

**TÜRKÇENİN YETERİNCE ETKİN VE GÜZEL
KONUŞULMADIĞI YERLERDE İLKOKUMA YAZMA
ÖĞRETİMİNDE ÖĞRETMENLERİN KARŞILAŞTIĞI
SORUNLAR
(ERZURUM İLİ ÖRNEĞİ)**

HAMİT EMEÇ

Yüksek Lisans Tezi

**İlköğretim Ana Bilim Dalı
Yrd. Doç. Dr. Ömer YILAR
2011**

(Her Hakkı Saklıdır)

T.C.
ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
İLKÖĞRETİM ANA BİLİM DALI
SINIF ÖĞRETMENLİĞİ BİLİM DALI

TÜRKÇENİN YETERİNCE ETKİN VE GÜZEL KONUŞULMADIĞI YERLERDE
İLKOKUMA YAZMA ÖĞRETİMİNDE ÖĞRETMENLERİN KARŞILAŞTIĞI
SORUNLAR
(ERZURUM İLİ ÖRNEĞİ)

(Problems of Teachers Face with First- reading and Writing in Places Where Turkish is
not Spoken Effectively and Clearly Enough; Case of Erzurum).

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Hamit EMEÇ

Danışman: Yrd. Doç. Dr. Ömer YILAR

ERZURUM

Haziran, 2011

TEZ KABUL VE ONAY TUTANAĞI

Yrd. Doç Dr. Ömer YILAR danışmanlığında, Hamit EMEÇ tarafından hazırlanan “Türkçenin Yeterince Etkin ve Güzel Konuşulmadığı Yerlerde İlkokuma Yazma Öğretiminde Öğretmenlerin Karşılaştığı Sorunlar (Erzurum İli Örneği)” başlıklı çalışma 16 / 06 / 2011 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda başarılı bulunarak jürimiz tarafından İlköğretim Anabilim Dalı’nda Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

Jüri Üyesi: Yrd. Doç. Dr. Ömer YILAR

İmza:

Jüri Üyesi: Doç. Dr. Halit DURSUNOĞLU


İmza:

Jüri Üyesi: Yrd. Doç. Dr. Abdullah ŞAHİN

İmza:

Yukarıdaki imzaların adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylıyorum.

24.06.2011


Prof. Dr. H. Ahmet KIRKKILIÇ
Enstitü Müdürü

TEZ ETİK VE BİLDİRİM SAYFASI

Yüksek Lisans olarak sunduğum “Türkçenin Yeterince Etkin ve Güzel Konuşulmadığı Yerlerde İlkokuma Yazma Öğretiminde Öğretmenlerin Karşılaştıkları Sorunlar (Erzurum İli Örneği)” başlıklı çalışmanın, tarafımdan, bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın yazıldığını ve yararlandığım eserlerin kaynakçada gösterilenlerden olduğunu, bunlara atıf yapılarak yararlanılmış olduğunu belirtir ve onurumla doğrularım.

Tezimin kâğıt ve elektronik kopyalarının Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü arşivlerinde aşağıda belirttiğim koşullarda saklanmasına izin verdiğimi onaylarım.

Lisansüstü Eğitim-Öğretim yönetmeliğinin ilgili maddeleri uyarınca gereğinin yapılmasını arz ederim.

- Tezimin tamamı her yerden erişime açılabilir.
- Tezim sadece Atatürk Üniversitesi yerleşkelerinden erişime açılabilir.
- Tezimin 1 yıl süreyle erişime açılmasını istemiyorum. Bu sürenin sonunda uzatma için başvuruda bulunmadığım takdirde, tezimin tamamı her yerden erişime açılabilir.

16 / 06 / 2011

Hamit EMEÇ

ÖZET

YÜKSEK LİSANS TEZİ

TÜRKÇENİN YETERİNCE ETKİN VE GÜZEL KONUŞULMADIĞI YERLERDE İLKOKUMA YAZMA ÖĞRETİMİNDE ÖĞRETMENLERİN KARŞILAŞTIĞI SORUNLAR (ERZURUM İLİ ÖRNEĞİ)

Hamit EMEÇ

2011, 126 Sayfa

Bu araştırma, Türkçenin yeterince etkin ve güzel konuşulmadığı yerlerde ilkokuma ve yazma öğretiminde öğretmenlerin karşılaştığı problemler ve bu problemler karşısında kullandıkları çözümleri belirlemek amacıyla yapılan nitel bir çalışmadır.

Araştırma, 2010 - 2011 eğitim öğretim yılında Erzurum ili sınırları içerisinde görev yapan ve önceki yıllarda birinci sınıf okutma tecrübesine sahip 79 sınıf öğretmeni ile yürütülmüştür. Araştırmada nitel veriler, araştırmacı tarafından ilgili literatürden yararlanılarak ve uzman görüşlerine başvurularak hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formları kullanılarak toplanmıştır. Araştırma sonrası öğretmenlerle yapılan yüz yüze görüşme formu sonuçları yüzdelik hesaba göre analiz edilmiş olup, tüm unsurlar grafiklere aktarılmıştır.

Araştırmanın sonuçlarına göre, ana dili Türkçe olmayan öğrencilerin bulunduğu okullarda öğretmenlerin, ilkokuma yazma öğretiminde; öğrenciden kaynaklanan, öğretmenin kendisinden kaynaklanan, aile ve çevreden kaynaklanan, Türkçe programından kaynaklanan ve bunlar dışında belirttikleri diğer kaynaklı sorunlarla ilgili görüşler elde edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: İlkokuma ve Yazma, Ana Dil, Ana Dili, İki Dillilik, Birinci Sınıf

ABSTRACT

MASTER'S THESIS

PROBLEMS OF TEACHERS FACE WITH FIRST-READING AND WRITING IN PLACES WHERE TURKISH IS NOT SPOKEN EFFECTIVELY AND CLEARLY ENOUGH; CASE OF ERZURUM

Hamit EMEÇ

2011, 126 Pages

This research is a qualitative study of which aim is to determine the problems of teachers face with teaching first-reading and writing in places where Turkish is not spoken effectively and clearly enough and to determine the used solutions against these problems.

The research was conducted with 79 teachers who work in province of Erzurum in 2010-2011 academic year and have the experience of teaching primary classes in previous years. The qualitative data in research were collected by researchers from related literature and using semi-structured interview forms which were prepared by contacting experts' opinion. The results of face to face interview forms of teachers in following the research were analyzed in percentage account and all the elements transferred into graphics.

According to results of the research, opinions of teachers, who are in schools where the students' mother tongue is not Turkish, were obtained on the problems, in teaching first-reading and writing, stem from student, teacher's himself, family and environment, the Turkish program and from other stated sources.

Key words: First reading and writing, Native language, Mother tongue, Bilingualism, Primary class.

ÖN SÖZ

Bu çalışma, Türkçenin yeterince etkin ve güzel konuşulmadığı yerlerde ilkokuma ve yazma öğretiminde öğretmenlerin karşılaştığı problemleri tespit etmek için yapılmıştır.

Hızla değişen ve gelişen dünyaya ayak uydurabilen bireyler yetiştirebilmek için etkili iletişim özelliklerine sahip, dili etkin kullanabilen, okuyup yazdığı ile düşünebilen bireyler yetiştirmek gerekmektedir. Çocuk, ailesinde ana dilini öğrenerek okula gelir. Öğrenilen bu dil ile düşünür ve kendini ifade eder. Türkçenin yetersiz kullanıldığı bu yerlerde yetişen çocuklar okula başladıklarında ise ana diliyle düşünüp kendilerini ifade ettikleri için okul ortamına yabancı kalırlar. Bu durum, okul öncesi eğitim almamış öğrencilerde daha fazla belirgindir.

Ana dili Türkçe olmayan yerlerde ilkokuma yazma öğretiminde öğretmenlerin birbirleriyle de paylaştıkları sıkıntılarının olduğu görülmüştür. İki dilli ve çok kültürlü bu yerlerde yetişen çocuklar, okula akademik uyum sağlayamazlar. Bunun en büyük nedeni ise iletişime geçecek Türkçe kelime dağarcığının yetersiz olmasıdır. Bu yerlerde Türkçe ile ilgili ön eğitimden geçirilmeyen çocuklar, ilköğretim birinci sınıfta yeni bir dil öğrenmeye zaman ayırırlar. Bu özellikleri taşıyan öğrencilere sahip olmam, öğretmen adaylarının, eğitim fakültelerinde konuyla ilgili yeterince donanıma sahip olmadan meslek hayatlarına başlamaları, bu güçlüklerle baş etmek üzere bilgilendirici kaynakların yetersiz olması, devlet desteğinin bu yerlerde yetersiz olması ve çekilen sıkıntıları dinlemem böyle bir çalışmaya yönelmeme sebep olmuştur.

Çalışmamda bilgi ve tecrübeleriyle değerli katkılarda bulunan danışman hocam Sayın Yrd. Doç. Dr. Ömer YILAR'a, manevi desteğini esirgemeyen aileme ve eşim Burcu KOCABIÇAK'a, Yüksek Lisans arkadaşım Işıl BEDİRHANOĞLU'na, sonsuz teşekkürlerimi arz ederim.

Erzurum-2011

Hamit EMEÇ

İÇİNDEKİLER

TEZ ETİK VE BİLDİRİM SAYFASI.....	ii
ÖZET.....	iii
ABSTRACT.....	iv
ÖN SÖZ.....	v
İÇİNDEKİLER.....	vi
GRAFİKLER DİZİNİ.....	x
KISALTMALAR DİZİNİ.....	xi

BİRİNCİ BÖLÜM

1. GİRİŞ.....	1
1.1. Problem.....	4
1.2. Amaç.....	4
1.3. Önem.....	5
1.4. Varsayımlar.....	6
1.5. Sınırlılıklar.....	7
1.6. Tanımlar.....	7

İKİNCİ BÖLÜM

2. KURAMSAL ÇERÇEVE.....	8
2.1. Dil.....	8
2.1.1. İki Dillilik.....	11
2.2. İlkokuma ve Yazma Öğretimi.....	13
2.2.1. İlkokuma ve Yazma Öğretiminin Tanımı.....	13
2.2.2. İlkokuma ve Yazma Öğretiminin Türkiye'deki Tarihsel Gelişimi.....	17
2.2.3. İlkokuma ve Yazma Öğretiminin Amaçları, İlkeleri ve Önemi.....	19
2.2.4. İlkokuma ve Yazma Öğretiminde Kullanılan Yöntemler.....	23
2.2.4.1. Bireşimsel Yöntemler.....	23
2.2.4.1.1. Harf yöntemi.....	24
2.2.4.1.2. Ses (Fonetik) Yöntemi.....	25
2.2.4.1.3. Hece Yöntemi.....	26

2.2.4.2. Çözümsel Yöntemler	27
2.2.4.2.1. Kelime Yöntemi.....	28
2.2.4.2.2. Cümle Yöntemi.....	29
2.2.4.2.3. Öykü Yöntemi.....	30
2.2.4.3. Karma Yöntem.....	31
2.2.5. Günümüzde Türkiye’de Uygulanan İlkokuma Yazma Öğretimi.....	32
2.2.5.1. Ses Temelli Cümle Yöntemi.....	32
2.2.5.2. Ses Temelli Cümle Yönteminin Aşamaları ve Özellikleri.....	32
2.2.6. Bitişik Eğik Yazı.....	35
2.3. Türkçenin Yeterince Etkin ve Güzel Konuşulmadığı Yerlerde İlkokuma ve Yazma Öğretiminde Başarıyı Etkileyen Faktörler.....	37
2.3.1. Öğrenci.....	38
2.3.1.1. Fiziksel Gelişim.....	38
2.3.1.2. Bilişsel Gelişim.....	39
2.3.1.3. Ahlak Gelişimi.....	40
2.3.1.4. Kişilik Gelişimi.....	41
2.3.2. Aile ve Çevre.....	42
2.3.3. Okul.....	44
2.3.3.1. Aydınlanma.....	44
2.3.3.2. Isınma.....	44
2.3.3.3. Araç ve gereçler.....	45
2.3.3.4. Sınıf Mevcudu.....	45
2.3.3.4. Örgüt İklimi.....	45
2.3.4. Türkçe Programı.....	46
2.3.5. Öğretmen Yeterlilikleri.....	46
2.3.5.1. Kişisel ve Meslekî Özellikler.....	47
2.3.5.2. Meslekî Yeterlilik ve Hizmet İçi Eğitimleri.....	48
2.3.6. Okul Öncesi Eğitim.....	48
2.4. Türkçenin Güzel Konuşulmadığı Yerlerde İlkokuma Yazma Öğretiminde Öğretmenlerin Karşılaştığı Problemler.....	49
2.4.1. Öğretmenden Kaynaklanan Problemler.....	50
2.4.2. Aile ve Çevreden Kaynaklanan Problemler.....	51

2.4.3. Türkçe Programından Kaynaklanan Problemler.....	51
--	----

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

3. YÖNTEM.....	53
3.1. Araştırmanın Modeli.....	53
3.2. Evren ve Örneklem.....	53
3.3. Verilerin Toplanması.....	53
3.4. Verilerin Analizi.....	54

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

4. BULGULAR ve YORUM.....	55
4.1. Görüşme Yapılan Öğretmenlere İlişkin Kişisel Bulgular.....	55
4.2. Öğretmen Görüşlerine Göre Türkçenin Yetersiz Konuşulduğu Yerlerde İlkokuma Yazma Öğretiminde Öğretmenden Kaynaklanan Problemlere İlişkin Bulgular.....	60
4.3. Öğretmen Görüşlerine Göre Türkçenin Yetersiz Konuşulduğu Yerlerde İlkokuma Yazma Öğretiminde Öğrencilerden Kaynaklanan Problemlere İlişkin Bulgular.....	66
4.4. Öğretmen Görüşlerine Göre Türkçenin Yetersiz Konuşulduğu Yerlerde İlkokuma Yazma Öğretiminde Aile ve Çevreden Kaynaklanan Problemlere İlişkin Bulgular.....	71
4.5. Öğretmen Görüşlerine Göre Türkçenin Yetersiz Konuşulduğu Yerlerde İlkokuma Yazma Öğretiminde Türkçe Programından Kaynaklanan Problemlere İlişkin Bulgular.....	75
4.6. Öğretmen Görüşlerine Göre Türkçenin Yetersiz Konuşulduğu Yerlerde İlkokuma Yazma Öğretiminde Diğer Sorunlardan Kaynaklanan Problemlere İlişkin Bulgular.....	79
4.7. Öğretmen Görüşlerine Göre Türkçenin Yetersiz Konuşulduğu Yerlerde İlkokuma Yazma Öğretiminde Öğretmenden Kaynaklanan Problemlere İlişkin Çözüm Bulgular.....	84

4.8. Öğretmen Görüşlerine Göre Türkçenin Yetersiz Konuşulduğu Yerlerde İlkokuma Yazma Öğretiminde Öğrenciden Kaynaklanan Problemlere İlişkin Çözüm Bulgular.....	89
4.9. Öğretmen Görüşlerine Göre Türkçenin Yetersiz Konuşulduğu Yerlerde İlkokuma Yazma Öğretiminde Aile ve Çevreden Kaynaklanan Problemlere İlişkin Çözüm Bulgular.....	92
4.10. Öğretmen Görüşlerine Göre Türkçenin Yetersiz Konuşulduğu Yerlerde İlkokuma Yazma Öğretiminde Türkçe Programından Kaynaklanan Problemlere İlişkin Çözüm Bulgular.....	95
4.11. Öğretmen Görüşlerine Göre Türkçenin Yetersiz Konuşulduğu Yerlerde İlkokuma Yazma Öğretiminde Diğer Sorunlardan Kaynaklanan Problemlere İlişkin Çözüm Bulgular.....	98

BEŞİNCİ BÖLÜM

5. SONUÇ ve ÖNERİLER.....	102
5.1. Sonuç.....	102
5.2. Öneriler.....	105
KAYNAKÇA.....	107
EKLER	111
ÖZGEÇMİŞ	113

GRAFİKLER DİZİNİ

Grafik1. Öğretmenlerin iki dilli öğrencilerle çalıştıkları okulların bulunduğu yerleşim alanının niteliği.....	56
Grafik 2. Öğretmenlerin hizmet süreleri.....	57
Grafik 3. Cümle yönteminin kaç defa kullanıldığı.....	58
Grafik 4. Ses Temelli Cümle Yöntemi'nin Kaç Defa Kullanıldığı.....	59
Grafik 5. Öğretmen Kaynaklı Problemler.....	63
Grafik 6. Öğrenci Kaynaklı Problemler.....	69
Grafik 7. Aile ve Çevreden Kaynaklı Problemler.....	72
Grafik 8. Türkçe Programından Kaynaklanan Problemler.....	77
Grafik 9. Farklı Sorunlardan Kaynaklanan Problemler.....	82
Grafik 10. Öğretmen Kaynaklı Problemlere Yönelik Çözüm Önerileri.....	86
Grafik 11. Öğrenci Kaynaklı Problemlere Yönelik Çözüm Önerileri.....	91
Grafik 12. Aile ve Çevereden Kaynaklanan Problemlere Yönelik Çözüm Önerileri.....	94
Grafik 13. Türkçe Programından Kaynaklanan Problemlere Yönelik Çözüm Önerileri.....	97
Grafik 14. Farklı Problemlerden Kaynaklanan Sorunlara Yönelik Çözüm Önerileri.....	100

KISALTMALAR DİZİNİ

MEB : Millî Eğitim Bakanlığı

TDK : Türk Dil Kurumu

Akt : Aktaran

BİRİNCİ BÖLÜM

1. GİRİŞ

İnsanlığın yaratılışından beri ortaya çıkan topluluklar, birbirleriyle anlaşmak ve iletişim kurabilmek için kullanacakları bir dil oluşturmuşlardır. İnsanların, tek başlarına uzun yaşayamadıklarını görmeleri bir topluluğun oluşturulmasını zorunlu kılmıştır. Bireyin, içinde bulunduğu toplumda sağlıklı bir gelişim sürdürebilmesi onun ihtiyaçlarının karşılanması ile mümkündür. Topluluğa sağlıklı uyumun gerçekleştirilmesi için gerekli ihtiyaçların karşılanması, bireylerin birbirleriyle olan iletişimine bağlıdır. Bireyler, dünyaya gelmeden önce bile çevresiyle bir iletişime girerler. Bebekler, doğmadan önce çevresinden gelen seslere karşılık tekmelerle tepkiler vermektedirler. Dünyaya geldiklerinde annelerinin seslerini ayırt edebilmektedirler. Bebek, anne sesini ayırt edip ona tepki vererek annesiyle bir iletişim sürecine girer. “Bebekler dil gelişimi ve öğrenimine donanımlı olarak doğarlar. Dünyaya geldikleri andan itibaren de insan sesini, insan sesleri içerisinde de annelerinin seslerini ayırt edebilirler” (De Casper ve Fifer, 1980, akt. İlhan, 2005: 155).

Dil, toplumu oluşturan insanlar arasında iletişimi sağlayan bir vasıta olarak düşünüldüğünde, toplumun kültürünü, değerlerini, millî hafızasını gelecek kuşaklara aktarma gibi önemli bir görevi üstlendiği görülmektedir. “Bir milletin bütün duygu ve düşünce hazinesi, dil kabına ya da kalıbına dökülür ve bu dil kabı ile yerden yere, nesilden nesle aktarılır” (Kaplan, 2002: 139). Dilin varlığını devam ettirebilmesi için onu yaşatacak bir toplumun olması gerekmektedir. Toplumun varlığını devam ettirebilmesi için ise, o toplumu oluşturan bireylerin arasındaki iletişimi sağlayan, kültürünü gelecek kuşaklara aktaran bir dilin olması gerekmektedir. Bu bağlamda, dil ile toplum arasında iç içe bir ilişkiden söz etmek mümkündür. Aksan (1990), dilin bir toplum hayatındaki önemine vurgu yaparak, hazinesinde silinmeyen izler bıraktığını belirtmiştir.

“Bir ulusun yaşayış biçimi, inançları, gelenekleri, dünya görüşü, çeşitli nitelikleri hatta tarih boyunca bu toplumda meydana gelen çeşitli olaylar üzerinde hiçbir bilginiz

olmasa, yalnızca dilbilim incelemeleriyle, bu dilin söz hazinesinin derinliğine inerek bütün bu konularda çok değerli bilgiler ve güvenilir ipuçları edinebiliriz” (Aksan, 1990: 65).

“Dil, onu konuşan milletin yaşayış biçiminin, en geniş anlamda kültürünün, dünya görüşünün, tarih boyunca geçirdiği çeşitli evrelerin ve başka toplumlarla kurduğu ilişkilerin yansıtıcısıdır” (Ünalın, 2005: 4). Ünalın’da da Aksan’ı destekleyen ifadelerle karşılaşırız. Dilin kültürle olan içi içe ilişkisi, toplumların varlıklarını sürdürmelerinin en önemli unsuru hâline gelmiştir. “Dil topluma ait algılama, düşünme ve yaşama biçimini çeşitli şekillerde yansıtarak bir tür dil-kültür-kimlik üçgeni oluşturur” (Demir, Yılmaz, 2009: 5). Demir ve Yılmaz (2009), dil ile kültürün beraberliğinin kimlik denen, toplumları birbirinden ayıran unsuru oluşturduğuna vurgu yapmaktadırlar.

Cemiloğlu (2001), kültürün milletlerin kimliklerini oluşturduğunu, bunun da dil ile aktarıldığını belirtmiştir. “Diller arasında yapılan deyim, atasözü, terim karşılaştırmaları her milletin kendine has ayrı bir kültürünün bulunduğunu, bu farklı kültüründe gene ayrı bir dilin kurucusu olduğunu ortaya koymaktadır” (Cemiloğlu, 2001: 16).

Ateş (2007), dilin duygu, düşüncelerimizle iç içe olup bir bütün halinde geliştiğini belirtmiştir. Böylece bir arada yaşayan toplulukların birbirlerini anladığı sürece ortak birliktelikler meydana getirerek ulus olma özelliklerini ortaya çıkardıklarını vurgulamıştır. “Dil birliği, ulus birliğinin gereklerindedir. Bu birlik ulusun zevk birliği, mantık birliği, felsefe ve ahlak birliğini meydana getirir. Bu nedendir ki, kimi bilimadamlarının deyişiyle, dil ulusal birliğin çimentosudur” (Ateş, 2007: 23). Ateş’in ifadelerine ortak bir ifade Yılar’dan gelmiştir. Yılar (2007), toplumların değerlerinin korunması gerektiğini belirterek, bu değerlerin gelecek nesillere aktarılması üzerinde durmuştur. Ayrıca değerlerin aktarımında değişime açık olmaları gerektiğini vurgulamıştır. Gelecek kuşaklara değer aktarımında dil önemli bir görev üstlenir. Dil sayesinde değerler geçmişten günümüze, günümüzden geleceğe aktarılır. “Toplumun geleneksel değerlerini devam ettirebilmesi, diğer bir ifadeyle toplumsal düzenin sağlanabilmesi için, kültürel değerlerin sürekli olarak yeni nesillere kazandırılması gerekmektedir. Fakat toplumun mevcut değerlerini korumaya olduğu kadar, değişmeye de ihtiyacı vardır” (Yılar, 2007: 2-3).

Vardar (1982), dilin toplumları birarada tutan kuvvetli bir bağ olduğunu vurgulamıştır. “Gerçekten de, toplumu olanaklı kılan dildir, dili olanaklı kılan da toplumdur” (Vardar, 1982: 12).

Vardar (1988), ana dilini insanın gözünü açtığı andan itibaren ailesinde, çevresinde konuşulan bir dil olarak tanımlayarak ana dilinin öğretilmediği, edinildiği üzerinde durur. “Ana dili, dilbilimciler tarafından çoklukla bir kişinin içinde doğup büyüdüğü aile ya da toplum çevresinde ilk öğrendiği dil olarak tanımlanmaktadır. Bireyin çocukluk çağında tanıştığı ilk dil olması nedeniyle ana dilin öğrenilmediği; edinildiği ya da kazanıldığı hep tekrar edilir” (Vardar, 1988, akt. Sinan, 2006: 2).

“Dil, düşünme ve iletişim aracıdır. Düşünme, kavramlarla ya da kavramların yerini tutan kelimelerle gerçekleştiğinden dile dayanmayan bir düşünmenin gerçekleşmesi imkânsızdır. Bir kişinin iletişim yeteneğini de dili kullanma becerisi belirler. Bireyin sağlıklı iletişim kurabilmesi, büyük ölçüde ana dilini etkili kullanmasına bağlıdır” (Ünalın, 2006: 1).

Ünalın’ın yukarıda dediği gibi bireyin, iletişim aracı olan dili kullanma gücü ne kadar artarsa çevreye uyumu o kadar sağlıklı gerçekleşir. Bu sağlıklı iletişimin kurulabilmesi için ana dilini etkin bir şekilde kullanması gerekir.

Aksan (1990), ana dilin kültürle ilişkisinden bahsederken, dili kültürün toplumsal aktarım aracı olarak nitelemiştir. “Çocuğun konuşmaya başladığı sırada annesinden, aile çevresinden öğrendiği anadili, kuşaktan kuşağa aktarılan, ulusun kültürüyle sıkı sıkıya ilişkili bir bildirişme dizgesidir; toplumsal bir kurumdur” (Aksan, 1990: 51).

Ana dilimiz çerçevesinde dünyayı algılarız. Bu algımız, ana dilimizi ne kadar etkin kullanabildiğimize göre değişir. Çocukların, dili etkin kullanamadıklarında diğer derslerde de sıkıntı yaşadıkları gözlenmiştir. “Türkiye’de çocukların Türkçeye hakim olamayınca diğer derslerde de sıkıntı yaşadığı görülmektedir. Bu da doğal bir sonuçtur. Çünkü ana dili dersi hem ana ders hem de diğer dersler için bir araç derstir” (Yıldız, 2003, akt. Sinan, 2006: 5).

“İleri (2000), ana dili ve toplum dili aynı olmayan çocuklar hakkındaki çalışmasında ana dilini iyi bilmek ile toplum dilini öğrenmek arasında sıkı bir bağlantı olduğunun ABD’de Güney Amerika’da, Vietnamda, Kanada’da ve İsveç’te yapılan bilimsel araştırmalarla kanıtlandığını söylemektedir” (İleri, 2000, akt. Öncür, 2007: 3).

Öncüer (2007), ana dilini etkin bir şekilde kullanan bireylerin, toplumda konuşulan dile hâkim olmasının daha kolay olabileceğini bildirmiştir.

İki dilli ortamlarda yetişen çocuklar, okula başladıklarında konuştukları dil ile okulda kullanılan dilin farklı olduğunu görür. Bu ortamlarda yetişen çocuklar, eğitimin önemli temeli olan ilköğretim birinci sınıfta zamanlarının büyük bir bölümünü yeni bir dil öğrenmeye ya da daha fazla okuduğunu anlama çalışması etkinliklerine ayırırlar.

“Anadili tam olarak gelişmemiş bireyler, anadillerini etkili öğrenme araçları olarak kullanamamaktadırlar. Anadillerini iyi bilen bireyler yaşamları boyunca öğrenme çevreleri açık, bilgiyi bulma ve kullanma yetileri yüksek olmaktadır. Bu nedenle anadilini iyi kullanabilme yetisi öğrenme ve kendini geliştirmenin ilk ve en önemli adımı olarak kabul edilmektedir” (Asrağ, 2009: 3).

Dili etkili kullanma becerisi bireylerin özellikle okul öncesi dönemlerinde başlayıp, ilköğretim birinci sınıftan itibaren devam eden önemli bir beceri alanıdır. Yapılan birçok etkinlik okuduğunu anlama üzerine kurulduğundan dilin etkili kullanılması becerisi daha fazla önem kazanmıştır. Çocuklar, konuştukları dili okula gelmeden aile de kazanmaktadırlar. Ailede ve çevrede konuşulan dil çocuğun konuştuğu dil hâline gelmektedir. Türkçenin yetersiz konuşulduğu yerlerde çocuklar doğal olarak ailelerinin kullandıkları dil ile okula gelmektedirler.

1.1. Problem

Türkçenin yeterince etkin ve güzel konuşulmadığı yerlerde ilkokuma yazma öğretiminde öğretmenlerin karşılaştığı sorunlar nelerdir? Bu sorunlara karşı geliştirdikleri çözüm yolları nelerdir? Erzurum ili örneğinde seçkisiz belirlenen ilköğretim okullarında eğitim öğretim faaliyetlerini yürüten öğretmenlerin ilkokuma yazma öğretiminde karşılaştıkları sorunlar nelerdir?

1.2. Amaç

Bu çalışmada, Türkçenin yeterince etkin ve güzel konuşulmadığı yerlerde ilkokuma yazma öğretiminde öğretmenlerin karşılaştığı sorunlar ve bunlara karşı geliştirdikleri çözüm yolları incelenecektir. Bu temel amaçlar doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevaplar aranacaktır:

1. Türkçenin yeterince etkin ve güzel konuşulmadığı yerlerde öğretmenlerden kaynaklanan problemler nelerdir?
2. Türkçenin yeterince etkin ve güzel konuşulmadığı yerlerde öğretmenlerden kaynaklanan problemlerin çözüm önerileri nelerdir?
3. Türkçenin yeterince etkin ve güzel konuşulmadığı yerlerde öğrenciden kaynaklanan problemler nelerdir?
4. Türkçenin yeterince etkin ve güzel konuşulmadığı yerlerde öğrencilerden kaynaklanan problemlere çözüm öneriler nelerdir?
5. Türkçenin yeterince etkin ve güzel konuşulmadığı yerlerde Türkçe programından kaynaklanan problemler nelerdir?
6. Türkçenin yeterince etkin ve güzel konuşulmadığı yerlerde Türkçe programından kaynaklanan problemlere çözüm önerileri nelerdir?
7. Türkçenin yeterince etkin ve güzel konuşulmadığı yerlerde aile ve çevreden kaynaklanan problemler nelerdir?
8. Türkçenin yeterince etkin ve güzel konuşulmadığı yerlerde aile ve çevreden kaynaklanan problemlere çözüm önerileri nelerdir?
9. Türkçenin yeterince etkin ve güzel konuşulmadığı yerlerde daha başka hangi diğer sorunlarla karşılaşmaktasınız?
10. Türkçenin yeterince etkin ve güzel konuşulmadığı yerlerde diğer kaynakların neden olduğu problemlere karşı geliştirdiğiniz çözüm önerileri nelerdir?

1.3. Önem

Eğitimin temellerinin atıldığı ilköğretim birinci sınıfta zamanın büyük bir çoğunluğu okuma yazma öğretimine ayrılmaktadır. İki dilli ortamda yetişen çocuk, okul ortamında bildiği dili kullanır. Bu durum, ilköğretim birinci sınıf öğretmenin işini bir hayli zorlaştırır. Ortaya çıkan bu durum, beraberinde birtakım sorunları getirir. Öğretmen, zamanının büyük bir çoğunluğunu okuma yazmanın yanında yeni edinilen dili etkili kullanma becerisini kazandırmak için uğraşır. Yapılan bu araştırmayla birlikte Türkçenin yeterince etkin ve güzel konuşulmadığı yerlerde ilkokuma yazma öğretiminde öğretmenlerin karşılaştığı sorunlar ortaya çıkarılmış olup, öğretmenlerin bu sorunlarla baş etme yolları sergilenmiştir.

Literatür incelendiğinde, Türkçenin yetersiz konuşulduğu yerlerde ilkokuma yazma öğretiminde karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerilerini konu alan bir çalışmanın olmadığı görülmüştür. İkokuma yazma öğretimini konu alan çalışmalarda, ana dili Türkçe olmayan öğrencilere yönelik Yiğit'in (2009), yaptığı araştırmada bir bölüm ayrılmıştır. Ancak Türkçenin yetersiz kullanıldığı yerlerde ilkokuma yazma öğretiminde öğretmenlerin çözüm önerilerinin üzerinde durulmadığı görülmüştür. Asrağ (2009), araştırmasında ana dili olarak Türkçe öğretiminde karşılaşılan sorunlara değinmiştir. Ancak öğretmen görüşlerine göre, sorunlar karşısında ortaya konan çözüm önerilerine değinilmemiştir. Ünüvar (2002), araştırmasında ilkokuma yazma öğretiminde karşılaşılan sorunlardan bahsetmiştir. Ancak ana dili Türkçe olmayan öğrencilerle yapılan ilkokuma yazma öğretiminde karşılaşılan sorunlara değinilmemiştir. Sarı (2002), yapmış olduğu çalışmada iki dilli çocukların çözümleme yöntemiyle okuma yazma öğrenirken karşılaştıkları güçlükleri tespit etmiştir. Ancak çalışma, öğrencilerin çözümleme yönteminin uygulanmasından kaynaklanan problemleri tespit etmeye yönelik olup, öğretmenlerin karşılaştığı problemlerden ve çözüm önerilerinden bahsetmemektedir.

Araştırmanın Türkçenin yeterince etkin ve güzel konuşulmadığı yerlerde görev yapan sınıf öğretmenlerine ve öğretmen adaylarına yardımcı olacağı düşünülmektedir. Araştırma, elde edilen bulgular ve ulaşılan sonuçlar açısından; Türkçenin yeterince etkin ve güzel konuşulmadığı yerlerde ilkokuma yazma öğretiminde karşılaşılan sorunlara ilişkin sınıf öğretmenlerine ve bu konu hakkında karar verici konumundaki kişilere tarafsız bilgiler sağlayacağı için önemlidir.

1.4. Varsayımlar

Bu araştırmada aşağıdaki varsayımlardan hareket edilmiştir:

1. Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin samimî olarak gerçek bilgileri yansıttıkları varsayılmıştır.
2. Seçilen örnekleme grubunun rastgele seçildiği ve evreni temsil ettiği varsayılmıştır.
3. Araştırma nitel araştırma tekniklerine uygundur.

1.5. Sınırlılıklar

1. Erzurum ilinde görev yapan sınıf öğretmenlerinin Türkçenin yeterince etkin ve güzel konuşulmadığı yerlerde ilkokuma yazma öğretiminde karşılaştıkları problemlere ilişkin görüşleri, görüşme formunda verdikleri cevaplarla sınırlıdır.
2. Araştırmaya katılan öğretmenlerin yaşadıkları çevre, kent ile sınırlıdır.
3. Araştırma Erzurum İl Millî Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı merkez ilçelerdeki gelişmiş güzel seçilen bağımsız ve birleştirilmiş sınıflı ilköğretim okullarında görev yapan toplam 79 sınıf öğretmeni ile sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Dil: İnsanların düşündüklerini ve duyduklarını bildirmek için kelimelerle veya işaretlerle yaptıkları anlaşma. (Türk Dil Kurumu [TDK], 2010)

Kültür: Bir toplumun geçmiş yaşamından beri biriktirdiği bütün değerlerdir. (Yıldız, 2008)

Ana Dil: Kendisinden başka diller veya lehçeler türemiş olan dil. (TDK, 2010)

Ana Dili: Çocuğun konuşmaya başladığı sırada annesinden, aile ve çevresinden öğrendiği dil. (Aksan, 1990)

İKİNCİ BÖLÜM

2. KURAMSAL ÇERÇEVE

2.1. Dil

İnsan, sosyal bir varlıktır ve yaşadığı toplumda kendine yer edinmesini bilmektedir. İnsan topluluklarının birlikte yaşabilmesini sağlayan en önemli neden dildir. Topluluklar birbirleriyle anlaşabilmeleri için ortak bir dil oluşturmuşlardır. Birlikte yaşam kuralları, manevî değerleri, çevrelerinde meydana gelen olayları anlayıp yorumlamalarında hep dili bir araç olarak kullanmışlardır. Dil olmasaydı, insan doğal oluşumlar dışında hiçbirşey oluşturamazdı. Tüm canlılar arasında bir iletişim bulunmaktadır. İnsanlar arasındaki iletişim ise karmaşık bir yapıya sahiptir. “En kısa biçimiyle dil, insana özgü bir olgudur” (Demir, Yılmaz, 2003: 15).

Kaplan (2002), dilin insan topluluklarının amaçsız birliktelik olmaktan kurtararak millet olma özelliği kazandırdığını söylemektedir. “Dil, duygu ve düşüncüyü insana aktaran bir vasıta olduğu için, insan topluluklarını bir yığın veya kitle olmaktan kurtararak, aralarında “duygu ve düşünce birliği” olan bir cemiyet, yani ‘millet’ hâline getirir” şeklinde tanımlamaktadır (Kaplan, 2002: 35).

Vardar (1982), dilin insan derinliklerine inerek kişiliğini oluşturma, etkileyip, biçimlendirme gibi çok önemli bir vazifeye sahip olduğunu dile getirmektedir. “Dil, bireylerin bilincini oluşturan, benliğini biçimlendiren temeldir; bilincin köklerine bilinçaltının derinliklerine uzanan başlıca insansal işlevdir” (Vardar, 1982: 10) şeklinde tanımlamaktadır.

Tazebay ve Çelenk (2008), dilin anlaşma özelliğinden bahsederek, sözlü ve yazılı dilin olduğunu hatta insanların çeşitli hareketler ile de anlaşabildiklerini aktarmışlardır. “İnsanlar, duygu ve düşüncelerini dil aracılığıyla paylaşırlar. Dil, sesler dizgesinden oluşacağı gibi işaretler ve değişik hareketlerden de oluşabilir” (Tazebay, Çelenk, 2008: 314).

Ünalın’ın (2005), aktarımıyla bazı dil tanımları ise şunlardır:

“Dil, insanlar arasında anlaşmayı sağlayan tabii bir vasıta, kendi kanunları içinde yaşayan ve gelişen canlı bir varlık, milleti birleştiren, koruyan ve onun ortak malı olan sosyal bir müessese, seslerden örülmüş muazzam bir yapı, temeli bilinmeyen zamanlarda atılmış bir gizli anlaşmalar ve sözleşmeler sistemidir” (Muharrem Ergin).

“Dil, insanlığın kendisidir ve zihin hayatımız onunla vardır” (Ahmet Hamdi Tanpınar).

“Her mesele beni dile götürür” (Paul Valery).

“Dil, araçların aracıdır” (John Dewey).

“Dil, kâinatın kalbimize nakşettiği plândır” (N. F. Kısakürek).

“Dimağlar dille oluşur” (J. J. Rousseau).

“Anlayış ve bilgiye tercüman olan dildir; insanı aydınlatan fasih dilin kıymetini bil” (Yusuf Has Hacıp) (Ünalın, 2005: 3).

Yapılan bu tanımlardan da anlaşıldığı üzere, dil ile sistematik ve karmaşık bir iletişim kurmak insana has bir özelliktir. İnsanın, çevresiyle iletişim kurması, kullandığı dilin bir konuşur kitlesi olduğunu gösterir. “Dilde birçok iletişimsel ve sembolik dizge vardır ve bu dizgeler sadece insan diline aittir. İletişim kurmak sadece insan türüne özgü olan bir özellik değildir. Kuşlar, arılar, yunuslar da iletişim kurabilir. Ancak hiçbiri dili insanlar gibi iletişim aracı olarak kullanamazlar” (Radford, 1998, akt. Yıldız, 2008: 10).

Aksan (1990), dilin toplum içerisindeki değerlerden hayat bulup ortak kültürü oluşturduğundan bahsederek dili, “dil, düşünce, duygu ve isteklerin, bir toplumda ses ve anlam yönünden ortak olan öğeler ve kurallardan yararlanılarak başkalarına aktarılmasını sağlayan, çok yönlü, çok gelişmiş bir dizgedir” şeklinde tanımlamaktadır (Aksan, 1990: 55).

“Ekmekçi dili, aynı kültürü paylaşan bir sosyal grup tarafından, iletişim amacıyla kullanılan ve rastgele, nedensiz seçilmiş ses sembollerinden oluşan bir sistem olarak tanımlar” (Ekmekçi, 1991, akt. Yazıcı, 2007: 2). Dil yardımıyla insanlar bilgilerini, düşüncelerini, isteklerini karşılarında bulunan herkese rahatlıkla aktarabilirler. Bu aktarımı yaparken yazılı veya sözlü dili kullanırlar.

Toplumları ayakta tutan, kimliklerini oluşturan kültür, dil sayesinde nesilden nesile aktarılır. “Dil ile millî ruh ve kültür birbirinden ayrılamazlar. Dil kültürün temeli ve taşıyıcısıdır. Onu yıktınız mı millî ruh ve kültür diye bir şey kalmaz” (Kaplan, 2002: 199).

Yukarıda değindiğimiz dil tanımlarının ortak yönleri şunlardır; dilin iletişim aracı olması, seslerden oluşması, karmaşık bir sistem olması, düşünme aracı olması ve insana özgü olmasıdır.

İletişim aracı olarak dilin kullanılması insana has bir özelliktir. Bu özelliğin kullanılması insanın düşünebilen bir varlık olmasıyla ilgilidir. “Dil, insanın düşüncelerinde doğmuş; doğduktan sonra da yaratıcısı olmuştur” (Yıldız, 2008: 16).

Dil ile düşünce iç içedir. Düşünmek de insanın en önemli özelliğidir. İnsanın bu özelliği, çevresiyle paylaşımının artmasıyla pekişmektedir. “Dil ile düşünce arasında doğrudan bir ilişki vardır. Benzer dil kullananlar giderek benzer düşünmeye başlıyorlar” (Ünal, 2005: 52). Ünal’ın (2005) da dediği gibi dil, düşünmeyi sürükleyip pekiştirme özelliğine sahiptir. Aynı dilin kullanılmasıyla da birbirine pek de zıt olmayan düşüncelerin etrafımızı sardığını görebiliriz. Bireyler konuştukları dillerle düşünceleri halinde toplum birlikteliği de sağlanmış olur. Dil, kültür erozyonunun en önemli hedefi hâline gelmiştir. Bu nedenle dil eğitimi büyük önem arz etmektedir.

“Dil eğitiminin temel amacı, kişilerin düşünce ve iletişim becerilerini geliştirmektir. Bütün ülkeler ana dili eğitimine önem vermektedirler. Çünkü dil, bireyin kültürünün temel öğesidir ve insanları birbirine yaklaştıran en güçlü araçtır. Dili iyi bilme ve düzgün kullanma hem okul başarısı için hem de hayatta başarı kazanmak için çok önemlidir” (Kavcar, 1988, akt. Yıldız, 2008: 14).

Aktarımdan da anlaşıldığı üzere dil, kültürün en önemli öğelerinden olup insanları birbirine yaklaştıran bir araçtır. Aynı dili konuşan bireyler arasında sevgi, saygı köprüleri kurulur. Birbirine bu duygularla bağlanan insanların bir arada yaşamaları daha kolay olur. İnsan kişiliğinin gelişmesi, toplum ile denge içerisinde ilerlemesinde dilin çok önemli bir katkısı vardır.

“Bilişsel kuramcılara göre, önce düşünce gelişir, sonra dil. Zamanla dil düşünceyi daha üst düzeye, daha karmaşık bir duruma getirmede yardımcı olur, ama onlara göre simgesel düşünce olmadan dil gelişemez” (Lecompte, 1980, akt. Günay,

2004: 35). Günay'ın (2004) da aktardığı gibi düşüncenin gelişmesiyle daha sonraki kuşaklara aktarımı dil ile olur. Konuşarak bireyler, düşüncelerini alıcının algılayabileceği sembollere dönüştürürler. Konuşmanın sürekliliği, dilin canlı tutulmasını, kendi kuralları içerisinde devam etmesini sağlamaktadır. “Yeni dillenmeye başlayan çocuklar önce etraflarını anlamaya, sonra da anladıklarını anlatmaya çalışırlar. Dikkat edilirse kulağı duymayan birisi olup biteni anlamaz ve dolayısıyla anlatamaz. Dil oluşumunda anlamak çok önemlidir. Anlamanın gerçekleştiği ortamlarda, anlatma tabii olarak gerçekleşir” (Kahraman, Kılınç, Şenol, 2004: 17).

“Dil sadece bir ifade aracı değildir; Piaget’e göre mantıklı düşünceye hizmet eden bir araç, Vygotsky’ye göre ise düşünmenin aracıdır” (Ergün, Özsüer, 2006: 272). Piaget’e göre dil gelişimi benmerkezci bir anlayış özelliği taşır. Vygotsky’ye göre ise, sosyal ilişkiler olmadan tam bir dil gelişiminden söz edilemez.

Konuşma yetisi, yani dili kullanma insanın önemli özelliklerindedir. Bu yetiyi kullanarak çevreye uyumunu gerçekleştirir. “Vygotsky’e göre konuşmanın amacı, bebeklikten itibaren iletişim ve sosyal ilişki kurmaktır. Çocuk kendisiyle konuşmaya, diğerleriyle konuştuğu gibi başlar. Dış şartlar onu düşünmeye zorladığında ise sesli düşünür” (Erdener, 2009: 90).

Kültürel farkındalığın oluşmasında, gelecek nesillere aktarılmasında, millet olma özelliğinin korunup, devam ettirilmesinde dilin çok önemli bir görevi olduğunu yapılan tanımlardan anlayabiliyoruz. Bu denli önemli bir görevi üstlenen kavram, araştırılmak üzere merak uyandırmaktadır.

2.1.1. İki Dillilik

Türkçe Sözlük’te iki dillilik: “İki ayrı dile sahip olma veya iki ayrı dili okuyup yazma gücünde becerisinde olma” şeklinde tanımlanmaktadır (TDK, 2005: 947). İki dilliliğin sosyal boyutu konumuzla yakından ilişkilidir. Bireyin aynı anda birden fazla dili değiştirerek kullanabilmesi iki dilliliğin sosyal ve kültürel yönünü ortaya çıkarmaktadır.

“Birden fazla dilin kazanımı ve tanımlamaları üzerine alanyazın incelendiğinde, “İki Dillilik” kavramının sosyoloji, psikoloji, pedagoji, antropoloji ve dil bilimi, gibi disiplinlere konu olduğu ve her bir disiplin alanında farklı boyutlardan

incelenmekte olduğu görülmektedir. Örneğin; psikoloji alanında iki dillilik, zihinsel boyuttan ele alınırken sosyoloji alanında kültür ve toplumsal boyuttan, pedagoji alanında eğitimsel boyuttan, dil bilimsel alanda ise dil yapılarının incelenmesi boyutunda ele alınmaktadır. İki dillilik kavramı, her bir disiplin alanında odaklanılan noktadan tanımlanmış olduğundan, alanyazında iki dillilik veya ikinci dil ile ilgili birbirinden farklı birçok tanım ya da açıklama yer almaktadır” (Yazıcı, 2007: 6).

Yazıcı (2007), iki dilliliği, “bir kişinin iki veya daha fazla dili bir iletişim aracı olarak kullanabilmesi ve bireyin gerektiği durumlarda bir dilden diğerine sorunsuz geçiş yapabilmesidir” (Oksaar, 1992, akt. Yazıcı, 2007: 6) şeklinde aktarmaktadır. İki dil arasında sağlıklı geçiş her zaman olmayabilir. Bir dilden diğerine aktarırken gerek gırtlak yapısı, gerekse geçilen dilde karşılayacak kelimelerin olmayışı bu geçişin her zaman sağlıklı olmasını engellemektedir. “Her insan bir dil bildiğine göre ve mutlaka bu dilin şeklini (lehçe gibi) kullandığına göre, bundan her insanın en az başlangıç için ‘çokdilli’ olduğu ve çokdilliliğin geliştirilmesi için belli bir potansiyele sahip olduğu söylenebilir” (Cihan, 2001: 15).

Genel olarak iki dillilik, her iki dilde de iletişim kurabilme yetisine sahip olma şeklinde tanımlanabilir. Her iki dilde de iletişim yetisine sahip olmak, dilin iletişim kurmak için en önemli araç olduğunu göstermektedir. Doğal iki dillilik genellikle aile içerisinde edinilir. Daha sonra bireyler, aile dışında, toplum tarafından konuşulan dili de geçirilen yaşantılar sonucunda edinirler. “Böylesi bireyler iki dildeki yeterlik ve diğer dili edinimleri sosyal hayat içerisinde kendilerini yeterince tanımlama ve yaşama uyum sağlayabilme çabasının bir karşılığı olacaktır” (Cengiz, 2006: 29).

“Her ülkede kabul edilen bir resmi dil vardır. Eğitim öğretim sistemi de bu resmi dil üzerine kurulur” (Sarı, 2002: 110). Araştırma evreninde ana dili, resmi dil olmayan insanlar bulunmaktadır. Eğitim öğretim faaliyetlerinin yanında, yapılacak tüm etkinlikler bu resmi dil çerçevesinde gerçekleştirilir. Ana dili Türkçe olmayan bu insanların toplum yaşantısı içerisinde herhangi bir sıkıntı yaşamamaları için Türkçenin bütün inceliklerinin öğretilmesi gerekmektedir. Ana dili Türkçe olmayan bireylere, okuduğunu anlayabilme ve etkili konuşabilme yetilerinin kazandırılabilmesi gerekmektedir. Bunun için öğretmenler, konuşma etkinliklerine daha fazla yer vermeli ve iyi bir model olmalıdırlar.

2.2. İlkokuma ve Yazma Öğretimi

2.2.1. İlkokuma ve Yazma Öğretiminin Tanımı

İlkokuma ve yazma öğretimini, okuma ve yazma öğretimi diye bölerek inceleyebiliriz. İçinde yaşadığımız çağda, okuryazar olmak büyük önem taşımaktadır. Okuma ve yazmanın önemi, insanların, toplumların ilişki içerisinde oluşturdukları, gelecek nesillere aktardıkları kültürlerinden kaynaklanmaktadır. Okuduğunu anlama, anladıklarıyla da çevreye uyum sağlama okuryazarlığın hedefleri arasında yer almaktadır.

“Okuma son derece karmaşık ve özel bir zihinsel etkinliktir” (Akyol, 2001: 13). Akyol (2001), okumanın zihin aktivitelerine dayalı bir etkinlik olduğu üzerinde durmuştur. Karmaşık bir aktive olması, beyin işlevleri ile alakalı olduğu düşünülebilir.

“Okuma; sözcüklerin duyu organları yoluyla algılanıp anlamlandırılmasına, kavranmasına ve yorumlanmasına dayanan zihinsel bir etkinliktir” (Sever, 2004: 12). Sever (2004), okumanın kâğıt üzerinde var olan şekillerin algılanmasıyla başlayan ve birtakım zihinsel evreleri geçiren karmaşık bir süreç olarak tanımlıyor.

“Okuma etkinliği, yazıdaki duygu ve düşüncelerin kavranması, çözümlenmesi ve değerlendirilmesi gibi fizyolojik, zihinsel ve ruhsal yönleri bulunan karmaşık bir süreçtir” (Yıldız, 200: 115). Okuma işlemi sırasında, duyu organlarının özellikle göz ve zihnin birbiriyle uyumu gerekmektedir. İlköğretimden başlayıp, yükseköğretime kadar devam eden plânlı eğitimde en önemli süreçlerden biridir okuma eğitimi.

“Bir konuyu öğrenmek için, yazıya geçirilmiş bir metne bakarak bunu sessizce çözümleyip anlama ya da aynı zamanda seslere çevirme işidir” (Uluğ, 1993, akt. Yıldız, 2008: 115). Tanımdan da okumanın zihinsel süreçleri içerdiği görülmektedir.

Kavcar, Oğuzkan ve Sever (1997), de okumanın zihinsel bir süreç olduğuna vurgu yapmışlardır. “Okuma, bir yazıyı oluşturan simgesel imleri seslendirmek ya da o imlerin belirttiği düşünceleri anlamak eylemidir; ya da okuma, bir yazıyı sözcükleri, cümleleri, noktalama işaretleri ve öteki öğeleriyle görme, algılama, kavrama sürecidir” (Kavcar, Oğuzkan, Sever, 1997: 41). Okumayı duyu organlarıyla alınan şekillerin, zihinsel süreçler ardından seslendirme işlemi olarak görmektedirler. Okurken dikkatin uyanık olduğu okunan metnin tüm şekillerinin de kavrandığı görülmektedir.

Okuma işleminin en önemli sonucu, okuduğunu anlayabilmek olmalıdır. Cavkaytar'ın (2010) aktarımıyla okuma, “bilişsel davranışlarla psiko-motor becerilerin ortak çalışmasıyla, yazılı simgelerden anlam çıkarma etkinliği” şeklinde tanımlanmaktadır (Demirel, 2000, akt. Cavkaytar, 2010: 13).

“Okuma “yazılı işaretlerden anlam çıkarmak” ya da “yazılı işareti zihinde anlama çevirmek” demektir” (Binbaşoğlu, 2004: 39). Yapılan bu tanımda, okumanın kavrama yönü ağır basmaktadır.

“Okuma eylemi, görme ve seslendirme yönüyle fizyolojik, kavrama yönüyle de psikolojik bir süreçtir” (Cemaloğlu, 2000: 51). Cemaloğlu'nun (2000) tanımı, okuma süreçlerinin neler olduğunu açıklamaktadır. Okuma, genelde görme eylemiyle başladığından fizyolojik bir süreçtir. Okuma, duyu organından sonra verilerin zihinde işlendiği, kavramanın gerçekleştiği psikolojik bir süreçtir. “Günümüzde okuma, yazılı (yazar) ve yazısız kaynaklar, okuyucu ve çevresel unsurların etkileşimi sonucu oluşan anlam kurma süreci olarak tanımlanmıştır” (Akyol, 2001: 14). Bu anlam kurma sürecinde okuma, akıcı olmalıdır. Akıcı okumayı sağlamak için de çocuk, okumaya karşı güdülenmelidir.

“Demirel, bu anlam kurma sürecinin fizyolojik, psikolojik ve sosyolojik boyutları olduğunu belirtmektedir” (Demirel, 1999, akt. Arslan, 2005: 20).

Okumanın fizyolojik boyutu. “Her sözcüğün zihnimizde kendi biçimiyle ilgili görsel bir imgesi vardır. Göz, sözcüğü görür görmez bu imge ile tanır. Sözcüğün zihinde bir de devinimsel imgesi vardır. Zihin ve öğeler bunu sözcüğü söyleyerek kazanmışlardır” (Yıldız, 2008: 116). Bireylerin okumaları göz, beyin koordinasyonu ile gerçekleşir. Gözümüzle gördüğümüz şekillerin zihnimizde var olan imgelerinin seslendirilmeleri için bir devinim süresi geçer. Bu süre içerisinde zihin anlamdırma sürecine girer.

Okumanın psikolojik boyutu. Okumanın psikolojik boyutu, bireylerin okuduklarını net olarak anlamlandırabilmeleridir. “Algılama, düşünme ve duygusal olgunluk gelişmesi okumanın psikolojik boyutunu oluşturmaktadır. Algılama, düşünme ve duygusal olgunlaşmada oluşan yavaşlık, gerilik ya da durgunluk okumanın psikolojik boyutunun gelişmesini engellemektedir” (Arslan, 2005: 21). Algılama ve düşünme seviyelerinin yüksek ya da geri olması ana dilin gelişimiyle yakından ilgilidir. Ana dili

düzeyinin geliştirilmesi ilk önce aile ve okul öncesi eğitimle gerçekleşmektedir. Okul öncesi eğitimde ve ailede bu önemin gösterilmesiyle okuduğunu hemen algılayan bireylerin yetişmesi sağlanmış olur.

Okumanın sosyolojik boyutu. Bireylerin, sahip oldukları bir ailesi, ait oldukları bir toplumu vardır. Bireyler buldukları bu ortamlarda gelişimlerini tamamlarlar. Ailesinde belli derecede eğitim alan bireyler, çevrelerinin de büyük etkisiyle gelişimlerini devam ettirirler. Ailesinde kitap okuyan birini gören ve daha sonra okulunda öğretmenini okuyarak gören çocuk için okuma alışkanlığını edinmek hiç de zor değildir.

Okuma, yapılaş şekline göre ikiye ayrılır; sesli okuma ve sessiz okuma. Sesli okuma: “Gözle algılanıp zihinle kavranan sözcük ya da sözcük kümelerinin, konuşma organları yardımıyla söylenmesi” biçiminde tanımlanmaktadır (Kavcar, 1995, akt. Köksal, 2001: 4).

Sesli okuma, sadece bağıracak okuma değildir. Sesli okuma, metnin duyulabilecek bir ses oranında okunmasıdır. Ne kadar güzel ve etkileyici okunursa metin, o derece de dinlenir. Sesli okumanın geliştirilmesi için şunlar yapılmalıdır:

- “Okuma metnini önce öğretmen okumalıdır
- Öğrenciler sesli okumanın değerli bir beceri olduğuna inandırılmalıdır
- Öğrencilerin sesli okunacak metni iki defa sessiz okumaları istenmelidir
- Sesli okunacak okuma parçalarını yeni sözcüklerin ağız, duygu ve düşünce yönünden yalın almasına özen gösterilmelidir
- Öğrenciler okuma parçasını belli bir gruba sesli olarak okumalıdır
- Yapılan okuma hataları okuma bittikten sonra düzeltilmelidir
- Öğrencilerin kelime dağarcıkları zenginleştirilmelidir” (Cemaloglu, 2000, akt. Uşaklı, 2005: 15).

Sesli okumanın daha güzel yapılabilmesi için kazanılması gereken birtakım davranışlar bulunmaktadır.

1. “Dik, düzgün ve rahat oturma.
2. Duruşunu, ışık sol taraftan gelecek biçimde ayarlama.
3. Okuma materyalini gözden uygun uzaklıkta tutma.

4. Ayakta okurken kitabı sol elle tutup, sayfaları sağ elle çevirme.
5. Parmak ya da kalemle izlemeden okuma.
6. Baş ve gövdeyi sallamadan okuma” (Köksal, 2001: 5).

Sessiz okuma, dudaklarımız, gövde ve başımız kıpırdamadan yalnızca göz ile yapılan okumadır. Göz ile yapılan bu okuma, sesli okumaya göre daha hızlı gerçekleşir. İlköğretim birinci sınıftan itibaren sessiz okuma çalışmalarına daha fazla zaman ayrılmalıdır. Sessiz okuma, sesli okumaya göre daha hızlı geliştiğinden zamandan tasarruf sağlar. Sessiz okumanın daha da geliştirilmesi için kazanılması gereken davranışlar bulunmaktadır.

1. “Konuşma organlarını hareket ettirmeden okuma.
2. Sözcükleri kalem ve parmakla izlemeden okuma.
3. Gürültü yapmadan okuma.
4. Okuma hızını, verilen süreye göre ayarlama” (Köksal, 2001: 5).

“Yazmak, duyduklarımızı, düşündüklerimizi, tasarladıklarımızı, görüp yaşadıklarımızı yazı ile anlatmaktır. Konuşma gibi, başkalarıyla iletişim kurmanın, kendimizi anlatmanın bir yoludur” (Sever, 2004: 24). Yazma, düşüncelerimizi kalıcı olarak aktarmanın en önemli yoludur. Medeniyetler yazının icadıyla ortaya çıkmıştır. Taşların, duvarların, kâğıtların üzerine kazınan harfler insanlığın gelişimini sağlamıştır. Yazma becerisi, düşünmeyle son derece yakından ilişkilidir. İyi düşünen birey, düşüncelerini kolayca yazıya aktarabilir. Bireye, yazının nasıl yazılacağını öğretmek, düşüncelerini de nasıl aktaracağını öğretmektir.

“Yazmanın bilişsel, duyuşsal ve devinişsel boyutu vardır. Yazmanın bilişsel boyutunu; edinilen bilgilerin, duyuların, görülenlerin sıraya konarak zihinsel işlemlerden geçirilmesi ve yorumlanması oluştururken, yazma becerisinin duyuşsal boyutunu; yazılı anlatımın yalınlığı, akıcılığı, çekiciliği, yazının güzelliği ve okunaklığı oluşturmaktadır. Defter, kâğıt, kalem kullanma ve yazmadaki kas hareketlerinin eşgüdümü ise devinişsel boyutunu oluşturur” (Köksal, 2001: 7).

Yazı yapılacak metin, öğrencilerin ilgisini çekecek özelliğe sahip, akıcı olmalıdır. İlgi çeken bir metnin yazımı da eğlenceli olup, çekiciliği olacaktır. Yazı yazarken kalem tutuş, deftere olan ideal uzaklık, kazandırılması gereken davranışlardır.

İlköğretim birinci sınıfta kazanılan bu davranışlar, istenilen seviyede olmazsa yazı yazma davranışı istenmeyen zoraki bir faaliyet olarak karşımıza çıkabilir.

İlköğretim birinci sınıf, Türkçenin güzel konuşulması için temel kuralların verilmeye başladığı bir evredir. “İlkokuma yazma öğretimi, okul çağına gelmiş çocuklara verilen formal anadil eğitiminin başlangıcıdır. İlk anadil eğitimi aile ve çevresinde alan çocuklar, dilin temel kurallarını ilkokuma yazmayı öğrenerek kazanmayı başlamaktadır” (Arslan, 2005: 41).

2.2.2. İlkokuma ve Yazma Öğretiminin Türkiye’deki Tarihsel Gelişimi

Cumhuriyet dönemi öncesinde, okuma yazma öğretiminin gelişimi şu şekilde aktarılmaktadır:

“Okuma yazma öğretimi çalışmalarına bakıldığında “Bizde, Çocuklara Armağan (Nuhbet’ül Etfal) adlı ilk alfabeyi 1852 yılında, Kayserili Dr. Mehmet Rüştü geliştirdi. Arapça’da bulunmayan “p, j, ç” gibi harfler bu alfabeye eklenmiştir. Arapça’daki 29 harf, 35’e çıkarılmış, Arapça’daki işaretler eklenmiştir. Bu alfabenin bir özelliği de hareketli nesnelere harflerin ifade edilmesidir” (Sarı, 2008: 9).

Cumhuriyet dönemi öncesindeki alfabe çalışmalarında Arap alfabesi temel alınmıştır. Bunun üzerine eklemeler yapılmıştır. “Ses yöntemiyle okuyup yazmanın ilk örnekleri Selim Sabit Efendi ile verilmiştir. Harflerin adı söylenmeden seslerin çıkarılışı üzerine çalışmalar yapılmıştır” (Sarı, 2008: 9).

“Satı Bey, Şerif Bilgehan ve Nüzhet Sabit ilkokuma yazma öğretimine önemli katkılarda bulunmuştur. Nüzhet Sabit’in önerdiği kelime yöntemi belli bir kabul görmemişse de 1924 yılı İlkokul Programı’nda etkisini göstermiştir” (Binbaşoğlu, 2004: 180).

Cumhuriyet tarihinin ilk programında, Arap alfabesi kullanılarak ilkokuma yazma öğretimi yapılmıştır. “II. Heyet-i İlmiye tarafından hazırlanan “İlk Mektep Türkçe Müfredat Programı” Cumhuriyet tarihinin ilk programıdır. Bu programda, uygulandığı tarihlerde Arap alfabesi kullanıldığı için, okuma ve yazma öğretimi Arap alfabesiyle öğrenmeye dayalı olarak düzenlenmiştir” (Kırkkılıç, Akyol, 2007: 4). Hazırlanan programda, hece yönteminin uygulaması görülmemektedir. Ses ve cümle yönteminin seçimi öğretmen tarafından yapılmaktadır. “İlkokul Programında ses (savti) ve sözcük

(hurufat) yöntemlerinden birinin seçimi öğretmene bırakılmıştır. Heceleme yöntemi yasaklanmıştır” (Sarı, 2008: 11).

“1926 yılı “İlkokul Programı”nda hecelemeyle sonuçlanan harf (tesmiye) yöntemiyle, Ses (savti) yöntemi yasaklanmış; Sözcük yöntemiyle, Karma (muhtelit) yöntemlerden birini seçme konusunda öğretmen serbest bırakılmıştır” (Cemaloğlu, Yıldırım, 2005: 12). 1924 Programı’nda ses ve sözcük yönteminin seçimi öğretmene bırakılmıştır. 1926 programında ise karma ve sözcük yönteminin seçimi öğretmen bırakılmıştır.

1930’da, 1926 programı düzenlenerek yeniden basılmıştır. Yeni Türk alfabesine geçildiğinden programda “Elifba” bölümü “Alfabe” olarak değiştirilmiştir. Bu programda sözcük ve cümle yöntemi kullanılmıştır.

1936 İlkokul Programı’nda bireşim ve çözümleme yöntemine yer verilmiştir. “Programın açıklamalar bölümünde, okumaya, ifadeye alıştırma (anlatım) olarak ağızdan ifade (konuşma), yazı ile ifade, imlâ bölümlerine yer verilmiştir. Bu programda da dinleme ile ilgili çalışmalara ve değerlendirmelere yer verilmemiştir” (Tazebay, Çelenk, 2008: 12).

1948 İlkokul Programı’nda ilkokuma ve yazmaya basit cümlelerle başlanacağı belirtilmiştir. Çözümleme yaparken seçilecek cümlelerin kısa ve basit olması gerektiği belirtilmiştir. “1948 ilkokul programında, ilkokuma ve yazma öğretimine büyük temel harflerle başlanacağı, ders yılı ortalarında bu harfler iyice kavrandıktan sonra, küçüklerine geçileceği belirtilmiştir” (İlkokul Programı, 1948, akt. Cemaloğlu, Yıldırım, 2005: 14).

1968 İlkokul Programı’nda 1948’deki ilkokuma yazma öğretimi ile ilgili bölümler aynen korunmuştur. “Programın hedeflerinde 1936, 1948 programıyla benzeşiklik söz konusudur. Temel beceriler olarak “dinleme” becerisi ilkokul programına iki hedefte yer verilmiştir” (Tazebay, Çelenk, 2008: 13).

1981 programında, ilkokuma yazma öğretiminde cümle yönteminin kullanılmasına devam edilmiştir. “1981 programında, 1949 programında olduğu gibi Yazı Programı’na yer verilmiştir. Programda haftada 1 ders saatinin yazma çalışmalarına ayrılması uygun görülmüştür. 1981 programının yazı bölümü 1949 programına göre daha ayrıntılı ve daha düzenlidir” (Kırkkılıç, Akyol, 2007: 10).

2004 yılı Türkçe Programı'nda, ilkokuma yazma öğretiminde cümle yöntemi yerine “Ses Temelli Cümle Yöntemi” kullanılmaya başlanmıştır. Bu yöntem 2005-2006 eğitim öğretim yılından itibaren tüm Türkiye’de uygulanmaktadır.

“Ses Temelli Cümle Yönteminde sesler, dildeki işlevliği ve yazım kolaylığı dikkate alınarak sıralanmış ve gruplanmıştır. Seslerden hareketle kısa sürede cümleye ulaşma, anlamlı kelimelerle çalışma, küçük harflerden başlama, okuma yazmayla birlikte öğretimi esasları benimsenmiştir. Yöntem cümleyi odak noktası olarak almakta bu amaçla sesleri birer araç olarak kullanmaktadır. İlkokuma yazma öğretimine seslerden başlanması bitişik eğik yazı öğretimini desteklemektedir” (Cemaloğlu, Yıldırım, 2005: 16).

2.2.3. İlkokuma ve Yazma Öğretiminin Amaçları, İlkeleri ve Önemi

Eğitimde ileriye dönük amaçların belirlenmesi, amaçlara ulaşma çabası içinde olmayı gerektirir. Değişen şartların yansıtıldığı yeni programda, ilkokuma yazma öğretiminin de yeniden oluştuğunu görmekteyiz. “İlkokuma yazma öğretiminin genel amacı, çocuğa yaşamı boyunca kullanacağı okuma ve yazmanın temel becerilerini kazandırmaktır” (Kavcar, Oğuzkan, Sever, 2005: 27).

“İlkokuma yazma öğretiminin amacı, öğrencinin okula başlamadan önce kazandığı konuşma, dinleme, izleme ve anlama becerilerinden hareket ederek öğrencilere sürekli olarak kullanabilecekleri okuma ve yazma eğitimine ilişkin temel bilgi ve becerileri kazandırmak olarak belirlenebilir” (Cemaloğlu, Yıldırım, 2005: 3). Öğrencilerin gelecek yaşamlarında kullanacakları, anlama, anladığını etkili anlatma, etkili okuryazarlık davranışlarının temelleri ilköğretim birinci sınıfta atılmaktadır.

İlkokuma yazma öğretiminde edinilecek davranışlar gelecek için çok önemlidir. Bu zaman diliminde edinilen okuma ve yazma davranışı bireyin gelecekteki başarısını olumlu ya da olumsuz etkileyebilir. Okuma yazma becerisinin kazandırılmasındaki en önemli etken ise öğretmendir. İlkokuma yazma öğretiminin amaçları sadece okuma yazma yetisi kazandırmakla kalmamalıdır. Bireyin dinleme, anlama gibi diğer iki alanda da yetişmesi gerekmektedir.

İlkokuma yazma öğretiminin genel amaçları şu şekilde sıralayabiliriz:

- “Düzeye uygun olarak hazırlanmış metinleri uygun hızda ve anlamlandırarak okuyabilme,

- Okuduğu ve dinlediği düzeyine uygun metin ve konuşmaları anlayabilme.
- Duygu, düşünce ve izlenimlerini sözlü ve yazılı olarak anlatabilme.
- Çevresiyle etkin bir iletişim kurabilme.
- Kurala uygun ve işlek bir yazı yazabilme.
- Türk dilini öğrenmek ve kullanmaktan zevk alabilme” (Çelenk, 2005: 38).

İlkokuma yazma öğretiminin özel amaçları ve öğrencilere kazandırılmak istenen davranışlar şunlardır:

- “Türkçeyi doğru, etkili kullanmayı sağlayan temel becerileri kazanma, Türk dilini sevmek.
- Diline giren sözcük ve cümleleri doğru olarak yazma.
- Başlıca noktalama işaretlerinden nokta, virgül, soru işareti ile büyük harflerin kullanıldığı yerleri bilme.
- Sözcük dağarcıkları ile sözlü anlatım becerilerini geliştirme ve yazılı anlatıma hazırlanma.
- Diline giren basit sözcük ve cümlelerden başlayarak, sözcük, hece ve harflerin okunuşunu belleme, çabuk ve anlamlı okumayı sağlama.
- Okuma-yazma alışkanlık ve zevkini edinme.
- Toplumda iletişimi sağlayan önemli etkenlerden biri olan okuma-yazmanın temelini davranış olarak kazanma” (Kavcar, Oğuzkan, Sever, 2005: 28).

Kahraman, Kılınç ve Şenol (2004), ilkokuma yazma öğretiminin özel amaçlarını şöyle ifade etmektedirler:

- “Çocuğun okul araç gereçlerini yararlı kullanabilme alışkanlığını,
- Düzenli okunaklı yazı yazmayı, doğru anlaşılır okuma beceri ve alışkanlığını,
- Düzenli bir anlatım ve söyleyiş beceri ve alışkanlığını,
- Sınıfta, okulda ve ailede çalışma ve başarıya istek, beceri ve alışkanlığını,
- Dinleme, izleme ve okuma yazma yoluyla çevresini tanıma ve sevmek duygusunu kazandırmaktır.
- Çocuğun sosyalleşmesini ve çevreye uyumunu sağlamaktır” (Kahraman, Kılınç, Şenol, 2004: 56).

İlkokuma yazma tüm derslerin temelini oluşturur. Okuma, anlama olmadan Türkçe dâhil diğer derslerden de başarılı olmak çok zordur. İlköğretim birinci sınıf, okuma yazma öğretiminin ilk basamağını oluşturur ve bu basamakta istenildiği şekilde atlatılmalıdır. Genel amaçlarda da açıklandığı gibi, öğrencinin Türkçeyi sevmesi büyük

bir öneme sahiptir. İç içe olduğu dilin kurallarını öğrenip ona göre çevresiyle etkili iletişime geçmesi istenmektedir.

Öğrencilerin okul öncesinden sonra hayatta attıkları ikinci adım olan ilköğretim birinci sınıfın, öğrencilerin hayatında çok önemli bir yeri vardır.

“İlköğretim okulu birinci sınıfı öğrenim hayatına yeni başlayan çocukların ilk bilgi ve becerileri kazandığı, öğrenciliğe alıştığı bir çevre olması; ev, okul ve çevre arasında bir köprü kurması bakımından da özel bir önem taşır. Birinci sınıf öğretmeni sadece okuma ve yazma öğretimi yapmamalı, aynı zamanda öğrencilerini eğitim-öğretim yaşantısına uyarlamaya çalışmalı, onlara, istenen eğitsel davranışları da kazandırmalıdır” (Cemaloğlu, Yıldırım, 2005: 2).

İlkokuma yazma öğretiminde verimli olabilmek için dikkat edilmesi gereken ilkeler bulunmaktadır. Değindiğimiz ilkeleri şöyle sıralayabiliriz:

- “Dil, bilgiden çok beceri işidir
- Öğretim çalışmaları önceden plânlanmalıdır.
- Öğretimde yakından uzağa, basitten karmaşığa, somuttan soyuta doğru giden bir yol izlenmelidir.
- Öğretimde görsel ve işitsel araçlar kullanılmalıdır.
- Öğretim, günlük yaşamla ilgi kurularak yapılmalıdır.
- Öğrencilerin derse katılımı sağlanmalıdır.
- Öğretimde bireysel ayrılıklar göz önünde tutulmalıdır.
- Öğrencilerde derse ve konuya karşı ilgi ve istek uyandırılmalıdır” (Kavcar, Oğuzkan, Sever, 2005: 28-29).

İlkokuma yazma öğretiminde öğretmenlerin dikkat edeceği ilkeleri Çelenk (2005), şöyle sıralamıştır:

- “İlkokuma yazma öğretimi Türkçe öğretiminin temelidir.
- Okuma-yazma eylemi aynı zamanda bir düşünme eylemidir.
- İlkokuma ve yazma öğretimi tüm derslerin temelidir.
- İlkokuma yazma öğretiminin amacından haberdar olma çocuğun öğrenmeye etkin katılımında ona yardımcı olur.
- İlkokuma yazma öğretiminde karşılaşılabilecek olası başarısızlık çocuğun akademik benlik tasarımı olumsuz etkiler.
- İlkokuma yazma öğretimi diğer ders ve etkinliklerle de ilişkilendirilmelidir.
- İlkokuma yazma öğretiminde bireysel ayrılıklar dikkate alınmalıdır.

- İlkokuma yazma öğretiminde yakından uzağa, basitten karmaşığa, somuttan soyuta bir yol izlenmelidir.
- İlkokuma yazma öğretimine öğrencilerin etkin katılımı sağlanmalıdır.
- İlkokuma yazma öğretiminde oyundan yararlanma çocuğun içinde bulunduğu yaş özelliğinin bir gerçeğidir.
- İlkokuma yazma öğretiminde plânlı çalışma esastır.
- İlkokuma yazma öğretiminde görsel ve işitsel araçlardan yararlanılmalıdır” (Çelenk, 2005: 40-42).

İçerisinde bulunduğumuz teknolojinin hızla ilerlediği çağda aranan insan tipine uygun eğitim programları geliştirilmektedir. İlkokuma yazma öğretimi de bu değişimden etkilenmektedir. Yukarıda da değinildiği gibi okuduğunu hızlıca anlayan, dilini kullanmaktan büyük zevk alan bireyler yetiştirmek hedeflenmekte bunun için de birtakım ilkelere uyulması gerektiği bilinmektedir.

“Uygar toplumlarda bireyin kendi uğraş alanında ilerlemesi, önemli görevlere gelmesi, gelişmiş bir okuma-yazma becerisine sahip olmasıyla mümkündür” (Çelenk, 2005: 38). Uygar toplumlarda etkin okuma yazma becerisine sahip olan bireyler gerekli bilgi donanımına sahipken, istenilen okuma yazma becerisine sahip olmayan bireyler gerekli bilgi donanımına sahip değildir. Etkin okuma becerisiyle birey kendi donanımını edinecek, etkin yazma becerisiyle de bu bilgilerini paylaşacaktır.

“İlkokuma-yazma öğretimi, öğrenen, öğreten ve toplum açısından önemli bir eğitim etkinliğidir. Bu etkinlik gerek ilköğretim okulunda gerekse daha sonraki öğrenim hayatında öğrenciye gerekli olacak, hatta sadece Türkçe dersinde değil diğer derslerde başarısına yön verecek kuvvetli bir eğitim etkinliğidir” (Keskinkılıç, 2007: 244). Keskinkılıç (2007), ilkokuma ve yazmanın bireyin kendisi dışında toplum için önemini vurgulamaktadır. Okuduğunu çabucak anlayan, üretken bireyler güçlü toplumları oluştururlar.

“Okuma, günümüz dünyasında öğrenmenin en etkin aracıdır” (Çelenk, 2005: 39). Uygar toplumların bir ölçütü okuryazarlık olarak nitelendirilmektedir. Okuma, süregelen dilin anlamlandırılmasıdır. Bu öneminden dolayı, ilkokuma yazma öğretimi bireyin konuştuğu dil ile desteklenmelidir.

“İlkokuma ve yazma eğitiminin yoğun olarak yaşandığı birinci sınıfta, öğrencilerin ana dilini, okuma ve yazmayı tam olarak öğrenmesi gerekir. Öğrenciler de görülen olumlu davranışlar bu dönemde geliştirilmeli, olumsuz davranışlarda bu

dönemde ortadan kaldırılmaya çalışılmalıdır” (Cemaloğlu, Yıldırım, 2005: 4). İlköğretim birinci sınıf, öğrenci ve velilerinin hayatında önemli bir yere sahiptir. Seçilen yanlış bir yöntem ya da ailelerin farklı bir çabayla okuma yazmayı öğretmeye çalışması, geç öğrenmeye neden olabilir.

2.2.4. İlkokuma ve Yazma Öğretiminde Kullanılan Yöntemler

İlkokuma yazma öğretiminde şimdiye kadar farklı yöntemler kullanılmıştır. Kullanılan yöntemlerin o dilin özelliğine uygun olması gerekmektedir. İlkokuma yazmanın sadece okuma yazma öğretmek gibi bir amacı yoktur. Öğretilecek dilin daha etkin ve güzel konuşulması, bireyin toplumla gerekli ilişki içerisinde olması ve sosyalleşmesi gibi birçok amacı bulunmaktadır. Bu amaçları gerçekleştirmek için ilkokuma yazmada kullanılan yöntemler şunlardır:

- a. “Bireşimsel Yöntemler
 1. Harf (alfabe) Yöntemi
 2. Ses (fonetik) Yöntemi
 3. Hece Yöntemi
- b. Çözümleme (analitik) Yöntemler
 1. Kelime Yöntemi
 2. Cümle Yöntemi
 3. Öykü Yöntemi
- c. Karma (eklektik) Yöntemler” (Çelenk, 2005: 50).

2.2.4.1. Bireşimsel Yöntemler

“Bu yöntemde önce harfle öğretilir. Sonra da harflerin sesleri öğretilmek suretiyle okuma yazma öğretimine başlanır. Öğretmen sesli harfleri (ünlüleri) kavratır. Bunların önüne ve arkasına ünsüzler getirilerek heceler seslendirilir. Böylece heceler, sonrada sözcükler öğretilmiş olur” (Kahraman, Kılınc, Şenol, 2004: 57). Bu yöntemle oluşturulan heceler ve sözcüklerden cümleler kurulur. Ardından cümlelerin çözümlenmesi başlar. “Bu yöntemde okuyucunun bütün dikkati hece ve harflere yöneldiği için, anlama, istenen biçimde olmaz” (Kavcar, Oğuzkan, Sever, 2005: 29).

Bireşimsel yöntem; harf yöntemi, ses yöntemi ve hece yöntemi olmak üzere üçe ayrılır.

2.2.4.1.1.Harf Yöntemi (Alfabe Tekniği)

“Harf yöntemi, Greko-Romen uygarlığından, Orta Çağ’ın sonuna kadar bütün dünyada kullanılmış bir yöntemdir. Birçok ülkede XIX. Yüzyılın ortasına kadar –bazen daha fazla- bu yöntemle öğretime devam edildi” (Öz, 1999: 3). Harf yöntemi bütün dünyada, uzun süre kullanılan bir yöntemdir.

“Ülkemizde de harf inkılabına kadar kullanılan Elifba cüzü harf yöntemine göre öğretilmiştir. Latin alfabesinin ilk öğretim yöntemi de harf yöntemidir” (Çelenk, 2005: 51). Dünya’da olduğu gibi Türkiye’de de harf yöntemi uygulamasını uzun süre devam ettirmiştir. Harf inkılabı yapıncaya kadar kullanılan Arap harflerinin öğretimi de harf yöntemine göre olmuştur.

“Bu yöntemle okuma öğretimi şu aşamalı sırayı izlemektedir

- a) Harfleri tanıma
- b) Sessiz harfleri seslilerle heceleme
- c) Üç harften oluşan heceleme
- d) Dört harften oluşan heceleme
- e) Anlamli kelime kurma
- f) Kelimeleri cümle kurma
- g) Metin oluşturma” (Çelenk, 2005: 51).

Bu yöntem ile okuma öğrenebilmek için öncelikle harfleri ezberlemek gerekir. Daha sonra ezberlenen harflerden heceler oluşturulur. Ardından harf sayısı artırılarak heceler oluşturulur. Oluşan hecelerın ya da kelimelerin anlamli olmasına bakılmaz. Öğrenilen kelimelerde kısa cümleler kurulur. Cümleler, sürekli tekrar ile ezberletilir.

“Hemen hemen bütün uzmanların eleştirilerine göre, bu yöntemde ilkokuma dersleri çocuğun hiç ilgisini çekmemekte, sıkıcı, pratik faydası olmayan alıştırmaların sık sık yaptırılması, çocukta okumaya karşı bir isteksizlik uyandırmaktadır. Ayrıca, öğrencilerin harfleri sık sık tekrarlaması, harflerin doğru olarak kullanılmasını da engellemektedir” (Öz, 1999: 3).

Cemaloğlu ve Yıldırım (2005), yöntemin sakıncalarını şöyle belirtmektedirler:

1. “Sessiz harflerin önüne ya da arkasına bir ünsüz harf almadan seslendirilememesi, sessiz harflerin öğrenilme sürecinde sorunların ortaya çıkmasına neden olur. Örneğin; “B” harfi “be” şeklinde öğretilmesine rağmen, “be” olması için “e” harfini alması, öğrencilerde öğrenme güçlüklerine neden olur.
2. Sürekli olarak yapılan anlamsız tekrarlar öğrencileri okuma zevkinden mahrum eder.
3. Öğrenci harften heceye, heceden kelimeye doğru okuma sırasını takip ettiği için bütünü anlayamaz. Okuduğunu anlayabilmesi için defalarca okuması gerekir.
4. Okuma esnasında sesler üzerinde meydana gelen odaklaşma, okumada görme açısının daralmasına, okuma hızının düşmesine, vurgulama ve tonlama sorunlarını doğmasına neden olur.
5. Harflerin sık sık tekrar edilmesi öğrencilerde harflerin doğru olarak telâffuz edilmesini engeller. Aynı zamanda sürekli olarak yapılan tekrarlar öğrencilerin güzel ve düzenli yazı yazmalarına da engel olur.
6. Öğrenci harften heceye, heceden kelimeye doğru okuma sırasını takip ederek okuma ve yazma öğrendiği için hızlı yazamaz ve yazılı anlatım becerileri gelişmez” (Cemaloğlu, Yıldırım, 2005: 82).

2.2.4.1.2. Ses (Fonetik) Yöntemi

Bu yöntem, seslerin adını öğreterek değil, sesin kendisini öğreterek yapılan bir yöntemdir. Ses yönteminin dayandığı ilke şudur; “Bir kelimeyi okumak için harflerin adını değil sesini tanımak gereklidir. Sesler bir kere tanındı mı, öğrenci onlarla hece, kelime ve cümleler kurabilir. Bu yöntem her harfin belirli bir sese karşılık olduğu dillerde çok olumlu sonuçlar vermektedir” (Öz, 1999: 4).

Çelenk’e (2005) göre, ses yöntemi ile okuma öğretiminin aşamaları şunlardır:

1. “Seslerle tanışma
2. Seslerle harfleri eşleştirme
3. Sesleri bütünleştirerek okuma” (Çelenk, 2005: 52-53).

Seslerle tanışmanın en iyi yolu, seslerin doğadaki yansımalarıyla yola çıkmaktır. Doğada bulunan örneklerle sesi öğrenme, daha ilgi çekici olabilir. Doğada bulunan sesin resmide yanına yapılabilir. “Bu yöntemde, önceden belirlenen sıraya göre, ünlülerden ünsüz harflere geçilir ve her ünsüz bir ünlü ile birlikte söylenerek çalışmalar sürdürülür” (Köksal, 2001: 35).

Ses yönteminin faydaları şöyle özetlenebilir:

1. “Ses yönteminde öğrenciler kolayca ses işaretleri yoluyla kelimeleri, kolay öğrenebilir.
2. Bir kelimenin harflerini söylemeyi ve birleştirmeyi bilen bir öğrenci aynı yolla o kelimeyi daha kısa zamanda okuyup yazabilir.
3. Ses yöntemi ile daha hızlı ve kolay okuma ve yazma öğretilir” (Cemaloğlu, Yıldırım, 2005: 83).

Öz’e (1999) göre, bu yöntemin sakıncaları da bulunmaktadır. “Öncelikle, sessiz harfler, ancak seslilerle birlikte doğru olarak söylenebilir; öğrenciler bunları ayrı ayrı telâffuz ederken, araya başka sesler de eklerler; bu yolla tam kelimeler okunacağı zaman bir karışıklık doğar. Kelimelerin tanınması üzerinde fazla durulması metnin anlaşılmasını olumsuz yönde etkilemektedir” (Öz, 1999: 5).

2.2.4.1.3. Hece Yöntemi

Bu yöntemin esas unsuru, hecedir. Önce öğrencilere, heceler tanıtılır. Ardından hecelerden kelimeler, kelimelerden cümleler oluşturularak okuma yazma öğretimi yapılır. “Bu yöntem, İspanyolca, Portekizce, bazı Afrika yerlilerinin dillerine, Japonca gibi basit hece yapısı olan dillere uygundur” (Cemaloğlu, Yıldırım, 2005: 84).

Hece yöntemi ile öğretimin aşamaları şöyledir: “İkişerli ve üçerli hecelerle tanışma. Heceler içinde harf-ses ilişkisini kurma. Öğrendiği hecelerden anlamlı yapılar (kelime, cümle, metin) kurma” (Çelenk, 2005: 53).

Öz (1999), hece yöntemine ilişkin eleştirileri şöyle belirtmektedir:

- a. “Başlangıçta heceler, kelimeler ve cümleler içinde öğretilmeyecek olursa, öğrenciye aşırı bir çaba yükler.
- b. Eğer başlangıçta, tamamen heceye dayanan fazla tablolar kullanılırsa, öğrencinin cümle ve küçük hikâyelere geçmeden önce, okumayla ilgisini kesmesi olasılığı vardır.
- c. Eğer ilkokuma metinleri çok güç ise veya öğrencinin karşılaştığı güçlükler sür’atle artıyorsa, o zaman okuduğu kelimelerin anlamını bilmeden okumaya alışabilir.
- d. Bu yöntem, karışık bir hece yapısı olan veya resimlerle ifade edebilecek bir veya iki heceli kelimeleri az olan bir dil için uygun değildir” (Öz, 1999: 5-6).

2.2.4.2. Çözümsel Yöntemler

Çözümleme, bütünü parçalarına ayırma işidir. Cümleden yola çıkılarak, kelime, kelimedden heceye, heceden harflere doğru gidilerek yapılan okuma yazma öğretimidir. “Bu yöntem, çocuk psikolojisine çok uygundur. Çünkü çocuk, toptan algılama özelliğine sahiptir. Bir şeyi bütün olarak kavrar. Okuma-yazma bu yöntemle öğretildiği zaman, çocuk doğru, hızlı ve anlamlı okuma becerisini daha kolay kazanır” (Kavcar, Oğuzkan, Sever, 2005: 30).

“Eşya, olay ve varlıkların önce bir bütün olarak ele alınıp daha sonra parçalarına ayrılması işlemine analiz/çözümleme denir. Örneğin, doğru ve sağlam cümle kurma yeteneklerini geliştirmek amacıyla, öğrencileri cümlelerin yapısı ve anlamı üzerinde düşündürerek onlara cümlelerin unsurlarını buldurma işi bir analizdir” (Calp, 2003: 103). Çözümleme yöntemi kullanılarak bütünün parçalarının öğrenciler tarafından görülmesi sağlanmaktadır. Böylece öğrencilerin, anlamlı parçalar halinde öğrenmeleri gerçekleşir.

“Yapılan araştırmalara göre göz okurken birtakım sıçramalar ve duraklamalar yapar. Yazıyı okuyabilmek bu sıçramaların az ve çok oluşu ile ilgilidir. İyi bir okurun gözü satır üzerinde düzgün aralıklarla ilerler ve her ilerlemenin sonunda bir miktar duraklar. Ağır okumalarda bu ilerlemenin miktarı hem azdır hem de göz zaman zaman geriye dönüş yapar ve orada bir miktar kalır. Bu durumu dikkate alan eğitimciler, ilkokuma-yazma öğrenimine çözümleme yöntemine yönelmişlerdir” (Çelenk, 2005: 55).

Çözümleme yöntemine göre ilkokuma yazma öğretiminde belirli aşamalar 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, Kılınç, Şenol, 2004: 59).

Çözümleme yönteminin uygulanmasında birtakım sorunlarla karşılaşmaktadır. Çelenk’e (2005) göre, karşılaşılan sorunlar:

1. “İlkokuma yazma programındaki belirsizlik
2. Çözümleme yönteminin zaman alıcı özelliği
3. Öğretmenin yetersiz eğitimi
4. Okullarda araç gereç eksikliği” (Çelenk, 2005: 58-59).

Çözümsel yöntemler; kelime yöntemi, cümle yöntemi, öykü yöntemi olarak üçe ayrılır.

2.2.4.2.1. Kelime (Sözcük) Yöntemi

Bu yönteme herkesin bildiği anlamlı, basit kelimelerden başlanır. “Öğretilen bu sözcükler cümle içinde kullanılırlar. Her sözcüğün öğrencilerin hatırlayabileceği şekli olduğu kabul edilir. Yeni sözcüklerin yanına resimleri konularak öğretilir. Bu yöntemde öğrencinin dikkati “hece, harf” gibi sözcük ayrıntılarına çekilir. Yeni sözcüklerin anlaşılabilmesi için bireşim ve çözümleme yöntemlerinden yararlanılır” (Köksal, 2001: 36).

Kelimeler dilin seslerini içerdiğinden, okumayı öğrenme kısa zamanda gerçekleşir. Bu yöntem ile dilin bütün seslerini kısa bir süre içerisinde öğrenciler görmektedirler. “Temel kelimeler yöntemi denilen yöntem, kelime yönteminin bir adaptasyonudur; ilkokuma alıştırmalarında, dilin bütün temel seslerini içine alan birtakım yeni kelimeler vardır. Bu sistem öğrencinin bütün ses öğelerini çok kısa zamanda kavramasını sağlar” (Öz, 1999: 6).

Cemaloğlu ve Yıldırım (2005), kelime yönteminin sakıncalarını şu şekilde belirtmektedirler:

1. “Sürekli yapılan tekrarlar öğrencilerin okuma ve yazma öğretiminden soğumasına neden olur.
2. Sözcük üzerinde aşırı derecede yoğunlaşma cümlenin anlaşılmasını engeller.
3. Öğrenciler hızlı ve anlamlı okuma becerisini geç kazanır.
4. Öğrenciler sözcükleri “kök” halinde öğrendikleri için sözcüklere yapılan ekleri, öğrenmede zorluklar yaşarır” (Cemaloğlu, Yıldırım, 2005: 86-87).

2.2.4.2.2. Cümle Yöntemi

Bu yöntemde çalışmalara anlamlı, basit cümlelerden başlanır. Cümle yönteminde hazırlık çalışmalarının ardından cümlelerin öğretimi ile ilkokuma yazma çalışmalarına başlanır. “Cümle, basit bir takım ses ve sözcüklerden oluşmamaktadır; anlamı olan ve yargı bildiren dil birimidir. Nasıl ki sözcük, sadece seslerin ve harf adlarının bir bütünü değilse, cümle de ses ve sözcük ifadelerinden farklı bir şeydir” (Köksal, 2001: 37).

“Cümle yönteminde okuma yazmaya çocuk için anlam içeren cümlelerden başlanır. Cümleler zaman içerisinde, kelimelere, kelimeler hecelere, heceler seslere (harflere) ayrılarak harflerin sesi sezdirilmeye çalışılır. Daha sonra da elde edilen seslerden yeni heceler, hecelerden kelimeler, kelimelerden de cümle ve metinler oluşturularak okuma yazma öğretimi gerçekleştirilmeye çalışılır” (Çelenk, 2005: 56).

Cümle yönteminin birçok faydası vardır. “Bilgi edinme sürecinin genel anlayışına uygundur. Metinlerin anlaşılması üzerine ısrarla durulmalıdır; böylece öğrenciye anlayacağı bir şekilde okuma alışkanlığını kazandırır ve okuma zevki aşılır. Yöntem, çocukta söylenişini bildiği kelimeleri hecelere ayırmasına yardım etmek suretiyle, kelimeleri doğru olarak tanıma yeteneğini geliştirir” (Öz, 1999: 8). Bu yöntem, öğrencilerin tam olarak cümleleri anlamadan okudukları yönünde eleştiri almaktadır. Belirlenen cümleler üzerinden yapılan bir öğretim olmasından dolayı dar bir kalıp içerisinde düşünülmektedir. “Bu yöntemde öğrenciler, cümleleri anlamadan ezberle okuyup yazmaktadır. Bu yüzden mekanik bir okuma yazma gerçekleşmektedir. Cümle çözümleme yönteminin yalın ve dar bir öğrenme yöntemi olduğu söylenebilir” (Kahraman, Kılınç, Şenol, 2004: 58).

Bu yöntemin evreleri şunlardır:

- a. “Cümleyi tanıma
- b. Cümleyi çözümleme ve kelimeyi tanıma
- c. Kelimeyi çözümleme ve heceyi tanıma
- d. Sesleri tanıma
- e. Serbest metne geçiş” (Çelenk, 2005: 56-58).

Çeşitli araştırmalarla cümle yönteminin yetersizlikleri şöyle belirlenmiştir:

- “Okuma-yazma öğretimi ortalama 40 cümle ve 120 kelime ile yürütülmektedir.
- Cümleler sırasıyla kelimelere, hecelere ve harflere ayrılmaktadır. Her aşamada elde edilen öğelerle yeni kelime ve cümleler üretilmelidir. Bu sıra çok iyi izlenmelidir.
- Öğrencilere aynı anda analiz ve sentez öğretilmektedir. Bu durum öğrencinin süreci karıştırmasına neden olmaktadır.
- Kelimeler bölündüğünde ortaya çıkan hecelerin işlek olmaması, yeni kelime ve cümle oluşturmayı zorlaştırmaktadır. (Emel-mel, Işık-şık, ılık-lık, İpek-pek, Ömer-mer, mısır-sır, vb. gibi)
- Okula yeni başlayan öğrencilerin dikkat genişliği (birden fazla konu yada nesneyi aynı anda algılayabilme ve hatırlayabilme becerisi), 3-4 harfli bir kelimeyi öğrenecek düzeyde olduğundan, öğrenciler “Işık ılık süt iç.” gibi verilen bir fiş cümlesinin tamamını öğrenememektedirler. Fiş cümlelerinin ilk kelimelerini öğrenmekte diğerlerini ezberlemek zorunda kalmaktadırlar. Dolayısıyla bu yöntem çocukları okula başladıkları ilk günden ezbere alıştırmaktadır.
- Bu yöntemle yeni kelime ve cümle oluşturma sınırlı olduğundan öğrenciler hep benzer cümleleri okuyup yazmaktadırlar. Aynı cümlelerin sürekli tekrar edilmesi, defalarca okunup yazılması, öğrencilerin hem ezberlemesine hem de monoton tekrarlar yapmasına neden olmaktadır. Bu durum giderek konuşmaya ve yazmaya da yansımaktadır.
- Cümle öğretilirken cümlenin anlamı öğretilmektedir. Cümlelerin kelimelere ve hecelere bölünmesi sürecinde anlam ikinci sırada kalmakta ve anlamsız çok sayıda hece ile çalışma yapılmaktadır. Dolayısıyla anlama düzeyinde gelişme geç olmaktadır.
- Öğrencilerin çoğu okula harfleri öğrenerek gelmektedir. (Cep telefonu, bilgisayar, televizyon, vb.) Bu durum cümle yöntemini zorlaştırmaktadır.
- Belirli ve kalıplaşmış cümlelerle öğretimin yapılması öğrencinin yaratıcılığına ve aktif olmasına engel olmaktadır” (Güneş, 2005: 55).

2.2.4.2.3. Öykü Yöntemi

Bu yöntemde, öğrencilere daha önceden hazırlanmış bir masal, öykü ile ilkokuma yazmaya başlandığı görülmektedir. “Öykü yöntemi, çözümleme bireşim yöntemi mantığına uygun olarak uygulanan en gelişmiş yöntemdir. Okuma yazma öğretimine kısa öykü ya da metinlerle başlanan bu yöntemde, “çözümleme bireşim yöntemi”nin tüm aşamaları uygulanmaktadır” (Köksal, 2001: 37). Belirlenen öykü önce

çocuklara anlatılır. İzleme veya dinleme imkânı varsa bundan da faydalanılır. Bölüm bölüm okumaya geçilir. Ardından öykünün kısa cümlelerden oluşan bölümünden çözümlenmeye başlanır.

“Çözümleme tekniğinin en geniş ölçekte bir uygulamasıdır. Bu yaklaşımda, çocuklar için daha ilginç olduğu için okuma yazmanın öğretimine bir masal ya da öyküden başlanmasının daha uygun olacağı düşüncesinden hareket edilir” (Çelenk, 2005: 55). Bu yöntemin çocukların ilgisini daha çok çektiği düşünülebilir. O yaş grubunun, oyunu, hikâye ve masalı sevdikleri bilindiğinden onların ihtiyaçlarından hareket edilmektedir.

Cümleler metni oluşturan yapılardır. Ancak birden fazla cümle bir araya gelerek metnin anlamını oluşturmaktadır. “İlkokuma yazma öğretimine, cümlelerle değil, cümleleri de içine alan, yer, zaman, olay, kişi ve ana düşünce belirten ve çocuğun seviyesine uygun metinlerle başlanmalıdır. Bu sayede çocuklar bir olayın yerini, zamanını, sebebini ve sonuçlarını öğrenebilirler” (Kahraman, Kılınc, Şenol, 2004: 58).

“Bu yöntemle okuma yazma öğretiminin okuduğunu anlama düzeyini artırdığı savunulmaktadır. Öykü ve cümle yönteminin çocukların toptan algılama özelliklerine uyduğu ve bu nedenle çocuk psikolojisine uygun olduğu, yöntemlerin savunulmasında öne çıkan görüşlerdir” (Çelenk, 2005: 56). Bu yöntem, okumaya karşı ilgiyi artırır. İlgisi artan öğrencinin de öğrenmesi kolaylaşır.

Köksal’a (2001) göre, yöntemin etkili ve verimli kullanılmasını engelleyen nedenler bulunmaktadır. “Araç gereç yetersizliği, düzeye uygun öykü bulma güçlüğü, birinci sınıf okutan öğretmenlerin niteliği (yönteme yatkınlık, deneyim), sınıfların kalabalık oluşu” (Köksal, 2001: 38).

2.2.4.3. Karma Yöntem

“Bu yaklaşım bireşimsel yöntemlerin sakıncalarından kaçınmak çözümlenme yöntemlerinin uygulamadaki güçlüğü gidermek amacıyla daha çok uygulamadaki öğretmenlerin geliştirdiği bir ara öğretim yoludur” (Çelenk, 2005: 59). Karma yöntem, çözümlenme yöntemi ile birleşim yönteminin içi içe geçtiği bir yöntemdir.

“Yetişkinlerin okuma yazma öğretiminde yaygın olarak kullanıldığı söylenen bu yöntemle, öğrencilere daha az zamanda okuma yazma öğretilmek hedeflenmektedir.

Çözümleme ve bireşim yöntemlerinin birlikte kullanıldığı, kimi zaman diğer yöntemlere de yer verilen bu yöntemin iç tutarlılığı yoktur” (Köksal, 2001: 38). Öğretmenler meslekî bilgileri ve tecrübelerine göre bu yöntemi kullanabilirler.

Karma yöntemin faydaları şunlardır:

1. “Öğrenciler daha kısa zamanda ilkokuma ve yazma öğrenirler.
2. Birleştirme yönteminde ileri sürülen sakıncaları ortadan kaldırır.
3. Yetişkinlere okuma ve yazma öğretiminde etkilidir” (Cemaloğlu, Yıldırım, 2005: 88).

Bu yöntemle okumanın kısa sürede öğretilmesine rağmen kısa ve anlamlı okumanın gerçekleştirildiği pek söylenemez. “Bu yöntemin sakıncası çocuğu bir alıcı makine gibi düşünmesi ve ona göre düzenlenmiş olmasıdır. Bu yöntem zaman darlığı veya özel durumlarda uygulanmalıdır” (Kahraman, Kılınç, Şenol, 2004: 57).

2.2.5. Günümüzde Türkiye’de Uygulanan İlkokuma Yazma Öğretimi

Millî Eğitim Bakanlığı tarafından 2004 yılında pilot uygulaması yapılan Ses Temelli Cümle Yöntemi, 2005 - 2006 eğitim öğretim yılından itibaren tüm yurttan uygulanmaya başlanmıştır.

2.2.5.1. Ses Temelli Cümle Yöntemi

Ses Temelli Cümle Yöntemi, değişen Türkçe programına uygun olarak geliştirilmiştir. “Ses Temelli Cümle Yöntemi, her aşamasında öğrencilerin zihinsel becerilerini kullanmalarını, keşfetmelerini, üretmelerini sağlayan etkinlikleri içermektedir. Ezberleme, ezberlediğini hatırlamaya dayalı çalışmalardan farklı olarak tahmin etme, anlamlandırma, bireşim, çözümleme, sorun çözme, karar verme gibi zihinsel beceriler geliştirilmektedir” (Cemaloğlu, Yıldırım, 2005: 97). Ses Temelli Cümle Yöntemi’ne seslerden başlanır. Seslerin bir araya gelmesiyle heceleri hecelerden kelimeleri, kelimelerden cümlelere uzanan bir sıralama takip edilir.

2.2.5.2. Ses Temelli Cümle Yönteminin Aşamaları ve Özellikleri

Ses Temelli Cümle Yöntemi’ne göre ilkokuma yazma öğretiminin aşamaları aşağıda verilmiştir:

1. “İlk okuma-yazmaya hazırlık
2. İlk okuma-yazmaya başlama ve ilerleme
 - Sesi hissetme ve tanıma
 - Sesi okuma ve yazma
 - Sesten heceler, hecelerden kelimeler, kelimelerden cümleler oluşturma
 - Metin oluşturma
3. Okuryazarlığa ulaşma” (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2005: 255).

Hazırlanan 2004 programı ilkokuma yazma çalışmalarında; dinleme, konuşma, okuma, yazma ve görsel okuma, görsel sunu birlikte ele alınmaktadır. Yazma öğretimi ise bitişik eğik yazı ile yapılmaktadır.

Ses Temelli Cümle Yöntemi'nin özellikleri şöyle sıralanabilir:

- “Ses Temelli Cümle Yöntemi'nde ilk okuma-yazma öğretimi, dinleme, konuşma becerilerinden kopuk, sadece okuma-yazma becerilerini geliştirme olarak değil; Türkçe öğretiminin beş öğrenme alanı ile birlikte yürütülmektedir.
- İlk okuma-yazma öğretimine seslerle başlanması, seslerin birleştirilmesi ile anlamlı heceler, kelimeler oluşturulması ve cümlelere ulaşılması öğrencinin, bilgileri yapılandırmasını kolaylaştırmaktadır. Ses Temelli Cümle Yöntemi, bu yönüyle yapılandırıcı öğrenme yaklaşımına uygundur.
- Bu yöntem; tek tip, belirli kalıplara sıkıştırılmış ve belirli sayıdaki cümlelerle ilk okuma-yazma öğretimi yerine; çokluluğa ve çeşitliliğe ağırlık vermektedir. Bu nedenle ilk okuma-yazma, öğretim sürecinde öğrencilerin çok sayıda ve çeşitli hece, kelime, cümlelerle, okuma-yazma öğrenmelerini gerekli kılmaktadır.
- Öğrencilere sunulan zengin içerik, onların temel düşünme becerilerini, yaratıcılıklarını ve zekâ alanlarının gelişimine katkı sağlamaktadır.
- Okuma-yazma öğretiminde ilerleme, kolaydan zora doğru belirli bir sıra içinde yürütülmektedir.
- İlk okuma-yazma öğrenmeye yeni başlayan öğrencinin dikkat düzeyine uygun bir yöntemdir. Ses Temelli Cümle Yöntemi öğrenme-öğretme sürecinde öğrencinin dikkat düzeyinin gelişimine katkıda bulunmaktadır.
- Yöntemin bir gereği olarak ilk okuma-yazma öğretiminde ses, harf, hece, kelime, cümle ve metin oluşturma sırası izlenmektedir. Bu süreç, öğrencinin cümle kurma ve metin oluşturma becerilerinin gelişimine katkı sağlamaktadır.

- Öğrenciler hece, kelime, cümle ve metin oluşturma sürecine bizzat katıldıklarından bu yöntem öğrencilerin yaratıcılığını geliştirici olmaktadır.
- Bu yöntemle ilk okuma-yazma öğretiminde, çok sayıda hece, kelime, cümle ve metinlerle çalışılmaktadır. Bu durum öğrencilerin cümleleri ezberlemesini engellemekte; tam tersine, cümleyi anlayarak öğrenmesini gerektirmektedir. Böylece öğrencilerin anlama düzeyleri gelişmektedir.
- Türkçede her harf bir sesi karşıladığından bu yöntem Türkçenin ses yapısına uygundur.
- Öğrencilerin duyduğu ve çıkardığı seslerin bilincine varması sağlanmakta; öğrencilerin dil gelişimine (doğru telâffuz, akıcılık, sesleri ayırt etme vb.) katkıda bulunmaktadır.
- Öğrencilerin bütün sesleri öğrenmesi, yazma sürecinde kelimeleri doğru yazmalarını kolaylaştırmaktadır.
- Öğrenciler yazı ile konuşma arasındaki benzerlikleri görmekte, yazının harflerin birleştirilmesiyle konuşmanın ise seslerin birleştirilmesiyle yapıldığını anlamaktadır.
- Öğrencilerin sözlü dilden yazılı dile geçmesini kolaylaştırmaktadır.
- Öğrencilerin ilk okuma-yazmayı öğrenme sürecinde bireysel, zihinsel ve sosyal gelişimlerine katkı sağlamaktır” (MEB, 2005: 253-254).

İlkokuma yazma öğretimi sürecinde dikkat edilcek ilkeler şunlardır:

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

•Çalışma kitaplarındaki yer alan etkinlikleri yapma” (MEB, 2005: 255).

2.2.6. Bitişik Eğik Yazı

“Eski medeniyetlerde olduğu gibi okullarda sadece yazı öğretmek amaçlanmamaktadır. Ancak bilgiye ulaşmanın veya bilgiyi tutmanın yollarından biridir yazmak ve tabii ki el ile yazmak. Bu sebeple el yazısını öğrenmek hem zihni ve hem bedeni beceri gerektirir” (Yıldız, 2008: 101). Yazı yazmak için gerekli beceri ilköğretim birinci sınıfta okuma eğitimiyle birlikte verilir.

Bitişik eğik yazı, düşüncenin akışını bozmayacak niteliktedir. Düz yazıdaki gibi harflerde durup tekrar başlama olmadığından düşünce akışıyla, parmağın kâğıtta kayması bir olmaktadır. “Bitişik eğik yazıdaki süreklilik ve hız, düşüncenin hızı ile birleşmekte ve birbirinin gelişimini desteklemektedir” (Güneş, 2006: 17). Bitişik eğik yazıdaki, düşüncenin kesintisiz aktarımı çocuğun kendini daha iyi ifade edebilmesini de sağlar.

“Resmi olarak ilk okuma yazma öğretimi ilköğretimin birinci sınıfında başlasa da artık herkes biliyor ki pek çok çocuk harfleri, şekilleri, sembolleri, rakamları hatta okuma yazmayı daha öncesinden öğreniyor” (Yıldız, 2008: 101). Dik temel yazı, keskin hatlarla çizilip, kısa kalem hareketlerine uygun yazı olmasından dolayı, aileler genellikle okul öncesinde bu yazı türünü tercih edip, öğretmeye çalışmaları bitişik eğik yazıya geçişlerde sıkıntılara neden olmaktadır. Bu durum, öğretmenin işini öğretim yaparken zorlaştırıp, bu eskiden kalma alışkanlıklar nedeniyle öğretimin yavaşlamasına neden olabilmektedir. Bu nedenle aile özellikle okul öncesinde, dik temel yazı çalışmalarından kaçınıp, okuma yazma çalışmalarını ilköğretim birinci sınıfa bırakmalıdır. Dik temel yazıdan eğik yazıya geçişte yaşanan bu süreçteki zorluklar öğretime engel olarak görülmemelidir.

“Bitişik eğik yazı; harflerin birbirine bağlanarak heceler, hecelerin de birbirine bağlanarak kelimelerin oluşturduğu bir yazıdır. Öğrenci yazı yazarken sürekli olarak bağlantılar yapmakta ve bunu giderek alışkanlık hâline getirmektedir. Bu durum öğrencinin yazının bütün bağlantıları ve ayrıntıları üzerinde düşünmesini sağlamaktadır. Böylece bitişik eğik yazı ile öğrenci bağlantılı ve ayrıntılı düşünmeyi öğrenmekte ve geliştirmektedir. Bu süreç öğrencinin bilgiler ve anlamlar

arasında da bağlantı yapmasını kolaylaştırmaktadır” (Güneş, 2006: 17-18).

Bitişik eğik yazı ile yazmanın birçok avantajı bulunmaktadır. Bu avantajlar ve bitişik eğik yazı kullanma gerekçeleri aşağıda belirtilmektedir:

1. “İlk okuma-yazma öğrenmeye başlayan öğrencilerin, kalemi ellerine ilk aldıklarında eğik ve dairesel çizgiler çizdikleri gözlenmektedir. Bu durum öğrencilerin bitişik eğik yazıya geçişini kolaylaştırmaktadır.
2. Öğrenciler anatomik yapıları gereği kalemi eğik olarak tutmaktadır.
3. Bitişik eğik yazının akıcı ve kesintisiz olması, soldan sağa doğru yazı yönünü desteklemektedir.
4. Bitişik eğik yazı, geri dönüşlere izin vermemektedir. Bu durum yazının akıcı ve doğru yönde gelişimini sağlamaktadır.
5. Bitişik eğik yazı, harflerin doğru yazımını desteklediğinde harflerin yazılış yönlerinin karıştırılması sorununun ortaya çıkmasını önlemektedir.
6. Bitişik eğik yazıdaki süreklilik, düşündeki süreklilik ile örtüşmekte ve birbirini desteklemektedir. Böylece yazıda kazanılan bu akıcılık okuma becerisine de yansımaktadır.
7. Dik temel harflerin ardından bitişik eğik yazı harfleri ile yazmaya başlayan öğrenciler bitişik eğik yazıya geçişte güçlük çekmektedirler. Bu nedenle ilk okuma-yazma öğretimine bitişik eğik yazı ile başlanmalıdır.
8. Yapılan araştırmalar, öğrencilerin bitişik eğik yazı harflerini yazmada bir problemle karşılaşmadıklarını ve bu yazı türünden zevk aldıklarını göstermektedir.
9. Bitişik eğik yazının estetik görünümü, öğrencilerin estetik bir bakış açısı geliştirmelerine yardımcı olduğundan, onların sanatsal gelişimlerine katkıda bulunmaktadır. Bitişik eğik yazı öğretimi ile resim ve müzik derslerinin öğretimleri arasında ilişki bulunmaktadır.
10. Bitişik eğik yazı alışkanlığı, öğrencilerin diğer yazı karakterleriyle yazılmış metinleri okumalarında problem çıkarmamaktadır. Öğrencilerin, değişik stillerde yazılmış harfleri tanımakta ve okumakta güçlük çekmediklerini deneysel çalışmalarla ispatlanmıştır.
11. Bitişik eğik yazı, sentez yöntemine uygun olduğundan Ses Temelli Cümle Yöntemi ile ilk okuma-yazma öğrenme sürecini kolaylaştırmaktadır” (MEB, 2005: 256).

2.3. Türkçenin Yeterince Etkin ve Güzel Konuşulmadığı Yerlerde İlkokuma ve Yazma Öğretiminde Başarıyı Etkileyen Faktörler

“İlkokuma-yazma, öğrencinin okulda öğreneceği en temel becerilerden biridir. Çocuğun bütün okul yaşamı ve başarısı, öncelikle, okuma-yazmada göstereceği başarıya bağlıdır. Okuma-yazmada yeteri kadar beceri ve alışkanlık kazanamamış kimselerin yaşamı çok sıkıntılı geçer” (Binbaşoğlu, 2004: 1). Okuma yazma hayatın tüm alanlarında yer almaktadır. Bu nedenle bu dönemin sıkıntısız atlatılması gerekmektedir.

“İlköğretim okulu öğrencilerinin başarısı, birinci sınıfta yapılan ilk okuma yazma öğretiminin başarısına bağlıdır. İlk okuma yazma öğretiminde karşılaşılan sorunların neden olduğu başarısızlık daha sonraki yıllardaki başarısızlığı doğuracaktır. Çünkü okuma, günümüz dünyasında öğrenmenin en etkin aracıdır” (Adıgüzel, Karacabey, 2010: 122). Okumanın bu denli önemli olduğu günümüz şartlarında, iyi bir okuryazar yetiştirebilmek için ilkokuma yazma öğretiminin, daha etkili olması gerekmektedir.

“İlk okuma yazma eğitimi çocuğun okuduğunu anlaması, anladıklarından çıkarım yapması, çıkarımlarını transfer ederek yeni bilgilere ulaşması ve bilgi üretebilmesi açısından büyük önem taşımaktadır. Bu eğitim, çocuğun iyi bir meslek edinmesinde, kültürel kimliğini kazanmasında, bilinçli anne baba olmasında, sorumluluklarını bilen bir vatandaş olarak yetişmesinde, kısaca tüm hayatında etkilidir” (Tosunoğlu, Aköz, Katrancı, 2009: 68).

Bu araştırmada birinci sınıfı başarıyla geçen çocuğun hayata daha kolay uyum sağladığı görülmektedir. Kendisini rahatça ifade eden, okuduğunu anlayabilen, düşüncesini duraksamadan aktarabilen bireyler, başarılı bir ilkokuma yazma eğitimi alanlardır. “İlk okuma yazma eğitim sürecinde başarılı olamayan veya öğrenmesini zorlaştıracak etkinliklerle karşılaşan çocuğun okula, derslere ve eğitime karşı olumsuz bir düşünceye sahip olacağı kesindir” (Topak, Güvendi, 2007, akt. Tosunoğlu, Aköz, Katrancı, 2009: 69).

İlkokuma yazma öğretimini etkileyen unsurlar; öğrenci, aile ve çevre, okul, Türkçe programı, öğretmen yeterlilikleri ve okul öncesi eğitim. Sırasıyla bunları inceleyelim:

2.3.1. Öğrenci

“Çocuğun okula başlaması, onun öğrenim yaşamının en önemli bir olayıdır. Bu, çocuğun yeter derece bir olgunlukta bulunmasını gerektirir. Bu olgunluğa ulaşmış olan kişinin ilköğrenim yaşamı daha başarılı geçeceği gibi, daha sonraki öğrenim yaşamları da genellikle başarılı geçer” (Binbaşoğlu, 2004: 2). İlkokuma yazma öğretimine birinci derecede muhatap olan öğrencinin birtakım gelişimsel özellikleri bu süreci etkilemektedir.

İlköğretim birinci sınıf çocuğunun gelişimsel özellikleri aşağıdaki gibi dört ana başlık altında incelenebilir:

1. Fiziksel gelişim
2. Bilişsel gelişim
3. Ahlak gelişimi
4. Kişilik gelişimi

2.3.1.1. Fiziksel Gelişim

“Oyun çağına göre büyüme hızında bir azalma görülür. Büyük kaslar epeyce gelişmiştir. Daha çok bacakları ve kasları uzar. Büyük kaslar ve eklemler arasında eşgüdüm kurulmuş sayılır. Küçük kaslar yeni yeni gelişmektedir. Onun için çocuktan ince, küçük hareketler yapılması beklenmemelidir” (Nas, 2004: 2). Çocuğun okul çağında, önceki dönemlere nazaran gelişmesinde bir yavaşlama gözükür.

“Bu dönem çocuğu uzağı yakından daha iyi görmekteirler. Bunun için bazı öğrenciler ilkokuma yazmaya hazır halde bulunmayabilirler. Okuma-yazma becerilerinin kazandırılması sırasında, kitap yazılarının puntolarının yaşa uygun bir biçimde olmasının, oturuşu düzenleme ve gözleri koruma yönünden önemi fazladır” (Keskinkılıç, 2005: 33). Uzağı yakından daha iyi görmelerinden dolayı kimi çocuklar ilkokuma yazmaya hazır değillerdler. İlkokuma esnasında çocuğun sahip oldukları kitaplar büyük puntolarla yazılmalıdır. Çocuk, deftere yazma büyüklüğünü kendi el göz koordinasyonu ile ayarlamaktadır.

Bu dönem çocuğunun gelişimsel özelliklerinden biri de çok hareketli olmasıdır. Oturduğu yerde fazla bir süre oturarak kalamaz, hep birşeyler yapmak ister. “Koşma, atlama, zıplama ve tırmanma içeren oyunlardan hoşlanır. Bu çocuklar okulöncesi

yıllarda olduğu gibi yorulduklarının farkına varmadan çok fazla enerji sarf ederek hareket ederler. Öğretmenler, öğrencilerini, çok iyi gözlemeli, onların hoşlanabileceği aktiviteler düzenlemeli, ancak dinlendirici etkinliklere de yer vermelidir” (Ünüvar, 2002: 4).

Çocuğun incelik gerektiren işlerde ortaya çıkardığı sonuçlar kaba saba olur. “Gelişen kasların alıştırmaya gereksinmesi olduğundan, çocuğun bol bol (özellikle açık havada) oynaması sağlanmalıdır. Böylesi etkinlikler çocuğun gelişmesine katkıda bulunur. Yineleyelim, çocuk hareket varlığıdır, ondan sessizce oturması beklenemez” (Nas, 2004: 3). İlkokuma yazma öğretiminde çocuğun hareket edebileceği etkinliklerle, bir ders süresi bitirilmelidir. Yerinde sürekli oturtulmaya çalışılan çocuklar bir süre sıkılmaya, kendilerine başka eğlenceler bulmaya başlarlar.

Bu dönemde beslenme de önemli bir konudur. Aşırı fiziksel etkinlik gösterdiklerinden bunu karşılayan iyi bir beslenme programı yapılmalıdır. Ayrıca beslenmenin, çocuğun okul başarısı üzerinde etkisi büyüktür. “İlköğretim çocuğu ve ailesi beslenme yönünden okul aile birliği toplantılarında aydınlatılmaya çalışılmalı, bu toplantılarda gizli açlık yönünden, besin değeri yüksek ve daha az maliyetli olan besinlerle dengeli beslenme yönünden ailelere bir beslenme uzmanı tarafından bazı bilgilerin verilmesi sağlanmalıdır” (Keskinkılıç, 2005: 34).

2.3.1.2. Bilişsel Gelişim

“Bireyin, çevresindeki dünyayı anlama ve öğrenmesini sağlayan aktif zihinsel faaliyetlerdeki gelişimine ‘bilişsel gelişim’ adı verilmektedir” (Senemoğlu, 2007: 32).

Piaget’e göre 7-11 yaş arasındaki çocuk somut işlemler dönemindedir. Bu dönem çocuğu somut yaşantıları yardımıyla öğrenir. “Okula başlama yaşında, çocukta zihinsel yönden oldukça önemli değişiklikler görülür. Çocuk, hayal dünyasından gerçekler dünyasına girmeye başlar. Bunun sonucu olarak, hayal kurma davranışları azalır. “Neden? Niçin?, Nasıl” gibi sorular sorar” (Binbaşoğlu, 2004: 4).

“İlköğretimde okuma, yazma ve aritmetikle ilgili üç temel becerinin kazanılması” bu dönem çocuğunun başarması gereken en önemli gelişim görevidir. Bu gelişim görevinin başarılmasında ilköğretim birinci devresi kritik yıllardır” (Keskinkılıç, 2005: 35). İlköğretimde kazanılması gereken bu önemli becerilerin,

istenilen düzeye gelebilmesi için öğrencilerin okula hazırbulunuşluk düzeyi yüksek bir şekilde gelmelerinin etkisi büyüktür. Tosunoğlu, Aköz ve Katrancı'nın (2009) yapmış oldukları araştırmada hazırbulunuşluğun okuma yazmada başarıyı etkileyen önemli bir faktör olduğu belirtilmektedir.

“Cisimlerin sayısına ilişkin korunum (biçimi değişse de miktarını koruma) ve dönüşüklük (eşitliğin bozulmadığını önceki duruma dönüştürerek kanıtlama) kavramları 6-7 yaşlarında oluşur. Yine 7-8 yaşlarında cisimlerin uzunluğu ve miktarına ilişkin korunum ve dönüşüklük kavramları oluşur” (Nas, 2004: 11). Çocuğun içinde bulunduğu bu bilişsel gelişim şartlarına göre eğitim etkinlikleri düzenlenmelidir. Özellikle somut örneklerden yola çıkılarak öğrencilerinin bu gelişimleri desteklenmelidir.

“Çocuk ilköğretime geldiğinde mantıki bir düşünceden yoksundur. Çocukta henüz somut düşünme tarzı hâkimdir. Öğrenme için uyarıcıların çok kısıtlı olduğu çevreden gelen çocuk, zihinsel gelişim yönünden henüz sezgisel düşünme içindedir. Korunum ilkesi ile ilgili hala bazı sorunların bulunması doğaldır” (Keskinkılıç, 2005: 35). “Bu dönemdeki çocuklar yaparak yaşayarak öğrenirler. Düzenlenecek öğrenme yaşantılarının, çocuğun duyu organlarını harekete geçirecek türden olması gerekir. Bu dönemde çocukların kelime dağarcıkları hızla gelişir. İlgileri kısa sürelidir. Dikkatlerini uzun süre bir etkinliğe veremezler” (Ünüvar, 2002: 5). Bundan dolayı yapılacak etkinliklerde öğretmenin bu durumu göz önüne alması ve ders saatini çeşitli etkinliklerle süslemelidir.

2.3.1.3. Ahlak Gelişimi

“İlköğretime yeni başlayan çocuk ana-baba otoritesi yanında yeni bir otorite olan öğretmenle tanışacak, onun isteklerine uyum sağlamak zorunda kalacaktır. İlköğretimin ilk yıllarında ana-baba beğenisi yanında öğretmen beğenisi gittikçe önem kazanmaya başlamaktadır” (Keskinkılıç, 2005: 38). Çocuğun anne babası dışında, yeni kural koyucuların varlığını kabul etmesi uzun sürebilir. Kurallara hemen uyamazlar. Çocuklar ailede ve okulda beğenileri kaybetmemek ve gözde bir çocuk olabilmek için kurallara uyma davranışını gösterirler.

“Bu yaşlardaki çocuklar kurallara uymada sık sık tutarsızlık gösterirler. Ancak kuralların yüksek bir otorite tarafından konduğunu ve asla değiştirilemez olduğunu düşünürler.

Hatta oyunlarındaki bazı kuralların oyuncuların ortak kararı ile değiştirilebileceğini anlayamazlar. Konulmuş olan oyun kuralları aynen uygulanır. Kurallara uymayanların otomatik olarak cezalandırılması gerektiğini düşünürler. Davranışın gerisindeki neden onlar için önemli değildir” (Ünüvar, 2002: 6).

Okula başlayan bir öğrenciden, toplumsal kurallara uymak için bazı davranışların oluşması beklenmektedir. Bu davranışların oluşmasıyla çocuğun topluma uyumu daha rahat olmaktadır. “Çocuk başkalarıyla iyi ilişkiler kurabilir; arkadaş grubuna uymada fazla güçlük çekmez; eleştirileri, fazla kızgınlık belirtileri göstermeden kabul eder; öfke ve hoşnutsuzluklarını fazla açığa vurmadan denetim altında tutabilir; aile yaşamında doğal olan ana ve babaya sıkı bağlılık biraz gevşemiştir” (Binbaşıoğlu, 2004: 4).

2.3.1.4.Kişilik Gelişimi

“Kişilik bireyi başkalarından ayıran; bireyin doğuştan getirdiği ve sonradan kazandığı özelliklerin bir bütünüdür” (Senemoğlu, 2007: 72). Bireyin kendisine özgü davranışlar geliştirmesi kişiliğiyle tanımlanabilir. “Kişiliğin gelişmesinde çocuk, toplumun ve en yakın toplumu olan ailesinin değer verdiği koşulları ve özellikleri öğrenir ve uygular. Bu öğrenme çocuğun özdeşleşme eğilimi ile olup, bu süreç içindeki öğrenme olgusu ise sosyal öğrenmedir” (Keskinkılıç, 2005: 42). Çocuğu, diğer çocuklardan ayıran kişiliğinin olumlu yönde gelişmesinde ailelerin ve en yakınında olan çevrenin iyi bir model olması gerekir.

Freud’un psikoseksüel gelişim kuramına göre ilköğretimi kapsayan 6-12 yaş arası, gizil dönemi kapsamaktadır. Bu dönem çocuğu; “cinsiyetle ilgili konulardan hoşlanmaz ve kendini daha çok oyuna verir. Çocuklar sevgi gösterilerini ev dışında arkadaşlarına yöneltirler. İlkokul çağındaki çocuklar, cinsiyet rol kimliğine güçlü bir ilgi duymaya başlarlar. İlkokul öğretmenleri oyun gruplarının aynı cinsteki çocuklardan oluştuğunu gözlemleyebilir” (Senemoğlu, 2007: 74). İlköğretim birinci sınıf öğrencilerinde gözlemlenen aynı cinsteki çocuklardan oluşan oyun gruplamaları bu dönemin en önemli özelliğidir. Karşı cinsle olan ilişkilerde kavgalar, atışmalar, çekememezlik vb. olumsuz duygular, aynı cinsle olan ilişkilerde yerine paylaşım, sevecenlik, dostluk vb. olumlu duygulara bırakır. Bu dönemde, sınıfta öğretmeni ile

ilişkilerinde de çocuk çok hassastır. Bu dönem çocuğu, öğretmenini arkadaşlarından da kıskanıp, ilginin kendi üzerlerinde devam etmesini istemektedir. Bu kıskançlık evde kardeşlerine karşı da olmaktadır.

Erikson'ın psikososyal gelişim kuramına göre ilköğretim birinci evre başarıya karşı aşağılık duygusu dönemini kapsamaktadır. Bu dönemde çocuklar, yeni bir sosyal ortam olan okulda kendilerine çevre edinirler. Çocuğun yaşamında öğretmenin ve arkadaşlarının etkisi giderek artar. “İlköğretim çağı çocuklarının okula başlamasıyla birlikte aile ve arkadaş grubundan oluşan sosyal çevresinin yanına, okul ve öğretmen gibi yeni bir çevre katılmış olacaktır. Yönelimsel kurallar ve bu kurallar doğrultusunda eylemler gerçekleştiren öğretmenlerin etkileycilikleri, çocuğun kişilik gelişimine katkı sağlayacaktır” (Keskinkılıç, 2005: 42).

“Öğrenci anne-baba ve öğretmeni tarafından beğenilme ihtiyacıdır. Ayrıca değer verdiği kişilerin gözünde başarılı olmak ister. Öğrencilerin olumlu davranışları takdir edilmeli ve öğrenci bu takdirin farkına varmalıdır. Böylelikle sevildiğini ve beğenildiğini hisseder ve bu yöndeki ihtiyacını giderir” (Ünüvar, 2002: 8). Öğrencinin bu takdir ihtiyacı özellikle birinci sınıfta büyük önem taşır. Öğretmeni tarafından takdir edilip, ödüllendirilen öğrencinin kendisine olan güveni artar. Bu durum akademik özgüveninin artmasına neden olur. Böylece yaptıklarının başkaları tarafından değerli olduğunu anlayıp, kendisini mutlu hisseder.

2.3.2. Aile ve Çevre

“Aile, çocuğun hayata ve topluma uyumu ve toplumsallaşması bakımından olumlu veya olumsuz tesirleri olabilen ve bu açıdan eğitimin istenilen sonucu verebilmesi hususunda rol ve tesir sahibi durumunda bulunan önemli bir çevre konumundadır” (Kıncal, 2000: 108). Ailenin eğitim konusunda son derece önemli etkileri olduğu açıkça görülmektedir. Çocuğun gözünü açtığında içinde bulunduğu yer, onun ailesidir. Onun için ailedeki bu eğitim, ilköğretim birinci sınıfa kadar istenilen düzeyde olmalıdır. Ailenin, eğitime bakış açısı ve desteği başarıyı etkileyen faktörler arasında önemli bir yere sahiptir.

“Aile içi uyumun, ailenin destekleyici yaklaşımının ve ailenin okul etkinliklerine katılmasındaki çeşitliliğin, okul başarısı üzerinde önemli etkileri vardır” (Çelenk, 2005:

16). Ailenin eğitime ve çocuklarına destek olmaları, çocuğun okul başarısı üzerindeki etkisini artırır. “Okul ve aile iki farklı toplumsal kurumdur ve farklı beklentiler etrafında şekillenmişlerdir. Bu iki farklı kurumun çocukları eğitimleri konusunda çıkar birliğine getirilmesi gereklidir. Sorun formal eğitimin başlangıcı olan ilköğretim birinci sınıflar için çok daha kritiktir” (Şimşek, Tanaydın, 2002: 12). Ailenin okulda yapılanları desteklemeleri gerekmektedir. Aksi takdirde eğitimde istenilen başarı seviyesine ulaşamaz.

“Aile, çocukta dar çevreye karşı sevgi ve sempati duygularını geliştiren çok önemli bir eğitim yuvasıdır. Aile eğitimi sayesinde çocuk, ilk önce kendi dar çevresi içinde yaşayan topluluğun iyi bir üyesi olmak değerini kazanır. Daha sonra da bu sevgi, millet ve insanlık sevgisine doğru yönelir” (Kıncal, 2000: 109).

Çocukların ait oldukları ailelerin, onların gelişimlerine yardımcı olmakla kalmadıkları, gelecekte sahip olacakları mesleklere kadar sosyal statülerini belirlemede etkilerinin olduğu görülmektedir.

Tosunoğlu, Akyüz, Katrancı'nın (2009) yapmış oldukları araştırmada, ailelerin ekonomik durumunun ve eğitim düzeyinin ilkokuma yazma öğretiminde etkili olduklarını belirtmektedirler. Yapılan araştırmada, gelir düzeyi yüksek olan ailelerin çocuklarının her türlü ihtiyaçlarını karşıladıklarını, ihtiyaçları karşılanan çocukların başarılarının arttığı ifade edilmiştir. Yine Çelenk'in (2002) yapmış olduğu araştırmanın sonucuna göre; destekleyici tutum içerisinde bulunan anne babaların, çocuklarının okul başarılarının yükselmesinde önemli bir faktör olduğu gözlenmiştir. Ailenin göstermiş olduğu şefkat ve sevginin başarının artmasında etkisi olduğu, okul ile sürekli iletişim içerisinde bulunan, okul ile ortak anlayış geliştirmiş olan velilerin öğrencilerinin okul başarılarının arttığı gözlenmiştir.

“Aile kadar olmasa da çocuğun içinde bulunduğu sosyo-kültürel çevre de başarıyı, dolayısıyla da ilkokuma yazma öğretimini etkilemektedir. Bu nedenle öğrencinin içinde bulunduğu çevre titizlikle incelenmeli ve kötü koşullar olabildiğince giderilmeye çalışılmalıdır” (Ünüvar, 2002: 9). Çevrenin zenginleştirilmesi, uyarıcıların artırılması öğrenmenin daha kalıcı olmasını sağlamaktadır. Öğrencilerin zenginleştirilmiş çevrede uyarıcılarla karşı karşıya gelmeleri, onların problem çözme yeteneklerini artırmaktadır.

2.3.3. Okul

İlkokuma yazma öğretiminde okul, başarıyı etkileyen faktörlerden biridir. Başarıyı etkileyen faktörler arasında etki derecesi bakımından sonlarda gelmektedir. Okuldan kaynaklanan sorunların başında okulun fizikî şartları ve okul yönetimi aklı gelmektedir. Tosunoğlu, Aköz ve Katrancı'nın (2009) yaptıkları araştırmada, ilkokuma yazma öğretimindeki başarının okulun fizikî şartları ve okul yönetiminin tutumundan da etkilendiğini ortaya koymuşlardır. Genel olarak okulun fizikî şartlarının okuma yazma becerisinin kazanılması için yeterli olmadığını dile getirmişlerdir. Ayrıca dersliklerin seçimi, okulun materyal gibi donanım yetersizlikleri gibi yönetimle alakalı konularda, okul idaresinin sorumluluklarını yerine getirmemesinden kaynaklı sorunların başarıyı etkilediklerini söylemişlerdir.

“Okuldan kaynaklanan sorunların başında fizikî koşullar gelir. Bunlar:

- a) Aydınlanma
- b) Isınma
- c) Araç gereçler
- d) Sınıfların öğrenci mevcudu
- e) Örgüt iklimidir” (Ünüvar, 2002: 11).

2.3.3.1. Aydınlanma

İlkokuma yazma öğretiminde sınıfların güneş alıp aydınlık olması gereklidir. Özellikle ilköğretim birinci sınıfın gelişim özelliklerine uygun olarak güneş ışığı alan sınıfta öğretim yapılması önemlidir. “Dersliklerde ışığın soldan gelmesi sağlanmalıdır. Gerekiyorsa sıraların yerleri değiştirilmeli, ışığın soldan gelmesi sağlanmaya çalışılmalıdır. Sınıfın içerisine direkt güneş ışığının girmesi önlenmeli, ortam çok sıcak ve çok soğuk olmayacak şekilde ayarlanmalıdır” (Sarı, 2008: 42).

2.3.3.2. Isınma

Yeterince ısınmayan dersliklerde eğitim öğretim faaliyetleri sağlıklı olarak yürütülemez. Sıcaklığı düşük bir sınıfta ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin rahatça kalem tutması beklenemez. Ayrıca aşırı ısıtılmış dersliklerde de dikkatlerin toplanması güç olmaktadır. Gereğinden fazla ısınmış dersliklerde öğrenciler üzerinde uyku hali,

rehavet gözlenir. Bu nedenle dersliklerin ne gereğinden fazla soğuk, ne de gereğinden fazla sıcaklıkta olmaması gerekmektedir. Bu durum için, özellikle okul idaresinin hassasiyet göstermesi gereklidir.

2.3.3.3. Araç ve Gereçler

“İlkokuma yazma öğretiminde kullanabilecek çeşitli araç gereçler de derse ilgiyi çeker, dikkati toplar dolayısıyla da başarıyı artırır. Ancak araç gereç eksikliğinden gelecek olumsuzlukları gidermek mümkündür” (Ünüvar, 2002: 12). Birinci sınıf çocuğunun dikkat süresi çok kısadır. Derslerde dikkatlerini toparlamak amacıyla öğretmenler çeşitli araç gereçler kullanmalıdırlar. Okulun donanım eksikliğinin bulunması öğretmenlerin ilkokuma için araç gereç yapmalarına engel değildir.

2.3.3.4. Sınıf Mevcudu

İlkokuma yazma öğretiminde başarıyı engelleyen diğer bir faktör ise sınıf mevcutlarının kalabalık olmasıdır. İlkokuma yazma öğretimi, öğrencilerle birebir ilgilenmeyi gerektiren bir öğretim sürecidir. Bu nedenle sınıfların kalabalık olması öğrencilere ayrılan zamanın azalmasına neden olmaktadır. Bu nedenle özellikle öğrencilerde oluşan hatalı davranışların düzeltilmesi öğrencilere düşen zaman azlığından dolayı kolay olmamaktadır. “Öğretmenin öğrencilerin yazdıklarını kontrol edip hatalarını göstermesi yapılan yanlışların pekiştirilmesini önlemektedir. Kalabalık sınıflarda ise her öğrenciyi tahtaya kaldırıp yazı yazdırmak veyahut sırasının başına giderek yazdıklarını kontrol etmek sürekli mümkün olmamakta bu da ne yazık ki hataların pekişmesine imkân sağlamaktadır” (Sarı, 2008: 43). Dersliklerdeki öğrenci seviyesinin eşit sayılarda, ideal olması öğrencilerin hatalarının erkenden görülüp, düzeltilmesini sağlayacaktır.

2.3.3.5. Örgüt İklimi

“Okulda çalışan öğretmen, idareci ve diğer personelin arasında olumlu bir iletişim ve işbirliği varsa çalışmalar da daha verimli olacaktır. Okulda çalışan yönetici, öğretmen ve diğer personel arasında olumsuz bir hava esiyorsa bu durum tüm çalışanları olumsuz etkileyecektir” (Ünüvar, 2002: 13). Okuldaki huzurlu ortam eğitim öğretime de yansıtacaktır.

2.3.4. Türkçe Programı

Öğretmenlerin en büyük yardımcılarında biri ilköğretim programıdır. “Eğitim programı, belirli yaş grubundaki öğrencilerin kazanması gereken özelliklerin göstergesi olan hedef ve hedef davranışları, bu davranışların nasıl kazandırılacağını gösteren öğrenme-öğretme etkinliklerini, programda öngörülen davranışların kazanılıp kazanılmadığını, kazanılmış ise kazanılma düzeyini belirleyecek olan sınav-ölçme durumlarını kapsar” (Çelenk, 2005: 5). Çağın gereklerine ayak uydurabilmek, bu duruma öğrencileri hazırlamak için eğitim programları sürekli geliştirilip, yenilenmelidir. Ülkemizde yenilenen eğitim programında ilkokuma yazma için ses temelli cümle yöntemine geçilmiştir.

2.3.5. Öğretmen Yeterlilikleri

“İlkokuma-yazma öğretimi işi, mesleğinde deneyimli ve erişim düzeyi yüksek öğretmenlerin rehberliğinde yapıldığında, eğitimsel beklentilere daha yakın sonuçlar elde edilmektedir. Böylelikle, ilkokuma-yazma öğretimini yerine getirecek öğretmenlerden bazı beklentilerde bulunulması gerekecektir” (Keskinçilç, 2005: 224-225). Okuma yazma öğretiminde en önemli faktör öğretmendir. Öğretmenlerin, meslekî donanıma sahip olmaları, içlerinde öğretme heyecanı bulundurmaları, sabırlı olmaları ve insan sevgisi taşımaları, sahip olmaları gereken özellikler arasındadır. Unutulmamalı ki, çocuğun hayatı boyunca unutamayacağı etkileri, öğretmenleri tarafından oluşturulmaktadır.

Öğretmenlik mesleği, özel ihtisas gerektiren bir meslek türüdür. Öğretmenin en önemli görevlerinden biri, programda belirlenen eğitim öğretim faaliyetlerini yürütüp, belirlenen davranışları öğrencilere kazandırmaktır. Bunun için yeni programın da temelini oluşturan öğrenci merkezli etkinlikler düzenlemelidir. Bunun yapabilmesi için ise öğrencisini iyi tanıması gerekmektedir. Sınıf denem kozmopolit bir çevrede öğrenciyi tanıyıp ona göre yola çıkmak eğitim öğretimi daha başarılı bir hale getirecektir. “Öğretmenden beklenen; kendi öğretim alanı ile ilgili bilgileri çok iyi bilmesinin yanı sıra öğrencilerinin öğrenmelerini kolaylaştırıcı olma, etkili bir öğretici olma, grup çalışmalarını düzenleme, öğrencilerinin ilgisini çekme yeterlilikleri artık daha fazla önemsenmektedir” (Karacaoğlu, 2008: 71).

Tosunoğlu, Aköz, Katrancı'nın (2009) yapmış oldukları araştırmada, öğretmenlerin kıdemlerinin artması ve yeni yöntemi ilk kez uygulayacak olmaları ilkokuma yazma öğretiminde başarıyı etkileyen bir faktör olarak karşımıza çıkmaktadır.

Öğretmenlerin mesleklerini sevmeleri, çocuk sevgisi taşımaları en önemlisi de mesleğin gerektirdiği donanıma sahip olup, gelişime açık olmaları gerekmektedir. İlkokuma yazma öğretiminde velinin desteğinin az olduğu, öğrencilerin hazırbulunuşluk seviyelerinin düşük olduğu yerlerde öğretmenden beklenti ve fedakârlık biraz daha artmaktadır. Görevin ilk yıllarında bu yerlerde çalışan öğretmenler yılgınlığa kapılmadan gerekli fedakârlığı da yapmalıdırlar.

2.3.5.1. Kişisel ve Meslekî Özellikler

Öğretmenlik, sadece meslekî özelliklerle yürütülebilen bir uzmanlık alanı değildir. Öğretmenlik mesleğinin gerektireceği kişisel özelliklere de sahip olmayı gerektirir.

İyi bir öğretmende aşağıdaki özelliklerin bulunması öngörülmektedir.

- “Sabırlı davranır, olaylar karşısında dayanıklıdır ve duygularını kontrol altında tutar.
- Farklı inanç, görüş ve gruplara saygılı ve uzlaştırıcıdır.
- Kılık kıyafetine, temizlik ve düzene özen gösterir.
- Kendini geliştirmeye ve eleştirmeye açıktır.
- Kişisel sorunlarıyla sınıfı ve okulu meşgul etmez.
- Öğrencileri güdüleyici özelliklere sahiptir.
- Başarıya odaklanmıştır, öğrenciden yüksek başarı beklentisi içinde, destekleyicidir.
- Düşünce ve davranışlarıyla öğrenciler için modeldir.
- Öğrencilere karşı güler yüzlü, hoşgörülü ve sevecendir.
- Öğrencilere karşı güvenilir, dürüst, objektif, sırdaş ve dosttur.
- Sınıfta yapıcı ve eğitsel bir disiplin oluşturur.
- Liderlik özelliklerine sahiptir.
- Öğrencileri, velileri, çevresini etkilemede başarılıdır.
- Arabuluculuk, hakemlik, temsilcilik özelliklerine sahiptir.
- Cesaretlendirici ve destekleyicidir.
- Sevecen, anlayışlı ve esprilidir.
- Sorunlardan yakınmak yerine çözüm bulmak için çaba harcar.
- Sınıfta otoriteyi sağlar, sınıfı grup olarak cezalandırmaz, cezaları bireysel olarak verir.

- Verdiği ödevleri takip ve kontrol eder.
- Eğitim bilimlerinin temel kavramlarını tanır ve öğrenmeyi kolaylaştırır. İyi bir gözlemcidir, kendini sürekli yenileme gayreti içindedir” (Çelikten, Şanal, Yeni, 2005: 216-217).

Öğretmenlerde bulunması gereken bu kişisel özellikler eğitim öğretim faaliyetlerinin daha etkili olmasını sağlamaktadır. Öğretmenlerin, öğrencilere problem çözme becerisi kazandırma, zamanı verimli kullanma, okuldaki yönetici ve varsa zümreleriyle iyi anlaşma, bilgi alışverişinde bulunma, eğitim alanındaki yenilikleri ve gelişmeleri yakından takip etme, sahip olmaları gereken meslekî özellikler arasında sayılabilir. Bu özelliklere sahip olan bir öğretmen, başarılı bir ilkokuma yazma öğretimi gerçekleştirebilir.

2.3.5.2. Meslekî Yeterlilik ve Hizmet İçi Eğitimleri

Tosunoğlu, Aköz, Katrancı'nın (2009) yapmış oldukları araştırmaya göre, öğretmenlerin hizmet içi eğitim almaları ilkokuma yazma öğretiminde başarıyı artırıcı bir unsur olarak öne çıkmaktadır.

“Hizmet içi eğitim programları eğitim sistemlerinin içerisindeki eksikliklerin ve yaşanan iletişim sorunlarının giderilmesi için bir araçtır” (Sarı, 2008: 40). Özellikle yenilenen ilköğretim programından sonra öğretmenlerin programı tanıtıcı hizmet içi eğitime alınmaları büyük önem taşımaktadır. Eğitim alanındaki yeniliklerin takip edilmesi, öğretmenlerin gelişmelerine katkı sağlaması açısından, hizmet içi eğitimlerin önemi büyüktür.

2.3.6. Okul Öncesi Eğitim

Ülkemizde yaşanan en büyük sıkıntılardan birinin, eğitim sistemimizdeki yanlış uygulamaların doğurduğu sonuçlar olduğu gösterilmektedir. Bu aksaklıkların yansımaları, öğretmen ve öğrenci arasındaki iletişime de yansımaktadır. Doğuştan getirilen dil yetisinin geliştirilmesi için okullarımızda ana dil eğitimi çalışmalarına büyük önem verilmektedir. Türkçenin yetersiz kullanıldığı yerlerde bu dil çalışmaları ilkokuma yazma öğretiminin büyük bir kısmını oluşturmaktadır. Ancak son yıllarda okul öncesi eğitimin zorunlu hale gelmesi ve tüm yurttan yaygınlık göstermesi bu

zamanın daha da kısalmasını sağlamaktadır. Okul öncesi eğitim almış bir çocuk almayana göre, duygusal, zihinsel, sosyal yönden pozitif yönde farklılıklar gösterir.

Tosunoğlu, Aköz ve Katrancı'nın (2009) yaptıkları araştırmada, okul öncesi eğitimin ilkokuma yazma öğretiminde okula uyum, okuma yazmaya geçiş süresinin kısalması ve başarı açısından avantaj sağladığını belirtmişlerdir.

Pehlivan'ın (2006) yaptığı araştırmada, okul öncesi eğitimi alan öğrencilerin, almayan öğrencilere göre sınıfta daha girişken, dikkatli, düşündüklerini söylemekten çekinmediklerini belirtmektedir.

Yapılan araştırmalardan okul öncesi eğitimin, ilkokuma yazma üzerinde başarıyı etkileyen bir unsur olarak ortaya çıktığı görülmektedir. Özellikle Türkçenin yetersiz kullanıldığı yerlerde ilkokuma yazma öğretiminde önce çocukların okul öncesi eğitim almaları gerekmektedir.

2.4. Türkçenin Yeterince Etkin ve Güzel Konuşulmadığı Yerlerde İllkokuma Yazma Öğretiminde Öğretmenlerin Karşılaştığı Problemler

İllkokuma yazma öğretiminde bireyin yaşamının tüm alanlarında kullanacağı, okuma yazmanın etkin bir şekilde öğretilmesi hedeflenmektedir. Okuma yazmanın okul hayatı boyunca tüm derslerde kullanılması onun, etkin bir öğretime ihtiyaç duyduğunu göstermektedir. Birey iyi bir okuryazar olursa, sadece Türkçe dersi değil, diğer derslerde de başarısı yükselecektir. İllkokuma yazma öğretiminde adımlar ne kadar sağlam atılırsa, ileride becerilerin kazanımları o denli kolay olacaktır.

İllkokuma yazma öğretiminde başarıya götürecek süreçte en önemli unsurlardan biri, dildir. Okul öncesinde gerekli hazırbulunuşluğa sahip, ana dilini etkin kullanabilen çocuklar için okuma yazma öğretimi pozitif bir ayrımla başlamaktadır. Türkçenin yeterince etkin kullanılmadığı yerlerde çocuğun, ailesinde öğrendiği dil ile okul ortamında kullanılan dilin farklı olması ve okul öncesi hazırlığının bulunmayışı illkokuma yazma öğretimini de etkilemektedir.

Cemaloğlu (2005), Türkçe ile okul çağında tanışan, öncesinde ana diliyle çevresinde yaşamını devam ettiren çocuğun, illkokuma yazma öğretiminde öğretmenler için dikkat edilmesi gereken bir durum olduğunu dile getirmektedir. Bu durumdaki

öğrencilere ilkokuma yazma öğretimi ile birlikte Türkçe yaşantısı kazandırılması gerektiğini söylemektedir.

Türkçe yaşantısı olmayan ya da çok az olan çocukların ilkokuma yazma öğretiminde kullanılacak yöntem, izlenecek etkinlikler önem taşımaktadır. “Türkçe bilmeyenler için ilkokuma yazma öğretiminde çözümlene yöntemi kullanılmalı. Ancak bu okullarda anlamı kavrama ve söyleyiş biraz geç olacağından, bu etkinliklere daha çok yer vermek gerekir” (Kahraman, Kılınç, Şenol, 2004: 99).

Türkçenin yeterince güzel konuşulmadığı yerlerde ilkokuma yazma öğretiminde öğretmenler çeşitli sorunlarla karşı karşıya gelmektedirler. Bu sorunlar; öğretmenlerin kendilerinden kaynaklı sorunlar, öğrenci kaynaklı sorunlar, aile ve çevreden kaynaklı sorunlara, Türkçe programından kaynaklanan sorunlar şeklinde gruplara ayrılabilir.

2.4.1. Öğretmenlerden Kaynaklanan Problemler

Öğretmenler, Türkçenin yeterince etkin ve güzel konuşulmadığı yerlerde ilkokuma yazma öğretiminde kendilerinden kaynaklanan problemlerle de karşılaşmaktadırlar. Bu sorunların başında, öğretmenlerin görev yaptıkları yerlere uyum sürecinin zor olması ve zaman alması, meslekî tecrübesizlik, çevreyle gereken diyalogu kuramama gibi etkenler söylenebilir. Bu durumlar karşısında ilkokuma yazma öğretiminde, öğretmenler problemlerle karşılaşmaktadırlar.

“Öğretmenler, Türkçe'nin iyi konuşulmadığı yörelerde öğrencilere güzel Türkçe konuşarak özendirici uygulamaların içerisinde olmalıdır. Öğrencilerle kısa emir cümleleri ile konuşmalı ve gereksiz ifadelerden sakınmalıdır. Öğrencilerin yaptıkları konuşma hatalarının doğrusunu söyleyerek düzeltme yoluna gitmelidirler” (Cemaloğlu, Yıldırım, 2005: 287).

Türkçenin yeterince güzel konuşulmadığı yerlerde ilkokuma yazma öğretiminde öğretmenler, genelde üst sınıflarda Türkçeyi güzel konuşabilen öğrencilerden yardım alırlar. Ayrıca önce Türkçe yetilerini artırıp, sonra ilkokuma yazma öğretimine geçmektedirler. Öğretmen, Türkçe yetisini artırmanın yanında, ilkokuma yazma öğretimini de beraberinde götürmelidir. Türkçenin etkin ve güzel konuşulmadığı yerlerde öğretmenler şunları yapabilir:

1. “Konuşma ile yazma öğretimi birlikte yürütülmelidir.

2. Öğretmen Türkçeyi sürekli ve doğru konuşarak örnek olmalıdır. Mümkün oldukça konuşma ile anlatılmak istenen iş ve eylem birlikte yürütülmelidir.
3. Sınıfta Türkçeyi iyi bilen öğrencilerden de yararlanılmalıdır. Bu çocukların, sınıfta, bahçede, sokakta, Türkçe konuşmaları özendirilmelidir. Dilin konuşarak öğrenilebileceği göz ardı edilmemelidir.
4. Kelime ve cümle oluşturulurken durumsallık ilkesinden hareketle ihtiyaç duyulan kelime ve cümlelere öncelik verilmelidir.
5. Sınıfta, bahçede, sokakta bu öğrencilerin başarıları her zaman takdir edilmeli, fakat Türkçeyi yeterli biçimde konuşamadıkları veya çabuk öğrenemedikleri için eleştirilmemelidir” (Cemaloğlu, Yıldırım, 2005: 287-288).

2.4.2. Aile ve Çevreden Kaynaklanan Problemler

Türkçenin yeterince etkin ve güzel konuşulmadığı yerlerde ilkokuma yazma öğretiminde aile ve çevreden kaynaklı sorunların başında ailelerin okula, öğrenciye, öğretmene karşı takındıkları ilgisiz tavır gelmektedir. Bu yerlerde eğitim öğretiminin en önemli ayaklarından olan aile desteği sağlanamadığından, öğretmenin ilkokuma yazma öğretimi konusunda daha fazla emek, zaman harcama ve sabırlı olması gerekmektedir.

Ünüvar (2002), ilkokuma yazma öğretiminde aileden kaynaklanan sorunların başında, ailelerin çocuklarıyla evde yaptıkları alıştırmalarda harflerin adlarını kullanmaları gelmektedir. Yine yapılan araştırmada, ailede yaşanan sıkıntıların çocuklara yansıtılmasından kaynaklanan problemlerinde oluştuğu belirtilmiştir.

Çelenk (2002), öğrencilerin okul başarılarının üzerine aile faktörünün etkisi ortaya konulmuştur. Buna göre, destekleyici bir tutuma sahip ailelerin çocuklarının okul başarılarının daha yüksek olduğu görülmüştür.

2.4.3. Türkçe Programından Kaynaklanan Problemler

2005 yılından itibaren tüm ülkede uygulamaya konulan Türkçe programında, ilkokuma yazma öğretiminde ses temelli cümle yöntemine geçilmiştir. Alışkanlık hâline gelen diğer yöntemlerin, öğretmenler tarafından bir anda bırakılması mümkün görülmemektedir.

Çelenk (2002), öğretmenlerin karşılaştıkları sorunlar karşısındaki görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir:

“Öğretmenler büyük bir oranda cümle ile başlayan çözümleme yönteminin ilkokuma-yazma öğretiminde uygun bir yöntem olduğu görüşünde birleşirken, bir kısmı da öğretimde karma bir yaklaşımdan yana görülmektedir. Çözümleme yöntemiyle yapılan öğretim sürecinde en fazla sorunun hece ve harf aşamasında yaşandığı, hazırlık aşamasında öğretimin, öğrencinin okul öncesi çevreden kazandığı niteliklere uygun olarak bireyselleştirilmesinin uygun olacağı görüşü öne çıkmaktadır” (Çelenk, 2002: 46).

Çelenk (2002), bu çalışmayla öğretmenlerin ilkokuma yazma öğretiminde kullandıkları ve alışkanlık edindikleri yöntemi göz önüne sermiştir. Türkçenin yeterince etkin ve güzel konuşulmadığı yerlerde ilkokuma yazma öğretiminde öğretmenler cümle yöntemini kullanmanın faydalı olacağı görüşünü dile getirmektedirler.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

3. YÖNTEM

Bulgular nitel araştırma tekniklerine uygun elde edilmiştir. Tüm sonuçlar betimsel araştırma deseni kullanılarak yorumlanmıştır.

3.1. Araştırmanın Modeli

Araştırmada nitel araştırma yaklaşımına uygun, Erzurum İl Millî Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı seçkisiz farklı okullarda ilköğretim birinci kademedeki 2010 - 2011 öğretim yılında eğitim veren öğretmenler ile görüşülmüş, bu öğretmenler arasında görevleri süresince iki dilli öğrencilere ilkokuma yazma öğretimi yapmış olanlara Ek 1'de sunulan görüşme formu uygulanmıştır. Uygulama sonucunda elde edilen verilerin yüzdelik değerleri, grafikler şeklinde düzenlenerek sunulmuştur.

3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini, Erzurum il merkezinde bulunan 926 ilköğretim okulunda, 2010 – 2011 öğretim yılında eğitim veren 1278 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır.

Araştırmanın örneklemini, Erzurum il merkezinde bulunan 926 tane ilköğretim okullarından, seçkisiz olarak seçilen ilköğretim okullarında görev yapan, iki dilli öğrencilerin bulunduğu okullarda çalıştıkları sürece görev yapmış olan 79 öğretmen oluşturmaktadır.

3.3. Verilerin Toplanması

Araştırmanın verileri, araştırmacı tarafından hazırlanan görüşme formu ve görüşme plânı çerçevesinde, öğretmenlerle yapılan yüz yüze görüşmelerle toplanmıştır. Elde edilen bulgular sadece görüşme yapılan öğretmenlere göre yorumlanmış olup herhangi bir genelleme yapılmamıştır. Görüşmeler okul saatleri dışında, öğretmenlerin boş zamanlarında yapılmış olması nedeniyle herhangi bir kurum veya kuruluştan izin alınmamıştır. Yapılan görüşmeler, son derece samimî bir ortamda gerçekleştirilmiştir.

olup, öğretmenlerin kendilerini rahat hissedebilecekleri ve karşılaştıkları sorunları rahatça dile getirebilecekleri sorular ile devam etmiştir. Görüşmeler öğretmenlerle birebir yapılmış, öğretmenlerin karşılaştıkları tüm sorunları dile getirmeleri sağlanmıştır. Görüşme süresince araştırmacı kesinlikle öğretmenleri yönlendirici ifadeler kullanmamıştır.

3.4. Verilerin Analizi

Araştırma sonrası öğretmenlerle yapılan yüz yüze görüşme formu sonuçlarından elde edilen nicel verilerde yüzde hesapları, nitel verilerin çözümlenmesinde betimsel analiz kullanılmıştır. Analizlerde, betimsel analize uygun olarak veriler, araştırmada kullanılan sorular dikkate alınarak ortaya konulmuştur. Ayrıca öğretmen görüşlerini daha açık bir şekilde yansıtabilmek için doğrudan alıntılara da yer verilmiştir. Elde edilen veriler grafiklere yansıtılarak yorumlanmıştır.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

4. BULGULAR ve YORUM

Bu araştırmanın verileri, Erzurum il merkezinde bulunan 926 tane ilköğretim okullarında 2010 – 2011 öğretim yılında eğitim veren, seçkisiz olarak belirlenen ilköğretim okullarında görev yapan ve çalıştıkları sürede iki dilli öğrencilerin bulunduğu okullarda görev yapmış olan 79 öğretmenle sınırlıdır.

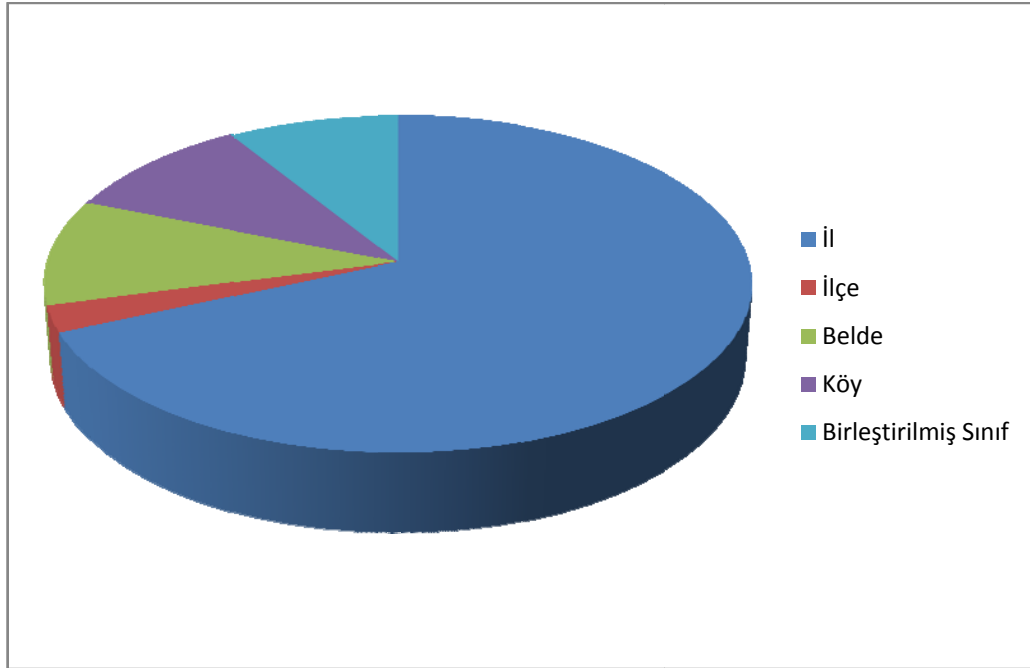
Erzurum ili merkezi ve bunlara bağlı köy ilköğretim okullarında, iki dilli öğrencilerle ilkokuma yazma öğretiminde karşılaşılan sorunlar belirlenmeye çalışılmıştır.

Araştırmada kullanılan görüşme formu Ek 1 olarak sunulmuştur. Görüşme formundan elde edilen bulgulara göre öncelikle öğretmenlerin çalıştıkları okulların buldukları yerleşim alanlarının niteliği, hizmet süreleri, ilkokuma yazma öğretiminde kaç defa ses ve cümle yöntemi kullandıkları sunulacaktır. Daha sonra iki dilli öğrencilere ilkokuma yazma öğretimindeki problemler, öğretmen kaynaklı, öğrenci kaynaklı, aile ve çevre kaynaklı, Türkçe programı kaynaklı ve bu belirlenen problemler dışındaki öğretmenlere göre farklı problemler de başlıklar halinde sunulacaktır. En son olarak da, tespit edilen problemlerin çözüm yolları, öğretmenlerin görüşlerine göre aktarılacaktır.

4.1. Görüşme Yapılan Öğretmenlere İlişkin Kişisel Bulgular

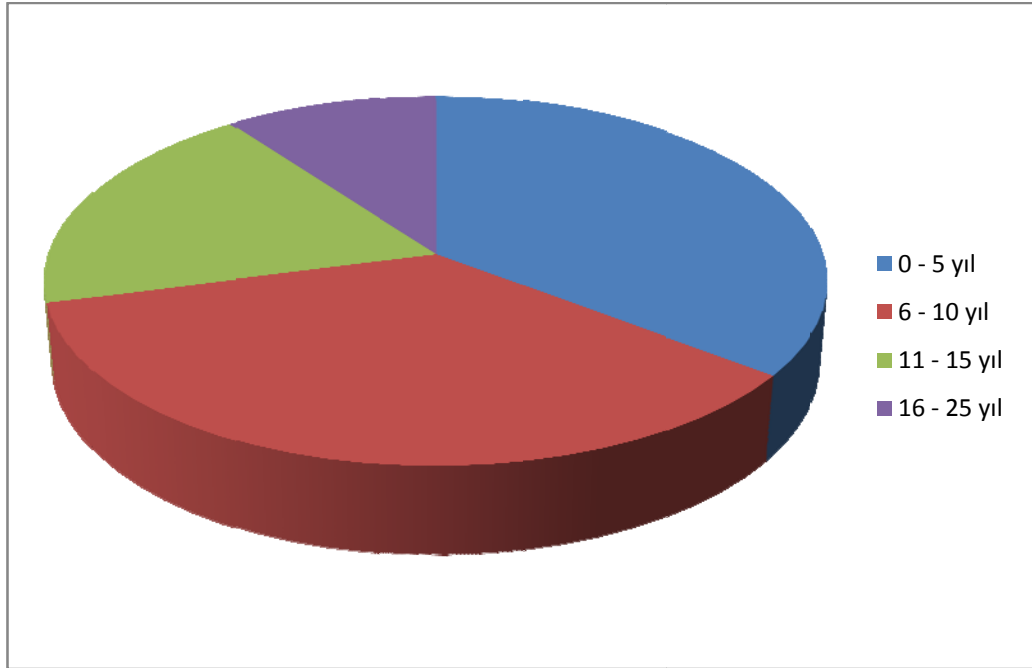
Bu bölüm, görüşme yapılan 79 öğretmenin iki dilli öğrencilerle çalıştığı dönemdeki okulunun bulunduğu yerin niteliğini, öğretmenlerin hizmet süreleri ile ilkokuma yazma öğretiminde kaç defa ses ve cümle yöntemi kullandıklarını içeren bilgilerden oluşmaktadır.

Grafik 1, öğretmenlerin iki dilli öğrencilerle çalıştıkları dönemlerde, il, ilçe, belde, köy ve birleştirilmiş sınıflı eğitim yapan köy ilköğretim okullarında olma durumlarını içermektedir.



Grafik1. Öğretmenlerin iki dilli öğrencilerle çalıştıkları okulların bulunduğu yerleşim alanının niteliği

Grafik 1, iki dilli öğrencilerle çalışan öğretmenlerin, bu dönemlerinde diğer okullarda çalışma oranları şehirde bulunan okullarda çalışma oranlarından düşüktür. Dağılıma bakıldığında yerleşim alanlarının her türünde görev yapan öğretmenler ile görüşüldüğü anlaşılmaktadır. Öğretmenlerin, % 68'i il merkezinde çalıştığı zamanlarda iki dilli öğrenciler ile ilkokuma yazma öğretimi yaptıklarını, % 3'ü ilçe merkezlerinde çalıştıkları zamanlarda iki dilli öğrenciler ile ilkokuma yazma öğretimi yaptıklarını, % 10'u belde de çalıştıkları zamanlarda iki dilli öğrenciler ile ilkokuma yazma öğretimi yaptıklarını, % 10'u köyde çalıştıkları zamanlarda iki dilli öğrenciler ile ilkokuma yazma öğretimi yaptıklarını, % 9'u birleştirilmiş sınıflı okullarda çalıştıkları zamanlarda iki dilli öğrenciler ile ilkokuma yazma öğretimi yaptıklarını bildirmişlerdir.

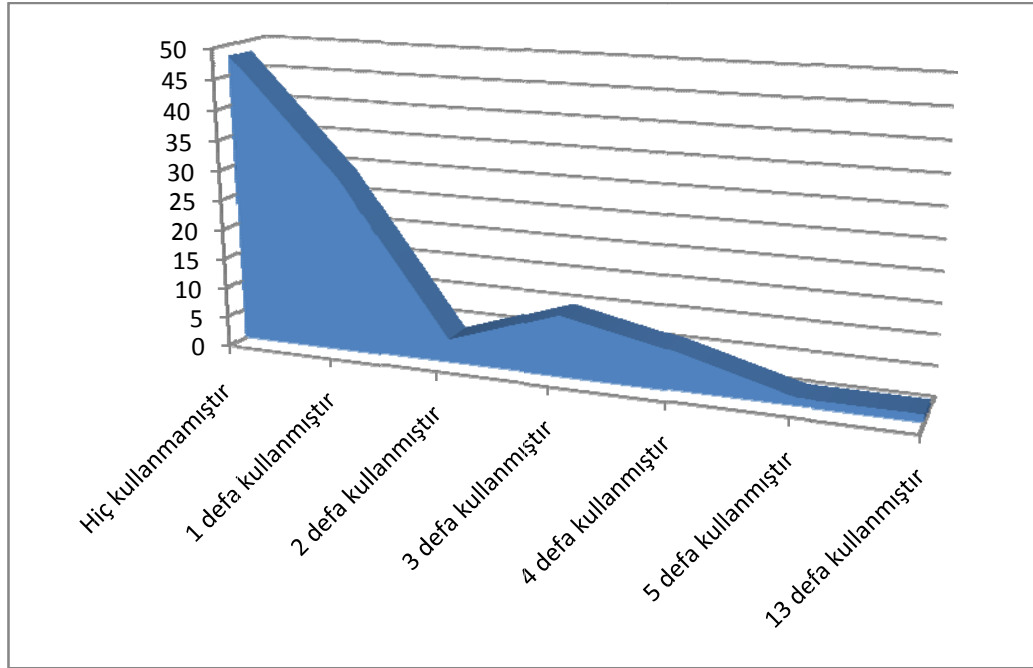


Grafik 2. Öğretmenlerin hizmet süreleri

Grafik 2, çalışmamıza katılan öğretmenlerin hizmet sürelerini içermektedir. Grafiğe göre, her hizmet süresinden öğretmenler ile görüşüldüğü anlaşılmıştır. Görüşmede, öğretmenlerin hizmet sürelerinin, 0 - 5 yıl arası % 35, 6 - 10 yıl arası % 35, 11 - 15 yıl arası % 19, 16 - 25 yıl arası % 10 oranında olduğu görülmüştür.

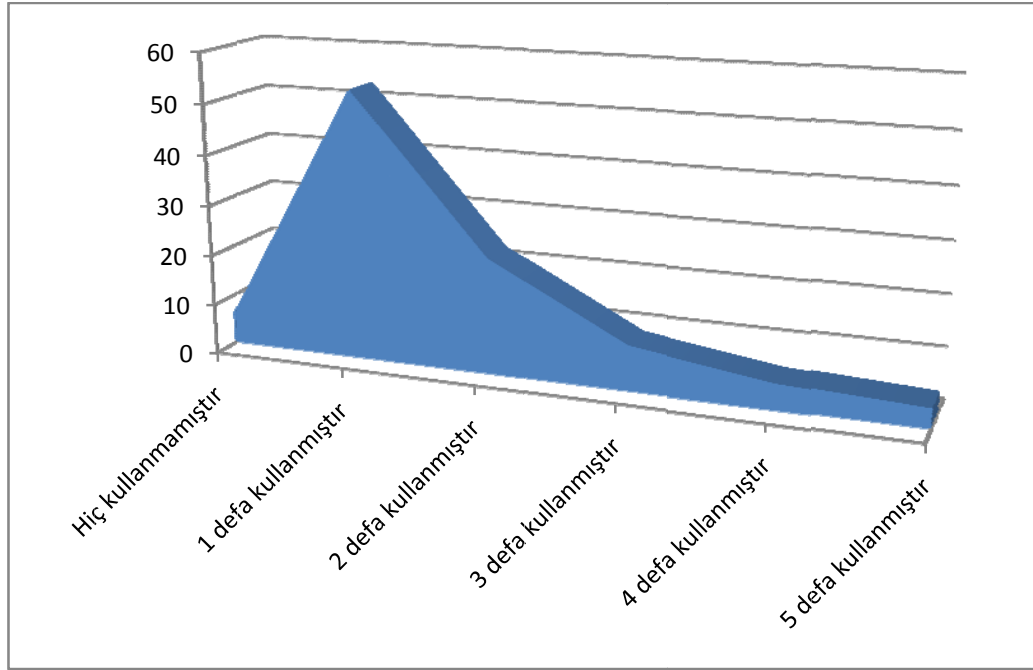
Grafik 2'de, çalışmamıza katılan öğretmenlerin 0 – 5 ile 6 - 10 yıl hizmet süresi olan öğretmenlerin eşit payda olduğu, en az 16 – 25 yıllık öğretmenlerin bu çalışmaya destek verdiği tespit edilmiştir. Görüşme yapılan öğretmenlerin hizmet sürelerinin farklılığı, onların iki dilli öğrenciler ile ilkokuma yazma öğretimi yapmaları, bu konudaki tecrübelerini aktarmaları sağlanmıştır.

Grafik 3, öğretmenlerin ilkokuma yazma öğretiminde cümle yöntemini kaç defa kullandıklarını içermektedir. Grafikte cümle yöntemini hiç kullanmayanların sayısı daha fazladır. Görüşme yapılan öğretmenlerden alınan bilgilere göre cümle yöntemini kullanma oranları şöyledir: Hiç kullanmayanların oranı % 48, bir defa kullananların oranı % 29, iki defa kullananların oranı % 4, üç defa kullananların oranı % 10, dört defa kullananların oranı % 6, beş defa kullananların oranı % 1, on üç defa kullananların oranı % 1'dir.



Grafik 3. Cümle yönteminin kaç defa kullanıldığı

Grafik 3, cümle yöntemini hiç kullanmayan öğretmenlerin fazlalığını göstermektedir. Bu durum, görüşme yapılan öğretmenlerin hizmet sürelerinin genellikle 0 - 5 yıl aralığında olmasından kaynaklanmaktadır. İkinci yüksek orana sahip veri, öğretmenlerin cümle yöntemini bir defa kullanmalarınıdır. Bu gösterge de yine öğretmenlerin hizmet süreleri ile ilişkilendirilebilir. İki defa kullananların oranı ise diğerlerine göre nispeten düşüktür. Öğretmenlerin göreve başlar başlamaz birinci sınıf okutmaları ise hizmet süreleri ile ilişkilendirilebilir. Cümle yönteminin uygulandığı dönemlerde göreve üst sınıflarda başlayıp, birinci sınıf okuttuğu dönemlerde ses temelli cümle yöntemini kullanan öğretmenler de olabilir. Grafığe göre, üç defa cümle yöntemini kullananların oranı % 10 olarak görülmektedir. Yine bu durum, meslek hayatına başlar başlamaz birinci sınıf okutma veya öğretmenlerin birinci sınıfla tanışma deneyimlerinin gecikmesiyle ilişkilendirilebilir. Yine grafikte, görüşme yapılan öğretmenlerden cümle yöntemini on üç defa kullanma oranı % 1 şeklinde görülmektedir. Bu durum öğretmenin, hizmet süresinin, görüşme yapılan diğer öğretmenlere nazaran daha fazla olduğunu göstermektedir.



Grafik 4. Ses temelli cümle yönteminin kaç defa kullanıldığı

Grafik 4, öğretmenlerin ilkokuma yazma öğretiminde ses temelli cümle yöntemini kaç defa kullandıklarını içermektedir. Görüşme yapılan öğretmenlerde alınan verilere göre, ses temelli cümle yöntemini hiç kullanmayanların oranı % 6, bir defa kullananların oranı % 53, iki defa kullananların sayısı % 23, üç defa kullananların sayısı % 9, dört defa kullananların sayısı % 5, beş defa kullananların sayısı % 4 olarak grafikte görülmüştür.

Grafik 4, ses temelli cümle yöntemini bir defa kullananlarının oranının daha fazla olduğunu göstermektedir. Görüşme yapılan öğretmenlerin mesleklerinin ilk yıllarında olanların fazlalığı, ses temelli cümle yönteminin kullanılma sıklığını etkilemiştir. Ses temelli cümle yöntemini hiç kullanmayan öğretmenlerin de olması, bu öğretmenlerin hizmet süreleri ile ilişkilendirilebilir. Görüşme yapılan öğretmenlerin hizmet sürelerinin fazla oluşu, ses temelli cümle yöntemi ile henüz ilkokuma yazma öğretimi yapmadıklarını göstermektedir. Bir defa ses temelli cümle yöntemini kullanan öğretmenlerin oranı en yüksek olduğu görülmektedir. Bu durum karşısında, bu öğretmenlerin görev hayatlarının ilk yıllarına ilkokuma yazma öğretimi ile başladıkları söylenebilir.

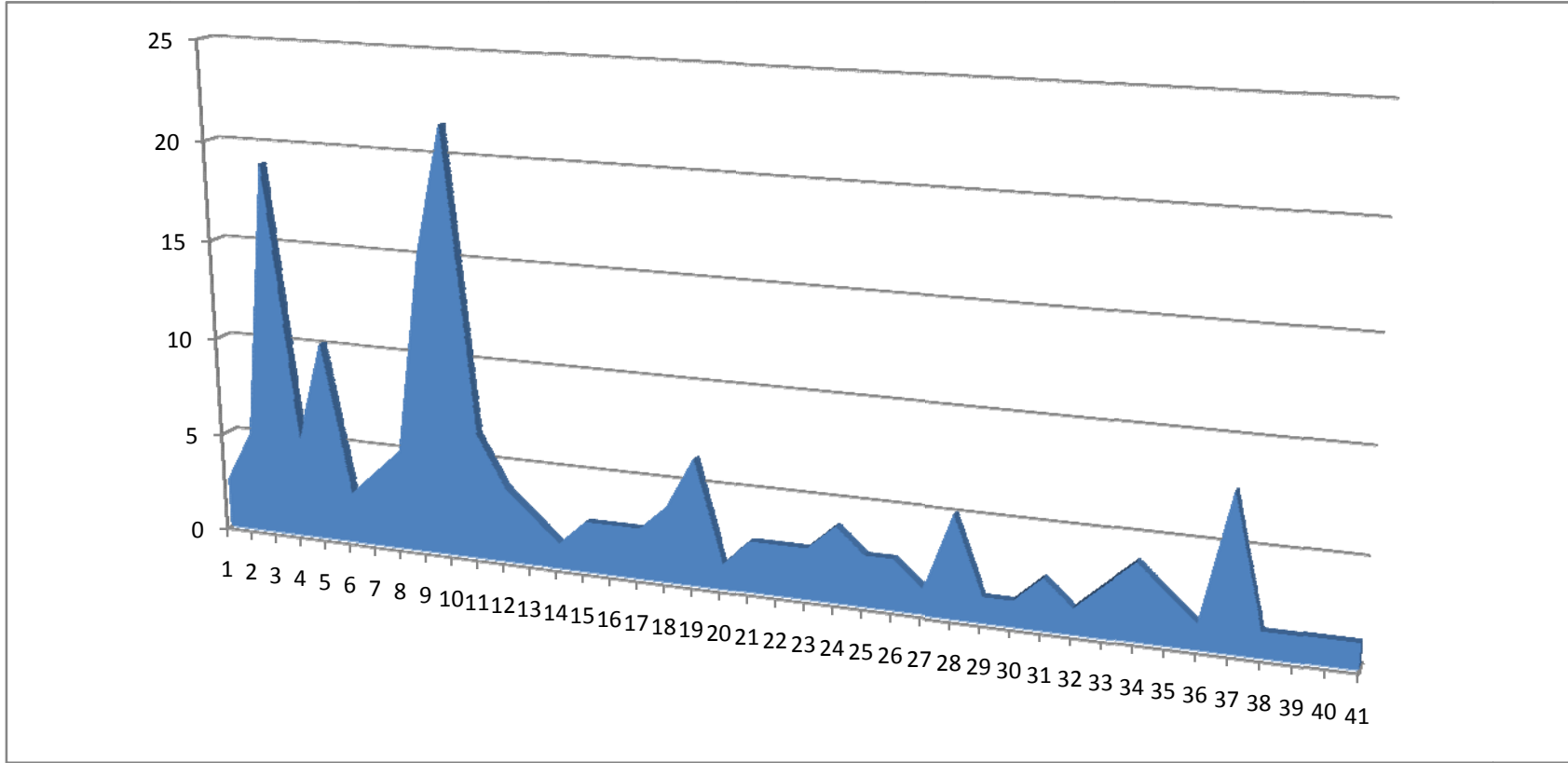
4.2.Öğretmen Görüşlerine Göre Türkçenin Yetersiz Konuşulduğu Yerlerde İlkokuma Yazma Öğretiminde Öğretmenlerden Kaynaklanan Problemlere İlişkin Bulgular

Çalışmamız sonucunda öğretmen kaynaklı toplam 41 problemin olduğu tespit edilmiştir. Bu problemler aşağıdaki gibidir.

0. Öğretmenlerin problem hakkında çözüm önerileri bulunmamaktadır.
1. Öğretmenler, öğrencileri Türkçeyi düzgün kullanmaya teşvik etmemektedirler.
2. Öğretmenler, Türkçeyi düzgün kullanmamaktadırlar.
3. Öğretmenler, yapılan telâffuz hatalarının düzeltmemektedirler.
4. Öğretmenler çevre şartlarını tanımamakta, uyum sağlayamamaktadırlar.
5. Öğretmenler, öğrencilerin okul dışında kullandıkları dile sert çıkmakta ve sık sık uyarmaktadırlar.
6. Öğretmenler, meslek hayatlarının ilk yıllarında bu yerlerde çalışmaktadırlar.
7. Öğretmenler, bölgede kullanılan dili bilmemektedirler.
8. Öğretmenler, tecrübesizdirler.
9. Öğretmenler, sınıf ortamında yöresel ağızla konuşmaktadırlar.
10. Öğretmenler, bilgiyi aktarmada yetersiz kalmaktadırlar.
11. Öğretmenler ilkokuma yazma öğretiminde sabırsız davranmaktadırlar.
12. Ücretli, vekil kadrolarla görev yapan öğretmenler, Türkçeyi güzel ve etkin kullanmamaktadırlar.
13. Öğretmenler işlerini önemsememekte, hatalarında ısrar etmektedirler.
14. Öğretmenlerin, şartlara uyum sağlayamadıklarından psikolojileri bozulmakta, öğrencilere bağırarak ve hafif hakaret etme gibi davranışları sergilemektedirler.
15. Öğretmenler, suyun ve lojmanın olmadığı zor şartlara uyum sağlayamamaktadırlar.
16. Öğretmenlerin yöntem ve teknik bilgilerinde yetersiz kalmaktadırlar.
17. Öğretmenlerde içerisinde bulunulan durum karşısında, ön yargı bulunmaktadır.
18. Öğretmenler, öğrencilere yeterince okuma alışkanlığı kazandıramamaktadırlar.

19. Öğretmenler, öğrencileri bir an önce okuma yazmaya geçirme kaygısı taşımaktadırlar.
20. Öğretmenler, öğrencilerle yeterince özgüven çalışmaları yapmamaktadırlar.
21. Öğretmenler, dersin işlenişinde klâsik öğretim yöntemlerini kullanmaktadırlar.
22. Öğretmenler, öğrencilerin aile ve çevrede kullandıkları dili yasaklamaktadırlar.
23. Öğretmenler, programı uygulamada zorluk çekmektedirler.
24. Öğretmenler, teknolojiyi kullanmada yetersiz kalmaktadırlar.
25. Öğretmenler, materyal kullanmada yetersiz kalmaktadırlar.
26. Öğretmenler, belli süre sonra bulunduğu yörenin ağız özellikleri ile konuşmaktadırlar.
27. Öğretmenler, ilkokuma yazma öğretiminde iki dilli öğrencilerin varlığını görmezden gelmektedirler.
28. Çevre şartları ve diğer olumsuz durumlar, öğretmenlerin heves ve isteklerini kırmaktadır.
29. Öğretmenler, derslere hazırlıksız girmektedirler.
30. Öğretmenler, yeterince kitap okumamaktadırlar.
31. Öğretmenler, Türkçe derslerinde öğrencilere kendilerini ifade edici konuşmalara yeterince yer vermemektedirler.
32. Öğretmenler, kılavuz kitaplarını yeterince okumamaktadırlar.
33. Öğretmenler, görevlerini severek yapmamaktadırlar.
34. Öğretmenler, fizikî şartların kötü olmasından dolayı gereken özeni göstermemektedirler.
35. Farklı alanlardan mezun öğretmenler de 1. sınıf okutmaktadırlar.
36. Üniversitelerde iki dilli öğrencilerle ilkokuma yazma öğretimi konusunda yeterince eğitim verilmemektedir.
37. Öğretmenler, sorunu tanımlamada samimî olmamakta ve aile ile sorunun çözümü için ilişki kurmamaktadırlar.
38. Yöresel ağız ve şive farklılıkları bulunmaktadır.
39. Öğretmenler, yeterince sözlü ve yazılı anlatıma yer vermemektedirler.
40. Öğretmenler, öğrencilere yeterince dönüt vermemektedirler.

Grafik 5’de kullanılan verilerde yatay sütunda verilen rakamlar, ğretmen kaynaklı problemlerin yukarıda yazıldığı numaralarıyla gösterilmiştir.



Grafik 5. Öğretmen kaynaklı problemler

Görüşme formu çalışmamıza katılan öğretmenler, öğretmen kaynaklı birden fazla problem dile getirmişlerdir.

Öğretmenlerden kaynaklanan problemlere tek tek bakıldığında birçoğunun birbirleriyle ilişkili olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin tek tek demek istediklerinin birçoğu birlikte ele alınabilir. Görüşme yapılan öğretmenlerin % 3'ü bu konu hakkında görüş bildirmemişlerdir.

Öğretmenlerin kendilerinden kaynaklanan sorunlar olarak; Türkçeyi düzgün olarak kullanmayı teşvik etmemeleri, Türkçeyi düzgün kullanmamaları, yapılan telâffuz hatalarını anında düzeltmemeleri, öğretmenlerin yöresel ağızla konuşmaları, ücretli ve vekil kadrolarda görev yapan öğretmenlerin Türkçeyi güzel kullanmamaları, öğretmenlerin belli bir süre sonra buldukları yörenin ağız özellikleri ile konuşmaya başlamaları, yöresel ağız ve şive farklılıklarının bulunması gibi görüşme yapılan öğretmenlerin dile getirdikleri sorunları öğretmenlerin Türkçeyi yanlış kullanmaları başlığı altında toplayabiliriz.

Belirtilen diğer sorunlardan; öğretmenlerin çevre şartlarını tanımamaları, uyum sağlayamamaları, meslek hayatlarının ilk yıllarında bu yerlerde görev yapmaları, öğretmenlerin materyal yapmadaki eksiklikleri, şartlara uyum sağlayamayan öğretmenlerin psikolojilerinin bozularak öğrencilerine hakaret etme ve bağırma davranışlarını sergilemeleri gibi sorunlar, öğretmenin tecrübesizliğinden kaynaklanan problemler başlığı altında toplayabiliriz.

Öğretmenlerin, su, elektrik, barınma noktasındaki eksiklikler karşısında uyum problemleri çekmeleri, fizikî şartların kötü olmasından dolayı öğrencilere gereken özenin gösterilmemesi gibi belirtilen sorunlar, ise fizikî şartlardan kaynaklanan problemler başlığı altında toplayabiliriz. Yine öğretmenlerin; öğrencilerin kullandıkları dile sert çıkması ve sık sık uyarması, görev yapılan yerde kullanılan dili bilmemesi, öğretmenin sabırsız olması, öğretmenin ön yargısı, öğretmenin, öğrenciyi bir an önce okuma yazmaya geçirme kaygısı, öğrencilerin kullandıkları dili yasaklama, öğretmenin karşılaştığı durumu görmezden gelmesi, öğretmenlerin heves ve isteklerinin kırılması, öğretmenlerin yeterince okumamaları, görevi severek yapmamaları, öğretmenin sorunu belirlemede samimî olmayıp, aile ile empati kurmaması gibi sorunlar ise öğretmenin kişisel özelliklerinden kaynaklanan problemler başlığı altında toplanabilir.

Görüşmelerden belirlenen diğer sorunlar ise; öğretmenlerin bilgiyi aktarmada yetersiz olmaları, öğretmenlerin yöntem ve teknikleri kullanmalarındaki eksiklikler, öğrencilere yeterince okuma alışkanlığı kazandıramaması, öğrenciler ile yeterince özgüven çalışmalarının yapılmaması, klâsik öğrenme yöntemlerini kullanması, öğretmenlerin programları uygulamada zorluk çekmeleri, öğretmenlerin teknolojiyi kullanmada yetersiz kalmaları, derslere hazırlıksız girilmesi, kılavuz kitaplarının okunmaması, farklı alan mezunlarının birinci sınıf okutmaları, üniversitelerde konuyla ilgili yeterince eğitimin verilmemesi, öğretmenin yazılı ve sözlü anlatıma yeterince yer vermemesi, öğrencilere yeterince dönüt verilmemesi, öğretmenlerin meslekî özelliklerinden kaynaklanan problemler başlığı altında toplanabilir.

Grafik 5'de öğretmenlerin görüşlerine göre, öğretmenlerden kaynaklanan problemler olarak % 22 oranında, öğretmenlerin sınıflarda yöresel ağızla konuşmaları gelmektedir. Görüşmelerde, öğretmenlerin Türkçeyi düzgün kullanmamaları % 19 oranında dile getirilmiş, tecrübesiz olmaları % 15 oranında dile getirilmiş, çevre şartlarını tanımamaları ve uyum sağlayamamaları % 10 oranında dile getirilmiştir.

Öğretmenlerin, meslek hayatlarının ilk yıllarında iki dilli öğrenciler ile ilkokuma yazma öğretimi yapmaları ve bu durum karşısında ne yapabileceklerini bilmemelerinden kaynaklanan problemlerdir. Görüşme yapılan öğretmenlerden elde edilen verilere göre, öğretmenlerin tecrübesizlikleri, yeni gördükleri bir ortam ve kültürün içine girmeleri, ilkokuma yazma öğretiminde kendilerinden kaynaklı problemler ile karşılaşmalarına neden olmaktadır.

Öğretmenlerin % 5'i fizikî şartlardan kaynaklanan problemlerin öğretmenleri etkilediğini aktarmaktadır. Bu durumlar arasında; susuz, lojmansız bir ortama öğretmenin uyum sağlayamaması, sınıf sayısının yetersiz oluşu, çevrenin gereken temiz ve düzenden uzak oluşu, öğretmenlerin alıştıkları temizliğin ve düzenin sağlanamaması gibi kötü fizikî şartlardan dolayı gereken özenin ve önemin gösterilememesi gelmektedir. Öğretmenlerin çalıştıkları ortamın elverişsiz olması, onların psikolojik olarak etkilemekte ve dolayısıyla ilkokuma yazma öğretimini olumsuz etkilemektedir.

Öğretmenlerin kişisel özellikleri altında topladığımız sorunlar; öğrencilerin kullandıkları dile sert çıkmaları, bölgede kullanılan dili bilmemesi, öğretmenin sabırsız olması, öğretmenin ön yargısı, öğretmenin, öğrenciyi bir an önce okuma yazmaya

geçirme kaygısı, öğrencilerin aile ve çevrelerinde kullandıkları ikinci dili yasaklama, öğretmenin bu durumu görmezden gelmesi, öğretmenin heves ve isteklerinin kırılması, öğretmenlerin yeterince okumamaları, görevi severek yapmama, öğretmenlerin sorunu tanımlamada samimî olmaması ve aile ile empati kurmaması şeklinde aktarılabilir.

Öğretmenlerin, bilgiyi aktarmada yetersiz olmaları, yöntem ve teknik bilgilerinde yetersizlikler, öğrencilere yeterince okuma alışkanlığı kazandıramamaları, öğrencilere yeterince özgüven çalışmalarının yapılmaması, klâsik öğretim yöntemlerini kullanma, öğretmenlerin programı uygulamada zorluk çekmesi, teknoloji kullanma eksikliği, derslere hazırlıksız girilmesi, Türkçe derslerinde kendini ifade edici konuşmalara yeterince yer verilmemesi, kılavuz kitaplarının yeterince okunmaması, farklı alanlardan mezun öğretmenlerin 1. sınıf okutmaları, üniversitelerde doğru eğitim verilmemesi, öğretmenlerin sözlü ve yazılı anlatıma yer vermemeleri, öğrencilere yeterince dönüt verilmemesi meslekî özelliklerinden kaynaklanan problemler olarak aktarılmıştır.

4.3.Öğretmen Görüşlerine Göre Türkçenin Yetersiz Konuşulduğu Yerlerde İlkokuma Yazma Öğretiminde Öğrencilerden Kaynaklanan Problemlere İlişkin Bulgular

Çalışmamız sonucunda, öğrenciden kaynaklanan problemler 33 başlık altında toplanmıştır. Bu problemler aşağıdaki gibidir.

0. Herhangi bir görüşlerinin olmadığını bildirmişlerdir.
1. Öğrenciler, ailelerinde öğrendikleri dili devam ettirmektedirler.
2. Öğrenciler, Türkçeyi tam olarak öğrenmemektedirler.
3. Öğrencilerin maddî imkânları yetersiz kalmaktadır.
4. Anne baba Türkçeyi öğretmede yetersiz ve isteksiz davranmaktadır.
5. Öğrenciler, bazı kelimeleri yanlış telâffuz etmektedirler.
6. Öğrencilerin öğrenmeye karşı herhangi bir isteği ve hevesi bulunmaktadır.
7. Türkçeyi yeni öğrenen çocuk, güzel cümleler kuramamaktadır.
8. Öğrenciler, Türkçeyi okula gelince konuşmaktadırlar.
9. Öğrenciler, televizyonlarda öğrendikleri hatalı telâffuzları düzeltmek için çaba harcamamaktadırlar.

10. Öğrencilerin psikolojilerini, içerisinde bulunulan maddi imkânsızlıklar olumsuz etkilemektedir.

11. Öğrenciler, ana dillerini okul ortamında da konuşmak istemektedirler.

12. Öğrenciler de okula ve öğretmene karşı ön yargı bulunmaktadır.

13. Öğrenciler, öğretmenden ve okuldan bekledikleri ilgi ve alâkayı görmemektedirler.

14. Öğrenciler, yeteri kadar kitap okumamaktadırlar.

15. Öğrenciler, yaşadıkları çevreden etkilenmektedirler.

16. Öğrenciler, yöresel ağız ile konuşmaktadırlar.

17. Öğrenciler, Türkçe’de oluşan yazım ve telâffuz hatalarını fark etmemekte ya da fark etmelerine rağmen düzeltmek için çaba harcamamaktadırlar.

18. Okula ortamında ilk kez Türkçe ile karşılaşmakta, kendini ifade etme zorluğu ortaya çıkmaktadır.

19. Öğrenciler, okula hazırlıksız, eksik gelmektedirler.

20. Öğrencilere, velileri destek olmamaktadır.

21. Öğrenciler, tembellik yapmaktadırlar.

22. Öğrencilerin, ellerinde bulunan kaynaklar yetersiz kalmaktadır.

23. Öğrenciler, çok öğretmen değiştikleri için uyum problemi yaşamaktadırlar.

24. Öğrenciler, okul ile geç tanışmaktadırlar. Öğrencilerin sokak kültürü ile tanışmaları erken olduğundan olumlu davranış kazandırmak zor olmaktadır.

25. Öğrenci ailelerinin, kültür yapısı farklılık göstermektedir.

26. Öğrenciler, eğitim ve öğretimi önemsememektedirler.

27. Öğrencilerin, kelime dağarcıkları son derece düşüktür.

28. Öğrenciler, yabancı kelimelere özeni duymaktadırlar.

29. Öğrenciler, televizyon dizilerinden ve internetten etkilenmektedirler.

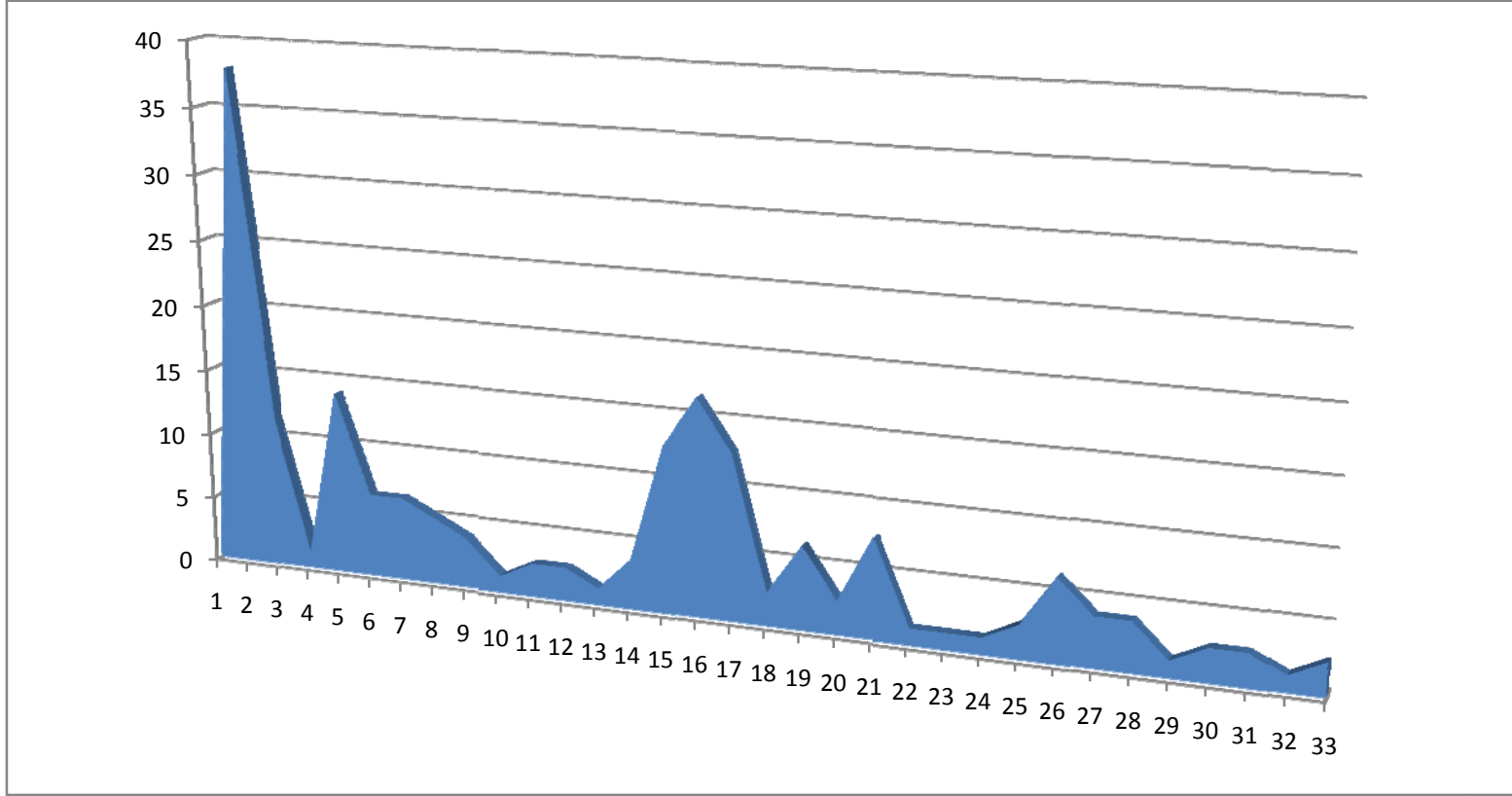
30. Farklı kültürlerden çocuklar arasında uyum sorunu yaşanmaktadır.

31. Öğrenciler, okulda az zaman geçirmektedirler.

32. Öğrenciler üzerinde, çevrenin kendi dillerini kullanmaları açısından baskısı bulunmaktadır.

Grafik 6, çalışmamıza katılan öğretmenlere göre, öğrenci kaynaklı problemleri içermektedir. Grafik 6’deki verilerde yatay sütunda verilen rakamlar öğrenci kaynaklı

problemlerin yukarıda yazıldığı numaralarıyla gösterilmiştir. Grafik 6, aşağıda verilmiştir.



Grafik 6. Öğrenci kaynaklı problemler

Grafikte, % 38 oranında dile getirilen sorun, öğrencilerin ailede öğrendikleri dili devam ettirme isteği olarak görülmektedir. Yine grafiğe göre, öğrencinin yaşadığı ortamdaki kaynaklanan, anne babaların Türkçeyi öğretmede yetersiz ve isteksiz olmaları % 14 oranında, yeteri kadar kitap okumamaları % 13 oranında öğretmenler tarafından dile getirilen sorunlar arasındadır. Görüşülen öğretmenlerin % 3'ü öğrencilerden kaynaklanan problemlerin olmadığını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin belirttikleri birçok görüş birlikte gruplanarak ele alınabilir. Öğrencilerden kaynaklanan problemler; ana dillerinin farklı olmasından kaynaklı, öğrenciye aile ve çevrenin etkisi, öğrencinin kişisel özellikleri şeklinde ele alabiliriz.

Ana dillerinin farklı olmasından kaynaklı olarak; öğrencilerin ailede öğrendikleri dili devam ettirmek istemeleri, Türkçeyi tam olarak öğrenememeleri, bazı kelimeleri yanlış telâffuz etmeleri, Türkçeyi yeni öğrenen çocuğun güzel cümle kuramaması, ana dilini okul ortamında ilk başlarda devam ettirme isteği, öğrencilerin yöresel ağız ile konuşmaları, Türkçe'de oluşan yazım ve telâffuz hatalarını fark etmemeleri ya da fark etmelerine rağmen çaba harcamamaları, okula gelince ilk kez Türkçe ile karşılaşılması, kendini ifade etme zorluğu, kelime dağarcığının düşük olması, yabancı kelimelere özeni bu problemler ile karşılaşmaktadır. Öğrencilerden kaynaklanan bu problemlerde, öğrencilerin birçoğunun Türkçe ile okul ortamında karşılaşmasından kaynaklandığı görülmektedir. Türkçe ile ön yaşantısı olmayan öğrencilerin okul ortamında kendi dillerini devam ettirme isteği ilkökuma yazma öğretiminde sorunlarla karşılaşılmasına neden olmaktadır.

Aile ve çevrenin etkisiyle oluşan öğrenci kaynaklı problemler şu şekilde sıralanabilir: Ailenin maddî imkânsızlıklarının öğrenciye yansımaları, anne babanın Türkçeyi öğretmede yetersiz ve isteksiz olması, öğrencilerin evlerinde izlenen televizyon programlarından edindikleri hatalı davranışları düzeltmek için çaba harcamamaları, yaşanan maddî imkânsızlıkların öğrencilerin psikolojilerini bozması, yaşanan çevrenin fizikî şartlarının yetersiz olması, öğrencilerin çok öğretmen değiştirdikleri için okula uyum problemi yaşamaları, öğrencilerin okul ile geç tanışmalarından kaynaklanan sokak kültürü ile davranışlarını geliştirmeleri, ailenin kültürel yapısında farklılıkların olması ve farklı kültürlerden çocuklar arasında uyum sorununun yaşanması, öğrencinin okulda geçirdiği zamanın az olması ve çevrenin öğrenci üzerinde kendi dillerini kullanması yönünde baskı yapmasıdır.

Öğretmen görüşlerinde, öğrencinin yaşadığı çevrenin ekonomik, sosyal ve kültürel ortamının öğretmenlerin alışık olduklarından farklı oluşu bir sorun olarak öğretmenlerin karşısına çıkmaktadır.

Öğrencilerin kişisel özelliklerinden kaynaklı sorunlar ise; öğrencilerin öğrenmeye isteksiz olmaları, Türkçenin okula gelince konuşulması, öğrenci ön yargısı, öğrencinin beklediği ilgi ve alâkayı görmemesi, yeteri kadar kitap okumaması, okula hazırlıksız ve eksik gelmesi, öğrencilerin tembel olmaları, öğrencinin eğitimi önemsememesi, televizyon dizilerinin, internetin etkisi şeklinde belirtilmektedir. Öğrencilerin ailelerinde kullandıkları dilin okul ortamındakinden farklı olmasından dolayı öğrencilerde okul ortamına, öğrenmeye karşı bir isteksizlik görülmektedir.

4.4.Öğretmen Görüşlerine Göre Türkçenin Yetersiz Konuşulduğu Yerlerde İlkokuma Yazma Öğretiminde Aile ve Çevreden Kaynaklanan Problemlere İlişkin Bulgular

Çalışmamız sonucunda aile ve çevreden kaynaklanan toplam 26 problemin olduğu tespit edilmiştir. Bu problemler aşağıdaki gibidir.

0. Herhangi bir görüşlerinin olmadığını belirtmişlerdir.
1. Aile, öğrenciye ağızının düzeltilmesi için yeterince destek vermemektedir.
2. Aile ve çevrede günlük konuşma dili Türkçe olmadığından problemlerle karşılaşmaktadır.
3. Aile, eğitim ve öğretime yeterince destek vermemektedir.
4. Aileler, çocuklarla ilgilenmemektedirler.
5. Çevreden kaynaklanan yanlış arkadaşlar seçilmektedir.
6. Aile ve sosyal çevre, dil kullanımında örnek alınacak düzeyde değildir.
7. Aile, her şeyi öğretmene yıkmaktadır.
8. Çevrede çocuğun örnek alacağı kimseler bulunmamaktadır.
9. Aileler, ekonomik sorunlar içerisindedirler.
10. Aileler, Türkçeyi güzel kullanmadıklarının farkında değildirler.
11. Çevreden eğitim ve öğretime gereken özen gösterilmemekte, bu durum öğrenciye yansımaktadır.
12. Aile ve çevre, Türkçe'ye yeterince değer vermemektedir.

13. Aile, okuma yazma çalışmalarında kendi bildiği eski yöntemleri kullanmaktadır.

14. Aile ve çevre, Türkçeyi güzel kullanmaya çaba sarf etmemektedir.

15. Ailenin, eğitim seviyesi düşüktür.

16. Aile ve çevrede, kendi ana dillerinin kullanılması düşüncesi hâkimdir.

17. Aile ve çevre, konuşmasını güzelleştiren çocuk ile dalga geçmektedirler.

18. Ailelerde, kalabalık nüfus bulunmaktadır.

19. Aile ve çevrede, argo kelimelerle konuşma oldukça yaygındır.

20. Aile, kitap okumada yetersiz kalmaktadır.

21. Aileler, kırsal yerleşim alanlarında yaşamaktadırlar.

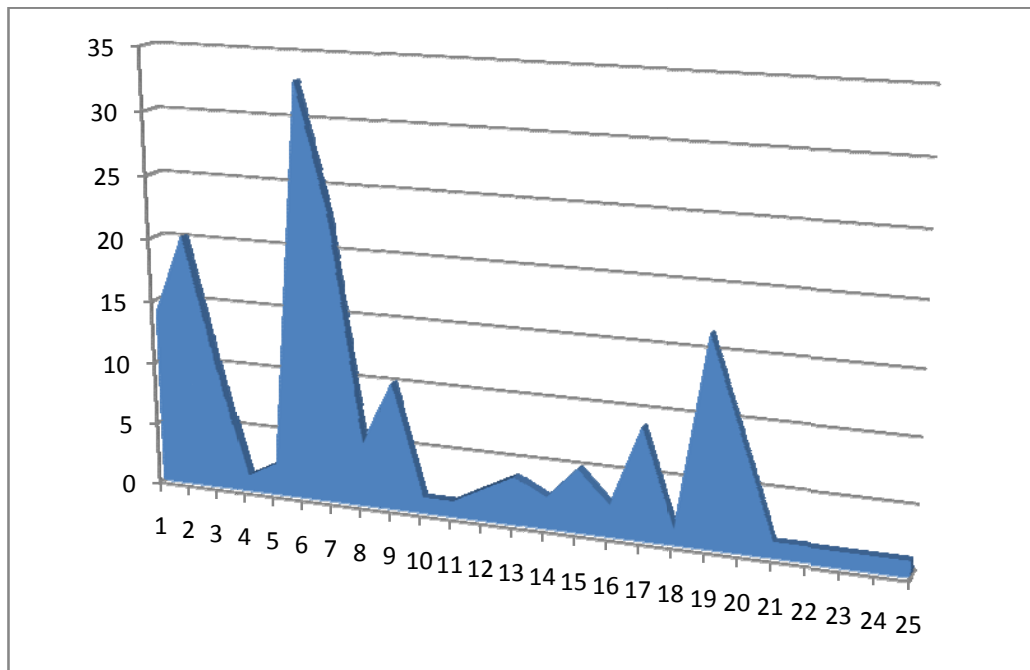
22. Aileler, kendi dillerinin kullanılmasını istemektedirler.

23. Aile ve çevre, öğretmenlere karşı ilgisiz davranmaktadırlar.

24. Ailelerin, çocukların okul sonrası zamanlarında kontrolü sağlayamamakta ve çocukların televizyon ve internetle vakit geçirmesini önleyememektedirler.

25. Aile ortamı ve çevre, toplumsal ve kültürel bakımdan büyük ayrılık göstermektedir.

Grafik 7'deki verilerde yatay sütunda verilen rakamlar aile ve çevreden kaynaklı problemlerin yukarıda yazıldığı numaralarıyla gösterilmiştir.



Grafik 7. Aile ve çevreden kaynaklı problemler

Grafik 7’de, % 38 oranında aile ve çevrede günlük konuşma dilinin Türkçe olmamasından kaynaklanan problemlerin dile getirildiği görülmektedir. Diğer bir problem ise aile ve çevrenin, ağız özelliklerinin düzeltilmesi için gerekli desteği vermemesi % 23 oranında dile getirilmiştir. Eğitim ve öğretime ailenin destek vermemesi % 18 oranında, aile ve sosyal çevrenin örnek alınacak düzeyde olmaması % 18 oranda, ailenin eğitim seviyesinin düşük olması % 11 oranında, görüşme yapılan öğretmenlerin dile getirdikleri yüksek oranlı problemlerdir. Görüşme yapılan öğretmenlerin % 4’ü konu hakkında görüşlerinin olmadığını bildirmişlerdir. Bu durumun, öğretmenlerin aile ve çevrenin etkisinin ilkokuma yazma öğretimindeki etkisini yadsıdıklarını göstermektedir. Aile ve çevreden kaynaklanan problemleri ailenin sosyo ekonomik düzeyi, ailenin kültürel yapısı, ailenin ilgisizliği şeklinde başlıklar altında toplayabiliriz.

Ailenin sosyo ekonomik yapısından kaynaklanan problemler; çevrede çocuğun örnek alacağı kimselerin olmayışı, ekonomik sorunlar, ailenin eğitim seviyesinin düşük olması, ailelerin kalabalık oluşu, kırsal yerleşim yerlerinin fazla olması, çocukların okuma yerine internetle uğraşmaları şeklinde belirtilmiştir. Sosyo ekonomik nedenlerle aileden kaynaklı problemlerde ailelerin hayat standartlarının düşük olması nedeni başta gelmektedir. Ekonomik yapının sosyal hayata yansımaları ile eğitim ailelerin önceliği konumundan çıkmıştır. Yapılan görüşmelerde bir öğretmen aile ve çevreden kaynaklanan problemlere ilişkin şunları söylemektedir: “Yeterince kitap okunmaması, televizyon bağımlılığı, internet kullanımının ölçsüz olması, aile ve çevreden kaynaklanan problemler arasındadır.” Yine başka bir öğretmen, ilkokuma yazma öğretiminde ailenin yetersizliğinden kaynaklanan problemi şöyle dile getirmektedir: “Ailelerin bazılarının çok cahil ve yoksul olması, bazılarının kötü niyetli ve kasti olarak öğrencileri hazırlamamasıdır.” Yapılan görüşmelerde bir öğretmen, aile ve çevrenin sosyo ekonomik yapısının ilkokuma yazma öğretimini etkilediğini şöyle dile getirmektedir: “Eğitim seviyesi düşük ailelerin varlığı, kırsal yerleşim alanlarının fazla oluşu problemi çoğaltıyor.” Kırsal alanlarda, eğitim seviyesi düşük ailelerin çocuk sayısının da fazla oluşuyla eğitime olan ilgi ve beklentisi azalmaktadır. Bu nedenle de ilkokuma yazma öğretimine öğretmenler, aile desteğinden büyük oranda mahrum şekilde devam etmektedirler.

Ailenin kültürel yapısından kaynaklanan problemler; aile ve çevrede günlük konuşma dili Türkçe olmadığından problemlerle karşılaşılır. Aile ve sosyal çevrenin örnek alınacak düzeyde olmaması, aile ve çevrenin bizim dilimizle öğretilsin düşüncesi, argo kelimelerin fazlaca konuşulması, kitap okuma yetersizliği, ailenin kendi dilinin kullanılmasını istemesi, aile ortamı ve çevrenin, toplumsal ve kültürel bakımdan büyük ayrılık göstermesi, şeklinde aktarılmıştır. Her toplum kendi kültürünün aktarılmasını ister. Dil, kültür aktarma aracı olarak kullanılmaktadır. Toplumların, kendi anadilini kullanıp, kendi dilleriyle kültürünü aktarmak istemesi doğaldır. Ancak, aynı toplumda farklı kültür ve dillere sahip grupların, bünyesi içinde bulunduğu topluluğa adapte olamaması kavram kargaşasına ve en önemlisi toplumdan kopmasına neden olabilir. Ailenin kültürel yapısının ilkokuma yazma öğretimini etkilemesini bir öğretmen şöyle dile getirmektedir: “Ailelerin yeterince kitap okumamaları, kelime dağarcıklarının son derece kısıtlı olmasıdır.” Aile topluluğu bireylerin, ilk eğitimlerini aldıkları önemli bir kurumdur. Aile kurumunun önemini bir öğretmen şöyle dile getirmektedir: “Aile, çocuğun ana dilini öğrenmesinde en önemli kurumdur. Çocuk doğduğu andan, okul dönemine kadar dilin ilk özelliklerini bu kurumdaki öğrenmektedir. Çocuğunu yetiştiren aile bireyleri, dili etkili ve güzel kullanıldığında çocuğun Türkçeyi güzel ve etkili kullanmasında iyi bir başlangıç yapılmış olacaktır.”

Ailenin ilgisizliğinden kaynaklanan problemler; ailenin şivenin düzeltilmesi için yeterince destek vermemesi, eğitim ve öğretime ailenin destek vermemesi, ailenin çocukla ilgilenmemesi, çevreden kaynaklı yanlış arkadaş seçimi, ailenin her şeyi öğretmene yıkması, Türkçeyi güzel kullanmadığının farkında olmama, çevreden gereken özenin gösterilmemesi, bu durumun öğrenciye yansımaları, aile ve çevrenin Türkçeye yeterince değer vermemesi, ailenin okuma yazma çalışmalarında kendi bildiği eski yöntemleri kullanması, aile ve çevre Türkçeyi güzel kullanmaya çaba sarf etmemektedir. Aile ve çevrenin konuşmasını düzelden çocukla dalga geçmesi, aile ve çevrenin öğretmenlere karşı ilgisiz olması şeklinde aktarılmıştır. Ailelerin, öğrencilere ilgisiz davranmaları onların kendilerini yalnız hissetmelerine neden olmaktadır. Yalnızlığını gidermek için kendisine uygun olmayan arkadaş seçimine yönelecektir. Yanlış çevre edinme girişimi okula ilgiyi ve alâkayı azaltacaktır. İlkokuma yazma öğretiminde aile desteğinin alınamayışı, çalışmaların sadece öğretmenlerce sınıf ortamında devam ettirilme çabası öğretimi olumsuz etkilemektedir. Evde gerekli desteği

alamayan öğrenci, ilkokuma yazma öğretimini istenilen verimde tamamlayamaz. Türkçenin yeterince etkin kullanılmadığı yerlerde öğrenci ailelerinin ilgisizliği, ilkokuma yazma öğretiminde öğretmenlerin tüm sorumluluğu tek başına üstlenmesine neden olmaktadır. Yapılan öğretmen görüşlerinde, ailenin ilgisizliği ile ilgili bir öğretmen şunları söylemektedir: “Genellikle aileler kalabalık, çocuk sayısının fazla olmasından aileler ilgisiz ve çocukları için bir hedef belirlememişlerdir.” Ailenin ilgisizliğini bir başka öğretmen şöyle dile getirmektedir: “Aile çocuğundan kurtulmak için okula gönderiyor ve hiç halini sormuyor. Eksiklerini tamamlamıyor, çoğu aile herşeyi öğretmenin üzerine yıkmaya çalışıyor.”

Grafik 7’de, yapılan görüşmeler sonucunda aile ve çevreden kaynaklanan problemler açısından % 38 oranında aile ve çevrede günlük konuşma dilinin Türkçe olmamasından kaynaklanan problem olduğu görülmektedir. Ailenin öğrencinin ağız özelliklerinin düzeltilmesi için yeterince destek vermemesi problemi de öğretmenler tarafından yüksek oranda söylenen diğer bir problemdir. Eğitim öğretimde ailenin yeterince desteğinin olmayışı da öğretmenlerin belittikleri diğer ortak bir sorundur. Yapılan görüşmelerde, öğretmenlerin % 4’ü aile ve çevreden kaynaklı problemler hakkında herhangi bir görüşlerinin olmadığını belirtmişlerdir.

4.5.Öğretmen Görüşlerine Göre Türkçenin Yetersiz Konuşulduğu Yerlerde İlkokuma Yazma Öğretiminde Türkçe Programından Kaynaklanan Problemlere İlişkin Bulgular

Çalışmamız sonucunda Türkçe programından kaynaklanan toplam 23 problemin olduğu tespit edilmiştir. Bu problemler aşağıdaki gibidir.

0. Herhangi bir görüşlerinin olmadığını belirtmişlerdir.
1. İlkokuma yazma öğretimine doğrudan okuma yazmayla başlanmaktadır.
2. Türkçe öğretim programında, dilbilgisi konuları ağırlıklı olarak bulunmaktadır.
3. Karşılaşılan problemler arasında cümle yönteminden vazgeçilmesi gösterilmektedir.
4. Karşılaşılan problemlerin altında tek tip programların hazırlanması yatmaktadır.
5. Program Türkçeyi öğretmeye yönelik değildir.

6. Türkçe programları, öğrencilerin seviyelerine uygun olarak hazırlanmamaktadır.

7. Program çok yoğun ve öğrenci seviyelerine uygun değildir.

8. Programın köylerde uygulanabilirliği düşüktür.

9. Uygulanan program Türkçeyi etkin kullanmaya elverişlidir.

10. Program öğretmen tarafından uygulanabilir bir yapıda değildir.

11. Güzel konuşma ve yazmaya yeterince yer verilmemektedir.

12. Program, genele hitap etmemektedir.

13. Türkçenin güzel konuşulmadığı yerlere yönelik hiçbir etkinliğe yer verilmemektedir.

14. Ders kitaplarında anlaşılması güç kelimelere yer verildiği görülmektedir.

15. Hazırlanan ders kitapları, yeterli düzeyde değildir.

16. Argo kullanımı özendirilmektedir.

17. Programdan kaynaklı sorun yoktur, uygulamada sorunlar vardır.

18. Çocuklara, söz hakkı verilmemektedir.

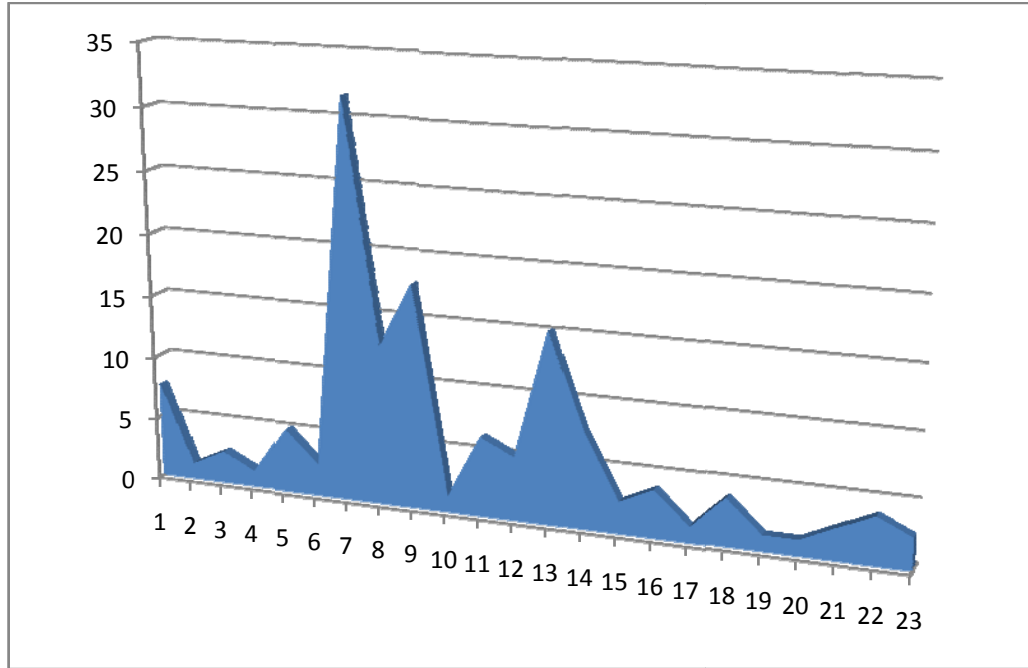
19. Ses temelli cümle yöntemine geçtikten sonra, öğretmenlere seminer verilmemiştir.

20. Eğitim programı geliştiricilerin konuya hakim olarak sorunlara geçerli çözümler üretmeleri gerekmektedir.

21. Türkçe ders saatleri, yetersiz gözükmemektedir.

22. Türkçe derslerinin müzik, resim ve beden eğitimi derslerinin desteğiyle etkili hale getirilmemektedir.

Grafik 8, çalışmamıza katılan öğretmenlere göre Türkçe programından kaynaklı problemleri içermektedir. Grafik 8 deki verilerde yatay sütunda verilen rakamlar Türkçe programından kaynaklı problemlerin yukarıda yazıldığı numaralarıyla gösterilmiştir.



Grafik 8. Türkçe programından kaynaklanan problemler

Grafik 8’de görüldüğü üzere, öğretmenlerin en fazla sorun olarak belirttikleri görüş, % 32 oranında Türkçe programlarının öğrencilerin seviyelerine uygun olmamasıdır. Yine programın köylerde uygulanabilirliğinin düşük olması % 18 oranında dile getirilen diğer bir problemdir. Programın genele hitap etmemesi % 15 oranında, programın çok yoğun olması ve öğrenci seviyelerine uygun olamaması % 13 oranında, öğretmen görüşlerine göre aktarılan diğer sorunlardır. Görüşmelerde öğretmenlerin % 8’i konu hakkında bir görüşünün bulunmadığını bildirmişlerdir. Bunların yanında öğretmenlerin bireysel olarak belirttikleri sorunlarda bulunmaktadır. Bunlar; doğrudan okuma yazmaya başlanması, uygulanan program Türkçeyi etkin kullanmaya elverişlidir, argo kullanımının özendirilmesi, çocuklara söz hakkı verilmemesi, ses temelli cümle yöntemine geçtikten sonra öğretmenlere seminer verilmemesi, şeklinde belirtilmektedir.

Öğretmen görüşlerine göre, Türkçenin yeterince etkin ve güzel konuşulmadığı yerlerde ilkokuma yazma öğretiminde Türkçe programından kaynaklanan problemleri; programın uygulanabilirliği, programın öğretmen algısı ve programın içeriği şeklinde gruplayabiliriz.

Programın uygulanabilirliğinden kaynaklanan problemler; programın köylerde uygulanabilirliği düşüktür. Program öğretmen tarafından uygulanabilir bir yapıda

değildir. Programın genele hitap etmemesi, Türkçenin güzel konuşulmadığı yörelere yönelik hiçbir etkinliğe yer verilmemesi şeklinde aktarılmaktadır. Programın uygulanabilirliği açısından öğretmen görüşlerinde, hazırlanan programların öğrenci seviyelerine uygun olmadığını, çevre şartları gözetmeden yapıldıklarını, bu durumun ilkokuma yazma öğretiminde bir sorun olarak karşımıza çıktığı görülmektedir. Öğretmenlerle yapılan görüşmelerde, bir öğretmen programın uygulanabilirliği açısından şunları dile getirilmektedir: “Türkçe programında, Türkçenin yeterince etkin ve güzel kullanılmadığı yerlere yönelik hiçbir etkinliğe yer verilmemektedir. Bu nedenle öğretmenler, programı uygulamakta oldukça zorlanmaktadır.” Bir başka öğretmen: “Türkçe programı, Türkiye genelinde tüm okullarda uygulandığından, Türkçenin etkin kullanılmadığı yerlere ağır gelmektedir” şeklinde görüşünü dile getirmiştir.

Programın öğretmen algısındaki problemleri; cümle yönteminden vazgeçilmesi, programın Türkçeyi öğretmeye yönelik olmaması, Türkçe programlarının öğrencilerin seviyelerine uygun olmaması. Uygulanan program Türkçeyi etkin kullanmaya elverişlidir. Hazırlanan ders kitaplarının yeterli düzeyde olmaması, argo kullanımının özendirilmesi, programdan kaynaklı sorun yoktur, uygulamada sorunlar vardır. Çocuklara söz hakkı verilmemesi, ses temelli cümle yöntemine geçtikten sonra öğretmenlere seminer verilmemesi, eğitim programı geliştiricilerin konuya hakim olarak sorunlara geçerli çözümler üretmeleri, Türkçe derslerinin müzik, resim ve beden eğitimi derslerinin desteğiyle etkili hale getirilmemesi, şeklinde aktarılmaktadır. Öğretmen görüşlerine göre, programın öğretmen algıları açısından değerlendirildiğinde öğretmenlerin % 3’ü Türkçe programındaki ses temelli cümle yöntemi ile ilkokuma yazma öğretimini başarılı bulduklarını dile getirmişlerdir. Yine öğretmenlerin % 18’i, Türkçenin yeterince etkin ve güzel konuşulmadığı yerlerdeki ilkokuma yazma öğretiminde cümle yönteminin uygulanmasının yarar sağlayacağı görüşünü bildirmişlerdir. Görüşmelerde öğretmenlerin program denilince ilk olarak hazırlanan Türkçe ders kitaplarından bahsettikleri görülmüştür. Bu durum öğretmenler tarafından program algısının yetersiz olduğunu göstermektedir. Yapılan görüşmelerde, bir öğretmen görüşünü şöyle dile getirmiştir: “Uyguladığımız son müfredat, dilbilgisine boğulmadığından Türkçeyi güzel kullanma açısından elverişlidir.” Başka bir öğretmen ise, görüşünü şöyle aktarmaktadır: “Kitapların, Türkçeyi yeni öğrenen çocuklara uygun

olarak düzenlendiğini düşünmüyorum. Programda yer alan etkinlik ve örnekler, çocukların hiç bilmediği, duymadığı, görmediği yerlerden. Çocuklar köy ortamında, televizyon izlemeden, hayal bile kurmaktan uzak bir yaşam sürdürüyor.”

Programın içeriğinden kaynaklanan problemler; doğrudan okuma yazmaya başlanması, Türkçe öğretim programında dilbilgisi konularının ağırlıklı olarak yer alması, tek tip programların hazırlanması, programın çok yoğun olması ve öğrenci seviyelerine uygun olamaması, güzel konuşma ve yazmaya yer verilmemesi, anlaşılması güç kelimelere yer verilmesi, Türkçe ders saatinin yetersiz olması, şeklinde belirtilmiştir. Görüşme yapılan bazı öğretmenlerin, hazırlanan programın tek tip olarak oluşturulduğu ve tüm öğrencilerden aynı performansların sergilenmesini beklemektedirler. Bazı öğretmenler Türkçenin yeterince etkin kullanılmadığı yerlerde ilkokuma yazma öğretimin başlarken hemen okuma yazma eğitimine geçildiğini bu durumun soruna neden olduğunu bildirmektedirler. Yapılan görüşmelerde, bir öğretmen görüşünü şöyle dile getirmiştir: “Türkçe programı dâhil, tüm eğitim programları tek tip hazırlandığı için ve bu programların bu bölgelerde direkt uygulanması durumunda birçok aksaklıklar çıkabilir.” Bir başka öğretmen ise görüşünü şöyle dile getirmiştir: “Türkçenin güzelliğini gösterecek, onu sevdirecek kalitede ürünlerin verilmemesi, argonun önüne geçilmemesi sorun olarak ifade edilebilir.”

Görüşmelerimiz sonucunda, öğretmenlerin program denilince, ders kitapları, ders kitaplarındaki metinler, ders saatlerinin azlığı gibi özel konuları anladıkları görüşme sonuçlarında verdikleri cevaplardan anlaşılmıştır. Ayrıca görüşme yapılan öğretmenlerin % 5’i tek tip programların hazırlanmasının, ilkokuma yazma öğretiminde soruna neden olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmenlerin % 18’i de programların köylerde uygulanabilirliğinin düşük olduğunu belirtmişlerdir. Meslek hayatlarının başlarında olan öğretmenlerin, hazırlanan programların köy yaşamına uygun olmayışını belirtmişlerdir.

4.6.Öğretmen Görüşlerine Göre Türkçenin Yetersiz Konuşulduğu Yerlerde İlkokuma Yazma Öğretiminde Diğer Sorunlardan Kaynaklanan Problemlere İlişkin Bulgular

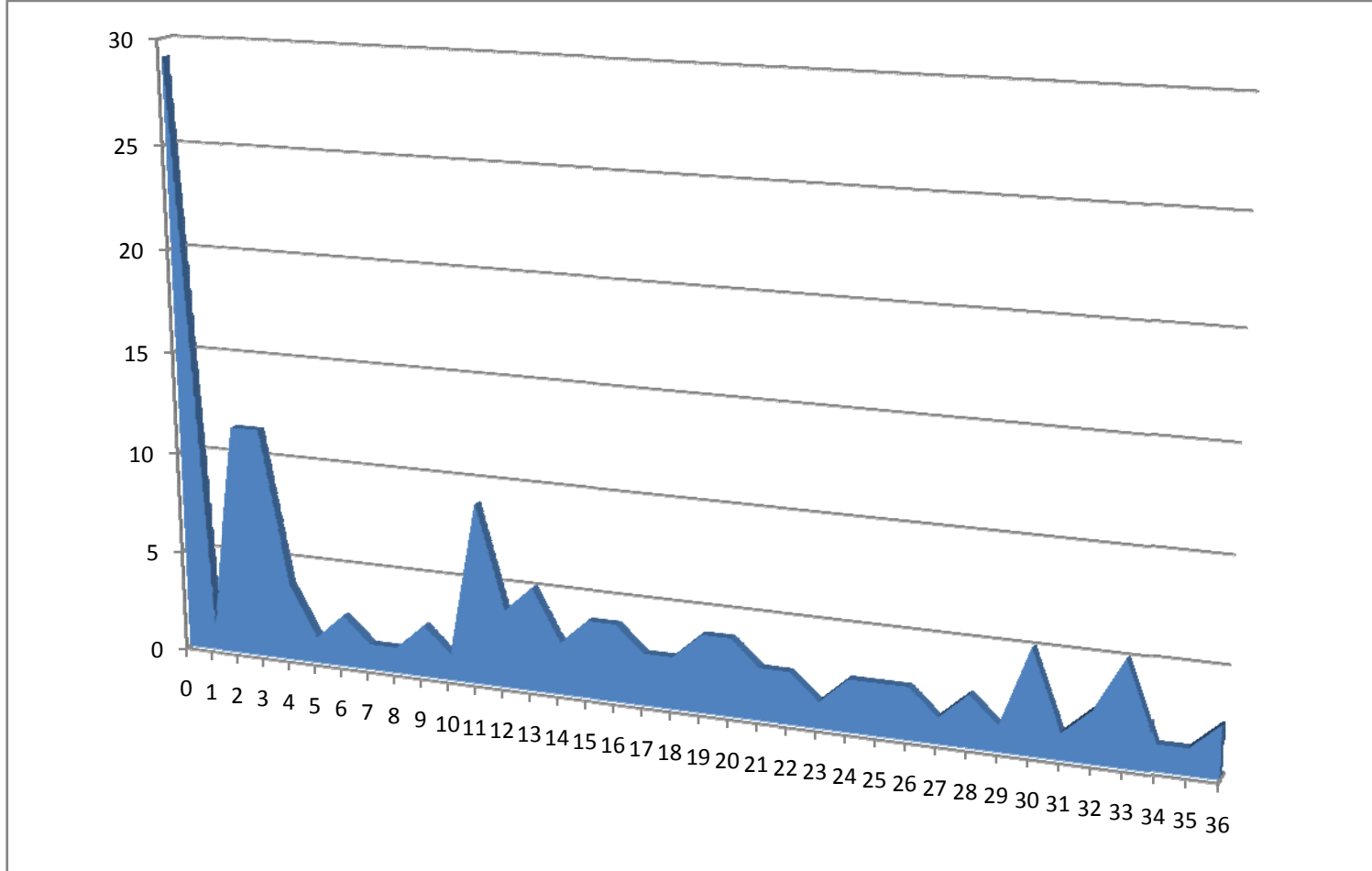
Çalışmamız sonucunda diğer sorunlardan kaynaklanan toplam 37 problemin olduğu tespit edilmiştir. Bu problemler aşağıdaki gibidir.

0. Herhangi bir diğer sorun yoktur.

1. Ses temelli cümle yöntemi kullanmak diğer sorunlar arasında yer almaktadır.
2. Halkla istenilen düzeyde ilişki kurulmamaktadır.
3. Türkçenin yetersiz konuşulmasından kaynaklanan iletişim eksikliği bulunmaktadır.
4. Aile ve çevre, eğitimde isteksiz davranmaktadır.
5. Eğitime ayrılan bütçe, bu yerlerde az kullanılmaktadır.
6. Çocuklar, zamanlarının çoğunu çobanlık yaparak geçirmektedir.
7. Aileler, çocuklarını evden uzaklaşsın diye okula göndermektedir.
8. Çok az da olsa bazı aileler, Türkçe'ye tepki göstermektedir.
9. Okul ve sınıfın fizikî durumu yetersizdir.
10. Araç gereç, materyal eksikliği bulunmaktadır.
11. İki dil beraber kullanılmaktadır.
12. Kaderine terk edilmiş okullar ve çocuklar bulunmaktadır.
13. Çocukların ahlâki eğitimlerinde sorun bulunmakta, aileler evde küfürlü konuşmaktadır.
14. Çocuklar, ana dillerinin öğretmen tarafından sevilmediğini düşünmektedir. Bundan dolayı Türkçe konuşmaktan nefret eden öğrenciler bulunmaktadır.
15. Öğrenci, konuşmasında ana dilini de kullanarak kendisini ve dilini ispat etme çabası içerisindedir.
16. Köylerde, kütüphane olmamasından dolayı, okuma alışkanlığı kazandırılmamaktadır.
17. Türkçe bilmeyen öğrencilerle temel okuma yazma eğitimi, sorun olmaktadır.
18. Aile ve çevre, Türkçeyi iyi bilip konuşmamaktadır.
19. Aile, öğrencilere yardım etmemektedir.
20. Öğrencilerin, Türkçeyi doğru kullanmak gibi istek ve dilekleri bulunmamaktadır.
21. Çocukların bakışının, öğretmenler ve veliler tarafından anlaşılmamaktadır.
22. Öğretimde yanlış yöntemler kullanılmaktadır.
23. Yabancı dil eğitimi bir sorundur.
24. Aile ödevlerle ilgilenmemektedir.

25. Öğretmenin hevesi kırılmakta, yaptığı işten zevk almamaktadır.
26. Okuma yazma geç öğrenilmektedir.
27. Kelimelerin anlatmak istedikleri tam olarak kavranmamaktadır.
28. Sosyal yapıdan kaynaklanan bu sorunlar, huzursuzluğa yol açmaktadır.
29. Millî Eğitim Bakanlığı, öğretmenlere değer vermemektedir.
30. Esnaf, tabelâlarını yabancı dille yazmakta, öğrenciler ise bunu okuyamamaktadır.
31. Eğitim öğretimin amacından uzaklaşmaktadır.
32. Basın yayında şiddet, korku yerine güzel iletişim örneklerinin sergilenmelidir.
33. Ön yargılı yaklaşımlar bulunmaktadır.
34. Öğretmenler kendilerini çevreden soyutlamaktadır.
35. Öğretmenin kendini sürekli geliştirme gereksinimi bulunmaktadır.
36. Türkçe'ye yabancı dillerden kelimeler girmektedir.

Grafik 9, çalışmamıza katılan öğretmenlere göre diğer sorunlardan kaynaklı problemleri içermektedir. Grafik 9'daki verilerde yatay sütunda verilen rakamlar diğer sorunlardan kaynaklı problemlerin yukarıda yazıldığı numaralarıyla gösterilmiştir.



Grafik 9. Diğer sorunlardan kaynaklanan problemler

Grafiğe göre, öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu, % 29'u, belirtilen başlıklar dışında, diğer kaynaklardan oluşan problemler ile karşılaşmadıklarını bildirmişlerdir. Öğretmen görüşlerine göre, diğer kaynaklı sorunlardan; halk ile istenilen düzeyde ilişki kurulamaması ve Türkçenin yetersiz kullanılmasından kaynaklı iletişim eksikliği aynı oranda, % 11 oranında, ifade edilmiştir. Öğretmenlerin aktardıkları diğer bir sorun, iki dilin beraber kullanılması, % 9 oranında ifade edilmiştir. Grafikte görüşme yapılan öğretmenlerin % 1'i, diğer kaynaklı sorun olarak ses temelli cümle yönteminin kullanılmasını ifade etmişlerdir. Bir öğretmen görüşünde bu durumu, şöyle aktarmıştır: “Türkçenin ileri derecede etkin ve güzel kullanılmadığı yerlerde, ilkokuma yazma öğretiminin ses temelli cümle yönteminden ziyade, cümle yönteminin kullanılmasının daha faydalı olacağına inanıyorum.”

Grafikte, % 4 oranında aile ve çevrenin eğitime karşı isteksiz oluşları problem olarak ifade edilmiştir. Bir öğretmen ise görüşünü şöyle aktarmaktadır: “Sosyal yapıdan kaynaklanan bu sorunlar, beraberinde insanların birbirine karşı davranışlarını da etkilemekte ve çeşitli huzursuzluklara neden olmaktadır.” Bir başka öğretmen ise görüşünde şunları söylemektedir: “Halkla istenilen düzeyde iletişim kurulamamaktadır.” İletişim eksikliğinden kaynaklı problemlerin ortaya çıktığını bir başka öğretmen şöyle dile getiriyor: “Genellikle yöresel ağızların kullanılmasından dolayı problemler yaşanıyor. Mesela, azeri dilnin kullanıldığı bir bölgede sizin bilmediğiniz birtakım kelimelerin kullanılması, onu öğrenip anlamanız veya cevap vermeniz elbette zaman alıyor. Sizin doğrusunu bilmeniz lazım ki anlayıp o kelimeyi veya cümleyi düzeltebilirsiniz.”

Öğretmenlerin, karşı karşıya geldikleri durum karşısında içerisinde buldukları ruh halini bir öğretmen şöyle aktarmıştır: “Milli Eğitim Bakanlığı'nın, öğretmenlere verdikleri değer, öğretmeni acınacak hale getirdiği bir dönemde eğitim ile ilgili sorunlar bitmez, kolay kolay da çözülmez.” Öğretmenlerin karşılaştıkları birçok olumsuz durumun, psikolojilerini ne derecede etkilediği yapılan görüşmelerde görülmüştür.

Tespit edilen problemlere karşılık görüşme yapılan öğretmenlerin önerdikleri çözüm önerileri aşağıdaki gibidir.

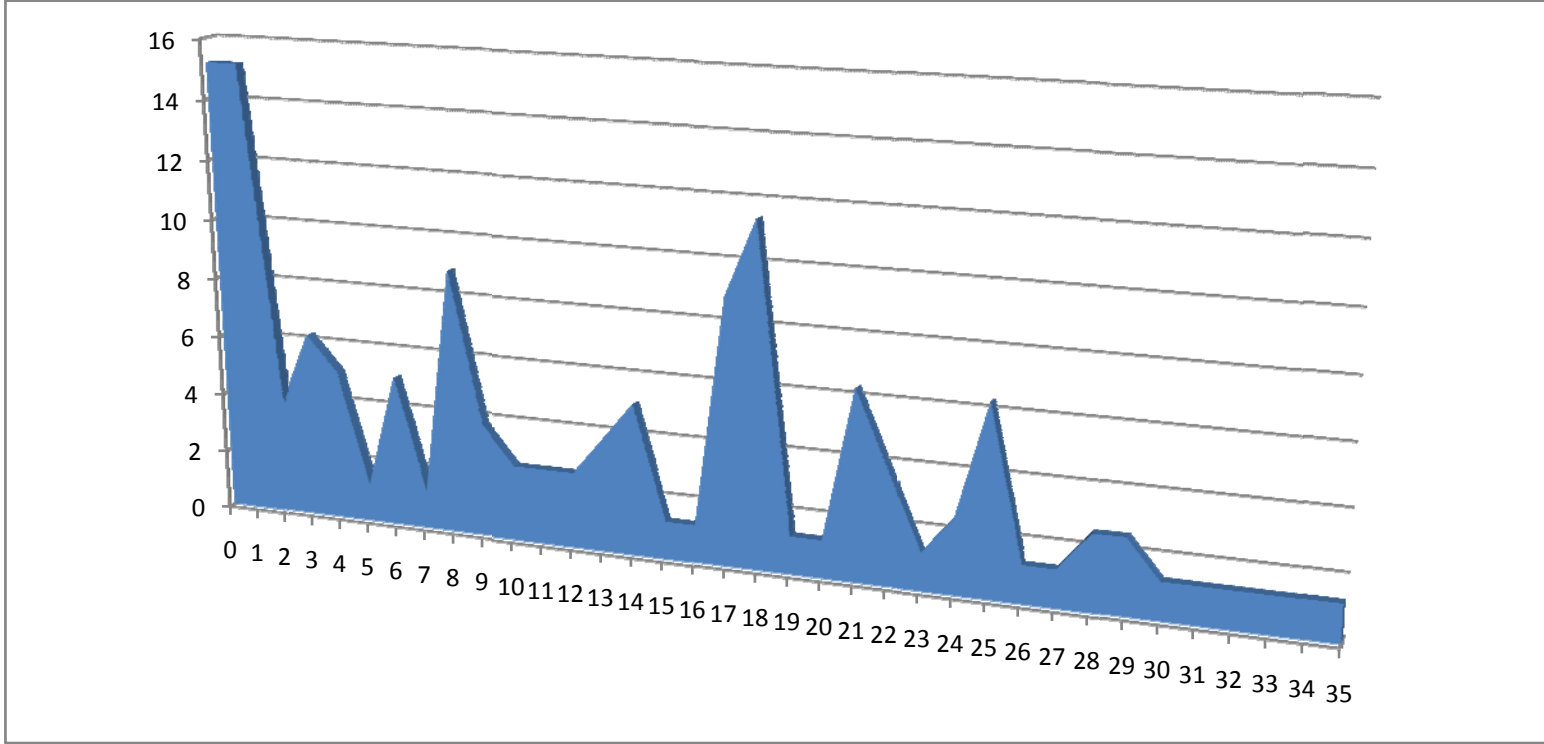
4.7.Öğretmen Görüşlerine Göre Türkçenin Yetersiz Konuşulduğu Yerlerde İlkokuma Yazma Öğretiminde Öğretmenlerden Kaynaklanan Problemlere İlişkin Çözüm Bulgular

Çalışmamız sonucunda öğretmen kaynaklı problemlere toplam 36 çözüm önerisinin getirildiği tespit edilmiştir. Bu çözüm önerileri aşağıdaki gibidir.

0. Herhangi bir çözüm önerim bulunmamaktadır.
1. Fakültelerde diksiyon dersleri verilmelidir.
2. Öğretmenin çevre şartlarını tanınması gerekmektedir.
3. Öğretmenin basit ve anlaşılır ifadeler kullanmalıdır.
4. Karşılıklı konuşmaya dayalı bir öğretim yapılmalıdır.
5. Bölge dilini bilen öğretmenler görevlendirilmelidir.
6. Tecrübeli öğretmenler, görevlendirilmelidir.
7. Ücretlerin bu bölgelerde fazla olması gerekmektedir.
8. Öğretmenler, öğrencilerle daha dikkatli konuşmalıdır.
9. Mesleğe başlamadan önce mikro eğitim yapılmalı, hizmet içi eğitime ağırlık verilmelidir.
10. Öğretmen sabırlı olup, öğrencilere yakınlaşmalıdır.
11. Sabırlı, işini seven öğretmenlerin yetiştirilmesi gerekmektedir.
12. Öğrencilerde görülen aksaklıklar anında düzeltilmelidir.
13. Öğretmenin psikolojisini bozmayan fizikî alt yapının sağlanması gerekmektedir.
14. Öğretmenin mesleğini sevmesi ve fedakârlıktan kaçınmaması gerekir.
15. Diksiyonu güzel olan öğrencilere ödüllendirme yapılmalıdır.
16. Öğrencilere, hakaret sözleri değil, iltifat hoşuna gidecek cümleler kullanılmalıdır.
17. Öğrencilere, bol bol kitap okutulmalıdır.
18. Öğretmenler kendilerini geliştirmelidirler.
19. Öğrencilerin okuldaki geçirecekleri zamanı artırmak gerekir.
20. Öğretmenlere, göreve başlamadan önce rehberlik yapılmalıdır
21. Veli işbirliğine gidilmelidir.
22. Öğretmen, teknoloji ve materyal eksikliğini elinden geldiğince gidermelidir
23. Türkçe bilen öğrencilerden rehberlik yapmak için yardım alınmalıdır.

24. Öğretmen, empati yaparak çalışmalarını ona göre plânlamalıdır.
25. Bu yöreleri tanıtıcı seminerler verilmeli, ona göre öğretmen yetiştirilmelidir.
26. Öğretmenlerin 5 yılda bir iller arası rotasyona tâbi tutulmaları gerekir.
27. Öğretmen, yabancı kelimeler kullanmamalıdır.
28. Staj uygulamasının etkin olarak işlenmesi ve oryantasyon hizmetinin etkili olması gerekir.
29. Türk dili, kurallarına uygun tam anlamıyla öğretilmelidir.
30. Etkinliklerle ders işlenmelidir.
31. Ders kitaplarının dilbilgisi konularıyla donatılmalıdır.
32. Akrostiş, şiir, hikâye tamamlama, münazara, sözlü anlatım çalışmalarına ağırlık verilmelidir.
33. Fizikî mekânların yeterli hale getirilmesi gerekmektedir.
34. Yazılı ve sözlü anlatıma yer verilmelidir.
35. Öğrencilerin kullandığı tüm terimlere dikkat edilmelidir.

Grafik 10, çalışmamıza katılan öğretmenlere göre öğretmen kaynaklı problemlere çözüm önerileri içermektedir. Grafik 10'daki verilerde, yatay sütunda verilen rakamlar öğretmen kaynaklı problemlere çözüm önerileri yukarıda yazıldığı numaralarıyla gösterilmiştir.



Grafik 10. Öğretmen kaynaklı problemlere yönelik çözüm önerileri

Grafiğe göre, öğretmenlerin % 15'i Türkçenin yetersiz kullanıldığı yerlerde ilkokuma yazma öğretiminde, öğretmen kaynaklı problemlere çözüm önerilerinin olmadıklarını aktarmışlardır. Öğretmen görüşlerine göre, % 11 oranında söylenen diğer bir çözüm önerisi ise öğretmenlerin kendilerini geliştirmesi olmuştur. Aktarılan bu çözüm önerilerinde öğretmenlerin Türkçenin yetersiz kullanıldığı yerlerde ilkokuma yazma öğretiminde nelerle karşılaşabileceklerini önceden bilmeleri gerektiği ortaya çıkmıştır. Bunun için, öğretmenlerin konu hakkında yapılan araştırmaları takip ederek kendilerini geliştirmeleri gerekmektedir.

İlkokuma yazma öğretiminin yanında yeni bir dil öğretimi yapacaklarından, öğretmenlerden % 6'sı çözüm önerisi olarak; öğretmenlerin basit ve anlaşılır bir dil kullanmaları gerektiğini söylemişlerdir. Yine dil öğretimine dayalı olarak çözüm önerilerinde öğretmenlerin % 5'i, karşılıklı konuşmaya dayalı bir öğretimin yapılmasının fayda getireceğini aktarmışlardır. Getirilen bir başka çözüm önerisinde öğretmenlerin % 5'i, bu yerlerde tecrübeli öğretmenlerin görevlendirilmesi gerektiğini aktarmışlardır. Meslek hayatlarının ilk yıllarında iki dilli öğrenciler ile ilkokuma yazma öğretimi gerçekleştiren ve konu hakkında ön bilgileri ve uygulamaya dönük tecrübeleri olmayan öğretmenlerin süreçte sorunlar ve sıkıntılar ile karşılaştıkları görülmüştür. Öğretmenlerin sorun olarak aktardıkları, öğretmenin şive ile konuşma problemine karşın getirilen çözüm önerisinde öğretmenlerin öğrencilerle konuşurken daha dikkatli olmaları gerektiğidir. Görüşme yapılan bir öğretmen, görüşlerini şöyle dile getirmiştir: "Bence öğretmen kaynaklı problemler, öğretmenlerin kazanacağı tecrübelerle çözülebilir."

İlkokuma yazma öğretiminde belli bir seviyeye geldikten sonra öğrencilere bol bol kitap okutmak da öğretmen görüşlerine göre % 9 oranında aktarılan diğer bir çözüm önerisidir. Çünkü okuryazarlık, sadece mekanik olarak okuma eylemini gerçekleştirmek değildir. Okuduğunu anlayan bireyler yetiştirmek için özellikle iki dilli öğrencilere sahip öğretmenlerin, kitap okuma alışkanlığını öğrencilere kazandırması ve sürekli okutması gerekmektedir.

Eğitimin önemli unsurlarından biri olan veli ile olumlu ilişkiler kurup işbirliğine gidilmesi, aktarılan diğer bir çözüm önerisidir. İki dilli öğrencilere sahip öğretmenlerin ilkokuma yazma öğretiminde veli desteğinin eksik olduğunu yapılan görüşmelerde

aktarmışlardır. Bu durumu ortadan kaldırmak, veliler ile olumlu bir bağ kurabilmek öğretmenlerin bu süreçte rahatmasını sağlayacaktır. Yapılan görüşmelerde, bir öğretmen görüşünü şöyle aktarmıştır: “Öğretmen, halkla iyi bir diyalog kurmalıdır. Karşılarındakileri olduğu gibi kabul edip, öğretmenliği isteyerek ve azimle yapmalıdır.”

Öğretmenlerin aktardıkları diğer bir çözüm önerisinde, göreve başlamadan önce iki dilli öğrencilerin varlığı ve bunlarla ilkokuma yazma öğretiminin yapılması hakkında tanıtıcı seminerlerin, eğitimlerin verilmesi gerektiği aktarılmıştır. Bu gerçeğin bilincinde olarak öğretmen yetiştirilmesi gerektiği vurgulanmıştır. Yapılan görüşmelerde, bir öğretmen görüşünü şöyle dile getirmiştir: “Öğretmenden kaynaklanan problemlerin çözülebilmesi için oryantasyon hizmetinin gerçekten etkili bir şekilde verilmesi, staj uygulamalarının artırılması gerekmektedir.” Bir başka öğretmen, görüşünde şunları dile getirmiştir: “Öğretmen kaynaklı sorunlar, öğretmenlere, göreve başlamadan önce rehberlik edilmesiyle ve görev esnasında öğretmenin yetersizliklerine müdahale edilmesiyle çözülür.”

Grafik 10’da, öğretmenlerin % 15’i çözüm önerileri için herhangi bir fikirlerinin bulunmadığını bildirmişlerdir. En fazla dile getirilen çözüm önerisi % 15 ile öğretmenin çevre şartlarını tanıması gelmektedir. Çevre şartlarını tanıyan ona uyum sağlayan bir öğretmenin daha başarılı olacağı beklenmektedir. % 11 oranda öğretmenin kendini geliştirmesi bu çözüm önerilerini takip etmektedir. % 9 oranıyla öğretmenlerin konuşmalarında daha dikkatli olması, aynı oranda bol bol kitap okutulması aktarılan çözüm önerileridir.

Bireysel olarak öğretmenlerin aktardıkları çözüm önerileri de bulunmaktadır. Bunlar; bölge dilini bilenlerin görevlendirilmesi, ücretlerin bu bölgelerde fazla olması, diksiyonu güzel olan öğrencilere ödüllendirme yapılması, öğrencilere hakaret sözleri değil, iltifat, hoşuna gidecek cümleler kullanılması şeklinde aktarılmaktadır. Görüşme yapılan öğretmenlerden bir tanesi bu durumu şöyle aktarmaktadır: “Bu yörelerde, bölge dilini bilen ve en az dört, beş yıl görev yapan tecrübeli öğretmenlerin görevlendirilmesi ve ücretlerinin dolgun olması sorunu çözer.”

Öğretmenlerin, aktardıkları diğer bireysel çözüm önerileri şunlardır: Öğrencilerin okulda geçirecekleri zamanın artırılması, öğretmene, göreve başlamadan önce rehberlik yapılması, Türkçe bilen öğrencilerden rehberlik yardımı alınması,

öğretmenlerin 5 yılda bir iller arası rotasyona tabii tutulmalıdır. Yapılan görüşmelerde, bir öğretmen görüşünü şöyle dile getirmektedir: “Öğretmenlerin 5 yılda bir iller arası rotasyona tabii tutularak, değişik bölgelerde görev yapmalarına imkân sağlanmalıdır.” Diğer bir öğretmen, görüşünü şöyle aktarmaktadır: “Öğretmenler, mesleğe başlamadan önce, öğretmen deneyimi kazanmaları için rehberlik yapıp gerekli eğitimler verilmelidir.”

Öğretmenlerin, bireysel olarak aktardıkları diğer bir çözüm önerileri şunlardır: Yabancı kelimelerin kullanılmaması, etkinliklerle ders işlenmesi, ders kitaplarının dilbilgisi konularıyla donatılması, akrostiş, şiir, hikâye tamamlama, münazara, sözlü anlatım çalışmalarına ağırlık verilmesi, fizikî mekânların yeterli hale getirilmesi, yazılı ve sözlü anlatıma yer verilmesi, öğrencilerin kullandığı tüm terimlere dikkat edilmesi. Yapılan görüşmelerde, bir öğretmen görüşünü şöyle dile getirmiştir: “Öğretmenler, yazılı ve sözlü anlatıma daha fazla zaman ayırmalıdır. Bol bol hikâye verilerek, bunların anlatılması sağlanmalıdır. Öğrencilerin sürekli konuşmaları teşvik edilmelidir.”

Bireysel olarak aktarılan bu çözüm önerilerinde öğretmenler tecrübeleri ile sorunun nasıl üstesinden geldikleri hakkında bildirimde bulunmuşlardır. Öğretmenlerin bazıları, ders içi aktiviteler, öğretim yöntemleri ile sorunun üstesinden geldiklerini aktarmışlardır. Görüşme yapılan öğretmenlerin % 1'i, çözüm için öğretmeni motive edici unsur olarak bu yerlerdeki ücretlerin daha fazla olması gerektiğini bildirmişlerdir. Öğretmenlerin, çalıştıkları eğitim bölgelerinde sürekli yer değiştirmeye tabii tutulmaları, tecrübeli öğretmen sirkülasyonunu da sağlayacağı için önemli bir çözüm olarak, aktarılan görüşlerde karşımıza çıkmaktadır.

4.8.Öğretmen Görüşlerine Göre Türkçenin Yetersiz Konuşulduğu Yerlerde İlkokuma Yazma Öğretiminde Öğrenciden Kaynaklanan Problemlere İlişkin Çözüm Bulgular

Çalışmamız sonucunda öğrenci kaynaklı problemlere toplam 32 çözüm önerisinin getirildiği tespit edilmiştir. Bu çözüm önerileri aşağıdaki gibidir.

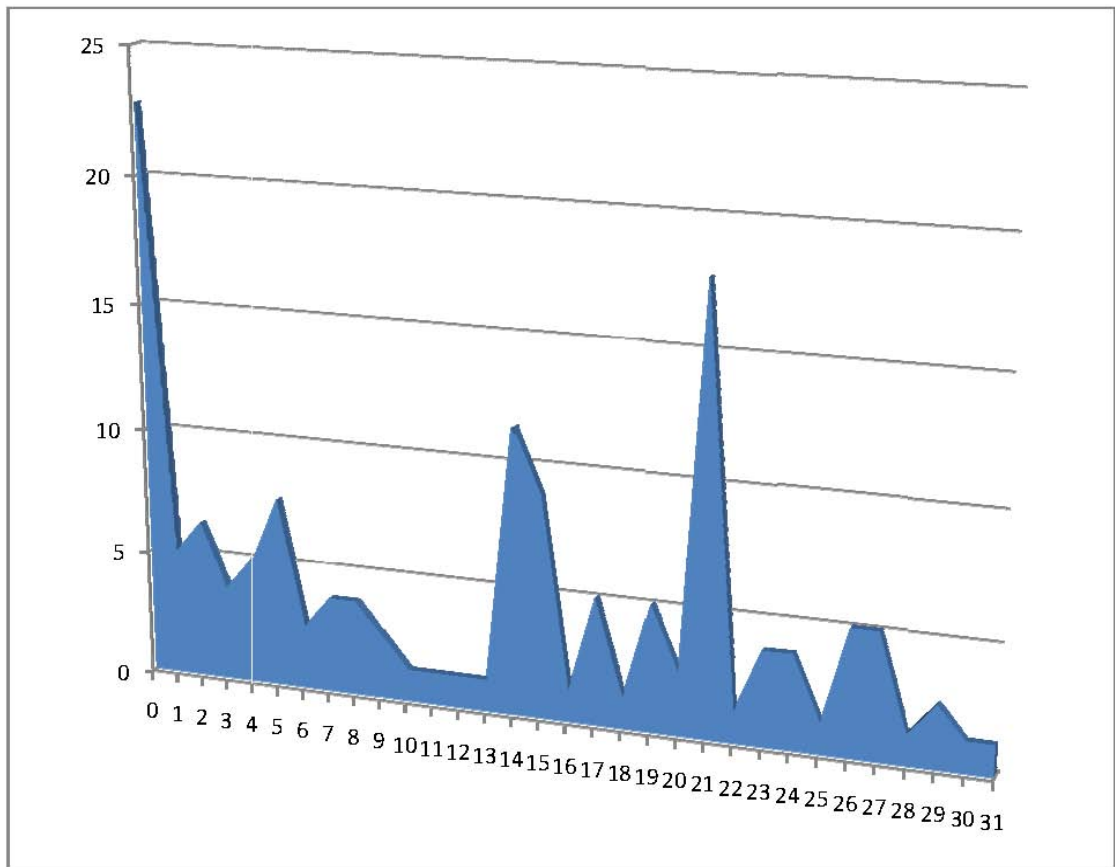
0. Herhangi bir çözüm önerim yok.
1. Sürekli dönütlerle hatalar düzeltilmelidir.
2. Aile eğitimi ile olumlu veliler eğitime destek olabilir.
3. Öğrenci dersi sabırla dinlemeli, sohbet havasında ders işlenmelidir.

4. Öğrenci, ailesiyle ile Türkçe konuşmalıdır.
5. Telâffuz yanlış olan kelimeler üzerinde çalışılmalıdır.
6. Öğrencinin hazırbulunuşluk seviyesinin ölçülmesi, buna uygun eğitimin verilmelidir.
7. Okul öncesi eğitimin yaygınlaştırılmalıdır.
8. Evde Türkçe bilenlerle öğrendikleri pekiştirilmelidir.
9. Kitle iletişim araçları, etkin bir şekilde kullanılmalıdır.
10. Okulda öğrendiklerini günlük hayata uyarlamalıdır.
11. Yeni bir dil öğretimi yapılmalıdır.
12. Kendi dilini küçümsemesine meydan vermeden ona bu değeri benimsetmelidir.
13. Normal bir eğitim sürecinden daha uzun sürede öğrenmeleri doğal karşılanmalıdır.
14. Öğretmenin ve velinin özverisiyle sorun çözülebilir.
15. Ailenin düzgün Türkçe ile konuşmaları ve çocuklara model olmaları gerekmektedir.
16. Türkçeyi kullanmaktan önce Türkçeyi kullanmayı öğretmek gerekir.
17. Çocuk, bol bol televizyon izlemelidir.
18. Türkçe masallar, tekerlemeler, hikâyeler okunup, dramatize edilmelidir.
19. Türkçenin önemi anlatılmalı, iyi bir model olunmalıdır.
20. İlköğretim 1. sınıftan itibaren Türkçeyi etkin kullanma etkinliklerine yer verilmelidir.
21. Öğrencilere okuma alışkanlığı kazandırılmalıdır.
22. Sinema ve tiyatroya götürülmelidir.
23. Sınıfta örnek diyalog kurma çalışmaları yaptırılmalıdır.
24. Öğrencilere şiir ezberletilmelidir.
25. Yöresel faktörler dikkate alınmalı, eğitimle sorun çözülmelidir.
26. Bakış açısı düzeltilmelidir.
27. Öğretmen örnek olmalıdır.
28. Dil kursları açılmalıdır.
29. Farklı bir dili kabullenme sürecini en iyi şekilde tamamlamaları sağlanmalıdır.

30. Çocuklar, içine kapanıklıktan kurtarıp, öz güveni yüksek bireyler olarak yetiştirilmelidir.

31. Düşüncelerini yazılı olarak ifade etmelidir.

Grafik 11, çalışmamıza katılan öğretmenlere göre, öğrenci kaynaklı problemlere çözüm önerileri içermektedir. Grafik 11'deki verilerde yatay sütunda verilen rakamlar, öğrenci kaynaklı problemlere çözüm önerileri yukarıda yazıldığı numaralarıyla gösterilmiştir.



Grafik 11. Öğrenci kaynaklı problemlere yönelik çözüm önerileri

Grafiğe göre, öğretmenlerin % 23'ü öğrenci kaynaklı problemlere yönelik herhangi bir çözüm önerisinin olmadığını belirtmişlerdir. Öğrenci kaynaklı problemlerin çözüm önerilerinde, öğretmenlerin % 21'i, öğrencilere okuma alışkanlığının kazandırılması, görüşünü aktarmışlardır. Öğretmenlerin % 11'i sorunun öğretmen ve ailenin özverisiyle çözüleceğini dile getirmişlerdir. Öğretmenin çevreye uyumunun kısa olması ve velilerle olumlu diyaloglar kurması beraberinde etkili bir işbirliğini

getirecektir. Dile getirilen diğer çözümde öğretmenlerin % 6'sı, ailenin eğitilmesi, eğitimli ailelerin, eğitime olumlu bakışlarının olduğunu aktarmışlardır.

Süreçte öğretmenlerin % 5'i hataların anında düzeltilmesi, % 8'i telâffuz yanlışları yapılan kelimeler üzerinde çalışmaların yapılması şeklinde görüşlerini belirtmişlerdir. İki dilli öğrencilerin bol bol televizyon izlemeleri de öğretmenlerin aktardıkları diğer bir çözüm önerisidir. Görüşme yapılan bir öğretmen görüşünü şöyle dile getirmiştir: “Öğrenciden kaynaklanan sorunun çözümü için öğrencinin evde Türkçe konuşmasını sağlamak mümkün olmadığına göre, bence en iyi çözüm çocuğun bol bol televizyon izlemesidir.” Yine başka bir öğretmen görüşünü şöyle dile getirmektedir: “Öğrencilere okuma alışkanlığı kazandırılmalı, bol bol kitap okutturulmalıdır. Öğrenciler sinema ve tiyatroya götürülmeli, sınıfta örnek diyalog kurma çalışmaları yaptırılmalı ve şiirler ezberletilmelidir.”

Ailesi ve çevresinde Türkçe konuşma imkânının kısıtlı olması nedeniyle duyarak kendini geliştirme açısından televizyonu önemli bir araç konumuna gelmiştir. Aktarılan diğer bir çözüm önerisinde öğretmenlerin Türkçeyi güzel kullanan iyi bir model olması gerektiği belirtilmiştir. Öğrencilerin, eğitime bakış açılarının düzeltilmesi de çözüm önerileri arasındadır. Öğretmenin iyi örnekler sunarak okumanın önemini aktarması, Türkçenin hayatın içerisinde olduğunu belirtmesi bu nedenle de etkili bir Türkçe kazanılması ve okuryazar hale gelmesi anlatılmalıdır.

4.9.Öğretmen Görüşlerine Göre Türkçenin Yetersiz Konuşulduğu Yerlerde İlkokuma Yazma Öğretiminde Aile ve Çevreden Kaynaklanan Problemlere İlişkin Çözüm Bulgular

Çalışmamız sonucunda aile ve çevreden kaynaklı problemlere toplam 25 çözüm önerisinin getirildiği tespit edilmiştir. Bu çözüm önerileri aşağıdaki gibidir.

0. Herhangi bir çözüm önerim yok.
1. Aile ile işbirliğine geçilmeli, ortak kararlar alınmalıdır.
2. Halk eğitim merkezlerinde kurslar açılmalıdır.
3. Ana sınıfları yaygınlaştırılmalıdır.
4. 4-7 yaş grubuna yönelik çizgi filmler hazırlanmalıdır.
5. Halk bilinçlendirilmelidir.

6. Aile ve çevrenin öğrenciye uygun ve örnek olacak şekilde düzenlenmeli ve eğitilmelidir.

7. Çözüm zamandır. Okuma oranı arttıkça eğitilmiş ailelerin, öğrencileri de Türkçeyi daha etkin kullanırlar.

8. Köylerde okuma yazma kursları açılmalıdır.

9. Yatılı bölge ilköğretim okulları yaygınlaştırılmalıdır.

10. Bilinçli anneler yetiştirilmelidir.

11. Öğretmen öğrenciyle daha fazla ilişki kurmalıdır.

12. Uyarı ya da kurslar çözümde rol oynayabilir.

13. Öğretmenin güzel konuşup iyi örnek olmalıdır.

14. Ailede daha fazla Türkçe konuşulmalıdır.

15. Türkçe konuş diye baskı yaptıktan sonra okulda iletişim kurulmalıdır.

16. Bol bol kitap okunmalıdır.

17. Ana sınıfları zorunlu olmalıdır.

18. Aileye öğrenciye nasıl yardımcı olacakları yönünde seminerler düzenlenmelidir.

19. Bu sorunlar eğitimle çözülür.

20. Bu sorunun çözümü yoktur.

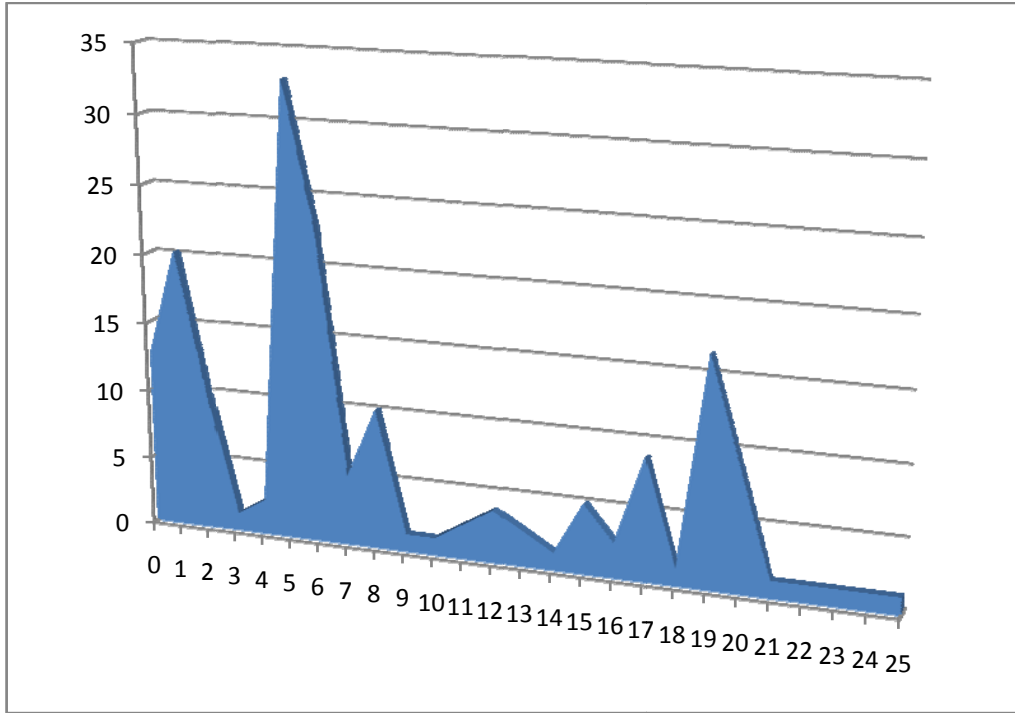
21. Öğretmen aileye kendi dilleri ile yaklaşmalı, halkla bütünleşmelidir.

22. İnternet kullanımı kontrol edilmelidir.

23. Öğrencinin aile içinde ve çevresinde argo kelimelere maruz kalınmasının önlenmelidir.

24. Aile, öğrencinin tüm derslerini takip etmelidir.

Grafik 12, çalışmamıza katılan öğretmenlere göre aile ve çevreden kaynaklı problemlere çözüm önerileri içermektedir. Grafik 12'deki verilerde, yatay sütunda verilen rakamlar aile ve çevreden kaynaklı problemlere çözüm önerileri yukarıda yazıldığı numaralarıyla gösterilmiştir.



Grafik 12. Aile ve çevreden kaynaklanan problemlere yönelik çözüm önerileri

Grafik12’de, öğretmen görüşlerine göre, en fazla çözüm önerisi olarak % 33 oranında halkın bilinçlendirilmesi gelmektedir. Grafikte öğretmen görüşlerine göre, % 23 oranında aile ve çevrenin öğrenciye örnek olacak şekilde düzenlenmesi gerektiği bildirilmiştir. Aile ile işbirliğine geçilip ortak kararların alınması, görüşme yapılan öğretmenlerin % 20’si tarafından dile getirilmiştir. Öğretmenlerin % 16’sı aileye, öğrencilere nasıl yardımcı olacakları konusunda seminerlerin verilmesi gerektiğini söylemişlerdir. Görüşme yapılan öğretmenlerin % 10’u halk eğitim merkezlerinde kursların açılmasından bahsederken, yine aynı oranda köylerde okuma yazma kurslarının açılması gerektiğini belirtmiştir.

Görüşmeye katılan öğretmenlerin, % 1’i ana sınıflarının yaygınlaştırılmasının iyi bir çözüm olacağını aktarmışlardır. Yapılan araştırmalarda da okul öncesi eğitimin ilkokuma yazma öğretiminde başarıyı olumlu yönde etkilediği görülmüştür. Türkçenin yetersiz kullanıldığı yerlerde ilkokuma yazma öğretiminde okul öncesi eğitim büyük bir önem taşımaktadır. Çocuğun Türkçe ile tanışması okul ortamında olduğu için çocuk Türkçe ile ne kadar erken tanışırsa o kadar da etkili olacaktır.

Ailelerin öğrencilere model olmaları gerekmektedir. Ailelere gerekirse belli sıklıklarla seminerler verilebilir. Çocuğun ailesinden aldığı destek ile kendine olan

güveni artacaktır. Öğretmenlerin aktardıkları diğer bir çözüm önerisinde aile ile işbirliğinin kurulması gelmektedir. Aile ile işbirliği sağlandıktan sonra ortak kararların alınması ile ilkokuma yazma öğretiminde başarıya ulaşılabileceği aktarılmıştır. Görüşülen öğretmenler tarafından, aileye öğrencilere nasıl yardımcı olacakları konusunda seminerlerin verilmesi aktarılan diğer bir çözüm önerisidir. Öğretmenlerin % 13 ise herhangi bir çözüm önerilerinin olmadığını belirtmişlerdir.

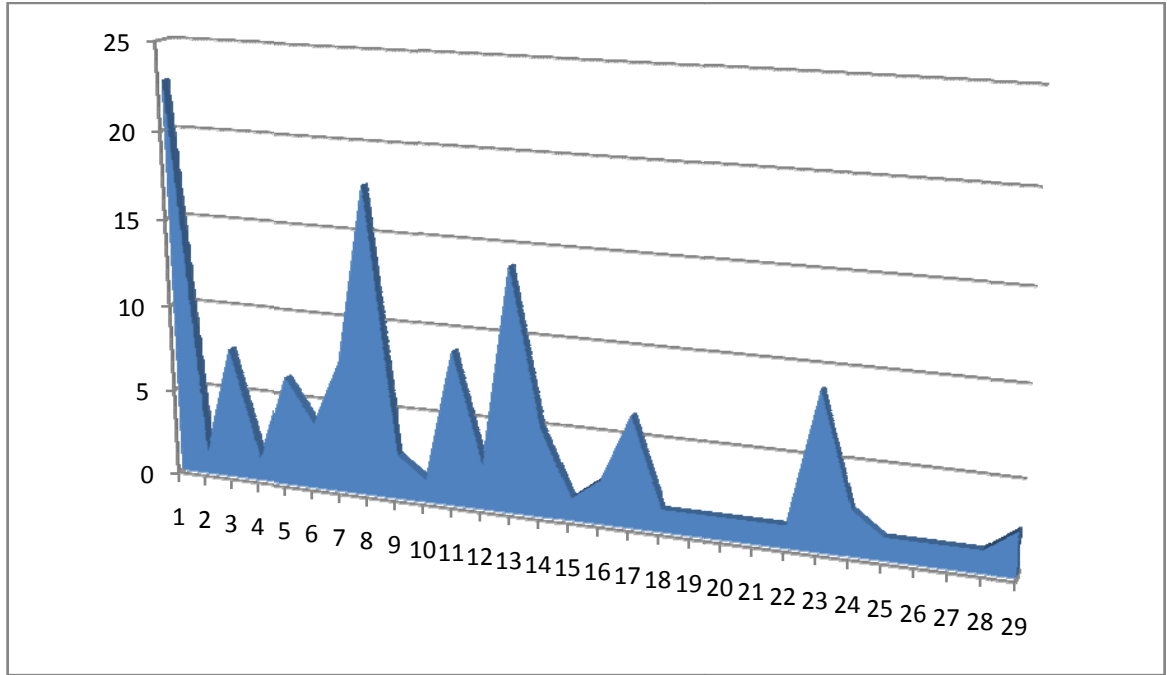
4.10.Öğretmen Görüşlerine Göre Türkçenin Yetersiz Konuşulduğu Yerlerde İlkokuma Yazma Öğretiminde Türkçe Programından Kaynaklanan Problemlere İlişkin Çözüm Bulgular

Çalışmamız sonucunda Türkçe programından kaynaklı problemlere toplam 29 çözüm önerisinin getirildiği tespit edilmiştir. Bu çözüm önerileri aşağıdaki gibidir.

0. Herhangi bir çözüm önerim yok.
1. Bir süre Türkçe eğitime yer verilmeli, sonra okuma yazma çalışmalarına yer verilmelidir.
2. Dilbilgisi ağırlıklı olmaktan kurtarılmalıdır.
3. Cümle yöntemine dönülmelidir.
4. Programların kendi bölgelerine uyarlanıp ona göre plânlar hazırlanmalıdır.
5. Program, Türkçenin günlük hayatta iletişim becerilerini arttırıcı şekilde öğretmeye yönelik olmalıdır.
6. Bu bölgelere göre program geliştirilip uygulanmalıdır.
7. Program sadeleştirilmeli, öğrenci seviyesine indirgenmelidir.
8. Kaynakların çoğaltılması, köy çocukları için yakın çevreden örneklerle yola çıkılmalıdır.
9. Yatılı bölge ilköğretim okullarının sayıları arttırılmalıdır.
10. Programa daha fazla okuma parçası konularak kelime hazinesi geliştirilmeli ve diksiyon düzeltilmelidir.
11. Güzel konuşma, derslerde daha etkin olmalıdır.
12. Programda Millî Eğitim politikalarımızda çevreye uygun gerekli düzenlemeler yapılmalıdır.
13. Programda kazanımlar öz, kullanışlı ve hedeflere ulaşabilir bir şekilde hazırlanmalıdır.

14. Türkçe kitapları il merkezleri, ilçe merkezleri ve köyler olmak üzere seviyelere ayrılmalıdır.
15. Süreçte derslerde, dramaya ağırlık verilmelidir.
16. Programda Türkçenin güzel kullanılmasına yönelik faaliyetlere yer verilmelidir.
17. Programa uygun hazırlanan ders kitaplarında daha çok anlaşılır kelimelere yer verilmelidir.
18. Programa uygun hazırlanan ders kitaplarında deyim, atasözü örneklerine yer verilmelidir.
19. Programa uygun hazırlanan ders kitaplarında kelime oyunlarına yer verilmelidir.
20. Programa uygun hazırlanan ders kitaplarında akıcı ve anlaşılır metinlere yer verilmelidir.
21. Kitapları hazırlayanlar, programa uygunluk açısından daha titiz çalışmalıdır.
22. Programlar detaylı çalışmalar sonucu hazırlanmalıdır.
23. Türkçe ile ilgili konferans ve toplantılar düzenlenmelidir.
24. Programa uygun hazırlanan ders kitaplarında metinler daha özenli ve seviyeye uygun olmalıdır.
25. Program, ülke geneli düşünülerek ders kitaplarına yansıtılmalıdır.
26. Ses temelli cümle yöntemi bu konudaki sıkıntıları ortadan kaldırmıştır.
27. Programın tanıtımı için öğretmenler hizmet içi eğitime alınmalıdır.
28. Program hayatla ilişkilendirilmelidir.

Grafik 13, çalışmamıza katılan öğretmenlere göre Türkçe programından kaynaklı problemlere çözüm önerileri içermektedir. Grafik 13'deki verilerde, yatay sütunda verilen rakamlar Türkçe programından kaynaklı problemlere çözüm önerileri yukarıda yazıldığı numaralarıyla gösterilmiştir.



Grafik 13. Türkçe programından kaynaklanan problemlere yönelik çözüm önerileri

Grafik 13’de öğretmenler, % 23 oranında bu konuyla ilgili hiçbir görüşlerinin olmadıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenler, % 18 oranında programın sadeleştirilmesi, öğrenci seviyesine indirgenmesini belirtmişlerdir. Öğretmenlerin, programın çevreye uygun bir şekilde sadeleştirilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Programın sadeleştirilmesi Türkçenin yetersiz kullanıldığı yörelere göre uyarlanması ilkökuma yazma öğretiminde faydalar sağlayacaktır. Yapılan görüşmelerde bir öğretmen görüşünü şöyle aktarmaktadır: “Program hazırlanırken Türkçenin yetersiz kullanıldığı yörelere göre hazırlanmalı, daha az kazanım olmalı ve özellikle birinci sınıfta bu kazanımlar Türkçeyi anlamaya yönelik olmalıdır.”

Öğretmenler, % 9 oranında uygulanan programda daha fazla okuma parçasının konulması, diksiyonun düzeltilmesi gerektiğini, kelime dağarcığının geliştirilmesi gerektiğini bildirmişlerdir. Yine öğretmenlerin % 9’u, programların detaylı araştırmalar sonunda hazırlanması gerektiği vurgulanmıştır. Tek tip programların hazırlanmasından şikâyet eden öğretmenler, çözüm için program hazırlayıcıların detaylı bir hazırlık dönemi sonucunda program hazırlamaları gerektiğini söylemişlerdir. Grafikte öğretmenlerin % 8’i, programın dilbilgisi ağırlıklı olmaktan çıkarılması gerektiğini vurgulamışlardır. Yapılan görüşmelerde bir öğretmen görüşünü şu şekilde aktarmıştır: “Türkçe programına daha fazla okuma parçaları konularak, öğrencilerin kelime hazinesi

geliştirilerek, diksiyonunun düzelmesine, Türkçeyi etkin ve güzel kullanılmasını sağlayabiliriz.”

Yapılan görüşmelerde, öğretmenlerin % 8'i Türkçenin yetersiz kullanıldığı yerlere uygun programların hazırlanıp, uygulanması gerektiğini bildirmişlerdir. Öğretmenler, programın kendi yörelerine uygun olarak hazırlanıp, onlara göre plânların hazırlanması gerektiğini söylemişlerdir. Yine aynı oranda programda, Türkçenin güzel kullanılmasına yönelik faaliyetlere yer verilmesi gerektiği vurgulanmıştır. Yapılan görüşmelerde bir öğretmen görüşünü şöyle aktarmaktadır: “ Türkçe programı genele hitap ettiği için bu tür yerlerde sorun yaşanmaktadır. Ancak öğretmenler, programın esnekliği kullanarak kimi derslerde güzel konuşma, kendini ifade edebilme ve dili etkili kullanabilme etkinlikleri yaptırabilir.”

Grafiğe göre, programın genelde öğrencilerin seviyelerine uygun olmadığı bunu sonucu olarak ilkokuma yazma öğretiminde sorunlarla karşılaşıldığı belirtilmiştir. Bunun öğretmen görüşlerine göre çözümü, programın sadeleştirilip öğrenci seviyelerine indigenmesinin yanında yöresel faktörlerinde dikkate alınarak programların hazırlanması gerektiği aktarılmaktadır. Görüşme yapılan öğretmenlerden % 1'i ses temelli cümle yönteminin Türkçenin yetersiz kullanıldığı yerlerde ilkokuma yazma öğretiminde etkili bir yöntem olduğunu vurgularken, görüşme yapılan öğretmenlerden % 1'i ise cümle yönteminin bu yerlerde daha etkili olduğunu vurgulamıştır.

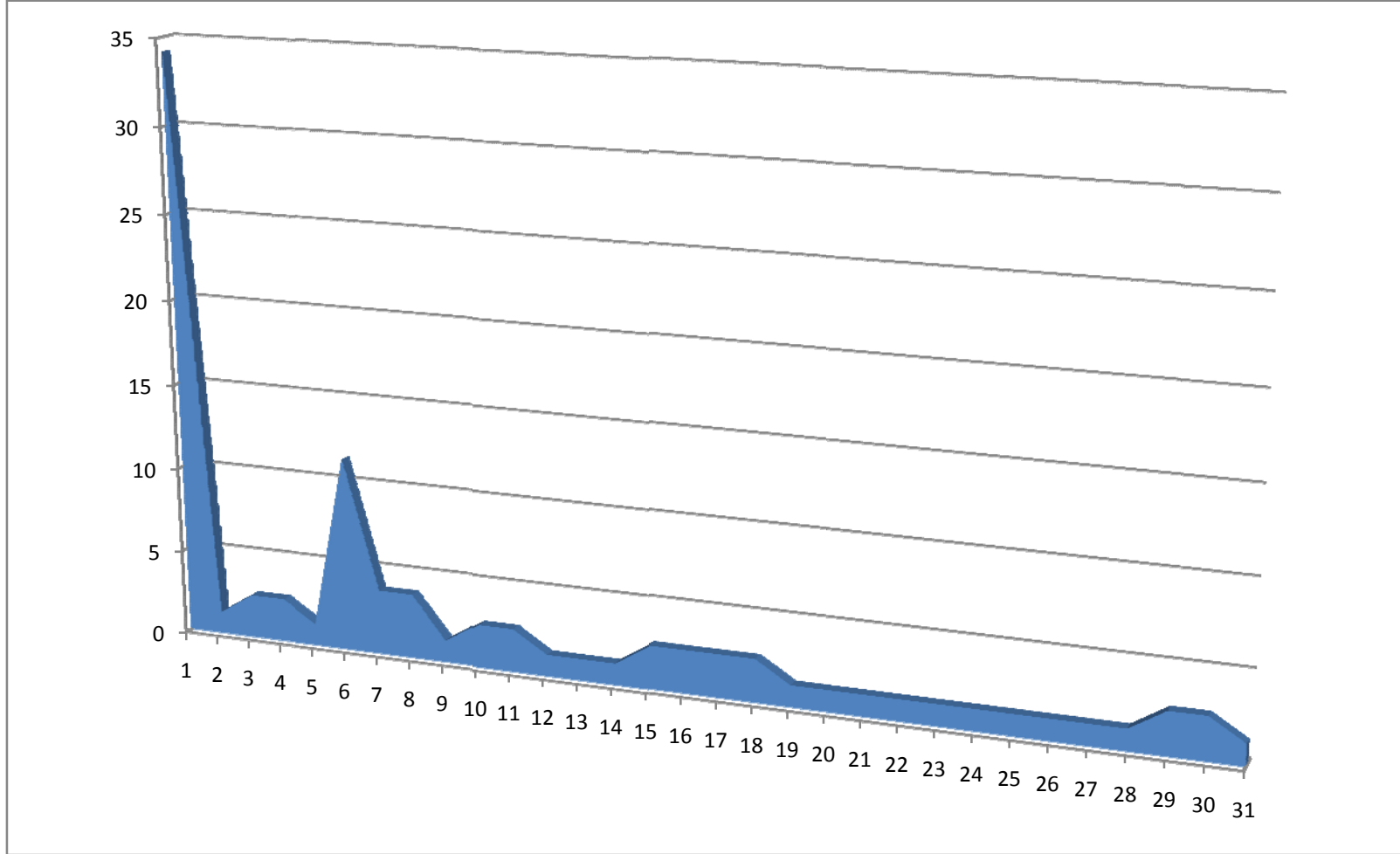
4.11.Öğretmen Görüşlerine Göre Türkçenin Yetersiz Konuşulduğu Yerlerde İlkokuma Yazma Öğretiminde Diğer Sorunlardan Kaynaklanan Problemlere İlişkin Çözüm Bulgular

Çalışmamız sonucunda diğer sorunlardan kaynaklı problemlere toplam 31 çözüm önerisinin getirildiği tespit edilmiştir. Bu çözüm önerileri aşağıdaki gibidir.

0. Herhangi bir çözüm önerim yok.
1. Belli bir süre yabancı dil eğitimi verir gibi Türkçe öğretilmelidir.
2. Öğretmenin gideceği yer hakkında korku ve endişeleri giderilmelidir.
3. Dil öğretimi okuma yazma öğretimi ile beraber yapılmalıdır.
4. Oyun, o yaş grubu için vazgeçilmez bir etkinlik ve ilkokuma yazma öğretimi için etkili bir öğretim yöntemidir.
5. Öğrencilere kitap okuma sevdirelmalıdır.

6. Öğretmen Türkçeyi kullanmaktan vazgeçmemeli, titizlikle kullanılmalıdır.
7. Kaymakamlıklara, Halk Eğitim Merkezleri'ne konuyla ilgili projeler sunulmalıdır.
8. Köy muhtarları ile işbirliği yapılmalıdır.
9. Aileleri eğitmek konusunda, imamlardan destek alınmalıdır.
10. Ana dillerinden birkaç kelime, öğretmen tarafından öğrenilmelidir.
11. Temel konuşma eğitimi ardından okuma yazma eğitimi yoluna gidilmelidir.
12. Öğrenciyi okulda daha fazla tutmak gereklidir.
13. Sınıfta başka dil kullanılması yasaklanmalıdır.
14. Yöresel kelimelerin Türkçe karşılığı anında verilmelidir.
15. Öğrencinin Türkçeyi kullanabilmesi için gerekli ortam, sosyal çevre oluşturulmalıdır.
16. Öğrenci, güzel konuşmaya heveslendirilmelidir.
17. Yeni bir dil öğrenmeye dayalı öğretim yöntemleri kullanılmalıdır.
18. Okulun önemi anlatılmalıdır.
19. Dersler etkinliklerle işlenmelidir.
20. Projeksiyon yardımıyla görsel ve işitsel dersler işlenmelidir.
21. Karşılıklı konuşmaya ağırlık verilmelidir.
22. Materyallerle ders işlenmelidir.
23. Öğrencinin önünde model konuşmalar olmalıdır.
24. Dilin daha güzel konuşulması için devlet, gerekli tedbirleri almalıdır.
25. Çocuk uyum sürecinde aile ve çevreden tepkiler görmektedir. Aile ve çevre bilgilendirilmelidir.
26. Öğretmenlerin kafalarını dinlemelerine olanak sağlanmalıdır.
27. Üniversitelerde uygulamalı eğitim verilmelidir.
28. Argo, küfür içeren film ve diziler yayından kaldırılmalıdır.
29. Tabelâ, reklam vb. adları yabancı kelimelerle ifade edilmemelidir.
30. Empati ve insancıl yaklaşım geliştirilmelidir.

Grafik 14, çalışmamıza katılan öğretmenlere göre diğer problemlerden kaynaklı sorunlara çözüm önerileri içermektedir. Grafik 14'deki verilerde, yatay sütunda verilen rakamlar, diğer sorunlardan kaynaklı problemlere çözüm önerileri yukarıda yazıldığı numaralarıyla gösterilmiştir.



Grafik 14. Diğer problemlerden kaynaklanan sorunlara yönelik çözüm önerileri

Öğretmenlerin % 34'ü, ilkokuma yazma öğretiminde diğer problemlerden kaynaklı çözüm önerilerinin olmadığını aktarmışlardır. Öğretmenlerin aktardıkları çözüm önerilerinin başında % 11 oranında, öğrencilere kitap okumayı sevdirmeye gelmektedir. Öğrencilere kitap okumanın sevdirmesinde öğretmenin iyi bir model olması gerekmektedir. Genel olarak aktarılan çözümlerde bireysel görüşler ağırlıklıdır. Bu durum, öğretmenler ile samimî bir ortamda görüşmelerin gerçekleştirildiğini ve alınan cevaplar karşısında yönlendirmelerin yapılmadığının göstergesidir.

Öğretmenler, % 4 oranında konuyla ilgili projelerin, Halk Eğitim Merkezi ve Kaymakamlık'lara sunulması gerektiğini bildirmişlerdir. Yine yapılan görüşmelerde, öğretmenler % 4 oranında Türkçenin titizlikle kullanılması gerektiğini aktarmışlardır. Öğretmenlerin diğer çözüm kaynaklarının odağında veli, çevre işbirliği bulunmaktadır. Yapılan görüşmelerde öğretmenlerin % 3'ü, gidecekleri yerler hakkında korku ve endişelerin giderilmesi şeklinde görüşlerini dile getirmişlerdir. Görüşmelerde, öğretmenlerin % 3 oranında, dil öğretiminin ilkokuma yazma öğretimi ile birlikte yürütülmesi gerektiğini aktarmışlardır.

Yapılan görüşmelerde, öğretmenlerin % 3'ü, ailelerin eğitimlerinde imamların desteğinin alınması gerektiğini aktarmıştır. Görüşme yapılan öğretmenlerin % 3'ü ise, çocukların ana dillerinden birkaç kelimenin öğretmenler tarafından öğrenilmesi gerektiğini aktarmaktadırlar. Öğretmenlerin % 3'ü ise öğrencilerin Türkçe konuşması için gerekli ortamın, sosyal çevrenin oluşturulması gerektiğini belirtmişlerdir. Görüşmelerde, % 3 oranında öğrencilerin güzel konuşmalara heveslendirilmesi aktarılmıştır. Görüşme yapılan öğretmenlerin % 3'ü, yeni bir dil öğrenmeye dayalı öğretim yöntemlerinin kullanılması gerektiğini aktarmıştır.

Velilerin bilinçlendirilip, çevrenin istenilen standartlarda olması Türkçenin yetersiz kullanıldığı yerlerde ilkokuma yazma öğretiminde sorunların azaltılmasını sağlayacaktır. Öğretmenlerin yaşadıkları tecrübelerden elde edilen görüşlerde, sorunun odağına çocuğu alıp çözümde ise oyundan faydalanmanın önemine değinilmiştir. Oyunu eğitim faaliyetleri içerisinde kullanarak daha etkili bir ilkokuma yazma öğretimi yapılacağı aktarılmıştır. Öğrencilerin okulda disiplinli olarak karşılaştıkları dilin seslerini çıkarmada zorlandıklarını aktarmışlardır.

BEŞİNCİ BÖLÜM

5. SONUÇ ve ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmanın amaçları doğrultusunda ulaşılan sonuçlara ve bu sonuçlara dayalı olarak hem uygulamaya hem de yapılacak araştırmalara yönelik önerilere yer verilmiştir.

5.1. Sonuç

İlkokuma yazma öğretimi, bireyin akademik benlik algısının geliştirilmesi açısından geçirebileceği önemli bir öğretim basamağıdır. Okul ile disiplinli bir öğretimin başladığı birinci sınıfta, öğrencilerin yeni şeyler öğrenme hevesi ve isteği onların, iki dilli olup olmamasına göre değişmemektedir. Gerek köyde gerek şehir merkezinde olsun, öğrenciler okulun başladığı ilk gün aynı heyecanı taşırlar.

Çağın gerektirdiği insan modeli için geliştirilen öğretim programlarında, etkili iletişim yeteneğine sahip bireylerin yetiştirilmesi öngörülmektedir. İletişim, bireylerin birbirini anlamasına dayanmaktadır. Söze dayanan iletişim için bireylerin ortak bir dilde birleşmesi gerekmektedir. Dili etkili kullanabilme, topluma adapte olabilme yeteneğini artırır. Ortak dil kullanımı, gelecek kuşaklara aktarılacak ortak kültürlerin de oluşmasını sağlar.

Araştırmamızda, bireyin ilkokuma yazma öğretimine hazır olup olmaması, dili bilip bilmemesi, aile ve çevresinin okula, eğitime bakış açıları, hazırlanan programlar karşısında olumlu bir ilkokuma yazma öğretimi oluşturma esnasında birtakım problemlerin ortaya çıktığı belirlenmiştir.

İlk olarak, görüşme yapılan öğretmenlerin kişisel özellikleri dikkate alınmıştır. Görüşmelerde öğretmenlerin, şehrin her bölgesinde görev yaptıkları belirlenmiştir. Buna göre öğretmenlerin görev yerinin özelliğine göre karşılaştıkları sorunlar arasında bir ilişkinin olmadığı tespit edilmiştir. Görev yerlerindeki iki dilli öğrencilere sahip öğretmenler, genel olarak aynı sorun başlıklarını dile getirmişlerdir.

Görüşme yapılan öğretmenler hakkında dikkate aldığımız diğer durum, hizmet sürelerinin farklılığıdır. Görüşme formunda belirlenen hizmet sürelerine sahip öğretmenlerin, araştırmaya katkıda buldukları görülmektedir. Görüşmelerde meslek hayatlarının ilk yıllarında görev yapan öğretmenlerin, çoğunlukta oldukları görülmektedir. Bu nedenle Türkçenin yetersiz kullanıldığı yerlerde karşılaşılan problemleri tecrübesizliğe bağladıkları anlaşılmaktadır.

Cümle yönteminin kullanılma sıklığı, araştırmamızın bir diğer unsurudur. Araştırmaya katılan öğretmenlerin hizmet sürelerine bakıldığında genelde meslek hayatlarının başlarında olmalarından dolayı cümle yöntemini kullananların sayısı azdır. Görüşme yapılan öğretmen düşüncelerine göre, Türkçeyi yetersiz kullanan öğrencilere, ilkokuma yazma öğretiminde cümle yönteminin kullanılması daha yararlı olabilecektir.

Elde edilen bulgulardan ses temelli cümle yönteminin kullanılma sıklığının görüşme yapılan öğretmenlerde fazla olduğu görülmektedir. Bu durumu, 0-5 yıl hizmet sürelerinde görev yapan öğretmenlerin daha fazla olması desteklemektedir. Görüşme yapılan öğretmenlerde hizmet süreleri fazla olanların ise henüz ses temelli cümle yöntemi ile tanışmadıkları gözlenmiştir.

Görüşmelerden elde edilen sorunlardan öğretmen kaynaklı sorunların temelini tecrübesizlik oluşturmaktadır. Öğretmenlerin görev yaptıkları yerlere uyum sorunu yaşamaları, buraların kültürlerine yabancı olmalarından dolayı kendilerini yabancı ve yalnız hissetmektedirler. Bunun sonucunda, ilkokuma yazma öğretiminde istedikleri başarıları elde edememişlerdir. İki dilli öğrencilere sahip birinci sınıflara tecrübeli öğretmenlerin görevlendirilmesi gerektiği sonucu da görüşmelerden elde edilen bulgular arasındadır. Ayrıca öğretmenlerin iyi birer model olmaları gerekmektedir. Öğretmenler, fizikî yetersizlik ve olanaksızlıklar karşısında psikolojilerinin bozulmasına fırsat vermemelidirler. Çevreye uyum sağlama adına o yerlerde kullanılan dili kullanmamalılar ve Türkçenin güzel ve etkili bir biçimde kullanılmasına gayret göstermelidirler. Mesleki açıdan kendilerini geliştirmelidirler. Bunun için kendi alanlarında yapılan gelişmeleri takip etmeleri gerekmektedir.

Öğretmenlerle yapılan görüşmelerden elde edilen öğrenci kaynaklı problemlerde öğrencilerin, ailede öğrendikleri ana dilini devam ettirme isteği vurgulanmaktadır. Bunun sonucu olarak öğrencilerin Türkçe ön yaşantıları azalmakta, ilköğretim

başlangıcında ilkokuma yazma öğretiminde iletişim eksikliğine dayalı sorunlarla karşılaşmaktadır.

Aktarılan öğretmen görüşlerine göre, Türkçenin yetersiz kullanıldığı yerlerde aile ve çevreden kaynaklı problemlerin temelinde, ailede ve öğrencinin bulunduğu çevrede ana dilinin Türkçe olmamasından kaynaklı sorunların ortaya çıktığı bildirilmektedir.

İlkokuma yazma öğretiminde Türkçe programının öğrenci seviyelerine uygun olmadığı, görüşülen öğretmenler tarafından dile getirilmiştir. Öğretmenler, programın çevre şartları gözetenmeden hazırlandığını, tek tip programların tüm ülke genelinde yürütüldüğünü aktarmışlardır.

Öğretmenlerin belirlenen problem başlıkları dışında aktardıkları diğer problemlerin de olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin, halkla yeterince ilişki kuramaması ve Türkçenin yetersiz kullanılmasından kaynaklanan iletişim eksikliği belirtilmiştir. Toplumların birlikteliğinin devam ettirilebilmesi ortak dil, ortak kültür ile olmaktadır. Öğretmenlerin Türkçe konuşma becerilerinin artırıcı etkinliklere yer vermesi önemlidir.

Öğretmen kaynaklı problemlerin çözüm önerileri olarak fakültelerde diksiyon derslerinin verilmesi öğretmenler tarafından sunulan çözüm önerisidir. Öğretmen adaylarına Eğitim Fakültelerinde Türkçeyi etkin kullanmaya yönelik derslerin verilmesi gerektiği aktarılmıştır. Ayrıca öğretmenlerin, kendilerini geliştirmesi gerektiği vurgulanmıştır. Öğretmenlerin, kendilerini geliştirebilmeleri, kişisel çabaları ve hizmet içi eğitimlerle olabilmektedir.

Öğrenci kaynaklı problemlerin çözüm önerileri olarak, öğrencilere okuma alışkanlıklarının kazandırılması başta gelmektedir. Bunun için öğretmenlerin, ilkokuma yazma öğretimi yapılırken öğrencilerine okuma alışkanlığı ve sevgisini kazandırması gerekmektedir. Öğrencilerin, okul dışındaki hayatlarında etkili Türkçe konuşulması ve velilerin iyi birer model olması gerekliliğinden bahsedilmiştir.

Aile ve çevreden kaynaklanan problemlere çözüm önerisi olarak, halkın bilinçlendirilmesi gerektiği vurgulanmıştır. Halk ile iletişimin olumlu olması ve istenilen seviyeye gelebilmesi için öğretmenlerin, kendilerini buldukları çevrede kabul ettirmesi gerekmektedir. Kendisini kabul eden bir topluluk içerisinde öğretmen, kolayca iletişime geçebilir ve çevreyle ortak kararlar alabilir.

Öğretmen görüşlerine göre, Türkçe programından kaynaklanan problemlerin çözümü olarak, programın sadeleştirilmesi ve öğrenci seviyesine indirgenmesi gelmektedir. Öğretmenler, hazırlanan programı kendi şartlarına göre uyarlayıp, sadeleştirilmesini yapmalıdırlar.

Diğer problemlerden kaynaklanan sorunlara çözüm önerileri olarak, öğrencilerin okuma yazmaya geçtikten sonra okuma alışkanlığını edinmiş olmaları aktarılmıştır.

5.2. Öneriler

Araştırma bulgularına göre, sosyo ekonomik düzeyi düşük olan bu yerlerdeki değişkenlerin öğrencilerin okuma yazma öğrenme sürecini etkilediği söylenebilir. Bu nedenle bu bölgedeki ailelere yönelik düzenlenecek eğitim programları ile hem çocuk eğitimi hem de okuma yazma eğitimi verilmelidir.

Birinci sınıfı okutacak öğretmenlerin, ilkokuma yazma öğretiminde uygulanan ses temelli cümle yöntemi ile ilgili yeterli ve kapsamlı bir hizmet içi eğitimi almaları sağlanmalıdır.

Ana dili Türkçe olmayan çocukların devam ettiği okullarda okuma yazma öğretiminin daha teknik donanımlarla (projeksiyon cihazı, sesli sunular vb.) işlenmesi için okulların bu teknik yeterliliklere sahip olması sağlanmalıdır.

Ana dili Türkçe olmayan çocuklara, okuma yazma öğretirken seçilen metinlerin daha kısa ve anlaşılır olması, çocukların ilgilerini çeken konuları içermesi için gerekli önlemler alınmalıdır. Bunun için eğitim bölgelerinde yer alan okullar arasındaki işbirliği çerçevesinde birinci sınıf okutacak öğretmenler bir araya gelip metinleri o bölgedeki çocukların anlayabileceği bir sadeliğe kavuşturabilirler.

Araştırmada öğretmenler, ana dili Türkçe olmayan çocuklara okuma yazma öğretirken görsel ve işitsel materyallere yer verdiklerini belirtmişlerdir. Dolayısıyla benzer özellikler gösteren bölgelerde görev yapacak öğretmenlerin de etkinliklerde görsel ve işitsel materyalleri kullanmaya ağırlık vermeleri hem okuma yazma süreci açısından hem de bireysel farklılıklar açısından gerekli olduğu görülmektedir.

Bu araştırma, Türkçenin yetersiz kullanıldığı yerlerde ilkokuma yazma öğretiminde karşılaşılan güçlükler ve çözüm yollarına yönelik yapılmış bir çalışmadır.

Benzer araştırmalarla bu çocukların diğer sınıf ve derslerde karşılaştıkları güçlükler incelenebilir.

Bu araştırma öğretmen görüşlerine dayalı olarak yapılmıştır. Benzer bir çalışma öğrencilerle çalışılarak yapılabilir.

KAYNAKÇA

- Adıgüzel, A. ve Karacabey, M. F. (2010, Mayıs). *Sınıf öğretmenlerinin ilk okuma yazma öğretiminde karşılaştıkları sorunlar*, 9. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu, Elazığ.
- Aksan, D. (1990). *Her yönüyle dil*. Ankara: Türk Tarih Kurumu Basımevi.
- Akyol, H. (2001). *Türkçe ilkokuma yazma öğretimi*. Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- Arslan, D. (2005). *İlkokuma öğretiminde karşılaşılan güçlükler ve okumayı geliştirici duyuşsal yaklaşımlar*. Yayımlanmamış doktora tezi, Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa.
- Asrağ, C. A. (2009). *İlköğretim birinci kademe öğrencilerinin ana dil öğrenim problemlerine ve sınıf iklimine etkisi: Türkçe konuşma örneği şanlıurfa ili örneği*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Ateş, K. (2007). *Türk dili*. Ankara: İmge Kitabevi.
- Binbaşıoğlu, C. (2004). *İlkokuma ve yazma öğretimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Calp, M. (2003). *İlkokuma yazma öğretimi*. Konya: Eğitim Kitabevi.
- Cavkaytar, S. (2010). *Dengeli okuma yazma yaklaşımının Türkçe öğretiminde uygulanması: ilköğretim 5. Sınıfta bir eylem araştırması*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Kütüphane ve Dökümantasyon Merkezi.
- Cemaloğlu, N. (2000). *İlkokuma yazma öğretimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Cemaloğlu, N. ve Yıldırım, K. (2005). *İlkokuma yazma öğretimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Cemiloğlu, M. (2001). *Türkçe öğretimi*. İstanbul: Alfa Yayıncılık.
- Cengiz, A. K. (2006). *Dil-kültür ilişkisi açısından Hatay'da iki dillilik*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Hatay.
- Cihan, N. (2001). *Erken yaşta çokdillilik ve yabancı dil*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

- Çelenk, S. (2002). İlkokuma-yazma öğretiminde karşılaşılan sorunlara ilişkin öğretmen görüşleri. *İlköğretim-Online E-Dergi*, 1 (2); 40-47. Web: <http://ilkogretim-online.org.tr/vol1say2/v02s02b.htm> adresinde 4 Mart 2011'de alınmıştır.
- Çelenk, S. (2005). *İlkokuma- yazma programı ve öğretimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Çelikten, M. Şanal, M. ve Yeni, Y. (2005). Öğretmenlik mesleği ve özellikleri. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü* 19, 207-223.
- Demir, N. ve Yılmaz, E. (Editörler). (2009). *Türk dili yazılı ve sözlü anlatım*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Demir, N. ve Yılmaz, E. (2003). *Türk dili el kitabı*. Ankara: Grafiker Yayınları
- Erdener, E. (2009). Vygotsky'nin düşünce ve dil gelişimi üzerine görüşleri: Piaget'e eleştirel bir bakış. *Türk Bilimleri Dergisi* 7 (1), 85-103.
- Ergün, M. ve Özsüer, S. (2006). Vygotsky'nin yeniden değerlendirilmesi. *Afyon Karahisar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi* 2, 269-292.
- Günay, D. (2004). *Dil ve iletişim*. İstanbul: Multilingual.
- Güneş, F. (2005). Ses temelli cümle yöntemi. *MEB Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi*, 69, 52-55.
- Güneş, F. (2006). Niçin bitişik eğik yazı?. *MEB Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi*, 71, 17-19.
- İlhan, N. (2005). Çocukların dil edinimi, gelişimi ve dile katkıları. *Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi* 13, 155-160.
- Kahraman, M. Kılınç, A. ve Şenol, M. (2004). *Türkçe öğretimi*. Ankara: Anadolu Yayıncılık
- Kaplan, M. (2002). *Kültür ve dil*. (15. Basım). İstanbul: Dergâh yayınları.
- Karacaoğlu, Ö. C. (2008). Öğretmenlerin yeterlilik algıları. *Yüüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 1, 70-97.
- Kavcar, C., Oğuzkan, F. ve Sever, S. (1997). *Türkçe öğretimi*. Ankara: Engin Yayınevi.
- Kavcar, C., Oğuzkan, F. ve Sever, S. (2005). *Türkçe öğretimi*. Ankara: Engin Yayınevi.
- Keskinkılıç, K. (2005). *İlkokuma yazma öğretimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Keskinkılıç, K. ve Keskinkılıç, S., B. (2005). *Ses temelli cümle yöntemi ile ilkokuma yazma öğretimi*. Ankara: Asil Yayın Dağıtım.
- Keskinkılıç, K. ve Keskinkılıç, S., B. (2007). *Strateji yöntem ve teknikleriyle Türkçe ve ilkokuma yazma öğretimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

- Kıncal, R. (2000). *Ailenin eğitimsel fonksiyonları*. Erzurum: K.K.E.F Yayınları No:41.
- Kırkkılıç, A. ve Akyol, H. (Editörler). (2007). *İlköğretimde Türkçe öğretimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Köksal, K. (2001). *Okuma yazmanın öğretimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2005). *İlköğretim Türkçe dersi öğretim programı ve kılavuzu*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basım Evi.
- Nas, R. (2004). *Metinlerle ilkokuma yazma öğretimi*. Bursa: Ezgi Kitabevi.
- Öncüer, S. (2007). *Almanya'daki ve Türkiye'deki ilköğretim okullarının 5. sınıflarında dilbilgisi çalışmalarının karşılaştırılması*. Yayımlanmamış doktora tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Öz, F. (1999). *Uygulamalı ilkokuma yazma öğretimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Pehlivan, D. (2006). *Okul öncesi eğitim alan ve almayan öğrencilerin ilkokuma yazmaya geçiş sürecinin, öğretmen ve öğrenci görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Sarı, M. (2002). İki dilli çocukların çözümlene yöntemiyle okuma-yazma öğrenirken karşılaştıkları güçlükler. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* 9, 108-122.
- Sarı, H. (2008). *Sınıf öğretmenlerinin ilkokuma ve yazma öğretiminde karşılaştıkları sorunlar*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Senemoğlu, N. (2007). *Gelişim öğrenme ve öğretim kuramdan uygulamaya*. Ankara: Gönül Yayıncılık.
- Sever, S. (2004). *Türkçe öğretimi ve tam öğrenme*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sinan, T. A. (2006). Ana dili eğitimi üzerine bazı düşünceler. *Fırat Üniversitesi Doğu Anadolu Bölgesi Araştırmaları Dergisi* C.4, 75-78.
- Şimşek, H. ve Tanaydın, D. (2002). İlköğretimde veli katılımı: öğretmen-veli-psikolojik danışman üçgeni. *İlköğretim-Online E-Dergi*, 1 (1); 12-16. Web: <http://ilkogretim-online.org.tr/vol1say1/v01s01b.htm> adresinden 4 Mart 2011'de alınmıştır.
- Tazebay, A. ve Çelenk, S. (Editörler). (2008). *Türkçe öğretimi*. Ankara: Akademi.

- Tosunoğlu, M., Aköz, Y. ve Katrancı, M. (2009). Sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre ilk okuma yazma öğretiminde başarıyı etkileyen faktörler. *Millî Eğitim Dergisi*, 183, 68-79.
- Türk Dil Kurumu. (2010). *Türkçe sözlük*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Uşaklı, H. (2005). *İzmir ilinde göç alan bölgelerdeki ilköğretim okullarında (II) Türkçe öğretiminde karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Ünalın, Ş. (2005). *Dil ve kültür*. (3. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Ünalın, Ş. (2006). *Türkçe öğretimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Ünüvar, P. (2002). *Burdur ili ilköğretim okullarında ilkokuma ve yazma öğretiminde karşılaşılan sorunlar*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Isparta.
- Vardar, B. (1982). *Dilbilimin temel kavram ve ilkeleri*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Yazıcı, G. Z. (2007). *Birinci ve ikinci dili Türkçe olan iki dilli çocukların Türkçeyi kazanımlarına dil merkezli okul öncesi eğitim programının etkisi*. Yayımlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yılar, Ö. (2004). İlkokuma-yazma öğretiminde yaşanan temel sorunlar. *Çoluk çocuk dergisi* 42, 16.
- Yılar, Ö. (2007). *Halk bilimi ve eğitim*. (2. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Yılar, Ö. ve Turan, L. (Editörler).(2007). *Eğitim fakülteleri için çocuk edebiyatı*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Yıldız, C. (2008). *Yeni öğretim programına göre kuramdan uygulamaya Türkçe öğretimi*. (2. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

EK 1. SINIF ÖĞRETMENLERİ İÇİN GÖRÜŞME FORMU

Değerli meslektaşım, Türkçenin yeterince etkin ve güzel kullanılmadığı yerlerde ilkokuma yazma öğretiminde öğretmenlerin karşılaştığı sorunlar hakkında yapılacak bilimsel araştırmada sizin değerli görüşleriniz önemli bir yer tutmaktadır. Katkılarınız için teşekkür ederim... Hamit EMEÇ

Adı Soyadı:
 Çalıştığı Yer: İl() İlçe() Belde() Köy() Birleştirilmiş
 Sınıf()
 Çalıştığı Okulun Adı:
 Meslekte Kaçınıcı Yıl: 0-5 Yıl () 6-10 Yıl () 11-15 Yıl () 16-25 Yıl ()
 Kaçınıcı Kez Birinci Sınıf Okuttunuz: Kez Ses Yöntemiyle ... Kez
 Cümle Yöntemiyle

1- Türkçenin yeterince etkin ve güzel kullanılmadığı yerlerde öğretmenlerden kaynaklanan problemler nelerdir? Sizce bu sorunlar nasıl çözülür?

2- Türkçenin yeterince etkin ve güzel kullanılmadığı yerlerde öğrenciden kaynaklanan problemler nelerdir? Sizce bu sorunlar nasıl çözülür?

- 3- Türkçenin yeterince etkin ve güzel kullanılmadığı yerlerde Türkçe programından kaynaklanan problemler nelerdir? Sizce bu problem nasıl çözülür?
- 4- Türkçenin yeterince etkin ve güzel kullanılmadığı yerlerde aile ve çevreden kaynaklanan problemler nelerdir? Sizce bu sorun nasıl çözülür?
- 5- Türkçenin yeterince etkin ve güzel kullanılmadığı yerlerde daha başka hangi sorunlarla karşılaşmaktasınız ve bunlar için ne gibi çözümler geliştirmektесiniz?

ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler	
Adı Soyadı	Hamit EMEÇ
Doğum Yeri ve Tarihi	ERZURUM 11 / 09 / 1983
Eğitim Durumu	
Lisans Öğrenimi	Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı
Y. Lisans Öğrenimi	Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Bildiği Yabancı Diller	İngilizce
Bilimsel Faaliyetleri	
İş Deneyimi	
Stajlar	
Projeler	
Çalıştığı Kurumlar	Abdurrahman Gazi İlköğretim Okulu
İletişim	
E-Posta Adresi	hamitemec@hotmail.com
Tarih	16 / 06 / 2011