



**TÜRKÇENİN YETERİNCE ETKİN VE GÜZEL
KULLANILMADIĞI SINIFLARDA
ÖĞRETMENLERİN İLKOKUMA VE YAZMA
ÖĞRETİMİ SÜRECİNDE KARŞILAŞTIĞI
SORUNLAR VE ÇÖZÜM ÖNERİLERİ:
VAN/ÇATAK ÖRNEĞİ**

Burcu SARIOĞLU

Yüksek Lisans Tezi

Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Bilim Dalı

2021

(Her hakkı saklıdır).

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

**TÜRKÇENİN YETERİNCE ETKİN VE GÜZEL KULLANILMADIĞI SINIFLARDA
ÖĞRETMENLERİN İLKOKUMA VE YAZMA ÖĞRETİMİ SÜRECİNDE
KARŞILAŞTIĞI SORUNLAR VE ÇÖZÜM ÖNERİLERİ: VAN/ÇATAK ÖRNEĞİ**

(The Problems and Solutions Teachers are Forced in the Literacy Education where Turkish is
not Used Effectively and Well Enough: The Sample of Van/Çatak)

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Burcu SARIOĞLU

Danışman: Doç. Dr. Ömer YILAR

Erzurum
Haziran, 2021

KABUL VE ONAY TUTANAĞI

Burcu SARIOĞLU tarafından hazırlanan “Türkçenin Yeterince Etkin ve Güzel Kullanılmadığı Sınıflarda  Ğretmenlerin İlkokuma Yazma  Ğretimi Sürecinde Karşılaştığı Sorunlar ve çözüm  nerileri: Van/ atak  rneği” başlıklı çalışması 14/06/2021 tarihinde yapılan tez savunma sınavı sonucunda başarılı bulunarak jürimiz tarafından Temel EĞitim Ana Bilim Dalı, Sınıf EĞitimi Bilim Dalında yüksek lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Jüri Başkanı:	Doç. Dr. Özlem BAş <i>Hacettepe �niversitesi</i>	Aslı ıslak imzalıdır
Danışman:	Doç. Dr. Ömer YILAR <i>Atatürk �niversitesi</i>	Aslı ıslak imzalıdır
Jüri �yesi:	Prof. Dr. Halit DURSUNOĞLU <i>Atatürk �niversitesi</i>	Aslı ıslak imzalıdır

Bu tezin Atatürk Üniversitesi Lisansüstü EĞitim ve  Ğretim Yönetmeliği’nin ilgili maddelerinde belirtilen şartları yerine getirdiğini onaylarım.

Prof. Dr. Adnan KÜÇÜKOĞLU

Aslı ıslak imzalıdır

Enstitü Müdürü

ETİK VE BİLDİRİM SAYFASI

Yüksek lisans tezi olarak sunduğum “Türkçenin Yeterince Etkin ve Güzel Kullanılmadığı Sınıflarda Öğretmenlerin İlkokuma Yazma Öğretimi Sürecinde Karşılaştığı Sorunlar ve Çözüm Önerileri: Van/Çatak Örneği” başlıklı çalışmanın tarafımdan bilimsel etik ilkelere uyularak yazıldığını ve yararlandığım eserleri kaynakçada gösterdiğimi beyan ederim.

14/06/2021

Aslı ıslak imzalıdır

Burcu SARIOĞLU

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

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

TEŞEKKÜR

Van ili Çatak ilçesinin çeşitli köylerinde görev yaptığım süre boyunca araştırmama konu olan bu problemin varlığından haberdar olmama vesile olan tüm öğrencilerime teşekkür ederim.

Bu süreçte değerli görüş ve önerileri ile yol gösteren, destek sağlayan ve öğrencisi olmaktan büyük gurur duyduğum değerli danışmanım sayın Doç. Dr. Ömer YILAR'a, kıymetli fikirleriyle tezimin gelişmesine katkı sağlayan değerli hocam Prof. Dr. Ali YILDIZ'a, Prof. Dr. Halit DURSUNOĞLU'na ve Doç. Dr. Özlem BAŞ'a uygulama sürecinde her türlü kolaylığı sağlayan Çatak İlçe Millî Eğitim Müdürlüğüne ve tez sürecine katılarak araştırmamın tamamlanmasını sağlayan Çatak'ta görev yapan sınıf öğretmenlerine teşekkürlerimi sunuyorum.

Bu günlere gelmemde büyük emeği olan, yaptığım her işte yalnız olmadığımı gösteren, sırtımı yasladığım koca çınarım babam Ceylani SARIOĞLU'na, hakkını hiçbir zaman ödeyemeyeceğim, her zaman arkamda olan, desteğini benden hiç esirgemeyen annem Necla SARIOĞLU'na bana her zaman destek olan kardeşlerim Merve, Hilal ve Ferdican'a tüm samimiyetim ve sevgimle en içten teşekkürlerimi sunuyorum.

Burcu SARIOĞLU

ÖZ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

TÜRKÇENİN YETERİNCE ETKİN VE GÜZEL KULLANILMADIĞI SINIFLARDA ÖĞRETMENLERİN İLKOKUMA YAZMA ÖĞRETİMİ SÜRECİNDE KARŞILAŞTIĞI SORUNLAR VE ÇÖZÜM ÖNERİLERİ: VAN/ÇATAK ÖRNEĞİ

Burcu SARIOĞLU

Mayıs 2021, 109 sayfa

Amaç: Van ili Çatak ilçesi ilkokullarında öğretmenlerin ilkokuma ve yazma öğretimi sürecinde yaşadığı problemleri tespit etmek ve bu problemlerin çözümü ile ilgili öğretmen görüşlerini belirlemektir.

Yöntem: Türkçenin yeterince etkin ve güzel konuşulmadığı yörelerde ilkokuma ve yazma sürecinde karşılaşılan sorunları belirlemeye yönelik olan bu çalışma betimsel araştırma türlerinden tarama araştırması niteliğindedir. Araştırma, 2019-2020 eğitim-öğretim yılında Van'ın Çatak ilçe merkezi ve köylerinde bulunan 34 ilkokulda görev yapmakta olan 83 sınıf öğretmenin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Elde edilen veriler betimsel bir şekilde analiz edilip sayısallaştırılmıştır ve yorumlar sayısal veriler üzerinden yapılmıştır.

Bulgular: Araştırma bulgularına göre, araştırmaya katılan öğretmenlerin meslek hayatlarının başında oldukları için bu yörelerde ilkokuma ve yazma konusunda kendilerini yetersiz hissettikleri, hâlâ bu yörelerde Eğitim fakültesi mezunu olmayan kişilerin derslere girdiği, hizmet içi eğitim seminerlerinin eksikliği ve içeriklerinin uygulamadan çok teoriden oluştuğu, bu yörelerde okul öncesi eğitimde daha çok dil etkinliklerine yer verilmesi gerektiği, öğrencilerin okuma yazma öğreniminde “ğ,u,o,ü,” harflerinde ve Türkçe derslerinde zorlandığı, bu yöredeki velilerin ilgisiz ve bilinçsiz olduğu fark edilmiştir.

Sonuç: Aileler için Türkçe dil kursları açılmalıdır. Okul-aile işbirliği artırılmalıdır. Verilen hizmet içi eğitimlerin sayısı ve niteliği artırılmalıdır. Buradaki öğretmenlerin yaşam şartları iyileştirilmeli, zorunlu hizmetlerini tamamlayıp il ve ilçe merkezlerine tayin istememeleri için öğretmenlere gerekli teşvikler yapılmalıdır. Burada görev yapan öğretmenlerin yaşadıkları sorunları ele alan bu tür çalışmalar doğrultusunda, Eğitim fakültelerinden mezun olmadan önce öğretmenlere karşılaşılabilecek olası sorunlar ve çözümleri ile ilgili eğitimler verilmelidir. Mevcut olan eğitim-öğretim programı yöre öğrencilerine göre düzenlenmelidir. Okul öncesi eğitimde daha çok dil ağırlıklı etkinliklere yer verilmelidir.

Anahtar Kelimeler: ilköğretim, iletişim, dil, ana dili, iki dillik

ABSTRACT

GRADUATE DISSERTATION

THE PROBLEMS AND SOLUTIONS TEACHERS ARE FORCED IN THE LITERACY EDUCATION WHERE TURKISH IS NOT USED EFFECTIVELY AND WELL ENOUGH: THE SAMPLE OF VAN/ÇATAK

Burcu SARIOĞLU

June 2021, 109 Pages

Purpose: It is aimed to determine the problems experienced by teachers during the teaching of literacy reading and writing in the primary schools of Çatak district of Van province and to determine teachers' opinions about the solution of these problems.

Method: This study, which aims to determine the problems encountered in the process of basal reading and writing in regions where Turkish is not spoken sufficiently effectively and well, is a survey research, one of the descriptive research types. The research was carried out with the participation of 83 classroom teachers working in 34 primary schools in the Çatak district center and villages of Van in the 2019-2020 academic year. The obtained data were analyzed and digitized descriptively, and comments were made on numerical data.

Findings: According to the research findings, the teachers who participated in the research felt inadequate in literacy reading and writing in these regions since they were in the first years of their professional life, people who were not graduated from the Faculty of Education in these regions still attend the classes, the lack of in-service training seminars and their content consisted of theory rather than practice, pre-school in these regions. It has been noticed that more language activities should be included in education, that students have difficulties in learning to read and write in the letters "ğ,u,o,ü" and in Turkish lessons, and that the parents in this region are indifferent and unconscious.

Results: Turkish language courses should be opened for families. School-family cooperation should be increased. The number and quality of in-service training should be increased. The living conditions of the teachers here should be improved, and necessary incentives should be given to the teachers so that they do not want to complete their compulsory services and be appointed to provincial and district centers. In line with such studies that deal with the problems experienced by the teachers working here, training should be given to the teachers about the possible problems that may be encountered and their solutions before graduating from the faculties of Education. The existing education-training program should be arranged according to the students of the region. Language-based activities should be included in pre-school education.

Keywords: primary education, communication, language, mother tongue, bilingualism

İÇİNDEKİLER

KABUL VE ONAY TUTANAĞI.....	i
ETİK VE BİLDİRİM SAYFASI.....	ii
TEŞEKKÜR	iii
ÖZ.....	iv
ABSTRACT	v
İÇİNDEKİLER.....	vi
TABLolar DİZİNİ.....	x
KISALTMALAR VE SİMGELER DİZİNİ.....	xii
BİRİNCİ BÖLÜM.....	1
Giriş	1
Araştırmanın Amacı	2
Problem Durumu	3
Alt Problemler.....	3
Araştırmanın Önemi ve Gerekçesi	4
Araştırmanın Sınırlılıkları	5
Varsayımlar	5
Terim ve Tanımlar.....	5
İKİNCİ BÖLÜM	7
Kuramsal Çerçeve ve İlgili Araştırmalar	7
Dil.....	7
Ana Dili	9
Dil Birliği ve Dil Birliğinin Sağlanması'nın Önemi	10
Eğitim.....	12
İlkokuma ve Yazma Öğretimi	12
İlkokuma ve Yazma Öğretiminin Önemi	13
İlkokuma ve Yazma Öğretiminin Amacı	14
İlkokuma ve Yazma Öğretimi Yöntemleri.....	16
Bireşimsel (Sentetik) Yöntemler.....	17
Harf / Alfabe Yöntemi	17

Ses (Fonetik) Tekniği	17
Hece Tekniği	18
Çözümleme (Analitik) Yöntemler.....	19
Öykü Çözümleme Tekniği	19
Cümle Çözümleme Tekniği	19
Kelime Çözümleme Tekniği	20
Karma (Eklektik) Yöntemler.....	20
Cumhuriyet Döneminde Ülkemizde İlkokuma ve Yazma Öğretim Yöntemlerinin Tarihçesi.....	21
1924 Yılı İlkokul Programı	22
1926 İlkokul Programı	22
1936 Yılı İlkokul Programı	23
1948 Yılı İlkokul Programı	23
1968 Yılı İlkokul Programı	23
1981 Yılı İlkokul Programı	24
2005 Yılı İlkokul Programı	24
İlkokuma ve Yazma Başarısını Etkileyen Etmenler	26
Öğrenci İle İlgili Nedenler	26
Öğretmen İle İlgili Nedenler	29
Aile ve Çevre İle İlgili Nedenler.....	31
Türkçenin Yeterince Etkin ve Güzel Kullanılmadığı Yörelerde İlkokuma ve Yazma Öğretimi	33
Çatak İlçesinde Bulunan Okulların Durumu.....	35
İlgili Araştırmalar.....	37
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM.....	42
Yöntem	42
Araştırmanın Yöntemi.....	42
Evren ve Örneklem	42
Veri Toplama Araçları	44
Süreç ve Uygulama	45
Verilerin Analizi.....	45
Geçerlik ve Güvenirlik.....	46
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM	48
Bulgular	48

“Van İli Çatak İlçesinde TYEGK Sınıflarda İlkokuma ve Yazma Öğretimi Sürecinde Öğretmenlerin Karşılaştığı Sorunlar Nelerdir?” Sorusu İle İlgili Bulgular	48
Birinci Sınıf Okutma Durumları	48
Yöntem Teknik.....	49
Hizmet İçi Eğitim.....	51
Kendilerini Yeterli Hissetme Durumları	54
Yörede Konuşulan Dil ve Öğretmenlerin Dili Anlama Durumu	54
Mevcut İlköğretim Programının Yeterliliği	55
“Van İli Çatak İlçesinde TYEGK Sınıflarda İlkokuma ve Yazma Öğretimi Sürecinde Öğrencilerden Kaynaklı Sorunlar Nelerdir?” Sorusu İle İlgili Bulgular	57
Öğrencilerin Okul Öncesi Eğitim Alma Durumu	57
Öğrencilerin En Çok Zorlandıkları Ders.....	59
Öğrencilerin En Çok Zorlandıkları Ses.....	60
“Van İli Çatak İlçesinde TYEGK Sınıflarda İlkokuma ve Yazma Öğretimi Sürecinde Velilerden Kaynaklı Sorunlar Nelerdir?” Sorusu İle İlgili Bulgular	60
Velilerle Görüşme Durumları	60
“Van İli Çatak İlçesinde TYEGK Sınıflarda İlkokuma ve Yazma Öğretimi Sürecinde Sorunların Giderilmesine Yönelik Çözüm Önerileri Nelerdir?” Sorusu İle İlgili Bulgular	64
Sınıf Oturma Planı	64
TYEGK Öğrencilerin Okula Uyum Sağlamaları İçin Yapılan Hazırlık	65
TYEGK Öğrencilere İlkokuma ve Yazma Sürecinde Öğretmenlerin İzledikleri Yollar	66
BEŞİNCİ BÖLÜM	69
Sonuç ve Öneriler	69
Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Kişisel Bilgilerine İlişkin Sonuçlar	69
“Van ilinin Çatak ilçesinde, TYEGK Sınıflarda ilkokuma ve yazma öğretimi sürecinde öğretmenlerin karşılaştığı sorunlar nelerdir?” Alt Probleme İlişkin Sonuçlar.....	70
“Van ili Çatak ilçesinde, TYEGK sınıflarda ilkokuma ve yazma öğretimi sürecinde öğrencilerden kaynaklı sorunlar nelerdir?” Alt Probleme İlişkin Sonuçlar	72
“Van ili Çatak ilçesinde, TYEGK sınıflarda ilkokuma ve yazma öğretimi sürecinde velilerden kaynaklı sorunlar nelerdir?” Alt Probleme İlişkin Sonuçlar	72
“Van ili Çatak ilçesinde TYEGK sınıflarda ilkokuma ve yazma öğretimi sürecinde sorunların giderilmesine yönelik çözüm önerileri nelerdir?” Alt Probleme İlişkin Sonuçlar.....	73
Öneriler	76

Yapılacak Uygulamalara Yönelik Öneriler.....	76
Araştırmacılara Yönelik Öneriler.....	78
KAYNAKÇA	79
EKLER	83
EK-1. Türkçenin Yeterince Etkin Konuşulmadığı Yörelerde İlkokuma ve Yazma Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlar Anketi Formu	83
EK-2. Araştırma İzin Belgesi 1	88
EK 3. Araştırma İzin Belgesi 2	89
EK-4. Araştırma İzin Belgesi 3	90
ÖZGEÇMİŞ.....	91



TABLÖLAR DİZİNİ

Tablo 1. İlçede Bulunan İlkokulların Yerleşim Birimi, Öğretmen, Öğrenci ve Sınıf Durumlarına Göre Dağılımı	35
Tablo 2. Okul ve Öğretmenlerin Toplamının Yerleşim Birimine Göre Dağılımı	43
Tablo 3. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Frekans ve Yüzdelik Dağılımı	43
Tablo 4. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Hizmet Sürelerine Göre Frekans ve Yüzdelik Dağılımı	44
Tablo 5. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Mezun Oldukları Fakülte Türüne Göre Frekans ve Yüzdelik Dağılımı	44
Tablo 6. Araştırmanın Geçerlilik ve Güvenilirliği İçin Alınan Önlemler	47
Tablo 7. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Birinci Sınıf Okutma Durumlarına Göre Frekans ve Yüzdelik Dağılımı	48
Tablo 8. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Birinci Sınıf Okutma Tecrübelerine Göre Frekans ve Yüzdelik Dağılımı	49
Tablo 9. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Lisans Eğitimlerinde Yöntem Teknik Konusunda Bilgi Sahibi Olup Olmama Durumuna Göre Frekans ve Yüzdelik Dağılımı	49
Tablo 10. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Aldıkları Yöntem Teknik Konusundaki Görüşlerinin Frekans ve Yüzdelik Dağılımı	50
Tablo 11. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Yöntem Teknik Konusundaki Önerilerinin Frekans ve Yüzdelik Dağılımı	51
Tablo 12. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Hizmet İçi Eğitim Alma Durumuna Göre Frekans ve Yüzdelik Dağılımı	52
Tablo 13. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Hizmet İçi Eğitimi Hangi Yolla Aldıklarına Göre Frekans ve Yüzdelik Dağılımı	52
Tablo 14. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Hizmet İçi Eğitimin Yeterliliği Hakkındaki Görüşlerinin Frekans ve Yüzdelik Dağılımı	52
Tablo 15. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Aldıkları Hizmet İçi Eğitim Konusundaki Görüşlerinin Frekans ve Yüzdelik Dağılımı	53

Tablo 16. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin TYEGKY İlkokuma Yazma Öğretimi Konusunda Kendi Yeterlilikleri Hakkındaki Görüşlerinin Frekans ve Yüzdelik Dağılımı	54
Tablo 17. Öğretmenlerin Yörede Konuşulan Ana Dilini Anlama Durumu.....	54
Tablo 18. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Yörede Konuşulan Dil İle İletişime Geçme Hakkındaki Görüşlerinin Frekans ve Yüzdelik Dağılımı	55
Tablo 19. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Programının Yeterliliği İle İlgili Görüşlerinin Frekans ve Yüzdelik Dağılımı	56
Tablo 20. Öğretmenlerin Program Hakkındaki Görüşlerinin Frekans ve Yüzdelik Dağılımları	56
Tablo 21. Öğrencilerin OÖE Alıp Almama Durumlarına Göre Frekans ve Yüzdelik Dağılımı	57
Tablo 22. Yerleşim Birimine Göre OÖE Alan Öğrencilerin Frekans ve Yüzdelik Dağılımları	58
Tablo 23. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin OÖE Türkçe Konuşma Becerisine Katkısı Hakkındaki Görüşlerinin Frekans ve Yüzdelik Dağılımı	59
Tablo 24. Öğrencilerin En Çok Zorlandığı Derslerin Frekans ve Yüzdelik Dağılımları.....	59
Tablo 25. Öğrencilerin En Çok Zorlandığı Seslerin Frekans ve Yüzdelik Dağılımları	60
Tablo 26. Öğretmenlerin Veliler İle Görüşme Durumlarının Frekans ve Yüzdelik Dağılımları	61
Tablo 27. Öğretmenlerin Yerleşim Yerine Göre Velilerle Görüşme Durumlarının Frekans ve Yüzdelik Dağılımları.....	61
Tablo 28. Öğretmenlerin Velilerle Görüşmeme Nedenlerinin Frekans ve Yüzdelik Dağılımları	62
Tablo 29. Velilerle Yapılan Görüşmelerin Katkısının Frekans ve Yüzdelik Dağılımları	62
Tablo 30. Velilerle Yapılan Görüşmelerin Öğrencilerle İletişim Kurma Konusundaki Katkısının Frekans ve Yüzdelik Dağılımları	63
Tablo 31. Velilerle Yapılan Görüşmelerin Öğretmenlere Katkısının Frekans ve Yüzdelik Dağılımları	64
Tablo 32. Öğretmenlerin TYEGK Öğrencilerinin Sınıf Oturma Planındaki Görüşlerinin Frekans ve Yüzdelik Dağılımları	65
Tablo 33. Öğretmenlerin TYEGK Öğrencilerinin Okula Uyum Konusundaki Düşüncelerinin Frekans ve Yüzdelik Dağılımları	66
Tablo 34. Öğretmenlerin TYEGK Öğrencilerinin İOY Konusunda İzledikleri Yolların Frekans ve Yüzdelik Dağılımları	67

KISALTMALAR VE SİMGELER DİZİNİ

İÖY : İlkokuma ve Yazma

MEB : Millî Eğitim Bakanlığı

OÖE : Okul Öncesi Eğitim

TYEGK : Türkçeyi Yeterince Etkin ve Güzel Kullanamayan



BİRİNCİ BÖLÜM

Giriş

Çağdaş sosyal hayatın gelişmesiyle birlikte, okuryazar olmanın ehemmiyeti artmış, okuryazarlık oranları çağdaş gelişmenin bir kriteri olarak görülmeye başlanmıştır. Bugün artık okuma ve yazma yeteneğine sahip olma kişinin sosyal, iktisadi, vatandaşlık görev ve mesuliyetlerine hazırlanmasının bir yolu olarak görülmektedir. Günümüzde insanların kendi iş ve yaşam şartlarını düzenleyebilmesi, çağdaş toplumun işlevsel bir üyesi olabilmesi, hür ve katılımcı bir kişilik oluşturabilmesi, çağdaş bir dünya görüşü kazanabilmesi ancak okuryazar olmasıyla muhtemeldir (Çelenk, 2005).

Okuryazar olabilmek ancak eğitimle mümkün olabilmektedir. Bilgi devrini yaşadığımız dünyamızda eğitim bir güçtür. Bu güce ulaşmada ise dil en önemli anahtardır. Dil, öğrenmenin kalbi ve insan beyninin ustalığıdır. İnsanlar bu sonsuz ustalıklarını kullanarak öğrenir ve hayatları süresince kendilerini geliştirirler. Dil, insanların fikirlerini, hislerini ve gözlemlerini anlatabilmesine, çevresiyle iletişim kurmasına, dünya ile bütünleşmesine ve kültürün gelecek nesillere aktarılmasına katkı sağlar. Bundan dolayı dil öğretimi çok önemlidir ve küçük yaşlardan başlayarak dil ve zihinsel becerileri geliştirecek sistemler üzerinde durulmaktadır. Bu şekilde beynimizi aktif ve verimli kullanmak, yani zihinsel verimliliği artırmak, bilginin kullanımını ve üretimini kolaylaştırmak amaçlanmaktadır (Güneş, 2017).

İnsan başarılarının temeli dile egemen olmak ve dili iyi kullanmaktan geçer. Bundan dolayı, ulusal dilin öğretimi eğitim sistemlerinde çok önemlidir. Topluluk içinde olan hiçbir çocuk çevreden öğrendiği sıradan konuşma dili ile avunmaz. Bunun için tüm eğitim-öğretim etkinlikleri ulusal dille yapılır. İlkokuma ve yazma öğretimi ile bu dilin öğretimine başlangıç yapılır (Çınar, 2004). Ana dil öğretimi, çocuğun okulda alacağı eğitimin en önemli unsurlarından birini oluşturmaktadır. Türkiye’de çocuklara okul öncesi eğitiminden üniversiteye kadar zorunlu dersler kapsamındaki Türkçe derslerinde ana dil öğretimi verilir. Türkçe dersindeki başarı, çocuğun diğer derslerini etkileyebilecek seviyede olduğu için önemle ve özenle ele alınmalıdır (Susar-Kırmızı & Ünal, 2016).

Eğimin gerçek hedefi çocuğu ait olduğu toplumun kültürünü özümlemiş bir birey olarak yetiştirmektir. Bunun çocuğun ana dilini öğretmek temel hedefe hizmet sağlamak esas

alınmaktadır. Gördüğünü tanıyan, okuduğunu anlayan ve anlatan, anladıklarını daha etkili biçime dönüştüren, duygu ve düşüncelerinin farkına vararak bunları sözlü ve yazılı olarak çevresine anlatabilen bireylerin yetişmesi için bu çok önemlidir (Keskinkılıç & Keskinkılıç, 2007).

Tarih boyunca milletler birbirleriyle savaşmışlar bu savaşların yol açtığı işgaller, göçler, felaketler, ekonomik, politik ve kültürel problemler ülkelerde farklı dillerin kullanılmasına yol açmıştır (Yılar, 2005). Ülkemizde de Türkçenin etkin ve güzel kullanılmadığı yöreler bulunmaktadır. Türkçenin yeterince etkin ve güzel kullanılmadığı yörelerde öğrencilerin çoğu okula Türkçeyi hiç bilmeden gelmektedir. Türkçeyi bilerek okula gelen öğrenciler ise, kendilerini ifade ederken sesleri yanlış telaffuz etmekte bu da iletişim konusunda sıkıntıya yol açmaktadır. Bu konuda en çok sıkıntıyı yaşayan öğretmen kesimi ise şüphesiz ilkokuma ve yazmayı öğretmekten sorumlu sınıf öğretmenleridir. İlkokul birinci sınıfta ilkokuma ve yazma öğretiminin ilk adımları atıldığından dolayı 1. Sınıf eğitimin en önemli basamağıdır. Bu konuda sınıf öğretmenlerine büyük sorumluluk düşmektedir.

İlkokuma ve yazma öğretimi ile bireylere okumanın temel becerileri olan anlama, düşünme ve karar verme gibi zihinsel becerilerin kazandırılması hedeflenmektedir. Öğrencilere bu becerilerin kazandırılmasında sınıf öğretmenin sorumluluğu büyüktür. Bu yüzden sınıf öğretmenlerinin bu alanda kapsamlı olarak yetiştirilmeleri etkili bir ilkokuma ve yazma öğretimi için oldukça önem arz etmektedir (Gömlüksiz, 2013). Öğrenci ilkokula başladığında kendini yeni bir çevre ve topluluk içinde bulacağı için öğretmenin öğrenciye yaklaşımının önemli bir yeri vardır. Öğretmen insan sevgisine sahip ve kendisini çevresine sevdirebilen, mesleğini seven, sabırlı, başarılı, hoşgörülü, okuyup araştırarak mesleğine hâkim olabilen ve kültür düzeyini her zaman artırmak için çaba sarf eden bir anlayışta olmalıdır (Keskinkılıç, 2004).

Araştırmanın Amacı

Yurdumuzun özellikle kalkınmada öncelikli yerlerinde Türkçemiz, yeterince doğru ve güzel konuşulamamaktadır. Millî kültürümüzün esas unsuru olan Türkçenin öğretimi milli müdafaa kadar büyük önem arz etmektedir. Bunu sağlayacak olanlar ise, millî ülkünün güneşi ve kuvvetli nesillerin mimarı olan öğretmenlerdir (Dikmen, 1988).

Türkiye'nin birçok medeniyete ev sahipliği yapmış olduğu düşünüldüğünde bu kültürel zenginliğin, farklı dillerin de konuşulmasını beraberinde getirdiği kaçınılmazdır. Türkçeyi yeterince etkin konuşamayan çocuklar eğitim ve öğretim aşamasında, başta iletişim olmak üzere çeşitli alanlarda da birtakım sıkıntılar yaşamaktadır. Ana dili Türkçe olan

çocuklar bile ilkokula başladıklarında birtakım sıkıntılar yaşamaktadırlar. Ana dili Türkçe olmayan bu çocukların ilkokuma ve yazma sürecinde kendini ifade etme, dinleme ve okuduğunu anlamada sıkıntılar yaşaması normaldir. Karşılaşılan bu durumun ise çocukların eğitim yaşamını olumsuz yönde etkileyeceği kaçınılmaz bir gerçektir (Susar-Kırmızı, Özcan, & Şencan, 2016). Ülkemizdeki ana dili farklı olan çocuklara da Türkçenin sağlıklı bir şekilde öğretilmesi için çocukların önündeki engellerin bilinmesi ve bu engelleri kaldırmaya yönelik önlemlerin alınması gerekmektedir (Türkel vd., 2014).

Millî sınırlar içinde yaşayan, Türkiye Cumhuriyeti devletine vatandaşlık bağı ile bağlı olan her bireyin sosyal, siyasal, kültürel ve ekonomik hayatta söz hakkına sahip olabilmesi, resmi dil olarak kabul edilen Türkçeyi yeteri ölçüde bilip kullanmasıyla mümkün olacaktır. Konuya bu açıdan bakıldığında Türkçenin yeterince etkin konuşulmadığı yörelerdeki bireylere Türkçenin öğretilmesi, onlara büyük imkân ve fırsat sağlayacaktır (Calp, 2003a).

Bu gerekçelere dayanarak bu çalışmada, Van ili Çatak ilçesi ilkokullarında öğretmenlerin ilkokuma ve yazma öğretimi sürecinde yaşadığı problemleri tespit etmek ve bu problemlerin çözümü ile ilgili öğretmen görüşlerini belirlemek amaçlanmaktadır.

Problem Durumu

Van ilinin Çatak ilçesinde, Türkçeyi yeterince etkin ve güzel kullanamayan öğrencilerin bulunduğu sınıflarda eğitim ve öğretim veren öğretmenlerin ilkokuma ve yazma öğretimi sürecinde karşılaştığı sorunlar ve bu sorunların giderilmesine yönelik çözüm önerileri nelerdir?

Alt Problemler

Bahsedilen ana problem cümlesine dayalı olarak aşağıdaki alt problemlere cevap aranmıştır:

1.TYEGK Sınıflarda ilkokuma ve yazma öğretimi sürecinde öğretmenlerin karşılaştığı sorunlar nelerdir?

2.TYEGK sınıflarda ilkokuma ve yazma öğretimi sürecinde öğrencilerden kaynaklı sorunlar nelerdir?

3.TYEGK sınıflarda ilkokuma ve yazma öğretimi sürecinde velilerden kaynaklı sorunlar nelerdir?

4.TYEGK sınıflarda ilkokuma ve yazma öğretimi sürecinde sorunların giderilmesine yönelik çözüm önerileri nelerdir?

Araştırmanın Önemi ve Gerekçesi

Tarihin her döneminde üzerinde durulması gereken önemli bir konu da okuma ve yazmadır. Bilgi ve iletişim çağı olarak kabul edilen günümüzde toplumların gelişmişlik düzeylerini gösteren bir ölçüt de okuryazar oranıdır (Koç, 2012). Kişilerin kendi alanlarında ilerleyebilmesi, belirli bir göreve gelebilmesi ancak iyi bir okuma ve yazma yeteneğine sahip olabilmesiyle mümkün olacaktır (Çelenk, 2005).

Etkili bir ana dili öğretiminin temel noktalarından biri okuma ve yazma öğretimidir. Dilin temel becerileri olan okuma, anlama, dinleme, yazma ve sözlü anlatımın gelişmesinde de okuma ve yazmanın önemi çok büyüktür (Koç, 2012). Bireyin, sosyal olarak eğitim ve öğretim yaşamında başarılı olabilmesinde en önemli şey okuma ve yazmadır. Okuma ve yazmaya ilişkin bilgi ve beceriler nitelikli şekilde ilkokul birinci sınıfta kazanılmaya başlar, geliştirilerek yaşam boyu sürer (Sağırlı, 2019).

İlkokuma ve yazma öğretimi öğrencilere sadece okuma ve yazma becerisi kazandırmakla kalmayıp, bununla birlikte Türkçeyi doğru ve güzel kullanmalarını, kendilerini iyi bir şekilde ifade edebilmelerini ve çevreleriyle iletişim kurabilmelerini, problem çözme, analiz, sentez ve karar verme gibi temel becerilerinin de gelişmesini sağlamaktadır (Akyol, 2013).

Ülkemizde Türkçeden başka bir ana dile sahip olan bireyler ikinci dil olarak edindikleri Türkçeyi yeterince öğrenemediklerinden dolayı günlük yaşamlarında problemlerle karşılaşmaktadır. Birçok birey resmi işlemlerini gerçekleştirirken Türkçeyi konuşabilen yakınlarını, tanıdıklarını tercüman olarak beraberlerinde kurumlara getirmek zorunda kalmaktadır (Tulu, 2009). Aynı zorluklar eğitim sisteminde de yaşanmaktadır. Aileler okul ile ilgili olan işlemlerde yine yanlarında Türkçeyi iyi bilen birini getirmek zorunda kalmaktadırlar. Bu durum okul ve aile ilişkilerini de olumsuz etkilemektedir (Sarı, 2001).

İlkokuma ve yazma öğretiminde yaşanan olumsuzluklardan biri, Türkiye'nin çeşitli yörelerinde Türkçenin yeterince etkin ve güzel konuşulmamasından dolayı yaşanan sıkıntılardan kaynaklanmaktadır. Bu yörelerde görev yapan öğretmenler, ilkokuma ve yazma öğretiminde dil sorunu ile karşılaşmaktadır. Öğretmenler bu durumu nasıl aşacaklarına dair doğru bir yöntem tarzı geliştirememektedir. İlköğretim programında, kaynaklarda ve eğitim alınan kurumlarda bu konuyu nasıl aşacağına ilişkin yeterince bilgi bulunmamaktadır (Yılar, 2015). Ülkemizde Türkçenin yeterince etkin konuşulmadığı yörelerde bazı öğrenciler hiç Türkçe bilmeden, bazı öğrenciler ise çok az Türkçe bilerek okula başlamaktadırlar. Yaşanılan bu durum geçmişten bu yana devam etmektedir. Bu süreçte yaşanan sorunlara MEB

tarafından çözüm önerisi bulunduğunu söylemek pek muhtemel gözükmemektedir. Öğretmenler yaşanan sıkıntıların çözümü için kendi çabalarıyla bazı uygulamalar geliştirmektedirler. Fakat geliştirilen bu uygulamalar bilimsel temele dayanmadığı için hem öğrenciler hem de öğretmenler bu sıkıntılara kalıcı bir çözüm bulamamakta ve olumsuz durumlar yaşamaya devam etmektedirler (Susar-Kırmızı vd., 2016).

Alanyazın tarandığında, öğretmenlerin ilkokuma ve yazma sürecinde karşılaştığı sorunları konu alan birçok araştırma yapılmıştır. Fakat Türkçenin yeterince etkin ve güzel konuşulmadığı yörelerde okuma ve yazma sürecinde karşılaşılan sorunları ve bu sorunlarla nasıl baş edilebileceğine ilişkin yeterince bilgi verilmediği düşünülmektedir. Bu araştırmanın, bu bölgelerde yaşayan öğretmenlere ilkokuma ve yazma sürecinde karşılaşılan sorunlarla baş etmede yol göstereceğine, ilköğretim programını hazırlayan ilgililerin bölgenin şartlarını göz önünde bulundurarak programı esnetebileceğine, kazanımları bölgeye göre düzenleyebileceğine ilişkin ilgililere ve öğretmenlere yol gösterici olacaktır.

Araştırmanın Sınırlılıkları

1. Araştırma 2019-2020 eğitim-öğretim yılı ile sınırlıdır.
2. Araştırma Van ili Çatak ilçesi merkez ve köylerinde görev yapan sınıf öğretmenleri ile sınırlıdır.
3. İlkokuma ve yazma öğretiminde karşılaşılan sorunların belirlenmesi kullanılacak olan anket formundan elde edilecek veriler ile sınırlıdır.

Varsayımlar

Öğretmenlerin araştırmaya gönüllü şekilde katılmış oldukları, verdikleri cevapların samimi ve doğru olduğu kabul edilmiştir.

Terim ve Tanımlar

İlköğretim: Zorunlu ilköğretim çağı, 6-14 yaş grubundaki çocukları içine alan 8 yıllık eğitim devresidir (Millî Eğitim Temel Kanunu, 1789).

İletişim: Duygu, düşünce ve bilgileri çeşitli yollarla başka kişilere aktarma ve anlamlandırma sürecine denilmektedir (Özkan, 2008).

Dil: Kendi kanunları içinde varlığını sürdüren, içinde yaşadığı toplumun ortak malı olan, insanların birbirleriyle anlaşmasını sağlayan, seslerden örülmüş, kendini sürekli geliştiren canlı bir yapıdır (Ergin, 2001).

Ana Dili: Bireyin ilk olarak annesinden daha sonra iletişim halinde bulunduğu çevresinden öğrendiği, bilinçaltına yerleşen ve bireyle toplum arasındaki bağları oluşturan dildir (Yelten & Özkan, 2002).

İki Dillilik: İki farklı dile sahip olma veya birbirinde farklı iki dili okuyup yazma becerisini gösterebilmektir (TDK, 2005).



İKİNCİ BÖLÜM

Kuramsal Çerçeve ve İlgili Araştırmalar

Dil

Hayat kadar karmaşık ve canlı bir yapıda olan dil, insanın doğduğu andan ölümüne kadar soluduğu hava gibi hayatının her anında yer almaktadır (Kaplan, 1996). Yalnız insana özgü olan ve insanı diğer canlı varlıklardan farklı kılan en önemli özellik konuşmadır. İnsanın dünyadaki yerini ve değerini belirlemesini sağlayan dildir (Özkan, 2008). Dil kendiliğinden oluşmaz. Konuşulduğu toplumu oluşturan bireylerin kültüründen, yaşayış biçimlerinden, sanatı ve diğer kültürlerle olan etkileşiminden etkilenen kendini sürekli güncelleyen, etkin ve canlı bir olgudur (Susar-Kırmızı, 2016).

İnsana özgü bir anlaşma ve iletişim aracı olan dil, insanların üzerinde anlaşıp uzlaşmaya vardıkları simgelerden oluşur (Deniz, 2003). Toplumu oluşturan bireylerin iletişim gereksinimlerini karşılayan dil, toplumun kültürel mirası olan inançlarını, değerlerini ve davranış örüntülerini gelecek kuşaklara transfer etmede önemli bir görevi yerine getirmektedir. Dilin kuşaklar arası kültürel değerlerin transferi, bireyler arasında karşılıklı anlayış ve güvenin oluşması için, içinde yaşanılan toplum ile diğer toplumların sosyal ve kültürel gerçeklerinin kavranmasında önemli bir görevi üstlenmiş olduğu görülmektedir. Bundan dolayı, dil ile toplum arasında çift yönlü bir ilişkiden söz edilebilir (Yazıcı, 2007). Dil, bir milletin kültürel değerlerinin başında geldiğinden dolayı ona büyük önem vermek gerekir (Kaplan, 1996).

İnsan ilişkilerinin temeli dile dayanmaktadır. Bu nedenle bütün hayat tecrübesi ister istemez dile yansır (Özkan, 2008). İnsan dili binlerce yıllık deneyim ile meydana gelen çok özel bir araçtır. Her toplumun farklı bir birikim ve bilgi anlayışı olduğunu göz önünde bulundurursak, her dil doğmuş olduğu coğrafyanın bulunduğu iklimden, doğa şartlarından, bitki ve hayvan varlığından etkilenecek günümüze kadar gelmiştir (Yıldız, 2012).

İnsana özgü olan ve insanı ilgilendiren her alanla ilgili olması sebebiyle birçok araştırmacının ilgisini çeken dilin farklı yönlerden birçok tanımı bulunmaktadır.

Alanyazında dil ile ilgili tanımlara bakıldığında:

İnsanların düşündüklerini ve işittiklerini anlatmak için sözcüklerle veya işaretlerle yaptıkları anlaşma, lisan, zeban (TDK, 2005).

Dil, insanın duygu ve düşünce bünyesini oluşturan, düzenleyen ve biçimlendiren bir iletişim aracıdır. Bir milletin bireylerini yığın olmaktan kurtarıp onları kaynaştıran ve millet olma bilincine ulaştıran yapıdır. İnsanlığın bütün kültür geçmişinin kuşaktan kuşağa korunarak aktarılmasını sağlayan da dildir (Calp, 2003b). İnsanlar, duygu ve düşüncelerini diğer insanlarla dil vasıtasıyla aktarırlar. Dil, seslerden oluşacağı gibi işaretler ve değişik hareketlerden de oluşabilir (Güleryüz, 2002). Dil, insanların birbirleriyle anlaşmasını sağlayan en gelişmiş iletişim aracıdır. Doğanın insanoğluna karşılıksız olarak sunduğu en büyük nimetlerden biri olan dil, üzerinde çeşitli yönlerden yorum yapılabilecek canlı ve manevi bir varlıktır (Kolcu, 2010). İnsanlar arasındaki anlaşmayı konuşma veya yazı ile sağlayan dil, kendine has kuralları olan, temeli meçhul zamanlarda atılmış bir gizli antlaşmalar eseri, ses ve anlam bakımından ortak unsurları içeren çok yanlı ve gelişmiş bir işaretler takımıdır (Hatiboğlu, 2003).

Hatiboğlu (2003), dilin özelliklerini şu şekilde sıralamıştır:

- Dil bir anlaşma vasıtasıdır. İnsanlar isteklerini çevrelerine dil vasıtası ile anlatmaktadırlar. Kısacası dil, kişiyle toplum arasındaki iletişimi sağlamaktadır.
- Dil bir işaretler sistemidir. İşaret ile anlatılmak istenen, özellikle ses işaretleri ve bunların yazıdaki karşılıkları olan harflerdir. Böylece dil, seslerden hecelere, hecelerden kelimelere ve cümlelere kadar genişleyen bir iletişim sistemidir.
- Dil, aynı zamanda bir kurallar bütünüdür. Her dilin sesbilgisi (fonetik), biçimbilgisi (morfoloji) ve sözdizimi (sentaks) ile ilgili kuralları vardır. Bu kurallar, sadece toplumun geçirdiği sosyokültürel gelişmeler sonucu dilin yapısına uygun şekilde değişebilir.
- Dil, temeli bilinmeyen zamanlarda atılmış bir gizli antlaşmalar düzenidir. Bu yargı, dillerin hem başlangıcı belli olmayan zamanlarda doğduğunu hem de bir toplumun dilinin, kendi kişileri arasında başka dillerden farklı olarak gizli antlaşma sonucunda ortaya çıktığını göstermektedir.
- Dil toplumsal bir kurumdur. Kişilerin üstünde ve sadece toplumun malı olan toplumsal bir kurumdur. Kişi, dili kendi dışında hazır bulur. Onu değiştiremez ve var kılamaz.
- Dil sürekli bir evrim ve değişim içinde olan canlı bir varlıktır. Fakat bu değişim, kendi doğal şartlarında ve o dili kullanan toplumun değişimine paralel bir süreçte gerçekleşir.

- Dil, millî bir kültür unsurudur. Her dil adını kendi milletinin adından alan (Türkçe, İngilizce, Almanca...), bir milleti başka milletlerden farklı kılan en önemli millî değerdir.

Ana Dili

Birey konuştuğu dilin tüm özelliklerini içinde bulunduğu çevreden kazanmakta ve öğrendiği dili tüm yaşamında kullanmaktadır. Dili öğrenme süreci aile ve yakın çevrede plansız olarak başlamakta; bunu okullarda planlı ve programlı bir yol izlemektedir. Dilin kurallarını ve doğru kullanımını bireylere kazandırmak dil öğretiminin en önemli amacıdır (Demirel & Şahinel, 2006).

Alanyazında ana dili ile ilgili tanımlara bakıldığında şunlar göze çarpmaktadır:

TDK'da (2005) kişinin çocukken ailesinden ve soy olarak bağlı bulunduğu toplumdan edindiği dil olarak tanımlanmaktadır. Korkmaz (1992) Gramer Terimleri Sözlüğünde, ana dili insanın doğup büyüdüğü aile ve soyca bağlı bulunduğu çevresinden edindiği ve kişilerle toplum arasındaki ilişkilerde en güçlü bağı oluşturan dil olarak tanımlamaktadır. Vardar (1998) Açıklamalı Dil Bilimler Sözlüğünde, ana dilini tanımlarken insanın içinde doğup büyüdüğü aile ya da toplum çevresinde ilk öğrendiği dil ifadesini kullanmıştır.

Koç (1992) ana dilini bireyin önce anneden ve yakın çevreden, genişleyen çevre ile birlikte ulusal olanaklardan faydalananarak öğrenilen dil olarak tanımlamakta ve her Türk için Türkçenin ana dili olduğunu söylemektedir. Özkan (2008) çocuğun önce ailesinden sonra okuldan ve ilişki halinde olduğu diğer çevrelerden öğrendiği dili ana dili olarak tanımlamaktadır. Yalçın (2018) bir kişinin doğal dil edinim süreci olarak kabul edilen annesi ve aile çevresinde kullanılan dili ana dili olarak tanımlamaktadır. Ana dili çocuğun doğumundan getirdiği biyolojik dil işleyişini kullanarak çıkardığı anlamsız sesleri önce ailesini ve çevresinde bulunanları taklit ederek anlamlı hale getirdiği daha sonra da çevresiyle anlamını pekiştirdiği, bulunduğu çevreyle iletişimini sağlayan dildir (Kutluca-Canbulat, 2004).

Ana dili çocuğun ilk olarak annesinden sonra aile içindeki diğer bireylerden de beslenmektedir. Bununla da kalmayıp ana dili, ailenin de dışına taşarak çocuğun sürekli olarak iletişim hâlinde bulunduğu çevresini de kapsar (Güleryüz, 2002). Çocuğun okula başlamadan önce ailesinden ve yakın çevresinden dil ile ilgili olarak aldığı her şey okul yaşamındaki başarısını önemli ölçüde etkiler. Genel olarak aileler okula başlamadan önce çocuklara dil öğretimi yapmaz. Çocuk, içinde bulunduğu ortamda hangi dil konuşuluyorsa bu dili rastgele edinir. Okula başladığı andan itibaren ise dilin kurallarını öğrenmeye başlar.

Çocuğun daha önce ailesinden öğrendiği dil okulda verilen eğitimle benziyorsa; çocuk belli bir kelime hazinesine sahip olarak okula başlamış olur. Ters durumda ise çocuk okula başladığında yeni bir dili öğrenme süreci ile karşı karşıya kalacaktır. Bu süreçte çocuk; dili, ikinci dil olarak öğrenir (Susar-Kırmızı & Ünal, 2016). Başlangıçta sistemsiz bir şekilde öğrenilen dil, çocuğun okula başlaması ile bir sisteme bağlanır ve artık bu süreç planlı programlı formal işleyen süreç hâlini alır. Çocuk okulda duygu, düşüncelerini, tecrübe, ihtiyaç ve isteklerini daha tam, açık ve etkili anlatabilmek için öğrenmesi gereken kavramları gittikçe çoğaltarak kazanmakla kalmayıp sözcükler arasındaki ince anlam farklarını ve her türlü ilişkileri de öğrenir (Yılar, 2015).

Yukarıdaki tanım ve açıklamalardan da anlaşılacağı gibi, dilin kendisi kadar, öğretilmesi de çok önemlidir. Kuşaklar arasında sağlıklı bir iletişim kurulması, yeni yetişen bireylerin kültür ve medeniyetten en üst düzeyde faydalanmaları ve faydalı bir yurttaş olmaları, bireylere ana dilinin etkili bir şekilde öğretilmesi ile mümkün olacaktır (Calp, 2003b).

Ana dilini tam olarak konuşamayan bireyler, ana dilleri ile iletişime geçebilmek ve etkili öğrenme araçları olarak kullanmakta güçlük çekmektedirler. Ana dilini etkili şekilde kullanabilen bireyler ise hayatları boyunca öğrenmelere daha açık olabilmekte, bilgiyi bulma ve kullanma güçleri daha iyi olmaktadır. Bundan dolayı öğrenmenin ve kendini geliştirmenin ilk ve en önemli adımı ana dilini iyi kullanabilme gücünden gelmektedir (Asrağ, 2009).

Dil Birliği ve Dil Birliğinin Sağlanmasının Önemi

Aynı dili konuşan insanlar “millet” denilen sosyal varlığın esasını oluşturur. Dil, duygu ve düşüncüyü insana aktaran bir araç olduğundan, insan topluluklarını bir yığın ve kitle olmaktan uzaklaştırarak, aralarında “duygu ve düşünce birliği” olan “millet” hâline getirir (Kaplan, 1996).

Tarih boyunca milletler arasındaki savaşlar, iç ve dış göçler, ekonomik ve siyasi durumları beraberinde getirmiştir. Ekonomik ve siyasi durumlar dışında kültürel durumlar da ülkelerde farklı dillerin ortaya çıkmasına zemin hazırlamıştır (Calp, 2003a). Birçok ülke gibi ülkemiz de binlerce yıllık geçmişi boyunca birçok medeniyete ev sahipliği yapmıştır (Yılar, 2015). Bu farklı kültürlerin etkisinden dolayı ülkemizin bazı yörelerinde de farklı dillerin konuşulduğuna şahit olmaktadır.

Bir ülkede çok dilin konuşulması ülkenin gelişimini yavaşlatacağından çok dilin konuşulduğu ülkelerde toplumlar genellikle, ulusal dili yaygınlaştırmaya bunun yanında azınlık olarak konuşulan dillerin de kullanımını azaltmaya çalışmaktadır. Ayrıca, azınlık

grupların; dil kullanma becerileri aynı düzeyde olmadığından, bu durum eğitim ve öğretim açısından sorun oluşturmaktadır. Okuma ve yazma öğretimi ile eğitimde istenilen başarıya ulaşılamamaktadır. Tüm bunlardan çıkarılacak sonuç ise gerek okullaşmada, gerekse eğitim hizmetlerinin yaygınlaştırılmasında ulusal dilin kullanılması yaygınlaştırılmalıdır (Güneş, 2000).

Türkçenin öğretimi ve eğitimi olmadan nitelikli bir toplum haline gelebileceğimizi düşünemeyiz. Toplumumuzun kalitesinin artırılması ve geleceği ile ilgili kalıcı planlar yapabilmemizin en temel dayanağı da Türkçenin eğitimi ve öğretimine dayanır (Yalçın, 2018). Bireylere herkes tarafından kabul gören dilin bütün inceliklerini öğreterek, onların yaşamlarında dili eksik kullanmaları yüzünden doğan sıkıntılar yaşamalarının önüne geçmek ve eğitim sisteminin bir görevi olmalıdır (Sarı, 2002).

Çevremizdeki insanlarla iletişim halinde olabilmemiz için hem bizim hem de çevremizde iletişim kurmaya çalıştığımız kişilerin aynı dili bilmesi gerekir. Çevremizde birçok insan olsa da eğer o insanların dili bilmiyorsak yaşadığımız yerde kendimizi yalnız hissederiz. Kişiler arasındaki iletişimin güçlenmesi, verilen hizmetlerden herkesin faydalanabilmesinin sağlanması ve ulusal birliğin pekişmesi için dil birliğinin sağlanması gerekir. Dil birliğinin sağlanması kültür ve anlayış birliğinin de sağlanmasını beraberinde getirir ve bir ulusun geleceğini garanti altına alır (Güneş, 2000). Hemen hemen tüm ülkelerde dil birliğinin sağlanmasına yönelik çalışmalar yapılmaktadır. Fakat ne kadar çalışma yapılırsa yapılsın herkes tarafından kabul edilen resmi dilden farklı bir ana dile sahip olan insanlar her ülkede bulunmaktadır. Bu insanlar birçok yönden sıkıntı yaşamaktadırlar. Eğitim ve öğretim sisteminde de ise ana dili öğretimi konusuna büyük önem verilmekte olup sistem kabul edilen resmi dil üzerine kurulur (Sarı, 2002). Birçok ülke, bir resmi dili kabul etse bile bu ülkelerde yine azınlıklar tarafından konuşulan çeşitli diller bulunabilmektedir. Söz konusu durum ülkemiz için de geçerlidir. Resmi dilimiz Türkçedir. Fakat ülkemizde Kürtçe, Lazca, Zazaca, Arapça... gibi yerel halkın konuştuğu diller hâlâ aile ortamında bile olsa bazı gruplar tarafından konuşulmaktadır (Uşaklı, 2005). Eğitimde, özellikle okuma ve yazma öğretiminde, dil birliğinin sağlanması oldukça önemlidir (Güneş, 2000). Dil eğitimi bütün ulusların çok önemli ve gittikçe de önem arz eden konulardan biridir. Uluslar dil öğretimi yoluyla bilinçli bir toplum yaratma amacındadırlar. Bu çaba elbette bizim milletimiz için de geçerli ve gereklidir (Keskinçılıç & Keskinçılıç, 2007).

Eğitim

Eğitim insan ve insanın içinde yer aldığı cemiyet için yaşamsal bir öneme sahiptir. Bu nedenle eğitim insanoğlunun doğduğu andan başlayarak hemen her devresinde vazgeçilmez bir sosyal kurumdur. Her şey canlılar içerisinde en yetkin varlık olan insan ve insanın gelişimi içindir. Tarihin akışı içinde kimi zaman el yordamıyla, kimi zaman deneme ve yanılmalarla, kimi zaman ise sistematik bir yolla insan yaşadığı âleme hâkim olmaya ve âlemi kendi faydasına uygun hâle getirmeye çalışmıştır. Bu çabalar zaman içerisinde gelişip devam ederken, diğer yandan insanoğlu kendi kaderine egemen olma çabasını bilimsel temellere dayama yollarını araştırmıştır. Birçok buluşlar içinde kendisinin toplumsal, kültürel, teknik ve medeni gelişimini sağlayan önemli bir sistemin var olduğu bilincine ulaşmıştır. Bu sistem “eğitim” sistemidir (Calp, 2003b).

Eğitim insanın tüm hayatı süresince devam etmekte, hem örgün eğitim kurumlarında hem de kendi hayatı içinde insanoğlunun edindiği bütün becerileri kapsamaktadır. İnsan hayatının her devresinde eğitimden bahsetmek mümkündür. İnsanın eğitimi çok boyutlu ve karmaşıktır. Eğitim, toplumsal, kültürel, siyasi ve ekonomik alanlarla ilgili olduğu gibi aynı zamanda bir toplumun dünü ve bugününü de kapsar. Her türlü eğitim gelişime etki ettiği gibi her türlü gelişim de eğitimi etki eder (Calp, 2003b). İnsanoğlunun hayatı süresince devam eden eğitim olgusu, ilkokuma ve yazma öğretimi aşamasında da önemli bir mesafe kat etmekte ve bu aşama içinde elde edilen istendik davranışlar bireyleri ve bireylerin içinde bulundukları toplumları etkilemektedir (Keskinkılıç & Keskinkılıç, 2007).

İlkokuma ve Yazma Öğretimi

Eğitim insanlığı yaradılışından beri var olan bir faaliyet alanıdır. Her insan doğduğu andan başlayarak bir çevre içerisinde yaşamakta ve çevrenin sosyal ve fiziksel durumundan etkilenmektedir. İnsan ne tür toplulukta yaşarsa yaşasın topluma uyum sağlamak zorundadır ve bu amaçla toplumsal çevreyle iletişimde bulunmakta ve bu iletişim sonunda çeşitli yetenekler kazanmaktadır. Ayrıca birey etkilendiği toplumun devamlılığı ve gelişmesi için çabalarda bulunmaktadır. İçinde yaşadığı bulunduğu toplumun gelişmesi ve devamlılığını sağlaması için de eğitime ihtiyaç duymaktadır. Bundan dolayı her nesil kendinden önceki nesillerin bilgi deneyimlerini kazanmak ve onları geliştirmek zorundadır (Keskinkılıç, 2004). Ülkelerin gelişmişlik düzeyleri ile okuma ve yazma durumları arasında ilişki vardır. Ülkelerin varlıklarını sürdürebilmelerinin ve çağdaş uygarlık seviyesine çıkabilmelerinin temel koşullardan biri okuma ve yazmadır (Güneş, 2000).

Okuma ve yazma, ilk olarak bireyin gelişimini etkilemektedir. Bunun yanında bireyin sosyal, ekonomik, siyasi, kültürel ve ideolojik yönden de gelişmesinde etkisi bulunmaktadır. Sadece bireyin değil, onun içinde yaşadığı toplumun, ulusun ve giderek dünyanın gelişmesinde de etkili rol oynamaktadır (Güneş, 2000). Okumak, çağdaş olmanın ölçütlerinden biri kabul edilmektedir. Çağdaş, yaratıcı, eleştirebilen, üretken, yapıcı ve özgür düşünce gücüne sahip bireylerden oluşan bir toplum olabilmek için, bireylere öncelikle okuma ve yazma bilinci aşılanmalıdır (Bircan & Tekin, 1989). İstenen seviyede bir bilgi birikimine sahip olup çağdaş uygarlık seviyesinde erişebilmek için etkin bir okuma ve yazma bilincine ve becerisine sahip olmak gerekir (Çelenk, 2005).

Toplumda çağın ihtiyaçlarının farkında olan sosyal, bilişsel ve duyuşsal niteliklere sahip insan tipini yetiştirmede bireylere sunulan eğitimin büyük bir önemi vardır. Eğitim sistemi içerisinde ise, tüm eğitim kademelerini etkileyen ilkökul döneminin farklı bir görevi ve önemi vardır. İlkokul döneminin üzerinde durulması gereken en önemli kademesi ise, ilkökul birinci sınıf kademesidir. Bu kademe ile çocuklar, tüm yaşantısını etkileyecek olan sosyal bakımdan farklı bir öğrenme sürecine girmektedir. Bu kademe de öğrenme ve öğretme sürecinde uygulamaların başında ilkökuma ve yazma çalışmaları gelmektedir. İlkokuma ve yazma çocukların ilkökul yaşamlarındaki ilk öğrenme deneyimleridir. Aslında birinci sınıf sadece öğrencilerde okuma ve yazma öğretmekle kalmamakta bunun yanında tüm eğitim kademeleriyle sürdürülecek olan öğrenim hayatının inşasının temelleri de atılmış olmaktadır (Göçer, 2016; Yılar,2015).

Çocuklara ilkökula başladıkları yıllarda ağırlıklı olarak okuma ve yazma öğretimi yapılır. Çocuklara bu yeteneği ilkökullarda sınıf öğretmenleri kazandırmaktadır. Okuma ve yazma, ilkökulda kazandırılan ve çocuğun tüm eğitim hayatı süresince kullanacağı önemli bir yetenektir. Birinci yıl bitene kadar okuma ve yazma öğretimi yapılır. Okuma ve yazma yeteneğinin çoğunlukla okullardaki Türkçe derslerinde çocuklara kazandırılması sağlanmaktadır. İlkokuma ve yazma öğretimi olarak adlandırılan bu süreçte okullarda çocuklara resmi dil öğretilir (Susar-Kırmızı & Ünal, 2016).

İlkokuma ve Yazma Öğretiminin Önemi

Eğitim etkinlikleri içinde ilkökuma ve yazma öğretimi oldukça önemlidir. Bu etkinlik sadece ilkökulda değil, öğrencinin daha sonraki eğitim ve öğretim hayatında da gerekli olacaktır. İlkokuma ve yazma etkinliği öğrencinin sadece Türkçe dersindeki başarısına değil diğer derslerindeki başarısına da yön verecektir. Doğru ve hızlı bir şekilde okuyup, okuduğunu iyi bir şekilde yorumlayıp, anladığını sözlü ve yazılı olarak ifade edebilen

öğrencilerin tüm okul hayatında başarılı olacağı kaçınılmaz bir gerçektir (Keskinkılıç, 2004). Okuduğunu anlamakta zorlanan öğrenci okulda diğer derslerini öğrenmede de istenilen başarıyı elde edemeyecektir (Çelenk, 2005).

Çocuğun okula ve yaşama bakış açısını ilkokuma ve yazma öğretimi sürecinin başarılı olması etkiler. Bu süreçte başarılı olamayan çocuk, okuldan soğur, çevresine bakış açısı değişir ve karamsar olabilir. Bunun tersine süreci başarılı şekilde atlatanlar kendilerini daha güvenli ve güçlü hissederler. Bu şekilde bir duygu da onların okul başarılarını ve yaşama uyumlarını olumlu şekilde etkiler. Bundan dolayı, ilkokuma ve yazma sürecini eksiksiz şekilde geçiren çocuklar, bütün öğrenim yaşamlarını, bir ölçüde, güvence altına almış olurlar (Binbaşıoğlu, 2004).

Öğrenciler öğrenme, planlı çalışma, mesuliyetlerini üstlenme, tek başlarına iş yapma ve bu işi başarma, yeteneklerini geliştirme gibi temel yeteneklerini öğrencilik devirlerinin ilk yıllarında, özellikle, birinci sınıfta kazanırlar (Calp, 2003a). Eğitim ve öğretim süreci içinde ilkokuma ve yazma öğretimi ilkokul birinci sınıfta yoğun olarak yaşanmaktadır. Bu süreçte öğrencilerin okuma ve yazmayı eksiksiz öğrenmesi beklenilmektedir (Cemaloğlu, 2001). İlkokuma ve yazma öğretimini, ana dili öğretiminden ayrı olarak düşünmek mümkün değildir. Ana dilinin planlı olarak öğretiminin birinci basamağını ilkokuma ve yazma öğretimi oluşturur (Bayat, 2014). İlkokuma ve yazma öğretiminde öğrenci sadece okuma yazmayı öğrenmekle kalmayıp bunun yanında dil yeteneğini de geliştirir. Bundan dolayı, dil öğretimi ile okuma öğretimi birbirini destekleyecek biçimde yürütülmelidir (Çelenk, 2005). Türkçe derslerinde öğrencilere kazandırılacak doğru, sürekli, hızlı ve anlamlı okuma; okuduğunu anlama beceri ve alışkanlıklarını temeli birinci sınıfta atılır (Calp, 2003a). Türkçe dersi aslında bir dil öğretimi dersidir. Bu derste bireye ana dili en iyi ve en doğru şekilde öğretmeye çalışılmaktadır. Bireylere dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinin esasları ilkokul birinci sınıfta, özellikle Türkçe derslerinde kazandırılmaya çalışılmaktadır (Babayiğit, 2017). Bu bağlamda ilkokuma ve yazma öğretimi, Türkçe dersinin ayrılmaz bir parçası olup dersin alt yapısının oluşturucusu, tamamlayıcısı ve bütünleştiricisidir (Güleryüz, 2002).

İlkokuma ve Yazma Öğretiminin Amacı

İlkokuma ve yazma öğretimine Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda (2019) ayrı bir önem verilmiştir. İlkokuma ve yazma öğretimi, sadece okuma ve yazma becerileri ile sınırlı kalmayıp; bunun yanında öğrencilerin anlama, düşünme, kendini ifade etme, konuşma, sıralama, sorgulama, sınıflama, olaylar arası ilişki kurma ve analiz sentez yapıp olayları değerlendirebilme gibi zihinsel becerilerin de geliştirilmesini sağlamaktadır. Bundan dolayı

ilkokuma ve yazma öğretiminde amaç olarak Türkçeyi doğru ve etkin kullanabilmeye yönelik becerilerin kazandırılması hedeflenmiştir (MEB, 2019).

İlkokuma ve yazma öğretiminin amacı, öğrencilere bilimsel yöntem ve tekniklere uygun bir okuma ve yazma etkinliği kazandırmaktır. Yetersiz ve basit bir okuma ve yazma etkinliği, öğrencinin ilerideki öğrenim hayatı boyunca başarısına değil, başarısızlığına neden olan bir etken olacaktır (Calp, 2003a).

İlkokuma ve yazma öğretiminin genel amacı, çocuğun okula gitmeden önce kazandığı dil becerilerinden (konuşma, dinleme, izleme ve anlama) yola çıkarak çocuklara yaşamı boyunca kullanabilecekleri okuma ve yazma eğitime yönelik temel bilgi ve becerileri kazandırmaktır (Cemaloğlu, 2001; Çelenk, 2005). Okuma ve yazma öğretimi ile kazandırılacak beceri ve alışkanlıkların boyutu, kişinin gelecekteki başarısını ya da başarısızlığını büyük oranda etkileyecektir. Bu nedenle nasıl ilkokul her şeyin temeli ise, ilkokuma yazma öğretimi de ilkokulun temelidir (Kavcar vd., 1995).

İlkokul, bir ilköğretim kurumu olarak, bünyesine aldığı bireyleri insanlık ilişkileri, ekonomik ve sosyal yaşam bakımından her Türk vatandaşını gerekli bilgi ve becerilerle donatıp yetiştirmeye çalışır. Bu yetiştirme aşamasında ana dil öğretimi büyük önem taşır (Kavcar vd., 1995). İlk ve orta öğretimin, diğer tüm amaçlardan önce gelen ana amacı, ülkenin resmî dilini en doğru şekilde öğreterek onu kullanma yeteneğini oluşturmaktır. Bu, eğitimin vazgeçilmez koşuludur. Bir ülkede bulunan okullar bunu yapamıyorsa o ülkede bulunan öğrenci, öğretmen, okul sayısı hiçbir şey ifade etmez. Toplumun, millet olarak yaşayıp devam edebilmesi için, ülkenin gençlerinin liseyi bitirinceye kadar resmî dilini doğru şekilde kullanabilme yeteneğini kazanmaları gerekmektedir. Aksi takdirde bütün bu sayılar bir şey ifade etmiyor demektir (Ercilasun, 2003).

Yukarıdaki açıklamaların temelinde genel olarak ilkokuma ve yazma öğretiminin amaçları ve bu öğretimle öğrencilere kazandırılmak istenilen davranışlar şu şekilde sıralanabilir:

- Türkçeyi doğru, etkili kullanmayı sağlayan temel becerileri kazandırmak, Türk dilini öğrenmek ve kullanmaktan zevk alabilmelerini sağlayıp Türk dilini sevdirmek,
- Diline giren sözcük ve cümleleri kurallarına uygun, işlek ve doğru olarak yazma alışkanlığı kazandırmak,
- İmla bilgisi kapsamında noktalama işaretlerinden nokta, virgül, soru işareti ile büyük küçük harflerin kullanıldığı yerleri öğretmek,

- Kelime dağarcıklarını zenginleştirip duygu, düşünce ve gözlemlerini sözlü ve yazılı biçimde anlatabilmelerini sağlayarak okuma ve yazma becerisini kavratmak,
- Hece ve harflerden başlayıp düzeylerine uygun basit kelime ve cümleleri öğretmek hızlı ve anlamlı okumalarını sağlamak,
- Seviyelerine göre hazırlanmış olan metin ve konuşmaları anlamlandırarak çabuk okumalarına zemin hazırlamak,
- Doğru, sürekli ve pürüzsüz bir okuma-yazma alışkanlığı kazandırarak süreci zevkli hale getirmek,
- Çevresiyle etkili bir iletişim kurabilmek için okuma ve yazmayı davranış hâline getirmek,
- Göze ve kulağa hitap eden bir ilkokuma ve yazma öğretimi süreci oluşturmak,
- Okuma ve yazma öğretirken beş duyusundan faydalanabilme alışkanlığını kazandırmak (Çelenk, 2005; Dikmen, 1988; Kavcar vd., 1995).

İlkokuma ve Yazma Öğretimi Yöntemleri

Çocuklara okuma-yazma öğretilirken hareket noktası olarak onun bildiklerinden, yani anadilinden hareket edilmesi temel bir öğrenme ilkesidir. Bir dilde anlam bütünlüğü olan, birçok olayın işlendiği, zaman, yer, kişi ve duyguların ele alınabildiği metinler bulunur. Metinler tümcelerden, tümceler sözcüklerden, sözcükler hecelerden ve heceler de seslerden oluşur. İşte dilin bu yapısından faydalanılarak ilkokuma yazma öğretiminde, tarihsel süreç içinde çocuğun zihinsel, bedensel, duygusal ve toplumsal gelişimine uygun olan, farklı yöntemler geliştirilmiştir. Elbette her yöntemin fayda ve sınırlılıkları vardır (Cemaloğlu, 2001; Güleriyüz, 2002).

Tarihi gelişim süreci içinde ilkokuma ve yazma öğretiminde şu yöntemlerden yararlanılmıştır:

1. Bireşimsel (Sentetik) Yöntemler
 - *Harf / Alfabe Yöntemi
 - *Ses / Fonetik Yöntemi
 - *Hece Yöntemi
2. Çözümleme (Analitik) Yöntemler
 - *Öykü / Metin Yöntemi
 - *Cümle Yöntemi

*Kelime / Sözcük Yöntemi

3. Karma (Eklektik) Yöntemler

Bireşimsel (Sentetik) Yöntemler

Bir bütünü oluşturan parçaların bir araya getirilerek yani bir bütün oluşturma etkinliğine bireşim denir. Bireşim yöntemi ise; hareket noktası, dilin en küçük birimi olan, seslerin birleştirilerek hecelere, hecelerin birleştirilerek kelimelere, kelimeler arasında anlamlı ilişki kurularak da cümle ve metinlere ulaşılmasını sağlayan okuma-yazma etkinliğidir. Bireşim yönteminin, harfi, sesi ve heceyi temele alan yöntemleri vardır (Çelenk, 2005; Güleriyüz, 2002).

Bu yöntemler şunlardır:

Harf / Alfabe Yöntemi

En eski okuma ve yazma öğretimi yöntemi olan bu yöntemde göre; öğrencilere ünlü harflerden başlayarak o dilin alfabesindeki bütün harflerin adları ve yazılışları öğretilir. İkinci aşamada iki harften oluşan heceler birleştirilerek tek heceli kelimeler öğretilir. Daha sonra çok heceli kelimelerin okunup yazılmasına geçilir. Öğretilen tek ve çok heceli kelimeler birleştirilerek cümle ve metinler oluşturulur. Bu aşamalar tamamlandıktan sonra sık tekrarlarla okuma ve yazma öğretilmeye çalışılır (Calp, 2003a; Çelenk, 2005; Nas, 2001; Yılar, 2005).

Harf yöntemi ile okuma-yazma öğretimi Avrupa'da Orta Çağın sonuna kadar kullanılmış bir yöntemdir. Birçok ülkede XIX. yüzyılın sonuna kadar hatta daha fazla süre harf yöntemi ile ilkokuma yazma öğretimine devam edilmiştir. Ülkemizde de bu yöntem, harf inkılâbına kadar kullanılan Elifba cüzü harf yöntemine göre öğretilmiştir. Harf inkılâbından sonra ise Latin alfabesinin ilköğretim yöntemi de harf yöntemidir önce ve sonra kullanılmıştır. Ülkemizde halen Kur'an kurslarında, İmam Hatip okullarında kullanılmaktadır (Çelenk, 2005; Güleriyüz, 2002).

Ses (Fonetik) Tekniği

Bu yöntemde yukarıda sözü edilen “Alfabe Yöntemi” nde karşılaşılan harflerin telaffuzundaki yanlışlıkları gidermek için harflerin seslerinin öğretilmesi esas alınır. Sesin doğru söylenmesi sağlandıktan sonra sesin sembolü olan harfler öğretilir. Sonra bu harflerle kolay hece oluşturulabilecek öteki harflerin öğretimine geçilir. İlk aşamada öğrenilen seslerle ikişerli, üçerli heceler bu hecelerden de kelimeler oluşturulur ve cümle kurma aşamasına

geçilir. Seslerin doğru tanınması sağlandığı takdirde öğrenci onlarla düzgün kelime ve cümleler kurabilecektir (Çelenk, 2005; Nas, 2001; Yılar, 2005).

Ses yöntemi ile ilkokuma yazma öğretimi her harfin bir sese karşılık olduğu dillerde yani fonetik alfabelerde (Türkçe gibi) daha kolay uygulandığı için uzun yıllardan beri kullanılmaktadır (Çelenk, 2005; Yılar, 2005; Cemaloğlu, 2001). Bu yöntemde önce sesli harfler öğretilmekte daha sonra da sessiz harflerin öğretimine geçilmektedir (Çelenk, 2005; Cemaloğlu, 2001; Calp, 2003a). Ses yöntemine göre hazırlanmış olan alıştırma kitapları öğrencilere verilerek sürekli tekrar ettirilmekte (Cemaloğlu, 2001) ve bu şekilde kalıcı hale getirilmeye çalışılmaktadır.

2005 programından önce okuma ve yazma öğretiminde Cümle Yönteminden yararlanılmaktaydı. Telaffuz eğitime ihtiyaç duyulduğundan dolayı bu yöntemden vazgeçilememekle birlikte “Ses Temelli Cümle Yöntemi” öğretmenlere 2005 Programı ile tavsiye edilmiştir. Ülkemizdeki okullarda genellikle okuma ve yazma öğretiminde bu yöntem kullanılmaktadır. Ses Temelli Cümle Yöntemine geçilme sebebi, bir ses grubunun öğretilmesi, bu seslerin geçtiği sözcüklerle cümle oluşturulması ve daha sonra o cümle üzerinde çalışılması temeline dayanmaktadır. Bu yönüyle ses temelli cümle yöntemi, hem çözümleme tekniği ile cümle yöntemine hem de telaffuz eğitime ait özellikleri içermektedir (Yılar, 2005).

Hece Tekniği

Bu yönetime eski programlarda Usul-i Tehecci denilmektedir. Tanzimat döneminde ve Meşrutiyet döneminde hatta Cumhuriyetin ilk yıllarında bile kullanılmıştır. Fakat çok uygulama gerektirdiği, tekrarlarla hem öğrenciyi hem öğretmeni yoran ve uzun zaman alan bir yöntem olduğundan dolayı terk edilmiştir (Yılar, 2005).

Okuma-yazma öğretiminde temel unsur olan hecenin dikkate alındığı bu yöntemde öncelikle heceler öğrencilere tanıtılır (Çelenk, 2005). Tek heceli dillere uygun olan bu yöntemde heceler, belirli bir sırada ve resimlerle ilişkilendirilerek öğretilmektedir. Bu yöntemde öğrenme süresini kısaltmak amaçlanmaktadır. Algılamayı kolaylaştırmak üzere resimler devreye sokulur. Genellikle ilk öğretilen heceler açık hecelerdir. Daha sonra dilin yapısına uygun bir sırada diğer heceler ezberletilerek öğretilir. Ezberlenen hecelerden yeni kelimeler oluşturulur, yazdırılır ve daha önce öğrenilen kelime ve hecelerden faydalanılarak yeni yeni cümleler oluşturulur (Cemaloğlu, 2001; Calp, 2003a).

Cümle yönteminin bir alt basamağı olarak uygulanmakta olan bu yöntem okuma-yazma öğretiminde çok önemli bir basamaktır. Heceler, öğrenme yaşantısına girmiş

kelimelerden elde edilmekte ve yeni kelimeler üretilerek, cümle ve okuma metinleri oluşturulmaktadır (Güleryüz, 2002).

Çözümleme (Analitik) Yöntemler

Çözümleme tekniklerinin, metin, cümle ve sözcükten başlayan yolları vardır. Kullanılan en yaygın yol, okumaya çocuk için anlamlı olan cümlelerden başlanmasıdır. Cümleler zamanla kelimelere, kelimeler hecelere, heceler de seslere ayrılır ve harflerin sesi çocuklara sezdirilmeye çalışılır. Sonra da elde edilen seslerden yeni heceler, hecelerden kelimeler, kelimelerden de cümle ve metinler oluşturularak okuma ve yazma öğretimi tamamlamaya çalışılır (Çelenk, 2005).

Çözümleme yöntemlerinin öykü çözümleme, cümle çözümleme ve kelime çözümleme teknikleri vardır.

Öykü Çözümleme Tekniği

Bu yöntem çözümleme bireşim tekniğinin en gelişmiş yöntemidir. Bu yöntemle okuma yazma öğretirken, çocuklar için anlamlı bütünlüğü olan ve daha ilginç olduğundan bir masal ya da öykü ile başlanılmaktadır. Metin ilk önce öğretmen tarafından çocuklara okunur, eğer varsa metin ile ilgili çizgi film izlettirilip, ses bandı dinlettirilir, resimler gösterilir, metin dramatize edilir (Çelenk, 2005; Güleryüz 2002; Calp, 2003a). Daha sonra bu metindeki cümleler alınıp çözümlenir. Cümle zaman içerisinde sözcüklere, sözcükler hecelere ayrılır ve hecelerden yeni sözcükler oluşturulur. Sonraki aşamada çalışmalar çözümleme (cümle) yönteminin mantığına uygun olarak devam eder (Çelenk, 2005).

Cümle Çözümleme Tekniği

İlkokuma ve yazma öğretiminde kullanılan teknik dünyada ve ülkemizde uzun yıllar en gelişmiş teknik olarak kabul edilmiştir (Çelenk, 2005).

Bu teknikte, okuma-yazma öğretimine anlamlı bütünlüğü olan kısa cümlelerle başlanılmaktadır. Cümleler zamanla, sözcüklere, sözcükler hecelere, heceler seslere ayrılarak harflerin sesi sezdirilmeye çalışılır (Çelenk, 2005; Güleryüz, 2002; Calp, 2003a). Elde edilen seslerden yeni heceler, hecelerden sözcükler, sözcüklerden de cümle ve metinler oluşturularak okuma ve yazma öğretimi tamamlanmaya çalışılır (Çelenk, 2005). Sadece çözümleme işlemi değil, bireşim işlemi de yapıldığından dolayı bu yöntemi “çözümleme-bireşim” yöntemi olarak tanımlamak daha doğru olacaktır (Güleryüz, 2002).

Kelime Çözümleme Tekniği

Çocuklar için ilk resimli kitap yazarı olan Comenius (1552-1670) bu tekniğin kurucusu olarak kabul edilir. Bu yöntemi Jakobet, Harace Man ve Decroli gibi önemli eğitimciler de savunmuşlardır (Güleryüz, 2002).

Tek başına anlamı olan ve cümle kurmada önemli görevi olan bütünlüklere kelime denir. Bu teknikte her kelimenin çocuğun hatırlayabileceği özel bir şekli olduğu düşüncesini temele alınır. Bundan dolayı ilkokuma yazma öğretimine, çocuklar için anlamı olan kelimelerin öğretimi ile başlanır. Kelimelerin verilmesinde ise basitten karmaşığa bir sıra izlenmelidir. Çağrışımlar uyandırabilmek ve öğrencinin hatırlama gücünü artırmak için kelimelerin yanına resimler konulur ve sözcükler sürekli yüksek sesle tekrar ettirilir. Çocuğun dikkati kelimeler içinde hecelere ve seslere çekilir. Çocukların öğrendikleri her kelimeyi pekiştirmeleri amacıyla değişik cümleler oluşturmaları sağlanır, yazdırılır ve okutulur. Süreç metin oluşturma çalışmaları ile devam eder. Burada amaç çocukların, kelimeleri doğru telaffuz edip, doğru okuma ve yazma becerisini kazanmasını sağlamaktır (Cemaloğlu, 2001; Çelenk, 2005).

Karma (Eklektik) Yöntemler

Bu yöntem bireşim yönteminin sakıncalarından kaçınmak çözümleme yöntemlerinin uygulamadaki zorluğunu gidermek maksadıyla daha çok uygulamadaki öğretmenlerin geliştirdiği bir ara öğretim yöntemidir (Çelenk, 2005). İlkokuma ve yazma öğretimi sürecinde diğer yöntemlerden ayrı ve bağımsız bir yöntem olarak düşünülmeyeceği için karma yöntemden söz edilmemektedir. Karma yöntem, çözümleme ile bireşim yönteminin iç içe kullanıldığı bir yöntemdir. Genel olarak, bireşim yönteminin aşamalarının, tavsiye edilen süre içinden daha kısa sürede uygulanması şeklinde de denilebilir (Cemaloğlu, 2001).

Bu yöntemde amaç ilkokuma ve yazmayı kısa sürede öğretmektir. Sürece cümle ve kelimelerle başlanır. Fakat hemen hece ve harflerin tanıtılıp öğretilmesine geçilir (Calp, 2003a). Bu yöntemde bir taraftan cümle ve kelimeler öğretilirken, diğer taraftan da kelime, hece ve harflerin öğretilmesine geçilir. Bu şekilde öğrenci cümleyi, kelimeyi, heceyi ve harfi birlikte öğrenmiş olur. Bu yöntemde okuma daha kısa zamanda gerçekleştiği için günümüzde de bu yöntemi kullananlar olabilmektedir (Keskinkılıç, 2004).

Çocuklar aynı anda birden çok uyaran (cümle, kelime, hece ve harf) ile karşılaştıklarından okuma ve yazmayı anlamada zorlanırlar (Calp, 2003a). Bu yöntemle okuma yazma öğretiminde belli bir seviyede başarı sağlanabilir. Fakat bu başarı; istenen mahiyette ve düzeyde olmaz. Öğrenci bunun acısını uzun yıllar çekebilir (Güleryüz, 2002).

Kısa sürede ses ve harflerin öğretimine geçildiği için sakıncalı olduğu dile getirilmektedir (Çelenk, 2005; Keskin, 2004).

Bu yöntemin daha çok yetişkinler eğitiminde kullanıldığı söylenebilir. Bu yöntemle aralık ayında okuma-yazmaya geçileceği sayıltısı da kabul görmüş bir gerçektir. Öğrencinin okuduğunu anlaması, belli bir seviyede okuma yeterliliği gözden kaçırılmaktadır (Güleryüz, 2002).

Cumhuriyet Döneminde Ülkemizde İlkokuma ve Yazma Öğretim Yöntemlerinin Tarihçesi

Öğretim programları; ülkelerin ilerleme vizyonu ve gereksinimleri doğrultusunda amaçların belirlenip eğitim durumlarının gereken muhteva ile düzenlendiği, ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarının belirlendiği millî bir araç olarak kabul edilebilir. Eğitimde kaliteyi artırmak için uygulamaları geliştirmeye yönelik çalışmaların sonuçları öğretim programlarına da aksetmektedir. Bu nedenle, öğretim programları sürekli bir gelişim, dönüşüm ve değişim içerisinde. (Özcan & Yıldız, 2018).

TBMM hükümetinin kurulmasının ardından, Maarif Vekâleti, okulların ve öğretim programlarının yeniden düzenlenmesi için çalışmalara başlamıştır. Bir taraftan Millî Mücadele'nin kazanılması için askeri cephede savaş devam ederken, diğer taraftan bağımsızlıktan sonra cahillikle girişilecek olan savaşın kazanılabilmesi için lazım olan hazırlık ve çalışmalar sürdürülmüş ve Anadolu'da bulunan okullar ve öğretmenler üzerinde TBMM Hükümeti'nin yetkisinin kurulmasına çalışılmıştır. TBMM hükümeti bu aşamada eğitim kurumlarının çalışmalarının var olan biçimiyle ve yürürlükte bulunan programlarla aksamaksızın sürdürülmesini temel almıştır (Aslan, 2011).

İlköğretimde Cumhuriyetten günümüze kadar olan süreçte aralarda taslak niteliğinde olanların dışında 1926, 1936, 1948 ve 1968 olmak üzere belli başlı dört program uygulamaya konmuştur. Bugün ilköğretimde uygulanan program ilköğretimin zorunlu olması nedeniyle 1970'li yıllardan beri devamlı olarak değiştirilip geliştirilmiş olup bu çalışmalar halen de devam etmektedir (Arslan, 2007). Bunun dışında Türk Millî Eğitim sisteminde 1924, 1927, 1936, 1942, 1948, 1962, 1968, 1981, 1995, 2004, 2005, 2009, 2015, 2017 yıllarında program geliştirme ya da iyileştirme/düzenleme çalışmaları yapılmıştır (Özcan & Yıldız, 2018).

Sözü edilen programlardan 1924, 1926, 1936, 1948, 1968, 2005 programları sırasıyla ele alınmış ve aşağıda belli başlı özellikleri ortaya konmaya çalışılmıştır.

1924 Yılı İlkokul Programı

İlkokuma yazma öğretiminin hangi yöntemle yapılması konusu Cumhuriyetin ilk yıllarından beri görülmeye başlanmıştır. İstanbul Öğretmen Okulu öğretmenliği de yapmış olan Nüzhet Sabit ilk kez 1918’de “Kelime Usulü ile Elifba” adlı bir eser yazmış ve o sırada bu konuda tartışmalar yapılmasını sağlamıştır (Calp; 2003a).

15 Temmuz 1921 tarihinde halen Kurtuluş Savaşı devam ederken Atatürk, eğitime verdiği önemi göstererek Maarif Kongresi düzenlemiştir. 1923 yılında millî eğitim konularının tartışıldığı bir Bilim Kurulu (heyet-i İlmiye) toplanır. 1924 yılında bu kurul ikinci kez toplanır ve ilkokulların süresi beş yıla indirilir (Göğüş, 1970, Akt., Yılar, 2005). Daha sonra ilkokuma ve yazma öğretimi konusu ile ilgili olarak İstanbul’da 1924 yılında Alfabe Kongresi düzenlenmiştir. Bu kongreye İstanbul Millî Eğitim Müdürü Saffet Bey, İstanbul Öğretmen Okulu Müdürü İhsan Sungu, Darülfünun ve Kız Öğretmen Okulu Müdürü Prof. Dr. Ali Haydar Taner, İlköğretim Müfettişi Ahmet Halit, Sıtkı ve Salih beylerle birlikte birçok alfabe uzmanı ve öğretmen katılmıştır (Güleryüz, 2002). 1924 yılı ilk Mekteplerin Müfredat Programında, harf ve hece yöntemi yasaklanmıştır. Okuma ve yazma öğretiminde ses ile sözcük yönteminden birinin seçilmesi, öğretmene bırakılmıştır. Bu programda, öğrencilerin anlamalarını engelleyen durumlar ortadan kaldırılmaya çalışılıp okuma ve anlama eğitimine önem verilmiştir. Bu programla birlikte ilk defa çözümleme yöntemi resmi bir nitelik kazanmış bulunmaktadır (Cemaloğlu, 2001).

Bütün eğitim kurumlarında, 3 Mart 1924 tarihinde kabul edilen Tevhid-i Tedrisat (Öğretimin Birleştirilmesi) Kanunu ile Arapça ve Farsçanın öğretimine son verilmiştir. Eğitim bilim dili olarak Türkçe kabul edilmiştir. O yıllarda ülke genelinde başlatılan okuma-yazma seferberliği ile Türkçe öğretimi hem örgün eğitim kurumlarında hem yaygın eğitim kurumlarında büyük önem kazanmıştır. Günümüzdeki Türkçe öğretiminin temelleri ise 1928 yılında Türk Harflerinin kabulüne dayanmaktadır (Demirel & Şahinel, 2006).

1926 İlkokul Programı

1926 yılı İlkokul Programında hecelemeyle sonuçlanan harf ve ses yöntemi yasaklanmıştır. Sözcük ve karma yöntemlerden birinin seçilmesi öğretmenin takdirine bırakılmıştır. Ülkemizde çözümleme yönteminin kullanımının yayılmasında 1926 yılında Sadrettin Celal (Antel) tarafından Türkçeye çevrilen “Decrolü Usulü” isimli kitap rol oynamıştır. Bu programda “Hayat Bilgisi” konuları diğer dersler için çıkış noktası yapılmıştır. Bu düzenleme ile beraber ilkokuma ve yazma öğretiminin konusu olarak çocuğun bulunduğu çevre ve çevresinde yaşanan olaylar temel alınmıştır (Cemaloğlu, 2001).

Yeni Türk harflerinin kabulünden sonra 1928 yılında, ilkokuma ve yazma öğretimi konusunda uygulanacak olan yöntem ile ilgili bir kararsızlık yaşanmıştır. Bundan dolayı 1930 yılında 1926 programı yeniden basılırken, yöntem ile ilgili kısımları programdan çıkarılmıştır. 1936 yılında ise bu konuda yeni bir düzenleme yapılmıştır (Binbaşioğlu,2004).

1936 Yılı İlkokul Programı

1936 programında, 1926 İlkokul programından farklı olarak “Basit cümle ve sözcükler ibaresi” nden bahsedilmiştir. Böylece cümle yöntemi 1936 programına kesin olarak girmiştir. Bunun yanında çözümleme ve bireşimsel söylentisi bazı öğretmenler tarafından harf ya da ses yöntemine yeniden mi dönülüyor şeklinde bir şüphenin oluşmasına sebep olmuştur. 1936 yılına kadar ilkokuma ve yazma öğretiminde cümle yöntemi savunulmuş ve uygulamalarda buna göre yapılmıştır (Binbaşioğlu, 1999, Akt., Cemaloğlu, 2001).

1948 Yılı İlkokul Programı

Bir önceki programda olduğu gibi bu programda da ilkokuma ve yazma öğretimine basit cümle ve kelimelerden başlanacağı vurgulanmıştır. Zamanla bu cümleler kelimelere, kelimeler hecelere, heceler ise harflere bölünecek; bu çözümlemeler sonunda elde edilen kelime, hece ve harflerle yeni yeni cümleler ve kelimeler oluşturulacaktır. Öğretmen, bölünmeleri kolaylaştırmak için, aynı kelimeleri içine alan cümleleri ve aynı heceleri içine alan kelimeleri yan yana getirecektir. Öğrenmenin ilk seviyesinden başlamak üzere, üzerinde çalışılan cümle ve kelimelerle hikâye, tekerlemeler oluşturmaya da önem verecek olup ilkokuma ve yazma konularının öğrencilerin ilgilerini çekecek önemde olmasını sağlayacaktır (İlkokul Programı, 1948).

1968 Yılı İlkokul Programı

Bu program da önceki programların devamı şeklindedir. Programda ilkokuma ve yazma öğretimine öğrencilerin anlayabileceği kısa cümlelerle başlanması gerektiği vurgulanmıştır. Daha sonra bu cümleler kelimelere, kelimeler hecelere, heceler de harflere bölünerek harflerin seslerinin sezdirilmeye çalışılması gerektiğinden bahsedilmiştir. Öğrencinin elde edilen kelime, hece ve sezdirilen harflerle yeni cümle ve kelimeler oluşturması gerektiği söylenmiştir. Bölünmeyi kolaylaştırmak için de aynı kelimeleri içeren cümlelerden ve aynı heceleri içeren kelimelerden yararlanılması gerektiği tavsiye edilmiştir. Okuma ve yazma etkinliğinin her zaman birlikte yürütülmesi gerektiği ve büyük ve küçük harflerin birlikte öğretilmesi gerektiği belirtilmiştir (İlkokul Programı, 1968).

1981 Yılı İlkokul Programı

1981 yılına gelindiğinde Millî Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Kurulu'nun 26.10.1981 2098 sayılı kararıyla tek geçerli yöntem olarak cümle yöntemi belirlenmiştir (Yılar, 2005).

Bu program, Türkiye'de yeni uygulanmaya başlanan çağdaş program geliştirme düşüncesine göre geliştirilmiştir. Program genel ve özel amaçlar, öğrencilere kazandırılacak davranışlar, yöntem, araç-gereç ve ölçme-değerlendirme formatından oluşmaktadır. Türkçe programında dil öğretimine ilişkin özel amaçlar ve davranışlar “anlama”, “anlatım”, “dil bilgisi” ve “yazı” alt başlıkları altında ele alınmıştır. Anlamanın alt başlıkları dinleme ve izleme ile okuma ve anlama; anlatımın alt başlıkları ise sözlü ve yazılı anlatım olarak sınıflandırılmış; dil bilgisi ve yazı için herhangi bir sınıflamaya gidilememiştir (Demirel & Şahinel, 2006).

2005 Yılı İlkokul Programı

2005 yılında İlköğretim programında ilkokuma ve yazma öğretiminin artık Ses Temelli Cümle Yöntemiyle yapılacağı kararlaştırılmıştır. Programda çağın gereklerine ve öğrencilerin gelişim düzeylerine uygun becerilerin geliştirilmesi gerektiği vurgulanmıştır. Çoklu zekâ, yapılandırmacı yaklaşım, beyin temelli öğrenme, öğrenci merkezli öğrenme, bireysel farklılıklara duyarlı öğretim gibi eğitim yaklaşım ve modellerini göz önünde bulundurulması gerektiği belirtilmiştir (MEB, 2005).

TTK 12.07.2004 tarih ve 118 sayılı kararı ile kabul edilen ilköğretim Türkçe (1-5. Sınıflar) Öğretim Programı 2005-2006 eğitim-öğretim yılından itibaren uygulamaya konulmuştur. Program temel beceriler, genel amaçlar, öğrenme alanları (dinleme, konuşma, okuma, yazma, görsel okuma ve görsel sunu), kazanımlar, etkinlikler ve kazanımlarla ilgili açıklamaları içermektedir (Demirel & Şahinel, 2006).

Millî Eğitim Bakanlığının değişen felsefesi doğrultusunda müfredatları geliştirme, yenileme ve güncelleme çalışmaları 2005'te yeni bir rayda başlamış, 2015-2016 eğitim öğretim yılında tamamlanmıştır. 2016-2017 eğitim öğretim yılının başından bugüne ise farklı bir boyut kazanarak 51 müfredat ekseninde kapsamlı bir şekilde bir yenileme (güncelleme, gözden geçirme, ikmal ve değişiklik) çalışması yapılmıştır (TTK, 2017)

Millî Eğitim Bakanlığı tarafından 2015 ve 2017 yıllarında da İlkokul Türkçe (İlk Okuma Yazma) Dersi Öğretim Programları'nda değişiklikler yapılmış, taslak program sürecinde programlar kamuoyuna açılarak kamuoyunun değerlendirmeleri istenmiş, ancak sonuçlarla ilgili bir paylaşıma rastlanılmamıştır. 2009 yılında olan güncelleme ile yine

ilkokuma ve yazma öğretiminin ses temelli cümle yöntemi ile yapılması gerektiği kararlaştırılmıştır. Çağın gereklerine ve öğrencinin gelişim düzeyine uygun bu becerilerin geliştirilmesi gerektiğinden yine bahsedilmiştir. 2005 yılı programında belirtilen model ve yaklaşımlardan farklı olarak sarmal, tematik ve beceri yaklaşımının göz önünde bulundurulması gerektiği belirtilmiştir. Programda bitişik eğik yazı öğretimi Ses Temelli Cümle Yöntemi ile birlikte yeniden ele alınmış ve bitişik eğik yazı ile ilk okuma yazma öğretimi yapılması kararlaştırılmıştır (MEB, 2009).

Yine 2018’de bir güncelleme gelmiş ve programların uygulanmasına 2018-2019 eğitim-öğretim yılı itibarıyla topyekûn geçileceği ve sonrasında yapılacak izleme değerlendirme sonuçlarına göre yine gerekli güncellemeler yapılacağından bahsedilmiştir. Güncellenen eğitim programında da ilkokuma ve yazma öğretiminde “Ses Esaslı İlk Okuma Yazma Öğretimi” benimsenmiştir. Diğer programdan farklı olarak ilkokuma yazma öğretiminin tırnaksız dik temel harflerle gerçekleştirilmesi kararlaştırılmıştır. İlkokuma yazma öğretiminin, temel düzeyde okuma ve yazma becerileri ile sınırlı olmadığı bunun yanında düşünme, anlama, sıralama, sınıflama, sorgulama, ilişki kurma, analiz sentez yapma ve değerlendirme gibi zihinsel becerilerin geliştirilmesinde ilk okuma yazma öğretiminin önemli bir işlevi olduğundan bahsedilmiştir. Bundan dolayı programda Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanmaya dönük becerilerin kazandırıldığı bir ilkokuma yazma öğretimi amaçlandığı belirtilmiştir (MEB, 2019).

Kısaca özetlemek gerekirse Cumhuriyet’in ilanından sonra ülkemizde; **1924 yılı İlkokul Programında;** ses ve sözcük yöntemlerinden birinin seçimi öğretmene bırakılmış, harf yöntemi ile okuma ve yazma öğretimi yasaklanmıştır. **1926 yılı İlkokul Programında;** harf ve ses yöntemleri yasaklanmış karma ya da sözcük yöntemlerinden birinin kullanımı öğretmene bırakılmıştır. **1936 yılı İlkokul Programında;** ilkokuma ve yazma öğretiminin, birleştirme ve çözümleme yöntemiyle öğretilmesi kararlaştırılmıştır. **1948 yılı İlkokul Programında;** ilkokuma ve yazmaya basit cümlelerle başlanması gerektiği zamanla bu cümlelerin kelimelere, kelimelerin hecelere, hecelerin ise harflere ayrılması gerektiğinden bahsedilmiştir. İlkokuma ve yazmaya önce temel harflerden başlanması gerektiği, sırası gelince öğrencilere küçük harflerin de öğretileceğinden bahsedilmiştir. **1968 yılı İlkokul Programında;** ilkokuma ve yazmaya öğrencilerin anlayabileceği kısa cümlelerle başlanması kararı alınmıştır. Büyük ve küçük harflerin birlikte öğretilmesi gerektiği de vurgulanmıştır. **1981 yılı İlkokul Programında;** ilkokuma ve yazma öğretiminde tek geçerli yöntemin cümle yöntemi olduğu belirlenmiştir. **2005 yılı İlkokul Programında;** ilkokuma ve yazma öğretiminin Ses Temelli Cümle Yöntemi ile yapılacağı kararlaştırılmıştır. 2018 yılında gelen

güncelleme ile ilkokuma yazma öğretiminin turnaksız dik temel harflerle gerçekleştirilmesi kararlaştırılmıştır.

İlkokuma ve Yazma Başarısını Etkileyen Etmenler

Zorunlu eğitimin ilk basamağı olan ilkokul okuma yazma için çok önemlidir. İlkokul döneminde öğrencilerinin başarısında etkili olan en önemli sınıf birinci sınıftır. Çünkü okuma ve yazma birinci sınıfta öğrenilmektedir. Öğrencinin birinci sınıftaki başarısı diğer sınıflardaki ve derslerdeki başarısını da etkileyecektir. Bu nedenle iyi okuyup yazmayan ve okuyup yazdıklarını doğru bir şekilde anlayamayan öğrencilerin derslerinde başarılı olamayacaklardır.

İlkokuma ve yazma öğretiminde başarı ve başarısızlık değerlendirilirken bunu tek bir nedene bağlamak doğru değildir. Durumun altında çok fazla değişkenin rolü bulunabilir. Bunun için, ilgili nedenin veya nedenlerin açıklıkla saptanıp belirlenmesi gerekmektedir. Türkçenin yeterince etkin ve güzel kullanılmadığı sınıflarda öğretmenlerin ilkokuma ve yazma öğretimi sürecinde karşılaştığı sorunları belirlemek amacıyla yazılan bu araştırmada duruma etki eden birkaç değişken üzerinde durularak bu değişkenlerin nedenleri açıklanmaya çalışılacaktır. Bunları aşağıdaki şekilde sıralayabiliriz:

- Öğrenci ile ilgili nedenler
- Öğretmen ile ilgili nedenler
- Öğrencinin ailesi ve çevresi ile ilgili nedenler

Öğrenci İle İlgili Nedenler

Öğrencinin ilkokuma ve yazma öğrenmesini geliştirememesinin çok çeşitli sebepleri olabilir. Bunlardan, öğrencinin bireysel farklılıkları ve geçmiş yaşantıları en önemlileridir ve bu sebepler öğrenci ile ilgili olan sebeplerdir.

Öğrenciler arasındaki bireysel farkı yaratan en önemli faktör sahip olduğu zekâ yaşı ve seviyesidir. İlkokuma ve yazma öğrenimi bakımından en önemli bireysel farklılıklar daha çok zihinsel açıdan ele alınmaktadır. Bireysel farklılıkları farklı olan öğrencilerin, zihinsel açıdan da farklı olmaları normaldir (Keskinkılıç, 2004).

Eğitim bir bütündür. Bir bölümdeki bir eksiklik, diğer bölümleri de etkiler. İlkokuma ve yazma öğretiminde geri kalan öğrenci toplumsal ve ruhsal yönden de geri kalabilir. Tüm bunlar, ilk zamanlarda etkisini göstermeyebilir fakat daha sonraki zamanlarda ortaya çıkar. Bu nedenle öğrencilerin okula başladıkları ilk yıllardaki bu durumları, dikkatle izlenmelidir. Bir an evvel okula gitsin de yaşama hemen atılsın, diye düşünmek, ileride telafisi güç ya da

mümkün olmayan güçlüklerle yol açabilir (Binbaşıoğlu, 2004). Tüm bunlar, öğrencinin sahip olduğu zekâ seviyesi ve zekâ yaşının ilkokuma ve yazma öğrenmede etkili olan en önemli bireysel özellikler olduğunu göstermektedir.

Öğrencinin okula başlaması, onun öğrenim yaşamının en önemli bir olaylarından biridir. Bu, öğrencinin yeterli bir olgunlukta bulunmasıyla mümkün olacaktır. Bu olgunluğa ulaşmış olan öğrencinin ilköğrenim hayatı daha başarılı geçeceği gibi, diğer öğrenim yaşamı da başarılı geçer. Yeterli olgunluk seviyesine ulaşmadan önce okula başlayan öğrencilerin çevrelerine uyum sağlamaları güç olacaktır. Yeterli olgunluğa erişmeden okula başlayan öğrenciler okulda korkak ve ürkek davranışlar gösterirler ve okuldan soğurlar. Bu ilk olumsuz yaşantılar, elbette onların daha sonraki öğrenim hayatlarında da olumsuz yönde etkili olacaktır. Öğrencinin bu duruma düşmesine fırsat vermemek gerekir (Binbaşıoğlu, 2004).

Öğrencinin ilkokuma ve yazmayı öğrenebilmesinde zekâ düzeyinin rolü çok büyüktür. Zekâsı normal ve normalin üzerinde olan öğrenciler, ilkokuma ve yazmayı, diğer öğrencilerden daha önce öğrenirler. İlkokuma ve yazmanın öğrenilebilmesi için belli bir zekâ seviyesi gereklidir. Bu seviye, yapılan araştırmalara göre 6,5 zekâ yaşıdır. Yaşı 6,5 olan öğrenciler, eğer diğer bakımlardan da okuma ve yazma öğrenmeye iyi hazırlanmışlarsa çoğunlukla hızlı ilerlemektedirler. Araştırmalardan hareketle 6,5 zekâ yaşında olan bir öğrencinin okuma ve yazma öğrenilebilmesi için, 6,5 takvim yaşında olması gerekir sonucu çıkmaktadır. Bu sebeple, zekâ seviyesi düşük öğrencilerin ilkokuma ve yazma öğrenebilmeleri için 6,5 takvim yaşından daha fazla bir takvim yaşına ihtiyaçları vardır (Binbaşıoğlu, 2004). Fakat bizler kendiliğinden ilkokuma ve yazma olgunluğuna erişmemiş bir öğrenciyi okula başlama konusunda zorlarsak öğrencilerin başarısız olmalarına neden oluruz.

6 yaşını bitirip okula gelen her öğrenci için “Okuma-yazmayı öğrenir.” denilmemesi gerekir. Sadece bu öğrencilerin büyük bir kısmı için bu sınıfın gerektirdiği bilgi, beceri, alışkanlık, davranış ve değer duygusuna sahip oldukları kabul edilir (Calp, 2003a).

Öğrencinin, okuma ve yazmayı öğrenmesi için bedeni, zihni, psikolojik ve sosyal yönden olgunluğa erişmiş olması, belli bir dil gelişimine kas gelişimine ve kavrama düzeyine gelmesi gerekir. Birinci sınıfa kaydı yaptırıldığı halde yeterli olgunlaşma ve gelişmeye ulaşmamış çocuklar da vardır (Calp, 2003a).

Okuma yazma başarısını etkileyen bir diğer etken evde başka bir dil konuşuluyor olmasıdır. Bu durumda olan öğrencilerde okuma ve yazmanın görünürde gerçekleşmiş olduğu ancak nitelik olarak anlamada ve anlatmada yetersiz olduğu görülür. Bu öğrenciler doğru ve düzgün okusalar da kelimelerin anlamlarını bilmedikleri için iyi anlayamazlar (Öz, 2001).

Sınıfta çocuğa uygulanacak ilkokuma ve yazma öğretiminin niteliğini ve seviyesini her çocuğun okul önceki dönemde geliştirdiği dil becerilerinin seviyesi ve okuma ve yazma tecrübesinin ona sağladığı birikimler belirleyecektir. Bu bakımdan ilkokuma ve yazma öğretimi, her çocuğun okul öncesi birikimini dikkate alan ve bu birikimin üzerine inşa edilen “bireyselleştirilmiş bir öğretim” olmak durumundadır (Çelenk, 2005).

Öğrencinin ilkokuma ve yazma öğretimine geçmeden önce almış olduğu okul öncesi eğitiminin ilkokuma ve yazma öğretimini olumlu yönde etkilediği Atık Tuğrul’un (1992), Kök, Tuğluk ve Bay’ın (2006), Asrağ’ın (2009) yaptığı araştırmalarla desteklenmektedir. Atık Tuğrul (1992), anaokulu eğitimi alan öğrencilerin, almayan öğrencilere göre okuma yazmada daha başarılı olduğunu, Kök Tuğluk ve Bay (2006) okul öncesi eğitim almış olan öğrencilerin dilsel gelişim özellikleri bakımından daha iyi durumda olduklarını, Asrağ (2009) ise ilköğretim öğrencilerinin okulöncesi eğitim almaları halinde ana dil öğrenim problemlerini daha az yaşayacaklarını araştırmalarda belirtmektedirler. Bu araştırmalar da dikkate alındığında, okul öncesi eğitimi almayan öğrenciler, ilkokuma ve yazma öğretimi için gerekli hazırbulunuşluk düzeyine ulaşamayacakları sebebiyle ilkokuma ve yazma öğretiminde istendik düzeyde davranış kazanamayacaklardır.

Öğrencileri ilköğretime hazırlayıcı olan okul öncesi eğitim okuma ve yazma becerisi gelişimi için oldukça önemlidir. Okul öncesi eğitimin görevi elbette çocuğa okuma ve yazma öğretmek değildir. Okul öncesi eğitim öğrenciye, aile içinde yeterli düzeyde okuma ve yazma tecrübesi edinmeyenler ya da bu tecrübeyi çok alt düzeyde edinen öğrenciler için bu eksikliklerini giderebileceği okuma yazma öğrenmenin ön koşulunu oluşturan davranışları kazanma ortamı sunar (Çelenk, 2005).

Okul başarısında ailenin ve toplumun etkisini ele alan çalışmalar incelendiğinde, okul öncesi eğitimi almış olarak ilkokula başlayan öğrencilerin, okul öncesi eğitim almayanlara göre okuma ve yazma başarılarının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmaktadır. Burada bahsedilen “okuma ve yazma deneyimi” çocuğun okula başlamadan önce okuma ve yazma becerisini kazanmış olması demek değildir. Çocuğun okul öncesi dönemde karşılaştığı çevresinde gazete, kitap, okuma materyalleri, görsel ve dilsel zekâyı geliştirici resim çizme, tamamlama kitapları, çizme, boyama etkinliklerinin tamamı, okul öncesi “okuma ve yazma deneyimleri” arasında geçmektedir (Çelenk, 2005).

Okul öncesinde okuma ve yazma deneyimi olan çocuklar, aile ortamında okuma geleneği olan çocuklar, okul öncesi ortamlardan öykü vb. metinler dinleyerek gelen çocuklar, resimli ve tahmin edilebilir kitaplarla okuma deneyimi kazanmış çocuklar ve okul öncesi ortamlardan kelime dağarcığı zenginleşerek gelen çocuklar ilkokuma ve yazma öğretiminde

başarılı olmaktadır. Bununla birlikte, okul öncesi eğitim almış olarak ilkokuma ve yazmaya başlayan çocukların okuma ve yazma deneyimleri kazanmış olmaları nedeniyle bu eğitimi almayanlara göre daha başarılı olacakları kaçınılmazdır (Çelenk, 2005).

Tüm bunların yanı sıra öğrenci devamsızlığı, ailesi ile birlikte sabit veya gezici tarım işçiliği yapan mecburi öğrenim çağındaki çocukların uzun bir süre okuldan geri kalması, bedensel özürlülük, hastalık beslenme yetersizliği, özel eğitime muhtaçlık, henüz kendiliğinden okuma yazma öğrenecek bir olgunluğa gelmeden erken yaşta okuma yazmaya zorlanma gibi nedenler öğrencilerin ilkokuma ve yazma öğretiminde başarısız olmalarına neden olmaktadır (Calp, 2003a).

Öğretmen İle İlgili Nedenler

İlkokul eğitimi, öğretim basamaklarının temelidir. Bu dönemde öğrencinin kazandığı bilgi, beceri ve alışkanlıklar biraz da olsa değişikliğe uğramakla birlikte, öğrencinin tüm öğrenim hayatı süresince onu etkiler (Binbaşıoğlu, 1995).

Öğrenciler, daha çok ilkokulda geçen ilk yılların ve ilk yıllardaki öğretmenlerinin eseridir. İlkokuma ve yazma öğretiminde en önemli etken öğretmendir. Öğretmenlerin başarısı veya başarısızlığı, hiçbir sınıfta, birinci sınıfta olduğu kadar açık ve net değildir. Birinci sınıf öğretmenliği yapan ve başarılı olan öğretmenler mesleki zevk ve heyecanı en üst seviyede tadarlar (Calp, 200a).

Her öğrencinin hazır bulunuşluk seviyesi aynı değildir. Öğretmen öğrencilerindeki olgunlaşma ve gelişmenin aynı hızda seyretmediğini bilir ve eğitim-öğretim faaliyetlerinde öğrencilerin bu durumlarını dikkate alır. Bu durumları günü gününe izler ve gerekli notları alır. Sınıfının seviyesini tespit edip öğrenci seviyesine göre dersi işler. Öğretmen, öğrencinin alabileceği kadarını verir (Calp, 2003a).

İlkokuma yazma eğitimi, mesleğinde deneyimli öğretmenler tarafından yapıldığında, beklentilere daha yakın sonuçlar elde edilmektedir. Bundan dolayı, ilkokuma ve yazma öğretimini yerine getirecek öğretmenler bazı beklentileri karşılamak durumundadır. Bu süreçte yeterli ve başarılı bir öğretmenden beklenen ilk şey öğretmenin “Nasıl öğretemliyim?” sorusunu kendisine sorması ve yeterliliği konusunda kendini eleştirmesidir (Keskinkılıç, 2004).

İlkokuma ve yazma başarısını etkileyen etkenlere öğretmen yönünden bakacak olursak aşağıdaki etkenleri sıralayabiliriz:

- Pedagojik formasyona sahip olmayan ve ilk okuma yazma konusunda rehberliğe ihtiyacı olan öğretmenlerin durumu,
- Öğretmenin çocuğu tanımadaki ilgisizliği ve çocuk hakkında bilgi toplama tekniklerine yer vermeyişi,
- Öğretmenin iki-üç aylık bir öğretim faaliyetinden sonra değişik sebeplerden başka yerlere nakledilmesi,
- Öğretmenin o yöreye geç atanması,
- Vekil öğretmen uygulaması,
- Öğretmenin huzurlu olmayışı, derslere hazırlıklı gelmeyişi,
- Ders saatlerinin gerektiği gibi değerlendirilmeyişi,
- Sınıfların kalabalık olması nedeniyle öğrencilere yeterli zamanın ayrılamaması,
- Özellikle birleştirilmiş sınıflarda öğretmensiz kalan zamanın verimsiz geçmesi,

Silik, ürkek, çekingen çocukların öğretmenler tarafından fark edilmeyişi gibi durumlar okuma-yazma başarısını engelleyen öğretmen kaynaklı faktörlerdir (Calp, 2003a).

İlkokuma ve yazma işini üstlenecek öğretmenlerin yetiştirilmeleri için, öğretmenleri bu hizmete hazırlama, eğitim yöntem ve becerilerini vermek amacıyla hizmet öncesi kurslar düzenlenmelidir. Okuma ve yazma çalışmalarında görev alan öğretmenlerin çeşitliliği, mevcut bilgi ve beceri düzeylerinin farklılığı, hazırlık eğitiminin süre ve içeriğini etkilemektedir. Hazırlık eğitiminin öğretmenlerin çalışacakları çevrede yapılması uygun olacaktır. Bu eğitim için genellikle o bölgede görev yapan yöneticiler sorumlu olmaktadır. Öğretmenleri yetiştirecek kişiler ise, okuma ve yazma öğretimi kursları konusunda deneyimli, bölgesel ve yerel düzeye çalışmış, yetişkin eğitimi alanında lisans ve lisansüstü eğitim görmüş ya da yükseköğretim kurumları uzman kadroları tarafından seminerler ve kurslar yoluyla yetiştirilmiş eğitimciler olmalıdır. Öğretmenlerin hizmet içinde yetişmelerini sağlamak ve verimlerini artırmak amacıyla yapılan hizmet içi eğitim, kurs veya seminerler yoluyla bölgesel düzeydeki yöneticilerin, öğretmenlere iş başında rehberlik etmeleri sağlanmalıdır (Güneş, 2000).

Öğretimin ilk basamağında öğrencilere verilen ilkokuma ve yazma öğretiminde, seçilmiş olan yanlış bir yöntem, öğretmenin yetersizliği, velilerin öğrencilere farklı yöntemlerle okuma ve yazma öğretmeye çalışması, öğrencilerin geç ve güç okuma-yazma öğrenmesine sebep olabilir. Böyle bir olumsuz deneyim ise kuşkusuz öğrencilerin eğitim yaşantılarını kötü yönde etkileyecektir (Cemaloğlu, 2001).

Öğrenciler, okula başladıklarında ilk öğretmen olarak 1. sınıf öğretmenleri ile tanışacaklardır. Dolayısıyla öğretmenlerini lider, rehber ve model olarak benimseyeceklerdir.

Bu sebeple öğretmen, öğrencilerine her yönüyle örnek olmalıdır. Öğretim yöntem ve teknikleri ile ilgili araştırma yapmalı, Türkçeyi etkili ve güzel kullanmalı, akıcı ve lirik bir üslupla konuşmalı, öğrencilerinin yöresel ağızla yaptıkları hatalı konuşmaları düzeltmelidir. Öğrencilerine ilgi ve kabiliyetleri doğrultusunda yönlendirmeler yapmalıdır. Tüm bunlar öğrenci başarısını artırır ve ilkokuma ve yazma öğretiminde yerel ağız kullanımından kaynaklanan hatalı konuşma ve yazmaların oluşmasını engellemiş olur (Cemaloğlu, 2001; Cemaloğlu & Yıldırım, 2004).

Aile ve Çevre İle İlgili Nedenler

Öğrencinin okula gelmesi ile birlikte onun eğitiminin büyük bir bölümünü okul üstlenmiş olmakta fakat ailenin sorumluluğu da bütünüyle sona ermemektedir. Tam tersine, ailenin sorumluluğu giderek artmaktadır (Çelenk, 2005). Çünkü aile çocuğun ilkokuludur. Aileler çocuğun hayatının ilk yıllarında gelişmesini kolaylaştırmaya yarayacak çeşitli etkinlikler yapabilirler. Bu etkinliklerden birisi de çocuğu okumaya hazırlamaktır (Güneş, 2000).

Ülkemizde hızla gelişmekte ve değişmekte olan yaşam koşullarına uyum sağlayamaya çalışan aileler sadece ayakta kalma çabası içindedirler. Aileler çocuklarının başarılı olmaları için uygun eğitim koşullarını sağlama, çocuğa ders çalışma zamanları ayırma gibi fiziksel katkıların yanında, onları başarıya yönlendirecek psikolojik desteği de veriyor olması gerekecektir. Aileler sıkıntılı yapılarında ise çocuklar bu durumdan fazlaca derinden etkilenebilir, hatta yaşanan olayları daha üst sınırdan algılayabilir. Çocuğun başarısızlıklarının ardında bu durumlardan etkilendikleri gerçeği yatabilmektedir (Keskinlik, 2004).

Öğrencinin okula başlamasıyla beraber, öğrencinin okul başarısı üzerine etki eden çevresel faktörler toplumun daha geniş bir kesimine doğru ilerler. Fakat ailenin etkisi tamamen ortadan kalkmaz. Günün 24 saati içinde okulda geçirilen zaman dikkate alındığında; öğrencilerin zamanlarının $\frac{3}{4}$ 'ünü aile içinde geçirdiği görülür. Bu durum bize okul-aile etkileşiminin önemini göstermektedir (Çelenk, 2005). Eğitim dünyasında yapılan araştırmalara bakıldığında, ev ve aile çocuğun gelişmesi ve öğrenmedeki başarısında en güçlü etkiye sahiptir. Okulda verilen bilgiler ne kadar iyi olursa olsun, ailenin desteği olmadığı sürece eğitimde tam bir başarıdan söz edilemez (Dikmen, 1988).

Çocuğuna yakından alaka gösteren, onun çalışmasını planlayan, çalışması için uygun ortam yaratan ve başarısını yüceltici sözlerle destekleyen, çocuğun başarısızlığında onu destek verici, olumlu sözlerle yüreklendiren ailelerin çocuklarının akademik başarıları da yüksek olmaktadır (Satır, 1996, Akt., Çelenk, 2005).

Diaz (1989) tarafından yapılan bir çalışmada; akademik başarısı düşük olan ve sınıfta kalma tehlikesi taşıyan öğrencileri diğer öğrencilerden ayıran en önemli faktörün, aile desteği ve ilgisinden mahrumluk olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bunun yanında, ailenin çok katı, tutarsız ve geçimsiz olması da öğrencinin okul başarısının düşmesinde önemli bir risk olduğu saptanmıştır (Diaz,1989, Akt.,Çelenk, 2003).

Okul-aile ilişkilerinin yetersiz kalması ve ilgisiz aileler, ilginin düzeyini abartan aileler, ayrı yaşayan aileler, çok ailenin bir arada yaşadığı aileler, içki ve kumar gibi alışkanlığı bulunan aileler ailelerin çocuklara kullanılan okuma-yazma metodundan farklı bir metotla okuma ve yazma öğretmeye çalışması veya ailelerin hiç okuma yazma bilmemesi gibi öğrencilerin başarısızlığına neden olabilecek bütün özellikleri üzerinde bulunduran ailelerin çocuklarında genellikle başarısızlık yaşanabilmektedir (Keskinkılıç, 2004 & Calp, 2003a).

Bunların yanı sıra okulun eğitim-öğretim yılının ortasına doğru açılması, sınıfların ısı ve ışık yönünden yeterli olmaması, araç-gereç eksikliği gibi nedenler de okuma ve yazma başarısını engelleyen okul kaynaklı nedenlerdir (Calp, 2003a).

Bunun yanında çocuğun yaşadığı çevre içindeki arkadaş ve akran grupları ve çocuğun onlardan etkilenme durumları da öğrenci başarısızlıklarında önemli bir faktördür (Keskinkılıç, 2004).

İlkokuma ve yazmadaki başarısızlık ile ailelerin bulunduğu ekonomik durum arasında da açık bir ilişki vardır. Bu durum birçok araştırma ile açıkça ortaya konmuştur. Çocuğun çevresindeki sosyoekonomik seviye düştükçe okumada başarısız; yükseldikçe de başarılı olmaktadır. Özellikle pek çok ülkenin kırsal yörelerinde ekonomik seviyesi düşük aile çocuklarının okulu erken terk ettiği ve yeterli bir okuma-yazma eğitimi alamadığı bilinmektedir. Çocukların okulu terk etmesinde birçok etken vardır. Bunlar arasında en yaygın ve belirleyici olanlar şöyle özetlenebilir:

Aileler veya çocuklar, okula devam etmenin getirdiği ekonomik yük ile verilen eğitimin kalitesi, ya da ileride sağlayacağı yararlar arasında bir karşılaştırma yaptıktan sonra, okula devam etmenin fazla bir şey getirmeyeceği sonucuna varmaktadır. Yoksul bir aile için ders araç-gereçleri, okulda yenen öğle yemekleri ve servis masrafları çok ağır bir yük getirmektedir. Bunun yanında aile, evde veya kırsal alanda çocuğun yardımına ihtiyaç duyabilir. Ekonomik nedenler çocukların okuldan erken ayrılmasına sebep olmaktadır. Bu sebeple, okuma yeteneği de yeterince gelişememe ektedir (Güneş, 2000).

İlkokuma ve yazma öğretimi süreci içinde öğrencinin başarısız olma sebeplerini bir veya birkaç neden ile açıklamak doğru olmayabilir. Genel olarak başarısızlık, öğrencinin aile

ve çevresi ile ilişkilendirilerek, ailelere suçlanmaktadır. Böylelikle sosyoekonomik seviyesi düşük aileler ve öğrencilerin yaşam alanları işin içine katılarak başarısızlık sebepleri açıklanmaya çalışılır. Bu durumda öğrencinin başarılı olmasını sağlamak için, ailesini zenginleştirmek, onlara en az lisans düzeyinde öğretim vermek ve şehrin en görkemli semtine yerleştirmek gerekecektir. İlgili bahanelerle başarısızlığı açıklamak ne kadar yeterli değilse, sıralanan düzeltmelerle sonuca ulaşmak da oldukça uçuk gelmektedir (Keskinkılıç, 2004).

Türkçenin Yeterince Etkin ve Güzel Kullanılmadığı Yörelerde İlkokuma ve Yazma Öğretimi

İlkokuma ve yazma öğretiminde karşı karşıya bulunduğumuz durumlardan biri de Türkiye'nin çeşitli bölgelerinde Türkçenin yeterince etkin ve güzel kullanılmamasından dolayı okuma yazma öğretilmesi problemi (Yılar, 2015; Calp, 2003a; Damarlı-Oçak, 2007). Bu sorun, yalnızca ülkemiz için değil, diğer başka ülkeler için de söz konusudur (Calp, 2003a; Damarlı-Oçak, 2007).

Ana dili Türkçe olmayan öğrencilerin yoğun olduğu bölgelerde, hiç Türkçe bilmeden okula gelenler olmaktadır. Bu durumda olarak okula başlayanların sayısı hiç de azımsanacak seviyede değildir. Geçmiş yıllara oranla bu sayı yavaş yavaş azalmasına karşın öğretmenlerin yaşadığı en önemli problemlerin başında, hâlen bu konu gelmektedir (Kırmızı-Ünal, 2016).

Ülkemiz bulunduğu pozisyon sebebiyle çok farklı dillere ve ırklara ev sahipliği yapmaktadır. Tüm dünyada olduğu gibi Türkiye'de de yaşayan Kürt, Ermeni, Rum, Süryani, Arap gibi toplulukların olması, çok kültürlü bir yapının olmasına sebep olmuştur (Tamer-Gencer, 2011).

Ülkemizin özellikle Doğu ve Güneydoğu Anadolu bölgelerinde yaşayan öğrenciler ailede öğrendikleri Kürtçe, Arapça, Süryanice ve Zazaca gibi dilleri yaşamlarının her alanlarında kullanmaktadır. Bu öğrenciler zorunlu eğitime başladıkları zaman ise ülkenin resmi dili olan Türkçeyi öğrenmekte sıkıntılar yaşamaktadırlar. Bu sıkıntıların tabanında ise iletişim sorunu yatmaktadır. Zorunlu eğitime başlayana kadar bütün duygu ve düşüncelerini anadilleriyle anlatan öğrenciler, kendilerini Türkçeye uyarlamada zorlanmakta, duygu ve düşüncelerini anlatmada sıkıntılar yaşamaktadır. Özellikle o bölgelerde görev yapan öğretmenler öğrencilerle iletişim kurarken çeşitli sıkıntılar yaşamakta bununla birlikte eğitim-öğretimin de aksadığı görülebilmektedir (Susar-Kırmızı, 2015). Çünkü öğrenmenin iletişimden ayrı olarak düşünülmesi imkânsızdır. Öğrenci, ne dediğini anlamadığı bir öğretmenle rahat iletişim kuramayacağı ve öğretmenin iletmek istediği mesajları doğru algılayamayacağı için de sağlam bir öğrenme ortamına sahip olamayacaktır (Sarı,

2001).Okuma ve yazma öğretiminde, kaynakla alıcı arasında bütün bir iletişim gerçekleşmemektedir. Çünkü her ikisi arasındaki ortak kanal yeterli değildir. O halde okuma ve yazma öğretiminin bu yörelerde gerçekleşmesi için ortak bir kanal olarak dilin güçlenmesi gerekmektedir. Ortak dil gelişmeden okuma ve yazma öğrenen öğrenci “okur ve yazar” fakat okuduğunu ve yazdığını anlayamaz. Bunun sebebi ise, öğrencinin öğrenilen sözcüklerin anlamını bilmemesidir (Güleryüz, 2002).

Okuma ve yazma öğretiminde en önemli öğelerden birisi anlamdır. Anlam için olmazsa olmaz diyebiliriz. İlkokuma ve yazma öğreten bir öğretmen, öğrencilerin yalnızca birtakım harfleri seslendirebilmeyi kazanmalarını hedeflemez. Asıl hedef, aslında doğru, akıcı ve etkili bir dil kullanımını kazandırmaktır. Bu sebeple, öğrencilerin Türkçeyi hiç bilmemeleri veya çok az bilmeleri, ilkokuma ve yazma öğretimini doğrudan etkileyecek bir sorundur (Yılar, 2005). Türkçenin yeterince etkin konuşulmadığı yörelerde, öğrencinin “dinleme” ve “konuşma” şemaları Türkçe oluşmamış ya da yeterli seviyede olmayabilir. Bu sorun Türkçenin yeterince etkin konuşulmadığı yörelerde okuma ve yazma öğretimini daha da zorlaştırmaktadır (Güleryüz, 2002).

Okuma ve yazma öğretimi, her ne kadar “okuma ve yazma” ile sınırlandırılmış gibi görünse ve yalnızca “okuma ve yazma sisteminin kazandırılması” şeklinde idrak edilse de aslında bir dil öğretimidir. Çünkü okuma ve yazma öğretimi esnasında, öğrenciler yakın çevresinde edindiği ana dilini zamanla bilerek veya bilmeyerek daha düzenli bir hale sokar. Dilin yapı ve işlevini zamanla keşfeder ve giderek etkin bir şekilde kullanma becerisini elde eder (Calp, 2003a).

Okuma ve yazma sürecini etkileyen en önemli etkenlerde biri de dildir. Anadilleri farklı olan öğrenciler, doğal olarak anadillerini kullanarak okula başlamaktadırlar. Bu nedenle anadili Türkçe olmayan yörelerde okula başlayan öğrencilerin konuştukları dil ile eğitimin verildiği dil birbirinden farklı olacak ve burada okuma ve yazma öğreten öğretmen de okuma ve yazma öğretmek için farklı uygulamalar geliştirmek zorunda kalacaktır (Yiğit, 2009).

Ülkemizde resmi dil Türkçe olduğundan dolayı eğitim kurumlarında eğitim ve öğretim etkinlikleri Türkçe olarak sürdürülmesi gerekmektedir.

Evinde ve en yakın çevresinde kendi ana dilini konuşan öğrenciler, okulda ise Türkçe öğrenim görmekte ve Türkçe konuşmaktadır. Bu nedenle bu öğrenciler, okulda dersleri takip edebilmede güçlük yaşamaktadır. Fakat ilkokulu bitirdiği zaman Türkçeyi yeterince konuşabilmektedir. Bu durum Türkçe konuşulan diğer yörelerle karşılaştırıldığında öğrenci için fırsat eşitsizliği yaratmaktadır. Çünkü çocuğun, Türkçe konuşulan diğer yörelerdeki

yaşıtları artık bilgi öğrenme aşamasına geçtikleri halde o yalnızca Türkçe konuşabilme becerisini elde etmiş olmaktadır. Bu nedenle bu durum, ilerideki öğrenim aşamalarında onun başarısını olumsuz olarak etkilemektedir (Tezcan, 1985). İlkokuma ve yazma öğretiminde, öğrenciyi başarıya götürecek en önemli elemanlardan biri dilin kullanımıdır. Türkçenin yeterince etkin kullanılmadığı yörelerde öğrencinin, ailesinden öğrendiği dil ile okul ortamında kullanılan dilin aynı olmaması, okul öncesi hazırlığının bulunmaması, ilkokuma ve yazma öğretimini olumsuz etkileyecektir (Yılar, 2005).

Çatak İlçesinde Bulunan Okulların Durumu

Çatak ilçesinde eğitim ve öğretim faaliyetleri istenilen düzeyde sağlanamamış ve halen yetersiz bir durumdadır. Bu durumun temel nedenleri; eğitim ve öğretim yatırımlarının yetersiz olması, kadrolu ve nitelikli öğretmen sayısının az olması ya da bunun yerine ücretli öğretmenlik uygulaması ile halen geçerli olan geleneksel eğitim anlayışının ilçede büyük oranda hâkim olmasından kaynaklanmaktadır. İlçede eğitim ve öğretim olanaklarının geliştirilmesi için öncelikle gerekli yatırımların sağlanması gerekmektedir.

Araştırma doğrultusunda Çatak ilçesinde bulunan okulları ve bu okulların öğrenci ve öğretmen durumunu daha iyi görebilmek için aşağıdaki tabloda Çatak ilçe merkezi ve mahallelerinde yer alan okullar; okullardaki öğrenci ve öğretmen sayıları ile bu öğretmenlerin istihdam şekillerine yer verilmiştir.

Tablo 1. İlçede Bulunan İlkokulların Yerleşim Birimi, Öğretmen, Öğrenci ve Sınıf Durumlarına Göre Dağılımı

Okulun Adı	Yerleşim Birimi	Öğrenci Sayısı	Öğretmen Sayısı		Öğretmen Başına Düşen Ortalama Öğrenci Sayısı
			Kadrolu/ Sözleşmeli	Ücretli	
Ağaçlık İlkokulu	Köy	29	2	0	15
Akçabük İlkokulu	Köy	11	0	1	11
Alacayar İlkokulu	Köy	79	5	0	16
Alacayar / Tellikaya Mezrası İlkokulu	Köy	8	1	0	8
Alakaynak İlkokulu	Köy	94	0	4	23
Albucak Mezrası İlkokulu	Köy	25	0	1	25
Aşağı Narlıca İlkokulu	Köy	16	1	0	16
Atatürk İlkokulu	Merkez	320	14	1	21

Tablo 1. (Devamı)

Bilgi İlkokulu	Köy	126	4	0	31
Boyunpınar İlkokulu	Köy	25	0	1	25
Çemik İlkokulu	Köy	32	1	0	32
E.Gülsezer Cangüre İlkokulu	Köy	108	2	2	27
Kaçit İlkokulu	Köy	67	2	2	17
Kayaboğazi İlkokulu	Köy	108	3	1	27
Kıyıcak İlkokulu	Köy	119	1	3	30
Konalga Hayati Kapukaya İlkokulu	Köy	94	4	0	23
M. Hürriyet İlkokulu	Merkez	60	3	1	15
Narlı İlkokulu	Köy	52	2	0	26
Onağıl İlkokulu	Köy	41	2	0	20
Reşan Caziye-İbrahim İzsis İlkokulu	Köy	69	3	1	17
Samanlı İlkokulu	Köy	5	0	1	5
Saygın İlkokulu	Köy	21	1	0	21
Sığırcık İlkokulu	Köy	55	1	3	14
Sırmalı Beğendik İlkokulu	Köy	17	0	2	8
Sözveren İlkokulu	Köy	34	1	1	17
Sugeldi İlkokulu	Köy	29	1	0	29
Şehit Piyade Er İsa Baki İlkokulu	Köy	6	0	1	6
Şehit Seyvan Yavuz İlkokulu	Merkez	213	9	2	19
Teknecik İlkokulu	Köy	12	1	0	12
Toyga İlkokulu	Köy	19	1	0	19
Urganlı İlkokulu	Köy	14	0	1	14
Uzuntekne İlkokulu	Köy	29	1	0	29
Yukarı Narlıca İlkokulu	Köy	58	3	0	19
Yuvalıçam İlkokulu	Köy	31	0	2	15

Kaynak: Çatak İlçe Millî Eğitim Şube Müdürlüğü, 2020

Tablo 1’de görüldüğü gibi Çatak ilçe merkezi ve mahallelerinde toplam 34 ilkokul bulunmaktadır. Bu okulların 3’ü ilçe merkezindedir. Okulların tamamında 2026 öğrenci bulunmaktadır. Derslik başına düşen ortalama öğrenci sayısı 20’dir. İlçe merkezinde bulunan okullardaki öğrenci sayısı 593’tür. Köylerde bulunan okullardaki öğrenci sayısı 1433’tür. Araştırmaya katılan okullarda görev yapan sınıf öğretmeni sayısı 83 kişiden ibarettir. Öğretmenlerin 25’i ilçe merkezinde, 58’i köyde görev yapmaktadır. Öğretmenlerin 59’u kadrolu/sözleşmeli öğretmen olarak, 24’ü de ücretli öğretmen olarak istihdam etmektedir.

Tablo incelendiğinde, bazı okullarda (Akçabük, Alakaynak, Albucak Mezrası, Boyunpınar, Samanlı, Sırmalı Beğendik, Şehit İsa Baki, Urganlı ve Yuvalıçam İlkokulları) sadece ücretli öğretmenlerin görev yaptığı, kadrolu ya da sözleşmeli öğretmenlerin hiç bulunmadığı göze çarpmaktadır. Bu da öğrencilerden yeterli verim alınamamasının bir nedenidir. Çatak ilçesinde eğitim kalitesi ve eğitim seviyesinin düşük olmasının bir sebebi olarak ilçede yer alan bazı okullarda derslik başına düşen öğrenci sayısının fazla olması ve öğrenci başına düşen öğretmen ihtiyacının yetersiz olması gösterilebilir. Çatak ilçesinde eğitim-öğretim faaliyetlerinin başlıca sorunu öğretmen eksikliği ve okullaşma oranının azlığı olmasından kaynaklı olduğu yorumu yapılabilir. Öğretmen sayısının yetersizliği neredeyse ilçe merkezinde yer alan bütün okullarda temel bir sorun yaratmaktadır.

Bu nedenle yörede var olan eğitim sorunlarının önüne geçebilmek için gerek ilçe merkezinde gerekse kırsal alanda alternatif olanaklar oluşturulmalı, okullaşma oranı ve öğretmen sayısını artırılmalı ve ücretli öğretmenlik uygulamasından vazgeçilmelidir. Ancak bu koşullar sağlandığında ilçede nispeten eğitim sorunları çözülebilecek ve eğitim kalitesi azda olsa artabilecektir.

İlgili Araştırmalar

Ülkemizde, Türkçenin yeterince etkin konuşulmadığı yerlerde ve iki farklı dili konuşan çocukların olduğu yerlerde okuma yazma öğretimi ile ilgili öğretmenlerin ve öğrencilerin yaşadığı sorunları konu alan birçok araştırma yapılmıştır.

Sarı (2001) yaptığı çalışmasında çözümleme yöntemi ile okuma ve yazma öğrenirken iki dilli çocukların karşılaştıkları zorlukları öğretmen görüşlerine göre belirlemeye çalışmıştır. Araştırmasını Adana ili sınırları içinde yer alan iki dilli çocukların devam ettiği ilkokullarla tek dilli çocukların devam ettiği ilkokullarda 57 öğretmen ile yürütmüştür. Araştırmanın sonucunda; öğretmen görüşlerine göre karşılaşılan güçlükler, dikkat dağınıklığı, telaffuzda güçlük yaşama, derse karşı alakasızlık, okuduğunu veya dinlediğini anlamada zorluk yaşama, sorulara cevap vermede zorluk yaşama ve kendini ifade etmede başarısızlık yaşama şeklinde

sıralanmıştır. Çalışma bu konuda yapılan ilk çalışmalardan olması nedeniyle önemli bir rol oynamaktadır.

Yiğit (2009) Şırnak ilinde yaptığı çalışmasında ses esaslı cümle yöntemiyle ilkokuma ve yazma öğretirken öğretmenlerin karşılaştıkları sorunları tespit etmeyi amaçlamıştır. Araştırmaya 70 birinci sınıf öğretmeni ile yürütmüştür. Öğretmenlerin görüşlerine göre çalışmanın sonucunun Sarı'nın (2001) yaptığı çalışmanın sonucunda elde edilen verilere benzerlik gösterdiği görülmektedir. Öğretmenlerin ayrıca araç ve gereç kullanımını bilmemekten kaynaklanan sorunlar da yaşadıkları tespit edilmiştir. Öğretmenler, öğrencilerinin karşılaştıkları bu sorunların nedenlerini ise; ana dillerinin farklı olması, ailenin eğitime gerekli önemi vermemesi ve öğrencilerin okul öncesi eğitimini almamış olmaları olarak sıralamışlardır.

Asrağ (2009) ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin ana dil öğrenim problemlerini belirlemek amacıyla Şanlıurfa ilindeki ilkokullarda bir çalışma yapmıştır. Çalışmasını 434 öğretmen ile yürütmüştür. Çalışmanın sonucunda ise; öğrencilerin ana dil konuşma sorunlarının nedenleri olarak Yiğit'in (2009) yaptığı çalışmada çıkan sonuca benzer olarak okul öncesi eğitim alıp almama durumunun konuşmada etkili olduğu tespit edilmiştir. Bunun dışında ana dil öğrenim problemlerinin nedenleri olarak öğretmenler; bölgede yaşayan ailelerin ekonomik durumunu, öğrencilerin mevsimlik işçi olarak çalışıyor olmasını, problemi çözmeye yönelik telafi programların uygulanmayışını ve öğretmenler için Türkçe konuşma becerisini ilerletmeye yönelik yardımcı kitapların olmayışını göstermişlerdir.

Alaca (2011) ilköğretim ikinci kademeye devam eden; iki dilli olan ve olmayan öğrencilerin, okul yaşam kalitesi algılarının ve okula aidiyet duygularının incelenmesi amacıyla bir çalışma yapmıştır. Araştırmasını Adıyaman ilinin ilçelerindeki 12 ilköğretim okulunda okuyan ve anadili Türkçe olan 563, iki dilli olan 477 olmak üzere toplam 1040 öğrenci ile yürütmüştür. Araştırma sonucunda; iki dilli olan ve olmayan her iki öğrenci grubunun okullarındaki yaşam kalitesini ortalamanın üzerinde bir düzeyde olumlu algıladıklarını göstermektedir. Hem ana dili Türkçe olan hem de iki dilli olan öğrencilerin okul yaşam kalitesi ölçeği ve okula aidiyet duygusu ölçeğinden alınan puanların, ortalamanın üzerinde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu da öğrencilerin kendilerini genel olarak okullarına bağlı hissettiklerini göstermektedir. Okul yaşam kalitesi algısının okula aidiyet duygusuyla ilişkili olduğu ve okula aidiyet duygusunun öğrencilerin okul yaşam kalitesi algılarını anlamlı bir şekilde yordadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Emeç (2011) Erzurum ilinde görev yapan öğretmenlerle ilkokuma ve yazma öğretimi aşamalarında sınıf öğretmenlerin karşılaştığı sorunlar ve bu sorunlar karşısında kullandıkları

özüm önerilerini tespit etmek amacıyla bir araştırma yapmıştır. Araştırmasını Erzurum ili sınırları içerisinde daha önce birinci sınıf okutmuş olan 79 sınıf öğretmeni ile yürütmüştür. Araştırmanın sonucunda; öğretmenlerden kaynaklanan sorunların temelini tecrübesizlikten dolayı olduğu tespit edilmiştir. Öğrenciden kaynaklanan sorunların temelini ise öğrencilerin, ailede edindikleri dili konuşmayı sürdürme isteğinden olduğu tespit edilmiştir. Aile ve çevreden kaynaklı sorunların temelinde, öğrencinin içinde yaşadığı aile ve çevrede ana dilinin Türkçe olmamasından dolayı sorunların ortaya çıktığı ve Türkçe programının öğrenci seviyesine uygun olmadığı tespit edilmiştir.

Gözüküçük ve Kıran (2015) araştırmalarını Diyarbakır ili ve merkez ilçelerindeki köy ve beldelerinde görev yapan sınıf öğretmenlerinin ilkokuma ve yazma öğretimi sürecinde ana dili Türkçe olmayan öğrencilerle yaşadıkları problemleri belirlemek amaçlamışlardır. Araştırmada; dil problemlerinden dolayı öğrencilerin söylenileni anlamakta güçlük çektiği, kelime dağarcıkları yeteri kadar zengin olmadığından cümle kurmakta zorlandıkları ve kelimeleri anlamlandıramadıkları için yazıyı da yavaş yazdıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Gözüküçük (2015) Diyarbakır ili ve merkez ilçelerindeki köy ve beldelerinde görev yapan sınıf öğretmenleri ile ana dili Türkçe olmayan ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin okuma ve yazma öğrenme aşamalarında karşılaştıkları problemleri tespit etmek ve bu problemlere çözüm önerileri getirmek amacıyla bir çalışma yapmıştır. Çalışmasını 705 birinci sınıf öğretmeni ile yürütmüştür. Araştırma sonucunda; öğrencilerin ana dillerinin Türkçe olmamasından dolayı söyleneni anlamakta güçlük çektikleri, sesleri hissetme, tanıma, birleştirme ve okumada zorlandıkları, iletişim kurarken zorlandıkları ve kendilerini iyi bir şekilde ifade edemedikleri gibi sorunlar tespit edilmiştir.

Ayanoğlu (2015) iki dilli çocukların okul öncesi dönemdeki sosyal gelişimini araştırdığı çalışmasını Mardin'in Artuklu ilçesinde çalışmakta olan okul öncesi öğretmenleriyle yürütmüştür. Araştırmanın sonucunda; okul öncesi dönemde iki dilli çocukların sosyal gelişiminin genel olarak olumlu algılandığı ve iki dilli olmanın özellikle yetişkinlerle olan iletişime dair sosyal gelişimi olumsuz etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

Koşan (2015) araştırmasında iki dilli öğrencilerin ilkokula başlarken okula hazırbulunuşluklarının incelenmesinde okul öncesi eğitimi alıp almama durumunun etkili olup olmadığını öğretmen görüşlerine göre belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmasını Şanlıurfa'nın Viranşehir ilçesinde bulunan ilkokullar bulunan 30 öğretmen ve 300 öğrenci ile yürütmüştür. Araştırma sonucunda; Yiğit'in (2009), Asrağ'ın (2009) ve Ayanoğlu'nun (2015) yaptığı araştırmalarda ulaşılan sonuca benzer sonuçlar elde edildiği göze çarpmaktadır. Bunun dışında okul öncesi eğitimi alan ve bu eğitimi almayan iki dilli çocukların okula

hazırbulunuşluklarında; ailenin konuştuğu dilin, ailenin ekonomik durumunun, kardeş sayısının ve anne-baba eğitim durumunun etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Susar-Kırmızı vd. (2016) araştırmalarında Türkçenin az konuşulduğu bölgelerde ilkokuma ve yazma sürecinde karşılaşılan problemlere ilişkin öğretmenlerin görüşlerini tespit etmeyi amaçlamışlardır. Araştırma Mardin, Muş ve Adıyaman illerinde 72 öğretmen ile yürütülmüştür. Araştırma sonucunda; öğretmenlerin öğrencilerle ve velilerle iletişim problemi yaşadığı, öğrencilerin kendi aralarında iletişim problemi yaşadığı, öğrencilerin okuduğunu anlamada sıkıntı çektiği gibi sorunlara ulaşılmıştır.

Kan ve Hatay (2017) iki dilli öğrencilerin dikte ve yazma becerisini incelemeyi amaçladıkları araştırmalarını Hatay'ın Antakya ilçesinde eğitim ve öğretim gören 212 öğrenci ile yürütmüşlerdir. Araştırma sonucunda; araştırmaya katılan iki dilli öğrencilerin yazma becerilerinin diğer öğrencilere göre düşük olduğu belirlenmiştir. Bu durumun okul öncesi eğitim alıp almama durumundan kaynaklandığı sonucuna ulaşılmıştır. Okul öncesi eğitimi almış olan iki dilli öğrencilerin yazma becerilerinin diğerlerine göre daha iyi düzeyde olduğu belirlenmiştir.

Kan ve Yeşiloğlu (2017) ilkokuma ve yazma öğretimi aşamalarında iki dile sahip olan çocukların yaşadıkları problemleri ve bu problemlere dair çözüm önerilerini belirlemeyi amaçladıkları araştırmalarını Hatay'ın Defne ve Reyhanlı ilçelerinde görev yapan 20 öğretmen ile gerçekleştirmişlerdir. Öğretmenler ses esaslı cümle yöntemi ile okuma ve yazma öğretimi aşamalarının neredeyse tümünde iki dilli çocukların sıkıntılar yaşadıklarını belirtmişlerdir. Araştırma ile benzer sonuca Sarı'nın (2001) çalışmasında da rastlanmaktadır. İki dilli çocukların cümle çözümleme yöntemi ile okuma ve yazma aşamalarında ana dili Türkçe olan çocuklara göre daha fazla problem yaşadıkları belirlenmiştir. Her iki okuma ve yazma öğretimi yaklaşımında da problemler yaşandığı bu durumun da iki dilli olmaktan kaynaklandığı görülmektedir.

Karadağ (2017) çalışmasında öğretmenlerin ana dili Türkçe olmayan öğrencilerin okuma ve yazma öğretimi sürecinde yaşadığı sorunları ve bu sorunlara dair çözüm önerilerini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma Ağrı'nın Patnos ilçesinde görev yapan 253 sınıf öğretmeni ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda; ana dili Türkçe olmayan öğrenciler için uyum çalışmalarının yapılmadığı, derslerin kazanımlarının bu öğrencilere yönelik olmadığı ve bireysel farklılıkların göz ardı edildiği tespit edilmiştir.

Öğretmenlerin ilkokuma ve yazma sürecinde karşılaştığı sorunları konu alan birçok araştırma yapılmıştır. Genel olarak yapılan çalışmalara bakıldığında ve bölgede yaşayan

öğrencilerin koşulları değerlendirildiğinde ilkokuma ve yazma sürecindeki başarının diğer derslerdeki başarıyı da önemli ölçüde etkilediği, iletişim problemlerinin yaşandığı, bireysel farklılıkların göz ardı edildiği, okuma ve yazma sürecine geçme aşamasında zaman kayıplarının yaşandığı ve bölgede görev yapan öğretmenlerin konu ile ilgili yeterli bilgiye sahip olmadıkları göze çarpmaktadır.



ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

Yöntem

Bu bölümde; araştırmanın yöntemi, araştırmanın evreni, örnekleme, veri toplama araçları, veri toplama süreci, verilerin analiz edilmesinde kullanılan teknikler ve araştırmanın geçerlilik ve güvenilirliğine ilişkin bilgiler yer almaktadır.

Araştırmanın Yöntemi

Türkçenin yeterince etkin ve güzel konuşulmadığı yörelerde ilkokuma ve yazma sürecinde karşılaşılan sorunları belirlemeye yönelik olan bu çalışma betimsel araştırma türlerinden olan tarama (survey) araştırması niteliğinde nicel bir araştırmadır. Araştırmadan elde edilen veriler betimsel bir şekilde analiz edilip sayısallaştırılmıştır ve yorumlar sayısal veriler üzerinden yapılmıştır.

Betimsel araştırmalarda verilen bir durum olabildiği ölçüde tam ve dikkatli şekilde tanımlanır (Büyüköztürk vd., 2018). Betimsel araştırma türlerinden olan tarama araştırması ise; bir konuya ya da olaya ilişkin katılımcıların görüşlerinin ya da ilgi, beceri, yetenek, tutum vb. özelliklerinin belirlendiği araştırmalardır (Fraenkel & Wallen, 2006, Akt., Büyüköztürk vd., 2018) Tarama modelleri geçmişte veya halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır (Karasar, 2010).

Evren ve Örneklem

Bu araştırmanın evrenini 2019-2020 eğitim ve öğretim yılında Van il ve ilçelerindeki ilkokullarda görev yapmakta olan sınıf öğretmenleri oluşturmaktadır. Bu araştırmanın örnekleme ise kolay ulaşılabilir olduğundan Van'ın Çatak ilçesindeki ilçe merkezi ve köylerinde bulunan 34 ilkokulda görev yapmakta olan 83 sınıf öğretmeninden oluşturmaktadır.

Amaçlı örnekleme yöntemlerinden biri olan kolay ulaşılabilir durum örnekleme yöntemi yapılan araştırmaya hız ve işlevsellik kazandırır. Çünkü bu yöntemde araştırma yapan kişi, kendisine yakın olan ve ulaşmada sıkıntı yaşamayacağı bir durumu seçer (Yıldırım & Şimşek, 2018).

Araştırmada kapsamında olan bu okulların bulunduğu bölgeler ile öğretmenlerin istihdam şekli ile ilgili bilgiler Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. *Okul ve Öğretmenlerin Toplamının Yerleşim Birimine Göre Dağılımı*

Bölge	Bölgede Bulunan Okul Sayısı	Bölgede Bulunan Öğretmen Sayısı	
		Kadrolu/Sözleşmeli	Ücretli
İlçe Merkezi	3	20	4
Köy	31	39	20
Toplam	34	59	24

Tablo 2 incelendiğinde, Van ili Çatak ilçesinde 34 ilkokul bulunduğu ve bu okulların 3’ünün merkezde 31’inin ise köylerde bulunduğu görülmektedir. Merkez ilkokullarda 4’ü ücretli öğretmen olmak üzere toplam 24 sınıf öğretmeni görev yapmaktadır. Köylerde bulunan ilkokullarda ise, 20’si ücretli öğretmen olmak üzere toplam 59 sınıf öğretmenin görev yaptığı görülmektedir. Çatak ilçesinde bulunan ilkokullarda araştırmaya katılan toplam 83 sınıf öğretmeni görev yapmaktadır. Bunlardan 59’unun kadrolu veya sözleşmeli öğretmen olarak, 24’ünün ise ücretli öğretmen olarak görev yaptığı görülmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyet dağılımı frekans ve yüzde olarak Tablo 3’de gösterilmiştir.

Tablo 3. *Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Frekans ve Yüzdelik Dağılımı*

Cinsiyet	Kadın	Erkek	Toplam
Frekans/Yüzde			
Frekans (f)	52	31	83
Yüzde (%)	62.7	37.3	100

Tablo 3 incelendiğinde; araştırmaya katılan 83 öğretmenin 52’si (%63.7) kadın öğretmen, 31’i (%37.3) erkek öğretmenden oluştuğu görülmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin hizmet sürelerine göre dağılımı frekans ve yüzde olarak Tablo 4’de gösterilmiştir.

Tablo 4. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Hizmet Sürelerine Göre Frekans ve Yüzdelik Dağılımı

Hizmet Süresi					Toplam
	1-10	11-15	16-20	21 ve üzeri	
Frekans/Yüzde					
Frekans (f)	75	5	3	0	83
Yüzde (%)	90.4	6	3.6	0	100

Tablo 4 incelendiğinde; araştırmaya katılan öğretmenlerin 75'inin (%90.4) hizmet süresinin 1 ile 10 yıl arasında değiştiği, 5'inin (%6) hizmet süresinin 11 ile 15 yıl arasında değiştiği ve 3'ünün (%3.6) hizmet süresinin 16 ile 20 yıl arasında değiştiği sonucuna ulaşılmaktadır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin mezuniyet durumlarına göre dağılımları frekans ve yüzde olarak Tablo 5'de gösterilmiştir.

Tablo 5. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Mezun Oldukları Fakülte Türüne Göre Frekans ve Yüzdelik Dağılımı

Mezun Olunan Fakülte			Toplam
	Eğitim Fakültesi	Diğer	
Frekans/Yüzde			
Frekans (f)	67	16	83
Yüzde (%)	80.7	19.3	100

Tablo 5 incelendiğinde; araştırmaya katılan 83 öğretmenin 67'sinin (%80.7) Eğitim fakültesi mezunu olduğu, 16'sının (%19.3) ise diğer fakültelerden mezun olduğu sonucuna ulaşılmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmadaki veriler araştırmacı tarafından hazırlanan Türkçenin yeterince etkin ve güzel konuşulmadığı sınıflarda öğretmenlerin ilkokuma yazma öğretimi sürecinde karşılaştığı sorunlar ve bu sorunlara yönelik çözüm önerilerini belirlemek amacıyla geliştirilen “Türkçenin Yeterince Etkin Konuşulmadığı Yörelere İlkokuma ve Yazma Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlar Anketi Formu” ile toplanmıştır.

Çalışmanın veri kaynağını oluşturan öğretmenlerden ilkokuma ve yazma sürecinde karşılaşılan problemler hakkında bilgi edinebilmek amacıyla öğretmenlere anket formu uygulanmıştır. Anket formu 4 kısımdan oluşmaktadır. Anket formunda; öğretmeni tanımaya ve öğretmenden kaynaklı sorunların tespitine yönelik 8 soru, yöreyi tanımaya ve yöredeki öğrencilerden kaynaklı sorunların tespitine yönelik 10 soru, velilerden kaynaklı sorunların tespitine yönelik 4 soru ve sorunların çözümüne yönelik 5 soru olmak üzere toplam 27 soru bulunmaktadır.

Anket formu oluşturulurken ilk olarak araştırılan konu ile ilgili alanyazın incelenmiştir. Alanyazın araştırmasının ardından form ile ilgili Atatürk Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalında görev yapan öğretim elemanlarına, tez danışmanına, ilkokuma ve yazma ile ilgili doktora yapmış bir öğretim elemanına, bir sınıf öğretmenine ve iki Türkçe öğretmenine sunularak görüşleri doğrultusunda formda gerekli olan değişiklikler yapılmıştır.

Süreç ve Uygulama

Çatak Kaymakamlığı İlçe Millî Eğitim Müdürlüğünden görüşmelerin yapılabilmesi için gereken izinler alındıktan sonra araştırmacı tarafından plan dâhilinde çalışma uygulanmıştır. Bu çalışmada veriler, araştırmacı tarafından hazırlanan Türkçenin yeterince etkin ve güzel konuşulmadığı yerlerdeki ilkokuma ve yazma sürecinde öğretmenlerin karşılaştığı sorunları belirlemek amacıyla anket formu kullanılarak toplanmıştır. Sorular öğretmenlere birebir elden dağıtılarak ve e-mail atılarak ulaştırılmıştır.

Verilerin Analizi

Veri toplama işlemi gerçekleştirildikten sonra toplanan veriler bilgisayara yüklenmiştir. Çalışmaya katılanlara ait veriler sayısal şekle dönüştürülmüş ve analizlerinin yapılmasında kullanılacak olan SPSS 16.0 paket programına girilmiştir. Veriler frekans, yüzde ve aritmetik ortalama ile belirlenip tablolaştırılmıştır. Elde edilen veriler ayrıntılı şekilde yorumlanmıştır. Araştırmada kullanılan anket formunda bulunan açık uçlu soruların cevaplarıyla nicel veriler desteklenmiştir. Öğretmenlerin ankette bulunan açık uçlu sorulara verdiği cevaplara ait kısaltmalar; erkek öğretmenler için (E) kadın öğretmenler için (K) ve numara sıralaması yapılmıştır.

Örneğin; (E1): E: Erkek, 1, (K1): K: Kadın, 1

Geçerlik ve Güvenirlik

Bilimsel bir araştırmada sonuçların inandırıcılığı, bilimsel araştırmanın en önemli noktalarından biridir. Araştırmalarda yaygın olarak kullanılan iki ölçüt; geçerlik ve güvenirliliktir (Kirk & Miller, 1986, Akt., Yıldırım & Şimşek, 2018). Bir testin güvenirliliğini etkileyen tüm faktörler doğrudan ya da dolaylı olarak o testin geçerliğini de etkilemektedir (Tekin, 2000, Akt., Bedir-Erişti vd., 2013).

Araştırmadan toplanmış olan verilerin ayrıntılı olarak açıklanması ve araştırma yapan kişinin verilerden elde edilen sonuçlara ne şekilde ulaştığını ayrıntılı olarak açıklaması araştırma geçerliğinin önemli kriterlerinden biri sayılmaktadır (Yıldırım & Şimşek, 2018). Bir testten elde edilen puanların ölçülmek istenen özelliği iyi bir şekilde temsil etmesine geçerlik denilmektedir. Geçerlik ölçmede kullanılan test maddelerinin ölçülmek istenen davranışı ne derecede ölçüp ölçemediğine bakılmasıdır (Büyüköztürk, vd., 2018).

Dış geçerlik örneklemden elde edilen verilerin farklı durumlara genellenebilmesidir (Fraenkel vd., 2012). Dış geçerlilik, araştırmada kullanılan veri toplama aracının birbirine benzeyen gruplarda aynı sonuçları verip vermeyeceği ile ilişkili olduğundan (Bedir-Erişti, vd., 2013) bu çalışmanın dış geçerliğini artırmak için kullanılan yöntem ve örneklem ayrıntılı olarak açıklanmıştır. Çalışmanın dış güvenirliliğini artırmak için araştırmacının araştırma içindeki konumu belirtilmiş, veri kaynağı olan bireyler açık şekilde tanımlanmış, elde edilen verilerin toplanması ve analiz yöntemleri kavramsal çerçeve içinde açıklanmıştır (Bedir-Erişti, vd., 2013). İç güvenirlilik için ise veriler betimsel bir yaklaşımla sunulmuş, uzman görüşleri alınmıştır (Yıldırım & Şimşek, 2018).

Çalışmanın geçerliliğini ve güvenirliliğini artıran önlemler Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6. Araştırmanın Geçerlilik ve Güvenilirliği İçin Alınan Önlemler

Strateji	Kriter	Uygulama
İç Geçerlilik	Uzman Değerlendirmesi	*Kullanılan anket formundaki maddeler danışman öğretmen ve bir uzman tarafından incelenmiştir.
Dış Geçerlilik	Zengin ve Ayrıntılı Anlatım	*Kullanılan yöntem ve gerekçesi “Yöntem” bölümünde alanyazın ile ilişkilendirilerek anlatılmıştır. *Uygulama sürecinden detaylı olarak bahsedilmiştir. *Veri analiz süreci ile ilgili ayrıntılı açıklama yapılmıştır. *Örnekleme ile ilgili açıklamalar yapılmıştır. *Veri toplama aracının güvenilirliği hesaplanmıştır.
Güvenilirlik	Araştırmacının pozisyonu	*Elde edilen veriler araştırmacı tarafından bizzat toplanmıştır.
	Denetim yolu	*Ölçekten elde edilen verilerin analizi sürecinde uzmanlardan yardım alınmıştır.

Veri toplama aracı olarak belirlenen ölçme aracı, ölçülecek özellikleri tam ve doğru şekilde, başka özellikleri karıştırmadan tutarlı bir şekilde ölçebilmelidir. Bundan dolayı ölçme araçlarının bazı özelliklere sahip olması gerekmektedir. Bu özellikler güvenirlik, geçerlik ve kullanışlılıktır (Bedir-Erişti, *vd.*, 2013).

Kapsam geçerliğinde ölçek maddelerinin, ölçülmek istenen davranışı yeterince yansıtıp yansıtmamasının cevabı aranır. Uzman görüşüne başvurmak kapsam geçerliğini test etmede kullanılan yollardan biridir. Uzman kişiden beklenen, ölçekte bulunan maddelerin ölçülmek istenilen davranışları ölçmeye ne kadar uygun olup olmadığının değerlendirilmesidir (Büyüköztürk, *vd.*, 2018). Hazırlanan anket formu kapsam ve yapı geçerliliği açısından Atatürk Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalında görev yapan öğretim elemanlarına, tez danışmanına, ilkökuma ve yazma ile ilgili doktora yapmış bir öğretim elemanına, bir sınıf öğretmenine ve iki Türkçe öğretmenine gösterilmiş gelen dönütler doğrultusunda formdaki maddelere son şekli verilmiştir.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

Bulgular

Bu araştırmadan elde edilen veriler, 2019 – 2020 eğitim-öğretim yılında Van ili Çatak İlçesinde bulunan 34 ilkokulda görev yapan toplam 83 sınıf öğretmeni ile sınırlandırılmıştır.

Bu bölümde araştırmada anket formundan elde edilen nitel ve nicel verilere ayrı ayrı yer verilmiştir. Elde edilen veriler toplanıp değerlendirilmiş ve nicel veriler yüzde ve frekans dağılımlarını gösterecek şekilde tablo ve grafikler hâlinde verilmiş, açık uçlu sorulara verilen cevaplar ile nicel veriler desteklenmiştir.

“Van İli Çatak İlçesinde TYEGK Sınıflarda İlkokuma ve Yazma Öğretimi Sürecinde Öğretmenlerin Karşılaştığı Sorunlar Nelerdir?” Sorusu İle İlgili Bulgular

Bu bölümde araştırmaya katılan öğretmenlerin birinci sınıf okutma tecrübeleri, göreve başlamadan önce ilkokuma ve yazma ile ilgili yöntem-teknik ve hizmet içi eğitim alma durumları, bu konulardaki yeterliliklerini, frekans ve yüzdelik dağılımlarından bahsedilmiştir. Bunun yanında yörede konuşulan dilin ne olduğu, öğretmenlerin bu dili anlama durumundan bahsedilmiştir.

Birinci Sınıf Okutma Durumları

Araştırmaya katılan öğretmenlerin birinci sınıf okutma durumlarına göre dağılımları frekans ve yüzde olarak Tablo 7’de gösterilmiştir.

Tablo 7. *Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Birinci Sınıf Okutma Durumlarına Göre Frekans ve Yüzdelik Dağılımı*

Frekans / Yüzde	Birinci Sınıf Okutma Durumu	Okuttum	Okutmadım	Toplam
Frekans (f)		72	11	83
Yüzde (%)		86.7	13.3	100

Tablo 7 incelendiğinde; araştırmaya katılan 83 öğretmenin 72’sinin (%86.7) birinci sınıf okuttuğu, 11’inin (%13.3) daha önce birinci sınıf okutmadığı sonucuna ulaşılmaktadır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerden daha önce birinci sınıf okutma tecrübesi olan 72 öğretmene kaç kez birinci sınıf okuttuğu sorusu sorulmuştur. Verilen cevaplar incelendiğinde en çok 3 kez birinci sınıf okutma tecrübesi olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Daha önce birinci sınıf okutmuş olan 72 öğretmenin birinci sınıf okutma tecrübelerine göre dağılımları frekans ve yüzde olarak Tablo 8’de gösterilmiştir.

Tablo 8. *Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Birinci Sınıf Okutma Tecrübelerine Göre Frekans ve Yüzdelik Dağılımı*

Birinci Okutma Tecrübesi Frekans / Yüzde	1 kez okuttum	2 kez okuttum	3 kez okuttum	Toplam
Frekans (f)	41	27	4	72
Yüzde (%)	56.9	37.5	5.6	100

Tablo 8 incelendiğinde; daha önce birinci sınıf okutmuş olan 72 öğretmenin 41’inin (%56.9) 1 kez, 27’sinin (%37.5) 2 kez 4’ünün (%5.6) ise 3 kez birinci sınıf okutma tecrübesinde bulunduğu sonucuna ulaşılmaktadır.

Yöntem Teknik

Araştırmaya katılan öğretmenlerin almış oldukları eğitimde yöntem ve teknik konularında bilgi sahibi olma durumlarının dağılımları frekans ve yüzde olarak Tablo 9’da gösterilmiştir.

Tablo 9. *Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Lisans Eğitimlerinde Yöntem Teknik Konusunda Bilgi Sahibi Olup Olmama Durumuna Göre Frekans ve Yüzdelik Dağılımı*

Verilen Cevap Frekans / Yüzde	Evet	Hayır	Kısmen	Toplam
Frekans (f)	11	35	37	83
Yüzde (%)	13.2	42.2	44.6	100

Tablo 9 incelendiğinde; araştırmaya katılan 83 öğretmenden sadece 11’i (%13.2) aldıkları lisans eğitiminde yöntem-teknik konusunda bilgilendirildiklerini, 35’i (%42.2) bu konuda hiç bilgilendirilmediklerini, 37’si (%44.6) ise bu konuda kısmen bilgilendirildiklerini belirtmişlerdir.

Öğretmenlere yöneltilen anket görüşme formunda, yöntem teknik konusunda bilgi sahibi olup olmadıkları sorusunun ardından öğretmenlere; Türkçenin yeterince etkin ve güzel kullanılmadığı sınıflarda bulunan öğrencilere ilkokuma ve yazma öğretiminde uygulayabilecekleri yöntem ve tekniklerle ilgili nasıl bilgiler aldıklarını ve önerilerini öğrenmek üzere 2 açık uçlu soru yöneltilmiştir. Öğretmenler açık uçlu sorulara kısa cevaplar halinde dönüş yapmışlardır.

“Yöntem ve teknikler konusunda nasıl bilgiler aldınız?” sorusuna öğretmenlerin vermiş olduğu cevaplar frekans ve yüzde olarak Tablo 10’da gösterilmiştir.

Tablo 10. *Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Aldıkları Yöntem Teknik Konusundaki Görüşlerinin Frekans ve Yüzdelik Dağılımı*

Verilen Cevaplar	Frekans (f)	Yüzde (%)
Formal anlamda alındı, uygulamada yetersizdi.	17	20.4
Her sesin öğretimi ile ilgili görsel materyaller hazırlandı.	6	7.2
Yöntem ve tekniklerin nasıl kullanılacağı ile ilgili bilgiler verildi.	5	6
Sesleri doğru telaffuz etme yöntemleri öğretildi.	4	4.8
Öğrenci merkezli yöntemlere ağırlık verildi.	4	4.8
Cevapsız	47	56.6
Toplam	83	100

Tablo 10 incelendiğinde; araştırmaya katılan 83 öğretmenden 6’sı (%7.2) aldıkları lisans eğitiminde her sesin öğretimi ile ilgili görsel materyaller hazırladıklarından, 5’i (%6) yöntem ve tekniklerin nasıl kullanılacağı ile ilgili bilgiler verildiğinden, 4’ü (% 4.8) sesleri doğru telaffuz etme yöntemlerinin öğretildiğinden, 4’ü (%4.8) öğrenci merkezli yöntemlere ağırlık verildiğinden bahsetmiştir. Öğretmenlerin 17’si (%20.4) eğitimlerin formal anlamda alındığından, uygulamada ise yetersiz kaldığından söz etmiş olup 47’si (%56.6) bu soruyu cevapsız bırakmıştır. 83 öğretmenden 17’sinin (%20.4) bu eğitimlerin formal anlamda kaldığı yönündeki cevaplarından ve 47 öğretmenin soruyu cevapsız bırakmasından yola çıkılarak bu öğretmenlerin aldıkları lisans eğitiminde yöntem ve teknik konusunda yeterince bilgilendirilmedikleri sonucuna ulaşılabilir.

“Söz konusu yöntem ve tekniklerle ilgili sizin öneriniz nedir?” sorusuna öğretmenlerin vermiş olduğu cevaplar frekans ve yüzde olarak Tablo 11’de gösterilmiştir.

Tablo 11. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Yöntem Teknik Konusundaki Önerilerinin Frekans ve Yüzdelik Dağılımı

Verilen Cevaplar	Frekans (f)	Yüzde (%)
Staj uygulaması ve pratik yapılarak daha çok tecrübe kazanılması sağlanmalıdır.	17	20.4
Farklı kültürler ile tanışılmasına fırsat verilmelidir.	9	10.8
Dil sorunu olan öğrencilere yönelik görsellerin sık kullanıldığı yöntem ve teknikler geliştirilmelidir.	5	6
Ülke şartları ve toplumsal özellikler dikkate alınarak çalışma sahasında karşılaşılan muhtemel durumlara uygun olmalıdır.	4	4.8
Türkçe dışındaki dillerden diyaloglar verilmelidir.	3	3.6
Seçmeli ders olarak farklı dil dersleri konulmalıdır.	3	3.6
Daha gerçekçi bir öğrenme ortamı sağlanmalıdır.	2	2.4
Cevapsız	40	48.1
Toplam	83	100

Tablo 11 incelendiğinde; araştırmaya katılan 83 öğretmenden 40'ının (%48.1) yöntem ve tekniklerle ilgili öneri konusundaki soruyu boş bıraktığı görülmektedir. Soruyu cevaplayan 43 öğretmenden 3'ü (% 3.6) Türkçe dışındaki dillerden diyaloglar verilmesi yönünde, 3'ü (%3.6) seçmeli ders olarak farklı dil dersleri konulmalı yönünde, 17'si (%20.4) staj uygulaması ve pratik yapılarak daha çok tecrübe kazanılmasının sağlanması yönünde, 4'ü (%4.8) ülke şartları ve toplumsal özellikler dikkate alınarak çalışma sahasında karşılaşılan muhtemel durumlara uygun olması yönünde, 9'u (%10.8) farklı kültürler ile tanışılmasına fırsat verilmesi yönünde 2'si (%2.4) daha gerçekçi bir öğrenme ortamı sağlanması yönünde, 5'i (%6) dil sorunu olan öğrencilere yönelik görsellerin sık kullanıldığı yöntem ve tekniklerin geliştirilmesi yönünde önerilerde bulunmuştur.

Hizmet İçi Eğitim

Araştırmaya katılan öğretmenlerin hizmet içi eğitim alma durumlarının dağılımları frekans ve yüzde olarak Tablo 12'de gösterilmiştir.

Tablo 12. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Hizmet İçi Eğitim Alma Durumuna Göre Frekans ve Yüzdelik Dağılımı

Hizmet İçi Eğitim Alma Durumu	Evet	Hayır	Kısmen	Toplam
Frekans / Yüzde				
Frekans (f)	9	69	5	83
Yüzde (%)	10.8	83.1	6.1	100

Tablo 12 incelendiğinde; araştırmaya katılan 83 öğretmenden 9'unun (%10.8) Türkçenin yeterince etkin ve güzel kullanılmadığı yerde göreve başlamadan önce hizmet içi eğitim aldığı, 69'unun (%83.1) almadığı ve 5'inin de (%6.1) kısmen aldığı sonucuna ulaşılmaktadır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerden hizmet içi eğitim alanların bu eğitimi hangi yolla aldıklarına ilişkin dağılımları frekans ve yüzde olarak Tablo 13'de gösterilmiştir.

Tablo 13. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Hizmet İçi Eğitimi Hangi Yolla Aldıklarına Göre Frekans ve Yüzdelik Dağılımı

Hizmet İçi Eğitim Alma Yolu	MEB'e Bağlı resmî kurumlar	MEB'e Bağlı Özel Kurumlar	Diğer
Frekans / Yüzde			
Frekans (f)	14	0	14
Yüzde (%)	100	0	100

Tablo 13 incelendiğinde; hizmet içi eğitim alan 14 öğretmenin tamamının bu eğitimi MEB'e bağlı resmî kurumlardan aldıkları sonucuna ulaşılmaktadır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin aldıkları hizmet içi eğitimin yeterliliği hakkındaki görüşlerinin dağılımları frekans ve yüzde olarak Tablo 14'de gösterilmiştir.

Tablo 14. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Hizmet İçi Eğitimin Yeterliliği Hakkındaki Görüşlerinin Frekans ve Yüzdelik Dağılımı

Hizmet İçi Eğitim Yeterliliği	Evet	Hayır	Kısmen	Toplam
Frekans / Yüzde				
Frekans (f)	4	10	0	14
Yüzde (%)	28.6	71.4	0	100

Tablo 14 incelendiğinde; hizmet içi eğitim alan 14 öğretmenden alınan eğitimin yeterliliği konusunda 4 öğretmen (%28.6) olumlu yönde 10 öğretmen (%71.4) olumsuz yönde görüş bildirdiği sonucuna ulaşılmaktadır.

Öğretmenlere yöneltilen anket formunda, hizmet içi eğitim alıp almadıkları, alınan bu eğitimi hangi yolla aldıkları ve eğitimin yeterliliği ile ilgili alınan dönütlerden sonra öğretmenlere; alınan hizmet içi eğitim ile ilgili görüşleri sorulmuştur. Öğretmenler bu açık uçlu soruya kısa cevaplar halinde dönüş yapmışlardır.

“Aldığınız hizmet içi eğitim ile ilgili görüşleriniz nelerdir?” sorusuna öğretmenlerin vermiş olduğu cevaplar frekans ve yüzde olarak Tablo 15’de gösterilmiştir.

Tablo 15. *Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Aldıkları Hizmet İçi Eğitim Konusundaki Görüşlerinin Frekans ve Yüzdelik Dağılımı*

Verilen Cevaplar	Frekans (f)	Yüzde (%)
Alınan hizmet içi eğitim yüzeysel ve yetersizdi.	11	13.2
Sürekli olmalıydı.	9	10.8
Görev yerinde karşılaşılan sorunlara çözüm odaklı olmalıdır.	9	10.8
Alınan hizmet içi eğitim saati azdı.	8	9.6
Amacından uzaktı.	3	3.6
Cevapsız	43	51.8
Toplam	83	100

Tablo 15 incelendiğinde; öğretmenlerin almış oldukları hizmet içi eğitim ile ilgili görüşleri konusundaki sorulan soruya 43 (%51.8) öğretmen cevap vermemiştir. Soruya cevap veren öğretmenler içinden 11’i (%13.2) alınan hizmet içi eğitimin yüzeysel ve yetersiz olduğundan, 8’i (%9.6) alınan hizmet içi eğitim saatinin az olduğundan, 3’ü (%3.6) alınan hizmet içi eğitimin amacından uzak, sadece zaman geçirmek için yapılmış olduğundan, 9’u (%10.8) sürekli olmamamsından, 9’u (%10.8) görev yerinde karşılaşılan sorunlara çözüm odaklı olmadığından söz etmiştir.

Kendilerini Yeterli Hissetme Durumları

Araştırmaya katılan öğretmenlerin Türkçenin yeterince etkin ve güzel kullanılmadığı sınıflarda ilkokuma ve yazma konusundaki yeterlilik durumlarının dağılımları frekans ve yüzde olarak Tablo 16’da gösterilmiştir.

Tablo 16. *Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin TYEGKY İlkokuma Yazma Öğretimi Konusunda Kendi Yeterlilikleri Hakkındaki Görüşlerinin Frekans ve Yüzdelik Dağılımı*

Öğretmenin Kendi Yeterliliği				
Frekans / Yüzde	Evet	Hayır	Kısmen	Toplam
Frekans (f)	34	9	40	83
Yüzde (%)	41	10.8	48.2	100

Tablo 16 incelendiğinde; araştırmaya katılan 83 öğretmenden 34’ü (%41) kendilerini Türkçenin yeterince etkin ve güzel kullanılmadığı yörelerde ilkokuma yazma öğretimi konusunda yeterli hissettiklerini, 40’ı (%48.2) kısmen yeterli hissettiklerini, 9’u (%10.8) ise bu konuda kendilerini yeterli hissetmediklerini belirttikleri sonucuna ulaşılmaktadır.

Yörede Konuşulan Dil ve Öğretmenlerin Dili Anlama Durumu

Araştırma kapsamında verilerin analizinde kullanılmış olan anket formunda yer alan “Yörede konuşulan ana dili nedir?” sorusuna araştırmaya katılan 83 öğretmenin tamamının vermiş olduğu cevap “Kürtçe” şeklindedir.

Öğretmenlerin yörede konuşulan ana dilini anlama ve konuşabilme durumlarının, öğretmenlerin görevlendirme biçimlerine göre dağılımı Tablo 17’de gösterilmiştir.

Tablo 17. *Öğretmenlerin Yörede Konuşulan Ana Dilini Anlama Durumu*

Dili anlama durumu				
Görevlendirme Biçimi	Sadece anlıyorum	Hem anlıyor hem konuşabiliyorum	Anlamıyor ve konuşamıyorum	Toplam
Kadrolu	4	3	12	19
Sözleşmeli	5	4	31	40
Ücretli	6	18	0	24
Toplam	15	25	43	83

Tablo 17 incelendiğinde; araştırmaya katılan 19 kadrolu olan öğretmenden yörede konuşulan ana dilini, 4'ü sadece anladığını, 3'ü hem anlayıp hem konuşabildiğini, 12'si ise anlayıp konuşamadığını belirtmişlerdir. Araştırmaya katılan 40 sözleşmeli öğretmenden konuşulan dili, 5'i sadece anladığını, 4'ü hem anlayıp hem konuşabildiğini, 31'i ise anlayıp konuşamadığını belirtmişlerdir. Araştırmaya katılan 24 ücretli öğretmenden yörede konuşulan dili, 6'sı sadece anladığını, 24'ü ise hem anlayıp hem konuşabildiğini belirtmişlerdir. Yörede görev yapan ücretli öğretmenlerin tamamının Çataklı olduğu düşünüldüğünde, konuşulan ana dilini bilmeleri ve anlamaları kaçınılmaz.

Öğretmenler öğrencilerle iletişime geçerken yörede konuşulan dili bilmeleri, konuşmaları ve bu dil ile iletişime geçmelerinin öğrencilerin başarı durumuna etkisinin tespitine yönelik olumlu ve olumsuz durumlarının frekans ve yüzde olarak dağılımı Tablo 18'de gösterilmiştir.

Tablo 18. *Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Yörede Konuşulan Dil İle İletişime Geçme Hakkındaki Görüşlerinin Frekans ve Yüzdelik Dağılımı*

Yörede konuşulan dil ile iletişime geçme durumu			
	Olumlu	Olumsuz	Toplam
Frekans /Yüzde			
Frekans (f)	54	29	83
Yüzde (%)	65.1	34.9	100

Tablo 18 incelendiğinde; araştırmaya katılan 83 öğretmenden 54'ü (%65.1) öğretmenlerin yörede konuşulan dili bilmeleri, konuşmaları ve bu dil ile iletişime geçmelerinin öğrencilerin başarı durumlarına olumlu yönde etkisi olduğunu, 29'u (%34.9) olumsuz yönde etkisi olduğunu belirtmişlerdir.

Öğretmenler yörede konuşulan dili bildikleri için, öğrencilerle Türkçe dışında bir dil ile iletişime geçmektedirler ki bu ilkökuma ve yazma öğretimi açısından son derece yanlış bir tutumdur. Bazı öğretmenler, yörede konuşulan dili öğrenmeye çalışarak öğrencilerle onların konuştuğu dil aracılığıyla iletişim kurma çabasına girerler. Bu da yanlış bir uygulamadır (Yılar, 2015).

Mevcut İlköğretim Programının Yeterliliği

Araştırmaya katılan öğretmenlerin Türkçeyi yeterince etkin ve güzel konuşamayan öğrenciler için mevcut ilköğretim programının yeterli olup olmadığı ile ilgili görüşlerinin dağılımları frekans ve yüzde olarak Tablo 19'da gösterilmiştir.

Tablo 19. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Programının Yeterliliği İle İlgili Görüşlerinin Frekans ve Yüzdelik Dağılımı

Program Yeterliliği	Evet	Hayır	Toplam
Frekans/Yüzde			
Frekans (f)	25	58	83
Yüzde (%)	30.1	69.9	100

Tablo 19 incelendiğinde; araştırmaya katılan 83 öğretmenden 58'i (%69.9) mevcut ilköğretim programını yeterli buldıkları, 25'i (%30.1) mevcut ilköğretim programını yeterli bulmadıkları yönünde görüş belirtmişlerdir.

Mevcut ilköğretim programı hakkında öğretmenlerin yorumları frekans ve yüzde olarak Tablo 20'de gösterilmiştir.

Tablo 20. Öğretmenlerin Program Hakkındaki Görüşlerinin Frekans ve Yüzdelik Dağılımları

Verilen Cevaplar	Frekans (f)	Yüzde (%)
Program genel olarak hazırlanmış olup yöredeki öğrencilere hitap etmekte yetersiz	30	36.1
Yörede bulunan öğrencilerin Türkçe yeterliliklerinin seviyesine göre onlara ayrı bir alternatif ilkökuma ve yazma programı uygulanmalı	13	15.7
Türkçe programı bu yöredeki öğrenciler için çok ağır	10	12,1
Yörede konuşulan diğer diller de dikkate alınarak buna göre program hazırlanmalı	5	6
Bir öğretmenin kolayca verebileceği, öğrencilerin de hemen kavrayabileceği şekilde düzenlenmiş yeterli bir program	25	30.1
Cevapsız	0	0
Toplam	83	100

Tablo 20 incelendiğinde; mevcut program ile ilgili görüşlerini sunan öğretmenlerden 30'u (%36.1) programın Türkçeyi yeterli düzeyde konuşabilen öğrencilerin bulunduğu il ve ilçe düzeylerine göre genel olarak hazırlanmış olduğunu, yöredeki öğrencilere hitap etmekte yetersiz kaldığı yönünde görüş öne sürmüştür. Öğretmenlerden 13'ü (%15.7) yörede bulunan öğrencilerin durumlarının incelenip Türkçe yeterliliklerinin seviyesine göre bu öğrencilere ayrı bir alternatif ilkökuma ve yazma programı uygulanmasının gerekli olduğu yönünde görüş öne sürmüştür. Öğretmenlerden 10'u (%12.1) Türkçe programının bu yöredeki öğrenciler için çok ağır olduğu, metinlerin ve programdaki dil bilgisi seviyesinin ileri düzeyde olduğu yönünde görüş

belirtmişlerdir. Öğretmenlerden 5'i (%6) yörede konuşulan diğer dillerin de dikkate alınması gerektiği ve öğrencilerin ana dillerine hitap eden bir program hazırlanması gerektiği yönünde görüş belirtmişlerdir. Öğretmenlerden 25'i (%30.1) ise mevcut programın bir öğretmenin kolayca verebileceği, öğrencilerin de hemen kavrayabileceği şekilde düzenlenmiş yeterli bir program olduğu yönünde görüş belirtmişlerdir.

“Van İli Çatak İlçesinde TYEGK Sınıflarda İlkokuma ve Yazma Öğretimi Sürecinde Öğrencilerden Kaynaklı Sorunlar Nelerdir?” Sorusu İle İlgili Bulgular

Bu bölümde TYEGK sınıflardaki öğrencilerin okul öncesi eğitim alma durumu ve öğretmenlerin bu konudaki görüşleri, öğrencilerin en çok zorlandıkları ders ve sesin frekans ve yüzdelik dağılımlarından bahsedilmiştir.

Öğrencilerin Okul Öncesi Eğitim Alma Durumu

Anket formundan elde edilen verilere göre, araştırmaya katılan 83 öğretmenin sınıflarında toplam 1623 öğrenci bulunmaktadır. Bu öğretmenlerin sınıf mevcutları en az 8 en çok 32 öğrenci şeklinde dağılmaktadır. 83 öğretmenin sınıf mevcudu ortalama 18 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin 39'u sınıflarında hiç Türkçe bilmeyen öğrencilerinin olduğunu belirtmiştir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin öğrencilerinin okul öncesi eğitim alıp almama durumlarına ilişkin bilgiler Tablo 21'de gösterilmiştir.

Tablo 21. Öğrencilerin OÖE Alıp Almama Durumlarına Göre Frekans ve Yüzdelik Dağılımı

OÖE Alma Durumları	OÖE Almış	OÖE Almamış	Toplam
Frekans/Yüzde			
Frekans (f)	1292	331	1623
Yüzde (%)	79.6	20.4	100

Tablo 21 incelendiğinde; araştırma kapsamına giren 1623 öğrencinin 1292'sinin (%79.6) okul öncesi eğitimi aldığı, 331'unun (%20.4) okul öncesi eğitim almadığı görülmektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin sınıflarında bulunan okul öncesi eğitim alan öğrencilerin dağılımları en az 4 en fazla 24 öğrenci şeklindedir. Her sınıftan ortalama 14 öğrenci okul öncesi eğitim almıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin sınıflarında bulunan okul öncesi eğitim almayan öğrencilerin dağılımları en az 0 en fazla 12 öğrenci şeklindedir. Her sınıftan ortalama 4 öğrenci okul öncesi eğitim almamıştır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin görev yaptıkları yerleşim birimine göre sınıflarında bulunan mevcut öğrenci sayısı ve bu sınıfta okul öncesi eğitim almış olan öğrenci sayıları Tablo 22’de verilmiştir.

Tablo 22. *Yerleşim Birimine Göre OÖE Alan Öğrencilerin Frekans ve Yüzdelik Dağılımları*

Öğrenci Durumu Yerleşim Birimi	OÖE Almış		OÖE Almamış		Toplam	
	f	%	f	%	f	%
Köy	911	77.5	264	22.5	1175	100
İlçe Merkezi	381	85.1	67	14.9	448	100
Toplam	1292	79.6	331	20.4	1623	100

Tablo 22 incelendiğinde; araştırmaya katılan 83 öğretmenin sınıfında bulunan 1623 öğrenciden 1175’i köyde, 448’i ilçe merkezinde eğitim aldığı görülmektedir. Köyde eğitim alan 1175 öğrenciden 911’i (%77.5) okul öncesi eğitim almış olduğu, 264’ü (%22.5) okul öncesi eğitim almamış olduğu görülmektedir. İlçe merkezinde eğitim gören 448 öğrenciden 381’i (%85.1) okul öncesi eğitim almış olduğu, 67’si (%14.9) okul öncesi eğitim almamış olduğu görülmektedir.

Öğretmenlere yöneltilen anket formunda, öğrencilerinin okul öncesi eğitim alma durumları hakkındaki dönütleri alındıktan sonra öğretmenlere; okul öncesi eğitimin konuşma becerisine katkısı sorusu yöneltilmiştir. Öğretmenler bu soruya kısa cevaplar halinde dönüş yapmışlardır.

“Okul öncesi eğitimin öğrencilerin Türkçe konuşma becerisine nasıl bir katkısı olduğunu düşünüyorsunuz?” sorusuna öğretmenlerin vermiş olduğu cevaplar frekans ve yüzde olarak Tablo 23’de gösterilmiştir.

Tablo 23. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin OÖE Türkçe Konuşma Becerisine Katkısı Hakkındaki Görüşlerinin Frekans ve Yüzdelik Dağılımı

Verilen Cevaplar	Frekans (f)	Yüzde (%)
Sesleri daha çabuk öğreniyorlar.	3	3.6
Kelimeleri doğru telaffuz ederek kendilerini daha iyi ifade edebiliyorlar.	19	22.8
Dil gelişimine ve konuşma becerisine katkısı oluyor.	15	18
İletişim becerileri gelişiyor ve nezaket kurallarını öğreniyorlar.	13	15.6
Hazırbulunuşluk düzeyleri yüksek şekilde ilkokula başlıyorlar.	7	8.4
Cevapsız	26	31.3
Toplam	83	100

Tablo 23 incelendiğinde; araştırmaya katılan 83 öğretmenden 26'sı (%31.3) bu soruyu cevapsız bırakmıştır. Soruyu cevaplayan öğretmenlerden 3'ü (%3.6) okul öncesi eğitim alan öğrencilerin sesleri daha çabuk öğrendiklerini, 19'u (%22.8) kelimeleri doğru telaffuz ederek kendilerini daha iyi ifade edebildiklerini, 15'i (%18) okul öncesi eğitimin öğrencilerde dil gelişimine ve konuşma becerisine katkısı olduğunu, 13'ü (%15.6) öğrencilerin nezaket kurallarını bilerek ve iletişim becerileri gelişmiş olarak ilkokula başladıklarını, 7'si (%8.4) hazırbulunuşluk düzeyleri yüksek şekilde ilkokula başladıkları belirtmişlerdir.

Öğrencilerin En Çok Zorlandıkları Ders

Araştırmaya katılan öğretmenlerin öğrencilerinin en çok zorlandıkları derslerin Frekans ve Yüzdelik Dağılımları Tablo 24'de verilmiştir.

Tablo 24. Öğrencilerin En Çok Zorlandığı Derslerin Frekans ve Yüzdelik Dağılımları

Frekans / Yüzde \ Ders	Türkçe	Matematik	Hayat Bilgisi	Diğer	Toplam
Frekans (f)	64	11	4	4	83
Yüzde (%)	77.1	13.3	4.8	4.8	100

Tablo 24 incelendiğinde; araştırmaya katılan 83 öğretmenden 64'ü (%77.1) öğrencilerin en çok zorlandıkları dersin Türkçe dersi olduğunu, 11'i (%13.3) Matematik dersi

olduğunu, 4'ü (%4.8) Hayat Bilgisi dersi olduğunu ve 4'ü de (%4.8) diğer derslerde zorlandıklarını belirttikleri sonucuna ulaşılmaktadır.

Öğrencilerin En Çok Zorlandıkları Ses

Araştırmaya katılan öğretmenlerin öğrencilerinin en çok zorlandıkları seslerin Frekans ve Yüzdelik Dağılımları Tablo 25’de verilmiştir.

Tablo 25. Öğrencilerin En Çok Zorlandığı Seslerin Frekans ve Yüzdelik Dağılımları

Harf	A	B	C	Ç	D	E	F	G	Ğ	H	I	İ	J	K	L
Frekans/ Yüzde															
Frekans (f)	3	6	2	2	6	3	6	5	43	5	2	2	13	7	4
Yüzde (%)	1.2	2.4	0.8	0.8	2.4	1.2	2.4	2	17.2	2	0.8	0.8	5.2	2.8	1.6

Harf	M	N	O	Ö	P	R	S	Ş	T	U	Ü	V	Y	Z
Frekans/ Yüzde														
Frekans (f)	3	3	26	18	3	15	5	5	3	27	20	7	3	3
Yüzde (%)	1.2	1.2	10.4	7.2	1.2	6	2	2	1.2	10.8	8	2.8	1.2	1.2

Tablo 25 incelendiğinde; 43 öğretmen zorlanılan sesler içinde “ğ” sesi olduğunu, 27 öğretmen zorlanılan sesler içinde “u” sesi olduğunu, 26 öğretmen zorlanılan sesler içinde “o” sesi olduğunu, 20 öğretmen zorlanılan sesler içinde “ü” sesi olduğunu, 18 öğretmen zorlanılan sesler içinde “ö” sesi olduğunu belirtmiştir. Daha sonra öğretmenlerin verdikleri cevaplardan yola çıkılarak bu sesleri az da olsa “j ve r” sesleri izlediği görülmektedir.

“Van İli Çatak İlçesinde TYEGK Sınıflarda İlkokuma ve Yazma Öğretimi Sürecinde Velilerden Kaynaklı Sorunlar Nelerdir?” Sorusu İle İlgili Bulgular

Bu bölümde TYEGK sınıflardaki öğrenci velileri ile görüşme durumları ve bu durumun öğrenci başarısına etkisinden elde edilen bulguların frekans ve yüzdelik dağılımlarından bahsedilmiştir.

Velilerle Görüşme Durumları

Araştırmaya katılan öğretmenlerin sınıflarında bulunan öğrencilerin velileri ile görüşme durumlarının frekans ve yüzdelik dağılımları Tablo 26’da verilmiştir.

Tablo 26. Öğretmenlerin Veliler İle Görüşme Durumlarının Frekans ve Yüzdelik Dağılımları

Veliler İle Görüşme Durumu	Görüşemediğim velim var		Görüşemediğim velim yok	Toplam
	Frekans /Yüzde			
Frekans (f)	51		32	83
Yüzde (%)	61.4		38.6	100

Tablo 26 incelendiğinde araştırmaya katılan 83 öğretmenin 51'i (%61.4) velilerinin tamamıyla görüşemediğini 32'si (%38.6) ise velilerinin tamamı ile görüştüğünü belirtmiştir. Öğretmenlere yöneltilen anket formunda, bu sorunun ardından öğretmenlere görüşemedikleri veli sayıları da sorulmuştur ve cevaplar incelendiğinde görüşülemeyen veli sayısını belirten 51 öğretmenin toplam 166 veli ile görüşmediği sonucuna ulaşılmıştır. Görüşülemeyen veli sayısının sınıflara göre dağılımı 1 ile 20 veli arasında değişmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin görev yaptıkları yerleşim yerine göre öğrenci velileri ile görüşme durumlarının frekans ve yüzdelik dağılımları Tablo 27'de verilmiştir.

Tablo 27. Öğretmenlerin Yerleşim Yerine Göre Velilerle Görüşme Durumlarının Frekans ve Yüzdelik Dağılımları

Velilerle Görüşme Durumu	Görüşemediğim velim var		Görüşemediğim velim yok		Toplam	
	f	%	f	%	f	%
Görev Yeri						
Köy	44	75.9	14	24.1	58	100
İlçe Merkezi	7	28	18	72	25	100

Tablo 27 incelendiğinde araştırmaya katılan ve köyde görev yapan 58 öğretmenin 44'ü (%75.9) velilerinin tamamıyla görüşemediğini 14'ü (%24.1) ise veliler ile görüşebildiğini belirtmiştir. İlçe merkezinde görev yapan 25 öğretmenin 7'si (%28) velilerinin tamamıyla görüşemediğini 18'i (%72) ise veliler ile görüşebildiğini belirtmiştir.

Öğretmenlere yöneltilen anket formunda, öğrenci velileri ile görüşme durumları sorulduktan sonra öğretmenlere; veli ile görüşmeme nedenleri, veli ile görüşmenin ders başarısına ve öğrenci ile iletişimine etkisine yönelik açık uçlu sorular yöneltilmiştir. Öğretmenler bu sorulara kısa cevaplar halinde dönüş yapmışlardır.

“Veliler ile görüşmeme nedenleriniz nelerdir?” sorusuna öğretmenlerin vermiş olduğu cevaplar frekans ve yüzde olarak Tablo 28’de gösterilmiştir.

Tablo 28. *Öğretmenlerin Velilerle Görüşmeme Nedenlerinin Frekans ve Yüzdelik Dağılımları*

Verilen Cevaplar	Frekans (f)	Yüzde (%)
Türkçe bilmiyorlar.	13	15.6
İlgisiz aileler ve okula gelmiyorlar.	18	21.6
Geçici çalışmaya gidiyorlar veya yaylaya çıkıyorlar.	21	25.3
Cevapsız	31	37.3
Toplam	83	100

Tablo 28 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerden veli ile görüşmeme nedeni sorusuna cevap vermeyen öğretmen sayısı 31 (%37.3) olduğu görülmektedir. Soruyu cevaplayan öğretmenlerden 13’ü (%15.6) velilerin Türkçe bilmediklerinden, 18’i (%21.6) velilerin okula gelmediklerinden ve ilgisiz olduklarından, 21’i (%25.3) velilerin geçici çalışmaya gittiklerini veya yaylaya çıktıklarından bahsetmiştir.

“Velilerle yapılan görüşmelerin ne gibi katkısı olmaktadır?” sorusuna öğretmenlerin vermiş olduğu cevaplar frekans ve yüzde olarak Tablo 29’da gösterilmiştir.

Tablo 29. *Velilerle Yapılan Görüşmelerin Katkısının Frekans ve Yüzdelik Dağılımları*

Verilen Cevaplar	Frekans (f)	Yüzde (%)
Derslere katılım artırıyor ve öğrenci derslerde daha aktif hale geliyor.	19	22.8
Öğrenci ve veli kendini değerli hissediyor, öğrencinin özgüveni artırıyor.	13	15.6
Velî bilinçli hale geliyor bu da öğrencinin başarısını etkiliyor.	20	24
Öğrenciler kendilerini okula daha yakın hissediyorlar ve aidiyet duyguları gelişiyor.	7	8.4
Sadece veli ile görüşmek yetmiyor velinin eğitime bakış açısı önemli	13	15.6
Cevapsız	11	13.2
Toplam	83	100

Tablo 29 incelendiğinde; öğretmenlere velilerle yapılan görüşmelerin katkısı sorulduğunda araştırmaya katılan öğretmenlerden 11'inin bu soruyu cevapsız bıraktığı görülmektedir. Soruyu cevaplayan öğretmenlerden 19'u (%22.8) öğrencilerin derslere katılımının arttığından ve derslerde daha aktif hale geldiğinden bahsetmiştir. 13'ü (%15.6) öğrenci ve velinin kendini değerli, önemli hissettiğinden, öğrencinin özgüveninin arttığından ve kendini daha iyi ifade edebildiğinden bahsetmiştir. 20'si (%24) veli ile görüşmelerin veliyi bilinçli hale getirdiğini ve bunun da öğrencinin başarısını etkilediğinden bahsetmiştir. 7'si (%8.4) öğrencilerin kendilerini okula daha yakın hissettiğinden ve okula aidiyet duygularının geliştiğinden bahsetmiştir. 13'ü (%15.6) ise sadece veli ile görüşmenin yeterli olmadığından, velinin yöredeki insanların eğitime bakış açısının da önemli olduğundan bahsetmiştir.

“Velilerle görüşme öğrencilerle iletişim kurma konusunda size nasıl katkı sağlıyor?” sorusuna öğretmenlerin vermiş olduğu cevaplar frekans ve yüzde olarak Tablo 30'da gösterilmiştir.

Tablo 30. *Velilerle Yapılan Görüşmelerin Öğrencilerle İletişim Kurma Konusundaki Katkısının Frekans ve Yüzdelik Dağılımları*

Verilen Cevaplar	Frekans (f)	Yüzde (%)
Öğrenciyi her boyutta daha yakından tanıyorum.	36	43.3
Evde Kürtçe konuşulmayınca öğrenci ile iletişim daha kuvvetli oluyor.	18	21.6
Öğrencilerle olan sosyal iletişim artıyor.	9	10.8
Öğrencileri takip etmek kolaylaşıyor.	7	8.4
Veli sözlerimizi dikkate almadığı için bir faydası olmuyor.	5	6
Cevapsız	8	9.6
Toplam	83	100

Tablo 30 incelendiğinde; öğretmenlerden 8'inin (%9.6) bu soruyu cevapsız bıraktığı görülmektedir. Soruya cevap veren öğretmenlerden 36'sı (%43.3) öğrenci ile ilgili varsa özel durumları da olmak üzere her boyutta daha yakından tanıma imkânlarının olduğundan bahsetmiştir. 18'i (%21.6) ev ortamında, aile içinde Kürtçe konuşulmayınca öğrenci ile iletişimin daha kuvvetli olduğundan, 9'u (%10.8) öğrencilerle olan sosyal iletişimin arttığından, 7'si (%8.4) öğrencileri takip etmenin kolaylaştığından bahsetmiştir. 5'i (%6) ise öğrenci velilerinin öğretmenlerin isteklerini dikkate almadığından hiçbir faydası olmadığından bahsetmiştir.

“Velilerle yapılan görüşmeler size daha başka nasıl katkılar sağlıyor?” sorusuna öğretmenlerin vermiş olduğu cevaplar frekans ve yüzde olarak Tablo 31’de gösterilmiştir.

Tablo 31. *Velilerle Yapılan Görüşmelerin Öğretmenlere Katkısının Frekans ve Yüzdelik Dağılımları*

Verilen Cevaplar	Frekans (f)	Yüzde (%)
Sosyal ve kültürel yapıyı öğrenip ona göre hareket etmemi sağlıyor.	11	13.2
Bazı sorunlara farklı bakış açısı ile bakmamı sağlıyor.	8	9.6
Velilerin okula ve öğretmene bakış açıları değişiyor.	7	8.4
Halk ile öğretmen arasında daha sıkı bir bağ kuruluyor.	7	8.4
Cevapsız	50	60.2
Toplam	83	100

Tablo 31 incelendiğinde; öğretmenlerden 50’sinin (%60.2) bu soruyu cevapsız bıraktığı görülmektedir. Soruya cevap veren öğretmenlerden 11’i (%13.2) yörede görev yaptıkları süre boyunca yörenin sosyal ve kültürel yapısını, gelenek, göreneklerini öğrenip ona göre hareket etmeyi sağladığından bahsetmiştir. 8’i (%9.6) bazı sorunlara farklı bakış açısı ile bakabilmeyi, kendilerinin göremediği şeyleri bazen velilerin görebildiğinden bahsetmiştir. 7’si (%8.4) velilerin okula ve öğretmene bakış açılarının değiştiğinden, 7’si (%8.4) halk ile öğretmen arasında daha sıkı bir bağ kurulduğundan bahsetmiştir.

“Van İli Çatak İlçesinde TYEGK Sınıflarda İlkokuma ve Yazma Öğretimi Sürecinde Sorunların Giderilmesine Yönelik Çözüm Önerileri Nelerdir?” Sorusu İle İlgili Bulgular

Bu bölümde; tespit edilen sorunların giderilmesine yönelik öğretmenlerin yaptığı sınıf oturma planından, TYEGK öğrencilere yönelik yaptıkları hazırlık ve uyum çalışmalarından, konu ile ilgili nasıl bir yol izlediklerinden bahsedilmiştir.

Sınıf Oturma Planı

Araştırmaya katılan öğretmenlerin sınıflarında bulunan Türkçeyi yeterince etkin ve güzel konuşamayan öğrencilerinin sınıf oturma planında nerelere oturmalarını sağladıklarına ilişkin verilerin dağılımları frekans ve yüzde olarak Tablo 32’de gösterilmiştir.

Tablo 32. Öğretmenlerin TYEGK Öğrencilerinin Sınıf Oturma Planındaki Görüşlerinin Frekans ve Yüzdelik Dağılımları

Sınıf Oturma Planı	Frekans/Yüzde	Frekans (f)	Yüzde (%)
Türkçeyi iyi konuşabilen arkadaşları ile yan yana oturmalarını sağlıyorum.		63	75.9
Bu öğrencileri arka sıralarda bir arada oturmalarını sağlıyorum.		0	0
Bu öğrencileri ön sıralarda bir arada oturmalarını sağlıyorum.		8	9.6
Herhangi bir oturma düzeni oluşturmuyorum.		8	9.6
Diğer		4	4.9
Toplam		83	100

Tablo 32 incelendiğinde; araştırmaya katılan 83 öğretmenden 63'ü (%75.9) Türkçeyi yeterince etkin ve güzel konuşamayan öğrencilerini Türkçeyi iyi konuşabilen arkadaşları ile yan yana oturmalarını sağladıklarını, 8'i (%9.6) öğrencileri ön sıralarda bir arada oturmalarını sağladıklarını, 8'i (%9.6) herhangi bir oturma düzeni oluşturmadıklarını, 4'ü (%4.9) diğer oturma düzenlerinden bahsetmişlerdir.

TYEGK Öğrencilerin Okula Uyum Sağlamaları İçin Yapılan Hazırlık

Araştırmaya katılan öğretmenlerin sınıflarında bulunan Türkçeyi yeterince etkin ve güzel konuşamayan öğrencilerinin okula nasıl uyum sağladıklarına ilişkin verilerin dağılımları frekans ve yüzde olarak Tablo 33'de gösterilmiştir.

Tablo 33. Öğretmenlerin TYEGK Öğrencilerinin Okula Uyum Konusundaki Düşüncelerinin Frekans ve Yüzdelik Dağılımları

Frekans/Yüzde	Frekans (f)	Yüzde (%)
Uyum İçin Yapılan Hazırlık		
Türkçe şarkı, oyun, çizgi film, görsel vb. şekilde dersi desteklerim.	25	30.1
Dil tekerlemeleri ile destekliyorum.	18	21.7
Ayrı okuma ve yazma çalışmaları yapıyorum.	10	12.1
Türkçeyi etkin kullanabilen akranları ile oynamalarımı sağlıyorum.	9	10.8
Beden dilini kullanarak iletişime geçiyorum.	4	4.8
Her kelimenin ne anlama geldiğini onların dilinde söylüyorum.	2	2.4
Hazırlık yapmadım.	13	15.7
Cevapsız	2	2.4
Toplam	83	%100

Tablo 33 incelendiğinde; araştırmaya katılan 83 öğretmenden 2'si (%2.4) soruyu cevapsız bırakmıştır. 13'ü (%15.7) TYEGK öğrencilerinin okula uyum sağlamaları için bir hazırlık yapmadığından bahsetmiştir. 25'i (%30.1) bu öğrenciler için Türkçe olarak çeşitli şarkı, oyun, çizgi film, yazılı görseller, drama ve canlandırmalarla dersi desteklediklerinden, 18'i (%21.7) Türkçe dil tekerlemeleri ile desteklediklerinden, 10'u (%12.1) bu öğrenciler için diğer öğrencilerden ayrı olarak okuma ve yazma çalışmaları yaptıklarından, 9'u (%10.8) bu öğrencilerin Türkçeyi etkin kullanabilen akranları ile oyun oynamalarını sağlayarak desteklerinden, 4'ü (%4.8) bu öğrencilerle iletişime geçerken beden dilinden yararlandıklarından, 2'si (%2.4) her kelimenin ne anlama geldiğini onların dilinden söyleyerek iletişime geçtiğinden bahsetmiştir.

TYEGK Öğrencilere İlkokuma ve Yazma Sürecinde Öğretmenlerin İzledikleri Yollar

Araştırmaya katılan öğretmenlerin ilkokuma ve yazma süreci içerisinde öğrencilerin Türkçe konuşmadığını fark ettiklerinde izledikleri yollara ilişkin verilerin dağılımları frekans ve yüzde olarak Tablo 34'de gösterilmiştir.

Tablo 34. Öğretmenlerin TYEGK Öğrencilerinin İÖY Konusunda İzledikleri Yolların Frekans ve Yüzdelik Dağılımları

TYEGK Sınıflarda İzlenilen Yollar	Frekans/Yüzde	Frekans (f)	Yüzde (%)
Konu ile ilgili kaynak kitaplardan yararlanırım.		32	13.4
Türkçe dışında konuşulan dilin sınıf içerisinde konuşulmasını yasaklarım.		25	10.5
Türkçe konuşan öğrencileri ödüllendiririm.		41	17.2
Yörede konuşulan dili bildiğim için o dille iletişim kurarım.		17	7.1
İlkokuma yazmaya başlamadan önce Türkçe öğretmeye çalışırım.		51	21.3
Sınıfta bir tercüman bulundururum.		19	7.9
Diğer meslektaşlarımdan yardım alırım.		41	17.2
Diğer		13	5.4
Cevapsız		0	0
Toplam		239	100

Tablo 34 incelendiğinde; araştırmaya katılan 83 öğretmenin hepsinin soruyu cevapladıkları görülmektedir. Soruya yanıt veren öğretmenlerden 51 öğretmen verilen cevaplar içinde “İlkokuma yazmaya başlamadan önce Türkçe öğretmeye çalışırım.” cevabını vermiştir. Bu sayı azımsanmayacak kadar fazladır. Bu cevabı “Türkçe konuşan öğrencileri ödüllendiririm.” ve “Diğer meslektaşlarımdan yardım alırım.” seçeneklerini işaretleyen 41 öğretmen izlemektedir. 32 öğretmen ise “Konu ile ilgili kaynak kitaplardan yararlanırım.” cevabını vermiştir. 25 öğretmen “Türkçe dışında konuşulan dilin sınıf içerisinde konuşulmasını yasaklarım.” cevabını vermiştir. 19 öğretmen “Sınıfta bir tercüman bulundururum.” 17 öğretmen “Yörede konuşulan dili bildiğim için o dille iletişim kurarım.” Cevaplarını vermişlerdir. 13 öğretmen ise diğer seçeneğini işaretlemiştir. “Diğer” seçeneğini işaretleyen öğretmenlerin soruya verdiği kısa cevaplar aşağıda sıralanmıştır:

“Resimli çalışmalara ağırlık verilmelidir. Çocuklar çok zeki hemen dili kapıp öğreniyorlar. Oyunlu yöntemler de çok işe yarıyor.” (E7)

“Okuma yazma tümünden gelim sistemi ile yapıldığında okuma yazma ve Türkçe konuşma birlikte öğreniliyor” (K13)

“Okuma eğitimi için özel bir çalışmaya gerek yok, zaten zamanla okudukça Türkçe eğitimi de geliyor.” (K20)

“Normal eğitim öğretimi takibini yaparım, ses yöntemi yeni dil öğrenmede etkili olabilir diye düşünüyorum.” (K24)

“Sınıf ise okuma yazma çalışmaları ile Türkçe konuşma çalışmalarını aynı anda yürütürüm. Dili bilmeyen öğrencilerinde anlayabilmeleri için jest ve minikleri daha yoğun, işaretlemek daha belirgin bir şekilde yaparım. Teneffüslerde aynı dili konuşan Türkçe bilmeyen öğrencilerin birlikte oyun oynamaması için değişik yöntemlerle dil bilen öğrencilerle oynamalarını sağlarım.” (E27)

“O dili, insanlarla anlaşabilecek kadar öğrenmeye çalışırım.” (E35)

“En iyi öğretici sınıf arkadaşlarıdır. Çocuklar birbirinden daha çok etkilenir ve daha çabuk öğrenir iyi konuşan ile konuşamayanı birlikte oturtup ya da gruplar oluşturarak etkileşimi sağlarım gruplar arası ödüllü yarışmalar yaptırırım çocuklar başarı için arkadaşlarına gereken yardımı yapar ve sorunu çözerler ve bu çocuğu rencide etmez teşvik eder öğrenmeyi sağlar” (K42)

“Bence konuşamadıklarına çok takılmadan eğitime devam edilmelidir. Çocuk emin olun aidiyet duygusuyla sınıfa çok çabuk bir şekilde adapte oluyor. Kısa süre içerisinde Türkçeyi konuşmaya başlıyor.” (E47)

“Ben heceleri öğretirim. Öğrendikleri hecelere uygun resimlerin altına yazarız. Okul öncesi kavram kitaplarından çocuklara veririm. Kavramların altında isimleri de yazanlardan Suriyeli öğrencilerimle böyle çalışıyorum. Akıllı tahtalar bu konuda çok faydalı oluyor Okulistik, Morpa, EBA vb. görselleri olduğu için çok etkili. Ayrıca en önemlisi öğretmenin yaklaşımıdır. Öğretmen kapsayıcı davranması çok etkilidir. Akran öğrenmesine de yer veriyorum arkadaşıyla teneffüste verdiğim kitaptan nesnelere bakabiliyorlar. Oyun oynarken dili yavaş yavaş öğreniyorlar.” (K75)

“Onunla ayrı bir program yapıp öyle ilerlerim. Bireysel bir program yaparız”(K80)

BEŞİNCİ BÖLÜM

Sonuç ve Öneriler

Bu bölümde, araştırmanın amaçları doğrultusunda araştırma soruları tek tek belirtilerek, yapılan analizler sonucunda ulaşılan sonuçlara ve bu sonuçlara göre önerilere yer verilmiştir.

Türkçeyi yeterince etkin kullanamayan Van ili Çatak İlçesinde eğitim-öğretim gören öğrencilerin bulunduğu sınıflarda sınıf öğretmenlerinin ilkokuma ve yazma öğretimi sürecinde karşılaştığı sorunların belirlenmeye çalışıldığı bu araştırmada varılan sonuçlar aşağıda verilmiştir.

Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Kişisel Bilgilerine İlişkin Sonuçlar

Anket formuna göre araştırmaya katılan 83 öğretmenden 52'si kadın, 31'i erkek öğretmendir. Bu öğretmenlerin 58'i köyde, 25'i ilçe merkezinde görev yapmaktadır. Öğretmenlerin 75'inin hizmet yılı 1 ile 10 yıl arasında, 5'inin 11 ile 15 yıl arasında, 3'ünün 16 ile 20 yıl arasında değişmektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunun meslek hayatlarının ilk yıllarında oldukları göze çarpmaktadır. Türkçenin yeterince etkin kullanılmadığı bu yörelerde meslek hayatlarının başında olan öğretmenlerin, karşılaştıkları sorunların tecrübesizliklerinden kaynaklı olduğu söylenebilir.

Göreve yeni başlayan sınıf öğretmenleri mesleklerinde tecrübe kazanmadan genellikle Türkiye'nin tam da eğitim konusunda sorunları olan yörelerinde öğretmenliğe başlamaktadır. Bu yörelerde tecrübe kazanmış öğretmenler ise, şehir merkezlerinde olan daha sorunsuz okullara gitmektedirler. Böylece tecrübeli öğretmenlerle göreve yeni başlayan öğretmenlerin iletişimi kesilmiş olur. Edinilen tecrübe ve birikim ise maalesef yeteri kadar değerlendirilememektedir (Yılar, 2015).

Öğretmenlerin 19'u kadrolu, 40'ı sözleşmeli, 24'ü ise ücretli öğretmen olarak görev yapmaktadır. Öğretmenlerin yalnızca 67'sinin eğitim fakültesi mezunu olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin 16'sı diğer eğitim fakültesi dışındaki diğer okullardan mezun oldukları sonucundan yola çıkarak; eğitim fakültesi mezunu olmayan birinin öğrencilere ne kadar verimli olabileceği tartışma konusudur. Ülkemizde atama bekleyen binlerce eğitim fakültesi mezunu varken hala bu yörelerde, geleceği yetiştiren öğretmenlerin değil de eğitim fakültesi mezunu olmayan kişilerin görev yapıyor olması, gelecek nesiller açısından büyük

kayıptır. Öğretmenlerin birinci sınıfı okutma deneyimleri bir, iki ve üç kez arasında değişmektedir.

“Van ilinin Çatak ilçesinde, TYEGK Sınıflarda ilkokuma ve yazma öğretimi sürecinde öğretmenlerin karşılaştığı sorunlar nelerdir?” Alt Probleme İlişkin Sonuçlar

Öğretmenlerin yalnızca 11'i aldıkları eğitim sırasında TYEGK sınıflardaki öğrencilere yönelik yöntem ve teknik konusunda bilgilendirildiklerini belirtmiştir. Öğretmenlerin 35'i bu soruya “Hayır” yanıtını, 37'si “Kısmen” yanıtını vermiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin büyük çoğunluğu aldıkları eğitim sırasında TYEGK sınıflardaki öğrencilere yönelik yöntem ve teknik konusunda bilgilendirilmediklerini belirtmişlerdir. Yılmaz ve Şekerci'nin (2016) Diyarbakır ilinde yapmış oldukları araştırma sonucunda da benzer sonuçlar göze çarpmaktadır. Nitekim Yılmaz ve Şekerci'nin (2016) yaptığı araştırmada; araştırmaya katılan öğretmenlerin ilkokuma yazma öğretimi sürecinde yaşanan sorunların çözümü için yaptıkları önerilerde üniversitelerde öğretmenlere nitelikli eğitimin verilmesi olduğu görülmektedir. Yine Uçarlar ve Derince (2012) tarafından yapılan araştırmada da ana dili eğitim dilinden farklı olan öğrencilerin eğitiminde öğretmenlere fakültelerindeki eğitimleri sırasında çok kültürlülük ve çok dillilik ile ilgili derslerin verilmesi gerektiği yönünde öneriler sunulduğu görülmektedir.

Öğretmenlerin yalnızca 9'u hizmet içi eğitim almış olduklarını belirtmişlerdir. Hizmet içi eğitim alan bu öğretmenlerin 4'ü alınan hizmet içi eğitimi yeterli bulduklarını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin görüşlerinden yola çıkarak araştırmaya katılan öğretmenlerin, TYEGK yörelerde okuma yazma öğretiminde gerekli olan eğitimleri hizmet içinde tam olarak almadıkları söylenebilir. Benzer bir sonuç Olçum (1992)'un yaptığı araştırmada da göze çarpmaktadır. Olçum (1992) araştırmasında; öğretmenlerin, öğretme öğrenme sürecinde nelerin, niçin de nasıl yapılacağı konusunda gerekli eğitimi, hizmet öncesinde tam olarak almadıklarını belirtmektedir.

Öğretmenlerin yalnızca 34'ü TYEGK yörelerde okuma yazma öğretiminde kendilerini yeterli bulmakta, 40'ı kısmen yeterli bulmakta, 9'u kendilerini yeterli bulmamaktadır. Öğretmenlerin TYEGK yörelere atanmadan önce aldıkları eğitim sırasında bu yörelerdeki öğrencilerle ilgili yöntem ve teknik konusunda yeterince eğitim almamış olmaları ve bu yöreye atandıktan sonra hizmet içi eğitimlerin yetersiz olması öğretmenlerin kendilerini yeterli hissetmemesi sonucunun çıkarıldığı söylenebilir.

Öğretmenlerin 15'i yörede konuşulan dili sadece anlamakta olduğunu, 25'i hem anlamakta hem konuşmakta olduğunu, 43'ü ise anlamamakta ve konuşamamakta olduğunu

belirtmişlerdir. Öğretmenlerden 54'ü TYEGK yörelerde konuşulan ana dili bilmenin çocuklarla kurulan iletişimi olumlu yönde etkilediğini belirtmişlerdir. Bu ilkokuma ve yazma öğretimi açısından son derece yanlış bir tutumdur. TYEGK yörelerde bulunan çocukları çevre etkisinden kurtarmak gerekir ki bu eğitimin amaçları açısından zorunlu bir durumdur. Çocukların okuma ve yazma öğrenebilmesi, Türkçe kelime ve cümlelerden örülü bir okul çevresi içinde mümkün olacaktır. Böyle bir okul ve dil çevresinin oluşturulması önemli ve gereklidir (Calp; 2003a). Bunun için de öğretmenlerin yörede konuşulan ana dilini öğrenmeye çalışması, çocuklarla bu dil ile iletişime girmeye çalışmaları yanlış bir tutumdur.

Öğretmenlerden 58'i TYEGK yöreler için mevcut ilköğretim programının yetersiz kaldığını belirtmişlerdir. Ölçüm'un (1992) yaptığı araştırmada da programın ilkokuma yazma öğretiminde yetersiz kaldığı sonucuna ulaşılmıştır. Ölçüm araştırmasında; öğretmenlerin eğitim durumlarını hazırlamada güçlükler içerisinde olduklarını belirtmiştir. Yine Epçaçan ve Erzen'in (2008) yaptıkları araştırmada da öğretmenlerin büyük bir çoğunluğunun Türkçe ders kitaplarını yeterli bulmadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca Emeç (2011) araştırmasında; Türkçe öğretim programının Türkçeyi az bilen öğrencilerin seviyelerine uygun olarak hazırlanmadığını, programın, toplumun geneline hitap etmediğini belirtmiştir.

Araştırmaya katılan 83 öğretmenden 13'ü TYEGK öğrencilerinin okula uyum sağlamaları için bir hazırlık yapmadığından bahsetmiştir. 25'i bu öğrenciler için Türkçe olarak çeşitli şarkı, oyun, çizgi film, yazılı görseller, drama ve canlandırmalarla dersi desteklediklerini belirtmiştir. 18 öğretmen öğrenciler için hazırlıkla ilgili çalışmalarını Türkçe dil tekerlemeleri ile desteklediklerini belirtmiştir. 10 öğretmen bu öğrenciler için diğer öğrencilerden ayrı olarak okuma ve yazma çalışmaları yaptıklarını belirtmiştir. 9 öğretmen bu öğrencilerin Türkçeyi etkin kullanabilen akranları ile oyun oynamalarını sağlayarak desteklerini, 4'ü bu öğrencilerle iletişime geçerken beden dilinden yararlandıklarından, 2'si ise her kelimenin ne anlama geldiğini onların dilinden söyleyerek iletişime geçtiğinden bahsetmiştir. Araştırma sonuçları dikkate alındığında; Yiğit'in (2009) yaptığı araştırmada da benzer sonuçların ortaya konulduğu görülmektedir. Yiğit'in araştırma sonucuna göre; öğretmenler Türkçe öğrenme gücü çeken öğrencilerle iletişime geçerken görsel materyal kullanma, öğrenciyle birebir ilgilenme, beden dili kullanma, şarkı söyleme, tekerleme söyleme, masal okuma vb. etkinliklerden yararlandıklarını belirtmişlerdir. Susar ve Şencan'ın (2016) yaptıkları araştırmada da benzer sonuçların ortaya konulduğu görülmektedir. Susar ve Şencan'ın yaptığı araştırma da çıkan sonuçları destekler nitelikte sonuçlara ulaşılmıştır. Susar ve Şencan'ın araştırma sonucuna göre; araştırmaya katılan öğretmenler Türkçeyi az bilen ya da hiç bilmeyen öğrencilerin Türkçe iletişim becerilerini geliştirmek için diyalog kurma, çok

kullanılan Türkçe kelimelerin öğrenilmesine öncelik verme, şarkı söyleme, çizgi film izleme gibi etkinlikler düzenleyerek öğrencilere Türkçe öğretmeye çalıştıklarını dile getirmişlerdir.

“Van ili Çatak ilçesinde, TYEGK sınıflarda ilkokuma ve yazma öğretimi sürecinde öğrencilerden kaynaklı sorunlar nelerdir?” Alt Probleme İlişkin Sonuçlar

Yapılandırılmış görüşme formuna göre araştırmaya katılan 83 öğretmenin toplam 1623 öğrencisi bulunmaktadır. Bu öğrencilerden 1292’si okul öncesi eğitim almış ve 331’i okul öncesi eğitim almamıştır. Okul öncesi eğitim alamayan 331 öğrencinin 264’ü köyde, 67’si ilçe merkezinde bulunmaktadır. Öğretmenlerin görüşlerinden elde edilen verilere göre birinci sınıfa başlayan bir öğrencinin okulöncesi eğitim almamış olması okuma yazma öğretiminde büyük sorun oluşturmaktadır. Araştırma sonuçları dikkate alındığında; araştırmanın sonucunu destekler nitelikte araştırmaların olduğu göze çarpmaktadır. Tuğrul Atık’ın (1992) yaptığı doktora tezinde anaokulu eğitimi alan öğrencilerin, almayan öğrencilere göre okuma yazmada daha başarılı oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Yine Kök, Tuğluk ve Bay’ın (2006) Erzurum ilinde yaptığı araştırmada da okul öncesi eğitim almış olan öğrencilerin dilsel gelişim özellikleri bakımından daha iyi durumda oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Damarlı Oçak’ın (2007) yaptığı araştırmaya göre, çocukların ilkokula başlamadan önce gittikleri okul öncesi eğitim kurumlarının dil kullanım yeteneğinde başarıyı arttırdığı sonucuna ulaşılmıştır. Asrağ’ın (2009) Şanlıurfa ilinde yaptığı araştırmaya göre ise, ilköğretim öğrencilerinin okulöncesi eğitim almaları halinde anadil öğrenim problemlerini daha az yaşayacakları sonucuna ulaşılmıştır.

Öğretmenlerin görüşlerine göre bu yörede bulunan öğrencilerin en çok zorlandıkları ders Türkçe dersidir. Öğretmenlerin görüşlerine göre bu yörede bulunan öğrencilerin en çok zorlandıkları sesler “ğ,u,o,ü,ö” sesleridir. Benzer bir sonuç Gözükcük’ün (2015) araştırmasında da ortaya çıkmıştır. Gözükcük’ün araştırmasında öğretmenler Anadili Türkçe olmayan öğrencilerin ö, ü, g ve ğ seslerini karıştırdıklarını belirtmişlerdir. Gözükcük bunun Anadili Türkçe olmayan öğrencilerin anadillerinde bu seslerin bulunmadığından dolayı karıştırdıklarını, karıştırmalarının seslerin dil farklılığından kaynaklanıyor olabileceğini dile getirmiştir.

“Van ili Çatak ilçesinde, TYEGK sınıflarda ilkokuma ve yazma öğretimi sürecinde velilerden kaynaklı sorunlar nelerdir?” Alt Probleme İlişkin Sonuçlar

Araştırmaya katılan 83 öğretmenin 51’i görüşemediği velilerinin bulunduğunu belirtmiştir. Velisi ile görüşemeyen 51 öğretmenden 44’ü köyde görev yapmaktadır. Veliler ile görüşememe nedenlerine öğretmenlerden 21’i velilerin geçici çalışmaya gittikleri veya

yaylaya çıktıkları, 18'i velilerin okula gelmedikleri ve ilgisiz oldukları, 13'ü ise velilerin Türkçe bilmemelerinden dolayı iletişime geçemedikleri şeklinde cevaplar vermişlerdir. Velilerin okula ve okumaya karşı ilgisiz olmaları, ailede farklı okulda farklı dil kullanılıyor olması, ailelerin eğitim ve kültür seviyelerini düşüklüğü bu yörede ilkokuma ve yazma öğretiminde sorunlara yol açmaktadır. Ailelerin çalışmak için geçici olarak başka şehirlere veya yaylalara çıkmaları bu zamanın da tam olarak Kasım-Aralık aylarında okumaya geçiş evresine denk geliyor olması büyük sıkıntı oluşturmaktadır. Daha önce yapılan araştırma sonuçlarına bakıldığında benzer sonuçların çıktığı görülmektedir. Uşaklı'nın 2005 yılında yaptığı araştırmada çevrede farklı okulda farklı dil kullanılıyor olmasının, ailelerin kültür seviyelerini düşük olmasının ve velilerin öğrencilerin Türkçe eğitimleri konusunda okulla iş birliğine gitmemelerinin öğrencinin Türkçe öğrenmesine olumsuz etki yarattığı sonucuna ulaşılmıştır. Asrağ (2009) yaptığı araştırmanın sonucunda; ailenin geçici olarak çalışmak için başka yerlere göç etmesinin öğrencinin okula devam problemine neden olduğunu ve öğrencinin ana dil eğitimini öngörülen zamanda alamadığını belirtmiştir. Yine aynı şekilde Emeç (2011) de yaptığı araştırma sonucunda; ailelerin genelinin eğitim-öğretime karşı isteksiz davrandıkları, çocuklarını evden uzaklaştırsın diye okula gönderdikleri ve ailelerin, eğitim ve öğretime yeterince destek vermedikleri göze çarpmaktadır. Yapılan bu araştırmalarda çıkan sonuçlar da araştırma sonuçlarını destekler niteliktedir.

“Van ili Çatak ilçesinde TYEGK sınıflarda ilkokuma ve yazma öğretimi sürecinde sorunların giderilmesine yönelik çözüm önerileri nelerdir?” Alt Probleme İlişkin Sonuçlar

Araştırmaya katılan 83 öğretmenden 8'i TYEGK öğrencileri için herhangi bir oturma düzeni oluşturmadıklarını belirtmiştir. 63'ü bu öğrencilerini Türkçeyi iyi konuşabilen arkadaşları ile yan yana oturmalarını sağladıklarını, 8'i bu öğrencileri ön sıralarda bir arada oturmalarını sağladıklarını söylemiştir. Öğretmen görüşlerinden yola çıkarak, Türkçeyi iyi konuşamayan bu öğrencileri, Türkçeyi iyi konuşabilen diğer öğrencilerle yan yana oturmalarının sağlanması öğrencilerin Türkçe konuşma becerilerinin gelişmesi açısından oldukça iyi olduğu söylenebilir.

Öz (1998) bu tür öğrencilerin bulunduğu sınıflarda yapılması gerekenleri özetlerken; sınıfta Türkçeyi iyi bilen öğrencilerle Türkçeyi yeterince konuşamayan öğrencilerin konuşmalarının faydalı olabileceğinden bahsetmiştir. Yılar (2015) ise; Türkçeyi güzel konuşan çocuklarla bu konuda problemi olan çocukların yan yana oturtulmasının faydalı olacağını belirtmektedir.

Öğretmenlerden 20'si veli ile görüşmelerin veliyi bilinçli hale getirdiğini ve bunun da öğrencinin başarısını etkilediğini belirtmiştir. 19'u velilerle görüşmenin öğrencilerin derslere katılımının arttığını ve derslerde daha aktif hale geldiğini belirtmiştir. 13'ü öğrenci ve velinin kendini değerli, önemli hissettiğini, öğrencinin özgüveninin arttığını ve kendini daha iyi ifade edebildiğini belirtmiştir. 7'si öğrencilerin kendilerini okula daha yakın hissettiğinden ve okula aidiyet duygularının geliştiğini belirtmiştir. Bu da öğretmenin sürekli olarak velilerle iletişimde olması gerektiği sonucunu ortaya çıkarmaktadır. 13'ü ise sadece veli ile görüşmenin yeterli olmadığını, velinin ve yöredeki diğer insanların eğitime bakış açısının da önemli olduğunu belirtmiştir. Benzer bir sonuç Şimşek ve Tanaydın'ın (2002) yaptıkları araştırmada da göze çarpmaktadır. Şimşek ve Tanaydın; okulda yapılan çalışmaların evde aile tarafından desteklenmediği sürece öğrencilerin okulda başarıya ulaşmalarının mümkün olmayacağı sonucuna ulaşmışlardır. Özellikle 1. Sınıfa başlayacak çocuklar için okul ve ailenin çocukların eğitimleri konusunda çıkar birliğine girmesi gerektiğini savunmaktadırlar.

Öğretmenlerden 36'sı velilerle görüşmenin ve aile ziyareti yapmanın öğrenci ile ilgili varsa özel durumları da olmak üzere her boyutta daha yakından tanıma imkânı sağladığını belirtmiştir. Nas (2001); çocuğu tanımanın ve çocuğun okuldaki davranışlarına anlam verebilmenin öncelikle aileyi tanımaktan geçtiğini dile getirmektedir. Öğretmenin, öğrenci ile ilgili tüm özel durumlarından kardeş sayısından, ekonomik durumundan, anasızlığından, babasızlığından vb. haberli olması gerekmektedir. Öğrenciyi tanımanın birincil koşulu ailesini, yaşadığı ev ortamını tanımaktır. Çelenk (2005); öğretmenin okul aile iletişimini etkin bir şekilde kurması gerektiğini bu amaçla öğrencilerin özel durumlarına ilişkin bilgileri ana babalarla tek tek görüşerek alması gerektiğini savunmaktadır.

Öğretmenlerden 18'i ev ortamında, aile içinde yörede konuşulan ana dili konuşulmayınca öğrenci ile iletişimin daha kuvvetli olduğunu, 9'u aile ziyaretleri yapıldığında öğrencilerle olan sosyal iletişimin arttığını, 7'si öğrencileri takip etmenin kolaylaştığını belirtmiştir. 5'i ise öğrenci velilerinin öğretmenlerin isteklerini dikkate almadığından dolayı aile ile görüşmenin hiçbir faydası olmadığını belirtmiştir. Araştırma sonucunu destekler nitelikte bir sonuç Olçum'un (1992) yaptığı araştırmada göze çarpmaktadır. Olçum araştırmasında; ailenin eğitim düzenin, sosyokültürel yapısının ve çocuğuna olan ilgisinin dil gelişimini doğrudan doğruya etkilediğinden dolayı öğrencinin ailesi ile ilgili olan durumunun okul başarısını büyük ölçüde etkilemekte olduğunu dile getirmektedir.

Öğretmenlerden 11'i aile ziyaretlerinin kendilerine katkısını yörede görev yaptıkları süre boyunca yörenin sosyal ve kültürel yapısını, gelenek, göreneklerini öğrenip ona göre

davranışlarına yön verdikleri şeklinde açıklamışlardır. 8'i bazı sorunlara farklı bakış açısı ile bakabilmeyi, kendilerinin göremediği şeyleri bazen velilerin görebildiğini belirtmiştir. Veli ziyaretleri sayesinde velilerin okula ve öğretmene bakış açılarının değiştiğinden, 7'si halk ile öğretmen arasında daha sıkı bir bağ kurulduğunu belirtmiştir.

Araştırmaya katılan 83 öğretmenenden 51'i TYEGK yörelerde öğrencilerin Türkçe konuşamadıklarını fark ettiklerinde ilkokuma ve yazma öğretimi yapmadan önce Türkçe öğretmek gerektiğini savunmuştur. Bu son derece yanlış bir tutumdur. Bu sonucu destekler nitelikte bir sonuç Ölçüm'un (1992) yaptığı araştırmada da göze çarpmaktadır. Ölçüm bir okulun tüm birinci sınıflarında Türkçe dersinin dışında hiçbir dersin öğretiminin gerçekleştirilmediği görülüp durumun nedeni sorulduğunda öğretmenlerden "önce Türkçeyi öğrenmeliler" cevabı ile karşılaşıldığını belirtmiştir. Oysa dil öğretimi, öğrencilerin okula geldiği andan itibaren başlayıp tüm derslerde, teneffüste, oyunlarda, her yerde ve her zaman yapılmalıdır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerden 25'i TYEGK yörelerde öğrencilerin Türkçe konuşamadıklarını fark ettiklerinde Türkçe dışında konuşulan dilin sınıf içerisinde konuşulmasının yasaklanmasını savunmuştur. 19 öğretmen "Sınıfta bir tercüman bulundururum." 17 öğretmen "Yörede konuşulan dili bildiğim için o dille iletişim kurarım." Cevaplarını vermişlerdir. Benzer durumlar Yılmaz ve Şekerci (2016) tarafından yapılan çalışmada da ortaya konmuştur. Yılmaz ve Şekerci'nin (2016) yaptığı araştırmada da öğretmenlerin tercüman öğrenci kullanma, işaret ve beden dili ile anlaşma, çocuğun ana dilini öğrenmeye çalışma, ana dil kullanımını sınıf içinde yasaklama, şarkı ve resimli kitaplar kullanarak kavram öğretimi yapma, hikâye ve öykü tamamlama, görsel ve işitsel materyallerden yararlanma gibi yollara başvurdıkları göze çarpmaktadır.

TYEGK yörelerde ilkokuma ve yazma öğretimi yapan öğretmenlerin en fazla uygulamaya çalıştıkları, derse tercüman alma veya o dili öğrenmeye kalkışmadır. Öğretmenlerin yaptıkları bu davranışlar oldukça sakıncalıdır. Öğretmen öğretim yılının başından itibaren ısrarla Türkçe konuşmalı ve öğrencilerini de Türkçe konuşmaya özendirmelidir (Cemaloğlu, 2001). Öğretmen öğrencileriyle mümkün olduğunca kendisi iletişim kurmalıdır. Hele sınıfta öğrenci olmayan birini getirerek öğrencileriyle anlaşmaya çalışmak, oldukça yanlış bir uygulamadır Bazı öğretmenler yörede konuşulan dili bilebilir fakat öğrencilerle böyle bir iletişim başlatırsa, Türkçeyi öğretmek çok daha zor olacaktır. Bu nedenle o yörede konuşulan dil öğretmen tarafından bilinse bile kullanılmamalı, düzgün ve standart Türkiye Türkçesi kullanmakta ısrar edilmelidir (Yılar, 2015).

Öneriler

Yapılacak Uygulamalara Yönelik Öneriler

Bu araştırmadan elde edilen sonuçlara dayanarak TYEGK yörelerde ilkokuma ve yazma öğretiminde karşılaşılan sorunların çözümüne yönelik şu öneriler uygun görülmüştür:

Öğrencilere ilkokuma yazma öğretirken görsellerle destekli şarkı, şiir, öykü, tekerleme vb. kullanılması okuduklarını anlamalarına katkı sağladığına ulaşılmaktadır. Bu yüzden bu yöredeki öğrencilerin ilkokuma ve yazma öğrenmesini kolaylaştırmak için görsellerle destekli şarkı, şiir, öykü, tekerleme vb. çocuk edebiyatı ürünlerinden mutlaka yararlanılmalıdır.

Okuma-yazma öğretirken sınıfta Türkçeyi etkin konuşabilen öğrencilerle etkin konuşamayan öğrencilerin yan yana oturtulması faydalı olabilir.

TYEGK yörelerde görev yapan öğretmenlerin yaşadıkları sorunları ele alan bu tür çalışmalar doğrultusunda, Eğitim fakültelerinden mezun olmadan önce öğretmenlere karşılaşılabilecek olası sorunlar ve çözümleri ile ilgili eğitim verilebilir.

Bütün öğretmenler her yıl hizmet içi eğitimden geçirilmelidir. TYEGK yörelere atanan öğretmenler bu yörelerde göreve başlamadan önce mutlaka yöre ile ilgili hizmet içi eğitim seminerlerine katılmalıdır ve bu yörelerdeki çocukların eğitimleri konusunda bilgilendirilmelidir.

Öğretmenlere yönelik verilecek olan hizmet içi eğitim seminerlerinin içerik olarak fazla teorik bilgi ile yüklü olmaması, uygulamaya yönelik olarak geliştirilmesi, hedefler ile tutarlılığının sağlanması gerekmektedir.

TYEGK yörelerde görev yapan öğretmenlerin zorunlu hizmet yılını tamamlayıp il ve ilçe merkezine gitmelerinin önüne geçilmesi için öğretmenlerin fiziki ve sosyal şartları iyileştirilmeli ve öğretmenlere gerekli teşvikler yapılmalıdır.

TYEGK yörelerde 1. sınıf öğretmenlerinin mümkün mertebe deneyimli öğretmenler arasından seçilmesi ilkokuma ve yazma öğretiminin daha başarılı gerçekleşmesini sağlayabilir.

Öğretmenler bu yörelerde İOY öğretimi hazırlık çalışmalarını daha uzun tutmalıdır.

Çocuklara okuma-yazma öğretirken seçilen metinlerin daha kısa, anlaşılır olması ve çocukların ilgilerini çeken konuları içermesi için metinler o bölgedeki çocukların anlayabileceği bir sadeliğe kavuşturabilirler.

MEB tarafından, TYEGK yörelerdeki öğrenciler açısından ilkokuma ve yazma sürecini daha anlamlı ve kolay bir hâle getirmek için daha uzun zamana yayılmış bir program tasarlanabilir. Öğrencilerin zorlandıkları harfler ve kazanımlar, yöre şartlarına ve öğrencilerine uygun olarak güncellenebilir ve bu şekilde verilebilir.

Türkçeyi yeterince etkin ve güzel kullanamayan öğrenciler için, okula ilk başladıklarında ayrıca bir öğrenme programı uygulanabilir.

MEB tarafından TYEGK yörelerde çocukların kendilerini okula daha yakın hissetmeleri için çeşitli sosyal ve kültürel etkinlikler düzenlenebilir.

Okul-aile iş birliğinin artırılması gerekmektedir. Bu ilişkide özellikle Türkçe bilenlerden istifade edilebilir.

Öğretmenler sürekli olarak velilerle iletişimde olmalıdır.

Velileri bilinçlendirmek ve onların desteğinin öğrencinin eğitim sürecinde ne kadar önemli olduğunu anlatmak için velilere basın ve yayın organlarında eğitim amaçlı programlar hazırlanmalı, seminerler düzenlenmelidir.

Okullarda verilen Türkçe eğitimi, sadece okulda değil okul dışında aile ortamında da devam etmelidir. Bu yüzden dillerini geliştirebilmeleri için ailelerle iş birliği sağlanmalı ve aileler çocuklarının Türkçe öğrenimlerinin konusunda bilinçlendirilmelidir.

Gerekli görülen bölgelerde veliler için de Türkçe dil kursları açılabilir.

Veli-öğretmen ve öğrenci üçgenindeki iletişimin geliştirilmesi için MEB tarafından çalışmalar yapılmalıdır.

TYEGK yörelerde öğrencilerin ilkokula başlarken Türkçeyi öğrenerek gelmesi için okul öncesi eğitime önem verilmelidir. Okulöncesi eğitim kurumlarından, tüm çocukların yararlanması sağlanabilir.

Okul öncesi eğitim programlarında Türkçeyi yeterince etkin ve güzel kullanamayan çocukların dil gelişimi ihtiyaçları göz önünde bulundurularak bu kurumlarda dil odaklı etkinliklere ağırlık verilebilir.

TYEGK yörelerde iş olanakları genişletilerek ailelerin çalışmak için başka memleketlere gitmeleri önlenmelidir. Böylece ailelerin sürekli olarak memleket değiştirmesinin önüne geçilmiş olur ve öğrencilerin okuma yazma öğrenme süreci bu değişkenden etkilenmemiş olur.

Araştırmacılara Yönelik Öneriler

Türkiye'nin farklı illerinde öğrencilerin ilkokuma yazma sürecinde karşılaştıkları sorunlara ve bu sorunlarla ve baş etme yöntemlerine değinilebilir. Böylece bu değışkenlerin ülke çapında geliştirilmesine yönelik önlemler alınabilir.

Benzer bir çalışma TYEGK yöreler ile TYEGK yörelerde bulunan öğrencileri karşılaştırarak yapılabilir.

Bu araştırma, TYEGK yörelerde ilkokuma yazma sürecinde karşılaşılan sorunlar ve bu sorunlarla ve baş etme yöntemlerine yönelik olarak yapılmış bir çalışmadır. Benzer bir araştırmada bu çocukların diğeri sınıf ve derslerde karşılaştıkları güçlükler incelenebilir.

Bu araştırma öğretmen görüşlerine dayalı olarak yapılmıştır. Benzer bir çalışma öğrenci ve veli görüşlerine dayanılarak da yapılabilir.

KAYNAKÇA

- Akyol, H. (2003). *Türkçe ilkokuma yazma öğretimi*. Gündüz.
- Alaca F. (2011). *İki dilli olan ve olmayan öğrencilerde okul yaşam kalitesi algısı ve okula aidiyet duygusu ilişkisi* (Tez No.299917) [Yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi-Adana]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Arslan, M. (2007). Cumhuriyet dönemi ilköğretim programları ve belli başlı özellikleri. <https://www.researchgate.net/publication/284626676>
- Aslan, E. (2011). 1924 İlk mektepler müfredat programı. *İlköğretim Online*, 10(2), 717-734.
- 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.
- Atatürk Üniversitesi. (2021, Ocak). *Öneri ve tez yazım kılavuzları*. <https://ebarsiv.atauni.edu.tr/tez-yazim-kilavuzu-4>
- Ayanoğlu, M. (2015). *Okul öncesi eğitimde iki dilli çocukların sosyal gelişimi* (Tez No. 485831) [Yüksek lisans tezi, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi-Gaziantep]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Bayat, S. (2014). Sınıf öğretmenlerinin ilkokuma yazma programının uygulanmasında karşılaştıkları güçlüklerle ilişkin görüşleri. *İlköğretim Online*, 13(3), 759-775.
- Bedir-Erişti S., Kuzu A., Kabakçı-Yurdakul I., Akbulut Y., & Kurt A. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Anadolu Üniversitesi.
- Bircan, İ., & Tekin, M. (1989). Türkiye’de okuma alışkanlığının azalması sorunu ve çözüm yolları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 22(1), 393-410.
- Binbaşoğlu, C. (2004). *İlkokuma ve yazma öğretimi*. Nobel.
- Büyükoztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2018). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (25. baskı). Pegem Akademi.
- Calp, M. (2003a). *İlkokuma yazma öğretimi* (2. baskı). Eğitim.
- Calp, M. (2003b). *Özel öğretim alanı olarak Türkçe öğretimi*. Eser.
- Cemaloğlu, N. (2001). *İlkokuma yazma öğretimi* (2. baskı). Nobel.
- Çelenk, S. (2003). Okul başarısının ön koşulu: Okul aile dayanışması. *İlköğretim Online*, 2(2), 28-34.
- Çelenk, S. (2005). *İlkokuma-yazma programı ve öğretimi* (5. baskı). Anı.
- Çınar, İ. (2004). Birleştirilmiş sınıflı ilköğretim okullarında ilkokuma yazma öğretimine ilişkin bir araştırma. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(8), 31-45.
- Damarlı-Oçak, S. (2007). *İlköğretim birinci sınıf öğrencilerinin dil gelişim düzeyleri ile okuma-yazma başarısı arasındaki ilişki* (Tez No. 210257) [Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi-İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

- Demirel, Ö., & Şahinel, M. (2006). *Türkçe öğretimi* (7. baskı). Pegem Akademi.
- Deniz, K. (2003). Yazılı anlatım becerileri bakımından köy ve kent beşinci sınıf öğrencilerinin durumu. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 13, 233-255.
- Dikmen, S. (1988). *İlkokuma yazma öğretimi öğretmen rehberi*. Feryal.
- Emeç, H. (2011). *Türkçenin yeterince etkin ve güzel konuşulmadığı yerlerde ilkokuma yazma öğretiminde öğretmenlerin karşılaştığı sorunlar (Erzurum ili örneği)* (Tez No. 299767) [Yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi-Erzurum]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Epçaçan, C., & Erzen, M. (2008). İlköğretim Türkçe dersi öğretim programının değerlendirilmesi. *The Journal Of International Social Research*, 1(4), 182-201.
- Ercilasun, B., “XXI. Yüzyıla Girerken Millî Kimlik Oluşturmada Dilin Önemi” Çukurova Üniversitesi Türkoloji Araştırmaları Merkezi
- Ergin, M. (2001). *Üniversiteler için Türk dili*. Bayrak.
- Fraenkel, J.R., Wallen, N.E., & Hyun, H. H. (2012). *How to design and evaluate research in education*. New York, NY: McGraw Hill.
- Göçer, A. (2016). *Etkinlik temelli ilkokuma ve yazma öğretimi*. Pegem Akademi.
- Gömleksiz, M. N. (2013). Sınıf öğretmeni adaylarının ilkokuma ve yazma öğretimi dersine ilişkin tutumlarının değerlendirilmesi. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8(3), 197-211.
- 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. (2015). Ana dili Türkçe olmayan öğrencilere ilkokuma- yazma öğretiminde öğretmenlerin karşılaştıkları güçlükler. *Aydın Tömer Dil Dergisi*, 1(1), 47-64.
- Güleryüz, H. (2002). *Türkçe ilkokuma yazma öğretimi kuram ve uygulamaları* (6. baskı). Pegem Akademi.
- Güneş, F. (2017). *Türkçe öğretimi yaklaşımlar ve modeller* (5. baskı). Pegem Akademi.
- Güneş, F. (2000). *Okuma-yazma öğretimi ve beyin teknolojisi* (2. baskı). Ocak.
- Hatiboğlu, A. N. (2003). *Üniversitede Türk dili* (8. baskı). Barış.
- Kan, M. O., & Hatay, F. (2017). İki dilli ilkokul öğrencilerinin dikte ve yazma becerisi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 5(2), 217-225.
- Kan, M. O., & Yeşillioğlu, F. (2017). İlkokuma yazma öğretiminde izlenen aşamalarda iki dilli çocukların yaşadıkları sorunlar ve bu sorunlara dair çözüm önerileri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 5(3), 519-533.
- Kaplan, M. (1996). *Kültür ve dil* (9. baskı). Dergah.
- Karadaş, R. (2017). *Anadili Türkçe olmayan öğrencilerin bulunduğu sınıflarda okuma yazma öğretirken öğretmenlerin yaşadığı sorunlar ve bu sorunların giderilmesine yönelik çalışma önerileri (Ağrı ili Patnos ilçesi örneği)* (Tez No. 454430) [Yüksek lisans tezi, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi-Burdur]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Karasar, N. (2010). *Bilimsel araştırma yöntemi* (21. baskı). Nobel.
- Kavcar, C., Oğuzkan, F., & Sever S. (1995). *Türkçe öğretimi*. Engin.

- Keskinkılıç, K. (2004). *İlk okuma yazma öğretimi* (2. baskı). Nobel.
- Keskinkılıç, K., & Keskinkılıç, S. B. (2007). *Türkçe ve ilkokuma yazma öğretimi* (3. baskı). Pegem Akademi.
- Koç, N. (1992). *Açıklamalı dilbilgisi terimleri sözlüğü*. İnkılap.
- Koç, R. (2012). Okuma yazma öğretimi yöntemleri ve “ses temelli cümle yöntemi” uygulaması. *International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 7(4), 2259-2268.
- Kolcu, H. (2010). *Türk dili*. Umuttepe.
- Koşan, Y. (2015). *Okul öncesi eğitimin iki dilli çocukların okula hazır bulunuşluklarına etkisinin incelenmesi* (Tez No. 394842) [Yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi-Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Korkmaz, Z. (1992). *Gramer terimleri sözlüğü*, TDK 575.
- Kök, M., Tuğluk, M. N., & Bay, E. (2006). Okul öncesi eğitimin öğrencilerin gelişim özellikleri üzerindeki etkisinin incelenmesi. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11, 294-303.
- Kutluca-Canbulat, A. (2004). *Türkiye ve Almanya anadili öğretim programlarının karşılaştırılması* (Tez No. 144054) [Yüksek lisans tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi-Bolu]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (MEB) (2019). *Türkçe Dersi Öğretim Programı*. MEB.
- Millî Eğitim Temel Kanunu. (1973, 24 Haziran). *Resmi Gazete* (Sayı: 14574). <https://www.mevzuat.gov.tr > MevzuatMetin > 1.5.1739.pdf> adresinden edinilmiştir.
- Nas, R. (2001). *Metinlerle ilkokuma-yazma öğretimi* (2. Baskı).Ezgi.
- Olçum, Y. (1992) *İlkokuma yazma öğretiminde karşılaşılan güçlükler konusunda öğretmenlerin görüşleri* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Hacettepe Üniversitesi.
- Özkan, M. (2008). *İnsan iletişim ve dil*. 3F.
- Öz, F. (1998) *Uygulamalı ilkokuma-yazma öğretimi*. Anı.
- Öz, F. (2001). *Uygulamalı Türkçe öğretimi*. Anı.
- Sağırlı, M. (2019). Ses temelli cümle yönteminin ilkokuma-yazma öğretimi üzerindeki başarısının öğretmen açısından değerlendirilmesi. *Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 19(13), 852-883.
- 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.
- Sarı, M. (2002). İki dilli çocukların çözümleme yöntemiyle okuma yazma öğrenirken karşılaştıkları güçlükler. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(9), 108 - 122.
- Susar-Kırmızı, F. (2016). *İlk ve ortaokullarda Türkçe öğretimi*. Anı.
- Susar-Kırmızı, F., Özcan, E., & Şencan, D. (2016). Türkçenin az konuşulduğu bölgelerde ilkokuma yazma sürecinde karşılaşılan sorunlara ilişkin öğretmen görüşleri. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 5(1), 412-445.
- Şimşek, H., & Tanaydın, D. (2002) İlköğretimde veli katılımı: Öğretmen-veli-psikolojik danışman üçgeni. *İlköğretim Online*, 1(1), 12-16.

- Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı (2017). *Müfredatta yenileme ve değişiklik çalışmalarımız üzerine*.https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_07/18160003_basin_aciklamasi-program.pdf adresinden edinilmiştir.
- Tuğrul-Atik, B. (1992). *Anaokulu eğitimi alan ve almayan çocukların birinci sınıftaki akademik başarıları ve ruhsal davranışlarının karşılaştırmalı olarak incelenmesi* (Tez No.24991). [Doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi-Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Tulu, Y. (2009). *Ana dili Türkçe olan ve ana dili Türkçe olmayan (iki dilli) 4-7 yaş çocukların dil düzeylerine etki eden faktörlerin incelenmesi* (Tez No. 235007) [Yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Türkel, A., Savaş, B., & Savaşçı, S. (2014). Anadili Türkçe ve Kürtçe olan 4. Sınıf öğrencilerinin yazmaya karşı tutumlarının karşılaştırılması. *International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 9(9), 1011-1022.
- Türk Dil Kurumu. (2005). *Türkçe sözlük*. Türk Dil Kurumu.
- Uçarlar, N., & Derince, M. Ş. (2012). Türkiye’de ana dili sorunu: Kürt öğrencilerin deneyimleri. *Eğitim Bilim Toplum*, 10(37), 21-51.
- Uşaklı, (2005). *İzmir ilinde 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.
- Vardar, B. (1998). *Açıklamalı dilbilim terimleri sözlüğü* (2. Baskı). ABC.
- Yalçın, A. (2018). *Türkçenin öğretimi yöntemleri* (4. baskı). Akçağ.
- Yazıcı, 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.
- Yelten, M., & Özkan, M. (2002). *Türkçe’nin sözlüğü*. Babıali.
- Yılar, Ö. (2015). *İlkokuma ve yazma öğretimi*. Pegem Akademi.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (11. baskı). Seçkin.
- Yıldız, C. (2012). *Yurt dışında yaşayan Türk çocuklarına Türkçe öğretimi (Almanya Örneği)* [e-kitap sürümü].https://www.ytb.gov.tr/kitaplar_pdf/yurtdisinda-yasayan-turkce-ogretim
- Yılmaz, F., & Şekerci, H. (2016). Ana dil sorunsalı: Sınıf öğretmenlerinin deneyimlerine göre ilkokul öğrencilerinin yaşadıkları sorunlar. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 4(1), 47-63.
- 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.

EKLER

EK-1. Türkçenin Yeterince Etkin Konuşulmadığı Yörelerde İlkokuma ve Yazma Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlar Anketi Formu

Değerli Meslektaşlarım; “Türkçenin Yeterince Etkin ve Güzel Kullanılmadığı Sınıflarda Öğretmenlerin İlkokuma Yazma Öğretimi Sürecinde Karşılaştığı Sorunlar ve Çözüm Önerileri: Van/Çatak Örneği” isimli bir tez çalışması hazırlamaktayım. Çalışmanın amacına ulaşabilmesi, sizlerin bilgi ve tecrübeleri sayesinde vereceğiniz cevaplar ile mümkün olacaktır. Sorulara vereceğiniz samimi ve dürüst cevaplar araştırmanın bilimsel niteliği açısından son derece önemlidir. Veriler sadece bilimsel amaçlı olarak kullanılacağı için adınızı ve soyadınızı yazmanıza gerek yoktur.

Bilimsel katkı ve yardımlarınız için sonsuz teşekkürler.

Burcu SARIOĞLU

Atatürk Üniversitesi

Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Yüksek Lisans Öğrencisi

A.Öğretmeni Tanımaya ve Öğretmenden Kaynaklı Sorunların Tespitine Yönelik

Sorular

1. Cinsiyetiniz: ☐ Erkek ☐ Kadın

2. Hizmet süresiniz: ☐ 1-10 ☐ 11-15 ☐ 16-20 ☐ 21 üzeri

3. Okulunuzun bulunduğu yerleşim birimi:

☐ Köy ☐ Kasaba ☐ İlçe merkezi

4. Görevlendirme biçiminiz :

☐ Kadrolu ☐ Sözleşmeli ☐ Ücretli ☐ Vekil ☐ Diğer :

.....

5. Mezun olduğunuz fakülte :

☐ Eğitim Fakültesi ☐ Diğer :

6. Aldığınız lisans eğitiminde, Türkçenin yeterince etkin ve güzel konuşulmadığı yörelerde bulunan öğrencilere ilkokuma yazma öğretiminde uygulayabileceğiniz yöntem ve teknik konusunda yeterince bilgilendirildiniz mi?

☐ Evet ☐ Hayır ☐ Kısmen

Cevabınız “Evet” ise;

6.a. Yöntem ve tekniklerle ilgili nasıl bilgiler aldınız?

.....
.....

6.b. Söz konusu yöntem ve tekniklerle ilgili sizin önerileriniz nelerdir?

.....
.....

7. Türkçenin yeterince etkin ve güzel konuşulmadığı yörelerde göreve başlamadan önce herhangi bir hizmet içi eğitim aldınız mı?:

☐ Evet ☐ Hayır ☐ Kısmen

Cevabınız “Evet” ise;

7.a. Bu eğitime isteyerek mi katıldınız?: ☐ Evet ☐ Hayır

7.b. Bu eğitimi hangi yolla aldınız? ☐ MEB’e bağlı resmi kurumlar ☐ MEB’e bağlı özel kurumlar ☐ Diğer :

7.c. Bu eğitimin yeterli olduğunu düşünüyor musunuz?

☐ Evet ☐ Hayır ☐ Kısmen

7.d. Aldığınız eğitimle ilgili görüşleriniz nelerdir?

.....
.....

8. Türkçenin yeterince etkin ve güzel konuşulmadığı yörelerde ilkokuma yazma öğretimi konusunda kendinizi yeterli buluyor musunuz?:

☐ Evet ☐ Hayır ☐ Kısmen

B.Yöreyi Tanımaya ve Yöredeki Öğrencilerden Kaynaklı Sorunların Tespitine

Yönelik Sorular

9. Yörede genel olarak konuşulan dil/diller nelerdir? :.....

10. Yörede genel olarak konuşulan dili anlıyor ve konuşabiliyor musunuz?:

☐ Sadece anlıyorum ☐ Hem anlıyor hem konuşabiliyorum ☐ Anlamıyor ve konuşamıyorum

11. Meslek hayatınızda birinci sınıfı okutma tecrübesini kaç kez yaşadınız?

.....

12.Şu anda kaçınıcı sınıfı okutuyorsunuz?:

☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ Birleştirilmiş sınıf

13. Birinci sınıf dışında bir sınıf okutuyorsanız hâlâ okuma yazma bilmeyen öğrenciniz var mı?

☐ Var ☐ Yok

Cevabınız “Var” ise;

13.a. Okuma yazma bilmeyen öğrenci sayınız:.....

14. Sınıfınızda Türkçeyi etkin konuşamayan öğrenci sayınız:.....

15. Sınıfınızda okul öncesi eğitimi almış öğrenci sayınız:.....

16. Okul öncesi eğitiminin almış öğrencilerin Türkçe konuşma becerisine nasıl bir katkısı olduğunu düşünüyorsunuz?

.....
.....

17. Sınıfınızda Türkçeyi yeterince etkin konuşamayan öğrencilerinizin en çok zorlandıkları ders hangisidir?

☐ Türkçe ☐ Matematik ☐ Hayat Bilgisi ☐ Diğer :

18. İlkokuma-yazma öğretimi sürecinde Türkçeyi etkin ve güzel konuşamayan öğrencilerinizin telaffuzu konusunda en çok zorlandığı ses hangisidir?

C. Velilerden Kaynaklı Sorunların Tespitine Yönelik Sorular

19. Türkçeyi yeterince etkin ve güzel konuşamayan öğrencilerinizin velileri ile görüşüyor musunuz? ☐ Evet ☐ Hayır

Cevabınız “Hayır” ise;

19.a. Velisi ile görüşemediğiniz öğrenci sayınız:.....

19.b.Veliler ile görüşememe nedenleriniz nelerdir?

.....
.....

20. Velisi ile görüşebildiğiniz öğrencilerin diğerlerine göre ders başarı durumunun nasıl etkilendiğini düşünüyorsunuz?

.....
.....

21. Velilerle görüşme, öğrencilerle iletişim kurma konusunda size nasıl bir katkı sağlıyor?Açıklayınız

.....
.....

22. Velilerle yapılan görüşmeler size daha başka nasıl katkılar sağlıyor?

.....
.....

D.Sorunların Çözümüne Yönelik Sorular

23. Türkçeyi etkin ve güzel konuşamayan öğrencilerinizin okula uyum sağlamaları için hazırlık yapıyorsanız ne gibi çalışmalar yaptığınızı lütfen açıklayınız:

.....
.....

24. Mevcut ilköğretim programının Türkçeyi yeterince etkin ve güzel konuşamayan öğrencileriniz için yeterli olduğunu düşünüyor musunuz?

☐Evet :

.....

☐ Hayır :

.....

25. Türkçeyi etkin ve güzel konuşamayan öğrencilerinizi sınıf oturma planında nasıl oturmasını sağlıyorsunuz?

☐Bu öğrencileri, Türkçeyi iyi konuşabilen arkadaşları ile yan yana oturmalarını sağlıyorum.

☐ Bu öğrencileri, arka sıralarda bir arada oturmalarını sağlıyorum.

- ☐ Bu öğrencileri, ön sıralarda bir arada oturmalarını sağlıyorum.
- ☐ Herhangi bir oturma düzeni oluşturmuyorum.
- ☐ Diğer :

.....

26. Öğrencilerle iletişime geçerken yörede konuşulan dili bilen ve bu dili konuşan öğretmenin öğrencilerin başarı durumuna etkisi nedir?

☐ Olumlu

.....

☐ Olumsuz

.....

27. İlkokuma-yazma süreci içerisinde öğrencilerinizin Türkçe konuşamadığını fark ettiğiniz zaman nasıl bir yol izlersiniz? (Birden fazla işaretleme yapabilirsiniz).

- ☐ Konu ile ilgili kaynak kitaplardan yararlanırım.
- ☐ Türkçe dışında konuşulan dilin sınıf içerisinde konuşulmasını yasaklarım.
- ☐ Türkçe konuşan öğrencileri ödüllendiririm.
- ☐ Yörede konuşulan dili bildiğim için o dille iletişim kurarım.
- ☐ İlkokuma yazmaya başlamadan önce Türkçe öğretmeye çalışırım.
- ☐ Sınıfta bir tercüman bulundururum.
- ☐ Diğer meslektaşlarımdan yardım alırım.
- ☐ Diğer :

.....

EK-2. Araştırma İzin Belgesi 1

CA 25434A



T.C.
ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı

Sayı : 88179374-300-F.2000080319
Konu : Uygulama İzni (Burcu
SARIOĞLU)

11.03.2020

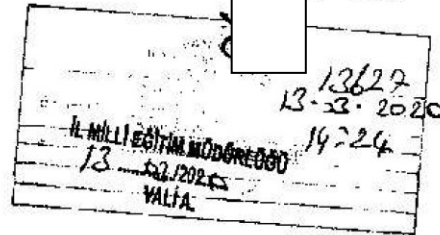
VAN VALİLİĞİNE
(İl Millî Eğitim Müdürlüğü)

Üniversitemiz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Temel Eğitim Anabilim Dalı Sınıf Eğitimi Bilim Dalı yüksek lisans öğrencisi Burcu SARIOĞLU'nun "*Türkçenin Yeterince Etkin ve Güzel Kullanılmadığı Sınıflarda Öğretmenlerin İlkokuma Yazma Öğretimi Sürecinde Karşılaştığı Sorunlar ve Çözüm Önerileri: Van/Çatak Örneği*" konulu tez çalışması kapsamında 2019-2020 eğitim-öğretim yılında 02.03.2020-04.05.2020 tarihleri arasında ilinize bağlı Çatak İlçesindeki okullarda uygulama yapma talahi ile ilgili adı geçen Enstitünün 10.03.2020 tarih ve 56785782-302.08.01-E.2000079872 sayılı yazısı ekte sunulmuştur.

Bilgilerinizi ve gereğini arz ederim.

Prof.Dr. Ömer ÇOMAKLI
Rektör

EK : 10.3.2020 tarihli 56785782-302.08.01-E.2000079872 sayılı belge



Atatürk Üniversitesi Merkez Yerleşkesi 25240 Erzurum
Tel: +90 442 231 1601
Elektronik Ad: <http://www.atauni.edu.tr/birim-ogrenci-isleri-daire-baskanligi>
Kep Adresi: atauni@hs01.kep.tr

Bilgi: Cevahir KARTAL
Faks: +90 442 231 1026
E-Posta: odai@atauni.edu.tr



Bu belge, 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununun 5. maddesi gereğince güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.
<https://ubys.atauni.edu.tr/ERMS/Record/Confirmation/Confirmation?odu=D63DD2FA06C>

EK 3. Araştırma İzin Belgesi 2



T.C.
VAN VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 77157353-821.99-E.5843047
Konu : Veri Toplama Talebi
(Rabia SEYFİ)

24/03/2020

VALİLİK MAKAMINA

Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Temel Eğitim Anabilim Dalı Sınıf Eğitimi Bilim Dalı yüksek lisans programı öğrencisi Burcu SARIOĞLU'nun "Türkçenin Yeterince Etkin ve Güzel Kullanılmadığı Sınıflarda Öğretmenlerin İlkokuma Yazma Öğretimi Sürecinde Karşılaştığı Sorunlar ve Çözüm Önerileri: Van/Çatak Örneği" konulu anket çalışması kapsamında ilimize bağlı Çatak ilçesindeki okullarda görev yapan sınıf öğretmenlerine ölçek/anket uygulama çalışması yapılması hususundaki yazıları incelenmiştir.

Söz konusu anket uygulama çalışmasının ilgili okul ve ilçe millî eğitim müdürlükleri tarafından gerçekleştirilmek üzere derslerin aksatılmaması kaydıyla ve gönüllülük esasına göre yapılması müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

Aydın ACARSOY
İl Millî Eğitim Şube Müdürü

Uygun görüşle arz ederim.

Hasan TEVKE
İl Millî Eğitim Müdürü

OLUR
<24/03/2020

Ferhat ATAR
Vali a.
Vali Yardımcısı



Adres: Abdurrahman Gazi Mah.İskele cad.Çalı durağı 65040 VAN
Elektronik Ağ: <http://van.meb.gov.tr>
e-posta: ahperiaras@hotmail.com

Bilgi için: P.ARAS
Tel: 0 (432) 222 41 62
Faks: 0 (432) 222 41 61

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden a764-f27a-3d8f-9dd2-a0ae kodu ile teyit edilebilir.

EK-4. Araştırma İzin Belgesi 3



T.C.
VAN VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 77157353-821.99-E.5949581
Konu : Veri Toplama Talebi
(Burcu SARIOĞLU)

27.03.2020

DAĞITIM YERLERİNE

Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Temel Eğitim Anabilim Dalı Sınıf Eğitimi Bilim Dalı yüksek lisans programı öğrencisi Burcu SARIOĞLU'nun anket çalışmasına ait Valilik Makamının 24/03/2020 tarih ve 5843047 sayılı onay yazısı ekte gönderilmiştir. Ekteki onay doğrultusunda gerekli idari iş ve işlemlerin yapılması hususunda; Bilgilerinizi ve gereğini arz ederim.

Hasan TEVKE
İl Millî Eğitim Müdürü

Ek : Onay yazısı

DAĞITIMI:
1-Çatak Kaymakamlığı
(İlçe Millî Eğitim Müdürlüğüne)
2-Atatürk Üniversitesi



Adres: Abdurrahman Gazi Mah.İskele cad.Çalı durağı 65040 VAN
Elektronik Ağ: <http://van.meb.gov.tr>
e-posta: ahperiaras@hotmail.com

Bilgi için: P.ARAS
Tel: 0 (432) 222 41 62
Faks: 0 (432) 222 41 61

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 1e50-7da0-3e1b-8442-8e0d kodu ile teyit edilebilir.

ÖZGEÇMİŞ

Millî Eğitim Bakanlığı-Öz Geçmiş Hazırlama Modülü

KİŞİSEL BİLGİLER

Adı Soyadı Burcu SARIOĞLU

Doğum Yeri

Doğum Tarihi

Cinsiyeti

En Son Görevi

En Son Görev
Yeri

Cep Telefonu

E-mail Adresi

HAKKIMDA

EĞİTİM BİLGİLERİ

30/05/2014

Lisans

Erzincan Üniversitesi-Eğitim Fakültesi-İlköğretim Bölümü-Sınıf
Öğretmenliği

İŞ TECRÜBESİ

08.2020-Şu ana kadar Öğretmen-İstiklal İlkokulu (KOCAELİ/ÇAYIROVA) Süre:10 ay

06.2020-08.2020 Müdür Vekili (Görevlendirme)-Kaçit İlkokulu (VAN/ÇATAK) Süre:1 ay

10.2019-04.2020	Müdür Yardımcısı (Görevlendirme)-Kaçit Ortaokulu (VAN/ÇATAK)	Süre:6 ay
10.2019-08.2020	Müdür Yardımcısı-Konalga Hayati Kapukaya İlkokulu (VAN/ÇATAK)	Süre:10 ay
09.2018-09.2019	Müdür Yardımcısı (Görevlendirme)-Kaçit İlkokulu (VAN/ÇATAK)	Süre:1 yıl
10.2017-06.2018	Müdür Yardımcısı (Görevlendirme)-Yatılı Bölge Ortaokulu (VAN/ÇATAK)	Süre:8 ay
02.2017-06.2017	Öğretmen (Görevlendirme)-E.Gülsezer Cangüre İlkokulu (VAN/ÇATAK)	Süre:4 ay
09.2016-02.2017	Öğretmen (Görevlendirme)-Elmacı Köyü Nejat Uygur İlkokulu (VAN/ÇATAK)	Süre:4 ay
08.2016-10.2019	Öğretmen-Narlı İlkokulu (VAN/ÇATAK)	Süre:3 yıl 1 ay
02.2016-08.2016	Öğretmen-Adsız Şehit Metin Çoban İlkokulu (KONYA/AKŞEHİR)	Süre:6 ay

HİZMET İÇİ FAALİYETLER

17/05/2021-28/05/2021	2.01.02.01.002 - Robotik ve Kodlama (Temel Düzey) Eğitimi Kursu
26/04/2021-07/05/2021	1.02.01.01.015 - Türkçenin Kullanımı ve Diksiyon Uzaktan Eğitim Semineri
26/04/2021-07/05/2021	2.01.02.04.010 - Uzaktan Eğitim Sürecinde, Tasarım ve Yönetim Becerilerinin Geliştirilmesi Kursu
19/04/2021-30/04/2021	2.02.09.01.008 - Zekâ Oyunları 2 Uzaktan Eğitimi Kursu
12/04/2021-30/04/2021	1.01.01.06.014 - VFabrika Eğitimi Kursu (Temel Düzey)
18/01/2021-29/01/2021	1.01.01.06.015 - VFabrika İle Etkileşimli İçerik Geliştirme Kursu

14/12/2020- 20/12/2020	Türk İşaret Dili Uzaktan Eğitim Semineri -2
07/12/2020- 27/12/2020	2.01.02.04.011 - Uzaktan Öğretimde Dijital Dönüşüm Eğitimi Kursu
30/11/2020- 06/12/2020	Başlangıç Düzeyi Ukulele Eğitimi Semineri
23/11/2020- 29/11/2020	Başlangıç Düzeyi Keman Eğitimi Semineri
16/11/2020- 25/11/2020	Türk İşaret Dili Uzaktan Eğitim Semineri-1
05/10/2020- 18/10/2020	2.02.09.01.007 - Zeka Oyunları 1 Uzaktan Eğitimi Kursu
28/09/2020- 04/10/2020	1.01.01.06.012 - Öğretmenlerin Kapsayıcı Eğitim Bağlamında Uzaktan Eğitim, Tasarım ve Yönetim Becerilerinin Geliştirilmesi Kursu
21/09/2020- 25/09/2020	4.01.04.02.028 - Okul Yöneticilerinin Kapsayıcı Eğitim Bağlamında Uzaktan Eğitim, Tasarım ve Yönetim Becerilerinin Geliştirilmesi Kursu - (F.No:2020000447 - F.Türü:Kurs - Katılım Türü:Kursiyer)
24/08/2020- 20/09/2020	1.01.01.06.008 - Flutter ile Mobil Uygulama Geliştirme Uzaktan Eğitim Kursu - (F.No:2020000397 - F.Türü:Kurs - Katılım Türü:Kursiyer)
24/08/2020- 06/09/2020	2.01.03.01.001 - Osmanlı Türkçesi Uzaktan Eğitim (Temel Seviye) Kursu - (F.No:2020000388 - F.Türü:Kurs - Katılım Türü:Kursiyer)
13/08/2020- 23/08/2020	2.01.01.02.041 - Masal Anlatıcılığı Uzaktan Eğitim Kursu - (F.No:2020000364 - F.Türü:Kurs - Katılım Türü:Kursiyer)
16/07/2020- 09/08/2020	2.02.09.02.004 - Birleştirilmiş Sınıflı Köy Okullarında Görev Yapan Öğretmenlere Yönelik Uzaktan Mesleki Gelişim Kursu - (F.No:2020000353 - F.Türü:Kurs - Katılım Türü:Kursiyer)
09/06/2020- 29/06/2020	1.01.01.08.008 - Dijital Girişimciliğin Temelleri Kursu - (F.No:2020000270 - F.Türü:Kurs - Katılım Türü:Kursiyer)

05/06/2020- 25/06/2020	2.02.01.03.001 - Bilgisayar Destekli Tasarım (AUTODESK FUSION 360) Kursu - (F.No:2020000268 - F.Türü:Kurs - Katılım Türü:Kursiyer)
19/05/2020- 28/05/2020	1.02.03.01.024 - Bilgi İşlemsel Düşünme Becerisinin Disiplinlerarası Yaklaşım ile Öğretimi Uzaktan Eğitim Kursu - (F.No:2020000260 - F.Türü:Kurs - Katılım Türü:Kursiyer)
18/05/2020- 27/05/2020	Proje Danışmanlığı Semineri - (F.No:2020000258 - F.Türü:Seminer - Katılım Türü:Kursiyer)
25/03/2020- 05/04/2020	2.01.01.02.033 - Müze Eğitimi Kursu - (F.No:2020000118 - F.Türü:Kurs - Katılım Türü:Kursiyer)
27/05/2019- 02/06/2019	2.02.03.02.007 - Okul Tabanlı Afet Eğitimi Kursu - (F.No:2019000202 - F.Türü:Kurs - Katılım Türü:Kursiyer)
30/10/2018- 31/10/2018	2.02.08.11.001 - Çalışanların Temel İş Sağlığı ve Güvenliği Eğitimi Kursu - (F.No:2018650354 - F.Türü:Kurs - Katılım Türü:Kursiyer)
26/06/2018- 07/07/2018	4.01.01.02.017 - FATİH Projesi - BTnin ve İnternetin Bilinçli ve Güvenli Kullanımı Kursu - (F.No:2018000153 - F.Türü:Kurs - Katılım Türü:Kursiyer)
16/04/2018- 20/04/2018	4.01.01.02.020 - FATİH Projesi - Eğitimde Teknoloji Kullanımı Kursu - (F.No:2018650233 - F.Türü:Kurs - Katılım Türü:Kursiyer)
18/03/2018- 18/03/2018	Aday Öğretmen Yetiştirme- Kaynaştırma/Bütünleştirme Yoluyla Eğitim Uygulamaları Semineri - (F.No:2018650493 - F.Türü:Seminer - Katılım Türü:Kursiyer)
17/03/2018- 17/03/2018	Aday Öğretmen Yetiştirme- Afet Eğitimi Semineri - (F.No:2018650480 - F.Türü:Seminer - Katılım Türü:Kursiyer)
27/05/2017- 27/05/2017	Aday Öğretmen Yetiştirme Türkiyede Demokrasi Serüveni ve 15 Temmuz Süreci Semineri - (F.No:2017650577 - F.Türü:Seminer - Katılım Türü:Kursiyer)
05/09/2016- 09/09/2016	Aday Öğretmen yetiştirme - Anadolu'da Çok Kültürlülük, Kaynakları ve Eğitime Yansımaları Semineri (B - Yaşayan Dil ve Lehçeler) - (F.No:2016650657 - F.Türü:Seminer - Katılım Türü:Kursiyer)
31/08/2016- 02/09/2016	Aday Öğretmen yetiştirme - Anadolu'da Çok Kültürlülük, Kaynakları ve Eğitime Yansımaları Semineri (A - Anadolu'da Sosyal Yapı ve Kültürel Çeşitliliklerimiz) - (F.No:2016650656 - F.Türü:Seminer -

Katılım Türü:Kursiyer)

10/08/2016- 12/08/2016	Öğretmenlikle İlgili Mevzuat Semineri - (F.No:2016420470 - F.Türü:Seminer - Katılım Türü:Kursiyer)
04/08/2016- 09/08/2016	Ulusal ve Uluslar Arası Eğitim Projeleri ve Örnek Projeler - (F.No:2016420468 - F.Türü:Seminer - Katılım Türü:Kursiyer)
29/07/2016- 03/08/2016	Gelişmiş Ülkelerin Eğitim Sistemleri, Uluslar Arası Kuruluşların Eğitim Çalışmaları Semineri - (F.No:2016420466 - F.Türü:Seminer - Katılım Türü:Kursiyer)
25/07/2016- 28/07/2016	Millî Eğitim Sisteminde Öğretmenlik ve Elektronik Uygulamalar Semineri - (F.No:2016420465 - F.Türü:Seminer - Katılım Türü:Kursiyer)
19/07/2016- 22/07/2016	Etkili İletişim ve Etkili Sınıf Yönetimi - (F.No:2016420462 - F.Türü:Seminer - Katılım Türü:Kursiyer)
14/07/2016- 18/07/2016	İnsani Değerlerimiz ve Öğretmenlik Meslek Eğitimi Semineri - (F.No:2016420460 - F.Türü:Seminer - Katılım Türü:Kursiyer)
11/07/2016- 13/07/2016	Kültür ve Medeniyetimizde Eğitim Anlayışının Temelleri Semineri - (F.No:2016420459 - F.Türü:Seminer - Katılım Türü:Kursiyer)
27/06/2016- 30/06/2016	Dünden Bugüne Öğretmenlik Semineri - (F.No:2016420458 - F.Türü:Seminer - Katılım Türü:Kursiyer)
30/05/2016- 06/06/2016	4.01.01.02.028 - Fatih Projesi Etkileşimli Sınıf Yönetimi Kursu - (F.No:2016000407 - F.Türü:Kurs - Katılım Türü:Kursiyer)