İlköğretim Ana Bilim Dalı Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Bilim Dalı	2012-2015
Doktora	Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Temel Eğitim Bölümü Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı	2017-2022
Çalıştığım Kurum ve Kuruluşlar		
09.2020-Şu ana kadar	Müdür Yardımcısı Gençali İlkokulu (AĞRI/PATNOS)	Süre:1 yıl 10 ay
09.2018-07.2020	Müdür (Görevlendirme) Tepeli İlkokulu (AĞRI/PATNOS)	Süre:1 yıl 10 ay
10.2017-06.2018	Müdür (Görevlendirme) Budak İlkokulu (AĞRI/PATNOS)	Süre:8 ay
09.2017-09.2020	Öğretmen-Ertuğrul Gazi İlkokulu (AĞRI/PATNOS)	Süre:2 yıl 10 ay
09.2014-09.2017	Öğretmen Yalçinkaya İlkokulu (AĞRI/PATNOS)	Süre:3 yıl
09.2013-09.2014	Özel Sina Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi (ORDU/ÇAYBAŞI)	Süre:1 yıl 0 ay