

T. C.
ÇANAKKALE ONSEKİZ MART ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI
SINIF EĞİTİMİ BİLİM DALI

ANADİLİ TÜRKÇE OLMAYAN İLKOKUL ÖĞRENCİLERİNE İLKOKUMA
YAZMA ÖĞRETİMİNDE SINIF ÖĞRETMENLERİNİN KARŞILAŞTIKLARI
SORUNLAR VE ÇÖZÜM ÖNERİLERİ (ŞANLIURFA İLİ ÖRNEĞİ)

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Saliha ÇOLAKOĞLU

ÇANAKKALE
AĞUSTOS, 2019

**T. C.
Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Temel Eğitim Anabilim Dalı
Sınıf Eğitimi Bilim Dalı**

Anadili Türkçe Olmayan İlkokul Öğrencilerine İlkokuma Yazma Öğretiminde Sınıf Öğretmenlerinin Karşılaştıkları Sorunlar ve Çözüm Önerileri (Şanlıurfa İli Örneği)

**Saliha ÇOLAKOĞLU
(Yüksek Lisans Tezi)**

**Danışman
Doç. Dr. Bülent GÜVEN**

**Çanakkale
Ağustos, 2019**

Taahhütname

Yüksek Lisans Tezi olarak sunduğum ‘*Anadili Türkçe Olmayan İlkokul Öğrencilerine İlkokuma Yazma Öğretiminde Sınıf Öğretmenlerinin Karşılaştıkları Sorunlar ve Çözüm Önerileri (Şanlıurfa İli Örneği)*’ adlı çalışmanın, tarafımdan, bilimsel ahlak ve değerlere aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın yazıldığını ve yararlandığım eserlerin kaynakçada gösterilenlerden oluştuğunu bunlara atıf yaparak yararlanmış olduğumu belirtir ve bunu doğrularım.

28.08.2019


Salha ÇOLAKOĞLU

Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi

Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Onay

Saliha ÇOLAKOĞLU tarafından hazırlanan çalışma, 28/ 08/ 2019 tarihinde yapılan tez savunma sonucunda başarılı bulunmuş ve Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

Tez Referans No : 10281369

	Akademik Unvan	Adı SOYADI	İmza
Danışman	Doç. Dr.	Bülent GÜVEN	
Üye	Dr. Öğretim Üyesi	Hulusi GEÇGEL	
Üye	Dr. Öğretim Üyesi	Çetin TERZİ	

Tarih:

İmza: 

Prof. Dr. Salih Zeki GENÇ

Enstitü Müdürü

Önsöz

Bir ülkenin geleceğine yaptığı yatırım eğitim ve öğretim faaliyetlerine verdiği değerle ölçülür. Eğitim öğretim faaliyetlerinde başarıyı sağlayabilmek için de sorgulayan, araştıran, çevresiyle iyi iletişim kurabilen, düşündüklerini uygun ve etkili şekilde ifade edebilen bireyler yetiştirmek gerekmektedir. Bu noktada en önemli unsur dildir. Bu araştırma Şanlıurfa ili ve ilçelerinde yaşayan, resmi dil olarak Türkçe dışında başka ana dilleri konuşan öğrencilerin bulunduğu ilkokullarda, eğitim öğretim faaliyetleri sırasında sınıf öğretmenlerinin karşılaştıkları sorunlar ve bu sorunlara ilişkin getirdikleri çözüm önerilerini belirleyebilmek amacıyla gerçekleştirilmiştir.

Araştırmanın gerçekleştirilmesine katkı sağlayan kişilerin başında gelen, yüksek lisans eğitimim süresince zamanını, bilgilerini benimle paylaşan, bana her zaman destek olan değerli hocam, danışmanım Doç. Dr. Bülent Güven'e sonsuz teşekkür ederim.

Araştırma verilerini elde etmek için görüşme yapmama izin veren ve değerli görüşlerini benimle paylaşan tüm öğretmenlere, süreç boyunca desteklerini hissettiğim, yanımda olan tüm yakınlarıma teşekkür ederim.

Hayatım boyunca maddi manevi desteğini esirgemeyen, beni yetiştirip, her türlü zorluğa katlanan ailem Nuran ve Burhan Çolakoğlu'na, kardeşim Tunahan Çolakoğlu'na sonsuz teşekkür ederim.

Çanakkale, 2019

Saliha ÇOLAKOĞLU

Saliha ÇOLAKOĞLU

Özet

Anadili Türkçe Olmayan İlkokul Öğrencilerine İlkokuma Yazma Öğretiminde Sınıf Öğretmenlerinin Karşılaştıkları Sorunlar Ve Çözüm Önerileri (Şanlıurfa İli Örneği)

Bu çalışmada anadili Türkçe olmayan ilkokul öğrencilerine ilkokuma yazma öğretirken sınıf öğretmenlerinin karşılaştıkları sorunlar ve bu sorunlara buldukları çözüm önerilerini belirlemek amaçlanmıştır. Araştırmada nitel araştırma desenlerinden durum çalışması kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini 2017-2018 Eğitim-Öğretim yılında Şanlıurfa il ve ilçelerinde çalışan 98 ilkokul öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmanın veri kaynağını yapılan görüşmeler oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla toplanmıştır. Uygulanan yapılandırılmış görüşme formlarında bulunan sorular öğretmenlere yöneltilerek görüşlerini belirtmeleri istenmiştir. İçerik analizi tekniği ile nitel araştırma yöntemine uygun şekilde veriler analiz edilmiş, kimi bulguların sunumunda frekans ve yüzde kullanılarak nitel veriler nicele dönüştürülerek yorumlanmıştır. Araştırmanın sonuçlarını ortaya koyabilmek için, ilkokuma yazmaya hazırlık aşaması, başlama ve ilerleme aşaması ve okuryazarlığa ulaşma aşamalarında öğretmenlerin görüşme sorularına verdikleri cevaplar incelenmiştir. Karşılaştıkları sorunlar ve çözüm önerileri; dili anlamaya yönelik sorunlar, olgunlaşmada karşılaşılan sorunlar, sınıf yönetiminde karşılaşılan sorunlar, öğretmenden, öğrenciden ve çevreden kaynaklanan sorunlar şeklinde kategori ve alt kategori oluşumuna uygun olarak sunulmuştur. İlkokuma yazma sürecinde aileden ve çevreden destek alınmasına ilişkin görüşme formunda yer alan soruya verilen cevaplar ise destek alıyorum ve destek almıyorum başlıkları altında verilmiştir. Araştırmanın sonucunda; dil farklılığına bağlı iletişim ve okuduğunu anlama problemleri, fiziksel

gelişime bağlı problemler, aile ve sosyal çevreden kaynaklanan problemler yaşandığı sonuçlarına ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Anadil, ilkokuma yazma, sınıf öğretmenliği.



Saliha ÇOLAKOĞLU

Abstract

The Problems Encountered by Primary School Teachers in Elementary School Students with Native Language and Their Suggestions for Solution (The Case of Şanlıurfa)

In this study, it's been aimed to determine the problems of teachers that teach primary school students to read and write that are not native Turkish speakers and solutions these teachers found. In this research, the method used was case studies, one of the patterns of qualitative research. The sample for the research was 98 primary school teachers that worked in Şanlıurfa in the 2017-2018 school year. The source data were gathered from the meetings with them and via structured interview forms. The teachers were asked the questions in those structured interviews and they were asked to state their opinions on them. By using content analysis, qualitative data were analyzed. These qualitative data were interpreted by using frequency and percentage.

When research results were observed; examinations were made on the answers to these questions based on preparation for the first reading-writing phase, beginning and progressing phase and reaching the literate phase. The problems they encountered and solution suggestions were put into categories and sub-categories as problems based on understanding the language, problems about managing the class, problems that stem from teachers, students and the environment. The answers to the questions in the form about 'support from family in first reading-writing phase' were given under titles as 'Yes, I do get support' and 'No, I don't get support'. At the end of the research, results that's been found pointed at problems based on communication caused by language differences, problems about reading comprehension and problems that stem from family and environment.

Keywords: Primitive language, reading and writing, classroom teaching.



İçindekiler

Önsöz.....	ii
Özet.....	iii
Abstract.....	v
İçindekiler.....	vii
Tablolar Listesi.....	x
Kısaltmalar Listesi.....	xi
Bölüm I: Giriş.....	1
Problem Durumu.....	3
Problem Cümlesi.....	5
Alt Problemler.....	5
Araştırmanın Önemi.....	6
Sınırlılıklar.....	7
Varsayımlar.....	7
Tanımlar.....	7
İlgili Yurt İçi Araştırmalar.....	7
İlgili Yurt Dışı Araştırmalar.....	11
Bölüm II: Kavramsal Çerçeve.....	16
Dil.....	16

Anadil ve Anadili.....	16
Türkiye’de İlkokuma Yazma Öğretiminin Tarihçesi.....	17
İlkokuma Yazma Öğretimi.....	19
İlkokuma Yazma Öğretiminde Kullanılan Yöntemler.....	22
Bireşim yöntemleri (Senteze dayalı yöntemler).....	23
<i>Harf (alfabe) yöntemi</i>	24
<i>Ses (fonetik) yöntemi</i>	24
<i>Hece yöntemi</i>	24
Çözümleme yöntemleri (Analize dayalı cümle yöntemleri).....	25
<i>Sözcük çözümleme yöntemi</i>	26
<i>Cümle çözümleme yöntemi</i>	26
<i>Öykü çözümleme yöntemi</i>	27
Karma (eklektik) yöntemler.....	27
Ses temelli cümle yöntemi.....	28
<i>Ses temelli cümle yönteminin aşamaları</i>	28
<i>Ses temelli cümle yönteminin özellikleri</i>	29
Bölüm III: Yöntem.....	30
Araştırmanın Modeli.....	30
Çalışma Grubu.....	30

Katılımcıların Kişisel Özellikleri.....	30
Veri Toplama Araçları.....	32
Verilerin Toplanması.....	33
Verilerin Çözümü Ve Yorumlanması.....	34
Bölüm IV: Bulgular.....	35
Bölüm V: Tartışma, Sonuç ve Öneriler.....	63
Tartışma.....	63
Sonuç.....	77
Öneriler.....	83
Kaynakça.....	85
Ekler.....	97
Ek 1: Araştırma İzin Belgesi.....	98
Ek 2: Veri Toplama Aracı.....	100
Ek 3: Örnek Veri Toplama Araçları.....	104

Tablolar Listesi

Tablo Numarası	Başlık	Sayfa Numarası
1.	Katılımcıların kişisel özellikleri.....	31
2.	Sınıf öğretmenlerinin ilköğretimde ilkokuma yazmanın önemine ilişkin görüşleri.....	35
3.	Sınıf öğretmenlerinin ilkokuma yazma öğretiminde öğretmenin rollerine ilişkin görüşleri.....	38
4.	Sınıf öğretmenlerinin ses temelli cümle yöntemine ilişkin görüşleri.....	40
5.	İlkokuma yazmaya hazırlık aşamasında karşılaşılan sorunlara ilişkin görüşler.....	42
6.	İlkokuma yazmaya başlama ve ilerleme aşamasında karşılaşılan sorunlara ilişkin görüşler.....	44
7.	İlkokuma yazmada okuryazarlığa ulaşma aşamasında karşılaşılan sorunlara ilişkin görüşler.....	47
8.	İlkokuma yazma öğretirken aileden ve çevreden destek alınmasına ilişkin görüşler.....	49
9.	İlkokuma yazmaya hazırlık aşamasında karşılaşılan sorunlara ilişkin çözüm önerileri.....	51
10.	İlkokuma yazmaya başlama ve ilerleme aşamasında karşılaşılan sorunlara ilişkin çözüm önerileri.....	54
11.	İlkokuma yazmada okuryazarlığa ulaşma aşamasında karşılaşılan sorunlara ilişkin çözüm önerileri.....	58
12.	İlkokuma yazma öğretirken aileden ve çevreden destek alınmasına ilişkin çözüm önerileri.....	61

Kısaltmalar Listesi

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

ATOİ: Anadili Türkçe olmayan ilkokul

B.ŞEHİR: Büyükşehir



Bölüm I: Giriş

İnsanlığın kayda değer tarihi var olduğu günden bu yana değişim ve gelişim devam etmektedir. Değişen ve gelişen dünyanın hızına yetişmenin yolu ise eğitimden geçmektedir. Bir ülkenin geleceğine yaptığı yatırımlar ise eğitim öğretim faaliyetlerine verilen önem ölçüsünde değerlendirilebilir. Eğitim ve öğretimde arzulanan düzeylere gelmesinde de dil temel araçtır. Dil insanların duygu ve düşüncelerini ifade etmesini, çevresiyle iletişim kurmasını, dünyaya anlam vermesini ve verdiği anlamları paylaşmasını, eğitim öğretimi etkili şekilde gerçekleştirmesini ve tüm öğrenilenlerin kuşaktan kuşağa aktarılmasını sağlamaktadır. Tüm bu nedenlerden dolayı dil öğretimi hem şu an için hem de gelecek için eğitim sisteminde oldukça önemli görülmektedir.

Küresel ölçekte yaşanan değişme ve gelişmelerin Türkiye'ye olan etkisinden eğitim sistemi de payına düşeni almaktadır. Milli eğitimin en üst kademesinden başlayıp eğitim öğretimin girdileri içerisinde olan öğretmen, öğrenci, veli ve yöneticiye kadar birçok kişi eğitim ve öğretimin kalitesini üst düzeyde tutmaya yönelik politika ve çabalar ortaya koymasına rağmen arzulanan başarıya ulaşılması mümkün olamamaktadır. Başarıya engel olan durumlar incelendiğinde pek çok derste gözlenen okuduğunu anlama becerisi konusunda yaşanan sorunların hali hazırda çözülemediği ortaya çıkmaktadır. Türkiye'de çeşitli geliştirme çalışmaları ile okuma yazma öğretiminde niteliği artırmak okuduğunu anlama, yazılı anlatım becerilerinin etkin kazanımı için önemli sayılabilecek çabalar ortaya konmaktadır. Ancak tüm bu çaba ve çalışmalara rağmen öğrencilerin anadilinin Türkçe olmaması gibi eğitim öğretim faaliyetlerini güçleştiren sorunlar da bu sürece olumsuz etkiler yapabilmektedir. Anadil olarak Türkçe'den başka diller konuşan öğrencilerin ilköğretime başladıkları günden itibaren duygu ve düşüncelerini ifade etmelerinde, iletişim ve bağlı becerilerin edinilmesinde çeşitli sorunlarla karşı karşıya kalınabilmektedir. Konuştukları dilde

kendilerini ifade etme şansları olmadığı için hiç bilmedikleri ya da çok az bildikleri Türkçe ile duygu ve düşüncelerini ifade etmeye çalışmaktadırlar. Türkçe'yi öğrenene kadar devam eden süreçte ise okula uyumları, öğretmen ve diğer okul personelleri ile olan iletişimleri, eğitim programlarının içeriğini öğrenme düzeyleri de bu durumdan etkilenmektedir.

Anadili, insanların ilk olarak dünyaya gözlerini açtığı aile ortamında anne babasından öğrenmeye başladığı ve daha sonra yakın çevresiyle devam edip ilişki kurduğu sosyal çevresinden öğrendiği dil (Aksan, 1998) olarak tanımlanabilmektedir. Anadili kavramı köken olarak da 'anne' kelimesinden gelmiş olup çocuğun annesiyle olan ilk iletişimi kastedilerek dilin öğrenilen kaynağı vurgulanmıştır. Benzer tanımlara bakacak olursak Koç (1992) anadilini, önce anneden ve yakın çevreden daha sonra çevrenin genişlemesi ile uzak çevreden ve en son ulusal kaynaklardan öğrenilen dil olarak görmekte, Demircan (1990) ise anadili kavramını bireylerin yaşamlarının ilk birkaç yılı içerisinde iletişim alanı içerisinde bulunan ve algılayıp anlamlandırdığı birinci dil olarak tanımlamıştır. Tüm bu tanımlardan çıkan ortak noktalar ise anadilinin aileden başladığı, içinde yaşanılan toplumdaki etkilendiği ve ilk edinilen dil olup en etkili kullanılan dil özelliği gösterdiği olarak özetlenebilir.

Çok kültürlü yapıya sahip olan Türkiye'de, resmi dilimiz Türkçe'nin yanı sıra Arapça, Kürtçe, Çerkezce, Zazaca ve Lazca gibi diğer dillerin de kullanıldığı bilinen bir gerçektir. Araştırmanın gerçekleştirildiği Şanlıurfa ili Güneydoğu Anadolu Bölgesi'nde yer almakta olup, anılan bölgede Kürtçe, Arapça ve bu dillere ait lehçeleri konuşan çok sayıda yurttaşımız bulunmaktadır. Hal böyle olmakla birlikte, aynı il içerisinde konuşulan Kürtçe, Zazaca ya da Arapça dillerinde ilçeler ve hatta köyler arasında farklılıklar yaşandığına, anlaşmakta dahi zorluklar oluştuğuna tanık olunabilmektedir. Resmi eğitim dili Türkçe dışında başka dilleri kullanan öğrencilerin ilkokula yazma

öğretimi ve diğer öğretim faaliyetlerini Türkçe ile gerçekleştirmeleri gerektiği düşünüldüğünde etkin bir dil öğretiminin gerekliliği ve önemi ortaya çıkmaktadır.

İkinci dil kavramı, Türk Dil Kurumu güncel Türkçe Sözlükte ve TDK'nin Bilim ve Sanat Terimleri Ana Sözlüğünde kısaca 'kaynak dil, ortak dil' olarak ifade edilmektedir. İki dilli diyebilme ölçütü ise aynı bölgede yaşayan bireylerin iki farklı dili günlük hayatın içerisinde aktif şekilde kullanmasıdır. Bir bölgede iki farklı dil aynı anda ve birbirine yakın yeterlilikte kullanılıyorsa, bölgenin insanları için birinci dil ve ikinci dil mevcut olup bu insanlar iki dillidir (Oruç, 2016). Örneğin Almanya'da yaşayan Türklerin anadili, ilk dili Türkçeyken ikinci dilleri Almancadır (İleri, 2007).

Anadili Türkçe olmayan çocukların ilköğretimde öğrendikleri Türkçe dili ikinci dil konumundadır. Araştırmanın yapıldığı Güneydoğu Anadolu Bölgesi'nde anadili olarak Kürtçe, Zazaca ve Arapça konuşan çocukların ilköğretilme ile birlikte öğrendikleri resmi dil Türkçe ikinci dil olmaktadır. Bu bağlamda, öğretim sürecinde karşılaşılan sorunların, ortaya konması beklenen öğretim çabalarının belirlenmesi önem arz etmektedir.

Problem Durumu

Türkiye'de öğrenciler okul öncesi eğitimi ile birlikte eğitim kurumlarındaki yaşamlarına başlamaktadırlar. Okul öncesi eğitimi tamamlayanlar ise ilköğretim birinci sınıf ile birlikte eğitim öğretim hayatlarının en önemli basamaklarından birine adım atarlar. Çünkü eğitim öğretimin temeli olan okuma yazma becerileri birinci sınıftan itibaren öğretilmeye başlanır. Bu ilk adım ne kadar sağlam atılırsa üzerine eklenecek olan yaşantılar da o kadar sağlıklı olacaktır. Anadil olarak Türkçe'den başka diller konuşan öğrencilerde bu süreç doğdukları andan itibaren öğrenmeye başladıkları dilden farklı bir dile geçişle ilerlemektedir.

Anadili Türkçe olan ve çevresinde Türkçe konuşulan bir çocuk ilkokula başladığında hali hazırda bildiği bir dilde okuma yazma sürecine başlarken anadil olarak Türkçe'den başka bir dil konuşan çocuk okuma yazmaya dil bilmeden başlamaktadır. Anadili Türkçe olan çocuk bilgiyi kavrama ve uygulama düzeyinde eğitime devam ederken yaşıtı olan anadil olarak Türkçe'den başka bir dil konuşan bir çocuk Türkçe'yi konuşabilme yeteneğini henüz kazanmış olabilir. Yıldız (2013) araştırmasında akıcı okuyarak anlamanın öğrencilerin okul başarılarını %61 oranında etkilediğini ortaya koymuştur. Türkiye'de sınav sistemlerinin akademik başarı odaklı olduğu göz önünde bulundurulduğunda birinci sınıfta temeli atılan okuma yazma becerisinin ediniminde anadil olarak Türkçe'den başka dil konuşan öğrenciler dezavantajlı gibi görülebilir.

İlköğretim birinci sınıf öğrencilerinin gelişim özellikleri dikkate alındığında bu dönem çocukların somut işlemler döneminde olduğu söylenebilir. Somut işlemler döneminde bulunan öğrencilerin öğrenmeleri görmeye ve okumaya yönelik olarak gerçekleşmektedir. Çocuklar bu dönemde sayıları, ilişkileri ve hatta zihinsel olarak problem çözme becerilerini geliştirirler. Ama burada önemli nokta öğrenme kaynaklarının somut olmasıdır (Selçuk, 2007). Bu nedenle anadili Türkçe olmayan ilköğretim öğrencileriyle ilkokuma yazma öğretimi gerçekleştirirken gelişim dönemlerine uygun yöntemler kullanarak süreç daha etkili hale getirilebilir. Böylelikle anadilinin Türkçe olmamasından kaynaklanan dezavantajlı durumun etkisi azaltılabilir. Araştırmanın yapıldığı Şanlıurfa ili ve ilçelerinde de anadili Türkçe olmayan öğrencilere ilkokuma yazma öğretirken sınıf öğretmenleri çeşitli problemlerle karşılaşmaktadırlar. Şanlıurfa ili ve ilçelerinde daha önce 1. Sınıf okutmuş olan sınıf öğretmenleriyle yapılan görüşmelerden hareketle bu araştırmanın problem durumu; Şanlıurfa ilinde anadili Türkçe olan öğretmenlerin ikinci dili Türkçe olan öğrencilere okuma yazma öğretirken karşılaşması muhtemel sorunları ve önerilen çözümleri belirleyebilmektir.

Problem Cümlesi

Bu araştırmada şanlıurfa ilinde anadili Türkçe'den farklı olan ilkokul öğrencilerine ilkokuma yazma öğretirken sınıf öğretmenlerinin karşılaştıkları sorunlar ve bu hususta ürettikleri çözüm önerilerini belirlemek amaçlanmıştır.

Alt Problemler

1. Katılımcıların ilkokuma yazma öğretime ilişkin genel görüşleri nelerdir?
2. Anadil olarak Türkçe'den başka dil konuşan ilkokul öğrencileri ile ilkokuma yazmaya hazırlık aşamasında sınıf öğretmenlerinin karşılaştıkları sorunlar nelerdir?
3. Anadil olarak Türkçe'den başka dil konuşan ilkokul öğrencileri ile ilkokuma yazmaya başlama ve ilerleme aşamasında sınıf öğretmenlerinin karşılaştıkları sorunlar nelerdir?
4. Anadil olarak Türkçe'den başka dil konuşan ilkokul öğrencileri ile okuryazarlığa ulaşma aşamasında sınıf öğretmenlerinin karşılaştıkları sorunlar nelerdir?
5. Anadil olarak Türkçe'den başka dil konuşan ilkokul öğrencilerine ilkokuma yazma öğretiminde aileden ve çevreden destek alınmasına ilişkin görüşler nelerdir?
6. Anadil olarak Türkçe'den başka dil konuşan ilkokul öğrencilerine ilkokuma yazma öğretirken; a) İlkokuma yazmaya hazırlık, b) İlkokuma yazmaya başlama ve ilerleme, c) Okuryazarlığa ulaşma, d) Aileden ve çevreden destek alınması aşamalarında sınıf öğretmenlerinin karşılaştıkları sorunlara yönelik ürettikleri çözüm önerileri nelerdir?

Araştırmanın Önemi

21. yüzyılda öğrenmenin, araştırmanın, bilgi aktarmanın ve kalıcılığı sağlamanın temelini okuma yazma oluşturmaktadır. Okuma, bilgileri sistematik olarak öğrenmeyi, durumlara birçok kişinin baktığı çerçevelerden bakmayı ve bilgiye ulaşmayı pratik yoldan sağladığı için yazma becerisi de tüm bunları işe koşup kendini ifade etmenin en kanıtlanabilir yolu olduğundan üst düzey zihinsel becerilerde gerekli koşullardır. Bu yüzden ilköğretim birinci sınıftan itibaren ilkokuma yazmanın temeli atılmaya başlanır. Bu süreci kolaylaştırıcı faktörler ne kadar fazla ise öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyleri ve etkili yazma becerileri o kadar iyi gelişecektir. Ancak ilkokuma yazma öğretimini gerçekleştirecek öğretmen ile öğrenci arasındaki dil farklılığı gibi zorlaştırıcı faktörler ise süreci olumsuz etkileyecektir.

Okula ilk defa gelen birinci sınıf öğrencilerinin dili az bilerek ya da hiç bilmeyerek sürece dâhil olması sonucunda başta iletişim sorunları olmak üzere birçok sorun ortaya çıkmaktadır. Bu sorunların çözümünde iki dile hakim çocuklar, okul idaresi, diğer öğretmenler ve veliler gibi sınıf içerisinde sürekli bulundurulması mümkün olmayan çevirmenlerden yardım alınmaktadır.

Eğitim hayatının temeli olan ilkokuma yazmada karşılaşılan bu sorunları çok yönlü biçimde sosyal, ekonomik, siyasal, eğitimsel ve psikolojik olarak incelemek gerekmektedir. Araştırmada anadili Türkçe olmayan çocukların ilkokuma yazma öğretimi eğitim açısından ele alınmıştır.

İlgili alan yazın incelendiğinde anadili Türkçe olmayan öğrencilere Türkçe öğretiminde yaşanan problemler ve bu problemlere getirilen çözüm önerileri bulma konusunda az sayıda çalışmanın yer aldığı görülmektedir. Güneydoğu Anadolu bölgesi Şanlıurfa il ve ilçelerinde ilkokuma yazma öğretiminde karşılaşılan sorunların neler

olduğu ve bu sorunlara getirilen çözüm önerileri konusunda alan yazınına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Sınırlılıklar

Araştırma 2017-2018 eğitim öğretim yılında Eylül-Haziran ayları arasında Şanlıurfa il ve ilçelerindeki ilkokullarda daha önce birinci sınıf öğrencilerine eğitim vermiş ya da vermekte olan 98 sınıf öğretmenin görüşme formlarına verdiği cevaplarla sınırlıdır. Durum çalışmasında gerçekleştirilen çoklu veri toplama uygulama koşulları ve zamanla sebebiyle sağlanamamıştır.

Varsayımlar

- Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin veri toplama aracı olarak kullanılan görüşme formunu var olan durumu ifade edecek şekilde doğru ve içten bir şekilde yanıtladıkları varsayılmaktadır.
- Araştırmada kullanılan veri toplama aracının gerekli olan verileri elde etmek açısından uygun ve yeterli olduğu varsayılmaktadır.

Tanımlar

Öğrenci : Şanlıurfa ili merkez ve ilçelerinde ilkokullarda öğrenimini sürdüren 7-11 yaş arası çocuk.

İlgili Yurt İçi Araştırmalar

Karadaş (2017), ATOİ öğrencilerine ilkokuma yazma öğretimi sürecinde öğretmenlerin karşılaştığı sorunları ve bu sorunların çözüm yollarını belirlemek amacıyla yaptığı çalışma, Ağrı ili Patnos ilçesinde 2013-2014 eğitim öğretim yılında görev yapan 253 sınıf öğretmeniyle yapılmıştır. Uygulama araştırmacı tarafından

geliştirilen 25 kapalı uçlu ve 5 açık uçlu sorudan oluşan anket ile yapılmıştır. Araştırma sonucunda ise anadili Türkçe olmayan öğrencilere yönelik uyum programı uygulanmadığı ve ders içeriğinin bu öğrencilere yönelik olarak düzenlenmediği belirlenmiştir. Bunun yanında anadili Türkçe olmayan öğrencilerin henüz Türkçe öğrenmeden ders başarılarının anadili Türkçe olan öğrencilerle aynı akademik başarının beklenmesi bireysel farklılıklara saygıya ters düştüğü ortaya konmuştur. Bunlara ek olarak öğrencilerin okuma yazma öğretiminde öğrenirken zorlandıkları harfler olarak ‘o,ü,ğ,o,u’ ortaya çıkmıştır.

Açan (2015), Şanlıurfa ilinde Türkçe’nin yetersiz konuşulduğu bir yörede birleştirilmiş bir sınıfta görev yapan bir öğretmenin görüşlerinden yola çıkarak ilkokuma yazma sürecini betimlemek amacıyla gerçekleştirdiği çalışmada okuma yazma bilmeyen 7 öğrenciyi çalışma grubu olarak belirlemiştir. Araştırmada nitel araştırma desenlerinden durum çalışması seçilirken veri toplamak için de araştırmacı tarafından geliştirilen gözlem formu kullanılmıştır. Buna ek olarak araştırmacı günlük tutmuş, video kaydı almış ve zaman zaman fotoğraflamalar yapmıştır. Verilerin analizinde ise betimsel analiz yöntemini kullanmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin ilkokuma yazmaya hazırlık aşamasında aileleriyle birlikte mevsimlik göçe katılmaları sebebiyle okula geç başladıkları buna ek olarak Türkçe konuşma becerilerinin zayıf olması nedeniyle yönergelere uymakta zorlandıkları görülmüştür. Sonraki aşama, sesi hissetme ve cümle oluşturma aşamasında öğrencilerin Türkçe dil becerilerindeki yetersizlik, ailenin yeterince destek vermemesi ve verilen ödevlerin yapılmaması nedenlerinden çok zorlandıkları belirlenmiştir. Bunların yanında sesleri hissetme ve tanıma aşaması ile hece, kelime ve cümle oluşturma aşamaları daha olumlu ilerleyerek devam etmiştir. Araştırmanın diğer çarpıcı sonucu da bağımsız sınıflarda uygulanan programın aslen

birleştirilmiş sınıflarda uygulanan programa uymadığı ve eksik yönlerinin olduğu ortaya konmuştur.

Gözüküçük (2015), ATOİ öğrencilerinin ilkokuma yazma öğretimi esnasında karşılaştıkları problemleri belirlemek ve bu problemlere çözüm önerileri getirmek amacıyla yaptığı çalışmasında 2012-2013 eğitim öğretim yılı içerisinde Diyarbakır ilinde görev yapan 40 birinci sınıf öğretmenine ulaşmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen görüşme formu kullanılmıştır. Araştırma sonucunda sınıf öğretmenlerinin mezun oldukları fakültelere göre ilk okuma yazmaya hazırlık aşamasında, mesleki kıdem ve görev yerleri değişkenlerine göre ölçeğin tüm alt boyutlarında farklılaştığı ortaya konmuştur. Bunun yanında sınıfın birleştirilmiş veya bağımsız olma değişkenine göre ise sesi hissetme ve tanıma aşamasında, iletişim boyutunda farklılaştığı sonucu ortaya çıkmıştır.

Çiftçi (2018), ilköğretim birinci sınıf öğrencilerine ilkokuma yazma öğretiminde kullanılan Okuma Yazma Öğreniyorum kitabının içeriğinin yeterliliği hakkında öğretmenlerin görüşlerini öğrenmek ve bu kitaptan kaynaklı sorunları ortaya çıkararak çözüm yolları ortaya koymak amacıyla yapılan çalışmada Antalya ilinde birinci sınıf okutan 16 sınıf öğretmeni ile görüşmeler yapılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak bireysel görüşme formları kullanılmıştır. Verilerin yorumlanmasında ise içerik analizi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenler Okuma Yazma Öğreniyorum kitabının daha anlaşılır, somut içeriklerin zengin ve daha işlevsel olması gerektiğini söylemişlerdir. Bunun için de kitabın daha basit ve anlaşılır etkinliklerle eksikliklerinin giderilerek hece oluşturmada yapılan hataların ortadan kaldırılması gerektiği üzerinde durmuşlardır.

Çetin (2010), merkezde ve köyde bulunan ilköğretim okulu öğrencilerinin Türkçe dersi kazanımlarını öğrenme düzeyleri ve ilk okuma yazma öğretimi esnasında

karşılaştıkları sorunları belirlemek amacıyla yapılan çalışmada 2009-2010 eğitim öğretim yılında Sivas'ta görev yapan 108 sınıf öğretmenine ulaşılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen anket kullanılmıştır. Araştırma sonunda merkezdeki öğrencilerin köydeki öğrencilere, bağımsız sınıftaki öğrencilerin birleştirilmiş sınıftaki öğrencilere göre kazanımları öğrenme düzeyleri daha yüksek olarak bulunmuştur. Buna ek olarak mesleki tecrübesi fazla olan öğretmenlerin ilk okuma yazma öğretiminde daha etkili oldukları ve sınıf mevcudunun eğitim öğretimi etkilediği sonuçları da ortaya konmuştur.

Emeç (2011), Türkçenin yeterince etkin ve yeterli konuşulmadığı bölgelerde ilk okuma yazma öğretimi esnasında öğretmenlerin karşılaştıkları sorunlar ve bu sorunlara çözüm önerileri bulmak amacıyla yaptığı çalışmada Erzurum ilinde 2010-2011 eğitim öğretim yılları içerisinde görev yapan daha birinci okutmuş 79 sınıf öğretmenine ulaşılmıştır. Veriler araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır. Verilerin analizinde yüzde ve frekans kullanılmıştır. Araştırma sonucunda anadili Türkçe olmayan öğrencilerin okuma yazma öğretiminde karşılaşılan sorunlar öğrenciden kaynaklanan, öğretmenden kaynaklanan, aile ve çevreden kaynaklanan ve öğretim programından kaynaklanan sorunlar olarak kategorize edilmiştir.

Sarı (2013), iki dilli çocukların çözümlene yöntemiyle okuma yazma öğretimi esnasında karşılaştıkları sorunları ortaya koymak için yaptığı nitel çalışmada 1999-2000 eğitim öğretim yılında, Adana ilinde alt sosyoekonomik seviyedeki ilkokul öğrencilerinin bulunduğu okullarda görev yapan 57 birinci sınıf öğretmenine ulaşılmıştır. Araştırmanın sonucunda öğrencilerin karşılaştıkları sorunlar olarak dikkat eksikliği, okula olan ilgide azalma, telaffuzda bozukluk, okuduğunu anlamada güçlük, ders materyallerinin olmaması, sorulara yeterli yanıtlar verememe ve kendini ifade etmede

güçlük olarak ortaya konmuştur. Buna ek olarak öğretmenler anadili Türkçe olan çocukların bulunduğu okullarda bu sorunları kolayca aşabildiklerini belirtirken iki dilli çocukların bulunduğu okullarda çalışan öğretmenler karşılaştıkları bu sorunları çözmek için çaba gösterdiklerini ifade etmişlerdir.

Bektaş (2013), ilk okuma yazma öğretimi sürecinde öğretmenlerin karşılaştığı sorunları tespit etme ve bu sorunlara kendi çözüm önerilerini geliştirme amacıyla yaptığı çalışmasında 1. sınıfa devam eden 15 öğrenci ve 30 sınıf öğretmenine ulaşmıştır. Veriler araştırmacı tarafından tutulan günlükler ve yarı yapılandırılmış görüşme formuyla elde edilmiştir. Araştırma sonucunda ilk okuma yazma sürecini etkileyen faktörler olarak aile, öğrenci, fiziki olanaklar, eğitim programı, teknoloji kullanımı ve öğretmen olarak belirlenmiştir.

İlgili Yurt Dışı Araştırmalar

August ve Shanahan (2006) ikinci dil öğrenenlerde okuryazarlığı geliştirme başlıklı araştırmalarını dil olarak azınlıkta olan çocuklar ve gençlerin milli okuryazarlığı panelinde özet olarak sunmuşlardır. Araştırma sonucunda okuryazarlıkta öğrenci performansı daha çok evde dil okuryazarlık öğrenmenin sonucu olarak bulunmuştur. Evde kullanılan dilden farklı olarak İngilizce öğrenen öğrencilerin okuryazarlığında ise ebeveynlerin çocuklarının başarılı olması yönündeki gönüllülüğü ve evde daha fazla İngilizce okuma yazmayla vakit geçirmelerinin etkili olduğu ortaya konmuştur. Ancak ebeveyn ve ailenin okuryazarlık düzeyleri genelde çocuğun okuryazarlığı ile ilişkili iken çalışmada ebeveynlerin okumasının çocukların okuryazarlık sonuçlarıyla ilişkisiz olduğu bulunmuştur. Araştırmanın genel sonucu olarak birinci ve ikinci dillerdeki evde yaşanan deneyim, birinci ve ikinci dillerde okuryazarlık başarısıyla olumlu yönde ilişkilirken, ikinci dilde okuryazarlık başarısıyla olumsuz yönde ilişkilidir.

Costa, Hernandez ve Sebastian-Galles (2008) iki dilliliğin problemleri ortadan kaldırmaya yardımcı olup olmadığını bulmaya çalıştıkları araştırmalarında bu konuda iki dilli ve tek dilli bireylerin performanslarını karşılaştırmışlardır. Bu çalışmayı yapmalarının nedeni ise iki dillilerin konuşma esnasında sürekli olarak iki dili de kontrol etme gerekliliğinden doğan dikkat ağlarının gelişebileceği varsayımdır. Araştırma sonucunda iki dilli bireylerin verilen görevleri tamamlama konusundaki hızlarının ve uyarı-yönetme kontrol ağlarının daha gelişmiş olduğu ortaya konmuştur. İki dilli bireyler özellikle ipuçlarını daha iyi kullanmışlar ve çelişkili bilgileri çözmede daha başarılı olmuşlardır.

Bialystok, Craik, Green ve Gollan (2009) iki dilli akıllar adlı çalışmasında iki dili sürekli olarak kullanmanın dil ve bilişsel işlev üzerine etkisini araştırmışlardır. Araştırma sonucunda iki dilin sürekli olarak kullanılmasının iz bırakıcı deneyimler olduğu belirtilmiştir. İki dili düzenli kullanmanın bilişsel işlevlerin boyutlarını değiştirdiği, bilişsel işlevlerden yönetimsel kontrol sistemine ayrıca etkide bulunduğu sonuçları da eklenmiştir.

Bialystok (2011) iki dilli ve tek dilli çocukların yönetimsel işlerde koordinasyon sağlama düzeylerini karşılaştırmayı amaçladığı çalışmasında sekiz yaşındaki çocuklarla çalışmıştır. Araştırmada iki dilli ve tek dilli olmak üzere iki ayrı gruptaki çocuklara görsel ya da işitsel uyarıcılar sunulmuş ve bu uyarıcıları anlamsal yargılar kullanarak sınıflama görevini tamamlamaları istenmiştir. Bu işlem için beklenen çocukların işler belleklerini kullanması, kısıtlama ve değiştirmenin koordinasyonunu sağlamalarıdır. Sonuç olarak iki dilli çocukların karmaşık görevleri yerine getirmek için gerekli olan yönetimsel kontrol yeteneklerinin daha gelişmiş olduğu görülmüştür.

Poulin-Dubois, Blaye, Coutya ve Bialystok (2011) yürümeye yeni başlayan çocuklarda iki dilliliğin yönetimsel işleyiş üzerindeki incelemek amacıyla yaptıkları

araştırmada 24 aylık 63 tek dilli ve iki dilli çocuklarla çalışılmıştır. Araştırma sonucunda iki dilli çocukların yönetsel işleyiş becerileri tek dillilere göre her zaman daha etkili olarak bulunmuştur. Bunun sebebi olarak ise iki dilli çocukların dil kullanırken her iki dili de aktif halde bulundurması nedeniyle seçici dikkat ve bilişsel esneklikleri daha gelişmiş olması gösterilmiştir. Daha önce büyük çocuklarda yapılan çalışmalarda karşılaşılan doğuştan iki dilli çocukların tek dillilere göre verilen görevlerde daha iyi performans göstermesi küçük çocuklarda(24 aylık) pekiştirilerek kayda değer sonuçlar ortaya çıkmıştır. Tüm bu sonuçlar yönetsel kontrolde iki dilliliğin avantajlarını daha önce bulunmamış bir yaşta ortaya çıktığını göstermektedir. Erken yaşta ikinci dile maruz kalan çocuklar için kaygılanan aileler ve öğretmenler için bu çalışmanın sonuçları önemli veri sağlamaktadır.

Escudero, Simon ve Mulak (2014) yeni dildeki sözcüklerin öğreniminde yazımın etkisini araştırdıkları çalışmalarında anadil olan ve olmayan yazım sistemleri arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Araştırmada Flemenkçe öğrenen İspanyol katılımcılara ya da önceden Flemenkçe ile karşılaşmamış bireylere Flemenkçe anlamsız sözcükler ve bu sözcüklerin görselleri öğretilmiştir. Bu öğretim sadece işitsel ya da işitsel ve yazımsal biçimde gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda Flemenkçe öğrenenler saf katılımcılara göre daha başarılı olmuşlardır.

Hurtado, Grüter, Marchman ve Fernald (2014) araştırmalarında İspanyolca-İngilizce iki dilli olan ve yeni yürüyen çocuklarda göreceli olarak dile maruz kalmanın işlem yeterliliği ve sözcük dağarcığına etkisini incelemişlerdir. 30-36 aylıkken gözlenen İspanyolca/İngilizce iki dilli çocukların boylamsal olarak izlendiği çalışmada günlük etkileşimlerin İngilizceye karşı İspanyolcaya göreceli olarak maruz kalmalarının her dilde gerçek zamanlı yordayıp yordamadığı sorgulanmıştır. Araştırma sonucunda sözcük dağarcığını ilerleten unsurlar olarak işleme yeteneği ve dil deneyimi olarak

belirlenmiştir. Buradan çıkarılan sonuç ise iki dilli çocukların, dille karşı karşıya kalma süreleri ne kadar artarsa, o dili işleme süreleri o kadar hızlanmış, sözcük dağarcığını geliştirir olmuşlardır. Sonuç olarak tek dilli bireylerde olduğu gibi iki dilli bireylerde de ne kadar erken yaşta başkalarıyla iletişim kurulursa o kadar ikinci dilde de ileri düzeyde beceriler gelişmeye başlar.

Klassert, Gagarina ve Kauschke (2014) Almanca ve Rusça konuşan iki dilli ve tek dilli çocuklarda sözcük sınıflandırmasının nesne ve hareket adlandırma performansını inceledikleri çalışmasında iki grup arasındaki farklılıkları incelemiştir. 4-7 yaş arasındaki iki dilli çocuklar ile tek dilli çocukların nesne ve hareketlerin resimlerini adlandırmaları istenmiştir. Araştırma sonucunda iki dili çocuklarda tek dilli çocuklara göre yaşla artan adlandırma eksikliği olduğu ortaya konmuştur. Buna ek olarak araştırma sonuçları adlar ve eylemlere göre de farklılaşmıştır. Genellikle ad adlandırmanın eylem adlandırmadan daha sınırlı olduğu sonucuna varılmıştır. Eylemlerin kavramsal olarak adlardan daha karmaşık olması nedeniyle iki dilli bireylerde sözcük edinimi daha üst düzey zihinsel beceri kullanmayı gerektirmektedir sonucu da ortaya konmuştur.

Park ve Ziegler (2014) bilişsel değişimin Korece-İngilizce iki dilli ve tek dilli olma durumuna göre uzamsal kavramlar üzerine çalışmalar yapmışlardır. Çalışmada yetişkinlerin Korece-İngilizce iki dillilerde uzamsal kavramların sınıflandırılmasını incelemiştir. İki dilli olarak Korece-İngilizce ve tek dilli olarak Korece ile İngilizce benzer yargıları kullanarak kavramasallaştırma kalıplarını karşılaştırmışlardır. Araştırma sonucunda zekâ gelişim düzeyi olarak iki dilli ve tek dilli bireylerde anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Bun ek olarak İngilizce yeterlilikleri ve Korece kullanma sıklıkları iki dilli bireylerin kavramsallaştırmalarını yordadığı bulunmuştur. Bu çalışmanın sonuçları önceki çalışmaların sonuçlarını destekleyici nitelikte olup iki

dillilerin kavramsallaştırma kalıplarının dil deneyimlerine duyarlı olduğu yargısına varılmıştır.



Bölüm II: Kavramsal Çerçeve

Dil

Dil insanların birbiriyle anlaşmasını sağlayan en önemli iletişim aracıdır. İnsan dille düşünür, dille kendisini ifade eder. Dil olmadan düşünmek, düşündüklerini iletebilmek mümkün değildir. Bu anlamda dil bir araçtır (Temiz, 2002). Duygularını, düşüncelerini dil aracılığıyla gelecek nesillere ileten insan, kültürü de etkilemiş olur. Dil ve kültür birbirinden ayrılmaz bir bütündür. Milletleri bir arada tutan dil, insanlar arasında duygu, düşünce bağı ve millet bilinci oluşturur. Oluşan bu bilincin pekişmesi de yine dille sağlanır (Sever, 2011).

Peyami Safa dille ilgili düşüncesini şöyle ifade etmiştir: “Bir milletin bütün zekâsı, bilgisi, hassasiyeti dilinde toplanır. Dil onun varlığıdır, müdafaasıdır, başka millet üzerindeki tesirinin en güçlü silahıdır. Bir millet toprağını kaybedebilir, dilini unutmazsa, o toprağa yeniden sahip olabilir. Dilini kaybeden bir millet her şeyini kaybetmiş demektir.”

İnsan sosyal bir varlıktır. Bir toplumun, bir ailenin içine doğar. Yani kendi dilinin içine doğmuş olur. Dil toplumun ve ailenin yapısını, kültürünü yansıtır. Çocuğun kullanacağı dili belirleyen içine doğduğu, varlığını oluşturup şekillendirdiği toplumdur. Türkiye’de, anadili Türkçe’den farklı olan bireyler, Türkçe’yi okula geldiklerinde ikinci dil olarak öğrenmektedirler. Etkili ve kurallara uygun bir şekilde öğrenilemeyen bu dil, öğrencilerin eğitim öğretim hayatını başlangıcından itibaren etkilemektedir.

Anadil ve Anadili

Anadil temel dilimizdir. ‘Anadil’ kavramındaki ana sözcüğü anne anlamında değil, temel, esas anlamında kullanılmaktadır. Türk Dil Kurumu Büyük Türkçe Sözlükte (2005: 93) anadil kelimesi, “kendisinden başka diller veya lehçeler türemiş olan dil.” olarak yer almaktadır. Vardar (1998) ise anadil kelimesini, bir ya da birçok

dilin kaynaklandığı dil şeklinde belirtmiştir. Türk Dil Bilgisi kitabında Ergin (2000: 9) ‘‘Ural-Altay dillerinin Altay kolunda Manuca, Moğolca ve Türkçe’nin yer aldığını ve Türkçe’nin anadil olduğunu belirtmektedir.

‘Anadili’ kavramındaki ana sözcüğü ise doğrudan anne ile ilgilidir. Aksan (2000: 82) anadili tanımını ‘‘nce anneden ve yakın vreden ardından ise ilişkide bulunan diğer vrelere öğrenilen, insanın toplumla en kuvvetli bağını oluşturan dildir.’’ şeklinde yapmıştır. Dilbilimciler anadili teriminin anlamını açıklayabilmek için içinde yer alan ‘ana’ sözcüğünden yola çıkmışlardır. Çünkü ocuğun dilsel oluşum ve gelişiminde annenin etkisi çok büyüktür (Aksan, 2000).

Anadil olarak Türkçe’den başka diller konuşan öğrenciler okula başladıklarından itibaren duygu ve düşüncelerini ifade etmekte zorlanmaktadırlar. Anadili Türkçe olmayan öğrencilerin bulunduğu sınıflarda, tüm derslerin temeli olan ilkokuma yazma ğretimi dersi gerçekleştirilirken, öğretmenlere düşen görevler büyüktür. Öğretmenler Türkçe’yi sürekli olarak kurallara uygun bir şekilde konuşup öğrencilere örnek olmalı ve konuşma ile yazma, okuma ile dinleme etkinliklerinin birlikte yürütülmesini sağlamalıdırlar.

Türkiye’de İlkokuma Yazma ğretiminin Tarihçesi

Cumhuriyet’ten önceki dönemde ‘Elifba Cz’ temel alınmış ve uygulanmıştır. Harflerin adını söylemeden seslerin nasıl ıkarıldığıyla ilgili çalışmalar yapılmıştır (Sarı, 2008).

Cumhuriyet’in ilanının ardından 1924 senesi İlkokul Programı’nda ses ve sözcük metotlarından herhangi birinin tercihi öğretmene bırakılmıştır. Harf metoduyla üretim yapmaya izin verilmemiştir (Yılmaz, 2009).

1926 senesi İlkokul Programı'nda harf ve ses metotlarına izin verilmemiş; sözcük metoduyla, karma metodlardan birinin tercihi öğretmene bırakılmıştır (Cemaloğlu ve Yıldırım, 2005).

1930'da 1926 senesi İlkokul Programı düzenlenerek yeniden basılmıştır. 1936 senesi İlkokul Programı ilkokuma yazma öğretimi için yeniliklerin olduğu bir programdır. Bu programda bireşim ve çözümlene metotlarına yer verilmiştir (Tazebay ve Çelenk, 2008).

1948 senesi İlkokul Programı'nda ilkokuma yazma öğretimine yalın cümlelerle başlanıp, cümlelerin önce kelimelere sonra hecelere daha sonra harflere ayrılacağı ifade edilmiştir. Bu programla ilkokuma yazma sürecinde çözümlene yöntemi uygulanmış, verimli olduğu görülmüş, başarıya ulaşılmıştır (Yılmaz, 2009).

1968 yılı İlkokul Programı'nda ilkokuma yazma öğretimine kısa ve basit cümlelerle başlanmalıdır konusuna dikkat çekilerek, çözümlene metoduna devam edilmiştir (Cemaloğlu, 2000).

1982 yılı İlkokul Programı cümle çözümlene yöntemini zorunlu kılmıştır (Yılmaz, 2009).

2004 yılında yapılandırmacı yaklaşımla ele alınan ilköğretim programları değiştirilmiştir. Milli Eğitim Bakanlığı tarafında hazırlanan Türkçe programında okuma yazma öğretiminde kullanılacak olan metot 'Ses Temelli Cümle Yöntemi' şeklinde belirlenmiştir. Belirlenen yöntem ve yenilenen program 2005-2006 yılından itibaren uygulanmaktadır (Öz, 2005).

İlkokuma Yazma Öğretimi

İnsanlık geçmişten günümüze doğru devamlı bir yenilenme içindedir. Bu yenilenmeye uyum sağlamanın yolu bireyin sürekli olarak kendini geliştirmesidir. Birey, toplumsal koşullara uyum sağlamak için birçok alanda ortaya koyduğu düşüncelerini eğitim alanında da ortaya koymalıdır. Bireyin ilgi ve istekleri sürekli olarak değişmektedir. Bilginin hızla çoğaldığı bu ortamda bireyler bilgiye ulaşmada ve bilgiyi kullanmada yetersiz kalmaktadır. Buna çözüm olarak bireyler bilgiyi üretmek zorunda kalırlar ve bu da ancak iyi bir eğitimle olur.

Eğitimin temeli ilköğretimdir. İlköğretim ilk ve temel basamaktır. İlköğretimin ilk amacı iyi bir vatandaş yetiştirmek için gerekli olan kültürü kazandırmaktır. İlköğretim, bireylerin yaşadığı çevreyi anlaması, yorumlaması, çevresine sağlıklı bir şekilde uyum sağlaması, geniş bir bakış açısına sahip olması, vatandaşlık haklarını bilmesi ve bu haklarını kullanabilmek için gerekli bilgileri edinmesinde temel eğitim olduğundan ve bunun yanı sıra öğrencileri ilgi ve kabiliyetlerine göre geliştirerek ve yetiştirerek bir üst eğitim kurumuna hazırladığından birçok ülkede bir hak ve zorunlu eğitim kademesi olarak tanımlanmıştır.

İlköğretim, ilkokuma yazmayla başlar ve yaşam boyu devam eder. İlkokuma yazma, öğrencinin yazılanları okuyabildiği, düşüncelerini, kendisine söylenenleri yazıya aktarabildiği dönemdir (Ferah, 2007). Bireyin yaşamı boyunca kullanabileceği bilgileri edinmesinde ilk ve en önemli basamak ilkokuma yazma öğretimidir. Aynı zamanda ilkokuma yazma iyi bir okuryazar olabilmenin temelidir (Çevik, 2006). Okuryazar olmanın oldukça önemli olduğu çağımızda da ilkokuma yazmanın önemi gittikçe artmaktadır (Vygotsky, 1998).

İlkokuma yazma öğretiminin diğer dersler için de önemi büyüktür. Okuma sayesinde anlama ve anlatma becerilerimiz güçlenir. Yazma sayesinde ise edinilen bilgileri ortaya çıkarmak kolaylaşır. Okuduğunu doğru bir şekilde anlayamayan ve anladığını doğru bir şekilde yazılı olarak ifade edemeyen çocuk öğrendiklerini gösteremeyecek ve başta okul başarısı beraberinde de yaşam başarısı bu durumdan olumsuz etkilenecektir. Bu başarıyı kazanmanın yolu etkili bir okuryazarlıkla olacaktır.

İlkokuma yazma öğretiminde kazanılacak bilgilerin işlevsel ve kalıcı olması o dönemde yapılmış ve yapılacak olan çalışmaların niteliğiyle ilgilidir (Çevik, 2006). Çocuğun hayatı boyunca kullanacağı ilkokuma yazmanın temel becerileri, ilköğretim birinci sınıfta, kurallarına uygun bir okuma yazma öğretimi ile olur. İlkokuma yazma öğretiminin temel amaçları şöyle sıralanabilir (Akyol, 2005; Çelenk, 2005): (Binbaşoğlu, 2005: 124).

- Türkçe'yi kurallara uygun kullanmayı sağlayacak becerileri edindirerek Türkçe'yi benimsetmek,
- Harflerin nasıl yazılacağını göstererek, yazma becerilerini ilerletmek,
- Okuma yazma alışkanlığını kazandırmak,
- Kelime dağarcığını geliştirmek,
- Okuduğu ya da dinlediği düzeyine göre olan metin ve konuşmaları okuyabilmek, anlatabilmek, anlayabilmek,
- Noktalama işaretlerini ve kullanıldığı yerleri kavratmak,
- Çevresiyle etkili bir iletişim kurabilmesini sağlamak.

İlkokuma yazma öğretimi gerçekleştirilirken bazı ilkeler esas alınır. Bu ilkeler amaca ulaşmada öğretmenlere yardımcı olur (Güleryüz, 2002).

İlkokuma yazma öğretiminin işlevleri Güteryüz (2002) ve Çelenk (2006)' e göre şu şekildedir:

- Türkçe öğretimi öğrenciyi dilin dört temel becerisi üzerine yetiştirmeyi amaçlamaktadır. Bu beceriler dinleme, konuşma, okuma ve yazmadır. İlkokuma yazma öğretimi öğrencinin okuma yazma becerilerini geliştirmeyi hedef alır ancak diğer becerilerden de kopulmaz ve bunlar birbiri üzerine yapılır.
- Birey okudukça daha iyi anlar anladıkça da daha iyi öğrenir. Eğitim öğretim hayatı boyunca tüm dersler okuma anlama üzerine kurulmuştur. Eğitim öğretim hayatındaki başarı beraberinde hayattaki başarıyı da getirecektir.
- Öğrencinin yapılan çalışmaların kendisine ne gibi yararlar sağlayabileceğini bilmesi, okuma yazma sürecine daha aktif katılmasını ve daha başarılı olmasını sağlar.
- Çocuğun başaracağına inancı varsa başarıya ulaşma ihtimali fazladır. Bu süreçte inanç bir kez bile kırılırsa tüm derslerdeki başarısı bu durumdan olumsuz etkilenecektir. Böyle durumlarda öğretmen öğrencileri sürekli izlemeli, onlara başarabilecekleri işler vererek kendilerine olan güvenlerini ve başarıya olan inançlarını geri kazanmalarını sağlamalıdır.
- İlkokul çağındaki öğrenciler kendisine öğretilen bilgileri dallara ayrılmış şekilde kavrayamaz. O yaşın özellikleri gereği varlıkları ve olayları genel olarak algılamaları gerekir. Bu yüzden birinci aşamada dersler Hayat Bilgisi dersi etrafında toplanmıştır. Mihver ders dediğimiz bu anlamlı bütünlük, öğrencinin karşısına çıkan varlıkları ve olayları kendi aralarındaki doğal ilişkiye göre anlamasına ve yorumlamasını sağlar. Programın bu özelliğinden dolayı öğretmen, okuma materyalini oluştururken, Hayat Bilgisi üniteleriyle anlam ilişkisi oluşturacak şekilde seçmelidir.

- Her çocuk aynı sürede öğrenemez. Bazıları hızlı bazıları yavaştır. Bu durumu etkileyen nedenler kültürel, fiziksel, sosyal vb. olabilir. Öğretmen her öğrencini birbirinden farklı olduğunu unutmamalı, öğretimde bireysel ayrılıkları dikkate alarak her öğrenciye yeterli zaman ve imkânı sağlamalıdır.
- Öğretime katılan duyu organı sayısı arttıkça öğrenmenin kalıcılığı da artar. Bu yaş grubundaki öğrenciler somut işlemler döneminin başındadırlar. Öğretimin somut hal getirilmesinde görsel ve işitsel öğretim araçlarının katkısı büyüktür. Öğretmenler öğretim yöntemini seçerken en az iki duyu organını dahil edecek şekilde seçim yapmalıdırlar.
- Türkçe’de harfler ve sesler birebir eşleştiğinden Türkçe yazıldığı gibi okunan ve okunduğu gibi yazılan bil dildir. Bu sebeple Türkçede yazmayı öğrenmek daha kolaydır. Öğrenecek kişiye sesle metin arasında bağlantı kurabilme imkânı verir.

İlkokuma Yazma Öğretiminde Kullanılan Yöntemler

Öğrencinin hayatı boyunca kullanacağı bilgileri edindiği sürecin ilk basamağı ilkokuma yazma öğretimidir. Amaç sadece okuma yazmayı öğretmek değil, okumayı istemek, okuduklarını anlatabilmek, duygu ve düşüncelerini en verimli şekilde ifade edebilmesini sağlamaktır. Öğrencinin bu dersteki başarısı tüm dersleri etkileyeceğinden bu derste kullanılan yöntemin önemi sandığımızdan daha büyüktür.

Geçmişten bugüne ilkokuma yazma öğretmek için birçok yöntem kullanılmıştır. Bu yöntemlerin ortak amacı öğrenciye daha kısa zamanda, en verimli şekilde okuma yazma becerisi kazandırmaktır. Zaman geçtikçe kullanılan yöntemde başarı azalmış ve ilkokuma yazma öğretimi yöntemlerinde değişikliğe gidilmiştir (Arslantaş ve Cinoğlu, 2010).

Calp (2003), ilkokuma yazma yöntemlerini tümevarım ve tümdengelim olmak üzere iki temel gruba ayırmıştır. Çelenk (2006) ise ilkokuma yazma öğretimi yöntemlerini; “Bireşimsel Yöntemler”, “Çözümleme Yöntemleri” ve “Karma Yöntem” ana başlıkları altında toplamıştır.

İlkokuma yazma öğretiminde kullanılan yöntemler şu şekilde sıralanmıştır:

- Bireşim Yöntemleri (Senteze Dayalı Yöntemler)

Harf (Alfabe) Yöntemi

Ses (Fonetik) Yöntemi

Hece Yöntemi

- Çözümleme Yöntemleri (Analize Dayalı Cümle Yöntemleri)

Sözcük Çözümleme Yöntemi

Cümle Çözümleme Yöntemi

Öykü Çözümleme Yöntemi

- Karma (Eklektik) Yöntemler
- Ses Temelli Cümle Yöntemi

Bireşim yöntemleri (senteze dayalı yöntemler). Bireşim, birbirine benzeyen ayrılmış parçaları bir araya getirip, bir bütünü yeniden oluşturmadır (Nas, 2004). İlkokuma yazma öğretiminde bireşim, harflerden başlayıp, heceler, kelimeler, cümleler ve metinler şeklinde devam eder (Çelenk, 2006).

Harflerle başlanıp kelime, cümle ve paragraf şeklinde yapılan bu süreçte okuyucu yazıları yavaş yavaş anlar (Reutzel ve Cooter, 1996).

Bu yöntemle tüm dikkat hece ve harflerde olduğundan, öğrencinin okuduklarını anlaması yeterli seviyede gerçekleşmez (Kavcar, Oğuzkan ve Sever, 2005).

Bireşimsel yöntem üç gruba ayrılır.

Harf (alfabe) yöntemi. Bu yöntemde harfler alfabadeki sırasına göre öğretilip sonrasında harf ile şekli arasında bağlantı kurulur (Ferah, 2001). A'dan Z'ye kadar bütün harfler sırasıyla öğrencilere öğretilir. Öğrenilmeyen harfler tekrar edilerek iyice öğrenilmesi sağlanır. Ardından büyük küçük yazılışlarda öğrenilir ve harflerden heceler oluşturmaya geçilir. İki harf birleştirilir ve heceler oluşturulur (Güneş, 2000) İki harfli hecelerden sonra üç harfli, dört harfli heceler öğretilir. Heceler birleştirilip kelimeler, kelimeler birleştirilip cümleler, cümleler birleştirilip metinler oluşturularak okuma yazma öğretimine devam edilir (Akyıldız, 2006).

Bu yöntemde ilkokuma yazma öğretimi öğrencinin dikkatini hiç çekmemektedir. Faydası olmayan sık tekrarlar öğrencide ilkokuma yazmaya karşı bir isteksizlik oluşturmaktadır (Öz, 1999).

Ses (fonetik) yöntemi. Ses yöntemi, fonetik yöntem olarak da bilinir. Bu yöntemin temel prensibi, kelimeleri okumak için sesin adının değil de kendisinin öğretilmesidir (Öz ve Çelik, 2007).

Bu yöntemle ilkokuma yazma öğretmeye önce sesli harflerden başlanır. Sonra sessiz harflere geçilir. Harfler öğrencilere doğal sesleri ile öğretilir (Cemaloğlu, 2005). Bu yöntemde sesleri tanımaya sözcüklerin birinci sesinden başlanır. Örneğin, 'e' için 'ev', 'a' için 'ay', 'k' için 'kalem' kelimesinden yararlanılır (Yılmaz, 2006).

Cemaloğlu ve Yıldırım'a (2005) göre bu yöntemle öğrenciler kelimeleri zorlanmadan öğrenebilir, hızlı ve kolay bir şekilde okuyup yazabilirler.

Hece yöntemi. Tanıtılmaya hecelerden başlanır. Hecelerden kelimeler yapılır. Kelimelerden de cümleler yapılarak öğretime devam edilir. Bu yöntem basit hece yapısına sahip dillere göredir. Heceler belli bir düzene göre ve resimlerle bağlantı kurularak öğretilir (Calp, 2003). Hece yapısının farklı şekilde olduğu dillerde bu yöntemi uygulamak zorlaşmaktadır (Güneş, 2000).

Öğretime açık hecelerden başlanılan bu yöntemde, öğrenciler bu heceleri ezberlerler. Ezberlenen hecelerden yeni sözcükler oluşturulur. Bu sözcükler yazdırılır ve ezberlenir. Daha sonra ezberlenen bu sözcüklerden yeni cümleler oluşturulur (Cemaloğlu ve Yıldırım, 2005).

Bu yönteminde olumsuz yönleri vardır. Nas (2004), anlamı olmayan hecelerin sürekli tekrar edilmesinin öğrenciyi bıktırdığını, bu hecelerden oluşan hece tablolarının öğrencin öğrenme hevesini bitirdiğini belirtmektedir.

Çözümleme yöntemleri (analize dayalı cümle yöntemleri). Çözümleme bir şeyi parçalar ayırma işidir. Bu yöntem çocuğa uygundur. Çünkü çocuk bir şeyi önce bir bütün olarak algılar. Bu yüzden dilsel yapı önce bir bütün olarak öğretilir. Daha sonra bütünün parçalara ayrılmasıyla elde edilen yapılar üzerinde okuma yazma çalışmalarına devam edilir (Göçer, 2008).

Cümleden başlanarak sözcüklere, sözcüklerden hecelere, hecelerden harflere doğru gidilerek okuma yazma öğretimi gerçekleştirilir (Kavcar, Oğuzkan, Sever, 2005). Çözümleme yöntemi, 1960'larda Amerika'da Gestalt psikolojisine göre oluşturulmuş bir yöntemdir (Reutzel ve Cooter, 1996). Bütün kendisini meydana getiren parçalardan daha anlamlıdır. Anlamsız bir parça yerine anlamı olan bir bütünü kavramak daha basittir. Bu yüzden ilkokuma yazma sürecine cümlelerden başlanmalıdır (Alperen, 1994).

Çözümleme yöntemine göre ilkokuma yazma öğretiminin aşamaları vardır. Bu aşamalar şunlardır:

1. 'Hazırlık aşaması
2. Cümle öğretimi aşaması
3. Cümle çözümleme aşaması
4. Sözcük çözümleme aşaması

5. Hece çözümleme aşaması

6. Bağımsız metin okuma ve yazma aşaması’’ (Kahraman, Kılınc ve Şenol, 2004, s. 59).

Çözümleme yöntemi üç gruba ayrılır.

Sözcük çözümleme yöntemi. Daha önce bilinen, basit, anlamlı sözcükler ile başlanır.

Yeni sözcüklerin yanında görselleri de verilir (Köksal, 2003). Önceden öğrenilen

sözcüklerle yeni öğrenilen sözcükler birleştirilir. Sözcüklerden cümleler oluşturulur.

Cümleler okunur, yazılır (Cemaloğlu, 2000).

Yazılışı ve okunuşu farklı olan dillerde, okuma yazma öğretiminde sözcük

yöntemi tercih edilir. Bu yöntemde bazı olumsuz yanları vardır. Bunlar; devamlı

olarak yapılan tekrarların öğrencilerin sıkılmasına neden olması, tüm dikkat sözcüğe

verildiğinden cümlenin anlaşılmasının zor olması, öğrencinin anlamlı ve hızlı okumaya

geçmesinin zaman alması şeklindedir (Cemaloğlu ve Yıldırım, 2005).

Cümle çözümleme yöntemi. Bu yöntemde tümdengelim anlayışı mevcuttur. Cümleler,

cümlelerden kelimeler, kelimelerden heceler, hecelerden sesler ve serbest okumaya

geçiş evreleri vardır (Akyol, 2006). Cemaloğlu ve Yıldırım’a (2005) göre bu aşamalar

birbiriyle bağlantılıdır. Binbaşoğlu’na (2004) göre başlangıçta çocuğa günlük hayatla

ilişkili ve kısa cümleler sunulur. Bu cümleler tesadüfen seçilmiş soyut cümleler

olmamalıdır. Kısa cümlelerle başlanıp sonra cümlenin uzunluğu arttırılır.

Bu yöntemin aşamaları şöyle sıralamıştır: Cümleyi tanıma, çözümleme, kelimeyi

tanıma, kelimeyi çözümleme, heceyi tanıma, sesleri tanıma, serbest metne geçiş

(Çelenk, 2005).

Bu yöntem anlam üzerinde durup kelimeleri yeterince öğretmediğinden yetersiz

görülmektedir (Güneş, 2000). Öte yandan kolaydan zora ilkesine uygun olmadığı

sebebiyle eleştirilmektedir (Sağır, 2002).

Öykü çözümleme yöntemi. İlköğretim birinci sınıf öğrencileri bütünü algılama özelliğine sahiptirler. Öğrencilere daha önceden hazırlanmış, anlamlı bir bütünlüğe sahip, severek dinleyip anlayabilecekleri öyküler anlatılır (Göçer, 2008). Bu yöntemde seçilecek olan metin özel bir çalışmayı gerektirir. Çocukların seviyesine uygun, yeterli uzunlukta seçilen öyküler yöntemin verimliliğini etkileyecektir.

Bu yöntemde hem çözümleme hem de bireşim yöntemleri kullanılmaktadır. Belirlenen öykü öğrencilere anlatılır, imkân varsa dinlettirilir ve sınıfta dramatize ettirilir. Ardından öykü öğrencilere anlattırılır, yazdırılır. Ezbere yazma aşamasına geçtiklerinde öykü bölüm bölüm çözümlenir. Çözümlenen sözcükler öğrenciye okutulur, yazdırılır. Bu sözcüklerden farklı cümleler, hecelerden de farklı kelime ve metinler oluşturulur (Cemaloğlu, 2000).

Öykü yöntemi çocukların bütünü algılama özelliğine uygun olduğundan çocuk psikolojisine de uygundur (Çelenk, 2005). Psikolojiye uygun olan bu yöntem çocuğun severek ve anlayarak öğrenmesini sağlar. Bu öğrenmeler ise kalıcı öğrenmelerdir. Köksal'a (2001) göre, bu yöntemi uygulayacak öğretmenin çeşitli konulardaki niteliği, seviyeye uygun öykü bulmadaki güçlük, araç gereç yetersizliği ve sınıfların fiziki koşullarının uygun olmaması yöntemin olumsuz yönlerindedir.

Karma (eklektik) yöntemler. Karma yöntem, çözümleme ve bireşim yöntemlerinin olumlu yönlerinin birleştirilip, olumsuz yönlerinin en aza indirgenmesiyle oluşturulmuş bir yöntemdir. Bu yöntem yapılandırmacı öğrenme kuramına dayanmaktadır (Reutzel ve Cooter, 1996). Yetişkinlere yapılacak olan okuma yazma öğretimi için verimli bir yöntemdir (Cemaloğlu ve Yıldırım, 2005). Bu yöntemde öncelikle cümle ve kelimeler verilir. Harf, hece ve kelimeleri tanıtmak için çalışmalara hemen başlanır. Çocuk harf, hece, kelime ve cümleyi aynı anda görmüş olur. Amaç okumanın kısa sürede öğretilmesidir (Ünalın, 1999). Çocuk okumaya kısa zamanda geçmiş olsa bile doğru,

anlamalı ve hızlı okuma becerisi kazanamadığından bu yöntem yeterli görülmemektedir (Keskinılıç, 2000).

Çelenk'e (2005) göre, bu yönteme uygun bir ilkokuma yazma öğretimi programının olmaması, bu yöntemin öğretmenin ihtiyaç hissetmesiyle oluşan bir yöntem olması pek çok sorunun yaşanmasına sebep olmaktadır. Öğrenci açısından bakıldığında da, farklı uyarıcıların etkisi kalan öğrenci için bu yöntem bir karmaşadır.

Ses temelli cümle yöntemi. Öğretime seslerle başlanmaktadır. Birkaç ses verilip anlamalı bütünler oluşturulmaktadır. Seslerden hecelere, hecelerden kelime ve cümlelere doğru gidilmektedir. Yöntem kısa zamanda cümlelere ulaşmayı amaçlamaktadır (MEB, 2004).

Öğretime harflerin gösterilmesiyle başlanır. Ardından o harfe ait ses öğretmen ve öğrenciler tarafından söylenir. Günlük hayattan sesin karşılığı olan örnekler bulunur. Sesli ve sessiz harfler yan yana getirilerek heceler, hecelerden kelimeler ve kelimelerden cümlelere gidilir. Bütün sesler öğretilene kadar süreç bu şekilde devam eder. Öğrenilen sesler unutulmasın diye devamlı tekrarlar yapılır (Cemaloğlu, 2000).

Bu yöntem yapılandırmacı kurama dayanan bir yöntemdir. Bu yöntemle öğrenciler bilgiyi başından itibaren kurarak, öğrenmeye yön verirler. Yani öğrenmeyi öğrenirler (Erdem ve Demirel, 2002). Ses temelli cümle yönteminin her aşaması, öğrencinin düşünmesini, keşfetmesini, anlamasını ve yorumlamasını istemektedir. Ezberlemeye dayalı çalışmaların yanı sıra tahmin etme becerisini geliştiren çalışmalar içermektedir (Cemaloğlu ve Yıldırım, 2005).

Ses temelli cümle yönteminin aşamaları. Bu yönteme göre ilkokuma yazma öğretiminin aşamaları şu şekildedir:

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

Sesi hissetme ve tanıma

Sesi okuma ve yazma

Sesten heceler, hecelerden kelimeler, kelimelerden cümleler oluşturma

Metin oluşturma

3. Okuryazarlığa ulaşma'' (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2005: 255).

Ses temelli cümle yönteminin özellikleri. Ses temelli cümle yönteminin özellikleri şöyle sıralanabilir (MEB, 2004):

- Bu yöntemde ilkokuma yazma öğretimi tek bir beceriyi geliştirmek için değil, Türkçe öğretiminin beş öğrenme alanını temel alarak devam etmektedir.
- Her harfin karşılığı bir ses olduğundan Türkçe'nin yapısına uygundur.
- Öğretime seslerle başlanıp cümlelere ulaşılması öğrencinin öğrendiklerini zihninde yapılandırmasını kolaylaştırır.
- Öğrencinin yazı ile konuşma arasındaki benzerlikleri fark edip, yazılı dile geçişini kolaylaştırmakta ve doğru yazmasını sağlamaktadır.

Bölüm III: Yöntem

Bu kısımda; araştırmanın modeline, çalışma grubuna, verilerin toplanmasına ve çözümlenmesine yer verilmiştir.

Araştırmanın Modeli

Uygun araştırma modelinin seçiminde amaçlar önemli bir etkidir. Bu araştırma, ilköğretim 1. Kademedeki ilkokula yazma öğretimi sürecinde yaşanan sorunları, öğretmenlerin düşünceleri doğrultusunda belirlemeye yönelik olduğundan betimsel bir durumu saptayacak olup ve olayların doğal ortamda bütüncül ve gerçekçi bir biçimde belirlenmesine yönelik bir süreç olduğu için nitel yöntem kullanılmış, betimsel bir çalışmadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak yönetime uygunluğu açısından görüşme formu kullanılmıştır (Ek 2).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu Şanlıurfa il ve ilçelerinde ilköğretim birinci sınıf okutmuş veya şu an okutmakta olan çalışmaya gönüllü olarak katılan sınıf öğretmenleri oluşturmaktadır.

Katılımcıların Kişisel Özellikleri

Bu kısımda sınıf öğretmenlerine uygulanan görüşme formlarının birinci bölümünde yer alan kişisel bilgilere yer verilmiştir.

Tablo 1

Katılımcıların Kişisel Özellikleri

DEĞİŞKENLER		f	%
Cinsiyet	Kadın	48	48,9
	Erkek	50	51,0
Yaş	20-30 arası	74	75,5
	31-40 arası	19	19,3
	40 ve üzeri	5	5,1
Eğitim Durumu	Lisans	92	93,8
	Yüksek Lisans	6	6,1
	Doktora	0	0
Mesleki Deneyim	1-5 yıl	71	72,4
	6-10 yıl	12	12,2
	11-15 yıl	7	7,1
	16-20 yıl	7	7,1
	21 yıl ve üzeri	1	1,0
Görev Yapılan Yerleşim Yeri	Köy (B.şehir- Mahalle)	37	37,7
	İlçe merkezi	59	60,2
	İl merkezi	2	2,0
1. Sınıf Okutma Durumu	1 defa	60	61,2
	2 defa	16	16,3
	3 defa	9	9,1
	4 defa ve üzeri	13	13,2

	Sınıfın Durumu	Bağımsız sınıf	89	90,8
		Birleştirilmiş sınıf	9	9,1
Öğrencilerin Kullandığı Anadili		Kürtçe	43	43,8
		Arapça	27	27,5
		Özbekçe	1	1,0
		Birden fazla dili aynı anda kullanan	27	27,5
		Var	69	70,4
		Yok	29	29,5
ATOİ Öğrencilerine Yönelik Eğitim Aldınız mı?	Okuma Yazmayı Öğrenemeyen Öğrenci	Evet	34	34,6
		Hayır	64	65,3
TOPLAM			98	100

Veri Toplama Araçları

Araştırma iki basamaktan oluşmaktadır. Birinci basamakta hazırlanan görüşme formları sınıf öğretmenlerine dağıtılmış ve veriler elde edilmiştir. Araştırmada kullanılacak veri toplama aracı düzenlenirken araştırmanın konusuyla alakalı daha önceden gerçekleştirilen çalışmalar incelenmiştir. Veri toplama aracı iki kısımdan oluşmaktadır. Birinci kısımda araştırmaya katılan öğretmenlerle alakalı kişisel bilgilere (cinsiyet, meslekteki çalışma yılları, okuttukları sınıflar, mezun oldukları bölümler) ulaşılmaya çalışılmıştır. İkinci kısımda ise ATOİ öğrencilerine okuma yazma öğretirken

sınıf öğretmenlerinin karşılaştıkları sorunlar ve bu sorunlara buldukları çözümleri açıklamaları istenmiştir.

Araştırmada elde edilen veriler, sadece araştırma kapsamında olan okullar için geçerli olup, öğretmenlerin yapılandırılmış görüşme formuna verdikleri cevaplardan elde edilen veriler ile sınırlandırılmıştır. Görüşme formu araştırmacı tarafından hazırlandıktan sonra Türkçe Öğretmenliği Anabilim Dalı Dr. Öğretim Üyesi Hulusi Geçgel ve Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı Öğretim Üyesi Doç. Dr. Sibel Güven tarafından incelemesi sağlanmış ve uzman görüşleri alınmıştır. Örneklem grubunun dışında 3 farklı okuldaki öğretmenlere de yapılandırılmış görüşme formunda yer alan sorular yöneltilmiştir. Yapılan pilot uygulama ile soruların anlaşılır ve uygun olduğuna karar verilmiştir.

Nitel veri analizinin son aşaması bulguların doğrulanması yani güvenilirlik belirlemedir. Verilerin güvenilirliğini hesaplamak için Miles ve Huberman'ın (1994) güvenilirlik formülü kullanılmıştır. $Güvenirlik = \frac{Görüş\ Birliği}{(Görüş\ Birliği + Görüş\ Ayrılığı)}$ sonucunda araştırmanın güvenilirliği %81 olarak bulunmuştur. Değerin %70 ve fazlası olması araştırma verilerini güvenilir kabul etmemizi sağlamıştır (Miles ve Huberman, 1994).

Verilerin Toplanması

Araştırma verilerinin toplanması için öncelikle Şanlıurfa il milli eğitim müdürlüğünden gerekli izinler alınmıştır (Ek 1). İzinlerin alınmasından sonra okullara gidilerek görüşme formları araştırmacı tarafından uygulanmıştır. Formlar uygulanırken araştırmacı, formun uygulandığı ortamda bulunarak formlarla ilgili gerekli açıklamalarda bulunmuştur.

Verilerin Çözümü ve Yorumlanması

Bu araştırmada toplanan veriler içerik analizi yapılarak çözümlenmiştir. İçerik analizi ile toplanan veriler kategori ve alt kategori oluşumuna uygun olacak şekilde analiz edilmiştir. Bu süreç beş aşamada gerçekleştirilmiştir. Verilerin ayıklanması, elde edilen sonuçların sınıflandırılması, kategorilerin ve alt kategorilerin geliştirilmesi, geçerlilik ve nitel veri analizi aşaması şeklinde gerçekleştirilmiştir.



Bölüm IV: Bulgular

Bu kısımda araştırmanın problemi ve alt problemlerine ait bulgular analiz edilerek tablolar haline getirilmiştir.

Birinci alt problem : Katılımcıların ilkokuma yazma öğretimine ilişkin genel görüşleri nelerdir?

Tablo 2

Sınıf Öğretmenlerinin İlköğretimde İlkokuma Yazmanın Önemine İlişkin Görüşleri

Kategoriler	f	%
Eğitimin temeli	64	65,3
Yaşam becerisi	26	26,5
Fayda sağlama (kritik dönem, hazırbulunuşluk, belirleyici, ön koşul)	8	8,16
Toplam	98	100

Tablo 2’de sınıf öğretmenlerinin ilköğretimde ilkokuma yazmanın önemine ilişkin görüşlerinin frekans ve yüzdeleri kategori oluşumuna uygun olarak verilmiştir.

Tablo 2 incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin 64’ünün görüşlerinin ilkokuma yazmanın eğitimin temeli olduğu yönünde ifadelerle yer verişlerinden hareketle “Eğitimin temeli” kategorisinin oluşturulduğu görülmektedir. Eğitimin temeli kategorisine yönelik olarak Ö4E, Ö32K, Ö64K, Ö47K, Ö89K, Ö95E, Ö77K, Ö19E yazılı görüşlerine de aşağıda ayrıca yer verilmiştir.

“İlkokuma yazma öğretimi ilköğretimin temeldir, her şeyidir. İlkokuma yazma öğretilmeden diğer bilgi, beceri ve derslerin öğretilip aktarılması neredeyse imkânsızdır.” (Ö4E)

“İlköğretim temel eğitim olduğundan diğer eğitim kademeleri için olmazsa olmazdır.”

(Ö32K)

“Eğitim ve öğretimde okuldaki ilk adım okuma ve yazmadır. Diğer eğitim kademeleri için ve eğitim sürecinin tamamı için okuma yazma ön koşul niteliğindedir.” (Ö64K)

“Eğitimin temelini oluşturan ilkokuma yazma öğrencinin diğer derslerdeki başarısını da etkileyeceği için çok önemlidir.” (Ö47K)

“Okuma yazma tüm eğitimin temelidir. Hatta yaşam boyu devam eden bir süreçtir. Bu yüzden çocukları okuma yazmaya güdüleyerek bu süreç doğru ilerlemeleri sağlanmalıdır.” (Ö89K)

“İlkokuma yazma eğitim öğretimin temel taşıdır. İlköğretimin ilk adımıdır. Bu konuda atılan adımlar ne kadar sağlam olursa öğrenci için gelecekte o kadar sağlıklı olacaktır.” (Ö95E)

İlköğretimin temel taşıdır. Okuma yazma bilmeyen öğrenciler diğer hiçbir kazanıma hazır konuma gelemeyiz.” (Ö77K)

“İlkokuma yazma tüm eğitimin temeldir. Okul öncesinde temelleri atılmaya başlanan ilkokuma yazma tüm yaşam boyunca devam eder.” (Ö19E)

Katılımcıların 26’sının verdiği cevaplar incelendiğinde ise ilkokuma yazmanın önemine daha çok hayatla ilişkili cümleler ile karşılık vermelerinden hareketle “yaşam becerisi” kategorisinin oluşturulduğu Tablo 2’de görülmekte olup, kategoriye yönelik Ö26K, Ö3K, Ö5K kodlu katılımcıların yazılı görüşleri yine aşağıda örnek olarak sunulmuştur.

“Öğrencilerin özgüvenlerinin oluşması açısından oldukça önemlidir.” (Ö26K)

“Çocuğa ilkokuma yazma öğretmekle, çocuğun okuduğunu anlaması, bilmediklerini okuyarak öğrenmesi amaçlanmaktadır. Bu sayede bilgi edinme yolu kazanmış olacaktır. Hayatı boyunca sorunların üstesinden gelme becerisi artacaktır.” (Ö3K)

“İlkokuma yazma öğretimi insan hayatının en hassas dönemlerinden birine denk gelmektedir. Birey bu dönemi başarı ile geçirirse hayatın ilerleyen safhalarında daha rahat bir yaşam sürdürür.” (Ö5K)

Yine araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinden 8’inin verdiği cevaplar ile ise “fayda sağlama” kategorisinin oluşmasına katkı sağladıkları Tablo 2’den anlaşılmaktadır. Fayda sağlama kategorisine ilişkin olarak Ö13E, Ö36K, Ö2K, Ö86K kodlu katılımcıların yazılı görüşlerine aşağıda yer verilmiştir.

“Etkili bir okuma yazma ile okuyan, sorgulayan, araştıran nesiller yetişmesi sağlanır.” (Ö13E)

“İnsanların topluma daha yararlı bireyler olması için eğitimin temeli çok iyi atulmalıdır. Eğitimin temeli, başlangıç noktası da ilkokuma yazmadır.” (Ö36K)

“Okuyup yazabilen, kendini ifade edebilen, eleştirel düşünen, yapabileceklerinin farkında olup kendisine ve ülkesine ışık tutabilen bireylerin yetişebilmesinde okuma yazma süreci en başta gelmektedir.” (Ö2K)

“İlkokuma yazma çocuğun tüm hayatı için çok önemli ve hassas bir konudur. Bir bireyin toplumda ilerlemesi, önemli görevlere gelmesi ancak gelişmiş bir okuma yazma becerisine sahip olmasıyla mümkündür.” (Ö86K)

Birinci alt problem : Katılımcıların ilkokuma yazma öğretimine ilişkin genel görüşleri nelerdir?

Tablo 3

Sınıf Öğretmenlerinin İlkokuma Yazma Öğretiminde Öğretmenin Rollerine İlişkin Görüşleri

Kategoriler	f	%
Rehber	30	30,6
Eğitime hazırlayan	28	28,5
Hayata hazırlayan	26	26,5
Rol model	14	14,2
Toplam	98	100

Tablo 3'te sınıf öğretmenlerinin ilkokuma yazmanın öğretiminde öğretmenin rollerine ilişkin görüşlerinin frekans ve yüzdeleri kategori oluşumuna uygun olarak verilmiştir.

Tablo 3 incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin 30'unun görüşlerinin öğretmenin rolünün rehber olduğu yönünde ifadelerle yer vermelerinden hareketle "Rehber" kategorisinin oluşturulduğu görülmektedir. Rehber kategorisine yönelik olarak Ö27K, Ö80E, Ö60K, Ö77K, Ö64K yazılı görüşlerine de aşağıda ayrıca yer verilmiştir.

"İlkokuma yazma öğretiminde öğretmen öğrenciye öğrenmeyi öğreten bir rehberdir."
(Ö27K)

"Her şeyde olduğu gibi okuma yazma öğretiminde de öğretmen yol gösteren, rehber konumundadır." (Ö80E)

"Öğretici, yönlendirici, yol göstericidir." (Ö60K)

"Öğretmen öğrenciye yol gösterendir." (Ö77K)

“Öğretmen rehberdir. Öğrenciyi merkeze alır ve çalışmalarının odağında öğrenci vardır.” (Ö64K)

Katılımcıların 28’inin verdiği cevaplar incelendiğinde ise öğretmenin rollerine ilişkin “Eğitime hazırlayan” kategorisinin oluşturulduğu Tablo 3’te görülmekte olup, kategoriye yönelik Ö18K, Ö29E, Ö71E, Ö51K, Ö50E kodlu katılımcıların yazılı görüşleri yine aşağıda örnek olarak sunulmuştur.

“Öğretmen öğrencilerin ilk kez girdikleri bu ortamda çalışmalarında onlara yardımcı olmalı, öğrenmeye teşvik edici bir rol üstlenmelidir.” (Ö18K)

“Bireyin hazırbulunuşluk düzeyine göre eğitim öğretimi gerçekleştirmektir.” (Ö29E)

“Öğretmenin görevi öğrencilere okuma yazmanın önemini kavratmak, okuma yazmayı sevdirmek ve öğretmektir.” (Ö71E)

“Okulu ve okumayı sevdiren öğretmendir.” (Ö51K)

“Okuma yazmayı çocuğa öğretmek, okuduğunu anlayarak okuması konusunda çocuğu bilinçlendirmek, güzel yazmaya teşvik etmek.” (Ö50E)

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinden 26’sının verdiği cevaplar ile “Hayata hazırlayan” kategorisinin oluşmasına katkı sağladıkları Tablo 3’ten anlaşılmaktadır. Hayata hazırlayan kategorisine ilişkin olarak Ö36K, Ö19E, Ö66E kodlu katılımcıların görüşlerine aşağıda yer verilmiştir.

“Öğretmen öğrencinin ileride olmak istediği kişiyi canlandıran kişidir.” (Ö36K)

“Öğrencilere yol göstermek, yardımcı olmak ve başarıya duygusunu yaşamalarını sağlamak.” (Ö19E)

“Çocuğun ilgi, istek ve ihtiyaçlarına, zekâ seviyesine, yaşantısına uygun kalıcı öğrenmelerle kendini gerçekleştirmesine rehberlik eden kişidir.” (Ö66E)

Yine araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinden 14’ünün verdiği cevaplar ile ise “Rol model” kategorisinin oluşmasına katkı sağladıkları Tablo 3’ten anlaşılmaktadır. Bu kategoride Ö24E, Ö56E, Ö16E, Ö37K kodlu katılımcıların görüşleri yine aşağıda sunulmuştur.

“Öğretmen başlı başına bir modeldir. Çünkü öğrenci birçok şeyi okulda öğretmeniyle öğrenir.” (Ö24E)

“Öğretmen en büyük ve en etkili rol modeldir.” (Ö56E)

“Öğretmen rol modeldir.” (Ö16E)

“Öğretmen duyarlı ve hassassa öğrencide duyarlı ve hassastır. Öğretmen rol modeldir.” (Ö37K)

Birinci alt problem : Katılımcıların ilkokuma yazma öğretimine ilişkin genel görüşleri nelerdir?

Tablo 4

Sınıf Öğretmenlerinin Ses Temelli Cümle Yöntemine İlişkin Görüşleri

Kategoriler	f	%
Olumlu	68	69,3
Olumsuz	25	25,5
Görüş belirtmeyen	5	5,10
Toplam	98	100

Tablo 4’te sınıf öğretmenlerinin ilköğretimde ses temelli cümle yöntemine ilişkin görüşlerinin frekans ve yüzdeleri kategori oluşumuna uygun olarak verilmiştir.

Tablo 4 incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin 68'inin görüşlerinin ses temelli cümle yönteminin olumlu sonuçlar getirdiği yönündeki düşüncelerinden hareketle "Olumlu" kategorisinin oluştuğu görülmektedir. Olumlu kategorisine yönelik olarak Ö22K, Ö71E, Ö19E, Ö51K, Ö86K, Ö46K, Ö12E, Ö61E, Ö48K yazılı görüşlerine aşağıda yer verilmiştir.

"Bence bu yöntem mantıklı. İlk iki grup bittikten sonra çocuklar kendi kendine birleştirme yapabiliyor." (Ö22K)

"Sesler, kelimeler ve cümleler şeklinde ilerlenmesi bilgilerin yapılandırılmasını kolaylaştırmaktadır. Bu yöntem öğrencileri ezbere değil anlamaya yöneltmektedir." (Ö71E)

"Bu yöntem öğrencilerin okuma yazma sürecinde aktif olmasını, öğrendiklerini zihninde yapılandırmasını istiyor." (Ö19E)

"Ses temelli cümle yöntemi öğrencilerin kısa sürede okumaya geçmesini sağlıyor." (Ö51K)

"Başlarda sesi hissetme, tanıma aşamasında zorluklar yaşansa da ilerledikçe yani mantığı anladıkça çok daha kolay ve keyifli bir hal alıyor." (Ö86K)

"İyi bir yöntem olup parçadan bütüne algısını geliştirmektedir." (Ö46K)

"Kullanışlı bir yöntemdir." (Ö12E)

"Ses temelli cümle yöntemiyle öğrencilerin öğrenme güçlüğü azalmaktadır." (Ö61E)

"Hiç sorun yaşamadım. Çocukların seviyesine uygun." (Ö48K)

Katılımcılardan 22'sinin verdiği cevaplar incelendiğinde ise ses temelli cümle yöntemi kategorisine ilişkin "Olumsuz" kategorisinin oluştuğu Tablo 4'te görülmekte olup, kategoriye yönelik Ö92E, Ö40K, Ö4E, Ö27K, Ö24E, Ö26K, Ö32K, Ö91K, Ö45E kodlu katılımcıların yazılı görüşleri yine aşağıda örnek olarak sunulmuştur.

"Öğrenciler ses temelliyle çabuk okuyor ama anlamadan okuyor." (Ö92E)

“Çocukların çoğu bu yöntemle daha zor öğrenmekte.” (Ö40K)

“Ses temelli cümle yöntemi bana göre ilkokuma yazma öğretiminin gereksinimlerini tam olarak karşılamıyor. Ayrıca okuma hızını da düşürdüğünü düşünüyorum.” (Ö4E)

“Okuma hızı bu yöntemle yavaşladı.” (Ö27K)

“Ses temelli cümle yöntemi öğretmeni, öğrenciyi ve öğretimi yavaşlatan bir yöntemdir.” (Ö24E)

“Okuma yazma öğretiminin süresini gereksiz yere uzatan bir yöntemdir.” (Ö26K)

“Ses temelli cümle yönteminde heceye geçiş oldukça zor oluyor. Heceyi öğrenemeyen öğrenci ne kelime ne cümle öğrenebiliyor.” (Ö32K)

“Öğrenciler dikkatlerini harf ve hecelere yönelttiği için anlama istenilen düzeyde olmuyor.” (Ö91K)

“Bu yöntem okuduğunu anlama konusunda öğrencilerin daha geç olgunlaşmasına sebep oluyor.” (Ö45E)

Katılımcı olan diğer 5 sınıf öğretmeni konu ile ilgili görüş belirtmediklerinden dolayı “Görüş belirtmeyen” kategorisi oluşturulmuştur.

İkinci alt problem : Anadil olarak Türkçe’den başka dil konuşan ilkokul öğrencileri ile ilkokuma yazmaya hazırlık aşamasında sınıf öğretmenlerinin karşılaştıkları sorunlar nelerdir?

Tablo 5

İlkokuma Yazmaya Hazırlık Aşamasında Karşılaşılan Sorunlara İlişkin Görüşler

Kategoriler	f	%
Dili anlamaya yönelik sorunlar	54	55,1
Olgunlaşmada karşılaşılan sorunlar	5	5,10
Sınıf yönetiminde karşılaşılan sorunlar	35	35,7
Görüş belirtmeyen	8	8,16
Toplam	98	100

Tablo 5’te sınıf karşılaştıkları sorunlara ilişkin görüşlerinin frekans ve yüzdeleri kategori oluşumuna uygun olarak verilmiştir.

Tablo 5 incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin 54’ünün görüşlerinin dili anlamaya yönelik sorunlar olduğu yönünde ifadeler yer verişlerinden hareketle “Dili anlamaya yönelik sorunlar” kategorisinin oluşturulduğu görülmektedir. Dili anlamaya yönelik sorunlar kategorisine yönelik olarak Ö85E, Ö23E, Ö25E, Ö10K, Ö8K yazılı görüşlerine de aşağıda ayrıca yer verilmiştir.

“İletişimde güçlük çekilmektedir.” (Ö85E)

“En önemli problem dil problemi. Çocukla iletişim kurmak her şeyden önemli.” (Ö23E)

“Okuyamama, okuduğunu anlayamama, kendini ifade edememe.” (Ö25E)

“Sağlıklı iletişim kuramadığımız için öğrenmeyi gerçekleştirmek oldukça zor.” (Ö10K)

“En önemli problem dil farklılıkları. Birbirini anlamada güçlük çekiliyor.” (Ö8K)

Katılımcıların 5’inin verdiği cevaplar incelendiğinde daha çok olgunlaşmayla ilişkili cümleler ile karşılık vermelerinden hareketle “Olgunlaşmada karşılaşılan sorunlar” kategorisinin oluşturulduğu Tablo 5’te görülmekte olup, kategoriye yönelik Ö30E ve Ö96E kodlu katılımcıların yazılı görüşleri yine aşağıda örnek olarak sunulmuştur.

“Öğrencilerin kalemi rahat tutamamaları.” (Ö30E)

“Psikomotor gelişimlerinin olması gereken düzeyde olmaması.” (Ö96E)

Yine araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinden 35’inin verdiği cevaplar ile ise “Sınıf yönetiminde karşılaşılan sorunlar” kategorisinin oluşmasına katkı sağladıkları

Tablo 5'ten anlaşılmaktadır. Sınıf yönetiminde karşılaşılan sorunlar kategorisine ilişkin olarak Ö37K, Ö43K, Ö38K, Ö33K, Ö53E kodlu katılımcıların görüşlerine aşağıda yer verilmiştir.

“Sınıf kurallarından habersizlik.” (Ö37K)

“Yönergeleri anlamama.” (Ö43K)

“Öğrenci isteksizdir.” (Ö38K)

“Sınıf yönetimi.” (Ö33K)

“Yönergelerde çok zaman harcanyor.” (Ö53E)

Katılımcı olan diğer 8 sınıf öğretmeni ilkokuma yazmaya hazırlık aşamasında görüş belirtmediklerinden dolayı “Görüş belirtmeyen” kategorisi oluşturulmuştur.

Üçüncü alt problem : Anadil olarak Türkçe'den başka dil konuşan ilkokul öğrencileri ile ilkokuma yazmaya başlama ve ilerleme aşamasında sınıf öğretmenlerinin karşılaştıkları sorunlar nelerdir?

Tablo 6

İlkokuma Yazmaya Başlama Ve İlerleme Aşamasında Karşılaşılan Sorunlara İlişkin Görüşler

Kategoriler	f	%
Öğretmenden kaynaklanan sorunlar	7	7,14
Öğrenciden kaynaklanan sorunlar	83	84,6
Çevreden kaynaklanan sorunlar	3	3,06
Görüş belirtmeyen	5	5,10
Toplam	98	100

Tablo 6’da sınıf öğretmenlerinin karşılaştıkları sorunlara ilişkin görüşlerinin frekans ve yüzdeleri kategori oluşumuna uygun olarak verilmiştir.

Tablo 6 incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin 7’sinin karşılaştıkları sorunların öğretmenden kaynaklanan sorunlar olduğu yönünde ifadelerle yer verişlerinden hareketle “Öğretmenden kaynaklanan sorunlar” kategorisinin oluşturulduğu görülmektedir. Öğretmenden kaynaklanan sorunlar kategorisine yönelik olarak Ö93K yazılı görüşüne de aşağıda ayrıca yer verilmiştir.

“İletişim sorunu yaşıyorum.” (Ö93K)

Katılımcıların 83’ünün karşılaştıkları sorunların öğrenciden kaynaklanan sorunlar olduğu yönünde ifadelerle yer verişlerinden hareketle “Öğrenciden kaynaklanan sorunlar” kategorisinin oluşturulduğu Tablo 6’da görülmekte olup, kategoriye yönelik Ö29E, Ö38K, Ö77K, Ö36K, Ö2K, Ö84E, Ö26K kodlu katılımcıların yazılı görüşleri yine aşağıda örnek olarak sunulmuştur.

“Kavramları bilmedikleri için okuma yazma süreci yavaşlıyor.” (Ö29E)

“Öğrenciler zorlandığı için isteksizler.” (Ö38K)

“Okuyup yazsa bile okuduğunu anlamada, kelimeleri somutlaştırmada sıkıntı çekiyorlar.” (Ö77K)

“Çok çabuk unutuyorlar. Okulda ayrı dil evde ayrı dil olunca çok tekrar gerekiyor. Bu da öğrencinin sıkılmasına neden oluyor.” (Ö36K)

“Hazırlık aşamasında da olduğu gibi anlama, anlaşılma, karşılıklı iletişim sorunu, öğrencinin başarısızlık duygusu yaşaması gibi sorunlarla karşılaştım.” (Ö2K)

“Öğrenciler okuduklarını anlamıyor. Yazarken eksik yazıyorlar.” (Ö84E)

‘‘Sesleri birleştirme aşamasında sorunlar yaşadık. Sadece ses çıkardılar. Okudukları Őeyin ne olduğunu çoğunlukla anlayamadılar.’’ (26K)

Yine araştırmaya katılan sınıf 2Đretmenlerinden 3’ünün verdiği cevaplar ile ise ‘‘evreden kaynaklanan sorunlar’’ kategorisinin oluşmasına katkı sağladıkları Tablo 6’dan anlaşılmaktadır. Çevreden kaynaklanan sorunlar kategorisine ilişkin olarak 23K, 21E, 273E kodlu katılımcıların g2r2şlerine aşağıda yer verilmiştir.

‘‘Dil bilen birisi olmadığı için 2zellikle aile içinde, verilen 2devlerin yapılması, anlaşılması konusunda sıkıntılar oluşmaktadır. Veli iletişiminde de ayrıca sorunlar meydana gelmektedir.’’ (23K)

‘‘Veli ilgisizliği, bunun sonucunda da çocuklarda isteksizlik, vurdumduymazlık.’’ (21E)

‘‘Evde gereken desteğin olmaması, 2Đrencilerin pekiştirilmemesi.’’ (273E)

Katılımcı olan diğer 5 sınıf 2Đretmeni ilkokuma yazmaya hazırlık aşamasında g2r2ř belirtmediklerinden dolayı ‘‘G2r2ř belirtmeyen’’ kategorisi oluşturulmuştur.

D2rd2nc2 alt problem : Anadil olarak T2rke’den başka dil konuşan ilkokul 2Đrencileri ile okuryazarlığa ulaşma aşamasında sınıf 2Đretmenlerinin karşılaştıkları sorunlar nelerdir?

Tablo 7

İlkokuma Yazmada Okuryazarlığa Ulaşma Aşamasında Karşılaşılan Sorunlara İlişkin Görüşler

Kategoriler	f	%
Öğretmenden kaynaklanan sorunlar	4	4,08
Öğrenciden kaynaklanan sorunlar	78	79,5
Çevreden kaynaklanan sorunlar	8	8,16
Görüş belirtmeyen	8	8,16
Toplam	98	100

Tablo 7’de sınıf öğretmenlerinin karşılaştıkları sorunlara ilişkin görüşlerinin frekans ve yüzdeleri kategori oluşumuna uygun olarak verilmiştir

Tablo 7 incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin 4’ünün görüşlerinin öğretmenden kaynaklanan sorunlar olduğu yönünde ifadeler yer verişlerinden hareketle “Öğretmenden kaynaklanan sorunlar” kategorisinin oluşturulduğu görülmektedir. Öğretmenden kaynaklanan sorunlar kategorisine yönelik olarak Ö8K ve Ö2K yazılı görüşlerine de aşağıda ayrıca yer verilmiştir.

“Dil farklılığı” (Ö8K)

“Dil bilmediğimden dolayı iletişim sorunu.” (Ö2K)

Katılımcıların 78’inin verdiği cevaplar incelendiğinde ise karşılaşılan sorunların daha çok öğrencilerle ilişkili cümleler olmasından hareketle “Öğrenciden kaynaklanan sorunlar” kategorisinin oluşturulduğu Tablo 7’de görülmekte olup, kategoriye yönelik Ö22K, Ö74E, Ö40K, Ö55K, Ö1E kodlu katılımcıların yazılı görüşleri yine aşağıda örnek olarak sunulmuştur.

“Harfleri tanımakta ve birleştirmekte zorlanıyorlar.” (Ö22K)

‘‘Kelime hazinesinin az olmasından dolayı ilk zamanlarda zorlanıyorlar.’’ (Ö74E)

‘‘Dil problemi okumalarını etkiliyor.’’ (Ö40K)

‘‘Okuduğunu anlamlandırmada sorun yaşıyorlar.’’ (Ö55K)

‘‘Devamsızlık’’ (Ö1E)

Yine araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinden 8’inin verdiği cevaplar ile ise ‘‘Çevreden kaynaklanan sorunlar’’ kategorisinin oluşmasına katkı sağladıkları Tablo 7’den anlaşılmaktadır. Çevreden kaynaklanan sorunlar kategorisine ilişkin olarak Ö45E, Ö44E, Ö39E, Ö85E kodlu katılımcıların görüşlerine aşağıda yer verilmiştir.

‘‘Veliler ilgisiz.’’ (Ö45E)

‘‘Ailelerin yanlış bilgiler öğretmesi. Çocuk okulda öğrendiği ile ailesini dediği arasında çatışma yaşıyor.’’ (Ö44E)

‘‘Araç gereç konusunda sıkıntı yaşanıyor ve gerekli görsel materyal yok.’’(Ö39E)

‘‘Ailelerin ilgisiz olması büyük sorun.’’ (Ö85E)

Katılımcı olan diğer 8 sınıf öğretmeni ilkokuma yazmada okuryazarlığa ulaşma aşamasında görüş belirtmediklerinden dolayı ‘‘Görüş belirtmeyen’’ kategorisi oluşturulmuştur.

Beşinci alt problem : Anadil olarak Türkçe’den başka dil konuşan ilkokul öğrencilerine ilkokuma yazma öğretiminde aileden ve çevreden destek alınmasına ilişkin görüşler nelerdir?

Tablo 8

İlkokuma Yazma Öğretirken Aileden Ve Çevreden Destek Alınmasına İlişkin Görüşler

Kategoriler	f	%
Destek alıyorum	10	10,20
Destek almıyorum	79	80,61
Görüş belirtmeyen	9	9,18
Toplam	98	100

Tablo 8’de sınıf öğretmenlerinin aileden ve çevreden destek alınmasına ilişkin görüşlerin frekans ve yüzdeleri kategori oluşumuna uygun olarak verilmiştir.

Tablo 8 incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin 10’unun aileden ve çevreden destek alınmasına ilişkin olumlu cümleler ile karşılık vermelerinden hareketle “Destek alıyorum” kategorisinin oluşturulduğu görülmektedir. Destek alıyorum kategorisine yönelik olarak Ö22K, Ö64K, Ö36K, Ö42E yazılı görüşlerine de aşağıda ayrıca yer verilmiştir.

“Evet destek alıyorum, bu konuda sorun yaşamadım.” (Ö22K)

“Az da olsa ailelerden destek görüyoruz.” (Ö64K)

“Bazı ailelerden destek alıyorum. Ailesi memur olanlar dil öğrenmek zorunda kalıyor.

Öğrenince çocuğuna da destek veriyor.” (Ö36K)

“Aileden destek alıyorum.” (Ö42E)

Katılımcıların 79’unun verdiği cevaplar incelendiğinde ise aileden ve çevreden destek alınmasına ilişkin olumsuz cümleler ile karşılık vermelerinden hareketle “Destek almıyorum” kategorisinin oluşturulduğu Tablo 8’de görülmekte olup, kategoriye

yönelik Ö48K, Ö28K, Ö58E, Ö76E, Ö18K, Ö62E, Ö26K, Ö32K kodlu katılımcıların yazılı görüşleri yine aşağıda örnek olarak sunulmuştur.

‘‘Aileden destek alamadım. Aile hiç Türkçe bilmiyor.’’ (Ö48K)

‘‘Aileden destek alamıyoruz. Veliler çok ilgisiz olduğu için aile okul işbirliği sağlanamamaktadır. Sorun yaşadığımız en büyük noktalardan biri de budur.’’ (Ö28K)

‘‘Aileden destek alamıyoruz. Çünkü ailede Türkçe bilmiyor.’’ (Ö58E)

‘‘Aileden destek alamıyoruz. Çevreden de alamıyoruz. Ne yaparsak kendi çabamızla yapıyoruz.’’ (Ö76E)

‘‘Anadili Türkçe olmayan öğrencilerin ailesinde de Türkçe konuşulmadığı için aile desteği alamıyoruz. Aile ile çocuğun durumunu konuşmak mümkün olmuyor.’’ (Ö18K)

‘‘Aileden destek alamıyorum. Aileler çocuğun durumunu öğrenmek için okula gelmiyor.’’ (Ö62E)

‘‘Çoğu ailede okuma yazma bilen anne yok. Baba çalıştığı için çocuğuyla ilgilenmiyor. Çocuk ödev yapmadığı için ilerlemesi zaman alıyor.’’ (Ö26K)

‘‘Aileden ve çevreden bir destek alamadım.’’ (Ö32K)

Katılımcı olan diğer 9 sınıf öğretmeni bu konuda görüş belirtmediğinden ‘Görüş belirtmeyen’ kategorisi oluşturulmuştur.

Altıncı alt problem : Anadil olarak Türkçe’den başka dil konuşan ilkökul öğrencilerine ilkökuma yazma öğretirken ilkökuma yazmaya hazırlık aşamasında sınıf öğretmenlerinin karşılaştıkları sorunlar karşısında ürettikleri çözüm önerilerine ilişkin görüşleri nelerdir?

Tablo 9

İlkokuma Yazmaya Hazırlık Aşamasında Karşılaşılan Sorunlara İlişkin Çözüm Önerileri

Kategoriler	Alt kategori	f	%
Dili anlamaya yönelik sorunlar	Maruz bırakmak(21), akran desteği almak(15), aile ile işbirliği yapmak (8), tercüman kullanmak(7), okuma yazma çalışması yapmak(6), Türkçe dil eğitimi almak(5)	62	63,2
Sınıf yönetiminde karşılaşılan sorunlar	Görsellerden yararlanmak(15), somutlaştırma yapmak(7), bireysel ilgi göstermek(6), teknolojiden faydalanmak(3), drama yaptırmak(3), beden dili kullanmak(2)	36	36,7
Toplam		98	100

Tablo 9 incelendiğinde dili anlamaya yönelik sorunlar kategorisine ait 6 farklı alt kategori oluşturulmuştur. Verilen cevaplar oluşturulan bu alt kategorilerde birleştirilmiştir. Dili anlamaya yönelik sorunlar kategorisinde maruz bırakmak(21), akran desteği almak(15), aile ile işbirliği yapmak (8), tercüman kullanmak(7), okuma yazma çalışması yapmak(6), Türkçe dil eğitimi almak(5) alt kategorileri bulunmaktadır. Maruz bırakmak alt kategorisi 21 kez yazılarak en fazla yazılan alt kategori olmuştur. Toplamda 6 farklı kategoride 62 çözüm önerisini barındırmaktadır. Dili anlamaya yönelik sorunlara ilişkin çözüm önerileri olarak Ö4E, Ö51K, Ö27K, Ö66E, Ö19E, Ö40K, Ö89K, Ö31K, Ö26K, Ö22K kodlu katılımcıların yazılı görüşlerine aşağıda yer verilmiştir.

“Kelimelerin Türkçe karşılığını doğru öğrenmeleri için çokça okuma yazma çalışması yaptım.” (Ö4E)

“Sık sık tekrar yapıyoruz.” (Ö51K)

“ Sınıf içi iletişimi yüksek olan öğrencilerle akran desteği sağladım.” (Ö27K)

“Türkçe bilen çocuklarla akran çalışması yaptırdım.” (Ö66E)

“Türkçe öğrenmeye maruz bırakıyorum. Okulda arkadaşlarıyla, evde ailesiyle Türkçe konuşması için gerekli görüşmeleri yaptım.” (Ö19E)

“Sınıfta o dili bilen öğrencileri kendime tercüman olarak seçtim. Benim söylediklerimi onlara yönelmeleri için.” (Ö40K)

“Sınıftaki çocukları tercüman olarak kullanıyorum.” (Ö89K)

“Önce Türkçe dil eğitimi verilmeli.” (Ö31K)

“ Velilerden çocuklarıyla bol bol Türkçe konuşmalarını istedim.” (Ö26K)

“Ailelerin Türkçe konuşması için önerilerde bulundum.” (Ö22K)

Sınıf yönetiminde karşılaşılan sorunlar kategorisine ait 6 farklı alt kategori oluşturulmuştur. Verilen cevaplar oluşturulan bu alt kategorilerde birleştirilmiştir. Sınıf yönetiminde karşılaşılan sorunlar kategorisinde görsellerden yararlanmak(15), somutlaştırma yapmak(7), bireysel ilgi göstermek(6), teknolojiden faydalanmak(3), drama yaptırmak(3), beden dili kullanmak(2) alt kategorileri bulunmaktadır. Görsellerden yararlanmak alt kategorisi 15 kez yazılarak en fazla yazılan alt kategori olmuştur. Toplamda 6 farklı kategoride 36 çözüm önerisini barındırmaktadır. Sınıf yönetiminde karşılaşılan sorunlara ilişkin çözüm önerileri olarak Ö45E, Ö55K, Ö79E, Ö86K, Ö35K, Ö70E, Ö13E, Ö29E kodlu katılımcıların yazılı görüşlerine aşağıda yer verilmiştir.

“Jest ve mimiklerden faydalandım.” (Ö45E)

“Beden dilini kullanarak.” (Ö55K)

“Görsellerden, videolardan yararlandım.” (Ö79E)

“Video ve görsellerden faydalandım.” (Ö86K)

“Sürekli drama yaptım. Resimli kelimeler, cümleler duvarlarımda asılıydı. Görsel çok şey verdim.” (Ö35K)

“Kelimeleri canlandırarak anlatmaya çalışıyorum.” (Ö70E)

“Görsel materyal kullanarak, somut kavramlarla dersi işlemeye dikkat ettim.” (Ö13E)

“ Konu hakkında daima somutlaştırıcı tekrarlar yaparak iletişim sağlamaya çalıştım.” (Ö29E)

Altıncı alt problem : Anadil olarak Türkçe'den başka dil konuşan ilkokul öğrencilerine ilkokuma yazma öğretirken ilkokuma yazmaya başlama ve ilerleme aşamasında sınıf öğretmenlerinin karşılaştıkları sorunlar karşısında ürettikleri çözüm önerilerine ilişkin görüşleri nelerdir?

Tablo 10

İlkokuma Yazmaya Başlama Ve İlerleme Aşamasında Karşılaşılan Sorunlara İlişkin Çözüm Önerileri

Kategoriler	Alt kategori	f	%
Öğretmenden kaynaklanan sorunlar	Bireysel ilgi göstermek(13), teknolojiden faydalanmak(12), görsellerden yararlanmak(11), aile ile birlik sağlamak(10), basite indirgemek(8), somutlaştırma(4), başarıma duygusunu hissettirmek(3), eğitsel oyunlar oynatmak(3), anadilde eğitim verilmesi(3), beden dili kullanmak(3), rehberlik servisinden yardım almak(3)	73	74,4
Öğrenciden kaynaklanan sorunlar	Türkçe konuşmak(8), sürekli tekrar yapmak(5), okuma ve pratik yapmak(4)	17	17,3
Çevreden kaynaklanan sorunlar	Akran desteği almak(7), tercüman kullanmak(1)	8	8,16
Toplam		98	100

Tablo 10 incelendiğinde öğretmenden kaynaklanan sorunlar kategorisine ait 11 farklı alt kategori oluşturulmuştur. Verilen cevaplar oluşturulan bu alt kategorilerde birleştirilmiştir.

Öğretmenden kaynaklanan sorunlar kategorisinde bireysel ilgi göstermek(13), teknolojiden faydalanmak(12), görsellerden yararlanmak(11), aile ile birlik sağlamak(10), basite indirgemek(8), somutlaştırma(4), başarıma duygusunu hissettirmek(3), eğitsel oyunlar oynatmak(3), anadilde eğitim verilmesi(3), beden dili kullanmak(3), rehberlik servisinden yardım almak(3) alt kategorileri bulunmaktadır. Bireysel ilgi göstermek alt kategorisi 13 kez yazılarak en fazla yazılan alt kategori

olmuştur. Toplamda 11 farklı kategoride 73 çözüm önerisini barındırmaktadır. Öğretmenlerden kaynaklanan sorunlara ait çözüm önerileri olarak Ö57E, Ö81K, Ö27K, Ö36K, Ö89K, Ö61E, Ö21K, Ö74K, Ö43K, Ö19E, Ö84E, Ö30E, Ö4E, Ö97E, Ö1E, Ö51K, Ö6K, Ö77K, Ö2K kodlu katılımcıların yazılı görüşlerine aşağıda yer verilmiştir.

“Resimli sözlükler çok işime yaradı.” (Ö57E)

“Görsel, işitsel materyal kullanıyorum.” (Ö81K)

“Okudukları kelimeleri görsellerle desteklemeye çalıştım.” (Ö27K)

“Öğrenciye daha çok oyunla vermeye çalışıyorum. Hem sıkılmıyor, hem de çabuk öğreniyor.” (Ö36K)

“Oyunlarla dramalarla okuma yazmaya özendiriyorum.” (Ö89K)

“Onların dillerini öğrenmeye çalışırdım.” (Ö61E)

“Bu sorunların çözülebilmesi için önce öğretmenin öğrencinin anadilinin temel kelimelerini öğrenmesi gerekiyor.” (Ö21K)

“Beden dili kullanıyorum.” (Ö74K)

“Basit kelimeler kullanma.” (Ö43K)

“Basit, anlaşılır temel kelime ve cümlelerden ilerleme sağlıyorum.” (Ö19E)

“Birebir hepsiyle ilgilenmeye çalışıyorum.” (Ö84E)

“Birebir yardımcı olmaya çalıştım.” (Ö30E)

“Daha fazla bireysel ilgilendim. Çokça okuma yazma çalışması yaptırdım.” (Ö4E)

‘‘Bu sorunları çözmek için ailesiyle sık sık görüşüm. Ailelerine evde çocuklarına nasıl yardımcı olacaklarını anlattım.’’ (Ö97E)

‘‘Veli ziyareti.’’ (Ö1E)

‘‘Türkçe’yi evde kullanmalarını istedik.’’ (Ö51K)

‘‘Rehber öğretmeninden yardım aldım.’’ (Ö6K)

‘‘Olabilirdiğince somutlaştırmak gerekiyor. Materyal kullanımı çok önemli.’’ (Ö77K)

‘‘Diğer arkadaşlarından yardım alarak iletişim kurma, öğrencinin kendini başarılı hissedebileceği durumlar yaratma.’’ (Ö2K)

Öğrenciden kaynaklanan sorunlar kategorisine ait 3 farklı alt kategori oluşturulmuştur. Verilen cevaplar oluşturulan bu alt kategorilerde birleştirilmiştir. Sınıf yönetiminde karşılaşılan sorunlar kategorisinde Türkçe konuşmak(8), sürekli tekrar yapmak(5), okuma ve pratik yapmak(4) alt kategorileri bulunmaktadır. Türkçe konuşmak alt kategorisi 8 kez yazılarak en fazla yazılan alt kategori olmuştur. Toplamda 3 farklı kategoride 17 çözüm önerisini barındırmaktadır. Öğrenciden kaynaklanan sorunlara ait çözüm önerileri olarak Ö55K, Ö74E, Ö24E, Ö26K, Ö40K, Ö34K kodlu katılımcıların yazılı görüşlerine aşağıda yer verilmiştir.

‘‘Olabilirdiğince Türkçe konuşmak.’’ (Ö55K)

‘‘Okulda Türkçe konuşmaya çalıştık çoğunlukla.’’ (Ö74E)

‘‘Sürekli tekrar yaptık. Gün içindeki derslerde ilkokuma yazmaya çok zaman ayırdık.’’ (Ö24E)

‘‘Bol konuşma bol okuma yaptık.’’ (Ö26K)

“Onları daha fazla konuşturmaya çalışıyorum.” (Ö40K)

“Bol bol yazma ve konuşma yapıyoruz.” (Ö34K)

Çevreden kaynaklanan sorunlar kategorisine ait 2 farklı alt kategori oluşturulmuştur. Verilen cevaplar oluşturulan bu alt kategorilerde birleştirilmiştir. Çevreden kaynaklanan sorunlar kategorisinde akran desteği almak(7), tercüman kullanmak(1) alt kategorileri bulunmaktadır. Akran desteği almak alt kategorisi 7 kez yazılarak en fazla yazılan alt kategori olmuştur. Toplamda 2 farklı kategoride 8 çözüm önerisini barındırmaktadır. Çevreden kaynaklanan sorunlara ait çözüm önerileri olarak Ö10K, Ö47K, Ö25E kodlu katılımcıların yazılı görüşlerine aşağıda yer verilmiştir.

“Üçüncü kişinin desteğini aldım. İkimizde bu kişi aracılığı iletişimi sağladık.” (Ö10K)

“Sınıfta aynı dili bilen öğrencilerden destek alıp Türkçe 'ye maruz bırakma ile dili konuşmaya ihtiyaç hissetmelerini sağladım.”(Ö47K)

“Türkçe 'si iyi olan bir arkadaşı ile eşleştirdim.” (Ö25E)

Altıncı alt problem : Anadil olarak Türkçe'den başka dil konuşan ilkökullerine ilkökuma yazma öğretirken okuryazarlığa ulaşma aşamasında sınıf öğretmenlerinin karşılaştıkları sorunlar karşısında ürettikleri çözüm önerilerine ilişkin görüşleri nelerdir?

Tablo 11

İlkokuma Yazmada Okuryazarlığa Ulaşma Aşamasında Karşılaşılan Sorunlara İlişkin Çözüm Önerileri

Kategoriler	Alt kategori	f	%
Öğretmenden kaynaklanan sorunlar	Aile ile görüşmeler yapmak(15), görsellerden yararlanmak(13), basit metinlerden ilerlemek(7), çizgi film izletmek(6), somutlaştırmak(5), kelime çalışması yaptırmak(3), bireysel ilgi göstermek(2), tekerlemelerden yararlanmak(2), videolardan yararlanmak(2)	55	56,1
Öğrenciden kaynaklanan sorunlar	Okuma yapmak(18), sürekli tekrar yapmak(9), Türkçe öğrenmek(6)	33	33,6
Çevreden kaynaklanan sorunlar	Akran desteği almak(6), evde Türkçe konuşulmasını sağlamak(4)	10	10,2
Toplam		98	100

Tablo 11 incelendiğinde öğretmenden kaynaklanan sorunlar kategorisine ait 9 farklı alt kategori oluşturulmuştur. Verilen cevaplar oluşturulan bu alt kategorilerde birleştirilmiştir.

Öğretmenden kaynaklanan sorunlar kategorisinde aile ile görüşmeler yapmak(15), görsellerden yararlanmak(13), basit metinlerden ilerlemek(7), çizgi film izletmek(6), somutlaştırmak(5), kelime çalışması yaptırmak(3), bireysel ilgi göstermek(2), tekerlemelerden yararlanmak(2), videolardan yararlanmak(2) alt

kategorileri bulunmaktadır. Aile ile görüşmeler yapmak alt kategorisi 15 kez yazılarak en fazla yazılan alt kategoriler olmuştur. Toplamda 9 farklı kategoride 55 çözüm önerisini barındırmaktadır. İlkokuma yazma öğretiminde okuryazarlığa ulaşma aşamasında öğretmenden kaynaklanan sorunlara ilişkin çözüm önerileri olarak Ö30E, Ö22K, Ö45E, Ö1E, Ö72E, Ö74E, Ö60K, Ö70E, Ö57E kodlu katılımcıların yazılı görüşlerine aşağıda yer verilmiştir.

“Videolarla çözmeye çalıştım.” (Ö30E)

“Aileden destek aldım.” (Ö22K)

“Veli ziyaretleri ve telefon görüşmeleri yaptım.” (Ö45E)

“Öğrencilerle teker teker ilgilendim.” (Ö1E)

“Görsel okumaya ağırlık verdim.” (Ö72E)

“Kelime bilgisini arttırmak için kelime çalışmaları yaptırıyorum.” (Ö74E)

“Çizgi film izleterek Türkçe’lerini geliştirmeye çalışıyorum.” (Ö60K)

“Tekerleme egzersizleri yaptırıyorum.” (Ö70E)

“Kısa ve basit hikâyeler anlattırarak ilerlemelerini sağladım.” (Ö57E)

Öğrenciden kaynaklanan sorunlar kategorisine ait 3 farklı alt kategori oluşturulmuştur. Verilen cevaplar oluşturulan bu alt kategorilerde birleştirilmiştir. Sınıf yönetiminde karşılaşılan sorunlar kategorisinde okuma yapmak(18), sürekli tekrar yapmak(9), Türkçe öğrenmek(6) alt kategorileri bulunmaktadır. Okuma yapmak alt kategorisi 18 kez yazılarak en fazla yazılan alt kategori olmuştur. Toplamda 3 farklı kategoride 33 çözüm önerisini barındırmaktadır. İlkokuma yazma öğretiminde okuryazarlığa ulaşma aşamasında öğrenciden kaynaklanan sorunlara ilişkin çözüm

önerileri olarak Ö6K, Ö31K, Ö25E kodlu katılımcıların yazılı görüşlerine aşağıda yer verilmiştir.

“Sürekli tekrar ve yazı çalışmaları.” (Ö6K)

“Öncelikle Türkçe dil eğitimi verilmeli.” (Ö31K)

“Bol bol kitap okutuyorum.” (Ö25E)

Çevreden kaynaklanan sorunlar kategorisine ait 2 farklı alt kategori oluşturulmuştur. Verilen cevaplar oluşturulan bu alt kategorilerde birleştirilmiştir. Çevreden kaynaklanan sorunlar kategorisinde akran desteği almak(6), evde Türkçe konuşulmasını sağlamak(4) alt kategorileri bulunmaktadır. Akran desteği alt kategorisi 6 kez yazılarak en fazla yazılan alt kategori olmuştur. Toplamda 2 farklı kategoride 10 çözüm önerisini barındırmaktadır. İlkokuma yazma öğretiminde okuryazarlığa ulaşma aşamasında çevreden kaynaklanan sorunlara ilişkin çözüm önerileri olarak Ö97E, Ö67K, Ö91K, Ö24E, Ö48K kodlu katılımcıların yazılı görüşlerine aşağıda yer verilmiştir.

“Velilere, çocuklarla evde Türkçe konuşulması gerektiği ve diğer konularda uyarılar yaptım.” (Ö97E)

“Velileri evde Türkçe konuşmaları konusunda ikna etmeye çalışıyorum. Genel olarak kadınlar Türkçe bilmiyor ve evde çocukla vakit geçiren anne olduğu için iş zorlaşıyor.”
(Ö67K)

“Evde de Türkçe konuşmalarını isteyerek, televizyon izlerken konuşmalar dikkat etmelerini istedim.” (Ö91K)

“Akran öğrenmeyi çok sık kullandım.” (Ö24E)

“Diğer öğrencilerden yardım aldım” (Ö48K)

Altıncı alt problem : Anadil olarak Türkçe’den başka dil konuşan ilkokul öğrencilerine ilkokuma yazma öğretirken aileden ve çevreden destek alınması aşamasında sınıf öğretmenlerinin karşılaştıkları sorunlar karşısında ürettikleri çözüm önerilerine ilişkin görüşleri nelerdir?

Tablo 12

İlkokuma Yazma Öğretirken Aileden Ve Çevreden Destek Alınmasına İlişkin Çözüm Önerileri

Kategoriler	Alt kategori	f	%
Destek almıyorum	Aile ile görüşme yapmak(43), rehberlik servisi ve okul idaresinden yardım almak(12), tercüman kullanmak(8), Türkçe 'ye teşvik etmek(5), evde Türkçe konuşulması konusunda uyarılar yapmak(4), akran desteği sağlamak(2), kardeş yardımı almak(1)	75	76,5
Toplam		98	100

Tablo 12 incelendiğinde ilkokuma yazma öğretirken aileden ve çevreden destek alınmasına ilişkin, destek almıyorum kategorisine ait 7 farklı alt kategori oluşturulmuştur. Verilen cevaplar oluşturulan bu alt kategoride birleştirilmiştir.

İlkokuma yazma öğretirken aileden ve çevreden destek alınmasına ilişkin destek almıyorum kategorisinde, aile ile görüşme yapmak(43), rehberlik servisi ve okul idaresinden yardım almak(12), tercüman kullanmak(8), Türkçe 'ye teşvik etmek(5), evde Türkçe konuşulması konusunda uyarılar yapmak(4), akran desteği sağlamak(2), kardeş yardımı almak(1), alt kategorileri bulunmaktadır. Aile ile görüşme alt kategorisi 43 kez yazılarak en fazla yazılan alt kategori olmuştur. Rehberlik servisi ve okul

idaresinden yardım alt kategorisi 12 kez yazılarak ikinci en fazla yazılan alt kategori olmuştur. Toplamda 7 farklı kategoride 75 çözüm önerisini barındırmaktadır. İlkokuma yazma öğretirken aileden ve çevreden destek alınmasına ilişkin çözüm önerileri olarak Ö97E, Ö2K, Ö52K, Ö91K, Ö49E, Ö40K, Ö81K, Ö47K, Ö27K, Ö88E kodlu katılımcıların yazılı görüşlerine aşağıda yer verilmiştir.

“Velilerde sık sık görüşüp onlar da sürece dâhil etmeye çalıştım.” (Ö97E)

“Ev ziyaretleri yapılıyor.” (Ö2K)

“Aile öğretmen görüşmeleri yaptım. Evde konuşulacak dille ilgili kararlar aldık.” (Ö52K)

“Velilerle görüşme yapıldı.” (Ö91K)

“Bu sorunları çözmek için okul idaresinden ve okul rehberlik servisinden gerekli desteği aldık.” (Ö49E)

“Sadece okuma yazma ve Türkçe bilen kardeşlerinden yardım alıyorum teneffüslerde.” (Ö40K)

“Evde Türkçe konuşulmasını ve çevresinden destek almasını, bilgisayar ortamından Türkçe videolar izletilmesini öneriyorum.” (Ö81K)

“Okulda bulunan personelden, öğrencilerden tercümanlık desteği aldım.” (Ö47K)

“Tercüme edebilecek birileri yardımıyla aile ile iletişime geçiyorum.” (Ö27K)

“Aile de okuma yazma öğretimine alındı.” (Ö88E)

Bölüm V: Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu kısımda bulgulardan hareketle elde edilen sonuçlar, literatürden örneklerle desteklenmiş ve daha sonrasında yapılacak olan araştırmalara önerilerde bulunulmuştur.

Tartışma

Araştırmanın birinci alt problemi ‘Katılımcıların ilkokuma yazma öğretimine ilişkin genel görüşleri nelerdir?’ biçiminde ortaya konmuştur.

Birinci alt problem kapsamında incelenen sorulardan ilki ‘Sınıf öğretmenlerinin ilköğretimde ilkokuma yazmanın önemine ilişkin görüşleri nelerdir?’ şeklindedir. Görüşme formundaki sorulara verilen cevapların yüzdellik-frekansa göre önem sırası eğitimin temeli, yaşam becerisi ve fayda sağlama şeklindedir. İlköğretimde ilkokuma yazma öğretimi diğer tüm derslere temel oluşturması sebebiyle hayati önem taşımaktadır. Çevik (2006) araştırmasında ilkokuma yazma öğretiminin tüm etkinliklerin temeli olduğu, aynı zamanda öğrencinin düşündüklerini doğru bir şekilde ifade edebilmesini sağlayıp, gelecek yaşamına yön verdiği sonucuna ulaşmıştır. Bu bulguları destekler nitelikte başka bir bulgu, Karadağ (2005) araştırmasında ilkokuma yazma öğretiminin çocuğun dünyaya bakışı ve yaşam biçimine farklı boyutlar kazandırdığı sonucuna ulaşmıştır. Bu bulgular araştırma bulgularını destekler niteliktedir. Başarılı bir ilkokuma yazma öğretimi, beraberinde başarılı bir eğitim öğretim hayatını getireceğinden, öğrenci kendisine güvenen, araştıran, sorgulayan bir birey olarak yetişebilecektir.

Birinci alt problem kapsamında incelenen sorulardan ikincisi ‘İlkokuma yazma öğretiminde öğretmenin rollerine ilişkin görüşler nelerdir?’ şeklindedir. Görüşme formundaki sorulara verilen cevapların yüzdellik-frekansa göre önem sırası rehber, eğitime hazırlayan, hayata hazırlayan, rol model şeklindedir. Göçmen (2012) araştırmasında öğretmen, eğitim öğretim programlarındaki kazanımların uygulanması

sırasındaki bir yol göstericidir, öğrencilerle velilerle iletişimi kuvvetli olan bir modeldir sonucuna ulaşmıştır. Öğretmenin hal ve hareketleri öğrencileri etkilemekte zamanla öğrenciler de öğretmeni gibi davranmaktadırlar. Bu bulguları destekler nitelikte başka bir bulgu Savaş (2008) öğretmenin, veli-okul ve öğrenci arasındaki işbirliğini sağlayıp, öğrenciye eğitim öğretim sürecine hazır hale getirdiği sonucuna ulaşmıştır. Bu bulgular araştırma bulgularını destekler niteliktedir. Öğretmen ilkokuma yazma sürecindeki öğrencilere okulu, okumayı sevdiren bir yol göstericidir.

Birinci alt problem kapsamında incelenen sorulardan üçüncüsü ‘Sınıf öğretmenlerinin ses temelli cümle yöntemine ilişkin görüşleri nelerdir?’ şeklindedir. Görüşme formundaki sorulara verilen cevapların yüzdelik-frekansa göre önem sırası olumlu ve olumsuz şeklindedir. Bu yöntemde sesler, kelimeler ve cümleler şeklinde ilerlenmesi öğrenilen bilgilerin yapılandırılmasını kolaylaştırmaktadır. Çevik (2006) araştırmasında ses temelli cümle yöntemiyle ses temelini iyi alan öğrencinin okuma hızının arttığı sonucuna ulaşmıştır. Bu bulguları destekler nitelikte, Savaş (2008) araştırmasında öğretmenlerin çoğunun ses temelli cümle yöntemini programın hedeflerine uygun bulduğu sonucuna ulaşmıştır. Emeç (2011) ise çalışmasında Türkçe’nin yetersiz konuşulduğu yerlerde ilkokuma yazma öğretiminde ses temelli cümle yönteminden vazgeçilmesi gerektiği sonucuna ulaşmıştır. Bu yöntemde öğrenciler dikkatlerini harf ve heceleri yönelttiği için anlama istenilen düzeyde olmamaktadır. Bu bulguyu destekler nitelikte, Çevik (2006) araştırmasında ses temelli cümle yöntemiyle öğrencinin bütün yerine parçayı görmesinin; okumasını, okuduğunu anlamasını ve yorumlamasını geciktirdiği sonucuna ulaşmıştır. Alyıldız (2011) ise çalışmasında ses temelli cümle yöntemiyle okumayı öğrenen öğrencilerin heceleri tekrar tekrar okuyarak hata yaptıkları sonucuna ulaşmıştır. Bu bulgular araştırma bulgularını destekler niteliktedir.

Araştırmanın ikinci alt problemi ‘Anadil olarak Türkçe’den başka dil konuşan ilkokul öğrencileri ile ilkokuma yazmaya hazırlık aşamasında sınıf öğretmenlerinin karşılaştıkları sorunlar nelerdir?’ biçiminde ortaya konmuştur. Görüşme formundaki sorulara verilen cevapların yüzdellik-frekansa göre önem sırası dili anlamaya yönelik sorunlar, sınıf yönetiminde karşılaşılan sorunlar ve olgunlaşmada karşılaşılan sorunlar biçimindedir

İkinci alt probleme ilişkin sorunlardan ilki dili anlamaya yönelik sorunlardır. ATOİ öğrencileri istenilen düzeyde Türkçe bilmediklerinden öğretmenin anlattıklarını anlayamamakta, ilkokuma yazmaya hazırlık sürecinde yapılacak olan etkinliklerde zorlanmaktadırlar. Saban ve Yiğit (2009) yılında yaptıkları çalışmada da öğrencilerin Türkçe’yi yeterli düzeyde bilmediğinden söylenenleri anlayamadıklarını, okul ve sınıf kurallarına uyum sağlamada zorluk çektiklerini ve etkinlikleri olması gerekenden daha uzun sürede yaptıkları sonucuna ulaşmıştır. Benzer bir sonuca Gözüküçük ve Kıran (2016) çalışmasında da rastlanmaktadır. Gözüküçük ve Kıran (2016) öğrencilerin yeni bir dil öğrenmesi gerektiğinde ilkokuma yazmaya hazırlık sürecinin uzamasına neden olduğu sonucuna varmıştır. Klassert, Gagarina ve Kauschke (2014) çalışmasında ikidilli çocukların görselleri adlandırmasını tek dille çocuklara göre karşılaştırmışlardır. Sonuç olarak ikidilli çocukların tek dille çocuklara göre özellikle de yaşın artmasına bağlantılı olarak görselleri adlandırmalarının zorlaştığını belirtmişlerdir. Bu bulgular araştırma bulgularını destekler niteliktedir. Anadili Türkçe olmayan öğrencilerin, öğretmenin Türkçe olarak verdiği yönergeleri anlaması zaman aldığından etkinlikler ayrılmış olan süreden daha uzun sürede gerçekleşmekte ve fazladan zamana ihtiyaç olmaktadır.

İkinci alt probleme ilişkin sorunlardan ikincisi sınıf yönetiminde karşılaşılan sorunlardır. ATOİ öğrencileri verilen Türkçe yönergeleri anlayamadıklarından sınıf ve okul kurallarını anlamakta ve uygulamakta zorlanmaktadırlar. Bu durum öğrencinin

arkadaşları arasından sıyrılmasına sebep olmakta ve içinde bulunduğu topluluğa bir daha uyum sağlamasını zorlaştırmaktadır. Beraberinde önce okula ardından eğitim öğretime karşı isteksizlik oluşmaktadır. Bektaş (2013) yılında yaptığı çalışmasında okulda sosyal problemleri olan öğrencilerin okuma yazmaya hazırlık aşamasında da sorunlar yaşayabileceğini belirtmiştir. Anadili Türkçe olmayan öğrenciler duygularını ve düşüncelerini yeterli düzeyde ifade edememekte ve ilkokuma yazma çalışmalarında da yanlış ifade etmekten korkup, kendilerini öğrenmeye kapatmaktadırlar. Benzer bir sonuca Sincar (2015) çalışmasında da rastlanmaktadır. Sincar (2015) anadili Türkçe olmayan öğrenciler, verilen yönergeleri anlayıp dersi takip edemediklerinden, sınıf ortamına uyum sağlayamamakta ve sürekli olarak diğer arkadaşlarıyla iletişime geçmekte sonucuna ulaşmıştır. Bu durum da öğrencilerin dikkatinin dağılmasına sebep olmaktadır. Bu bulgular araştırma bulgularını destekler niteliktedir. Anadili Türkçe olmayan öğrenciler verilen yönergeleri doğru bir şekilde algılayamadıklarından öncelikle sınıf kurallarına ve ardından okul kurallarına uymada sorular yaşamaktadırlar. Bu durum ilkokuma yazmaya başlangıç sürecini ve devamını olumsuz yönde etkilemektedir.

İkinci alt probleme ilişkin sorunlardan üçüncüsü olgunlaşmada karşılaşılan sorunlardır. Olgunlaşma ile ilgili sorunlarda öğrencilerin psikomotor gelişimleri yeterli düzeyde olmadığından öğrenciler kalemi istenilen şekilde tutmamakta ve bu durum ilkokuma yazma sürecini daha başındayken olumsuz etkilemektedir. Karadağ (2005) yılında yaptığı çalışmasında öğrencinin fiziksel gelişim açısından iyi tanınması ve yapılacak çalışmaların öğrenciye göre düzenlenmesi sonucuna ulaşmıştır. Benzer bir sonuca Bilir (2005) yılında yaptığı çalışmasında da rastlanmaktadır. Bilir (2005) araştırmasında öğrenmeye hazır olmayan çocuğa bir şey öğretilmeyeceğini belirtmiştir. Bu bulguları destekler nitelikte başka bir bulgu, Cemaloğlu (2005) el ve kol kasları

kalem tutamayacak düzeyde olan öğrenciler için bu kasların gelişimine yönelik çalışmalar yapılmalıdır şeklindedir. Bektaş (2013) araştırmasında ise öğrencilerin kalem tutarken ve çizgi çalışmalarını yaparken çabuk yorulduklarını belirtmiştir. Bu bulgular araştırma bulgularını destekler niteliktedir. Bebeklikten bu yana beslenmenin de etkisiyle yeteri kadar gelişim gösterememiş olan öğrenci ilkokuma yazma öğretiminin başlangıcı olan çizgi çalışmalarını istenilen şekilde yapamamakta ve bu durum öğrenciyi öğrenmekten soğutmaktadır.

Araştırmanın üçüncü alt problemi ‘Anadil olarak Türkçe’den başka dil konuşan ilkokul öğrencileri ile ilkokuma yazmaya başlama ve ilerleme aşamasında sınıf öğretmenlerinin karşılaştıkları sorunlar nelerdir?’ biçiminde ortaya konmuştur. Görüşme formundaki sorulara verilen cevapların yüzdellik-frekansa göre önem sırası öğrenciden kaynaklanan sorunlar, öğretmenden kaynaklanan sorunlar ve çevreden kaynaklanan sorunlar biçimindedir.

Üçüncü alt probleme ilişkin sorunlardan ilki öğrenciden kaynaklanan sorunlardır. Evde ve okulda farklı dil kullanan öğrenciler sesleri çıkarsalar bile somutlaştırmada sıkıntı çekmektedirler. Emeç (2011) araştırmasında öğrencilerin Türkçe ile ilk kez okul ortamında karşılaştığını ve kendilerini ifade etmekte zorlandıkları sonucuna ulaşmıştır. Sarı (2001) ise, ikidilli çocukların karşılaştıkları sorunlardan birini de kelime dağarcıklarının geniş olmaması ve kelime telaffuzlarında zorlandıkları şeklinde belirtmiştir. Telaffuzda zorlanan öğrenciler okuduklarını anlamada, anlamlandırmada da zorlanmaktadırlar. Benzer bir sonuca Gözüküçük (2015) araştırmasında rastlanmaktadır. Gözüküçük (2015) araştırmasında öğrenciden kaynaklanan sorunlardan birini de öğrencilerin kelime dağarcığının yeterince zengin olmaması şeklinde ifade etmiştir. Çetin (2010) ise araştırmasında erken yaşlarda okula gelen öğrencilerin gelişimsel düzeyinin (bilişsel, duyuşsal, psikomotor) düşük olduğunu

belirtmiştir. Ünüvar (2002) çalışmasında öğrencilerin küçük yaşlarda okula kayıt edilmelerinin ilkokuma yazma sürecini olumsuz etkilediği sonucuna ulaşmıştır. Bu sonucu destekler nitelikte gerçekleştirilen başka bir sonucu, Yıldırım (2008) yaptığı araştırmasında ortaya koymuştur. Okula yeni başlayan öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyinin düşük olduğundan ilkokuma yazma süreci olumsuz etkilenmektedir bulgusuna ulaşmıştır. Bu bulgular araştırma bulgularını destekler niteliktedir. Öğrenciden kaynaklanan tüm bu problemler ilkokuma yazma sürecini yavaşlatmakta, öğrencinin sıkılıp, kendisini eğitim öğretime kapatmasına sebep olmaktadır.

Üçüncü alt probleme ilişkin sorunlardan ikincisi öğretmenden kaynaklanan sorunlardır. Bölgede konuşulan dil öğretmenin anadilinden farklı olduğundan öğretmen öğrencileri anlamakta ve onlara ulaşmakta zorlanmaktadır. Emeç (2011) araştırmasında öğretmenlerin meslek hayatlarının ilk yıllarında çevre şartlarını tanımadıkları ve uyum sağlamakta zorlandıkları ortamlarda çalışmalarının öğretim sürecini olumsuz etkilediği bulgusuna ulaşmıştır. Öğretmenler karşılaştıkları durumlar karşısında ön yargı oluşturmakta ve bu durum öğrencileri ve ilkokuma yazma sürecini olumsuz yönde etkilemektedir. Benzer bir sonuca Bektaş (2013) araştırmasında da rastlanmaktadır. Bektaş (2013) süreçle ilk defa karşılaşan öğretmenin başarıma konusunda endişeleri olduğundan ilkokuma yazma sürecinin planlaması ve uygulaması istenilen düzeyde olmamaktadır bulgusuna ulaşmıştır. Bu bulgular araştırma bulgularını destekler niteliktedir. Öğretmenin anadilinin farklı bölgedeki anadilinden farklı olmasından kaynaklanan bu problemler, öğretmenin çocuğa ulaşmasını zorlaştırmakta ve öğrencinin eğitim öğretim sürecine dâhil olmasını geciktirmektedir.

Üçüncü alt probleme ilişkin sorunlardan üçüncüsü çevreden kaynaklanan sorunlardır. Aile içinde Türkçe konuşulmadığından okulda öğrenilen bilgi okulda kalmakta, öğrenci evde destek görememekte ve yeteri kadar pekiştirilememektedir.

Türkçe konuşan ailelerde anadilleri Türkçe olmadığından bu durum farklı değildir. Aslanargun (2007) çalışmasında ailenin öğrenci başarısı üzerinde çok yönlü etkisi olduğunu belirtmiştir. Şerefli (2008) ise araştırmasında tüm derslerin temeli olan ilkokuma yazma sürecinin daha nitelikli olması için bilgilerin tekrar edilmesi gerektiğini ve bu noktada gerekli desteğin verilmesinde velilerin payının büyük olduğunu belirtmiştir. Velilerin ilkokuma yazma sürecine yeteri kadar dâhil olmamaları öğrenciyi daha yolun başındayken olumsuz etkilemektedir. Benzer bir sonuca Emeç (2011) çalışmasında da rastlanmaktadır. Emeç (2011) öğrencinin aile ve sosyal çevresi, dil kullanımında örnek alınacak seviyede olmadığından öğrencinin dil konusunda yeterli desteği göremediğini belirtmiştir. Aile bu durumun farkında değildir ve öğretmene düşen sorumluluk artmaktadır. Bozpolat (2009) ise çalışmasında velinin eğitim öğretim sürecine ve öğrenciye ilgisiz olmasını en önemli sorunlardan biri olarak belirtmiştir. Bu bulguyu destekler nitelikte, Çelenk (2002) çalışmasında velisinden yardım gören öğrencilerin ilkokuma yazma sürecinde daha başarılı olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu bulgular araştırma bulgularını destekler niteliktedir. Velisinden yardım gören öğrenciler kendisini diğer öğrencilere göre eğitim öğretim sürecine daha ait hissetmekte ve bu durumda okul aile işbirliğini güçlendirdiğinden beraberinden başarıyı getirmektedir.

Araştırmanın dördüncü alt problemi ‘Anadil olarak Türkçe’den başka dil konuşan ilkokul öğrencileri ile okuryazarlığa ulaşma aşamasında sınıf öğretmenlerinin karşılaştıkları sorunlar nelerdir?’ biçiminde ortaya konmuştur. Görüşme formundaki sorulara verilen cevapların yüzdelik-frekansa göre önem sırası öğrenciden kaynaklanan sorunlar, çevreden kaynaklanan sorunlar ve öğretmenden kaynaklanan sorunlar biçimindedir.

Dördüncü alt probleme ilişkin sorunlardan ilki öğrenciden kaynaklanan sorunlardır. Öğrendiği sesleri birleştirmede sorun yaşayan öğrenci okuduğunu anlamada

ve anlamlandırma da sorun yaşamaktadır. Sarı (2001) araştırmasında ikidilli çocukların karşılaştığı sorunlardan birinin de okuduğunu anlamlandırma olduğunu belirtmiştir. Gözüküçük (2015) ise çalışmasında ATOİ öğrencisinin sözcükleri anlamlandırması zor olduğu için yavaş yazdığını belirtmiştir. Benzer bir sonuca Uşaklı (2005) araştırmasında da rastlanmaktadır. Uşaklı (2005) öğrencilerin anlama ve anladıklarını anlatma sorunu yaşadığını belirtmiştir. Bu bulguyu destekler nitelikte, Emeç (2011) çalışmasında öğrenciler yeteri kadar kitap okumadıklarından okuryazarlığa ulaşma sürecinde istenilen başarı elde edemedikleri bulgusuna ulaşmıştır. Okuduklarını anlamayan, anlatamayan öğrenciler, düşündüklerini anlatmada, kendilerini ifade etmede zorlanmaktadırlar. Çelenk (2008) çalışmasında öğrencinin ilkokuma yazma öğretiminin son aşaması olan okuryazarlığa ulaşma aşamasında başarılı olabilmesi için öğrenme isteğine sahip olması gerektiğini belirtmiştir. Bu bulgular araştırma bulgularını destekler niteliktedir. Düşündüklerini ifade edemeyen, öğrenmeye ve öğrendiklerini göstermeye hevesli olmayan öğrenci ilkokuma yazma sürecinden istenilen verimi elde edememektedir.

Dördüncü alt probleme ilişkin sorunlardan ikincisi çevreden kaynaklanan sorunlardır. Aile ilkokuma yazma öğretiminin en başından beri sürece sağlıklı bir şekilde dahil olamadığından okuryazarlığa ulaşma aşamasında da gereken desteği gösterememektedir. Emeç (2011) çalışmasında öğrencinin ailesinin ve yakın çevresinin eğitim öğretime gereken önemi ve özeni göstermediğini, bu durumda öğrenciye olumsuz yansıdığını belirtmiştir. Gözüküçük (2015) ise araştırmasında okul dışındaki tüm zamanını anadili Türkçe olmayan ailesiyle geçiren çocuğun Türkçe'yi kullanmada zorluklar yaşadığını ve okuma anlama sürecinin uzadığını belirtmiştir. Bu bulguları destekler nitelikte, Yapıcı ve Yapıcı (2003) çalışmasında ailenin sorunları çocuğa yansıdığından öğrencinin psikolojisinin bozulduğunu ve bunun da öğrencinin hal ve hareketlerine yansıdığını belirtmiştir. Benzer bir sonuca Ahioğlu (2006) çalışmasında da

rastlanmaktadır. Ahioglu (2006) ailenin yaşam koşullarının çocuğun zihinsel gelişimini olumsuz etkilediği sonucuna ulaşmıştır. Evde geçirilen yaşantılar ve yapılan yanlış yönlendirmeler öğrencinin öğrenmesinin kalıcı hale gelmesini engellemektedir. Pehlivan (2006) ise çalışmasında anne babanın eğitim seviyesi yükseldikçe öğrencinin de eğitim öğretime daha bilinçli ve hazırlıklı başladığı sonucuna ulaşmıştır. Bu bulgular araştırma bulgularını destekler niteliktedir. Ailesiyle yeterli düzeyde iletişim kuramayan çocuk ailesinden destek görememekte ve okul başarısını etkilemektedir.

Dördüncü alt probleme ilişkin sorunlardan üçüncüsü öğretmenden kaynaklanan sorunlardır. Öğretmen bölgede konuşulan dili bilmediğinden öğrenciyle anlaşması, öğrenciye ulaşması zaman almaktadır. Çetin (2010) ise araştırmasında öğretmenin öğrencinin seviyesine inemediği sonucuna ulaşmıştır. Benzer bir sonuca Yiğit (2009) araştırmasında rastlanmaktadır. Yiğit (2009) anadili öğrencinin dilinden farklı olan öğretmenin etkinlikler sırasında zorlandığını belirtmiştir. Bu bulguları destekler nitelikte, Bektaş (2013) çalışmasında öğrencinin sürece hızlıca adapte olması için öğretmenin özverili bir şekilde çalışmasının önemli olduğunu belirtmiştir. Emeç (2011) ise çalışmasında bölge dilini bilen öğretmenler görevlendirilmelidir sonucuna ulaşmıştır. Bu bulgular araştırma bulgularını destekler niteliktedir. Kullanılan dilin farklı olmasından kaynaklanan uyumsuzlukları azaltmak için öğrencilere, Türkçe konuşup, kendilerini ifade edebilecekleri ortamlar sunulmalıdır.

Araştırmanın beşinci alt problemi ‘Anadil olarak Türkçe’den başka dil konuşan ilkokul öğrencilerine ilkokuma yazma öğretiminde aileden ve çevreden destek alınmasına ilişkin görüşler nelerdir?’ biçiminde ortaya konmuştur. Görüşme formundaki sorulara verilen cevapların yüzdeler-frekansa göre önem sırası destek almıyorum ve destek alıyorum biçimindedir.

Beşinci alt probleme ilişkin ‘Destek Almıyorum’ şeklinde görüş bildiren öğretmenler, bu sürecin sadece öğretmenin çabalarıyla yürüdüğünü, evde pekiştirilmeyen öğrencinin okuma yazma sürecinin olumsuz etkilendiğini belirtmişlerdir. Aslanargun (2007) çalışmasında ailelerin birçok açıdan öğrencinin başarısını etkilediğini belirtmiştir. Şerefli (2008) ise araştırmasında öğrenilen bilginin unutulmaması için ailenin de evde bu sürece destek vermesini gerektiğini belirtmiştir. Tekrar edilmeyen bilgiler kısa sürede unutulmaktadır. Benzer bir sonuca Bozpolat (2009) araştırmasında da rastlanmaktadır. Bozpolat (2009) velilerle ilgili en önemli sorunu velilerin eğitim öğretime ve öğrenciye karşı ilgisiz olması şeklinde belirtmiştir. Dağdeviren (2009) ise çalışmasında velilerin okul aile işbirliğini sağlamadığı sonucuna ulaşmıştır. Öğretmen tarafından sürekli olarak sürece dahil edilmeye çalışılan veli, bu çabaları karşılıksız bırakmaktadır. Bu bulguları destekler nitelikte Emeç (2011) araştırmasında aile her şeyi öğretmene bırakmakta ve kendisini eğitim öğretim sürecinin dışında tutmaktadır sonucuna ulaşmıştır. Bu bulgular araştırma bulgularını destekler niteliktedir. Okul ile işbirliğini sağlayamamış olan veli eğitim öğretim sürecine gereken önemi vermemekte ve öğrencisine gereken ilgiyi göstermemektedir. Evde destek göremeyen öğrenci de bir süre sonra yapacağı çalışmaları aksatmaya başlamaktadır.

Beşinci alt probleme ilişkin ‘Destek Alıyorum’ şeklinde görüş bildiren öğretmenler, eğitim öğretim seviyesi yüksek olan ve dil bilen ailelerin ilkokuma yazma sürecini az da olsa desteklediğini belirtmişlerdir. Bektaş (2013) çalışmasında çocuğuna yardımcı olmak isteyen ailelerin bulunduğunu ve bu ailelerin de eğitim seviyesi yüksek olan aileler olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Araştırmanın altıncı alt problemi “Anadil olarak Türkçe’den başka dil konuşan ilkokul öğrencilerine ilkokuma yazma öğretirken; a) İlkokuma yazmaya hazırlık aşamasında, b) İlkokuma yazmaya başlama ve ilerleme aşamasında, c) Okuryazarlığa

ulaşma aşamasında, d) Aileden ve çevreden destek alınması aşamalarında sınıf öğretmenlerinin karşılaştıkları sorunlara yönelik ürettikleri çözüm önerileri nelerdir?’’ biçiminde ortaya konmuştur.

İlkokuma yazmaya hazırlık aşamasında karşılaşılan sorunlara ait çözüm önerilerine ilişkin ‘Dili Anlamaya Yönelik Sorunlar’ ve ‘ Sınıf Yönetiminde Karşılaşılan Sorunlar’ kategorileri belirlenmiştir.

Dili anlamaya yönelik sorunlara ilişkin çözüm önerileri: ‘Maruz bırakmak, akran desteği almak, aile ile işbirliği yapmak, tercüman kullanmak, okuma yazma çalışması yapmak, Türkçe dil eğitimi almak’ şeklindedir. Keskinlik (2005) araştırmasında aile, okul tarafından yapılacak toplantılarla düzenli olarak bilgilendirilmelidir şeklinde görüş bildirmiştir. Butzkamm (1998) ise ikidilin kullanıldığı ortamlarda öğretmen sözlük görevi görür şeklinde görüş bildirmiştir. Emeç (2011) çalışmasında Türkçe kursları açılmalıdır sonucuna ulaşmıştır. Ailede daha fazla bireyin Türkçe bilmesi ve konuşması öğrenciyi ve aldığı eğitimi desteklemektedir. Güneş (2003) yeni bilgiler edinmek için okuma yaptığımızı ve bu okuduklarımızı da anlayarak okumanın önemli olduğunu belirtmiştir. Okuma anlamaya yönelik yapılan çalışmalar öğrenciyi desteklemektedir. Bu bulgular araştırma bulgularını destekler niteliktedir.

Sınıf yönetiminde karşılaşılan sorunlara ilişkin çözüm önerileri : ‘Görsellerden yararlanmak, somutlaştırma yapmak, bireysel ilgi göstermek, teknolojiden faydalanmak, drama yaptırmak, beden dili kullanmak’ şeklindedir. Russell ve Fea (1963) çalışmasında çocukların farklı yollarla öğrendiklerini belirtmiştir. Öğrenme ortamlarında gerçekleştirilen etkinliklerde farklı yöntemler kullanıldığında öğretimin kalitesi artacaktır. Binbaşıoğlu (1995) ise her öğrenci için bir yöntemin olmadığını ve

kullanılacak yöntemin öğretmen tarafından öğrenciye uygun hale getirilmesi gerektiğini belirtmiştir. Verimli bir okuma yazma süreci için birden fazla duyuya hitap edecek şekilde çalışmalar yapıldığında öğrenci daha aktif olmaktadır. Bektaş (2013) çalışmasında eğitimde teknoloji kullanımının öğrencilerin derse olan dikkatlerini arttırdığı sonucuna ulaşmıştır. Ünüvar (2002) çalışmasında öğrencilerin dikkatleri kısa süreli olduğundan yapılacak çalışmaların süresi ve içeriği iyi planlanmalıdır sonucuna ulaşmıştır. Bu bulgular araştırma bulgularını destekler niteliktedir.

İlkokuma yazmaya başlama ve ilerleme aşamasında karşılaşılan sorunlara ait çözüm önerilerine ilişkin ‘Öğretmenden Kaynaklanan Sorunlar’, ‘Öğrenciden Kaynaklanan Sorunlar’ ve ‘Çevreden Kaynaklanan Sorunlar’ kategorileri belirlenmiştir.

Öğretmenden kaynaklanan sorunlara ilişkin çözüm önerileri: ‘Bireysel ilgi göstermek, teknolojiden faydalanmak, görsellerden yararlanmak, aile ile birlik sağlamak, basite indirgemek, somutlaştırma, başarıya duygusunu hissettirmek, eğitsel oyunlar oynatmak, anadilde eğitim verilmesi, beden dili kullanmak, rehberlik servisinden yardım almak’ şeklindedir. Wang (2000) çalışmasında çocuğun okuma yazma çalışmalarında başarılı olması için kendine güven duyması gerektiğini ve bu sürecin öğretmenin aile ile işbirliği yapmasıyla destekleneceğini belirtmiştir. Çelenk (2002) ise araştırmasında öğretmenlerin yöntem seçiminde birden fazla duyuya hitap edecek ve öğrenciyi süreçte daha aktif kılacak yöntemler seçmesinin okuma yazma öğretimindeki başarıyı olumlu etkilediği sonucuna ulaşmıştır. Gerekli düzeyde teknolojiden faydalanmak (görsel, video, slayt vb.) öğrencinin okuduklarını anlamasını ve somutlaştırmasını hızlandırmaktadır.

Öğrenciden kaynaklanan sorunlara ilişkin çözüm önerileri : ‘Türkçe konuşmak, sürekli tekrar yapmak, okuma ve pratik yapmak’ şeklindedir. Anadili Türkçe olmayan

ilkokul öğrencileri Türkçe ile sadece okulda karşılaşmaktadır. Tosunoğlu, Aköz ve Katrancı (2009) araştırmasında okuma yazma öğretiminde hazırbulunuşluğun başarıya etkisinin büyük olduğunu belirtmiştir. Araştırma bulgularını destekler nitelikte Bektaş (2013) çalışmasında yavaş algılayan öğrencilerin okuma yazma sürecinde bütünlüğü etkilediği sonucuna ulaşmıştır. Bu öğrenciler sürekli tekrarlar yaparak ve öğrendiklerini daha fazla uygulayarak okuma yazma sürecini daha verimli bir şekilde tamamlamaktadırlar.

Çevreden kaynaklanan sorunlara ilişkin çözüm önerileri : ‘Akran desteği almak, tercüman kullanmak’ şeklindedir. Sınıf öğretmeni, anadili Türkçe olmayan öğrencilere ilkokuma yazma öğretiminde iletişimi sağlayamadığı noktalarda Türkçe bilen bir öğrenciden veya okuldaki bir çalışandan yardım almaktadır. Çelenk (2003) çalışmasında evde yardım alan öğrencilerin başarısının daha iyi olduğu sonucuna ulaşmıştır. Üst sınıflarda kardeşleri olan öğrenciler okuma yazma süreci boyunca evde kardeşlerinden destek almakta ve diğer öğrencilere göre derse daha hazırlıklı gelmektedirler.

İlkokuma yazmaya okuryazarlığa ulaşma aşamasında karşılaşılan sorunlara ait çözüm önerilerine ilişkin ‘Öğretmenden Kaynaklanan Sorunlar’, ‘Öğrenciden Kaynaklanan Sorunlar’ ve ‘Çevreden Kaynaklanan Sorunlar’ kategorileri belirlenmiştir.

Öğretmenden kaynaklanan sorunlara ilişkin çözüm önerileri: ‘Aile ile görüşmeler yapmak, görsellerden yararlanmak, basit metinlerden ilerlemek, çizgi film izletmek, somutlaştırmak, kelime çalışması yaptırmak, bireysel ilgi göstermek, tekerlemelerden yararlanmak, videolardan yararlanmak’ şeklindedir. Bektaş (2013) çalışmasında öğretmenlerin en büyük sorunlarından birinin veli ilgisizliği olduğunu belirtmiştir. Tüm sorumluluk öğretmene aitmiş gibi görünmektedir. Öğretmenin veli ile daha fazla iletişim kurup, okuma yazma sürecine veliyi de dâhil etmesi okuma yazma

sürecini olumlu etkileyecektir. Cemaloğlu ve Yıldırım (2005) öğrencilerle kısa cümlelerle konuşulmalı, gereksiz ifadelerden kaçınılmalıdır şeklinde görüş bildirmiştir. Basitten karmaşığa doğru bir yol izlendiğinde öğrencilerin okuduklarını anlamlandırması daha kolay olmaktadır. Yalçın (1999) çalışmasında sınıf mevcudu fazla olduğundan öğretmenin öğrencilerle bireysel olarak ilgilenemediği sonucuna ulaşmıştır. Bu bulgular araştırma bulgularını destekler niteliktedir.

Öğrenciden kaynaklanan sorunlara ilişkin çözüm önerileri : ‘Okuma yapmak, sürekli tekrar yapmak, Türkçe öğrenmek’ şeklindedir. Bozpolat (2009) çalışmasında en önemli sorun olarak öğrencilerin okuma ve tekrar yapıp ders çalışmadıkları, derse hazırlıksız gelip, kurallara uymadıkları sonucuna ulaşmıştır. İlkokuma yazma öğretiminde okuryazarlığa ulaşma aşamasında öğrenilen bilgilerin unutulmaması için düzenli tekrarlar yapılması gerekir. Bu tekrarları yapmayan ve kitap okumayı alışkanlık haline getiremeyen öğrenci öğrendiği bilgileri unutmaktadır.

Çevreden kaynaklanan sorunlara ilişkin çözüm önerileri : ‘Akran desteği almak, evde Türkçe konuşulmasını sağlamak’ şeklindedir. Çelenk (2002) çalışmasında destekleyici tutuma sahip ailelerin çocuklarının daha başarılı olduğunu belirtmiştir. Ailede Türkçe bilen bireyler varsa öğrencinin evde Türkçe konuşması sağlanarak okulla olan bağlantısı devam ettirilmelidir. Böylece öğrenci okuduklarını daha kolay anlamlandıracaktır. Emeç (2011) ise araştırmasında öğretmenlerin üst sınıflardan Türkçe’yi güzel konuşan öğrencilerden yardım aldıkları sonucuna ulaşmıştır. Bu durum öğretmenlerin işini büyük oranda kolaylaştırmaktadır. Bu bulgular araştırma bulgularını destekler niteliktedir.

İlkokuma yazma öğretiminde aileden ve çevreden destek alınması aşamasında karşılaşılan sorunlara ait çözüm önerilerine ilişkin ‘Destek Alıyorum’ ve ‘Destek

Almıyorum' kategorileri belirlenmiştir. Destek almıyorum kategorisine ilişkin çözüm önerileri : 'Aile ile görüşme yapmak, rehberlik servisi ve okul idaresinden yardım almak, tercüman kullanmak, Türkçe 'ye teşvik etmek, evde Türkçe konuşulması konusunda uyarılar yapmak, akran desteği sağlamak, kardeş yardımı almak' şeklindedir. Kıncal (2000) aile çocuğun olumlu olumsuz davranışlar kazanmasında etkili bir çevredir şeklinde görüş bildirmiştir. Ailenin her türlü davranışı çocuğu etkilemekte bu da okula yansımaktadır. Ailenin eğitime verdiği önem, Türkçe konusundaki hassasiyeti öğrencinin motivasyonunu etkilemektedir. Bu durum öğrencinin ilkokuma yazma sürecine yansımaktadır. Ünüvar (2002) araştırmasında öğrencinin ailesi ve çevresi tarafından beğenildiğini, takdir edildiğini hissetmek istediği sonucuna ulaşmıştır. Bu bulgular araştırma bulgularını destekler niteliktedir.

Sonuç

Araştırmanın bulgularıyla ilgili olarak aşağıda verilen sonuçlara ulaşılmıştır.

Araştırmanın birinci alt problemine dayalı olarak elde edilen sonuçlar;

Sınıf öğretmenlerinin ilköğretimde ilkokuma yazmanın önemine ilişkin görüşleri 3 kategoride toplanmıştır. Buna göre ilkokuma yazma eğitimin ve yaşam becerisinin temeli olarak görülmekte; eğitim bireysel ve toplumsal faydanın ana unsuru olarak değerlendirilmektedir.

- Eğitimin temeli olduğu yönündeki ifadelerden; ilkokuma yazma öğretiminin temel bir basamak olduğu, bu dersteki başarının diğer tüm dersleri etkileyeceği ve bunun yaşam boyu devam eden bir süreç olduğu gibi sonuçlara ulaşılmıştır.

- Yaşam becerisi olduğu yönündeki ifadelerden; öğrencinin ilkokuma yazma öğretimi ile bilgi edinme yollarını öğrenmiş olduğu ve bu durumun öğrenciye yaşam boyu özgüven sağlayacağı gibi sonuçlara ulaşılmıştır.
- Fayda sağlama olduğu yönündeki ifadelerden; öğrencinin etkili bir ilkokuma yazma öğretimi ile araştıran, sorgulayan, eleştirel düşünen, kendisine ve topluma faydalı bir birey olarak yetişebileceği gibi sonuçlara ulaşılmıştır.

Sınıf öğretmenlerinin ilkokuma yazma öğretiminde öğretmenin rollerine ilişkin görüşleri 4 kategoride toplanmıştır. Bunlar; rehber, eğitime hazırlayan, hayata hazırlayan, rol model şeklindedir.

- Öğretmenin rolünün rehber olduğu yönündeki ifadelerden; öğrenciyi merkeze alan ve ona yol gösterip, öğrenmeyi öğreten bir konumdadır gibi sonuçlara ulaşılmıştır.
- Öğretmenin rolünün eğitime hazırlayan olduğu yönündeki ifadelerden; öğrenciye okuma yazmanın önemini anlatıp, okuma yazmayı sevdiren ve bu süreç ile ilgili öğrenciyi bilinçlendirip öğrencinin eğitim öğretime hazır hale gelmesini sağlayan bir konumdadır gibi sonuçlara ulaşılmıştır.
- Öğretmenin rolünün hayata hazırlayan olduğu yönündeki ifadelerden; öğrencinin ilgi, istek ve ihtiyaçlarına göre yaşantısına uygun kalıcı öğrenmeler gerçekleştirmesini sağlayan bir konumdadır gibi sonuçlara ulaşılmıştır.
- Öğretmenin rolünün rol model olduğu yönündeki ifadelerden; öğrencinin zamanının çoğunu öğretmeniyle geçirdiği ve küçük yaşlardan itibaren her alanda en etkili örnek olarak öğretmeni görüp ve zamanla öğretmeniyle benzer davranışlar sergilemesi gibi sonuçlara ulaşılmıştır.

Sınıf öğretmenlerinin ilköğretimde ses temelli cümle yöntemine ilişkin görüşleri 3 kategoride toplanmıştır.

- Ses temelli cümle yönteminin olumlu olduğu yönündeki ifadelere örnek olarak; bu yöntemle öğrencilerin kısa sürede okumaya geçtiği, ezbere değil de anlayarak okuduğu, parçadan bütüne doğru giden öğrencilerin seviyesine uygun bir yöntem olduğu gibi sonuçlara ulaşılmıştır.
- Ses temelli cümle yönteminin olumsuz olduğu yönündeki ifadelere örnek olarak; bu yöntemin öğrencilerin öğrenme süresini uzatan ve anlamadan okumalarına sebep olan bir yöntem olduğu ve aynı zamanda öğretmeni de yavaşlatıp, ilkokuma yazma öğretiminin gereksinimlerini tam olarak karşılamayan bir yöntem olduğu gibi sonuçlara ulaşılmıştır.

Araştırmanın ikinci alt problemine dayalı olarak elde edilen sonuçlar;

İlkokuma yazmaya hazırlık aşamasında karşılaşılan sorunlar 3 kategoride toplanmıştır.

Bunlar; dili anlamaya yönelik sorunlar, olgunlaşmada karşılaşılan sorunlar, sınıf yönetiminde karşılaşılan sorunlar şeklindedir.

- ATOİ öğrencilerine ilkokuma yazma öğretirken sınıf öğretmenlerinin dili anlamaya yönelik karşılaştıkları sorunlar olarak iletişim güçlüğü, okuduğunu anlamama, kendini ifade edememe, sağlıklı iletişim kuramama ve dil farklılığı gibi sonuçlara ulaşılmıştır.
- ATOİ öğrencilerine ilkokuma yazma öğretirken sınıf öğretmenlerinin olgunlaşmada karşılaştıkları sorunlar olarak öğrencilerin kalemi rahat tutamamaları ve psikomotor gelişimlerinin yeterli düzeyde olmaması gibi sonuçlara ulaşılmıştır.

- ATOİ öğrencilerine ilkokuma yazma öğretirken sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetiminde karşılaştıkları sorunlar olarak öğrencilerin sınıf kurallarından habersiz olmaları ve yönergeleri anlamamaları, öğrencilerin isteksiz olması ve zaman kaybı gibi sonuçlara ulaşılmıştır.

Araştırmanın üçüncü alt problemine dayalı olarak elde edilen sonuçlar;

İlkokuma yazmaya başlama ve ilerleme aşamasında karşılaşılan sorunlar 3 kategoride toplanmıştır. Bunlar; öğretmenden kaynaklanan sorunlar, öğrenciden kaynaklanan sorunlar ve çevreden kaynaklanan sorunlar şeklindedir.

- ATOİ öğrencilerine ilkokuma yazma öğretirken öğretmenden kaynaklanan sorunlar olarak iletişim güçlüğü yaşama, sağlıklı iletişim kuramama gibi sonuçlara ulaşılmıştır.
- ATOİ öğrencilerine ilkokuma yazma öğretirken öğrenciden kaynaklanan sorunlar olarak okuduğunu anlamama, somutlaştırmada zorluk çekme, evde ve okulda farklı dil kullanmasına bağlı gerileme, isteksizlik, evde düzenli tekrar olmadığından çabuk unutma, sesleri birleştirmede zorlanma, yazarken eksik yazma gibi sonuçlara ulaşılmıştır.
- ATOİ öğrencilerine ilkokuma yazma öğretirken çevreden kaynaklanan sorunlar olarak evde gereken desteğin olmaması ve yeteri kadar pekiştirilmemesi, veli ilgisizliği ve bunun sonucunda öğrencideki isteksizlik, velinin okulla iletişiminin yeterli düzeyde olmaması gibi sonuçlara ulaşılmıştır.

Araştırmanın dördüncü alt problemine dayalı olarak elde edilen sonuçlar;

İlkokuma yazmada okuryazarlığa ulaşma aşamasında karşılaşılan sorunlar 3 kategoride toplanmıştır. Bunlar; öğretmenden kaynaklanan sorunlar, öğrenciden kaynaklanan sorunlar ve çevreden kaynaklanan sorunlar şeklindedir.

- ATOİ öğrencilerine ilkokuma yazma öğretirken öğretmenden kaynaklanan sorunlar olarak dil farklılığına bağlı olarak birbirlerini anlamada güçlük yaşama gibi sonuçlara ulaşılmıştır.
- ATOİ öğrencilerine ilkokuma yazma öğretirken öğrenciden kaynaklanan sorunlar olarak öğrencinin harfleri tanımada ve birleştirmede zorlanması, kelime hazinesinin gelişmemiş olmasından dolayı anlamlandırmada zorlanması, dil farklılığının okumaya etkisi ve devamsızlık gibi sonuçlara ulaşılmıştır.
- ATOİ öğrencilerine ilkokuma yazma öğretirken çevreden kaynaklanan sorunlar olarak ailelerin ilgisiz olması ve gereken desteği vermemesi, öğrencinin okulda ve evde gördüğünün birbirinden çok farklı olması ve araç gereç konusunda yaşanan sıkıntılar gibi sonuçlara ulaşılmıştır.

Araştırmanın beşinci alt problemine dayalı olarak elde edilen sonuçlar;

İlkokuma yazma öğretirken aileden ve çevreden destek alınmasına ilişkin elde edilen görüşler 2 kategoride toplanmıştır. Bunlar; destek alıyorum ve destek almıyorum şeklindedir.

- ATOİ öğrencilerine ilkokuma yazma öğretirken aileden ve çevreden destek alınmasına ilişkin görüşme formundaki soruya cevap veren 98 kişiden 10'unu aileden ve çevreden destek aldığını, 79'u aileden ve çevreden destek almadığını ifade etmiştir. Yani katılımcıların % 10,2'si aileden ve çevreden destek alırken, % 80,6'sının aileden ve çevreden destek almadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmanın altıncı alt problemine dayalı olarak elde edilen sonuçlar;

ATOİ öğrencilerine okuma yazma öğretirken; a) Hazırlık aşamasında, b) Başlama ve ilerleme aşamasında, c) Okuryazarlığa ulaşma aşamasında, d) Aileden ve çevreden destek alınması aşamasında sınıf öğretmenlerinin karşılaştıkları sorunlara yönelik çözüm önerileri nelerdir? şeklindedir.

- ATOİ öğrencilerine ilkokuma yazma öğretirken hazırlık aşamasında karşılaşılan sorunlara ilişkin çözüm önerileri dili anlamaya yönelik sorunlara ait çözüm önerileri ve sınıf yönetiminde karşılaşılan sorunlara ait çözüm önerileri olarak iki kategoriye ayrılmıştır. Dili anlamaya yönelik sorunlara ait çözüm önerileri olarak; okuma yazma çalışması yapmak, akran desteği almak, maruz bırakmak, tercüman kullanmak, Türkçe dil eğitimi almak, aile ile işbirliği yapmak gibi sonuçlara ulaşılmıştır. Sınıf yönetiminde karşılaşılan sorunlara ait çözüm önerileri olarak; bireysel ilgi göstermek, beden dili kullanmak, görsellerden yararlanmak, teknolojiden faydalanmak, drama yaptırmak, somutlaştırma yapmak gibi sonuçlara ulaşılmıştır.
- ATOİ öğrencilerine ilkokuma yazma öğretirken başlama ve ilerleme aşamasında karşılaşılan sorunlara ilişkin çözüm önerileri öğretmenden kaynaklanan sorunlar, öğrenciden kaynaklanan sorunlar ve çevreden kaynaklanan sorunlar olarak üç kategoriye ayrılmıştır. Öğretmenden kaynaklanan sorunlara ait çözüm önerileri olarak; görsellerden yararlanmak, eğitsel oyun, anadilde eğitim verilmesi, beden dili kullanmak, basite indirgemek, bireysel ilgi göstermek, aile ile birlik sağlamak, rehberlik servisinden yardım almak, teknolojiden faydalanmak, somutlaştırma, başarıya duygusunu hissettirmek gibi sonuçlara ulaşılmıştır. Öğrenciden kaynaklanan sorunlara ait çözüm önerileri olarak; Türkçe konuşmak, sürekli tekrar yapma, okuma ve pratik yapmak gibi sonuçlara

ulaşılmıştır. Çevreden kaynaklanan sorunlara ait çözüm önerileri olarak; tercüman kullanmak, akran desteği almak gibi sonuçlara ulaşılmıştır.

- ATOİ öğrencilerine ilkokuma yazma öğretirken okuryazarlığa ulaşma aşamasında karşılaşılan sorunlara ilişkin çözüm önerileri öğretmenden kaynaklanan sorunlar, öğrenciden kaynaklanan sorunlar ve çevreden kaynaklanan sorunlar olarak üç kategoriye ayrılmıştır. Öğretmenden kaynaklanan sorunlara ait çözüm önerileri olarak; videolardan yararlanmak, aile ile görüşmeler yapmak, bireysel ilgi göstermek, görsellerden yararlanmak, kelime çalışması yaptırmak, çizgi film izletmek, tekerlemelerden yararlanmak, basit metinlerden ilerlemek, somutlaştırmak gibi sonuçlara ulaşılmıştır. Öğrenciden kaynaklanan sorunlara ait çözüm önerileri olarak; sürekli tekrar yapmak, Türkçe öğrenmek, okuma yapmak gibi sonuçlara ulaşılmıştır. Çevreden kaynaklanan sorunlara ait çözüm önerileri olarak; evde Türkçe konuşulmasını sağlamak, akran desteği almak gibi sonuçlara ulaşılmıştır.
- ATOİ öğrencilerine ilkokuma yazma öğretirken aileden ve çevreden destek alınması aşamasında karşılaşılan sorunlara ait çözüm önerileri olarak; aile ile görüşme yapmak, rehberlik servisi ve okul idaresinden yardım almak, akran desteği sağlamak, kardeş yardımı almak, evde Türkçe konuşulması konusunda uyarılar yapmak, tercüman kullanmak, Türkçe 'ye teşvik etmek gibi sonuçlara ulaşılmıştır.

Öneriler

Bu başlık altında, araştırma sonucunda elde edilen bulgular ve sonuçlar doğrultusunda araştırmacılara ve uygulayıcılara öneriler sunulmuştur.

Araştırmacılar için öneriler

- Ses temelli cümle yönteminin diğer ilkokuma yazma öğretim yöntemleriyle karşılaştırılmasıyla ve araştırılmasıyla ilgili çalışmalar yapılabilir.

Uygulayıcılar için öneriler

- Öğretmen-veli-okul işbirliğini arttırmaya ve velilere eğitim öğretimin önemini ve gerekliliğini anlatmaya yönelik çalışmalar yapılabilir.
- İlkokuma yazma öğretim programları düzenlenirken ve geliştirilirken program uygulayıcıları olan öğretmenlerin görüşlerine daha fazla yer verilebilir.
- Anadil olarak Türkçe'den başka diller konuşan ilkokul öğrencilerine eğitim öğretim hayatına giriş yapmadan önce dil edinme konusunda hazırlık programları düzenlenebilir.
- Üniversitelerde ilkokuma yazma öğretimi derslerinde daha fazla gözlem imkânı olacak ve öğretmen adaylarının daha aktif katılımını sağlayacak şekilde düzenlemelere gidilebilir.
- Öğretmenlerin farklı ülkelerdeki dil öğretimi programlarına katılımları sağlanarak ikinci dili edinmeleri adına kolaylıklar sağlanabilir.
- Okulöncesi eğitimde çeşitli etkinlikler düzenlenerek anadil olarak Türkçe'den başka diller konuşan çocukların eğitim öğretim hayatlarına daha hazır bir şekilde başlamaları sağlanabilir.
- Türkçe konuşarak pratik imkânı yapmalarını sağlayacak etkinlikler düzenlenebilir.
- Öğretmenlerin, eğitsel oyunlar konusunda bilgilenmelerini ve öğrendiklerini hayata geçirmelerini sağlayacak kurslar düzenlenebilir.

Kaynakça

- Açan, M. (2015). *Birleştirilmiş sınıfta ilkokuma yazmayı öğrenme ve öğretme sürecinin betimlenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Ahioglu, Ş. (2006). *Öğretmen ve veli görüşlerine göre farklı sosyoekonomik düzeydeki ailelerinin ilköğretim birinci sınıf öğrencilerin okuma yazma sürecini etkileme biçiminin değerlendirilmesi* (Yüksek lisans tezi). Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Aksan, D. (1998). *Anadilinde çocuk olmak, yabancı dilde eğitim*. İstanbul: Papirüs.
- Aksan, D. (2000). *Her yönüyle dil, ana çizgileriyle dilbilim*. Ankara: TDK
- Akyıldız, S. (2006). *İlkokuma ve yazma öğretimi*. Trabzon: Celepler.
- Akyol, H. (2005). *Türkçe ilkokuma yazma öğretimi*. Ankara: Pegem.
- Akyol, H. (2006). *Türkçe ilk okuma yazma öğretimi*. Ankara: Pegem A.
- Alperen, N. (1994). *Okuma yazma öğretimi metotları ve çözümleme metodunun Türkçe öğretimine uygulanması* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Alyıldız, A. (2011). *Ses temelli cümle yöntemi ile ilkokuma yazma öğretiminde öğrenci hatalarının incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Arslantaş, H. G. ve Cinoğlu, M. (2010). *İlkokuma yazma öğretiminde ses temelli cümle yöntemiyle çözümleme yönteminin karşılaştırılması*. İnönü Üniversitesi

Eğitim Fakültesi Dergisi, 11 (1), 81–92.

Aslanargun, E. (2007). Okul-aile işbirliği ve öğrenci başarısı üzerine bir tarama çalışma. *Sosyal Bilimler Dergisi*, (9) 119-135.

August, D. ve Shanahan, T. (2006). Developing literacy in second-language learners: Report of the national literacy panel on language-minority children and youth, <http://www.bilingualeducation.org/pdfs/PROP2272.pdf> adresinden elde edilmiştir. Erişim tarihi: 07. 03. 2019.

Bektaş, E. (2013). *İlkokuma yazma öğretiminde karşılaşılan sorunlar ve çözüm yollarının karma yöntem aracılığıyla incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.

Bialystok, E. Craik, F. I. M. Green, D. W. & Gollan, T. H. (2009), *Bilingual Minds, A Journal of the Association for Psychological Science*, 10(3), 89-129. Doi: 10.1177/1529100610387084. <http://psi.sagepub.com/> adresinden elde edilmiştir. Erişim tarihi: 15. 02. 2019.

Bialystok, E. (2011). Coordination Of Executive Functions In Monolingual And Bilingual Children. *Journal Of Experimental Child Psychology*, 110(3), 461-468. Doi: 10,1016/j.jecp.2011.05.005.<http://www.journals.elsevier.com/journal-of-experimentalchild-psychology> adresinden elde edilmiştir. Erişim tarihi: 11.03. 2019.

Bilir, A. (2005). İlköğretim birinci sınıf öğrencilerinin özellikleri ve ilkokuma yazma öğretimi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 38(1) 87-100.

Binbaşıoğlu, C. (1995). *Eğitim psikolojisi* (9. Basım). Ankara: Nobel.

- Binbaşıoğlu, C. (2004). *İlkokuma ve yazma öğretimi*. Ankara: Nobel.
- Binbaşıoğlu, C. (2005). İlkokuma yazma programı ve öğretimi. *Eğitimde Yansımalar: VIII Yeni İlköğretim Programını Değerlendirme Sempozyumu*. Kasım; 122-135.
- Bozpolat, E. (2009). *Sınıf öğretmenlerinin eğitim-öğretim sürecinde karşılaştıkları sorunlar (Sivas merkez ilçe örneği)* (Yüksek lisans tezi). Cumhuriyet Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sivas.
- Butzkamm, W. (1998). Code-switching in a bilingual history lesson: The mother tongue as a conversational lubricant. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 1(2), 81-99. Doi: 10.1080/13670059808667676. <http://www.tandfonline.com/loi/rbeb20> adresinden elde edilmiştir. Erişim tarihi: 08. 04. 2019.
- Calp, M. (2003). *İlkokuma yazma öğretimi* (2. Baskı). Ankara: Eğitim kitabevi.
- Cemaloğlu, N. (2000). *İlkokuma yazma öğretimi* (2.baskı). Ankara: Nobel.
- Cemaloğlu, N. (2005). *İlkokuma yazma öğretimi*. Ankara: Nobel.
- Cemaloğlu, N. ve Yıldırım, K. (2005). *İlk okuma yazma öğretimi*. Ankara: Nobel.
- Costa, A., Hernández, M. & Sebastián-Gallés, N. (2008). *Bilingualism Aids Conflict Resolution: Evidence From The Ant Task*. *International Journal Of Cognitive Science*, 106(1), 59–86. Doi: 10.1016/j.cognition.2006.12.013. <http://www.journals.elsevier.com/cognition> adresinden elde edilmiştir. Erişim tarihi: 03. 01. 2019.
- Çelenk, S. (2002). İlkokuma yazma öğretiminde karşılaşılan sorunlara ilişkin

öğretmen görüşleri. *İlköğretim Online E-Dergi*, Cilt 1, Sayı 2.(<http://ilkogretim-online.org.tr/vol1say2/v01s02b.pdf> adresinde elde edilmiştir. Erişim tarihi: 04. 01. 2019

Çelenk, S. (2003). Okul aile işbirliği ile okuduğunu anlama başarısı arasındaki ilişki. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24; 24-39.

Çelenk, S. (2005). Yeni ilkokuma yazma programının değişik öğretim yaklaşımlarının ışığında değerlendirilmesi. *Eğitimde Yansımalar: VIII Yeni İlköğretim Programını Değerlendirme Sempozyumu*. Kasım; 109-121.

Çelenk, S. (2005). *İlkokuma- yazma programı ve öğretimi*. Ankara: Anı.

Çelenk, S. (2006). *Etkinlik temelli ilk okuma ve yazma öğretimi*. İstanbul: Morpa.

Çelenk, S. (2008). İlköğretim okulları birinci sınıf öğrencilerinin ilk okuma yazma öğretimine hazırlık düzeyleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1), 83-9.

Çetin, A. (2010). *Öğretmen görüşlerine göre 1. sınıf öğrencilerinin Türkçe dersi erişim düzeyleri ile ilkokuma yazma öğretiminde karşılaşılan sorunlar* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Tokat.

Çevik, S. (2006). *Birinci sınıf öğretmenlerinin ilkokuma yazma öğretiminde ses temelli cümle yöntemine ilişkin görüşleri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Çiftçi, A. (2018). *Sınıf öğretmenlerinin ilk okuma yazma süreci ve bu süreçte kullanılan kitaplara yönelik görüşleri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi).

Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Antalya.

Dağdeviren, İ. (2009). *Köyde görev yapan sınıf öğretmenlerinin eğitim öğretim*

sürecinde karşılaştıkları sorunlar (Sivas ili örneği) (Yüksek lisans tezi).

Cumhuriyet Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sivas.

Demircan, Ö. (1990). *Yabancı dil öğretim yöntemleri*. İstanbul: Ekin eğitim.

Emeç, H. (2011). *Türkçe'nin yeterince etkin ve güzel konuşulmadığı yerlerde*

ilkokuma yazma öğretiminde öğretmenlerin karşılaştığı sorunlar (Erzurum ili

örneği) (Yüksek lisans tezi). Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü,

Erzurum.

Erdem, E. ve Demirel, Ö. (2002). Program geliştirmede yapılandırmacılık yaklaşımı.

Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 23, 81-87.

Ergin, M. (2000). *Türk dil bilgisi*. İstanbul: Bayrak.

Escudero, P., Simon, E. & Mulak, K. E. (2014). *Learning words in a new language:*

Orthography doesn't always help. Bilingualism: Language and Cognition, 17(2),

384-395. Doi: 10,1017/S1366728913000436. <http://journals.cambridge.org/BIL>

adresinden elde edilmiştir. Erişim tarihi: 18. 03. 2019.

Ferah, A. (2001) *Her yönüyle Türkçe ilkokuma-yazma*. İstanbul: Milli Eğitim

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

Göçer, A. (2008). *Etkinlik temelli ilkokuma ve yazma öğretimi*. Ankara: Pelikan.

Göçmen, Ş. (2012). *Eğitim felsefesi bağlamında öğretmen ve veli görüşlerine göre*

ilkokuma yazma öğretiminde karşılaşılan problemler (Yüksek lisans tezi).

Kırıkkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırıkkale.

Gözüküçük, M. (2015). *Anadili Türkçe olmayan ilkokul öğrencilerine ilk okuma yazma öğretiminde karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.

Gözüküçük, M. ve Kıran, H. (2016). Anadili Türkçe olmayan ilkokul öğrencilerine ilkokuma yazma öğretiminde karşılaşılan sorunlar. *Aydın Tömer Dil Dergisi*, 1 (1), 47-64.

Güleryüz, H. (2002). *Türkçe ilk okuma yazma öğretimi kuram ve uygulamaları*. Ankara: Pegem A.

Güneş, F. (2000). *Okuma-yazma öğretimi ve beyin teknolojisi*. (2. baskı). Ankara: Ocak.

Güneş, F. (2003). Okuma yazma öğretiminde cümlenin önemi. *Türklük Bilimi Araştırmaları Dergisi, Türkçe'nin Öğretimi Özel Sayısı*, 13; 39-48.

Hurtado, N., Grüter, T., Marchman, V. & Fernald, A. (2014). Relative language exposure, processing efficiency and vocabulary in Spanish–English bilingual toddlers. *Bilingualism: Language and Cognition*, 17(1), 189-202. Doi: 10.1017/S136672891300014X. <http://journals.cambridge.org/BIL> adresinden elde edilmiştir. Erişim tarihi: 13. 02. 2019.

İleri, E. (2007). 'Türkisch', (Ed. Karl-Richard Bausch, Herbert Christ, Hans-Jürgen Krumm), *Handbuch Fremdsprachenunterricht*, A.Francke Verlag, Tübingen und Basel.

Kahraman, M., Kılınc, A. ve Şenol, M. (2004). *Türkçe öğretimi*. Ankara: Anadolu.

- Karadağ, R. (2005). *İlköğretim birinci basamakta görev yapan öğretmenlerin ilkokuma yazma öğretiminde çözümleme (cümle) ve bireşim (harf) yöntemlerinin etkililiğine ilişkin görüşlerinin belirlenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Karadaş, R. (2017). *Anadili Türkçe olmayan öğrencilerin bulunduğu sınıflarda okuma yazma öğretirken öğretmenlerin yaşadığı sorunlar ve bu sorunların giderilmesine yönelik çalışma önerileri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Burdur.
- Kavcar, C., Oğuzkan, F. ve Sever, S. (2005). *Türkçe öğretimi*. Ankara: Engin.
- Keskinkılıç, K. (2005). *İlkokuma yazma öğretimi*. Ankara: Nobel.
- Kıncal, R. (2000). *Ailenin eğitimsel fonksiyonları*. Erzurum: K.K.E.F.
- Klassert, A., Gagarina, N. & Kauschke, C. (2014). Object and action naming in Russian and German-speaking monolingual and bilingual children. *Bilingualism: Language and Cognition*, 17(1), 73-88. Doi: 10.1017/S1366728913000096. <http://journals.cambridge.org/BIL> adresinden elde edilmiştir. Erişim tarihi: 12. 02. 2019.
- Koç, N. (1992). *Açıklamalı dilbilgisi terimleri sözlüğü*. İstanbul: İnkılap.
- Köksal, K. (2001). *Okuma yazmanın öğretimi*. (2. Basım). Ankara: Pegem.
- Köksal, K. (2003). *Okuma yazmanın öğretimi*. (3. baskı). Ankara: Pegem A.
- MEB. (2004). *İlköğretim Türkçe Öğretim Programı ve Kılavuzu*. (1-5. Sınıflar, Taslak Baskı). Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basım Evi.
- MEB. (2005). *İlköğretim Türkçe dersi öğretim programı ve kılavuzu*. Ankara: Devlet

Kitapları Müdürlüğü Basım Evi.

Nas, R. (2004). *Metinlerle ilkokuma yazma öğretimi*. (3. Basım). Bursa: Ezgi.

Oruç, Ş. (2016). Türkçe’de anadil ve anadili. *Littera Turca Journal of Turkish Language and Literature*, 2 (1), 311-322. Retrieved from <http://dergipark.org.tr/littera/issue/19389/205883>

Öz, M. F. (1999). *Uygulamalı ilkokuma yazma öğretimi*. Ankara: Anı.

Öz, M. F. (2005). *Uygulamalı ilkokuma yazma öğretimi*. (1. Basım). Ankara: Anı.

Öz, M. F. ve Çelik, K. (2007). *Uygulamalı ilkokuma yazma öğretimi*. (2. Basım). Ankara: Anı.

Park, H. I. & Ziegler, N. (2014). Cognitive shift in the bilingual mind: Spatial concepts in Korean–English Bilinguals. *Bilingualism: Language and Cognition*, 17(2), 410-430. Doi: 10.1017/S1366728913000400. <http://journals.cambridge.org/BIL> adresinden elde edilmiştir. Erişim tarihi: 12. 03. 2019.

Pehlivan, D. (2006). *Okul öncesi eğitim alan ve almayan öğrencilerin ilkokuma yazmaya geçiş sürecinin, öğretmen ve öğrenci görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesi* (Yüksek lisans tezi). Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

Poulin-Dubois, D., Blaye, A., Coutya, J. & Bialstok, E. (2011). The effects of bilingualism on toddlers’ executive functioning. *Journal of Experimental Child Psychology*. Volume 108(3), 567-579.

Reutzel, D., Ray and Robert B. & Cooter, Jr. (1996). *Teaching Children to Read*.

(2nd ed.)Englewood Cliffs, N.J. : Merrill.

Russell, D. H. and Fea, H. (1963). *Research on Teaching Reading. in N. L. Gage* (Ed.), *Handbook of Research nteaching* (Pp. 865–928). Chicago, IL: Rand McNally.(URL:http://www.reading.org/downloads/positions/ps1033_multiple_meth adresinden elde edilmiştir.

Saban, Y. ve Yiğit, V. (2009). Ses temelli cümle yöntemi ile ilkokuma yazma öğretim sürecinde karşılaşılan güçlükler ve bu güçlüklerle baş etme stratejilerinin belirlenmesi: (Şırnak ili örneği). *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 20 (3), 319-342.

Sağır, M. (2002). *İlköğretim okullarında Türkçe dil bilgisi öğretimi*. Ankara: Nobel.

Sarı, M. (2001). *İki dilli çocukların çözümlene yöntemiyle okuma-yazma öğrenirken karşılaştıkları güçlükler*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

Sarı, H. (2008). *Sınıf öğretmenlerinin ilkokuma ve yazma öğretiminde karşılaştıkları sorunlar* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Beykent Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Sarı, A. (2013). İki dilli çocukların çözümlene yöntemiyle okuma yazma öğrenirken karşılaştıkları güçlükler. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9 (9). Retrieved from <http://dergipark.gov.tr/cusosbil/issue/4366/59720>

Savaş, B. (2008). *Ses temelli cümle yöntemine göre ilkokuma yazma öğretiminde karşılaşılan sorunlar* (Yüksek lisans tezi). Süleyman Demirel Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Isparta.

Selçuk, Z. (2007). *Eğitim psikolojisi*. Ankara: Nobel.

Sever, S. (2011). *Türkçe öğretimi ve tam öğrenme* (5. Baskı). Ankara: Anı

Sincar, F. (2015). *Anadili eğitim dilinden farklı olan öğrencilerin karşılaştıkları sorunlara ilişkin bir araştırma* (Yüksek lisans tezi). Zirve Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.

Şerefli, Y. (2008). *İlkokuma ve yazma öğretiminde ailenin rolü üzerine bir araştırma* (Yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Tazebay, A. ve Çelenk, S. (2008). *Türkçe öğretimi*. Ankara: Akademi.

Temiz, G. (2002). *Okulöncesi eğitimin çocuğun dil gelişimine olan etkisi* (Yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Tosunoğlu, M., Aköz, Y. ve Katrancı, M. (2009). Sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre ilkokuma yazma öğretiminde başarıyı etkileyen faktörler. *Millî Eğitim Dergisi*, 183, 68-79.

Türk Dil Kurumu. (2005). *Türkçe Sözlük*. Ankara: TDK Yayınları.

Uşaklı, H. (2005). *İzmir iline göç alan bölgelerdeki ilköğretim okullarında Türkçe öğretiminde karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Ünalın, Ş. (1999). *Yeni gelişmeler ışığında Türkçe öğretimi*. Çanakkale: Mert.

Ünüvar, P. (2002). *Burdur ili ilköğretim okullarında ilkokuma yazma öğretiminde karşılaşılan sorunlar* (Yüksek lisans tezi). Süleyman Demirel Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Isparta.

- Vardar, B. (1998). *Açıklamalı dilbilim terimleri sözlüğü*. İstanbul: ABC
- Vygotsky, L.S. (1998). *Düşünce ve dil*. İstanbul: İstanbul toplumsal dönüşüm.
- Yalçın, Z. (1999). *İlköğretim okullarında ilkokuma yazma öğretiminde karşılaşılan güçlükler* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Pamukkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.
- Yapıcı, M. ve Yapıcı, Ş. (2003). İlköğretim öğretmenlerinin karşılaştığı sorunlar. *Bilim, Eğitim ve Düşünce Dergisi*, C.3, S.3.
- Yıldırım, M. (2008). *Birleştirilmiş sınıflı ilköğretim okullarında ses temelli cümle öğretimi yöntemi ile ilk okuma yazma öğretimi sırasında karşılaşılan güçlükler* (Yüksek lisans tezi). Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Yıldız, M. (2013). Okuma motivasyonu, akıcı okuma ve okuduğunu anlamının beşinci sınıf öğrencilerinin akademik başarılarındaki rolü. *Turkish Studies-121 International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8, (4).
- Yılmaz, Z.A. (2006). *Uygulama örnekleriyle ilkokuma yazma öğretimi; ses temelli cümle yöntemi*. Ankara: Nobel.
- Yılmaz, Z.A. (2009). *Uygulama örnekleriyle ilkokuma yazma öğretimi*. Ankara: Nobel.
- Yiğit, V. (2009). *Ses temelli cümle yöntemi ile ilkokuma yazma öğretim sürecinde karşılaşılan güçlükler ve bu güçlüklerle baş etme stratejilerinin belirlenmesi (Şırnak İli Örneği)* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

Wang, Y. (2000). "Children Attitudes Toward Reading And Their Literacy Development". Journal of Instructional Psychology.

[URL:http://www.findarticles.com/cf_0/m0FCG/2_27/6_3365166/p1/article.jhtml](http://www.findarticles.com/cf_0/m0FCG/2_27/6_3365166/p1/article.jhtml).

Erişim tarihi: 27.02.2019



Ekler

Ek 1: Araştırma İzin Belgesi

Ek 2: Veri Toplama Aracı

Ek 3: Örnek Veri Toplama Araçları



Ek 1: Araştırma İzin Belgesi

T.C.
ÇANAKKALE ONSEKİZ MART ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
ÖĞRENCİ İŞLERİ DAİRE BAŞKANLIĞI

Sayı : 93130991-044-E.123013
Konu : Saliha ÇOLAKOĞLU

18.10.2017

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

Şanlıurfa Valiliği İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nün 03.10.2017 tarih ve 26292541-602.04.01-E.15701561 sayılı yazısı ekte gönderilmektedir.
Gereğini bilgilerinize arz ederim.

e-İmzalıdır

Sami YILMAZ
Genel Sekreter

Ek : Yazı

Not: 5070 sayılı elektronik İmza kanunu gereği, bu belge elektronik İmza ile imzalanmıŐtır.

Terzioğlu YerleŐkesi Rektörlük Binası B Blok Zemin Kat
2862180018

Bilgi için:Ebru PEKÇETİN
Memur



T.C.
ŞANLIURFA VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü



03.10.2017

Sayı : 26292541-602.04.01-E.15701561
Konu : Saliha ÇOLAKOĞLU'nun
Anket İzni

ÇANAKKALE ONSEKİZ MART ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)

İlgi : 22/09/2017 tarih ve 109516 sayılı yazınız.

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Temel Eğitim Anabilim Dalı Sınıf Eğitimi Bilim Dalı yüksek lisans öğrencisi Saliha ÇOLAKOĞLU'nun "Anadili Türkçe Olmayan İlkokul Öğretmenlerine İlk Okuma Yazma Öğretiminde Sınıf Öğretmenlerinin Karşılaştıkları Sorunlar ve Çözüm Önerileri (Şanlıurfa Örneği)" konulu tezi için İlimiz Merkez İlçelerindeki yazımız ekinde belirtilen okullarda görev yapan sınıf öğretmenlerine anket uygulaması ile ilgili araştırma isteği değerlendirilmiş olup;

İlgili anketin eğitim öğretim faaliyetini aksatmadan, gönüllülük esasına dayalı olarak uygulanmasında herhangi bir sakınca görülmemiştir.

Bilgilerinize arz ederim.

Şerafettin TURAN
İl Millî Eğitim Müdürü

Mustafa KİTİK
İl Millî Eğitim Müdürü
Memur

Güvenli Elektronik İmzalı
Aslı ile Aynıdır
04.10.2017

Adres: Necmettin Cevheri Cad. No: 20 İl Millî Eğitim Müdürlüğü
Halilîye/Şanlıurfa
Elektronik Ağ: <http://sanliurfa.meb.gov.tr>
e-posta: arge63@meb.gov.tr

Bilgi için: BİRGÜL ZERAY

Tel: 0 (414) 280 63 57
Faks: 0 (414) 280 63 99

Ek 2: Veri Toplama Aracı**ÖĞRETMEN GÖRÜŞME FORMU**

Bu görüşme formu , ‘Anadili Türkçe Olmayan İlkokul Öğrencilerine İlkokuma Yazma Öğretiminde Sınıf Öğretmenlerinin Karşılaştıkları Sorunlar ve Çözüm Önerileri (Şanlıurfa İli Örneği)’ başlıklı tez çalışmam ile ilgili olarak hazırlanmıştır. Form iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde kişisel bilgileriniz, ikinci bölümde ise görüşme soruları yer almaktadır. Vereceğiniz bilgiler araştırma kapsamında kullanılacak kesinlikle üçüncü şahıslarla paylaşılmayacaktır. Soruları içtenlikle yanıtlamanız, araştırmanın güvenilirliği için önem arz etmektedir. Göstereceğiniz duyarlılık ve sağlayacağınız katkılar için şimdiden teşekkür ederim.

Saliha ÇOLAKOĞLU
 Çanakkale On sekiz Mart Üniversitesi
 Eğitim Bilimleri Enstitüsü
 Temel Eğitim Anabilim Dalı Sınıf Eğitimi Bilim Dalı
 Yüksek Lisans Öğrencisi
 E-posta: salihacolakoglu.44@gmail.com

BİRİNCİ BÖLÜM**KİŞİSEL BİLGİLER**

Cinsiyet: Kadın Erkek

Yaş:

Mezun Olunan Okul Türü:

- Eğitim Enstitüsü
 Eğitim Yüksek Okulu
 Eğitim Fakültesi
 Yüksek Lisans
 Doktora
 Diğer belirtiniz (.....)

Mesleki Deneyim:

1-5yıl 6-10yıl 11-15yıl 16-20yıl 21yıl ve üzeri

Görev Yapılan Yerleşim Yeri:

- Köy
 Belde
 İlçe Merkezi
 İl Merkezi

Daha Önce Birinci Sınıf Okutma Durumu:

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

2017-2018 eğitim öğretim yılında hangi sınıf düzeyini okutmaktasınız?

- 1 2 3 4

Sınıfınızın Durumu:

- Birleştirilmiş Sınıf Bağımsız Sınıf

Sınıf Mevcudunuz:

Öğrencileriniz anadili olarak hangi dili kullanıyor ?.....

Öğrencilerinizin Türkçe'yi anlama düzeyleri nedir?

- İyi Orta Zayıf Hiç anlamıyor

Okuma-yazmayı öğrenemeyen öğrenciniz var mı?

Varsa kaç öğrenci ?.....

Anadili Türkçe olmayan öğrencilere öğretim sunma konusunda herhangi bir eğitim aldınız mı?

- Evet Hayır

Eğitim aldım diyorsanız türünü belirtiniz(.....

İKİNCİ BÖLÜM

GÖRÜŞME SORULARI

1. İlköğretimde ilkokuma yazma öğretiminin yeri ve önemini nasıl açıklarsınız?

.....

2. İlkokuma yazma öğretiminde öğretmenin rol/rolleri nelerdir?

.....

3. İlkokuma yazma öğretiminde kullanılan ses temelli cümle yöntemiyle ilgili görüşleriniz nelerdir?

.....

 4.a. Anadili Türkçe olmayan ilkokul öğrencilerinizle ilkokuma yazmaya hazırlık aşamasında ne gibi sorunlarla karşılaşıyorsunuz?

.....

 b. Bu sorunları çözmek için neler yaptınız/yapardınız?

.....

 5.a. Anadili Türkçe olmayan ilkokul öğrencilerinizle ilkokuma yazmaya başlama ve ilerleme aşamasında ne gibi sorunlarla karşılaşıyorsunuz?

.....

 b. Bu sorunları çözmek için neler yaptınız/yapardınız?

.....

 1. Anadili Türkçe olmayan ilkokul öğrencileriniz en çok hangi ses ya da ses grubunda zorlanıyorlar?

.....

 2. Öğrettiğiniz harfleri okuyabilen ancak yazamayan öğrencileriniz var mı?

.....

 8.a. Anadili Türkçe olmayan ilkokul öğrencilerinizle okuryazarlığa ulaşma aşamasında ne gibi sorunlarla karşılaşıyorsunuz?

.....

 b. Bu sorunları çözmek için neler yaptınız/yapardınız?

.....

 9.a. Anadili Türkçe olmayan ilkokul öğrencilerinizle iletişim boyutunda ne gibi sorunlarla karşılaşıyorsunuz?

.....

 b. Bu sorunları çözmek için neler yaptınız/yapardınız?

.....

 10.a. Anadili Türkçe olmayan ilkokul öğrencilerinize ilkokuma yazma öğretirken öğretmenden kaynaklanan sorunlar nelerdir?

.....

 b. Bu sorunları çözmek için neler yaptınız/yapardınız?

.....

 11.a. Anadili Türkçe olmayan ilkokul öğrencilerinize ilkokuma yazma öğretirken aileden ve çevreden destek alabiliyor musunuz? Bu hususta sorun yaşıyor yaşıyor musunuz?

.....

 b. Bu sorunları çözmek için neler yaptınız/yapardınız?

.....
.....
12. Anadili Türkçe olmayan ilkokul öğrencilerinize birinci sınıfın sonunda kazandırılan okuma yazma becerisinin sürekliliğinin sağlanması için önerileriniz nelerdir?
.....
.....

13.2017-2018 eğitim öğretim yılı itibariyle bitişik eğik el yazıdan dik temel harflere geçilmesi ve ses gruplarının değişmesi herhangi bir etki oluşturdu mu? Oluşturdu ise ne şekilde açıklar mısınız?
.....
.....

14.Varsa, bunların dışında belirtmek istediğiniz görüş ve önerileriniz nelerdir?
.....
.....



Ek 3: Örnek Veri Toplama Araçları

43

ÖĞRETMEN GÖRÜŞME FORMU

Bu görüşme formu , 'Anadili Türkçe Olmayan İlkokul Öğrencilerine İlkokuma Yazma Öğretiminde Sınıf Öğretmenlerinin Karşılaştıkları Sorunlar ve Çözüm Önerileri (Şanlıurfa İli Örneği)' başlıklı tez çalışmam ile ilgili olarak hazırlanmıştır. Form iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde kişisel bilgileriniz, ikinci bölümde ise görüşme soruları yer almaktadır. Vereceğiniz bilgiler araştırma kapsamında kullanılacak kesinlikle üçüncü şahıslarla paylaşılmayacaktır. Soruları içtenlikle yanıtlamanız, araştırmanın güvenilirliği için önem arz etmektedir. Göstereceğiniz duyarlılık ve sağlayacağınız katkılar için şimdiden teşekkür ederim.

Saliha ÇOLAKOĞLU
Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Temel Eğitim Anabilim Dalı Sınıf Eğitimi Bilim Dalı
Yüksek Lisans Öğrencisi
E-posta: salihacolakoglu.44@gmail.com

BİRİNCİ BÖLÜM

KİŞİSEL BİLGİLER

Cinsiyet: Kadın Erkek

Yaş: 25...

Mezun Olunan Okul Türü:

Eğitim Enstitüsü

Eğitim Yüksek Okulu

Eğitim Fakültesi

Yüksek Lisans

Doktora

Diğer belirtiniz (.....)

Mesleki Deneyim:

1-5yıl 6-10yıl 11-15yıl 16-20yıl 21yıl ve üzeri

Görev Yapılan Yerleşim Yeri:

- Köy
 Belde
 İlçe Merkezi
 İl Merkezi

Daha Önce Birinci Sınıf Okutma Durumu:

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

2017-2018 eğitim öğretim yılında hangi sınıf düzeyini okutmaktasınız?

- 1 2 3 4

Sınıfınızın Durumu:

- Birleştirilmiş Sınıf Bağımsız Sınıf

Sınıf Mevcudunuz: ..11....

Öğrencileriniz anadili olarak hangi dili kullanıyor? ..Kürtçe.....

Öğrencilerinizin Türkçe'yi anlama düzeyleri nedir?

- İyi Orta Zayıf Hiç anlamıyor

Okuma-yazmayı öğrenemeyen öğrenciniz var mı? ..Evet.....

Varsa kaç öğrenci? ..1.....

Anadili Türkçe olmayan öğrencilere öğretim sunma konusunda herhangi bir eğitim aldınız mı?

- Evet Hayır

Eğitim aldım diyorsanız türünü belirtiniz(.....)

İKİNCİ BÖLÜM

GÖRÜŞME SORULARI

1. İlköğretimde ilkokuma yazma öğretiminin yeri ve önemini nasıl açıklarsınız?

.....
 İleri sınıfların problemleri anlama ve çözümleri
 konusunda acısından önemlidir.

2. İlkokuma yazma öğretiminde öğretmenin rol/rolleri nelerdir?

Aileden sonra 2. derecede önemli dir.
Dışardan etkilidir.

3. İlkokuma yazma öğretiminde kullanılan ses temelli cümle yöntemiyle ilgili görüşleriniz nelerdir?

Parçadan bütüne olduğu için güzel bir yöntem.

4.a. Anadili Türkçe olmayan ilkokul öğrencilerinizle ilkokuma yazmaya hazırlık aşamasında ne gibi sorunlarla karşılaşyorsunuz?

Yönelimleri anlamama.

b. Bu sorunları çözmek için neler yaptınız/yapardınız?

Basit kelimeler kullanma.

5.a. Anadili Türkçe olmayan ilkokul öğrencilerinizle ilkokuma yazmaya başlama ve ilerleme aşamasında ne gibi sorunlarla karşılaşyorsunuz?

Yönelimleri anlamama.

b. Bu sorunları çözmek için neler yaptınız/yapardınız?

Basit kelimeler kullanma.

6. Anadili Türkçe olmayan ilkokul öğrencileriniz en çok hangi ses ya da ses grubunda zorlanıyorlar?

"ğ"

7. Öğrettiğiniz harfleri okuyabilen ancak yazamayan öğrencileriniz var mı?
Evet

3 8.a. Anadili Türkçe olmayan ilkokul öğrencilerinizle okuryazarlığa ulaşma aşamasında ne gibi sorunlarla karşılaşıyorsunuz?

Ysnergeleri anlamama

b. Bu sorunları çözmek için neler yaptınız/yapardınız?

Basit kelimeler kullanma

9.a. Anadili Türkçe olmayan ilkokul öğrencilerinizle iletişim boyutunda ne gibi sorunlarla karşılaşıyorsunuz?

Ysnergeleri anlamama

b. Bu sorunları çözmek için neler yaptınız/yapardınız?

Basit kelimeler kullanma

b 10.a. Anadili Türkçe olmayan ilkokul öğrencilerinize ilkokuma yazma öğretirken öğretmenden kaynaklanan sorunlar nelerdir?

Nasıl bir yol izleyeceğim bilemem

b. Bu sorunları çözmek için neler yaptınız/yapardınız?

Türkçeye teşvik etme

Basit kelimeler kullanma

11. a. Anadili Türkçe olmayan ilkokul öğrencilerinize ilkokuma yazma öğretirken aileden ve çevreden destek alabiliyor musunuz? Bu hususta sorun yaşıyor musunuz?

A2

Hayır.

Her sorun yaşıyorum.

b. Bu sorunları çözmek için neler yaptınız/yapdınız?

Türkçe'ye tesvik etme.

12. Anadili Türkçe olmayan ilkokul öğrencilerinize birinci sınıfın sonunda kazandırılan okuma yazma becerisinin sürekliliğinin sağlanması için önerileriniz nelerdir?

Devamlı okuma alışkanlığının edinilmesi.

13. 2017-2018 eğitim öğretim yılı itibarıyla bitişik eğik el yazıdan dik temel harflere geçilmesi ve ses gruplarının değişmesi herhangi bir etki oluşturdu mu? Oluşturdu ise ne şekilde, açıklar mısınız?

Çocuklar hangi tarzı kullanacağını bilemiyor.

Yazı şeklinde bozuluyor.

14. Varsa, bunların dışında belirtmek istediğiniz görüş ve önerileriniz nelerdir?

Devamlı olarak yazı ve okuma dersleri.

mevli. Stratejiler uzun yıllar sürdürülmeli.

ÖĞRETMEN GÖRÜŞME FORMU

Bu görüşme formu , 'Anadili Türkçe Olmayan İlkokul Öğrencilerine İllkokuma Yazma Öğretiminde Sınıf Öğretmenlerinin Karşılaştıkları Sorunlar ve Çözüm Önerileri (Şanlıurfa İli Örneği)' başlıklı tez çalışmam ile ilgili olarak hazırlanmıştır. Form iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde kişisel bilgileriniz, ikinci bölümde ise görüşme soruları yer almaktadır. Vereceğiniz bilgiler araştırma kapsamında kullanılacak kesinlikle üçüncü şahıslarla paylaşılmayacaktır. Soruları içtenlikle yanıtlamanız, araştırmanın güvenilirliği için önem arz etmektedir. Göstereceğiniz duyarlılık ve sağlayacağınız katkılar için şimdiden teşekkür ederim.

Saliha ÇOLAKOĞLU
Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Temel Eğitim Anabilim Dalı Sınıf Eğitimi Bilim Dalı
Yüksek Lisans Öğrencisi
E-posta: salihacolakoglu.44@gmail.com

BİRİNCİ BÖLÜM

KİŞİSEL BİLGİLER

Cinsiyet: Kadın Erkek

Yaş: ...30...

Mezun Olunan Okul Türü:

Eğitim Enstitüsü

Eğitim Yüksek Okulu

Eğitim Fakültesi

Yüksek Lisans

Doktora

Diğer belirtiniz (.....)

Mesleki Deneyim:

1-5yıl

6-10yıl

11-15yıl

16-20yıl

21yıl ve üzeri

Görev Yapılan Yerleşim Yeri:

- Köy
 Belde
 İlçe Merkezi
 İl Merkezi

Daha Önce Birinci Sınıf Okutma Durumu: 2,5 ay

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

2017-2018 eğitim öğretim yılında hangi sınıf düzeyini okutmaktasınız?

- 1 2 3 4

Sınıfınızın Durumu:

- Birleştirilmiş Sınıf Bağımsız Sınıf

Sınıf Mevcudunuz: 32

Öğrencileriniz anadili olarak hangi dili kullanıyor? Türkçe Arapça

Öğrencilerinizin Türkçe'yi anlama düzeyleri nedir?

- İyi Orta Zayıf Hiç anlamıyor

Okuma-yazmayı öğrenemeyen öğrenciniz var mı? var

Varsa kaç öğrenci? 3

Anadili Türkçe olmayan öğrencilere öğretim sunma konusunda herhangi bir eğitim aldınız mı?

- Evet Hayır

Eğitim aldım diyorsanız türünü belirtiniz(.....)

İKİNCİ BÖLÜM

GÖRÜŞME SORULARI

1. İlköğretimde ilkokuma yazma öğretiminin yeri ve önemini nasıl açıklarsınız?

Okuma - yazma tüm eğitimin temelidir. Hatta yaşam boyu devam eden bir süreçtir. Bu yüzden çocukları okuma - yazmaya gücü yetecek bu süreçte kafalarına doğru okutulmalıdır.

2. İlkokuma yazma öğretiminde öğretmenin rol/rolleri nelerdir?

Öğretmen bu dönemde yaptığı her şeyle modeldir. Çocuk öğrencinin kopyası alıyor. Öğretmen harfleri ne kadar doğru - dikkatli yazar - okumayı ne kadar özenli yaparsa çocukta aynıını yapacaktır.

3. İlkokuma yazma öğretiminde kullanılan ses temelli cümle yöntemiyle ilgili görüşleriniz nelerdir?

Çocukların anlayabileceği bir yöntem. Fakat ben ilk önce sesli harfleri veriyorum. Yani her gün tekrar ettim. Yavaş yavaş sonra sesli harfleri gruplarına göre verdim.

- 4.a. Anadili Türkçe olmayan ilkökul öğrencilerinizle ilkökuma yazmaya hazırlık aşamasında ne gibi sorunlarla karşılaşılıyorsunuz?

Süriyeli öğrencilerle çok sorun oluyor. Çünkü dediklerini direk kendisi anlamadığı için arkadaşları tercümanlık yapıyor. Benim anlatmak istediğim gibi anlatmıyor tercüman. Ayrıca rakat kayboluyor. Birde arapça sağdan - sola okunca Türkçe yazarken zorlanıyorlar.

- b. Bu sorunları çözmek için neler yaptınız/yapardınız?

Sınıftaki çocukları tercüman olarak kullanıyorum ve kendim arapça öğrenmeye çalışıyorum. Ders saati dışında bu çocuklarla birebir ders işliyorum - oluma yazma çalışmalarını yapıyorum.

- 1 5.a. Anadili Türkçe olmayan ilkökul öğrencilerinizle ilkökuma yazmaya başlama ve ilerleme aşamasında ne gibi sorunlarla karşılaşılıyorsunuz?

Yukarıya ilave olarak Türkçe anlamadıkları için dersle ilgisi olmuyor. Dersi dinlemek istemiyorlar.

- b. Bu sorunları çözmek için neler yaptınız/yapardınız?

En önemli yöntem oyun. Oyunlarla - dramalarla oluma yazmaya çalışıyorum. Birde birbir eğitimi çok çok önemli.

6. Anadili Türkçe olmayan ilkökul öğrencileriniz en çok hangi ses ya da ses grubunda zorlanıyorlar?

1. Grup. Birinci grupta mantığı anlayınca gerisi geliyor. Fakat B ve D sesleri çok karışıyor.

7. Öğrettiğiniz harfleri okuyabilen ancak yazamayan öğrencileriniz var mı?
 Var

8.a. Anadili Türkçe olmayan ilkökul öğrencilerinizle okuryazarlığa ulaşma aşamasında ne gibi sorunlarla karşılaşıyorsunuz?

b. Bu sorunları çözmek için neler yaptınız/yapardınız?

9.a. Anadili Türkçe olmayan ilkökul öğrencilerinizle iletişim boyutunda ne gibi sorunlarla karşılaşıyorsunuz?

İletişim zor. Ders dışında konuşmak istediğimiz konuları konuşmuyoruz. Anada tercüman olması gerekiyor. O a.s.s.c. ile özel konuşmam gereken meseleleri konuşurken çok zorlanıyorum.

b. Bu sorunları çözmek için neler yaptınız/yapardınız?

Anadili öğrenmeye çalışıyorum.

10.a. Anadili Türkçe olmayan ilkökul öğrencilerinize ilkökuma yazma öğretirken öğretmenden kaynaklanan sorunlar nelerdir?

Bizde onların dilini anlamadığımız için iletişim bedensel oluyor bu da çok zor oluyor tabiki. Onlar anlamayınca ve ders dışı işlerle meşgul olunca sınırlıyorum.

b. Bu sorunları çözmek için neler yaptınız/yapardınız?

Rehber öğretmenle görüştüm ve onun verdiği taktikleri uyguluyordum.
 * Empati yapıyorum.

- 11.a. Anadili Türkçe olmayan ilkokul öğrencilerinize ilkokuma yazma öğretirken aileden ve çevreden destek alabiliyor musunuz? Bu hususta sorun yaşıyor musunuz?

AA

Bazı aileler destek oluyor. Çoğu okuma yazma bilmiyor. Bazıları Türkçe de bilmiyor. Çoğu sorun oluyor.

- b. Bu sorunları çözmek için neler yaptınız/yapardınız?

Bu ailelerin çocuklarıyla birebir ders yapmaya çalışıyorum.

12. Anadili Türkçe olmayan ilkokul öğrencilerinize birinci sınıfın sonunda kazandırılan okuma yazma becerisinin sürekliliğinin sağlanması için önerileriniz nelerdir?

Çocuğun öğrendiklerini unutmaması için sürekli okuma-yazma çalışmaları yapılması gerekir. Destek kitaplar alınmalı.

13. 2017-2018 eğitim öğretim yılı itibarıyla bitişik eğik el yazıdan dik temel harflere geçilmesi ve ses gruplarının değişmesi herhangi bir etki oluşturdu mu? Oluşturdu ise ne şekilde, açıklar mısınız?

Daha rahat oldu.

14. Varsa, bunların dışında belirtmek istediğiniz görüş ve önerileriniz nelerdir?

Öğretmenleri bu durumlara adre yetiştirmek gerekiyor. Üniversite de daha fazla eğitim verilmeli. Okullarda sınıf öğretmenleri için Arapça-Kürtçe derisi olmayı. Doğruya gelme durumu için. Ayrıca öğretmenlerin moralini yükseltmek için çalışmalar yapılmalı. Bençe en önemlisi de sınıf mevcutları azami 15 olmalı. Her öğrencinin içinde keşfedilmeyi bekleyen özel bir yeri var. Kalabalık sınıflarda bu pek kolay olmuyor.