

TRABZON ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
İLKÖĞRETİM ANABİLİM DALI
SINIF ÖĞRETMENLİĞİ EĞİTİMİ BİLİM DALI

**ANADİLİ FARKLI İLKOKUL ÖĞRENCİLERİNE TÜRKÇE
İLKOKUMA VE YAZMA ÖĞRETİMİNDE KARŞILAŞILAN
GÜÇLÜKLERE İLİŞKİN ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİNİN
İNCELENMESİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Demet ÖZTEPE

TRABZON
Haziran, 2019

TRABZON ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
İLKÖĞRETİM ANABİLİM DALI
SINIF ÖĞRETMENLİĞİ EĞİTİMİ BİLİM DALI

**ANADİLİ FARKLI İLKOKUL ÖĞRENCİLERİNE TÜRKÇE
İLKOKUMA VE YAZMA ÖĞRETİMİNDE KARŞILAŞILAN
GÜÇLÜKLERE İLİŞKİN ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİNİN
İNCELENMESİ**

Demet ÖZTEPE

**Trabzon Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü'nce Yüksek
Lisans Unvanı Verilmesi İçin Kabul Edilen Tezdir.**

Tezin Danışmanı
Prof. Dr. Durmuş EKİZ

TRABZON
Haziran, 2019

Trabzon Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Müdürlüğü'ne

**Bu çalışma jürimiz tarafından İlköğretim Anabilim Dalında YÜKSEK LİSANS
tezi olarak kabul edilmiştir. 12 / 06 /2019**

Tez Danışmanı

: Prof. Dr. Durmuş EKİZ

Üye

: Doç. Dr. Selami YANGIN

Üye

: Doç. Dr. Taner ALTUN

Onay

Yukarıda imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

Prof. Dr. Bülent GÜVEN

Enstitü Müdürü

ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ

Tezimin içerdiği yenilik ve sonuçları başka bir yerden almadığımı; çalışmamın hazırlık, veri toplama, analiz ve bilgilerin sunumu olmak üzere tüm aşamalardan bilimsel etik ilke ve kurallara uygun davrandığımı, tez yazım kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada kullanılan her türlü kaynağa eksiksiz atıf yaptığımı ve bu kaynaklara kaynakçada yer verdiğimi, ayrıca bu çalışmanın Trabzon Üniversitesi tarafından kullanılan “bilimsel intihal tespit programı”yla tarandığını ve hiçbir şekilde “intihal içermediğini” beyan ederim. Herhangi bir zamanda aksinin ortaya çıkması durumunda her türlü yasal sonuca razı olduğumu bildiririm.

Demet ÖZTEPE

12 / 06 / 2019

ÖN SÖZ

İnsanların yaşamları süresince okul hayatlarında önemli yer tutan birinci sınıf, özellikle okuma yazma becerisinin doğru ve etkili kazanılması, bireylerin bütün hayatlarının olumlu olarak etkilenmesini sağlamaktadır. Bireylerin yaşamları boyunca sahip olduğu anadili etkili kullanarak, kendilerini doğru ve açık bir biçimde ifade etmeleri de yine okuma yazma öğretiminin sonuçlarındandır.

Bu noktada ülkemizde farklı anadile sahip öğrenciler de, eğitim sistemimiz içinde yer almaktadır. Farklı anadile sahip öğrencilerle Türkçe ilkokuma ve yazma öğretimi sırasında sınıf öğretmenlerinin dil farklı yüzünden karşılaştığı birçok sorun olmaktadır. Yapılan araştırmanın Türkçe ilkokuma yazma öğretiminde farklı anadil sorunu yaşayan bütün öğretmenlerimize yardımcı olabildiğini dilerim.

Yapılan araştırmada yüksek lisans eğitimim boyunca her konuda bilgi ve tecrübelerini paylaşıp bana yol gösteren, beni dinleyen ve her zaman cesaretlendiren değerli hocam ve tez danışmanım Sayın Prof. Dr. Durmuş EKİZ'e, yine yüksek lisans eğitimim boyunca bana destek olan Sayın Prof. Dr. Lale CERRAH ÖZSEVGEÇ'e ve Sayın Doç. Dr. Taner ALTUN'a teşekkürlerimi sunuyorum. Ayrıca lisansta iyi bir öğretmenin nasıl olması gerektiği konusunda bana her zaman ışık tutan çok değerli hocam Sayın Öğr. Gör. Jülide SARIGÖL'e ve sınıf öğretmeni olmamda bana örnek olan ilkokul öğretmenim Sayın Nurten YILMAZ'a teşekkürlerimi sunuyorum. Yüksek lisans tez aşamamda, çalışmama yardımcı olan tüm öğretmen arkadaşlarıma, okul idareme, öğrencilerime ve velilerime de teşekkürlerimi sunuyorum.

Yaşamım boyunca tüm sıkıntılara ortak olan ve sürekli yanımda olduklarını hissettiren, maddi ve manevi desteklerini esirgemeyen değerli babam Ali ÖZTEPE'ye ve annem Nurdagül ÖZTEPE'ye, ve benim her şeyim olan kardeşim Merve ÖZTEPE'ye sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Haziran, 2019
Demet ÖZTEPE

İÇİNDEKİLER

ÖN SÖZ.....	iv
İÇİNDEKİLER.....	v
ÖZET	viii
ABSTRACT	x
TABLolar LİSTESİ.....	xii
KISALTMALAR LİSTESİ.....	xiii
1. GİRİŞ.....	1
1. 1. Araştırmanın Amacı.....	3
1. 2. Araştırmanın Gerekçesi ve Önemi.....	3
1. 3. Araştırmanın Sınırlılıkları	4
1. 4. Araştırmanın Varsayımları	4
1. 5. Tanımlar	5
2. LİTERATÜR TARAMASI.....	6
2. 1. Araştırmanın Kuramsal Çerçevesi	6
2. 1. 1. Eğitim Öğretim	6
2. 1. 2. İlkokuma Yazma Öğretimi	7
2. 1. 2. 1. İlkokuma ve Yazma Öğretimi Tanımı	7
2. 1. 2. 2. İlkokuma Yazma Öğretiminin Amaçları	8
2. 1. 2. 3. İlkokuma Yazma Öğretiminin Önemi	10
2. 1. 2. 4. İlkokuma Yazma Öğretiminin İlkeleri.....	10
2. 1. 2. 5. İlkokuma ve Yazma Öğretiminin Türkiye'deki Tarihsel Gelişimi	11
2. 1. 2. 6. İlkokuma Yazma Öğretimi Yöntemleri.....	13
2. 1. 2. 6. 1. Harf (Alfabe) Yöntemi.....	13
2. 1. 2. 6. 2. Ses (Fonetik) Yöntemi.....	14
2. 1. 2. 6. 3. Hece Yöntemi	14
2. 1. 2. 6. 4. Sözcük Yöntemi.....	15
2. 1. 2. 6. 5. Cümle Yöntemi	15
2. 1. 2. 6. 6. Öykü Yöntemi	16
2. 1. 3. Günümüzde Türkiye'de Uygulanan İlkokuma Yazma Öğretimi.....	16
2. 1. 3. 1. Ses Temelli Cümle Yöntemi	16

2. 1. 3. 2. Ses Temelli Cümle Yönteminin Özellikleri	17
2. 1. 3. 3. Ses Temelli Cümle Yönteminin İlkeleri.....	18
2. 1. 3. 4. Ses Temelli Cümle Yönteminin Aşamaları	18
2. 1. 3. 4. 1. İlk Okuma-Yazmaya Hazırlık.....	18
2. 1. 3. 4. 1. 1. Genel Hazırlık.....	18
2. 1. 3. 4. 1. 2. Okumaya Hazırlık	19
2. 1. 3. 4. 1. 3. Yazmaya Hazırlık	19
2. 1. 3. 4. 2. İlk Okuma-Yazmaya Başlama ve İlerleme.....	19
2. 1. 3. 4. 2. 1. Sesi Hissetme ve Tanıma	19
2. 1. 3. 4. 2. 2. Sesi/Harfi Okuma ve Yazma.....	20
2. 1. 3. 4. 2. 3. Hece, Kelime ve Cümle Oluşturma.....	20
2. 1. 3. 4. 2. 4. Metin Oluşturma	21
2. 1. 3. 4. 3. Okuryazarlığa Ulaşma/ Serbest Okuma ve Yazma.....	21
2. 1. 4. Bitişik Eğik Yazı	21
2. 1. 5. Ailenin İlkokuma Yazma Öğretiminde Yeri ve Etkisi	22
2. 1. 6. Öğretmenin İlkokuma Yazma Öğretimindeki Yeri ve Önemi.....	23
2. 1. 7. Öğrencinin Gelişim Durumlarının İlkokuma Yazma Öğretimindeki Yeri ve Önemi	24
2. 1. 7. 1. Öğrencinin Bedensel Gelişimi.....	24
2. 1. 7. 2. Öğrencinin Zihinsel Gelişimi	25
2. 1. 7. 3. Öğrencinin Duygusal Gelişimi.....	25
2. 1. 7. 4. Öğrencinin Sosyal Gelişimi.....	25
2. 1. 8. Türkçe Öğretimi	26
2. 1. 8. 1. Dinleme	26
2. 1. 8. 2. Konuşma	26
2. 1. 8. 3. Okuma.....	27
2. 1. 8. 4. Yazma	27
2. 2. Literatür Taramasının Sonucu	28
2. 2. 1. Konu ile İlgili Yurtiçinde Yapılan Araştırmalar	28
2. 2. 2. Konu ile İlgili Yurtdışında Yapılan Araştırmalar	32
2. 2. 3. İlgili Araştırmaların Değerlendirilmesi	33
3. YÖNTEM	34
3. 1. Araştırma Modeli	34
3. 2. Pilot Çalışma	34
3. 3. Çalışma Grubu	39
3. 4. Verilerin Toplanması.....	39

3. 4. 1. Veri Toplama Araçları	40
3. 4. 1. 1. Yarı Yapılandırılmış Görüşme	40
3. 4. 2. Veri Toplama Süreci	40
3. 4. 2. 1. Araştırmanın Geçerlilik ve Güvenirlik Çalışmaları	40
3. 4. 2. 2. Veri Toplama Süreci ve Uygulama Akışı.....	41
3. 5. Verilerin Analizi.....	41
4. BULGULAR.....	42
4. 1. Öğrenci Merkezli Karşılaşılan Güçlükler	42
4. 2. Öğretmen Merkezli Karşılaşılan Güçlükler.....	45
4. 3. Ebeveyn Merkezli Karşılaşılan Güçlükler.....	48
4. 4. Okul Merkezli Karşılaşılan Güçlükler	51
4. 5. Ses Temelli Cümle Yönteminden Dolayı Karşılaşılan Güçlükler	53
4. 6. Bitişik Eğik Yazıdan Dolayı Karşılaşılan Güçlükler.....	55
4. 7. Türkçe Okuma-Yazma Öğretiminde Öğretmenlerin Yaptığı Uygulamalar	57
5. TARTIŞMA	62
6. SONUÇLAR VE ÖNERİLER	69
6. 1. Sonuçlar	69
6. 2. Öneriler	71
6. 2. 1. Araştırma Sonuçlarına Dayalı Öneriler	71
6. 2. 2. İleride Yapılabilecek Yeni Araştırmalara Öneriler	72
7. KAYNAKLAR	73
8. EKLER	85
9. ÖZ GEÇMİŞ VE İLETİŞİM BİLGİLERİ.....	87

ÖZET

Anadili Farklı Olan İlkokul Öğrencilerine Türkçe İlkokuma ve Yazma Öğretiminde Karşılaşılan Güçlüklerle İlişkin Öğretmen Görüşlerinin İncelenmesi

Bu araştırmada anadili farklı olan ilkokul öğrencilerine, Türkçe ilkokuma ve yazma öğretiminde karşılaşılan güçlüklerin öğretmen görüşleriyle incelenmesi amaçlanmıştır. Yapılan çalışma nitel araştırmalarda kullanılan özel durum yöntemiyle yürütülmüştür. Araştırmanın katılımcıları, uygun durum örnekleme yoluyla Hakkari ili Yüksekova ilçesindeki köy ilkokullarında, birinci sınıf okutmakta olan 10 sınıf öğretmeninden oluşmaktadır. Veriler sınıf öğretmenleriyle yapılan yarı yapılandırılmış görüşme yöntemiyle elde edilmiştir. Elde edilen veriler betimsel analizi ile analiz edilmiştir. Araştırmacı bu bölgede birinci sınıf ilkokuma yazma öğretimi süreci gerçekleştirirken saptadığı sorunları, ilkokuma yazma öğretimi yapan meslektaşlarıyla da informal paylaşım yaparken, bu konuda neler yapılabileceğini tartışmış ve sorunlara çözüm yollarını bulabilmek için çalışmayı yapmıştır.

Araştırmanın süresi, 2012-2013 eğitim öğretim yılının Nisan ve Mayıs ayını kapsamaktadır. Araştırma sonuçlarına göre birinci sınıf okutan sınıf öğretmenlerinin iki dil kullanımı yüzünden öğrenci merkezli, öğretmen merkezli, ebeveyn merkezli, okul merkezli, ses temelli cümle yöntemi merkezli ve bitişik eğik yazı merkezli güçlüklerle karşılaştığını ve bu güçlükleri çözebilmek için farklı uygulamaları kullandıkları görülmüştür. Araştırmaya katılan öğretmenlerinin görüşlerinden ortak sorunun öğrenciyle etkili iletişim kurulamaması olduğu görülmektedir. Bunun nedeni olarak, yörenin anadilinin farklı olması ve öğrencilerin okula başlamadan önce Türkçe ile deneyimin hiç olmaması ya da az olması şeklinde belirtilmektedir.

Ayrıca öğretmenlerin Türkçe anadile sahip olması, velilerin çoğunun Türkçe konusunda iletişim açısından yetersiz kalması, okulun konumu, ısınma sistemi, sınıfların ve gerekli okul olanaklarının yetersizliği, teknolojik araç-gereç yokluğu, ses temelli cümle yönteminin anadili farklı olan öğrencilerde anlama anlamlandırma becerisine olumsuz etkileri, bitişik eğik yazı- dik temel harflerle yazılmış yazı kargaşası da yaşanan anadil farkı sorununu arttırmaktadır. Araştırma sonuçlarına göre şu öneriler sunulmuştur: okulöncesi eğitimi zorunlu hale getirilmeli, velilere halk eğitimlerce Türkçe dil kursları ve Türkçe ilkokuma yazma hakkında bilgilendirici seminerler verilmeli, okulun olanaklarını

iyileştirmeli, anadili farklı olan öğrencilere yönelik süreci uzun öğretim programları oluşturulmalı.

Anahtar Kelimeler: Anadil, İki dil, İlkokuma Yazma Öğretimi, Türkçe, Özel Durum Çalışması.



ABSTRACT

An Investigation of the Difficulties in Teaching First Reading and Writing in Turkish to Non-native Turkish Speaking Students in Primary Schools, including Teachers' Opinions

This study aims at investigating the difficulties encountered non-native Turkish speaking students in Primary Schools in Turkish first reading and writing accompanied by teachers' opinions. The study was conducted with the case study research used in qualitative research methods. The participants of the study consisted of 10 first grade teachers in the primary schools of village of Yüksekova town in Hakkari province using convenience sampling. The data were obtained by the technique of semi-structured interview with classroom teachers. The data were analyzed by descriptive analysis. In this region, the researcher informally shared the problems that she had identified while performing the first grade primary reading and writing process with her colleagues who were teaching the first reading and writing and they discussed what could be done about this subject, then the researcher decided to conduct this study to try to find solutions for the problems.

The duration of the study is in the April and May of the 2012-2013 Academic Year. According to the results of the study, it was seen that the first grade classroom teachers encountered the difficulties based on student-centered, teacher-centered, parent-centered, school-centered, sound based sentence method- centered and adjacent italic font centered owing to two languages use and used different implementations to solve these difficulties. In the research, it shows that the common problem is not communicating effectively with the student by the including teachers. It's stated that the reason for this is that the native language of the region is different and students have no or little experience in Turkish before starting school.

Futhermore, teachers' mother tongue is Turkish , most of the parents are insufficient in terms of communication in Turkish, the location of the school, the heating system, the inadequacy of the classes and the necessary school facilities, the lack of technological tools, the negative effects of the sound based sentence method on the ability of comprehension in students whose mother tongue is different and adjacent italic font-upright basic letters writing confusion increases the problem of native language difference. According to the results of the research, the following suggestions have been presented: preschool education should be mandatory; informative seminars on Turkish language

courses and Turkish first reading parents should be provided for parents by public education centers, the schools' facilities should be improved, and long-term learning programs should be developed for students whose mother tongue is different.

Keywords: Mother Tongue, Two Languages, Primary Reading Writing Teaching, Turkish, Case Study Research.



TABLolar LİSTESİ

<u>Tablo No</u>	<u>Tablo Adı</u>	<u>Sayfa No</u>
1.	Dik Temel Yazı Harf Grupları	20
2.	Araştırmaya Katılan Sınıf Öğretmenlerinin Özellikleri.....	39
3.	Öğrenci Merkezli Karşılaşılan Güçlükler.....	42
4.	Öğretmen Merkezli Karşılaşılan Güçlükler	45
5.	Ebeveyn Merkezli Karşılaşılan Güçlükler	48
6.	Okul Merkezli Karşılaşılan Güçlükler.....	51
7.	Ses Temelli Cümle Yöntemi Merkezli Güçlükler	53
8.	Bitişik Eğik Yazı Merkezli Güçlükler	55
9.	Türkçe Okuma-Yazma Öğretiminde Öğretmenlerin Uygulamaları.....	57

KISALTMALAR LİSTESİ

- Bs.** : Baskı
Çev. : Çeviren
Ed. : Editör
Dok. 1 : Doküman 1
Ö : Öğretmen
MEB : Milli Eğitim Bakanlığı
STCY : Ses Temelli Cümle Yönetimi
TTKB : Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı

1. GİRİŞ

Asırlardır çeşitli kültürlerin beraberce yaşamını sürdürdüğü Türkiye, kendine mahsus jeopolitik bir konumunda bulunmaktadır. Türkiye'nin sahip olduğu bu kültür çeşitliliği, Türkçe dışında dillerin de kullanılmasını yanında getirmektedir (Susar Kırmızı, Özcan ve Şencan, 2016). Bu nedenle farklı bölgelerde ülkenin resmi dili Türkçe'nin dışında diller kullanılmaktadır (Yılmaz ve Şekerci, 2016). Bu noktada anadili Türkçe olmayan bireylerin de eğitim sistemi içerisinde var olması söz konusu olurken, eğitimin doğru ve işlevsel yapılabilmesinin en temel taşı olan dil kavramı ön plana çıkmaktadır. Birçok dil bilimci tarafından yapılan dil tanımları şu şekildedir.

Dil, insanlar arasında anlaşmayı sağlayan tabii bir vasıta, kendine mahsus kanunları olan ve ancak bu kanunlar çerçevesinde gelişen canlı bir varlık, temeli bilinmeyen zamanlarda atılmış bir gizli antlaşmalar sistemi, seslerden örülmüş içtimaî bir müessesedir (Ergin, 2000, s. 3).

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

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

Güngör (1991), dili kültür ile ilişkilendirmiş ve kültürün zaman ve mekanda, kuvvetlenerek nesilden nesile aktarılmasını sağlayan bir düzenek olarak ifade etmiştir. Yapılan tanımlarda ifade edildiği üzere dil, bireylerin karşılıklı olarak birbirlerini anlama ve anlatmasında en etkili ve en temel yoldur. Bu bakımdan dil, kişilerin mensup oldukları toplumlarının, gelenek ve göreneklerini, tarihteki varoluşlarını, yaşadıkları dünyaya karşı bakış açılarını, kültürel değerlerini, birlik ve beraberlik duygusu ile millet olabilme özelliğini, kendilerinden sonraki kuşaklara aktardığı bir hazine görevi de üstlenmektedir.

Türkiye'de çok çeşitli kültürleri bir arada bulduran ölkelerden birisi olduğundan, farklı bölgelerinde değişik anadilleri kullanan bireyler bulunmaktadır. Güteryüz'e (2004) göre her ferdin ait olduğu bir kültür ve kendini ifade etmede ve etrafındaki dünyayı algılamada köprü olarak kullandığı bir dili mevcuttur. Bu dil anadili kavramı olarak karşımıza çıkmaktadır. Anadili kavramıyla ilgili bilim adamları şu tanımları ortaya koymuştur:

Ana dili, bireyin ilk etapta annesinden ve diğer aile mensuplarından, ardından etrafında bulunan kişilerden edindiği, toplum içindeki bireylerle anlaşmasını sağlayan dildir (Topaloğlu, 1989).

Korkmaz (1992) anadil tanımını, bireyin yaşamını sürdürdüğü ebeveynlerinden ve çevresinden öğrendiği ve bireylerle diğer kişiler arasında kuvvetli etkileşimleri sağlayan dil, şeklinde belirtmektedir. Koç (1992) anadilini, bireyin ilk olarak annesinden ve etrafından, ardından da daha uzak çevresinden, milli imkanlarından faydalanarak öğrendiği dil olarak belirtmektedir. Aksan'a (2000) göre anadili sırasıyla anneden, başka aile bireylerinden ve yaşadığı etraftan edinilen, şuuraltına temas eden ve fertlerin arasında kuvvetli bir ilişki meydana getiren dil olarak ifade edilmiştir.

Yapılan tanımlardan anlaşıldığı üzere anadili, çocuğun doğduğu andan itibaren ailesinden duyduğu ve etrafındaki bireylerle iletişimde kullandığı ve bu yolla geliştirdiği dili olarak görülmektedir. Sever (2000), anadili çocuğun ait olduğu kültürün, sosyal çevrenin ortak bir sonucu olarak görüp, çocuğun dünyayı bu ana dili ile anlamlandırıp, kavradığını belirtmektedir. Bu noktadan hareketle günümüz Türkiye'si, Türkçe dışında konuşulan çok sayıda anadile ve kültüre sahip toplulukları barındırmaktadır. Türkiye'de yaşamış olan dilleri Buran ve Çak (2012, s. 297), "Türkçe, Arapça, Arnavutça, Boşnakça, Çerkezce, Abazaca, Ermenice, Gürcüce, Hemşince, Kürtçe, Lazca, Pomakça, Romanca, Rumca, Süryanice, Yahudice, Zazaca" şeklinde ifade etmektedirler. Özellikle ülkenin Doğu Anadolu ve Güneydoğu Anadolu bölgelerinde yaşayan çocukların anadili mensup oldukları etnik yapıdan dolayı Kürtçe, Zazaca ve Arapça dillerinde yoğunlaşmaktadır (Kesmez, 2015'ten akt., Yılmaz ve Şekerci, 2016, s. 48) . Bu bölgede anadili Kürtçe olan okul çağına gelmiş öğrencilere, ülkenin resmi dili olan Türkçe'de, okur yazarlığı kazandıracak sınıf öğretmenlerinin görev ve sorumlulukları çok önemlidir. Çünkü anadili ve kültürü farklı öğrencilere okuma yazma sürecinde Türkçe ikinci bir dil olarak öğretilecektir. Gözüküçük ve Kiran (2018), ikinci dili, insanın toplumda kullanılan anadilinden sonra öğrendiği dil olarak belirtmiştir. Türkiye'de anadil olarak farklı bir dile sahip ilkokul birinci sınıf öğrencilerine Türkçe ilkokuma ve yazma öğretimi yapılması ikinci dil tanımına girmektedir.

Türkçe ilkokuma ve yazma öğretimi sürecine başlamadan önce anadili farklı olup, Türkçe'yi bilmeyen ya da az bilen öğrenciler, eğitim dilini doğru ve düzgün kullanmakta sorunlar yaşanmaktadır (Gözüküçük, 2015). Öğretmen ve öğrencinin anadilinin farklı olmasından kaynaklanan dil problemi, iki taraf arasında anlaşılır bir iletişim kurulabilmesine engel olmaktadır (Gözüküçük ve Kiran, 2018).

Yapılan araştırmada anadili farklı ilkokul öğrencilerine Türkçe ilkokuma ve yazma öğretiminde karşılaşılan güçlüklerle ilişkin öğretmen görüşleri alınarak, öğretmenlerin karşılaştıkları güçlüklerle çözüm önerileri getirilmiştir.

1. 1. Araştırmanın Amacı

Araştırma anadili farklı olan ilkokul öğrencilerine Türkçe ilkokuma ve yazma öğretimi sürecinde karşılaşılan güçlüklerle ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesine dayanmaktadır. Anadili farklı olan birinci sınıf öğrencilerine Türkçe okuma yazma öğretimi gerçekleştiren araştırmacı, öğrencileriyle dil farkı yüzünden yaşadığı problemi, kendisi gibi birinci sınıfta okuma yazma öğretimi gerçekleştiren meslektaşlarıyla bir araya gelerek informal görüşmeler yaparken, beliren sorunlar, bu konu hakkında çalışmasına yön vermiştir. Araştırmanın temelini “Anadili farklı olan birinci sınıf öğrencilerine Türkçe ilkokuma yazma öğretilirken karşılaşılan güçlükler nelerdir?”, sorusu oluşturmuştur. Ayrıca araştırmacı şu alt amaçları da saptamıştır. Türkçe ilkokuma yazma öğretimi gerçekleştirilirken;

1. Birinci sınıf öğretmenlerinin karşılaştığı problemler nelerdir?
2. Öğrenci sebepli problemler nelerdir?
3. Ebeveynlerin sebep olduğu problemler ne şekilde olmaktadır?
4. İlkokuma yazma öğretiminin gerçekleştirildiği okulun eksikliklerinin yarattığı problemler ne şekilde olmaktadır?
5. İlkokuma yazma öğretimi sürecinde oluşan problemleri aza indirmek ya da engellemek için gerekli çözüm önerileri nelerdir?

1. 2. Araştırmanın Gerekçesi ve Önemi

Günümüzde bireylerin verilere ulaşması ve bu verileri insanlarla paylaşması doğru okuma ve yazma becerilerine sahip olmakla yapılabilmektedir. Bu konunun öneminden dolayı, okul çağına gelmiş öğrencilerin birinci sınıftan başlayarak doğru ve akıcı bir şekilde okuma yeteneği ile okunabilir ve güzel yazı yazabilme yeteneğinin ilkokuma yazma öğretimi ile verildiğini belirtmiştir (Akyol ve Duran, 2010).

Bir süreç olarak devam eden okuma yazma yeteneği, öğrencinin ilkokul çağına gelmesiyle kazandırılarak, bireyin ömrü süresince ilerletilerek sürdürülür (Akyol ve Temur, 2008).

Kişiler beraberce hayatlarını devam ettirdikleri toplulukların birer ögesidir. Bu bakımdan fertler kendilerini en iyi ifade etme ve etkileşim kurabilme biçimlerini, kullandıkları dille sağlanmaktadır (İpek, 2015). Ülkemizde öğretmenlerin atama sistemi

bilindiği gibi birçok sınav ve mülakattan alınan sonuçlar doğrultusunda olmaktadır. Bu sonuç itibariyle de farklı kültüre, farklı yaşayış biçimlerine ve farklı ana dile sahip öğretmenler, ülkemizde yaşayan farklı öğrenci gruplarına hitap edebilmektedir. Özellikle Doğu ve Güneydoğu Anadolu'ya atanıp, yörenin konuştuğu dili bilmeyen öğretmenler öğrencilere Türkçe ilk okuma yazma eğitimi verirken oldukça zorluk çekmektedirler. Taşkaya' ya (2016) göre bu noktada eğitim fakültelerinde ilkokuma yazma öğretimi yapacak öğretmenlere verilen derslerde eksik kalmaktadır.

Milli Eğitim Bakanlığı tarafından tanıtılan 2023 Eğitim Vizyonunda Türkçe öğretiminin önemli olduğu; *“Türkçenin korunması ve geliştirilmesi, temel eğitimin omurgası olarak ele alınacaktır. Öğrencilerin Türkçenin inceliklerini tanımalarını sağlayan, Türkçeyi özenli ve bilinçli biçimde kullanmalarını destekleyen bir öğrenme-öğretme süreci inşa edilecektir. Tüm bu beklentiler 21. yüzyıl becerileriyle tutarlı olacak, uluslararası araştırma ve standartlar da göz önünde bulundurulacaktır”* şeklinde vurgulanmıştır (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2018).

İlkokuma yazma öğretiminde anadil farkından dolayı öğretmenlerin yaşadıkları sorunları belirlemeye yönelik literatürde çalışmalar mevcuttur. Yapılan bu araştırma, alanla ilgili çalışmaların detaylı incelenmesi, pilot çalışmanın yapılması, örneklem grubunun özgün olması ve bulguların alana katkı sağlaması açısından etkili bir çalışmadır. Ayrıca canlı çevreye öğretmen, öğrenci ve velilerin Türkçe ilkokuma yazma öğretimi sürecinde anadil farkından dolayı yaşanan sorunların farkına varılması ve çözüm önerileri sunması açısından katkı sağlarken, öğrenme ortamlarının teknolojik donanımlarla desteklenmesinin ilkokuma ve yazma sürecinin anadil farkından dolayı oluşan sorunlarını iyileştirmeye yön göstermesi adına katkı sağlayacaktır. Bu doğrultuda anadili Türkçe' den farklı olan öğrencilere Türkçe ilkokuma yazma öğretimi yapan öğretmenlere rehberlik yapacağı ve literatüre katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

1. 3. Araştırmanın Sınırlılıkları

Araştırmanın sınırlılıkları şöyledir:

1. Yapılan araştırma 2012-2013 eğitim öğretim yılında toplanan verilerle belirlenmiştir.
2. Yapılan araştırma Hakkari ili, Yüksekova ilçesinin köylerindeki ilkokullarda görev yapan 10 birinci sınıf öğretmeniyle sınırlıdır.

1. 4. Araştırmanın Varsayımları

Araştırmanın varsayımları şöyledir:

1. Araştırmaya katılan sınıf öğretmenleri mülakat sorularına samimi ve tarafsız bir şekilde cevap vermişlerdir.
2. Araştırmaya katılan sınıf öğretmenleri farklı bir anadile karşı ön yargılı değildirler.
3. Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerin Türkçe ilkokuma yazma öğretiminde kullandıkları yöntemlere tam anlamıyla hâkim olmaktadır.

1. 5. Tanımlar

Anadili: “Ana dili başlangıçta anneden ve yakın aile çevresinden daha sonra da ilişkili bulunan çevrelerden öğrenilen, insanın bilinçaltına inen ve bireylerin toplumla en güçlü bağlarını oluşturan dildir” (Aksan, 2000, s. 81).

Ses Temelli Cümle Yöntemi: “Ses temelli cümle yönteminde, ilk okuma-yazma öğretimine seslerle başlanmakta anlamlı bütün oluşturacak birkaç ses verildikten sonra seslerden hecelere, kelimelere ve cümlelere geçilmektedir” (Engin ve Uygun, 2011, s. 212).

2. LİTERATÜR TARAMASI

2. 1. Araştırmanın Kuramsal Çerçevesi

Gerçekleştirilen araştırmanın bu kısmında araştırmanın amacı ile konusu doğrultusunda; eğitim öğretim ve okuma yazma öğretimi, ilkokuma yazma öğretiminin tarihsel gelişimi ve ilkokuma yazma öğretimi yöntemleriyle ilgili bilgiler sunulacaktır.

2. 1. 1. Eğitim Öğretim

Türkiye'nin çağdaş bir toplum olarak ilerleme faaliyetlerinde eğitimin rolü yadsınamaz derecededir. Toplumdaki insanların devamlı eğitimin içinde olarak sahip oldukları bilgi ve beceri donanımlarını kalkınmada kullanmaları, ülkenin bolluk ve rahatlığını sağlamaktadır (Çakmak, 2008). Bundan dolayı ülkenin kalkınmasında ulaşmanın yolu da eğitimle mümkün olmaktadır.

İnsanoğlu doğduğu andan itibaren eğitim çevresi içine girmekte ve hayatının geride kalan kısmına da yine bu çevrede devam etmektedir. Bu bağlamda eğitim süreci toplumu biçimlendiren en mühim öğedir (Aktürk, 2009). Erden (2005) eğitim kavramı üzerinde bütün toplumların durduğunu ve düşünceler beyan ettiğini ama anlamına derinliğine dikkat edilmediğini belirtmektedir. Gül'e (2004) göre, çağımızda dilbilimciler tarafından eğitimin tanımları birden fazla şekilde yapılmaktadır. Eğitimin bazı tanımlamalarına aşağıda yer verilmektedir.

"Eğitim, insanın meydana gelmesinden bu yana süregelen, bir faaliyetler dizisi olarak bilinmektedir" (Keskinkılıç, 2005, s. 3). "Eğitim bireyin davranışında, kendi yaşantısı yoluyla ve kasıtlı (amaçlı ve planlı) olarak istendik değişme meydana getirme sürecidir" (Ertürk, 1997, s. 12).

Bireyin davranışlarında bilgi, beceri, anlayış, alaka ve tavır gibi mühim olarak atfedilen kişilik özellikleri yönünden amaçlı farklılıklar yapabilmek doğrultusunda devam ettirilen sistemli bir birlikteliktir (Yıldırım 1983'ten akt., Sönmez, 2005, s.35).

Ayrıca eğitim kavramı, Yeni Uluslararası Eğitim Kuruluşu'na göre bireyi yardımlaşmanın yapı taşı kabul edildiği bir toplumun parçası olarak, bireyin mükemmel olmasını sağlayacak davranışları artırılmasını desteklemektir (Mialaret, 2010, s. 2).

Eğitim, yaygın bir biçimde "insanın kişiliğini besleme süreci" ve "insan sermayesine yapılan yatırım" olarak kabul edilmektedir. En genel anlamda "istendik davranış oluşturma ya da istendik davranış değiştirme süreci" olarak tanımlanan eğitim, toplumun süzgeçten geçirilmiş değerlerinin, ahlâk standartlarının bilgi ve beceri birikimlerinin yeni nesillere aktarılması ile ilgilidir. Bu anlamda eğitim, "bireyi, istendik

nitelikte kültürleme süreci”dir. İstendik kültürleme süreci olan eğitim, ailede, sinemada, sokakta, okulda ders aralarında her an, her yerde bir plana bağılı olmaksızın yapılabilir (Senemoğlu, 2007, s. 1).

Yapılan farklı tanımlarda eğitimin zaman aldığı, bireyin hal ve hareketlerinde değışim oluşturduğu vurgulanırken sadece okulla sınırlı olmadığı da belirtilmektedir. Bu noktada eğitimin formal ve informal eğitim olmak üzere iki ayrı çeşidi bulunmaktadır. Formal eğitim, işinde uzman olan kişilerin, belirlenmiş bir yerde, planlı ve programlı olarak bir gaye doğrultusunda, yön göstermesiyle hazırlanan bir faaliyettir. İnfomal eğitim ise herhangi bir plan ya da program olmadan, bireyin bireysel tecrübeleri ya da etrafında oluşun bilgileri öğrenmesi olarak tanımlanmaktadır (URL-1, 2017). Eğitimin bir kolu olarak işlevine devam eden öğretim okur yazarlık boyutu da, okuma yazma öğretimi ile sağlanmaktadır. Bu bağlamda okuma yazma öğretimi hakkında bilgilendirme yapılmalıdır.

2. 1. 2. İlkokuma Yazma Öğretimi

2. 1. 2. 1. İlkokuma ve Yazma Öğretimi Tanımı

Bay (2008) yaptığı çalışmasında ilkokuma yazma öğretimini, kişinin anlama ve anlatma becerileri ile kendini yazılı ve sözlü anlatabilme yeteneğine sahip olarak, içinde bulunduğu çevreyle etkili iletişim kurabilmesine ve yaşamda kendini gerçekleştirmesine olanak oluşturan en temel ihtiyaç şeklinde ifade etmiştir. Başka bir tanımlamada Cemiloğlu’na (2001) göre okuma yazma öğretimi, sınıf öğretmenlerinin alanına hakim, yanlış yapmanın hoş karşılanmadığı, belirlenmiş programa uygun faaliyetlerle ilkokuma yazma öğretimini gerçekleştirmesi olarak belirtilmiştir.

Türkçe dersi öğretim programı kılavuzunda ilkokuma yazma öğretimini açıklarken, kolay seviyede okuma yazma mahareti ile kısıtlamak yerine, fikir yürütme, anlamlandırma, dizme, soru sorma, gruplandırma, ilişkilendirme, analiz-sentez yapma ve değerlendirme gibi zihni yeteneklerin arttırılmasında büyük payı olduğunu ifade etmiştir. Ayrıca Türkçe’yi düzgün, kurallarına uygun bir şekilde kullanabilmeyi kazandırmak da en önemli gayelerindendir (MEB, 2015).

Çetin ve Gülseren (2003), tarafından yapılan araştırmada da, ülkemizde Cumhuriyetle başlayan eğitim faaliyetlerin hız kazandığı ve bu durumun medenileşme yolunda önemli bir gelişme olduğuna vurgu yapılmıştır. Çünkü Cumhuriyet öncesi Türkiye’inde okuryazarlık oranı oldukça düşükken, cumhuriyetle birlikte çeşitli çalışmalarla artmıştır. Yapılan okuma yazma faaliyetleri ülke insanımızın ufkunu açarak, çağdaş, eğitilmiş medeniyetler seviyesine ulaşmasında bir köprü olmuştur.

Çağımızın modern toplumlarında, okur-yazarlığın önemi oldukça yükseltilmiş, okur-yazarlık oranları modern ilerlemenin bir kriteri olarak karşılaşılmaya başlanmıştır. Kişinin yaşadığı çevrenin fonksiyonel bir parçası olabilmesi, bağımlı olmayan ve iştirak edebilen bir şahsiyet olarak, modern bir bakış açısı geliştirilebilmesi, okur-yazarlığı ile doğrudan ilgilidir (Çelenk, 2007). Ayrıca Köksal (2001), öğrencinin birinci sınıfta sahip olduğu okuma yazmayı tüm hayatında kullandığı bir yetenek olarak nitelendirmekte ve ana dil öğreniminin temeli olan okuma yazma öğretiminde hatalar olduğunda kişinin tüm okul hayatında akademik anlamda başarılı olmasını engelleyen bir beceri olduğunu belirtmektedir. Cemaloğlu ve Yıldırım (2008), okuma yazma öğretiminin çocuğun yaşam boyunca akademik başarısını ve kazanımlarını etkilediğinden, öğretmen tarafından gelişigüzel olmaması gerektiğini, tersine modern, bilimsel metotlar ışığında, öğrencilerin gelişim düzeylerine uyan, okuma ve yazma yeteneği kazanmalarının önemini ifade etmektedir.

2. 1. 2. 2. İlkokuma Yazma Öğretiminin Amaçları

Amaçlar bakımından ilkokuma yazmanın genel amacı öğrencinin bütün yaşamında sarf edeceği okuma ve yazma yeteneklerinin tabanını oluşturmaktadır (Ertürk, 2001). Bundan dolayı, okur-yazarlık yeteneğinin kalitesi çocuğun yaşamı boyunca sahip olacağı akademik boyuttaki kazanım ve kayıplarına önemli oranda tesir edecektir (Cemaloğlu, 2000). Bu açıdan bakıldığında Milli Eğitim Temel Kanunu (1973) 23. Maddede, İlköğretimin amaç ve görevleri, milli eğitimin genel amaçlarına ve temel ilkelerine uygun olarak şu şekilde sıralanmıştır:

1. Her Türk çocuğuna iyi bir vatandaş olmak için gerekli temel bilgi, beceri, davranış ve alışkanlıkları kazandırmak; onu milli ahlak anlayışına uygun olarak yetiştirmek;
2. Her Türk çocuğunu ilgi, istidat ve kabiliyetleri yönünden yetiştirerek hayata ve üst öğrenime hazırlamaktır.
3. İlköğretimin son ders yılının ikinci yarısında öğrencilere, ortaöğretimde devam edilebilecek okul ve programların hangi mesleklerin yolunu açabileceği ve bu mesleklerin kendilerine sağlayacağı yaşam standardı konusunda tanıtıcı bilgiler vermek üzere rehberlik servislerince gerekli çalışmalar yapılır.

İlkokuma yazma öğretiminin amacı, öğrencinin daha önce edinmiş olduğu temel becerilerinden yol alarak önce okur-yazarlıkla alakalı edinmesi gereken yetenek ile bilgilere sahip olması şeklinde ifade edilmektedir (Cemaloğlu ve Yıldırım, 2005). Bu çerçevede Yangın'a (2007) ve Zayim'e (2009) göre ilkokuma yazma öğretiminin amacını, çocuklara düzgün, seri ve anlayarak okuma; düzgün ve anlaşılabilen yazma yeteneğini,

çocukların gelişim dönemi niteliklerine hitap eden yöntemleri, materyalleri kullanarak kazandırmaktır.

Açıklanan süreç Çelenk'e (2006, s. 13) göre de ilkokuma yazma öğretiminin genel amaçları açısından aşağıdaki maddelerle sıralanmaktadır:

1. Düzeye uygun olarak hazırlanmış metinleri uygun hızda ve anlamlandırarak okuyabilme,
2. Okuduğu ve dinlediği düzeyine uygun olan metinleri ve konuşmaları anlayabilme,
3. Duygu, düşünce ve izlenimlerini sözlü ve yazılı olarak anlatabilme,
4. Çevresiyle etkin bir iletişim kurabilme,
5. Kurallara uygun ve işlek bir yazı yazabilme,
6. Türk dilini öğrenme ve kullanırken zevk alabilme.

Bütün bu amaçlar doğrultusunda yapılan ilkokuma ve yazma programları, ilkokul çağındaki çocuğun, okuma yazmaya hakim, fikir üreten, analiz ve sentez yapabilen kişiler olarak hayata hazırlanmasını sağlamaktadır. Akyol (2008) ilkokuma yazmanın temel amaçlarını aşağıdaki maddelerle belirtmektedir:

1. Türkçemizi sevdirek, düzgün ve tesirli olarak kullanmayı gerektiren, Türkçe'nin beceri alanları gibi asıl yeteneklere sahip olmalarını sağlamaktır.
2. Noktalama imlerini ve gerekli yerlerde noktalama imlerini kullanılmasının öğretilmesi,
3. Çocuklarda sözel ifade yeteneğini kazandırıp geliştirerek, yazıyla ifade yeteneğine temel oluşturmak,
4. Kullanılan bitişik eğik harflerin büyük ve küçük yazım şeklini ve başlama doğrultularını öğretmek, yazma yeteneklerini iyileştirmek,
5. Seslerin doğru söylenişini öğretmek; seslerden oluşturulan yapıların doğru okunmasını sağlamak ve anlamı olan hızlı okumayı sağlamak,
6. Sözcük dağarcığını arttırarak, okur-yazarlığın mutluluğunu ve alışkanlığına sahip olmasını sağlamak,
7. Sahip olduğu sözcüklerle kendi seviyesinde öykü, parça ya da masalı anlamlandırma ve ifade etme yeteneklerini kazandırmak,
8. Okuma-yazma sırasında kullanılan materyallerin yerinde ve ekonomik olarak kullanabilme yeteneğini sağlamak,
9. Görmeye hitap eden materyaller hakkında söylemler yaptırarak, anlatma ve gözlemlene yeteneğini kazandırarak, bu yeteneği arttırmaktır.

2. 1. 2. 3. İlkokuma Yazma Öğretiminin Önemi

Toplumunu oluşturan bireylerde ilkokuma yazma öğretiminin önemi tartışmaya konu olamayacak kadar nettir (Engin ve Uygun, 2011). Modern medeniyetler temeline okuma yazma becerisini almaktadır. Geçmiş nesillerin sahip olduğu tecrübeleri günümüz nesline ulaştırmasını sağlayan okuma yazma, ayrıca nesiller arasında bilgi alış verişi yönünden de değerli bir vasıta görevi üstlenmektedir (Öz, 1999).

Yaşadığımız bu asırda bilgi ve teknolojinin sürekli değişim göstermesi, bilgiyi bulma, üretme ve kullanma boyutlarında kaliteli bir eğitim sürecine dayalıdır. Bu eğitimin ana dayanağı da okuma yazma öğretimini lüzumlu hale getirmektedir (Güneş, 2003).

İlkokuma yazmanın bireye okunanı kavrama ve anlamlandırma yeteneğini kazandırarak, yaşamını manalı hale getirmesi bakımından eğitim programlarında ve öğretim süreci boyunca yer almaktadır (Akyol, 2010).

2. 1. 2. 4. İlkokuma Yazma Öğretiminin İlkeleri

Çelenk (2006), ilkokuma yazma öğretiminin ilkelerini aşağıdaki gibi maddelemiştir:

1. Türkçe'nin öğretiminin tabanı ilkokuma yazma öğretimi ile olmaktadır.
2. Okuma-yazma faaliyeti ayrıca bir tasarlama, fikir yürütme faaliyetidir.
3. Bütün derslerin esası olan ilkokuma ve yazma öğretiminde diğer derslerle bağlantı kurularak, planlanmış çalışma ön plana alınmalıdır.
4. Öğrencinin ilkokuma yazma sürecinde hedeflenen gayeyi bilmesi, aktif öğrenme sürecinde bulunmasına yardım eder.
5. İlkokuma yazma öğretimi sürecinde öğrencinin yaşayacağı olası başarısızlıklar, gelecekteki akademik anlamda benlik duygusunu olumsuz etkiler.
6. İlkokuma yazma öğretimi boyunca öğrenciler arasındaki bireysel farklılıklar göz önünde bulundurulmalıdır.
7. İlkokuma yazma öğretimi boyunca takip edilmesi gereken doğrultu; yakından uzağa, basitten karmaşığa, somuttan soyuta şeklinde olmalıdır.
8. Bu süreçte çocukların aktif rol alması sağlanmalıdır.
9. İlkokuma yazma öğretimi sürecinde öğrencinin içinde bulunduğu gelişim özelliği dikkate alındığında oyunlardan faydalanmak gerekmektedir.
10. Duyma ve görme duyularına hitap eden araç ve gereçlerden ilkokuma yazma öğretimi boyunca faydalanılmalıdır.

Güleryüz (2002, s. 67-71) bu konudaki ilkeleri aşağıdaki gibi sıralamaktadır:

1. İlk okuma yazma öğretimi anadilin temel becerileri üzerinde temellenir.
2. Çocuğun dili çevresinin dilidir.

3. Kişilerin Türkçe (anadili) dersi başarısı ile diğer derslerdeki başarı arasında yüksek düzeyli bir ilişki vardır.

4. İlk okuma yazma öğretiminde seçilecek olan okuma parçaları ve metinler öğrencilerin sözcük dağarcığına, duygu dünyasına uygun olmalı ve onların ilgisini çekmelidir.

5. İlk okuma yazma öğretiminde kolaydan zora doğru bir sıra izlenmelidir.

6. Okuma yazma öğretimi, ezberlemeye değil anlama temeline dayalı olarak yürütülmelidir.

7. Okuma yazma öğretiminde 'çözümleme' ve 'bireşim' işlemleri esas alınmalıdır.

8. İlk okuma yazma öğretiminde çocuğun yaşamla ilişkisini kuracak Hayat Bilgisi dersi eksen ders olarak alınmalıdır.

9. Her öğrencinin öğrenme düzeyi ve öğrenme biçimi birbirinden farklıdır.

10. İlk okuma yazma öğretiminde öğrenciler, çocuk edebiyatı olan ürünlerden yararlandırılmalıdır.

11. Öğrenci olayları, nesnelere toptan algıladığı için, öğrenme materyalleri olacak olan öykü, metin ve cümlelerde anlamlı bir bütün oluşturmalıdır.

12. İlk okuma yazma öğretimi aşamalı ve birbirinin ön koşulu öğrenmelere dayalı çalışmalar dizisinden oluşmaktadır.

13. İlk okuma yazma öğretimi Tam Öğrenme Modeline uygun olarak yürütülmelidir.

2. 1. 2. 5. İlkokuma ve Yazma Öğretiminin Türkiye'deki Tarihsel Gelişimi

Türkiye'de cumhuriyetin ilanı ile tüm yurttaki ilköğretimi yaygınlaştırma fikri, birden fazla konuda yapıldığı gibi okuma yazma alanında da çok sayıda yenilik ve değişim girişimlerine başlanmasının asıl gayesini oluşturmuştur (Göğüş, 1989'dan akt., Engin ve Uygun, 2011, s. 206). Cumhuriyet dönemi çalışmalarından ilk ciddi çalışma, 1924 yılında İstanbul İl Millî Eğitim Müdürü Saffet Bey'in uğraşısıyla düzenlenen "Alfabe Kongresi" olarak kabul edilmektedir. Yapılan bu alfabe kongresinin doğrultusunda ses ve sözcük yönteminden birinin kullanılması öğretmenlerin takdirine bırakılmıştır (Binbaşıoğlu, 1999; Göğüş, 1989; Kazancı, 2007).

1926 yılında hazırlanan programda harf ve ses yöntemi kaldırılmış, yerine "kelime yöntemi" veya "karma yöntem" şeklindeki iki yöntem öğretmenlerin takdirine bırakılmıştır. (Güleryüz, 2004). 1926'da hazırlanan programda diğer derslerin konularının temelinin hayat bilgisi dersi konularından aldığı, ayrıca ilkökuma yazma öğretim konularının da öğrencinin etrafındaki nesne ve olaylardan alındığı belirtilmiştir (Cemaloğlu ve Yıldırım, 2005). 1926 tarihinde Sadrettin Celal tarafından Türkçe'ye tercümesi yapılan "Decrolü Usulü" isimli eser Türkiye'de çözümleme yönteminin geniş alanları kapsamına katkı sağlamıştır (Cemaloğlu, 2000). Ayrıca 1928 yılında Yeni Türk Harfleri İnkılabı ile kısa sürede, daha kolay okuma ve yazmayı sağlamak ve milletin okur yazar olmasını sağlamak amaçlanmıştır. (Demirtaş, 2008; Karakuş, 2006). 1 Kasım'da kabul edilen yeni alfabe, toplumun daha rahat ve severek okuma yazma öğrenmesini sağlamıştır (Baymur, 1962, s. 65). 1930 tarihinde hazırlanan "İlk Mektepler Programı" yeni alfabeyle yayınlanırken, 1926

yılında hazırlanan programdaki yönteme ve okuma yazmanın nasıl yapılacağına ait görüşler verilmemiştir (Uçar, 2001).

1936 yenilenmiş ilk müfredat programında ilk okuma yazma  ğretiminde yöntem olarak  z mlleme kullanılarak, basit tümce ve kelimelerden hareketle uygulanmaya başlanmıştır (Uçar, 2001). Ayrıca 1936 ilkokul programında, hayat bilgisi dersi ilkokulun birinci sınıf okuma-yazma faaliyetlerinde daha fazla avantajlar sunacak şekilde, ilk okuma yazma  ğretimi etkinliklerinde daha da dikkat çekilmiştir (Cemaloğlu ve Yıldırım, 2005).

1948 tarihinde yayınlanan İlkokul programında ilkokuma yazma  ğretimi sürecinin ne şekilde yapılacağı hakkında bilgiler verilmiştir. Bu açıklamalar; “İlk okuma ve yazmaya, basit cümleler ve kelimelerle başlanacaktır. Zamanla bu cümleler kelimelere, kelimeler hecelere, heceler ise, harflere bölünecek ve  z mllemeler sonunda elde edilen kelime ve harflerle yeni yeni cümleler ve kelimeler teşkil edilecektir. Cümlelerin, hecelerin ve kelimelerin bölünmesini kolaylaştırmak için  ğretmen, aynı kelimeleri içine alan cümleleri aynı heceleri içine alan cümleleri, aynı heceleri içine alan kelimeleri yan yana getirecektir.  zerinde durulan cümle ve kelimelerle hikayeler ve tekerlemeler... oluşturmaya da ilk zamanlardan başlayarak önem verilecek ve ilk okuma yazma konularının öğrencilerin ilgisini çekecek nitelikte olması sağlanacaktır” biçiminde programda yer almıştır (MEB, 1948, s. 91-92).

1948 programına ilaveler yapılarak oluşturulan 1968 ilkokul programında büyük ve k  k harfler verilirken haflerin kurallarına, yazılış biçimlerine ve örneklerine uygun yazımlarına dikkat edilmesi, ayrıca büyük ve k  k harflerin yazılışlarının beraberce öğretilmesinin sağlanması vurgulanmaktadır (Uçar, 2001).

Daha  nceki programlarda olduğu gibi 1982 yılında hazırlanan programdada ilk okuma yazma  ğretimi sürecinde  z mlleme yönteminin kullanılmasının daha uygun olduğu ifade edilmektedir (Güleryüz, 2002). Yeni programın kabul edilmesine kadar olan süreçte uzun yıllar boyunca  z mlleme yöntemi uygun görülüp, kullanılmaya devam edilmiş ve eklemelerle geliştirilmiştir (Tortop, 2004).

Bu noktada farklı yöntemlerin kullanılmasından sonra MEB Talim Terbiye Kurulu Başkanlığınca yeni yöntem kabul görmüştür. Tebliğler Dergisinde 2004 yılının Ağustos ayında yayınlanan İlköğretim Türkçe Dersi  ğretim Programı dahilinde yürütülen ilkokuma-yazma  ğretiminde ses temelli cümle yönteminin 2004-2005 yıllarında pilot uygulamaları yapılmış, sonrasında 2005-2006 eğitim- ğretim yılından itibaren ülkenin her yerindeki ilköğretim okullarında Ses Temelli Cümle Yöntemine (STCY) geçiş sağlanmıştır (MEB, 2005).

2. 1. 2. 6. İlkokuma Yazma Öğretimi Yöntemleri

Günümüze kadar çok farklı yöntemler kullanılan ilkokuma yazma öğretiminde çağa göre çeşitli yöntemler kullanılmaya devam etmektedir. Bu yöntemler hem okuma yazma öğretiminin yanı sıra anadil öğretimini de içermektedir. Yöntemler; alfabe (harf), ses (fonetik), hece, sözcük (kelime), cümle ve öykü olarak ifade edilmiştir (Köksal, 1999'dan akt., Çelenk, 2007, s. 45).

2. 1. 2. 6. 1. Harf (Alfabe) Yöntemi

“Birçok ülkede 19. yüzyılın sonuna kadar kullanılan yöntem ülkemizde de ‘Elifba Cüzü’ adı ile harf inkılâbına kadar kullanılmıştır” (Özcan, 2003, s. 19). Bu yöntemde, alfabedeki harfler bir araya getirilerek, öğretilen küçük ya da büyük yazılışlarından heceler, sözcükler ve tümceler oluşturulmaktadır (Güleryüz, 2004). Arap harflerinin öğretimi de bu zaman zarfında harf yöntemine göre devam etmiştir. Sonrasında harf inkılabı yapılıncaya bu sistem bir süre devam etmiştir. Tabanına harflerin adlandırılmasını alan yöntemin oluşturduğu en büyük sorun, ünsüz harflerin sessizlerin okunması sırasında peşinde (e) sesi var gibi okunmasıdır. Bundan dolayı sesi okuma ve yazma zor olmaktadır. Örneğin okuma-yazma sürecindeki çocuk “kalem” sözcüğünü “ke-a-le-me” şeklinde yazıp okumaktadır (Şahin, 2009). Ayrıca alfabe yöntemi kullanılırken süreçte sürekli yapılan yinelemeler öğrencileri bunaltmaktadır (Köksal, 2001). Cemaloğlu ve Yıldırım’a (2008) göre harf yönteminin sakıncaları aşağıdaki şekilde belirtilmiştir.

1. Ünsüz harfler okunurken yanına bir ünlü harf alması gerekliliği, ünsüz harflerin okunuşunu güçleştirmektedir.
2. Devamlı yapılan anlamsız yinelemeler öğrencilerin okuma şevkini bitirmektedir.
3. Öğrencinin belli bir yön dahilinde harf, hece, kelime sıralamasıyla okuma yapması, bütünü ancak defalarca okumayarak anlamasına neden olur.
4. Öğrenci okuma yaptığı sırada sesler üzerinde yoğunlaştığından, görme açısının azalması, okuma süratinin eksilmesine, ayrıca vurgulama ve tonlama problemlerini yaşammasına sebep olur.
5. Öğretimde harflerin sürekli ve çokça tekrar edilmesi öğrencilerde harflerin doğru olarak söylenmesine mani olduğu gibi öğrencilerin güzel ve düzenli yazı yazmalarını da engeller.
6. Öğrenci belli bir sıra dahilinde okuma yazma öğretimi sürecine dahil olduğu için yavaş yazar ve yazılı ifade becerisi gelişemez.

2. 1. 2. 6. 2. Ses (Fonetik) Yöntemi

Ses yönteminde ilk olarak alfabedeki harfler tanıtılır ve sözcüklerin baştaki harflerinden faydalanılır. Ses öğretimine önce sesli harfler, sessiz harfler, hece, sözcük ve tümce öğretimi şeklinde devam edilmektedir (Öz, 2005). Tüm seslerin tanıtımının sağlandığı ses yöntemine ilk olarak 8 tane olan sesli harfin kavratılması ile harekete geçilmektedir (Cemaloğlu, 2000). Bu yöntemde “A” harfi büyük ve küçük “A, a” şekillerinde okutulur ve yazılır. Ardından teknolojik aletler ve araç gereçlerden faydalanarak okuma eylemine devam edilir. Daha sonra öğretilen “S” harfi getirilerek ,“a” ve “s” harfinden meydana getirilen hece veya sözcükler okutulur. (Cemaloğlu ve Yıldırım, 2008).

Fakat bu yönetime birçok eleştiri de yapılmıştır. Calp (2003) ses yönteminin okuma yazma sürecindekiler için, okuma ve yazma faaliyetinin süresini kısaltsa da, uzun dönemde okuduğunu anlama ve doğru yazamama problemleri oluşturduğu için çok işlevsel bir yöntem olmadığını belirtmiştir. Cemaloğlu (2000), ses yönteminin sakıncaları şu şekilde belirtmişlerdir.

1. Fonetik olmayan diller için işlevsel bir yöntem değildir.
2. Öğrenciler ünsüz harflerin söyleyişinde içine gereksiz sesler de sokar, oluşan konumda kelimelerin söylenişi güçleşir.
3. Harflerin sesi çalışmalarına çokça yoğunlaşıldığından, öğrenci okuduğu metni hızlı okuma, yazma ve anlama yapamamaktadır.
4. Öğrenciler harfleri seslerini söyleyerek okuma ve yazma öğrendiklerinden ses çıkarmadan okuma becerisine kolay kolay sahip olamaz ve cümle kurmakta güçlük çekerler.
5. Okuma yazma öğretiminin başlangıcında sözcükler pratik olarak öğretilemez ise, öğrenciler okuma ve yazma becerisine kolay kolay sahip olamaz.

2. 1. 2. 6. 3. Hece Yöntemi

Bu yöntemin esas unsuru, hecedir. Bu nedenle ilk olarak heceler tanıtılmakta ve ardından da hecelerden sözcükler, sözcüklerden tümceler meydana getirilerek okuma yazma öğretimi yapılmaktadır (Cemaloğlu, 2000). “Bu yöntem, İspanyolca, Portekizce, bazı Afrika yerlilerinin dillerine, Japonca gibi basit hece yapısı olan dillere uygundur” (Cemaloğlu ve Yıldırım, 2005, s. 84). Ayrıca bu yöntemde derslere hazırlanma aşamasında basit derecede dil bilgisinin yeterli olması ve yetişkin kişilerin aklına daha uygun olmasından dolayı, bu kişilere hızlı bir şekilde okuma öğreteceği belirtilmektedir (Güneş, 1992’den akt., Kılıç, 2000, s. 30). Sakıncalarında ise ezberi merkezine alarak,

yeni kurulacak sözcükleri ezberlenen hecelerden oluşturmayı sağladığı ve hem ezberciliği kullandığı hem de zihni çok yorduğu için kullanmaya elverişli bir yöntem olmadığı vurgulanmaktadır (Calp, 2003'ten akt., Zayim, 2009, s. 19).

2. 1. 2. 6. 4. Sözcük Yöntemi

Yöntemin temeli özellikle tüm çocukların bildiği ve bir anlam ifade eden basit kelimeleri öğretmektir. Her çocuğun anımsadığı bir kelime biçiminin varlığı olmaktadır. Görselleri yanına eklenerek yeni kelimeler öğretilmektedir. Çocuğun dikkati "*hece, harf*" gibi kelimenin detaylarında toplatılır. Öğrenilen kelimelerin anlamlandırılması için diğer yöntemleri kullanılır (Köksal, 2001). Ayrıca Cemaloğlu (2000) kelime yönteminin sakıncalarını da şu şekilde belirtmiştir;

1. Okuma yazma öğretimi sürecinde aralıksız olarak gerçekleştirilen tekrarlar öğrencilerin okuma yazma faaliyetlerinden uzaklaşmasına sebep olmaktadır.
2. Çok fazla kelimenin üzerinde durulması tümcelerin anlaşılmasının önünde engel oluşturmaktadır.
3. Öğrenciler okuma faaliyetlerini seri ve anlamlandırarak gerçekleştirememektedirler.
4. Sözcük yönteminde kelimeler "kök" biçiminde öğretildiği için öğrenciler kelimelere getirilen ekleri öğrenmede zorlanmaktadırlar.

2. 1. 2. 6. 5. Cümle Yöntemi

Öğrencinin anlamını bildiği cümlelerden başlanarak, kelime, hece, ses şeklinde cümleleri parçalayıp, harfler hissettirmeye uğraşmaktadır. Ardından ulaşılan seslerden sırasıyla heceler, kelimeler, tümceler ve metinler elde edilerek okuma yazma öğretimi tamamlanmaktadır (Çelenk, 2007). Cümle yöntemi, 2005-2006 yıllarında geçilen yeni bir yöntem olan ses temelli cümle yöntemine kadar, okuma yazma öğretimi boyunca kullanılmıştır (Akyol, 2006). Bu yöntemin sakıncalarını da Güneş (2005) şu şekilde ifade etmektedir:

1. Bu yöntemle yapılan okuma yazma öğretimi sürecinde 40 tümce ve 120 sözcük kullanılmakta olduğundan, sürekli birbirine benzeyen tümcelere öğretim yapılması ezberlemenin önünü açarken, tekdüzeliğe neden olmakta ve öğrencinin yaratıcılığına engel olmaktadır.
2. Cümleler parçalarına ayrılırken çok dikkat edilmesi gereken kelime, hece ve harf sırası takip edilmelidir.

3. Hem çözümlene hem de bireşimin aynı anda verilmesi çocukların karışıklık yaşamasına yol açmaktadır.
4. Parçalanmış sözcüklerden meydana gelen hecelerin hareketli olmaması, tekrar oluşturulacak sözcük ve tümceleri engellemektedir.
5. Birinci sınıfa başlayan çocukların gelişim özellikleri tümce şeklinde verilen fişleri algılama ve anımsayabilme kısmında uygunluk göstermediğinden çocuklar ezbere yönelmektedir.
6. Tümcelerin parçalanmasından dolayı meydana gelen hecelerin çoğunun anlamının olmaması, öğrencilerin anlama seviyelerinin gecikmesine sebebiyet vermektedir.
7. Okula başlayan çocukların harflerle daha önceden tanışıp, öğrenmiş olması, cümle yönteminde okuma yazma öğretimini güçleştirmektedir.

2. 1. 2. 6. 6. Öykü Yöntemi

Öğrenciler için seviyelerine uygun ve anlamlı kısa öykülerle yapılan öykü yönteminde ezber işlemi yapıldıktan sonra cümleler birer birer okutulup, yazdırılır (Güleryüz, 2002). Bu yöntem cümle yöntemiyle okuma yazma öğretimine benzese de en belirgin değişiklik yöntemle metinlerle başlanmasıdır (Akyıldız, 2006). “Cümle yönteminin genişletilmiş halidir. Kelime ve cümle metotlarının eksik ve sakıncalı yönlerini, kusurlarını düzeltmeye yöneliktir” (Tekin ve Özdemir, 1983, s. 48). Tüm yöntemlerde olduğu gibi bu yöntemde bazı sakıncaları bulunmaktadır. Cemaloğlu (2000) öykü yönteminin sakıncalarını şu şekilde sıralamaktadır.

1. Materyal eksikliği yöntemin etkileme seviyesini azaltmaktadır.
2. Öğrencilerin düzeylerine hitap eden hikayeye ulaşma sorunu mevcuttur.
3. Okuma ve yazma öğretiminde süreç çok vakit alır.
4. Okuma ve yazma öğretiminde görev alan öğretmenlerin yöntem hakkında donanım seviyeleri yöntemin başarısında önemlidir.
5. Mevcudu çokça olan dersliklerde tesirlemesi azalmaktadır.

2. 1. 3. Günümüzde Türkiye’de Uygulanan İlkokuma Yazma Öğretimi

2. 1. 3. 1. Ses Temelli Cümle Yöntemi

M. Teyfur ve E. Teyfur (2012) tarafından yapılan çalışmada ses temelli cümle yöntemiyle ilgili MEB’in 2004–2005 eğitim-öğretim yılında pilot uygulamalar yaptığını, 2005–2006 öğretim yılından başlayarak yurttaki bütün okullarda bu yöntemle okuma yazma öğretimini başlattığını ifade etmiştir. Güneş (2005), okula başladıkları andan

itibaren verimli bir ilkokuma yazma öğretimi sayesinde, irdeleyen, bilgiyi öğrenen ve kullanabilen, analiz, sentez ve çözümlene yapabilen bireyler olarak yetişmesini sağlamak için ses temelli cümle yöntemine geçildiğini ifade etmektedir. Ses temelli cümle yönteminde başlangıçta sesler verilerek, anlamlı ses birliktelikleri oluşturularak, heceler, kelimeler ve kısa sürede ulaşılan cümlelerle okuma yazmaya geçilir (Öz, 2005).

2. 1. 3. 2. Ses Temelli Cümle Yönteminin Özellikleri

İlkokuma-yazmayı öğrenme sürecinde 2005-2006 eğitim öğretim yıllarında kullanılmaya başlanan Ses temelli cümle yönteminin özelliklerine bakıldığında, program kılavuzunda şöyle ifade edilmiştir:

- Ses Temelli Cümle Yöntemi'nde ilk okuma-yazma öğretimi, dinleme, konuşma becerilerinden kopuk, sadece okuma-yazma becerilerini geliştirme olarak değil; Türkçe öğretiminin beş öğrenme alanı ile birlikte yürütülmektedir.
- İlk okuma-yazma öğretimine seslerle başlanması, seslerin birleştirilmesi ile anlamlı heceler, kelimeler oluşturulması ve cümlelere ulaşılması öğrencinin, bilgileri yapılandırmasını kolaylaştırmaktadır. Ses Temelli Cümle Yöntemi, bu yönüyle yapılandırıcı öğrenme yaklaşımına uygundur.
- Bu yöntem tek tip, belirli kalıplara sıkıştırılmış ve belirli sayıdaki cümlelerle ilk okuma-yazma öğretimi yerine, çeşitliliğe ağırlık vermektedir. Bu nedenle öğrenciler çok sayıda ve çeşitli hece, kelime, cümlelerle ilk okuma-yazmayı öğrenmektedir.
- Öğrencilere sunulan zengin içerik, onların temel düşünme becerilerini, yaratıcılıklarını ve zekâ alanlarının gelişimine katkı sağlamaktadır.
- Okuma-yazma öğretiminde ilerleme, kolaydan zora doğru belirli bir sıra içinde yürütülmektedir.
- Ses Temelli Cümle Yöntemi öğrencinin dikkat gelişimine uygun bir yöntemdir. Bu yöntem öğrenme-öğretme sürecinde öğrencinin dikkat gelişimini de sağlamaktadır.
- Yöntemin bir gereği olarak ilk okuma-yazma öğretiminde ses, harf, hece, kelime, cümle ve metin oluşturma sırası izlenmektedir. Bu süreç, öğrencinin cümle kurma ve metin oluşturma becerilerinin gelişimine katkı sağlamaktadır.
- Öğrenciler hece, kelime, cümle ve metin oluşturma sürecine bizzat katıldıklarından bu yöntem öğrencilerin yaratıcılığını geliştirici olmaktadır.
- Bu yöntemle ilk okuma-yazma öğretiminde, çok sayıda hece, kelime, cümle ve metinlerle çalışılmaktadır. Bu durum öğrencilerin cümleleri ezberlemesini engellemekte ve cümleyi anlayarak öğrenmesini gerektirmektedir. Böylece öğrencilerin anlama becerilerini geliştirmektedir.
- Türkçede her harf bir sesi karşıladığından bu yöntem Türkçenin ses yapısına uygundur.
- Öğrencilerin duyduğu ve çıkardığı seslerin bilincine varması sağlamakta; dil gelişimine (doğru telaffuz, akıcılık, sesleri ayırt etme vb.) katkıda bulunmaktadır.
- Öğrencilerin sesleri belirli bir sıra içinde öğrenmesi, yazma sürecinde kelimelerin doğru yazımını öğrenmesini sağlamaktadır.
- Öğrenciler yazma ile okuma arasındaki benzerlikleri görmekte, yazının harflerin birleştirilmesiyle okumanın ise seslerin birleştirilmesiyle yapıldığını anlamaktadır.
- Öğrencilerin sözlü dilden yazılı dile geçmesini kolaylaştırmaktadır.
- Öğrencilerin ilk okuma-yazmayı öğrenme sürecinde bireysel, zihinsel ve sosyal gelişimlerine katkı sağlamaktır (MEB, 2009, s. 232-233).

2. 1. 3. 3. Ses Temelli Cümle Yönteminin İlkeleri

İlk okuma-yazma öğretilirken STCY ile ilgili önem verilecek ilkeler, MEB (2009), Türkçe dersi öğretim programında aşağıdaki gibi ifade edilmiştir:

1. Öğrencilerin eski öğrenmeleri çıkış noktası olmalıdır.
2. Bireşim yöntemi yoğun olarak uygulanmalıdır.
3. Ulaşılan hecelerin anlamlı olmasına dikkat edilmelidir.
4. Hecelere ulaşmada; zor okumamasına, kullanımının yoğun ve işlek olmasına, anlamının rahat anlaşılabilmesine, soyut olmamasına ve görselleştirme boyutuna sahip olmasına özen gösterilmelidir.
5. STCY ile zaman kaybetmeden tümceler elde edilmelidir.
6. Olanaklar dahilinde resimler kullanılmalıdır.
7. Öğretim gerçekleştirilirken somut materyallerden faydalanılmalıdır.
8. Öğretim boyunca hece tablosuna yer verilmemelidir.
9. Öğrenmelerin unutulmaması için; yeni ve eski öğrenmeler arasında bağlantılar kurulmalı, öğrencilerin defterlerine öğrenilenler yazılma, öğrencilerin okuma ve yazma faaliyetlerinin sergilenmesi ve çalışma kitaplarındaki etkinliklerin yapılması gerekmektedir.

2. 1. 3. 4. Ses Temelli Cümle Yönteminin Aşamaları

Ses temelli cümle yöntemi'ne göre ilk okuma yazma öğretimi şu aşamalar takip edilerek gerçekleşir:

1. İlk okuma-yazmaya hazırlık
2. İlk okuma-yazmaya başlama ve ilerleme
Sesi hissetme ve tanıma .
Sesi /harfi okuma ve yazma
Sesten/harften, heceler, hecelerden kelimeler, kelimelerden cümleler oluşturma
Metin oluşturma
3. Okuryazarlığa ulaşma (MEB, 2009, s. 234-235).

2. 1. 3. 4. 1. İlk Okuma-Yazmaya Hazırlık

İlk okuma ve yazmaya hazırlık aşaması; genel hazırlık, okumaya hazırlık ve yazmaya hazırlık şeklinde aşamalardan oluşmaktadır. Bütün aşamalarda yapılabilecek faaliyetler şu şekildedir:

2. 1. 3. 4. 1. 1. Genel Hazırlık

Okul çağındaki çocukların, okula, öğretmenlerine ve girecekleri yeni sosyal çevreye uyum sağlayıp, benimsemeleri için okulun başladığı an itibarıyla, kendilerini huzurlu hissedip etkili iletişim kurabildikleri bir alan oluşturulmalıdır. Bundan dolayı kullanılacak

oyun oynatma, drama yaptırma, şarkı söyletme, bilmece sorma gibi yöntemler ilkokuma yazma öğretimi süreci için motivasyon yolları şeklinde kullanılmalıdır. Ayrıca öğrencilerin aileleriyle etkili bir iletişim kurularak, periyodik zaman aralıklarında bilgi verilmelidir. Bu dönemde çocuklar tanınmalı ve farklı nitelikleri göz önünde bulundurularak sınıf düzeni oluşturulmalıdır (MEB, 2009).

2. 1. 3. 4. 1. 2. Okumaya Hazırlık

Bu aşamanın etkili bir biçimde sağlanabilmesi için bazı etkinlikleri teklif edilmiştir. Etkinlikler aşağıdaki gibi sıralanmaktadır.

- 1) Oturma: İlk okuma-yazma çalışmalarında düşünce akışını artıran, anlamayı ve çalışmaları kolaylaştıran oturma şekline dikkat edilmelidir. Öğrencilerin sırada yanlış oturmalarına ve eğilerek çalışmalarına izin verilmemelidir.
- 2) Kitabı tutma ve açma: Göz ile kitap arasındaki en uygun uzaklığa dikkat ederek öğrencilere kitabı nasıl tutmaları ve sayfaları nasıl açmaları gerektiği gösterilmelidir.
- 3) Görsel okuma: Okuma çalışmalarından önce öğrencilerin görselleri tanıma, anlama, yorumlama ve ifade etme becerileri geliştirilmelidir.
- 4) Okumaya özendirme: Öğretmen, örnek okuma yaparak öğrencileri okumaya özendirmelidir (MEB, 2009, s. 236-237).

2. 1. 3. 4. 1. 3. Yazmaya Hazırlık

“Yazmaya hazırlık aşamasında; el hareketleri, boyama, kalem tutma, serbest çizgi çalışmaları verilmektedir. Öğrencilerin gelişme durumuna göre daha farklı çalışmalar da yapılabilir” (MEB, 2009, s. 237).

2. 1. 3. 4. 2. İlk Okuma-Yazmaya Başlama ve İlerleme

Bu aşama kendi içinde dört bölümden oluşmaktadır. Bu işlemler her ses için tekrarlanır. Bu bölümler her ses için yinelenen; sesleri sezme- tanışma, okuma-yazma, sırasıyla sestem heceler, sözcükler, tümceler ve son olarak metin oluşturmaktır. Seslerin yazımındaki zorluk ve Türkçe’deki kullanımı dikkate alınarak, gruplara ayrılarak öğretilen sesler bitirildiğinde, öğretimin sağlanıp sağlanmadığını öğrenebilmek için değerlendirilme yapılması gerekmektedir (Cemaloğlu ve Yıldırım, 2008).

2. 1. 3. 4. 2. 1. Sesi Hissetme ve Tanıma

Bu bölümde okula başlayan çocukların sesi hissetme ve tanıması için şu etkinlikler yaptırılabilir:

1. Drama etkinlikleri yaptırılıp, tekerleme, şarkı söylenebilir. Bilmece sorulup, kısa öyküler anlatma etkinlikleri yaptırılabilir.

2. Sesin yer aldığı sözcüklere, öğrencilerden örnekler verilmesi istenerek, sesin nasıl meydana geldiği hakkında konuşmaları istenebilir.
3. Sesi içeren ve içermeyen sözcüklerin görselleri gösterilerek öğrencilere bu sözcüklerde sesin bulunup bulunmadığı sorulabilir.
4. Tanıştıkları sesle ilgili görselleri etraflarında göstermeleri talep edilebilir.
5. Yapılan farklı görsellerden sesin bulunduğu kısımların gösterilmesi talep edilebilir.
6. Gösterilen sesin içinde ilgili resimde; kelimenin başında mı, ortasında mı ya da sonunda mı geçtiği tanıtılıp, sorulabilir.
7. Söylenen sözcüklerde sesin olup olmadığı sorularak, görselinin değişik görseller arasında seçilmesi istenebilir.
8. Faaliyetlerin değerlendirilmesi gözlem formu gibi ölçme araçları kullanılarak belirlenebilir (Cemaloğlu ve Yıldırım, 2008).

2. 1. 3. 4. 2. 2. Sesi/Harfi Okuma ve Yazma

MEB (2019) İlköğretim Türkçe Dersi (1-5 Sınıflar) Öğretim Programları ve Kılavuzuna göre, ses harf bağlantısı tanıtılıp öğretilmesinin arkasından harflerin okunması ve yazılması çalışmaları yapılmalıdır. Harf öğretiminde başlangıç olarak büyük harf peşinden küçük harf yazımı öğretilir. Harflerin öğretim sıra ve grupları şu şekildedir:

Tablo 1. Dik Temel Yazı Harf Grupları

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

2. 1. 3. 4. 2. 3. Hece, Kelime ve Cümle Oluşturma

MEB (2009) İlköğretim Türkçe Dersi (1-5 Sınıflar) Öğretim Programları ve Kılavuzuna göre ilk okuma-yazma öğretiminde sesin hissettirilmesi ve tanıtılması tamamlandıktan sonra sırasıyla heceler, hecelerden faydalanılarak cümleler oluşturulması gerektiği belirtilmiştir. Bu aşamada şu etkinlikler izlenmelidir.

1. Tanıtılan ikinci harf olan “l-l” sesinden itibaren hecelere oluşturulmaya başlanmalıdır.
2. Ulaşılan hecelerle okuma ve yazma faaliyetleri yürütülmelidir.

3. Tanıtılan her yeni ses, eski seslerle birleştirilip, hece ve kelime kurma çalışmaları yapılmalıdır.
4. Ses gruplarının verilmesi bitirildiğinde mutlaka değerlendirmeler yapılmalı, öğrencilerin yeni ses gruplarıyla eskisi arasında bağlantı kurması sağlanmalıdır.
5. Tanıtılan seslerin çoğalması hece, kelime ve cümle oluşturmada kolaylık sağlayacağından, büyük harflerin nasıl yazıldığı özel isimler verilirken öğretilmelidir.
6. Öğrencilerin bulunan kelime ve cümlelerin anlamlarını kavramaları sağlanmalıdır.
7. Öğrenciler bol bol, sözcük ve tümce üretmeye teşvik edilmeli ve okuma yazma etkinlikleri yaptırılmalıdır.

2. 1. 3. 4. 2. 4. Metin Oluşturma

Metinler oluşturulurken öğrencilerin öğrendiği kelimelerden ve cümlelerden hareket edilmeli ve metinleri doğru yazmalarına itina edilmelidir. Öğrencilere yazıları yazdırılırken dört çizgi üç aralıktan oluşan satır çizgileri kullanılmalıdır. Öğrencilerin oluşturduğu değişik metinleri okumaları isteklendirilmelidir (MEB, 2009).

2. 1. 3. 4. 3. Okuryazarlığa Ulaşma/ Serbest Okuma ve Yazma

Bu aşama öğrencinin ilk okuma yazma öğretimi sürecinde öğrendiklerini alışkanlık olarak geliştirmesi ve devam ettirmesine dayanan son aşamayı teşkil etmektedir (Cemaloğlu ve Yıldırım, 2008). Öğrencilerin okuma metinlerini sınıftaki arkadaşlarına okumaları ve kendilerini yazı yoluyla da anlatabilmeleri sağlanarak, öğrenciler tek çizgili defter satırı kullanarak yazı yazmalıdırlar (MEB, 2009).

2. 1. 4. Bitişik Eğik Yazı

2005-2006 Eğitim ve öğretim yılında ilkokuma ve yazma öğretimine bitişik eğik yazı ile başlanmıştır. Bu yazı formunun tercih edilme sebebi olarak öğrencinin kişisel, zihinsel, fiziksel, sosyal ve psikolojik alanlardaki gelişim nitelikleri (Güneş, 2007) ile alanda yapılan çalışma neticeleri belirtilmektedir (Göçer, 2008'ten akt., Erdem, Yılmaz ve Bozkurt, 2014, s. 6). İlkokuma yazma çalışmalarında bitişik eğik yazı ile ilgili faydalara ilişkin görüşler şu şekildedir:

1. Öğrenciler bitişik eğik yazı ile yazı yazarken, kaleme yaptıkları baskı az olduğundan daha rahat yazı yazmaktadırlar (Akkaya ve Kara, 2012).

2. Öğrencilerin bitişik eğik yazıyı yazarken devamlı sesler arasında irtibat kurması, bilgi ve fikirlerinin dinamik ve ilintili olmasını sağlar (Güneş, 2007).
3. Bitişik eğik yazının sol taraftan başlayan yazım doğrultusunu, devamlı ve kesintisiz olması destekler niteliktedir (MEB, 2009).
4. Öğrenci bitişik eğik yazı yazarken geri dönüş yapamamasından dolayı, yazılarının devamlı ve doğru yönde gelişimi sağlanmaktadır (MEB, 2009).
5. Harflerin yazımı esnasında başlangıç ve yönlerinin doğru bir şekilde olmasını, bitişik eğik yazı desteklemektedir (Calp, 2009).
6. Bitişik eğik yazının güzel görünümü, öğrencilerin estetik bakabilme yeteneği kazanmalarını sağlar. Bu yönüyle görsel sanat dersi ile de arasında ilişki bulunmaktadır (MEB, 2009).

Ayrıca bu konuda Artut (2005), bitişik el yazısının, yazan kişinin kişiliği hakkında bilgi verebildiğini, yalnızca bu tarafı bile güzel yazı yazmanın önemli olduğunu ifade etmektedir. Güzel, seri yazı yazmak için, bireyin sadece sesleri yan yana getirmesi yeterli değildir. Bitişik eğik el yazısı çocuklarda yazmaya karşı alaka oluşturarak, onları yazmaya teşvik etmektedir. Güzel yazı yazmaya uygun olan bitişik eğik yazı öğrencilerin ekleyecekleri değişik süslemelere daha elverişli olabilmektedir (Güneş, 2006).

2. 1. 5. Ailenin İlkokuma Yazma Öğretiminde Yeri ve Etkisi

Toplumdaki sosyal birimlerin en küçüğü olan aile kavramı, kişinin doğumundan önce ve sonrasındaki gelişim dönemlerini içine alan sosyal bir birim olarak belirtilmektedir (Satır,1996). Öğrencinin hayatı tecrübe etmeye başladığı ve davranış kazanımları gerçekleştirdiği aile kurumu oldukça önemlidir (Şerefli, 2008). Ertürk (2001), öğrencilerin kişisel gelişimlerinin desteklenerek, okumaya hazır hale getirilmesinin, ebeveynlerin birer görevi olduğunu ifade etmektedir. Veli profilinin öğrenciyle ilgili olup destek vermesi ve okul ile iş birliği halinde olması öğrencinin akademik başarısının yüksek olmasında önemli bir faktördür. Aksine öğrencisiyle alakadar olmayan velilerin öğrencileri ise akademik başarısı düşük öğrenciler olmaktadır (Çelenk, 2003). Ebeveynlerin okuma yazmaya olan alakası öğrenciyi doğrudan etkileyip, bu sürece karşı olumlu ya da olumsuz tutum geliştirmelerini sağlamaktadır (Aşıcı, 2005). Ayrıca Çelenk ve Çalışkan (2004) öğrencinin sahip olduğu ebeveynlerin eğitim seviyeleri ile maddi kazanç düzeylerinin yüksek olmasının, öğrencinin okuduğunu anlama ve anlamlandırma boyutunda daha başarılı olmasını sağladığını belirtmektedir. Tertemiz (1999), öğrencinin ilkokuma yazma sürecindeki başarısının, dahil olduğu bütün sosyal ilişkilerle ilgili olduğunu belirtmektedir.

2. 1. 6. Öğretmenin İlkokuma Yazma Öğretimindeki Yeri ve Önemi

Eğitim sisteminin olumlu ve işlevsel özellikleri öğretmenlerin barındırdığı özelliklerle direkt ilişkilidir (Şişman, 2001). Birçok sorumluluğu bulunan öğretmenler, eğitim sisteminin ana öznesini oluştururlar. Öğretmenlerin toplumsal yönden görevleri içinde ülkelerin kalkınması için gerekli kaliteli insan gücünün oluşturulması, yeni nesillere toplumun değerlerini iletmek ve kişilerin toplumda etkileşim içinde bulunmalarını sağlamak vardır (Özden, 1999). Bu bağlamda öğretmenler bireylerin özbenliklerini şekillendiren birer sanatçı gibidirler (Çelikten, Şanal ve Yeni, 2005). Ayrıca öğretmenlik mesleği, özel uzmanlık bilgisi ve becerisine sahip olunması gereken bir görevdir (Hacıoğlu ve Alkan, 1997). Bunun yanı sıra öğretmenlik, aracı olmaksızın direkt öğrenciyle alakalı bir görev olmasından kaynaklanan yalnızca para amacı güden bir meslek değil, aynı zamanda kutsal bir meslek diye nitelendirilmiştir (Şişman, 2007).

Resmî Gazete de yayımlanan Milli Eğitim Temel Kanunu (1973), 43. Madde Üçüncü kısım olan Öğretmenlik Mesleği bölümündeki şu ifadelerle açıklanmaktadır:

Öğretmenlik, devletin eğitim, öğretim ve bununla ilgili yönetim görevlerini üzerine alan özel bir ihtisas mesleğidir. Öğretmenler bu görevlerini Türk Millî Eğitimin amaçlarına ve temel ilkelerine uygun olarak ifa etmekle yükümlüdürler. Öğretmenlik mesleğine hazırlık genel kültür, özel alan eğitimi ve pedagojik formasyon ile sağlanır.

İfade edilen bu tanımlara bakıldığında, ideal bir öğretmenin; öğrencisinin rehberi ve modeli olma gibi birçok niteliğe sahip olmakla birlikte; anlayış, hoşgörü, saygı, sabır, sevgi ve şefkati barındıran ve bunları öğrencilerine göstermek gibi pek çok erdemli davranışı taşımakla yükümlü kişi olarak da bilinmektedir (Çelikten ve Can, 2003). Çünkü hayat boyunca herkes birilerine bir şeyler öğretme çabasıdadır. Öğretme eylemi birisi yoluyla karşındakini iyi ya da kötü yönde bilgi sahibi yapmaktır. Bu faaliyet kolay gözükse de, meydana getirilmesi oldukça meşakkatli ve zor bir uğraştır. Bu süreç, özellikle öğretmen ve öğrenci arasında özel bir bağlılığın oluşmasıyla meydana gelmektedir (Çetin, 2001).

Bir lider olarak etkili eğitim öğretim çalışması yapan öğretmen niteliklerini; öğretmenlik uygulamasında devamlı kendini geliştirerek yeni öğretim yöntemlerine açık olma ve kullanma, eğitim öğretim sürecinin planlanmasından itibaren bütün basamaklarında ortak çalışmalara katılarak, görev ve sorumluluk duygusuna sahip olma, öğrencilerin ilgilerinin bilincinde olarak yol gösterici ve model olma boyutu şeklinde belirtmiştir. (Şişman, 2011'den akt., Özkan ve Arslantaş, 2013, s. 315). Ayrıca yine eğitim öğretim çalışması yapan öğretmen, güzel ve kurallarına uygun Türkçe kullanımı ile model olarak, öğrencilerin yerel konuşma farklılıklarından dolayı kullandıkları yanlış söylemleri düzeltmelerini sağlamalı ve okuma yazma öğretimi sürecinde yüksek bir hazırbulunuşluk seviyesine sahip olmalıdır. Bu nedenle özellikle ilkokula başlayan çocuklara yapılan

okuma yazma öğretiminde görev alacak sınıf öğretmenlerinin mesleki deneyiminin fazla olup, çok yaşlı ya da stajyer olmamasına önem verilmelidir (Cemaloğlu ve Yıldırım, 2005).

2. 1. 7. Öğrencinin Gelişim Durumlarının İlkokuma Yazma Öğretimindeki Yeri ve Önemi

Okullarda öğrencilerin olması gerekenden eksik düzeyde hazır bulunuşluğa sahip olamadan okuma ve yazma eğitimine katılması, başarısızlıkla sonuçlanmaktadır (Cemaloğlu ve Yıldırım, 2005). Başaran'a (1998) göre tanımı yapılan hazır bulunuşluk kavramı, bireylerin yapmaları gereken davranışları gösterebilmeleri için öğrenmelerle sahip olduğu gelişim alanlarındaki olgunluktur. Bu bağlamda okuma yazma gibi zamanında kazanılması önemli olan beceriler için, öğrencinin hazır bulunuşluğunun yeterli olması gerekmektedir (Çelenk, 2007). İlkokuma ve yazma öğretimi sürecinin ilk basamağı olan birinci sınıf öğrencilerinin bedensel, zihinsel ve duygusal olgunluğa ulaşmış olabilmeleri çok önemlidir. Bu noktada bedensel gelişim, zihinsel gelişim ve duygusal gelişim ilgili bilgiler verilecektir.

2. 1. 7. 1. Öğrencinin Bedensel Gelişimi

Bu dönem, büyümenin daha önceye göre hızını azalttığı ve kollar ile bacaklarda gelişimin hızlı olduğu, aynı zamanda da küçük kas gelişiminin devam ettiği dönemdir. Küçük kaslar henüz gelişimini tam anlamıyla tamamlamadığından el- göz koordinasyonu tam anlamıyla sağlanamamaktadır (Baştürk, 2016). Çocuğun gelişim düzeyinin sırasıyla, genelden özele doğru olması öncelikle büyük kaslarını, daha sonra küçük kaslarını etkili şekilde kullanmasını sağlamaktadır. İlk okuma yazma öğretimi sürecine dahil olan öğrenciler küçük kaslarını yoğun bir şekilde kullanmaktadırlar (Demirel, 1999). Bu durumda bol bol oyun hamuru etkinlikleri ile küçük kasların da gelişimi sağlanmalıdır.

Öğretmen, öğrencilerinin göz ve kulaklarının ses ve sembollerini algılayıp, ayırım yapıp yapamadığını tespit etmelidir (Köksal, 2001). Öğretmen görme ve duyma konusunda sorun yaşayan öğrencilerle ilgilenmeli ve bu çocukların ön sıralarda oturmalarını sağlamalıdır (Binbaşıoğlu, 2004).

Dönemin bir özelliği olarak öğrenciler çok hareketlidir. Bu durum öğretmen açısından, sürekli drama tekniğinin kullanıldığı, öğrencinin aktif bir şekilde katıldığı oyunların öğretimle birleştirilmesi şeklinde değerlendirilmelidir (Nas, 2004).

2. 1. 7. 2. Öğrencinin Zihinsel Gelişimi

İnsanların yaşadığı çevrede evreni algılamasını sağlayan, bilişsel etkinliklerdeki gelişime zihinsel gelişim denilmektedir. Zihinsel gelişim; bebeklikle başlayıp yetişkinliğe kadar, kişinin evreni anlamada kullandığı metotların daha detaylı ve faal hale gelme sürecidir (Senemoğlu, 2007).

Bu dönemde zihinsel gelişimi belli bir düzeyde ulaştırmış öğrencilerin, bir konu hakkında yeni fikirler üretmesi, okul sosyal ortamında yeni deneyimler yaşamasını ve dolayısıyla alışma sürecinin daha hızlı olmasına neden olmaktadır (Yörükoğlu, 2010). İlkokul dönemine başlayan öğrencilerin kelime hazinesi artar ve düzgün tümceler kurmaya başlar. Bu dönemdeki öğrenciler kısa cümle kurabilme becerisine sahip olmalıdır (Cemaloğlu ve Yıldırım, 2005).

Bu dönemde zihinsel gelişim öğrencinin nesnelere bir bütün olarak algılayıp, dikkatini uzun süre yoğunlaştıramadığı ve görerek tecrübe ederek öğrendiği bir dönemi kapsamaktadır. Dönemin bu özelliği temel alındığında, öğretmen somut düşüncelerin hakim olduğu daha çok materyal kullanılarak oyuna dayanan sınıf içi etkinliklerine daha fazla yer vermelidir (Ertürk, 2001).

2. 1. 7. 3. Öğrencinin Duygusal Gelişimi

Ailenin temelini oluşturduğu duygusal gelişim, öğrencinin okul hayatı boyutunda da devam etmektedir (Tuna, 1997). Okula yeni başlayan çocuk ebeveyn otoritesinin yanı sıra yeni bir güç kaynağı olan öğretmenle tanışarak, öğretmenin dilek ve taleplerine uymak mecburiyetinde olacaktır. Bu yaş grubunda olan öğrenciler için öğretmen tarafından beğenilmek ve takdir edilmek değerli bir gereksinim haline gelirken, bu durum ona güven aşılacaktır (Keskinkılıç, 2005). Bu bağlamda öğretmenler öğrencilerine hassas davranmalı, onları kırııcı, rencide edecek eleştirmelerden kaçınmalı ve öğrencilerin duygusal gelişimlerinin sağlıklı olması adına ebeveynleriyle iletişim kurmalıdırlar (Ertürk, 2001).

2. 1. 7. 4. Öğrencinin Sosyal Gelişimi

Öğrencinin sosyal gelişimi etrafındaki kişilerle olan ilişkilerinde toplumun uyum sağladığı kurallara göre davranmasıdır. Sosyal gelişimi oluşturan bireyin diğer bireylerle paylaştığı gruba uyum sağlayarak olumlu ilişkiler kurabilmesi, duygularını denetim altında tutabilmesi önemli öğelerdendir (Binbaşıoğlu, 2004). Okul öğrencinin sosyalleşmesinde okul önemli bir yere sahiptir (Tuna,1997). Bu dönemde öğrenciler hemcinsleriyle arkadaşlık yapmak isterler, öğretmenler ise öğrencilerin kız ve erkeklerin beraber oyunlar

oynamasını sağlamalıdır (Cemaloğlu ve Yıldırım, 2005). Öğretmenin öğrencinin sosyal gelişimi üzerindeki etkisi oldukça önemlidir. Bu yüzden öğretmenin anlayışlı davranması, doğru yol gösterici olması ve kullanması gereken yöntemlerle öğretim yapması öğrencinin okula uyum sürecini kolaylaştırmaktadır (Razon, 1980).

2. 1. 8. Türkçe Öğretimi

Öğretim, eğitimin planlanmış ve denetlenebilir olarak, okulda verilmesini ifade etmektedir (Erden, 2011). Güneş'e (2011) göre kişilerin yaşadıkları evrenle ilişki kurmalarında, kendi fikirlerini anlatabilmelerinde ve insanlar arasında etkili bir iletişim sağlamalarında dilin görevi oldukça ehemmiyet arz etmektedir.

Ana dili farklı olup, Türkçe'yi ilkökul döneminden önce tam olarak öğrenememiş öğrencilerde, dildeki eksiklerden kaynaklanan kavrama ve anlama problemleri oluşmaktadır. Demir ve Yapıcı'ya (2007) göre öğrencinin hayatı süresince ana dilinden etkili bir şekilde yararlanamamasından kaynaklanan sorunlar diğer insanlarla etkileşiminde başarıyı yakalayamamasına neden olacaktır.

Bu bağlamda Türkçe öğretiminin esas gayesi, çocukların anadillerini doğru ve etkili bir şekilde kullanabilmelerini sağlamaktır (Lüle Mert, 2014). Türkçe öğretimi yapılırken dinleme, konuşma, okuma ve yazma olmak üzere dört beceri alanı temele alınmıştır. Türkçenin eğitimi ve öğretiminde en önemli esas bu dört beceri alanının kişiye kazandırılması ve geliştirilmesidir. Dinleme ve okuma alanlarını kapsayan anlama ile konuşma ve yazma alanlarını kapsayan anlatabilme anadili öğretiminin yapı taşlarını oluşturmaktadır (Kavcar, Oğuzkan ve Sever, 1999).

2. 1. 8. 1. Dinleme

Dinleme becerisi Gürgen'e (2008) göre, söylenenleri anlayarak, bu doğrultuda reaksiyon gösterebilme şeklinde ifade edilmektedir. Başka bir tanımda ise Sever (2000), bireyin duyduğunu alabilmesi, muhafaza etmesi veya algılamak için dikkatini sarf etmesi olarak ifade etmektedir. İlkokula başlayan öğrencilerin doğru ve etkili öğrenmeler, öğrendiklerini anlamlandırabilmesi için dinleme etkinliklerine yoğunluk verilip, bu beceri öğrencilere kazandırılmalıdır (Özbay ve Melanlıoğlu, 2012).

2. 1. 8. 2. Konuşma

"Konuşma, duyguların, düşüncelerin ve bilgilerin seslerden oluşan dil aracılığıyla aktarılmasıdır" (Demirel, 1999, s. 40). Dinleme becerisi konuşma becerisiyle ilintilidir Çocuklar başlangıçta etraflarındaki bireylerin dilinde konuşurken, ileriki yıllarda kendi

deneyimleriyle konuşurlar (Asrağ, 2009). İlkokulu birinci sınıfa başlayan öğrenciler için en önemli becerilerden biri de konuşma becerisinin kazanılmış olmasıdır. Özellikle Türkçe öğretimi yapılırken öğrencilerin konuşma becerilerini geliştirici ve destekleyici etkinliklere de yer verilmelidir.

2. 1. 8. 3. Okuma

Okuma becerisi herhangi bir yazıyı anlama ve algılama faaliyetidir. Okuma eyleminde bireyin zihinsel faaliyetleri yoğun çalışır (Yangın, 1999; Tosunoğlu, 2002). Okuma, bireyin belleğinin gelişimi için en önemli beceri alanıdır. Cümlelerin bireylerin belleğinde algılama, anlamlandırma ve yapılandırma yapılmasını sağlayan okuma alanı bu bakımdan da oldukça önemlidir (Güneş, 2007). Sever (2000) Türkçe öğretimiyle ilgili yaptığı çalışmada, okuma kavramını kelimelerin algılanıp zihinde analiz ve sentez edilmesi faaliyeti olarak ifade etmektedir. Okula başlayan öğrencinin okuma becerisini tam ve doğru olarak kazanması, gelecekteki okul hayatını ve günlük yaşantısını da olumlu yönde etkilemektedir.

2. 1. 8. 4. Yazma

Yazma kavramı biliş üstü bir faaliyettir. Bireylerin anlatmak istedikleri bilgi ,düşünce ve temel becerilerini sistemli bir şekilde eşgüdümlemesini sağlar (Warker, vd., 2005'ten akt., Ungan, 2007, s. 462). "Yazma, düşüncenin ürünüdür. Düşünce ise insanın kazandığı ilk becerilerden biridir. Fakat erken yaşta sahip olunan düşünme becerisini yazıya aktarma bir hayli zaman almaktadır" (Okur, Demirtaş ve Keskin, 2013, s. 299). Konuşma, okuma alanlarında sahip olunan becerilerin ardından kazanılan yazma becerisi, konuşmaya göre bireylerin hislerini anlatabilmede kullandıkları yüksek tesirli bir vasıta (Artut, 2005).

Çocuklara okuma yazma öğretimi yapılırken, yazma eyleminin bilişsel, psikomotor ve duyuşsal olmak üzere 3 temeli önemsenererek beceri kazanımı sağlanmalıdır. Yazmanın psikomotor temelini oturma, kalem tutabilme becerisi ve duruşlar, yazmanın bilişsel temelini bilgiye ulaşması ve anlamlandırması oluştururken, duyuşsal temelini de kullandığı dilin yalınlığı, devamlı olması ve estetik olarak güzelliği oluşturmaktadır (Güleryüz, 2002).

İlkokuma yazma sürecinde olan öğrenciler için okul hayatının temeli gibidir. Doğru olmayan alışkanlıklarla kazandırılmaya çalışılan okuma yazma öğretimi öğrencinin tüm geleceğini etkileyeceği gibi düzeltilmesi de zor olacaktır. Bu sebep ilkokuma yazma öğretimi sürecin başından sonuna kadar sistematik bir düzen içinde doğru alışkanlıkları edindirecek şekilde yapılmalıdır (Turan, 2007).

2. 2. Literatür Taramasının Sonucu

Araştırmanın bu bölümünde ilkokuma yazma öğretimi sürecinde anadil farklılığından dolayı yaşanan sorunlarla ilgili yapılan çalışmalara yer verilmiştir.

2. 2. 1. Konu ile İlgili Yurtiçinde Yapılan Araştırmalar

Sarı (2001), "İki Dilli Çocuklarda Çözümleme Yöntemiyle Okuma- Yazma Öğrenirken Karşılaştıkları Güçlükler" adlı nitel araştırmasını 1999-2000 eğitim öğretim yılında Adana'da görevde olan 57 öğretmen ile tamamlamıştır. Yapılan çalışmanın sonucunda, çift dile sahip birinci sınıf öğrencilerinin kelimeleri doğru söyleyememe, derslere karşı olumsuz tutum oluşturma, yeterli materyale sahip olmama ve kendini tam olarak anlatamama gibi sorunlar yaşadıklarını ve bu nedenle okuma yazma öğretimi süresinin uzadığını belirtilmiştir. Fakat Türkçe anadile sahip birinci sınıf öğrencilerinin karşılaşılan güçlükleri daha az zamanda çözdükleri ifade edilmiştir.

Çelenk (2002) tarafından yapılan çalışmada, İlkokuma yazma öğretiminin uygulama aşamasında ortaya çıkan güçlüklerle ait öğretmen görüşleri niceliksel ve niteliksel verilerle ifade edilmiştir. Çalışma grubu 103 sınıf öğretmeninden meydana gelmektedir. Yapılan çalışmada bulgulara göre öğretmenlerin; ilkokuma yazma öğretimine uyan yöntemin çözümleme olduğunu fakat yöntem olarak çözümlemeyi kullanacak öğretmenlerin eğitimlerinde eksiklikleri bulunduğunu ve akademik başarının sağlanabilmesi için öğretmen-veli ikilisinin sürekli bir yardımlaşma içinde olması gerektiği belirlenmiştir.

Çelebi (2007), yaptığı çalışmada Türkiye ile Almanya'da uygulanan anadili eğitim programlarını ve ilköğretime devam çocukların anadilini öğrenimi için kullandıkları ders kitaplarını, birçok yönden kıyaslamak için yapmıştır. Bu bağlamda iki ülkede ilköğretim 3. ve 5. Sınıfta kullanılan öğretim programları ile görüşmeler sonucuyla belirlenen anadili ders kitapları incelenmiştir. Araştırmanın sonucunda, Türkiye ve Almanya'nın anadili eğitim amaçlarının yakınlık gösterdiği fakat programın hazırlanması aşamasında Almanya'nın programı daha genel hatlarla oluşturduğu, Türkiye'nin ise daha detaylara yer verdiği görülmüştür. Almanya'da yapılan programın esas programa bağlı kalınarak bölgesel farklar dikkate alınıp, Okul Konferanslarında alınan kararlara göre uygulandığı saptanmıştır. Ders Kitapları her iki ülke için karşılaştırıldığında, Almanya'da ki kitapların daha kaliteli ve kullanışlı olduğu, öğrencinin seviyesine uygun metinler içerdiği, dilbilgisi öğretimine ağırlık verdiği ve öğretmen kılavuz kitaplarının rehber niteliğinde olduğu görülmüştür. Türkçe ders kitaplarının ise kullanım yönünden eksikleri olduğunu, kitaptaki metinlerin daha çok büyüklere yönelik ve bilgi verme amacıyla hazırlandığı ve öğretmen

kılavuz kitaplarının tek tek öğretmene yönergeler verecek şekilde hazırlandığı belirtilmiştir. Ayrıca ortak olarak hem Almanca hem de Türkçe hazırlanan ders kitaplarında duygusal ve hareket içeren davranışlar eksik olarak saptanmıştır.

Karadağ ve Gültekin (2007), tarafından yapılan araştırmada ilkokuma yazma öğretimi sürecinde kullanılan çözümlene ve bireşim yöntemlerinin tesirliğinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 22 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara göre; ilkokuma yazma öğretimi sürecinde her iki yöntemde uygulama aşamasında problemler yaşandığı, fakat cümle yönteminin kullanılmasının, çocukların kavrama, anlamlandırma, hız kazanma, gelişim niteliklerine ve kişisel farklılıklarına daha elverişli olduğu saptanmıştır.

Yazıcı (2007), tarafından yapılan araştırmada, ilk ve ikinci dili Türkçe olan iki dilli çocukların Türkçe'yi kazanmalarında Dil Merkezli Okul Öncesi Eğitim Programı'nın etkisinin olup olmadığı araştırılmıştır. Araştırmanın evrenini, Norveç'te ilk dili Türkçe olan, Türkiye de ikinci dili Türkçe olan çocuklar oluşturmaktadır. Çalışmanın örneklemini, ilk dili Türkçe olan iki dilli 30 çocuk; ikinci dili Türkçe olan iki dilli 27 çocuk olmak üzere toplam 57 çocuktan meydana gelmektedir. Araştırmanın sonucunda, devam etmekte olan dilin eğitimine yönelik programın çocuklar açısından etkili olduğunu belirtmiştir.

Aktürk (2009), birinci sınıflarda ses temeli cümle yönteminin uygulanmasına ait öğretmen görüşlerini incelediği araştırmasını, 2007-2008 eğitim-öğretim yılında Şanlıurfa'nın Viranşehir ilçesinde görev yapan 67 birinci sınıf öğretmeni anket uygulayarak nitel bir araştırma yapmıştır. Bu araştırmanın sonuçlarından elde edilen bilgilere göre; ses temelli cümle yönteminin öğrencileri hızlı bir şekilde okuma-yazmaya geçirdiğini fakat okumayı yavaşlattığını ve bitişik eğik yazının güçlükleri dile getirilmiştir. Ayrıca öğrencilerin ana dilinin Türkçe olmamasından dolayı sözcük türetme noktasında sorunlar yaşandığı ifade edilmiştir.

Asrağ (2009), "İlköğretim Birinci Kademe Öğrencilerinin Anadil Öğrenim Problemleri Ve Sınıf İklimine Etkisi: Türkçe Konuşma Problemi Şanlıurfa İli Örneği" isimli çalışmasını Şanlıurfa'da görev yapmakta olan 434 birinci sınıf öğretmeni ile anket şeklinde, 50 öğretmenle ise görüşme yöntemi ile yapmıştır. Öğretmenler şehir merkezi, ilçe ve köylerde görev yapan öğretmenler içinden tesadüfi olarak seçilmiştir. Bu çalışmanın sonuçlarına bakıldığında; Türkçe dışında ana dile sahip öğrencilerin, ailelerinde çok sayıda kardeşlerinin olması, tarımda ailelerine yardım etmeleri, okullarda gerekli ekipman ve donanımın tam olmaması, öğretmenlerin dil farklı yüzünden yaşadığı problemleri azaltmak için hizmetiçi eğitimlerin verilmemesi gibi dil sorunlarını çözmede yardımcı olmamaktadır.

Tulu (2009) tarafından yapılan “Ana Dili Türkçe Olan Ve Ana Dili Türkçe Olmayan (İki Dilli) 4–7 Yaş Çocukların Dil Düzeylerine Etki Eden Faktörlerin İncelenmesi” isimli çalışma 2008–2009 eğitim-öğretim yılında Kuşadası ve Didim olmak üzere iki ilçede okul öncesi eğitim görüp, ana dili Türkçe’den farklı olan 4-7 yaş arası 59 çift dile sahip ve 59 tane ana dili Türkçe olan öğrenciyle tamamlanmıştır. Yapılan çalışmanın sonuçlarından; ana dili Türkçe olmayan öğrencilerin etnik yapı, yaş, ebeveynlerin eğitim skalası ve ebeveynlerin Türkiye’de ikamet etme süreleri, bu öğrencilerin dil gelişim seviyelerini etkilemektedir. Ana dili Türkçe olan öğrencilerde uyruk, annenin eğitim düzeyi, yaş, cinsiyet gibi değişkenlerin öğrencilerin dil gelişim seviyelerine etki oluşturduğu belirtilmiştir.

Yiğit (2009), “Ses Temelli Cümle Yöntemi İle İlk Okuma Yazma Öğretim Sürecinde Karşılaşılan Güçlükler Ve Bu Güçlüklerle Baş Etme Stratejilerinin Belirlenmesi” adlı çalışmasını 2008-2009 eğitim öğretim yılında, Şırnak ilinde görev yapmakta olan 11 birinci sınıf öğretmeni ile görüşmeler yaparak ve 59 birinci sınıf öğretmenine de anket uygulayarak gerçekleştirmiştir. Araştırmanın nitel verileri yarı yapılandırılmış görüşme formlarıyla, nitel verileri de araştırmacı tarafından geliştirilen anketlerle ve öğrenci tanıma formlarıyla elde edilmiştir. Araştırmanın sonucunda anadili Türkçe’den farklı öğrencilerin okulöncesi eğitim almış ve almamış, ayrıca Türkçe’yi hiç bilmeyen öğrencilerle aynı sorunları yaşadıkları tespit edilmiştir. Öğretmenlerin görüşlerinden elde edilen verilere göre tespit edilen sorunlar; öğrencilerin kendilerini ifade etmede ve sözcük hazinelerinin azlığından dolayı sorunlar yaşandığı, öğretimin çok zaman aldığı, araç-gereç kullanımında problem meydana geldiği, anlama, cevap verme boyutunda sorunlar yaşanmadığı şeklindedir. Yaşanan sorunların sebebi olarak anadil farkı, ailenin ilgisizliği ve okulöncesi eğitim eksikliği tespit edilmiştir.

Erkan ve Kırca (2010), okul öncesi eğitimin ilkokula başlayan çocuklarda hazır olma yetenekleri üzerinde cinsiyet ve ebeveyn öğrenim seviyesine göre yaptığı çalışmalarını 170 birinci sınıfına devam çocukla gerçekleştirmiştir. Veriler toplanırken Metropolitan Okula Hazır Bulunuşluk Testi ve Aile Anket Formu kullanılmıştır. Yapılan çalışmanın sonucuna göre, öğrencilerin hazır bulunuşlukları üzerinde okul öncesi eğitimin ve ebeveyn öğrenim seviyesinin anlamlı bir farklılık oluşturduğu belirtilmiştir. Fakat öğrencilerin cinsiyetlerinin okul hazır bulunuşluğuna etkisi olmadığı ifade edilmiştir.

Yazıcı ve Temel (2011), tarafından yapılan “İkidiilli ve Tek Dilli Çocuklarda Dil Gelişimi Okuma Olgunluğu İlişkisi” adlı araştırmada iki örneklem grubu oluşturulmuştur. Gruplardan birincisini çift dile sahip, Almanya’da anaokuluna gitmekte olan Türk 96 çocuk meydana getirmektedir. Diğer çalışma grubunu ise Ankara’da sosyo-ekonomik seviyesi yüksek olmayan bölgelerde yaşayan tek dilli 100 çocuk meydana getirmektedir. Araştırmanın verilerinin elde edilmesinde Descouedres Lugatçe Testi ve Peabody Resim

Kelime Testi ile Metropolitan Olgunluk Testi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, çift ve tek dile sahip çocukların dil gelişimi ile okuma hazırbulunuşluğu arasında anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Özkara (2014), çift ve tek dile sahip 6 yaşındaki çocukların Türkçe kelime hazinesinin karşılaştırılmasını yaptığı araştırmasını Antalya'da 30 tanesi Türkçe anadile, 30 tanesi Türkçe-Rusça çift dile sahip toplamda 60 çocukla yapmıştır. Araştırmanın sonucuna göre Türkçe anadile sahip tek dilli çocukların, Türkçe-Rusça çift dile sahip çocuklardan daha geniş kelime dağarcığına sahip olduğu saptanmıştır. Ayrıca ebeveynlerden anneleri üniversite bitirmiş olan çocukların, anneleri lise mezunu olan çocuklara göre kelime hazinelerinin daha kapsamlı olduğunu, fakat babalarının eğitim durumlarının ve çocukların cinsiyetlerinin anlamlı bir fark oluşturmadığını belirtmiştir.

Gözüküçük (2015), anadili Türkçeden farklı olan okul çağına gelmiş çocuklara ilkokuma yazma öğretiminde karşılaşılan sorunları incelediği çalışmasını, 2012-2013 eğitim-öğretim yılında Diyarbakır'da görev yapan 705 birinci sınıf öğretmenine "Anadili Türkçe Olmayan İlkokul Öğrencilerine İlkokuma Yazma Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlar Ölçeği"ni uygulamışlardır. Bu araştırmanın sonuçlarından elde edilen bilgilere göre; öğretmen görüşlerinden, farklı ana dile sahip birinci sınıfa giden öğrencilerin, Türkçe ilkokuma ve yazma sürecinde kavrama ve anlamlandırılmama sorunundan dolayı okuma hızlarının yavaş oldukları sonucu tespit edilmiştir.

Hamidi (2015), "Sınıf Öğretmenlerinin Ana Dili Farklı Olan Öğrencilere Türkçe Öğretimi İle İlgili Görüşlerinin İncelenmesi" adlı araştırmasını Diyarbakır'da beş değişik ilkokulda görev yapan 13 sınıf öğretmeniyle yaptığı açık uçlu ve yapılandırılmış görüşme formu ile yapmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre; ana dili farklı öğrencilere Türkçe öğretiminde öğretmenlerin karşılaştığı problemleri giderebilmek için oluşturulacak öğretim programlarının Türkçe dışında dile sahip öğrencilere göre hazırlanmış olması, öğretmenlerin öğrencilere eğitim dilini öğretebilmeleri için hizmet içi eğitimler verilmesi gerektiğini, öğretmenlerin Türkçe öğretiminde daha çok görsel materyallerden yararlandığı yöntem ve teknikleri kullanması ve belirli aralıklarla ebeveyn eğitimlerinin yapılması gerektiği belirtilmiştir.

Ü. Aslan, İ. Arslantaş ve İ. Aslan (2015), tarafından yapılan çalışmada, ana dili Türkçe dışında olan öğrencilere ilkokuma yazma öğretimi sürecinde öğretmenlerin karşılaştıkları güçlükler belirlenmiştir. Araştırma Şırnak ili İdil ilçesinde görev yapan 30 birinci sınıf öğretmen ile yapılmıştır. Araştırma verileri öğretmenlere yapılan anket kullanılarak elde edilmiştir. Araştırmanın sonucuna bakıldığında öğretmenlerin; anadili Türkçe' den farklı öğrencilerin okuma yazma boyunca kavrama ve anlamlandırmada

sorunlar yaşadığını, ayrıca okul öncesi eğitimin ve veli desteğinin akademik başarıyı yükselttiğini ifade etmiştir.

Özdemir (2016), tarafından ortaokul beşinci sınıfa giden çift dile sahip öğrencilerin yazma becerilerinin incelendiği çalışmanın verileri, Van ilindeki 104 öğrenciye hikaye ve deneme yazdırarak elde edilmiştir. Çalışmanın yapıldığı 52 öğrenci çift dile sahipken diğer 52 öğrenci Kürtçe ana dile sahiptir. Araştırmanın sonucunda öykü ve deneme yazma yeteneklerine göre tek dile sahip öğrencilerin daha başarılı olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca İki dile ve tek dile sahip çocukların kendi içlerinde deneme ve öykü yazma seviyelerinde, ebeveynlerinin eğitim seviyelerine göre anlamlı bir farklılık gözlenmiştir. Fakat öğrencilerin bir senede okudukları kitap sayısına göre belirli bir fark tespit edilmemiştir.

Susar Kırmızı ve diğerleri (2016), tarafından Türkçe'nin az konuşulduğu bölgelerde öğretmenlerin ilk okuma yazma sürecinde karşılaştığı sorunların incelendiği araştırma, 2013-2014 eğitim öğretim yılında Mardin, Muş ve Adıyaman olmak üzere üç ilde birinci sınıf okutan 72 öğretmene açık uçlu anket formu uygulanarak yapılmıştır. Araştırmanın sonucunda verilerden elde edilen temalara göre; öğrencilerin Türkçe okuryazarlığa daha kolay ulaşabilmeleri için okul öncesi eğitimini almış olmaları gerektiği, Türkçe bilen öğrencilerin tercüman görevi görmesinin, Türkçe bilmeyen çocuklarda anlama ve anlamlandırma sorunlarını yaşattığı belirtilmiştir.

Yılmaz ve Şekerci (2016), anadil problemi olarak, sınıf öğretmenlerinin tecrübelerine göre ilkökul öğrencilerinin karşılaştıkları sorunları belirlenmiştir. Araştırma Diyarbakır' da öğretmenlik yapan 10 sınıf öğretmeniyle yürütülmüştür. Araştırma verilerine yapılandırılmış mülakat ulaşılmıştır. Bu araştırmanın sonucunda ana dili ile Türkçe olmayan öğrencilerin kendini ifade etme, anlamlandırma ve kavrama sorunlarından dolayı yaşanan problemlerin giderilmesi için eğitim programları geliştirilirken bölgesel farklılıkların ön planda tutulması ve öğretmenler için hizmet öncesi eğitimde farklı dil ve kültürler konularında eğitimler verilmesi tespit edilmiştir

2. 2. 2. Konu ile İlgili Yurtdışında Yapılan Araştırmalar

Rehbein (1987), tarafından yapılan çalışma anadili olarak Türkçe' ye sahip Hamburg'da yaşayan çocuklara duydukları öykünün, Almanca dilinde yineletilmesine dayanmaktadır. Fakat çalışmada çocuklar iki kümeye bölünerek, bir gruba sadece Almanca diğerine Türkçe şeklinde okunmuştur. Araştırmanın sonucunda Türkçe öykünün okunduğu çocuklar anadillerinden öyküyü duydukları için, Almanca dinleyenlere göre daha iyi kavramışlar ve öyküyü yinelemede daha başarılı olabilmişlerdir. Araştırma anadilde anlatılanın daha iyi anlamalara yol açtığını tespit etmiştir.

Henlein-Pacheo (2000), tarafından yapılan çalışmada Porto Riko'nun merkezinden uzak bölgelerdeki okulların öğretim programlarında, kullanılan araç gereçlerin ve kaynakların İngilizce'ye ilk dil olarak sahip öğrencilere göre hazırlandığını tespit etmiştir. Araştırmanın yapıldığı bölgedeki bireylerin yoğun olarak İspanyolca konuşmasından dolayı, öğrencilere İngilizce anlamında yardımcı olma noktasında eksiklik yaşandığını dolayısıyla İngilizce olan eğitimin akademik anlamda başarıyı yakalayamadığını saptamıştır.

Arefi ve Alizadeh (2008), tarafından yapılan araştırma, çift dilliliğin zihinsel gelişime olan etkisini irdelemek gayesiyle İran'ın Urumiye ilinde yapılmıştır. Bu çalışmada, çocukların birinci dilleri Azerice ve Kürtçe iken okullarda eğitim öğretimde kullandıkları dil Farsçadır. Araştırma sonucuna göre öğrenciler eğitim dilinde muvaffakiyet gösterse de anadilleri okuldaki öğretim süreçlerinde kullanılmadığından, çift dillilik boyutlarının belirli bir seviyede kısıtlı kaldığı tespit edilmiştir.

Yaman ve Dağtaş (2015), tarafından yapılan araştırma, İngiltere'de ikamet eden, çift dile sahip Türk öğrencilerine anadil öğretimi yapan öğretmenlerin gereksinimlerini tespit etmek amacıyla yapılmıştır. Bulgulardan ulaşılan neticeye göre, Türkçe öğretmenlerinin, öğretim için gereksinimlerinin araç gereç ve donanım olduğu, ayrıca öğretmenlikte deneyim ve öğretmenlik için sahip olunması gereken bilgi azlığı ve giderecek olanakların kısıtlı olması ile ebeveyn ve öğrenciden dolayı güçlüklerin öğretimi olumsuz etkilediği tespit edilmiştir.

2. 2. 3. İlgili Araştırmaların Değerlendirilmesi

Ülkemizde ilkokuma yazma sürecinde Türkçe dışında anadili farklılığı ile oluşan sorunların belirlenmesine yönelik yapılan araştırmaların içeriği incelendiğinde; öğrencilerin ilkokula başlamadan önce Türkçe ile daha önceden olan tecrübesinin olmamasından dolayı kelime hazinesinin az olması, kendini ifade edememe, sosyal bir ortam olan sınıfta içine kapanıklılık gibi sorunlar yaşandığı, okulöncesi eğitim eksikliği yüzünden gelişim alanlarının tamamlanamadığı, veli eğitim seviyesinin azlığı ve ilgisiz veli profilinin yol açtığı sorunlar ve öğretmenlerin anadil farkında dolayı ilkokuma yazmada kullandıkları yöntemlerde problem yaşadığı ve bu boyutta hizmetiçi eğitimlerin yapılmadığı şeklinde olduğu görülmektedir. Yurt dışında yapılan araştırmalarda eğitim dili ile öğrencinin anadilinin farklı olmasının öğrencilerin akademik başarısını olumsuz etkilediği görülmektedir.

3. YÖNTEM

Metodoloji olarak da ifade edilen yöntem, rastgele bir çalışmada belirli bir sona varabilmek için belli bir sistemli süreç takip edilerek izlenen yoldur (Ekiz, 2009). Yapılan araştırmanın bu bölümünde, araştırmanın modeli, pilot çalışma, çalışma grubu, araştırmada kullanılan veri toplama aracı, yarı yapılandırılmış görüşme, veri toplama süreci, araştırmanın güvenilirlik ve geçerliliği, veri toplama süreci ve uygulama akışı ile verilerin analizi hakkında bilgiler takdim edilmiştir.

3. 1. Araştırma Modeli

Bu araştırmada nitel araştırma yaklaşımı kullanılmıştır. Nitel araştırma, kuram meydana getirmeyi esas alan bir bakış açısıyla sosyal olayları bağlantılı oldukları çevrede araştırmayı ve anlamayı hedefleyen bir araştırma yaklaşımıdır (Yıldırım,1999). Nitel çalışmalarda elde edilen bilgiler detaylı ve yoğun bir şekilde incelenirken, bireysel yorumlar ile tecrübeler belirlenmeye çalışılmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Bu araştırmanın yöntemi özel durum yöntemidir. Durum çalışmaları, sistemli bir şekilde çevrede olan olaylar hakkında veri elde edip, bu verileri çözümlene ve sonuçları belirtmeyi amaçlar. (Davey, 1991'den akt., Aytaçlı, 2012, s. 3). Ekiz (2009), özel bir durumun varlığının belirlenmesinin önemli olduğunu ve şu prensiplerle belirlenebileceğini ifade etmiştir: Araştırmacının informal yöntemlerle etkilenerek, özel bir durumun varlığını öğrenmesi halinde, eğitim kurumlarında gözlem esnasında özel bir durumun saptanması durumunda ve nicel araştırmada anket ve görüşme tekniklerini kullanarak, sonuçlarında özel bir durumun varlığı halinde araştırma yapılabilir.

Yapılan çalışmada anadili farklı olan öğrencilere Türkçe ilkökuma yazma öğretimi gerçekleştirirken karşılaşılan güçlükleri saptamaya ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşlerine başvurulmuş ve ifadelendirilmeye çalışılmıştır. Bu bağlamda anadili farklı öğrencilere ilkökuma yazma öğretiminin bir süreci kapsamı, oluşturulmuş yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanarak veri elde edilmesi durum çalışması yönteminin uygulanmasını elverişli kılmıştır.

3. 2. Pilot Çalışma

Araştırmacı anadili farklı olan ilkököl birinci sınıf öğrencilerine Türkçe ilkökuma yazma öğretimi gerçekleştirirken yaşadığı sorunları, diğer meslektaşlarıyla informal görüşmeler yaparak belirlemiş ve bu doğrultuda yapılacak olan çalışmanın yarı

yapılandırılmış görüşmesi için sorulara ışık tutmuştur. Araştırmacının araştırmacının pilot çalışması olarak yaptığı, çalışmanın ortaya çıkmasına temel teşkil eden günlüğüne kaydettiği bazı sorunlar bu bölümde bulunmaktadır.

Anadili farklı ilkokul öğrencilerine Türkçe ilkokuma yazma öğretiminde dil farklılığından dolayı yaşanan güçlükleri araştırmacı şu şekilde ifade etmiştir:

İlk günümüz geçti. Tabi ki durum tahmin ettiğimden daha da zor. Öğrencilerimin birçoğu kalem ilk defa tutacaklar. Hemen parmak kaslarımızı geliştirecek etkinlikler yapmalıyız. Özellikle çocukların el-göz koordinasyonlarını sağlamak ve küçük kas gelişimini desteklemek için bol bol oyun hamuru oynama etkinlikleri yaptırmalıyım. Boyama, kağıt kesme ve makaraya ip sardırma etkinlikleri de sanırım bana faydalı olacak. İlk bu okulda göreve başladığım yıl yarım dönem 5. sınıf okuttuğumda öğrencilerimin hepsi Türkçe bildiği için sorun yaşamamıştım. Ama birinci sınıfta ciddi dil problemleri de yaşayacağım, genellikle ana sınıfına gitmemişler ve nerdeyse yüzde doksanı 6 yaşında, o nedenle oyuna ağırlık verip önce sınıf ortamına alışmalarını sağlamam gerekiyor (Dok. 1: 3).

Dil problemini yaşayacağımı düşünüyordum ama bazı öğrencilerimle anlaşmak gerçekten zor. Bildikleri Türkçe kelimeler oldukça az. Özellikle yaşı diğerlerine göre daha küçük olan öğrencilerim daha az Türkçe ile tanışmışlar, tabi bu durumda anlaşmamızı güçleştiriyor. Bu durum da öğrencilerimin daha geç anlama – kavrama yapmalarına neden oluyor. Sınıfın yüzde doksanı içine kapanık. Şu an ki durumun benim Kürtçe bilmemem, onların Türkçe kelime haznelerinin az olmasından dolayı yaşadığımızı düşünüyorum. Bu durum iletişimimizi zayıflatıyor, öğrencilerde yanlış yaparım diye susuyorlar (Dok. 1: 25).

Bugün daha önce 5. sınıf okuturken kapılmadığım kadar sınıfta umutsuzluğa kapıldım. Acaba sorun bende mi diye ben mi doğru eğitimi veremiyorum diye düşündüm. Ama teneffüste diğer birinci sınıf okutan öğretmen arkadaşlarımla konuştuğumda hepimiz de aynı kaygı var. Ve bu durum öğrencilerin ana dillerinin farklı olmasından kaynakladığını düşünüyoruz (Dok. 1: 4).

Anadili farklı ilkokul öğrencilerine Türkçe ilkokuma yazma öğretiminde öğrencilerin okul öncesi eğitim eksikliğine ilişkin yaşanan güçlükleri araştırmacı şu şekilde ifade etmiştir:

Sınıfımda 22 öğrencim okulöncesi eğitim almamış. Okul öncesi eğitim almayan öğrencilerle alan öğrenciler arasında çok büyük farklılıklar var. Okul öncesine gitmeyen öğrenci kendini ifade etmekte ya da söyleneni kavramada çok sıkıntı yaşıyor. Öğrencinin Türkçe ile 1.sınıfta tanışması, okuma yazma sürecini daha zor bir hale getiriyor. Ders araç gereçlerini kullanmakta zorlanıyor okul hayatına uyum sağlaması zaman alıyor (Dok. 1: 7).

Anadili farklı ilkokul öğrencilerine Türkçe ilkokuma yazma öğretiminde öğrencilerin okulda öğrenilenleri evde tekrar etmemesinden dolayı yaşanan güçlükleri araştırmacı şu şekilde ifade etmiştir:

Ayşe ve Elif aslında ikisi de seviyeleri birbirine yakın birer öğrenciydiler. Özellikle dil problemini fazlaca yaşadığım öğrencilerimden. Fakat Elif her gün okulda işlediğimiz sesleri tekrar etti ve yarım kalan yazılarını da tamamladı. Yapmış olduğu tekrarlar şimdi Elif'in daha kolay birleştirme yapmasına zemin oluşturdu. Ayşe ise tam

tersi. Sürekli Kürtçe konuşuyor. Ayşe'nin ailesiyle tekrar görüşmem gerekiyor. Evde kesinlikle tekrar yapmıyor. Zaten Ayşe'nin tekrarları genel olarak okulda tamamlayamadığı yazıları oluyor. Okulda öğrendiklerini evde tekrar yapmadığı da çok belli (Dok. 1: 21).

Anadili farklı ilkokul öğrencilerine Türkçe ilkokuma yazma öğretiminde lisanstaki eğitim eksikliklerinden dolayı yaşanan güçlükleri araştırmacı şu şekilde ifade etmiştir:

Şu an düşündüğüm tek şey iyi ki burada yarım dönemde olsa 5.sınıf okutmuşum. Ayrıca bir sene boyunca vekaleten de olsa yaptığım idarecilikte benim veli öğrenci profilini tanımam da çok faydalı olmuş, şimdi daha iyi görebiliyorum. Çünkü ilk defa birinci sınıf okutuyorum. Bence eğitim fakültelerinde biz öğretmen adaylarını, daha fazla uygulama yapmaya yöneltmeleri gerekiyor. Çünkü resmen sudan çıkmış balık gibi oluyoruz üniversiteden sınıfa geçtiğimizde. Açıkçası fakültede öğrendiğimiz teorik bilgiler sınıf ortamında ki hele de ana dilleri sizin hiç bilmediğiniz bir dil olan 42 öğrenci karşısında biraz yüzeysel kalıyor. Öğretmen dosyasının nasıl hazırlanması gerektiği, planlar hakkında bilgilendirilme, e okul sisteminin nasıl kullanıldığı, zümre öğretmenleri toplantılarının nasıl yapıldığı, gerekli evrakların ne şekilde hazırlanması gerektiği, mebbisin kullanımı, öğretmenlik haklarımız gibi birçok konuda bilgilendirilmeyi eğitim fakültelerinde öğrenmeliyiz ki en minimum sürede öğretmenlik vazifesine hazır olmalıyız (Dok. 1: 4).

Anadili farklı ilkokul öğrencilerine Türkçe ilkokuma yazma öğretiminde yaptığı uygulamaları araştırmacı şu şekilde ifade etmiştir:

Dil farkı sorununa karşı nasıl bir yol izlemem gerektiğini benden önce bu bölgeye atanmış sınıf öğretmeni arkadaşlara sordum ve onlardan bu konuda birçok öneri aldım Öğrencilerin ana dillerinin farklı olmasından kaynaklanan iletişim sorunu için diğer meslektaşlarımda kullandığını öğrendiğim akran öğretmeni yöntemini kullanıyorum (Dok. 1: 15).

Gözlemlediğim kadarıyla sene başında öğrencilerle yaşadığım yoğunlukta içine kapanıklık durumu öğrencilerimde kalmadı diyebilirim. Tabi bu durumu aşmada özellikle oynadığımız oyunlar ve hareketlerle bütünleştirdiğimiz çocuk şarkılarının payı çok büyük. Ayrıca benim bu okulda daha önce 5.sınıf öğretmeni olarak çalışmam da büyük sınıftaki öğrencilerin beni tanımasını ve şu anda birinci sınıf olan kardeşlerine yardım ediyor olmaları da benim şansım oldu. Sınıfta öğrencilerimin Türkçe kelime haznelerinin gelişmesi de öğrencilerimin kendine güvenmelerini sağlıyor. Geçenlerde bana Şeyda "Öğretmenim sen neden bizim gibi konuşmuyorsun, istersen ben sana öğretim." Dedi. Şeyda bu cümleyi kurduktan sonra bütün sınıf bende bende diye yineledi. Ben de durumu biraz farklılaştırıp onlara sundum. Şöyle ki;" okuma ve yazma etkinliklerini doğru yapan, evde tekrarı tam olarak yapan ve sınıfta soruları bilen, dikte çalışmalarında sözcükleri doğru yazıp, okuyan öğrencilerde bana teneffüste bir kelime öğretebilecek ve havalar ısınınca beraber köyde piknik yapacağız" İnanılmaz etkili oldu diyebilirim, tekrarlar yapılmaya başlandı sürekli Türkçe kelime telaffuzları, doğru yazma çalışmaları ve en sevdiğim hep beraber yardımlaşma içine girdiler. Sanırım sınıfta bir anda okulun en sosyal hatta fazla sosyal sınıfı haline geldi. Parmak kaldırmaya çekinen öğrencilerim şimdi neredeyse sürekli tahta da etkinlik yapmak istiyorlar. Bu arada ilk bana Kürtçe kelimeyi gerçekten Şeyda öğretti". Xweşik", güzel demekmiş (Dok. 1: 32).

...Öğrencilerimin artık daha iyi anladığını ve kendilerini ilerleyen okuma yazma etkinliklerimizden dolayı daha iyi ifade ettiklerini düşünüyordum ki bir öğrencim söz alıp şöyle dedi; Örtmenim Ayşe'nin mamosunun (amcasının) oğlusunun başısı ağrıyomuş. İlerleyen günlerde yaptığım veli toplantısında anladım ki velilerde böyle

Türkçe Kürtçe karmaşık bir şekilde konuşuyorlar tabi bu durumda anlama ve anlatmada sıkıntı yaşanmasına sebep oluyor (Dok. 1: 34).

Anadili farklı ilkokul öğrencilerine Türkçe ilkokuma yazma öğretiminde ebeveynlerden dolayı yaşanan güçlükleri araştırmacı şu şekilde ifade etmiştir:

İlk günüm olmasına rağmen öğrencilerimle yaşadığım dil farklılığı sorununu çok yoğun hissettim. Sınıfa girdiğim anda öğrencilerime kendimi tanıttım ve onların isimlerini bana söylemelerini istedim. Ama söylediğimi hepsinin anlamadığını farkettim. Türkçe bilen öğrencilerim hemen Kürtçe olarak beni tercüme ettiler. Ancak bu şekilde bazı öğrencilerimin isimlerini öğrendim. Acilen veli toplantısı yapmam gerektiğini düşünüyorum. Sanırım Türkçe'yi bilmeyen öğrencilerimin evlerinde Türkçe çok kullanılmıyor (Dok. 1: 3).

Öğrencilerin anneleriyle yaptığım toplantıda onlara önce sorumluluklarının çok fazla olduğunu söyledim. Öğrenciyi okula göndermekle işlerinin bitmediğini, hele de çocuğu birinci sınıfa giden bir annenin sorumluluklarının iki kat arttığını anlatmaya çalıştım. Özellikle birçok öğrencimin hiç Türkçe bilmediğini, bu durumdan dolayı benimde öğrenci açısından da ilk okuma ve yazma öğretimi çalışmalarının çok zor olduğunu dile getirdim. Evde öğrencinin yanında mutlaka Türkçe konuşmaları gerektiğini vurguladım (Dok. 1: 15).

Bugün idareye bir veli geldi ve öğrencisinin adını söyleyip ikinci sınıfta olduğunu belirtmiş. İdare öğrencinin ikinci sınıfta olmadığını görünce listelere bakmış ve benim sınıfımda olduğunu söylemiş. Ben bu durumu öğrenince çok üzüldüm velilerim arasında daha çocuklarının kaçınıcı sınıfa gittiğini bilmeyenler var. Sanırım bazen çocukları okula gönderirken amaç evden biraz uzak tutmaları gibi davranıyorlar (Dok. 1: 24).

Velilerimden bazıları uyarılarıma, ev ziyaretlerime rağmen öğrencilerine devamsızlık yaptırıyorlar. Bazen ki özellikle bahar ayında hayvancılık için erkek çocukları çok devamsızlık yaparken, kız çocukları genelde ev işlerine yardım etmesi için okula gönderilmiyorlar. Sanırım özellikle kız çocuklarının okula gitmesi veliler için çok da önemli değil (Dok. 1: 56).

Anadili farklı ilkokul öğrencilerine Türkçe ilkokuma yazma öğretiminde okulun araç gereç eksikliği ve fiziki şartlarından dolayı yaşanan güçlükleri araştırmacı şu şekilde ifade etmiştir:

Maalesef sınıfımızda ne tepegöz, ne projeksiyon ne bilgisayar ne de internet bağlantısı var. Ayrıca çoğu zaman elektriğimiz de olmuyor. Sesleri hissettirmeye başladığımda yazılışını öğretmek için ilk olarak kendimiz elimizle, başımızla, dirseğimizle ve parmağımızla kumda yazıyormuş gibi sesleri çizmeye çalıştık (Dok. 1: 3).

Okul (lojmanda öğrenci mevcudunun fazla olmasından dolayı okula çevrilmiş) iki küçük tek katlı binadan oluşuyor. Öğretmenler odası yok, küçük bir idare odası var. Tüm öğretmenler teneffüslerde orada dinleniyorlar. Okulun bir tarafı komple dağ diğer tarafıysa köy yolu ve kışın donan baharda akmaya başlayan bir dere bulunuyor (Dok. 1: 3).

Benim sınıfım okulun en büyük sınıfı olmasına rağmen eni ve boyu 42 öğrenciyi sığdıracak büyüklüğe tam olarak sahip değil. Öğrencilerim küçük olduğu için bazıları 3 kişi oturabiliyorlar. Ama ileri ki senelerde bu konuda zorlanacağımızdan hiç şüphem yok (Dok. 1: 22).

Hayatımda gördüğüm en fazla kar bence bir gecede yağmış olabilir. Hala şoktayım. Nerdeyse yılın 6-7 ayı kar yağın bir yerde pek de okul tatil olmuyor. Okula giderken resmen kirpiklerim buz tuttu. Köye öğretmenlerle tuttuğumuz araba giremedi mecburen yürüdük, sınıfa morarmış bir halde geldim. Bu durum öğrencileri de olumsuz etkiliyor. Sürekli bir devam problemi yaşıyoruz, zaten okuma yazmadan önce dil öğretmeye çalışıyorum yaptıkları bir günlük devamsızlık hemen unutmalarına yol açıyor (Dok. 1: 37).

Sobayla başım dertte sanırım. Sobayı yakana kadar derse geçmek için çok zaman kaybediyorum. Geçen gün tam olarak ne oldu anlamadım ama yine bir yakma deneyimim de hem komple kapkara oldum hem de bütün sınıfı bir anda duman doldu. Hemen öğrencileri bahçeye çıkardım, sonra öğretmen arkadaşlardan yardım istedim. Neyse ki sorunu hallettik de sınıfımızı havalandırıp dersimize devam edebildik. Bu soba yüzünde öğrencilerim hasta olacaklar, montlarını hiç çıkarttırmıyorum. Velileri de öğrencileri kalın giydirmeleri konusunda defalarca uyardım (Dok. 1: 40).

Anadili farklı ilkokul öğrencilerine Türkçe ilkokuma yazma öğretiminde STCY ve bitişik eğik yazıdan dolayı yaşanan güçlükleri araştırmacı şu şekilde ifade etmiştir:

Sınıfımda Türkçe konuşmakta zorlanan hatta çok az Türkçe kelimeye sahip olan öğrencilerim var. Bu öğrencilerim için ses temelli cümle yöntemi sanırım biraz dezavantaj olacak. İnternette araştırdığım ve etraftan iki senedir öğrendiğime göre Türkçe ve Kürtçe sesler arasında farklılıklar var. Örneğin; Türkçe’de kullanmadığımız X, W, Q harfleri Kürtçe’de mevcut. Bunun dışında ê sesi gibi üzerinde Türkçe inceltme işareti dediğimiz harfler var ki okunuşları çok farklı. Kürtçe’de sesler daha çok gırtlak kullanılarak çıkarılıyor, bu da ses temelli olan ilk okuma yazma öğretiminde zorluk oluşturuyor (Dok.1: 13).

Öğrencilerim “al, et, an...” gibi kapalı heceleri çok daha rahat birleştiriyorlar fakat “la, te, na gibi açık hecelerde takılıyorlar. Ayrıca diğer bir problemde zaten zor Türkçe konuşabilen öğrencilerimin ünsüz harflerin sonunda “-e” harfi varmış gibi okuması. Örneğin;”na” hecesini okuyacağız, öğrencilerim n sesinin yanında e varmış gibi “nea” diye okuyorlar. Yanlış öğrenmeleri düzeltmek daha zor buna benzer bir sorunda öğrencilerin yanlış telaffuz ettiği “n” sesi “ni” olarak, okunduğunda “nine” kelimesi, “niine” olmaktadır (Dok.1: 26).

Bitişik eğik yazı ile başlayan ses öğretimimizde ilk etapta gerçekten zorluklar yaşandı. Mesela el kasları çok gelişmeyen öğrencilerim zaten eğik olan yazıyı daha da eğerek defterde kargacık burgacık işaretlere dönüşen ve ne kendisinin ne de benim okuyabildiğim heceler ve kelimeler ortaya çıktı. Sözcükler doğru bölünemedi (Dok. 1: 26).

Bitişik eğik yazı ile başlayan yazma sürecinde, öğrencilerim günlük hayatta televizyon gibi araçlarda görsel dik temel harflerle yazılan yazılarla karşılaşmaya başladı. Şu anda sınıfımda dik temel harflerle yazı yazmaya çok fazla özenme var. Bugün bir öğrencim diğerine teneffüste tahtaya bir şeyler yazıp gösteriyordu. Yanlarına gidip onları izlediğimde tahtaya yazanın, bu “g” bu da “k” şeklinde harflerin dik temel biçiminde yazılışını yazıp, sesleri verdiğini gördüm. Sanırım öğrencilerimin biraz kafası karıştı. “Öğretmenim lütfen birleştirmeden yazalım”, diyenler bile var (Dok. 1: 52).

Araştırmacının günlüğüne kaydettiği notlarda karşılaşmış olduğu sorunlar pilot çalışma olarak, uzman görüşüne sunulmuş ve sınıf öğretmenleriyle yapılan yarı yapılandırılmış mülakatların ön çalışmasını oluşturarak, yapılacak olan yarı yapılandırılmış

mülakatların sorularına yön tayin etmiştir. Ayrıca gerçekleştirilen araştırmanın eğitim öğretim faaliyetlerini, ülkemizin doğu ve güneydoğusunda gerçekleştirmekte olan eğitimcilere ve alanda yapılabilecek yeni araştırmalara kaynak teşkil etmesi de düşünülmektedir.

3. 3. Çalışma Grubu

Bu araştırmanın örnekleme uygun durum örneklemesidir. Uygun durum örnekleme, çalışma yapılacak insan ya da insan topluluklarının, araştırma boyunca rahat bir şekilde araştırmaya katılması ve kişilere ulaşılabilmesini sağlamaktadır (Ekiz, 2009). Uygun durum örnekleme doğrultusunda, yapılan araştırmanın örneklemini 2012-2013 eğitim-öğretim yılında Hakkari ili Yüksekova ilçesinin köylerinde görevde olan 10 tane birinci sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmaya katılan birinci sınıf öğretmenleri Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10 kodlarıyla adlandırılmıştır.

Tablo 2. Araştırmaya Katılan Sınıf Öğretmenlerinin Özellikleri

Katılımcılar	Cinsiyet	Yaş	Hizmet yılı	Sınıf Mevcudu
Ö1	K	25	2	39
Ö2	K	31	14	22
Ö3	K	28	8	36
Ö4	K	36	16	47
Ö5	E	27	5	23
Ö6	E	28	3	37
Ö7	E	26	4	37
Ö8	E	27	7	26
Ö9	E	28	4	25
Ö10	E	33	13	39

Tablo 2'ye bakıldığında katılım sağlayan sınıf öğretmenlerinin cinsiyet dağılımlarına göre 6 öğretmenin (Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10) erkek, 4 öğretmenin (Ö1, Ö2, Ö3, Ö4) kadın olduğu, yaşlarının 25 (Ö1) ile 36 (Ö4) arasında olduğu, hizmet yıllarının 2 (Ö1) ile 16 (Ö4) arasında değişiklik gösterdiği ve okuma yazma öğretimi yaptıkları sınıf mevcutlarının da 22 (Ö2) öğrenci ile 47 (Ö4) öğrenci arasında olduğu görülmektedir.

3. 4. Verilerin Toplanması

Yapılan araştırmada kullanılan veri toplama aracı ve veri toplama süreci boyunca takip edilen süreç, detaylı bir şekilde ifade edilmiştir.

3. 4. 1. Veri Toplama Araçları

Bu araştırmanın verileri yarı yapılandırılmış görüşme tekniği ile toplanmıştır.

3. 4. 1. 1. Yarı Yapılandırılmış Görüşme

Ekiz (2009) yarı yapılandırılmış görüşme tekniğinde, araştırmacının daha önceden sorulacak soruları sağladığını yalnız görüşme esnasında çalışmanın yapıldığı kişilere kısmi esneklik göstererek sorulacak soruların tekrardan gözden geçirilip, tartışılmasına izin verdiğini ifade etmiştir. Araştırmacı birinci sınıf öğretmenleriyle görüşmelere başlamadan önce, kendisi de anadili farklı ilkokul öğrencilerine Türkçe ilkokuma yazma öğretimi gerçekleştirdiğinden dolayı, yaptığı pilot çalışmadan elde ettiği verilere göre belirlediği soruları uzman görüşüne takdim etmiş, uzmanın verdiği dönütler doğrultusunda düzeltmeler yapılarak 7 adet açık uçlu soru ile görüşme formu hazırlanmıştır.

3. 4. 2. Veri Toplama Süreci

Araştırmada kullanılan veriler 2012-2013 eğitim-öğretim yılının nisan ve mayıs ayında toplanmıştır. Araştırmada kullanılacak verilerin görüşmeleri, araştırmaya katılan birinci sınıf öğretmenlerinin izinleri alınarak, yüz yüze gerçekleştirilmiş, görüşmeler 20-25 dakika kadar sürmüştür.

3. 4. 2. 1. Araştırmanın Geçerlilik ve Güvenirlik Çalışmaları

Yıldırım ve Şimşek'e (2008) göre geçerlilik kavramı çalışmadan elde edilen neticelerin doğruluğu olarak belirtilmiştir. Ayrıca araştırmayı yapan bireyin tarafsız olarak alaka gösterdiği konuyu gözetlemesidir. Geçerlilik kavramı, iç ve dış geçerlilik olarak iki kısımda belirtilmiştir. İç geçerlilik, araştırmacının araştırmanın neticelerine varırken araştırmanın her aşaması boyunca tutarlı olmasını ve bu durumu açıklamasını ifade ederken, dış geçerlilik ise ulaşılan neticelerin benzeyen gruplara uyarlanabilirliğidir. Güvenirlik kavramı yapılan araştırmanın neticelerinin yinelenebilirliğiyle ilişkilidir. Çalışmanın neticelerinin araştırmanın yapıldığına yakın ortamlarda aynı olup olmayacağı dış güvenirliliği oluştururken, farklı kişilerin elde edilen özdeş bilgileri kullanarak eş neticelere erişip erişemeyeceği ile ilgilidir (Yıldırım ve Şimşek, 2008).

Yapılan araştırmada veri toplama aracı olarak kullanılan yarı yapılandırılmış görüşme formunun güvenirlilik ve geçerliliğinin sağlanabilmesi için, araştırmacı süreçte gözlemlerde bulunup notlar alarak pilot çalışma gerçekleştirmiş ayrıca uzman görüşüne başvurmuştur.

3. 4. 2. 2. Veri Toplama Süreci ve Uygulama Akışı

Yapılan araştırma bir düzen dahilinde şu şekilde gerçekleştirilmiştir:

1. Araştırmacının yaşadığı sorunları gözlemleyerek, notlar şeklinde kaydetmesi,
2. İnfomal görüşmeler yaptığı meslektaşlarıyla sorunları belirlemesi,
3. Kaynak taramasına başvurulması,
4. Veri toplama aracının oluşturulması,
5. Pilot çalışma yapması ve uzman görüşlerinin alınması,
6. Yarı yapılandırılmış görüşme formunun uygulamaya hazır hale getirilmesi,
7. Veri toplama aracının birinci sınıf öğretmenlerine tatbik edilmesi,
8. Ulaşılan verilerin analizinin yapılması,
9. Sonuçların anlamlandırılması.

3. 5. Verilerin Analizi

Araştırmada verilerin analizi, betimsel analiz kullanılarak yapılmıştır. Esas alınan problem ya da konu başlıklar şeklinde toplanarak, başlığa uyum sağlayan verilerden doğrudan alıntılar yapıldığı analiz çeşidi betimsel analizdir. Bu analiz çeşidinin ana kaynağını doğrudan yapılan alıntılar oluşturmaktadır (Ekiz, 2009).

Bu yaklaşıma göre, elde edilen veriler, daha önceden belirlenen temalara göre özetlenir ve yorumlanır. Veriler araştırma sorularının ortaya koyduğu temalara göre düzenlenebileceği gibi, görüşme ve gözlem süreçlerinde kullanılan sorular ya da boyutlar dikkate alınarak da sunulabilir. Betimsel analizde, görüşülen ya da gözlenen bireylerin görüşlerini çarpıcı bir biçimde yansıtmak amacıyla doğrudan alıntılara sık sık yer verilir. Bu tür analizde amaç, elde edilen bulguları düzenlenmiş ve yorumlanmış bir biçimde okuyucuya sunmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2005, s. 224).

Bu doğrultuda yapılan araştırmanın analizinde temalar oluşturulup, öğretmen görüşlerinden alıntılara düzenli olarak yer verildiği ve temalara uygun veriler özetlenerek yorumlamalar yapıldığı için betimsel analiz kullanılmıştır.

4. BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde anadili farklı olan ilkokul öğrencilerine Türkçe okuma yazma öğretiminde karşılaşılan güçlüklerle ilgili öğretmenlerle yapılan görüşmelerden erişilen bulgulara yer verilmiş ve bu doğrultuda yorumlamalar yapılmıştır. Elde edilen görüşlerden; öğrenci merkezli karşılaşılan güçlükler, öğretmen merkezli karşılaşılan güçlükler, ebeveyn merkezli karşılaşılan güçlükler, okul merkezli karşılaşılan güçlükler, ses temelli cümle yönteminden dolayı karşılaşılan güçlükler, bitişik eğik yazıdan dolayı karşılaşılan güçlükler ve Türkçe okuma-yazma öğretiminde öğretmenlerin uygulamaları olmak üzere 7 tema tablolar halinde oluşturulmuş ve gerekli yorumlamalar yapılmıştır.

4. 1. Öğrenci Merkezli Karşılaşılan Güçlükler

Birinci sınıf öğretmenleriyle yapılan görüşmelerde, öğretmenlere “Anadili farklı olan birinci sınıf öğrencilerine Türkçe ilkokuma yazma öğretimi yaparken karşılaştığınız öğrenci merkezli güçlükler nelerdir?” sorusu sorulmuştur. Öğretmenlerin yöneltilen soruya verdiği cevaplara bakıldığında görüşme yapılan bütün öğretmenlerin anadili farkından dolayı sorun yaşadığı görülmüştür. Katılımcıların bu soruya verdiği cevaplardan oluşan kodlara Tablo 3’te yer verilmiştir.

Tablo 3. Öğrenci Merkezli Karşılaşılan Güçlükler

Katılımcıların Kodu	Türkçe’yi Anlamlandırma Güçlüğü	Kelime Hazinesinin Azlığı	Okul Öncesi Eğitim Eksikliği	Kendini Doğru İfade Edememe	Oynarlara Katılmama	Gelişim Alanlarındaki Yetersizlik	Sürekliliği Kürtçe Konuşma İsteği	Anlama ve Kavrama Gibi Bilişsel Faktörlerde Eksiklik	Yönergeleri Anlamama
Ö1	√		√	√		√	√	√	
Ö2	√	√							
Ö3	√	√	√	√	√	√	√	√	
Ö4	√		√	√	√			√	
Ö5	√	√		√				√	
Ö6	√	√	√	√		√	√	√	√
Ö7	√		√	√		√	√	√	√
Ö8		√							
Ö9	√			√				√	
Ö10	√	√	√	√	√	√	√	√	√
f	9	6	6	8	3	5	5	8	3

Tablo 3 incelendiğinde, katılımcılar farklı anadile sahip öğrencilerin birinci sınıfa başlamada karşılaştığı öğrenci merkezli güçlükleri; Türkçe'yi anlamlandırma güçlüğü, kelime hazinesinin azlığı, okulöncesi eğitimi eksikliği, kendini tam ifade edememe, oyunlara katılmama, kalem tutamama, sürekli Kürtçe konuşma isteği ve anlama, kavrama, gibi bilişsel faktörler olarak belirtmişlerdir. Görüşmede 9 öğretmen öğrencilerin Türkçe'yi anlamlandırma güçlüğü ve 8'i kendini doğru ifade edememe sorununu yaşadığını, 6'sı öğrencilerin kelime hazinesinin azlığını ve okulöncesi eğitiminin eksikliğini, 3'ü oyunlara katılmama, 5'i öğrencinin gelişim alanlarındaki yetersizliğini, 5'i sürekli Kürtçe konuşma istediğini, 3 katılımcı öğrencilerin yönergeleri anlamayıp takip edemediğini ve 8 öğretmende anlama ve kavrama gibi bilişsel faktörler boyutunda öğrencilerin güçlükler yaşadığını ifade etmiştir.

Yapılan görüşmede katılımcı sınıf öğretmenleri anadili farklı olan öğrencil merkezli güçlüklerin yoğun olarak Türkçe'yi anlamlandırma ve kendini ifade etme boyutunda yaşandığı yönünde görüş beyan etmişlerdir. Bu duruma yönelik Ö1, Ö6 ve Ö7 aşağıdaki gibi görüşlerini ifade etmiştir:

Öğrencilerin neredeyse hepsi Türkçe'yi ya hiç bilmiyor yada çok az belli kelimeleri biliyor. Türkçe'yi anlamamaları yüzünden etkili bir iletişim sağlanamıyor. Öğrencilerde kendilerini daha iyi ifade ettikleri anadillerinde konuşmaya başlıyorlar...(Ö1)

...benim internetten gördüğüm kadarıyla Kürtçenin cümle kuruluş yapısı ile Türkçe cümle yapısı birbirinden farklı olduğu için öğrenciler okuduğunu anlamada, kavramada sıkıntılar yaşıyorlar. Tabi Türkçe az kelime bilmelerinin de etkisi çok büyük. En çok yaşanan sıkıntılar okuduklarını anlayıp, analiz edip cevap vermede yaşıyor. (Ö6)

Anadil farkından oluşan iletişim sorununu yoğun bir şekilde yaşadım. Öğrenciler sadece anlamayan gözlerle bana bakıyorlardı. Çünkü öğrencilerim doğduğundan itibaren Türkçe dil gelişimine tam olarak sahip değiller...(Ö7)

Tablo 3'te sınıf öğretmenlerinin ifade ettiği diğer bir durumda çocuklardaki okul öncesi eğitim eksikliğinin ilkokula başlamada yetersizlik yaşamalarına yönelik olmuştur. Durumla alakalı Ö3 şunları ifade etmiştir:

...Örneğin; sınıfta gece-gündüz oyununu oynadıktan sonra kim oynatmak ister diye sorduğumda sınıfta sadece iki kişi parmak kaldırdı. Diğer öğrencilerimde tahtaya çıkma fobisi var gibi hissediyorum umarım aşacağız. Anasınıfına gitmemiş olmaları da hem kalem tutma boyama yapma gibi becerilerde daha da ön plana çıkıyor. El kaslarının geliştirmek içinde sürekli oyun hamuru etkinlikleri, makasla kesme-yapıştırma etkinlikleri, ağaçtan elma- armut toplama ve ipe farklı boyutta makarna dizme etkinliklerine yöneliyorum. (Ö3)

Ayrıca gelişim alanlarındaki eksiklik yüzünden sorunlarında yaşandığını belirten öğretmenlerden Ö6 şunları ifade etmiştir.

Öğrencilerim birinci sınıfa başlamadan önce zihinsel gelişim ve fiziksel gelişimlerini tam anlamıyla kazanamadıklarından buna paralel olan dil gelişimini de tam kazanamamış olarak okula geliyorlar.(Ö6)

Yapılan görüşmede 3 sınıf öğretmenin, öğrenci merkezli olarak nitelendirdikleri diğer bir durumda öğrencilerin yönergeleri anlamadıkları doğrultusundadır. Durumla alakalı Ö6, Ö7 ve Ö10 şunları ifade etmiştir:

Yaşanan tüm sıkıntılara rağmen her öğrenci okuma yazmaya geçiyor fakat öğretmenin verdiği yönergeleri anlayıp yapabilmesi sadece birinci sınıf okuryazarlığıyla çok az oluyor. (Ö6)

...Bununla ilgili şöyle bir anekdot paylaşayım. Öğrencilerime mendil kapmaca oyunu oynatmak istedim. Ancak bu oyunu Türkçe anlattım ve yönergeleri tek tek verdim ama, oyunu anlamadılar. Ne yapacaklarını kestiremediler. Bizim okuldaki hizmetli hocam sen anlatamıyorsun bana bırak dedi. Hizmetli Kürtçe olarak oyunu anlattı ve çocuklar oyunu anladı ve çok güzel oynadılar... (Ö7)

Kürtçenin cümle kuruluş yapısı ile Türkçe cümle yapısı birbirinden farklı olduğu için öğrenciler okuduğunu anlamada, kavramada sıkıntılar yaşıyorlar. En çok yaşanan sıkıntılar okuduklarını anlayıp, analiz edip cevap vermede yaşıyor. Bu nedenle çok basit yönergelere dahi verilen cevapların bile yetersiz kaldığını gözlemledim. Sınıf içerisinde yapılan okuma anlama etkinliklerinde sorun yaşanması üzerine böyle bir etkinliğe gerek duydum, yaşanan sorunu tam anlamıyla özetlemek istedim. Öğrencilerden sözlü olarak tahtada yazılanları sırasıyla defterlerine yapmaları istedim.

- Defterlerinize bir kare çiziniz.
- Karenin ortasına bir ağaç resmi yapınız.
- Ağacın altına kendi isminizi yazınız.
- Karenin içerisinde istediğiniz herhangi bir yere üç tane çiçek çiziniz.
- Çiçeklerinizi kırmızı, pembe ve turuncuya boyayınız.

Bu çalışmayı 39 kişilik sınıfta uyguladım ve on öğrencim doğru yaptı. Sanırım bu etkinlikle durumun zorluğunu anlatmak için yeterli... (Ö10)

Öğrencinin Türkçe kelime hazinesinin azlığı yüzünden güçlükler yaşandığını 6 birinci sınıf öğretmeni dile getirmiştir. Bu durumla ilgili Ö3 düşüncelerini şu şekilde beyan etmiştir:

Okulun ilk gününden itibaren öğrencilerimle iletişim kurmak en büyük problemim halini aldı. Öğrencilerimin çoğu kesinlikle Türkçe kelime hazinesine sahip değil. Türkçe söylediklerimi anlamıyorlar. Sesi verirken önce Türkçe kelimeyi öğretmem gerekiyor. Yaşadığımız anadil sorunu öğrencilerin kendilerini ifade edememelerinin getirisi olarak içine kapanık olmalarına, söz hakkı almamalarına ve oyunlara katılmamalarına yol açıyor. (Ö3)

Tablo 3'e göre öğretmenlerin öğrenci merkezli olarak en çok sorun yaşadığı güçlüklerin öğrencilerin anadilinin Türkçe'den farklı olmasından dolayı yaşanan, iletişim

adına doğru bağlantı kuramama ve öğrencinin okul öncesi eğitime katılmamasının yarattığı eksiklik olarak gördükleri anlaşılmıştır.

4. 2. Öğretmen Merkezli Karşılaşılan Güçlükler

Öğretmenlerle yapılan görüşmelerde, öğretmenlere “Anadili farklı olan birinci sınıf öğrencilerine Türkçe ilkokuma yazma öğretimi yaparken karşılaştığınız öğretmen merkezli güçlükler nelerdir?” sorusu sorulmuştur. Öğretmenlerin yöneltilen soruya verdiği cevaplara bakıldığında görüşme yapılan bütün öğretmenlerin Kürtçe bilmemesinden dolayı sorun yaşadığı görülmüştür. Katılımcıların bu soruya verdiği cevaplardan oluşan kodlara Tablo 4’te yer verilmiştir.

Tablo 4. Öğretmen Merkezli Karşılaşılan Güçlükler

Katılımcıların Kodu	Lisans Eğitimindeki Eksiklikler	Öğretmenin Etnik Yapısının Farklı Olması	Kürtçe’yi Bilmeme	Hizmet İçi Eğitim Eksikliği	Anadili Türkçe Olan Öğrencilerle Kıyaslama	Öğretmenlik Deneyiminin Azlığı	Sınıf Yönetiminin Tam Sağlanamaması
Ö1			√	√			√
Ö2	√			√		√	
Ö3	√	√	√	√	√		√
Ö4	√	√	√	√	√		√
Ö5	√		√	√			
Ö6			√	√		√	√
Ö7	√		√	√		√	√
Ö8	√			√			
Ö9	√			√			
Ö10			√	√	√		√
f	7	2	8	10	3	3	6

Tablo 4’te öğretmen görüşlerine göre öğretmen merkezli güçlükler incelendiğinde, lisans eğitimindeki eksiklikler, öğretmenin etnik yapısının farklı olması, Kürtçe’yi bilmeme, hizmet içi eğitim eksikliği ve anadili Türkçe olan birinci sınıf öğrencileriyle kıyaslama şeklinde olduğu görülmektedir. Görüşmede 10 sınıf öğretmenin 10’u da hizmetiçi eğitim eksikliğini, 7’si Kürtçe bilmemelerini başlıca güçlük olarak gördüklerini ifade etmişlerdir. Ayrıca 7 öğretmen lisans eğitimindeki eksikleri engel görürken, 2’si öğretmenin etnik

yapısının farklı olmasının sorun oluşturduğunu, 3'si öğretmenlik deneyiminin azlığını, 6'sı sınıf yönetiminin tam sağlanamamasını ve 3 öğretmende anadili Türkçe olan öğrencilerle kıyaslama yapmanın, güçlükler arasında olduğunu belirtmiştir.

Anadili Türkçe'den farklı öğrencilerle Türkçe ilkokuma yazma öğretimi gerçekleştiren öğretmenlerin hepsi öğretmen merkezli bir güçlük olarak, hizmet içi eğitim boyutunda eksik olduklarını ifade etmişlerdir. Söz konusu güçlüklerle ilgili Ö2 ve Ö3 şunları belirtmiştir:

...yani ilk defa anadili Kürtçe olan öğrencilerle ilkokuma yazma öğretimi gerçekleştireyim. Öz eleştiri yapmak gerekirse ben de bu konuda tecrübesizim ve en büyük örneğim benden önce buraya atanan ve Kürtçe bilmeyen öğretmen arkadaşlar. İlçe milli eğitimler bu konuda hizmet içi eğitimler vermeli. (Ö2)

...maalesef Kürtçe'yi hiç bilmeden Türkçe hiç bilmeyen öğrencilere ilkokuma yazma öğretmeye çalışmak çok zor. Bu konuda acilen hizmet içi eğitimler almalıyız. (Ö3)

Katılımcı öğretmenlerin 7 tanesi lisans eğitimi boyunca anadili farklı çocuklara yönelik öğretime ilişkin bir eğitim almadığını belirtmiştir. Bu durumla ilgili

Bence bu bölgeye atanan öğretmenlerin en büyük eksikliği alınan lisans eğitimi ile yapılan öğretmenlik uygulaması arasında uçurumların olması. Lisans eğitimi daha çok uygulamaya yönelik olmalı. (Ö2)

Fakültede aldığım eğitiminin Türkiye'nin hangi bölgesi olursa olsun, dil farklılığı anlamında yeterli olduğu kanısında değilim. (Ö3)

Benim bütün sorunlarımın kaynağı Kürtçe bilmememdir. Başlarda öğrencilerle iletişim kuramıyordum, veliyle iletişim kuramıyordum. Bol dol vücut dili ve işaretlerle anlaşma yoluna gidiyorduk. Önce nesnelere Türkçe öğretmek herşeye sıfırdan başlamak gibiydi. Bu konudaki sorunu yoğun yaşamamın sebebi üniversitede doğu anadolu bölgesinde bu tarz yerlere tayinimiz çıkınca neler yapacağımızın öğretilmemiş olmasıdır. (Ö7)

Sınıf öğretmenlerinden 3 tanesinin öğretmen merkezli olarak nitelendirdiği diğer bir güçlükte meslekteki deneyim yoksunluğu olarak belirtilmektedir.

Çünkü deneyimi olmadan sınıfa giren öğretmende, kendisi dışında herkesin Kürtçe konuştuğu sınıfta bir öğrenci gibi kalıyor. (Ö7)

...batıdan gelen bir öğretmen olarak bu kültüre çok uzağım. Ayrıca henüz mesleğimin ikinci yılındayım ve geçen yıl 3. sınıf okuttum. (Ö2)

Öğretmenlerin çoğunluğu bireysel olarak yaşadıkları bir diğer sorununda öğrencinin anadili olan Kürtçe'yi bilmemeleri sebebiyle meydana geldiği yönündedir. Bu noktada Ö1 ve Ö6 şunları ifade etmiştir:

Buralı öğretmen arkadaşlardan öğrendiğim kadarıyla Kürtçe, Farsça, Arapça – Türkçe karışımı bir dil. Bölgede yaşadığımız için etkileniyoruz. Kendi ülkemizde

yabancı olmamak gerek bazen bulunduğumuz ortamda birkaç şey anlamının zararı yoktur. Çünkü sene başında hiç Kürtçe bilmeden iletişim kurmak daha zordu. Oysa şimdi öğrenciye Kürtçe bir kelime söylediğimde nasıl mutlu oluyorlar. Öğretmen Kürtçe öğrendi. Biz de hemen okuma yazma öğrenelim diye birbirlerini motivasyon ediyorlar. (Ö1)

Henüz 3 yıllık öğretmenim ve Kürtçeyle bende bu bölgeye geldiğimde tanıştım. İlkokuma yazma öğretiminin başında, benim Kürtçe bilmemem öğretmenlikteki tecrübesizliğimle birleşince etkili bir sınıf yönetiminden bahsetmek tabiki olanaksızdı. Dil sorununu çözmeye başlayana kadar öğrencilerimin akademik anlamda çok başarılı olduklarını söylemem... (Ö6)

Katılımcılardan Ö3 ve Ö10 başka bir güçlüğün de, şuan ki öğrencileri anadili Türkçe olan farklı birinci sınıf öğrencileriyle kıyaslamaktan meydana geldiğini belirterek, aşağıdaki gibi ifade etmişlerdir:

Çünkü dil anlamında öğretmenlerin bütün dilleri biliyor olması beklenemez. Daha önce iç anadoluda çalışmış bir öğretmen olarak, buradaki öğrencilerle öğrenme hız farkını gözlemleyebiliyorum. Genelde iki grup arasında bence okumaya geçme süreleriyle ilgili olarak çok farklılık var. Öğrenci ve veliyle iletişim açısından baktığımda da diğer bölgeler daha kolay olduğundan veli işbirliği biraz daha anlamlı olabiliyor. Bunun yanısıra diğer bölgedeki çocuklarda da yine okuduğunu anlamayla ilgili problemler de yaşanabiliyordu. Fakat kendinizi ifade ederken daha az çaba harcıyorsunuz. (Ö3)

...daha önce Alanya'da birinci sınıf okuttum. Öğrencinin Türkçe okuryazarlığına baktığımda tabi ki aynı dili konuşabildiğim öğrencilerle ses çalışmalarını, okuma yazma süreci etkili bir sınıf yönetiminde daha hızlı, akıcı geçiyordu. (Ö10)

Sınıf öğretmenlerinden Ö4 kendi etnik yapısının farklı olmasından dolayı yaşadığı güçlüğü şu şekilde belirtmiştir:

...öğretmenin etnik yapısının farklı olması dilde hissedildiğinde sorun yaşanıyor. Kürtçe bilen ile bilmeyen bir öğretmenin arasında okuma yazma eğitimi konusunda elbette farklılıklar var. Dil konusunda sıkıntı yaşamadıkları için okuma yazma etkinliklerinde daha hızlı yol katediyorlar. (Ö4)

Ayrıca yapılan görüşmede öğretmenlerin büyük bir kısmı sınıf yönetimi konusunda yetersiz kaldığından bahsetmiştir. Bu durumla alakalı Ö3 ve Ö10 şu düşüncelerini dile getirmiştir:

...Örneğin; Ankara'da çalışırken sınıf yönetimi sorunu yaşamıyordum ama burada öğrenciye gel diyorum, öğrenci bana bakıyor. (Ö3)

...Burada ise öğrenciyle herşeyden önce doğru ve anlaşılır bir iletişim kaygısı yaşadığımdan sınıf yönetiminde daha fazla zorlandım. (Ö10)

Tablo 4 incelendiğinde öğretmen merkezli güçlüklerden hizmet içi eğitim eksikliği, lisans eğitimindeki eksiklikler ve öğrencinin anadilini bilmemenin en önemli güçlüklerin başında geldiği görülmektedir. Ayrıca Türkiye'de eğitim fakültelerinden farklı anadile sahip

öğrencilere nasıl okuryazarlık kazandırıldığını bilmeden mezun olup araştırmanın yapıldığı yöreye gelen öğretmenlerin, bu bölgedeki öğrencilerle anadil farkı yüzünden sınıf yönetiminde zorlandığı ve ders içi faaliyetlerde kullandığı yönergeleri yeterince anlaşılmadığı görülmektedir.

4. 3. Ebeveyn Merkezli Karşılaşılan Güçlükler

Görüşmeye katılan öğretmenlere “Anadili farklı olan birinci sınıf öğrencilerine Türkçe ilkokuma yazma öğretimi yaparken karşılaştığınız ebeveyn merkezli güçlükler nelerdir?” sorusu sorulmuştur. Bu soru bağlamında öğretmenlerin verdiği cevaplardan kodlar belirlenmiştir. Belirlenen kodlara ilişkin öğretmen görüşlerine Tablo 5’ te şu şekilde yer verilmiştir.

Tablo 5. Ebeveyn Merkezli Karşılaşılan Güçlükler

Katılımcıların Kodu	İlgisiz Veli	Veli ve Çevrenin Okuma Yazma Öğretimine Bakışı	Ebeveynlerin Türkçe Bilmemesi	Velinin Öğrencinin Cinsiyetine Bakış Açısı	Ailenin Öğrenciyle Sürekli Kürtçe Konuşması	Velinin Eğitim Seviyesinin Azlığı
Ö1		√	√	√	√	√
Ö2		√		√		
Ö3	√	√	√	√	√	√
Ö4	√		√	√	√	√
Ö5		√	√			√
Ö6		√	√		√	√
Ö7	√	√	√	√	√	√
Ö8		√				√
Ö9	√					√
Ö10		√	√		√	√
f	4	8	7	5	6	9

Tablo 5’e bakıldığında araştırmaya katılan 10 birinci sınıf öğretmeninden 4’ü velilerin ilgisiz olduğunu, 8’i veli ve çevrenin okuma yazma öğretimine bakış açısından dolayı sorunlar yaşadığını, 7 öğretmen ebeveynlerin Türkçe bilmemesinden dolayı güçlük sorun yaşadığını, 5’i öğrencinin okula devam etmesinde cinsiyet ayrımı yapıldığını, 6 öğretmen de ailenin öğrenciyle sürekli Kürtçe konuşmasını ve 9 öğretmende velinin eğitim

seviyesinin azlığından dolayı birinci sınıfta Türkçe okuma yazma sürecinde sorunlar yaşadığını ifade etmiştir.

Sınıf öğretmenlerinin ebeveyn merkezli güçlüklerde ortak olarak en yoğun ifade ettikleri güçlük veli ve çevrenin okumaya yazma öğretimine bakış açısının olumsuz olmasıdır. Bu duruma ilişkin birtakım öğretmen görüşleri şu şekildedir:

Ebeveynlerin eğitim hakkındaki düşüncesi çocuğun okuldaki başarısını etkilemektedir. (Ö1)

...tabi velilerimin içinde bu bölgede anadilde eğitimin yapılması gerektiğini düşünen aileler de mevcut. Hele de bu yaklaşım çocukları daha geç Türkçe okuma ve yazmaya geçiriyor. Çünkü önyargılı ve kulaktan dolma bilgilerle hareket eden veliler öğrencilerin okuma yazma uygulamalarını olumsuz etkiliyor. (Ö3)

Eğitime önem verilen bölgelerdeki aileler çocuklarına ve onların öğretmenine gerekli desteği sağladığını, bunda gelişimin hızlanmasını ve başarıya ulaşılmasını sağladığını düşünüyorum. Bu bölgedeyse genelde çocuk sadece okul ile sınırlı kalıyor bu durumda çocuğun geç öğrenme, kendini geç ifade etme gibi sorunlar yaşamasına sebep olmaktadır. (Ö8)

Öğrencilerin başarısı için ailenin eğitime bakış açısı çok önemlidir. Eğer aile eğitilmiş ve bilinçli değilse çocuklarıyla yakından ilgilenmediğinden çocuğun okul başarısı da düşük oluyor. Bu da çocuğun okula gelmesinde isteksiz olmasına sebep oluyor. Bu durumda çocuklar maalesef körelip ve okuldan soğuyorlar. (Ö9)

Aile yapısı aslında sadece okuma yazma öğretiminde değil, eğitimin tüm süreci boyunca etkili olan bir unsurdur. Aile eğitimin tamamlayıcı unsurlarından birisi olması bakımından, sacayağının bir üçüncü ayağı olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu ayaklardan birisi sağlam olmazsa eğer sorunlar da meydana gelmektedir. Ailenin eğitime bakış açısı olumsuzsa eğer okuma yazma süreci de sadece öğretmenin çabası ve öğrencinin kapasitesi ölçüsünde devam ettiğinden (aileden diğer eğitime karşı son derece hassas davranan aileler gibi destek gelmediğinden) sorunlar yaşanmaktadır. (Ö10)

Sınıf öğretmenleri anadili farklı öğrencilere Türkçe ilk okuma yazma uygulamaları boyunca çok sık rastladıkları diğer bir güçlüğü de ebeveynlerin çocukla sürekli Kürtçe konuşması olarak dile getirmişlerdir. Bu güçle alakalı görüşler şu şekildedir:

Ailesi tarafından okumaya teşvik edilen, Türkçe okuma yazma öğretimini desteklemek amacıyla öğrencinin yanında Kürtçe konuşmayan velilerim olduğu gibi kendi eğitimine devam edilmesine fırsat tanınmayan ailenin çocukları genelde daha isteksiz olmakta ve aileleri gibi düşündüklerinden onları derse katmakta zorluklar yaşıyorum. (Ö1)

...bazılarıysa uyarılarıma karşı hala Türkçe bilmeyen öğrencilerimin yanında Türkçe konuşarak okur yazarlığa ulaşmak için destek olmuyorlar. (Ö4)

...İsrarla bir grup velim, öğrencilerin yanında Kürtçe konuşuyorlar. Halbuki o kadar uyardım ki bu durumda öğrencinin Türkçe'yi çabuk öğrenemediği konusunda ama pek işe yaramadı. Çünkü okuldan eve giden öğrenci neredeyse hiç Türkçe konuşmadan ertesi gün okula geliyor. Dil pratik yapılmayınca unutuluyor, tıpkı İngilizce öğrenirken olduğu gibi... (Ö7)

Ebeveynlerin eğitim seviyesinin az oluşu boyutunda öğretmenlerin hepsine yakını güçlüklerle karşılaştığını söylemiştir. Bu bağlamda Ö3 şu anlatımı yapmıştır:

Öğrencilerimin ebeveynleri genelde eğitim seviyesi yok denecek kadar az olan bireylerden oluşuyor. (Ö3)

Sınıf öğretmenlerinden 4 tanesi ebeveynlerin ilgisiz tutumlarının anadili farklı öğrencilerin okur yazarlık öğretimi süreci önünde engel teşkil ettiğini belirtmiştir. Bu durum için Ö4 ve Ö10 şunları dile getirmiştir:

...Okadar ilginç ki, bazı veliler sanki öğrenciler ne yaparsa yapsın umrunda değil. (Ö4)

...Bu tür aileler mecburen gönderdikleri için veli toplantılarına bile iştirak etmezler ve çocuklarının durumuyla da çok fazla ilgilenmezler. Üzülerek söylüyorum ki çalıştığım okulda öğrencilerin ailelerinin nerdeyse yarısı bu tip bir görüşe sahip. (Ö10)

Görüşme yapılan öğretmenlerin yarısı ebeveynlerin öğrenciyi okula göndermede cinsiyetçi bakış açısını eleştirerek Ö1 ve Ö3 bu konuda aşağıdaki gibi açıklama yapmıştır:

Ayrıca eğitime önem vermeyen ailelerde, kızlar erkeklere göre daha fazla devamsızlık yapıyorlar. Bu durumun daha çok evde kalıp, ev işlerine yardım amaçlı olduğunu düşünüyorum. (Ö1)

...Bir kısım velim ise Türkçe bilmediği gibi kız öğrencilere zaman zaman devamsızlık yaptırıyorlar. Nedeninin geleneksel yargılar ve anneliğe alıştırmaya olarak görüyorum Öğrenciler gözünden bakıldığında kızlarda zaten okutmayacaklar fikri hakim olduğundan, erkek öğrencilere nazaran daha az çalışıyorlar. (Ö4)

Anadil farkı yüzünden ebeveynlerin Türkçe bilmemesinin öğrenciye okul sürecinde destek olma noktasında eksikliklere neden olduğunu ifade eden 7 öğretmenden Ö3, bu durumu şöyle iletmiştir:

Annelerin çoğu Türkçe bilmediğinden iletişim sorununu çok yüksek boyutta yaşıyorum. Etkili bir öğretmen –öğrenci iletişimi kurmayı yakalayamadığım gibi, etkili bir öğretmen-veli iletişimi de kurabilmiş değilim. Velilerimle konuşacağım zaman öğrencilerden Kürtçe- Türkçe bilen bir tercüman bulmam şart yoksa ne veli beni ne ben veliyi anlayabiliyorum. (Ö3)

Tablo 5 incelendiğinde öğretmenlerin ebeveyn merkezli güçlüklerin odak noktasında ebeveynlerin eğitim azlığı ile velilerin okuma yazma öğretimine olumsuz bakış açısı olduğu görülmektedir. Ayrıca ebeveynlerin, Türkçe bilmemesinin, öğrenciyle sürekli Kürtçe konuşmasının ve öğrencinin cinsiyetine göre okula gidip gitmemesine karar vermesinin de bazı güçlükler olduğu görülmektedir.

4. 4. Okul Merkezli Karşılaşılan Güçlükler

Mülakata katılan öğretmenlerle “Anadili farklı olan birinci sınıf öğrencilerine Türkçe ilkokuma yazma öğretimi yaparken karşılaştığınız okul merkezli güçlükler nelerdir?” sorusu sorulmuştur. Katılımcıların bu soruya verdiği cevaplardan en çok karşılaştıkları sorunlardan oluşan kodlara Tablo 6’da yer verilmiştir.

Tablo 6. Okul Merkezli Karşılaşılan Güçlükler

Katılımcıların Kodu	Okulun Konumu ve Ulaşımı	Okuldaki Araç-Gereç Eksikliği	Okulun Isınma Sistemi	Sınıf Mevcudunun Fazlalığı	Kütüphane, Spor-Konferans Salonu, Yemekhane	Elektrik Kesintisi-İnternet
Ö1		√	√	√	√	√
Ö2		√	√			
Ö3		√	√	√	√	√
Ö4		√	√	√	√	√
Ö5		√	√			
Ö6	√	√	√	√	√	√
Ö7		√	√	√	√	√
Ö8	√	√			√	√
Ö9		√	√			
Ö10		√	√	√	√	√
f	2	10	9	6	7	7

Tablo 6 incelendiğinde öğretmen görüşlerine göre okul merkezli karşılaşılan güçlükler, okulun konumu ve ulaşımından, okuldaki araç-gereç eksikliğinden, okulun ısınma sisteminden, sınıf mevcudunun fazlalığından, kütüphane, spor-konferans salonu ve yemekhane eksikliği, elektrik kesintisi ve internet yoksunluğundan yaşandığını belirtmişlerdir. Katılımcılardan, 10 katılımcının 10’u okuldaki araç- gereç eksikliğinden, 2’si okulun konumu ve ulaşımından dolayı okuma yazmaya sürecinde zorluklar yaşadığını ifade ederken, 9 katılımcı ısınma sisteminin, 7’si kütüphane, spor-konferans salonu ve yemekhane eksikliğinin ve 7’si de elektrik kesintisi ve internet yokluğunun, 6 öğretmen de öğrenci sayısının fazlalığının ortaya çıkardığı sorunları belirtmiştir.

Sınıf öğretmenleri ortak bir görüş etrafında birliktelik oluşturarak, en yoğun okul merkezli en güçlüğü araç-gereç yoksunluğu olarak belirtmişlerdir. Bu durumla alakalı Ö1, Ö7 ve Ö9 şunları dile getirmiştir:

Okulumuzda herhangi bir teknolojik araç gereç bulunmuyor. Benimde sene başında bilgisayarım yoktu diğer arkadaşlara nasıl ders işlediklerini sorduğumda kendi bilgisayarlarıyla işlediklerini öğrendim. Bende hemen bilgisayar aldım. (Ö1)

Teknoloji açısından buradaki öğrenciler çok şanssız. Sanırım köy okulunda okumanın dezavantajı bu durum. Kalabalık küçük bir sınıfta, sadece okuma yazma değil Türkçe'yi dil olarak öğretmeye çalışırken, her öğrenciye maksimum süreyi ayırmaya çalışıyorum ama bence yetersiz kalıyor. Araç gereç donanımı konusunda maalesef eksik. En çok kullandığım benim bilgisayarım ama projeksiyonsuz etkinlikleri yapmaya çalışıyorum. (Ö7)

Teknolojik hiçbir araç gereçimiz olmadığından kendi bilgisayarımı okula götürmek zorunda kalıyorum. Sesi hissettirme çalışmalarını bilgisayardan hem dinletip, hem de izleterek yaptırıyorum, çok faydalı oluyor. Çünkü her öğrenci de hitap ettiğim zeka türü farklı. (Ö9)

Okulun ısınma sistemi de öğretmenlerimizin büyük çoğunluğunun eleştirdiği bir okul merkezli güçlük olarak görülmektedir. Bu noktada Ö1 ve Ö9 şunları belirtmiştir:

...fakat uzun süren kış aylarında, soba yakmaya zaman ayırmam da gerekmekte. Durum bu şekilde olunca da her öğrenciye ayrılan süre mecburen azalmakta. Öğrencilerimle teneffüs dahil ayırabildiğim maksimum sürelerde bireysel olarak ilgilenmeye çalışıyorum. (Ö1)

Bence ısınma sisteminin yani ders yapılan ortamın sıcaklığının öğrencinin sesleri, harf yönlerini kavrayabilmesi ile alakası var. Öğrenci mont giymeden daha sıcak bir sınıfta tüm algısını okuma yazma çalışmalarına daha rahat veriyor. Ama biz soba kullandığımız için kar yağışıyla birlikte okuma yazma öğretim sürecinde daha zorlanıyoruz. (Ö9)

Okulun konumunun uzak oluşunu 2 öğretmen okul merkezli güçlük olarak nitelendirmiş ve bu konuda şunları dile getirmişlerdir:

Evi okula uzak olan öğrencilerim var, çoğu zaman derse geç kalıyorlar. (Ö6)

Okul uzakta ve ulaşım sıkıntılı. Ailelerin hava şartlarına bağlı olarak çocukları okula göndermeme durumları oluyor. Eğitim aksadığı gibi öğrenme tam olarak da gerçekleştirilemiyor. (Ö8)

Öğretmenlerin büyük bir kısmı sınıftaki öğrenci sayısının fazlalığını ve kütüphane, spor ve konferans salonu ile yemekhanenin yoksunluğu okul merkezli güçlükler olarak belirtmiştir. Bu konudaki bazı öğretmen görüşleri aşağıdaki gibidir:

Sınıf mevcudum 39 ve benim öğrencilerimin içinde hiç Türkçe bilmeyenler de var. Öğretmen olarak hem planı takip etmem, hem ses temelli cümle yöntemine uygun olarak ilk okuma yazma öğretimini gerçekleştirmem, hem etkinlikleri tam ve faydalı bir şekilde tamamlamam, hem de her öğrencimle bireysel olarak ilgilenmem gerekiyor. Ek olarak aktivite yapabileceğimiz bir salonumuz yok, bu mevcutla küçük sınıfta etkinlikler yapmaya çalışıyoruz. (Ö8)

Bizim yaşadığımız dil sorunu bir de sınıfın öğrenci sayısı ile birleşince, öğrencilere ayırabildiğim sürece üzgünüm ki az oluyor. (Ö4)

Okul bir kütüphaneye sahip değil benim sınıfta oluşturabildiğim kadarı var ancak. 23 nisan için çalışmalar yapmak istiyorum ama salon yok. (Ö8)

Okulda öğrencilerin acıktığında yemek yiyebilecekleri bir yemekhane ya da sürekli devam eden kış aylarında kullanabileceğim bir spor salonu yok. (Ö9)

Tablo 6 incelendiğinde okul merkezli güçlüklerle ilgili öğretmenlerin araç-gereç ve donanım eksikliği ve okulun ısınma sisteminin sobayla sağlanmasından dolayı güçlükler yaşandığını dile getirmiştir. Ayrıca öğretmenler okulun konumu ve öğrenci sayılarının fazlalığı ile alakalı güçlükleri de söylemişlerdir.

4. 5. Ses Temelli Cümle Yönteminden Dolayı Karşılaşılan Güçlükler

Mülakata katılan öğretmenlerle “Anadili farklı olan birinci sınıf öğrencilerine Türkçe ilkokuma yazma öğretimi yaparken ses temelli cümle yönteminden dolayı karşılaştığınız güçlükler nelerdir?” sorusu sorulmuştur.

Katılımcıların bu soruya verdiği cevaplardan en çok karşılaştıkları sorunlardan oluşan kodlara Tablo 7’de yer verilmiştir

Tablo 7. Ses Temelli Cümle Yöntemi Merkezli Güçlükler

Katılımcıların Kodu	Seslerin Sonunda “E” ve “I” Varmış Gibi Okuma	Sesleri Birleştiremem	O -U Sesi, B –D Sesi, ve Ü-Ö Sesi Karıştırma	Hecelemeyi Doğru Yapamama	Sesi Doğru Söyleyememe	Açık Hecede Zorlanma	Öğrenilen Sesi Çabuk Unutma	Okuduğunu Anlama Sorunu	Düşük Okuma Hızı	Göz Sıçrama Alanının Daralması	Evde Ses Tekrarı Yapılmaması
Ö1	✓	✓	✓		✓		✓	✓	✓		✓
Ö2			✓						✓	✓	
Ö3		✓	✓	✓	✓	✓			✓		✓
Ö4		✓	✓	✓	✓	✓		✓	✓		✓
Ö5		✓	✓		✓			✓	✓		✓
Ö6	✓	✓	✓	✓	✓	✓		✓	✓		✓
Ö7		✓	✓		✓	✓		✓	✓	✓	✓
Ö8	✓	✓	✓		✓	✓		✓	✓	✓	✓
Ö9	✓		✓						✓	✓	✓
Ö10		✓	✓		✓	✓	✓	✓	✓		✓
f	4	8	10	3	8	6	2	7	10	4	9

Görüşme yapılan birinci sınıf öğretmenlerinden hepsi ses temelli cümle yöntemi ile yaptıkları Türkçe ilkokuma yazma öğretimi sürecinde güçlüklerle karşılaştıklarını belirtmişlerdir. 10 öğretmenin hepsi öğrencilerde düşük okuma hızı sorunu yaşadığını ve o-u sesi, b-d sesi ve ö-ü seslerinde karıştırma sorunu gördüklerini ifade etmişlerdir. Ayrıca 4 katılımcı, öğrencilerin seslerin sonunda "e" ve "ı" harfi varmış gibi okuma yaptığını, 8'i öğrencilerin hem sesleri birleştirmede, hem de sesi doğru söyleme boyutunda sorun yaşadıklarını, 3'ü hecelemeyi doğru yapmama, 6'sı açık hece kurmakta, 2'si öğrenilen sesin çabuk unutulmasında, 4'ü göz sıçrama alanının daralmasında, 9 öğretmen öğrencinin evde ses tekrarı yapmamasını ve 7'si metinlerde okuduğunu anlamada zorluk yaşadığını belirtmişlerdir.

Görüşmeye katılan öğretmenlerin hepsinin öğretim yöntemi merkezli yaşadığı en yoğun sorun öğrencilerin yerel söyleyişten dolayı bazı sesleri karıştırması şeklinde görülmektedir. Bu bağlamda durumu Ö3 aşağıdaki gibi ifade etmiştir:

Çocuklar sesleri çıkardıklarında o kadar farklı oluyor ki bende anlamak için zorlanıyorum ne dedi acaba diye. Mesela okul yerine okul diyorlar. Yerel ağzın vermiş olduğu bir gereksiz sı eki var. Hemen onu da söyleyeyim. Bir öğrencim Türkçe'yi hala tam anlamayan Ayşe için bana şöyle dedi."Üretmenim Ayşe'nin başısı ağrıyumuş" o'lar u, ö'ler ü, olur olmaz gelen 'sı'lar. Sürekli düzeltiyorum. (Ö3)

Tüm öğretmenlerin aynı görüş etrafında toplandığı diğer bir güçlük ise göz sıçrama alanının daralması ve 4 öğretmenin ifade ettiği düşük okuma hızı şeklinde olmuştur. Bu konudaki bazı öğretmen görüşleri şu şekildedir:

Genel olarak sınıfımda Kürtçe-Türkçe dil olayını az yaşıyor olsam da, (ki bunun nedeni öğrencilerimin birinci sınıfa başlamadan önce okul öncesi eğitimi almış olması), yine de sanırım şu göz sıçraması dediğimiz olayın ses temelli öğretimde yaşanmaması yüzünden geneli yavaş okuyor. (Ö2)

...Bu yöntemle öğrenci okuyor ama hiç hız kazanamadan. Üniversiteden hatırladığım kadarıyla göz sıçraması diye bir olay var. Ne kadar geniş yazıda okuma yaparsan göz daha rahat hareket ediyor, okuma da hızlanıyor. (Ö8)

Sınıf öğretmenlerinin yarıdan fazlası öğrencilerin sesleri doğru olarak birleştirme boyutunda sorun yaşadığını belirtmiştir. Konuyla alakalı öğretmen görüşleri şu şekildedir:

Sesleri olması gerektiği gibi birleştiremiyorlar. Benim öğretmeye çalıştığım sesi çıkaramayan öğrencilerime bol bol tekrar bire bir ilgi yapmak zorunda kalıyorum. (Ö4)

Katılımcılar öğrencilerin yöntem merkezli olarak yaşadığı güçlüklerde seslerin sonunda –e ve –ı sesi varmış gibi okuduklarını ifade etmişlerdir. Ö1 ve Ö10 bu durumla alakalı şunları dile getirmiştir:

Ayrıca velilerin yanlış öğretilerine bağlı sessiz harflerin yanında e sesi varmış gibi söylüyorlar. Öğrenci nane kelimesini neanee şeklinde okuyor... (Ö1)

Bu yöntemin anadili farklı olan öğrencilere uygun olmadığını düşünüyorum. Öğrenciler bir şekilde unutarak yanlış heceleyip, yanlış sesleri çıkararak, hatta sessiz harflerin yanında ı harfi varmış gibi okuyarak da olsa okumayı öğrenebiliyor. Fakat asıl problem burada başlıyor zaten. Öğrencinin Türkçe kelime dağarcığı o kadar az ki ne okuduğunu bilmeden anlamadan okumaya çalışıyor. (Ö10)

Öğretmenlerden 6 tanesi öğrencilerin kapalı hecelerden ziyade açık hecelerde zorlandığıyla ilgili fikir beyan etmiştir. Bu durumla alakalı Ö4 şunları belirtmiştir.

Açık heceleri kavramakta çok zorlanıyoruz. Örneğin, “el” hecesinde gayet iyiyken “le” hecesini öğrenmeye başladığımızda tamamen karıştırmaya başlıyorlar. Okumaya geçildiğinde de, çocuklar Türkçe bilmediğinden ne okuduklarını anlamadan okuyorlar... (Ö4)

Tablo 7 frekanslar boyutunda incelendiğinde katılımcıların ses temelli cümle yönteminden dolayı özellikle farklı anadile sahip öğrencilerde sağlıklı bir öğrenme ve öğretme süreci sunmadığını belirttikleri görülmektedir. Öğretmen görüşlerinden özellikle öğrencilerin anlama ve sesi söyleme boyutlarında güçlüklerle maruz kaldığı anlaşılmaktadır.

4. 6. Bitişik Eğik Yazıdan Dolayı Karşılaşılan Güçlükler

Mülakata katılan öğretmenlere “Anadili farklı olan birinci sınıf öğrencilerine Türkçe ilkokuma yazma öğretimi yaparken bitişik eğik yazıdan dolayı karşılaştığınız güçlükler nelerdir?” sorusu sorulmuştur. Görüşme yapılan sınıf öğretmenlerinin bu soruya verdiği cevaplardan en çok karşılaştıkları sorunlardan oluşan kodlara Tablo 8’de yer verilmiştir

Tablo 8. Bitişik Eğik Yazı Merkezli Güçlükler

Katılımcıların Kodu	Kendi Yazdığını Okuyamama	Estetik Kaygısından Sürekli Silme İhtiyacı	Dik Temel Harfe Özenme ve Okuyamama	Harfleri Yanlış Bağlama	Ders Kitaplarının Yetersizliği
Ö1	√	√	√	√	√
Ö2			√		√
Ö3		√	√	√	√
Ö4		√	√	√	√
Ö5			√		√
Ö6	√	√	√	√	√
Ö7		√	√		√
Ö8	√	√	√		√
Ö9	√	√	√		√
Ö10			√	√	√
f	4	7	10	5	10

Tablo 8 incelendiğinde görüşme yapılan öğretmenlerin verdiği cevaplardan elde edilen kodlar; öğrencinin kendi yazdığını okuyamaması, estetik kaygısından sürekli silgi kullanması, dik temel harfe özenme ve okuyamama ile harfleri yanlış bağlama boyutunda zorlanma ile ders kitaplarının yetersizliği şeklinde oluşturulmuştur. Katılımcılardan 10 öğretmenin 10'u öğrencilerin dik temel harfe özenme ve okuyamama sorunu yaşadıklarını ve ders kitaplarının bu konuda yetersiz olduğunu belirtmiştir. 4 öğretmen öğrencilerin kendi yazdıklarını okuma aşamasında zorlandığını, 7'si estetik kaygısından dolayı sürekli silgi kullanıldığını ve 5 öğretmen de harfleri yanlış bağlama noktasında zorluklar yaşadığını ifade etmiştir.

Görüşme yapılan öğretmenlerin hepsi bitişik eğik yazı merkezli güçlüklerde öğrencilerin dik temel harflerle karşılaştıklarında özenme ve sonucunda okuma problemi yaşadığını belirtmiştir. Bu güçlükle alakalı öğretmen görüşlerinden birkaçı şu şekildedir:

...fakat öğrenciler alışıya, okuma sürecini ilerlettiğimizde çevresinde karşılaştığı ve yazmaya istekli olduğu düz yazı tekrar yazıların bozulmasına neden oldu. (Ö4)

Öğrenciler düz yazıyla karşılaştıklarında yani dik temel harflerle yazılmış yazıları gördüklerinde, bu tarz yazma heyecanına kapılıyorlar. Bunun sonucu olarak yazılar oldukça bozuluyor. Kendi yazdıklarını bile okuma güçlüğü çekiyorlar. (Ö6)

Öğrencilerim sadece sınıftaki çalışmalarda ve ders kitaplarımızda bitişik eğik yazıyı görüyor. Bunun dışında okul sonrası buradaki çocukların dünyaya açılan tek ve en önemli pencereleri televizyon, televizyonda dik temel harflerle yazılmış yazıları görüyorlar. İşte tam bu noktada problem başlıyor. Öğrenci kendi yazdığı yazıdan farklı bir yazıyı farkettiği anda dik temel harfleri deneme girişimine başlıyor. Sonrası bozulan yazılar, bitişik eğik yazıyla yazıldığında okunan fakat dik temel harflerle yazıldığında okunamayan yazılar. Bence dik temel harflerle ilk okuma yazmaya geri dönmeliyiz. (Ö9)

Bütün öğretmenler ders kitaplarının bitişik eğik yazı noktasında yetersiz kaldığını beyan etmiştir. Bu yönde Ö10 şunları söylemiştir:

Ders kitabımızdaki çalışma çizgilerimiz yetersiz. Harfi tam ve doğru yapamadıklarından dolayı eğik yazıda çok güçlük çekiyorlar. Ayrıca eğik yazı yazmak hem biz öğretmenlerde, hem de öğrencilerde adaptasyon sorunu yaşıyor. (Ö10)

Görüşme yapılan katılımcılardan 7 tanesi öğrencilerin bitişik eğik yazının estetik kaygısı oluşturduğunu ve sürekli silgi kullanma ihtiyacını tetiklediğini belirtmiştir. Bu doğrultuda Ö1 ve Ö7 şunları ifade etmiştir.

Bitişik eğik harfler kullanılarak yapılan okuma yazma bol estetik kaygılı, sürekli silgi kullanılan bir yazı çeşidi olarak gözüke de ilk okuma yazma öğretimi sürecinden sonra öğrenciler dik temel harflerle olan yazılarda okuma zorluğu çekiyorlar. (Ö1)

Bazı öğrencilerimde ciddi boyutta en güzel yazı yazma sorununu yaşıyorum. Bitişik eğik yazıyı en güzel ben yazmalıyım diye defalarca silip, tekrar yazıyorlar. Neticesinde de dikte çalışmalarında geride kalıyorlar. (Ö7)

Katılımcılar öğrencilerin bitişik eğik yazıda harfleri yanlış bağladıklarını belirtmiştir. Katılımcı sınıf öğretmenlerinden Ö6 ve Ö10 bu durum için şunları ifade etmiştir.

Harflerin yönleri değişmeye başlıyor, büyük harfler tamamen formunda çıkıp eğri büğrü yazılara dönüşüyor. (Ö6)

Bitişik eğik yazıyı ilk öğretirken öğrencilerim harflerin bağlantılarında epeyce zorlandılar. (Ö10)

Tablo 8'e göre öğretmenlerin bitişik eğik yazı merkezli yaşadığı güçlükler incelendiğinde bitişik eğik el yazınının, öğrencilere uygun olmadığı ifade edebiliriz. Özellikle katılımcılar yazı stiline öğrencide estetik kaygı oluşturduğundan sürekli yazdıklarını silmesine ve harflerin yazımında yanlış bağlamalarına sebep olduğunu ve okul dışında televizyon, telefon ya da tabelalarda dik temel harflerle yazılmış yazılarla karşılaşması, öğrencinin kendinde kodladığı yazı stilini tamamen karıştırmasını sağladığı doğultusundadır.

4. 7. Türkçe Okuma-Yazma Öğretiminde Öğretmenlerin Yaptığı Uygulamalar

Görüşme yapılan sınıf öğretmenlerine “Anadili farklı olan birinci sınıf öğrencilerine Türkçe ilkokuma yazma öğretimi sürecinde sorunları ortadan kaldırmak için başvurduğunuz uygulamalar nelerdir?” sorusu sorulmuştur. Katılımcıların bu konu hakkında yaptığı uygulamalar Tablo 10'da gösterilmiştir.

Tablo 9. Türkçe Okuma-Yazma Öğretiminde Öğretmenlerin Uygulamaları

Katılımcıların kodu	Ev ziyaretleri Yapma	Görsel Materyal Kullanma	Kısa Ve Anlaşılır Cümleler Kurma	Kürtçe Günlük Konuşma Kalıplarını Öğrenme	Hikaye Okuma Tekerleme ve Şarkı Ezberleme, Drama	Öğretmen-Öğrenci Okuma Saati	Çalışma Kağıtları Hazırlama	Tekrar Nitelikli Ev Ödevleri	Akran Öğretimi Kullanma	Veli Öğretmen İş Birliğini Sağlama	Sınıfta Türkçe Kullanma Kuralı	Bilgisayar Kullanma- Çizgi Film İzletme
Ö1	✓	✓	✓		✓		✓		✓	✓		✓
Ö2	✓	✓	✓	✓		✓			✓	✓		
Ö3	✓	✓		✓	✓			✓	✓	✓		✓
Ö4	✓	✓							✓	✓		✓
Ö5	✓	✓			✓	✓		✓	✓	✓		✓
Ö6	✓	✓					✓		✓	✓		✓

Tablo 9'un devamı

Katılımcıların kodu	Ev ziyaretleri Yapma	Görsel Materyal Kullanma	Kısa Ve Anlaşılır Cümleler Kurma	Kürtçe Günlük Konuşma Kalıplarını Öğrenme	Hikaye Okuma Tekerleme ve Şarkı Ezberletme, Drama Öğretmen-Öğrenci Okuma Saati	Çalışma Kağıtları Hazırlama	Tekrar Nitelikli Ev Ödevleri	Akran Öğretimi Kullanma	Veli Öğretmen İş Birliğini Sağlama	Sınıfta Türkçe Kullanma Kuralı	Bilgisayar Kullanma - Çizgi Film İzletme	
Ö7	✓	✓			✓			✓	✓		✓	
Ö8	✓	✓	✓		✓		✓	✓	✓		✓	
Ö9	✓	✓		✓		✓		✓	✓		✓	
Ö10	✓	✓						✓	✓	✓	✓	
f	10	10	3	3	5	2	3	3	10	10	1	8

Tablo 9 incelendiğinde katılımcıların Türkçe okuma yazma öğretiminde karşılaştıkları zorlukları aşabilmek için seçtikleri uygulamalar görülmektedir. 10 sınıf öğretmeninin hepsi ev ziyaretleri yaptığını ve veli öğretmen iş birliğini sağladığını ayrıca görsel materyaller kullandığını, 3'ü öğrencilere kısa ve anlaşılır cümleler kurduğunu, 3'ü Kürtçe günlük konuşma kalıplarını öğrenip kullandığını, 5 katılımcı hikaye okuma, tekerleme ve şarkı ezberletme ile drama tekniğini kullandığını, 2'si öğretmen-öğrenci okuma saatini uyguladığını, 3 öğretmen çalışma kağıtları hazırladığını ve diğer 3 katılımcı öğrencilere tekrar nitelikli ev ödevleri verdiğini, 1 katılımcı sınıfta Türkçe kullanma kuralını koyduğunu, 8'i bilgisayar kullanma ve çizgi film izletme yoluna gittiğini ve 10 katılımcının tümü akran öğretimini kullandığını belirtmiştir.

Görüşme yapılan bütün birinci sınıf öğretmenleri Türkçe okuma yazma öğretiminde en yoğun olarak başvurduğu uygulamalardan birinin görsel materyal kullanma olduğunu belirtmiştir. Bu konuyla ilgili bazı katılımcılar şu ifadeleri belirtmişlerdir:

Bunun dışında ilk okuma yazma sürecinde, Türkçe'yi hiç bilmeyen öğrencilerim için resimli kartlar ve müzikli görsel materyalleri kullandım. Çok etkili oluyor (Ö1)

Resimli kartlar ile kelime ve kavram öğretimini kullandım. Çok fazla da yararını gördüm. (Ö2)

Diğer meslektaşlarımın dışında farklı bir yöntem uygulamıyorum. Genelde resimli kartlar ve bilgisayardan yararlanıyorum, bunun dışında seslerin verilisinde sesi doğru ve çabuk kavramalarına çalışıyorum. (Ö4)

Katılımcı 10 öğretmende anadili farklı öğrencilerle yaptığı okuma yazma öğretiminde akran yardımından faydalandığını dile getirmiştir. Bu durumla ilgili Ö1, Ö3, Ö6 ve Ö8 şunları dile getirmiştir:

Türkçe bilen öğrenciler benim elim ayağım olmuş durumda. Onlar benim hiç Türkçe bilmeyen öğrencilerle aramda yabancı dil sözlüğüm gibiler. (Ö1)

Türkçe bilen öğrencilerden akran yardımı almak durumunda kaldım. (Ö3)

...akran öğretiminden yüksek düzeyde faydalandığımı düşünüyorum. Çünkü Kürtçe bilmediğim için ilk etapta iletişimin yegane yolu Türkçe bilen öğrencilerimin akran yardımlaşmasını sağlamasıyla gerçekleşti. (Ö6)

Türkçe bilen öğrencilerimin yardımlarıyla adı akran eğitimi olan yöntemi çok kullandım. Akran öğretimini sanırım bu bölgede çalışıp, dil bilmediği için kullanmayan öğretmen yoktur. (Ö8)

Sınıf öğretmenlerinin hepsinin ev ziyaretleri yaptığını ve veli işbirliğine önem verdiğini doğrultusunda ortak fikir beyan ettikleri görülmektedir. Bu durumla alakalı ifadeler şu şekildedir:

Velilere ev ziyaretlerine gidip, hem öğrencimin ailesini tanıdım, hem de kendimi tanıtarak evde Türkçe bilen kişilerden çocukla sürekli olarak Türkçe konuşmalarını, Türkçe çizgi filmler izletmelerini istedim. Böylece evde en azından Türkçe'ye kulak aşinalığı sağlanmalarına çalıştım ama velilerimin çoğu bu durumu pek önemsemedi. (Ö3)

...ailelerle sürekli iş birliği içinde olup, nerdeyse bütün velilerime ev ziyaretlerinde bulundum. Çok işe yaradı. Beni ve okulu bu davranışımınla daha da önemsediklerini hissediyorum. (Ö6)

İlk yaptığım veli toplantısında velilerle anadili farklılığı yani Kürtçe bilen öğrenci ile Türkçe bilen öğretmenin, Türkçe okuma yazma öğretimi sürecinden konuşmak oldu. Özellikle Türkçe bilen ailelerin evde Türkçe konuşmalarını istedim, fakat sorun böyle çözülecek gibi değildi velilerden de hiç bilmeyenler vardı. (Ö8)

Ailelere veli ziyaretleri, veli toplantıları yaparak çocuk okula gelmeden önce Türkçe öğretilmesinin gerekliliğini ve yaşanan zorlukları anlattım. Bu noktada ailenin Türkçe bilmemesi üstüne birde okusa ne olacak mantığıyla ilgisizliğiyle karşılaştım. (Ö9)

Katılımcı öğretmenlerden 8 tanesi anadil farkında oluşan anlama, kelime bilmeme gibi güçlüklerle ilişkin, öğretim boyunca yaptığı uygulamalarda bilgisayarını etkin kullandığını belirtmiştir. Bu konu hakkında Ö1, Ö6 ve Ö8 şunları söylemiştir:

Ayrıca öğrencilerimin Türkçelerinin gelişmesi için teknolojik imkanlardan yararlandım. Bilgilendirici ve eğlenceli çizgi filmler izlettim. (Ö1)

Ayrıca öğrencilerin anadili farklı olduğu için sesi en güzel şekilde kavratmada bol bol teknolojiden yararlandım. Okulun imkanları el verdiğince görsel ve işitsel etkinliklerin çok olduğu, Ayrıca bol bol düzeylerine uygun Türkçe film ve animasyon izlettim. (Ö6)

Kullandığım yöntemden ziyade bol bol teknolojiyi ilk okuma yazmaya dahil etmeye çalışıyorum. Çünkü öğrenciler hem görerek hem de sesli olarak duyarak daha iyi kavriyorlar. (Ö8)

Görüşme 3 öğretmen anadil farkının yarattığı okuma yazma problemini en aza indirmek için kısa ve anlaşılır cümleler kurarak öğrencilerle iletişim kurduğunu belirtmiştir. Bununla alakalı Ö1, Ö2 ve Ö9 görüşleri şu şekildedir:

Öğrenci ile anlaşabilmek için kısa ve anlaşılır cümleler kurmaya özen duyarak, anlattıklarımı kendim yaparak gösterdim. (Ö1)

Öğrencilerle iletişim konusunda yaşanan problemlerde, onları çok fazla zorlamamaya özen gösterdim. Zamanın akışına bıraktım. Anlayabilecekleri daha basit ve net cümleler kurmaya özen gösterdim. (Ö2)

Doğu ve güneydoğuda genelde aileler kalabalık olduğu için çocuklarıyla yeterince ilgilenemiyorlar. Okula gelen çocukların bize yaklaşımından bunu anlıyoruz. Hepsisi de sevgiye ve ilgiye muhtaçlar. Bu nedenle öğretmenin şefkatli ve sabırlı olması gerekiyor. Sınıfta en çok kullanacağım kelimeleri seçerek ve aynı kelimeleri kullanmaya dikkat ederek bu kelimeleri anlamlarıyla birlikte öğrettim. (Ö9)

Görüşmede sadece Ö10 sınıfta Türkçe kullanma kuralını uyguladığını belirterek şunları dile getirmiştir:

Sınıfta ve okulda sadece Türkçe kullanmayı bir kural olarak belirledim. Öğrencilere her akşam haberleri izlemelerini ve bu haberleri günün ilk dersinde sınıfta anlatmalarını istedim. (Ö9)

Yapılan görüşmede öğretmenlerden 3 tanesi öğrencinin anadili olan Kürtçe'ye ait günlük konuşma kalıplarını öğrenip, kullandığını belirtmiştir. Bu durumu Ö3 şu biçimde açıklamıştır:

Ama öğrencinin daha da gayret sarfetmesini sağlayan en önemli yöntem, öğrenci sevildiğini, değer verildiğini, hata yapmaktan korkmaması gerektiğini, dersine sorumluluğu olduğu için çalışması gerektiğini bilmesidir. Bende onlara değer verdiğimi Kürtçe günlük konuşma kalıplarını öğrenip, kullanmakla gösterdim. Ben Kürtçe konuştuğum için onlarda Türkçe öğrenmeye daha da heveslendiler. (Ö3)

Öğretmenlerin yarısı Türkçe okuma yazma boyunca yoğun olarak hikaye okuma tekerleme ve şarkı ezberletme, drama yaptırma gibi teknik ve faaliyetlere bolca yer verdiğini belirterek bu konu ile alakalı şunları ifade etmiştir:

...fakat Türkçe'yi birazda olsa bilen ama yeterli seviyede olmayan öğrencilerim için hikâye anlatma, tekerleme ezberletme, şarkı ezberletme, drama yapma çok etkili oldu. (Ö1)

Drama en etkili yöntemlerden biri Hikayeleştirme, müzikten faydalanma, görsel araç ve gereçlerde oldukça etkili oluyor. Çocuk şarkılarından faydalandım, özellikle el

kol hareketleri ile desteklenen şarkıların ezberlenmesi kolay oldu hem de temel kavramların bu sayede zihinlerinde yer etmesini sağladım. (Ö3)

Öğrencilerime bazı öğretim tekniklerini derse katarak okuma yazma çalışması yaptığımda daha faydalı olduğumu düşünüyorum. Belleklerinde öğrendikleri tüm sesler daha kalıcı oluyor. En çok hikaye ve drama kullanıyorum. Çünkü anadil farklı boyutundaki sorunu bu şekilde aza indirgeyebiliyorum. (Ö5)

Ayrıca öğretmenlerimizden yapılan diğer okuma yazma öğretim uygulamaları olarak çalışma kağıtları hazırlamanın, tekrar nitelikli ev ödevinin ve öğretmen-öğrenci okuma saatinin öğrencilere faydalı bulanlar olduğu görülmüştür. Bu noktadaki bazı öğretmen görüşleri şu yöndedir:

Okuldaki sesleri çabuk unutmamaları için tekrar mahiyetinde ödevler verdim. Böylece birkaç kelime öğrenen çocuk kendine güvenerek öğrenmek için çabaladı. (Ö3)

Öğrencilerimin öğrendiklerini tekrar etme boyutunda problemleri var. Bende kendi imkanlarımla çalışma kağıtları hazırladım. Hem eğleniyorlar, Hemde tekrar etmiş oluyorlar... (Ö5)

Kitap okuma alışkanlığını kazandırmak için okuma saati yapıyoruz. Öğrencinin kitap okuyan bir büyük olarak gördüğü tek örneği sanırım benim,... (Ö4)

Kavradıklarını da dramayla pekiştirince unutmaları daha da zorlaşıyor, bunun için de küçük çaplıda olsa ev ödevleri vermeye yöneldim. Yani daha basit ve daha anlaşılır bir şekilde, zaman sınırı olmadan ses hissettirme-kavratma çalışmaları yaptım. (Ö8)

Tablo 9 incelendiğinde görüşmeye katılan birinci sınıf öğretmenlerinin Türkçe ilkokuma yazma öğretimi sürecinde öğrencilerin anadilini bilmemelerinden dolayı en sık başvurdukları uygulamaların başında akran öğretimi yani tercüman öğrenci kullanma, bilgisayar destekli görsellere öncelik verme ve veli ile işbirliği yapma olduğu söylenebilir. Ayrıca öğretmenlerin öğrencinin anadilindeki günlük konuşma kalıplarını öğrendiği, kısa ve anlaşılır cümleler kullandığı, drama yaptırma, şarkı ezberletme ve hikaye okutma gibi bir çok faaliyetten yararlandıkları, tekrar amaçlı ev ödevlerine, çalışma kağıtlarına ve okuma saati uygulamalarına başvurdukları da görülmektedir.

5. TARTIŞMA

Bu bölümde, anadili farklı ilkokul birinci sınıf öğrencilerine Türkçe ilkokuma yazma öğretiminde karşılaşılan güçlüklerin öğretmen görüşleriyle incelenmesine dayalı olarak ulaşılan bulgular bu konu doğrultusunda olan alanyazınla ilişki kurularak tartışılmıştır.

Ulaşılan bulgular doğrultusunda sınıf öğretmenlerinin öğrenci merkezli güçlük olarak gördükleri, öğrencinin Türkçe'yi anlamlandıramaması ve kendilerini doğru ifade edememeleri olarak karşımıza çıkmaktadır. Öğretmenlerin genel fikrine göre, farklı anadile sahip olan çocuklar, Türkçe kelimelerin karşılık olarak ne anlama geldiğini bilmedikleri için Türkçe kelimeleri anlamlandırmada sorun yaşamakta oldukları yönündedir. Yiğit (2009) çalışmasında ana dili Türkçe olmayan öğrencilerin, özbenliklerini ifade etmekte sıkıntılar yaşadıklarını saptamıştır. Bu çalışma yapılan araştırmayı destekler niteliktedir. Sarı (2001), yaptığı çalışmada ana dili eğitim dili olmayan, çocukların okulda yaşadığı zorlukları belirtirken, kendini ifade edememe durumunu da yaşanan zorluklardan biri olarak belirtmiştir. Bu bulgu, elde edilen araştırma bulgusunu desteklemektedir. Gözüküçük (2015), tarafından yapılan çalışmada anadili Türkçe'nin dışında olan öğrencilerin ilkokulda Türkçe okur-yazarlık öğretiminde problemlerle karşılaştığını ifade etmiştir. Ayrıca Morales, Calvo ve Bialystok (2013) çalışmasında ana dili farklı olan öğrencilerde, tecrübenin gelişimin rotasını çizebilmenin ve zihni biçimlendirmede çok etkili olduğu sonucuna varmıştır. Bu durum, anadili Kürtçe olan birinci sınıf öğrencilerinin Türkçeyle tanışıklığı az olduğunu için anlamlandırma ve ifade etmede dil yetersizliğinden dolayı güçlükler yaşadığını ve etkili iletişimin sağlanamadığını göstermektedir.

Araştırmada katılımcı birinci sınıf öğretmenlerinin kanıları doğrultusunda olan verilerde, öğrenciden dolayı en sık rastlanan güçlükler arasında; gelişim alanlarındaki yetersizlik, anlama ve kavrama gibi bilişsel faktörlerde sorun ve kelime hazinesinin azlığı bulunmaktadır. Katılımcı öğretmenler Kürtçe anadile sahip öğrencilerin birinci sınıfa başlamadan önce Türkçe dil gelişimlerini tamamlayamadıklarından, birbirleriyle ilişkili olan zihinsel gelişim, fiziksel gelişim, sosyal- duygusal gelişimlerini tam anlamıyla sağlayamadıklarını güçlük olarak nitelendirmişlerdir. Temizyürek (2008), çocukta gelişimin birer kolları olan fiziksel, zihinsel, dil ve psikolojik gelişim birbirlerinden etkilenen ve birbirlerini aynı zamanda ilerleten ya da birinde oluşan bir gelişim alanında meydana gelen sorunun diğer gelişim alanlarına aktarıldığını aktarmıştır. Çelenk (2007) eğitim programları konusunda insan gelişiminin düzeylerinin temele alındığını ve bu temelle biçimlendirildiğini ifade etmiştir. İnsan organizmasının kendinden beklenen bir davranışı gerçekleştirebilmesi için o davranışın gerektirdiği biyolojik olgunluğa ve hazır bulunuşluk düzeyine ulaşması

gerekmektedir. Okuma yazma gibi yaşam boyu kullanılacak kritik davranışları, çocuğun yeterli gelişim düzeyine ulaşmadan gerçekleştirmesinin mümkün olmadığını ifade etmiştir. Ayrıca öğrencinin kullandığı ana dil ve eğitimde kullanılan dilin farklı olması bedensel hazırbulunuşluğunun yanında zihinsel ve dil gelişiminin de daha yavaş ilerlemesine neden olabilmektedir. Bektaş (2013) tarafından yapılan çalışmada öğrenci nedenli karşılaşılan okuma yazma problemleri bedensel ve zihinsel olarak ele alınmış, öğrencilerin ince psikomotor gelişmemesinin çabuk yorulmalara neden olduğunu belirtmiştir. Bu bulgular, elde edilen araştırma bulgusunu desteklemektedir. Yörükoğlu (2010) tarafından yapılan çalışmaya göre öğrencinin zihinsel olarak beklenen düzeye ulaşabilmiş olması, okul kültürüne daha kolay ait hissedip, yeni fikirler ve deneyimler biriktirmesini sağlamaktadır. Bu bulgular yapılan araştırmanın bulgularını destekler niteliktedir. Bu bağlamda Kürtçe anadile sahip öğrenciler birinci sınıfa başlamadan önce Türkçe dil gelişimlerini tamamlayamadıklarından, birbirleriyle ilişkili olan zihinsel gelişim, fiziksel gelişim, sosyal-duygusal gelişimleri de tam anlamıyla sağlayamayabilir.

Ayrıca katılımcılar öğrenci merkezli güçlükler arasında okulöncesi eğitim eksikliğini de belirtmektedirler. Commodari (2013) öğrencide okula başlarken hazırbulunuşluğun derslerdeki başarılarıyla birlikte duygu kontrolünü sağlama, yönergelere uyabilme, sınıfta verilen sorumlukları yerine getirebilme, geniş bir kelime hazinesi ve arkadaşlarıyla işbirliğinde bulunabilme gibi şartları kapsadığını ifade etmektedir. Bu noktadan hareketle okulöncesi eğitim öğrencilerin okula başlamadan kalabalık bir ortama girip, Türkçe ile olan tecrübesini arttırarak, eğitim dilinde yaşadığı problemlerin en aza indirgeyebilir. Emeç (2011) tarafından yapılan çalışmada Türkçe dile az sahip çocukların yaşadığı bölgelerde okul öncesi eğitim ve ana sınıflarının çoğaltılarak mecbur hale gelmesi gerektiği bulgularını elde etmiştir. Bu bulgular araştırmayı destekler niteliktedir. Ünüvar (2002), tarafından yapılan çalışmada çocuğun ilkokula okulöncesi eğitimden yoksun olarak gelmesinin ve yerel dili kullanmasının ilkokuma yazma eğitiminde problem oluşturduğu belirtilmektedir. Bu araştırmanın bulguları yapılan çalışmayı desteklemektedir.

Araştırmada sınıf öğretmenlerinin görüşlerinden, öğretmen merkezli güçlükler hizmetiçi eğitim eksikliği, lisans eğitimindeki eksiklikler ve öğrencinin anadilini bilmeme en önemli güçlüklerin başında gelen bulguları meydana getirmektedir. Ulaşılan bulgularda öğretmenler, Türkiye’de eğitim fakültelerinden farklı anadile sahip öğrencilere nasıl okuryazarlık kazandırıldığını bilmeden mezun olup araştırmanın yapıldığı yöreye gelen öğretmenlerin, Kürtçe anadile sahip öğrenci ve velilerle ilk okuma yazma öğretimine, başlanmasını ve etkili bir ilkokuma yazma öğretimi yapabilmesi için öğrencileriyle doğru, açık ve anlaşılır bir iletişim kuramamasını en mühim güçlük olarak göstermektedirler. Bu

bağlamda, Uçarlar ve Derince (2012), gerçekleştirdiği çalışmada anadili resmi dilden farklı olan öğrencilere eğitim sağlayacak öğretmenlerin, eğitim fakültelerinde bu konuya yönelik derslere dahil edilmeleri, atandıklarında hizmetiçi eğitim ve seminerler almalarının gerekliliği tespit edilmiştir. Bu çalışmada elde edilen bulgular araştırmayı destekler niteliktedir. Ortabağ Çevik (2006), tarafından yapılan araştırmada hizmetiçi eğitimlerin öğretmenler tarafından alınmış olmasının gerektiği neticesine varmıştır. Ayrıca Uçarlar ve Derince (2012), çalışmalarında eğitim fakültelerinde Kürtçe-Türkçe iki dilde derslerde eğitim yapabilecek öğretmenlerin hazırbulunuşluğa sahip olması için hazırlıkların yapılması gerektiğini saptamışlardır. Bu çalışmada elde edilen bulgular araştırmayla benzer niteliktedir. Öğretmenlerden elde edilen diğer bir bulgu da anadili farklı olan öğrenci öğretmeniyle aynı dilde konuşmadığından, öğretmenin kolayca ilk okuma yazma etkinliklerine geçemediği yönünde olarak belirtilmiştir. Bu noktada araştırmayla benzer biçimde, Ayan Ceyhan ve Koçbaş'ın (2009) yaptığı çalışmada ilkokuma yazma öğretimi sürecine başlayan öğrencilerin ana dillerinin ve kültürlerinin katılmadığı öğretim süreçlerinde okulu tam anlamıyla benimsemedikleri tespit edilmiştir.

Öğretmenlerin yaşadıkları diğer bir güçlük öğretmenlikteki tecrübesizlikleriyle sınıf yönetiminde yaşadıkları sorunlar olarak ulaşılan bulgulardandır. Akyüz (2006), tarafından yapılan araştırmada öğretmenlikte geçirilen tecrübenin, öğrencilerin akademik başarılarını artıracak yönde desteklediğini belirtmiştir. Anılan ve Kılıç (2013), tarafından yapılan çalışmada öğretmenlerin sınıf yönetimini sağlayamaması, öğrenciler tarafından olumsuz algılanacağı şeklinde tespit edilmiştir. Bektaş (2013) tarafından yapılan araştırmada öğretmenlerin meslekteki deneyimsizlikleri ve eksikliklerinden dolayı ilkokuma yazma öğretimi sürecinin olumsuz etkilendiğini ortaya koymuştur. Elde edilen bulgular yapılan araştırmayı destekler niteliktedir.

Görüşmede öğretmenlerin fikirlerinden ebeveyn merkezli güçlüklerin başında velinin eğitim seviyesinin azlığını ulaşılan diğer bulgu olarak anlaşılmaktadır. Çetin (2013) tarafından yapılan araştırmada edinilen bulgulara göre, öğrencilerin ilkokuma yazma sürecini, ebeveynlerinin okur-yazarlığının az olması ve ailelerinde örnek alacakları bireylerin sayılarının düşük olması olumsuz etkilemektedir. Elde edilen bulgular çalışmayı destekler niteliktedir. Ayrıca öğretmenlerin fikirlerinden ulaşılan başka bir bulgu ise, anne ve babaların öğrenciyle yeterince ilgilenmemesi, okulu sadece öğrencinin zaman geçireceği bir yer olarak görmesi, öğretmen- öğrenci ve veli sac ayağındaki eksiklik olarak göstermesi doğrultusundadır. Emeç (2011) tarafından yapılan araştırmada da velilerin öğrenciyle ilgilenme boyutunda eksik kaldığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu araştırmada yapılan çalışmayı desteklemektedir.

Öğrencilerin kız erkek ayırım yapmaksızın okula gönderilmesi ve zorunlu eğitim kapsamında şarttır. UNICEF (2004) tarafından hazırlanan raporda, kız çocukların eğitimi ele alınmıştır. Buna göre toplumda var olan cinsiyet eşitsizliklerine; okula devam etmemenin kızlara ve ebeveynlerine yaşadıkları toplumlarına ve ülkelerine yol açtığı sonuçlara ilişkin deliller takdim edilmektedir. Bulgular yapılan çalışmanın bulgularını desteklemektedir. Bu konuda Gürol ve Dilli (2007) tarafından yapılan çalışmanın, yapılan araştırmayı destekler nitelikte olduğu görülmüştür. Ayrıca İlhan Tunç (2009) tarafından yapılan araştırmada elde edilen bulgular, yapılan çalışmayı desteklemektedir. Araştırmada ebeveynler ile ilgili bir diğer önemli bulgu da Türkçe bilmemeleri, evde öğrenciyle Türkçe konuşmadıkları ve Türkçe konuşmaya teşvik etmedikleri doğrultusundadır. Susar Kırmızı, ve diğerleri (2016), çalışmalarında, ana dili Türkçe'den farklı olan ebeveynlerin öğrencilere yeterli desteği sağlamaması, hem öğrencinin akademik başarısını düşürmekte, hem de öğretmeni olumlu etkilememektedir. Bu çalışmadaki bulgular yapılan araştırmadakilere benzerlik göstermektedir

Okul merkezli güçlüklerle ilgili elde edilen bulgularda araç-gereç eksikliği ve okulun ısınma sistemi en sık karşılaşılan güçlükler olarak görülmektedir. Ulaşılan bulgularda farklı anadile sahip çocuklar için öğretmenin en çok yararlanacağı materyallerin görsel öğrenmeye hitap edenler olduğu, ilkokul çağındaki öğrencilere farklı bir dil öğretiminde bilgisayar, tepegöz, projeksiyon, akıllı tahta ve zengin içerikli kütüphanelerin öğrencinin öğrenmeye karşı isteğini artırarak, daha hızlı ve kolay öğrenmeler yaşamasını sağlayabildiği öğretmenler tarafından beyan edilmiştir. Nitekim, Yiğit (2009) tarafından yapılan çalışmada teknolojik materyalin farklı anadile sahip çocuklar için önemli olduğu bulguları çalışmayla benzerlik göstermektedir.

Katılımcı sınıf öğretmenlerinin fikirlerinden okul merkezli güçlüklerle alakalı, öğrencilerin yoğun geçen kış şartlarından dolayı okula devam etmede problem yaşadıkları ve ilkokuma yazma öğretimi çalışmalarına öğrencinin tam katılmadığı görülmektedir. Ayrıca diğer bir bulgu olarak da kütüphane, laboratuvar, yemekhane, tuvalet gibi okulun olmazsa olmaz bölümlerin eksikliği ve ısınma sisteminin sobalı olmasını olarak bildirmişlerdir. Savaş (2008) yaptığı çalışmada malzeme donanımı ve sınıfların önemli olduğuna ilişkin bulguları ifade etmiştir. Bu bulgular çalışmayı destekler niteliktedir. Ulaşılan verilerden anadili farklı olan öğrencilerde Türkçe okur-yazarlık öğretimi yapılırken, etkili öğrenmenin sağlanması için her öğrenciye ayrılan sürenin yeterli olması ve öğrenci sayısının düşük olmasını söylemişlerdir. Şahin, İnci, Turan, Apak (2006), tarafından gerçekleştirilen araştırmada, yapılan araştırmayı destekler nitelikte sonuçlara ulaşılmıştır. Sarı (2008) tarafından "*Sınıf öğretmenlerinin ilkokuma ve yazma eğitiminde karşılaştıkları*

sorunlar”, adlı araştırmasındaki öğrenci mevcutlarının dersliklere uyumsuzluğuyla ilgili bulgular çalışmayı destekler niteliktedir.

Katılımcılar öğrencilerin özellikle okuduklarını anlamadıklarını, ana dil farkı yüzünden bazı sesleri birleştirmekte ve açık heceleri oluşturmakta zorlandıkları saptanmıştır. Samancı (2007) tarafından yapılan çalışmada da çocukların harfleri birleştirme ve anlamda güçlük çektiğine ait bulgular, yapılan araştırmayı destekler niteliktedir. Görüşme yapılan öğretmenler başa bir bulgu olarak, öğrencilerin içinde buldukları yaşın özellikleri itibariyle önce bütünü algıladıklarından, ses temelli cümle yönteminin gözün hareket alanını sınırladığı ve öğrenciye uygun olmadığını belirtmektedirler. Öz (2009) yaptığı çalışmada şuan kullanılan yöntemin okuma yazma sürecindeki öğrenci için somut olmadığından tam algılanmadığını ve göz sıçramasının alanını daralttığından okuma hızını yavaşlattığı bulgularını elde etmiştir. Bu bulgular çalışmayı destekler niteliktedir.

Öğretmen görüşlerinden ses temelli yöntemin güçlükleri arasında, bölgedeki yerel kullanımdan dolayı öğrencilerin, o-u, b-d ve ö-ü seslerini birbirine karıştırdıklarını ve doğru söylemediklerine ulaşılmaktadır. Acat ve Özsoy (2006) tarafından yapılan ses temelli cümle yöntemiyle ilgili çalışmada, çocukların aynı sesleri birbirinin yerine kullanıp, karıştırdıklarını ifade etmektedir. Araştırmanın bulguları yapılan çalışmayı destekler niteliktedir. Ayrıca katılımcıların bir kısmı da öğrencilerin ünsüz harfleri, sonunda e ve ı harfleri varmış gibi söylediklerini ve bu yüzden okuma güçlüğü yaşadığını dile getirmişlerdir. Avcı ve Şahin (2016) tarafından yapılan çalışmada benzer bulgulara ulaşılmıştır.

Araştırmada ulaşılan farklı bir bulguda bitişik eğik el yazının güçlüğü olarak, öğrencinin okul dışında televizyon, telefon ya da tabelalarda dik temel harflerle yazılmış yazılarla karşılaşması olup, öğrencinin kendinde kodladığı yazı stilini tamamen karıştırması olduğu görülmektedir. Akman ve Aşkın (2012) tarafından yapılan araştırma bulguları benzer özellikte olup, öğrencilerin dik temel harflerle yazmayı seçtiklerine ulaşılmıştır. Katılımcıların bazıları bitişik eğik yazı yazımıyla ilgili güçlük olarak ifade edilen kendi yazdığını okumada zorlanma ve yazı stiline estetik duruşundan dolayı sürekli silme ihtiyacını da önemli sorunlar arasında görmektedir. Benzer olarak Erdoğan (2012), bitişik eğik yazıyla ilgili yaptığı çalışmada, ilkokula başlayan çocukların yazılarının okunmasında sorunlar olduğunu ifade etmiştir. Bayraktar (2006) tarafından yapılan çalışmada, okulda okuma yazma çalışmalarına başlayan çocukların bitişik eğik yazıyla ilgili sorunların bulguları araştırmayı destekler niteliktedir. Ayrıca araştırmaya katılan öğretmenlerin yarısından ulaşılan bulgularda harflerin bağlanmasında sorunlar olduğunu öğrenilmiştir. Kadioğlu'nun (2012) yaptığı araştırma, çalışmayı destekler niteliktedir.

Ders kitaplarının bitişik eğik yazı öğretimi için yetersiz olduğunu da bütün öğretmenler belirtmişlerdir. Ekin (2018), tarafından yapılan “*Öğretmenlerin bitişik eğik yazı kullanımına dönük düşünceleri*” adlı araştırmanın bulguları, yapılan çalışmanın bulgularıyla benzer niteliktedir.

Bütün katılımcılardan ortak olarak ulaşılan diğer bulgu da, Türkçe okuma yazma öğretimi sürecinde öğrencilerin anadilini bilmemelerinden dolayı en sık başvurdukları uygulamalardan birinin akran öğretimi yani tercüman öğrenci kullanma olduğu söylenebilir. Öğrencinin anadilini bilmeyen öğretmenlerin en büyük sorunu olan iletişim kurmada, bu yolu seçtikleri söylenmektedir. Guthrie ve Anderson (1999) tarafından yapılan araştırmada öğretim sürecindeki çocukların akranlarıyla beraber yaptığı okuma ve sosyal iletişim faaliyetlerinin, okuma etkinliklerini olumlu etkilediği ifade edilmiştir. Field, Burke, Lyold ve McAllister (2004) tarafından yapılan çalışmada da, öğrencinin mutluluğunu, akademik anlamda başarma isteğini akran eğitiminin daha da yükselttiği belirtilmiştir. Akran öğretiminin diğer faydalı sonuçlarından biri de Ünver ve Akbayrak (2013) tarafından yapılan çalışmada, yardımcı olan akranların da olumlu olarak etkilendiklerini ifade etmiştir. Türkmenoğlu ve Baştuğ (2017) tarafından yapılan araştırmada akran öğretiminin öğrencilerin okuduğunu anlamlandırma boyutunda faydalı olduğu belirtilmektedir. Araştırmanın bulguları çalışmaların bulgularına benzer özelliktedir.

Katılımcıların tamamından birinci sınıfta Türkçe okur-yazarlığın sağlanabilmesi için öğretimi görsel materyaller ile bilgisayarı öğretim sürecine bol bol dahil ettiklerini, sınıfta kullanılan yöntem ve tekniklerin görsel materyallerle desteklenmesinin önemli olduğunu, öğrencilerin zihinsel, fiziksel, sosyal ve duygusal hazır bulunuşluklarını göz önünde bulundurularak, daha etkili ve kalıcı öğrenmelerin sağlanabilmesi için öğretimin bilgisayar, internet, projeksiyon gibi teknolojilerle desteklendiği ulaşılan bulgulardandır. Yiğit'in (2009) yaptığı çalışma bu noktada yapılan çalışmayı destekleyerek, okuma yazma öğretimi sürecinde ana dili okul dili olmayan çocuklarda yaşanan problemleri en aza indirmek için görsel materyallerden destek aldığını, hikaye, tekerleme, şarkı söyleme gibi sözlü etkinliklerden faydalandığını ve çocukların kelime hazinelerini artırıcı faaliyetlerden faydalandığını belirtmiştir.

Ayrıca katılımcıların hepsinin ev ziyaretleri gerçekleştirip, veli öğretmen iş birliğini yaptığı edinilen bulgulardandır. Katılımcılar Kürtçe anadile sahip öğrencilerin velilerine Türkçe ilkökuma yazma çalışmalarında nasıl destek vermeleri gerektiğini, velinin öneminin ne boyutta olduğunu belirtmişlerdir. Argon ve Kıyıcı'nın (2012) çalışmalarında edinilen bulgular yapılan araştırmayla yakınlık göstermektedir. Yapılan araştırmayı benzer bir diğer araştırma ise, Gülcan ve Taner (2011) tarafından yapılan veli-ev ziyaretlerinin öğrenci

üzerinde okul kültürüne adapte olmada ve akademik başarıyı yükseltmede önemli derecede etkisinin bulunduğudır.

Ayrıca katılımcılardan edinilen diğer bulgunun da anadili Türkçe'den öğrencilere Türkçe ilkokuma yazma öğretimi boyunca, kullandığı diğer uygulamalarından biri Kürtçe günlük konuşma kalıplarını öğrenmek ve konuşmak olduğu görülmektedir. Yılmaz ve Şekerci (2016) tarafından yapılan araştırmanın bulguları çalışmanın bulgularını destekler niteliktedir. Katılımcılar öğretmeninden Kürtçe kelimeler duyan öğrencilerin psikolojik olarak Türkçe öğrenmeye daha istekli olduklarını ve kendilerine değer verildiğini hissettiklerini ifade etmektedir. Bazı öğretmenlerin öğrencilere öğrendiklerini tekrar yapabilmesi için ev ödevi verdiklerini ait bulgular, Şentürk (2013) tarafından yapılan çalışmanın bulgularıyla paralel niteliktedir.



6. SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Araştırmanın bu kısmında ulaşılan neticeler ve tavsiyeler takdim edilecektir.

6. 1. Sonuçlar

Bu araştırmada anadili farklı olan ilkokul öğrencilerine Türkçe ilkokuma ve yazma öğretiminde karşılaşılan güçlüklerin belirlenebilmesi ve bu konuda öğretmenlerin kullandığı uygulamalarla ilgili bulguların toplanabilmesi için sınıf öğretmenleriyle yapılan görüşmelerden elde edilen verilerin analizinden araştırma sonuçları şu şekildedir:

1. Anadili farklı olan ilkokul birinci sınıfa başlayan öğrencilere Türkçe ilkokuma yazma öğretimi sürecinde öğretmenlerin çok sayıda güçlükle karşı karşıya kaldığı ve bazı uygulamalarla süreci devam ettirdikleri tespit edilmiştir.
2. Araştırma katılan öğretmenlere göre, öğrencilerin farklı bir anadile sahip olmasından dolayı yeterli düzeyde Türkçe kelime hazinesine sahip olmadıkları ve bu nedenle Türkçe'yi anlamlandırma ve kendini doğru ifade etmede güçlükler yaşandığını tespit edilmiştir.
3. Araştırmadan elde edilen verilere göre öğretmenler anadili farklı olan öğrencilerin birinci sınıfa başlamadan okulöncesi eğitimi almış olmasının öğrencinin Türkçe ile deneyimini arttırdığından, dil gelişimi hızlı bir şekilde oluşturduğunu ve okuma yazma çalışmalarında daha kolay uyum sağlayıp, anlama ve anlamlandırma boyutlarında akademik anlamda daha başarılı oldukları sonucuna ulaşılmıştır.
4. Araştırma sonuçlarına göre okulöncesi eğitimi almış öğrencilerin, el ve parmak kasları diğer öğrencilere göre daha geliştiğinden sınıf içi etkinliklere daha rahat devam edebildiği ve sosyal bir ortam olan sınıfta oyunlara katılma, söz hakkı alma gibi faaliyetleri kolayca yapabildiği belirlenmiştir.
5. Araştırmaya katılan öğretmen görüşlerine göre anadili farklı olan öğrencilerle okuma yazma öğretiminde öğretmenden kaynaklanan güçlükler de olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenlerin lisans düzeylerinde aldıkları eğitimin göreve başladıkları bölgelerde özellikle ana dili farklı olan öğrencilerle eğitim-öğretim yapabilmek için yeterli olmadığı sonucuna varılmıştır.
6. Araştırmada öğretmenlerin mesleki tecrübelerinin azlığının anadil sorunuyla birleşmesinin sınıf yönetimini olumsuz etkilediği, öğrenci ve velilerle etkili bir

iletişim sağlayamadığı, bu sorunun giderilmesi içinde herhangi bir hizmetiçi eğitim almadıkları belirlenmiştir.

7. Araştırma sonuçlarına göre, öğretmenlerin tamamı farklı anadile sahip öğrencilerin ebeveynlerinin eğitim seviyesinin azlığı, evde sürekli Kürtçe konuşması, okumaya karşı olan olumsuz tutumu, kız öğrencilere küçük yaşta yükledikleri anne, ev hanımı misyonu ve en önemlisi öğrenciye ve öğretmene ilgisiz tavrı, öğrencinin akademik başarısının yükselmesinde en önemli engeller olarak tespit edilmiştir.
8. Araştırmadaki öğretmenlerin görüşlerinden elde edilen okul merkezli verilerde sınıf mevcudunun fazla olması, sınıfın ısınmasının sobayla sağlanması, okulun konumunun kış şartlarına elverişsiz olması öğretmenin farklı anadile sahip birinci sınıf öğrencilerine bireysel olarak ilgilenme süresini azaltmasına neden olduğu sonucuna varılmıştır.
9. Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerine göre ses temeli cümle yönteminin anadil sorunu yaşanan öğrencilerle, öncelikle okuduğunu anlama boyutunda birçok güçlüğe yol açtığı ve ardından göz sıçrama alanını daralttığından düşük okuma hızına neden olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca öğretmenlerin öğrencilerin anadil farkından dolayı bazı sesleri doğru söyleyemediği, açık hecelerde zorlandığı, yerel söyleyişten dolayı bazı sesleri karıştırdığı ve evde ses tekrarlarını yapmamasını Türkçe okur yazarlığın önünde önemli engeller olarak gördükleri sonucuna varılmıştır.
10. Araştırma sonuçlarına göre bitişik eğik yazının öğrencilere göre olmadığı, dik temel harflerle karşılaştıklarında okuma sorunları yaşadıkları ve ders kitaplarının bitişik eğik yazı çalışmaları için yetersiz olduğu belirlenmiştir.
11. Araştırmaya katılan öğretmenlerin anadili farklı olan öğrencilerin Türkçe ilkokuma yazma öğretiminde çeşitli uygulamaları kullandıkları tespit edilmiştir. Öğretmenlerin ev ziyaretleri ve veli öğretmen iş birliğini uygun gördükleri belirlenmiştir. Ayrıca bilgisayarın öğretime katılarak görsellerden destek alınması ile akran eğitiminin sıkça kullanılmasının öğrenciler açısından Türkçe'yi daha çabuk kavramalarında önemli olduğu sonucuna varılmıştır. Öğretmenlerin iletişimi kolaylaştırmak için Kürtçe günlük konuşma kalıplarını öğrendikleri belirlenmiştir.

6. 2. Öneriler

6. 2. 1. Araştırma Sonuçlarına Dayalı Öneriler

1. Kürtçe anadile sahip her öğrencinin birinci sınıfa başlamadan önce, okulöncesi eğitim almış olması sağlanabilir. Milli Eğitim Bakanlığı tarafından materyallerle desteklenen anasınıfları zorunlu hale getirilip, ilkokullarda sayıları çoğaltılabilir.
2. Dil farkından dolayı öğretmene karşı içe kapanıklılık, çekingenlik yaşayan öğrenciler için ilk olarak öğretmen-veli iş birliği sağlanabilir. Sosyalleşmeye kapalı öğrencilere özellikle sınıfta bazı sorumluluk vererek özgüvenlerini kazanmaları sağlanabilir. Ayrıca hareketlerle çocuk şarkıları ve tekerleme söyleme gibi başarabileceği etkinliklerde söz hakkı verilebilir.
3. Anadili farklı olan öğrencilerin Türkçe okuryazarlığa ulaşırken en çok yaşadığı kavrama ve anlamlandırılmama sorunu için bol bol teknolojinin dahil edildiği görsel materyallerden yararlanarak, öğrencilerin Türkçe ile tecrübelerinin artırılması sağlanabilir.
4. Öğretmenin öğrenciyle aynı anadilde iletişim kurabilmesi adına planlanmış akran öğretimlerinden faydalanılabilir.
5. Türkçe ilkokuma yazma öğretiminde anadil farklılığından dolayı karşılaşılan sorunları azaltmak için, sınıf öğretmenleri adaylarına eğitim fakültelerinde öğrenim görürken bu konuda dersler verilebilir.
6. Farklı anadile sahip öğrencilere Türkçe okuma yazma öğretimi yapacak, sınıf yönetiminde tecrübesiz, yeni göreve başlamış öğretmenlerin hizmet içi eğitimlerle bu bölgelerde çalışmış tecrübeli öğretmenlerle istişare toplantıları yapabilmeleri sağlanabilir.
7. Anadili farklı öğrencilerle yapılacak okuma yazma çalışmalarının verimliliği ve öğretmenin öğrenciye bireysel ilgi gösterebilmesi için kalabalık sınıf mevcutları azaltılabilir.
8. Yoğun geçen kış şartları göz önünde bulundurularak, ulaşımı ve ısınma sistemi zor olan okullar taşınmalı sistemle daha merkezi okullara ya da yeni yapılacak okullara yönlendirilebilir.
9. Anadili farklı olan öğrencilerin Türkçe ilk okuma yazma öğretiminde akademik anlamda başarılı olmasında ebeveynlerin rolünün önemi velilere anlatılabilir.
10. Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yaygın eğitim veren Halk Eğitimi Merkezleri işbirliğinde anadili farklı olan velilere Türkçe okur yazarlık kursları açılıp, velilerin kursa katılmaları teşvik edilebilir.

11. Ailelerin öğretmenle sürekli iş birliği halinde olup, öğrencilerin Türkçe'yi kavrama anlama ve anlamlandırabilmeleri için nasıl bir yol izlemeleri gerektiği, belirlenmiş periyodik aralıklarla yapılan zorunlu ev- veli ziyaretleriyle anlatılabilir.
12. Kürtçe anadile sahip öğrencilere Türkçe okur yazarlık kazandırabilmek için dil öğretimini esas alan ve süreci daha fazla tutulan, yeni öğretim programları planlanabilir.
13. Ülke bütünündeki okullarda kullanılan bilgisayar, yazıcı, projeksiyon, akıllı tahta gibi teknolojik araç-gereçlerin, köy okullarına da ulaşması sağlanabilir.
14. MEB tarafından spor salonu, kütüphane, konferans salonu, yemekhane gibi öğrencilerin ihtiyaçlarını gidereceği, sosyalleşebileceği ve etkinliklerini sergileyebileceği yerleri tüm köy okullarında tedarik edebilir.

6. 2. 2. İleride Yapılabilecek Yeni Araştırmalara Öneriler

1. Araştırma anadil farklı olan öğrencilerle daha donanımlı merkez okullarda gerçekleştirilirse daha geniş alanı kapsayabilir. Çünkü anadili farklı olan öğrencilere ilkokuma yazma öğretimi boyunca okulun ve çevrenin sunduğu imkanlar arttıkça başarı da artabilir.
2. Araştırma anadili Kürtçe olan birinci sınıf öğretmenlerinin yine anadili Kürtçe olan öğrencilere Türkçe ilkokuma yazma öğretimini üzerine yapılabilir.

7. KAYNAKLAR

- Acat, M. B. ve Özsoy U. (2006). Ses temelli cümle yöntemiyle ilkokuma-yazma öğretiminde karşılaşılan güçlükler. *Ulusal Sınıf Öğretmenliği Kongresi* içinde (s.15-37). Ankara: Gazi Üniversitesi.
- Akkaya, A. ve Kara, Ö. T. (2012). 6. sınıf öğrencilerinin bitişik eğik yazıda yaşadıkları sorunların nedenleri üzerine görüşleri. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(2), 313-336.
- Akman, E. ve Aşkın, İ. (2012). Ses temelli cümle yöntemine eleştirel bir bakış. *Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32(1), 1-18.
- Aksan, D. (2000). *Her yönüyle dil: Ana çizgileriyle dilbilim* (6. Baskı). Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Aktürk, Y. (2009). *İlk okuma-yazma öğretiminde ses temelli cümle yönteminin uygulanmasına ilişkin öğretmen görüşleri. (Şanlıurfa/ Viranşehir örneği)*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Akyıldız, S. (2006). *İlkokuma ve yazma öğretimi*. Trabzon: Celepler Matbaacılık.
- Akyol, H. (2008). *Türkçe ilk okuma yazma öğretimi* (6. Baskı) Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Akyol, H. (2006). *Türkçe ilk okuma yazma öğretimi* (5. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Akyol, H. (2010). *Yeni programa uygun Türkçe öğretim yöntemleri* (3. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Akyol, H. ve Duran, E. (2010). Bitişik yazı çalışmalarının değişkenler açısından incelenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 8(4), 817-838.
- Akyol, H. ve Temur, T. (2008). Ses temelli cümle yöntemi ve cümle yöntemi ile okuma yazma öğrenen öğrencilerin okuma becerilerinin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(9), 79-95.
- Akyüz, G. (2006). Türkiye ve Avrupa Birliği ülkelerinde öğretmen ve sınıf niteliklerinin matematik başarısına etkisinin incelenmesi. *Elementary Education Online*, 5(2), 75-86.
- Anılan, H. ve Kılıç, Z. (2013). Sınıf öğretmeni adaylarının Türkçe öğretimi dersine ve Türkçe öğretimi konusundaki yeterliliklerine ilişkin görüşleri. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(13), 1-48.

- Arefi, M. and Alizadeh, S. (2008). İki dilliliğin bilişsel gelişime olan etkileri: İran'daki ikidilli çocukların örneği. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H. U. Journal of Education)*. 34, 12-18.
- Argon, T. ve Kıyıcı, C. (2012). İlköğretim kurumlarında ailelerin eğitim sürecine katılımlarına yönelik öğretmen görüşleri. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19, 80- 95.
- Artut, K. (2005). İlköğretim (1. kademe-birinci sınıf) yazı öğretiminde temel ilkeler. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14, 69-74.
- Aslan, Ü., Arslantaş, İ. ve Aslan, İ. (2015). Ana dili Türkçe olmayan öğrencilere ilk okuma-yazma öğretiminde öğretmenlerin karşılaştıkları güçlükler. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, ISSN: 2198 – 4999, Mannheim – GERMANY UDES. s. 2704-2716.
- Asrağ, A. C. (2009). *İlköğretim birinci kademe öğrencilerinin anadil öğrenim problemleri ve sınıf iklimine etkisi: Türkçe konuşma problemi: Şanlıurfa ili örneği*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Aşıcı, M. (2005). *Okul çağında dil etkinlikleri*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Ayan Ceyhan, M. ve Koçbaş, D. (2009). *Çift dillilik ve eğitim. (Bilingualism and Education)*. İstanbul: Eğitim Reform Girişimi, Sabancı Üniversitesi. http://www.egitimreformugirisimi.org/wp-content/uploads/2017/03/ERG_Cift dillilik-ve-Egitim.pdf adresinden 22.05.2016 tarihinde erişilmiştir.
- Aytaçlı, B. (2012). Durum çalışmasına ayrıntılı bir bakış. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(1), 1-9.
- Avcı, Y. E. ve Şahin, M. (2016). Ses temelli okuma-yazma öğretiminde sınıf öğretmenlerinin karşılaştığı sorunların incelenmesi. *Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi. Journal of Social Sciences Institute*, 6(7), 59-79.
- Başaran, İ. E. (1998). *Eğitim psikolojisi* (5. Baskı). Ankara: Aydan Web Tesisleri.
- Baştürk, H. (2016). İlköğretim çocuklarının gelişim özellikleri. http://catalhuyukmlonatio.meb.k12.tr/meb_iys_dosyalar/42/25/730720/dosyalar/2016_12/05084652_1kretmrenclernngelmzellklerson.ppt adresinden 15.10.2018 tarihinde edinilmiştir.
- Bay, Y. (2008). *Ses temelli cümle yöntemiyle ilk okuma-yazma öğretiminin değerlendirilmesi: Ankara ili örneği* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Baymur, F. (1962). *İlk okuma yazma öğretimi*. İstanbul: İnkılâp ve Aka Kitapevleri.
- Bayraktar, N. (2006). *Dil bilimi*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Bayraktar, Ö. (2006). *İlköğretim birinci sınıf öğrencilerinin bitişik eğik yazıda yaptıkları hatalar* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Bektaş, E. (2013). *İlkokuma yazma eğitiminde karşılaşılan sorunlar ve çözüm yollarının karma yöntem aracılığıyla incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- Binbaşıoğlu, C. (1999). Cumhuriyet döneminde ilkokul programları. F. Gök (Ed.), *75. Yılda eğitim dergisi* içinde (s. 145-170). İstanbul: Tarih Vakfı Yayınları.
- Binbaşıoğlu, C. (2004). *İlkokuma yazma öğretimi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Buran, A. ve Yüksel Çak, B. (2012). *Türkiye'de diller ve etnik gruplar*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Calp, M. (2003). *İlkokuma yazma öğretimi*. Konya: Eğitim Kitabevi.
- Calp, M. (2009). *İlkokuma ve yazma öğretimi* (3. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Cemaloğlu, N. (2000). *İlkokuma yazma öğretimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Cemaloğlu, N. ve Yıldırım, K. (2005). *İlk okuma yazma öğretimi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Cemaloğlu, N. ve Yıldırım, K. (2008). *İlk okuma ve yazma öğretimi* (4. Baskı). Ankara: Nobel Yayınevi.
- Cemiloğlu, M. (2001). *İlköğretim okullarında Türkçe öğretimi*. Bursa: Alfa Kitabevi.
- Commodari, E. (2013). Preschool teacher attachment, school readiness and risk of learning difficulties. *Early Childhood Research Quarterly*, 28(1), 123-133.
- Çakmak, Ö. (2008). Eğitimin ekonomiye ve kalkınmaya etkisi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11, 33-41.
- Çelenk, S. (2002). İlkokuma-yazma öğretiminde karşılaşılan sorunlara ilişkin öğretmen görüşleri. *İlköğretim-Online E-Dergi*, 2(2), 28-34. <http://www.ilkogretim-online.org.tr> adresinden 17.06.2019 tarihinde erişilmiştir.
- Çelenk, S. (2003). Okul başarısının ön koşulu: Okul aile dayanışması. *İlköğretim-Online E-Dergisi*, 2(2), 28-34. <http://www.ilkogretim-online.org.tr> adresinden 14.01.2017 tarihinde erişilmiştir.
- Çelenk, S. (2006). *Etkinlik temelli ilkokuma ve yazma öğretimi*. İstanbul: Morpa Yayınları.
- Çelenk, S. (2007). *İlkokuma yazma programı ve öğretimi*. Ankara: Maya Akademi.
- Çelenk, S. ve Çalışkan, M. (2004). Bazı sosyoekonomik faktörlerin okuduğunu anlama başarısına etkisinin incelenmesi. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 309, 24-33.
- Çelebi, M. D. (2007). *Türkiye ve Almanya'da ilköğretimde anadili öğretimi eğitim programları ve ders kitapları açısından bir karşılaştırma* (Yayımlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

- Çelikten, M. ve Can, N. (2003). Yönetici, öğretmen ve veli gözüyle ideal öğretmen. *Selçuk Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15, 253-267.
- Çelikten, M., Şanal, M. ve Yeni, Y. (2005). Öğretmenlik mesleği ve özellikleri. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(19), 207-237.
- Çetin, B. (2013). Sınıfta istenmeyen öğrenci davranışlarıyla ilgili sınıf öğretmenlerinin karşılaştıkları sorunlar ve çözüm önerileri. *Ahi Evran Üniversitesi, Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (Kefad)*, 14(1), 255-269.
- Çetin, K. ve Gülseren, H. Ö. (2003). Cumhuriyet dönemi eğitim stratejileri. *Milli Eğitim Dergisi*, 160, 1-20.
- Çetin, Ş. (2001). İdeal öğretmen üzerine bir araştırma. *Milli Eğitim Dergisi*. Ocak, Şubat, Mart, 149.
- Demir, C. ve Yapıcı, M. (2007). Ana dili olarak Türkçe'nin öğretimi ve sorunları. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 9 (2), 177-192.
- Demirel, Ö. (1999). *İlköğretim okullarında Türkçe öğretimi*. Ankara: MEB Yayınları.
- Demirtaş, B. (2008). Atatürk döneminde eğitim alanında yaşanan gelişmeler. *Gazi Akademik Bakış Dergisi*, 1(2), 155-176.
- Emeç, H. (2011). *Türkçenin yeterince etkin ve güzel konuşulmadığı yerlerde ilkokuma yazma öğretiminde öğretmenlerin karşılaştıkları sorunlar (Erzurum ili örneği)* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Ekin, K. H. (2018). *Öğretmenlerin bitişik eğik yazı kullanımına dönük düşünceleri: Esenyurt ilçesi örneği* (Tezsiz yüksek lisans projesi). Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Ekiz, D. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (2. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Engin, G. ve Uygun, S. (2011). Osmanlı'dan günümüze okuma yazma öğretimi. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 21(1), 197-216.
- Erdem, İ., Yılmaz, F. ve Bozkurt, E. (2014). Sınıf öğretmeni adaylarının bitişik eğik yazıya ilişkin tutumları. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 1-26.
- Erden, M. (2005). *Öğretmenlik mesleğine giriş*. İstanbul: Epsilon Yayınevi.
- Erden, M. (2011). *Eğitim bilimlerine giriş* (6. Baskı). İstanbul: Epsilon Yayınevi.
- Erdoğan, T. (2012). İlköğretim birinci sınıf öğrencilerinin bitişik eğik yazı yazma gelişmelerinin incelenmesi. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 37(165), 93-103.
- Ergin, M. (2000). *Türk dil bilgisi*. İstanbul: Bayrak Basım Yayın Dağıtım.

- Erkan, S. ve Kırca, A. (2010). Okul öncesi eğitimin ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin okula hazır bulunuşluklarına etkisinin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38, 94-106.
- Ertürk, A. (2001). *İlk okuma yazma öğretimi hazırlık devresinin okuma yazma öğrenmedeki yeri ve önemi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Ertürk, S. (1997). *Eğitimde program geliştirme*. Ankara: Meteksan
- Field, M., Burke, J., Lloyd, D. and McAllister, D. (2004). Peer-assisted learning in clinical examination. *The Lancet*, 363(9407), 490-491.
- Göğüş, B. (1989), Uluslararası anadili örgütünün yeni çalışmaları. *Çağdaş Eğitim*, 14(146), 8-11.
- Gözüküçük, M. (2015). *Anadili Türkçe olmayan ilkokul öğrencilerine ilkokuma yazma öğretiminde karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri* (Yayımlanmamış doktora tezi). Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Gözüküçük, M. ve Kıran, H. (2018). İkinci dili Türkçe olan ilkokul öğrencileriyle iletişim kurmada karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 32, 225-236.
- Guthrie, J. T. and Anderson, E. (1999). Engagement in reading. In J.T. Guthrie and D.E. Alvermann (Eds.), *Engaged reading: Processes, practices, and policy implications* (pp. 17-45). New York: Teachers College Press.
- Gül, G. (2004). Birey toplum eğitim ve öğretmen. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1, 223-236.
- Gülcan, M. G. ve Taner, N. (2011). Öğretmen görüşlerine göre ilköğretimde ev ziyaretlerinin okul başarısına etkisi (Kahramanmaraş il örneği). *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22, 129- 144.
- Gülyüz, H. (2002). *Türkçe ilk okuma yazma öğretimi kuram ve uygulamaları*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Gülyüz, H. (2004). *Türkçe ilkokuma yazma öğretimi kuram ve uygulamaları* (7. Baskı). Ankara: Pegem A Yayınları.
- Güneş, F. (2003). Okuma-yazma öğretiminde cümlenin önemi. [Türkçenin Öğretimi Özel Sayısı]. *Türklük Bilimi Araştırmaları Dergisi*, 13, 39-48.
- Güneş, F. (2005). Ses temelli cümle yöntemi. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi*, 69. <http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/sayi69/index-gunes.htm> adresinden 20.03.2014 tarihinde erişilmiştir.
- Güneş, F. (2006). Niçin bitişik eğik yazı?. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi*, 71, 17-19.

- Güneş, F. (2007). *Ses temelli cümle yöntemi ve zihinsel yapılandırma*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Güneş, F. (2011). Dil öğretim yaklaşımları ve Türkçe öğretimindeki uygulamalar. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(15), 123-148.
- Güngör, N. (1991). *Kültür eğitim dil üzerine görüşleri ile Ziyaeddin Fahri Fındıkoğlu*. Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları.
- Gürgen, İ. (2008). *Türkçe öğretimi*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Gürol, A. ve Dilli C. (2007, Eylül). *Zorunlu Eğitim Çağında Bulunan Kız Çocuklarının Okula Gitmeme Sebepleri (Şırnak İli örneği)*. XVI. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi'nde sunulan bildiri, Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Tokat.
- Hacıoğlu, F. ve Alkan, C. (1997). *Öğretmenlik uygulamaları*. Ankara: Alkım Yayınları.
- Hamidi, N. B. (2015). *Sınıf öğretmenlerinin ana dili farklı olan öğrencilere Türkçe öğretimi ile ilgili görüşlerinin incelenmesi (Diyarbakır ili örneği)*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Zirve Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.
- Henlein, P. J. (2000), A description of english language learning in rural elementary community school in porto rice. (Unpublished master's thesis). University of Pource Rico, Pource Rico.
- İlhan Tunç, A. (2009). Kız çocuklarının okula gitmeme nedenleri: Van ili örneği. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6,(1), 237-269.
- İpek, B. (2015). Bireyde dil bilinci. *Journal of Turkish Language and Literature*. 1(2), 33-44.
- Kadioğlu, H. (2012). Bitişik eğik yazıya ilişkin öğrenci görüşleri. *Akademik Bakış Dergisi*, (31), 1-10.
- Karadağ, R. ve Gültekin, M. (2007). İlkokuma yazma öğretiminde çözümlene ve bireşim yöntemlerinin etkililiğine ilişkin öğretmen görüşleri. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 3(1), 102-121.
- Karakuş, İ. (2006). *Atatürk döneminde eğitim sisteminde Türkçe öğretimi*. Ankara: TDK Yayınları.
- Kavcar, C., Oğuzkan, F. ve Sever, S. (1999). *Türkçe öğretimi*. Ankara: Engin Yayınları.
- Kazancı, Hilal. (2007). *Osmanlı'dan günümüze okuma yazma yöntemleri ve karşılaştırılması*. (Yayınlanmamış tezsiz yüksek lisans projesi). Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Keskinkılıç, K. (2005). *İlk okuma yazma öğretimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

- Kılıç, A. (2000). *İlkokuma yazma öğretiminde programlandırılmış öğretime göre metin yönteminin etkililiği* (Yayımlanmamış doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Koç, N. (1992). *Açıklamalı dilbilgisi terimleri sözlüğü*. İstanbul: İnkılap Kitabevi.
- Korkmaz, Z. (1992). *Gramer terimleri sözlüğü*. Ankara: TDK Yayınları.
- Köksal, K. (2001). *Okuma yazmanın öğretimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Lüle Mert, E. (2014). Türkçenin eğitimi ve öğretiminde dört temel dil becerisinin geliştirilmesi sürecinde kullanılabilecek etkinlik örnekleri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 2(1), 23-48.
- Mialaret, G. (2010). *Eğitim bilimleri gelişimi*. (H. Izgar & M. Gürsel, Çev.). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB]. (1948). *İlkokul programı*. İstanbul: Millî Eğitim Matbaası.
- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2005). *Türkçe öğretim programı ve kılavuzu (1-5 sınıflar)*. Ankara: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2009). *İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu (1-5. Sınıflar)*. Ankara: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2015). *İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu (1-8. Sınıflar)*. Ankara: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2018). *2023 Vizyon Belgesi*. http://2023vizyonu.meb.gov.tr/doc/2023_EGITIM_VIZYONU.pdf adresinden 16.06.2019 tarihinde erişilmiştir.
- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2019). *İlköğretim Türkçe dersi öğretim programı ve kılavuzu (1.-8. Sınıflar)*. Ankara: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- Millî Eğitim Temel Kanunu. (1973). T. C. Resmi Gazete, 5105, 24 Haziran 1973. <http://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.1739.pdf> adresinden 24.12.2018 tarihinde erişilmiştir.
- Millî Eğitim Temel Kanunu. (1973). T. C. Resmi Gazete, 5109, 24 Haziran 1973. <http://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.1739.pdf> adresinden 26.12.2018 tarihinde erişilmiştir.
- Morales, J., Calvo, A. and Bialystok, E. (2013). Working memory development in monolingual and bilingual children. *Journal of Experimental Child Psychology*, 114(2), 187- 202. <http://www.journals.elsevier.com/journal-of-experimental-child-psychology>. adresinden 12.05.2015 tarihinde erişilmiştir.
- Nas, R. (2004). *Metinlerle ilkokuma- yazma öğretimi* (3. Baskı). Bursa: Ezgi Kitabevi.

- Okur, A., Demirtaş, T. ve Keskin, F. (2013). Yazma eğitiminde en son uygulamalar üzerine bir model incelemesi: Avustralya ana dili öğretim programı portfolyosu. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32(1), 297-319.
- Ortabağ Çevik, S. (2006). *Birinci sınıf öğretmenlerinin ilkokuma yazma öğretiminde ses temelli cümle yöntemine ilişkin görüşleri: Bursa ili örneği* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Öz, E. (2009). *İlkokuma yazma öğretiminde karşılaşılan güçlüklerin öğretmen ve ebeveyn görüşlerine dayalı olarak belirlenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale.
- Öz, F. (2005). *Uygulamalı ilkokuma yazma öğretimi* (5. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Öz, M. Y. (1999). İlk okuma yazma öğretimi. *Eğitim ve Bilim*, 14(114), 3-7.
- Özbay, M. ve Melanlıoğlu D. (2012). Türkçe öğretim programlarının dinleme becerisi bakımından değerlendirilmesi. *Turkish Studies, International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*. 7(1), 87-97.
- Özcan, E. (2003). 1948–1968 *İlkokul Türkçe programlarında ilkokuma yazma öğretiminde çözümleme yöntemi (Karşılaştırmalı çalışma)* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Özdemir, H. (2016). *Ortaokul beşinci sınıfta okuyan iki dilli öğrencilerin yazma becerilerinin değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Van.
- Özden, Y. (1999). *Eğitimde dönüşüm eğitimde yeni değerler*. Ankara: Pegem A Yayınları.
- Özkan, M. ve Arslantaş, H. İ. (2013). Etkili öğretmen özellikleri üzerine sıralama yöntemiyle bir ölçekleme çalışması. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 15 (1), 311-330.
- Özkara, Y. (2014). Temel eğitime başlayan iki ve tek dilli çocukların Türkçe sözcük dağarcığının karşılaştırılması. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 25, 265-277.
- Razon, N. (1980). Okuma bozuklukları ve nedenleri. *İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Pedagoji Dergisi*, 1.
- Rehbein, J. (1987). Diskurs und Verstehen. Zur Rolle der Muttersprache bei der Textverarbeitung in der Zweitsprache. In: E. Apeltauer. (Hg.), *Gesteuerter Zweitspracherwerb* (pp. 113-172). München: Hueber.
- Samancı, S. (2007). *Ses temelli cümle yöntemiyle okuma yazma öğretiminde ilköğretim birinci sınıf öğretmenlerinin karşılaştıkları problemler* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyon.

- Sarı, H. (2008). *Sınıf öğretmenlerinin ilkokuma ve yazma eğitiminde karşılaştıkları sorunlar* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Beykent Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Sarı, M. (2001). *İki dilli çocukların çözümlene yöntemiyle okuma- yazma öğrenirken karşılaştıkları güçlükler*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Satır, S. (1996). *Özel Tevfik Fikret lisesi öğrencilerinin akademik başarılarıyla ilgili anne-baba davranışları ve akademik başarıyı arttırmaya yönelik anne- baba eğitim gereksinimlerinin belirlenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Savaş, B. (2008). *Ses temelli cümle yöntemine göre ilkokuma yazma eğitiminde karşılaşılan sorunlar* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Süleyman Demirel Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Isparta.
- Senemoğlu, N. (2007). *Gelişim öğrenme ve öğretim*. Ankara: Gönül Yayıncılık.
- Sever, S. (2000). *Türkçe öğretimi ve tam öğrenme*. Ankara: Anı Yayınları.
- Sönmez, V. (2005). *Eğitim felsefesi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Susar Kırmızı, F., Özcan, E. ve Şencan, D. (2016). Türkçenin az konuşulduğu bölgelerde ilk okuma yazma sürecinde karşılaşılan sorunlara ilişkin öğretmen görüşleri. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 5(1), 412-445.
- Şahin, A. (2009). *Ses temelli cümle yöntemi, ilk okuma yazma öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Şahin, İ., İnci, S., Turan, H. ve Apak, Ö. (2006). İlk okuma-yazma öğretiminde ses temelli cümle yöntemi ile çözümlene yönteminin karşılaştırılması. *Milli Eğitim Dergisi*, 171, 109-129.
- Şentürk, A. (2013). *Ev ödevlerinin ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin ilkokuma yazma becerilerine etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Şerefli, Y. (2008). *İlkokuma ve yazma öğretiminde ailenin rolü üzerine bir araştırma*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Şişman, M. (2001). *Öğretmenliğe giriş*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Şişman, M. (2007). *Eğitim bilimine giriş* (3. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Taşkaya, S. M. (2016). Ana dili Türkçe olmayanlara ilk okuma yazma öğretimi, F. S. Kırmızı ve E. Ünal (Ed.), *İlk okuma yazma öğretimi* içinde (s. 207-230). Ankara: Anı Yayıncılık.

- Tekin, M. ve Özdemir, N. (1983). *Okuma yazma kavramlar-yöntemler-araçlar 1983 seminer çalışmaları*. Hatay: Hatay Milli Eğitim Müdürlüğü Yayını.
- Temizyürek, F. (2008). *Çocukta dil gelişim süreci*. Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları (HÜTAD), 7, 169-176.
- Tertemiz, I. N. (1999). Sekiz yıllık zorunlu ilköğretim: Hedefler ve uygulamalar. *75 Yılda Eğitim Dergisi*, 171-176.
- Teyfur, M. ve Teyfur, E. (2012). Yapılandırmacı öğretim programına yönelik öğretmen ve yönetici görüşlerinin değerlendirilmesi: İzmir il örneği. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(2), 66-81.
- Topaloğlu, A. (1989). *Dil bilgisi terimleri sözlüğü*. İstanbul: Ötüken Yayınları.
- Tortop, R. (2004). *Uygulamalı örnekleriyle ilk okuma yazma kılavuzu*. İzmir: Top Yayıncılık.
- Tosunoğlu, M. (2002). Türkçe öğretiminde okuma alışkanlıkları ve çocukların okuma eğilimleri. *Türk Dili Dergisi*, 609, 547-563.
- Tulu, Y. (2009). *Ana dili Türkçe olan ve ana dili Türkçe olmayan (iki dilli) 4-7 yaş çocukların dil düzeyine etki eden faktörlerin incelenmesi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Tuna, S. (1997). *İlk okuma ve yazma öğretiminde illüstrasyon'dan faydalanma* (Yayınlanmamış sanatta yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Turan, M. (2007). *İlköğretim 1. sınıf Türkçe dersi ilk okuma yazma programında uygulanan ses temelli cümle yönteminin uygulamadaki etkililiği* (Yayınlanmamış doktora tezi). Fırat Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.
- Türkmenoğlu, M. ve Baştuğ, M. (2017). İlkokulda akran öğretimi aracılığıyla okuma güçlüğü'nün giderilmesi. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi – ENAD*, 5(3), 36-66.
- Uçar, K. Ö. D. (2001). *Okuma yazma öğretiminde kullanılan yöntemlerin etkililiğinin karşılaştırılması* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Niğde Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Niğde.
- Uçarlar, N. ve Derince, M. Ş. (2012). Türkiye'de ana dili sorunu: Kürt öğrencilerin deneyimleri. *Eğitim Bilim Toplum Dergisi*, 10(37), 21-51.
- Ungan, S. (2007). Yazma becerisinin geliştirilmesi ve önemi. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(23), 461-472.
- URL-1, <https://www.devlette.com/formal-egitim-informal-egitim-nedir-ne-demektir-farklari-nelerdir-/Formal eğitim ve informal eğitim nedir, ne demektir, farkları nelerdir?> 2 Kasım 2018.

- UNICEF. (2004). *Dünya çocuklarının durumu 2004: Kız çocukları, eğitim ve kalkınma*. (Araştırma Raporu ISBN: 92-806-3794-4). Newyork. https://www.unicef.org/turkey/dcd04/_dcd04.html adresinden 14.06.2014 tarihinde erişilmiştir.
- Ünüvar, P. (2002). *Burdur ili ilköğretim okullarında ilkokuma ve yazma öğretiminde karşılaşılan sorunlar* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Süleyman Demirel Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Isparta.
- Ünver, V. ve Akbayrak, N. (2013). Hemşirelik eğitiminde akran eğitim modeli. *Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu Elektronik Dergisi*, 6(4), 214-217.
- Yaman, H. ve Dağtaş, A. (2015). İngiltere'deki iki dilli Türk çocuklarına Türkçe öğreten öğretmenlerin ihtiyaç analizi: Swot analizi örneği. *Uluslararası Sosyal ve Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(4), 47-82.
- Yangın, B. (1999). *İlköğretimde Türkçe öğretimi (ilköğretimde etkili öğretme ve öğrenme öğretmen el kitabı)*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Yangın, B. (2007). Okul öncesi eğitim kurumlarındaki altı yaş çocuklarının yazmayı öğrenmeye hazır bulunuşluk durumları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32, 294-305.
- Yazıcı Gül, Z. (2007). Birinci ve ikinci dili Türkçe olan iki dilli çocukların Türkçeyi kazanımlarına dil merkezli okul öncesi eğitim programının etkisi. (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yazıcı, Z. ve Temel, Z. F. (2011). İki dilli ve tek dilli çocuklarda dil gelişimi okuma olgunluğu ilişkisi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(22), 145-158.
- Yıldırım, A. (1999). Nitel araştırma yöntemlerinin temel özellikleri ve eğitim araştırmalarındaki yeri ve önemi. *Eğitim ve Bilim*, 23(112), 7-17.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2005). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (5. Baskı). Ankara: Seçkin Yayınları.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (6. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, F. ve Şekerci, H. (2016). Ana dil sorunsalı: Sınıf öğretmenlerinin deneyimlerine göre ilkokul öğrencilerinin yaşadıkları sorunlar. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi-Journal of Qualitative Research in Education*, 4(1), 47-63.
- Yiğit, V. (2009). *Ses temelli cümle yöntemi ile ilkokuma yazma öğretim sürecinde karşılaşılan güçlükler ve bu güçlüklerle baş etme stratejilerinin belirlenmesi: Şırnak ili örneği*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Yörükoğlu, A. (2010). *Çocuk ruh sağlığı, çocuğun kişilik gelişimi eğitimi ve ruhsal sorunları* (30. Baskı). İstanbul: Özgür Yayınları.

Zayim, H. (2009). *Ses temelli cümle yöntemi ile okuma yazma öğretim sürecinde hece döneminin değerlendirilmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.





8. EKLER

Ek 1. Görüşme Formu

Kişisel Bilgiler

1. Yaş :
2. Hizmet yılı süresi :
3. Sınıf mevcudu :
4. Cinsiyet : Kadın Erkek

Görüşme Soruları

1. Anadili farklı olan birinci sınıf öğrencilerine Türkçe ilkokuma yazma öğretimi yaparken karşılaştığınız öğrenci merkezli güçlükler nelerdir?
2. Anadili farklı olan birinci sınıf öğrencilerine Türkçe ilkokuma yazma öğretimi yaparken karşılaştığınız öğretmen merkezli güçlükler nelerdir?
3. Anadili farklı olan birinci sınıf öğrencilerine Türkçe ilkokuma yazma öğretimi yaparken karşılaştığınız ebeveyn merkezli güçlükler nelerdir?
4. Anadili farklı olan birinci sınıf öğrencilerine Türkçe ilkokuma yazma öğretimi yaparken karşılaştığınız okul merkezli güçlükler nelerdir?
5. Anadili farklı olan birinci sınıf öğrencilerine Türkçe ilkokuma yazma öğretimi yaparken ses temelli cümle yönteminden dolayı karşılaşılan güçlükler nelerdir?
6. Anadili farklı olan birinci sınıf öğrencilerine Türkçe ilkokuma yazma öğretimi yaparken bitişik eğik yazıdan dolayı karşılaştığınız güçlükler nelerdir?
7. Anadili farklı olan birinci sınıf öğrencilerine Türkçe ilkokuma yazma öğretimi sürecinde sorunları ortadan kaldırmak için başvurduğunuz uygulamalar nelerdir?

9. ÖZ GEÇMİŞ VE İLETİŞİM BİLGİLERİ

Demet ÖZTEPE 1986 tarihinde İstanbul'da doğdu. İlkokulu Mustafa İtri İlköğretim Okulunda, ortaokulu Oruçgazi İlköğretim Okulunda, liseyi Şehremini YDA Lisesinde okudu. Lisans Eğitimini Karadeniz Teknik Üniversitesi Giresun Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Bölümünde tamamladı. 2010 yılında Karadeniz Teknik Üniversitesi İlköğretim Anabilim Dalı Sınıf Öğretmenliği Tezli Yüksek Lisans Programına başladı. 2011 yılında Yüksekova'ya sınıf öğretmeni olarak atandı. 1 yıl vekaleten müdürlük görevi yaptı. 2013-2016 yılları arasında Trabzon'un Hayrat İlçesinde sınıf öğretmeni olarak görev yaptı. 2016-2017 yılında İstanbul'un Sultangazi ilçesine tayin oldu. 2017 yılından itibaren de Bayrampaşa Halk Eğitimi merkezinde müdür yardımcısı olarak görev yapmaktadır.

İLETİŞİM BİLGİLERİ

Adres : Cevatpaşa Mahallesi, Millet Caddesi, Dış Kapı No: 193, İç Kapı No: 1, 34150, Bayrampaşa, İSTANBUL

E-Posta : demetoztepe@hotmail.com

Telefon : 0 553 696 28 61